

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

Michaela Kolková

4. ročník - prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

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

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité informační zdroje řádně citovala a uvedla v seznamu literatury.

V Albrechticích dne 28. 3. 2011

.....

Michaela Kolková

Děkuji především Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D za odborné a ochotné vedení diplomové práce a poskytnutí cenných rad.

Děkuji učitelům a dětem z 1. stupně ze Základní školy Kapitána Jasioka a Základní školy v Albrechticích za spolupráci při získávání potřebného materiálu pro praktickou část diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	8
1.1 Vstup dítěte do školy	8
1.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	10
1.3 Rozvoj grafomotoriky	12
1.4 Vývoj poznávacích procesů	14
1.4.1 Vnímání	15
1.4.2 Pozornost	16
1.4.3 Představivost a fantazie	17
1.4.4 Paměť a učení	18
1.4.5 Myšlení	19
1.4.6 Řeč	22
1.5 Citový vývoj	23
1.6 Socializace a role žáka	24
1.7 Rodina	26
2 DĚTSKÁ KRESBA	27
2.1 Kresba jako hra	28
2.2 Vývoj dětské kresby	29
2.2.1 Vývoj dětské kresby dle Příhody	31
2.2.2 Vývoj dětské kresby dle Burta	35
2.3 Vývoj kresby lidské postavy	36
3 DIAGNOSTICKÉ VYUŽITÍ DĚTSKÉ KRESBY	42
3.1 Test kresby lidské postavy	45
3.2 Další možnosti diagnostiky dětské kresby	47
3.2.1 Test stromu	48
3.2.2 Kresba „Naše rodina“	49
3.2.3 Kresba „Začarovaná rodina“	50
3.3 Symbolika barev	52

II. PRAKTICKÁ ČÁST	54
4 CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	55
4.1 Výzkumné otázky	57
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	58
5.1 Sběr dat	59
6 VÝZKUMNÁ METODA	61
7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	62
7.1 Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá podle stanovených norem mentálnímu věku dítěte?	62
7.2 Dosáhly dívky v kresebném testu vyššího skóre než chlapci?	75
7.3 Je celkové skóre za kresbu postavy muže nižší v 1. třídě v příměstské škole než v 1. třídě ve škole vesnické z důvodů sociálních nepoměrů?.....	79
7.4 Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?	80
8 DISKUZE	82
 ZÁVĚR	 87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Téma diplomové práce Vývoj dětské kresby na 1. stupni základní školy bylo zvoleno z důvodu využití dětské kresby v budoucí pedagogické praxi. Pro učitele je znalost dětské kresby vhodným prostředkem k odhalení případného nesouladu ve vývoji dítěte. Určité znaky v kresbě nám mohou poskytnout informace o vztazích v rodině či osobnosti dítěte. Kresba nám umožňuje přirozenou a nenásilnou cestou poznávat dětskou psychiku.

Davidov (2008) považuje kreslení za nejvhodnější způsob vyjádření, které má psycholog k dispozici k důkladnějšímu poznání a zkoumání osobnosti dítěte. Kresba je pro dítě oblíbenou činností, do které vkládá své myšlenky, sny a fantazie, ale také starosti či trápení, aniž by si to uvědomovalo. I když nejobvyklejším komunikačním prostředkem je řeč, tak i kresba může být jistou, mnohdy jednodušší formou vyjádření.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se bude dělit na tři hlavní kapitoly. První kapitola Mladší školní věk je zaměřena na celkový tělesný vývoj dítěte, včetně rozvoje grafomotoriky, která úzce souvisí s kresbou dítěte, dále na rozvoj poznávacích procesů dítěte mladšího školního věku a na další důležité oblasti související s vývojem mladšího školního věku, včetně rodinného prostředí, které by mělo vytvářet vhodné zázemí a předpoklady správného vývoje dítěte.

V druhé kapitole Dětská kresba budou popsána jednotlivá vývojová stadia dětské kresby a vývoj kresby lidské postavy, který bude stěžejní v praktické části. Třetí kapitola bude věnována diagnostickému využití dětské kresby jako projektivní metody a jednotlivým kresebným testům, včetně testu kresby lidské postavy. Zařadíme zde i kresbu Naše rodina a Začarovaná rodina, které lze využít i v pedagogické praxi.

Praktická část se zaměřuje na kresbu lidské postavy, respektive na test americké psycholožky F. L. Goodenoughové nazývaný „Draw a man“ neboli „Kresba muže“. Výzkumný vzorek budou tvořit dvě zvolené školy. Ve výzkumném šetření budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky zaměřené zejména na to, zda dětská kresba odpovídá mentálnímu věku dítěte.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Mladší školní věk se vymezuje od 6-7 let do 11-12 let. Začíná vstupem dítěte do školy a končí příchodem puberty, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. Matějček (1986, in Šimíčková- Čížková, 2008) rozlišuje mladší školní věk zhruba od 6-8 let a střední školní věk, přibližně od 9-12 let.

Je to období, ve kterém nejsou změny tak převratné jako v předškolním věku, ani tak bouřlivé jako v období dospívání. Psychoanalýza vnímá tento věk jako období latence. Jedná se o etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a kdy se zatím neprojevuje pudová a emoční složka osobnosti. Avšak mnohé vývojově psychologické studie ukazují, že vývoj plynule pokračuje dál (Langmeier, 1983).

Období mladšího školního věku se označuje jako **věk střízlivého realismu**. Školák chce pochopit okolní svět a reálné věci v něm. Zprvu je to realismus naivní, závislý na tom, co dítěti povědí autority. Teprve později je jeho přístup ke světu kriticky realistický. Tento znak můžeme pozorovat v mluvě, v kresbě, ve hře i v četbě žáka. Školák se více zajímá o knihy, které ho poučují o nových věcech a zemích. Nevyhovuje mu pasivní přijímání informací, ale touží po reálných činnostech. Dítě chce dané věci prozkoumat a to různými pokusy a bezprostředním kontaktem. (Langmeier, Krejčířová, 1998). Z vlastních zkušeností víme, že si lépe zapamatujeme informace, které si můžeme sami vyzkoušet v reálných situacích, než ty, které přijímáme pasivně z pouhého slovního výkladu.

1.1 Vstup dítěte do školy

Mladší školní věk je spojován se zahájením povinné školní docházky, tedy se vstupem dítěte do školy. Nástup dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho dosavadním životě. Provádí ho řada změn. Náplní dne už není pouze hra, ale také školní povinnosti a soustavná práce kontrolovaná autoritou. Pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školkou, je velmi náročné se delší dobu obejít bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu.

Musí si navyknout na pravidelný školní režim, který ho ve škole čeká. (Čížková a kol., 1999).

Škola klade velké požadavky na koncentraci pozornosti. Učitel po žácích vyžaduje maximální pozornost a soustředěnost během celé hodiny, což je pro šestileté děti mnohdy velký problém, protože úmyslná pozornost je v tomto věku značně unavující. Hravá činnost, která až do té doby v životě dítěte převládala, se mění na systematickou školní práci (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Některé děti po vstupu do školy vykazují známky nepřizpůsobení. Učitelka si všímá, že se hůře začleňují do kolektivu, dělá jim problém soustředit se na výuku, mají potřebu si stále s něčím hrát, nevydrží klidně sedět, otáčejí se nebo vykřikují. Jindy si projevy nepřizpůsobení všímají rodiče doma. Dítě dělá nerado úkoly do školy, je unavené nebo je častěji nemocné. Tyto známky nepřizpůsobení jsou při vstupu do školy běžné a mohou trvat jen několik prvních týdnů, jindy se však stupňují a působí negativně na další školní docházku (Čížková a kol., 1999).

Proto by učitelé měli děti motivovat a ve vyučovacích hodinách střídat aktivity, snažit se žáky zaujmout a učit formou hravých činností, které až dosud u dětí převládaly.

Učitel ve vyučování vede současně všechny žáky ve třídě, na rozdíl od individuálního kontaktu to může v žákovi vyvolat pocity nejistoty, že se mu učitel nevěnuje, že ho nemá rád.

Šimíčková-Čížková (2008) zdůrazňuje, že nástup dítěte do školy je podmíněn zralostí organismu, a proto není doba nástupu stanovena náhodně. Úspěch dítěte ve škole nejvíce záleží na **školní zralosti**¹ a na **školní připravenosti**². Pokud dítě není dostatečně zralé a připravené pro vstup do školy, tak obvykle nastávají problémy v učení.

¹ **Školní zralost** umožňuje dítěti díky lepší koncentraci pozornosti a lepší využití schopností (Vágnerová, 2000). Školní nezralost se ve vyučování projevuje značnou nesoustředěností. Dítě není schopno se soustředit na práci a uplatnit své rozumové schopnosti, což je dáno nedostatečnou zralostí nervového systému. S tím souvisí zlepšení motorické i senzorické koordinace. Zdokonaluje se manuální zručnost, se kterou souvisí lateralizace ruky. Zlepšuje se i vnímání, které je velmi důležité v procesu osvojování čtení a psaní. Pokud dítěti činí zátěž to, že musí ve škole věnovat pozornost učiteli, tak pro něho bude velmi těžké naučit se základem čtení a psaní (Šimíčková-Čížková, 2008).

² **Školní připravenost** vyžaduje socializační úroveň. Dítě by mělo vědět, jak se má správně chovat k učiteli a ke spolužákům. Velmi důležité je, aby bylo schopno zvládnout vyučovací jazyk a porozumět sdělení učitele. Dítě, které nechápe učitelovo sdělení, nemůže ve škole uspět (Šimíčková-Čížková, 2008).

To se projevuje do žákova sebehodnocení, které se neúspěchem snižuje a to vede k rozhodnutí, zda se má dítě vrátit do mateřské školy (možné jen v první třídě a to v prvních měsících), ale tím se naše diplomová práce nezabývá.

1.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Na počátku školní docházky může být tělesná stavba dětí rozdílná a nemusí korespondovat s biologickým věkem kalendářně stejně starých dětí. Vágnerová a Valentová (1991) si všímají, že dívky v průměru dospívají do šestého biologického roku až o půl roku dříve než chlapci. Po vstupu do školy je ještě růst těla zrychlený, zpomaluje se kolem osmého roku, zřetelněji u děvčat. V tomto období se posiluje odolnost organismu proti nepříznivým vlivům, zvyšuje se objem srdce a roste hmotnost mozku. Je umožněn větší rozsah v kloubech, protože kolem sedmého roku je již stejné napětí ve flexorech a extenzorech.

Wedlichová a Heřmánková (2008) uvádí, že dítě za rok přibere 2,3 až 3,2 kg a vyroste o 6,25 cm. Chlapci bývají obvykle větší než dívky. V osmi letech měří chlapci v průměru 120 až 130 cm a dívky 115 až 125 cm.

Kostra dítěte se v období mladšího školního věku odlišuje od kostry dospělého jedince. Kostní tkanivo u dětí obsahuje méně nerostných látek a proto má menší pevnost a pružnost než u dospělých. Kostra poměrně rychle roste a dochází k osifikaci kostí. Dítě se ve vzpřímené poloze brzy unavuje, protože vazivo a svalstvo páteře je nedostatečně vyvinuté a proto je páteř dítěte ještě velmi pružná. To může mít za následek její zkřivení. Pokud je páteř ještě elastická, tak se dá vada lehce napravit, ale pokud je už pevná, tak může zůstat trvale křivá (Kuric a kol., 1963).

Během celého vývoje se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Škola má velkou zásluhu na rozvoji jemné motoriky, kde si dítě osvojuje při grafických projevech jemnou pohybovou koordinaci.

Motorický vývoj způsobuje, že pohyby jsou rychlejší a svalová síla je větší a výrazně se zlepšuje koordinace pohybů celého těla. Souvisí s tím i zlepšení při psaní a kreslení. Pohyb se zprvu soustřeďuje do ramenního a loketního kloubu, teprve delší procvičení vede k jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů (Langmeier, 1983).

Děti mladšího školního věku se vyznačují ještě poměrně velkou pohyblivostí, podobně jako děti předškolního věku. Zejména v prvních ročnících mají problém vydržet sedět a být v klidu, aniž by se něčím nezaměstnávali. Dítě se postupem času dovede soustředit delší dobu, ale po té potřebuje uvolnění, které se projevuje pohybem. Koch a Matějček (1960) označují toto období za jistou harmonizaci v pohybové soustavě.

U dítěte se začíná projevovat zájem o různé pohybové činnosti a sporty. Děti by měly dostat co nejvíce možností, aby se mohly v pohybových činnostech uplatnit. Už v předškolním věku, kdy dochází ke zdokonalování a zvyšování kvality pohybové koordinace, začínají být pohyby přesnější, plynulejší a předškolák se stává hbitějším. Toto období je spojeno s počátkem rekreačních sportů, jako je lyžování, bruslení a jízda na kole. Tato pohyblivost je ovlivněna tím, že se v pohybech uplatňuje drobnější svalstvo a motorika se zdokonaluje a je rytmičtější a půvabnější. V předškolním věku se rozvíjí i jemná motorika, která je ještě ovlivněna osifikací ruky, probíhající až do mladšího školního věku, přibližně do 7 let (Jasanová, 1992; Šulová, 2004).

V mladším školním věku se u chlapců projevuje zájem o různé míčové hry, u dívek o taneční aktivity. Čížková a kol. (1999) si všimají, že motorické výkony nezávisí pouze na vnitřních dispozicích, ale také na vnějších podmínkách. Rodiče jsou právě ti, kteří do velké míry rozhodují o tom, jaký kroužek bude jejich dítě navštěvovat. Proto je ve škole tělesná výchova velmi důležitým faktorem v rozvoji pohybových dovedností. Dítě si zde může vyzkoušet různé sportovní činnosti, zjistí, co ho baví a čemu by se chtělo v budoucnu více věnovat. Při hrách se u něho rozvíjí síla, vytrvalost a obratnost.

Čížková a kol. (1999) zdůrazňují, že pohyb je vhodný k uvolnění psychického napětí, protože vrací dítě do duševní pohody. Proto by měl být pohyb zařazen do každodenního režimu školáka.

Mezi dětmi mohou být v motorických výkonech značné rozdíly. Motorické výkony nezávisí pouze na věku, ale jsou ovlivněny i vnějšími podmínkami a to ze strany rodičů a vychovatelů. Rodiče a vychovatelé jejich výkony podporují, nebo je naopak tlumí ze strachu, aby si jejich dítě neublížilo (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Děti, které jsou tělesně slabé nebo tlumené ze strany rodičů, podávají obvykle nižší výkony a tím upadá jejich zájem o pohybové činnosti. Začínají si ve skupině poměřovat své výkony. Langmeier a Krejčířová (1998) poukazují, že opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost ovlivňují postavení dítěte ve skupině. Tělesně zdatní a obratní jedinci jsou ve skupině často oblíbení a obdivováni, to může mít vliv na emoční

stránku méně zdatných jedinců. Tito jedinci bývají častěji samotáři nebo hledají jiné činnosti, ve kterých by mohli uplatnit své vlohy a nadání.

Proto by děti měly být povzbuzovány a motivovány nejen rodiči, ale i učiteli, aby se neuzavřely do sebe a neprojevily se u nich neurotické projevy, které zde mohou mít svůj počátek.

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí grafomotorika, kterou se budeme zabývat v další podkapitole.

1.3 Rozvoj grafomotoriky

Kdybychom chtěli najít ekvivalent pro slovo grafomotorika, nenašli bychom jednoslovný název. Můžeme tedy říct, že označuje pohyb nutný pro psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky a grafomotoriky důležitým kritériem školní zralosti. Právě kresba nám může poskytnout celkové informace o jemné motorice a grafomotorice. (Kutálková, 2005).

U předškolních dětí se grafomotorika rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích. Má na ni vliv mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost a úroveň jemné a hrubé motoriky. Jak už bylo uvedeno v předchozí kapitole, motorika ovlivňuje fyzickou zdatnost dítěte, oblíbenost pohybových aktivit a v neposlední řadě prosazení a zapojení dítěte do kolektivu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Dětský grafický projev je ze začátku spojen s radostí z pohybu ruky po papíru a z nakreslených čar. Dítě nejdříve čmárá libovolně, bezplánovitě, později vystřídá tuto spontaneitu záměrné úsilí o kresbu. Důsledkem je zrání centrální nervové soustavy a to přispívá ke zvyšování úrovně koordinace a pohybů těla i horních končetin. Pohyby ruky směrem od loketního kloubu ke konečkům prstů, které se zjemňují, začínají být kontrolované zrakem a hmatem. Psychiku dítěte ovlivňuje grafický projev. Při kreslení se uvolňují pohyby ruky a zdokonaluje se kvalita grafických tvarů a linií. Postupně začínají být čáry jistější, tahy plynulejší a objevují se propracované tvary s detaily (Lipnická, 2007).

Prostřednictvím kresby můžeme získat informace nejen o celkové vývojové úrovni, ale také o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky. Pro děti je kreslení většinou oblíbenou aktivitou. Děti mohou mít období, kdy hlavní náplní jejich volného času je právě kreslení. Dítě si při kreslení dostatečně procvičí **správné držení tužky**³ (viz příloha č. 1). Je důležité, aby na dítě dohlížel někdo, kdo mu ukazuje, jak se tužka správně drží. Pokud na něj nikdo nenápadně nedohlíží, tak se může stát, že si upevní některý nesprávný návyk a později bude náročné ho odstranit. Kolem druhého roku, kdy dítě začíná kreslit, bývá obvykle držení psacího náčiní dlaňové. Během třetího roku života se v kresbě dítěte objevuje jednoduchá postava, kterou nazýváme hlavonožec. V tomto období se objevuje špetkové držení, tedy správné držení tužky v prstech (Bednářová, Šmardová, 2008; Kutálková, 2005).

Kreslení má velký význam pro osvojování nové dovednosti psaní. Pokud je grafomotorika neobratná, tak dítě může mít potíže se psaním. Zejména s učením psát jednotlivé tvary písmen. Písmo je nečitelné a neúhledné. Tato neobratnost se obvykle promítá do rychlosti psaní. Tempo grafomotoricky neobratných jedinců je značně sníženo v porovnání s jeho vrstevníky. Samotná činnost psaní je náročná na pozornost a proto už nezbývá dostatek sil na obsah psaného textu a tím se zvyšuje chybovost (Bednářová, Šmardová, 2010).

Bednářová a Šmardová (2008) zdůrazňují, že při rozvoji grafomotoriky je důležité znát **lateralitu** dítěte. Lateralizace je pozvolný proces. V prvních letech života dítěte se lateralita střídá. Ve čtyřech letech začíná dítě při různých činnostech upřednostňovat jednu ruku. V pěti až sedmi letech se dominance ruky vyhraňuje.

Pro zjištění laterality ruky a oka potřebujeme získat informace z anamnézy, z pozorování dítěte při různých činnostech a také z kresby. Sledujeme dítě při hraní, při sebeobsluze a při každodenních činnostech. Zaměřujeme se na jeho ruce a všimáme si, která ruka je aktivnější či obratnější, nebo zda dítě při činnostech ruce střídá. Při spontánní kresbě si všimáme, kterou rukou dítě kreslení zahájilo. Pokud při kreslení předává tužku do druhé ruky, tak se ho po skončení zeptáme, kterou rukou se mu kreslilo lépe. Ruka

³ „Nejobvyklejší a také nejpoohodlnější držení tužky využívá tři prsty - na prostředníku tužka leží, ukazovák a palec ji shora přidržují. Ostatní svaly jsou uvolněné a dovolují snadnou manipulaci s tužkou do různých směrů“ (Kutálková, 2005, s. 115). Pro správný sklon tužky je vhodná svislá kreslicí plocha umístěna ve výši horní poloviny těla. Dítě by na tužku nemělo příliš tlačit a pevně a křečovitě ji držet (Kutálková, 2005).

vykonávající při činnostech pohyb, je dominantní. Lateralitu oka zjistíme, když řekneme dítěti, aby se podívalo do krasohledu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Grafický výkon ovlivňuje uvolněnost ruky. Nadměrný tlak znemožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulost vedení čáry. Proto je linie kresby vytlačena nebo přerušovaná. V průběhu předškolního věku by mělo dojít k uvolnění ruky, protože správné kreslení je nezbytnou přípravou pro psaní a dostatečné zkušenosti s kresbou předcházejí vzniku strachu či trémy obvykle plynoucí z této činnosti (Bednářová, Šmardová, 2008; Kutálková, 2005).

1.4 Vývoj poznávacích procesů

V mladším školním věku je velmi důležitý vývoj poznávacích procesů. Dítě je v tomto věku zvědavé a touží po poznávání skutečných věcí, které ho obklopují, nestačí mu pasivní přijímání informací (Čížková a kol., 1999).

Aby se dítě něčemu naučilo, musí se na učení soustředit a musí danou látku vnímat, pochopit a rozumět jí, pak je schopné si učivo zapamatovat.

Podle Vágnerové (2001) jsou **kognitivní schopnosti**, které se uplatňují v poznávání, geneticky podmíněny. Každý člověk získává polovinu genů od otce a polovinu od matky. Úroveň inteligence závisí na dědičných předpokladech, ale výchova a vzdělání ji také významným způsobem ovlivňují. Rodina má důležité postavení v rozvoji dětské psychiky a proto by měla dítěti poskytnout pocit bezpečí a jistoty.

Vztahy mezi geny vytvářejí předpoklady k rozvoji určité schopnosti. Do jaké míry se schopnost rozvine, však záleží i na vlivu prostředí. Příkladem je dítě žijící v rodině s nízkou sociokulturní úrovní, kde určité schopnosti nejsou potřeba, a proto se nerozvíjí, či dokonce upadají. U tohoto dítěte nemusí být dostatečně rozvinuty rozumové schopnosti, protože je rodina po dítěti nevyžaduje. Taková rodina by měla dbát na pravidelnou školní docházku dítěte, která vede k rozvoji dětských schopností. (Vágnerová, 2001).

Učitelé se mohou ve škole setkat se zanedbanými dětmi, které pocházejí ze sociálně slabých rodin. Práce s těmito dětmi je náročná, jejich schopnosti jsou sniženy, nerozvíjejí se, protože nemají podněty z domova. Rodiče jim nečtou pohádky, a proto se neumí vyjadřovat a vyprávět, jejich slovní zásoba je nízká. Děti často nemají osvojené základní návyky, nechtějí se učit, protože na to nejsou zvyklé. Chybí zde motivace ze strany rodiny

a ocenění za dobré výsledky a za snahu. Práce s těmito dětmi je ve škole náročnější, ale je tady naděje na zlepšení. Většinou jde o dlouhodobou, systematickou práci učitele se žákem, která nemusí být vždy úspěšná.

Mezi poznávací procesy patří vnímání, pozornost, představivost, paměť, myšlení (viz dále).

1.4.1 Vnímání

Vnímání patří mezi poznávací procesy a je důležitým předpokladem pro úspěšnou školní práci, a proto je její nezbytnou součástí. Dítě na základě vnímání získává informace o skutečnosti a je pro něho zdrojem poznání a kontaktu s vnímanými podněty. Vnímání se stává postupem času diferencovanější. V průběhu vývoje se mění způsob, jakým různé podněty vnímá a jak je interpretuje. Vnímání se významně se rozvíjí v 6-7 roce, kdy dítě nastupuje do první třídy. V této době by mělo být na takové úrovni, aby bylo dítě schopno zvládnout výuku. Vnímání je tedy posuzováno v rámci školní zralosti (Vágnerová, 2001).

Během školního roku pozorujeme ve vnímání velké pokroky. Dítě se ve vnímání stává pozornějším, pečlivějším a poměrně dobrým pozorovatelem. Je schopno analyzovat celek na části. Věci nevnímá pouze komplexně, ale zaměřuje se i na detaily. Dítě nevnímá pouze to, co jej zaujme na první pohled, ale už dokáže vnímat i to, čemu věnuje pozornost (Langmeier, Krejčířová, 1998). S tím je spojen vývoj v dětské kresbě, kdy se v kresbě dítěte objevuje stále více detailů v lepší proporcionalitě.

S vnímáním souvisí i **orientace v čase**. Už v předškolním věku bylo dítě schopno vzpomenout si na zážitky z minulosti, ale nedovedlo je časově zařadit. Mladší školák už chápe pojmy jako „brzy, později, zítra, včera“ (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2001) uvádí, že se u dítěte postupně rozvíjí schopnost rozlišovat polohu obrazce. Nejdříve dítě rozlišuje polohu nahoře a dole, protože je jednodušší a zvládnou ji i děti v předškolním věku. Rozlišení pravo-levé polohy zvládnou děti obvykle až ve věku 6-7 let, protože je to pro ně náročnější. Tyto schopnosti jsou důležité při čtení a psaní písmen tvarově podobných (např. čtení a psaní písmena b a p nebo písmena b a d).

Školák by se měl naučit systematicky prohlížet, aby nic nevynechal, na nic nezapomněl a došel ke správnému závěru, na rozdíl od dítěte předškolního věku zaměřujícího se na to, co jej nejvíce zaujme a je pro něj nápadné (Vágnerová, 2001).

Jak už bylo uvedeno, žáci jsou schopni **komplexního vnímání** a detaily chápou jako součást vnímaného celku. Z toho důvodu už dokážou provádět analýzu a syntézu. Analýza je rozložení celku na části, syntéza je naopak složení částí do celku. To se projevuje zejména při čtení písmen, kdy jsou žáci schopni rozložit slovo na slabiky a na písmena a pak složit z písmen a slabik slovo. Uvědomění si, že slova se skládají z písmen a ze slabik, která jsou určitým způsobem řazena za sebou, je předpoklad pro naučení čtení a psaní (Vágnerová, 2001).

Podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2008) je vnímání dítěte ve věku 10-11 let skoro stejně přesné jako vnímání u dospělých. S vnímáním souvisí i pozornost, která ho do velké míry ovlivňuje.

1.4.2 Pozornost

Pozornost je stejně jako vnímání důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Umožňuje nám zaměřit se na určité podněty. Dítě si může osvojovat učivo a dokonale ho chápat jen uvědomělým vnímáním. Žáky obvykle zaujme to, co je pro ně nové, čemu rozumí a navazuje to na jejich dosavadní zkušenosti a to, co je pro ně určitým způsobem atraktivní a zajímavé. Takové informaci si samozřejmě lépe a rychleji zapamatují. „*Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, převládající vzruch nad útlumem způsobuje časté přerušování pozornosti, neschopnost odolávat rušivým vlivům. Vůlí ovládaná pozornost je velmi vyčerpávající a je výrazně ovlivněna organizací vyučování, neboť žáci ještě nemají vytvořené autoregulační mechanismy*“ (Čížková a kol., 1999, s. 95).

Pozornost ve škole tedy ovlivňuje organizace vyučování, ale i výklad učitele a způsob, jakým žákům informace zprostředkovává. Učitel by měl svým výkladem a rozhovorem zaujmout, měl by měnit formy, kterými působí na dítě, volit vhodné názorné pomůcky, měnit intonaci řeči a mimiku. Zejména v nižších ročnících by učitelé měli volit úkoly krátkodobější a méně náročnější na dlouhodobou pozornost. Učitelé by měli střídat formy práce, motivovat žáky během celé vyučovací hodiny, povzbuzovat a chválit je. (Kuric a kol., 1963). Je také vhodné do vyučování zařazovat relaxační chvíle, hry a nové formy vyučování.

Pro žáka jsou méně náročné na pozornost takové činnosti, které jsou často opakované a zafixované. Tyto činnosti probíhají rychleji, protože se na ně žáci nemusí plně soustředit, tak jako na novou látku. Proto je pro školní práci důležité, aby si žáci zautomatizovali potřebné dovednosti. Pokud žáci nezvládnou základní učivo, tak mají ve vyšších ročnících značné problémy. Učitelé se ve školách často setkávají s **poruchami pozornosti**, které mají vliv na učební výsledky. Žáka je třeba vést k tomu, aby se učil záměrně soustřeďovat, i když ho výklad tolik nezaujme nebo je obtížný (Vágnerová, 2001).

1.4.3 Představivost a fantazie

Podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2008) je představivost charakterizována jako schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy.

Nejasné, nepřesné či zkreslené představy vznikají u dětí tehdy, když o předmětech a jevech nemají dostatek vědomostí nebo s nimi ještě nepřišly do styku. Nejpresnější představy mají děti o tom, s čím každodenně přicházejí do styku, například o domácích zvířatech. Dítě je už v sedmi letech schopné rozlišit fantazii od reality. Kuric a kol. (1963) vnímají, že kvalita a množství představ jsou závislé na vjemech získaných při dřívějších činnostech. Vnímání a pozornost napomáhají k vývoji dokonalejších a bohatších představ. Představy a fantazie mají pro dítě stále význam. Rádi se k nim vracejí ve hrách a také ve výběru četby, kdy si vybírají knihy s fantazijními postavami. Ve hře však fantazie postupně ubývá. Nastupují pravidla hry, soutěživost a vědomosti.

Představy dítěte se postupem času zvětšují. Jedná se zejména o ty, se kterými v předškolním věku nepřišlo do styku. Poznává nové druhy zvířat, rostlin, hory, krajiny, setkává se s novými lidmi. Pod vedením učitelů nebo rodičů vznikají u dětí nejsprávnější a nejdokonalejší představy (Kuric a kol., 1963).

Podle Krejčíkové (1986) vznikají všechny pojmy, které si dítě osvojuje, na základě představ. Tyto představy pro něho nejsou ještě na začátku školní docházky úplně jasné. V první třídě jsou představy vyvolány prostřednictvím vzpomínek a to vyprávěním nebo využitím názorných pomůcek, což vede k jasnějším a přesnějším představám.

Během školního roku se musí dítě naučit záměrně vybavovat určité představy. Záměrné představy vznikají na základě postupného zobecnění. U dítěte se tím zdokonaluje paměť, myšlení a zvláště vybavování a znovupoznání.

1.4.4 Paměť a učení

Aby se dítě mohlo něčemu naučit, musí si zapamatovat určité informace. Pro učení je důležité, aby žák informacím rozuměl, našel mezi nimi souvislosti a dokázal je zařadit do určitého kontextu (Vágnerová, 2001).

Na začátku školní docházky si dítě zapamatovává události, které na něho velmi silně působí. Postupem času se paměť dítěte zdokonaluje a zlepšuje. Dítě už má více osvojených znalostí, do nichž se jednodušeji integrují nové znalosti, a proto dokáže lépe reprodukovat naučenou látku. Paměť se postupně mění na úmyslnou, ta se důsledkem školního vyučování zdokonaluje (Vágnerová, 2001; Vágnerová, Valentová, 1991).

Zapamatování také ovlivňuje motivace. Pro žáka jsou lépe zapamatovatelné informace, které ho zajímají, zaujaly ho a má k nim bližší vztah. Učitel od začátku školní docházky po žákovi vyžaduje, aby si zapamatoval informace záměrně. Je vhodné, aby žáci nejdříve sestavovali plán činnosti v mluvené podobě a až později v podobě psané.

Ve vyučování by se měla uplatňovat zásada názornosti, protože u žáků převládá mechanická a názorná paměť. Děti si lépe zapamatují a pochopí to, co si mohou prohlédnout a ohmatat. Vlastní podání učiva je pro žáky velmi důležité. Tento způsob podání je cennější než mechanické reprodukce. S tím je spojené obohacování slovní zásoby, aby žákům při vlastním podání nechyběla slova. **Mechanická paměť** je však také užitečná a potřebná například při osvojování násobilky nebo vyjmenovaných slov. **Logická paměť** má však pro člověka větší význam, protože získané poznatky mají pro život větší hodnotu a trvalost. Velmi důležité je, aby žáci učivo logicky pochopili a vycházeli z předchozího učiva (Kuric, Vašina, 1987).

Rozlišujeme paměť krátkodobou a dlouhodobou. Prostřednictvím **krátkodobé paměti** přijímáme různé informace. Záleží, zda informace budou zpracovávány dále. **Dlouhodobá paměť** umožňuje uchovávat informace déle, někdy po celý život. Patří zde dovednost číst, psát, počítat nebo vzpomínky (Vágnerová, 2001).

Vágnerová (2001) rozlišuje v rámci dlouhodobé paměti paměť explicitní a implicitní. Implicitní paměť se projevuje v chování dítěte a umožňuje osvojovat si dovednosti a zvyky. Pro práci ve škole je důležitá explicitní neboli deklarativní paměť, která dokáže uchovávat informace a reprodukovat je. Do této kategorie patří paměť epizodická, na základě ní si v paměti uchováváme osobní zážitky a sémantická paměť, která je důležitá pro učení a rozvoj znalostí a dovedností potřebných pro osvojení obtížnější látky.

S pamětí souvisí i **učení**. To je pro dítě velmi důležité. Učení se stává plánované a záměrné. Dítě se učí, jak se učit. Učení probíhá od narození až po smrt a je jedním ze základních druhů lidské činnosti.

Mladší školní věk je období, kdy je dítě připraveno učit se. Učení považujeme za důležitého činitele duševního vývoje, neboť se při něm vytváří nové složky chování a činností, zároveň se přetvářejí i vlastnosti osobnosti dítěte (Krejčíková, 1986).

Postupné používání paměťových strategií umožňuje žákům si danou látku zapamatovat a naučit se ji. Nejčastější je strategie opakování, kdy si žák stále dokola opakuje látku, kterou si má zapamatovat. Čím více opakování, tím lepší uchování v paměti. Paměť posiluje vyprávění o prožitých zážitcích dítěte. Můžeme rozlišit i doslovné zapamatování bez pochopení souvislostí, jde o tzv. biflování. Tento způsob zapamatování není příliš efektivní, protože takto naučené informace žáci rychleji zapomínají a učí se je bez logických souvislostí (Vágnerová, 2001).

1.4.5 Myšlení

Myšlení dítěte mladšího školního věku se mění především ve vyučování a učení. V předškolním věku se myšlení dítěte zaměřuje na úlohy vyplývající z her a na plnění jednoduchých pracovních úkonů. Je tedy na nižší úrovni než myšlení potřebné ve škole. Vágnerová (2001) vnímá, že myšlení školáka je vázané na realitu. Pro představy mu stačí minulé zkušenost. Ve svých úvahách vychází nejčastěji ze své vlastní zkušenosti a poznání na základě vlastního přesvědčení. Proto bychom měli dítěti dát možnost zacházet s různými předměty v okolí a tím podporovat jeho myšlení.

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) je předškolní dítě schopno řešit některé problémy jen v mysli, když si je dokáže představit, neboli vyvolá paměťové stopy

dřívějších vjemů. Až na začátku školního věku je dítě schopno skutečných logických operací bez viděné podoby, ale stále se to týká konkrétních věcí a jevů, které si dítě dokáže názorně představit. Kolem jedenácti let je správně vyvíjející se dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně bez konkrétních představ o daném obsahu.

Se vstupem do školy se dítě významně rozvíjí v oblasti rozumové. V průběhu vyučování a osvojování vědomostí se začíná myšlení rozvíjet. Osvojování probíhá velmi pomalu, protože je těžké osvojit si všechny pojmy a poznatky v praxi. Žák musí vynaložit velké úsilí a vytrvalost. Učitel má samozřejmě také významnou úlohu v rozvoji myšlení, musí usměrňovat myšlenkové pochody žáků, seznamovat je s novými pojmy a předměty, na kterých jim ukazuje podobné, stejné, či odlišné znaky a vlastnosti. Žák se postupně učí zevšeobecnovat, analyzovat a syntetizovat předměty a jevy (Vágnerová, Valentová, 1991).

Během školní docházky se rozvíjejí nové myšlenkové pochody, objevují se dokonalejší způsoby úvah a vzniká nové chápání jevů. To je podmíněno osvojováním si nového, ještě složitějšího obsahu (Kuric a kol. 1986).

Piaget (1966, in Langmeier, Krejčířová, 1998) předpokládá přechod od názorného myšlení do stadia konkrétních myšlenkových operací na začátku školního věku. Projev skutečného **logického myšlení** vysvětluje na pokusu s korálky. Dvě sklenice stejného tvaru jsou naplněny stejným počtem korálků, které tam dítě postupně samo vkládalo, aby se přesvědčilo, že jich je v obou sklenicích stejný počet. Vezmeme-li jinou sklenici s užším dnem a přesypeme korálky z jedné sklenice do druhé, tak předškolní dítě bude tvrdit, že je tam korálků více, protože sklenice je vyšší, i když vidělo, že žádné korálky nebyly dány pryč. Na rozdíl od školáka, který jasně ví, že korálků je stejně, protože se jejich počet zachoval. Nové myšlení je tedy založeno na tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně.

Dítě chápe identitu, to znamená, že jsme nic neubrali, ani nic nepřidali. Dítě ví, že je korálků pořád stejně, i když jsme je přesypali do jiné sklenice. Také ví, že korálky můžeme nasypat zpátky do sklenice a bude jich pořád stejně. Jedná se o zvrtnost neboli reverzibilitu. Dítě poznává, že vyšší sloupec souvisí s užším dnem skleničky. Když je sklenička užší, tak korálky dosahují výš, než v širší skleničce. Je tedy schopno spojit různé myšlenkové pochody do vzájemného vztahu (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že k podobným vývojovým změnám opravdu dochází, ale zřejmě ne tak najednou a jednoznačně. Pokus s korálky už většinou zvládnou

děti v první třídě, ale přeměna kuličky plastelíny ve váleček, dělá ještě ve třetí třídě některým dětem problém, i když množství plastelíny není změněno.

Dítě chápe trvalost podstaty objektu, i když se jejich vnější vzhled změní. Ví, že stejná skutečnost může mít více podob. Kostka cukru se rozpustí v čaji, ale nezmizí, protože čaj zůstane sladký. Dítě si uvědomuje, že změna znaků neznamena změnu podstaty (Vágnerová, 2000).

Nezáleží tedy na tom, zda stejný počet korálků je v nižší sklenici, ve vyšší sklenici nebo v jiné nádobě, stále je to stejný počet korálků. Slabika „ta“ je v jednom slově nebo v jiném slově, na začátku nebo uprostřed slova, stále je to slabika „ta“.

Langmeier a Krejčířová (1998) poukazují, že mladší školák je už schopný pochopit zahrnutí neboli inkluzi prvků do tříd. Je schopný odlišit prvek od tříd. Dáme-li školákovi 10 červených bonbonů a 5 žlutých bonbonů a zeptáme se ho, zda je více červených bonbonů nebo všech bonbonů, odpoví správně. Předškolní dítě by odpovědělo, že je více červených bonbonů, protože ještě nepozná rozdíl mezi prvkem a třídou, na rozdíl od školáka, který rozlišuje barvu jako prvek a bonbon jako nadřazenou třídu.

S tím souvisí i třídění prvků, kdy je dítě schopno pochopit, že maminka není jenom maminka, ale také paní Novotná. Mladší školák už dovede seřadit určité objekty podle nějakého pravidla, například podle velikosti nebo barvy a začíná chápat příčinné vztahy (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) vnímá, že konkrétní logické operace ovlivňují chápání času. Dítě v 8 letech začíná chápat pojem dříve a později. Dokáže rozlišit současnost, blízkou minulost a velmi blízkou budoucnost v událostech pro něj významných. Orientuje se v kalendáři, ví, že se střídají roční období a dny v týdnu. Uvědomuje si, že cesta do školy trvá určitou dobu a začíná to používat pro svůj časový odhad. Ví, že čas je nezvratný, nedá se vrátit a běží jedním směrem.

Projevy konkrétních **logických operací** nenastupují najednou, ale často se překrývají. Je dokázáno, že mnohé schopnosti jsou závislé na učení, které je může podporovat a zrychlit jejich nástup. Některé experimenty poukazují na to, že schopnost logicky usuzovat může být ovlivněna neschopností rozumět slovům jako méně, více, stejně. Výkony jsou ve velké míře ovlivněny motivací ze strany rodiny a školy. Rodina a škola mohou určitými postupy rozvíjet logické myšlení a přispět k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení založenému na logických operacích (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vágnerová (2000) rozlišuje konvergentní a divergentní myšlení. **Konvergentní myšlení** spočívá v hledání jedné správné odpovědi. Ta je známá, ale žák řešící úlohu ji musí najít. **Divergentní způsob myšlení** lze použít u problémů, které mají více možných řešení. Je to tvořivý způsob, který se může uplatnit při hře nebo v kreslení.

Myšlení je pro člověka velmi důležitá schopnost, protože ovlivňuje postoj ke skutečnosti a k učivu.

1.4.6 Řeč

S vývojem myšlení se zdokonaluje a obohacuje i řeč dítěte. Řeč je jedním ze základních předpokladů úspěšného školního učení. Pokud dítě nezná řeč a neumí se vyjadřovat, tak pro něho bude velmi těžké ve škole uspět. Řeč je tedy důležitým předpokladem školní zralosti (Vágnerová, 2001).

Dítě přichází do první třídy s praktickou znalostí gramatické stavby mateřského jazyka. Postupně se řeč zdokonaluje, obohacuje se slovní zásoba a také se zlepšuje artikulace. Dítě začíná rozlišovat spisovný jazyk a dialekt (Vágnerová, Valentová, 1991).

Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou velké rozdíly ve slovní zásobě a i ve skladbě řeči. Některé děti nemají problémy se spisovným jazykem, protože ho znají z domova. Jsou však i děti, které v rodinách používají jiný způsob verbální komunikace a proto je pro ně osvojování látky složitější. Jsou většinou ze sociálně slabých rodin nebo děti přistěhovalců, tedy jiných etnických skupin, mající odlišný mateřský jazyk (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Škola a také rodina by měla, zejména při vstupu do školy, vést děti k obohacování slovní zásoby a zpřesňování řeči. Je dobré, když rodiče čtou dětem vhodnou literaturu pro děti, vedou s nimi rozhovor o tom, co si četli. Pozitivně působí na rozvoj řeči povídání si s dětmi o svých zážitcích. Vývoj řeči je ovlivněn i výukou. Učitel zde hraje velkou roli, protože on je ten, kdo vyučuje mateřský jazyk a rozhoduje o tom, jakou dá žákovi možnost aktivně komunikovat ve vyučování. V období mladšího školního věku zřetelně roste slovní zásoba u žáka, věty jsou delší a složitější, na vyšší úrovni je celá větná stavba a užití gramatických pravidel. Čížková a kol. (1999) si všímají, že rozdíly mezi pohlavími v oblasti řeči nové studie nepotvrzují.

Čačka (1996) poukazuje, že děti chápou z počátku slova jen jako „nálepky“, které jsou neoddělitelně spojené s označovaným předmětem. Až později se slova stávají možnými nositeli významu a s celkovým duševním rozvojem se jejich náplň postupně rozšiřuje a mění. Během dětství se mění počet slov a porozumění jim. Dochází tedy ke **kvantitativnímu**, ale i **kvalitativnímu nárůstu slovní zásoby**.

U žáků je důležité řeč rozvíjet, protože řeč je nástroj myšlení a forma dorozumívání.

1.5 Citový vývoj

City jsou určitým projevem vytváření osobnosti dítěte. Když dítěti na něčem hodně záleží, tak to dává najevo intenzivními pocity strachu, hněvu, žárlivosti či lítosti. City se stávají bohatší, rozvinutější a mění se jejich způsob prožívání. Pro mladšího školáka je typický ústup impulzivity a lability. Je už schopný své city do jisté míry potlačit nebo naopak je dát zřetelně najevo. Své city vyjadřuje přiměřeným způsobem, protože si je vědomo i citů a emocí druhých lidí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmeier a Krejčířová (1998) vnímají, že významně pokročil vývoj **emočního porozumění**. Ve školním věku si dítě uvědomuje, že pocity, přání a emoce lze před okolím skrývat a že lze city i vůlí potlačit. Roste schopnost emočního porozumění a možnost chápat ambivalentní prožitky, tedy chápat současně přítomnost i několika emocí. Čížková a kol. (1999) zdůrazňují, že jsou v tomto směru mezi školáky značné individuální rozdíly, související s citovým vývojem v raném dětství.

Klindová a Rybářová (1975) poukazují na uplatňování **vyšších citů** u dítěte, to jsou city intelektové, estetické, a mravní. Některé děti, zejména v prvních ročnících základní školy, mají intenzivní citový vztah ke škole. Ve škole získávají rozumové vědomosti, ze kterých se těší a chválí se s nimi. Děti do her přenášejí své vědomosti ze školy a škola se stává jejich hlavním námětem. Rozumový rozvoj zahrnuje i estetické city dítěte. Při čtení knih, poslechu hudby, při prohlížení obrázků či zhlédnutí představení má dítě možnost prožívat intenzivní estetické city. Škola také podporuje rozvoj zodpovědnosti a povinnosti ve vztahu k učení, ale také k běžným věcem, což je zejména na začátku školní docházky velmi důležité, aby pak následně nedocházelo k zanedbávání povinností. Dítě si začíná

uvědomovat, jaké chování je správné či špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé a to postupně bez názoru dospělého. Intenzivně se tedy rozvíjí i morální city žáka.

Estetické cítění závisí na výchově a prostředí, ve kterém dítě žije. Dětské tvoření má podle Krejčíkové (1986) v tomto vývojovém období vlastní výrazové prostředky. Dětské kresby jsou realistické a projevuje se v nich sociální prostředí dítěte. Může to být kresba domácnosti nebo pobytu na dovolené. Dítě se prostřednictvím kresby identifikuje s věcmi nebo osobami, které jsou pro něho blízké a významné. Většinou to jsou osoby nějakým způsobem pro dítě atraktivní a přitažlivé, a ty se potom mohou stát vzorem dítěte. Ve verbálním vyjadřování a v dětské kresbě se nejlépe pozná, jak dítě řeší své citové problémy a jak vnímá a prožívá jednání lidí v jeho okolí.

1.6 Socializace a role žáka

Socializační vývoj dítěte je ovlivněn nástupem do školy. Rozvíjí se zde určité sociální dovednosti a také vlastnosti osobnosti dítěte a to na základě zkušeností a požadavků, které zde získá. Vágnerová (1997) uvádí, že škola je důležitým místem socializace.

Linhartová (2008) charakterizuje socializaci jako proces, při kterém si jedinec zvnitřňuje vědomosti, normy, postoje, společenská pravidla a zvyky platné v určitém společenském prostředí a současně se z biologického tvora stává osobností. Vše získává na základě výchovy.

Dítě v předškolním věku se už pomalu odpoutává od rodiny. Mladší školák se postupně začíná osamostatňovat, začleňovat do pracovního kolektivu ve třídě. Společenský svět dítěte se do značné míry rozšířil. Některé děti se však s touto novou situací nedokážou vyrovnat tak rychle jako ostatní, což je ovlivněno rozumovými schopnostmi žáka, temperamentem a předchozí přípravou v rodině a mateřské škole (Koch, Matějček, 1960).

Sociální chování se rozvíjí v závislosti na rozvoji rozumových schopností a osvojování nových poznatků. S přibývajícími vědomostmi se dítě učí vnímat chování svých spolužáků. Způsob, jak dítě reaguje na dospělého a na dítě se odlišuje, protože děti, na rozdíl od dospělých, mají podobné zájmy i starosti. V dětském kolektivu poznává, co je to spolupráce, kdo je pro něho lepším kamarádem a komu může důvěřovat (Lisá, Kňourková, 1986).

V dětských skupinách se dítě učí pomáhat slabším, ale také si získávat přízeň a pozornost. Dětské skupiny se utvářejí podle zájmů žáků a jsou ještě poměrně nestálé. Ve školním věku se začínají objevovat rozdíly v zájmech a ve hrách chlapců a dívek.

Důležitou složkou socializačního vývoje je podle Langmeiera a Krejčířové (1998) osvojování si **sociálních rolí**, tedy očekávaných vzorců chování od jedince v určité sociální situaci. Ve škole si dítě osvojuje novou roli žáka, setkává se zde i s autoritativní rolí učitele. Role žáka je předepsána školním řádem, dítě si ji nevybírá, ale je v určitém věku předurčena společností.

Školní docházka je také spojená s rolí spolužáka. Spolužáci, kteří jsou důležitým faktorem socializace, tvoří třídní kolektiv, jsou přibližně stejného věku a jsou rovnocennými partnery. Dítě si učí mezi spolužáky navazovat kontakt a komunikovat. Ve třídě obvykle vznikají první dětská přátelství.

Dítě připravené na školní docházku musí umět rozlišovat různé role a naučit se dodržovat chování, které je žádoucí ve společnosti. Mělo by umět rozpoznat, jaké chování je vhodné k učiteli a ke spolužákům. Učitel je autorita, proto komunikace s ním má formální podobu a žák to musí respektovat. Zatímco spolužáci jsou pro něho rovnocennými partnery (Vágnerová, 1997).

S přijímáním rolí souvisí i **sebehodnocení**. Dítě si postupně uvědomuje svoji osobnost a začíná své výkony porovnávat s vrstevníky. Se sebehodnocením je spojen i školní úspěch. Dítě si podle Vágnerové (2000) osvojuje různé strategie a způsoby, jak se s případnými problémy a s různými překážkami a neúspěchy vyrovnat. Ve škole chce být dítě kladně hodnoceno a mít dobré výsledky, aby tím uspokojilo rodiče a učitele. Pozitivní hodnocení je velmi důležitým faktorem, protože úspěch posiluje sebedůvěru dítěte. Na základě pozitivního hodnocení si je dítě sebou jisté a může se na sebe spolehnout. Hodnocení má význam v tom, že žáka informuje o tom, jaké chování je žádoucí. Pokud dobrý výkon není oceněn a pochválen, tak pro dítě nebude mít význam. Motivace je velmi důležitá, protože její nedostatek může způsobit negativní vztah žáka k další práci.

Proto by děti měly být za své výkony chváleny. Pokud se žák setká ve škole s neúspěchem, je důležité, aby vynaložil dostatek úsilí a neúspěch překonal, protože opakovaný neúspěch má špatný vliv na psychiku žáka.

1.7 Rodina

Rodinu charakterizuje Mlčák (1999) jako systém, jehož prvky tvoří členové, kteří jsou navzájem ve vztazích. Je to tedy sociální skupina poskytující dítěti modely k napodobování. Rodina předává dítěti určité sociální požadavky.

Sociokulturní úroveň rodiny je do velké míry ovlivněna vzděláním a věkem rodičů. Vzdělání rodičů může mít vliv na kladení požadavků na dítě. Mladší rodiče mohou dítě vychovávat jiným způsobem než ti starší. Rodiče pro dítě představují vzor určitého chování nebo ideál, především v mladším věku. Rodina je pro dítě velmi důležitá, protože je zdrojem bezpečí a jistoty.

Rodina ovlivňuje seberealizaci žáka a to prostřednictvím požadavků, které jsou na dítě kladeny, výběrem aktivit a zájmových kroužků a především svým hodnocením. Pokud určí dítěti příliš vysoký cíl nebo nejsou s jeho výsledky spokojeni, tak se to obvykle projeví v jeho sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

Požadavky rodičů na dítě by měly být přiměřené jeho možnostem. Je dobré, když si dítě vybere aktivity a zájmy, které ho zajímají a baví. Někteří rodiče si neuvědomují, že je lepší, když dítě navštěvuje méně kroužků, ale za to se jim věnuje intenzivněji, zažívá v nich úspěchy a baví ho.

Rodina plní **funkci biologickou** neboli reproduktivní, **výchovnou**, **psychologickou** ve smyslu porozumění, pomoci, jistoty a lásky a funkci **ekonomickou**, kdy je povinna zajistit dítěti obživu a vhodné oblečení a starat se o něho do doby, než je dítě schopno se o sebe samo postarat (Linhartová, 2008).

Linhartová (2008) rozeznává čtyři **typy rodin**. Rodinu úplnou, kdy oba rodiče plní všechny funkce. Rodinu neúplnou s chybějícím rodičem z jakéhokoliv důvodu. Zastoupená rodina, kde je nahrazen jeden nebo oba rodiče. Rodina narušená může v některých případech na první pohled vypadat jako úplná rodina, ale vztahy jsou v ní narušeny.

2 DĚTSKÁ KRESBA

„Dětská kresba je královskou cestou k poznání dětské psychiky“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 7).

Kresba je prostředkem k vyjádření svých myšlenek, citů a přání. Kreslení je pro většinu dětí příjemná, klidná a přitažlivá činnost, ke které je nemusíme nutit. Je pro ně hrou a patří mezi oblíbené dětské aktivity. Dítě může na papír vyjádřit své sny a fantazie. Děti ve svých kresebných výtvorech většinou vyjadřují kladné emoce, dobrou náladu, ale i naopak vážné vidění světa kolem sebe. Kresba umožňuje zaznamenat prostřednictvím obrázků situace, události a věci skutečné i fantazijní. Mohou kreslit i to, co ve skutečnosti vůbec není, ale chtěli by to tam mít, tím vyjadřují svoje přání a představy, o kterých nemluví (Mlčák, 1996; Trpišovská, 1998).

Nejobvyklejším prostředkem k dorozumívání je řeč, ale neznamená to, že je to prostředek nejjednodušší. Někdy je pro člověka těžké vyjádřit slovy to, co cítí ve svém nitru. V tomto případě slova nestačí a mohou danou situaci zkreslovat. Proto může kresba sloužit i jako nástroj ke komunikaci, kdy pomocí dětského obrázku dítě vyjádří to, co cítí, ale nedokáže to z důvodu nedostatečně zvládnutého jazyka vyjádřit slovy (Davido, 2008).

Kresbu jako svůj vlastní jazyk k vyjadřování myšlenek a pocitů používá dítě už od 12 měsíců svého věku, kdy je už schopno se vyjádřit prostřednictvím kresby. V tomto období se dítě ještě nedokáže verbálně plynule vyjádřit, a proto je kresba jediným prostředkem k vykreslení svého vlastního světa (Hamama, Ronen, 2009).

Davido (2008) považuje kreslení za nejvhodnější způsob vyjádření, které má psycholog k dispozici k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti. Dítě totiž kresbou graficky vypráví, aniž by do toho musela vstupovat slova. Kresba může být pro dítě podnětem k rozvinutí skutečných či smyšlených příběhů. Lisá a Kňourková (1986) zastávají názor, že kresba dětí předškolního a školního věku odráží prožitek světa, smyslovou vnímavost a rozumovou vyspělost dítěte a to jako málokterá činnost.

Uždil (2002) charakterizuje kresbu jako **obrázkovou řeč**, pomocí níž dítě vypráví o svých zážitcích. Mlčák (1996) vnímá, že kresba dítěte odráží kvalitu jeho vnímání, paměti, myšlení, fantazie, jemné motoriky a intelektových schopností i povahových vlastností. Podává informace o postojích dítěte k rodičům, sourozencům a i k sobě

samému. Kreslení umožňuje dítěti, aby se uvolnilo, snížilo se napětí, nedůvěra a nejistota, která může pramenit ze spolupráce s dospělým.

Brooks (2009) poukazuje na to, že kresba není tak samozřejmá, jak se na první pohled zdá. Existuje mnoho bariér, které mohou bránit dětem v rozvoji kresby. Proto je důležité, aby dítě bylo ke kreslení motivováno a podporováno.

V dětské psychologické praxi se používají různé kresebné metody, protože kresba je pro dítě příjemnou činností, není časově náročná a poskytuje o něm užitečné informace. Pro pozorovatele je kresba stejně důležitá jako dětské slovo, pohyb, hra, písmo a gesto.

Diagnostické využití dětské kresby souvisí i s procesem výchovy a vzdělávání a to zejména u dětí mladšího školního věku. Analýza dětského kresebného projevu zde může pomoci při hodnocení úrovně připravenosti, posuzování vývoje grafomotoriky, ale také při práci s neurotickými či jinak handicapovanými dětmi (Mlčák, 1996).

2.1 Kresba jako hra

Jak bylo uvedeno, kreslení je pro dítě hrou, i když to zpočátku může být pouhé čárání. Od jiných her se však liší v tom, že za sebou zanechává určitý trvalý produkt. Mohou to být různé čáry, barevné skvrny, ovály. Ty podle Uždila (2002) vyzývají k další hře, která začíná být komplikovanější a může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení věcí pro dítě známých. V tomto případě přestane být hrou a stává se pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte.

Uždil ve shodě s Luquetem (1927, in Uždil, 1978) vnímá, že dítě kreslí, aby se bavilo. Kreslení je pro něho hra, ke které nevyžaduje partnera a současně příjemně zaměstnává ruce a zrak a nenáročně uvádí v pohyb i vnitřní zkušenosti dítěte. Kreslení je hrou, která zaměstnává děti klidné povahy, ale zklidňuje i temperamentní děti nacházející v této činnosti uspokojení a částečné uklidnění.

Uždil (2002) přirovnává kresbu k divadelní hře, ve které dítě vystupuje jako dramatik vytvářející si své herce, dialogy i scénáře, vlastně vše.

Bhagwagar (2010) radí rodičům, aby pobídlí své dítě ke kreslení v době, kdy se cítí smutné či nešťastné. Dítě vyjádří své pocity spíše kresbou než mluveným slovem a možná se právě z kresby rodiče dozví důvod jejich smutku.

V kreslení můžeme spatřovat nejen herní aktivitu, ale také specifickou obrazovou řeč, projev potřeby seberealizace nebo snahu o věrné napodobování grafické činnosti dospělých (Mlčák, 1996).

2.2 Vývoj dětské kresby

Dětskou kresbu můžeme chápat jako souhrnný ukazatel psychického vývoje, ve kterém probíhá mnoho změn. Řada výzkumů zabývajících se analýzou dětských kresebných projevů ukázala přítomnost charakteristických vývojových znaků, které se projevují v určitém kalendářním či chronologickém věku zdravě se vyvíjejícího dítěte. (Mlčák, 1996; Trpišovská, 1998).

Davidov (2008) zastává názor, že dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Někdy může kresba působit neobratně, to však nemusí nutně znamenat příznak duševní zaostalosti. Každému věku odpovídá určitý typ kresby. Dětské kresby procházejí stádii, která úzce souvisejí s vývojem intelektu dítěte.

Mezi vývojem kresby a řeči je určitá souvislost, zvláště zpočátku. Řeč vzniká z neartikulovaného, náhodného broukání. Až postupem času dítě začíná správně artikulovat podle vlivu prostředí a to dává možnost vzniku prvních slov nesoucích význam. Podobně je to s kresbou vznikající z chaotických črtů, které se postupně člení a nabývají takové podoby, že jim dítě dává význam (Příhoda, 1963).

Ondrujová (1930) si všímá, že dítě začíná kreslit z důvodu nápodoby. První kresby nevznikají samostatně, ale za návodu matky. Zdůrazňuje také, že vedle nápodoby je důležitá motorická složka. Dochází ke zdokonalení pohybové činnosti dítěte, proto se zprvu jedná o náhodné a později stále častěji opakované čarání.

Všechny děti na celém světě začínají kreslit zhruba stejným způsobem, v tom se shodují autoři zabývající se o rozbor dětských výtvorů. Dětská kresba začíná přípravnou fází, kterou nazýváme **stádiem čarání**. Toto stádium můžeme dokonce pozorovat už od prvního roku života. První čára je pro každé dítě velkým, objevným zážitkem. Většinou jde o škrtní nebo rytí tužkou, kdy tímto pohybem vznikají zakřivené čáry bez předchozího úmyslu a to tehdy, když se dítěti dostane do ruky jakýkoli předmět zanechávající stopy.

Jedná se o motorickou, málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu (Čačka, 2000; Trpišovská, 1998).

Lowenfeld (1987) si všímá, že náhodné čárání začíná v jednom a půl roce věku dítěte, ale rychle se rozvíjí v již rozpoznatelné tvary. Děti prvotně kreslí kruhové tvary, protože jsou pro ně nejpřirozenější.

Čáranice dítěti přinášejí především radost z grafického projevu. Stopa, kterou po sobě dítě zanechává při čárání, je pro něho něčím novým, co stojí za opakování. Často je pro dítě zajímavější samotné čárání než jeho výsledek. Centrum kresebných pohybů je v ramenním kloubu a umožňuje kroužit paží. Výsledkem krouživého pohybu jsou mírně prohnuté, ostré čáry. Pohyby později vycházejí z kloubu zápěstního. Po té se vyskytují kyvadlové či obloukovité čáry. Důležitý je pohybový útlum, který mění původní nepřetržitý pohyb v pohyb přerušovaný nebo měnící svůj směr. V dětském výtvaru se mohou objevovat body, údery tužkou a drobné kroužky. Krouživý pohyb zápěstí umožňuje, že dítě v dětských kresbách zobrazuje ovály a čáry, které vznikají plynulým pohybem a směřují k uzavřenosti. (Čačka, 2000; Uždil, 1978; Švancara a kol. 1980).

Kolem třetího roku začíná dítě užívat ve své kresbě **obrysové tvary**. Jak už bylo uvedeno, první tvary směřují k uzavřenosti a bývají kruhovitě. Kruh nebo ovál se vyvinul ze spirálovitých tahů. Současně se vyvíjí protikladný prvek a to přímka a úsečka. Tím dítě dospívá do stádia zobrazení. Nejčastěji tak bývá zobrazováno slunce, kdy se spojí tyto dva prvky. Takto vzniklý uzavřený tvar může dítě použít na zobrazení lidské postavy, znázornění auta či stromu (Švancara a kol., 1980).

V této době se u dítěte začínají rozvíjet poznávací procesy a dítě začíná postupně zjišťovat, že jeho činnost může být prostředkem k zobrazení něčeho, co je pro něho atraktivní. Dítě se snaží zobrazit realitu. Uvědomuje si, že jeho kresbu okolí vnímá a často se ho ptá, co nebo koho nakreslilo, či co ten obrázek znamená. Náhodný výtvar bývá na počátku dodatečně pojmenováván, obvykle podle nějakého nápadného znaku typického pro určitý objekt, náhodné podobnosti nebo podle okamžitého nápadu. Často se stává, že dítě význam své kresby mění. Postupem času začne dítě v průběhu kreslení spojovat kresbu s určitým významem. Nakonec oznamuje dopředu, co bude kreslit, určuje tedy cíl nebo obsah své kresby (Svoboda a kol., 2001; Clauss, Hiebsch, 1964).

Také Piaget ve shodě s Luquetem (1927, in Piaget, Inhelderová, 2000) tvrdí, že záměr dětské kresby je v podstatě realistický. Realismus v dětské kresbě prochází několika fázemi. **Nahodilý realismus** se objevuje u dětských čáranic, které dítě

pojmenovává během kresby. Následuje nepochopený realismus, kdy dítě kreslí určité prvky vedle sebe a nespojuje je v celek. Klobouk kreslí nad hlavou nebo knoflíky vedle těla. Období, kdy dětská kresba překonala první nesnáze, je fází **intelektuálního realismu**.

Matějček (1994, in Svoboda a kol., 2001) stručně a výstižně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu na něm zdá důležité. Kolem čtvrtého roku je kresba lineární, nevystihuje pohyb a objevuje se v ní transparentnost. Podle Davido (2008) transparentnost spočívá v tom, že jde na vyobrazeném objektu vidět vnitřek, ačkoli by měl jít vidět pouze vnějšek. To znamená, že dítě kreslí i to, co ve skutečnosti nevidí. Jde o tzv. rentgenové vidění, kdy při kresbě domu lze neviditelnými zdmi pozorovat, co se děje uvnitř, nebo dítě nakreslí nohy tak, že jsou vidět skrz šaty postav. Tyto transparentní obrazy jsou charakteristické pro kresbu předškolního věku a s nástupem do školy postupně vymizí.

Můžeme se setkat s kresbou z profilu. Z profilu bývá zprvu kresleno pouze tělo a hlava je en face. To znamená, že dítě nakreslí na obličej i druhé oko, protože postava má dvě oči, jezdcí na koni zobrazí obě nohy, i když z profilu lze ve skutečnosti vidět pouze jednu. Tyto jevy postupně vymizí s nástupem **realismu zrakového**, kdy dítě už kreslí pouze to, co je vidět. Při kresbě profilu nakreslí jen, to co vidí. Skryté části předmětů už také nejsou zobrazovány. (Piaget, Inhelderová 2000). Profil se v kresbách běžně vyskytuje až ve starším školním věku.

Dětská kresba v průběhu vývoje vykazuje řadu typických zvláštností a to z obsahového i formálního hlediska. V předškolním a mladším školním věku mluvíme o zlatém věku dětské kresby, protože tvůrčí projev je hlavní formou komunikace se světem i formou jeho osvojování. Dětská tvorba je pro dítě projevem seberealizace, sebepoznání, napomáhá k duševní rovnováze i sebejistotě. Dítě kresbou vyjadřuje své osobní emocionální prožitky (Čačka a kol., 1999).

2.2.1 Vývoj dětské kresby dle Příhody

Z dříve uvedeného vyplývá, že v ontogenetické psychologii, která studuje vývoj jedince od prenatálního vývoje až po smrt, umožňuje dětská kresba poznat vývojový stupeň jedince. Všechny zdravé děti na celém světě kreslí v určitém věku přibližně stejným způsobem, proto někteří autoři vytvořili stádia dětské kresby.

Jako inspirativní se nám jeví členění dle Příhody (1963), který rozlišil následující stádia vývoje dětské kresby. Prvním vývojovým stupněm je **stádium črtací experimentace**, které můžeme u dítěte pozorovat již před druhým rokem. Jedná se o motorickou, poměrně málo koordinovanou aktivitu spočívající v čarání tužkou po papíru. Čarání je ještě bezobsažné a bezplánovité. Experimentací nazýváme činnost bez konkrétní myšlenky, umožňující dítěti se pokusem a chybou seznamovat se světem. Tyto pohyby jsou konané hrubým svalstvem. Nejprve vycházejí z ramenního kloubu, později i z kloubu zápěstního. První stupeň stádia črtací experimentace se vyznačuje velkými tvary. Objevují se obloukovité či kyvadlovité tvary, nejčastěji ve směru šikmo k sobě nebo vodorovně (Čížková a kol., 1999; Mlčák, 1996; Příhoda, 1963).

Druhým stupněm jsou kruhové, spirálovité a elipsovitě tahy. Příhoda (1963) si všímá, že celkový tvar kresby připomíná elipsovitě klubko. Přerušované tahy krátkými čarami připomínají jakési kříže vznikající na základě motorické schopnosti měnit směr čar (Mlčák, 1996). Pohyby při kreslení jsou málo koordinované a působí křečovitě. Na pohybu se účastní velké množství svalových vláken a svalových skupin. Při pohybu paže se pohybuje trup, hlava a dokonce i dolní končetiny. Tyto nadbytečné pohyby se postupně eliminují. V tomto stádiu kresby je znatelný postup od neuvědomělých plynulých, rytmických pohybů k úmyslnějším izolovaným pohybům. Výsledkem jsou čáry, ke kterým dítě na základě své dětské fantazie přisuzuje proměnlivé významy (Příhoda, 1963).

Stádium črtací experimentace postupně přechází do **stádia prvotního obrysu**. Prvotní obrys vzniká tehdy, jakmile dítě dá své kresbě určitý význam. Jde o situaci, kdy dítě postihne paralelu mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou. Nejdříve dítě svou kresbu pojmenovává až v průběhu črtání, později však spojí kresbu s určitým významem před samotným črtáním. Dítě je schopno kombinaci čar a křivek na vyzvání zopakovat (Čížková a kol., 1999; Mlčák, 1996). Prvotní obrysy se u dětí objevují v raném věku podle nadání, zájmu nebo příležitosti k črtání. Čížková a kol. (1999) předpokládají, že stádium prvotního obrysu nastupuje po třetím roce života.

Dalším stádiem je **stádium lineárního náčrtu**, které nastupuje kolem čtvrtého roku. Dítě prvotní obrys zapomíná, ale vytváří nové obrysy a postupně je schopno vytvořit srozumitelnou kresbu. Nejprve vyobrazuje základní, obecnou podobu nějakého zvoleného objektu či předmětu s jeho hlavními znaky, nikoli ještě jakkoli individualizovanou, pouze schematicky naznačenou podobu. Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou. Čím je dítě

mladší, tím je však kresba chudší. Pro tuto kresbu zvolili němečtí badatelé název schéma (Čížková a kol., 1999; Mlčák, 1996; Příhoda, 1963).

„Stádium lineárního náčrtu je výrazem dosud komplexního vnímání světa, v němž fantazie dítěte splývá s realitou“ (Čížková a kol., 1999, s. 74). Co dítě nakreslí a který detail znázorní, zcela závisí na subjektivním názoru a pocitu dítěte. Nezáleží na objektivní důležitosti. Příhoda (1963) si všímá, že dítě znázorňuje nikoli, co vidí, ale to, co o skutečnosti ví, co se mu líbí, k čemu má pozitivní vztah a je pro něho nejdůležitější. Jeho výtvar je obvykle velký a barevný. Čačka (1999) nazývá toto období naivním realismem, kdy děti kreslí to, co znají a k čemu mají emoční vztah.

Oblíbeným námětem kresby je člověk. Člověka dítě tvoří z uzavřené křivky, která naznačuje celé tělo, hlavu, krk i trup, a ze dvou čar. Tomuto typu říkáme **hlavonožec** (viz příloha č. 2). Mezi další oblíbené náměty patří dům nebo antropomorfně pojatá zvířata. V tomto stádiu se kresba omezuje na několik čar a málo podrobností. Dítě ještě nezvládá proporcionalitu, v jeho kresbě se vyskytuje transparentnost a člověka znázorňuje bez rozdílu pohlaví a věku (Mlčák, 1996; Příhoda, 1963).

Stádium, které začíná u dítěte mezi pátým a šestým rokem se nazývá **stádium realistické kresby**. Dochází v něm k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě nadále kreslí podle představy, tedy z paměti, ale nikoli podle předlohy ani přírody. Na předmětech však začíná rozlišovat objektivní a základní znaky (Čížková a kol., 1999).

Kresba přestává být lineární, nabývá na plošnosti a dvoudimenzionálnosti. Dítě začíná kreslit individuální znaky. Při kresbě člověka se zaměřuje na jeho oblečení a detaily. Příhoda (1963) zdůrazňuje, že teprve oblek vede k pohlavní diferenciaci. Z dětské kresby rozpoznáme, zda dítě kreslí muže či ženu. Důležitým rysem tohoto stádia je věrohodné obohacování původního náčrtu typickými detaily.

V tomto popisovaném období se děti často pokoušejí o kresbu člověka z profilu. Zpočátku je obličej i trup en face a jen nohy a ruce jsou z profilu, později je hlava profilovaná, ale trup ne. Ještě v jedenácti letech žáci znázorňují profil s oběma očima. Mezi oblíbená témata patří kresba člověka, ale oblíbeným a blízkým se stává i svět zvířat. Zvířata se od zobrazení člověka liší pouze horizontálně umístěným tělem s nepravidelným počtem nohou. Tvář zvířete má lidskou podobu. Děti v předškolním věku kreslí zvířata převážně z profilu, obličej je stále znázorněn en face (Mlčák, 1996; Příhoda, 1963).

V období realismu dítě dosud kreslí to, co o předmětu ví. Z toho důvodu se ještě setkáváme s transparentností. S rentgenovým viděním, jak jej označuje Davido (2008)

i Příhoda (1963), se můžeme v dětské kresbě setkat ještě v osmi letech. Tento jev by měl postupně odeznít.

Při zobrazování prostoru jsou děti často bezradné a naráží na těžkosti. Nepozorují, že se mění perspektiva vzdalujících se předmětů, a že se oddálením předměty zmenšují. Do šesti let jakoby pro ně prostor vůbec neexistoval. Až v období realismu se ho snaží zobrazit všelijakým pomáháním. Dítě spojuje různorodé pohledy na předmět v jeden celek, spojuje pohled s nadhledem, vnitřní prostor objektu znázorňuje podle svých představ nebo zobrazuje předměty přes sebe (Mlčák, 1996).

Uždil (2002) tvrdí, že základ prostorového uspořádání obrazu je položen, jakmile dítě začne považovat dolní okraj za jakousi zem. Prostorové uspořádání je určeno základní čarou vedenou podél spodního okraje papíru. Podle této spodní linie dítě organizuje celou plochu. Dítě zvyklé napřed nakreslit zem a na ni teprve stavět věci, nechává větší část plochy papíru nevyužitou a může se stát, že se mu na spodní linii nevejdou všechny objekty, které chtěl zaznamenat. Někdy bývá vodorovnou, nejčastěji modrou čarou zobrazeno i nebe.

Dítě by v tomto nemělo být utvrzováno, aby se ve svém vývoji nezastavilo na schématu základní čáry. Pokud nezůstane na tomto základním schématu, objeví se v jeho kresbě další čáry nad tou základní a vzniká jakýsi obrazový plán prostoru. Někdy dítě spojuje půdorysný pohled s profilem. Uždil (2002) nazývá tento způsob sklápěním, kdy jde vlastně o plošné uspořádání prostoru. Některé věci v kresbě vidíme v plném nadhledu, zatímco věci stojící kolmo jsou sklopeny do půdorysu podél osy nebo symetricky uspořádané okolo středu.

Horizont se objevuje v kresbě dětí mezi šestým a sedmým rokem. Jedná se o čáru, mající za úkol rozdělit oblohu a zem a zároveň znázornit různé nerovnosti a kopce. Po sedmém roce se dítě snaží zaplnit volný prostor zdobením nebo vyčaráváním (Mlčák, 1996).

V realistické kresbě se objevuje ortoskopie, což znamená, že dítě kreslí předmět ze základního pohledu. Stůl tedy nakreslí jako čtverec, a ne jako lichoběžník, protože je takový při pohledu shora. Velmi oblíbené je v tomto období také vyobrazení scény nebo průběhu děje. Můžeme říci, že jde o jakési kresebné vyprávění, kdy dítě v jedné kresbě obsáhne několik významných situací, postav nebo předmětů. Objekty bývají na ploše náhodně rozmístěny, bez patrné souvislosti, ale pro dítě to může být zobrazení děje, který má pro něj význam. Kolem desátého roku jsou však děti ke své kresbě

kritičtější a proto od kreslení scén odstupují a vracejí se ke kresbě izolovaných předmětů (Mlčák, 1996).

Uždil (2002) se zabývá řadou pozoruhodných jevů, které se v dětské kresbě v tomto popisovaném stádiu vyskytují. Často se setkáváme s pravidlem pravého úhlu, kdy dítě znázorňuje předměty pod pravým úhlem. Tento R-princip se objevuje při kresbě stromu, ale i u kresby rukou prvních hlavonožců. Zajímavým je grafoidismus s tendencí naklánět kresbu ve směru písma. Grafický automatismus spočívá v opakování jednoduchých a dříve osvojených tvarů. Dítě velmi rádo nakreslené předměty zdobí, užívá tedy nepravého ornamentu. Nadměrné používání ornamentu vypovídá o obsahově chudším, strnulém výtvoru. V dětských kresbách se značně uplatňují principy symetrie, rytmu a opakování, takže kresba na nás působí harmonickým a vyrovnaným dojmem.

Po desátém roce dítěte je vývoj kresby završen **stádiem naturalistické kresby**. V této fázi končí zlatý věk kresby. Mlčák (1996) si všímá, že v tomto stádiu se ztrácí realistické momenty, protože dítě se snaží vystihnout, jak ten předmět skutečně vypadá, ne co o něm ví.

Pro kresbu dětí v tomto období je typické ubývání transparentnosti a ortoskopie, takže stůl en face má desku lichoběžníkovou, také poměr velikosti předmětů se zlepšuje, ubývá zdobení a zájem o ornament. Kresba nabývá na perspektivnosti, je naznačeno stínování. Charakteristická je kresba podle modelu, předlohy nebo přírody (Mlčák, 1996; Příhoda, 1963).

Mezi desátým a jedenáctým rokem se většina dětí dostává do období krize kresebného projevu. Dítě srovnává svůj výtvor s předlohou, je pečlivější, ale také vůči sobě kritičtější. Začíná považovat svou kresbu za nedokonalou a ve většině případů bývá jeho kresebný projev potlačován. Avšak u dětí s výtvarným talentem vývoj dále pokračuje a stává se významným expresivním prostředkem (Mlčák, 1996).

2.2.2 Vývoj dětské kresby dle Burta

Burt (1921, in Šturma, Vágnerová, 1982) pozoruje v kresbě možnost hlubšího poznání představivosti a schopností dítěte. Pokrok v kreslení vidí v na sebe navazujících kvantitativních a kvalitativních změnách.

Tento autor jako první rozčlenil vývoj dětské kresby do sedmi stádií (Read, 1967). První **stádium čarání** se projevuje ve věku dvou až pěti let s vrcholem ve třech letech. Vyznačuje se od bezzáměrného črtání tužkou, které vychází pouze z pohybu ramene, přes záměrné a napodobivé črtání, kde je pohyb celé paže vystřídán pohybem zápěstí a prstů, až k lokalizovanému čarání (Read, 1967).

Ve čtyřech letech se projevuje druhé **stádium linie**. Zde je oblíbeným námětem postava člověka, kdy bývá zobrazována jako kruh naznačující hlavu a dvě prosté čáry znázorňující nohy. Později se může přidat druhý kruh představující tělo a dvě čáry jako ruce.

Popisný symbolismus se objevuje ve věku pěti až šesti let, lidská postava v něm bývá znázorňována přesněji, ale jako symbolické schéma.

Pro **popisný realismus** je typické, že dítě ve věku sedmi až osmi let kreslí to, co ví, co ho na kresleném objektu zajímá, nikoli to, co vidí. V jeho kresbě se objevují detaily, ale stále má problémy s perspektivou a neprůhledností.

Stádium, kdy dítě ve věku devíti až desíti let přechází z kreslení podle představy do stádia kreslení dle přírody, se nazývá **vizuální realismus**.

Stádium potlačení začínající obvykle ve věku třinácti let je součástí přirozeného vývoje. Dítě postupně ztrácí odvahu ke kreslení.

Poslední **stádium uměleckého oživení** se objevuje v raném dospívání a zde poprvé rozkvétá opravdové umění. Pouze malá část z většiny dětí tohoto stádia dosáhne (Read, 1967).

2.3 Vývoj kresby lidské postavy

Dítě považuje člověka za nejdůležitější hodnotu reality, proto je středem jeho zájmu člověk a všechno ostatní, co s ním souvisí. Lidská postava patří k hlavním námětům dětské kresby. Uždil (1978) označuje lidskou figuru za jeden z nejtypičtějších grafických typů. Grafickým typem rozumíme podobu, kterou si dítě vytvořilo pro určité věci a lidi svého světa.

Analogie mezi postavou člověka a prvními čarami, které dítě čmárá, je na začátku vývoje dětské kresby spíše náhodná. Svě dílo dodatečně pojmenovává jako člověka buď spontánně, nebo pod vlivem dospělých. Dítě během kreslení nebo po jeho ukončení své

pojmenování kresby lehce mění. Může to působit jako by pro něho hledalo dodatečný význam. Pravděpodobně zde jde o kombinaci úmyslu a náhodného počínání (Mlčák, 1996).

Kresba lidské postavy se objevuje přibližně **po třetím roce** života dítěte. Výjimečně se může objevit i dříve v závislosti na tom, jak často dítě kreslí, jaké má nadání a jaká je stimulace ze strany rodiny. Vývoj lidské postavy má své specifické znaky. Pojetí o lidském těle vychází ze zkušeností se svým vlastním tělem, ale také z pozorování jiných lidí v jeho okolí. Zájem předškolních dětí se soustřeďuje na zobrazování hlavy a detailů obličeje, protože lidská tvář je pro dítě nejvýznamnější a je podstatná při navozování sociálního kontaktu. Následujícím detailem ve vývoji kresby postavy jsou končetiny. Dítě si uvědomuje, že jsou pro něho významné a potřebné pro jakoukoliv aktivitu (Svoboda a kol., 2001).

První zobrazení člověka vzniká z čaranic. Dítě nejčastěji nakreslí kruh nebo ovál, který většinou představuje obličej, právě proto, že ho dítě považuje za nejdůležitější část lidské postavy. Dítě přímo k hlavě připojuje dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar. Vzniká tak prvotní vyjádření člověka označované jako **hlavonožec** (Čížková a kol., 1999).

Uždil (1976) si myslí, že hlavonožce pojmenovali dospělí, protože věří, že v dětské kresbě vidí nakreslenou hlavu a z ní vycházející končetiny. Ve skutečnosti dítě vnímá ovál hlavy jako hranici, v níž jsou uzavřeny důležité lidské znaky. Jedná se o takové znaky, které jsou nejvíce lidské, jako ústa, oči, někdy i nos a vlasy. Ovál hlavy však dítě nevnímá jako siluetu opravdové hlavy, i když okrouhlost obrysů se do určité míry shoduje s okrouhlostí obličeje, ale je to podobnost velice náhodná a málo zamyšlená. Uždil (2002) dává prvním obrazům člověka důvěrné jméno paňák, protože se podle něho spíše podobají hadrové loutce než živému chodícímu člověku.

Postupně přibývá vyznačení očí, čárka znázorňuje nos nebo ústa, objevuje se i náznak vlasů. Později dítě znázorňuje ruce připojené buď k hlavě, nebo k nohám. Z toho plyne, že ovál, jevící se jako hlava, je zároveň i trupem. Ruce jsou zobrazeny jako lehké nebo silnější tahy, na konci rozčleněné v symboly prstů, které mohou zpočátku chybět. Nohy bývají zprvu bez chodidel, ale brzy je dítě začne zakreslovat (Čačka a kol., 1999; Uždil, 1976).

Dítě ve své kresbě dlouho opomíjí trup, neboť pro něj nemá podstatnou důležitost. Jako samostatná část se začne uplatňovat teprve tehdy, když dítě hledá místo pro zakreslení

detailu, například knoflíků. Zprvu jej kreslí jako vodorovnou čáru mezi lineárně znázorněnými nohama. Plocha mezi oběma nohama, na nichž hlavonožec stojí, je doplněna právě řadou knoflíků, které zastupují tělo a prozrazují znázornění trupu (Mlčák, 1996).

Kolem pátého roku se u dítěte objevuje místo lineárního znázornění člověka kresba dvoudimenzální, plošná. Trup začíná kreslit jako kruh, ovál, trojúhelník či čtyřúhelník nebo jako elipsu podobnou svým způsobem hlavě. Hlava bývá obvykle přímo spojována s trupem, proto zde mnohdy chybí krk. Nohy dítě zobrazuje daleko od sebe, často navazuje na obrysovou linii trupu. Proporce hlavy a trupu nejsou v souladu, stejně jako délka a připojení končetin, které ještě nebývají na správném místě. Hlava bývá v této vývojové fázi zobrazovaná větší než trup, protože je pro dítě stále významnější (Čížková a kol., 1999; Mlčák, 1996; Trpišovská, 1998).

Svoboda a kol. (2001) si všímají, že trup se objevuje se vzrůstající zkušeností a s rozvojem poznávacích prostředků. Hlavonožec je zpravidla vykreslen en face a je schopen nést veselý, smutný či jiný výraz (Uždil, 1976).

Kolem šestého roku směřuje vývoj kresby ke zdokonalení znaků a proporci jednotlivých částí lidského těla. Nastupuje zřetelné členění lidské postavy. Paže jsou nasazovány k trupu. Dítě kreslí lidskou postavu ještě po jednotlivých částech, vytváří **montovanou kresbu**. Jednotlivé části k sobě mechanicky připojuje, takže nohy zůstávají převážně v poloze paralelní a paže odstávají od trupu, směřují do stran nebo trčí vzhůru (Mlčák, 1996; Švancara a kol., 1980).

V tomto věku přibývá na kresbě postavy více detailů, jako jsou uši a vlasy. Vlasy jsou většinou jen na obvodu hlavy, mohou být nakresleny jeden vedle druhého nebo složené do účesu. Děti někdy kreslí klobouk, který je nad hlavou nebo jím prochází obrysová linie hlavy. První oblečení má ještě náznaky transparentnosti. Prostřednictvím oblečení začíná dítě odlišně znázorňovat postavu muže a ženy. Ženské postavy bývají kresleny jako dvoudílné s výrazným pasem (Švancara, 1973; Čačka, 1999).

Mlčák (1996) však tento jev, diferenciaci mužské a ženské postavy a kreslení ženské postavy s náznakem pasu, pozoruje u dětí až v sedmi letech. Další zpřesnění tělesné proporcionality v kresbě lidské postavy se objevuje **v sedmi letech**. Paže jsou již připojeny na správném místě ve výši ramen, nohy jsou zobrazovány blíže k sobě. V kresbě se objevuje náznak krku, zatím jenom jako mezičlánek bez navázání jeho obrysové linie

na linii hlavy nebo trupu. Zdokonaluje se provedení účesu a oblečení (Čačka, 1999; Čížková a kol., 1999).

V osmém roce se mění technika kresby. Děti obvykle začínají tvarovat jednu linii a kreslí současně krk, rameno a paži. Vytváří integrovanou kresbu. Zdokonaluje se tvar obrysu těla, paže se lokalizují podél těla, nohy už nebývají kresleny paralelně, ale sbíhají se v rozkroku, zlepšují se i tělesné proporce. Tvary se celkově zaoblují (Čížková a kol., 1999; Švancara, 1973).

V tomto období se vyskytují první pokusy o kresbu z profilu, kterou dítě využívá při pokusu ke znázornění pohybu člověka. Zpočátku bývá profil lidské postavy nedokonalý, protože připojení paží ještě činí potíže. Dítě připojuje paže buď k přední linii trupu, nebo je napojuje na zadní obrysovou linii a přední linie je protínána (Mlčák, 1996).

Zprvu se můžeme setkat se situačním profilem, jak jej nazývá Uždil (1976). Postavy jsou sice en face, ale situace naznačuje, že jsou chápány z profilu. Objevuje se i smíšený profil, kdy dítě nakreslí tělo a nohy z profilu, nos z profilu, ale na obličej umístí obě oči. Jiným příkladem může být připojený nos na okraj oválu znázorňující hlavu, ale zbytek obličeje je en face.

V devíti letech se dítě pokouší ve své kresbě zaznamenat pohyb. Chůze bývá vyznačována při kresbě z profilu, v kresbách en face činnost ruky. O pohybu se můžeme domnívat už v dřívějším věku ze vzájemné blízkosti předmětů, příkladem může být nakreslena ruka s deštníkem nebo postava nesoucí v ruce tašku. Vztažené ruce se mohou vyskytovat už ve čtvrtém roce. Skutečný pohyb, který je nejčastěji v profilu, kde se nohy a ruce pokrčují a tělo s hlavou zůstává celkem nehybné, však zaznamenáváme až v devíti letech (Mlčák, 1996; Uždil, 1976).

V tomto věku dítě kreslí obličej obvykle se všemi podstatnými znaky a také oblečení má více detailů. Odlišují se rozdíly v kresbách dívek a chlapců. Preciznější jsou dívky, protože se více zaměřují na detaily oblečení, účes, vyznačení obočí a detail očí (Čačka a kol., 1999).

V desíti a jedenácti letech se u dětské kresby postavy objevuje pokus o stínování, tvarování, snaha o zobrazení člověka v perspektivě. V kresbách se projevuje plastičnost a dimenze objemu. Objevuje se tendence k zobrazování lidské postavy v trojrozměrném prostoru. V tomto věkovém rozmezí je vývoj ukončen a v dalších letech jde jen o zdokonalování tvarů těla, obrysové linie hlavy, rysů obličeje. Kresby dospívajících dětí

nabývají na osobitosti, odráží se v nich jejich zájmy, záliby a prožívání okolí (Mlčák, 1996; Švancara, 1973).

V období prepuberty⁴ jsou děti ke svým kresbám nadmíru kritické, jsou s nimi stále více nespokojené a kreslení je přestává bavit. Kresby ztrácejí svou spontánnost. Děti mají tendence používat naučené nebo obkreslené modely, které se jim jeví jako lepší než jejich vlastní výtvar (Svoboda a kol., 2001).

Čačka (2000) si všímá, že se v prepubertě rozvíjí cit pro perspektivu, proporce a míru. Předměty už bývají zobrazovány ve správné pozici. Pro většinu bývá v tomto období vývoj kresby ukončen, nadále se jí obvykle věnují jen talentovaní jedinci. Ztrátu zájmu o kresbu způsobuje zvyšování sebekritičnosti, kterou zpravidla překonají pouze výtvarně nadaní jedinci. Spontánní sebevyjádření a tvořivost blokuje obavy z hodnocení druhých. Pozitivní a tvořivá atmosféra ve třídě může tvořivost podněcovat a poskytovat pocit nadšení. Příznivé prostředí rozvíjí emotivitu, která je nápomocná v uchovávání spontánnosti a osobitosti.

„Dětská kresba by měla být spíše dilem „srdce“ než „ruky“ (Čačka, 2000, s. 138). Součástí rozvoje osobnosti by měla být i schopnost porozumění znakům neverbální komunikace.

V závěru podkapitoly je třeba přiblížit, jak Pražská skupina školní etnografie (2005) sledovala longitudinální vývoj dětské kresby od 1. do 4. ročníku prostřednictvím kresby lidské postavy. Jednalo se o kresbu muže a to v zadání a analýze dle testu Kresby muže v jeho úpravě od J. Šturmy a M. Vágnerové. Je nutné uvést alespoň některé charakteristické znaky, které se objevovaly v kresbách dětí v příslušném ročníku.

Prvňák v kresbě postavy muže vyznačí na hlavě ústa, nos a jednoduché vlasy. Řasy a obočí spíše vynechá. Zcela samozřejmě vyznačí paže a prsty, pravděpodobně ne ve správném počtu. Na nohou nakreslí chodidla či boty. Jasně znázorní oděv. Trup bude dvojdimenzionální, stejně jako krk a nos. Obě paže připojí k trupu či ke krku, nohy též připojí k trupu. Pravděpodobně připojí paže na správném místě a to v bodě, který lze

⁴ Období prepuberty nastupuje u děvčat kolem desátého roku, u chlapců o něco později a to v jedenácti letech. Toto období provází přechod mezi dětstvím a dospělostí. Bývá tradičně označováno, jako období bouří a stresů. Typické jsou výrazné změny ve fyzickém a psychickém vývoji. Nástup fyziologických a psychických změn se projevuje v závislosti na pohlaví. U dívek nastupují tyto změny dříve, ale i mezi nimi jsou v nástupu změn individuální rozdíly (Čížková a kol., 1999).

označit za ramena. Transparentní znázornění oděvu se zde již neobjevuje, vymizelo již v předškolním věku (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Dítě ve druhé třídě znázorní na obličeji postavy muže zcela jistě vlasy, přes které vidíme obrys hlavy. Pravděpodobně vyznačí panenku očí. Řasy a obočí spíše vynechá. Končetiny zakreslí podobně jako prvňák, také nevyznačí správný počet prstů. Vyznačí neprůhledný oděv a dvojdimenzionální krk (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Na rozdíl od dítěte v první a druhé třídě, třetíák znázorní prsty na končetinách ve správném počtu, vyznačí i ramena. Zcela zřetelně naznačí neprůhledný oděv (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Dítě ve čtvrté třídě už se pokusí o znázornění vlasů, tak aby nebyl vidět obrys hlavy. Pravděpodobně zaznačí správné proporce hlavy, tedy hlavu menší než polovinu trupu. Zcela jistě nezobrazí postavu z profilu bez chyby (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

3 DIAGNOSTICKÉ VYUŽITÍ DĚTSKÉ KRESBY

„Psychologický rozbor a interpretace dětské kresby slouží především jako poměrně spolehlivý diagnostický prostředek k hlubšímu poznání psychiky, zejména je-li doplněn slovní výpovědí dítěte a dalšími psychodiagnostickými metodami a provádí-li tuto analýzu psychologicky vzdělaný jedinec“ (Mlčák, 1996, s. 13).

V kresbě se projevují různé psychické procesy. Odráží se v ní úroveň jemné motoriky a senzomotorická koordinace. Prostřednictvím kresby zjišťujeme temperament dítěte, emoční prožívání, v tematické kresbě i postoj k určité skutečnosti, rodinné vztahy či sebepojetí (Svoboda a kol., 2001).

Kresebné testy jsou velice oblíbené a široce užívané z důvodu převažující dětské radosti pro kresbu, nejsou příliš časově náročné, ale také kvůli jejich poměrně snadné administraci. Proto psychologové mohou mnoho dětí do kresebné situace uvádět a získávat podklady pro srovnávání.

Matějček (2005) však zdůrazňuje, že samotná kresba je pouze pomůcka při psychologickém vyšetření. Pozornost psychologa se nezaměřuje jenom na kresbu jako hotový výtvor, ale významným zdrojem informací je pro něj celá situace, kdy dítě kreslí. Během kresby bychom měli sledovat chování dítěte, jestli ho kreslení baví, jaký volí postup kresby, směr tahů, sílu, jeho jistotu při kreslení, zda jednotlivé prvky staví vedle sebe nebo se zaměřuje na celek, jak využívá plochy papíru, jakou má mimiku při kreslení, zda reaguje na rušivé podněty nebo doplňuje kresbu slovním komentářem. Důležitý je i osobní postoj dítěte ke své práci projevující se lhostejným postojem ke své kresbě nebo skrýváním či naopak chlubením se svými výtvary.

Teprve tehdy máme v rukou hotový výtvor, který můžeme analyzovat. Chování dítěte během úkolu vypovídá o temperamentních vlastnostech a o emotivitě žáka.

Dětskou kresbu můžeme zkoumat v rámci psychodiagnostiky. *„Psychodiagnostiku lze definovat jako aplikovanou psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, popřípadě dalších charakteristik individua“ (Svoboda a kol., 2001, s. 13).*

Svoboda a kol. (2001) podávají přehled dělení psychodiagnostických metod. Rozlišuje metody klinické a testové. Klinické metody jsou nestandardní postupy, které nejsou psychometricky podloženy. Klinické vyšetřovací metody⁵ zajišťují bezprostřednější a přirozenější kontakt mezi psychologem a klientem. Testové metody se zaměřují na dílčí stránky osobnosti. Celkový obraz si však vytváříme na základě klinických metod. Není mezi nimi ostrá hranice, optimální je využívat kombinaci obou metod.

Svoboda (2001) mezi testové metody řadí vývojovou diagnostiku, testy inteligence, testy speciálních schopností, neuropsychologické metody, projektivní metody, kresebné metody, dotazníky a objektivní testy osobnosti. Diplomová práce se zabývá projektivními a kresebnými metodami.

Projektivní techniky jsou neoddělitelnou součástí dětské psychologické diagnostiky. Hlavní místo si v nich našla dětská kresba, která je považována za jednu z nejstarších vyjadřovacích forem lidské duše. Psychologové se zajímají o tuto techniku ve snaze se dozvědět, které duševní procesy se podílejí na vzniku kresby, jak se vyvíjí schopnost kreslit a zda je možné skrze kresbu poznat dětskou psychiku (Kormoš, 1996).

U dětí bývají projektivní techniky velmi vhodné. Můžeme je považovat za nejpřirozenější postup k charakteristice emoční a motivační oblasti psychiky. Prostřednictvím projekce zjišťujeme informace o výkonnosti, sociálních vlivech, duševním zdraví a nepřímo o prostředí a vztazích, ve kterých dítě žije (Čačka, 1996).

Projektivní metody získaly svůj název od slova projekce, kdy se v testové situaci odrážejí vlastní zážitky a těžkosti, vztahy a přání, city, problémy a mnohé skryté životní situace. Tyto metody jsou důležitou součástí psychodiagnostiky a jsou velmi podnětným a nenahraditelným nástrojem. Často bývají používány k obohacení rozhovorů či dotazníků (Čačka, 1996; Čížková a kol., 1999).

Reiterová (2001) si myslí, že základ projektivních technik je v tom, že vyvolávají u zkoumaných osob různé reakce, jejichž prostřednictvím tato osoba vyjadřuje dojmy ze svého světa a vlastní osobnosti. Jedinec do svých testových odpovědí promítá motivy, potřeby a hodnoty. Společným znakem projektivních technik je nejednoznačný charakter odpovědí. Nepracujeme zde s dobrými a špatnými odpověďmi. U projektivních metod se

⁵ Mezi klinické metody patří pozorování, rozhovor, anamnéza a analýza spontánních produktů (Svoboda a kol. 2001).

nepřihlíží pouze ke konečnému výsledku, ale také k procesu řešení problémů a způsob vytváření odpovědí. Zaměření se na celkový obraz osobnosti více než na jednotlivé rysy je také společným znakem těchto metod.

Švancara a kol. (1980) zdůrazňují výhody projektivních metod. Hlavní výhodou je, že dítě vnímá projektivní zkoušku jako hru. Proto snáze projeví své pocity i méně příznivé rysy a to na rozdíl od diagnostických rozhovorů či dotazníků. Velkým pozitivem je vytvoření příznivého a kooperativního vztahu mezi psychologem a dítětem. Dítě navazuje kontakt na základě poutavých úkolů a tím rozvíjí svou tvořivost. Naopak problematická se jeví validita většiny zkoušek. Obtíže mohou nastat s určením vhodného kritéria. Je možné je srovnávat s výsledky jiných osob stejného věku či stejného pohlaví, ale stále to neudává míru validity. Některé projektivní testy jsou náročné na čas. Také kladou vysoké nároky na teoretické znalosti psychologa a pro jejich pochopení a zvládnutí vyžadují dlouhodobější praxi a zkušenosti s touto projektivní metodou.

Čížková a kol. (1999) podávají přehled projektivních metod. Mezi ně řadíme konstruktivní a expresivní metody, ve kterých dítě tvoří nový smysluplný celek nebo je vystaveno podnětné situaci, v níž se vyjadřuje kresbou. Patří sem test tematické apercepce, známý pod zkratkou TAT⁶. Do expresivních metod patří často užívaná projektivní metoda kresby a malby. Řadíme zde metodu kresby lidské postavy, kresbu stromu a kresbu začarované rodiny. Těmito metodami se hlouběji zabývá následující podkapitola.

Mezi metody založené na výběru a řazení patří zkouška rodinných vztahů a mezi doplňovací metody patří nedokončené věty⁷. Mezi asociační techniky řadíme nejrozšířenější projektivní test nazývaný Rorschachův test inkoustových skvrn podle švýcarského psychiatra Hermanna Rorschacha⁸ (Čížková, 1999; Svoboda a kol., 2001).

⁶ Podle Svobody a kol. (2001) to je individuální projektivní test, jehož schopností je ukázat potlačené a nevědomé tendence. Test odhaluje poruchy chování, neuróz a psychóz.

⁷ Při metodě nedokončených vět jsou dítěti předkládány začátky vět k doplnění podle vlastního nápadu (Svoboda a kol., 2001).

⁸ Práce s tímto testem je náročná a klade vysoké požadavky na psychologa. Jedná se o individuální vyšetřování a užívá se při diagnostice duševních poruch. Podstata je ve výpovědi testovaného, co v něm černobílé a barevné skvrny vyvolávají a co mu připomínají. Proto je důležité, aby se před vyšetřením zjistilo, zda testovaná osoba není barvoslepá (Čížková a kol., 1999; Svoboda a kol., 2001).

3.1 Test kresby lidské postavy

Zájem psychologů o dětskou kresbu se opírá o více než stoletou tradici a má počátky v době moderní experimentální psychologie. Corrado Ricci patří mezi první, kteří se o dětskou kresbu zajímali. Během prázdnin zkoumal velké množství obrázků nasbíraných od italských dětí a uvědomil si, že hlavním námětem dětských kreseb je postava člověka (Šturma, Vágnerová, 1982). Není divu, že dítě prvně znázorňuje postavu člověka, když je člověk první osobou, se kterou se dostává do styku a stává se středem jeho světa.

Nejznámějším testem kresby lidské postavy je test od americké psycholožky **Florence L. Goodenoughové** používaný od roku 1926. Autorka zhodnotila kresby postavy člověka u dětí od 3 do 14 let a domnívá se, že tímto testem můžeme měřit intelektovou vyspělost dítěte. Na základě kresby postavy vypracovala hodnotící stupnici o 51 bodech. Součet bodů získaných za splnění jednotlivých položek se podle tabulek převádí na mentální věk dítěte. Tabulky jsou rozděleny na dívky a chlapce, tím se vyvažuje relativně lepší kresebný výkon u dívek (Šturma, Vágnerová, 1982; Švancara, 1973).

Tento test nazvaný „**Draw a man**“ nebo česky „**Kresba muže**“ slouží psychologům na celém světě a je jedním z nejužívanějších psychometrických nástrojů na zjišťování míry intelektu dítěte v předškolním a mladším školním věku. Zadání testu je velmi prosté a zvládne na něho podle svých schopností odpovědět i malé dítě. Zní: „Nakresli postavu pána, jak nejlépe umíš.“ Na kresbě postavy pána posuzujeme určité znaky, které jsou hodnoceny. Čím více je znaků, které posuzujeme na kresbě, tím lepšího výsledku dítě dosáhne (Klusák, Slavík, 2002).

Goodenoughová při sestavování svého testu vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí, přibývá v ní detailů, zpřesňuje se proporcionalita i další typické prvky. V kresbě se projevuje vývoj určitých funkcí spjatých s kreslením, jako je vnímání, představivost, motorika a také mentální rozvoj související s vyššími procesy myšlení (Šturma, Vágnerová, 1982).

Významným pokračovatelem Goodenoughové se stal její žák **Dale B. Harris**. V roce 1963 byl test kresby lidské postavy rozšířen Harrisem a vyšel pod názvem **Goodenough-Harris Drawing Test**. Autor vycházel z kritérií a norem Goodenoughové, při kterých zjistil, že na hlubší analýzu nestačí 51 bodů a proto přidal dalších 22 položek (Peschaková, 1968).

Harris také kladl důraz na přesné zobrazení reality a chápal kresbu jako pomůcku k hodnocení kognitivního vývoje. Obnovený test se skládá ze dvou částí, dítě nejprve kreslí postavu muže a potom postavu ženy. Obě kresby jsou hodnoceny pomocí 73 položek, které se soustřeďují na zaznamenání jednotlivých částí těla, oblečení a proporcí. Do testu zahrnul i projektivní zřetel, kdy nechává dítě, aby nakreslilo samo sebe, tedy svůj autoportrét. Nehodnotí se zde vývojové aspekty kresby, ale zkoumá se sebepojetí dítěte (Svoboda a kol. 2001).

Fahmy (2008) doporučuje doplnit kresbu o řadu otázek týkající se kresby, kterou nakreslili. Dotazy jsou zaměřeny na náladu, vlastnosti či jiné aspekty nakreslených postav.

V roce 1982 **Jaroslav Šturma** a **Marie Vágnerová** upravili a standardizovali na českou populaci test kresby lidské postavy. Vytvořili tak českou verzi testu kresby lidské postavy. Tvůrci navazují na práci Goodenoughové a Harrise. Cílem je podat hodnocení kresby lidské postavy v jejich aspektech motorických a intelektuálních a to u dětí od 3,6 do 11,0 roků (Šturma, Vágnerová, 1982).

Šturma a Vágnerová (1982) rozdělili test do dvou kategorií, na kategorii obsahovou a formální. Celkový skóre a globální hodnocení získáme spojením obou kategorií. Obsahová část je souvztažná s testy inteligence a formální část s percepčně motorickými zkouškami. Autoři testu se shodují, že předchozí nácvik má na výsledek značný vliv, výsledek testu však podstatně neovlivňuje výtvarné nadání.

Svoboda a kol. (2001) charakterizují test kresby lidské postavy z roku 1982 jako test, který hodnotí kresbu podle představy, dítě musí dané téma samostatně vytvořit. Test hodnotí vývoj percepce a senzomotorické koordinace, úroveň mentálního vývoje hodnotí pouze orientačně. Je vhodný pro sociokulturně handicapované děti i pro sluchově či řečově postižené děti, můžeme jej použít i při odhadu školní zralosti či v diagnostice opožděného vývoje rozumových schopností. Test nevyžaduje žádný specifický materiál, pouze standardní formát papíru A4 a tužku.

Šturma a Vágnerová (1982) zdůrazňují, že při kreslení má být příznivá atmosféra, ve které by dítě mělo kreslit podle svých nejlepších schopností, mělo by se cítit dobře a uvolněně. Dítě by nemělo brát kreslení jako test nebo prověrku, protože se zde nehodnotí známky ani dobré a špatné výkony, jde pouze o to, aby kreslilo, jak nejlépe dovede. Zadání testu může být buď individuální, nebo skupinové.

U tohoto testu jsou důležité instrukce, které musí znít přesně a jasně, aby nedošlo ke zkreslení výsledků. Instrukce zní: „*Chtěl/la bych, abys/te mi na tento list papíru/na tyto*

listy papíru nakreslil/i obrázek pána. Nakresli/nakreslete obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedeš/dovedete. Máš/máte na to dost času, pracuj/te velmi pečlivě“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 44). Kreslení není časově omezené, dítě může kreslit, jak dlouho potřebuje. Pokud je časový interval potřebný k testu nějak extrémní, je vhodné si tento postřeh zaznamenat, protože se může promítnout do celkového hodnocení dítěte. Během kreslení je vhodné sledovat, jak dítě postupuje, ale také si všímat jeho pracovních a osobních návyků, které se zde mohou projevit. Po dokončení je dobré s dítětem o jeho kresbě pohovořit, nechat ho, aby se vyjádřilo, co je na obrázku důležité.

Kresbu lidské postavy skórujeme podle 35 položek, z toho 15 z nich je zaměřeno na obsah a 20 na formu. **Obsahový skór** zachycuje kvalitu a detaily v kresbě, např. zobrazení trupu, paží, prstů a oblečení. Se vzrůstajícím věkem se zlepšuje zvládnutí jednotlivých obsahových položek. Na zpracování tématu se orientuje **formální skór**. Všímá si proporcí jednotlivých částí postavy, dvojdimenzionální provedení a spojení částí. Po desátém roce nastává stagnace a úbytek přesnosti provedení a může docházet ke zjednodušenému zobrazení lidské postavy, pravděpodobně důsledkem nepozornosti a ztráty zájmu. Získané informace na základě testu je vhodné využít k dalšímu hlubšímu diagnostickému zaměření (Svoboda a kol. 2001).

Šturma a Vágnerová (1982) poukazují na to, že vysoký celkový skór mají vyzrálé, inteligentní, pečlivé, klidné a rády kreslící děti. Pro děti se sníženou rozumovou schopností je typický nízký celkový skór. Nižší hodnocení je obvykle i u dětí neklidných, nesoustředěných nebo u dětí se zrakovou vadou.

3.2 Další možnosti diagnostiky dětské kresby

Mezi nejčastěji užívané psychodiagnostické metody zaměřující se na kresbu je test kresby lidské postavy, protože jsou pro něj vytvořeny standardizované normy na českou populaci. Můžeme se však setkat i s jinými možnými kresebnými diagnostickými testy.

3.2.1 Test stromu

Od 50. let se můžeme setkat s kresebnou projektivní metodou **testu stromu**. Nejznámější test se nazývá Der Baumtest od Karla Kocha, který poprvé vyšel v roce 1949 (Kucharská, Májová, 2005; Svoboda a kol., 2001).

Test stromu je podle Svobody a kol. (2001) symbolickým ztvárněním sebe sama, v kresbě stromu může jedinec vyjadřovat nevědomou představu o sobě a postoji k okolnímu světu. Vývoj kresby stromu prochází stejně jako kresba postavy určitými vývojovými stádii. Na rozdíl od kresby postavy se o kresbu stromu projevuje menší zájem. Ve třech až čtyřech letech dítě kreslí strom zcela výjimečně. Po pátém roce se kresba stromu plynule rozvíjí, většinou se vyskytuje jako součást tematické kresby. Stejně jako u kresby postavy se i u tohoto testu nejprve projevuje tendence zobrazovat to, co je pro dítě důležité. Postupně se projev stává realističtější. V deseti až jedenácti letech se v kresbě stromu objevují nejenom infantilní znaky, ale i interpretovatelné obsahy.

Prostřednictvím testu stromu můžeme charakterizovat některé osobnostní vlastnosti, například introverzi, extroverzi, emoční prožívání nebo postoj ke světu a k sobě samému. Výhodou je, že můžeme odhalit nevědomé nebo potlačené stránky osobnosti. Test stromu nemůžeme použít, pokud kresebné dovednosti nedosáhly požadovaného stupně ve vývoji.

Hodnocení testu stromu není jednoduché, protože všechny kresby nemohou poskytnout stejné množství informací. Každá kresba má jinou diagnostickou hodnotu, můžeme se setkat i s kresbou chudou na informace, ze které nevysoudíme téměř nic. K přesnějšímu hodnocení nám pomohou i výsledky pozorování dítěte během testování. Při kresbě pozorujeme jeho postup, co mu dělalo problémy nebo naopak, s čím bylo rychle hotovo, zda užívalo nadměrné množství detailů nebo kreslilo příliš dlouho a chtělo stále něco vylepšovat (Svoboda a kol., 2001).

Test stromu je možné využít v poradenské a klinické praxi, při diagnostice různých problémů spojených se školou. Nevýhodou však je, že je zde kladen důraz na subjektivní interpretaci, to může vést k subjektivnímu zkreslování. Informace získané z toho testu je vhodné brát jako hypotézy a ověřit je pomocí jiných metod.

3.2.2 Kresba „Naše rodina“

Další možností diagnostiky je **kresba Naše rodina**. Novák (2004) zdůrazňuje, že ji úmyslně neoznačujeme jako test, protože u této kresby nejsou předně dané instrukce a neexistuje závazný manuál pro vyhodnocení. „Test“ kresby rodiny není standardizován, proto nelze srovnávat individuální výsledek se závaznými normami. Práce není spjata s přesnými odbornými předpisy, nechává prostor pro fantazii. Z této metody nelze činit závěry a nestačí jako samostatný podklad vyšetření dítěte. Můžeme ji považovat za metodu screeningu, která nám poslouží k odhalení některých zvláštností v rodinných vztazích.

Při **kresbě rodiny** má dítě k dispozici list papíru, na který nadepíše nadpis „Naše rodina“ a jsou mu zadány následující instrukce: „*Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny!*“ (Matějček, 2005, s. 30).

Můžeme se setkat s negativním přístupem dítěte, z důvodu nejistoty či sebekritiky ke své kresbě. V tomto případě jej musíme podpořit a vysvětlit mu, že to není kresba na známky, nebude ji nikdo hodnotit, a že kresbu určitě zvládne. Po dokončení práce dítě pochválíme. Užití gumy v tomto případě není vhodné, pokud ji dítě vyžaduje, je důležité, aby si experimentátor zapamatoval místo, kde dítě gumovalo. Je však možné místo gumování navrhnout škrtnutí toho, co se v kresbě nehodí. Gumování a škrtnání naznačuje problematický vztah k dané osobě (Novák, 2004).

Během kresby sledujeme, v jakém pořadí dítě postavy kreslí, protože to má svůj význam a odhaluje to, jaký postoj k nim dítě zaujímá a dle pořadí zdůrazňuje jejich důležitost. Jako první kreslí osoby, které mu nejsou lhostejné, nebo naopak mohou být nositelem problému. Některé postavy vykresluje obzvlášť pečlivě, jiné nakreslí rychle, aby si bylo vědomo, že na ně nezapomnělo. To se odráží ve vztazích, jaké s jednotlivými členy rodiny má. Testující osoba má být stále s dítětem, ale nesmí ho rušit. Proto je lepší, když zaujme místo za ním, aby mu nečinilo rozpaky, které mohou snižovat jeho spontaneitu. Pokud dítě při kreslení něco vynechá, nesmíme ho na to upozornit, protože právě vynechání může odhalit jeho problém (Žáčková, 2001).

První krok v hodnocení spočívá v tom, že se zaměříme na celkový dojem z kresby. Zajímá nás, které osoby jsou či nejsou nakresleny, zda se zabývají nějakou činností, kdo odpočívá nebo pracuje, kdo je dítěti nejbližší či nejdál. Absence některého člena z rodiny může znamenat odmítání, napětí nebo naopak. V případě, kdy dítě nenakreslí sebe a jednoho z rodičů, to může znamenat snahu dítěte mít matku nebo otce jenom pro sebe.

Pokud se v kresbě objeví osoby, které s rodinou nemají nic společného, tak se jedná o jev typický pro děti citově deprimované, které nerozlišují postoje k blízkým a neutrálním osobám (Reiterová, 2001).

Z blízkosti a vzdálenosti mezi členy rodiny lze rozpoznat, jak dítě vnímá citovou blízkost či citový odstup. Vztahy v rodině můžeme v kresbě odhalit ze směru pohybu. Postavy směřující k sobě symbolizují pozitivní vztah, naopak postavy odvracející se od sebe mohou vypovídat o negativních postojích znázorněných členů rodiny (Peterson, Hardin, 2002).

Kresbu mohou doplňovat předměty, které představují hlubší význam. Na první pohled můžeme zjistit celkové ladění rodiny. Zobrazení rodiny v levé části vyjadřuje introverzi, v pravé části extroverzi. Vysoko na stránce bývá zobrazena optimisticky laděná rodina, naopak ve spodní části papíru je prostor pro pesimisty. Postavy nakresleny slabě a tenkými čarami symbolizují nedostatek energie. Zobrazení zezadu nesvědčí o příliš dobrých vztazích. Obvykle je projevem agresivních impulsů, symbolizuje trest či snahu vyčlenit ho z rodiny. Otočení na jinou stranu než ostatní signalizuje izolaci nebo nezáměr o rodinu (Novák, 2004).

Z jednotlivých částí těla bývá nejdůležitější zobrazování rukou. Pokud je dítě nezakreslí, tak to naznačuje pocity viny nebo problémy v kontaktu s lidmi. Problémy v mezilidských vztazích též naznačují chybějící oči nebo jejich znázornění pouhou čárkou. Pečlivě prokreslené oči s řasami a panenkami mohou být důsledkem kresebného cviku či znakem extroverze. Začernění postav a vyšrafování naznačuje napětí (Novák, 2009).

3.2.3 Kresba „Začarovaná rodina“

Na kresbu rodiny obvykle navazuje **kresba začarované rodiny**. Matějček (2005) vyzývá děti, aby obrátily list papíru, na který kreslily kresbu rodiny. Na obrácený list papíru má dítě opět nakreslit kresbu rodiny, ale začarovanou do zvířat. Při vysvětlování používáme postavu kouzelníka a následující instrukce. *„Nakresli celou svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu“* (Novák, 2004, s. 17). Jedná se vlastně o zkoušku fantazie.

Svoboda a kol. (2001) chápou způsob proměn jednotlivých postav jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej při kreslení nemusí uvědomovat. Na základě kresby začarované rodiny je schopno sdělit i problematické informace o svých vztazích v rodině.

Po nakreslení se doptáváme dítěte, co která osoba představuje, a dle potřeby se dotazujeme doplňujícími otázkami, abychom zjistili, co ovlivnilo dětskou volbu jednotlivých zvířat. Necháme dítě vyprávět, co ten člověk obvykle dělá a jaký je. Prostřednictvím kresby začarované rodiny zjišťujeme, jak dítě vnímá a pojímá hlavní osoby v rodině (Matějček, 2005; Reiterová, 2001).

Svoboda a kol. (2001) upozorňují, že je důležité zjistit, zda dítě nemělo v úmyslu namalovat jiné zvíře, ale z důvodu svých kresebných dovedností nakreslilo zvíře odpovídající jeho schopnostem.

Z Matějčkových (2005) výzkumů vyplývá, že pes je zvíře výrazně mužské a kočka výrazně ženské. Matka je nejčastěji zobrazována jako kočka, poté včela, pták či motýl. Pro zobrazení otce dominantně vítězí pes, následují silná zvířata jako kůň, lev, medvěd nebo slon.

Z výzkumů vyšlo najevo, že chlapci nejčastěji zobrazují členy své rodiny zvířaty jako je pes, kůň, kočka, ryba nebo zajíc. Dívka častěji volí veverku, myšku, lišku či labuť. Děti kreslí běžná zvířata, nikoli exotická (Novák, 2004).

Pochopení a vysvětlení kresby není vždy patrné na první pohled. Někdy k objasnění určitých situací nestačí ani rozhovor. Celek nám objasní až spojitost s jinými testy či psychologickými metodami. Výhodou této projektivní metody kresby rodiny a kresby začarované rodiny je oblíbenost a přitažlivost pro děti, snadná administrace a poměrně rychlé provedení. Nevýhoda se jeví v obtížném vyhodnocování a interpretaci (Novák, 2004; Reiterová, 2001).

3.3 Symbolika barev

Davidov (2008) rozumí pod pojmem „symbolika kresby“ vztahy, které lze pozorovat mezi určitým obrázkem a typy osobností. Většinou nelze přisuzovat přítomnosti určitého prvku přesný a neměnný význam, protože interpretace dětské kresby není jednoduchá a nelze ji provádět libovolným způsobem a bez znalostí jistých okolností. Při psychologickém rozboru kresby musíme vždycky ověřit, zda dítě dobře vidí a slyší.

Součástí symboliky je řeč barev. Už v předškolním věku je děti velmi silně vnímají, i když ne všechny ve svém kresebném projevu uplatňují. Mezi nejčastěji volené a oblíbené barvy patří ty základní, jako je červená, žlutá, modrá, zelená. Šestileté děti vybírají barvy odpovídající kresebnému předmětu nebo jimi symbolizují určitou charakteristickou vlastnost předmětu. Pozornost je třeba věnovat emočnímu sdělení a to tehdy, pokud dítě opakovaně zdůrazňuje barevnost (Lisá, Kňourková, 1986).

Vliv barev je všeobecně známý, k odpočinku a uklidnění se používají pastelové barvy, k povzbuzení se volí jasné barvy. Nepřítomnost v kresbě vypovídá o citové prázdnotě. Spojení určitých barev může působit harmonicky nebo naopak šokuje svou křiklavostí a poukazuje na poruchu citového původu (Davidov, 2008).

„Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (žluté slunce, zelená tráva), nebo se nechá vést svým nevědomím, a to pak vypovídá o jeho osobnosti nejvíce“ (Petrová, 2009, s. 21).

Davidov (2008) vnímá, že extravertní impulzivně a afektivně se projevující dítě používá velký počet barev, hlavně červenou, žlutou, oranžovou a bílou. Naopak introvertní dítě, obtížně navazující kontakty si vystačí s malým počtem barev, průměrně s jednou až dvěma. Většinou jde o barvu modrou nebo zelenou, fialovou či černou. Stabilní jedinec obvykle používá čtyři až šest barev.

Po šestém roce **červená barva** poukazuje na tendenci k nedostatečné kontrole emocí. Je to teplá barva vyznačující neklidnost. Děti kreslící v předškolním věku modrou barvou se více kontrolují, než děti používající červenou barvu. Když dítě používá po šesti letech **modrou barvu**, tak to znamená, že je dobře adaptované. Časté znázorňování modrou barvou poukazuje na nadměrnou sebekontrolu. **Zelená barva** odráží sociální vztahy. **Žlutá barva** je nejbližší světlu. Má veselou a živou vlastnost a zanechává v nás pocit teplého a příjemného dojmu. Někdy naznačuje velkou závislost dítěte na dospělém. **Fialová barva** se u malých dětí vyskytuje jen zřídka a to v případě tíživé adaptace.

Je příznakem neklidu a mnohdy prozrazuje úzkost. V jakémkoli věku se objevuje **černá barva** vypovídající o určité míře úzkosti nebo bohatém vnitřním životě (Davido, 2008, Petrová, 2009; Fürst, 1997).

Všeobecně lze říct, že teplé barvy charakterizují vyrovnanost, kdežto tmavé barvy poukazují na tendenci ke smutku, případně k úzkosti. Během vývoje dítě prochází obdobím bez barev či naopak obdobím velmi barevným. To svědčí o tom, že v průběhu vývoje se bude jeho výběr barev měnit. (Davido, 2008).

Peterson a Hardin (2002) však zdůrazňují, že interpretace barvy není podložena žádnými současnými výzkumy. Téma barvy je málo prostudované, založené na klinických zkušenostech. Skutečnost, že dítě pro svou kresbu volí černou pastelku, ještě nemusí znamenat smutek či úzkost. Černá barva mohla být v tu chvíli, kdy dítě kreslilo jedinou barvou, kterou mělo k dispozici nebo dítě chtělo černou barvou vystihnout určitý význam, třeba tmu v noci. Přesto můžeme říci, že barva vyjadřuje pocity a nálady.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Teoretická část této práce se zabývá mladším školním věkem a dětskou kresbou. Poznatky budou konfrontovány s praktickou částí zaměřenou na test „Kresba muže“ konkrétně na test „Draw a man“ od F. L. Goodenoughové, na jehož základě bude dětská kresba hodnocena.

Kresba představuje symbolický jazyk sloužící k vyjádření vlastních myšlenek, fantazií, snů, tedy toho, co je pro dítě těžké slovy vyjádřit (Mlčák, 1996; Trpišovská, 1998; Davido, 2008).

Již v teoretické části je uvedeno, že Mlčák (1996) vnímá, jak kresba v sobě odráží kvalitu dětského vnímání, paměti, myšlení, fantazie, jemné motoriky a intelektových schopností i povahových vlastností dítěte. Kresba je vhodným nástrojem k navození kontaktu dospělého a dítěte. Dítě se při kreslení uvolní, sníží se jeho napětí či nejistota pramenící z nedůvěry k dospělé osobě. Na základě výše uvedeného pak lze předpokládat, že se při realizaci výzkumného šetření nebudou objevovat negativní, případně odmítavé reakce na zadaný úkol.

Dítě považuje člověka za nejdůležitější hodnotu reality a je středem jeho zájmu. Lidská postava proto patří k nejčastějším námětům dětských kresebných výtvorů (Uždil, 1978).

Mnozí autoři, mezi které patří i Davido (2008), si všímají, že dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, umělecké schopnosti zde nemají vliv. V každém věku kreslí dítě jiným způsobem a odpovídá mu určitý typ kresby. Rozlišujeme stádia dětské kresby, která úzce souvisí s vývojem intelektu.

Z teoretických poznatků je jasné, že vztahy mezi geny vytvářejí předpoklady k rozvoji schopností. Do jaké míry se rozvinou, však záleží i na vlivu prostředí. U dítěte žijícího v rodině s nízkou sociokulturní úrovní, či v rodině znevýhodněné, se nemusí určité schopnosti přirozeně rozvíjet, protože v dosavadním životě dítěte, mimo školu, nejsou potřeba a z toho důvodu se nerozvíjejí či dokonce upadají. Rodina je po dítěti nevyžaduje, a proto nemusí být rozumové schopnosti u dítěte dostatečně rozvinuté (Vágnerová, 2001).

Krejčíková (1986) si dokonce všímá, že do dětských kreseb se promítá sociální prostředí dítěte. Dítě se s kresbou identifikuje, nejčastěji s věcmi nebo osobami, které jsou

pro něho blízké. Tento aspekt však v kresebném projevu neodhalíme, protože kresba postavy muže nám nedává možnost tento jev identifikovat.

Na základě výše zmíněných teoretických poznatků se praktická část soustředí především na kresbu postavy člověka. Americká psychologka F. L. Goodenoughová vytvořila v roce 1926 test, u nás nazývaný „Kresba muže“, který nám umožňuje zjišťovat mentální věk dítěte a to na základě hodnotící stupnice o 51 bodech. Důležité postavení zde mají tabulky převádějící obdržené body na mentální věk dítěte (Šturma, Vágnerová, 1982; Švancara, 1973).

Hlavním cílem praktické části je prostřednictvím testu kresby lidské postavy od Goodenoughové zjistit, zda kresby dětí v jednotlivých třídách na 1. stupni základních škol odpovídají jejich mentálnímu věku. Obecné předpoklady jsou směřovány do následující roviny:

Zjištění úrovně kresebného projevu u dětí od 1. třídy do 5. třídy ZŠ s přihlédnutím k analýze chronologického a mentálního věku ve vztahu k pohlaví, prostředí dítěte a jeho školním výsledkům.

Výzkumné šetření bylo situováno do Základní školy Kapitána Jasioka v Prostřední Suché, kterou navštěvují hlavně děti ze sociálně znevýhodněných rodin nebo z rodin s nízkou sociokulturní úrovní. Z tohoto důvodu výzkum sleduje, zda rodinná situace a sociální znevýhodnění rodin ovlivní celkové skóre probandů. Test postavy muže byl situován i na vesnickou základní školu v Albrechticích.

Dílčí cíle výzkumné části:

- Posoudit na základě testu „Kresby muže“ od Goodenoughové, zda celkové skóre získané za znaky náležící kresbě, odpovídá mentálnímu věku dítěte podle hodnotících tabulek.
- Zjistit, zda bude celkové skóre získané za kresbu muže rozdílné mezi chlapci a dívkami.
- Odhalit případné souvislosti mezi kresbou a prostředím, ve kterém dítě žije.

- Analyzovat možnou spojitost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce.

4.1 Výzkumné otázky

Na základě uvedených cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Výzkumná otázka: Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá podle stanovených norem mentálnímu věku dítěte?
2. Výzkumná otázka: Dosáhly dívky v kresebném testu vyššího celkového skóre, než chlapci?
3. Výzkumná otázka: Je celkové skóre získané za kresbu postavy muže nižší v 1. třídě v příměstské škole než v 1. třídě ve škole vesnické z důvodu sociálních nepoměrů?
4. Výzkumná otázka: Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve dvou základních školách, ve kterých byla u náhodně vybraných propadů zjišťována úroveň jednotlivých kreseb.

Samotné testování žáků se uskutečnilo v měsíci červnu a muselo mu předcházet získání svolení ředitele školy a písemného souhlasu rodičů testovaných žáků. Důležitá byla i domluva s třídními učitelkami, které zajistily prostor pro individuální práci s každým žákem. Výzkumný soubor tvoří dvě školy.

Základní škola Kapitána Jasioka v Prostřední Suché je škola příměstská, situována v okrajové části města, ve které žije velká většina sociálně znevýhodněných rodin. Jak nám bylo sděleno třídními učitelkami, sociální situace rodin se promítá do školních výsledků a prospěchu žáků. Je možné, že na výsledky probandů z této školy může mít vliv rodinné prostředí, ve kterém děti žijí. V této škole jsme testovali probandy z první, druhé, třetí a páté třídy.

Z každé třídy se kresby lidské postavy zúčastnilo deset žáků, pět dívek a pět chlapců. V první třídě na této škole bylo 40 % probandů, kteří měli odklad školní docházky, z toho ani jeden nenavštěvoval mateřskou školu. Tato škola je jedna z mála, jež má zřízenou přípravnou třídu právě pro děti, kterým je doporučen odklad školní docházky. Proto bude velmi zajímavé srovnání výsledků a sledování kvality kresby tohoto výzkumného souboru s výzkumným souborem z druhé školy, kde naopak mateřskou školu navštěvovali všichni probandi a u nikoho nebyl doporučen odklad školní docházky.

Druhou školou, kde bylo výzkumné šetření prováděno, je Základní škola v Albrechticích, umístěna na vesnici se čtyřmi tisíci obyvateli. Školu převážně navštěvují děti s místem trvalého bydliště v Albrechticích, ale také děti z okolních vesnic. Na této škole byly testovány děti z první a čtvrté třídy. Z každé třídy se kresby lidské postavy zúčastnilo deset žáků, pět dívek a pět chlapců.

Doplňující informace o probandech, případně určitá fakta o dětech na základě dotazů, poskytly ochotné učitelky. Rozhovor s učitelem byl zaměřen na otázky týkající se prospěchu, chování, případných poruch učení probanda či sociální situace v rodině.

Existoval předpoklad, že výsledky z testů budou korespondovat se školní prací a školním prospěchem žáků, o kterém třídní učitel informoval.

Sledovaný vzorek byl rozdělen podle **tříd** a **pohlaví** (viz tabulka 1, 2).

Tab. 1 Celkový počet zkoumaných žáků na Základní škole Kapitána Jasioka v Prostřední Suché

Celkový počet zkoumaných žáků	Ročník								CELKEM	
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		5. ročník			
dívky	5	50%	5	50%	5	50%	5	50%	20	50%
chlapci	5	50%	5	50%	5	50%	5	50%	20	50%
CELKEM	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	40	100%

Tab. 2 Celkový počet zkoumaných žáků na Základní škole v Albrechticích

Celkový počet zkoumaných žáků	Ročník				CELKEM	
	1. ročník		4. ročník			
dívky	5	50%	5	50%	10	50%
chlapci	5	50%	5	50%	10	50%
CELKEM	10	100%	10	100%	20	100%

5.1 Sběr dat

Testování probandů ve výzkumném šetření probíhalo individuálně. V obou školách byla dána k dispozici jedna volná třída, kam byly děti postupně volány. Před samotným zadáním úkolů byla použita metoda rozhovoru. Dítě bylo dotazováno otázkami souvisejícími s testováním. Otázky směřovaly ke zjištění věku dítěte, data narození a třídy, kterou navštěvuje. V první třídě bylo dítě navíc dotazováno, zda navštěvovalo mateřskou školu. Od třídní učitelky bylo zjišťováno, kdo z probandů měl odklad školní docházky.

Po rozhovoru byl probandovi připraven bílý papír a bylo mu sděleno zadání úkolu, které znělo: „**Nakresli postavu pána, tak jak nejlépe umíš. Nemusíš se ničeho bát, tvoji kresbu nebude nikdo hodnotit, ani známkovat.**“

Během kresby byl žák pozorován, především z pohledu laterality ruky a správného držení tužky. Guma dítěti nebyla nabídnuta. Pokud si ji vyžádalo, byla mu dána a bylo zaznamenáno, že ji použilo a na co ji použilo.

Všechny testované děti byly ochotny kreslit. Odmítnutí kresby nebylo zaregistrováno. Děti z první třídy měly tendenci kreslit své postavy muže jako pohádkové bytosti, se kterými se v mnoha případech identifikovaly a považovaly je za svůj vzor. Tento jev byl zaznamenán i ve druhé třídě. Téměř všichni tito probandi během testování komentovali svůj postup práce a kresebný projev. Vnímali i přítomnost svých nezdarů, které se zejména ve vyšších ročnících zdály zbytečně přísné.

Od čtvrté třídy testování žáci výrazně omezili své komentáře. Začali si své kresby zakrývat, mnohem častěji požadovali gumu či nový list papíru, aby mohli kreslit znovu. Kreslení už nepatřilo mezi jejich oblíbené a vyhledávané činnosti.

6 VÝZKUMNÁ METODA

Ve výzkumném šetření byl použit test kresby lidské postavy, nazývaný „Draw a man“ u nás „Kresba muže“, od americké psycholožky F. L. Goodenoughové, která ho vytvořila na základě zhodnocení kresby postavy člověka u 3 – 14 letých dětí.

F. L. Goodenoughová vypracovala podle dětské kresby postavy věkové normy na hodnocení inteligence. Vytvořila hodnotící stupnici o 51 bodech a tabulky převádějící získané body za splnění jednotlivých položek na mentální věk dítěte. Tabulky jsou rozděleny na dívky a chlapce a tím vyvažují relativně lepší kresebný výkon u dívek (Šturma, Vágnerová, 1982; Švancara, 1973).

Test „Kresba muže“ od Goodenoughové nám umožňuje zjišťovat úroveň intelektu dítěte v předškolním věku a v mladším školním věku (Klusák, Slavík, 2002).

Kresbu řadíme mezi projektivní metody⁹, které jsou důležitou součástí dětské psychologické diagnostiky.

Test kresby postavy obsahuje 51 hodnotících bodů. Harris zjistil, že 51 bodů nestačí a proto vypracoval dalších 22 hodnotících bodů. Výzkumné šetření této diplomové práce však bude vycházet pouze z hodnotící stupnice Goodenoughové, která při tvorbě testu vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí, stejně jako různé funkce související s mentálním rozvojem dítěte (Šturma, Vágnerová, 1982; Peschaková, 1968).

Respondenti byli testováni individuálně, aby mohlo být zaznamenáno jejich chování během kreslení a postoj k zadanému úkolu. Pro objasnění případných nesrovnalostí a nejasností v kresbě byla použita doplňující metoda rozhovoru.

⁹ Dětská kresba má v projektivní metodě zásadní postavení, protože děti ve své kresbě projevují přání, fantazie, vztahy či problémy z jejich života. Kresba nám pomůže odhalit informace, které jsou skryté v hloubi duše dítěte, aniž bychom zasahovali do dětského soukromí. Kresba je pro dítě většinou příjemnou a oblíbenou činností. Téměř každé dítě rádo kreslí, a proto se kreslení stává často vyhledávanou dětskou hrou. To má vliv na vytváření pozitivního vztahu mezi psychologem a testovanou osobou (Čačka, 1996; Čížková a kol., 1999). Psychologové se o projektivní techniky zajímají, protože se chtějí dozvědět, které duševní procesy se podílejí na vzniku kresby a zjišťují, zda můžeme skrze kresbu poznat psychiku dítěte (Kormoš, 1996).

7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumného šetření budou prezentovány pomocí tabulek a grafů, do kterých budou zapisovány výsledky sledovaných kreseb. V následujících podkapitolách, jejichž název odkazuje na výzkumné otázky, bude interpretována sledovaná kvalita kresby postavy muže. Současně bude kladen důraz na zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny na základě výše uvedených cílů. Získané testy jsou vyhodnocovány podle hodnotící škály vycházející z testu „Kresby muže“ od psycholožky F. L. Goodenoughové.

7.1 Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá podle stanovených norem mentálnímu věku dítěte?

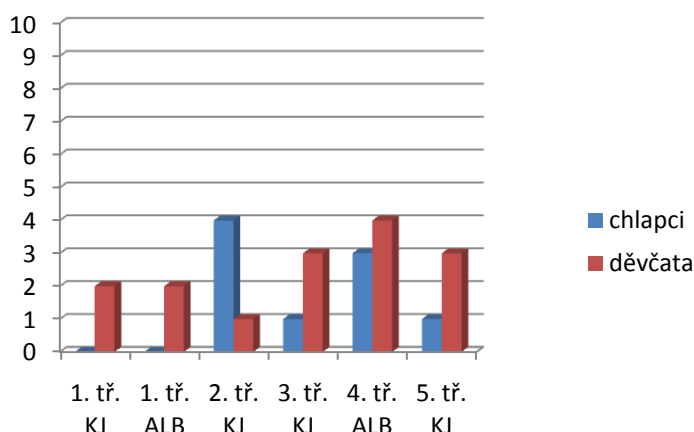
Dříve, než budou sledovány normy odpovídající mentálnímu věku dítěte, je důležité opodstatnit systém hodnocení testu. Test zahrnuje hodnotící škálu zaměřenou na kresebný projev dítěte. Po celkovém vyhodnocení lze převést body získané za vizuálně správné znázornění kresby na mentální věk dítěte.

Vyhodnocování testu sledovaného vzorku vycházelo z 51 hodnotících položek, které se zaměřovaly na jednotlivé části těla, zejména na hlavu a její detaily, horní a dolní končetiny, správné proporce těla a připojení končetin.

Body získané za hodnotící položky v některých případech s věkem nenarůstaly. Naznačení hlavy, krku a očí se však vyskytovalo ve všech kresbách stejně jako dvojdimenzionální znázornění krku.

U očí se výzkum zaměřil na jejich detail, zda obsahují obočí nebo řasy. Konkrétnější údaje jsou uvedeny **v grafu 1**.

Graf 1 Výskyt detailu očí – řasy nebo obočí, ve všech zkoumaných kresbách



Poznámka: tř. - třída
KJ – Základní škola Kapitána Jasioka
ALB – Základní škola Albrechtice

Graf narůstá poměrně nerovnoměrně. U chlapců graduje ve druhé třídě, u dívek ve čtvrté třídě. V obou prvních třídách u všech chlapců se v kresbách nevyskytl jediný detail očí. V rámci celkového hodnocení detail očí naznačilo 15 dívek a 9 chlapců z celého výzkumného vzorku.

Položka proporce oka byla hodnocena pouze tehdy, pokud byl vodorovný rozměr oka větší než svislý. Tento znak se na postavě muže u většiny dětí objevil až ve čtvrté a páté třídě. Bylo hodnoceno i znázornění zorniček a naznačený pohled očí¹⁰.

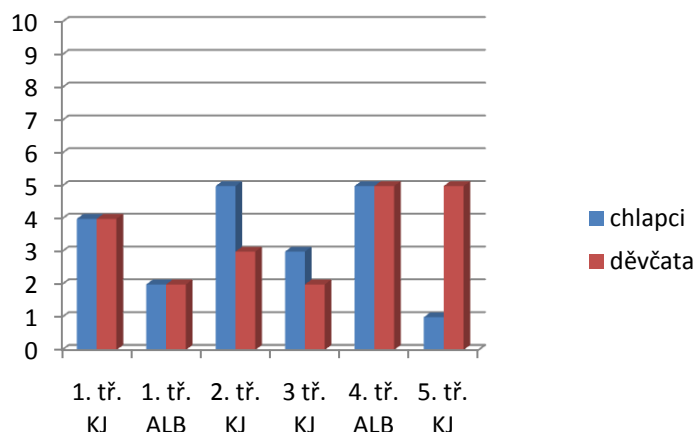
Při vyhodnocování testu byla pozornost soustředěna na naznačení nosu¹¹, od čtvrté třídy byl zakreslen ve všech kresbách, stejně jako v první třídě, kde chyběl pouze u jednoho chlapce, na rozdíl od druhé a třetí třídy, kde byl v některých případech opomenut.

Všichni probandi naznačili ústa, výjimkou byly dvě děti z prvních tříd z obou základních škol. V obou případech se jednalo o chlapce.

¹⁰ Bod za naznačený pohled očí dítě získalo, pokud byly na očích znázorněny zorničky.

¹¹ Hodnotící položkou bylo i dvojdimenzionální naznačení nosu.

Graf 2 Výskyt dvojdimenzionálního znázornění úst



Poznámka: tř. - třída
KJ – Základní škola Kapitána Jasioka
ALB – Základní škola Albrechtice

Dvojdimenzionální znázornění úst je u probandů velmi nerovnoměrné. Výskyt tohoto znaku byl u 20 chlapců a 21 dívek ze všech získaných dat.

Brada¹² a čelo byly znázorněny pouze ve čtvrté třídě u čtyř dětí a v páté třídě v jednom případě.

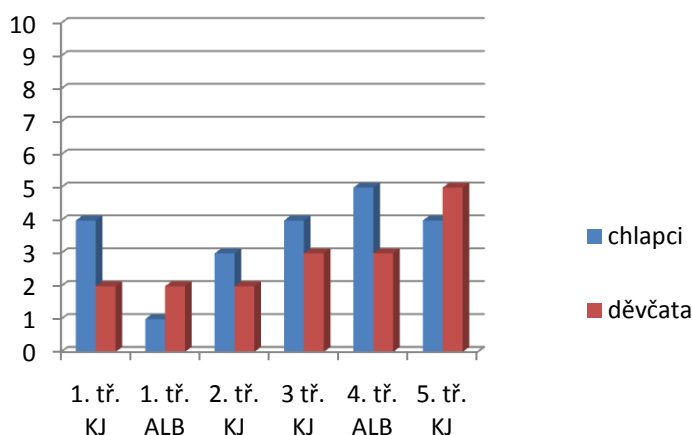
Všichni probandi zobrazili jednoduché znázornění vlasů. Někteří je však znázornili tak, že zaujímaly více než obvod hlavy.

Dalším sledovaným parametrem kresebných projevů jsou uši¹³. Tato sledovaná forma není přítomna ve všech kresbách, v mnoha chybí.

¹² Projekce brady se neobjevila ani u jednoho z probandů.

¹³ Správné proporce, tím je myšlena i správná poloha, byly přítomny v kresebném projevu celkově u 20 probandů, z toho 6 ve čtvrté třídě (3 chlapci i dívky) a 9 v páté třídě (4 chlapci a 5 dívek).

Graf 3 Výskyt hodnoticí položky – uši



Poznámka: tř. - třída
 KJ – Základní škola Kapitána Jasioka
 ALB – Základní škola Albrechtice

Chlapci zde dosahují poměrně lepších výsledků než dívky. Zmíněná rozdílnost může být způsobena jasnou představou chlapců o postavě muže, protože se do ní mohou stylizovat. V celkovém shrnutí se sledovaný znak v grafu objevil u 21 chlapců a jen u 17 dívek.

Dalším aspektem byla přítomnost prstů na ruce¹⁴. Tento jev se vyskytl v kresbách všech probandů, kromě dvou chlapců na ZŠ v Albrechticích. Během kreslení bylo zaznamenáno, že pár dětí nahlas počítalo prsty na ruce.

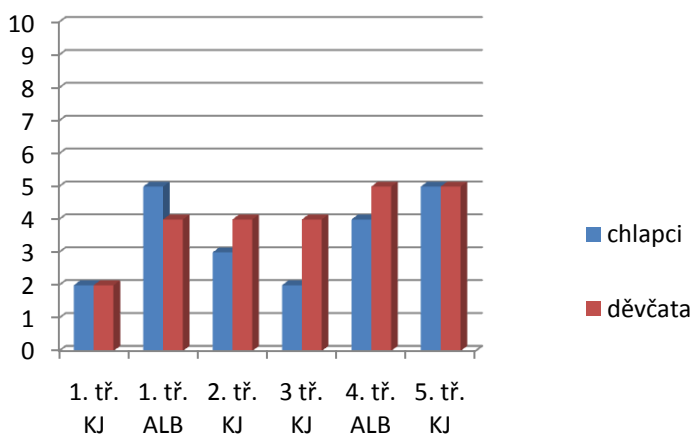
Mezi další hodnotící parametry patří vyobrazení dolních a horních končetin¹⁵. Dolní a horní končetiny jsou patrné u všech probandů, stejně jako připojení končetin k tělu. U dolních končetin byl pozorován i kolenní kloub, který nebyl ani jednou zaznamenán. V každé první třídě chodidlo chybělo u dvou dětí. Na ZŠ v Albrechticích u dvou chlapců, na ZŠ Kapitána Jasioka u dvou děvčat. Od třetí třídy bylo zobrazeno u všech probandů. Je zajímavé, že chodidlo dopředu nakreslili pouze čtyři testovaní žáci a to jeden chlapec a jedna dívka z první třídy a třetí třídy ze Základní školy Kapitána Jasioka.

¹⁴ Správný počet prstů, detail prstů a opozice palce už nebyly tak častým aspektem ve sledovaných kresebných projevech.

¹⁵ U horních končetin bylo sledováno zobrazení dlaní, zápěstí. Od druhé třídy byla přítomnost těchto znaků v průměru ve více než v 50 % kresebných projevů.

Sledovaným parametrem v **grafu 4** bylo zobrazení horních končetin na správném místě, tedy v bodě, který můžeme označit jako ramena.

Graf 4 Horní končetiny na správném místě



Poznámka: tř. - třída
 KJ – Základní škola Kapitána Jasioka
 ALB – Základní škola Albrechtice

V grafu je patrná stejná frekvence výskytu sledovaného znaku u děvčat od první třídy (ZŠ Albrechtice) po třetí třídu, obdobně jako ve čtvrté a páté třídě. U dívek graf nerovnoměrně narůstá, naopak u chlapců se výskyt výrazně odlišuje. V první třídě na Základní škole v Albrechticích dosahuje stejné úrovně jako v páté třídě. Ve třetí třídě nastává náhlá změna, kdy výskyt sledovaného znaku nabývá na poklesu. Až v páté třídě mizí rozdílnost mezi chlapci a děvčaty.

Znázornění hrudníku se vyskytovalo ve všech kresbách, kromě jedné dívky a jednoho chlapce z první třídy (ZŠ Kapitána Jasioka) a kresby chlapce ze čtvrté třídy. Nakreslit správné kresebné proporce hlavy bylo pro probanda v některých případech náročné. Děti měly často tendenci nakreslit velikostně nepřiměřenou hlavu k tělu, protože ji stále chápou, jako nejdůležitější část lidského těla.

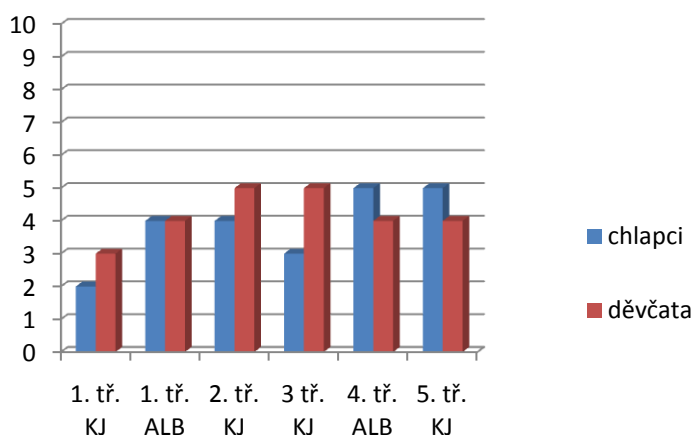
Důležitým sledovaným parametrem bylo dvojdimenzionální znázornění končetin. Tento znak se vyskytl u všech zúčastněných probandů výzkumu.

Nejčtenější výskyt byl zaznamenán u zaznačení jednoduchého oblečení¹⁶, které neopomenul nikdo z probandů. Sledovaným prvkem s nejčtenějším výskytem byla i netransparentnost oblečení. Výjimku tvořila pouze jedna dívka z první třídy ze Základní školy v Albrechticích, na jejíž kresbě skrze oblečení prosvítal obrys končetin.

Detaily na oblečení byly v dětských kresbách rovněž časté. Chlapci zakreslovali nápisy či sportovní značky na oblečení, dívky měly tendence kreslit kravaty, vousy, knoflíky a nejrůznější jiné detaily. Byly ve srovnání s chlapci detailnější a také dekorativnější. Dívky se více zajímají o vzhled, a proto se u dívek častěji vyskytovaly nejrůznější doplňky a detaily oděvu.

V grafu 5 jsou zaznamenané sledované detaily, můžeme zde porovnat rozdílnost ve výskytu detailů u chlapců a u dívek.

Graf 5 Četnost výskytu detailů na oblečení



Poznámka: tř. - třída
 KJ – Základní škola Kapitána Jasioka
 ALB – Základní škola Albrechtice

Z grafu je patrné, že největší prohloubení mezi sledovaným prvkem detailu oblečení je u chlapců a dívek ve třetí třídě. Dívky dosahují lepších výsledků než chlapci v první třídě (ZŠ – Kapitána Jasioka), ve druhé a třetí třídě. V první třídě na Základní škole

¹⁶ U oblečení se hodnocení testu zaměřilo na to, zda nebyl naznačen pouze jeden kus oblečení, téměř ve všech případech byl nakreslen komplet.

v Albrechticích je výskyt sledovaného znaku u děvčat a chlapců na stejné úrovni. Ve čtvrté a páté třídě dochází ke změně, je zde patrná rozdílnost mezi chlapci a děvčaty, kdy naopak chlapci dosahují lepších výsledků.

V systému hodnocení je přítomen znak hodnotící profil¹⁷ obličeje. Tento jev nebyl zaznamenán v kresbě u jediného z probandů, i když podle teoretické části by se kolem osmi až devíti let měly v kresbě postavy vyskytovat první pokusy o kresbu člověka z profilu (Mlčák, 1996; Uždil, 1976).

Test se dále zaměřuje na přítomnost prvku dokládajícího motorickou koordinaci¹⁸, na obrys hlavy směřující k lidskému tvaru a na tvarování hrudníku a končetin.

Hledisko převádějící celkové skóre získané v testu na mentální věk dítěte je zjišťováno podle níže uvedené tabulky.

Tab. 3 Normy pro výpočet mentálního věku

Chlapci		Dívky	
Suma bodů:	Mentální věk:	Suma bodů:	Mentální věk:
8	4	10	4
12	5	14	5
16	6	18	6
20	7	22	7
24	8	26	8
28	9	30	9
32	10	34	10
36	11	38	11
40	12	42	12
44	13	46	13
48	14	50	14

¹⁷ Do hodnotící škály je zařazen znak profilu s maximálně třemi chybami a přítomnost profilu bez chyby.

¹⁸ Pokud je nakreslená postava schopna stát, tak je u ní hodnocena položka hodnotící motorickou koordinaci.

Následující tabulky zaznamenávají celkové skóre jednotlivých probandů na ZŠ Kapitána Jasioka a ZŠ v Albrechticích získané za kresbu, dále aktuální věk žáků s přesností na měsíce a mentální věk vyplývající z výše uvedené tabulky, převádějící celkové body na mentální věk dítěte.

Tab. 4 Základní škola Kapitána Jasioka – 1. třída

Pohlaví	Celkové skóre	Skutečný věk	Mentální věk
chlapec	27	6 let a 9 měsíců	8 - 9 let
chlapec	22,5	6 let a 11 měsíců	7 - 8 let
chlapec	26	7 let a 1 měsíc	8 - 9 let
chlapec	24	7 let a 9 měsíců	8 let
chlapec	17	8 let a 1 měsíc	6 - 7 let
dívka	25	7 let a 4 měsíce	7 - 8 let
dívka	20	7 let a 6 měsíců	6 - 7 let
dívka	21	7 let a 8 měsíců	6 - 7 let
dívka	17	8 let a 7 měsíců	5 - 6 let
dívka	38	8 let a 10 měsíců	11 let

Nejnižší celkové skóre ve výši **17 bodů** získal za kresbu **chlapec** ve věku 8 let a 1 měsíc (viz příloha č. 3). Po převedení bodů na mentální věk dítěte směřuje k 6 – 7 roků. Chlapec měl odklad školní docházky, navštěvoval mateřskou školu. Ve škole se učí výborně, nejsou u něho zjištěny žádné poruchy učení ani chování. Snaží se být za všech okolností středem zájmu. Klade na sebe vysoké nároky, stejně jako jeho rodiče. Při zadání samotné práce se raději několikrát optá učitelky na přesný postup práce, než aby udělal chybu, protože chce obstát. Kreslení patří mezi jeho oblíbené činnosti, ale raději v počítačové podobě. Po půl roce, tedy od doby, kdy byl účastníkem našeho testu, se jeho kresba markantně zlepšila.

Stejný počet bodů získala i **dívka** ve věku 8 let a 7 měsíců, jejíž kresba odpovídá mentálnímu věku 5 – 6 let. Nenavštěvovala mateřskou školu a měla odklad povinné školní docházky. Na vstup do první třídy se rok připravovala v přípravné třídě. Po absolvování prvního ročníku neprospěla a musela ho opakovat. Ve škole je přesto snaživá. U dívky

bylo zaznamenáno nesprávné držení tužky. Podle učitelky se v rodině nejeví žádné problémy, které by zasahovaly do školního prospěchu. Dívku baví kreslit a líbí se jí ve škole.

Dívka ve věku 7 let a 6 měsíců, která získala **20 bodů** a její celkové skóre odpovídá mentálnímu věku 6 – 7 let, je podle třídní učitelky lítostivá, bázlivá a s nízkým školním prospěchem. Stejně jako **dívka** o dva měsíce starší s celkovým skóre **21 bodů**, která z důvodu neprospěchu opakovala 1. ročník.

Nejvyšší skóre z chlapců ve výši **27 bodů** získal chlapec ve věku 6 let a 9 měsíců, jehož kresba směřuje k mentálnímu věku 8 – 9 let. Navštěvoval mateřskou školu a neměl odklad povinné školní docházky. Ve škole se učí výborně. K práci přistupuje zodpovědně a samostatně, ale na vše potřebuje dostatek času. Je dítětem starších rodičů, to se projevuje v jeho odbornější mluvě ve srovnání s vrstevníky. Chlapec velmi rád kreslí. Během kresby komentuje svůj postup práce.

Nejvyšší skóre z dívek ve výši **38 bodů** získala dívka ve věku 8 let a 10 měsíců, která nakreslila kresbu odpovídající mentálnímu věku 11 let. Nenavštěvovala mateřskou školu, měla odklad povinné školní docházky, navštěvovala přípravnou třídu. V 1. třídě propadla a opakovala první ročník. Během kreslení byl odhalen problém s poznáváním barev. Mezi její nejoblíbenější činnosti patří kreslení.

Tab. 5 Základní škola v Albrechticích – 1. třída

Pohlaví	Celkové skóre	Skutečný věk	Mentální věk
chlapec	28	7 let a 4 měsíce	9 let
chlapec	15	7 let a 7 měsíců	6 let
chlapec	19	6 let a 11 měsíců	6 - 7 let
chlapec	25	6 let a 10 měsíců	8 let
chlapec	22	7 let a 4 měsíce	7 - 8 let
dívka	32	7 let a 9 měsíců	9 - 10 let
dívka	26	7 let a 5 měsíců	8 let
dívka	32	7 let a 3 měsíce	9 - 10 let
dívka	22	7 let a 4 měsíce	7 let
dívka	26,5	7 let a 6 měsíců	8 let

Nejnižší celkové skóre 15 bodů získal **chlapec** ve věku 7 let a 7 měsíců, jehož kresba odpovídá mentálnímu věku 6 let. Chlapec navštěvoval mateřskou školu, neměl odklad povinné školní docházky. Třídní učitelka ho charakterizovala jako žáka s výborným prospěchem, ale bez aktivity. Často působí neklidně, neuroticky s občasnými tiky. Rodinné prostředí je v tomto případě podnětné.

Nejvyšší skóre 28 bodů u chlapců, obdržel chlapec ve věku 7 let a 4 měsíce, kdy jeho kresba byla ohodnocena na mentální věk 9 let. Navštěvoval mateřskou školu a neměl odklad školní docházky. Chlapec má výborný prospěch, patří mezi premianty třídy.

Nejvyšší skóre 32 bodů u dívek, získala za kresbu také dívka s výborným prospěchem (viz příloha č. 4). Dívka navštěvovala mateřskou školu a neměla odklad školní docházky.

Tab. 6 Základní škola Kapitána Jasioka – 2. třída

Pohlaví	Celkové skóre	Skutečný věk	Mentální věk
chlapec	35	8 let a 4 měsíců	10 -11 let
chlapec	27	8 let a 6 měsíců	8 - 9let
chlapec	25	8 let a 6 měsíců	8 - 9 let
chlapec	29	8 let a 7 měsíce	9 - 10 let
chlapec	28	10 let a 3 měsíce	9 let
dívka	25	7 let a 11 měsíců	7 - 8 let
dívka	20	8 let	6 - 7 let
dívka	36	8 let a 6 měsíce	10 - 11 let
dívka	25	8 let a 7 měsíců	7 - 8 let
dívka	27	8 let a 11 měsíců	8 - 9 let

Nejnižší skóre 20 bodů u dívek, získala dívka ve věku 8 let, jejíž kresba odpovídá mentálnímu věku 6 – 7 let. Její školní prospěch směřuje k dobrým až dostatečným známkám. Při práci se projevuje jako nesamostatná, nesoustředěná, často zamyšlená. V kolektivu však sebevědomá a nadřazená. Dívka žije v sociálně znevýhodněné rodině. Postavu muže nakreslila jako prince s korunou na hlavě.

Chlapec ve věku 10 let a 3 měsíce s dosaženým celkovým skóre **28 bodů** směřuje k mentálnímu věku 9 let. Chlapec má značné problémy s prospěchem a z tohoto důvodu opakoval ročník.

Nejvyšší skóre 35 bodů u chlapců, získal chlapec ve věku 8 let a 4 měsícem, jehož kresba odpovídá mentálnímu věku 10 – 11 let (viz příloha č. 5). Ve škole prospívá na výbornou, má dobrou paměť, učitelé ho charakterizují jako bystrého a chytrého chlapce. V kolektivu dětí se snaží zaujmout, být středem pozornosti, ve všem obstát a být jedinečným. Velmi rád kreslí a účastní se kreslířských soutěží. V kresbě klade důraz na detaily.

Z dívek získala **nejvyšší skóre, 36 bodů**, dívka ve věku 8 let a 6 měsíců, jejíž kresba odpovídá mentálnímu věku 10 – 11 let. Ve škole prospívá na výbornou. Mezi její nejoblíbenější činnosti patří kreslení. Při zpracování kresby postupovala velmi opatrně a pečlivě.

Tab. 7 Základní škola Kapitána Jasioka – 3. třída

Pohlaví	Celkové skóre	Skutečný věk	Mentální věk
chlapec	30	9 let a 1 měsíc	9 - 10 let
chlapec	28	9 let a 1 měsíc	9 let
chlapec	19	9 let a 4 měsíce	6 - 7 let
chlapec	24	9 let a 6 měsíců	8 let
chlapec	21	9 let a 8 měsíců	7 - 8 let
dívka	33	9 let	9 - 10 let
dívka	31	9 let a 3 měsíce	9 - 10 let
dívka	38	9 let a 4 měsíce	11 let
dívka	29,5	9 let a 9 měsíců	8 - 9 let
dívka	33	10 let a 10 měsíců	9 - 10 let

Výrazně **nízké skóre 19 bodů** získal **chlapec** ve věku 9 let a 4 měsíce, jehož kresba odpovídá mentálnímu věku 6 – 7 let (viz příloha č. 6). Tento chlapec má podle třídní učitelky průměrné známky. Je roztěkaný, nesoustředěný. Má problémy samostatně pracovat. Důležitým faktorem ovlivňujícím jeho školní výsledky může být sociálně

znevýhodněná rodina. Více informací nebylo třídní učitelkou o probandovi poskytnuto. Během testování chlapec konstatoval, že kreslení nepatří mezi jeho oblíbené činnosti.

Kresba **chlapce** ve věku 9 let a 8 měsíců, která získala **21 bodů**, neodpovídá jeho mentálnímu věku, přiklání se k věku téměř o dva roky nižšímu. Tento chlapec je nesoustředěný, neklidný, nesamostatný, jeho prospěch je průměrný. Podle třídní učitelky na to může mít vliv nevhodné rodinné prostředí. Chlapec má velmi neúhledné písmo.

Dívka, která svou kresbou získala **29,5 bodů**, také odpovídá nižšímu mentálnímu věku. Podle třídní učitelky má snížené IQ a individuální plán pro výuku. Další **dívka**, jejíž kresba získala **33 bodů**, neodpovídá svému mentálnímu věku. Má sice výborný prospěch, ale většinu má pilně naučenou.

Dívka ve věku 9 let a 4 měsíců dosáhla v testu překvapivých **38 bodů** a její kresba vypovídá o mentálním věku 11 let. Podle třídní učitelky je prospěch dívky průměrný. Dívka je však snaživá. V její kresbě je přítomno velké množství detailů.

Tab. 8 Základní škola Albrechtice – 4. třída

Pohlaví	Celkové skóre	Skutečný věk	Mentální věk
chlapec	29	9 let a 11 měsíců	9 - 10 let
chlapec	34	10 let	10 - 11 let
chlapec	29	10 let a 5 měsíců	9 - 10 let
chlapec	24,5	10 let a 10 měsíců	8 - 9 let
chlapec	39	11 let a 5 měsíců	11 - 12 let
dívka	39	9 let a 11 měsíců	11 - 12 let
dívka	41	9 let a 11 měsíců	11 - 12 let
dívka	40	10 let a 2 měsíce	11 - 12 let
dívka	45	10 let a 5 měsíců	12 - 13 let
dívka	34	10 let a 8 měsíců	10 let

Kresebný projev této třídy je poměrně na vysoké úrovni a dal by se u většiny žáků porovnat s kresbami dětí z páté třídy. Účastníci testu mají podle třídní učitelky zkušenosti s kresbou postavy. Nejlépe obstála **dívka** ve věku 10 let a 5 měsíců, která získala celkové skóre **45 bodů**, což je jednoznačně **nejvíce ze všech testovaných probandů** a její kresba

odpovídá mentálnímu věku 12 – 13 let (viz příloha č. 7). Tato dívka je podle třídní učitelky všestranně nadaná, chytrá a cílevědomá. Ve škole dosahuje jen těch nejlepších výsledků. Kreslení patří mezi její nejoblíbenější činnosti. Její kresba je detailně a proporčně velmi zdařilá. Na první pohled je zřetelné, že dívka má výtvarné nadání, přesto nenavštěvuje uměleckou školu.

Nejvyšší skóre ze všech zkoumaných chlapců, 39 bodů, dosáhl chlapec ve věku 11 let a 5 měsíců, jehož kresba odpovídá mentálnímu věku 11 – 12 let. Třídní učitelka ho charakterizovala jako sportovně nadaného, chytrého a ctižádostivého chlapce, který se chce zařadit mezi nejlepší, chce obstát a vždy dosáhnout úspěchu.

Nejnižší skóre 24,5 bodů v této třídě získal **chlapec** ve věku 10 let a 10 měsíců, který svou kresbou odpovídá mentálnímu věku 8 – 9 let. Tento chlapec nemá problémy se školním prospěchem, ale s úpravou písma. V pedagogicko – psychologické poradně, kde byl poslán kvůli problémům s grafomotorikou, mu nebyla zjištěna žádná porucha.

Kresba **chlapce** ve věku 10 let a 5 měsíců směřovala k mentálnímu věku 8 – 9 let (viz příloha č. 8). Tento chlapec, který za kresbu obdržel **29 bodů**, je velmi problematický, má zjištěné poruchy učení jako je dyslexie, dysortografie. Jsou u něho patrné i psychické problémy. Třídní učitelkou bylo sděleno, že mluvil o tom, že se chce zabít.

Tab. 9 Základní škola Kapitána Jasioka – 5. třída

Pohlaví	Celkové skóre	Skutečný věk	Mentální věk
chlapec	30,5	10 let a 11 měsíců	9 - 10 let
chlapec	29,5	11 let a 4 měsíce	9 - 10 let
chlapec	36	11 let a 5 měsíců	11 let
chlapec	38,5	11 let a 8 měsíců	11 - 12 let
chlapec	36	11 let a 9 měsíců	11 let
dívka	43	11 let a 2 měsíce	12 - 13 let
dívka	38,5	11 let a 4 měsíce	11 - 12 let
dívka	41	11 let a 4 měsíce	11- 12 let
dívka	29,5	11 let a 7 měsíců	8 - 9 let
dívka	43	11 let a 9 měsíců	12 - 13 let

U chlapců neměly rozdíly mezi kresbami tak hluboký pokles jako v jiných třídách. **Chlapec** ve věku 11 let a 4 měsíců získal za kresbu postavy muže **29,5 bodů** a směřuje k mentálnímu věku 9 – 10 let. Chlapec pochází z rodiny s nízkou sociokulturní úrovní. Z hlediska prospěchu jej učitelé řadí k nižší hranici hodnocení. **Chlapec** ve věku 10 let a 11 měsíců, jehož kresba získala **30,5 bodů** a odpovídala nižšímu mentálnímu věku, je z hlediska školního prospěchu průměrný.

Dívka ve věku 11 let a 7 měsíců získala 29,5 bodů, mentálně směřuje k věku 8 – 9 let. Školní prospěch je u této dívky z pohledu učitelů velmi slabý.

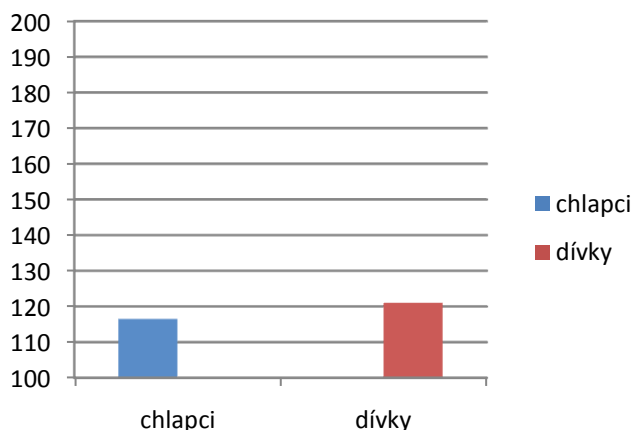
Nejvyšší skóre z chlapců, 38,5 bodů, obdržel chlapec ve věku 11 let a 8 měsíců (viz příloha č. 9). Protipólem jsou jeho školní výsledky, které zaznamenávají markantní pokles. Chlapec vyrůstá v pěstounské rodině. Podle učitelky jsou jeho školní výsledky pod úrovní jeho inteligence a chlapec má na víc.

Devítiletá **dívka**, která dosáhla celkového **nejvyššího skóre 43 bodů**, je premiantkou třídy, stejně jako dívka s obdobným počtem bodů, která nyní navštěvuje osmileté gymnázium.

7.2 Dosáhly dívky v kresebném testu vyššího skóre než chlapci?

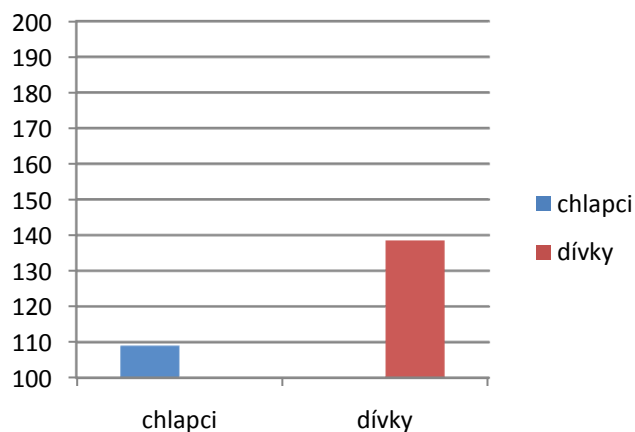
V jednotlivých ročnících byly sečteny všechny získané body dívek a chlapců a následně byly porovnány. Z grafů vyplývá, zda vyšší počet bodů získaly dívky či chlapci.

Graf 6 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 1. třídě na Základní škole Kapitána Jasioka



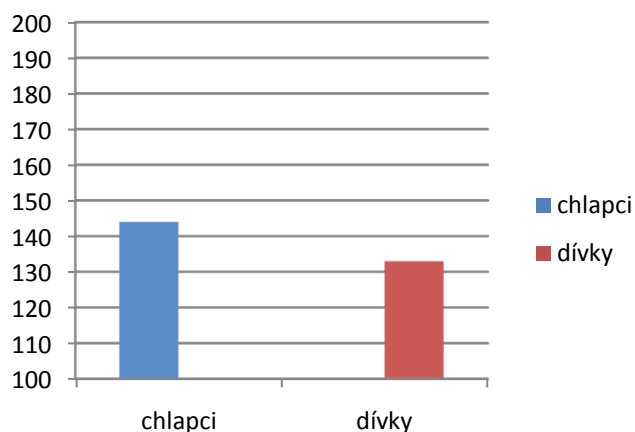
V 1. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka chlapci získali **116,5 bodů** a dívky **121 bodů**. Celkové skóre všech testovaných dívek z této třídy převyšuje celkové skóre chlapců o 4,5 bodů.

Graf 7 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 1. třídě na ZŠ v Albrechticích



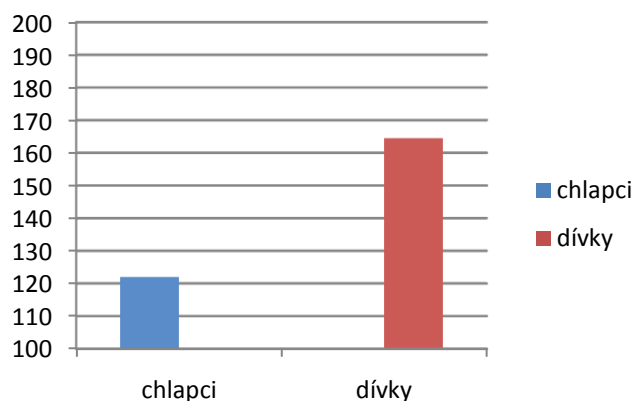
V 1. třídě na ZŠ v Albrechticích obdržely chlapci **109 bodů** a dívky **138,5 bodů**. Dívky získaly o 29,5 bodů více než chlapci.

Graf 8 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 2. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka



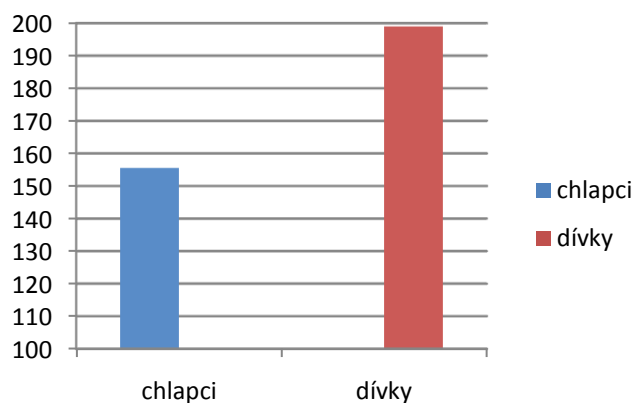
Ve 2. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka chlapci získali **144 bodů** a dívky **133 bodů**. Chlapci tedy obdrželi po sečtení všech bodů o 11 bodů více než dívky.

Graf 9 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 3. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka



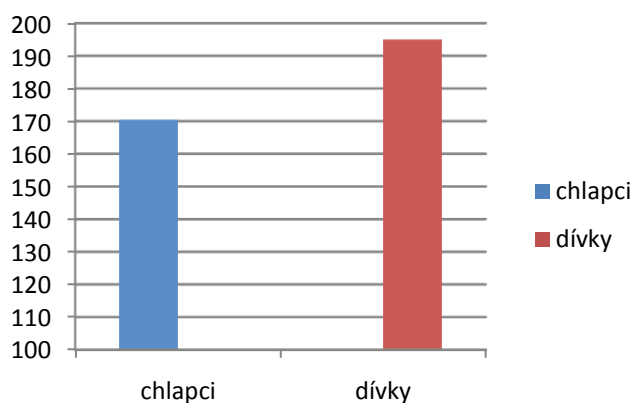
Ve 3. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka chlapci získali **122 bodů** a dívky **164,5 bodů**. Celkové skóre dívek převyšuje chlapce o výrazných 42,5 bodů.

Graf 10 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 4. třídě na ZŠ v Albrechticích



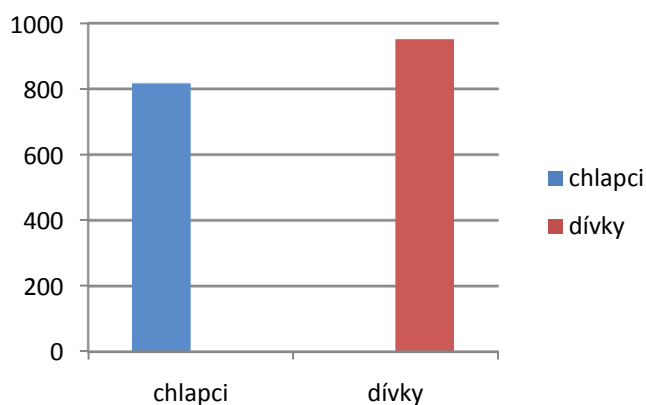
Ve 4. třídě na ZŠ v Albrechticích chlapci získali **155,5 bodů** a dívky **199 bodů**. Dívky dosáhly po sečtení všech bodů o markantních 43,5 bodů více než chlapci.

Graf 11 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 5. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka



V 5. třídě na ZŠ Kapitána Jasioka chlapci získali **170,5 bodů** a dívky **195 bodů**. Celkové skóre chlapců bylo o 24,5 bodů nižší než celkové skóre všech dívek z 5 třídy.

Graf 12 Celkové body všech dívek a všech chlapců

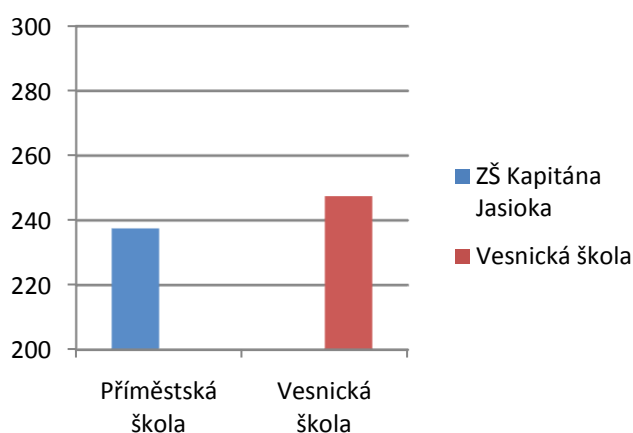


Všechny dívky po sečtení celkového skóre získaly **951 bodů**, všichni chlapci po sečtení celkového skóre obdrželi **817,5 bodů**, což je o 133,5 bodů méně než dívky.

7.3 Je celkové skóre za kresbu postavy muže nižší v 1. třídě v příměstské škole než v 1. třídě ve škole vesnické z důvodů sociálních nepoměrů?

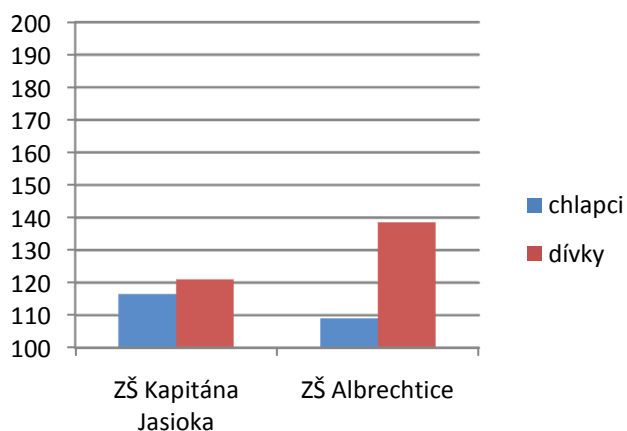
V následujícím grafu porovnáme celkové skóre dosažené za zpracování kresby dětí v prvních třídách na příměstské škole Kapitána Jasioka a vesnické škole v Albrechticích. Nejprve sečteme body všech probandů, poté zvlášť sečteme body chlapců a dívek.

Graf 13 Celkové body získané za kresbu muže všech probandů z prvních tříd



Všichni probandi z první třídy v příměstské škole získali za kresbu **237,5 bodů** a na vesnické škole **247,5 bodů**.

Graf 14 Celkové body získané za kresbu muže všech testovaných dívek a chlapců z prvních tříd



Graf 13 zřetelně poukazuje na to, že **vyššího skóre** dosáhla **ZŠ v Albrechticích** ve výši 247,5 bodů, ale překvapivě jen o 10 bodů. **Graf 14** odhaluje příčinu vyššího skóre na ZŠ v Albrechticích než na ZŠ Kapitána Jasioka, jsou jí výrazně lepší výsledky dívek.

Ve třídě na ZŠ v Albrechticích chlapci dosáhli celkově 109 bodů, na rozdíl od 138,5 bodů, které obdržely dívky. Rozdíl byl markantních 29,5 bodů. Naopak na ZŠ Kapitána Jasioka rozdíl mezi dosaženými body všech dívek a chlapců nebyl tak výrazný jako na druhé škole, jednalo se o pouhých 4,5 bodů.

7.4 Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?

V předchozím vyhodnocení převádějícím získané bodové skóre na mentální věk dítěte jsme si mohli všimnout, že ne vždy nám školní prospěch korespondoval s bodovým ohodnocením kresby.

V první třídě na ZŠ Kapitána Jasioka dosáhla nejnižšího skóre dívka, jejíž školní vědomosti jsou na nízké úrovni a z důvodu nezvládnutí učiva musela opakovat první ročník. Naopak chlapec, který dosáhl také nejnižšího skóre, prospívá ve škole na výbornou. Nejvyšší celkové skóre získal chlapec s výborným prospěchem a dívka, která prospívala na nedostatečnou a opakovala ročník. V první třídě na ZŠ v Albrechticích dosáhli nejvyššího celkového skóre chlapec a dívka s výbornými školními výsledky.

Ve druhé třídě nejvyšších výsledků dosáhli probandi s výborným prospěchem. Nejnižší skóre získali probandi s průměrným prospěchem. **Ve třetí třídě** obdrželi nejvyšší a nejnižší počet bodů také žáci s průměrným prospěchem. Nejvyšší skóre **ve čtvrté třídě** dosáhla dívka s výbornými školními výsledky. **V páté třídě** byly nejnižší výsledky chlapců s dostatečnými výsledky školní práce. Překvapivé je, že vysokých výsledků v této třídě také dosáhl chlapec se špatným školním prospěchem.

Vztah mezi celkovými body žáků získanými za kresbu a školním prospěchem je kolísavý a ne vždy je ve shodě se školními výsledky.

V závěru této kapitoly ještě shrneme výzkumné otázky.

1. Výzkumná otázka: Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá podle stanovených norem mentálnímu věku dítěte?

Ve většině případů získala dětská kresba dostatek bodů. V první třídě na ZŠ Kapitána Jasioka u 60 % probandů odpovídal nebo převyšoval aktuální věk dítěte mentálnímu věku. V první třídě na ZŠ v Albrechticích u 90 % probandů. Ve druhém ročníku u 70 % a třetím ročníku u 60 % testovaných žáků. Ve čtvrté třídě 80 % a v páté třídě 70 % probandů korespondovalo s mentálním věkem dítěte.

Lze tedy shrnout, že aktuální věk větší poloviny probandů se shodoval s mentálním věkem nebo jej převyšoval.

2. Výzkumná otázka: Dosáhly dívky v kresebném testu vyššího celkového skóre, než chlapci?

Na základě vyhodnocení bylo zjištěno, že dívky ve všech zkoumaných třídách dosáhly po sečtení všech jejich bodů vyššího celkového skóre než chlapci. Výjimku tvořila pouze druhá třída, kde se naopak čtenější zastoupení bodů vyskytlo u chlapců.

3. Výzkumná otázka: Je celkové skóre získané za kresbu postavy muže nižší v 1. třídě v příměstské škole než v 1. třídě ve škole vesnické z důvodu sociálních nepoměrů?

Nižší celkové skóre získala příměstská škola. Vesnická škola však měla o pouhých 10 bodů více. Výsledky mohou být ovlivněny sociálním postavením dětí.

4. Výzkumná otázka: Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?

Celkové skóre kresebných testů jednotlivých žáků se ne vždy shoduje s výsledky jejich školní práce. Nelze zde uplatňovat přímou úměru na vysoké celkové skóre a výborný prospěch.

8 DISKUZE

Předchozí kapitola se podrobně věnovala vyhodnocení testu „Kresby muže“, který byl poměrně časově i organizačně náročný a to nejen v získání dostatečného množství kreseb, ale také v samotném vyhodnocení testu. Test obsahoval 51 hodnotících položek popsanych v předchozí kapitole. Hodnotící systém posuzoval velmi podrobné znaky v kresbě.

Pro praktickou část byla zvolena tato metoda testu z důvodu její zajímavosti a možnosti posoudit, zda lze tímto testem posuzovat úroveň dětské kresby. Při testování žáků bylo viditelné, že kresba stále děti velmi baví a patří mezi jejich oblíbené činnosti. Většina dětí si na postavě muže dala velmi záležet. Žáci pečlivě vybírali barvy pastelky, aby se jim dílo líbilo, dokreslovali detaily a snažili se o co nejlepší výtvar.

Test „Kresby muže“ byl zadán žákům prvního stupně ve dvou základních školách. Zúčastnilo se ho 60 probandů. Z důvodu časové náročnosti testu byly srovnávány pouze dvě první třídy z různých škol. Bylo by účelnější zadat test všem třídám na prvním stupni ZŠ na obou školách, protože by šlo srovnat výsledky všech ročníků. Ve výzkumném šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které budou nyní interpretovány.

Cílem **první výzkumné otázky** bylo zjistit, zda kresba lidské postavy získala dostatek bodů a odpovídá mentálnímu věku dítěte. Výzkumná otázka i její hodnocení byly postaveny na předpokladu Šturmy a Vágnerové (1982), že dětská kresba se vyvíjí, zdokonaluje se její proporcionalita, přibývá v ní detailů. Projevuje se v ní i rozvoj vnímání, motorika a také mentální rozvoj související s vyššími procesy myšlení.

Z výzkumného šetření je patrné, že u dětské kresby narůstá získaný počet bodů s přibývajícím věkem dětí. Avšak ne u všech probandů je celkové skóre kresby dostačující k tomu, aby po převedení (dle tabulek od Goodenoughové) odpovídalo jejich mentálnímu věku.

I tento nesoulad však Šturma a Vágnerová (1982) identifikovali a proto poukazují na to, že vysoké celkové skóre mají vyzrálé, inteligentní, pečlivé, klidné a rády kreslící děti. Pro děti se sníženou rozumovou schopností a u dětí neklidných, nesoustředěných je podle nich typické nízké celkové skóre.

Po vyhodnocení výsledků bylo zjištěno, že u několika dětí je mentální věk nižší než jejich současný. Na základě metody rozhovoru s třídní učitelkou bylo důležité získané výsledky porovnat s mentalitou dítěte, případně je zdůvodnit a opodstatnit.

Už v první třídě se vyskytl nesoulad mezi získanými body a školním prospěchem. Chlapec měl výborné školní výsledky, ale jeho kresba směřovala k mentálnímu věku o jeden a půl roku nižšímu. Tento chlapec je pečlivý, klidný, přesto je jeho celkové skóre nízké. Pokud bychom se na chlapcovu kresbu podívali nyní, tak bychom zaznamenali velké změny od doby, kdy se testování uskutečnilo. Chlapce kreslení baví a patří mezi jeho oblíbené činnosti, nejraději kreslí lidské postavy představující fotbalisty. Je možné, že chlapec v době, kdy se test uskutečnil, nebyl v dobré duševní pohodě, mohla se u něho projevit únava nebo nemoc.

Nízké skóre a výborné školní výsledky se vyskytly i u chlapce, u kterého však byly vyzorovány neurotické projevy ve formě tiků. Tyto symptomy se mohou promítat do dětské kresby a vysvětlovat tím nízké celkové skóre získané za kresbu muže. Neklid a neurotické záškuby mohly mít vliv na jeho grafomotoriku a s tím spojené nedostatečné procvičení jemné motoriky rukou, která je pro kreslení nesmírně důležitá a nepostradatelná.

Mezi výzkumnými vzorky se objevila také kresba dívky, která odpovídala vyššímu mentálnímu věku až o dva roky. Tato dívka měla velmi špatný prospěch, z důvodu nedostatečných znalostí opakovala ročník. Zde byl pravděpodobně vliv předchozího kresebného nácviku a záliby v kreslení.

Překvapující byly výsledky chlapce z druhé třídy s diagnózou ADHD, pro jehož chování je typický neklid, poruchy pozornosti, roztěkanost a s tím i zhoršený prospěch. Tento chlapec však získal dostatek bodů a jeho kresba směřovala k vyššímu mentálnímu věku. Pravděpodobně jeho intelekt převyšuje všechny tyto zmíněné projevy v jeho chování.

Jak bylo uvedeno v teoretické části, Šturma a Vágnerová (1982) se shodují, že předchozí nácvik má na výsledek testu značný vliv. A právě tento jev může ovlivňovat celkové skóre získané za kresbu a tím přidělení vyššího mentálního věku dítěte.

S touto skutečností bylo možné se setkat zejména ve vyšších ročnících. Příkladem je kresba dětí ze čtvrté třídy, kde byly celkové výsledky velmi vysoké, téměř na úrovni kresby pátého ročníku. Důvodem může být nácvik kresby postavy ve výtvarné výchově,

které se tato třída velmi intenzivně věnuje. Tyto informace byly sděleny třídní učitelkou po samotném testování.

Lze shrnout, že po vyhodnocení kresby a převedení bodů na mentální věk dítěte jsou celkové výsledky ve většině případů opodstatněné a vysvětlené. Tento test je poměrně vhodnou pomůckou k zjišťování mentálního věku dítěte.

Před přistoupením k interpretaci druhé výzkumné otázky, je důležité zmínit některé vývojové znaky vyskytující se v kresbě, které byly zmíněny v teoretické části. Po zmapování jednotlivých kresebných výkonů probandů pozorujeme v kresbě vývojové proměny kresby.

Podle Čačky (1999) se kolem sedmi let v kresbě lidské postavy zpřesňuje tělesná proporcionalita. Paže jsou již připojeny na správném místě ve výši ramen, nohy jsou zobrazovány blíže k sobě. Tyto jevy byly taky patrné u vybraného výzkumného vzorku. Nelze však souhlasit s tvrzením, že se v kresbě objevuje pouze náznak krku bez navázání obrysové linie na linii hlavy nebo trupu. Ve výzkumném vzorku se nevyskytlo jediné znázornění krku jinak než dvojdimenzionálně, proto spíše odpovídá interpretaci Pražské skupiny školní etnografie (2005), která si všímá, že v kresbě dítěte v první třídě bude trup, stejně jako krk, znázorněn dvojdimenzionálně.

Švancara (1973) v dětské kresbě sleduje, že v osmi letech, tedy v našem případě na konci druhé třídě, by se měla měnit technika kresby, protože u dítěte se vytváří integrovaná kresba. Zdokonaluje se tvar obrysu těla, paže se lokalizují podél těla, nohy už nebývají kresleny paralelně, ale sbíhají se v rozkroku. Ve výzkumném vzorku se na kresbě postavy muže sbíhaly nohy v rozkroku pouze u osmi probandů (z celkových dvaceti), což je 40 %. Většinu z těchto 8 probandů charakterizovala třídní učitelka jako žáky s nízkými intelektuálními schopnostmi, nepozorností a jednoho s poruchou chování.

Průběžné změny související s vývojem kreslíře byly ve výzkumném šetření zaznamenány obdobně, jako je Pražská skupina školní etnografie (2005) vysledovala ve svém longitudinálním vývoji dětské kresby. Podle této korporace autorů dítě ve druhé třídě nevyznačí na rukou správný počet prstů. V této sledované situaci se dostáváme ve srovnání s výzkumným vzorkem do rozporu, protože správný počet prstů byl zaznamenán na kresbě muže ve druhé třídě u 80 % probandů.

Jak bylo v teoretické části uvedeno, děti zhruba od deseti let začínají být ke svým kresbám nadmíru kritické, přestávají být s nimi spokojené a kreslení je přestává bavit. Tato změna byla zaznamenána i ve výzkumném šetření. S přibývajícím věkem dítěte se

objevuje častější potřeba gumování, projev nejistoty projevující se zakrýváním kresby rukou či nespokojenost se svým kresebným výtvozem.

Druhá výzkumná otázka sleduje kresby dívek a chlapců. Cílem bylo zjistit, zda dívky v kresebném testu dosáhly vyššího celkového skóre než chlapci. Tato odlišnost v kresbě dívek a chlapců byla ve výzkumném šetření zjišťována na základě porovnání celkového skóre všech chlapců a všech dívek v jednotlivých třídách. Ve všech třídách, kromě druhé třídy, dívky dosáhly vyššího celkového skóre než chlapci. Nebylo zjištěno, z jaké příčiny chlapci ve druhé třídě dosáhli vyšší skóre než dívky. Možným důvodem může být menší záliba dívek v kreslení nebo snížené intelektové schopnosti dívek.

Přesto lze souhlasit s tvrzením Čačky (1999), který si spolu se svým kolektivem všimá odlišností a rozdílů v kresbách dívek a chlapců. Preciznější jsou podle nich dívky, protože se více zaměřují na detaily oblečení, účes, vyznačení obočí a detail očí.

Tento jev je prokazatelný i na výzkumném vzorku, protože po sečtení celkového skóre všech testovaných dívek (951 bodů) a chlapců (817, 5 bodů), získaly dívky o 133,5 bodů více než chlapci. Na základě celkového porovnání kresby dívek a chlapců jsou opravdu dívky při kresbě postavy muže preciznější a pečlivější.

Ve třetí výzkumné otázce byly srovnávány výsledky prvních tříd ze dvou odlišných škol. Bylo zajímavé zjistit, zda první třída z příměstské školy dosáhla nižšího celkového skóre získaného za kresbu muže než děti z první třídy vesnické školy z důvodů sociálních nepoměrů.

Překvapivé bylo, že výsledky po sečtení celkového skóre všech dětí z obou tříd byly minimálně rozdílné, i když zde byl předpokládán vliv, o kterém se zmiňuje Vágnerová (2001), že úroveň inteligence závisí na dědičných předpokladech, ale výchova a vzdělání ji také významným způsobem ovlivňují. Do jaké míry se schopnosti rozvinou, závisí i na vlivu prostředí. Pokud dítě žije v nepodnětném prostředí nebo v prostředí s nízkou sociokulturní úrovní, tak zde určité schopnosti nejsou potřeba a nerozvíjí se, protože je rodina po dítěti nevyžaduje, či dokonce upadají.

Tento vliv se opravdu prokázal, protože pokud bychom porovnali, v kolika případech odpovídá kresba mentálnímu věku dítě, tak by jednoznačně lepších výsledků dosáhla vesnická škola. I přesto, že děti z první třídy na příměstské škole mají průměrný vyšší aktuální věk než děti ze školy vesnické. Důvodem průměrně vyššího věku dětí z příměstské školy je roční odklad povinné školní docházky a u některých opakování ročníku z důvodu školního neprospěchu.

Rodiče ve velké míře ovlivňují vztah dítěte ke škole. Je důležité, aby dítěti věnovali dostatečnou pozornost, kontrolovali ho při plnění školních povinností a dbali na dostatečnou školní přípravu. Opomenutí této skutečnosti se odráží do prospěchu dítěte a také do jeho pracovních návyků. V první třídě lze téměř na první pohled zjistit, komu se rodiče věnují, plní s ním úkoly a dbají na školní přípravu. Velký problém nastává tehdy, když se chce dítě učit, je nešťastné ze svých neúspěchů, ale nemá doma vhodné rodinné zázemí, které ho podporuje v plnění školních úkolů.

Z tohoto důvodu bylo předpokládáno, že vyšší celkové skóre získá vesnická škola, protože jak už bylo uvedeno, příměstskou školu navštěvují ve většině děti ze sociálně znevýhodněných rodin a prostředí.

Čtvrtá, tedy poslední **výzkumná otázka** se zabývala shodou mezi celkovým skóre výsledků získaným za kresbu postavy muže a školním prospěchem. Po vyhodnocení výsledků lze shrnout, že zde není přímá úměra mezi vysokým celkovým skóre a školním prospěchem, protože v několika případech byly mezi tímto sledovaným jevem zjištěny rozdíly. Dítě mělo výborné školní výsledky, ale přesto se v jeho chování vyskytly jisté projevy, které se mohly promítnout do kresby a ovlivnily jeho celkové skóre. Také se vyskytly případy, kdy dítě dosáhlo vysokého celkového skóre, ale školní prospěch byl nízký. Možnou příčinou může být i vliv rodinného prostředí, které není dostatečně podnětné k rozvoji intelektu dítěte, ale také vliv kreslířských návyků nebo záliba dítěte v kreslení. Výkon ovlivňuje i současná duševní pohoda dítěte nebo nálada.

V závěru lze říci, že pro pedagogickou praxi je dětská kresba zajímavým nástrojem poznání dítěte. Učitel může prostřednictvím kresby odhalit některé problémy, o kterých dítě nechce mluvit. Na základě kresby postavy lze zjistit mentální věk dítěte, ale také zda kresba obsahuje všechny důležité náležitosti, které by měla v určitém věku mít. K odhalení vztahů v rodině může pedagog použít kresbu začarované rodiny, která také může vypovědět mnohé o rodinné situaci. Přesto tyto testy nelze brát jako jediné možné východisko, protože se jedná o projektivní metody, u kterých se přihlíží k celé řadě skutečností. Učitel musí mít na paměti, že se nepřihlíží pouze ke konečným výsledkům, ale celé kresebné situaci a celkovému obrazu osobnosti dítěte.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Jejím předmětem bylo zkoumat vývoj dětské kresby na prvním stupni základní školy, a proto bylo v teoretické části podrobně rozebráno vývojové období mladšího školního věku. Byla zde, mimo jiné, popsána grafomotorika dítěte, se kterou dětská kresba úzce souvisí, protože právě prostřednictvím kresby můžeme získat informace nejen o vývojové úrovni dítěte, ale také o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky. Pokud nejsou u dítěte vytvořeny správné návyky při držení tužky, tak se to projeví v celém budoucím grafomotorickém vývoji. Nesprávné a křečovitě držení tužky se promítne do kreslení. Čáry a tahy budou těžkopádné a nepřesné. Kresba má velký význam i pro dovednost psát. Pokud je grafomotorika těžkopádná, tak písmo je nečitelné a neúhledné a to dává podnět pro vznik různých poruch učení.

Dětská kresba byla stěžejním tématem celé diplomové práce. Byl zde popsán celkový vývoj dětské kresby směřující od stádia čarání, kresby hlavonožců, montované kresby až po stádium naturalistické kresby, kde je vývoj završen. Pozornost byla věnována i různým diagnostickým metodám, které dětská kresba poskytuje. Hlavní diagnostickou metodou byl test kresby lidské postavy, ale opomenuty nebyly i jiné projektivní metody jako je test kresby stromu, kresba Naše rodina a kresba Začarovaná rodina, které lze využít i v pedagogické praxi.

Praktická část byla věnována testu „Draw a man“ neboli „Kresba muže“ od americké psychologky F. L. Goodenoughové. Cílem bylo zjistit, zda dětská kresba odpovídá podle stanovených hodnotících tabulek mentálnímu věku dítěte. Test byl proveden mezi žáky prvního stupně z příměstské školy a vesnické školy. Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky. První výzkumná otázka zjišťovala, zda kresba dětí odpovídá mentálnímu věku dítěte. Po vyhodnocení kresby byly výsledky z testu zdůvodněny a opodstatněny a lze říci, že kresba ve většině případů korespondovala s mentálním věkem dítěte. Jedna z dalších výzkumných otázek zjišťovala rozdílnost v kresbě dívek a chlapců. Potvrdilo se, že dívky dosáhly vyššího celkového skóre než chlapci díky preciznosti a pečlivosti kresby dívek. Další výzkumné otázky jsou vysvětleny a zodpovězeny v praktické části této diplomové práce.

Pro pedagogickou praxi může tato předkládaná diplomová práce sloužit jako přínosný materiál ke zjištění úrovně dětské kresby a s ní spojenými vývojovými zákonitostmi mladšího školního věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku : Co by dítě mělo umět od 3 do 6 let.* 1. vyd. Brno : Computer Press, 2008. 211 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost.* 1. vyd. Brno : Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Brno : Masarykova univerzita Brno, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
- ČAČKA, O. *Psychologie : Duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* 1. vyd. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAČKA, O. *Psychologie : Imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace.* Brno : Doplněk, 1999. 366 s. ISBN 1081-145-1999.
- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie.* 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 175 s. ISBN 80-7067-953-0.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- JASANOVÁ, N. *Hudba, pohyb, kresba, slovo.* 2. vyd. Zlín : Svojtka a Vašut, 1992. 87 s. ISBN 80-85521-08-3.
- FÜRST, M. *Psychologie : Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy.* Olomouc : Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.
- KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. *Vývinová psychologia.* 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislavě, 1975. 144 s.
- KLUSÁK, M., SLAVÍK, J. Nakresli pána, jak nejlíp umíš. *Výtvarná výchova.* 2002, roč. 42, č. 3, s. 13-17. ISSN 1210-3691.
- KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte.* 1. vyd. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1960. 417 s.
- KORMOŠ, M. Vybrané aspekty detskej kresby. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* 1996, roč. 31, č. 1, s. 60-69. ISSN 494793.
- KREJČÍKOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 110 s.
- KUCHARSKÁ A., MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu.* Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

- KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s.
- KURIC, J. a kol. *Vývojová psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 255 s.
- KURIC, J., VAŠINA, L. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno : Rektorát UJEB Brno, 1987. 258 s.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. 265 s. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1983. 89 s.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. 45 s. ISBN 978-80-7375-222-4.
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotriky a podpora psaní*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LISÁ L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1986. 276 s.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- MLČÁK, Z. *Vybraná témata z psychologie pro učitele*. 1. vyd. Ostrava : Repronis, 1999. 114 s. ISBN 80-86122-49-2.
- NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu : Příručka pro využití dětské kresby „Naše rodina“ a „Začarovaná rodina“ k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- NOVÁK, T. *Táta jako hroch, máma jako holubice : Dětská kresba odhaluje vztahy v rodině*. *Psychologie Dnes*. 2009, roč. 15, č. 5, s. 12-15. ISSN 1212-9607.
- ONDRŮJOVÁ, L. *Dětská kresba*. Brno : Společnost nových škol, 1930. 202 s.
- PESCHAKOVÁ, L. *Vývin kresby postavy člověka u dětí : Pokus o šandardizáciu skúšky Goodenoughovej- Harrisa*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1968. roč. 3, č. 3, s. 259-271.
- PETERSON, L. W., HARDIN, M., E. *Děti v tísní*. 1. vyd. Praha : Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-7254-237-0.

- PETROVÁ, E. Co o sobě děti říkají dětskou kresbou. *Právo a rodina*. 2009, roč. 11, č. 4, s. 21-22. ISSN 1212-866X.
- PIAGET J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha : Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-407-9.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky : Vývoj člověka do patnácti let*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 461 s.
- READ, H. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1967. 421 s.
- REITEROVÁ, E. *Projektivní test tří stromů*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 179 s. ISBN 80-244-0341-2.
- SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 52 s. ISBN 978-80-7368-011-4.
- ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M. *Kresba postavy : Modifikace testu F. Goodenoughové*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1982. 102 s.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Praha : Avicenum, 1980. 395 s.
- ŠVANCARA, J. *Kompéndium vývojové psychologie*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 208 s.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, 1998. 106 s. ISBN 80-7044-207-7.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 333 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 382-120-97.

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

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1991. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

WELICHOVÁ, I., HEŘMÁNKOVÁ, V. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. 143 s. ISBN 978-80-7414-044-0.

ŽÁČKOVÁ, G. Rodina v dětské kresbě. *Psychologie Dnes*. 2001, roč. 7, č. 6, s. 27-28. ISSN 1211-5886.

Internetové zdroje

HAMAMA, Liat ; RONEN, Tammie . Children's drawings as a self-report measurement. *Child and Family Social Work* [online]. 2009, 14, 1, [cit. 2011-02-02]. Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=13&sid=f3dca1ff-c467-4335-ae25-c50f1787555d%40sessionmgr4&vid=6>>.

LOWENFELD, Viktor; EDWARDS, Betty. Drawing Development in Children. *Perspectives* [online]. 1987, [cit. 2011-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html#anchor2503894>>.

FAHMY, Ali. Figure Drawings. *Encyclopedia of Mental Disorders* [online]. 2008, 1, [cit. 2011-02-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.minddisorders.com/Del-Fi/Figure-drawings.html>>.

BROOKS, Margaret. Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of "Big Ideas". *International Journal of Science Education* [online]. 2009, 31, 3, [cit. 2011-02-28]. Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=13&sid=f3dca1ff-c467-4335-ae25-c50f1787555d%40sessionmgr4&vid=6>>.

BHAGWAGAR, H'vovi. Child Psychology: What Your Child's Drawings Are Telling You. *Loving Your Child* [online]. 2010, 9, [cit. 2011-02-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.lovingyourchild.com/2010/07/child-drawing-psychology/>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Správné držení tužky

Příloha č. 2 – Kresba hlavonožce a sluníčka čtyřletého dítěte

Příloha č. 3 – Kresba chlapce ve věku 8 let a 1 měsíc odpovídající mentálnímu věku 6 – 7 let.

Příloha č. 4 – Kresba dívky ve věku 7 let a 3 měsíce odpovídající mentálnímu věku 9 – 10 let

Příloha č. 5 – Kresba chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 10 – 11 let

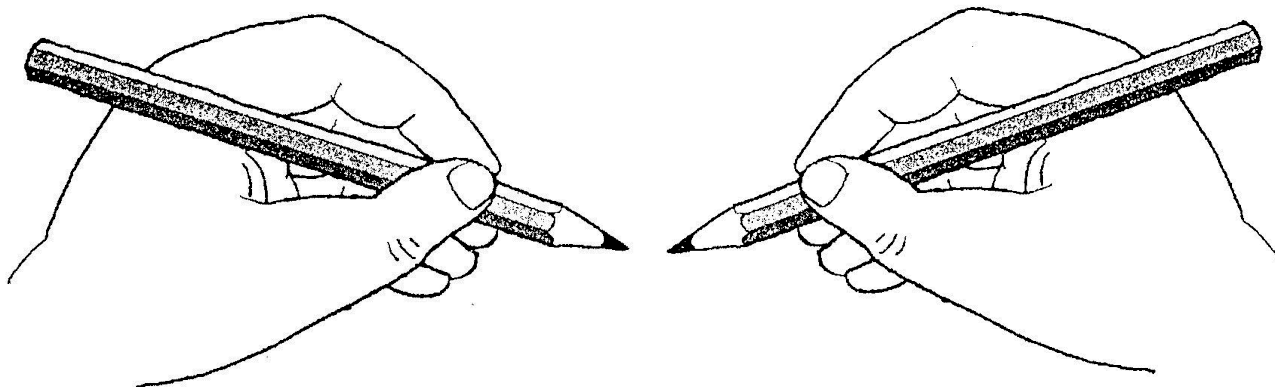
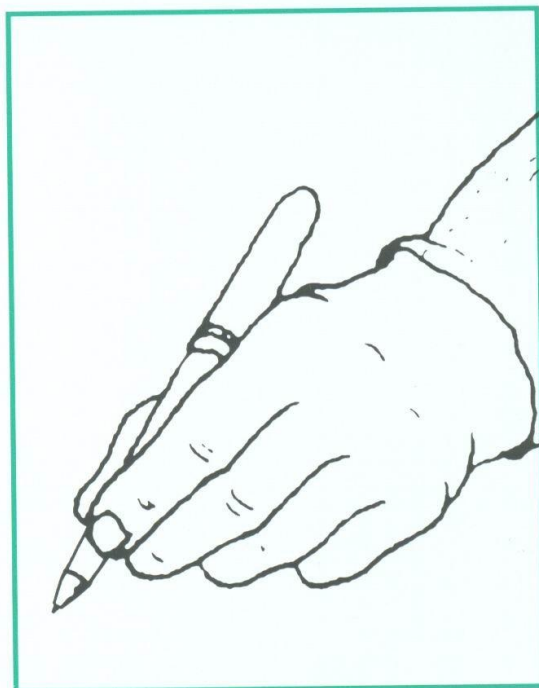
Příloha č. 6 – Kresba chlapce ve věku 9 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 6 – 7 let

Příloha č. 7 – Kresba dívky ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku 12 – 13 let

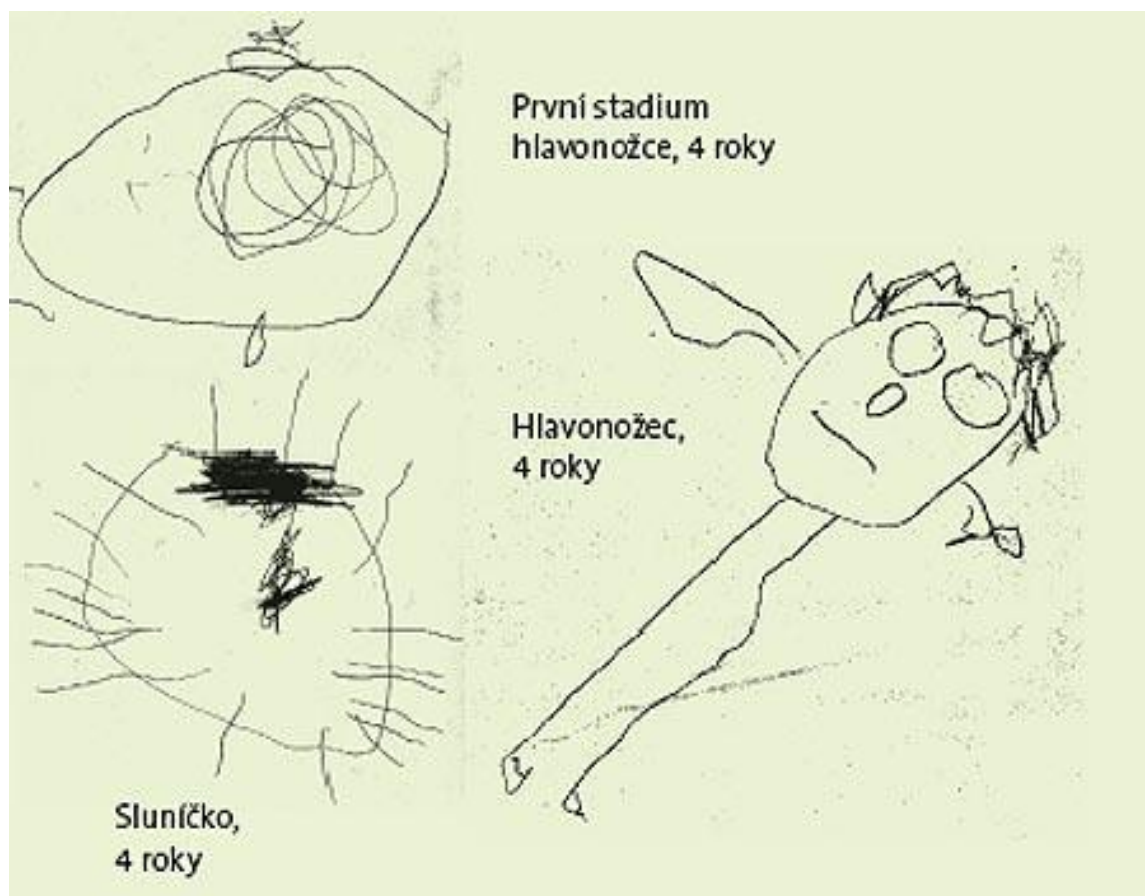
Příloha č. 8 – Kresba chlapce ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku 8 – 9 let

Příloha č. 9 – Kresba chlapce ve věku 11 let a 8 měsíců odpovídající mentálnímu věku 11 – 12 let

Příloha č. 1 – Správné držení tužky



Příloha č. 2 – Kresba hlavonožce a sluníčka čtyřletého dítěte



Příloha č. 3 – Kresba chlapce ve věku 8 let a 1 měsíc odpovídající mentálnímu věku 6 – 7 let.



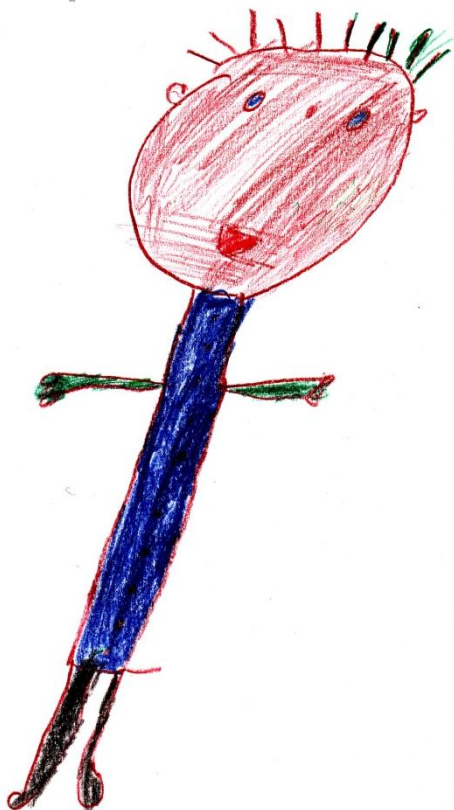
Příloha č. 4 – Kresba dívky ve věku 7 let a 3 měsíce odpovídající mentálnímu věku
9 – 10 let



Příloha č. 5 – Kresba chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku
10 – 11 let



Příloha č. 6 – Kresba chlapce ve věku 9 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku
6 – 7 let



Příloha č. 7 – Kresba dívky ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku
12 – 13 let



Příloha č. 8 – Kresba chlapce ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku
8 – 9 let



Příloha č. 9 – Kresba chlapce ve věku 11 let a 8 měsíců odpovídající mentálnímu věku
11 – 12 let

