



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA
V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

SPECIFIKA GRAFOLOGICKÉHO PROJEVU U AUTISTŮ

Bakalářská práce

Miroslava Verešová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na
vzdělávání (2009-2012)

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2012

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracoval(a) samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 11. února 2012

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování:

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D., která mě vždy dokázala nasměrovat tím správným směrem a dát mi nápaditý podnět k práci. Děkuji jí tedy především za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala. Mé díky také patří paní ředitelce Mgr. Alici Kozákové, která vede Školu při fakultní nemocnici v Plzni. Bez ní by můj výzkum autistických dětí nebyl realizovatelný. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Ivaně Kováčové, která vede Základní školu speciální v Merklíně, za její ochotu provést mě po jejich pracovišti a dát mi tak možnost osobně se seznámit se školním prostředím autistických dětí.

OBSAH

ÚVOD	8
1 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY	10
1.1 Vymezení a vývoj pojmu autismus	10
1.2 Symptomy poruch autistického spektra	11
1.2.1 Abnormality v sociální interakci	12
1.2.2 Abnormality v komunikaci a řeči	13
1.2.3 Abnormality v chování a zájmech	14
1.3 Klasifikace poruch autistického spektra	15
1.3.1 Dětský autismus (F84, 0)	17
1.3.2 Atypický autismus (F84, 1)	18
1.3.3 Rettův syndrom (F84, 2)	18
1.3.4 Jiná desintegrační porucha v dětství (F84, 3)	19
1.3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84, 4)	20
1.3.6 Aspergerův syndrom (F84, 5)	20
1.4 Diagnostika autismu	22
2 DĚTSKÝ KRESEBNÝ PROJEV	24
2.1 Vývojová stádia dětské kresby	25
2.1.1 Črtací experimentace	25
2.1.2 Prvotný obrys	26
2.1.3 Lineární náčrt	26
2.1.4 Realistická kresba	27
2.1.5 Naturalistická kresba	27
2.2 Vývoj kresby u dětí dle J. Uždila a R. Davido	28
2.2.1 Období skvrn	28
2.2.2 Období čmáranic	28

2.2.3	Období čárání	29
2.2.4	Období hlavonožců	29
2.2.5	Vizuální realismus	30
2.3	Kresba lidské postavy.....	30
2.3.1	Vývoj kresby lidské postavy	30
2.3.2	Symbolika lidské postavy	31
2.3.3	Test kresby lidské postavy	33
2.4	Kresba stromu	34
2.4.1	Vývoj kresby stromu.....	34
2.4.2	Test kresby stromu.....	35
3	GRAFOLOGICKÝ PROJEV	38
3.1	Dělení znaků písma	38
3.2	Význam znaků	39
3.3	Komplexní dojmové znaky.....	39
3.4	Měřitelné a popsatelné znaky a jejich význam	41
3.4.1	Vázání	41
3.4.2	Velikost písma	43
3.4.3	Šířka a těsnost.....	43
3.4.4	Tlak	44
3.4.5	Ostrost a těstovitost.....	45
3.4.6	Tah	46
3.4.7	Sklon písma	46
3.4.8	Pravoběžnost a levoběžnost	47
3.4.9	Spojítost.....	47
3.4.10	Psací rychlost.....	48
3.4.11	Členitost	48
3.4.12	Zjednodušení – obohacení.....	48
3.4.13	Délky.....	48
3.5	Využití grafologie při rozboru kreseb.....	49

4 POKUS O VÝZKUM SPECIFICKÝCH ZNAKŮ V PROJEVU AUTISTŮ	52
4.1 Charakteristika praktické části.....	52
4.2 Popis procesu	53
4.2.1 Zadání práce	53
4.2.2 Přístup dětí k plnění práce.....	53
4.2.3 Výsledek dětské práce.....	54
4.3 Popis výsledku	56
4.3.1 Postup při zjišťování grafologických specifíků.....	56
4.3.2 Postup při zjišťování kresebných specifíků	61
ZÁVĚR	73
RESUMÉ	75
SEZNAM LITERATURY	77
SEZNAM TABULEK A UKÁZEK	79
PŘÍLOHY.....	80

ÚVOD

Pojem autismus mi byl znám již dřív, nikdy jsem se však o něj nezajímala blíže. V rámci přednášek od organizace TOTEM jsem se asi před rokem zúčastnila kurzu o autistickém myšlení. Přednášela nám přímo maminka, která má autistickou dceru, a tak vyprávěla i příběhy ze života. Netušila jsem, jak velkou trpělivostí musí disponovat rodiče, vychovávající takovéto dítě. Toto téma mě velmi zaujalo, a tak jsem se o něj začala zajímat blíže.

Později při výběru své bakalářské práce jsem přemýšlela, jaké téma zvolit, aby zahrnovalo právě problematiku autismu, ale nějakým novým způsobem, který ještě nebyl zpracován. Vzhledem k tomu, že studuji už druhým rokem grafologii, tak jsem chtěla tyto dvě témata nějak propojit, ale nevěděla jsem jak. Prvotní podnět šel tedy od mé nynější vedoucí práce, které ještě jednou moc děkuji za tento nápad.

Mým cílem práce je pokusit se najít odlišnosti v grafologickém a kresebném výrazu autistických dětí. Přečetla jsem už spoustu knih o autismu a velmi mne mrzí to, že se stále ještě nepřišlo na pravou příčinu jeho vzniku. Zatím se pouze mluví o multifaktoriálním podmínění. Proto doufám, že má práce bude alespoň trochu přínosná a odhalí alespoň nějakou grafologickou odlišnost od projevu normálních dětí.

Běžní lidé znají pojem autista maximálně z filmu Rain man. Často mohou autisty brát za nevychované osoby, protože neznají blíže jejich typické projevy chování. Je tedy důležité informovat společnost o jejich problému a nastínit jí alespoň trochu „svět autismu“. Naštěstí už v dnešní době existuje spousta organizací, které se specializují na pomoc autistickým dětem a jejich rodičům. Situace je tedy lepší jak před několika lety, jak jsem ale zjistila, není úplně jednoduché se o těchto organizacích dozvědět.

Doufám tedy, že během několika let budou vyvinuty takové metody, které pomohou autistům v jejich komunikaci s okolím a že je společnost více přijme mezi sebe. Snad se pro ně najde více porozumění a bude ubývat lidí, kteří si pletou slovo artistický s autistickým.

„On je artistický? – Ne. Ne, on je autista. – To vůbec neznám.“¹

¹ Rain man [Rain man] [film]. Režie Barry Levinson. USA, 1988.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY

1.1 Vymezení a vývoj pojmu autismus

Pervazivní poruchy, někdy také nazývané jako poruchy autistického spektra, patří mezi velmi závažné vývojové poruchy. Tyto poruchy mají svůj počátek již v raném dětství, první projevy jsou znatelné od narození, popřípadě se začínají projevovat v období 2. až 3. roku života dítěte (Říčan P., Krejčířová D. a kol., 2006). Poruchy autistického spektra postihují především oblast sociální interakce, komunikace a představitosti (popřípadě i hry). Tyto tři oblasti jsou souhrnně nazývány jako tzv. triáda postižení. Charakteristický je také sklon ke stereotypnímu a ritualistickému chování. Thorová (2006) a Vocilka (1996) ve svých publikacích zmiňují, že se jedná o poruchu, která má neurobiologický základ, související také s genetickými faktory. „*Hillová a Frithová (2003) definují autismus jako vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy*“ (Hrdlička, Komárek, 2004, str. 18). „*Podle lékařské definice patří autismus mezi pervazivní vývojové poruchy. Znamená to, že na rozdíl od specifických vývojových poruch se postižení projeví ve všech funkčních oblastech. Postižení autismem mají velké potíže porozumět podnětům, které vnímají svými smysly a správně reagovat na situaci, kterou pozorují. Nemají schopnost vnímat své okolí způsobem, který by jim umožnil komplexní pochopení skutečnosti. Tyto kognitivní problémy jsou důsledkem vývojového zpoždění (kvantitativní aspekt) a nerovnoměrného vývoje, který se kvalitativně liší od vývoje dětí zdravých*“ (Jelínková 1999, s. 2). V knize Atkinsonové (2003) se zas můžeme setkat s touto definicí: „*Autismus je duševní porucha s prvními projevy v raném dětství. Dítě vykazuje výrazné deficity v komunikaci, sociálních interakcích, při vytváření pouta s blízkými osobami a při hrách. Opakovaně se u něj vyskytuje stereotypní chování a sebepoškozování*“ (Atkinson, 2003, str. 687). Většina odborníků dnes zastává názor, že má autismus především biologickou etiologii. Za původ této vývojové poruchy je považován soubor určitých organických faktorů a faktorů genetických. Specifičtější povaha těchto faktorů však ještě nebyla objevena, proto je příčina autismu stále předmětem hypotéz. Již však víme, že se o autismu rozhoduje už v prenatálním období.

V historii byl pojem „autismus“ poprvé použit Eugenem Bleulerem v roce 1911, který spojil tento pojem se schizofrenními projevy. Autismus měl znamenat schizofrenní stažení se

do vlastního světa, respektive vytvoření si své vlastní reality. Za průkopníka v oblasti autismu považujeme Leo Kanner, který v roce 1943 publikoval svou práci *Autistické poruchy afektivního kontaktu*. O rok později vydal významný vídeňský pediatr Hans Asperger svou práci *Autističtí psychopati v dětství*, ve které se zmiňuje o genetické etiologii poruchy. V 70. letech se objevily první práce, které vymezily autismus od schizofrenie. V roce 1980 se v manuálu DSM-III objevila poprvé skupina s názvem „pervazivní vývojové poruchy“. Tato skupina byla popsána jako „*narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí*“ (Hrdlička, Komárek, 2004, str. 11). Dříve se více používal pojem „autismus“, který byl ale méně vhodný, oproti pojmu „pervazivní vývojové poruchy“. Autos znamená řecky sám, což způsobovalo to, že mohla být tato porucha nevhodně pochopena. I podle Thorové (2007) je výraz „autismus“ nevhodný pro svou vágnost a diagnostickou nepřesnost. Termín pervazivní poruchy je tedy mnohem více vystihující. „Pervazivní“ totiž znamená všepromikající a porucha autistického spektra opravdu zasahuje do vývoje sociálních vztahů a dovedností, narušuje také adaptaci dítěte do sociálního prostředí.

Diagnostika a identifikace poruchy je velmi složitá, proto byly některé autistické děti dříve nesprávně umístovány do psychiatrických léčen. Toto zařazení pro ně nebylo příliš šťastné, protože jejich porucha byla léčena psychofarmaky, která jsou pro autisty pouze doplňkovou intervencí.

1.2 Symptomy poruch autistického spektra

Každý autista je individualitou, proto se i jejich porucha projevuje u každého z nich odlišným způsobem. I přesto, že se autismus projevuje celou škálou symptomů, můžeme zde mluvit o tzv. autistické triádě, která postihuje oblast sociálních vztahů, komunikace a řeči a představivosti. Tyto problematické oblasti bývají doprovázeny ještě repetitivním a rituálním chováním, odporem ke změně a intenzivním zájmem o nějakou specifickou oblast.

Pro diagnostikování autismu se musí alespoň jedna ze tří psychopatologických oblastí projevit již před dovršením 3. roku života dítěte. První příznaky se však objevují většinou mnohem dříve a to mezi 12. - 18. měsícem, kdy jsou rodiče znepokojeni tím, že je dítě opožděno v řeči a neprojevuje zájem o okolí. Během prvního roku života dítěte si až 55% rodičů uvědomovalo, že s vývojem jejich dítěte je něco v nepořádku, i když se ještě nejednalo o bližší určení poruchy. Příznaky se mohou projevit, buď pomalým nástupem, nebo tzv. autistickou regresí. Stádium regrese způsobuje to, že dítě částečně nebo úplně ztratí své již

získané vývojové dovednosti. Jedná se určitý obrat zpět, který může nastat nejenom u dětí, u kterých se už nějaké příznaky autismu objevily, ale i u dětí, jejichž vývoj byl do té doby zcela v normě (Hrdlička, Komárek, 2004).

1.2.1 Abnormality v sociální interakci

Zdravé děti rozvíjejí své sociální chování již od druhého měsíce života. Prvním projevem sociálního chování je úsměv, který je vrozenou reakcí. Slouží hlavně k upevnování pouta mezi rodiči a dítětem (Atkinson, 2003).

Většina dětí přirozeně reaguje na sociální podněty a preferuje tyto podněty před ostatními zrakovými či sluchovými podněty. Dítě k navázání sociální interakce s rodiči používá především tyto projevy: mimické projevy, oční kontakt s okolím, úsměv, pláč, křik a různé předřečové aktivity např. broukání (Vágnerová, 2005). U dětí trpících autistickou poruchou spektra dochází k narušení těchto základních sociálně stimulačních projevů. Rodiče odlišnosti dětí začínají pozorovat většinou až během druhého roku života jejich dítěte. Takovéto děti se pak vyhýbají očnímu kontaktu s ostatními a nejeví sebemenší zájem o kontakt se svým okolím, proto díky těmto projevům může vzniknout podezření, že má dítě poruchu sluchu. V pozdějším věku je u těchto jedinců značně narušena sociální interakce s okolím, nedávají najevo své emoce, u některých dochází k opožděnému vývoji vztahu k vlastní rodině. Neumí přizpůsobit své chování k danému sociálnímu kontextu (Hrdlička, Komárek, 2004). V předškolním věku si autisté nechtějí hrát s ostatními dětmi, nevytvářejí si s nimi ani přátelské vztahy a chybí jim empatie. Často také nerozlišují živé od neživého, proto se také může lehce stát, že nechtěně ublíží svému spolužákovi. Některé děti mohou po sociálních vztazích toužit, bohužel jsou pro svou egocentrickou povahu často odmítány ostatními (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Autistické děti bývají orientovány především na své potřeby, a proto ani necítí potřebu se zapojovat do her ostatních, nemají motivaci ke hře. Pokud se však do hry zapojí, tak preferují hlavně absolutní kontrolu nad hrou a poslušnost ostatních. To se jim většinou nepodaří, protože ostatní vrstevníci také chtějí projevit své vlastní názory (Attwood, 2005).

Vermeluen říká o autistech, že to jsou tzv. konkrétní lidé, kteří chápou pouze to, co je konkrétní, reálné a viditelné. Vztahy jsou pro ně tedy nepředstavitelnou abstraktní záležitostí. Pro autisty jsou sociální podněty skryté a implicitní. Významy věcí a různých situací se neustále mění, s čímž si autisté neumí poradit. Někdy se autisté snaží zapadnout do

společnosti pomocí napodobování druhých, částečně jim tento způsob strategie pomáhá (Vermeluen, 2006).

1.2.2 Abnormality v komunikaci a řeči

U autistů je charakteristické celkové postižení ve všech komunikačních modalitách. Rozvoj řečového projevu bývá u nich opožděn a až u 50% autistických dětí se jejich řeč nikdy nerozvine na komunikační úroveň. Byly zde také pokusy, které se snažily o rozvoj komunikace pomocí znakové řeči, ale ani ta se u dětí neujala. Řeč je většinou nápadná a nepřirozená. Projev autistů je monotónní a nejsou v něm znatelné žádné emoce, proto nám může někdy připadat, že komunikujeme spíše s robotem než s živým člověkem (Hrdlička, Komárek, 2004). Dítě může mít velmi bohatou slovní zásobu, kterou ale většinou v přímé komunikaci vůbec nepoužívá. „Odložené echolálie“ jsou také jedním z projevů dorozumívání, dítě používá slova ale i delší výroky, s kterými se už v minulosti někdy setkala. V průběhu řeči dochází k záměně zájmen, kdy o sobě dítě mluví ve druhé osobě čísla jednotného. Nápadné je také doslovné chápání výroků, pedanterie a určitá formálnost vyjádření (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Stavba vět bývá mnohdy nesprávně sestavena a vyjadřování je nepřesné a šroubované. Neverbální složka komunikace je narušena také. U autistických dětí se málo projevuje nebo dokonce chybí gestikulace, nepoužívají mimiku obličeje, která je důležitá k rozpoznávání emocí a potřeb dětí (Hrdlička, Komárek, 2004).

Proto na autistických dětech nepoznáme, jestli se radují nebo jestli jsou smutné. Pokud už se autisté snaží zahájit rozhovor nějakým tématem, většinou použijí téma, které je pro danou situaci nemístné. Při komunikaci často porušují společenské nebo kulturní normy. Některé děti rády vedou monology a nezajímají se o to, zdali je jejich posluchač opravdu poslouchá nebo zdali chce dokonce hovor ukončit. Jsou spokojeni teprve tehdy, dokud nevyčerpají všechny své naučené informace, které se týkají jejich předmětu zájmu. Samomluva je dalším projevem, s kterým se můžeme setkat u autistů. Stává se, že děti uvažují nahlas mezi svými vrstevníky, ale i v případě, že jsou samy. Může tedy docházet k narušování spolužáků během výuky nebo k upoutání nežádoucí pozornosti, která může později vyústit až k provokování a posmívání spolužáků (Attwood, 2005).

Nesnidalová ve své publikaci uvádí doslova: „*U autistického dítěte nejde o pouhé opoždění řeči. Dítě začne mluvit někdy brzy, někdy opožděně, vždy však podivným způsobem. Řeč nastupuje často v celých větách, nenastupuje stádium žvatlání. Je přeplněná*

stereotypiemi, primitivní napodobování je poměrně snadné, ale asociativní zpracování slyšeného, srovnávání, zevšeobecnování je autistickým dětem v průběhu vývoje odepřeno. Dítě jen reprodukuje zvuky, které narážely na jeho sluch, jeho řeč nemá zpočátku vůbec žádnou, později jen problematickou sdělovací funkci. Pro tento primární defekt řeči je autistické dítě neschopno socializace“ (Nesnidalová, 1995, str. 112).

1.2.3 Abnormality v chování a zájmech

Autisté si velmi zakládají na tom, aby se v jejich životě nic neměnilo. Projevuje se to hlavně v jejich rituálním chování a odporem k jakýmkoli změnám prostředí. Malé změny prostředí, kterých by si běžný člověk ani nevšiml, mohou v autistech probudit výbuchy vzteku. Autisté bývají také velmi citliví na běžné zvuky (např. hluk vysavače), pachy nebo dokonce na chutě potravy. Projevuje se u nich ale také zvýšená odolnost vůči bolesti, což může způsobovat až sebepoškozování. Pokud se setkáme s autistou, můžeme si u něj povšimnout i tzv. motorických manýrismů, které se vyznačují hlavně stereotypními, opakujícími se pohyby rukou, prstů i celého těla. Tyto projevy se objevují především, když je autista ve stresu a slouží nejspíše k jeho uvolňování.

Zájmy autistů jsou velmi zvláštní a většinou jsou spojeny s nějakými neživými, mechanickými předměty. Autisté nepreferují hry se svými vrstevníky (Hrdlička, Komárek, 2004).

Krejčířová (2006) také uvádí, že se autistické děti brání změnám a jejich hry jsou stereotypní, rigidní a neobvyklé. Hry mohou probíhat třeba tak, že dítě celé odpoledne otáčí kličkou od ořezávků nebo pozoruje pohyby stránek při listování v knize. Zaznamenat můžeme i určité pohybové stereotypy (např. poskoky, zvláštní postup, chůze po špičkách). Stereotypie se začnou objevovat až kolem třetího nebo čtvrtého roku života, nejvíce je však můžeme pozorovat v předškolním věku. Krejčířová (2006) tendenci ke stereotypním vysvětluje tak, že je to určitá obrana dětí před požadavky sociálního prostředí, kterých se dítě bojí a nechápe je, a proto se schyluje k pravidelně opakujícím se událostem, o kterých ví, že na nich nemůže nic zkazit.

Nesnidalová (1995) ve své knize píše, že autistické děti považují za způsob hry i pozorování svých prstů, které dokážou sledovat i několik hodin. Stádium otázek u nich přichází opožděně, někdy dokonce vůbec. Stereotypní je i strava dětí, mají svá určitá oblíbená jídla, od kterých nechtějí upustit. Mají také zvláštní smysl pro věci v pohybu, baví je jízda

dopravními prostředky. Zajímavé je, že pohyb koně v televizi rozpoznají hned, ale pokud před ně předložíme obrázek koně, tak nebudou vědět, o jaké zvíře se jedná (Nesnídalová, 1995).

1.3 Klasifikace poruch autistického spektra

Spektrum autistických poruch je velmi obsáhlé, proto se také odborníci nemohou shodnout na zařazení určitých syndromů do jednotlivých podskupin. Ve své práci se soustředím hlavně na klasifikaci podle MKN-10.

Současné platné klasifikační systémy MKN-10 (1992) a DSM-IV (1994) se liší nejen v terminologii, ale také ve spektru poruch. Manuál DSM-IV zahrnuje méně diagnostických složek a nejsou v něm zveřejněny na rozdíl od MKN-10 diagnózy Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby ani Atypický autismus (Hrdlička, Komárek, 2004). Tabulka níže zobrazuje terminologické rozdíly mezi systémy MKN-10 a DSM-IV.

Tabulka č. 1 Terminologické rozdíly mezi klasifikačními systémy

MKN-10 (1992)	DSM-IV (1994)
Dětský autismus (F84,0)	Autistická porucha
Atypický autismus (F84, 1)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
Aspergerův syndrom (F84, 5)	Aspergerova porucha
Jiná desintegrační porucha v dětství (F84, 3)	Desintegrační porucha v dětství
Rettův syndrom (F84, 2)	Rettova porucha
Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84, 4)	-
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84, 8)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84, 9)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná

Diagnostika dětského autismu oproti jiným pervazivním poruchám není lehká, protože většina diferenciálních rozdílů je spíše kvantitativního nežli kvalitativního charakteru. K diagnostikování chybějí důležité biologické znaky, které by výrazně usnadnily odlišení poruch. Jedinou výjimkou je Rettův syndrom, u kterého už díky medicíně můžeme identifikovat patologický gen (Hrdlička, Komárek, 2004). Níže uvádím tabulku, ve které jsou zdůrazněny rozdíly mezi jednotlivými pervazivními poruchami.

Tabulka č. 2 Rozdíly mezi jednotlivými pervazivními poruchami (Hrdlička, Komárek, 2004, str. 49)

Znak	Dětský autismus	Aspergerův syndrom	Rettův syndrom	Jiná dezintegr. porucha	Jiné PDD
Věk při rozpozn. (roky)	0 - 3	>3	0,5 – 2,5	>2	různé
Pohlaví	M > Ž	M > Ž	Ž	M > Ž	M > Ž
Inteligence	MR - norma	podpůměr - norma	závažnější MR	závažnější MR	MR - norma
Regrese	někdy	ne	ano	ano	většinou ne
Komunikační schopnosti	převážně omezené	dobré	velmi špatné	velmi špatné	různé
Sociální schopnosti	velmi špatné	špatné	závisí na věku	velmi špatné	různé
Omezené zájmy	různé	ano	nevalidní rys	nevalidní rys	různé
Rodinná anamnéza	málokdy	často	ne	ne	?
Výskyt epilepsie	běžný	ne	velmi častý	běžný	?

Prognóza	různá	většinou dobrá	velmi špatná	velmi špatná	různá
-----------------	-------	-------------------	--------------	--------------	-------

1.3.1 Dětský autismus (F84, 0)

Dětský autismus je někdy také nazýván jako „Kannerův autismus“. Leo Kanner byl významný americký psychiatr, který poprvé upozornil na děti mající vrozenou neschopnost vytvořit normální, afektivní kontakt s lidmi. Tuto jejich neschopnost navazovat vztahy s druhými nazval jako „extrémní autistickou osamělost“. V roce 1943 zveřejnil svůj článek „Autistické poruchy afektivního kontaktu“. Snažil se v něm o specifičtější odlišení skupiny dětí, která se v určitých ohledech lišila od dětí trpících schizofrenií, od dětí slabomyslných a hluchých. Kanner zdůraznil, že tyto děti nenavazují kontakt se svým okolím již od svého narození, proto tuto poruchu nazval „early infantile autism“. Později se jí začalo říkat „Kannerův časný dětský autismus“ (Nesnídalová, 1995).

Dětský autismus se objevuje už v brzkém věku, nejpozději se projeví do 30. až do 36. měsíce života dítěte. Porucha postihuje 3 – 5 dětí z 10 000. Častější bývá u chlapců (Říčan, Krejčířová, 2006).

U autistických dětí se objevují zejména tři základní problematické oblasti. Jedná se o abnormality sociálních vztahů, komunikace a řeči a o abnormality v chování a zájmech. První projevy dětského autismu pozorujeme už před dovršením třetího roku života (Hrdlička, Komárek, 2005).

Nesnídalová (1995) uvádí, že díky jednotlivým případům Kannerova časného autismu se stanovilo devět základních projevů této poruchy, které jsou uznávány po celém světě. Patří mezi ně (Nesnídalová, 1995, str. 100):

- Velké a trvalé poškození emocionálních vztahů autistických dětí k lidem.
- Zřejmé neuvědomování osobní identity v takové míře, která je neúměrná věku.
- Patologické zabývání se zvláštními předměty.
- Trvalý odpor ke změně okolí a snaha uchovat nebo znovu získat stejnost.
- Abnormální procentuální zážitky (bez zjištěné organické abnormality).
- Akutní, mimořádná a zdánlivě nelogická úzkostlivost.

- Řeč je buď ztracena, nebo se nevyvine vůbec, anebo nikdy nepřesáhne stupeň vývoje, odpovídající mnohem mladšímu věku.
- Deformování způsobu pohyblivosti.
- Na pozadí závažného opoždění se mohou objevit izolované rysy normální, téměř normální nebo výjimečné intelektuální funkce nebo dovednosti.

Autistické děti mívají také velmi dobrou prostorovou orientaci a mechanickou paměť. Inteligence dětí není postižena a může být v normě, pokud není ještě v kombinaci s mentální retardací. Dětský autismus je dle toho dělen na vysokofunkční autismus (bez mentální retardace) a nízkofunkční (s mentální retardací). Porucha se také vyznačuje vysokou emoční labilitou, která se může projevovat od křiku a pláče po velmi hlasitý smích (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.3.2 Atypický autismus (F84, 1)

Atypický autismus se může odlišovat od dětského autismu, buď v době vzniku poruchy (tj. projevila se až po třetím roce života), nebo že se porucha neprojeví ve všech třech základních kritériích dětského autismu. Do atypického autismu se zařazují většinou děti, které trpí těžkou mentální retardací a neprojeví se tedy u nich specifické kvalitativní dysfunkce. Mohou sem ale také patřit i děti s dobrou inteligencí, u kterých se však plně neprojevily autistické rysy. Komunikace těchto dětí je značně narušena, ale nemají takovou potřebu dodržovat rituály a jejich zájmy nejsou tak omezeny. Do této poruchy byla také zařazena i sémanticko – pragmatická porucha řeči (Říčan, Krejčířová, 2006). Lidé s touto poruchou mají problémy v navazování vztahů se svými vrstevníky a jsou také velmi choulostiví na specifické vnější podněty (Thorová, K., 2008).

1.3.3 Rettův syndrom (F84, 2)

Rettův syndrom byl poprvé objeven v roce 1966. Jedná se o poruchu, která je geneticky neurovývojově podmíněna. Syndrom se vyskytuje hlavně u dívek. Diagnóza poruchy není snadná, protože má hodně společných projevů s autismem nebo s dezintegrační poruchou. Později se však začíná odlišovat od těchto poruch více. Znovu se obnovuje sociální zájem, porucha řeči ale zůstává, někdy dochází k její úplné ztrátě. U dívek můžeme pozorovat tzv.

„mycí pohyby“, které souvisí se ztrátou schopnosti funkčního použití horních končetin (Říčan, Krejčířová, 2006).

Hrdlička a Komárek (2004) ve své knize na rozdíl od Krejčířové uvádí, že byl Rettův syndrom objeven už v roce 1965. Vyskytuje se v šesti až sedmi případech na sto tisíc dívek. Patologický gen byl lokalizován teprve v nedávné době. Pro dívky trpící tímto syndromem je běžné, že se normálně vyvíjejí až do pátého měsíce života, poté následuje ztráta komunikačních dovedností, manuální zručnosti a zpomalí se růst hlavy. Někdy se objevuje i nepravidelné dýchání, při kterém může dojít k hyperventilaci, apnoe nebo zadržování dechu. V pozdějším věku dívky trpí skoliózou nebo kyfoskoliózou. V 75 % případech se při výskytu syndromu můžeme setkat s epilepsií (Hrdlička, Komárek, 2004).

Vznik Rettova syndromu prochází 4 stádii (Cohen a Volkmar, 1997, Wiener, 1997 in Hrdlička, Komárek, 2004, str. 53):

1. Stadium časně stagnace (6. měsíc – 1, 5 roku).
2. Rychlá vývojová regrese (objevuje se mezi prvním a druhým rokem a trvá 13 -19 měsíců).
3. Pseudostacionární stadium se objevuje ve třech až čtyřech letech, ale může být opožděno a persistovat mnoho let až desetiletí.
4. Stadium pozdní motorické degenerace se často objevuje ve školním věku nebo v časně adolescenci.

1.3.4 Jiná desintegrační porucha v dětství (F84, 3)

Porucha byla poprvé popsána v roce 1908. Mohli bychom ji znát také pod názvy infantilní demence, Hellerův syndrom nebo desintegrační psychóza. Jedná se o velmi ojedinělou poruchu, proto také nevzbudila tolik pozornosti jako dětský autismus. Vývoj by měl dle kritérií MKN-10 a DSM-IV probíhat normálně až do dvou let života dítěte. Nemoc většinou propukne kolem třetího nebo čtvrtého roku života. Dochází při tom ke ztrátě do té doby nabytých dovedností. Kritéria DSM-IV zmiňují, že ztráta všech schopností a dovedností by měla nastat ještě před dovršením 10. roku života. Při porovnávání s dětským autismem se přišlo na to, že u desintegrační poruchy se mnohem více vyskytuje epilepsie, začíná v pozdějším věku života a převážně akutně. Děti s desintegrační poruchou byly také více

mentálně retardované, agresivnější a méně se u nich objevovala repetitivní hra. Děti s touto poruchou jsou těžce mentálně retardované (Hrdlička, Komárek, 2004).

Krejčířová (2006) se také zmiňuje o tom, že se u některých dětí může porucha rozvinout díky somatickému onemocnění, ať už se jedná o neuroinfekci nebo o normální virózu. U řady nemocných však není zachycen žádný výrazný provokující faktor. Děti mohou trpět emočními poruchami, úzkostmi, neklidem nebo i emoční labilitou. Stává se, že po regresivním období nastává obnova dovedností v neverbální oblasti a vývoj dětí pozvolna pokračuje dál.

1.3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84, 4)

Porucha je nejednoznačně definována, slučuje dohromady hyperaktivní syndrom, mentální retardace s IQ nižším než 50 se stereotypními pohyby nebo sebepoškozováním. V adolescenci se vytrácí hyperaktivita a nastává období hypoaktivity. Sociální oblast není tak narušena jako u autistů. Porucha je zaznamenána pouze v klasifikaci MKN-10, manuál DSM-IV tuto poruchu neuvádí (Hrdlička, Komárek, 2004).

1.3.6 Aspergerův syndrom (F84, 5)

První definici této diagnózy použil Hans Asperger již v roce 1944 a nazval ji autistická psychóza. Asperger upozoroval určité specifické schopnosti a projevy chování, které se objevovaly především u chlapců. K uznání jeho práce došlo až v 80. letech 20. století, kdy Lorna Wingová poprvé použila termín Aspergerův syndrom, toho se však už Asperger nedožil (Attwood, 2005).

Wingová (Burgoine a Wing, 1983 in Attwood, 2005, str. 21) na základě svých poznatků vymezila klinické příznaky Aspergerova syndromu takto:

- nedostatek empatie;
- jednoduchá nepřiléhavá a jednostranná interakce;
- omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství;
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč;
- nedostatečná neverbální komunikace;

- hluboký zájem o specifický jev či předměty;
- nemotornost, nepřírozená pozice.

Aspergerův syndrom se více vyskytuje u chlapců než u dívek (8:1). Výskyt této poruchy je asi 36 – 71 dětí na 10 tisíc porodů.

Děti s tímto syndromem nejsou tak moc postiženi v oblasti řeči jako děti s infantilním autismem. Vývoj řeči nebyl opožděn, a pokud ano tak jen lehce. V pozdějším věku si jsou děti v řečovém projevu velmi jisté, artikulují správně, echolálie u nich chybí nebo nejsou nápadné. Určité abnormality se ale objevují, řeč je repetitivní a mnohdy pedantická. Děti se také špatně zapojují do rozhovorů, neumí navázat na daný kontext. V případě, že mluví ony samy a nikdo je nepřerušuje, dokážou vést monology dlouhé hodiny. Mluví však pouze o svých specifických zálibách a neberou ohledy na to, jestli je dotyční poslouchají nebo ne. Uvádějí všechny informace, které vědí, protože nerozlišují podstatné od nepodstatného, všechny informace jsou pro ně stejně důležité.

Sociální interakce je nesprávná, protože u těchto dětí chybí reciprocita. Neverbální komunikace je také narušena, děti nepoužívají oční kontakt, ani změny tělesné postury nebo gesta při komunikaci. Většinou nedokážou odhadnout správnou vzdálenost, která je vhodná pro komunikaci s ostatními, a tak se často stává, že se přiblíží k druhým lidem moc blízko, což je jim nepříjemné. Děti neprojevují žádný zájem o pocity druhých, dokonce i vazbu k rodičům navazují později a ta může být i ambivalentní. Špatně si hledají přátele nebo spíše o ně v mnohých případech nejeví ani zájem, preferují vlastní hry a ne hry svých vrstevníků. Skutečné přátelské vztahy úplně chybí (Říčan, Krejčířová, 2006).

Hrdlička (2004) poukazuje na velmi problematické rozlišení mezi vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem. Pro příklad si můžeme uvést, že Aspergerův syndrom by neměl být diagnostikován u dětí, které mají IQ nižší než 70. Děti s Aspergerovým syndromem mají totiž celkově vyšší IQ než děti s vysoce funkčním autismem. Bývají si také vědomi své sociální izolace od ostatních a někdy se snaží navázat kontakt, ale to se jim většinou nedaří, a tak u nich může docházet i k frustraci. Suicidální chování je také více časté u dětí s Aspergerovým syndromem než u dětí s vysoce funkčním autismem.

Attwood (2005) ve své knize uvádí příklady chování dětí s Aspergerovým syndromem. Výše již bylo zmíněno, že tyto děti pedantsky lpí na přesnosti slov a jejich významu. Uvedu zde tedy některé příklady z knihy: „Ve školní třídě učitelka požádala dítě s Aspergerovým syndromem, aby „odvedlo pečlivou práci“. Dítě se zatvářilo zmateně a zeptalo se, kam má

odvést hotový úkol. Jeden otec na poslední chvíli zastavil syna, aby nespadol ze schodů, protože byl odhodlán, že uposlechne jeho příkazu, aby s tím kolem laskavě sjel dolů. Při diagnostickém vyšetření odpověděla dívka na otázku, jestli umí počítat do deseti, klidným „ano“ a hrála si dál.“

U dětí s Aspergerovým syndromem se také setkáváme s mírně opožděným začátkem v chůzi, který se objevuje až o několik měsíců později než u normálních dětí. V pozdějším věku dělají dětem problém míčové hry a mají zvláštní pohyby při chůzi či běhu, jejich rukopis je neupravený. V dospívání se u malého procenta z nich mohou vyskytovat dokonce i tiky v obličejí nebo rychlé mrkání (Attwood, 2005).

1.4 Diagnostika autismu

Základní diagnostickou metodou pro určení autismu je důkladné pozorování, které je založeno na dobrých znalostech specifických projevů této poruchy. Pro určení diagnózy je také důležitá vzájemná spolupráce všech zúčastněných (tj. psycholog, pediatr, neurolog, speciální pedagogové atd.). Důležité jsou také anamnestické údaje, které získáme prostřednictvím rodiny dítěte (Říčan, Krejčířová, 2006).

Při pozorování sledujeme chování dítěte v různých situacích, sledujeme jeho mimiku, řeč, projevy emocí, gestikulaci a další. Zaměřujeme se hlavně na pozorování sociálního chování dítěte a jeho vztahů k okolí (Hrdlička, Komárek, 2004).

V prvních měsících života dítěte jsou projevy autismu nezpozorovatelné. Teprve až v 9. měsíci života můžeme pozorovat určité autistické příznaky, které jsou však pouze pravděpodobnostní. Autismus může být s jistotou diagnostikován až ve druhém roce života. Zaměřujeme se hlavně na sociální interakci dítěte a jeho neverbální komunikaci.

Známou screeningovou metodou pro diagnostikování autismu je CHAT - Checklist for Autism in Toddlers. V předškolním věku jsou používány především dotazníky ABC - Autismus Behavioral Checklist, ASQ - Autism Screening Questionnaire a posuzovací škála CARS. ADI-R je v dnešní době nejlépe ověřeným schématem rozhovoru s rodiči dětí. Pro diagnostikování vysoce funkčního autismu nebo Aspergerova syndromu slouží metoda ASSQ - Asperger Syndrome Screening Questionnaire (Říčan, Krejčířová, 2006).

Beranová, Thorová (2004) uvádí mezi nejvýznamnější psychodiagnostické metody používané pro diagnostiku autismu pozorování, rozhovor, vývojové škály, testy rozumových schopností, Wechslerovy zkoušky inteligence, Ravenovy testy a kresby a grafomotoriku.

Kontakt s autistickými dětmi je velmi omezený a děti často nerozumí různým instrukcím, proto je množství vhodných technik pro diagnostiku skrovné.

Při metodě pozorování tedy sledujeme chování dítěte v různých situacích, jak se chová v blízkosti známých osob, ale i těch neznámých. Někdy také můžeme požádat rodiče, aby nám zajistili videonahrávku dítěte, jak se chová, když je v domácím prostředí.

Rozhovor je nezastupitelnou metodou, díky které zjistíme o životě dítěte opravdu mnoho. Zajímají nás také postoje rodičů k poruše. Informace získáváme hlavně od rodičů, s kterými můžeme dobře komunikovat, na rozdíl od jejich dětí u kterých komunikace probíhá velmi stroze. Pokud je dítě zdatné ve verbální komunikaci, tak můžeme vést rozhovor i s ním.

Vývojové škály slouží hlavně k získání informací o celkovém neuromotorickém stavu dítěte a o úrovni jejich kognitivních schopností. Z výsledků se pak stanoví vývojový profil, z kterého pak vyvozujeme prognózu pro další vývoj dítěte. Hojně je používána Gesselova vývojová škála, ale i škála N. Bayleyové.

Pokud jsou děti percepčně zralé alespoň na pět let, můžeme jim zkusit podat inteligenční testy, které měří jejich výši kognitivních schopností. Tyto testy však spíše postihují mapu inteligence, kterou dítě používá pro svůj každodenní život. Nepostihují tedy skutečnou kognitivní kapacitu, kterou dítě disponuje. Zde můžeme pro příklad uvést Stanford – Binetovu zkoušku, IV. revize nebo McCarthyové škálu.

Mezi Wechslerovy zkoušky inteligence patří hlavně PDW, WISC II a WAIS-R.

U Ravenových testů se používají Standardní progresivní matice a Barevné matice.

Důležitou součástí psychodiagnostiky dětí s poruchami autistického spektra je dětská kresba a grafomotorika. Při rozboru kreseb se zaměřujeme na formální i obsahovou stránku kreseb. Důležitý je také výběr tématu pro volnou kresbu, úchop a způsob používání kresebného náčiní. Pro autisty je vhodná kresba napodobování geometrických tvarů, dokreslování postavy a jejich částí nebo kresba postavy. Některé děti s autismem mohou mít nechuť kreslit lidskou postavu, je to hlavně z toho důvodu, že lidská postava se neustále mění. Mění své pohyby, mimiku a to autistickým dětem nevyhovuje, protože snáze vnímají detaily než celý celek.

2 DĚTSKÝ KRESEBNÝ PROJEV

První zájem o dětskou kresbu probudil Jan Amos Komenský, který poukázal na důležitý výchovný potenciál kresby. Komenský hledal vysvětlení, proč a za jakých podmínek vzniká kresebný projev u dětí. Až na konci 19. století však můžeme pozorovat výrazný nárůst společenského zájmu o dětskou kresbu (Uždil, 2002). První studie o dětských obrázcích vznikly asi před osmdesáti lety a to díky G. H. Luquetovi (Davido, 2008).

Kresebný projev je úzce propojen s psychickým vývojem dítěte. Nevyjadřuje pouze jeho intelektuální vývoj, ale i jeho postoj k věcem a lidem. Kresba je projekcí různých psychických i jiných procesů. Švancara (1980) přímo hovoří o tom, že každý kresebný projev odráží určitý vývojový stupeň v organizaci schopností dítěte. Odhalí nám povahové rysy jedince, jeho agresivitu, hyperaktivitu, ale i celkový temperament. Jedná se o výrazový prostředek, který je velmi podobný řeči. Mezi řečí a kresbou je určitá paralelnost. Tak jako řeč se vyvíjí z neurčitého broukání, tak se i kresba vyvíjí z chaotických črtů do přesných podob. „*Kresba ukazuje na způsob dětského nazírání reality, na úroveň jeho uvažování. Kresbu lze chápat jako jednu ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit skutečnost tak, jak ji dítě chápe*“ (Piaget, 1970 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, str. 272). Děti většinou nekreslí to, co bezprostředně pozorují, ale daný předmět nakreslí tak, jak ho znají ze své zkušenosti. Dochází pak k tomu, že skutečnost je zkreslená, protože děti zdůrazní v kresbě to, co je důležité (Šicková-Fabrici, 2002). To samé píše ve své knize i Vágnerová (2009), která však ještě dodává, že ke konci předškolního věku se kresby začínají více podobat skutečnosti. U kreseb roste počet detailů a jsou lépe propracované.

Dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů pro diagnostiku dětské osobnosti. Kresba není pouze součástí hry, děti v ní také mohou uplatňovat své snění, ale i zobrazit realitu. Většinu dětí kreslení baví, proto je do této činnosti nemusíme nutit. Při diagnostickém vyšetření je tato metoda pro děti více vhodná i proto, že děti pomocí kreseb „vypráví“, aniž by musely použít vlastní řeč (Davido, 2008).

V této části mé bakalářské práce se budu především věnovat významu a vývoji kresby, dále pak kresbě postavy a stromu a v neposlední řadě i diagnostickému využití kreseb. Vývojová stádia kresby nejsou u všech autorů stejná, budu se snažit o vyzdvihnutí pouze některých z nich.

2.1 Vývojová stádia dětské kresby

Přesto, že jsou vývojová stádia u různých autorů odlišná, tak se shodují na tom, že všechny děti na celém světě začínají kreslit téměř stejným způsobem. Zprvu děti pouze sledují pohyby svých prstů, později dokonce dělají otisky dlaněmi na bílé plochy. Tyto změny v chování dokážou pozorovat i opice u svých mláďat. Na začátku dětem nejde o konečný výsledek jejich díla, ale o vlastní pocit z tvorby, která je naplňuje radostí.

K významným autorům, kteří přispěli k pozorování dětské kresby, patří Václav Příhoda. Z jeho rozdělení, které je velmi pečlivě propracováno, čerpají později i další autoři. Příhoda sám o spontánní kresbě říká, že se jedná o obecné lidské směřování, ať už jsme přesvědčeni o jeho fylogenetické období či ne. Vývoj dětské kresby je podle Příhody rozdělen do pěti stádií, těmi jsou období črtací experimentace, prvotný obrys, lineární náčrt, realistická kresba a naturalistická kresba. Odlišné rozdělení uvádí Vágnerová (2006), která vývoj kresby dělí pouze do třech fází a to presymbolické, senzomotorické fáze, dále následuje fáze přechodu na symbolickou úroveň a poslední fází je primární symbolické vyjádření.

2.1.1 Črtací experimentace

Tato fáze probíhá již před druhým rokem života dítěte. Každé dítě, kterému svěříme do ruky jakýkoliv nástroj či předmět, začne s tímto předmětem pohybovat zprava doleva nebo odshora šikmo k sobě. To platí i pro klasickou tužku, s kterou také dítě začne experimentovat. Tyto pohyby jsou vykonávány díky hrubému svalstvu. Dítě si v této fázi ještě nevšimá svých pohybů. V první fázi črtací experimentace dítě dělá velké tahy, které mají často obloukovitý tvar zleva šikmo dolů. Pro druhý stupeň črtání jsou typické kruhové, spirálovité či elipsovité tahy. V konečném důsledku na nás pak kresba působí jako elipsovité klubko. Postupem času se klubko začíná zvětšovat a působí na nás energičtěji, mohou se také objevit i izolované škrtačivé čáry. Poslední stupeň experimentace nastává, pokud dítě začne zjednodušovat črty a více od sebe izolovat kruhové útvary. Kresba pak začíná být přehlednější. Ve fázi črtací experimentace děti své pohyby ještě neumí koordinovat, jsou tedy při kresbě značně křečovité. Při kresbě nezapojují pouze paži, ale i celý trup a hlavu. Děti používají nejdříve tedy bezděčné plynulé pohyby, později pak své pohyby úmyslně izolují (Příhoda, 1963).

Období črtací experimentace by se u Vágnerové dalo přirovnat k presymbolické, senzomotorické fázi, ve které probíhá dětské čmárání. I Vágnerová (2006) uvádí, že v této fázi nepřikládá dítě kresbě žádný význam.

2.1.2 Prvotný obrys

V případě črtací experimentace dítě své kresbě nedává žádný konkrétní význam. Ve fázi prvotného obrysu už však dítě předem dá své kresbě určitý význam. Příhoda přirovnává první kresbu k prvnímu slovu. První kresba vzniká na základě opakování črtů, které jsou dítětem seskupeny tak, aby kresba vyjádřila ten význam, který dítě vyžaduje. Nejdříve se význam objevuje zároveň s kresbou, později už význam kresbu předstihuje. Prvotný obrys se objevuje u dětí raného věku podle toho, jak jsou nadané nebo podle toho, jak často črtají (Příhoda, 1963).

2.1.3 Lineární náčrt

Lineární náčrt vzniká zánikem prvotného obrysu, kdy dítě používá stále nové a nové obrysy, kterými si zdokonaluje své koordinování pohybů. Tímto způsobem tedy vznikne konkrétní kresba, která už je pro nás srozumitelná a má podobu nějakého obecného předmětu. Někteří němečtí výzkumníci nazvali tento typ kresby jako schéma. Hlavním předmětem lineárního náčrtu je pro dítě samotný člověk, dříve u paleolitického člověka byla předmětem kresby hlavně zvířata. V tomto období dítě ve svých kresbách nezobrazuje to, co ví nebo to, co vnímá. Zvláštní pozornost však věnuje těm částem kresby, ke kterým má nějaký vztah, ať už citový nebo čistě biologický. Při kresbě lidské postavy dítě vychází čistě ze svých ukotvených představ o člověku. V začátcích dítě znázorňuje postavu jako jednu uzavřenou křivku, která naznačuje celé tělo, se dvěma čarami. Pro tento typ kresby se vžil název „hlavonožec“, který podle Příhody není příliš vhodný, protože daná uzavřená křivka znázorňuje celé tělo ne pouze hlavu. S kresbou trupu si děti zpravidla dávají na čas, to samé platí často i pro paže, kterým děti nepřikládají důležitý význam. Nejprve se v kresbě objevují oči, pak ústa, dále nos a jako poslední děti znázorňují uši. V lineárním náčrtu ještě děti nemají cit pro proporce lidského těla, a tak se můžeme v mnoha případech setkat se zvětšenou hlavou. Pokud se děti v tomto období rozhodnou pro kresbu zvířat, tak je zobrazují s tělem horizontálně položeným a s lidskou hlavou (Příhoda, 1963).

Vágnerová (2006) mluví o tzv. fázi přechodu na symbolickou úroveň. Tato fáze pro děti znamená, že si začnou uvědomovat, že čmárání může být určitým prostředkem k zobrazování reality. Kresba je tedy symbolem, což můžeme přirovnat k termínu „schéma“, který použil ve své knize Příhoda.

2.1.4 Realistická kresba

V tomto období dítě kreslí předměty obecné a pouze obecně. Jedná se o období, které je sice realistické, ale stále primitivní. Až v sedmém roce života děti začínají rozlišovat své zážitky od skutečnosti. Při kresbě děti sice stále používají svou představivost, ale už rozlišují objektivní a konstitutivní znaky na předmětech. Kresba nabývá plošného rozměru. Změny můžeme pozorovat i v kresbě postavy, která je již pohlavně diferencována a je oblečená. V období realistické kresby se objevují první snahy o kresbu člověka z profilu. K tomuto stádiu také patří i tzv. ortoskopie, která se vyznačuje tím, že dítě předměty kreslí ze základního pohledu (např. stůl je znázorněn vždy jako čtverec). Děti až do šesti let nevnímají zákonitosti prostoru, perspektiva jim nic neříká. V období kresebného realismu děti rády kreslí různé scény (Příhoda, 1963).

K realistické kresbě patří i fáze primárního symbolického vyjádření, ve kterém již dítě dokáže uskutečnit konkrétní kresbu. Dítě většinou zobrazuje hlavně to, co o předmětu ví nebo to, co mu přijde důležité (Vágnerová, 2006).

2.1.5 Naturalistická kresba

Pro některé jedince končí vývoj spontánní kresby již stádiem realistické kresby. Vzpomínka na zažitou percepci musí být v souladu se středisky řídicími hrubou i jemnou motoriku, která je velmi důležitá pro to, aby se kresba podobala představovanému předmětu a skutečnosti. V případě, že průměrně nadané děti v době pubescence kreslí ze svých představ, značí to fakt, že budou mít sklon především k naturalismu. V tomto období se vytrácí z dětských kreseb realistické okamžiky, které dříve znázorňovaly předmět takový, jaký je. Mizí transparence i ortoskopie. V naturalistickém období děti kreslí většinou podle modelu nebo podle předlohy. Dítě si je vědomo svého obrazu a porovnává ho s ostatními výtvary, je pečlivější a kritičtější, proto se také v době pubescence stává, že dítě přestane mít zájem o

kresbu, když zjistí, že jeho tvorba není příliš valná. Děti neprojevují zájem o kolorit, za to se zde objevují první pokusy o stínování a o stereometrickou kresbu. V období naturalistické kresby pubescenti vkládají do svých obrazů více vnitřního zaujetí i citového vztahu k znázorňovaným předmětům (Příhoda, 1963). Švancara (1980) také uvádí, že kresby pubescentů mohou často obsahovat jejich oblíbené seriálové postavy a hrdiny, s kterými se mohou identifikovat.

2.2 Vývoj kresby u dětí dle J. Uždila a R. Davido

Teorie vývoje kresebného projevu u dětí u těchto zmíněných autorů jsou si v mnoha směrech podobné. Prof. PhDr. Jaromír Uždil, DrSC., se významně podílel na vytváření pedagogické metodiky a didaktiky a už dlouhodobě se zabývá dětskou kresbou a výtvarnou výchovou. Roseline Davido je zas známou francouzskou dětskou psycholožkou, která má již třicetiletou praxi. Davido je autorkou několika psychologických testů.

2.2.1 Období skvrn

Toto stádium uvádí pouze Davido, která ho popisuje jako stádium, kdy rodiče běžně dětem nedávají k dispozici kreslicí potřeby. Jedná se o období před dosažením prvního roku. Davido tvrdí, že jakékoliv dítě má určité předpoklady ke kresbě a že v případě, že bychom mu jako malému dítěti dali kreslicí náčiní, tak by jistě vytvořilo alespoň nějaké skvrny.

2.2.2 Období čmáranic

V období jednoho roku už z dětských výtvorů můžeme leccos zjistit. Toto období může být také nazýváno obdobím „čmáranic“. Spočívá především v tom, že dítě už je schopno tužkou jezdit všemi směry, ale samotnou tužku nezvedá. Jedná se tedy o jednolitý celistvý projev. Pohyby dětí jsou sice neobratné, ale přesto osobité. Dětský projev se už může lišit. Silné a expanzivní čáry kreslí dítě spokojené a vyrovnané, oproti tomu dítě, které si nevěří a je nespokojené, tužku nemusí vzít vůbec do ruky anebo je jeho projev nejistý a zabírá málo místa. Pokud dítě neumí správně držet tužku, může to vypovídat o jeho špatném vývoji (Davido, 2008).

2.2.3 Období čarání

O tomto období se zmiňují již oba autoři. Uždil říká, že první dětské čáranice vznikají kolem druhého roku života. Dítě, které v tom období uchopí tužku nebo křidu, dělá pohyby prostřednictvím paže. Centrem pohybu je tedy v ramenním kloubu. Tento kývavý pohyb se odráží i ve stylu čar, které mají zvláštní sklon a určité prohnutí. Časem dochází i k využití zápěstního kloubu, čáry pak vytvářejí menší oblouk a hojně vznikají klubka. Dalším znakem je, že se objevují i samostatné úsečky. Zajímavým poznatkem je také to, že čím je dítě starší, tím více respektuje hranice papíru. Krouživý pohyb, který děti hojně používají pro vytváření „klubek“, dává vznik nepravidelnému oválu. Ovál je první důležitou grafickou formou. Druhou formou je „kříž“, což je základ pro úhel. Dítě se učí měnit směr čar.

Čáranice mohou být různých typů např. body, klikatky, klubíčka, spirály (Uždil, 2002).

Davido ve své knize zmiňuje, že předešlá dvě stádia nejsou nikterak spojena s intelektuálním faktorem. Toto období souvisí s rozvojem organických funkcí u dětí. Dítě už má první snahy o napodobování psaní dospělých. Kresby už mají určitý záměr, ale děti v tomto období mají problém s pozorností, kterou neudrží moc dlouho, a proto se původní záměr během kresby může několikrát změnit. Dokonce se stává, že dítě objeví svůj záměr až na konci kresby, jedná se tedy o tzv. náhodný realismus. V období 2. roku je u dětí častější stadium „nezdařeného realismu“ (Davido, 2008).

2.2.4 Období hlavonožců

Uždil se zmiňuje o prvních kresbách postav u dětí. Tvrdí, že vznik prvních kreseb postav souvisí především s dotekovými, pohybovými a pocitovými zkušenostmi. Úloha zraku v počátečních letech života postupně roste, v tomto období však převládají ostatní smyslové vjemy.

Během prvních pokusů si dítě dává záležet hlavně na ztvárnění lidské hlavy. Nejprve se setkáváme s očima, později s ústy a až poté s ušima a nosem. V období hlavonožce dítě nepřikládá takovou váhu nohám, jsou nakresleny většinou jako přímé čáry jdoucí rovnou z hlavy. Ruce jsou znázorněny také jako jednoduché čáry. Trup se objevuje nejpozději. Děti ho kreslí jako „bříško“, které je zprvu menší než hlava (Uždil, 2002).

Postavy hlavonožce podle Davido vznikají kolem 3. roku, kdy už je dítě schopné dávat svým obrázkům nějaký smysl. Schéma postavy je u všech dětí od třetího do pátého roku

stejně. Děti velkým kruhem zobrazí zároveň hlavu i trup postavy, z kterého pak vybíhají dvě čáry – nohy, někdy také další dvě čáry – ruce. Čím starší je pak dítě, tím více je propracovaná jeho kresba. Na obrázcích přibývá detailů. Davido se zmiňuje, že trup se objevuje v období mezi 5. - 6. rokem, je znázorněn dalším kolečkem s tečkou. Postavu dětí kreslí nejčastěji zepředu. Teprve až v období 6. roku je tělo úplné a se všemi končetinami. Kresby postav jsou podle Luqueta detailnější tím víc, čím je vyšší mentální úroveň dítěte. Kresby nám také mohou poskytnout informaci o tom, jak asi dítě vnímá své tělo (Davido, 2008).

2.2.5 Vizuální realismus

Mezi 7. – 12. rokem se objevuje toto stádium, které se vyznačuje tím, že se dítě snaží kreslit přesný obraz toho, co vidí. Tento způsob kreseb můžeme považovat za objektivní. Pokud dítě kreslí např. dům zvenčí, opravdu nakreslí pouze jeho fasádu, dveře a okna. Skrz okna jsou vidět pouze některé věci např. záclony. V tomto období se u dětí vytrácí transparentnost, která se vyznačuje tím, že dítě ve svých kresbách zvětšuje i to, co nelze při normálním vnímání možné zachytit. Transparentnost by se neměla objevovat u dětí starších deseti let, pak můžeme u dítěte mít podezření na retardaci duševního vývoje. Po 7. roce už některé děti umí zobrazit postavu z profilu (Davido, 2008).

2.3 Kresba lidské postavy

2.3.1 Vývoj kresby lidské postavy

První dětské kresby postav můžeme spíše nazývat „paňáci“, a to především proto, že se více podobají hadrovým panenkám nebo loutkám než lidské postavě. Kresby jsou v začátcích strnulé a nemají dostatek znaků, i přesto však vždy poznáme, že se jedná o zpodobnění člověka.

Prvním podnětem pro vytvoření postavy bylo kruhové čárání, při kterém dítě objevilo novou linii. Prvním znázorněním člověka je tedy ovál, který však nepředstavuje pouze hlavu, ale i tělo. Jedná se o „hlavonožce“. Dítě tedy ze začátku zobrazuje především takové znaky, které jsou pro člověka nejtypičtější a kterým přidává největší význam, jako je hlava, oči nebo ústa. Trup dítě do kresby zařazuje až časem, kdy chce znázornit tzv. „krásné detaily“ (např. knoflíky). Nejprve je trup zobrazován v ploše mezi oběma nohama „hlavonožce“. Později se

trup úplně osamostatní. Ze začátku je menší než hlava, protože hlava má pro dítě větší význam než trup. V něm se můžeme někdy také setkat s černou tečkou, která zobrazuje pupík. Vývoj kresby je velmi individuální, záleží na zkušenostech dítěte a na jeho mentální úrovni. Není pravidlem, že se u všech dětí setkáváme s hlavonožcem, některé děti jsou schopny nakreslit hned od začátku postavu, která je dobře členěná, má trup i krk. Vyskytují se i postavy s lahvovitým trupem, kdy zúžení u hlavy postavy naznačuje krk. Jen v málokterých případech se setkáváme se zobrazením krku v podobě čárky (Uždil, 2002).

Vágnerová (2006) také tvrdí, že počátky kresby jsou spojeny s vlastní zkušeností dítěte a s tím, co považuje za důležité. Trup má z počátku podobu elipsy nebo kruhu. Předškolní děti často kreslí samostatný trup a ruce napojují stále na část hlavy. Pokud předškolní děti pro znázornění oblečení používají pouze knoflíky a nic jiného, může se jednat o infantilní dítě. V průběhu celého vývoje můžeme pozorovat značné rozdíly mezi kresbou chlapců a děvčat (Říčan P., Krejčířová D. a kol., 2006).

U Uždila se naopak setkáváme s názorem, že děti ve věku šesti let už člení postavu zřetelně a paže nasazují ne k hlavě, ale k trupu. Na hlavě se v pozdější fázi objevují vlasy, které jsou jednoduché, někdy i kudrnaté. V začátcích kresby se neseťkáváme s žádnými intersexuálními rozdíly u postav, vyobrazení muže i ženy je stejné, mají pouze základní znaky lidské postavy. Později dítě přidává další znaky, které už postavy diferencují od sebe (např. sukně, klobouk). V období mezi pátým a šestým rokem vzniká tzv. „silná noha“, kdy dítě přestane končetiny kreslit jen jako samotné čáry. Zobrazení pohybu dělá dětem velké problémy, avšak vztažené ruce vzhůru už se u dětí objevují během čtvrtého roku.

V pozdějším stádiu kresby se u dětí objevuje profil. Jeho úkolem je naznačit pohyb postav, které jsou vyobrazeny na papíře. Profil je v začátcích ale nesymetrický, to znamená, že je natočena pouze hlava bez těla (tzv. en face). Toto vyobrazení se nazývá smíšený profil. Dítě tedy pracuje především se svou představivostí a ne se zrakovou vzpomínkou (Uždil, 2002).

2.3.2 Symbolika lidské postavy

Děti často do kresby lidské postavy znázorňují své představy o sobě, kreslí tedy vlastní osobu. Důležité je i prostředí a okolní postavy, které se na obrázku objevují.

Nejdůležitější částí postavy je **hlava**, která postavu „zlidšťuje“. Malé děti kreslí hlavu větší než samotné tělo, pokud zobrazení velké hlavy převládá u starších dětí, může se jednat o patologický příznak (např. paranoia). Malé hlavy naopak kreslí děti depresivní nebo ty, které trpí pocity méněcennosti. **Nos** je podle Davido symbolem falického symbolu. Pokud má dítě problémy s vlastní sexualitou, nos je vždy zdeformován. **Oči** jsou „zrcadlem do duše“, chrání nás před nebezpečím a zároveň očima působíme na své okolí. Děti, které kreslí oči velké a výrazné mají homosexuální sklony. Tento sklon pak ještě potvrzuje nápadné obočí. **Vlasy** pak často odkrývají narcistické sklony dětí (např. načesané, kudrnaté vlasy). **Uši** slouží k naslouchání a k získávání informací od okolí. Dítě, které má problémy se sluchem, kreslí většinou uši nadměrně velké nebo nekreslí uši žádné, protože jim nepřikládá význam. Velké uši také mohou znamenat touhu po poznání a informacích. **Ústa** jsou symbolem příjmu potravy a komunikace. Pokud na obrázku postavy chybí ústa, může to znamenat, že má dítě sexuální problémy nebo problémy ve vztahu k matce. Ústa mohou také chybět u dětí, kterým se doma nedostává dostatečně vlídné komunikace. Vyceněné zuby značí agresivitu. Znázorněný jazyk zase může znamenat nevyřešené sexuální problémy a zavřená úzka ústa zase znamenají určité napětí. Kulatá ústa jsou znakem opožděného duševního vývoje. Výrazné provedení **brady** může znamenat určitý stupeň agresivity. **Ruce** vyjadřují dětskou sociabilitu, jak dítě je schopné navazovat kontakty. Zakrytí ruky nebo její schování za postavu může znamenat nějaký sexuální problém. **Paže** odtažené od těla naznačují vyšší sociabilitu. Depresivní jedinci kreslí nohy ohnuté.

Oblečení dítě začíná zdokonalovat postupem času. Dítě, které kreslí nahé postavy do sedmi let, je ještě v rámci normy. Pokud se však kresby nahých lidí objevují i po desátém roce života, jedná se o patologické či asociální chování. Nahota může mít dva významy, buď je znakem nevinnosti, čistoty, nebo znakem ponížení. Teplé oblečení se vyskytuje u dětí, které cítí ze strany rodiny citový chlad, naopak lehké oblečení se vyskytuje u dětí, které vyrůstají v láskyplném prostředí. Vybrané doplňky oblečení mohou představovat falické symboly např. kravata, dýmka, cigareta, deštník nebo hůl (Davido, 2008).

2.3.3 Test kresby lidské postavy

První test lidské postavy vytvořila **F. Goodenoughová** v roce 1926. Tento test byl v roce 1982 standardizován pro českou populaci. Zkouška je určena pro děti staré 3,5 roku až do 11 let. Kresba postavy nám prozrazuje vývoj percepce, senzomotorickou koordinaci, jemnou motoriku a úroveň mentálního vývoje (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

V knize R. Davido je rozdíl ve věku testovaných dětí. Píše, že test se dá aplikovat od 3 do 13 let mentálního věku. V první části testu je dítěti zadáno pouze to, aby nakreslilo postavu pána. Při hodnocení pak hodnotíme jednotlivé prvky postavy, které byly ohodnoceny Goodenoughovou. Každý prvek má hodnotu jednoho bodu (Davido, 2008).

V knize od Šickové-Fabrici se zase píše o tom, že se tímto testem dá měřit mentální věk pomocí výkonnostní stupnice, která má 51 bodů. Test měří inteligenční úroveň zkoumaného dítěte (Šicková-Fabrici, 2002).

Zkouška má dvě části, dítě nejdříve kreslí postavu mužského pohlaví a později kreslí postavu ženského pohlaví. Test se může doplnit třetí kresbou, a to kresbou vlastní osoby dítěte. V testu je celkem 73 položek pro každou kresbu, které hodnotí celkovou úroveň kresby. Tento test je možné zařadit do první části testové baterie pro jeho jednoduchost.

Kresba postavy je hodnocena ze dvou pohledů – formálního a obsahového. Obsahový skór (O-skór) vyjadřuje kvalitu a počet detailů kresby. Formální skór (F-skór) se orientuje na zpracování tématu (např. dvojdímní provedení, symetrie a propojení jednotlivých částí těla (Svoboda, 2009).

Děti mohou dosahovat vysokého nebo nízkého celkového skóre. V případě vysokého skóre se jedná o děti vyzrálé a inteligentní. Nízké skóre nám naopak naznačuje, že se může jednat o děti s LMD nebo DMO (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Test kresby postavy je dosti používán v klinické i poradenské praxi. Hlavním plusem této testové metody je jeho rychlá a snadná základní orientace. Můžeme ho použít u sociokulturně handicapovaných dětí (Svoboda, 2009).

Nejnovější verzí testu kresby lidské postavy je **Draw a person: A Quantitative Scoring systém (DAP)**. Autorem je J. A. Naglieri. Tento test je vytvořen především pro zjištění úrovně kognitivních schopností. Lze ho provádět i ve větším počtu testovaných a běžná délka administrace se pohybuje okolo 15 minut. Je určen pro děti ve věku 5 až 17 let.

Hodnocení kresby je podmíněno 14 faktory a celý hodnotící systém disponuje 64 položkami. Standardizace testu byla provedena na americké populaci.

U nás se testem DAP zabývala Machoverová, která v roce 1949 vydala knihu o možném využití tohoto testu. **Machoverové test kresby lidské postavy** je modifikací testu Goodenoughové. Administrace probíhá podobně jako u prvního testu, akorát dítě nemá zadáno pohlaví první kreslené postavy. U druhé postavy je pak požádáno, aby nakreslilo postavu opačného pohlaví. Dítě má na kresbu tolik času, kolik potřebuje. Když je dítě hotovo se svou prací, zeptáme se kolik je let vyobrazeným postavám, co dělají, jací jsou, jakou mají náladu apod. (Svoboda, 2009).

E. F. Hammer udělal soubor testů, které jsou specifické svým zajímavým zadáním. Později tuto metodu blíže rozpracoval Arnold Abramson. Jedná se o metodu **Draw-A-Person-In-The-Rain**. Dítě nejdříve podle pokynů nakreslí postavu a poté má vyobrazit tu stejnou postavu, s tím rozdílem, že postava stojí v dešti. Takové prostředí pak působí depresivně na subjekt, který díky této metodě má odkrýt své pravé pocity (Davidová, 2008).

Dalším autorem testu kresby lidské postavy je István Hárđi. Svůj test nazval **Dynamickým testem kresby lidské postavy**. Tento způsob testování je velmi náročný už jen z toho důvodu, že se jedná o dlouhodobé pozorování vývoje. Subjekty tak musí archivovat své série kreseb. Hárđi provádí analýzu celého stylu (Šicková-Fabrici, 2002).

2.4 Kresba stromu

2.4.1 Vývoj kresby stromu

Strom je už od útlého věku velmi oblíbenou kresbou u dětí. Postupem dětského vývinu se vyvíjí i strom, který se ve své vývojové linii podobá vývoji kresby postavy. První pokusy kreseb o strom vypadají asi tak, že dítě nakreslí trčící linku, která je v pravém úhlu přetínána kratšími linkami. Později děti používají pro znázornění chomáčů listů ovály. Listů a jehličí děti v začátcích nerozlišují. Pravoúhlost je často u mladších dětí i porušena a ovály jsou nasazovány přímo na kmen. Jehličnatý strom děti začínají kreslit díky Vánocům. Listnatý strom je pro ně symbolem léta a dobrého ovoce. Listy jsou nakresleny na okraji větví, a

tím vytvářejí ornament. Menší děti se velmi snaží vykreslovat jednotlivé listy tak, aby koruna stromu nebyla pouze schematicky vykreslena (Uždil, 2002).

Davido také říká, že vývoj kresby stromu úzce souvisí s věkem autora kresby. První stromy jsou nakresleny jako „čmáranice“, později připomínají tvar „hlavonožce“ a nakonec se kmen směrem dolů rozšiřuje. Dalším stádiem je vytvoření podkladu pro strom, který je velmi důležitý pro „zakořenění“ dítěte do rodiny.

Mezi 8. až 10. rokem znázorňuje dítě strom jako „kouli“, která není ničím specifická. Po desátém roce života by však už dítě nemělo vyobrazovat strom jako „kouli“, příčinou může být zpoždění duševního nebo citového vývoje. Důležitým aspektem pro hodnocení kresby stromu je jeho umístění na papíře. Významnou úlohu v tomto zkoumání měl Max Pulver. Vrchní část papíru je orientována na intelektuální, duchovní oblast, sociální vztahy a prostředí. Horní část značí vědomou oblast a city. Spodní část papíru zobrazuje nevědomou oblast, pudy, sexuální a erotický život. Levá část papíru značí introverzi, minulost, egoismus, pouto k matce. Pravá strana naopak je orientována na extraverci, pokrok, altruismus a pouto k otci. Struktura stromu se dělí na stabilní části, mezi které patří větve, kmen a kořeny, a na dekorativní část, kam můžeme zahrnout listy, plody a okolí. Větve symbolizují vztah jedince k okolí. Poškození stromu, ať už je jakékoliv, naznačuje různá traumata v minulosti. Od kořenů až po korunu stromu je časová přímka, která ukazuje, ve kterém období dítě určité trauma prožilo (Davido, 2008).

2.4.2 Test kresby stromu

Kresbou stromu se zabývali především J. N. Buck a K. Koch. Ve Francii kresbu stromu studovala **Renée Stora**, která pozměnila zadání testu tak, že děti měly nakreslit jakýkoli strom kromě jedle. Po vyhotovení prvního stromu děti mají nakreslit opět další strom a opět ne jedli. Jako třetí strom mají děti za úkol nakreslit takový strom, jaký si vysnily. Čtvrtá kresba stromu má pak být nakonec provedena se zavřenýma očima. První kresba svědčí o chování v neznámém prostředí. Druhá kresba prozrazuje více z osobnosti jedince, protože ten je vždy méně ostražitý. V třetí kresbě dítě zobrazuje svá přání a neuspokojené touhy. Čtvrtá kresba pak naznačuje traumata, která už dítě prožilo. Davido píše, že propletené větve se objevují u lháře, holé větve u neurotika a asymetrické a špičaté větve u sadisty. Při kresbě stromu dochází projekci, která je vidět hlavně na antropomorfních případech stromů (Davido, 2008).

Nejznámějším testem je **Der Baumtest** od Karla Kocha, který se poprvé objevil v roce 1949. Tento test byl inspirován grafologií. Koch vycházel z toho, že kresba stromu je základním ztvárněním sebe sama. V kresbě se odrážejí mnohdy neuvědomované představy o sobě a o vnějším okolí. V Čechách se český manuál k tomuto testu objevil až v roce 1998 od Z. Altmana. Test stromu hodnotí různé složky osobnosti a jejich dynamiku. Můžeme díky němu zjistit orientaci jedince k okolí, způsoby emočního prožívání apod. Doba kresby není nijak omezená, většinou však dítěti trvá kresba stromu okolo 5 až 10 minut. Při testování bychom měli sledovat, jak dítě pracuje. Po skončení práce dítěti položíme otázky typu: Kde roste strom? Jaký je to strom? Co jej potkalo? Tato metoda by se měla používat pro děti starší deset let. Při zadávání testu je třeba říci dětem, aby nakreslily jakýkoli listnatý strom, nesmí být jehličnatý, ani to nesmí být palma.

Podle Altmana je možné hodnotit kresbu stromu z hlediska formy i obsahu. Postup by měl probíhat od komplexního posouzení kresby k detailním dominantním znakům. Důležité je také to, jak často se vyskytují tyto dominantní znaky v příslušné populaci (Svoboda, 2009).

„Z. Altman určuje několik hodnotících kritérií:

1. *Posouzení kresby jako celku, podle způsobu provedení a podle toho, co v kresbě dominuje.*
2. *Hodnocení podle umístění a velikosti kresby.*
3. *Podle celkového subjektivního dojmu, jakým strom působí.*
4. *Posouzení kresby z grafologického hlediska, podle tahu, tlaku a způsobu vedení čáry.*
5. *Posouzení zralosti kresby, hodnocení infantilních znaků.*
6. *Symbolická interpretace.*
7. *Interpretace jednotlivých detailů.*
8. *Posouzení způsobu, jakým jsou části stromu vzájemně spojeny a propojeny.*
9. *Hodnocení kresby stromu z hlediska vývoje osobnosti vyšetřovaného dítěte.“*
(Svoboda M., 2009, str. 298)

„Typické znaky dětské kresby podle Z. Altmana:

1. *Kresba je schematická.*
2. *Kmen je předimenzovaný, strom má malou korunu.*
3. *Chybí adekvátní přechod z kmene do větví.*
4. *Základna je nápadně nízko u dolního okraje, event. strom přímo vyrůstá z dolního okraje.*
5. *Sklon k mechanickému řazení a opakování prvků, např. nasazení větví, umístění ovoce apod.*
6. *Uzavřené konce větví, potřeba uzavřeného tvaru.*
7. *Disproporcovanost, např. příliš široké větve na tenkém kmenu.*
8. *Různé doplňky kresby nebo kresba více stromů.*
9. *Tmavý, začerněný kmen, event. jiné části stromu.*
10. *Nápadně rozšířená pata kmene.“*

(Svoboda M., 2009, str. 299)

Dalším testem je **Dům-strom-člověk** (House-Tree-Person, H-T-P), který vymyslel J. N. Buck. Tento test je ve dvou možnostech – pro dospělé nebo pro děti. Pomocí této metody můžeme zjistit obraz osobnosti, tělesné schéma, neurotické konflikty, obranné mechanismy a inteligenci. Standardizace testu v České republice ještě neproběhla. Na kresbách se hodnotí mnoho aspektů a je také dobré si po testování s testovaným člověkem promluvit. Pomocí této metody byly odhaleny významné rozdíly mezi kresbami schizofreniků, epileptiků a neurotiků.

Autorem **testu tří stromů** je Corboz, který vycházel především z pozorování žáků prvních tříd. Podle něj se do kreseb dětí promítají jejich vztahy s rodiči. Corboz zadal dětem úkol, aby vypracovaly nějaké stromy. Většina dětí pak udělala stromy tří a tyto stromy většinou znázorňovaly rodinné příslušníky. Pokud děti na místo rodičů daly prarodiče nebo sourozence, bylo nutné zjistit, proč tak učinily (Svoboda, 2009).

3 GRAFOLOGICKÝ PROJEV

V této části se budeme věnovat základním pojmům, vyskytujících se v psychologii písma. Popíšeme si dělení znaků a jejich význam. Také se budeme věnovat jednotlivým skupinám znaků, jako jsou komplexní dojmové znaky a měřitelně popsateľné znaky. Veškeré informace budou pocházet především z děl Schönfelda a Jeřábka. Oba tito dva autoři se velmi zasloužili o systematizaci a rozvoj grafologie. V České republice má hlavní roli Jan Jeřábek, který je zakladatelem České grafologické komory. Díky němu se také grafologie stala více respektovanou vědou a dostala se do širšího povědomí lidí.

3.1 Dělení znaků písma

Znaky písma můžeme dělit podle několika různých kritérií:

- 1) Posuzujeme komplexitu znaku, která vypovídá o tom, zdali hodnotíme znaky jednotlivě nebo komplexně. Mezi znaky nižší komplexity, které jsou hodnoceny pouze na základě jednoho prvku, patří (např. velikost, tlak). Znaky vyšší komplexity se hodnotí z více prvků (např. plynulost písma). Znaky celostní jsou složeny z několika prostých znaků nebo složených znaků, které při složení dohromady nabývají charakteristický význam (např. dynamika nebo úroveň písma).
- 2) Znaky se dále dělí podle způsobu svého určení. Máme znaky měřitelné, dojmové a popsateľné. Měřitelnými znaky jsou velikost, šířka, sklon. Mezi dojmové znaky patří rytmus, forma, harmoničnost. Typickými popsateľnými znaky jsou vázání, zjednodušení nebo obohacení.
- 3) Znaky jednotlivce mají také svůj stupeň vyjádření. Mohou být dominantní, silně vyjádřené nebo mají střední hodnotu.
- 4) Důležitým kritériem je variabilita znaku. Pozorujeme, jak se znak mění v průběhu celého písemného projevu. Variabilitu můžeme pozorovat především na tom, jak je písmo pravidelné.

3.2 Význam znaků

Podle Jeřábka je rukopis zautomatizovaným záměrným pohybem, který vytváří formy v prostoru a čase. Existují určitá základní východiska, která v grafologii pomáhají určovat význam jednotlivých znaků. Jeřábek zmiňuje několik těchto kategorií:

- 1) pohyb – znamená „přírodu v nás“, znázorňuje naši pudovou a výrazovou stránku osobnosti, nevědomí
- 2) forma – znamená „společnost v nás“, představuje naše vědomé a prezentované JÁ, prozrazuje naši seberealizaci a to, jak dodržujeme společenské normy a jaké máme hodnoty
- 3) prostor - v něm jedinec prezentuje jeho postoj k sobě samému, k okolí a k životu vůbec
- 4) čas – vyjadřuje tempo našich psychických projevů, ontogenezi jedince a záleží také na době, kdy je písmo vytvořeno („historický času“)

3.3 Komplexní dojmové znaky

Dojmové znaky jsou takové znaky, které lze zachytit širokou pozorností, tedy globálním vnímáním. Pomocí komplexních dojmových znaků zachytíme tu rovinu osobnosti, která je nepopsatelná měřitelnými a popsitelnými znaky. Dojmové znaky odhalují vyšší kvality písemného projevu. Zaměřují se především na pohybovou, formální a prostorovou stránku písma. Znaky odhalují vzájemné vztahy či poměry v komplexním pojetí písma. Mnoho psychologů odsuzuje dojmový přístup, a to z toho důvodu, že jim připadá příliš subjektivní. Na vzniku dojmu se nepodílí pouze vlastnosti objektu, ale i kvality pozorujícího. Dojem vzniká vědomě i nevědomě, podstatný je náš instinktivní základ, smyslové vnímání a dřívější zkušenost. V prvotní dojmové fázi bychom měli být otevření a měli bychom si uvědomit, jaké emoce v nás rukopis probouzí.

První část rozboru tvoří určení celkového písmového obrazu. Ten získáme globálním vnímáním celé psací plochy. Abstrahujeme od jednotlivých i komplexnějších znaků. V písmovém obrazu se odráží naše schopnost adaptovat se ve společnosti, vztah k vlastní osobě a okolí, pružnost a vyrovnanost osobnosti. Tento dojmový znak je nejkompaktnějším dojmovým znakem vůbec (Jeřábek, 2003). Existuje několik typů písmových obrazů, na které upozornila Roda Wieserová. Rozlišujeme upořádaný a neupořádaný písmový obraz, příliš

těsný a příliš široký písmový obraz, nadhodnotný písmový obraz, strnulý písmový obraz, neživotný písmový obraz, zatarasený písmový obraz a infantilní písmový obraz (Schönfeld, 2007).

Dalším zásadním krokem při rozboru je určení vztahu mezi formou a pohybem. Většinou převažuje jeden z těchto dvou prvků. Pokud převažuje pohyb, jedinec bude spíše orientován na vlastní pudy, impulsy, vitální cíle. Společenské normy pro něj nebudou mít takovou váhu jako jeho vlastní emoce. Při převaze formy se bude jednat o člověka disciplinovaného, dávajícího přednost společenským normám a hodnotám. Takoví lidé pak potlačují své potřeby, pudy a city, snaží se co nejvíce zapůsobit na okolí.

Fixace je sdružovacím článkem mezi pohybem a formou. Vyjadřuje napětí pohybu a jeho tvarovou jistotu, která je výsledkem určitého psychického řízení (Jeřábek, 2003). R. Pophal jako první rozlišil šest základních stupňů fixace. Tyto stupně fixace mají vystihovat vzájemné vztahy jednotlivých mozkových center (pallidum striatum, kortex) a velikost jejich podílu na psacím pohybu. Pallidum se projevuje extrémní nadměrností pohybu. Striatum tlumí pohybovou aktivitu, díky tomu tak náš psací pohyb dostává záměrnost. Kortex řídí koordinované a diferencované pohyby. Fixace nám říká, jak je jedinec vyrovnaný, zdali cítí nějaké vnitřní napětí apod.

Dalším charakteristickým dojmovým znakem je rytmus. Rytmus se vyznačuje opakováním podobností v určitých časových intervalech. Tento dojmový znak má vitální původ, což znamená, že je nepravidelný. Klages (1942) tvrdí, že rytmus je znakem živosti, originality, plného projevu individuality a diferencovanosti psychických struktur. Protikladným znakem je takt, který je rigidní a monotónní. Rytmus odhaluje míru integrity osobnosti a její harmoničnost. V rytmu se projevuje naše touha po seberealizaci a zrání. Jeřábek (2003) rozdělil rytmus do tří kategorií: rytmus pohybu, formy a členění.

Individuálnost je dojmovým znakem, který nám ukazuje, jak se změnilo písmo jedince od doby, kdy musel psát podle školní předlohy. Individuálnost se objevuje hlavně u jedinců, kteří se odlišují od ostatní populace, kladou důraz na vlastní originalitu a výjimečnost. Méně výrazná individualita se objevuje u jedinců jednoduchých, skromných, konvenčních, ale i infantilních. Individuálnost nám také ukazuje přirozenost rukopisu.

Posledním dojmovým znakem je harmoničnost, která vyjadřuje celkovou vyrovnanost a zralost osobnosti. Harmonické písmo působí rovnovážně, dynamicky i rovnoměrně, není ani příliš nepravidelné, ani hodně pravidelné. Jeřábek (2003) píše, že harmoničnost se především

pozná na vyváženosti pohybu, formy a členění. Neharmonické písmo je často ochablé, neživé a strojovité. Nevyváženost obecně naznačuje, že pisatel má sklon k pudovosti a afektivitě, komplikovanosti a konfliktnosti (Jeřábek, 2003).

3.4 Měřitelné a popsatelné znaky a jejich význam

V této části se budeme věnovat jednotlivých měřitelným a popsatelným znakům. Vysvětlíme si jejich základní významy. Jeřábek (2003) píše, že intenzita významu úzce souvisí s mírou nápadnosti znaku. Významy znaků se vyvozují ze základních určujících kategorií, kterými jsou pohyb, forma, prostor a čas. Vyvozené významy jsou pouze obecné. Konkrétní význam získáváme pomocí konkrétního znaku v konkrétním písmu, a to až ve spojitosti s celkovým písmovým okolím.

Schönfeld a Jeřábek uvádí celou řadu znaků (např. řádkování, okraje, pravidelnost, úvodní a koncové tahy). Uvedeme si však pouze ty nejhlavnější, ze kterých později budeme vycházet v praktické části.

3.4.1 Vázání

Vázání je způsob, jakým spojujeme základní tahy písma. Vázáním se jednotlivé tahy dostávají do vzájemného vztahu. Postupem života se mění i styl vázání, který jsme se naučili ve škole. Tento znak má tedy významnou hodnotu pro rozbor, už jen z toho důvodu, že patří k nejméně výrazným znakům (Schönfeld, 2007).

Pokud se v písmu vyskytuje pouze jeden druh vázání, můžeme mluvit o vázání čistém. V případě, že se v písmu vyskytuje více druhů, mluvíme o vázání smíšeném. Při určování forem vázání se zaměřujeme hlavně na písmena m, n, u a i (Jeřábek, 2003).

Mezi čisté vázání patří podle Schönfelda (2007) úhel, girlanda a arkáda.

Úhel

Při tvorbě úhlu musí pisatel při psaní svůj pohyb nahoru i dolů zabrzdit. Úhel tedy vyžaduje značnou dávku volního úsilí. Lidé, kteří používají úhel, se nebudou vyhýbat konfliktům a možná je budou i vyhledávat (Schönfeld, 2007).

Významem tohoto vázání může být to, že pisatel je iniciativní, ctižádostivý, rozhodný, umí se sebeovládat, je vytrvalý, má potíže v přizpůsobování nebo je citově chladný.

Girlanda

Girlanda působí oproti úhlu měkce. Je typická pro svou pojivost a plavnost. Písmo je nenucené a přirozené. U girlandy se setkáváme s „miskovitou otevřeností“. Girlanda patří mezi vázání, které je nejvládnější, ale naznačuje to také tendenci k nejmenšímu odporu (Schönfeld, 2007).

Pisatel, který hojně používá girlandy, je psychicky přizpůsobivý, družný, spontánní, přátelský, otevřený, potřebuje změnu a stálé dobrodružství, někdy může být až naivní.

Arkáda

Arkáda je opakem girlandy. To znamená, že se jedná o vázání uzavřené. Pisatel má tendenci skrývat své pocity a tento způsob vázání mu to umožňuje, i když není tak snad jako girlanda. Podle Klagese je zdrženlivost typickou vlastností pro pisatele. Většinou se jedná o rozumného člověka, který je rozvážený a opatrný. Interpretace arkády může být různá – od uzavřenosti až po asociálnost (Schönfeld, 2007).

Pisatelé, používající arkádu, potlačují své pudy a city, mají dobré sebeovládání, mají smysl pro tradiční hodnoty, jsou aristokratičtí a konvenční. Často jsou neupřímní v prožívání, z vnějšku působí vyrovnaně a přizpůsobivě, ale vnitřně jsou neovlivnitelní (Jeřábek, 2003).

Nitka

Nítkové vázání nemá žádný konzistentní tvarový prvek. Rozlišujeme dva typy tohoto vázání – stabilní nitku a labilní nitku. Stabilní nitka se nemění a během psaní vázání písma zůstává stejné. Labilní nitka se objevuje, pokud pisatel používá nítkového vázání, ale zároveň ho spojuje s ostatními typy vázání. Nitka se objevuje u vratkých, labilních lidí např. někteří umělci (Schönfeld, 2007).

Nitka značí citlivost, neklid, vzrušivost, potíže s rozhodováním, kolísavé sebehodnocení, úzkost, vnitřní napětí, intuici, rychlé asociace, anarchii, kreativitu, nedostatek péle, stálosti, důkladnosti, nepevnost, submisivitu, přetvářku (Jeřábek, 2003).

Dvojoblouk

Schönfeld (2007) píše, že dvojoblouk je jako sekundární nitka v oslabené podobě. Jedná se o nevýrazný vlnitý pohyb. Pisatelé mohou být hysterické povahy, mohou být osobně nevyhraněný a slabí.

Významem dvojoblouku je přizpůsobivost, diplomacie, nerozhodnost, nespolehlivost a ovlivnitelnost (Jeřábek, 2003).

3.4.2 Velikost písma

Velikost patří mezi znaky měřitelné. Velikost písma určujeme podle malých písmen (m, n, u, i atd.). Tato písmena zaplňují střední zónu. Podle Jeřábka (2003) se průměrná velikost pohybuje od 2 – 3 mm, zběhlé písmo může mít 1,7 – 2,2 mm, naopak méně zběhlé písmo má 3 – 3,5 mm. Schönfeld (2007) rozlišuje absolutní a relativní velikost písma. Absolutní velikost je velikost dlouhých písmen v milimetrech a relativní velikost je výška krátkých písmen.

Základním významem velikosti písma je míra osobní sebedůvěry, potřeba seberealizace, expanzivní vůle, vitalita, prožívání vlastního JÁ.

Velké písmo

Velké písmo je roztáhlé, nadměrné, neohrazené. Pisatel, který píše velkým písmem, je impulzivní, dává přednost pudovosti, je energický, činorodý, rozhodný, výkonný, sebejistý. Tito lidé jsou často soutěživí a mají potřebu se seberealizovat, mohou být až arogantní. Většinou jsou však čestní a upřímní.

Malé písmo

Malé písmo je drobné, utlumené, ohraničené. Tento styl písma může značit, že je jedinec disciplinovaný, vytrvalý, pilný, poslušný, skromný nebo pořádkumilovný. Tento druh pisatelů je málo pudový, vitálně slabý, nerozhodný, ohleduplný a tolerantní. Často u takových lidí můžeme pozorovat citovou tlumenost, smysl pro realitu a pozornost k detailu. Jsou také přesní a pečliví a mají smysl pro povinnost (Jeřábek, 2003).

3.4.3 Šířka a těsnost

V grafologii rozlišujeme prvotní a druhotnou šířku písma. Prvotní šířka je mezera mezi základními sousedními tahy písmene (např. m). Druhotná šířka je mezera mezi sousedními písmeny v jednotlivém slovu. Max Pulver pro šířku písma používal pojem stopovost. Podle

Klagese se v šířce projevuje horlivost pisatele, ale i jeho snaživost, pohyblivost a upřímnost (Schönfeld, 2007).

Základním významem šířky a těsnosti je orientace jedince dovnitř nebo ven k okolí (introverze – extraverze), sebevláda, cílovou a sebedůvěra.

Šířka

V písmu se šířka projevuje tak, že je písmo uvolněné a rozšířené. Pisatel, který píše široce, může být energický, dynamický, iniciativní, spontánní. Takoví lidé prahnou po poznání a potřebují změny. Mohou být však i povrchní, nesvědomití a nesvědomití.

Těsnost

Těsnost se projevuje tlumeností a zúžeností písma. Jedinci, kteří píšou velmi těsně, jsou vytrvalí, pilní, stálí, ekonomičtí nebo se dobře koncentrují. Jsou také plaší, vážní, uzavření i diskrétní. Mají málo přátel, za to opravdu dobrých. Často jsou to lidé pesimističtí, nespontánní a nepoddajní (Jeřábek, 2003).

3.4.4 Tlak

Tlak patří mezi popsitelné znaky písma. Pisatelův tlak v písmu zjistíme především z tahů, jdoucích k pisateli a z tahů vlasových, které směřují vzhůru (např. písmeno l). Přirozený tlak, který se rytmicky střídá, je plastický a pružný. Pro tvorbu tlaku je velmi důležité, jaký psací prostředek pisatel používá a jakou podložku má k dispozici. Muži mají převážně větší tlak než ženy, ty naopak mají tlak slabší, který se se zvyšující rychlostí snižuje (Jeřábek, 2003).

Zákony tlaku se zabývali někteří významní grafologové (Saudek, Drewer). Tito grafologové přišli s rozdělením tlaku psacího a násadového. Násadový tlak znamená tlak palce a ukazováčku na násadu a tlak psací je vyvíjen při tlaku pera na psací plochu (Schönfeld, 2007).

Silný tlak

U silného tlaku se projevuje silné napětí. Osobnost, která vytváří silný tlak na psací plochu, je velmi psychicky odolná, dobře regeneruje své síly, je produktivní a pudový.

Většinou jsou to odvážní jedinci, u kterých se někdy může projevit i velká potřeba moci nad druhými. Jsou vášniví a náruživí, ale snadno se podráždí.

Slabý tlak

Slabý tlak poznáme podle malého napětí v písmu. Jedinci, kteří mají slabí tlak v písemném projevu, jsou málo pudoví, špatně referují své síly a mají malou hloubku prožitků. Často jsou neklidní a labilní, lehce vzrušiví, přecitlivělí a sugestibilní. Jsou však taktní a tolerantní.

3.4.5 Ostrost a těstovitost

Ostrost ani těstovitost nejsou závislé na síle tlaku písma. Důležité je však držení a typ pera. Dlouhé držení pera způsobuje čáru těstovitou, naopak krátké držení pera vytváří čáru ostrou (Jeřábek, 2003).

Základním významem ostrosti a těstovitosti je poměr mezi duchovností, abstraktním myšlením a smyslovostí, konkrétním myšlením (Jeřábek, 2003).

Ostrost

Schöngeld uvádí, že Flatow – Worms řekl: „ *V ostrém písmu cítíme pisatelovu duchovní citlivost, která brání přirozenému vývoji sil ve vitální oblasti*“ (Schöngeld, 2007, str. 118). Ostré písmo je napjaté a má ostré hranice. Tento typ písma se vyskytuje u sebedisciplinovaných jedinců, kteří umí dobře zaměřovat svou energii. Mají dobrý postřeh, jsou intelektualisté, častěji používají abstraktní myšlení. Jsou rozhodní a neshovívaví, ale zároveň i citliví a jemní.

Těstovitost

„Podle Klagese vzniká těstovitost jako obrazová směrnice z pisatelovy záliby v barvitě sytosti tónu“ (Schöngeld, 2007, str. 114). Projevuje se měkkostí a uvolněností písma. Hranice písma jsou neurčité. Mezi významy těstovitosti může patřit pudovost, smyslovost, optimismus, nedostatek kritičnosti, vztah k přírodě. V sociálním prostředí jsou tito lidé vřelí, přirození, bezstarostní. Mohou však být i pohodlní, nerozhodní nebo nepořádní (Jeřábek, 2003).

3.4.6 Tah

Tah je jednou z později objevených oblastí, kterým se věnovala především již zesnulá grafoložka dr. Margret Hartgeová. Rozdělila tahy do několika druhů: tah šťavnatý a tah suchý; měkký tah a tvrdý tah; prázdný tah a vibrující tah; křišťálový tah a skelný tah; tah určitý a neurčitý. Později Hartgeová přidala ještě tah dynamický a adynamický (Schönfeld, 2007).

Jeřábek (2003) píše o rozlišení čar na homogenní, granulované a amorfni. Homogenní čára je hustá, pevná a zřetelná. Granulovaná čára je porézní a zrnitá. Poslední amorfni čára je neprůhledná, má nečitelnou strukturu a je nečistá. Tah je trojrozměrným znakem, má svou výšku, šířku i hloubku.

3.4.7 Sklon písma

Sklon písma poznáme podle úhlu, který svírají tahy, jdoucí k pisateli, a základní linka na papíře. Sklon písma je podmíněn i interkulturními rozdíly (např. islámské státy). V západních státech se vyskytuje písmo pravoběžné, protože píšeme zleva doprava (Schönfeld, 2007).

Pravý sklon

Pravý sklon se projevuje u lidí, kteří jsou energičtí, je u nich převaha nevědomých sil. Tito lidé mají problémy s koncentrací a jsou lehce vzrušiví. Dokážou se rychle nadchnout pro věc, podléhají vlivům okolí. Jsou družní a altruističtí.

Stojaté písmo

Se stojatým písmem se můžeme setkat u lidí spíše rozumových a střízlivých. Tito pisatelé tlumí své pudy a city. Jsou odolní a vytrvalí, samostatní a hrdí. Mají silný smysl pro povinnost.

Levý sklon

Levý sklon písma značí potlačování a zakrývání pudů a citů a asketismus. Pisatelé jsou introvertně založeni, mají strach ze života. Jsou často ostýchaví a plaší, mají problémy se

adaptovat do skupiny. Odmítají autority, někdy se také přetvářejí a jsou ješitní. S levým sklonem se můžeme setkat u adolescentů, kteří mají problém s vlastním sebepojetím.

3.4.8 Pravoběžnost a levoběžnost

Pravoběžnost se projevuje celkovým zkrácením psací dráhy, zjednodušením forem, zvýšenou spojitostí, prodlužováním koncových tahů doprava atd. Pisatelé, píšící pravoběžně, jsou orientováni na budoucnost a minulost je jim lhostejná. Jsou soucitní a humanističtí, povídají a potřebují dostatek sociálních kontaktů. Někdy se však nechají lehce využívat právě díky své sociální adaptabilitě a snaze zavděčit se.

V levoběžnosti je typické prodloužení psací dráhy, různé zákryty a závitky, obohacení forem, krycí tahy atd. Levoběžně píšící jedinci jsou orientováni na minulost a jsou úzkostliví z budoucnosti. Přikládají velký význam tradičním hodnotám. Jsou izolovaní, zdrženliví a mají problémy se sebedůvěrou. Někdy mohou být až lakotní, závistiví a vypočítaví (Jeřábek, 2003).

3.4.9 Spojitost

Stupeň spojitosti se určuje podle toho, kolik písmen je ve slově vzájemně spojeno. Vysoký stupeň spojitosti je, pokud jsou dlouhá slova psána jedním tahem. Střední stupeň spojitosti nastává, když je čtyři až pět písmen spojeno jedním tahem. O nízkém stupni spojitosti hovoříme tehdy, když počet spojených písmen klesne pod dané kritérium (Schönfeld, 2007).

Základním významem spojitého písma je kontinuita psychosomatických procesů, druh adaptace na svět a způsob myšlení. Spojité písmo značí o menší komplikovanosti jedince, radosti z existence, organizačních schopnostech, komunikativnosti, kooperativnosti, praktičnosti atd. Nespojité písmo se vyskytuje u jedinců s vitálními problémy, instinktivní nejistotou, pocitu méněcennosti. Takovíto jedinci jsou pak opatrní, nekomunikativní a vnitřně napjatí. Mají však bohatou fantazii, jsou samostatní v úsudcích a nezávislí na společnosti (Jeřábek, 2003).

3.4.10 Psací rychlost

Psací tempo bylo zkoumáno velmi brzy, v roce 1893 prováděli první výzkumy Binet a Courtier. Georg Meyer, Ludwig Klages a Max Pulver se shodli v tom, že z rychlosti písma lze určit průběh psychických funkcí jedince (Schönfeld, 2007).

Základním významem psací rychlosti je tempo somatické a mentální aktivity, tempo prožívání, pohyb ke společnosti, budoucnosti a k cíli (Jeřábek, 2003).

3.4.11 Členitost

Členitost je znakem vyšší komplexnosti. Při hodnocení tohoto znaku si všímáme celkového rozčlenění psací plochy např. vzdálenost mezi slovy, řádky, členění odstavců.

Základním významem členění je stupeň organizačních a systematických schopností, vztah racionality a emocionality, sebevláda, chování v sociálních vztazích a estetické cítění (Jeřábek, 2003).

Dobré členění písma se objevuje u lidí, kteří mají jasné a přehledné myšlení, jsou systematictí a mají smysl pro řád. Horší členění se vyskytuje u lidí nemajících dobré abstrakční schopnosti, ale mají dobré nazírací schopnosti. Tito pisatelé jsou závislí na pudech a citech a mají nižší sebeovládání.

3.4.12 Zjednodušení – obohacení

Zjednodušení vzniká tak, že pisatel používá úsporné provedení tvarů písmen. Při obohacení jsou písmena „přikrašlována“ a rozšiřována.

Základním významem těchto znaků je poměr věcnosti, rozumovosti a fantazie, citovosti (Jeřábek, 2003).

3.4.13 Délky

Průměrnou hodnotou poměru krátkých délek ke středním je 1:2. To znamená, že písmena jako t, k, j a p jsou dvakrát delší než písmena a, e, i atd. Pokud tomu tak není, jedná se o malý rozdíl délek nebo velký rozdíl délek.

Základním významem délek je dynamika osobnosti, její vyrovnanost a stupeň osobních aspirací (Jeřábek, 2003).

Velké rozdíly délek působí dynamicky a napjatě. Tento typ písma vypovídá o pisatelově dynamice, živosti, o jeho potřebě měnit svět kolem sebe. Takový člověk rád manipuluje s ostatními a je excentrický.

Malé rozdíly délek zas vypovídají o malé potřebě činnosti, lenosti a těžkopádnosti jedince. Většinou pisatel nemá mnoho zájmů, je skromný, pohodlný a submisivní.

Převaha horních délek u pisatele znamená touhu po poznání, duchovní orientaci, lásku ke svobodě, ale i povrchnost a nejistotu.

Převaha dolních délek se vyskytuje u lidí, kteří potřebují mít stálé zakotvení v rodině, jsou materialisticky orientovaní. Pisatelé jsou často vázáni na své pudy a city.

3.5 Využití grafologie při rozboru kreseb

Rozbor písma a testy kreseb vznikají na podobných přístupech. Jedná se o projektivní techniky, ve kterých jedinec vždy zobrazí „kousek ze sebe“.

Grafologické poznatky můžeme využít např. u Baum-testu (např. vedení čar, levoběžnost - pravoběžnost, obohacení – zjednodušení, členitost). Grafologie i diagnostika kresby by měly vycházet z komplexního přístupu, kdy kresba je vnímána jako celek a jednotlivé znaky mají omezenou hodnotu pro rozbor. Důležité je všimnout si znaků sobě podobných a vytvářet z nich tak skupiny, které už vypovídají o určitých vlastnostech osobnosti. Při hodnocení pak můžeme využívat známé temperamentové typologie. Přímou Jeřábek (2003) uvádí, že velmi vhodná je typologie Jungova. Kresba také vypovídá o aktuálním psychickém stavu jedince.

V kresbě můžeme dále využít další znaky grafologie. Zkoumáme celkový obraz kresby (výtvarné nadání, celková nálada kresby apod.), pohyb kresby (tempo, rytmus, tlak, druh čáry, spojitost, ostrost atd.), formu kresby (individuálnost, originalita, tvarovost, určitost, obohacení). Dále můžeme čerpat z typu fixace kresby, zdali se jedná o kresbu uvolněnou nebo napjatou. Z kresby můžeme zjistit i harmoničnost, jak je výtvarník vyvážený. Důležitým znakem je také pravoběžnost nebo levoběžnost, kterou můžeme vypořádat pomocí umístění

kresby, směřování kmene nebo větví, otevřeností či uzavřeností koruny nebo podle umístění suků a různých boulí. Při zkoumání velikosti kresby si všímáme poměru kořeny – kmen – koruna. Zaznamenáváme extrémní případy pravidelnosti nebo nepravidelnosti (Jeřábek, 2003).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 POKUS O VÝZKUM SPECIFICKÝCH ZNAKŮ V PROJEVU AUTISTŮ

4.1 Charakteristika praktické části

V úvodu bych chtěla především upozornit na to, že má práce má čistě pilotážní charakter. Tento výzkum jsem si zvolila především proto, že už druhým rokem navštěvuji kurz grafologie a zajímám se o problematiku autismu. Přemýšlela jsem, jak by se tyto dvě věci daly spojit dohromady, a vznikla myšlenka najít specifika grafologického projevu autistů.

Cílem mé práce je identifikovat společné znaky a pokusit se je interpretovat. Budu pracovat s výkresy a písmem převážně vysoce funkčních autistů. Pro svůj výzkum jsem chtěla získat, co nejvíce autistických dětí. Podařilo se mi získat použitelné kresby od 23 dětí. Byla jsem navštívit také Diakonii v Merklíně, kde se specializují na práci s autisty. Byla jsem však obeznámena paní ředitelkou, že tam pracují pouze s nízkofunkčními autisty, kteří ve většině případů kreslit odmítají. Pokud se najde ojedinělý případ dítěte, které je ochotno kreslit, kreslí pak pouze to, co chce a čím chce. Kresby nízkofunkčních autistů jsou pouhé čáranice, které nemají žádný tvar. V Diakonii Merklín mi byly poskytnuty kresby malého osmiletého chlapce, který ke kresbě používal pouze zelenou pastelku a kreslil na papír slunce, traktor apod. Je tedy vidět, že jeho kresba již měla nějaký cíl, i přesto se jeho kresby k mému rozboru nedaly použít. Kresby nízkofunkčních autistů jsem tedy do své práce nezařadila. Chci však jen upozornit na to, že již zde jsem se setkala s rozdílem v kresbě autistických dětí a dětí normálních. Jak jsem se také dozvěděla, kresby nízkofunkčních autistů se dále nijak nerozvíjí. Ať už děti či starší dospívající stále kreslí čáranice. O písmu zde nemůžeme hovořit už vůbec.

Budu tedy pracovat s písmem a kresbami vysocefunkčních nebo středněfunkčních autistů. Pro lepší práci s kresbami mám k dispozici kresby dětí z normální ZŠ. Budu je tedy moci porovnat a zjistit, jak moc se liší výtvarný projev autistů od projevu běžných dětí. Věk dětí je přibližně shodný s věkem autistických dětí.

Věkové rozmezí autistických dětí se pohybuje od 7 do 15 let. Množství autistů, kteří se soustřeďují v jedné škole, je značně omezené, proto jsem získala kresby pouze ze čtyř autistických tříd.

4.2 Popis procesu

V této části se budu věnovat především popisu celého procesu. Autistické děti špatně snášejí změny prostředí, a tak by je mohla vyrušit i má přítomnost ve třídě. Musela jsem tedy napsat podrobné zadání práce jednotlivým učitelkám, které mi pak o průběhu plnění zadání podaly informace přes paní ředitelku.

4.2.1 Zadání práce

Každé dítě dostalo za úkol vypracovat kresbu stromu a postavy na jednotlivé papíry A4. Čas pro vypracování kreseb byl maximálně 45 minut na obě kresby, tedy jedna vyučovací hodina. Děti směly pro kresbu používat pouze tužku, některé však použily i pastelky. Dalšími podmínkami kresby bylo, že děti mají nakreslit pouze listnatý strom, ne jehličnatý (např. vánoční strom apod.). Kresba postavy mohla být jakákoli lidská osoba kromě princezen a postav, které již děti mají nacvičené. Ke kresbám pak děti mohly, ale nemusely, pokud nechtěly, napsat o jakou postavu se jedná.

Vhodný písemný projev pak vybraly samy paní učitelky, kterým byly zadány instrukce, aby bylo písmo písemné, ne tiskací. Písmo muselo být alespoň na stranu A5. Mohl to být jakýkoli písemný materiál od různých písemek po slohové práce, záleželo na věku dětí.

4.2.2 Přístup dětí k plnění práce

Přístup k plnění byl u dětí různý. Podle informací, které mi byly poskytnuty, i přesto že jsem sama s dětmi nepracovala, většina dětí při kresbě postavy vyobrazila sebe sama. Některým dětem, u nichž byl stupeň autismu těžší, musely být instrukce zopakovány několikrát. Ostatní děti, které zadání práce pochopily, pak pracovaly bez problémů a v poklidu na svém úkolu. S pochopením pojmů „listnatý strom a lidská postava“ měly některé děti problém, jak si později podrobněji uvedeme. Některé děti používaly ke své tvorbě opravdu pouze tužku, jiným se však jednobarevný obrázek nelíbil, a tak použily pro zpestření nějakou barvu. Nebylo ojedinělé, že děti použily pouze jednu barvu pro vybarvení. Sama jsem se setkala v Merklíně s autistickým chlapcem, který při kresbě používal pouze zelenou pastelku a odmítal použít jinou barvu. Důvodem, proč děti používaly pouze jednu barvu, může být jejich potřeba stereotypu. Obecně je známo, že autistické děti mají silnou tendenci k rituálnímu chování. Po dokončení kresby všechny děti odevzdaly své práce bez problémů až

na jedinou dívku, která s kresbou stromu nebyla dostatečně spokojena a dokonce ji odmítla jakkoli označit a odevzdat. Paní učitelka ji tedy musela označit sama. Toto chování si spíše vysvětluji úzkostnou poruchou, kterou trpěla, než-li jejím autismem.

Plnění úkolu u písemného projevu bylo různé podle věku dětí. Menší děti nic vypracovávat nemusely, protože byly použity jejich písemky a práce, které již musely splnit v rámci školní docházky. Starší děti pak měly za úkol vypracovat slohovou práci na stranu A4. Jednalo se o krátký popis obrazu, který byl pro celou třídu stejný. Opět všechny děti splnily zadání bez problémů.

4.2.3 Výsledek dětské práce

V osmi případech se výsledek práce dětí v určitém hledisku lišil. Ostatní děti přesně splnily zadání a nakreslily opravdu to, co jim bylo zadáno. U skoro všech starších dětí (2. stupeň ZŠ) byly kresby nakresleny propracovaně a s pečlivostí.

Zbýlých osm kreseb se v něčem lišilo. V kresbách dětí se objevovaly, místo lidských postav, postavy mimozemské nebo mechanické, připomínající roboty. Objevila se zde i postava extrémně malá černě vyšrafovaná a k ní patřila kresba stromu, který měl podobu běžné pokojové rostliny v květináči. Naopak jsme se setkali v dětských kresbách také s postavou extrémně velkou, která však měla velmi malou hlavu, a strom, který k ní náležel, byl také enormní, ale měl nepřesné tvary. Zaujala mne také kresba třináctiletého chlapce, který postavu nakreslil zcela nahou, ovšem dal si obzvlášť záležet na propracování koncových článků na rukách a nohách. Strom v jeho provedení vypadal spíše jako velká přerostlá pampeliška. Autisté také několikrát nakreslili strom jako pokojovou rostlinu v květináči, která pouze rostlinu připomínala, ale byla to více změt' náhodných čar.

Kresbu postavy každé dítě pojalo podle své představy. Většina z nich znázornila svou vlastní osobu. Všechny dívky znázornily ženskou postavu. U chlapců se pak v několika případech objevilo znázornění ženské postavy. U mladších chlapců se mohlo jednat o znázornění vlastní matky, u těch starších se naopak mohlo promítnout období puberty, kdy pubescenti mají výraznější zájem o opačné pohlaví. Jak už bylo výše uvedeno, v kresbách se objevili i roboti, mimozemšťané nebo pohádkové postavy (např. trpaslík). V jednom výtvoru můžeme pozorovat, že dotyčné dítě přikládá velkou úlohu zubům (nejspíše krvavým podle barvy). Vzhledem k tomu, že od tohoto chlapce mám k dispozici více kreseb postavy a na

všech se objevují postavy s krvavými dlouhými zuby, mohu soudit, že se může jednat o určitý skrytý projev agresivity vůči okolí, o potřebu bránit se před ostatními.

Zobrazení stromu zvládla většina dětí dobře. Je pochopitelné, že děti často kresbu stromu doplňovaly drobnými detaily (např. ptáčci, bouda pro ptáčky, mravenci, houby). U dospělého by takové znaky mohly znamenat určitou míru infantilnosti, ale zde kresby vytvářely děti, takže infantilní chování, vzhledem k jejich věku, je v pořádku. Ve třech případech děti zobrazily místo listnatého stromu pokojovou rostlinu v květináči, u které nejsou zobrazeny žádné přesné linie (např. větvičky, listy) pouze změť čar. Jedno dítě dokonce místo stromu nakreslilo jakýsi totem, který spíše připomíná lidskou postavu. U třináctileté dívky mě zaujalo zobrazení dvou stromů, stojících vedle sebe na jednom papíře. První strom byl velký a silně zvýrazněný, druhý byl naopak menší a měl skoro neviditelné linie. Zajímavější však bylo, že menší strom byl místo plody obsetý papírovými bankovkami. Kresby stromu, které děti vytvořily, byly vzájemně velmi odlišné. Některé děti hodně dbaly na detaily kresby, zatímco u některých byla kresba spíše schematická.

Písemný materiál u mladších dětí byl předem vybrán z minulých vyučovacích hodin. Jednalo se hlavně o písemky, jednoduché diktáty nebo opisování odstavce z určené knihy. Starší děti měly volnější pole působení. Jejich úkolem bylo napsat slohovou práci (popis, vyprávění), která se bude vztahovat ke krajině vyobrazené na obraze. Jedno dítě dokonce svou práci doplnilo i drobnými ilustracemi (např. „smajlíky“), které se vztahovaly k danému příběhu a měly vystihovat autorovo pocity z jeho vlastní tvorby. Další práce zas byla velmi často přeškrťována. Je zde vidět až úzkostná nejistota dítěte, které se snažilo o co nejpřesnější popsání obrazu. Samostatný popis obrazu u tohoto dítěte působí hodně depresivně. Je zřejmé, že obraz působil na děti rozdílně, některé jej vnímaly jako krásný a některé z něj pociťovaly obavy.

4.3 Popis výsledku

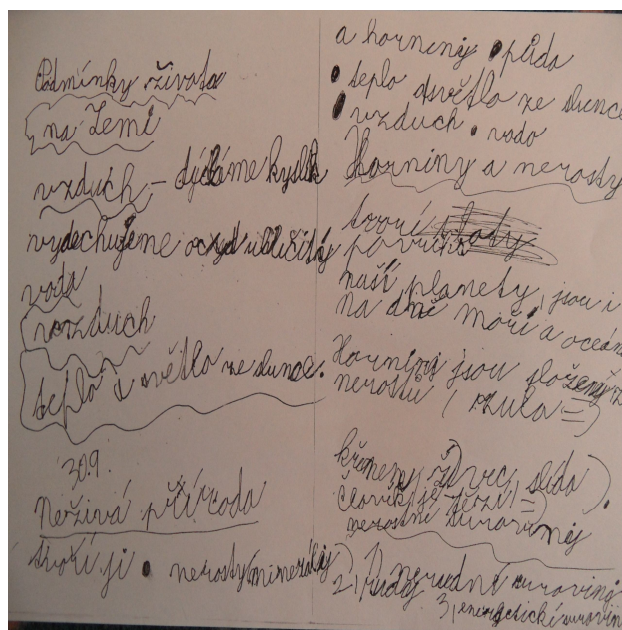
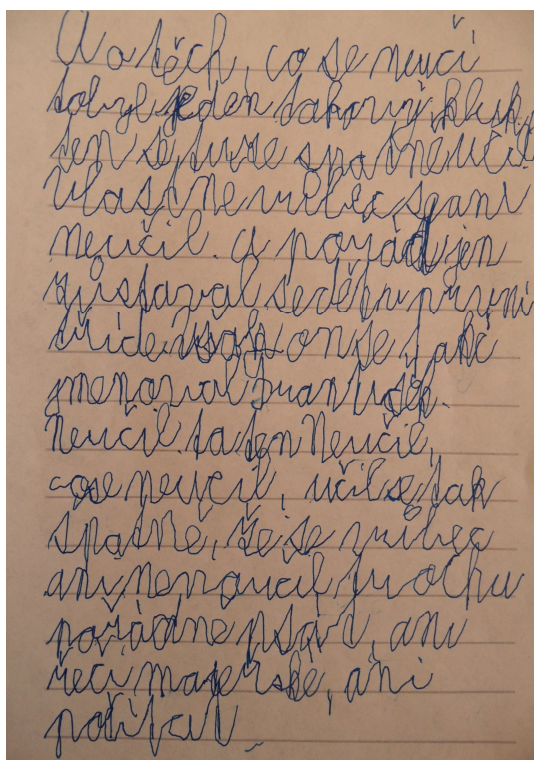
4.3.1 Postup při zjišťování grafologických specifik

K dispozici bylo celkem 21 rukopisů autistických dětí, z toho dva rukopisy nebyly dostačující pro celkovou analýzu písma, proto u nich byly určeny pouze některé znaky. U každého písma jsme pozorovali několik základních znaků. Vybrali jsme pouze ty, které byly podstatné pro další výzkum.

V prvé řadě jsme museli rozdělit komplexní dojemové znaky a měřitelně popsateľné znaky. U každého písma byly pozorovány tyto komplexní znaky: písmový obraz, pohyb x forma, fixace, rytmus, individuálnost a harmoničnost. U měřitelně popsateľných znaků jsme pozorovali hlavně styl vázání písma, jeho velikost, sklon písma, šířku nebo těsnost rukopisu, dále pak tlak, který byl vyvíjen na papír a jako poslední jsme určovali spojitost.

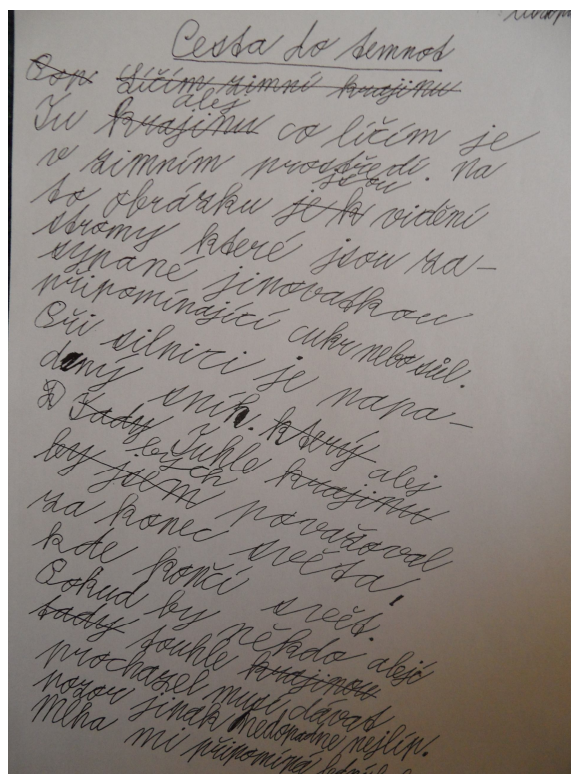
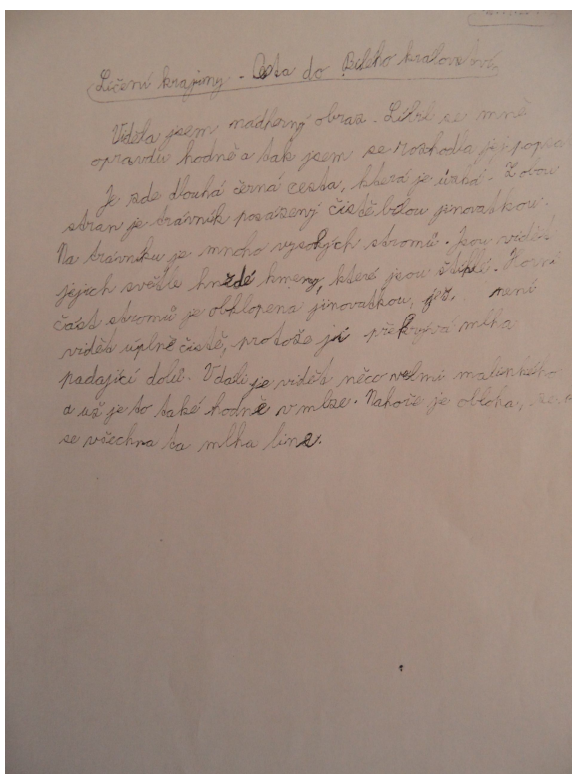
Prvním pozorovaným komplexním znakem byl písmový obraz. Tento znak je typickým projevem celé osobnosti člověka. Podílejí se na něm nevědomé složky osobnosti, a tak ho člověk může jen těžce změnit. Vypovídá především o adaptaci jedince ve společnosti a na jeho vztah k sobě a k okolí. Písmový obraz u autistických dětí byl u sedmi dětí neuspořádaný, u deseti dětí byl obraz uspořádaný a u zbytku se pak projevila pouze snaha o uspořádanost, ale celkový dojem z písma byl stále neuspořádaný. Spolu s neuspořádaným písmem se ve všech případech objevovala také rozkolísanost písma. V tomto případě nás tedy nejvíce zajímal neuspořádaný, rozkolísaný písmový obraz. Tento typ písmového obrazu vypovídá především to, že děti nemají vyrovnané vztahy se sebou, se svou rodinou nebo svým okolím, ve kterém se pohybují. Znamená to také, že vnímání dětí je značně subjektivní a můžeme hovořit i o určité labilitě osobnosti. Takový typ písma by tedy mohl vypovídat o nepřizpůsobivosti autistických dětí ve společnosti. Pouze ve dvou případech byl písmový obraz s normálními mezislovními mezerami, v ostatních případech se jednalo o hustý písemný obraz, který byl často doprovázen řádkovými průplety. Hustý písemný obraz vypovídá o tom, že pohled pisatelů na svět je velmi zúžený a jejich soudnost je snížena. Dávají přednost bezprostřednímu a smyslovému přístupu ke světu. Hustý písemný obraz ale také vypovídá o potřebě sociálních kontaktů. Tuto skutečnost si vysvětlují tak, že právě díky tomu, že jsou autisté ve značné izolaci od běžného světa, promítá se jejich touha po sociálních kontaktech do jejich písma.

Ukázka č. 1 Neuspořádaný, rozkolísaný a hustý rukopis



Prvním typem autistického písemného projevu by tedy mohl být neuspořádaný, rozkolísaný a hustý písemný obraz. Při výzkumu jsem však narazila i na druhý typ písma, který se hojně objevoval u autistických dětí. Jednalo se o písmový obraz uspořádaný, strnulý a často opravovaný nebo roztřesený. Tento typ písma se objevoval hlavně u dětí trpících Aspergerovým syndromem. Uspořádaný obraz sice vypovídá o relativně vyrovnaných sociálních vztazích. Strnulost písma však naznačuje malou psychickou pružnost, myšlenkovou rigiditu, mechanický způsob jednání a neschopnost se adaptovat na nové situace. Časté úpravy v písmu nebo přeškrtnutí slov si vysvětlují hlavně tak, že autistické děti jsou zvyklé na přesné mechanismy. Vše musí být stejné a monotónní, nemají rády změny, a proto se tak snaží dělat i písma mechanicky stejná. Přeškrtnutí slov pouze naznačuje jejich perfekcionismus a snahu o to podat, co nejlepší výkon, který by mohlo jejich okolí dostatečně ocenit.

Ukázka č. 2 Uspořádaný, strnulý písmový obraz



Dalším pozorovaným znakem byl poměr formy a pohybu. U devatenácti písem se jednoznačně provila převaha formy. Vzhledem k tomu, že se jedná o písmo dětí ze základní školy, můžeme tvrdit, že děti jsou ještě pod přímým vlivem školního prostředí, a tak mají snahu udržet si písmo podle školní předlohy. U dětí prvního stupně by toto vysvětlení bylo určitě dostačující. Žáci druhého stupně by však už měli mít určitou míru své vlastní individuality, která se však v jejich písmu neprojevila. Forma sama značí tzv. „společnost v nás“. Jsou to naučená pravidla a normy. Každý člověk je pak individuálně dodržuje. U autistických dětí však můžeme tvrdit, že mají velký smysl pro jejich dodržování. Převahu formy u autistických dětí bychom si mohli opět vyložit jako snahu o dodržení určitých zásad a rituálů.

Autistické děti měly převážně smíšené tři typy fixací. Objevovaly se u nich především IV.a, IV.b fixace, které byly doplněny buď fixací V. nebo II. Fixace IV.a se projevuje hlavně zpevněnou, strnulou formou a monotónním, napjatým pohybem. Pisatelé, u kterých se tento typ fixace objevuje, jsou nepovolní, mají nedostatek psychické elasticity a jsou hůře přizpůsobiví. Fixace IV.b je typická pro osoby, které jsou nejisté, mají pocity méněcennosti a

sklon k psychosomatickým nemocem.² Pokud se u dětí objevila fixace V., znamenalo to, že jejich písmo bylo roztřesené, kouskovité nebo potácivé. Tato fixace je pak typická pro pisatele, kteří prudce reagují, nejsou schopni se přizpůsobit, jsou nevypočitatelní a závislí na nevědomých podnětech. V ojedinělých případech se objevila u dětí i fixace II., která se projevuje plynulostí a hbitostí písma. Osoby, u kterých se objevuje v písmu tato fixace, jsou ovlivnitelné a mají nižší odolnost vůči vlivům okolí.³

Čtvrtým pozorovaným znakem byl rytmus písma. U všech dětí byla alespoň jedna složka rytmu narušena. Rytmus pohybu nebyl nalezen ani v jednom rukopisu. Tento znak se vztahuje ke schopnosti přizpůsobit se okolí, schopnosti změny a vývoje. Vyjadřuje míru ovlivnitelnosti a schopnosti přeorientovat se na změněné vlivy okolí.

Míra individuálnosti u dětí byla také skoro ve všech případech nulová. Písmo autistických dětí se podobalo školní předloze.

S harmoničností písma jsme se u autistických dětí také nesetkali. Vysvětlují si to tím, že děti jsou ještě málo vypsane a teprve se učí tomu, jak harmonii v písmu dosáhnout. Narušení harmonie může ale vyplývat také z narušení ostatních písemných znaků u rukopisů dětí.

Druhá část rozboru byla věnována měřitelně popsatelným znakům. Prvním z nich byl typ vázání. Pouze u dvou žáků se objevilo vázání typu dvojoblouk v kombinaci s arkádou. U ostatních dětí se vyskytovala převážně samotná arkáda, někdy také v kombinaci s úhlem. Znamená to tedy, že podle grafologického rozboru mají autistické děti smysl pro tradiční hodnoty, potřebují jednotný životní styl, jsou vnitřně neovlivnitelné, uzavřené a uchovávají si odstup od okolí. V kombinaci s úhlem se pak může jednat o děti, které jsou vytrvalé, houževnaté, ale citově chladné, křečovité a typická je pro ně jednoznačnost v myšlení. Jejich myšlení je rigidní a řídí se podle jejich vlastní chladné logiky, špatně se přizpůsobují. Ve vyhraněných případech mohou být až hostilní, nemají dostatek soucitu a porozumění.

Velikost písma byla dalším zkoumaným znakem. Pouze v sedmi případech můžeme mluvit o středním písmu. V ostatních rukopisech se pak objevovalo písmo velké. U dětí si velké písmo můžeme vysvětlovat také tak, že jsou ještě nevypsane a ovlivnily je hlavně velké řádky, do kterých píší. Při výzkumu se však objevily i takové případy, kdy děti byly starší a psaly pouze na čistý papír a jejich písmo i přesto zůstávalo nadměrně velké. Velké písmo

² JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než jen diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-524-8.

³ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než jen diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-524-8.

svědčí o egoismu pisatele, o jeho panovačnosti, trvání na vlastních názorech. Znamená to však i iniciativu, výkonnost, činnost a potřebu sebeprosazení.

Písmo autistických dětí ve většině případů nemělo žádný sklon nebo bylo skloněno mírně doleva. V sedmi případech bylo písmo skloněno mírně doprava. Více jsme se tedy setkávali s písmem stojatým. Stojaté písmo o pisatelovi říká, že je neohebný, napjatý, má zábrany, často působí nezúčastněně, lhostejně, je rezervovaný a drží si odstup od lidí. Děti píšící stojatým písmem mohou dále mít nedostatek soucítění, jsou stále ve svých názorech, jsou nepoddajné, ale mají smysl pro povinnost. Pokud se u dětí objevil mírný sklon doleva, naznačuje to na jejich introverzi, strach ze života, vnitřní nejistotu, úzkost, izolaci. Takové děti pak mají problémy se sociální adaptabilitou, jsou sebestředné, egoistické a odmítají autority.

Dalším znakem bylo zkoumání poměru šířka – těsnost. Pouze ve třech případech bylo písmo u dětí širší, jinak převládala těsnost v rukopise. Pokud tedy mluvíme o výrazném projevu těsnosti v autistických rukopisech, znamená to, že autisté jsou vytrvalí, důkladní, kritičtí, introverzní. Jsou především rozumového zaměření, mohou být plaší, zásadoví, plánovití. Autisté také mohou mít strach z budoucnosti, jsou nepoddajní a formální. Těsnost v písmu opět znamená potíže s přizpůsobováním se novým situacím.⁴

V rukopisech autistů se síla tlaku velmi lišila, proto tomuto znaku nepřikládám důležitou hodnotu pro výzkum. V polovině případů můžeme mluvit o tlaku silnějším, ale v druhé polovině případů se zas objevoval tlak slabší.

Spojitosť rukopisů byla v hojném počtu narušena. Pouze u sedmi rukopisů jsme se mohli setkat se spojitostí, která však byla většinou mírně narušena drobnými úpravami. Ostatní písma dětí byla nespojitá, opravovaná, kostrbatá, neelastická nebo křečovitá. Nespojité písmo vypovídá o diskontinuitě psychického průběhu jedince. Autistické děti, píšící nespojitým písmem, trpí pocitem méněcennosti, jsou opatrné, úzkostné, labilní, mají potíže s přizpůsobováním. Často u nich můžeme pozorovat rychlé střídání nálad. Mají problémy s koncentrací, nemají dostatek smyslu pro realitu, odmítají kolektiv, jsou nekomunikativní a nevypočitatelné.⁵

⁴ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než jen diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-524-8.

⁵ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než jen diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-524-8.

V celkovém shrnutí tedy o písmu autistů můžeme říci, že je těsné, větší, stojaté nebo s mírným sklonem doleva. Dále pak je disharmonické, disrytmické a má nulovou individuálnost. V písmu je znatelná převaha formy a typickými fixacemi pro autistické písmo jsou fixace IV.a, IV.b, doplněné buď fixací V. nebo II. Hlavním typem vázání je arkáda, která se hojně objevuje v kombinaci s úhlem. Písmo je většinou nespojité. Ve výzkumu se objevily dva hlavní typy písmových obrazů. Prvním typem je neuspořádaný, rozkolísaný a hustý obraz. Druhým typem je uspořádaný, strnulý, strojený a opravovaný typ.

4.3.2 Postup při zjišťování kresebných specifik

Pro výzkum byly zvoleny dvě kresebné metody. Kresba stromu a kresba postavy. Získala jsem kresby od autistických dětí, ale i od dětí z běžné základní školy. Možnost porovnání mi ve výzkumu určitě pomohla. Měla jsem tedy dvě hlavní vzorkové skupiny.

Kresba stromu

V prvé řadě se budu věnovat rozboru kresby stromu. Hledala jsem podobné nebo shodné znaky v kresbách autistických dětí. Při hledání specifik bylo možno využít některé znaky z grafologie. Písmo si je podobné s kresbou. Můžeme pro rozbor tedy použít pojem z celkového obrazu, lze určit poměr pohybu a formy, hodnotíme individuálnost kresby, vázání kresby⁶, tlak kresby, rytmus kresby, spojitost kresby. Dále můžeme hodnotit, zdali je kresba pravoběžná nebo levoběžná. Důležitá je také velikost kresby a její pravidelnost a tempo.

Je několik oblastí, na které se zaměřujeme při hodnocení kresby stromu. Nejprve hodnotíme poměr koruny stromu vůči kmenu. Dále se zaměřujeme na srdce stromu, základnu stromu, oblast kořenů, oblast kmenu a větve. V některých případech se mohou objevit i tzv. „sezónní doplňky“ nebo suky či boule. Pokud se tyto doplňky objeví, pozorujeme jejich umístění. Linie od kořenů k vrcholu stromu je brána jako časová přímka, je tedy možno zjistit v jakém časovém období se přibližně udála dítěti daná významná událost.

K dispozici pro rozbor jsem měla 22 autistických kreseb stromů. Jako první metodu rozboru jsem opět zvolila hodnocení pomocí základních grafologických znaků. Jak jsem výše zmínila, hodnotila jsem opět komplexně dojemové znaky (celkový obraz) a měřitelné popsatelné znaky (tlak, vázání).

⁶ Jak je kresba tvarovaná, zdali je oblá nebo hranatá.

Celkový obraz byl převážně neuspořádaný, ale bylo to velmi vyrovnané. Autistické děti si více daly záležet na provedení stromu a jeho uspořádání, než na uspořádání samostatného písma.

V kresbě opět převažovala forma. Patnáct dětí ve své kresbě dokázalo vytvořit a dát svému stromu určitou formu. Výsledek rozboru písma a kresby stromu se v této oblasti tedy shoduje.

Překvapující bylo, že pokud děti nebyly omezeny žádným určitým vzorem stromu, mnohem více se projevila jejich vlastní individuálnost v kresbě. V písmu se mnoho dětí drželo školní předlohy, ale při kresbě stromu rozvinuly svou fantazii více. Individuálnost byla znatelná u čtrnácti dětí.

Styl vázání linií v kresbách se nezměnil. Větve stromu a linie kmene byly převážně vyvedeny tahy, které se podobaly arkádám nebo úhlům. V kresbách se tedy projevila vnitřní uzavřenost a distance vůči okolí. Úhlovité tvary větví vypovídaly zas o stálosti, odolnosti nebo dokonce o citovém chladu.

Rozdíl v tlaku kresby stejně jako u písma nebyl nijak výrazný. Polovina autistických dětí vyvinula slabý tlak na papír, oproti tomu druhá polovina naopak použila silný tlak. Pro celkové hodnocení výzkumu není tedy tento znak nijak podstatný.

Kresby autistických dětí postrádaly rytmus a spojitost. Rytmus se v kresbě stromu projevil pouze v pěti případech. Spojitost se v kresbách objevila celkem v osmi případech, což už je hojnější počet. Tyto poznatky tedy korespondují s předešlým výzkumem písma. Nespojitost v kresbách tedy může znamenat nejistotu, strach, vnitřní napětí nebo nekomunikativnost. Narušení rytmu může znamenat dezintegraci určitých složek osobnosti.

Stromy byly většinou orientovány do levé části papíru. Znamená to tedy, že se zde projevila levoběžnost pisatelů. Na druhém místě pak byly stromy, které byly stojaté a rovně vzpřímené. Pouze ve třech případech se objevily stromy orientované na pravou stranu papíru.

Autisté skoro ve všech kresbách znázornili velké stromy, které zabíraly přes dvě třetiny papíru. Malé stromy znázornily děti jen ve třech kresbách. Velké kresby mohou upozorňovat na egoismus, panovačnost, netaktnost, subjektivismus, ale i na tendenci ke generalizaci.

Důležitým znakem pro kresbu stromu je pravidelnost. Ta se objevila až v patnácti kresbách dětí. Pravidelnost jsme mohli pozorovat ve vyobrazení listů na stromě nebo na pravidelném rovnoměrném rozložení větví. Určité znaky se opakovaly a jejich vyobrazení bylo až monotónní. Pravidelnost značí určitou vytrvalost pisatele, můžeme hovořit také o

netečnosti, pocitové strnulosti. Takové osoby mají pak nízkou emocionální odezvu a jejich myšlení je rigidní. Pravidelný výkon se pak pro ně stává každodenní rutinou.

V druhé části svého rozboru jsem se u kreseb stromů soustředila především na poměr koruny a kmenu, dále na to, jakým způsobem byla koruna navázána na kmen. Všimla jsem si také toho, zdali děti znázorňují tzv. „práh vědomí“. Důležité také bylo znázornění kořenů. Zaznamenávala jsem, pokud se na stromě objevily u dětí suky nebo jiné boule. Mé pozornosti neušel ani charakter kůry a rozmístění větví. Popřípadě jsem si všimla zpestřujících doplňků.

Autistické děti dávaly přednost silnějšímu kmenu před větší korunou. Na čtrnácti kresbách jsme se mohli setkat s výraznými a silnými kmeny, kde velikost koruny byla o poznání menší. Tuto preferenci si vysvětluji především tím, že oblast kmenu je zaměřena na subjektivní vnímání jedince. Jedná se hlavně o vlastní psychosomatický základ člověka, o jeho základní vitalitu, kterou disponuje. Větší kmen tedy vypovídá o tom, že autisté v sobě mají dostatek energie, kterou však nedokážou dostatečně upotřebit ve svém okolí. Koruna je symbolem proměnlivé vnější oblasti, ve které dochází k interakci s okolím. Je to racionální oblast. Větve symbolizují sociální vztahy s ostatními jedinci, proto je u autistů tato oblast spíše zanedbaná. Podle Altmana je však u dětí menší koruna běžnou záležitostí.

Ukázalo se, že autistické děti mají problém se zobrazením tzv. „srdce stromu“ a to až v sedmnácti případech. V kresbách se objevovala chaotická navázání na kmen, někdy bylo navázání úplně skryto korunou, jindy zas kmen neměl vůbec konec. Podle Jeřábka znázorňuje srdce stromu psychickou oblast, ve které dochází k vytváření sociálního já. Podle znázornění srdce stromu tedy můžeme zjistit, jak se dítě adaptuje ve společnosti. Autistické děti nebyly schopné správně navázat větve na kmen. Myslím tedy, že to vypovídá o určité neschopnosti navázat sociální kontakty. Altman opět uvádí neschopnost adekvátně navázat větve na kmen mezi znaky dětské kresby. Domnívám se však, že žáci druhého stupně základní školy by již toto srdce měli mít vytvořeno.

Dalším znakem mého zkoumání byla základna stromu. Pozorovala jsem četnost výskytu tzv. „prahu vědomí“. Základnu stromu jsme mohli objevit pouze v pěti případech. Tyto základny však měly většinou slabý doplňující charakter, pouze dvě z nich byly znázorněny opravdu důrazně. Tento „práh vědomí“ je důležitý pro postavení jedince ve světě. Znamená to pevný základ pro jeho budoucí život. Altman tvrdí, že v dětském věku je základna buď velmi nízko, nebo strom vyrůstá přímo od okraje papíru. V kresbách jsem však objevila i stromy, které se jakoby vznášely ve vzduchu. Může to znamenat určité nezakotvení vlastní osobnosti, ztrátu bezpečí nebo neurčité postavení ve společnosti.

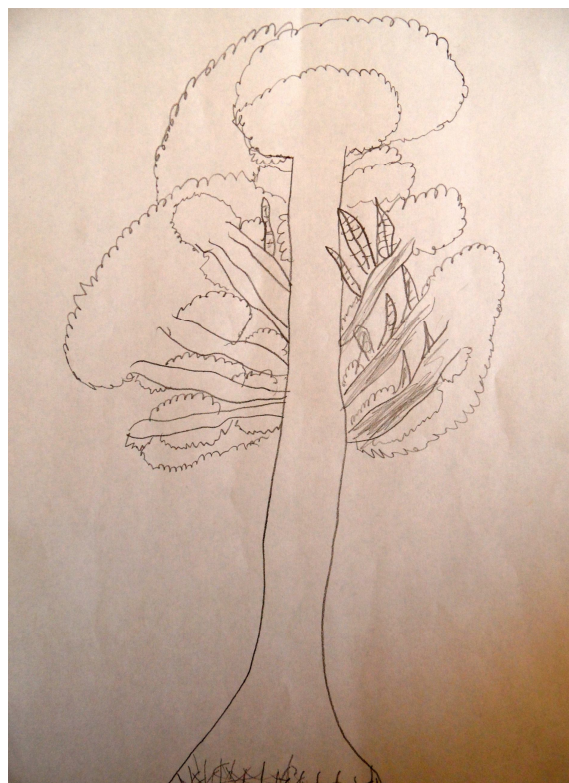
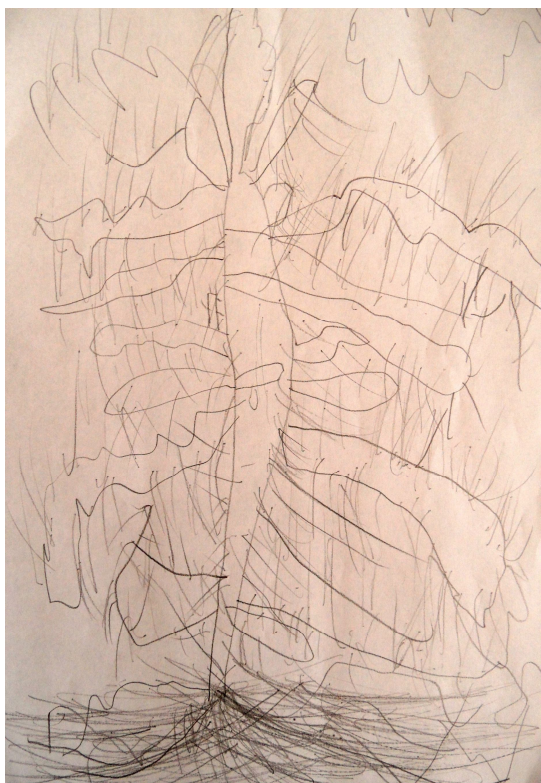
Překvapujícím faktem bylo, že u většiny stromů chyběly úplně kořeny. V patnácti případech jsme se nesetkali ani s menším náznakem zakořenění. Kořeny symbolizují nevědomou oblast, instinkty, pudy. Silné kořeny znamenají dobré „zakořenění“ v rodině. Obecně je známo, že spousta autistických dětí nedokáže dát najevo lásku nebo dokonce bere živé bytosti na stejné úrovni jako neživé předměty, proto je možné, že nepřikládají tak důležitý význam rodinnému prostředí.

Předmětem mého zkoumání byly i různé nerovnosti znázorněné na kmeni (např. suky, boule). V sedmnácti případech byly kmeny neporušené, což mě překvapilo vzhledem k tomu, že spousta autistických dětí právě v dětství prodělá důležité životní změny. Pouze ve třech případech jsme se setkali s narušením kůry. V prvním případě byl celý strom poset houbami. Strom, který však byl vyobrazen dítětem, byl antropomorfován, což už samo o sobě vypovídá o nějaké duševní chorobě. V druhém případě pak byl suk umístěn na kmeni v místě, které přibližně odpovídalo jeho druhému roku života. Ve třetím případě byl suk umístěn přímo do srdce stromu, umístění odpovídalo asi desátému roku života. Strom dokonce přesahoval hranice papíru.

Zajímala jsem se také o charakter kůry. Zvrásněná kůra je totiž znakem dobré empatie a správného vnímání světa. Kůra je analogií kůže, znamená, jak moc je schopen jedinec vstřebávat zážitky z vnějšího okolí. Celkem v sedmnácti případech jsme se mohli u autistů setkat s hladkou, nezvrásněnou kůrou. To by odpovídalo míře schopnosti empatie ze strany autistů.

Rozmístění větví v koruně už bylo více různorodé. V nejvíce případech se však objevovaly větve propletené a neuspořádané. Pouze v šesti případech bychom mohli hovořit o nepropletených, uspořádaných větvích. Větve směřují k okolí. Podle rozložení a struktury větví poznáme, jak je člověk schopen navazovat kontakt. Pokud u autistických kreseb tedy převládají větve v podobě různých spletců, můžeme z toho usuzovat, že navazování vztahů pro ně nebude zrovna lehké.

Ukázka č. 3 Propletené a chaotické větve u stromů



V kresbách se také objevovaly různé doplňky, jakými byly např. plody, zvířata, listy nebo houby. Většina těchto znaků ukazovala pouze dětskou infantilitu. Samozřejmě bychom dále mohli rozebírat význam zvířat, která se na obrázcích objevovala. Při rozboru jedné kresby stromu bylo vedle stromu zobrazeno mraveniště s mravence, při dalším rozboru bychom mohli například upozornit na to, že se může jednat i o určitého narušitele domova nebo nepřitele. To samé by se dalo tvrdit o kukačce hnízdící ve větvích stromu.

Pokud bychom chtěli shrnout, jaká je převážně autistická kresba stromu, napsali bychom asi toto: Celkový obraz stromu je neuspořádaný, v kresbě převažuje forma, projevuje se v ní také značná individualita jedinců. Linie jsou vázány arkádovitým a úhlovitým typem. Kresba postrádá rytmus a spojitost. Pozice stromů je orientována spíše na levou stranu papíru. Autisté kreslí velké stromy a především se v jejich kresbách objevuje jistá pravidelnost. Kmen je většinou větší než koruna, přechod větví z kmene je nedostatečně vyjádřen, práh vědomí u většiny kreseb chybí, kůra je hladká a větve mají formu propletených, neuspořádaných útvarů.

Kresba postavy

Pro rozbor postavy jsem měla k dispozici 23 autistických kreseb a 23 kreseb běžných dětí. Kresebný projev dětí v této oblasti byl o poznání rozmanitější, jak u kresby stromu. Opět jsem jako první zvolila metodu výzkumu pomocí grafologických znaků. Zaměřila jsem se na celkový obraz kresby, jaká je její celková nálada, členitost nebo míra stylizace. Tentokrát jsem u pohybu sledovala jeho jednotlivé složky jako tempo, tlak a druh čáry. U formy jsem pozorovala obohacení nebo zjednodušení kresby. Dále jsem se zaměřila na míru individuálnosti, druh vázání, rytmus, spojitost, velikost kresby a její pravidelnost. Hodnotila jsem také, zdali je kresba levoběžná či pravoběžná.

Celkový obraz kreseb byl různorodý. Přesná polovina výtvarů měla dobré proporční vlastnosti, správné uspořádání a rozčlenění. Druhá polovina kreseb však působila neuspořádaně a postavy byly často disproporční. I přesto si myslím, že pro kresbu mají autistické děti větší cit, jak pro písmo. Autistické kresby se již více podobaly kresbám dětí z běžné základní školy. Pro lepší přehlednost jsem zhodnotila znaky i u kreseb běžných dětí. Rozdíl mezi autistickými kresbami a kresbami druhými byl znatelný. U běžných dětí se pouze ve dvou případech objevila celková neuspořádanost kresebného obrazu, můžeme tedy tvrdit, že autistické děti nemají tak vyvinutý cit pro vytváření dobré kompozice. Až polovina jejich kreseb totiž působila chaoticky.

Při zkoumání pohybu v kresbách jsem se zaměřila především na tempo, tlak a druh čáry. U autistů více převažovalo tempo rychlé. V sedmnácti případech jsme mohli pozorovat, jak jsou linie kreseb vedeny rychlejším tahem. Naopak u dětí ze základní školy se více objevoval tah pomalý. Tento rozdíl by se mohl přisoudit tomu, že většina autistických dětí nemá ráda kresbu nebo si na ní nedává tolik záležet. Oproti tomu běžné děti si mnohem více daly záležet na provedení své práce. Rychlost tempa v kresbě může znamenat labilitu, impulzivitu nebo vznětlivost. Znamenalo by to tedy, že autistické děti nemají dostatek trpělivosti na kresbu. V diakonii Merklín jsem se sama setkala s kresbou sedmiletého chlapce, který sice nakreslil hned tři obrázky, ale všechny tři za pouhých pět minut. Rychlost dále může znamenat nedostatek smyslu pro realitu.

Síla tlaku byla u dětí různá. Lišila se nejen u autistických, ale i u běžných dětí. Vždy to byla přibližně polovina dětí používající silný tlak a druhá polovina dětí kreslící tlakem slabým. Myslím, že význam síly tlaku bychom mohli určit až po individuálním rozboru každé kresby zvlášť. Je potřeba tento znak zapojit do širšího kontextu.

U autistických dětí se nejvíce objevoval typ čáry ostré a hranaté. Jejich kresby měly ostré linie a postavy měly většinou hranaté rysy. U dětí z běžné školy se také nejvíce objevoval ostrý typ vedení čáry, ale rysy postav byly zaoblené ve většině případů. Ostrost v kresbě znamená určitou pasivní vůli, sebedisciplínu, rozumovost, kritičnost, ale také neshovívavost, zranitelnost a stydlivost.

Typ čáry je také úzce spjat s vázáním čar v kresbě. U autistických dětí v kresbě převládalo především úhlovité vázání. U druhých dětí naopak arkádovité a objevilo se u nich dokonce i vázání girlandovité. Autisté však nepoužívali ve svých kresbách pouze jeden typ vázání, úhel byl samozřejmě doplněn i arkádou, ta však nebyla tak výrazná. Jak jsem již výše napsala, úhlovité vázání znamená jistý odstup od okolí. Ostré a hranaté rysy používají často lidé citově chladní, napjatí, ale houževnatí. U dětí z normální základní školy jsme se více setkali s girlandou a arkádou. Vypovídá to tedy o tom, že neautistické děti mají opravdu lepší schopnost navazování kontaktů a jsou více družné.

Významným znakem je rytmus. Uždil (2002) sám uvádí, že rytmus a pravidelnost je pro děti přirozenou záležitostí. Opravdu jsme tento fakt mohli pozorovat na kresbách normálních dětí, kde kresby postav působily rytmicky a symetricky. U autistických dětí ale skoro ve všech kresbách rytmus chyběl. Pouze u pěti autistů bychom mohli mluvit o rytmické kresbě. Narušen byl rytmus pohybu, formy i členění. Rytmus v kresbě vyjadřuje vztah jedince k životnímu prostoru a okolnímu světu.

Dalším pozorovaným znakem byla spojitost. U mnoha autistických žáků byla spojitost narušena nebo dokonce nebyla viditelná vůbec. Pouze u osmi autistických kreseb jsme mohli pozorovat spojitost, která však neměla tak propracovanou formu jako u dětí neautistických. U těch se totiž spojitost neobjevila pouze ve třech případech. Ostatní kresby měly plynulé tahy a jednotlivé linie na sebe navazovaly. Pokud autistické kresby mají narušenou spojitost, to znamená, že tahy nejsou plynulé nebo jsou přerušované a nejisté, může to být příznak určitého neklidu, lability či nejistoty. Přerušované a nejisté tahy také mohou poukazovat na introverzi a izolovanost autorů.

Rozdělení pravoběžnosti a levoběžnosti již nebylo tak jasné jako u kresby stromu nebo u písma. Stále však devět autistických dětí umístilo své kresby do levé části papíru. Postavy měly také mírný náklon doleva. Nejméně postav bylo umístěno v pravé části papíru. Pravoběžných bylo pouze pět vyobrazených postav. Opět to poukazuje na autistickou orientaci spíše do minulosti. Levá strana papíru symbolizuje introverzi a částečnou nejistotu vůči okolnímu světu. Jedinci, kteří jsou orientováni na levou část papíru, mívají smysl pro

tradiční hodnoty, jsou zdrženliví a mají potíže se sociální adaptací. U běžných dětí byly pravoběžnost a levoběžnost rovnoměrně rozděleny ještě spolu se vzpřímeným rovným stylem.

Kresby postav autistů zaujímaly většinou skoro celou plochu papíru, byly tedy velké. Pouze v šesti případech se objevily postavy malé. U dětí neautistických bylo toto rozložení mnohem rovnoměrnější, více se u nich objevovaly postavy menší. Velikost autistických kreseb si vysvětluji především tím, že autisté vnímají svůj svět velmi subjektivně a většinou jsou zaměřeni pouze na sebe. Velikost obrázku může tedy vypovídat o jejich vlastním egoismu. Přímo u Aspergerů je známo, že se zajímají pouze o své koníčky a vedou dlouhé monology. To, co jim říká někdo druhý, u nich nevzbudí takový zájem. Proto je možné, že svou osobu nakreslí mnohem větší než by nakreslili ostatní, protože oni sami jsou pro sebe středem pozornosti.

Poslední zkoumaným znakem byla pravidelnost. Tento znak se skoro u všech normálních dětí vyskytl. Pouze ve dvou případech byly kresby nepravidelné. Uždil (2002) tvrdí, že v dětské kresbě je podstatným znakem symetrie a opravdu je tomu tak. Postavy dětí byly skoro vždy symetrické. Jedna strana kopírovala tu druhou. Tělesné proporce u postav byly také skoro vždy adekvátní. U autistických dětí jsme ale opět narazili na výjimku. U kresby jejich postav jsme spíše naráželi na disproporčnost tělesných částí. Pravidelné a symetrické tvary jsme našli u osmi kreseb. Myslím, že autisté si spíše dávají záležet na pravidelnosti „monotónní“ než na pravidelnosti „symetrické“. Jsou schopni u kresby stromu vyobrazit několik naprosto stejných listů nebo nakreslit několik plodů vedle sebe ve stejném sklonu, co se však týče proporcí těla, tam zaostávají.

Ve druhé části rozboru postav jsem se věnovala už přímo určitým částem těla. Prvním znakem, který jsem pozorovala, byla hlava a její jednotlivé části.

Nejprve jsem zjišťovala celkový poměr hlavy vůči tělu. U autistických dětí se tedy nejvíce objevovala hlava velká. Celkem v deseti případech děti v rozmezí 10 až 13 let zobrazily hlavu nepřiměřeně velkou tělu. Jak píše Davido (2008) může být kresba velké hlavy v pozdějším věku dítěte známkou nějaké duševní poruchy. Ve čtyřech případech se naopak objevilo zobrazení hlavy velmi malé a nepřiměřené tělu, což může být naopak příznakem dětské deprese. U neautistických dětí jsme se s malou velikostí hlavy setkali pouze jednou a ve většině případů děti vyobrazily správnou velikost hlavy, která byla přiměřená tělu.

Zajímavý byl i rozdíl v poměru velikosti nosu, který děti zobrazovaly. U autistických dětí převládal spíše nos malý (např. knoflík, tečka), a to až ve čtrnácti případech. Oproti tomu

běžné děti zobrazovaly více nos větší. V jednom případě dokonce autistické dítě zobrazilo i krev tekoucí z nosu. V dalším ojedinělém případě nos dokonce vůbec nebyl zobrazen.

Velikost očí se u běžných a autistických dětí také lišila. Mezitím, co autistické děti zobrazovaly spíše oči malé nebo střední, u běžných dětí jsme se mohli setkat převážně jen s normální velikostí očí. Oči bychom mohli považovat za takové „okno do duše“. Především očima navazujeme kontakt s ostatními lidmi a působíme na ně. Autisté jsou známi tím, že nemají rádi oční kontakt, proto možná ani ve svém kresebném projevu nepřikládali očím velký význam.

Další pozorovanou částí byly vlasy. Sledovala jsem, zdali děti dbají na úpravu vlasů či ne. U neautistických dětí se v hojném počtu objevovaly vlasy upravené, ať už se jednalo o vlasy krátké či dlouhé. Ani v jednom případě jsme v jejich kresbách nenašli postavu, která by neměla vlasy. To se však nedá říci o autistických kresbách, kde děti vlasy nenakreslily celkem v pěti případech. Většinou také více zobrazovaly vlasy krátké a rozčuchané. Našly se však u autistů i kresby, ve kterých byly postavy s upravenými a načesanými vlasy, těch však bylo o poznání málo. Davido (2008) přirovnává vlasy k určitému sexuálnímu atributu. Může to tedy znamenat, že pokud dítě nedbá na úpravu vlasů nebo celkový vzhled postavy, nezáleží mu na tom, že se okolí nebude líbit. Děti, které naopak kreslí vlasy kudrnaté a potočené, mají sklon k narcismu. Fakt, že autistům nezáleží na tom, co si o nich ostatní myslí, je vcelku reálný.

Velmi zásadním a důležitým znakem v autistické kresbě je znázornění uší. Celých jedenáct dětí totiž nezobrazilo u hlavy uši, další čtyři pak zakryly uši pod pokrývkou vlasů. U neautistických dětí byl výsledek značně rozdílný. Uši nezobrazili pouze tři žáci. V kresbě často nejsou nejdůležitější ty prvky, které jsou vykresleny na papíře, ale jsou to právě ty, které v kresbě chybí. Pokud dítě nezobrazí nějakou část postavy do své kresby, znamená to, že má v této části nějaký blok nebo pro něj není důležitá. Nezobrazení uší si vysvětlují právě tak, že autisté mají velký problém v oblasti komunikace. Schopnost naslouchat je pro ně velmi obtížná.

Ukázka č. 4 Postavy znázorněné bez uší



Dalším zajímavým zjištěním bylo, že mezitím co běžné děti preferovaly kresbu větších otevřených či zavřených úst, autistické děti zobrazovaly více ústa středně uzavřená. Celkem ve třinácti případech jsme se mohli setkat s uzavřenými ústy. Není to však tak zásadní rozdíl jako u kresby uší. Pouze děti více volily menší velikost úst. U neautistických dětí jsme se s malými ústy nesetkali ani v jednom případě. Opět by tato preference autistických dětí mohla souviset s jejich neschopností efektivně komunikovat. V jednom případě jsme se dokonce setkali i s vyčeněnými zuby, což je příznakem agresivity u dítěte.

Sledovala jsem také polohu rukou a paží v kresbách. Zajímavým zjištěním bylo, že právě u autistických kreseb se více objevovaly ruce vztyčené kolmo od těla, než u kreseb běžných dětí. Nejvíce však děti zobrazovaly ruce mírně od těla směrem dolů. Zde bychom mohli spekulovat, zdali ruce vztyčené kolmo od těla znamenají u autistických dětí podvědomou touhu po kontaktu či ne. Poloha rukou a paží prozrazuje sociabilitu dětí. Ve dvou případech děti nakreslily postavy s rukama v kapsách. Obě dvě kresby byly ale z období dospívání, proto tyto kresby mohou být náznakem nějakého sexuálního vnitřního konfliktu. Další zajímavou kresbou bylo ztvárnění chlapce, který v levé ruce držel samopal. Je to velmi zneklidňující symbol. Může se tedy jednat opravdu o chlapce agresivního vůči svému okolí.

Dalšími prvky kresby, které jsem zkoumala, byly nahota, transparentnost a to, zdali dítě zobrazilo sebe nebo opačné pohlaví. V neautistických kresbách jsme se nesetkali ani v jednom případě s nahotou či transparentností. Děti také vždy zobrazily postavu, která byla stejného pohlaví. U autistů jsme však narazili ve dvou případech na nahotu postav a na transparentnost. Transparentnost se objevila u dětí ve věku třinácti a jedenácti let a nahota u dětí starých třináct a dvanáct let. V tomto věku už by se tyto znaky v kresbě dětí neměly objevovat. Celkem v sedmnácti případech autistické děti zobrazily své pohlaví. Ve třech případech nakreslily pohlaví opačné. Nemyslím si však, že to bylo z důvodu neztotožnění se s rolí, ale spíše tím, že ve dvou případech malí žáci zobrazili jako vzor ženství své matky a třetí autista, který zobrazil opačné pohlaví, byl v období dospívání, což naznačuje, že se začal více zajímat o druhé pohlaví. Nejzajímavější provedení měly však tři kresby, které neměly podobu lidské postavy. Jednalo se o kresby mimozemšťanů, kteří neměli proporce lidské postavy. Nabízí se zde dvě možnosti, buď měly děti velké zalíbení ve sci-fi žánru nebo tyto nelidské postavy zobrazily, z důvodu, že se samy cítí, jako v jiném světě, a mají pocit, že do našeho světa nepatří.

Pro kresbu postavy je jistě důležité, jak je postava oblečena. Zatímco normální děti si daly velmi záležet na provedení oděvu a pouze v jednom případě nebylo oblečení upraveno, u autistických dětí jsme mohli zaznamenat i čtyři kresby, kde postavy nebyly oblečeny vůbec. Osm dětí si dalo na úpravě oděvu záležet, ale dalších deset kreseb postrádalo jakékoliv obohacení. Nezájem o úpravu vlastní osoby může úzce souviset právě s vlastním vnitřním světem. Autistům nezáleží na tom, jak je vnímá okolí, jsou prostě sami sebou.

Co se týče tělesných proporcí, jak už jsem zmínila, nejsou u autistů příliš vypracované. Nemohu však mluvit o všech. Neautistické děti převážně kreslily adekvátní tělesnou strukturu nebo tělo bylo o něco užší. Bylo zajímavé pozorovat to, že úzké tělo zobrazovaly především dívky. Většina autistů zobrazovala tělesnou strukturu, buď velmi širokou, nebo velmi úzkou, pouze ve dvou případech se u kresby objevila adekvátní postava k obličejí.

Zajímavým zjištěním také bylo, že u skoro poloviny autistických kreseb chyběl krk (10). Děti z běžné základní školy zobrazily krk na všech kresbách kromě jedné.

V souhrnu tedy můžeme říci, že u některých autistů není kresba tak propracována jako u normálních dětí. V kresbách postav chybí často symetrie, mohou působit neuspořádaným dojmem a často jsou také nespojitě. Velikost kresby je spíše velká a kresba sama mnohdy postrádá rytmus a plynulost. Kresby autistů jsou orientovány více do levé strany papíru,

objevuje se u nich i značná jednoduchost kreseb. V kresbách postav mohou chybět uši a celková úprava postavy je chudší.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo odhalit specifika v grafologickém i kresebném projevu autistických dětí. Jak jsem nakonec zjistila, bylo mnohem těžší sehnat potřebné materiály než udělat samotný rozbor. Výsledky výzkumu mne v mnohém překvapily. Sama jsem nečekala, že dětské písmo prozradí tolik podstatných znaků. Je však třeba říct, že mé rozборы byly značně subjektivní a vzorek dětí by měl být větší, abychom mohli udělat opravdu skutečné závěry. Chtěla jsem to však zkusit jako výzvu. Udělat jakousi pilotáž toho, jak by jednou mohl celý velký výzkum vypadat. Pochopitelně by k němu bylo zapotřebí i více odborníků, kteří by si mezi sebou mohli předávat užitečné rady.

Doufám, že má práce přeci jen alespoň trochu přispěla k problematice autismu. Během své práce jsem měla možnost se seznámit se spoustou lidí, kteří pracují s autistickými dětmi nebo jsou dokonce jejich rodiči. Patří jim můj hluboký obdiv. Teprve tehdy jsem si uvědomila, jak moc je velká láska rodičů k dětem, kteří jsou schopni obětovat svůj domov, práci, kariéru proto, aby jejich ratolesti mohli chodit do uzpůsobené základní školy. Obětují tohle všechno, aby svým dětem dopřáli, alespoň trochu klidné dětství. Tato zkušenost mne ovlivnila natolik, že bych se problematice autismu chtěla věnovat i v dalších letech. Alespoň se pokusit více propagovat organizace, které pomáhají právě těmto postiženým rodinám.

Ve svém výzkumu jsem tedy došla k závěru, že autistický rukopis má opravdu určitá specifika, která vystihují autistickou osobnost a chování. Není však pravidlem, že se tato specifika vyskytují u všech. V kresbách i písmu se objevily i velmi dobré projevy, na kterých by ani grafolog nepoznal, zdali se jedná o člověka s duševní poruchou.

Jsem ráda, že jsem si vybrala právě toto téma. Bavilo mne seznamovat se s novými věcmi a především jsem se také zdokonalila ve svých schopnostech rozboru rukopisu. Tato práce mi dala v oblasti grafologie tolik nových zkušeností, jaké jsem za celé dva roky svého studia nezískala. Překvapující pro mne bylo i to, že je sice spousta knih na dětskou kresbu, ale málokteré jsou sepsány opravdu systematicky tak, aby se v nich člověk dobře zorientoval. K tomu bych také chtěla říci, že obdivuji tvorbu pana prof. PhDr. Jaromír Uždil, DrSC., který se zasloužil o rozvoj výzkumu dětské kresby v České republice.

Lidé pojem autismus sice znají, ale neznají jeho podstatu. V dnešní době se tato porucha stále více rozšiřuje. Dříve byli autisté zařazováni mezi schizofreniky, tak pevně věřím, že v budoucích letech se diagnostika autismu výrazně zlepší. Tyto děti rozhodně nepatří do

psychiatrické léčebny a nikdy tam patřit nebudou. Mají právo na normální život jako my ostatní, chce to jen více trpělivosti a porozumění z naší strany.

Na závěr bych uvedla jeden výstižný citát pro tuto situaci.

„Porozumět si neznamena přizpůsobit se jedni druhým, ale pochopit navzájem svou identitu.“

Václav Havel

RESUMÉ

Tato bakalářská práce si kladla za cíl odhalit odlišnosti v písemném a kresebném projevu autistických dětí, jejichž věk se pohyboval v rozmezí 7 – 16 let. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní části – pervazivní vývojové poruchy, dětský kresebný projev a grafologický projev. V první části je vysvětlen pojem autismus, jeho klasifikace a symptomy. Druhá část teoretické práce je zaměřena především na vývojová stádia dětské kresby a na vývoj kresby stromu a postavy. Třetí část je věnována rozdělení znaků písma.

Praktická část líčí především popis samostatného procesu získávání materiálu. Je zde popsáno, jak probíhalo zadávání práce dětem, přístup dětí k plnění úkolu, výsledek dětské práce. Především je zde uveden popis výsledku výzkumu. Výzkum přinesl řadu zajímavých poznatků. Především v oblasti grafologické se určité znaky písma autistů značně shodovaly. Kresebný projev byl více rozmanitý, ale také se objevily podobné znaky. Tyto a další závěry vznikly na základě písemného a kresebného materiálu dětí, který je v práci také přiložen.

SUMMARY

The aim of this thesis was to detect differences between the written and drawing expression of autistic children, whose age was moving in the range from 7 to 16 years. The theoretical part is divided into three main parts - the pervasive developmental disorders, children's drawing expression and graphological expression. The first section explains the term of autism, its symptoms and classification. The second part of the theoretical work is primarily focused on the developmental stages of children's drawings and the development of tree drawings and character drawings. The third part is devoted to the division of symbols of writing.

The practical part above all indicates the description of individual process of obtaining the material. The practical part of my thesis describes how the work was assigned to children, children's attitude to completing the task, and the result of child's work. First and foremost, there is a description of the research findings. The research has brought a various number of interesting findings. Particularly in graphological part were certain symbols of autistic writings considerably identical. The drawing expression was more diverse, but also some similar features appeared.

These and other findings resulted from the written and drawing material of children, which is also attached to the thesis.

SEZNAM LITERATURY

LITERATURA:

1. ATTWOOD, T.: *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
2. DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
3. GILLBERG, CH.: *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.
4. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V.: *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
5. HŘÍCHOVÁ, M.; NOVOTNÁ, L.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU, 2004. ISBN 80-7043-281-0.
6. JEŘÁBEK, J.: *Grafologie: více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-524-X.
7. NESNÍDALOVÁ, R.: *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-024-3.
8. PÁTÁ, P.- K.: *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2185-9.
9. PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I., Vývoj člověka do 15 let*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. KL 84260.
10. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 4. rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.
11. SCHÖNFELD, V.: *Učebnice vědecké grafologie*. 4. vyd. Praha: Elfa, 2007. ISBN 978-80-86439-10-5.
12. SVOBODA, M.: *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.
13. SVOBODA, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
14. ŠVANCARA, J. a kol.: *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-409-86.
15. ŠVANCARA, J. a kol.: *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1980.

16. ŠVANCARA, Josef. *Kompendium vývojové psychologie*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
17. ŠICKOVÁ – FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
18. THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
19. UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
20. UŽDIL, J.: *Výtvarný projev a výchova*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
21. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
22. VERMELUEN, P.: *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

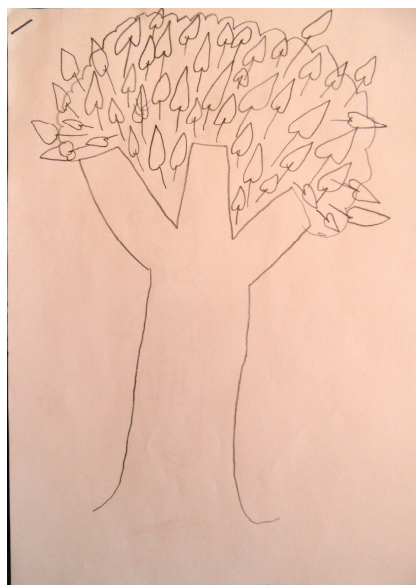
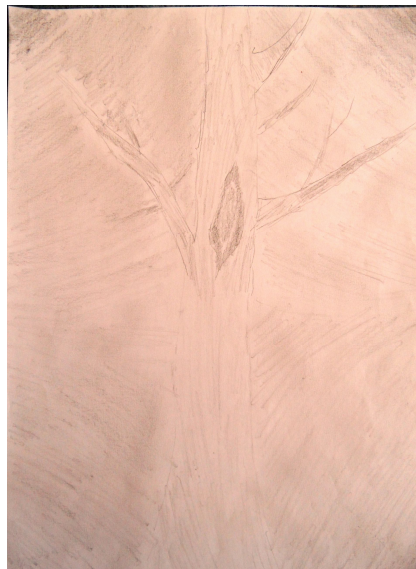
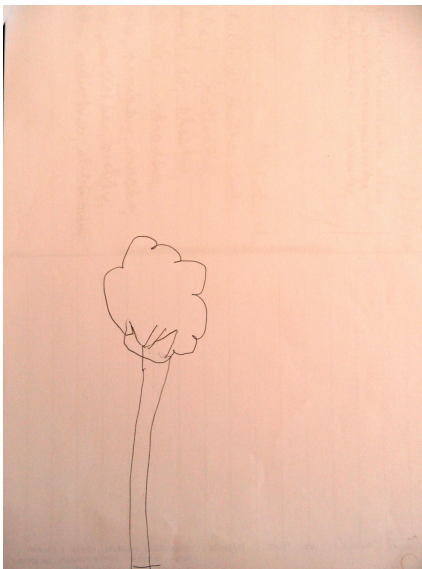
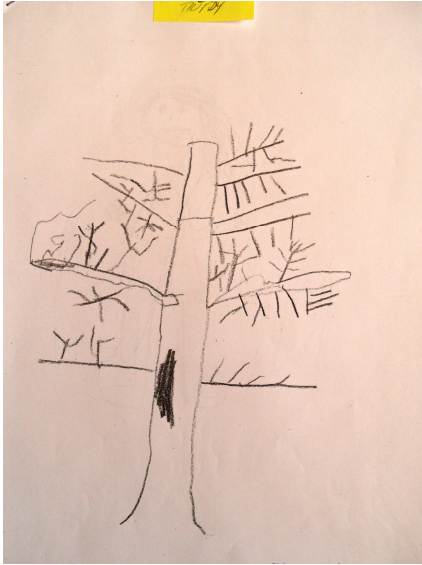
SEZNAM TABULEK A UKÁZEK

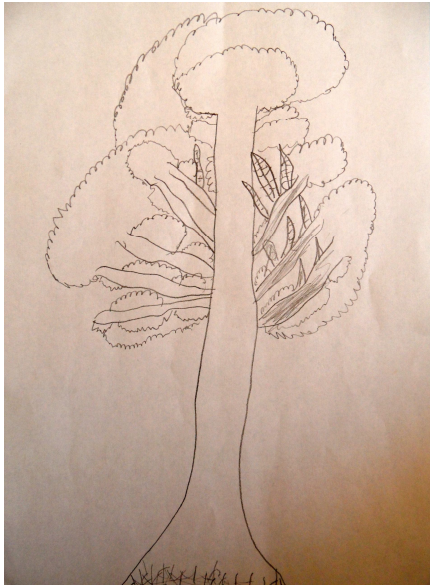
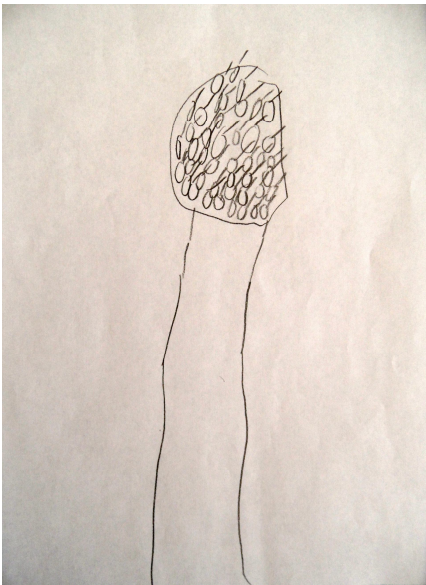
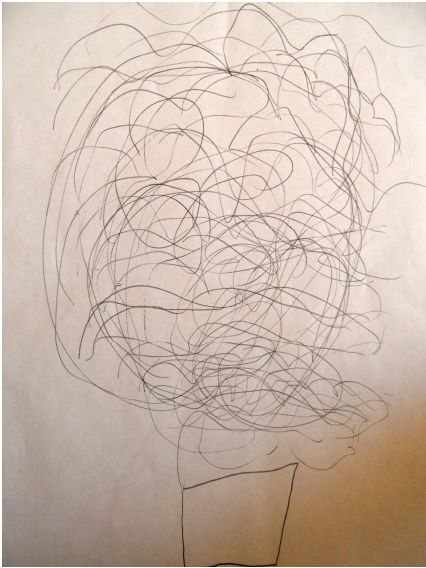
Tabulka č. 1 Terminologické rozdíly mezi klasifikačními systémy.....	15
Tabulka č. 2 Rozdíly mezi jednotlivými pervazivními poruchami (Hrdlička, Komárek, 2004, str. 49).....	16
Ukázka č. 1 Neuspořádaný, rozkolísaný a hustý rukopis.....	57
Ukázka č. 2 Uspořádaný, strnulý písmový obraz	58
Ukázka č. 3 Propletené a chaotické větve u stromů	65
Ukázka č. 4 Postavy znázorněné bez uší.....	70

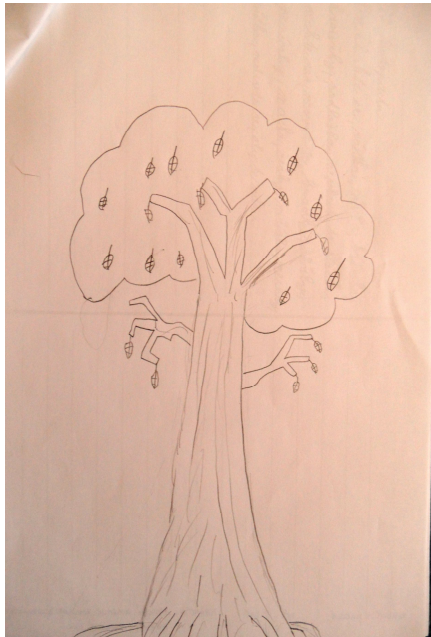
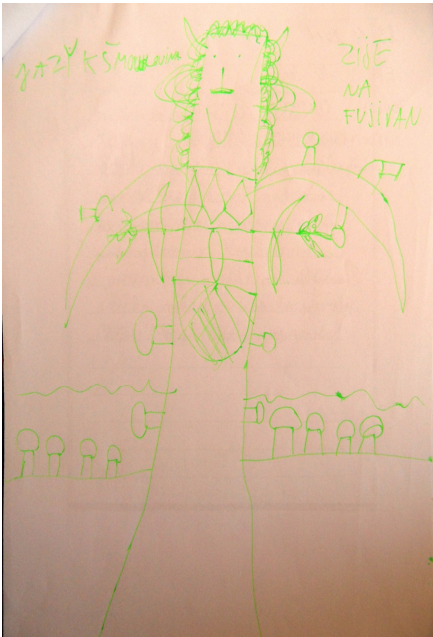
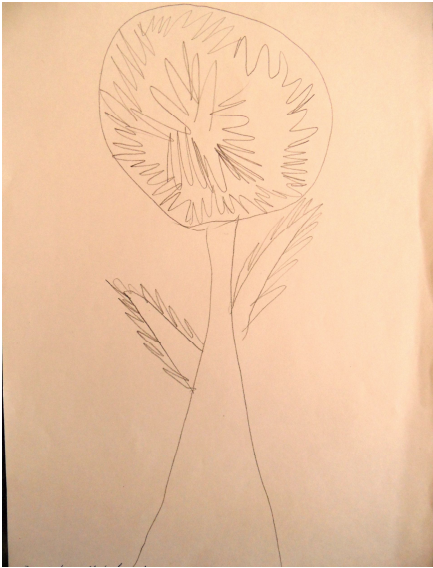
22. listopadu

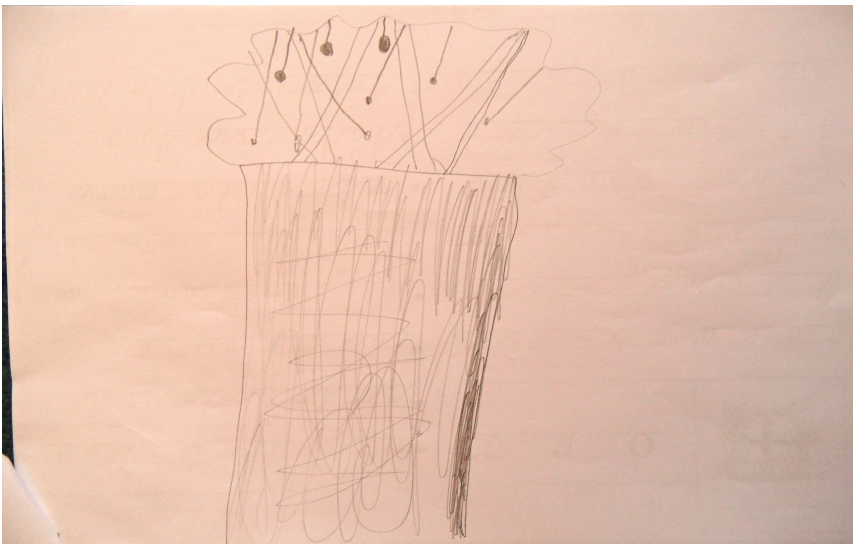
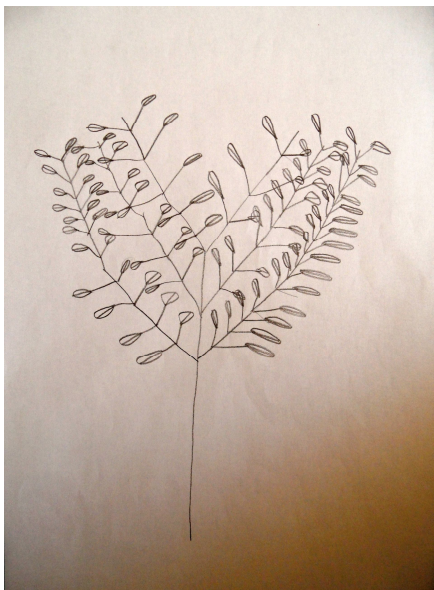
A o těch, co se učí
toť také všechny rozumné děti
vědí, že se mají ve škole dobře
učit. Jenže všechny děti to
nedělají a někteří se učí
špatně. A těch to pak špatně
dopadá. Kdo se více mu naučí,
mu potom nemusí a nikam ho
ve světě nepřivede. Kdo se mámu
pouštěně naučí, toho mohou
na světě k něčemu potřebovat
a vede se mu pak zále.

Příloha č. 2

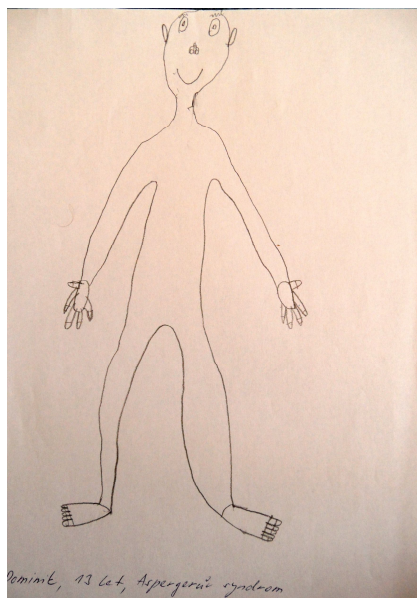
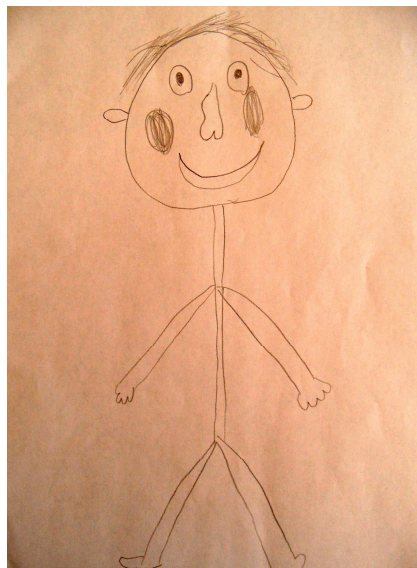
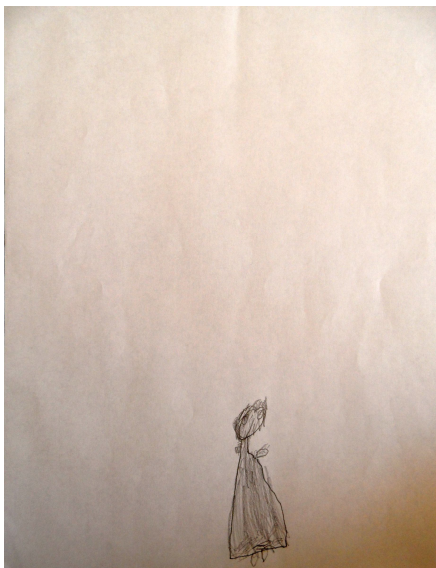




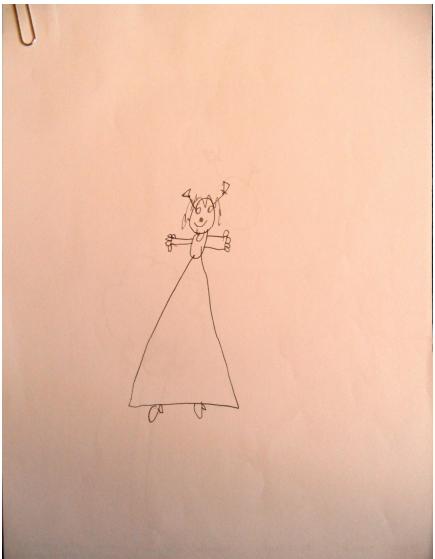
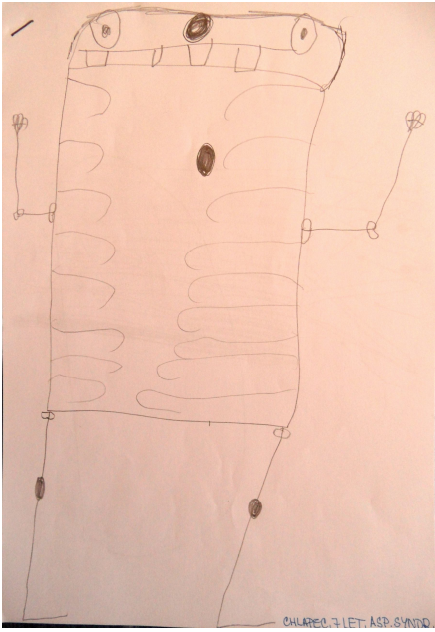




Příloha č. 3



Dominec, 13 let, Aspergerův syndrom





Příloha č. 4 – viz následující strana

Česká grafologická komora, o.s. Cyprichova 1/706 149 00 Praha 4.
Institut aplikované a poradenské grafologie, o.s. Sekaninova 22/710 128 00 Praha 2

Česká grafologická komora

a

Institut aplikované a poradenské grafologie

vydávají

OSVĚDČENÍ

O ABSOLVOVÁNÍ ZÁKLADNÍ TEORETICKO-ODBORNÉ ČÁSTI STUDIA GRAFOLOGIE A PSYCHOLOGIE PŘI ČGK a IAPG

Studium proběhlo v letech 2010 – 2012 v rozsahu 4 semestrů a obsahovalo teoretické přednášky z **obecné grafologie, psychologie osobnosti, sociální komunikace, úvod do psychopatologie a psychoterapie, úvod do psychologie C.G.Junga, humanistické psychologie C.R.Rogerse a rodinné terapie V.Satirové, praktická cvičení z grafologie (psychologie písma) a sebezkušenostní cvičení (celkem 115 vyučovacích hodin včetně konzultací na závěr každého semestru).**

STUDENT/KA: **Miroslava VEREŠOVÁ**

narozen/a: 18. 5. 1990

Francová
Světlana Francová
tajemnice ČGK

Vojíš
Jan Vojíš
ředitel IAPG

Česká grafologická komora
Cyprichova 1/706
149 00 PRAHA 4
DIČ: CZ 45247471



Institut aplikované a
poradenské grafologie, o.s.
Sekaninova 22, 128 00 Praha 2
IČO 28 55 99 59

V Praze dne 25. 5. 2012

Doklad o odborné kvalifikaci získá absolvent po vykonání závěrečné zkoušky z grafologie a psychologie u ČGK. Úspěšný absolvent obdrží diplom *Grafolog ČGK* a pro výkon grafologické praxe je mu propůjčeno číslované razítko s logem ČGK.