

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Štěpánka Richterová

**Odlišnosti v kresbě lidské postavy u dětí z dětských domovů a dětí
vyrůstajících v úplné rodině**

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila pouze zdroje uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 20. 3. 2019

Podpis:

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení práce a užitečné rady, které mi během zpracování poskytovala. Rovněž bych chtěla poděkovat paní zástupkyni Dětského domova v Prostějově paní Adámkové za vstřícnost a poskytnutí informací důležitých pro realizaci. V poslední řadě směřuji poděkování své rodině a přáteli za jejich podporu, vřelá slova a trpělivost.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Charakteristika vývojového období mladšího školního věku	7
1.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	8
1.2 Vývoj poznávacích procesů	9
1.2.1 Vnímání.....	9
1.2.1 Rozvoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů	10
1.2.1 Způsob chápání času	10
1.2.1 Paměť a učení	11
1.3 Vývoj jazykových kompetencí	11
1.3.1 Zvládnutí tištěného a psaného jazyka	12
1.4 Emocionální a sociální vývoj	13
2 Vývoj dětské kresby	14
2.1 Fáze vývoje dětské kresby	15
2.1.1 Fáze dle Vágnerové	15
2.1.2 Stadia dle Příhody	16
2.2 Fáze vývoje kresby lidské postavy	17
2.2.1 Stadium hlavonožce	17
2.2.2 Stadium subjektivně fantazijního zpracování	18
2.2.3 Stadium realistického zobrazení	18
3 Kresba jako diagnostická metoda	19
3.1 Neprojektivní kresebné techniky	20
3.1.1 Kresebné techniky zaměřené na orientační posouzení celkové úrovně rozumových schopností	20
3.2.2 Kresebné techniky zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností	22

3.2 Projektivní kresebné techniky	23
4 Rodinné a institucionální prostředí	25
4.1 Dítě vyrůstající v úplné rodině	25
4.2 Dítě vyrůstající v zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou	27
4.2.1 Zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou	27
4.2.2 Vliv ústavní výchovy na vývoj dítěte.....	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
Úvod	29
5 Výzkumné šetření	29
5.1 Výzkumné metody.....	30
5.2 Průběh výzkumného šetření.....	30
5.2.1 Děti z úplných rodin	30
5.2.2 Děti z dětského domova v Prostějově	31
5.3 Vyhodnocení výsledků	31
5.4 Diskuze	37
Závěr	40
Seznam zkratk	41
Seznam použitých zdrojů.....	42
Seznam příloh	44

Úvod

Kresba je mocný nástroj, který o osobnosti člověka mnoho vypovídá. Výtvarný projev je pro člověka přirozený a tím nám dovoluje nahlédnout do jeho nitra a může tak sloužit jako diagnostická metoda při zjišťování vývojové úrovně dítěte v různých oblastech. Kresbou dítě dokáže vyjádřit své pocity, potřeby a mnoho dalšího. Analýza této kresby může odhalit například trápení dítěte, špatné vztahy v rodině či psychickou deprivaci.

Protože kresba dokáže odhalit různé odchylky ve vývoji dítěte, rozhodla jsem se bakalářskou práci zaměřit na specifika v kresbě lidské postavy dětí vyrůstajících v dětských domovech a na druhé straně dětí vyrůstajících v úplných funkčních rodinách. Hlavním cílem práce je porovnat kresby lidské postavy dětí z obou skupin a výsledky se snažit interpretovat. Zaměřili jsme se především na komparaci hrubých skóre kresby lidské postavy z hlediska výchovného prostředí dítěte (tj. zda dítě vyrůstá v úplné funkční rodině, či v dětském domově) a z hlediska pohlaví probandů.

V teoretické části nejprve charakterizujeme vývojové období mladšího školního věku (z hlediska tělesného rozvoje a rozvoje motoriky, vývoje jednotlivých poznávacích procesů, vývoje jazykových kompetencí a emocionálního a sociálního vývoje dítěte), jelikož naši probandi spadají především do této věkové kategorie. K testování jsme zvolili Test kresby lidské postavy modifikovaný autory Šturmou a Vágnerovou (1982), proto se zaměříme na vývoj kresby lidské postavy a jeho jednotlivá stadia. Představíme jednotlivé kresebné techniky (projektivní i neprojektivní) a konkrétněji si popíšeme již zmiňovaný Test kresby lidské postavy – jeho administraci a interpretaci. Na závěr teoretické části práce uvedeme typologii rodin a jejich funkce a to, jaké má rodinné prostředí vliv na vývoj dítěte. Druhou výzkumnou skupinou jsou děti vyrůstající v dětském domově. Nesmíme tedy opomenout přiblížit institut ústavní výchovy, konkrétní zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou a vliv ústavního prostředí na rozvoj dítěte.

V praktické části stanovíme výzkumné předpoklady, které následně ověříme. Popíšeme průběh výzkumného šetření a blíže specifikujeme obě skupiny probandů (prostředí, věkové kategorie, pohlaví atd.). Získaná data poté převedeme do tabulek a grafů, na jejichž základě ověříme stanovené hypotézy. Součástí práce je i diskuze, ve které se zamyslíme nad výsledky výzkumného šetření a budeme se je snažit objasnit. Taktéž uvedeme některá tvrzení autorů a porovnáme je s našimi výsledky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika vývojového období mladšího školního věku

Středem pozornosti při zpracování práce byly děti mladšího školního věku, jelikož v tomto vývojovém období se nedějí tak převratné a náhlé změny jako v předškolním věku nebo v období pubescence. Naopak vývoj je klidný, plynulý a zřejmý ve všech oblastech. Thorová (2015) však podotýká, že dítě musí ve středním dětství projít množstvím vývojových úkolů. U dítěte musí dojít k formování self-konceptu¹, uvědomování si vlastního pohlaví a vybudování si postojů ke vzdělávání.

Ve členění mladšího školního věku jsou u různých autorů mírné odlišnosti. Protože jsou velké rozdíly mezi žáky, kteří nastoupili do první třídy, a žáky na druhém stupni, někteří autoři období mladšího školního věku rozdělili ještě na další fáze. V hlavním vymezení období se však shodují všichni a za počátek je považován nástup dítěte do školy (mezi 6. a 7. rokem věku dítěte) a za ukončení této vývojové etapy označují věk, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (obvykle mezi 11. a 12. rokem). Takto vymezili mladší školní věk i Langmeier s Krejčířovou (2006). Například Vágnerová (2012) však rozčlenila mladší školní věk do dvou fází, a sice raný školní věk, který začíná nástupem dítěte do školy a trvá do 9 let. Druhou etapou nazývá střední školní věk, jenž trvá od 9 do 11/12 let, tedy až do doby, kdy dítě přechází z prvního stupně základní školy na druhý. Thorová (2015) se přiklání k rozdělení mladšího školního věku také do dvou etap, kdy první nazývá obdobím raného středního dětství, které trvá od 6 do 9 let, druhou označila obdobím pozdního středního dětství, nebo také prepubescence, jež trvá od 10 do 11-12 let.

Jak už je zřejmé z výše uvedených řádků, okamžik, kdy se dítě stane žákem první třídy, je důležitým krokem v jeho životě. Pro dítě je to velká změna – musí se přizpůsobit novému prostředí, přijmout a osvojit si nové sociální role a plnit své povinnosti (Novotná et al., 2004). „Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy“ (Vágnerová, 2012, s. 255). Dítě touží po úspěchu, proto je u něj nutná snaha a pracovitost. Erikson (1965) právě proto nazval tuto fázi obdobím

¹ Self-koncept neboli sebepojetí je „představa sebe sama, na které se podílejí složky poznávací, smyslová a citová“ (Michalová, 2017).

snaživosti a iniciativy. Žák nechce za žádnou cenu selhat, naopak musí cítit, že splňuje všechna očekávání společnosti.

„Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Proto Langmeier s Krejčířovou výstižně pojmenovali tuto vývojovou fázi jako věk „tzv. *střízlivého realismu*“ (2006, s. 118). Pro školáka je charakteristické zajímat se o knihy, encyklopedie, ze kterých se dozvídá nové poznatky a rozšiřuje si povědomí o okolním světě. Dítě chce vše důkladně prozkoumat, je velmi zvědavé. Proto u školáků mají velký úspěch všelijaké pokusy a experimenty, které si dítě může samo vyzkoušet. Také ve hře se snaží realisticky napodobovat skutečnosti. Z počátku závisí tento realismus dítěte na názoru autority, tj. rodič, učitel ad. Proto se v této fázi jedná o *realismus „naivní“*. Až postupem času dítě získává kritické myšlení a přistupuje tak i ke světu. Fáze se označuje jako „*kritický realismus*“ a bývá známkou dospívání (tamtéž).

1.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Jak tvrdí Vágnerová (2012, s. 258) „*zrání CNS² ovlivňuje lateralizaci ruky³, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti*“. Pokud jsou děti zřetelně neobratné, mohou se stávat terčem posměchu spolužáků a v důsledku této nešikovnosti podávají horší výkony (např. při tělesné výchově, při psaní, kreslení atd.). K této přeměně dochází zpravidla na počátku mladšího školního věku, poté se dítě ve většině případů projevuje jako harmonicky rozvinuté (Petrová in Šimíčková-Čížková et al., 2010). Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že kromě růstového zrychlení před začátkem tohoto vývojového období, k němu opět dochází i na konci období mladšího školního věku.

Také podotýkají, že po rozvinutí hrubé a jemné motoriky v průběhu tohoto vývojového období, mají děti stále větší zájem o pohybové a postřehové hry, nebo úkony zaměřené na vytrvalost a sílu (děti rády skáčou do dálky, běhají, hrají míčové hry atd.). Dítě si snadno a rychle osvojí základy různých sportovních aktivit⁴. „*Ke konci tohoto období se děti při odpovídajícím tréninku svojí fyzickou obratností i manuální zručností vyrovnají*

² CNS – centrální nervová soustava

³ Lateralita - „*stranovost, převaha, upřednostnění jednoho z párových orgánů, případně jedné poloviny nepárového orgánu*“ (Kroupová et al., 2016, s. 31)

⁴ Toto období se považuje za tzv. zlatý věk motorického učení nebo také první období tělesné zdatnosti a obratnosti (Thorová, 2015).

dospělým.“ (Thorová, 2015, s. 410). Značnou roli v podávání dobrých fyzických výkonů hraje i vnitřní motivace žáka. Pokud dítě rodiče nepovzbuzují, nebo ho dokonce shazují, často ztrácejí zájem o pohybové aktivity a podávají nízké výkony (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Thorová (2015) uvádí, že v mladším školním věku dětem přibývá podkožní tuk, celkově se zakulacují (při správné životosprávě a dostatku pohybu mají však atletickou postavu) a poměr hlavy k tělu se zmenšuje. V postavě dívky a chlapce již v této fázi najdeme mírné odlišnosti (dívky mají širší pánev, chlapci hrudník a ramena). Nejpodstatnější rozdíl však najdeme ve zpomalení růstu⁵. Celkově dochází ke zpevnování kostry (děti jsou tak více náchylní ke zlomeninám, oproti předešlému vývojovému období, kdy jejich kosti byly více pružné), v důsledku nabývání svalové hmoty se zvyšuje svalová síla a přeměňuje se mléčný chrup v dospělý (tamtéž).

1.2 Vývoj poznávacích procesů

V období mladšího školního věku dochází k výraznému rozvoji ve vnímání, myšlení, způsobu zpracování informací, řešení problémů a chápání času. Vývoj paměti a učení je taktéž značný a velmi důležitý pro další vzdělávání dítěte.

1.2.1 Vnímání

Nejprve se zaměříme na vývoj zrakového a sluchového vnímání. Dle Vágnerové (2012) dochází k rozvoji zrakové a sluchové percepce mezi 5. a 7. rokem věku dítěte a tyto kompetence jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. Jsou důležité především pro zvládnutí čtení a psaní právě proto, že „*v průběhu dětství se mění schopnost ovládat akomodaci oční čočky, což ovlivňuje přesnost vidění na různou vzdálenost*“⁶ (tamtéž, s. 261). Školákovi se zlepšuje vidění nablízko, což mu umožňuje snadněji rozlišovat detaily.

Fonologická senzitivita⁷ je v oblasti čtení a psaní nutná, aby dítě zvládlo rozlišit jednotlivé fonémy⁸ a pochopilo, co mu druhý člověk sděluje. Vágnerová (2012) uvádí,

⁵ „*Mezi 7-10 lety u dívek a 7 a 11 lety u chlapců se růst zpomalí zhruba na 5 cm za rok. V důsledku dřívějšího nástupu puberty u dívek bývají mezi 11 a 13 lety děvčata vyšší než kluci.*“ (Thorová, 2015, s. 410).

⁶ Předškolní děti dokážou lépe zaostřovat na dálku, proto je pro ně velmi namáhavé zaostřovat na blízko a soustředit se na detaily, písmenka, číslice atd. (Vágnerová, 2012).

⁷ „*Fonologická senzitivita je schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči (slova, slabiky, jednotlivé fonémy)*“ (Vágnerová, 2012, s. 264).

že rozlišení znění různých hlásek, tj. fonologická diferenciacce se u dítěte zdokonaluje právě v době, kdy navštěvuje první třídu. Dítě dokáže odlišit tvrdé a měkké souhlásky, dlouhé a krátké samohlásky atd. Thorová (2015) dodává, že dítě si osvojuje slova, která se jinak píšou a jinak vyslovují, tj. párová slova.

Schopnost lepšího rozlišování se odvíjí také od strategie vnímání. Děti mladšího školního věku jsou schopni na rozdíl od předškolních „*tzv. systematické explorační, tj. postupného prohlížení, které má nějaký řád*“ (Vágnerová, 2012, s. 263). Thorová (2015) říká, že dítě předškolního věku je výborným pozorovatelem. Vnímání se stává záměrnou činností, díky které se školák zaměřuje i na jednotlivé části objektu a zkoumá jej podrobněji než v předešlém vývojovém období, kdy se zaměřovalo na věc jako na komplex.

1.2.2 Rozvoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů

Piaget (1970) označil období mladšího školního věku fází konkrétních logických operací, kdy dítě chce nalézat souvislosti mezi jevy. Jak říká Thorová (2015, s. 404) „*dítě pochopilo trvalost vlastností některých předmětů, je schopné uvažovat deduktivně*“. Vágnerová (2012) však dodává, že na úplném začátku mladšího školního období dítě ještě nemá zcela osvojené logické myšlení, a funguje proto zatím jen ve známých a jasných situacích pro dítě. Pro dítě je zpočátku jednodušší induktivní uvažování, tj. zobecňování. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 124) poukazují na nutnost vlastní zkušenosti: „*dítě chápe vztahy mezi různými ději, ovšem jen na zcela názorné rovině, kde vychází ze své vlastní činnosti*“. V důsledku vlastní konkrétní zkušenosti může dítě posoudit pravdivost určitého tvrzení. Vágnerová (2012) podotýká, že školák chce poznávat reálný svět a na začátku tohoto vývojového období mu k tomu stačí pouhý popis.

1.2.3 Způsob chápání času

Na způsob uvažování navazuje také způsob, jakým děti předškolního věku chápou čas, Pro školáky od 6 do 7 let věku má čas stále ještě konkrétní význam (Vágnerová, 2012). Langmeier s Krejčířovou (2006) uvádí, že se ale stále více odpoutávají od propojenosti času na určitou činnost či prožívání dítěte.

Dle Vágnerové (2012) dokážou děti mladšího školního věku vnímat dny v týdnu, střídání ročních období a mají povědomí o existenci kalendáře. Také začínají chápat pojmy

⁸Foném je „*nejmenší jazyková jednotka určitého jazyka, jejíž přidání, nahrazení, vynechání nebo přemístění mění význam slova*“ (Kroupová et al., 2016, s. 107).

dříve a později, tj. řadit různé události, snaží se rozlišovat délku trvání určité činnosti (s tím souvisí učení se hodin⁹) a chápou, že čas se ubírá jen jedním směrem a už jej nejde vrátit zpět.

1.2.4 Paměť a učení

Po celé období mladšího školního věku se paměť a schopnost učení znatelně rozvíjí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jelikož jsou paměťové funkce předpokladem k učení, je jejich rozvoj v tomto období nezbytný. Vágnerová (2012, s. 293) uvádí, že „vývoj dětské paměti se projevuje zvýšením její kapacity, rychlosti zpracování informací, osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším využitím, a nakonec i rozvojem metapaměti“.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že dítě je schopné samo používat paměťové strategie, tj. způsoby, jak si školák lépe zapamatuje informace (např. učivo), až v době, kdy začíná chodit do školy. První paměťovou strategií, kterou děti využívají, je *opakování*. Pro nejmenší školáky je dle Vágnerové (2012) nejpřirozenější mechanické memorování, kdy nad látkou, kterou se snaží zapamatovat, vůbec nepřemýšlí.

Ke změně strategie obvykle dochází poté, když už množství učiva nedokážou pomocí jednoduchého mechanického učení zvládnout. Tedy ve věku 9-10 let starší školáci využívají strategie *uspořádání informací*, kdy jsou schopni třídění do různých kategorií a strategie *vybavování*, kdy využívají mnemotechnické pomůcky pro účinnější zapamatování a pozdější vybavení informací. Tato schopnost se stále zdokonaluje i v pozdějším věku (tamtéž).

1.3 Vývoj jazykových kompetencí

Kromě již výše zmíněných oblastí, dochází k výraznému rozvoji u dítěte mladšího školního věku také v oblasti řeči, která je velmi důležitá pro pochopení světa. Langmeier a Krejčířová tvrdí, že „ve školním věku výrazně roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí a celá stavba vět i užití gramatických pravidel celkově postupují na vyšší úroveň“ (2006, s. 122).

Dítěti narůstá také slovní zásoba. Jeho slovník je z velké části ovlivněn rodinným a školním prostředím, médií a vrstevníky (například dítě si zapamatuje určité slangové výrazy a poté jej využívá ve skupině svých vrstevníků). Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají,

⁹ V dnešní přetechnizované době jdou do pozadí ručičkové hodiny a nahrazují je především mobilní telefony, kde je čas zobrazován digitálně. Z praxe mohu potvrdit, že určování času na běžných hodinách je pro školáky velmi obtížné.

že pokud se ve škole mluví jinou řečí, než je dítě zvyklé v domácím prostředí, působí mu to mnohdy značné obtíže v porozumění učivu. Jedná se především o děti ze sociálně slabých rodin nebo děti kulturně deprivované. „*Ve školním věku nejde jen o nárůst slovní zásoby, ale o hlubší poznání významu slov.*“ U školáků můžeme pozorovat také zlepšení artikulace. „*Patlavost, která u mnohých dětí přetrvává částečně ještě na začátku školní docházky, mizí mnohdy během prvního roku školní docházky*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123)

1.3.1 Zvládání tištěného a psaného jazyka

Jak už jsme zmiňovali v textu výše, zraková a sluchová percepce a jemná motorika jsou podstatnými schopnostmi, díky kterým se dítě naučí číst a psát. Všechny tyto kompetence se zlepšují v tomto vývojovém období. Vágnerová (2012) tvrdí, že dítě musí nejprve pochopit podstatu písma jako kódu, aby si mohlo čtení a psaní osvojit. „*Děti si postupně uvědomí, že písmo je specifickým znakovým systémem, jehož použití musí respektovat určitá pravidla*“ (tamtéž, s. 300).

Vágnerová (2012) uvádí, že při procesu učení čtení se děti nejprve musí naučit rozlišovat grafémy¹⁰. K tomu je zapotřebí schopnost poznat detaily, aby dítě nezaměňovalo písmena za jiná.¹¹ Poté se učí z písmen skládat slabiky a slova, ze slov věty, které nesou určitou informaci.

Vývoj čtenářských dovedností prochází dvěma fázemi. První z nich je čtení bez porozumění, kdy dítě pouze mechanicky přečte text. Při tom se soustředí hlavně na samotný proces čtení, při kterém mu uniká obsah čteného. Následující fáze čtení s porozuměním zahrnuje nejdříve porozumění jednotlivým slovům a až poté větám či odstavcům. Poté musí dítě porozumět kontextu a přečtenou informaci správně interpretovat (tamtéž).

Při procesu psaní se dítě učí zároveň číst a psát. Vývoj písemného projevu probíhá taktéž ve dvou fázích (Vágnerová, 2012). Stěžejním bodem je zvládnutí napodobování jednotlivých písmen a jejich spojení do slabik a slov, tj. zvládnutí grafomotoriky psaní. Vágnerová (2012, s. 303) uvádí, že „*děti dosahují této úrovně na konci 1. třídy*“. Stejně jako u čtení se nezabývají obsahem, ale v tomto případě správností grafického zápisu. Druhou fází

¹⁰ Grafém je „základní, nejmenší jednotka písemné formy jazyka, ve znakovém písmu znak, v hláskovém písmu písmeno, které odpovídá fonému.“ (Kroupová et al., 2016, s. 108).

¹¹ V této době je běžné, že si děti pletou tvarově podobná, ale jinak orientovaná písmena jako b, d nebo ta, která se liší počtem dílčích detailů jako m, n (Vágnerová, 2012).

uváděnou Vágnerovou je psaní s porozuměním, kdy už se po osvojení techniky psaní zaměřují na obsah textu. Rozvoj psaní je tedy v principu stejný jako vývoj čtení.

1.4 Emocionální a sociální vývoj

Je zřejmé, že v období mladšího školního věku je z hlediska sociálního vývoje nejdůležitějším krokem právě vstup dítěte do školy. Vágnerová podotýká, že „*představuje další odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení instituci, jež reprezentuje hodnoty a normy, které jsou nejbližší kultuře střední a vyšší vrstvy společnosti*“ (2012, s. 311). Vágnerová (2012) vyzdvihuje dva charakteristické projevy zrání CNS dítěte, a sice zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Děti jsou často pozitivně naladěné a rády komentují vše kolem nich. „*Školáci lépe rozumějí svým pocitům, více chápou jejich smysl a umějí je adekvátněji interpretovat. Dokážou je přesněji rozlišovat, vnímat jejich kvalitu, intenzitu a délku trvání, lépe rozumějí i jejich souvislostem a vztahům*“ (tamtéž, s. 306).

Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují také lepší schopnost seberegulace, kdy dítě dokáže vnímat své pocity, ale zároveň bere ohledy na postoje okolní společnosti. „*Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo*“ (tamtéž, s. 131).

U dítěte mladšího školního věku se rozvíjí i sebehodnotící emoce. Vágnerová (2012) uvádí, že pro rozvoj sebehodnocení dítě potřebuje porovnat vlastní výkon a chování s ostatními dětmi, vrstevníky i dospělými. Díky tomu školáci lépe rozumí například pocitům viny, studu či hrdosti. „*Školní věk je období, kdy si dítě potvrzuje své kvality v oblasti výkonu i sociální akceptace. Prožitek úspěšnosti posiluje míru jistoty své vlastní přijatelnosti, vědomí neúspěšnosti vede k rozvoji pocitů nedostačivosti a méněcennosti*“ (tamtéž, s. 308).

Thorová (2015) tvrdí, že pro děti je v tomto vývojovém období stále nejdůležitější rodina, ke které jsou občas kritičtí, ale potřebují i nadále její oporu, lásku a respektovat hranice a pravidla, která rodina stále ještě určuje. V průběhu si však budují vztahy s vrstevníky, kteří dávají dítěti zpětnou vazbu a pomáhají mu tak utvářet jeho sebepojetí (viz výše). Děti si své kamarády vybírají podle společných zájmů a sympatií a jsou vůči sobě často kritičtí. „*Děti v tomto věku výrazně podléhají tlaku vrstevníků, často nevybíravě komentují svůj zjev, chování, schopnosti a oblečení*“ (tamtéž, s. 407).

2 Vývoj dětské kresby

Souhrn určitých znaků vlastností osobnosti, tj. psychická struktura osobnosti dítěte, je dle Příhody (1977) úzce spjata s jeho kresebným projevem. „*Vyjádřuje nejen jeho intelektuální vývoj, nýbrž i jeho postoj k věcem a lidem, zvláště i jeho citový vztah*“ (Příhoda, 1977, s. 298). To je důvod, proč bývá kresba považována za výrazový prostředek velmi podobný řeči. Existuje zde jistá přirozená paralelnost ve vývoji těchto dvou výrazových prostředků. Řeč se vyvíjí zpočátku z neartikulovaného pobrukování, žvatlání a postupně vznikají první slova, která nesou určitý význam. Stejný vývoj má i kresba, kdy dítě nejprve čmárá po papíře, později však črty začíná pojmenovávat a přiřadí jim jistý význam.

Proč vlastně dítě kreslí a tuto činnost si užívá? Uždil (1978) vyzdvihuje především bonus, který tato aktivita přináší, tj. výsledný produkt (barevné skvrny, klubko čar atd.). Davido (2001) tvrdí, že aby se u dítěte vyvíjela kresba, nezáleží na jeho uměleckých schopnostech, nýbrž na vývoji jedince. „*Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Dětské kresby prochází stadii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte. Tuto domněnku jako právní vyslovil G.H. Luquet a čas jeho názor potvrdil*“ (Davido, 2001, s. 21).

Pojďme si přiblížit vývoj kresby **dle věku dítěte**.

Pokud dáme dítěti, které je na světě přibližně rok, do ruky pastelku, začne s ní pohybovat po papíře, aniž by tužku pozvedlo. Čmárá tedy různými směry. „*Tužka je jakýmsi prodloužením ruky a čáry přímo souvisejí s „já“ dítěte*“ (tamtéž). Davido (2001) poznamenává, že podle síly čar a zaplnění kreslicí plochy se pozná šťastné a spokojené dítě. Čáry u těchto dětí jsou silné a pokrývají celou plochu.

Okolo druhého až třetího roku dítě prochází stadiem čarání, kdy se snaží napodobit písmo dospělého. Davido (2001) však podotýká, že se to dítěti v tomto věku ještě nedaří a spíše vytváří pouhé uzavřené smyčky. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) dítě však zvládá napodobovat různé typy čar, tj. vertikální, horizontální i kruhové čáry. Ovládá již i kresbu křížku. „*Současně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Pokud se o to pokouší tříleté dítě, obvykle něco načmárá a dodatečně to pojmenuje, i když výtvar se znázorňovanému předmětu vůbec nepodobá*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88). Často je pojmenování pouze okamžitý nápad.

Tříleté až čtyřleté děti začínají kreslit tzv. hlavonožce. „*Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce*“ (Davido, 2001, s. 23). To, že i nejmenší děti mají o kresbu lidské postavy zájem, je zřejmé ve všech kulturách. „*Děti samy od sebe kreslí uzavřené tvary, k nimž později přidávají paprscité výběžky, a to už má cosi společného s vyobrazením člověka*“ (Cognet, 2013, s. 113). S dalším vývojem dítěte přibývají detaily a lidská postava se zdokonaluje. O podrobnějším vývoji kresby lidské postavy se však dočtete níže v následující kapitole.

2.1 Fáze vývoje dětské kresby

Velmi přehledně rozdělují jednotlivá stadia Marie Vágnerová (2012) a Václav Příhoda (1977). Proto jsou níže uvedena stadia těchto autorů. Vágnerová rozčlenila vývoj dětské kresby do tří fází. Příhoda zmiňuje celkem pět stadií, ve kterých vyzoroval nové vlastnosti a znaky kreseb.

2.1.1 Fáze dle Vágnerové

„*Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Vývoj kresby prochází několika fázemi, ta počáteční ještě symbolický charakter nemá*“ (2012, s.187).

První fázi Vágnerová tedy pojmenovala fází „*presymbolickou*“ nebo též „*senzomotorickou*“. Batolata se zajímají především o samotnou činnost čmárání, která je pro ně důležitější než výtvar, kterým se prozatím dále nezaobírají.

Následuje však „*fáze přechodu na symbolickou úroveň*“, kdy si dítě začíná uvědomovat, že čmáráním může zobrazit něco z reálného světa. Kresba bývá však pojmenována až po jejím dokončení (většinou dle nějakého výrazného znaku typického pro daný objekt).

Poslední, třetí fázi je „*fáze primárního symbolického vyjádření*“, kdy dítě již nakreslí obrázek s určitým počátečním záměrem, tj. nakreslí něco konkrétního. „*Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností (motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav*“ (2012, s. 187). Většinou dítě zvýrazňuje subjektivně důležité znaky, proto se kresba nemusí tolik podobat reálnému objektu.

2.1.2 Stadia dle Příhody

První fáze je nazývána „*črtací experimentace*“ (Příhoda, 1977, s. 300). Řadíme sem děti před druhým rokem věku, kdy dítě uchopí tužku a pouze s ní pohybuje po papíře sem a tam a bezmyšlenkovitě čará. Tato aktivita je pro dítě zábavná a postupem času při dalším opakování se čmárání zdokonaluje. Dítě své kresebné pohyby provádí křečovitě a pohybuje se při nich nejen celá paže, ale i trup, hlava i dolní končetiny. Časem však dojde ke zmírnění a úplnému vymizení těchto zbytečných pohybů.

Stadium se dá rozdělit ještě na další stupně. První stupeň črtací experimentace dítě provádí velkými tahy. Vznikají čáry obloukovitého tvaru v různých směrech. V druhém stupni se objevuje směsice kruhovitěho, spirálovitěho a eliptického črtání, kterým vzniká tvar klubíčka, většinou elipsovitého. Příhoda nazývá toto stadium „*stadium točivých pohybů*“ (1977, s. 301), tyto pohyby dělá dítě i při hře s různými předměty, nebo například při hře *Vařila myšička kašičku*. Ve třetím stadiu vznikají již izolovanější klubka a počet čar se snižuje.

Druhou fází Příhoda označuje jako „*prvotní obrys, který vzniká tehdy, když dítě dá nějaký význam kresbě*“ (1977, s. 302). Aby došlo k prvotnímu obrysu, je nutné projít fází črtací experimentace. Za prvotní obrys považujeme okamžik, kdy se dítěti podaří vyjádřit význam kresby, který má na mysli. „*Zprvu objevuje dítě takové spojení významu teprve s kresbou, záhy však význam kresbu předchází*“ (tamtéž). Tato fáze se objevuje u dětí v odlišné době. Záleží zejména na talentu, zájmu a množství příležitostí k črtání.

Třetí fází je „*lineární náčrt*“ (1977, s. 303), tj. srozumitelná a uvědomělá kresba omezená jen na základní znaky znázorňovaného předmětu. Nejčastějším předmětem lineárního náčrtu je pro dítě v naší civilizaci člověk. V této fázi je to člověk zcela nahý, bez rozdílu pohlaví a věku. Příhoda tvrdí, že čím je dítě mladší, tím je kresba chudší na detaily a k základnímu obrysu přikresluje jen ty znaky, které jsou pro dítě nejdůležitější. Dalším oblíbeným předmětem jsou zvířata, která však vypadají jako lidé, ale s horizontálně položeným a značně prodlouženým tělem a s nepravidelným počtem končetin, často nadměrným. Jiným oblíbeným předmětem je dům.

Čtvrtým stadiem je „*realistická kresba*“ (1977, s. 304). Pro děti do 6 let je velmi obtížné znázorňovat předměty v prostoru, a tak je kreslí ze základního pohledu (tzv. ortoskopie). Perspektiva vyžaduje od dítěte abstraktní myšlení, proto je k jejímu

pochopení zapotřebí větší zralosti. „*K diferenciaci mezi zážitkem a skutečností dochází zpravidla teprve v sedmém roce*“ (1977, s. 305). Až poté se dítě obrací k realitě. U osmiletých až devítiletých dětí je v tomto stadiu oblíbené znázorňování scén. Kolem desátého roku nabývají děti kritičnosti a od kresby scén radši upouštějí a vrací se k znázorňování izolovaných předmětů, které se nejčastěji vztahují k prostředí školy a vyučování. Pro toto období je charakteristické obohacování kresby o detaily. Při kresbě lidské postavy dítě již rozlišuje pohlaví tím, že nakreslí postavě buď kalhoty („pán“), nebo sukni („paní“). „*Dítě v tomto období realismu dosud kreslí nikoli co by vidělo na předloze, nýbrž ještě to, co o předmětu ví*“ (tamtéž). Z toho důvodu jsou kresby v tomto stadiu často transparentní (například pán má často pod tričkem nakreslený pupík).

Posledním stadiem je „*naturalistická kresba*“ (1977, s. 306). Okolo jedenáctého roku mizí transparence. Dítě se tedy snaží předmět nakreslit tak, jak se mu jeví, ne jaký je. Stejně tak má naturalistické pojetí za důsledek ubývání ortoskopie. Děti většinou kreslí podle předlohy nebo se inspiroují přírodou. Poté své výtvořky kriticky srovnávají s originálem.

2.2 Fáze vývoje kresby lidské postavy

Nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětské kresby je právě lidská postava. Tento fakt logicky souvisí s obecnou sociální zaměřeností. „*Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh, v němž se odráží celkový rozvoj dětské psychiky*“ (Vágnerová, 2012, s. 188). Dítě začíná kreslit člověka mezi třetím a čtvrtým rokem. Jsou jimi již zmiňovaní „hlavonožci“. Stadium hlavonožce je tedy první fází ve vývoji kresby lidské postavy.

2.2.1 Stadium hlavonožce

Vágnerová říká, že „*dětské pojetí lidského těla vychází ze zkušeností s vlastním tělem, ale je i výsledkem pozorování jiných lidí*“ (2012, s. 188). Dítě nejprve nakreslí ovál, ve kterém jsou oči, pusa a nos. K oválu jsou připojené ruce a nohy. Šimíčková-Čížková (2010) však podotýká, že ovál slouží jako hranice, kde jsou uzavřené nejdůležitější lidské znaky jako jsou oči, pusa, někdy i nos. Nohy přikreslí proto, že si uvědomuje jejich významnosti při pohybu. I Vágnerová (2012) tedy zastává názor, že dítě nejdříve kreslí to, co považuje za důležité. Proto například z počátku nekreslí trup, i když by toho bylo schopné.

2.2.2 Stadium subjektivně fantazijního zpracování

Pro čtyř až pětileté děti je typické zobrazování lidské postavy se zdůrazněním důležitých detailů. Typická je transparentnost, kdy např. dítě kreslí pupík na tričko, nebo nejdříve nakreslí postavu a až záhy ji „obléká“. Právě v tomto stadiu je dítě již nuceno nakreslit i trup, který slouží jako vhodné místo, kam může přikreslit například řadu knoflíků (Uždil, 1978). V tomto věku nakreslený „pán“ má hlavu, oči, ústa, nos, trup, ruce a nohy. Paže bývají nakresleny ještě jednodimenzionálně, tj. jako pouhá čára a praporce jsou nahodilé (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.3 Stadium realistického zobrazení

Dítě zralé pro školu již v šesti letech nakreslí lidskou postavu, která se čím dál víc podobá skutečnosti. Kreslí tedy spíše to, co doopravdy vidí. S přibývajícím věkem a s růstem mentální úrovně dítě obohacuje postavu věrnějšími a typickými detaily (Davido, 2001). V tomto věku dítě přechází od lineárního zobrazení k plošnému. Hlava bývá větší než trup, vzhledem k její důležitosti (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Uždil (1978, s. 28) říká, že „vývoj postupuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům“.

Po šestém roce dítě zdokonaluje formální znaky a proporce jednotlivých částí těla. Paže jsou připojovány k trupu (připojení na správném místě ve výši ramen je obvyklé až kolem sedmého roku), na hlavě přibývají vlasy a uši. Postavy mají prsty a nějaký oděv. „Kresba v osmém roce již částečně přechází do profilu, mění se také její technika. Děti většinou tvarují jednu linii a kreslí současně krk, rameno a paži (integrovaná kresba). Profil lidské postavy bývá zpočátku nedokonalý, často se můžeme setkat se smíšeným profilem“ (Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 84). Devítileté dítě se již snaží kresbou zachytit určitý pohyb. Postavě přikresluje více zdobivých detailů (např. pásek, výstřih, klobouk). Vývoj kresby se prakticky ukončuje desátým a jedenáctým rokem, kdy se dítě pokouší o perspektivní zachycení, stínování a tvarování. V dalších letech jen dochází ke zdokonalování techniky (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

3 Kresba jako diagnostická metoda

Kresba je skvělou cestou, jak poznat osobnost dítěte, aniž by samotné dítě poznalo, že je zkoumáno či testováno. Dítě považuje kresbu za hru, proto většinou nemusí být k této činnosti nuceno. Dalším důvodem, proč se kresebné metody často využívají (především v dětské psychologické praxi), je jejich časová nenáročnost a snadnost jejich administrace (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Dříve se badatelé zabývali studiem kresby proto, aby zjistili, jak se u dítěte rozvíjí jemná motorika, vnímání a celkově intelekt. Poté však přišli na to, že kresbou jedinec vyjadřuje svou osobnost, vztahy, pocity a prožívání. Kresba je tedy výbornou cestou, jak může dítě vyjádřit obsahy, které není ještě schopno vyjádřit slovy nebo které jsou skryty v nevědomí. (Davido, 2001)

S prvním studiem dětských kreseb je spojeno jméno francouzského filosofa *Luqueta* (20. léta 20. století) a od té doby se dětskou kresbou psychologové zabývají více. Dle Roseline Davido (2001, s. 15) se studium kresby využívá v následujících oblastech:

- při *testování mentální úrovně* – lze určit inteligenční kvocient,
- jako *komunikační prostředek* – kresbou může dítě vyjádřit to, co nedokáže vyjádřit slovem,
- jako *prostředek zkoumání afektivity dítěte*,
- jako *prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle* a jeho situování v prostoru.

Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 272) uvádí následující čtyři oblasti, kde se dětské kresby může využívat.

- Kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.
- Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.
- Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění.
- Kresba je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce ani nedovede projevit jinak, např. o nich vyprávět.

Bednářová a Šmardová (2006, s.6) přidávají ještě tyto dvě oblasti, kde může být kresba užitečná.

- Může být rehabilitačním prostředkem.
- Může být terapeutickým nástrojem.

3.1 Neprojektivní kresebné techniky

„*Neprojektivní kresebné testy lze používat v klinické i poradenské praxi, ale vždycky by měli být součástí vhodně zvolené testové baterie*“ (Vágnerová in Říčan, Krejčířová et al., 2006, s. 409).

Tyto techniky se rozdělují na (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015):

- a) kresebné techniky sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností,
- b) kresebné techniky zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností (vývoj jemné motoriky a vizuální percepce).

3.1.1 Kresebné techniky zaměřené na orientační posouzení celkové úrovně rozumových schopností

Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) upozorňuje, že dětskou kresbu pro posouzení celkové vývojové úrovně lze využít pouze u dětí v předškolním a raném věku, jelikož v pozdější době (okolo 10. roku věku) dosáhnou kresebné dovednosti dítěte určité úrovně a dál se již značně nerozvíjejí. Jak ale Vágnerová dodává „*selhání v kresebných testech nemusí být projevem celkového vývojového opoždění, může jít jen o poruchu v oblasti zrakové percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, ale i koordinace a integrace uvedených funkcí*“ (tamtéž, s. 409). Proto je v případě, že dítě v testu selže, nutné zjistit, zda nemá problémy v některé z dílčích funkcí.

Mezi testy zhodnocující celkovou úroveň rozumových schopností patří *Test kresby lidské postavy*, nejnovější americká verze testu kresby lidské postavy *Draw a Person: A Quantitative Scoring System (DAP)* a *Test hvězd a vln*.

- **Test kresby lidské postavy**

Už v roce 1926 byl test vycházející z předpokladu, že vývoj dětské kresby se manifestuje přibýváním detailů, vzrůstající správností a přesností provedení kresby,

vytvořen Florence Goodenoughovou. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) V roce 1963 byl test upraven a zveřejněn pod názvem *Goodenough – Harris Drawing Test* D. B. Harrisem – nejvýznamnějším pokračovatelem a žákem F. Goodenoughové (Šturma, Vágnerová, 1982).

O českou verzi se u nás zasloužil Jaroslav Šturma spolu s Marií Vágnerovou, když v roce 1982 test upravili a standardizovali na českou populaci. Do této doby však nebyla vytvořena nová verze testu, která by měla tvrdší normy, jež budou lépe odpovídat vývojové úrovni současné dětské populace. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

Kresba dětí ve věku od 3;6 do 11 let se dle modifikace Šturmy a Vágnerové (1982) vyhodnocuje na základě 35 položek, z nichž 15 je zaměřeno na obsah a 20 na formu, tj. úroveň provedení. Dítěti nebo skupině dětí je zadán úkol, aby nakreslilo obyčejnou tužkou na list papíru formátu A4 obrázek „pána“, tak jak nejlépe dovede. Dítě má na kresbu neomezený čas, a může tedy kreslit tak dlouho, jak potřebuje. Při kresbě dítě pozorujeme a zaznamenáváme si, jak dítě postupuje, kolik času na kresbu potřebuje, zda kresbu komentuje apod. Po dokončení kresby je užitečné si s dítětem o jeho kresbě promluvit a získat tak další informace, které napomohou k lepšímu porozumění testovanému dítěti. (tamtéž)

Při vyhodnocování testu dle příručky testu se za každou splněnou položku uděluje jeden bod, za nesplněnou žádný. Pokud sečteme body, získáváme obsahový¹², formální¹³ a celkový hrubý skór. Hodnocení jednotlivých částí dle Šturmy a Vágnerové (1982) je uvedeno v seznamu příloh (viz přílohu 1).

- **Draw a Person: A Quantitative Scoring System (DAP)**

Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) uvádí, že tuto nejnovější americkou verzi testu kresby lidské postavy vytvořil Jack A. Naglieri. Administrace testu je podobná jako u jiných verzí testu kresby lidské postavy. Rozdíl je však v cílové skupině, jelikož je určen pro děti od 5 až do 17 let. Celkem se posuzuje 64 položek (14 oblastí). Test byl standardizován na americké populaci, v České republice zatím nejsou s touto metodou

¹² Počet a kvalitu detailů (obličej, prstů, paží, oblečení atd.) charakterizuje obsahový skór. Obsahové zpracování kresby se vyvíjí rychleji než formální a dosáhne i dříve svého vrcholu. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

¹³ Formální skór udává způsob, jakým je kresba provedena. Zaměřuje se na dvojdimenzionální provedení, vzájemné proporce jednotlivých částí, symetrii či spojení jednotlivých částí. (tamtéž)

zkušenosti. Tuto techniku lze využít u dětí předškolního věku při vyšetření školní zralosti, u dětí s výukovými problémy a ADHD, u dětí s postižením či sociokulturním znevýhodněním (Vágnerová in Řičan, Krejčířová et al., 2006).

- **Test hvězd a vln**

Třetím z testů zhodnocujících celkovou úroveň rozumových schopností je Test hvězd a vln od autorky Avé-Lallemantové. Děti všech věkových kategorií (test je vhodný i pro tři až čtyřleté děti) kreslí do černě vyznačeného rámečku vlny a hvězdy z paměti¹⁴, dle své fantazie. Test se zaměřuje na tvar (posuzuje se pomocí hvězd), pohyb (vlnité linie), prostor (rozmístění) a hodnotí provedení čar. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

Vágnerová (tamtéž, s. 280) zmiňuje, že „metodu je možné použít při hodnocení školní zralosti, v diagnostice specifických poruch učení, pro diferenciální diagnostiku organického poškození CNS“.

3.1.2 Kresebné techniky zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností

U testů zaměřených na posouzení úrovně senzomotorických dovedností jsou vhodné testy obkreslování, kdy dítě musí napodobit tvar dané předlohy. „*Paměť a představivost zde nehrají žádnou roli, dítě zobrazuje jen to, co vidí před sebou*“ (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 281). Rozvoj motoriky, zrakové percepce a senzomotorické koordinace podmiňuje vývoj kresebné nápodoby. Proto je nutné zjistit, která z oblastí není dostatečně rozvinuta, v případě, že dítě selhává v obkreslování. Pokud dítě rozpozná, že se jeho obrázek liší od předlohy, nebude problém v oblasti zrakové percepce, ale spíše v oblasti motoriky, resp. senzomotorické koordinace. (tamtéž)

Mezi kresebné techniky patří *Test obkreslování* a *Bender-Gestalt test*, které jsou podrobněji popsány níže.

- **Test obkreslování**

V 50. letech minulého století vytvořil první verzi testu profesor Z. Matějček.¹⁵ O standardizaci testu na populaci českých dětí ve věku od 5 do 13 let se zasloužil Matějček

¹⁴ Děti dostanou instrukci: „Nakresli hvězdy nad vlnami.“ Děti starší deseti let dostanou instrukci: „Nakresli hvězdnou oblohu nad vlnami oceánu.“ (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

¹⁵ Matějčkova verze testu byla součástí souboru zkoušek, které se zaměřovaly na diagnostiku LMD. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

s Vágnerovou v roce 1974 (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Dítě má za úkol nakreslit dle předlohy geometrické tvary (celkem 12) a není mu dovoleno gumovat. Za účelem posouzení senzomotorických dovedností se využívá u dětí předškolního a mladšího školního věku. U starších dětí je možné zvolit tento test, pokud jsou u nich senzomotorické schopnosti nějakým způsobem postiženy. Jelikož není test závislý na sociokulturní stimulaci, je vhodné jej použít při psychologickém vyšetření dětí z jiného etnika, výchovně zanedbaných dětí nebo i u dětí se sluchovým postižením. (tamtéž)

- **Bender-Gestalt test**

Dle gestaltistické teorie vychází vývoj percepce i zobrazování nejdříve z neuspořádaných celků a směřuje k tvarově vyhraněným a vnitřně diferencovaným celkům. Hodnocení vývojové úrovně dítěte je tedy založeno na vnitřním členění kresby. Dítě ve věku od 5 do 11 let má obkreslovat obrázky, které mu ukážeme (celkem 8). Hodnotíme na základě 51 položek, zaobíráme se kvalitou provedení obrazce, jeho umístěním v prostoru, vzájemným umístěním jednotlivých složek, zachováním jejich proporcí a detailů (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

3.2 Projektivní kresebné techniky

Mezi projektivní výtvarné techniky se řadí pět významných metod, při kterých testovaný využívá své zkušenosti a představy a promítá je do kresby. Tyto techniky jsou oblíbené především u dětí, pro které je tato činnost spontánní a využívá se jejich značné motivace.

Jelikož se práce zabývá především využitím neprojektivní kresebné techniky – Testu kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982), projektivní kresebné metody zmíníme pouze okrajově. Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) uvádí následující **projektivní kresebné techniky**.

- **Draw a Person Test (DAP) dle Machoverové (1949)** – dítě má nejprve nakreslit lidskou postavu na list papíru A4. Když má hotovo, má za úkol nakreslit osobu opačného pohlaví na druhou stranu. Při hodnocení se zaměřuje na hledání prvků, které jsou projevem nevědomí (z hlediska psychoanalytiky).

- **Test hvězd a vln** – již zmiňovaný test zařazený mezi neprojektivní (výkonově zaměřené) metody je dle autorky Avé-Lallemantové vhodný především k diagnostice osobnosti¹⁶.
- **Test stromu** ¹⁷ – nejznámější je *Der Baumtest* od Karla Kocha (1949). Proband má nakreslit ovocný strom. Kresbou vyjadřuje svou představu o sobě samém a o postoji ke světu.
- **Kresba rodiny** – dítě má za úkol nakreslit obrázek, který by vyjadřovat život celé jeho rodiny. Tato technika je vhodná pro děti od 6 do 12 let. Dítě vyobrazí rodinu tak, jak se jemu samotnému jeví. Při hodnocení a interpretaci je důležitým aspektem celkové pojetí kresby rodiny. Zkoumáme také velikosti postav (vyjadřuje význam člena rodiny pro dítě), proporce a zpracování postavy (deformace mohou vyjadřovat pocity dítěte), pořadí, ve kterém proband jednotlivé členy rodiny nakreslí (určují preferenci, vzájemné vztahy), vynechání některého člena rodiny.
- **Kresba začarované rodiny** – dítě dostane za úkol nakreslit rodinu, tak jak by vypadala, kdyby ji začaroval kouzelník a všechny členy proměnil v nějaké zvíře, které nejlépe vystihuje jejich osobnost. Po dokončení kresby zjišťujeme, proč dítě nakreslilo členy rodiny právě takto.

¹⁶ Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 294) dodává, že *test „může sloužit k hodnocení senzitivity a emocionální citlivosti, aktuálního emočního ladění, typického způsobu prožívání apod. Z toho důvodu je vhodný k diagnostikování dětí s emočními poruchami, s různými aktuálními problémy např. v rodině či ve škole“*.

¹⁷ Modifikovanou verzí Testu stromu je Kresba tří stromů, která se využívá v rodinné diagnostice (Řičan, Krejčířová et. al., 2006).

4 Rodinné a institucionální prostředí

Jelikož se práce zabývá kresbou dvou rozlišných skupin dětí, budeme se v této kapitole zabývat dvěma prostředími a jejich vlivem na vývoj dítěte. Jak jsme již zmiňovali, první skupinu tvoří děti vychovávané v úplné rodině, tu druhou pak děti vyrůstající v zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou (konkrétně v dětském domově).

4.1 Dítě vyrůstající v úplné rodině

Prostředí rodiny je přirozeným prostředím člověka a dle Krause (2014, s. 79) „je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci, funguje jako nejvýznamnější socializační činitel“. Právě proto, že stojí na samém začátku rozvoje osobnosti, má vliv na jeho další vývoj.

Ze sociologického hlediska lze rodinu definovat jako „*institucionální zajištění lidské reprodukce, legitimní v dané společnosti*“ (Možný, 2002, s. 99).

Sobotková (2012, s. 52-53) rozlišuje následující tři základní typy rodinného systému:

1. **uzavřený rodinný systém** – typický pevnými strukturami (prostor, čas, energie), nezbytnými pro řád a změnu,
2. **otevřený rodinný systém** – řád a změna vyplývají z interakce relativně pevných, ale vyvíjejících se rodinných struktur,
3. **náhodný rodinný systém** – všechny struktury jsou nestabilní.

Kraus (2014, s.80) rozlišuje rodinu dle jiných kritérií:

- **nukleární rodina** – rodina tvořená rodiči a jejich dětmi,
- **rozšířená rodina** – doplněná o blízké příbuzné (prarodiče, tety, strýcové...),
- **rodina orientační** – rodina, do které se jedinec narodí a ve které vyrůstá jako dítě,
- **rodina prokreační**¹⁸ – rodina, kterou ono dítě v dospělosti samo zakládá.

¹⁸ Matoušek (2003) uvádí, že orientační rodina má velký vliv na rodinu, kterou si v dospělosti zakládá potomek (tj. rodinu prokreační), tím, že potomci přejímají chování svých rodičů (tzv. identifikace s rodičem).

„Z hlediska průběhu socializace má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit“ (tamtéž). Z tohoto hlediska se rozlišují následující tři druhy rodiny:

- **funkční** – plní všechny své funkce přiměřeně,
- **dysfunkční** – některé funkce neplní dostatečně, ale neohrožuje to celkový život rodiny,
- **afunkční** – rodina vůbec nezvládá své základní funkce a je vnitřně rozkládána. V tomto případě je poškozen i socializační vývoj dítěte.

Dostáváme se k funkcím rodiny, které by měla plnit, aby vývoj dítěte a rodina jako celek nebyly narušeny. Kraus (2014, s. 81-83) popisuje šest funkcí:

- **biologicko-reprodukční funkce** – důležitost stabilní reprodukční základny jak pro jedince, kteří tvoří rodinu, tak pro celou společnost,
- **sociálně-ekonomická funkce** (taktéž označována jako materiální funkce) – rodinní příslušníci se sami zapojují do výrobní či nevýrobní sféry v rámci výkonu určité profese, ale zároveň je rodina také spotřebitelem, na kterém je závislý trh (nenaplnění této funkce se projevuje nedostatkem financí, který je zapříčiněn nezaměstnaností nebo nehospodárností členů rodiny),
- **funkce ochranná (zaopatřovací, pečovatelská)** – znamená zajištění životních potřeb všech členů rodiny,
- **socializačně-výchovná funkce** – prostřednictvím rodiny si dítě osvojuje základní návyky a způsoby chování ve společnosti a připravuje se na vstup do praktického života,
- **relaxace, rekreace a zábava** – největší význam mají tyto aktivity pro děti (trávení společného volného času, zájmové aktivity...),
- **emocionální funkce** – rodina vytváří citové zázemí (dává svým členům lásku, bezpečí a jistotu), pokud nevytváří (z důvodu rozvodu, zaneprázdněnosti rodičů...) toto vřelé citové zázemí, pak dochází k citové deprivaci, zanedbávání či týrání.

Už Langmeier s Matějčkem (1974) přikládali rodině velký význam pro duševní vývoj dítěte. „Přirozeným, spontánním způsobem plní tu každý jednotlivý člen jistou roli a naplňuje vitální potřeby dítěte – fyzické, citové, intelektuální a morální“ (tamtéž, s.139). Zpočátku je s dítětem v kontaktu především matka, později je důležitá i role otce jako autority. Důležitou roli hrají také sourozenci. Rodina utváří osobnost dítěte a je pro něj velmi důležité,

aby bylo v těsném soužití všech členů rodiny. Pokud by v rodině chyběl některý důležitý člen, mohlo by dojít k psychické deprivaci.¹⁹

4.2 Dítě vyrůstající v zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou

Jedním z institutů, který zabezpečuje výchovu dítěte, pokud není zajištěna ze strany rodičů, je nařízení ústavní výchovy. Ta spadá do systému náhradní rodinné výchovy, konkrétně do oblasti náhradní *kolektivní* rodinné výchovy (Michalík, 2013). „*Ústavní výchova může být konkrétně nařízena tehdy, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena, nebo pokud rodiče z jiných závažných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit a jiná opatření nevedla k nápravě*“ (Škurek, 2013, s. 58). Ústavní výchovu může nařídit pouze soud, který ještě před nařízením musí prozkoumat, zda je možné dítě svěřit do náhradní rodinné péče. Pokud se v průběhu ústavní výchovy naskytne možnost náhradní rodinné péče, soud ústavní výchovu zruší. Za jiných okolností zaniká s dosažením zletilosti dítěte. (Škurek, 2013)

4.2.1 Zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou

Dle § 2 Zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů jsou zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou *diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav*. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>). Jelikož druhou skupinu probandů tvořily děti z dětského domova, toto zařízení si podrobněji popíšeme.

- **Dětský domov**

Dětské domovy mají plnit zejména funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Zajišťují péči dětem bez závažných poruch chování²⁰. Do dětského domova jsou umístovány děti ve věku od 3 do 18 let (v některých případech i nezletilé matky s dětmi). Základní organizační jednotku tvoří tzv. rodinná skupina, ve které může být nejméně 6 a nejvíce 8 dětí většinou různého věku i pohlaví. Pokud je nařízena ústavní výchova sourozencům, bývají spolu v jedné rodinné skupině. Těchto skupin lze v jednom dětském domově zřídit minimálně dvě,

¹⁹ Psychická deprivace – definuje Langmeier s Matějčkem (1974, s. 19) jako „*strádání nedostatkem uspokojení nějaké důležité potřeby. Nejde o strádání fyzické, ale výlučně o nedostatečné uspokojení základních potřeb duševních*“.

²⁰ Děti s vážnými poruchami chování jsou vychovávány v dětském domově se školou (Michalík, 2013).

maximálně šest. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>)

4.2.2 Vliv ústavní výchovy na vývoj dítěte

Už Jan Amos Komenský upřednostňoval péči o sirotky v rodinném prostředí. „*Od konce 18. století se totiž ozývají hlasy poukazující na nepřírozenost ústavního prostředí a zdůrazňující přednosti výchovy v rodině*“ (Langmeier, Matějček, 1974, s. 72). Velkým množstvím studií se ukázalo, že odloučení dítěte od rodiče a jeho umístění do ústavní výchovy má na dítě ve většině případů neblahé následky, které se projevují poruchami v intelektovém i emočním vývoji. Narušený je vývoj řeči a často jsou děti z dětských domovů školsky nezralé.

Kellmer-Pringleová a *V. Bossio* (in Langmeier, Matějček, 1974) zjistili po prozkoumání jejich měření, že výše popsané negativní následky jsou přítomny pouze u *psychicky deprivovaných dětí*, tedy u těch, které byly od raného věku zavrhovány a neměly citové pouto k dospělé osobě. Naopak děti, které měly blízký citový vztah k nějaké osobě mimo domov (rodič, příbuzný) a byly touto osobu přijímány, se ústavní výchově dobře přizpůsobily a fyzické odloučení od rodičů jim nezpůsobilo vážnější poruchy v intelektové či emoční sféře. I proto jsou v dnešní době upřednostňovány menší dětské domovy rodinného typu a snaha o udržení kontaktu s rodiči či blízkými osobami dítěte.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

V praktické části se budeme zabývat hlavním cílem práce, tj. porovnáním hrubých skóreů Testu kresby lidské postavy dětí ze dvou zmiňovaných skupin – skupiny dětí z dětského domova a skupiny dětí z úplných rodin. Celkově jsme provedli Test kresby lidské postavy s dvaceti probandy (10 dětí z každé skupiny) ve věku od 5;3 až 10;6 let. Pro náš výzkum jsme zvolili Dětský domov v Prostějově, kam jsme dojížděli. V případě druhé skupiny probandů jsme docházeli přímo do rodiny dětí.

5 Výzkumné šetření

V teoretické části jsme uvedli, že děti v dětských domovech mohou být poznamenány psychickou deprivací, pokud v rodině neměly pevné citové pouto k dospělé osobě. V důsledku odloučení a přesunu dítěte do zařízení ústavní výchovy je často negativně poznamenán jeho intelektuální, emoční a řečový vývoj. Velká část dětí je proto školsky nezralá a jedním z projevů školské nezralosti je i nedostatečná, chudá kresba lidské postavy. Na základě těchto teoretických poznatků jsme formulovali hypotézu č. 1.

Hypotéza č. 1

H1: Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dětí z úplných rodin je výrazně lepší než kresba dětí z dětského domova.

Z hlediska vývojových zvláštností a přirozené míry motivace ke kresebné činnosti skupiny dívek a chlapců předpokládáme, že kresby dívek budou obecně kvalitnější než kresby chlapců. Stanovili jsme proto další dvě hypotézy následovně:

Hypotéza č. 2

H2: Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dívek z úplných rodin je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z úplných rodin.

Hypotéza č. 3

H3: Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dívek z dětského domova je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z dětského domova.

5.1 Výzkumné metody

Pro naše výzkumné šetření jsme využili tři metody. Jako hlavní testovou metodu jsme zvolili Test kresby lidské postavy od F. Goodenoughové, modifikovaný v roce 1982 autory Šturmou a Vágnerovou. Test se řadí mezi kresebné techniky – konkrétně mezi kresebné testy sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Podrobněji jsme se popisu této testové metody věnovali ve 3. kapitole teoretické části.

Pozorování a rozhovor jsme zvolili jako doplňující metody, které nám pomohli získat některé další informace o probandovi. Obě metody patří mezi klinické, tj. „*nestandardní postupy, které nejsou psychometricky podloženy*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 31). Pozorování jsme prováděli, zatímco se proband zabýval kresbou postavy. Po dokončení kresby jsme využili diagnostického nástroje rozhovoru k ověření některých nejasných částí nakreslené postavy, ke zjištění probandova postoje ke kresbě a k činnosti kreslení vůbec.

5.2 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo průběžně od srpna do října 2018. Během těchto třech měsíců jsme v případě skupiny dětí z úplných rodin docházeli přímo za dětmi do jejich přirozeného prostředí. Za druhou skupinou probandů jsme dojížděli do Dětského domova v Prostějově.

5.2.1 Děti z úplných rodin

V případě skupiny deseti probandů (tj. 5 dívek a 5 chlapců) z úplných rodin jsme oslovili příbuzné či přátele, kteří vychovávají své děti v plně funkčním rodinném prostředí. Snažili jsme se vybrat probandy v podobném věku jako ve skupině dětí z dětského domova. Dívky byly ve věku od 6;2 až 10;8 let. Chlapci ve věku 6;4 až 10;6 let.

Dítě bylo vždy v době testování ve svém pokoji, kde se cítilo bezpečně a přirozeně. Nejprve mělo za úkol nakreslit libovolnou postavu pána obyčejnou tužkou na čistý papír formátu A4 (žádné další pomůcky nebyly k dispozici). Nezapomněli jsme zdůraznit, že má na kresbu neomezený čas a teprve, až bude s kresbou spokojeno, může kresbu odevzdat. Žádné další instrukce nebyly podány a na případné projevy dítěte při kresbě jsme nereagovali.

Když dítě kresbu dokončilo, dostalo druhý úkol, tj. nakreslit cokoliv, co si přeje. K volné kresbě už mělo k dispozici barevné pastelky.

Mezitím, co se proband naplno věnoval kresbě postavy, my jsme jej pozorovali (zaznamenávali jsme si různé projevy během kresby – např. vysvětlování, povídání, dotazování, zvláštní postup kresby atd.) a dělali si poznámky (viz přílohu 3) – včetně poznamenání času, který proband na kresbu potřeboval. Jakmile dítě svou kresbu dokončilo a bylo s ní spokojeno, dotazovali jsme se ho, zda ví, kdo znázorněná postava je a co dělá. Další otázka se týkala postoje k samotné kresebné činnosti.

5.2.2 Děti z dětského domova v Prostějově

Pro realizaci šetření druhé skupiny probandů jsme zvolili Dětský domov v Prostějově, kde jsme kontaktovali zástupkyni ředitele, paní Adámkovou. Jelikož působím jako dobrovolník v programu vrstevnického provázení a má klientka je z tohoto domova, výběr dětského domova pro výzkumné šetření byl jednoznačný. S paní Adámkovou jsme vybrali pět dívek ve věku od 5;3 do 10 let a pět chlapců ve věku od 6;5 do 10;5.

Dětský domov v Prostějově funguje od roku 2005. Maximální kapacita domova je 48 dětí, v současnosti je zde umístěno 44 dětí v šesti rodinných skupinách. O děti pečuje dvacet vychovatelů a čtyři noční vychovatelé.

Samotné testování probíhalo ve dvou fázích. V první etapě jsme testovali dívky a v druhé chlapce. V dětském domově jsme měli vyhrazenou místnost, kam jsme si mohli vzít každého probanda individuálně. Provedli jsme stejný postup testování jako v případě dětí z úplných rodin.

5.3 Vyhodnocení výsledků

Během výzkumného šetření jsme získali potřebná data, tj. celkové hrubé skóry kreseb lidské postavy dětí z obou skupin. Na jejich základě jsme sestrojili tabulky a grafy, které nám prozradily, zda jsme dospěli ke shodě s našimi hypotézami, či nikoliv.

H1: Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dětí z úplných rodin je výrazně lepší než kresba dětí z dětského domova.

Pokud srovnáme celkové hrubé skóry dětí z úplné rodiny se skóry dětí z dětského domova zjistíme, že pouze někteří probandi z dětského domova mají nižší celkový skór než

děti ze druhé kategorie. Některé děti z dětského domova (dále „DD“) mají dokonce vyšší celkový skór než děti z úplné rodiny (dále „ÚR“) – viz graf č. 1.

Pro přehlednost uvádíme i shrnující tabulky celkových hrubých skórů obou skupin.

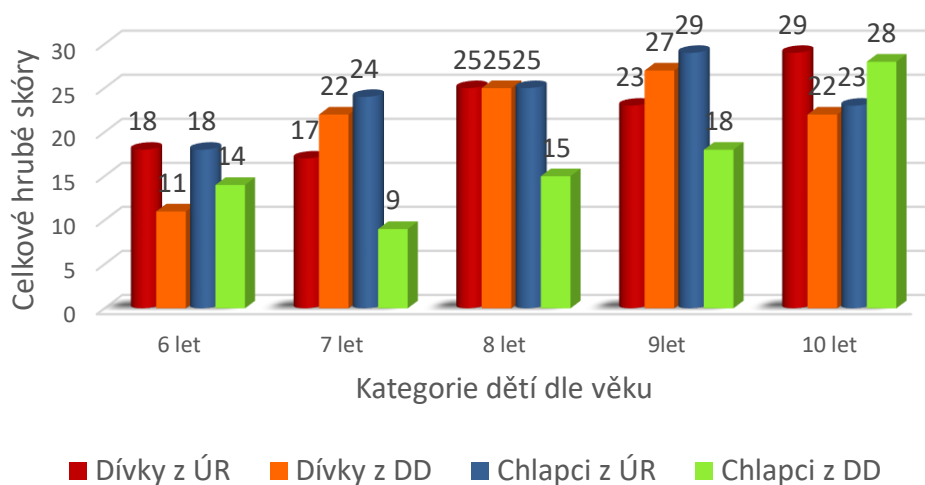
Tabulka č. 1: Hrubé skóry kresby lidské postavy dětí z úplné rodiny

Dívky (A₁-A₅)	Věk	Obsahový hrubý skór	Formální hrubý skór	Celkový hrubý skór
A ₁	6;2	10	8	18
A ₂	6;11	12	5	17
A ₃	8;3	13	12	25
A ₄	9;2	11	12	23
A ₅	10;8	13	16	29
Chlapci (A₆-A₁₀)	Věk	Obsahový hrubý skór	Formální hrubý skór	Celkový hrubý skór
A ₆	6;4	9	9	18
A ₇	7;1	10	14	24
A ₈	8;8	12	13	25
A ₉	9;7	12	17	29
A ₁₀	10;6	11	12	23

Tabulka č. 2 Hrubé skóry kresby lidské postavy dětí z dětského domova

Dívky (B₁-B₅)	Věk	Obsahový hrubý skór	Formální hrubý skór	Celkový hrubý skór
B ₁	5;3	4	7	11
B ₂	7;9	10	12	22
B ₃	8;9	13	12	25
B ₄	9;8	11	16	27
B ₅	10;0	12	10	22
Chlapci (B₆-B₁₀)	Věk	Obsahový hrubý skór	Formální hrubý skór	Celkový hrubý skór
B ₆	6;5	8	6	14
B ₇	6;11	5	4	9
B ₈	7;10	8	7	15
B ₉	8;7	7	11	18
B ₁₀	10;5	14	14	28

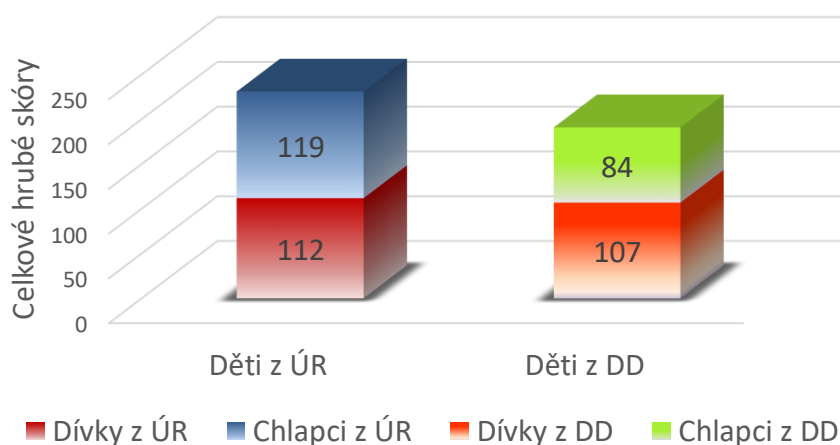
Graf č. 1: celkové hrubé skóry dětí z DD a dětí z úplných rodin



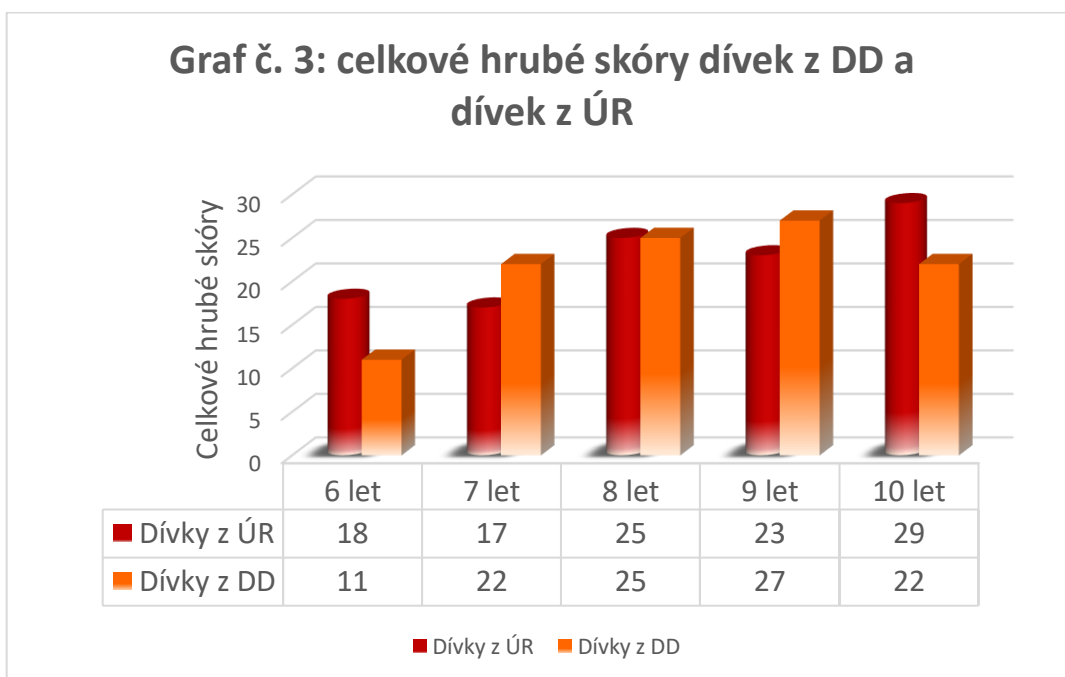
Z hlediska celkového srovnání skupin probandů v souladu se zněním hypotézy č. 1 však velmi záleží na tom, zda porovnáváme pouze dvě kategorie, tj. skupinu dětí různého věku (v rozmezí od 6 do 10 let) z úplné rodiny (zahrnující dívky i chlapce) se stejně stanovenou skupinou dětí z dětského domova (viz graf č. 2), nebo pokud bychom srovnávali vždy jednotlivé celkové hrubé skóry dětí určité věkové kategorie, a navíc bychom ještě brali v potaz pohlaví probanda (viz graf č. 3 a č. 4).

Dle grafu č. 2 je na první pohled zřejmé, že skupina dětí z dětského domova má nižší celkový součet všech hrubých skóre než děti z funkčního rodinného prostředí. Jak v případě chlapců, tak dívek si můžeme všimnout, že v obou případech měli nižší skóre děti z dětského domova.

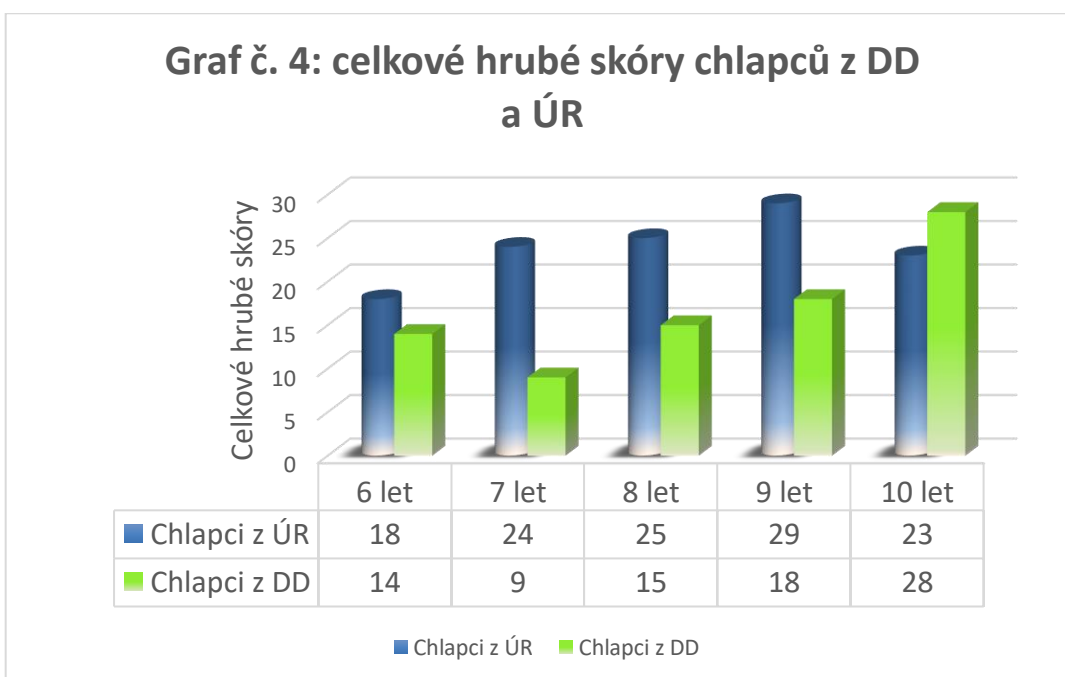
Graf č. 2: hrubé skóry dětí z ÚR a dětí z DD



V případě komparace celkových hrubých skóre kreseb dívek vyrůstajících v úplné rodině a děvčat z dětského domova není převaha první skupiny až tak jednoznačná (viz graf č. 3). Vyšší skóre měly 2 z 5 dívek a ve věkové kategorii 8 let byly hodnoty vyrovnané.



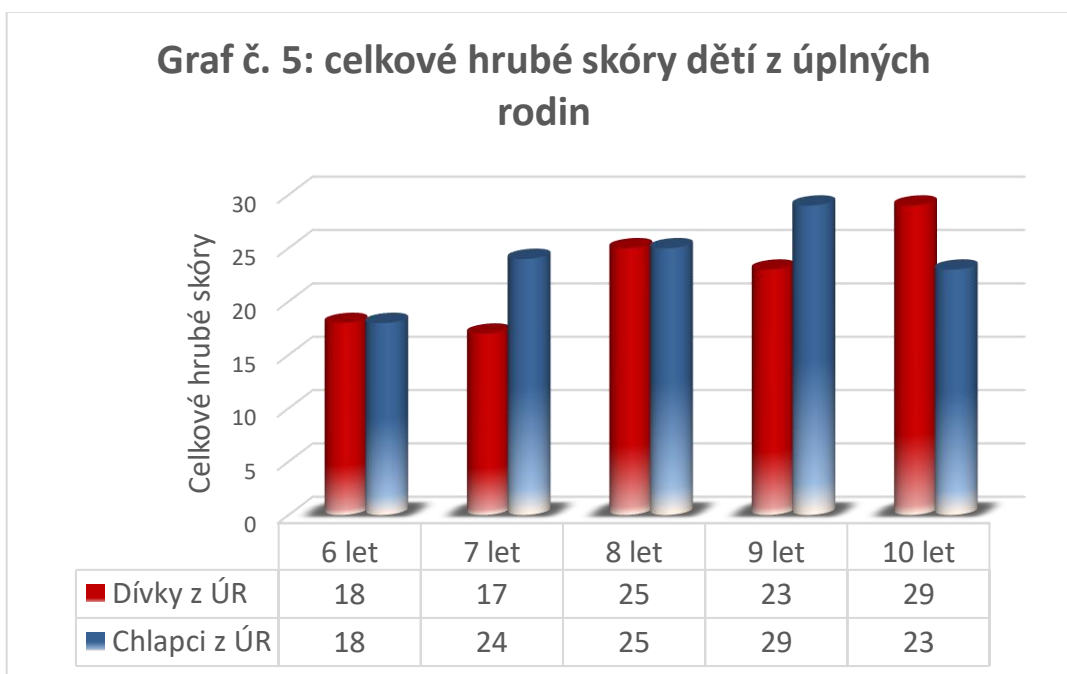
Graf č. 4 znázorňuje podobné srovnání, pouze se skupinou chlapců. Zde je již převaha chlapců z úplné rodiny zřejmá na první pohled. Pouze chlapec ve věku deseti let měl nižší celkový hrubý skóre než chlapec stejného věku z dětského domova.



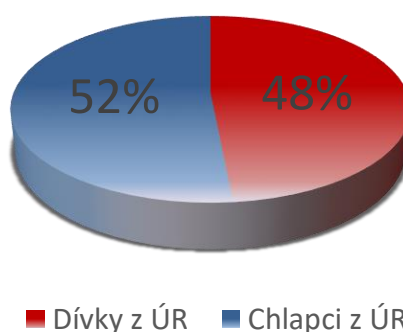
Pokud se tedy budeme na výsledky probandů dívat celkově jako na dvě kategorie, ve kterých jsou započítány celkové hrubé skóry dívek a chlapců dohromady, můžeme říci, že hodnoty měly vyšší děti z úplných rodin. Ovšem nepotvrzuje to zcela stanovenou hypotézu. Nemůžeme tvrdit, že kvalita kresby mužské postavy dětí z úplných rodin je výrazně kvalitnější než u druhé skupiny dětí. Rozdíly v obou skupinách nejsou tak jednoznačné, zejména pak v případě, kdy porovnáваме hodnoty v kategorii dívek. **Hypotézu H1 nepotvrzujeme.**

H2: Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dívek z úplných rodin je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z úplných rodin.

Pro případ hypotézy H2 jsme sestavili graf č. 5, kde jsou znázorněny celkové hrubé skóry dívek a chlapců v rámci kategorie dětí z úplné rodiny, opět rozděleny dle věku. I přes to, že jsme předpokládali, že kresby mužské postavy skupiny dívek budou výrazně kvalitnější než kresby chlapců, graf č. 6 nám ukazuje, že chlapci měli celkově kresbu kvalitnější než dívky. Rozdíl je však minimální. Po sečtení hodnot všech věkových kategorií ve skupině dívek dospějeme k celkovému výsledku 112 bodů (48 %). Pokud totéž učiníme s hodnotami chlapců, ukáže se, že byli o 7 bodů lepší (52 %). **Stanovenou hypotézu H2 nepotvrzujeme.**



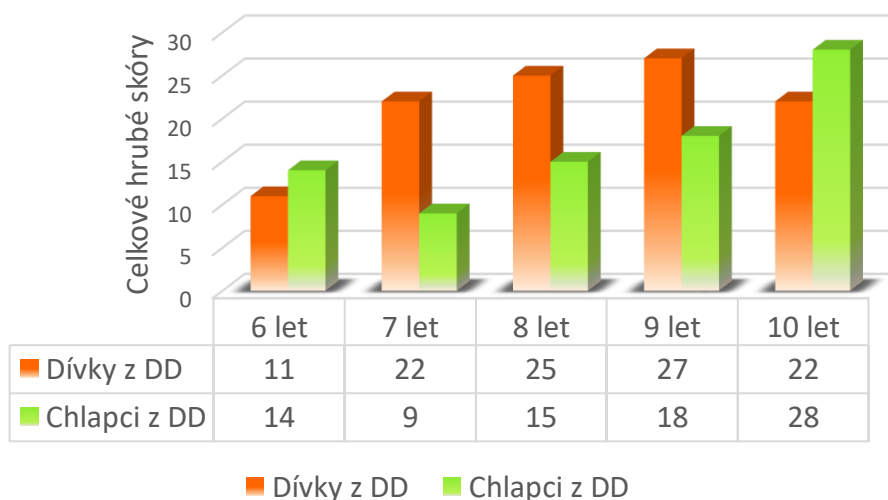
Graf č. 6: poměr celkových hrubých skóre dětí z ÚR

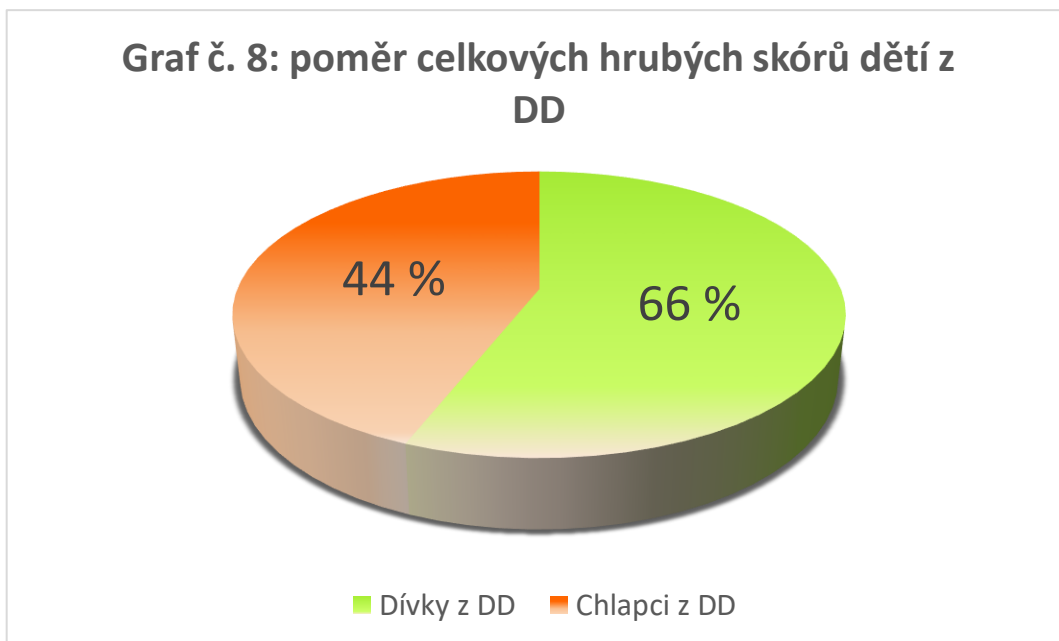


H3: Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dívek z dětského domova je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z dětského domova.

Ze stejného důvodu jako v předchozím případě (tj. z hlediska vývojových zvláštností a míry přirozené motivace ke kresebné činnosti), jsme předpokládali, že i ve skupině dívek z dětského domova bude kresba kvalitnější než kresba chlapců z téhož prostředí. Na grafech č. 7 a č. 8, které jsme sestrojili pro účely hypotézy H3, lze v tomto případě vidět větší rozdíly mezi skupinami děvčat a chlapců. Po sečtení hodnot ve skupině dívek jsme dospěli k celkovému výsledku 107 bodů (66 %), kdežto ve skupině chlapců pouze k hodnotě 84 bodů (44 %). **Hypotézu H3 potvrzujeme.** Kresba mužské postavy ve skupině dívek z dětského domova je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z dětského domova.

Graf č. 7: celkové hrubé skóre dětí z DD





Na základě výsledků z výzkumného šetření byla potvrzena pouze hypotéza H3, další dva výzkumné předpoklady nemohly být potvrzeny.

5.4 Diskuze

Výše jsme uvedli tabulky a grafy, které nám vyvrátily či potvrdily stanovené hypotézy.

Hypotéza č. 1: *Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dětí z úplných rodin je výrazně lepší než kresba dětí z dětského domova.*

Hypotéza č. 1 nemohla být potvrzena, jelikož rozdíl v součtu celkových hrubých skóre probandů nebyl značný. I když celkově nižší skóre měly děti z dětského domova, nemohli jsme výzkumný předpoklad potvrdit. Když jsme srovnali celkové hrubé skóre dívek z úplných rodin a dívek z dětského domova, došli jsme k velmi podobným hodnotám, které nelze považovat za výrazný rozdíl. V případě chlapců byl rozdíl již značný.

Proč byly výsledky dívek z obou skupin podobné a nepotvrdily tak náš předpoklad? Pokud se opět podíváme na graf č. 3 a přílohy kreseb těchto pěti dívek z dětského domova, dozvíme se, že dívky ve věku 7²¹,8 a 9 let jsou v pravidelném kontaktu s rodiči a dvě z nich

²¹ Pokud se podíváme na přílohu č. 3 na kresbu dívky z dětského domova (proband B₇), zjistíme, že dívka si pozměnila zadání a místo mužské postavy, nakreslila postavu ženy (důvodem bylo přesvědčení, že

jsou v dětském domově umístěny teprve krátkou dobu (cca 1 měsíc). Oproti tomu zbylé dvě dívky, které měly celkové hrubé skóre zřetelně nižší než dívky stejného věku z úplné rodiny, nemají s rodinou žádný kontakt, nebo jen velmi zřídka, a v dětském domově jsou déle než tři roky. Můžeme tedy předpokládat, že nepotvrzení této hypotézy je zapříčiněno těmito fenomény.

Toto vysvětlení můžeme aplikovat i na skupinu chlapců, kde všichni čtyři chlapci ve věku 6, 7, 8 a 9 let, kteří měli nižší celkový hrubý skór než chlapci z úplné rodiny stejné věkové kategorie, nejsou v osobním kontaktu s rodiči (nebo pouze velmi zřídka). Doba pobytu chlapců v DD je u všech cca 3 roky. Pouze jediný chlapec ve věku 10 let měl skóre vyšší. I když také není s rodiči v osobním kontaktu (pouze telefonickém), domnívám se, že by zde mohla být významným faktorem doba pobytu v DD, která je u tohoto chlapce značně vyšší než u ostatních chlapců, a sice 6 let a 6 měsíců. Lze tedy předpokládat, že chlapec se již za tak dlouhou dobu na prostředí dětského domova adaptoval.

Hypotéza č. 2: *Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dívek z úplných rodin je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z úplných rodin.*

Hypotéza č. 2 nebyla taktéž potvrzena. Dokonce pokud jsme sečetli celkové hrubé skóry ve skupině chlapců a dívek z úplných rodin, měli chlapci skóre nepatrně vyšší. Domnívám se, že v tomto případě byl výzkum ovlivněn malým počtem probandů. Taktéž je zde důležitý postoj dětí ke kresbě a s ní spojená pečlivost či povrchnost kresby.

Hypotéza č. 3: *Kvalita kresby mužské postavy ve skupině dívek z dětského domova je výrazně lepší než kresba ve skupině chlapců z dětského domova.*

Jedinou hypotézou, kterou jsme mohli potvrdit, byla hypotéza č. 3. Celkový rozdíl hrubých skóru obou skupin byl výrazný a potvrdil se tak náš předpoklad, že kresba dívek z dětského domova je výrazně kvalitnější než kresba chlapců. Důvodem stanovení tohoto předpokladu byl fakt, že dívky mají ke kreslení všeobecně lepší vztah a motivaci než chlapci a významnou roli zde hrají i vývojové rozdíly mezi dívkami a chlapci.

neumí nakreslit postavu muže). Můžeme tedy předpokládat, že kresba mužské postavy by byla na horší úrovni a dívka by tak měla celkově nižší hrubý skór.

Šturma a Vágnerová ve své příručce uvádí, že lidská postava, nakreslená dětmi z dětských domovů je často „*stereotypní, povrchně provedená, její základní proporce a detaily jsou přibližně zachovány*“, tj. celkově jsou tyto kresby jednodušší než kresby dětí stejné věkové kategorie, které však nejsou psychicky deprivované. (1982, s. 86)

Pokud pouhým okem srovnáme kresby probandů z dětského domova s kresbami dětí z úplných rodin (viz příloha 3), zejména u skupiny chlapců můžeme tvrzení Šturmy a Vágnerové potvrdit. Většina postav nakreslených chlapci z dětského domova je velmi primitivně provedená a chybí některé části těla (např. oční panenky, nos, chodidla, vlasy atd.). Výjimkou je postava nakreslená již zmiňovaným desetiletým chlapcem (viz proband B₁₀). Celkový hrubý skór kresby lidské postavy byl velmi vysoký a skóry z obsahové i formální části vyrovnané.

Dalším znakem, který by se měl týkat i naší skupiny probandů dětí z dětského domova, je, že vyšší formální skór než obsahový „*mívají děti s nápadně nízkou motivací ke kreslení, neurotické děti, některé děti s poruchami chování*“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 48). Tento rozdíl je většinou způsobený lhostejností nebo vlivem úzkostnosti. Pokud však porovnáme získané skóry, zjistíme, že vyšší F-skór než O-skór měla přesně polovina probandů z dětského domova. V našem výzkumném vzorku se tedy tento předpokládaný jev zcela nepotvrdil.

Závěr

Hlavním cílem této práce bylo porovnat kresby dětí z dětského domova a dětí vyrůstajících v úplné rodině a zjistit, zda budou probandi z těchto dvou skupin dosahovat rozdílných výsledků v Testu kresby lidské postavy. Předpokládali jsme nižší hrubé skóry u skupiny dětí z dětského domova vzhledem k možné psychické deprivaci a vlivu ústavní výchovy na tyto jedince.

V teoretické části jsme uvedli charakteristiku vývojového období mladšího školáka, jelikož našimi probandy byly především děti v tomto věku. Dále jsme neopomněli popsat vývoj dětské kresby (stadia dle Vágnerové či Příhody) a kresbu jako diagnostický nástroj, který se velmi často v diagnostice využívá. Pro dítě je kresba přirozenou a povětšinou zábavnou činností. Proto si ani nemusí všimnout, že je testováno. Zároveň kresbou vyjadřuje své pocity, vztahy, prožívání a mnohé další. Osobnost dítěte je spoluutvářena rodinným prostředím, proto je velmi důležité, aby dítě vyrůstalo v těsném soužití všech členů rodiny. Pokud je ale dítě v raném věku rodiči zavrhováno a nemá pevné citové pouto k dospělé osobě, dochází k psychické deprivaci, která zapříčiňuje poruchy v intelektovém, emočním a řečovém vývoji.

V praktické části jsme porovnávali celkové hrubé skóry Testu kresby lidské postavy dětí z dětských domovů a z úplných rodin. Test kresby lidské postavy jsme provedli s celkem dvaceti probandy (vždy pět dívek a pět chlapců z obou skupin). Výzkumné šetření bylo realizováno přímo v přirozeném prostředí dětí z úplných rodin a v druhém případě v Dětském domově v Prostějově. Poté jsme kresby dětí vyhodnocovali, přidělili body za jednotlivé položky dle hodnotících kritérií a získali tak potřebná data – celkové hrubé skóry, které jsme následně komparovali a ověřovali stanovené hypotézy. Ze tří výzkumných předpokladů byl potvrzen pouze jeden. V diskuzi jsme uvedli důvody, které mohou vysvětlit, proč se tak stalo.

Celkově se neprokázaly rapidní rozdíly mezi kresbami dětí z úplných rodin a dětmi z dětského domova. Je možné, že vybraný vzorek dětí z dětského domova se na nové prostředí dobře adaptoval, a není u nich tedy ve větší míře přítomna psychická deprivace. Dle mého názoru záleží také na tom, v kolika letech bylo dítě z rodiny odebráno a následně umístěno do náhradního rodinného prostředí – v našem případě do dětského domova. Mohu také potvrdit, že úroveň zmiňovaného dětského domova je velmi vysoká, stejně tak i péče vychovatelů.

Seznam zkratek

CNS – centrální nervová soustava

DD – dětský domov

ÚR – úplná rodina

Seznam použitých zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2006. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 80-251-0977-1.
- COGNET, Georges. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.
- DAVIDO, Roseline. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- ERIKSON, Erik H. 1965. *Childhood and society*. 2. vydání. Harmondsworth: Penguin Books. ISBN 978-01-402-0754-5.
- KRAUS, Blahoslav. 2014. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KROUPOVÁ, Kateřina et al. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. 1974. *Psychická deprivace v dětství*. 3. doplněné vydání. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.
- MICHALÍK, Jan. 2013. *Vybrané kapitoly z práva pro speciální pedagogy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3620-3.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2017. *Sebepojetí* [online]. Publikováno 2017-04-04 [cit. 2018-04-20]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/1259/SEBEPOJETI.html>>.
- MOŽNÝ, Ivo. 2002. *Sociologie rodiny*. 2. upravené vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.
- NOVOTNÁ, Lenka et al. 2004. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, pedagogická fakulta. ISBN 80-7043-281-0.

PIAGET, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. 2. vydání, 1. vydání v Portálu. Praha: Portál. ISBN 8071783099.

PŘÍHODA, Václav. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl] 1, Vývoj člověka do patnácti let*. 4. nezměněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-610-77.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ et al. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

SOBOTKOVÁ, Irena. 2012. *Psychologie rodiny*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠKUREK, Martin. 2013. *Sociálně-právní propedeutika*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3677-7.

ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. 1982. *Kresba postavy: modifikace testu F. Goodenoughové*. Bratislava: Psychodiagnostické a diagnostické testy. ISBN neuvedeno.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

UŽDIL, Jaromír. 1978. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-245-78.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online] 2002 [cit. 2018-11-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>

Seznam příloh

- Příloha 1 – Test kresby lidské postavy – hodnocení
- Příloha 2 – záznamní list testu (Šturma, Vágnerová, 1982)
- Příloha 3 – kresby dětí z úplných rodin a dětí z dětského domova

Příloha 1 – Test kresby lidské postavy – hodnocení

(Šturma, Vágnerová, 1982, s. 49-53)

I. Část – obsahová

1. **Trup** – jakékoliv dvojdimenzionální znázornění. Jestliže splývá hlava s trupem, musí být nakreslena čára oddělující hlavu.
2. **Krk** – každé jasné znázornění dvojdimenzionálního krku jako rozlišení hlavy a trupu.
3. **Ústa** – každý jasný způsob vyjádření.
4. **Nos** – každý jasný způsob vyjádření.
5. **Detaily očí I.** – obočí nebo řasy, každý jasný způsob znázornění. Obočí je většinou oblouček nad okem. Řasy jsou téměř vždy znázorňovány jako řada čárek vycházejících z obrysu oka.
6. **Detaily očí II.** – panenka – není uznána tečka, jestliže je jediným znázorněním oka. Musí být znázorněna v obou očích, jestliže jsou obě nakresleny.
7. **Vlasy I.** – každý způsob znázornění vlasů. Stačí čmáranice na temeni hlavy.
8. **Vlasy II.** – musí být více než jen na obvodu hlavy, lepší než čmáranice, nesmí jimi být vidět obrys hlavy. Skórujeme mírněji.
9. **Paže** – jakýkoliv způsob vyjádření. Pouze prsty nestačí. Musí být nakresleny obě paže. U úplného profilu, kde druhá paže není viditelná, ale kde ji lze předpokládat, možno skórovat kladně.
10. **Prsty** – každé jasné vyznačení prstů, způsob vyjádření může být jakýkoliv. Musí být nakresleny u obou rukou, jsou-li obě vidět.
11. **Prsty ve správném počtu** – 5 prstů na každé ruce nebo jenom na jedné, je-li jen jedna vyznačena. V případě, že jsou nakresleny obě ruce, ale jedna je částečně zakryta, může být bod uznán na základě ruky, která je viditelná.
12. **Chodidla nebo boty** – na obou nohou (jsou-li obě nohy vidět). Hodnotíme kladně i jednodimenzionální hákovité znázornění nebo pouhé prsty u nohou.
13. **Oděv I.** – každé jasné znázornění oděvu. Běžně řada knoflíků nebo klobouk umístěný spíše nad hlavou než na hlavě. Pupek hodnotíme nulou. Vyčmárání trupu skórujeme kladně.
14. **Oděv II.** – alespoň 2 části oděvu, které jsou neprůhledné (klobouk musí být na hlavě, a ne nad hlavou). Pouhé knoflíky skórujeme mínus.

15. Oděv III. – úplné oblečení zřetelně znázorněné, celou kresbou nesmí prosvítat světlo. Musí být znázorněny rukávy, nohavice a boty. Oděv nemusí být zdobný, přeplněný detaily. Hodnotíme spíše striktně.

II. Část – formální

16. Proporce hlavy – hlava je menší než polovina trupu a větší než desetina trupu.

17. Profil – hlava, trup a nohy musí být znázorněny v profilu bez podstatné chyby (hlava správně z profilu nestačí).

18. Nos je dvojdímenzionální – rovná čára, kružnice nebo čtverec znamenají nezdar.

19. Proporce oka – vodorovný rozměr oka musí být větší než svislý. Nutné zachovat proporce u obou očí. S výjimkou profilu, kde druhé oko není nakresleno, tam stačí vystižení proporcí u nakresleného oka.

20. Připojení paží – obě paže jsou připojeny k trupu nebo ke krku nebo ke spojnici hlavy a trupu. Je-li vynechán trup, skórujeme nulou. Paže připojeny k nohám – hodnotíme nulou.

21. Připojení paží k trupu na správném místě – v bodě, který lze označit jako ramena. Jestliže je správně připojena jen jedna paže, skórujeme 0. Připojení uprostřed trupu je hodnoceno 0 body.

22. Paže nejsou upaženy – paže nesmí být upaženy, každá paže musí svírat s trupem úhel menší než 90 stupňů.

23. Ramena – jsou spolehlivě vyznačena, skórování je spíše přísné. Elipsovité tvar ramen je 0. Čtvercový, obdélníkový tvar trupu je 0, totéž platí pro trup kulovitý a elipsovité.

24. Paže dvojdímenzionální – obě paže jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka.

25. Proporce paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup (měříme od místa připojení paží k trupu). Jestliže jsou paže znázorněny jednodímenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky.

26. Symetrie paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé i široké. Hodnotíme jen u dvojdímenzionálního provedení, jinak skórujeme automaticky 0. Hodnotíme spíše striktně.

27. Kloub lokte – ostrý, znatelný ohyb uprostřed paže, možno přijmout i jasné zakřivení. Jedna paže takto znázorněná stačí.

28. Prsty ve dvou dimenzích – délka musí být větší než šířka. Jestliže je viditelná jen jedna ruka, skórujeme podle ní. Kritérium musí splňovat všechny viditelné prsty.

- 29. Trup** – délka je větší než šířka, měření provádíme v místech největší výšky a šířky. Hodnotíme nulou, jestliže jsou obě míry stejné; většinou je diference zřejmá na první pohled. Trojúhelníkový tvar hodnotíme nulou.
- 30. Připojení nohou k trupu** – platí, jestliže jsou připojeny obě nohy.
- 31. Nohy jsou dvojdimenzionální** – obě nohy jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka (chodidla mohou být znázorněna jakkoliv).
- 32. Proporce nohou** – délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a větší než 2 délky trupu. Šířka dolních končetin musí být menší než šířka trupu (jestliže jsou nohy znázorněny jednodimenzionálně, stačí hodnocení jejich délky).
- 33. Symetrie nohou** – obě nohy jsou přibližně stejně dlouhé a široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení dolních končetin, jinak automaticky 0 bodů. Hodnotíme spíše striktně.
- 34. Proporce chodidla** – chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka. Chodidlo nesmí být příliš dlouhé vzhledem k celkové délce nohy, max. $\frac{1}{2}$ délky nohy. Kritérium musí platit u obou chodidel, pokud jsou obě vidět. Kyjovitá chodidla hodnotíme 0 body.
- 35. Chodidlo je rozčleněno** – zřetelné oddělení podpatku boty nebo paty. Musí platit u obou chodidel, jestliže jsou obě chodidla vidět.

Příloha 2 – záznamní list testu

(Šturma, Vágnerová, 1982)

KRESBA POSTAVY

Jméno:	Examinátor:
Datum narození:	Datum vyšetření:

Obsahová část

Formální část

1.	16.
2.	17.
3.	18.
4.	19.
5.	20.
6.	21.
7.	22.
8.	23.
9.	24.
10.	25.
11.	26.
12.	27.
13.	28.
14.	29.
15.	30.
Senzomotorická koordinace:	31.
	32.
	33.
	34.
	35.
O hrubý skór:	
F hrubý skór:	
Celkový hrubý skór:	

Doba trvání testu:

Zvláštnosti chování dítěte během testu:

Lateralita:

Příloha 3 – kresby dětí z úplných rodin a dětí z dětského domova

Kresba č. 1 – dívka z úplné rodiny A₁



Obr. 1*

Obr. 2*

Věk: 6;2

1. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 5 minut

O hrubý skór: 10 (1,3,7,8,9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 8 (20,22,24,25,29,30,31,32)

Celkový hrubý skór: 18

*** Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Maluje ráda
- Zadání se smála a začala kreslit. Pokaždé, když nakreslila jednu část těla, smála se tomu.
- Při kresbě prstů si je počítala, aby nakreslila správný počet
- Postava je trochu menší a umístěná spíše v horní části kreslicí plochy
- Komentář: „Nevím, kdo to je.“

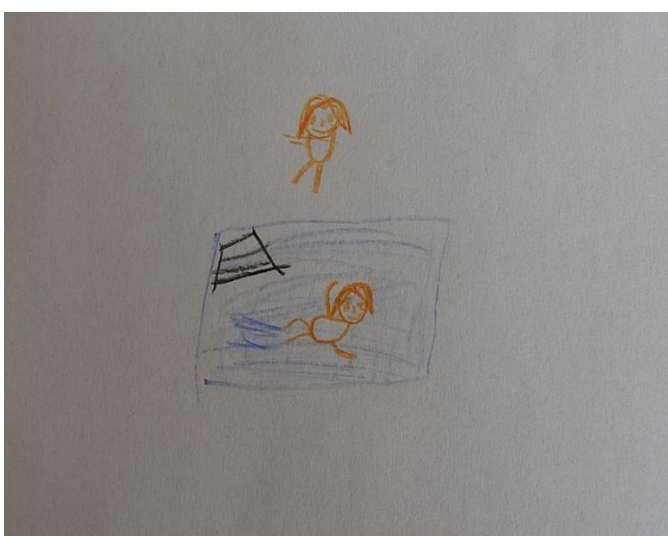
*** Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 6 minut
- Komentář: „To je princezna, která má narozeninovou oslavu u bazénu a dostala kytičku a zmrzlinu.“

Kresba č. 2 – dívka z úplné rodiny A₂



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 6;11

1. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 6 minut

O hrubý skór: 12 (1,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 5 (18,20,29,30,32)

Celkový hrubý skór: 17

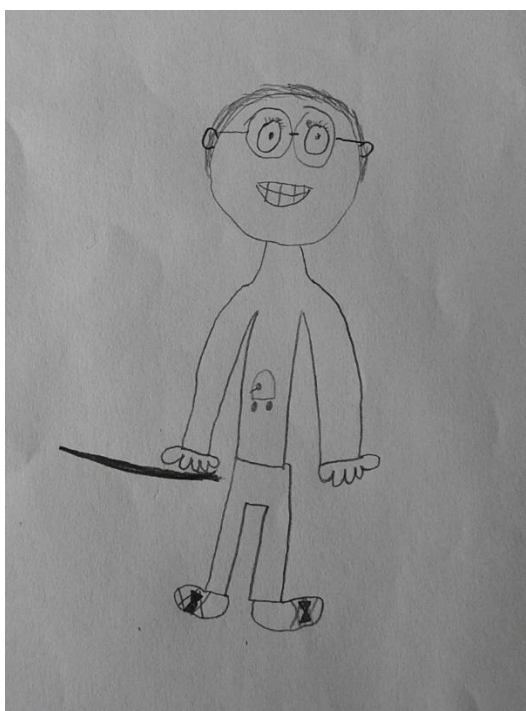
* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Maluje celkem ráda, ihned se dala do kreslení
- Komentuje při kresbě jednotlivé části těla: „*Moc malá nožička.*“ (následně ji zvětšila) „*Ten meč moc neumím nakreslit.*“
- Při kreslení prstů si počítala, aby je měla ve správném počtu.
- Malá postava umístěna v horní části kreslicí plochy
- Komentář: „*Je to rytíř, má na sobě brnění a drží meč.*“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 2 minuty
- Komentář: „*To jsem já a moje kamarádka, jak se koupeme v bazénu.*“

Kresba č. 3 – dívka z úplné rodiny A₃



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 8;3

3. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 7 minut

O hrubý skór: 13 (1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 12 (20,21,22,24,25,28,29,30,31,32,34,35)

Celkový hrubý skór: 25

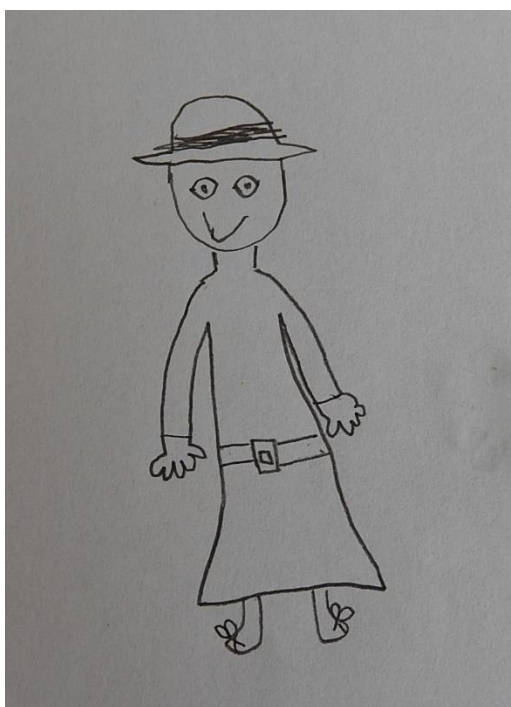
* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Maluje ráda, začala malovat hned
- Komentář před kresbou: „*Já moc malovat neumím.*“
- Kreslí rozváženě, pomaleji
- Postava je přiměřeně velká a umístěna ve středu kreslicí plochy
- Komentář: „*Je to Harry Potter, který kouzlí.*“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 10 minut
- Komentář: „*Je to myšička, můj oblíbený plyšák.*“

Kresba č. 4 – Dívka z úplné rodiny A₄



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 9;2

4. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 3 minuty

O hrubý skór: 11 (1,2,3,6,9,10,11,12,13,14,15)

F hrubý skór: 12 (19,20,21,22,24,25,28,29,30,31,32,33)

Celkový hrubý skór: 23

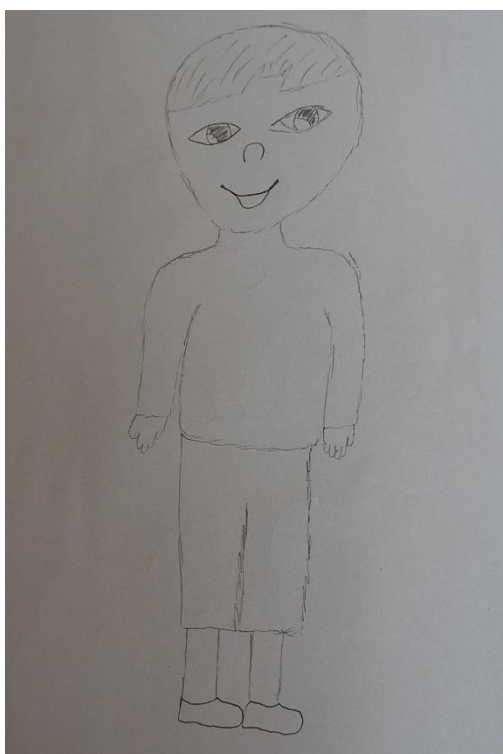
* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Nemaluje moc často a ráda
- Velmi rychlá kresba
- Při kresbě nemluvila.
- Menší postava umístěná spíše v horní části kreslicí plochy
- Komentář: „Je to detektiv, proto má na sobě kabát a klobouk.“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 1 minuta
- Velmi rychle nakresleno, téměř bez většího soustředění
- Komentář: „Mám ráda barevné kyticky a přírodu.“

Kresba č. 5 – dívka z úplné rodiny A₅



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 10;8

5. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 6 minut

O hrubý skór: 13 (1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 16 (18,19,20,21,22,23,24,25,26,28,29,30,31,32,33,34)

Celkový hrubý skór: 29

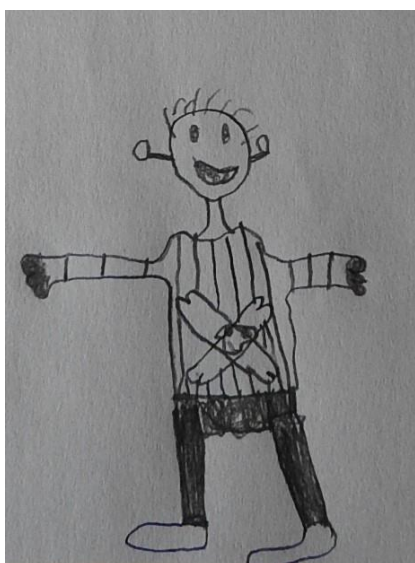
* ***Obr. 1 – Kresba lidské postavy***

- Maluje ráda
- Velmi pečlivá
- Vůbec při kresbě nemluví, soustředí se
- Postava je velmi velká, zabírá téměř celou kreslicí plochu
- Komentář: „Podobně vypadá můj brácha.“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 5 minut
- Komentář: „Nakreslila jsem veverku, protože ji kreslím často.“

Kresba č. 1 – chlapec z úplné rodiny A₆



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 6;4

1. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 8 minut

O hrubý skór: 9 (1,2,3,7,9,10,12,13,14)

F hrubý skór: 9 (16,20,23,24,29,30,31,32,34)

Celkový hrubý skór: 18

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Maluje rád, ihned se dal do kreslení
- Zvláštní postup kresby – chodidla → nohy → trup → ruce → krk → hlava a detaily obličeje
- Během kresby vůbec nemluví, soustředěný
- Postava je malá, umístěná na spodní hraně kreslicí plochy
- Komentář: „*Je to táta se strašidelným tričkem.*“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 15 minut
- Střídá pastelky
- Komentář: „*Namaloval jsem Jeep.*“

Kresba č. 2 – chlapec z úplné rodiny A7



*Obr. 1**

*Obr. 2**

Věk: 7;1

1. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 4 minuty

O hrubý skór: 10 (1,2,3,4,5,7,9,10,11,12)

F hrubý skór: 14 (16,20,21,22,24,25,26,28,29,30,31,32,33,34)

Celkový hrubý skór: 24

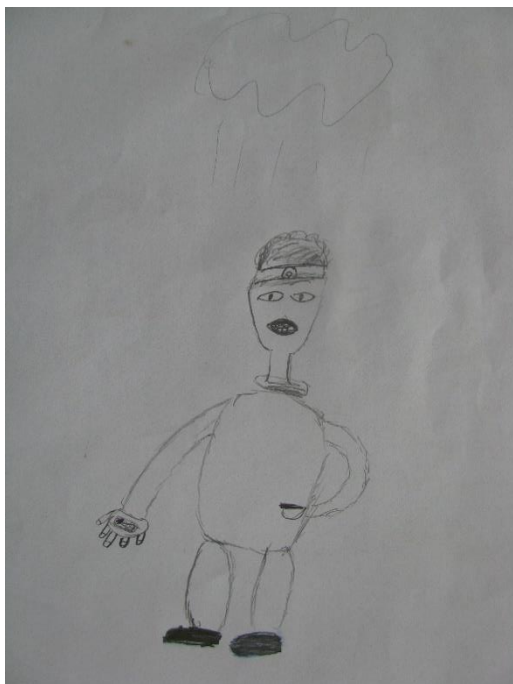
* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Nejistý, během kresby nemluví
- Nemaluje moc rád
- Nejdříve namaloval postavu jednodimenzionálně a poté ji předělal na dvojdimenzionální
- Miniaturní postava umístěná na spodní hraně papíru
- Komentář: „*Je to děda a jde krmit holuby.*“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 2 minuty
- Komentář: „*To je náš domeček se zahradou.*“

Kresba č. 3 – chlapec z úplné rodiny A8



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 8;8

3. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 10 minut

O hrubý skór: 12 (1,2,3,6,7,8,9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 13 (16,19,20,21,22,24,25,28,29,30,31,33,34)

Celkový hrubý skór: 25

*** Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Nemaluje moc rád, ale když už kreslí, tak chce, aby to vypadalo dobře
- hodně mluví a komentuje kresbu, snaží se o detaily
- Komentáře: „*To tělo je spíš takový obdélníček.*“ „*Škaredý prsty*“ „*Udělám tam ještě znak jako to má v tom filmu.*“ „*Ta pusa vypadá otrěsně*“ (ale u komentářů se směje)
- Přiměřeně velká postava, umístěná spíše ve spodní části kreslicí plochy
- Komentář: „*Je to Naruto, taková postava z filmu.*“

*** Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 15 minut
- využívá různé barvy
- Komentář: „*Co bych ještě dokreslil...*“

Kresba č. 4 – chlapec z úplné rodiny A₉



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 9;7

4. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 13 minut

O hrubý skór: 12 (1,2,3,4,6,7,8,9,12,13,14,15)

F hrubý skór: 17 (16,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,29,30,31,32,33,34)

Celkový hrubý skór: 29

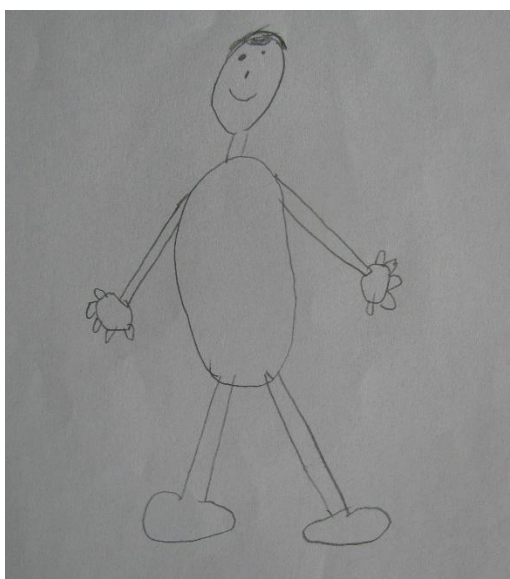
* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Moc rád maluje, má talent po otci
- Při kresbě se maximálně soustředí, vůbec nemluví, kresbu si promýšlí, spousta detailů
- Přiměřeně velká postava, umístěná spíše v horní části kreslicí plochy
- Komentář: „*Je to nějaký skaut, ale ne nikdo konkrétní.*“ (chlapec je skaut)

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 5 minut
- Komentář: „*Nakreslil jsem strom, protože rád chodím do přírody.*“

Kresba č. 5 – chlapec z úplné rodiny A₁₀



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 10;6

5. třída ZŠ

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 2 minuty

O hrubý skór: 11 (1,2,3,4,7, 9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 12 (16,20,21,22,24,25,28,29,30,31,32,34)

Celkový hrubý skór: 23

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Moc ráda nemaluje, radši skládá vlaštovky
- Velmi rychlá kresba
- Zvláštní postup: nohy → boty → tělo → ruce → prsty → krk → hlava → obličej
- Přiměřeně velká postava, umístěná spíše v horní části kreslicí plochy
- Komentář: „*Lip už to nenakreslím.*“
- Komentář: „*Je to někdo, nevím přesně, kdo.*“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 2 minuty
- Komentář: „*Nakreslím sluníčko, protože to maluju nejčastěji a jde mi dobře.*“

Kresba č. 1 – dívka z dětského domova B₁



*Obr. 1**



*Obr. 2**

Věk: 5;3

MŠ

Doba pobytu v dětském domově: 3 roky a 3 měsíce

Kontakt s rodinou: velmi zřídka osobní kontakt

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 4 minuty

O hrubý skór: 4 (1,3,9,10)

F hrubý skór: 7 (20,21,24,26,28,29,30)

Celkový hrubý skór: 11

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Maluje celkem ráda
- Jednoduchá kresba, soustředila se především na „vyčmárání“ trupu
- Při kresbě vůbec nemluvila
- Postava je menší a je umístěna vprostřed kreslicí plochy
- Komentář: „*Nevím, kdo to je.*“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 3 minuty
- Komentář: „*Je to školka a v ní jsem já.*“

Kresba č. 2 – dívka z dětského domova B₂



Věk: 7;9

2. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 1 měsíc

Kontakt s rodinou: v kontaktu

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 5 minut

O hrubý skór: 10 (1,3,4,5,7,8,9,10,11,12)

F hrubý skór: 12 (16,18,20,24,28,30,31,32,33,34,35)

Celkový hrubý skór: 22

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Komentáře před kresbou: „*To nezvládnu.*“ „*Já prostě neumím malovat.*“ „*Namaluju holku, protože neumím kreslit kluka.*“
- Velmi nejistá
- Při kresbě nemluví
- Namalovala miniaturní dívčí postavu do levého horního rohu papíru
- Komentář: „*Je to Viola.*“ (kamarádka z domova)

- ***Volná kresba neproběhla*** – nedokázala vymyslet, co namaluje

Kresba č. 3 – dívka z dětského domova B₃



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 8;9

2. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 2 roky a 5 měsíců

Kontakt s rodinou: v kontaktu

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 4 minuty

O hrubý skór: 13 (1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14)

F hrubý skór: 12 (18,19,20,23,24,28,29,30,31,32,34)

Celkový hrubý skór: 25

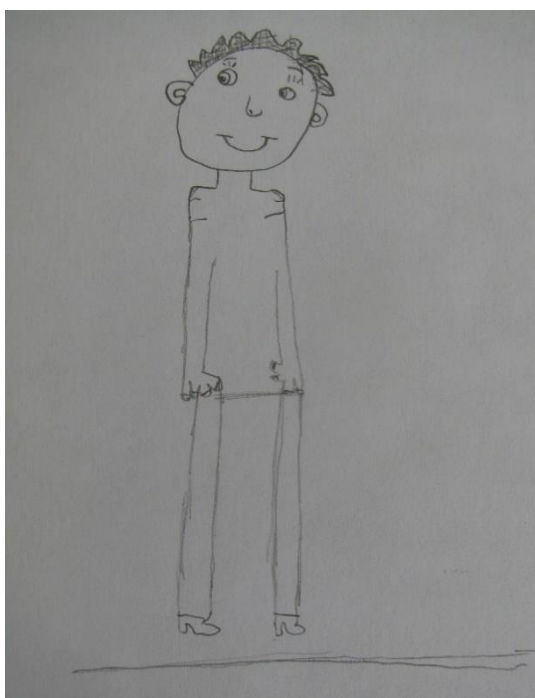
* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Maluje ráda
- Poměrně rychlá kresba, nemluví při kresbě
- Přiměřeně velká postava umístěná na spodní hranu papíru
- Komentář: „Nevím, kdo to je.“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 5 minut
- Komentář: „To je chalupa a na zahradě tam roste tulipán.“

Kresba č. 4 – dívka z dětského domova B₄



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 9;8

4. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 1 měsíc

Kontakt s rodinou: v kontaktu

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 5 minut

O hrubý skór: 11 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12)

F hrubý skór: 16 (18,20,21,22,23,24,25,26,28,29,30,31,32,33,34,35)

Celkový hrubý skór: 27

* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Komentáře po vyslechnutí zadání: „*Já se bojím, že to pokazím.*“ „*Těším se na zítřek.*“
- Poté se dala do kreslení a komentovala jednotlivé části oblečení: „*Já neumím moc nos.*“ „*Takové nohavice nikdo v životě neviděl.*“
- Přiměřeně velká postava umístěná v levém horním rohu
- Komentář: „*Nevím, kdo to je, ale má divné boty a podpatky.*“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 6 minut
- Komentář: „*Namalovala jsem kytičku se sluníčkem, aby přivolalo sluníčko i k nám.*“

Kresba č. 5 – dívka z dětského domova B₅



*Obr. 1**

*Obr. 2**

Věk: 10;0

4. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 3 roky a 3 měsíce

Kontakt s rodinou: žádný

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 3 minuty

O hrubý skór: 12 (1,2,3,4,6,7,8,9,10,12,13,14)

F hrubý skór: 10 (18,20,21,22,24,25,29,30,31,32)

Celkový hrubý skór: 22

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Maluje celkem ráda
- Při kresbě komentuje, co jí nejde: „Prostě já to neumím, ty vlasy...“ „Moc mi to nejde.“
- Rychlá kresba, větší postava, umístěná spíše v horní části papíru
- Komentář: „Je to strejda, kterého mám ráda.“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 3 minuty
- Komentář: „Mám ráda zvířata, tak proto jsem namalovala králíčka.“

Kresba č. 1 – chlapec z dětského domova B₆



*Obr. 1 **



*Obr. 2**

Věk: 6;5

MŠ – odklad školní docházky

Doba pobytu v dětském domově: 1 rok a 9 měsíců

Kontakt s rodinou: pouze telefonický

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 5 minut

O hrubý skór: 8 (1,2,3,4,7,9,10,12)

F hrubý skór: 6 (16,20,24,30,31,32)

Celkový hrubý skór: 14

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Na kresbu natěšený
- Během kresby se neustále dotazoval a ujišťoval se
- Kreslí velmi pomalu, nejistě
- Postava je miniaturní, nakreslená na spodní hraně papíru
- Komentář: „*Je to tak správně?*“ „*Kolik máme prstů?*“ „*Je to mimoňský pán, který žije jenom v pohádce.*“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 10 minut
- Komentář: „*První černá, protože GTA je černá. Pak to vybarvím.*“

Kresba č. 2 – chlapec z dětského domova B7



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 6;11

MŠ – odklad školní docházky

Doba pobytu v dětském domově: 3 roky a 2 měsíce

Kontakt s rodinou: žádný

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 6 minut

O hrubý skór: 5 (3,7,9,10,12)

F hrubý skór: 4 (16,20,29,32)

Celkový hrubý skór: 9

* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Nemaluje rád
- Během kresby nemluví, kresba je velmi povrchní, postava je malá, umístěna přesně ve středu kreslicí plochy
- Po dokončení kresby nedokázal říct, koho nakreslil
- Komentář: „Je to malinký.“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 3 minuty
- Komentář: „To jsem já, jak jedu v autě.“

Kresba č. 3 – chlapec z dětského domova B₈



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 7;10

1. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 2 roky a 4 měsíce

Kontakt s rodinou: zřídka osobní kontakt

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 3 minuty

O hrubý skór: 8 (1,2,3,4,7,8,9,10)

F hrubý skór: 7 (20,24,25,28,30,31,32)

Celkový hrubý skór: 15

* ***Obr. 1 - Kresba lidské postavy***

- Ihned po zadání instrukce se pustil do kreslení, vůbec nemluví, na nic se neptá
- Postava nakreslena poměrně malá a umístěna přesně vprostřed kreslicí plochy
- Komentář: „Je to prostě nějaký pán.“

* ***Obr. 2 – Volná kresba***

- Čas: 2 minuty
- Namaloval princeznu u hradu

Kresba č. 4 – chlapec z dětského domova B₉



Obr. 1*

Obr. 2*

Věk: 8;7

2. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 3 roky a 3 měsíce

Kontakt s rodinou: žádný

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 2 minuty

O hrubý skór: 7 (1,2,3,4,9,10,12)

F hrubý skór: 10 (16,20,21,22,24,25,29,30,31,32)

Celkový hrubý skór: 17

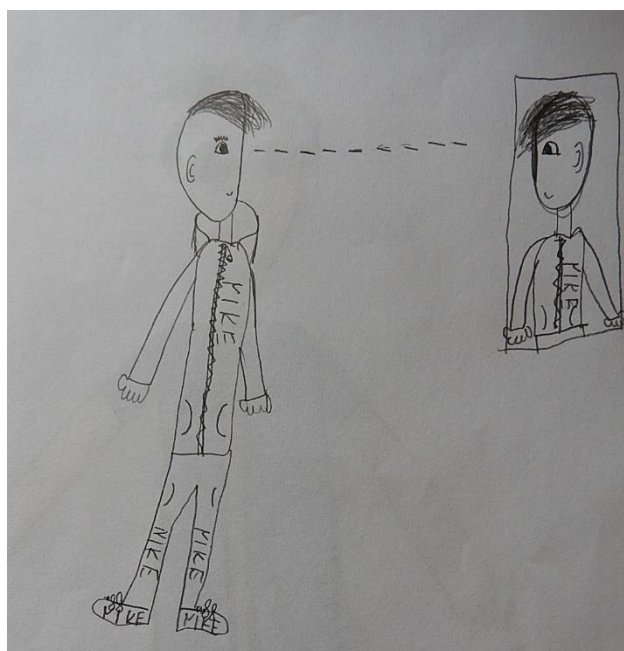
* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Na kresbu se těšil, chtěl jít první na řadu
- Pevný úchop tužky, rozvážný, ale rychlý
- Žádné dotazy během testování ani před testováním
- Postava je nakreslena přiměřeně velká v horní části kreslicí plochy – vyceněné zuby
- Komentář: „Není to nikdo konkrétní. Prostě je to někdo.“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 1 minuta
- Velmi rychlá a povrchní kresba

Kresba č. 5 – chlapec z dětského domova B10



Obr. 1*



Obr. 2*

Věk: 10;5

4. třída ZŠ

Doba pobytu v dětském domově: 6 let a 6 měsíců

Kontakt s rodinou: pouze telefonický

Doba trvání Testu kresby lidské postavy: 8 minut

O hrubý skór: 14 (1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15)

F hrubý skór: 14 (16,19,20,21,22,24,25,26,28,29,30,31,32,34)

Celkový hrubý skór: 28

* **Obr. 1 - Kresba lidské postavy**

- Velmi pečlivý, kreslí rozvážně, dává si záležet (množství detailů)
- Postava je přiměřeně velká, umístěná v prostřední části kreslicí plochy
- Během kresby má poznámky
- Komentář: „To je blbý, já to otočím.“ „Já to ještě vylepším.“ „Chtěl jsem tu hlavu udělat líp, ten tvar se mi nepovedl.“ „Napsal jsem tam značku, protože dnes se takové oblečení nosí.“
- Komentář: „Je to nějaký kluk, je mu asi tak 19 a zrovna se česal u zrcadla.“

* **Obr. 2 – Volná kresba**

- Čas: 12 minut

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Štěpánka Richterová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Odlišnosti v kresbě lidské postavy u dětí z dětských domovů a dětí vyrůstajících v úplné rodině
Název v angličtině:	Differences in the drawing of human figure of children from children's homes and children growing up in a complete family
Anotace práce:	Hlavním cílem bakalářské práce je porovnat kresby lidské postavy dětí vyrůstajících v dětském domově a dětí z úplných rodin a tyto výsledky se snažit interpretovat. V teoretické části se zabýváme vývojovým obdobím mladšího školního věku, vývojem kresby lidské postavy a jejími stadii a vlivem rodinného a ústavního výchovného prostředí na rozvoj dítěte. V praktické části vyhodnocujeme jednotlivé kresby lidské postavy. Získané hrubé skóry porovnááme z hlediska výchovného prostředí a pohlaví dětí a tvoříme přehledné grafy a tabulky.
Klíčová slova:	Ústavní výchova, dětský domov, úplná rodina, mladší školní věk, ontogeneze kresby, kresebné techniky, Test kresby lidské postavy.
Anotace v angličtině:	The main goal of the theses is to compare the drawings of the human figure of children from children's homes and children growing up in a complete family and try to interpret these results. In the theoretical part we deal with the developmental period of younger school age, ontogenesis of human figur

	drawing and its stages. We describe the influence of family and constitutional educational environment on child development. In the practical part we evaluate individual drawings of human figure. We compare the scores in terms of the educational environment and gender of children and then we create well-arranged charts.
Klíčová slova v angličtině:	Institutional Care, Children's Home, Complete Family, Younger School Age, Drawings Ontogenesis, Drawing Techniques, Test of Human Figure Drawing.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Test kresby lidské postavy – hodnocení; Příloha 2 – záznamní list testu (Šturma, Vágnerová, 1982); Příloha 3 – kresby dětí z úplných rodin a dětí z dětského domova
Rozsah práce:	44 s., 24 s. přílohy
Jazyk práce:	čeština