

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

Vendula Bardoňová

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

DĚTSKÁ KRESBA A JEJÍ SPECIFIKA

Diplomová práce

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

Olomouc, 2021

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou kresby lidské postavy jako diagnostického nástroje u dětí mladšího školního věku. Cílem diplomové práce je přiblížit možnosti a způsoby kvantitativní i kvalitativní analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku. V teoretické části je věnována pozornost problematice psychosociálního vývoje dětí mladšího školního věku, dětské kresbě v tomto věku a diagnostickým nástrojům, které vychází z kresby lidské postavy. V praktické části je popsán výzkum, jehož cílem bylo analyzovat kresbu lidské postavy u dětí mladšího školního věku, se zaměřením na možné rozdíly v kresbě dětí způsobené vybranými faktory. Výzkumný soubor tvořilo 69 dětí, mezi nimiž byli kromě dětí z běžných prvních až třetích tříd základní školy také děti z přípravných tříd, děti s mentálním postižením a děti s poruchami autistického spektra. Výzkum prokázal odlišnosti v kresbě různých skupin dětí a též limity užití tohoto testu pro vybrané účely.

Klíčová slova: diagnostika, dítě, kresba, lidská postava, mentální postižení, poruchy autistického spektra, test.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of drawing a human figure as a diagnostic tool for children of younger schoolage. The aim of the diploma thesis is to present the possibilities and methods of quantitative and qualitative analysis of the drawing of a human figure in children of younger schoolage. The theoretical part is devoted to the issue of psychosocial development of children at young schoolage, specifics of drawing at this age and diagnostic tools, based on the drawings of human figures. The practical part describes the research, the aim of which was to analyze the drawing of the human figure in children of younger schoolage, focusing on possible differences in the drawing of children caused by selected factors. The research group consisted of 69 children, among whom, in addition to children from the first to third grades of primary school, were also children from preparatory classes, children with mental disabilities and children with autism spectrum disorders. Research has demonstrated differences in the drawing of different groups of children, and also limits the use of this test for the selected purposes.

Keywords: autism spectrum disorders, diagnostics, drawing, human figure, child, mental disability, test.

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce paní Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a poznatky při tvorbě mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat základním školám za příležitost realizovat praktickou část mé diplomové práce. Díky patří také mému příteli, rodině a přátelům za podporu až do samotného konce studia.

Prohlášení

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

V Olomouci dne _____

Vendula Bardoňová

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	8
1.1 VÝVOJ HRUBÉ A JEMNÉ MOTORIKY	9
1.1.1 Rozvoj grafomotoriky	10
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	11
1.3 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ	15
1.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	17
2 DĚTSKÁ KRESBA	20
2.1 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY	20
2.2 VÝVOJOVÁ STADIA KRESBY	22
2.3 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY	25
2.4 ZKOUMANÉ PRVKY V KRESBĚ LIDSKÉ POSTAVY	27
2.5 SPECIFIKA KRESBY DÍTĚTE BEZ POSTIŽENÍ.....	31
2.6 SPECIFIKA KRESBY U DĚTÍ S AUTISMEM.....	33
2.7 SPECIFIKA KRESBY U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	35
2.8 DIAGNOSTICKÉ TESTY KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	37
PRAKTICKÁ ČÁST	40
3 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4 VÝZKUMNÁ METODA	43
4.1 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	44
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	49
6.1 JAK SE LIŠÍ KRESBY DÍVEK A CHLAPCŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	49
6.2 ROZDÍL MEZI CHRONOLOGICKÝM VĚKEM A MENTÁLNÍM VĚKEM U ŽÁKŮ BEZ POSTIŽENÍ	53
6.3 ROZDÍL MEZI CHRONOLOGICKÝM VĚKEM A MENTÁLNÍM VĚKEM U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	54
6.4 JAK SE LIŠÍ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY U DÍVEK A CHLAPCŮ NAVŠTĚVUJÍCÍCH PŘÍPRAVNOU TŘÍDU A NAVŠTĚVUJÍCÍ PRVNÍ TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	56
6.5 REFLEXE EMOCIONALITY A SOCIÁLNÍHO FUNGOVÁNÍ V KRESBÁCH DĚTÍ BEZ POSTIŽENÍ	58
6.5.1 Kresba Markéta (8 let), 2. třída	58
6.5.2 Kresba Klára (8 let), 3. třída.....	60
6.5.3 Lenka (9 let), 3. třída.....	62
6.6 SPECIFIKA KRESBY DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	64
6.7 SPECIFIKA KRESBY DĚTÍ S PAS	66
7 DISKUZE	72
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	88

SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM TABULEK.....	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Vnitřní svět dětí je světem bohatým, barevným, veselým, někdy velmi smutným, rozhodně však rozmanitým. Je jiný než svět dospělých. Neřídí se zákonitostmi logiky, chybí v něm většinou vážnost, i když trápení je v něm nezřídka mnoho. Tomu, kdo v sobě neztratil své dětské Já, kdo si pamatuje, jaké to bylo dítětem, může otevřít cestu k vlastnímu sebezkoumání a přehodnocení mnohých pravidel, jimiž se vědomě nebo nevědomě řídí. Tento svět je však zároveň těžko uchopitelný, ne zcela přístupný dospělým.

Pro odborníky, tedy zejména pedagogy, psychology, psychiatry, sociální pracovníky, kteří pracují s dětskou populací, je nutností více nahlédnout do tohoto světa, pokud možno tak, aby bylo možné určit, co tyto děti potřebují. K tomu slouží nejen zkušenost takového odborníka, ale též diagnostické nástroje. Jedním z nich je kresba, o níž je v práci pojednáno. Cílem diplomové práce je přiblížit možnosti a způsoby kvantitativní i kvalitativní analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku.

Práci tvoří část teoretická a praktická. V teoretické části je s využitím odborných zdrojů popsán vývoj kresby u dítěte, přiblížena jsou specifika mladšího školního věku. Detailněji je pojednáno o kresbě lidské postavy, způsobech diagnostiky kresby lidské postavy, s uvedením testů, které jsou v této oblasti nejvíce využívány.

V praktické části je popsán výzkum, jehož cílem bylo analyzovat kresbu lidské postavy u dětí mladšího školního věku, se zaměřením na možné rozdíly v kresbě dětí způsobené vybranými faktory. Využit byl test kresby lidské postavy, vytvořený F. Goodenough. Výzkumný soubor tvořilo 69 dětí ze tří základních škol. Zkoumány byly rozdíly v kresbě dětí bez postižení, z prvních až třetích tříd, dále specifika kresby dětí z přípravných tříd, dětí s mentálním postižením a dětí s poruchami autistického spektra. Využito bylo kvantitativní i kvalitativní analýzy kresby lidské postavy.

V diskusi jsou výsledky vztaženy k výzkumným otázkám a teoretickým východiskům. Poukázáno je na limity zvoleného testu i celého výzkumného šetření. V závěru jsou shrnuta hlavní výzkumná zjištění, uveden je přínos práce a možnosti dalšího výzkumného bádání v této oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Vývojová etapa mladšího školního věku začíná nástupem dítěte do školy. Horní hranice mladšího školního věku je vymezena začátkem tělesného a psychického zrání, které nastává přibližně v 11 letech. Mladší školní věk se tak překrývá se školní docházkou na první stupeň základní školy (Špaňhelová, 2008). Pugnerová a kol. (2019) poukazují i na jiný způsob periodizace této vývojové etapy. Mladší školní věk může být rozdělen na raný školní věk (6-8 let) a na střední školní věk (8/9 let – 11/12 let). Následující etapa, která již značí nástup dospívání (10/11 let – 13 let), bývá označována jako časná adolescence.

V diplomové práci se kloníme k tradičnímu pojetí, které se navíc více váže k nahlížení na tuto vývojovou etapu z pedagogického hlediska. Za mladší školní věk je tak považován věk od 6/7 let do 10/11 let, tj. období, kdy dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy (1. až 5. ročník).

Mladší školní věk je podle Říčana (2014) obdobím poměrně radikálních změn, které se pojí především se zahájením povinné školní docházky. Místo hry začínají zaujímat různé úkoly a povinnosti. Od dítěte je očekávána kázeň, schopnost regulace vlastního chování. Zároveň však dítě pomyslně vstupuje do zcela nového světa – světa poznání, světa kontaktu s vrstevníky, světa, v němž je zapotřebí se dobře uplatnit, má-li být následný život jedince úspěšný, spokojený a kvalitní.

Jak doplňuje Thorová (2016), v minulosti bylo předpokládáno, že je období středního dětství (tj. mladšího školního věku) etapou poměrně klidnou, v níž se neodehrává mnoho vývojových změn, na rozdíl od období raného věku či adolescence. Nicméně i dítě mladšího školního věku musí podle autorky zvládnout mnoho vývojových úkolů, k nimž patří zejména formování sebepojetí, genderové identity a postoje ke vzdělávání.

Začátkem tohoto období je školák hodně závislý na autoritě, ke konci se s blížícím se obdobím dospívání stává kritičtější. Dítě je aktivní a snaživé, ochotně spolupracuje. Součástí vstupu dítěte do školy je také požadavek na potřebnou fyzickou, psychickou, kognitivní, emocionální a sociální připravenost dítěte, od níž se velkou měrou odvíjí školní úspěch žáka (Bednářová a kol., 2018).

1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Stupňáková, Navrátilová a Procházka (2012, s. 151) definují **motoriku** jako „*souhrn všech potenciálních pohybových předpokladů člověka, které spolu s konstitučními a psychologickými činiteli umožňují člověku vykonávat různé pohybové úkony a činnosti.*“

Pohyb se rozlišuje dvojitě: jedná se o hrubou a jemnou motoriku, které jsou vzájemně provázány a dohromady tvoří hybnost člověka (Zemánková, Vyskotová, 2010). Hrubá a jemná motorika se začínají v rychlém tempu rozvíjet již v předškolním období. Děti mají silnou potřebu pohybu, přičemž pohyb je pro děti nejen příjemnou a zcela přirozenou aktivitou, ale zároveň je velmi důležitý pro vývoj jedince. Motorika se stává hybnou silou vývoje nejen fyzických, ale též psychických funkcí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Zatímco v předškolním věku byly pohyby dítěte ještě značně nekoordinované, s proměnou tělesné stavby na konci této vývojové etapy dochází ke změně v ovládnutí těla. Dítě dokáže lépe hospodařit s fyzickými silami, zpřesňuje své pohyby, dokáže je mnohem více řídit vůli. S rozvojem hrubé motoriky nastává i rozvoj motoriky jemné, což je nezbytné pro pozdější nácvik psaní či kresbu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jak zdůrazňuje Thorová (2015), pakliže má dítě nastoupit do školy, musí být na tuto změnu dostatečně zralé, což je mimo jiné dáno i přiměřenou koordinací pohybové činnosti. Ke zvládnutí psaní, ale i dalších pracovních činností či tělesné výchovy, potřebuje dosáhnout požadované úrovně rozvoje hrubé i jemné motoriky.

Hrubá motorika je zajišťována velkými svalovými skupinami a zahrnuje veškeré pohybové aktivity člověka, ve smyslu ovládnutí a držení těla, koordinace horních a dolních končetin, rytmizace pohybů (Stupňáková, Navrátilová a Procházka, 2012). **Jemnou motoriku** vymezuje Bytešnicková (2012, s. 147) jako „*pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku.*“ Jak Bytešnicková (2012) dále uvádí, v rámci předškolního a mladšího školního věku se jemná motorika neustále zdokonaluje. Dítě dokáže stále lépe manipulovat s předměty. Jemná motorika má značný význam i pro rozvoj řeči, kdy platí, že se nedostatky v rozvoji jemné motoriky odrážejí též v řeči, v podobě oslabení řečové funkce či narušené komunikační schopnosti. Jemná motorika se též úzce pojí s vývojem vizuomotoriky (propojení očních pohybů s pohyby těla) a s vývojem grafomotoriky.

1.1.1 Rozvoj grafomotoriky

„Termínem grafomotorika rozumíme tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při kreslení a psaní, a jejíž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu i písemný projev“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 5).

Termín grafomotorika je sloučením dvou slov: řeckého *grafo*, které lze přeložit jako psaní či písemný, a dále latinského výrazu *motus*, značícího pohyb (Vyskotová, Macháčková, 2013). Lze doplnit, že grafém znamená v češtině písmeno nebo značku, obecně základní jednotku grafické soustavy jazyka (Mlčáková, 2009).

Grafický projev – zprvu kresba, později psaní – však vyžaduje mnohem více než jen patřičně rozvinuté grafomotorické schopnosti dítěte. Je nutné, aby byla dobře ustavena koordinace ruka-oko, k čemuž se připojuje motivace dítěte vyjádřit se kresbou (později psaným slovem) a příležitost. Tato příležitost je dána jak podporou dítěte ze strany blízkého sociálního okolí, aby se dítě vyjadřovalo tímto způsobem, tak i dostupností psacích náčiní. Nicméně děti v předškolním i mladším školním věku disponují velkou fantazií a kreslit mohou i prstem po skle nebo v písku (Vyskotová a Macháčková, 2013).

Jak však zdůrazňují Bednářová a kol. (2018), zapotřebí je i dostatečně rozvinutá hrubá motorika, neboť základní pohyby při psaní nebo kresbě vycházejí z pohybu velkých kloubů. Pokud tedy u dítěte není s ohledem na jeho věk dostatečně rozvinutá jemná motorika, doporučuje autorka nejprve se soustředit na podporu motoriky hrubé, a to formou rytmických cvičení nebo rehabilitačního tělocviku.

Důraz na vhodný rozvoj grafomotoriky je důležitý, neboť přibližně 30-60 % veškerých aktivit, které děti mladšího školního věku v rámci školní výuky provádějí, vyžaduje grafomotorické schopnosti a dovednosti: děti stříhají, kreslí, píšou nebo se učí psát. Většina dětí v první třídě je v tomto ohledu dostatečně zralá, ovšem u 10-20 % dětí bývá přítomný opožděný vývoj grafomotorických schopností. Je zapotřebí včasná intervence, neboť úroveň grafomotoriky následně výrazným způsobem ovlivňuje školní úspěch, tedy např. i sebepojetí dítěte (Ratzon, Efraim, Bart, 2007).

Vzhledem k tomu, že psychosociální vývoj dítěte je nerovnoměrný, lze u některých dětí sledovat značné obtíže v grafomotorice, na rozdíl od jiných schopností, zejména kogni-

tivních, v nichž jsou naopak tyto jedinci v pásmu nadprůměru. V České republice však existují programy na rozvoj grafomotoriky dětí¹ ještě před tím, než začnou školní docházku (Fasnerová, 2018). Nicméně není v České republice k dispozici standardizovaný test, kterým by bylo možné měřit vývojovou úroveň grafomotoriky. Ta se tak většinou posuzuje v rámci Jiráskova orientačního testu školní zralosti, případně se volí Test obkreslování nebo kresba. Při hodnocení dosažené úrovně grafomotoriky dítěte se sledují faktory mající vliv na kvalitu grafomotorického projevu, způsob sezení dítěte při cílené činnosti a též při relaxaci a dále se jedná o faktory vnější a vnitřní, které mohou kresbu ovlivnit – např. úroveň kognitivního vývoje (Vejrochová, 2011).

1.2 Kognitivní vývoj

„Kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací“ (Thorová, 2015, s. 245).

Existuje mnoho různých **teorií kognitivního vývoje**, nicméně dvě z nich dominují, a to i přes značně dlouhou dobu, která uplynula od jejich formulování. Jsou jimi teorie J. Piageta a L. Vygotského. Každý z těchto vědců nahlížel na kognitivní vývoj jedince odlišným způsobem: zatímco Piaget vnímal dítě jako aktivního činitele ve svém vlastním vývoji, Vygotskij zdůrazňoval zapojení dítěte do sociálních struktur, v jejichž rámci dítě poznává svět (Schaffer, Kipp, 2010).

V současné době převažuje názor, který podporuje obě tyto teorie, resp. nahlíží na kognitivní vývoj jako na kombinaci biologického zrání a působení sociálně-kulturních vlivů (Thorová, 2015).

¹Jako příklad lze uvést program vedený J. Bednářovou, která je autorkou mnoha publikací zaměřených na rozvoj schopností a dovedností dětí předškolního věku, školní zralost apod. Tato autorka mimo jiné vydala knihu *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*, publikace má tři díly. Kniha tak může být cennou pomůckou nejen pro učitelky v mateřské škole, ale i pro rodiče. Program akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v délce 8 hodin je určen pro pedagogy z mateřských škol nebo prvních ročníků základních škol, jedná se o program *Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku* (Edupraxe, 2020). Program rozvoje grafomotoriky, včetně orientačního testu, nabízí publikace od M. Lipnické *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Kniha obsahuje 23 bloků různých činností, s hrami, pracovními listy (Kosmas, 2020).

Jak je zachyceno v úvodní definici kognitivního vývoje, tento proces zahrnuje poměrně velké množství různých fenoménů, které jsou ve vzájemné interakci. Dále v textu jsou tyto dílčí jevy popsány, ovšem s nutností doplnění, že se jedná o dělení teoretické. Dílčí kognitivní nebo též poznávací procesy nemohou existovat jeden bez druhého – myšlení potřebuje paměť, pozornost či vnímání. Zároveň pochopitelně platí, že samotný kognitivní vývoj neprobíhá osamoceně a je tak zapotřebí nahlížet na něj v širším kontextu, který představuje bio-psycho-sociální vývoj. Problematice sociálního, ale též emocionálního vývoje, je věnována pozornost v dalších podkapitolách.

Pojednání o kognitivním vývoji lze začít popisem rozvoje **vnímání**. Vágnerová (2012) uvádí, že mezi 5. a 7. rokem nastává značná expanze ve zrakové percepci, což je opět důležité pro školní zralost, zvládání školních nároků. Vnímání se stává jak diferencovanějším, tak i integrovanějším. Děti v tomto věku vidí lépe do dálky, akomodace čočky na bližší vzdálenost tak značně nárokuje jejich pozornost, což může vést k únavě při školní práci, obtížnějšímu vidění textu, drobných obrázků. V počátcích školní výuky mívají obtíže zejména chlapci, a to v důsledku pomaleji se rozvíjející koordinace levé a pravé hemisféry (pravá hemisféra se týká zpracování obrázků, prostoru, samostatných hlásek, zatímco levá hemisféra se více podílí na zpracování informací).

Vnímání se také podílí na koordinaci pohybů ruka-oko. Sluchové vnímání je důležité pro oblast řeči, spojení zrakového a sluchového vnímání je nezbytné pro osvojení si čtení a psaní, ale i rozvoj kresby (Lukášová, 2010).

Vnímání je úzce propojeno s pamětí, pozorností i myšlením. Pozornost značí aktivní zaměření jedince na vnímané podněty (Gerlichová, 2014). V paměti jsou uchovány minulé zkušenosti, které mohou být při vnímání evokovány, dochází tak poznání vnímaného (Matoušková, 2013). Myšlení slouží podle Kucharské a Švancarové (2017) ke korekci smyslového vnímání, nemusí však být na vnímání přímo vázáno. V rámci myšlení jsou aktualizovány také vzpomínky či zkušenosti, znalosti jedince, uchované v paměti.

Pozornost se u dítěte mladšího školního věku zvyšuje. Pro zvládání školních nároků je nezbytné, aby dítě udrženo pozornost minimálně v rozsahu 5 minut, lépe však v rozsahu 10-15 minut. Rozsahem pozornosti je ovlivněna krátkodobá paměť: pokud dítě nedokáže udržet pozornost na určitý jev, nemůže si jej ani zapamatovat (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Je vhodné doplnit, že se údaje týkající rozsahu pozornosti v odborné literatuře liší. Vágnerová (2012) konstatuje, že se dítě v 7 letech dokáže soustředit přibližně 7-10 minut, rozsah 10-15 minut zvládne dítě až v 10 letech. Podle Dvořáčkové (2011) platí, že se pozornost nejvíce rozvíjí do 11-12 let a určitý zlom, který připomíná specifika pozornosti mladšího školního věku, nastává v adolescenci, a to vlivem zvýšené emoční lability, kdy silné emoce narušují schopnost soustředění.

Na počátku školní docházky ještě převažuje **paměť** mechanická, tedy neúmyslná, která se pojí s bezprostředním vnímáním. Postupně se však i v tomto ohledu dítě zlepšuje, dítě zvládá záměrné zapamatování, v tomto ohledu je pak důležitý rozvoj logického myšlení, racionalita, utváření vlastních paměťových strategií (Šimíčková-Čížková a kol., 2005).

Novým fenoménem, který se v této vývojové etapě objevuje, je metapaměť, tedy povědomí o vlastní paměti, její uvědomování a určitá reflexe. Dítě si začíná uvědomovat, že zapomíná. Stále však zůstává značně egocentrické, kdy předpokládá, že druzí mají schopnost zapamatování na stejné úrovni, jako samo dítě. Později dítě více diferencuje, uvědomuje si rozdíly mezi lidmi, je také schopno více nahlížet na sebe samo. Stává se více kritickým vůči vlastním schopnostem, včetně zapamatování. Získává zkušenost, jak vlastní paměť posílit (vhodné paměťové strategie), nicméně není ještě schopno přenášet nově osvojené a v paměti uložené poznatky do všech situací ve svém životě (Vágnerová, 2012).

Z hlediska kognitivních procesů je nejvíce pozornosti věnováno vědci **myšlení**. Jak již bylo zmiňováno, tato oblast kognitivního vývoje se pojí s J. Piagetem, jehož zjištění jsou stále považována za platná, byť s různými korekcemi či modifikacemi. Jak uvádějí Halpenny a Pettersen (2014), rozdělení kognitivního vývoje do čtyř stádií, jak navrhl Piaget, se v současné době jeví jako značně rigidní. Vývoj, který Piaget popsal, tak neprobíhá přesně dle této teorie, resp. nemusí probíhat. Kritika se týká především Piagetova akcentu na kvantitativní změny, nicméně často se v kognitivním vývoje lze setkat spíše se změnami, které jsou primárně kvalitativního charakteru (např. objevení se prvního slova). Kritici také rozporují způsob, jakým Piaget dosáhl svých závěrů, kdy prováděl velké množství pokusů, resp. spíše pozorování, s dětmi různého věku, svoji teorii tak založil na vlastním pozorování. Způsob předkládání některých úkolů dětem však dle kritiků Piagetovy teorie mohl ovlivnit i jejich výsledky v dílčích úkolech. Lze se přiklonit k názoru autorů, že Piaget značně eliminoval ve svém bádání působení některých fenoménů, jakými jsou emoce, citový vztah k blízké osobě

apod. Stálost objektů, kterou vymezil Piaget senzomotorickým obdobím, dosažením dvou let, může být podle autorů rozvinuta mnohem dříve, pakliže je tímto objektem matka, osoba emočně a existenčně významná pro dítě. Ovšem tento koncept nacházíme i u jiných autorů (např. u M. Mahlerové, která dle Langmeiera a Krejčířové (2006) datovala objevení se tohoto jevu do období 25-36 měsíců věku dítěte).

Jaká tedy jsou stádia vymezená Piagetem? Blatný (2016) zmiňuje celkem 5 stádií, nicméně jak dále vysvětluje, třetí stádium v pořadí (předoperační) je často řazeno ke stádiu konkrétních operací. Za základní tak autor považuje stádium senzomotorické, symbolické, předoperační, stádium konkrétních operací a období formálních operací, kdy tato stádia popisuje následovně:

- senzomotorické stádium: stádium trvá přibližně do 18 měsíců věku dítěte. Objevuje se v něm stálost objektu (dítě začíná chápat, že objekt existuje i přesto, že jej dítě nevnímá), přítomny začínají být také první vjemové konstanty, kterými jsou tvar a velikost;
- symbolické období: etapa se rozprostírá mezi 2. - 4. rokem věku dítěte a souvisí s nástupem řeči. Dítě si tak vybavuje předmět prostřednictvím řeči, představy, gesta. Rozvíjí se fiktivní hra, kresba, charakteristický je centralismus, kdy dítě vše vztahuje k vlastnímu tělu;
- předoperační stádium: stádium je vymezeno obdobím mezi 2. – 3. rokem a 6. – 7. rokem. Typický je fenomenismus (svět je takový, jak jej dítě vnímá) a egocentrismus (nahlížení na svět z vlastního hlediska, resp. dítě se zaměřuje pouze na jeden aspekt zkoumaného jevu);
- stádium konkrétních operací: v tomto období se nachází děti mladšího školního věku. Egocentrismus mizí, je nahrazen decentralizací, kdy dítě vnímá více aspektů jednoho jevu. Objevují se také nové konstanty (schopnost zachování hmoty, objemu atd.). I když dítě stále zůstává vázáno na realitu, tj. jedná se v jeho myšlení o konkrétní operace, vázané na předměty v realitě, přítomny jsou i další operace (klasifikace, logicko-aritmetické operace, časoprostorové operace);
- stádium formálních operací: toto stádium umožňuje dítěti začít užívat hypoteticko-deduktivní myšlení, dítě již zvládá myšlení abstraktní.

Jak zdůrazňuje Thorová (2015), dítě činí ve svém myšlení značné pokroky, čehož si je jeho sociální okolí vědomo. Nesprávně však začíná dítě pojímat jako malého dospělého,

o což usiluje i samo dítě, které přejímá slovní spojení a způsob jednání od dospělých. Myšlení dětí v tomto věku je však stále velmi nepřesné, dítě často utíká do fantazie, zkušenosti mohou být nahrazovány fabulací. Na úroveň myšlení a jeho kvalitu má podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2005) značný vliv jeho sociální okolí (rodina, škola), podnětnost tohoto okolí, ale i rozvoj motivace dítěte, včetně motivace výkonové, která bývá pojímána jako projev **inteligence**.

Vzhledem k tomu, že je v praktické části práce věnována pozornost možnosti určování inteligence z kresby dítěte, je vhodné stručně uvést i to, jak je odborníky na inteligenci nahlíženo.

Dosud nebyla vytvořena ani jednotná definice inteligence, ani není jednotně pojímán obsah tohoto pojmu. Často je inteligence vymezena velmi nevhodně jako to, co měří inteligenní testy (Plháková, 2010). Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 129) bývá inteligence nezdědka definována jako „*schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na základě pochopení komplexních vztahů.*“

K inteligenci bývají řazeny verbální schopnosti, schopnost řešit problémy, stále častěji je však řazena k inteligenci i sociální inteligence (akceptace druhých, zájem o dění ve světě, schopnost přiznat vlastní chybu), v poslední době se lze setkat také s řazením tzv. morální inteligence či tvořivosti k fenoménu inteligence – namísto zpřesňování tohoto pojmu tak dochází spíše k jeho inflaci (Plháková, 2010).

Lze se však přiklonit k tomu, že úspěch jedince v životě není dán pouze jeho hodnotou IQ. Děti mladšího školního věku postupně vrůstají z rodiny do širší společnosti a to, jakým způsobem v ní budou fungovat a jak jí budou přijaty, závisí nikoliv pouze na schopnosti řešit problémy, ale též na způsobu řešení těchto problémů. Jak již bylo uváděno, na vývoj osobnosti je nutné nahlížet komplexně, tedy je zapotřebí zohlednit i další roviny osobnosti, kterými jsou emocionalita a sociabilita. Dále v textu je tak popsán emoční a sociální vývoj dítěte mladšího školního věku.

1.3 Emocionální vývoj

Od dítěte, které zahajuje školní docházku, je očekáváno, že bude schopno regulovat svoje emoce. Opět se jedná o ukazatel školní zralosti. Děti, které nedosahují relativně dobré regulace vlastních emocí, mohou reagovat na školní zátěž např. somatizací, potlačováním

emocí, nebo naopak dochází ke zvýšené a situačně nepřiměřené expresi emocí, která může mít podobu agrese (Poláčková Šolcová, 2018).

Emocionální vývoj začíná přibližně kolem 3 let věku dítěte, resp. v této době je již zřetelné, že dítě začíná rozumět emocím (různým projevům emocí v lidské tváři apod.). Dítě kolem 3 let začíná vnímat, že jeho emoční reakce jsou jiné než emoční reakce druhých lidí. Tím je započat významným způsobem emocionální vývoj dítěte. Oproti předškolnímu věku dokážou děti mladšího školního věku nejen lépe regulovat své emoce, ale též rozumět emocím druhých (Tasman et al., 2015).

Zvýšení emoční stability je dáno zejména zráním centrální nervové soustavy a zvýšením odolnosti vůči zátěži. Další významný teoretik, E. Erikson, považoval tuto vývojovou etapu za fázi citové vyrovnanosti. Děti v tomto věku bývají optimistické, jestliže nastane emoční výkyv, většinou má jasnou příčinu. Dítě v mladším věku již více rozumí svému prožívání, rozvíjí se jeho emoční inteligence² (Vágnerová, 2012).

V mladším školním věku dochází k propojování racionálního uvažování a emočního hodnocení, k čemuž značně přispívá metakognice. Existuje také termín emoční paměť, která se projevuje stabilizací emočního očekávání. Pakliže dítě rozumí svým potřebám a svému prožívání, podobně jako se dokáže vcítit do druhé osoby a chápat její chování, značně ovlivněné emocemi, stanovuje si reálná očekávání a dokáže tak snáze své emoce regulovat (Vágnerová, 2012).

Období mladšího školního věku však není z hlediska emocionality podle Thorové (2015) zcela idealistické, ve smyslu optimistického ladění dítěte, citové vyrovnanosti: to, že dítě začíná se svojí školní docházkou, musí plnit mnohé, často velmi náročné úkoly, učí se respektovat nové autority a fungovat v kolektivu vrstevníků, představuje pro dítě značnou zátěž. Je nutné adaptovat se na všechny probíhající změny, kdy ne každé dítě má dostatečně vysokou frustrační toleranci, odolnost vůči zátěži nebo dobře rozvinutou schopnost adaptace. To vše může v dítěti vyvolávat strach nebo úzkost. Nutností je tak rozvíjení nových

²Tento termín prosadil H. Gardner, který jej však stále významným způsobem vztahoval ke klasicky pojaté inteligenci. Na jeho práci navázal D. Goleman, který tento koncept také značně prosadil a v současné době je většinou odborníky přijímán. V praxi se ukazuje, že mnoho lidí s nadprůměrným IQ nedosahuje ve svém životě takového úspěchu, jaký by odpovídal jejich inteligenci. Pro běžný život se jeví emoční inteligence jako mnohem důležitější. Jedná se o koncept, který se váže ke schopnosti fungovat v mezilidských vztazích (Goleman, 2011).

strategií, jak zvládat zátěž. Tyto strategie pak zvyšují odolnost dítěte vůči zátěži a stresu a vedou k vyšší emoční stabilitě.

V tomto věku stále platí, že je dítě značně **emočně závislé na autoritě**, tedy zejména rodičích, nově na učiteli. Jeho emoční prožívání mohou tito i jiní dospělí značně ovlivňovat – je možné s dítětem manipulovat, ale též mu pomáhat lépe se vyrovnávat s nároky prostředí (Šimíčková-Čížková a kol., 2005).

Emoční prožívání ovlivňuje nejen fungování dítěte v sociálním světě, ale i vztahování se k sobě samému, ve smyslu rozvoje sebepojetí, sebehodnocení. To, jak dítě přijímá samo sebe, ovlivňuje jeho účast v sociálních vztazích, má významný dopad na úspěšnost v budoucím životě. Emoční vývoj je tak značně propojen s vývojem sociálním (Poláčková Šolcová, 2018).

1.4 Sociální vývoj

Mladší školní věk se vyznačuje nejen optimismem a spíše převládající emoční stabilitou, ale též větší extravertí. Dítě předškolního věku sice již mělo zkušenost s vrstevníky, nicméně nebyly dosud navazovány hlubší vztahy, dítě se teprve učilo fungovat s jedincem stejného věku (Šimíčková-Čížková a kol., 2005). **Příklon k vrstevníkům** má podle Mahlera (2017) společensko-historický původ. Je dán zkušenostmi lidstva, že být ve větším společenství je jak bezpečnější, tak i užitečnější. Navíc účast ve větší skupině, zejména ve skupině osob s obdobnými vlastnostmi, zkušenostmi či právy, umožňuje rozvíjet sociální dovednosti potřebné pro život, jakými jsou spolupráce, solidarita, ohleduplnost, ale i obrana, a to obrana vlastní i skupiny.

Ve školní třídě se žák zprvu soustředí na zvládnání školních nároků, většinou také usiluje o školní úspěch a přízeň učitele. Později však začíná více registrovat své spolužáky, učitel podporuje v rámci jejich vzájemných vztahů kooperaci, toleranci, respekt, objevuje se také soutěžení (Šimíčková-Čížková a kol., 2005).

Jak zdůrazňuje Vágnerová (2012), školní věk je obdobím přípravy na dospělý život. **Škola plní významnou socializační roli v životě dítěte.** Mimo jiné již v tomto věku může být determinováno pozdější společenské zařazení jedince. V tomto ohledu je pak opět důle-

žité, do jaké míry je u dítěte přítomna školní zralost. Není-li dítě dostatečně emočně i sociálně zralé na vstup do školy, i když disponuje nadprůměrnou inteligencí, je vhodné zvážit odklad školní docházky.

Vzhledem k tomu, že u dítěte nemusí být dostatečně rozvinuty sociální dovednosti (komunikace, řešení problémů, kooperace apod.), je na učiteli, aby se v rámci edukace žáků zaměřil i na tuto oblast. Učitel by měl být schopen zvládnout základní diagnostiku třídy, porozumět sociálnímu fungování dítěte ve třídě a v případě potřeby intervenovat tak, aby nebylo dítě z třídního kolektivu vyčleňováno či aby dítě nehodnotilo samo sebe negativně. Nastat tak mohou i situace, kdy je rodičům dítěte doporučena návštěva odborníka, nebo jsou společně hledány způsoby, jak pomoci dítěti lépe přijímat sám sebe a optimálně se začlenit do třídního kolektivu (Černá a kol., 2015).

S. Freud, který vytvořil jednu z nejznámějších periodizací vývoje člověka, soudil, že je mladší školní věk obdobím, v němž se neodehrávají z hlediska vývoje jedince žádné výraznější změny. Mladší školní věk pojímal jako období latence, kdy se dítě primárně soustředí na zvládnání školních nároků (Říčan, 2010). Z výše podaného přehledu bio-psycho-sociálního vývoje dítěte je však zřejmé, že se mladší školní věk vyznačuje významnými změnami ve všech oblastech vývoje jedince, přičemž tyto změny nemusí být vždy dobře zvládnuty. Mnohdy ale nebývá snadné všimnout si obtíží dítěte, neboť jak bylo též zmiňováno, děti mohou své emoční prožívání skrývat, nebo se projevuje v podobě somatického onemocnění.

Erikson v rámci své teorie psychosociálního vývoje popsal období předškolního věku jako fázi konfliktu mezi iniciativou a vinou. Dítě proniká do vnějšího světa, je badatelem, který sbírá nové zkušenosti. Velkou měrou probíhá socializace, a to např. v kontaktu s vrstevníky, napodobováním rolí, které mají dospělí (často jsou tyto role zkoušeny v rámci napodobovacích her – na maminku apod.). Dítě pociťuje hrdost, když se mu něco podaří. Je žádoucí, aby bylo dítě oceňováno za snahu nebo úspěch, nemělo by však být trestáno nebo devalvováno za nezdar. Dítě zkouší své nové schopnosti a dovednosti, může překročit kapacitu svých schopností a v takovém případě se může cítit provinile. V této době je výrazně posilováno Superego, které odráží postoje a hodnocení autorit a zastupuje v osobnosti společenskou úroveň (morálku, hodnoty společnosti), která je v rozporu s rovinou biologickou (pudy). V tomto období se tak zakládá i morálka jedince (Kyle, 2008).

Jak vysvětluje Cakirpaloglu (2012), morálka se též vyvíjí postupně. Nejznámější teorie morálky vytvořili Piaget a Kohlberg. Piaget rozlišil pouze dva typy morálky: heteronomní, zastoupenou především u dětí předškolního věku (morálka jedince vychází z morálky autorit) a morálku autonomní, kdy se již jedinec řídí vlastními pravidly, etickými principy apod. Kohlberg tuto teorii revidoval. Hlavní rozvoj morálky dle Kohlberga neprobíhá v dětství, jak předpokládal Piaget, ale v dospívání. Kohlberg rozdělil morální vývoj do tří epoch, které dále členil na jednotlivé subfáze: za hlavní stádia morálky označil morálku prekonvenční, konvenční a postkonvenční. U dětí předškolního věku nalzáme morálku prekonvenční: tato morálka je egocentrická, dítě se řídí ve svém jednání odměnou nebo trestem, tedy sleduje vlastní zájem, je poslušné. V rámci prekonvenční morálky existuje stádium orientace na trest (pro dítě je klíčové vyhnout se trestu, jedná se tedy o klasické podmiňování, dítě je řízeno strachem) a druhým je naivní instrumentální hédonismus, kdy převládá osobní zájem dítěte (očekávání odměny, uspokojení vlastních, aktualizovaných potřeb. Klasické podmiňování je nahrazeno instrumentálním podmiňováním).

2 DĚTSKÁ KRESBA

Kresba je podle Vágnerové (2012, s. 183) „*neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazovat realitu tak, jak ji dítě chápe.*“ Dítě prostřednictvím kresby mnohdy sděluje více než pomocí slov. Možná právě proto bývá dětská kresba označována jako tzv. „královská cesta“ k poznání dětské psychiky (Šimíčková-Čížková a kol., 2005).

Davido (2008) si pokládá otázku, proč právě kresba má být královskou cestou k poznání dětské psychiky, a zároveň si na ni i odpovídá. V kresbě se zobrazuje nevědomí dítěte, ale i jeho vědomá přání. Dítě kreslí to, co jej zajímá, ale též to, co jej trápí. Kresba je pro dítě natolik významná, že ji dává svým blízkým jako cenný dar. Dítě prostřednictvím kresby komunikuje se svým sociálním okolím a zejména tedy u dětí, jejichž komunikace je narušena (např. děti s mentálním postižením), tak mají v kresbě jedinečný nástroj, jak vyjádřit svému okolí to, co prožívají. Velkou měrou se stává dětská kresba zdrojem poznání emocionality dítěte.

2.1 Vývoj dětské kresby

Je již známo, že do kresby postavy dítě promítá samo sebe: „*Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí*“ (Davido, 2008, s. 24). Vývoj kresby dítěte bývá srovnáván s vývojem řeči. Nejprve dítě bezesmyslně čará, což připomíná bezesmyslné opakování hlásek a slabik. Opakování kresebných pokusů je jakousi paralelou k broukání. Kresba se zdokonaluje a postupně se vyvíjí, co se do obsahu a provedení týče, a stejně tak se zdokonaluje i slovní projev dítěte (Bednářová, Šmardová, 2006). Kresba lidské postavy bývá nejoblíbenějším a nejčastějším námětem kreseb u dětí. Poprvé se s ní můžeme setkat mezi třetím a čtvrtým rokem, výjimečně i dříve. Záleží na tom, jak často dítě kreslí, či jaké má nadání (Šimíčková-Čížková a kol., 2005).

Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby jsou následující:

- **mentální vyspělost dítěte** – kreslení souvisí s celkovou mentální vyspělostí dítěte, ačkoliv kresba nemusí být vždy na stejné úrovni jako intelekt. Je-li intelekt a vyspělost kresby v nesouladu, je třeba pátrat po příčinách. Obecně se dá však říci, že grafický projev dítěte s mentálním postižením je v porovnání s jeho vrstevníky na nižší úrovni (Bednářová, Šmardová, 2006);

- **motorika** – aby dítě mohlo kreslit, držet tužku, musí být jeho motorika na úrovni, která odpovídá jeho věku. Pohyb ruky při psaní začíná vycházet z ramene, poté se postupně soustřeďuje do oblasti zápěstí. Koordinace mezi okem a rukou musí být v naprosté souhře (tzv. koordinace vizuomotorická). Pokud má dítě deficit v oblasti hrubé, jemné motoriky nebo v oblasti zrakového vnímání, přenáší se i do jeho grafického projevu (Bednářová, Šmardová, 2006);
- **lateralita** – laterální převaha se prohlubuje až během zrání dítěte. U některých jedinců se dostaví velmi brzy, jiné ji nemají stabilně vyhraněnou ještě před vstupem do první třídy. Používají tak při daných činnostech obě ruce, což můžeme pozorovat do věku 7 až 8 let. Rozlišujeme lateralitu souhlasnou (ruka a oko mají stejnou dominanci), zkříženou (ruka a oko mají opačnou dominanci). U „přecvičených leváků“, kteří trénovali svou nedominantní ruku, se mohou objevit poruchy učení (např. dyslexie) (Davido, 2008). Dítě bez vyhraněné laterality může svou kresbu vnímat jako „škaradou“, což může zapříčinit pocit neuspokojení. Avšak s postupným vyhraněním laterality dojde ke zlepšování grafického projevu, dítě je motivováno a vzroste zájem o tuto činnost (Bednářová, Šmardová, 2006);
- **zrakové vnímání** – „*Při kreslení, při psaní se účastní zrakové vnímání a jeho čtyři kvality: zraková analýza, syntéza, diferenciacce a paměť. Jedná se o schopnost rozložit celek na části, vidět detaily, odlišnosti, shody, ale také z jednotlivých částí složit celek, zapamatovat si, co jsem viděl.*“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 14);
- **paměť, představivost, pozornost** – dítě je schopné zapamatovat si, co vidí, zažívá a je schopné si tyto vjemy vybavit a reprodukovat. Už nemusí vidět skutečnou židli bez toho, aby si nedokázalo představit, jak daná židle vypadá. Obzvláště v mladším školním období je důležité posilovat oblast pozornosti, vnímání a záměrného vštěpování (Bednářová, Šmardová, 2006).

Vzhledem k tomu, že je kresba komplexním fenoménem, pochopitelně neplatí, že je daný výčet úplný. Kromě kognitivních procesů jsou podle Wedlichové (2010) velmi důležité také emoce, tedy dosavadní stav emočního vývoje, ale i aktuálně prožívané emoce, psychologický stav dítěte. Autorka zdůrazňuje zejména emoční vztah dítěte k tomu, co kreslí. Právě v tomto ohledu je pak možné poznávat, co dítě prožívá, jaký význam pro něj určité jevy mají. Goleman (2011) k tomuto doplňuje, že specifickým fenoménem je zobrazení traumatu v dětské kresbě. Děti zpracovávají trauma odlišně než dospělí. Mnohem více jej odehrávají, a

to zejména ve hře, ale i v kresbě. Emoční mozková centra jsou dle autora velmi vnímavá vůči metaforám, příběhům. Prostřednictvím kresby tak lze do určité míry zpracovat, nebo alespoň vyjádřit některá traumata, kdy s tímto materiálem může odborník následně dále pracovat.

Vývoj kresby odráží kognitivní i emoční, sociální vývoj dítěte, jak je přibliženo dále v textu.

2.2 Vývojová stadia kresby

Přestože se jednotliví autoři v terminologii a dělení vývojových stádií kresby různí, všichni se shodují na tom, že **kresba prochází procesem od** nekoordinovaného, na první pohled až **chaotického pohybu k čím dál promyšlenější práci s tužkou za použití jemné motoriky a koordinace oka a ruky**. Domněnku, že kresba dítěte „roste“ spolu s ním samotným, vyslovil jako první G. H. Luquet (Davidov, 2008). Tato myšlenka byla již mnohokrát potvrzena a doplněna o výsledky dalších výzkumů. Dětská kresba je psychology posuzována jako celkový ukazatel vývoje psychiky jedince, ve kterém se promítají nahodilé, avšak zákonité vývojové změny. Existují vývojové znaky, které závisí na věku optimálně se vyvíjejícího dítěte (Mlčák, 1996).

Jedním z prvních autorů, který vytvořil systematickou studii zachycující vývoj dětské kresby, byl anglický psycholog **C. Burt** (1921, in Mlčák, 1996), jenž vyčlenil jednotlivá stadia vývoje takto:

1. stadium čárání (2 – 5 let, vrcholu dosahuje ve 3 letech),
2. stadium linií (kolem 4 let),
3. stadium popisného symbolismu (5 – 6 let),
4. stadium popisného realismu (7 – 8 let),
5. stadium vizuálního realismu (9 – 10 let),
6. stadium potlačení kresebného projevu (11 – 14 let),
7. stadium uměleckého oživení (raná adolescence).

Pro inspiraci můžeme uvést také členění podle Příhody (1971), který ve své knize *Ontogeneze lidské psychiky* vystihnul posloupnost spontánního kresebného vývoje dětí. Rozlišil tyto stadia:

1. stádium črtací experimentace (2-3 roky);
2. stádium prvotního obrysu (3-4 roky);
3. stádium lineárního náčrtu (kolem 4 let);
4. stádium realistické kresby (5-10 let);
5. stádium naturalistické kresby (po 10. roce).

Mlčák (1996) pak tato stádia více přibližuje:

- **stádium črtací experimentace:** objevuje se u dítěte již před druhým rokem. Dítě pouze čará tužkou po papíru. Pohyby vycházejí nejprve z motoriky ramenního kloubu, později i z kloubu zápěstního. Později se přidruží kruhové, spirálovité a elipsovité tahy, přerušované krátkými čarami. První kresby domů v pozdějším stádiu proto mívají zakulacené rohy³;
- **stádium prvotního obrysu:** stádium nastává po 3. roce věku dítěte. Kresbu dítě spojuje s určitým významem, kdy se jedná o postihnutí analogie mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou;
- **stádium lineárního náčrtu:** stádium se váže k 4. roku. Kresba je již uvědomělá, tematicky zaměřená, nejčastěji na člověka, zvířata, dům, strom, apod. Fantazie dítěte zde splývá s realitou. Významným tématem je člověk, kterého dítě vytváří z uzavřené křivky, která vyjadřuje celé tělo, a z čar, vyjadřujících končetiny, především dolní (tzv. hlavonožec). Kresba dítěte v tomto stádiu má dosud málo podrobností, kdy např. člověk bývá vyjádřen bez rozdílu pohlaví a věku. Obecně zde platí, že čím je dítě mladší, tím je jeho kresba obsahově chudší⁴;
- **stádium realistické kresby:** nastupuje mezi pátým a šestým rokem věku dítěte, kdy dochází již k oddělení dětského zážitku od reality, i když dítě stále kreslí podle své představy, nikoliv podle předlohy. Začíná kreslit i individuální znaky jako např. oblek u člověka, deštník apod. Kresba se již stává dvoudimenzionální, nelineární. V tomto stádiu je typické, že dítě kreslí to, co o daném předmětu ví, a ne to, co vidělo

³ Jak doplňuje Davido (2008), v této fázi již začíná být vnímatelný intelektový vývoj dítěte, a to zejména v kontextu snahy napodobit psaní dospělých, držet tužku podobně, jako činí dospělí, tedy určitý záměr ve stádiu čarání, jak tuto fázi autor označuje, již lze vnímat.

⁴ I když může být kresba obsahově chudá, nese mnoho významů pro porozumění dítěti. Dle Davido (2008) dítě především kreslí sebe, tedy to, jak samo sebe vnímá. I přes málo prvků v kresbě tak lze usuzovat na prožívání dítěte např. z toho, jak velká postava na papíře je, kde je umístěna apod. K tomu, aby však bylo kresbě dítěte rozuměno, je podle Heluse (2009) nutné přistupovat ke kresbě dítěte velmi citlivě, všimnout si různých detailů (výběr tématu, jeho zpracování, barva apod.). To, kolik informací jedinec z dětské kresby získá, závisí na jeho zkušenosti s analýzou či diagnostikou dětské kresby, ale též citlivostí a porozuměním dětskému světu.

v předloze. Původní náčrt bývá obohacen věrnějšími a typickými detaily. V tomto období je dětem blízký i svět zvířat, která zobrazují s nepravidelným počtem nohou, avšak tvář zvířete má zachovanou lidskou podobu. Oproti tomu předškolní děti kreslí zvířata převážně z profilu, obličej však často kreslí en face⁵;

- **stadium naturalistické kresby:** jedná se podle autora o završení dětské kresby, které u dětí nastupuje po desátém roce, čímž končí tzv. zlatý věk kresby. V tomto stadiu mizí realistické momenty, dítě totiž začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale jak se mu předmět skutečně jeví. Charakteristickým znakem bývá ubývání ortoskopie, zlepšování proporcí předmětů, ubývá zájem o ornament. Kresba je pojata perspektivně, s náznakem stínování, dítě se snaží o prostorové zobrazení. V období mezi desátým a jedenáctým rokem se kresba dítěte dostává do určité krize, kresba se stává popisnou. Dítě v tomto věku bývá kritické a může tak začít považovat svou kresbu za nedokonalou a svůj kresebný projev začne potlačovat.

Jiné dělení nabízí Sikorová (2012), která rozlišuje pouze tři fáze, a to stadium bezobsažného čarání, stadium obsažného čmáraní a stadium znakové kresby. První stádium odpovídá stádium črtací experimentace dle Mičáka (1996). Autorka doporučuje tento počátek kresby u dětí podporovat: děti by měly pracovat s měkkými materiály, kreslit na velký papír, např. balicí papír. Dítě by mělo „čmárat“ radostně. Ve druhé fázi by měli rodiče u dětí podporovat všímání si děje různých věcí, které dítě kreslí. Poslední stádium spojuje autorka s koncem třetího roku, kdy se již začíná kresba podobat tomu, co dítě chce nakreslit.

Davidov (2008) rozlišuje období skvrn, následované stádiem čmáranic. Následují stádia čarání, hlavonožců. Samo sebe začíná dítě kreslit v okamžiku, kdy si začíná uvědomovat své tělesné schéma. Transparentnost se objevuje kolem 7. - 9. roku, nicméně pokud přetrvává v kresbě i po 10. roku, může se dle autora jednat o známku mentálního postižení. Dokud dítě není schopno zachytit perspektivu, sklápí předměty, tedy umísťuje je do roviny, s různou, nikoliv správnou proporcí částí těl, věcí. Poslední stádium označuje autor jako zobrazování v prostoru, objevuje se kolem 12. roku.

⁵ V kresbách dětí v tomto období se objevuje řada zajímavých jevů, jimiž se podrobně zabýval Uždil (1980). Jedná se např. o grafoidismus, představující tendenci naklánět kresbu ve směru písma, zmenšovat předměty a řadit je za sebou. Častým prvkem bývá v kresbách také automatismus, spočívající v opakování dříve osvojených tvarů, např. zobrazení vln, trávy, oblaků. Občas dítě využívá i nepravého ornamentu a snaží se nakreslené předměty ozdobit. V kresbách se také uplatňuje princip symetrie, kresba tak působí kompozičně vyváženým dojmem.

Lze shrnout, že jednotlivá dělení jsou sice různá, nicméně v zásadě vždy upozorňují na důležité milníky v kresbě dítěte, jakými jsou uvědomělé znázorňování objektů vnějšího či vnitřního světa dítěte či významný prvek, a to kresba hlavonožce. Za nejvíce přehledné a dostatečně detailní považujeme klasifikaci Příhody (1971), který také ke každému stádiu přesně určil věkové rozpětí, a to tak, že se nepřekrývá, jako je tomu např. u Burta (1921, in Mlčák, 1996).

2.3 Kresba lidské postavy

O tom, že **kresba lidské postavy nese značný symbolický význam**, je přesvědčeno mnoho odborníků. Na téma kresby, zejména tedy dětské kresby, bylo vydáno mnoho publikací, studií apod. V práci se kloníme k názoru uvedené Vágnerovou (2012), že kresba plní především neverbální symbolickou funkci a dítěti umožňuje zobrazit jím vnímanou realitu, nicméně je také důležité uvést, že existují i opačné názory. Podle Badoška (2013) i přesto, že je kresba zkoumána a využívána v diagnostice již od 60. let minulého století, mnoho poznatků, které toto bádání v oblasti kresby přineslo, je dle autora spíše v rovině spekulací, které ovšem postupem času získaly hodnotu pravidel, která jsou užívána.

Jedním z **kritiků kresby lidské postavy** je např. Swensen, který dle Garfielda (2008) prokázal několika výzkumy testu DAP (Draw-a-Person Test), že závěry, k nimž Machoveřová dospěla, jsou spíše hypotézami, které nemají své reálné opodstatnění a test by tak neměl být užíván v klinické praxi. Zároveň však autor podotýká, že tento test, stejně jako jiné projektivní testy, jsou v současné době kliniky často velmi dobře přijímány, byť se jedná o doplněk jiných diagnostických nástrojů. Stále je tak podle autora značně široké pole pro testování významu a využití kresby lidské postavy, hledání empirických potvrzení některých předpokladů, které jsou užívány v praxi jako skutečně prokázané zákonitosti.

Cognet (2013) k tomuto dodává, že s kresbou nelze pracovat mechanicky. Podobně jako psychoanalytik pracuje velmi dynamicky, a to ve spolupráci se svým pacientem nebo klientem při výkladu snu, nevyužívá snáře, nelze ani v případě interpretace dětské kresby pracovat s jednotlivými znaky bez jejich vztahování ke konkrétnímu dítěti. Je vhodné, pokud dítě může ke kresbě asociovat, více o ní vyprávět, čímž lze lépe porozumět jejímu významu či významu jednotlivých prvků kresby lidské postavy.

To, jak je ke kresbě lidské postavy většinou odborníky, tedy psychology či psychiatry přistupováno, a to z hlediska diagnostiky, shrnuje Vágnerová (2012), která konstatuje, že je vývoj kresby pojímán jako fenomén, který zachycuje celkový psychický vývoj dítěte. Rozlišit tak lze tři stádia:

1. **stadium hlavonožce:** kresba lidské postavy se objevuje přibližně ve 3 letech. Dítě při kresbě lidské postavy vychází jednak z toho, co vidí, ale též z toho, jak vnímá své tělo. Již od narození je pro dítě důležitý zejména obličej, tedy děti se soustředí především na kresbu hlavy a detailů obličeje. Teprve poté následují končetiny, které jsou též důležité pro navazování sociálního kontaktu či provádění různých aktivit. Vzniká tak typický hlavonožec;
2. **stadium subjektivně fantazijního zpracování:** v tomto stádiu se děti ocitají kolem 4-5 let. Do kresby dítěte se promítá jeho fantazie, tedy konkrétně to, co dítě vnímá jako významné. Dochází ke kresbě šatů, knoflíků, těhotných žen apod. Podle autorky je společným rysem akcent na oblast trupu;
3. **stadium realistického zobrazení:** stadium se nachází na konci předškolního období. Kresba se stává přesnější, více odráží realitu, má více detailů. Dítě již mnohem více kreslí to, co vidí, nikoliv to, co primárně vnímá jako významné. Jeho zájmem je co nejvíce zachytit realitu, která jej obklopuje. K tomuto autorka dodává, že z hlediska přístupu k realitě lze rozlišit další tři fáze, a to presymbolickou, senzorickeou fází, fází přechodu na symbolickou úroveň a fází primárního symbolického vyjádření. Jak již bylo zmíněno, dítě tedy zprvu čmárá, protože jej tato aktivita baví, později začíná rozumět tomu, že toto čmáraní může i zachytit určitou realitu, nese význam. Toto pochopení se pak objevuje jako pojmenování toho, co dítě nakreslí. Následně již dítě má primárně záměr nakreslit určitý jev, přičemž zprvu tedy kreslí dítě to, jak jevy vnějšího i svého vnitřního světa vnímá.

V souvislosti s tím je ovšem vhodné upozornit i na význam **kulturní determinace dětské kresby**. Jolley (2010) uvádí, že byly vysledovány rozdíly mezi kresbami japonských a amerických dětí. V Japonsku děti podléhají určitému drilu, značné kontrole jejich chování již od útlého věku. Japonské písmo se navíc musí děti učit, resp. osvojují si přímo podobu konkrétních slov, výuka psaní je tak odlišná oproti zemím užívajících např. latinku. V kresbách japonských dětí jsou podle autora oproti dětem americkým mnohem méně zastoupeny emoce. Zjištěny byly i další odlišnosti, jako větší velikost kresby lidské postavy, která může

reflektovat důraz kladený na vysokou sebedůvěru. Obdobně lze podle autora spatřovat vliv kultury či společnosti v kresbě čínských dětí, které ve svých kresbách nevyjadřují to, co vnímají (např. znečištěné ovzduší), v případě kresby lidských postav bývají mnohem méně zastoupeny negativní emoce.

Kromě kulturních vlivů však existuje i vliv dalších faktorů, z nichž lze zmínit genderový aspekt. Soukup (2014) zmiňuje výzkum DuBois ze 40. let minulého století, provedený na ostrově Alor. Dětské kresby, které autorka získala, analyzovala z hlediska antropologického a psychologického. Během svého výzkumu posbírala přibližně 55 kreseb dětí a dospívajících ve věku 6-16 let. Zjistila, že chlapci a dívky kreslily odlišné objekty: chlapci kreslili postavy, jevy spjaté s místními ceremoniály, dívky pracovní nástroje. Nutno doplnit, že až do příjezdu této výzkumnice neměly děti žádnou zkušenost s papírem a tužkou.

2.4 Zkoumané prvky v kresbě lidské postavy

Jak bylo uváděno v předchozím textu, kresba je předmětem zkoumání mnoha vědců a užívá se i v diagnostice, a to zejména u dětí. Tato skutečnost není podle Vágnerové a Šturmy (1982, s. 13) nijak překvapivá, neboť „*člověk má v životě dítěte klíčovou roli z hlediska poznávacího i citového.*“

Kresba lidské postavy může být zkoumána z různých hledisek, což bylo reflektováno i v kapitole druhé, která přibližuje vybrané projektivní techniky. Jak uvádí Zradičková Šafránková (2009), **kresba může být analyzována jak kvantitativně, tak i kvalitativně.** Při **kvantitativním** posuzování se hodnotí zastoupení vybraných znaků v kresbě. Je sledováno, jaký počet daných znaků jako kritérií reflektujících intelektový vývoj dítěte je v kresbě lidské postavy obsaženo. Neplatí ovšem, že by s věkem narůstal počet dílčích znaků, jako např. detaily na oblečení, resp. tento nárůst lze sledovat, přibližně však jen do desátého roku věku – poté klesá zájem dítěte o kresbu, což se může projevit i v tom, s jakou pečlivostí ke kresbě přistupuje. Jak však zmiňuje Davido (2008), kvalita kresby se odvíjí také od toho, do jaké míry má dítě možnost věnovat se kresbě. Jestliže se jedná spíše o ojedinělé příležitosti, dítě se omezuje na jednoduché ztvárnění, často zpracovává stejné náměty, výtvarné projevy jsou více realistické.

V rámci diagnostiky bývá věnována pozornost i dílčím prvkům, a to z jejich konkrétního ztvárnění, které může být vodítkem pro rozpoznání psychických zvláštností dítěte či

dokonce obtíží, které dítě zažívá. Tyto prvky, dále popsané v textu, je však podle Davido (2008) nutné interpretovat velmi obezřetně. Odborník pracuje s různými hypotézami a volí tu, která se jeví pro daný příklad jako nejvíce relevantní. Jak autor zdůrazňuje: „*klíč ke kresbě neexistuje, existují jen interpretace a ty mohou být všechny pravdivé*“ (Davido, 2008, s. 26).

Dle Zradičkové Šafránkové (2009) **projektivní posouzení kresby sleduje zejména emcionalitu dítěte či jeho sociální fungování**. Je předpokládáno, že dítě do kresby promítá své hlavní pocity a postoje, v kresbě se mohou objevit specifické charakteristiky dítěte. Některé prvky se pak objevují v menší míře a mohou značit psychickou poruchu. Určitými varovnými signály v kresbě lidské postavy, provedené dítětem, jsou podle autorky, která vychází z prací Altmana (1998), Davidové (2008) a Májové (2005), následující:

- **hlava:** hlavě by mělo být v rámci kresby lidské postavy věnováno co nejvíce pozornosti. Není-li tomu tak, může tato skutečnost svědčit pro neurotické potíže, depresi, uzavřenost, potíže s adaptací. Příliš velká nebo příliš malá hlava bývá signálem nevyrovnanosti, emočních, komunikačních problémů. Velká hlava může být projevem potřeby upoutávat pozornost. Malá hlava může být signálem prožívané úzkosti, nízkého sebevědomí;
- **obličej:** zvýrazněné rysy tváře mohou značit skrytou agresi. Pokud obličej není vyobrazen, jednat se může o nedostatečný sociální kontakt, uhýbavost, ale i povrchnost v interpersonálních vztazích;
- **oči:** jejich zdůraznění je typické spíše pro dívčí kresbu, u chlapce může být dle autorky, která zmiňuje názor Altmana (1998), tento prvek znakem homosexuality. Malé, zavřené oči bývají signálem introverze, skryté oči (např. brýlemi) mohou značit úzkostnost či přání nevnímat realitu;
- **vlasy:** jedná se o prvek sexuální či prvek reflektující narcismus;
- **uši:** větší uši kreslí děti, pro které je důležité poznání. U dětí s poruchami sluchu mohou uši zcela chybět;
- **ústa** se podle autorky pojí s potravou, řečí a erotikou. Váží se ovšem také k postavě matky. Pokud v kresbě postavy ústa chybí, často se může jednat o signál narušené komunikace v rodině či absenci láskyplné komunikace v rodině. Naopak otevřená ústa, se zuby, značí agresi, sevřené rty napětí, vyplazený jazyk nevyřešenou sexualitu;

- **trup, tělo:** jestliže chybí zobrazení těla po fázi hlavonožce, jedná se o projev odmítnutí vlastního těla či nejistotu v pohlavní roli;
- **paže:** zde se jedná o projev spojený s potřebou sociálního kontaktu. Pokud jsou paže nakresleny krátké nebo zcela chybí, může být tato skutečnost projevem strachu z lidí, projevem komunikačních problémů. Velké paže se mohou pojit s potřebou moci, dominance. Pokud chybí ruce, nemusí se ještě nutně jednat o významný diagnostický prvek, neboť tato část lidské postavy je podle autorky nejnáročnější z hlediska kresběné techniky. Nicméně i tento prvek bývá hodnocen, a to jako nízké sebevědomí, pakliže na obrazu chybí;
- **nohy:** nohy značí oporu těla, rovnováhu. Deformita nebo jejich absence tak může být projevem nejistoty v životě, nezakotvenosti, obtížného postavení v určité sociální skupině;
- **oblečení:** tento prvek se váže k sociální realitě, sociálním normám. Jak autorka zdůrazňuje, oblečení je též prvkem, který je hodnocen z hlediska vývoje dítěte. Je tak zcela v pořádku, pokud přibližně do 7. roku věku chybí. Později se však může jednat o patologický, asociální vývoj osobnosti. Oblečení se také pojí s určitou rolí, a ty jsou také v rámci kresby lidské postavy interpretovány: námořník tak může značit spokojenost dítěte, policista agresivitu dítěte, klaun sklon k depresím, stařec je podle autorky projevem agresivity, kdy má dítě přání zbavit se určité osoby ve svém životě.

Pochopitelně platí, že nelze automaticky interpretovat jednotlivé prvky. Pokud má např. dítě přání stát se policistou, ve svém sociálním okolí má silně zastoupenou tuto profesní roli, bude interpretace dané kresby jiná, než je tomu u dítěte, které se běžně s policisty neseťkává, navíc je např. dívkou (chlapci si často v dětství přejí stát se policisty apod.). Za pozornost však stojí, že některé prvky jsou podle Obereignerů a kol. (2011) pro odborníky poměrně jasným signálem, na jakou oblast se zaměřit, byť i tito autoři zdůrazňují, že užívat kresbu lidské postavy k diagnostice lze pouze v rámci orientačního vyšetření. Autoři zmiňují kresbu u schizofreniků a uvádějí, že signálem, svědčícím pro možnou přítomnost schizofrenie, je hlava, a to její absence, resp. chybění obličeje, chudé provedení obličeje, což je chápáno jako projev možné ztráty kontaktu se sociálním okolím. Zavřené oči mohou být projevem halucinací, zdůraznění očí, upřený pohled se často nachází v kresbách lidí s paranoidní schizofrenií. Jak autoři doplňují, u některých forem schizofrenie nelze DAP aplikovat

(např. katatonní), je také sledována změna v kresbě s tím, jak se nemoc projevuje či je léčena, kdy tedy některé typické projevy v remisi mizí.

Specifika kresby u dětí přibližuje Mádlová (2009), dle které bývají u dětí nejnápadnějším prvkem oči, a to zejména u dívek, které v šesti letech umí nakreslit oči velmi přesně a precizně. Druhým častým detailem bývají ústa. Nos pro děti nemívá většinou velký význam, často tedy v kresbě chybí, a pokud se v ní objeví, většinou jen jako rovná čárka. Kolem šesti let již bývá nos propracovanější. Již na konci předškolního věku by děti měly zvládnout spojit trup s hlavou krkem, většina dětí by také měla nakreslit již na konci předškolního věku trup. Nohy většinou neabsentují, což neplatí pro ruce, ovšem opět na konci předškolního období by děti měly ruce kreslit. Ještě před vstupem do školy by měla být kresba paží a nohou dvojdimenzionální. Existuje také rozdíl mezi chlapci a dívkami, kdy dívky většinou rychleji zvládají jednotlivé prvky, jejich kresby bývají zejména v předškolním věku propracovanější. Platí však pro obě pohlaví, že se postupně proměňují témata kresby. Kresba lidské postavy dominuje v předškolním věku, v mladším školním věku, zejména pak ve starším školním věku již volí děti jiná témata. Mezi 5. - 10. rokem kreslí děti rády, toto období je z hlediska kresby velmi dynamické. Některé děti však mohou být velmi kritické vůči úrovni své kresby a odmítají se věnovat této činnosti.

V mladším školním věku již bývá kresba propracovanější, a to nejen proto, že již dítě získalo s kresbou větší zkušenosti. Je však schopno více vnímat určitý jev v jeho celistvosti, nezaměřuje se tolik na detaily, děti jsou v tomto věku schopny systematictější explorační. Na vyšší úrovni je také grafomotorika, což vede k propracovanější kresbě (Vágnerová, 2001). Mění se i náměty kresby, často se jedná o téma rodiny. Dítě je schopno zachytit dynamiku vztahů v rodině, vzájemné vazby, včetně vztahů se sourozenci (Vágnerová, 2005), čehož je využíváno např. v rámci psychoterapeutické práce s dítětem, v níž je kresba též využívána.

Posledním ze znaků, u kterého je vhodné se více zastavit, je **barva**. Davido (2008) uvádí, že pakliže v kresbě barva chybí, značí to citovou prázdnotu. Při analýze kresby se hodnotí užití konkrétních barev, jejich sytost, hustota, viditelnost z dálky, odstín. Pakliže dítě volí barvy odlišné než je tomu v realitě (např. slunce není žluté), svědčí tato skutečnost podle autora o specifických jeho prožívání, nevědomí. Dle Cogneta (2013) záleží také na od-

stínu barvy, resp. konkrétní barvě, kdy teplé barvy značí vřelost, schopnost adaptace na sociální vztahy, tmavé barvy se mohou pojít s více negativním až depresivním laděním. Příliš intenzivní míchání barev bývá znakem impulzivity či nevyzrálosti osobnosti. Nicméně užití barvy může být podle autora spojeno také s věkem. Děti předškolního věku mívají v oblíbenosti červenou a mohou s ní kreslit zcela výhradně.

2.5 Specifika kresby dítěte bez postižení

V návaznosti na výše uvedené lze shrnout, jaké znaky by měla mít kresba dítěte či jakých znaků je vhodné si všimnout v případě dětí bez postižení. Dle Vágnerové (2017) se jedná o tyto znaky:

- **umístění postavy na papíře:** kresba by měla být umístěna doprostřed papíru, měla by velikostí odpovídat ploše papíru. Umístění na kraj, malá postava apod. odrážejí emoční stav, vnitřní konflikty dítěte, stejně jako když dítě např. mladšího školního věku nakreslí pouze obrysy postavy, vyčmárá některé části postavy. Extrémně velká kresba signalizuje emoční napětí a nejistotu, v předškolním a mladším školním věku se však může jednat o manuální neobratnost. Velké objekty se objevují u dětí s hyperaktivitou, ovšem může se také jednat o odraz přání (velká maminka, která dítěti chybí apod.), naopak zmenšení může být projevem strachu. U dětí v předškolním věku platí, že čím více postav kreslí, tím jsou menší;
- **způsob vedení čar, stínování** apod.: kresba by měla být provedena přiměřeným tlakem na tužku. Silné čáry mohou být znakem napětí, ale též důsledkem nezralé koordinace ruky a oka. Podobně je vhodné všimnout si zesílení čar jen u určité části postavy, značící opět napětí dítěte, konflikt s oblastí, kterou reprezentuje (např. ruce se vážou k sociálnímu kontaktu). Slabé čáry značí úzkost, nejistotu, stejně jako čáry přerušované, překreslené, roztřesené. Gumování může být projevem strachu ze selhání, nadměrné pečlivosti. Za signál úzkosti považuje autorka také nadměrné stínování nebo začernování určité plochy, nicméně do 8-9 let bývají tyto projevy v normě;
- **integrovanost částí:** u dívek do 6 let a chlapců do 7 let je v normě, pokud nejsou jednotlivé části těla správně spojeny. Později se může jednat opět o projekci emoční tísně, konfliktu (nepřipojení rukou, nohou k tělu);
- **nevyváženost proporcí, deformita:** velká hlava může značit emoční problémy, opět však až do 8 let se jedná o normu. Děti mohou mít nedostatečně vyvinout koordinaci

ruky – oka, nemusí si vhodně odhadnout kresbu na papíře. Asymetrie částí těla, zejména obličej, je opět u dětí v předškolním věku či na začátku mladšího věku, zejména u chlapců, v normě, vlivem menší koncentrace či pomalejšího zrání senzomotorické koordinace;

- **chybění nebo nadstandardní zobrazení některých částí:** v kresbě dítěte mladšího školního věku by měly být zastoupeny všechny hlavní prvky, tedy detaily obličej, oblečení apod. Pokud některý prvek chybí, značí to opět konflikt, podobně jako zvýraznění, které ale může být i projevem přání. Je běžné, že dívky předškolního věku nebo mladšího školního věku věnují větší pozornost detailům obličej než chlapci. Pokud však zcela chybí oči, jedná se o významný diagnostický prvek i u dětí na konci předškolního období, což platí i pro absenci panenek (problém v kontaktu s lidmi, pocit sociální izolace). Výrazné prokreslení očí může značit emoční vzrušivost, velké oči podezíravost. Krátké ruce bývají vykládány jako bezmoc, slabost, problém v kontaktu s lidmi, příliš dlouhé ruce naopak potřeba kontroly nad druhými. Chybění paží by nemělo nastat ani na konci předškolního období. Ruce, chodidla častěji chybí v postavách chlapců. Velké a silné nohy značí potřebu bezpečí, zakotvení, pro malé a krátké nohy platí opačný význam (nejistota, nezakotvení). Příliš mnoho detailů na oblečení může být projevem zvýšeného napětí dítěte. Sklon k impulzivité, typický např. pro děti s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), se projevuje nepropojením některých částí těla, asymetrií paží a nohou, vynecháním některých detailů. Kresba začerněná, zjednodušená nebo se smutným výrazem může být znakem deprese – tyto děti také často odmítají test provést. Zuby, dlouhé paže, přechmárávání je projevem agrese.

Vinklerová (2005) uvádí, že **s narůstajícím věkem by měla přibývat dimenzionalita**, nicméně autorka na základě vlastního výzkumu rozporuje některé zákonitosti hodnocené v kresbě jako norma: děti ve 3. třídě začínají kreslit často schematicky, odklání se od realistického zobrazení, což jim v testu snižuje body a značí nižší vývojovou úroveň nebo nižší intelekt. Též Vágnerová (2017) apeluje pouze na orientační vyhodnocování kresby. Je vhodné, pokud dítě nakreslí kreseb víc (v testové situaci nebo vlivem aktuálně prožívaného problému může některé prvky kresby opomenout apod.), je nutný rozhovor s dítětem nad kresbou, dítě musí dostat jasnou instrukci, k čemuž Vinklerová (2005) uvádí, že i instrukce

dávané dětem při kresbě lidské postavy jsou vágní – je pak legitimní, pokud např. dítě nakreslí nahou postavu, i když následně je za toto při vyhodnocování penalizováno. Podle Vágenerové (2017) je vhodné pojmout kresbu jako námět k rozhovoru s dítětem – ptát se jej, co se mu v kresbě povedlo, co ne, co by chtělo dítě nakreslit jinak, co postava dělá, co si myslí, jakou má náladu, zda ji něco trápí apod. V tomto ohledu se pak kresba stává cestou do duše dítěte.

2.6 Specifika kresby u dětí s autismem

Thorová (2016) podává výčet specifík kresby u dětí s poruchami autistického spektra (dále též jako PAS):

- dítě nechce kreslit, může i odmítat vzít tužku do ruky, nejeví o kreslení zájem. Pokud kreslí, jedná se o čmáranice nebo jednotlivé grafické prvky. **Odmítání kreslit** je často dáno tím, že si dítě uvědomuje, že jeho kresba nemůže plně odpovídat realitě;
- zároveň však mezi dětmi s PAS je mnoho těch, které kreslí neustále, nicméně jedná se o prvek **stereotypie**. Dítě kreslí to, co je jeho objektem zájmu (auta, dinosauři, číslice), a to neustále dokola, po dlouhé měsíce. Kresba může být velmi precizní, provedená postupně do dokonalosti, často nadprůměrná vzhledem k věku. Může být přítomen velký smysl pro detail, často se však jedná o detailní kresbu i velmi jednoduchých námětů (nápisů), kresba však může také zcela postrádat obsah (pruhy, čáry, kostky);
- **vývoj kresby bývá většinou opožděný**, obtíže se objevují s vizuomotorickou koordinací, jemnou motorikou, kresba má organický charakter a vyžaduje velké úsilí dítěte;
- objevovat se mohou **zvláštní témata**, opět se opakující (pták připojený do zásuvky, mapy, plány);
- **kresba** může být podle autorky zvláštním způsobem **rozpadlá** (témata se překrývají, kompozice je zcela originální, kresba připomíná kresbu jedinců s organickým postižením mozku);
- specifická bývá i kresba lidské postavy: nesprávné napojení částí těla nebo chybění některých částí těla, kresba postavy je vždy spojena s předmětem zájmu (např. dino-

saurem), kresby bývají stereotypní, stále stejné, prováděné jednoduchými tahy, končetiny jsou jednodimenzionální, většinou chybí detaily. Lidská postava může nabývat podoby zvířat, věcí.

Vermeulen (2006, s. 115-116) nahlíží na kresby dětí s PAS jako na „*technické skvosty*“. Kresby těchto jedinců hodnotí jako velmi propracované, to, co je pro ně charakteristické, že na nich většinou absentují lidé. Volena jsou témata technická, různé věci, ovšem lidé jen velmi zřídka. Spíše se jedná o stroje, vlaky, budovy. Kresby mohou být dokonalými replikami objektů v reálném světě, nicméně v kresbách těchto dětí většinou chybí příběh. Platí také, že jsou tyto kresby „*mnohem více zobrazením než fantazií*“.

Z těchto přiblížení specifík kreseb autistických dětí je zřejmé, že se lze setkat z hlediska propracovanosti kresby (opomeneme-li specifika, jakými jsou zaměření na neživé objekty, perseverace v kresbě apod.) s dvěma extrémy, ohraničujícími zcela jedinečné, různě kvalitní kresby. To je ovšem též charakteristické pro děti s PAS, neboť tyto jedinci bývají velmi odlišní. Jestliže pro každého člověka platí, že je originálem, u dětí s PAS jako by tato premisa platila dvojnásobně. Rozdílnost kreseb dětí s PAS ilustrujeme na obrázcích 1 a 2.

Obrázek 1 Kresba chlapce s PAS, vysoce funkční autismus, 10 let

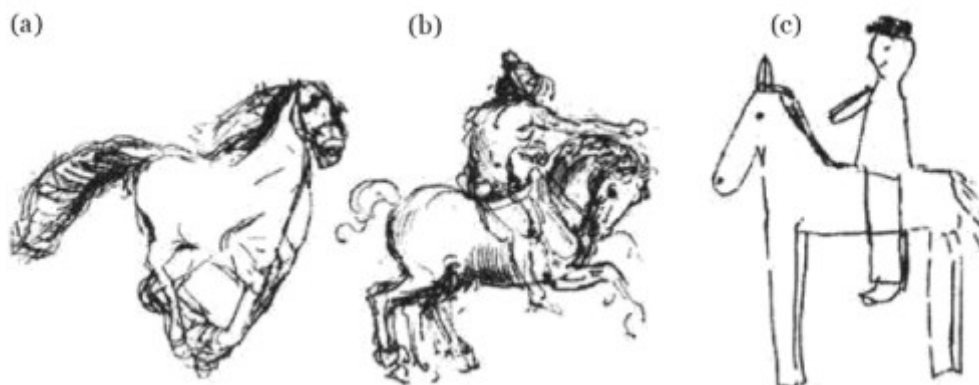


Zdroj: Thorová (2006, s. 158)

Jak uvádí Thorová (2006), tato kresba je vytvořená chlapcem, který má vysoce funkční autismus, tedy dobře funguje v běžném životě, má intelekt v normě či nadprůměrný. O kresbu však nejeví zájem. Kresba je dle autorky příkladem stereotypní kresby, prováděná

je stále stejně, s několika jednoduchými tvary, bez dimenzionálního zobrazení končetin, schéma je jednoduché, chybí tvary.

Obrázek 2 Kresba koně (dítě s PAS, da Vinci, 8leté dítě v normě)



Zdroj: Ramachandran (2013, s. 260)

Na obrázku a) je kresba sedmileté dívky s PAS, která není schopná komunikovat či zvládat úkony, jakými jsou zavázání tkaniček u bot. Uprostřed je obraz koně od L. da Vinciho, třetí obrázek v pořadí je osmiletého dítěte, s intelektem v normě. Dle Ramachandran (2013) existuje hypotéza, že i přes rozsáhlé poškození mozku (dítě má i mentální postižení, je emočně nevyspělé, sociálně stažená) mohou být v mozku, např. v pravém temenním laloku, nepoškozené tkáně. Běžně se lze setkat s tímto jevem u osob po mozkové příhodě či s nádorem, které při tomto postižení nezvládnou jednoduché nákresy, nedokážou kreslit, kresby případně bývají neživé, ovšem jsou velmi propracované do detailu.

2.7 Specifika kresby u dětí s mentálním postižením

U dětí s mentálním postižením se lze setkat se specifiky v kresbě, která jsou dána jak nižším intelektem, tak i **sníženou úrovní grafomotoriky**. Jak vysvětlují Valenta, Michalík a Lečbých (2018), postižena bývá jemná motorika prstů a rukou, což vede k menší obratnosti nejen při psaní, ale také při kreslení. Míra obtíží závisí na stupni postižení. U hlubokého nebo těžkého mentálního postižení nemusí být kresba vůbec realizována, resp. pokud dítě kreslí, jedná se o úroveň kresby, která odpovídá vývojovému stupni. Dle autorů se i v případě dětí s lehkým mentálním postižením setkáváme v rámci kresby lidské postavy s nižším počtem detailů, dochází k neadekvátnímu spojování částí těla. Velmi často tyto děti nejeví o

kresbu zájem. Příčinou bývá jak nižší úroveň grafomotoriky, tak i negativní reakce sociálního okolí na kresbu, nebo i neschopnost zvládat neúspěch. Děti mohou vnímat, že se jejich kresba liší od kresby vrstevníků, nebo nejsou spokojeny s tím, co nakreslí, což vede k frustraci a následnému odmítání věnovat se kresbě.

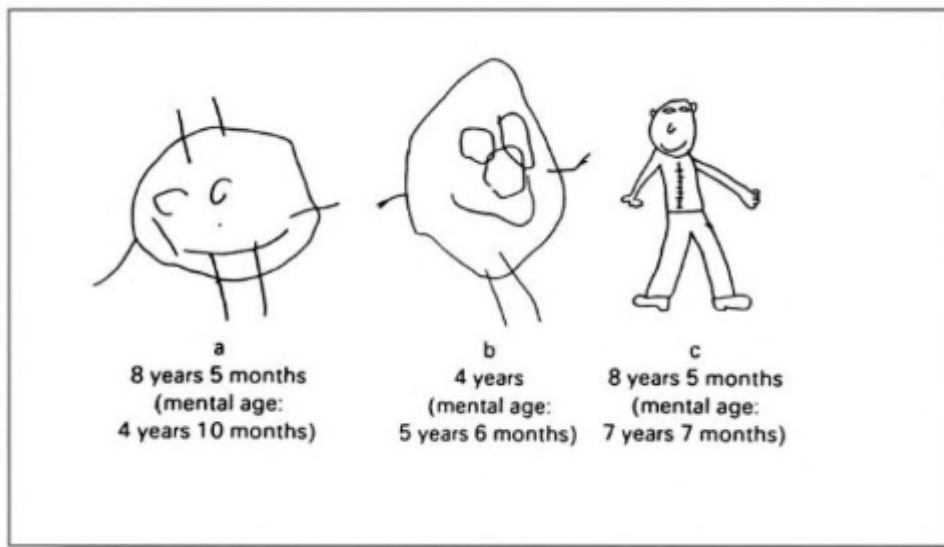
Valenta (1993) shrnuje poznatky dílčích výzkumů, které mapovaly specifika kresby lidské postavy u dětí s mentálním postižením. Zjištěny byly zejména tyto znaky v kresbě dětí s mentálním postižením:

- chudost představ, fantazie;
- **kresba není technicky správně**, objevují se automatismy;
- chybí náznak pohybu, proporcionalita, stereotypie se objevuje, má-li dítě nakreslit více postav;
- **kresba se s věkem zlepšuje**, ovšem pomaleji, než je tomu u ostatních dětí, ve srovnání s normou se pak s věkem rozdíl v kresbě mezi dětmi s mentálním postižením a dětmi ostatními prohlubují;
- **přítomna bývá deformace tahů** (kružnic apod.);
- objevují se také **absurdity**, ve smyslu nakreslení dvou sluncí, zvířata mohou mít nesprávný počet nohou apod.;
- rytmus a barva však bývají zachovány, což je dle autora, který se odkazuje na zjištění Tyskiewitze (1977), dáno tím, že inteligence a tvořivost jsou na sobě relativně nezávislé, kreativita bývá ovlivněna jinými faktory. Kresby osob s mentálním postižením se mohou blížit kresbě modernistů.

Valenta (1993) provedl vlastní výzkum, v němž zkoumal kresbu dětí s mentálním postižením (54 dětí) a dětí bez tohoto postižení (113). Jednalo se o děti předškolního věku. Výsledky byly ověřovány statisticky. Z výzkumu vyplynulo, že přibližně u poloviny dětí s mentálním postižením přetrvávala i v 7. roce kresba hlavonožce, zatímco ostatní děti již kreslily dvojdimenzionální postavu. Prostorové vztahy dětí s mentálním postižením nebyly schopny obsáhnout, opět na rozdíl od svých vrstevníků. Většina dětí bez mentálního postižení kreslila nohy do „vidlice“, zatímco děti s mentálním postižením je kreslily po obvodu postavy. Děti s mentálním postižením také neumísťovaly paže správně k trupu, ale kreslily je např. u hlavy. Odlišnosti se týkaly také absence krku, nesprávné proporcionality u hlavy a trupu, chybělo oblečení.

Za pozornost stojí zjištění Cox (2013), které je vhodné nejprve ilustrovat obrázkem (obrázek 1).

Obrázek 3 Kresby dětí s rozlišením mentálního věku



Zdroj: Cox (2013, s. 60)

Autorka provedla experiment, v němž sesbírala 18 kreseb od desetiletých dětí, s mentálním věkem na úrovni šestiletých dětí, dále 18 kreseb od desetiletých dětí a 18 kreseb od šestiletých dětí, kdy poslední dvě skupiny dětí neměly mentální postižení, tedy jejich chronologický věk odpovídal mentálnímu věku. Následně bylo zadáno 12 učitelům, každý pracoval samostatně, aby rozřídili kresby dle věku (mladší, starší). Učitelé nechybovali. Jakmile však měli v souboru kreseb šestiletých dětí určit, které kresby namalovaly děti s mentálním postižením, učitelé nebyli schopni tento rozdíl určit. Jak autorka shrnuje, kresby dětí s mentálním postižením jsou na nižší věkové úrovni, ovšem na dané věkové úrovni se již neliší od kreseb dětí daného věku.

2.8 Diagnostické testy kresby lidské postavy

Kresba postavy patří podle Lukáčové (2017) mezi nejoblíbenější projektivní grafické metody⁶, což je dáno tím, že je vnímána jako jednoduchá jak v rámci administrace, tak i vyhodnocování. Nicméně vždy by se mělo jednat pouze o pomocný nástroj a každý odborník

⁶ Projektivní testy jsou podle Říčana (2010) testy, které mají v rámci psychodiagnostiky specifické postavení. Pracovat by s nimi měli odborníci (psychologové, psychiatři), kteří s nimi mají letité zkušenosti. Vždy by měly být pouze doplňkem k jiným testům. Projektivní testy mohou být slovní, zejména se však jedná o grafické, k

by měl získaný materiál vyhodnocovat velmi obezřetně, je také důležitá zkušenost s danou technikou. Kresb lidské postavy, resp. testů zaměřených na kresbu lidské postavy, existuje větší množství, k neznámějším patří podle autorky následující:

- **Draw-a-Man (DAM):** autorkou je F. Goodenoughová, která také bývá považována za první badatelku v této oblasti. Na její práci a užití kresby postavy jako formy diagnostického nástroje navázali další autoři. Tento test vznikl v roce 1926⁷. Je užíván i v českém prostředí, pro které jej upravili Šturma a Vágnerová;
- **Goodenough-Harris Test:** test Goodenoughové rozšířil v roce 1963 D. B. Harris, zadáním je nakreslit mužskou a ženskou postavu;
- **Draw-a-Person (DAP):** test vytvořila Karen Machoverová v roce 1946 a využíván je při interpretaci psychoanalytický postup;
- **Figure-Drawing-Test (FDT):** autorem testu je H. J. Baltrusch, test pochází z roku 1956, je určen spíše pro dospělou populaci. K testu vydal příručku Altman, který také pořádá kurzy k osvojení si této techniky;
- **Dynamický test ľudskej postavy:** test byl vytvořen na Slovensku, autorem je I. Hardy. Kresba je interpretována ve vztahu k psychiatrickým onemocněním, není pracováno se symbolikou.

Test Goodenough-Harris Drawing Test, který byl užít v praktické části práce, obsahuje 35 položek, 15 z nich je zaměřeno na obsah, 20 slouží ke klasifikaci provedení. Pokud je sledovaná položka provedena správně, je získán jeden bod. Výstupem je formální skóre (F-skór) a obsahové skóre (O-skór), dohromady pak vzniká celkový skór. Obsahový skór zachycuje kvalitu a počet detailů kresby, jedná se např. o zobrazení trupu, prstů, oblečení. Formální skór se týká zpracování tématu, kdy se jedná např. o vzájemné proporce jednotlivých částí postavy, dvojdimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí postavy. Cenné je pak srovnání obou typů skórů. Výsledky se interpretují kvantitativně, tedy dle dosažených

nimž patří i test kresby lidské postavy, test kresby stromu apod. Výsadní postavení mezi projektivními technikami má Rorschachův test, který je velmi náročný na interpretaci a jeho podstata spočívá v projekci vlastních, nevědomých obsahů do černobílých skvrn.

⁷Davidov (2008) uvádí, že Goodenough vypracovala test, který je významný z hlediska intelektu, neboť na základě vyhodnocení zobrazení znaků v kresbě lze určit mentální věk a IQ. Goodenough rozlišila celkem 52 znaků. Za každý vyobrazený prvek obdrží dítě 1 bod (test je určen pro mentální věk 3-13 let). Poměr mentálního věku a chronologického věku, vynásobením stem, určuje IQ. Vyvození mentálního věku probíhá dle tabulek, které autorka vytvořila. Nevýhodou je však možné zkreslení vyhodnocení vlivem emocí.

bodů, čemuž také odpovídá určitý sten, resp. stenové normy, zároveň je však možné interpretovat kresbu také kvalitativně, projektivně, s využitím vyhodnocení jednotlivých znaků, které mají symbolický význam. Vysoký celkový skór mívají děti komplexně vyzrálé, s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí, nicméně do výsledku se promítá i pečlivý přístup dítěte ke kresbě a vysoká motivace ke kresbě či jejímu dobrému zpracování. Nízký skór mívají naopak děti s nižším intelektem, s neurologickým postižením, postižením zraku. Nastat mohou případy, kdy má dítě např. vyšší F-skór než O-skór. Příčinou bývá nízká motivace dítěte ke kresbě, jednat se může také o děti s emočními poruchami, obtížemi s adaptací, psychickou deprivací (Zradičková Šafránková, 2009).

Testů kresby postavy existuje více, v závěru lze představit test Postava v dešti (Draw-A-Person-In-The-Rain), který vytvořil E. F. Hamner. Jedinec má nakreslit postavu, vzápětí stejnou postavu, ale v dešti. Déšť je prvkem stresujícím, což vede k tomu, že se jedinec při kresbě méně kontroluje a více projeví ze svého Já (Davidov, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Kapitola přibližuje koncepci realizovaného výzkumu. Uveden je cíl výzkumu a od něj odvozené výzkumné otázky. Dále je popsána užitá metodika výzkumu a v závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor.

Zaměření výzkumu vychází z aktuálnosti tématu pro pedagogickou praxi. Učitelé by měli být schopni provádět základní diagnostický screening, ve smyslu zachycení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují ke svému vzdělávání zajištění optimálních vzdělávacích podmínek, a to prostřednictvím podpůrných opatření. Učitelé pochopitelně nejsou psychodiagnostiky. Využívat mohou své zkušenosti, pedagogické znalosti i znalosti z psychopatologie. Je žádoucí, aby disponovali co nejširším repertoárem nástrojů, jak případné postižení žáka zachytit. Výzkum poukazuje na možnosti kresby při využití depistáže pedagogů, týkající se odhalení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž zákonným zástupcům mohou následně učitelé doporučit návštěvu odborníka (školské poradenské zařízení).

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat kresbu lidské postavy u dětí mladšího školního věku, se zaměřením na možné rozdíly v kresbě dětí ve vazbě na stanovené proměnné.

Od cíle výzkumu byly odvozeny následující výzkumné otázky (VO):

VO1: Jak se liší kresby lidské postavy u dívek a chlapců mladšího školního věku?

VO2: Jaký je rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem určeným na základě analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku, u nichž nebylo zjištěno žádné postižení?

VO3: Jaký je rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem určeným na základě analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku s mentálním postižením a s PAS?

VO4: Jak se liší kresby lidské postavy u dívek a chlapců navštěvujících přípravnou třídu od kreseb lidské postavy u dívek a chlapců navštěvujících první třídu základní školy?

VO5: Jaké znaky reflektující emocionalitu či sociální fungování se objevují v kresbách dětí bez postižení?

VO6: Jaká jsou specifika kresby lidské postavy u dětí s mentálním postižením?

VO7: Jaká jsou specifika kresby lidské postavy u dětí s poruchou autistického spektra?

Zodpovězení výzkumných otázek VO1-VO4 vycházelo z kvantitativní analýzy kreseb, dle metody popsané v další kapitole. Odpovědi na výzkumné otázky VO5-VO7 byly založeny na kvalitativní analýze kreseb, dle analýzy dílčích znaků v kresbách, které se v kresbách mohou objevit a které byly nastíněny v teoretické části práce, a to jak u dětí bez postižení, tak i u dětí s mentálním postižením nebo poruchou autistického spektra.

4 VÝZKUMNÁ METODA

Jako nejvhodnější výzkumný design byl zvolen smíšený výzkum. Kvantitativní část výzkumu představovalo vyhodnocení dat získaných z analýzy kresby lidské postavy, tedy statistické zpracování získaných skóru, kdy byla užitá deskriptivní statistika. Kvalitativní část byla zastoupena kvalitativní analýzou vybraných kreseb.

Metodou sběru dat byla kresba lidské postavy, a to jako diagnostický nástroj (modifikace testu F. Goodenough), který popisují a na české podmínky standardizovali Vágnerová a Šturma (1982). Popis užití metody, který je dále podán v textu, vychází z publikace těchto autorů, která je věnována právě možnosti využití kresby lidské postavy u dětí ve věku 3-11 let, případně dětí starších, bylo-li u nich diagnostikováno mentální postižení či poruchy autistického spektra, obecně postižení týkající se kognice dětí.

Test hodnotí podle autorů vývoj percepce a senzomotorické koordinace a jak autoři zdůrazňují, pouze *orientačně* také mentální věk dítěte. Test lze užívat v rámci diagnostické baterie např. při posuzování školní zralosti. Autoři ověřovali jeho validitu např. srovnáním Jiráskova testu školní zralosti.

Původně bylo plánováno užití modifikace testu dle D. B. Harrise, dle Vágnerové a Šturmy (1982) je však tato modifikace sporná, ve smyslu zaměření na kvantitativní prvky, které jsou hodnoceny jako měřítko kvality kresby, resp. jsou spojovány s vývojovou úrovní dítěte. Dle autorů např. u dětí s obsesí či u dětí s mentálním postižením dochází k hromadění různých detailů v kresbě postavy, bez toho, aniž by byla dostatečně zohledněna jednota kresby. V Harrisově testu také chybí aspekt kvalitativní analýzy kresby. K těmto výhradám se kloníme, navíc nebylo možné s ohledem na uzavření knihoven vlivem pandemie covid-19 získat normy pro vyhodnocení testu dle Harrise, který stanovila v 60. letech minulého století L. Peschaková, na základě analýzy kreseb 1 621 dětí ve věku 4,4-14,3 let.

Test užitý ve výzkumu posuzuje kresbu dítěte na základě celkem 35 kritérií, která jsou rozčleněna do dvou oblastí: sledován je tzv. obsahový skór (položky č. 1-15) a formální skór (položky č. 16-35). Následně je možné podle přiložených tabulek určit pro každou tuto oblast tzv. sten (standardní norma), který vyjadřuje vývojovou úroveň dítěte (hodnota 0 je nejnižší, hodnota 10 nejvyšší). Steny lze získat převodem hrubých skóru jak u obsahového skóru, tak i u formálního skóru a též u celkového skóru (dále také jako CS), který vzniká

součtem hrubých skóre obsahového skóre (dále jako OS) a formálního skóre (FS). Obsahová část se zaměřuje na detaily kresby, formální část hodnotí zpracování námětu.

Vyhodnocení těchto dvou částí dotazníku bylo tedy dvojitě: kvantitativní, s určováním hrubých skóre, jejich převáděním na steny, a dále kvalitativní, kdy byly vybrané prvky, které test zkoumá (např. zakreslení očí, detailů očí, oblečení, detailů oblečení, dimenzionalita končetin apod.), podrobněji analyzovány, s ohledem na zkoumané proměnné (věk dětí, postižení dítěte apod.).

Z testu lze na základě celkového skóre určit mentální věk dítěte, resp. orientačně stanovit mentální věk dítěte, a to s využitím určení IQ. Platí, že pakliže je hodnota IQ vyšší než 100, mentální věk je u dítěte vyšší než chronologický, nižší IQ skóre značí nižší mentální věk než je věk chronologický (Fořtíková, 2009).

Test je zapotřebí provádět v klidné atmosféře. Dítě by mělo být seznámeno s tím, že se nejedná o zkoušku, i když se často ve skutečnosti o zkoušku jedná, což dokládají autoři posuzováním dalších aspektů (jakou rukou drží dítě tužku apod.).

Žáci kreslili na připravený bílý, čistý papír, formátu A4. Používali tužky či pastelky. Zadání testu kresby lidské postavy znělo následovně: **„Chtěla bych, abys/te mi na tento list papíru nakreslil/i obrázek pána. Nakresli obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj velmi pečlivě.“**Po nakreslení postavy byli žáci tázáni, koho nakreslili a tato informace byla následně zaznamenána.

4.1 Průběh sběru dat

Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2019/2020, a to konkrétně od září roku 2019 do konce března roku 2020, ve třech základních školách. Výzkumný soubor je popsán v kapitole 3.3. Školy byly oslovovány autorkou práce telefonicky. První dvě zvolené školy odmítly účastnit se ve výzkumu, další tři již poskytly souhlas.

Od ředitelů škol byl získán písemný souhlas s realizací výzkumu, následně byl získán písemný informovaný souhlas rodičů žáků, kteří se výzkumu zúčastnili. Rovněž důležitou součástí organizace výzkumu byla domluva s třídními učiteli, kteří byli velmi ochotní a vstřícní.

V příloze P1 je uveden podepsaný informovaný souhlas podaný ředitelem jedné ze škol, která se výzkumu zúčastnila (stejný dokument byl předložen dalším dvěma školám. Nejsou tedy uváděny všechny tři získané souhlasy, pouze tento jeden jako vzor. Navíc ředitel třetí oslovené školy nesouhlasil se zveřejněním názvu školy, ani tedy se zveřejněním poskytnutého písemného informovaného souhlasu, který ovšem získán byl). V příloze P2 je uvedena verze informovaného souhlasu pro rodiče, pouze v podobě předkládané rodičům, tj. bez konkrétního podpisu, a to z důvodu zachování anonymity rodičů. Veškeré podepsané informované souhlasy řediteli škol a rodiči jsou bezpečně uschovány u autorky práce.

Žáci byli testováni hromadně v rámci vyučovací hodiny ve svých třídách podle jednotných instrukcí. Jak je zřejmé z výše popsaného sběru dat, zvolen byl tedy záměrný výběr. S ohledem na nereprezentativnost výzkumného souboru a nízký počet respondentů nelze získané výsledky generalizovat.

Bylo-li to možné, s dětmi bylo následně o kresbách hovořeno. Autorka práce pokládala doplňující otázky, týkající se zejména důvodů volby určitého tématu, významu některých prvků (např. absence uší, zakreslení postavy zezadu), volby konkrétních barev apod. Pokud bylo dítě ochotné hovořit o své kresbě, autorka práce se snažila porozumět tomu, co dítě kresbou vyjadřuje – tedy např. způsob fungování s rodiči, vrstevníky apod., nicméně jednalo se o velmi citlivé otázky, s respektem k nechuti dětí více se o kresbě rozhovořit. Pokud tedy např. byl v kresbě zobrazen jako pán strýc, autorka práce zjišťovala, proč je zobrazen strýc, proč ne třeba tatínek, ovšem pokud dítě odmítalo odpovídat (podávalo odpovědi jako *nevím* nebo *prostě se mi chtělo nakreslit toto*), bylo dalších hovorů zanecháno.

V úvodu bylo vždy dítě vyzváno, aby popsalo, co je na obrázku, které nakreslilo. Většinou již děti nechtěly příliš o kresbě hovořit, mohly mít dojem, že byly testovány, což tedy nebylo záměrem. V těchto případech byly pokládány pouze otázky týkající se toho, jak dítě úkol bavil, co mu případně vadilo apod.

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkum byl prováděn v šesti třídách na třech základních školách (Základní škola dr. Milady Horákové, základní škola X, základní škola Y⁸). Výzkumný soubor tvořili žáci z přípravné třídy, dále z prvních, druhých, třetích ročníků základních škol, žáci s PAS a žáci s mentálním postižením⁹.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 69 dětí. Výzkumný soubor tedy nebyl velký, **získaná data nelze generalizovat**, což ovšem nebylo ani záměrem. Součástí analýzy dat a celkové analýzy užití diagnostického testu kresby lidské postavy bylo i zhodnocení využitelnosti daného testu pro posuzování vybraných oblastí, jak bude reflektováno zejména v kapitole páté (diskuse).

Jednalo se o žáky ve věku od 6 do 12 let, tedy žáky mladšího školního období. Ve výzkumném souboru převládali chlapci, kterých bylo 42 (60,9 %). Rozložení výzkumného souboru z hlediska zkoumaných skupin podává tabulka 1.

Tabulka 1 Rozložení výzkumného souboru z hlediska tříd/žáků

Třídy/žáci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žáci s MP	6	8,7 %
Žáci s PAS	18	26,1 %
Přípravná třída	16	23,2 %
První třída	9	13,0 %
Druhá třída	9	13,0 %
Třetí třída	11	16,0 %
Celkem	69	100,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Zkratky: MP = mentální postižení, PAS = porucha autistického spektra

V tabulce 1 si lze povšimnout, že převažovali žáci s PAS (18, tj. 26,1 % žáků), nejméně byli zastoupeni žáci s mentálním postižením (MP), kterých bylo 6 (8,7 %). Jednotlivé skupiny žáků tedy nebyly početně stejné a počet žáků ve skupinách je nízký. Prezentované výsledky tedy nelze zobecnit, jak již bylo uváděno.

⁸ Z důvodu ochrany osobních údajů si tyto školy nepřály zveřejnit název vzdělávacího zařízení.

⁹ Blíže jsou školy, v nichž výzkum probíhal, charakterizovány v závěru této podkapitoly.

Lze doplnit, že žákům z přípravné třídy bylo 6-7 let, žákům z 1. třídy 6-7 let, žákům z 2. třídy 7-8 let, žákům z 3. třídy 8-9 let, nicméně vždy převažovali v dané skupině žáci žáci s vyšším věkem.

Žáci s MP byli všichni ve věku 12 let, u žáků s PAS bylo větší věkové rozpětí, a to 7-12 let, přičemž sedmiletí byli pouze 3 žáci z 18, jeden žák měl 8 let, 9 let měli dva žáci, ostatní žáci měli 10 a více let.

Tabulka 2 prezentuje rozložení výzkumného souboru dle tříd či obecně zkoumaných skupin žáků, a to i s určením pohlaví žáků v každé ze skupin.

Tabulka 2 Rozložení výzkumného souboru dle tříd a pohlaví

Třídy/žáci	Dívky		Chlapci		Celkem	
	N	%	N	%	N	%
Žáci s MP	0	0,0 %	6	14,3 %	6	100,0 %
Žáci s PAS	1	3,7 %	17	40,5 %	18	100,0 %
Přípravná třída	7	25,9 %	9	21,4 %	16	100,0 %
První třída	5	18,6 %	4	9,5 %	9	100,0 %
Druhá třída	7	25,9 %	2	4,8 %	9	100,0 %
Třetí třída	7	25,9 %	4	9,5 %	11	100,0 %
Celkem	27	100,0 %	42	100,0 %	69	100,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: MP = mentální postižení, PAS = porucha autistického spektra, N = počet

V tabulce 2 si lze povšimnout, že ve skupině žáků s mentálním postižením nebyly zastoupeny žádné dívky, u žáků s PAS dominovali též chlapci, kterých bylo 17 z celkového počtu 18 žáků s PAS.

Cílem bylo, aby ve výzkumném souboru byly poměrově zastoupeny dívky i chlapci a bylo tak možné kresby komparovat z hlediska tenderu. Nicméně vzhledem k uzavření škol vlivem epidemiologické situace způsobené virem covid-19 tento záměr nemohl být naplněn. Vyhodnocení dle pohlaví je tedy pouze orientační.

Základní škola dr. Milady Horákové je základní devítiletá škola, která žákům poskytuje základní vzdělávání, které je dále možno rozvíjet podle zájmu žáků a možností školy. Žáci 1. – 9. ročníku jsou vyučováni podle školního vzdělávacího programu – Cesta poznání. Žáci si kromě povinných předmětů, které jsou dány učebním plánem, mohou vybrat z bohaté nabídky volitelných předmětů, jako jsou plavání, keramika, konverzace v anglickém jazyce

a další. Škola se skládá ze čtyř pavilonů, odborné pracovny, školní družiny, dvou tělocvičen a školní jídelny. Součástí školy je také sportovní areál a dětské hřiště. Najdeme zde i bezbariérový přístup, což je velká výhoda pro žáky s tělesným postižením.

Základní škola X je škola pro 70 dětí s tělesným a mentálním postižením. Dětem je zde poskytována komplexní speciální pedagogická, dále logopedická a rehabilitační péče s možností hippoterapie či plavání. V současné době nabízí i svoz dětí do školy.

Základní Škola Y je malotřídní školou, aktuálně pro 58 žáků. Jedná se o čtyřtřídní školu s pěti ročníky. Školu navštěvují především žáci z okolních obcí. Tato škola se nachází v hezkém, poklidném prostředí, v okolí lesů, polí a potoků. Škola má čtyři učebny, tělocvičnu, počítačovou učebnu, knihovnu a školní jídelnu. Součástí výuky je i plavecký výcvik žáků, který se uskutečňuje v plavecké škole v ***. Má moderně vybavené třídy a spoustu pomůcek, které zde mají děti k dispozici. O přestávce mají žáci možnost zvolit si z daných činností, využívány jsou např. počítače, tělocvična, zahrada, hudba či knihovna. Škola je vybavena čtyřmi interaktivními tabulemi, které umožňují vyučujícím a žákům přístup na internet.

Kresby děti malovaly po předchozí domluvě v rámci výtvarné výchovy či ve školní družině. Pakliže výzkum probíhal přímo ve vyučování, společně s učitelkou výtvarné výchovy byly následně kresby dětí ve skupině na koberci představeny a děti k nim volně asociovaly. Učitelka poskytovala případné drobné rady ke kresbě postavy, nicméně celá tato zpětná vazba sloužila spíše ke zpracování případných emocí, které se u dětí objevily v souvislosti se zobrazením určitého výjevu, tématu (vztek, smutek, přání dětí apod.).

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsou prezentovány dle stanovených výzkumných otázek. V případě vhodnosti jsou některé výsledky doloženy kresbami respondentů.

6.1 Jak se liší kresby dívek a chlapců mladšího školního věku

V kapitole jsou prezentovány výsledky pro kresby dívek a chlapců, a to z hlediska získaného stenu v rámci vyhodnocení obsahového, formálního a celkového skóre, s rozlišením vytvořených skupin respondentů. Pro větší přehlednost jsou uváděny získané steny s rozdělením do dvou skupin: první tvoří steny 1-5, což lze tedy považovat za podprůměrný či průměrný výsledek, steny v rozmezí 6-10 tvoří druhou skupinu, vyjadřující kvalitnější provedení kresby z hlediska obsahu (uvedených detailů kresby).

Tabulka 3 prezentuje výsledky určených stenů z oblasti obsahu, tj. hodnoceny byly detaily kresby.

Tabulka 3 Obsah kresby dle pohlaví

Steny – OS	Dívky		Chlapci	
	N	%	N	%
Přípravná třída				
0-5	1	6,3 %	7	43,8 %
6-10	6	37,5 %	2	12,4 %
První třída				
0-5	0	0,0 %	1	11,1 %
6-10	5	55,6 %	3	33,3 %
Druhá třída				
0-5	0	0,0 %	0	0,0 %
6-10	7	77,8 %	2	22,2 %
Třetí třída				
0-5	0	0,0 %	0	0,0 %
6-10	7	63,6 %	4	36,4 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: OS = obsahový skór, N = počet

Vzhledem k tomu, že v souboru žáků s mentálním postižením a v souboru žáků s PAS byly dívky zastoupeny minimálně (v souboru žáků s mentálním postižením nebyla žádná dívka, v souboru žáků s PAS se jednalo o 1 dívku), není v tabulce podáno vyhodnocení výsledků pro tyto skupiny žáků.

V tabulce 3 si lze povšimnout, že lepších výsledků z hlediska detailů kresby lidské postavy dosáhly dívky, a to v každé ze zkoumaných skupin respondentů.

Lepší skóre dívek je možné vysvětlit rychlejší mentální vyspělostí dívek oproti chlapcům, nicméně příčinou může být i větší důraz kladený dívkami na detaily kresby, pečlivé zvládnutí kresby, což by bylo v souladu s tvrzením Goodenough (1932, in Thompson, 2013), dle které se dívky v mladším školním věku více soustředí na detaily kresby než chlapci.

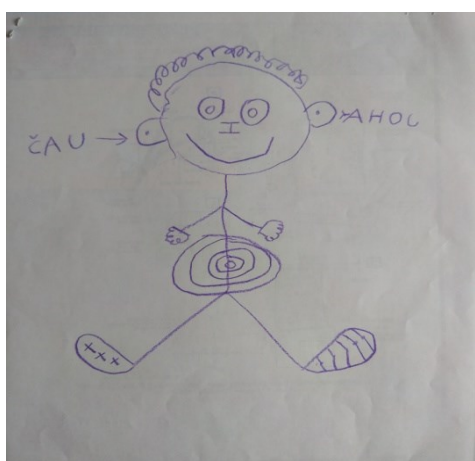
Obsahové hodnocení:

Obsahový skór vzniká vyhodnocením kresby dle dílčích detailů – jedná se např. o detailní provedení očí, vlasů, oblečení. Jen minimum žáků z celého výzkumného souboru např. nakreslilo řady či obočí, pečlivé vykreslení oblečení také nebylo příliš časté.

Co se týče např. zobrazení obočí a řas, tyto prvky se nacházely pouze na 12 kresbách z celkového počtu 69, přičemž řasy kreslily pouze dívky, chlapci kreslili pouze obočí, nicméně z tohoto počtu 12 kreseb převažovaly kresby chlapců, kteří tedy kreslili obočí.

Rozdíl v provedení kreseb dívek a chlapců, se zdůrazněním největších rozdílů v provedení detailu oka, zachycují obrázky 4 a 5. Oba obrázky pochází od žáků 1. třídy. Kresba dívky získala sten hodnoty 10, tedy maximální hodnotu, u chlapce činil sten hodnotu 8, neboť i tato kresba je propracovanější (vlasý, zorničky, vykreslení prstů a jejich správný počet apod.).

Obrázek 4 Kresba chlapce



Obrázek 5 Kresba dívky



Kresba dívky (obrázek 5) je propracovanější co se týče např. znázornění očí, tak i úst, vlasů, oblečení, zatímco chlapec se při znázornění detailů zaměřil pouze na vlasy, boty, větší pozornost patrně věnoval dopsání nápisu ke kresbě postavy.

Kresba chlapce je více schematická, končetiny nejsou dvojdimenzionální, což test také hodnotí, ovšem až v rámci formálního skóre. Obě kresby lze hodnotit kladně z hlediska umístění kresby doprostřed listu, pozitivního ladění nakreslené postavy. U chlapce si lze povšimnout zrcadlového napsání písmena *j* ve slově *ahoj*, což ovšem v rámci 1. třídy, v 1. pololetí, ještě nemusí být signálem např. specifické poruchy učení.

Tabulka 4 prezentuje výsledky získané převedením formálního skóru na steny.

Tabulka 4 Zpracování námětu dle pohlaví

Steny – FS	Dívky		Chlapci	
	N	%	N	%
Přípravná třída				
0-5	0	0,0 %	7	43,8 %
6-10	7	43,8 %	2	12,4 %
První třída				
0-5	0	0,0 %	2	22,2 %
6-10	5	55,6 %	2	22,2 %
Druhá třída				
0-5	0	0,0 %	0	0,0 %
6-10	7	77,8 %	2	22,2 %
Třetí třída				
0-5	1	9,1 %	0	0,0 %
6-10	6	54,5 %	4	36,4 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: FS = formální skór, N = počet

V tabulce 4 si lze povšimnout, že se výsledky oproti vyhodnocení obsahu kresby (detailů) příliš nelišily, s výjimkou žáků třetí třídy. V této třídě chlapci dosáhli lepších výsledků, než tomu bylo v případě obsahového skóre.

Formální skór hodnotí prvky, jakými jsou dimenzionalita kresby, symetrie kresby, správné připojení končetin k trupu apod. Může se jednat o prvky, na které se chlapci více ve srovnání s detaily zaměřují, zejména tedy ve vyšším věku, kdy se navíc začínají srovnávat případné rozdíly mezi dívkami a chlapci co se týče provedení kresby, především v souvislosti se zaměřením se na detail, který tedy bývá častější v mladším školním věku u dívek.

Za pozornost stojí, že do formálního skóre spadá i zobrazení kresby v profilu. Z celého výzkumného souboru zvolil kresbu z profilu pouze jeden chlapec s PAS, a to v rámci tematické kresby jezdců na motokárách. Obrázek je uveden a popsán v kapitole 6.7 (obrázek 27). Tato kresba byla ze všech kreseb obsahově nejbohatší, chlapec se do určité míry odchýlil od zadání, znázornil spíše určitý výjev než *obrázek pána*.

Tabulka 5 se týká celkového skóru.

Tabulka 5 Celkový výsledek dívky a chlapci

Steny – CS	Dívky		Chlapci	
	N	%	N	%
Přípravná třída				
0-5	1	6,3 %	7	43,8 %
6-10	6	37,5 %	2	12,4 %
První třída				
0-5	0	0,0 %	1	11,1 %
6-10	5	55,6 %	3	33,3 %
Druhá třída				
0-5	0	0,0 %	0	0,0 %
6-10	7	77,8 %	2	22,2 %
Třetí třída				
0-5	0	0,0 %	0	0,0 %
6-10	7	63,6 %	4	36,4 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: CS = celkový skór, N = počet

Tabulka 5 mimo jiné dokazuje, že žáci s určitým postižením či opožděním oproti vrstevníkům (přípravné třídy, v nichž byli žáci s narušenou komunikační schopností – jednalo se např. o dyslálii, převážně měli tito žáci schválený odklad školní docházky, někteří žáci ještě čekali na vyšetření ve školském poradenském zařízení) získali horší výsledky než žáci z první až třetí třídy. Téměř všichni žáci z těchto vyšších tříd dosáhli hodnot značících spíše nadprůměrné výsledky, kdy tedy případné deficity v detailech kresby (obsahový skór) byly kompenzovány lepším formálním skóre.

6.2 Rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem u žáků bez postižení

Dle Mensy (2020) činí průměrné IQ 90-110 bodů. Podprůměr značí hodnoty pod 89 bodů, nadprůměr je vyjádřen hodnotami 111-119 bodů, intelektové nadání je určeno rozmezím 120-129 bodů a nad 130 bodů se jedná o mimořádné nadání.

V testu Vágnerové a Šturmy (1982) se převádí hrubý skór dle věku chronologického na mentální věk, který je vyjádřen hodnotou IQ. Jak bylo uváděno, hodnoty nad 100 značí vyšší mentální věk než chronologický, naopak hodnoty IQ menší než 100 značí nižší mentální věk než je věk chronologický. V testu jsou křivkami naznačena pásma. Vzhledem k tomu, že zobrazení je v knize spíše schematické, určovány byly intervaly pro konkrétní IQ, zobrazené v knize, nikoliv konkrétní hodnota IQ. Zjišťováno tedy bylo, zda je u dětí mentální věk oproti věku chronologickému vyšší nebo nižší.

Tabulka 6 prezentuje výsledky pro žáky 1. - 3. tříd. Třídy přípravné zvoleny nebyly, neboť u těchto žáků lze předpokládat deficit v kognitivních funkcích či mírnější odchylku od normy.

V tabulce 6 si lze povšimnout, že jen u jednoho žáka (z první třídy) byl zjištěn nižší mentální věk než byl jeho věk chronologický.

Všichni žáci z druhých a třetích tříd dosáhli výsledků, které lze považovat za průměrné či většinou spíše nadprůměrné z hlediska IQ. Lze doplnit, že téměř všichni žáci podávali vyrovnané výkony v obou částech testu (obsahová, formální), případně dosahovali o něco lepších výsledků ve formálním provedení kresby, které tedy zachycuje značnou měrou vývoj dítěte (dimenzionalita kresby, správné napojení částí těla, symetrie u párových částí těla apod.).

Nicméně jak již bylo uváděno, test je nutné považovat za značně orientační. Dle Fořtíkové (2009) mají IQ nad 130 jen 2-3 % lidí z celé populace. Nejeví se tedy jako příliš pravděpodobné, že by např. z 11 žáků třetí třídy dosáhlo mimořádného nadání 45,4 % žáků, tedy téměř polovina z nich. Rozdíly mezi dívkami a chlapci nejsou příliš výrazné, o něco lépe skórovaly dívky, což tedy může být dáno jejich větší pečlivostí či přístupem ke kresbě, kdy chlapci mohou volit častěji spíše schematické znázornění, zejména ve vyšších ročnících (Vinklerová, 2005).

Tabulka 6 Mentální věk u dětí bez postižení

IQ (mentální věk)	Dívky		Chlapci	
	N	%	N	%
První třída				
Pod 70 (nižší)	0	0,0 %	0	0,0 %
85-100 (nižší)	1	11,1 %	0	0,0 %
100-115 (vyšší)	0	0,0 %	2	22,3 %
115-130 (vyšší)	1	11,1 %	1	11,1 %
Nad 130 (vyšší)	3	33,3 %	1	11,1 %
Druhá třída				
Pod 70 (nižší)	0	0,0 %	0	0,0 %
85-100 (nižší)	0	0,0 %	0	0,0 %
100-115 (vyšší)	0	0,0 %	0	0,0 %
115-130 (vyšší)	3	33,3 %	0	0,0 %
Nad 130 (vyšší)	4	44,4 %	2	22,3 %
Třetí třída				
Pod 70 (nižší)	0	0,0 %	0	0,0 %
85-100 (nižší)	0	0,0 %	0	0,0 %
100-115 (vyšší)	2	18,2 %	1	9,1 %
115-130 (vyšší)	2	18,2 %	1	9,1 %
Nad 130 (vyšší)	3	27,2 %	2	18,2 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: IQ = inteligenční kvocient, N = počet

6.3 Rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem u dětí s mentálním postižením

Tabulka 7 Mentální věk u dětí s mentálním postižením

IQ (mentální věk)	Dívky		Chlapci	
	N	%	N	%
Mentální postižení				
Pod 70 (nižší)	0	0,0 %	6	100,0 %
85-100 (nižší)	0	0,0 %	0	0,0 %
100-115 (vyšší)	0	0,0 %	0	0,0 %
115-130 (vyšší)	0	0,0 %	0	0,0 %
Nad 130 (vyšší)	0	0,0 %	0	0,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: IQ = inteligenční kvocient, N = počet

Obdobné vyhodnocení jako tomu bylo u dětí bez postižení, bylo provedeno u dětí s mentálním postižením, kdy tento soubor tvořili pouze chlapci a všichni dosáhli podprůměrného intelektu, tedy zjištěn byl nižší mentální věk než chronologický. Podprůměrný intelekt se pojí s mentálním postižením. Je tedy možné, že test lépe zachycuje případnou nezralost dílčích schopností (grafomotorika, regulace emocí) či nižší intelekt, který se projeví absencí některých prvků v kresbě nebo nesprávným vyobrazením lidské postavy, než dokáže určit vyšší intelekt.

Navíc normy byly provedeny téměř před 40 lety, což může mít také vliv na výsledek. Jak uvádí Preiss (2006, s. 89), normy inteligenčních testů časem „*měknou*“, navíc často u starších testů nadhodnocují vlivem „*rostoucího využití mentální kapacity současné populace*“. Četnými výzkumy bylo dle autora prokázáno, že lidé dosahují v inteligenčních testech ve srovnání s dřívější dobou (rozdíly mohou být i jen 20 let) lepších výkonů, což je přičítáno kvalitnější stravě, příznivějším životním podmínkám, vyšší dostupnosti informací apod.

Rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem u dětí s PAS

Obdobné vyhodnocení mentálního věku jako u dětí s mentálním postižením a bez postižení bylo provedené i dětí s PAS. Výsledky dokládá tabulka 8.

Tabulka 8 Mentální věk u dětí s PAS

IQ (mentální věk)	Dívky		Chlapci	
	N	%	N	%
Poruchy autistického spektra				
Pod 70 (nižší)	0	0,0 %	8	44,7 %
85-100 (nižší)	0	0,0 %	3	16,7 %
100-115 (vyšší)	0	0,0 %	2	11,0 %
115-130 (vyšší)	0	0,0 %	2	11,0 %
Nad 130 (vyšší)	1	5,6 %	2	11,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: IQ = inteligenční kvocient, N = počet

Lze si povšimnout, že v tomto případě byl zejména u chlapců zjištěn u více než poloviny z nich nižší mentální věk (podprůměrný intelekt pod hodnotu 70), jediná dívka v tomto souboru naopak dosáhla vyššího mentálního věku (nadprůměrného intelektu, s hodnotou IQ 130 a více).

6.4 Jak se liší kresby lidské postavy u dívek a chlapců navštěvujících přípravnou třídu a navštěvující první třídu základní školy

Tabulka 9 prezentuje výsledky týkající se celkových skóre, resp. stenů získaných převedením celkových skóre dle manuálu k testu, a to u žáků z přípravných a prvních tříd.

Tabulka 9 Srovnání skóre u žáků přípravných a prvních tříd

Steny – CS	Přípravná třída		První třída	
	N	%	N	%
Hodnota 1	1	6,3 %	0	0,0 %
Hodnota 2	1	6,3 %	0	0,0 %
Hodnota 3	3	18,8 %	0	0,0 %
Hodnota 4	1	6,3 %	0	0,0 %
Hodnota 5	2	12,4 %	1	11,1 %
Hodnota 6	2	12,4 %	2	22,2 %
Hodnota 7	1	6,3 %	2	22,2 %
Hodnota 8	0	0,0 %	1	11,1 %
Hodnota 9	2	12,4 %	1	11,1 %
Hodnota 10	3	18,8 %	2	22,2 %
Celkem	16	100,0 %	9	100,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky: CS – celkový skóre, N = počet

Jak je z tabulky 9 patrné, žáci z první třídy skórovali lépe, nejnižší zjištěný sten měl hodnotu 5, zatímco u žáků z přípravných tříd byly získány i steny nejnižší hodnoty, což tedy potvrzuje, že žáci z přípravných tříd jsou méně osobnostně (kognitivně) vyzrálí, absolvování přípravné třídy tedy má patrně u většiny těchto žáků pozitivní vliv na jejich školní připravenost.

Obsahové hodnocení:

Kresby dětí z přípravných tříd byly v mnoha případech velmi jednoduché, bez detailů, s chybami co se týče napojení některých částí těla na správné místo. Bylo patrné, že těmto žákům může činit obtíže i grafomotorika, menší návyk na psaní, kreslení. Příkladem je obrázek 6. Obrázek je upraven (přidán kontrast), aby vyniklo samotné provedení kresby postavy, neboť ta byla nakreslena tenkými čarami, pouze tužkou, zatímco velká část žáků z přípravných tříd volila hodně barev, což může být dokladem větší emocionality těchto dětí.

Obrázek 6 Kresba chlapce z přípravné třídy (7 let)



Na obrázku 6 si lze povšimnout nestejně velkých horních končetin, příliš krátkých dolních končetin oproti trupu, paže jsou upaženy, což je v testu hodnoceno záporně, ovšem u žáků z přípravných tříd se tento prvek objevoval téměř pravidelně, na rozdíl od žáků z prvních tříd. Obrázek lze srovnat s obrázkem 7, který nakreslila žákyně z první třídy.

Obrázek 7 Kresba dívky z první třídy (6,5 let)



Jak je z popisku k obrázku 7 zřejmé, obrázek namalovala dívka o půl roku mladší, než byl chlapec, jehož kresba je vyobrazena na obrázku 6.

Také v tomto případě si můžeme povšimnout nedokonalostí – dívka například nezískala body v testu kvůli špatnému napojení končetin na trup, hlava je oproti trupu příliš velká, nicméně kresba je detailnější (prokreslení očí, opět charakterističtější spíše pro dívky z výzkumného souboru, vykreslení oblečení, správný počet prstů, znázorněny vlasy).

Je však zřejmé, že dívka je grafomotoricky zručnější. Hlava mohla vzniknout obkreslením nějaké předlohy (kruhu), neboť se jedná o velmi přesné zakreslení kruhu. Kresba je navíc vytvořena pečlivě, s dvojitými čarami v případě rukou, pro zachycení přesného tvaru, přerušení přetáhnutí linie, i když tento znak může být chápán jako projev vyšší úzkosti. Vybarvení oblečení je též pečlivé, bez přetahování přes obrys.

Lze doplnit, že IQ chlapce bylo dle manuálu testu určeno na hodnotu pod 70, zatímco u dívky se jednalo o IQ v rozmezí 100-115.

6.5 Reflexe emocionality a sociálního fungování v kresbách dětí bez postižení

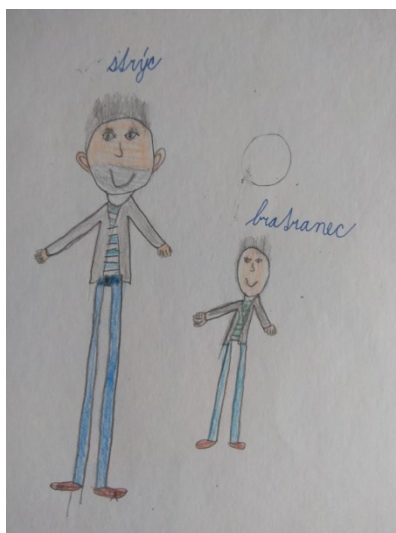
V této části bude provedena kvalitativní analýza vybraných kreseb dětí mladšího školního věku, a to dětí bez postižení. Výběrovým kritériem byla přítomnost prvků, které umožňují blíže porozumět emocionalitě či sociálnímu fungování dítěte (viz kapitola 2.4 – Zkoumané prvky v kresbě lidské postavy). Součástí kvalitativního rozboru byl i rozhovor s dítětem (viz kapitola 4 - Výzkumné metody).

6.5.1 Kresba Markéta (8 let), 2. třída

Kresba tohoto dítěte (obrázek 8) byla zvolena na základě přítomnosti prvků, které indikovaly zvláštnosti v sociálním fungování daného dítěte. Jednalo se zejména o sklon postav, dlouhé dolní končetiny, volbu tématu i způsob provedení kresby obou postav.

Zadáním bylo nakreslit postavu pána. Jak je z obrázku 8 patrné, Markéta zvolila kresbu dvou mužských postav, které navíc pojmenovala – jednalo se o strýce a bratrance. Na dotaz, proč dívka zvolila tyto postavy, Markéta odpověděla: „*Chodíme za strýcem často a s bratrance si hraji.*“ Z dalších dotazů vyplynulo, že „*největší zábava je se strýcem*“. Z rozhovoru dále vyplynulo, že dívka nenakreslila např. otce, neboť s ním „*není taková zábava se strýcem... taťka pořád pracuje. Strýc si s bratrance pořád hraje a já někdy s nima*“.

Obrázek 8 Markéta (8 let)



Kresba může značit přání Markéty, aby si s ní tatínek hrál tak, jako strýc s bratrancem. Vůči bratrancovi může mít Markéta ambivalentní vztah, což lze odvodit z toho, že je bratranec zakreslen v pozadí, „vykukuje“ za strýcem, je jeho miniaturní kopií (stejně oblečení, postoj těla). Markéta jako by vnímala bratrance v určité symbióze s jeho otcem, nijak se neliší, kromě absence vousů a uší u bratrance. Přisuzuje mu v kresbě mnohem menší význam než postavě strýce, což je dáno jak umístěním kresby v pozadí, tak i absencí zmíněných prvků. Markéta evidentně uši lidské postavy nakreslit umí. Uši slouží k naslouchání. Je možné, že strýc Markétě naslouchá, je jí k dispozici, věnuje se jí. Bratrance Markéta o uši připravila, čímž si mohla zajistit strýce více pro sebe. Markéta byla na uši dotazována, avšak nevyjádřila se k nim.

Dle Zradičkové Šafránkové (2009) mohou chybět uši u dětí se sluchovým postižením, což ovšem rozporuje Di Leo (1983), a to na základě vlastní zkušenosti s kresbami dětí se sluchovým postižením. Dle autora je u dětí bez psychiatrické diagnózy vhodnější nahlížet na zakreslení/nezakreslení uší spíše z behaviorálního hlediska.

Dlouhé dolní končetiny tak, jak jsou provedeny, značí nejisté ukotvení ve světě (Zradičková Šafránková, 2009), což je zdůrazněno také sklonem postav, který je dle Vágnerové (2017) též vyjádřením nejistoty dítěte.

Jednat se však může i o projekci sebe sama do postavy bratrance. Dívka kreslila velmi pečlivě, je patrné gumování přetáhnutých čar, identické provedení šatů u obou postav, stejný způsob kresby částí tváře apod. Umístěním postavy do pozadí vyjádřila prostorové vnímání, nicméně obě kresby mohly být umístěny vedle sebe, mohly být ve vzájemném kontaktu.

Postava bratrance více „padá“, potřebuje oporu. Může sledovat postavu strýce, který si jej však nevšímá, soustředí se na prostor před sebou. U strýce je správně provedena dolní část těla (boky, resp. pánev, teprve poté nohy), zatímco u bratrance jsou nohy připojeny přímo k trupu, což opět může značit určitou nezakotvenost ve světě. Strýc je tedy do značné míry perfektní, dítě (bratranec) ještě „nehotové“, snaží se dosáhnout dospělé postavy, možná i získat její zájem, či ji jen zpovzdálí pozorovat, neboť poutá jeho zájem. Dívka mohla touto kresbou vyjádřit vnímání sebe jako malé, nedostačivé, přehlížené, stojící (např. v rodině) opodál, tedy mohla se identifikovat primárně s kresbou bratrance, který byl dokreslen, aniž by to bylo nutné. Po splnění zadání (kresba pána) tedy mohla Markéta pociťovat potřebu sebevyjádření kresbou, obsah je však latentní.

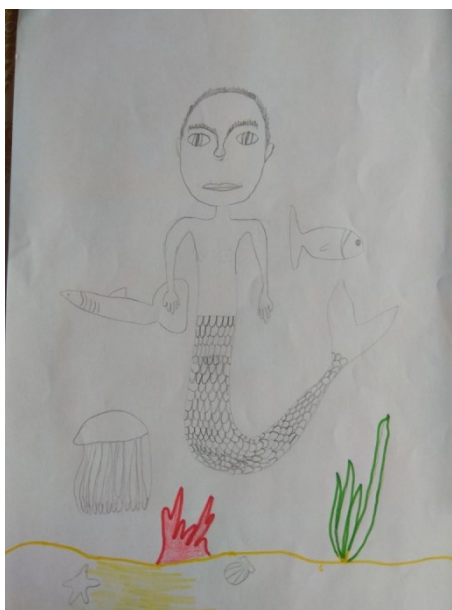
Jak bylo uváděno, kresba by měla být podnětem k hovoru, hře s dítětem v rámci psychodiagnostiky či psychoterapie. Nelze však na dítě tlačit. Markéta odmítala více se ke kresbě vyjádřit, odbíhala v hovoru k tomu, že je to u strýce „bezva“, strýc si hraje s bratracem i s ní, její táta je „pořád v práci“, „máma má starosti s bráškou“.

Nabídnuté interpretace jsou pouze hypotézami, které se při intenzivní psychoterapeutické práci s dítětem potvrdí či vyvrátí. Dívka však v této kresbě vypověděla o svém životě více, než musela – stačilo by zakreslit postavu pána. Postavy jsou však na obrázku dvě, jsou pojmenovány, jsou z blízkého okolí Markéty a v kresbě dominují sklon postavy, dlouhé nohy a identické zobrazení obou postav, což tedy lze považovat za znaky, které nesou pro dívku subjektivní význam a dívka tak projíkovala do kresby patrně vnímání své osoby, svého sociálního fungování, svá přání, svoji nespokojenost, ovšem obsah dané projekce by musel být osvětlen dívkou, což Markéta odmítla.

6.5.2 Kresba Klára (8 let), 3. třída

Kresba této dívky byla zvolena z důvodu odklonu od zadání, které umožnilo Kláře zobrazit více ze svého vnitřního světa. Na obrázku je mořská panna, tedy bez končetin, místo kterých má ocas mořské panny. Postava se nachází v moři, oceánu, obklopená němými rybami. Paže jsou upaženy, ústa semknuty.

Obrázek 9 Klára (8 let)



Již samotná volba tématu (odklon od zadání) vyjadřuje potřebu dítěte zachytit svůj vnitřní svět, nevědomé konflikty, nepracovaná témata. Kresba působí opuštěným, ovšem též klidným dojmem. Kolem lidské postavy, resp. mořské panny, plují ryby. Na obrázku 9 je ženská postava, což posiluje domněnku identifikace Kláry se zobrazenou postavou.

Ocas mořské panny je detailně vykreslen (šupiny), což značí trpělivost dívky, zároveň tímto prvkem upoutává Klára pozornost posuzovatele.

Absence určité části těla nebo její nadstandardní vyjádření, což v tomto případě je, značí dle Vágnerové (2017) vnitřní konflikt nebo přání dítěte. Cítí se Klára opuštěně? Má pocit, že nepatří do lidského světa? Je jí lépe někde, kde je klid, kde nejsou lidé? Má pocit, že se někam padá? (postava je na mořském dně). Proč nemá mořská panna dlouhé vlasy, jak bývá zobrazováno? Obličej tak působí spíše chlapeckým dojmem, chybí náznak prsou. Postava není lidská, jedná se o nadpřirozenou bytost z pohádek. Dokáže se Klára identifikovat s ženským pohlavím? Všechny tyto otázky a mnohé další si lze při analýze této kresby pokládat.

Klára též nechtěla na téma provedené kresby příliš vykládat. Uvedla jen, že se jí „*chtělo toto nakreslit*“. Zajímala se spíše, zda je kresba vydařená, zda se autorce práce líbí. Uvedla také, že ráda jezdí k moři a má ráda ryby.

Na obrázku si lze také povšimnout užití barev, které se objevují pouze u zobrazení mořského dna. Barvy odpovídají realitě, jsou však v kontrastu s černobílou a tence nakreslenou mořskou postavou. Do určité míry se tak zde projevuje vnitřní konflikt mezi jasnými, teplými, pozitivními barvami (červená značí i určitou aktivitu) a téměř depresivní černobílou postavou. Dítě může prožívat ambivalentní pocity, střídání nálad, a to jak ve vztahu vůči vlastní osobě, tak i ve vztahu s druhými. Paže jsou krátké, u těla, což může značit obtíže v sociálním kontaktu, strach z lidí, komunikační problémy (Zradičková Šafránková, 2009), což bylo do jisté míry vyjádřeno i v rámci vedení rozhovoru, kdy dívka neměla zájem více se o kresbě bavit, spíše usilovala o pochvalu, ocenění.

Položena tedy byla otázka, zda se kresba líbí samotné Kláře. Klára uvedla: „*myslím, že se mi to povedlo*“. Na dotaz, jak se mořská panna cítí, co chce, potřebuje, co by ráda dělala, již však Klára neodpovídala. Uvedla však, že „*je jí dobře tam, kde je*“, kdy lze tedy uvažovat o přání Kláry uniknout z reálného světa, ve kterém se nemusí cítit dobře. Jednat se může i o určité volání o pomoc. V kresbě má mořská panna dostatek prostoru k pohybu, vznáší se nad mořským dnem, je obklopena pouze rybami, které pro ni nejsou nebezpečné. Ukotvení kresby v podobě mořského dna může vyjadřovat potřebu jistoty, přání ukotvení. Mořská panna nemůže chodit. Možná se ani Klára nedokáže dobře pohybovat v lidském světě (světě vrstevníků, není jí dobře v rodině apod.).

6.5.3 Lenka (9 let), 3. třída

Tato kresba byla zvolena z důvodu odvrácení zobrazených postav od diváka, který tak vidí pouze záda chlapce a dívky, kteří se chystají přejít z pláže do moře. Kresba také vyniká svojí barevností, pečlivým zobrazením postav. Je zřejmé, že Lenka umí kreslit, ráda kreslí. I když jsou v kresbě drobné nedostatky (nepřirozené napojení chodidel k dolní části nohy), kresba vykazuje všechny hlavní znaky lidské postavy, je správně provedená z hlediska dimenzionality.

Obrázek 10 Lenka (9 let)



Tím, že jsou kresby otočené zády, vyjádřila Lenka do značné míry nechuť o sobě více vypovědět či splnit zadání. Na dotaz, co je na obrázku, uvedla Lenka, že „*to jsem já s bráchou u moře. Skáče do vody a já ho jdu hlídat.*“

Výjev je letní, s velkým sluncem v pravém rohu. Povšimnout si lze naznačení vln, které mají podobu ostrých stříšek – jednat se může o potlačené napětí, agresivitu, která je vyjádřena již provedením tématu – Lenka nenakreslila pána, ale dvě děti u moře, které se k autorce práce obracejí zády a odcházejí od ní pryč – do slunce, mořských vln.

Lze tedy uvažovat o nechuti Lenky provést úkol dle zadání. Je možné, že Lenka odmítá spolupracovat, když se jí nechce. Může také přestávat komunikovat a lze také uvažovat o různých formách úniku – např. do fantazie, k příjemným vzpomínkám.

Tento obrázek byl zvolen také z dalšího důvodu: je z něj patrné, že dítě může pomocí kresby komunikovat s tím, komu je kresba určena. I když Lenka vyjádřila, že se nechce na toto téma bavit, nechce spolupracovat, zároveň vybočila z řady ostatních dětí tím, že nesplnila zadání. Toto vybočení je navíc dané i barevností celého obrazu, což se nevyskytlo na žádné ze získaných kreseb. Na obrázku není jediné volné bílé místo. Lenka si dala velmi záležet na tom, aby vybarvila celou plochu. Barvy značí emocionalitu (Davido, 2008), u

Lenky lze uvažovat o schopnosti regulace emocí (pečlivé, s konkrétním cílem zvolené vybarvení), nicméně emoce mohou u Lenky sloužit k vyjádření vztahové roviny s druhou osobou – Lenka umí vyjádřit nesouhlas, který podtrhla barvou.

Jednat se může o dítě introvertní, s bohatým vnitřním prožíváním. Uvažovat však lze i o perfekcionismu – tím, že jsou zobrazena pouze záda a vlasy, mohla Lenka eliminovat možné nedostatky v kresbě. Jasně také určila pozici hodnotitele, kterému je mnohé skryto, s nímž Lenka komunikuje nepřímo, staví se do opozice.

Kresbou Lenka patrně vyjádřila svůj postoj k zadanému úkolu, autorce práce, která byla v roli hodnotitele kresby. Lenka převzala nad situací kontrolu. Barevné a pečlivé provedené kresby mohlo snížit tenzi z odmítnutí provést úkol požadovaným způsobem, podpořit rozhodnutí Lenky nekooperovat. Zároveň však Lenka poutá na sebe pozornost, tedy posiluje pozornost hodnotitele vůči její osobě.

Kresba se patrně váže více k samotné „testové situaci“, která sice nebyla testovou situací, ale Lenka ji tak mohla vnímat. Může se jednat o dítě nadané, což z vyhodnocení kresby nebylo možné určit – naopak v tomto případě pochopitelně získala Lenka velice nízké skóre (IQ = 85-100), svědčící pro podprůměrný intelekt, což ovšem bylo dáno absencí prvků, které jsou v testu hodnoceny. Kresba má jasnou strukturu, téma, je velmi dobře kreslířsky zvládnuta. Lze si také povšimnout, že své jména a věk Lenka zarámovala do obdélníku, což se též u jiných dětí neobjevovalo. Opět tak lze uvažovat o potřebě struktury, introverzi, dominanci ve vztazích, silné regulaci emocí, neochotě pustit do svého vnitřního světa druhé – nebo jen ty, kteří si to zaslouží. V tomto případě by bylo nutné dlouze se Lence věnovat, trávit s ní čas, nenaléhat na to, aby přiblížila, co a proč nakreslila. Svoji kresbou však Lenka s okolím komunikuje, nicméně nepustí k sobě snadno druhé lidi.

6.6 Specifika kresby dětí s mentálním postižením

V následující části bude věnována pozornost dětem s mentálním postižením, jejichž kresba se většinou liší od dětí bez postižení a má svá specifika. Cílem tedy bylo zjistit, zda se tato specifika objeví i v rámci tohoto výzkumného souboru a na konkrétním příkladu kresby tato specifika demonstrovat.

Jedním z těchto specifika je **jednoduchá kresba, bez detailů**, jak je patrné na obrázcích 11-12.

Obrázek 11 Chlapec, 12 let



Obrázek 12 Chlapec, 12 let



Obrázek 13 Chlapec, 12 let



Obrázek 14 Chlapec, 12 let



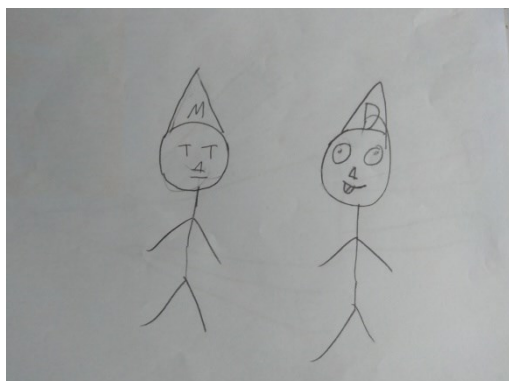
Žáci dosahovali většinou nižšího skóre v obsahové části testu, vlivem absence potřebných detailů (propracování očí, vlasů, zobrazení oblečení apod.), i když např. na obrázku 10 chlapec zakreslil panenky, kresba z obrázku 11 má prsty, a to ve správném počtu, což je celkem v testu hodnoceno 2 body.

Absurdity v kresbě dětí s mentálním postižením (Valenta, 1993) jsou podány na obrázcích 15 a 16. Namísto očí má postava vlevo na obrázku 15 křížky, i když druhá postava má kulaté oči. Nos je znázorněn trojúhelníkem, podobně jako čepice, které nesou písmena.

Kresba na obrázku 16 připomíná spíše zvíře, a to dolní částí těla. Kresba je tedy ne-realistická, působí absurdně. Proporce těla nejsou správně, postava připomíná postavu z komiksů.

U obou kreseb se jedná spíše než o kresbu lidské postavy o kresbu postaviček. Dítě se může snažit kresbou druhému něco sdělit, není však zřejmé, o co se jedná. Na dotazy, kterými by byl osvětlen význam těchto kreseb, děti neodpovídaly, odkláněly se od tématu.

Obrázek 15 Chlapec, 12 let



Obrázek 16 Chlapec, 12 let



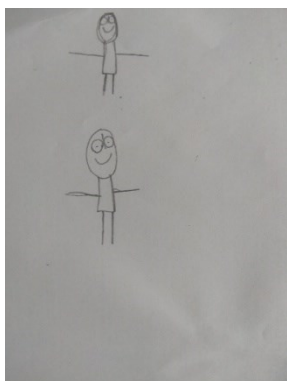
6.7 Specifika kresby dětí s PAS

Uváděná specifika pocházejí ze zkušenosti Thorové (2016) s kresbou dětí s PAS.

Jedním ze specifík bývá velmi **jednoduché provedení kresby, vývoj kresby může být opožděný**, což dokládají obrázky 17 a 18.

U kresby 17 chybí zakreslení chodidel, oběma kresbám chybí dvojdímenzionalita, hlava je neúměrně velká oproti trupu, kresby jsou umístěné zvláštním způsobem (u obrázku 17 jsou obě postavy spíše v levém horním rohu, postava na obrázku 18 je od krku dolů „naležato“), chybí prsty, ruce jsou spíše rozpažené (na obrázku 17 zcela rozpažené, což značí nižší vývojovou úroveň), na obrázku 18 si lze povšimnout zvláštních, velkých očí bez detailů (prázdných očí). Nicméně kresby v základní míře odpovídají kresbě postavy.

Obrázek 17 Chlapec 10 let



Obrázek 18 Chlapec, 8 let



Dalším specifikem je **rozpadlost** či **zvláštní, realitě neodpovídající témata**. O rozpadlosti lze uvažovat v případě obrázků 19 – 21, realitě neodpovídající postavy jsou na obrázku 22, částečně u obrázků 19 a 21.

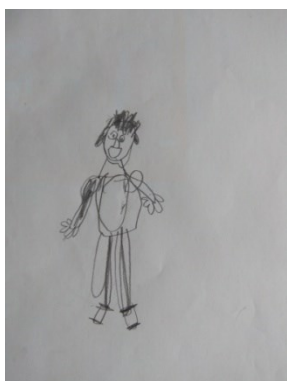
Obrázek 19 Chlapec, 7 let



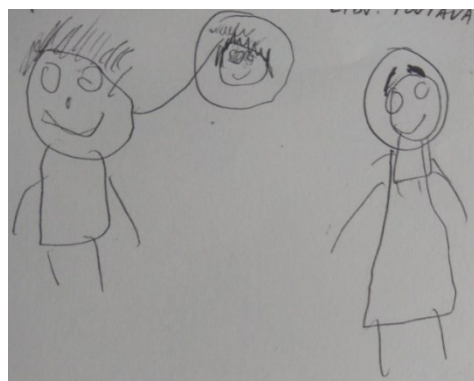
Obrázek 20 Chlapec, 9 let



Obrázek 21 Chlapec, 9 let



Obrázek 22 Chlapec, 11 let



U kreseb 19-21 lze uvažovat také o nedostatečně zralé grafomotorice, organickém postižení, resp. Thorová (2016) zmiňuje, že kresby dětí s PAS mohou připomínat kresby dětí s organickým postižením - dvojité, nenavazující linie, přerušované linie, škrtnání, opravy (obrázky 20, 21), sklon postavy (obrázek 19) také svědčí pro organicitu (Švancara a Švancarová, 1964), lze uvažovat také o agresivitě chlapců (obrázek 19, 21), pro což by mohla svědčit sytá černá barva, tlak na tužku, ostré čáry, důraz na vykreslení některých prvků.

Lze si také povšimnout zvláštností zejména u horních končetin a prstů – prsty buď chybí (obrázek 20), nebo neodpovídají lidským prstům (obrázek 19 – jedná se spíše o „pařáty“, klepeta, ovšem stejný prvek chlapec opakovl i prstů na nohou, kdy navíc dochází

k prosvítání, transparentnosti, což ovšem u sedmiletého dítěte může být, ovšem v celém výzkumném souboru se jednalo o výjimečné případy. Opakování daného prvku může být znakem PAS, jako forma stereotypie), ruce na obrázcích 19 až 21 jsou nereálné – na obrázku 20 jsou tři ruce, prsty na obrázku 21 připomínají okvětní lístky, jsou odděleny od zbytku ruky. Žádné ze zobrazených paží nevyvolávají asociaci lidského objetí, nedostatky v oblasti rukou (zejména paží) svědčí pro **narušení v sociální oblasti**.

U obrázku 22 jsou dominantní hlavy obou postav, které jsou v určitých bublinách, helmách, levá postava má hlavu nakreslenou patrně v detailu zvlášť, opět v kruhu. Chlapec odmítal vysvětlit, co kresbou vyjádřil.

Obrázky 23 a 24 zachycují kresby, které nemají žádné zvláštní prvky a lze je hodnotit jako úspěšné ztvárnění lidské postavy. Dle Vermeulena (2006) mohou být kresby dětí s PAS **velmi vydařené**.

Obrázek 23 Chlapec, 11 let



Obrázek 24 Chlapec 12 let



Tyto kresby sice také mají některé odchylky (u obrázku 23 si lze povšimnout dlouhého trupu, delšího než nohy, kresba na obrázku 24 je roztřesená), nicméně obličej je propracovaný a objevuje se správné zachycení ramen (kulatá), což na většině kreseb ostatních dětí chybělo. Na obrázku 23 jsou u bot i tkaničky, což opět děti většinou nekreslily. Jednat se tedy může o zaměření na detail, ovšem v tomto případě nikoliv na úkor celé postavy či kvality kresby.

Kresby na obrázcích 25 a 26 reflektují další specifikum, a to je **nesprávné zobrazení některých částí těla**, kdy obrázek 26 vyjadřuje zejména **obtížné fungování dětí s PAS v sociálním světě**.

Obrázek 25 Chlapec, 12 let



Obrázek 26 Dívka, 7 let



Obrázek 25 je v barvě, odhalené části těla odpovídají barvou realitě, obličej je dobře propracovaný. Nicméně tělo je hranaté, neodpovídá realitě, zvláštností je prosvítání páteře a prvek pod koncem trupu, který může značit zakončení páteře nebo penis.

Obrázek 26 kreslila dívka, kresba svědčí pro zkušenost a zdatnost dívky v kresbě, čáry jsou jedním tahem, přesné, kresba působí až profesionálně, ovšem v silném kontrastu jsou opět paže a prsty, které neodpovídají realitě, což opět může být zvláštností PAS – jedná se spíše o ploutve, ruce visí od těla, zatímco celá kresba má značnou dynamiku (zamračený, až zlý výraz ve tváři chlapce, zvednuté chodidlo, možná jako náznak hněvu, konfrontačního jednání).

Poslední skupinu tvoří komplexní kresby (obrázek 27 a 28), kde je kresba postavy doplněna o bohaté pozadí, značící určitý příběh. Specifikem je zde stereotypní kreslení témat, které dítě s PAS zajímá – tato témata se na obrázcích dětí s PAS neustále opakují, jsou propracovány **do značných detailů**.

Obrázek 27 Chlapec, 10 let



Obrázek 28 Chlapec, 12 let



Obrázek 28 patrně dokládá znázornění bytu a zachycení polohy bytu v ulici, čtvrti. Lze si všimnout značných detailů, na postavě upoutá zvláštní ornament či přívěsek na šatech postavy, který připomíná startující vesmírnou raketu, velmi detailně je znázorněn počítač i s kurzorem na obrazovce, židle otočená tak, aby bylo znázorněno sedadlo, kolečka u židle, na obraze vpravo hrad s českou vlajkou apod. Kresby značí vyšší intelekt, což se však ve vyhodnocení neprojevilo.

Jak bude dále v diskusi zmíněno, je otázkou, do jaké míry lze užít test u dětí s PAS. Obrázek 27 kreslil chlapec, který dosáhl poměrně vysokého skóre ve formální části (sten 8), ovšem tím, jak pojal kresbu, nemohl zobrazit všechny detaily, čímž získal pouze sten 3 v rámci obsahového skóre. Kresba je však svým provedením velmi kvalitní, zejména co se týče znázornění děje a určité atmosféry kresby. V mnohém se jednalo o kvalitnější kresbu, s ohledem na věk respondentů, než tomu bylo u žáků bez jakéhokoliv postižení. Nicméně tím, že tento žák získal v obsahové části testu pouze sten 3, celkově dosáhl stenu 5 a IQ bylo dle manuálu k tomuto testu určeno pod hodnotu 70, což ovšem nemusí odpovídat skutečnosti, neboť žáci s horším provedením kresby dosáhli vyššího IQ, a to právě proto, že se drželi zadání a skutečně nakreslili kresbu pána, s uvedením různých detailů. U chlapce-autora obrázku 28 bylo IQ stanoveno na hodnotu 115-130 bodů, což značí nadprůměrný intelekt, body

byly sníženy např. za nepropracování vlasů, příliš dlouhé končetiny a větší hlavu, paže nejsou stejně široké, což je ovšem patrné i z dalších prvků – obrysy jsou roztřesené, což vedlo ke sníženému bodování.

Lze shrnout, že kresby dětí s PAS byly buď na nízké vývojové úrovni, nebo měly zvláštní prvky, či bylo zřetelné zaměření pozornosti autorů kreseb na jiné zadání, než bylo uvedeno. Jako „zvláštnosti“ dominují ruce (paže, prsty), většinou reflektující specifika v sociální oblasti, či nabízejí tento výklad, propracování obličeje a dalších detailů, nejčastěji oblečení, obuvi. Výsledky jsou shrnuty a vztaženy k teoretickým východiskům a výzkumným otázkám v následující kapitole.

7 DISKUZE

V popsaném výzkumu byla věnována pozornost analýze kreseb dětí mladšího školního věku. V úvodu této kapitoly je nutné zdůraznit, že zjištěné výsledky je zapotřebí vnímat v kontextu **limitů výzkumného šetření**.

Výzkumný soubor nebyl reprezentativní, výsledky tedy nelze generalizovat. Navíc se lze v návaznosti na zjištěné výsledky domnívat (např. zjištěný vysoký počet dětí s IQ nad 130), že při hodnocení odlišnosti různých skupin dětí či určení specifík dítěte je zapotřebí přistupovat k testu pouze jako orientačnímu diagnostickému nástroji. Normy jsou téměř 40 let staré, mohou nadhodnocovat výsledky u dětí bez postižení a z výsledků výzkumu také vyplynulo, že navržené kvantitativní vyhodnocení není vhodné pro děti s PAS. Závěry z výzkumu tedy platí pouze pro daný soubor dětí a byly činěny s velkou opatrností a respektem vůči individualitě každého dítěte. Jedna kresba neprokazuje takřka nic – může však být cenným vodítkem pro hlubší a validní, odborné zkoumání některých zvláštností dítěte (opožděný vývoj, nezralá koordinace ruka-oko, mentální postižení, porucha autistického spektra, organicita, zvláštnosti v emočním prožívání dětí, sociální fungování dětí apod.). Všechny tyto jevy se v kresbách objevovaly, ovšem mnohé jejich projevy mohou značit i jiné jevy (aktuální emoční stav dítěte, nízké sociokulturní zázemí rodiny apod.).

Dalším limitem je zkušenost autorky práce s diagnostikou dětské kresby. Autorka práce není psychologkou, nemá potřebnou zkušenost s analýzou dětské kresby, která by měla být v případě projektivních testů v řádu stovek analyzovaných materiálů, navíc pod odborným vedením. Platí také, že každý projektivní test je sice velmi cenný a přináší zkušenému odborníkovi vhled do struktury a dynamiky osobnosti zkoumaného osoby, nicméně lze jej užít pouze jako doplněk k dalším užitým testům v rámci celé baterie testů, pakliže je cílem diagnostika osobnosti nebo jejích dílčích složek. Shrnutí a diskuse výsledků jsou tak podány s vědomím a zdůrazněním těchto limitů výzkumu.

První výzkumná otázka zněla: Jak se liší kresby lidské postavy u dívek a chlapců mladšího školního věku?

Výzkumem bylo zjištěno, že dívky dosáhly lepších výsledků, což bylo dáno důrazem na detaily (oči, oblečení apod.). Lepší výsledky (porovnání zjištěných stenů) dosáhly dívky ze všech skupin respondentů (žáci s PAS, mentálním postižením, žáci z přípravných tříd

nebyli do tohoto hodnocení zahrnuti, neboť v těchto souborech respondentů byla dohromady jen jedna dívka).

Toto zjištění není překvapivé s ohledem na rozdíly v kresbě dětí mladšího školního věku, přičemž někteří žáci při vyhodnocení mentálního věku vykazovali podprůměrný intelekt, tedy jejich kresba odpovídá kresbě dětí předškolního věku. Dle Vágnerové (2017) se kreslířské schopnosti dívek a chlapců nevyvíjí stejně rychle a liší se i obsahem. U chlapců se může nacházet více agresivních prvků, což tedy bylo též zjištěno, i když nebylo cíleně zkoumáno, chlapci propracování obličeje nevěnují příliš pozornosti.

Nutno podotknout, že výsledky nelze generalizovat, s ohledem na malý vzorek dětí a nereprezentativní výzkumný soubor. I když tedy toto zjištění (více detailů, tedy i vyšší skóre v testu u dívek) je v souladu s dalšími výzkumy a závěry odborníků (Vágnerová, 2017; Vinklerová, 2005; Davido, 2008), nemusí platit vždy a např. Němcová (2009) k tomuto závěru ve své diplomové práci, v níž užila stejný test, ovšem u dětí předškolního věku, nedospěla, což ovšem může být dáno rozdílným věkem posuzovaných dětí, resp. jejich kreseb.

Lze shrnout, že **kresby dívek byly pečlivější a dosahovaly vyšší úrovně**, což se projevilo mimo jiné i v **hodnocení mentálního věku** u dětí bez postižení, zejména ve třetí třídě, kdy dosáhly vyššího skóre (vyššího IQ) častěji dívky než chlapci, tedy zjištěn byl u nich vyšší mentální věk než chronologický. Záměrně nebylo s ohledem na malý počet respondentů přistoupeno k hlubší analýze jednotlivých prvků kresby. Bez hlubší analýzy bylo zřejmé, že dívky i chlapci kreslí postavy barevně, nebo jen tužkou, propiskou, agresivita (militantní náměty, ostré zvýraznění některých prvků – vlasy, ústa, tlak na tužku) se objevovala u dívek i chlapců, další doplnění kresby (zasazení do určitého děje – mořský svět, jízda v tramvaji, jízda na motokárách, venčení psa, postavy na procházce apod.) se objevovala u chlapců i dívek.

Druhá výzkumná otázka zněla: Jaký je rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem určeným na základě analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku, u nichž nebylo zjištěno žádné postižení?

V tomto případě byl zjišťován mentální věk dle norem určených Vágnerovou a Šturmou (1982), dle jejichž návrhu vyhodnocení testu kresby lidské postavy dle F. Goodenough byla analýza prováděna. Určena tedy byla hodnota IQ ve stanovených intervalech.

Jak uvádí Fořtíková (2009), IQ 100 vyjadřuje mentální věk odpovídající věku chronologickému. Jestliže tedy děti dosáhly IQ vyššího, výsledek značil vyšší mentální věk než chronologický, naopak hodnoty nižší než 100 znamenaly nižší mentální věk než věk chronologický.

U dětí bez postižení (1. - 3. třída) byl zjištěn téměř u všech dětí vyšší věk mentální než chronologický. Nicméně jak bylo uváděno, tyto výsledky nelze považovat za prokázané, neboť normy mohou být zastaralé, mohou nadhodnocovat výsledky (Preiss, 2006). Mautnerová (2010), která v rámci své bakalářské práce srovnávala výsledky též dětí mladšího školního věku zjištěné stejným testem s výsledky určení intelektu dle Ravenovy Barrevné progresivní matice, statisticky prokázala, že intelekt lze určit relativně spolehlivě pouze při vyhodnocení obsahového, nikoliv formálního skóre.

I když tedy z výsledků vyplynulo, že téměř všechny děti mají vyšší mentální než chronologický věk, nelze dle našeho názoru považovat toto zjištění, byť vztažené na daný soubor dětí, za zcela validní. Test dle našeho názoru může odhalit některá vývojová specifika (grafomotorika, emocionalita, sociabilita), má smysl všimnout si, zda dítě dokáže nakreslit kresbu lidské postavy reálně či s ohledem na svůj věk správně (spojení dílčích částí těla, propracování obličeje a dalších detailů, dvojdimenzionalita apod.), nicméně intelekt je zapotřebí zjišťovat patřičnými testy (Wechsler, Raven apod.), kresba může poukázat na některá specifika, odchylky ve vývoji.

Třetí výzkumná otázka zněla: Jaký je rozdíl mezi chronologickým věkem a mentálním věkem určeným na základě analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku s mentálním postižením a s PAS?

V tomto případě bylo konstatováno, že test může být vhodný pro určení mentálního věku, ve smyslu zjištění nižší intelektové úrovně, která se v kresbě projeví právě tím, že **kresba odpovídá dětem nižšího (předškolního) věku.** IQ bylo u všech šesti dětí s mentálním postižením zjištěno v pásmu podprůměru (pod 70 bodů), i když všem dětem bylo již 12 let. Kresby byly velmi jednoduché, děti měly obtíže s grafomotorikou, objevovaly se prvky, které Vágnerová a Šturma (1982) označují jako typické prvky pro děti s mentálním postižením, tj. zdobné, až zbytečné prvky v kontrastu s jednoduchostí kresby, ptačí prsty či prsty jako hrábě, ruce připojené uprostřed trupu apod.

Žádnou z těchto kreseb nebylo možné označit jako kresbu dvanáctiletého dítěte, hodnoty pro dílčí oblasti (obsah, forma) a celkové zjištěné IQ odpovídaly sníženému intelektu, ovšem pochopitelně stále dle našeho názoru platí, že nelze ze získaných výsledků jednoznačně usuzovat na mentální věk dítěte, což zdůrazňuje např. i Davido (2008), která upozorňuje na skutečnost, že se do kvality kresby promítá aktuální emoční stav dítěte, jeho sociální, kulturní zázemí – obdobnou kresbu jako tyto děti by tedy mohl patrně nakreslit i dospělý, který se nikdy s kresbou nesetkal, dostal poprvé do ruky tužku a papír, odmítl se testu více věnovat a předloženy mu byly např. schematické kresby lidské postavy jako vzor. Nicméně má zcela jistě smysl všimnout si jednotlivých prvků, které vypovídají o úrovni grafomotoriky, zvláště v oblasti emocionality, sociability, což tedy platí i pro děti s intelektem v normě.

U dětí s PAS jsme zamítli užití testu pro hodnocení IQ, neboť bylo zřejmé, že se **specifika tohoto postižení** (zejména stereotypie, zvláštnosti v sociálním fungování těchto dětí, potřeba pojmout kresbu dle své potřeby, bez ohledu na to, co očekává sociální okolí) **promítají do hodnocení kresby**. I když u poloviny dětí byl zjištěn mentální věk odpovídající jejich chronologickému věku či vyšší, polovina dětí dosáhla hodnot pod průměrem (70 a méně bodů), a to i přesto, že z kresby byla patrná dostatečná intelektová úroveň, naopak kresby byly velmi vydařené, postavy byly reálné, nebyly však např. propracované, což test sleduje, hodnotí. Tito malí kreslíři zaměřili spíše na znázornění určitého děje než na to, že mají nakreslit postavu pána.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: Jak se liší kresby lidské postavy u dívek a chlapců navštěvujících přípravnou třídu od kreseb lidské postavy u dívek a chlapců navštěvujících první třídu základní školy?

Tyto zjištěné výsledky lze považovat za jedny z nejvýznamnějších z celého výzkumu. I když tedy test nemusí být spolehlivý při určování IQ, stále bylo pracováno s malým počtem dětí, na základě kvantitativního i kvalitativního zhodnocení bylo zřejmé, že **úroveň kresby dětí z přípravné třídy byla nižší, než tomu bylo u dětí z prvních tříd**.

Porovnávány byly hodnoty stenů, kdy hodnoty 0-5 byly považovány za podprůměrný výsledek, hodnoty 6-10 za průměrný či nadprůměrný výsledek. U žáků z přípravných tříd dosáhlo podprůměrného výsledku 8 (50,1 %) dětí, u žáků z prvních tříd se jednalo o 1 (1,11

%) dítě). K obdobným závěrům dospěla také Kodrlová (2012), která srovnávala děti s narušenou komunikační schopností, která byla ve velké míře přítomna i u dětí z přípravných tříd, které se výzkumu zúčastnily, a dětí s komunikací v normě, jednalo se též o děti ve věku 6-7 let.

U dětí z přípravných tříd byly zřetelné obtíže s grafomotorikou, kresby byly jednoduché, chyběla dvojdímenzionalita, ruce byly upažené, prsty chyběly, případně měly podobu několika čar („hrábě“), plynule pokračovaly z paží, vznikala tak dojem ploutví, trup měl podobu čtverce nebo obdélníku, často chyběl krk. Děti z první třídy sice též kreslily hlavy větší, než bylo s ohledem na délku trupu či celé postavy reálné, nicméně končetiny byly dvojdímenzionální, zobrazeno bylo oblečení, detaily oblečení, obličej. Ruce byly svěšené nebo zvednuté.

Lze tedy opět konstatovat, že tento test je vhodný k určení odchylky ve vývoji (menší vyzrálost v grafomotorice, emocionalitě, kognici), ve smyslu orientačního zjišťování. To, že se tyto děti nacházejí v přípravné třídě, svědčí pro vhodné posouzení odkladu školní docházky.

Pátá výzkumná otázka zněla: Jaké znaky reflektující emocionalitu či sociální fungování se objevují v kresbách dětí bez postižení?

U této výzkumné otázky bylo přiblíženo, jakým způsobem lze kvalitativně hodnotit kresbu lidské postavy u dětí, kdy tedy kresba představuje velmi cennou projektivní techniku.

Nastíněno bylo, jakých prvků si lze u kresby všimnout – jednalo se např. o barvu, odklonění se od zadání, komunikaci prostřednictvím kresby s okolím. Kresba umožňuje dítěti vyjádřit vnitřní, často neuvědomovaný konflikt, zpracovat různé emoce, vyjádřit přání.

Zvoleny byly tři kresby. V první bylo uvažováno o tom, že si dítě v kresbě plní přání absence otce (často absentujícího v rodině vlivem práce), kterého nahradila strýcem, který se dívce věnuje více než otec. Dívka se v kresbě mohla vypořádat s bratrancem, na kterého může žárlit, že má větší pozornost svého otce, než ona sama. Zachycena tedy mohla být rodinná dynamika, vztah s otcem, o čemž dívka do určité míry referovala. Bylo by však zapotřebí delší psychoterapeutické práce s dívkou, aby bylo zřejmé, co dívka kresbou vyjádřila.

To se týkalo i dalších dvou kreseb. V druhé kresbě dívka namísto pána, jak zněla instrukce, nakreslila mořskou pannu, na mořském dně, obklopenou rybami a dalšími vodními živočichy. V tomto světě se může cítit lépe než mezi lidmi, vyjádřeno mohlo být obtížné fungování dívky v sociálním světě, opuštěnost, potřeba odpoutání se od lidí, ale též obtížná identifikace s vlastní pohlavní rolí.

Třetí obrázek byl interpretován jako nechuť dívky splnit poslušně zadání autorky práce. Uvažováno bylo o nadání dívky. Nadané děti se vyznačují často perfekcionismem, introverzí, bohatým vnitřním světem, který je druhým skryt, potřebou dominance, kontroly nad jednáním druhých, regulací vlastního chování (Konečná, 2010).

Jak však bylo zdůrazněno, porozumět významu a symbolice lze pouze ve spolupráci s dítětem, který odhalí examinátorovi či terapeutovi více o tom, co kresbou vyjádřilo. Velmi krátký kontakt s dětmi ze strany autorky práce neumožnil získat v tomto ohledu více informací, z nichž by bylo čerpáno při pokusu o interpretaci naznačeného (latentního) významu kresby. Obsah projekce byl podán a mohl být podán pouze v podobě hypotéz a načrtnutí, jakým směrem by bylo možné s dítětem pracovat, ve smyslu zkoumání dílčích obsahů vnitřního světa dítěte, a to nejen kvůli absenci intenzivnějšího kontaktu s dětmi jako autory kreseb, ale též s ohledem na již výše uvedenou skutečnost, že autorce práce chybí jak psychologické vzdělání, tak i zkušenost s analýzou dětské kresby či obecně zkušenost s psychologickou nebo psychoterapeutickou prací s dětským klientem. Bez těchto základních dispozic je zapotřebí nahlížet na výše uvedené výlučně jako na pokus o zhodnocení významu kresby, nikoliv jako na skutečnou interpretaci odborníka v této oblasti.

Šestou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaká jsou specifika kresby lidské postavy u dětí s mentálním postižením?

Některé výsledky již byly nastíněny. Lze tedy doplnit, že **kresbám dětí s mentálním postižením chybí detaily (obličej, oblečení), nedochází ke správnému propojení částí těla, chybí krk, kresby jsou velmi jednoduché, absentuje dvojdímenzionalita končetin, byť opět ne u všech dětí.**

Přiblíženy byly i kresby, v nichž děti zachycovaly emocionalitu nakreslených postav, které spojovaly patrně i s blízkými osobami, objevovaly se zvláštnosti, jako velmi detailní prokreslení ošacení, na úkor podoby postavy člověka – postava se blížila mýtickým kentaurům, resp. byla kombinací zvířecí a lidské postavy, nebo tento dojem budila.

Oslovení žáci však dokázali nakreslit lidskou postavu, nejedná se tedy u těchto dětí o hluboké nebo těžké mentální postižení, spíše lehké nebo střední, zcela jistě lze s těmito dětmi hovořit o kresbě a o tom, co jí chtěly vyjádřit, neboť mnohé kresby nesly určitou symboliku (vztah mezi dvěma postavami, široký úsměv).

Poslední výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaká jsou specifika kresby lidské postavy u dětí s poruchou autistického spektra.

Lze shrnout, že **kresby těchto dětí byly jako celek nejvíce heterogenní**. Některé kresby značily **vysoký intelekt dětí**, jiné spíše jejich **nezájem o kresbu**, další **stereotypii v kresbě**, potřebu kreslit to, co má dítě rádo apod., tedy mnoho z prvků, které zmiňuje Thorová (2016) jako specifické pro kresbu dětí s PAS.

Za nejvíce zajímavé lze považovat zakreslení rukou, které téměř u všech dětí vykazovalo **zvláštnosti v sociálním fungování těchto dětí** – rukám postav chyběly prsty, nebo se nepodobaly lidským prstům, nebyly vhodně napojeny k tělu. Zajímavé však bylo též, že především téměř výlučně tyto děti kreslily správně ramena, tedy zahnutí ramen, pakliže horní končetiny správně zakreslily.

Tyto kresby také nejvíce odhalovaly vnitřní svět těchto dětí, pakliže tedy kresby neměly podobu jednoduchého hlavonožce. Poukazovaly na to, co děti zajímá, patrná byla dynamika kresby (znázornění děje, emocí), což tedy je do určité míry nezvyklé, lze uvažovat o tom, že u některých dětí s PAS může být kresba způsobem, jak lépe proniknout do světa těchto dětí – v daném souboru se jednalo o děti, jejichž kresby patřily k nejzdařilejším z celého výzkumného souboru.

ZÁVĚR

V předložené práci byla věnována pozornost kresbě dětí mladšího školního věku. Cílem diplomové práce bylo přiblížit možnosti a způsoby kvantitativní i kvalitativní analýzy kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku.

V teoretické části práce byly popsány hlavní pojmy a témata, jakými byla charakteristika mladšího školního věku, vývoj kresby a kresba lidské postavy v mladším školním věku. Uvedeny byly dílčí oblasti vývoje, zejména kognice, emocionalita a sociabilita a jejich odraz v kresbě lidské postavy. Zmíněny byly také hlavní diagnostické testy kresby lidské postavy.

V praktické části byl popsán výzkum, v němž bylo vycházeno z vybraného testu kresby lidské postavy, konkrétně testu dle F. Goodenough, který užíli Vágnerová a Šturma (1982) ke standardizaci na populaci českých dětí ve věku 3-11 let. Cílem výzkumu bylo analyzovat kresbu lidské postavy u dětí mladšího školního věku, se zaměřením na možné rozdíly v kresbě dětí způsobené vybranými faktory. Výzkumný soubor tvořilo 69 dětí, konkrétně se jednalo o děti z přípravných tříd, 1. - 3. třídy základní školy, děti s poruchou autistického spektra a děti s mentálním postižením.

Z výzkumu vyplynulo, že se kresby dětí z těchto skupin liší. Největší rozdíly byly zjištěny v kresbě dívek a chlapců: dívky vytvářely kresby propracovanější, s více detaily (obličej, oblečení), což také vedlo k tomu, že v testu dosahovaly většinou vyššího skóre než chlapci. U dětí s mentálním postižením byl zjištěn nižší mentální věk než chronologický, což tedy odpovídá realitě. V praxi je vhodné zaměřit se na charakteristické projevy, jakými jsou jednoduchost kresby, upažené ruce, absence dvojdímního zobrazení končetin.

Zjištěny byly také rozdíly mezi žáky přípravných a prvních tříd, které tedy mohou dokládat nerovnoměrný psychosociální vývoj dětí z přípravných tříd či některá specifika, jakými jsou nebo mohou být narušená komunikační schopnost, specifické poruchy chování, učení, ovšem děti z výzkumu dosud mnohdy neměly absolvované potřebné vyšetření ve školském poradenském zařízení, nebyly tedy u všech žáků známy důvody, proč navštěvují přípravnou třídu. Zjištěné rozdíly se týkaly úrovně celkového psychosociálního vývoje či intelektu. Nižší hodnoty byly získány u dětí z přípravných tříd, jejichž kresby byly jednodušší, zřetelné byly často obtíže v grafomotorice, správné nebylo napojení částí těla.

Od dětí s poruchami autistického spektra byly získány velmi různorodé kresby – některé odpovídaly spíše dětem předškolního věku, byť tyto děti byly ve věku 7-12 let, některé vykazovaly zvláštnosti svědčící pro specifika v oblasti emocionality, některé prvky by bylo možné vyhodnotit jako známky organicity. Mnohé kresby však byly velmi zdařilé, značily vysoký intelekt dítěte nebo velmi dobrou dovednost kresby, ovšem tyto děti často získaly velmi nízký skóre v testu, neboť se odchýlily od zadání a kreslily to, co chtěly, určitý výjev, děj, v němž lidská postava nebyla příliš dominantní. Takřka ve všech kresbách se však objevilo specifické ztvárnění rukou (nedokonalé, značící obtíže v sociálním, mezilidském fungování těchto dětí, což je pro PAS charakteristické).

Stanovené cíle lze považovat za naplněné. Práce může být přínosná pro učitele prvních tříd, a to z hlediska základní diagnostiky, možnosti navedení rodičů na vyšetření dítěte v případě podezření na odchylku ve vývoji. Bylo by cenné, kdyby bylo provedeno ověření testu, resp. platnosti norem stanovených Vágnerovou a Šturmou (1982) před více než 40 lety, a to na reprezentativním vzorku dětí předškolního věku. Zároveň práce poukazuje na velkou využitelnost daného testu, a to tedy nejen jako diagnostického nástroje, ale též jako způsobu, jak proniknout do vnitřního světa dětí, navázat kontakt s dětmi a dále s nimi odborně v případě potřeby pracovat, např. v kontextu toho, co dítě kresbou okolí sděluje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BADOŠEK, Radim. Projektivní forma kresby lidské postavy – domněnky a fakta. *Československá psychologie*. 2013, roč. 57, č. 5, s. 496-504. ISSN 0009-062X.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a kol. *Mezi námi pastelkami: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let – 1. díl*. 3. vyd. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1272-8.
- [4] BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- [5] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [6] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [7] COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
- [8] COX, Maureen. *Drawings of People by the Under-5s*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-750-70584-4.
- [9] ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.
- [10] DAVIDO, Roselino. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- [11] DiLEO, Joseph H. *Interpreting Children's Drawings*. New York: Brunner-Routledge, 1983. ISBN 0-87630-331-9.
- [12] FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
- [13] FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM, MŠMT, 2009. 96 s. ISBN 978-80-86784-75-5.
- [14] GARFIELD, Sol L. *Clinical Psychology: The Study of Personality and Behavior*. 2nd ed. New Brunswick: AldineTransaction, 2008. ISBN 978-0-202-36141-3.

- [15] GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.
- [16] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- [17] HALPENNY, Ann Marie and Jan PETERSEN. *Introducing Piaget: A guide for practitioners and students in early years education*. Abingdon, New York: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-52526-8.
- [18] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 2., přeprac. a rouš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [19] JOLLEY, Richard P. *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. Chichester: John Wiley&Sons, 2010. ISBN 978-1-4051-0543-9.
- [20] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- [21] KODRLOVÁ, Veronika. *Srovnání kresby lidské postavy u dětí intaktních a s narušenou komunikační schopností předškolního věku*. Brno, 2012. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Dagmar Přenosilová.
- [22] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [23] KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem. Poradenství pro rodiče*. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.
- [24] KYLE, Terri. *Essential of Pediatric Nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams& Wilkins, 2008. ISBN 978-0-7817-5115-5.
- [25] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [26] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-4.
- [27] MAHLER, Zdeněk. *Morální inteligence aneb neztrácejme lidství*. Hradec Králové: TZ-one, 2017. ISBN 978-80-7539-046-2.

- [28] MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie v praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4580-0.
- [29] MAUTNEROVÁ, Petra. *Kresba postavy jako diagnostický prostředek rozumového vývoje*. Bakalářská práce. Olomouc, 2009. Univerzita Palackého v Olomouci. Katedra psychologie filozofické fakulty. Vedoucí práce Radko OBEREIGNERŮ.
- [30] MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
- [31] MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- [32] NĚMCOVÁ, Hana. *Analýza kresby lidské postavy u dětí na konci předškolního věku*. Diplomová práce. Brno, 2009. Masarykova univerzita. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Dagmar PŘINOSILOVÁ.
- [33] OBEREIGNERŮ, Radko a kol. Projevy schizofrenie v testu kresby lidské postavy. *Psychiatrie pro praxi*. 2011, roč. 11, č. 3, s. 120-123. ISSN 1213-0508.
- [34] PLHÁKOVÁ, Alena. Inteligence. In BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, s. 71-104. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [35] POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.
- [36] PREISS, Marek. Základy klinické neuropsychologie. In PREISS, Marek, KUČEROVÁ, Hana a kol. *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada, 2006, s. 21-126. ISBN 80-247-1460-4.
- [37] PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. Díl 1. Vývoj člověka do 15 let*. 3., nezměn. vyd. Praha: SPN, 1971. ISBN neuvedeno.
- [38] PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty psychologických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
- [39] RAMACHANDRAN, V. S. *Mozek a jeho tajemství*. Praha: Dybbuk, 2013. ISBN 978-80-7438-080-8.

- [40] RATZON, Navah Z., EFRAIM, Daniela and Orit BART. A Short-Term Graphomotor Program for Improving Writing Readiness Skills of First-Grade Students. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2007, Vol. 61, Issue 4, pp. 399-405. ISSN 0272-9490.
- [41] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Vyd. 6. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9
- [42] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [43] SIKOROVÁ, Lucie. *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3592-4.
- [44] SCHAFFER, David R. and Katherine KIPP. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. 2nd ed. Belmont: Wadsworth, 2010. ISBN 978-0-495-30171-5.
- [45] SOUKUP, Martin. Kresba a malba v antropologii. *Národopisná revue*. 2014, roč. 24, č. 1, s. 3-14. ISSN 0862-8351.
- [46] STUPŇÁKOVÁ, Eva, NAVRÁTILOVÁ, Magda a Miroslav PROCHÁZKA. Motorika. In VALENTA, Michal, MICHALÍK, Jan a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 151-167. ISBN 978-80-247-3829-1.
- [47] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
- [48] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [49] TASMAN, Allan et al. *Psychiatry*. 4th ed. Hoboken: WileyBlackwell, 2015. ISBN 978-1-118-75336-1.
- [50] THOMPSON, Christine Marmé. Repositioning the Visual Art in Early Childhood Education: Continuing Reconsideration. In SARACHO, Olivina N. and Bernard SPODEK. *Handbook of Research on the Education of Young Children*. 3rd ed. Abingdon, New York: Routledge, 2013, pp. 219-241. ISBN 978-0-415-88435-8.
- [51] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

- [52] THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-262-0215-8.
- [53] THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-07689-9.
- [54] UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický vývoj dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.
- [55] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- [56] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 9780-246-0956-8.
- [57] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [58] VÁGNEROVÁ, Marie a Jaroslav ŠTURMA. *Kresba postavy*. Bratislava: Psycho-diagnostické a didaktické testy, 1982. ISBN neuvedeno.
- [59] VALENTA, Michal. Analýza vybraných znaků v kresbě mentálně postiženého dítěte předškolního věku. *Speciální pedagogika*. 1993, roč. 3, č. 2, s. 8-26. ISSN 0862-1632.
- [60] VALENTA, Michal, MICHALÍK, Jan a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.
- [61] VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.
- [62] VINKLEROVÁ, Vendula. Využití kresby postavy v diagnostice dětí předškolního a mladšího školního věku. In KUCHARSKÁ, Anna a Ludmila MÁJOVÁ (eds). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Karolinum, 2005, s. 39-46. ISBN 80-7290-217-2.
- [63] VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.
- [64] WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. D. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

- [65] ZEMÁNKOVÁ, Marie a Jana VYSKOTOVÁ. *Cvičení pro hyperaktivní děti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3278-7.

Elektronické zdroje:

- [66] DVOŘÁČKOVÁ, Dana. Pozornost. In ČADOVÁ, Eva a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II (diagnostické domény pro žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním* [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 109-113. [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalog/TP_Kat_ver_diskuse_final.pdf
- [67] EDUPRAXE. *Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku*. [online] 2020 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.edupraxe.cz/index.php/rozvoj-grafomotoriky-u-deti-predskolniho-a-mladsiho-skolniho-veku-8-hodin-vhodne-k-sablonam-2-novinka>
- [68] KOSMAS. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. [online] 2020 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/knihy/204689/rozvoj-grafomotoriky-a-podpora-psani/>
- [69] LUKÁČOVÁ, Monika. *Metodologické hodnocení Testu kresby lidské postavy*. [online] 2017 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/plugin-file.php/382120/mod_resource/content/1/Luk%C3%A1%C4%8Dov%C3%A1.%20Metodol.%20hodnocen%C3%AD%20Testu%20kresby%20lidsk%C3%A9%20postavy.pdf
- [70] MÁDLOVÁ, Martina. *Jak vypadá „typická“ kresba postavy u předškolních dětí?* [online] 2009 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: <https://www.predskolnivek.cz/jak-vypada-typicka-kresba-postavy-u-predskolnich-deti/>
- [71] MENSA. *O testování*. [online] 2020 [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <http://www.mensa.cz/testovani-iq/>
- [72] ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. *Znaky organicity v dětské kresbě* [online] Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity, 1964, s. 47-54 [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/107297/B_Philosophica_11-1964-1_6.pdf?sequence=1

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
CS	Celkový skór
DAM	Draw-a-Man Test
DAP	Draw-a-Person Test
FDT	Figure-Drawing-Test
FS	Formální skór
MP	Mentální postižení
N	Počet
OS	Obsahový skór
PAS	Porucha autistického spektra
VO	Výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Kresba chlapce s PAS, vysoce funkční autismus, 10 let.....	34
Obrázek 2 Kresba koně (dítě s PAS, da Vinci, 8leté dítě v normě).....	35
Obrázek 3 Kresby dětí s rozlišením mentálního věku	37
Obrázek 4 Kresba chlapce	50
Obrázek 5 Kresba dívky	50
Obrázek 6 Kresba chlapce z přípravné třídy (7 let)	57
Obrázek 7 Kresba dívky z první třídy (6,5 let)	57
Obrázek 8 Markéta (8 let).....	59
Obrázek 9 Klára (8 let)	61
Obrázek 10 Lenka (9 let)	63
Obrázek 11 Chlapec, 12 let.....	65
Obrázek 12 Chlapec, 12 let.....	65
Obrázek 13 Chlapec, 12 let.....	65
Obrázek 14 Chlapec, 12 let.....	65
Obrázek 15 Chlapec, 12 let.....	66
Obrázek 16 Chlapec, 12 let.....	66
Obrázek 17 Chlapec 10 let.....	66
Obrázek 18 Chlapec, 8 let.....	66
Obrázek 19 Chlapec, 7 let.....	67
Obrázek 20 Chlapec, 9 let.....	67
Obrázek 21 Chlapec, 9 let.....	67
Obrázek 22 Chlapec, 11 let.....	67
Obrázek 23 Chlapec, 11 let.....	68
Obrázek 24 Chlapec 12 let.....	68
Obrázek 25 Chlapec, 12 let.....	69
Obrázek 26 Dívka, 7 let	69
Obrázek 27 Chlapec, 10 let.....	70
Obrázek 28 Chlapec, 12 let.....	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozložení výzkumného souboru z hlediska tříd/žáků	46
Tabulka 2 Rozložení výzkumného souboru dle tříd a pohlaví	47
Tabulka 3 Obsah kresby dle pohlaví.....	49
Tabulka 4 Zpracování námětu dle pohlaví	51
Tabulka 5 Celkový výsledek dívky a chlapci	52
Tabulka 6 Mentální věk u dětí bez postižení	54
Tabulka 7 Mentální věk u dětí s mentálním postižením	54
Tabulka 8 Mentální věk u dětí s PAS	55
Tabulka 9 Srovnání skóre u žáků přípravných a prvních tříd.....	56

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P 1	INFORMOVANÝ SOUHLAS ŠKOLY
PŘÍLOHA P 2	INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS OD ŠKOLY

Informovaný souhlas

Souhlasím s uvedením názvu naší základní školy, která se účastnila výzkumu na téma Dětská kresba a její specifika. Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Diplomová práce je psána na oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol studentkou Vendulou Bardoňovou.

Ředitelka (vedoucí učitelka) ZŠ



PŘÍLOHA P 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

zaznamenané pro účely výzkumného projektu diplomové práce

Dětská kresba a její specifika

(název DP)

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Diplomová práce je psána na oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol studentkou Vendulou Bardoňovou.

Cílem tohoto výzkumu je analýza dětské kresby mladšího školního věku. Pro účely analýzy je klíčové od Vašeho syna/dcery získat kresbu mužské postavy, která bude provedena hravou formou v prostředí základní školy.

Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vašeho syna/dceru.

Souhlasím/nesouhlasím s tím, že se můj **syn/dcera** zúčastní výzkumného šetření. Získaná data budou použita pouze pro účely zpracování diplomové práce.

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte: