



Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

Kresba dítěte s autismem

Bakalářská práce

Praha 2010

Vedoucí práce:

PhDr. Hana Sotáková

Vypracovala:

Monika Černá

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou uvádím a cituji v seznamu.

V Praze 16.4.2010

Monika Černá

.....

Děkuji PhDr. Haně Sotákové za odbornou pomoc a vedení mé bakalářské práce, za její cenné rady a podněty.

Dále bych ráda poděkovala všem učitelkám a rodičům, kteří umožnili realizaci empirické části mé práce.

Abstrakt

Téma mé práce je kresba dítěte s autismem. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Obsahem teoretické části je charakteristika postižení zvaného autismus a úvod do problematiky dětské kresby se zaměřením na její vývoj a obsahovou stránku. Poslední kapitola této části pak pojednává o specifických projevech autismu v dětské kresbě.

V empirické části se věnuji analýze obrázků dvou dětí s odlišnou diagnózou v rámci spektra autistických poruch. Obrázky jsou rozdělené do kategorií podle volby tématu. Nedílnou součástí analýz jsou také kasuistiky obou dětí.

Cílem práce je zjistit, jak se typické charakteristiky autismu projevují v kresbě dětí, porovnat tyto projevy s odbornou literaturou a zároveň srovnat kresby autistických dětí s běžnou dětskou kresbou.

Abstract

This dissertation focusses on drawing of autistic children. The dissertation consists of two parts.

The first part deals with the problem of autism and with basic information about children's drawing. The last chapter of this part deals with the unique manifestation of the autistic disablement in the children's drawing. In the empirical part there are drawing analyses of two autistic children with different diagnosis of the autistic spectrum. The drawings are distributed into categories according to the subject. The analysis are followed by the characteristics of the children.

The goal of the dissertation is to find out how the typical markers of autism appear on the pictures, compare the results with the expert literature, and also compare the drawings with drawings of normally developed children.

Obsah:

1. Úvod.....	7
2. Autismus- úvod do problematiky.....	9
2.1. Charakteristické projevy- triáda postižení.....	10
2.1.1. Kvalitativní postižení sociální interakce a vztahů.....	11
2.1.2. Kvalitativní postižení v oblasti komunikace.....	12
2.1.3. Rigidita myšlení a projevů ve hře. Omezené, stále opakující se a stereotypní vzorce chování.....	13
2.2. Aspergerův syndrom.....	14
2.2.1. Aspergerův syndrom a vysoce funkční autismus.....	16
2.3. Vývoj poruch autistického spektra v dětství.....	17
2.4. Intervence u lidí s poruchou autistického spektra.....	18
2.4.1. Strukturované učení.....	19
3. Dětská kresba- úvod do problematiky.....	20
3.1. Proč dítě kreslí.....	20
3.2. Výtvarný projev dítěte z vývojového hlediska.....	21
3.2.1. Stadium črtací experimentace.....	22
3.2.2. Stadium prvotního obrazu.....	23
3.2.3. Stadium lineárního náčrtu.....	24
3.2.4. Stadium realistické kresby.....	24
3.2.5. Stadium naturalistické kresby.....	25
3.3. Co dítě kreslí- výtvarný projev z hlediska volby tématu.....	25
3.3.1. Rozvoj kresleného tvaru.....	26
3.3.2. Vývoj kresby postavy.....	27
3.3.3. Další témata: zvířata, dům, strom.....	29
4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě.....	30
5. Empirická část.....	32
5.1. Cíle bakalářské práce.....	32
5.2. Popis sběru dat.....	33
5.3. Kasuistiky.....	34
5.3.1. Anička.....	34
5.3.2. Pavel.....	35
5.4. Analýza kreseb.....	37

5.4.1. Kategorizace kreseb.....	37
5.4.2. Anička.....	38
5.4.2.1. Kategorie 1- Postava.....	38
5.4.2.2. Kategorie 2- Oblečení.....	40
5.4.2.3. Kategorie 3- Symboly.....	41
5.4.2.4. Kategorie 4- Rozvrh.....	44
5.4.2.5. Shrnutí.....	45
5.4.3. Pavel.....	47
5.4.3.1. Kategorie 1- Mapy.....	47
5.4.3.2. Kategorie 2- Traktory.....	48
5.4.3.3. Kategorie 3- Co děti nesmějí.....	49
5.4.3.4. Kategorie 4- Přístroje.....	51
5.4.3.5. Shrnutí.....	54
5.5. Komparace kreseb obou dětí.....	56
6. Závěr.....	59
Seznam literatury.....	62
Přílohy.....	64

1. Úvod

Tématem mé bakalářské práce je kresba dítěte s autismem. Důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, je můj dlouhodobý zájem o obě oblasti, o které se tato práce opírá: prvním jsou poznatky o autismu, druhým zdrojem je kresba jako jedna z psychologických metod.

Autismus je porucha, která se dle mého názoru v posledních několika letech těší velkému zájmu odborné i laické veřejnosti. Vychází mnoho různých vědeckých publikací i populárně naučných knih, které se nám často snaží přiblížit, jak lidé s autismem žijí, jaký je jejich svět, v čem vlastně spočívá jejich odlišnost a jak jim můžeme lépe porozumět. Přes veškerou snahu nám však zůstávají některé výše uvedené aspekty stále skryté.

Pod diagnózou „poruchy autistického spektra“ se mohou skrývat značně odlišné osudy a problémy. Každopádně se jedná o vrozenou poruchu, která narušuje život člověka v mnoha oblastech. Je narušena představivost člověka, jeho sociální vztahy a také komunikace. Někdy se zjednodušeně hovoří o tom, že jedinec s poruchou autistického spektra je uzavřen do svého vlastního světa.

Právě kresba však ale může být nástrojem určitého sdělení, nástrojem, jak vyjádřit své pocity, realizovat se, vytvořit něco relativně stálého a osobního. Pokud se tak na kresbu podíváme jako na prvek chování, může nám vyjevit a objasnit svět, ve kterém autor žije. Jeho vztahy k okolí, jeho prožitky stejně jako jeho zájmy a může se tak stát cenným nástrojem poznání osobnosti autora.

K výběru tématu mě přivedlo pozorování v rámci v mé praxe s dětmi s poruchou autistického spektra, konkrétně jejich specifický vztah ke kresbě- kresba autistického dítěte je zjednodušeně řečeno ve většině případů „jiná“ než kresba dítěte bez tohoto postižení. Objevují se zde odlišná témata i způsob zpracování, jiné zacházení s postavou, odlišné zobrazení světa kolem sebe atd.

Má práce se tak v teoretické části zabývá především úvodem do obou oblastí mého zájmu: část, týkající se autismu, je věnovaná úvodu do

problematiky tohoto postižení s důrazem na projevy poruchy v běžném denním životě.

Část věnovaná kresbě pojednává zejména o vývoji kresby od dětských čmáranic, okrajově se věnuji také dětské kresbě s hlediska volby tématu. Třetí kapitola teoretické oblasti je věnovaná poznatkům, týkajících se projevům autismu v dětské kresbě na základě informací a analýz kreseb popisovaných v literatuře.

Jádrum mé práce je pak praktická část, která je založena na analýze výsledků činnosti. Zabývám se zde analýzou obrázků dvou dětí, které jsem získala od rodičů či učitelů v rámci své praxe v MŠ, kteří také poskytli doplňující informace, umožňující udělat si komplexnější obrázek o osobnosti těchto dětí. Tyto informace byly použity zejména při sestavování kasuistik obou dětí.

V rámci analýzy se snažím najít rozdíly v jejich kresbách oproti kresbám běžné dětské populace a najít charakteristiky, které mohou vyplývat ze specifík jejich postižení. Vzájemnému srovnání kreseb obou dětí je pak věnovaná samostatná kapitola.

Otázky, které si práce klade za cíl zodpovědět, se týkají možnosti sebevyjádření dětí s poruchou autistického spektra v kresbě. Liší se kresba dětí s autismem od kreseb jeho vrstevníků? Je možné charakterizovat specifické projevy autismu v dětské kresbě? Jak se v kresbě projevují problémy v oblasti představivosti, typické pro autismus? Co nám může kresba prozradit o světě těchto dětí? O jejich zájmech a prožitcích? Objevují se zde výrazné rozdíly v kresbě díky odlišným diagnózám obou dětí v rámci spektra poruch autistického spektra?

Domnívám se, že kresba jako jeden ze základních projevů lidské činnosti nám může poskytnout mnoho důležitých informací a může být i cenným nástrojem, díky kterému můžeme nahlédnout do světa dětí s poruchou autistického spektra, který je pro nás dosud částečně zahalen tajemstvím.

2. Autismus- úvod do problematiky

Autismus je vrozená, geneticky podmíněná porucha projevující se specifickými projevy. Tato porucha významně narušuje vývoj postiženého jedince v mnoha oblastech a označuje se tedy pojmem pervazivní, neboli všepronikající. Z neuropsychologického hlediska vyvěrají problémy dítěte z potíží s vnímáním (příjmem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti myšlení a emocí). Příčiny autismu jsou pravděpodobně multifaktoriální, čemuž odpovídá i značná variabilita symptomů. Obecně porucha postihuje tři oblasti vývoje dítěte:

- 1) sociální interakce a vztahy
- 2) komunikaci
- 3) představivost, zájmy a hru

Tyto oblasti označujeme pojmem triáda postižení. Pod pojem poruchy autistického spektra se řadí několik poruch se značně variabilními rysy. Různé formy poruch autistického spektra jsou definovány v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) vydávané Světovou zdravotnickou organizací pod číslem F84.

Jedná se o následující spektrum poruch:

- F84.0 – Dětský autismus
- F84.2 – Rettův syndrom
- F84.3 – Jiná dezintegrační porucha v dětství
- F84.5 – Aspergerův syndrom
- F84.1 – Atypický autismus
- F84.8 – Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 – Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
- F84.4 – Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Společným jmenovatelem všech poruch tohoto spektra je postižení v již výše zmiňované triádě, které se může vyskytovat v různé míře, tíže symptomatiky tvoří kontinuum - od jednoznačně a plně vyjádřené symptomatiky přes hraniční projevy, se kterými se setkáváme u lidí blízcích se normě, ale i u jedinců, kteří trpí jinou poruchou: mentální retardace, porucha aktivity a pozornosti atd. Přítomnost poruchy autistického spektra však vždy ovlivní fungování dítěte a později dospělého člověka, a to v mnoha ohledech. Komunikační a sociální dovednosti jsou vždy závažně narušené, i když v různé míře. Z toho důvodu je i chování značně odlišné a přináší v životě řadu komplikací například v kontaktu s rodinou, při vzdělávání, v kontaktu s vrstevníky atd. (Thorová, 2006)

Všechny poruchy autistického spektra (vyj. Rettův syndrom) se vyskytují častěji u chlapců než u dívek, odhad celkového výskytu osob s nějakým typem poruchy se liší podle druhu a zaměření studie, Thorová uvádí až 60/10 000. (Thorová, 2006)

2.1. Charakteristické projevy- triáda postižení

Jak již bylo uvedeno výše, označují se charakteristické projevy dítěte s poruchou autistického spektra pojmem triáda postižení. Ačkoliv v rámci celého kontinua poruch autistického spektra mohou být tyto projevy značně interindividuální, bývají ve zvýšené míře zasaženy tyto oblasti (Sotáková, in Hadj- Moussová, 2002):

- 1) Kvalitativní postižení sociální interakce a vztahů
- 2) Kvalitativní postižení v oblasti komunikace
- 3) Rigidita myšlení a projevů ve hře. Omezené, stále se opakující a stereotypní vzorce chování

2.1.1. Kvalitativní postižení sociální interakce a vztahů

Vztahy bývají u jedince s poruchou autistického spektra zasaženy téměř vždy. Tito jedinci mají problémy vstupovat do sociálních interakcí, mají problémy navazovat a rozvíjet vztahy s vrstevníky na odpovídající úrovni, sociální situace jsou pro ně nepřehledné a těžko srozumitelné.

Deficit v oblasti sociálního chování je pro osoby s poruchou autistického spektra charakteristický a může se projevovat již od kojeneckého věku, kdy se u zdravých dětí rozvíjí rané sociální chování jako oční kontakt nebo sociální úsměv, nicméně míra poruchy sociální interakce může být u jednotlivých dětí různá.

Sociální chování dětí s poruchou autistického spektra se pohybuje mezi dvěma krajními póly- pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku, zakrývá si oči nebo uši atd. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají nebo obtěžují.

Thorová mluví o specifickém kognitivním stylu dětí s autismem, ke kterému přispívá doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat, která lidem s poruchou autistického spektra neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací. Důležitý je zde správný přístup okolí, který může pomoci zajistit větší míru předvídatelnosti v sociálních vztazích (zejména prostřednictvím sociálních nácviků) a tím umožnit větší zapojení lidí s poruchou autistického spektra do sociálních interakcí. (Thorová, 2006)

2.1.2. Kvalitativní postižení v oblasti komunikace

Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace, i zde je ovšem míra handicapu značně individuální.

Rozvoj řeči bývá u dětí s autismem značně opožděný, popř. značně odchylný s různými abnormalitami, porucha komunikace se může projevit na úrovni receptivní i expresivní, verbální i neverbální.

V oblasti neverbální komunikace mají tyto děti problémy chápat signály, vysílané druhou osobou prostřednictvím výrazu v obličeji a gest, pravidla neverbální komunikace jsou pro ně velmi nesrozumitelná.

Řeč může být narušená v různých oblastech, např. se objevuje zvláštní intonace, tempo nebo záměny zájmen, rodů. Typické jsou echolálie (reflexní opakování slyšeného), dodržování vlastních verbálních rituálů, nebo vytváření nových, vlastních slov. Díky obtížnému vyjadřování vlastních pocitů mohou mít tyto jedinci problémy s volbou vhodného slova pro danou komunikační situaci - často proto lidé s poruchou autistického spektra používají knižní, hanlivá, nebo příliš expresivní slova a jejich řeč může působit značně podivně.

Z poruch autistického spektra mají řeč nejméně narušenou lidé s Aspergerovým syndromem, pasivní slovní zásoba bývá bohatá, potíže se objevují zejména v sociálním a praktickém využívání komunikace, dítě má např. problémy s navázáním kontaktu a udržením konverzace, typicky se může objevit neochota bavit se o jiném tématu, než jsou zájmy dítěte. (Thorová, 2006)

Pro komunikaci s dítětem s poruchou autistického spektra se někdy využívá metod alternativní a augmentativní komunikace. Jedná se o systémy, které umožňují kompenzovat projevy poruchy u osob s postižením řeči, jazyka a psaní, mohou podporovat nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti nebo mluvenou řeč zcela nahradit. Lze využít systémy bez pomůcek, např. gesta, manuální znaky (jazykový program Makaton a další) nebo systémy s pomůckami: komunikační

tabulky, systémy grafických symbolů, fotografie, počítačové programy¹.

2.1.3. Rigidita myšlení a projevů ve hře. Omezené, stále opakující se a stereotypní vzorce chování

Hra dětí s autismem bývá velmi chudá, mechanická, symbolická hra často chybí úplně. Baron Cohen udává, že symbolickou hrou se zabývá asi 20% dětí s poruchou autistického spektra (in Thorová, 2006). Děti mají tendenci věnovat se stereotypně po dlouhou dobu jedné jednoduché činnosti, vyžadují každodenní rutinu a aktivně se brání jakýmkoliv změnám. Až nutkavé zaujetí pro určitý předmět trvá většinou po dlouhou dobu, dokud není vystřídáno jiným atypickým zájmem. Reakce na přerušení činnosti, frekvence, intenzita a čas strávený u činnosti mohou být u jednotlivých dětí různé, každopádně míra zaujetí, nesklonitelnosti, ulpívání, stereotypie a četnosti opakování je mnohem vyšší než u zdravých dětí. Přerušení činnosti s sebou může přinést různé projevy problémového chování - od různých typů agrese až po pasivní negativismus, kdy dítě přestává spolupracovat.

Všechny tyto projevy souvisí s narušenou schopností představivosti, což má významný negativní dopad na mentální vývoj dítěte. Hra jako jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje je narušena, dítě vyhledává předvídatelné činnosti a upíná se tak na jednoduché, stereotypní aktivity, některé děti se soustředí pouze na nejjednodušší nefunkční manipulativní zacházení s předměty - roztáčení, houpání, mávání, bouchání. O úroveň výše je stereotypní činnost se vztahovými prvky, jako je třídění, řazení, seskupování předmětů podle určitých kritérií (barva). Často se objevuje autostimulace - dítě se točí dokola, prohlíží si prsty nebo bouchá čelem nebo dlaní do předmětů. Zájem o klasické hračky bývá nižší než u zdravých dětí, popř. si dítě s poruchou autistického spektra hraje s hračkou jiným způsobem, než je

¹ www.alterantivnikomunikace.cz

obvyklé.

Stereotypní zájmy se velmi často pomítají do kresebného projevu, jak bude dále rozvedeno v praktické části práce. Někdy může být stereotypním a pervazivním zájmem kreslení samo. (Thorová, 2006)

2.2. Aspergerův syndrom

Symptomatika Aspergerova syndromu je velmi různorodá, plynule přechází do normy a někdy může být u hraničních projevů problematické odlišit, zda se jedná jen o sociální neobratnost, spojenou např. s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti, nebo o Aspergerův syndrom.

V současné době je považován za samostatnou nozologickou jednotku a oproti dalším poruchám autistického spektra má svá specifika.

Pro diagnostiku Aspergerova syndromu uvádí Thorová (Thorová, 2006) následující kritéria:

- 1) kvalitativní narušení sociální interakce
- 2) omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity
- 3) porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích
- 4) zvláštnosti v řeči a v jazyku
- 5) kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné činnosti jsou přiměřené věku stejně jako adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí
- 6) dyspraxie (nemotornost)²

² Není podmínkou diagnózy

Děti s Aspergerovým syndromem většinou obtížně chápou pravidla společenského chování a zapojování dítěte do kolektivu bývá značně problematické, hodně dětí však má kvalitní sociální interakci se svými rodiči. Špatně se orientují podle neverbálních signálů, jako například výraz tváře nebo kontext situace. Přátelské vztahy navazují velmi obtížně, často dávají přednost hře o samotě, chybí schopnost empatie, omezená je schopnost vyjadřovat svoje pocity. Přesto děti s Aspergerovým syndromem o navázání přátelského vztahu intenzivně stojí, často však bývají v novém prostředí nesvé a spontánně navázat kontakt pro ně může být obtížné. Mnohdy však tyto děti projevují výraznější aktivitu v kontaktu s dospělými, výrazně mladšími nebo staršími dětmi.

Problémy v komunikaci a z ní vyplývající nepředvídatelnost dalšího dění vyvolávají v dítěti úzkost a pocit chaosu a znásobují deficit v oblasti sociálního chování. Snaha o zachování řádu a pravidelnosti se projevuje v rigidních chování a úpěnlivém dodržování rutinních zvyků. Typicky se objevuje snížená adaptabilita. Nečitelné situace mohou u dětí s Aspergerovým syndromem vyvolat nekontrolovatelné výbuchy vzteku.

Také zájmy mívají úzký a ulpívavý charakter. Oblíbené je vše, v čem lze vysledovat určitý řád a pravidelnost, nebo alespoň prvky opakování: počítače, dopravní značky, mapy, vodovodní potrubí, vlajky, značky aut, dinosauři, vesmír atd. Dítě si často aktivně vyhledává nové informace o předmětu svého zájmu na internetu nebo v encyklopediích a jeho znalosti v této izolované oblasti mohou být velmi rozsáhlé. Mnoho dětí s Aspergerovým syndromem věnuje velkou pozornost číslům, memorování textů, informacím nejrůznějšího charakteru (např. televizních programů) a reklam. Velmi časté jsou rozsáhlé sbírky různých předmětů, zájem o statistiky, posloupnosti, symetrie. Zvláštní koníček mívá máloco společného s módními vlivy nebo se zájmy vrstevníků dítěte. (Attwood, 2005)

Zvláštním druhem nadměrně vyhraněných zájmů může být i kreslení. Lidé s Aspergerovým syndromem mohou být zdatnými malíři, kresba bývá většinou nápadná zvláštním výběrem témat. Mohou být také nadáni i v různých jiných oblastech: v oblasti literární, v paměťových

dovednostech, v matematice atd. V oblasti literární se mohou uplatnit rozvinuté řečové schopnosti některých dětí, u jiných dětí se však většinou setkáváme se šroubovitou, formální řečí napodobující řeč dospělých.

Děti s Aspergerovým syndromem mívají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči- řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu situace, věty mohou být nesouvislé, časté je uplývání na tématech bez ohledu na zájem posluchače, pedantické dodržování určitých verbálních rituálů.

S prvními problémy se dítě setkává většinou při nástupu do mateřské školy, kde se většinou objevují potíže se zapojením se do kolektivu. Některé děti mají již v mateřské škole svého asistenta, jiné ho nepotřebují ani při docházce do školy základní, další děti naopak navštěvují školu speciální. Možnosti dalšího vzdělávání a zapojení do běžného života záleží na míře symptomatiky poruchy, celkové adaptabilitě, podpoře a speciální péči, které se těmto jedincům dostává od dětství. Někteří lidé s Aspergerovým syndromem jsou schopni v dospělosti vést zcela samostatný život, najít a udržet si zaměstnání i založit rodinu. Většinou jsou svým okolím považováni za poněkud nepraktické, podivínské nebo introvertní.

Odhad výskytu poruchy v populaci je přibližně 15/10 000, stejně jako je tomu u dětského autismu. (Thorová, 2006)

2.2.1. Aspergerův syndrom a vysoce funkční autismus

Základní deficit lidí s autismem a Aspergerovým syndromem se projevuje ve stejné triádě oblastí, jak již bylo popsáno výše. Diagnóza vysoce funkční autismus a Aspergerův syndrom je často zaměňována, Thorová (Thorová, 2006) uvádí dva základní postoje k této problematice:

1) Jedná se o jednu diagnostickou nozologickou jednotku (tzv. autismus

s vyšším IQ)

2) Jedná se o dvě kategorie vyžadující odlišnou diagnózu

Attwood (Attwood, 2005) upozorňuje, že diagnózu vysoce funkční autismus mívají děti, u kterých se autistické projevy objevily již v raném dětství a kterým byl tedy autismus diagnostikován již velmi brzy, ačkoliv jejich další vývoj probíhal normálně.

Thorová (Thorová, 2006) uvádí hlavní rozdíly v oblasti jazyka, řeči a mezilidských vztahů. Zatímco vývoj řeči dětí s autismem bývá značně opožděný, bývá vývoj řeči dětí s Aspergerovým syndromem v normě, často se objevuje perfekcionistické vyjadřování, záliba v cizích slovech, problémy bývají zejména v pragmatické složce řeči.

I problémy v sociální oblasti bývají zřetelnější u dětí s autismem, objevuje se větší sociální odtažitost - děti s Aspergerovým syndromem nezářídka po kontaktu touží, ale neumí ho vhodně iniciovat a orientovat se v sociálních situacích.

2.3. Vývoj poruch autistického spektra v dětství

Klinický obraz poruch autistického spektra se mění, projevy nejsou stabilní v čase a každé dítě se vyvíjí odlišným způsobem. Thorová (Thorová, 2006) uvádí, že první projevy poruchy lze vysledovat již v raném a batolecím věku dítěte. Jedná se o zvýšenou hyposenzitivitu vůči všem podnětům, zejména sociálním, menší míra reakce úsměvem, problémy se spánkem, jídlem atd. Mezi druhým a třetím rokem nastává jakýsi zlom (zhoršení), o kterém píše např. Nesnídalová (Nesnídalová, 1994). Regres může nastat v oblasti řeči (ztráta řeči v oblasti vyjadřování nebo porozumění), neverbální komunikace (zhoršení očního kontaktu), sociální interakce (mizí zájem o sociální hříčky, napodobování), sdílené pozornosti i symbolické a napodobivé hry. Tento regres nastává zhruba u

jedné třetiny dětí.

Každopádně platí, že vývojové abnormality musí být přítomny již v raném dětství, ať už se jedná o problémy specifické (chování typické pro poruchy autistického spektra), nebo nespecifické (opožděný vývoj řeči). Podle Thorové je první diagnóza autismu prakticky možná od 18. měsíce věku (Thorová, 2006). U Aspergerova syndromu zaznamenávají rodiče první projevy odlišného chování později. Jako klíčový se jeví vstup do mateřské školy, kde se chování dítěte v kolektivu nápadně odlišuje od jeho vrstevníků. Některé děti mohou být přehnaně aktivní, jiné jsou naopak velmi pasivní a hrají si spíše o samotě. Markantní již v tomto věku bývají také omezené a ulpívavé zájmy, rituály. Ve hře se stává nápadné stavění věcí do řad, jejich třídění podle klíče, sestavování do určitých vzorů nebo zájem o specifické oblasti. U mnohých dětí lze objevit i specifický vývoj kresby.

Kolem šestého roku většinou dochází u dětí k znovunabývání ztracených schopností v různých oblastech- sociální chování se stává diferencovanější, zlepšuje se řeč, odeznívají záchvaty paniky a vzteku. (Thorová, 2006)

2.4. Intervence u lidí s poruchou autistického spektra

Pro osoby s poruchou autistického spektra již bylo navrženo mnoho léčebných postupů. Jedná se však vždy o dlouhodobý proces, který vychází z celostního přístupu k dítěti.

Podle Thorové přináší nejlepší výsledky strukturované vzdělávací programy, kombinace různých behaviorálních technik a využívání vizualizovaných informací spíše než verbálních informací (Thorová, 2006). Tyto techniky a metody jsou podrobněji popsány dále.

2.4.1. Strukturované učení³

Metoda strukturovaného učení vychází z handicapu lidí s poruchou autistického spektra, který mění jejich okolní svět v nepředvídatelný chaos, který jim neumožňuje předvídat a plánovat události a ztěžuje orientaci v čase a prostoru. Základní myšlenkou strukturovaného učení je úprava okolního prostředí tak, aby se okolí stalo pro dítě předvídatelné a umožnilo mu zažívat pocit jistoty. Metoda strukturovaného učení vychází z TEACCH⁴ programu, který vznikl již před třiceti lety v USA.

Metodika strukturovaného učení vychází ze tří základních principů:

1) Individuální přístup

Individuální přístup se snaží zohlednit odlišnosti jedinců s poruchou autistického spektra. Každé dítě má sestaven vlastní individuálně vzdělávací plán, který zohledňuje rozdíly v osobnosti, temperamentu, schopnosti koncentrace a v úrovni mentálních, kognitivních, percepčních a jiných schopností a umožňuje mu plné rozvinutí dovedností. Individuální přístup se zaměřuje také na vhodnou volbu komunikační techniky.

2) Strukturalizace

Strukturalizace znamená vytvoření strukturovaného prostředí, které vytvoří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním.

Pro pochopení struktury je důležité důsledné začlenění třetího principu, principu vizualizace.

3) Vizualizace

I většina zdravých lidí používá nějaký nástroj (např. hodinky, diář), aby se jim abstraktní pojem času zviditelnil. Vizualizovaný program pomáhá

³ <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>

⁴ Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

dítěti v časové orientaci, pomáhá určit začátek a konec činnosti. Nástrojem vizuální podpory může být diář nebo rozvrh hodin, používají se také piktogramy s nápisem nebo bez nápisu, fotografie.⁵

3. Dětská kresba- úvod do problematiky

Dětská kresba se stala předmětem vědeckého zájmu v druhé polovině 19. století. Tento vědecký zájem byl podpořen vznikem psychologie jako samostatné vědy a tedy s rozvojem poznatků týkajících se myšlení, hry, tvorby představ a pojmů atd. Šturma (in Davidová, 2008) uvádí, že první monografie týkající se kresby vyšla již v roce 1887.

Zatímco počátky zájmu o dětskou kresbu jsou spjaté zejména se zkoumáním intelektu dítěte, vývoje grafomotoriky, rozvoje vnímání atd., dnešní pole zájmu odborníků je mnohem širší. Pokud nesledujeme dětskou kresbu jen jako předstupeň budoucí dokonalosti výtvarů dospělých, ale se všemi jejími specifiky odrážejícími dětské vnímání světa, může pro nás být zdrojem mnoha informací o osobnosti autora, jeho zájmech, vztazích, afektivitě a emocionalitě.

3.1. Proč dítě kreslí

Zájem o kresbu se objevuje v určitém věku dítěte zcela přirozeně a spontánně. I když se jedná zpočátku jen o čárání, je kreslení pro dítě hrou, která ho baví. Luquet (in Uždil, 1970) uvádí, že dítě kreslí, aby se bavilo. Kreslení je hra, která nevyžaduje partnera, a nejenže zaměstnává ruce a zrak, ale příjemně a nenáročně uvádí v pohyb i vnitřní zkušenost dítěte.

V období předškolního věku kreslí většina dětí velmi ráda. Kucharská (in

⁵ www.autismus.cz

Hadj- Moussová, Duplinský, 2002) uvádí, že předškolák by měl vykazovat o kreslení zájem - a nejde zde zdaleka jen o hru. Kreslení je činnost, která dítěti umožňuje vyjádřit, co si o světě myslí, napomáhá rozvoji schopností a tvořivosti, dítě při kreslení zažívá pocity libosti a obohacuje se emocionálně, uvolňuje se, vyjadřuje, co ho tíží (někdy to ještě nedovede slovně), zbavuje se napětí.

Podobně poměřuje Uždil význam řeči a kreslení z hlediska možnosti komunikace s ostatními a uvádí, že je třeba brát kreslení jako nástroj určitého sdělení: zájem o výtvarný projev se sice objevuje u dětí se zřetelnou naléhavostí, ale po čase většinou opět mizí, když je dítě schopné sdělovat své vnitřní zkušenosti a afekty prostřednictvím slov. (Uždil, 1970)

Jako potencionální sdělení uvažují kresbu také projektivní psychologické metody testování. Přestože je podle Michala potřeba přistupovat k možnostem využití projektivních technik velmi kriticky, mohou sloužit k citlivějšímu porozumění vnitřnímu světu dítěte. To se týká jeho postojoyých a hodnotových schémat a zvláště motivačních tendencí i s jejich iracionální a podvědomou komponentou. (in Švancara, 1974)

3.2. Výtvarný projev dítěte z vývojového hlediska

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Každému věku odpovídá specifický typ kresby, kresba prochází určitými stádii, která těsně souvisejí s vývojem duševních a senzomotorických schopností dítěte. V dětské kresbě lze najít určité typické vývojové znaky, které jsou do jisté míry závislé na chronologickém věku. Příhoda (in Plevová, Petrová, 2005) rozlišuje následující stadia vývoje:

1) Stadium črtací experimentace

První stadium ve vývoji dětské kresby, které je charakterizované motorickou, bezplánovitou aktivitou dítěte. Začíná již před dosažením druhého roku dítěte.

2) Stadium prvotního obrazu

Toto stádium nastupuje po třetím roce dítěte, kdy dítě již postihne analogii mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou a spojí tak kresbu s určitým významem.

3) Stadium lineárního náčrtu

V tomto období je již kresba uvědomělá, i když značně schematická. Dítě kreslí to, co se mu líbí, k čemu má kladný vztah. Zároveň kreslí to, co ve skutečnosti ví, nikoliv to, co vidí.

4) Stadium realistické kresby

Čtvrté stadium nastupuje mezi pátým a šestým rokem. Kresba se stává dvojdimenzionální a je obohacována detaily.

5) Stadium naturalistické kresby

Nastupuje do desátém roce a u většiny dětí je spojeno s tzv. krizí kresebného projevu.

3.2.1. Stadium črtací experimentace

Je prvním vývojovým stupněm, který začíná u dítěte již před druhým rokem. Jde o motorickou, poměrně málo koordinovanou, bezplánovitou a

bezobsažnou aktivitu, která je založena na čarání dítěte tužkou po papíru. Také Uždil (Uždil, 1978) hovoří o tom, že pro dítě v tomto stadiu je mnohem důležitější proces tvoření, radost ze zanechání trvalé stopy podobně, jako když dítě otiskne zamazanou dlaň na bílou plochu. Dítě také při kresbě v tomto stadiu často překračuje hranice papíru, teprve postupně se učí pracovat s prostorem a snaží se jej buď rovnoměrně zaplnit a nebo dát vyniknout vztahu bílé plochy a čáranice.

Postupně se ale dítě učí lépe držet tužku a podle Davidové (Davidová, 2008) se také snaží napodobit psaní dospělých.

Pohyby dítěte vycházejí nejprve z ramenního kloubu, později z kloubu zápěstního. Tak se objevují kyvadlové či obloukové čáry, nejčastěji ve směru šikmo k sobě nebo vodorovně. Později vznikají kruhovitě, elipsovitě a spirálovitě tahy.(Uždil, 1978)

3.2.2. Stadium prvotního obrazu

Nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Prvotní obraz vzniká tehdy, když dítě spojí svou kresbu s určitým významem. Dítě tedy postihne analogii mezi motorickým tahem a pozorovatelnou realitou. Nejdříve spojuje kresbu s určitým významem až v průběhu črtání, později kresbu předchází určení jejího významu.

Náhoda a úmysl se zde ale také mohou doplňovat: dokonce i v případě, že dítě již předem ví, co chce nakreslit, vede jeho záliba v čáře (a současně jeho neschopnost plně ovládnout grafický pohyb) k mnoha změnám. Dítě ještě nerozlišuje, co je snadné zobrazit a co naopak zobrazit nejde. „Hraje“ si nejen s čárou samou, s jejím průběhem, ale i s obsahem své smyslové zkušenosti. Pro své náhodně vzniklé grafické útvary také nachází „výklad“ tím způsobem, že je připodobňuje k tvarově neurčitým částem přírody (noc, voda apod.). (Uždil, 1978) Kresba však ještě není všeobecně srozumitelná.

3.2.3. Stadium lineárního náčrtu

Stadium lineárního náčrtu nastupuje kolem čtvrtého roku dítěte, kdy si dítě již vytváří základní hrubou podobu nějakého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky. Zobrazení těchto hlavních znaků je však stále zatím spíše schematické.

Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou a tematicky zaměřenou na člověka. Toto stadium je výrazem difúzního a dosud komplexního vnímání světa, v němž fantazie dítěte splývá s realitou. Co dítě nakreslí, který detail zvýrazní, se řídí zcela subjektivním názorem a pocitem dítěte, nikoliv objektivní důležitostmi. Dítě kreslí z představy (co o skutečnosti ví, nikoliv co vidí), co se mu líbí, k čemu má kladný vztah, je obvykle velké a barevné (uplatňuje se kognitivní egocentrismus). Nezvládá ještě proporce a prostor, kreslí i to, co nemůže být vidět.

Již mezi 4. a 5. rokem se také může objevit snaha o „syntetický“ obraz, zdůrazňující vztahy, které je však většinou potřeba nechat si od dítěte vyložit. Dítě „používá“ svých jednotlivých postav tak, jako používá věci a loutek v dějové hře. Můžeme se dozvědět, že „ten pán se zlobí na tu paní, protože...“, čímž je situace dvou postav mnohem dramatičtější, než se jeví na první pohled, což se však lze dozvědět jen ze slovní výpovědi a ne z kresby. Obsah představy se nekryje s jejím grafickým podáním, je mnohem plnější, proměnnější, dynamičtější. (Uždil, 1970)

3.2.4. Stadium realistické kresby

Ve stadiu realistické kresby, které u dítěte nastupuje mezi pátým a šestým rokem, dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě ale kreslí stále podle své představy, nikoliv podle předlohy. Začíná však na předmětech rozlišovat jejich znaky a kresba se stává dvojdimenzionální. Hlavním rysem popisovaného stadia je obohacování původního náčrtu věrnějšími a typickými detaily.

3.2.5. Stadium naturalistické kresby

Vývoj dětské kresby je ukončen stadiem naturalistické kresby, které u dětí nastupuje po desátém roce. V tomto stadiu se ztrácí realistické prvky, protože dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale jak se mu předmět skutečně jeví. Pro toto období je charakteristické zlepšování proporcí, kresba je perspektivní, stínovaná, dítě s snaží o stereometrické prostorové zobrazení, o zachycení pohybu. Většina dětí se mezi desátým a jedenáctým rokem dostává do stadia „krize kresebného projevu“, kresebný projev se stává popisným. Se vzrůstající kritičností myšlení si dítě začíná uvědomovat svou kresbu jako nedokonalou a svůj kresebný projev potlačuje. Např. Uždil (Uždil, 1970) hovoří o dvojí krizi kresebného projevu: krize jako uvědomění si vlastních nedokonalostí a zároveň krize zájmu o výtvarnou činnost v důsledku nelibosti nebo negativního estetického hodnocení ze strany dospělých.

U některých dětí s výrazným výtvarným talentem vývoj kresby nadále pokračuje a kresba se stává výrazným expresivním prostředkem.

3.3. Co dítě kreslí- výtvarný projev z hlediska volby tématu

Jak již bylo uvedeno, u prvních dětských kreseb (čáranic) nejde dítěti ani tak o výsledek jeho snažení, ale spíše o samotný proces, o radost z pohybu ze vznikající stopy. První grafickou figurou je ovál, krouživý pohyb se uplatňuje také u různých spirál, objevují se klikaté čáry i krátké údery- body. Všechny tyto útvary jsou přípravou k samotnému kreslení (Uždil, 1978).

Věcný význam dítě přisuzuje svým kresbám až později, a to nejprve často až pod tlakem otázky dospělé osoby. Často také dítě hledá obsah kresby teprve v průběhu kreslení, a i když už na počátku činnosti ví, co chce nakreslit, jeho výklad se mění a přizpůsobuje výtvaru, vznikajícímu na

papíře.

První obrazy se rodí právě z oválné formy, a protože je dítě výrazně antropocentrické, je ve středu jeho zájmu nejdříve člověk. První kresby lidské postavy se objevují většinou mezi třetím a čtvrtým rokem (v závislosti na tom, jak často dítě kreslí, jaké má nadání a jaká je úroveň jeho výchovné stimulace v rodině). Základem lidské postavy však může být i další frekventovaná grafická figura - kříž, v němž se uplatňuje dětská schopnost měnit směr čar. (Plevová, Petrová, 2005)

Jak již bylo uvedeno, je v centru zájmu prvních obsahových kreseb dítěte člověk a také všechno ostatní, co s ním souvisí. Jedná se zpravidla o izolované představy, které většinou souvisejí s prostředím člověka: dům, strom, slunce.

Přesto, že se jedná o nesložité představy světa, nevypovídají tyto kresby o chudém vidění dětského světa: v kresbě dítěte je obsaženo právě to, co je z jeho hlediska podstatné a co upoutalo jeho zájem. Není tam naopak to, co je pro rozeznání zobrazené věci nepodstatné a čím se dítě nezaujalo. Uždil mluví o grafické „zprávě“, kterou dítě vysílá do světa a která vypovídá mnohé o jeho zkušenostech se světem. Grafické znaky tak vznikají krajně úsporným spojením částí, které jsou z hlediska jednoznačnosti obsahové „zprávy“ důležité (a nebo se takové dítěti zdají). Proto se první kresby člověka soustředí zejména na zobrazení obličeje s několika detaily a naznačení končetin.

Kresba člověka zůstává hlavním a stěžejním tématem dlouhou dobu. Pro kresbu postavy i další témata má dítě určitý „grafický typ“, který se pomalu vyvíjí - obohacuje se jeho vnitřní skladba, přibývá podrobností a proporce se mění tak, že se „grafický typ“ stále víc blíží reálnému vzhledu věcí. Nových znaků roste spolu s tím, jak roste dětská potřeba vyprávět kresbou o jejich zvláštěnostech, o jejich smyslu. Není zde tedy rozhodující pouhá zraková zkušenost- mezi tím, co dítě vidí a co zobrazuje je vždy rozdíl: rozhodující pro zobrazení je, jaký smysl dítě dává viděnému, co ho na věcech zajímá, co se o nich dozvědělo a co podrželo v paměti, protože je to opravdu zaujalo. (Uždil, 1980)

3.3.1. Rozvoj kresleného tvaru

Obohacování původních forem roste se schopností grafického rozlišování směrů a se schopností podrobit tah tužkou zrakové a motorické kontrole. Základní hnací silou je snaha o věcnost a obsahovou věrohodnost, o takovou shodu mezi obrazem a skutečností, která zdůrazňuje, co je pro zobrazenou věc podstatné, o čem dítě ví a co je zajímavá.

Věcnost se týká především těch znaků, bez nichž by daná věc přestala být sama sebou, tedy u lidské postavy, hlavy, rukou a nohou, u stromu kmene a listí...světlo, atmosféra, vzdálenost jsou znaky, týkající se prostředí a určitého okamžiku, proto se v dětské kresbě zřídka objeví.

Dobrym příkladem může být např. dětská kresba nebe. Velký sluneční kotouč by mohl odkazovat k zobrazení denní doby a ročního období, nicméně často se vedle slunce objeví také mrak, ze kterého prší, duha, měsíc i hvězdy. Dítěti nejde o zachycení denní doby nebo počasí - dítě chce zobrazit nebe a použije k tomu tedy všechny znaky, které má k dispozici (Uždil, 1980).

3.3.2. Vývoj kresby postavy

S lidskou postavou jako námětem kresby se setkáváme u dětí poprvé mezi 3. a 4. rokem. Jak již bylo uvedeno, rodí se obraz člověka z čaranic, které mají nejčastěji oválnou formu. Ovál hlavy však dítě nevnímá jako obrys opravdové hlavy, ale jako hranici, v níž jsou uzavřeny důležité lidské znaky: ústa, oči, někdy i nos a vlasy. Přímo k hlavě dítě připojuje dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar. Tento typ kresby bývá označován jako hlavonožec. (Plevová, Petrová, 2005).

Další vývoj kresby postupuje tím rychleji, čím více dítě kreslí, kresba se stává diferencovanější, přibývá vyznačení nosu, úst, vlasů. Později jsou znázorněny také ruce, které jsou připojeny k hlavě. Trup se objevuje

poměrně pozdě, protože pro dítě nemá podstatnou důležitost, proto také většinou bývá menší než hlava (Uždil, 1978). Začne se uplatňovat jako samostatná část teprve tehdy, když dítě hledá místo pro detail, např. knoflík.

Šestileté dítě pak již zpravidla člení lidskou figuru velmi zřetelně, nasazuje paže k trupu, ne už k hlavě, jak se s tím lze setkat v předchozích etapách. Vývoj kresby směřuje ke zdokonalování. Objevují se další detaily jako jsou uši a vlasy, které mohou trčet jeden vedle druhého, objevují se i vlasy kudrnaté či složené do účesu.

Zpočátku je také mužská a ženská postava zobrazována stejně, později dostane základní figurální schéma další přívlastky (sukně, hůl, čepice...). Pohyb postav lze spíše odhadovat ze vzájemné blízkosti a souvztažnosti věcí. Pokrčení údů je pro dítě velmi obtížné zobrazit. Vztažené paže (trhání ovoce, házení) se však vyskytují poměrně záhy, již ve čtvrtém roce. Dítěti samému nedostatky v zobrazení pohybu (zrovna tak v mimice) příliš nevadí - jak již bylo uvedeno výše, jsou pro něj „paňáci“ primitivními loutkami - o plném obsahu představy, kterou dítě znázornilo, se lze mnohé dozvědět ze slovní výpovědi dítěte. (Uždil, 1978)

V sedmém roce pak dochází k zpřesnění proporcí, paže jsou již většinou umístěné na správném místě ve výši ramen. Objevuje se také krk, zatím pouze jako mezičlánek, jeho obrysová linie nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Dítě zdokonaluje oblečení a účes. (Plevová, Petrová, 2005)

Kresba v osmém roce již částečně přechází do profilu. Dítě si představuje, jak by bylo vidět figuru ze strany, nezakládá svou kresbu na zrakových vzpomínkách. Jeho představivost je vlastně schopností konstruovat figuru v prostoru, natáčet jí do žádoucího pohledového úhlu. Charakteristickým mezičlánkem je tzv. smíšený profil, na kterém je zároveň vidět, že se profil nezakládá na zrakové vzpomínce, ale na představivé práci. Jedná se o kombinaci pohledu zepředu a ze strany, se kterou se lze setkat také u nakreslených zvířat. (Uždil, 1978)

V devíti letech pak již dítě většinou zkouší zachytit pohyb, oblečení se vyznačuje detaily jako výstřih, rukáv atd. Od desátého roku se také

objevují pokusy o perspektivní zobrazení a stínování. V tomto věku je vývoj kresby v podstatě ukončen a v dalších letech jde jen o jeho zdokonalování. (Petrová, Plevová, 2005)

3.3.3. Další témata: zvířata, dům, strom

Od lidské postavy se také většinou odvíjí další témata, zejména kresba zvířat, jež se od obrazů lidí příliš neliší - jedná se o rozvíjení již známého a dobře upevněného grafického typu, podobně jako později vznikne z domu kostel a z neurčitého stromu jabloň. Dítě kreslí zvířata z profilu, pouze hlava bývá zobrazována zepředu a obrací k nám svou zlidštělou tvář.

Dům bývá zpočátku zobrazen spíše jako venkovské stavení s trojúhelníkovým štítem, rozhodně nechybí vlastnosti, související s jeho užíváním: okna, dveře, komín (ze kterého se často kouří), záclony. Přední stěna může být „zamlčena“, aby bylo vidět, co se děje v domácnosti.

Strom patří mezi grafické podoby, kterými se dítě zabývá velmi záhy - logika vývoje se podobá vývojové linii kresby postavy - zpočátku se jedná o vzhůru trčící linku, kterou v pravém úhlu a v pravidelných intervalech přetínají krátké vodorovné čárky, na kterých jsou umístěny ovály - kroužky; listí a jehličí se nerozlišuje. Postupně se větve odklánějí v kosém úhlu od kmene, větvení se komplikuje, přibývá větviček, na jejichž okraji se začnou objevovat listy. Dítě většinou projevuje snahu vykreslit jednotlivé listy na stromě, listnatý strom bývá nejčastěji stromem ovocným - visí na něm plody. (Uždil, 1987)

Oblíbeným tématem bývají i dopravní prostředky, především auto. Má na tom zásluhu zájem dítěte o pohyb a zároveň i „lidský obsah“, tedy to, jak je dopravní prostředek začleněn do společnosti - často jsou vidět sedadla i cestující uvnitř dopravního prostředku, pan průvodčí atd. Velkou roli zde hraje kreslířský zájem a skutečná znalost předmětu. (Uždil, 1980)

4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě

Projevům autismu v dětské kresbě je věnována především praktická část práce, kde se pokusím tyto projevy analyzovat v konkrétních výtvarných výtvorech dětí.

Určitý přehled charakteristik v kresbě, které mohou svědčit pro diagnózu poruch autistického spektra, podává Thorová (Thorová, 2006). Jedná se zejména o:

- 1) Stereotypní prvky (kanály, větráky, kostky z lega...)
- 2) Smysl pro detail (elektrická zásuvka, nápisy a čísla...)
- 3) Několikaměsíční uplívání na tématu (pravěk, televize...)
- 4) Specifické zájmy (vesmír, dinosauři...)
- 5) Zvláštní (idiosynkratické) náměty (ptáci připojení do zásuvky)
- 6) Odpor k určitým tématům kresbě (lidská postava, ostatní témata vyjma vlastních zájmů)
- 7) Psaní čísel, písmen, seznamů
- 8) Kreslení plánů, map
- 9) Dva a více let rigidní způsob kresby
- 10) Zvláštní rozpadlý způsob kresby- dítě nectí kompozici, přemalovává témata přes sebe, písmo je často nečitelné (s podobným způsobem kresby se můžeme setkat u psychotických poruch nebo organických postižení)
- 11) Dítě nekreslí kresby s obsahem (neznázorní předmět), kreslí jen pruhy, kostky, čáry. Kresby bez námětu poukazují na obtíže dítěte se symbolickým ztvárněním tématu, popř. může být nechut' ke kresbě způsobena hyperrealistickým uvažováním, kdy se dítě nemůže smířit s myšlenkou, že obrázek neodpovídá skutečnosti, kresba se obvykle vyznačuje určitou precizností provedení, často se dítě ani jiným tématům nevěnuje. Pokud existuje kresba s námětem, bývá chudá, často ve stereotypním nebo infantilním provedení.

12) Zvláštní způsob kresby lidské postavy. Kresby postavy mohou být spojované vždy s předmětem zájmu, postavám chybějí určité části, nebo mají zvláštní podobu, mohou být zaměněny za jinou postavu nebo zvíře, může docházet také k přenášení lidských atributů na věci a k antropomorfizaci. Patří sem také stereotypní provedení kresby postavy, kdy kresba postavy je stále stejná, prováděná několika jednoduchými tahy, obvykle má jednodimenzionální končetiny, jednoduché schéma a chybí jí detaily.

O problémech se zobrazením postav v kresbě dětí s autismem mluví také Nesnídalová (Nesnídalová, 1994), v jejíž publikaci *Extrémní osamělost* lze najít nezaměnitelné kresby chlapce jménem Milošek, který začal v sedmi letech po návratu z nemocnice kreslit místo lidských postav lahvičky od léků.

Na rozdíl od jiných kreseb dětí s autismem, zobrazených v publikaci, se nejedná o schematické, stereotypní, nebo obkreslené obrázky, ale o jasné autentické vyjádření: „Milošek kreslí tak, jak to cítí, maluje, protože musí. Chybí mu schopnost jakéhokoliv jiného vyjádření, jakékoliv jiné seberealizace.“ V jeho obrázcích jsou zachycené jeho zážitky, zobrazení traumatických zážitků mu pomohlo překonávat úzkost. (Nesnídalová, 1994, str. 58)

V souvislosti s podobnými výjimečnými obrázky se někdy hovoří o výrazném malířském nadání lidí s autismem, zejména s Aspergerovým syndromem. Profesor Hans Asperger, který syndrom v r. 1949 popsal, tvrdí, že v každé tvůrčí činnosti, ať umělecké, nebo vědecké, je vždy nutně obsažen určitý rys autismu. Jen ten, kdo je ovládán určitou myšlenkou, která určuje jeho život a podrobuje si jeho vnější podněty, může se věnovat své práci tvůrčím způsobem. Zúžení zájmů na určitou oblast života, na zvláštní izolovaný problém, se zde projevuje jako něco pozitivního, co činí tyto osobnosti zvláštních úkolů a výkonů. Tito lidé se pak již od mládí mohou zdát předurčení pro určité povolání, pro určitý obor, což vychází z jejich zvláštních vloh. (Nesnídalová, 1994)

Mimo výše uvedených znaků můžeme podle Lowenfelda (in Caseová, Dalleyová, 1995) vysledovat i další rysy, které lze odhalit v kresbě dětí s poruchou autistického spektra. Jedná se zejména o zobrazení perspektivy, které může být u dětí s poruchou autistického spektra velmi přesné: správné zachycení proporcí, snaha o dokonalé zachycení prostorových vztahů, překrývající se předměty, zaměřenost na detaily, kontury, smysl pro kompozici. Lowenfeld dále uvádí, že některé autistické děti se mohou zaměřit na jeden úhel pohledu a usilují pak o jeho přesné zobrazení. Tyto děti se pak projevují při kreslení jako zdatní pozorovatelé. Na druhou stranu však upozorňuje, že výtvarné nadání může být v rozporu s ostatními kognitivními funkcemi a že výjimečné schopnosti mohou být interpretovány nesprávně, pokud nevezmeme v úvahu, že se u těchto dětí často rozvíjí v důsledku plného zaměření pozornosti na tuto jednu činnost, která může leckdy hraničit až s obsesí.

Ne všechny děti s autismem ale patří mezi geniální kreslíře. Některé děti naopak mohou kreslení odmítat, popř. vytváří jednoduché, stále stejné obrazce, např. barevné pruhy. Podle Thorové mohou vyplývat problémy dětí s poruchou autistického spektra ve výtvarné činnosti z problémů v oblasti grafomotoriky. To může být jeden z důvodů, proč dítě nejeví o kreslení zájem. Vývoj kresby může být také opožděný nebo nerovnoměrný a často je dítě motivováno zabývat se kresbou jen těch předmětů, které souvisí s jeho specifickými zájmy (Thorová, 2006).

5. Empirická část

5.1. Cíle bakalářské práce

Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, lze podle některých odborníků, zabývajících se problematikou osob s poruchou autistického spektra, zachytit jistá specifika v kresbách dětí s tímto postižením (viz. kapitola 4. Specifické projevy autismu).

V rámci své bakalářské práce se pokusím v následující empirické části analyzovat kresbu dvou dětí, zachytit charakteristické jevy, vyskytující se v kresbách, a hledat styčné body mezi závěry těchto analýz a informacemi uvedenými v teoretické části práce. Mým cílem je:

- 1) Popsat jevy, vyskytující se v kresbách, a porovnat je s typickým vývojem a specifiky běžné dětské kresby, jak je uvedeno v kapitole 3. Dětská kresba- úvod do problematiky
- 2) Uvést tyto jevy do souvislostí s typickými projevy a chováním dětí s poruchou autistického spektra, které jsou blíže popsány v kapitole 2. Autismus- úvod do problematiky
- 3) Srovnat základní rysy mnou analyzovaných kreseb se specifickými projevy autismu v dětské kresbě, popisovaných v teoretické části v kapitole 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě
- 4) Uvést analyzované jevy a prvky ve zkoumaných kresbách do souladu s kazuistikami těchto dětí, jejich zvyky, zájmy a chováním

5.2. Popis sběru dat

Pro potřeby své bakalářské práce jsem si vybrala kresby dvou dětí stejného věku, opačného pohlaví a odlišných diagnóz na poli autistického spektra. Zároveň ani u jednoho dítěte není souběžně s touto poruchou diagnostikována porucha mentálních funkcí, která by neumožňovala odlišit od sebe projevy obou handicapů.

Obě děti kreslí rády, kreslení je jejich zálibou. Veškeré kresby jsou spontánní, kreslené bez předlohy. Jedná se o kresby, které děti malovaly doma, nebo ve školním/předškolním zařízení během svého volného času. Práce je založena na kvalitativním výzkumu. Hlavní metodou práce je analýza produktů, tedy kreseb dětí. Pro lepší pochopení obrázků jsem analýzu doplnila rozhovory s dítětem, s rodiči a pedagogy a na jejich základě jsem také zpracovala kazuistiky. Jména dětí jsou v práci změněna. Sběr dat probíhal v období leden až prosinec 2009.

Jsem si vědoma toho, že zkoumaný vzorek není natolik rozsáhlý, aby umožnil popsat projevy autistického spektra v dětské kresbě v obecné rovině, další limity práce vyplývají z nemožnosti porovnat kresby s kresbami kontrolní skupiny běžné dětské populace. I přes tyto bariéry ale práce poskytuje možnost základního srovnání kreseb dvou dětí stejného věku, avšak odlišné diagnózy na poli poruch autistického spektra.

5.3. Kasuistiky

5.3.1. Anička (sestaveno na základě informací od učitelky v MŠ)

Anička se narodila v březnu roku 2003 v Praze. Žije s oběma rodiči, sourozence nemá. V současné době navštěvuje speciální mateřskou školu v Praze, kam přišla před 4 lety, před nástupem do školky chodila také do jeslí.

Dětský autismus jí byl diagnostikován ve třech letech, na základě této diagnostiky začala navštěvovat autistickou třídu speciální mateřské školky. Před dvěma lety byla integrována do třídy pro děti s lehčím typem postižení. Intelekt se pohybuje v pásmu normy.

Do třídy chodí 13 dětí ve věku 3-7 let s různým typem postižení- je zde integrováno několik dětí s poruchou autistického spektra, s tělesným, mentálním a řečovým postižením. Ve třídě jsou tři paní učitelky, přítomna je i asistentka pedagoga. Využívá se prvků strukturovaného učení a alternativní a augmentativní komunikace.

Podle slov paní učitelky byl první rok ve třídě pro Aničku velmi těžký, stranila se ostatních dětí, společné aktivity jí nezajímaly, špatně se adaptovala na nové prostředí. V současné době si sice stále raději hraje sama, ale v určité míře se zapojuje i do společných činností podle každodenního plánu. Výrazně zde pomáhá jasná struktura programu ve školce a motivace bonbóny.

Se svým okolím Anička komunikuje prostřednictvím jednoslovných vět, rozumí jednoduchým pokynům a dokáže se jim podřídít.

Ve školce nejraději kreslí, kreslí bez předlohy, spontánně již od nástupu do školky. Také si ráda staví z lega dlouhé řady nebo „zdi“. V rámci společných aktivit s ostatními dětmi ráda tancuje. Podle paní učitelky je Anička „estétka“. Zajímá se o oblečení, módu, sleduje, co mají paní učitelky na sobě. Ráda si hraje s pestrobarevnými šátky, skládá z nich dohromady kousky oblečení, při návštěvě bazénu si vytváří šaty z ručníků. Zajímají jí i barvy. Podle paní učitelky by si vydržela kreslit celý den. Kreslí však stále svá oblíbená témata, na žádost o kresbu něčeho jiného nereaguje, v rámci výtvarné činnosti s ostatními dětmi se však dokáže přizpůsobit zadání. Své kresby někdy také komentuje, na požádání je dokáže blíže popsat. Veškeré obrázky si úzkostlivě hlídá, nerada je ukazuje a většinu z nich si odnáší se školky domů, kde již má vytvořenou rozsáhlou sbírku.

Strukturovaným programem se Anička řídí i doma. Oba její rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, Aničce se velmi intenzivně věnují, snaží se jí neustále poskytovat nové podněty mimo rámec jejich zaběhnutých rituálů a oblíbených činností. Stále se jí snaží učit něco nového, nová témata se pak objevují nárazově i v Aniččiných obrázcích- např. číslice, nebo vesmír. Aniččin zájem o módu příliš nepodporují, kreslení se však Anička věnuje i doma.

5.3.2. Pavel (sestaveno na základě informací od rodičů)

Pavel se narodil v dubnu roku 2003 a v současné době žije s oběma rodiči, prarodiči a mladší sestrou v Praze.

První Pavlovy problémy začaly v běžné mateřské škole, kam začal ve třech letech docházet. Nechtěl si hrát s ostatními dětmi, nezajímaly ho společné činnosti, choval se agresivně, propadal záchvatům vzteku, paní

učitelka ve školce ho označila za problémového. V té době ještě nebyla Pavlova diagnóza stabilní, objevovalo se podezření na poruchu pozornosti, hyperaktivitu nebo poruchy učení.

Na konci roku 2008 byl Pavlovi diagnostikován Aspergerův syndrom, v září roku 2009 nastoupil do běžné třídy ZŠ. V současné době chodí do první třídy. První pololetí navštěvoval školu s asistentkou, v současné době již chodí do školy sám. Výrazně se zklidnil, v kolektivu se děti sice stále spíše straní, ale není již vůči ostatním agresivní, pamatuje si jména některých spolužáků, jednoho z nich označuje jako kamaráda. Doma si ochotně hraje s mladší sestrou.

Podle matky mu ve škole pomohla jasná struktura vyučování, krátké přestávky a „zaměstnání“ v hodinách, pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Baví ho zejména matematika, v českém jazyce (psaní) se projevují výrazné problémy s grafomotorikou, zajímá ho prvouka. Nemá rád hudební výchovu, ačkoliv cítí rytmus, odmítá zpívat písničky, pokud nezná přesně každé slovo.

Doma si Pavel rád hraje s legem, staví domečky přesně podle obrázků, popř. vytváří dlouhé řady. Zajímají ho bludiště, mapy a brontosauři, zajímá se o dopravní prostředky, zejména traktory. S matkou chodí do knihovny a půjčuje si encyklopedie. Podle matky však nejsou jeho zájmy výrazně ulpívavé (stereotypní), od předmětu svého zájmu se dokáže odpoutat. Většinou mu zájem vydrží několik týdnů, než je vystřídán jiným. Baví ho také různé složité konstrukce a přístroje, které sám navrhuje. V této činnosti dokáže být velmi kreativní a vynalézavý, rodina ho velmi podporuje, a tak se některé z jeho návrhů s pomocí okolí dočkaly realizace nebo vytvoření papírového modelu.

Kresba Pavla zajímá, ale v posledních několika měsících spíše jako nástroj k vytváření schémat a návrhů přístrojů. Kreslí spontánně, své obrázky detailně popisuje. Na požádání namaluje cokoliv jiného, s kresbou postavy nemá problém.

Rodiče se Pavlovi intenzivně věnují, doma pracují zejména na rozvoji grafomotoriky podle různých pracovních listů. Intenzivní několikátýdenní

nácvik probíhal před nástupem do školy, podle matky se to výrazně projevilo na kresbě i způsobu psaní.

Řeč je plně rozvinutá, její vývoj nebyl výrazně opožděn. Kvůli drobné řečové vadě navštěvuje Pavel logopedii. Lateralita byla dlouho nevyhraněná, v současné době píše levou, pro práci s drobnými předměty však využívá spíše pravou ruku, podle matky má dominantní oko pravé. Písmenka často píše zrcadlově, nápisy (mimo slov v knížkách, kde má již čtení dobře nacvičené) čte zprava doleva.

5.4. Analýza kreseb

5.4.1. Kategorizace kreseb

Kresby jsem pro snadnější orientaci roztřídila do kategorií podle volby tématu, seznam kategorií je uveden v příloze.

Obrázky charakteristické nebo významně dokumentující určité jevy jsou podrobněji popsány v příloze.

U každého obrázku je také uveden měsíc a rok, kdy obrázek vznikl, pokud dítě obrázek nějakým způsobem komentovalo, je tento komentář rovněž uveden.

Jak již bylo uvedeno výše, veškeré kresby jsou kresbami spontánními, kreslenými bez předlohy.

Kresby jsou v příloze vedeny podle čísel, pokud je k dispozici také detail určité části, je tento detail veden s číslem obrázku a také pod číslem části. Například u obrázku 23 jsou k dispozici také detaily tohoto obrázku, označené jako 23_A a 23_B.

5.4.2. Anička

5.4.2.1. Kategorie 1-Postava (obr. 1, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 20)

Kresba postavy je jedno z Aniččiných oblíbených témat. Jedná se vždy o zřetelné zobrazení ženské postavy. Základní schéma tvoří trup, vymalovaný oranžovou pastelkou a vybarvený. Trup je s hlavou spojen krkem, dobře patrná jsou ramena. Postavám chybí prsty na ruce. Detaily obličeje tvoří nos, oči a ústa. Vlasy většinou nechybí, objevuje se několik typů opakujících se účesů. Dobře zobrazené je oblečení postav, chodidla (boty) vždy chybí.

Všechny postavy se usmívají, některé se drží za ruce, objevují se kolem nich symboly srdce, slunce, hvězd atd. Vzhledem k tomu, že zobrazení samostatných symbolů je také jedním z častých témat (viz. následující kapitoly), je otázkou, do jaké míry se jedná o naznačení vztahů nebo souvislostí. Na jednom z obrázků (obrázek 7, příloha str. 70) se kresba slunce a postavy dokonce překrývá, z obrázku nelze odhadnout, co kreslila Anička jako první.

Postavy jsou na první pohled poměrně líbivé a nejsou ničím nápadné. Proporce hlavy a trupu a délka i připojení končetin jsou víceméně v souladu- patrná jsou ramena, hlava je s trupem spojena krkem. Na většině obrázků také postavy mají všechny důležité detaily. Nápadné je pouze nezobrazení prstů (podle Švancary kreslí prsty 77% šestiletých dívek) a také chodidel (zde uvádí Švancara 85%). Naopak detaily oblečení, jako např. výstřih atd. se objevuje většinou až u dětí starších, Švancara hovoří o 9 letech.

Na některých obrázcích ale důležité detaily postav chybí. Například na obrázku 7 (příloha, str. 70) chybí postavě číslo tři nos a ústa, přitom u úst uvádí Švancara frekvenci výskytu u šestiletých děvčat 100%. Důležité detaily chybí i postavě nakreslené na obrázku 17 (příloha, str.80) - nohy nejsou standardně vyvedené, postavě chybí vlasy. (Švancara, 1974)

Ještě zajímavější je v tomto ohledu postava nakreslená na obrázku 16

(příloha, str. 79), které chybí hlava, přitom Švancara (tamtéž) uvádí frekvenci výskytu hlavy 100% již u čtyřletých děvčat. Podobně píše také Uždil (Uždil, 1978) - hlava je základním prvkem kresby postavy, vždyť již první dětské kresby, které mají většinou podobu hlavonožce, jsou tvořeny oválem, který představuje hlavu a nese důležité detaily jako oči, nos a ústa, byť v tomto období (cca od tří let věku) se jedná o značně primitivní znázornění. Hlava většinou mívá pro dítě velký význam, v určitém období je pro dítě natolik zásadní, že jí typicky kreslí mnohem větší, než trup, který nemá pro dítě tuto důležitost.

Určité nedostatky lze najít také na obrázku 7 (příloha, str. 70), kde chybí části hlav, které se na papír již nevešly. Lze se tedy domnívat, že Anička kreslila nejprve trup a až potom hlavu, pro kterou už prostě nebylo dost místa.

Všechny tyto poznatky odpovídají základní hypotéze, která již byla naznačena výše- hlava nemá v kresbě postavy pro Aničku zásadní důležitost. Mnohem důležitější je zobrazení oděvu, který je různě barevný, zdobený, různého střihu.

Ačkoliv ale v zobrazení šatů postav na Aniččiných obrázcích lze rozeznat určitou míru kreativity, jedná se o kresbu značně stereotypní. Téma se objevovalo po celou dobu sbírání materiálů a všechny obrázky jsou si do jisté míry podobné- lze zde najít určité „schéma“, jako vzor tohoto schématu lze označit např. obrázek 1. Postava na obrázku 1 má všechny popisované rysy a prvky (viz příloha, str. 64) - všechny další postavy více či méně odpovídají tomuto základnímu prototypu postavy- některé se odlišují účesem, nejvýraznější rozdíl je ale v oblečení. Na obrázku 6 (příloha, str. 69) má postava na sobě triko a sukni, na dalších obrázcích jsou ale již šaty. Jedná se o jednobarevné, krátké šaty různého střihu, některé mají úzká ramínka, některé široká, další bez ramínek nebo naopak dlouhý rukáv. Od září 2009, kdy začala Anička se školkou chodit do bazénu, se na některých obrázcích objevují také plavky (obrázek 20, příloha, str. 84).

Zájem o šaty je zde tedy opět dobře patrný. Aničku zajímá zejména to, co

má postava na sobě, nikoliv zda jí nechybí nic z toho, co bývá typicky po děti důležité, tedy hlava a detaily obličeje. Z toho usuzuji, že Aničce jde spíše o kresbu šatů, než o kresbu postavy, která zde plní funkci „věšáku na šaty“.

Jistá míra kreativity by se dala najít také v zobrazování některých účesů. Netypický účes, tvořený hnědými polodlouhými vlasy a ofinou, tvořenou dvěma oblouky (např. obrázek 7, příloha, str. 70), však připomíná účes postaviček z Aniččina oblíbeného lega (na tuto skutečnost upozornila učitelka v MŠ).

Také Aniččiny komentáře k obrázkům se soustředí na oblečení, případně počasí („*Je zima, vezmeš si mikinu*“, obrázek 9, příloha, str. 72), o postavách jako takových nemluví, její obrázky neznázorňují reálné postavy. Všechny postavy jsou ženské, mužské postavy Anička nekreslí (ani na výzvu).

5.4.2.2. Kategorie 2- Oblečení (obrázky 2, 3, 4, 5, 10, 11,)

Jedná se o obrázky kreslené v období březen- prosinec 2009, tématem jsou návrhy triček. Obrázky 2, 4, 5 a 10 (příloha, str. 65, 67, 68, 73) tvoří trička, nakreslená na celé ploše papíru, s výstřihem do V, různě zdobená. Obrázek 5 může na první pohled působit poměrně nedbale- tričko je celé „začárané“ zelenou a zejména černou pastelkou. Nicméně v dolní části obrázku je patrná kresba hnědou pastelkou, jejíž tvar a umístění může připomínat tzv. „klokání kapsu“, dva objekty v horní části mohou představovat nějaký symbol, nicméně jejich umístění a tvar mohou také odkazovat k možnému zobrazení kapes. Vzhledem k začáraní celého obrázku je však těžké tyto objekty blíže identifikovat.

Obrázek 3 (příloha, str. 66) tvoří torzo těla postavy, dobře patrné jsou naznačené ruce i hluboký výstřih. Jedná se o šaty s balonovými rukávy, okraje rukávu jsou cípaté, šaty jsou zdobené různými detaily, je zde

obrázek slunce, stromu, jejichž umístění ale plně nerespektuje hranice oděvu. Jde o podobné prvky, jaké se objevují i v dalších Aniččiných kresbách a kterým je věnovaná také samostatná kategorie 5.4.2.3 Symboly.

Snaha o vytvoření balónových rukávů je dobře patrná také na obrázku 11 (příloha, str. 74), kde jsou dvě barevná trička, obě zdobená jedním velkým symbolem květiny (pravděpodobně tulipán).

Balónové rukávy se objevily v Aniččiných obrázcích až ke konci období, oba obrázky (3 i 11) pochází ze stejného období (září - říjen 2009). Podle dostupných informací z MŠ, kam Anička chodí a kde také tyto obrázky kreslila, to může být reakce na oblečení jedné učitelky, na kterém Aničku zaujaly právě balónové rukávy. Přesto návrhy nejsou napodobeninou tohoto konkrétního trička (černé jednobarevné), ale jsou zcela svébytným vyjádřením Aniččiny kreativity. V rámci této kategorie se také neobjevuje žádné na první pohled patrné schéma, kterým by se Anička řídila- trička jsou různě barevná, výstřihy poměrně odlišné, atd. Tyto obrázky dokládají Aniččin zájem o módu velice zřetelně.

5.4.2.3. Kategorie 3- Symboly (obr. 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21)

Obrázky se zobrazením různých symbolů tvoří poměrně početnou skupinu. Do této kategorie jsem zařadila obrázky, na kterých je jich znázorněno větší množství symbolů a jejich rozmístění je většinou do značné míry volné. Přesto mají kresby v této kategorii mnoho společných rysů a vzhledem k tomu, že se symboly velmi výrazně promítají i do dalších obrázků, tvoří samostatnou kategorii. Jedná se o obrázky, vzniklé v průběhu téměř celého období sběru materiálů, kresba s touto tematikou je tedy dlouhodobým a opakujícím se námětem Aniččiných obrázků. Objevují se jak samostatně (např. obrázek 21, příloha, str. 84), tak i jako součást dalších obrázků s odlišným námětem, kde slouží jako zdobný prvek (např. obrázek 15, příloha str. 78)

Je však důležité upozornit, že slovo *symbol*, uvedené v názvu kapitoly, je zde použité poměrně volně a je proto nutné uvést souvislosti, ve kterých je slovo *symbol* dále používáno při analýze Aniččiných kreseb s ohledem na užší význam, ve kterém se obecně užívá.

Podle odborného psychologického slovníku je „...*symbol něco konkrétního, co slouží jako konvenční znak pro něco abstraktního. Symbol zastupuje určitý předmět, skupinu, vztah aj.*“ (Hartl, 2004, str. 578).

Domnívám se, že Anička ve svých kresbách neužívá těchto symbolů s ohledem na jejich zástupnou funkci, ale slouží jí jen jako zdobný prvek jejích obrázků. Tato domněnka bude dále rozvedena a souvislost Aniččiných „symbolů“ s abstraktními pojmy, na které odkazují, je jedním z témat analýzy obrázků v této kategorii. Slovo *symbol* je dále používáno ve významu, který zde byl již naznačen přesto, že tato souvislost, jak bude popsáno dále, je špatně prokazatelná.

Na obrázcích, které jsem zařadila do této kategorie, se opakuje několik symbolů: hvězdy, zobrazované různým způsobem, měsíc, mrak, slunce, květiny, srdce, kolečka, houby, kolečka, další neidentifikovatelné objekty, různé vlnovky a klikaté čáry apod. Odkud pramení Aniččin zájem o tyto symboly? Odpovědi mohou být obrázky 13, 14, částečně také 12 (příloha, str. 76, 77, 75). Tyto obrázky představují karty, se kterými si děti hrají ve školce, jejich zobrazení je však velmi zjednodušené a přizpůsobené. Jsou zde zobrazeny symboly mraku, slunce a houby, nicméně další hrací karty, které jsou součástí sady, se kterou se ve školce pracuje, obsahují také symboly srdce a měsíce a lze se tedy domnívat, že právě tato sada herních karet byla Aničce inspirací pro kresbu dalších obrázků se symboly. Jak již bylo uvedeno, objevují se tyto obrázky také v mnoha dalších kresbách, např. jako zdobící prvek šatů Aniččiných postav. Důležitá je otázka, do jaké míry odkazují symboly k dalším souvislostem a do jaké míry se jedná o pouhá náhodná vyobrazení známých a oblíbených objektů.

Např. obrázek 21 (příloha, str. 84), kde jsou různé hvězdy, srdíčka a další objekty nakresleny volně do prostoru, zcela jistě neodkazují k nějakému širšímu kontextu.

Podobné prvky, použité v dalších obrázcích, by ale mohly budit dojem, že zde jde), autorce o znázornění nějakých souvislostí a že se zde kresba symbolů objevuje s určitým konkrétním záměrem. Např. obrázek 8 (příloha, str. 71) nebo obrázek 15 (příloha, str. 78), který je poměrně věrnou kopií obrázku původního. Obrázek je na první pohled líbivý a působí velmi esteticky. Na obou obrázcích jsou nakresleny usmívající se postavy, kolem kterých jsou volně v prostoru nakreslena rudá srdce. Podobné obrázky lze zcela jistě najít také v kresbách běžné dětské populace, kde zobrazení srdíček zcela jistě asociuje naznačení vztahů mezi postavami.

Jak však již bylo uvedeno v teoretické části práce, je právě chápání symbolů u dětí s autismem značně omezené. Projevuje se jak v obtížném chápání komunikačních symbolů, tak ve hře i dalších oblastech života a vychází z narušené funkce představivosti. Z toho důvodu je pravděpodobné, že symboly, které Anička kreslí, nemají tuto zástupnou funkci a slouží Aničce jako zdobný prvek jejích obrázků. Mimo inspirace kartami, která již byla uvedena výše, je možné, že jí v kresbě ovlivnily také obrázky dalších dětí, např. v MŠ. Tuto domněnku mohou potvrzovat také další obrázky, kde se tyto symboly objevují také poměrně volně, byť mohou vypadat jako zobrazení počasí: zde mají symboly slunce, hvězd atd. neobvyklé barvy (např. červená na obrázcích 8 a 15, příloha, str. 71, 78), nebo se vyskytují současně na jednom obrázku protikladné symboly- např. slunce a měsíc.

Tyto protikladné objekty se v rámci jedné kresby vyskytují i u běžné dětské populace- jak již bylo uvedeno v teoretické části práce: malé dítě se snaží zachytit skutečnost tak, aby byla pro pozorovatele jasně identifikovatelná a nakreslí tedy vše, co má v dané chvíli k dispozici, tedy kreslí-li oblohu, namaluje klidně vedle sebe slunce i měsíc (Uždil, 1980). V tomto případě se domnívám, že Aniččiným cílem není vytvořit pomocí těchto symbolů pro pozorovatele jasně identifikovatelné zobrazení oblohy, ale že zde pouze dekoruje svoje obrázky o líbivé prvky, které si oblíbila (na obloze se objevují i další objekty, jako srdce, popř. další obtížně identifikovatelné obrazce, barvy jsou nestandardní- slunce je

červené apod.)

Jednoznačné souvislosti by prokázal komentář autorky podobně jako na obrázku 9 (příloha, str. 72): „*Zašlo sluníčko, je tma*“ (levá část obrázku) a „*Je zima, vezmeš si mikinu*“ (pravá část obrázku). Ve srovnání s předchozími obrázky zde ale nejsou symboly příliš srozumitelné, obsah dal obrázku až komentář autorky a tudíž zde oproti jiným obrázkům nemají dekorativní funkci. Nicméně i zde se prostřednictvím tohoto komentáře znovu objevuje Aniččina hlavní zájem, tedy oblečení.

5.4.2.4. Kategorie 4- Rozvrh (obrázek 22)

Obsahem této kategorie je jeden jediný obrázek (22, příloha, str. 85), který dokumentuje Aniččin zájem, na který se podle učitelek v MŠ soustředí v poslední době. I když se jedná jen o jeden obrázek, soudím, že je svým významem pro Aničku velmi důležitý, a proto jsem se ho rozhodla zařadit i do této práce. Tímto zájmem jsou různé diáře, kalendáře, poznámkové bloky, rozvrhy hodin atd. Anička si je ráda prohlíží, listuje v nich a zajímá se o organizaci jednotlivých aktivit. Jedním z jejích hlavních zájmů je týdenní rozvrh, se kterým se ve školce pracuje a který umožňuje zejména dětem s poruchou autistického spektra orientaci v čase (fotografie 23, příloha, str. 86). Podle tohoto týdenního rozvrhu se Anička řídí již od začátku své docházky do MŠ, nyní se však stal rozvrh předmětem jejího zájmu.

Přesto, že v kategorii je pouze jeden obrázek, vzniklo podle paní učitelky v MŠ od začátku listopadu 2009 několik podobných obrázků, které si však Anička velmi pečlivě chrání a odnáší si je domů, obrázky tedy nebylo možné dokumentovat.

Obrázek tvoří velké množství barevných políček, které v reálném rozvrhu představují dny v týdnu. Barevná políčka neodpovídají reálnému rozvrhu na fotografii, avšak Anička dokáže ke každé barvě přiřadit den v týdnu a

ve „svém“ rozvrhu se velmi dobře orientuje, dokáže vyjmenovat dny i určit, co budou děti který den ve školce dělat (např. každé pondělí chodí pravidelně plavat). Dobře patrná je také šipka, pomocí které si děti na reálném rozvrhu ukazují, který den právě je, znaky v dolní části mají pravděpodobně suplovat písmenka.

Domnívám, se, že kresba rozvrhu vychází z Aniččiny snahy lépe pochopit, co se bude dít, co jí čeká a usnadňují jí orientaci v čase a organizovat si tak svět kolem sebe, který pro děti s autismem bývá špatně srozumitelný. Podle paní učitelky si obrázky rozvrhů a kalendářů většinou odnáší domů a orientuje se podle nich. Je možné, že barevný rozvrh ve školce poskytuje Aničce důležitou oporu a vizualizaci času, která možná v domácím prostředí není tolik názorná a Aničce chybí.

5.4.2.5. Shrnutí

Aniččiny obrázky, které jsem v rámci empirické části své práce analyzovala, jsem pro přehlednost rozdělila do kategorií: Postavy, Oblečení a Symboly. Poslední kategorii Rozvrh tvoří pouze jeden obrázek a kategorie je tak spíše ilustrativní.

Nejvíce obrázků obsahuje kategorie Postavy. Obrázky, které jsem sem zařadila, vznikaly během celého období sběru materiálů- tyto kresby se ukazují jako hlavní Aniččino téma, které se pravidelně vrací. Jedná se o obrázky stereotypní, které zobrazují stereotypní zájem dítěte.

Většina jejích postav je poměrně dobře propracovaných, nicméně jejich základní rysy se opakovaly na víceméně všech kresbách- vzniklo tak určité schéma postavy, které Anička kreslí na většině svých obrázků. Toto schéma je detailně popsáno v kapitole 5.4.3.1 týkající se postavy a v rámci analýz jednotlivých obrázků (např. obrázek 1, příloha, str. 64).

Jedná se o postavu, které má většinu důležitých prvků- hlavu, vlasy, detaily obličeje, krk, trup, horní i dolní končetiny. Hlava je s trupem spojená krkem, patrná jsou ramena, postavy jsou oblečené. Přesto, že jim

chybí prsty na rukou a chodidla, jedná se o kresbu v zásadě odpovídající kresbě dívky Aniččina věku. Postavy mají oblečené šaty různého střihu, sukně, trička, popř. plavky. Všechny postavy jsou ženské.

Objevilo se ale také několik kreseb, kde byly důležité prvky v kresbě postavy vynechány. Na některých obrázcích chybí postavě hlava, detaily obličeje, popř. nejsou odpovídajícím způsobem zobrazeny končetiny, což již kresbě dítěte tohoto věku neodpovídá. V literatuře je hlava postavy popisována jako část těla, kterou děti vnímají jako hlavní a která na jejich obrázcích standardně nechybí, ba naopak již v obrázcích nejmenších dětí tvoří základ jejich kreseb, protože děti kreslí většinou to, co je pro ně nejpodstatnější a co nejvíce upoutá jejich zájem (viz. teoretická část, kapitola 3.3 Co dítě kreslí- výtvarný projev z hlediska volby tématu) a v tomto ohledu je tedy Aniččina kresba postavy značně atypická.

Tento způsob kresby postavy u dětí s poruchou autistického spektra je zmiňován i v teoretické části práce (kapitola 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě), kde cituji Thorovou (2006), podle které bývají kresby postavy dětí s poruchou autistického spektra často zvláštní- postava je značně stereotypní, chybí jí některé části a často je spojovaná s předmětem zájmu.

Domnívám se, že pro Aničku hlava jejích postav není tolik důležitá a že centrum její pozornosti je někde jinde- jak se ukázalo při analýze kreseb, zaměřuje se Anička na kresbu oblečení postav, což souvisí i s jejími zájmy mimo kreslení.

Zatímco „schéma“ postavy zůstávalo po celou dobu sbírání materiálů stejné, v oblečení postav se objevovaly různé střihy, druhy ramínek i různé barvy a projevíly se i další prvky, které autorku zaujaly v jejím okolí- např. balónové rukávy (viz. kapitola 5.4.2.2 Oblečení). Zde se dle mého názoru projevuje jistá dávka kreativity, která ovšem vyplývá z extrémního zájmu o danou oblast. Aniččina kreativita, projevující se v oblasti módy a oblékání, je nejvíce patrná na obrázcích návrhů oblečení.

Stereotypie se v Aniččiných obrázcích projevuje také v neustále zobrazování symbolů, které jí pravděpodobně zaujaly na hracích kartách a které zobrazuje na většině svých obrázků. Kreslí je ovšem volně, bez

zřejmých souvislostí, a slouží jí jen jako dekorační prvek. Tyto kresby jsou tak částečně bezobsažné a vyplývají pravděpodobně z obtíží dítěte se symbolickým ztvárněním, na které upozorňuje Thorová (viz. kapitola 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě)

Jediným obrázkem, který se vymyká Aniččinu zájmu, je ojedinělá kresba rozvrhu. Vzhledem k netradiční volbě tématu a vztahu, který Anička k tomuto obrázku má (a stejně tak i k dalším s podobným zaměřením, které dle dostupných údajů kreslí) se domnívám, že se zde velmi výrazně projevuje snaha organizovat své okolí, které bývá pro autistické jedince těžko srozumitelné a ve kterém je možno získat určitou orientaci právě prostřednictvím vizuální podpory (viz. teoretická část, kapitola Autismus-úvod do problematiky). Myslím si, že přehledný řád a systém, který je vytvořen v MŠ, kterou Anička navštěvuje, jí dodává v tomto chaotickém světě tolik potřebnou jistotu. Její kresby, které vytváří a které si velmi pečlivě hájí a nosí domů, pak podle mého názoru vychází ze snahy rozšířit si organizovaný svět MŠ na další okolní prostředí.

5.4.3. Pavel

5.4.3.1. Kategorie 1- Mapy (obrázek 24, 25, 26, 27, 28)

Kresba map je Pavlovo oblíbené téma. Poslední mapa je na obrázku 28 (příloha, str. 89), který vznikl v červenci 2009. Jako mapy označil obrázky sám Pavel.

Podle Pavlovy maminky se Pavel o reálné mapy (např. autoatlas) příliš nezajímá, jeho zájem vychází spíše ze snahy zachytit cestu na chatu, kam rodina pravidelně jezdí na víkendy a na prázdniny. Tato domněnka odpovídá Palovu komentáři k poslední kresbě, lze se domnívat, že i dřívější obrázky mohou být inspirovány cestou na chatu, kam Pavel jezdí už několik let.

Pavlův zájem o mapy je dlouhodobý, téma se pravidelně vrací. Podle údajů, které poskytla matka, patřily mapy mezi první Pavlovy obrázky. Pro ilustraci jsou tyto první kresby uvedeny v příloze (obrázky 24, 25 příloha, str. 87). Jedná se o typické dětské čáranice, které mohou mít v dětské fantazii různé významy. Podobně další mapa, obrázek 26 (příloha, str. 88), připomíná dětské čáranice. Obrázek tvoří změní čar různých barev, doplněné o různé další obrazce. Další obrázek 27 z ledna 2009 je však již kvalitativně odlišný (příloha, str. 88). Linie jsou přesně vedené, čáry nejsou kreslené zcela náhodně, ale sledují určitý záměr autora. Vypadají jako vrstevnice, které na reálných mapách spojují místa se stejnou nadmořskou výškou, nebo může jít o různé cesty a silnice a přesto, že linie jsou jednobarevné, mohou reálnou mapu s různými spleťnými cestami připomínat.

Kvalitativně odlišná je kresba na obrázku 28 (příloha, str. 89). Obrázek však spíše než mapu připomíná dům s cestou, další objekty na obrázku jsou špatně identifikovatelné, zelená barva může znázorňovat trávu, žlutá pole, nicméně Pavel svůj obrázek dále nekomentoval a další souvislosti tak zůstávají skryté.

5.4.3.2. Kategorie 2- Traktory (obrázky 29, 30, 31, 32, 33, 34)

Těchto několik obrázků traktorů vzniklo během jednoho týdne v březnu 2009. Jejich řazení chronologicky odpovídá tomu, jak je Pavel kreslil. V této době se Pavel intenzivně zajímal o traktory a těžkou techniku obecně a toto téma na jeden týden zcela ovládlo jeho kresbu. Půjčil si také několik odborných knížek v knihovně, které však při kreslení nesloužily jako předloha.

Jeho traktory mají různé tvary, objevuje se traktor s vlekem (obrázek 29, příloha, str. 90), na většině obrázků nechybí kola, okna, volant. Přesto, že jsou si kresby do značné míry podobné, právě v těchto detailech se liší. Hlavní částí traktoru jsou však kolečka- vymalovaná oranžovou pastelkou

nebo vystřížená. Pavel kolečka traktoru označil jako motor.

Všechny kresby jsou vystřížené. Podle matky Pavel stříhá rád, zajímají ho také různé tvary nůžek, rád si hraje s děrovačkou. Díky vystřížení také traktor svým způsobem „vystupuje“ z kresby- z papírového obrázku se tak tím spíše stává reálná hračka, se kterou si dítě může hrát.

5.4.3.3. Kategorie 3- Co děti nesmějí (obrázky 35, 36)

Kategorie Co děti nesmějí obsahuje celkově dva obrázky, vzniklé v září 2009 během několika dnů, mimo celkových zobrazení jsou v příloze uvedeny také detaily jednotlivých částí obrázků. Obrázky s popisem včetně komentáře autora jsou uvedené v příloze (příloha, str. 94 - 98).

Obrázky Pavel namaloval do starého diáře, název „*Co děti nesmějí*“ dal obrázku on sám. Podle matky mohou tyto obrázky souviset s Pavlovým nástupem do školy. Lze se domnívat, že začátek školní docházky byl pro Pavla i celou rodinu značně stresujícím obdobím. Vzhledem k předchozím problémům v předškolním zařízení zde byla ze strany rodičů obava, že jisté výchovné problémy mohou nastat i ve škole, navíc zde Pavel nastupoval jako integrované dítě do běžné ZŠ. Paradoxně však podle matky Pavlovi nástup do školy prospěl, výrazně se zklidnil a více se zapojil do kolektivu. K jeho zklidnění výrazně přispěl jasný a přehledný řád školy- časový rozvrh jednotlivých aktivit, jasně od sebe oddělující volný čas během přestávky a práci v hodině a také jasně daná pravidla, co se ve škole dělá.

Jistý návod pro to, co se dělá nebo nedělá, si pak Pavel zřejmě vytvořil i sám pro sebe, možná pro jednodušší orientaci v domácích pravidlech, kde striktní řád tolik neplatí. Aktivita, které si Pavel pro svou kresbu vybral, jsou totiž většinou činnosti, vztahující se k domácímu prostředí.

Obrázky „představují určitá schémata, jejich význam by pro nezúčastněného pozorovatele zůstal bez Pavlových komentářů nejspíš

skrytý. Společný prvkem je střed obrázku, znázorněný kruhovým objektem, na který navazují šipky, vedoucí ke konkrétnímu zobrazení toho, co děti nesmějí. Dobře patrné jsou na obrázcích čísla 1, 2, 3 zobrazená zrcadlově, která tvoří ústřední body schématu, podle Pavlova komentáře představují: „*zaprvé...zadruhé...zatřetí...*“ a směřují ke kresbě toho, co děti nesmějí. A co tedy děti nesmějí? „*Děti nesmějí škrábat, brát si věci nebo sahat na žehličku*“ (první obrázek), dále „*nesmějí skákat z pódia* (vyvýšený stupínek, který má rodina v předsíni), *hrát si doma s míčem nebo bouchat tatínka a maminku*“ (druhé schéma).

Celkově se jedná o velmi primitivní kresby, nicméně schéma toho, co se autor snaží sdělit, je velmi promyšlené a sleduje jasný cíl. Konkrétní činnost, kterou děti nesmějí dělat, je zobrazena buď pomocí nějakého objektu, nebo postavy, která danou činnost provádí. I postavy jsou velmi jednoduché, na obrázku 36 připomínají spíše hlavonožce, postavy na dalších schématech jsou pouze schematické, nemají důležité detaily obličejů, ruce a nohy postavy na obrázku 35 v ničem nepřipomínají lidské, vypadají spíš jako jakýsi stroj- nicméně o to tady zřejmě nejde.

Pro srovnání uvádím obrázek 39, který pochází ze září roku 2009 (příloha, str. 102) a pochází tedy ze stejného období. Na tomto obrázku měl Pavel podle zadání ve škole nakreslit svého kamaráda.

Tato kresba postavy je již v mnohém vyspělejší. Sice zde chybí trup, který už většinou v kresbách dětí tohoto věku nechybí (Švancara uvádí až 100% frekvenci výskytu trupu v kresbách šestiletých dětí⁶), nicméně postava má hlavu se všemi důležitými detaily jako jsou oči, nos a ústa, nechybí uši ani vlasy. Je zde také naznačen krk a ramena, a přestože napojení jednotlivých částí těla je vzhledem k nepřítomnosti trupu značně problematické, jedná se o mnohem propracovanější postavu než postavy, nakreslené na schématech Co děti nesmějí. Přesto, že Pavel v této době už uměl namalovat postavu člověka mnohem lépe, nakreslil primitivní hlavonožce nebo postavu, připomínající končetinami spíše bagr.

Dle mého názoru prostě postavy na těchto obrázcích pro autora nebyly

⁶ Švancara, 1974, str. 195

důležité, důležité pro něj bylo zachytit schéma toho, co děti nesmějí dělat a v tomto ohledu bylo věrné zobrazení postav pro Pavla zřejmě vedlejší. Domnívám se, že prostřednictvím těchto schémat se Pavel snaží si pro sebe zorganizovat a objasnit okolní svět, který bývá pro děti s poruchou autistického spektra velmi chaotický. Dítě s touto poruchou upřednostňuje čitelné situace, kterým rozumí a ve kterých se vyzná (teoretická část, kapitola 2.1 Charakteristické projevy- triáda postižení). Právě vizualizace je jedním z principů, které se používají v práci s autistickými dětmi a který jim usnadňuje orientaci ve světě (viz. teoretická část, kapitola 2.4 Intervence u lidí s poruchou autistického spektra). Snahu o organizaci vnějšího světa prostřednictvím vizualizace můžeme najít také u Aničky v rámci její kresby rozvrhu, nicméně způsob zpracování problematiky je u obou dětí značně odlišný, jak bude dále popsáno v kapitole 5.5 Komparace kreseb obou dětí.

5.4.3.4. Kategorie 4- Přístroje (obr. 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46)

Tuto kategorii tvoří poměrně velké množství obrázků. Jedná se o kresby, vzniklé v období říjen- prosinec 2009, kdy byl sběr materiálů ukončen. Je důležité poznamenat, že přístroje tvoří hlavní téma Pavlových kreseb v posledních několika týdnech a v této souvislosti jeho zájem o kresbu výrazně vzrostl. Obrázky, resp. nakreslené přístroje pojmenoval sám Pavel.

Společným tématem obrázků v této kategorii jsou přístroje, resp. návrhy přístrojů, různá schémata a modely. Veškeré obrázky jsou také detailně popsány v příloze (str. 99 - 109), včetně komentářů autora, bez kterých by kresby zůstaly stěží srozumitelné.

Vymýšlení různých přístrojů patří mezi Pavlovy koníčky. Přístroje, které si vymýšlí, kreslí na papír, popř. se je rovnou snaží vytvořit a sestavit. Leckdy se jedná se o technicky náročné stroje, které mají velmi důmyslně

popsané a promyšlené fungování. Některé jsou elektrické, jiné fungují na principu jednoduchých strojů, např. kladky.

Inspirační zdroj pro tyto přístroje není jednoznačný. Některé jsou inspirovány bezprostředními Pavlovými zážitky (např. pohádkou v televizi, obrázek 44, příloha, str. 107), nebo Pavlovým zájmem (Stroj na lego, obrázek 46, příloha str. 109), jiné vycházejí z každodenní zkušenosti (Skleník, obrázek 43, příloha, str. 106). Obrázky mají také své praktické využití, ať už se jedná o vylepšené předměty a nástroje, např. promyšlený systém opravy aut (obrázek 45, příloha, str. 107), popř. se jedná o naprosto nové a unikátní vynálezy (Stroj na melouny, obrázek 42, příloha, str. 105).

Zajímavý je obrázek 37, kde jsou opět nakreslené číslice známé z kategorie Co děti nesmějí (známé schéma „*zaprvé...zadruhé...zatřetí...*“), zde však popisují fungování domečku, který Pavel navrhl. Důležité je poznamenat, že rodina Pavla ve vytváření přístrojů a návrhů velmi podporuje. Společně se strýcem již Pavel sestrojil několik vynálezů, které společně vymysleli. Často se jedná i o stroje do značné míry komplikované, napájené elektřinou. Podobně se dočkal realizace i obrázek 37, podle kterého vznikl papírový model (fotografie 37_A, příloha, str. 99).

Schéma „*zaprvé...zadruhé...zatřetí...*“ je použito také u následujícího obrázku 38 (příloha, str. 101), kde tvoří jeho hlavní náplň- z tohoto obrázku dokonce sám vynález není příliš patrný. V dalších kresbách však Pavel toto schéma již opouští, zobrazované přístroje jsou již značně sofistikovanější a komplikovanější. Projevuje se v nich také Pavlův zájem o elektřinu.

Na některých obrázcích jsou znázorněné také postavy, zde opět velmi schematické a zjednodušené, připomínající spíše stroje než lidské bytosti. Postavy slouží jako ilustrace toho, jak stroj funguje nebo jak ho řídí (např. dálkové ovládání v ruce postavy na obrázku 43, příloha, str. 106). Zde se opět přikláním k tomu, co již bylo naznačeno v popisu postav u kategorie Co děti nesmějí- Pavel jednoznačně zvládne nakreslit postavu lépe, zde

však není postava hlavním tématem obrázku, kterým jsou Pavlovy oblíbené stroje, a tak postavě není věnována dostatečná pozornost.

Zvláště zajímavá je v tomto ohledu postava na obrázku 41 (příloha, str. 104), kde se zřejmě Pavel snažil o zobrazení profilu, čemuž ještě jeho kreslířské schopnosti neodpovídají. Postava nedopovídá kresbě chlapce v jeho věku, v podstatě chybí trup, hlava je zobrazena také velmi neobvyklým způsobem, nicméně ruce a nohy (přesto, že prsty u nohou směřují opačným směrem, než by měly) pokus o profil naznačují. Na obtížnost zobrazení profilu pro děti tohoto věku upozorňuje také Uždil, tzv. smíšený profil, kdy je spojen pohled zepředu a ze strany je ještě pro tento věk poměrně typický (Uždil, 1978).

Ve všech obrázcích v této kategorii se objevuje značná míra kreativity a také velký pozorovací talent, který mu umožňuje vymýšlet zlepšující návrhy pro předměty (přístroje), se kterými se běžně setkává. Je také zajímavé, že díky vzrůstajícímu zájmu o tyto přístroje se zvýšil jeho zájem o kresbu- umožňuje mu „přenést“ své myšlenky na papír. Úlohou schématu „*zaprvé...zadruhé...zatřetí*“ je pravděpodobně ulehčit zobrazení složitých objektů, popř. jeho promyšleného fungování. Na některých obrázcích však tvoří schéma hlavní část kresby. Domnívám se, že kreslení těchto vynálezů může být pro Pavla poměrně obtížné. Jedním z důvodů mohou být potíže s grafomotorikou, na které během sestavování kasuistiky upozorňovala Pavlova matka. Další důvod může vyplývat z nespokojenosti s vlastní kresbou, která neodpovídá skutečnosti (nezachycuje věrně Pavlův vynález a jeho fungování). Podobný hyperrealismus se objevuje u dětí vyššího věku, většinou kolem desátého roku (viz. kapitola 3.2.5 Stadium naturalistické kresby), typicky se ale podle Thorové objevuje také u mnohem mladších dětí s poruchou autistického spektra (viz. kapitola 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě). Dle mého názoru se v některých svých obrázcích Pavel drží schématu „*zaprvé...zadruhé...zatřetí*...“ protože schéma tvoří základ pro vysvětlení fungování předmětu, je jasné, striktní a srozumitelné. Důležitý je zde komentář, kterým Pavel všechny své obrázky dokáže popsat a vysvětlit.

Zároveň se zde také projevuje Pavlův velký zájem o techniku- v rámci tohoto zájmu kresba pravděpodobně představuje velký potenciál, jak může své nápady vyjádřit.

5.4.3.5. Shrnutí

Pavlovy obrázky jsem pro přehlednost rozdělila do kategorií Mapy, Traktory, Co děti nesmějí a Přístroje.

Nejvíce obrázků jsem analyzovala v rámci kategorie Přístroje. Dle mého názoru se jedná o značně originální nápady, některé přístroje jsou poměrně komplikované, jejich fungování je velmi promyšlené. Přesto je ale jejich zobrazení v rámci kresby velmi primitivní, v rámci analýz jsem popisovala zejména problémy se zobrazením postav, které jsou velmi schematické a postrádají důležité detaily (viz. kapitola 5.4.3.4 Přístroje). Postavy jsou však redukovány na uživatele přístroje, popř. ho řídí a jejich význam v kresbě je tak úzce spojen se samotným strojem, kterému je věnována hlavní pozornost- postava je zde vedlejší. Tento závěr vyplývá zejména ze srovnání s obrázkem 39 (příloha, str. 102), který zachycuje kresbu na mnohem vyšší úrovni.

Zároveň se na obrázcích v této kategorii objevilo také schéma „*zaprvé...zadruhé...zatřetí...*“, jež tvoří základ kreseb v kategorii Co děti nesmějí. Dle mého názoru je celá tato kresba z hlediska volby tématu i zpracování velmi atypická. Tyto obrázky poskytují Pavlovi jistý záchytný bod, který mu umožňuje organizovat svou zkušenost. V textu výše jsem již vyslovila domněnku, že vyjadřují Pavlovu snahu vytvořit pravidla zejména pro domácí prostředí, které jasná pravidla oproti prostředí ve škole postrádá. Z použití schématu „*zaprvé...zadruhé...zatřetí...*“ pak vyplývá snaha o jejich přesné a striktní definování. Snaha o nastolení určitého řádu je patrná také z toho, že si Pavel pro své kresby vybral starý diář. Použití schémat také v rámci kreseb přístrojů pak může vyjadřovat podobný záměr. Jejich fungování má Pavel dobře promyšlené, schémata

představují způsob, jak jej jasně prezentovat. Schéma také může vyplývat ze zájmu o zobrazování číslic, který se u dětí s poruchou autistického spektra také objevuje (viz. teoretická část, kapitola 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě).

Množství obrázků v kategorii přístroje a doba jejich vzniku je dle mého názoru důležité pro pochopení významu, jaké obrázky pro Pavla mají. Již zde bylo uvedeno, že některé tyto obrázky jsou značně schematické a bez Pavlova komentáře zcela bezobsažné. Z toho usuzuji, že kresba je zde spíše prostředkem k vyjádření jeho myšlenek. Obrázky nejsou líbivé, nejsou zdobené žádnými prvky, které nesouvisí s přístrojem. Nejsou zasazené do kontextu (např. zobrazení krajiny), jedná se zde pouze o samotný přístroj a principy jeho fungování. Domnívám se tedy, že množství obrázků, které vzniklo zejména v posledních několika týdnech na toto téma, nevypovídá ani tak o zájmu o kresbu, ale především o Pavlově zájmu o techniku a různé přístroje, který se projevuje i mimo kresbu- např. zájem o elektriku a dopravní prostředky.

Zájem o dopravní prostředky se projevuje také v kategorii traktory, jejichž hlavní částí, která je na každém obrázku zdůrazněna, je motor stroje. Ten tvoří hlavní Pavlův zájem, na který soustředí svou pozornost. Všechny obrázky vznikly během jednoho týdne, jedná se tedy spíše o nárazový zájem, který současné době již není tak intenzivní. Domnívám se, že zájem o reálnou dopravní techniku zčásti vystřídal zájem o nové přístroje, které si Pavel navrhuje sám.

I zájem o mapy je dlouhodobý, jak dokládají starší obrázky, uvedené v kategorii Mapy, a téma se pravidelně vrací. Zájem o mapy jako specifikum kresby dětí s autismem zmiňuje také Thorová (Thorová, 2006, viz. teoretická část, kapitola 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě), nicméně v literatuře pravděpodobně zájem souvisí také se zálibou v reálných mapách, např. autoatlasech, která opět může vyplývat ze zájmu o jasná pravidla a předvídatelnost okolního světa.

Pavla reálné mapy příliš nezajímají, vytváří si vlastní. Zatímco analýza jeho raných obrázků map, které připomínají dětské čáranice, je poměrně

bezpředmětná, jisté hlubší souvislosti může ukazovat obrázek 28 (příloha, str. 89), který v této sérii vznikl jako poslední. Poměrně zřetelně je zde zobrazena cesta na chatu, kam Pavel jezdí s rodinou- je vidět dům i klikací se vozovka. Přesto, že je opět do jisté míry schematický, může dle mého názoru opět vyjadřovat Pavlovu touhu organizovat si okolní svět a udělat ho pro sebe jistý a srozumitelný a předvídatelný tak, aby se v něm mohl dobře orientovat

Jako velmi důležité se ve všech jeho obrázcích ukazují komentáře autora, které nedokonalou kresbu uvádí do správných souvislostí.

5.5. Komparace kreseb obou dětí

V předchozích kapitolách bylo detailně popsáno a analyzováno několik kreseb, které jsou předmětem mého výzkumu. V následující kapitole se pokusím shrnout typické jevy, které se při analýze objevily, a zejména porovnat tyto jevy v kresbách obou dětí. Přesto, že rozdíly v jejich kresbách mohou vyplývat např. z osobnostních rozdílů, pokusím se uvést také možnou souvislost s jejich odlišnou diagnózou na poli poruch autistického spektra.

Nejvíce se v analýze projeví zájmy obou dětí, ovšem v poměrně odlišné míře.

Aniččíným zájmem je bezpochyby oblečení, které se nějakým způsobem objevuje na všech jejích obrázcích. Přesto, že jsem si její kresby pro snadnější analýzu rozdělila do několika kategorií, tvoří toto téma styčný bod mezi nimi. Postavy, které jsem popisovala, se ukázaly jako velmi stereotypní, pro Aničku významné pouze jako „věšáky na šaty“ (viz. popisované opakující se schéma, obrázek 1, příloha, str.64).

Naopak záliba v šatech se zde projevila naprosto zřetelně, objevily se různé stříhy, typy ramínek, různé barvy. Některé šaty byly také zdobeny symboly, které Aničku zaujaly na hracích kartách a které od té používá

pro krášlení svých obrázků (obrázky 13, 14, příloha, str. 76, 77). Jak však již bylo uvedeno, jedná se pravděpodobně jen o zdobné prvky bez dalšího hlubšího významu. Objevily se i kresby, jejichž tématem byly pouze symboly, většinou však tvoří součást nějaké komplexnější kresby, jejíž hlavním námětem je opět oblečení. Obrázky tak sice vypadají velmi líbivě a esteticky, ale jednotlivé použité prvky se v rámci různých obrázků stále opakují a kresba je tak celkově velmi stereotypní.

Naopak Pavlovy obrázky moc líbivé nejsou a obsah zde zcela jistě převládá nad formou. Forma bývá často poměrně schematická, nedotažená, nepropracovaná, ačkoliv samotný obsah obrázku má Pavel do značné míry promyšlený. I zde se velmi zřetelně projevuje jeho zájem, kterým je technika- zde mám na mysli především obrázky, které jsem v rámci analýz zařadila do kategorie Přístroje a kde Pavel zobrazil několik svých originálních a nápaditých vynálezů (viz. kapitola 5.4.3.4 Přístroje). Oproti Aničce tak jeho obrázky tvoří jeden předmět, kresba není komplexní, není zasazená do krajiny, nejsou zde žádné zdobné prvky, které se běžně objevují snad ve všech dětských kresbách jako sluníčko, mrak, tráva atd. Dobře patrné je to zejména u kreseb traktorů, které Pavel dokonce vystříhl z papíru a zbavil je tak jakéhokoliv dalšího „okolního prostředí“. Sice se zde opět opakuje stereotypní zájem autora, ale také představitost, která v Aniččiných obrázcích chybí.

Velmi významný rozdíl mezi dětmi vyplývá z toho, do jaké míry je u nich rozvinuta řeč. Zatímco Pavel své obrázky často a do detailu komentuje, Aniččiny komentáře jsou velmi jednoduché a spíše ojedinělé. Nejde zde ani tak o přiblížení obsahu obrázku okolí, Anička kresby komentuje spíše podle nálady a na doplňující otázky okolí někdy reaguje velmi odmítavě. Zatímco Pavel prostřednictvím obrázků sděluje své nápady širokému okolí, nechává si Anička své obrázky pro sebe- zaměřuje se na to, aby byly hezky zdobené. Obrázkům, které jsou méně srozumitelné, rozumí pravděpodobně jen ona sama a často si je „nechává pro sebe“ také v doslovném smyslu slova- nosí si je domů ze školky, kde analyzované obrázky vznikaly, ukazuje a komentuje je pouze podle nálady.

Tyto údaje by mohly odkazovat k závěru, že mezi dětmi je velký rozdíl

v úrovni intelektu. Podle dostupných informací však ani u jednoho nebyl zjištěn mentální deficit. Přesnější údaje nemám k dispozici a je tudíž možné, že některé rozdíly mezi dětmi vyplývají i z jejich odlišné intelektové úrovně.

Zajímavé je také „tempo“, s jakým obrázky obou dětí vznikají. Pro Aničku je kreslení pravidelná činnost, které se věnuje každý den pravidelně ve stejný čas. Veškeré analyzované obrázky vznikly ve školce v rámci dopolední výtvarné činnosti, která je stanovená v Aniččině denním rozvrhu. Každý den tak Anička nakreslí několik obrázků. Jak již bylo uvedeno, její kresby se z větší části věnují jednomu tématu a jsou do značné míry stereotypní. Míru stereotypie dokládá i několik obrázků, které jsou do značné míry shodné, ačkoliv je Anička kreslila nezávisle na sobě s několikadenním odstupem.

Oproti tomu Pavlovy obrázky vznikají spíše nárazově, když se nechává inspirovat objektem, který ho velmi silně zaujal. Např. série traktorů- mimo kresbu si Pavel také četl naučné knihy o traktorech, prohlížel si obrázky atd. V této době tedy vznikla sada velmi podobných, stereotypních obrázků těchto přístrojů, které na určitou dobu plně ovládly jeho pozornost. Obě děti jsou tak zaujaté svým tématem- i když každé trochu jiným způsobem.

Společným problémem, který se objevil při analýze obrázků obou dětí, je atypické znázornění postavy. Aniččiny postavy jsou sice pečlivě vyvedené, ale chybí jim často důležité detaily, někde chybí i celá hlava. Jak zde již bylo uvedeno, tyto postavy jsou stereotypní a v rámci jejich obrázků nejsou důležité. Ani pro Pavla nepředstavují postavy stěžejní téma- objevují se pouze jako lidé, ovládající jeho přístroje, a svým zobrazením připomínají leckdy píše roboty. Na obtíže, spojené s kresbou postavy, u těchto dětí upozorňuje i Thorová (Thorová, 2006) a Nesnídalová (Nesnídalová, 1994)- viz. kapitola 4. Specifické projevy autismu v dětské kresbě. Základní téma kresby většiny běžných dětí, jak je popisováno v teoretické části práce, je tak pro tyto děti velmi problematické.

Další společné téma, které se objevilo u obou dětí, je spojené se snahou vytvořit si určitý řád. U Aničky se tato snaha projevila prostřednictvím kresby rozvrhu (viz. kapitola 5.4.2.4 Rozvrh), ve které napodobila rozvrh aktivit ve školce, a u Pavla prostřednictvím kreseb Co děti nesmějí (viz. kapitola 5.4.3.3 Co děti nesmějí). Zde se opět projevuje míra kreativity, s jakou obě děti přistupují ke svým kresbám: zatímco Anička si pro svou lepší orientaci ve svém okolním prostředí „vypůjčila“ systém, používaný ve školce, Pavel si vytvořil svůj vlastní a pravidla si pro sebe definoval sám.

Domnívám se, že přestože Aniččin rozvrh slouží zejména k orientaci v čase a Pavlův systém stanovuje pravidla správného chování, oba vyplývají z obecné charakteristiky poruch autistického spektra. Jak je uvedeno v teoretické části (viz. kapitola 2.4 Intervence u lidí s poruchou autistického spektra) a blíže rozvedeno v rámci analýz výše zmiňovaných obrázků, je pro osoby s autistickým spektrem obtížné orientovat se v okolním prostředí, které je pro ně příliš chaotické. Potřebují jasně definovaný řád, pevně stanovená pravidla a jasně zorganizovaný čas, což jim přináší jistotu a klid. Domnívám se, že tím, že si děti svá pravidla nakreslí, se vnitřně ujišťují o jejich platnosti. V podstatě se jedná o princip vizualizace, který usnadňuje jejich chápání.

6. Závěr

V rámci své práce jsem analyzovala kresby dvou dětí stejného věku, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra. Hledala jsem styčné body i odlišnosti v rámci jejich kreseb a snažila jsem se zjistit, jestli se tyto kresby nějakým způsobem odlišují od kreseb běžných dětí a zda tyto rozdíly mohou vyplývat ze specifík postižení.

Obě děti se nachází ve věku, kdy kresba patří typicky mezi časté dětské zájmy, kdy děti kreslí velmi rády a kresba patří mezi jejich oblíbené

možnosti sebevyjádření a seberealizace. Zobrazují věci, které vidí kolem sebe a které na ně zvláště silně působí.

Z hlediska volby tématu často kreslí postavu, která má již v tomto věku všechny důležité části, nechybí detaily obličeje, vlasy, oblečení. Mimo postavy se v kresbě objevuje také vše další, co s ní souvisí: dům, zahrada, slunce, dopravní prostředky atd.

Kresby, které jsem analyzovala v rámci svého výzkumu, se však od výše uvedené charakteristiky do značné míry liší- volba tématu patří mezi základní odlišnosti, které se zde ukázaly. V analyzovaných kresbách se jako hlavní téma objevoval specifický zájem dítěte, který se velmi výrazně u obou dětí projevuje mimo kresbu i v dalších činnostech. Tento zájem v obou případech kresbu plně ovládl. Kresba postavy, uváděná jako typické a obvyklé téma u dětí tohoto věku, se objevila pouze v rámci zobrazování vlastního zájmu. Nikdy nebyla hlavním cílem spontánní kresby a i její provedení bylo značně atypické- ve srovnání s běžnou dětskou populací chyběly některé části (trup, hlava...) a kresba postavy se tak u obou dětí ukázala jako značně problematická.

Problematická kresba postavy je ale také jedním ze specifíků kresby dětí s poruchou autistického spektra, které jsou uváděny v odborné literatuře a které se zde vedle zobrazování objektů, souvisejících se zájmem dítěte, objevily.

Ačkoliv zájmy obou dětí jsou velmi odlišné, objevilo se v kresbě i jedno společné téma. Obě děti se v rámci svých obrázků nějakým způsobem zabývaly organizací svého okolního prostředí, ať již prostřednictvím vytváření časového rozvrhu nebo vizualizací pravidel správného chování. Domnívám se, že tyto projevy vychází ze specifíků jejich postižení, pro které je charakteristická obtížná orientace v okolním chaotickém světě a úpěnlivá snaha o dodržování rigidních rituálů.

Celkově se ale kresby obou mnou zkoumaných dětí od sebe velmi lišily, hlavní rozdíl se projevil v obsahové stránce. Zatímco u jednoho dítěte se objevovaly líbivé, ale bezobsažné a stereotypní obrázky, kresby druhého dítěte pak někdy zachycovaly originální a důmyslné nápady, na druhou stranu samotná kresba byla velmi primitivní a schematická. I zde se však v rámci jedné série obrázků objevila v kresbě jistá stereotypie, které je dle

mého názoru dána naprostým „pohlčením“ dítěte tímto zájmem. U obou dětí tak vzniklo několik obrázků, které si jsou do značné míry podobné. Celkově mohou rozdíly mezi kresbami vyplývat z osobnostních charakteristik dítěte, ale také z jejich rozdílných diagnóz. Zároveň přesto, že ani u jednoho dítěte nebyl zjištěn mentální deficit, je pojetí normy značně široké a některé rozdíly mohou vyplývat i z rozdílného intelektu obou dětí. Zde však chybí přesnější doplňující informace, které by tuto domněnku potvrdily.

Další rozdíl mezi oběma dětmi, který se zde objevil, sice primárně nesouvisí s kresbou, ale opět vyplývá z rozdílů diagnóz obou dětí a v průběhu analýz se pak ukázal jako klíčový- zde mám na mysli stupeň rozvoje řeči a schopnost komunikace obecně. Chlapec své obrázky velmi rád a detailně popisoval, díky čemuž bylo možné jeho kresby lépe pochopit. Naopak verbální řeč u dívky není tak dobře rozvinutá a celkově se u ní projevovala spíše neochota ke komunikaci. Tento fakt pak také ztěžil pochopení jejích obrázků, protože k nim ve většině případů nebyl podán žádný vysvětlující komentář. Problémy v komunikaci jsou pro děti s diagnózou dětský autismus typické. U Aspergerova syndromu se sice také mohou objevit problémy v komunikaci, jedná se spíše ale o problémy s pragmatickým užíváním řeči v sociálních interakcích. Jelikož u obrázků chlapce se jednalo o hlavní zájem, kterým je technika, žádné problémy v komunikaci se zde neobjevily a k většině obrázků jsou tak dostupné doplňující informace autora.

Jsem si vědoma toho, že analýza obrázků dvou dětí bez komparace s kontrolní skupinou nemůže poskytnout ucelený obrázek o této problematice, což ale také nebylo cílem této práce. V porovnání s literaturou se zde objevily základní charakteristiky kreseb dětí s autismem jako je stereotypie a zaměřenost na vlastní téma, ale celkově se obrázky obou dětí ukázaly jako poměrně odlišné. Přesto, že každé dítě s autismem, stejně jako je tomu u běžné dětské populace, je jiné a má své specifické osobnostní charakteristiky, které se v kresbě projevují, vyplývají některé rozdíly v jejich kresbách dle mého názoru také z jejich rozdílných diagnóz a umožňují tak základní srovnání dvou dětí s odlišným postižením v rámci spektra autistických poruch.

Seznam literatury a dalších zdrojů:

- ATTWOOD, T. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-979-8
- CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. Arteterapie s dětmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0
- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2
- DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
- HADJ- MOUSSOVÁ, Z. a kol. Diagnostika: pedagogicko- psychologické poradenství II. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2002. 202 s. ISBN 80-7290-101-X
- HADJ- MOUSSOVÁ, Z. a kol. Pedagogicko- psychologické poradenství I. Vybrané problémy. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2005. 207 s. ISBN 80-7290-215-6
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
- NESNÍDALOVÁ, R. Extrémní osamělost. 2.vyd. Praha: Portál, 1994. 163 s. ISBN 80-7178-024-3
- ŠVANCARA, J. a kol. Diagnostika psychického vývoje. 2. vyd. Praha: Avicem, 1974. 388 s. ISBN 08-024-74
- THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7

UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 128 s. ISBN 14- 245- 78

UŽDIL, J. Kapitoly o dětské kresbě. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1970. 136 s.

UŽDIL, J. Výtvarná výchova v předškolním věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 192 s. ISBN 14- 442- 80

www.alternativnikomunikace.cz [16.3.2010]

www.autismus.cz [16.3.2010]

Přílohy

Obrázek 1 – březen 2009



Zobrazena je jedna postava přes celou plochu papíru, namalovaná oranžovou pastelkou a vybarvená. Podle šatů a účesu se jedná o ženskou postavu. Postava má všechny podstatné rysy: hlavu, trup, nohy, ruce. Trup je s hlavou spojen krkem, naznačena jsou i ramena. Na hlavě jsou všechny podstatné rysy: oči, nos i ústa. Nos je znázorněn rovnou čarou, ústa jsou tvořena vlnovkou, naznačující úsměv. Patrná je snaha o vytvoření účesu- vlasy jsou kratší, dobře patrná je ofina zobrazená pomocí dvou oblouků. Oblečení tvoří jednoduché fialové šaty s výstřihem do V. Postavě chybí prsty na ruce i boty.

Tento obrázek představuje jakési základní schéma, které se v dalších obrázcích pravidelně opakuje.

Obrázek 2 – květen 2009



Obrázek 3 – říjen 2009



Obrázek 4 – březen 2009



Obrázek 5 – duben 2009



Obrázek 6 – říjen 2009



Opět je zobrazena ženská postava přes celou plochu papíru. Pozadí je vymalováno fialovou barvou, mimo postavy jsou na papíře namalované ještě dva těžko rozeznatelné objekty. Opět se opakuje základní schéma z obrázku 1, postava se liší střihem účesu i barvou vlasů. Oblečení tvoří žluté tričko s balonovými rukávy a růžová sukně.

Obrázek 7 – září 2009



Obrázek je pastelkou rozdělen na čtyři plochy, v každém se nachází jedna postava. Postavy do značné míry odpovídají schématu popsanému na obrázku 1.

Všechny postavy mají na sobě jednobarevné šaty, postavy 2 a 3 mají šaty s výstřihem do V (viz. obrázek 2), postavy 1 a 4 potom mají šaty s úzkými ramínky.

Liší se také účesem, postavy 1 a 4 mají hnědé vlasy, ofinu ve tvaru oblouků, 2 a 3 mají černé vlasy, ofina chybí- tyto postavy se „nevešly“ na papír, podle tahů pastelkou je Anička zřejmě domalovala na stůl, podložku, nebo jiný papír. Postavě 3 také chybí důležité detaily jako ústa a nos, má pouze oči.

Přesto, že si Anička rozdělila papír pastelkou na čtyři části, není prostor zaplněn rovnoměrně- postavy zasahují i do dalších částí obrázku. V horní části obrázku je také namalováno sluníčko uvnitř s červeným srdcem, které se ale z části překrývá s jednou z postav.

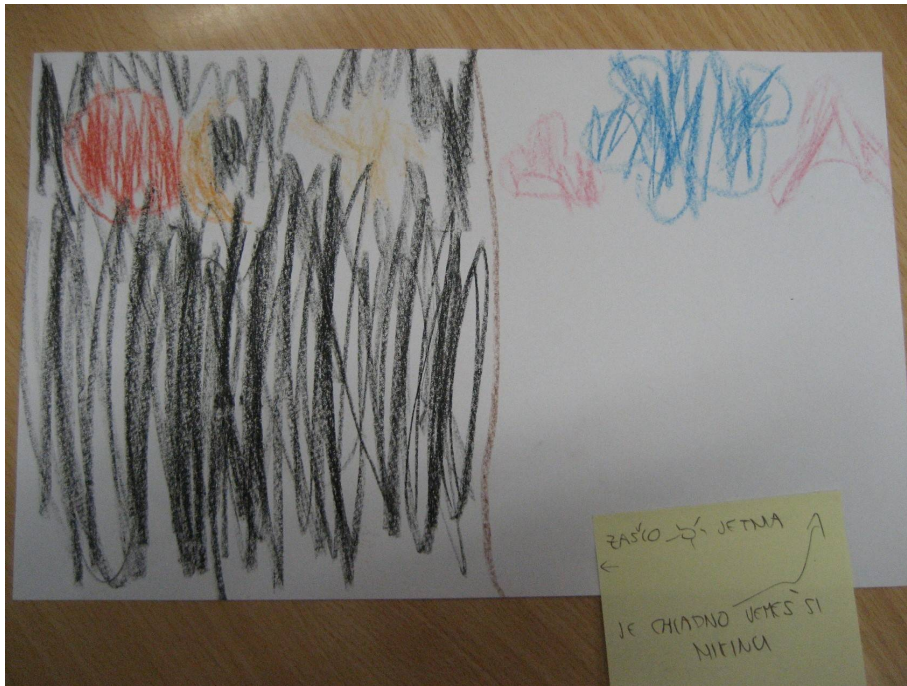
Obrázek 8 – únor 2009



Obrázek tvoří tři postavy, které opět do značné míry kopírují základní schéma včetně střihu šatů (výstřih do V, střih rozšiřující se směrem dolů, do tvaru písmene A), liší se účesem- oproti jiným obrázkům jsou vlasy vlnité a delší. Kolem postav jsou volně v prostoru nakreslena dvě srdce.

O týden později vznikl obrázek 15. Míra podobnosti s obrázkem 9 je značná, nicméně tento první obrázek nebyl bezprostřední předlohou při kreslení.

Obrázek 9 – leden 2009



Obrázek je rozdělen na pravou a levou polovinu. Nalevo je v horní části namalováno několik symbolů: měsíc, hvězda a červené kruhový obrazec. S tímto kolečkem se lze setkat i na jiných obrázcích, jeho význam není zřejmý. Pozadí je vymalováno černě.

Pravou část tvoří opět několik obrazců v horní části, jedná se o mrak a dva růžové obrazce, těžko identifikovatelné.

Zajímavý je komentář, který Anička ke kresbám poskytla, komentář je připsán k obrázku. Levou část Anička komentovala slovy: „*Zašlo sluníčko, je tma*“. K pravé části řekla: „*Je chladno, vezmeš si mikinu.*“

Obrázek 10 – duben 2009



Obrázek 11 – září 2009



Obrázek 12 – září 2009



Hlavní částí obrázku je obdélník, ve kterém jsou nakreslené dva objekty, houba a lidská postava, které však chybí důležité detaily obličeje. Dále chybí prsty na ruce a chodidla, dobře patrný je naopak krk i ramena. Jedna ruka postavy je zachycena zvláštním způsobem- je možné, že jí autorka kreslila jako schovanou za zády postavy, pravděpodobnější ale je, že se do vymezeného prostoru již nevešla a tak jí autorka zobrazila tímto způsobem.

Oblečení tvoří sukně a triko, dobře patrné jsou balonové rukávy. Nad hlavou postavy je nakreslen objekt ve tvaru trojúhelníku- může se jednat o snahu nakreslit pokrývku hlavy nebo o blíže neurčitý symbol.

Obrázek je vymalován růžovou a fialovou pastelkou.

Obrázek 13 – červen 2009



Obrázek 14 – červen 2009



Obrázek 15- únor 2009 (srovnání s obrázkem 8)



Postavy jsou na rozdíl od obrázku 8 propracovanější, detaily obličeje jsou pečlivě vykreslené. Stejně jako na obrázku 8 mají obě krajní postavy hnědé vlnité vlasy, prostřední černé.

Stejná je i barva šatů jednotlivých postav- postava nalevo má v obou případech šaty růžové, postava napravo oranžové, prostřední modré- šaty se liší střihem (zde úzká ramínka). Na obrázku 15 jsou také šaty doplněné o zobrazení symbolů hvězdy, měsíce a slunce. Prostor je vybarven fialově, volně jsou opět zobrazena dvě srdce, také slunce a mrak (červeně).

Obrázek 16 – červen 2009



Obrázek je rozdělen na dvě části, na obou částech jsou zobrazeny postavy.

V pravé části obrázku jsou dvě postavy, nechybí jim žádné důležité detaily obličejů, nakresleny jsou vlasy, trup je s hlavou spojen krkem, ani jedna nemá prsty na ruce, nohy nejsou namalované (skryté pod šaty, nebo se již nevešly na papír). Postavy mají na sobě barevné šaty s úzkými ramínky.

V levé části obrázku je také nakreslena postava, v horní části je nakresleno sluníčko, pozadí je vymalováno modře. Postava na obrázku má pouze ruce, krk, trup a nohy, hlava chybí stejně jako prsty na ruce. Chodidla nejsou nakreslena. Protože posloupnost toho, jak autorka jednotlivé prvky obrázku kreslila, není známa, nelze odhadnout, zda absence hlavy byl záměr nebo zda se už na obrázek nevešla (v případě, že jako první autorka kreslila slunce).

Obrázek 17 – listopad 2009



Obrázek 17_A



Obrázek je rozdělen na tři části. V části A je zobrazen černý mrak, klikatá čára, která zde může znamenat blesk, pozadí je fialové.

V části B je černý neidentifikovatelný objekt, houba a strom, pozadí je opět fialové.

V části C jsou zobrazeny dvě postavy, v horní části 3 symboly, pozadí je vymalováno modře. Část C je detailněji zobrazena na obrázku 20_A.

Postava nalevo má všechny důležité detaily obličeje, vlasy jsou vlnité, černé. Hlava je s trupem spojena krkem, naznačena jsou ramena. Postavě chybí prsty na ruce, nohy jsou u sebe, lze pouze obtížně rozeznat oddělení obou dolních končetin od sebe. Postava má na sobě dvojdílné plavky fialové barvy.

Postava napravo je poměrně problematická- má sice všechny detaily obličeje, ale chybí jí vlasy, krk je obtížně znatelný, na ruce nejsou prsty, postavě chybí nohy, dolní část postavy je pouze zamalovaná oranžově. Podobné zamalování je znatelné i u postavy nalevo, které však nohy nechybí. Co se týče oblečení, má postava napravo jednoduché červené tričko bez rukávu.

V horní části obrázku C je namalováno červené kolečko, které se v Aniččiných kresbách objevuje opakovaně, a dále žlutý těžko identifikovatelný objekt (pravděpodobně slunce) a oranžový objekt.

K části C poskytla autorka také komentář: „*Tady je teplo*“, ostatní části zůstaly bez komentáře.

Obrázek 18 – duben 2004



Obrázek je rozdělen na čtyři části, v každé je nakresleno několik objektů, objevuje se zde mrak, slunce, klikatá čára, která může symbolizovat blesk, dále srdce, květina a několik objektů v dolní pravé části obrázku, které vzhledem k černému pozadí mohou asociovat noční oblohu. Míra souvislosti s možnou snahou autorky o zachycení počasí nebo denní doby na obrázcích je blíže popsána v kapitole 5.4.2.3 Symboly.

Vzhledem ke značné podobnosti s obrázkem 19 se nabízí jejich srovnání.

Obrázek 19 – duben 2009



Obrázek je rozdělen na čtyři části, v každé je zobrazeno několik symbolů, objevuje se mrak, slunce, srdce, květina a v pravé dolní části několik objektů, které vzhledem k černému pozadí mohou asociovat noční oblohu. Obrázek do značné míry připomíná kresbu 18, která vznikla jako první, nicméně nesloužila jako předloha tomuto obrázku.

Těžko identifikovatelný zůstává tmavý obrazec tvořený klikatými čárami v levé dolní části tohoto obrázku.

Obrázek 20 – listopad 2009



Obrázek 21 – říjen 2009



Obrázek 22 – prosinec 2009



Obrázek je tvořen mnoha barevnými políčky, v dolní části potom šipkou a několika znaky. Inspirací pro tuto kresbu byl týdenní rozvrh, který se používá ve školce, kam autorka dochází. Fotografie tohoto rozvrhu jsou na obrázku 23.

Znaky v dolní části mají pravděpodobně představovat písmena.

Obrázek 23_A



Obrázek 23_B



Obrázek 24 – srpen 2007



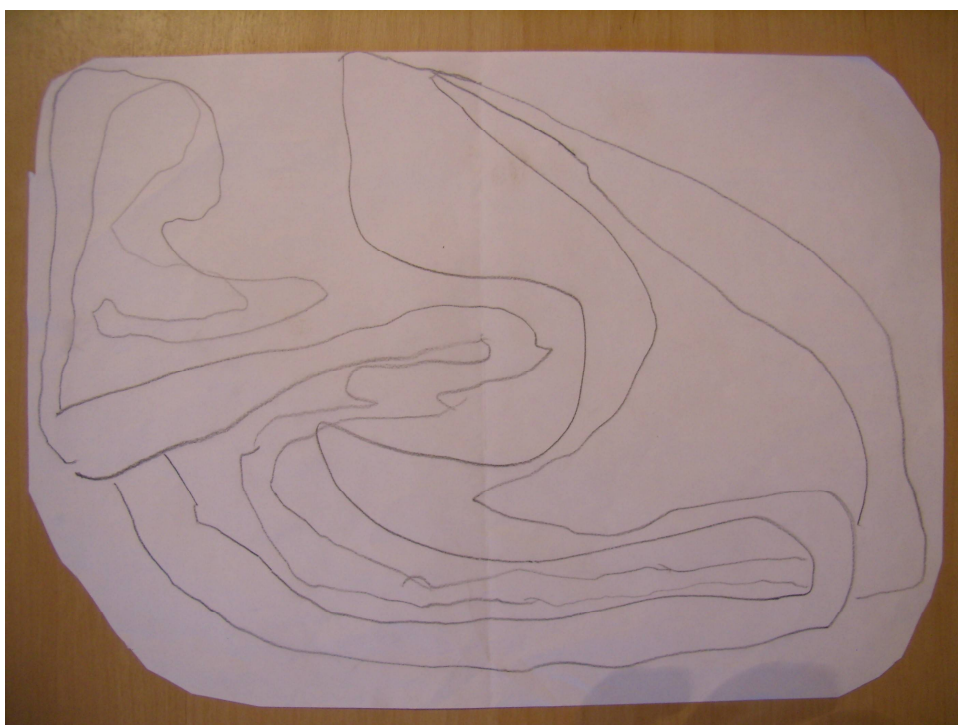
Obrázek 25 – srpen 2007



Obrázek 26 – říjen 2007



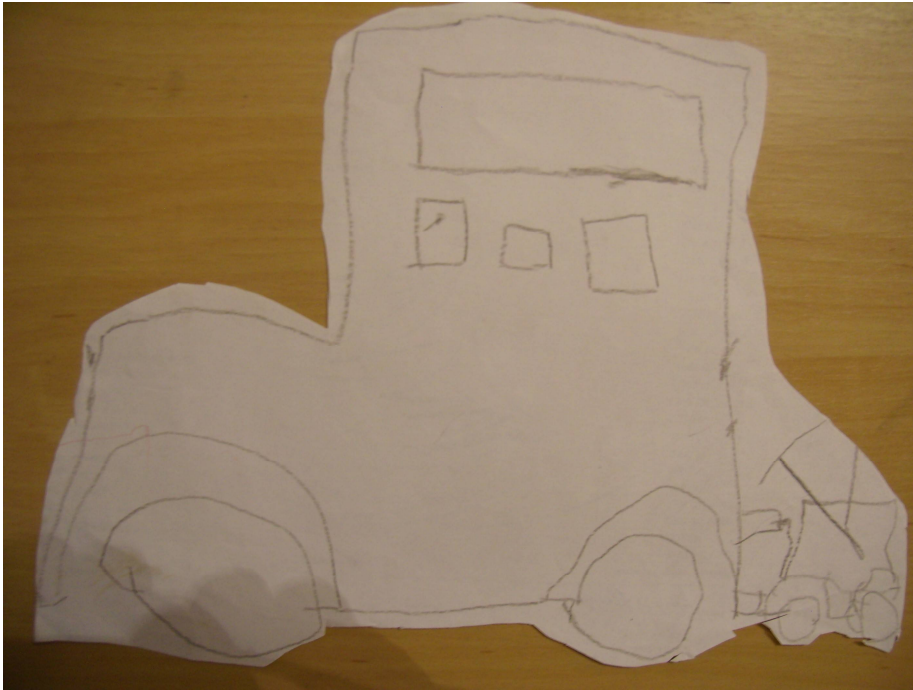
Obrázek 27 – leden 2009



Obrázek 28 – červenec 2009



Obrázek 29 – březen 2009



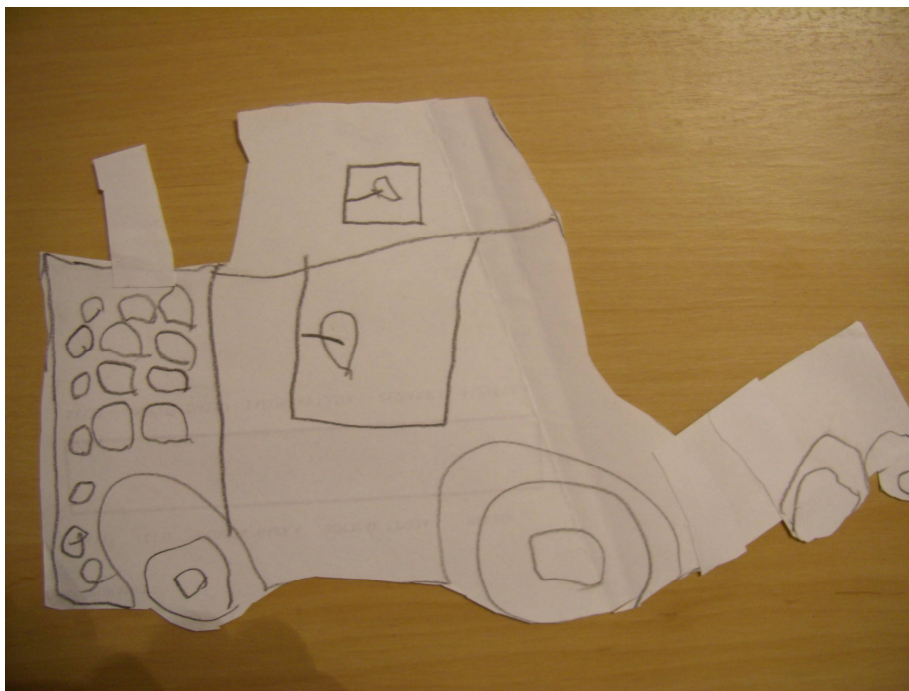
Na obrázku je podle Pavlova komentáře traktor. Kresba je jednobarevná, ale poměrně propracovaná, vystřižená. Traktor má okna, kola, v prvním menším okénku je dobře patrný volant. K traktoru je připojen také jakýsi přívěs. Připojení je pečlivě zobrazeno, přívěs má kola, další části přívěsu nejsou dobře identifikovatelné.

Obrázek 30 – březen 2009

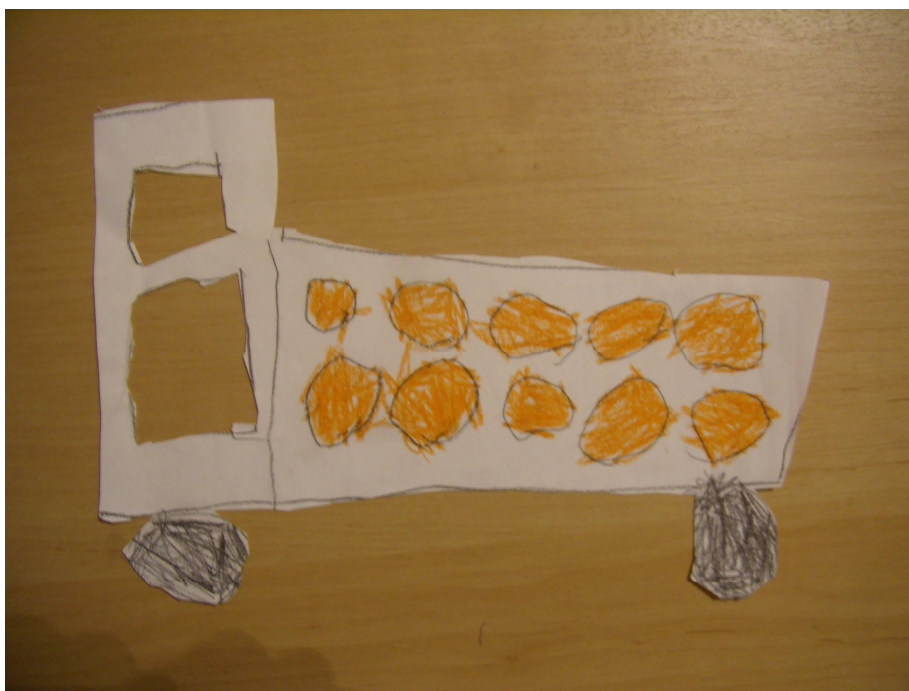


Další ze série kreseb traktorů. Traktor je opět vystřížený, vystřížená jsou i okna. K traktoru jsou přilepeny další části: obě kola i výfuk. V přední části je několik koleček, vybarvených oranžovou pastelkou.

Obrázek 31 – březen 2009



Obrázek 32 – březen 2009



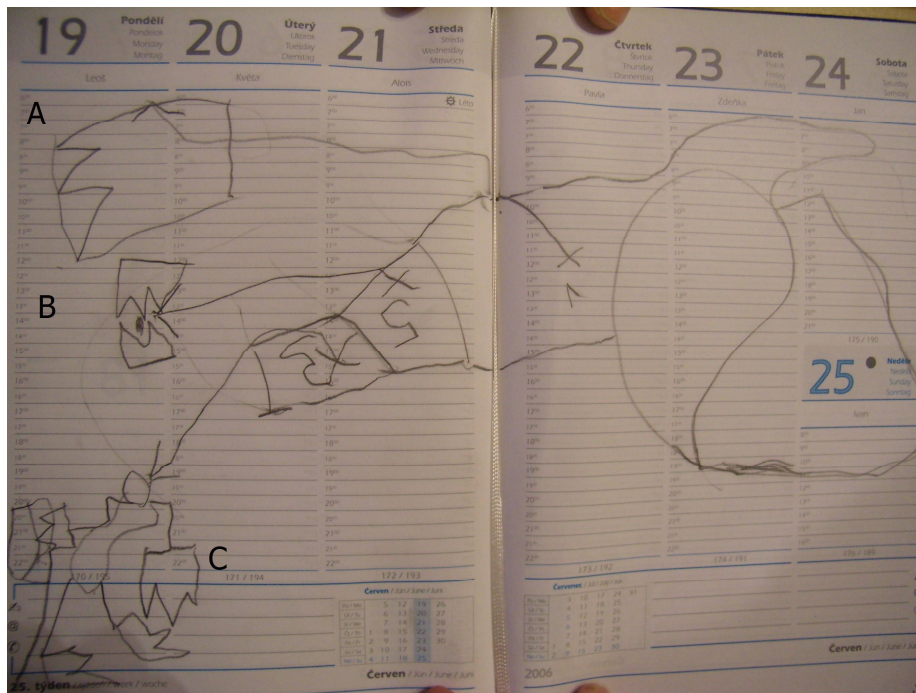
Obrázek 33 – březen 2009



Obrázek 34- březen 2009



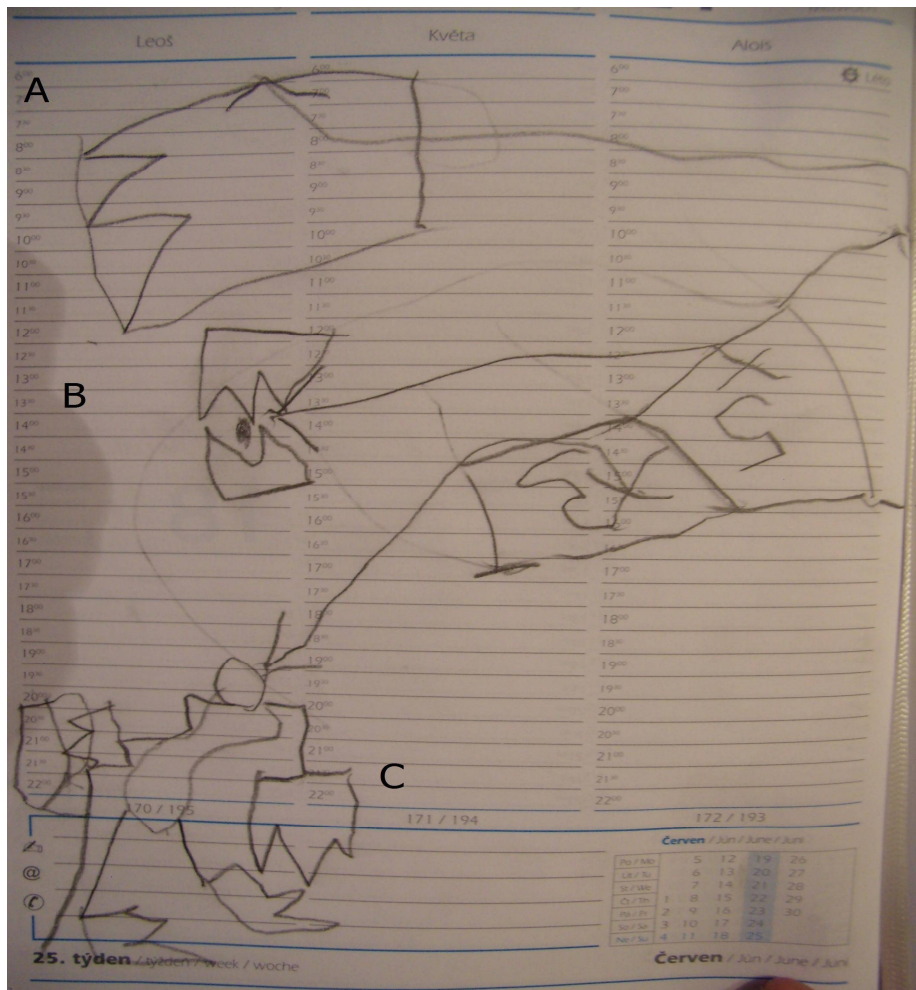
Obrázek 35 – září 2009



Obrázek 35_A



Obrázek 35_B



Obrázek patří mezi schémata „*Co děti nesmějí*“. Obrázek autor nakreslil do starého diáře.

Základem obrázku je kruhový objekt v pravé části, od kterého se odvíjejí šipky, vedoucí k číslicím 1, 2, 3, které mají podle komentáře autora představovat „*zaprvé...zadruhé...zatřetí...*“, číslice jsou psané zrcadlově.

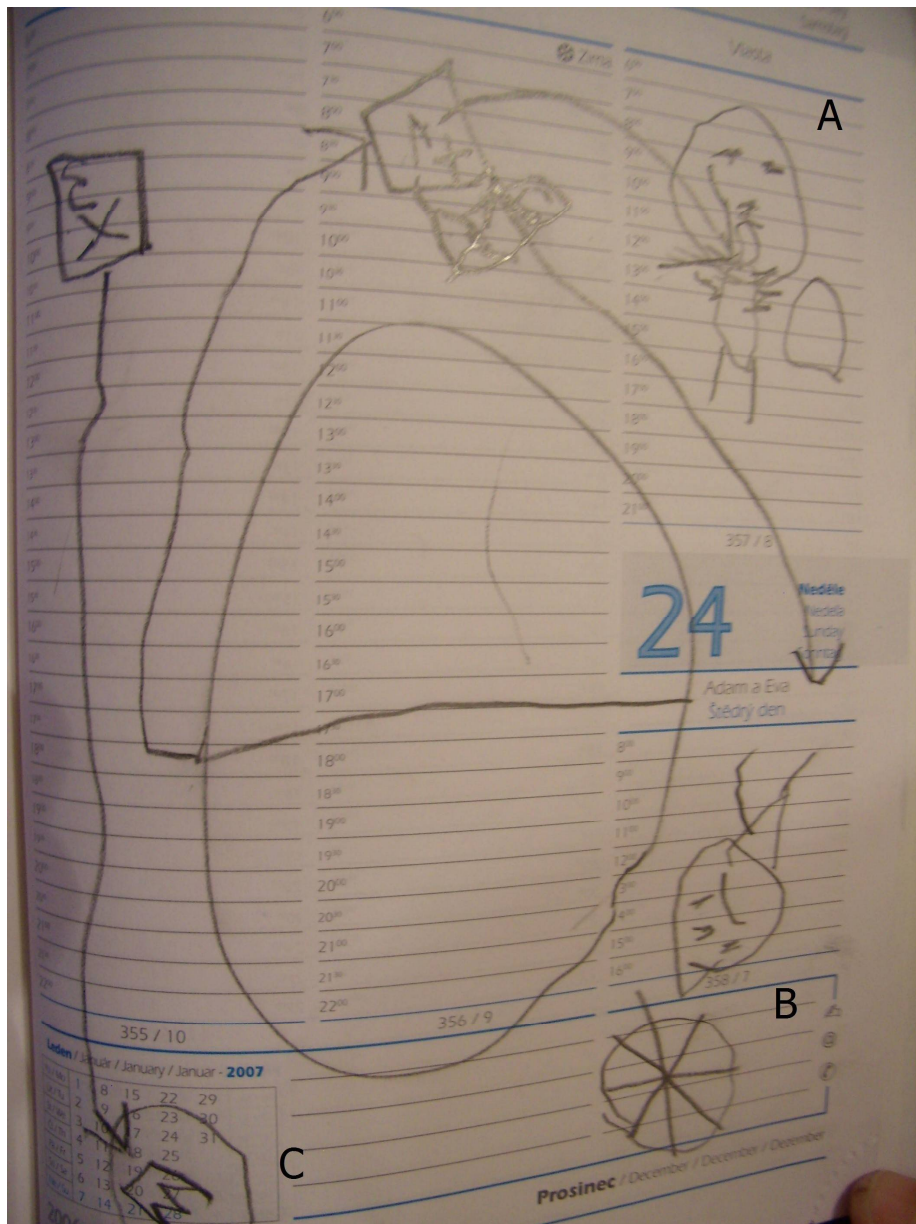
Každá z číslic je umístěna ve vymezeném poli a u každé je umístěn malý křížek, od kterého se odvíjí šipka vedoucí k obrázku, který znázorňuje konkrétní činnost, kterou podle autora děti nesmějí dělat- pro snadnější orientaci jsou tyto jednotlivé zobrazené činnosti označeny písmeny A, B, C.

Část A Pavel komentoval slovy: „*děti nesmějí škrábat*“. S ohledem na komentář autora má možná tento objekt představovat ostré nehty, kterými mohou děti někoho škrábnout. V tomto kontextu stojí za povšimnutí postava zobrazená v části C, jejíž ruce obrázek v části A do značné míry připomínají.

Část B má představovat „*brát si věci*“. Opět jsou zde znázorněny jakési ruce, svírající kuličku, která může symbolizovat věci, které děti nesmějí brát.

Část C Pavel okomentoval takto: „*děti nesmějí sahat na žehličku*“. V této části je zobrazená postava, značně primitivní a schematická, chybí jí vlasy, detaily obličeje, ruce i nohy jsou zobrazeny zvláštním způsobem, který však dává smysl v kontextu předchozích částí. Žehličku může představovat objekt v ruce postavy.

Obrázek 36 – září 2009



Obrázek patří do kategorie *Co děti nesmějí*. Základ obrázku opět tvoří kruh, ze kterého vychází jednotlivé šipky, vedoucí nejprve k číslicím 1, 2, 3, které jsou opět psané zrcadlově, ohraničené ve čtverečku, ve kterém je křížek (číslice 2 je v tomto případě poměrně špatně znatelná). Od křížku potom šipky dále pokračují k zobrazení činnosti toho, co děti nesmějí.

V tomto případě děti podle komentářů autora nesmějí:

V části A skákat z pódia (vyvýšený stupínek v předsíni bytu, kde rodina žije)- tato činnost je znázorněna pomocí postavy (hlavonožce) a kruhového objektu v blízkosti, který má pravděpodobně představovat stupínek.

V části B si nesmějí hrát s míčem- opět je zde postava (hlavonožec), míč vedle je dobře patrný.

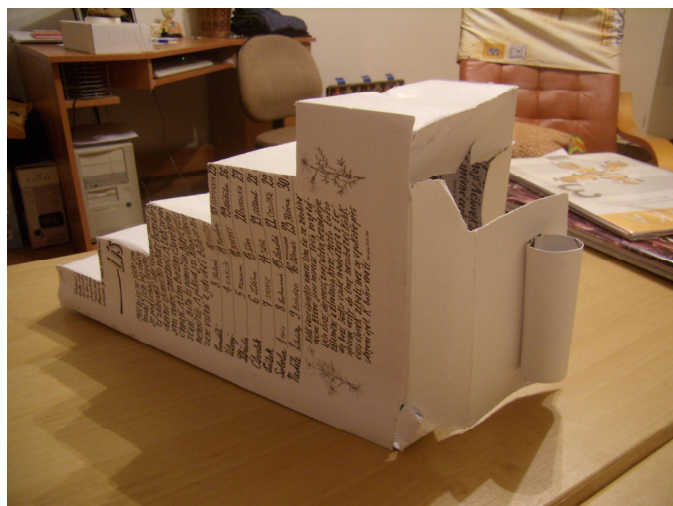
V části C nesmějí bouchat tatínka a maminku- zde postava chybí, místo toho je zde v kroužku nakreslen podobný útvar, jaký se objevil také na obrázku 64, kde mohl podle mé domněnky symbolizovat ruce.

Zajímavé jsou kresby hlavonožců- jedná se o velmi primitivní kresby, postava v části A má naznačen trup i nohy, ruce nejsou dobře znatelné, u postavy B lze jednotlivé části rozlišit jen velmi stěží. Podobně lze velmi obtížně identifikovat detaily obličeje.

Obrázek 37 – říjen 2009



Obrázek 37_A



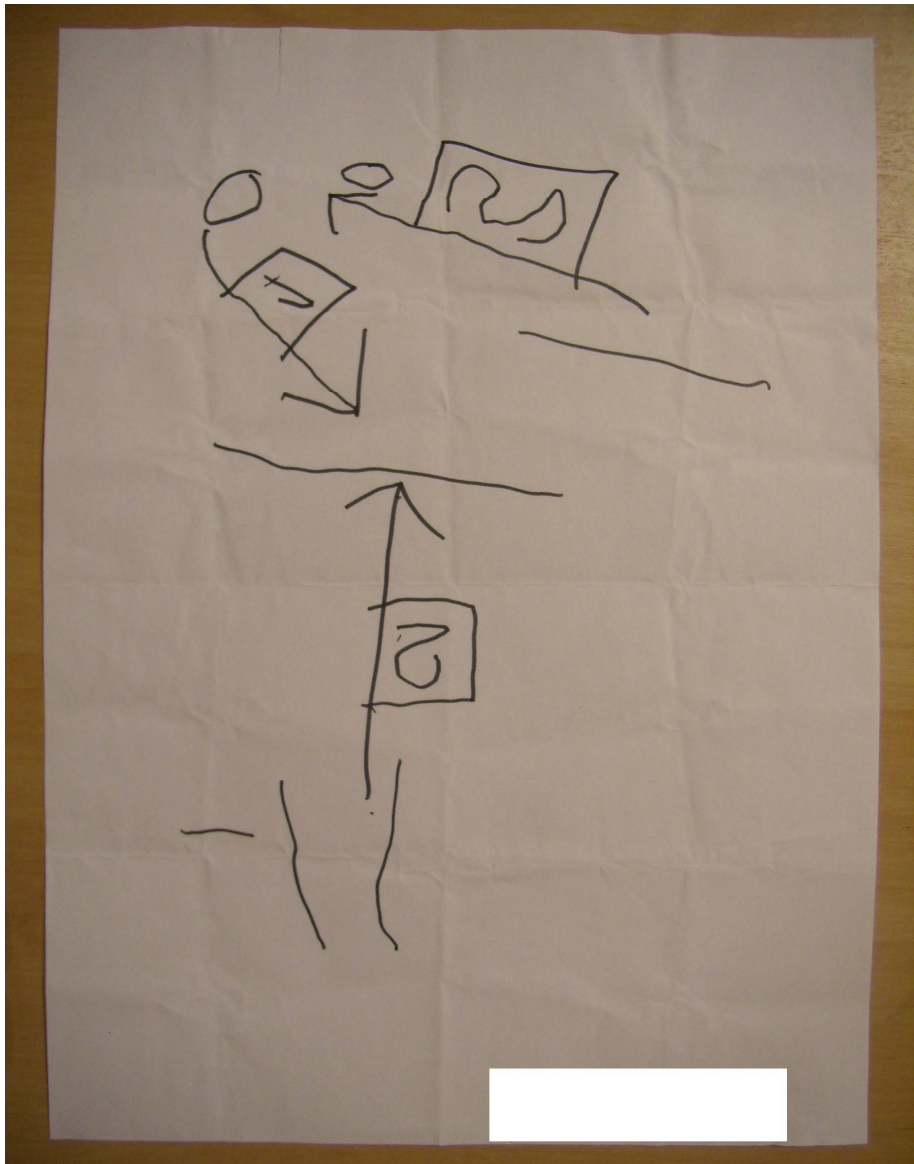
Tento obrázek patří do kategorie *Přístroje*, ačkoliv se v podstatě o žádný přístroj v pravém smyslu nejedná, nicméně je to první z Pavlových návrhů, které se postupně stávají stále komplikovanější a propracovanější.

Na tomto obrázku je návrh domečku pro Bořka s Týnou, což jsou pohádkové postavy z dětského pořadu. Domeček tvoří především velké schody a dveře, opět se zde objevuje schéma *zaprvé...zadruhé...zatřetí...*, známé z kategorie *Co děti nesmějí*. Je zajímavé, že na tomto obrázku jsou již číslovky 1 a 3 zobrazeny správně, jediná číslovka zobrazená zrcadlově je číslovka 2.

Chlapcův komentář k obrázku, jak jej zaznamenala matka: „*To je domeček pro Bořka s Týnou. Tady jsou schody, z nich se skáče do rybníka. Tudy se jde dovnitř a tady dole bydlí Bořek s Týnou.*“

Tomuto popisu i zhruba odpovídají schémata *zaprvé...zadruhé...zatřetí...* Rybník na obrázku není patrný a objevuje se tak pravděpodobně jen v chlapcově fantazii. Zajímavé je, že ačkoliv *zaprvé* pravděpodobně podle komentáře odpovídá chůzi nahoru, odkud je možné skočit do rybníka, není šipkou cesta naznačena po schodech, které tvoří dominantu obrázku, ale z úplně opačné strany, kde je ve schodech jakási „díra“.

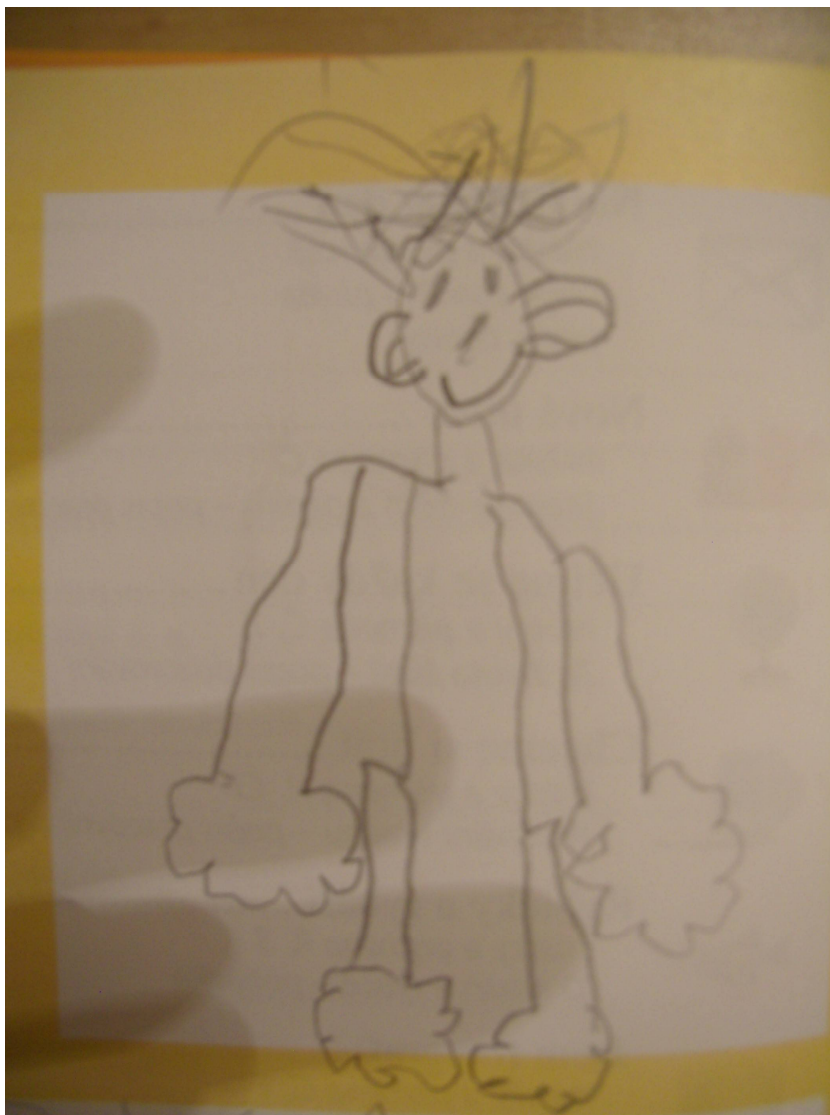
Podle Pavlova návrhu vznikl papírový model domečku, který Pavel vytvořil společně se svým strýcem. Fotografie tohoto modelu je na obrázku 37_A.



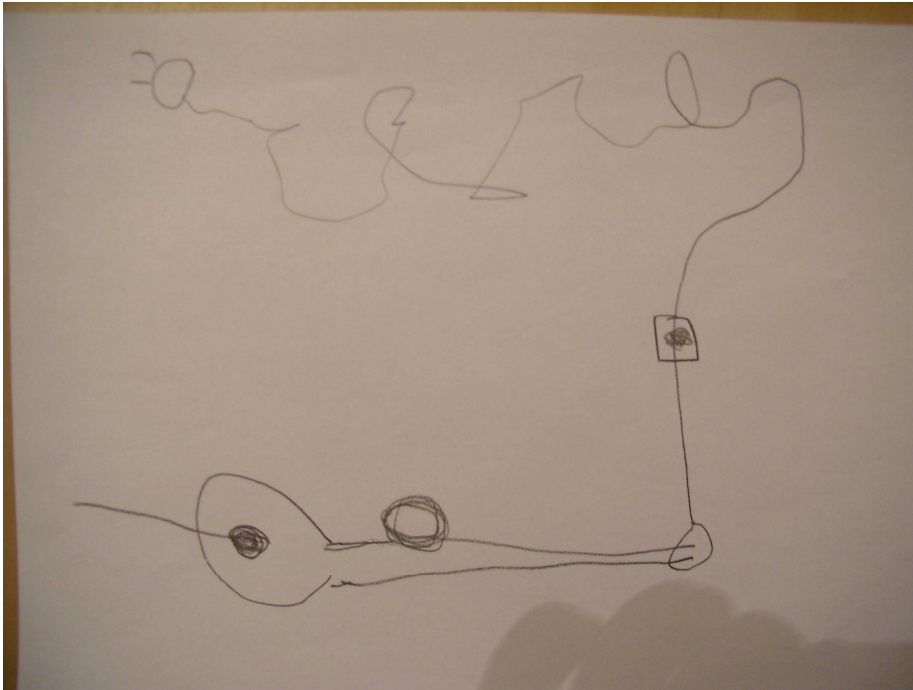
Poměrně primitivní obrázek, který zůstane bez komentáře autora nejasný. Opět se zde objevuje schéma *zaprvé...zadruhé...zatřetí...*, číslovky jsou opět nakresleny zrcadlově. Čtverce s číslicemi jsou jakoby „nalepené“ na šipky, které ukazují různými směry, na obrázku je také několik dalších čar, jejich účel však není zřejmý.

Komentář autora obrázku: „*To je návod na výrobu vozíku pro Martinku*“ (mladší sestra, jméno je změněno)

Obrázek 39 – září 2009

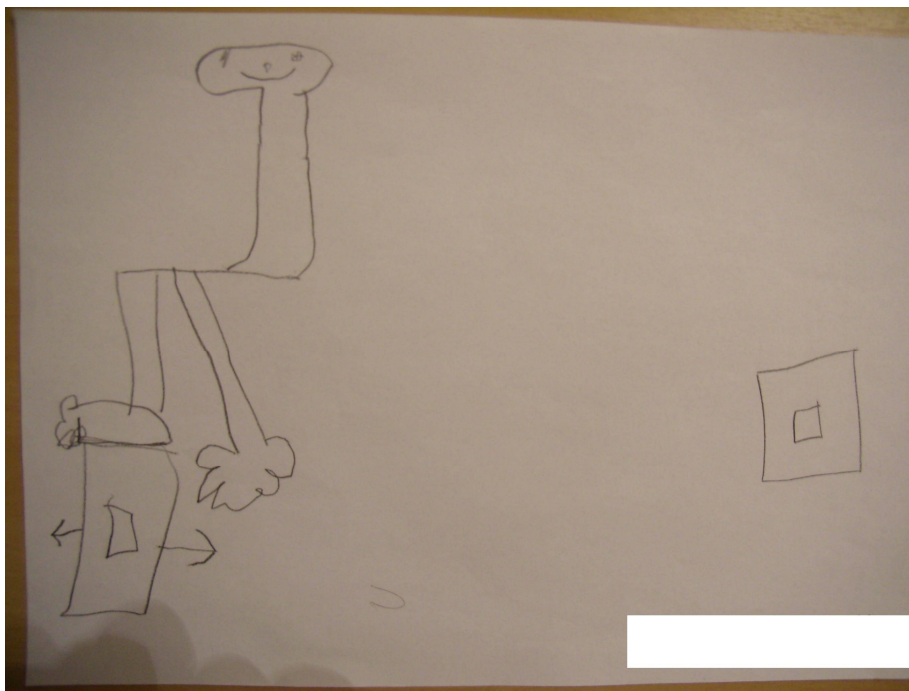


Obrázek 40 – listopad 2009



Obrázek byl zařazen do kategorie *Přístroje*. Opět je pro objasnění nutný komentář autora. Podle tohoto komentáře je ve spodní části obrázku lampička, čára směřující ze středu je „tyč, která ukazuje směr světla“. Dále je dobře patrný vypínač a šňůra se zástrčkou.

Obrázek 41 – listopad 2009

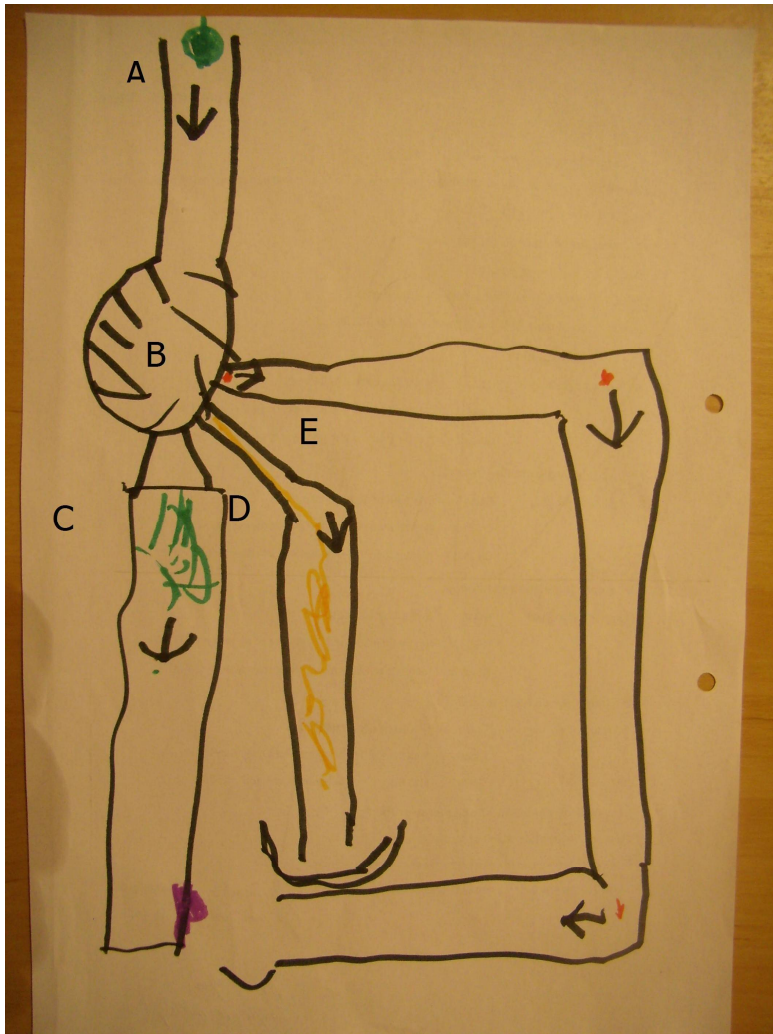


Obrázek byl zařazen do kategorie *Přístroje*. Na obrázku je znázorněna postava, umístěná na obdélníku, u kterého jsou namalované dvě šipky, podobný objekt je nakreslen i na druhé straně obrázku.

I s komentářem autora zůstává obrázek nejasný: „Zmáčne se čudlík a vyleze panáček, který kontroluje, jestli je židle správně.“

Je otázkou, zda objekt, na kterém panáček stojí, představuje „čudlík“, nebo židli, protože oba obrazce jsou do značné míry shodné. Šipky by také měly naznačovat pohyb, o kterém však autor nemluví, přestože je pravděpodobně pro pochopení funkce „přístroje“ poměrně důležitý- smysl obrázku není příliš jasný.

Zajímavá je postava, které úplně chybí trup- je zde velká hlava neobvyklého tvaru, má dlouhý krk na který přímo navazuje jedna ruka a jedna noha- jednotlivé části jsou spojeny čarou, která plní funkci trupu. Podle mých domněnek se může jednat o snahu zobrazit panáčka z profilu, popř. může být „upravena“ s ohledem na funkce přístroje.

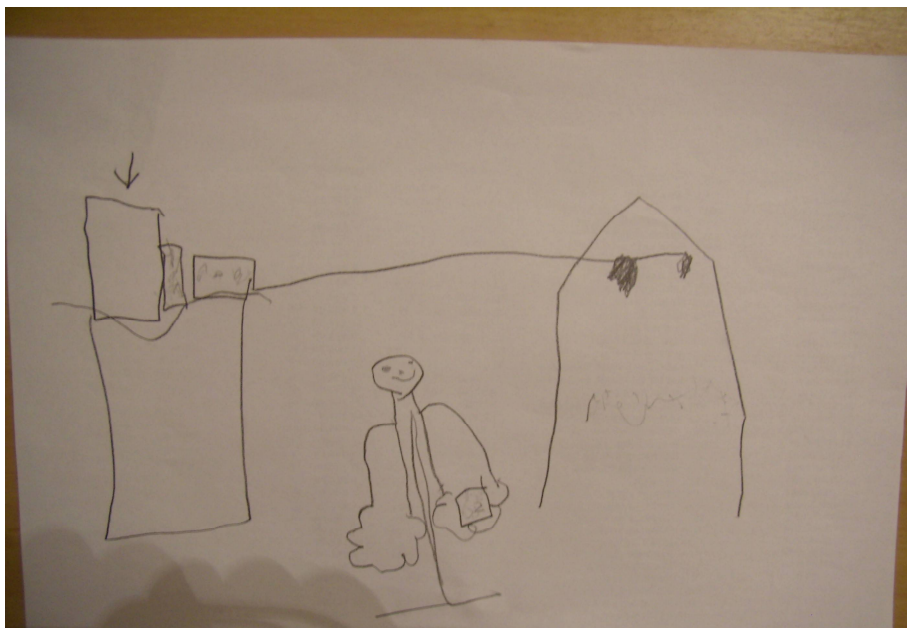


Obrázek jsem zařadila do kategorie *Přístroje*, jedná se o poměrně unikátní a originální návrh vynálezu, dobře promyšlený, podle komentáře autora se jedná o stroj na melouny.

Částí A se vhodí do přístroje meloun, šipky ukazují další směr. Část označená jako B slouží k rozemletí melounu, jednotlivé nože jsou zde dobře patrné, zelená slupka odchází částí C, částí D pak odchází černé pečičky (z neznámých důvodů je v této části použita žlutá barva), částí E potom červená dužina.

Návrh přístroje vychází podle mého názoru z velmi originálního nápadu a z bezprostřední zkušenosti autora.

Obrázek 43 – prosinec 2009

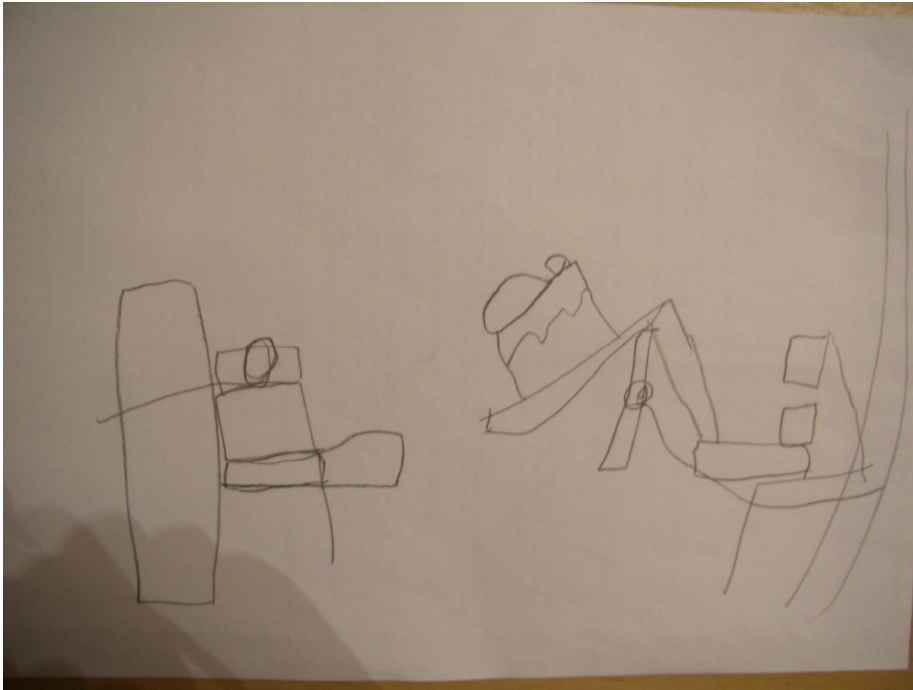


Další obrázek zařazený do kategorie Přístroje. Na obrázku je znázorněna postava a další dva objekty, připomínající jednoduché domy, spojené jednou čarou. Postava je velmi jednoduchá, má sice všechny detaily obličeje, ale chybí jí vlasy, ruce jsou neúměrně velké k ostatním částem těla a mají více prstů, nohy jsou velmi schematické. Problematické je napojení jednotlivých částí, trup postavy víceméně chybí, nohy sahají volně do prostoru až ke krku, ke kterému jsou také volně připojeny ruce.

K vysvětlení obrázku je opět potřeba komentář autora. Objekt na pravé straně je skleník, objekt na levé straně je systém trubic na ohřívání a přenos vody. Celé zařízení ovládá postava na obrázku pomocí dálkového ovládání, které má v ruce.

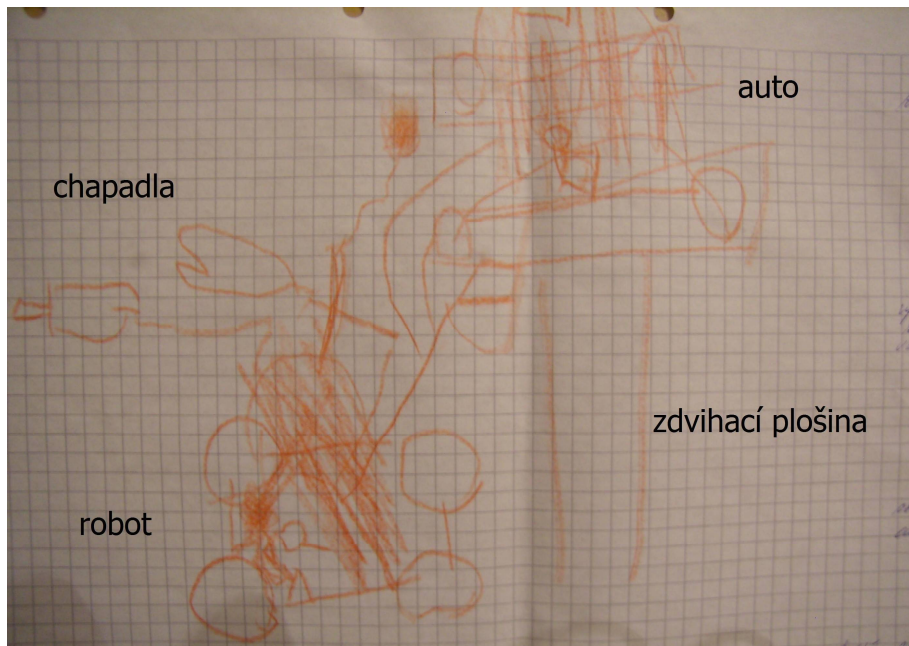
Nápad je opět originální a důmyslný a vychází ze zkušenosti dítěte, jeho rodina má skleník na chatě.

Obrázek 44 – prosinec 2009



Podle popisu autora se jedná o dva samostatné vynálezy. Objekt nalevo je „vynález jednovazový- zatáhne se za provázek, zvedne to červíčka a zabije ho to“, objekt v pravé části je „vynález dvouprovazový- zatáhne se za dva provázky a na broučka spadne deska s kanystrem“. Fungování stroje ale není příliš srozumitelné, podle matky je tento vynález inspirován pohádkou v televizi.

Obrázek 45 – prosinec 2009

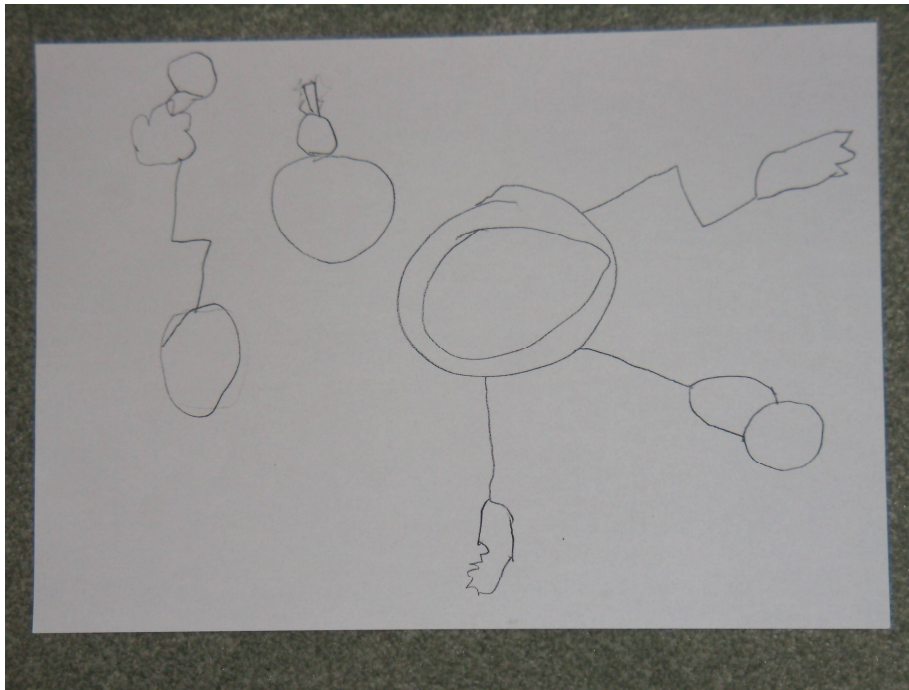


Pavel označil obrázek jako opravnu aut. Jednotlivé části systému opravy aut jsem popsala přímo v obrázku. Hlavní částí je robot, který je pravděpodobně zevnitř ovládán nějakým člověkem, může se také ale jednat o nějaký systém řízení. Domnívám se, že stroj je zobrazen z nadhledu a má tak nakreslena čtyři kola.

Od tohoto robota vede několik „chopadel“, která mají různé funkce a slouží k opravě aut, která se zdvihají pomocí plošiny. Některá „chopadla“ mají auto rozebírat, jiná hledat správné součástky atd.

Z obrázku to vypadá, jako by na plošině byla dvě auta najednou, uvnitř je také pravděpodobně zobrazen řidič, postava je však pouze schematická.

Obrázek 46 – prosinec 2009



Podle komentáře samotného autora se jedná o stroj na lego. Větší dvojitý kruh uprostřed tvoří jakési centrum, nebo vlastní „tělo“ přístroje, ze kterého vychází několik chapadel. Chapadla mají různé funkce- od rozebírání lega po hledání správné kostičky, která zapadá, až po samotné stavění.

Dále jsou na obrázku ještě další dva objekty, které se pravděpodobně také nějakým způsobem vztahují k přístroji, jejich funkce však není jasná- komentáře autora se vztahovaly pouze k hlavnímu robotu.