

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Lucie Škařupová

**Komparace dětské kresby u dětí s dětským autismem
a dětí bez postižení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny a literaturu uvedenou v seznamu.

V Olomouci dne 2.4. 2012

Podpis:

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Lucii Pastierikové, Ph. D., za odborné vedení práce a trpělivý vstřícný přístup, Mgr. Lindě Mitrychové a Bc. Ondřeji Vaňkovi za pomoc při jazykové úpravě práce, své rodině a přátelům za opravdu příkladnou trpělivost.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika autismu	9
1.1 Etiologie PAS	10
1.2 Projevy PAS	10
1.2.1 Oblast komunikace	11
1.2.2 Oblast sociální	11
1.2.3 Oblast fantazie a snů.....	12
1.3 Dětský autismus	13
1.4 Mentální retardace	13
1.4.1 Mentální retardace jako součást PAS	14
2 Dětská kresba	15
2.1 Ontogeneze kresby	15
2.2 Specifika kresby osob s postižením	19
2.3 Kresebné metody	20
2.3.1 Kresebné testy senzomotorické	21
2.3.2 Kresebné testy rozumových schopností	21
2.3.3 Kresba jako projekce	22
2.3.4 Kresebné testy kreativity	23
2.4 Test kresby lidské postavy a jeho vývoj.....	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
3 Komparace dětských kreseb u dětí s autismem a intaktních.....	26
3.1 Výzkumné šetření.....	26
3.2 Výzkumné metody	26
3.3 Průběh výzkumného šetření	28
3.3.1 Mateřská škola Zdounky	28

3. 3. 2 Základní škola v Brně pro žáky s autistickou poruchou, či jiným mentálním postižením	29
3. 3. 3 Mateřská škola ELPIS	30
3. 4 Výzkumné závěry.....	31
Závěr.....	33
Slovníček pojmů a zkratk	35
Použitá literatura.....	36

Úvod

Kresba je v životě člověka důležitým nástrojem poznávání a komunikace. Dává nám nahlédnout do duševních pocitů tvůrce. Zamyslíme-li se nad sepětím lidského vývoje a vývoje kresby, docházíme k závěru, že kresba provází člověka od nepaměti. Jeskynní malby znázorňující lidskou postavu v různých životních situacích jsou pro nás jedněmi z prvních dokladů o existenci člověka vůbec. Výtvarný projev je pro člověka natolik přirozený, že často odhaluje jeho nevědomí. Toto je jedním z hlavních důvodů, proč je využívána jako diagnostická metoda při zjišťování úrovně dětského intelektu např. při nástupu povinné školní docházky či úrovně mentálního vývoje dítěte, a tak může včas odhalit různá postižení a poskytnout primární intervenci. Kresbou dítě vyjadřuje své pocity, svá trápení, svoje potřeby a v neposlední řadě i komunikuje se svým okolím. V dětství je tato činnost hojně používaná a oblíbená, vzpomeňme na nákupy oblíbených pastelek a omalovánek. S nástupem dospělosti od ní člověk často upouští, avšak neztrácí ji, pouze směřuje svůj čas jinam. V dnešním světě, kdy jsou především psychické obtíže řešeny alternativními způsoby léčby, mají i výtvarné projevy své místo v tzv. arteterapii, kdy psychické problémy klientů jsou řešeny a zpracovávány formou výtvarného projevu.

Jak jsme již výše naznačili, kresebné metody jsou hojně využívány v diagnostice různých oborů, ať už jde o speciální pedagogiku či medicínu. Následující bakalářská práce bude věnována zkoumání a porovnávání kreseb na předem vymezeném segmentu lidské populace. Vzhledem k faktu, že postupným genetickým vývojem lidstva dochází k nárůstu počtu narozených dětí, u kterých se rozvine porucha autistického spektra (PAS), bude práce zaměřena na otázku, jakým způsobem se tato porucha projevuje právě v malbě u dětí s tímto postižením.

Stěžejním úkolem předkládané práce bude zjistit, zda-li existují společné znaky, popř. odlišnosti, v kresbě dětí autistických ve věku 6 – 8 let a dětí intaktních stejné věkové skupiny s využitím právě tohoto způsobu kresby. Budeme se snažit zodpovědět na otázku, jaký vliv má autismus na vývoj dětské kresby.

O problematice autismu byla napsána řada publikací. Ve stručnosti uvedme např. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem* od Christophera Gillberga a Thea Peeterse, která se věnuje jednotlivým odvětvím lidského života a problémům, které s sebou autistická porucha přináší. Peter Vermeulen

se ve své knize *Autistické myšlení* věnuje především oblasti představivosti a schopnostem člověka s touto poruchou porozumět symbolům, humoru či ironii.. Z českých autorů uvádíme především autorku Kateřinu Thorovou s dílem *Poruchy autistického spektra*, která zpracovává poruchy autistického spektra jako celek, v němž mají své místo, jak konkrétní syndromy, tak jejich diagnostika (různé přístupy) a charakteristika demografie. Dále pak Marii Wágnerovou s titulem *Psychopatologie pro pomáhající profese* zabývající se především dětským autismem.

S ohledem na kresbu lidské postavy budeme vycházet především z francouzské autorky Roseline Davido *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Autorka vysvětluje na různých výtvarných ukázkách a kazuistikách možnosti výkladu a pochopení způsobu dětského myšlení. Z velké části se kniha věnuje rovněž dětem s handicapem. Na českém knižním trhu vyšla v roce 2006 kniha *Rozvoj grafomotoriky* od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, která je návodem pro rodiče a učitele dětí, jak rozvíjet grafomotoriku, jaká úskalí můžeme očekávat atd.

V teoretické části práce se zaměříme na zpracování tématu poruch autistického spektra, se zaměřením na autismus dětský, ve kterém rozvedeme etiologii těchto poruch a vývoj vztahu společnosti k artismu, dále pak připomeneme charakteristiku jednotlivých oblastí tzv. triády, která je základní symptomatikou PAS, a charakteristika dětského autismu v kombinaci s mentální retardací. Vzhledem k tomu, že se celá práce bude týkat především kresby, v následující části bude věnována pozornost ontogenezi kresby se zaměřením na výtvarný projev již zmíněné věkové skupiny. Ve stručnosti zmíníme charakteristiku mentálního vývoje dětí mladšího školního věku. Závěrečná podkapitola teoretické části bude patřit testové metodě *Test kresby lidské postavy* a různým jeho interpretacím.

Pro výzkum činností dětí, ze kterého budeme vycházet v praktické části, jsme zvolili metodu analýzy produktů činnosti, která bude prováděna formou analýzy kresby, což je výkonová zkouška pro oblast grafomotoriky, vizualizace, inteligence atd. Získali jsme kresby od 21 dětí ve věku od 6 – 8 let. Vzorky výtvarných projevů jedenácti intaktních dětí pocházejí z Mateřské školy Zdounky (Kroměřížská 28). Kresby dětí autistických byly realizovány na Základní škole v Brně pro žáky s autismem a mentálním či jiným postižením (Štolcova 16) a v Mateřské škole speciální ELPIS Brno (Fr. Skaunicové 17). Bude provedena analýza jednotlivých kreseb na základě hodnotící

škály podle Šturmy a Vágnerové, kteří upravili pro české poměry původní *Test kresby lidské postavy* od F. Goodenoughové. Na základě provedeného rozboru chceme najít společné prvky jednak v kresbách obou skupin, jednak znaky jednotné pro danou skupinu zvlášť.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika autismu

Autismus řadíme mezi pervazivně vývojové poruchy. Těmi rozumíme poruchy, které se u člověka projevují již od dětství¹, zasahují všechny složky osobnosti a narušují mentální vývoj člověka. Světová zdravotnická organizace (WHO) ve své 10. revizi mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) detailně vymezuje pojem pervazivně vývojových poruch jako „*skupina poruch charakterizovaná kvalitativním zhoršením vzájemných společenských interakcí a způsobů komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit. Tyto kvalitativní abnormality jsou pronikavým rysem chování jedince ve všech situacích, i když jejich stupeň může být různý.*“ Tyto poruchy můžeme definovat známějším termínem jako poruchy autistického spektra (autism spectrum disorder) - PAS.

Thorová (2006, s. 60) uvádí, že tento termín „*je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.*“ Vermeulen charakterizuje autismus jako „*neschopnost připsat věcem význam.*“ (Vermeulen, 2006, s. 11) V tomto spatřuje základní odlišnost od intaktní populace.

Mezi poruchy autistického spektra řadíme dle Thorové (Thorová, 2007):

- Dětský autismus
- Atypický autismus
- Rettův syndrom²
- Aspergerův syndrom
- Dětská dezintegrační porucha
- Autistické rysy

¹ Dle MKN-10 se jedná o poruchy, které se projevují v průběhu prvních 5 let věku.

² Thorová uvádí, že tato porucha je specifická ve vztahu k ostatním poruchám autistického spektra, protože „sociální interakce u starších dívek se kvalitativně liší od ostatních poruch této kategorie.“ (viz Thorová, 2006, s 31)

1.1 Etiologie PAS

Jednoznačná příčina vzniku PAS dosud nebyla zjištěna. V průběhu vývoje vztahu společnosti k tomuto postižení a získávání nových poznatků, bylo interpretováno několik hypotéz zabývajících se příčinami PAS. Na začátku 20. století byl autismus spojován se schizofrenií a tento názor je některými odborníky dodnes akceptován. S touto myšlenkou je spojován především švýcarský psychiatr E. Bleuler, který použil pojem autismus pro popis jednoho ze symptomů pacienta trpícího schizofrenií. (Srov. Bleuler, 1950) V této době převládá Kannerův názor, že *„autismus je vrozená porucha, jejíž vznik je způsoben geneticky.“* (Thorová, 2006, s. 38) Později byla vytvořena teorie o vlivu působení sociálních vazeb (především rodičovských) jako příčina vzniku PAS. Základem této myšlenky bylo, že vlivem špatných rodinných vztahů, chladného nepřijímání dítěte ze strany rodičů, zaměřených spíše na sebe, vzniká autismus, v němž se právě projevuje uzavřenost dítěte v jeho vlastním světě. Ve druhé polovině 20. století jsou za příčinu vzniku PAS považovány organické změny centrální nervové soustavy (CNS). V současnosti převládá názor, že *„poruchy autistického spektra jsou vrozené. Specifické projevy v chování dítěte nejsou způsobeny chybným výchovným vedením. Autismus řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě (teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula, hippocampu). Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním (příjem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení). Nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku.“* (Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>)

1.2 Projevy PAS

„Autismus se může projevovat mnoha různými způsoby. Prototyp jedince s autismem jednoduše neexistuje.“ (Vermeulen, 2006, s. 11) Je důležité si uvědomit, že každý člověk s poruchou autistického spektra má svůj vlastní vzorec chování. Nemusí být u něj přítomny všechny symptomy PAS, ale pouze některé a např. v kombinaci s jiným onemocněním či poruchou, např. mentální retardace, atd. (Srov. Gillberg, 2003)

Autismus je porucha zasahující všechny aspekty života člověka. Britská psychiatrička Lorna Wingová definovala tzv. triádu znaků, což jsou oblasti, v níž se

vyskytují jednotlivé symptomy. Triáda znaků zahrnuje oblast komunikačních dovedností, oblast fantazie a představitosti a oblast sociální (vztahy).

1.2.1 Oblast komunikace

Řeč je jeden ze základních nástrojů komunikace. Howlin (2009) uvádí, že člověk s autistickou poruchou má obvykle slovní zásobu i plynulost řeči na velmi dobré úrovni, ale porozumění obsahu mluveného je naopak velmi špatné. Člověk s PAS často dokonale zná význam jednotlivých slov, ale v kontextu sdělení nedokáže propojit všechny informace dohromady. Podle Thorové (in Čadilová a kol., 2007) se komunikace člověka s poruchou autistického spektra vyznačuje jednostranností verbálního projevu (monologem) a naopak nízkou schopností neverbálních projevů (oční kontakt, obličejový projev, gesta, atd.) Další potíže v oblasti komunikace spatřuje v neschopnosti přizpůsobit význam řečeného dané sociální situaci.

Howlin (2009, s. 45) uvádí, že „*následkem toho bývá selhání osoby s autismem v reakci na pokyny často chybně interpretováno jako negativismus, neochota spolupracovat, hrubost, nezdvořilost či „stupidita“* Thorová (in Čadilová a kol., 2007) ještě zmiňuje mutismus³ a jiné nezvyklé ústní projevy (např. echolalie⁴, ulpívavost, špatná strukturalizace vět, prozodie, samomluva atd.)

1.2.2 Oblast sociální

Vosmik, Bělohávková (2010, s. 19, 20) mezi základní problémy v sociální oblasti jmenují: „*Neschopnost (omezená schopnost) interakce s vrstevníky, nízký zájem navazovat kontakty s vrstevníky (často vyplývá z nejistoty a neschopnosti kontakt navazovat), sociálně a emočně nepřiměřené chování a problémy s adaptabilitou*“

Vágnerová (2008, s. 320) uvádí, že „*autistické děti nejsou schopny empatie, nerozumějí emočním projevům jiných lidí, nedovedou odhadnout jejich pocity a ladění.*“ Vzhledem k tomu, že se nedovedou orientovat v sociálních situacích, neumějí v rámci sociálního učení využít způsobu nápodoby.

Thorová (2006) staví proti sobě dva extrémní póly: na jedné straně dítě naprosto odmítající lidský kontakt (odvrací se, křičí, ukrývá se.), na straně druhé, dítě

³ Mutismus je psychicky podmíněná němota při normálním stavu mluvidel a bez organického postižení centrálního nervového systému. (Akademický slovník cizích slov, 1995)

⁴ Echolalie je automatické opakování slov vyslovených druhým. (Akademický slovník cizích slov, 1995)

s přehnaným vyhledáváním kontaktu u všech lidí a v každé situaci (dotyky, vytrvalé pohledy do očí). Thorová (2006) podle Wingové dále rozlišuje osoby s poruchou autistického spektra do pěti kategorií podle sociálního chování: sociální, pasivní, aktivní – zvláštní, formální (afektovaný) a smíšený. Jednotlivé typy se vzájemně mohou prolínat. Rovněž závisí na situaci, v níž se člověk s PAS ocitne a v kontaktu s kým (rodiče, cizí člověk).

Howlin (2009) se v oblasti sociálních vztahů mimojiné zabývá pro člověka s autismem velkým problémem rozlišování, kdo je a není přítelem.

1.2.3 Oblast fantazie a snů

Gillberg (2003, s. 15) uvádí, že *„postižený s autismem má problém s porozuměním významu mimo fyzicky vnímatelnou realitu.“* Je sice schopen porozumět významu slova, ale nechápe, že totéž slovo lze užít v jiném významu.

Vermeulen (2006, s. 18) přichází s tvrzením, že lidé s poruchou autistického spektra mají představivost, pouze *„je rigidnější než představivost lidí bez autismu a úroveň jejich představivosti je často nižší vzhledem k mentálnímu postižení, které bývá nezřídka s autismem spojené.“* Je třeba, aby daná situace byla pro člověka s autismem naprosto přehledná. Pak může i on porozumět např. vtipu.

Thorová (2006, s. 119 - 120) se zabývá tzv. schopností plánování, která je vlastní každému člověku, ale u člověka s touto poruchou není dostatečně vyvinutá. Na základě neschopnosti vžít se do myšlení druhých lidí – předvídat jejich činy – se autisté uchylují spíše do stereotypního chování (v oblasti pohybové, zvukové, hry). Odlišnosti ve světě představivosti shrnujeme do několika znaků: *„vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stejnosti a četnosti opakování.“*

Attwood (2005) se rovněž zabývá hrou autistického dítěte a upozorňuje na skutečnost, že dítě s PAS dává přednost individuální hře. Důležité pro dítě je, aby se nesetkalo s ničím nečekaným, aby všechno mělo svůj řád. Hra ve skupině pro něj představuje nebezpečí, strach z neznámého a tudíž i špatnou orientaci v situaci (ztrátu kontroly).

1. 3 Dětský autismus

Vzhledem k tomu, že se v praktické části věnujeme jen dětskému autismu v kombinaci s mentální retardací, v následující podkapitole popíšeme pouze tuto diagnózu. Dle MKN-10 je dětský autismus „typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována přítomností abnormálního a/nebo narušeného vývoje a která se projevuje před věkem 3 let. Má charakteristickou formu abnormalit ve všech třech oblastech sociální interakce, komunikace a omezeného opakujícího se chování.“ Základní rozdíl je v terminologii, kterou se rozhodneme používat.

Hrdlička (2004, s. 15) porovnává jednotlivé termíny, které nalezneme v MKN-10 s termíny DSM-IV⁵, MKN-10 pro poruchy autistického spektra využívá termín *dětský autismus*, zatímco DSM-IV termín *autistická porucha*.

1. 4 Mentální retardace

Vágnerová (2008, s. 289) definuje mentální retardaci (MR) jako „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.*“ Z etiologického hlediska se jedná o postižení centrální nervové soustavy (CNS). Příčiny jsou multifaktoriální.

Muller (2001) uvádí, že příčiny mohou být vrozené, a to prenatálního či perinatálního původu, anebo získané. Mezi získané příčiny řadí původ biologický (např. nemoc) a původ sociální (vnější vlivy, které na jedince s MR působí). Mentální retardace se projevuje *nedostatečným rozvojem myšlení a řeči, omezenou schopností učení a z toho vyplývající obtížnější adaptací na běžné životní podmínky.*“ (Vágnerová, 2008, s. 289). Mentální retardace je stav, který nelze vyléčit - lze dosáhnout určitého zlepšení, ovšem pouze v rámci elementárního postižení. (Thorová, 2006)

⁵ DSM-IV je diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, což je mezinárodně využívaný manuál Americké psychiatrické společnosti (APA) pro klasifikaci a statistiku mentálních poruch.

Dle MKN-10 mentální retardaci dělíme na jednotlivé stupně a vymezujeme hodnoty IQ⁶:

- | | |
|------------------------------------|---------|
| • lehká mentální retardace | 50 - 70 |
| • středně těžká mentální retardace | 35 - 49 |
| • těžká mentální retardace | 20 - 34 |
| • hluboká mentální retardace | 0 – 19 |

1. 4. 1 Mentální retardace jako součást PAS

Autismus a mentální retardace jsou dva rozdílné druhy postižení, které se mohou vyskytovat společně, a vzájemně se překrývat. Vágnerová (2008) uvádí, že asi 75% osob s autismem má jako komorbidní⁷ diagnózu dětský autismus. Vyšší je počet osob s autismem a hlubokou mentální retardací (45%), naopak osoby autistické s lehkým a středním pásmem mentální retardace nalezneme v menší míře (35%). Hrdlička (2004) zmiňuje dělení PAS podle náležitosti mentální retardace:

- vysoce funkční autismus (min. IQ 70) – nevyskytuje se mentální postižení, jednotlivé oblasti triády nejsou zasaženy hluboce, patří zde např. Aspergerův syndrom.
- středně funkční autismus (IQ 35 – 70) – zahrnuje lehkou a středně těžkou mentální retardaci s výrazným projevem v oblasti sociální a komunikační.
- nízko funkční autismus (IQ 0 – 34) – stupeň těžké a hluboké mentální retardace, ve které jsou hluboce postiženy všechny oblasti triády.

Thorová (in Čadilová a kol, 2004) uvádí, že autismus v duálním vztahu s mentální retardací poznamenává důležité tělesné a psychické funkce, které umožňují optimální způsob života a mezi tyto řadí oblasti „*sebeobsluhy a orientační schopnosti, porozumění řeči a/ nebo vyjadřování, sociální interakce, kognitivní schopnosti, sebekontrolu, plánování, schopnost žít samostatně, ekonomickou soběstačnost a profesní orientaci.*“

⁶ IQ je intelektový kvocient, který vymezuje míru postižení MR, hraniční pásmo mentálního postižení je IQ 70. (Vágnerová, 2008)

⁷ Komorbidita znamená současný výskyt více nemocí (internet)

2 Dětská kresba

Jak uvádí Hanusa (in Gregusová, 2004, s. 32), výtvarný projev je „*jeden z výrazových prostředků, prostřednictvím kterého dítě vyjadřuje svoje záujmy, želania, skúsenosti, postoje k okoliu i k sebe samému, vzťah k tomu, čo zobrazuje, ako i možné konflikty, ktoré vznikajú z týchto záujmov, želaní, skúseností, postojov a vzťahov.*“ Kresebný vývoj dítěte ale nezávisí pouze na vnitřních predispozicích dítěte, je ovlivněn i vnějšími vlivy (sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá, ekonomická situace rodiny, sociální status, který zaujímá, atd.). Tím podává ucelený obraz o osobnosti dítěte a jeho vývoji.

2. 1 Ontogeneze kresby

Jak bylo řečeno v úvodu, kresba člověka provází po celý život. A stejně jako dítě roste a vyvíjí se v dospělého muže či ženu, i ona má svá vývojová období. Ta jsou spjata s celkovým rozvojem osobnosti dítěte, jeho schopnostmi a dovednostmi.

Satinská (2008, s. 38) klasifikuje vývoj kresby jako „*změnu ve výtvarném počínu směrem k detailnějšímu a realističtějšímu pojetí.*“ Vychází přitom z poznatků mnoha autorů, kteří se zabývali studiem kresby (např. Sully, Kerschensteiner, Luquet). Jednotlivá období jsou vždy charakteristická určitým rysem či námětem, který se v kresbě objevuje, ale pokračujícím vývojem na následující stupeň kresby, se ztrácí, až zcela vymizí (Příhoda). (Chobola, 1975)

Prvotní období vývoje dětské kresby se nese duchu hry a uvědomování si sebe sama, svých možností. Ludíková, Valenta (2006) uvádějí, že rozvoj kresby u dítěte je vázán na vnější podmínky (podnětné prostředí, zájem o kresebné výtvary) a vnitřní dispozice dítěte. Výtvarný projev v tomto období je charakterizován „stopou“, kterou dítě zanechává na papíře tužkou, je naprosto spontánní a dítěti činí potěšení. Davido (2001, s.21) k tomuto období poznamenává hypotézu „*kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby „malovalo“, zcela určitě by dělalo „skvrny.*“ Proto je toto období nazýváno rovněž **obdobím skvrn**. Pokud bychom chtěli vývoj kresby vázat chronologicky na věk, pak by rozmezí tohoto období bylo mezi 0 – 1,5 roku. Je ovšem důležité si uvědomit, že každé dítě je individuální, a proto i „nástup“ již řečeného období může být u každého dítěte odlišný.

Spolu s rozvojem motoriky, laterality, zraku či představivosti dochází u dítěte k většímu uvědomování si sebe sama a větší jistotě jeho projevu. Zatímco období skvrn bylo charakteristické tím, že dítě si téměř neuvědomovalo „stopy“ zanechávající za sebou (jednoduchá čára na papíře), **období čmáranice** bude nesené v duchu získávání čím dál větší jistoty v projevu a objevování hranic svých možností. Ve výtvarném projevu dítěte jej můžeme nalézt už kolem prvního roku života a přetrvává u něj zhruba do 3 let. (Gregušová, 2004)

Podle Uždila (2002, s. 13) není pro dítě ani tak důležité „*co se kreslí*“ jako *skutečnost* „*že se kreslí*“. Dochází zde k rozvoji hrubé i jemné motoriky, fantazie, schopnosti pozorování, paměťových schopností a v neposlední řadě i ustálení laterality. První kresebné pokusy dítě provádí celou paží, postupně zapojuje loket a dlaň s prsty (Bednářová, Šmardová, 2006). Kresba se nese v duchu různých chaotických čar, které se navzájem protínají. Objevují se první nepřilíš zřetelné geometrické tvary, které ale nejsou kresleny záměrně (spíše vznikají nahodile), např. ovál, kříž.

Vědecká společnost, která se zabývala studiem dětské kresby, je rozdělena na dva názorové proudy. Na jedné straně je tvrzení o tom, že kresba v období čmáranic plní pouze funkci nácviku motorických schopností, bez vědomého plnohodnotného obsahu (Ondrůjová). Na druhé straně je myšlenka, že v tomto období se nejedná pouze o svalové pohyby, ale i o rozvíjení představivosti a obrazotvornosti u dětí (Sully). Tím dochází k počátku tvůrčích prvků v kresbě dítěte, které směřují postupně přes symboliku (z různě překrývajících se čar vznikají obrysy budoucích postav, domů či zvířat) až k realistickému ztvárnění v pozdějších vývojových stupních. (Srov. Chobola, 1975)

Davidová (2001) vymezuje ještě jedno období, které navazuje přímo na období čmáranic, a to **období „čarání“** (mezi 3. a 4. rokem). V těchto kresbách už můžeme spatřovat určité rysy nápodoby a záměru. Důležitým prvkem je, že dítě nejprve obrázek nakreslí, a potom jej vlastními slovy okomentuje. Vychází tedy z toho, co bylo vytvořeno. (Davidová, 2001). Uždil (2002, s. 18) se rovněž přiklání k myšlence Roseline Davidové a tvrdí, že „*dítě svou prvotní představu snadno opouští, vyměňuje ji během kreslení za jinou, vábnější, nebo lépe odpovídající tomu, co už mezitím na papíře vzniklo.*“

Mezi 4. až 5. rokem⁸ života dítěte nastává v dětské kresbě období, které nazýváme **stadiem hlavonožců** (stadium linií). Dítě je o krok dále ve vědomém ovládní svých pohybů, zejména v oblasti jemné motoriky. Z hlediska vývojové psychologie dochází k rozvoji sociálních dovedností, pozornosti, mentální úrovně dítěte. To vše ovlivňuje zpracování i obsahovou část dětských kreseb. Gregušová (2004, s. 42) nazývá tuto fázi „*obdobím obsahovej spontánnej kresby*“ a jmenuje několik charakteristických znaků tohoto období: „*rozsev obrazov, líniové zobrazenie (predmety jsou umiestnené na jednu čiaru, alebo okraje papiera), striedanie hľadísk, viacpohľadovosť a tvarové i proporčné deformity.*“ Rozsevem obrazů rozumíme rozmístění jednotlivých prvků na obrázku tak, aby pokrývaly celou plochu papíru (vztahy mezi předměty nemají žádný význam).

Podle Uždila (2002) mezi nejčastěji zobrazované motivy patří v první řadě postava člověka, k němuž se posléze přidává i prostředí kolem něj (sluníčko, mraky, strom, dům atd.). Často se objevují i předměty dětského zájmu (pohádkové či televizní postavy, např. medvídek Pů, dinosauři). Ludíková, Valenta (2006) uvádí, že v tomto stupni vývoje kresby je dítě schopno definovat kresebný záměr ještě před začátkem výtvarné činnosti.

Ve středu zájmu a pozornosti dítěte je od jeho narození člověk, většinou matka nebo otec. Člověk je tím, s kým dítě navazuje první vztah, s kým komunikuje. Proto je lidská postava jedním z prvních motivů dětské kresby. Tyto pokusy o ztvárnění lidské figury nazýváme hlavonožci. Dítě nejprve nakreslí kolečko připomínající hlavu, kde postupně zakresluje výraznější detaily jako nos, ústa, oči, vlasy, atd. Postupuje ve směru vertikálním, kde znázorňuje nohy (dvě čáry), které bývají zatočeny do malého oblouku, chodidla mohou být naznačena krátkou čarou. Teprve pak ve směru horizontálním dokresluje ruce formou čar. (Šmardová, Bednářová, 2006)

Konkrétnější znaky lidského těla jako prsty na nohou či rukou, se objevují v dalších stádiích vývoje hlavonožce a závisí na psychickém vývoji dítěte. Davido (2001) zmiňuje i vývojový stupeň, kdy u prvních pokusů o nakreslení člověka, je tělo hlavonožce jakoby „rozškouskované“. Důvodem této zvláštnosti je skutečnost, že dítě teprve získává povědomí o vlastním těle, a proto v začátcích kresebných pokusů nemusí jednotlivé části těla na sebe navazovat.

⁸ Davido (2001) uvádí, že období hlavonožců nastává již okolo 3. roku.

Davidov (2001, s. 24) uvádí studii realizovanou Thomazinem, podle které „se kolem 5. a 6. roku začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem.“ Toto následující období mezi 5. až 7. rokem nazýváme **fází lineárního náčrtu**. (Ludíková, Valenta, 2006) Kresby hlavonožce začínají být propracovanější. Objevují se detaily končetin, obličejové prvky. Uždil (2002) uvádí, že „šestileté dítě zpravidla člení lidskou figuru velmi zřetelně, nasazuje paže k trupu (k „ramenům“), ne už k hlavě.“

Gregušová (2004) mezi hlavní znaky charakterizující tuto etapu jmenuje: automatizmus, antropomorfizmus⁹ a barevnost. V kresbě se vyskytují prvky, které se stále opakují a postupem času v závislosti na vývoji dítěte jsou obohacovány a obměňovány. Lidské vlastnosti jsou přisuzovány zvířatům a různým předmětům. Dítě začíná výrazněji používat barvy. Většinou mají děti v oblíbené teplé tóny jako jsou červená či žlutá.

Davidov (2001, s. 25) uvádí, že mezi 7. až 9. rokem¹⁰ se objevuje v dětské kresbě tzv. transparentnost, která „spočívá v tom, že je vidět vnitřek vyobrazeného objektu, ačkoli na obrázku by se měl vyskytovat pouze vnějšek.“ Se začátkem povinné školní docházky se tento způsob výtvarného vyjádření skutečnosti vytrácí.

Okolo 7. až 10. roku nastupuje období **realistické kresby**¹¹, které se projevuje ústupem fantazijních představ a transparentnosti. Dítě se snaží, co nejvíce přiblížit skutečnosti. Satinská (2008, s. 43) uvádí, že „dochází již k rozlišování pohlaví kresleného objektu, a to prostřednictvím šatů, které dítě při kresbě znázorňuje.“ Dítě se snaží zachytit postavy a předměty v pohybu, začíná je kreslit z profilu. Tím se snaží vyjádřit vztahy mezi kreslenými objekty. Kresba může nést ortoskopické znaky, např. obličej je kreslen z profilu, ale tělo zepředu. Většinou je toto stádium posledním z hlediska spontánní kresby dítěte. (Chobola, 1975)

Poslední vývojové stádium kresby nastupuje okolo 10. až 11. roku a nazýváme jej obdobím **naturalistické kresby**. V kresbě se projevuje prací s perspektivou, stínováním, barevností¹². Ztrácí se ortoskopické znaky. Stádium končí nástupem adolescentního období ve vývoji dítěte, kdy je dítě ke svému kresebnému projevu

⁹ Antropomorfizmus je jev založený na přenášení lidských vlastností, charakteristik a podob na předměty neživé přírody, přírodní síly, mytologické bytosti, představy bohů ap. (Akademický slovník cizích slov, 1998).

¹⁰ Uždil (2002) zasazuje transparentnost v kresbě u dítěte na přelom 5. až 6. roku.

¹¹ Davidov (2001) toto období mezi 7. až 12. roky nazývá vizuálním realismem.

¹² Podle Šmardové, Bednářové (2006) se tyto výtvarné techniky objevují u dítěte již mezi 8. a 9. rokem.

kritičtější. Podle Ludíkové, Valenty (2006, s. 20) toto pramení „z rozporu anatomických vědomostí dítěte o lidském těle a úrovni jeho schopností postavu zachytit – s poznáním vlastní kreslířské nemohoucnosti ztrácí motivaci a zájem o výtvarnou výchovu.“

Dětská kresba hraje důležitou úlohu v životě člověka. Šturma (in Davido, 2001, s. 13) poznamenává, že kresba je „královskou cestou“ do světa dítěte. Dokonale odhaluje jednotlivé aspekty dětské duše a zprostředkovává komunikaci mezi světem dospělých a dětí. Celkový vývoj výtvarné činnosti můžeme charakterizovat jevem, který se objevuje v každém vývojovém stádiu kresby a to přechodem ke stále dokonalejšímu, detailnějšímu a realističtějšímu znázorňování daného objektu. (Satinská, 2008)

2. 2 Specifika kresby osob s postižením

U dětí intaktních se vývoj kresby přímo odvíjí od vývoje ostatních psychických a fyzických schopností a je souběžný s věkem dítěte. To je zásadní rozdíl mezi intaktním dítětem a dítětem s postižením, ať už mentální retardací či autismem. Kresba postiženého závisí především na mentálním vývoji daného jedince, jeho fyzických schopnostech pro tuto činnost (rozvoj jemné motoriky) a přípravě na tuto činnost. Věk není rozhodující kritérium pro kvalitu provedení kresby. (Gregušová, 2004).

Ontogeneze dětské kresby je podobná jako u dětí intaktních. Na počátku tvorby výtvarné povahy je kreslení pro dítě určitou formou hry. Gregušová (2004) uvádí, že dítě s mentálním postižením klade na kresbu daleko větší důležitost než dítě intaktní, a to proto, že jeho verbální schopnost komunikace bývá omezena více než non-verbální. Kresba se tak pro něj stává formou komunikace s okolím. Raná období kresby jsou charakteristická přerušovanými a nejistými čarami, které jsou výsledkem ještě nedovyvinuté jemné motoriky a zrakové pozornosti.

Kresby dětí s postižením jsou charakteristické neustálým opakováním stejných kresebných prvků, znázorňováním sebemenších detailů a rozmisťováním jednotlivých objektů na papíře bez větších dějových souvislostí. Často se vyskytují objekty, které neodpovídají dané situaci a jsou překvapující. (Jankovichová in Gregušová, 2004) Satinská (2008, s. 58) tuto charakteristiku rozšiřuje o „nedostatky v oblasti kompozice kresby, nižší obsahovost, deformaci předmětů a geometrických tvarů.“

Jolley (2010) uvádí několik studií, které realizoval u dětí s poruchou autistického spektra v oblasti výtvarné činnosti. Na jejich základě potvrdil názor, že kresba dětí

autistických je kvalitativně horší než kresba dětí intaktních stejné věkové skupiny. Zároveň zjistil, že výtvarný projev dětí autistických je srovnatelný s projevem dětí stejného mentálního věku. Vzhledem k tomu, že se jednalo o expresivní kresbu, byl tento výsledek překvapivý, protože oblast představivosti, emocionalita a empatie jsou u autistických dětí narušeny.

Figurální kresba je v pojetí dětí s postižením rovněž specifická. Hrdlička (2004, s. 77) zmiňuje, že některé děti s PAS přímo odmítají kreslit lidskou postavu, přestože různé předměty kreslí rády. Tento odpor vysvětluje „*obtížnou uchopitelností obrysů postavy a často se měnících výrazů obličeje.*“ Identifikovat a znázornit náladu, promítající se ve tváři člověka, je pro dítě se špatnou orientací v sociální oblasti nesmírně těžké. Jollley (2010) uvádí, že autistické dítě nezobrazuje v kresbě muže a ženy rozdílné znaky, které by obě pohlaví charakterizovaly, což může být způsobeno jeho sociálním znevýhodněním. U mentálně retardovaného dítěte okolo 6. roku je počátek kresby hlavonožce či náznak pokusu o figurální kresbu signálem možnosti dalšího vzdělávacího působení.

U některých dětí s poruchou autistického spektra může dojít k rozvinutí určité schopnosti natolik, že překoná projev intaktního dítěte stejného věku. Jolley (2010) uvádí příběh autistické dívky, která ve 3. letech dosáhla stupně vizuálního realismu a díky neobvyklé fotografické paměti dokázala realisticky kreslit určitý objekt svého zájmu – koně. Toto kreslení z fotografické paměti je v rozporu s vývojem kresby u dětí intaktních. Ale tyto schopnosti nemůžeme zobecnit na všechny děti s PAS.

2. 3 Kresebné metody

Jednou z nejčastěji využívaných metod v diagnostice dětí jsou kresebné metody, které řadíme dle klasifikace psychodiagnostických metod mezi testové metody. Jsou oblíbené především pro snadnost jejich vypracování a minimální psychickou i fyzickou zátěž dítěte.

Svoboda a kol. (2001) kresebné metody dále dělí podle oblastí, na které se zaměřují:

- úroveň senzomotorických dovedností
- úroveň rozumových schopností
- kresba jako projektivní metoda
- úroveň kreativity

Švancara (1971) definuje ještě jiná hlediska přístupů ke kresebným testům, než jsou výše zmíněné:

1. vychází se z komplexního výtvaru, jehož obsah i provedení je měřítkem vývojových změn nebo parametrem obsahu vědomí; pod vlivem psychoanalýzy se výkladovým měřítkem nezřídka stává interpretace symbolů;
2. základem kresebného testu je reprodukce, případně doplňování předloh; dociluje se tím jednotnost podnětového materiálu a omezují se možnosti subjektivního pojetí i interpretace;
3. kresba se chápe jako grafický projev především z hlediska objektivně zjištělných, popř. měřitelných znaků (velikost, umístění, tlak na podložku, rychlost, směr pohybu, perspektiva, barva).

2. 3. 1 Kresebné testy senzomotorické

Tento druh testů se zaměřuje na senzomotorické dovednosti. Paměťové schopnosti, kreativita či prostor pro vyjádření sebepojetí dítěte v kresbě nehrají u těchto metod významnou roli. Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 281) uvádí, že *„tyto metody jsou založeny na předpokladu, že schopnost dítěte napodobit určitý obrazec je závislá jak na zralosti a dobré funkci příslušných mozkových center, tak na zkušenostech, které dítě s takovou činností má (tj. zda mělo příležitost rozvíjet své kreslířské dovednosti). (...) Vývoj kresebné nápodoby je podmíněn rozvojem motoriky, zrakového vnímání a senzomotorické koordinace.“*

Mezi zástupce tohoto typu testu patří u nás známý Test obkreslování vytvořený Matějčkem. Test spočívá v obkreslování 12 tvarů podle předlohy, jedná se o geometrické tvary. Metoda vychází z myšlenky, že motorické poruchy se projeví v kresbě přímek. Je vhodná zejména pro děti ve věku 3 až 6 let. Může být použita i u starších dětí, které trpí senzomotorickou poruchou. (Vágnerová, 2001)

2. 3. 2 Kresebné testy rozumových schopností

Oblast rozumových schopností můžeme pomocí kresebných technik hodnotit pouze v období předškolního a raného školního věku, protože zhruba okolo 11. roku se vývoj kresby pozastavuje, ztrácí spontánnost. Nástupem adolescence se dítě ke svým

výtvarným projevům staví kriticky, kresbu zjednodušuje a často přebírá různé výtvarné techniky svých vrstevníků. (Vágnerová, 2001)

Oblast inteligence a kognitivních funkcí lze hodnotit pomocí testů, které se zabývají figurální kresbou. Jak bylo výše uvedeno, stádia vývoje kresby lidské postavy jsou přímo úměrná psychomotorickému rozvoji dítěte. Pro každou vývojovou etapu dítěte jsou charakteristické určité kresebné znaky. Podle toho, jestli se v kresbě vyskytují, v jakém množství či provedení, se hodnotí úroveň kognitivních schopností.

Mezi tyto testové techniky řadíme: Test hvězd a vln (U. Avé-Lallemantové), Test kresby lidské postavy (F. Goodenough), Draw A Person (J. A. Naglieri)

Test hvězd a vln je možné použít jako diagnostický prostředek pouze v dětském věku, u dětí starších je spíše projektivní metodou diagnostického procesu. Jeho realizace spočívá v zadání: „Nakresli hvězdy na obloze nad vlnami na moři.“ Je potřeba, aby proband svou kresbu vysvětlil. Výtvarný projev hodnotí jednak vývoj dítěte, jednak jeho osobnost. (Kucharská, Májová, 2005)

2. 3. 3 Kresba jako projekce

Michal (in Diagnostika psychického vývoje, 1971, s. 97) vysvětluje význam projektivních metod jako doplňkovou metodu ostatních diagnostických technik: *„Charakteristické je, že mu (psycholog – pozn.) slouží jako cenný zdroj diagnostických podnětů pro neprojektivní metody a jako pramen k dokreslení diagnostického obrazu, k citlivějšímu porozumění vnitřnímu světu dítěte.“*

Vágnerová (in Psychodiagnostika dětí a dospívajících, 2001, s. 287) projektivní diagnostické metody charakterizuje jako *„prostředek ztvárnění určité skutečnosti podle představ a zkušeností daného dítěte, na základě postoje, jaký si k ní vytvořilo a do své kresby jej promítá, tj. projikuje.“*

Mezi projektivní metody řadíme např. metodu Davido-ChaD (R. Davido), Test stromu (K. Koch).

Metoda Davido-ChaD spočívá v analýze čtyř kreseb: kresba z dětství (dítě vychází ze vzpomínek), kresba rukou (jednoduché zadání „nakresli ruce“), kresba ruky, která vadí (zobrazení ruky, jež má negativní dopad na dítě) a volná kresba. V rámci hodnocení jsou kresby porovnávány. Touto metodou lze odhalit např. týrání, sexuální zněžívání atd. (Davido, 2001)

2. 3. 4 Kresebné testy kreativity

Tento druh testů je používán k vyhodnocení představivosti a tvořivosti. Jednou z nejznámějších metod této kategorie je Kreatos, test sloužící k hodnocení kreativity a osobnosti. Autorem je M. Schürer. Vágnerová (in Psychodiagnostika dětí a dospívajících, 2001, s. 317) uvádí, že „jeho cílem je posouzení temperamentových vlastností, tj. převažujícího způsobu reaktivity, zahrnuje i určité aspekty sebehodnocení, zájmové zaměřenosti a některých rysů osobnosti, které se mohou projevit v kresbě.“ Spočívá v dokončení kresby lidské postavy. Dítěti je předloženo 12 předloh se stupňující se náročností, které dítě dokresluje. Metodu je možné hodnotit z několika hledisek: podle adekvátnosti a originality řešení, originality označení vlastní kresby, způsobu hodnocení vlastních výtvorů, zájmového zaměření a osobnostních rysů a kreslířských dovedností. (Vágnerová, 2001, s. 318)

2. 4 Test kresby lidské postavy a jeho vývoj

Autorkou testové metody kresby lidské postavy, která je hojně využívána zejména v psychologické a speciálně pedagogické diagnostice, je Florence Goodenoughová. Test vznikl v roce 1926 a v roce 1982 byl modifikován Šturmovou a Vágnerovou na české poměry. Je založen na myšlence existence určitých vývojových stádií v kresbě lidské postavy, které jsou přímo úměrné mentálnímu vývoji člověka. Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) uvádí několik oblastí, které můžeme tímto testem hodnotit:

- oblast vnímání a pozornosti, kognitivní schopnosti
- oblast senzomotorické koordinace
- oblast jemné motoriky
- oblast mentálních schopností (ne zcela)

Věkovou skupinou, pro níž byl tento test vytvořen, byly děti ve věku od 3 do 13 let. Davido (2001) vysvětluje průběh realizování této metody takto: dítěti je zadáno jednou větou, aby nakreslilo pána, jak nejlépe dovedou. Následně je obrázek vyhodnocen. Kvalita provedení kresby nemá zásadní význam, důležité je množství prvků, které dítě zakreslilo. Goodenoughová vytvořila škálu 51 položek, které byly v testu hodnoceny. Jednotlivé body získané splněním definovaných položek se sečetly a

převedly podle tabulek na mentální věk. Z poměru mezi mentálním věkem a chronologickým došlo k výpočtu IQ. (Šturma, Vágnerová, 1982)

Na Googenoughtovou navázal její žák Dale B. Harris, který verzi již jmenovaného testu v roce 1963 upravil. Úprava spočívala v rozšíření jeho využívání pro děti do 15 let a přidáním alternace v podobě postavy ženy. Rovněž přepracoval hodnotící škálu jednotlivých prvků a to do 73 položek u postavy muže a 71 položek u postavy ženy. Zároveň přidal ještě možnost zakreslení postavy v podobě sebe sama jako projektivní metodu, kterou můžeme sledovat sebepojetí daného dítěte. Počet získaných bodů je převeden na integrenční kvocient podle tabulek přesně vymezených pro chlapce a dívky. (Šturma, Vágnerová, 1982) Tato verze testu kresby lidské postavy je velmi rozšířená a v současnosti často využívaná. Svoboda a kol. (2004) ji uvádějí mezi prvních deset psychology nejčastěji aplikovaných metod v České republice.

Davido (2001, s. 70) se zabývá i nedostatky této testové metody. Jak již bylo výše uvedeno, důležité jsou jednotlivé prvky, které se v kresbě nacházejí. Tyto prvky však mohou chybět anebo se naopak vyskytovat, přestože neodpovídají věku dítěte. To může být způsobeno různými vlivy, které na dítě působí (únava, citová porucha, nálada, nesoustředěnost). Šturma, Vágnerová (1982, s. 12, 13) uvádějí ještě jeden záporný prvek testu Goodenought-Harris a to, že *„pokrok v kresbě je ve značné míře spojován s narůstáním počtu detailů, resp. jiných charakteristik převážně kvantitativní povahy. Při tomto přístupu nelze přiměřeně vystihnout kvalitativní změny ve vývoji kresby. Přírůstek detailů nemusí být vždy adekvátním korelátem rozvoje inteligence. U některých dětí zaměřených na detail, např. obsedantních či epileptoidních, existuje jakási ctižádost kvantity, pudící je k co možná plnému zachycení detailů.“*

Na české poměry byl tento test standardizován Marií Vágnerovou a Jaroslavem Šturmou, kteří vycházeli jednak z Harrisem upravené verze tohoto testu a jednak ze studií realizovaných v českém prostředí manželi Švancarovými, Konečným či Matějčkem. Modifikovaná verze je zaměřena především na psychické schopnosti z oblasti vývojové a percepčně-motorické. Hodnotící škálu vymezili 35 položkami, které rozdělili do dvou skupin: obsahová část (z hlediska detailů) a formální část (realizace tématu, situace). Z hlediska kvality provedení jsou hodnotícím prvkem provedení či síla čáry. (Šturma, Vágnerová, 1982)

Test je přizpůsoben pro děti ve věku 3 až 11 let, které nemají žádné těžké postižení v takovém rozsahu, aby nemohly test alespoň částečně realizovat.

Koluchová, Morávek (1990, s. 41) zdůrazňují, že *„u kresebných testů by mělo být vždy hodnoceno kreslící dítě v celém kontextu anamnestických údajů a celé osobnosti, nikoliv izolovaně pouze jeho kresby.“*

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Komparace dětských kreseb u dětí s autismem a intaktních

Kresebné testy jsou jedny z nejčastěji užívaných testových metod. Jsou voleny zejména z několika důvodů. Jsou snadno realizovatelné - pro dítě jsou určitou formou hry, která je nezatěžuje a ono samo se necítí jako zkoumaný objekt. Tudiž výsledné hodnoty, které získáme těmito testy, nebývají zkresleny vlivem vnějších podmínek jako je cizí prostředí, cizí člověk, neznámá aktivita. Pro dítě je výtvarná činnost důvěrně známá a je při ní naprosto spontánní. Tyto metody navíc zobrazují jak vývojovou úroveň dítěte, tak z hlediska projekce mapují i osobnostní složku člověka.

Úkolem této práce je pohlédnout na kresby dětí autistických z pohledu narušení jednotlivých oblastí jejich postižení, např. představivosti, fantazie, a zjistit jak velkou roli hrají právě tyto chybějící faktory v kresbě. Pro komparaci jsou analyzovány i vzorky intaktních dětí.

3.1 Výzkumné šetření

Jak už bylo uvedeno v úvodu, tato práce mapuje oblast kresebných projevů u dětí autistických a intaktních ve věku 6 až 8 let. Snaží se porovnat jednotlivé odlišnosti, popř. nalézt společné znaky ve výtvarné činnosti a zjistit, jaký vliv zaujímá autistické postižení v kresebné oblasti. Klademe si otázku, jestli porucha autistického spektra, se všemi výše jmenovanými specifiky, má vliv na kresebný rozvoj dítěte.

Cíl č. 1 – provést srovnání kresebné tvorby dětí intaktních a dětí s dětským autismem stejné věkové skupiny (6 až 8 let), a nalézt znaky, které jsou společné oběma skupinám.

Cíl č. 2 – srovnat kresbu pouze v rámci jednotlivých skupin a nalézt znaky, které jsou společné pouze vzorku autistických dětí a pouze skupině intaktních dětí.

3.2 Výzkumné metody

V práci byly využity jak metody klinického výzkumu, tak metody testové. Svoboda (2001, s. 31) charakterizuje rozdíl mezi nimi v charakteru, který mají. Klinické metody jsou kvalitativního zaměření a „zachycují jedince v jeho nejširším kontextu a v dynamice vývoje.“ Poskytují možnosti, které jasně formulované standardizované testové metody nemohou. Svoboda (in Svoboda, Krejčířová,

Vágnerová, 2001) uvádí, že tyto možnosti plynou z přirozeného vztahu mezi psychologem a klientem. Jsou nestandardními metodami a nemají psychometrický základ. (Přinosilová, 2007)

V rámci klinických metod byla použita metoda analýzy spontánních produktů. Monatová (2000, s. 29) uvádí, že jí „nelze sledovat průběhovou stránku vzniku analyzovaného materiálu, k analýze slouží pouze dokončená práce, výtvar, výrobek, předmět, dílo.“ Svoboda (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) klade důraz na její individuální zaměření a její nenahraditelné místo v diagnostice dětí. Hodnoty získané touto formou bychom jen obtížně dostávali jinou metodou.

V rámci analýzy spontánních produktů jsme realizovali analýzu kresby, při níž jsme vycházeli z hodnocení testu kresby lidské postavy od F. Goodenoughtové modifikované J. Šturmou a M. Vágnerovou na české prostředí. Jednalo se o testovou metodu diagnostiky, kterou řadíme mezi kresebné metody. Svoboda (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 31) charakterizuje vztah mezi klinickými a testovými metodami takto: „*Testové metody odpovídají spíše na otázky týkající se dílčích stránek osobnosti, celkový obraz si utváříme na základě klinických metod.*“

Jako sekundární metody uvádíme pozorování a rozhovor, které byly aplikovány jen omezeně a spíše jako dokreslení celkového poznávání dětí. Oba diagnostické nástroje zařazujeme mezi klinické metody.

V případě pozorování se jednalo o pozorování dlouhodobé, ve výchovném procesu. „*Metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 32)

Metoda rozhovoru spočívala v kontaktu s jednotlivými dětmi a jejich učiteli během výchovného procesu, u kterého jsme byli přítomni. Michal (in Švancara a kol, 1971, s. 72) charakterizuje diagnostický rozhovor takto: „*Diagnostické interview integruje všechny fáze a funkce klinického vedení dítěte. V racionálním (psychometrickém) rozměru se blíží testu, v „lidském“ rozměru splývá s dialogem jako nástrojem setkání člověka s člověkem.*“

3. 3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo ve třech vzdělávacích a výchovných zařízeních. Vzorky kreseb dětí intaktních byly realizovány v Mateřské škole ve Zdounkách (Kroměřížská 28), kresby autistických dětí byly kresleny v brněnských školách, a to na Základní škole v Brně pro žáky s autistickou poruchou či jiným mentálním postižením (Štolcova 16) a v Mateřské škole ELPIS (Fr. Skaunicové 17). Analýza kreseb bude zpracována v tabulce, nyní charakterizujeme jednotlivá zařízení.

3. 3. 1 Mateřská škola Zdounky

Ve Zdounkách jsme oslovili ředitelku MŠ, paní Zbořilovou, se kterou jsme vybrali jedenáct dětí ve věku od 6 do 8 let (raný školní věk). Jednalo se o děti, které byly připraveny k nástupu povinné školní docházky v novém školním roce 2012/2013 a děti, které měly tento nástup z loňského roku odloženy. Mezi dětmi bylo 6 chlapců a 5 dívek. Celkové šetření u této skupiny trvalo tři dny. První i druhý den jsme byli přítomni běžnému dni ve školce. Děti plnily své obvyklé povinnosti a věnovaly se oblíbeným aktivitám, např. společné hry, vycházka venku, atd. Během těchto činností jsme měli možnost děti pozorovat a jako jedna z „učitelek“ s nimi i komunikovat.

Poslední den jsme s vybranou skupinou dětí absolvovali již zmíněný test kresby lidské postavy. Šetření bylo prováděno v hlavní dětské herně, kdy děti byly rozmístěny po celé místnosti tak, aby mezi nimi byla dostatečná vzdálenost, aby se zabránilo případné spolupráci mezi nimi. Šetření bylo rozděleno na dvě části.

První část se skládala z realizace testu kresby lidské postavy. Každé dítě mělo k dispozici papír A4 a obyčejnou tužku. Dětem bylo dáno zadání: „Nakresli pána.“ Časové omezení nebylo specifikováno. Celkově děti nebyly nijak více motivovány, všechny rozuměly zadání. Část první trvala v rozmezí od 3 do 17 minut. Děti byly vyzvány, aby svou práci, až s ní budou spokojené, odevzdaly.

Ve druhé části děti kreslily tzv. „volnou kresbu“, kterou v metodě ChaD-Davido využívá i autorka tohoto testu R. Davido (2001). Volná kresba dává dítěti neohraničený prostor pro fantazii a tvořivost dítěte. Dítě může nakreslit cokoli, co ho zajímá, co prožívá, atd. Úloha této metody spočívala jednak v dokreslení celkového obrazu kresebných dovedností dětí, jednak, zamyslíme-li se nad tím, co je předpokladem této metody, a to je fantazie dětí, směřovala k zodpovězení otázky, jaká je v tomto věku

dětská představivost a jakou roli hraje v kresebné činnosti, zvláště pak u dětí autistických.

Každé dítě k této aktivitě obdrželo papír A4 a balení barevných pastelek. Tužka k dispozici nebyla. Rovněž nebyly nijak časově limitovány. Časové rozmezí této metody, během kterého děti pracovaly, bylo výrazně delší než v první části a to od 12 – 42 minut. Děti byly naprosto spontánní, u kreslení si některé zpívaly, některé komentovaly, co kreslí.

3. 3. 2 Základní škola v Brně pro žáky s autistickou poruchou, či jiným mentálním postižením

Na této škole byl osloven ředitel zařízení Mgr. Drápela, který nám umožnil realizovat obě části hlavních výzkumných metod. Šetření trvalo rovněž tři dny a probíhalo stejně jako v předchozím zařízení. Děti námi zkoumané věkové skupiny (6 až 8 let) byly zařazeny v 5. třídě. Jednalo se o pět dětí, u kterých ve čtyřech případech byl diagnostikován dětský autismus s lehkou mentální retardací, jedno dítě mělo autismus v kombinaci se středně těžkou mentální retardací. Ve třídě se při vyučování využívalo tzv. VOKS¹³. Zúčastnili jsme se běžného vyučovacího dne a bylo nám umožněno absolvovat jednotlivé vyučovací předměty s každým dítětem individuálně. Případně s nimi během přestávky komunikovat.

Vzhledem ke specifičnosti poruch autistického spektra bylo potřeba pracovat s každým dítětem individuálně. Aby dítě nebylo mateno narušením řádu, na který bylo i podle systému VOKS zvyklé, celé šetření probíhalo jako vyučování. Výzkum byl realizován u čtyř dětí s diagnózou dětský autismus s lehkou mentální retardací, jedno dítě chybělo z důvodu nemoci) a rozdělení podle pohlaví bylo : 3 chlapi a 1 dívka.

V první části, testu kresby lidské postavy, dítě obdrželo tužku a papír A4 a opět mu bylo dáno zadání: „Nakresli pána.“ Nicméně všechny děti musely být i dále motivovány a pojem „pán“ jim musel být blíže vysvětlen, u tří dětí tento pojem musel být demonstrován ukázkou z jeho okolí. Časové rozmezí realizace této části bylo u dětí od 2 do 4 minut.

V další části, volné kresbě, děti opět dostaly stejné zadání, viz.výše. Opět zde musela být silná motivace, dialog. Děti kresbu odevzdávaly v rozmezí od 3 do 4 minut.

¹³ VOKS je výměnný obrázkový komunikační systém.

Kresby byly povětšinou velmi chudé. Pouze v jednom případě, chlapec zaplnil svou kresbou celý rozsah papíru a svou kresbu okomentoval. Děti zároveň byly motivovány odměnou, která je součástí VOKS.

3. 3. 3 Mateřská škola ELPIS

Výzkumné šetření na tomto zařízení bylo realizováno se svolením ředitelky PaedDr. Havlíčkové pod vedením pí. učitelky Mgr. Tomášů, která je třídním učitelem autistické třídy. Šetření trvalo dva dny. Opět jsme byli nejdříve přítomni vyučování, spolu s dětmi absolvovali jednotlivé části programu jako např. motorická cvičení. V autistické třídě se nacházelo 6 dětí, u nichž byl diagnostikován dětský autismus se středně těžkou mentální retardací a těžkou mentální retardací. Vzhledem k tomu, že primární diagnóza je u těchto dětí dětský autismus, byly zahrnuty do výzkumného šetření.

Realizace obou částí výzkumu proběhla za stejných podmínek jako u autistických dětí s lehkou mentální retardací (viz. výše). Celkové časové rozmezí splnění obou částí výzkumné práce se pohybovalo od 30 sekund do 5 minut. Podle pohlaví bylo rozdělení následující: 3 chlapci a 3 dívky. Děti musely být silně motivovány a musela jim být poskytnuta pomoc při kresbě, např. upevnění tužky do ruky správným způsobem. Obě metody nejsou ve výsledných produktech odlišitelné.

3. 4 Výzkumné závěry

Na základě výše zmíněné metodiky jsme realizovali komparaci obou definovaných skupin a získali odpovědi týkající se jednotlivých otázek, které byly položeny. Na základě výše uvedené tabulky jsme získali tyto hodnoty.

V kresbě obou skupin můžeme nalézt více odlišných znaků než společných. Mezi společné znaky všech tří skupin můžeme zahrnout z hlediska obsahové části kresby lidské postavy provedení čáry, popř. tvarově se objevuje ovál (a to i v kresbách, které charakterizujeme jako čmáranice). V oblasti barevného zpracování se objevuje společný znak a to využití barev – v každé skupině je využito více barev (minimálně dvě).

Odlišnosti jsou v kresbě rovněž patrné. Z hlediska formálního zpracování tématu, společné znaky všech tří skupin nenalezeme. Objevuje se diametrální rozdíl: na jedné straně kresba intaktních dětí, kde se vyskytují jednotlivé detaily postavy, na druhé straně kresba dětí s dětským autismem v kombinaci a těžším stupněm mentální retardace, u níž pozorujeme pouze čmáranice. V oblasti tématického zpracování opět nalezneme shodné znaky pouze v komparaci skupin dětí intaktních a dětí s dětským autismem v kombinaci s lehčím stupněm mentální retardace. Mezi tyto znaky patří např. hledání inspirace ve svém okolí, vliv médií, atd.

Naprosto odlišné znaky prokázalo šetření v oblasti procesu tvorby kresby, kdy každá ze skupin jednala specificky, v různém časovém rozmezí. Reakce dětí během kresby byly naprosto odlišné : nadšení, aktivita, pasivita, atd.

Druhým cílem, který byl zodpovězen výzkumným šetřením, byla otázka, vyskytují-li se společné znaky charakteristické kresby dětí autistických a kresby dětí intaktních. Z šetření vyplývá, že dětský autismus v aspektech oblastí, které jsou postiženy touto poruchou, se v projevech kresebné činnosti uplatňuje velkou měrou. Jedná se především o oblasti kreativity a představitosti, které jsou u dětí s autismem výrazně chudé. Dětem s diagnózou dětského autismu byly charakteristické znaky: využívání barev, jednoduché geometrické tvary (např. ovál, kruh). V oblasti hodnocení zpracování či obsahové stránky kresby lidské postavy nenacházíme žádné společné znaky. Dětský autismus s lehčím stupněm mentální retardace má oproti dětskému autismu s těžším stupněm mentální retardace výrazně lépe jak formálně tak obsahově

zpracovanou postavu člověka. Z toho můžeme usuzovat, že rozsah poškození v rámci poruchy mentální retardace a její vliv na kresbu dítěte, hraje významnou roli.

V kresbě intaktní skupiny dětí můžeme spatřit několik charakteristických znaků. Jedná se např. o dvojdimenzinální způsob znázornění lidského těla, proporcionalitu všech končetin, znázornění detailů jako jsou obličejové prvky, prsty, chodidlo. V neposlední řadě můžeme rovněž jmenovat kreativitu a rozvíjející se představivost, hledání inspirace v prostředí obklopující dítě, využití velkého množství barev a celkové plochy papíru. Z hlediska realizace se jednalo o proces, na kterém byla znát spontaneita, nadšení, sociální interakce.

Závěr

Autismus je postižení, které vlivem současného životního stylu a vlivem dalších vnějších či vnitřních podmínek ovlivňujících genetickou přítomnost tohoto postižení, se vyskytuje ve stále hojnější míře. Často se setkáváme s názorem vyjadřujícím negativní reakce na spolužití intaktní populace právě s lidmi s tímto postižením. Tyto reakce však plynou především ze strachu z neznámého, z těžko pochopitelného a často dotvářeného bujnou představou člověka. Proto je tolik důležité, aby byla společnost informována o skutečné podstatě autistické poruchy. Velkou výhodou, jednak pro děti intaktní, jednak pro děti s postižením, spatřujeme v dnešní době, kdy jsou autistické děti, pokud to jen trochu umožňují jejich schopnosti, integrovány do tříd spolu s tzv. „normální“ populací. Obě skupiny se od sebe mohou navzájem učit.

Úkolem této práce bylo seznámit nás s poruchami autistického spektra, jejich specifiky a pochopit celkový obraz myšlení člověka s autismem. Je potřeba si uvědomit, že náš svět je pro ně stejně nepochopitelný a chaotický jako ten jejich pro nás. Zaměřili jsme se na oblast kresebné tvorby a to z toho důvodu, že kresba může být kolektivním nástrojem komunikace. Na jedné straně neverbálním, což možná umožňuje překročit hranice v této oblasti, na druhé straně tolik výstižným. V oblasti kresby jsme charakterizovali ontogenezi výtvarné činnosti a její využití v diagnostice dětí.

Kladli jsme si otázku, existují-li kresebné znaky společné oběma skupinám a zároveň typické pro každou skupinu zvlášť. Tyto otázky byly v praktické části práce potvrzeny a definovány. Zjistily jsme, že mezi znaky společné oběma skupinám patří využívání barev a aplikace čáry jako základního kresebného prvku. Pro skupinu autistických dětí bylo charakteristické znázorňování formou geometrických tvarů jako jsou ovál či kruh. Z kresebných projevů bylo jasně patrné, že autistická porucha proniká všechny složky osobnosti a způsobuje odlišnosti v projevu dětí jí postižených. Je otázka, jakou roli v kresebné činnosti u dětí s autismem i dětí intaktních zaujímá mentální retardace. Přestože jsme se tímto postižením zabývali pouze okrajově, jako sekundárním postižením u poruch autistického spektra, bylo by zajímavé zjistit, jakým způsobem a do jaké míry je ona příčinou horších kresebných projevů u dítěte. U dětí intaktních jsme mezi společné znaky zahrnuli jasné a proporcionálně správné znázornění lidského těla, schopnost práce s detailem i využití barevného spektra.

V praxi použité poznatky z teoretické části práce byly shledány plně funkční a potvrdily cíle, které byly definovány.

Slovníček pojmů a zkratk

CNS – centrální nervová soustava

DSM-IV - diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

Echolalie - automatické opakování slov vyslovených druhým

IQ – inteligenční kvocient

Komorbidity - současný výskyt více nemocí

MKN-10 - mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MR – mentální retardace

Mutismus - psychicky podmíněná němota při normálním stavu mluvidel a bez organického postižení centrálního nervového systému

PAS – poruchy autistického spektra

VOKS - výměnný obrázkový komunikační systém

WHO – Světová zdravotnická organizace

Použitá literatura

O autismu, Autismus [online]. [cit.2012-03-05]. Dostupné z: <<http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>>.

THOROVÁ, Kateřina. *Portál o autismu – poruchy autistického spektra (PAS)* [online]. poslední revize 7.9.2007 [cit.2012-03-05]. Dostupné z: <<http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/2.html> >.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Přeložila Dagmar Břejlová. Praha: Portál, 2005. 208s. ISBN 80-7178-979-8

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

BLEULER, Eugen. *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien/Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. 2. vyd. New York: International Universities Press, 1950. 548 s.

ČADILOVÁ, Věra – JŮN, Hynek – THOROVÁ, Kateřina (eds.). *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

DAVIDO, Roselino. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. 2. vyd. Přeložily A. Lhotová – H. Prousková. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

GILLBERG, Christopher – PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vyd. Přeložila M. Jelínková. Praha: Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.

GREGUŠOVÁ, Hedviga. *Výtvarné aktivity mentálně postižených dětí předškolního věku*. Bratislava: Sapientia, 2004. 154 s. ISBN 80-968797-9-0.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 2. vyd. Přeložila M. Jelínková. Praha: Portál, 2009. 296 s. ISBN 978-80-7367-499-1.

- HRDLIČKA, Michal – KOMÁREK, Vladimír (eds.). *Dětský autizmus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J. E. Purkyně v Brně, 1975. 199 s. ISBN 55-968-75.
- JOLLEY, Richard P. *Children and pictures: drawing and understanding*. John Wiley & Sons, 2010. 377 s. ISBN 978-1-4051-05446.
- Kolektiv autorů. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Akademia, 1995. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
- KOLUCHOVÁ, Jarmila – MORÁVEK, Svatopluk. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1990. 175 s.
- KUCHARSKÁ, Anna – MÁJOVÁ, Ludmila (eds.). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.
- LUDÍKOVÁ, Libuše – VALENTA, Milan. *Speciální pedagogika 3*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1211-X.
- MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-142-3.
- SATINSKÁ, Edita. *Ontogeneze figurální kresby osob s mentálním postižením*. Olomouc, 2008. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Milan VALENTA.
- SVOBODA, Mojmír a kol. *Aplikovaná psychodiagnostika v České republice*. Brno: MSD spol. s r. o., 2004. 234 s. ISBN 80-86633-12-8.
- ŠTURMA, Jaroslav - VÁGNEROVÁ, Marie. *Kresba postavy: modifikace testu F. Goodenoughové*. Bratislava: Psychodiagnostické a diagnostické testy, 1982. 102 s.
- ŠVANCARA, Josef (ed.). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1971. 368 s. ISBN 08-037-71.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-019-7.

UZIS ČR. *MKN-10* [online]. [cit. 2012-04-04]. Dostupné z <
<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vydání. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Přeložila I. Strnadová. Praha: Grada, 2001. 132 s. ISBN 978-80-247-1600-8

VOSMIK, Miroslav – BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

Seznam příloh

- Příloha 1 – hodnotící položky Testu kresby lidské postavy modifikované Šturmy a Vágnerovou (1972)
- Příloha 2 – kresba lidské postavy (podle modifikace testu od Šturmy, Vágnerové)
- Příloha 3 – volná kresba

Příloha 1 - hodnotící položky Testu kresby lidské postavy modifikované Šturmou a Vágnerovou (1982)

I Část obsahová

1. Trup – jakékoliv dvojdimenzionální znázornění. Jestliže splývá hlava s trupem, musí být nakreslena čára oddělující hlavu.
2. Krk – každé jasné znázornění dvojdimenzionálního krku jako rozlišení hlavy a trupu
3. Ústa – každý jasný způsob vyjádření
4. Nos – každý jasný způsob vyjádření
5. Detail očí I – obočí nebo řasy, každý jasný způsob znázornění. Obočí je většinou oblouček nad okem. Řasy jsou téměř vždy znázorňovány jako řada čárek vycházejících z obrysu oka.
6. Detail očí II – panenka – není uznána tečka, jestliže je jedním znázorněním oka. Musí být znázorněna v obou očích, jestliže jsou obě zakresleny.
7. Vlasy I – každý způsob znázornění vlasů. Stačí čmáranice na temeni hlavy.
8. Vlasy II – musí být více než jen na obvodu hlavy, lepší než čmáranice, nesmí jimi být vidět obrys hlavy. Skórujeme mírněji.
9. Paže - jakýkoliv způsob vyjádření. Pouze prsty nestačí. Musí být nakresleny obě paže. U úplného profilu, kde druhá paže není viditelná, ale kde ji lze předpokládat, možno skórovat kladně.
10. Prsty – každé jasné vyznačení prstů, způsob vyjádření může být jakýkoliv. Musí být nakresleny u obou rukou, jsou-li obě vidět.
11. Prsty ve správném počtu – 5 prstů na každé ruce, nebo jenom na jedné, je-li jen jedna vyznačena. V případě, že jsou nakresleny obě ruce, ale jedna je částečně zakrytá, může být bod uznán na základě ruky, která je viditelná.
12. Chodidla nebo boty – na obou nohou/jsou-li obě nohy vidět/. Hodnotíme kladně i jednodimenzionální hákovité znázornění nebo pouhé prsty u nohou.
13. Oděv I – každé jasné znázornění oděvu. Běžně řada knoflíků nebo klobouk umístěný spíše nad hlavou než-li na hlavě. Pupek skórujeme 0. Vyčmáraní trupu hodnotíme kladně.
14. Oděv II – alespoň dvě součásti oděvu, které jsou neprůhledné (klobouk musí být na hlavě a ne nad hlavou, pouhé knoflíky skórujeme mínus).

15. Oděv III – úplné oblečení zřetelně znázorněné. Celou kresbou nesmí prosvítat tělo. Musí být znázorněny rukávy, nohavice i boty. Oděv musí být zdobný, přeplněný detaily. Hodnotíme spíše striktně.

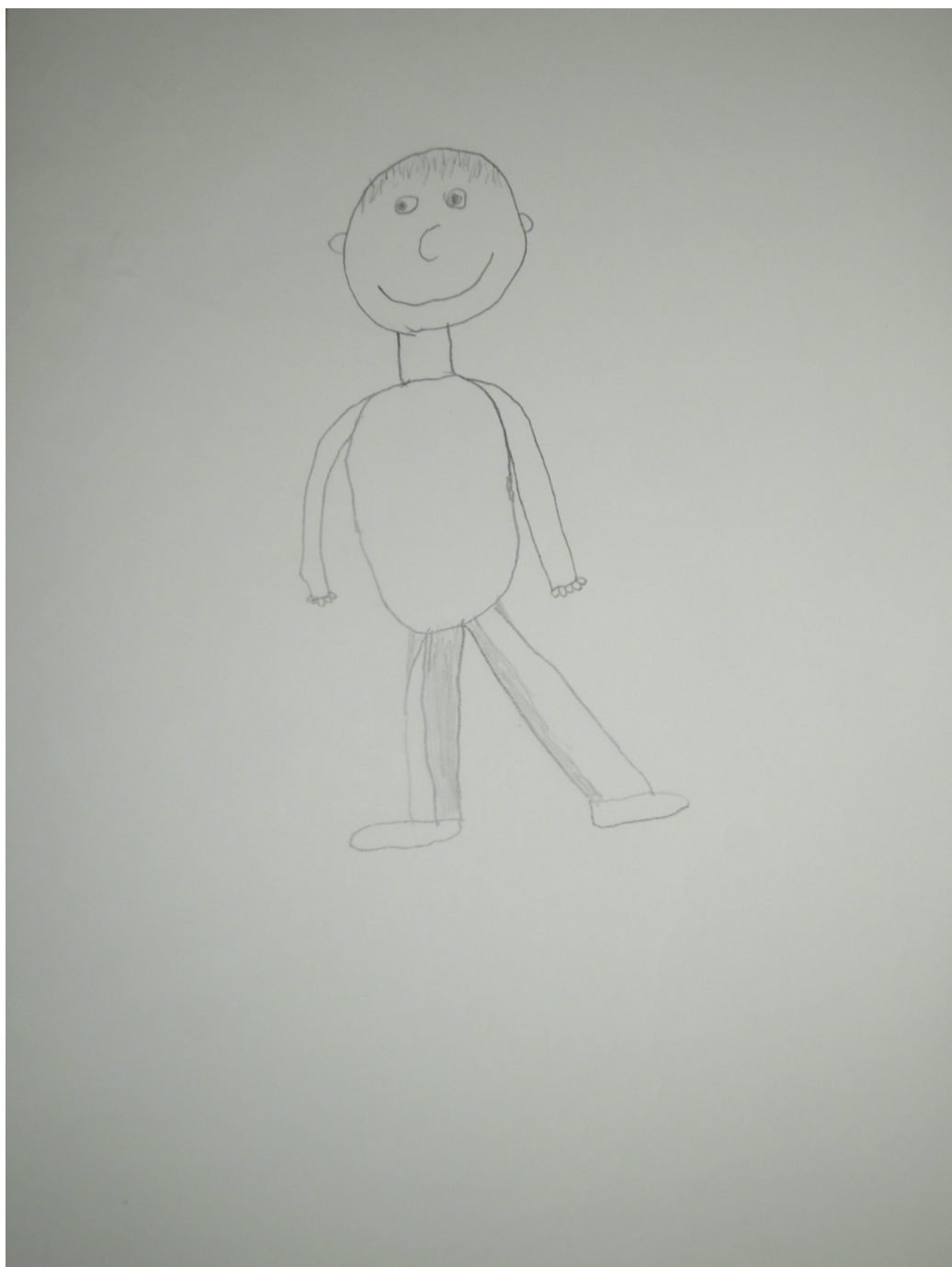
II Část formální

16. Proporce hlavy – hlava je menší než polovina trupu a větší než desetina trupu.
17. Profil – hlava, trup a nohy musí být znázorněny v profilu bez podstatné chyby. (Hlava správně v profilu nestačí.)
18. Nos je dvojdimenzionální – rovná čára, kružnice nebo čtverec znamenají nezdar
19. Proporce oka – vodorovný rozměr oka musí být větší než svislý, nutné je zachovat proporce u obou očí. S výjimkou profilu, kde druhé oko není nakresleno, tam stačí vystižení proporcí u nakresleného oka.
20. Připojení paží – obě paže jsou připojeny k trupu nebo ke krku, ke spojnici hlavy a trupu. Je-li vynechán trup, skórujeme 0. Paže připojeny k nohám hodnotíme 0.
21. Připojení paží k trupu na správném místě – v bodě, který lze označit jako ramena. Jestliže je správně připojena jen jedna paže, skórujeme 0. Připojení uprostřed trupu je ohodnoceno 0.
22. Paže nejsou upaženy (paže nesmí být upaženy, každá paže musí svírat s trupem úhel menší než 90 stupňů)
23. Ramena – jsou spolehlivě vyznačena, skórování je přísné. Elipsovité tvar ramen je 0. Čtvercový, obdélníkový tvar trupu je 0, totéž platí pro tvar kulovitý a elipsovité.
24. Paže dvojdimenzionální – obě paže jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka.
25. Proporce paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup (měříme od místa připojení paží k trupu). (Jestliže jsou paže znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky.)
26. Symetrie paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé i široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení, jinak skórujeme automaticky 0. Hodnotíme spíše striktně.
27. Kloub lokte – ostrý, znatelný ohyb uprostřed paže, možno přijmout i jasné zakřivení. Jedna paže takto znázorněná stačí.
28. Prsty ve dvou dimenzích – délka musí být větší než šířka. Jestliže je viditelná jen jedna ruka, skórujeme podle ní. Kritérium musí splňovat všechny viditelné prsty.

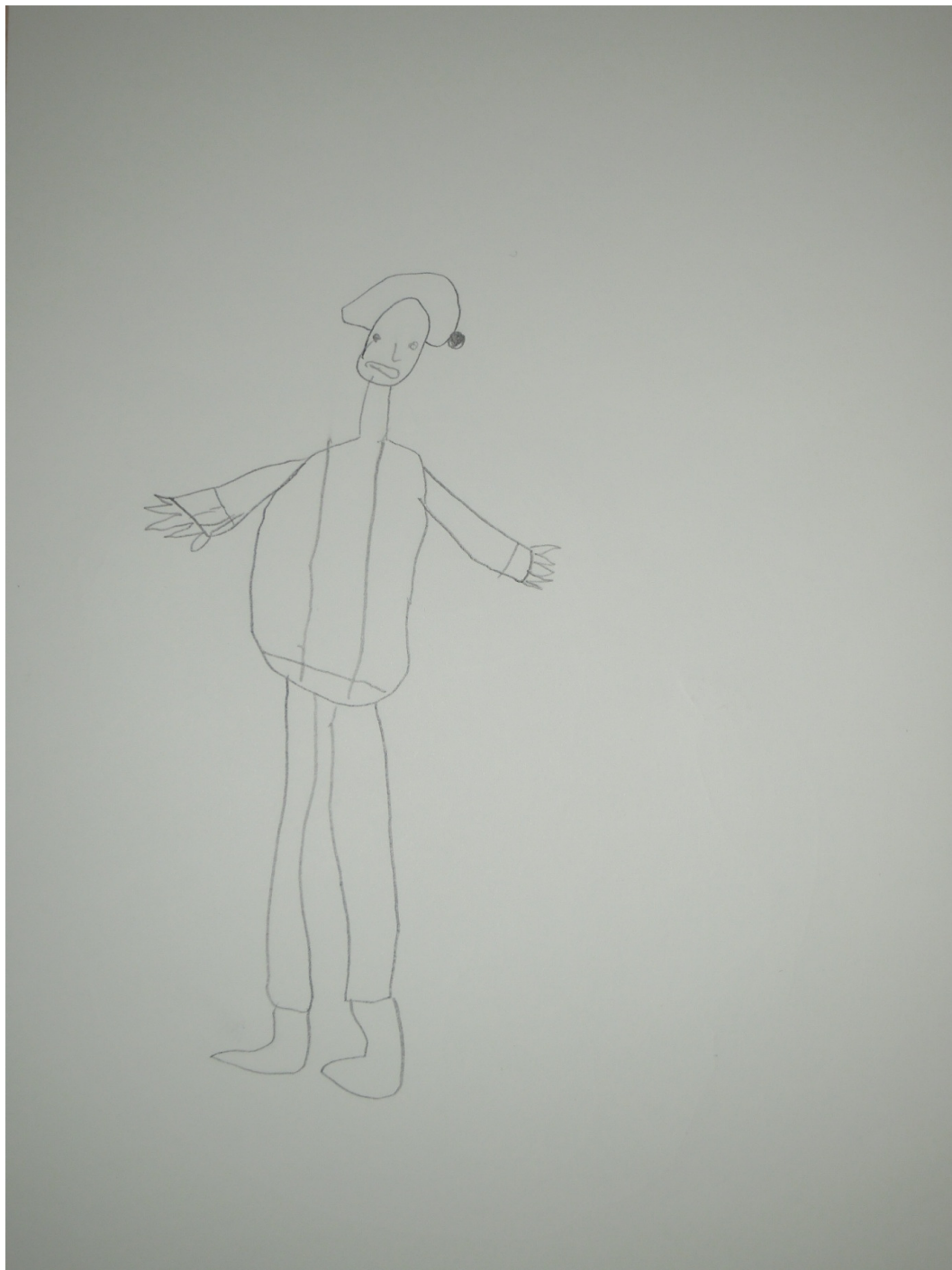
29. Trup – délka je větší než šířka, měření provádíme v místech největší výšky a šířky. Hodnotíme 0, jestliže jsou obě míry stejné, většinou je diference zřejmá na první pohled. Trojúhelníkový tvar hodnotíme 0.
30. Připojení nohou k trupu – platí, jestliže jsou připojeny obě nohy
31. Nohy jsou dvojdimenzionální – obě nohy jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka. (Chodidla mohou být znázorněna jakkoliv.)
32. Proporce nohou – délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a větší než dvě délky trupu. Šířka dolních končetin musí být menší než šířka trupu (jestliže jsou nohy znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky).
33. Symetrie nohou – obě nohy jsou přibližně stejně dlouhé a široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení dolních končetin, jinak automaticky 0 bodů. Hodnotíme spíš striktně.
34. Proporce chodidla – chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka. Chodidlo nesmí být příliš dlouhé vzhledem k celkové délce nohy, max. $\frac{1}{2}$ délky nohy. Kritérium musí platit u obou chodidel, pokud jsou obě vidět. Kyjovitá chodidla hodnotíme 0 body.
35. Chodidlo je rozděleno – zřetelné oddělení podpatku boty nebo paty. Musí platit u obou chodidel, jestliže jsou obě chodidla vidět.

Příloha 2 – kresba lidské postavy (podle modifikace testu od Šturmy, Vágnerové)

chlapec 6,1



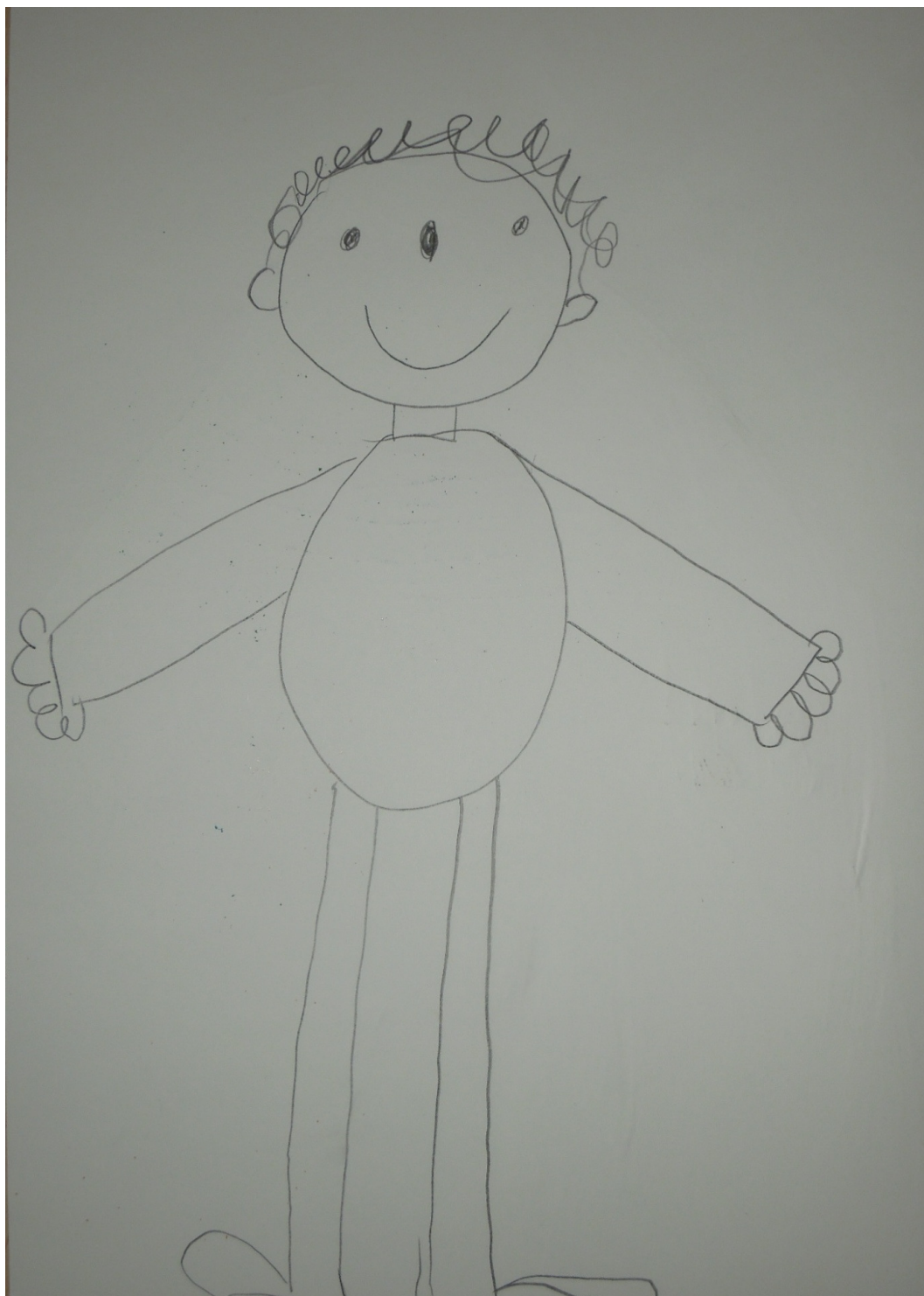
dívka 6,3



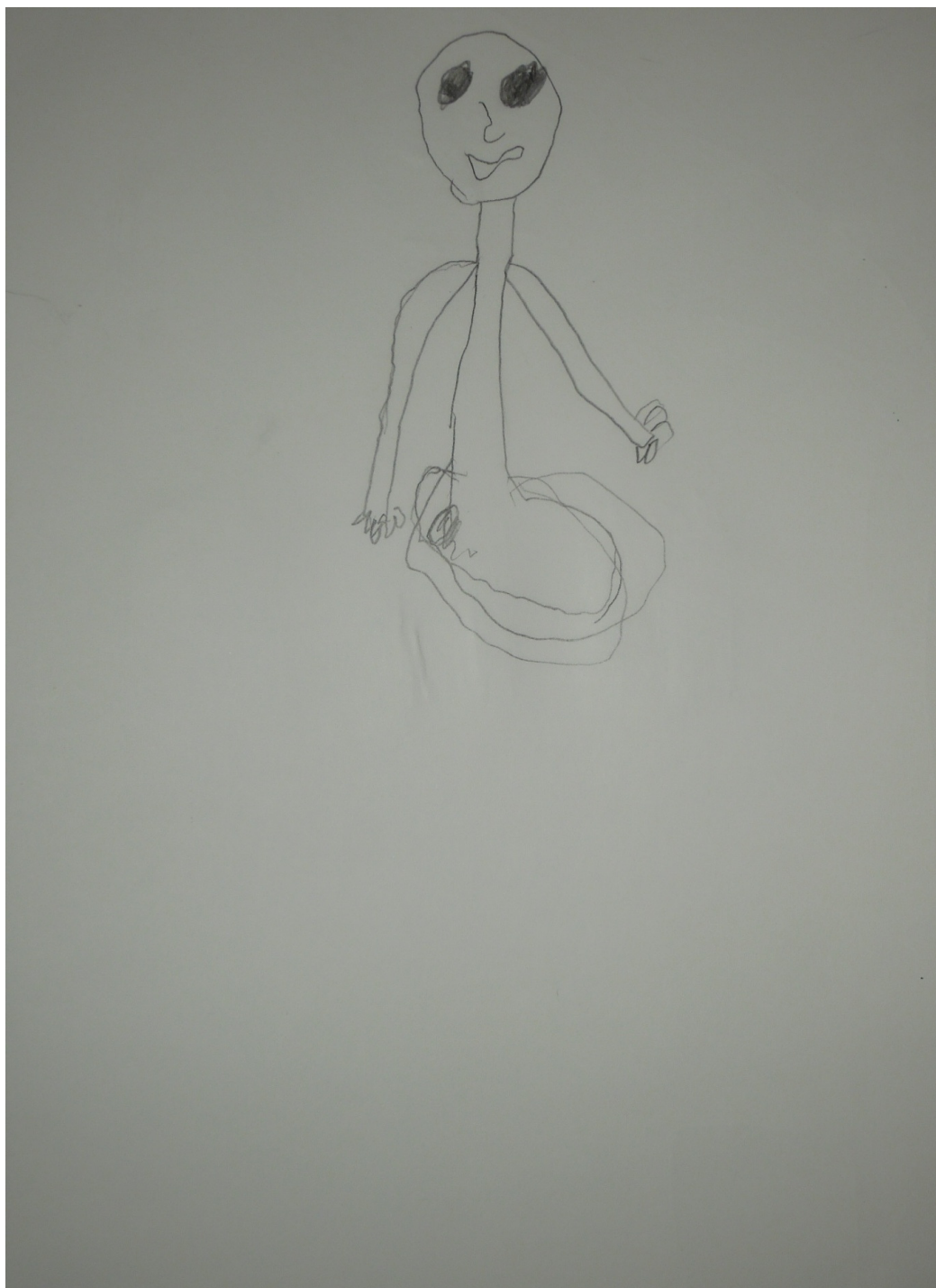
dívka 6,0



dívka 6,5



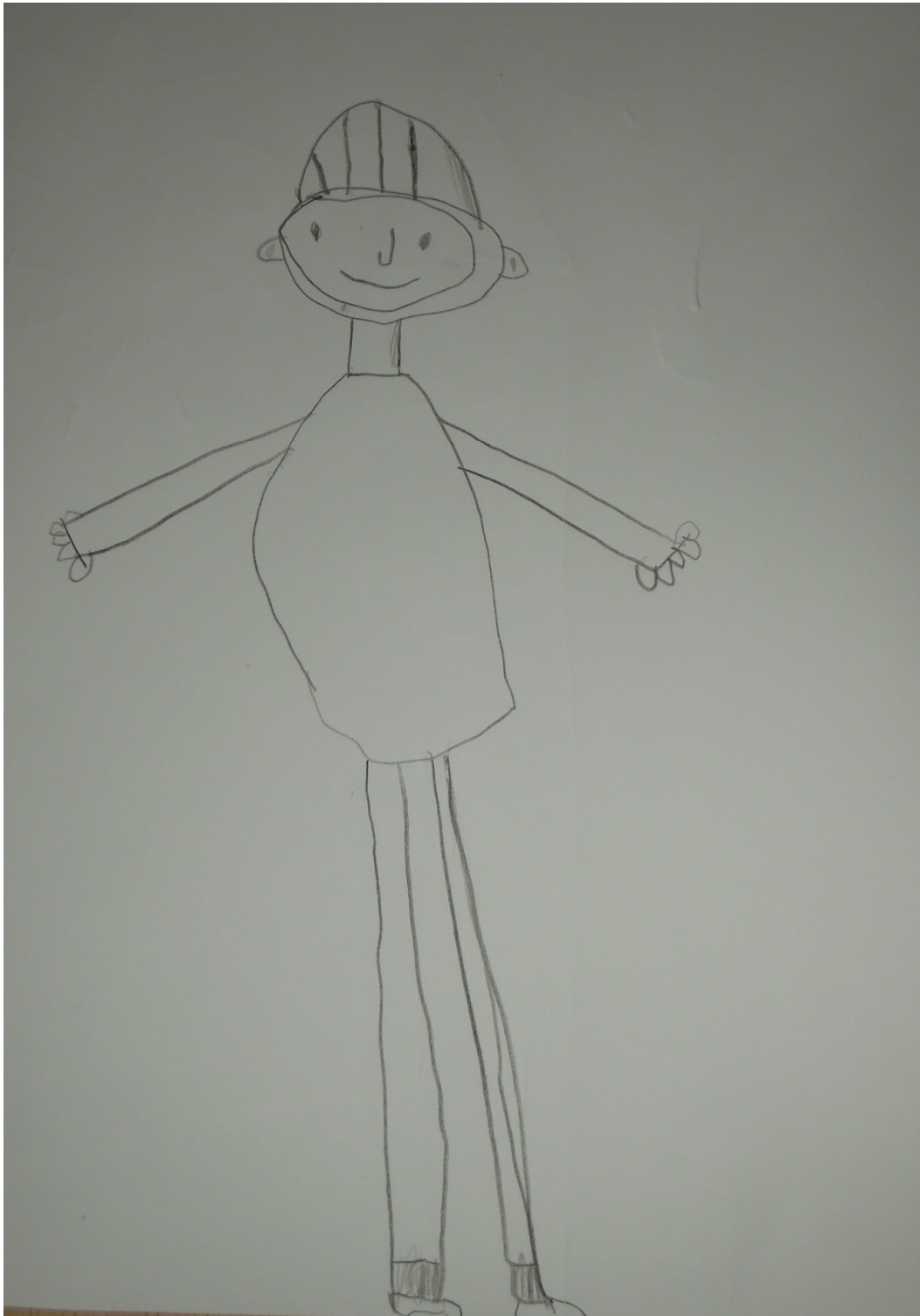
chlapec 6,2



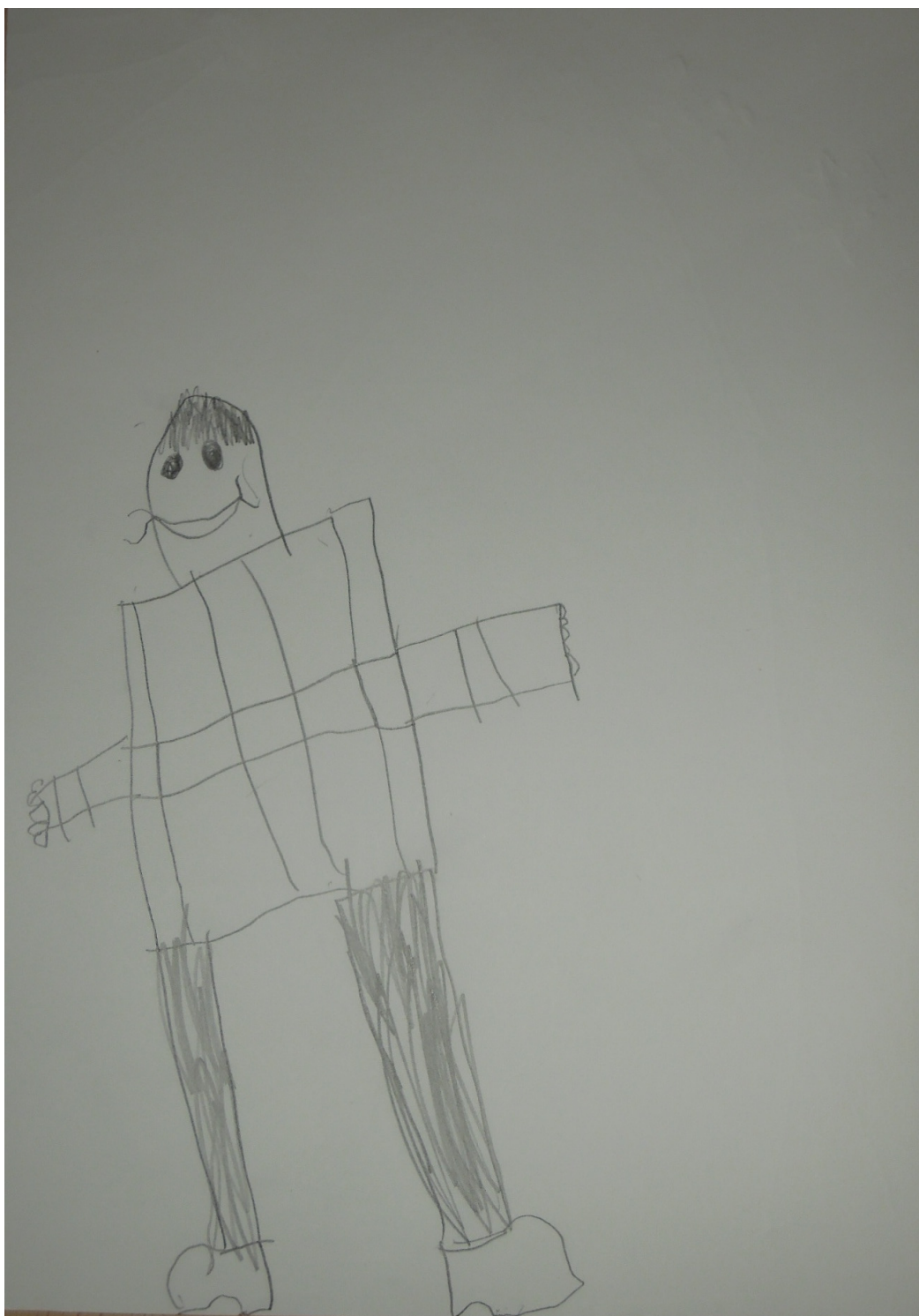
chlapec 6,4



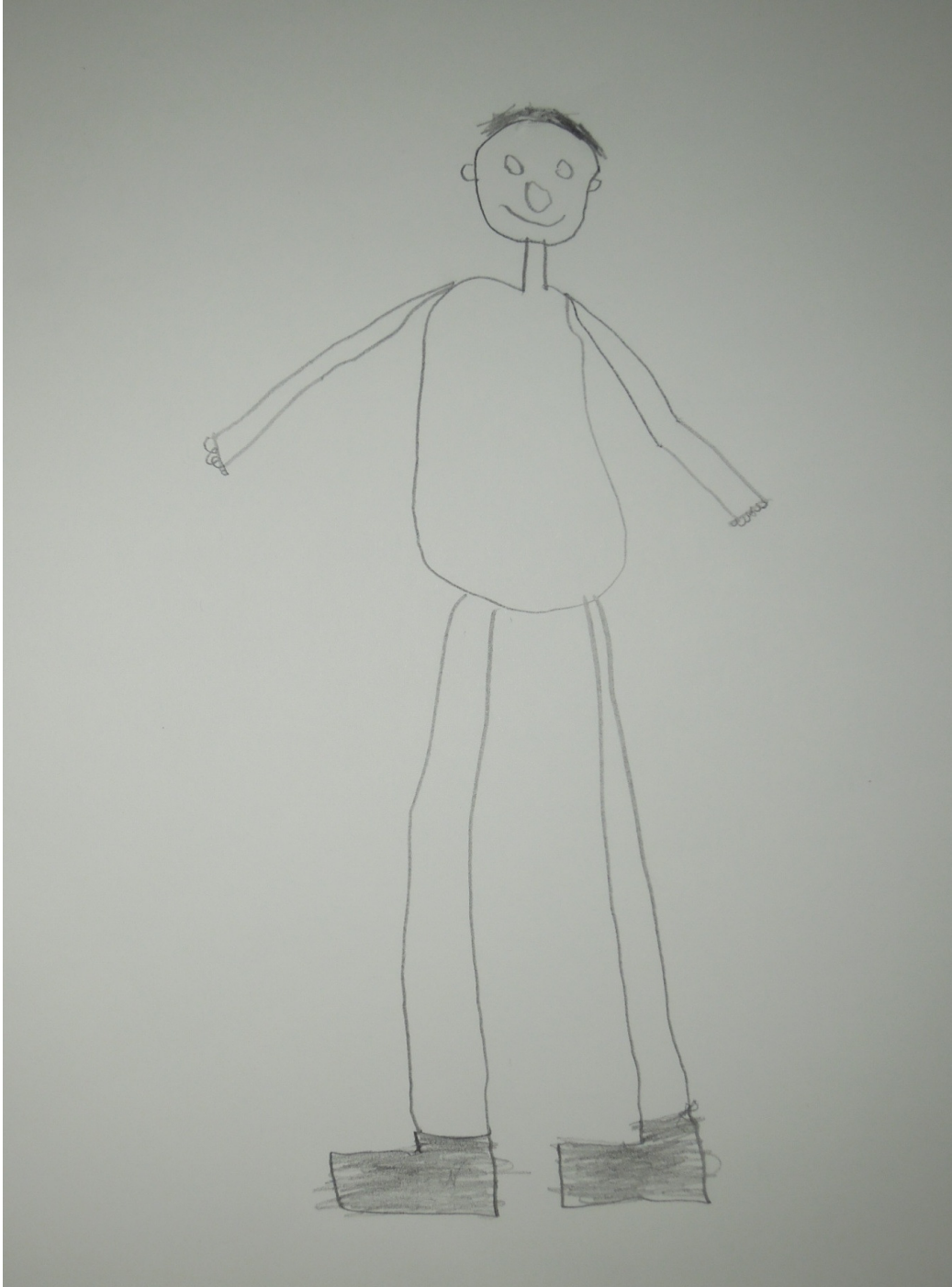
chlapec 6,2



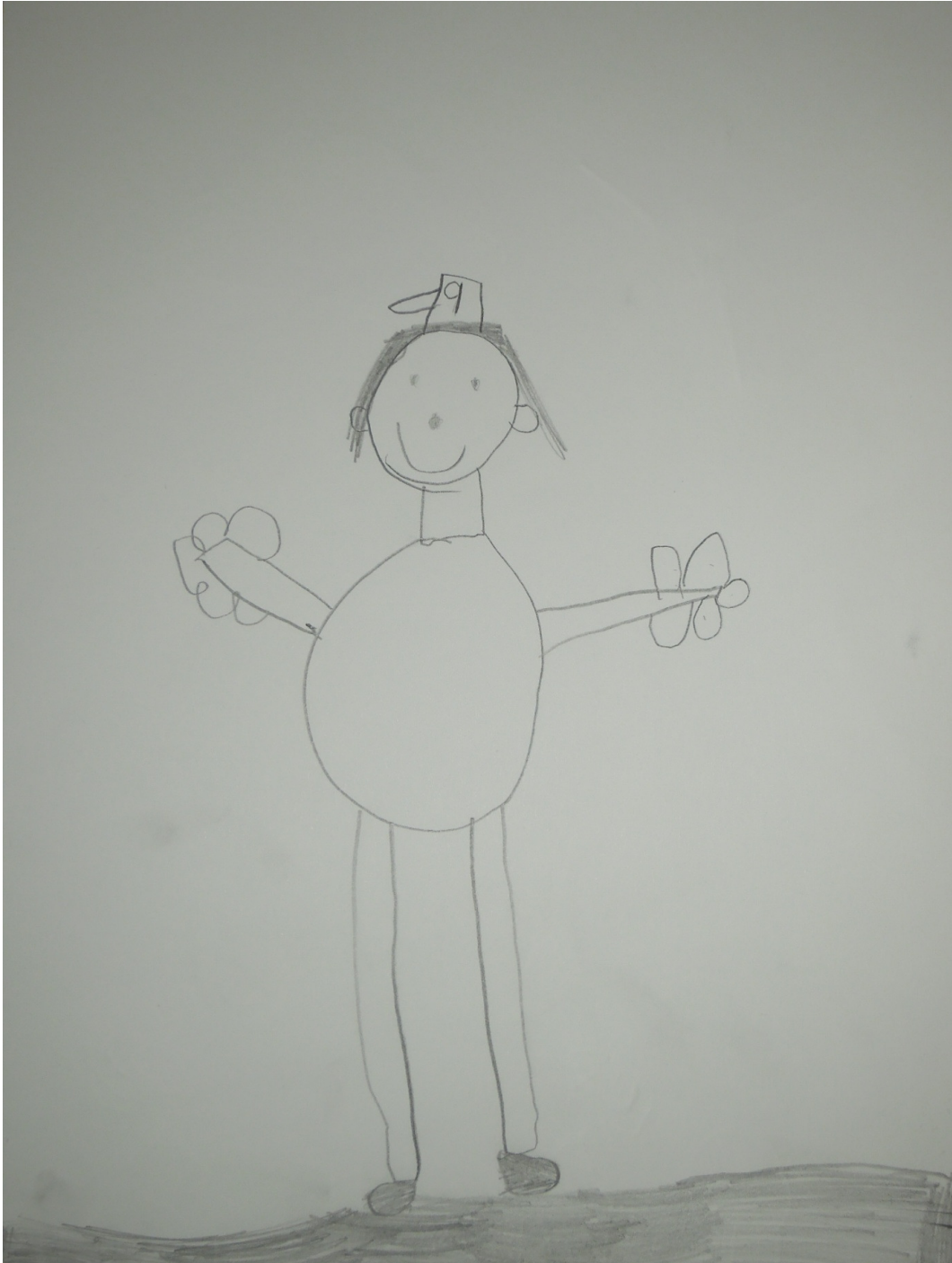
dívka 6,1



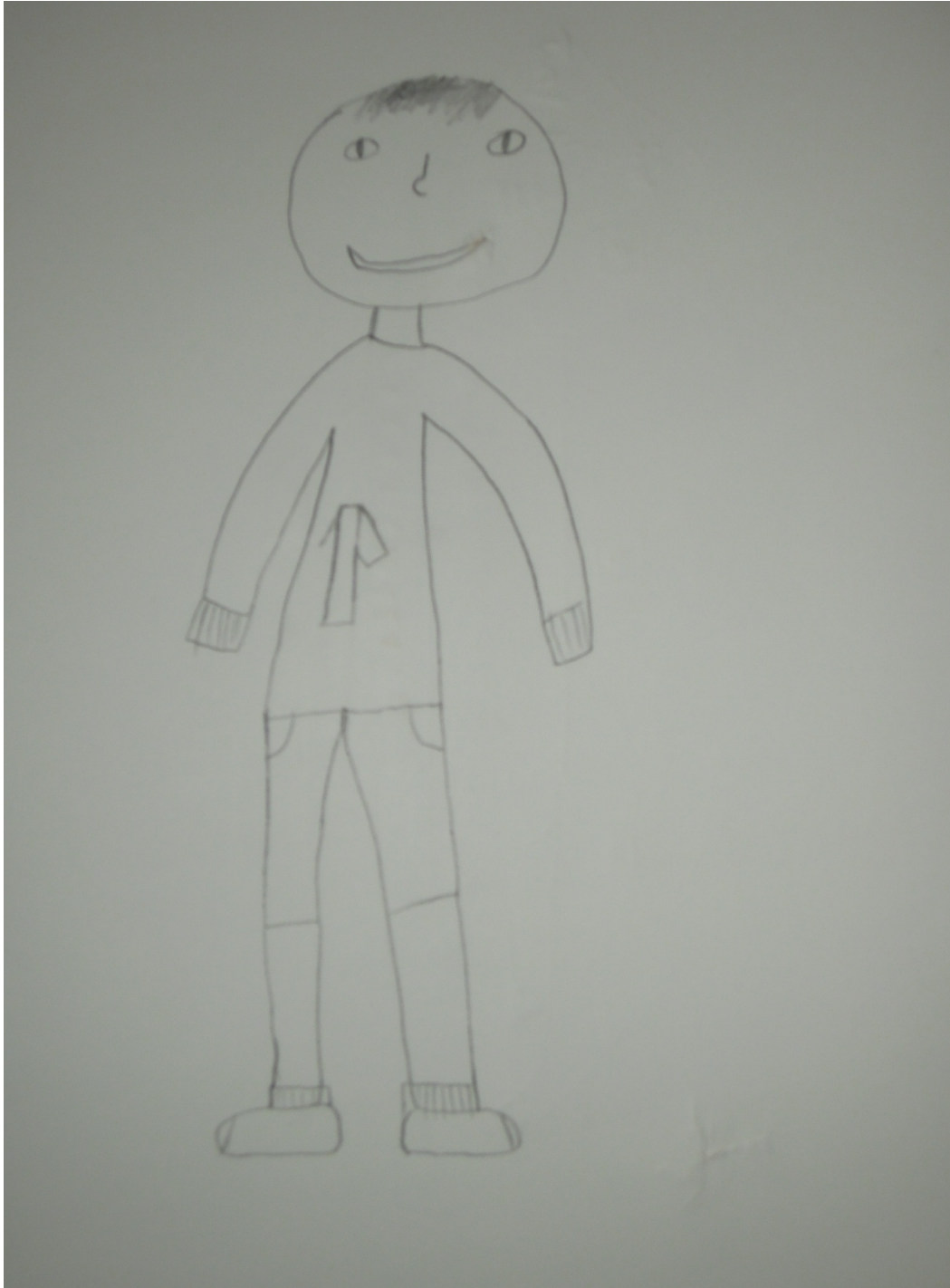
chlapec 6,0



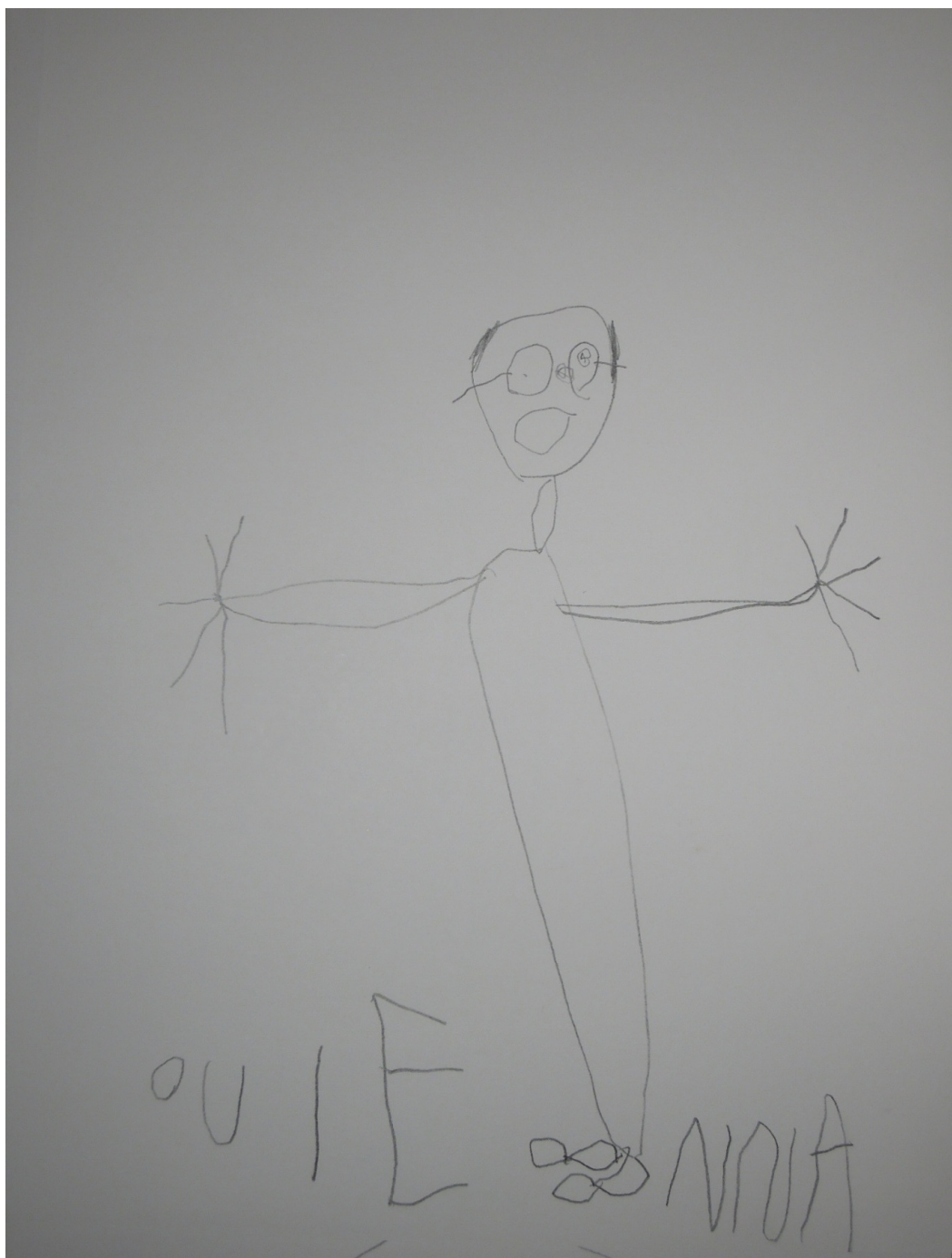
dívka 6,3



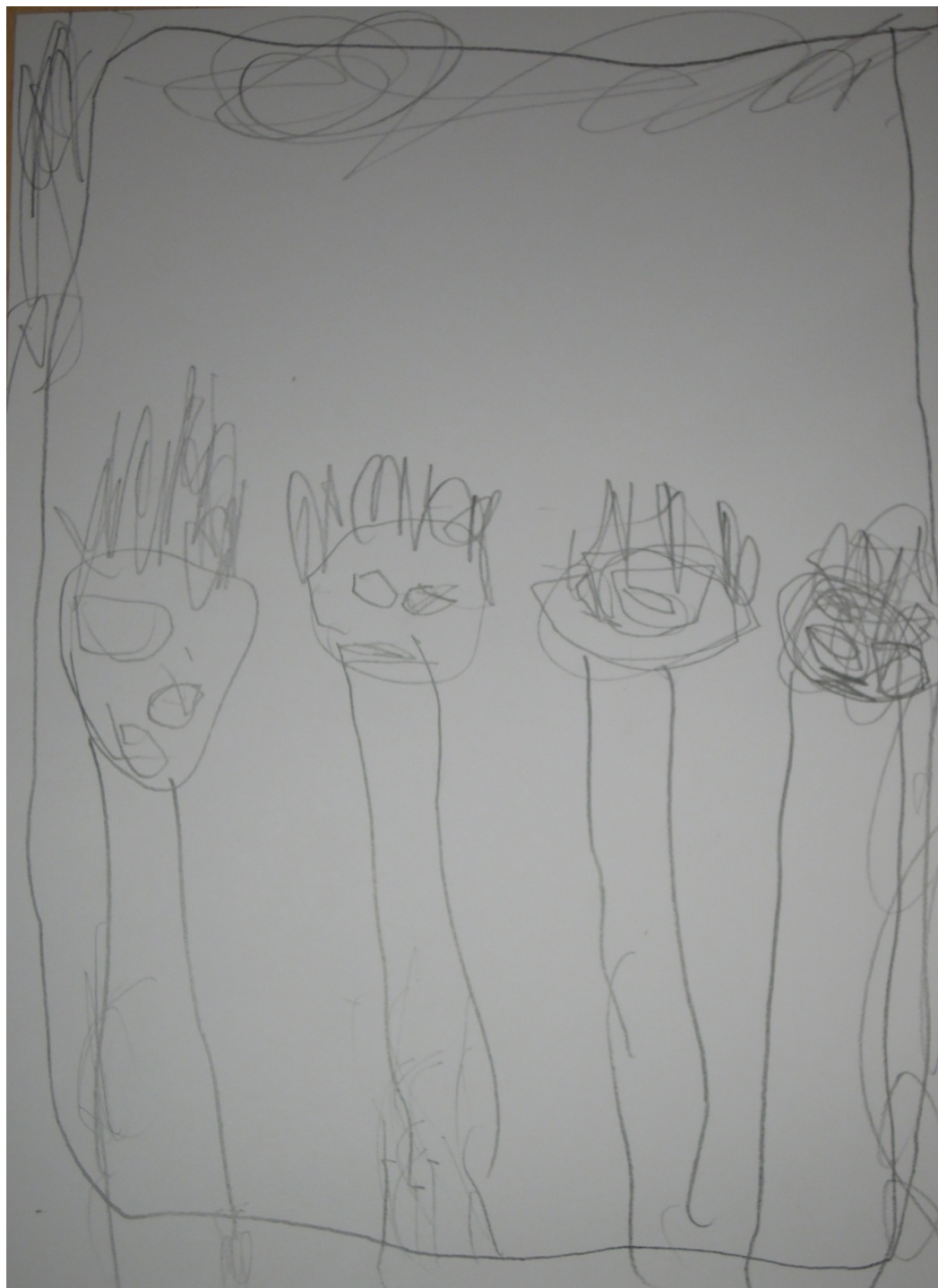
chlapec 6,4



dívka 6,5, dětský autismus s lehkou mentální retardací



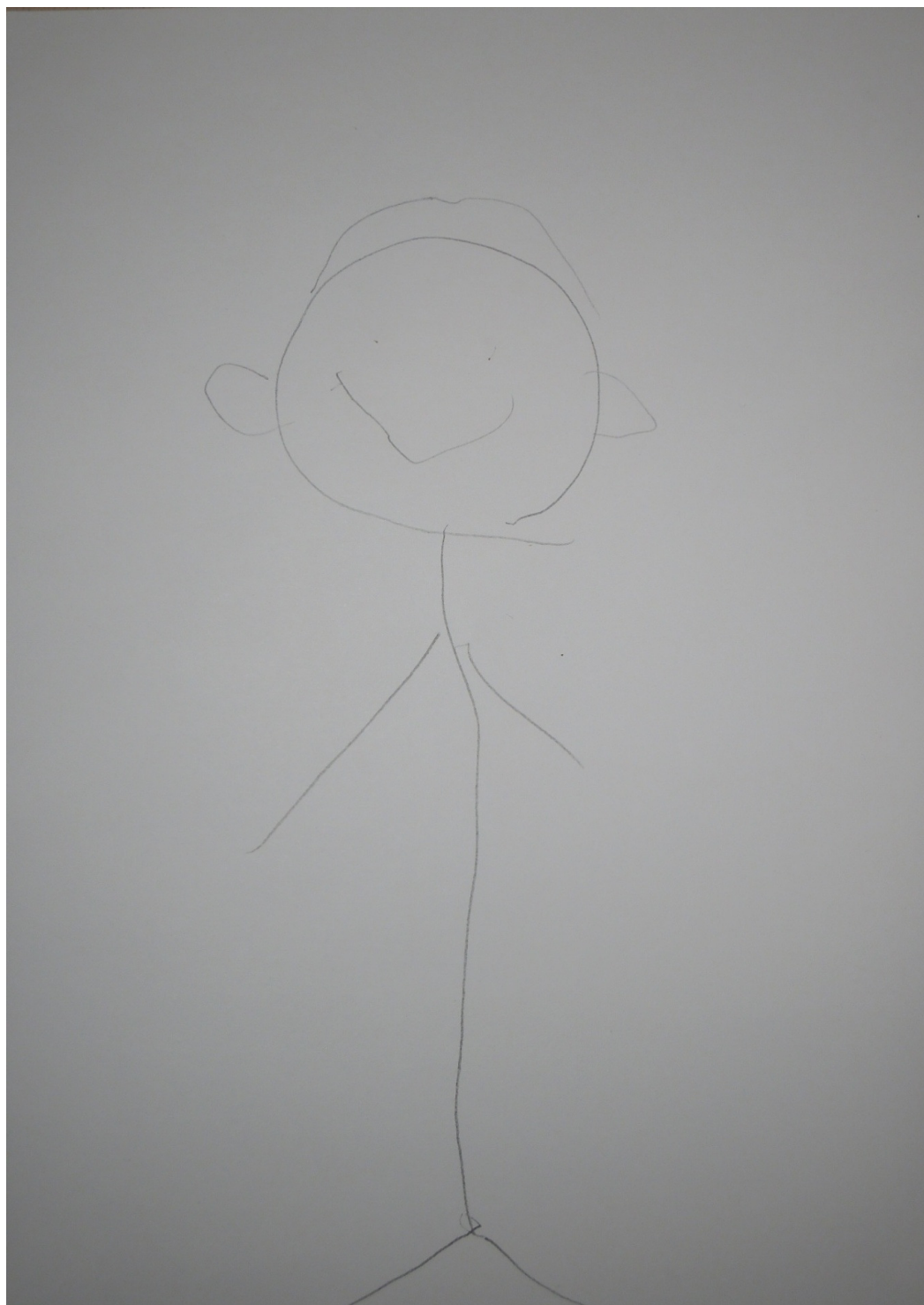
chlapec 6,2, dětský autismus s lehkou mentální retardací



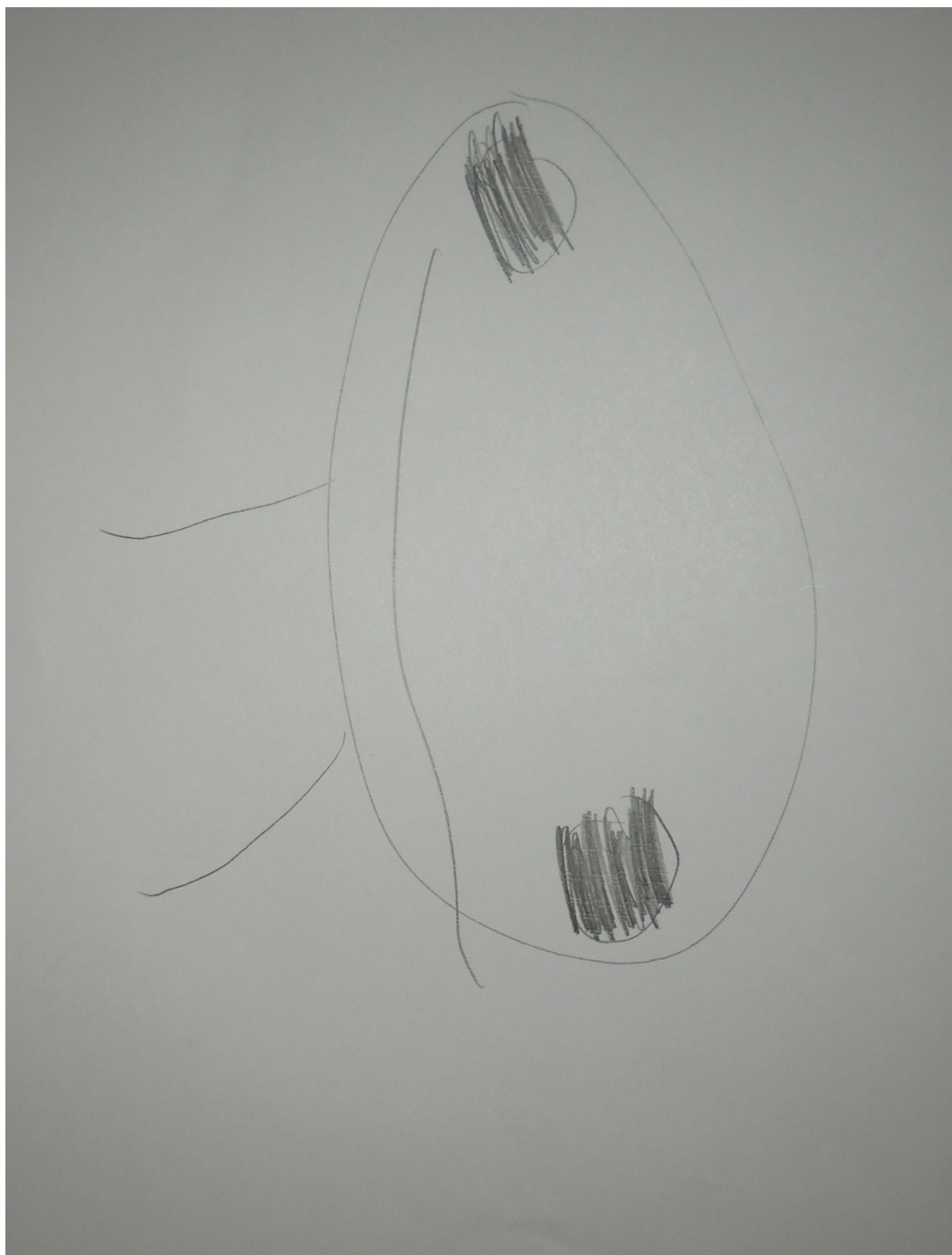
chlapec 6,8, dětský autismus s lehkou mentální retardací



chlapec 6,7, dětský autismus s lehkou mentální retardací



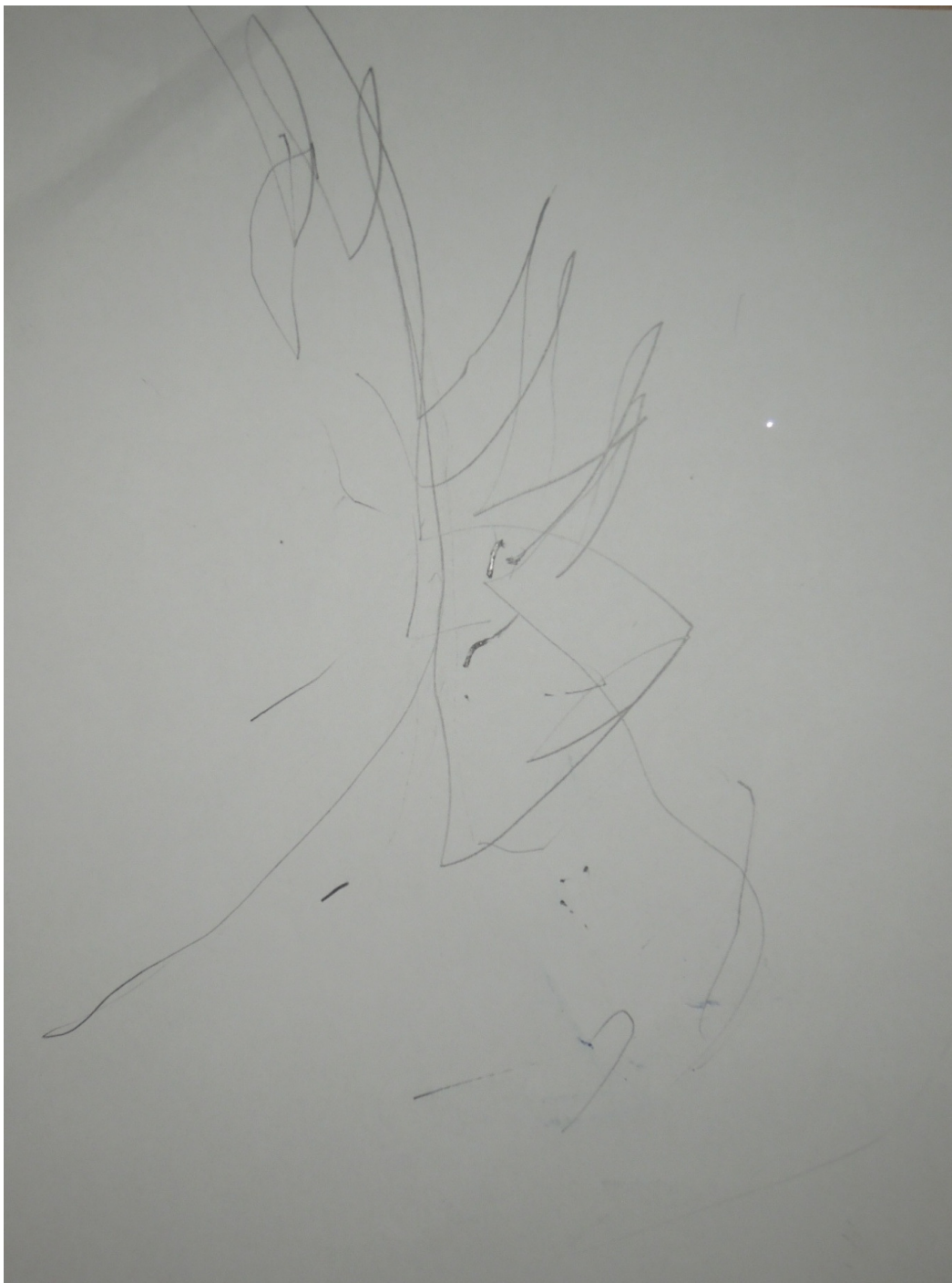
dívka 8,0, dětský autismus se středně těžkou mentální retardací



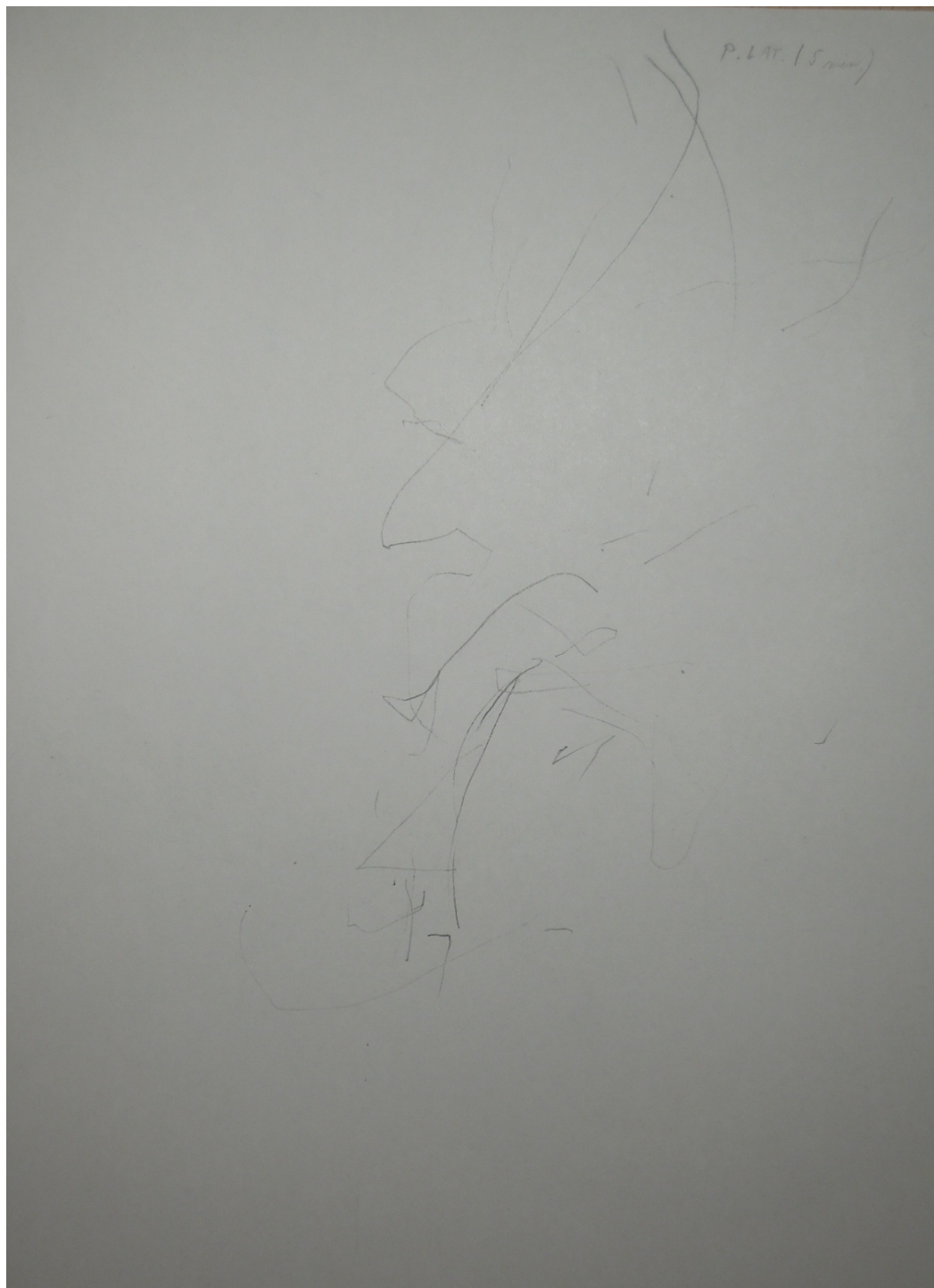
chlapec 7,1, dětský autismus se středně těžkou mentální retardací



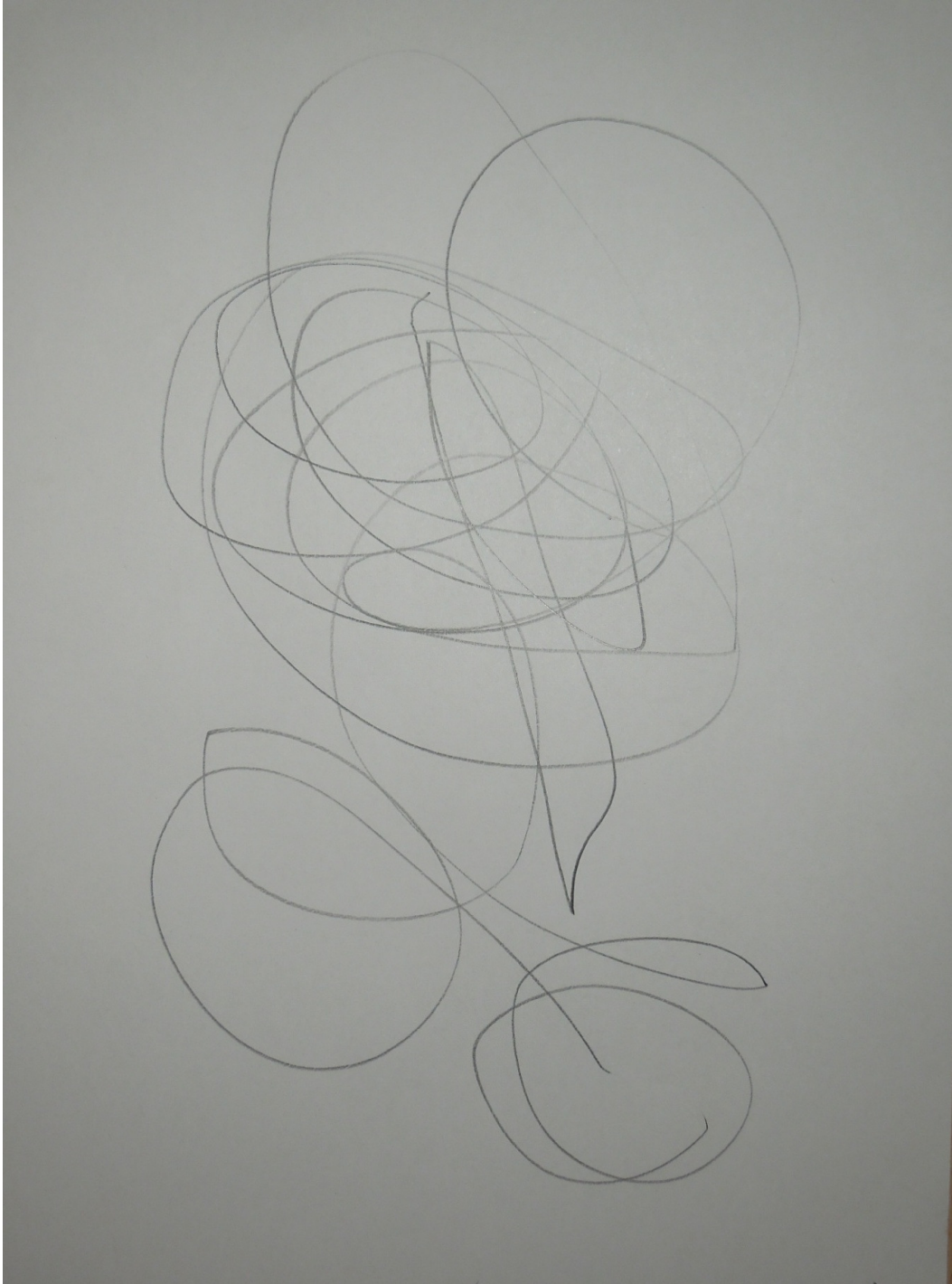
dívka 7,3, dětský autismus s těžkou mentální retardací



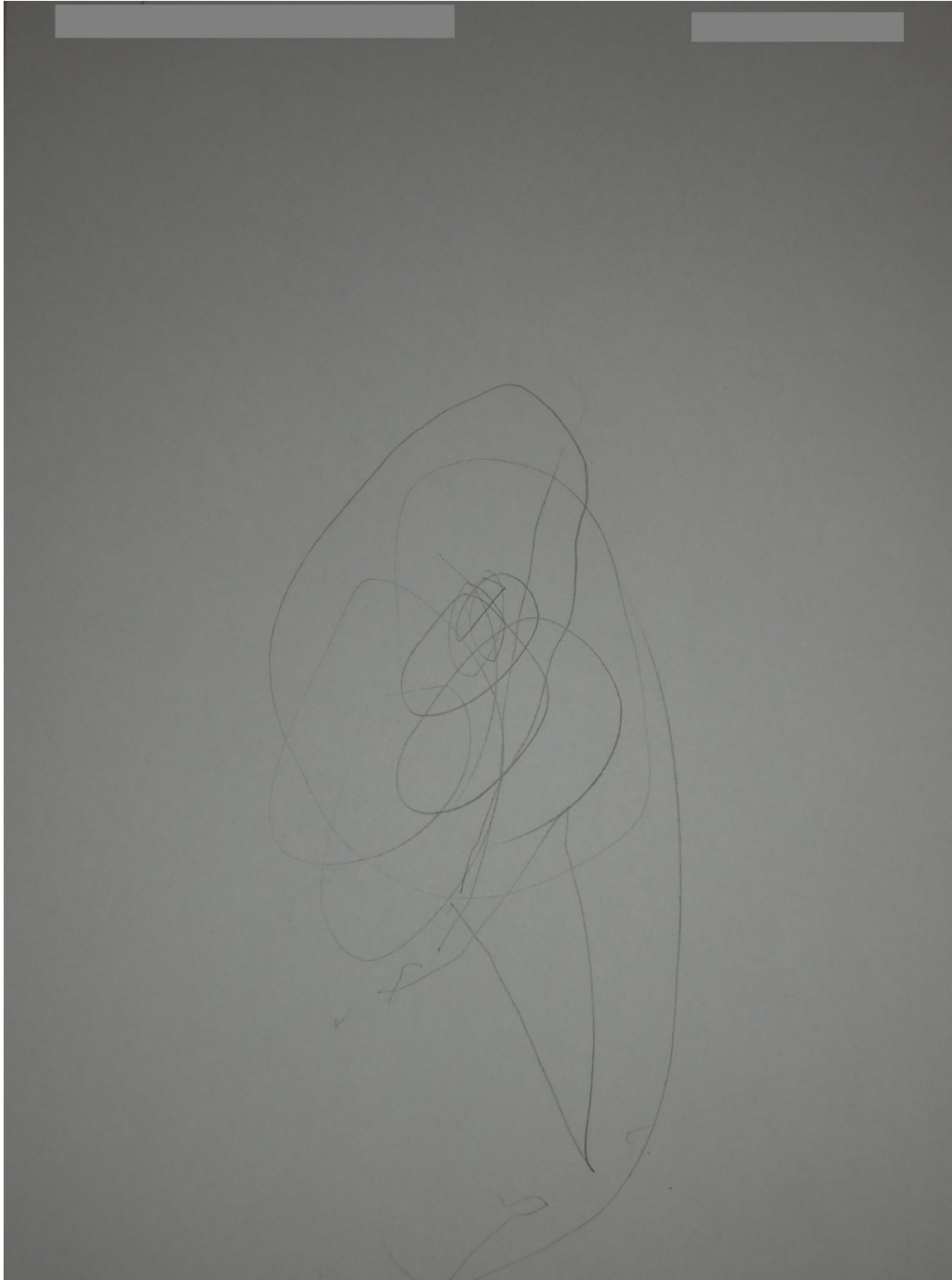
dívka 7,5, dětský autismus s těžkou mentální retardací



chlapec 7,9, dětský autismus s těžkou mentální retardací

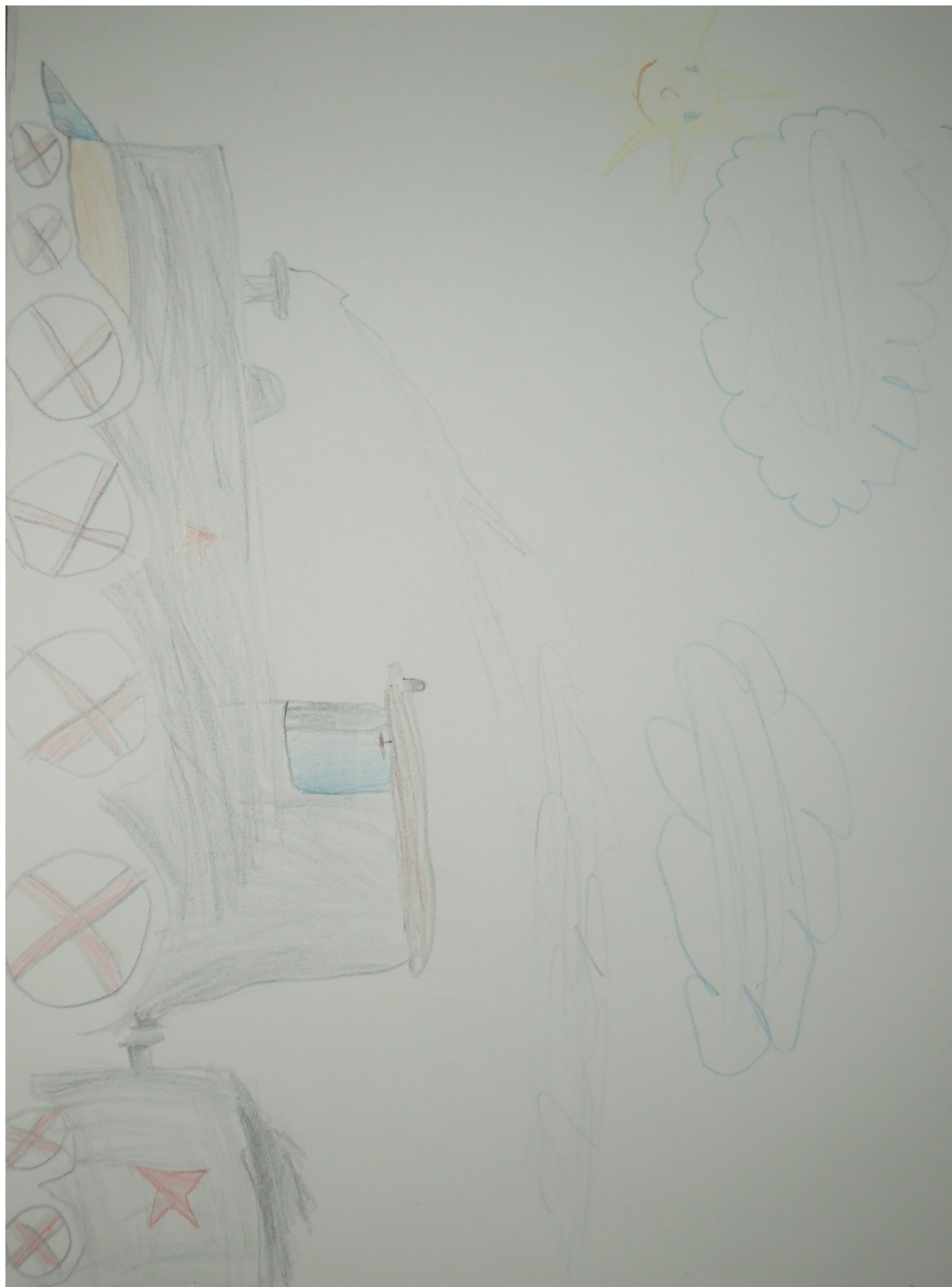


chlapec 7,3, dětský autismus s těžkou mentální retardací

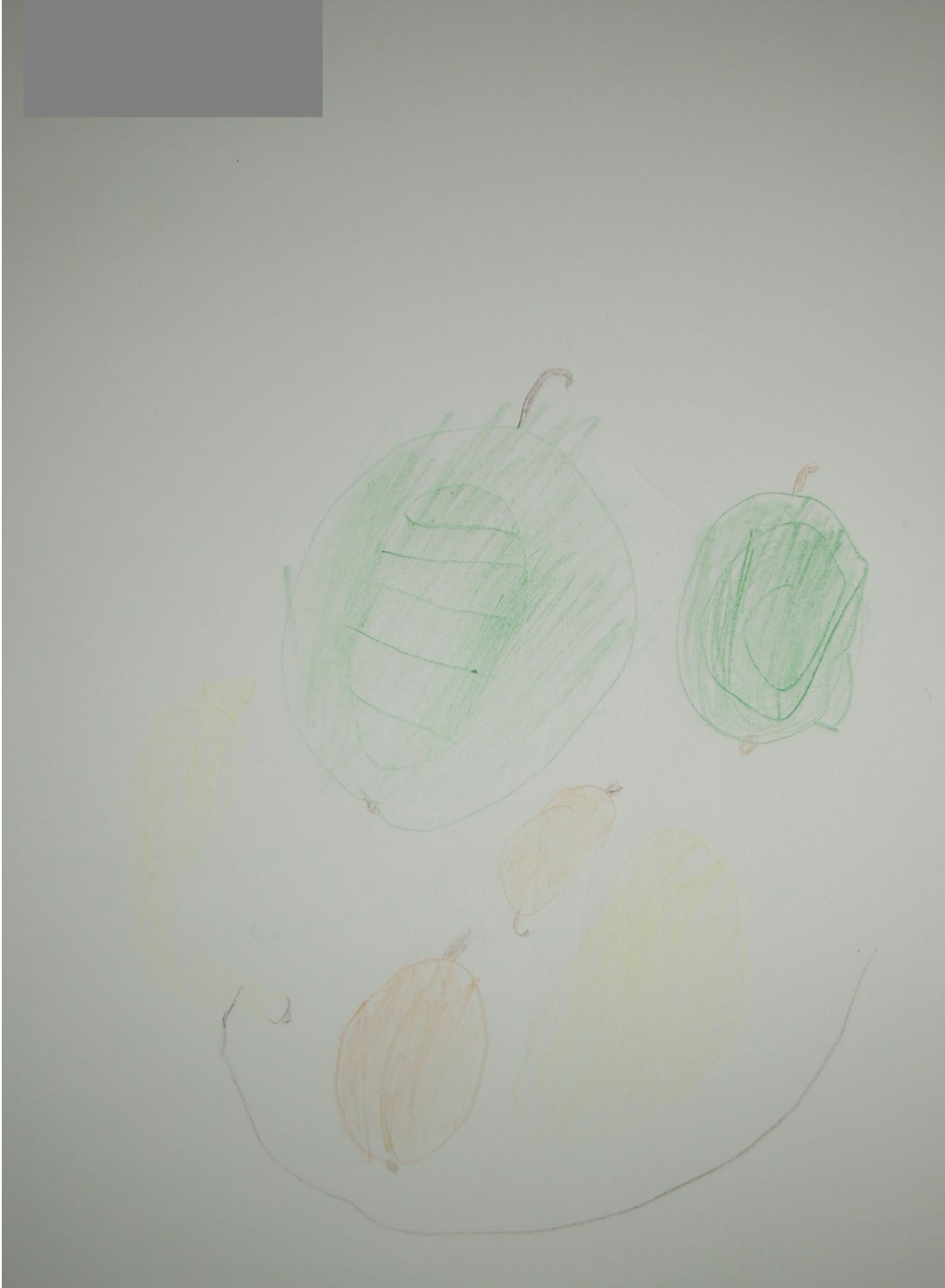


Příloha 3 – volná kresba

chlapec 6,1



dívka 6,3



dívka 6,0



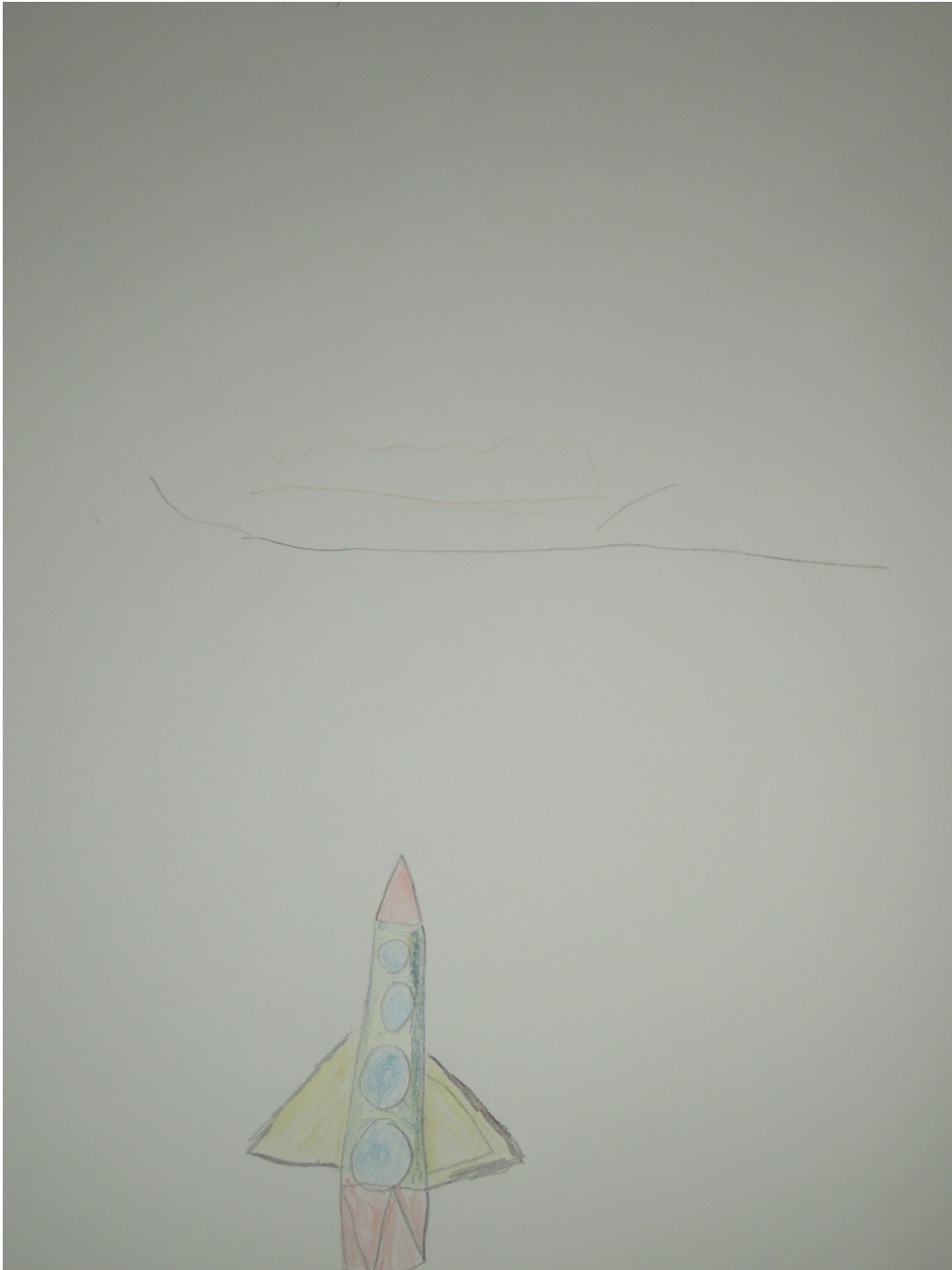
dívka 6,5



chlapec 6,2



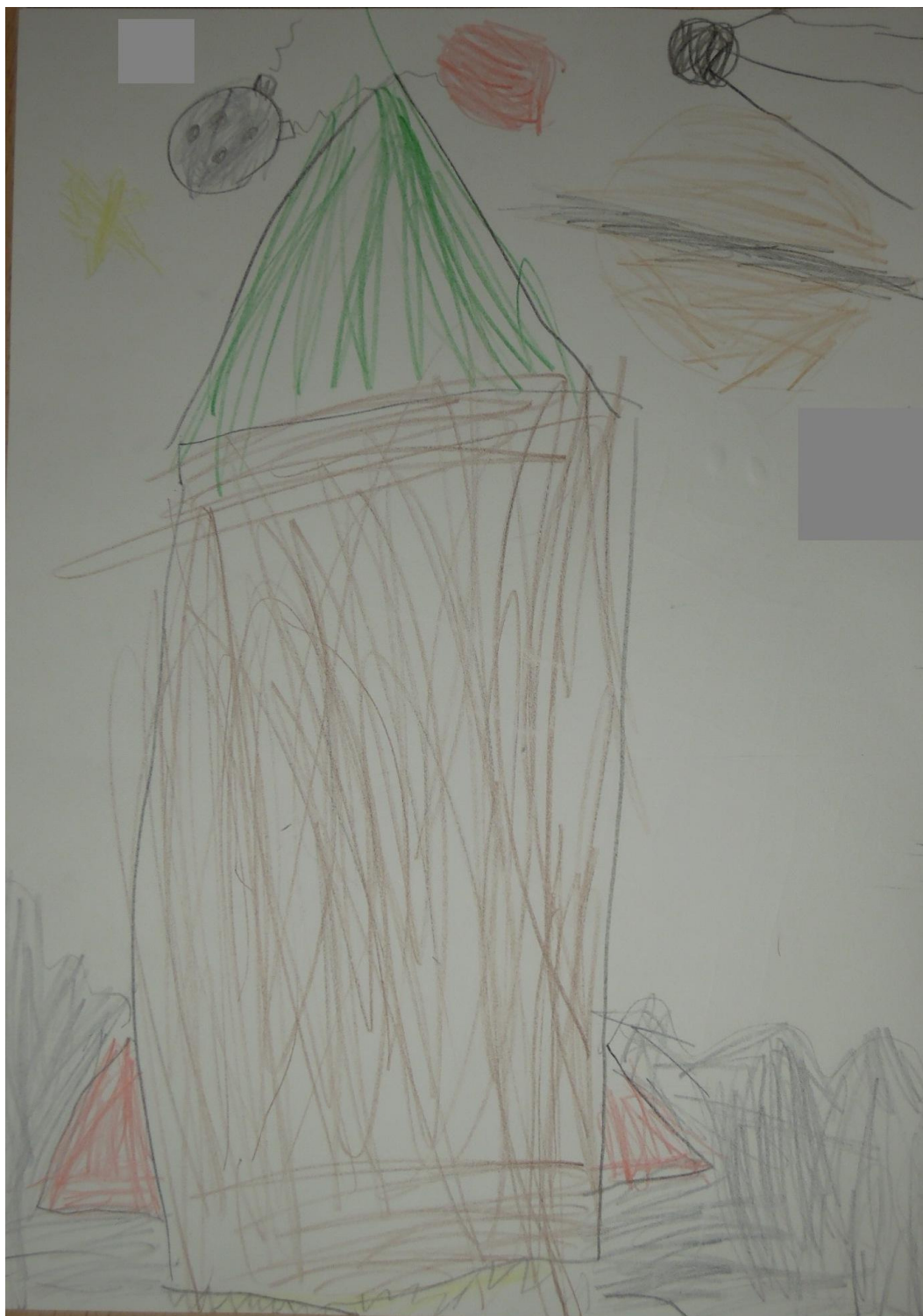
chlapec 6,4



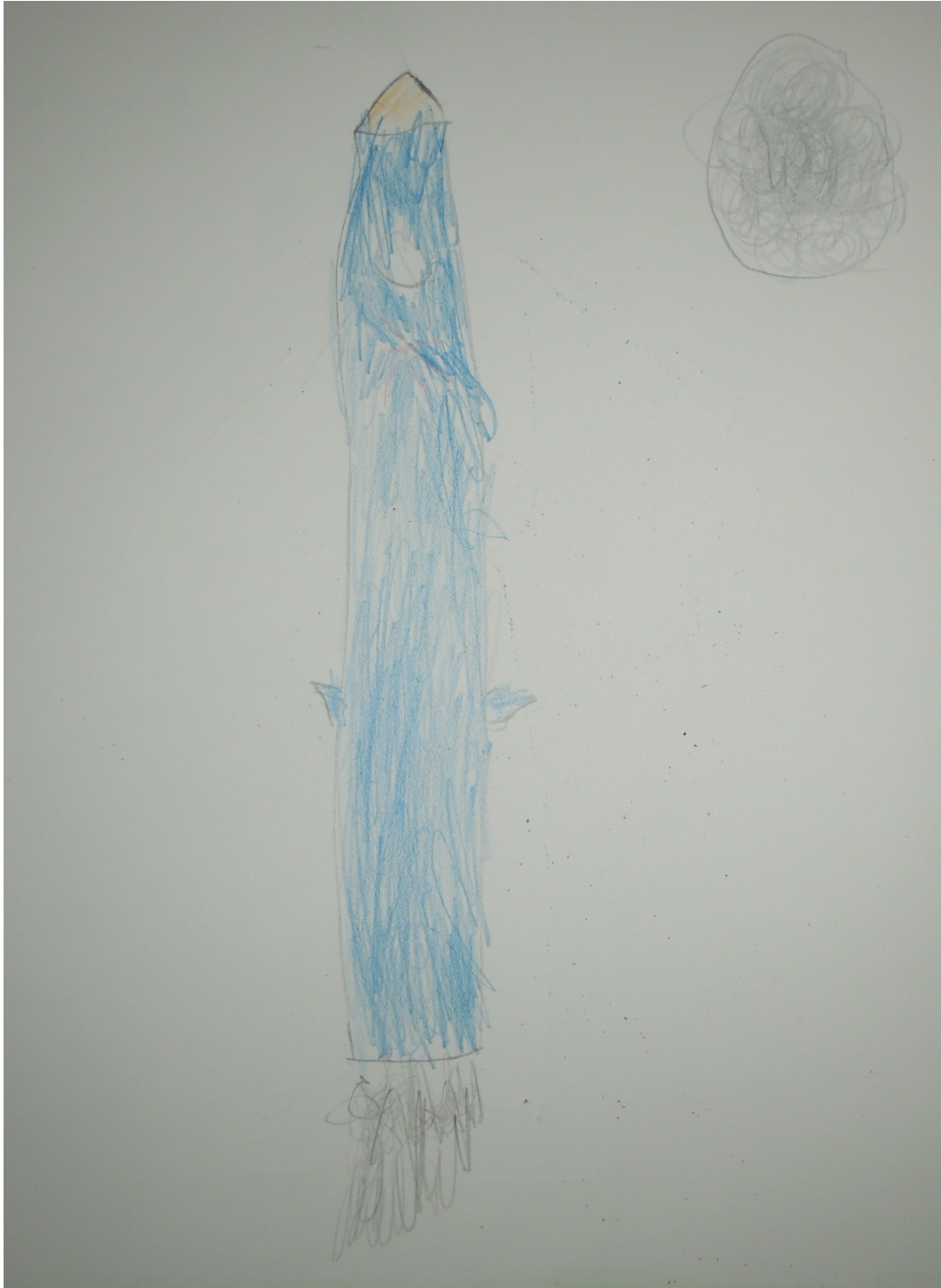
chlapec 6,2



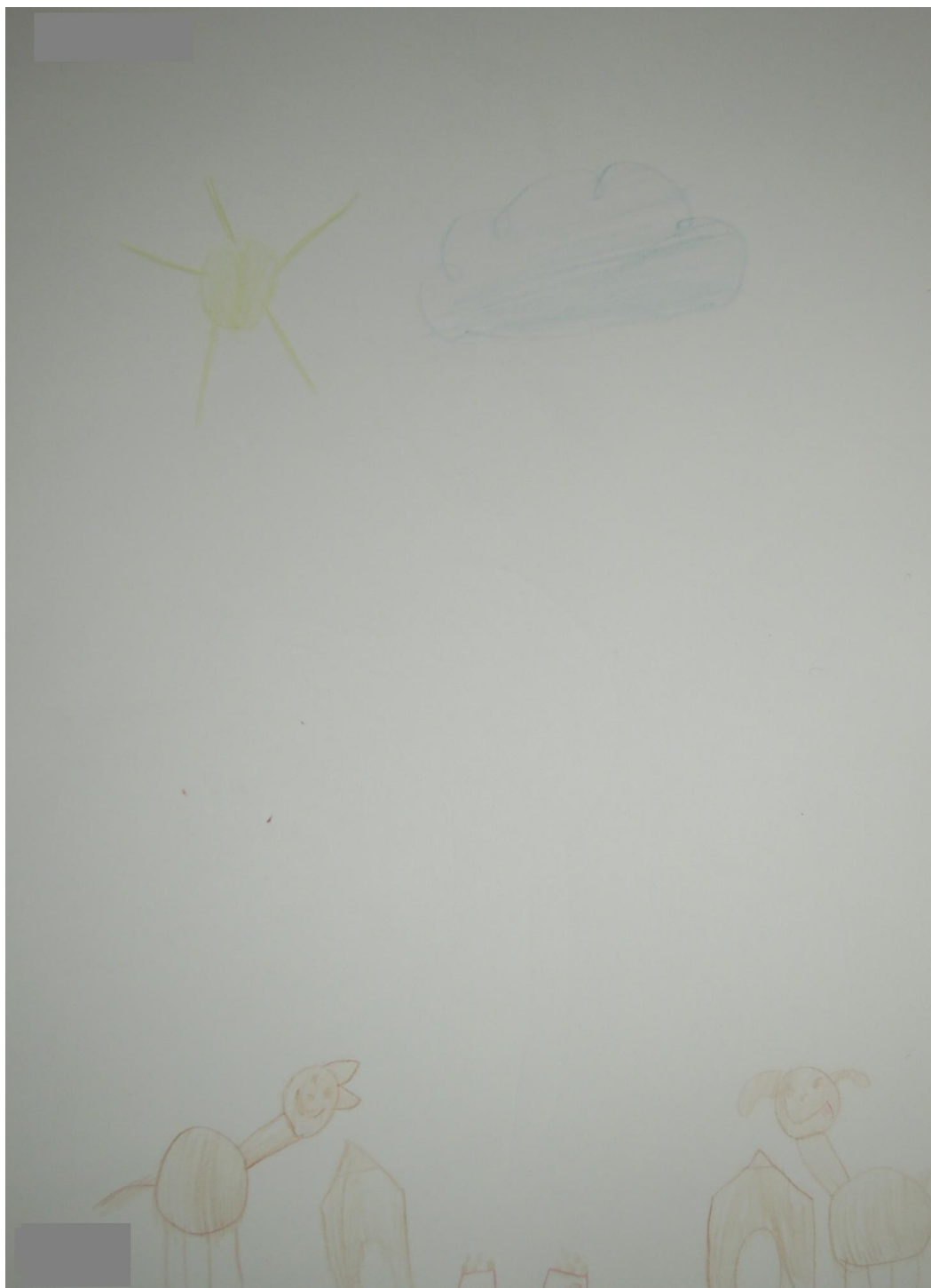
dívka 6,1



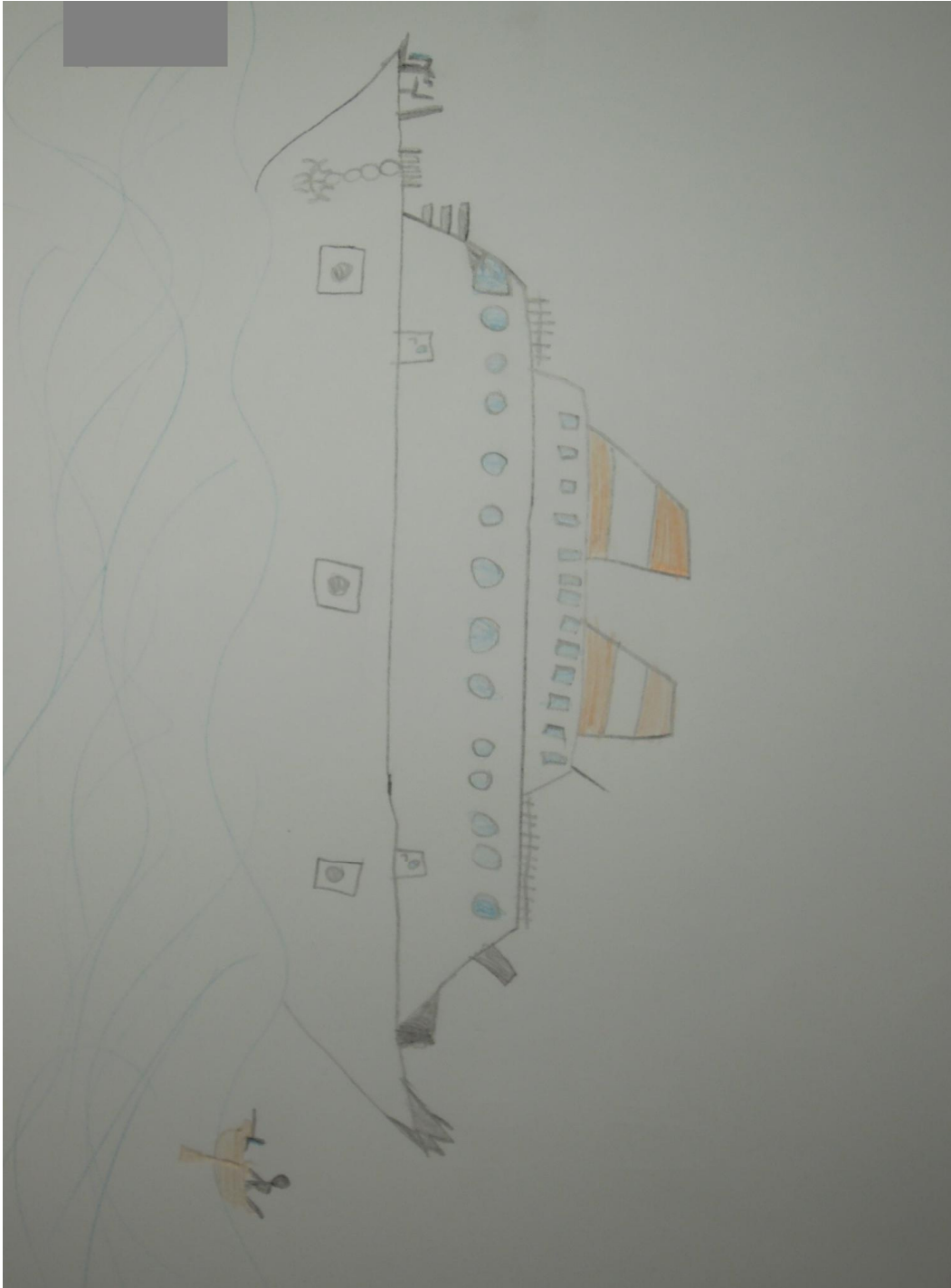
chlapec 6,0



dívka 6,3



chlapec 6,4



dívka 6,5, dětský autismus s lehkou mentální retardací



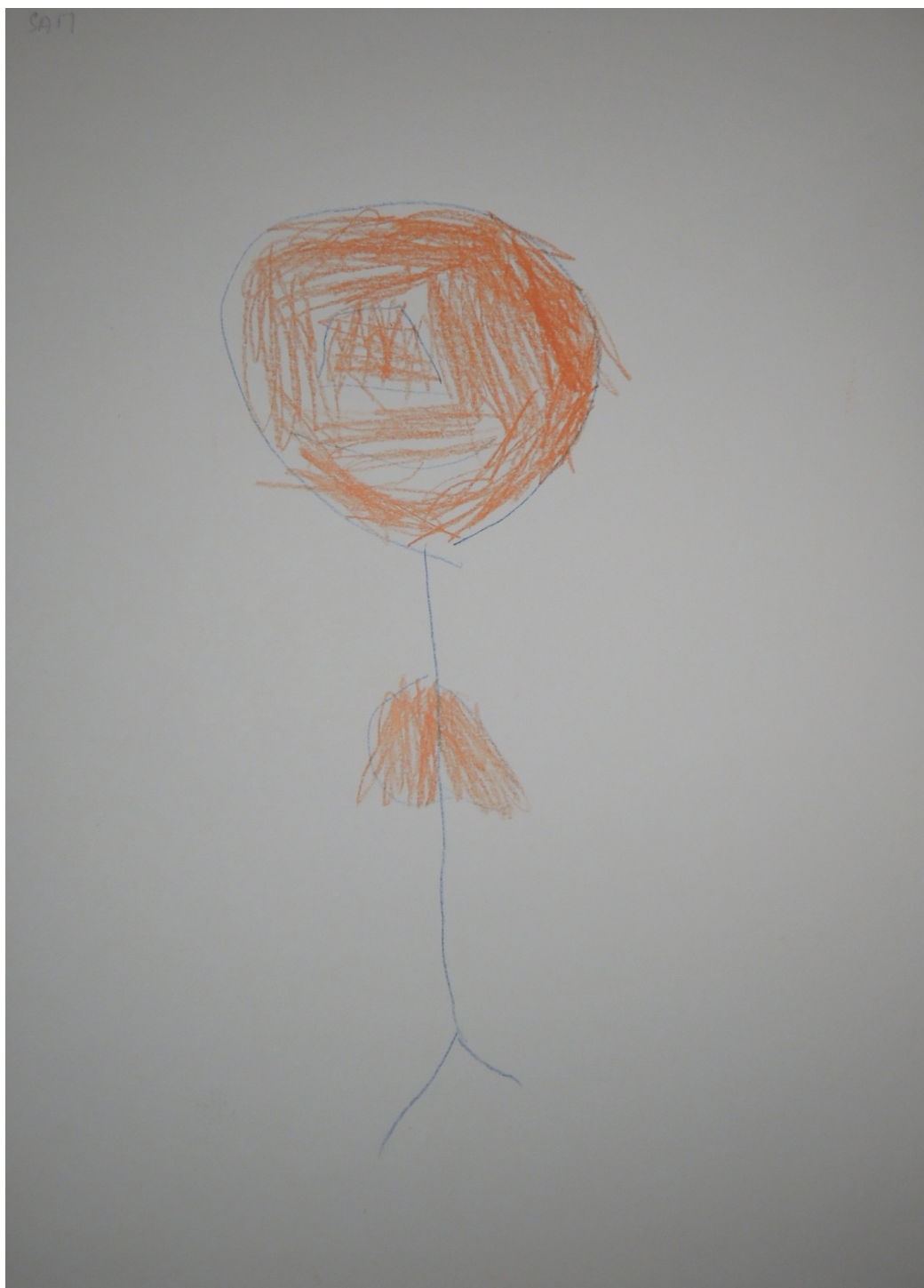
chlapec 6,2, dětský autismus s lehkou mentální retardací



chlapec 6,8, dětský autismus s lehkou mentální retardací



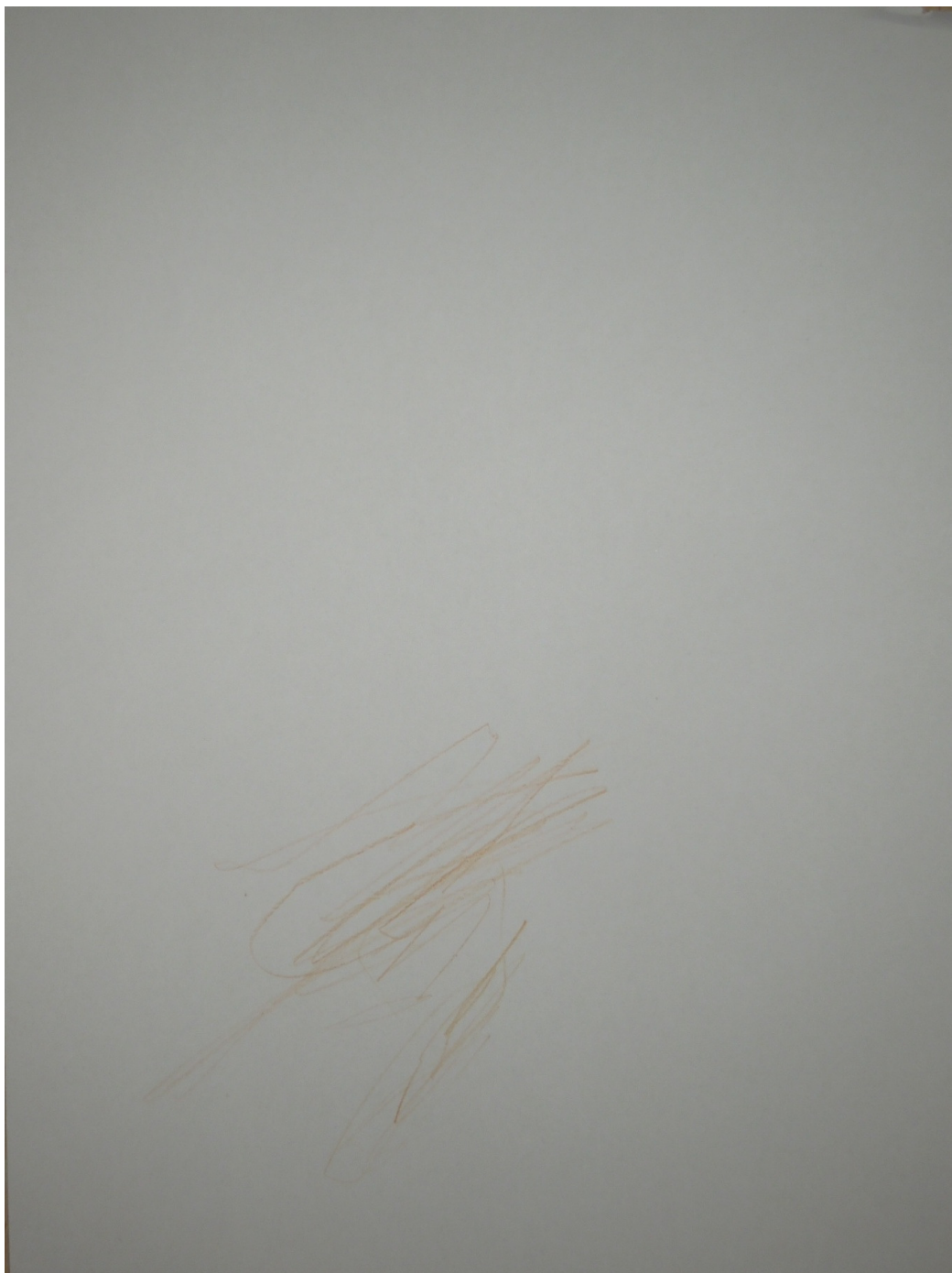
chlapec 6,7, dětský autismus s lehkou mentální retardací



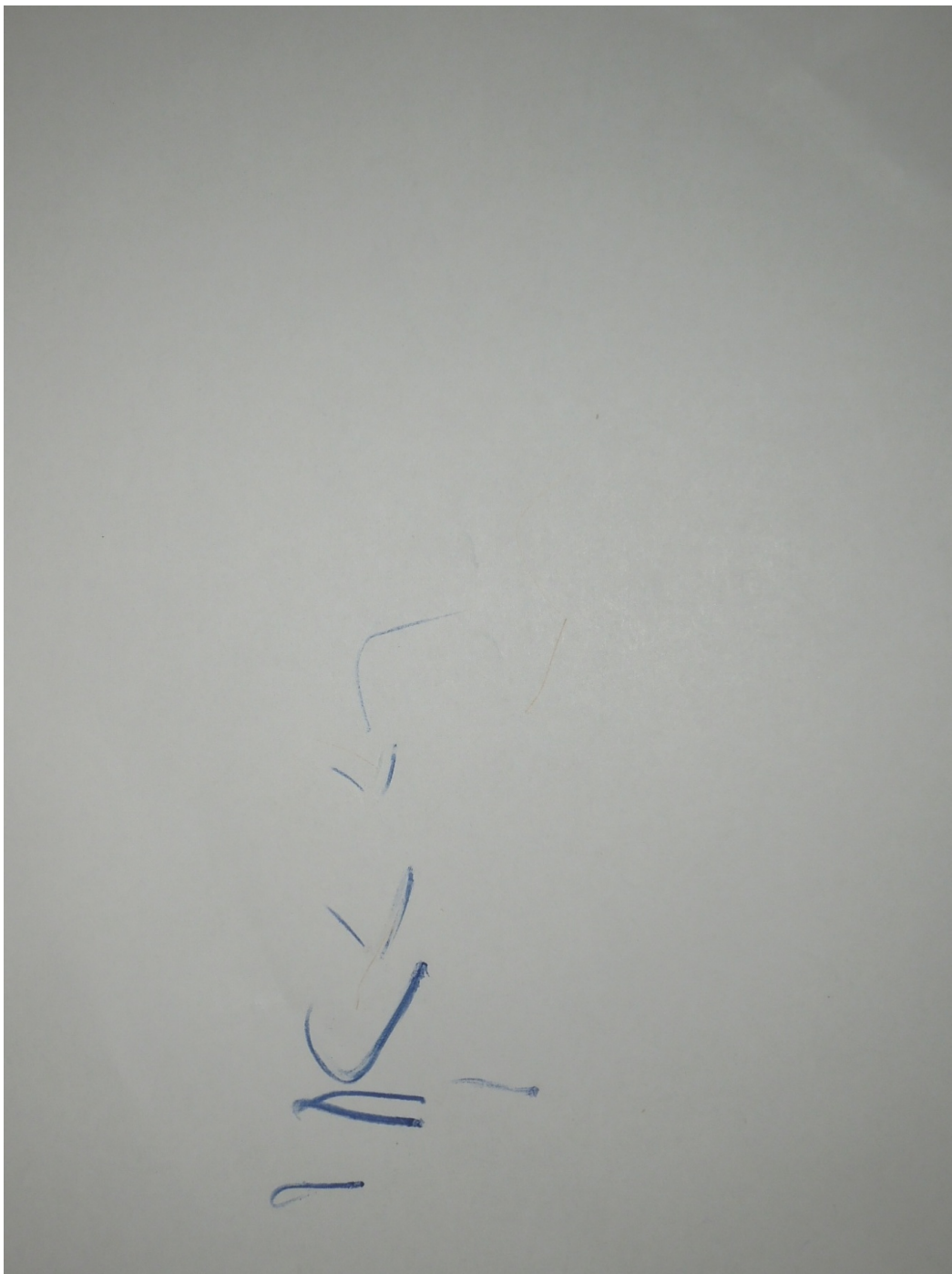
dívka 8,0, dětský autismus se středně těžkou mentální retardací



chlapec 7,1, dětský autismus se středně těžkou mentální retardací



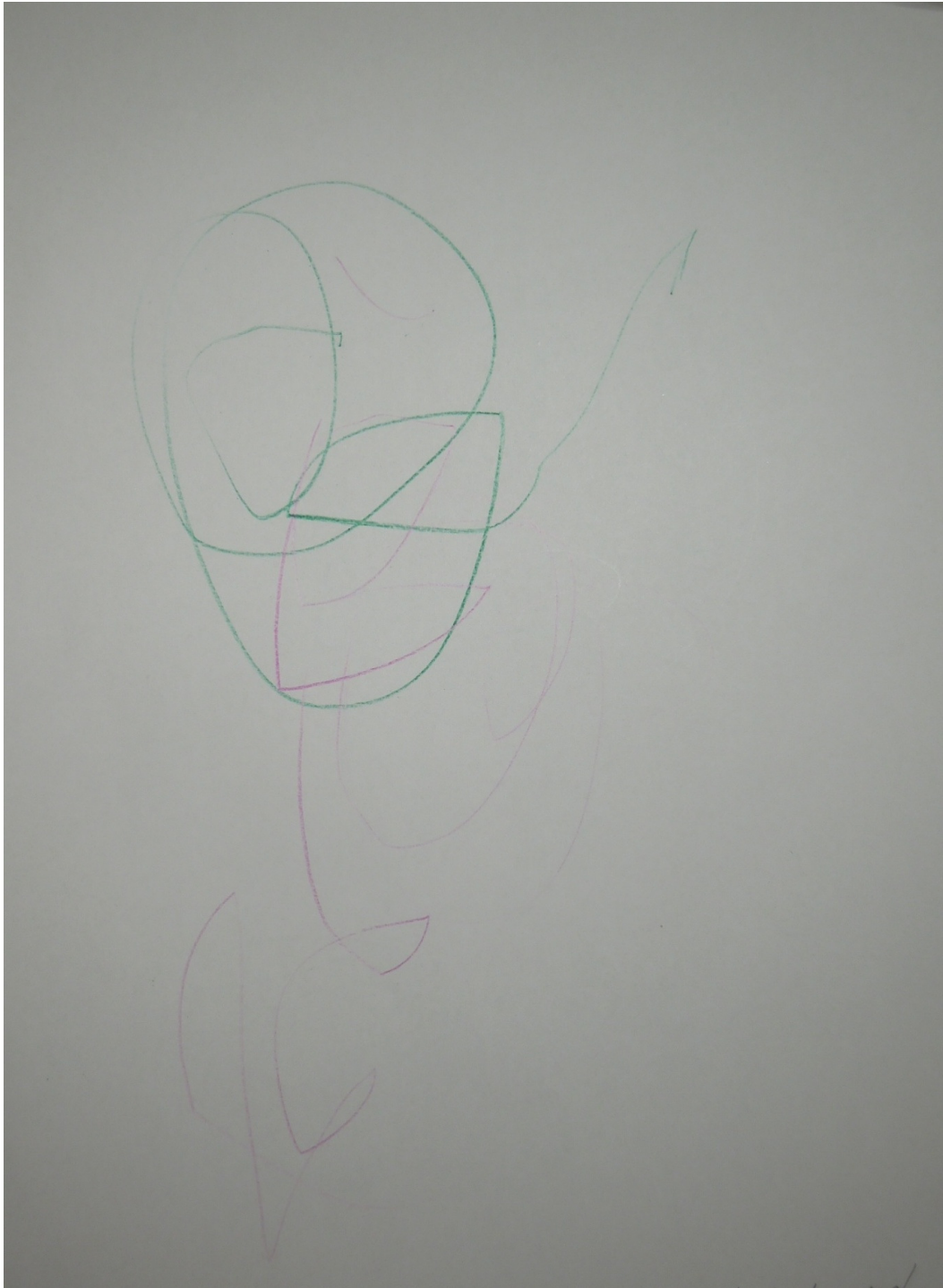
dívka 7,3, dětský autismus s těžkou mentální retardací



dívka 7,5, dětský autismus s těžkou mentální retardací



chlapec 7,9, dětský autismus s těžkou mentální retardací



chlapec 7,3, dětský autismus s těžkou mentální retardací



Vyhodnocení dětských kreseb I

	INTAKTNÍ DĚTI MŠ Zdounky	DĚTSKÝ AUTISMUS S LEHKÝM STUPNĚM MENTÁLNÍ RETARDACE ZŠ Brno	DĚTSKÝ AUTISMUS S TĚŽKÝM STUPNĚM MENTÁLNÍ RETARDACE MŠ Brno
OBSAHOVÁ ČÁST KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	hlava je spojena krkem s trupem, dvojdimenzionalita těla, jasně znázorněné oči, nos, ústa, vlasy, detaily očí nejsou uvedeny, paže zakončeny prsty, členění prstů (počet souhlasí), oděv: znázornění oděvu (4/11)	jednodimenzionální kresba trupu (3/4), trup navazuje na hlavu (3/4), detaily obličeje naznačeny (oči, ústa), nos se nevyskytuje, vlasy naznačeny čarami, 1x tělo „rozkouskováno“ – objevuje se dvojdimenzionální tělo, náznak prstů (2/2), počet chybný	Kresba znázorněná jako čmáranice, pouze čáry (5/6), 1x v kresbě naznačena pouze hlava postavy s detaily očí, úst a krku
FORMÁLNÍ ZPRACOVÁNÍ TÉMATU KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	proporce hlavy, trupu a končetin odpovídají skutečnosti, profil se nevyskytuje, paže jsou připojeny k tělu, jsou zakreslené dvojdimenzionálně, symetrie souhlasí, náznak lokte se nevyskytuje, ramena nejsou vyznačena, nohy jsou připojeny k trupu – jsou dvojdimenzionální, symetrické	proporce hlavy, trupu, končetin neodpovídají skutečnosti, ramena se nevyskytují, chybí paže (1/4), nohy jsou jednodimenzionální, chodidla se neobjevují, oblečení není vyznačeno, objevuje se transparence (1/4), celkově chudá kresba	Nelze hodnotit, kresba je pouze na úrovni čmáranice

Vyhodnocení dětských kreseb II

	INTAKTNÍ DĚTI MŠ Zdounky	DĚTSKÝ AUTISMUS S LEHKÝM STUPNĚM MENTÁLNÍ RETARDACE ZŠ Brno	DĚTSKÝ AUTISMUS S TĚŽKÝM STUPNĚM MENTÁLNÍ RETARDACE MŠ Brno
BAREVNOST VOLNÉ KRESBY	obrázky jsou barevné, každé dítě využívá minimálně čtyři barvy, preferují převážně zelenou, oranžovou a hnědou, nevyskytují se žádné „smutné“ barvy (černá), barvy jsou použity podle naučených - společností přijatých - vzorců (červená střecha, žluté slunce...)	v kresbě se objevují maximálně dvě barvy, obrázky jsou barevně chudé, jednotvárné	barvy jsou využívány nahodile bez konkrétního záměru, děti využívají buď jednu barvu (princip „první pastelku, kterou vezmou“) nebo několik (cca 4)
TÉMA VOLNÉ KRESBY	na obrázcích je zachycen děj situace (9/11), v tématech se objevují objekty dětského zájmu: parník, vesmírná raketa, dům, ovoce, mašinka; inspirací je dětem prostředí, média, projevuje se zde kreativita	tématem kresby je postava (2/2), projevuje se ulpívavé myšlení – děti kreslí „barevnou“ verzi lidské postavy, kresby bez fantazie, 1x motiv zájmu dítěte (Bugs Bunny), 1x motiv anděla, kresebný záměr je realizován formou čmáranic	témata se tvarově podobají „klubíčkům“, jedná se o čmáranici, 1x náznak objektu, pravděpodobně sluníčko

Vyhodnocení dětských kreseb III

	<p>INTAKTNÍ DĚTI</p> <p>MŠ Zdounky</p>	<p>DĚTSKÝ AUTISMUS</p> <p>S LEHKÝM STUPNĚM</p> <p>MENTÁLNÍ RETARDACE</p> <p>ZŠ Brno</p>	<p>DĚTSKÝ AUTISMUS</p> <p>S TĚŽKÝM STUPNĚM</p> <p>MENTÁLNÍ RETARDACE</p> <p>MŠ Brno</p>
<p>UMÍSTĚNÍ A VELIKOST</p> <p>KRESBY</p> <p>V METODĚ</p> <p>VOLNÉ KRESBY</p>	<p>kresby se rozprostírají po celé ploše papíru, snaha využít místo (8/11), kresby jsou ukotveny hranou papíru, některé předměty jsou zachyceny v pohybu (6/11)</p>	<p>objekty v kresbách jsou spíše větší velikosti (3/4), umístění je uprostřed (3/4), 1x snaha zaplnit celou plochu papíru, v kresebném záměru lze spatřit určitou formu kreativity, ale její realizace není v rámci kresebných dovedností možná</p>	<p>čmáranice se objevují kdekoli na papíře, plocha papíru je využita pouze z části</p>
<p>PRŮBĚH PROCESU</p> <p>REALIZACE</p> <p>KRESBY</p>	<p>děti jsou během výtvarné činnosti aktivní, nemusejí být motivovány, své kresby mají tendenci komentovat a později porovnávat s ostatními (podělit se o ni), snaží se kresby propracovávat do detailu, vymýšlejí příběhy</p>	<p>děti zadání chápou, ale musejí být motivovány, pojem „pán“ musí být přiblížen a vysvětlen, časová realizace kresby je krátká, projevuje se ovšem nesoustředěnost, nezájem o výběr barev, je patrná snaha kresbu okomentovat</p>	<p>děti žijí ve vlastním světě, musejí být silně motivovány, popřípadě vedeny, komunikace s nimi je velmi složitá</p>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Škařupová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Komparace dětské kresby u dětí s dětským autismem a dětí bez postižení
Název v angličtině:	Comparison of children's drawings in children with autism and children without disabilities
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá komparací dětské kresby u dětí s dětským autismem a dětí bez postižení. Klademe si otázku, můžeme-li v dětské kresbě obou těchto skupin nalézt společné kresebné znaky, popř. společné znaky každé komparované skupiny zvlášť. V teoretické části charakterizujeme Dětský autismus, jeho projevy i kombinaci s mentální retardací. Věnujeme se ontogenezi kresby, jejímu využití v diagnostice jako kresebného testu a zvláštnostem kreseb osob s postižením. V praktické části vyhodnocujeme již zmíněné společné znaky z hlediska jednotlivých oblastí lidského rozvoje na základě analýzy činnosti produktů (obrázky dětí).
Klíčová slova:	Poruchy autistického spektra, dětský autismus, mentální retardace, dětská kresba, ontogeneze kresby, období skrvn, období čmáranice, stádium hlavonožců, období lineárního náčrtu, realistická kresba, naturalistická kresba, kresebné testy, test kresby lidské postavy.
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the comparison of children's drawing in children with autism and children without disabilities. We ask if we can find some common drawing features in a drawings of these two groups, eventually common features of each group separately. In the theoretical part we charactize the Children's Autism, its symptoms and its combination with mental retardation. We deal with the drawing

	ontogenesis, its utilization in a diagnosis as a drawing test and distinctions of drawings from persons with disabilities. In the practical part we evaluate already mentioned common features in terms of particular parts of human development based on the analysis of products activity (children's drawings).
Klíčová slova v angličtině:	Autism Spectrum Disorders, Children's Autism, Mental Retardation, Children's Drawing, Drawings Ontogenesis, Maculae Period, Scribbling Period, Period of Head-Feet Symbols, Period of Linear Sketch, Drawing Realism, Naturalistic Drawing, Drawing Test, Test of Human Figure Drawing.
Přílohy vázané v práci:	Seznam zkratk; Příloha 1 – hodnotící položky Testu kresby lidské postavy modifikované Šturmou a Vágnerovou (1972); Příloha 2 – kresba lidské postavy (podle modifikace testu od Šturmy, Vágnerové); Příloha 3 - volná kresba
Rozsah práce:	39 s. , 48 s. přílohy
Jazyk práce:	čeština