

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

Hana Nohavicová

III. ročník – prezenční studium

Speciální pedagogika
Dramaterapie

Význam dětské kresby pro diagnostiku školní zralosti

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Barbora Nohavicová

Olomouc 2011

Tato bakalářská práce byla vypracována na ústavu speciálně-pedagogických studií
Univerzity Palackého v Olomouci v období listopad 2010 – březen 2011.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s vyznačením všech
použitých pramenů a spoluautorství.

V Olomouci dne

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování Mgr. Barboře Nohavicové za odborné vedení mé bakalářské práce, poskytování cenných rad a kritických připomínek.

Dále pak děkuji učitelkám mateřských škol, rodičům dětí a dětem, bez kterých bych svoji praktickou část nemohla uskutečnit.

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	6
2. ŠKOLNÍ ZRALOST.....	8
2.1 FYZICKÁ ZRALOST	8
2.2 VĚK DÍTĚTE.....	9
2.4 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ ZRALOST	10
3. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	11
3.1 TYPY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	11
3.2 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	12
3.3 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA.....	13
4. HISTORIE ZÁJMU O DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV	15
4.1 NEPROJEKTIVNÍ TECHNIKY.....	16
4.2 PROJEKTIVNÍ TECHNIKY	16
4.3 VYUŽITÍ DĚTSKÝCH KRESEB PRO SCREENING	17
4.4 SYMBOLIKA V DĚTSKÉ KRESBĚ	18
5. ONTOGENEZE GRAFICKÉHO PROJEVU.....	23
5.1 VÝVOJOVÉ POJETÍ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	23
5.2 VÝVOJ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	28
5.3 ZVLÁŠTNOSTI DĚTSKÉ KRESBY	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
6. CÍLE VÝZKUMU.....	31
6.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
7. POPIS VÝZKUMNÉ METODY	33
7.1 ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	33
7.2 Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	34
8. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	36
9. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	40
ZÁVĚR	41
RESUMÉ	42
RESUME	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	47

Úvod

Dle Uždila (1984) je kresba přirozeným komunikačním prostředkem každého z nás, neboť se vyvíjí a vzniká mnohem dříve, než řeč samotná. Výtvarný projev je pro člověka již v batolecím období velkým objevným zážitkem a přirozeným projevem, pomocí kterého se zmocňuje okolního světa. Pro dítě je mnohdy snazší sdělit nám určité informace kresbou nikoliv slovy. Právě proto je dobré se v dětské kresbě do určité míry orientovat a díky ní se pokusit pochopit, jakým způsobem dítě vnímá, myslí, hodnotí a ujímá se všeho, co jej obklopuje. Kresba nám dokáže velmi pomoci i při posuzování školní zralosti, kdy z jednoduchých kresebných testů můžeme vyčíst mnohé. Kresba je tedy velmi cenným diagnostickým prostředkem, který nám umožňuje s dítětem komunikovat i jiným způsobem než slovy.

Svoji bakalářskou práci dělím na dvě části, tedy na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabývám charakteristikou předškolního věku. V tomto období vznikají základy osobnostní struktury dítěte a je tedy podle mého názoru důležité pochopit, jak se dítě právě v tomto období vyvíjí. Dále charakterizuji školní zralost a to, čeho by dítě mělo být schopné před nástupem do první třídy základní školy.

V další kapitole se můžete dozvědět pár informací o diagnostice předškolní zralosti. Zde se také zmiňuji o pedagogicko-psychologických poradnách, ve kterých se právě tato diagnostika uskutečňuje.

Následuje krátké nahlédnutí do historie, kde je možné získat několik informací týkajících se zájmu o dětskou kresbu v minulosti. Změny v přístupu v 19. a 20. století a celková důležitost kresby z pohledu vývojového a psychologického.

Třetí kapitolu jsem věnovala vývoji dětské kresby, jednotlivým stádiím a fázím v dětském výtvarném projevu, na které navazuje vývoj kresby lidské postavy a také zvláštnosti a symbolika v dětském výtvarném projevu.

V poslední části své práce popisuji několik nejpoužívanějších testů, týkající se diagnostiky předškolní zralosti.

Kresba nám může velmi pomoci při poznávání, nebo při pouhém nahlédnutí do dětské duše. Je velmi důležitým a zajímavým projevem dětského myšlení a chápání a já tedy doufám, že bude tato práce pro případné čtenáře atraktivní a obohacující.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika předškolního věku

Předškolním věkem můžeme nazvat období, kdy dítě dovrší třetí rok života a vstupuje do mateřské školy do doby ukončení šestého roku života. Hlavním cílem předcházejícího období, tedy raného dětství, je osvojení si jednoduchých návyků a rozvoj základních duševních procesů. V tomto věku má dítě možnost získat základní znalosti o okolním světě, naučit se mluvit, osvojit si různé návyky a pracovat se svým tělem. V dalším stádiu, tedy v předškolním věku, se tyto schopnosti dále zdokonalují a rozvíjí. Čačka (2000) hovoří o rozmachu živé fantazie, která není potlačována žádnými schematizujícími principy racionální logiky. V souvislosti s duševním děním mluví o přetrvávající jednotě „Já a svět“.

Můžeme říci, že předškolní věk zakončuje etapu raného dětství. Příhoda (1963) o tomto období hovoří jako o „druhém dětství“ a jako o stádiu aktivity a iniciativy. Velmi důležitým faktorem pro rozvoj fantazie a představivosti jsou v tomto věku pohádky, o kterých také opět hovoří Čačka (1997, s. 53): „Zvláště prostřednictvím pohádek je dětem ‚s mateřským mlékem‘ předávána řada komplexních a v tomto období pro ně jinak zcela nedostupných kultivačních aspektů. Pohádky napovídají bezděčně a přitom mimořádně účinně jak žádoucí reakce, tak zpravidla i jejich východiska, včetně osvědčených hodnot. Děti se tak nenásilnou ‚imaginativně-emoivní‘ cestou zmocňují složité problematiky základních principů sociálních vztahů.“

Klindová (1981) považuje toto období za počáteční mezník utváření osobnosti dítěte z toho důvodu, že v dětské psychice dochází k rozvoji sebeuvědomění, se kterým již dítě pracuje ve věku útlejším, ale ve věku předškolním se tento faktor plněji rozvíjí a dotváří. Autorka považuje vstup do mateřské školy za tak významnou událost, že toto období označuje též mezníkem prahu nového období, podle kterého tento věk často nazýváme, tedy věkem mateřské školy.

Podle Klindové (1981) se dítě v mateřské škole stává odolnějším a zdatnějším, než jaké bylo do doby před nástupem do mateřské školy, tedy do tří let. Psychicky se dítě stává mnohem vyspělejší a v jeho činnostech a chování můžeme pozorovat nové, dokonalejší a složitější duševní procesy. Zvláštnostmi předškolního věku jsou také pozoruhodné změny

v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v emočním i sociálním vývoji. Nejzávažnějšími změnami tohoto období bývají změny ve vývoji osobnosti dítěte. Můžeme říci, že toto období provází vznik základu lidské osobnosti.

Čačka (2000, s. 21) říká: „*Fyzicky je předškolní dítě evidentně odlišné od desetiletého školáka, odlišnost jeho psychických výkonů však již mnozí nepovažují za stejně samozřejmou a nezdívka pak děti přetěžují. Hlavním cílem všech fází raného dětství je vedle osvojení elementárních návyků především funkční rozvoj základních duševních procesů.*“

Co se týče dětského výtvarného projevu, musíme zmínit, že i ten má určitý vývoj, který je závislý na psychice dítěte. Chceme-li tedy pochopit problematiku dětské kresby, musíme monitorovat zvláštnosti jeho osobnosti, které se projevují motorickým, emocionálním a rozumovým vývojem.

Můžeme tedy říci, že děti v předškolním věku se nechávají velmi snadno a lehce unášet fantazií a emocemi, což se projevuje zejména při líčení určitých situací ať slovy, nebo kresbou. Tyto tendence nemůžeme chápat jako lhaní, ale jako projev nerozdělování vnímání „Já a světa“. Dítě si pomocí svých představ tvoří svůj vlastní, sobě blízký svět, ve kterém určité představy snadno splývají a přecházejí v další. Toto je důležitou složkou kreativity a tvořivosti dítěte.

Období předškolního věku je často nazýváno „zlatým věkem dětské hry“. Hra je spontánní činností, dějící se na základě vlastního dobrovolného rozhodnutí, na rozdíl od práce. Kresba je pro dítě také určitou formou hry, při které má možnost expresivně zobrazit své dojmy, myšlenky, prožitky, názory, vztahy dítěte k sobě i okolnímu světu. Hovoříme tedy o projevu celé osobnosti dítěte, o určitých charakteristikách aktuálního prožívání určité situace, které z kresby můžeme do určité míry vyčíst.

Kresba se stává přirozeným komunikačním prostředkem dítěte a provází jej celé dětství i z toho důvodu, že pomocí tohoto expresivního vyjádření může být dítě schopno sdělit mnohem podstatnější informace, než které dokáže vyjádřit verbálně.

Tuto kapitolu můžeme tedy shrnout tím, že dítě v předškolním věku je prudce rozvíjející se osobnost, mající specifické potřeby. V tomto období se dítě rozvíjí po stránce fyzické, psychické, osobnostní i po stránce sociální samostatnosti, díky docházce do mateřské školy, učí se orientovat v okolním světě a vytváří si své vlastní názory a postoje, které tvoří základ jeho osobnostních struktur.

2. Školní zralost

Školní zralostí rozumíme duševní a fyzickou připravenost dítěte, pro vstup do základní školy, která se pro dítě stává novou výzvou a novým prostředím, na které se musí adaptovat. Školní zralost dítěti umožňuje osvojovat si nové poznatky, dovednosti a znalosti, které ve škole získává.

Podle Langmeiera (1998) je školní zralost stav somato – psycho – sociálního vývoje dítěte, který:

- je vrcholem úspěšně dovršeného vývoje celého období raného a předškolního dětství,
- je to stav vyznačující se přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi pro další vývoj ve škole, který je provázen pocitem štěstí dítěte,
- je to také dobrý předpoklad budoucího školního úspěchu a sociálního začlenění.

Trpišovská (1997, s. 29) zobecňuje jednotlivé stránky školní zralosti. „Dítě je zralé pro školu, je-li na určitém stupni vyspělosti poznávacích funkcí, dosáhlo-li rozvoje vyjadřovacích funkcí (řeč a grafický projev) a projevuje adekvátní předpoklad práceschopnosti v podmínkách školy (dokáže se soustředit, je odolné vůči rušivým podnětům a je přiměřeně vytrvalé.

Fyzická zralost, rozumové a poznávací funkce, vývoj řeči, sociální a emocionální zralost, jsou nejdůležitějšími znaky předškolní zralosti.

2.1 Fyzická zralost

Tělesný vývoj dítěte a jeho zdravotní stav je jedním z nejčastějších kritérií při posuzování školní zralosti. Tělesné proporce se při nástupu do základní školy rapidně mění. Může se zdát, že dítě se začíná vyvíjet mnohem rychleji, než doposud. Postava se rychle protahuje, končetiny se prodlužují a tyto změny vedou k dosažení tzv. „Filipínské míry“, což znamená, že dítě je schopno dosáhnout nataženou rukou přes hlavu na ušní lalůček na druhé straně. Se změnami v proporcích těla totiž dochází také ke změnám v celkové motorice. Dítě je schopno vykonávat přesnější pohyby, které mu dříve jeho fyzické dispozice neumožňovaly, ale které jsou velmi důležitým aspektem pro zvládnutí psaní a koordinaci automatických i volných pohybů.

2.2 Věk dítěte

Věková hranice pro vstup do základní školy je šest let. V tomto věku je důležitý každý měsíc života, neboť jak se dítě rychle vyvíjí fyzicky, tak také i v ostatních ohledech, jako jsou výše zmíněné aspekty školní zralosti. V jednom ročníku se setkávají děti, které mezi sebou mohou mít skoro roční věkový rozdíl. Podle výzkumů může být tento rozdíl patrný i po čtyřech letech školní docházky.

2.3 Rozumové, poznávací funkce a řeč

Kolem šestého roku dítě začíná rozlišovat realitu a vlastní fantazii. Začíná svět vnímat jako skutečnost a dokáže ji odlišit od svých subjektivních přání a představ, která do této doby jasně převládala. Tyto změny jsou důležité v poznávací činnosti dítěte, neboť dochází k tomu, že dítě je schopné se více ovládat. Rozlišuje dříve vnímaný celek na jednotlivé obrazce, což se týká vizuálních i akustických útvarů. Toto je velmi důležitým předpokladem pro úspěšný postup při psaní, čtení, počítání a celkové učení.

Školní úspěšnost také závisí na již dříve osvojených dovednostech a znalostech, které dítě získalo v předcházejícím období, tedy v předškolním věku. Důležitá je obzvláště řeč, tedy rozmanitost slovní zásoby, aktivní a pasivní využití slov apod. Dítě by mělo v sedmi letech ovládat cca 18 000 slov. V praxi se setkáváme s různými skupinami dětí, mezi kterými lze vypořizovat určité rozdíly. Schopnost užívání řeči je totiž závislá na dalších okolnostech, kterými jsou hlavně sociální a kulturní zázemí rodiny, v níž dítě vyrůstá. Tyto rozdíly se projevují hlavně na velikosti slovní zásoby, na způsobu používání slov, na větné skladbě, slovosledu apod. Důležitá je v tomto věku artikulační obratnost a také vhodný vzor ze strany rodiny. Závažné vady ve výslovnosti by měl být schopen vypořizovat dětský lékař již v předškolním období. V těchto případech je velmi důležitá logopedická péče, která je poskytována i při mateřských školách a dítě s vadou by mělo tedy odborníka navštěvovat v pravidelných intervalech. V době nástupu do základní školy by měla být řeč upravena zejména v ohledech výslovnosti sykavek.

2.4 Sociální a emoční zralost

S citovou a emoční zralostí velmi úzce souvisí i zralost sociální. Školní docházka je pro dítě velmi významnou změnou také proto, že odloučení od rodiny a podřízení se nové autoritě, tedy učiteli, může být mnohdy velmi náročné. Dítě se musí naučit řídit se stanovenými pravidly a musí se podřídít určitému řádu.

Dítě musí být také schopno dokončit rozpracované úkoly. Některé z úkolů bývají pro dítě nutné a nezajímavé, proto je tedy velmi důležitá motivace ze strany učitele. Důležité je, aby mělo dítě od počátku kladný vztah ke škole, učiteli i spolužákům a bylo i touto formou pozitivně motivováno k další školní docházce.

Většina rodičů si přeje, aby jeho dítě bylo ve škole spokojené a úspěšné. Právě proto je také důležitá diagnostika předškolní zralosti dítěte, při které můžeme posoudit, jestli je dítě připraveno na nároky, které při plnění školní docházky musí plnit. Dítě musí mít pocit, že má vše pod kontrolou, že mu práce jde a že je do určité míry úspěšné, to vede k jeho spokojenosti a také ke spokojenosti rodičů (Šmardová, 2010; Kuncová, 2010; Kubálková 2010)

3. Pedagogická diagnostika

„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledku výchovně – vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“ (Chráška, 1988, in Zelinková 2007, s. 5)

Zelinková (2007) hovoří o pedagogické diagnostice jako o komplexním celku, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a osob, které jsou v něm zapojeny.

Pedagogická diagnostika zjišťuje úroveň dovedností, schopností, psychickou a emocionální vyspělost dítěte. Pracuje také s osobní a rodinnou anamnézou a na základě všech získaným materiálů a poznatků vyvozuje závěry, ze kterých pak vyplývá plánování dalších výchovných a vzdělávacích postupů.

3.1 Typy pedagogické diagnostiky

1. Normativní diagnostika - výsledek určité zkoušky je srovnáván s výsledky vrstevníků a tím zjišťujeme, zda je jedinec na stejné úrovni, zaostává, nebo naopak vyniká.
2. Kriteriační diagnostika – analyzuje určitou dovednost a určuje úroveň, na které se dítě nachází, tedy jestli činnost zvládá, nebo nezvládá.
3. Individualizovaná diagnostika – nevyužívá pozorování dítěte s vrstevníky, ale sleduje pouze úroveň, které dítě dosáhlo za určitý časový úsek. Tento druh diagnostiky se využívá především u dětí handicapovaných, nebo neúspěšných. Zaznamenává i malé zlepšení, které působí jako velká motivace.
4. Diferenciální diagnostika – rozlišuje obtíže se stejnými projevy, mající ovšem jiné příčiny (Zelinková, 2007).

3.2 Metody pedagogické diagnostiky

Mezi metody pedagogické diagnostiky řadíme pozorování, rozhovor, anamnézu, dotazník, test, analýzu výsledku činnosti a pedagogickou dokumentaci.

- **Pozorování** – je jednou z nejvýznamnějších a nejpoužívanějších diagnostických metod. Pozorování dělíme na krátkodobé, dlouhodobé. Pozorování může probíhat v různých situacích, např. při hře, výuce, odpočinku a jiných činnostech. Tuto metodu také můžeme rozdělit na přímé pozorování (jedince sledujeme na vlastní oči) a nepřímé (probíhá pomocí videozáznamů, různých nahrávek apod. Tyto dva druhy můžeme také kombinovat.
- **Rozhovor** – pomocí otázek a odpovědí získáváme bezprostřední i důvěrné informace. Rozhovor můžeme strukturovat a pomocí předem připravených otázek se snažíme konverzaci dovést tam, kam chceme, nebo potřebujeme. Nestrukturovaným rozhovorem rozumíme spontánní, volné vyprávění, které pouze podněcujeme.
- **Anamnéza** – čerpáme z poznatků týkajících se minulosti jedince, které nám pomáhají objasnit současný jeho stav. Rozlišujeme anamnézu osobní, která hovoří o vývoji dítěte do této doby, anamnézu rodinnou, která nás informuje o celkovém životě rodiny a výchovných přístupech, a anamnézu školní, u které sledujeme hodnocení dítěte různými učiteli, či vychovateli.
- **Dotazník** – stejně jako u strukturovaného rozhovoru pracujeme s otázkami a odpověďmi, které ovšem pokládáme a získáváme písemně. Tímto způsobem můžeme získat odpovědi od většího počtu jedinců současně, nebo v poměrně krátké době. S touto metodou se většinou setkáváme až na druhém stupni základní školy. V předškolní diagnostice je možné využívat tuto metodu pouze u rodičů dítěte.
- **Testy** – existují testy standardizované psychologické, pomocí kterých měříme schopnosti, nadání, úroveň kognitivních funkcí, získáváme

informace o zájmech, postojích, či výkonech. A dále testy určené pro pedagogické účely, pomocí kterých posuzujeme stav, pokrok, schopnosti, či dovednosti kterých dosáhl jednatel, nebo celá skupina.

- **Analyza výsledků činnosti** – v předškolním věku využíváme zejména kresbu, případně různé výrobky. U starších dětí používáme různé laboratorní, či písemné práce, diktát, nebo výtvary z pracovních činností apod. Tato metoda se zabývá zkoumáním již hotového materiálu.
- **Pedagogická dokumentace** – do této diagnostické metody můžeme zařadit např. osnovy, přípravy na výuku, učební plány, výukové pomůcky, různé záznamy, vlastní postřehy plynoucí z pozorování.

„Samotná diagnóza není cílem diagnostického procesu, ale naopak začátkem Dobrodružné cesty objevování potenciálních možností, schopností a preferencí jedince“
(Strnadová, in Bartoňová 2007, s. 92).

3.3 Pedagogicko-psychologická poradna

Činnosti těchto zařízení upravuje vyhláška 72/2005 Sb.o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Poradenské služby jsou poskytovány jak žákům a jejich zákonným zástupcům, tak i školám a školským zařízením.

Činnost poradenských služeb:

1. Vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický, sociální vývoj jedinců, pomáhá při rozvíjení jejich osobnosti před a po zahájení školní docházky.
2. Pomáhání při rozvoji schopností, dovedností a zájmů žáků,
3. Činnost těchto zařízení má také preventivní charakter při řešení výukových a výchovných problémů. Často se podílí na hledání východisek při zjištění sociálně

patologických jevů ve skupině, kterými jsou nejčastěji šikana, jiné agresivní chování, zneužívání návykových látek apod.

4. Spolupracuje při vytváření vhodných podmínek pro integraci žáka se zdravotním postižením.
5. Pomáhá žákům při volbě další vzdělávací cesty a pracovního uplatnění.
6. Pomáhá vytvářet podmínky pro integraci dětí z kulturních a národnostních menšin.
7. Spoluvytváří vhodně vzdělávací podmínky pro žáky mimořádně nadané.
8. Vzdělává a rozvíjí znalosti pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních.
9. Práce těchto zařízení se také týká zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevence vzniku postižení.

Činnost pedagogicko-psychologické poradny můžeme dle vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních shrnout takto: Poskytuje pedagogicko-psychologické poradenství a speciálně pedagogické poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Práce poradny se neuskutečňuje pouze ambulantně, ale i formou návštěv zaměstnanců ve školách školských zařízeních.

Tato poradna zjišťuje školní připravenost žáků a vydává o ní odborný posudek, který předává zákonným zástupcům a řediteli školy, do které má být dítě zařazeno a doporučuje vhodnou formu vzdělávání dítěte. Také provádí vyšetření žáků, pro umístění do škol, či tříd se speciálními vzdělávacími podmínkami.

Toto zařízení také poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, nebo žákům s problémy v osobnostním, či emocionálním vývoji, také jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Dále také poskytuje školám metodickou podporu a za pomoci metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů.

4. Historie zájmu o dětský výtvarný projev

Ráda bych zde jmenovala renesančního umělce G. F. Corota (1479-1555), jakožto jednu z prvních osobností zajímající se o výtvarný projev dítěte. Jako první namaloval portrét své vlastní dcery, která s rozpačitým úsměvem, ukazuje svou neumělou kresbu postavy.

Dále J. A. Komenský objevil, že grafický projev dítěte není pouhým napodobením psaní dospělých, ale je propojen s hlubší potřebou související s duševním rozpoložením a psychickým vývojem.

Zájem o dětský výtvarný projev se postupně rozvíjel a samotná kresba se dále propojovala se vzděláním. Schopnost kreslit byla považována za nutnost a výtvarné umění se dále stalo součástí všestranného vzdělání.

V 19. století byla dětská kresba studována zejména z hlediska vývojového (např. Charles Darwin pomocí kresby zpracoval vývojovou studii svého syna). Postupně začala být brána v potaz i hlediska psychologická. Na počátku 20. století začala být dětská kresba studována i z hlediska psychoanalýzy, vzrostl zájem o dětské prožitky a kresba začala být zkoumána sama o sobě. Jedná se o počátek studia dětské kresby, která v mnohém poskytuje odpovědi na otázky vývoje dětského vnímání.

První studie dětské kresby vznikly ve Francii na počátku 20. století a jsou spojeny se jménem G. H. Luqueta, který se r. 1927 poprvé pokusil rozvinout teoretické chápání dětské kresby, co děti dělají, když kreslí. Jako jeden z prvních popsal vývojová stádia a jejich výklad zůstává dodnes platný. Stádia dětské kresby považoval za logické kroky k vizuálnímu realismu. Realismus podle Luqueta prochází určitými fázemi (Piaget, Inhelderová, 1970):

1. Fáze nahodilého realismu, kdy čáranice získává význam až v průběhu kresby,
2. Fáze nepochopeného realismu, dítě nekoordinuje prvky v celek, klade je vedle sebe a není schopno syntézy,
3. V období intelektuálního realismu již kresba jasnější, ale stále zobrazuje spíše vlastnosti předmětu bez ohledu na vizuální perspektivu,
4. Období vizuálního realismu nastupuje kolem 8-9 roku, kdy kresba zachycuje skutečnou vizuální realitu a předměty jsou rozloženy podle skutečnosti, nikoliv podle osobní významnosti jako doposud.

4.1 Neprojektivní techniky

Neprojektivní diagnostika dětské kresby je převážně zaměřena na zkoumání úrovně psychického vývoje dítěte. Obvyklý přístup k dětské kresbě výstižně shrnuje např.

Švancara:

"Každý kresebný výtvar odráží určitou vývojovou úroveň v organizaci schopností dítěte. Kresba probíhá jako organizovaný proces, v němž se uskutečňuje dialektická jednota kognitivních a motorických složek, imitace a spontaneity, učení a tvořivosti, poznávání a činnosti" (Švancara, 1980, s.197).

Diagnostická stránka dětské kresby je zaměřena především na úroveň vnímání, senzomotorickou koordinaci, jemnou motoriku, vizuální paměť, představivost a intelekt obecně. Pro zkoumání uvedených faktorů jsou nejčastěji používány kresebné testy jako je Matějčkův test obkreslování pro věkovou skupinu 5 až 13 let, dále kresba lidské postavy používaná u dětí ve věku 3 až 11 let, Bender - Gestalt test od 5 do 11 a další. Za zmínku také jistě stojí vývojový test zrakového vnímání M. Frostygové, který používá vizuální analýzu a syntézu produktu a používá se u dětí od 4 do 8 let, také Edfeldtův reversní test pro pěti až osmileté, u kterého je směrodatné zrakové rozlišování podobných podnětů. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

4.2 Projektivní techniky

Kresba zjevuje také osobnost dítěte, jeho temperament, vztahy, přání a prožitky. Projektivní techniky tak doplňují oblast informací o důležité charakteristiky osobnosti (potřeby, zájmy, postoje, názory, problémy, konflikty, interpersonální vztahy aj.).

Kresba patří bezesporu k nejstarším projektivním psychodiagnostickým metodám. Řadíme ji mezi tzv. expresivní techniky. Kresba zobrazuje jak vědomé, tak i nevědomé rysy osobnosti. Psychologická diagnostika používá volnou kresbu ("Nakreslete co chcete"), doplňování načatých kreseb (např. Warteggův test, S - test), určitých speciálních technik, např. malba pomocí prstů, spontánní čmáraní a tématické kresebné techniky.

Mezi tématické kresebné techniky patří např. kresba lidské postavy, či Baltruschův Figure Drawing test, popřípadě i projektivní využití testu hvězd a vln, který obvykle řadíme spíše mezi testy neprojektivní. Z dalších testů můžeme uvést "Dům - strom - člověk" ("House -

Tree -- Person Test") J.N. Bucka, nejznámější a také nejvíce využívaný Kochův "Baum Test" (Test stromu), nebo také "Test tří stromů" R. Corboze. Dále můžeme uvést Svobodův (2000) "Test kruhu", "Test čáry života" pražského psychoanalytika J. Tyla nebo také kresbu neznámého zvířete, která nepatří mezi testy standardizované. Další velmi známou a dá se říci, že nepoužívanější technikou v dětské psychologii je "Kresba rodiny", resp. "Kresba začarované rodiny" (Blau, 1991; Koluchová, Morávek, 1991; Stančák, 1996; Svoboda, 1999 aj.).

4.3 Využití dětských kreseb pro screening

Pomocí výše zmíněných testů a technik jsme schopni se orientovat a rozpoznat vývojový stupeň a emoční stav dítěte. Vzhledem k tomu, že jazykové schopnosti dítěte se teprve vyvíjejí, mělo by mít dítě, podle Petersonové a Hardina (2002), možnost komunikovat neverbálně. Uvádí také několik výhod pro využití dětských kreseb za účelem screeningu:

1. Kreslení dětem poskytuje možnost vylíčit prožitek tak, jak jim to vyhovuje, a proto je i více zajímavé, než rozhovor s dospělým.
2. Podle široké škály odborných prací děti cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožily a odehrávání v umělecké formě, v našem případě v kresbě, stejně jako ve hře je zdravé a pozitivní.
3. Kreslení uvolňuje napětí, protože mentální energie dítěte je přesměrována od vládní silných emocí k soustředění na jejich výtvarné ztvárnění.
4. Dítě má možnost své trauma nově pochopit a nahlédnout na něj z jiné perspektivy.
5. Nad tím, co dítě nakreslilo, je možné se zamyslet společně s ostatními jedinci, kteří zažili stejnou, či podobnou situaci.

4.4 Symbolika v dětské kresbě

Pomocí symbolů, které můžeme v dětské kresbě sledovat, můžeme poodhalit současný psychický stav dítěte a nahlédnout do jeho duše.

Zobrazení obličeje a jednotlivých jeho částí je podstatným znakem celé kresby postavy. Velikost hlavy může leccos znamenat. Např. u dětí s depresemi můžeme pozorovat zobrazení „malé hlavy“, u dětí paranoických se setkáváme s „hlavami velkými“. Hlava a celý obličej nám postavu polidšťuje.

Pokud dítě zobrazuje člověka s velkou hlavou, může to znamenat, že dítě tuto postavu vnímá jako určitou autoritu, člověka s vysokým sebevědomím, nebo osobu kontrolující např. jednotlivé členy rodiny.

Dalším symbolem jsou také vlasy. Pokud dítě vlasy vynechává, může to být známka úzkosti. Pokud ovšem vlasy zvýrazňuje a kadeře jsou na kresbě dominantním prvkem, může se jednat o určité erotické vlivy na dítě, či vitalitu.

Oči jsou také velmi zajímavým a důležitým symbolem v dětském zobrazení člověka. O očích můžeme hovořit jako o tzv. „zrcadle duše“. Oči nás varují před nebezpečím, pozorují, varují nás, sledují, okouzlují.

Zakreslení otevřených očí můžeme sledovat u extrovertních dětí. Naopak prvek očí zavřeným používají děti introvertní.

Obtíže, či ztrátu kontaktu můžeme pozorovat při vynechání detailu řas a očních panenek. Naopak zvýraznění a zvětšení očí může znamenat homosexuální sklony dítěte.

Dalším symbolem je nos. Velký nos značí sklon k sebeprosazování, může značit sebejistotu, sebevědomí a nos malý naopak uzavřenost, či tajnůstkářství. Deformace nosu může mnohdy znamenat sexuální problém.

Velká plná ústa jsou pak vyjádřením orálních přání, tedy jídla, pití, kouření, ale i komunikace. Vynechání úst může značit vztahové, či opět sexuální problémy. Vyceněné zuby v otevřených ústech jsou známkou agresivity. Rty pevně uzavřené naopak bojácnost, či úzkost. Agresivitu můžeme také pozorovat na zobrazení brady, čím více je brada mohutnější, tím vyšší může být u dítěte stupeň agresivity.

Zobrazení uší, jakožto dalšího smyslového orgánu nám napovídá nejen v otázce komunikace. Pokud jsou uši zcela vynechány, může to být známka neschopnosti

komunikace, pokud jsou uši velké, je možné tento prvek číst jako ohrožení pozice dítěte. Velké uši mohou také znamenat to, že dítě špatně slyší.

Ruce jsou prvkem, který, pokud je vynechán, může naznačovat, že má dítě pocit viny, nebo má problém s navazováním vztahů s lidmi. Zobrazení překřížených rukou může značit určitý odstup, či obranu dítěte.

Podle zobrazení nohou zjišťujeme míru sebevědomí dítěte.

Při posuzování dětské kresby je důležité brát v potaz jak symboliku, která se v kresbě dítěte nezdá objevuje, tak i další aspekty, které nám pomohou objasnit význam dětské kresby.

Linie

Psychické rozpoložení dítěte můžeme také sledovat pomocí tlaku, který dítě vyvíjí na tužku. Tenké linie, či čáry mohou být známkou strachu, bojácnosti, zábran, či nízkého sebevědomí. Dítě při kresbě velmi často používá gumu, či pravítko, tedy pomůcky, které dítěti umožňují zlepšení kresby, což značí nejistotu v kresebném projevu.

Silnou linii a čáru a tedy velký tlak na psací pomůcku můžeme pozorovat u dětí energických, či agresivních, které mnohdy vyvinutým tlakem až protrhnou papír.

Sklon

Směr, či sklon kresby nám může naznačit, zda je dítě spíše extrovertní, či introvertní. Pokud pozorujeme kresbu jedince, který má sklon spíše doprava, můžeme říci, že se jedná o dítě extrovertní, emfatické, přizpůsobivé, nebo také impulsivní.

Naklonění vlevo znamená opak, tedy to, že je dítě spíše introvertní, zdrženlivé, uzavřeno samo do sebe, nepřístupné, zaujímající jakýsi obranný postoj.

Velikost kresby

Můžeme říci, že velkou kresbou se dítě snaží zviditelnit. Kresba je důležitou pomůckou při sebevědomění a seberealizaci dítěte. Velikost kresby může být také kompenzačním činitelem vlastních chyb, které na sobě dítě reflektuje, či kompenzací pocitu méněcennosti. Touto zvláštností se ovšem nemůžeme řídit vždy, neboť mladší děti, které jsou teprve na

počátku jakéhosi kresebného vývoje, mají tendenci zaplňovat kresbou celou plochu papíru. Z kresby malé velikosti můžeme vyčíst to, že dítě má malou sebedůvěru, cítí se nejisté, či méněcenné.

Geometrie kresby

Podle části papíru, kterou si dítě pro kresbu vybírá, můžeme o dítěti zjistit další cenné informace. Levá část papíru hovoří o minulosti, také nám sděluje to, že dítě může mít bližší vztah k matce, než k otci a dále můžeme zjistit, že se jedná o dítě spíše introvertní. Naopak pravá část papíru nám symbolizuje budoucnost a na rozdíl od části levé, dítě může mít bližší vztah k otci, než k matce. Dítě může vykazovat známky extroverze.

Můžeme pozorovat, že děti, které využívají spíše horní část papíru, mají vztah k nadpřirozenu a bývají i pyšné. Využití spodní části papíru nám naznačuje stabilitu a určitý materialismus, vztah ke skutečnosti a reálnému myšlení.

Umístění kresby do středu papíru značí určitou vyrovnanost dítěte, kresba mimo střed naopak nevyrovnanost a může poukazovat na problémy různého charakteru.

Vyrovnané dítě obvykle umístí svoji kresbu do středu papíru. Naproti tomu dítě, které má řadu různých problémů, kreslí mimo střed.

Použití barev

„Řeč barev je součástí základní a velmi obsáhlé symboliky, s níž se setkáváme v nejrozmanitějších oblastech života a která se týká lidí, věcí apod. Zřejmě pochází z velmi dávných dob – říká se již odpradávná „vidět rudě“, „vidět věci růžově“, „zezelenat závistí“ atd.“ (Davido, 2001, s. 36)

Barvy mají na lidskou psychiku velký vliv a na naše podvědomí působí různě. To, že dítě použije černou, či tmavou barvu, nutně neznamená, že je v depresi, nebo že má jiný vážný problém. Důležité je pozorovat použití barev při zobrazování určitých předmětů.

Jako velmi důležitou musíme také vnímat celkovou kombinaci barev, hustotu, intenzitu a v neposlední řadě výběr studených, či teplých odstínů.

Děti většinou preferují teplé barvy a používají je více, než barvy studené. Teplé barvy dítě volí při kresbě osob, nebo věcí, ke kterým má kladný vztah, to svědčí o určité vyrovnanosti

dítěte. Studené barvy přichází na řadu při ztvárnění věcí, či osob, ke kterým má dítě vztah spíše negativní. Pokud si dítě volí bledé barvy, nebo méně syté, může to značit nemoc, či úzkost dítěte.

Pokud je dítě extrovertní, můžeme u jeho kresby pozorovat širší škálu barev, celkovou pestrost a jasnost obrázku. Dítě by mělo používat většinou 4 - 6 barev, tím můžeme do určité míry zjistit jak je dítě stabilní. Nejoblíbenějšími barvami jsou teplé barvy, jako je červená, oranžová, žlutá, ale i bílá.

Introvertní dítě používá většinou pouze dvě barvy, které kombinuje. Velmi často je to barva zelená, fialová a černá. Pokud je dítě barevně zdrženlivé a barvám se zcela vyhýbá, můžeme tento fakt číst jako známku asociálního chování, či citovou nestabilitu, či prázdnotu.

Můžeme tedy říci, že barvy odrážejí aktuální psychický stav dítěte. Pomocí barev je možné zjistit aktuální náladu, či pocity dítěte.

(Davido, 2001)

Davido (2001) ve své knize uvádí charakteristiky základních barev:

Červená – nadměrné používání červené barvy může v předškolním věku značit agresi, či neschopnost kontroly svých emocí. Tuto barvu také velmi často používají děti trpící syndromem ADHD, děti impulsivní, ale stejně tak může červená zobrazovat určitou sílu, vitalitu, či temperament jedince.

Žlutá – žlutou barvu můžeme u dětí často pozorovat v kombinaci s červenou. Tuto barvu používají často děti, které bývají značně závislé na dospělém, nejčastěji na rodičích. Časté používání této barvy značí také extroverzi a otevřenost dítěte.

Modrá – tato barva značí jakousi vyrovnanost, klid a můžeme ji pokládat za známku dobré adaptace i socializace jedince např. ve školním prostředí. Přílišné používání modré barvy může také poukazovat na přílišnou sebekontrolu jedince.

Zelená – tuto barvu můžeme charakterizovat slovy klid, naděje, vyrovnanost. Pokud dítě často používá tuto barvu, můžeme se domnívat, že je dobře socializované a nemá problém se vztahy ve skupině.

Fialová – fialovou barvu můžeme číst jako známku určitého neklidu a nezralosti dítěte. Pokud dítě tuto barvu používá frekventovaně, může to být známka zhoršené schopnosti adaptace. Kombinaci modré a fialové je možné chápat jako projev úzkosti.

Hnědá – špatné vztahy v rodině, zhoršená sociální přizpůsobivost, takto můžeme chápat časté používání hnědé barvy. Hnědá barva může také značit umíněnost, sílu i spolehlivost jedince.

Černá – tuto barvu velmi často používají děti depresivní, úzkostné, děti, které prožily silné trauma. Značí také určitou míru nepřipustnosti, strachu, ostychu ve vyjadřování svých citů.

5. Ontogeneze grafického projevu

Grafický vývoj dítěte je započat bezobsažnými čaranicemi, které však mají charakteristické znaky, prvky a formy specifické a individuální pro každé dítě. Podle Lowenfelda (1967) jsou i nejranější schématické kresby těsně spjaty s osobnostními rysy jedince a jsou v důvěrném vztahu s tělesným i duševním stavem dítěte.

Vznik prvních grafických tvarů je závislý na pohybových dotekových a pocitových zkušenostech dítěte a také na fyziologických podmínkách, jako jsou např. rytmus dechu a tepu srdce, symetrie, popř. asymetrie lidské postavy. Pro dítě se na základě těchto zkušeností kresba stává vlastním jazykem, či specifickým druhem komunikace, díky kterému má možnost vyjádřit sebe samo a vlastní horizont zkušeností. Babyrádová hovoří o dětských grafických znacích přímo jako o symbolech (Babyrádová, 1999, s. 15).

Většina odborníků se shodne na tom, že grafický projev se u všech dětí v počátcích vývoje formou téměř neliší. Do procesu však vstupují další osobnostní a sociokulturní faktory, který tento obecný vývojový základ specifikují a individualizují.

Velmi brzy je možné v dětské kresbě vysledovat specifické a osobité znaky, takový vlastní kreslířský nebo malířský rukopis, který se projevuje např. způsobem vedení čáry, použitím pozadí, či kontextu, zacházením s linkou, umístěním objektu na ploše, velikostí kresby apod.

Vývoj dětské kresby je závislý na vývoji jedince bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Výtvarný projev je dle Luqueta (1927) úzce spjat s vývojem intelektu dítěte a prochází určitými stádii.

Vznikající dětské vědomí o okolním sociokulturním prostředí je ovlivňováno reflexí vizuálních symbolů, jako je televizní produkce, knihy, časopisy, počítačové hry, obrázky a animace. Každé dítě má však určitý kresebný styl, který je jedinečný a díky kterému má dítě možnost vyjádřit samo sebe.

5.1 Vývojové pojetí dětského výtvarného projevu

Dětský výtvarný projev chápeme jako schopnost zobrazit prvky okolního světa a tato schopnost jde ruku v ruce s rozvojem kognitivních schopností a intelektu.

Vývoj kresby je úzce spjat s celkovým poznáváním světa a s nabytými zkušenostmi. Kresbu můžeme považovat za vyjádření jedinečnosti dítěte, za jeho specifický jazyk a způsob komunikace, pomocí které se dítě vztahuje ke světu a zmocňuje se jej. Kresbou dítě zpracovává vnitřní a vnější podněty, na základě kterých si utváří vlastní schéma okolního světa. Na dětský výtvarný projev bychom tedy měli nahlížet se stejnou vážností jako na používání jazyka dospělými.

Toto ve svých dílech zmiňují např. Babyrádová (2004), Fulková (2004) a do jisté míry i Uždil, který o kresbě uvažuje jako o „výtvarné řeči“ (Uždil, 2002), akceptuje vývojové teorie, ale stejně tak respektuje význam individuálního vývoje a specifčnost dětské kresby. Z jeho pojetí (1978, 2002) také vycházím v následujícím nástinu ontogeneze dětské kresby.

Období čárání

Tímto nazýváme nejranější stádium dětského výtvarného projevu v období zhruba 1 - 2 let věku dítěte. Např. Luguét (1991) toto období nazývá "náhodným realismem", Příhoda (1941) "črtací experimentací", Cyril Burt (1940) "čáráním" (rozmezí 2-5 let) a rozlišuje: čárání bezzáměrné a záměrné (pojmenované, napodobivé čáranice). Lowenfeld (1967) toto období dělí na následující fáze: neuspořádané čáranice, kontrolované čáranice, pojmenovované čáranice.

Na prvotní grafické projevy dětí je od počátku psychologického zkoumání dětské kresby nahlíženo různě. Někteří odborníci nahlížejí na prvotní čáranice jako na motorickou záležitost danou kyvadlovým pohybem paže, další jako na příjemné kinestetické aktivity, tedy jakési pohybové hry.

První tvary, které dítě kreslí, bývají kruhovitě. Dá se tedy říci, že první dětské kresby se vyznačují tendencí k uzavřenosti. V interpretaci tohoto prvního uzavřeného tvaru se autoři opět neshodují. Někteří zmiňují souvislost tohoto tvaru se strukturou nervové soustavy (R. Werner, D. O. Hebb), zastánci tvarové psychologie reflektují v zobrazení kruhu vyjádření tendence k "dobrému tvaru", která je podle nich vrozená. Meiliová - Dworetzká (in Švancara, 1980) hovoří o tom, že kruh, či ovál se vyvinul ze spirálovitých tahů.

Grözinger (in Uždil, 1978) uvažuje o prvotních spirálovitých a kruhovitých tvarech jako o znázornění prenatalního pocitu, tedy "vznášení se v prostoru".

Jen s malým zpožděním se v dětské kresbě objevuje protikladný kresebný prvek, kterým je úsečka. Horizontální linie se začíná střídat s linií vertikální. Pomocí těchto dvou

prvků dozrává dítě do stádia zobrazování. Kresba uzavřeného tvaru, tedy kruhu, či oválu a kresba kříže, je nejdůležitější základní kreslířskou dovedností dítěte. Z těchto tvarů začínají plynule vznikat obrysy, linie, body, krátké čáry, drobné kroužky, klikaté čáry apod., které se stávají vyjadřovacím prostředkem dítěte.

V tomto období hraje značnou roli tzv. dětský egocentrismus a někdy i strach z prázdných ploch, který dítě vede k důslednému vyplňování nezaplněného místa.

Období prvotního obrazu

První reálné kresby dítěte, bývají schématické a jednodimenzionální a jsou sestaveny ze základních prvků, které si dítě osvojilo v předchozím období. Tyto kresby dítě začíná vytvářet mezi 2 - 4 rokem života. Dítě se do těchto kreseb pokouší vnést vlastní představivost a dochází k pojmenování obrázku předem i dodatečně.

Lowenfeld (1967) o tomto období hovoří jako o vědomém vytváření tvarů a záznamu procesu myšlení a označuje jej „preschematickým“. Burt (1940) toto období nazývá obdobím "lineárního náčrtu" a hovoří o hledání podobnosti mezi tzv. čmáranicí a osobami, či objekty, které dítě reflektuje ve svém okolí a má k nim emocionální vztah. Toto nastává po nástupu symbolické funkce, kterou můžeme nazvat schopností hledat souvislosti mezi určitými podněty a situacemi. Určité symboly tuto dětskou realitu zastupují.

V tomto období dítě vylepšuje již naučené tvary a vytváří další. V této kresbě tedy figurují zejména: bod, přímka, kruh, kříž, čtverec a jiné kvadratické tvary, spirála, labyrint, symetrie. Z kombinací těchto forem dítě postupně tvoří lidskou postavu, tzv. hlavonožce, která je neurčitá a nemá definitivní formu. V této vývojové fázi už se kresba dítěte v žádném případě nedá nazvat motorickou hrou s náhodně vznikající stopou, neboť grafická stopa je vytvářena zcela záměrně za konkrétním účelem, tedy zobrazením.

Grafické typy (naivní dětský realismus)

Se získáváním kreslířské dovednosti (asi mezi 4. a 7. rokem) si dítě plynule vytváří určité "grafické typy". Luquet (in Uždil, 1978) o těchto grafických typech hovoří jako o způsobu zobrazení, které dítě používá pro stejný předmět, či motiv svého výtvarného projevu. Grafický typ není podle Luqueta umělou abstrakcí, ale odpovídá psychické realitě dítěte.

Každý grafický typ vychází z kombinace jednoduchých forem s následným zobrazením detailu (uši, růžky, paprsky...) a tím dostává tato primární forma specifický obsah. Z grafického typu člověka tak např. vzniká postava zvířete. Další grafický typ vychází z typu staršího a již upevněného. Stejným způsobem probíhá zobrazování ostatních předmětů – přidáváním detailů vznikají speciální typy z typů obecných.

Uždil (2002) hovoří o „superznacích“, kterými označuje objekty vyskytující se na obrázcích v tomto období. Označuje je jako zobrazení, vycházející z hluboko uložené zkušenosti našich smyslů, tedy hmatové, čichové, chuťové, tvarové, barevné, které jsou dále prostoupeny různými emocemi (sympatiemi, přáními,...) i logickými faktory (vzděláním, úvahou,...).

Základním grafickým typem je lidská figura hlavonožce a dalších grafických typů, které si dítě vytváří. Výběr ovlivňují emoce, které daný předmět v dítěti vzbuzuje. Nejčastějšími grafickými typy, vyvíjenými dítětem jsou: lidská postava, zvíře, dům, strom, dopravní prostředky.

Uždil (2002) toto období též nazývá obdobím tzv. naivního realismu, kvůli prvotní snaze o realistické zobrazení okolního světa. Dítě nezobrazuje předmět tak, jak jej vidí, ale zobrazuje to, co o něm ví – obraz je takovým odrazem jeho představy. Burt (1940) etapu nazývá "popisným symbolismem".

Popisný realismus

V období zhruba 6 - 8 let věku dítěte mají kresby stále více logický charakter, než vizuální. Vývoj však stále plynule pokračuje plynulým zvládnutím více náročnějších tvarů. Důležitou roli hraje stále i prvek náhody, kdy jedinec náhodně vzniklé tvary přizpůsobuje vlastní potřebě a kreativně s nimi pracuje. Důležitost částí kreseb, či předmětů umocňuje zdůrazněním a značným zvětšením. Předměty, které nejsou pro dítě nijak důležité, či zajímavé bývají vynechány, či opomíjeny. Preferovány mohou být ovšem i tvary, které dítě umí dobře nakreslit.

Intelektuální realismus

Jak jsem již zmínila, dítě při zobrazování předmětů pracuje spíše s tím, co o objektu ví, co jej momentálně zajímá, nebo co si vybavuje. Detaily, které dítě v kresbě znázorňuje,

vyplývají z jakési myšlenkové asociace. Dítě se postupně snaží zachytit tvář i z profilu, ale problémem je perspektiva. Stále více se v kresbě objevují detaily a různé dekorativní podrobnosti. Intelektuálním realismem toto období nazval Luquet (1927).

Vizuální realismus

V této fázi se již dítě snaží kreslit to, co skutečně vidí. Kolem 7. až 8. roku u něj nastává významný obrat, který je výsledkem změny myšlení dítěte. V sedmém roce je již dítě schopno zobrazit profil v čisté formě, což R. Zazzo (in Davido, 2001) pokládá za mezistupeň v duševním vývoji jedince. Dítě se při kreslení figur snaží detailněji zobrazovat pohyb, nebo různé situace, na čemž můžeme sledovat určitý postup v myšlení. Pohyb se snaží nejprve vyjádřit pomocí paží, tedy vztyčováním, krčením, natahováním a postupně se pokouší o vyjádření chůze. Teprve kolem devátého roku můžeme u dítěte sledovat „loutkový pohyb“, což znamená, že tělo a ruce jsou pokrčené, zatímco tělo zůstává nehybné. Kresba je postupně rozšiřována a můžeme v ní zaznamenat pokusy o vyjádření hmotnosti, pokusy o zachycení perspektivy, které se dítě snaží docílit pomocí stínování, překrývání, či zkracování.

Období tzv. krize dětského výtvarného projevu

S rozvojem abstraktního myšlení a kritičnosti úzce souvisí změny v celkové struktuře osobnosti. Kresba, kterou jsme v předchozích kapitolách nazvali jakousi dětskou řečí, nebo způsobem komunikace, je v tomto období nahrazována mluvním projevem dítěte a i když dítě v kreslení dále pokračuje, kresba postavy se vyskytuje už jen zřídka a tento motiv nahrazuje konvenční kresba.

Výtvarná práce se v tomto období stává zcela popisnou, a i když se dítě snaží o větší preciznost, propracovanost a vyumělkovanost, jeho kresba je dle kritérií vizuální podobnosti, či realistických požadavků nedokonalá.

Během 9. – 10. roku u dítěte vzrůstá kritičnost ke svému výtvarnému projevu a následkem tohoto zjišťování je, že výtvarná produkce začíná mizet ze zorného úhlu dítěte.

Lowenfeld (1967) toto období, tedy konec výtvarné spontánnosti, označuje jako „pseudonaturalistické období“.

Dítě se pomocí stínování, perspektivy a zachycení pohybu v kresbě snaží vytvořit naturalistickou kresbu „jako dospělý“ a zaměřuje se tedy hlavně na výsledek své práce.

Burt (1940) toto období považuje za součást přirozeného dětského vývoje a označuje jej jako „potlačení“. Dále popisuje navazující fázi, tzv. „umělecké oživení“, jejíž nástup můžeme sledovat v období dospívání jedince. V tomto stádiu můžeme sledovat jasné rozdíly mezi pohlavími. U dívek se objevuje větší barevnost, bohatost, elegance a půvabné tvary, krásné linie. U chlapců pozorujeme spíše kresbu více technickou. Mnozí tohoto stadia ovšem nikdy nedosáhnou, jestliže potlačení v předešlém období zasáhlo příliš hluboko (Uždil, 1974).

5.2 Vývoj kresby lidské postavy

Můžeme říci, že v dětské kresbě se nejčastěji objevuje motiv člověka. Středem zájmu dítěte je tedy člověk a vše co s ním souvisí, tedy okolí, jeho věci, prostředí ve kterém se vyskytuje a vše, co je kolem něj.

Podle Ondrůjové (1930) jsou sledování dětské kresby a hlavně motiv, který si vybírá, důležité pro získání přehledu o jeho zájmech a o změnách, které se u dítěte dějí během rostoucího věku, či vlivem prostředí.

Kresbou se dítě začíná vyjadřovat kolem třetího až čtvrtého a tento samotný projev souvisí s inteligencí a celkovým vývojem psychiky.

Tvarové zárodky člověka

Z prvotních čaranic se postupně začínají vynořovat ovály, které představují hlavu. Tyto první pokusy bývají většinou nečitelné a nejasné, neboť dítě ještě není schopno pracovat s linií a jednotlivými tvary.

Ovály představující hlavu jsou postupně doplňovány o zkřížené čáry, tedy o končetiny. Zobrazení člověka je postupně stále více zřetelnější. Prvotnímu zaznamenání hlavy a končetin říkáme „hlavonožec“. O tomto termínu hovoří Švancara (1980) a popisuje jej jako kruh doplněný o několik vertikálních, či paprskovitých čar.

V této kresbě zcela chybí trup, alespoň dospělý člověk to takto vnímá. Uždil (1984) se domnívá, že dítě vidí svůj výtvar zcela jistě jinak a je přesvědčeno o tom, že mu nechybí žádná část těla. Dospělý tedy může mít pouze dojem, že vidí jen hlavu a končetiny.

Obličej je většinou při zobrazování na prvním místě. Začínají vznikat ústa, která jsou velmi výrazná a pro dítě důležitá, neboť ústy dítě jí a mluví. Dalšími na řadu přicházejícími prvky jsou oči a nos.

Ruce jsou dítěti mnohem bližší, ale i přesto dříve zobrazuje nohy. Ty jsou napojeny přímo na hlavu a vzniká tedy „hlavonožec“.

Paňák

Tzv. paňák je dle Uždila (1984) v podstatě hlavonožec, který má navíc trup. Končetiny bývají zobrazeny pomocí jednoduché linie, ale většinou nebývají správně umístěny. Dalším krokem, je tzv. dvojdimenzionální zobrazení končetin, tedy dvojrozměrné ztvárnění. Kolem 6. roku dítě vytváří tzv. „motovanou kresbu“ a kolem 8. roku je již dítě schopno končetiny umístit na správné místo a i proporce se zpřesňují.

Asi v 10 letech dítě začíná znázorňovat pohyb a profil, kterému předchází kresba zvířat. Zpočátku je z profilu zobrazováno pouze tělo, nikoliv obličej, po té je z profilu přidán nos, ale oči stále zůstávají z ánfasu, nakonec je dítě schopno vytvořit profil celého člověka.

Trup je zprvu pro dítě nezajímavý a nedůležitý. Od počátku jej dítě přehlíží, ale postupem času začíná získávat svou důležitost kvůli možnosti pohrani si s detaily, s barevným vyjádřením, dekorativními prvky apod. Trup je totiž jediná volná plocha, na které může dítě tvořit cokoliv dle své vlastní fantazie a použít naplno svou tvořivost. Dítě zobrazuje knoflíky, přívěsky a různé ozdoby, kapsičky apod.

Po té se dítě začíná snažit pracovat se stínem, s plastičností postavy, využívá barvy i světlo. Postava ženy i muže má ze začátku více méně stejné, nebo při nejmenším velmi podobné rysy. Většinou je není možné od sebe rozeznat, díky opakujícímu se používání znaků, které se hodí pro obě pohlaví. V momentě, kdy si dítě začíná pohrávat s detailem, je schopné pohlaví rozlišit, např. oblečením, šperky, vousy a podobnými typickými prvky.

Davidová (2001) hovoří o zobrazování sebe sama, tedy že se při dětské kresbě postavy jedná o jakýsi autoportrét, dítě tedy do kresby promítá celé své „já“.

5.3 Zvláštnosti dětské kresby

V dětském výtvarném projevu můžeme pozorovat širokou škálu zvláštností, které souvisí s věkem dítěte. Podle používání těchto prvků, můžeme dítě zařadit do určité výtvarné typologie. Jde o určité znaky, které se v kresbě objevují v průběhu celého jejího vývoje. Pomocí těchto zvláštností se můžeme o dítěti dozvědět spoustu cenných informací např. ohledně jeho charakteru, postojů, o rodinných i jiných vztazích, aktuálním psychickém rozpoložení. Nejčastějšími zvláštnostmi v dětském výtvarném projevu jsou:

- "Moment animismu" - oživení neživého, při kterém dítě hodně používá fantazii.
- "Moment antropomorfismu" - zlidšťování, dítě má tendence připisovat lidské vlastnosti věcem, či zvířatům. Nakreslí např. dvounohého psa.
- "Princip průhlednosti (transparence)" – kdy jsou např. vidět nohy pod sukní, sukně je tedy průhledná, vnitřní prostor, který ve skutečnosti není vidět, splývá s prostorem vnějším.
- "Intelektuální realismus" – dítě má snahu kreslit to, co nemůže být vidět.
- "Grafoidismus" – postava i předměty bývají ohnuté ve směru ohnutí písma, ostrost úhlů nahrazuje zakulacenost.
- "Princip plošnosti" – kresba je plošná, schematická.
- "Princip automatismu" – opakující se námět, který se postupně zdokonaluje. Dítě se nesnaží vymyslet nic nového, používá stále stejný motiv, se kterým nemá problém. Na obrázku můžeme tedy vidět na příklad několik sluníček vedle sebe.
- „Zdůraznění a vypuštění“ – dítě má tendence zvětšovat předměty, které pro něj mají osobní význam, jsou důležitější, než ostatní, ty méně důležité naopak vypouští, nebo je zobrazuje v malé velikosti.
- „R – princip, neboli pravidlo pravého úhlu“ – dítě velmi často využívá pravý úhel, zejména při napojování končetin na trup. Dítě tímto způsobem jasně rozlišuje jeden směr od druhého. Postupem času tato tendence mizí.

(Uždil, 1984; Švancara, 1980; Davido, 2001)

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíle výzkumu

Výzkumná část této práce byla uskutečněna na základě zájmu poukázat na testové metody používající se v diagnostice školní zralosti dětí. V teoretické části se zabývám úrovní dětského intelektu, rozumových schopností a školní zralostí. Popisuji zde také orientační test školní zralosti, který jsem ve výzkumné části použila. Kresba o respondentovi mnohé vypovídá a na základě tohoto faktu jsem stanovila výzkumné otázky, které v této další části rozebírám. Samotný test byl doplněn o otázky týkající se věku dítěte, pravidelnosti docházky do mateřské školy, počtu sourozenců v rodině dítěte a pořadí narození dítěte, při jejichž zodpovídání mi byly nápomocné učitelky v mateřských školách a rodiče dětí.

Do svého výzkumu jsem zahrnula 11 pětiletých dětí a třináct šestiletých. Výzkum jsem prováděla ve dvou mateřských školách.

6.1 Výzkumné otázky

Následující výzkumné otázky se týkají faktorů, o kterých se domnívám, že mohou ovlivňovat úroveň kresby jedince. Týkají se pořadí narození dítěte, počtu sourozenců, věku a pohlaví jedince. Pro výzkumné šetření jsem si zvolila skupinu pěti a šestiletých dětí ze dvou mateřských škol v okolí Olomouce. Výtvarný projev se v tomto věku rychle vyvíjí a já se domnívám, že okolní faktory, které jsem výše zmínila, mohou další rozvoj kresby jedince z části ovlivnit.

Výzkumná otázka č. 1

Jaký je vztah mezi počtem sourozenců dítěte a vyspělostí jeho kresby?

Výzkumná otázka č. 2

Jaký je vztah mezi pořadím narození dítěte mezi sourozenci a vyspělostí jeho kresby?

Výzkumná otázka č. 3

Jaký je vztah mezi pohlavím dítěte a vyspělostí jeho kresby?

Výzkumná otázka č. 4

Jaký je vztah mezi chronologickým věkem dítěte a vyspělostí dětské kresby?

7. Popis výzkumné metody

7.1 Orientační test školní zralosti

Při diagnostice školní zralosti, či připravenosti je využívána široká škála testů. Každý odborník, preferuje jiný způsob zkoumání, ale takovým nejčastějším a nejpoužívanějším testem, pro zjišťování školní připravenosti, je orientační test školní zralosti (modifikace testu Artura Kerna, autor J.Jirásek):

Tento test se skládá ze tří částí, které na sebe navazují. Je důležité, aby při tomto testu byly zachovány přesné instrukce. Zadání jsou jasná a další upřesňování vede jen k tomu, že dítěti pomáháme a tudíž informace, která nám z testu vyplývá je zkreslená, neboť dítě úkol nevypracovalo zcela samostatně. Obzvláště rodiče mívají tendence dítěti radit na co např. zapomnělo, nebo co má nakresleno špatně, právě proto, že každý rodič chce aby jeho dítě bylo co nejúspěšnější. Tato práce pak ovšem nemá žádnou diagnostickou hodnotu a o zralosti dítěte se nedozvíme zcela nic. Detaily, které jedinec kreslí a celková vypělost kresby je vodítkem k tomu, abychom zjistili, zda má dítě předpoklady proto, aby bylo schopno zvládnout náročnou školní docházku.

Tento test je nenáročný, je rychlý a proto, že kresba je pro dítě většinou určitou formou hry, jsou tyto úkoly pro většinu i zábavné.

První částí je kresba „nějakého pána“. Důležitá je instrukce, aby dítě nakreslilo pána, tak jak umí. V tomto testu sledujeme, nakreslilo-li dítě postavu, tak jak by ve svém věku mělo. Postava má tedy hlavu, krk, trup, končetiny, obličej a detaily jako jsou uši, vlasy, klobouk apod.

Druhou částí je napodobení psacího písma, které bývá pro děti v mateřské škole obzvláště zábavné. U této části testu je důležitý poznatek, že víme, že se dítě ještě psát neučilo, ale že to může zkusit. U této techniky zjišťujeme, zda je písmo čitelné, nebo zda se jedná pouze o tzv. čmárání.

Třetí částí testu je kresba puntíků podle dané předlohy. Zde sledujeme, zda počet puntíků odpovídá předloze, zvětšení, či zmenšení obrázku, umístění, různé odchylky, otočení apod.

Pomocí tohoto orientačního testu můžeme mnohé zjistit a dále s dítětem pracovat. Podle zjištěných informací dále navrhuje podrobnější psychologické vyšetření, na základě

kterého pak můžeme určit rozsah nedostatků, či naopak nadání. Po té spolupracujeme s dalšími odborníky.

7.2 Z výzkumného šetření

Kresba postavy

Na základě vlastního pozorování jsem zjistila, že navzdory tomu, že kresba postavy bývá v odborné literatuře uváděna jako nejčastější výtvarný motiv dítěte, byla pro děti mnohdy velkým problémem. Často se u respondentů objevovaly tendence kreslit ženskou postavu i navzdory tomu, že zadání bylo jiné. Předpokládala jsem, že u dívek bude kresba postavy bohatší o detaily a podrobnosti, ale u kresby „nějakého pána“ měly značné problémy s vyjádřením. Pozorovala jsem, že i přes zadání se v kresbě dívek objevovaly motivy, které patří spíše do kresby „nějaké paní“.

Napodobení psacího písma

Tato část testu byla u dětí většinou velmi oblíbená. V některých případech mne až překvapilo, jak věrně bylo psací písmo napodobeno. Při posuzování tohoto testu jsem používala hodnocení na škále 1-5 bodů, přičemž 1 bod byl nejlepší „známkou“. Pětileté děti se nejčastěji pohybovaly v rozmezí 3 – 4 body a děti šestileté 2 – 3 body. Setkala jsem se s výjimkami, kdy např. dívka ve věku 5 let zvládla napodobení písma na 2 body a naopak chlapec ve věku 6 let na 4 body.

Překreslování obrázce

V této části opět děti využívaly předlohu s motivem puntíků, který se měly pokusit překreslit ve stejném rozložení, počtu a velikosti. U šestiletých dětí téměř nedocházelo k chybě v počtu puntíků, u pětiletých dětí častěji. Tato technika se jevila jako nezajímavá a většina dětí si s ní nedala velkou práci. U mnohých dětí docházelo spíše ke zmenšování obrázku, než ke zvětšování. U většiny respondentů byla tato technika úspěšná, nesetkala jsem se s žádným nápadným odchýlením od sledovaného motivu.

Děti při testu velmi ochotně spolupracovaly a setkala jsem se pouze s pozitivními reakcemi. Problém nenastal ani při komunikaci s jednotlivými učiteli. Většina rodičů souhlasila s prováděným testem a velmi ochotně mi sdělila veškeré další potřebné údaje o dětech. Pouze ve třech případech nastaly potíže při komunikaci s rodinou dítěte, a to

z toho důvodu, že se jednalo o cizince, kteří v ČR pobývali krátkou dobu a neovládali český jazyk ani angličtinu.

Pracovala jsem s dětmi, které nebudou, ani nebyly vyšetřeny v pedagogicko-psychologické poradně a to z toho důvodu, že získaná data, by byla ovlivněná předešlou zkušeností s použitým testem.

8. Výzkumné šetření

Při zkoumání otázek jsem pracovala s aritmetickým průměrem a použila modus. Odhadem jsem si stanovila výši významného rozdílu, která v tomto případě činí 2 body. Hodnoty jednotlivých průměrů jsem porovnávala a učinila závěr. Modus, jakožto nejčastěji opakovaný výsledek testu, slouží v tomto případě jako kontrola zjištěných údajů.

Výzkumná otázka č. 1: Úroveň dětské kresby pozitivně souvisí s počtem sourozenců.

Tabulka č.1

Jedináči	
Počty bodů	7, 10, 10, 10, 10, 6, 9
Aritmetický průměr	8,85
Modus	10

Tabulka č.2

2 děti v rodině	
Počty bodů	7, 8, 9, 3, 5, 6, 7, 7, 8, 8, 9
Aritmetický průměr	7
Modus	7,8

Tabulka č.3

3 děti v rodině	
Počty bodů	7, 11, 8, 8, 9
Aritmetický průměr	8,6
Modus	8

Neprokázala jsem pozitivní vztah mezi počtem sourozenců a úrovní dětské kresby.

Výzkumná otázka č. 2: Úroveň dětské kresby negativně závisí na pořadí narození mezi sourozenci.

Tabulka č.4

Prvorození	
Počty bodů	7, 7, 10, 10, 10, 10, 3, 6, 6, 7, 9
Aritmetický průměr	7,7
Modus	10

Tabulka č.5

Druhorození	
Počty bodů	8, 9, 11, 11, 5, 7, 8, 8, 8, 8, 9
Aritmetický průměr	8,3
Modus	8

Tabulka č.6

3. v pořadí	
Počty bodů	7, 9
Aritmetický průměr	8
Modus	7, 9

V tomto výzkumném vzorku se výběry významně neliší.

Výzkumná otázka č. 3: Technika dětské kresby je na vyšší úrovni u dívek, než u chlapců.

Tabulka č.7

Dívky	
Počty bodů	7, 7, 8, 10, 3, 5, 6, 7, 8, 8, 9
Aritmetický průměr	7,09
Modus	7, 8

Tabulka č.8

Chlapci	
Počty bodů	7, 9, 10, 10, 10, 11, 7, 8, 8, 9, 9
Aritmetický průměr	8,9
Modus	10

V tomto výzkumném vzorku se výběry podstatně neliší, ovšem získaný rozdíl, který činí 1,81, můžeme zařadit do hraničního pásma pro posouzení významnosti rozdílu.

Výzkumná otázka č. 4: Úroveň dětské kresby je pozitivně závislá na věku dítěte.

Tabulka č.9

5 let	
Počty bodů	7, 7, 7, 8, 9, 10, 10, 10, 10, 11, 11
Aritmetický průměr	9,09
Modus	10

Tabulka č.10

6 let	
Počty bodů	3, 5, 6, 6, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 9, 9, 9
Aritmetický průměr	8
Modus	7,15

V tomto výzkumném vzorku se výběry liší nepodstatně, nicméně získaný rozdíl můžeme zahrnout do hraničního pásma pro posouzení významnosti rozdílu.

9. Výsledky šetření

Po vyhodnocení jednotlivých výsledků testů jsem dospěla k následujícím závěrům.

Ve výzkumné otázce č. 1 jsem předpokládala, že vyspělost dětské kresby bude pozitivně souviset s počtem sourozenců zkoumaného dítěte.

Získané hodnoty v tomto vzorku neukazují na pozitivní souvislost mezi dětskou kresbou a počtem sourozenců v rodině.

Ve výzkumné otázce č. 2 jsem předpokládala, že úroveň dětské kresby bude negativně záviset na pořadí narození mezi sourozenci.

Analýza získaných hodnot u tohoto výzkumného vzorku neukazuje na negativní působení pořadí narození dítěte na jeho kresbu.

Ve výzkumné otázce č. 3 jsem se domnívala, že technika dětské kresby je na vyšší úrovni u dívek, než u chlapců.

Na základě získaných hodnot nelze tento předpoklad jednoznačně vyvrátit, neboť rozdíl získaných hodnot činí 1,81 bodů a nápadně se tak blíží stanovené výši významnosti rozdílu, tedy dvěma bodům.

Ve výzkumné otázce č. 4 jsem se předpokládala, že úroveň dětské kresby je pozitivně závislá na věku dítěte.

Při porovnávání aritmetického průměru jsem nezjistila významný rozdíl mezi zkoumanými skupinami, ale při porovnání modusu jednotlivých skupin se dozvídáme, že u mladších respondentů je nejčastější hodnota získaných bodů 10, u starších 7,15 bodů. Na základě tohoto zjištění nemohu tento předpoklad jednoznačně popřít.

Z těchto zjištěných dat nemůžeme činit jasné závěry, kvůli malému počtu respondentů. Velikost skupiny zkoumaných dětí nedosahuje potřebné výše z toho důvodu, že výzkum nemohl být prováděn u jedinců, kteří orientační test školní zralosti znali, byli tedy již vyšetřeni v pedagogiko-psychologické poradně, nebo tuto prohlídku měli před sebou. Bylo tedy obtížné získat výzkumný vzorek v potřebné výši.

Závěr

Ve své bakalářské práci s názvem „Význam dětské kresby pro diagnostiku školní zralosti“, jsem hovořila o charakteristikách předškolního věku a o tom, jak je možné dětskou kresbu využít jako diagnostickou pomůcku při zkoumání úrovně intelektu, rozumových dovedností a školní zralosti. Jak jsem několikrát ve své práci zopakovala, kresba je velmi důležitým komunikačním prostředkem dětí, který nemůžeme přehlížet. Myslím, že v ohledu dětské kresby by se měli vzdělávat nejen pedagogičtí pracovníci a psychologové, ale také rodiče a tím svému dítěti umožnili komunikovat tak, jak je pro ně na jejich vývojové úrovni přirozené. Kresba nám slouží nejen jako diagnostický prostředek, ale také jako jistý ukazatel, který nám může mnohdy signalizovat např. volání o pomoc. Dítě do své kresby dokáže přenést zcela všechno, veškeré cítění a vnímání světa a je jen na nás jak v těchto symbolech následně dokážeme číst.

Navzdory tomu, že informace získané pomocí uvedeného výzkumu nemůžeme považovat za směrodatné, jsou pro mne tyto otázky natolik zajímavé, že bych zmíněné téma ráda rozšířila a tuto problematiku dále zkoumala v diplomové práci.

Dětská kresba je velmi širokým tématem. Obsahuje spoustu zvláštností a v dnešní době již dokážeme pojmenovat určité vývojové fáze, nebo popsat v kterém roce dítě kreslí hlavonožce a můžeme již v útlém věku pomocí těchto prostředků vyzorovat, že s dítětem není vše v pořádku. Kresba je proto podle mého názoru jedním z nejdůležitějších diagnostických pomůcek a proto bychom nikdy neměli symboliku v dětské kresbě podceňovat.

Otázka kresby je pro mne velmi zajímavá a obohacující a velmi pozitivně hodnotím zkušenosti a informace, které jsem pomocí práce na tomto tématu získala. Doufám, že se tato práce a zvolené téma stane případným čtenářům přínosem a pomůže alespoň z části proniknout do problematiky dětské kresby.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá vztahem mezi dětskou kresbou a diagnostikou školní zralosti. V teoretické části je možné se dočíst bližší informace o předškolním věku a samotné školní zralosti, jedná se o kapitoly popisující jednotlivé faktory umožňující zahájení školní docházky a celkovou změnu v životě, která je s tímto obdobím spojena. Práce se dále zaměřuje na charakteristiku pedagogické diagnostiky, a to v návaznosti na historii zájmu o dětský výtvarný projev. V této kapitole jsou dále uvedeny charakteristiky a příklady projektivních a neprojektivních technik, které jsou dnes užívány a je zde také krátce popsána symbolika v dětském výtvarném projevu. Další část souvisí s vývojovými stádii grafického projevu dítěte a jsou zde popsány některé zvláštnosti, se kterými se můžeme v kresbě dětí setkat.

V praktické části jsou uvedeny hypotézy zkoumající, zda dětský kresebný projev ovlivňují i jiné faktory než jsou osobnostní rysy jedince, intelekt, či rozumové schopnosti. Výzkum se zaměřen na otázky týkající se počtu sourozenců v rodině, pořadí narození dítěte, pohlaví a věku dítěte.

Resume

This bachelor thesis is dedicated to the relationship between children drawings and school maturity. Its theoretical part contains a detailed focus on pre-school age and school maturity as such. This part consists inter alia of chapters discussing various conditioning factors for school attendance and the overall life change it entails. The thesis is also focusing on characteristics of pedagogical diagnostics in relation to the historical development of interest in children graphic manifestation. This chapter also contains characteristics and examples of often used projective and non-projective techniques and it furthermore contains a brief description of children graphic manifestation symbolics. The following part is discussing respective development stages in child's graphic manifestation and certain particularities that are to be found in children drawing.

The practical part contains hypothesis exploring the relation between child's drawing manifestation other than child's personality-related, intellectual or consequential abilities. Research is focused on questions concerning the number of siblings in the family, birth sequence, sex and age of the child.

Seznam použité literatury

BABYRÁDOVÁ, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2.vyd., Brno: Masarykova univerzita, 2004, 132 s., ISBN 80-210-3360-6.

ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000., 377 s. ISBN 80-723-9060-0.

ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk, 2002., 382 s. ISBN 80-723-9107-0.

ČÁDA, F.: *Dětská kresba*. Praha: Pedagogické rozhledy, 1903.

DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. 1.vyd., Praha: Portál, 2001, 205 s., ISBN 80-7178-449-4.

DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z.: *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1.vyd., Praha: Grada, 1995, 245 s., ISBN 80-7169-192-5.

KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E.: *Vývojová psychologie*. Praha: SPN, 1981.

KUNCOVÁ, P.: *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd., Ostrava : Computer Press, 2010, 168 s. ISBN 80-722-6637-3.

KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. vyd., Banská Bystrica : Grada Publishing, a.s., 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, 343 s., ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. 1. vyd., Praha, 1986.

LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991, 284 s. ISBN 8020100987.

MÖNKES, F. J., YPENBURG, I.: *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. 1.vyd., Praha: Grada Publishing, 2002, 98 s., ISBN 80-247-0445-5.

NOVÁK, T.: *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby „Naše rodina“ a „Začarovaná rodina“ k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1.vyd., Olomouc: Rubico, 2004, 48 s., ISBN 80-7346-037-8.

ONDRŮJOVÁ-VELINSKÁ, L.: *Dětská kresba: Přehled dosavadního pedopsychologického badání o hlavních jejích problémech*. Brno: Společnost nových škol, 1930, 202 s.

PETERSON, L., MILTON, E.: *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. 1.vyd., Praha: Triton, 2002, 141 s., ISBN 80-7254-237-0.

PIAGET J., INGELDEROVÁ B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 9788073672638.

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky. 1, Vývoj člověka do 15 let*. 3.vyd., Praha: SPN, 1971, 461 s.

READ, H.: *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967, 421 s.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. 1.vyd., Praha: Portál, 2002, 167 s., ISBN 80-7178-616-0.

BARTOŇOVÁ, M.: *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, 2007, ISBN: 978-80-7315-162-1.

ŠMARDOVÁ, V.: *školní zralost (Co by mělo umět dítě před vstupem do školy)*. 1.. vyd. Ostrava : Computer Press, 2010, 105 s., ISBN 978-80-251-2569-4.

ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M.: *Kresba postavy : (Modifikace testu F. Goodenoughové) : Příručka k testu.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982, 102 s.

ŠVANCARA, J., A KOL.: *Diagnostika psychického vývoje.* 3.vyd., Praha: Avicenum, 1980, 395 s.

TRPIŠOVSKÁ, D. A KOL.: *Psychologická diagnostika pro učitele.* 1997, PF UJEP Ústí n.L.

UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta.* 4.vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 128 s.

UŽDIL, J.: *Výtvarný projev a výchova.* Praha: SPN, 1974. 333 s.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte.* 1.vyd., Praha: Karolinum, 1997, 88 s., ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, V.: *Poradenská diagnostika dětí a dospívajících.,* Praha: Karolinum, 2008.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2007, ISBN: 978-80-7367-326-0.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 5.12.2008]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasakac-72-2005-sb-1>>

Internetové zdroje

<http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>

<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/Psani-krok-za-krokem>

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>