

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Lucie Sojková

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

ASPEKTY DĚTSKÉ KRESBY

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 23. 3. 2011

.....

Děkuji Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za ochotu, připomínky, cenné rady a přívětivý přístup při vedení mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ OBDOBÍ (věkové rozmezí od 6 do 12 let).....	8
1. 1 Vývoj hrubé a jemné motoriky	9
1. 2 Kognitivní vývoj	11
1. 2. 1 Vývoj vnímání	14
1. 2. 2 Paměť a představivost.....	15
1. 2. 3 Myšlení a řeč.....	16
1. 2. 4 Učení	17
1. 3 Emocionální vývoj	18
1. 3. 1 Formování složek „Jáství“	19
1. 3. 2 Vývoj volných procesů	21
1. 3. 3 Vývoj morálního citění	22
1. 3. 4 Vývoj hry a zájmů.....	24
1. 4 Aspekty školní zralosti.....	25
2 DĚTSKÁ KRESBA	27
2. 1 Význam dětské kresby	28
2. 1. 1 Hodnocení vývojové úrovně.....	29
2. 1. 2 Posouzení úrovně grafomotorických a vizuomotorických schopností	30
2. 1. 3 Kresba jako komunikační prostředek	31
2. 2 Vývoj kresby.....	31
2. 2. 1 Vývojová stadia dětské kresby	33
2. 3 Vývoj kresby lidské postavy	37
2. 3. 1 Části těla v kresbě postavy a jejich význam	39
2. 4 Řeč barev	41
2. 4. 1 Význam barev	42
2. 5 Odchylky v dětské kresbě	43
2. 6 Výchovné aspekty dětské kresby	47
3 DIAGNOSTIKA KRESBY POSTAVY (u dětí mladšího školního věku).....	48
3. 1 Testy postavy	49
3. 1. 1 Goodenough – Harris Drawing Test.....	51
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	54
4 CÍLE VÝZKUMU	55
4. 1 Výzkumné otázky	56
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	57
5. 1 Průběh výzkumného šetření.....	59
6 VÝZKUMNÁ METODA	60
7 PREZENTACE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ.....	62
8 DISKUZE	74
ZÁVĚR	80
SEZNAM LITERATURY:.....	82
SEZNAM PŘÍLOH:	85

ÚVOD

Mezi odborníky z řad psychologů a pedagogů je již dlouhou dobu známo, že dětská kresba v sobě nese neobyčejný a výjimečný potenciál umožňující poznávat dětskou psychiku jiným, neotřelým způsobem bez nutnosti jazykové komunikace, která pro mnohé děti může znamenat nepřekonatelnou bariéru.

„Naši otcové objevili Alpy, naše generace zase dětské kresby.“

Adolphe Ferrière¹

Kresba je pro dítě obvykle činností bezprostřední, atraktivní a příjemnou. Není to aktivita, kterou by dítě ovládalo samo o sobě, ale vyvíjí se obdobným způsobem jako řeč. K samotnému kreslení vede dlouhá cesta. Nejprve si dítě hraje se svými prstíčky, pozoruje své obtisknuté dlaně či stopy, kreslí prstem po zamlženém okně a každou takovou činnost doprovází radostným projevem. Teprve až jeho myšlení, vnímání a jemná motorika dosáhne určité vývojové úrovně, chápe se spontánně kreslicího náčiní a začíná kreslit. Aniž by si to uvědomovalo, pomocí tužky a papíru tak podává množství informací o svém prožívání, myšlení, jednání, vztazích k jiným lidem a k sobě samému.

Kresba také odráží úroveň vývoje rozumových schopností, což se stalo podkladem výzkumu F. L. Goodenoughové, která posuzovala souvislost mezi vývojem kresby a intelektu. Její test osobnosti rozšířil a zpřesnil D. B. Harris. V našich podmínkách se touto problematikou zabývali například J. Šturma a M. Vágnerová.

Vyšetřování mentální úrovně pomocí kresby mužské postavy se stalo východiskem této diplomové práce, jejímž cílem je zjištění mentální úrovně žáků mladšího školního období a její srovnání s chronologickým věkem dětí. Samotná práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku dětí mladšího školního období, vývoj hrubé a jemné motoriky, kognitivních a emocionálních složek. Stručně přináší historický přehled výzkumu dětské kresby. Zabývá se jejími vývojovými stádii s přihlédnutím k vývoji kresby postavy. Přibližuje problematiku kreslení dětí s různými druhy postižení. Podává také informace o různých testovacích a diagnostických metodách.

¹ Ferrière In Davido, 2008, s. 17.

Praktická část přináší výzkumné šetření, které je zaměřeno na zjištění mentální úrovně dětí pomocí kvantitativní stránky kresby mužské postavy a na srovnání předem stanovených skupin žáků s přihlédnutím ke kvalitativním složkám jednotlivých kreseb. Výzkum vychází zejména z testu osobnosti D. B. Harrise (1963) a jeho ověření pro československou populaci od Peschakové (1968).

Diagnostika dětské kresby je velmi zajímavý a přitažlivý způsob poznání dítěte. Pro práci učitele je výbornou diagnostickou pomůckou a umožňuje mu objasnit některé individuální zvláštnosti žáků. Z toho důvodu jsem si téma dětské kresby zvolila pro svou diplomovou práci a z hlediska vlastní pedagogické praxe na primární škole jsem svůj zájem omezila na analýzu kreseb dětí ve věku 6-12 let, respektive dětí mladšího školního období.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ OBDOBÍ (věkové rozmezí od 6 do 12 let)

Mladší školní období bývá všeobecně považováno za nejkrásnější a nejradostnější věk dítěte. Dětská psychika zpravidla odolává psychickým konfliktům a rodičovská starostlivost i péče ze strany ostatních dospělých je maximální. Dítě se rádo učí, ochotně se zapojuje do práce a má radost z nových poznatků.

„V různém čase vidíme různýma očima.“

N. Munch²

Každé stadium duševního vývoje člověka, respektive dítěte, lze charakterizovat z hlediska rozvoje kognitivních a emocionálních funkcí. Celkový duševní růst, vývoj jednání, chování i vědomí je neoddělitelný od tělesného růstu a zrání nervové a endokrinní soustavy. Probíhá asi do šestnáctého roku jedince (Piaget, Inhelderová, 2010). Pro tuto práci je však stěžejní období prvostupňové školní docházky, tedy věk primární školy.

Mladším školním věkem označujeme období přibližně od 6-7 let do 11-12 let. Toto období tedy trvá od nástupu dítěte do školy do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a pozvolna vstupuje do puberty, kdy začínají první známky dospívání se specifickými psychickými projevy. Mladší školní věk lze dále rozdělit na raný a střední (Vágnerová, 1996):

- **raný školní věk** – trvá dva roky, dochází ke změně životní situace a přizpůsobení se dítěte na školu, průvodní jevy se vyznačují nestálostí a rozpory,
- **střední školní věk** – trvá přibližně tři roky od 8-9 do 11-12 let, dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny sociálně i biologicky, jde o období přípravy na dospívání.

V průběhu vývoje dochází k pravidelnému střídání fází prudkého vývojového zrychlení se stadii, která jsou poměrně stabilní. K nejnápadnějším vývojovým skokům dochází v období začátku školní docházky, a pak až v dospívání. Mladší školní věk bývá psychoanalyticky označován za tzv. **období „latence“³**, kdy se psychosexuální změny nezdají

² Munch In Čačka, 1994.

³ Latence – označuje něco, co je skryté, utajené, nezjevné. Užívá se pro jevy, které jsou přítomné, ale zatím se neprojevují (Kolektiv autorů a konzultantů, 2006).

být tak převratné jako v období batolecím a předškolním a ani ne tak bouřlivé jako v období staršího školního věku – pubescence (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Uvedené období lze tedy označit jako věk **střízlivého realismu**. Vnímání, myšlení a jednání dětí předškolního věku je závislé především na vlastních fantaziích, představách a přáních. Dospívající jedinci se ve značné míře zaobírají svou budoucností, tím jak by se měli chovat a jednat, tím, co je správné. Na rozdíl od toho děti mladšího školního věku akceptují skutečnost jako danost, zajímá je to, co je teď a jak vypadá okolní svět, jehož jsou součástí. To je patrné ve většině oblastí jejich konání. Tento rys se odráží v jejich mluveném i písemném projevu, ve výběru literatury, ve hře a v neposlední řadě také v kresbě. Předlohami pro jejich aktivity je realita všedního dne, kterou se snaží věrně napodobit (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

V období raného školního věku děti zpravidla nekriticky přejímají to, co jim předkládají rodiče, učitelé a jiné autority. Později, v období středního školního věku, už děti nahlíží na věci více kriticky, ve větší míře zapojují vlastní myšlení a odpoutávají se tak postupně od naivního přejímání názorů a představ autorit. Život ve škole je pro dítě namáhavý tělesně i duševně. V tomto období velmi záleží na osobách, které mají na děti největší vliv, tedy na rodičích, učitelích atd. Je to období, ve kterém mohou velmi napomoci k rozvoji samostatného myšlení, víry v sebe sama, vlastních názorů a postojů nebo naopak k jejich potlačení (Čačka, 2000).

1. 1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Pohybové schopnosti dítěte se vyvíjejí postupně a jsou navzájem provázané – hrubá a jemná motorika, motorika mluvidel a očních pohybů. Souhra mezi okem a rukou je nezbytná, aby dítě mohlo kreslit a později psát. Pokud vizuomotorická koordinace není na určitém stupni vývoje, projeví se toto znevýhodnění také v kresbě (Bednářová, Šmardová, 2009).

Základní determinantou vývoje pohybových a ostatních schopností a dovedností je **tělesný růst**. Zatímco v obdobích předcházejících mladšímu školnímu věku a období pubescence můžeme sledovat větší či menší růstové zrychlení, probíhá tělesný růst v mladším školním období plynule a rovnoměrně. Během celého období se značným způsobem zdokonaluje a vyvíjí **hrubá i jemná motorika**. Zejména rozvoj jemné motoriky zaznamenává výrazný

pokrok. Podstatnou zásluhu na tom má především škola, kde si děti osvojují jemnou pohybovou koordinaci při grafických projevech. Zlepšuje se koordinace celého těla, svalová síla je větší, pohyby rychlejší, úspornější, účelnější a přesnější (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V období mladšího školního věku mají děti zvýšený zájem o pohybové aktivity, které vyžadují obratnost, zdokonalují se ve hře na hudební nástroje, veškeré výtvarné projevy jsou vyspělejší. Horlivá činorodost dítěte a radost z pohybu dosahují vrcholu mezi 8. a 10. rokem. Vitalita v tomto věku bývá ve vyučování někdy těžko zvladatelná pro učitele i dítě samotné. Delší sezení ve škole bývá pro některé děti obtížné a únavné. Postupem času této pohyblivosti ubývá a dítě se stává klidnějším. V období okolo 9. – 11. roku jsou už děti pohybově mnohem vyrovnanější a umírněnější, ale také zdatnější. Dochází k harmonizování celé pohybové soustavy. Děti mají stále více v oblibě kolektivní hry a sporty (Koch, Matějček, 1963).

K výraznému zdokonalení dochází v koordinaci pohybů rukou a prstů, což dítěti umožňuje jemnější práce než doposud. Tato nabytá manuální zručnost je velmi důležitá pro výcvik psaní a odráží se také v kresbě a ostatních výtvarných aktivitách.. Značné nároky na souhru pohybů horních končetin klade škola zejména v hodinách psaní. Už před nástupem do školy dítě procvičuje ovládání jemných pohybů, například při navlékání korálků, stříhání, skládání puzzle, vymalovávání a obkreslování apod. Velký význam mají také kresebné pokusy dětí, při kterých se učí dělat svislé, vodorovné a šikmé čáry. Při nástupu do první třídy už zpravidla s jistotou poznáme, co dítě při kresbě znázorňuje. Dívky mají v oblibě kreslení zahrádek, domečků, princezen apod., chlapci aut, letadel atd. V tomto období ještě obvykle není zachycen pohyb osob. Jeho znázornění ale přichází záhy s výcvikem školních výtvarných činností. Mnoho dětí vyjadřuje nepřesně poměr velikostí, některé předměty znázorňují zepředu, jiné shora. Mohou se objevit také kresby průhledné, ve kterých je znázorněno tělo pod šaty, miminko u těhotné ženy apod. Mezi žáky prvního ročníku bývají značné rozdíly ve zručnosti při práci s tužkou, mnohé mají problémy i při hodinách psaní (Kubička, 1963).

Důležitým předpokladem pro psaní je správné držení tužky (pro kreslení pastelky) tzv. špetkovým úchopem (tužka je držena mezi palcem a ukazováčkem, prostředníček tužku zesponu podepírá, zbývající dva prsty, prsteníček a malíček jsou pokrčeny (viz příloha 1, obr. 1, 2, 3). Protože ne všechny děti ovládají správný úchop tužky, je důležité podpořit jej zařazováním vhodných **grafomotorických cviků** už v předškolní a zejména školní výchově. Jejich cílem je uvolnění ruky před kreslením i psaním a podpora spolupráce ruky a oka. Správný úchop tužky a držení těla při sezení jsou nezbytné pro rozvoj koordinace jemných pohybů při kreslení a později také psaní. Důležité je rovněž postavení ruky při psaní a její uvolnění (Bednářová, 2006).

Rozvoj motoriky je podmíněn nejen věkem a odpovídajícím tělesným růstem, ale také geneticky. Velkou úlohu v tomto směru hrají rodiče a učitelé, kteří mohou vývoj hrubé a jemné motoriky podpořit vhodně zvolenými činnostmi. Důležitým činitelem pro rozvíjení pohybových schopností je povzbuzení, pochvala a celková motivace. V období kolem 8.-9. roku začíná být dítě ke svým výkonům kritické a srovnává své práce s činnostmi ostatních dětí. Zaujímá určitý status ve skupině, který odpovídá jeho pohybovým a ostatním dovednostem a schopnostem. Opět velkou roli sehrávají všichni vychovatelé dítěte, kteří mohou podchytit v tomto věku vyvíjející se talent jedince a tento následně podporovat a rozvíjet (Teyschl, Brunecký, 1973).

V oblasti kresby je důležité děti vhodně motivovat již od útlého dětství. Nezastupitelný vliv zde má prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dále předškolní a školní výchova. Pro nadšené a nadané kreslíře také existuje celá řada možností, jak svůj talent rozvíjet. Např. různé výtvarné kroužky při základních školách či hodiny kreslení na ZUŠ a ve Vila Doris⁴.

Většina předškolních dětí kreslí ráda, není to však pravidlem. Kreslení nevyhledávají zejména děti, které v oblasti grafomotoriky nejsou tak obratné. Při kreslení je nutné procvičovat nejdříve nejjednodušší prvky a postupně zvyšovat jejich obtížnost. Oceňujeme všechny dílčí zdary a necháme dítě zažít pocit úspěchu. Důležitá je při kreslení hravá a dítěti příjemná atmosféra. Náměty pro kresbu musejí odpovídat věku a schopnostem jedince. Vhodné je založit nějakou složku, do které budeme dětské výtvary ukládat. Při tvorbě takových desek můžeme s dítětem spolupracovat. Děti si své výtvary rády prohlížejí a ve formě takto vytvořeného portfolia si mohou vzpomínky na dětství a své první krůčky při kresbě uchovat po celý život (Bednářová, Šmardová, 2009).

1. 2 Kognitivní vývoj

V mladším školním období probíhá obrovský dynamický rozvoj racionálně - kognitivních procesů. Vyvíjí se čítí, vnímání, pozornost, paměť a další duševní projevy jako myšlení, usuzování, obrazotvornost a fantazie. V tomto období bývají děti převážně pozitivně naladěny k přijímání nových podnětů a úkolů. Na rozdíl od předškolních dětí, které jsou orientovány neplánovitě a neorientují se na detaily, školní dítě už je schopné přesnějšího pozorování, je systematictější a svoji činnost si umí plánovat. Rozvíjejí se základní

⁴ Vila Doris – Dům dětí a mládeže a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

myšlenkové operace jako analýza celku na části, jejich srovnávání a zpětná syntéza až po schopnost zobecňování (Čačka, 1994).

Problematikou kognitivního vývoje dětí a mládeže se zabýval především J. Piaget. Celý proces dělí do čtyř stadií:

- **senzomotorické** (od narození do 18 – 24 měsíců) – děti si uvědomují počítky z vnějšího a vnitřního prostředí. Schopnost vnímání a pohybu se postupně prohlubuje. Ke konci období jsou děti již schopné přemýšlet bez přímé manipulace s věcmi. Začínají si uvědomovat, že skrytý předmět nepřestává existovat.
- **předoperační a symbolické** (od 2 do 7 let) – dítě je egocentrické, předpokládá, že všichni vnímají předměty tak, jako ono. Je schopné uvažovat a mluvit o předmětech v symbolických pojmech.
- **stadium konkrétních operací** (od 7 do 12 let) – dochází zde k provázanosti myšlení na konkrétní obsah. V tomto období děti pochopí, že když se mění tvar, nemění se množství, uvědomují si příčinnost, lépe uvažují o tom, jak přemýšlejí ostatní lidé. Nejsou ještě schopny abstrakce.
- **stadium formálních operací** (od 12 let výše) – dítě je schopné abstraktního myšlení, metodického postupu, vytváření hypotéz apod. (Piaget, Inhelderová, 2010).

Z výše popsaného je patrné, že při nástupu do první třídy děti přecházejí ze stadia předoperačního a symbolického do stadia konkrétních operací, kterým procházejí v celém mladším školním období.

Předškolní dítě chápe v názorné rovině vztahy mezi různými ději. Vychází však ze své vlastní činnosti, manipulování s předměty při hře apod. Pokud dítě od takové činnosti odpoutáme, špatně si vztahy vybavuje. Tato schopnost však závisí na trénování této úrovně. Po nácviku je dítě schopné posoudit vztah mezi různými věcmi a ději, pokud si může navodit paměťové stopy dřívějších vjemů. Teprve kolem 7. roku věku pozvolna dítě přechází od názorného posuzování věcí a jevů k jednoduchým logickým operacím. Stále se však jedná o takové logické operace, které lze spojit s nějakými názornými představami. Teprve kolem jedenáctého roku je dítě schopné řešit operace bez nějakých skutečných obrazů nebo vybavených dojmů, což vyžaduje schopnost zobecňování věcí (Vágnerová, 2000).

Je tedy zřejmé, že kresba (spolu s ostatními manipulativními činnostmi, obrazovým materiálem aj.) má v tomto věku nezastupitelnou roli při rozvíjení logického myšlení. Proto prostupuje téměř všemi vyučovacími předměty (nákresy při matematických úlohách, rozvíjení matematických představ pomocí kreslení, kresebné ztvárnění přečteného textu atd.) a je neoddělitelnou součástí výchovy a výuky prvostupňové školní docházky.

Dítě mladšího školního období je schopné pojmut více faktorů v mysli současně, na rozdíl od dětí předškolního věku. Chápe identitu, zvratnost děje a dokáže použít dohromady různé myšlenkové operace při řešení jednoho problému. Vznik logického myšlení, tedy přechod od názorného intuitivního myšlení ke konkrétním operacím, vysvětluje Piaget na příkladu se dvěma sklenicemi různého tvaru a korálků. Pokud korálky přesypeme z jedné sklenice do druhé s užším dnem, bude dítě předškolního věku tvrdit, že korálků přibýlo, protože vytvářejí ve skleničce vyšší sloupec než v té se širším dnem. Naproti tomu dítě mladšího školního období už kromě identity, kdy jsme do skleničky žádný korálek nepřidali ani neubrali, chápe také zvratnost děje. To znamená, že korálky můžeme přesypat zpět a výška sloupce v širší skleničce se opět upraví. Spojí tedy dvě myšlenkové operace při řešení stejného problému a dojde k jinému závěru než dítě mladší. Dokáže už tedy s jistotou posoudit, že počet korálků zůstal v obou případech nezměněn, zatímco mladší dítě má pocit, že korálků přibývá a ubývá podle výšky vytvořeného sloupce (Langmeier, Krejčířová, 2006).

K těmto vývojovým změnám nedochází najednou ve všech oblastech. Některé jevy chápou děti už při vstupu do školy, jiné až ve středním školním období. Např. výše zmíněný pokus s korálky jsou schopny správně vyřešit už žáci první třídy bez větších problémů, daleko větší obtíže dělá dětem jiný materiál, jako např. písek, hlína, voda apod. Ještě s většími problémy se děti potýkají v úseku sociálních jevů, protože sociální situace nejsou samy o sobě tak konkrétní a předvídatelné. Právě v této oblasti dochází u dětí k přechodu do stadia konkrétních operací až v období středního školního věku. V tomto období je tedy vhodné působit na děti v oblasti vytváření správných zdravotních návyků (Piaget, Inhelderová, 2010).

Dítě mladšího školního období je nyní schopné také pochopit **řazení a třídění prvků**. Už dítě okolo jednoho a půl roku je schopné řadit za sebe nebo vršit na sebe např. kostky různé velikosti. Řazení je však nahodilé. Později dítě řadí prvky na základě pokusů a omylů a teprve v období mladšího školního věku užívá systematické metody. Např. při posuzování délky porovnává nejdříve dvojice prvků, ty nejdelší (nejkratší) porovnává potom mezi sebou stejnou metodou až dojde k délce největší (nejmenší). Jde o metodu operační (Vágnerová, 1996).

V oblasti třídění vykazují děti různých věkových skupin také velké odlišnosti. Nejmladší děti soubor prvků netřídí podle jeho vlastností jako je velikost, barva atd., ale sestavuje z prvků různé obrazce, např. čtverce, kruhy, kříže. Později už děti vytvářejí podmnožiny podle vlastností prvků, ale ještě nejde o třídění operační. Např. když dětem předložíme deset knoflíků dvou barev, jsou schopné rozdělit je např. na šest modrých a čtyři červené. Ale při otázce, zda je více modrých knoflíků nebo všech knoflíků, předškolní dítě odpoví, že je více modrých, protože ještě nepozná rozdíl mezi prvkem a třídou. Naproti tomu dítě mladšího školního období už dokáže operovat i třídou knoflíků. Chápe tedy jak množinu, tak podmnožinu. Jde o operační třídění (Piaget, Inhelderová, 2010).

Výkony dětí v oblasti logických operací však nejsou závislé pouze na věku. Podstatnou úlohu má také motivace, vliv rodiny a dalších vychovatelů. Výstavbu logického myšlení lze rozvíjet vhodně zvolenými postupy ve vzdělávání. Nezanedbatelný vliv při přechodu od názorného intuitivního myšlení k myšlení konstruktivnímu má také inteligence. Ta je podmíněna jak dědičností, tak zevním prostředím. Intelektová výkonnost závisí na výkonové motivaci, pracovním postoji, cílevědomosti. Z velké části může být ovlivněna rodinnou, předškolní a školní výchovou. Pokud je dítě v období školního věku správným způsobem stimulováno a motivováno, inteligence se rozvíjí. Naopak pokud je tato stimulace nedostačující i dítě s vysokou inteligencí může být v dospělosti zcela průměrné (Teyschl, Brunecký, 1973).

1. 2. 1 Vývoj vnímání

V průběhu celého mladšího školního období dochází k soustavnému rozvoji vnímání. Jde o složitý proces, na kterém se podílejí postoje a očekávání dítěte, soustředěnost a vytrvalost, prožité zkušenosti, zájmy. Vnímání v tomto období není založeno pouze na nahodilosti, ale zaměřuje se na poznávání zásadních vlastností předmětů a jevů, je všeobecnější a abstraktnější (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Výrazné pokroky v mladším školním věku pozorujeme zejména v oblasti zrakového vnímání. Zraková ostrost se vylepšuje a dítě se zdokonaluje v rozlišování jemných nuancí odstínů barev, což na počátku školní docházky zpravidla ještě nedokáže. Problémy však dětem stále dělá perspektivní pojetí, kdy věci vzdálené považují za umístěné ve výšce a naopak věci blízké jim připadají jako postavené níže (Teyschl, Brunecký, 1973).

To se odráží i při kreslení dětí. Kresby v tomto věku jsou detailnější a propracovanější než v předchozím období, volba barev a celkové ladění je citlivější. Žluté a červené obličejové dostávají přirozenější růžovo-oranžový odstín. V tomto věku jsou děti při kreslení schopné realizovat také abstraktní náměty jako např. lásku, štěstí, nemoc apod. Třetí rozměr kresbám však stále chybí.

Velké rozdíly v tomto věku zaznamenáváme v oblasti sluchové citlivosti. Mezi jednotlivými dětmi stejného věku mohou být i výrazné rozdíly. Nápadné odlišnosti je možné najít také mezi dívkami a chlapci téhož věku. Hoši obvykle slyší hůře než děvčata, což často bývá rodiči i učiteli vnímáno jako nepozornost dítěte. Zlepšuje se také hmatová citlivost a schopnost odhadování množství a hmoty (Teyschl, Brunecký, 1973).

Dítě se stává vytrvalejším a pozornějším než doposud, je pečlivější, odpoutává se od svých výlučných potřeb i přání a stává se stále kritičtější. V tomto období začíná dítě analyzovat celek na části a zajímají ho dílčí problémy. Dítě nevnímá pouze to, co je zjevné, ale začíná cílevědomě **pozorovat**. Díky schopnosti pozorování dochází u dítěte k oddělení teoretického nahlížení věcí a praktického jednání. Již se dobře orientuje v prostoru a čase na rozdíl od dítěte mladšího, které si sice dokáže vybavit, co bylo v minulosti, ale vnímání časové posloupnosti ještě není dokonalé. Mnoho dětí tohoto věku si např. myslí, že po odpoledním spánku se probouzí do nového dne a zážitky, které prožily před týdnem, popisují jako „včera“. Naproti tomu dítě mladšího školního období už své prožitky dokáže správně časově rozčlenit a verbalizovat, což je velký pokrok od období předchozích a je jakýmsi prvopočátkem myšlenkových operací. Vnímání času však působí mnohým dětem i v tomto období značné obtíže. Problémy činí zejména pojmy *dříve* a *později*, *včera* a *zítra*. Také jednotky času a odhadování trvání časových úseků bývají pro mnohé děti problémem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1. 2. 2 Paměť a představivost

Vývoj smyslového vnímání je bezprostředně závislý na rozvoji **paměti** a naopak. Dítě v první třídě, tedy kolem 6.-7. roku, je okolnostmi nucené neustále opakovat, aby si zapamatovalo nově nabyté poznatky a zkušenosti, které s sebou vstup do školy přináší. Později, při tvoření slovních úloh, se začíná kromě memorování zapojovat také logické myšlení a postupem času dítě začíná využívat i různých mnemotechnických pomůcek,

se kterými dosud nepracovalo. Zpočátku je však paměť převážně bezděčná, spontánní. Dítě si zapamatovává hlavně to, co ho zajímá. Důležitá je tedy ve velké míře názornost ve vyučování, vzbuzení zájmu u dítěte a udržení jeho pozornosti. Podstatné je také dítě naučit souvislostem mezi jednotlivými poznatky (Čačka, 1994).

S pamětí úzce souvisí také **představivost**. První představy v životě člověka jsou bezděčné, vznikají spontánně. Pro jejich rozvoj je nutný dostatečný podklad vjemů a také veškeré aktivity, které představy evokují. V mladším školním období již dítě dokáže rozlišit fantazii od skutečnosti. Dochází k důležitému okamžiku ve vývoji představivosti. Nejde už pouze o bezděčné představy, ale dítě už disponuje schopností záměrně si vybavovat představy potřebné. Umění záměrného vyvolávání představ je předstupněm schopnosti operovat pojmy (Teyschl, Brunecký, 1973).

Fantazie, jakési záměrné vyvolávání představ, což je velmi časté u dětí předškolního věku, v průběhu školních let, kdy narůstá převaha věcného učení a memorování, ustupuje do pozadí a ztrácí emoční náboj. Také proto se u dětí mladšího školního věku setkáváme s pomalu se vytrácející živelností a výrazovostí ve hře, kresbě aj. Je proto důležité dětskou tvořivost rozvíjet stejnou měrou jako schopnosti rozumové (Čačka, 1994).

1. 2. 3 Myšlení a řeč

Myšlení dětí mladšího školního věku slouží k řešení běžných problémů plynoucích z každodenního života. Je ovlivněno zejména realitou, která ho přímo obklopuje. Myšlení je logické v případě, že přemýšlí o konkrétních, názorných jevech. Pokud není podpořeno názornými představami, dítě se dopouští logických chyb. Jestliže dítě pracuje s abstraktními pojmy jako slovesa, součiny apod., dostává se do problémů. Například odůvodňování početních či gramatických jevů je pro děti obvykle obtížné. Teprve kolem desátého roku se v myšlení objevují abstraktní prvky a zdůvodňování mluvnických a jiných jevů přestává být tak složité. Dítě už disponuje schopností vytvářet obecnější představy a osvojuje si tak myšlení abstraktně logické (Kubička, 1963).

Předškolní dítě ještě není schopné podívat se na věc z pohledu druhého jedince. Například nechápe, proč v kresbě, která mu připadá dokonalá a odpovídající realitě, dospělý nepoznává a nenachází konkrétní věc. V mladším školním období se myšlení stává objektivnějším, dítě porovnává své výkresy s výtvary svých spolužáků a je k sobě více kritické. Kreslí věci stále

více tak, jak reálně vypadají, nohy a ruce mají dva rozměry, nejsou to už jen čáry, a lidé mají na sobě stále více oblečení (Kubička, 1963).

Vývoj myšlení je v těsném spojení s rozvojem **řeči**. Zpočátku je ještě pasivní slovník dítěte bohatší než aktivní. To znamená, že z celého počtu slov, kterým dítě rozumí, dokáže prakticky využít pouze malý zlomek. Někdy také dítě používá slova, jejichž smysl zcela nechápe a zaměňuje jejich význam. V období mladšího školního věku je slovník dítěte obohacován o množství nových slov a ve způsobu vyjadřování dochází k značnému vývoji. Pro rozvoj řeči je velmi důležitá také četba a písemný projev. Ve školním věku roste významně slovní zásoba, vyšší úrovně dosahuje také délka a složitost vět a souvětí. Podstatný je také pokrok v artikulaci. Během prvního ročníku se u mnoha dětí vyřeší patlavost i bez nutné logopedické péče (Koch, Matějček, 1963).

1. 2. 4 Učení

Tak jako se rozvíjejí soustředěnost, vytrvalost, pozornost a paměť, obrovský rozmach zaznamenáváme také v oblasti **učení**. Už dítě v prenatálním období je schopné reagovat na nejrůznější podněty. Po narození se učí celou řadu věcí, jako sedět, chodit, mluvit a další. Rozvíjí se hrubá i jemná motorika, ale učení v tomto i předškolním období ještě nemá žádný řád. Je spíše nahodilé a závisí na právě prožívané situaci a jevech, které dítě vnímá. Učení v mladším školním období už je plánovité. Dítě se nejen učí novým poznatkům, ale také hledá svůj způsob, jak si co nejvhodněji osvojit nové učivo. Dochází k rozvoji *senzomotorického*, což může dítě využít zejména ve sportu, *percepčního*, které je důležité při učení hudbě, a *abstrakčního*, což napomáhá učit se matematice a jejím pravidlům (Teyschl, Brunecký, 1973).

V tomto věku děti přijímají za své tři různé strategie učení:

- **Pokus a omyl** – jde o spontánní nacházení správného řešení, na které dítě přišlo náhodou, a jeho zapamatování.
- **Dedukce – logické odvození** – dítě uplatňuje určité řešení na podobný problém.
- **Nápodoba** – dítě napodobuje někoho jiného při řešení stejného úkolu (Vágnerová, 2000).

Nezastupitelnou úlohu v procesu učení sehraávají rodiče a škola, kteří dítěti pomáhají při hledání správných postupů a vhodném organizování času. Tento aspekt ve vzdělávání je velice důležitý, protože schopnost naučit se novým poznatkům budou děti využívat i v pozdějších obdobích a do značné míry na ní závisí budoucí úspěch či neúspěch v dalším vzdělávání.

1. 3 Emocionální vývoj

Také všechny emotivní funkce jako sebeuvědomování, citové prožívání a volní procesy zaznamenávají v mladším školním období celkový rozvoj. Nejvýznamnějšími osobami, podle kterých děti modelují své jednání a chování, jsou rodiče. Postupem času se ale počet takových osob rozrůstá o učitele, spolužáky a další. Dochází k velkému rozvoji socializačního procesu. Dítě má ve skupině příležitost k četným interakcím. Vzájemné působení dětí stejného věku je velice důležité. Děti reagují jiným způsobem než dospělí a jsou si navzájem blízké svými zájmy a sociálním statutem. Ve vzájemných interakcích se učí spolupráci, soutěživosti a dalším. Někteří zaujímají vůdčí postavení, jiní jsou podřízení. Velmi důležitá je zde role učitele a ostatních vychovatelů, aby jednotlivé role dětí rozpoznali, motivovali je správnými způsoby a byli jim emoční oporou (Čačka, 1994, Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jednou z mnoha možností, jak proniknout do dětského světa a pochopit jeho prožívání, je **analýza produktů činnosti dětí**, např. jejich kreseb, lineárních pokusů, konstrukcí atd., která umožňuje objevit některé zákonitosti duševního dění. Dítě promítá své já do všeho, co tvoří a jeho dílka vypovídají hodně o jeho osobnosti (Kohoutek, 1996).

Často používanou projektivní technikou u dětí je kresba a malování. Hojně využívanou metodou je kresba postavy, kterou se zabývá např. Goodenoughová, Harris, Machoverová, a nebo Kochův Test stromu. Mezi konstruktivní a expresivní techniky se řadí také hra a psychodrama, využívající např. maňásky, panenky apod. (Švancara, 1980).

Dítě mladšího školního věku disponuje mimořádnou schopností sebevyjádření. Děti v raném školním věku ještě upřednostňují kresbu bez předlohy, podle vlastních představ. **Kresba** je propracovanější a detailnější než v předškolním věku. Na počátku školní docházky ještě převažuje kreslení postavy a jiných objektů po jednotlivých částech, tzv. *montovaná kresba* a ještě se může objevovat vyjadřování průhledností. Postupně můžeme v kresbě vysledovat sklon písma, tzv. *grafoidismus* (Čačka, 2000).

Ve středním školním věku se objevuje tzv. *integrovaná kresba* – dítě kreslí jednotlivé části objektů pomocí jedné obrysové linie. Objevují se pokusy o kresbu z profilu, což umožňuje lépe zachytit pohyb, např. pohyb rukou, chůzi apod. Na konci období se v kresbách mohou objevovat perspektivní prvky (Kubička, 1963).

Realita všedního dne, školní konformita, ostych z kritiky druhých lidí však blokují spontánní sebevyjádření kresbou a tlumí i ostatní **tvořivost**. Proto je nutné tyto tendence neustále rozvíjet. Protože kresbou, tancem, hudbou aj. dítě komunikuje a podvědomě vyjadřuje své city a přání (Čačka, 1994).

Je třeba děti neustále povzbuzovat k tvorbě nápadů. Vychovatelé, kteří mají široké zájmy, rádi si hrají s nápady a ti, kteří jsou ochotni otázky nejen klást, ale také jim naslouchat, jsou schopni mnohem lépe podpořit rozvíjení tvořivosti, než ti, kteří jsou šablonovití, jednotvární a rigidní. Důležité je učit děti, že tvůrčí potenciál má každý, nejen nadaní a vynikající jedinci (Fontana,1997).

1. 3. 1 Formování složek „Jáství“

V každém prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, jako je např. rodina, škola, sportovní a jiné zájmové kroužky atd., zastává různé sociální role. Každá z nich obvykle žádá jiné chování a jednání dítěte. Je důležité, aby ze všech svých rolí dokázalo vytvořit celek a jeho osobnost se stala komplexní. Jako protipól vnější reality se tak rozvíjí jakýsi ucelený soubor jednotlivých složek „Jáství“ – sebepojetí, sebepoznání, sebehodnocení (Čačka, 2000).

Sebepojetí chápeme jako poznání vlastního já. Jde o kognitivní obraz, který je výsledkem sebepoznání a sebeporozumění. Je spojováno především s vůlí a seberegulací, utváří se řízením vlastního chování a ovlivňováním vlastního prožívání. Děti v předškolním věku se ještě nedokážou dobře posoudit, mají o sobě nerealistické představy. Teprve v mladším školním období získávají o sobě samých více odpovídající obraz (Gillernová, 2000).

Posouzení vlastních schopností a dovedností se v průběhu školní docházky stále více přibližuje realitě. Dítě, které má o sobě odpovídající mínění, očekává ohodnocení své práce podle dosažených výsledků. Samo dokáže posoudit, jestli dobře kreslí, jak si vede v českém jazyce atd. Některé děti však mají tendenci se nadhodnocovat nebo se naopak podceňují a předem se vzdávají jakéhokoli úsilí. Proto je důležité, aby dospělí vedli děti ke správnému odhadu svých sil, tedy k adekvátními **sebepoznávání** (Čačka, 1994).

Prostřednictvím sociálních interakcí si dítě začíná čím dál více uvědomovat samo sebe a srovnává se s ostatními vrstevníky. Emocionálně prožívané představy o sobě, tedy **sebehodnocení**, je velice důležité pro osobní život každého člověka. Obzvláště kladné sebehodnocení je pro duševní život velmi významné. Velký vliv na kladné či záporné pojetí sebe sama mají rodiče, kteří dávají dítěti najevo, jak si ho váží, jak si ho cení, popř. podceňují a tak mu ukazují jeho vlastní hodnotu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Existují dva výklady vlivu rodiny na sebehodnocení dítěte:

- **Zrcadlení** – sebehodnocení dítěte je ovlivněno vyjádřením vážnosti či podceňování ze strany rodičů. Je tedy důležité přistupovat k dítěti s taktem a citem.
- **Modelování** – dítě přebírá jako vzor to, jak rodiče hodnotí sebe sama. Sebehodnocení rodičů je pro něj modelem a přejímá jejich reálné, nízké či vysoké mínění o sobě samých (Čačka, 2000).

To, co započali rodiče, může rozhodující měrou ovlivnit právě škola. Proto je mladší školní období pro formování sebehodnocení velmi důležitým milníkem. Vlastní pojetí dítěte podstatně ovlivňuje také vrstevnická skupina. A to jak ve třídě a škole, tak ve volnočasových aktivitách. Dítě hodnotí samo sebe podle vlastního postavení ve skupině. V každém takovém seskupení však může dítě zaujímat odlišnou roli, někde je v pozici vůdce, jinde může být spíše submisivní. To se odráží i v jeho vlastním hodnocení. V některé skupině se dítě cítí silně a jeho sebehodnocení je vyšší než v jiné (Koch, Matějček, 1963).

Vývoj dětské reflexe probíhá ve čtyřech stadiích:

- **Stadium sugesce** – od narození do 6 let – dítě o sobě nepřemýšlí, přejímá o sobě názor dospělých.
- **Stadium situační** – 6 – 10 let – dítě si stále více uvědomuje svoji osobnost, všímá si vztahů své osoby k určité situaci.
- **Stadium akční** – 10 – 12 let – dítě si všímá své vlastní činnosti.
- **Stadium hodnocení** – 12 – 15 let – dítě oceňuje své vlastnosti, hodnotí se (Teyschl, Brunecký, 1973).

V mladším školním období jsou tedy významná stadia situační a akční, kdy se dítě dostává do sociálních interakcí s ostatními vrstevníky a své jednání a chování porovnává s jinými. Všímá si své činnosti, práce a pozoruje ostatní při stejných aktivitách.

1. 3. 2 Vývoj volních procesů

Ve vrstevnické skupině se dítě učí naslouchat názorům, postojům a potřebám ostatních a tak roste jeho schopnost porozumění. Ruku v ruce s tím jde také **seberegulace**. Ta je výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů: emoční reaktivity a volního ovládání emočních reakcí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

- **Emoční reaktivita** – je podmíněna biologicky – temperamentově, podstatné je dozrávání organismu a s tím spojené stabilnější emoce a schopnost ovládání se. Ve školním věku vznikají emoce a city poměrně snadno a stejně lehce mizejí. Nemají už však takový afektivní ráz, jaký měly v předškolním období. Dítě lépe dokáže tlumit své nálady a projevy nespokojenosti. Dosavadní emoce mění svoji povahu a vznikají pocity nové. Mění se také povaha strachu, který se dítě snaží překonávat, aby nevypadalo v kolektivu směšně nebo zbaběle. V mladším školním období se rozvíjejí city intelektuální a sociální. Dítě se raduje z úspěchu, z toho, že něco dokáže. Vytváří se vědomí třídní sounáležitosti a zodpovědnosti (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, Teyschl, Brunecký, 1973).
- **Volní ovládání emočních reakcí** – dítě školního věku je již schopné vůlí ovládat své primární emoční reakce, dokáže jednat záměrně a plánovitě. V důsledku toho se umí lépe soustředit na zvolenou činnost a vůlí ovládat svůj vnitřní prožitek. V mladším školním období si dítě ještě samo nestanovuje své cíle. Plní úkoly, které přijímá od dospělých. Je to období rozvoje vůle dítěte, které souvisí s výchovou uvědomělé kázně. Vůle dítěte se vyznačuje spíše menší vytrvalostí. S tím je třeba počítat a je nezbytné vybírat takové úkoly, na které dítě svojí vůlí stačí (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, Teyschl, Brunecký, 1973).

V období mladšího školního věku se také velmi vyvíjí oblast emočního porozumění. Dítě je schopné vnímat současně prožívané emoce, což v předškolním období ještě nedokáže. Uvědomuje si také, že vlastní prožitky a pocity lze ukrýt před okolím, ale ne před sebou samým. Emoční porozumění z velké míry závisí na kognitivní zralosti dítěte, takže kognitivní i emoční vývoj zde jdou ruku v ruce (Koch, Matějček, 1963).

1. 3. 3 Vývoj morálního citění

S rozvojem logického myšlení a emočním vývojem úzce souvisí také vytváření **systému hodnot** a vnitřních kontrol. Každý člověk bere za svůj jakýsi hodnotový žebříček. Základ si přináší ze své rodiny a při vstupu do školy už ví, co je dobré a co naopak špatné, co se smí a co by se dělat nemělo. Teprve však ve školním období se začínají morální hodnoty a jednání stabilizovat a dítě dokáže posuzovat vlastní jednání podle trvalých hodnotových cílů. Výjimku tvoří abstraktní pojmy, které dítě v mladším školním období ještě nechápe (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vnitřní principy má dítě dosud formulovány velmi obecně, např. *je správné se učit, je správné poslouchat* atd. Teprve kolem 11. – 12. roku začínají děti vnikat hlouběji do jádra mravního hodnocení a berou v úvahu také vnitřní pohnutky jednání (Čačka, 2000).

J. Piaget popisuje u dětí dvojí morálku:

- **Heteronomní** – jedná se o jednostranný respekt dítěte k autoritám, zejména rodičům, ke kterým chová cit a kteří mu vštěpují smysl pro povinnost. Později se okruh vlivných osob rozšiřuje také o učitele. Dítě prostřednictvím pochval, odměn, příkazů a zákazů bere za své morální jednání, které je buď hodnoceno jako *dobré*, když je dovoleno rodiči, chváleno, odměňováno, nebo *špatné*, pokud je toto chování zakazováno, trestáno. Dospělý je ten, kdo určuje, co je správné a špatné, popř. spravedlivé a nespravedlivé. Často dochází k tomu, že dítě poslouchá pouze “své authority“, a pokud se dostane, třeba jen dočasně, z jejich vlivu, jeho chování se mění. Morální jednání v tomto období je přechodné. Teprve při vstupu do školy, kolem sedmého roku, získává morální jednání a chování trvalou vážnost (Piaget, Inhelderová, 2010, Langmeier, Krejčířová, 2006).
- **Autonomní** – díky sociální interakci mezi dětmi a pokrokům v příslušných operacích, začne dítě chápat morální jednání a chování novým způsobem. Vzájemné vztahy mezi ostatními dětmi a lidmi vůbec začínají být založeny na vzájemné úctě a vedou k určité autonomii v oblasti jednání a chování. Zatímco v raném školním věku je ústřední hodnotou morálky poslušnost a děti např. při hře přejímají pravidla od starších jako něco, co je dané, ve středním školním věku už se do popředí dostává jiná hodnota, a to spravedlnost, schopnost domluvit se mezi sebou a ne pouze poslušné přejímání jistých pravidel. Cit pro spravedlnost se vytváří především působením rodičů, v průběhu

školní docházky se rozvíjí a stává se trvalým (Piaget, Inhelderová, 2010, Čáčka, 2000).

Podle L. Kohlberga existují tři základní stadia morálního vývoje:

- **Předškolní úroveň** – následkem jednání a chování je trest nebo odměna.
 - *Heteronomní stadium* – dítě uposlechne či neuposlechne dospělého, následuje odměna nebo trest.
 - *Stadium naivního instrumentálního hedonismu* – dítě se chová tak, aby se vyhnulo nepříjemnostem. Jednání a chování je nástrojem, instrumentem, aby dosáhlo nějaké výhody, cíle.
- **Konvenční úroveň** – základem je splnění sociálního očekávání.
 - *Morálka hodného dítěte* – dítě se chová a jedná tak, jak se od něj očekává.
 - *Morálka svědomí a autority* – dítě se chová a jedná podle sociálních norem a v souladu s vlastním svědomím.
- **Postkonvenční úroveň** – dítě se chová a jedná podle principů, které uznává, bere je za své.
 - *Morálka jako forma společenské smlouvy a individuálních práv* – dítě se chová ve shodě se společenskými normami.
 - *Morálka vyplývající z etických principů* – jedinec se chová a jedná ve shodě s mravními principy (Kohlberg In Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kohlberg dále uvádí, že ne všichni jedinci dosáhnou postkonvenční úrovně a také ne každé dítě dosahuje ve stejném věku stejné morální úrovně jako ostatní jedinci téhož stáří. V tom se jeho teorie od Piagetovy liší (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V raném školním období je pro dítě podstatné hodnocení rodičů a učitele. Postupně se však začíná do popředí dostávat vliv skupiny a hodnocení jejích členů, což může působit problémy, protože skupinová morálka se může značně lišit od hodnot a norem dospělých. Rozpor mezi těmito protipóly však nastává spíše v pozdějším věku, v období dospívání (Čáčka, 2000).

1. 3. 4 Vývoj hry a zájmů

Pro zdravý vývoj osobnosti je i v mladším školním věku nepostradatelná **hra**, která má významné důsledky pro všechny oblasti duševního života. Hry školáka jsou obdobné jako v předchozích obdobích, ale jejich vyjádření jsou bohatší a diferencovanější. Častěji napodobují reálnou skutečnost, narůstá obliba her se složitějšími pravidly. Pokud dítě zjistí, že hra je něco, čeho si dospělí váží, pomáhá mu to k vytváření kladných postojů vůči zábavě v životě. Vytváří si postoje, které mu v dospělosti budou k užitku (Fontana, 1997).

V denním programu každého dítěte musí být pro hru přiměřený dostatek času. V mladším školním věku je sice hlavní náplní všedního dne učení, ale hra zůstává velmi významným činitelem v rozvoji jeho osobnosti. Také škola vede děti formou hry k začátkům výuky (Koch, Matějček, 1963).

Hra přináší dítěti mnoho uspokojení. Je příležitostí k pohybovému vyžití, k soutěžení s jinými dětmi, uspokojuje jejich zvědavost. Napomáhá k celkovému udržení citové rovnováhy. Ve hře může dát dítě průchod své fantazii a prožít zkušenosti, ze kterých má v reálném světě obavy (Kubička, 1963).

Důležitou volnočasovou aktivitou u dětí je kreslení. Už v útlém dětství se v rukou dětí objevuje tužka či pastelka. Malé batole sotva chodí, ale už je schopné vytvářet na papíře nejrůznější čmáranice nebo plácát ručičkami barvy na papír. Později v předškolním období začíná dítě vykreslovat obrázky. Velkou oblibu mají dětské omalovánky. Důležitou úlohu zde mají rodiče, kteří by měli dítěti ukázat, co všechno se dá kresbou vytvářet. Čmárání je pro dítě příjemnou zkušeností a na nás dospělé je dát mu co nejvíce příležitostí k práci, která bude čím dál víc přispívat k vývoji jeho psychiky (Uždil, 2002).

Rodiče by měli dítě seznámit s nejrůznějšími kreslicími prostředky, jako jsou pastelky, tužky, voskovky, fixy aj., dále s barvami, plastelínou, mohou s dětmi kreslit na papír, tabuli atd. Měli by dbát na správný úchop pastelky, aby zbytečně nedocházelo ke špatné fixaci držení tužky. Malovat nemusí s dítětem pouze na papír, ale mohou kreslit klacíkem do sněhu či písku, prstem na zamlžené okno a hádat s dítětem o jaký obrázek jde. Při takto společně strávených aktivitách se prohlubuje pozitivní vztah mezi dítětem a rodičem, dítě si vylepšuje jemnou motoriku a rozvíjí svoji kreativitu.

V určitém věku dochází k výraznému vývojovému posunu v povaze mimoškolních činností. Mění se jejich obsah a forma. Přibývá zájem o sport, hudbu, nejrůznější tvořivé činnosti, jako je například kresba. Zužuje se jejich rozsah a stupňuje se náročnost takto vyhraněných **zájmů**. Hlavní funkcí zájmové činnosti je oddech a odpoutání se od starostí

všedního dne. Čas věnovaný zájmům může být velmi užitečnou přípravou na pozdější povolání (Čačka, 2000).

Pro poznávání světa a úspěšnou socializaci je ovšem vedle hry velice důležitá práce. Nástupem do školy se dítě vymaňuje z výlučného světa her a přijímá celou řadu povinností. Musí plnit množství úkolů, které nejsou odrazem jeho vnitřních okamžitých potřeb. Dítě stále delší dobu vykonává činnosti, které jsou od něj vyžadovány a musí se jim podřít. Hra i práce stojí od této doby vedle sebe a dítě se učí dělit svůj čas mezi ně (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1. 4 Aspekty školní zralosti

Za normálních okolností zahajuje dítě školní docházku v šesti letech, pokud je narozené do 31. srpna příslušného roku. Některé z těchto dětí však nejsou po fyzické a psychické stránce schopny do školy nastoupit. Proto se nelze alespoň krátce nezmínit o zralosti a připravenosti dítěte na školní docházku.

Školní zralost je jeden z předpokladů dítěte pro vstup do školy. Jedná se o fyzickou a duševní připravenost dítěte, která je výsledkem předchozí etapy jeho vývoje. Umožňuje dítěti osvojovat si s úspěchem školní dovednosti a znalosti. Hlavními znaky školní zralosti jsou.:

- **Tělesná zralost** – dítě dozrává pro školní docházku přibližně v šesti letech. S rychlým růstem, ke kterému dochází před dovršením předškolního věku, se mění také proporcionality postavy. Hlava proti tělu není již tak velká, hrudník je protažený, trup je zploštělý. Děti si dosáhnou pravou rukou přes hlavu na levý ušní lalůček, tzv. *Filipínská míra*. Dalším ukazatelem fyzické zralosti je počátek výměny chrupu (Čačka, 2000).
- **Kognitivní zralost** – zahrnuje celou řadu aspektů. Především je to dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. V oblasti zrakové a sluchové percepce dochází k přechodu od globálního k diferencovanému vnímání. Rozvíjí se analyticko – syntetická činnost. Důležitá je určitá dosažená kapacita paměti, dítě musí být schopné záměrného zapamatování. Dochází k přechodu od názorného myšlení k logickému.

Chápání světa je více realistické, fantazijní pohled ustupuje do pozadí. Nezbytná je dosažená úroveň rozvoje řeči a vyspělá grafomotorika. Důležitý je správný a fixovaný úchop tužky, kresba by měla být bohatá na detaily, propracovaná a vyspělá. Dítě tohoto věku je schopné napodobit geometrické tvary a správně zobrazovat figurální kresbu. V tomto období stále přetrvává zájem o hru, ale dítě by se už mělo zajímat o činnosti podobající se školním úkolům. Mělo by se umět záměrně soustředit po určitou dobu a pracovat v řízené činnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

- **Sociální zralost** – dítě, které nastupuje do školy musí zvládnout na určitou dobu odloučení od rodiny. Mělo by být připraveno vzít na sebe roli školáka. Musí být schopné podřídit se i jiným autoritám než rodičům, pracovat samostatně i ve skupině, spolupracovat s ostatními spolužáky. Emočně by dítě mělo být stálejší než v předchozích obdobích (Čačka, 1994).

Tělesnou zralost posuzuje dětský lékař při povinné prohlídce. Vývoj vnímání lze postihnout ve spontánní kresbě dítěte, napodobování různých útvarů a tvarů písma, počítání několika předmětů apod. U nás se běžně při zápisech do první třídy používá Kernův test školní zralosti v Jiráskově modifikaci. Jde o kresbu postavy, napodobení tvarů psacího písma a obkreslení skupiny teček. Tento test je pouze orientační. Je vhodný k prvotnímu posouzení jedince. Ve sporných případech však musí být dítě podrobeno psychologickému vyšetření (Švancara, 1980, Langmeier, Krejčířová, 2006).

2 DĚTSKÁ KRESBA

V životě každého dítěte je velice důležitá jakákoliv tvořivá činnost, kresbu nevyjímaje. Velmi záhy po narození si dítě začne hrát se svými prstíčky, později chytá po hračkách a pomalu se dostává do stadia, kdy staví z kostek komíny, začíná modelovat a také kreslit. První obrázky dětí jsou ještě neobratné, neohrabané, ale vždy vzbuzují úsměv na tváři dospělých.

Kresba je pro děti obvykle spontánní, radostnou činností. Není však pouze hrou, ale odráží také dětské snění a zahrnuje realitu všedního života. Kreslení většinou děti baví. Jejich výtvary odhalují nevědomá i vědomá přání. Malují to, co je přitahuje, zajímá nebo trápí. Rády svými obrázky obdarovávají své blízké (Davido, 2008).

„Povinnosti své při dítěti rodičovské tím neodbudou, když je jísti, píti, choditi, mluvíti, do šatů se strojit naučí... Mají také do malířství a písařství zavozovány býti hned v této mateřské škole dívky, a to hned třeba v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě tečky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí... Vše ze hry a kratochvíle.“

J. A. Komenský⁵

Kresba je „oknem do duše“ dítěte. Počátky jejího výzkumu a studia souvisí se vznikem experimentální, empirické psychologie. První moderní publikace o dětské kresbě byla vydána v roce 1887. Autorem je Ital **Corrado Ricci**, který se zde mimo jiné zabývá tím, že prvním a klíčovým námětem dětských kreseb je člověk. Což je logické, neboť díky vztahu k jiným lidem si jedinec uvědomuje sám sebe. Dítě zpravidla kreslí rádo a při této činnosti se necítí nijak studováno a vyšetřováno (Chobola, 1975).

Na počátku se psychologové a pedagogové zabývali hojně tím, jakou dává kresba výpověď o rozvoji vnímání, jemné motoriky, schopnosti myšlení a utváření pojmů a intelektu. Později přišli na to, že kresba, stejně jako ostatní projevy chování člověka, vypovídá také o osobnosti autora, o jeho citovém a prožitkovém světě. Odhaluje vitalitu, emocionalitu, aktivitu a zájmy jedince. Postupně se tak rozvíjí projektivní diagnostika a kresba slouží zkušeným psychoterapeutům a pedagogům k pochopení osobnosti dítěte a odhalení jeho problémů (Šturma In Davido, 2008).

⁵ Komenský, 2007, s. 29.

Pro posuzování osobnosti jedince však není dostačující pouze jediná kresba. Důležitá je také znalost sociálních a kulturních podmínek dítěte. Vysvětlování obrázku může provádět pouze odborník s rozsahem znalostí a intuice, který má citlivý přístup ke křehké osobnosti dítěte (Bednářová, Šmardová, 2009).

V naší historii je studium dětské kresby spojeno s mnoha osobnostmi, např. už **J. A. Komenský** upozorňoval na to, že děti začínají kreslit mnohem dříve, než k tomu dostávají podněty od dospělých, kreslí spontánně, podle představy. Profesor **A. Studnička** založil první odborný časopis týkající se kresby – *Český kreslíř*, ve kterém vyzýval učitele, aby mu posílali obrázky žáků, ze kterých potom studoval rozvoj dětské osobnosti. Profesor estetiky **O. Hostinský** srovnává první kresebné pokusy dětí s projevy prvobytného člověka a dětskou ilustraci hodnotí jako prostředek citové výchovy dítěte (Chobola, 1975).

Naším nejvýznamnějším badatelem, který šel ve šlépějích C. Ricciho a dosáhl evropského významu, je profesor filozofie **F. Čáda**, autor první české pedopsychologické studie – *Dětské kresby*. Kladl důraz na důležitost spontánního kreslení, vymezil principy pro její sběr a zdůrazňoval nutnost znalosti geneze kresby doprovázené interpretací kreslicího dítěte. Mezi současné osobnosti, zabývajícími se mimo jiné také dětskou kresbou, patří např. **V. Příhoda**, **J. Uždil**, **Z. Matějček** a další. V našich podmínkách však převažuje spíše přístup pedagogický, který studuje, jakým způsobem je možné dítě zušlechťovat a rozvíjet (Chobola, 1975).

2. 1 Význam dětské kresby

Kresba je samozřejmou složkou vývoje dítěte. Je pro něj kreativní zábavou, potěšením, uspokojením, možností vytváření a sebevyjádření. Jsou však také děti, které tuto aktivitu nevyhledávají, kreslí nerady nebo kresbu úplně odmítají (Bednářová, Šmardová, 2009).

Kreslení má také velký význam s ohledem na školní povinnosti, protože je předpokladem pro dosahování schopností a dovedností nezbytných pro psaní. Při zápisech do školy je proto velmi často používanou metodou Jiráskův orientační test školní zralosti (viz kapitola 1. 4 Aspekty školní zralosti.) Kresba je přirozenou cestou k dítěti, nástrojem k navázání kontaktu, uvolnění prostředí, seznámení se s dítětem a terapeutické činnosti (Švancara, 1980).

Kresba je prostředkem, jak k dítěti nalézt cestu, jak ho lépe poznat. Vyučující i rodiče jim musí šetrně pomáhat při získávání dovedností, znalostí a návyků a mají v kresbě sledovat,

zda působí harmonicky či disharmonicky, jestli dítě používá jásavé a příjemné barvy nebo užívá spíše smutné tóny či nevybarvuje vůbec apod. Kreslení umožňuje dítěti vyjádřit se a uvolnit pudy (Davido, 2008).

Dětská kresba nám poskytuje celou řadu informací. Jejím prostřednictvím je studována a zkoumána:

- vývojová úroveň,
- jemná motorika a grafomotorika,
- zrakové a prostorové vnímání,
- vizuomotorika (souhra zraku a pohybu ruky),
- emocionalita dítěte,
- vztahy a postoje dítěte,
- komunikace dítěte.

Kresba může být dále významným rehabilitačním a terapeutickým nástrojem (Bednářová, Šmardová, 2009).

2. 1. 1 Hodnocení vývojové úrovně

Testování kresbou lze využít ke sledování vývoje osobnosti a intelektu. V dětských obrázcích se vyskytují určité prvky, které jsou typické pro daný vývojový stupeň. To znamená, že děti téhož věku kreslí téměř shodným způsobem. Kresba však také dává výpověď o individuální rozdílnosti v porovnání s vrstevníky a o nerovnoměrnosti vývoje (Bednářová, Šmardová, 2009).

Mezi metody posuzování vývojové úrovně a intelektu patří např. *Test postavy* vypracovaný **F. Goodenoughovou** nebo **H. M. Fayem**, *Test postavy v dešti* **E. F. Hammera**, geometrické kresby aj. Test postavy podle Goodenoughové je využíván velmi často, protože se dá uplatnit u dětí od 3 do 13(14) let mentálního věku, tedy i na dospělého, jehož duševní úroveň nepřekračuje věk 13(14) let. Velmi zjednodušeně lze říci, že jde o nakreslení pánské postavy, která se dále posuzuje a vyhodnocuje na základě konkrétních prvků, které kresba obsahuje. V mateřských školách se často používá test Fayové, která k vyhodnocení vývojové úrovně využívá postavu ženy. V Americe se používá zajímavá Hammerova metoda. Jde o nakreslení postavy a následně se tentýž úkol opakuje, ale postava se kreslí v dešti, který

je jakýmsi stresujícím faktorem, což podvědomě působí na psychiku zkoumaného (Davido, 2008).

Další vhodnou metodou k posouzení intelektu dítěte je obkreslování geometrických tvarů. V pěti letech by mělo být dítě schopné obkreslit čtverec, v sedmi kosočtverec. S narůstajícím věkem se schémata stávají složitějšími a dítě dokáže geometrické obrazce lépe kopírovat. U nás se používá **Matějčkův Test obkreslování** (Šturma In Davido, 2008).

2. 1. 2 Posouzení úrovně grafomotorických a vizuomotorických schopností

Veškeré kresebné pokusy můžeme posuzovat z dvojího hlediska. Po stránce obsahové nás zajímá členitost a bohatost kresby, různorodost námětů atd. Po stránce formální potom vedení a nepřerušovanost čar, jistota, preciznost, kreslení podle předlohy. Tyto dvě složky mohou, ale nemusí být vždy v souladu. Někdy je obsahová stránka bohatší než forma, jindy je tomu naopak. Proto je důležité pracovat s celkovou rodinnou anamnézou, zjišťovat schopnosti a dovednosti rodičů a dalších rodinných příslušníků v této oblasti. Nezanedbatelná je znalost raného vývoje dítěte, obliba kreslení, stupeň motoriky a řeči, lateralita atd. (Bednářová, Šmardová, 2009).

Dostatečná zkušenost s kresbou je nezbytná pro budoucí psaní, žádoucí je také odstranění strachu, napětí a trémy. Pro vývoj kresby je tedy velice důležité společné kreslení dětí s dospělými. Nesmíme však zapomenout na to, že malé dítě kreslí veškeré náměty pomocí oválů, koleček a čar. Ve svých výtvorech vidí věci, které jsou pro nás těžko postihnutelné. Nemůžeme se snažit, aby kresba dítěte byla dokonalá podle našich měřítek, protože bychom dítě zbytečně odradili. Pro odbourávání strachu dítěte se nabízí využití různých netradičních technik, např. malování prstem, svíčkou, domalovávání obrazců atd. Ideální je, když dítě nejdříve kreslí a teprve potom procvičuje grafomotorické cviky (Kutálková, 2005).

2. 1. 3 Kresba jako komunikační prostředek

Kresba je odrazem toho, co dítě prožívá, jak se cítí. Do svých obrázků promítá veškeré své zážitky, radosti, smutky, a to vše podvědomě. I malé dítě může mít velké starosti, o kterých z nějakého důvodu mluvit nechce nebo se mluvit bojí. Kreslení umožňuje dítěti otevřít své nitro, aniž by muselo hovořit. Dítě ve svých kresbách dává výpověď o tom, jak se cítí v rodině, ve školce či škole, mezi jinými dětmi a dospělými. Je to nejpřirozenější metoda, jak se o něm něco dozvědět (Bednářová, Šmardová, 2009).

Pro posuzování vztahů a postojů jedince k ostatním se nejčastěji používají různé testy, ve kterých dítě kreslí svou rodinu. Mezi nejrozšířenější patří **Porotův** a **Cormanův** test, který se skládá ze dvou částí. Nejdříve dítě nakreslí rodinu bez nějakého bližšího upřesnění. Po splnění úkolu dostane další papír, ale tentokrát nakreslí svou rodinu. Zatímco první obrázek vypovídá o tom, jak by měla vypadat vytoužená, ideální rodina dítěte, druhý promítá jeho vlastní zkušenosti a vztahy mezi jednotlivými členy. Další možnou metodou je test *Kinetic Family Drawing* autorů **Burnse** a **Kaufmana**, který je založen na tom, že dítě každého člena rodiny nakreslí při nějaké aktivitě. Takto vyobrazené činnosti vypovídají mnoho o vnitřních vztazích v rodině (Oster; Gould Crone, 2004; Davido, 2008).

Další hojně využívanou metodou je *Test začarované rodiny*. Dítě má za úkol nakreslit svou rodinu, kterou kouzelník začaroval do zvířat. Při interpretaci kresby vysvětluje, proč namalovalo to, které zvíře. Odhaluje tak vazby mezi jednotlivými členy domácnosti (Oster; Gould Crone, 2004).

2. 2 Vývoj kresby

Když se dítě učí mluvit, nejdříve vydává jednotlivé zvuky, které přecházejí neoddělitelně jeden do druhého, brouká, žvatlá, postupně začíná slabikovat a přiřazuje prvním slovíčkům nějaký význam. Podobné je to i při prvních výtvarných projevech. Počátek dětského kresebného projevu obvykle zůstává bez povšimnutí. Někdy však máme to štěstí, že ještě předtím, než dítě vezme do ruky tužku a nakreslí svou první čáru, postřehneme, jak pozoruje své prstíčky, „kreslí“ s nimi po stole, v talíři s jídlem, ve vzduchu a pozoruje je v prostoru.

Otiskuje své dlaně na mokré podlaze nebo na zamlženém okně. Nejde mu zatím o žádný výsledek, ale má radost ze své činnosti (Uždil, 2002).

Jako se postupným vývojem rozšiřuje a tříbí slovní zásoba a projev, rozvíjí se také kresba, a to jak po stránce obsahové, tak formální. Podobnost mluvené a výtvarné řeči můžeme pozorovat také v užívání schémat – např. jedním slovem nahrazuje dítě větu, v kresbě kruh či ovál supluje lidskou postavu. Ve vývoji řeči mohou být mezi dětmi značné rozdíly. Některé začíná své první větičky vytvářet už po prvním roce, jiné vysloví první slova teprve kolem druhého roku. Některé dítě nemá problémy s vyslovováním jednotlivých hlásek, u jiného delší dobu přetrvává patlavost. Stejně tak velké rozdíly můžeme najít i ve vývoji řeči výtvarné, kresby (Bednářová, Šmardová, 2009).

Vývoj a úroveň dětské kresby ovlivňují mnohé faktory:

- **Mentální vyspělost dítěte** – kreslení jedince souvisí s jeho celkovou duševní vyspělostí. Kresba nemusí být vždy na stejné úrovni jako intelekt. Pokud vyspělost kresby a intelekt jsou v nesouladu, je vhodné pátrat po příčinách. Obecně grafický projev mentálně postiženého jedince je v porovnání s ostatními vrstevníky na nižší úrovni (Bednářová, Šmardová, 2009).
- **Jemná a hrubá motorika** – úroveň kresby je ovlivněna schopností vizuomotorické koordinace, správnou propojeností hrubé a jemné motoriky, také motoriky mluvidel i očních pohybů. Problémy v oblasti souhry mezi okem a rukou se neblaze odrážejí i ve výtvarném projevu (Langmeier, Krejčířová, 2006).
- **Lateralita** – laterální převaha se objevuje a prohlubuje během zrání dítěte. U některých se projeví velmi brzy, jiné ji ani před vstupem do školy nemají stabilně ustálenou a při různých činnostech střídají pravou i levou ruku. S vyhraněností převahy jedné ruky souvisí také zájem o kreslení. Pokud se ustálí upřednostnění jedné končetiny, zpravidla se velmi brzy dostaví zvýšený zájem o kreslení (Davido, 2008).
- **Zrakové vnímání** – nahodilost a nerozčlenění vnímání z počátku dětství jsou postupně vystřídány větší schopností analýzy, syntézy, systematickosti a paměti. K původnímu obrysu přidává dítě postupně další detaily. Stále více je schopno z vnímaného celku vyčlenit části a opět z nich složit původní celek (Čačka, 2000).

- **Paměť, představivost a pozornost** – dítě je schopné zapamatovat si, co vidí, zažívá, a je schopné si tyto vjemy vybavit a reprodukovat. Nemusí vidět skutečného psa, ale dokáže si navodit ideu psa. Časté jsou fantazijní představy dětí. Obrazotvornost je u dětí dominantní zejména ve hře, kresbě, četbě atd. (Bednářová, Šmardová, 2009, Čačka, 2000).

2. 2. 1 Vývojová stadia dětské kresby

Dětská kresba je psychology posuzována jako indikátor vývoje psychiky jedince, ve kterém se promítají nahodilé, avšak zákonité vývojové změny. Existují vývojové znaky, které závisí na věku optimálně se vyvíjejícího dítěte (Mlčák, 1996).

Tak jako se vyvíjí každý jedinec, vyvíjí se také jeho kresba. Tříleté dítě nekreslí stejně jako šestileté, dvouleté jako čtyřleté apod. Přestože některé dítě má větší umělecké schopnosti než jiné, neznamená to, že může přeskočit nějaké vývojové stadium kresby. Děti začínají kreslit přibližně obdobným způsobem a se stejnou posloupností. Jejich kresebné projevy procházejí obdobími, která úzce souvisejí s vývojem inteligence (Davido, 2008):

Jedním z prvních autorů, který vytvořil systematickou studii zachycující vývoj dětské kresby, byl anglický psycholog **C. Burt** (1921), jenž vyčlenil jednotlivá stadia vývoje takto:

1. stadium čárání (2 – 5 let, vrcholu dosahuje ve 3 letech),
2. stadium linií (kolem 4 let),
3. stadium popisného symbolizmu (5 – 6 let),
4. stadium popisného realizmu (7 – 8 let),
5. stadium vizuálního realizmu (9 – 10 let),
6. stadium potlačení kresebného projevu (11 – 14 let),
7. stadium uměleckého oživení (raná adolescence) (Oster; Gould Crone, 2004; Mlčák, 1996).

Z různých způsobů rozdělení vývoje dětské kresby se osvědčilo členění podle **V. Příhody**, který ve své knize *Ontogeneze lidské psychiky* (1967) vystihnul posloupnost spontánního kresebného vývoje dětí. Zdůrazňoval, že dětské produkty nás neinformují pouze o dovednostech kreslíře, ale podávají nám také informace o rozvoji jeho psychiky, inteligence, obrazotvornosti a o emocionálním vnímání a prožívání (Chobola, 1975).

1. Stadium črtací experimentace (2 – 3 roky),
2. stadium prvotního obrysu (3 – 4),
3. stadium lineárního náčrtu (kolem 4 let),
4. stadium realistické kresby (5 - 10 let),
5. stadium naturalistické kresby (po 10. roce) (Příhoda In Chobola, 1975).

Jak Burt, tak Příhoda uvádějí první stadium vývoje dětské kresby s počátkem kolem druhého roku jedince. Ovšem je známo, že kdyby rodiče umožnili svému dítěti, kterému ještě není ani rok, aby se pokusilo něco nakreslit, docela jistě by dělalo skvrny. Například vodovými barvami, fixy apod. O něco později, kolem jednoho roku, když dítě dostane do ruky tužku či pastelku, zcela jistě dokáže čmárat všemi směry. Veselé a spokojené děti zpravidla kreslí silné čáry, kterými pokryjí celou plochu papíru. Naproti tomu úzkostlivé děti tužku brzy odloží. **M. Prudhommeau** dává do spojitosti první čmárání s prvními krůčky dítěte (Davido, 2008).

1) Stadium črtací experimentace

Črtací experimentace je komplikovaná a vývojově podmíněná činnost, která se vyvíjí spontánně, neustálou snahou dítěte, které metodou pokus – omyl dospívá ke stále větší plynulosti a organizovanosti této aktivity (Chobola, 1975).

Objevuje se již před druhým rokem jedince. Jedná se o motorickou činnost, která je málo koordinovaná, neplánovitá a bez obsahu. Dítě čárá tužkou po papíře. Podle Davido období „čarání“ navazuje na období „skvrn“ a „čmáranic“. Tato fáze je již spojena s vývojem intelektu – dítě se snaží napodobovat písmo dospělých, lépe uchopuje tužku a ve vedení jeho čar můžeme postřehnout určitý záměr (Mlčák, 1996, Davido, 2008).

Nejdříve dítě kreslí širokým rozmachem celé horní končetiny, pohyb paže vychází z motoriky ramenního kloubu, teprve později z lokte a zápěstí. Vznikají tak kyvadlové či obloukové čáry. Dítě čárá všemi směry, zleva doprava a naopak, z vrchu dolů a obráceně. Postupně přidává kruhovitě tahy, elipsy a spirály. Vznikají obrazce připomínající nedokonalé kruhy, čtverce, trojúhelníky a kříže (viz příloha 2, obr. 1,2) (Bednářová, Šmardová, 2009).

Toto zpočátku bezpředmětné črtání postupně přechází do dalšího stadia. Podle Příhody však obdobím črtací experimentace neprocházejí všichni jedinci. Některé děti tohoto věku ještě nemají vnitřní potřebu vyjadřovat samy sebe tímto způsobem a tužku či pastelku „objeví“ až ve stadiu obrysové kresby, kde potom musejí ledacos dohánět (Chobola, 1975).

2) Stadium prvotního obrysu

Toto období se objevuje po třetím roce jedince. Dítě již svou kresbu spojuje s určitým významem. Zpočátku dává smysl svému výtvaru až během kresby nebo svou původní představu v průběhu kresby mění, někdy také výtvar pojmenuje až po jeho dokončení, podle toho, co mu obrázek připomíná: vodu, kopec, kamení apod. (Uždil, 2002).

Podle Příhody je toto stadium převratnou událostí v kresebném vývoji jedince. V průběhu období totiž dítě, které dosud význam obrázku často měnilo i během kresby či dokonce po ní, dospívá do okamžiku, kdy námět obrázku samotnou kresbu předchází (Chobola, 1975).

Pro toto stadium je také významné, že dítě na vyzvání dokáže zopakovat již dříve nakreslené čáry a křivky (Mlčák, 1996).

3) Stadium lineárního náčrtu

Objevuje se kolem čtvrtého roku jedince. Dítě již kreslí nějaký zvolený objekt s jeho základními znaky, zatím pouze schematicky naznačenými. V tomto období již jde o kresbu uvědomělou. Jejím obsahem bývá nejčastěji člověk, zvíře, sluníčko, auto, strom, dům apod. (Mlčák, 1996).

Lineární náčrt je jakýmsi jednoduchým nákresem z několika čar a nepříliš propracovaných detailů vytvářejících pouze obecnou podobu nějakého předmětu. Prvotní kresebnou dominantou dítěte je člověk, který představuje střed jeho života. Teprve později zobrazuje také ostatní předměty. Lidská figura je zpočátku nesouměrným a bezpohlavním člověkem – tzv. **hlavonožcem** (viz příloha 3, obr. 1,2) (Chobola, 1975).

Dítě ho kreslí pomocí kruhového tvaru vyjadřujícího hlavu, ale někdy také tělo, a čar, které představují končetiny. Tyto primitivní kresby člověka jsou výsledkem uceleného a difúzního nazírání, ve kterém dítě nezaznamenává to, co o objektu ví nebo co na něm vidí, ale zachycuje svůj vztah k němu, to, co je pro něj nejpodstatnější. Ať už si jedinec v tomto věku pro své kreslení zvolí jakýkoli objekt, jedná se dosud o kresbu málo podrobnou a obsahově chudou (Chobola, 1975; Davido, 2008).

4) Stadium realistické kresby

Realistická kresba se na dětských obrázcích objevuje mezi 5. a 6. rokem. Nastupuje tehdy, jakmile dítě opustí předměty ze své fantazie a začne stále více zachycovat skutečnost. Na kreslených objektech již můžeme zaznamenat také individuální znaky jako například brýle, deštník apod. Kresba už není pouze lineární, ale dítě čím dál častěji vyplňuje plochu

objektu, jednoduchý náčrt obohacuje podrobnějšími detaily. Celkový projev je tvarovanější a realističtější (Mlčák, 1996).

Zatímco v předchozím období dítě kreslilo objekty spíše izolovaně, stadium realistické kresby je charakteristické tím, že jednotlivé předměty, jako např. strom, kytička, dům atd., jsou obohaceny o další prostředí, např. kytička vyrůstá z trávy, kolem sluníčka letí ptáček apod. Díky častému procvičování kreslení v tomto věku se zdokonalují kreslířské schopnosti a dovednosti. Postupně se zdokonaluje vyobrazení jednotlivých témat a narůstá bohatost prostředí (Bednářová, Šmardová, 2009).

Nejběžnějším námětem dětských kreseb je člověk (vývojová stadia kresby lidské postavy budou objasněna níže). Vyhledávaným tématem jsou také zvířata, jejichž zobrazování vývojově následuje hned za člověkem. S lidskou postavou má vyobrazení zvířete několik společných znaků. Hlava zvířete připomíná lidský obličej, tělo je někdy umístěno horizontálně, ale mnohdy také vertikálně, jako člověk s rukama a nohama. Pokud dítě kreslí tělo zvířete z boku, jeho tvář je obvykle vyobrazena zepředu (Uždil, 2002).

Dalším oblíbeným námětem je dům, jehož vyobrazování mají v oblibě především děvčata. Zpočátku upřednostňují jednoduché domečky s trojúhelníkovou střechou opatřenou komínem, ze kterého se velmi často kouří. Nechybějí okna či dveře s klikou. Chlapci upřednostňují kreslení aut a letadel. Provedení technických detailů se mnohdy blíží dokonalosti. Časté je také kreslení stromu, který má v prvních fázích mnoho společného s jednoduchou postavou člověka. Pro všechna tato témata je typické, že jsou vyobrazována v pravoúhlých liniích (Uždil, 2002).

Typické pro stadium realistické kresby je **transparentní zobrazení**, kdy dítě kreslí také vnitřek vyobrazovaného objektu. Například na obrázku vidíme, co se děje za zdmi domu nebo co se skrývá pod oblečením. Toto rentgenové vidění je normální u dětí do 7 – 9 let, ale už s nástupem do školy se tento jev postupně vytrácí. Pokud transparentní vyobrazení na kresbách pokračuje ještě po 10. roce, je možné usuzovat na opoždění duševního vývoje. Kromě transparentnosti můžeme v kresbách tohoto vývojového stadia nalézt také „**sklápění**“. Děti v tomto období ještě neumějí zobrazit perspektivu, roviny jako vertikála a horizontála často nemají správný sklon a malý kreslíř sklápí jednu ke druhé. Velikosti jednotlivých částí objektů neodpovídají skutečnosti. Kresba je emocionálně zabarvena, dítě realitu kreslí tak, jak ji vidí ono samo (Davidov, 2008).

V tomto období dítě neumí zcela správně vyjádřit prostor. Některé věci kreslí z podhledu, jiné z nadhledu, některé objekty jsou z boku, jiné zepředu apod. Například stůl nakreslí shora a jablko na něm ze strany. Kresbou také neumí vystihnout vzdálenost předmětů. Nedokáže

například překrýt dvě postavy. Obvykle kreslí všechny objekty v jedné rovině na předem nakreslené čáře, která představuje např. podlahu nebo zem. Později přidává druhou linii, rovnoběžnou s první, a ta zpravidla představuje nebe. Teprve s věkem přichází zobrazení horizontály, která pomyslně odděluje oblohu a zem (Mlčák, 1996).

Zajímavostí kreseb některých dětí je naklánění obrázků k pravé straně papíru, jako by kopírovaly sklon písma. Jde o tzv. **grafoidizmus**. Prakticky u všech dětí se pravděpodobně setkáme s používáním stále stejných tvarů. Shodným způsobem kreslí vlasy, oči, trávu apod. Jedná se o **grafický automatizmus** (Uždil, 2002).

Děti tohoto věku kreslí velmi rády také různé pohádkové scény a příběhy. Jejich kresby mají děj, jsou výpravné. Po desátém roce od zobrazování příběhů upouštějí a vracejí se zpět ke kresbě samotných objektů (Mlčák, 1996).

5) Stadium naturalistické kresby

Naturalistické stadium nastupuje zpravidla po desátém roce života jedince a završuje vývoj dětské kresby. Někteří jedinci do této fáze přicházejí o něco dříve, jiní později. Záleží na mentální úrovni dítěte, jeho sociálním a kulturním prostředí a zralosti v oblasti citů (Davido, 2008).

V tomto období dochází v kresbě ke zpřesňování proporcí lidské postavy a ostatních předmětů. Objevuje se perspektivní zobrazování objektů s využitím stínování. Kresba podle představy ustupuje do pozadí, charakteristické je kreslení podle předlohy. Dá se říci, že naturalistické stadium je v celkovém vývoji dětské kresby zlomové. Jestliže v předchozích obdobích dítě zpravidla považovalo své obrázky za velmi vydařené a dostatečně vystihující realitu, pak v tomto období na své kresby pohlíží velice kriticky. Porovnává svoje výtvořky s obrázky svých vrstevníků a zjišťuje, že jeho schopnosti a dovednosti nestačí k tomu, aby se svým kreslením přiblížilo zobrazované realitě. Mnoho dětí v této fázi začíná svůj výtvarný projev potlačovat. Výjimkou jsou talentovaní jedinci, kteří své nadání dále rozvíjejí a jejich způsob kresby se stává důležitým výrazovým prostředkem (Mlčák, 1996).

2. 3 Vývoj kresby lidské postavy

Již od narození je v životě každého jedince člověk tím nejdůležitějším, nepostradatelným a nejoblíbenějším objektem zájmu. Matka je někdo, kdo uspokojuje veškeré slasti dítěte.

Je pro něj bezpečím, jídlem, hrou, zábavou. S přibývajícím věkem získává dítě velmi silné citové pouto také k ostatním blízkým osobám jako je otec, sourozenci, prarodiče a další. Zřejmě z tohoto důvodu je postava člověka v dětské kresbě první zobrazovanou formou. Lidské tělo je od ostatních předmětů navíc výjimečné tím, že ho můžeme pociťovat jak zvenku, tak zevnitř. Zdá se, že tyto hmatové, pohybové, pociťové a zrakové vjemy jsou pro budoucí grafický projev dítěte velice důležité (Uždil, 2002).

Pro kresebné ztvárnění člověka je velice významný fakt, že do kresby postavy dítě promítá samo sebe. Nejen jak se samo vidí, ale také to, jak se cítí, co ho trápí nebo naopak činí šťastným (Prudhommeau In Davido, 2008).

Dítě začíná kreslit samo sebe ve chvíli, kdy získá ponětí o svém vlastním těle a jeho umístění v prostoru. Tato představa není vrozená. Dítě ji získává zkušeností při hře s částmi svého těla, které zpočátku vnímá jako samostatné objekty. Proto někdy postavu člověka nekreslí vcelku, ale rozkouskovanou (Davido, 2008).

Kresba lidské postavy se objevuje zpravidla **mezi třetím a čtvrtým rokem** dítěte, někdy dříve, někdy později, což závisí nejen na tom, jaké má dítě nadání, ale také na tom, jak často dítě kreslí a jaká je míra výchovného působení v rodinném prostředí. V prvních dětských výtvorech spatříme lidskou postavu spíše náhodně. Jde spíše o nepromyšlenou kombinaci různých čar, kterou dítě označuje za člověka buď spontánně, nebo pod vlivem názoru dospělého. Někdy také dítě nakreslí obrázek a teprve potom mu určí nějaký význam (Mlčák, 1996).

Člověka zobrazuje zpočátku jako nepravidelný kruh či ovál, který představuje hlavu, obličej, někdy i polozapomenuté tělo. K němu připojuje jednu či více zvláště čar, které zastupují tělo, ruce či nohy. Vzniká tak postava „**hlavonožce**“. S narůstajícím věkem na postavě přibývá detailů. Dítě přidává nejdříve oči, ústa, později nos, vlasy, zřídka uši. Tyto detaily zpočátku nejsou správně umístěny. Znázorňování hlavonožců různými dětmi je velice rozmanité. Některé děti kreslí hlavonožce ještě ve čtyřech letech, jiné již v tomto věku zvládnou nakreslit členitější lidskou postavu (Zradičková Šafránková, 2009).

Kolem pátého roku střídá lineární kresbu postavy zobrazení plošné. Některé děti však stále kreslí postavu jednou čarou – jednodimenzionálně. Dítě již zpravidla rozlišuje hlavu, trup, končetiny, které jsou někdy obohaceny o prsty. Proporce jednotlivých částí těla ještě nejsou správné. Trup bývá obvykle menší než hlava, která zůstává pro dítě velice významná, délka končetin ještě není adekvátní (Bednářová, Šmardová, 2009).

Okolo šestého roku již kresba bývá až na výjimky dvojdimenzionální. Jednotlivé části těla jsou připojeny k tělu na správném místě, postava je zřetelně členěná. Hlava je pokryta

vlasý a obličeý má vyznačené všechny detaily. Dítě již kreslí oděv a podle délky vlasů a zvolených šatů postupně rozděluje obě pohlaví (Mlčák, 1996).

V sedmi letech se v kresbě lidské postavy zpřesňují proporce. Dítě již znázorňuje krk, paže jsou připojeny ve výši ramen, nohy jsou blíže u sebe. Oděv je propracovanější, přibývá detailů, jako je klobouk, kapsy, knoflíky aj. Dítě již podle oblečení zcela přesně rozlišuje ženskou a mužskou postavu. U některých dětí se začíná objevovat kresba z profilu (Bednářová, Šmardová, 2009).

Kolem osmého roku dochází v kresbě postavy k velkému posunu. Dítě, které dosud kreslilo všechny části těla jednotlivě a připojovalo je na sebe, nyní kreslí v jedné linii současně krk, ramena a paže. Opět se zdokonaluje proporcionalita těla, obrys postavy je jistější, paže jsou podél trupu a nohy se sbíhají v rozkroku (Mlčák, 1996).

V tomto věku se již u většiny dětí setkáváme s profilovými kresbami, které jsou východiskem pro znázornění pohybu člověka. Ve většině případů se jedná o tzv. **smíšený profil**. To znamená, že postava je kreslená z boku, např. při chůzi, nos na hlavě z profilu, ale na obličeji jsou obě oči a ústa nakreslená zepředu (en face). Smíšeného profilu si můžeme všimnout také při kresbách zvířat a jiných předmětů, na kterých to však na první pohled není tak zřetelné (Uždil, 2002).

V devíti letech je již běžné znázornění postavy v pohybu a při nějaké činnosti. V tomto období si můžeme všimnout velkých rozdílů v kresbách chlapců a dívek, u kterých je kladen důraz na oblečení, propracované oči a obočí (Zradičková, Šafránková, 2009).

Mezi desátým a jedenáctým rokem je vývoj kresby lidské postavy u dětí dovršen. Objevuje se snaha o perspektivní pojetí kresby. Dítě se pokouší o stínování a tvarování a snaží se zachytit postavu v trojrozměrném prostoru (Bednářová, Šmardová, 2009).

2. 3. 1 Části těla v kresbě postavy a jejich význam

Obrázky postav vypovídají o autorovi obvykle více než jiné předměty. Dítě do kresby promítá celou svoji podstatu. Jednotlivé postavy se na obrázcích objevují v rozmanitých podobách. Mohou být nakresleny celé, ale často mají také něco vynecháno nebo naopak obsahují nadbytečné detaily (Davido, 2008).

- **Hlava** – je považována za centrum osobnosti, je tedy normální, pokud je kresbě hlavy věnována vysoká pozornost. Je-li tomu naopak, může tento jev poukazovat na potíže

s adaptací, deprese, uzavřenost. Příliš velká hlava může znamenat, že kreslíř má potřebu být středem pozornosti. O pocitech nejistoty naopak může vypovídat malá hlava a nenápadné rysy.

- **Obličej** – výraz obličeje vyjadřuje náladu kreslíře. Nejdůležitější bývá výraz úst. Neurčité rysy tváře mohou značit plachost či nízké sebevědomí, chybějící obličej potom nedostatečnost v sociálních vztazích.
- **Oči** – „zrcadla do duše“ bývají detailně vykreslené zejména u kreslířek – dívek. Pokud se takto dopodrobna vyvedené oči vyskytují na obrázcích chlapců, může to poukazovat na jejich možné homosexuální sklony.
- **Vlasy** – mají význam z hlediska sexuálních znaků. Velmi načesané a příliš kudrnaté vlasy mohou poukazovat na narcistické sklony kreslíře.
- **Uši** – u neslyšících dětí velmi často tento orgán chybí. Zvědaví jedinci kreslí mnohdy velké uši.
- **Ústa** – obličej bez úst velmi často poukazují na problémy ve vztazích a nedostatek vlídné a laskavé komunikace. Vyceněné zuby v ústech mohou vyjadřovat agresivitu.
- **Tělo** – děti začínají trup realisticky ztvárňovat po období hlavonožců. Teprve v tomto stadiu má interpretace těla význam, protože v předchozích obdobích je jeho absence v souladu s vývojovým stupněm kresby. V pozdější době může vynechání trupu poukazovat na problémy v identifikaci se svou ženskou či mužskou rolí.
- **Paže** – nápadně krátké či deformované ruce signalizují komunikační problémy či nejistotu, příliš velké paže potom touhu po dominantní pozici.
- **Nohy** – jakkoliv deformované nebo nedostatečně vykreslené nohy mohou symbolizovat nejistotu a problémy v sebepojetí (Davido, 2008; Zradičková Šafránková, 2009).

Významným detailem u kresby postav je také oblečení. Je zcela normální, když děti do sedmi let kreslí postavy nahé. Souvisí to s vývojovým stupněm jejich kresby. Pokud se však nahá postava objevuje i kolem desátého roku dítěte, mohlo by to poukazovat na patologický vývoj osobnosti. Oblečená postava nabývá různých podob, které charakterizují, co kreslíře nejvíce zajímá. Např. kovboj, policista, stařec aj. (Vágnerová, 2000; Zradičková Šafránková, 2009).

Vývojem kresby lidské postavy a jejím rozbořem se v psychologii zabývala celá řada autorů, z českých např. Švancara, Švancarová, Konečný, Uždil a další. Existuje množství

testovacích postupů, které se prostřednictvím analýzy obsahu a formy kresby postavy snaží seriózně měřit inteligenci, osobnostní charakteristiky, kreativitu, emocionalitu, agresivitu a další. Znalosti a vědomosti o vývoji kresby, respektive kresby lidské postavy by měly být pro každého učitele důležitým a alarmujícím prostředkem pro hodnocení psychického vývoje a stavu dítěte (Mlčák, 1996).

2. 4 Řeč barev

Vliv barev na psychiku člověka je znám již odpradávná. V komunikaci s ostatními lidmi běžně používáme frazeologizmy typu – *dívat se přes růžové brýle, být rudý vzteky, zezelenat závistí* apod. Již v antickém Řecku byly barvy spojovány s různými bohy či planetami. Žlutá vyjadřovala štědrost a víru a vztahovala se k Slunci, impulzivní a agresivní Mars byl spojován s barvou rudou, Jupiter s modrou, která vyjadřovala věrnost a pravdu, Venuše byla spojována se zelenou, barvou naděje a porozumění a bílá barva odrážející čistotu patřila Měsíci (Davido, 2008).

V dnešní době je vliv barev všeobecně známý. Světlé pastelové barvy se používají k uklidnění, k povzbuzení naopak odstíny jasné. Volba barvy a její užití tedy nejsou náhodné a nelze jim upřít psychologický význam. Při interpretaci jednotlivých barev a jejich odstínů však musíme přihlížet k věku jedince a také k situaci, v jaké dítě svůj obrázek kreslilo. (Whitney Peterson, Hardin, 2002).

Při výkladu kresby se barva posuzuje z několika hledisek. Pro hodnocení výtvorů není důležitý pouze výběr barvy a její odstín, ale také jiné vlastnosti, jako je intenzita, hutnost, viditelnost z dálky. Nezanedbatelné je také spojení jednotlivých barev, které jsou spolu buď v souladu, nebo naopak působí disharmonicky. O emocionalitě posuzovaného také vypovídá nepřítomnost barev (Davido, 2008).

Dítě barvy užívá dvěma způsoby. Když se jakýkoli odstín váže na představu něčeho konkrétního, zachovává si také barva svůj původní význam. Tzn., že slunce je žluté, tráva zelená, obloha modrá apod. Na druhé straně má však dítě bohatý fantazijní svět a rádo pracuje a experimentuje s barvami. Takže se v kresbách předškolních dětí můžeme setkat například s červeným sluníčkem, modrým stromem, fialovou kočkou apod. Dítě upřednostňuje některé barvy před druhými. Obecně se dá říci, že přednost dává teplejším odstínům a volí je všude tam, kde má nějaký citový vztah ke kreslenému subjektu (Uždil, 2002).

Barevné výtvořy šestiletých dětí se od sebe liší tak výrazně, že pokud budeme delší dobu pracovat se skupinkou předškoláků nebo žáků prvních tříd, podle volby barev na první pohled poznáme, komu jednotlivé obrázky patří. Jestliže se barevnost kreseb ve většině případů vymyká skutečnosti, je třeba si ověřit, zda dítě dobře vidí. Barvy totiž neposkytují pouze informace o emocionalitě dítěte a jeho sociálních tendencích, ale mohou pomoci odhalit některé zrakové vady, jako např. **daltonismus**⁶ (Uždil, 2002; Davido, 2008).

2. 4. 1 Význam barev

Výběr jednotlivých barev může napomoci při hodnocení dítěte podle jeho kresby. Při interpretaci jejich symboliky však musíme vždy posoudit celou řadu faktorů, jako jsou kulturní a módní vlivy, sociální a rasový původ, vliv médií apod. Každá barva poukazuje na určité vlastnosti jedince (Whitney Peterson, Hardin, 2002).

Význam jednotlivých barev je zde vyložen podle dvou autorů. Jiní psychologové přikládají barvám odlišný smysl nebo jejich významnost dokonce popírají.

- **Červená** - je zcela přirozené, pokud předškolní děti používají výhradně červenou barvu. Pokud převaha této barvy přetrvává i po šestém roce, můžeme usuzovat na agresivního jedince s nedostatečnou kontrolou emocí. Červenou barvu však také volí děti, které se cítí být v nebezpečí.
- **Růžová** - symbolizuje něhu, jemnost, ale také nezralost a naivitu.
- **Fialová** - je příznakem neklidu a malé děti ji užívají spíš zřídka. Na obrázcích se vyskytuje především u úzkostných dětí, které potřebují podporu okolí. Často se používá ve spojení s barvou modrou a zelenou.
- **Oranžová** – vyjadřuje napětí a pokles energie.
- **Modrá** – děti, které upřednostňují modrou barvu před červenou, více kontrolují své chování. Pokud dítě nastupující do školy používá hojně modrou, je pravděpodobně schopné dobře se přizpůsobit novým životním podmínkám. Pokud používá výhradně modrou, podrobuje své chování velké kontrole.
- **Zelená** – užívání této barvy je srovnatelné s modrou a odráží sociální vztahy.

⁶ Daltonismus – vrozená částečná či úplná barvoslepost (Kolektiv autorů a konzultantů, 2006).

- **Žlutá** – bývá používána samostatně nebo ve spojitosti s červenou. Často ji užívají děti závislé na dospělých.
 - **Bílá** – vyjadřuje potlačování pocitů a často ji užívají perfekcionisté.
 - **Černá** – vyskytuje se v každém věku, vyjadřuje úzkost, strach z neznámého, u dětí starších ostych ve vyjadřování citů.
 - **Hnědá** – poukazuje na špatnou rodinnou a sociální adaptovanost a konfliktnost.
- (Davido, 2008; Furth In Whitney Peterson, Hardin, 2002)

Interpretace dětských kreseb podle užívaných barev je velice obtížná. Pouhá skutečnost, že dítě právě použilo nějakou konkrétní barvu, ještě nemusí poukazovat na nějakou jeho vlastnost nebo právě prožívanou situaci. Třeba to byla jediná barva, kterou mělo dítě k dispozici nebo mu pomohla vyjádřit nějaký určitý význam. Ve všech případech tedy barva nemusí nutně poukazovat na nějaký psychický stav jedince nebo jeho vlastnosti. **Ne vždy se také různí autoři shodnou na významu jednotlivých barev** (Whitney Peterson, Hardin, 2002).

Pro hodnocení kresby je velmi důležitý věk jedince, protože během vývoje dítě prochází různými barevnými obdobími. Obecně se dá říci, že teplé odstíny vyjadřují vyrovnanost, tmavé barvy smutek, úzkost či odpor k něčemu. Bledší odstíny ukazují na horší zdravotní stav. **V posuzování kresby však barva nemá bezvýhradnou cenu** (Davido, 2008).

2.5 Odchylky v dětské kresbě

Kresba je přirozenou součástí života každého jedince. Existují však skupiny dětí, které vykazují v kresbě odchylky, zvláštnosti či problémy. Každý jedinec, tedy i dítě s nějakým stupněm postižení, vnímá svět svým vlastním způsobem. Zdravé dítě ho tedy pojímá jinak, než dítě se smyslovým, psychickým či jiným postižením. Obrázky takto znevýhodněných dětí vykazují odlišnosti, které jsou důsledkem jejich omezeného vnímání okolního prostředí (Davido, 2008).

Skupiny dětí s odchylkami v kresbě:

- děti se smyslovým postižením,
- děti s poruchou pohybové soustavy,

- děti s mentálním postižením,
- děti s psychiatrickými diagnózami,
- děti s poruchou ADHD
- děti s nevýhodným typem laterality,
- děti s poruchou autistického spektra.

Příčiny postižení mohou být **exogenní** a **endogenní**:

- **Exogenní (zevní) příčiny** – dochází k nim před narozením nebo po něm, jedná se o anoxii⁷ při porodu, různé respirační a kardiovaskulární poruchy. V pozdějším věku mohou nervový systém zasáhnout onemocnění infekčního charakteru a způsobit psychické a motorické poruchy.
- **Endogenní (vnitřní) příčiny** – jedná se o dědičné nemoci, které zasahují pohybové ústrojí, dýchací aparát a mozkové funkce, např. Downův syndrom.

Děti se smyslovým postižením

Jedná se zejména o děti postižené sluchově a zrakově:

- **Sluchově postižení** – ve svých kresbách kladou důraz na uši a ústa, což úzce souvisí se způsobem jejich dorozumívání. Akcentování uší vyjadřuje druh postižení. Ústa jsou zvýrazňována z toho důvodu, že do způsobu komunikace neslyšících či nedoslýchavých jedinců patří odezírání ze rtů. Nakreslené postavy takto handicapovaných dětí mají robustní vzhled, což je odrazem jejich znevýhodněné komunikace (Vágnerová, 1996; Davido, 2008).
- **Zrakově postižení** – zejména slabozrací jedinci kladou ve svých kresbách důraz na nos a nosní dírky, což je odrazem omezené funkce vidění. Nevidomí lidé nebo jedinci s pozůstatky zraku ve své komunikaci s druhými lidmi hojně využívají svůj hmat. Dotýkají se tváří lidí, což jim umožňuje poznat i to, co očima nevidí. Protože nos je v obličejí člověka hmatově dominantní, je v kresbách slabozrakých jedinců akcentován. Zcela nevidomí lidé dokážou nakreslit různé „čmáranice“, ale kresba pro ně ztrácí smysl, protože nemají zpětnou vazbu. Daleko důležitější pro

⁷ Anoxie – zcela nedostatečné zásobená tkáň kyslíkem (Kolektiv autorů a konzultantů, 2006).

tyto jedince jsou výtvarné činnosti, při kterých je prvořadý hmat, např. modelování (Davido, 2008).

Děti s poruchou pohybové soustavy

U všech dětí s poruchou hybnosti, včetně dětí s vrozenou DMO⁸, není normální tělesné schéma jako u zdravých jedinců. Každé dítě poznává své tělo prostřednictvím dotyků a hry s jeho jednotlivými částmi, vytvářením schopnosti a dovednosti sedět, stát, chodit apod. Dítě s pohybovým postižením nebo s DMO má tyto zkušenosti s vlastním tělem zcela jiné. To se odráží v jeho hrubé a jemné motorice, ale také v kreslení a znázorňování sebe sama. Když handicapované dítě kreslí samo sebe, projevuje své postižení buď tak, že ho zdůrazní, nebo naopak svůj handicap skrývá a zdůrazňuje část těla, která ho kompenzuje (Bednářová, Šmardová, 2009; Davido, 2008).

Děti s mentálním postižením

Podle stupně postižení rozlišujeme lehký, střední, těžký a hluboký stupeň mentální retardace. Všeobecně lze říci, že se kresby mentálně retardovaných jedinců výrazným způsobem liší od kreseb normální populace svou zaostalostí a opožděností. Tyto rozdíly rostou s věkem dítěte a hloubkou jeho postižení. Kresby mentálně postižených dětí se od sebe liší podle druhu retardace. Některé z nich kreslí těžkopádně, často si nevědí rady s členěním prostoru apod., jiné kreslí impulzivně a bez zábran (Mlčák, 1996).

Mentální retardace je také charakterizována převahou konkrétního myšlení nad abstraktním a převládáním egocentrismu nad objektivním uvažováním. Úroveň kresby těchto dětí závisí ve velké míře na schopnosti přizpůsobení se rodinnému a sociálnímu prostředí. Také na obrázcích takto handicapovaných dětí lze vidět stupeň jejich intelektuálního rozvoje, který odpovídá stupni jejich postižení (Davido, 2008).

Děti s psychiatrickými diagnózami

Děti s onemocněními psychického charakteru, jako jsou např. deprese, psychózy aj., potřebují péči psychiatrů a klinických psychologů. V jejich kresbách se odrážejí změny a poruchy v oblasti vnímání, myšlení a emocí. Takto handicapované děti jsou zpravidla uzavřené do sebe, žijí vlastním vnitřním životem. Na jejich výtvorech se objevují spirály,

⁸ DMO – dětská mozková obrna.

změti čar, pavučiny, často se vyskytují schody, ploty apod. Náměty obrázků bývají většinou agresivní. Například kostry, lebky, požáry, dravá zvířata apod. Dítě vedle sebe často řadí nesourodé předměty, např. květinu, dalekohled, krabici atd. Jakmile dítě kresbu ukončí, dá jasný signál, že už v této činnosti nechce dále pokračovat (Davido, 2008).

Děti s poruchou ADHD

Jedná se o hyperkinetickou poruchu, jejímž jádrem je porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita, zhoršená vizuomotorická koordinace. Tyto jednotlivé poruchy se mohou stát podkladem pro specifické vývojové poruchy (SVP) učení. Mezi nejběžnější z nich patří **dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie**, vedle těchto poruch se dále uvádějí **dysmúzie** – SVP postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, **dyspraxie** – SVP obratnosti a **dyspinxie**, která je pro oblast kresby nejpodstatnější, neboť jde o SVP kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Takto handicapované děti nekreslí zpravidla tak rády jako ostatní a tato činnost jim obvykle činí problémy (Bednářová, Šmardová, 2009; Pokorná, 2003).

Jedinec s poruchou ADHD často kreslí toporně a má nestejný tlak na kreslicí náčiní. Proporcionalita postav a ostatních předmětů obvykle není na takové úrovni jako u ostatních, objevují se např. nestejně dlouhé končetiny, příliš velká hlava apod. Kresba působí celkově opožděně, neohrabaně, nejistě (Mlčák, 1996).

Děti s nevýhodným typem laterality

Tzv. čisté „praváctví“ nebo „leváctví“ nemá na vývoj kresby nějaký podstatný vliv. Rozdíl je spíše v tom, že leváci při práci s křídami či barvami postupují při vymalovávání zprava doleva, aby si nerozmazali obrázek. Problém nastává ve chvíli, kdy dominance rukou není zcela vyhraněná. Jedná se o tzv. **ambidextrii**, kdy dítě k psaní i kreslení používá obě ruce a libovolně je střídá. Komplikací může, ale nemusí být **zkřížená lateralita**, kdy je dominantní pravá ruka a levé oko nebo naopak (Bednářová, Šmardová, 2009).

Děti s poruchou autistického spektra

Autistické děti mají problémy v oblasti utváření sociálních vztahů a schopnosti komunikace. Tato porucha se projevuje již v raném dětství. Není neobvyklé, že jedinci s tímto handicapem v některých oblastech výrazně převyšují své vrstevníky, např. ve čtení, počítání apod., ale v oblasti komunikace a mnohdy také motoriky jsou neohrabané. To se projevuje i v jejich kresebných projevech (Bednářová, Šmardová, 2009).

Kresby jsou důležitou součástí vyšetření dětí s poruchami autistického spektra. Významná je nejen obsahová i formální stránka a způsob provedení, ale také výběr tématu, úchop tužky a používání kreslicího náčiní. Mnohé autistické děti nechtějí kreslit postavu, dokonce k tomu mohou mít až odpor, přičemž jinak kreslí rády. Pravděpodobně to souvisí s těžko uchopitelnými obrysy lidské postavy a často se měnícími výrazy obličeje. Mnohem lépe tedy nakreslí okolí než samotnou postavu (Hrdlička, Komárek, 2004).

2. 6 Výchovné aspekty dětské kresby

Kresba je jedním z nejpřirozenějších a nejvlastnějších projevů dětské osobnosti. Po celé dlouhé období dětství je přirozeným komunikačním prostředkem. Jedinec dokáže podvědomě symbolicky vyjádřit subjektivní prožívání, své pocity, zážitky, přání, problémy a sděluje tak podstatně složitější informace, než jaké by byl schopen verbálně vypovědět (Čačka, 2000).

Vývoj dětské kresby je proto nutné vyváženým způsobem stimulovat. Dospělý by dítě při kresbě neměl podceňovat nebo naopak přeceňovat, měl by k jeho kresbě přistupovat vážně s ohledem na jeho věk a s tím spojené vývojové zákonitosti kresby (Davido, 2008).

Do kreslení dítěte se nesmí hrubým způsobem zasahovat a poukazovat na nedostatky, které vidí jen dospělý. Není vhodné často vnucovat dětem nějakou konkrétní tematiku, radit nad kresbou, předkreslovat. Kresebný projev nejlépe ovlivníme nabízením ilustrací z knih a povídáním o nich, vhodnou četbou atd. U dítěte se snažíme vzbudit pocit, že kresba je pro něj zábavou, příjemnou aktivitou a nejen pouhou povinností, úkolem. (Mlčák, 1996).

Školní unifikace, ostych a obavy z posuzování druhých blokuje spontánní sebevyjádření kresbou a ostatní tvořivou činností. Je tedy důležité vytvářet dětem pozitivní a tvořivou atmosféru, která podněcuje kreativitu a nadšení i v pozdějších stádiích života. I když z převážné většiny dětí nevyrostou výtvarní umělci, může jim rozvoj kreativních aktivit pomoci ke spontánnosti subjektivního prožívání, vcítění se do druhých lidí a ke kultivaci vnějších projevů chování a jednání (Čačka, 2000).

3 DIAGNOSTIKA KRESBY POSTAVY (u dětí mladšího školního věku)

Ze všech nástrojů, které mají psychologové k dispozici k podrobnému poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje právě kresba nejvhodnější způsob vyjádření. Je totiž pro dítě obrázkovou řečí, do které nemusí nutně vstupovat mluvené slovo. První čmárání je pro každé dítě obvykle velmi příjemnou zkušeností. Ono samo ještě neví nic o tom, jak se bude jeho kresba vyvíjet, to zatím tušíme jen my. Proto musíme dát dětem dostatek příležitostí k této činnosti, která přispívá k rozvoji jejich psychiky.

„Každé dítě umí kreslit, dokud mu někdo neřekne opak.“

Neznámý autor⁹

Dětská kresba je tradičním objektem zkoumání už od sedmdesátých let 19. století. Již v roce 1870 začal u nás vycházet odborný časopis *Český kreslíř*, ve kterém **A. Studnička** uveřejnil první zamýšlený výzkum dětských kreseb. Stalo se tak sedmnáct let před tím, než Ital **C. Ricci** sepsal svou první publikaci na podobné téma. Škoda jen, že pro své snahy nenašel Studnička v té době více porozumění v řadách českých učitelů (Chobola, 1975).

Zhruba o sto let později se nad ontogenezi spontánního kresebného vývoje dětí zamýšlel **V. Příhoda**, který nacházel shodnosti jednotlivých stadií dětské kresby s uměleckým vývojem lidstva. V roce 1977 také prohlásil, že literatura o dětské kresbě se rozrostla až k nepřehlednosti. Poté zájem o dětský výtvarný projev v psychologickém výzkumu jakoby ustrnul, ale v poslední době opět ožívá a znovu se hovoří o nutnosti podporování představivosti a vizualizace u dětí, což má velký vliv na rozvoj jejich psychiky (Klusák, Slavík, 2010).

Kresba a malování je často používanou projektivní metodou a psychoterapeutickým prostředkem. Kresebné testy náleží k nejpoužívanějším technikám v psychologické diagnostice. Jejich obliba spočívá hlavně v tom, že kreslení je přirozenou součástí života dětí a ty se necítí být při této aktivitě testovány (Davido, 2008).

Každý kresebný výtvar jedince odráží určitý vývojový gradient v oblasti schopností dítěte. Většina autorů se shoduje v tom, že všechny děti po celém světě začínají kreslit prakticky shodným způsobem. Od prvních skvrn, čar až po prvotní obrys. V psychologickém výzkumu se však zatím analýzy raných dětských kreseb užívá málo. Člověk bývá u většiny dětí první zobrazovanou realitou. Vyplývá to i z výzkumu **A. A. Bodaleva** (1976), který provedl

⁹ In Kutálková, 2010.

analýzu 600 kreseb dětí ve věku 4 – 17 let a zjistil, že člověk je znázorňován v 68% všech případů (Švancara, 1980).

Testovacích metod se v oblasti kreslení užívá celá řada. Např. různé modifikované testy postavy, testy stromu, rodiny, H-T-P test, při kterém se kreslí strom, dům a postava, obkreslování geometrických tvarů, kresby květin a rostlin apod. Výzkum v této diplomové práci je zaměřen na interpretaci postavy muže u dětí mladšího školního období, proto se níže uvedený text zaměřuje na podrobnější výklad k Testu postavy.

3 . 1 Testy postavy

Tematika postavy se v dětské kresbě objevuje velmi často, jak už bylo zmíněno výše, a o svém autorovi nám může mnohé sdělit. Obrázky vypovídají o svém tvůrci v několika úrovních. Odrážejí stupeň rozumových schopností, kvalitu zrakového vnímání, představivosti, paměti a jemné motoriky. Dále nám odkrývají emoční prožívání, afektivitu dítěte, jeho zájmy, sebehodnocení apod. Kresba se tak stává cenným komunikačním prostředkem mezi dítětem a terapeutem (Zradičková Šafránková, 2009).

Jedním z prvních autorů, který sestavil stupnici pro posuzování vývoje kresby lidské postavy byl **M. C. Schuyten** (1904). Toto schéma ale bylo o padesát let později vystaveno přísné kritice **W. Sehringera** (Švancara, 1980).

Lidská postava je také hlavním námětem v testu **H. M. Faye** (1923), ve kterém dítě kreslí *paní, která se prochází v dešti*. Tato metoda je často využívána v mateřských školách. Při hodnocení se přihlíží k různým prvkům, např. dynamice postav, dešti, ochraně před deštěm. Postavu v dešti užívá ve svém testu také **E. F. Hammer**, který nejprve požaduje nakreslení postavy, a poté nakreslení nové postavy, když prší, tzv. *Draw-A-Person-In-The-Rain Test* (Davido, 2008).

Nejrozšířenější kresebnou metodou používající ztvárnění postavy je *Draw-a-Man Test* americké psycholožky **Florence L. Goodenoughové** (1926). Revizi tohoto testu provedl později **Dale B. Harris** (1963), jehož verze zahrnuje kresbu postavy muže, ženy a vlastní postavy. Dnes se tedy v literatuře můžeme běžně setkat s názvem **Goodenough-Harris Drawing Test** (Švancara, 1980).

Florence Goodenoughová ve své studii *Měření inteligence kresbou* (orig. *Measurement of Intelligence by Drawings*, 1926) vycházela z hypotézy, že dětská kresba se zákonitě vyvíjí

a její vývoj se projevuje narůstáním jednotlivých detailů, ale i vzrůstající správností a precizností. Všimla si také závislosti mezi kvalitními kresbami a dobrým prospěchem ve škole (Harris, 1963).

Test vypracovaný Goodenoughovou je pozoruhodný zejména z hlediska zkoumání vývoje intelektu. Ke každému věku náleží určitý typ postavy. Tento test se používá velmi často, protože kresba postavy odpovídá věkovým a vývojovým zvláštnostem dětí předškolního i mladšího školního věku (člověk je přece první vyobrazovanou formou –hlavonožec). Dá se tedy uplatnit na děti od 3 do 13 (14) let mentálního věku a provádět ho mohou také dospělí jedinci, jejichž mentální věk nepřekročil věkovou hranici 13 (14) let (Davido, 2008).

Zjednodušeně řečeno test spočívá v tom, že vyšetřovaný jedinec má nakreslit člověka, jak nejlépe dovede. Goodenoughová rozdělila postavu na 52 prvků (Peschaková, 1968 uvádí 51 prvků), podle kterých se hotový obrázek hodnotí (např. vyskytuje se hlava, krk, nos atd., podrobněji bude popsáno níže). Výsledek je pomocí tabulky přiřazen k mentálnímu věku, který může být vyjádřen také inteligenčním kvocientem IQ vypočítaným tak, že se vydělí mentální věk reálným věkem a podíl se následně násobí stem (Davido, 2008).

Tato testovací technika existuje také v české modifikaci – *Test kresby postavy* od Šturmy a Vágnerové (1982). Systém bodování je českými autory upraven a jinak uspořádán. Postava je rozdělena na 35 položek. 15 z nich je zaměřeno obsahově a dalších 20 slouží k hodnocení způsobu provedení. Každá položka, pokud se v kresbě vyskytuje, je klasifikována jedním bodem. Celkové hodnocení získáme součtem výsledků obsahové a formální části (Šturma, Vágnerová, 1982).

Vysoce bodově ohodnoceny bývají obvykle komplexně vyzrálé děti, které mají dobrou úroveň inteligence, pečliví jedinci a děti vhodně motivované ke kreslení. Nízké skóre bývá typické pro děti s nižší úrovní rozumových schopností a slabšími senzomotorickými dovednostmi, pro děti neklidné a roztržité (Švancara, 1980).

Kresbu postavy nevyužíváme pouze k měření inteligence, ale můžeme ji využít také projektivně, vycházíme-li z předpokladu, že každý jedinec promítá do kresby sám sebe, své základní pocity a postoje. Kresba je osobním výtvozem a může poukazovat na typické osobnostní vlastnosti (Davido, 2008).

Kromě základních hodnotících položek můžeme v kresbě interpretovat ještě některé další znaky:

- **Velikost postavy** – odráží míru sebevědomí a touhu osobního uplatnění. Zpravidla zaujímá 70 – 80 % plochy papíru. Příliš malá postava může poukazovat na děti

úzkostné, nejisté, s nízkým sebevědomím. Naopak nápadně velká se může objevit u dětí s vysokým sebevědomím, které mají snahu nějak vyniknout, prosadit se.

- **Umístění postavy na papíře** – ve většině případů převažuje umístění postavy doprostřed papíru. Někdy je však objekt usazen příliš na stranu nebo k hornímu či dolnímu okraji. Altman (1998) předpokládá, že na levý okraj papíru kreslí jedinci introvertní, na pravý extroverti. Nahoru umísťují postavu optimisté, dolů spíše pesimisticky založení jedinci.
- **Chybné napojení jednotlivých částí k postavě** – může značit problémy se sebepojetím nebo by se mohlo jednat o kreslíře s poruchou tělesného schématu.
- **Chybějící základní části těla** – opět se může vyskytovat u dětí s poruchou tělesného schématu, např. v důsledku nějakého tělesného postižení. Tato absence však také může poukazovat na jedince s depresivními stavy.
- **Provedení kresby** – přílišné vykreslení detailů se může vyskytovat u úzkostných dětí nebo také méně kreslířsky zdatných dětí, které tímto způsobem kompenzují nedostatek tvořivosti.
- **Kvalita a vedení čar** - křehká čára vedená mnoha napojovanými tahy může poukazovat na děti úzkostné, nejisté, naopak čára kreslená výrazným tlakem na tužku na jedince s agresivními sklony. Zejména jedná-li se pouze o některé části postavy (Davido, 2008; Zradičková, Šafránková, 2009).

3. 1. 1 Goodenough – Harris Drawing Test

Z velkého množství inteligenčních testů je Goodenoughové Draw-A-Man test (1926) pravděpodobně nejvýjimečnější ve svém základním pojetí, ve stručnosti a celkové vhodnosti upotřebení. Má široké použití k prozkoumání intelektu dětí i ke studování mentálně handicapovaných jedinců a jedinců s vadami sluchu. Je vhodný ke zkoumání osobnosti, charakterových vad, schopnosti přizpůsobení se a užívá se také k rozšiřování chování a jednání mladistvých delikventů (Harris, 1963).

Základem testování je kresba postavy „pána“. Dítě kreslí obrázek, jak nejlépe dovede. Tuto činnost provádí samostatně, terapeut je u kresby přítomen, ale do jejího průběhu nezasahuje. Poté je kresba na základě 51 elementů vyhodnocena (Davido, 2008).

Příklad:

Vyskytuje se hlava.....1 bod
Vyskytuje se krk.....1 bod
Nos je znázorněn dvojdimenzionálně.....1 bod
Vyskytuje se oblečení..... 1 bod
Atd. (Harris, 1963)

N. Stewardová (1953) hovoří o tom, že je tento test mezi psychology velmi rozšířený a oblíbený a z toho důvodu by si zasloužil standardizaci. Na tento podnět navazuje práce **Dala B. Harrise**, který vycházel právě z kritérií a norem Goodenoughové. Zjistil však, že k hlubší analýze mu 51 elementů postavy nestačí. Testovací metodu na základě vlastní praxe propracoval a rozšířil. Revidoval test na reprezentativnějších vzorcích, vypracoval alternativní formu – *kresbu postavy ženy* a rozšířil hodnotící stupnici na žáky a mladistvé. Vznikl tak dnes používaný **Goodenough – Harris Drawing Test** (Peschaková, 1968).

Zatímco Goodenoughová používá kresbu mužské postavy, Harris přidává ještě kresbu ženské postavy a vlastní kresbu. Testované děti instruuje tímto způsobem:

1. „ Byl bych rád, kdybyste mi dnes nakreslili tři obrázky. Na první stranu nakreslete mužskou postavu. Udělejte nejlepší obrázek, jaký dokážete. Pracujte velmi pečlivě. Nakreslete celého muže, nikoli pouze hlavu a ramena.“ Po ukončení kresby děti otočí na druhou stranu.
2. „ Ted’ mi nakreslete postavu ženy. Udělejte nejlepší obrázek, jaký dokážete. Pracujte velmi pečlivě. Nakreslete celou ženu, nikoli pouze hlavu a ramena.“ Po ukončení kresby si děti připraví třetí papír.
3. „Tento obrázek je o někom, koho dobře znáte, takže by měl být nejlepší ze všech. Nakreslete sami sebe. Celou postavu, nikoli jen váš obličej. Možná to nevíte, ale mnozí z těch nejlepších umělců rádi kreslí vlastní portréty a obvykle to bývá jejich nejlepší dílo. Takže se snažte a nakonec nakreslete svůj nejlepší obrázek.“(Harris, 1968)

Děti mladší než 8 – 9 let by měly mít mezi jednotlivými kresbami krátkou přestávku a měly by uvolnit napjaté paže a prsty. Test vyhodnocuje vždy jen jedna osoba. Posuzování není obtížné, ale nutný je souhrn znalostí a praxe. Zkušený terapeut dokáže vyhodnotit 20 – 30 kreseb za hodinu. Začátečník pouze 5 (Harris, 1963).

Na rozdíl od Goodenoughové vypracoval Harris dvě stupnice bodování. Jednu pro mužskou a jednu pro ženskou postavu. Mužská postava je hodnocena 73 a ženská 71 elementy. K vyhodnocení vlastní postavy se využívá bodovací stupnice podle pohlaví dítěte, které obrázek kreslilo. Pokud tedy vlastní postavu kreslí dívka, k bodování použijeme stupnici bodů pro ženskou postavu (Harris, 1968).

Peschaková (1968) provedla standardizaci testu Goodenoughové a Harrise také v československých podmínkách na populaci našich dětí. Z průběhu a tvaru křivek určila 5 druhů výskytů určitých bodů u obou pohlaví. Vycházela z bodovací stupnice pro mužskou postavu.

1. Ve všech věkových kategoriích se v kresbě postavy rovnoměrně objevují základní obrysy lidského těla a hlavní části tváře. Postavu člověka obsahující základní znaky zvládne nakreslit dítě v průměru ve věku 4, 9 roků.
2. Poměrně brzy děti ve svých kresbách postihují detaily částí těla a správně vyjadřují jejich proporcionalitu. S rostoucím věkem je však tyto detaily přestávají zajímat a opomíjejí je, např. správnou proporci očí.
3. S rostoucím věkem dochází k rovnoměrnému nárůstu zobrazování drobných detailů částí těla a jejich napojování, jako např. pohled obou očí jedním směrem.
4. V pozdějším věku se v kresbě začínají objevovat správné proporce jednotlivých částí postavy, dynamika pohybů a zdokonaluje se technika kresby.
5. Velmi obtížné elementy, jako např. dokonalá technika práce s tužkou, stínování apod. se vyskytují pouze u některých dětí. Jedná se zejména o jedince talentované (Peschaková, 1968).

Psychologové mohou prostřednictvím tohoto testu získat prvotní dojem o úrovni všeobecného nadání a schopností dítěte. Protože většina dětí ráda kreslí, může být test použit k získání jejich spolupráce pro pozdější složitější úkoly. Psychologové touto cestou mohou získat nějaké povědomí o potenciálu a intelektu neslyšících a hluchoněmých dětí, které nemohou být testovány obvyklými metodami a technikami. Antropologové a psychologové mohou tento test použít k získání povědomí o mentálním vývoji dětí, pro které standardní testování není vhodné. Goodenough-Harris Drawing Test je určený zejména k získávání vědomostí o mentální a intelektuální zralosti dětí a mladistvých a neměl by být používán k jiným účelům (Harris, 1968).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMU

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte. Může pro něj být kreativní zábavou, uspokojením a možností sebevyjádření. Velký význam má s ohledem na školní povinnosti, neboť je předpokladem pro dosahování schopností a dovedností nezbytných pro psaní.

Kresba je také vhodnou terapeutickou činností a nástrojem k navázání kontaktu s dítětem. Je prostředkem, jak ho lépe poznat, protože nám poskytuje celou řadu informací. Zkoumá vývojovou úroveň, vizuomotoriku, emocionalitu dítěte, jeho vztahy, postoje a komunikaci. Může být významným rehabilitačním nástrojem. Lze ji také využít ke sledování vývoje osobnosti a intelektu (Bednářová, Šmardová, 2009).

V praktické části je dokumentováno výzkumné šetření, jehož účelem je hodnocení kresby mužské postavy u dětí mladšího školního období, které měří dosažený inteligenční stupeň žáků. Hlavním cílem výzkumu je **zjištění úrovně obsahové stránky kresby a porovnání skutečného biologického věku dětí s jejich mentálním věkem.**

K dílčím cílům výzkumu se řadí: zjištění preference vyznačovaných prvků v kresbě postavy u dětí raného (1. a 2. třída) a středního školního věku (3., 4. a 5. třída), porovnání dosažených výsledků v kresbách dívek a chlapců, dětí z venkovské a městské školy a také analýza kreseb tzv. „normální“ populace dětí a dětí se specifickými výukovými potřebami a dále i dětí mentálně postižených.

V předkládaném výzkumném šetření jde především o kvantitativní přístup, tedy o zjišťování a posuzování množství obsažených prvků v kresbě postavy, nikoli o hodnocení kvalitativní úrovně kresby a jejích dílčích elementů. Výsledky jednotlivých měření jsou zpracovány a následně interpretovány pomocí přehledných tabulek a grafů. Ke kvalitativní analýze bude částečně přihlédnuto v diskuzní části diplomové práce.

Po zjištění a shrnutí obsahové stránky je hodnoceno také formální hledisko kreseb. Posuzována je zejména velikost postavy, využití prostoru, užití barev a celkové estetické ladění kresby s ohledem na individuální a věkové zvláštnosti dětí.

Pro zpracování empirické části diplomové práce jsou použity následující postupy a metody:

- analýza literatury týkající se dětské kresby,
- analýza školních záznamů sledovaných dětí,
- vlastní pozorování,
- diagnostika kresby.

4. 1 Výzkumné otázky

K dosažení výše uvedených cílů jsou stanoveny tyto otázky:

1. Existují rozdíly mezi chronologickým věkem dětí a jejich mentálním věkem zjištěným z diagnostiky kresby mužské postavy?
 - Existují rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem dětí raného školního období (6-8 let)?
 - Existují rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem dětí středního školního období (9-12 let)?
2. Existují v kresbě mužské postavy prvky, které jsou vyznačovány dětmi raného školního období, nikoli však dětmi středního školního období?
3. Dosahují dívky v raném a středním školním období v kresbě mužské postavy obecně lepších výsledků než chlapci?
4. Existují rozdíly v kresbách dětí z venkovské a městské školy?
5. Existují rozdíly v kresbách dětí se specifickými výukovými potřebami vzhledem k „normální“ populaci?
6. Existují výrazné rozdíly v kresbách dětí s mentálním postižením vzhledem k „normální“ populaci?

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumná šetření k diplomové práci proběhla od 3. do 14. ledna roku 2011 ve čtyřech vzdělávacích zařízeních odlišného typu. Šlo o dvě základní školy (malotřídní na venkově a devítiletou ve městě) a dvě speciální školy (pro žáky se SVP¹⁰ a pro děti s mentálním postižením). Jednání ředitelů škol a jednotlivých učitelů bylo velice vstřícné a ochotné. Rodiče všech žáků účastnících se výzkumného šetření byly seznámeny s podmínkami výzkumu a podepsali informovaný souhlas (viz příloha 4). Rozložení žáků ve výzkumném vzorku je uvedeno v tabulce 1.

Základní škola ve Vikýřovicích je malotřídní školou pro žáky 1. – 5. ročníku. Podle ŠVP¹¹ jde o školu rodinného typu ve smyslu blízké spolupráce všech učitelů, žáků, rodičů a přátel školy. V jednotlivých ročnících je maximálně 15 žáků. Vyučování zde probíhá ve čtyřech třídách, takže vždy některé dva ročníky mají spojenou výuku. Většinou se jedná o výtvarnou, hudební a tělesnou výchovu, pracovní činnosti a literární výchovu. To znamená, že ve výuce hlavních předmětů nedochází ke spojování žáků. Výzkumné šetření zde proběhlo ve všech ročnících.

3. základní škola v Šumperku je spádovou školou pro žáky z Vikýřovic a zajišťuje výuku ve všech devíti ročnících. Jde o školu s rozšířenou výukou anglického jazyka, a to od 3. ročníku. Počet žáků v jednotlivých třídách je větší než 20. Výzkumné šetření zde proběhlo v 1. a ve 4. třídě, to znamená, že byl pokryt jak raný, tak střední školní věk.

Schola Viva v Šumperku je základní devítiletá škola určená handicapovaným dětem se specifickými poruchami učení, chování, ale i vadami řeči a tělesným postižením. Počet žáků v jednotlivých ročnících není větší než 15. Žáci jsou rozděleni do tří skupin podle charakteru postižení: intenzivní náprava čtení a psaní, intenzivní náprava matematických schopností, ergoterapie – práce s tělesně postiženými dětmi. Výzkumné šetření zde proběhlo s deseti žáky 4. ročníků, kteří jsou zařazeni do skupiny intenzivní nápravy čtení a psaní.

Škola Pomněnka v Šumperku je speciální škola pro žáky s mentálním a tělesným postižením. Jde o žáky postižené DMO, downovým syndromem, autizmem, žáky s těžkým smyslovým postižením, sníženými rozumovými schopnostmi a vrozenými vývojovými poruchami. Výzkumné šetření zde proběhlo s deseti žáky středního školního období (viz tabulka 2).

¹⁰ SVP – specifické vyučovací potřeby.

¹¹ ŠVP – Školní vzdělávací program.

V prvních třech školách se výzkum uskutečnil stejným způsobem. Žákům byl jasnou a srozumitelnou formou zadán úkol, který poté samostatně vypracovali. Šetření probíhalo pod vedením mé osoby za přítomnosti třídního učitele, který vstupoval do činnosti pouze na mé požádání a nijak žáky neovlivňoval. Působil spíše jako poradce při získávání podrobnějších informací o dětech. Všem žákům k vypracování úkolu stačil půlhodinový limit.

Ve speciální škole Pomněnka probíhalo výzkumné šetření pod vedením jednoho učitele za přítomnosti mé osoby, jelikož šlo o žáky s různým stupněm mentálního postižení a práce vedená neznámou osobou by pro ně mohla být stresující. Šetření však probíhalo obdobným způsobem jako na ostatních školách pouze s tím rozdílem, že některým žákům byl při práci přidržován papír.

Tabulka 1: počet žáků v jednotlivých kategoriích a procentuální vyjádření

	Počet žáků (n)	Relativní počet (%)
Celkem	90	100
Raný školní věk	40	44
Střední školní věk	50	56
Dívky	33	37
Chlapci	57	63
Žáci se SVP	18	20
Žáci s mentálním postižením	10	11
Žáci z venkova	34	38
Žáci z města	56	62

Tabulka 2: Mentálně handicapovaní žáci

Celkem	10
Downův syndrom	1
Lehká mozková retardace	2
Opožděný psychomotorický vývoj	4
Dětská mozková obrna	2
Autizmus	1

5. 1 Průběh výzkumného šetření

Na počátku roku 2011 bylo provedeno šetření ve čtyřech školách. Výzkum byl realizován u žáků raného a středního školního věku (6-12 let). Testování se zúčastnilo celkem 90 dětí, bližší rozbor je uveden v tabulkách v 5. kapitole. Děti pracovaly v anonymitě, starší z nich uváděly pouze pohlaví, mladší křestní jméno, což pro ně vzhledem k jejich věku bylo pochopitelnější.

Obsahem zkoumání byla kresba mužské postavy. Před vlastní realizací kresby byl s dětmi veden motivační skupinový rozhovor na téma „Výzkum“. Žákům bylo vysvětleno, co v obecné rovině výzkum znamená, k čemu může sloužit. Ti se poté zapojovali do rozhovoru a prezentovali vlastní nápady či pokládali otázky. Poté byly děti motivovány větou: „Nyní jste i vy účastníky výzkumu a vaše práce je velmi důležitá pro jeho výsledek.“ Tento rozhovor trval asi 5-8 min.

Nato byl dětem předložen papír formátu A4 a pastelky a zadán úkol: **„Nakreslete mužskou postavu. Udělejte nejlepší obrázek, jaký dokážete. Pracujte velmi pečlivě. Nakreslete celou postavu, nikoli jen hlavu.“** Na samotnou kresbu byl vymezen časový limit cca 30 min, což byl zbývající čas do ukončení klasické vyučovací hodiny. Děti však pro svou práci potřebovaly podstatně kratší dobu, která v průměru nepřesahovala 20 min. Práce žáky vesměs těšila, úkol vykonávali s nadšením.

Po ukončení práce byl ke každému obrázku připevněn lístek, kde bylo uvedeno pohlaví, věk dítěte a jeho další individuální zvláštnosti, jako např. lateralita, SVP, sociální poměry, národnost atd. Součástí každého lístku byla testovací stupnice se 73 políčky pro následné posuzování kreseb. Jednotlivé kresby byly vyhodnocovány v průběhu měsíce února roku 2011. Tato obodovaná šetření se posléze stala podkladem pro zodpovězení stanovených otázek v diplomové práci.

6 VÝZKUMNÁ METODA

Dětské kresby s tematikou postavy se objevují velmi často a jsou cenným zdrojem celé řady informací o svém autorovi. Vypovídají o jeho rozumových schopnostech, kvalitě vnímání, paměti i jemné motoriky. Odkrývají dětské emoce, afektivitu, zájmy atd. Těchto aspektů si v kresbě postavy u dětí všimlo mnoho psychologů, kteří se touto tematikou podrobněji zabývali a vznikla tak široká škála testovacích metod využívajících právě kresbu postavy.

Jedním z prvních autorů využívajících kresby lidského těla, byl **M. C. Schuyten** (1904). Postavu nakreslenou v dešti využívají ve svých testech **H. M. Fay** a **E. F. Hammer**. Pravděpodobně největší průkopníci využívající k testování kresbu lidské postavy, byla **F. L. Goodenoughová** (1926), která si všimla, že s rostoucím věkem jedince narůstá v jeho kresbě počet detailů a zvyšuje se jejich správnost a preciznost provedení. Zajímala ji především korelace mezi kvalitními kresbami a dobrým prospěchem ve škole. Test Goodenoughové je významný zejména z pohledu zkoumání vývoje intelektu. Každému věku tak odpovídá určitý typ postavy. Goodenoughová rozdělila postavu na 51 prvků, podle nichž se hotový obrázek hodnotí. Výsledný počet bodů je pomocí tabulky přiřazen k mentálnímu věku (Švancara 1980, Davido 2008).

Test kresby postavy existuje také v české modifikaci. Autory jsou **J. Šturma** a **M. Vágnerová** (1982). Bodování kresby postavy je českými autory upraveno a uspořádáno jiným způsobem. Postava je rozdělena na 35 položek, z nichž 15 je zaměřeno obsahově a 20 hodnotí způsob provedení. Každá položka vyskytující se v kresbě je hodnocena jedním bodem. Vysoce ohodnoceny bývají komplexně vyzrálé děti s vysokou úrovní inteligence, dále jedinci pečliví a vhodně motivovaní ke kresbě. Nízké skóre mívají děti s dětskou mozkovou obrnou, děti s nízkou úrovní rozumových schopností, s kombinovanými vadami a těžkým smyslovým postižením (Šturma, Vágnerová, 1982).

K hodnocení kreseb v praktické části diplomové práce bylo využito norem pro výpočet mentálního věku na základě testu kresby postavy pro bratislavskou populaci od **Peschakové** (1968), jehož podkladem je Goodenough-Harris drawing test. **D. B. Harris** (1963) při hlubší analýze testu Goodenoughové zjistil, že je pro něj 51 prvků v kresbě postavy nedostačující. Na základě vlastní praxe tuto metodu rozpracoval a kresbu mužské postavy obohatil také o kresbu postavy ženské a postavy jedince, který kresbu provádí. Mužská postava je hodnocena 73 a ženská 71 elementy (Harris, 1963).

Např.: krk – jasné vyznačení – 1 bod,

krk – dvojdimenzionální vyznačení – 1 bod,

detaily očí – řasy a obočí vyobrazeny současně – 1 bod atd.

(Podrobněji popsáno v teoretické části práce v podkapitole 3. 1. 1.)

To znamená, že největší možný dosažený počet bodů je 73 (71). Tato hranice je však pro děti mladšího školního věku nedosažitelná. Přiblížit se jí dokážou až dospělí a spíše nadaní jedinci. Pouze nejlepší z dětí mladšího školního věku překonávají poloviční hranici, ale valná většina dětí raného a středního školního věku dosahuje méně než polovinu bodů.

Podkladem pro výzkum v této diplomové práci je test kresby postavy v Harrisově modifikaci. Je však zjednodušen, soustřeďuje se pouze na kresbu mužské postavy. Kresbu ženské a vlastní postavy opomíjí zejména pro časovou náročnost a složitost testování při poměrně obsáhlém testovacím vzorku (90 jedinců). Pro zvýšení zájmu a motivace u dětí je při testování užito pastelek, Harris pracuje pouze s tužkou. Počet hodnocených prvků (73) v kresbě mužské postavy je však zachován (viz příloha 5).

7 PREZENTACE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

V této kapitole bude pojednáno o konkrétních výsledcích výzkumného šetření. Jednotlivé výsledky budou přehledně předkládány v pořadí jednotlivých výzkumných otázek. Pro jejich posouzení bylo v prvních fázích tvorby diplomové práce uvažováno o výzkumném vzorku 40 – 50 dětí. To se však později, při hlubší analýze literatury týkající se dětské kresby a její diagnostiky, a také vzhledem k jednotlivým skupinám vyšetřovaných, jevílo jako nedostatečné. Pro větší validitu a přesnost je tak pracováno s výzkumným vzorkem 90 jedinců.

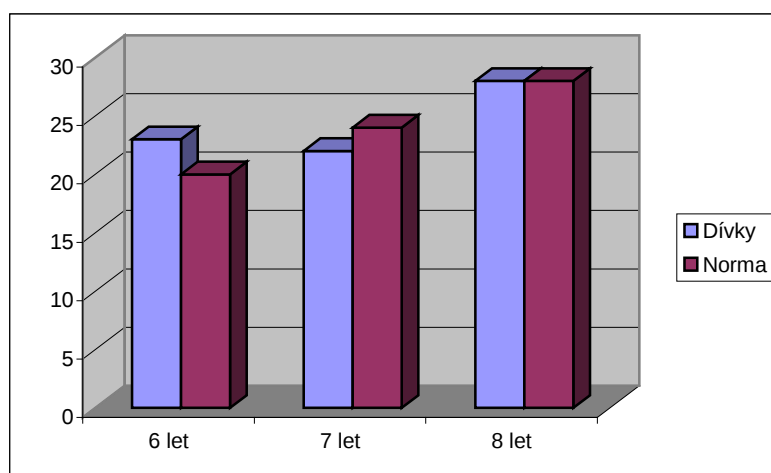
Výzkumná otázka č. 1: Existují rozdíly mezi chronologickým věkem dětí a jejich mentálním věkem zjištěným z diagnostiky kresby mužské postavy?

Pro větší přehlednost a přesnost závěrů je období mladšího školního věku vnitřně diferencováno na raný a střední školní věk. Nejdříve je pomocí grafů srovnáván chronologický a mentální věk dívek raného školního období, poté chlapců stejného věku. Pro ucelený pohled následuje celkové porovnání dětí raného školního období. Stejným způsobem je postupováno při posuzování chronologického a mentálního věku u dětí středního školního období.

- Existují rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem dětí raného školního období (6-8 let)?

Z grafu 1 je patrné, že dosažený počet bodů u dívek raného školního věku se v průměru příliš neodchyluje od normy. Šestileté zkoumané dívky jsou v mírném nadprůměru, což je však způsobeno výrazně lepší kresbou dvou dívek, které ve svých výtvorech ostatní významně překonaly. Obě dívky dosáhly hranici mentálního věku devíti let. Jedna z dívek je podle dostupných informací spíše průměrně nadaná v hlavních předmětech, ale ostatní vrstevníky výrazně překonává právě ve výtvarné výchově a činnostech, které vyžadují manuální zručnost. Druhá dívka podle dostupných informací vykazuje nadprůměrné výsledky ve všech předmětech.

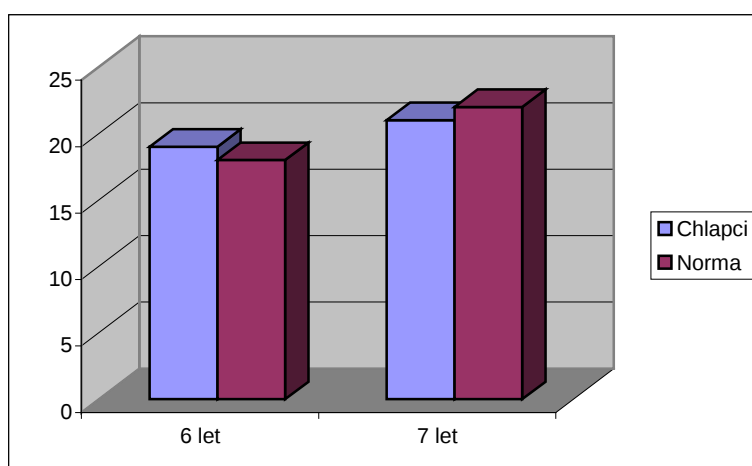
Graf 1: Chronologický a mentální věk dívek raného školního období



Sedmileté zkoumané dívky jsou oproti normě v mírném podprůměru, který však není nijak zásadní. Průměrně jde o rozdíl dvou bodů, což odpovídá maximálně půlročnímu rozdílu mentálního věku. Osmileté dívky jsou s normou v úplném souladu.

V porovnání chronologického a mentálního věku chlapců raného školního období chybí věkové srovnání osmiletých hochů, a to z toho důvodu, že období raného školního věku bylo při samotném výzkumu reprezentováno dětmi prvních a druhých ročníků a ve vyšetřovaných třídách nebyli osmiletí chlapci na rozdíl od dívek vůbec zastoupeni, což ale konečný výsledek nijak nezkresluje¹².

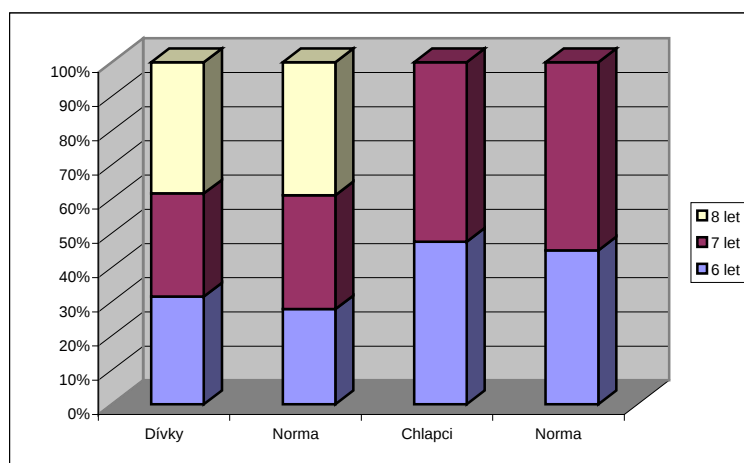
Graf 2: Chronologický a mentální věk chlapců raného školního období



¹² V 1. a 2. třídách mohou být 6-8leté děti v závislosti na věku při nástupu do školy. Druhé třídě zpravidla odpovídá věk 7-8 let, ale k výzkumnému šetření došlo v měsíci lednu, kdy se žádný z testovaných chlapců věkové hranici osmi let nepřiblížil.

Podobné závěry jako v případě dívek vykazuje také graf 2, který srovnává chronologický a mentální věk chlapců raného školního věku. Zastoupeni jsou zde chlapci šesti a sedmiletí, jejichž mentální věk je v průměru zhruba totožný s jejich věkem biologickým. Rozdíly v celkovém součtu jsou zde opět maximálně půlroční.

Graf 3: Chronologický a mentální věk dívek a chlapců raného školního období



V grafu 3 je vidět srovnání chronologického a mentálního věku jak u dívek, tak u chlapců raného školního věku současně. Z předloženého grafu vyplývá odpověď na první dílčí otázku: **Rozdíl mezi chronologickým a mentálním věkem dětí raného školního období není nijak zásadní. Pohybuje se v rozmezí kolem půl roku, což na jedné straně může být následkem mírně vyššího či nižšího mentálního věku, na straně druhé však může jít o zcela přirozený jev, neboť všichni žáci byli vyšetřováni v přibližně stejném věku, ne však úplně totožném. Např. mezi sedmiletými jednotlivci může být až jedenáctiměsíční rozdíl.**

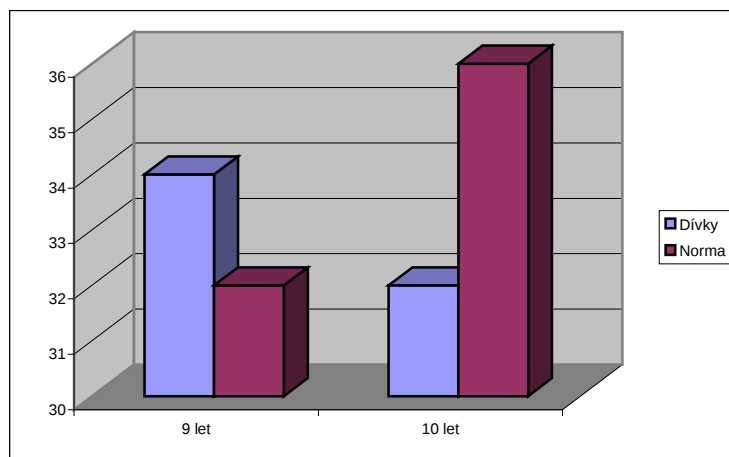
- Existují rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem dětí středního školního období (9-12 let)?

Při posuzování výzkumné otázky v období středního školního věku jsou hodnocena pouze šetření dětí z tzv. „normální“ populace a dětí se specifickými výukovými potřebami. Žáci s mentálním postižením byli z tohoto hodnocení eliminováni, neboť by vzhledem k závažnosti jejich postižení docházelo k výraznému zkreslení výsledků.

Střední školní období je vymezeno věkovým rozmezím 9 – 12 let. Ve vyšetřovaných třídách z období středního školního věku byly pouze devítileté a desetileté dívky, chlapci byli

ve věku 9, 10 a 11 let. Jelikož je chronologický a mentální věk žáků v první fázi posuzován podle dosažených roků, souhrnný výsledek středního školního období tak není ovlivněn.

Graf 4: Chronologický a mentální věk dívek středního školního období



Z grafu 4 jsou na první pohled patrné výrazné rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem dívek. Zřetelné je to zejména u žákyň desetiletých, které jsou nápadně v podprůměru, co se mentálního věku týká. Z podrobnějšího posouzení grafu však lze vidět, že rozdíl v dosaženém počtu bodů na ose y je u devítiletých dívek 2 body, což je rozdíl pouhého půl roku. U desetiletých dívek je však tento rozdíl už 4 body, což ale stále nečiní více než jeden rok. Takže difference mezi chronologickým a mentálním věkem není tak významná, jak by se na první pohled zdálo. Dobře porovnat lze tento rozdíl také na grafu 6, kde již není tak nápadný.

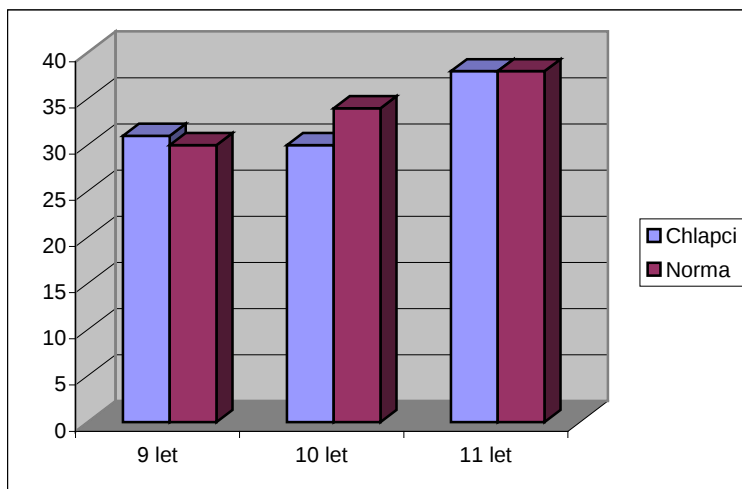
V kategorii desetiletých dívek jsou navíc z celkového počtu sedmi žákyň tři dívky se SVP a jedna romské národnosti. Tyto žákyně dosáhly výrazně nižšího skóre než zbývající tři.

Při pohledu do grafu 5 lze dojít k podobným závěrům jako v předchozích případech. Rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem chlapců na všech vyšetřovaných věkových úrovních středního školního období nejsou nijak podstatné. Podle dosaženého počtu bodů je opět nejhorší výsledek patrný u desetileté hranice, jde však o výkyv pouze jednoho roku. Navíc z vyšetřované skupiny 18 chlapců je 14 žáků se SVP, což může mít na konečný výsledek zřejmý dopad.

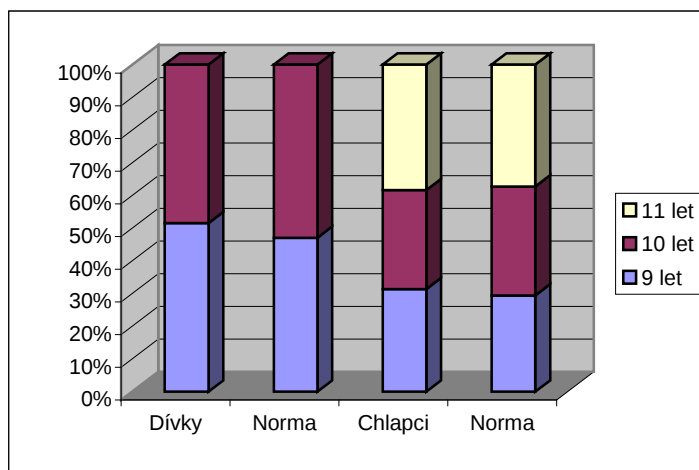
Z grafu 6 je vidět, že rozdíl mezi chronologickým a mentálním věkem u dívek není tak výrazně patrný jako v grafu 4. V případě chlapců jsou rozdíly zřetelné ještě méně. Z předloženého grafu vyplývá odpověď na druhou dílčí otázku: **Chronologický věk žáků středního školního období v celkovém součtu odpovídá jejich mentálnímu věku. Největší**

rozdíly ve srovnání vykazují desetiletí jedinci, u nichž činí rozdíl mezi chronologickým a mentálním věkem až jeden rok v jejich neprospěch, což může být následkem nižšího intelektu či vysokého počtu žáků se SVP z celkového vyšetřovaného vzorku.

Graf 5: Chronologický a mentální věk chlapců středního školního období



Graf 6: Chronologický a mentální věk dívek a chlapců středního školního období



Ze všech výše předložených grafů vyplývá souhrnná odpověď na první výzkumnou otázku: **Obecně mezi chronologickým a mentálním věkem dětí zjištěným z diagnostiky kresby mužské postavy neexistují výrazné rozdíly, pokud uvažujeme o průměrném dosaženém počtu bodů dětí stejného věku.**

Jestliže jsou však jednotlivé kresby posuzovány individuálně, mohou být rozdíly mezi chronologickým a mentálním věkem dítěte zřetelnější. Ve vyšetřovaném vzorku

se objevují děti, jejichž biologický věk je s mentálním v souladu, ale také jednotlivci, jejichž mentální věk je výrazněji odlišný od chronologického jak v jejich prospěch, tak nepospěch.

Výzkumná otázka č. 2: Existují v kresbě mužské postavy prvky, které jsou vyznačovány dětmi raného školního období, nikoli však dětmi středního školního období?

Podkladem pro stanovení této otázky je výzkum Peschakové (1968), která ověřovala Harrisovu testovací metodu na bratislavské populaci. Z průběhu a tvaru křivek zjistila, že v kresbě mužské postavy existuje 22 bodů (z celkových 73), které děti vyznačují poměrně brzy, ale ve starším věku si jich nevšímají.

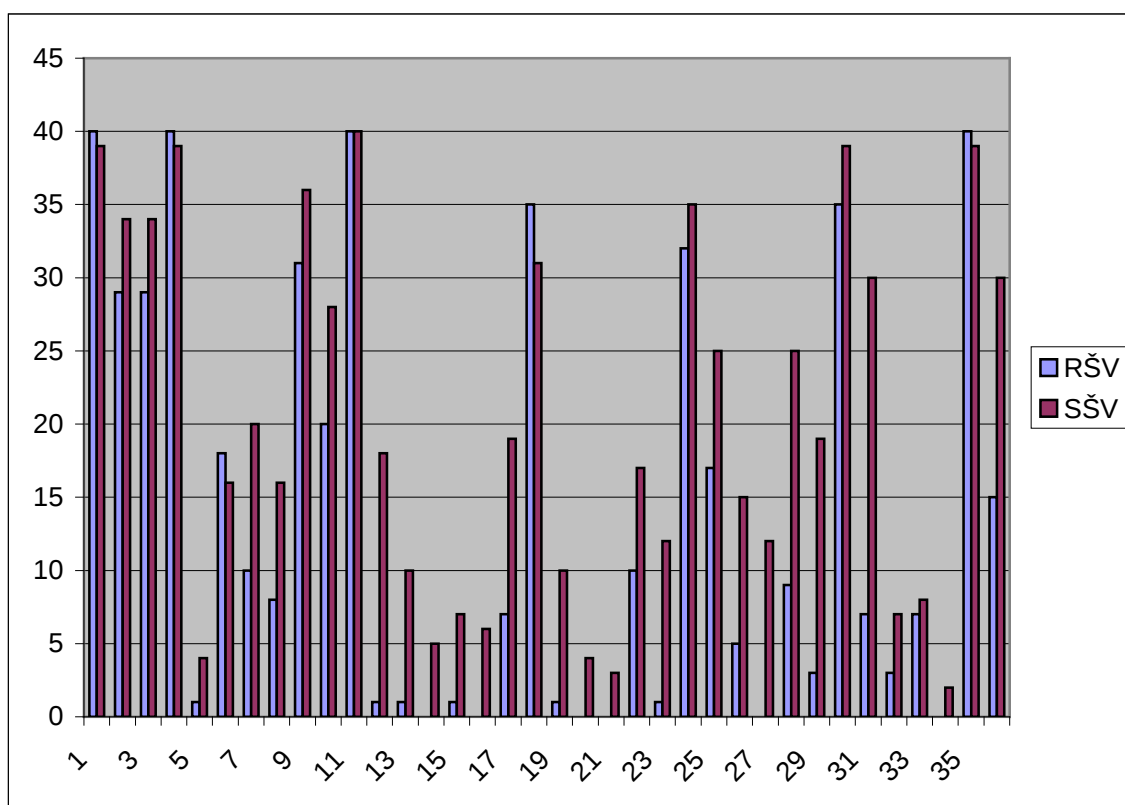
V grafech 7 a 8 se objevuje jeden prvek (č. 37), který vyznačovaly pouze děti raného školního věku a u dětí středního školního období se nevyskytl ani jednou. Jde o sbíhání končetin v rozkroku při pohledu z boku. Při podrobné analýze jednotlivých kreseb, ve kterých se tento element objevil, se ukázalo, že nejde o prvek, kterého by si žáci středního školního období nevšimli nebo při jeho vyznačení chybovali. Jedná se o to, že děti z raného období často při kresbě postavy *en face* kreslí nohy z profilu. Žáci ze středního období však už při kresbě postavy *en face* v tomto ohledu nechybují, což je z hlediska vývoje jedince normální.

Kromě tohoto elementu se v grafech vyskytuje ještě dalších šest prvků, které častěji vyznačovaly děti z raného školního období. U pěti z nich se však jedná o diferenci maximálně dvou bodů, což je při stejně širokém vyšetřovaném vzorku raného i středního školního období zanedbatelné. Výraznější rozdíl však lze vysledovat u prvku č. 18., který se týká jakéhokoli jasného vyznačení vlasů. Téměř všechny kresby dětí raného školního období tento element splňují. Ve středním školním období však zcela chybí u čtvrtiny kreseb.

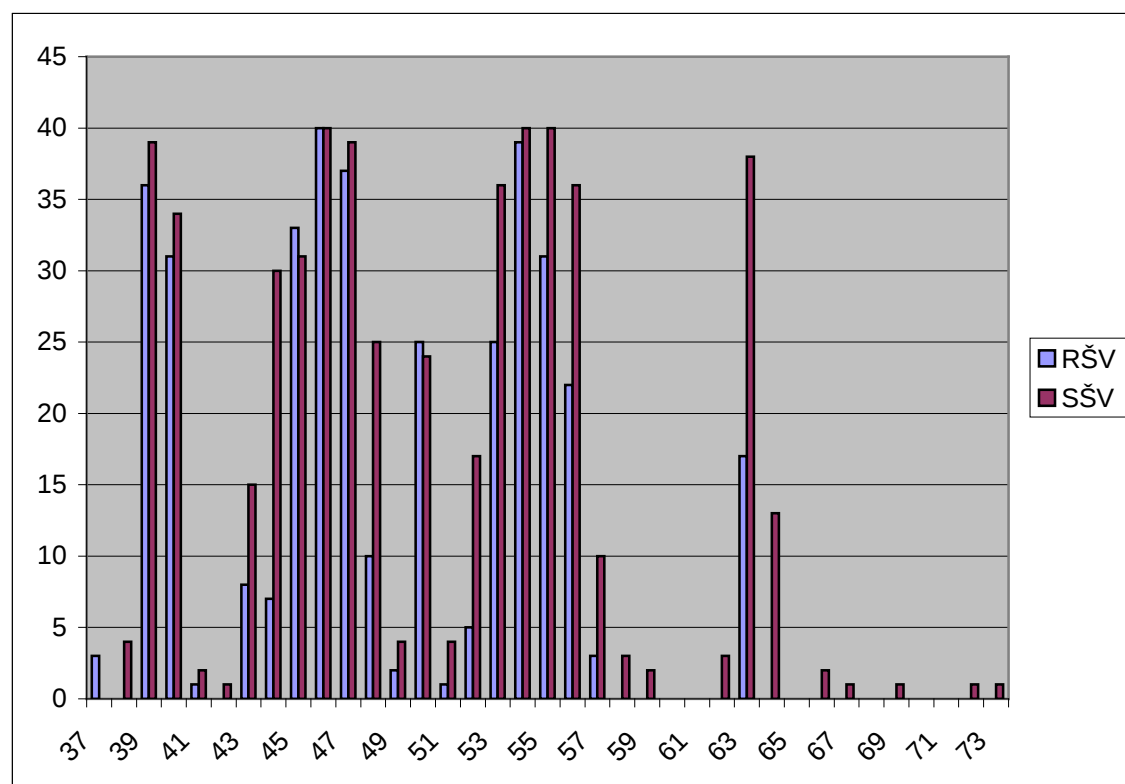
V tomto případě se nejedná o stejný typ absence jako u prvku č. 37. S rostoucím věkem by se totiž vyznačení vlasů mělo spíše zdokonalovat a starší děti by už měly kreslit nějaký střih či účes. Přesto 25 % kreseb posuzovaných žáků středního školního období tento prvek zcela postrádá. Někteří z těchto jedinců nechali vyznačení vlasů bez povšimnutí, jiní je nahradili nakreslením klobouku, čepice atd. To je však podle Harrisové nedostačující, neboť ten v případě nakreslení jakékoli pokrývky hlavy boduje prvek pouze tehdy, když jsou vyznačeny vlasy kolem uší. To však tyto posuzované kresby nesplňují.

Oba výše komentované prvky se shodují s těmi, které vydělila Peschaková. U ostatních elementů se však tato shoda nevyskytla.

Graf 7: Výskyt elementů v kresbě mužské postavy u dětí raného a středního školního období



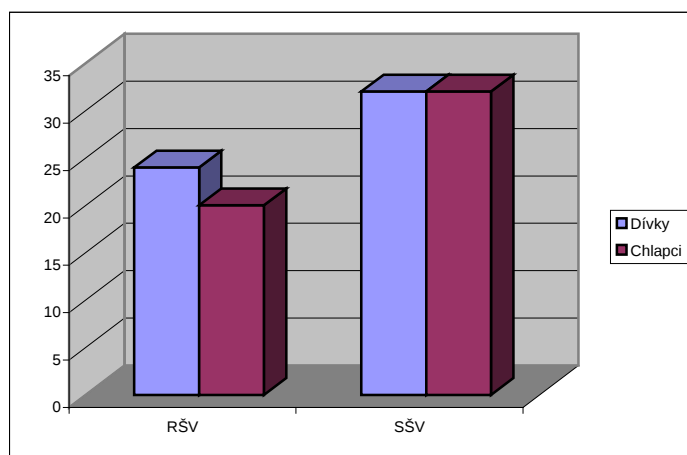
Graf 8: Výskyt elementů v kresbě mužské postavy u dětí raného a středního školního období



Z hlediska stanovené výzkumné otázky vyplývá z grafického znázornění odpověď: **V kresbě mužské postavy existují dva prvky, které jsou častěji a nebo téměř výhradně vyznačovány dětmi raného školního období. Absence prvku, který se týká sbíhání končetin v rozkroku při kresbě z boku, potvrzuje u žáků středního školního věku vývojový aspekt dětské kresby. Čtvrtina žáků středního školního období však nechává vyznačení vlasu při kresbě mužské postavy zcela bez povšimnutí, což z hlediska vývoje jedince standardní není.**

Výzkumná otázka 3: Dosahují dívky v raném a středním školním období v kresbě mužské postavy obecně lepších výsledků než chlapci?

Graf 9: Průměrný dosažený počet bodů u dívek a chlapců v raném a středním školním období



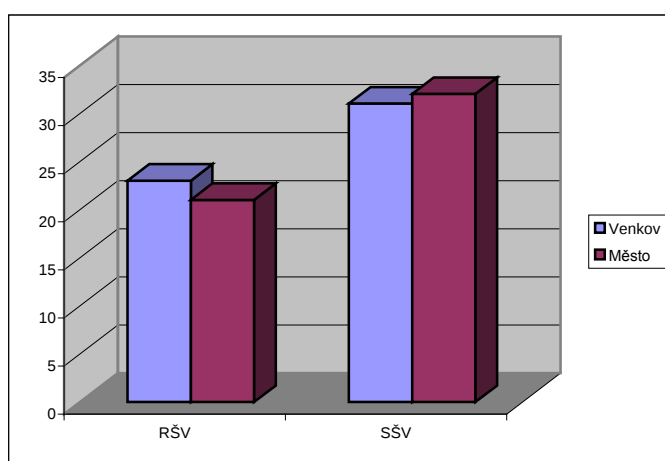
Tato výzkumná otázka byla stanovena za účelem ověření Harrisova zjištění, že dívky získávají v kresbě postavy vyšší bodové skóre než chlapci téhož věku. Grafické znázornění dosažených počtů bodů u dívek a chlapců v raném školním období toto zjištění potvrzuje. Dívky získaly o 4 body více než stejně staří chlapci. Při podrobnější analýze jednotlivých kreseb vyplynulo, že dívky oproti hochům lépe vyznačovaly krk a obličejové prvky, zejména detaily očí.

Ve středním školním období je však průměrný dosažený počet bodů dívek a chlapců zcela totožný. Po zpětném náhledu do grafů 4 a 5, které srovnávají chronologický a mentální věk jedinců středního školního věku, lze dospět k závěru, že vyrovnaný výsledek u děvčat a chlapců v tomto období je specifický pro tento vyšetřovaný vzorek dětí. V této skupině pravděpodobně chlapci dosahují vyšší inteligenční úrovně než dívky.

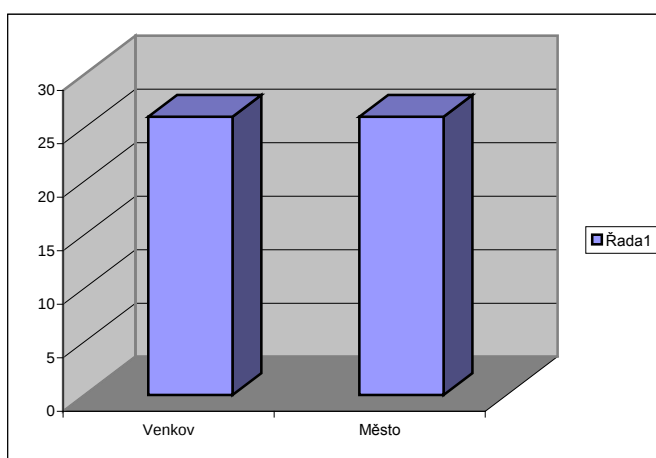
Prostřednictvím grafického znázornění a hlubší analýzy individuálních kreseb vyplývá odpověď na třetí výzkumnou otázku: **Dívky v raném školním období získávají v kresbě mužské postavy obecně lepších výsledků než chlapci, a to zejména díky detailnějšímu vyznačení prvků obličeje. Ve středním školním období je získaný počet bodů u dívek a chlapců vyrovnaný, a to z toho důvodu, že dívky v tomto vyšetřovaném vzorku vykazují nižší mentální úroveň než chlapci.**

Výzkumná otázka č. 4: Existují rozdíly v kresbách dětí z venkovské a městské školy?

Graf 10: Průměrný počet celkově dosažených bodů na venkovské a městské škole v raném a středním školním věku



Graf 11: Průměrný počet celkově dosažených bodů na venkovské a městské škole v celém mladším školním období

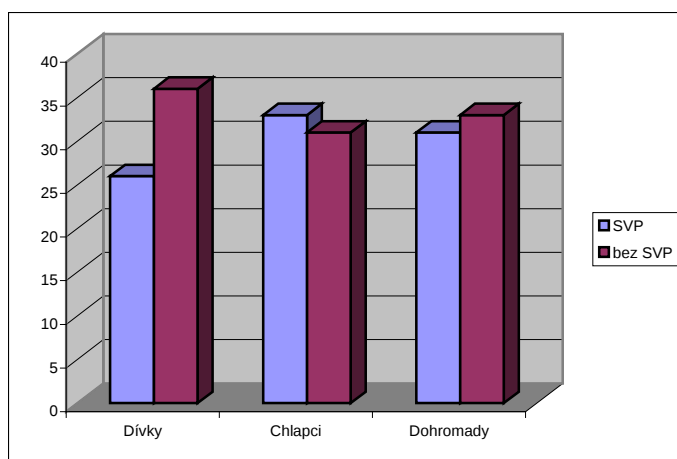


V grafu 10 jsou vidět rozdíly v průměrném dosaženém počtu bodů jak v raném, tak středním školním období. Tyto difference však nejsou nijak výrazné. V raném školním věku dosahují mírně vyššího skóre děti z venkovské školy, ve středním školním období je tomu opačně. Po hlubší analýze jednotlivých šetření nebyly v kresbách dětí z venkova zjištěny žádné odlišnosti ve vyznačování či zvýšené četnosti některých prvků oproti dětem z města a naopak. Pokud jsou celkové výsledky vyhodnoceny pro celé mladší školní období současně (graf 11), tyto nevýrazné rozdíly v raném a středním věku zcela mizí a obě lokality disponují stejným průměrným počtem bodů.

Z grafů 9 a 10 vyplývá odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku: **V kresbách dětí z venkovské a městské školy neexistují rozdíly. Z hlubší analýzy jednotlivých kreseb lze dojít k závěru, že v kresbách dětí z venkova a města nebyly zjištěny odlišnosti v četnosti vyznačených prvků, ani rozlišnosti ve výběru kreslených prvků.**

Výzkumná otázka č. 5: Existují rozdíly v kresbách dětí se specifickými výukovými potřebami vzhledem k „normální“ populaci?

Graf 12: Porovnání průměrných dosažených výsledků žáků se SVP a žáků bez „zátěže“ v období středního školního věku.



Graf 12 je zaměřen pouze na porovnání žáků středního školního období, a to z toho důvodu, že v raném školním věku, tzn. v období od 6 – 8 let, není zatím diagnostikováno tolik žáků se SVP jako v periodě následující, takže vzorek dětí se SVP není dostatečně široký a výsledky takového srovnání by mohly být zavádějící.

V případě porovnání dívek je závěr jednoznačný. Dívky se SVP získaly o celých 10 bodů v součtu výsledků méně než stejně staré dívky bez „zátěže“. Při podrobnějším prozkoumání

kreseb se ukazuje, že dívky se SVP velmi často zapomínaly na znázornění vlasů, uší, detailů očí i počet a proporce prstů většinou neodpovídaly skutečnosti. Také celková proporcionalita těla u všech kreseb dívek se SVP působí velmi nevyváženým dojmem, zejména hlava je v poměru ke zbytku postavy kreslena příliš velká.

Ovšem v případě porovnání dosažených bodů u chlapců je situace zcela jiná. Žáci se SVP dosahují dokonce lepších výsledků než chlapci bez „zátěže“, i když tento rozdíl není tak diametrální jako v případě dívek. Některé kresby sice vykazují podobné nedostatky jako u dívek, ale ve většině případů jsou kresby co do obsahu vyznačených elementů na stejné nebo dokonce vyšší úrovni než u chlapců bez „zátěže“. Dva žáci se SVP dokonce získali nejvyšší počet bodů ze všech posuzovaných kreseb. V těchto případech pravděpodobně velkou roli sehrává vysoká inteligence těchto chlapců, ale z porovnání obou skupin vyplývá na povrch otázka, jaký vliv má na dosažený výsledek výběr školy. Většina dívek se SVP je totiž žákyněmi klasických základních škol, zatímco většina chlapců se SVP navštěvuje speciální školu, která vyučuje pouze tyto žáky. K prokázání nebo vyvrácení této myšlenky by však byl potřebný další podrobnější výzkum.

Z grafického porovnání obou skupin dětí bez ohledu na pohlaví nejsou rozdíly, co do počtu dosahovaných bodů, v kresbě mužské postavy významné.

Z grafů 11 a 12 a z hlubší analýzy jednotlivých případů vyplývá odpověď na pátou výzkumnou otázku: **V kresbách některých dětí se SVP (v tomto vyšetřovaném vzorku především dívek) existují rozdíly vzhledem k „normální“ populaci. Zejména jde o nevyváženou proporcionalitu postav a opomíjení některých detailů obličeje. Tyto závěry však nelze zevšeobecňovat na všechny jedince se SVP. Zejména u dětí s vyšší mírou inteligence se tyto odchylky neobjevují.**

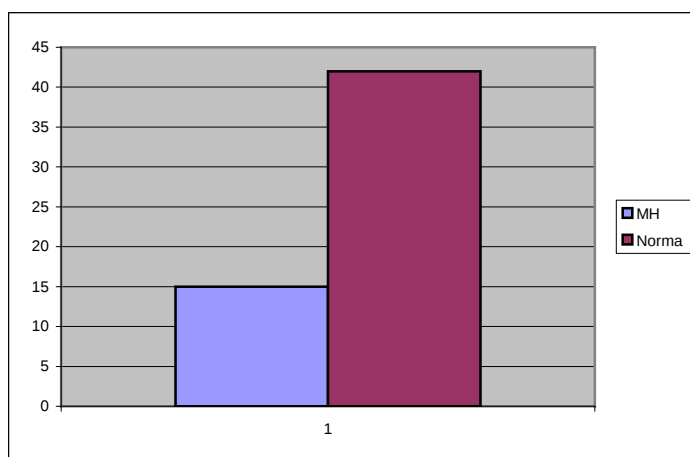
Výzkumná otázka č. 6: Existují výrazné rozdíly v kresbách dětí s mentálním postižením vzhledem k „normální“ populaci?

V grafu 13 je znázorněn průměrný dosažený počet bodů dvanáctiletých mentálně handicapovaných žáků. Pro srovnání je zde uvedena norma, které by měli dosahovat běžní dvanáctiletí jedinci bez postižení. Vyšetřováno bylo 10 žáků s lehčím a středním typem mentální retardace. Jejich kresby jsou na první pohled neohrabané, opožděné a ve většině případů postrádají elementy jako detaily obličeje, vlasy a končetiny. Proporcionalita jejich postav neodpovídá skutečnosti, uchopení kresby je toporné a těžkopádné.

Z podrobnější analýzy jednotlivých kreseb se dají vysledovat jisté podobnosti v kresbách stejně postižených jedinců. Např. pro děti, jejichž inteligence se pohybuje v pásmu lehké mozkové retardace, ale i pro děti s opožděným psychomotorickým vývojem, je mnohem důležitější zvýraznění hlavy a obličeje než zbytku postavy. V kresbách dětí s opožděným psychomotorickým vývojem se často objevuje hlavonožec.

Odlišná je kresba autistického jedince. Jednotlivé části postavy působí vyrovnaně, ale jako by celé tělo bylo počmárané. Při kreslení obličeje měl autistický žák evidentně problémy s uchopením výrazu tváře. Poté co nakreslil pusu v úsměvu, vyznačil nos jako zamračená ústa. Tento aspekt pravděpodobně souvisí s tím, že jedinci trpící autizmem mají problémy s uchopením výrazu obličeje, jelikož ten se u lidí rychle mění, a veškeré změny tito jedinci těžko tolerují.

Graf 13: Porovnání průměrných dosažených výsledků dvanáctiletých žáků s mentálním postižením s normou pro stejně staré žáky bez postižení



Průměrná mentální úroveň vyšetřovaných žáků je kolem šesti let. Nejvyšší dosažený počet bodů jednotlivce v této skupině je 23, což odpovídá úrovni osmi let.

Z grafu 13 plyne odpověď na šestou výzkumnou otázku: **V kresbách dětí s mentálním postižením existují výrazné rozdíly vzhledem k „normální“ populaci. Různě velké odlišnosti u vyšetřovaných jedinců souvisejí s mírou jejich postižení.**

V této kapitole je k zodpovězení otázek až na výjimky podstatná zejména obsahová stránka kresby. Formální hledisko kreseb bude podrobněji diskutováno v následující kapitole.

8 DISKUZE

V předchozí kapitole bylo pomocí diagnostiky kreseb dětí mladšího školního období a s využitím grafických znázornění zodpovězeno šest výzkumných otázek. Až na výjimky se jednalo o kvantitativní stanoviska. V popředí zájmu byl především výskyt jednotlivých prvků v kresbě mužské postavy a jejich četnost u předem vymezených kategorií dětí mladšího školního období. Nyní se k jednotlivým výzkumným otázkám ještě jednou vrátím a zhodnotím také kvalitativní hledisko kreseb, což může pomoci vyjasnit neurčitost některých závěrů. V této části práce půjde tedy především o vlastní interpretativní hledisko. Nyní nabízím zamyšlení nad přípravnou fází výzkumu a jeho realizací a následně budou interpretovány výsledky šetření.

Při přípravě výzkumného šetření jsem se rozhodla, že budu vycházet z testu postavy od Goodenoughové, respektive z Harrisovy modifikace této metody. Nejdříve bylo potřeba přeložit průběh jeho šetření z originálu (1968). Jak jsem hlouběji pronikala do podstaty testu, začala jsem mít mírné pochybnosti, jestli je tento test pro dnešní populaci platný v celé své šířce. Např. Harris u kresby postavy předpokládá, že děti budou kreslit klobouk. U ženské postavy zase soudí, že bude nakreslena v sukni. V dnešní době ale není zase tak časté, aby muži měli na hlavě klobouk. Ženy zase běžně nosí kalhoty. Skutečností ale je, že mnoho z vyšetřovaných dětí klobouk u mužské postavy nakreslilo. Z kreseb některých dívek jsem zase měla pocit, jako kdyby do postavy profilovaly samy sebe nebo nějakou jinou ženu. Jejich postavy měly nakreslené oblečení, které šaty velice připomínalo.

Harris ve svém testu požaduje kresbu postavy tužkou. Já jsem žákům umožnila kreslit pastelkami, a to ze dvou důvodů. Domnívala jsem se, že děti bude práce více bavit, že budou lépe motivované ke splnění úkolu, což se mi potvrdilo. Žáci velice rádi využili možnosti používat barvy. Dále mě zajímalo, jaké barvy budou děti preferovat. Jestli jejich kresby budou barevně vyvážené, křiklavé či barevně chudé. Jak už bylo zmíněno výše, barevnost příliš nezajímala mentálně hendikepované jedince. Vesměs však byly kresby, co se týká použití barev, velice podobné a z hlediska diagnostiky se neukázaly jako podstatné. Při vyhodnocování jednotlivých kreseb mi však použití pastelky působilo komplikace. Problémy jsem měla při bodování prvků, které se týkaly oblečení. Harris totiž u prvku 56 vyžaduje dva kusy oblečení, které musí být více propracované. Děti ve většině případů odlišovaly jednotlivé kusy oblečení barvou a nebyly tak nuceny použít při kresbě šatů více detailů. S jinými komplikacemi, co se použití barev týká, jsem se však nesetkala.

V přípravné fázi výzkumu jsem také zamýšlela posuzovat kresby předčasně narozených dětí, ale získání takového vzorku žáků se ukázalo jako velice obtížné a problematické, takže jsem od tohoto záměru upustila. Dále jsem měla v plánu pracovat se skupinami leváků a praváků. Ve vyšetřovaném vzorku dětí však byl velmi malý počet žáků upřednostňujících levou ruku a navíc díky analýze dostupné literatury jsem dospěla k názoru, že lateralita významným způsobem dětskou kresbu neovlivní. Kromě toho jsem zamýšlela porovnat kresby dětí různých národnostních skupin. Zajímala mě zejména kresba dětí vietnamských, ale při průzkumu dostupných škol se ukázalo, že v období mladšího školního věku se vietnamské děti nevyskytují v potřebném zastoupení. Ve vyšetřovaném vzorku žáků byly pouze dvě romské děti, každé navíc z jiného věkového období, z toho důvodu jsem tuto ideu ve výzkumném šetření neuplatnila.

Při vyhodnocování jednotlivých kreseb bylo zajímavé sledovat, jak dívky do kreslené postavy mnohdy profilovaly samy sebe nebo alespoň své pohlaví. Jejich mužské postavy měly v mnoha případech ženské rysy. Nápadné to bylo zejména z detailů obličeje (oči, dámská líčka), ale žensky také často působila silueta postavy.

V kresbách se kromě pohlaví odrážely také individuální zvláštnosti dětí. Děti se zrakovou vadou často kreslily postavám brýle, chlapec se sádrou na noze nakreslil tatínka se zlomenou nohou. Neobvykle působilo, že téměř čtvrtina dětí kreslila postavu od nohou, nikoli od hlavy. Vždy takto malovali chlapci, nikdy děvčata. Podrobnější analýza těchto kreseb však nevyčlenila žádnou konkrétní skupinu dětí, mezi obrázky byly kresby podprůměrné, průměrné i nadprůměrné.

Při vytváření první výzkumné otázky mě zajímalo, jestli je chronologický a mentální věk dětí v souladu. Chtěla jsem zjistit, zda intelekt dětí mladšího školního období dosahuje takové úrovně, která je po žácích určitého věku požadována. Z grafických znázornění vyplynulo, že mezi chronologickým a mentálním věkem dětí mladšího školního věku obecně není významný rozdíl. Což není překvapivý závěr, neboť jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, u šestiletých dětí se posuzuje školní zralost a ve sporných případech jsou posílány na speciální vyšetření, aby se předcházelo tomu, že do školy budou přijímáni příliš nezralí jedinci. Je tedy v pořádku, že výsledky jsou v průměru srovnatelné. Ovšem když vyhodnotíme jednotlivé kresby individuálně, závěry už nejsou tak zřejmé. V každé věkové kategorii se totiž najdou děti, jejichž mentální úroveň je podprůměrná a naopak jedinci, jejichž mentální věk je například o tři roky vyšší než chronologický. Tento fakt klade veliké nároky na práci

učitele a jeho přípravu na vyučování, která musí respektovat individuální a věkové zvláštnosti dětí.

Po zpětném nahlédnutí do grafu 4 je vidět, že nejtěžší situace se objevila u desetiletých děvčat. V jednom ročníku se sešly dívky, které v testu dosáhly mentálního věku kolem osmi let a na druhé straně dívky, které se dostaly na úroveň třináctiletých. Práce učitele v takové třídě je určitě velmi náročná a vyžaduje jiný přístup než třída, ve které jsou všechny děti na přibližně stejné mentální úrovni.

Nízkého mentálního stupně však v této věkové kategorii získaly ve svých kresbách především dívky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. To však nemusí nutně poukazovat na nižší inteligenci těchto dívek, ale jejich kresba může být odrazem hloubky specifické poruchy. K nezdaru může přispívat také nedostatečná úroveň vizuomotorické koordinace. Postavy v kresbách výše komentovaných dívek jsou nápadné disproporcemi jednotlivých částí těla a neobvyklými tvary některých jeho částí, např. příliš velká hlava kulovitého tvaru, trojúhelníkový trup. Dívky také opomíjely vyznačit některé podstatné detaily (vlasy, uši atd.).

Při stanovení druhé výzkumné otázky jsem vycházela ze závěrů Peschakové (Peschaková, 1968), která ve svém výzkumu odkryla, že některé elementy v kresbě postavy postihují děti poměrně brzy, ale ve starším věku si těchto prvků z nějakého důvodu nevšímají nebo na jejich vyznačení zapomínají. Zajímalo mě, jestli se toto hledisko potvrdí i v mém výzkumu a zda jsou tato zjištění platná také při vzájemném porovnávání dětí raného a středního školního věku.

Závěry z výzkumného šetření nejsou tak zjevné jako v případě Peschakové. Prostřednictvím grafů byly vyděleny dva prvky, které jsou kladnou odpovědí na výzkumnou otázku. Peschaková však zmiňuje 22 takových elementů. Při podrobnějším prozkoumání jednotlivých kreseb jsem došla k závěru, že buď nebyl zkoumaný vzorek dostatečně široký na to, aby se tyto odlišnosti projevy v širším rozměru, nebo věkový rozdíl mezi dětmi raného a středního školního věku není tak veliký a tyto odlišnosti by se projevy teprve při srovnávání zkoumaných žáků s dětmi staršího školního období. K tomuto závěru se přikláním více, neboť na kresbách dětí středního školního věku se začínají profilovat určité znaky, které se v kresbách mladších dětí ještě nevyskytují. Např. oči, které děti z raného období kreslí jako skutečné, u dětí z druhé věkové skupiny mnohdy kopírují kreslené postavičky z pohádek či komiksů apod. Možná se tento fakt s věkem násobí, a potom

je možné, že děti tak opomíjejí podstatné elementy, protože např. proporce skutečných a komiksových očí může být zcela jiná.

Na druhé straně v kresbách dětí středního školního období se vyskytuje řada elementů, které mladší děti ještě nevyznačují. Z toho se dá předpokládat trvalé zlepšování kresby postavy s rostoucím věkem.

Překvapil mě zejména výsledek hodnocení třetí výzkumné otázky. Domnívala jsem se, že dívky obou věkových kategorií budou dosahovat vyššího bodového skóre než chlapci. Ovšem, jak se ukazuje v grafu 9, závěry nejsou tak jednoznačné, jak bych předpokládala. Podle norem Peschakové (Peschaková, 1968), vyplývajících z jejího výzkumu, dosahují dívky v kresbě postavy trvale vyšších hodnot než chlapci téhož věku. V raném školním období se tato idea potvrdila. Dívky získaly v průměru o celé 4 body více než chlapci. Ale ve středním školním období jsou výsledky obou pohlaví zcela vyrovnané. Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, pravděpodobně zde sehrává roli rozložení dětí v této vyšetřované skupině. Při rozsáhlejším výzkumu, který by pracoval s mnohem větším vzorkem žáků, by výsledky mohly dopadnout ve prospěch dívek.

Při promýšlení čtvrté výzkumné otázky, ještě v předběžné fázi výzkumu, jsem zvažovala, jestli problém srovnání venkova s městem mám vůbec použít. Přemýšlela jsem o tom, zda může dojít k nějakým výrazným odlišnostem, když jde o vesnici a město, které leží v bezprostřední blízkosti a v dnešní době široké dostupnosti veškerých služeb pro všechny mi připadalo, že výzkum v této oblasti je bezpředmětný.

Potom mě však napadlo, že bude zajímavé srovnávat dvě školy, mezi kterými se mnozí rodiče rozhodují, když posílají své děti do první třídy. Pro některé z nich je velkou překážkou umístit dítě do školy, která je malotřídní a myslí si, že ve městě se jejich dětem dostane mnohem lepšího vzdělání a startu do školního života. Jiní zase operují tím, že do venkovské školy nemusejí děti dojíždět, nepřecházejí žádné velké cesty, všechny děti se znají už z mateřské školky, počet žáků ve třídách je malý, a tak je čas věnovat se každému dítěti podstatně více, než na škole městské. Škola v Šumperku je navíc spádovou pro žáky z Víkýřovic. Odpověď na výzkumnou otázku, tedy to, že mezi dětmi venkovské a městské školy neexistují významné rozdíly, jsem očekávala. Udivilo mě však bezprostřední posuzování kreseb. Zejména kresby dětí v raném školním období vykazovaly na první pohled výrazné odlišnosti. Kresby venkovských dětí se jevíly daleko lepší než kresby dětí městských. Jejich postavy byly veliké, bohaté a optimisticky laděné. Kdežto postavy dětí z města

působily úplně jinak. Ve většině případů byly malé a na papíře se téměř ztrácely, působily spíše smutně. Na jedné straně tedy byly kresby, ze kterých vyzařovala radost a dětská bezprostřednost, na straně druhé tíseň a zdrženlivost. Zajímavé také bylo, že venkovské děti mnohdy kreslily někoho konkrétního. Často se v jejich kresbách objevoval myslivec a kominík. Městské děti kreslily spíše neurčité postavy. Při obsahovém vyhodnocení kreseb se tento prvotní dojem z kreseb však nepotvrdil a mentální věk dětí v obou školách byl přibližně stejný.

Dalo by se tedy říci, že co se týče dosahovaných dovedností a znalostí, není mezi těmito školami rozdíl, ale na psychiku malých dětí má pravděpodobně lepší vliv škola venkovská, kde panuje až rodinná atmosféra. Děti jsou tady ve známém kolektivu, mají zde dostatek prostoru pro pohyb, mnoho času tráví na školní zahradě. V městské škole jsou děti ve větším počtu ve velmi stísněných třídách, kde se vlezou pouze lavice. Pohybují se ve velkém množství žáků. To se pravděpodobně odráží v jejich kresbách. Určitý vliv může také mít osobnost učitelů, a to, jakým způsobem vyučují výtvarné výchově.

V kresbách dětí středního školního období už tento jev tak patrný nebyl a obrázky jak venkovských, tak městských dětí ve mně vyvolávaly obdobný dojem. Po analýze těchto kreseb a také s přihlédnutím k chování a jednání žáků, kteří je vytvářeli, jsem došla k závěru, že jak se dítě s rostoucím věkem postupně přizpůsobuje nastalým podmínkám, tak se tento rozdíl mezi venkovskými a městskými kresbami vytrácí.

Závěry páté výzkumné otázky nevyšly tak jednoznačně, jak bych očekávala. Předpokládala jsem, že děti se SVP budou mít obecně méně bodované kresby než děti bez „zátěže“. Tato domněnka se však potvrdila pouze v případě dívek. U chlapců byla situace opačná. Žáci se SVP dosáhly v konečném sčítání vyššího skóre než hoši bez „zátěže“. Při podrobnější analýze vyplynulo, že horších výsledků dosahovali žáci se SVP, kteří navštěvují základní školu. Žáci ze speciální školy měli kresby obsahově bohatší. Z deseti vyšetřovaných žáků ze speciální školy byli 2 v mírném nadprůměru. Jejich mentální věk vyšel o jeden rok vyšší než chronologický. 2 žáci se ale dostali dokonce na úroveň 15 let a jejich kresby byli nejlepší z celého zkoumaného vzorku. Dalších 5 chlapců bylo v mírném podprůměru, 1 žák dosáhl o 3 roky nižší mentální úrovně. Tyto podprůměrné kresby vykazovaly stejné znaky jako v případě dívek. Disproporci postav, nedostatečnost v detailech, neobvyklé tvary některých částí těla. Vysoce nadprůměrné kresby dvou chlapců však ostatní předčily o vysoký počet bodů, což mělo na konečný průměrný výsledek značný vliv.

Závěr šesté výzkumné otázky pro mne udivující nebyl. Obsahová i formální stránka kreseb odpovídala druhu postižení a jeho hloubce, jako se uvádí v odborné literatuře¹³. Výtvořiny dětí s mentálním postižením obsahovaly primitivní znaky jako např. jednodimenzionální končetiny, chybějící trup atd., některé zbytečné detaily, např. nadbývajících částí těla, stereotypii provedení a disproporci postav. Z jejich kreseb dále vyplývá, že oproti „normálním“ jedincům nepřikládají takovou důležitost barvě. Z podrobnější analýzy individuálních výtvořů se zdá, že určitému druhu postižení odpovídá určitý typ nakreslené postavy. Zkoumaný vzorek však nebyl dostatečně široký a pro konečný závěr této domněnky by musel být proveden podrobnější výzkum se širší skupinou různě postižených jedinců.

Při samotném výzkumu u mentálně postižených žáků bylo vidět, že většina dětí kreslila ráda a nad touto činností se nijak nepozastavovala. Nespokojený byl pouze jeden žák s autistickou poruchou, který chtěl kreslit auto. Nakonec ale také on zvládl zadaný úkol splnit.

Po zhodnocení všech šesti výzkumných otázek pro mě největší význam má především závěr čtvrté otázky, ve které se jednalo o porovnání kresby venkovských a městských dětí. Jako matka se také budu rozhodovat, zda děti poslat do školy na venkově či ve městě a jako učitelce na venkovské škole mi toto šetření mnohé objasnilo a utvrdilo mě v názoru, že malotřídní škola neznamena horší škola a že pro mnohé děti může naopak být lepší volbou než škola městská s velkým počtem dětí.

V diplomové práci jsem chtěla ověřit, jestli je možné kresbu dětí využít jako diagnostickou pomůcku pro zjišťování mentální úrovně, a posoudit, zda je možné tuto diagnostiku použít v pedagogické praxi. Shledala jsem, že každá kresba vypovídá mnohé o svém autorovi. Podává informace o jeho mentální úrovni, ale také o jeho prožívání a vztazích k ostatním osobám a k sobě samému. Analýza dětské kresby může být pro učitele orientačním a doplňkovým prostředkem pro získání důležitých informací o dítěti. Ne však jediným. Kresba nemusí vždy přesně odpovídat mentální úrovni dítěte a jeho duševnímu stavu. Měla by tedy být pro učitele pouze jakýmsi vodítkem, pomocnou diagnostickou metodou k poznání dítěte.

¹³ (Šturma, Vágnerová, 1982; Davido, 2008; Bednářová, Šmardová, 2009; Hrdlička, Komárek, 2004; Mlčák, 1996)

ZÁVĚR

Diplomová práce *Aspekty dětské kresby* pojednává o významu dětské kresby a možnostech jejího využití nejen pro psychologickou, ale také pedagogickou praxi. Podrobněji se zabývá posloupností vývoje dětské kresby a kresby lidské postavy a přináší informace o skupinách dětí, které mohou mít odlišnosti ve vývoji grafomotoriky, tedy i potíže s kreslením, jako například děti s tělesným, psychickým, smyslovým a mentálním postižením. Teoretická východiska této práce jsou podkladem výzkumného šetření, jehož hlavním cílem je porovnat chronologický a mentální věk dětí mladšího školního období.

Teoretická část diplomové práce je členěna do tří kapitol. První kapitola charakterizuje období mladšího školního věku z hlediska vývoje jemné a hrubé motoriky, kognitivních složek, jako je vnímání, paměť a představivost, myšlení, řeč a učení, a emocionálních složek, jako jsou volní procesy, morální citění, seberegulace a sebehodnocení. Sleduje také vývoj her, zájmů a kreativních aktivit s ohledem na věk dětí. V závěru kapitoly jsou objasněny aspekty školní zralosti, jejíž správné posouzení je základním předpokladem pro zdárný průběh tělesného, kognitivního a emocionálního vývoje dítěte.

Samotnou kresbou se zabývá druhá kapitola práce, která popisuje jednotlivá vývojová období kresby od prvního črtání, přes vyobrazení „hlavonožce“ až po naturalistické stadium, kterým je vývoj kresby dovršen. Detailněji se potom věnuje vývoji kresby lidské postavy, zobrazování jednotlivých částí těla a významu užívání barev. Z běžné populace vyděluje skupiny dětí, které mohou mít v důsledku nějakého handicapu odchylky v kresbě. V neposlední řadě hovoří o významu a výchovných aspektech dětské kresby a představuje některé metody využívané k posuzování vývojové úrovně dětí.

Třetí kapitola podává informace o diagnostice kresby lidské postavy u dětí mladšího školního období. Zahrnuje také stručný náhled na její hodnocení z hlediska historického vývoje. Rozebírá jednotlivé testy postavy a detailněji popisuje Goodenough-Harris Drawing Test, který je podkladem výzkumného šetření v další části práce.

Následujících pět kapitol náleží k praktické části diplomové práce. Čtvrtá kapitola představuje jednotlivé cíle výzkumu, a to především srovnání chronologického a mentálního věku dětí mladšího školního období, dále pak zjištění rozdílů mezi dětmi raného a středního školního období, porovnání kreseb dívek a chlapců, kreseb venkovských a městských dětí, vyšetření rozdílů v kresbách dětí se specifickými výukovými potřebami a dětí s mentálním handicapem. Další dvě kapitoly přibližují výzkumný soubor, výzkumnou metodu a průběh šetření.

Sedmá kapitola přináší odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky a prezentuje výsledky výzkumného šetření, přičemž využívá analýzy dětských kreseb a grafických znázornění. Osmá kapitola potom přikládá zamyšlení nad výsledky šetření a vlastní interpretativní hledisko.

Kresba je výpovědí dítěte, která nám pomáhá přiblížit se mu a umožňuje nám nahlédnout do jeho vnímání. V interpretacích dětských kreseb však musíme být obezřetnými. Vše, co z kresby vyhodnotíme, musíme dát do souvislosti s tím, co o dítěti víme, jak ho vnímáme a známe...

SEZNAM LITERATURY:

MONOGRAFIE

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Na návštěvě u malíře : Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 – 7 let.* vyd. 1. Brno : Computer press, 2006. 64 s. ISBN 80-251-0951-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku : Co by dítě mělo umět ve věku od 3 – 6 let.* vyd. 1. Brno : Computer press, 2007. 212s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky : Jak rozvíjet kreslení a psaní.* vyd. 1. Brno : Computer press, 2009. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.

ČAČKA, Otto. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti.* vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 83 s. ISBN 80-210-0904-7.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte.* Tišnov : Sursum & Hroch, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* vyd. 1. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 1081-171-2000.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* vyd. 1. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7766-534-3.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele.* vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DAVIDO, Rosaline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte : Dětská kresba z pohledu psychologie.* vyd. 2. Praha : Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. *Kognitivní psychologie.* vyd 1. Praha : Academia, 2008. 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, Peter. *Učitel a žák v komunikaci.* Brno : Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GILLERNOVÁ, Ilona, et al. *Slovník základních pojmů z psychologie.* vyd. 1. Praha : Fortuna, 2000. 79 s. ISBN 80-7168-683-2.

HARRIS, Dale B. *As Measures of Intellectual Maturity : A Revision and Extension of the Goodenough Draw-a-aMan Test.* New York : Harcourt, Brace & World, inc., 1963. 367 s.

HRDLIČKA, Michal; KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus : přehled současných poznatků.* vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 208 s. ISBN 978-80-7178-813-3.

CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. vyd. 1. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1975. 199 s. ISBN 55-968-75.

KOHOUTEK, Rudolf, et al. *Základy pedagogické psychologie*. Brno : CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOCH, Jaroslav; MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychológia a pedagogika dieťaťa*. vyd. 1. Bratislava : Osveta, 1963. 417 s.

Kolektiv autorů a konzultantů. *Slovník cizích slov*. vyd. 1. Praha : Plot, 2006. 367 s. ISBN 80-86523-77-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. vyd. 2. Praha : SPN, 1964. 50 s. ISBN 14-015-64.

KUBIČKA, Luděk. *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1963.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do první třídy : obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2. dopl. vyd. Praha : Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualit. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. vyd. 1. Praha : H & H, 1998. 132 s. ISBN 80-86180-03-4.

MLČÁK, Zdeněk. *Diagnosticke využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava : Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. vyd. 1. Praha : Grada, 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

OSTER, Gerald D.; GOULD CRONE, Patricia. *Using Drawings in Assessment and Therapy : A Guide for Mental Health Professional*. vyd. 2. New York : Tailor & Francis Books, 2004. 331 s. ISBN 1-58391-037-9.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. vyd. 5. Praha : Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

POKORNÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. *Přehled vývojové psychologie*. vyd. 2. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠTURMA, Jaroslav; VÁGNEROVÁ, Marie. *Kresba postavy*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. 102 s.

ŠVANCARA, Josef, et al. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. dopl. vyd. Praha : Avicenum, 1980. 400 s. ISBN 08-084-80.

TEYSCHL, Otakar; BRUNECKÝ, Zdeněk. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. 3. přeprac. vyd. Praha : Orbis, 1973. 263 s. ISBN 11-017-73.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. dopl.vyd. Praha : Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. vyd. 1. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : Dětství, dospělost, stáří*. vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie 1*. vyd. 1. Praha : Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

WHITNEY PETERSON, Linda; HARDIN, Milton Edward. *Děti v tísní : Příručka pro screening dětských kreseb*. vyd. 1. Praha : Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-7254-237-0.

PRAMENY

KLUSÁK, Miroslav; SLAVÍK, Jan. Styl kresby pána u dětí mladšího školního věku. *Československá psychologie*. 2010, r. LIV, č. 2, s. s. 113-125. ISSN 0009-062X.

PESCHAKOVÁ, Lila. Vývin kresby postavy člověka u dětí : Pokus o šandardizáciu skúšky Goodenoughovej - Harrisa. *Československá psychologie*. 1968, s. 259-272. ISSN 0009-062X.

ZRADIČKOVÁ ŠAFRÁNKOVÁ, Karla. Emoční indikátory v kresbě lidské postavy u dětí. *Arteterapie*. 2009, č. 20-21, s. 30-36. ISSN 1214-4460.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Citace.com [online]. 2009 [cit. 2011-01-31]. [Http://www.citace.com/generator.php?druh=8&ukol=1](http://www.citace.com/generator.php?druh=8&ukol=1). Dostupné z WWW: <citace.com>.

Maminky.eu [online]. 2008-01-16 [cit. 2011-01-27]. [Http://maminky.eu/nabidka/detska-kresba-i-vyvoj-detske-kresby/27](http://maminky.eu/nabidka/detska-kresba-i-vyvoj-detske-kresby/27). Dostupné z WWW: <maminky.eu>.

Nachod-zskom.cz [online]. 2008-09-11 [cit. 2011-01-29]. [Http://www.nachod-zskom.cz/index.php?nid=5530&lid=cz&oid=1156038](http://www.nachod-zskom.cz/index.php?nid=5530&lid=cz&oid=1156038). Dostupné z WWW: <nachod-zskom.cz>.

TAUTOVÁ, Věra. Babyonlinebabyonline [online]. 2009 [cit. 2011-01-26]. [Http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby.html](http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby.html). Dostupné z WWW: <babyonline.cz>.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1: Správné držení psacího či kreslicího náčiní

Příloha 2: Ukázky kreseb ze stadia črtací experimentace

Příloha 3: Ukázky kreseb ze stadia lineárního náčrtu - hlavonožci

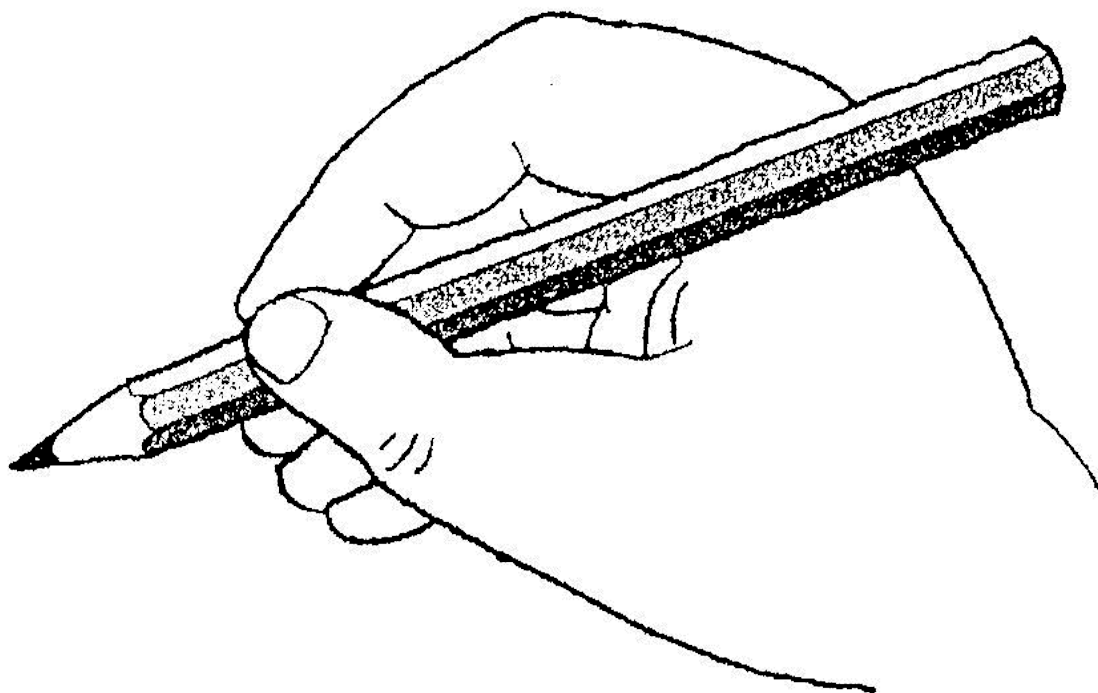
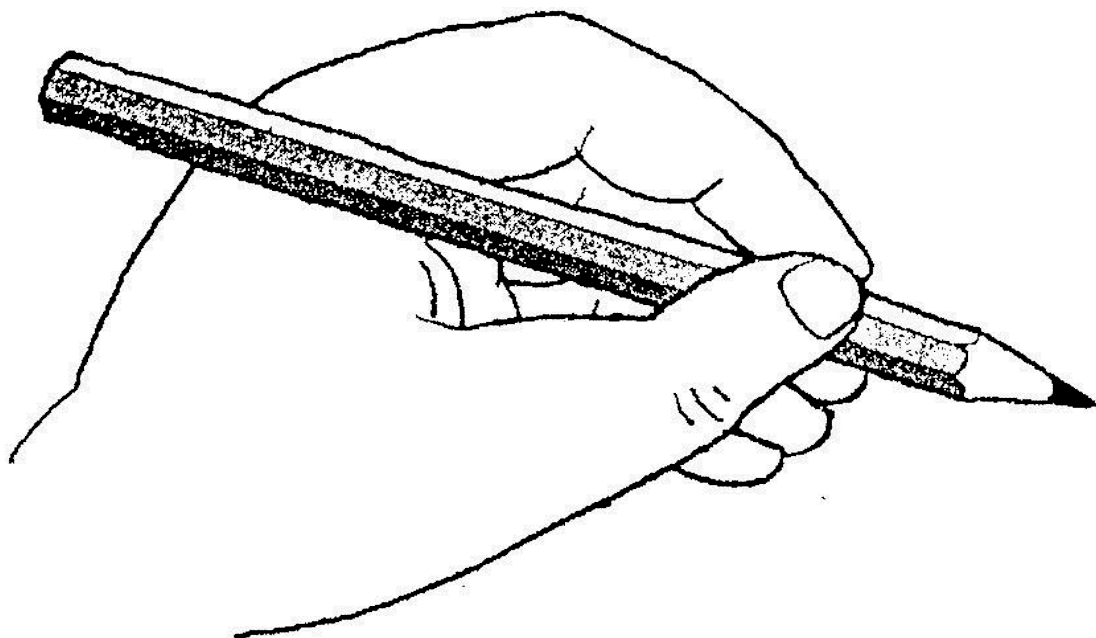
Příloha 4: Informovaný souhlas

Příloha 5: Ukázka bodového hodnocení kresby mužské postavy dle Harrise

PŘÍLOHY

Příloha 1

obr. 1 – správné držení leváka a praváka



(Bednářová, Šmardová, 2009)

obr. 2



obr. 3



Nachod-zskom.cz [online]. 2008-09-11 [cit. 2011-01-29]. [Http://www.nachod-zskom.cz/index.php?nid=5530&lid=cz&oid=1156038](http://www.nachod-zskom.cz/index.php?nid=5530&lid=cz&oid=1156038). Dostupné z WWW: <[nachod-zskom.cz](http://www.nachod-zskom.cz)>.

Příloha 2

obr. 1



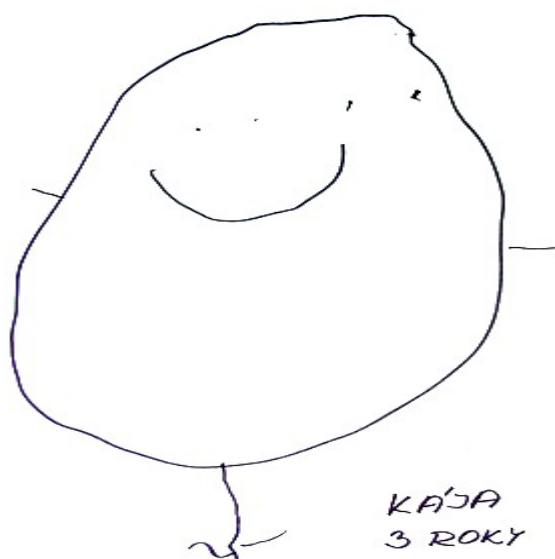
obr. 2



TAUTOVÁ, Věra. *Babyonlinebabyonline* [online]. 2009 [cit. 2011-01-26]. [Http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby.html](http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby.html). Dostupné z WWW: <babyonline.cz>.

Příloha 3

obr. 1



obr. 2



TAUTOVÁ, Věra. *Babyonlinebabyonline* [online]. 2009 [cit. 2011-01-26]. [Http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby.html](http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby.html). Dostupné z WWW: <babyonline.cz>.

Příloha 4

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že se můj syn/dcera zúčastní výzkumného šetření, jehož cílem je analýza dětské kresby. Získaná data budou použita pouze pro účely zpracování diplomové práce. V případě Vašeho souhlasu bude s dítětem hravou formou provedena kresba v prostředí jeho základní školy.

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Příloha 5

UKÁZKA BODOVÉHO HODNOCENÍ KRESBY MUŽSKÉ POSTAVY DLE HARRISE

1. **Přítomnost hlavy** – jasné naznačení hlavy, pouhé rysy tváře bez vnější linie nestačí.
2. **Přítomnost krku** – jasné naznačení krku, pouhé postavení hlavy a těla vedle sebe nestačí.
3. **Krk** – dvojdimenzionálně,
4. **Detaily očí** – obočí a řasy (také z profilu),
5. **Detaily očí** – zornice, které musí být přítomny v obou očích.
6. **Správná proporce očí** – horizontální dimenze musí být větší než vertikální.
7. **Pohled očí** – obě zornice se musejí dívat stejným směrem, nesmí mezi nimi docházet ke konvergenci ani divergenci.
8. **Přítomnost nosu** – jasné naznačení nosu,
9. **Nos** – dvojdimenzionálně, nosní můstek je delší než spodní část nosu.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

73. Pohyb dolních končetin

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Sojková
Katedra:	Katedra primární pedagogiky PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	ASPEKTY DĚTSKÉ KRESBY
Název v angličtině:	ASPECTS OF CHILDREN'S DRAWING
Anotace práce:	Diplomová práce charakterizuje období mladšího školního věku, pojednává o významu dětské kresby a zabývá se posloupností vývoje dětské kresby a kresby lidské postavy u běžné populace dětí a dětí s nějakým handicapem. Hlavním cílem výzkumného šetření je srovnání chronologického a mentálního věku dětí mladšího školního období.
Klíčová slova:	Mladší školní období, školní zralost, dětská kresba, kresba postavy, test postavy, chronologický a mentální věk.
Anotace v angličtině:	This diploma thesis describes the period of younger school age, discusses the importance of children's drawing and deals with a gradual development of children's drawing and painting of human figure in the general population and children with a disability. The main aim of the study is to compare the chronological and mental age of children in younger school years.
Klíčová slova v angličtině:	Younger school years, school maturity, children's drawing, figure drawing, figure test, chronological and mental age.
Přílohy vázané v práci:	5 příloh: - Správné držení psacího či kreslicího náčiní, - ukázky kreseb ze stadia črtací experimentace, - ukázky kreseb ze stadia lineárního náčrtu – hlavonožci, - informovaný souhlas, - ukázka bodového hodnocení kresby mužské postavy dle Harrise.
Rozsah práce:	85 s. textu, 6 s. příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

