

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

Ludmila Novotná

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Využití dětské kresby jako diagnostické pomůcky v práci učitele

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Olomouc, 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedených zdrojů citovaných dle normy ČSN ISO 690 a souhlasím se zveřejněním dle § 47b zákona 111/1998 Sb. o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci dne _____

Ludmila Novotná

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé diplomové práce Doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D., za ochotný přístup, cenné rady, čas, trpělivost a důvěru při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelům, p. Janě Zikmundové, Mgr. Martině Weinhöferové, Mgr. Martě Pátkové a Mgr. Michalu Koudelíkovi, i dětem z druhých tříd ze Základní školy Hany Benešové Bory, Základní školy Nové Veselí a Základní školy a Praktické školy Velké Meziříčí, za spolupráci při získávání potřebného materiálu pro praktickou část diplomové práce. V neposlední řadě chci poděkovat rodině a svému příteli za psychickou a finanční podporu při studiu i v dosavadním životě.

Obsah

Obsah	- 4 -
Úvod	- 6 -
A. Teoretická část	- 8 -
1. Mladší školní věk	- 9 -
1.1. Vstup dítěte do školy	- 10 -
1.2. Socializace žáka a jeho role	- 11 -
1.3. Emocionální vývoj	- 12 -
1.4. Úloha rodiny a školy v mladším školním věku	- 13 -
1.5. Vývoj poznávacích procesů	- 14 -
1.5.1. Vnímání	- 14 -
1.5.2. Pozornost	- 15 -
1.5.3. Představivost a fantazie	- 15 -
1.5.4. Myšlení	- 16 -
1.5.5. Řeč	- 17 -
1.5.6. Paměť a učení	- 17 -
1.6. Tělesný a motorický vývoj	- 18 -
1.6.1. Rozvoj grafomotoriky	- 19 -
2. Dětská kresba	- 21 -
2.1. Vývoj kresebného projevu dítěte	- 21 -
2.2. Vývoj kresby lidské postavy	- 25 -
2.3. Proč dítě kreslí a je kresba dítěte užitečná?	- 28 -
2.4. Charakteristické rysy malých kreslířů	- 29 -
3. Kresebný projev jako prostředek poznání dítěte	- 32 -
3.1. Kresba jako diagnostický prostředek	- 32 -
3.2. Projevy v kresebných diagnostických technikách	- 34 -
3.3. Metody dětské kresby	- 34 -
3.3.1. Kresba lidské postavy	- 36 -
3.3.2. Kresba začarované rodiny	- 38 -
3.3.2.1. Kresba začarované třídy	- 41 -
3.4. Kresba a jazyk jako způsoby komunikace	- 41 -
3.5. Symbolika barev u dětských kreseb	- 43 -
B. Praktická část	- 45 -
4. Cíle práce a výzkumné otázky	- 46 -
4.1. Hlavní cíl praktické části	- 46 -
4.1.1. Dílčí cíle praktické části	- 46 -
4.2. Výzkumné otázky	- 47 -
5. Metodika šetření	- 48 -
5.1. Metody výzkumu	- 48 -
5.2. Charakteristika výzkumného souboru dětí	- 49 -
5.3. Organizace a průběh výzkumného šetření	- 49 -
6. Prezentace a analýza výsledků	- 52 -
6.1. Kresba lidské postavy	- 52 -
6.2. Kresba začarované rodiny	- 57 -
6.3. Kresba začarované třídy	- 64 -
6.4. Volné téma	- 70 -
7. Diskuze	- 72 -
Závěr	- 83 -

Seznam použité literatury	- 85 -
Seznam příloh vázaných v práci.....	- 89 -

Úvod

Dětská kresba je jedním z nevhodnějších přístupů na cestě k poznání osobnosti dítěte. Může být citlivým ukazatelem duševního stavu dítěte a tím příhodnou pomůckou k porozumění dětské osobnosti i jejím možným problémům. Prostřednictvím kresby dítě komunikuje, vyjadřuje to, co zažívá, co ho zajímá, jaká má přání, ale i to, co ho trápí.

Výtvarný projev představuje jeden ze základních a přirozených způsobů zobrazování reálného i fantazijního světa dětskou osobností. Samotná kresba je pro většinu dětí činností velmi přitažlivou, vyhledávanou a příjemnou. Pro svou poměrnou snadnost získání tohoto produktu kreativní činností dítěte budí zájem u psychologů, pedagogů a ostatních, kteří pracují s dětmi.

Z uvedených důvodů jsme se rozhodli věnovat dětské kresbě v naší diplomové práci, která nese název: „*Využití dětské kresby jako diagnostické pomůcky v práci učitele.*“ Cílem je poukázat na dětskou kresbu jako na dobře využitelný diagnostický prostředek, který může pomoci učiteli na prvním stupni základní školy v jeho práci.

Diplomová práce bude rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se budeme opírat o literaturu týkající se období mladšího školního věku a problematiky dětské kresby. Při zpracovávání praktické části vyjdeme z teoretických poznatků předložených v první části diplomové práce.

V empirické části se podrobněji zaměříme na čtyři kresebné metody (kresbu lidské postavy, kresbu začarované rodiny, kresbu začarované třídy, volné téma) z důvodu jejich zajímavosti a možností psychometrického i projektivního posouzení. Každá z uvedených metod má svou sílu i úskalí. My bychom chtěli využít spíše „kladných stránek“ metod.

Jsmo si vědomi, že je kresba pouze pomocnou diagnostickou metodou, kterou je nezbytné doplnit a porovnat s dalšími fakty a metodami, například anamnézou, pozorováním a rozhovorem. Zároveň však může být velice zajímavá, protože dítě v mladším školním věku kreslí spontánně a rádo. Vycházíme z předpokladu, že charakter kresby není záležitostí náhody, ale je ovlivněn autorem obrázku – tedy jeho zkušenostmi, zážitky, přáními a představami. V kresebném projevu se mohou promítnout vědomá i nevědomá přání, touhy i sny. Interpretace kresby je však plně v kompetenci psychologa.

Dětské kresby nám mohou pomoci poodhalit vnitřní vývoj jedince. Jejich ztvárnění se budou měnit v závislosti na vývoji dítěte a budou úzce souviset s jeho intelektem a zdravotním stavem. Výrazné odlišnosti lze tedy předpokládat v kresbě dětí s mentálním postižením.

Popisovaná práce by měla být přínosem pro nás všechny, kteří se zajímáme o vývoj a psychiku dětí a kteří máme možnost „potkávat se“ s jejich kresbou. Hlavním významem práce je především informovat učitele prvního stupně základní školy o problematice dětské kresby a rovněž o možnostech jejího orientačního posouzení.

A. Teoretická část

1. Mladší školní věk

Vývojovou etapou mladšího školního věku se rozumí věk od 6-7 let do 10-11 let, kdy dítě vstupuje do školy a končí s příchodem puberty – začínají se objevovat první známky pohlavního dospívání (Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Vágnerová (1997) uvádí, že období mladšího školního věku trvá do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a vstupuje do puberty. Matějček (1986, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) hovoří o dvou etapách mladšího školního věku. Rozlišuje raný školní věk (6-8 let) a střední školní věk (zhruba od 8-12 let).

Je to období vcelku nezajímavé, neděje se v něm tolik změn jako v předcházejícím, předškolním dětství, a není ani tak bouřlivé jako v období následujícím – dospívání. Psychoanalýza nazývá tento věk jako období latence. Mluví o etapě, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a kdy se základní pudová a emoční složka osobnosti neprojevuje až do začátku puberty, v níž se opět ukáže. Nicméně řada vývojově psychologických studií ukazuje, že vývoj pokračuje nepřetržitě a plynule dál (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmeier (1983) označuje celé období psychologicky jako **věk střízlivého realismu**. Školák chce především pochopit okolní svět a všechno reálné v něm. Tohoto znaku si můžeme všimnout v jeho mluvě, v četbě, v kresbě i ve hře. Žák se více zajímá o knihy. Ty ho poučují o lidech, nových věcech a zemích, tím si rozšiřuje vlastní poznání. Zprvu je realismus naivní – závislý na tom, co dítěti autority, za které považujeme například rodiče, učitele, ale i knihy, povědí. Ke konci období, kdy se ohlašuje blízkost dospívání, se jeho přístup ke světu stává kriticky realistický. Dítě nechce být pouze pasivním příjemcem informací, ale touží po vlastním prozkoumání skutečnou činností.

„Povídej – zapomenu

Ukaž – budu si pamatovat

Zapoj mě – porozumím“

autor neznámý (Česká Orffova společnost, 2008).

Langmeier, Krejčířová (1998) upozorňují, že děti v tomto věku si více všímají vztahů mezi lidmi, jak v rodině, tak v sousedství i jinde. Také se zvyšuje vliv dětské skupiny, jejíž pravidla se dítě snaží dodržovat.

1.1. Vstup dítěte do školy

V prvních letech školní docházky má škola na dítě největší vliv, přičemž vše začíná vstupem do školy, kterým se mění způsob života dítěte. Hra ustupuje do pozadí a hlavní činností se stává učení. Žák se musí nejen podřizovat pravidlům a požadavkům školy, ale také přebírá množství povinností. Mění se jeho denní režim i jeho postavení v rodině (Trpišovská, 1998). Dítě se musí zapojit do nového, školního kolektivu, což je zvláště těžké pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu. Musí se rovněž obejít delší dobu bez svých rodičů (Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Trpišovská (1998) dále uvádí, že vstup do školy pro dítě znamená zvýšenou duševní i tělesnou zátěž, proto je nutné, aby se brzy novým podmínkám přizpůsobilo. Předpokladem pro toto není pouze školní zralost dítěte, ale i respektování individuálních a věkových zvláštností dítěte, taktéž vhodné pedagogické postupy učitele.

Dle Petrové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 96) lze školní zralost chápat jako: *„takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“*. Jedná se o **zralost tělesnou, kognitivní, emoční a sociální**.

Většina dětí se na vstup do školy těší a s radostí přijímají roli žáka. Spousta žáků po pár týdnech pociťuje zklamání a nechutí ke školní práci. Jedním z důvodů může být i ten, že učitel nevytvoří vhodné sociální klima ve třídě, nebo nerespektuje možnosti dětí (Trpišovská, 1998). Petrovskij (1977) hovoří o třech nejčastějších typech potíží žáků prvních ročníků. První typ potíží souvisí se zvláštnostmi (nového) školního režimu, např. do školy se musí přijít včas, při hodinách je nutné sedět tiše, aj. Druhý z nich pramení ze vzájemných vztahů v rodině, se spolužáky a v neposlední řadě i s učitelem. Třetí typ potíží utváří slabé zájmy o obsah učební látky. Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) uvádí, že je obvyklé, že několik dětí vykazuje jistou dobu po vstupu do školy známky nepřizpůsobení, např. stále si s něčím hrají, špatně se začleňují do kolektivu, vykřikují, dítě odmítá vstávat, je unavené, apod. Neúspěch a osobní negativní prožitky snižují sebehodnocení dítěte. Také zásadním způsobem ovlivňují rozvoj jeho osobnosti. Proto ve snaze zmírnit prudkost změn, kterým se dítě musí přizpůsobit, je vhodné při nejmenším snížit význam známkování v prvních ročnících, nebo od něj zcela upustit (Říčan, 2004).

Pokud chceme, aby pracovní motivace dítěte byla účinná, musí odpovídat jeho zkušenostem a hodnotám, jeho vývojové úrovni i jeho schopnostem (Matějček, 1995).

1.2. Socializace žáka a jeho role

Ve školním věku je z hlediska začlenění dítěte do společnosti důležitý **vstup do školy**. Významnými osobami v životě dítěte už nejsou pouze rodiče, ale i učitelé a spolužáci (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Autoři dále uvádí, že reakce mezi dětmi mají jiný charakter, než reakce na dospělé, jelikož děti jsou si bližší svými vlastnostmi, postavením i svými zájmy. Jen ve skupině se dítě může učit důležitým sociálními reakcím, např. spolupráci, pomoci slabším, ale i soutěživosti. Už v předškolním věku můžeme pozorovat značné socializační rozdíly mezi dětmi. Některé děti se více prosazují a chtějí být „vedoucí“, jiné se naopak raději podřizují. Učitel, by měl být pozorný a lehce korigovat sociální reakce žáků.

Úloha učitele není jednoduchá. Učitel hraje významnou roli při adaptaci dětí na školní podmínky, taktéž záleží na celkovém klimatu ve třídě a ve škole. Vhodné působení učitele se může promítnout v úspěšnosti a efektivnosti procesu přizpůsobování se žáků, anebo naopak bude ztěžovat a demotivovat pozitivní vztah dítěte ke škole (Kuric a kol., 1986). Dle Trpišovské (1998) dominuje v sociálních vztazích dítěte osobnost učitele, zvláště pak na začátku školní docházky. Děti svého učitele respektují, obdivují, a snaží se na něj zapůsobit. V této době záleží žákovi více na přízni učitele, který je pro něj autoritou, než na náklonnosti svých spolužáků. Avšak autorita učitele postupně klesá s narůstáním samostatnějšího kritického myšlení a jen některý učitel si ji je schopen udržet.

Vágnerová (1997) hovoří o školním období jako o **přípravě dítěte na jeho významné životní role**. Je to profesní a symetrická vrstevnická role. Profesní role bude ustanovovat způsob sociálního uplatnění, předurčovat místo jedince ve společnosti i jeho sociální status. Vyvážená vrstevnická role bude determinovat i budoucí charakter sociálního přijetí ve společnosti. Zde jde o schopnost získat si svou pozici a rovněž být přijímán v rozličných skupinách, např. mezi kolegy.

Sociální vztahy a role mezi jednotlivými žáky ve třídě se rozvíjejí postupně (Trpišovská, 1998). Dítě ve škole získává dvě nové, důležité role, kterými jsou **role žáka a spolužáka**, neboli kamaráda, vrstevníka. Role žáka je vždy podřízenou rolí, je předepsána školním řádem a má svůj socializační význam v jeho profesní roli. Role spolužáka je zpočátku nerozdílná, ale postupem času se začíná intenzivně rozvíjet a dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí jednotlivých dětí (Vágnerová, 1997).

1.3. Emocionální vývoj

Pro školní adaptaci a úspěšnost je velmi významná sociální obratnost a emocionální vyrovnanost. Citové projevy dětí jako jsou labilita, impulzivita a egocentrismus ustupují a naopak narůstá schopnost regulovat své chování (seberegulace), začínají brát ohled na očekávání a požadavky okolí. Děti je schopny formulovat své pocity, nebo je popřípadě potlačit (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dle Hartla, Hartlové (2000, s. 134) je egocentrismus „*upoutávání pozornosti k vlastní osobě*“.

Vágnerová (2012) hovoří o Eriksonovi, který označuje školní věk za **fázi citové vyrovnanosti**. Emoční ladění dětí bývá vyrovnané, ale pokud dojde k nějaké odchylce, mívá obvykle jasný důvod. Pro toto vývojové období je příznačná velká citová ovlivnitelnost (Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

„*Rozvíjí se **emoční inteligence**, a to jak schopnost vyznat se ve svých pocitech i v emocích jiných lidí, tak schopnost s nimi účelněji zacházet*“ (Vágnerová, 2012, s. 305). Autorka dále uvádí, že dochází k většímu propojení citového hodnocení a rozumového uvažování. To souvisí s rozvojem vyšších citů (intelektuálních, sociálních, estetických a etických). V chování žáka pozorujeme, že má radost z toho, co se naučil, nebo že se mu podařilo provést nesnadný úkol – tím roste pocit jeho osobní důležitosti. Samotný pocit žáka jej motivuje k další práci. Ve škole a v rodině bychom tedy neměli zapomínat na podněcování k novým poznatkům. Ve školní třídě se vytvářejí kolektivní, složité city, které se opírají o porozumění naší společnosti a jejímu úsilí – především ve vlastivědě. Ani estetické city se nerozvíjejí spontánně, musíme je pěstovat a regulovat, např. mít vhodně upraveny třídy, vést děti vnímat krásu v literatuře, výtvarné, hudební i tělesné výchově. Důležité je povzbuzovat vývoj kladných citů žáka, zejména vyšších citů a tlumit negativní citové reakce (Kuric a kol., 1986).

Dle Kurice a kol. (1986) určité city v tomto období přetrvávají – strach, hněv a žárlivost. Strach se u žáků přesouvá z vymyšlených do reálných situací, např. strach z trestu, strach o rodiče a sourozence, apod. U některých dětí jde někdy až o zálibu prožívat hrůzostrašné situace, např. poslouchat strašidelné filmy, sledovat detektivky, strašit se navzájem. Dalším přetrvávajícím citem je hněv, který už sice nemá formu přímých agresivních reakcí vůči protivníkovi. Dítě však reaguje slovním projevem na tělesné tresty, urážky, přezdívký, atd., tím že nadává, posmívá se a mstí se vrstevníkovi. City žárlivosti mohou vznikat v rodině i ve škole. Předmětem žárlivosti často bývá rodiči preferovaný sourozenec, nebo úspěšnější žák, kterého učitel dává za vzor.

1.4. Úloha rodiny a školy v mladším školním věku

Rodinu považuje dítě mladšího školního věku za samozřejmost. Měla by fungovat jako citové zázemí, opora a rovněž uspokojovat většinu jeho potřeb (biologické i psychické). Vztahy k rodičům jsou dosud velice silné a postupně se začínají odlišovat. Dítě už dovede, jak již bylo uvedeno, chápat, orientovat se a lépe odhadnout pocity svých rodičů i sourozenců. Díky tomu, že děti v tomto věku umějí lépe ovládat svoje chování a emoční projevy, stávají se přijatelnějšími komunikačními partnery, kteří snesou větší zátěž (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (1997) poukazuje na **vliv rodinné konstelace** na školní úspěšnost dítěte, pro kterou je charakteristická její nevýběrovost. V primární skupině zaujímá každé dítě nějakou roli. Každá pozice v sourozenecké skupině může mít z hlediska očekávání a nároků rodičů jiný význam. Specifická je role jedináčka – rodiče mají buď na dítě vysoké, nepřiměřené nároky, nebo jsou velmi úzkostní. Většina rodičů dvou a více dětí má tendence je mezi sebou srovnávat (tato srovnání jsou nepřesná).

Podle Říčana (2004) je rodina pro dítě nezbytná po celou dobu jeho života. Každého člena rodiny potřebuje k něčemu jinému. Matka hraje důležitou roli ve vytváření emočně hřejivého prostředí, pomáhá dítěti s učením a učí ho praktickým věcem. Úloha otce je podobná roli matky, přesto je otec větší autoritou. Otec přísněji dítěti domlouvá a trestá. Sourozenecké vztahy bývají plné žárlivosti, závisti, sporů, ale i vzájemného pochopení, ochrany apod. Rodinu Říčan (tamtéž, s. 161) chápe jako „*celek, rodinné hnízdo, má být útočištěm ve světě, kde je často příliš mnoho honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky, vysokých nároků, anonymity. Rodina je prostor pro pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti a vzájemnosti.*“ Největším problémem dnešního rodinného života jsou neúplné rodiny.

Obdobím mladšího školního věku nastává nová éra v životě dítěte. Končí doba hravého dětství a začíná skutečná práce. Škola bude ovlivňovat nejen život dítěte, ale i život celé rodiny (Matějček in Matějček, Pokorná, 1998). Vágnerová (2012) hovoří o nástupu dítěte do školy jako o důležité fázi v procesu **odpoutávání ze závislosti na rodině**.

Škola rozvíjí žákovu osobnost a umožňuje mu postupné začlenění do společnosti. Nejen, že vede žáka k osvojování určitých znalostí a dovedností, čímž trénuje jeho intelektové funkce, ale snaží se dosáhnout žákovu samostatného řešení problémů (Vágnerová, 2012).

Autorka dále uvádí, že rodina je klíčovou součástí identity školáka, kterou ve velké míře ovlivňuje škola – zejména v jeho sebehodnocení, sebeúctě i v jeho očekáváních. Záleží na míře školní úspěšnosti žáka, jeho spolužácích i postojích a chování učitele. Pro dítě je

škola institucí, která mu připadá jako velice mocná, mocnější než rodiče, protože i oni musí respektovat její rozhodnutí.

Dle Hladíkové (2011) vyplývá z potřeb dítěte potřeba spolupráce rodiny a školy. Uvádí, že již Jan Amos Komenský kladl důraz na jednotnou výchovu. Ochota spolupracovat by měla být na obou stranách, nejenom proto, že **spolupráce mezi rodiči a učitelem je určitým vzorem chování pro žáky**.

Krejčová, Kargerová (2003, s. 150) vymezují desatero pro spolupráci s rodinou: *„Respektujeme úlohu rodičů; Zachováváme důvěrnost; Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme; Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení; Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama; Usilujeme o zapojení celé rodiny; Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje; Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu; Spolupracujeme s dalšími partnery školy; Víme, že všechno nejde hned ...“*. Poslednímu bodu rozumíme tak, že partnerské vztahy a intenzivní spolupráce budujeme postupně, vyžaduje to od nás čas i úsilí.

1.5. Vývoj poznávacích procesů

Vstupem do školy je dle Trpišovské (1998) podstatně ovlivněn především vývoj poznávacích procesů dítěte. Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) zdůrazňuje, že v tomto věku jsou city stále úzce spjaty s poznávacími procesy. V mladším školním věku je dítě zvědavé a nechce být pasivním příjemcem informací (Vágnerová, 2001).

Autorka (tamtéž) hovoří o **dědičnosti kognitivních schopností**, které se uplatňují při poznávání. Dědičné jsou ovšem jen dispozice, další rozvoj těchto schopností závisí na podnětnosti a stimulaci prostředí, ve kterém se dítě nachází. Úroveň jeho inteligence budou významně ovlivňovat genetické předpoklady, způsob výchovy a vzdělání.

Mezi poznávací procesy řadíme: vnímání, pozornost, představivost a fantazii, myšlení, řeč a paměť (viz dále).

1.5.1. Vnímání

Vnímání je základem školní práce. Pomocí percepce žák získává informace, musí však dosáhnout určité vývojové úrovně (Vágnerová, 2001). Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) tvrdí, že vnímání dítěte mladšího školního věku přestává mít charakter náhodnosti a vyznačuje se cílevědomostí – školák odhaluje nové vztahy a souvislosti. Vágnerová (2001)

uvádí, že vnímání je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty, autorka jej označuje jako **poznání přítomnosti**. Kuric a kol. (1986) poukazují na to, že škola musí vnímání žáků úmyslně zdokonalovat a vychovávat.

Nedostatky v oblasti vnímání často nacházíme u dětí se specifickými poruchami učení. Deficity se mohou vyskytovat ve sluchové i zrakové percepci (Vágnerová, 2001).

1.5.2. Pozornost

Na pozornost žáků klade škola zvýšené nároky, poněvadž rozhoduje o jejich úspěšnosti či neúspěšnosti v učení. Žáci se musí záměrně koncentrovat na plnění úkolů (Trpišovská, 1998).

Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) vyzývá ke **střídající se formě práce**, začlenění relaxačních chvil, pochvaly a povzbuzení, k využití alternativních vyučovacích metod a herních prvků. Zdůvodňuje to tak, že čím mladší děti, tím je jejich pozornost krátkodobější a spontánně záměrná, proto bychom měli volit kratší úkoly, vzbuzovat pozornost a obnovit motivaci k činnosti. Zvláště na začátku školní docházky bychom s tím měli počítat a uvědomit si, že na pozornost dětí bude výrazněji působit jejich aktuální stav, jejich city i nové a neobvyklé situace (Trpišovská, 1998).

Vágnerová (2012) tvrdí, že se sedmileté dítě dokáže soustředit zhruba 7 – 10 minut a desetileté dítě okolo 10 – 15 minut. Postupně se tedy zlepšuje schopnost ovládat svoji pozornost.

Mohou se ovšem objevit i poruchy pozornosti, které jsou častým problémem u školních dětí. Podle mezinárodních klasifikačních systémů rozlišujeme dva syndromy zahrnující poruchu pozornosti: syndrom ADD, kterým označujeme poruchu pozornosti a syndrom ADHD, který vysvětlujeme jako poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou (Vágnerová, 2001).

1.5.3. Představitost a fantazie

Představitost definuje Langmeier (1983, s. 92) jako „*schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy*“, která u mladších školáků dosahuje překvapivého vrcholu.

Skutečnost a fantazii dle Petrové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) už děti dovedou postupně odlišit. Fantazii do určité míry potlačují skutečností a vlivem školní práce zlepšují svoji záměrnou představitost. Trpišovská (1998) zdůrazňuje význam představ pro žáka ve vyučování, protože mu nahrazují pojmy.

Jak uvádí Kuric a kol. (1986) jsou představy žáků velmi názorné se silným citovým zabarvením. Představy dětí jsou úzce spojeny s jeho bezprostředními zkušenostmi, tudíž nejvíce nejasností v představách žáků se objevuje v oblastech, kde jim chybí dostatek vědomostí a zkušeností. Záleží tedy **na podnětnosti prostředí**, ve kterém děti vyrůstají (Kuric a kol., 1986; Trpišovská, 1998). Trpišovská (1998) poukazuje na to, že hojnosti představ jsou **ovlivněny i fantazií**, a zároveň na jejich bohatosti záleží rozvoj myšlení a školní úspěšnost žáků.

Autoři dále (tamtéž) zdůvodňují potřebu usměrňovat fantazii žáků, aby se příliš neoddalovala od životní reality. Nicméně upozorňují na to, že s rozvojem fantazie úzce souvisí rozvoj tvořivosti, proto ji nesmíme potlačovat.

1.5.4. Myšlení

Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) připomíná, že na vývoj myšlení značně působí osobnost učitele a školní práce. Žák musí vysvětlované látce porozumět, aby se jí mohl naučit. Míra pochopení učiva závisí na způsobu uvažování dítěte (Vágnerová, 2001).

Autorka (tamtéž) uvádí, že způsob dětského myšlení i jeho řešení problémů se postupně mění. Tato změna se projeví po stránce kvantitativní – rozšířením znalostí, i po stránce kvalitativní, kdy jde o proměnu způsobu uvažování. Dle Kurice a kol. (1986) se vlivem systematického vyučování myšlení dítěte začíná rozvíjet zejména po stránce kvalitativní.

Jean Piaget nazývá stádium kognitivního vývoje, typické pro děti na prvním stupni základních škol, **fází konkrétních operací** (Trpišovská, 1998). Jejich myšlení je vázané na realitu. Žáci dovedou přemýšlet o tom, co znají – nejraději vychází ze své zkušenosti (Vágnerová, 2001).

Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) vidí výhodu v používání názorných pomůcek na počátku školního věku. Na výkonech dětí se podílí motivace, přiměřenost úkolu, pracovní postoj a další jiné faktory. Langmeier (1983) tvrdí, že cílenými postupy můžeme výrazně přispět k výstavbě logického myšlení dítěte.

Dle Vágnerové (2012) nelze přehlížet v kognitivním vývoji mladšího školáka **rozvoj metakognice**. Jde o schopnost uvažovat a hodnotit vlastní poznávání a porozumění různým situacím, a také je korigovat a kontrolovat. Metakognice souvisí s rozvojem poznávacích procesů a zahrnuje i schopnost ocenit vlastní kompetence.

1.5.5. Řeč

Řeč se rozvíjí spolu s vývojem myšlení. Pouze na základě řeči mohou vzniknout vyšší logické formy myšlení, proto považujeme řeč za nevyhnutelnou **podmínku pro vývoj abstraktního myšlení** (Kuric a kol., 1986; Trpišovská, 1998).

Říčan (2004) si všímá toho, že se rychleji zdokonaluje řeč školního dítěte, než řeč dospělého člověka učícího se cizímu jazyku. Při vstupu do školy již dítě disponuje praktickou znalostí mateřského jazyka, aktivně používá asi pět tisíc slov a rozumí mnohem většímu množství významů slov. Způsob, jakým je řeč používána ovlivňují rodiče a sociokulturní úroveň rodiny. Vágnerová (2012) uvádí, že jazykové schopnosti se dále rozvíjejí pod vlivem výuky. Dle Petrové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) se řeč rozvíjí působením školy a dovednosti číst.

Langmeier, Krejčířová (1998) hovoří o značných rozdílech způsobených individuálními dispozicemi a podnětností prostředí. Tyto rozdíly jsou významnější než rozdíly mezi pohlavími.

1.5.6. Paměť a učení

Vágnerová (2012) upozorňuje, že pro školní dítě je důležitá schopnost uchovat jakékoli informace v paměti (po delší dobu) a v případě potřeby si je vybavit a zužitkovat. Dle Trpišovské (1998) paměť žákovi umožňuje uchovávat minulou zkušenost. Pro paměť mladších dětí je charakteristická velká konkrétnost a názornost. Na počátku školní docházky dominuje u dětí **neúmyslná, mechanická paměť**, která je spojena s vnímáním – proto Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) zdůrazňuje požadavek názornosti vyučování. Avšak s přibývajícím věkem výkonnost paměti dítěte roste, rovněž dochází k posunu od mechanického k logickému zapamatování (Trpišovská, 1998).

Kuric a kol. (1986) poukazují na to, že po vstupu dítěte do školy je **učení hlavním druhem jeho činnosti**. Škola se snaží připravit dítě na život a vybavit ho potřebnými vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a návyky. Učební proces řídí učitel, pokud jej vhodně motivuje a přizpůsobuje možnostem žáků, pak ho žáci vnímají aktivně, tvořivě, zapojují se do něj a osvojují si se zaujetím jednotlivé učební úkony.

Proces učení se ve školním věku mnohem více opírá o řeč a je častěji plánovitý. Roste i složitost učení, poněvadž dítě již dovede dávat pozor souběžně na více aspektů učební látky. Dítě si také osvojuje jakési strategie učení, tj. „*učí se, jak se učit*“ (Langmeier, 1983, s. 94).

Autor (tamtéž) uvádí, že především v dnešní době, kdy jsou děti zavalovány přemírou informací, se musí naučit vybírat to, čemu a jak se učit – každé dítě si musí najít svůj systém.

1.6. Tělesný a motorický vývoj

Na počátku školní docházky se obvykle dítě jeví jako harmonicky rozvinuté, nicméně musíme počítat i s **velkými individuálními rozdíly** (včetně rozdílů pohlaví – většinou pozorujeme zrychlený vývoj u dívek). Kalendářní věk nemusí vždy plně korespondovat s věkem biologickým, jelikož individuální hmotnostní a růstové křivky se často liší (Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Kuric a kol. (1986) hovoří o zrychleném růstu těla dítěte po vstupu do školy, který se zpomaluje až kolem osmého roku života dítěte. Trpišovská (1998) charakterizuje tento věk intenzivním růstem do výšky (asi o 6 – 8 cm za rok), sílí i kostra, svalstvo a ostatní orgány. Přesto musíme respektovat určitou vývojovou nezralost, např. při přetěžování páteře může docházet k deformacím – skoliózám, kyfózám. Dle Matějčka, Pokorné (1998) je nutno brát ohled, v tomto celém období růstu, na dodávku živin. Živiny jsou totiž stavebním materiálem pro vlastní tkáň, musíme dbát na jejich přiměřené množství a hlavně o správné složení potravy.

Autoři (tamtéž) upozorňují na to, co ovlivňuje růst dítěte, který je do určité míry geneticky naprogramován – dědičný, velkou úlohu zde mají i vnější faktory, zejména výživa, sociální a hygienická úroveň prostředí i podněty, kterými okolí působí na dítě.

Během celého období se podstatně a plynule zdokonaluje hrubá i jemná motorika. Svalová síla je větší, pohyby jsou rychlejší a zvláště výrazná je **zlepšená koordinace všech pohybů celého těla**. S tím souvisí zvýšený zájem o sportovní hry a výkony, které potřebují sílu, obratnost a vytrvalost. Nejen, že lepší koordinace zvyšuje zájem o pohyb, ale také **zlepšuje výkon při psaní a kreslení**. Při praktických výkonech se pohyby zpočátku soustřeďují od ramenního a loketního kloubu, postupně vlivem cvičení se přesouvají k potřebné jemnější koordinaci – pohybů zápěstí a prstů (Langmeier, 1983; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Trpišovská (1998) charakterizuje pohyb (při sportech a pohybových hrách) jako jednu ze základních životních potřeb dětí tohoto věku. Proto je v zájmu, nejen zdravého těsného, ale i duševního vývoje dítěte tuto potřebu uspokojovat. Langmeier (1983) a Langmeier, Krejčířová (1998) zdůrazňují, že motorické pohyby nezávisí pouze na věku dítěte,

ale i na vnějších podmínkách. Rozdíly v pohybových dovednostech mezi dětmi mohou být zčásti závislé na rodičích, kteří své děti buď povzbuzují směrem k pohybu, nebo naopak tlumí ze strachu, aby se nezranily.

Pro děti ve školním věku je pohyb nesmírně důležitý, jde o období, ve kterém si děti začínají mezi sebou poměřovat své výkony, a jejich tělesná síla a obratnost má vliv na postavení dítěte ve skupině vrstevníků, proto bychom jim neměli bránit v pohybu, ale spíše ho podporovat (Langmeier, 1983; Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.6.1. Rozvoj grafomotoriky

Dle Dvořáka (2007, s. 75) je grafomotorika: „*specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (kreslení, psaní apod.)*“. Kutálková (2005) grafomotorikou označuje **pohyby potřebné pro psaní**.

Za základ pohybu při psaní a kreslení považují Bednářová, Šmardová (2006) hrubou motoriku, zejména pohyby velkých kloubů. Proto u dětí musíme začít s rozvojem hrubé motoriky, z níž se vyvíjí jemná motorika a následně pak zmíněná grafomotorika.

Pokud chceme rozvíjet motoriku, nebo grafomotoriku musíme dítěti poskytnout dostatek příležitostí, např. k pohybu, k manipulaci s běžnými předměty, ke kreslení, apod. V rozvoji jemné motoriky napomáhají každodenní činnosti – sebeobsluha, rukodělné a tvořivé činnosti. Můžeme využít puzzle, stavebnici, navlékání korálků, atd. (Bednářová, Šmardová, 2006). Další náměty na rozvoji motoriky a grafomotorických cvičení nalezneme například v publikacích od Jiřiny Bednářové (*Mezi námi pastelkami; Co si tužky povídaly; Na návštěvě u malíře*; i v knížce *Rozvoj grafomotoriky*, jejíž spoluautorkou je Vlasta Šmardová).

Bednářová, Šmardová (2006) poznamenávají, že výkony ve psaní a čtení velkou měrou ovlivňují pracovní návyky, které se dítě naučí v předškolním věku při kreslení. K těmto pracovním návykům řadí: výběr kreslicích a psacích potřeb; správné sezení; úchop psacího náčiní; postavení a uvolnění ruky při psaní. Mlčáková (2009) hovoří o tzv. hygieně psaní, k níž zařazuje: správné sezení a držení těla při psaní; správný úchop tužky; natočení psací podložky, např. sešitu; osvětlení psací plochy; doba, kdy dítě píše a vytváření radostné pracovní atmosféry.

U dětí ve školním věku se mohou objevit následkem oslabení jemné motoriky a grafomotoriky různé poruchy, např. neplynulost tahů při psaní; zvýšený tlak na podložku; kolísání velikosti a sklonu písma; zvýšená chybovost a snížená rychlost psaní (Bednářová, Šmardová, 2010). Zelinková (2009) popisuje projevy specifických poruch učení týkající se

psaní, a to je dysgrafie neboli porucha psaní postihující grafickou stránku písemného projevu – úpravu, čitelnost; a dysortografií – poruchu pravopisu.

Mlčáková (2009) uvádí, že prostřednictvím kresby, v níž se uplatňuje grafomotorika, můžeme orientačně odhadnout školní připravenost předškolních a mladších školních dětí.

Začátek mladšího školního věku je dán vstupem do školy, a tudíž je pro dítě zásadní životní změnou. Dítě se totiž musí přizpůsobit novému prostředí, osvojit si nové sociální role, možné způsoby komunikace s učitelem a spolužáky, zároveň má řadu povinností, které musí plnit (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Dle Langmeiera (1983) se má dítě od začátku povinné školní docházky učit, že má zvláště stanovený čas na práci, ve kterém se má soustředit a vynaložit potřebné úsilí bez hravého odbíhání (lépe vymezit kratší dobu, zařadit vhodné přestávky, popř. změnit činnost). Na druhé straně nesmíme zapomínat na volnost při hře, která by neměla mít žádný výchovný nebo vzdělávací cíl. Výhodné je tyto dvě činnosti spojit a pak můžeme mluvit o škole hrou a o hře, která je školou života.

Dítě se v daném období vyvíjí nejen po stránce sociální, intelektuální, psychické, citové, ale i po stránce tělesné. Jde tedy o náročnou etapu jeho života, proto musíme brát ohled i na jeho individuální zvláštnosti. Novotná, Hříchová, Miňhová (2004) uvádějí, že většina dětí je bezproblémová, ale u některých se mohou vyskytovat školní fobie, nechutenství, koktavost, neurotické návyky, ale i enuréza, kterou můžeme charakterizovat jako bezděčné pomočování.

2. Dětská kresba

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

Bednářová, Šmardová (2006) přičítají kresbě velký význam pro diagnostiku osobnosti, vývojovou diagnostiku a diferenciální diagnostiku. Kresbu považují za **komunikační prostředek**, který využíváme k navázání kontaktu, k uvolnění atmosféry, k poznání dítěte, a v neposlední řadě může být i rehabilitačním a terapeutickým nástrojem.

Bednářová, Šmardová (2010) uvádějí, že jedním z významných kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a senzomotoriky (vizuomotoriky). O schopnosti učit se psát nám napoví dle Kutálkové (2005) úroveň spontánní kresby. Nicméně při rozhodování školní zralosti se hodnotí i jiné schopnosti. Pro základní orientaci se používá např. Jiráskův orientační test školní zralosti, který se skládá z kresby postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček. Kresba tedy podává informace o celkové vývojové úrovni dítěte, o jeho úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, o zrakovém i prostorovém vnímání, o vizuomotorice, kterou chápeme jako souhru zrakového vnímání s pohybem ruky. Dále poskytuje informace o emocionalitě dítěte, o jeho vztazích a postojích (Bednářová, Šmardová, 2010). Čopíková (2014) přidává, že kresbou můžeme zjistit i kreativitu dítěte.

Mlčák (1996) poznamenává, že učitel, který získá potřebné psychologické vědomosti a dokáže kresbu dítěte hlouběji pochopit, bude jistě přitahován snahou citlivě využívat všech jejích možností ve své pedagogické práci. Neboť v dětské kresbě získá velmi zajímavý a cenný poznávací, diagnostický, vzdělávací a výchovný nástroj.

2.1. Vývoj kresebného projevu dítěte

V psychologii můžeme chápat dětskou kresbu jako **souhrnný ukazatel psychického vývoje**, v němž se odráží mnoho změn. Množství výzkumů zabývajících se zkoumáním kresebných projevů ukázalo existenci určitých typických vývojových znaků, které jsou podmíněné kalendářním či chronologickým věkem zdravě se vyvíjejícího dítěte (Mlčák, 1996).

Davidová (2008) uvádí, že se dětská kresba **vyvíjí v závislosti na vývoji jedince** (bez ohledu na jeho umělecké schopnosti). Ačkoliv občas bývá provedení kresby neobratné, nemusí to nezbytně být příznakem duševní zaostalosti. Každému věku odpovídá jistý typ

kresby. Dětské kresby procházejí určitými stádii. A tudíž kresby úzce souvisejí s intelektuálním vývojem dítěte.

První čáranice jsou důkazem prostého potěšení zanechat po sobě nějakou stopu, vytvořit něco viditelného tam, kde před tím nic nebylo (Uždil, 2002; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Uždil (2002) zdůrazňuje, že pro dítě je mnohdy zajímavější samotné čárání než jeho výsledek. Švancara (1973) tvrdí, že první dětské kresby jsou prostým důsledkem pohybového gesta, které zachová stopy tahu na papíře. Nicméně tyto primární projevy se stávají záhy systémem znaků. Dítě odhalí, že je analogie mezi tahem, jež provedlo a skutečností, kterou pozoruje.

Davidová (2008) přidává, že období „čmáranic“ předchází tzv. období skvrn. Autorka říká, že pokud by rodiče umožnili dítěti, kterému není ještě rok, aby malovalo, zcela jistě by dělalo „skvrny“. Nepříliš mnoho rodičů však dovolí svému dítěti v tomto věku vybíjet si pudy, poněvadž se právem obávají neblahých důsledků.

Dle Švancary, Švancarové (in Švancara a kol., 1980) se většina autorů shoduje v tom, že všechny zdravé děti na celém světě začínají kreslit zhruba stejným způsobem, ve stejné posloupnosti, tudíž můžeme mluvit o „stadiálnosti“ vývoje dětské kresby.

V odborné literatuře se setkáváme s různými klasifikacemi, Burt (in Mlčák, 1996; Read, 1967; Švancara, 1973), který jako jeden z prvních rozčlenil vývoj dětské kresby, rozlišuje sedm stádií:

1. Stádium čárání – ve věku 2-5 let, s vrcholem ve 3 letech
2. Stádium linií – ve věku 4 let
3. Stádium popisného symbolismu – ve věku 5-6 let
4. Stádium popisného realismu – ve věku 7-8 let
5. Stádium vizuálního realismu – ve věku 9-10 let
6. Stádium potlačení kresebného projevu – ve věku 11-14 let
7. Stádium uměleckého oživení – v rané adolescenci

Avšak jako inspirativní se jeví členění dle Příhody (1977), který rozlišil následujících 5 stádií vývoje. Prvním vývojovým stupněm je **stádium črtací experimentace**, které u dítěte začíná před druhým rokem. Jedná se o motorickou, poněkud málo koordinovanou a bezobsažnou aktivitu, která je založena na čárání dítěte tužkou po papíru. Experimentací rozumíme činnost, do níž dítě nedává žádnou myšlenku, ale díky které se pokusem a chybou seznamuje se světem. Tyto pohyby jsou konané hrubým svalstvem, které nejdříve vycházejí

z ramenního kloubu, později i z kloubu zápěstního. Objevují se velké obloukovité či kyvadlovité čáry, nejčastěji ve směru vodorovném nebo šikmo k sobě (Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Příhoda, 1977).

Uvedené stádium postupně přechází do **stádia prvotního obrysu**, které nastupuje po třetím roce dítěte (Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Příhoda (1977) uvádí, že prvotní obrys se objevuje u dětí v různé době raného věku podle nadání, zájmu, příležitosti k črtání, a dalších podmínek. Prvotní obrys či obraz vzniká tehdy, jakmile dítě spojí svou kresbu s určitým významem. Dítě tedy postihne paralelu mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou. Hned jak svoji kresbu pojmenuje, stává se z čáranice obraz neboli kresba. Dítě svou kresbu nejdříve spojuje s významem až v průběhu črtání (popř. až dodatečně), později však kresbě předchází určení jejího významu. Nejen že se dítě rozhodne nakreslit nějaký objekt, ale je schopné i danou kombinaci čar opakovat (na vyzvání). I když je pohyb dítěte již poměrně koordinovaný, jeho kresba ještě není všeobecně srozumitelná, to znamená, že pozorovatel v ní nemusí vidět podobu označovanou dítětem (Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Příhoda, 1977).

Následující stádium autoři (tamtéž) nazývají **stádiem lineárního náčrtu**, které je typické pro předškolní věk (nastupuje kolem čtvrtého roku). Dítě prvotní obrys zapomíná, ale vytváří nové a nové obrisy, kterými je postupně ochotno podat srozumitelnou kresbu. Nejdříve vyobrazuje základní hrubou podobu nějakého zvoleného objektu s jeho nejdůležitějšími znaky, které jsou prozatím jen schematicky naznačeny. Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou a tematicky zaměřenou, nejčastěji na člověka, popř. zvířata, dům, strom. Mlčák (1996) i Příhoda (1977) podrobněji popisují významná témata kresby dítěte v tomto stádiu. Oblíbeným tématem je člověk, jehož dítě tvoří z uzavřené křivky, která znázorňuje celé tělo, a z čar, vyjadřujících končetiny (především dolní), tzv. **hlavonožec**. K jiným oblíbeným námětům patří dům a antropomorfně pojatá zvířata. Nicméně kresba v tomto stádiu má dosud málo podrobností (např. člověk je zobrazen bez rozdílu pohlaví a věku), omezuje se na několik čar. Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) a Příhoda (1977) zdůrazňují, že je toto stádium výrazem komplexního vnímání světa, v němž fantazie dítěte splývá s realitou. Na tom, co dítě nakreslí, který detail zvýrazní, závisí jeho subjektivní názor a pocity, nikoli objektivní důležitosti. Dítě kreslí z představy (nikoli, co vidí, ani co ví), co se mu líbí, k čemu má kladný vztah. Ještě však nezvládá prostor a proporce, kreslí i to, co nemůže vidět (transparence).

Mlčák (1996, srov. Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) vymezuje, že přibližně mezi pátým a šestým rokem začíná **stádium realistické kresby**, ve kterém dochází

k oddělení dětského prožitku od reality. Dítě však stále kreslí podle představy (stejně jako v dřívějších stádiích), nikoli podle předlohy. Přesto však začíná na předmětech rozlišovat jejich objektivní znaky, rovněž začíná kreslit i znaky individuální, např. oblek u člověka, deštník, apod. Teprve oblek vede k pohlavní diferenciaci. Nejde tu již o „všečlověka“, ale buď o muže – lidská postava má kalhoty, nebo ženu – lidská postava má sukni. Kresba se také stává dvojdimenzionální. Hlavním znakem popisovaného stádia je obohacení původního náčrtu věrnějšími a typickými detaily. Zpřesňují se proporce jednotlivých částí kresby a nechybí důležité detaily (Příhoda, 1997).

V období realistické kresby se děti mnohdy pokoušejí o kresbu člověka z profilu. Tento úkol je nesnadný pro rostoucího kreslíře. Zprvu je obličej i trup zepředu a jen nohy a ruce jsou z profilu, později je i hlava profilována, ale trup ne. Ještě v jedenácti letech žáci znázorňují profil s oběma očima, protože si nedovedou představit člověka s jedním okem (Příhoda, 1997).

Často se objevuje i jev transparence, který označuje Mlčák (1996) a Příhoda (1977) za rentgenové vidění, kdy dítě např. nakreslí v kapse člověka kovové peníze. Dle Davido (2008) je transparentnost normální u dětí do 7 až 9 let, pokud ale přetrvává v kresbách dětí po 10. roce věku, je možné uvažovat o retardaci duševního vývoje.

Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) tvrdí, že toto období je **charakteristické pro mladšího školáka**. Děti v období realismu se již snaží zachovat kolorit barev podle skutečnosti: obloha je modrá, střecha červená, na rozdíl od menších dětí, které užívají barvy jen pro účely dekorativní, často bez ohledu na skutečné zbarvení předmětů (Příhoda, 1977).

Po desátém roce života dítěte je vývoj kresby završen **stádiem naturalistické kresby**, jímž končí tzv. zlatý věk kresby (Mlčák, 1996).

Zlatým věkem dětské kresby nazývá Švancara (1973) věk přibližně od pěti do deseti let, jelikož v tomto věku věnuje dítě kresbě největší pozornost. Kresba mu poskytuje možnost vyjádřit obsahy a zážitky ve věku, kdy ho těší vyjadřovat se obrazem. Po jedenácti letech kreslí dítě méně. Důvodem je nejen vzrůstající kritičnost, která se většinou projevuje i ve vlastní kresebné tvorbě (pokud nejde o kreslířské nadání), ale i změna zájmů, které se přesouvají na jiné hravé aktivity. Většina dětí podle Mlčáka (1996) a Petrové, Plevové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) se dostává mezi 11-12 rokem do období „**krize kresebného projevu**“, kdy se kresba stává popisnou. Dítě totiž začíná považovat svou kresbu za nedokonalou a svůj kresebný projev potlačuje. To však neplatí u dětí s výtvarným

talentem, u nichž vývoj dále pokračuje a kresba se stává významným expresivním prostředkem.

V období naturalistické kresby mizí realistické prvky, neboť dítě začíná kreslit podle toho, jak se mu předmět skutečně jeví (ne podle toho, co o předmětu ví). Pro toto období je charakteristické zachycení pohybu, objevuje se další zlepšování proporcí. Kresba je perspektivní, stínovaná, navíc se dítě snaží o stereometrické prostorové zobrazování (Mlčák, 1996; Mlčáková, 2009; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Příhoda, 1977).

Matějček (1994, in Svoboda a kol., 2009) trefně a stručně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, tedy to, co se mu na něm zdá důležité, např. kresba lidské postavy má na začátku vývoje hlavu a končetiny, ale obvykle jí chybí trup.

2.2. Vývoj kresby lidské postavy

Dítě kreslí nejprve ty osoby a předměty, které mají subjektivně trvalý, neměnný a obecný význam. Nejčastěji se, z našeho předmětného okolí, ocitne v dětských kresbách člověk, což vyplývá z antropocentrického zaměření dětské psychiky. Středem zájmu dítěte je zpočátku člověk a teprve potom všechno ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí. S člověkem vchází pozvolna do obsahu kreseb i jeho prostředí, přibudou zvířata, dopravní prostředky, užitečné věci i nábytek (Mlčák, 1996; Uždil, 2002). Bohatost prostředí roste s věkem a s kreslířskými dovednostmi dítěte, zároveň se zdokonaluje i znázornění jednotlivých námětů – přibývají detaily, kresba je proporcionálnější a realističtější (Bednářová, Šmardová (2006). Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) a Šturma, Vágnerová (1982) uvádějí, že **nejoblíbenějším a nejčastějším námětem** dětských kreseb je lidská postava.

Dle Uždila (2002) se ze začátku v lidské figuře uplatňuje hlava, kde obličej představují především doširoka otevřené oči, tedy důkaz života. Později přistupují ústa, nos, i uši. Nohy se objevují téměř současně s hlavou, tak vzniká ucelený obraz pohybujícího se člověka. K zobrazení trupu se dítě dostane až nakonec. Nejprve je „bříško“ menší než hlava, ale doroste. Trup se začne uplatňovat jako samostatná část teprve tehdy, když dítě hledá místo pro „krásný detail“, např. knoflíky. Někdy se však hned na počátku objeví podlouhlý typ lidské figury, která je dobře členěna a má trup, občas i krk. První obrazy člověka dostaly své jméno **paňák**, právě proto, že se spíš podobají hadrové loutce, než živému, jednajícimu a chodícímu člověku.

Gajdošová (2006) poznamenává, že každé dítě, u kterého probíhá duševní rozvoj obvyklým způsobem, prochází určitými stádii ve své výtvarné tvorbě ve zhruba stejném čase jako jeho vrstevníci. Přesto není možné stanovit zcela přesné časové období, kdy dítě kreslí určitá témata, určitým způsobem. Vývoj kresby je odrazem individuálního rozvoje dětské bytosti, na který mají vliv různé faktory, např. podpora okolí, nadání a osobní zaměření. Přibližně lze poukázat na „vývojová období“.

Poprvé se setkáváme v kresbě s lidskou figurou **mezi třetím a čtvrtým rokem**, výjimečně i dříve. Vývoj postupuje tím rychleji, čím více dítě kreslí, čím více je vystaveno pozitivním výchovným podnětům, a rovněž také záleží na nadání dítěte. První obraz člověka se rodí z čáranic. Člověka zobrazuje nejdříve oválem, který symbolizuje v první řadě obličej, ale zřejmě i nevyjádřený trup, k němuž připojuje nohy. Vzniká tak prvotní vyjádření člověka, označovaného jako „hlavonožec“. Hlavonožec je obecně jakési oválné vymezení pro dítě nejpodstatnějších lidských atributů, postupně přibývají další vyznačení (Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Uždil, 2002). První náznaky lidské postavy mohou mít podle Reada (1967) základ v další frekventované grafické figuře čáranic – kříži, v němž se upotřebí dětská schopnost měnit směr čar.

Kolem pátého roku dítě opouští lineární znázornění a přechází ke kresbě plošné, dvojdimenzionální. Dítě začíná kreslit trup jako ovál, kruh, trojúhelník nebo čtyřúhelník, většinou ještě nekreslí krk a nohy vyznačuje daleko od sebe. Proporce hlavy a trupu, stejně jako délka a připojení končetin nejsou v souladu – trup bývá zobrazován menší než hlava. Hlava je nejspíš pro dítě stále nejvýznamnější, dítě totiž stále zdůrazňuje subjektivně významné detaily (Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Bednářová, Šmardová (2006) tvrdí, že dítě v pátém roce obvykle znázorňuje hlavu, trup, končetiny ještě jednodimenzionálně, jednou čarou, avšak u některých dětí jde již o kresbu dvojdimenzionální, která je častější až ve věku kolem šestého roku.

Další vývoj kresby ve věku **přibližně šesti let** směřuje ke zdokonalení formálních znaků a proporcí jednotlivých částí lidského těla. Dítě člení lidskou postavu zřetelně, paže nasazuje k trupu a hlavu pokrývá vlasy, které jsou většinou jenom po obvodu hlavy. Člověka kreslí ještě po částech, které k sobě mechanicky připojuje, mluvíme o tzv. montované kresbě – paže „odstávají“ od trupu a nohy jsou umístěny paralelně vedle sebe. Narůstá množství detailů, dítě už kreslí např. uši, prsty, oděv a zdobivé doplňky (Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Bednářová, Šmardová (2006) navíc sdělují, že se kresba lidské postavy začíná postupně „větvit“ na kresbu podle pohlaví.

V sedmém roce dochází podle Bednářové, Šmardové (2006, srov. Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) ke zpřesnění tělesné proporcionality. Nohy dítě zobrazuje blíž k sobě, paže umísťuje na správném místě ve výši ramen, objevuje se i krk, který je zde zatím jen jako „mezičlánek“ jehož obrysová linie nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Dítě stále zdokonaluje oblečení a účes.

Autorky Bednářová, Šmardová (tamtéž) zmiňují, že mezi sedmým a devátým rokem nacházíme první kresby z profilu.

Technika kresby se mění **v osmém roce**, kdy kresbu označujeme jako integrovanou, tj. že děti tvarují jednu linii a kreslí současně krk, rameno a paži. Tvar obrysu těla se dále zdokonaluje a zlepšují se proporce – paže dítě kreslí podél těla, nohy se sbíhají v rozkroku. Častěji se vyskytují profilové kresby, zpočátku jsou ovšem nedokonalé, opakovaně se můžeme setkat se smíšeným profilem, když např. dítě nakreslí tělo a nohy z profilu, ale na obličej umístí oči jako při pohledu en face, tzn. zepředu (Bednářová, Šmardová, 2006; Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V devíti letech se děti snaží zachytit kresbu v pohybu, v činnosti. Převážně u dívčích kreseb se setkáváme s důrazem na oblečení, účes, vyznačení obočí a detailů očí.

Mezi desátým a jedenáctým rokem se završuje vývoj kresby lidské postavy, v dalších letech jde jen o technické zdokonalování, vyrovnává se i dřívější částečný náskok děvčat ve vývoji kresebného projevu. Setkáváme se s pokusy o stínování, tvarování a perspektivu (Bednářová, Šmardová, 2006; Mlčák, 1996; Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V závěru podkapitoly považujeme za přínosné přiblížit **longitudinální sledování vývoje kresby** Josefa a Ley Švancarových (1972), kteří svůj „výzkum“ zdůvodňují tím, že pouze na základě průřezových dat nelze spolehlivě zachytit průběh kresebného vývoje.

Jednalo se o **metodu kresebného testu lidské postavy**, který hodnotili podle Harrisovy škály opírající se o deskriptivní analýzu kresebného výtvaru, jenž nevyžaduje projektivní interpretaci.

Kresebný test byl zaměřen na děti ve věku 4;0, 6;0, 8;0 roků (tolerovaná odchylka ± 14), kdy po dětech ve 4 letech byla požadována pouze jedna kresba člověka, ale děti v 6 a 8 letech byly po nakreslení lidské postavy vyzvány, aby nakreslily ještě jednu postavu opačného pohlaví. Výzkumníci pozorovali frekvenci všech položek kresebného testu.

Zjistili, že všechny testované děti splnily ve 4 letech položku 1 – znázornění hlavy, dále jsou v pořadí oči, nohy a trup. Dívky však zachycují daleko častěji vlasy, prsty, chodidla. Podle zjištěných údajů děti do 6 let dospějí téměř všechny ke znázornění podstatných částí

lidské postavy (hlavy, trupu, nohou a paží), nikdy již nechybí oči a ústa. Výrazný posun vykazují např. položky: oděv, prsty, vlasy. Po formální stránce dospívá dítě v období od 4 do 6 roků k dvojdimenzionálnímu znázorňování. Toto tvrzení odůvodňují tím, že „výzkumný vzorek“ dětí nakreslil ve 4 letech končetiny pouze lineárně, v 6 letech se už v 76 % kreseb objevovaly končetiny ve dvou dimenzích. Další kresebný vývoj daného výběru dětí byl ve věku 6-8 roků charakterizován zejména zdokonalením formálních znaků (dvojdimenzionální zobrazení, správné proporce a umístění) a motorické koordinace.

Při sledování proporcí jednotlivých částí těla nalézají ve 4 letech převážně velkou hlavu a malý trup, v 6 letech jsou již u třetiny kreseb správné proporce hlavy, trupu a paží, bezmála polovina dětí má správné proporce nohou. U dětí ve věku 6-8 let pozorovali významný vzestup této charakteristiky především u chlapců (téměř tři čtvrtiny jejich kreseb mají správné proporce, naopak dívky splňují tento požadavek pouze v 50 % kreseb).

Výzkumníci zdůrazňují, že pokud se omezíme při hodnocení kresebného výtvaru na standardní testové položky, mohou nám uniknout jisté vývojově významné kvalitativní změny dětského grafického projevu.

Švancarovi vyzorovali u uvedeného „vzorku“ markantní změnu ve „stylu“ kresby lidské postavy mezi 6. a 8. rokem. V 6 letech děti kreslily lidskou postavu většinou po částech, které k sobě připojovaly, jako by postavu montovaly, ale již v 8 letech děti tvarovaly obvykle jednou navazujícími linií krk, rameno a paži.

V diskusi se přiklánějí k požadavku spojovat kvantitativní hodnocení s kvalitativním. Skóre kresby lidské postavy srovnali se skórem inteligenčního testu. Zjistili, že skóre kresebného testu má daleko větší vývojovou variabilitu než skóre intelektových výkonů.

2.3. Proč dítě kreslí a je kresba dítěte užitečná?

Uždil (1978) zmiňuje, že dítě kreslí, aby se bavilo. Kresba je **přirozenou součástí vývoje dítěte**. Pro dítě je kresba hrou, zábavou, možností něco vytvářet, vyjádřit se. Zpravidla dítěti přináší radost a uspokojení. Přesto se můžeme setkat s dětmi, které tuto aktivitu nevyhledávají, kreslí málo a nerady, anebo kreslení přímo odmítají (Bednářová, Šmardová, 2006).

Uždil (2002) tvrdí, že začátky kreslení souvisejí „osudově“ s vývojem dítěte, a že se jimi hlásí všechno zdravé a přirozené, co v člověku je.

Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) řadí výtvarný projev vedle pohybového mezi **základní činnosti dítěte**. Celý výtvarný proces umožňuje dítěti neverbální,

symbolickou řeč, pomocí níž může vyjádřit své pocity, obavy, přání a představy, které jsou vlastní jeho prožívání. Dítě prostřednictvím kresby sděluje leckdy více než slovy.

Uždil (2002, srov. Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) upozorňuje, že důvod, proč dítě začíná kreslit, není jen v pouhé výzvě dospělých, ani v potřebě napodobit činnost druhých. Obojí však může spolupůsobit, ale sama výtvarná aktivita pravděpodobněji spočívá v autostylizaci, ukazuje vnitřní potřebu. Read (1967) hovoří o potřebě dítěte vytvořit něco poměrně stálého a osobního.

Dle Bednářové, Šmardové (2006) má kreslení mimo jiné, také velký význam pro později osvožovanou dovednost psaní.

Bhagwagar (2015) doporučuje několik rad rodičům. Radí jim např., aby vybídli své děti ke kreslení, když vidí, že jsou smutné či nešťastné. Prostřednictvím kresby může dítě vyjádřit své pocity snadněji, než mluveným slovem. Právě z kresby se možná rodiče dozví důvod jejich smutku. Kresbu dítěte by měli vždy pochválit a někde si ji vystavit. Nikdy by rodiče neměli výkres svého dítěte trhat nebo jej kritizovat. Jelikož výtvarným vyjádřením dítě odhaluje svoji osobnost, myšlenky a pocity.

2.4. Charakteristické rysy malých kreslířů

Obsahová stránka kresby - bohatství znaků, které kresba má, množství vztahů, jenž jsou tu naznačeny, ale i způsob použití barev a uspořádání prostoru apod. – to vše mohou být rozhodující kritéria při analýze a hodnocení dětské kresby. Ukazuje se v nich to, co je pro konkrétní výtvarný typ dítěte charakteristické (Uždil, 2002).

U populace zdravých dětí můžeme orientačně posoudit, zda dítě inklinuje k **extrovertnímu** či **introvertnímu psychologickému typu** (Mlčák, 1996).

Mlčák (1996, srov. Uždil, 2002) popisuje extrovertní typ. U něhož je typická snaha po důkladném vystižení zobrazované věci s vyjádřením důležitých i méně důležitých částí, a rovněž snaha objektivně vystihnout daný předmět podle vzhledu, proporcí, umístění v prostoru a osvětlení. Věci však zobrazuje bez hlubšího vnitřního vztahu k nim. Přesto je tedy kresba nápadná svou podrobností, výčtem detailů a věcnou přesností.

Naopak u introvertního typu má rozhodující roli emotivně silný zážitek. Téma se na rozdíl od extravertního typu minimálně opakuje. Dítě se snaží o ucelenou, harmonickou představu, v níž nejsou rozhodující proporce a bohatost detailů. Navzdory tomu si obrázek získá vnímatele svou samozřejmostí a bezprostředností (Mlčák, 1996; Uždil, 2002).

Uvedenou inklinaci dítěte ke zmíněným typům nelze prokázat ve všech případech, protože existuje mnoho smíšených typů. Navíc se může tíhnout k daným typům u téhož dítěte prostřídat v průběhu vývoje kresby (Mlčák, 1996; Uždil, 2002).

Uždil (2002) zdůrazňuje, že máme raději dětem napomáhat v rozvoji jejich individuality, než je třídit do „příhrádek“.

K tomu, abychom porozuměli vývojovým stádiím, je důležité znát nějaké zvláštnosti, které jsou typické pro dětskou osobnost a její projevy. Mezi **zvláštnosti dětské psychiky** řadí Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) projevy: soulad mezi chováním a prožíváním; ovlivnitelnost; labilitu v chování a prožívání; egocentrismus; negativismus; personifikaci; konkretismus; prezentismus; topismus apod. Negativismem rozumíme neadekvátní odmítání nabízených podnětů a aktivit. Konkretismem chápeme myšlení dítěte, které je vázáno na konkrétní předměty. Prezentismem pojmáme svět v daném časovém okamžiku, bez pochopení vztahu k minulosti a budoucnosti. Podobně konkrétně dítě nahlíží na prostor – hovoříme o topismu.

Autorky (tamtéž) připomínají, že dětská psychika je specifická. Prožívání zmíněných zvláštností není obvykle izolované, ale navzájem se prolínající. Popisované projevy jsou pro dětský věk příznačné. Pro většinu z nich platí, že jsou o to silnější, čím je dítě mladší, a s postupujícím vývojem zanikají.

Pro výtvarnou výchovu malých dětí uvádí Uždil (2002) **malé desatero**. Pro představu uvedeme jen některá „pravidla“. Měli bychom se snažit chápat výtvarný projev dítěte v souvislosti s celou jeho psychikou a brát ohled na jeho věkové a individuální zvláštnosti. Všechno, co dítě vytvoří, berme vážně. Dítě nepodceňujeme, ani nepřeceňujeme. Autor upozorňuje, že dětský projev má hodnotu jedině tehdy, není-li napodobením nebo není-li pozměněn zásahem dospělého. Neopravujeme nikdy, co dítě nakreslilo a nevytýkáme mu nedostatky ve výtvaru. Nepředkresluje, nedovolujeme dítěti kopírovat a neradíme mu při práci. Nesmíme zapomínat, že výtvarná činnost a její dobrý vývoj jsou obrazem celé výchovné atmosféry a dobré pohody, která dítě obklopuje. Snažme se, aby výtvarné činnosti nebyly povinností, ale spíše zajímavou zábavou.

Matějček (2011) poznamenává, že známka z výtvarné výchovy se nepokládá za příliš závažnou. Většinou bývá dobrá a nic neříkající, je-li ovšem špatná, signalizuje nám možnost poruchy ve zrakovém vnímání, vizuomotorické koordinaci nebo poruchy jemné motoriky. Může být jedním z prvních vodítek k diagnóze lehké mozkové dysfunkce (LMD), dnes již ADD/ADHD. ADHD je anglickou zkratkou názvu attention deficit hyperactivity disorder

neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou. Označuje onemocnění, které způsobuje obtíže se soustředěním, nepřiměřeně zvýšenou aktivitu a impulzivitu dítěte (Goetz, Uhlíková, 2009).

V této kapitole jsme se podrobně seznámili s vývojem, významem, zvláštnostmi a určitými charakteristikami dětského kresebného projevu. V další kapitole se již blíže zaměříme na využití kresby jako „diagnostického prostředku“ poznání dítěte.

3. Kresebný projev jako prostředek poznání dítěte

Dětská kresba dle Petrové, Plevové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) představuje **originální výpověď o psychickém světě dítěte**. Pomocí výtvarného projevu můžeme rovněž identifikovat schopnosti dítěte, jeho problémy. Seznamujeme se s tím, jak dítě vidí svět, jak na něj reaguje a jak se vyrovnává se svým okolím. Ukazuje se, že dětský kresebný projev je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání dítěte (Davido, 2008).

Kresba představuje jeden z nejvlastnějších a nejpřirozenějších projevů dětské osobnosti, z tohoto důvodu je nezbytné chápat dětský výtvarný projev v souladu s vývojovými zákonitostmi dětské psychiky při současném respektování specifických zvláštností dětského zobrazování světa (Mlčák, 1996).

Nicméně Bednářová, Šmardová (2006) zmiňují informace, které nám kresba může poskytnout (viz výše). Můžeme ji však využít i jako komunikační prostředek, jako rehabilitační nástroj (rozvíjející grafomotorický prostředek), i jako terapeutický nástroj.

Mlčák (1996) uvádí, že vývoj dětské kresby je též zapotřebí citlivým způsobem stimulovat. „Hrubými zásahy“ (opravování domnělých nedostatků) neovlivňujeme dětský způsob kresby. Techniku kresby dítěti neradíme, nevnucujeme a vyhýbáme se předkreslování. Snažíme se chápat souvislosti s věkem dítěte, jeho nadáním, s podmínkami jeho výchovného prostředí i s pohovorem, kterým dítě doplní kresebný projev – často nám naznačí neočekávané významové spojitosti, které bychom jinak neobjevili. Nezapomínáme, že se snažíme rozvíjet i jiné způsoby výtvarných činností, např. malování, modelování, skládání.

O kresbě Uždil (2002) **hovoří, jako o divadelní hře**, v níž vystupuje dítě coby dramatik vytvářející si své scénáře, dialogy i herce, vlastně vše. Každá kresba dítěte nemusí vždy znázorňovat konkrétní snadno rozpoznatelnou představu. Ale i vyčáraná plocha a neurčitá skvrna mají svůj zvláštní význam pro následující vývoj dítěte (Mlčák, 1996).

3.1. Kresba jako diagnostický prostředek

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

Davido (2008) tvrdí, že kresba je pro dítě hrou, zpravidla spontánní a radostnou činností. Není však pouhou hrou nebo sněním, ale zahrnuje v sobě jak hru a snění,

tak i realitu. Na papíře se často objevují vědomá i nevědomá přání, dítě je motivováno tím, co ho zajímá nebo trápí. Pokud dítě kreslí, necítí se nějak vyšetřováno, nebo zkoumáno.

Autor (tamtéž) zdůrazňuje, že kvalita kresby odráží úroveň intelektu dítěte i jeho emoční rovnováhu, která je leckdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole. Musíme však odhlédnout od její estetické stránky.

Dětskou kresbou se zabývají odborníci různých profesí, především psychologové, speciální pedagogové a pedagogové, kteří se věnují práci s dětmi v oblasti výtvarné výchovy (Mlčáková, 2009). Proto je pro budoucí učitele a vychovatele důležité seznámení se s hlavními znaky kresebného projevu dětí. Jde o možnost či cestu k lepšímu pochopení psychiky dítěte. Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) navíc varují před radikálními závěry a spekulativním usuzováním z kreseb dětí. Jediná kresba nemůže odhalit všechno, proto by bylo velkou chybou vyvozovat ukvapené závěry z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Pouze odborník může provést interpretaci obrázku, poněvadž tato práce vyžaduje citlivost, intuici, ale i široké odborné znalosti. Test (obrázek) nestačí k určení diagnózy, je nezbytné jej posuzovat také z hlediska kulturních a sociálních souvislostí. Davido (2008) dále zdůrazňuje, že neexistuje žádný „klíč“ k obrázkům, existují jen možné interpretace.

Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) uvádějí, že z psychologického hlediska není významný jen výsledek, ale celý proces kresby. Sledujeme, jak dítě sedí, jak kreslí, jak drží tužku, jak dlouho mu to trvá, jestli používá gumu apod. Velkou úlohu pro pochopení kresby má slovní doprovod dítěte, na který nesmíme zapomínat. Může nám pomoci mnohé objasnit, neboť obsah představy a dějová situace jsou vždy mnohem plnější, složitější a zajímavější, než jak se jeví na první pohled (Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Uždil, 2002). Cognet (2013) tvrdí, že profesionálové využívají kresby především pro projektivní testy, v nichž subjekt poskytuje možnost „nahlédnout“ do své psychiky, svých úzkostí i adaptivních mechanismů.

Čopíková (2014) sděluje, že dětská kresba má **v psychologii mnohostranné využití**, neboť je při určování rozumových schopností doplňkem inteligenčních testů. Také se využívá společně s dotazníky při posuzování osobnostních rysů. Kresbu je nezbytné **hodnotit vždy v kontextu všech získaných informací o dítěti**, abychom se vyvarovali nesprávnému jednostrannému výkladu.

3.2. Projevy v kresebných diagnostických technikách

Švancara, Švancarová (in Švancara a kol., 1980, srov. Švancara, 1973) vyvodili **znaky organicity v dětské kresbě** – znaky organického poškození mozku. Následujících pět znaků nejčastěji souviselo s bezpečně prokázanými organickými syndromy: *sklon postavy $\geq 95^\circ$ nebo $\leq 85^\circ$; dvojité linie; přerušované linie; roztřesené linie; a nenavazující linie*. Uvádějí, že ojedinělé znaky organicity se mohou vyskytnout také u zdravých dětí, ale počet dvou a více znaků už je patologický. Z tohoto důvodu je pro nás poznání této oblasti výhodné, zvláště v období předškolního věku – znaky organicity v kresbě mohou být totiž signálem možných dys- poruch u dětí.

V kresbách však můžeme sledovat i jiné znaky, např. **projevy úzkosti**, které popisuje Májová (in Kucharská, Májová, 2005). Zaměřuje se na různé znaky a uvádí i nejčastěji vyskytující se kvalitativní znaky v kresbách úzkostných dětí, mezi které patří: *výrazné gumování a opravy* – může svědčit o nejistotě, obavách z neúspěchu, nebo o snaze po pečlivosti; *ulpívavé znázorňování jednoho prvku neboli perseverace* – dítě nadměrně užívá jednoho prvku, který provádí stereotypně (bez obměn) a je mu věnována velká část plochy nebo může značit přehnanou pečlivost; *začernování, šrafování* – začerněná plocha jako znak úzkosti působí v kresbě rušivě a disharmonicky, ale aby byl tento znak hodnocen jako varovný signál úzkosti, musí jít o nadměrné začernování plochy (ne o vybarvení určité části kresby, např. součásti oděvu); *deformace* – v kresbě postavy může jít o deformaci určité části těla nebo je takto ztvárněna celá postava, která zpravidla působí nepřírozeně až děsivě; a *nevyváženost v proporcích* – je-li některá část kresby výrazně zvětšena nebo naopak zmenšena oproti dalším částem, v dětských kresbách však nelze k tomuto kritériu přistupovat příliš striktně (velikost části kresby musí být výrazně odlišná od jiných částí). Autorka v závěru shrnuje výsledky všech sledovaných znaků a potvrzuje, že se tyto znaky častěji a s větší intenzitou objevují v kresbách úzkostných dětí než v kresbách dětí neúzkostných.

3.3. Metody dětské kresby

Svoboda a kol. (2009) předkládají přehledné členění psychodiagnostických metod, které rozdělují na **metody klinické a testové**. Klinické metody se vyznačují nestandardními postupy, které nejsou psychometricky podloženy. Jsou zaměřeny na poznání konkrétního jedince v jeho celistvosti, komplexnosti a jedinečnosti. Zaručují bezprostřednější a přirozenější kontakt mezi klientem a psychologem, mezi nimiž není žádný test – „prostředník“. Testové metody se orientují na dílčí stránky osobnosti, celkový obraz si proto

vytváříme na základně klinických metod. Ovšem optimálním postupem je využití kombinací obou metod. Mezi testové metody zařazují vývojové škály, inteligenční testy, neuropsychologické metody, testy speciálních schopností, projektivní a kresebné metody, dotazníky a objektivní testy osobnosti. V diplomové práci se zabýváme kresebnými psychometrickými i projektivními metodami.

Projektivní metody jsou dle Šimíčková-Čížková (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) drahocenným zdrojem porozumění vnitřnímu světu dítěte. Zkoumaný jedinec promítá do testové situace vlastní zážitky, vztahy, city a přání, představy, těžkosti a problémy. Michalová (in Švancara a kol., 1980) poznamenává, že se stále více v dětské psychologické praxi aplikují projektivní techniky. Autorka uvádí výhody a nevýhody projektivních metod. Jednou z hlavních výhod je ta, že dítě obvykle vnímá projektivní zkoušku jako hru, kdy si její účel neuvědomuje. Situace jen zřídka připomíná zkuškovou situaci ve škole a díky tomu dítě může snáze projevit i méně příznivé rysy (na rozdíl od diagnostických dotazníků a rozhovorů). Usnadňují rovněž i produkci takových obsahů, které dítě není schopno vyjádřit slovy. Podílejí se na vytvoření příznivého a kooperativního vztahu mezi dítětem a psychologem. Problematická se jeví validita převážné většiny zkoušek. Lze sice srovnávat výsledky jednotlivců stejného věku či pohlaví, ale stále to ještě neurčuje míru platnosti. K dalším nevýhodám projektivních metod patří větší nároky na čas, odborné teoretické znalosti psychologa a jeho zkušenosti s danou metodou, ale i interpretace „zkoušky“, která je do značné míry ovlivňována osobností psychologa (Michalová in Švancara a kol., 1980; Šimíčková-Čížková in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Peterson, Hardin (2002) uvádějí, jak by se měly provádět kresebné metody v praxi. Nejprve bychom měli vytvořit vhodnou atmosféru, při níž může dítě kreslit tak, aby ho to nesvádělo k napodobování druhých a necítilo se pod zkoumavým pohledem. Jestliže kreslí více dětí pohromadě, měly by mít mezi sebou dostatečnou vzdálenost, aby nekopirovaly kresby druhých. Až si prohlédneme hotový obrázek, tak se dítěte zeptáme na jméno, věk a pohlaví všech jednotlivých postav. Nesmíme zapomenout dítě požádat o svolení zapsat si tyto informace k postavám na papír.

VOLNÉ TÉMA

Kresbu bez zadání, kterou dítě vytvoří podle svého, odborníci často označují pojmem **volná kresba**, kdy dítě nechají kreslit samotné, bez mnohých omezení. Volné kresebné téma by mělo být ovocem setkání jedinečného tvůrce (ovlivněného svou vlastní osobní historií) a pozorovatele – právě takové ojedinělé dílo probouzí naši zvědavost (Cognet, 2013).

Matějček, Strohbachová (1981) přesto upozorňují, že volné téma je nepraktické, neboť dává nepřehledné výsledky. Také příliš úzké téma je nepraktické, jelikož nás ochuzuje o diagnostické možnosti.

Existuje celá řada psychologických metod, jejichž podstatou je kresba, pomocí níž můžeme poodhalit dětský svět (Petrová, 1994). V následujícím textu uvedeme příklady kresebných testů, které blíže popíšeme.

3.3.1. Kresba lidské postavy

Řada kresebných testů vychází z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou typické pro konkrétní vývojový stupeň – tedy, že děti v témže věku kreslí přibližně stejným způsobem. Nejznámější je test kresby lidské postavy „**Draw-a-Man**“ **Florence L. Goodenoughové** (Švancara, 1973). I když i mnozí jiní autoři před ní se na konci 19. století zabývali kresbou dětské postavy, teprve začátkem 20. století začal být tento zájem trochu vědecktější (Cognet, 2013).

Florence L. Goodenoughová dle Šturmy, Vágnerové (1982) se domnívala při konstrukci svého testu, že jím lze měřit intelektovou vyspělost dítěte. Peschaková (1968) to zdůvodňuje tím, že si autorka všimla v kresbách vývojového „růstu“, stoupající dokonalosti s věkem a souvztažnosti mezi dobrými kresbami a dobrým prospěchem u „experimentálních“ osob ve škole. Vypracovala hodnotící stupnici obsahující 51 bodů a normy pro věk od 3 do 13 let, převeditelné na mentální věk. Klasickým způsobem se pak z poměru mezi mentálním a chronologickým věkem vypočítá IQ (Šturma, Vágnerová, 1982).

Nejznámějším následovníkem F. L. Goodenoughové se stal její žák **Dale B. Harris**, který provedl revizi a restandardizaci testu. Rozšířil jeho užití a to do 15 let, a současně rozšířil i jeho instrukci a žádá, aby dítě vedle kresby muže nakreslilo kresbu ženy a sebe. Dítě nechává nakreslit samo sebe, aby mohl zkoumat jeho sebepojetí – této kresbě nepřikládá velkou váhu a nezahrnuje ji do průměru. Harris vypracoval skórovací škálu pro kresbu muže – obsahuje 73 položek, a k ní analogickou stupnici pro kresbu ženské postavy, která hodnotí 71 položek. Tabulky standardních výsledků jsou rozdílné pro dívky a chlapce (v různém věku) a navíc jsou rozlišeny pro kresbu ženy a muže. Z celkových spočítaných výsledků se hodnota převádí na inteligenční kvocient (Šturma, Vágnerová, 1982; Švancara, 1973). Test kresby lidské postavy byl tedy D. B. Harrisem rozšířen a revidován a vyšel pod názvem **Goodenough-Harris Drawing Test** v roce 1963 (Svoboda a kol., 2009).

Peterson, Hardin (2002) hovoří o kresbě lidské postavy, kterou uvedli Goodenoughová a Harris do souvislosti s rozumovými schopnostmi dítěte. Autoři zdůrazňují, že jejich bodovací systémy byly založeny na vývojových úrovních a všeobecných intelektuálních schopnostech, společných pro velké vzorky dětských kreseb. Standardizovali i způsob, jakým děti dostávají pokyny ke kreslení. Autoři testu položili základ pro všechny další techniky metodologie a interpretace kresby.

Jistou slabinou stupnic testu je ovšem to, že pokrok v kresbě je ve značné míře spojován s narůstáním počtu detailů, eventuelně jiných charakteristik, převážně kvantitativní povahy. Z tohoto důvodu nelze přiměřeně vystihnout kvalitativní změny ve vývoji kresby. Šturma, Vágnerová (1982) dále upozorňují, že přírůstek detailů nemusí vždy adekvátně korelovat s rozvojem inteligence. To potvrzují i Bednářová, Šmardová (2010), poněvadž tvrdí, že kresba nemusí být vždy na stejné úrovni jako rozumové schopnosti dítěte. Dokazují to tím, že se setkáváme s dětmi, které mají průměrnou či vysokou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná – to platí i obráceně: jsou děti, které vcelku slušně kreslí, ale vývoj jejich rozumových schopností odpovídá nižšímu věku. Posuzování vývojové úrovně dětí jen podle kresby je sporné, rovněž by pro ně mohlo být poškozující.

Nicméně Mlčák (1996) uvádí, že kresbu lidské postavy je možné považovat i za cennou pomůcku pro **rozlišování oblastí psychického zdraví a abnormality**. Výtvary dětí s rozdílnými poruchami psychického vývoje se liší od kreseb dětí zdravých, ale též podle charakteru poruchy vzájemně mezi sebou.

Za *anomální kresbu lidské postavy* lze pokládat kresbu s neurčitým pohlavím, kresbu neúplnou, zjednodušenou, nebo naopak extrémně propracovanou, primitivní, enormně malou či velkou (pod 30 mm, nad 180 mm). Stejně tak bývá za anomální kresbu považováno zobrazení lidské postavy umístěné na ploše příliš dole, či nahoře, příliš vpravo, či vlevo, nakloněné postavy, popř. zobrazení lidské postavy zezadu. Jako anomální je možné hodnotit i postavu nesymetrickou. Mezi anomální znaky patří nadměrné gumování v průběhu kresby, začerněné, vyšrafované, groteskní postavy nakreslené přerušovanými, roztřesenými, rytými, nebo naopak sotva znatelnými čarami. Autor podtrhává sdělení, že je nutné hodnotit tyto anomální znaky velmi opatrně a vždy v kontextu obecných vývojových zákonitostí (Mlčák, 1996).

Vágnerová (in Třesohlavá a kol., 1983, srov. Mlčák, 1996) zmiňuje řadu nápadných znaků, kterými se vyznačuje kresba lidské postavy *u dětí postižených syndromem lehké mozkové dysfunkce*. Dítě kreslí mnohdy „strnule“ a střídá tlak na tužku. Typická je hrubá disproporcionalita (např. příliš velká hlava), asymetričnost, např. každá paže je jinak dlouhá.

Často se objevuje šikmý sklon postavy, dvojité, přerušované, neadekvátně spojované linie či roztřesené a špatně koordinované čáry. Narušena bývá i integrita částí zobrazovaného lidského těla, např. připojením paží ke krku. Nesprávně, ale i primitivně bývají zpracovány detaily, nebo bývají opomíjeny. V kresbě se objevují geometrické tvary a někdy i stereotypie (např. nepřiměřená řada knoflíků má primitivně znázornit oděv). Kresba působí neohrabaně, opožděně, tvrdě a je grafomotoricky nejistá, tudíž opravdu odráží symptomatologii této poruchy (výkonnostní deficit v oblasti vizuomotorické koordinace, problémy v oblasti vnímání a myšlení, poruchy pozornosti, psychomotorický neklid, impulzivitu).

Mlčák (1996) popisuje typické znaky v kresbě lidské postavy *u dětí mentálně retardovaných*. Jejich kresby charakterizuje jako protiklad mezi celkovou primitivností kresby a velkým počtem zdobných, zbytečných, nepodstatných a nepřiměřených detailů. Vyskytují se primitivní znaky, jako jsou: znázornění nesprávného počtu prstů, upažené ruce, chybění krku, apod. Části těla jsou disproporční a ty podstatné chybí. Celkové znázornění lidské postavy je obsahově chudé, relativně dost dlouho přetrvávají kresby vývojově mladší jako např. hlavonožci. Některé děti s mentálním postižením kreslí nejistě, těžkopádně, projevují bezradnost při členění plochy, jiné naopak kreslí bez zábran, impulzivně, bez ohledu na formát papíru. Všeobecně lze konstatovat, že kresby těchto dětí se svou zaostalostí a opožděností značně liší od kreseb „normální“ populace a s kalendářním věkem dítěte se tento rozdíl zvyšuje.

Avšak i *u dětí s poruchami jemné motoriky, u dětí s komplikovaným vývojem laterality, u dětí s projevy psychické deprivace i u dětí vychovávaných ústavně* je zjevný výrazně opožděný vývoj kresby. V kresbě lidské postavy *dětí postižených dětskou mozkovou obrnou, epilepsií či jinými smyslovými poruchami* lze spatřit specifické znaky (Mlčák, 1996).

3.3.2. Kresba začarované rodiny

Čačka (in Čačka a kol., 1999) tvrdí, že k nejrozšířenějším kresebným projekčním testům patří: Test stromu (Koch), Paní se prochází a prší (Fay), Začarovaná rodina (Gräserová) aj.

V dětské psychologické diagnostice se setkáváme s metodou kresby rodiny a kresby začarované rodiny, jimiž autory jsou **Zdeněk Matějček a Ingrid Strohbachová** (Matějček, 2005; Matějček, Strohbachová, 1981). Petrová (1994) uvádí, že autoři užívající kresbu rodiny ve svých výzkumech, používají přibližně tři varianty zadání pro děti. Po určitém zjednodušení jde o následující formy instrukcí: Nakresli svou rodinu; Nakresli nějakou rodinu; Nakresli

začarovanou rodinu. Pro potřeby naší práce se podrobněji zaměříme pouze na metodu Kresby začarované rodiny.

Matějček (2005, srov. Matějček, Strohbachová, 1981) volí v kresbě začarování jen do zvířat, protože se jejich symbolika zdá být přehlednější a pochopitelnější na rozdíl od symboliky rostlin a věcí. Petrová (1994) poznamenává, že užití zvířecí symboliky je pro děti velmi blízké. Novák (2009) připomíná, že kresba začarované rodiny vypovídá skutečně o dětském prožívání, ovšem u dospívajících dětí už její „kouzlo“ nefunguje, proto již není vhodné tuto metodu zadávat starším patnácti let.

Používáme osobu kouzelníka, ale nikdy dítě nenutíme, aby ji nakreslilo. Instrukce zní: *„Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete – které mu tak nejlíp odpovídá – nejlíp vyjadřuje jeho povahu“* (Matějček, 2005, s. 30; Matějček, Strohbachová, 1981, s. 317). Nakonec dítě žádáme, aby napsalo, co každá postava představuje. Podle potřeby klademe doplňující otázky, abychom se dozvěděli, co ovlivnilo volbu. Podle okolností k instrukci připojujeme, že *je to vlastně zkouška fantazie* (Matějček, 2005; Matějček, Strohbachová, 1981).

Autoři (tamtéž) hodnotí zkušenost s tímto testem u školních dětí velmi kladně. Hlavní „síla“ této metody je podle zmiňovaných autorů v „pojetí klíčových osob“, jelikož velmi často zcela specifickým, dobře interpretovatelným způsobem děti zvýrazní to, co např. v kresbě rodiny zůstalo skryto a nedotčeno. Kresba začarované rodiny častokrát doplní významně pohled dítěte na vlastní rodinu, především pokud jde o rozdělení rolí, moci a statusů, poukáže na skryté konflikty, rivalitu, i pocity méněcennosti aj. (Langmeier, Krejčířová, 1998). Matějček (1986) ve své knize *Rodiče a děti* předkládá množství ukázek s možnými interpretacemi dětských kreseb začarované rodiny.

Dle Svobody a kol. (2009) je užitečné pozorovat dítě při práci. Sledovat, kterou osobou začne, jak pokračuje, kde se bude cítit nejistě apod. Po dokončení práce je zapotřebí specifikovat výsledek pomocí dotazování, např. kdo je na obrázku, proč ho dítě takto začarovalo. Rovněž je třeba zjistit, zda dítě nemělo původně v úmyslu nakreslit jiné zvíře, ale z důvodu svých kresebných dovedností raději nakreslilo zvíře odpovídající jeho schopnostem.

Z výzkumu Matějčka, Strohbachové (1981) vyplývá, že kočka je výrazně ženské zvíře a pes, zvíře výrazně mužské, což potvrzují nejčastější volby dívek a chlapců. Projevilo se to i u zobrazení matky a otce, kdy v případě matky dominovala kočka a v případě otce pes. Odlišné výsledky nacházíme ve výzkumu Nováka (2004). Podle jeho výzkumu dívky nejčastěji zobrazují členy své rodiny zvířaty jako je veverka, myška, liška nebo labuť. Chlapci volí nejčastěji psa, koně, kočku, rybu či zajíce. Poznamenává, že děti kreslí běžná, nikoli

exotická zvířata. Podstatný je individuální vztah, jenž má ke zvířeti dítě samotné (Novák, 2009).

Rašková (1985) popisuje rozdíly ve volbě zvířat u dětí z úplných, neúplných rodin a z dětských vesniček. Obecně lze říci, že kresby dětí z dětské vesničky a z neúplných rodin mají určité podobné rysy, kterými se odlišují od kreseb dětí z rodin úplných. Např. děti z úplných rodin používaly nejčastěji v kresbě začarované rodiny pro symbol matky a otce – kočku a psa; v kresbách dětí z dětské vesničky a dětí z neúplných rodin byla matka často zastupována spíše „mužskými“ typy zvířat, která symbolizují sílu, odvahu a autoritu (nejspíše z důvodu, že matka musí zastávat pro dítě obě role).

CO PROZRADÍ DÍTĚ SVÝM OBRÁZKEM?

Kresba dovolí nahlédnout do světa dítěte. Tím může v mnohém inspirovat úvahy empatického vychovatele. Novák (2009, srov. Peterson, Hardin, 2002) hodnotí v praxi kresby podle následujícího zautomatizovaného schématu. Zjišťuje, zda jsou všichni členové rodiny nakresleni, nebo který chybí, kdo je umístěn v centru a kdo na okraji kresby, kdo bývá nakreslen jako první, apod.

První nakreslená osoba na obrázku může být osobou nejdůležitější, ale i nositelem největšího problému. Kreslíř může také symbolicky projevat, jak se on sám cítí. Jestliže nejsou někteří členové rodiny zobrazeni, je to závažné sdělení, které stojí za úvahu, proč tomu tak je. Nemusí být známkou prokazující špatnou adaptaci v rodině, nebo dokonce citovou deprivaci autora, ale možná je „jen“ otec často na služebních cestách. I velikost postav může mít svůj skrytý význam. Velký může znamenat ohrožující, ale i významný, nebo sebevědomý. Malý naopak může být podceňovaný, podceňující se, či v rodině neuznávaný, ale i kreslířem ochraňovaný a velice milý. Pokud se v obrázku vyskytne podobnost mezi „já“ a kresbou dotyčného naznačuje to identifikaci – blízký vztah. Sledujeme i znázornění postav. Zobrazuje-li dítě obličej zepředu, vnímáme to jako projev extroverze a pro projev introverze je obličej povětšinou kreslen spíše z boku. Zobrazení zezadu často svědčí o nepříliš dobrých vztazích.

Za nejpodstatnější z jednotlivých částí těla bývá považováno znázornění rukou, pokud nejsou zobrazeny – naznačuje to pocit viny, eventuálně problémy v kontaktu s lidmi. Jestliže chybí oči nebo jsou vyznačeny jen jako čárka, mohou prozrazovat problémy v mezilidských vztazích. Naopak velké prokreslené oči s řasami a panenkami mohou být jak důsledkem kreslířského nácviku, tak je lze vnímat jako „kresbu“ extrovertní osoby.

Začernění, vyšrafování postavy nebo její části může naznačovat napětí, ať již ve vztahu k sobě, nebo k dané osobě, někdy dokonce napětí začerněného jedince k celé rodině.

Autor upozorňuje, že guma ke kreslířské výbavě nepatří, navíc opravy, gumování nebo škrtání mohou poukazovat na problémy ve vztahu k určité osobě.

3.3.2.1. Kresba začarované třídy

„Nedílnou součástí efektivní výchovně vzdělávací aktivity učitele je kromě obtížného a permanentního úsilí o individuální pedagogicko-psychologickou diagnostiku jednotlivých žáků i neméně náročná snaha o sociálně-psychologickou diagnostiku školní třídy“ (Mlčák, 1999). Autor (tamtéž) uvádí, že nejrozšířenější metodou výzkumu a diagnostiky vztahů mezi žáky ve školní třídě představuje sociometrický test.

Pro účely diplomové práce jsme vytvořili variantu, inspirovanou kresbou začarované rodiny. Domníváme se, že by tato varianta, nazvaná kresbou začarované třídy, mohla pomoci učitelům poodhalit vztahy mezi dětmi ve třídě a rovněž tak naznačit možnou sociometrii.

3.4. Kresba a jazyk jako způsoby komunikace

Mezi vývojem kresby a řeči je zvláště zpočátku určitá souvislost. Tak jako řeč vzniká z neartikulovaného, nahodilého broukání – dítě začíná až postupem času správně artikulovat (podle vlivu prostředí). Tak podobně vzniká kresba – z chaotických črtů, které se po čase třídí a nabývají takové podoby, že jim dítě dává význam (Příhoda, 1977). Bednářová, Šmardová (2006) hovoří navíc o další podobnosti, kterou vidí v tom, že dítě zpočátku užívá pro své kresebné a jazykové vyjádření schémata (lidská postava = pouhý kruh a věta = pouhé slovo). Švancara (1973) dodává, že tak, jako se vylepšuje slovní projev, přibývá i dalších detailů v kresbě.

Bednářová, Šmardová (2006) připomínají, že ve vývoji kresby i řeči mohou být mezi dětmi relativně velké rozdíly. Odlišnosti se vztahují k počátkům kreslení i mluvení, k zájmům o tyto činnosti a jejich výsledkům. Autorky dále popisují faktory, které ovlivňují vývoj a úroveň dětské kresby. Mezi ně řadí: mentální vyspělost dítěte, motoriku, laterální, zrakové vnímání, pozornost, představivost, paměť a schopnost nápodoby. Cognet (2013) poukazuje na to, že stejně jako řeč i dětská kresba potřebuje pozorovatele, povzbuzení a interpretaci, aby se mohla zrodit a vzkvétat. Pokud tedy poskytneme dítěti vhodné „podmínky“, pak nám ochotně přenesou svůj život a jeho zobrazení na papír.

Read (1967) zdůrazňuje, že každý člověk je zvláštním umělcem. V jehož tvořivé činnosti, v jeho hře nebo v práci se neprojevuje jen jeho já, ale i to, jak svět ve svém životě vnímá.

Dle Petrové (1994) vyjadřuje dítě svůj pohled na svět a osoby kolem sebe mnoha způsoby – hrou, řečí, chováním, ale i kresbou. Švancara (1973) tvrdí, že mnozí badatelé zastávají názory, že kresba není pro dítě jen uměním, ale i řečí a dodává, že toto tvrzení má platnost asi do věku 10 let. „*Čím je dítě mladší, tím je jeho kresebná aktivita živelnější a méně motivovaná speciálním nadáním*“ (Švancara, Švancarová, 1972, s. 1).

Kresba totiž poskytuje dítěti možnost znázornit věci, situace a události, jak skutečné tak i fantazijní, prostřednictvím obrázků (Švancara, 1973). Kresba je pro dítě jakousi formou komunikace, která mu umožňuje sdělit mnohokrát více, než je schopno vyjádřit se slovy. Zachycuje i to, co dítě bezprostředně pociťuje, co si po stránce slovní a pojmové ani plně neuvědomuje (Petrová, 1994). Cognet (2013) ujišťuje, že kresba je komunikační prostředek, který je často využíván malými dětmi, jejich rodiči a vychovateli. Je to svobodná tvorba, kterou dítě mnohdy věnuje dospělému jako část sebe samého. Autor prohlašuje, že dítě na nevědomé úrovni dobře ví, že tato kresba vypovídá o něm samém – hovoří o jeho vývoji, touhách, obavách nebo úzkostech.

Uždil (2002) zmiňuje, že **kresba je pro dítě obrázkovou řečí**, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které ho tedy v jistém smyslu zatěžují. Rovněž Read (in Švancara, 1973) chápe dětskou grafickou aktivitu jako specifický sdělovací prostředek, jenž má svoji vlastní charakteristiku a své vlastní zákony. Nicméně její výsledky mohou dospělým kolem podat mnoho cenných informací (Petrová, 1994). Každý obrázek má vlastní určení – je vymyšlen, vytvořen a nevědomky proměněn podle toho, komu má náležet. Dětská kresba tedy není stereotypní, rodičům je určen jiný obrázek než učitelce nebo psychologovi (Cognet, 2013).

Petrová, Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) uvádějí, že se kresba často využívá jako prostředek k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým. V arteterapii se kresba užívá jako léčebný prostředek, kde jde o vyjádření pocitů, nikoli o dokonalé konečné dílo (Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

3.5. Symbolika barev u dětských kreseb

Pod pojmem „symbolika kresby“ rozumí Davido (2008) vztahy, které lze vypořádat mezi určitým druhem obrázků a určitými typy osobnosti. Obvykle však nelze přikládat výskytu toho či onoho prvku neměnný a přesný význam.

Dle Uždila (1978) je barva pro dítě přitažlivá už ve věku tří měsíců, kdy odlišuje barevný míč od nebarevného a prvnímu dává přednost. Děti rády sahají po barevných tužkách, i v případech, chtějí-li nějak vylepšit, ozdobit či jinak ozvláštnit už hotovou nebarevnou kresbu.

Výběr barvy ve výkresu odráží nejen psychologické rysy „umělce“, ale i jeho celkové duševní zdraví (http://orange-elephant.com/creative_stories/1). Davido (2008) říká, že psychologickou hodnotu nelze upřít výběru a použití barev, ale zdůrazňuje, že při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet i k věku subjektu.

Dítě je značně citlivé, co se týče symboliky barev. Spousta dětí je nadána „barevným slyšením“, popř. si určitou barvu spojuje s určitými jmény – nejčastěji to bývají jména osob, dny v týdnu, ale i písmena. Barvy pro ně znamenají vítanou možnost označit, co je sympatické a nesympatické. Sympatické většinou označují jasnou žlutou, červenou, růžovou barvou a nesympatické černou, hnědou a temně fialovou. Tato symboličnost je do jisté míry obecná, ale je také individuálně podmíněna (Uždil, 1978).

Gürtlerová (2011, srov. Davido, 2008) poznamenává, že nepřítomnost barvy v celé kresbě prozrazuje citovou prázdnotu. Dítě používá barvy dvěma způsoby, buď napodobuje přírodu – tráva je zelená a slunce je žluté, nebo se nechává vést svým nevědomím a fantazií, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.

Používání *červené* barvy před šestým rokem dítěte je naprosto normální, avšak její užívání po šestém roce ukazuje na tendenci k agresivitě a nedostatečnou kontrolu emocí. Děti používající *modrou* se vyznačují tím, že si své chování více kontrolují než děti, které používají červenou. Pokud dítě používá modrou v šesti letech, znamená to, že je dobře adaptované, ale jestliže uplatňuje výhradně modrou, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu. *Zelenou* barvu srovnávají autoři s modrou, ale dodávají, že se v ní spíše odráží sociální vztahy. *Žlutá* mnohdy naznačuje velkou závislost dítěte na dospělém. *Hnědá* barva je s oblibou volena tvrdohlavými a umíněnými dětmi, které jsou hůře sociálně adaptovatelné. Příznakem neklidu je *fialová* barva, jež malé děti užívají jen zřídka. Ve spojení s modrou prozrazuje úzkost. Je používána především v období obtížné adaptace. *Černá* odkrývá určitou míru úzkosti, někdy však svědčí o bohatém vnitřním životě. Vyskytuje se v jakémkoli věku,

ale v období puberty má zvláštní symboliku, kdy vyjadřuje nepřístupnost a ostych v projevení citů (Davido, 2008; Gürtlerová, 2011).

Davido (2008) tvrdí, že při interpretaci symboliky barev je nutné zohledňovat mnoho dalších faktorů, jako jsou kulturní vlivy, móda, linie a formy, kombinace barev, jež naznačuje konflikt mezi dvěma tendencemi.

Volby barev se liší i u typů osobností. Extrovertní děti používají zpravidla velký počet barev, především žlutou, oranžovou, červenou a bílou. Introverti se naproti tomu spokojí s malým počtem barev, většinou s modrou nebo zelenou, fialovou nebo černou, příp. šedou. Stabilní dítě, které je dobře sociálně adaptované, používá obvykle čtyři až šest barev (Davido, 2008; Gürtlerová, 2011). Uvedený internetový zdroj (http://orange-elephant.com/creative_stories/1) uvádí, že pokud dítě kreslí pěti až šesti barvami, znamená to, že je jeho citový vývoj vyrovnaný. Jestliže používá pouze jednu nebo dvě barvy může to svědčit o nespokojeném životě.

Barva v interpretaci kresby nemá absolutní hodnotu. Obecně vzato, jasné, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti. Kdežto tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně na odpor k někomu či něčemu. Bledé odstíny vystihují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav (Davido, 2008; Gürtlerová, 2011).

Dětská kresba se dá úspěšně využít v psychologické diagnostice. U nás i ve světě jsou kresebné testy oblíbené pro svou dostupnost a přitažlivost pro zkoumané osoby (Petrová, 1994). V rukou psychologicky zaměřených odborníků se dětská kresba stala mnohostrannou a přesvědčivou výpovědí (Uždil, 2002).

Celkovou úroveň kresby můžeme posuzovat, vzhledem k věku dítěte, téma a obsah kresby, tvořivost a originalitu, proporcionální zvláštnosti a umístění kreseb, velikost, volbu barev, navíc i znaky organicity. Kresbu hodnotíme buď tak, že ji na sebe necháme působit jako celek, anebo posuzujeme jen její prvky. Přístupy k hodnocení jsou různé, lze je rozčlenit přibližně na přístup intuitivní, formální, psychometrický a projektivní (Petrová, 1994).

B. Praktická část

4. Cíle práce a výzkumné otázky

4.1. Hlavní cíl praktické části

Hlavním cílem mé diplomové práce je **poukázat na dětskou kresbu jako na dobře využitelný diagnostický prostředek**, který může pomoci učitelům na prvním stupni základní školy v jeho práci.

4.1.1. Dílčí cíle praktické části

KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

- Prostřednictvím testu kresby lidské postavy od Goodenoughové-Harrise zjistit, zda kresby dětí, z druhých tříd základních škol, odpovídají jejich chronologickému věku (srovnání chronologického a mentálního věku).
- Zkonfrontovat výsledky ve vztahu k pohlaví žáků.
- Analyzovat případnou spojitost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce.

KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY

- Orientačně zmapovat celkovou atmosféru v rodině pomocí metody Kresba začarované rodiny a dodatečného rozhovoru s dětmi nad kresbou.

KRESBA ZAČAROVANÉ TŘÍDY

- Zjistit, zda nám může pomoci modifikace metody Kresby začarované rodiny, tedy kresby začarované třídy, rozpoznat vztahové vazby a tím naznačit možnou sociometrii ve třídě.

VOLNÉ TÉMA

- Pokus o analýzu naprosto volného tématu (vůbec neurčeno téma, dítě kreslí, co chce) v kontextu jeho možné diagnostické hodnoty (aktuální přání, nálada, oblíbenost předmětů a jevů).

4.2. Výzkumné otázky

Na základě uvedených cílů diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1. Výzkumná otázka:** Existuje rozdíl mezi mentálním a chronologickým věkem dětí zachytitelný metodou kresby lidské postavy?
- 2. Výzkumná otázka:** Projeví se v kresbě lidské postavy rozdíly podle pohlaví dětí?
- 3. Výzkumná otázka:** Existuje možná spojitost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce?
- 4. Výzkumná otázka:** V jakém rozsahu se projevuje míra úzkosti u dětí v podobě překreslování, gumování, nových pokusů kresby apod.?
- 5. Výzkumná otázka:** Vyskytují se v některých kresbách znaky organicity, které vyvodili manželé Švancarovi?
- 6. Výzkumná otázka:** Který člen rodiny je patrně pro dítě nejdůležitější (koho kreslí na prvním místě)?
- 7. Výzkumná otázka:** Jaké symboly zvířat nejčastěji volily děti pro své matky, otce, sebe a sourozence? A jaký je v tomto směru vliv pohlaví?
- 8. Výzkumná otázka:** Koho děti nakreslily jako prvního v kresbě začarované třídy?
- 9. Výzkumná otázka:** Jaké symboly zvířat děti volily nejčastěji pro sebe, učitelku, „kladné“ a „záporné spolužáky“? Vliv pohlaví.
- 10. Výzkumná otázka:** Kteří spolužáci měli nejvíce kladných nebo záporných voleb, popř. kteří nebyli voleni vůbec?
- 11. Výzkumná otázka:** Pokud děti nejsou nasměrovány v kresbě, projeví se v ní některé zajímavé diagnostické prvky nebo momenty, které by učitel pak mohl využít pro další práci?

5. Metodika šetření

Dle Peterson, Hardin (2002) se v interpretaci dětských kreseb vyvinuly dva významné systémy, které jsou založené na rozdílných premisách. Jeden vychází z kvantitativního ohodnocení – přítomných či chybějících indikátorů – dětské kresby a druhý se zakládá na kvalitativním, projektivním rozboru.

5.1. Metody výzkumu

Pro zpracování praktické části diplomové práce jsme zvolili kvantitativní i kvalitativní výzkum. Z důvodu zkoumání stanovených jevů byly vybrány následující kresebné metody.

KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

Ve výzkumném šetření byl aplikován test kresby lidské postavy, kdy jsme od různých autorů uvedeného testu zvolili již dříve zmíněnou modifikaci Florence L. Goodenoughové v přepracování D. B. Harrise. Analýzu jednotlivých znaků kreseb vzhledem k věku dětí a normy pro výpočet vývojového koeficientu jsme vyhledali v časopise *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* ve článku: Vývin kresby postavy člověka u dětí, jehož autorkou je Lila Peschaková (1968).

V našem zkoumání jsme uplatnili pouze kresbu „jedné“ lidské postavy. Nespecifikovali jsme, aby děti nakreslily nejprve postavu muže, poté postavu ženy a nakonec sebe, jak je to v testu Goodenough-Harris Drawing Test. Účelem bylo zjistit, zda dítě nakreslí své pohlaví, což může být orientačním signálem dobré identifikace. Kritéria hodnocení jsme si zpřesnili po čtvrt roce.

Stanovený test řadí Michalová (in Švancara a kol., 1980) mezi psychometrické a současně projektivní přístupy.

KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY

Před realizací zmíněné metody jsme se inspirovali od Zdeňka Matějčka a Ingrid Strohbachové, kteří jsou jejími autory. Vynechali jsme první i druhou etapu – kresbu rodiny a kresbu nějaké rodiny. Důvodem byl zejména věk dětí (2. třída ZŠ), u nichž jsme se obávali únavy a především ztráty zájmu.

KRESBA ZAČAROVANÉ TŘÍDY

Kvůli snaze rozpoznat vztahové spojitosti mezi žáky ve třídě, jsme vytvořili vlastní obměnu testu kresby začarované rodiny (pouze 3. etapy).

VOLNÉ TÉMA

Podnětem, proč zařadit do výzkumného šetření volnou kresbu, bylo určit, zda bude mít tvorba bez omezení určitou diagnostickou hodnotu. Poněvadž Cognet (2013, srov. Michalová in Švancara a kol., 1980) poznamenává, že volná kresba patří mezi expresivně projektivní testy. Tudiž nám může prozradit mnoho zajímavých informací o dítěti a tím nám umožní pochopit jeho vnitřní svět. Volnou kresbou se podrobněji zabývá Georges Cognet (2013).

Ve všech případech byla použita **metoda pedagogického pozorování** a po dokreslení daných testů byla uplatněna doplňující **metoda rozhovoru** nad kresbou.

5.2. Charakteristika výzkumného souboru dětí

Výzkum byl prováděn ve čtyřech třídách na třech základních školách (*Základní škola Hany Benešové a Mateřská škola Bory, příspěvková organizace; Základní škola a Mateřská škola Nové Veselí, příspěvková organizace; Základní škola a Praktická škola Velké Meziříčí*), vždy u žáků druhých tříd.

Zkoumaný vzorek obsahoval 51 dětí, z nichž bylo 22 dívek a 29 chlapců. Průměrný věk všech dětí našeho souboru byl osm let a jeden měsíc (8,1). I průměrný věk u dívek i u chlapců vyšel shodně na osm let a jeden měsíc.

5.3. Organizace a průběh výzkumného šetření

Samotnému výzkumu předcházelo mnoho organizačních povinností, které bylo třeba zařídit. Jednalo se o získání svolení ředitelů škol prostřednictvím žádosti o umožnění realizace praktické části diplomové práce a písemného informovaného souhlasu rodičů testovaných žáků. Rovněž důležitá a neopomenutelná byla domluva s třídními učiteli, kteří nám vyšli ve všem vstříc.

Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2012/2013 (převážně v zimních měsících) ve druhých třídách. Respondenti byli testováni hromadně v rámci vyučování ve svých třídách podle jednotné instrukce. Kreslili na připravený čistý bílý papír, formátu A4.

Musíme však zdůraznit, že v rozmezí jednoho dne, jsme nikdy nežadávali u jedné třídy dvě kresebné metody.

Naše zadání u testu kresby lidské postavy znělo: **„Nakresli člověka, jak nejlépe dovedeš.“** Po dotvoření postavy jsme se individuálně ptali každého žáka, koho nakreslil a tuto informaci jsme si zaznamenali. Po vyučování nám ochotní učitelé poskytli doplňující informace o probandech. Rozhovor s pedagogy byl zaměřen na otázky týkající se věku dítěte (data narození), prospěchu, chování, potenciálních poruch učení a chování.

Instrukce k našemu dalšímu testu, kresbě začarované rodiny, vypadala následovně: **„I když jste už velké děti, určitě si ještě rádi hrajete. A tak si spolu zahrajeme takovou hru. Představte si, že jste všichni doma a najednou k vám přijde kouzelník a začaruje vás do zvířátek. Ke každému zvířátku napište, koho znázorňuje, např. tatínka = T, a číslo podle pořadí, ve kterém bylo nakresleno.“** Po tomto pokynu jsme dodávali: **„nevadí, když to nebude úplně mistrovské dílo, ale hlavně přiřaďte každému členu rodiny takové zvířátko, které se podle vás k němu nejvíce hodí.“** Po dokreslení jsme na základě dotazů a rozhovoru s každým probandem získali údaje o jednotlivých příslušnících rodiny. Zajímali jsme se, proč je zrovna tatínek (maminka, sestra, bratr, já) začarován do uvedeného zvířátka. Více jsme si všímali sourozenců. Pokud dítě nenakreslilo žádného sourozence, vyptávali jsme se: „Ty nemáš sourozence?“ nebo jen tak pro ujištění jsme deklamovali, co jsme „vyčetli“ z kresby, např. „aha, ty máš dvě sestřičky,“ a sledovali jsme reakce i odpovědi dětí. V rozhovoru s vyučujícími se naše dotazy týkaly především sociální situace v rodině.

Modifikaci předchozí metody, kresbu začarované třídy, jsme vyzkoušeli pro zajímavost pouze u jedné třídy. Časový odstup mezi metodami v dané třídě byl více než čtyři měsíce, abychom zabránili poklesu či ztrátě zájmu u žáků. Musíme upozornit, že při této metodě nebyla ve třídě přítomna jejich učitelka. Zato zadání znělo podobně: **„I když jste už velké děti, určitě si ještě rádi hrajete. A tak si spolu zahrajeme takovou hru. Představte si, že teď otevřel dveře k nám do třídy kouzelník a začaroval vás všechny do zvířátek. Nyní nakreslete sebe, vaši paní učitelku, dva spolužáky, které máte nejvíce rádi, se kterými byste jeli rádi na dovolenou a dva spolužáky, které máte méně rádi a raději byste je nechali doma. Ke každému zvířátku napište číslo podle pořadí, ve kterém bylo nakresleno.“** Opět jsme připomínali, že nejde o krásu a mistrovské dílo, ale o to, aby každé osobě přiřadili takové zvířátko, které se k ní nejvíce hodí. Až děti svůj obrázek dokreslily, chodily po jednom za námi a říkaly nám koho, do čeho začarovali a proč. Rozmýšleli jsme se, zda využijeme doplňující metodu rozhovoru s jejich třídní učitelkou. Jelikož šlo o výbornou

učitelku s profesionálním přístupem, mohli jsme jí kresby ukázat a dovolit si s ní zkonzultovat „výsledky“, případně se doptat na vztahy dětí ve třídě a na jiné vyplynulé zajímavosti.

Poslední aplikovanou metodou je volné téma. Cognet (2013) podotýká, že u tzv. volné kresby se zadání kryje s žádostí, např. „Nechceš něco nakreslit?“ V našem případě jsme použili instrukci typu: „**Nakresli, co chceš, je to zcela na tobě.**“ I po realizaci této metody jsme vedli s dětmi rozhovor nad kresbou, kdy jsme zjišťovali, co nakreslili a proč. Jen výjimečně jsme zužitkovali rozhovor s vyučujícím, šlo spíše o individuální kresby, které nás něčím upoutaly.

Z výše uvedených testů vyplývá, že jsme se věnovali každému dítěti zařazenému do výzkumné skupiny individuálně. Za velmi hodnotné a informativně přínosné považujeme individuální rozhovor se žáky a jejich slovní doprovod v průběhu kresby.

V průběhu kreslení jsme probandy pozorovali, abychom si mohli zaznamenat jejich postoj k zadanému úkolu, jejich chování během kreslení, případně abychom mohli reagovat na jejich dotazy a poznámky, které často zněly: „*já neumím kreslit; já neumím nakreslit tohle zvířátko,*“ apod.

Všechny zúčastněné děti byly ochotny kreslit a ke kresbě přistupovaly se zájmem. Během testovaných kresebných metod jsme nepostřehli ani jedno odmítnutí. Atmosféra ve třídách byla pokaždé uvolněná a veselá.

6. Prezentace a analýza výsledků

Výsledky výzkumného šetření můžeme interpretovat jednak z hlediska kvantitativního, ale také z hlediska kvalitativního. V této kapitole se zaměříme více na kvantitativní hodnocení kreseb, které budeme posuzovat na základě získaných bodů, volby symbolů zvířat apod., jež budeme prezentovat pomocí tabulek. Musíme upozornit, že jména žáků, účastnících se výzkumu, jsou fiktivní. Nesmíme však zapomenout zmínit, že veškeré kresby hodnotil týž člověk – posuzovatel, abychom předešli možnému zkreslení výsledků.

V následujících podkapitolách, jejichž název odkazuje na aplikované metody výzkumu, budou představována sledovaná kritéria u jednotlivých metod. Zároveň bude kladen důraz na zodpovězení výzkumných otázek, které vychází ze stanovených a výše uvedených cílů.

6.1. Kresba lidské postavy

Kresby lidské postavy se týkalo 5 výzkumných otázek a v nadcházejících pasážích budou uvedeny výsledky kresebné metody související s těmito otázkami. Zkoumali jsme ji celkově u 44 dětí, z toho bylo 20 dívek a 24 chlapců.

Nejprve předložíme dokumentaci výsledků, které se vztahují k **první výzkumné otázce** zaměřené na rozdíly mezi mentálním a chronologickým věkem dětí druhých tříd. Výsledky sledovaných kreseb dětí jsme zaznamenali do následující Tabulky č. 1 a Tabulky č. 2.

Získané kresby byly vyhodnoceny podle hodnotící škály Goodenoughové-Harrise, kde jsme pozorovali jednotlivé znaky kresby, které, jak jsme uvedli, popisuje Peschaková (1968). Za každý hodnotící se prvek, jenž se vyskytnul v kresbě, byl přičten jeden bod. „Body“ z kresby jsme sečetli a podle normy pro výpočet vývojového koeficientu, který jsme zpřesnili po čtvrt roce, přiřadili hodnotu mentálního věku. Z data narození každého dítěte a data realizace výzkumu byl vypočítán chronologický věk žáků. Nakonec jsme vypočítali „rozdíl“ mezi mentálním a chronologickým věkem ($MV - CHV = \dots$).

Tabulka č. 1: Kresba lidské postavy – dívky

JMÉNO	BODY	MV	CHV	rozdíl	průměr ze známek	překresloval	osoba	KRAJINA	necelé kresby
Adéla 3	17	5,9	8	-2,1	1,3		♀	-	
Alena 1	19	6,3	8,6	-2,3	1,3		♀	K	
Alžběta 3 *	9	3,9 **	8,7	-4,8	1,3		? rodina ? - hlavonožci ?	-	
Aneta K. 1	25	7,9	8,2	-0,3	1,3	ano	♀	K	
Aneta S. 1	23	7,3	7,9	-0,6	1		♀	K	
Anna 2	16	5,6	8,3	-2,7	1	ano	P	-	pouze hlava
Daniela 2	17	5,9	7,9	-2	1		P	K	
Eliška 1	23	7,3	8,3	-1	1		♀	K	
Eliška 3	19	6,3	8,5	-2,2	2		♀	K	
Hana 2	18	6	8,3	-2,3	1,7		♀	-	
Jana 3	19	6,3	8,1	-1,8	1		S	-	
Karolína 2	16	5,6	7,9	-2,3	1,3		♀	K	
Kateřina 2	21	6,9	7,10	-0,2	1		♀	-	
Michaela 2	25	7,9	7,7	0,2	1	ano	S	K	
Simona J. 3	24	7,6	8,6	-1	2		♀	-	
Simona S. 3	26	8	9,1	-1,1	1,3		♂	-	
Šarlota 2	21	6,9	7,11	-0,21	1		S	-	
Tereza 2	19	6,3	8,10	-1,8	1,7		♀	-	
Zuzana A. 1	26	8	8,3	-0,3	1		♀	K	
Zuzana H. 1	27	8,3	8,4	-0,1	1		♀	K	

* Alžběta 3 – žákyně se středně těžkým mentálním postižením – Downovým syndromem, integrace do běžné ZŠ

** 3,9 – (pod hranicí), tato hodnota je odvozena z tabulky jen pro orientaci, protože dívka nedosáhla nejnižší hranice bodování

Tabulka č. 2: Kresba lidské postavy – chlapci

JMÉNO	BODY	MV	CHV	rozdíl	průměr ze známek	překresloval	osoba	KRAJINA	necelé kresby
Adam 1	22	7,6	7,9	-0,3	1,7		♂	K	
Aleš 3	16	6	8,4	-2,4	1		♂	-	
David H. 1	19	6,9	7,11	-0,21	1,3		♀	K	
David K. 1	30	9,6	8,8	0,8	1		♂	K	
Dominik 3	13	5,3	8,11	-2,81	slovní hodnocení	ano	S	K	pouze po pas
Filip 2	23	7,9	8,5	-0,6	1	ano	P	-	
Filip B. 1	19	6,9	7,6	-0,7	1,3		♂	K	
Filip L. 1	17	6,3	8,4	-2,1	1,3		♀	K	
Jan 2	20	7	7,7	-0,7	1,7	ano	♀	-	
Jiří 3	27	8,9	8,9	0	slovní hodnocení		♂	K	
Kryštof 2	17	6,3	7,9	-1,6	1,7		♀	-	
Martin 2	22	7,9	7,6	0,3	1		P	-	
Matěj 2	21	7,3	7,7	-0,4	1,5		♀	-	
Michal 1	27	8,9	7,8	1,1	1		♂	K	
Michal 3	22	7,6	8,5	-0,9	2		♂	K	
Ondra 1	20	7	7,6	-0,6	1		♂	K	
Ondra 2	20	7	8,5	-1,5	1		S	-	
Pavel 4 *	13	5,3	8,8	-3,5	1		♂	-	
Petr 3	15	5,9	8,1	-2,2	1	ano	S	-	
René 3	17	6,3	8,4	-2,1	2		♂	-	pouze od hlavy po hrud'
Tomáš T. 1	20	7	8,4	-1,4	1		♀	K	
Tomáš Z. 1	21	7,3	8,2	-0,9	1	ano	♀	K	
Václav 2	20	7	7,6	-0,6	1		♂	-	
Vít 3	30	9,6	8,2	1,4	1,3		P	-	

* Pavel 4 – žák s lehkým mentálním postižením ze základní školy praktické

Z Tabulek č. 1, č. 2 můžeme vyčíst nejen „body“ za kresbu, mentální (MV) a chronologický věk (CHV), ale i „rozdíl“, což je rozdíl mezi mentálním a chronologickým věkem. Dle sdělených výsledků zjišťujeme, že pouze u šesti žáků, mezi kterými byla jen jedna dívka, nevyšel „rozdíl“ v záporných číslech, včetně jednoho chlapce, který měl totožný mentální a chronologický věk. Mezi mentálním a chronologickým věkem se tudíž vyskytly u většiny „záporné rozdíly“. Záporný rozdíl dvou a více let (mezi věkem mentálním a chronologickým) se objevil u osmi dívek a šesti chlapců, to však nemusí ukazovat opoždění ve vývoji, nebo nižší intelekt dítěte, nepovažujeme to tedy za dostatečný důvod pro zmíněná tvrzení. Jsme povinni upozornit, že z jedné kresby dítě nediodnostikujeme.

Proto se přikláníme k názoru, že se nesmíme omezit při hodnocení kresebného výtvaru pouze na standardní testové položky, protože by nám mohly uniknout podstatné kvalitativní změny dětského grafického projevu. Optimální je spojovat kvantitativní s kvalitativním hodnocením (Švancara, Švancarová, 1972).

Kresba může být pouze signálem pro to, abychom se více zaměřili na určité dítě. Tento nesoulad je důležitý zvláště pro učitele, který smí dát doporučení rodičům. Jelikož za jedny z nejdůležitějších činitelů považujeme rodinu a motivaci. Musíme brát v potaz, že se dnes kreslí méně než dříve a také proto děti nejsou „vykreslené“. V dnešní době mají děti spoustu možností rozličných zábav a kreslení již nepatří k jejich nejčastějším činnostem.

Mohli bychom říci, že **druhá výzkumná otázka**, tykající se možných rozdílů mezi pohlavími v kresbě lidské postavy, částečně souvisí s první výzkumnou otázkou. Abychom mohli zodpovědět předloženou otázku, museli jsme vypočítat průměrný mentální i chronologický věk dívek a chlapců, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Pouze dvě kresby jsme nezahrnuli do počítaného průměru, neboť jsme se domnívali, že by mohly zkreslit výsledky – kresbu *Alžběta 3* pro uvedený handicap, a ze stejného důvodu i kresbu *Pavel 4*. Pracovali jsme tudíž s čísly 19 a 23, která činila celkový počet dívek a chlapců.

Průměrný mentální věk dívek (chlapců) jsme vypočítali sečtením mentálního věku všech podílejících se dívek (chlapců), který jsme následně vydělili počtem dívek (chlapců). Stejně tak jsme počítali průměrný chronologický věk probandů.

Průměrný mentální věk dívek jsme zaokrouhlili na 6,9 (6 let a 9 měsíců), průměrný chronologický věk na 8,1. Průměrný mentální věk chlapců dosahoval po

zaokrouhlení k číslu 7,3. Avšak průměrný chronologický věk se rovnal (stejně jako u dívek) číslu 8,1. Můžeme tedy s opatrností konstatovat, že se v kresbě lidské postavy vyskytly rozdíly mezi pohlavími, kupodivu ve prospěch chlapců.

Vrátíme-li se k předchozí výzkumné otázce a k průměrnému mentálnímu i chronologickému věku probandů, můžeme porovnat průměrný mentální věk dívek (chlapců) s jejich věkem chronologickým.

Třetí výzkumnou otázkou bychom měli zjistit, zdali existuje patrná spojitost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce, které jsme získali od vyučujících pedagogů. Průměr z pololetních známek (známek z pololetního vysvědčení), z českého jazyka, matematiky a prvouky, jsme zaznamenali do výsledných Tabulek č. 1, č. 2.

Pouze u dvou chlapců jsme průměr ze známek nepočítali, jelikož jsou v uvedených vyučovacích předmětech hodnoceni slovně, přičemž nám paní učitelka prozradila, že pokud by nebyli chlapci hodnoceni slovně, pak by propadli.

Podíváme-li se do tabulek, pozorujeme u jednotlivých žáků naprosto odlišné výsledky, např. *Jiří 3*, ale i „sladěné“ výsledky, např. *Michal 1*. Proto nepotvrzujeme, ale zároveň ani plně nevyvracíme výrok, že je souvislost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce. Potíž je v tom, že známky u nižších ročníků mají spíše motivační charakter. Předpokládáme, že by se tato spojitost mohla více projevit u starších dětí, které jsou hodnoceny širším spektrem známek.

Následující **čtvrtou výzkumnou otázkou** se budeme snažit určit, v jaké míře se projeví úzkost u dětí v podobě překreslování, výrazného gumování, perseverace, popř. v podobě nevyváženosti v proporcích.

Opět se vrátíme k předcházejícím tabulkám (č. 1, č. 2), kde se zaměříme na sedmý sloupeček nazvaný „překresloval“. Můžeme si všimnout, že 3 dívky a 6 chlapců překreslovalo postavu, tedy používalo gumu. Jako příklad předkládáme kresby dětí: *Anna 2* a *Petr 3* (viz přílohy č. 1 a č. 2). V kresbách jsme našli i další znaky úzkosti, jako jsou: nevyváženost v proporcích (viz přílohy č. 3, č. 4 a č. 5), a perseverace (viz přílohy č. 6 a č. 7). Jiné znaky úzkosti jsme v našich kresbách nenalezli.

I když považujeme tyto znaky za velmi významné, nemusí vždy ukazovat na úzkost dítěte, poněvadž i snaživější až perfekcionistické dítě může často gumovat, proto musíme být velice opatrní a vyhnout se příliš zbrklým závěrům.

Poslední, **pátou výzkumnou otázkou**, vztahující se ke kresbě lidské postavy, jsme směřovali k výskytu znaků organicity v kresbách probandů. V našem výzkumném vzorku jsme odhalili znaky organického poškození mozku jen v jedné kresbě (viz příloha č. 8). Danou kresbu jsme mohli podepřít faktem, že jde o holčičku s Downovým syndromem, která svoji kresbu doprovázela slovy: „*Občas zapomenu namalovat břicho, tak je pak musím domalovat.*“ Dívka nakreslila nejprve hlavu, obličej, vlasy a končetiny (od hlavy), a až poté dokreslila břicho (kruh přes nohy). Je pochopitelné, že *Alžběta 3* neporozuměla zadání správně a nakreslila 6 postav, z nichž pět jsou členové její rodiny včetně autorky a poslední postavou je „*miminko (= panenka, která patří do rodiny).*“

Do Tabulek (č. 1, č. 2) jsme navíc zaznamenali i jiné znaky a struktury kresby, jež podrobněji rozebereme v nadcházející kapitole s názvem Diskuze.

6.2. Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny (KZR) často vypovídá o vztahu dítěte k nejbližším osobám, ale i o jeho citovém životě. Výsledky je možno interpretovat jedině s velkou opatrností a vždy ve spojitosti s dalšími psychologickými metodami.

Pokaždé je vhodné s autorem kresby o jeho výběru (symbolických) zvířat rozmlouvat, jelikož naše představa o zvířeti (členu rodiny) se může lišit od představy dítěte. Jako příklad uvedeme dvě výpovědi dětí, které začarovali některého člena rodiny do lva. *Alena 1*: začarovala maminku do lva, protože „*všechno rychle zvládne, a hned je vše hotové,*“ naopak *Ondra 1*: začaroval do lva sebe, protože „*pořád zlobím.*“ Z předloženého příkladu nám sami zajisté dáte za pravdu, jak důležitý je rozhovor s dítětem nad jeho kresbou. Přesto musíme upozornit, že mnohdy pro vysvětlení kreseb nestačí ani rozhovor. Nesmíme proto zapomínat na jiné psychologické metody a testy.

I v této podkapitole se více zaměříme na kvantitativní znaky kreseb, vymezené v šesté a sedmé výzkumné otázce. Zpracovali jsme 47 kreseb, z toho bylo 21 kreseb od dívek a 26 od chlapců.

Nejprve budeme prezentovat výsledky vztahující se k **šesté výzkumné otázce**, zacílené na stanovení nejdůležitějšího člena rodiny (pro dítě). Do následující tabulky jsme zanesli zjištěné výsledky. Museli jsme však z hodnocení vyřadit čtyři kresby: kresbu *David H. 1*, protože první nakreslil babičku začarovanou do králíka, o které mi

sdělil: „že se o ni starají, že už moc nechodí a je doma zavřená jako v králikárně.“ Po rozboru s paní učitelkou jsme zjistili, že se opravdu starají o nemohoucí babičku, kvůli které si rodiče uzpůsobili zaměstnání, aby ji mohli opatrovat. Domníváme se, že se doma „vše“ točilo kolem babičky, proto *David H. 1* nakreslil první právě ji. K další vyřazené kresbě patří výtvar *Alžběta 3*, jež nakreslila opět postavy všech členů rodiny, „vynechala“ pouze panenku, kterou zobrazila v kresbě lidské postavy, ale přidala postavu „*strejda Vítek*“, o kterém nám prozradila, že: „je z Prahy, a že k nim přijede o víkend na návštěvu, a že ho má ráda.“ Kresbu *Dominik 3* jsme vyřadili z podobného důvodu, poněvadž nezačaroval svoji rodinu do zvířátek (později se o této kresbě zmíníme podrobněji). Jako poslední vyřazenou kresbou, je kresba *Jiří 3*, jelikož nakreslil tři maminky a tři tatínky, přičemž má „jedny“ rodiče. Máma se vyskytla v kresbě jako papoušek, želva a ryba, táta jako zajíc, medvěd a ryba (viz příloha č. 9). Operujeme tedy s počtem 43 dětí.

Tabulka č. 3: Pořadí četnosti prvních voleb zvířat (členů rodiny)

na 1. místě	volba ♀	volba ♂	celkem	%
MÁMA	4	3	7	16 %
TÁTA	8	12	20	47 %
JÁ	4	3	7	16 %
SOUROZENCI	4	5	9	22 %

Z uvedené tabulky je zřejmé, že na prvním místě byl nejčastěji volen tatínek. Soudíme, že nejspíše tatínek je ve většině rodin, našeho testovaného vzorku, hlavou rodiny a vůdčí osobností.

Jen pro doplnění podotýkáme, že u položky „sourozenci“ jsme počítali procenta z počtu 41 probandů, protože se v našem výzkumném vzorku vyskytly dvě děti nemající sourozence a také proto, že jsme procenta zaokrouhlovali, tak nám po sečtení vyšlo 101 %.

U **sedmé výzkumné otázky** se budeme zabývat symboly zvířat, které byly nejčastěji voleny dětmi pro své matky, otce, sebe sama a sourozence. Budeme se soustředit i na vliv pohlaví v tomto směru.

U zpracovávání sedmé výzkumné otázky jsme byli rovněž nuceni vyřadit již zmíněné kresby z hodnoceného vzorku, a to kresbu *Alžběta 3, Dominik 3 a Jiří 3* tzn., že jsme pracovali s celkovým počtem 44 probandů.

Postupně budeme předkládat a popisovat tabulky, ze kterých vyčteme nejčastější volby zvířat pro členy rodiny. Začneme se zvířecími volbami pro maminku. Podívejte se nyní, jak ji žáci druhých tříd znázornily v začarované podobě.

Tabulka č. 4: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro matku – dívky

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ♀
1.	kočka	5
2.	kůň	2
2.	motýl	2
2.	pes	2
2.	sova	2

Tabulka č. 5: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro matku – chlapci

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ♂
1.	kočka	6
2.	pták	5
3.	kuře	2
3.	ryba	2

Osobu maminky reprezentuje u dívek i u chlapců „kočka“. U dívek bez konkurence a u chlapců pouze jedinou volbou navíc před „pták“. Naše kategorie „pták“ byla chápána obširně, neboť jsme do ní zahrnuli i ptáky s rozdílnou individuální symbolikou, jako jsou sojka, papoušek a orel, i z tohoto důvodu se nám objevuje symbol „pták“ na předním místě v pořadí. Na dalších místech bylo voleno dané zvíře jen jednou. U dívek se vyskytla andulka, lev, prase, ryba, srnka, zajíc, želva, a u chlapců kůň, lev, morče, motýl, netopýr, prase, slon, zebra, a žirafa. Pro znázornění maminky volily děti celkem 19 zvířecích druhů (12 druhů se objevuje u dívek a 13 u chlapců).

V následujících tabulkách si všimněte, jak probandi zobrazili tatínka v začarované podobě.

Tabulka č. 6: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro otce – dívky

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ♀
1.	pes	5
2.	křeček	2
2.	lev	2
2.	medvěd	2
2.	veverka	2

Tabulka č. 7: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro otce – chlapci

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ♂
1.	medvěd	4
2.	lev	2
2.	tučňák	2
2.	tygr	2

Postavu tatínka u dívek nejčastěji představuje „pes“ (s pěti volbami) a u chlapců „medvěd“ (se čtyřmi volbami). Na dalších příčkách se nacházela zvířata, která byla volena jen jedenkrát. Dívky začarovaly tatínka dále do dinosaura, koně, myši, prasete, ryby, slona, zajíce a chlapci do dinosaura, hada, koně, krokodýla, morčete, mravence, můry, myši, netopýra, raka, ryby, vlka, žirafy.

Jestliže bychom chtěli stanovit symbol zvířete, jež získalo nejvíce voleb, jmenovali bychom symbol „medvěd“. Děti celkově pro tatínka zvolily 23 zvířecích představitelů (dívky – 12; chlapci – 17).

Nyní se zaměříme na volbu zvířete pro vlastní osobu, která je zachycena v Tabulce č. 8 (Já – dívka) a Tabulce č. 9 (Já – chlapec).

Tabulka č. 8: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro JÁ – dívky

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ♀
1.	kočka	4
2.	motýl	3
2.	pes	3
3.	ryba	2
3.	želva	2
3.	žirafa	2

Tabulka č. 9: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro JÁ – chlapci

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ♂
1.	pes	5
2.	had	2
2.	medvěd	2
2.	opice	2
2.	ryba	2

Nejčastějším symbolem pro „JÁ“ se u dívek stala „kočka“, ale těsně pod ní, na druhém místě, se umístili „motýl“ a „pes“. U chlapců bezpodmínečně vyhrál symbol „pes“. Kdybychom chtěli určit zvíře, které ve volbě vlastní osoby dosáhlo celkově nejvyššího počtu voleb, zvítězil by „pes“. Jako zajímavost uvádíme, že jsme zařadili do kategorie „had“ i kresbu, u níž nám chlapec (*Jan 2*) řekl: „*že štír jde těžko namalovat, tak jsem namaloval hada.*“ Poté jsme se ho zeptali: „proč by ses nakreslil jako štír?“ *Jan 2* nám odpověděl: „*že se mi líbí štír, má skvělou ochranu – jed v ocase.*“ Z toho, co nám chlapec prozradil, můžeme s opatrností usuzovat, že pomocí kresby dítě vyjadřuje i své potřeby, např. potřebu ochrany.

Podáváme výčet dalších druhů voleb pro vyjádření „JÁ“, které nezachycuje uvedená tabulka: v dívčích kresbách se vyskytl papoušek, sova, veverka, zajíc a v chlapeckých kresbách dikobraz, dinosaur, kůň, leopard, lev, morče, sova, včela, zebra, želva. Pro „JÁ“ vybrali probandi celkově 21 různých zvířecích symbolů (10 odlišných symbolů se objevuje u dívek a 15 u chlapců).

Vyhodnocení posledních začarovaných osob, kterými byli sourozenci, předkládáme v následujících tabulkách. Uvádíme nejčastější volby zvířecích druhů pro sourozence, jež jsme kategorizovali podle pohlaví sourozence.

Tabulka č. 10: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro sourozence – sestry

Pořadí	Zvíře	Počet voleb
1.	kočka	7
2.	motýl	4
3.	pes	3

Tabulka č. 11: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro sourozence – bratry

Pořadí	Zvíře	Počet voleb
1.	had	4
1.	prase	4
2.	kocour	3
2.	opice	3
3.	medvěd	2
3.	myš	2
3.	pták	2
3.	ryba	2
3.	želva	2

Nejčastějším projekčním obrazem sester byla bezesporu „kočka“, avšak u bratrů nebyl výběr tak jednoznačný – na prvním místě, s nejvyšším počtem voleb, se umístili „had“ a „prase“, ale hned za nimi se zařadili „kocour“ a „opice“. U chlapců jsme se tu znovu setkali s výraznou individuální symbolikou v kategorii „opice“, „pták“ a „ryba“. „Opice“ byla pojímána i jako gorila; „pták“ i jako papoušek; a „ryba“ i jako piraña. V případě nominace zvířete, které zaujalo celkově „první“ místo v počtu voleb, bychom hovořili o zvířecím symbolu „kočka/kocour“, který získal 10 voleb.

Další sourozenecké volby pro sestry vypadaly následovně: 2x byla volena zvířata: beruška, kůň, kuře, myš, opice, želva, a 1x: křeček, rak, surikata, tučňák, tygr, úhoř a žirafa. Na nadcházejících příčkách symbolů pro bratry bylo voleno zvíře již jen jedenkrát, a to býk, červený mravenec, ježek, kráva, motýl, veverka a zajíc. Celkově jsme napočítali 27 rozdílných zvířecích představitelů (16 u sester a 16 u bratrů).

Na závěr (sedmé výzkumné otázky) jsme si položili otázku, existuje-li nějaká rozdílnost voleb zvířat z hlediska pohlaví probandů. Zpracovali jsme proto odděleně kresby dívek a kresby chlapců.

Tabulka č. 12: Celkové zastoupení jednotlivých zvířat v KZR dle pohlaví

	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	
Zvíře	Počet voleb	Počet voleb	Počet voleb	Pořadí
kočka	13	11	24	1.
pes	11	7	18	2.
motýl	10	1	11	3.
ryba	5	6	11	3.
medvěd	4	6	10	4.
kůň	5	3	8	5.
želva	5	3	8	5.
pták	1	7	8	5.
prase	4	3	7	6.
lev	3	4	7	6.
had	1	6	7	6.
opice	0	7	7	6.

Z Tabulky č. 12 je patrné, že první dvě nejčastěji volená zvířata jsou stejná u dívek i u chlapců, a zároveň vyšší skóre mají oba zvířecí druhy u dívek. Ostatní zvířecí reprezentanti obsadili u dívek a chlapců podobná pořadová čísla s výjimkou motýla, který byl častěji volen dívkami a ptákem, hadem a opicí, jež upřednostnili chlapci.

Na tomto místě považuje za důležité připomenout, že se v KZR vyskytly kategorie zvířat s výraznou individuální symbolikou. Máme na mysli kategorii „pták“ – nejčastěji se objevovali drobní ptáčci, ale vyskytli se i ptáci s výrazně odlišnou symbolikou – orel a papoušek. Obdobně symbolika „ryba“ v konkrétní podobě piraně má individuální a neobyčejný význam. V posuzování individuální kresby má velkou roli, právě zmíněná, rozdílná symbolika.

Předchozí tabulky KZR uvádějí pořadí četnosti voleb sledovaného vzorku dětí, přičemž jsou předkládány pouze volby nejčastější. Byť jsou jednotlivé volby významné pro individuální diagnostiku, nejsou až tak dobře využitelné pro kvantitativní výzkum.

V následující kapitole se budeme podrobněji zabývat individuálními kresbami, tedy výzkumem kvalitativním.

V neposlední řadě jsme nuceni podotknout, že jsme nerozlišovali zvířata podle přesných interpretací dětí, např. kočka – kočička – koťátko, ale používali jsme jednotný termín, např. kočka.

Chcete-li si učinit přehled o rozložení množství využitých zvířecích druhů pro tzv. klíčové osoby v rodině, nahlédněte do ilustrující Tabulky č. 13.

Tabulka č. 13: Rozložení počtu využitých zvířecích druhů pro hlavní osoby v KZR

pohlaví	matka	otec	JÁ	sourozenci
♀	12	12	10	sestry - 16
♂	13	17	15	bratři - 16
CELKEM	19	23	21	27

Z Tabulky č. 13 vyplývá, že nejrozdílněji byl kreslen otec a za ním s malými odstupy „JÁ“, poté následovala matka a nakonec sourozenci. V této spojitosti jsme se zaměřili i na nejoriginálnější volby zvířat.

K nejoriginálnějším zvířecím představitelům jsme počítali volby těch zvířat, která se objevila v celém našem výzkumném souboru KZR jen jedenkrát. Takových zvířat bylo dohromady 14 (býk, červený mravenec, dikobraz, ježek, kráva, krokodýl, leopard, mravenec, můra, srnka, surikata, úhoř, včela, vlk).

Originálnější se ve svých volbách jeví chlapci oproti dívkám, a to v poměru 10:4. Pozoruhodné je, že originalita volby se týkala zejména osoby otce a bratra (4 volby). Na druhou příčku se dostala osoba „JÁ“ se třemi volbami, na další se nachází sestra (2 volby) a poslední v pořadí, s jedinou originální volbou, je osoba matky.

6.3. Kresba začarované třídy

Kresbu začarované třídy (KZT), jak jsme již dříve poznamenali, jsme si vytvořili za účelem zjistit vztahové vazby ve třídě a díky tomu naznačit možnou sociometrii.

V souvislosti s uvedenou modifikací metody Začarované rodiny budeme odpovídat na tři výzkumné otázky, které se k ní vážou. KZT jsme zkusili jako inspiraci u jedné třídy a zúčastnilo se jí celkově 16 dětí, z nichž bylo 7 dívek a 9 chlapců.

Začneme s dokumentací výsledků vztažených k **osmé výzkumné otázce**, která zněla: „*Koho děti nakreslily jako prvního v kresbě začarované třídy?*“ Výsledky jsme zaznamenali do následující tabulky. Podotýkáme, že „spolužáci +“ jsou ti, které má dítě nejvíce rádo, se kterými by jelo rádo na dovolenou a naopak „spolužáci –“ jsou ti, které má dítě méně rádo a „raději by je nechalo doma“.

Tabulka č. 14: Pořadí četnosti prvních voleb zvířat v kresbě začarované třídy

na 1. místě	volba ♀	volba ♂	celkem
SEBE	2	0	2
UČITELKA	2	2	4
spolužáci +	2	5	7
spolužáci –	1	2	3

Podíváme-li se do předchozí tabulky, zjistíme, že byl na prvním místě nejčastěji volen „kladný spolužák“, přičemž jej preferovali především chlapci. Chceme upozornit na zajímavost, která se nám při analýze kreseb vyskytla. Postřehli jsme, že se ve zmíněné tabulce, ve volbě „kladný spolužák“, opakovaně objevil jeden chlapec (*David K. 1*). V dokumentaci dalších výzkumných otázek týkajících se KZT se o chlapci *David K. 1* ještě podrobněji zmíníme.

Prostřednictvím **deváté výzkumné otázky** chceme vymezit nejčastěji volené symboly zvířat, které děti volily pro sebe, učitelku, „kladné“ a „záporné spolužáky“. Zaměříme se i na vliv pohlaví.

Začneme s vyhodnocováním zvířecích voleb pro **sebe**. Nejvíce krát (tedy 2x) děti začarovaly sebe do „myši“ a „zajíce“. Zajímavé je, že volba „myš“ a „zajíc“ se jedenkrát vyskytla u dívek a jedenkrát u chlapců. Ostatní zvířecí druhy byly voleny pouze 1x. Dívky nakreslily sebe dále jako fretku, koně, psa, sovu, šneka, a chlapci jako býka, fenka, opici, papouška, rybu, tygra a želvu. Pro znázornění sebe sama volily děti celkem 14 zvířecích představitelů (dívky – 7; chlapci – 9).

Nyní popíšeme volby zvířat pro **paní učitelku**, která, jak jsme výše uvedli, nebyla při této metodě přítomna ve třídě. Nejčastějším symbolem pro paní učitelku se stala „kočka“ s celkovým počtem voleb pět, na druhé místo se zapsala „sova“ s počtem tři. Na následujících pozicích se objevila zvířata, jež byla volena jen jedenkrát. Dívky znázornily učitelku ještě jako klokánka, králíka, psa, a chlapci jako hada, kuře, morče,

želvu a žirafu. Děti zvolily pro paní učitelku celkem 10 zvířecích druhů (5 druhů dívky a 7 chlapci).

Dále si budeme detailně všimnout voleb zvířat pro **spolužáky**. Pro volby „kladných spolužáků“ jsme sestavili Tabulku č. 15 a pro volby „záporných spolužáků“ Tabulku č. 16.

Tabulka č. 15: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro „kladné spolužáky“

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ⊕ SPOLUŽÁKŮ
1.	kočka	5
1.	křeček	5
2.	králík	3
2.	pes	3
3.	had	2
3.	sova	2
3.	tygr	2
3.	želva	2

Z uvedené tabulky je zřejmé, že probandi použili nejčastěji pro „kladného spolužáka“ symbol „kočka“ a „křeček“. Pod kategorií „křeček“ jsme zahrnuli označení „morče“ (jež se objevilo pouze jedenkrát), protože se malý hlodavec často pletou, a lidé jim dávají stejná jména.

Další v pořadí jsou zvířecí druhy: „králík“ a „pes“, které si děti zvolily, avšak hned za nimi se vyskytly druhy zvířat: „had“, „sova“, „tygr“ a „želva“. Na čtvrtých místech se nacházela zvířata, která byla nakreslena pouze jednou. Máme na mysli motýla, opici, papouška, pštros, pterodaktyla, rybu, šneka, veverku a žirafu.

Pro „kladné spolužáky“ si žáci celkově vybrali 17 rozdílných zvířecích představitelů (dívky – 9; chlapci – 14). Nicméně pro znázornění „záporných spolužáků“ volili 19 zvířecích symbolů (10 různých symbolů vybraly dívky a 15 chlapci). V následující Tabulce č. 16 uvedeme četnosti zvířat reprezentující „záporné spolužáky“.

Tabulka č. 16: Četnosti nejčastějších zvířecích symbolů pro „záporné spolužáky“

Pořadí	Zvíře	Počet voleb ⊖ SPOLUŽÁKŮ
1.	pes	7
2.	lev	3
3.	gekon	2
3.	kůň	2
3.	medvěd	2
3.	slon	2
3.	tygr	2
3.	žirafa	2

Nejčastějším symbolem pro „záporné spolužáky“ se stal „pes“. Třebaže bychom mohli říci, že „pes je nejlepší přítel člověka,“ zde se nám promítl pes i jako zvíře, ze kterého jde strach. Zajímavé je, že tento symbol představoval vždy jen jednoho žáka (*Adam 1*). Na dotaz, proč jej tak začarovali, nám děti odpověděly: „*protože má doma psy (3x); protože má rád psy; protože má rád psy a má dva doma; protože má rád psy, má je doma a dělá takový zvuk; protože je někdy hodnej a někdy zlej, tak se k němu pes hodí.*“

Na nadcházejících příčkách se umístili „lev“ a hned za ním „gekon“, „kůň“, „medvěd“, „slon“, „tygr“ a „žirafa“. Na dalších příčkách se objevila zvířata, která byla nakreslena jen jedenkrát, a to byl/a býk, gorila, had, kočka, králik, motýl, myš, papoušek, pavouk, šnek a želva.

Nyní si rozebereme **volby spolužáků dle pohlaví**. Podíváme-li se do Tabulky č. 17, zjistíme z ní, kolik dívek (chlapců) volilo jako „kladné spolužáky“ – spolužačky (♀), spolužáky (♂) a kolik dívek (chlapců) volilo „záporné spolužáky“ – spolužačky (♀), spolužáky (♂).

Tabulka č. 17: Přehled voleb spolužáků

Pohlaví	⊕ ♀	⊕ ♂	⊖ ♀	⊖ ♂
Dívky	13	1	0	14
Chlapci	4	15	3	16

Z uvedené tabulky je zřejmé, že dívky volily nejčastěji pro „kladné spolužáky“ – dívky (v 93 %) a naopak vždy pro „záporné spolužáky“ – chlapce. U chlapců nejsou

volby tak jednoznačné, jak u dívek. Chlapci volili převážně jako „kladné spolužáky“ – chlapce (v 79 %), ale rovněž pro „záporné spolužáky“ vybrali – chlapce, a to z 84 %. Pravděpodobně proto, že se chlapci mezi sebou poměřují i silou, a tím je mohou „ohrožovat“ i jiní kluci spíše než dívky. Zároveň se nám zde potvrzuje vývojový jev vážící se k mladšímu školnímu věku. V tomto věku se pohlaví oddělují, dívky se „nechtějí kamarádit“ s chlapci.

Přestože jsme pracovali s počtem 16 dětí, z nichž bylo 7 dívek a 9 chlapců, objevuje se nám v předešlé tabulce větší počet voleb chlapců. Mělo by být zaznamenáno 14 „kladných“ a 14 „záporných“ voleb u dívek a u chlapců 18 voleb, protože však jeden chlapec nakreslil místo dvou „kladných“ a dvou „záporných spolužáků“ tři, přibyl nám počet voleb.

Na závěr podkapitoly týkající se KZT odpovíme na **desátou výzkumnou otázku**, jež se vztahuje k volbám konkrétních spolužáků. Předložíme a popíšeme následující Tabulku č. 18, která shrnuje volby oblíbenějších a méně oblíbených spolužáků.

Tabulka č. 18: Přehled voleb „kladných“ a „záporných spolužáků“

spolužák	⊕	⊖
Adam 1	0	12
Alena 1	3	2
Aneta K. 1	2	1
Aneta S. 1	3	0
Aneta V. 1	0	0
David H. 1	1	4
David K. 1	6	1
Eliška 1	3	0
Filip B. 1	3	1
Filip L. 1	1	2
Michal 1	1	4
Ondra 1	2	4
Tom T. 1	2	2
Tom Z. 1	0	0
Zuzka A. 1	4	0
Zuzka H. 1	2	0

Tabulka celkem jasně ukazuje na „nejoblíbenějšího“ žáka – *David K. I*, který nás počtem voleb velice překvapil, jelikož se ve třídě nijak zvlášť neprojevoval, jevil se jako nenápadný kluk. Paní učitelka nám o chlapci sdělila, že je chytrý, neprůbojný a všechny děti ho mají rády (když mají vytvořit dvojice, tak se o něj téměř „perou“). Podíváme-li se na kresbu *David K. I* (viz příloha č. 10), pak nás na první pohled zaujme velikost zvířat. Chlapec sebe i paní učitelku nakreslil nápadně menší, než své spolužáky. Můžeme tím potvrdit neprůbojnost chlapce.

Za nejméně oblíbeného žáka bychom mohli s opatrností pokládat chlapce – *Adam I*, který získal 12 záporných voleb od spolužáků, z nichž byl 7x začarován jako „pes“ (viz výše). Zajímavé je, že *Adam I* nakreslil sebe v kresbě začarované rodiny také jako „pes“. Když jsme se zeptali, proč začaroval sebe jako psa, odpověděl: „*protože mi maminka říká, že štěkám jako pes.*“ Třídní učitelka nás informovala o chlapcových špatných komunikačních schopnostech, rovněž nám taktně naznačila, že je „jednodušší“. Zvláštní je, že se chlapec v KZT znázornil jako malá „myš“ (na okraji), prý: „*protože se pořád někde schovávám*“ (viz příloha č. 11). K tomu jen dodáváme, že jde o urostlejšího chlapce, nikoli malého a drobného. Kresba lidské postavy i volná kresba napovídají, že má *Adam I* rád auta a traktory s nimiž si hraje, a pejsky, které má doma (dva).

V našem výzkumném souboru dětí se vyskytli dva žáci, kteří nebyli voleni vůbec – *Aneta V. I* a *Tom Z. I*. Můžeme dedukovat, že žáci, kteří nebyli voleni vůbec, patří mezi spolužáky „neutrální“, tím myslíme, že nikomu nijak zvlášť „nevadí“, ale ani nepatří mezi nejoblíbenější spolužáky. Žáci na ně pravděpodobně nemají vyhraněný názor, ale nesmíme zapomínat, že v naší instrukci byl přesně zadaný počet voleb, nemohli tedy zvolit všechny spolužáky.

Pro doplnění uvádíme nejoriginálnější zvířecí symboly volené v kresbě začarované třídy. K těmto symbolům jsme přiřadili volby zvířat, které se objevily v KZT pouze jedenkrát. Tudiž jsme mezi nejoriginálnější zařadili osm zvířat (fenek, fretka, klokanek, kuře, pavouk, pštros, pterodaktyl, veverka).

Na rozdíl od kresby začarované rodiny, kde se jevili originálnější ve svých volbách chlapci, v KZT to byly naopak dívky. Rozdíl však nebyl tak markantní jako u KZR, jednalo se o rozdíl dvou voleb, jež můžeme znázornit poměrem 5:3. Originalita voleb se týkala především „spolužáků kladných“ (3 volby), za nimi následovalo

znázornění „sebe“ a učitelky (2 volby) a nejméně originálních voleb zaznamenáváme u „spoluzáků záporných“ (1 volba).

6.4. Volné téma

Kresbou bez zadání, tzv. volným tématem čili volnou kresbou se budeme zabývat v poslední **jedenácté výzkumné otázce**. Pokusíme se zjistit, zda se v kresbě projeví pro učitele některé zajímavé diagnostické prvky nebo momenty, jestliže v ní nejsou děti nasměrovány – není určeno téma, děti kreslí, co chtějí. Celkově jsme zpracovali 48 kreseb, z níž bylo 20 kreseb od dívek a 28 od chlapců.

Obecně můžeme shrnout, že děti kreslí to, co je momentálně ovlivňuje, např. začátek školního roku, roční období, Vánoce apod. Dále kreslí, co se jim líbí, co mají rády a co rády dělají, co si přejí, o co se zajímají nebo kreslí svoje silné radostné zážitky. Příklady uvádíme v přílohách č. 12 – 29.

Pokud se zastavíme nad analýzou kreseb vybraných do příloh, zmíníme se nejprve o kresbě *Aneta V. 1* (viz příloha č. 12), která nakreslila školní pomůcky, v době, kdy začínal školní rok, s tímto obdobím souvisí podzim, jehož téma si zvolili *Filip L. 1* a *Michal 1* (viz přílohy č. 13, 14).

Anna 2 (viz příloha č. 15) nakreslila jejich dům a *Hana 2* (viz příloha č. 16) srdíčka, „protože má ráda svoji rodinu.“ *Karolína 2* (viz příloha č. 17) nakreslila pejska, „kterého jsem stavěla ze sněhu, mám ráda pejsky.“ *Václav 2* (viz příloha č. 18) nakreslil jejich zahradu, na které je skluzavka a kůlnička, protože rád pracuje a hraje si na zahradě.

Objevili se i kresby počítačových her, např. *Kryštof 2* nakreslil počítačovou hru „MINECRAFT“, kterou hraje s kamarádem Filipem; *René 3* nakreslil „symbionty“, na které se dívá na počítači (viz přílohy č. 19, 20).

Žáci kreslili i své oblíbené hračky, jako příklad uvedeme kresbu *Aleš 3* (viz příloha č. 21), který nakreslil závodní auto, „protože si rád hraje s auty.“ Nicméně chlapec dodal, že si buď hraje s „autíčky“, nebo hry na počítači (automobilové závody).

Děti ztvárnily i činnosti, které rády dělají. *Michaela 2* (viz příloha č. 22) nakreslila karate, které cvičí ona s Karolínkou a Danielkou. Potvrdilo se nám, že v mladším školním věku je pro dítě důležitá „škola.“ Nejen, že ji děti kreslily, jak jsme výše uvedli, na začátku školního roku, ale vyskytla se nám i v dalších kresbách,

např. *Martin 2* (viz příloha č. 23). *Martin 2*: „nakreslil jsem školu a v ní pana ředitele; v pravém okně je naše třída; nakreslil jsem ji proto, že sem rád chodím.“

Do kreseb se nám promítly i „oblasti“, které žáky zajímají. V kresbě *Adam 2* se objevila druhá světová válka. K tomu nám řekl, že se o ní dozvěděl z televize. A také v kresbě *Jiří 3 – Titanic*, o němž viděl film a zajímá se o něj (viz přílohy č. 24, 25).

Probandi často kreslili pohádkové bytosti, nebo postavy z televizních seriálů, např. kresba *Jan 2* a *Dominik 3* (viz přílohy č. 26, 27). *Jan 2* nakreslil „Homera ze Simpsonových“ a *Dominik 3* „Michala z Kouzelné školy;“ „protože se rád na něj dívá v TV“ (dostali jsme stejnou odpověď od obou chlapců). *Jana 3* (viz příloha č. 28) nakreslila princeznu Štěpánku z televizní pohádky „Čertova nevěsta,“ protože se jí líbila.

Jako poslední ukázkou volné kresby uvedeme kresbu *Eliška 3* (viz příloha č. 29), která nakreslila obrázek z dovolené. Dívka nám sdělila, že byla na dovolené s tetou, že se jí tam moc líbilo a že by tam chtěla zůstat.

Konstatujeme, že pomocí této metody můžeme zjistit, co je pro dítě důležité, co rádo dělá a o co se zajímá. Kresbu je rovněž nutno doplnit jinými psychologickými metodami, např. rozhovorem s dítětem. Avšak z pohledu kvantitativního výzkumu musíme souhlasit s Matějčkem, Strohbachovou (1981), kteří tvrdí, že volné téma je nepraktické, protože podává nepřehledné výsledky a ochuzuje nás o přesnější diagnostické možnosti.

7. Diskuze

V předchozí kapitole jsme se podrobněji věnovali analýze výsledků našeho výzkumného souboru dětí, které navštěvovaly druhou třídu základní školy. Zkoumaný vzorek pojímal 51 dětí. V teoretické části jsme se snažili charakterizovat tento výzkumný soubor dětí a přiblížit problematiku dětské kresby, z níž jsme vycházeli při posuzování kreseb v praktické části.

Výsledky šetření nám umožnily vyslovit následující závěry, které budeme popisovat podle jednotlivých kresebných metod (přidáme hodnocení určitých kvalitativních znaků):

KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

Cílem **první výzkumné otázky** bylo zjistit, zda existuje v kresbě lidské postavy rozdíl mezi mentálním a chronologickým věkem dětí. Po vyhodnocení výsledků bylo zjištěno, že u většiny dětí je mentální věk nižší než jejich věk chronologický. Po rozhovoru s třídními učiteli zkoumaných dětí vyšlo najevo, že se u některých dětí potvrdila jejich mentální úroveň, ale u jiných „vyšla“ spíše naopak. Přisuzujeme to „dnešní době“, která s sebou nese rozdílné (zdá se, zajímavější) aktivity, než je kreslení. Jako příklad uvádíme kresby čtyř chlapců.

Příloha č. 30 je kresba *Michal 1*, jehož rozdíl mezi mentálním a chronologickým věkem vyšel 1,1. Paní učitelka nám sdělila, že *Michal 1*, je chytrý a nadaný kluk, se kterým doma rodiče „pracují“, rovněž jej nazvala „hercem, který se stane nejspíš jednou bohémem.“ Opačný příklad nalezneme v příloze č. 31. Jedná se o kresbu *Dominik 3*, jehož rozdíl vyšel v záporném čísle (-2,81). Učitelka nám o chlapci poskytla následující informace. Uvedla, že *Dominik 3* má problémy v oblasti zrakového, sluchového vnímání a grafomotoriky, dále má nedostatky v paměti, koncentrační těžkosti, a je u něho patrné lehké mentální postižení. Kresby *Michal 1* a *Dominik 3* tedy odpovídají jejich mentálním schopnostem. Ale kresby *Jiří 3* a *Tomáš Z. 1* neodpovídají jejich mentální úrovni. V kresbě *Jiří 3* (viz příloha č. 32) sice vyšel mentální věk v porovnání s věkem chronologickým shodně. Nicméně po rozhovoru s učitelkou jsme se dozvěděli, že *Jiří 3* má výrazně oslabenou zrakovou, sluchovou perцепci a grafomotoriku, vyskytuje se u něj nápadná pomalost a nelze vyloučit vývoj ve směru ke specifickým vývojovým poruchám učení. Paní učitelka ale dodala, že *Jiří 3* rád a poměrně často kreslí zvláště prostorové objekty, které se mu velice daří. Poslední kresbou, kterou zde

popíšeme, bude kresba *Tomáš Z. 1* (viz příloha č. 33), jehož rozdíl vyšel v záporném čísle (-0,9). O *Tomáš Z. 1* nám učitelka řekla, že jde o chytrého chlapce, ale jevíly se u něj znaky hyperaktivity a problémy s grafomotorikou. Proto „vinu“ za jeho výkon přisuzujeme spíše možné hyperaktivitě.

Druhá výzkumná otázka sleduje kresby dívek a chlapců, zaměřuje se na rozdíly mezi pohlavími v kresbě lidské postavy. Rozdíly mezi pohlavími se opravdu vyskytly. S opatrností konstatujeme, že chlapecké výsledky byly „lepší“. Neboť průměrný chronologický věk dívek a chlapců se rovnal, ale průměrný mentální věk u chlapců dosahoval vyššího věku, přesně sedmi let a třech měsíců. U dívek dosahoval mentální věk pouze šesti let a devíti měsíců. Rozdíl mezi pohlavími tedy činil šest měsíců. I když jsou většinou kresby dívek preciznější a vyskytuje se v nich více detailů (oblečení, účes, detail očí apod.), nezjistili jsme, proč v našem výzkumném souboru dětí dosáhli vyššího skóre chlapci. Možným důvodem je zpřísnění Harrisova hodnocení u dívek (např. „dívky za 10 bodů z kresby dosáhnou mentálního věku 4 let, kdežto chlapci dosáhnou stejného mentálního věku již za 8 bodů“), anebo menší záliba dívek v kreslení.

Ve **třetí výzkumné otázce** jsme se zabývali spojitostí mezi úrovní kresby a výsledky školní práce. Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, výsledky žáků mohou být srovnatelné, např. výsledky žáka *Michal 1*, nebo naopak naprosto odlišné, např. výsledky žáka *Jiří 3* (viz Tabulka č. 2). Z tohoto důvodu nepotvrzujeme, ani nevyvracíme výrok, že existuje souvislost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce. Potíž vnímáme v tom, že ještě ve druhé třídě jsou známky spíše motivací. Domníváme se, že by se tato spojitost mohla ve větší míře projevit u starších dětí, které jsou již hodnoceny širším spektrem známek.

U **čtvrté výzkumné otázky** jsme se zajímali o projevy úzkosti v kresbách dětí, které se vyskytly v podobě překreslování, gumování, nových pokusů kresby, perseverace, popř. v podobě nevyváženosti v proporcích. V našich kresbách jsme sice našli některé znaky úzkosti: překreslování a gumování (viz přílohy č. 1 a č. 2), nevyváženost v proporcích (viz přílohy č. 3, č. 4, a č. 5), a perseveraci (viz přílohy č. 6 a č. 7), které považujeme za velmi významné. Přesto nemusí vždy ukazovat na úzkost dítěte. Například často gumovat může dítě, které je snaživější nebo až perfekcionistické. S diagnostikou „úzkosti“ musíme být velice opatrní a vyhýbat se příliš zbrklým závěrům.

Při hledání odpovědi na **pátou výzkumnou otázku**, která zněla: „*Vyskytují se v některých kresbách znaky organicity, které vyvodili manželé Švancarovi?*“; se nám podařilo odhalit znaky organického poškození mozku pouze v jedné kresbě (viz příloha č. 8). Stanovenou kresbu můžeme podložit skutečností, že jde o holčičku se středně těžkým mentálním postižením – s Downovým syndromem.

Dalšími znaky a strukturami kresby, kterými jsme se zabývali jen okrajově, jsme také zanesli do Tabulky č. 1 a č. 2. V osmém sloupečku s názvem „**osoba**“ jsme zaznamenali volbu osoby, kterou dítě nakreslilo. Pro osobu ženy jsme zvolili znak „♀“, pro osobu muže znak „♂“, pro znázornění sebe písmeno „S“ a pro zobrazení „pouhé“ postavy písmeno „P“. Volby jsme zaznamenali až po naší otázce: „Co jsi nakreslil/a?“ Odpovědi byly různé, např. „nakreslil/a jsem holku, kluka, mámu, Mr. Beana, námořníka, postavu, princeznu, sebe, sestřičku, spolužačku, strejdu, tetu“ a další. Již dříve jsme podotýkali, že jsme uplatnili pouze kresbu „jediné“ lidské postavy. Za účelem zjistit, zda dítě nakreslí své pohlaví, nebo nikoli. Pokud dítě nakreslilo své pohlaví, může to být orientačním signálem dobré identifikace. Vždy záleží na vývojové úrovni jedince a rovněž na jeho pocitech. Například *Eliška 3* nakreslila „*tetu, jak se vrátila opálená ze svatební cesty, protože je na mě moc hodná, hodně jsme spolu cestovaly.*“

Pro zajímavost jsme do zmíněné tabulky, devátého sloupečku s označeným výrazem „**KRAJINA**“ uvedli „-“ jestliže dítě nakreslilo pouze postavu bez „nějakého prostředí“. „K“ v případě, že dítě nenakreslilo jen postavu, ale znázornilo i prostředí s určitou atmosférou (viz příloha č. 7), takové kresby se vyskytly v 50 % v našem výzkumném souboru dětí. Totožné bylo i rozčlenění mezi pohlavími (u dívek i u chlapců se kresby s „K“ objevovaly v 50 %).

V posledním sloupečku pojmenovaném „**necelé kresby**“ (viz Tabulky č. 1, č. 2) jsme poznamenali kresby, které „nebyly celé“. Kupříkladu namísto celé postavy dívka nakreslila pouze hlavu (viz příloha č. 1). Poznámky jsme si udělali z důvodu porovnávání rozdílů mentálního a chronologického věku. Jestliže dítě nenakreslilo celou postavu, automaticky přicházelo o body, což by mohlo zkreslit (snížit) jeho celkovou „vývojovou úroveň“.

KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY

Zmíněná metoda se týkala dvou výzkumných otázek, které si následně vyhodnotíme. **Šestá výzkumná otázka** sleduje, koho dítě nakreslilo na prvním místě,

neboť předpokládáme, že je pro dítě nejdůležitější člen rodiny. Výsledky jsme zaznamenali do Tabulky č. 3, z níž vyplývá, že na prvním místě byl nejčastěji volen tatínek. Domníváme se, že nejspíše ve většině rodin, našeho testovaného vzorku, je právě tatínek vůdčí osobností a tzv. hlavou rodiny.

U **sedmé výzkumné otázky** jsme se zabývali symboly zvolených zvířat. Zaměříme se na nejčastější symboly zvířat, které děti volily pro své matky, otce, sebe a sourozence, a to i z pohledu pohlaví. Začneme se zvířecími volbami pro maminku (viz Tabulky č. 4, č. 5), kde ji na prvním místě prezentuje u dívek i u chlapců „kočka“. U dívek „vyhrála“ volba „kočka“ jednoznačně s pěti volbami, avšak u chlapců „skončila“ pouze s jedinou volbou navíc před symbolem „pták“. Nesmíme zapomenout uvést, že naše kategorie „pták“ byla pojímána obšírněji. Do kategorie jsme zahrnuli i ptáky s rozdílnou individuální symbolikou, jako jsou sojka, papoušek a orel. Soudíme, že i z tohoto důvodu se nám objevuje symbol „pták“ na předním místě v pořadí. Celkem děti pro znázornění maminky volily 19 zvířecích druhů.

Postavu tatínka u dívek zobrazoval nejčastěji „pes“ a u chlapců „medvěd“ (viz Tabulky č. 6 a č. 7). Dohromady získal symbol „medvěd“ nejvyšší počet voleb. Děti začarovaly tatínka celkem do 23 zvířecích představitelů.

Pokud se zaměříme na volbu zvířete pro vlastní osobu a nahlédneme do Tabulky č. 8 a č. 9, zjistíme, že nejčastěji voleným zvířecím druhem, byla u dívek „kočka“ a u chlapců „pes“. „Kočka“ však překonala zvířecí druhy „motýl“ a „pes“ pouze o jedinou volbu, tudíž její „vítězství“ není zcela jednoznačné. Kdybychom chtěli jmenovat zvíře, které ve volbě pro „JÁ“ dosáhlo celkově nejvyššího počtu voleb, zvítězil by „pes“. Probandi vybrali pro sebe sama celkově 21 zvířecích symbolů.

Nyní shrneme vyhodnocení posledních začarovaných osob, kterými byli sourozenci (viz Tabulky č. 10, č. 11). Nejčastějším projekčním obrazem sester byla bezesporu „kočka“, leč u chlapců nebyl výběr tak zřejmý. S nejvyšším počtem voleb se na prvním místě umístili „had“ a „prase“, ale těsně za nimi se zařadili „kocour“ a „opice“. Do kategorie „opice“ jsme začlenili i zvířecí symbol „gorila“. „Kočka/kocour“ získal/a nejvíce voleb od dětí našeho výzkumného souboru. Pro znázornění sourozenců si žáci zvolili 27 rozdílných zvířecích představitelů.

Do Tabulky č. 12 jsme zaznamenali celkové zastoupení jednotlivých zvířat v KZR dle pohlaví. První dvě nejčastěji volená zvířata jsou identická u dívek i u chlapců, přičemž vyšší skóre mají oba zvířecí druhy u dívek. Jednalo se o zvířecí

symboly „kočka“ a „pes“. Předpokládáme, že zvířata kočka a pes jsou pro děti nejznámější, zná je „každé malé dítě“, a proto se nejčastěji vyskytovala.

V našem testovaném vzorku dětí se vyskytly tři páry dvojčat. Pro zajímavost uvedeme **kresby dvojčat Daniela 2 a Karolína 2** (viz přílohy č. 34, č. 35). *Daniela 2* nakreslila nejprve sebe jako zajíce, protože „*hodně běhám jako zajíc*“, poté tatínka jako psa, o němž nám sdělila: „*že když na nás pes štěká, tak na něho štěká, aby přestal*.“ Jako dalšího člena rodiny začarovala *Daniela 2* maminku do kočky, protože je prý hodně unavená, tak jako kočka. Na čtvrtém a pátém místě nakreslila své sestřičky. Pro *Karolína 2* vybrala symbol berušky, ale nevěděla proč. Sestřičku Nikolku zobrazila jako tučňáka, protože „*se trochu batolí jako tučňák*.“ *Karolína 2* zvolila pro svou zvířecí rodinu většinou rozdílné zvířecí druhy. Prvního začarovala tatínka ovšem také do psa, protože „*taťka s naším pejskem mi přijdou stejní, protože mají takový silný hlas, protože Beníček štěká tak hlasitě*.“ Třetí místo v pořadí obsadila maminka, kterou nakreslila jako motýla, nevěděla však proč. Opět se na čtvrtém a pátém místě objevili zvířecí reprezentanti sestřiček. Nejprve *Karolína 2* začarovala do kočičí podoby Nikolku, u níž nám nesdělila důvod své volby. Jako poslední nakreslila *Daniela 2*, pro kterou vybrala zvířecí symbol surikaty, protože „*se podobá surikatě*.“ Podobnost kreseb spatřujeme ve volbě zvířecího představitele pro tatínka, kterého dívky začarovaly mezi prvními. Zvolily pro něj symbol psa, kterému přisoudili obdobné zdůvodnění. Když jsme s třídní učitelkou rozebírali kresby, zaměřili jsme se i na tuto podobnost. Paní učitelka nám sdělila, že jde o fungující rodinu, kde je tatínek občas trochu cholerický (což se nám v kresbě potvrdilo). Ačkoli jsme našli v kresbách *Daniela 2* a *Karolína 2* určitou souvislost, nevyskytla se u všech jejich voleb a to je důkazem, že „každý to vnímá jinak“. Každý člověk je „originál“, a proto musíme ke každému jedinci přistupovat individuálně.

Dále jsme vyzozorovali, že probandi kreslili převážně **nukleární rodinu**, tj. matku, otce, sebe a případné sourozence. Zastoupení dalších osob bylo jen ojedinělé, přesto se v některých kresbách vyskytly. Děti nakreslily své prarodiče v případě, pokud s nimi žijí v jedné domácnosti, nebo když se o ně hodně starají. V jedné kresbě se nám dokonce objevil pes začarovaný do berušky. Když jsme se dítěte tázali, proč začarovalo i psa, odpovědělo: „*protože je jako člen rodiny*.“ Jde však o „venkovního“ psa.

Rovněž jsme si všímali, zda v kresbě **chybí některý člen rodiny**, protože většinou, ten kdo není nakreslen, není pro dítě důležitý (důvodem mohou být časté

služební cesty, vzdálené studium, opakovaná nepřítomnost doma), nebo může být vynechán proto, že by ho dítě ve své rodině raději nemělo (příčinou může být například strach z rodiče). V našem výzkumném souboru se objevily kresby dětí, v nichž chyběl člen rodiny. Odpovědi, proč děti nenakreslily daného člena rodiny, byly různé, např. „nenakreslil jsem sestřičku, protože už s námi nebydlí; nenakreslil jsem sestru, protože nevím, co dělá a do čeho bych ji měl začarovat (také už s nimi nebydlí); nenakreslil jsem tátu, protože jsem nevěděl, co by mohl být za zvíře.“ Z uvedených příkladů odpovědí soudíme, že děti nenakreslily člena rodiny, protože je pro ně nedůležitý. Další dítě nakreslilo pouze tatínka, maminku a sebe, i když má ještě dva bratry (viz příloha č. 36). Domníváme se, že v tomto případě šlo o pouhou „chamtivost“ dítěte, s cílem ponechat si „svoje“ rodiče jen pro sebe. U dvou kreseb jsme zjistili, že žák nenakreslil sám sebe, což může znamenat nejistý vztah k sobě, pocit méněcennosti, nebo že jej v rodině odstrkují, popř. to, že není začleněn do rodiny nebo citově strádá. Netroufáme si stanovit důvod nenakreslení vlastní osoby, ale spíše se přikláníme k „pocitu méněcennosti“.

Dalším sledovaným aspektem, bylo srovnání zvířecích voleb pro sebe a své rodiče, zda v nich nalezneme možnou **identifikaci** (stejný zvířecí druh). V kresbách *René 3* a *Petr 3* (viz přílohy č. 36, č. 37) jsme zaznamenali identifikaci prostřednictvím stejných zvířecích druhů. U kresby *René 3* šlo o znázornění „celé“ rodiny (i když z předešlého odstavce víme, že dva své bratry vůbec nenakreslil) začarované do koňů. *Petr 3* nakreslil tatínka, sebe a maminku jako morčata a ostatní členy rodiny – sestry začaroval do kočky a psa. Obecně bychom mohli shrnout, že „blízkost, napoutanost“ na členy rodiny znamená, že děti mají bližší a „těsnější“ vztahy, buď s rodiči, nebo se sourozenci. Vyhledali jsme i stejné zvířecí druhy vlastní osoby s osobou sourozence (viz příloha č. 38). Jedním z možných vysvětlení je, že opravdu mají děti nadstandardní vztah ke svým sourozencům, anebo je to důsledek jakési kompenzace méně pozitivního vztahu s rodiči. Případnou identifikaci jsme odhalili i mezi rodiči, které nakreslil *Tomáš T. 1* jako netopýry (viz příloha č. 39) a dodal, že je tak nakreslil proto, že „*sedí jako netopýři.*“

Podíváme-li se na kresby z hlediska **celkového dojmu**, kterým na nás působí, můžeme kresby roztřídit do dvou skupin. Rozdělit je na ty, jejichž zvířata se k sobě v dané kresbě „hodí“ a na ty, jejichž zvířata k sobě „nehodí“ (např. jsou z jiného životního prostředí, viz příloha č. 40). Z uvedené kresby cítíme, že vztahy v této rodině jsou nejspíše složitější. Odhadujeme, že se jednalo o individualisty. Pozorujeme malou

propojenost mezi jednotlivými zvířaty – členy rodiny. Zvířata se k sobě „nehodí“, každé má své teritorium. Patrně si každý snaží zajistit svoje místo v rodině. Nemusí to však nutně dokládat špatné vztahy v rodině, rovněž to nemusí prezentovat tzv. agresivní zvířata.

Při analýze individuálních kreseb nás tedy upoutala skutečnost, že některé kresby působily dojmem **rodinné intimity a sounáležitosti**. Tento dojem vzbuzoval nejen jediný použitý zvířecí druh (pro všechny členy rodiny), ale i společná „aktivita“ zvířat (např. blízkost a spojení kreseb, stejný směr chůze, zvýraznění společného prostoru). Přesto se v některých kresbách vyskytly znaky, které můžeme hodnotit jako vyjádření **„izolace“ určitého člena rodiny**. V našem souboru se takovéto charakteristiky objevily jen ojediněle, ale bezpochyby by si zasluhovaly další pozornost. Například jsme se setkali s rybkou v akváriu mezi ostatními volnými zvířaty jiného druhu (viz příloha č. 39). Kresbu *Eliška 3* (viz příloha č. 38) posuzujeme s většími nesnázemi, protože se zde vyskytují dvě rybky v akváriu, z čehož můžeme usuzovat bližší vztah mezi sourozenci prezentující ryby ve společném akváriu (jak bylo uvedeno výše).

Vrátíme-li se k termínu **agresivní zvířata**, který používáme ve významu nebezpečného zvířete (člena rodiny) pro dítě, musíme upozornit, že záleží především na individuální výpovědi dítěte. Pro nás může být nebezpečný např. had, lev a pes, ale pro někoho jiného může znamenat něco zcela odlišného. Jako příklad jsme již dříve popsali rozdílné výpovědi dětí (*Alena 1* a *Ondra 1*), jež hovořily o zvoleném zvířecím představiteli – lvovi. Druhým příkladem, o kterém se zmíníme, bude volba kočky viděná z různých pohledů dětí. *David K. 1* začaroval svoji sestřičku do kočky, protože „je hodná.“ Zatímco *David H. 1* zvolil kočku jako symbol pro svou maminku, protože „kočky nemá ráda.“ Odůvodnění *David H. 1* se nám zdá nezvyklé a napovídá o ambivalentním vztahu k matce. Přesto nemůžeme „dělat závěry“ prostřednictvím jedné kresby. Musíme si uvědomit, že kresba je pouze pomocnou diagnostickou metodou, kterou je nutno doplnit dalšími metodami (amnestická data, rozhovory, ...).

Posledními aspekty, kterými se budeme zabývat v KZR bude **aspekt velikosti a barevnosti**. Pokud začneme velikostí, můžeme obecně říci, že čím větší postava (zvíře), tím je pro dítě významnější. Malá postava (zvíře) může znamenat „malý význam“, nebo touha učinit daného člověka malým a bezvýznamným. Rovněž může velikost postavy (zvířete) naznačit míru sebevědomí dítěte, nebo kresleného člověka z pohledu dítěte. Při posouzení velikosti jednotlivých zvířat jsme započítali jen opravdu

výraznou odlišnost v kontextu celé začarované rodiny. V šesti kresbách se nám objevila nápadná velikost některého zvířete (člena rodiny). Ve čtyřech případech se jednalo o výrazné znázornění sebe, v jednom případě tatínka a v jednom bratra. Z uvedeného vyplývá, že dítě pomocí velikosti může zobrazit buď důležitost, nebo obavu z daného člena rodiny, proto záleží na osobní interpretaci dítěte. Jak jsme již zmínili, dalším možným kritériem pro hodnocení kresby může být její barevnost, při níž musíme zohledňovat mnoho faktorů (kulturní vlivy, móda a jiné). Zpravidla extrovertní děti používají větší počet barev na rozdíl od introvertů. Barevnost kreseb může také vypovídat o citové vyrovnanosti dítěte, nebo o jeho tendenci ke smutku, úzkosti a odporu k někomu či něčemu (v případě používání tmavých barev a malého počtu barev). Většina našich kreseb byla pestrá a adekvátně barevná, jen výjimečně se vyskytovaly poněkud „smutnější“ zvířecí rodiny (kreslené 2 – 3 barvami). Ovšem v interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu. Uvedené aspekty je možno sledovat v kresbě začarované rodiny i v kresbě lidské postavy.

KRESBA ZAČAROVANÉ TŘÍDY

Předloženou metodu jsme modifikovali na základě metody Kresby začarované rodiny a vyzkoušeli ji pouze u jedné třídy našeho testovaného vzorku dětí. Nejprve začneme s vyhodnocováním osmé výzkumné otázky, která se spolu s devátou a desátou výzkumnou otázkou týkala kresby začarované třídy.

Cílem **osmé výzkumné otázky** bylo zjistit, koho děti nejčastěji nakreslily jako prvního. Ze sběrné Tabulky č. 14 určíme, že na prvním místě byl nejčastěji volen „kladný spolužák“, jehož volbu preferovali zejména chlapci. Z výsledku usuzujeme, že se žáci v této době nejvíce soustředí na své spolužáky – kamarády, nikoli na sebe či učitelku. Zajímavostí zůstává, že se ve volbě „kladný spolužák“ opakovaně objevil jeden chlapec (*David K. 1*), který následně získal „status nejoblíbenějšího žáka“ ve třídě, poněvadž získal nejvíce kladných voleb.

Zaměříme se nyní na shrnutí odpovědí k **deváté výzkumné otázce**, kterou jsme zjišťovali, jaké zvířecí symboly volily děti nejčastěji pro sebe, učitelku, „kladné“ a „záporné spolužáky“. Nakonec jsme rozebrali volby spolužáků dle pohlaví. V našem výzkumném souboru se ve zvířecích volbách pro sebe vyskytovaly nejčastěji (tedy 2x) dvě zvířata: „myš“ a „zajíc“. Pozoruhodné je, že volba „myš“ a „zajíc“ se objevila u dívek i u chlapců jedenkrát. Pro sebe vybrali probandi celkem 14 zvířecích zástupců a pro paní učitelku celkem 10 zvířecích zástupců.

Připomínáme, že paní učitelka nebyla při této kresbě přítomna ve třídě. Nejčastějším symbolem pro paní učitelku se stala „kočka“ s pěti volbami a na druhé místo se umístila „sova“ se třemi volbami. Děti, které začarovaly paní učitelku do „kočka“ odůvodnily svoji volbu slovy: *„protože je hodná (2x); protože kočka je chytrá a paní učitelka taky; protože je mrštná; protože je k nám milá a taky protože má ráda kočičky.“* Volbu „sova“ zdůvodnily následovně: *„protože je taková chytrá paní učitelka; protože je chytrá jako sova a hodně nás toho naučí; protože nás hodně naučí.“* Z uvedených odpovědí soudíme, že jde o oblíbenou učitelku, což jsme při našem výzkumu sami vyzorovali. Dodáváme, že z našeho pohledu jde o „mistryni ve svém oboru.“ V jediné kresbě se postava paní učitelky objevila jako agresivní zvíře – „had“. Pro toto vyhodnocení jsme použili výpověď dítěte, která zněla: *„protože, když udělám nějakou lumpárnu, tak hned vystartuje.“* Z vlastního pozorování bychom chtěli poukázat na fakt, že jde o hyperaktivního a sebestředného žáka, který si rád vymýšlí a stejně tak je rád středem pozornosti. Proto nepřisuzujeme tomuto výroku velkou vážnost.

Dále si budeme všimnout voleb zvířat pro spolužáky, pro které jsme sestavili Tabulky č. 15 a č. 16. Ze sběrné Tabulky č. 15 vyplývá, že pro „kladného spolužáka“ děti nejčastěji volily zvířecí druh „kočka“ a „křeček“. Kategorii „křeček“ jsme chápali obširněji, jelikož jsme do ní zařadili i označení „morče“ vyskytující se pouze jedenkrát. Důvodem pro zařazení morčete do kategorie „křeček“ bylo přesvědčení, že se lidem tyto malé hlodavci často pletou a tak jim dávají stejná jména. Pro znázornění „kladných spolužáků“ zvolili žáci celkem 17 rozdílných zvířecích představitelů a 19 zvířecích představitelů vybrali pro „záporné spolužáky“. Nejčastějším symbolem pro „záporné spolužáky“ se stal „pes“. Ačkoliv většinou vnímáme psa „jako nejlepšího přítele člověka“, zde se nám pes promítl i jako zvíře agresivní. Zajímavostí je, že tento zvířecí symbol představoval vždy stejného žáka (*Adam 1*), o němž jsme se podrobněji zmiňovali v předchozí kapitole.

Přehled voleb spolužáků dle pohlaví zachycuje Tabulka č. 17. Z níž vyčteme, že dívky zvolily nejčastěji pro „kladné spolužáky“ – dívky a pro „záporné“ – chlapce. Tato jednoznačnost se však nevyskytovala u chlapců, kteří převážně volili jako „kladné spolužáky“ – chlapce a také pro „záporné spolužáky“ vybrali většinou chlapce. Domníváme se, že výsledky dopadly takto, protože chlapci se mezi sebou poměřují i fyzickou silou. Proto je mohou pravděpodobněji více „ohrožovat“ jiní chlapci než dívky. Uvedené výsledky rovněž odpovídají věkovému období zkoumaných dětí,

období mladšího školního věku, pro něž je typické „kategorizování skupiny“ na dívky a na chlapce.

Prostřednictvím **desáté výzkumné otázky**, která se vztahuje ke konkrétním volbám spolužáků, jsme zjistili jméno „nejoblíbenějšího“ žáka a jméno patrně nejméně oblíbeného žáka ve třídě. „Status nejoblíbenějšího žáka“ jsme připsali žákovi *David K. I*, který získal nejvíce kladných voleb a pouze jednu volbu zápornou. *Adam I* naopak s opatrností považujeme za nejméně oblíbeného žáka, který nezískal ani jednu kladnou volbu. Podrobněji se o této problematice zmiňujeme v předchozí kapitole. V našem zkoumaném souboru dětí se objevili dva žáci, kteří nebyli voleni vůbec. Můžeme dedukovat, že žáci, kteří nebyli voleni vůbec – *Aneta V. I* a *Tom Z. I* (viz Tabulka č. 18) se řadí do skupiny spolužáků „neutrálních“. Tím myslíme, že nikomu nijak mimořádně „nevadí“, ale také se neřadí k nejoblíbenějším spolužákům. Spolužáci na ně nejspíš nemají vyhraněný názor. Musíme mít však na paměti, že v naší instrukci byl přesně zadaný počet voleb, děti tedy nemohly zvolit a nakreslit všechny spolužáky.

KZT můžeme použít jako východisko pro zjištění potenciálních vztahů ve třídě. Učiteli by tato metoda mohla mnohé naznačit. Například mnohonásobné záporné volby stejného žáka by měly upoutat učitelovu pozornost. Mohly by být signálem nevhodného žákova chování – mohl by být agresorem ve třídě (šikana).

Nyní se podíváme na kresby z hlediska případné **identifikace** mezi jednotlivými zvířecími druhy v dané kresbě. V našem vzorku se nevyskytla ani jediná identifikace (stejný zvířecí druh). Důvodem je pravděpodobně jiný socializační mechanismus než v rodině. Pro rodinu jsou typické intimnější a bližší vztahy než ve školní třídě. Avšak když jsme se zaměřili na **vzdálenost** nakreslené osoby autora k jiné nakreslené osobě, vyšly nám zajímavější výsledky. Nejčastěji se dítě nakreslilo v blízkosti osoby, ze které nemá strach a cítí se u ní v bezpečí. Naopak nejvzdáleněji se nakreslilo od osoby, kterou vnímá jako „nebezpečnou“ (viz příloha č. 41). Objevili se nám i kresby, ve kterých se dítě nakreslilo nad ostatními, tak aby mělo nad všemi nadhled (viz příloha č. 42). Tyto závěry neplatí ale vždy stoprocentně. Nejsou, a ani v našem výzkumném souboru nebyly pravidlem.

Obecně můžeme říci, že děti často volily zvířecí druhy na základě individuální oblíbenosti začarovaných osob, popř. oblíbenosti samotného autora kresby. Nejednou se nám vyskytl výrok: „*nakreslil jsem ji tak proto, že má ráda (kočky, psy, křečky, ...)*.“

Rovněž se vyskytly volby zvířat, které děti vybraly podle velikosti, vlastností a charakteru kreslených osob.

VOLNÉ TÉMA

Při hledání odpovědi na poslední **jedenáctou výzkumnou otázku** jsme se pokusili zjistit, zda se ve „volné kresbě“ projeví některé zajímavé diagnostické prvky nebo momenty, které by mohl učitel využít pro další práci. Snažili jsme se o analýzu naprosto volného tématu, kdy jsme dětem nezadávali téma a děti si tedy mohly kreslit, co chtěly.

Na základně rozborů jednotlivých kreseb si dovoluujeme shrnout naše výsledky (viz přílohy č. 12 – 29). Zjistili jsme, že žáci nakreslili „to“, co je momentálně ovlivňuje – začátek školního roku, Vánoce apod. Zobrazili také „to“, co mají rádi, co se jim líbí, co si přejí, co rádi dělají a o co se zajímají. Přirozeně také znázornili i své silné radostné zážitky. Pomocí použité metody můžeme tedy zjistit, co je pro dítě důležité, co rádo dělá a také o co se zajímá. Úskalí této metody spatřujeme v tom, že nepodává přehledné výsledky, které nemůžeme blíže kategorizovat, a tím nás připravuje o přesnější diagnostické možnosti.

V závěru bychom chtěli zmínit, že se nám lépe hodnotily kresby dětí, které jsme více znali, než kresby těch dětí, které jsme viděli takřka poprvé v životě. Výhodou u kreseb „známých“ dětí bylo spolehnutí se na „svůj vlastní úsudek.“ Nebyli jsme tedy tak závislí na tom, co nám o sobě prozradí žák nebo jeho učitel.

Výzkum mohlo také ovlivnit hromadné zadávání instrukce dané metody a její následné vypracování. U některých žáků sedících v jedné lavici se skutečně objevily podobné kresby. Nevyskytovaly se však tak často, což soudí o určité fantazii dětí.

Z uvedených výsledků vyplývá, že můžeme dětskou kresbu pokládat za cennou diagnostickou pomůcku v práci učitele, kterou je třeba doplnit dalšími psychologickými metodami. Nikdy nesmíme zapomenout, že jde pouze o diagnostickou pomůcku.

Závěr

Samotná kresba je pro dítě důležitým prostředkem k vyjádření vlastní individuality. Výtvarný proces tedy představuje určitou neverbální, symbolickou řeč dítěte. Častokrát dítě prostřednictvím kresby vyjádří své pocity, obavy i tajná přání. Kresba dítěte nám mnohdy prozradí více, než „pouhá slova“. Je nezbytné chápat dětský výtvarný projev v souladu s vývojovými zákonitostmi dětské psychiky při současném respektování specifických zvláštností dětského vyjádření.

Kresebné metody se využívají především v oboru psychologické praxe při zjišťování úrovně psychického a intelektuálního vývoje. Pomocí kresebného projevu můžeme tedy identifikovat schopnosti dítěte, jeho touhy i problémy. Varujeme však před ukvapenými závěry. Z jediné kresby nemůžeme dítě diagnostikovat. Vždy je nutné doplnit a konfrontovat kresbu s dalšími fakty získanými jiným způsobem (např. pozorováním, rozhovorem, anamnézou). V praxi je nutné preferovat individuální přístup, který je vhodné spojit s rozhovorem nad kresbou u každého žáka.

Nejen, že kresba slouží dítěti k vyjádření, ale patří mezi základní činnosti dítěte a rovněž je přirozenou součástí jeho vývoje. Kresbu dítě většinou vnímá jako hru, zábavu, možnost něco vytvářet s příležitostmi svého sebevyjádření.

Předložená diplomová práce věnovaná dětské kresbě byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Záměrem bylo poukázat na dětskou kresbu jako na dobře využitelný diagnostický prostředek, který může pomoci učitelům na prvním stupni základní školy v jeho práci. Smyslem prezentované práce je tedy zejména informovat učitele prvního stupně základní školy o problematice dětské kresby a především o možnostech jejího orientačního posouzení. Snažili jsme se poukázat na široké možnosti využití dětské kresby v kontextu porozumění jeho subjektivní realitě.

V teoretické části jsme se podrobněji zabývali mladším školním věkem, tedy věkovým obdobím našich probandů. Poté jsme se podrobněji věnovali dětské kresbě, jejímu vývoji, využití a nakonec kresebným metodám, které jsme následně využili v empirické části diplomové práce.

Praktická část byla zaměřena na čtyři kresebné metody – na kresbu lidské postavy, kresbu začarované rodiny, kresbu začarované třídy a volné téma. Důkladně jsme se zaměřili na interpretaci jejich zadání, analýzu výsledků a závěrečné shrnutí našeho hodnocení. Propojili jsme přístup psychometrický s přístupem projektivním.

Výzkumná část naší práce probíhala „v terénu“ mezi dětmi a učiteli v druhých třídách základních škol. Realizace byla velmi časově náročná, ale obohatila nás o mnohé zkušenosti. Naše poznatky získané při vypracování diplomové práce bezpochyby využijeme v našem dalším profesním životě. Dětská kresba nám totiž účinně poslouží jako jeden z klíčů k poznávání tajemství dětské osobnosti.

Seznam použité literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi pastelkami – Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let – 1. díl*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0809-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Co si tužky povídaly – Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let – 2. díl*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0895-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Na návštěvě u malíře – Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let – 3. díl*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0951-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky – Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost – Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČAČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 3. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- GOETZ, Michal, UHLÍKOVÁ, Petra. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vydání. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KUCHARSKÁ Anna, MÁJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-217-2.

- KURIC, Josef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vydání. Praha: Avicenum, 1983.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. vydání. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – Specifické poruchy učení*. 3. vydání. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk, STROHBACHOVÁ, Ingrid. *Kresba začarované rodiny. Československá psychologie*. 1981, roč. 25, č. 4, s. 316-329.
- MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vydání. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
- MLČÁK, Zdeněk. *Vybraná témata z psychologie pro učitele*. 1. vydání. Ostrava: Repronis, 1999. ISBN 80-86122-49-2.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: Příručka pro využití dětské kresby „Naše rodina“ a „Začarovaná rodina“ k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vydání. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8.
- NOVÁK, Tomáš. *Táta jako hroch, máma jako holubice: Dětská kresba odhaluje vztahy v rodině. Psychologie Dnes*. 2009, roč. 15, č. 5, s. 12-15. ISSN 1212-9607.
- NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-281-0.
- PESCHAKOVÁ, Lila. *Vývin kresby postavy člověka u dětí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1968, č. 3, s. 259-279.

- PETERSON, Linda Whitney, HARDIN, Milton Edward. *Děti v tísní*. 1. vydání. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7524-237-0.
- PETROVÁ, Alena. K současným problémům psychologie: Kresba začarované rodiny u českých a rakouských dětí. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas paedagogica*. Psychologica 4. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-272-2.
- PETROVSKIJ, Artur Vladimirovič. *Vývojová a pedagogická psychologie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I.: Vývoj člověka do patnácti let*. 4. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- RAŠKOVÁ, Věra. Kresba začarované rodiny. *Děti a my*. 1985, roč. 15, č. 4, s. 21-23.
- READ, Herbert. *Výchova uměním*. 1. vydání. Praha: Odeon, 1967.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SVOBODA, Mojmir a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠTURMA, Jaroslav, VÁGNEROVÁ, Marie. *Kresba postavy: Modifikace testu F. Goodenoughové*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1982.
- ŠVANCARA, Josef. *Kompendium vývojové psychologie*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- ŠVANCARA, Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vydání. Praha: Avicenum, 1980.
- ŠVANCARA, Josef, ŠVANCAROVÁ, Lea. Longitudinální sledování vývoje kresby. *Československá psychologie*. 1972, roč. 16, č. 1, s. 1-14.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. ISBN 80-7044-207-7.
- TŘESHLAVÁ, Zdeňka a kol. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. 2. vydání. Praha: Avicenum, 1983.
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Internetové zdroje

BHAGWAGAR, H'vovi. Child Psychology: What Your Child's Drawings Are Telling You. In: *Loving Your Child* [online]. 2015 [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: <http://www.lovingyourchild.com/2010/07/child-drawing-psychology/>.

Česká Orffova společnost. In: *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/>.

ČOPIKOVÁ, Lucia. Detská kresba. In: *Babetko.rodinka* [online]. 11.01.2014 [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://babetko.rodinka.sk/starame-sa/grafomotorika-kreslenie-pisanie/detska-kresba/>.

GAJDOŠOVÁ, Michaela. Vývoj kresby malých dětí. In: *Infovek* [online]. 12.12.2006 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/index.php?k=41>.

GÜRTLEROVÁ, Danica. O čom vypovedá detská kresba? In: *Mamaaja* [online]. 04.03.2011 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: <http://www.mamaaja.sk/zdravie/psychologia/o-com-vypoveda-detska-kresba/>.

HLADÍKOVÁ, Marie. *Spolupráce učitele s rodiči žáků*. Diplomová práce, vedoucí PhDr. Jaroslav Rezac, CSc., Masarykova univerzita Brno. Obhajoba 6. 6. 2011 (staženo 23. 2. 2015). http://is.muni.cz/th/174174/pedf_m/Spoluprace_ucitele_s_rodici_zaku.doc.pdf.

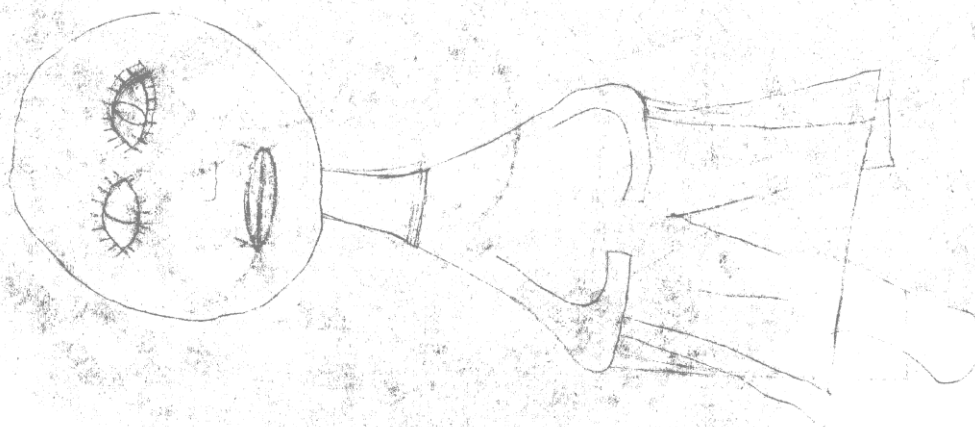
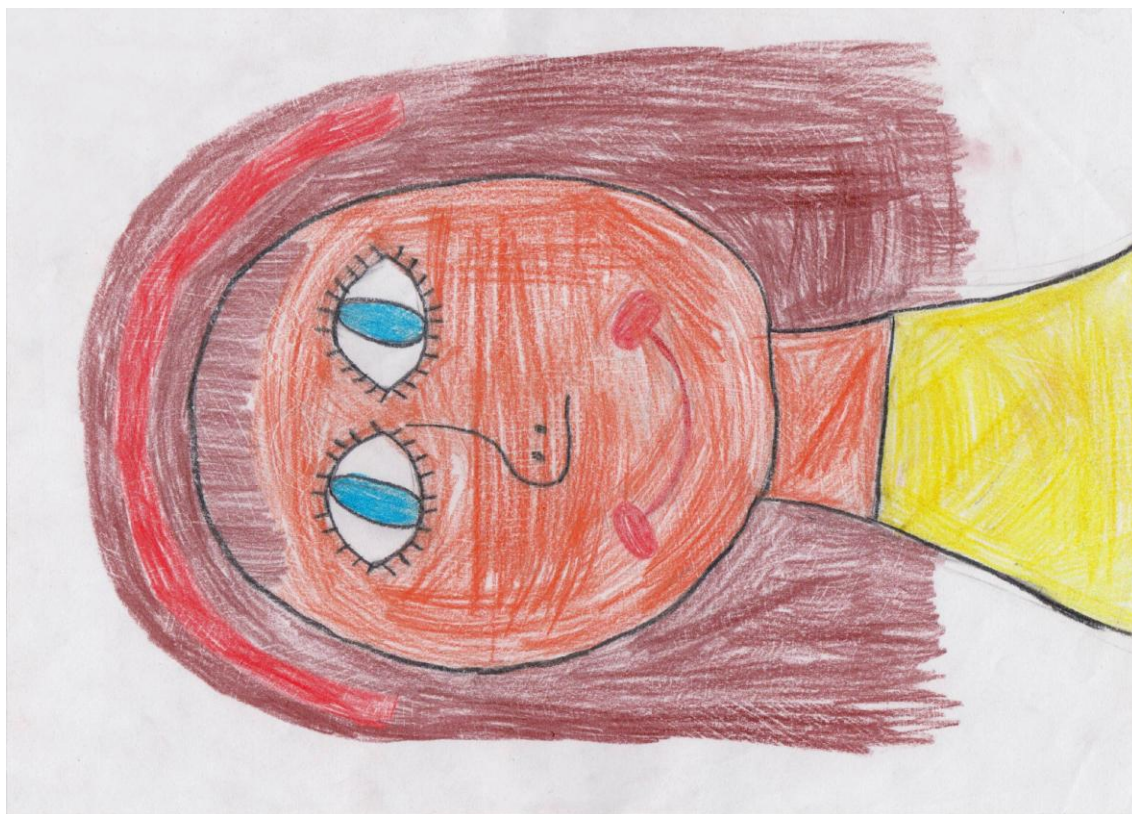
The mystery of a child's drawing. In: *Orange Elephant* [online]. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: http://orange-elephant.com/creative_stories/1.

Seznam příloh vázaných v práci

- Příloha č. 1 – Překreslování (Anna 2)
- Příloha č. 2 – Překreslování (Petr 3)
- Příloha č. 3 – Nevyváženost v proporcích (Michal 3)
- Příloha č. 4 – Nevyváženost v proporcích (Simona S. 3)
- Příloha č. 5 – Nevyváženost v proporcích (Václav 2)
- Příloha č. 6 – Perseverace (Aneta S. 1)
- Příloha č. 7 – Perseverace (Tomáš T. 1)
- Příloha č. 8 – Znaky organicity v kresbě (Alžběta 3)
- Příloha č. 9 – Nejdůležitější člen rodiny (Jiří 3)
- Příloha č. 10 – Kresba začarované třídy (David K. 1)
- Příloha č. 11 – Kresba začarované třídy (Adam 1)
- Příloha č. 12 – Volné téma – školní pomůcky (Aneta V. 1)
- Příloha č. 13 – Volné téma – podzimní strom (Filip L. 1)
- Příloha č. 14 – Volné téma – podzimní drak (Michal 1)
- Příloha č. 15 – Volné téma – rodinný dům (Anna 2)
- Příloha č. 16 – Volné téma – tři srdce (Hana 2)
- Příloha č. 17 – Volné téma – pejsek (Karolína 2)
- Příloha č. 18 – Volné téma – naše zahrada (Václav 2)
- Příloha č. 19 – Volné téma – počítačová hra (Kryštof 2)
- Příloha č. 20 – Volné téma – symbionti (René 3)
- Příloha č. 21 – Volné téma – závodní auto (Aleš 3)
- Příloha č. 22 – Volné téma – karate (Michaela 2)
- Příloha č. 23 – Volné téma – škola (Martin 2)
- Příloha č. 24 – Volné téma – 2. světová válka (Adam 2)
- Příloha č. 25 – Volné téma – Titanic (Jiří 3)
- Příloha č. 26 – Volné téma – Homer ze Simpsonových (Jan 2)
- Příloha č. 27 – Volné téma – Michal z Kouzelné školky (Dominik 3)
- Příloha č. 28 – Volné téma – princezna Štěpánka z pohádky Čertova nevěsta (Jana 3)
- Příloha č. 29 – Volné téma – dovolená u moře (Eliška 3)
- Příloha č. 30 – Kresba lidské postavy (Michal 1)
- Příloha č. 31 – Kresba lidské postavy (Dominik 3)
- Příloha č. 32 – Kresba lidské postavy (Jiří 3)

- Příloha č. 33 – Kresba lidské postavy (Tomáš Z. 1)
- Příloha č. 34 – Kresba začarované rodiny (Daniela 2)
- Příloha č. 35 – Kresba začarované rodiny (Karolína 2)
- Příloha č. 36 – Kresba začarované rodiny (René 3)
- Příloha č. 37 – Kresba začarované rodiny (Petr 3)
- Příloha č. 38 – Kresba začarované rodiny (Eliška 3)
- Příloha č. 39 – Kresba začarované rodiny (Tomáš T. 1)
- Příloha č. 40 – Kresba začarované rodiny (Filip 3)
- Příloha č. 41 – Kresba začarované třídy (Aneta K. 1)
- Příloha č. 42 – Kresba začarované třídy (Aneta V. 1)

Příloha č. 1 – Překreslování (Anna 2)



Příloha č. 2 – Překreslování (Petr 3)



Příloha č. 3 – Nevyváženost v proporcích (Michal 3)



Příloha č. 4 – Nevyváženost v proporcích (Simona S. 3)



Příloha č. 5 – Nevyváženost v proporcích (Václav 2)



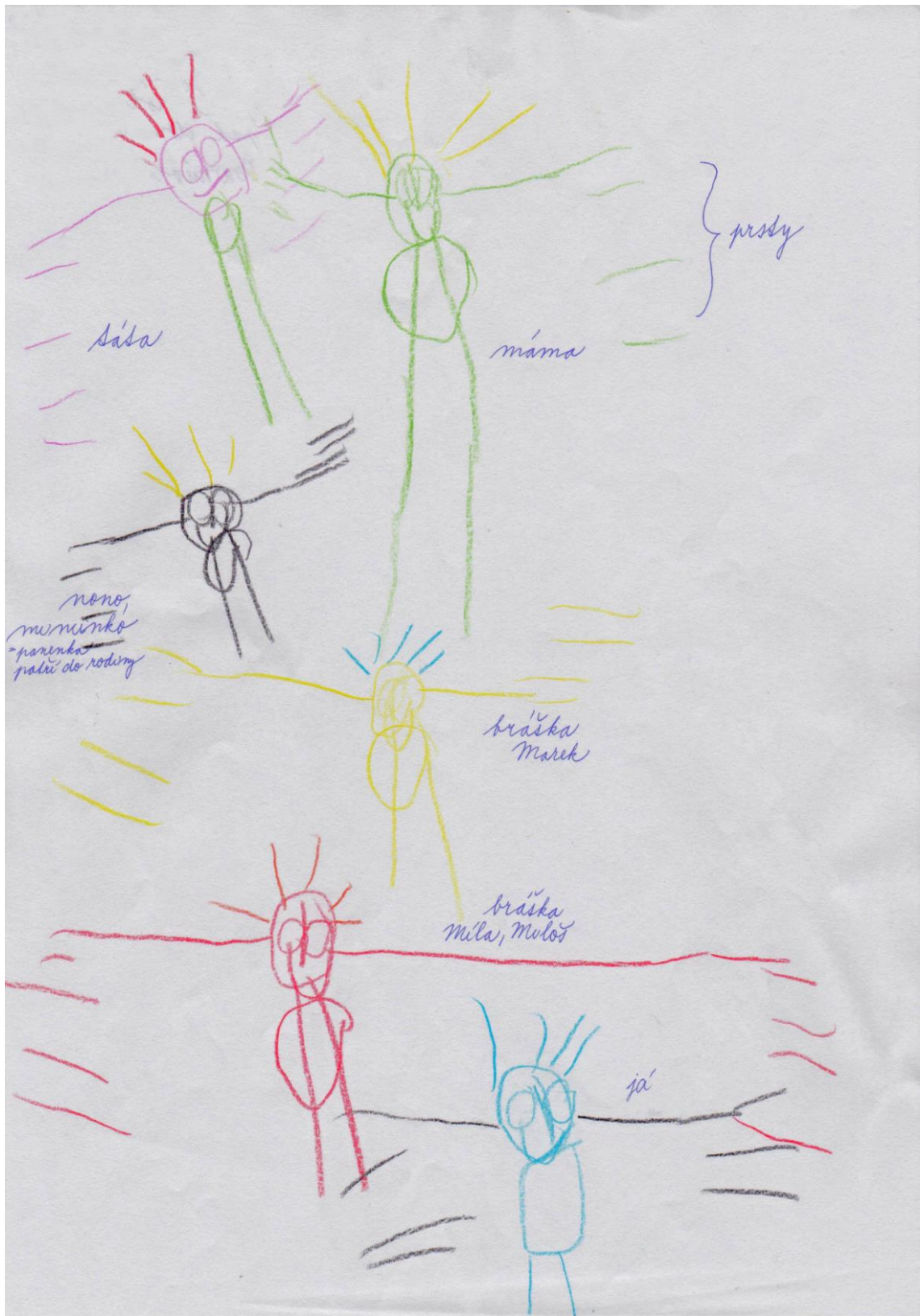
Příloha č. 6 – Perseverace (Aneta S. 1)



Příloha č. 7 – Perseverace (Tomáš T. 1)



Příloha č. 8 – Znaky organicity v kresbě (Alžběta 3)



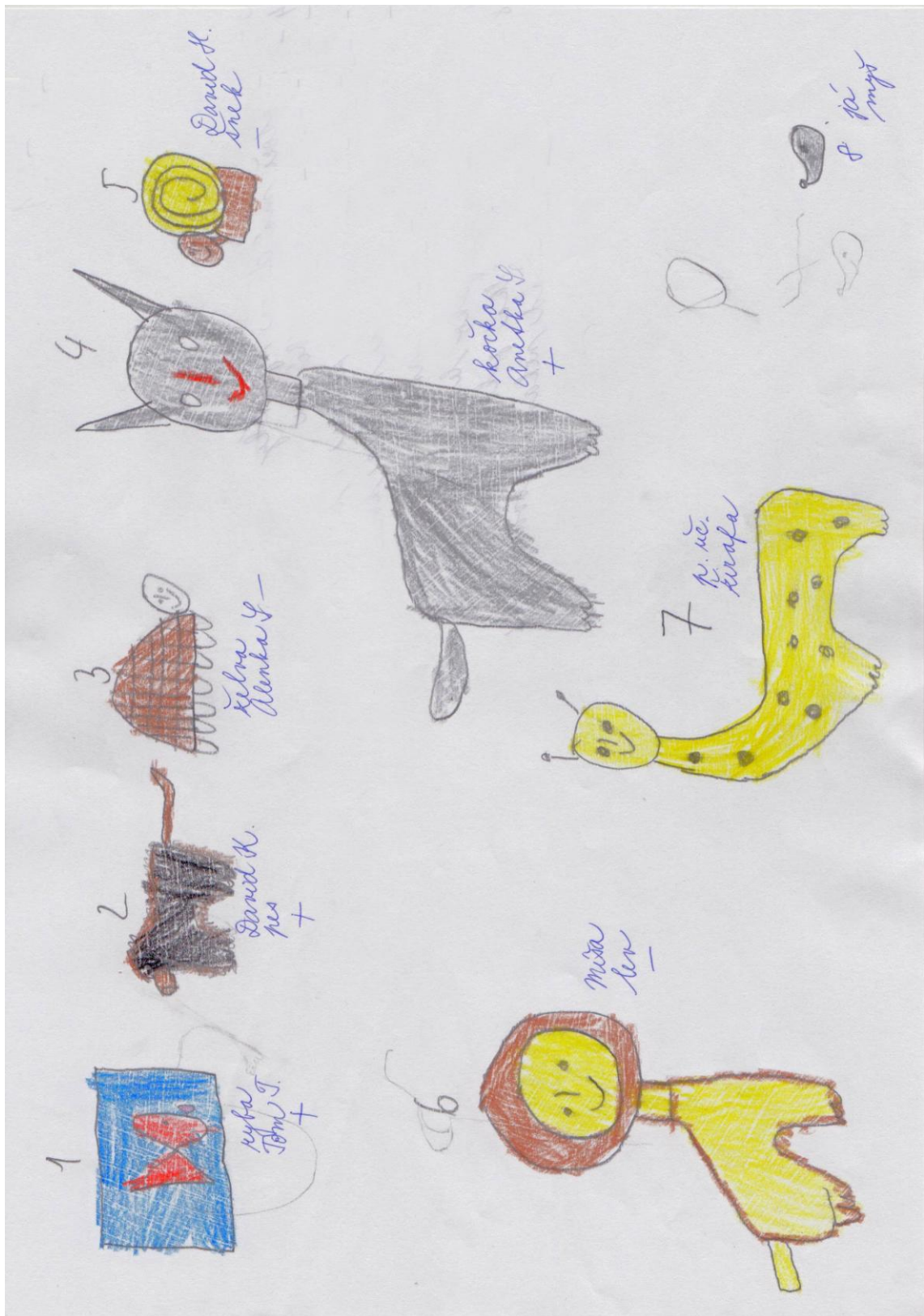
Příloha č. 9 – Nejdůležitější člen rodiny (Jiří 3)



Příloha č. 10 – Kresba začarované třídy (David K. 1)



Příloha č. 11 – Kresba začarované třídy (Adam 1)



Příloha č. 12 – Volné téma – školní pomůcky (Aneta V. 1)



Příloha č. 13 – Volné téma – podzimní strom (Filip L. 1)



Příloha č. 14 – Volné téma – podzimní drak (Michal 1)



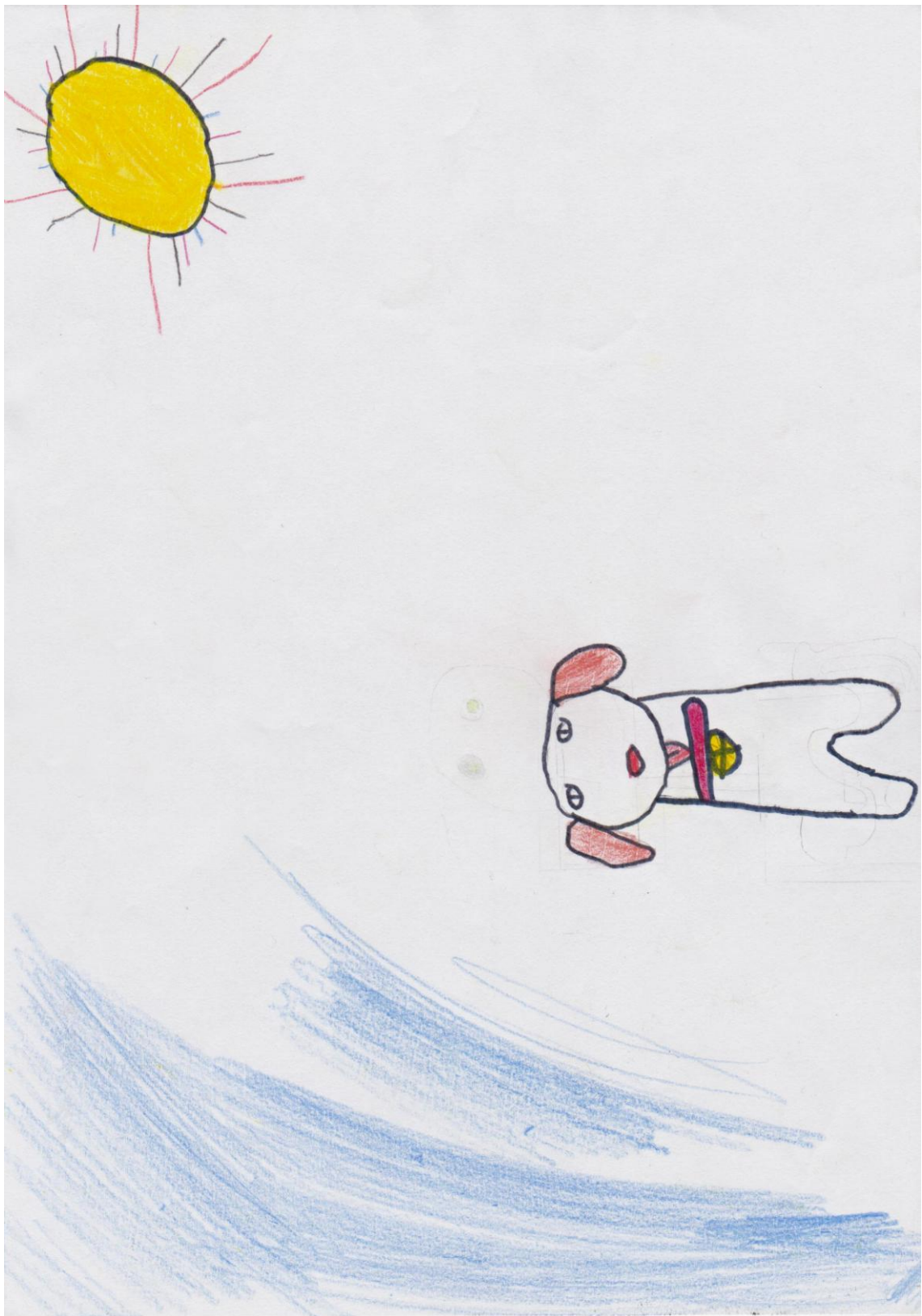
Příloha č. 15 – Volné téma – rodinný dům (Anna 2)



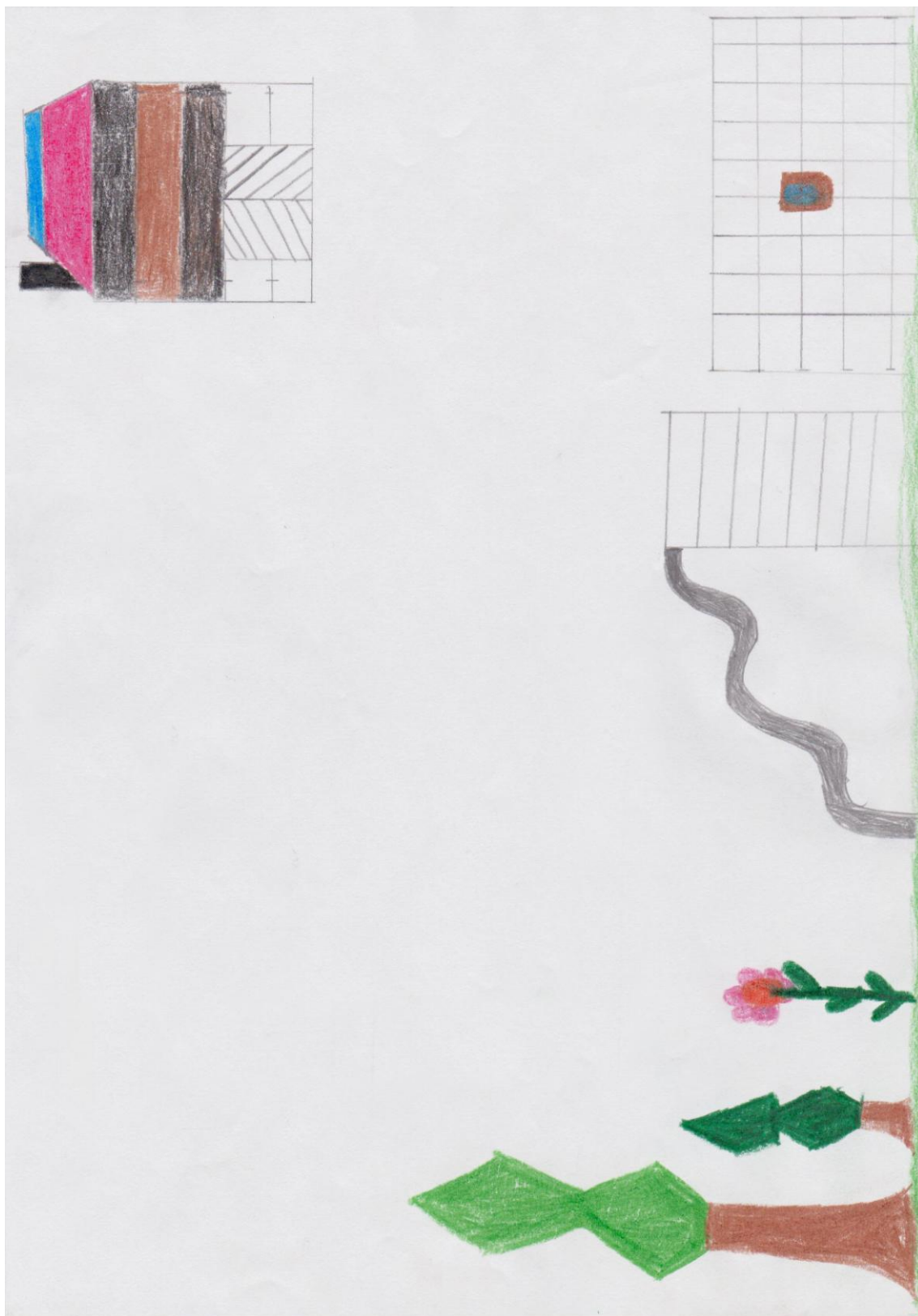
Příloha č. 16 – Volné téma – tři srdce (Hana 2)



Příloha č. 17 – Volné téma – pejsek (Karolína 2)



Příloha č. 18 – Volné téma – naše zahrada (Václav 2)



Příloha č. 19 – Volné téma – počítačová hra (Kryštof 2)



Příloha č. 20 – Volné téma – symbionti (René 3)



Příloha č. 21 – Volné téma – závodní auto (Aleš 3)



Příloha č. 22 – Volné téma – karate (Michaela 2)



Příloha č. 23 – Volné téma – škola (Martin 2)



Příloha č. 24 – Volné téma – 2. světová válka (Adam 2)



Příloha č. 25 – Volné téma – Titanic (Jiří 3)



Příloha č. 26 – Volné téma – Homer ze Simpsonových (Jan 2)



Příloha č. 27 – Volné téma – Michal z Kouzelné školky (Dominik 3)



**Příloha č. 28 – Volné téma – princezna Štěpánka z pohádky Čertova nevěsta
(Jana 3)**



Příloha č. 29 – Volné téma – dovolená u moře (Eliška 3)



Příloha č. 30 – Kresba lidské postavy (Michal 1)



Příloha č. 31 – Kresba lidské postavy (Dominik 3)



Příloha č. 32 – Kresba lidské postavy (Jiří 3)



Příloha č. 33 – Kresba lidské postavy (Tomáš Z. 1)



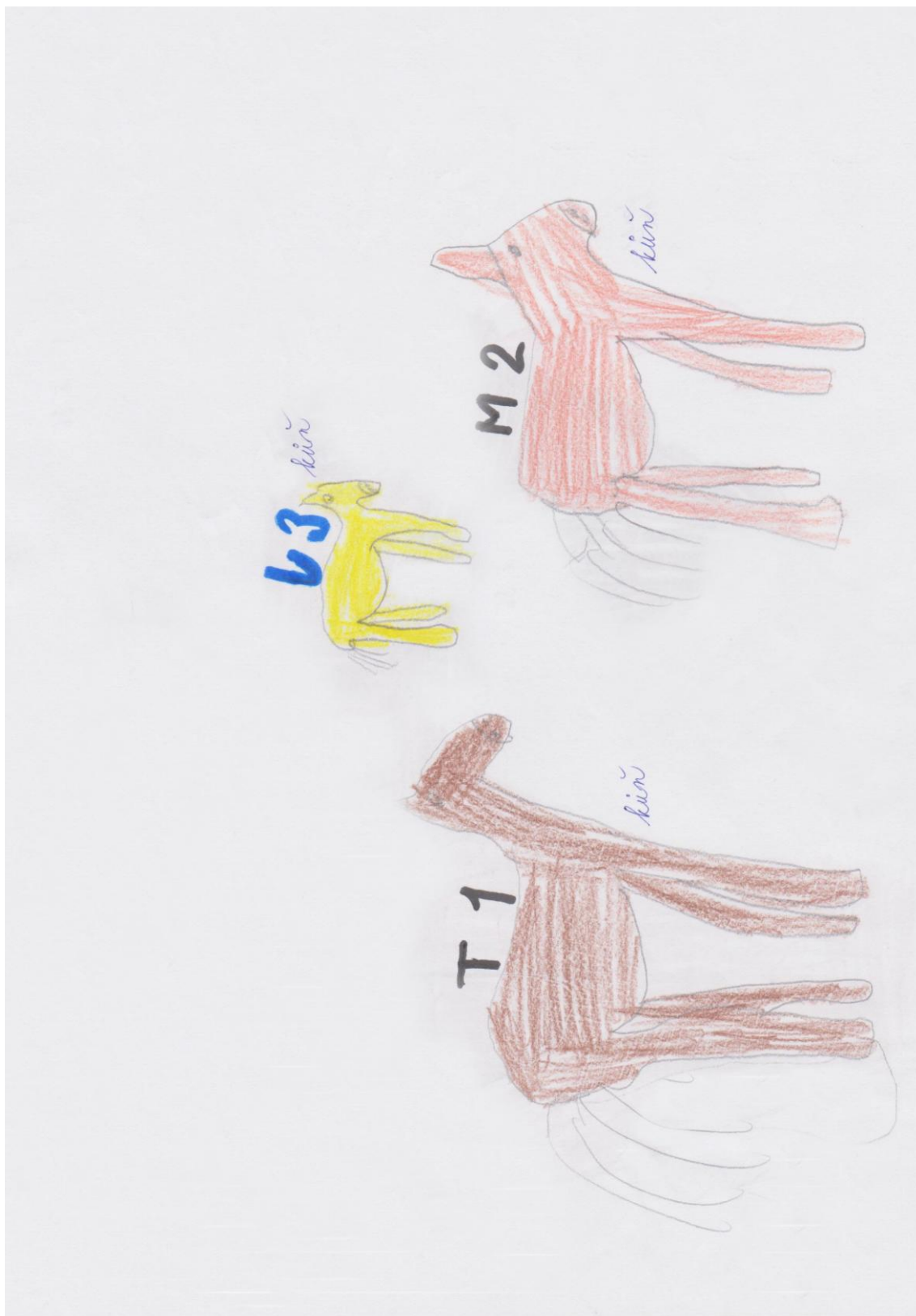
Příloha č. 34 – Kresba začarované rodiny (Daniela 2)



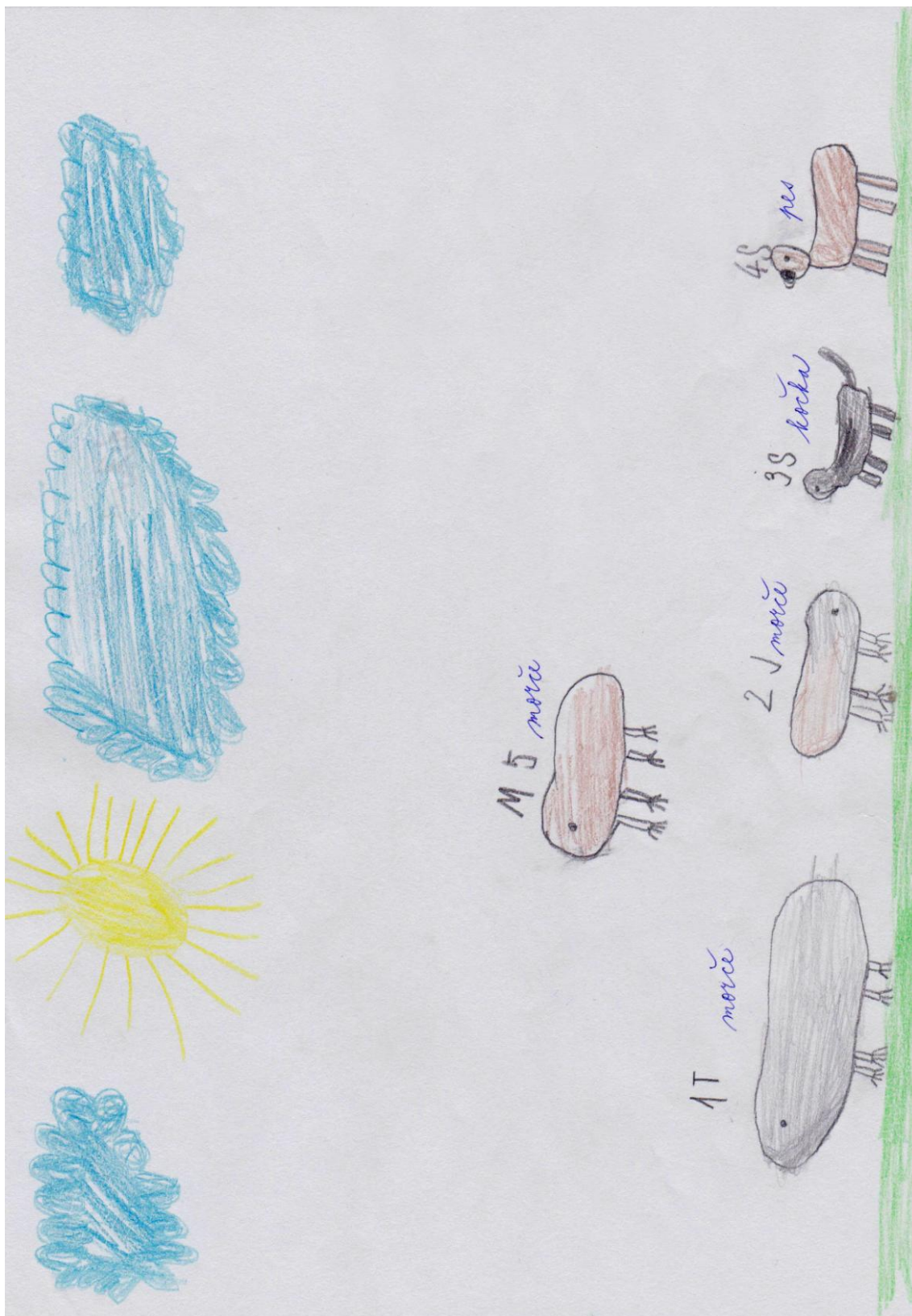
Příloha č. 35 – Kresba začarované rodiny (Karolína 2)



Příloha č. 36 – Kresba začarované rodiny (René 3)



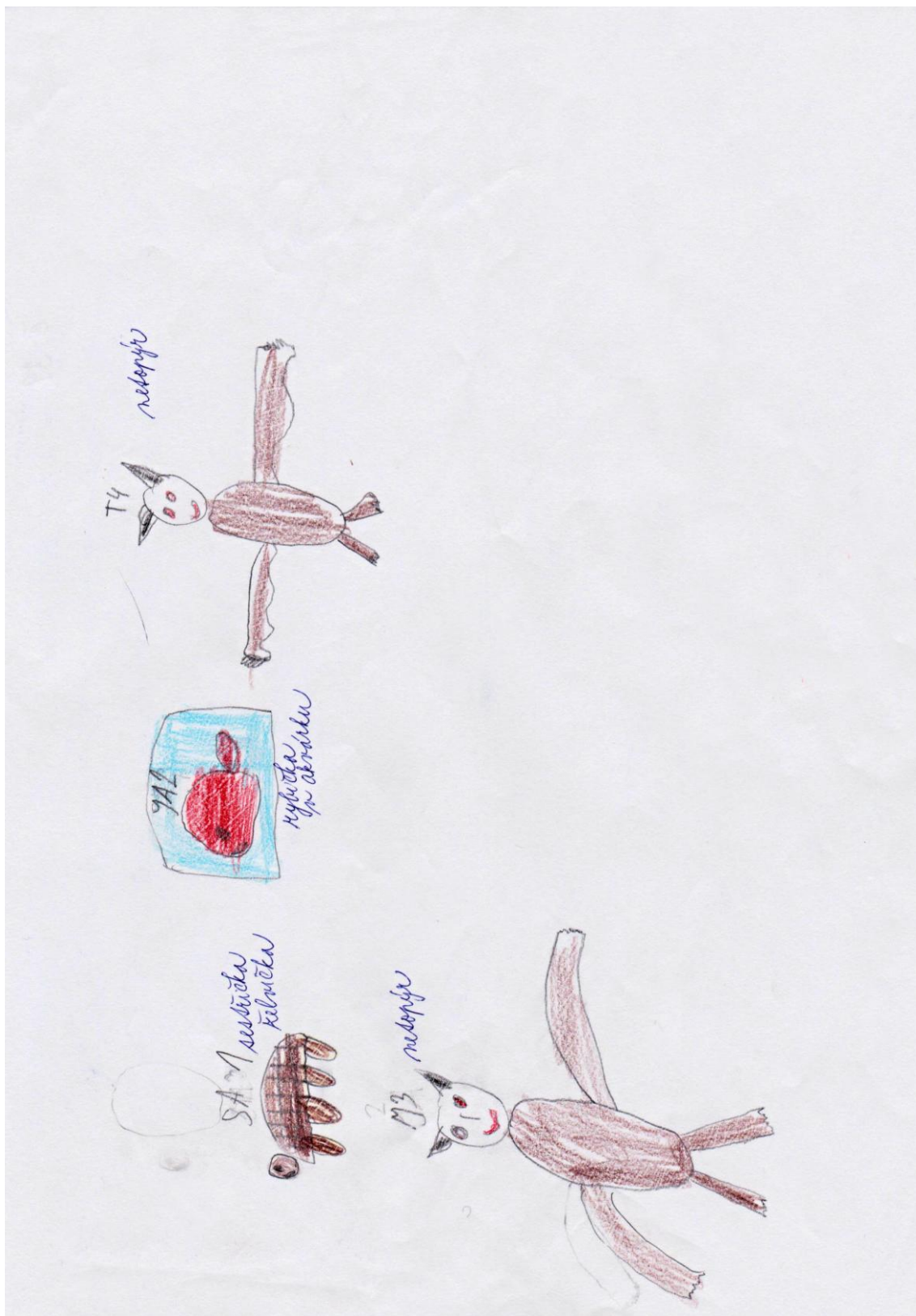
Příloha č. 37 – Kresba začarované rodiny (Petr 3)



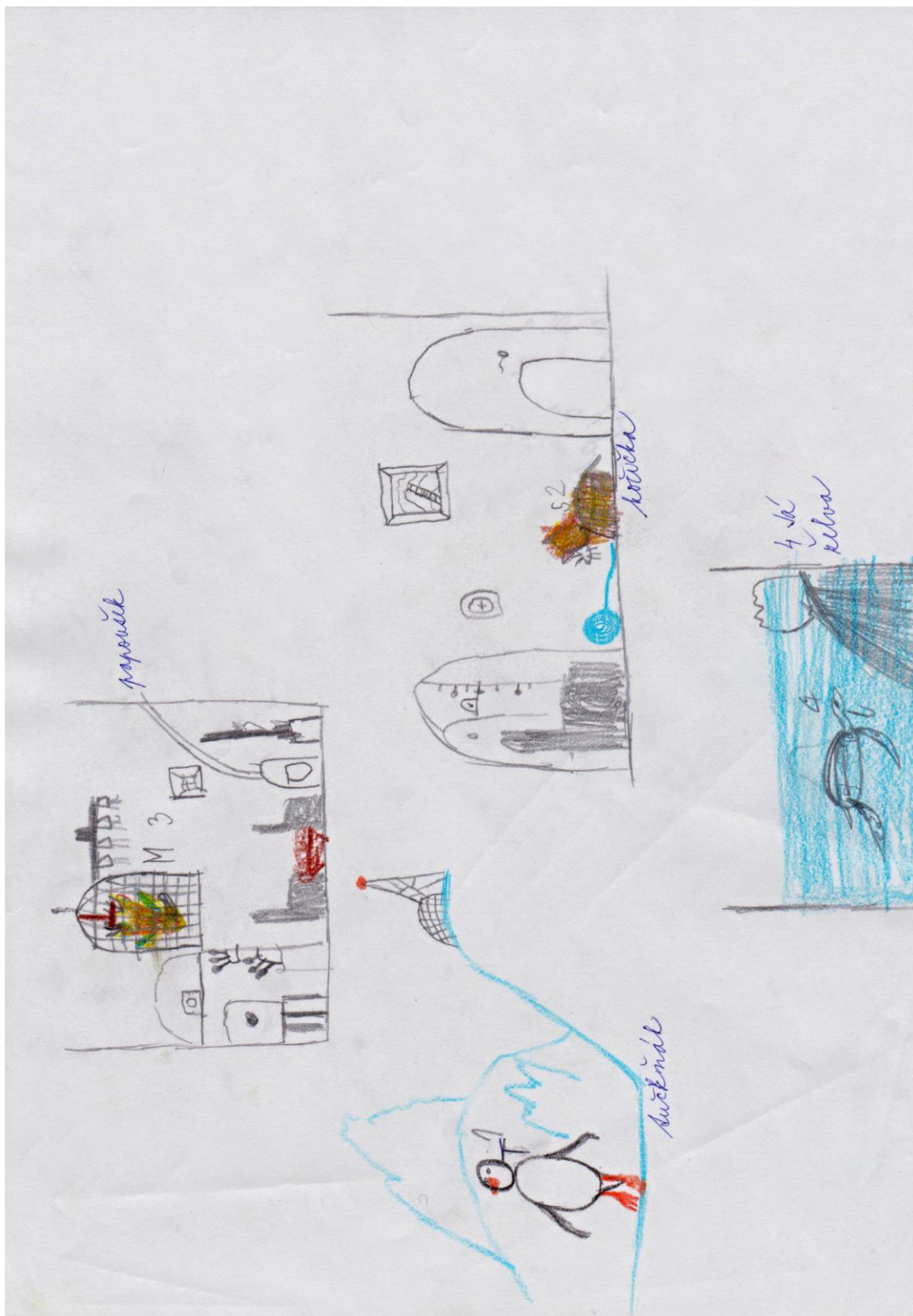
Příloha č. 38 – Kresba začarované rodiny (Eliška 3)



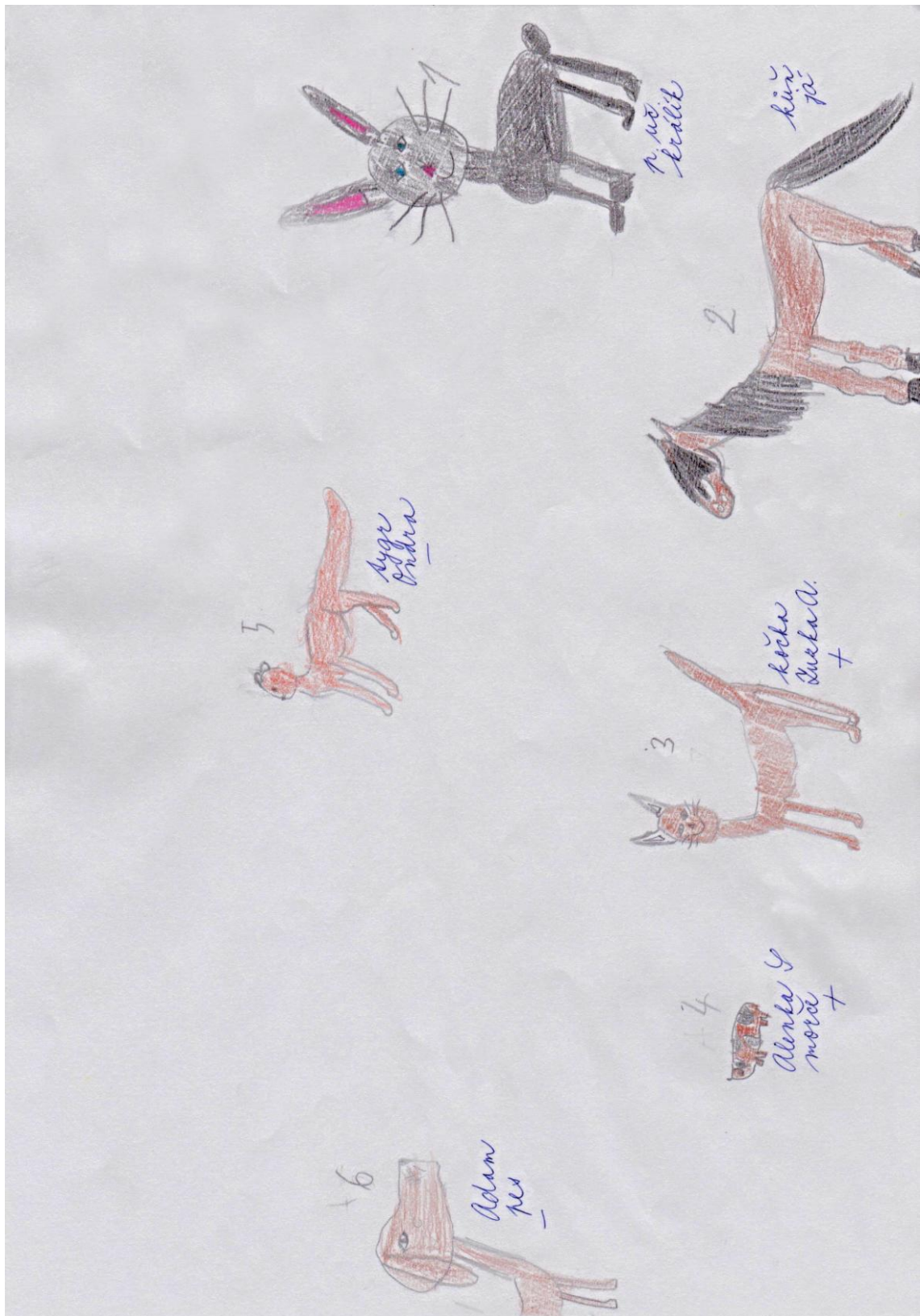
Příloha č. 39 – Kresba začarované rodiny (Tomáš T. 1)



Příloha č. 40 – Kresba začarované rodiny (Filip 3)



Příloha č. 41 – Kresba začarované třídy (Aneta K. 1)



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ludmila Novotná
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Využití dětské kresby jako diagnostické pomůcky v práci učitele.
Název v angličtině:	The Use of Children Drawings as a Diagnostic Aid in the Teachers Work.
Anotace práce:	Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na analýzu dětských kreseb čtyř vybraných metod (kresba lidské postavy, kresba začarované rodiny, kresba začarované třídy, volné téma) u žáků druhých tříd. Je dělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do třech kapitol pojednávajících o dítěti mladšího školního věku a o problematice dětské kresby. Praktická část je tvořena čtyřmi kapitolami, které reflektují informace o našem výzkumném šetření. Pro vyhodnocování kreseb jsme využili přístupu psychometrického a projektivního přístupu.
Klíčová slova:	mladší školní věk, dětská kresba, kresba lidské postavy, kresba začarované rodiny, kresba začarované třídy, volné téma
Anotace v angličtině:	The presented thesis focuses on the analysis of children's drawings of four selected methods (drawing of a human figure, drawing of an enchanted family and class, free topic) made by second-class pupils. It is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part is divided into three chapters dealing with a child at a younger school age and the issue of children's drawings. The practical part consists of four chapters that reflect the information about our research. To evaluate the drawings we used the psychometric and projective approach.
Klíčová slova v angličtině:	younger school age, child's drawing, drawing the human figure, drawing enchanted family, drawing enchanted class, free topic

<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>42 příloh ke čtyřem kresebným metodám:</p> <p>Příloha č. 1 – Překreslování (Anna 2) Příloha č. 2 – Překreslování (Petr 3) Příloha č. 3 – Nevyváženost v proporcích (Michal 3) Příloha č. 4 – Nevyváženost v proporcích (Simona S. 3) Příloha č. 5 – Nevyváženost v proporcích (Václav 2) Příloha č. 6 – Perseverace (Aneta S. 1) Příloha č. 7 – Perseverace (Tomáš T. 1) Příloha č. 8 – Znak organicity v kresbě (Alžběta 3) Příloha č. 9 – Nejdůležitější člen rodiny (Jiří 3)</p> <p>Příloha č. 10 – Příloha č. 11 – Kresba začarované třídy</p> <p>Příloha č. 12 – Příloha č. 29 – Volné téma</p> <p>Příloha č. 30 – Příloha č. 33 – Kresba lidské postavy</p> <p>Příloha č. 34 – Příloha č. 40 – Kresba začarované rodiny</p> <p>Příloha č. 41 – Příloha č. 42 – Kresba začarované třídy</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>90 s.</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český jazyk</p>