

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

LENKA KONEČNÁ
III. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro mateřské školy

ASPEKTY DĚTSKÉ KRESBY
Bakalářská práce

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

OLOMOUC 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21. 3. 2011

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, ale i učitelkám mateřských škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

OBSAH

ÚVOD	- 6 -
I TEORETICKÁ ČÁST	- 8 -
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	- 9 -
1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA.....	- 9 -
1.2 VÝVOJ MOTORIKY	- 10 -
1.3 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	- 11 -
1.3.1 VNÍMÁNÍ.....	- 11 -
1.3.2 PAMĚŤ.....	- 12 -
1.3.3 POZORNOST	- 13 -
1.3.4 PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE	- 13 -
1.3.5 MYŠLENÍ A ŘEČ	- 14 -
1.4 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ	- 15 -
1.5 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	- 15 -
2 DĚTSKÁ KRESBA	- 16 -
2.1 POČÁTKY DĚTSKÉ KRESBY	- 16 -
2.2 VÝVOJOVÁ STÁDIA DĚTSKÉ KRESBY	- 17 -
2.2.1 STÁDIUM ČRTACÍ EXPERIMENTACE	- 17 -
2.2.2 STÁDIUM PRVOTNÍHO OBRAZU.....	- 18 -
2.2.3 STÁDIUM LINEÁRNÍHO NÁČRTU	- 18 -
2.2.4 STÁDIUM REALISTICKÉ KRESBY	- 19 -
2.2.5 STÁDIUM NATURALISTICKÉ KRESBY.....	- 19 -
2.3 VÝVOJ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	- 19 -
2.4 SYMBOLY V DĚTSKÉ KRESBĚ.....	- 21 -
2.4.1 ZVÍŘATA.....	- 21 -
2.4.2 DŮM.....	- 22 -
2.4.3 STROM.....	- 23 -
2.5 ŘEČ BAREV	- 24 -

2.5.1 ČERVENÁ BARVA	- 24 -
2.5.2 MODRÁ BARVA	- 24 -
2.5.3 ZELENÁ A ŽLUTÁ BARVA	- 25 -
2.5.4 HNĚDÁ BARVA	- 25 -
2.5.5 FIALOVÁ BARVA.....	- 25 -
2.5.6 ČERNÁ BARVA	- 25 -
2.6 KRESBA A INTELIGENCE	- 26 -
2.7 KRESBA POSTIŽENÝCH DĚTÍ A DĚTÍ Z DYSFUNKČNÍCH RODIN....	- 27 -
2.7.1 KRESBA SMYSLOVĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ	- 27 -
2.7.2 KRESBA DÍTĚTE S PORUCHOU POHYBOVÉ SOUSTAVY	- 28 -
2.7.3 KRESBA DUŠEVNĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE	- 28 -
2.7.4 KRESBY TÝRANÝCH DĚTÍ.....	- 29 -
3 PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA DĚTSKÉ KRESBY	- 30 -
3.1 ODHAD ÚROVNĚ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ Z KRESEBNÝCH TESTŮ.....	- 31 -
3.1.1 TEST HVĚZD A VLN	- 31 -
3.2 HODNOCENÍ ÚROVNĚ SENZOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ Z KRESEBNÝCH TESTŮ.....	- 32 -
3.2.1 TEST OBKRESLOVÁNÍ.....	- 32 -
3.2.2 BENDER-GESTALT TEST	- 32 -
3.3 PROJEKTIVNÍ TESTY	- 33 -
3.3.1 TEST STROMU	- 33 -
3.3.2 KRESBA RODINY	- 33 -
3.3.3 KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY	- 34 -
3.3.4 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY.....	- 34 -
II PRAKTICKÁ ČÁST	- 37 -
4 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI	- 38 -
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	- 38 -
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	- 39 -
5.1 PRŮBĚH SBĚRU DAT	- 39 -

6 VÝZKUMNÁ METODA	- 41 -
7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	- 42 -
7.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1	- 42 -
7.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2	- 44 -
7.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3	- 46 -
8 DISKUSE	- 48 -
ZÁVĚR.....	- 51 -
LITERATURA A PRAMENY	
PŘÍLOHY	
ANOTACE	

ÚVOD

Jako téma pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila dětskou kresbu. Jedná se o oblast, která je mi velmi blízká a podle mého názoru zajímavá a atraktivní. O celkové problematice týkající se dětské kresby bych se chtěla dozvědět co nejvíce informací a tyto nasbírané informace použít ve své budoucí profesi. Své bádání v oblasti dětské kresby jsem úžeji zaměřila na období předškolního věku dětí, tj. od 3 let po nástup do první třídy základní školy, neboť se jedná o věkovou skupinu, s níž bych chtěla pracovat po ukončení svého studia na vysoké škole, jako učitelka mateřské školy.

Záměrem teoretické části této práce je získat co nejvíce poznatků o charakteristice dítěte předškolního věku. Jedná se především o vývoj motoriky a grafomotoriky, a tím přípravy na psaní, dále o vývoji poznávacích procesů jako je vnímání, paměť, pozornost, představivost, myšlení a řeč, a také o emocionální a sociální vývoji a dalších zvláštěnostech tohoto období.

Další a stěžejní částí této bakalářské práce je kapitola zaměřená na dětskou kresbu, její vývoj, i vývoj kresby lidské postavy.

V praktické části bude věnována pozornost výzkumnému šetření v této oblasti. Pomocí testových, projektivních metod bude částečně analyzována kresba lidské postavy u předškolních dětí. Pomocí této metody bude zjišťován mentální věk dětí a celková úroveň kresby. Praktická část bude postihovat oblasti pojednávající o výzkumném souboru, testové metodě, budou rovněž předloženy výzkumné otázky a přehledně prezentována získaná data. Druhou část práce pak bude uzavírat interpretativní diskuze a přehledný závěr stručně shrnující celou práci, následovaný bohatými obrazovými přílohami.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je charakterizován velkým počtem změn v životě každého dítěte. Pokládají se zde základy socializace jedince, jeho začlenění do okolního světa a do společnosti. Dítě je velmi zvědavé, a také si začíná vytvářet svoje první názory na svět. Jde o věk otázek „Proč?“ (Říčan, 2004).

1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA

Období předškolního dětství je rozmezí od třetího roku života po nástup dítěte do 1. třídy základní školy. Pro toto rozmezí však není dán jednotný název. Můžeme se tedy setkat s různými pojmy, například „**předškolní dětství**“ (Kuric, 1986), „**druhé dětství**“ (Příhoda, 1967), „**starší předškolní věk**“ (Štefanovič, 1980) a další (Čížková a kolektiv, 1999).

Jelikož ale dítě v tomto období navštěvuje mateřskou školu, můžeme tuto životní etapu pojmenovat jako „**věk mateřské školy**“ nebo také „**věk otázek**“.

V předškolním věku se mění tělesné a pohybové funkce dítěte. Poznávací procesy dítěte i emocionální vývoj je dokonalejší a dítě se stává připraveným ke vstupu do základní školy. Objevují se zde individuální zvláštnosti a rozdíly mezi dětmi stejného věku (Kuric a kolektiv, 1986).

Během předškolního věku se mění celková tělesná stavba dítěte. Baculatost přechází ve štíhlost a vytáhlost. Ke konci tohoto věku končí proces osifikace zápěstních kůstek, které mají velký vliv pro jemnou motoriku dítěte a tím i pro psaní (Čížková a kolektiv, 1999).

Tělesný růst dítěte se zpomaluje a zpevňuje. Velmi důležitý je v tomto období vývoj cévní soustavy. Má vliv na rozvoj psychických funkcí. Výkonnost srdce dítěte není v tomto věku ještě velká a z toho plyne, že nesmíme organismus zbytečně namáhat a přetěžovat. Pro rozvoj motoriky má význam vývoj mozkové kůry, který se v těchto letech velmi zdokonaluje. Intelektuálního rozvoje lze docílit manipulací s věcmi denní potřeby, jako je například umět si zavázat tkaničky, převléci se, umýt si ruce a podobně. Na celkový růst a vývoj má samozřejmě vliv prostředí, ve kterém dítě žije. Mělo by jít o prostředí podnětné, které bude dítě rozvíjet ve všech směrech (duševních i tělesných).

V tomto období jde o prostředí rodinné a prostředí mateřské školy. Obě tyto sféry by spolu měly spolupracovat a připravit tak dítě na jeho budoucí život (Krejčíková, 1986).

„I v současné době respektujeme názory Komenského, který v Informatoriu školy mateřské hovoří o tom, že v předškolním věku mají být položeny základy všech věd: „...Mládež pomaličku cvičiti a seznamovati se má v přírodě se jmény živlům jako zem, voda, vítr, oheň; s živočichy a rozdíly mezi nimi, co ryba, co pták, co hovado...” (Krejčíková, s. 48, 1986).

1.2 VÝVOJ MOTORIKY

„V celku bychom mohli motorický vývoj v předškolním věku označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte. “ (Čížková a kolektiv, s. 68, 1999).

Díky rozvoji kůry mozkové se zdokonaluje **hrubá motorika**. Nejprve nejsou pohyby dítěte moc koordinované, ale později se tento pohyb zautomatizuje a dítě se zdokonaluje ve všech pohybech, jako je chůze, běh, skoky a lezení. Na konci předškolního období už dítě zvládá také plavání, lyžování, jízdu na koloběžce, či kole, a také na bruslích (Čížková a kolektiv, 1999).

V tomto období se také vyhraňuje převaha jedné ruky, a to kolem čtvrtého roku. To je podmíněné převahou jedné z mozkových hemisfér. Pokud žádná z nich nepřevažuje, nazývá se tento jev **ambidextrie**, tj. nevyhraněná lateralita (Čížková a kolektiv, 1999).

Neobratné chování dítěte je postupně nahrazeno koordinovanými pohyby, které pomáhají dítěti být samostatným. Zvládá -li vlastní sebeobsluhu, napomáhá rozvoji sebevědomí (Kuric a kolektiv, 1986).

Celková obratnost a koordinace může ovlivnit to, jaké postavení má předškolní dítě ve svém kolektivu. Navzájem se zkouší, kdo je v čem lepší, poměřují se ve všech činnostech (Skorunková, 2007).

Motorický vývoj čtyřletého dítěte je již na takové úrovni, že nejen dobře běhá, ale skáče, dokáže lézt po žebříku, stojí na jedné noze, seběhne ze schodů, seskočí s nízké překážky, umí házet míčem apod. Narůstá tak soběstačnost. Dítě se umí obléknout, najíst samo. Stále ale ještě potřebuje drobnou pomoc. Svou motorickou zručnost může velmi dobře cvičit při hrách s kostkami, plastelínou, nebo třeba na písku. Nejlépe však **jemnou motoriku** rozvíjíme kresbou (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.3 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Mezi poznávací procesy řadíme vnímání, paměť, pozornost, představivost, myšlení a řeč.

Tyto procesy se v předškolním období rozvíjí velmi intenzivně. Umožňují dítěti lepší orientaci v prostředí, které ho obklopuje (Kuric a kolektiv, 1986).

1.3.1 VNÍMÁNÍ

Nejdůležitější vnímání v předškolním věku je pro dítě vnímání zrakem a sluchem. V tomto vnímání je důležitý termín **synkretismus**¹, tj. dítě vnímá předmět globálně, nedokáže ho přesně a detailně analyzovat. Jeho vnímání je příliš povrchní a záleží na míře přitažlivosti daného předmětu (Kuric a kolektiv, 1986).

V oblasti vnímání sluchem se dítě zdokonaluje. Dokáže určit výšku a směr slyšeného zvuku. Problém mu ale stále dělá reprodukce slyšené melodie (Kuric a kolektiv, 1986).

Jde ale o období, kdy se rozvíjí hudební schopnosti. Velmi intenzivně se rozvíjí sluchový analyzátor i schopnost hlasového aparátu. K rytmickému cítění, které má své počátky už v dřívějším období, se vytváří také cítění tonální. Podporou zpěvu roste hlasový rozsah. Nesmíme však hlas dítěte přepínat, neboť nejsou doposud všechny hrtanové svaly v plné funkci (Jasanová, 1992).

¹ „**Synkretismus** sjednocování, splývání, nerozlišenost charakterizující nevyvinutý stav“ (Hartl, s. 270, 2004).

U zrakového vnímání je pro dítě nejdůležitější tvar a barva předmětu. Ve třech letech dítě začíná rozlišovat základní barvy, mezi které patří červená, zelená, modrá a žlutá. Později dítě rozlišuje i odstíny těchto barev, častá je však nepřesnost při jejich určování. Další nepřesnosti se objevují při určování trojrozměrného prostoru a velikosti předmětů. Geometrické tvary si dítě snaží připodobnit k věcem z běžného života, např.: trojúhelník je střecha domu, apod. (Kuric a kolektiv, 1986).

Problémem je také určení délky a hloubky předmětu. Dítě nadhodnocuje, neboť je pro něj obtížné tyto vlastnosti určit (Jasanová, 1992).

Vnímání času u předškolních dětí je stále nedokonalé. Mohou však existovat individuální rozdíly. Děti se orientují v denním režimu, rozlišují ráno, poledne, odpoledne, večer i noc. Pletou se jim ale pojmy jako včera a zítra. Charakteristickým znakem tohoto období je totiž **prezentismus**, tj. orientace v přítomném čase (Kuric a kolektiv, 1986).

1.3.2 PAMĚŤ

U předškolních dětí jde především o **mechanickou paměť**. Úmyslně se snaží něco si zapamatovat. Později se také rozvíjí **paměť logická**, která se opírá o vnitřní vztahy skutečnosti. Pochopením těchto vztahů a jejich opakováním si dítě situaci lépe zapamatuje a je schopné ji reprodukovat (Čížková a kolektiv, 1999).

Při zapamatování hraje velmi důležitou roli kladný citový prožitek, dobrá motivace k činnosti a také optimální stav nervové soustavy (neboli zdraví). V rozmezí pátého a šestého roku je kapacita paměti dítěte stejná jako u dospělého. Dítě si málokdy zapamatuje nějakou událost samostatně, avšak již pětileté dítě je schopné zapamatovat tři roky starý zážitek, a to bez větších problémů. Při úmyslném zapamatování by se mělo postupovat od jednoduchého ke složitějšímu a poznané skutečnosti s dětmi opakovat (Jasanová, 1992).

1.3.3 POZORNOST

Pozornost v období předškolního věku je velmi nestálá. Dítě se nedokáže vědomě soustředit na určitou činnost. S postupným věkem se však začíná lépe soustředit a vytváří se tak úmyslná pozornost dítěte. Tato pozornost se však liší u každého dítěte. Je ovlivněna věkem, charakterem a temperamentem každého jedince a také druhem činnosti (Čížková a kolektiv, 1999).

Vědomé soustředění na činnost může ovlivnit pedagog, a to správnou motivací a střídáním rozmanitých činností, kontrastů a využitím momentu překvapení. Tato záměrná pozornost posiluje vůli dítěte a také pěstuje jeho zájmy. Pokud děti ve věku pěti a šesti let povedeme správnou formou k nějakému zaměstnání, jsou schopné soustředit se až 45 minut. Některé děti s velkým zájmem dokonce déle. Musíme však dítěti připravit ideální podmínky k práci, a to především formu hry. Důležitá je také možnost uklidnění se během činnosti. Zaměstnání by se nemělo násilím prodlužovat, pokud již dítě ztratilo zájem. Důležitá je uvolněná atmosféra a radost z činnosti. Ne přepracování a stres (Jasanová, 1992).

1.3.4 PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE

Fantazie je u předškolních dětí velmi živá. Děti s ní pracují každý den, oživují neživé předměty, zvířatům přikládají lidské vlastnosti a podobně. Tento jev se nazývá dětský **animismus** a **antropomorfismus**² (Kuric a kolektiv 1986).

Děti se začínají více zajímat o pohádky, reprodukují jejich děj a ztvárňují je v dramatizaci či námětových hrách nebo v kresbě. Pomocí fantazie si vysvětlují realitu a snaží se ji popsat vlastními slovy (Čížková a kolektiv, 1999).

Děti rády spojují to, co se jim přihodilo jeden den s tím, co se stalo již dříve v minulosti. Tento jev se nazývá **konfabulace**³ (Kuric a kolektiv, 1986).

² „*Animismus* víra v duchy, nadpřirozené bytosti a snové vize...“ (Hartl, s. 20, 2004). „*Antropomorfismus* přenášení lidských vlastností, rysů, myšlení a jednání na jiné objekty, jako jsou zvířata, nadpřirozené bytosti, nebeská tělesa; běžné v dětství...“ (Hartl, s. 21, 2004).

³ „*Konfabulace* výmysly a bájná tvrzení dětí zhruba do 6 let; dítě si není vědomo toho, že jde o smyšlenku...“ (Hartl, s. 114, 2004).

„Konfabulace, jako typický znak psychiky dítěte předškolního věku, se mylně považuje za lhaní. V tomto věku však „lži“ nevznikají z úmyslu klamat, ve většině případů je dítě upřímně přesvědčeno o pravdivosti svých tvrzení.“ (Kuric a kolektiv, s. 138, 1986).

Cokoliv, co dítě neví, ať už díky své paměti nebo rozumovým schopnostem, si nahradí vlastní fantazií. Často zaměňuje realitu se sněním. Dítě se těžko vyzná v časových vztazích, a proto se nedá na jeho výpovědi plně spoléhat. Tyto „**dětské lži**“ však koncem předškolního období zanikají, pokud ne, může se jednat o vývojovou poruchu (Kuric a kolektiv, 1986).

1.3.5 MYŠLENÍ A ŘEČ

Myšlení je vázáno na konkrétní skutečnost, kterou dítě vykonává, nebo na konkrétní předmět v jeho okolí. Toto myšlení se nazývá **syntaktické**. Otázky dítěte se během předškolního věku mění z těch obecných („co to je?“) na složitější („proč?“, „jak?“, „nač?“). Toto období můžeme nazvat jako „druhé období otázek“ (Kuric a kolektiv, 1986).

Kolem pátého roku si dítě uspořádává známé pojmy do různých kategorií. Zvlášť zvířata, zvlášť hračky a podobně. Mohou se však objevit chyby, jako například, že dítě zařadí do jedné kategorie ptáka i letadlo, protože oba umí létat. Před vstupem do základní školy se tyto chyby vytrácí díky znalosti dalších speciálních kategorií, např.: dopravní prostředky (Kuric a kolektiv, 1986).

U dítěte se rozvíjí také slovní zásoba. Ve věku tří let děti znají a ovládají až 1 000 slov, v průběhu předškolního období k nim přidají další 2 000 slov a při vstupu do školy jejich slovní zásoba sahá až ke 3 500 slov. Zasahují sem samozřejmě individuální rozdíly mezi dětmi, podnětnost prostředí, ve kterém žijí, kultura a jazyková struktura. Nejpoužívanější slovní druhy jsou v tomto období podstatná jména a také zájmena, rozšiřuje se ale i používání spojek a předložek (Kuric a kolektiv, 1986).

Vzájemný poměr mezi řečí a myšlením se v průběhu předškolního vzdělání vymění. Nejprve převažuje myšlení nad řečí, neboť dítě dokáže víc věcí vykonat, než pojmenovat. V druhé polovině tohoto období se však řeč dostane do hlavní úlohy (Čížková a kolektiv, 1999).

1.4 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ

U dítěte se rozvíjí citové zážitky z konkrétní činnosti, smysl pro humor a taktéž radost ze spontánní hry. U čtyřletých dětí se ještě může objevit strach z nějaké činnosti nebo z neznámého prostředí, ale to pomalu ustupuje. Na vzestupu jsou sociální city, intelektuální, estetické a také etické. Mezi **sociální** patří především vztah k dospělým, láska k rodičům a známým, později také vztah k vrstevníkům, jako k partnerům pro hru. Vytváří se také cit k sobě samému, **sebecit**. K **intelektuálním**, neboli poznávacím citům patří radost z poznávání a ze získávání nových zkušeností. Díky **estetickým citům** dítě vnímá krásu různých věcí. Sem můžeme zařadit hudbu, výtvarné činnosti, pohádky a podobně. **Etické city** pak dítěti vštěpují co je dobré a co není, co si smí dovolit a co ne. Pochvalou posilujeme u dítěte radost, pocity viny potom trestem. Nejdůležitější je v tomto období vzor dospělého (Čížková a kolektiv, 1999).

1.5 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Chování předškolního dítěte je podmíněno dosahováním primárních potřeb. Začíná se regulovat až později. Dítě je **sobecké a egocentrické**. Vše chce zvládnout samo, přestože k dospělým má velmi pozitivní vztah. Začíná chápat vlastní já, uplatňuje sebevědomí. V tomto věku se formuje osobnost dítěte. Je třeba podpořit ho perspektivními cíly (Kuric a kolektiv, 1986).

Hlavní činností, o kterou má dítě zájem je **hra**. Uplatňuje v ní práci i učení. Jde o významného socializačního činitele a také o ukazatele vývojové úrovně dítěte. Dítě užívá volné, spontánní hry i hry s pravidly. U volných her jde o reprodukci skutečnosti tak, jak ji dítě zná. Vymýšlí si ji samo. Později dítě ke hře potřebuje partnera, vrstevníka. S ním ve hře spolupracuje. Ve hře se projevují temperamentové vlastnosti dítěte, jeho zájmy a také aktuální nálada (Čížková a kolektiv, 1999).

2 DĚTSKÁ KRESBA

„Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte. Celý výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání“ (Čížková a kolektiv, s. 73, 1999).

2.1 POČÁTKY DĚTSKÉ KRESBY

Předmětem vědeckého zájmu se dětská kresba stala až v druhé polovině 19. století, a to díky poznatkům z ostatních věd, především z psychologie, která zkoumala vývoj řeči, tvoření pojmů a představ, hry a myšlení (Uždil, 1974).

Raný výtvarný projev souvisí s vývojem řeči u dítěte. Tak jako se překrývají jednotlivé zvuky, tak se i kreslířská forma dítěte prolíná (Uždil, 1974).

První dětské čáranice nejsou původně úmyslně vytvořeným obrazcem, ale dítě jen projevuje radost z toho, že po sobě zanechává nějakou stopu. Vytváří něco viditelného tam, kde předtím nic nebylo, něco stálého a jemu vlastní (Čížková a kolektiv, 1999).

Velmi málo dětí začíná kreslit až v předškolním období. Jejich výtvarný projev začíná ve chvíli, kdy umí držet tužku a používat ji po vzoru dospělého. Zprvu nemá obrazec žádný smysl, ale jde o něco nového, co je třeba opakovat. Většina kreseb však končí prodřením papíru, nebo úplným zničením (Krejčíková, 1987).

Z počátku dítě rádo čmárá kdekoliv a na cokoliv. S oblibou své kresby zviditelní na okolních předmětech, zejména na stěnách (Lipnická, 2007).

Dětská kresba je závislá na vnímání a zkušenostech dítěte. Velmi důležitou roli zde hraje také citový prožitek (Krejčíková, 1987).

Nakreslení obrázku pro dítě znamená dosáhnutí určité citové vyrovnanosti. Na papír vyjádří skutečnost, kterou ještě neumí popsat slovy – sebedůvěra, vztah k okolí, strachy a radosti, apod. (Bacus, 2004).

Velmi důležité je, aby dítě nebylo při začátku své kresebné aktivity omezeno prostorem. Děti mají větší radost, pokud si jen tak kreslí prstem ve

vzduchu, či na velkém formátu papíru. Nemají tak pocit, že mohou něco pokazit. Vhodné je také využívat při kresbě rytmická říkadla, která dětem pomáhají překonat stádium tvrdých a kostrbatých čar (Razáková, 1974).

2.2 VÝVOJOVÁ STÁDIA DĚTSKÉ KRESBY

Nyní budou přehledně uvedena vývojová stadia dětské kresby podle chronologického postupu. Patří sem stádium črtací experimentace, stádium prvotního obrazu, stádium lineárního náčrtu, stádium realistické kresby a stádium naturalistické kresby.

2.2.1 STÁDIUM ČRTACÍ EXPERIMENTACE

Jde o první vývojový stupeň kresby a začíná před druhým rokem života dítěte. Je založen na bezplánovitém čmárání tužkou po papíru s nedokonalou motorikou a koordinací. Pohyby rukou vychází nejprve z ramenního kloubu a až později se přesunou ke kloubu zápěstnímu. Jako první vznikají obloukové čáry, později kruhové, elipsovitě, či spirálovité tvary (Čížková a kolektiv, 1999).

Kreslící nástroj, nejčastěji pastelku, drží dítě v dlani a manipuluje s ní velmi těžkopádně až křečovitě (Lipnická, 2007).

Kolem třetího roku dítě napodobuje podle předlohy vertikální, horizontální i kruhové čáry, dokáže nakreslit kruh a obrysové tvary. Současně vzniká protikladný prvek, jako je přímka a úsečka. Ve veškerém výtvarném projevu se odráží zkušenost dítěte, především osoba matky a otce (Mlčáková, 2009).

Při uchopení pastelky se dítě snaží použít správně tři prsty. Pastelkou vyvíjí spontánní pohyb a to již většinou pouze po papíru nebo s drobným přetahováním. Nakreslené tvary se dítě snaží pojmenovat (Lipnická, 2007).

Když dítě v tomto období kreslí své „čáranice“, často ještě překračuje hranice papíru. Později se až snaží plochu zaplnit celou, a to rovnoměrně a bez přetahování. Jakmile dítě umí nakreslit ovál, je na řadě další symbol, kříž. Jedná se o schopnost vědomě měnit směr čáry (Uždil, 1974).

Tyto dětské čáranice jsou přípravou pro další kreslení a je důležité, aby se v tomto stádiu mohlo každé dítě dostatečně realizovat (Uždil, 1974).

2.2.2 STÁDIUM PRVOTNÍHO OBRAZU

Nastupuje po třetím roce. Dítě se snaží svůj výtvar spojit s nějakým významem. Nejprve však kreslí, poté určuje, co na obrázku vidí. Kresba není srozumitelná, dítě ji však dokáže znovu zopakovat (Čížková a kolektiv, 1999).

Děti kreslí lidskou postavu s trupem a končetinami, v kresbě kombinují různé tvary. Snaží se znázornit svět okolo sebe a to i pomocí barev (Lipnická, 2007).

2.2.3 STÁDIUM LINEÁRNÍHO NÁČRTU

Projevuje se kolem čtvrtého roku, kdy si dítě vytváří hrubou představu toho, co kreslí. Zvolí si objekt a vyznačí jeho hlavní znaky, ovšem pouze schematicky. Jde však o uvědomělou a tematicky zaměřenou kresbu, nejčastěji na člověka. Dětská fantazie ale stále splývá s realitou. Dítě kreslí to, co se mu líbí, zvýrazňuje detaily, které jsou pro něj důležité a má k nim kladný vztah. Kreslí je velké a barevné. Nezvládá ještě prostor a proporce. Vyskytuje se zde transparence (Čížková a kolektiv, 1999).

Transparentnost, neboli „rentgenové vidění“ (viz příloha 1 a 2), se v kresbě vyznačuje tím, že je vidět vnitřek zobrazeného předmětu. Na obrázku by se měl však vyskytovat pouze vnějšek. Dítě například nakreslí dům, který vypadá, jakoby měl skleněné stěny, a my se můžeme dívat dovnitř. Tento jev je normální u dětí do 7 až 9 let. Vytrácí se většinou při nástupu do školy (Davido, 2008).

Tento dar rentgenového vidění u dítěte ukazuje, co je pro něj důležité, a co ho nejvíce zajímá. To se dále vyskytuje v jeho kresbách (Uždil, 1974).

Do kresby dítě zahrnuje vše, co je pro ně důležité. Mezi oblíbené prvky v tomto věku patří lidé, zvířata, domy a dopravní prostředky (Mlčáková, 2009).

2.2.4 STÁDIUM REALISTICKÉ KRESBY

Mezi pátým a šestým rokem nastupuje další stádium. Odděluje se dětský zážitek od reality. Dítě ale stále kreslí podle své představy, nikoli podle předlohy. Dalším rysem je obohacování o věrnější a typické detaily (Čížková a kolektiv, 1999).

Do tohoto stádia spadá **ortoskopie**⁴. Jde o kreslení předmětů, ze základního postavení, zepředu (Mičáková, 2009).

Dítě již také dokáže používat další výtvarné náčiní, například štětec. Napodobuje také velká tiskací písmena a další zjednodušené symboly – vlnovky, oblouky a podobně (Lipnická, 2007).

2.2.5 STÁDIUM NATURALISTICKÉ KRESBY

Poslední a ukončující stádium dětské kresby nastupuje po desátém roce života dítěte. Kresba nevypovídá o tom, co dítě o znázorněném předmětu ví, ale jak se mu tento předmět jeví. Zlepšují se proporce, přidává se perspektiva, stínování a zachycení pohybu. U většiny dětí nastupuje tzv. „**krize kresebného projevu**“. Kritika vlastního výtvarného projevu vzrůstá a dítě začíná svůj projev potlačovat. U dětí s výtvarným talentem vývoj pokračuje. Kresba se stává expresivním prostředkem (Čížková a kolektiv, 1999).

2.3 VÝVOJ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY

Nejoblíbenější a nejčastější prvek v dětské kresbě je člověk a vše v jeho bezprostřední blízkosti. Poprvé se s ním setkáváme mezi třetím a čtvrtým rokem života. Jedná se pouze o směr čáranic oválného tvaru. Později dítě oválný tvar použije jako hranici, do které uzavře pro něj nejvýznamnější lidské znaky. Najdeme zde ústa, oči, někdy i nos a vlasy. K této jakoby hlavě dítě připojí vertikálně čáry. Kresba se nazývá „**hlavonožec**“ (viz příloha 3 a 4), (Čížková a kolektiv, 1999).

⁴ „*Ortoskopie* přímé vidění tvarů a objektů, opak perspektivnosti; tento druh vidění převládá v dětském věku...“ (Hartl, s. 169, 2004).

Další náznaky lidské postavy se vyskytují u dětí, které již zvládnou nakreslit kříž (Čížková a kolektiv, 1999).

Postupně přibývá detailů, začínají být znázorňovány ruce, které jsou ale stále ještě připojeny k hlavě. Trup dítě znázorňuje až později, neboť pro něj nemá doposud velký význam (Čížková a kolektiv, 1999).

Kolem pátého roku přichází **dvojdimenzionální kresba**. Znázornění a proporce trupu a hlavy nejsou doposud v souladu. Hlava bývá zobrazena větší než trup. Také napojení končetin je nepřesné (Čížková a kolektiv, 1999).

Ve věku šesti let dojde ke zdokonalení formálních znaků a proporcí (**viz příloha 5**). Paže jsou již napojeny k trupu, na hlavě se objevují vlasy, zatím jen po obvodu. Lidská postava však vzniká připojováním jednotlivých částí k sobě - montovaná kresba (Čížková a kolektiv, 1999).

V sedmém roce se nadále zpřesňují proporce, paže jsou již umístěny na správném místě. Objevuje se zde již krk, ovšem pouze jako mezičlánek mezi hlavou a trupem (Čížková a kolektiv, 1999).

Kresba postavy přechází v osmém roce do **profilu**. Dítě kreslí zároveň krk, rameno a paži (integrovaná kresba), již na sebe nepřipojuje jednotlivé části zvlášť. Tento profil je značně nedokonalý a zprvu smíšený - tělo je kresleno z profilu, hlava pouze en face (Čížková a kolektiv, 1999).

Profil lidské postavy je v tomto věku nesymetrický. Dítě si představuje, jak by figura vypadala z dané strany, natáčí si ji ve vlastních představách do určitých úhlů. Velmi důležité jsou tedy zrakové vzpomínky (Uždil, 1974).

V devíti letech se vyskytuje snaha zachytit pohyb. Dále také detaily oblečení a podobně (Čížková a kolektiv, 1999).

Kolem desátého roku nastupuje perspektiva, tvarování a stínování. Vývoj kresby je ukončen. Dále dochází jen ke zdokonalování (Čížková a kolektiv, 1999).

U kresby lidské postavy se také vyskytuje transparentnost, a to například v případě, kdy dítě nakreslí pod oblečením i vnitřní orgány (srdce), nebo pokud jdou vidět nohy skrz sukni (Davido, 2008).

2.4 SYMBOLY V DĚTSKÉ KRESBĚ

Mezi hlavní symboly, které se vyskytují v dětském výtvarném projevu, patří především zvířata, lidská postava, domy, dopravní prostředky a stromy.

2.4.1 ZVÍŘATA

U dítěte předškolního věku je zvlášť srdečný vztah k živé přírodě. Dítě cítí sympatie a rovnost se zvířaty. Doposud si neosvojilo postoj dospělého, ve kterém jsou světy lidí a zvířat rozpojeny. Velmi časně se tedy setkáváme s kresbou zvířat. Dítě ji vyvinulo z kresby člověka, kterou již zvládá a má ji zcela upevněnou. Nejprve se kresba člověka a zvířete moc neliší, ovšem dítě časem dodá atributy, které nám napoví, o jaké zvíře se jedná – především horizontální polohou těla, později ocásek, růžky a podobně. Zvířátka jsou předškolními dětmi zobrazována povětšinou z profilu, aby jim šlo vidět tělo a všechny prvky, které jsou pro ně typické. Hlava bývá často zobrazená en face (Uždil, 1974).

Z kresby zvířat se dá u dítěte zjistit mnoho věcí. Například citové problémy a agrese se dá snadno poznat, pokud dítě kreslí zvířeti tyto prvky. Pes kouše a štěká, kočka vytahuje drápy a další útočná chování zvířat. Naopak dítě, které touží po lásce a po tom, aby bylo hýčkáno, nakreslí tuto touhu pomocí roztomilých zvířátek. Zajímavá je například **kresba psa** a dalších zvířat, které lidé hladí. U malých dětí tato kresba značí, že se rády mazlí, po desátém roce věku dítěte však naznačuje citové problémy. Ale ani tento symbol není vždy jednoznačný. Pes může stejně tak kousat jako se mazlit. Ovšem dítě se s ním často ztotožňuje. Výskyt **divokých šelem (viz příloha 6)** a jiných krvežíznivých zvířat má v kresbě význam odkazu na otce, kterého se dítě bojí. Svědčí také o úzkostných stavech dítěte. **Symbolika ptáků** má také svůj význam. Pták, kterého dítě zachytí v letu, má mystický význam, zatímco pták v hnízdě představuje domov. U dítěte po desátém roce však obrázek ptáka v hnízdě vypovídá o jakési citové nezralosti. Znázorňuje-li dítě **ryby**, jedná se o projev pocitu radosti a štěstí, jak známe z pořekadla „cítit se jako ryba ve vodě“. Problém nastane, až pokud dítě nakreslí rybu v rybářově síti. Může se jednat o

to, že dítě je ryba a rybář například otec nebo nějaká jiná autorita. Podrobnosti však zjistíme pouze dalším vyšetřením (Davido, 2008).

U duševně nemocných dětí se mohou vyskytovat fantastické bytosti či neobvyklá zvířata. Pokud do svých kreseb zapojují pouze zvířata, může to být známkou jejich problémů ve vztazích mezi lidmi (Davido, 2008).

2.4.2 DŮM

Kresba domu vypovídá o osobnosti i charakteru dítěte. Patří k nejoblíbenějším dětským tématům. Obsahuje symboly přístřeší, rodinného tepla, otevření vnějšímu světu apod. (Davido, 2008).

„Každá stavba se podobá člověku, je antropomorfní, má obličej, oči, ústa, uši, funkce, a dokonce i duši“ (Davido, s. 39, 2008).

U kresby domu dítě vychází vždy z vlastností, které jsou spojeny s bydlením. Dům má okna, dále komín, ze kterého se nejčastěji kouří, kliku u dveří atd. Vyskytuje se zde také transparentnost, stejně jako u kresby lidské postavy. Děti si někdy „odmyslí“ přední stěnu domu a nakreslí, jak to uvnitř vypadá. V kresbách se zpočátku neobjevují více poschodové domy, ale spíše venkovské typy domů s trojúhelníkovým štítem. Tento kresebný typ se však časem rozvíjí a je ovlivněn prostředím a architekturou, která dítě obklopuje (Uždil, 1974).

Při interpretaci obrázku přihlížíme k tomu, co dům obsahuje - okna, dveře, ale také k jeho okolí - cesta, ploty, zahrady a stromy (Davido, 2008).

Pokud dítě nakreslí dům uprostřed papíru, s otevřenými okny, bude se jednat o klidné, přívětivé dítě, které je otevřené. V případě, že dítě nakreslí maličký dům s malými, nebo žádnými okny, jedná se o poruchu efektivy, v předškolním období o nesmělost a také připoutanost k matce. Některé děti domem zaplní celý papír, snaží se tak získat projevy lásky či adaptaci. Dítě, které nakreslí dům ve tvaru zámku, vyjadřuje ideální útočiště a také znázornění představy o těle. Dům odpudivého vzhledu značí, že dítě není doma spokojeno, je utlačováno a necítí se dobře (Davido, 2008).

Okna domu bývají povětšinou otevřená a přilepená po obou stranách průčelí těsně k hraně zdi (Davido, 2008).

Důležitá je také cesta. Pokud vede k domu černá (nebo červená) cesta, značí to úzkostné nebo agresivní dítě (Davido, 2008).

2.4.3 STROM

„Strom je symbolem člověka; analogii lze spatřovat v tom, že člověk i strom stojí. Strom je také symbolem růstu a plodnosti, síly a tajemství. (Didier Anzieu)“ (Davido, s. 42, 2008).

Stejně jako vývoj kresby lidské postavy podstupuje vývoj i kresba stromu. Nejprve jsou stromy „čmáranice“, později se rozšiřuje kmen. V místě kdy zem protne konec kmenu, strom zakoření. Tato etapa odpovídá dobrému začlenění dítěte do života rodinného i sociálního. Nejprve dítě kreslí strom jako kouli. Ke kmenu připojí kouli jako listy. Až později, kolem 10. roku, kresba nabývá na detailech (Davido, 2008).

Významný grafolog **M. Pulver** vytvořil pro kresbu stromu schéma. List formátu A4 rozdělíme na několik částí. Horní část je intelektuální, duchovní oblastí, kontaktem s okolím a prostředím. Kde o „já“ subjektu, o jeho vědomí a city. Spodní část jsou naproti tomu nevědomí, pudy a erotický a sexuální život. Levá strana je introverze, minulost, egoismus, pouto k matce. Pravá strana pak obsahuje extroverzi, pokrok, **altruismus**⁵ a pouto k otci. Také strom se dá rozdělit na dvě části. Na stabilní část (kořeny, kmen, větve) a dekorativní prvky (listy, plody, okolí). Kmen představuje „já“ jedince. Větve vyjadřují uplatnění sebe sama ve společnosti a v okolí (introverze a extroverze). Jakékoliv poškození stromu je známkou traumatu z minulosti. Čím výše na kmenu se vyskytuje, tím kratší doba od něj uplynula. Kmen dole široký vyjadřuje materiálně založené dítě, směřuje-li strom však nahoru, dítě je duchovně založené (Davido, 2008).

⁵ „*Příbuzenský altruismus poskytování výhod geneticky příbuzným jedincům na vlastní úkor...*“ (Hartl, s. 207, 2004).

2.5 ŘEČ BAREV

Řeč barev je součástí symboliky, kterou v kresbě můžeme vypožorovat. Každá z barev má svůj význam a již z antického období je s ním spojována. Žlutá znamenala Slunce, tudíž štědrost a víru, červená impulzivnost a agresivitu, modrá věrnost, míru a pravdu a zelená naději, snahu a dorozumění. Bělavá barva znamenala čistotu a spravedlnost (Davido, 2008).

Barvy ovlivňují i nynější každodenní život. Je známa spousta příkladů, v nichž hrají barvy hlavní roli. Například bylo zjištěno, že v červených telefonních budkách mají lidé tendence zkracovat hovor, zatímco v modrých budkách hovory prodlužují (Davido, 2008).

Výběr a použití barvy má svoji psychologickou hodnotu, ale musíme také přihlížet k věku dítěte. Při používání barvy sledujeme určité vlastnosti – intenzita, hustota a odstín. Zřetel bereme také na další faktory ovlivňující výběr barev – kulturní vlivy, móda, kombinace barev atd. (Davido, 2008).

Před každou interpretací obrázku bychom měli ověřit, zda dítě dobře vidí a slyší. Barvy nám mohou pomoci při odhalení **daltonismu**⁶. Dítě používá barvy odlišné od skutečnosti (Davido, 2008).

2.5.1 ČERVENÁ BARVA

Před šestým rokem je u dětí velmi oblíbená. Pokud se však vyskytuje ve větší míře i po šestém roce, ukazuje na sklony k agresivitě a k nedostatečné kontrole emocí. U nemocných dětí nemá červená barva příliš sytý odstín (Petrová, 2009).

2.5.2 MODRÁ BARVA

Děti používající tuto barvu více kontrolují své chování než ty, které používají červenou. Pokud dítě v šesti letech preferuje modrou barvu, značí to, že je velmi dobře adaptované ve svém prostředí, avšak podléhá přílišné sebekontrolě (Petrová, 2009).

⁶ „*Daltonismus zastaralý výraz pro vrozenou barvoslepost*“ (Hartl, s. 42, 2004).

2.5.3 ZELENÁ A ŽLUTÁ BARVA

Použití zelené barvy je shodné s barvou modrou. Odráží se zde spíše sociální vztahy. Žlutá je často spojována s červenou. Značí velkou závislost na dospělém (Petrová, 2009).

2.5.4 HNĚDÁ BARVA

Tato barva, a také další tmavé a nevýrazné barvy, odráží špatnou rodinnou i sociální adaptaci a jeho možné konflikty v okolí. Hnědou barvu s oblibou volí děti umíněné (Petrová, 2009).

2.5.5 FIALOVÁ BARVA

U malých dětí se málokdy vyskytuje. Je totiž příznakem neklidu. Velmi často se spojuje s modrou a vyjadřuje úzkost. Děti ji používají v období špatné adaptace. Někdy k ní přibude také zelená (Petrová, 2009).

2.5.6 ČERNÁ BARVA

Vyskytuje se u dětí v jakémkoliv věku. Prozrazuje určitou míru úzkosti, svědčí však také o bohatém vnitřním životě. Zvláštnosti u této barvy se vyskytují v období puberty. Znamená totiž ostych při vyjadřování citů (Petrová, 2009).

U **extravertního dítěte**, které je impulzivně činorodé a stále vyhledává kontakty. Vyjadřuje své city avšak je nestabilní a necitlivé můžeme objevit výskyt velkého počtu barev, především červenou, žlutou, oranžovou a bílou (Davido, 2008).

Naproti tomu je **introvertní dítě**. Obtížněji se s ním navazují kontakty, vyvíjí omezenou činnost a vystačí si s malým počtem barev. Používá průměrně jednu až dvě barvy, většinou se jedná o modrou nebo zelenou, fialovou nebo černou, popřípadě šedou. Jedinec, který je dobře adaptován používá povětšinou čtyři až šest barev (Davido, 2008).

Barva nemá při interpretaci obrázku hlavní hodnotu, ale všeobecně je známo, že teplé, jasné barvy znamenají vyrovnanost, tmavé barvy ukazují smutek, úzkost až odpor k někomu nebo něčemu. Příliš bledé odstíny znamenají citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav (Davido, 2008).

Při interpretaci obrázku musíme také přihlížet k tomu, co nám dítě o díle vypoví samo, co o jeho kresbě ví rodiče a také učitelé (MacDonald, 2009).

2.6 KRESBA A INTELIGENCE

Jelikož je dětská kresba výpovědí o dítěti samotném, dalo by se uvažovat, že z kresby můžeme vyčíst i inteligenci dítěte. Na toto téma byla zpracována velká řada různých testů. Mezi nejznámější patří **Test stromu** a **Test kresby člověka**. Výsledky těchto testů podléhají složité analýze podle hodnotící škály. V kresbách se neměří kvalita objektu, ale množství nakreslených znaků, jejich souvztažnost, správné umístění a prostorové uspořádání, proporce a podobně (Uždil 1974).

Proti testování inteligence kresbou je však řada námitek. Interpretace obrázku bez znalosti sociálních a kulturních podmínek a citových aspektů dítěte není seriózní. Ale i pokud známe tyto faktory, neznáme všechno. Na obrázku hodnotíme, zda některé důležité prvky chybí, a také jestli ty, co jsou v kresbě obsaženy, odpovídají reálnému věku dítěte (Davido, 2008).

V kresbě se mohou u dítěte projevit citové poruchy, nebo motorická nedokonalost. Obrázek se tak stane „nečitelným“ (Davido, 2008).

„Kresba je vždy velmi křehká; kresbu mohou znehodnotit, popřípadě i zcela pokazit motorické potíže, únava, roztržitost nebo změny nálady; verbální a psané testy jsou za stejných podmínek proti těmto vlivům odolnější „ (Davido, s. 71, 2008).

Kresebný test na zjištění inteligence je tedy nepřesný, ale pomáhá zjistit další skutečnosti, například poruchy **afektivity** ⁷ (Davido, 2008).

⁷ „**Afektivita** soubor emočních procesů duševního života, ať už kratších, jako emoční epizoda, nebo delších, jako nálada; její základ je fyziologický i psychologický „ (Hartl, s. 9, 2004).

Na testy inteligence pomocí kresby má také vliv podnětnost domácího prostředí, rodiny. Nelze však s jistotou tvrdit, že děti ze sociálně a kulturně podnětějšího prostředí jsou na tom s kresbou a také inteligencí lépe nebo naopak hůře, než děti z rodin s opačným prostředím. Zjištění inteligenčního kvocientu (IQ) z kresby je i pro odborníka – psychologa velmi složitý úkol (Davido, 2008).

2.7 KRESBA POSTIŽENÝCH DĚTÍ A DĚTÍ Z DYSFUNKČNÍCH RODIN

Každé dítě vnímá svět svým vlastním způsobem a různými formami. Oblíbené sdělování prožitků je u dětí především prostřednictvím kresby. Ne jinak je tomu u dětí nevidomých, či jinak zrakově, sluchově nebo motoricky postižených (Davido, 2008).

2.7.1 KRESBA SMYSLOVĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ

Děti s **těžkou vadou sluchu** na svých obrázcích přikládají velkou důležitost ústům a také uším. U těchto dětí probíhá pomalejší vývoj percepčně motorických a intelektuálních schopností. Teprve po správné rehabilitaci mohou užívat běžných komunikačních prostředků. Jejich kresby postav připomínají stěny nebo patníky. Připomíná nám to, jak špatně komunikují s vnějším světem (Davido, 2008).

I dítě, které je **od narození nevidomé**, má potřebu kreslit. V jeho kresbách však netřeba hledat nějaký význam. Kreslí proto, aby uvolnilo své pudy. Čáry, či tvary na jeho výkresu nehrají žádnou roli. Důležitá je radost ze hry a skřípotu fixy na papíře. Naproti tomu dítě, které **přišlo o zrak** v důsledku nějaké nemoci nebo nehody může cíleně používat určité barvy, výsledek se však podobá kresbě dítěte nevidomého od narození. Tyto děti brzy přestane kresba bavit, neboť jejím prostřednictvím nemohou dostatečně sdělovat své potřeby. Šťastné jsou, pokud mohou pracovat hmatem, a to například modelováním z plastelíny. **Slabozraké dítě** získává představu o

lidském těle pomaleji, a proto má jeho kresba jen rysy hrubého náčrtu (Davido, 2008).

Děti se smyslovým postižením na svých obrázcích zdůrazňují, nebo naopak potlačují to, co je jejich komunikačním prostředkem - oči, uši, ústa nebo nohy, či ruce (Davido, 2008).

2.7.2 KRESBA DÍTĚTE S PORUCHOU POHYBOVÉ SOUSTAVY

Tělesné schéma neboli představa o vlastním těle v prostoru a čase je u dítěte s motorickým postižením nedostatečně dosažené. Dítě se zprvu odmítá smířit se svým postižením a v kresbě své tělo a samo sebe neznázorňuje. Později se dítě přijme takové, jaké je, ovšem pouze pokud mezi ním a jeho okolím panují harmonické vztahy. Později se cítí plně přizpůsobené svému handicapu a jeho obrázky se čím dál více podobají obrázkům tzv. normálních dětí (Davido, 2008).

2.7.3 KRESBA DUŠEVNĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE

U **psychotického dítěte**⁸ se během jeho vývoje projevují poruchy vnímání, myšlení a emocí. Dítě je uzavřené do sebe a jeho grafická technika je instinktivní. Objevují se v ní opakující se prvky: spirály, čáry připomínající koleje, pavučiny, schodiště, žebříky, či ploty. Dítě tyto prvky kreslí vedle sebe nezávisle na tom, co k čemu patří. Nakonec je od sebe navzájem oddělí čarami, čímž dává najevo odtržení sebe samého od okolního světa. Tento výtvarný výtvor dítě rádo předá jako dárek, nebo také způsob komunikace pečlivě zabalený do dalšího papíru, přelepeného páskou či převázaného provázkem. Atmosféra těchto kreseb je pochmurná, veselá nebo agresivní, ovšem svět, který dítě kreslí je strnulý. Pomocí svých zřetelných čar se často zabývá agresivními tématy, jako například divokými zvířaty, lebkami, zříceninami či povodněmi. Zřídka kdy se však objeví dvakrát stejně nakreslený výjev. Dítě kresbu uzavře nakreslením šikmé čárky nebo napsáním slova „konec“ v dolní části papíru (Davido, 2008).

⁸ „*Psychotický* popisný pojem pro příznaky vyskytující se u akutních a přechodových psychotických poruch; postižený zpravidla nemá sám kritický náhled na své příznaky“ (Hartl, s. 218, 2004).

Mentálně postižené dítě se vyznačuje primitivním avšak harmonickým grafickým projevem. Vyskytuje se zde snaha dítěte stlačit obrázek do spodní části papíru. Rukopis dítěte je chudý a charakteristické znaky zobrazovaných předmětů jsou mylné nebo nekompletní (Davido, 2008).

2.7.4 KRESBY TÝRANÝCH DĚTÍ

Dětské kresby nám umožňují mnohá zjištění, která se týkají života dítěte. Zda je šťastné, dobře adaptované do společnosti, co ho baví, co má rádo a tak dále. Z obrázku dítěte se dá také vyčíst, jak se cítí a jak je s ním zacházeno jeho rodinou. Díky této skutečnosti je možné odhalit týrání dítěte. Například dítě, které je **podvyživené** (rodina ho týrá hladem), nakreslí obrázek, na němž je zachycena ona zkušenost. Celá rodina je v kuchyni, připravuje se jídlo. Dítě zde vyjadřuje své přání (Davido, 2008).

Sexuální zneužívání může být další odhalenou skutečností. Takové dítě se chová k dospělým odtažitě, nemluví s nimi. Na kresbě postavy se objevují symboly sexuality (ptáček, srdíčko, kočička). Často používané barvy jsou červená a černá – symboly agresivity. Hlava je ve srovnání s tělem zanedbaná a kresba neobsahuje žádné dekorativní prvky (Davido, 2008).

3 PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA DĚTSKÉ KRESBY

V dětské kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, například se jedná o kognitivní ztvárnění nějakého tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a **senzomotorické koordinace**⁹, o soustředěnost na činnost apod. Poznáme z ní také typ temperamentu, emoční prožívání a postoj k určité skutečnosti - především k rodinným vztahům, vztahům k okolí a vlastní sebepojetí (Svoboda, 2001).

Kresebné testy se řadí nejvyužívanějším metodám v psychologické diagnostice dětí. Jsou oblíbeny jak dětmi, tak i psychology (Švancara, 1980).

Interpretace kresby je výborný způsob jak zjistit od dítěte spoustu informací, ale také jak s ním navázat kontakt, uvolnit napětí, snížit nejistotu a nedůvěru k cizímu člověku. Testy nejsou časově náročné, a proto nijak nekomplikují spolupráci (Svoboda, 2001).

Dětské kresby můžeme využít několika způsoby. Poskytnou nám základní a orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Dále zjistíme úroveň senzomotorických dovedností (vývoj jemné motoriky a vizuální percepce), tendenci k určitému reagování na emoční podnět a citové ladění a v neposlední řadě postoj dítěte k určité skutečnosti, o které třeba ještě nedokáže mluvit, nebo ji jinak než kresbou vyjádřit. Důležitý je však přístup a zkušenosti psychologa, který interpretuje obrázek. Výsledky nejsou nikdy jednoznačné a stoprocentní (Svoboda, 2001).

⁹ „*Senzomotorika* soubor schopností a dovedností, které spočívají ve spojení smyslového vnímání a pohybu“ (Hartl, s. 239, 2004).

3.1 ODHAD ÚROVNĚ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ Z KRESEBNÝCH TESTŮ

Úroveň rozumových schopností můžeme zjistit z dětské kresby, ovšem pouze v předškolním a v raném školním věku. Kolem desátého roku dosáhne kresebný vývoj určitého stupně a dál se již moc nerozvíjí. Pokud však chceme pomocí kresby zjišťovat dosažený stupeň rozumových schopností, musíme dbát určitých předpokladů. Selhání v těchto testech může znamenat poruchu v oblasti zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, nebo integrace všech těchto funkcí. V tomto případě je důležité zjistit, která z těchto složek je narušena (Svoboda, 2001).

Podobnost kresby a zobrazovaného předmětu závisí na dosažení určitého stupně dovedností a schopností. Ze začátku dítě kreslí to, co o daném objektu ví, co si myslí, že je důležité. Až ke konci předškolního období se snaží zobrazovat realitu tak, jak ji vidí. Tato skutečnost poukazuje na rozvoj dětského poznávání a nástupu fáze konkrétního logického myšlení (Svoboda, 2001).

3.1.1 TEST HVĚZD A VLN

Test hvězd a vln, neboli Der Sterne-Wellen-Test byl vydán v roce 1979 autorkou U. Avé-Lallemantovou (Svoboda, 2001).

Tento test nám může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Můžeme ji využít také k diagnostice osobnosti (projektivní test). Pro zvládnutí tohoto úkolu je důležité chápání významu pojmu hvězdy a vlny a také schopnost vyjádřit tuto představu v prostoru. Přehodnocení se zaměřujeme především na tvar, pohyb a prostor, dále na charakteristiku čar a jejich narušení (Svoboda, 2001).

Test byl standardizován na české populaci v 90. letech A. Kucharskou a J. Šturmou. Vypracovali také hodnotící systém, který obsahuje tři škály. Dvě se týkají formálního zpracování kresby hvězd a vln, třetí hodnotí správnost představy. Při posuzování úrovně grafomotorických schopností se zaměřujeme na provedení čar, zpracování prostoru, symetričnost a proporce u zobrazení hvězd, harmonii a ladnost v kresbě vln a také velikost všech zobrazovaných

detailů. Dále posuzujeme zrakovou percepci a senzomotorickou koordinaci (Svoboda, 2001).

Metoda může také sloužit k diagnostickým čelům, jako je hodnocení emočního stavu dítěte nebo zachycení organického postižení CNS (Svoboda, 2001).

3.2 HODNOCENÍ ÚROVNĚ SENZOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ Z KRESEBNÝCH TESTŮ

Tyto metody nejsou zaměřeny na kresbu z paměti. Dítě v nich má za úkol obkreslovat či napodobit nějaký tvar. Metody tudíž nehodnotí kreativitu dítěte, ale motoriku, zrakové vnímání a senzomotorickou koordinaci (Svoboda, 2001).

3.2.1 TEST OBKRESLOVÁNÍ

První verze testu pochází z roku 1957 od Z. Matějčka. Je používán v oblasti klinické praxe a také v poradenství. V roce 1974 byl standardizován na populaci českých dětí (Svoboda, 2001).

Jedná se o obkreslování geometrických útvarů tužkou na volný list papíru. Mezi tvary patří kruh, kříž, čtverec, trojúhelník, kosočtverec a 7 dalších složených obrazců (Svoboda, 2001).

Obkreslování těchto útvarů je základem Matějčkovy percepčně motorické zkoušky se spolehlivými normami pro děti ve věku 6 – 13 let (Švancara, 1980).

Test je vhodný k vyšetřování předškolních a mladších školních dětí. Posuzuje vývojovou úroveň senzomotorických dovedností (Svoboda, 2001).

3.2.2 BENDER-GESTALT TEST

Autorkou tohoto kresebného testu z roku 1948 je L. Benderová. Test zachycuje vývoj percepce a senzomotorické koordinace. Slouží k odhadu úrovně těchto funkcí u dětí předškolního i mladšího školního věku (Svoboda, 2001).

Děti mají za úkol obkreslit 8 členitých obrazců podle předlohy. Test může odhalit emocionální poruchy, poruchy učení, ale také slouží při vyšetření školní zralosti a jako celkové orientační posouzení vývojové úrovně zanedbaných, sluchově postižených nebo sociokulturně odlišných dětí (Svoboda, 2001).

3.3 PROJEKTIVNÍ TESTY

Projektivní kresebné metody slouží, jako prostředek ztvárnění nějaké skutečnosti podle představ a zkušeností dítěte. Dané skutečnosti do své kresby promítá na základě vlastního postoje a názoru (Svoboda, 2001).

3.3.1 TEST STROMU

Der Baumtest vytvořil K. Koch v roce 1949. Spočívá v představě, že kresba stromu je symbolickým ztvárněním sebe sama (Svoboda, 2001).

Test hodnotí různé složky osobnosti. Dají se podle něj také diagnostikovat osobnostní vlastnosti (introverze, extroverze), typické způsoby emočního prožívání a postoj ke světu a k sobě samému (Svoboda, 2001).

Při interpretaci kresby stromu hodnotíme podobná kritéria jako u kresby postavy. Jedná se především rozměry, proporce, senzomotorickou koordinaci a celkové schéma kresby. Poměr levé a pravé strany má také svou diagnostickou důležitost. Měl by být konstantní, ale mohou se vyskytovat i odchylky. Tento poměr má pak vztah k lateralitě. Během vývoje se také mění umístění stromu na papíře. Předškolní děti často kreslí **excentricky**¹⁰ a své kresby umisťují mimo střed (Švancara, 1980).

3.3.2 KRESBA RODINY

Test kresby rodiny patří do dětské psychodiagnostiky. Poukazuje na symbolické zpracování primární sociální skupiny neboli rodiny. Kresba prozrazuje, jak dítě rodinu vnímá a prožívá, jak hodnotí její členy. Vyjadřuje názory, postoje a pocity dítěte (Svoboda, 2001).

¹⁰ „*Excentricita* výstřednost; odchylka od normálu, nikoli duševní porucha“ (Hartl, s. 62, 2004).

Z kresby interpretujeme způsob ztvárnění daných postav, jejich velikost, proporce a také pořadí. Všimáme si vynechání nějakého člena rodiny. Může se jednat o přání dítěte, aby tento člověk zmizel z jeho života, nebo se také může stát, že dítě jednoduše na někoho zapomene. Důležitý je tudíž rozhovor během kresby nebo bezprostředně po ní, dále rozšíříme informace pomocí dotazníku či další metodou rodinné diagnostiky (Svoboda, 2001).

3.3.3 KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY

Podobným testem je kresba začarované rodiny. Zde se promítá větší míra postojů k vlastní rodině (Svoboda, 2001).

Dítě má za úkol nakreslit všechny členy rodiny jako zvířata a to podle toho, jaké má kdo vlastnosti a jaké zvíře se ke komu nejlépe hodí (Svoboda, 2001).

Tento test hodnotíme stejně jako test kresby rodiny. Důležitý je rozhovor s dítětem o tom, proč jakého člena nakreslilo tak či onak (Svoboda, 2001).

Nejčastějším zvířete, které znázorňuje v kresbách matku, bývá kočka. Dále se vyskytuje matka jako včela, pták, motýl a další. Otec bývá naproti tomu znázorňován zvířaty s dominantnějším postavením, například pes, také kůň, lev, medvěd, slon, orel, jelen nebo kocour. Velmi však záleží na tom, jaké zvíře má dítě oblíbené a jaké umí, nebo jaké si troufne nakreslit. Povětšinou má ale výběr zvířat pro tuto kresbu stabilní ráz, dítě nevolí exotická zvířata, ale spíše ta běžná (Novák, 2004).

3.3.4 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

Draw a Person Test (DAP) byl vydán v roce 1949 jako součást knihy K. Machoverové. V kresbě jsou hledány různé symboly, které autorka hodnotí jako signály nevědomí. U testu je velké riziko nepřesnosti interpretace, větší jak u jiných metod tohoto typu (Svoboda, 2001).

Test je založen na předpokladu, že jedinec do kresby promítá sám sebe, či své pocity a postoje. Z obrázku tedy poznáme typické osobnostní vlastnosti jedince. Nejsou však nikdy zcela jednoznačné a je vhodné jejich pravdivost ověřit dalšími metodami (Svoboda, 2001).

Úkol pro dítě během tohoto testu je, aby nakreslilo lidskou postavu. Potom, co je hotovo dostane další instrukci, aby nakreslilo druhou postavu, tentokrát však opačného pohlaví jako tu předchozí. Předem není určeno, jakým pohlavím má dítě začít. Většinou však děti jako první znázorní stejné pohlaví, jako je ono samo. Na splnění úkolu není stanoven časový limit. Metoda nelze použít skupinově, neboť je zaměřena na individuální projevy jedince (Svoboda, 2001).

Při interpretaci kresby postavy poznáme, jaké typické znaky a rysy dítě přičítá vlastní osobě. Myslí si, že takové vlastnosti má, nebo si je přeje mít. Vzácně se také stává, že dítě nakreslí i ty znaky, které mít nechce a obává se, že je může mít. Dále se musíme zaměřit na stupeň vývoje kresby u daného dítěte. Nápadné odlišnosti od reality mohou být důsledkem nedostatečných kresebných dovedností, či nějakou poruchou - mentální retardace, organické postižení centrální nervové soustavy apod. (Svoboda, 2001).

Mezi znaky, které mohou mít zásadní význam v kresbě lidské postavy, patří zejména velikost postavy, napojení jednotlivých částí těla, chybění podstatných částí těla a specifický způsob znázornění hlavy, trupu, rukou, nohou a oblečení. U všech těchto znaků je však důležité uvážit, zda se nejedná pouze o projev neschopnosti lepší koordinace grafomotorického projevu, celkovou únavu, či vyčerpanost (Svoboda, 2001).

Velikost postavy rozlišujeme dvojí. Nápadně malou postavu, tu znázorňují děti úzkostné, trpící různými pocity nejistoty a dále postavu velkou, která je typická pro děti se sklonem k sebeprosazování až k agresivnímu chování (nedovedou se podříditi pravidlům). Chybné **napojení jednotlivých částí** těla k sobě může značit poruchu pojetí vlastního těla. Tento problém v kresbě může být projevem poruchy hybnosti či sexuálního zneužívání. Pokud v kresbě chybí některé z podstatných částí těla, dítě má pravděpodobně emoční potíže, či problémy se sebepojetím (Svoboda, 2001).

Způsob, jakým dítě znázorňuje jednotlivé části těla, také svědčí o jeho vlastnostech, obavách a přáních. Malá, asymetrická **hlava** (symbol centra osobnosti) značí u dítěte celkovou nevyrovnanost, emoční problémy a komunikační a adaptační potíže. Vynechání **trupu**, které přetrvává po fázi hlavonožce, může mít pro dítě význam odmítnutí vlastního těla a porušení jeho schématu. **Ruce** spojují člověka s okolím. Krátké ruce mohou signalizovat

komunikační problémy s ostatními lidmi, dlouhé pak značí touhu po moci, dominantní pozici, až agresivitu. **Nohy** jsou označeny jako symbol rovnováhy a celkové opory těla. Pokud chybí, nebo jsou deformované, jedná se o pocity nejistoty, nestabilitu rolí a podobně. Totéž platí, pokud postava nestojí na zemi, či na jiném podkladu, nebo dokonce vlaje ve vzduchu. Pokud dítě ve své kresbě zobrazí prvky oblečení, ukazuje to na jeho přijetí sociálních rolí. Nejprve kreslí postavu bez oblečení, později přidá knoflíky, jako symbol oděvu. Nápadné, vyčerněné oblečení signalizuje emoční problémy, nejistotu a úzkost (Svoboda, 2001).

Tento test je možné použít jako běžnou součást vyšetření, kdy se zaměřujeme na dětskou osobnost, její specifické rysy, způsoby chování a podobně. Hypotézy, které z testu plynou, je však třeba si ověřit dalšími a podrobnějšími metodami (Svoboda, 2001).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Kresebné testy jsou velmi oblíbené a široce používané, neboť ochota dětských klientů kreslit převládá nad ostatními sdělovacími prostředky (rozhovor apod.). Jde o výborný způsob jak zjistit od dítěte spoustu informací, ale také jak s ním navázat kontakt, uvolnit napětí, snížit nejistotu a nedůvěru k cizímu člověku. Testy nejsou časově náročné, a proto nijak nekomplikují spolupráci. V dětské psychologii jsou používanější, nežli je tomu u dospělých klientů (Svoboda, 2001).

Výzkumná část se věnuje analýze kresebného projevu u dětí předškolního věku, a to s přihlédnutím k inteligenci. Hlavním cílem výzkumu je zjištění mentálního věku dítěte podle kresby lidské postavy, a také jeho srovnání s věkem reálným. Dále srovnáme kresby u dětí z různých mateřských škol - mateřské školy městské a mateřské školy na vesnici. A také bude zkoumán rozdíl kresebného projevu mezi chlapci a děvčaty v daném vývojovém období.

4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Následují výzkumné otázky, které navazují na již výše formulované cíle výzkumné části.

Otázka č. 1: Odpovídá reálný věk dítěte věku mentálnímu?

Otázka č. 2: Jaké rozdíly jsou patrné z kreseb dětí z vesnické mateřské školy, ve srovnání s těmi z města?

Otázka č. 3: Jaké rozdíly se objevují v kresbách děvčat a chlapců?

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumu se zúčastnily dvě různé mateřské školy - městská a vesnická. V obou případech jsem mateřskou školu navštěvovala prostřednictvím průběžné či souvislé pedagogické praxe. Městská mateřská škola mi byla přidělena pedagogickou fakultou, vesnickou mateřskou školu jsem si zvolila sama. Všechny děti, které se zúčastnily mého zkoumání, navštěvovaly předškolní oddělení. U některých dětí byl udělen odklad školní docházky, což lze poznat i z jejich kreseb. Tyto děti jsem měla šanci poznat, v rámci možností praxe, a doplnit si obrázek o jejich vývoji jemné motoriky, výtvarném a také kresebném projevu, a dalších běžných činnostech, které jsem měla šanci si v praxi vyzkoušet. Na praxi jsem se snažila do řízených činností zařadit různé práce, které rozvíjí jemnou motoriku. Zařadila jsem práci s keramickou hlinou a modelování z plastelíny. Dále různé grafomotorické listy, práci s pískovničkou, kresba na balicí papír a podobně. Kresbu jsem zařazovala do každodenních činností, ať už se jednalo o kresbu spontánní podle vlastní fantazie, či kresbu na dané téma, zpracování určité skutečnosti. V obou mateřských školách děti velmi rády kreslily, některé více, některé méně, ale na požádání byly všechny děti vždy ochotné ztvárnit danou zkušenost. Každým dnem jsem si z mateřské školy odnášela několik kreseb, které mi děti věnovaly jako dárek na památku. Na obrázcích se opakovaly podobné motivy, u děvčátek princezny, domy a květiny, také paní učitelka a podobně, u chlapců převažovaly dopravní prostředky, zvířata, domy a plány na různé dráhy pro auta.

5.1 PRŮBĚH SBĚRU DAT

Spolupráce s mateřskými školami byla přívětivá. V obou mateřských školách jsem narazila na ochotné ředitelky, či vedoucí učitelky. I s dětmi byla velmi dobrá spolupráce. Většinou byly rády, že mohou plnit nějaký nový úkol, především kresebný. U většiny z dětí byla kresba jednou z nejoblíbenějších činností, které v mateřské škole vykonávaly. Přesto jsem se setkala s některými zvláštnostmi v jejich kresebném projevu. S dětmi jsem po testu provedla krátký

rozhovor k doplnění informací. Při sběru dat jsem nenarazila na žádný problém, ať už z nepřízně školy, rodičů či dokonce dětí.

Tabulka 1 – Početní rozložení ve výzkumném souboru

	POČET n	RELATIVNÍ POČET %
CHLAPCI	10	50
DĚVČATA	10	50
DĚTI VE MĚSTĚ	10	50
DĚTI NA VESNICI	10	50
Σ	20	100

V tabulce je uveden počet kreseb lidské postavy od chlapců a děvčat a také počet kreseb od dětí z vesnice a města. Celkem jsem nasbírala 20 kreseb lidské postavy (10 z vesnice, 10 z města a z toho 10 chlapců a 10 děvčat).

6 VÝZKUMNÁ METODA

V testu byla použita projektivní výzkumná metoda nazvaná autory **Goodenough-Harris Drawin Test**. Vytvořila ji v roce 1926 F. Goodenoughová a v roce 1963 ji rozšířil a revidoval D. B. Haris. Oba autoři kresbu chápali jako prostředek k hodnocení kognitivního vývoje dítěte (Svoboda, 2001).

Děti mají za úkol na papír formátu A4 nakreslit tužkou postavu muže, jak nejlépe dovedou. Metoda nemá časový limit, a tak může dítě kreslit, jak dlouho potřebuje. V průběhu testu sledujeme, jak dítě postupuje.

Na kresbě mužské postavy hodnotíme 73 položek, které zachycují jednotlivé části těla a jejich proporce. Každou položku, kterou kresba obsahuje, hodnotíme jedním bodem. Celkový počet bodů udává skór. Manuál pro tento test udává tabulku s normami, odlišenými pro děvčata a chlapce. Díky nim dokážeme spočítat mentální (myšlenkový, rozumový, duševní) věk dítěte, který srovnáme s věkem reálným.

Vysoký počet bodů mívají děti komplexně vyzrálé, s dobrou úrovní inteligence, také děti dobře motivované ke kreslení, pečlivé a klidné děti, a to především děvčata. Naopak nízký počet bodů se vyskytuje u dětí se sníženou úrovní rozumových schopností, u dětí s postižením senzomotorických dovedností, neklidných a nesoustředěných, a také u dětí s neurologickým postižením.

Při interpretaci kreseb je potřeba brát v úvahu různé faktory, kterými jsou děti ovlivňovány. Jedná se například o sociokulturní zkušenosti, o prostředí, které dítě obklopuje i jednoduše o aktuální náladu a chuť ke kresbě.

Tato testová metoda je využívána v klinické i poradenské psychologii nezávisle na problémech dítěte. Slouží k rychlé a základní orientaci a je vhodný pro děti od 3,5 do 11 let (Svoboda, 2001). •

• V přílohách jsou zařazeny ukázky několika kreseb lidské postavy (viz příloha 7-10).

7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Nyní budou uvedeny odpovědi na výzkumné otázky doplněné o grafy a tabulky a také slovní komentář zjištěných skutečností.

7.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1: ODPOVÍDÁ REÁLNÝ VĚK DÍTĚTE VĚKU MENTÁLNÍMU?

Ve většině případů je z kresby patrné, že mentální věk odpovídá věku reálnému. Setkala jsem se ovšem i s extrémů, kdy byl mentální věk výrazně vyšší, či nižší.

Tabulka 2 – Věkové rozložení dětí z vesnické mateřské školy a jejich výsledky mentálního věku z kresby lidské postavy

POHLAVÍ	REÁLNÝ VĚK (rok a měsíc)	MENTÁLNÍ VĚK
DĚVČE	5;7	5-6
CHLAPEC	5;8	5-6
DĚVČE	5;10	9
DĚVČE	5;10	6-7
CHLAPEC	5;11	7
CHLAPEC	6;1	6
DĚVČE	6;4	6-7
CHLAPEC	6;5	6-7
DĚVČE	6;6	4
DĚVČE	7;3	5

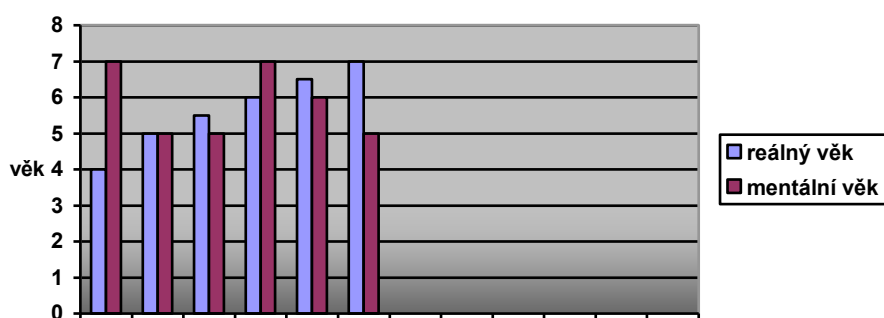
Z tabulky vyčteme, jaký mentální věk byl z testu kresby lidské postavy vypočten dětem podle jejich reálného věku. U většiny dětí je mentální věk vyšší než ten reálný. Můžeme si ale všimnout již zmiňovaných extrémů, kdy byl podle kresby zjištěn vyšší, či nižší mentální věk dítěte.

Tabulka 3 – Věkové rozložení dětí z městské mateřské školy a jejich výsledky mentálního věku z kresby lidské postavy

POHLAVÍ	REÁLNÝ VĚK (rok a měsíc)	MENTÁLNÍ VĚK
DĚVČE	4	7
CHLAPEC (DVOJČE)	5	5
CHLAPEC (DVOJČE)	5	5
DĚVČE	5;3	8-9
DĚVČE	6	6
DĚVČE	6	8
CHLAPEC	6	7
CHLAPEC (TROJČE)	6;6	5-6
CHLAPEC (TROJČE)	6;6	6
CHLAPEC (TROJČE)	6;6	6

Z tabulky je patrné, že většina dětí má podle testu kresby lidské postavy vyšší mentální věk než ten reálný. Mnohdy je rozdíl mezi věkem reálným a mentálním velmi velký, například u děvčete ve věku 4 let se mentální věk vyšplhal až na 7 let.

Graf 1 – Ukázka některých věkových zastoupení dětí z obou mateřských škol a srovnání jejich reálného a mentálního věku



V grafu je znázorněna ukázka některých věkových zastoupení (4; 5; 5,5; 6; 6,5 a 7 let). Tento výběr byl učiněn pro větší přehlednost zobrazovaných dat. Ve dvou případech je mentální věk výrazně vyšší než reálný, ve třech případech je mentální věk nižší a v jednom případě věk mentální odpovídá věku reálnému.

Nejdokonalejší kresbu lidské postavy mělo z hlediska vyhodnocení testu děvče ve věku 5 let a 10 měsíců. Její mentální věk byl podle kresby zjištěn až na 9 let. Její kresba obsahovala spoustu detailů (vlasy, oblečení) a také připojení částí bylo vždy na správném místě.

Naopak nejhůře na tom bylo děvče ve věku 7 let a 3 měsíce, kterému byl z kresby zjištěn mentální věk pouze 5 let. Kresba byla velmi nedokonalá z hlediska zobrazených detailů, provedené linie a motorické koordinace (části k sobě nebyly zcela připojené). Toto děvče má už podruhé odklad školní docházky a i v ostatních činnostech výrazně zaostává za zbytkem třídy.

7.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2: JAKÉ ROZDÍLY JSOU PATRNÉ Z KRESEB DĚTÍ Z VESNICKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY, VE SROVNÁNÍ S TĚMI Z MĚSTA?

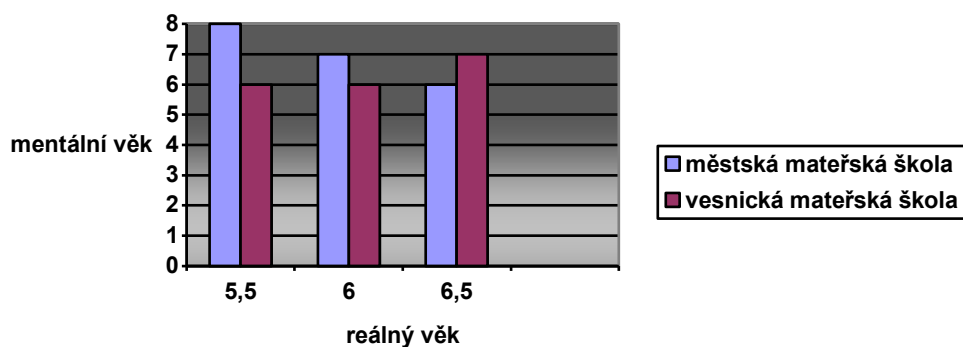
Kresby lidské postavy dětí z města a vesnice se výrazně nelišily, avšak kresebný test ukázal, že mladší děti z městské mateřské školy mají vyšší mentální věk než děti z vesnice. Naopak starší děti z vesnické mateřské školy mají vyšší mentální věk než děti z města.

Tabulka 4 – Srovnání reálného a mentálního věku u vybraných věkových skupin dětí z vesnické a městské mateřské školy

Reálný věk	5,5	6	6,5
Mentální věk – město	8	7	6
Mentální věk – vesnice	6	6	7

V tabulce jsou uvedeny tři vybrané skupiny dětí s reálným věkem 5,5 let, 6 a 6,5 let. Tyto skupiny byly vybrané, neboť stáří dětí byly různé a tyto tři se vyskytovaly nejčastěji. Reálný věk je pak srovnán s mentálním věkem s přihlédnutím k rozdílům mezi městskou a vesnickou mateřskou školou. Z tabulky je patrné, že děti navštěvující městskou mateřskou školu, mají z testu kresby lidské postavy lepší výsledky než děti z vesnické mateřské školy.

Graf 2 – Srovnání mentálního a reálného věku u městské a vesnické mateřské školy



Z grafu lze vyčíst, že děti mladší 6,5 let mají podle testu kresby lidské postavy výrazně vyšší mentální věk než reálný a dokonce vyšší mentální věk než stejně staré děti z vesnické mateřské školy. Naopak děti z vesnické mateřské školy ve věku 6,5 let mají mentální věk vyšší.

7.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3: JAKÉ ROZDÍLY SE OBJEVUJÍ V KRESBÁCH DĚVČAT A CHLAPCŮ?

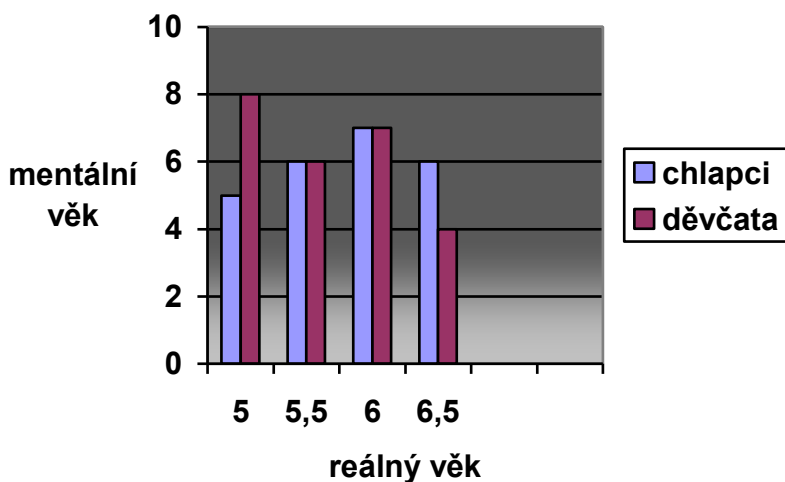
Při srovnání kreseb děvčat a chlapců jsem zjistila, že děvčata dosahovala poněkud vyššího mentálního věku než je jejich reálný věk a také vyššího než chlapci.

Tabulka 5 – Reálný a mentální věk děvčat a chlapců

DĚVČATA		CHLAPCI	
Reálný věk (rok a měsíc)	Mentální věk	Reálný věk (rok a měsíc)	Mentální věk
4	7	5	5
5;3	8-9	5	5
5;7	5-6	5;8	5-6
5;10	9	5;11	7
5;10	6-7	6	7
6	6	6;1	6
6	8	6;5	6-7
6;4	6-7	6;6	5-6
6;6	4	6;6	6
7;3	5	6;6	6

V tabulce je znázorněn jak reálný, tak mentální věk u děvčat a chlapců, zjištěný pomocí testu kresby lidské postavy. Ze zjištěných dat je patrné, že mentální věk děvčat je poněkud vyšší než u chlapců. Vyskytují se zde větší extrémy, například u již zmiňovaného děvčete ve věku 5 let a 10 měsíců (mentální věk 9 let).

Graf 3 – Srovnání mentálního věku zjištěného z testu kresby lidské postavy u chlapců a děvčat ve vybraných věkových skupinách



Z grafu je možné vyčíst, že ve vybraných věkových skupinách (5, 5;6, 6, 6;6 let) jsou na tom děvčata i chlapci v průměru stejně. Mladší děvčata jsou na tom v kresbě lidské postavy trochu lépe, starší zase hůře.

Pokud se na kresby podíváme z estetického hlediska, kresby děvčat jsou více propracované, zdobené. Chlapci postavu ztvárnili stroze, a rychleji než děvčata. Používali ostré hrany, zapomínali na více částí lidského těla. Mohlo to být však způsobeno aktuální náladou, a proto z této skutečnosti nevyvozujeme žádné závěry.

8 DISKUSE

Zpracování testu kresby lidské postavy u předškolních dětí byla velmi dobrá zkušenost pro mou budoucí pedagogickou praxi. Měla jsem možnost srovnání 20 kreseb, a to hned z několika faktorů. Zkoumala jsem, jak koresponduje podle kreseb lidské postavy reálný a mentální věk dětí, dále jsem se pokusila o srovnání kreseb dětí z vesnické a městské mateřské školy, a také srovnání kreseb a mentálního věku u chlapců a děvčat.

Při práci s dětmi jsem nenarazila na žádné větší problémy, které by mohly znemožnit realizaci vybrané testové metody. Naopak, s dětmi se mi pracovalo velmi dobře. Všechny byly velmi ochotné kreslit, některé se mnou během kresby vedly doplňující rozhovory a popisy daného obrázku. Test nebyl pro děti časově omezen, ale kresba netrvala dětem dlouho, v průměru 5 - 10 minut. Interpretace obrázků však byla časově náročnější.

Při zadávání úkolu jsem se děti požádala, aby nakreslily člověka, jak nejlépe dovedou, musí to však být muž. Následovaly otázky, jestli mohou také přikreslit další věci, například, domy, auta, slunce, květiny, apod. Některé děti bylo obtížné usměrnit, aby se soustředily na daný úkol, ale po vhodné motivaci jsem získala všech 20 kreseb lidské postavy.

Při dosavadní praxi v mateřských školách jsem měla možnost seznámit se s dětskými kresbami a způsobem ztvárnění postav, domů a zvířat u předškolních dětí. Nejspíše proto jsem očekávala podobné výsledky testu, jaké jsem zjistila. U vybraných dětí jsem sledovala, které části lidského těla do kresby zakomponovaly, a také jakým způsobem. V kresbách často chyběly tyto části těla: uši, krk, někdy i horní, či dolní končetiny, nos a další.

Kresby dětí, u nichž jsem na základě testu kresby lidské postavy zjistila výrazně vyšší mentální věk než reálný, vypadaly velmi propracovaně. Byly na nich všechny části těla, s různými detaily, jako například zorničky, či obočí, dále komplety oblečení s ozdobnými prvky, zipy a podobně. Části těla byly na sebe dokonale napojené. Lidské postavy působily idylicky a velmi příjemným dojmem. Většina z nich se usmívala.

Naopak kresby dětí, u nichž byl pomocí kresebného testu zjištěn nižší mentální věk, působily velmi chaoticky, dokonce bych některé kresby

považovala za poněkud psychotické. Chyběly zde horní, či dolní končetiny, tvář byla doplněná o velké zuby a oči s žilkami, na hlavách se objevovaly strakaté klobouky různých tvarů a podobně. Linie byla kostrbatá, někde silnější, někde zase příliš slabá.

Mezi zkoumanými dětmi byly jedny dvojčata (chlapci ve věku pěti let) a také jedny trojčata (také chlapci, věk 6 a půl roku). Bylo velmi zajímavé srovnávat jejich kresby, které od sebe byly velmi odlišné. U chlapců dvojčat byl zásadní rozdíl v tom, že jeden používal spíše ostré tvary, druhý lidskou postavu pojal zaobleně. Oba chlapci vynechali horní končetiny a svým postavám přikreslili velké uši. Jeden z nich přikreslil také penis, druhý zcela vynechal nos.

U trojčat byly v kresbách také podstatné rozdíly. Jedna postava byla velká a štíhlá, druhá naopak malá a kostrbatá a třetí velká a tlustá. Chlapci vynechávali prvky, jako jsou ústa a nos. Počet prstů se chlapci snažili dodržet, ovšem podařilo se pouze na jedné končetině, na druhé již prstů nakreslili příliš. Těmto chlapcům byl podle testu kresby zjištěn nižší mentální věk a i v některých dalších činnostech chlapci poněkud zaostávali. Všichni tři špatně vyslovovali většinu hlásek a v grafomotorických cvičeních byli také pozadu. Jeden z nich měl také problém s rozumovými schopnostmi. Pletl se v základních věcech, jako například co je a není zvíře a podobně.

Metoda, kterou jsem použila, byla podle mého názoru vhodně zvolena. Orientace v kresbách nebyla snadná, ale s pomocí testu jsem obrázky interpretovala a zjištěné výsledky jsem zaznamenala. Zjištěný mentální věk z kresby, podle mého názoru, odpovídá reálným vývojovým dovednostem dětí a je přiměřený jejich věku. Děti, které měly podle kresby určen výrazně vyšší mentální věk, byly dle mého názoru nadané i v ostatních činnostech. Jednalo se o děti bystré a chápavé. Nižšího mentálního věku než reálného dosahovaly děti, které měly problém s grafomotorikou, se senzomotorickými dovednostmi a kresbou celkově. Jejich výsledky mohly být však ovlivněny řadou faktorů, jak už jsem uváděla během testu. Mohlo se jednat o to, že se dítěti jednoduše kreslit nechtělo, nebo že kresba lidské postavy nepatří k jeho oblíbeným tématům pro výtvarnou činnost. Možný je také vliv vnějšího prostředí, rodiny, či nedostatečná motivace z mé strany.

Přínos této práce spatřuji především ve srozumitelném a jasném zpracování tématu teoretické části (charakteristika dítěte předškolního věku, dětská kresba a její psychologická diagnostika). Zde byly použity publikace různých autorů, kteří se danou problematikou zabývali. Dále byla zařazena praktická část, která obsahuje vyhodnocení testu kresby lidské postavy s podrobným zaznamenáním získaných výsledků.

Podle mého názoru by mohla práce být ceněna pro svou informační stránku ohledně dané problematiky. Dále by mohl být v praxi využit test kresby lidské postavy, jako základní technika, kterou o dítěti získáme řadu cenných a často důležitých a také zajímavých informací.

ZÁVĚR

Teoretická část této práce byla rozpracovaná do třech kapitol. První kapitolou byla charakteristika dítěte předškolního věku z vývojového hlediska. Rozpracován je především vývoj motoriky a grafomotoriky, dále také poznávací procesy, do kterých patří vnímání, paměť, rozvoj fantazie a dětské představivosti, pozornost předškolních dětí, myšlení a řeč. Emoční a sociální vývoj dítěte a v neposlední řadě, popis osobnosti předškolního dítěte. Druhou a stěžejní kapitolou práce, je dětská kresba a její vývojová stádia od prvopočáteční kresebné činnosti. Popsán je také vývoj kresby lidské postavy, a dalších oblíbených symbolů, které děti do kreseb s oblibou zařazují. Zde nalezneme vývoj kresby zvířat, domů, stromů a také význam barev, jež děti používají. Další podkapitola obsahuje spojitost kresby a inteligence a kresby dětí s postižením, či dětí z dysfunkčních rodin. Zmíněné jsou kresby smyslově, tělesně a duševně postižených, týraných a sexuálně zneužívaných dětí. Poslední kapitola teoretické části obsahuje psychologickou diagnostiku dětské kresby. Zde jsou uvedeny různé kresebné testy a metody, které můžeme u dětí předškolního věku použít. Například Test hvězd a vln, Test kresby lidské postavy, Kresba stromu, Kresba rodiny a podobně.

Praktická část obsahuje zpracování testu kresby lidské postavy. Zkoumala jsem 20 dětí předškolního věku ve dvou mateřských školách (vesnická a městská mateřská škola). Na základě kresby lidské postavy jsem zjistila, že mentální věk ve většině případů odpovídá reálnému věku dětí. Setkala jsem se však s extrém, které si vysvětluji buď nadaností dětí, či nějakým zaostáváním v kresebném projevu. Jelikož jsem děti měla šanci blíže poznat, mohla jsem si některé výkyvy ověřit další kresbou, či pozorováním. Všechny zjištěné výsledky jsem zaznamenala do tabulek a grafů se slovními komentáři.

Zpracování tématu Aspekty dětské kresby mě velmi obohatilo o nové informace a také velmi cenné praktické zkušenosti.

LITERATURA A PRAMENY

1. BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Praha : Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-862-7
2. ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 175 s. ISBN 80-7067-953-0
3. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vydání. Praha : Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
4. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vydání. Praha : Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1
5. JASANOVÁ, N. *Hudba, pohyb, kresba, slovo*. 2. vydání. Zlín : Svojtka a Vašut, 1992. 87 s. ISBN 80-85521-08-3
6. KREJČÍKOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1987. 110 s.
7. KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264. s.
8. LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vydání. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-159-X
9. LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 1. vydání. Praha : Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-807367-244-7
10. LOOSE, A. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 2. vydání. Praha : Portál, 2007. 166 s. ISBN 978-80-7367-256-0

11. MACDONALD, A. Drawing stories: The power of children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2009, 3, s. 40-49. ISSN 18369391
12. MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4
13. NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. 1. vydání. Olomouc : Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8
14. PETROVÁ, E. Co o sobě děti říkají dětskou kresbou. *Právo a rodina*. 2009, 4, s. 21-22. ISSN 1212-866X
15. RAZÁKOVÁ, D. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. 3. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 152 s.
16. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha : Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5
17. SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vydání. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 69 s. ISBN 978-80-7041-956-4
18. SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8
19. ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vydání. Praha : Avicenum, 1980. 400 s.
20. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 1. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 128 s.

PŘÍLOHY

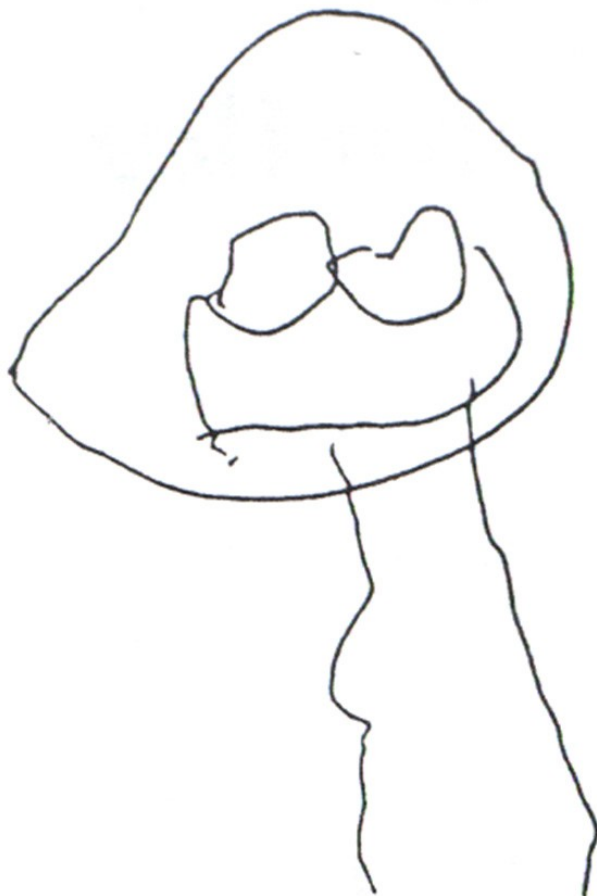
Příloha 1 – transparence (trolejbus a dům)
(Uždil, s. 42, 1974)



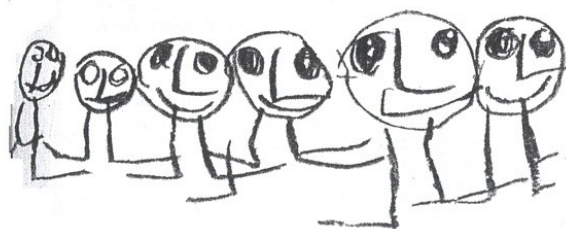
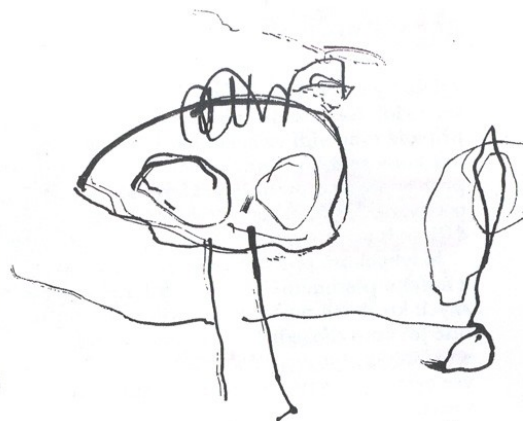
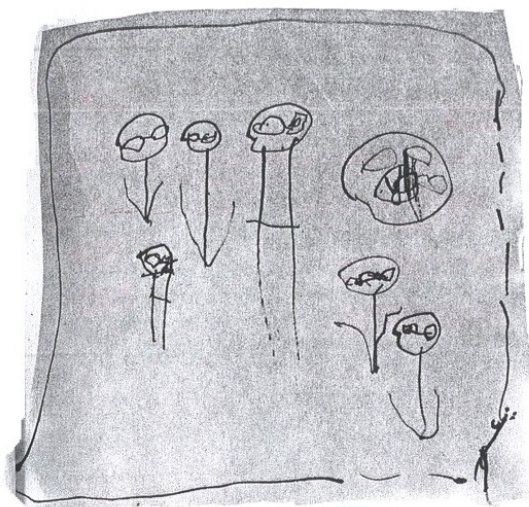
Příloha 2 – transparence (dítě 5;10 let)
(Uždil, s. 44, 1974)



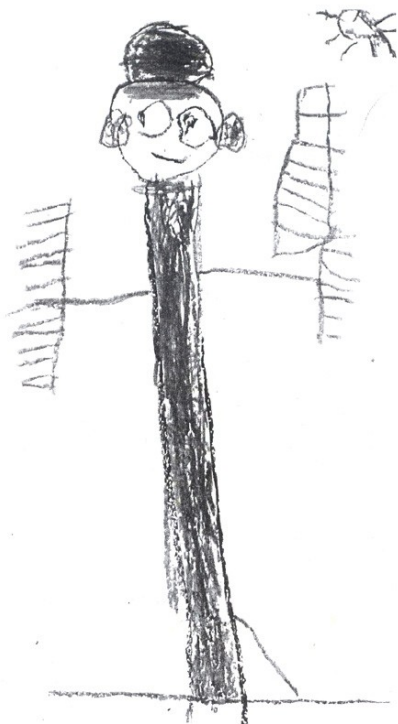
Příloha 3 – hlavonožec
(Loose, s. 61, 2003)



Příloha 4 – hlavonožci (děti ve věku 3 – 4 roky)
(Uždil, s. 24, 1974)



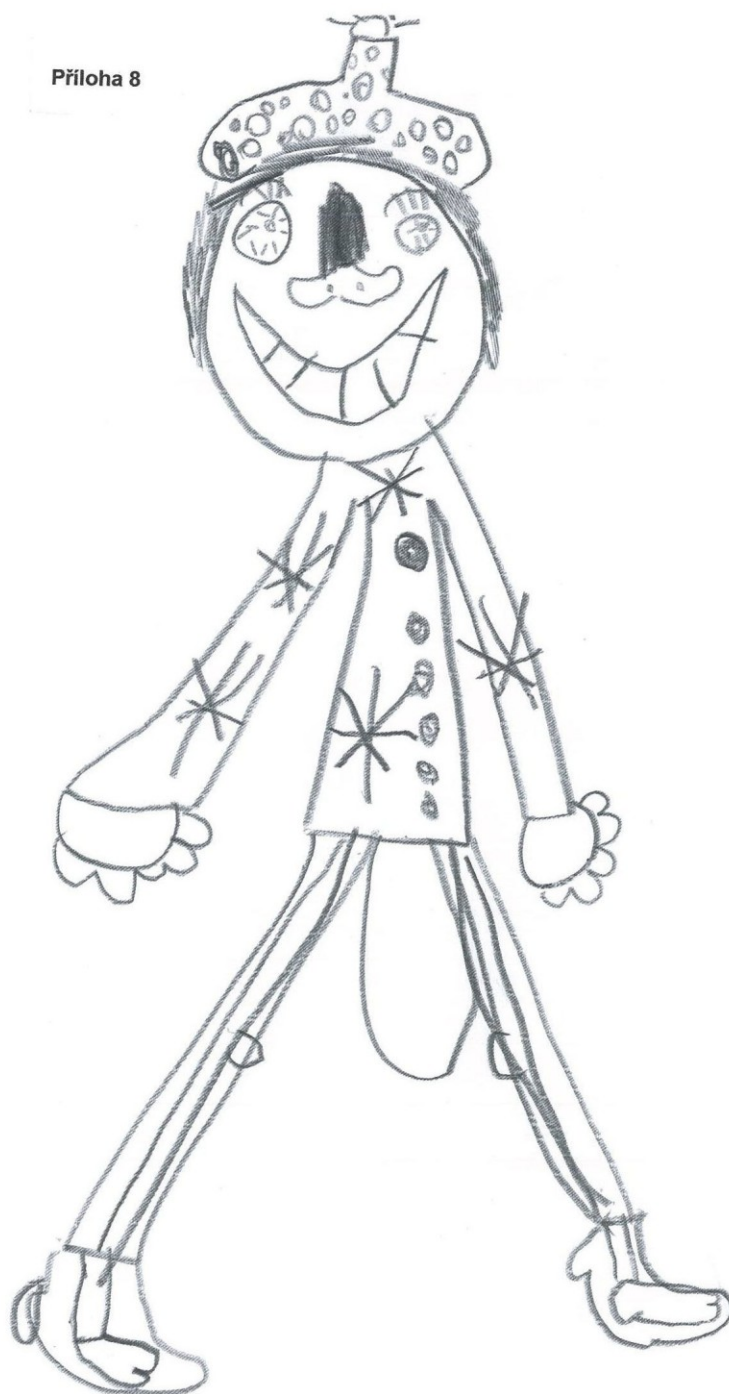
Příloha 5 – kresba člověka (5;1 let, 5;6, 5;8 a 4;5 let)
(Uždil, s. 26, 1974)



Příloha 6 – kresba zvířat (žirafa, lev a zajáci okusující hlávku zelí)
(Uždil, s. 32, 1974)



Příloha 8



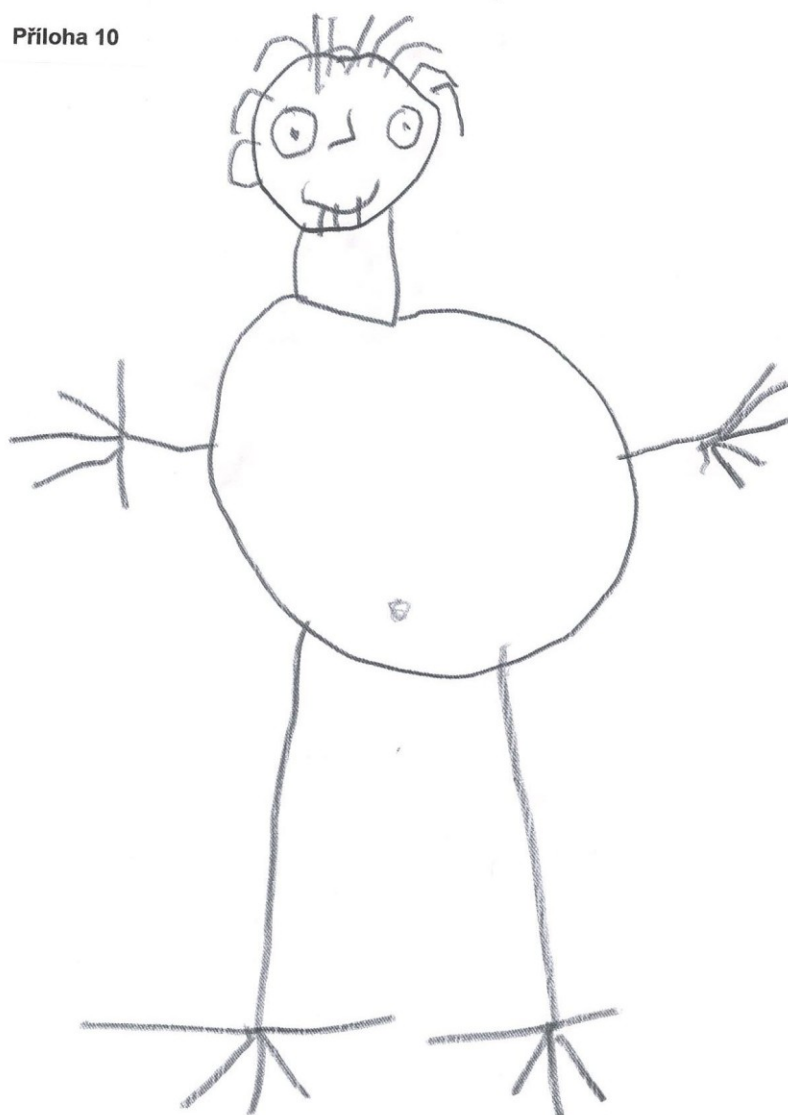
Děvče – 5;10 let

Příloha 9



Chlapec – 5;11 let

Příloha 10



Chlapec – 6;5 let

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Konečná
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Aspekty dětské kresby
Název v angličtině:	Aspects of child drawing
Anotace práce:	Bakalářská práce s názvem Aspekty dětské kresby se dělí na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje informace týkající se obecné charakteristiky dítěte předškolního věku, dětské kresby a její psychologické diagnostiky. Praktická se pak skládá z testu kresby lidské postavy u předškolních dětí.
Klíčová slova:	Předškolní věk, dětská kresba, kresebné testy, test kresby lidské postavy
Anotace v angličtině:	Bachelor thesi entitled Aspects of children's drawings are divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part includes information on general characteristics of preschool age, children's drawings and the psychological diagnosis. Practically, the test consists of drawing The human figure in preschool children.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, child drawing, drawing tests, human figure drawing test
Přílohy vázané v práci:	Ukázka obrázků z vývoje dětské kresby Přílohy dětských kreseb lidské postavy
Rozsah práce:	45 stran
Jazyk práce:	Český jazyk