



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

Sociální pedagogika

Odras vývoje dítěte mladšího školního věku v kresbě

Bakalářská práce

Autor: Jana Adamcová

Vedoucí práce: Mgr. Petra Sobková

Olomouc 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s odborným dohledem vedoucí práce a za použití pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne:

Jana Adamcová

Poděkování

Děkuji mé vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Petře Sobkové za pomoc, cenné rady a také odborné vedení. Taktéž jí děkuji za vstřícnost, ochotu při vedení mé bakalářské práce. Také děkuji rodičům, kteří se se mnou podělili o kresby a informace ze života jejich dětí.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část.....	7
1. Mladší školní věk dítěte	7
1.1 Tělesný vývoj dítěte v mladším školním věku	8
1.2 Hrubá a jemná motorika školáka	9
1.3 Poznávací procesy dítěte v mladším školním věku	9
1.3.1 Myšlení	10
1.3.2 Vnímání.....	11
1.3.3 Vnímání čísel, času, prostoru	12
1.3.4 Řeč	13
1.3.5 Paměť a učení.....	14
1.3.6 Fantazie	15
2. Socializace dítěte mladšího školního věku	16
2.1 Rodina a dítě mladšího školního věku.....	16
2.2 Škola a dítě mladšího školního věku	18
3. Temperament	20
3.1 Typologie temperamentu	21
3.2 Teorie dětského temperamentu.....	22
4. Kresba	25
4.1 Kresba jako komunikační prostředek.....	25
4.2 Psychologické studium dětské kresby	26
4.3 Vývoj dětské kresby	28
4.4 Vývojová stádia kresby lidské postavy	30
4.5 Temperament a kresba.....	34
4.6 Rozvržení kresby	35
4.7 Barva v kresbě	36

4.8 Barva a typ kreslíře.....	36
Výzkumná část.....	38
5. Vymezení a cíle výzkumné části.....	38
5.1 Výzkumné otázky.....	38
5.2 Metodologie výzkumu.....	38
5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	43
5.4 Případová studie č. 1.....	44
5.5 Případová studie č. 2.....	64
Závěr.....	83
Seznam použité literatury.....	85
Seznam příloh.....	88

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si zvolila záměrně, neboť kresba dětí mě dlouhodobě velmi zajímá. Můj prvotní zájem o kresbu souvisel s krátkodobou pedagogickou asistencí v mateřské škole, kde jsem při kresebných aktivitách vnímala velké rozdíly v kresbách dětí předškolního věku. Nyní moji pozornost již několik let upoutává kresba dětí mladšího školního věku. Vzhledem k tomu, že pracuji jako vychovatelka ve školní družině, intenzivně spolupracuji s dětmi, které se během našich společných let vyvíjí, mění a stávají se vyspělejšími. U dětí je zajímavé sledovat, jak některé ještě na začátku první třídy kreslí panáka, který má končetiny vyobrazeny nitkovitě a v průběhu času se jejich kresebný projev zkvalitňuje, přibývá detailů. Děti se snaží ztvárňovat děj, pohyb, určitý námět. V průběhu období mladšího školního věku se stává kresba propracovanější. Z kreseb, které děti nakreslí, lze získat mnoho poznatků o životě dítěte, neboť dítě do svých kreseb promítá své citové prožitky, pocity, radosti, potíže, sympatie či starosti. Tyto poznatky jsou podmíněny dobrou znalostí dítěte, jeho rodičů a i jeho rodinným a sociálním zázemím, neboť z jedné kresby a bez znalosti dítěte nelze hodnotit jeho osobnost.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Nejprve na část teoretickou, která je rozdělena do čtyř kapitol a následně na část praktickou, která obsahuje jednu kapitolu, v níž se zabývám výzkumem. První kapitola teoretické části charakterizuje dítě mladšího školního věku, popisuje jeho tělesný vývoj, popisuje kognitivní procesy tohoto období. Druhá kapitola se zabývá socializací dítěte mladšího školního věku v rodině ve školním prostředí i ve vztazích s kamarády. Třetí kapitola charakterizuje temperament jako jednu ze složek osobnosti a také popisuje základní temperamentové typy dětí. Čtvrtá kapitola se zabývá kresbou, jejími vývojovými stadii i vývojem lidské postavy v kresbě. V této kapitole se čtenář také seznámí s psychologickým studiem kresby, seznámí se souvislostmi, které spojují kresbu s temperamentem. Tyto kapitoly tvořily základ pro tvorbu praktické části.

Praktická část obsahuje jednu kapitolu, která se zabývá analýzou a interpretací dětského výtvarného projevu v období mladšího školního věku. Cílem praktické části je popsat a zhodnotit vývojové charakteristické znaky v kresbě dítěte mladšího školního věku a také zjistit jaké jsou znaky temperamentového ladění.

Teoretická část

1. Mladší školní věk dítěte

Mladší školní věk začíná nástupem dítěte do školy. Dítě přijímá nástupem do školy novou roli, roli školáka. Tato role, která je společensky velmi důležitá pro rodinu i samotné dítě, je vnímána jako významný sociální mezník v životě dítěte (Vágnerová, 2012, s. 254). Školák svými schopnostmi, prací a plněním školních úkolů a povinností potvrzuje svoji pozici v sociální skupině (Vágnerová, 2012, s. 255).

Mladší školní věk je období spíše klidné a vyrovnané, přechodné, kdy nedochází k žádným velkým, bouřlivým vývojovým výkyvům. Langmajer, Krejčířová (2006, s. 117-118) toto období nazývají latentním, kdy končí jedna z mnoha etap psychosociálního vývoje. V mezidobí, než přijde v období pubescence další část psychosociálního vývoje, je dítě v mladším školním věku v období, které Langmeier, Krejčířová (2006, s. 118) popisují jako věk střízlivého realismu. Vnímá kolem sebe to, co je a jak to je. Vnímá a chce najít souvislosti, které se dějí kolem něho.

Školní věk dítěte odborníci rozdělují na vývojové etapy s ohledem na délku školní docházky dítěte. Matějček (1998, s. 77) rozděljuje dlouhé období školního věku na mladší školní věk, který trvá od 6 až do 10 let, a starší školní věk, kdy toto období trvá od 10 let až do 14, 15 let. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 117) rozčleňují školní věk na dvě etapy, kterými jsou mladší školní věk a starší školní věk. Mladší školní věk zpravidla začíná nástupem do školy, tj. 6 resp. 7 let, a končí v době, kdy se u dětí začínají projevovat známky pohlavního dospívání, tj. do 11 až 12 let. Následující starší školní věk je obdobím pubescence, tj. 12 až 15 let. Vágnerová (1999, s. 163) uvádí tři etapy školního věku, které člení na raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Raný věk začíná nástupem dítěte do školy a trvá přibližně dva roky. Dítě se ve škole přizpůsobuje novým situacím, sžívá se s novým prostředím a adaptuje se. Střední školní věk plynule navazuje na předchozí období a trvá přibližně tři roky a končí zpravidla nástupem dítěte na druhý stupeň ZŠ. Dítě v tomto období je již vyrovnané, sžité s prostředím školy. Jeho myšlení je orientované na skutečnost, neboť dítě v tomto věku je již realista (Vágnerová, 1999, s. 214). Starší školní věk je období, kdy na začátku dítě přichází do puberty a pro vývoj dítěte je toto období velmi rozporuplné, dynamické. Dítě v závěru tohoto období rozhoduje o svém novém působení na střední škole,

učebním oboru. Dítě v tomto období může mít pocit, že ztrácí své vybudované pozice, často trpí nedostatkem jistoty, ztrácí nabytou sebejistotu. Učí se překonávat nové překážky spojené s novou školou, prostředím, kamarády (Vágnerová, 1999, s. 237-238).

1.1 Tělesný vývoj dítěte v mladším školním věku

Tělesný vývoj a hmotnost je značně ovlivněn geneticky, dědičně, hlavně ve výšce dítěte. Růst a zdravý vývoj tělesné schránky ovlivňuje zdravá výživa, prostředí, tělesný pohyb, spánek. Matějček (1998, s. 77) tvrdí, že kolem 6 roku dítěte měří chlapci i děvčata v průměru kolem 117 cm a váží přibližně 21,5 kg. V následujících 2 letech jejich výška narůstá zhruba o 6 cm. Hmotnost se každý rok zvyšuje přibližně o 3 kg. V období mezi 8 a 10 rokem každý rok povyroستou děti průměrně o 5 cm. V 10 letech chlapci dorůstají průměrně do výšky 140 cm a jejich hmotnost je kolem 33,5 kg. U děvčat jsou udávány údaje o 0,5 kg menší a 0,5 cm nižší. Měření výšky a výkyvy v růstu a hmotností začínají většinou se sexuální dozráváním, kdy vzestup výšky a hmotnosti je nejprve vidět na děvčatech. Růst těla je ovlivněn nejen geneticky, ale i rychlostí zrání.

Posuzování tělesné zralosti a vyspělosti dítěte se zpravidla posuzuje podle výšky a váhy dítěte. Hodnocení výšky a hmotnosti, přestože je nejčastějším a nejběžnějším ukazatelem, je také nejméně přesvědčivou hodnotou při posuzování zralosti dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 111). Děti stejného věku se mohou od sebe odlišovat výškou, hmotností, ale i chováním. Totožný kalendářní věk je ve školním věku dítěte neprůkazným charakteristickým znakem tělesné vyspělosti dítěte. Pro spolehlivější hodnocení zralosti a vyspělosti dítěte by se mělo dítě hodnotit podle jeho biologického věku, což se odvíjí od doby narození, zda bylo dítě v době narození donošené, zda se narodilo předčasně (Kotulán, 2005, s. 25). Následné rozdíly ve vývoji dítěte jsou důsledkem odlišného biologického zrání. Výkyvy ve vývoji u dítěte jsou zcela normální a naopak nám mohou pomoci v řadě úkonů, které se týkají vývoje dítěte (nástup dítěte do školy, volba střední školy, školní zralost, přístup pedagoga k dítěti). Věk typický pro nástup dítěte do školy, což je 6 let, nemusí být kritériem záruky školní zralosti dítěte (Kotulán, 2005, s. 25). Podle Šimíčkové-Čížkové (2005, s. 94) se v mladším školním věku posiluje školákova odolnost, obranyschopnost organismu, narůstá objem srdce, zlepšuje se koordinace pohybů a svalů, zvyšuje se i hmotnost mozku.

1.2 Hrubá a jemná motorika školáka

Motorický vývoj se u školáka v průběhu celého školního období zlepšuje. Pohyby svalů jsou rychlejší a přesněji koordinované, celkově se zlepšují pohyby celého těla. Školák je obratný, také díky psaní a kreslení, kdy rozvíjí hlavně pohyby zápěstí a prstů, což vede k lepší koordinaci pohybů a výkonnosti. Také si již umí rozložit lépe síly. Zajímá se o pohybové aktivity, sporty, chce být součástí pohybových her. Aktivně se podílí a účastní her a pohybových činností (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120). Tělesná zdatnost hraje mnohem důležitější roli v kolektivu než učení a školní úspěchy. Sportovní úspěchy jsou tedy u dětí, které jsou soutěživé, známkou šikovnosti a toto dítě má mnohem jednodušší cestu k dobrému postavení ve školním kolektivu nežli dítě, které je slabší, drobné, nešikovné. Děti, které nejsou pohybově nadané, nebaví je sportovat, mohou zažívat pocity méněcennosti. Dětský kolektiv nerozlišuje rozdíl mezi slovem, nechce a neumí. Děti, které určitým způsobem vybočují, mohou kompenzovat svůj nezájem o sport nebo pohyb jiným pro ně přijatelným způsobem (Matějček, 1998, s. 85). Školák volný čas využívá k pohybovým aktivitám, již zvládá skákat přes švihadlo, jezdí na kole, velmi rád ke hrám používá míč, umí dobře házet i chytat. Školáci, hlavně chlapci velmi rádi poměřují síly v házení či vybíjení a s růstem svalové hmoty lze vidět velké pokroky ve výkonnosti školáků (Říčan, 1990, s. 158).

1.3 Poznávací procesy dítěte v mladším školním věku

Poznávací procesy umožňují člověku poznávání. Mezi nejdůležitější poznávací funkce zařazujeme myšlení a vnímání, které jsou podmíněny pamětí a učením. Dalším poznávacím procesem je jazyk. Díky jazykové dovednosti následně používáme řeč (Vágnerová, 2007, s. 51).

1.3.1 Myšlení

Myšlení je poznávací proces, který je definován jako chápání a následné řešení problémů (Nakonečný, 2003, s. 153). Školák se již oprostuje od egocentrického myšlení a vnímání světa, které bylo stěžejní pro předchozí předškolní období. Malý předškolák vnímá předmět buď celistvě, nebo svojí pozornost zaměří na jeden detail. Jeho pozornost cílí na jednu pro něho významnou vlastnost předmětu. Školák se již snaží usuzovat, přemýšlet o věcech objektivněji, zaujímá decentrovaný pohled na skutečnost. Chápe a vnímá různorodost situací, které se váží k jedné skutečné informaci (Vágnerová, 1999, s. 168).

V období mladšího školního věku se myšlení rozvíjí, děti přechází z názorného myšlení do vyššího stádia konkrétních operací. Malý školák si tedy pojmy, informace a předměty třídí a řadí v různých souvislostech, vytváří mezi těmito procesy vazby. Piaget, Inhelderová (2010, s. 94) prokázali na základě experimentů, že děti mladšího školního věku již umí rozlišit množiny a podmnožiny, ale neumí rozlišit, co je čemu nadřazené. Piaget, Inhelderová (2010) uvádí ve své knize příklad, kdy požádají dítě, aby ukázalo v množině dvanácti květin podmnožinu, která je vytvořená z šesti petrklíčů. Při tomto úkolu dítě umí rozlišit podmnožinu petrklíčů a úkol zvládne vyhodnotit správně. Malý školák, ale ještě neumí rozlišit mezi pořadím množin, neboť Piaget na otázku, zda je více květin či petrklíčů, dostane odpověď, že květin i petrklíčů je stejně. Dítě toto rozlišení a nadřazení začne chápat až kolem osmého roku.

Školák tím, že přemýšlí a vnímá vlastnosti a strukturu objektů, množin, umí si je i mnohem lépe vysvětlit. Dítě na začátku školního období začíná uvažovat více objektivně a logicky (Vágnerová 1999, s. 166). Tyto změny v myšlení provází několik podstatných znaků, které jsou decentrace, reverzibilita a konzervace (Vágnerová 2012, s. 267).

Decentrace je potřebná pro zrod logických operací, školák chápe, že ke každé situaci může přistupovat s odlišným postojem. Chápe, že každý jedinec může usuzovat o předmětu, situaci, informaci odlišně. S decentrací souvisí i hledisko, jak vnímá dítě jiné lidi. Rozumí, že každý jedinec zaujímá během dne více rolí, se kterými se pojí změna chování. Dítě plní roli školáka, plní roli syna, dcery, bratra. Dítě také vnímá, že jednotlivec může informaci vnímat zcela jinak, než jak ji vnímá on sám. Vývoj schopností učiní možným, že mezi 8 až 10 rokem školák již tuto odlišnost v interpretaci pohledu na situaci či věc zcela akceptuje (Vágnerová, 1999, s. 168 - 170). Dalším znakem logického myšlení je reverzibilita, školák již chápe, že pokud něco udělá, situace se mění, ale také již začíná chápat, že je zde i možnost situaci vrátit

napřít, což kladně ovlivňuje schopnost a přístup v řešení problémů a nežádoucích situací (Vágnerová, 2012, s. 270). Příkladem reverzibility je, že školák rozumí skutečnosti, že přestože naliji vodu do dvou odlišných sklenic, po nalití téhož množství zpátky je vody opět stejně. Schopnost pochopení změn, vratnosti a proměnlivosti dítěti mladšího školního věku umožňuje usnadnění zvládání školních úloh (Vágnerová 1999, s. 166). Dalším znakem myšlení je konzervace. Dítě vnímá a chápe, že pokud je stejné množství vody v širší či užší sklenici, tak objem je napohled odlišný. Dítě již ví, že pokud je sklenice širší, bude tam vizuálně méně vody nežli ve vyšší sklenici. Tento vývoj v myšlení není okamžitý, ale myšlení se vyvíjí zráním, učením na základě konkrétních zkušeností. Myšlení školáka se pojí se skutečnou situací, realitou. Znaky, informace musí mít uchopitelnou představu. Malý školák v myšlení vychází z vlastních prožitků, z řešení situací, z konkrétních činností. (Vágnerová 1999, s 165-166)

1.3.2 Vnímání

Podle Nakonečného (2003, s. 131) je vnímání jakési přetváření fyzikálních a chemických podnětů, které jsou zachycovány lidskými receptory (podněty zrakové, sluchové, hmatové, čichové a jiné). Samotný podnět je jen informace. Informace je zachycena receptorem. Receptor odešle tuto senzorkou informaci ve formě nervového vzruchu do odpovídajícího mozkového centra. Tam musí být informace zpracována a také na základě již získaných zkušeností je pak vytvořen vlastní vjem. Mozek si tedy ze senzorkých informací a již vytvořených (a zapamatovaných) vjemů vytváří a organizuje nové struktury vlastností, podle nichž interpretuje obraz vnějšího světa. Tyto vjemy jedinci následně pomáhají lépe interpretovat nová smyslová data a také mu usnadňují orientaci v prostředí. Z uvedeného vyplývá, že čím více vjemů jedinec v paměti má, tím lépe zpracuje podněty nové nebo složitější. Vnímání je duševní akt, na kterém se podílí všechny složky osobnosti jedince, tj. vytrvalost a soustředěnost, zkušenosti, postoje, očekávání.

Školák je aktivní, chce znát, prozkoumávat, učit se, ale nejen na základě vyprávění a výkladu. Lépe se učí s pomocí názorných ukázek, experimentů či na základě smyslového vnímání, při kterém může využít hmat, čich, sluch, zrak, chuť. Smyslové vnímání, nejvíce zraková a sluchová složka v mladším školním věku vykazuje velké pokroky. Dítě školák, je více pečlivé, vytrvalé, soustředěné, snaží se vše prohlédnout, prozkoumat (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120). Vágnerová (1999) se shoduje s Langmeierem, Krejčířovou (2006),

kdy autoři totožně uvádí, že dítě v mladším školním věku preferuje poznávání skutečnosti na základě smyslového vnímání. Malý školák vnímá a pozoruje předměty, věci nejen jako celek, ale již vnímá složky, části celku. Vnímá celek jako součin několika částí a již se umí zaměřit na detail (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 121). Tuto informaci již uvádí i Matějček (1998, s. 80), který navíc v souvislosti s vnímáním detailů a částí celku uvádí, že toto vnímání je podmínkou pro úspěšnou výuku čtení a psaní. Vnímání tedy souvisí a vzájemně se propojuje s myšlením.

1.3.3 Vnímání čísel, času, prostoru

V důsledku rozvíjení myšlení na základě konkrétních operací chápe školák spojitost čísel mezi počty a jejich řazením do skupin a množin. Školák s pomocí konkrétní logické operace chápe, že množství předmětů se s různým způsobem rozložení v prostoru nemění (Vágnerová, 1999, s. 167). Vývoj počtářských schopností souvisí s porozuměním principu reverzibility, tedy možnosti vratnosti číselné operace, např. pokud číslo přičteme a následně odečteme, výsledek zůstává stejný. Tento princip vratnosti děti začnou chápat kolem 8 roku (Vágnerová, 2012, s. 276).

Děti na rozdíl od předškolního věku již vnímají pojem času. Rozlišují, co se stalo v minulosti, co je čeká v blízké budoucnosti (Vágnerová, 1999, s. 168). Ví, co znamenají termíny, které se pojí s časem. Mladší školák by měl vědět, jaké máme roční období a jak po sobě měsíce navazují. Děti bezprostředně po nástupu do školy ještě neumí hodiny, ale ví, že délka školní výuky je celé dopoledne. Děti také vědí, že čas plyne dopředu, učí se znát hodiny, které používají zatím jen orientačně (Vágnerová, 2012, s. 275).

1.3.4 Řeč

Řeč je komunikační dorozumivací prostředek, který je vlastní jen lidem. Řeč úzce souvisí s myšlením. Myšlení má velký vliv na rozsah a kvalitu mluvnického projevu jednotlivce, čímž se může projevit, jak člověk uvažuje (Vágnerová, 2007, s. 113). Primární formou komunikace je vnější mluvená řeč, s pomocí níž komunikujeme s ostatními. Existuje i forma vnitřní řeči, kterou nejčastěji mluví sami k sobě děti. Vnitřní řeč není cizí ani dospělým lidem. Tuto řeč děti a dospělí používají k tomu, že si s její pomocí řeší náročné úkoly nebo se vyburcují k lepším sportovním výkonům (Čáp, 1997). Vnitřní řečí si může dítě pomáhat řešit úkol, uklidňovat se před důležitou úlohou.

V průběhu školní docházky se zvyšuje školákova slovní zásoba. Řeč je nepostradatelná a základní součást úspěšného zvládnání školního učení. Řeč je prostředkem k osvojování nových informací, usnadňuje zapamatování si nových vědomostí. Předpokladem zvyšující se slovní zásoby je také používání souvětí a složených vět. Slovní zásoba s věkem dětí stoupá (Langmeier, Krejčířová, 2006, 122). Již při nástupu dítěte do školy jsou patrné rozdíly mezi dětmi. Rozdíly jsou ve slovní zásobě, v artikulaci, v obsahu a skladbě použitých slov. Pro některé děti je styl řeči, který je používán ve škole hůře pochopitelný, což ztěžuje chápání probírané látky. Příčinou může být jiný způsob komunikace dítěte s rodičem, blízkými příbuznými. Tento problém se týká zpravidla dětí ze sociálně vyloučených skupin obyvatelstva (Romové), sociálně slabých rodin. (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 123)

Děti mladšího školního věku při vstupu do školy ještě mívají potíže s pochopením významu některých slov. Také se stává, že pokud změním slovosled věty, nemusí porozumět významu nebo neporozumí správně a nejsou si vědomi, že význam je jiný. Na začátku školního věku děti často nerozumí pokynům, které dostávají ve škole. Pro děti kolem osmého roku už je typické, že u různých slov poznávají nové významy, v rámci slovní hry hledají rády více významů jednoho slova. Slova již umí používat adekvátně k dané situaci. Pokud informace není správná, uvědomí si to. Dítě, které chodí do školy, rozvíjí své jazykové kompetence, to se děje ve velké míře díky školní výuce. Dítě vnímá a učí se používat správně slovní spojení, učí se správný slovosled, používá pády, slovní druhy a využívá je v řeči. (Vágnerová, 2007, s. 121)

1. 3.5 Paměť a učení

Paměť je schopnost, která uchovává, organizuje a využívá zkušenost, poznatek, prožitek, vědění (Nakonečný, 1997, s. 201). Paměť souvisí s učením (Vágnerová, 2007, s. 61). Dle Langmeiera, Krejčířové (2006, s. 124) si malý školák již vytváří různé strategie k lepšímu uchování nových znalostí, používá již různých pomůcek k lepšímu zapamatování osvojených znalostí.

„ V širším smyslu znamená paměť veškerou uchovanou a v psychické činnosti člověka intervenující zkušenost, v užším smyslu pak znamená způsobilost vědomé reprodukce určité zkušenosti, tj. vědomé (úmyslné či spontánní) vybavení vědomosti, vzpomínky na nějakou událost atd. V tomto smyslu, jak to již vyjádřil sv. Augustin, „ v paměti je i zapomenuté“, v široce pojaté paměti je tedy uchováno i to, co si člověk není schopen právě vědomě vybavit.“

(Nakonečný, 1997, str. 201)

Možnost udržet v paměti delší časový úsek jakékoliv informace je pro dítě mladšího školního věku potřebné, neboť v případě potřeby si informace opětovně vybaví. Paměťové funkce se v průběhu mladšího školního věku značně rozvíjí v důsledku zrání a učení se. Konkrétní logické operace školáka se nejvíce rozvíjí učením, které probíhá ve škole (Vágnerová, 2012, s. 293). Rozvoj paměti intenzivně probíhá v období mezi 6 až 12 lety. Ve škole se dítě učí rozvíjet různé strategie, zpřesňuje se jeho chápání souvislostí, učí se uvažovat o vztazích mezi různými předměty. Malý školák se nejprve učí zapamatovat si vztahy mezi objekty. V další fázi rozvíjí schopnosti tvořit si určité strategie učení opakováním si (Vágnerová, 2007, s. 89).

K uchování a zapamatování si nových informací slouží paměťové strategie. Na začátku školního věku děti nejčastěji volí nejjednodušší strategii učení a zapamatování si a tou je mechanické memorování, děti 6 až 7 leté nemají potřebu nad učivem příliš přemýšlet. Strategie se mění, když přibývá učiva a dítě si informace uspořádá, třídí do kategorií, aby si je lépe zapamatoval a následně vybavil (Vágnerová, 2012, s. 293-294).

Dle Vágnerové (2007, s. 62) má paměť tři etapy, kterými jsou zakódování, uchování a vybavení si informací. Každý jedinec má omezenou kapacitu paměti, proto si zapamatuje jen to, co je pro něho významné, důležité, nepostradatelné. Další informace, které jsou nedůležité, zpravidla zapomíná. Paměť zpracuje psychický i fyzický pocit. Podle délky doby uchování informací rozlišuje Vágnerová (2007, s. 63) paměť krátkodobou a dlouhodobou. Paměť

krátkodobá zachycuje informaci ne déle než desítky vteřin. Záleží na důležitosti či opakování informace. Paměť dlouhodobá uchová informace dlouhodobě, trvale. Jsou to informace, dovednosti, které jsou pro jedince významné. Např.: dítě se naučí psát. Tuto dovednost, pokud nenastanou zdravotní problémy, nikdy nezapomene. Piaget, Inhelderová (2010, s. 75) rozlišují dva druhy paměti. Rozpoznávací paměť si vybavuje přítomnosti obrazu či předmětu, se kterým se již jedinec setkal a opětovně si jej vybaví. Vybavující paměť, je druh paměti, která přivodí vzpomínku na chybějící věc či obraz.

1.3.6 Fantazie

Fantazie propojuje myšlení s představami a jazykem (Nakonečný, 1998, s. 280). Období, které Matějček (1998, s. 80-81) nazývá „kouzelný věk dětství“ je v mladším školním věku na ústupu, neboť školák částečně ztrácí svoji spontánní stránku osobnosti. Začíná se více ovládat, nechce se příliš prezentovat před příbuznými, veřejností, zažívá pocity studu. Šimíčková- Čížková (2005, s. 95) zastávají názor, že malý školák již odděluje fantazijní představy od skutečnosti a do světa představ se vrací v četbě či při hraní. Fantazie je částečně utlumená skutečnou realitou, školní prací. Proto dítě více rozvíjí představivost záměrnou a úmyslně cílenou. Podle Nakonečného (1998, s. 281) existují nejméně dvě funkce fantazie. Funkce tvořivá, která je součástí lidské činnosti a snaží se o utváření nové skutečnosti (umění, tvořivost, technika, atd.). Funkce úniková, která nahrazuje reálný svět jedince, který realitu popírá a buduje si svět vymyšlený. Tyto dvě funkce fantazie se v některých případech propojují, protože kreativita a tvořivost mohou být odpovědí na stres, nespokojenost a frustraci.

2. Socializace dítěte mladšího školního věku

Socializace je vnímána jako celoživotní proces, při němž si každý člověk osvojuje základní kulturní návyky, formy chování a jednání, osvojuje si jazyk, hodnoty a tím se integruje do většinové společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 225). Člověk vstupuje do tohoto světa jako biologická bytost, která se společenskou bytostí stává procesem socializace. Socializace je postupné osvojování si psychických vlastností (Nakonečný, 1997, s. 317). Socializace probíhá ve třech stádiích. Nejprve se dítě ztotožní s matkou. Dalším stádiem je osamostatnění se, kdy si dítě hledá pevné místo ve společnosti. Následně se dítě začleňuje do rozvrstvenějších sociálních vztahů, které jsou různorodé, nezaměřují se jen na rodinné vztahy, ale i na vztahy v jiných sociálních skupinách (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 225).

2.1 Rodina a dítě mladšího školního věku

Rodina je pokládána za nejstarší společenskou instituci (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 211). Rodina je nejdůležitější sociální skupinou, která dítě ovlivňuje psychicky, sociálně i biologicky (Vágnerová, 2007, s. 30). Dle Matějčka (1992, s. 29) v rodině dochází k uspokojování psychických potřeb nejen dítěte, ale i rodiče při vzájemném pocitu lásky, spokojenosti, radosti. Dalším rysem rodinné výchovy je hloubka emočních prožitků a trvalost citových vztahů. Rodina je školákova součást a neodmyslitelně k jeho identitě patří. Matka, otec a děti společně sdílejí velkou část života, žijí společně, mají společné vzpomínky, zážitky. Tím vzniká mezi všemi členy rodiny pouto a společná vazba (Matějček, 1992, s. 29). Rodina je pro dítě také zdrojem bezpečí a jistoty (Vágnerová, 1999, s. 190). Rodinný život a vztahy mezi členy rodiny jsou velmi propojeny, dochází zde k vzájemnému sdílení, což je také podmínka pro výchovu, učení a vzdělávání se. V rodině dítě přebírá vzory, učí se, identifikuje se s chováním rodičů, napodobuje jejich chování (Matějček, 1992, s. 31).

Vztahy s rodiči v prepubertálním věku jsou stabilní a stálé. Školák ve své rodině uspokojuje maximum svých potřeb (Vágnerová, 1999, s. 190). Školák na začátku tohoto období uznává, respektuje a souhlasí s autoritami, které jsou pro něho důležité a chce se s nimi ztotožnit (rodiče, pedagogové). Závislost a uznání autority u školáka pojmenováváme termínem naivní realismus. Naivní realismus přirozeně nahrazuje s věkem dítěte kritický realismus, kdy kritika rodičů, pedagogů přichází s dospíváním. Dítě v mladším školním věku

vnímá a umí rozlišit rodičovské postoje, požadavky. Školák již umí ovládat své chování, chápe pravidla, požadavky, které jsou na něj kladeny (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Vágnerová (1999, s. 190 - 191) píše o úkolech rodičů, kteří slouží jako vzor pro různé typy chování. Dítě přebírá postoje a chování rodičů, identifikuje se s nimi. Chce se ztotožnit s chováním rodiče, což je vzhledem k jeho vývoji nepravděpodobné, ale pro budoucí život vnímají postoje a názory rodičů jako výchozí pro své chování v dospělém věku. V mladším školním věku je rodič pro dítě autoritou, proto se také rádo nechá ovlivnit ve výběru kroužků, zájmů, na co by se mělo dítě zaměřit. Dále rodiče pro dítě představují jistotu, bezpečí a zázemí. Školák si utváří představu, že jistota a bezpečí bude trvat celý jeho život. Dítě se v tomto věku vrací do bezpečného prostředí rodiny, kde jsou zaběhlá určitá pravidla a trvalost norem. Dítě v mladším školním věku má již potřeby seberealizace, které mohou rodiče určitým způsobem ovlivňovat. Rodiče na dítě působí pomocí svých nároků, výběrem kroužků a koníčků, které školákovi doporučí. Potřebu identifikace s rodiči může považovat školák určitým způsobem jako formu seberealizace. Děti mladšího školního věku rády zdůrazňují např.: co rodiče dělají, kde s rodiči byly, co všechno jim rodiče koupí. Dávají na odív, jakou skvělou rodinu mají. Takové stanovisko ukazuje, že školák má předpoklad přebírat chování svých rodičů v budoucím životě. Dítě v mladším školním věku vidí v chování rodičů jistý model chování, který uskutečňuje obraz dítěte o své vlastní budoucnosti.

Matějček (1998, s. 84)) poukazuje na skutečnost, že není prioritní, aby dítě vědomosti získávalo nepřetržitě, někdy i s pohružkou trestu, ale jde o to, aby dítě vyrůstalo ve vyrovnaném a láskyplném prostředí, aby dítě na své dětství vzpomínalo radostně. Dle Vágnerové (2012, s. 316) závisí vztah dítěte ke školním povinnostem a ke vzdělání na rodičích. Přístup ke vzdělání rodičů předurčuje úspěch či neúspěch. Pokud pro rodiče vzdělání nemá význam, tento postoj zpravidla přebírá i dítě, které následně nerozvíjí vztah ke školním povinnostem a práci.

2.2 Škola a dítě mladšího školního věku

Nástup do školy znamená pro dítě velký mezník. Školní věk pro dítě znamená další etapu života ve většinové společnosti. Škola svým zaměřením vychovávat a vzdělávat připravuje dítě k získávání kompetencí, dovedností a schopností. Úspěchem či neúspěchem ve školních požadavcích dítě předurčuje své budoucí společenské a pracovní zaměření (Vágnerová, 2012, s. 311). Říčan (1990, s. 162-163) píše o mladším školním věku jako o období, které je ve schopnosti sebeovládání hlavně v začátcích tohoto období pro dítě velmi náročné. Děti se ve škole musí soustředit na práci, úkoly. Pedagog vyžaduje klid, soustředěnost dítěte. Ale jsou školáci, kteří ještě nezvládají vydržet sedět v lavici, soustředit se na probíranou látku. Někdy trvá i pár měsíců než dítě nalezne rovnováhu ve svém chování a v intenzitě jednání.

Školák se ve školním prostředí setkává se zcela odlišným typem chování, než zažívá doma, kde s ním rodiče zpravidla jednají citlivě a ohleduplně. Ve škole mezi spolužáky si musí dítě samo vydobýt svoje místo, pozici ve skupině nezískává automaticky. Dítě školního věku potřebuje zažívat úspěch a ocenění z dobře splněného úkolu. Stupňující se požadavky vyplývající ze školních prostředí, mohou školáka motivovat k dosažení určitých cílů, k rozvoji dovedností a schopností. Ve škole je také nezbytné, aby děti zvládaly řešit problémové situace, možné neúspěchy, které bude také prožívat. Dítě chce a má ambice uspět ve škole, také potřebuje ocenění, pochvalu za dobré výsledky. Současně také vyžaduje kamarádské vztahy mezi svými vrstevníky, kteří jsou jeho spoluhráči, ale i protihráči při plnění zadaných úkolů. Důležitým faktorem pro školáka je potřeba dokázat si, že je právoplatným členem dětské skupiny, v níž může rozvíjet své schopnosti, dovednosti. Dítě se ve škole seberealizuje, a pokud zažívá úspěch, ocenění jeho sebevědomí je vyšší a dítě se cítí jistější a jeho výkony jsou stabilní. Pokud dítě mladšího školního věku prožívá neúspěch, tak jsou jeho výkony nestabilní, dochází k výkyvům v chování. Nebezpečná situace může nastat v případě, kdy dítě snahu o zlepšení školních výsledků vzdá, školní neúspěchy se hromadí, dítě ztrácí sebevědomí, sebeúctu, trpí méněcenností (Vágnerová 1999, s. 181-183).

Škola, tj. spolužáci a pedagogové, mají po rodičích největší vliv na rozvoj a socializaci dítěte mladšího školního věku. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 131) poukazují na skutečnost, že se mezi svými vrstevníky školák setkává s odlišnými názory, postoji, chováním. Učí se rozlišovat a rozumět novým situacím. Školák, přestože nemusí souhlasit s odlišnostmi v chování spolužáků, umí již ovládat svoji schopnost sebeovládání. Narůstající sebeovládání

školáka ovlivňuje emoční reaktivita, která je dána biologicky, temperamentem dítěte. Úroveň zvládnutí emoční reaktivity je závislá na věku a vývoji dítěte. Emoce a nálady jsou v mladším školním věku již stabilnější, věkem a dozríváním organismu již nedochází k výkyvům v ovládnutí emocí. Sebeovládání dítěte dále ovlivňuje volní zvládnutí emočních reakcí, školák již své emoce ovládá natolik, že emoční reakce umí potlačit a jeho jednání je promyšlené. Tato schopnost sebeovládání umožní školákovi se lépe soustředit na danou aktivitu. Věkem dítěte a vývojem těchto zmiňovaných oblastí dochází ke vzrůstající stabilitě a odolnosti proti stresu a zátěži. Schopnost sebeovládání je podstatnou složkou sociální vyspělosti dítěte, která působí na začlenění dítěte do skupiny, jelikož děti, které se ovládají a mají schopnost seberegulace, jsou lépe přijímány kolektivem dětí než děti vznětlivé a dráždivé (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131)

Při nástupu do školy jsou vztahy ve skupině spolužáků nestálé, nahodilé. Pevnější vztahy se tvoří mezi dětmi, které spolu sedí, které spolu chodí do stejného kroužku, jsou z jedné ulice a chodí společně do školy. Vztahy mezi vrstevníky se často mění a člení (Říčan, 1990, s. 164). Postupem let mezi dětmi vzniká opravdové kamarádké pouto a děti preferují určité jedince. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí hranici kolem deseti let. Přátelství je mezi dětmi navazováno na základě podobných povahových rysů, podobných zájmů. Třídní kolektiv se začne duševně rozlišovat, společné sympatie jsou založeny na podobných názorech, koníčcích. Děti si ke hrám a kamarádkství vybírají většinou dítě stejného pohlaví. Lepší pozici ve skupině mají kamarádké a optimistické děti, vliv také získávají děti průbojné. Dle Vágnerové (2012, s. 339) je identifikace se skupinou vrstevníků zásadní a je dalším vývojovou etapou dítěte, která signalizuje postupné odpoutání se od rodiny. Vrstevníci se s věkem a vývojem osobnosti dítěte budou stávat důležitějšími a nahradí pozici rodičů, která je však v mladším školním věku ještě zásadní a neotřesitelná.

3. Temperament

Temperament tvoří jednu ze složek osobnosti. Dalšími složkami osobnosti jsou schopnosti, motivace, charakter, jáství, životní dráha a stavba těla (Smékal, 2002, s. 63). Teoretická část se zabývá touto složkou osobnosti, neboť v praktické části je jedním z cílů nalézt znaky temperamentového ladění v kresbě dětí mladšího školního věku.

Nejstarší poznatky z historie o osobnosti jedince, se týkají temperamentu a typologie temperamentu (Smékal, 2002, s. 230). Dle Vágnerové (2007, s. 216) je temperament vrozený základ osobnosti, temperament ovlivňuje chování každého jednotlivce a zároveň vymezuje individuální odchylky v chování. Temperament ukazuje individuální projevy v chování, prožívání každého z nás. Temperament ovlivňuje vývoj psychických funkcí i vlastností, také určuje význam, postoj, přístup k určitým situacím a následné zpracování (Vágnerová 2007, s. 216). V odborných publikacích, které se zaměřují na výklad temperamentu, není jasně rozlišeno, zda je temperament souhrn určitých projevů jedince, či je zdrojem specifických rozdílů a odlišností v chování a prožívání (Smékal, 2002, s. 190).

Temperament se u člověka dle Nakonečného (1997, s. 347) projevuje dynamikou, mírou aktivity, jak jedinec rychle či pomalu reaguje na činnosti, zda umí adekvátně vyhodnotit situaci. Temperament ovlivňuje způsob chování, jaké má jedinec společenské a sociální potřeby, zda je tolerantní, empatický, asertivní, z čehož vyplývá, že temperament člověka ovlivňuje i v získávání životních zkušeností (Vágnerová, 2007, s. 225). Temperament je jednou ze složek osobnosti, kterou můžeme chápat jako spojnicí mezi tělesnou stránkou jedince a jeho osobností (Smékal, 2002, s. 189).

To jaké má jedinec temperamentové předpoklady ovlivňuje jeho emoční i tělesné projevy, které se projevují podle Vágnerové (2007, s. 217) emočním prožíváním, celkovou reaktivitou a reakcí vegetativního charakteru. Z hlediska emočního prožívání jako jednoho z hlavních rysů temperamentu bereme v úvahu pro jedince typickou intenzitu a hloubku emocí, sklon k emoční labilitě (respektive stabilitě). Dále pak úroveň emočního prožívání ovlivňuje vzrušivost a reaktivita, kde se určuje stupeň odolnosti citového prožívání, neboli hranice, kdy člověk na podnět zareaguje, což úzce souvisí s emoční stabilitou. Jak jsou emoce prožívány, souvisí i s převažujícím emočním laděním např.: veselost-optimismus; smutek-těžkomyslnost.

Celková reaktivita ukazuje, s jakou dynamikou osobnost odpovídá na impulzy přicházející z vnějšku. Každý jedinec má pro sebe typickou úroveň intenzity reakce, stabilitu a vyrovnanost. Pro charakteristiku celkové reaktivity je důležitá impulzivita a bezprostřednost, která souvisí s typem emoční reaktivity. Rychlost reakce na podnět souvisí také s rychlostí psychických procesů ve vědomí.

Kromě emočního prožívání a celkové reaktivity, které jsou spojeny zejména s psychikou, určují temperament také reakce vegetativní, což jsou podvědomé reakce tělesné např.: zrudnutí, tik.

3.1 Typologie temperamentu

Temperamentové vlastnosti jsou dány biologicky a projevuje se emočním prožíváním (Čáp, 1997, s. 93), tyto znaky nelze ovlivnit učením, ale pravděpodobně se budou u jednotlivce měnit s jeho věkem (Vágnerová, 2007, s. 227). Nejstarší učení o temperamentových vlastnostech vytvořili starověcí lékaři Hippokrates a Galenos. Tito lékaři zdůvodňovali temperamentové znaky projevem převahy tělesné šťávy – krev, hlen, žluč a voda (Vágnerová, 2007, s. 218).

Vágnerová (2007, s. 218) uvádí přehled charakteristických znaků temperamentových typů člověka: Sangvinik je veselý, jeho osobní tempo je rychlé, jednání energické, se slabým emočním prožíváním. Melancholik je charakterizován jako pomalejší se silným emočním cítěním. Cholerik je nevyrovnaný se silným emočním prožíváním, které se může rychle změnit, projevem může být podrážděnost. Flegmatik je vyrovnaný se slabým emočním prožitkem, má spíše pomalejší tempo, projevuje se nenápadně. Čáp (1997, s. 95) uvádí teorii H. J. Eysencka, která vychází z nejstarší typologie temperamentových typů a ve výzkumech charakterizuje osobnost jedince dvěma základními rysy, extroverzi- introverzi a stabilitu- labilitu. Temperament se u člověka dle Nakonečného (1998, s. 347) projevuje dynamikou, mírou aktivity, jak jedinec rychle či pomalu reaguje na činnosti, zda umí adekvátně vyhodnotit situaci.

3.2 Teorie dětského temperamentu

Temperament můžeme definovat jako určitý styl a způsob chování. Odlišnosti v temperamentu můžeme pozorovat u všech dětí při reagování na podněty, při citovém prožívání, při běžném chování ve třídě, při školních aktivitách a činnostech. Individuální rozdíly v jednání, chování ovlivňuje i způsob, jak dítě vnímá a prožívá školní docházku (Keogh, 2007, s. 19). Mladší školní věk je vyrovnaný i v oblasti emočního prožívání, dochází k stabilitě a vyrovnanosti, školák již reaguje oproti předškolnímu věku méně impulzivně (Vágnerová, 2007, s. 226).

Z chování dětí ve třídě lze rozpoznat jejich temperamentové dispozice, osobnostní znaky, stačí dítě pozorovat. Zda děti mají spíše pomalé a rozvážené tempo, pomaleji reagují na otázky. Tyto děti mají problémy s dokončováním zadaných úloh. Naopak děti, které jsou velmi aktivní, výbušné, začínají plnit zadané úlohy, ještě než pedagog dokončí návod, instrukci či požadavek. Ve školní třídě najdeme i děti bojácné, které potřebují více času k aklimatizaci v novém prostředí školní třídy. V kolektivu třídy najdeme i děti, které jsou aktivní, rády spolupracují, angažují se v nových situacích (Keogh, 2007, s. 18).

Thomas, Chess (1977 in Keogh, 2007, s. 21- 26) ve své studii temperamentu zkoumali dlouhodobě více než 100 dětí od tří let. Při studii byly použity různé metody výzkumu – pozorování, rozhovor s rodiči, učiteli, psychometrické techniky. Výzkum temperamentu byl longitudinální, neboť výzkumníci sledovali děti od útlého dětství až do padesáti let. Autoři výzkumu píší, že temperament je biologicky podmíněn, tedy je vrozený. Poukazují ale na nesporný vliv prostředí, okolí, vztahů v rodině na rysy temperamentu. Prostředí a interakce ve vztazích mohou tedy částečně ovlivnit rysy temperamentu. Na základě výzkumu navrhli Thomas a Chess devět charakteristik, které pomohou rozeznat podstatné znaky temperamentu dítěte. Jedná se o úroveň aktivity, pravidelnost, přístupnost, adaptabilita, reakční práh, intenzita reakce, kvalita nálady, roztěkanost, rozpětí pozornosti a vytrvalost. Rysy temperamentu lze odlišit podle úrovně aktivity, kdy primárním zkoumaným znakem je fyzická aktivita dítěte, jeho denní průběh aktivních a neaktivních činností (fyzická aktivita, pohyb, jídlo, spánek, hra). Dále dle pravidelnosti. Zde je primárním ukazatelem pravidelnost či nepravidelnost v dennodenních činnostech (pravidelnost ve spánku, stravovací návyky). Přístupnosti stažení se, jak dítě reaguje na nové podněty (hračka, škola, osoba). Zkoumaným znakem je přístupnost dítěte, zda je pozitivní, aktivní nebo naopak se dítě uzavírá do sebe, je pasivní a odtažitý. Dle adaptability, zkoumaným znakem je přizpůsobivost

dítěte na situace. Jak dítě tyto situace vnímá, zda jsou pro dítě stresovou zátěží nebo jsou snadno zvládnutelné. Dalším hlediskem je reakční práh, jak dítě reaguje, stupeň podráždění na jakoukoliv situaci, na všechny rozpoznatelné reakce. Intenzita reagování, zkoumaným znakem je dynamika reakce. Dále kvalita nálady, četnost pozitivního, spokojeného a šťastného chování proti chování, které je nepříjemné, nepřátelské, negativní. Dále roztěkanost, míra účinnosti impulzů při změně chování. Rozpětí pozornosti a vytrvalost, tyto spolu související kategorie zkoumají dětskou pozornost, kolik minut se dokáže dítě na činnost soustředit. U vytrvalosti je zkoumaným znakem schopnost dítěte, jak reaguje na možné obtíže při činnosti.

Thomas, Chess (1977 in Keogh, 2007, s. 31-32) na základě těchto devíti kategorií vytvořili a popsali tři základní temperamentové typy dítěte. Snadno zvladatelné děti, tyto děti se dobře přizpůsobují změnám, jsou pozitivně naladěné, vyrovnané. Děti jsou prosociálně orientované, kamarádké, ochotné pomoci jiným. Nepodléhají výkyvům nálad. Tato skupina dětí je pro jejich temperamentové rysy oblíbená u dětí i u učitelů. Obtížně zvladatelné, problémové děti jsou charakterizovány nevyrovnaností, negativní náladou, nízkou ochotou adaptovat se na změny, neadekvátnosti reakcí. Obtížně zvladatelné děti jsou vznětlivé, náladové, nepředvídatelné. Tyto děti mívají zpravidla potíže s učiteli, poněvadž se hůře přizpůsobují pravidlům a řádu školy, nevhodně, nepřiměřeně spolupracují. Tyto děti také mohou mít potíže se spolužáky. Poslední kategorií jsou děti pomalé. Takto popisované děti mají potíže s přizpůsobením se na změny, převažuje u nich mírná nepříznivá odezva na změny. Pomalé děti se příliš nezapojují, potřebují povzbuzení, více pozornosti. Temperament individuálně ovlivňuje způsob reagování, chování v různých situacích. Vztahy mezi dětmi, rodiči a pedagogy jsou zásadně ovlivněny temperamentem dítěte. Rodiče, učitelé i kamarádi mají zpravidla složitější vztahy s dítětem impulzivním, prudkým, velmi aktivním než s dítětem snadno zvladatelným a přizpůsobivým.

Dětský temperament také zkoumali Buss a Plomin, jejichž teorii publikuje např.: Keogh (2007), Smékal (2002). Blatný, Plháková (2003, s. 20 - 21) uvádí jejich teorii, podle níž se temperamentové vlastnosti osobnosti u dětí projevují již během prvního roku života, tyto primární znaky utvářejí osobnost dítěte, přetrvávají celý život a jsou dědičné. Buss, Plomin (1970 in Smékal, 2002, s. 222-223) potvrzují existenci vrozených dispozic, ale tyto dispozice jsou ve velké míře ovlivněny prostředím. Temperament dítěte charakterizují tři rysy temperamentu, kterými jsou aktivita, sociabilita a emocionalita. Přičemž aktivitu definují, jako spontánní fyzickou činnost s určitým výdejem energie, která je vydávána s absencí

psychického úsilí. Součástí aktivity je energičnost, rychlost tempa, motivace a vytrvalost. Aktivita je podle autorů teorie nejdůležitějším znakem temperamentu. Sociabilita je autory definována jako míra intenzity jedince ve společnosti dalších lidí před samotou. I zde autoři rozlišují určité složky sociability, kterými jsou preferování společnosti, pozornost a citlivost druhých k vlastní osobě, další složkou je empatie, citlivost k prosociálnímu chování. Posledním rysem temperamentu je emocionalita, reakce vyvolaná pocitem ohrožení, strachu a úzkosti. Autoři teorie poukazují jen na negativní složku emocionality temperamentu (strach, úzkost, vztek). Emoce vyvolané euforií a láskou nepovažují za temperamentové rysy, neboť se domnívají, že pozitivní emoce nejsou dědičné.

4. Kresba

Kresba je formou hry, při které nám dítě může svým výtvarným projevem něco sdělovat. Dle Uždila (1980, s. 18) je kreslení hrou, která je odlišná od jiných her tím, že se zachová určitý trvalý výtvar, který pro děti nemá zpravidla větší význam. Dítě do papíru vmaluje vědomá i nevědomá přání, sny, prožitky, problémy. Kresba je jednou z cest, jak poznat osobnost dítěte a může pomoci orientovat se v citovém prožívání dítěte. S pomocí kresby lze také hodnotit inteligenci dítěte, kresba je současně i komunikační prostředek, kresba je také prostředek ke zkoumání afektivity a temperamentu dítěte (Davido, 2008, s. 15-19). Podle Svobody, Krejčířové, Vágnerové (2001, s. 271) se v kresbě ukazují různé duševní procesy. Uždil (1980, s. 91) také poukazuje na spojení výtvarného projevu s psychickým životem dítěte, přičemž klade důraz na úlohu vnímání a představitosti. S pomocí kresby, ztvárněním motivu lze zjistit sebepojetí, sebevědomí dítěte, jak vnímá rodinné vztahy. Kresba je velmi často používaná v dětské psychologické praxi a dle Svobody, Krejčířové, Vágnerové (2001, s. 272) jsou její možnosti použití při poskytování informací o vývojových etapách dítěte. Kresbou lze také zjistit úroveň senzomotorických dovedností. Kresba je vodítkem k tomu, jakým způsobem dítě projevuje emoce, citové prožívání, může odhalit úroveň citového reagování. Bednářová, Šmardová (2011, s. 6) upozorňují na velký význam kresby při rozvíjení dovednosti psaní. Všechny děti však nejsou nadšené z kreslení. Jsou děti, které kreslení nebaví, nudí je, a proto tuto aktivitu odmítají.

4.1 Kresba jako komunikační prostředek

Řeč je dorozumivací prostředek, který je vlastní jen člověku. Mnohdy je obtížné vyjádřit své myšlenky, emoce, pocity slovem, řečí. Děti to tedy mají mnohem složitější. Jejich sociální a komunikační dovednosti se váží na prostředí, ve kterém vyrůstají. Slovní spojení, které používají v řeči, odráží jejich sociální a kulturní zázemí v rodině. Děti z problematičtějšího prostředí mají jazyk velmi jednoduchý a neumí se vyjádřit správně. Mnohdy ani děti ze sociálně podnětného prostředí neumí nalézt ta správná slova. Proto se kresba stává velmi populárním komunikačním prostředkem. Ke kreslení potřebuje dítě jen tužku a tím, jak kreslí, zároveň i beze slov mluví (Davido 2007, s. 19).

„ Dětská kresba je skutečný jazyk projevující se nejrůznějšími konfiguracemi jednotlivých prvků, jako je lomená čára, vynechávky, bledé nebo jasné barvy, harmonie nebo disharmonie atd. Kresba tak proplouvá množstvím charakteristických znaků.“

(Davido, 2007, str. 19)

Uždil (1980, s. 15-18) poukazuje na spojitost výtvarné řeči s řečí mluvenou. Tudíž, jak dítě začíná používat zvuky, nejdříve bez významu, později s určitým záměrem, tak i kresba se s vývojem dítěte vyvíjí. Kresba může být pro dítě obrázkovou řečí, kterou vyjadřují své pocity, které je zatěžují. Podle Davido (2007, s. 29) je kreslení vlastně nevědomé psaní.

4.2 Psychologické studium dětské kresby

Již J. A. Komenský rozpoznal, že dítě kreslí proto, aby vyjádřilo své pocity. Věřil, že výtvarný projev souvisí s duševním rozpoložením dítěte (Uždil, 1980, s. 11). Spojení kresby s duševním rozpoložením jednotlivce se začíná zkoumat ustanovením psychologie jako vědního oboru (Uždil, 1988, s. 20). První publikace o dětské kresbě vznikla v roce 1887, autorem byl Corrado Ricci, který přirovnává kresbu dítěte se stvořením (Davido, 2008, s. 13). Analýza kreseb sloužila v počátcích výzkumu primárně ke zkoumání intelektu, úrovně kognitivních funkcí a jemné motoriky u dítěte. Nový směr bádání v kresbě přichází se zjištěním, že kresba je odraz osobnosti autora, který do kresby pomocí nakreslených symbolů a obrazů vkresluje své pocity, emoce, smutky, prožitky (Davido, 2008, s. 13-14).

Mezi prvními autory, kteří publikovali své poznatky o studiu výtvarného projevu je G. H. Luquet, který jako první přichází v souvislosti s dětskou kresbou s pojmem realismus. Vzápětí ale tento pojem více vymezuje jako rozumový realismus (le réalisme intellectuel). Na základě svých širokých pozorování a studia dětské kresby se Luquet snažil definovat mezistupeň mezi prvotním zrakovým vjemem a finálním předobrazem v mysli, podle kterého pak dítě kresbu vytvoří. Tuto teorii předobrazu podporují také skutečnost, že u dítěte pozorujeme jakousi stálost vzorů pro různé objekty (např. tvar domu, kopce, auta apod.). Vytvoření předobrazu je podle Luqueta ta nejdůležitější a nejnáročnější část v procesu tvorby kresby. Dokonce je zařazuje před vlastní pohybové schopnosti. Dítě totiž musí prvotní zrakový vjem (zkušenost) v mysli přetvořit, určit priority a části podružné, stanovit hierarchii. Opět jde ale o subjektivní pohled dítěte, kdy mohou např. u kresby auta chybět dveře či dokonce kola, ale typický tvar karoserie je naprosto zřejmý. Dítě ovšem absenci zbývajících

částí umí vysvětlit a nenamalované prvky vyjmenovat. Že se dítě nezabývá konkrétními detaily, nepovažuje Luquet za překážku (Uždil, 1988, s. 20- 22). To ale odporuje nynějším poznatkům, kdybychom se v kresbě měli zaměřovat také na vynechané prvky a symboly. Pokud totiž dítě vynechá v kresbě oblíbeného motivu, kterým je dům, dveře či okna, jak udává Luquet, může tato skutečnost poukázat na možné psychické potíže (Davido, 2008, s. 40).

Kresba je znakem sémiotické funkce, kterou lze ve vývoji dítěte zařadit mezi symbolickou hru a obrazovou představu (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 61). Autoři připodobňují kresbu ke hře, neboť dle jejich názoru i kresbu provází radost a stejně jako hra směřuje k cíli s určitým uchopitelným výsledkem. Piaget, Inhelderová (2010, s. 61) píše, Luquet kresbu označil za formu hry, při které dítě kreslí to, co cítí, co prožil, co zažil. Až mezi osmým a devátým rokem dítě kreslí, co vidí.

Teoretik umění Gustav Britsch ve své teorii zdůrazňuje význam zrakového vnímání u jednotlivců. Z dětských kreseb je možné podle jeho názoru vnímat, jak utváří a zpracovává dítě zrakový vjem. Počáteční grafické výtvořky jsou tzv. beztvare čáranice, jenž jsou jen výsledkem hraní si. Později dítě (stále ještě ve hře) začne těmto čarám shluklým do tzv. barevné skvrny přiřazovat význam. Skvrna je oddělena od okolí, které není malováno cíleně. Pod symbolem skvrny lze zpočátku chápat cokoli. Později Britsch upozorňuje na pokrok při vědomé změně směru čar, kdy samotný směr čar dává smysl (uvádí příklad stromu, v němž větve jsou kresleny v pravém úhlu (jasně zobrazena změna směru) oproti realitě, kdy větve svírají úhel tupý). Následujícím stupněm je zobrazení pohybu, které je vytvářeno pomocí zobrazování souvislosti směrů. Britsch také řeší otázku nutnosti prostorovosti v kresbě. Nepovažuje ji za nutnou, dokonce ji označuje za překážku při ztvárňování obsahu autorovi představy. Není zapotřebí být umělec k zobrazení perspektivy. Užívání barev je pro dítě zpočátku nedůležité. Když je dítě schopno rozlišovat barevné tóny, začne barvy používat i v kresbě. Opět ale není pro dítě důležitá samotná barva jako odraz skutečnosti, ale jako vyjádření vnitřního smyslu (podobně jako u změny směru čar). V této souvislosti Britsch obecně nepovažuje zobrazování opticko-fyzikálních vlastností barev za umění (Uždil, 1988, s. 53-58).

Studiem kresby a uměním se ve svých teoriích zabýval Rudolf Arnheim. Jednou z hlavních myšlenek Arnheima je nerozlišovat při posuzování projev umělecký a dětský. Rudolf Arnheim nahlíží na vnímání umění tím, co je vlastní od přírody každému člověku, tj.

pomocí zraku, zrakového vnímání. Nicméně k interpretaci je nezbytné použít slova. Nedovedeme-li dílo dostatečně charakterizovat slovy, i když na něj umíme dobře nahlížet po stránce zrakové, je nutné hledat problém spíše v nedostatku společných charakteristik, které by myšlenkám a očím byly společné. Neustálým prohlubováním poznatků o vidění, lze posouvat i samotnou schopnost vidět. Můžeme se pak dostat až k hranici, kdy už naše slova nedokážou dílo dost dobře popsat a jsou dokonce nepotřebná. Arnheim používá metody psychologie, tzv. tvarové psychologie, která dokázala, že vidění je „uchopení smysluplných struktur“. Tato schopnost není jen výsadou malé skupiny lidí, ale má ji každý, a proto musí být studium umění včleněno do studia o člověku. Arnheim popírá teorii, která omlouvá dětské nedokonalé kresby nedostatečnou motorickou schopností reprodukovat přesně objekt. Nabízí srovnání, kdy dospělý člověk zkusí namalovat např. ústy (pro kreslení motoricky nepřilíš vyspělá část těla) člověka. Kresba bude jistě velmi kostrbatá, ale jistě se bude lišit od dětské kresby, kdy je ucho namalováno jako dva soustředné kroužky. Arnheim popírá i tvrzení, že děti kreslí to, co o věci ví, ne to co vidí. Bylo-li by to tak, byla by kresba plná různých nekonkrétních obrázků. Podle Arnheima je toto tvrzení nesprávné, protože dítě kreslí na základě vizuálního vnímání i vizuálního vědění. Arnheim neodděluje vnímání od vědění (Uždil, 1988, s. 66-70).

4.3 Vývoj dětské kresby

Kresba dítěte se vyvíjí a koresponduje s vývojem intelektu u dítěte. Každému období vývoje odpovídá odlišný typ kresby. Proto také každé dítě kreslí jinak, každé dítě ztvární představu odlišně (tlak na tužku, velikost, směr, výraz kresby, rozložení kresby), a právě na tyto odlišnosti, detaily bychom se měli při interpretaci kresby zaměřit (Davido, 2008, s. 21). Každé dítě, pokud je duševně i fyzicky zdravé ve svých kresbách postupně přechází přes všechna vývojová stadia kresby (Šicková, Fabrici, 2008, s. 102). Při posuzování kresby je potřeba, aby obrázek interpretoval odborník, jelikož při posuzování kresby je potřeba mít široký okruh znalostí. Při interpretaci kresby nestačí jen jedna kresba, ale je potřeba posuzovat kresby společně se sociální a kulturní situací dítěte. Také bychom měli vnímat kresbu jako celek, jak se dítě chová, jak dítě kresbu hodnotí (Davido, 2007, s. 16).

Pokud rodiče dají dítěti ještě před 1 rokem do ruky pastelku, nakreslí skvrnu. Kolem 1 roku začíná dítě kreslit čmáranice, které dítě kreslí pohybem celé ruky, aniž by zvedlo ruku z papíru. Již z prvních čmáranic lze interpretovat mnohé. Dítě spokojené kreslí silné čáry přes

celý výkres a má potřebu zakreslit větší část papíru, naopak dítě neklidné ztrácí brzy o kreslení zájem (Davido 2008, s. 21). Cognet (2013, s. 26) píše, v tomto období dítě zpravidla kreslí bez záměru, jsou to zatím jen náhodně vedené čáry. Stádium čárání navazuje na předchozí období. A objevuje se u dětí mezi 2 a 3 rokem. Období čárání úzce souvisí s vývojem intelektu. Dítě má snahu o ztvárnění písma, snaží se napodobovat psaní dospělého. Při kreslení a v průběhu kreslení dítě často mění záměr kresby, hledá v kresbě podobnost s určitými předměty. Původní záměr opouští, kresbu pojmenuje podle podobnosti, zpravidla ještě plně neovládá grafický pohyb ruky (Davido, 2008, s. 22-23). Podle Uždila (1980, s. 20) shluk čar může pro dítě znamenat cokoliv, postavu, procházku, cestu, přírodu. V tomto období je hledání obsahu na základě smyslového vnímání obvyklým postupem dítěte. Dítě kreslí také spirálovité útvary, které dítě pojmenuje jako míč, slunce, ježek, z těchto obrazů budou vznikat první hlavonožci. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 88) tvrdí, dítě ve třech letech zvládá koordinaci pohybu ruky natolik, že bez problému dovede měnit směr čáry z horizontálně vedené na vertikální, dítě zvládá i kruhové směry, dokáže nakreslit křížek, kolem pěti let čtvercový tvar a v následujícím roce trojúhelník.

Vývojem kresby postupují i stádia v kresebném projevu dítěte. Luquet (1927, in Cognet, 2013, s. 24-25) charakterizuje kresbu dítěte termínem realismus. Vývojová stádia kresby rozlišil do několika etap. Čáry, čáranice, které jako první dítě kreslí, pojmenoval Luquet nahodilým realismem. Dítě zatím nekreslí cíleně určitý motiv, až v průběhu kresby či po dokončení kresby hledá podobnost, co by mohla kresba vyobrazovat. Dle Luqueta (2001 Jolley, 2010, s. 11) si dítě všimá náhodné podobnosti jeho čmárání s určitým předmětem a až s postupujícím vývojem dítě začne kreslit úmyslně. Další fází kresebného projevu dítěte je nezdařený realismus. Piaget, Inhelderová (2010, s. 62) nazývají tuto fázi nepochopeným realismem. Dítě již chce kreslit reálné motivy, ale zatím se mu to příliš nedaří. Pro kresbu je typickým znakem nesouměrnost proporcí, velikosti, nedostatky v kresbě detailů (Luquet 2001 in Jolley, 2010, s. 11). Ale již v tomto období, můžeme zaznamenat detaily v kresbě, které jsou projevem osobnosti dítěte. Pro tuto vývojovou fázi v kresbě je typickým obrázkem hlavonožec (Luquet 1927 in Cognet, 2013, s. 26).

Další etapou kresebného vývoje je podle Luqueta (1927 in Cognet, 2013, s. 26-27) intelektuální realismus, kdy dítě má již takové schopnosti, že zvládne graficky svoji představu ztvárnit na papír. Dítě však kreslí podle skutečné předlohy, nikoliv podle zrakového vnímání. Dítě velmi rádo kreslí dům, v němž je vše vidět, nebo z profilu kreslí dopravním prostředkům

více kol než je vidět ve skutečnosti. Piaget, Inhelderová (2010, s. 62-63) uvádí příklad intelektuálního realismu v kresbě, kdy dítě kreslí obličej z profilu i s druhým okem.

Poslední etapou je vizuální realismus, který přichází okolo 8 až 9 roku dítěte (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 62). Někdy i později, neboť zrakový realismus ovlivňuje mentální úroveň, prostředí a citová zralost (Davido, 2008, s. 27). V kresbách se již objevuje jen to, co je vidět. Kresba je již oproštěna od transparentnosti, tudíž vše co je skryté se již neobjevuje (strom za domem není vidět celý, vidět lze jen vrcholek), také perspektivní zobrazení v kresbách je správně znázorněno. Kresba se již shoduje s kresbou dospělého člověka. Proporce, velikost, linie, se již shodují se skutečností. Dítě již kreslí to, co vidí (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 62-63).

4.4 Vývojová stádia kresby lidské postavy

Kresba postavy člověka je nejoblíbenějším a nejčastějším tématem v kresbách dětí, objevuje se mezi třetím a čtvrtým rokem (Mlčák, 1996, s. 11). Stádium hlavonožců podle Davido (2008, s. 23-24) obvykle začíná po třetím roce dítěte a do svých snah o vykreslení lidské postavy dítě vkládá své já. Dítě již dává svým kresbám konkrétní obsah. Hlavonožec vychází z oválu nebo kolečka, přičemž tento ovál představuje hlavu a zároveň i tělo. Hlava a tvář je nejdůležitějším znakem dětské kresby, neboť pro malé dítě je lidská tvář spojená se sociálním a citovým kontaktem s nejbližšími (Říčan, Krejčířová 1997, s. 299). Z oválu vychází nitkovitě vedené nejprve dolní končetiny. Podle Uždila (1980, s. 24) dítě kreslí zpravidla nejprve nohy, později přidává ruce. Uždil (1980, s. 26) píše, hlavonožec představuje hlavu i tělo zároveň, přičemž dítě do tohoto oválu nakreslí důležité znaky obličejce. Dítě kreslí ty znaky, které jsou pro něj významné, tedy nejprve oči a ústa, někdy přikreslí nos a vlasy, uši dítě zpravidla kreslí až v pozdějším věku. Trup se v kresbách dětí objevuje později a dítě jej začne kreslit svému panákovu až v době, kdy chce vykreslit další detail kresby, např.: oblečení, knoflíky, kapsy, pupík. Pokud se knoflíky objevují, jako jediný detail v oblečení u kresby dítěte mladšího školního věku jde podle Říčana, Krejčířové (1997, s. 299) o infantilní prvek. Často se v kresbách nejmenších dětí objevuje postava, která má části těla oddělené od sebe, což souvisí s věkem, neboť malé dítě zatím nechápe, že noha či ruka je součástí těla. Dítě začne kreslit samo sebe v době, kdy si začne uvědomovat své tělo, tedy samo sebe. Rozkouskované tělo nebo tělo bez končetin také mohou kreslit děti s tělesným postižením

(Davido, 2008, s. 25). U starších dětí může oddělení či nesprávné spojení části těla znamenat potíže se sebezpojetím (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 289).

Hlavonožci mohou mít různou podobu, nemusí vždy vycházet z oválu. U prvních hlavonožců je také patrná absence konkrétního pohlaví, všechny postavy jsou kresleny stejně, až s věkem dítě začne rozlišovat i pohlaví u kresby postavy (Uždil, 1980, s. 28).

V průběhu mezi pátým a šestým rokem se oprostuje od lineárního ztvárnění postavy. Dítě začíná kreslit dvoudimenzionálně. Dítě kreslí trup, který může být ovál, kruh, čtverec. Zdvojené nohy často kreslí od sebe, postava není kreslena proporčně správně, pořád převládá v kresbách větší hlava (Mlčák, 1996, s. 11). Pokud dítě vymalovává trup, či jinou část těla, můžeme toto hodnotit, jako hmotnost, objemnost kreslené postavy (Uždil, 1980, s. 28). Také pohyb lze v dětské kresbě zaznamenat. V útlém věku je vodítkem blízkost věcí, držení předmětu či vztažené paže, které se v dětské kresbě vyskytují kolem čtvrtého roku dítěte např. při trhání ovoce nebo mávání. Starší dítě, pokud chce zobrazit chůzi, pohyb, zkouší postavu otočit z profilu, který se objevuje až v období, kdy dítě již kreslí panáka, nikoliv hlavonožce. S profilem také souvisí smíšený profil, kdy kresba je kreslená z profilu a některé detaily současně i zepředu (Uždil, 1980, s. 28-30).

Kolem šestého roku dítě svoji postavu člověka zlepšuje, zdokonaluje proporčnost postavy (Mlčák, 1996, s. 11). Novotná (in Kucharská, Májová, 2005, s. 52) poukazuje na skutečnost, že dítě v kresbě postavy postupuje v připojování jednotlivých částí těla postupně, tedy analyticky, což ve znázornění vypadá, že nohy jsou zobrazeny jako sloupy vedle sebe a připojeny k trupu, paže jsou napojeny v oblasti trupu. Dítě již kreslí vlasy na hlavě postavy (Mlčák, 1996, s. 11). V sedmi letech přibývá hlavně detailů v kresbě. Dítě kreslí postavě krk, oblečení, účes. Končetiny již lépe umísťuje k trupu a snaží se již v kresbě nakreslit určité pohlaví (Mlčák, 1996, s. 11). V osmi letech se objevuje častěji profil a jen jedna horní končetina při kresbě z profilu. V tomto období začínají děti postavy zmenšovat (Šupšáková, 2013, s. 51). Kolem osmého roku také dítě začíná kreslit části těla souvisle, tím vzniká plynule krk, ramena, paže (Mlčák, 1996, s. 12). Části těla na sebe vzájemně navazují a tvoří jedno tělo. Tento způsob kresby se nazývá syntetický. Dítě kreslí spíše křivkami, objevuje se i hranatý tvar postavy. Malý kreslíř často kombinuje syntézu s analýzou, pak tento kresebný způsob nazýváme smíšeným (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

V devíti letech dítě znázorňuje postavu v pohybu, při aktivitě, dítě naznačuje pohyb i profilem. Postava i obličej má všechny důležité znaky, kreslíř se snaží znázornit detaily obličeje, obočí, řasy, vrásky (Mlčák, 1996, s. 12).

V období mezi desátým a jedenáctým rokem se vývoj v kresbě dokončuje. Dítě se v kresbách snaží ztvárnit správně perspektivu, linie. Také tematicky jsou kresby již více zaměřeny dle zájmu kreslíře (Mlčák, 1996, s. 12). Mezi desátým a dvanáctým rokem v kresbách převažuje profil (Šupšáková, 2013, s. 52).

V dětské kresbě se objevuje také transparentnost, která se objevuje až do 9 roku dítěte a může poukázat na pozorovací talent kreslíře. Transparentnost je jev, kdy dítě zobrazuje vnitřek kresleného objektu, který z vnějšího pohledu nejde vidět. Děti takto často zobrazují dům, do kterého lze vidět přes zeď. Pokud se transparentnost objevuje i po 10 roce dítěte je pravděpodobná porucha afektivity a možné zaostání v psychickém vývoji (Davido, 2008, s. 25-26).

V kresbě dětí se také v období 5 až 7 let často objevuje sklápění. Kresba je ještě bez náznaku perspektivy, což v kresbě způsobuje disproporčnost (Davido, 2008, s. 26). Sklápění je také forma prostorového zobrazení, kdy všechny důležité znaky kresby jsou zobrazeny, aniž by tento znak ovlivnil úhel, sklon, perspektivu, skutečnost např.: děti v kruhu, zobrazeny, jakoby ležely, auto nakreslená vertikálně (Uždil, 1980, s. 44-45).

Když dítě začíná kreslit prostorové uspořádání, tak i tento jev se vyvíjí, nejprve dítě ukotví předměty, postavy k okraji papíru, který představuje zem, pak dítě zpravidla naznačí vrchní okraj papíru čarou, která naznačuje nebe, dále mraky nebo sluncem. Může se stát, že dítě při všech kresbách postupuje stejně, čímž se vývoj kresby zpomalí. Dítě s postupem zkušeností a věkem začíná výkres rozdělovat dalšími naznačenými čarami, aby se všechny osoby a předměty na výkres vešly. Výkres určený ke kresbě dítě mnohem lépe využívá. V období mezi 6 a 7 rokem dítě zobrazuje horizont, kdy dítě nakreslí kopce, hory, nerovnosti terénu, v kresbách se objevuje zmenšování postav, směrem dozadu, snaží se o perspektivní zobrazení (Uždil, 1980, s. 44-46). Dalším znakem, který můžeme v dětské kresbě nalézt je překrývání tvarů, dítě kreslí v popředí předměty, které vzdálenější předměty překrývají (Uždil, 1980, s. 50).

V kresbách dětí můžeme zpozorovat grafoidismus, kdy je kresba nakláněná totožně jako směr písma. Další jevy, které se objevují v kresbách dětí, je princip pravého úhlu, kdy

dítě má potřebu rozlišit zřetelně směry čar (větve v pravém úhlu). Pokud dítě neustále ve svých kresbách opakuje stejné tvary a čáry při ztvárnění detailů, pravděpodobně zde působí na dítě automatismus. To je opakování již naučených tvarů (tráva, obláčky). Automatismus také souvisí s nepravým ornamentem. Nepravý ornament je přezdobování určitých prvků v kresbě a může poukázat na nedostatečnou představivost a myšlení. V dětské kresbě se také objevuje opakování, rytmus a symetrie, což souvisí s plánováním, členěním malovaného objektu, kdy dítě si v představách vytvoří kompozici, kterou zobrazuje na papír (Uždil, 1980, s. 53).

Děti velmi často chtějí ve svých kresbách zachytit určitý děj, kresebné vyprávění. Snaží se ztvárnit určitou situaci, důležité postavy, předměty vyprávění. V kresbách toto znázornění může působit nesourodě, bez náznaku možné souvislosti a návaznosti, ale pro dítě má tato scéna znázorňující děj svůj význam. V období kolem desátého roku děti od tohoto znázornění děje upouštějí (Mlčák, 1996, s. 9).

Vývoj dětské kresby končí zpravidla po desátém roce dítěte. V tomto věku již dítě nekreslí to, co o objektu ví, ale jak se mu objekt jeví. Dítě již kreslí v perspektivě, stínuje, správně vnímá prostor, ubývá kresby dle vlastní fantazie, ale dítě kreslí více podle předlohy, kresba je stereotypní a popisná. Dochází ke krizi v kresebném vyjádření (Mlčák, 1996, s. 10).

4.5 Temperament a kresba

Rysy temperamentu lze částečně odvodit i z kresby. Již podle intenzity tlaku, síly čáry lze odvodit temperamentové rysy dítěte. Dítě, které kreslí tenké, jen lehce nakreslené čáry, má tendence kresbu překreslovat, je citlivé, ustrašené, má zábrany a nízké sebevědomí. Silné a důrazné čáry s velkým tlakem na tužku, která často protrhne papír, kreslí dítě pravděpodobně s agresivními a labilními sklony. Nedbalé, odbité a ušmudlané kresby mívají děti s potížemi při psaní. Z toho jak dítě kreslí, jak se snaží vnést do kresby dynamičnost, můžeme usuzovat na optimistické či pesimistické prožívání. Také podle množství použitých barev, jak na nás kresba působí, můžeme posuzovat, zda je dítě spíše introvertní nebo extrovertní (Davido 2007, s. 29). Pokud se snažíme o interpretaci kresby, tak bychom měli dle Davido (2007, s. 33) vnímat kresbu jako celek, jakým dojmem na nás působí, zda vesele, smutně, zda nás něco na kresbě více zaujalo.

Z kresby lze tedy orientačně odvodit temperament dítěte, zda je introvertní či extrovertní typ. U extrovertního typu lze v kresbách vidět spíše zachycení předmětu s podstatnými znaky a zároveň se spoustou detailů. Vývojem v kresbě dochází k lepšímu ztvárnění vzhledu, ke správnému ztvárnění proporcí, zakreslení v prostoru, celkovému důkladnému zpracování kresby. Grafický přesný, podrobný výraz kresby může snižovat dojem z kresby. Tento typ kreslíře bývá charakterizován také jako extrovertně objektivní, pro tyto kreslíře je typické, že se zaměřují na jeden motiv, zpravidla z technické oblasti, rádi kreslí dopravní prostředky (Uždil, 1980, s. 59). Mezi hlavní typ vedle extrovertně objektivní se řadí typ introvertně expresivní. Dítě introvertně expresivní, do svých kreseb vykresluje zážitky a emoce se zážitky spojenými, také náměty pro kresbu jsou různé. Hlavním znakem tohoto typu je ztvárnění představy, tématu, což je nejdůležitější. Další detaily pro kreslíře nejsou již tak důležité, nevadí, že kresba postrádá detaily, správnou barevnost. V kresbě je námět vykreslen způsobem, který na nás působí pozitivně, bezproblémově. Pokud se více zaměříme na ztvárnění předmětů, můžeme nalézt spoustu nedostatků (Uždil, 1980, s. 59). Mezi introvertně založené typy kreslířů je zařazován i vizuální typ. Vizuální typ se více zaměřuje na použití barvy, barvy používá plošně, přibližuje se skutečnosti na základě vlastní zkušenosti. V kresbách dětí zpravidla nalezneme znaky, které můžeme zařadit do obou typů, jedná se o smíšený typ kreslíře. Těchto dětí je více než dětí s jasně vymezeným temperamentem. Některé děti se ve svém kresebném vývoji přesouvají z jednoho typu do druhého (Uždil, 1980, s. 59-60)

4.6 Rozvržení kresby

I z rozvržení kresby, námětu, zpracování lze hodnotit, zda je dítě introvert nebo extravert. Rozvržení kresby může naznačit vztahy s rodiči. Levá strana je stranou matky a vztahu kreslíře k ní, levá strana symbolizuje minulost a introverzi. Střed papíru symbolizuje přítomnost. Pravá strana symbolizuje vztah k otci a budoucnosti, pravá strana může symbolizovat pokrok, ale i autoritu (Davido, 2008, s. 31)

I z čáry či křivky lze odhadnout typ kreslíře. Děti mírné, citlivé, spíše introvertní raději kreslí křivky, pokud dítě kreslí jen křivky, naznačuje to jeho nezralost. Dítě extravertní, aktivní, realistické kreslí spíše přímky, čáry vedené do úhlů. Dítě, které je stabilní a svoji impulzivitu umí ovládat, kreslí křivky i přímky. Pokud dítě vykresluje neustále horizontální přímky, může to naznačit určité konflikty s jeho vnitřním já. Dítě kreslící tečky, skvrny, ve vykreslování je přepečlivé, může být úzkostné. Vyrovnané dítě nejdůležitější objekt v kresbě umísťuje do středu. Dítě, které má duševní potíže, umísťuje kresbu mimo střed papíru. Dítě, které svojí kresbou zaplní celý výkres, může být nedozrálé. Dítě, které ukotví kresbu k dolnímu okraji papíru je vyrovnané (Davido, 2008, s. 32).

4.7 Barva v kresbě

Barvy v kresbě jsou součástí samotné kresby. Jaké používá dítě barvy, má z psychologického hlediska určitou hodnotu. V kresbě se sleduje hustota, intenzita, tlak na tužku, barevná škála i kombinace barev, která může působit harmonicky či naopak na nás působí přílišnou výrazností, kontrastem, nesouladem, což může naznačovat potíže emočního charakteru. Při interpretaci barev v kresbě musíme mít na paměti, že kresbu může ovlivnit aktuální móda barvy, kultura, roční období, nálada. Pokud dítě používá jen jednu barvu v kresbě, může tato skutečnost poukazovat na citovou osamělost (Davido, 2008, s. 36). Naopak při kombinování různých barev je důležité všimnout si, jaké barvy dítě spojuje, které barvy dítě preferuje. Příkladem je kombinace černé a hnědé, což může ukázat na zlobu a vztek, zelená s červenou ukazuje možné trauma a konflikt (Šicková-Fabrici, 2008, s. 120).

Dítě v kresbě barvy používá tak, že vykresluje skutečnost, imituje přírodu např.: slunce je žluté, oblaka modrá. Dítě ale také může používat barvu nevědomě, instinktivně, což může mít vyšší vypovídající hodnotu při interpretaci (Davido, 2008, s. 36). Löwenfeld (1987 in Šicková-Fabrici, 2008, s. 121) zastává názor, že děti ve věku od 7 do 9 let barvu v kresbě používají ve vztahu k danému předmětu. Často tedy kreslí předmět stejnými barvami a ve stejných barevných kombinacích, také se objevuje osobní spojení barvy s určitým předmětem podle vlastního prožitku. V tomto období děti rády zkouší experimentovat s barvami. V období od 9 do 12 let se děti vzdávají ustálených zavedených obrázků a zkouší kombinovat barvy, tvořit nové odstíny.

4.8 Barva a typ kreslíře

Každé z dětí používá a vnímá barvy v kresbě jinak. Pro některé děti není barva v kresbě důležitá, jiné dítě volí jen pár barevných odstínů, další dítě má rádo pestré a výrazné barvy v kresbě. Výběr barev ovlivňuje temperament. Děti extravertní, společenské, aktivní, vyjadřující své city, zároveň nestabilní a rozkolísané v emočním prožívání rády v kresbách používá velkou škálu barev, upřednostňuje žlutou, bílou, oranžovou, červenou. Děti introvertní, které jsou spíše zádumčivé, samotářské od společnosti jiných dětí zdrženlivé, používají v kresbách méně barev, vystačí si s jednou či dvěma. Introvertní děti používají rády zelenou, modrou, šedou, fialovou, černou. Děti vyrovnané, stabilní a přizpůsobivé používají v kresbě mezi čtyřmi až šesti barvami. Jak dítě používá barvu v kresbě, má určitou hodnotu,

avšak nelze vyvozovat závěry ze skutečnosti, jaké dítě používá barvy, tuto skutečnost ovlivňuje mnoho faktorů (Davido, 2008, s. 38).

Výzkumná část

5. Vymezení a cíle výzkumné části

Výzkumná část bakalářské práce se zaměřuje na vývoj kresebného projevu dětí mladšího školního věku. Výzkumná část se zabývá analýzou a rozбором kresebného projevu dětí v daném období. Období kresebného projevu dětí je rozděleno na jednotlivé etapy, přičemž v každé etapě jsou popsány charakteristické znaky kresby. Tyto charakteristické znaky jsou následně posuzovány, hodnoceny a srovnávány s odbornou literaturou. Cílem výzkumné části je analyzovat vývojové charakteristiky kresebného projevu dětí v období od 6 let do 10 let. Dílčím cílem práce je ověření skutečnosti, zda je možné z kreseb odvodit alespoň částečně temperament dítěte.

V teoretické části byly použity informace a poznatky z odborné literatury, které byly následně ve výzkumné části aplikovány k analýze a interpretaci kresebného projevu dětí v období mladšího školního věku. Na základě informací, které byly získány z odborné literatury a byly použity v teoretické i praktické části, byl zaměřen design kvalitativního výzkumu na případovou studii, která se zaměřuje na detailní studium a popis životního období několika dětí a na analýzu a interpretaci jejich kresby (Hendl, 2008, s. 102).

5.1 Výzkumné otázky

Pro účely výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou vývojové charakteristiky kresebného projevu dětí ve věku od 6 let do 10 let?
- Jaké jsou znaky temperamentového ladění v kresbě dětí mladšího školního věku?

5.2 Metodologie výzkumu

Výzkumná část je tvořena případovou studií, která je podrobnou studií dvou konkrétních případů. V případové studii se shromažďuje velké množství informací od jednoho jedince či několika málo jedinců. Nejdůležitějším prvkem případové studie je zaznamenat data podrobně, komplexně a celistvě (Hendl, 2008, s. 102). Tyto dvě případové

studie vznikly pomocí rozhovorů, anamnézy, pozorování, analýzy kreseb. Případová studie podrobně sleduje vývoj dětí v určitém věkovém období, současně sleduje i kresebný vývoj dítěte a charakteristické znaky temperamentového ladění v kresbě.

Pro zpracování praktické části s designem kvalitativního výzkumu byly zvoleny tyto metody:

Polostrukturované interview

Polostrukturované interview patří mezi velmi rozšířenou metodou. Pro polostrukturované interview je zásadní vytvořit si základní okruh otázek, na které se bude výzkumník účastníků ptát. Dle situace a potřeby si výzkumník některé otázky upravuje a rozčleňuje tak, aby účastník mohl na otázky reagovat. Zásadní otázky, které tvoří základ interview je potřeba vždy probrat. Na výzkumníkovi je, aby určil pořadí otázek, styl vedení rozhovoru (Miovský, 2006, s. 159-160). S rodiči dětí byl rozhovor veden na základě schématu, který byl tvořen základními otázkami, např.: jak probíhal raný vývoj dítěte, jak se dítě adaptovalo ve školce a škole, jaké vztahy má dítě s rodinnými příslušníky, jaké má dítě povahové rysy. Základní otázky byly doplněny průběžně dalšími informacemi ze života dítěte. Údaje z interview přispěly k zpracování anamnézy.

Anamnéza

Anamnéza vznikla na základě polostrukturovaného rozhovoru s rodiči. Touto metodou byly získány důležité informace od dětí i jejich rodičů z oblasti rodinného zázemí, také byly zjišťovány údaje, které se týkaly jednotlivých dětí (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 21).

Pozorování

Metodou pozorování je možné zachytit velké množství situací, které se týkají jedince i skupiny (Hendl, 2008, s. 195). Pozorování bylo zaměřeno tak, aby výzkumník mohl děti pozorovat při vzniku některých kreseb, přičemž byl dodržen odstup s dítětem, aby nedošlo k možnému ovlivňování při kreslení. Při pozorování bylo sledováno chování a jednání dětí u kreslení, zda dítě při kreslení gumovalo, překreslovalo, jak dlouho kresba vznikala, zda dítě kreslení zaujalo, jak dítě kresbu komentovalo, zda kresbu dokončilo nebo v kresbě pokračovalo později.

Analýza a interpretace kreseb

Pro analýzu a interpretaci kresby byly vybrány kresby, které se svým motivem a námětem opakovaly a nebyly zcela ojedinělé. Při analýze a interpretaci kreseb byl brán zřetel na věk respondentů i na jejich životní situaci, momentální citové vazby i konflikty v rodině i temperamentové rysy jejich osobnosti, aby nedošlo k mylným závěrům při interpretaci kreseb. Získaná data z analýzy kreseb konkrétních dětí z oblasti vývoje kresby i temperamentových znaků usilují o zhodnocení dat nikoliv jednotlivě, nýbrž jako celku (Hendl, 2008, s. 102). Při analýze kreseb byly primárně sledovány znaky vývoje kresebného projevu. Současně v kresbě byly hodnoceny znaky, které přímo souvisí s osobní situací dětí, které v kresbě vědomě či nevědomě ukázaly.

Kresba byla analyzována podle základních charakteristických znaků kresby v určitém období věku dítěte.

Základní charakteristické znaky, které byly sledovány v období od 6 let do 7 let

- Zdvojené končetiny. Dítě mladšího školního by mělo již končetiny kreslit dvoudimenzionálně (Mlčák, 1996, s. 11). Dítě by již nemělo kreslit končetiny nitkovitě.

- Proporčnost postavy. Mezi šestým a sedmým rokem se již zlepšuje proporčnost, zlepšuje se umístění paží k trupu (Mlčák, 1996, s. 11). Avšak i v tomto věku je dětská kresba ještě disproportionální. Objevuje se více detailů v kresbě, uši, krk, vlasy typické pro určité pohlaví, oblečení, které odlišuje mužské pohlaví od ženského (Novák, 2004).

- Připojování částí těla. Dítě zpravidla až do 8 let připojuje části těla analyticky (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52). Dítě tedy napojuje jednotlivé části těla postupně k sobě.

- Zakreslení prostoru. Zda se vyskytuje základní čára, horizont, který ukazuje v kresbě různé úrovně rozlišení a nerovnosti v terénu (Uždil, 1980, s. 44). Také zda se objevuje v tomto období zmenšování figur od popředí směrem dozadu (Uždil, 1980, s. 46).

V období od 7 let do 8 let byly sledovány tyto charakteristické znaky tohoto období

-Proporčnost postavy a detaily v kresbě. S věkem dítěte přibývá detailů v kresbě a zlepšuje se proporčnost těla postavy. Objevuje se profil, ale zatím jen s jednou rukou (Novák, 2004).

-Připojování těla. Dítě spojuje části těla analyticky či smíšeně, kdy kombinuje analytické a syntetické konstruování těla (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

-Zakreslení prostoru. U dětí tohoto období se objevuje prvek vykreslování prázdného prostoru v kresbě, dítě prostor na papíře vymaluje, vytečkuje, vyčárkuje, zaplní jej barevnými čárami (Uždil, 1980, s. 50).

-Překrývání tvarů, kdy předměty vpředu překrývají předměty vzadu (Uždil, 1980, s. 50).

V období od 8 let do 9 let byly sledovány charakteristické znaky

-Proporčnost a symetrie těla.

-Syntetické připojování těla. Ke spojování části těl dochází plynule, beze švů, čar, vznikají ramena, klín (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

-Překrývání tvarů, kdy předměty vpředu překrývají předměty vzadu (Uždil, 1980, s.50).

-Zakreslení prostoru. U dětí tohoto období se objevuje prvek vykreslování, prázdného prostoru v kresbě, dítě prostor na papíře vymaluje, vytečkuje, vyčárkuje, zaplní jej barevnými čárami (Uždil, 1980, s. 50).

V období od 9 let do 10 let byly sledovány tyto charakteristické znaky:

-Proporčnost a symetrie těla.

-Syntetické připojování těla. Ke spojování části těl dochází plynule, beze švů, čar, vznikají ramena, klín (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

-Pohyb, dějová linie kresby. V tomto období se dítě snaží znázornit postavu v pohybu, pohyb dítě naznačuje i profilem. Postava i obličej má všechny důležité znaky, kreslíř se snaží znázornit detaily obličeje, obočí, řasy, vrásky, tvar hlavy, nosu (Mlčák, 1996, s. 12).

- Perspektiva

Při analýze kreseb byly také sledovány znaky temperamentového ladění:

Tlak, síla, provedení čáry

Tenké, lehce naznačené čáry kreslí dítě, které má zábrany a je ustrašené, bez sebedůvěry. Silné čáry, které mnohdy protrhnou papír, kreslí děti s agresivními sklony. Dítě vyrovnané kreslí čáry, kdy má sílu i tlak pod vedením své ruky. Překreslování, gumování, přeškrtavání je znakem nedostatečné sebedůvěry a také ukazatelem, že dítě potlačuje, co by mohlo vyjít na povrch (Davido, 2008, s. 29). Kresby, ve kterých se objevuje více křivek, nežli přímek kreslí zpravidla mírné a citlivé děti. Opakem jsou děti podnikavé a realistické, které preferují spíše přímky a úhly. Pokud je dítě vyrovnané a svoji impulzivitu má pod kontrolou, kombinuje v kresbách přímky s křivkami. Dítě, které intenzivně zakresluje papír tečkami, skvrnkami může mít potíže se svoji sebedůvěrou, tento znak může naznačovat úzkost (Davido, 2008, s. 32).

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Papír, který dítě využije ke kresbě, lze rozdělit na části, které mají svoji symboliku. Levá strana je strana introverze, představuje minulost a také vztah k matce. Střed papíru je současnost. Pravá strana symbolizuje vztah k otci, symbolizuje také budoucnost, ale i autoritu, představuje extroverzi (Davido, 2008, s. 31). V kresbách bylo sledováno zobrazení a provedení. Jak je kresba provedená, zda jsou všichni členové rodiny kresleni stejně či odlišně. Zda se s nimi dítě identifikuje. Sledovány byly znaky kresby, pečlivost, velikost, umístění, odlišení (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumný soubor je tvořen dvěma dětmi mladšího školního věku. Záměrným výběrem byly vybrány děti, jejichž rodiče poskytli dostatek informací pro anamnézu. Podmínkou záměrného výběru dětí při výzkumu byla znalost nejen dětí, ale i rodičů. Pro výzkum byly zvoleny dvě děti, přičemž jedno dítě je ve věku devíti let a dvou měsíců a druhé dítě je ve věku devíti let a tří měsíců. Kresby pro realizaci výzkumu byly vybrány tak, aby byl patrný vývoj dětí v kresbě. U dětí, jejichž kresby byly zahrnuty do praktické části, byla zjištěna a prozkoumána jejich celá anamnéza. Sběr dat se uskutečnil v období od 3. 2014 do 4. 2015. Sběr dat probíhal nejprve oslovením rodičů, kteří si kresby svých dětí dlouhodobě schovávají a zároveň i kresby datují. Současně s fází oslovení a vybrání konkrétních dětí, byl udělen ústní souhlas rodičů dětí se zveřejněním informací a kreseb jejich potomků pro účely výzkumu. S rodiči byly vedeny rozhovory o vývoji jejich dětí, o vztazích v rodině a s kamarády. Další otázky se týkaly školního působení, prospěchu, plnění školních povinností.

5.4 Případová studie č. 1

Jméno: Martin

Narození: 2006

Věk: 9 let a 2 měsíce

Osobní anamnéza: Celé těhotenství matky bylo bez problémů. Martin byl plánované dítě a narodil se v termínu. Chlapec se narodil s kožními výrůstky v oblasti uší. Jeden z výrůstků upadl krátce po narození. Druhý výrůstek rostl společně s růstem chlapce, proto byl ve dvou letech operativně odstraněn. Od raného dětství byl jeho vývoj standartní, později seděl, chodit začal také později, v roce a dvou měsících. Jeho lateralita byla až do čtyř let nevyhraněná, poté začal přirozeně více používat levou ruku. Již od dětství je opatrný, chodil pomalu, při chůzi nedocházelo k vážnějším pádům. Rozmluvil se před třetími narozeninami, neměl žádné potíže s výslovností. Od narození byl Martin klidné, usměvavé a hodné miminko. V období docházky do školky začal být více introvertní, rád pozoroval a hodnotil situace, do kolektivu se začlenil, ale rád si hrával i sám, mnohdy kolektiv nevyhledával. Prodělal běžné nemoci dětského věku, v šesti letech mu byla odebrána nosní mandle, jelikož býval často nemocný, trpěl na záněty a angíny. Po odebrání nosní mandle je již mnohem zdravější, nemocný bývá sporadicky. Od malička je alergický na pyl, srst koček, roztoče.

Rodinná anamnéza: Martin se narodil nesezdaným partnerům, kteří do současné doby nejsou manželé. Otec má ještě staršího syna, který má nyní 13 let, bydlí se svojí matkou, ale u otce tráví každý druhý víkend, od pátku odpoledne do neděle večer, v rodině Martina bývá pravidelně. Matka s otcem mají kromě Martina ještě dalšího syna, který je mladší o necelé dva roky, chodí do první třídy. Vztahy v rodině jsou standartní. Matka i otec pracují, oba jsou středoškoláci. Matka je státním zaměstnancem, otec je zaměstnán u velké mezinárodní firmy na pozici administrativního pracovníka. Ekonomická situace rodiny je dobrá. Rodina žije v menším městě v novém rodinném domě, kde mají chlapci každý svůj pokoj. Dům je obklopen zahradou, kde děti mají dostatek hraček a herních prvků (trampolína, hrazda, houpačky, pískoviště, domeček). Martin má poslední dva roky velmi dobré vztahy se svým nevlastním bratrem. Vždy se těší na společně strávený víkend. S mladším bratrem má vztahy komplikovanější. Mladší bratr je velmi neklidný, vznětlivý a prchlivý, konflikty nezvládá řešit a často se uchyluje k bití staršího bratra. Martin mladšího bratra rád provokuje a pak si chodí stěžovat k rodičům, že jej mladší bratr napadá. Velmi často na mladšího bratra žaluje a

poučuje ho. Oba bratři spolu dost soutěží o přízeň rodičů. Rodiče se snaží konflikty neustále řešit, někdy s větším úspěchem, jindy se jeden z chlapců cítí ukřivděn. Jejich vztahy jsou značně rozporuplné také tím, že každý z bratrů má odlišné temperamentové a osobnostní rysy. Rodiče se snaží děti podporovat v jejich koníčcích. Vedou je k různým aktivitám, aby si vybraly, kam bude jejich zájem směřovat. Také spolu zpravidla tráví volný čas, věnují se cykloturistice, jezdí na výlety, do muzeí, snaží se každé léto trávit u moře.

Sociální anamnéza. Martin pravidelně začal navštěvovat školku po čtvrtém roce, ale v prvním roce býval často nemocný. Do kolektivu dětí se dobře začleňoval, neměl žádné výchovné problémy. Již před nástupem do školy uměl plynule číst a do školy se velmi těšil. V první třídě měl problémy s psaním, jeho písmo nebylo úhledné, ale kostrbaté, časem se úroveň jeho písma zlepšila. Do školy chodí rád i nyní, rád hledá nové informace v knihách a na internetu. Nyní Martin navštěvuje třetí třídu. Ve škole patří k snaživým a chytrým dětem, bývá učiteli často chválen. S plněním domácích úkolů nemá potíže, domácí úkoly vnímá jako povinnost, kterou si musí splnit. Podle třídní učitelky je velmi snaživý, pilný, avšak při jakékoliv negativní poznámce k jeho osobě se Martin stahuje do sebe, působí vystrašeně a je lítostivý. Pokud zjistí, že nemá něco do školy, začne být lítostivý a panikaří. Ve třídním kolektivu nemá konflikty, ale má jen menší okruh kamarádů. Ve vztahu ke kamarádům je stabilní, není urážlivý. Má jednoho velkého kamaráda již od první třídy.

Do sportovních aktivit a soutěží se příliš nezapojuje. Při fotbale je na pozici rozhodčího, ve vybíjené je mezi prvními, který je vybitý. Ve druhé třídě často míval pocit, že jej ostatní děti neberou vážně, že jej děti nemají rády. Nyní ve třetí třídě mu nevádí, že si hraje i sám, na tuto situaci si pravděpodobně zvykl. Navštěvuje výtvarný kroužek, kroužek informatiky a keramiky. Začal hrát na kytaru. Je spíše introvertně založený, klidný, hloubavý a citlivý, přesto má ve svých náladách výkyvy, hlavně ve vztahu k bratrovi. Martin velice rád kreslí, vymýšlí si různé komiksy a obrázky, které mají kresebný děj a pokračování. Napsal a ilustroval již několik malých knížeček, kde hlavním tématem je zpravidla dobrodružství zvířátek, dinosaurů. Asi od čtyř let má medvěda, kterého často kreslí a také bývá hlavním hrdinou jeho knížeček a komiksů. Je kreativní a má fantazii. Jeho velkou vášní jsou zvířata a svět dinosaurů, již od předškolního věku se chce stát přírodovědcem, nebo paleontologem. Také velmi rád skládá z kostek Lega, má spoustu technických stavebnic, sestruje různé předměty. Rád hraje společenské hry, velmi rád tráví svůj volný čas u počítače, ale má jen omezený čas a přístup. Martin prošel velkým vývojem v oblasti úklidu a pomoci rodičům v domácnosti. Od dětství má svůj vlastní pokoj, který si vždy sám přerovnával, pomáhal

matce s úklidem, lpěl na pořádku a hračkách. V průběhu školních let se jeho zápal pro pořádek vytratil a nyní je podle slov matky nepořádný, nerad uklízí svůj pokoj. Také má potíže s vyhazováním nepotřebných věcí, má jakoby citové pouto ke každé maličkovosti a u úklidu často diskutuje o potřebnosti té, které věci a nikdy nechce nic vyhodit. Celkově jej rodiče vnímají jako zodpovědného, hodného, citlivého, ale někdy afektovaného chlapce.

Kresby Martina

Martin kreslí a tvoří velmi rád. Nejraději a nejčastěji kreslí zvířata. Motiv zvířat se objevoval vždy, ale v předškolním věku převažovala v kresbách lidská postava, rodina. V období mladšího školního věku preferuje zpravidla v určitých obdobích druh zvířete. Období dinosaurů, medvědů, prasátek v tematické kresbě nebo krajině. V těchto kresbách se velmi často objevují stromy. Z některých kreseb můžeme vnímat, že Martin vykresluje sice zvířátka, ale ve skutečnosti zvířátka představují jeho samotného nebo jeho rodinu. Dle Davido (2008, s. 44) děti, které při kreslení zobrazují motiv zvířat, mohou mít citové problémy, pokud dítě ve svých kresbách zvířecích rodin znázorňuje dravá zvířata, může mít dítě agresivní emoce ve vztahu k určitým členům rodiny.

Rozbor kresby v období od 6 let do 7 let

Kresba č. 1. Medvěd.

Kresba vznikla v 6 letech a 5 měsících. Martin začíná chodit do první třídy. Motivem kresby je medvěd, který se v kresbách Martina objevuje v prvním ročníku často. Kresba je nakreslena voskovkou a fixem.



Zdvojené končetiny

Horní i dolní končetiny medvěda jsou nakresleny dvoudimenzionálně. Dvoudimenzionální končetiny se dle Uždila (1980, s. 28) objevují mezi pátým a šestým rokem.

Proporčnost postavy

Postava medvěda není zcela proporční. Medvěd má mohutné tělo, větší horní končetiny, ale spíše disproporční dolní končetiny. Umístění a napojení pravé horní končetiny k trupu je znázorněno správně, na levé straně se napojení končetiny nepodařilo a končetina není připojena (Mlčák, 1996, s. 11). Medvěd má v obličejové části všechny důležité znaky, uši, dvoudimenzionální oči, výrazný čumák, směřující se pusou, která je také dvoudimenzionálně nakreslená.

Připojování částí těla

Postava medvěda je nakreslena analyticky. Horní a dolní končetiny jsou připojeny k trupu zvlášť, dolní končetiny jsou souběžně umístěné vedle sebe (Mlčák, 1996, s. 11).

Zakreslení prostoru

V kresbě se neobjevuje základní ani intelektuální čára. Medvěd je ukotven ke spodnímu okraji papíru. Prostor je zaplněn medvědem, který je zcela vymalován, což naznačuje jeho hmotnost a velikost (Uždil, 1980, s. 28).

Tlak, síla, provedení čáry

Medvěd je nakreslen nerovnoměrným tlakem a silou na tužku, tento znak může naznačit labilitu a nevyrovnanost (Davido, 2008, s. 29). Směr čáry je nestejněměrný, částečně dochází k překreslování, což můžeme interpretovat tak, že autor si příliš nevěří (Davido, 2008, s. 29), tuto skutečnost může ovšem ovlivnit věk autora a jeho grafomotorický projev. V kresbě jsou intenzivněji kresleny detaily obličeje. V kresbě medvěda převažují křivky, znak mírnosti a citlivosti dítěte (Davido, 2008, s. 32). Medvěd je kreslen převážně z kruhů a oválek.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Medvěd je veliký, velké postavy značí určitou významnost, ale také mohu ukazovat na potíže se sebepojetím a problémy ve vztazích s okolím (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 289). Velikost medvěda se může odvíjet i od skutečnosti, že motiv medvěda se u Martina objevuje velice často, medvědy má rád a jeho oblíbeným plyšákem je také medvěd. Dle Šupšákové (2013, s. 75) děti zvětšují v kresbách lidi, zvířata, věci, které pro ně mají význam a jsou pro ně důležité. Medvěd je nakreslen ve středu papíru. Tento znak společně s ukotvením medvěda ukazuje na vyrovnanost a stabilitu. Kresba není příliš pečlivě nakreslená, působí dojmem, že autor si na ni nedal příliš záležet.

Rozbor kresby v období od 7 let do 8 let

Kresba č. 2. Ježek.

Kresba vznikla v druhé třídě na podzim. Martin v tuto dobu měl 7 let a 7 měsíců. Autor ke kresbě použil voskovku a fix. Kresba působí příjemným a veselým dojmem, který nic neruší. Ježek je nakreslen z profilu a jeho tvář je polidštěná.



Proporčnost postavy a detaily v kresbě

Postava ježka ještě není proporčně správně, převažuje větší hlava, která má však všechny detaily. Ježek má oči, pusku, čumák i fousky. Bodliny jsou nakresleny obrysově. Končetiny jsou znázorněny dvoudimenzionálně (Uždil, 1980).

Zakreslení prostoru

Autor kresbu rozčlenil na několik úrovní, ježek je ukotven na základní čáře, pod základní čárou je půda, do které vzrůstají kořeny stromů a keře. Další čára představuje horizont, poslední úroveň je nebe. Celý prostor je vykreslen. V kresbě lze vidět znak

zmenšování postavy dalšího ježka, také stromy jsou úměrně zmenšovány směrem dozadu (Uždil, 1980, s. 46).

Připojování částí těla

Části těla jsou připojovány analyticky, což je vidět u ježka, ale i u stromů, analytické připojování je typickým jevem až do osmi až devíti let věku školáka (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52). Spojení připojováním částí, je patrné jak u ježka, kdy jsou připojeny nohy, ale i u stromu, kde je nakreslena zvlášť koruna a zvlášť kmen stromu.

Překrývání tvarů

Autor již částečně v kresbě zobrazuje překrývání tvarů. Tento znak se objevuje u ježka, který je ústředním motivem kresby. Ježek překrývá všechny čáry, které vymezují úroveň terénu v kresbě. Překrývání tvarů je také vyobrazeno i u stromu na levé straně, který opět přechází přes základní čáru, horizont a tyčí se až do nebe.

Tlak, síla, provedení čáry

Tah a tlak na čáru je silný, ale nerovnoměrný, velmi často se střídají směry čáry, možný projev nejistoty (Davido, 2008, s. 29). V kresbě můžeme vidět, že nebe je kresleno naposledy, tahy čáry jsou vedeny různými směry a naznačují, že autor chce mít kresbu již hotovou. Lze vidět i překreslování u slunečních paprsků malého slunce umístěného v rohu kresby. Z kresby je patrné, že autor si dal nejvíce záležet na ježkovi, u kterého nedochází příliš k překreslování.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Ježek je nakreslený ve středu papíru, což je symbolem současnosti, přítomnosti (Davido, 2008, s. 31), ale je obrácen na levou stranu, stranu, která je symbolem matky, ale i introverze (Davido, 2008, s. 31). Ježek je velký a ukotvený k zemi, znak stability, vyrovnanosti (Davido, 2008, s. 31). Kresba není kreslena příliš pečlivě, dochází k výkyvům v kreslení. V kresbě převažuje motiv křivek, což může naznačit introvertní typ temperamentu (Uždil, 1980). V kresbě jsou patrné nedostatky, ale tím, že je kresba celá vykreslena působí velmi pěkně a harmonicky. Zajímavým znakem kresby jsou stromy, které autor nechal zakořenit. Také kmeny stromů jsou oproti malé koruně více objemné což Altman (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 297) uvádí, jako typický znak v kresbách stromů. Tvar koule jako koruny stromů je typickým znakem děti v období mezi osmým a desátým

rokem (Davido, 2008, s. 42). V kresbě stromů se opakuje automatismus, totožně používané tvary (Uždil, 1980, s. 53). Martin stromy nechal zakořenit, což může být známka dobrého zařazení do sociálního a rodinného prostředí. Na kresbě je zajímavé to, že je celý papír zakreslen. Tento znak se v Martinových kresbách objevuje pravidelně. V kresbě převažuje motiv křivek. To může naznačit introvertní typ temperamentu (Uždil, 1980, s. 59).

Rozbor kresby v období od 8 let do 9 let

Kresba č. 3. Ježek.

Další kresba ježka vznikla následující rok, Martinovi je 8 let a 6 měsíců a začíná chodit do třetí třídy. Ježek je kreslen pastelkou.



Proporčnost a symetrie těla

Rozdíl roku v kresbách přinesl velký kvalitativní skok. Ježek je nakreslen z profilu a jeho obličej je polidštěn. Kresba ježka je proporční, větší tělo, malé nožky, obličej s čumákem, přibylo více detailů. Obličejová část ježka je provedena precizně, oko je zvýrazněné, dvoudimenzionální, objevuje se břicho, ježek má více bodlinek i v oblasti těla, končetiny jsou dvoudimenzionální. Odlišně jsou zobrazeny nohy ježka již v syntetickém zobrazení.

Syntetické připojování těla

Ježek je zobrazován syntetickým konstruováním těla. Syntéza je také patrná u zajíce, který je zmenšen směrem dozadu. Naopak analyticky je ještě konstruován strom, kde je vidět napojení dvoudimenzionální větve (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52)

Překrývání tvarů

V kresbě lze vidět překrývání, kdy ježek, který je v popředí překryl části kresby v pozadí (Uždil, 1980, s 50).

Zakreslení prostoru

Prostor je zakreslen celý. Je zde rozvrstvení na zem, zeleň, vodu, nebe. Objevuje se horizont a nerovnost terénu, což je patrné u zajíce, který sedí na kopečku v pozadí. V kresbě je vidět náznak stínování. Kresba je dobře zpracovaná po stránce perspektivy.

Tlak, síla, provedení čáry

Tlak a síla čáry při kresbě ježka je silný a kontrolovaný, ale nestejněměrný. Linie ježka je jasně ohraničená bez překreslování. Ve zbytku kresby je tlak na tužku spíše nestejněměrný. Z tlaku a provedení čar je patrné, že ježek je nejdůležitější část obrázku.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Kresba působí podobným dojmem jako předchozí v postavení základního motivu. Kresba, která je přiměřeně velká s motivem ve středu papíru, ukazuje na vyrovnanost autora (Davido, 2008, s. 32). Ježek je ukotven k zemi, znak stability (Davido, 2008, s. 32). V této kresbě je ježek obrácen pohledem na pravou stranu. Také větev stromu směřuje přes celou pravou stranu.

Plocha papíru je opět rozložena na části horizontálně i vertikálně, ale i zde autor kreslí více křivky, nežli přímky, což může naznačit jeho citlivost a mírnost (Davido, 2008, s. 32). V kresbě je vedle ježka také zajímavým motivem strom. Strom je široký, velký, mohutný a zapuštěný do země. Ježek je pod jeho větví schovaný. Altman (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 297) tvrdí, že velikost stromu můžeme interpretovat totožně jako velikost lidské postavy. Veliký strom signalizuje potřebu sebeprosazení se a vysoké sebevědomí. Strom je ukotvený ke spodní části papíru, kmen je široký a vychází z něj větev, která je zpracovaná dvojdimenzionální a zužuje se do špičky. Takto zpracovaný strom by se měl objevovat dle Mikuláškové (in Kucharská, Májová, 2005, s. 65) od devíti let dítěte. Strom, který je široký, naznačuje stabilitu. Také jeho umístění bychom mohli interpretovat, neboť, jak poukazuje Pulver (in Davido, 2008, s. 42), umístění na levou stranu naznačuje introverzi, sobeckost, obavy z budoucnosti, ale i vztah a připoutání k matce. V kresbě strom ježka částečně chrání, je pod ním schovaný, část větve přechází z levé strany na stranu pravou, stranu otce. Kresba působí zajímavým, jemným a harmonickým dojmem.



Rozbor kresby v 8 letech

Kresba č. 4. Strom.

Velice zajímavou kresbou je obrázek stromu. Kresba je kreslena pastelkou, vznikla, když Martinovi bylo 8 let a chodí do druhé třídy. Dle Kocha (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 295) je motiv stromu nevědomá představa o sobě samém či o vztahu a přístupu k okolnímu světu. Kresba stromu se vyvíjí totožně jako kresba lidské postavy.

Proporčnost a symetrie

Hlavním motivem kresby je strom, který je proporčně velmi dobře zpracován. Kmen i koruna stromu jsou souměrně vyvážené, kmen není předimenzován. Mezi další motivy kresby patří zvířátka, která jsou nakreslena všechna přibližně stejně velká, což neodpovídá realitě.

Syntetické připojování

Strom je znázorněn dvoudimenzionálně, kdy kmen i větve jsou zúženy, větve vychází z kmene pravidelně a souvisle. Spojení kmene s větvemi je smíšené, kmen stromu a vrchní část koruny je znázorněna synteticky, spodní a kratší větve jsou připojovány analyticky (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52). Mikulášková (in Kucharská, Májová, 2013) zastává názor, že postupné připojování částí v kresbě stromu je dominantním znakem do devíti let věku dítěte. Všechna zvířátka jsou znázorněna synteticky.

Překrývání tvarů

Překrývání lze vidět ve vyobrazení ježka, který se svým krtincem překrývá keř stojící v pozadí.

Zakreslení prostoru

Kresba je rozdělena na dvě úrovně. Život na zemi a život pod zemí. Obě tyto úrovně rozděluje základní čára, kterou tvoří tráva. Zakreslen je život pod zemí, kdy je jemnými tahy znázorněna půda, silnějšími tahy jsou vyobrazeny cestičky krtka a kořenový systém stromu. Život nad zemí je z velké části zakreslen stromem, nad stromem je vyobrazeno velké slunce a mrak.

Tlak, síla, provedení čáry

Celá kresba je kreslena s určitým záměrem, což ukazuje i nestejnětlak na tužku, což je patrné u vykreslení kořenů, hnízda, kdy je silný tlak na tužku. Naopak mírný tlak na tužku je vyvíjen ve vykreslení půdy, letícího ptáka. Z kresby je patrné, že autor má sílu i tlak na tužku pod kontrolou, tento znak lze interpretovat, jako vyrovnanost kreslíře (Davido, 2008, s. 32). To co není příliš důležité, vykreslil autor nerovnoměrně, což je zjevné u keře. V kresbě se objevuje gumování, to je znakem nízkého sebevědomí a nejistoty (Davido, 2008, s. 29). V této kresbě je důležitý námět kresby, který je velmi zajímavý.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Kresba působí vyspěle a má určitou vypovídající hodnotu. Lze se domnívat, že autor je kreativní, má velkou představivost a spojuje zrakové vnímání s vědomostmi, které v tomto věku nabyt. Velký strom signalizuje sebeprosazení se a sebevědomí (Altman in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 297). Strom je umístěn ve středu papíru, částečně je nakloněn na pravou stranu, což můžeme interpretovat jako pokrok a dobré vztahy s otcem (Davido, 2008, s. 3). Kmen stromu dle Pulvera (in Davido, 2008, s. 42) představuje stabilitu osobnosti, větve stromu ukazují, jak je jedinec otevřen okolnímu světu. Každé poškození kmene či větvi ukazuje na prožitá traumata. V této kresbě je kmen vytvarovaný a stabilní, objevuje se zde jedno výraznější poškození. Větve jsou široké a otevřené. Strom odpovídá reálnému vzhledu, čemuž napovídá i znázornění listů, což může být dle Mikulášové (in Kucharská, Májová, 2013, s. 65) pokusem o realistické znázornění podstaty stromu, jeho formálních i obsahových znaků. Při kreslení listů se objevuje princip opakování a symetrie (Uždil, 1980, s. 53).

Zajímavě řešena je spodní část kresby, kdy autor znázornil základní čáru. Dále nakreslil i spodní část stromu, kořeny, které jsou zakresleny v půdě. Mikulášová (in Kucharská, Májová, 2013, s. 64) tvrdí, že kořenový systém se v kresbách dětí objevují sporadicky, pokud strom zakoření, je to znak dobrého přizpůsobení v rodině (Davido, 2008). V půdě je také zakreslen domov krtka formou cestiček, krtek vykukuje z krtince a je vyobrazen v části, kde je tráva. Tato skutečnost může naznačit, že autor u kresby přemýšlel a záměrně vyobrazil život nad zemí i pod zemí. Život pod zemí symbolizují i žížaly, které jsou v jedné z cestiček krtka. Naopak život nad zemí symbolizují ptáci a srna. Ptáci mají hnízdo na stromě, což představuje domov (Davido, 2008, s. 45). Autorovi se povedlo i znázornění ptačí matky, která krmí ptáče. Tento znak lze interpretovat jako starost a povinnost matky. Otec pták je v letu, letí pro potravu. Autor znázorňuje realitu a také ztotožnění se skutečným životem a rozdělením rolí. Matka krmí děti, otec pracuje, shání potravu. Ptáče v hnízdě nakreslené jen tak, jak jde skutečně v hnízdě vidět, oproštěné od transparentnosti, je znakem zrakového realismu. Dalším zvířetem je krtek, který má spíše pohádkovou podobu. Zajímavým znakem u krtka je, že autor nezapomněl nakreslit nejen krtince, ale i to co je pod zemí, což nakreslil transparentně, abychom tuto skutečnost viděli. V kresbě se objevuje i srna, která byla nakreslena neplánovaně, oproti krtkovi, který překrývá keř a zároveň nepřekresluje trávu, srna ano, což znamená, že autor ji zakreslil až později, neplánovanému nakreslení napovídá i disproportionnost srny k ostatním zvířatům. Z kresby lze vnímat, že život probíhá i pod zemí. Dynamiku znázorňuje letící pták a ptačí matka, která krmí ptáče. Dle Mikulášové

(in Kucharská, Májová, 2013, s. 64) se dynamický prvek v kresbě výrazněji objevuje v období od 8 do 10 let.

Rozbor kresby v období od 9 let do 10 let

Kresba č. 5. Lyžující rodina.

Tato kresba vznikla v době, kdy je autorovi 9 let a 1 měsíc. Kresba je nakreslena tužkou a pastelkami. Námětem kresby je vzpomínka na zimní pobyt na lyžích s rodinou.



Proporčnost a symetrie těla

Postavy jsou nakresleny dvoudimenzionálně. Je zde vidět linie krk, rameno, paže (Mlčák, 1996, s. 12). Paže jsou napojeny správně v oblasti ramen. Krk je částečně zahalen šálou. Všechny postavy jsou menší, tento znak se v tomto věku objevuje běžně, spolu s profilem u postav (Šupšáková, 2013, s. 51). Proporčnost postav je symetrická. Částečně asymetricky působí postava, která se snaží zvednout země. Jsou zde nesprávně provedené ruce. Hlava postav je jen mírně větší a v obličejí jim nechybí žádné podstatné rysy. Ve tváři jsou výrazné dvoudimenzionální oči, nos, lineární pusa s červenými líčky, vlasy lze vidět jen u matky, všechny postavy mají helmy. Postavy jsou diferencované postavením, oblečením, pohlavím (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 292).

Syntetické připojování těla

Postavy jsou konstruovány synteticky (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52). V kresbě lze vidět znázornění ramen, podpaždí, klínu.

Pohyb, dějová linie kresby

V kresbě je vyobrazení lidské postavy v pohybu, při lyžování. V této kresbě lyžaři sjíždí kopec. Sám autor je vyobrazen z profilu, jak se snaží vstát po pádu na lyžích. I u ostatních lyžařů je dobře zpracován pohyb.

Perspektiva, linie

Perspektiva se v této kresbě neobjevuje. Linie a postoj postav v pohybu je zpracována správně. Z kresby a postavení lyží je patrné, že postavy sjíždí z kopce. Navíc postava, která je nakreslena nejnižší a nemá hůlky, vypadá, jakoby lyžovala v podřepu. Dynamika a pohyb postav je jasně zřetelný. Na levé straně nechybí kotva, která lyžaře přepravuje na kopec.

Tlak, síla, provedení čáry

Martin nejprve nakreslil postavy obrysem tužky. Poté je vykreslil pastelkami. Síla a tlak na tužku je rovnoměrný. U postavy sama sebe je tlak na tužku nerovnoměrný, zřejmě z důvodu komplikovanosti vyobrazení pohybu postavy. V kresbě je patrné gumování, opět nejvíce v postavě autora, což může naznačit nízké sebevědomí a nejistotu autora (Davidov, 2008, s. 29). Také skutečnost, že sám sebe autor vykreslil při pádu, může naznačovat jeho nižší sebevědomí. Na můj dotaz, proč sebe takto znázornil, mi odpověděl, že padal nejvíce

z rodiny. V kresbě jsou zastoupeny křivky i přímky a úhly, tento znak může ukazovat na vyrovnanost autora (Davido, 2008, s. 32).

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Celý námět kresby je situován do středu papíru, což značí současnost, přítomnost (Davido, 2008, s. 31). Kresba je vyobrazením skutečného zážitku autora kresby. Velikost postav odpovídá skutečnosti, postava matky i otce je přibližně stejná, autor kresby je větší než nejmladší člen rodiny, který je také nakreslen nejnižší a je nejmenší. Nejprve autor kresby nakreslil matku, která je nejpečlivěji znázorněna, poté kreslil sebe, přičemž svoji postavu rozmýšlel a kreslil nejdéle. Dále nakreslil mladšího bratra. Tyto tři postavy jsou si v kresbě blízké a pravděpodobně spolu mají blízký vztah. S odstupem je nakreslen tatínek, který je kreslen poslední a je také nejméně pečlivě proveden. Pořadí a vzdálenost jsou znaky, které je potřeba v kresbách sledovat, protože tyto znaky nám mohou pomoci ukázat sympatie i potíže kreslíře (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 304). Zajímavým znakem kresby je, že postavy usmívající se maminky, tatínka a mladšího bratra hledí jiným směrem a nedívají se na postavu, která se zvedá ze sněhu. Kresba je vyobrazením skutečnosti a reality, neboť autor nakreslil postavám barevné oblečení podle skutečnosti.

Zhodnocení Martinových kreseb

Shrnutí vývojových charakteristik v kresebném projevu Martina

V kresbách Martina se objevují všechny vývojové charakteristické znaky, které byly sledovány dle odborné literatury. V praktické části jsou tyto charakteristické znaky popsány dle odborné literatury a následně v kresbách analyzovány. Charakteristické znaky, které byly v případové studii sledovány chronologicky, přirozeně přibývají s věkem Martina.

V kresbách Martin znázorňuje postavy dvoudimenzionálně. Proporčnost postav se v průběhu času také zlepšuje, což je patrné na kresbách ježků, které vznikly během jednoho roku. Přibylo více detailů, které jsou zpracovány pečlivěji. Z analytického připojování části těl přechází Martin v kresbách plynule k syntetickému konstruování těla či stromu.

V Martinových kresbách se velice často objevuje zakreslení prostoru, papír rozděluje na různé úrovně a rozlišení, kterými tvoří obrazovou scénu kresby, s čímž také souvisí zmenšování figur, objevuje se i horizont, perspektiva. Zakreslení prostoru papíru je jeho nejcharakterističtější znakem, který jej provází celým sledovaným obdobím. Dalším znakem jeho kreseb je ukotvení postav do střední linie papíru.

Kolem osmého roku dítě začíná kreslit postavy z profilu a spolu s tímto znakem postavy zmenšuje (Šupšáková, 2013, s 51). I tento znak se v kresbách Martina objevil. První kresba postavy z profilu se objevila již v předškolním věku, která není proporčně správně. Další kresbu z profilu společně se zmenšením postav nakreslil v 7 letech a 10 měsících, viz. Přílohy. To ukazuje, že v této oblasti je jeho kresba na vyšší úrovni. Také jeho ztvárnění perspektivy již před osmým rokem naznačuje, že kresba je pravděpodobně na vyšší úrovni, neboť Mlčák (1996, s.12) se zmiňuje o perspektivě v kresbě dítěte v období mezi devátým a jedenáctým rokem dítěte. Naopak Uždil (1980, s. 50) publikuje perspektivní znázornění již kolem sedmého roku. V určitých znacích v kresbě č. 4 bych se mohla domnívat, že autor dobře vnímá tvary, linie, kresba opět vyobrazuje určitý námět, děj. V kresbě stromu se objevují opětovně kořeny, které jsou vyobrazeny i v druhé kresbě. Martin vykresluje i život pod zemí, to ukazuje na Martinovu vnímavost a dobrý pozorovací talent. Při kreslení postav v kresbě č. 5 je dodržena linie krk, rameno, paže (Mlčák, 1996, s. 12). Také je zde spojení profilové kresby s kresbou v pohybu, je naznačen pohyb rukou i nohou, všechny tyto znaky jsou shodné s vývojovým stádiem dle Mlčáka (1996). V kresbách se střídá období, kdy Martin používá barvy s obdobím, kdy preferuje méně barev. Barvy používá vědomě, podle skutečnosti. Nyní je Martin ve fázi zrakového realismu, který by měl přicházet dle Piageta,

Inhelderové (2010) okolo osmého a devátého roku dítěte. První znaky znakového realismu se u Martina objevovaly již před osmým rokem.

Shrnutí znaků temperamentového ladění u Martina

Znaky, které mohou naznačit temperamentové ladění dítěte, nám naznačí již provedení čáry, kterou dítě kreslí s různým tlakem na tužku. Dítě také může ve svých kresbách preferovat různé úhly, přímky, křivky. Tyto znaky nám mohou také pomoci se zařazením dítěte, zda je spíše introvertní či extravertní. Některé děti mohou také inklinovat k různým stranám papíru, což lze také hodnotit. Temperamentové ladění může také ukázat velikost, umístění postavy v papíře, celkový dojem z kresby, provedení kresby.

Znakem temperamentového ladění, které lze v kresbách Martina hodnotit, je jeho různá síla a tlak na tužku, které se projevuje více na začátku mladšího školního věku. Kolem osmého roku se síla tlaku na tužku vyrovnává. V kresbě nejsou patrné velké výkyvy v tlaku na tužku. Směr tahu tužky je různě veden a opakuje se ve všech kresbách. Tyto znaky ukazují na jeho částečnou nevyrovnanost, nejistotu a pravděpodobně nižší sebevědomí. Pro jeho kresby je typickým a opakujícím se znakem gumování, což je také znak nejistoty. Na vyrovnanost, stabilitu a sebevědomí ukazuje velikost postav, stromů v kresbách a také středové umístění při spodním okraji papíru. Z kreseb jej lze spíše zařadit k typům introvertním tím, že je pro něj důležitý námět, děj, náměty se neopakují. Z rozvržení plochy papíru nelze určit, zda preferuje levou stranu či stranu pravou. Jeho kresby jsou spíše nakresleny ve středu papíru, to je znak vyrovnanosti a stability. V kresbách převažují křivky, což ukazuje na Martinovu citlivost a mírnost a také spíše na introverzi. Z kreseb stromů, které jsou zakořeněny, lze odvodit, že Martin je dobře adaptován v rodinném prostředí. Pokud si Martin zvolí námět, tak kresbu vždy dokončí, to ukazuje na jeho trpělivost a stabilitu.

Shrnutí kresebného projevu Martina

Martinovi kresby jsou plné zvířat, stromů, ale i zvířecích rodin. Jen v několika kresbách se objevují lidské postavy. Sám autor kreseb říká, že mu nejdou kreslit lidské postavy, proto raději kreslí zvířata. Z kreseb je patrné, že je pro autora důležitý námět, dějová linka. Než začne kreslit, přemýšlí o zpracování námětu. Do svých kreseb promítá své oblíbené

koníčky a aktivity. Náměty kreseb jsou v průběhu let různé a příliš často se neopakují. Martinovi kresby působí velice harmonicky, pěkně, zajímavě a vesele. V kresbách se objevuje děj, pohyb a dynamika, má velmi dobře zpracovanou obrazovou scénu.

Závěr šetření

Z kreseb Martina vnímám, že velmi rád kreslí. Jeho kresby jsou povedené a působí harmonicky. V celém sledovaném období jeho kresebného projevu byly zaznamenány všechny charakteristické znaky kresby dítěte mladšího školního věku. Jeho kresebný vývoj je z mého pohledu vyspělý a na vyšší úrovni. Z kreseb usuzuji na jeho dobré zrakové vnímání a pozorovací talent, který směřuje k zobrazení určitého děje nebo situace ze života. Z kreseb vnímám, že je kreativní, kreslení jej baví i v tomto věku, přestože přichází období, kdy děti upouští od spontánního kreslení.

Pokud bych měla hodnotit Martinův temperament, tak z kreseb je patrné, že je nejistý a ve svých náladách částečně nevyrovnaný. Je vnímavý, trpělivý a ve vztahu k okolí stabilní. Taktéž se dobře přizpůsobuje v rodině. Je citlivý, mírný a spíše introvertně založený.

Widlöcher (in Cognet, 2013, s. 35) rozděluje děti na dvě skupiny. Děti racionální, u nichž kresba převažuje nad barvou, barva v jejich kresbách zkrášluje. Postava, stavba je u racionálních dětí přesná, statická a strnulá. Prostor kreseb je nedokonale zakreslen, objevují se nevyplněné plochy. Děti smyslové, které mají v oblibě v kresbě akumulovat, hromadit, využívají prostor ke kreslení, vyplňovat plochu. Jejich kresby označuje Widlöcher (in Cognet, 2013, s. 35) slovy „*Vše žije, vše se hýbe.*“ Z tohoto rozdělení by byl Martin zařazen do skupiny smyslových dětí.

5.5 Případová studie č. 2

Jméno: Iveta

Narození: 2006

Věk: 9 let, 3 měsíce

Osobní anamnéza: Těhotenství matky bylo v pořádku, porod proběhl přirozeně a Iveta se narodila v termínu. Matka Ivetu kojila 13 měsíců. Iveta začala sedět v 6 měsících. Chodit začala týden před prvními narozeninami, kdy chodila týden, poté onemocněla, zeslábla a opět začala chodit až po třech týdnech. Mluvit začala ve 2 letech a 6 měsících, ve třech letech měla správnou výslovnost, vyslovovala i hlásky r a ř. Iveta je od raného věku klidné a vyrovnané dítě, s kterým matka běžně udělala všechny domácí práce, aniž by se Iveta dožadovala její pozornosti. Dle slov matky „*já jsem vařila a Iveta si hrála vedle mě s pokličkami a vařečkami*“. V průběhu dětství prodělala běžné nemoci, v 5 letech a 7 měsících ji byly odstraněny nosní mandle, neboť bývala často nemocná. Po odstranění mandlí se její zdravotní stav velmi zlepšil.

Rodinná anamnéza: Iveta se narodila nesezdaným partnerům. Matka je cizinka, která do ČR přišla za prací z bývalého SSSR. Matka má nedostudovanou vysokou školu, otec se vyučil zedníkem. Nyní je matka na mateřské dovolené se synem, který se narodil do svazku s nynějším manželem. Oba rodiče Ivety i otčím jsou kuřáci. Rodina žila v době narození Ivety v rodinném domě, který patřil tetě tatínka. Otec Ivety je mladší o 4 roky než matka Ivety. V Ivetiných třech letech se partneři rozcházejí, neboť Ivetin tatínek navázal vztah s výrazně mladší partnerkou, s kterou má další dceru. Partnerka s ním, ale již také nežije. Ivetina matka se stěhuje do obecního bytu, matka pracuje nejdříve v zemědělství, poté v továrně, otec přispívá na dceru nepravidelně, dochází k hádkám a výhrůžkám mezi partnery, alimenty jsou vymáhány exekučně, otec pracuje příležitostně a i nyní má problémy platit alimenty a s matkou jsou jejich vztahy napjaté. Otec se s dcerou stýká, Iveta má tatínka ráda, nejčastěji se vídají u jeho rodičů, kde bydlí i Ivetin tatínek. Iveta prarodiče často navštěvuje, má je velmi ráda. Matka Ivetě v častém styku s prarodiči nebrání, chce, aby si Iveta udržovala vztahy s otcem i prarodiči. Také blízkost bydlení obou rodin přispívá k častým návštěvám, neboť obě rodiny bydlí ve stejné obci, jen pár ulic od sebe. Ve 4 letech Ivety navazuje matka vztah s nynějším partnerem, který se stal i jejím manželem. Nejprve společně žijí v bytě, později si kupují starší rodinný dům, který společně opravili a již dva roky v domě společně bydlí.

V domě má Iveta vlastní pokoj, za domem je zahrada, která je ve fázi úprav. S matkou má Iveta vztah pěkný, i přestože je matka na Ivetu přísná, mají se velmi rády. Matka oceňuje, že jí Iveta pomáhá s bratrem, dle matky je Iveta spolehlivá a samostatná. S otčímem má Iveta vztah od začátku komplikovanější, Iveta na otčima žárčila, chtěla matku jen pro sebe. Iveta chtěla, aby se maminka s tatínkem vrátili k sobě. Ani později se situace nezlepšila, otčím je na Ivetu přísnější, Iveta jej respektuje, neodporuje mu a přizpůsobuje se jeho požadavkům. Otčímovy výtky bývají zpravidla kvůli nepořádku v pokoji či učením. Po několika letech se do manželství se narodil syn. Nyní jsou bratrovi necelé 3 roky. Iveta má malého bratra ráda, pomáhá matce s hlídáním, hraje si s ním a nečiní jí potíže trávit čas s malým bratrem. Přesto má matka pocit, že Iveta na bratra žárčí, někdy mu tajně něco vezme, nedovolí bratrovi půjčit si něco, co je jen její, někdy mu něco schová, zlobí ho. Matka s dětmi tráví většinu volného času, chodí na procházky na dětské hřiště, na výlety příliš nejezdí, protože jejich finanční situace jim to nedovoluje. Manžel matky tráví volný čas úpravami domu a zahrady, společně rodina netráví příliš času.

Sociální anamnéza: Pravidelně začala Iveta navštěvovat školku v necelých čtyřech letech, ale v prvním roce bývala často nemocná. Ve školce Iveta neměla žádné potíže, do školky chodila velmi ráda. Nástup do školy byl pro Ivetu náročný, v hodinách nevyrušuje, ale nedává pozor, často je zasněná, nevnímá. I nyní do školy nechodí Iveta ráda, nebaví ji učit se. Chodí do třetí třídy. Ve škole působí spíše nenápadně a v hodinách se neprojevuje. Při výuce často nedává pozor, málokdy je aktivní, spíše poslouchá, velmi často zapomíná pomůcky učebnice, úkoly. Patří k průměrným žákyním. Vůbec ji netrápí špatné známky, a kdyby ji matka nenutila se učit, měla by známky podprůměrné. O přestávkách je aktivní, povídá si s kamarády, hraje si ráda v kolektivu dětí. Největším potíže s Ivetou z pohledu matky je Ivetina lhostejnost ke školním povinnostem, Iveta se nechce učit, často matce lže o špatných známkách, nechce se jí psát úkoly a matka denně musí dohlížet na její psaní úloh a přípravu do školy, která trvá i několik hodin. Její flegmaticnost matku rozčiluje, nejvíce konfliktů v rodině vzniká právě Ivetiným laxním přístupem k povinnostem. Často si zapomene zapsat úlohy a poté matka shání informace u jejích kamarádek.

Mezi dětmi nemá konflikty, velice dobře se začleňuje, je společenská a komunikativní. Má několik kamarádek a ráda se kamarádí i s chlapci. Je velmi pohyblivá, mrštná a sportování ji baví, dochází do sportovního kroužku. Chodí i do školní družiny, kde se dobře začleňuje, ráda hraje společenské a kolektivní hry, při aktivitách je velmi aktivní, nečiní jí problém si hrát i s menšími dětmi. Je společenská, veselá, vyrovnaná, není afektovaná. Iveta také velmi

ráda tráví volný čas s kamarády venku nebo na dvoře. Často chodí ke kamarádce. Ráda jezdí na kole, na in-line bruslích. Pokud je tedy hezké počasí, nejraději je na čerstvém vzduchu. Velmi často si venku hraje s bratrem, na pískovišti a s míčem. Doma si nejraději hraje s panenkami a stavebnicemi. Nerada kreslí, což se s věkem stupňuje. Také velmi nerada uklízí svůj pokoj, dle matky nevidí nepořádek a matka jí musí vždy konkrétně ukázat, co má uklidit.

Kresby Ivety

Hlavním námětem kreseb Ivety jsou lidské postavy, Iveta převážně kreslí svoji nejbližší rodinu. Námět rodiny, princezen se objevoval i v předškolním věku, kdy Iveta kreslila mnohem častěji nežli nyní. V kresbách se objevuje s maminkou, bratříčkem a někdy s otčímem. Z těchto kreseb lze vnímat vztahy v rodině. Často se v kresbách objevuje i dům, který také patří k motivům oblíbeným u dětí. Dům má svoji symboliku – rodinné zázemí, jistotu, teplo (Davido, 2008). Stejně jako postava, strom i dům se vyvíjí s věkem dítěte (Davido, 2008). Iveta nekreslí ráda, některé její kresby vznikají více dní, několik kreseb není dokončeno. S věkem její zájem o kresbu mizí.

Rozbor kresby v období od 6 let do 7 let

Kresba č. 1. Rodina doma.

Kresba vznikla v 6 letech a 7 měsících. Iveta dochází do první třídy. Kresba je nakreslena tužkou a pastelkami. Námětem kresby je rodina autorky.



Zdvojené končetiny

Horní i dolní končetiny jsou nakresleny dvoudimenzionálně. Objevuje se automatismus, kdy hlavním znakem je opakující se naučené tvary (Uždil, 1980, s. 53). V této kresbě lze automatismus pozorovat u dolních končetin a také v použití vertikálních přímků v oblečení postav.

Proporčnost postavy

Proporčnost postav ještě není zcela v souladu. Postava maminky vypadá nejvíce souměrně, naopak postava strýce je více disproporční, ve spodní části výkresu je v postýlce miminko, které je velmi malé a nakresleno přes modrý podklad. Iveta části postavy člení správně, paže jsou nasazeny k trupu v oblasti ramen. U všech postav je totožně vykreslen obličej, kde nechybí žádné podstatné detaily. Pusa je vykreslena lineárně, nos je nakreslen v pravém úhlu, oči jsou vyobrazeny dvoudimenzionálně. Postavám je vykreslen částečně sbíhající se krk. Vlasy a oblečení je rozlišeno na ženské a mužské. Ženské postavy mají účes. Všem postavám chybí uši. Tento znak lze hodnotit jako neschopnost komunikace ve vztazích s okolím (Davido, 2008, s. 54). Postavy mají více prstů než ve skutečnosti. Postavy jsou diferencované pohlavím, oblečením i blízkostí (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 303-304).

Připojování částí těla

Znázornění lidské postavy je analytické, tedy postupné připojování a navazování částí těla k sobě (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

Zakreslení prostoru

Kresba řeší zobrazení vnitřního prostoru a zároveň i vnějšího prostoru. V kresbě lze vidět část střechy, která ukazuje vnější prostor. Vnitřní prostor je znázorněn místností s postavami, hodinami, televizí a postýlkou. Celý vnitřní prostor je znakem transparence (Uždil, 1980, s. 42). V prostoru kresby se objevuje více pohledů na předměty, bokorys, půdorys. V kresbě není vyobrazena základní čára, postavy jsou umístěny při spodním okraji.

Tlak, síla, provedení čáry

U kresby se liší tlak i síla na tužku. Maminka je nakreslena silným rovnoměrným tlakem, který má až na drobné překreslení autorka pod kontrolou. Čáry, jejichž tlak má dítě pod kontrolou ukazuje na vyrovnanost a stabilitu (Davido, 2008, s. 29). Slabším tlakem autorka kreslila otčíma, u něhož se také objevuje nejvíce překreslování. Autorka má s osobou otčíma pravděpodobně potíže. Otčím je také nejméně pečlivě proveden. Směr čáry je u postav totožný, nemění se, což také ukazuje na stabilitu a vyrovnanost. V kresbě převažují přímký a úhly, což je znakem extrovertních a realistických dětí (Davido, 2008, s. 32). I větší použití barev ukazuje na extraverci. Také postavu sama sebe umístila do středu, středové umístění je dle Nováka (2004, s. 12) je znakem extraverte.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Kresba je rovnoměrně rozčleněna. Na levé straně je nakreslená maminka, která je stejně velká jako strýc Ivety. Maminka je nakreslena nejpečlivěji, jediná má vykreslený obličej. Postava Ivety je velmi malá a neodpovídá skutečnosti. Malé postavy mohou ukazovat na bezvýznamnost, úzkost, malost (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 289). Velmi malá postava Ivety může být znak regrese. Tento znak se objevuje u dětí, které se hůře sžívají s narozením sourozence (Davido, 2008, s. 65). V této kresbě je malá postava autorky pravděpodobně znakem regrese, protože v rozhovoru matka hovořila o žárlivosti Ivety k mladšímu bratrovi, zároveň může mít pocit bezvýznamnosti, protože všechna pozornost je směřována k bratrovi. Miminko v postýlce je nakresleno v rohu postýlky a je zcela malinké, jakoby ani nemělo být nakresleno, čemuž napovídá i skutečnost, že bylo dokresleno až na modrý podklad postýlky, což lze také interpretovat jako Ivetinu žárlivost vůči bratrovi. Iveta je nakreslena u matky a zcela se s ní identifikuje, dotýká se jí rukou i její zrak směřuje k jejímu obličej, taktéž se společně s maminkou ztotožňuje i oblečení, které má u obou postav stejné barvy (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 304). Tyto znaky ukazují na citové pouto autorky k matce. Otčím je částečně písmeny ohraničen od Ivety, maminky a miminka, Iveta jeho hodnotu také snížila tím, že jej překreslila, tyto znaky ukazují na možné problémy ve vztahu k jeho osobě. Taktéž jeho postava je nakreslena nedbale, je zde více překreslováno. Iveta stejné barvy jako oblečení otčíma, použila i u kresby miminka, čímž také mohla diferencovat ženské pohlaví od mužského, neboť miminko v postýlce je chlapeček. Kresbou stejného oblečení u strýce a miminka mohla také naznačit

strýcův vztah k synovi. Z této kresby lze vnímat určitý děj, námět. Kresba působí harmonickým a příjemným dojmem.

Rozbor kresby v období od 7 let do 8 let

Kresba č. 2. Nejlepší kamarádka.

Kresba vznikla v 7 letech a 8 měsících. Ke vzniku kresby použila Iveta fixy a pastelky. Iveta chodí do druhé třídy. Námětem kresby je Ivetina velká kamarádka.



Proporčnost postavy a detaily v kresbě

Postava je nakreslena proporčně správně. Usmívající se postava má v obličeji oči, nos nakreslený v pravém úhlu, pusa je zdvojená, vlasy jsou nakresleny, jakoby se vlnily, což odpovídá skutečnosti. Barva vlasů neodpovídá realitě. Velikost hlavy je mírně disproporční k horní části těla. Hlava je napojena na dvoudimenzionální krk. Paže jsou správně napojeny v oblasti ramen. V pase je napojena velká sukně, z které vystupují nohy a boty. Celá postava

je vykreslena velmi pečlivě. I v této kresbě má postava na levé ruce více prstů, než by měla mít, postavě také chybí uši. Tyto znaky se v kresbách objevují pravidelně a ukazují na komunikační potíže (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 291).

Připojování těla

Postava je kreslena dvoudimenzionálně a části těl jsou připojeny kombinací analytického a syntetického konstruování částí těla (Novotná in Kuchařská, Májová, 2005, s. 52). Analytické připojování je patrné v připojení hlavy, krku, trupu. Syntetické konstruování lze vidět v oblasti připojení paží a ramen k trupu. V kresbě je vykresleno podpaží, což je znakem syntetického konstruování těla (Novotná in Kuchařská, Májová, 2005, s. 52).

Zakreslení prostoru

Prostor je tvořen základní čarou, trávou, ke které je postava ukotvena. V trávě se objevují květiny, které jsou zakořeněné. V znázornění květin a trávy se objevuje automatismus (Uždil, 1980, s. 53). Totožně nakreslené květy se objevují i v Ivetiných kresbách ze třetí třídy. Jsou znázorněny mraky a slunce s paprsky. Plocha papíru je zaplněna jen částečně. Z kresby lze vnímat rytmus, opakování a symetrii (Uždil, 1980, s. 53), kdy autorka rozčleňuje plochu papíru rovnoměrně: tři květy, proporční postava, další tři květy.

Překrývání tvarů

V kresbě se tento znak neobjevuje.

Tlak, síla, provedení čáry

Postava kamarádky je vykreslena silným rovnoměrným tlakem. Čáry, jejichž tlak má Iveta pod kontrolou, ukazují na vyrovnanost a stabilitu (Davido, 2008, s. 29). Směr čáry je veden stejným směrem. V kresbě není překreslováno, postava je nakreslena a vykreslena velmi pečlivě, což ukazuje na sympatie Ivety ke kamarádce. Také její zdobené šaty napovídají, že Iveta má ke kamarádce vřelý vztah. Ke kresbě Iveta použila větší barevnou škálu, což ukazuje na extravertní ladění. V kresbě jsou zastoupeny křivky i přímky.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Postava je umístěna ve středu papíru a je ukotvena k zemi, znak stability a vyrovnanosti (Davido, 2008, s. 32). Postava je menší, ale Iveta všechny své postavy kreslí spíše menší velikosti. K postavě kamarádky autorka připsala do kolečka její jméno. V kresbě

se objevuje slunce, které symbolizuje mužský element a naznačuje vztah k otci (Davido, 2008, s. 45). Slunce je v kresbě veselé, usmívající se, což může ukazovat na dobré vztahy k otci. Celá kresba je zpracovaná pečlivě, a dá se předpokládat, že autorka má kamarádku velmi ráda. Kresba působí mile a harmonicky.

Rozbor kresby v období od 8 let do 9 let

Kresba č. 3. Bratr, maminka a já.

Kresba vznikla v 8 letech a 7 měsících. Kresba je nakreslena tužkou, pastelkami, fixou a temperou. Iveta začíná chodit do třetí třídy. Námětem kresby je Ivetina rodina, kde chybí manžel maminky.



Proporčnost a symetrie těla

U postav je dodržena linie, kdy dítě kreslí současně krk ramena a paži (Mlčák, 1996, s. 12). Proporčnost těl je asymetrická, hlavně v délce horních končetin. Také hlava postavy matky je neúměrně disproporční ke zbytku těla, tento znak může být signálem špatné adaptace, nevyrovnanosti a emočních problémů (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 290). Hlavu ženských postav zdobí velký účes, který zvětšuje již tak velkou hlavu ženských postav. Paže jsou napojeny správně v oblasti ramen. Postavy jsou menší, ale v tomto věku se dle Šupšákové (2013) zmenšené postavy objevují. V obličejích postav se objevují všechny podstatné znaky. U postavy matky není správný počet prstů na ruce a všem postavám chybí uši, což je znakem nízké schopnosti komunikace (Vágnerová in

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 291). Postavy jsou rozlišené pohlavím, oblečením, velikostí (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 303-304).

Syntetické připojování těla

Postavy jsou kresleny synteticky i analyticky. Analyticky je konstruována částečně postava maminky, která má připojenou hlavu ke krku a i k trupu. U dětí ke spojování části těl dochází plynule, beze švů, čar, vznikají ramena, klín (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

Překrývání tvarů

V kresbách Ivety se překrývání tvarů neobjevuje. V kresbě se neobjevuje horizont, zmenšování.

Zakreslení prostoru

V kresbě je prostor zakreslen základní čarou, kterou je tráva, postavy jsou ukotveny na této čáře. V kresbě je prostor vykreslen plošně mraky, které působí nedokončeně. Objevuje se slunce, které je velké s širokými paprsky.

Tlak, síla, provedení čáry

Iveta nejdříve použila tužku a znázornila postavy obrysově. Poté postavy vymalovala. Nesilnější tlak na tužku je vidět u kresby maminky, která je nakreslena silným a rychlým a dynamickým tahem. Nejintenzivnější je v oblasti účesu, který je původně nakreslen jinou barvou a následně je překreslen tužkou. Jemnější čáry lze vidět na postavách sourozenců, kde je tlak i síla kontrolovaná. V kresbě je gumováno, objevuje se překreslování nejvíce u kresby maminky, kdy autorka pravděpodobně neměla sílu i tlak na tužku pod kontrolou. Tyto znaky lze interpretovat jako projev neklidu, nejistoty a úzkosti (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 292). V kresbě se objevují křivky i přímky. Tento znak je projevem dětí, které mají impulzivitu pod kontrolou (Davidov, 2008, s. 32).

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Velikost postav odpovídá skutečnosti částečně, největší je matka, na pravé straně stojící Iveta, která je v poměru k matce správně nakreslená. Na levé straně stojí bratr, který je ve skutečnosti mnohem menší. Matka je kreslena ve středu papíru, což symbolizuje přítomnost. Levá strana je stranou matky, symbolizuje minulost a vztah s matkou (Davido, 2008, s. 31). Na levé straně je nakreslen bratr, tento znak lze interpretovat jako vztah k matce. Na pravé straně stojí autorka kresby, pravá strana symbolizuje budoucnost, extraverci, autoritu a vztah k otci (Davido, 2008, s. 31). V této kresbě lze postavení autorky hodnotit, jako extraverci a vztah k otci, přesto je postavení v této kresbě netypické, protože ve většině kreseb Iveta postavu sama sebe kreslí v levé části, což by spíše naznačovalo vztahy s matkou.

V kresbě jsou postavy nakresleny ve spodní části papíru, což může značit stabilitu autorky kresby (Davido, 2008, s. 32). V kresbě je největší matka, která má významnou roli v životě autorky i tím, že stojí ve středu kresby. Matčina postava má velkou hlavu, to může ukazovat na emoční problémy a komunikační potíže (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 290). Postava matky má také špatný počet prstů na ruku, tímto znakem může Iveta částečně matce snižovat hodnotu (Davido, 2008, s. 62). Neboť sobě i bratrovi nakreslila správný počet prstů. Citovou vazbu ukazuje matčin pohled, který směřuje k Ivetě a i autorka se s úsměvem dívá na maminku. Iveta nakreslila matku po bratrovi. Bratr je v kresbě nakreslen větší, což neodpovídá skutečnosti. Také jeho paže jsou dlouhé a i paže autorky jsou velmi disproporční, což může ukazovat na agresivitu, která je potlačována (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 291). V kresbě je bratrovi připisovaná významnější role i tím, že jej autorka nakreslila jako prvního, dle Vágnerové (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 292) pořadí a velikost postav vyjadřuje vztah a význam autora kresby k postavě. Sama sebe nakreslila jako poslední. Postavy sourozenců jsou ve stejné vzdálenosti k matce. V kresbě je zcela vynechán strýc, partner matky. V různých kresbách jej Iveta několikrát nenakreslila s odpovědí, že strýc s nimi na procházky nechodí nebo strýce Iveta nakreslila na druhé straně papíru. Tento opakující se znak, ukazuje na možné problematické vztahy autorky kresby ve vztahu k strýci.

V kresbě je velmi důležitým symbolem slunce, které je symbolem mužského faktoru otce a velmi často se v kresbách dětí objevuje. Dle Davido (2008, s. 45) dítě s dobrými vztahy s otcem, kreslí slunce zářivé s paprsky. V této kresbě má polidštěné slunce nakresleno hodně detailů, má velké oči, obočí, mohutný nos, červená líčka, velká otevřená smějící se ústa se

zuby, které jsou začerněné. Slunce má více detailů nežli postavy. Slunce přestože je velké a zářivé působí přísně až agresivně. Otázkou zůstává, zda slunce představuje vlastního otce či představuje strýce, který podle Ivety není nakreslen, protože s nimi nechodí na procházku.

Postavy v kresbě jsou ztuhlé, ale s úsměvem ve tváři. Slunce v kresbě působí agresivně. Dojem z kresby hodně ovlivňuje slunce, a, přestože se postavy smějí, celá kresba je zvláštní, což podtrhují i jakoby široké nedokončené plující mraky.

Rozbor kresby v období od 9 let do 10 let

Kresba č. 4. Rodina.

Poslední kresba vznikla v 9 letech a 2 měsících. Kresba je nakreslená fixem. Námětem kresby je Ivetina rodina.



Proporčnost a symetrie těla

Postavy jsou kresleny dvoudimenzionálně (Uždil, 1980, s. 28). Postavy jsou disproporční, přičemž mají velké hlavy a velmi úzká těla. Také krk postav, který je širší než trup je disproporční ke zbytku těla postav a je vyobrazen jako obdélník. Postavy jsou tvarovány linií krk, ramena, paže (Mlčák, 1996, s. 12). Paže jsou napojené správně v oblasti ramen. Nohy se mírně sbíhají v rozkroku, tento znak se podle Mlčáka (1996, s. 12) objevuje kolem osmého roku dítěte. Opět jsou postavy menší, tento znak je typický pro všechny Ivetiny kresby. Malé postavy mohou být znakem úzkosti a nevýznamnosti (Vágnerová in

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 200, s. 289). V obličejí přibývá detailů. Iveta v této kresbě kreslí odlišnou formou nos, který je u všech postav totožně vyobrazen. Jen u bratra je nos vyobrazen lineární přímkou. Také se objevuje u úst oblouček, který zvýrazňuje lineární úsměv, což je detail, který se objevil v kresbě poprvé. Oči jsou výrazné a vymalované hnědou barvou, která odpovídá barvě i ve skutečnosti. Všichni členové rodiny jsou hnědoocí. Na tuto skutečnost se Iveta ptala při kreslení maminky. Opět i v této kresbě nakreslila Iveta všem postavám různý počet prstů. Postavy jsou diferencovány velikostí a částečně blízkostí.

Syntetické připojování těla

Části těl jsou spojována plynule, bez napojování, tedy synteticky (Novotná in Kucharská, Májová, 2005, s. 52).

Pohyb, dějová linie kresby

V tomto období by se dle Mlčáka (1996, s. 12) měl v kresbách dětí objevovat pohyb, dějová linka a profil. V kresbách Ivety se zjevný pohyb zatím neobjevuje. Náznak pohybu mohou představovat odlišně otočené chodidla postav v této kresbě. Profil nebyl v žádné z kreseb Ivety zaznamenán.

Perspektiva

Perspektivní ztvárnění kresby se v kresbách Ivety neobjevuje. Kresba je vyznačená základní čarou. Další čáru představuje nebe. Nechybí slunce a v ploše papíru se také objevují mraky.

Tlak, síla, provedení čáry

Kresbu malovala Iveta nejprve obrysově oranžovým fixem. Následně každou postavu vykreslila různými barvami. Tah na fix je kontrolovaný a nedochází k překreslování a je opět veden jedním směrem. Tyto znaky ukazují na vyrovnanost (Davido, 2008, s. 29). Pokud je dítě vyrovnané a svoji impulzivitu má pod kontrolou, kombinuje v kresbách přímky s křivkami (Davido, 2008, s. 32). V této kresbě jsou zastoupeny křivky i přímky, částečně převažují přímky, což ukazuje na racionalitu dítěte.

Rozvržení, způsob zobrazení a provedení kresby

Postavy v kresbě odpovídají reálné velikosti podle skutečnosti. Kresba je rozložena na levé straně, kde jsou nakreslené děti. Levá strana je stranou matky, značí také minulost

(Davido, 2008, s. 31). V tomto případě je to pravděpodobně vztah dětí k matce. Strýc a matka stojí ve středu, střed kresby představuje současnost, přítomnost. Všichni členové jsou ukotveni k základní čáře, což ukazuje na vyrovnanost a stabilitu autora kresby (Davido, 2008, s. 32). Nejprve Iveta nakreslila na levé straně malého bratra. Bratr se podle jejich slov nepovedl. Dalšího, koho nakreslila, je ona sama. S bratrem jsou si blízcí podle natočení Ivety k mladšímu bratrovi. Blízkost také ukazuje nejmenší rozestup mezi těmito postavami. Mezi ní a bratrem je nakreslená jedna květina. Všechny květiny nakreslila autorka až po znázornění postav. Cílem květin mohlo být jen zaplnění prostoru, ale může to být určitá bariera mezi členy rodiny, která naznačuje problémy (Peterson, Hardin, 2002). Ve větší vzdálenosti je nakreslen otčím, který je natočen chodidly ke straně Ivety a bratra. Usmívající se otčím je otočen na děti. Mezi dětmi a otčímem jsou nakreslené dvě kytky. Nejdále je nakreslená maminka, která má chodidla otočená od dětí i svého manžela, jakoby se od nich odkláněla. I mezi manželi se objevily dvě květiny. V kresbě se dívá Iveta směrem k bratrovi, matka na druhou stranu. Tato skutečnost spolu s větší vzdáleností matky může ukazovat na momentální odstup Ivety od matky. Kresba vznikala v mé přítomnosti u Ivety doma. Již před kreslením maminka Ivety mluvila o vleklých potížích Ivety s učením, částečně Ivetu kritizovala. Tyto faktory mohly ovlivnit kresbu a postavení maminky. Zároveň to může být i signál potíží ve vztahu matky a dcery. V kresbě se objevuje automatismus u totožně vyobrazených květin a trávě, která je tvořená krátkými přímkami (Uždil, 1980, s. 53) Také mraky a jejich forma jsou v Ivetině provedení totožné a několik let je autorka vyobrazuje stejně. Kresba působí harmonicky, přesto mezi některými členy není vidět kontakt, blízkost, a vzájemná identifikace.

Zhodnocení Ivetiných kreseb

Shrnutí vývojových charakteristik v kresebném projevu Ivety

Ivetiny kresby se vyznačují absencí několika vývojových charakteristických znaků v jejím kresebném projevu. Všechny vývojové znaky, které by kresebný projev dítěte mladšího školního věku měl obsahovat, byly popsány v metodologii výzkumu. Následně byly kresby Ivety s těmito základními znaky srovnávány. Námětem Ivetiných kreseb je její rodina. Tento námět je v celém jejím dětském životě ústředním motivem. V několika kresbách byl zaznamenán motiv domu.

Iveta postavy kreslí celé sledované období dvoudimenzionálně. Proporčnost postav se s věkem příliš nezlepšuje, naopak v kresbě č. 1 a č. 2 jsou postavy vykreslené proporčně lépe nežli v kresbách, které vznikly později. V pozdějším věku se Ivetiny nakreslené postavy zmenšují a převažuje větší hlava, úzké tělo. Tyto znaky mohou souviset s problémy, které má Iveta s přizpůsobením v rodině. Může to také naznačit určité citové problémy ve vztazích. Zmenšené postavy jsou také typickým znakem kreseb dětí kolem osmého roku, ale v případech, kdy děti zakreslují děj, pohyb, obrazovou scénu. Tyto znaky se v kresbách Ivety zatím vůbec nevyskytují, proto usuzují, že zmenšená velikost postavy v jejích kresbách je znakem úzkosti a nejistoty.

Postavy mají většinu znaků v obličejí. Tyto obličejové znaky se také vyvíjí, nezůstávají stále totožné. V kresbách se objevuje lineární i zdvojený tvar úst. I nos se v kresbě vyvíjí. V kresbách má nos tvar pravého úhlu nebo lineární čárky, ale v poslední kresbě se nos mění do tvaru háčku. Celé sledované období Iveta kreslí zpravidla oči dvoudimenzionálně. Všechny kresby postav postrádají uši, což pravděpodobně ukazuje na její neochotu nebo neschopnost komunikovat s okolím. Také její deformace rukou, kdy kreslí pokaždé jiný počet prstů postavám, ukazují na potíže s komunikací a nejistotu. Tento znak je vzhledem k jejímu věku překvapivý. Iveta přechází v kreslení z analytického kreslení k syntetickému konstruování zcela plynule a přirozeně. Členění postavy se vyvíjí totožně s odbornou literaturou. Kolem sedmého roku je znázorněn krk, připojuje paže správně k trupu. Kolem osmého roku začíná Iveta kreslit současně krk, ramena a paže. Z kreseb lze vnímat, že je kreslila dívka, neboť kreslí účesy, zdobí oblečení, oblečení jejích postav je barevné.

Vývoj kreseb Ivety se v obrazové scéně zastavil u základní čáry. Všechny postavy, domy vždy autorka usadí na základní čáru, vůbec se neobjevuje intelektuální čára, perspektiva, horizont, a s tím související zmenšování, překreslování. Dle Uždila (1980), dítě které se naučilo a zvyklo na základní čáru, nemusí snadno překonat tuto metodu a nenaučí se využívat plochu papíru. Tím se jeho vývoj prostorového zobrazení dostatečně nevyvíjí. Lze se domnívat, že Ivetin vývoj se zastavil u základní čáry a tím je její kresebný vývoj značně zpomalen. Prostor nevykresluje plošně, ale nakreslí několik mraků, slunce a další předměty. Plošné zakreslení se objevilo jen u jedné kresby (viz. Přílohy). V kresbách není příliš znázorněn pohyb ani děj. Objevuje se automatismus, některé tvary kreslí totožně v několika kresbách. V poslední kresbě je vidět, že naznačuje pohyb různě natočenými chodidly u postav. Taktéž ani v jedné z kreseb není znázorněna postava z profilu. Pokud se podívám na její kresby jako na celek, tak její kresby vnímám jako velmi zjednodušené a strnulé.

Shrnutí znaků temperamentového ladění u Ivety

Znaky, které mohou naznačit temperamentové ladění dítěte, nám ukáže již provedení čáry, kterou dítě kreslí s různým tlakem na tužku. Dítě také může ve svých kresbách preferovat různé úhly, přímký, křivky, z čehož můžeme usoudit, zda je spíše introvertní či extravertní.

Z Ivetiných kreseb lze vnímat, jak nevědomě kreslí o vztazích v rodině, přestože o nich nechce příliš mluvit. Její kresba částečně naznačí potíže, které pravděpodobně v rodině má. Temperamentové ladění může také ukázat velikost, umístění postavy v papíře, celkový dojem z kresby, provedení, pečlivost kresby. V kresbách Ivety jsou značné výkyvy v kresbě a lze vnímat, kterou postavu v kresbě nakreslila pečlivě a kdy naopak další postavu nakreslila nejednotným tlakem a tahem.

Znaků temperamentového ladění, které můžeme v kresbách Ivety hodnotit, je více. Na stabilitu a vyrovnanost ukazuje její zpravidla rovnoměrný a kontrolovaný tlak na tužku, což naznačuje i její stále stejně vedené čáry při vykreslování postav. Na nejistotu ukazuje gumování v kresbách. Z kresby č. 1 je patrné, že pečlivost je znakem, kterým chtěla Iveta naznačit své sympatie k matce, kde zdůraznila identifikaci s ní a naopak ledabylostí a ohraničením otčímá jeho pozici snížila. V Ivetiných kresbách je důležitým znakem pořadí postav, které kreslí. V posledních kresbách rodiny, kresba viz. Přílohy a kresba č. 4, při kterých jsem byla přítomná, nakreslila vždy prvního bratra, pak sebe, což značí spojenectví a její citové pouto k bratrovi. Všechny kresby jsou umístěny ve spodní části kresby, což naznačuje stabilitu. Kresby jsou umístěné zpravidla z levé strany do středu. V kresbách se rovnoměrně objevují přímký s křivkami, to ukazuje na skutečnost, že má Iveta svoji impulzivitu pod kontrolou. Velikost postav je dalším důležitým znakem, který lze v Ivetiných kresbách hodnotit. Postavy se zmenšují s věkem Ivety. Společně se zmenšenými postavami Iveta zvětšuje hlavy, to ukazuje na úzkost, nejistotu a potíže ve vztazích s okolím. V době, kdy maminka začala s otčímem žít, Iveta postavy ohraničovala (viz. Přílohy). Navíc si v této době vymyslela fiktivního sourozence, kterého do svých kreseb promítala, čímž pravděpodobně hledala spojence.

Iveta používá ke kreslení velký počet barev, což ukazuje na její extraverci. Na extraverci ukazuje i silný tlak na tužku. Z kreseb lze odvodit, že je vyrovnaná a ve svých náladách stabilní. Na vyrovnanost a stabilitu ukazuje i znak, kterým je tah tužky vždy jen jedním směrem.

Shrnutí kresebného projevu Ivety

Kreslení Ivetu nebaví, některé kresby nedokončí, k jiným se vrací další dny. Lze se domnívat, že kresba ji nejen nebaví, ale není pro ni ani důležitá. Nyní je Iveta ve věku, kdy kreslení úplně zavrhuje. Její nejaktivnější období v kreslení byl předškolní věk. S nástupem do školy se intenzita kreslení snižuje i obsah kreseb je stále stejný, autorka jen přikresluje více detailů. Její kresby v předškolním věku jsou mnohem bohatší nežli nyní, kdy kresby působí strnule a zjednodušeně. Z kresebného materiálu, který jsem měla k dispozici je patrné, že pro Ivetu je velmi důležitá rodina, neboť tento námět se nejčastěji objevuje v celém sledovaném období

Závěr šetření

Iveta nekreslí ráda, některé její kresby vznikají více dní, několik kreseb není dokončeno. S věkem její zájem o kresbu mizí. Ivetiny kresby v předškolním věku a také v první třídě vnímám více jako popisující určitou událost nebo děj. V pozdějším věku Iveta do svých kreseb nekládá příliš ze svého já, jakoby věděla, že z kresby lze odvodit určité znaky, které nám mohou napovědět o jejich pocitech či potížích. Její kresby působí strnule, nehybně, zjednodušeně. Pokud budu hodnotit její charakteristické znaky, tak je její kresebný vývoj neodpovídá sledovaným kritériím pro mladší školní věk, což může také souviset s jejími potížemi ve škole a s přípravou do školy. Ze znaků, které vypovídají o jejím temperamentovém ladění, je patrné, že je spíše vyrovnaná a stabilní ve svých náladách a zároveň kontroluje své chování. V kresbách se také objevuje často znak nejistoty a úzkosti, hlavně ve velikosti postav, které se s přibývajícím věkem zmenšují. Z analýzy některých kreseb lze odvodit, že Iveta má potíže s přizpůsobením v rodině, hlavně s osobou otčíma. Objevuje se znak neschopnosti komunikace. Pravděpodobně s některými členy rodiny neumí nebo nemá potřebu komunikovat. Tyto informace mi potvrdila i matka. Ivetu bych hodnotila jako spíše extravertní, společenskou, která o svých nejistotách a úzkostech nechce příliš mluvit.

Podle rozdělení Widlöchera (in Cognet, 2013, s. 35) by Iveta byla vzhledem k strnulosti a statické postavě, nezakreslování plochy papíru a prázdným plochám na papíře zařazena do skupiny dětí racionálních.

Závěr

Bakalářské práce se zabývá charakteristickými vývojovými znaky v kresbě dítěte mladšího školního věku a také znaky temperamentového ladění v období mladšího školního věku. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, která je dále členěná do čtyř kapitol. První kapitola charakterizuje celé období mladšího školního věku, zejména kognitivní procesy dítěte mladšího školního věku. Druhá kapitola popisuje socializaci dítěte, zabývá se vztahy v rodině, ve školním prostředí s kamarády. Třetí kapitola charakterizuje temperament jako jednu ze složek osobnosti, také popisuje dětský temperament a základní temperamentové typy dětí. Poslední kapitola teoretické části se zabývá kresbou, zmiňuje několik autorů, kteří se věnovali psychologickému studiu dětské kresby. Dále kapitola popisuje vývojová stádia dětské kresby a vývojová stádia kresby lidské postavy. Tato část také nabízí čtenáři vhled do spojení kresby a temperamentu.

Praktická část obsahuje jednu kapitolu, která v úvodu kapitoly nastíní čtenáři cíle výzkumu. Cílem výzkumné části je analyzovat vývojové charakteristiky kresebného projevu dětí mladšího školního věku. Dílčím cílem práce je ověření skutečnosti, zda je možné z kreseb odvodit alespoň částečně temperament dítěte. Ve výzkumné části je popsána metodologie výzkumu, jaké byly zvoleny metody, které daly vzniknout případovým studiím konkrétních dětí. Výzkumná část také chronologicky a uceleně popisuje charakteristické vývojové znaky v kresbě dítěte mladšího školního věku a současně i znaky temperamentového ladění, následně byly vývojové a temperamentové znaky u dětí v kresbách sledovány a podrobeny rozboru a následné interpretaci.

Z výzkumné části vyplývá, že z kreseb lze velice dobře hodnotit charakteristické vývojové znaky kresebného projevu dětí. Při analýze vývojových znaků jsem srovnávala konkrétní dítě s informacemi z odborných knih, přičemž jsem mohla posoudit, zda je dítě ve svém kresebném projevu v daných znacích v normě či je dítě na vyšší úrovni nebo zda je vývoj v kresbě zpomalen. Také nesmím opomenout důležitou skutečnost a tím je velké množství materiálů, které jsem měla k dispozici, což mi pomohlo lépe sledovat vývojové znaky v kresbě.

Při analýze temperamentových znaků bych se bez znalostí konkrétních dětí a jejich sociálního a rodinného zázemí neobešla a nebyla by možná objektivní analýza a interpretace jejich kreseb. I přesto hodnotit znaky temperamentového ladění je velmi složité, neboť právě tyto znaky velmi ovlivňuje nálada, momentální sympatie či antipatie, citové prožívání,

prostředí, všechny tyto faktory kresbu ovlivňují. I při analýze temperamentových znaků velmi pomohlo množství materiálů, přičemž některé z opakujících se znaků v materiálech mi umožnily sledovat temperamentové znaky, které jsem následně zhodnotila.

Kresba dítěte je velmi významný a z mého pohledu důležitý prostředek k nahlédnutí do dětské duše. Dítě do kresby vkládá své emoce, nálady, postoje, prožitky, které mohou pomoci s pochopením různých psychických procesů a stavů dítěte, které se v kresbě promítají. Kresba je také vhodný prostředek ke sledování kresebného vývoje dítěte, neboť dítě v určitém období svého života kreslí pro něj typickým způsobem. Tyto charakteristické znaky mohou vychovateli či pedagogovi sloužit k zhodnocení a posouzení jeho vývoje.

Seznam použité literatury

- BLATNÝ, M. a PLHÁKOVÁ, A. 2003. *Moderní teorie temperamentu*. 1. vyd. Tišnov: sdružení SCAN, 145 s. ISBN 80-8662-05-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s, 80 s. ISBN 978-80-251-0977-9.
- COGNET, G. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1. vyd. Praha: Portál, 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČÁP, J. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- HEND, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN978-80-7367-485-4.
- JOLLEY, R. 2010. *Children and pictures: drawing and understanding*. Chichester: Wiley-Blackwel, 371s. ISBN 978-1-4051-0543-9.
- KEOGH, B. 2007. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada. 159 s. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KOTULÁN, J a kol., 2005. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 258 s. ISBN 80-210-3844-6
- KUCHARSKÁ, A. a MÁJOVÁ L. 2005. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 96 s. ISBN 80-7290-217-2.
- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 368 s. ISBN: 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z. a POKORNÁ, M. 1998. *Radosti a starosti*. 1. vyd. Jinočany: H+H, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Z. 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada, 331 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MLČÁK, Z. 1996. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 25 s. ISBN 80-86058-05-0.
- NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- NAKONEČNÝ, M. 2003. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- NOVÁK, T. 2004. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- PETERSON, L. W. a HARDIN, M. E. 2002. *Děti v tísní*. 1. vyd. Praha: Triton, 141 s. ISBN 80-7254-237-0.
- PIAGET, J. a INHELDEROVÁ, B. 2010. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- ŘÍČAN, P. 1990. *Cesta životem*. 1.vyd. Praha: Panorama, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. 1997. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 456 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
- SVOBODA, M. a KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 167 s. ISBN 978-80-7367-408-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2005. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 171 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2013. *Detský výtvarný prejav: Od čmáraníc k obrazom a ich významom*. 1 vyd. Bratislava: Dolis, 186 s. ISBN 978-80-970419-1-5.

UŽDIL, J. 1980. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 123 s. 14-583-80.

UŽDIL, J. 1988. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 463 s. 14-692-88.

VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Seznam příloh

Příloha 1: Kresby Martina

Příloha 2: Kresby Ivety

Příloha 1: Kresby Martina

Kresba č. 1 Nemocniční pokoj

Kresba vznikla v necelých 6 letech. První pokus o ztvárnění profilu, zajímavým prvkem je, že autor má vyobrazeny obě ruce, ve kterých drží hračku. Objevuje se

transparence, základní čára.

Postavy mají všechny

základní znaky v obličejí.



Kresba č. 2 Představa dovolené



Kresba vznikla v 7 letech a 10 měsících. Autor osobitě zpracoval téma. V kresbě je zajímavá vícepohledovost. Taktéž je v kresbě vidět děj, velice pěkně je vyobrazen pohyb postav. Objevuje se profil a zmenšování postav. V kresbě se autor snažil o vykreslení věčnosti obrazu, což Uždil

(1980) uvádí jako shodu mezi obrazem a realitou, skutečností.

Kresba č. 3 Perspektiva

Kresba vznikla v době, kdy měl Martin 8 let a 4 měsíce. Autor se snaží realisticky znázornit sloupy elektrického vedení, dráty, které jsou mezi sloupy napnuté. Kresba je rozdělena na několik úrovní, které autor rozlišil barvou a tvoří horizont. Hlavním znakem kresby jsou sloupy, kdy se Martin snaží o perspektivní vykreslení sbíhajících se drátů el.



vedení. Sloupy, který je vyobrazen celý nechybí žádné detaily, navíc se Martin snažil nakreslit i stín sloupu. Tato kresba má znaky zrakového realismu, je zachyceno, jen to co lze vidět, navíc při kresbě domu v dálce kreslil dům z určité perspektivy a zároveň je adekvátně menší k velikosti sloupu.

Kresba č. 4 Zvířátka



Kresba vznikla v 9 letech a 2 měsících autora. Námětem jsou oblíbená zvířátka. Kresba je určena do místní knihovny pro paní knihovnici. Kresba je plně zakreslená, objevuje rozdělení kresby na úrovně, také je zde patrný horizont. Vtipně autor začlenil psané slovo na krk žirafy.

Příloha 2: Kresby Ivety

Kresba č. 1 a č. 2

Obě kresby vznikly v rozmezí 1 měsíce. Ivetě je v té době necelých 5 let. Kresby mají stejný námět, což je její rodina. Na obrázcích se objevuje dům (panelák), ve kterém Iveta s matkou žije. V kresbách je nakreslena maminka, mamčin nový partner, Iveta a její vymyšlený sourozenec, kterého si moc přála. Menší dům, který je ve středu, má několik překreslených oken, chybí dveře, což může být náznak nezdaru (Davido, 2008). Na levé straně jsou vykresleni maminka a nový partner. Postavy maminky a partnera jsou si blízké,



nahýbají se k sobě, usmívají se. Iveta vnímá nový citový vztah maminky, když kreslí tyto dvě postavy u sebe, od Ivety jsou odděleni domem. Na pravé straně je nakreslena Iveta, která vypadá, že pláče, vedle ní je nakreslené malé miminko, vymyšlený

sourozenec, Iveta může mít pocit osamělosti a izolace ((Peterson, Hardin, 2002). Iveta se snaží jakoby identifikovat s malým miminkem, sourozencem, které by si moc přála mít. Na osamělost a nejistotu navíc ukazuje i bariera mezi ní a maminkou a novým partnerem. Blízkost a spojitost mezi Ivetou a maminkou ukazuje stejně barevné oblečení. Nový partner je od Ivety nejdál, což může být znakem odmítání a odstupu (Peterson, Hardin, 2002).

Další kresba se stejným námětem ukazuje jiné rozložení. Tentokrát je Iveta společně s maminkou na pravé straně, strýc je na straně levé společně s vymyšlenými sourozenci. V této kresbě je miminko ženského pohlaví i mužského pohlaví. Opět se objevuje ohraničení, bariera. Kresb s touto tematikou nakreslila Iveta v této době několik. V kresbách různě



měníla postavení postav. Jakoby nevěděla ke komu patří, v kresbách nechybí sourozenec, kterého by si moc přála a který by pravděpodobně byl jejím spojencem.

Kresba č. 3 Dům



Kresba vznikla v 6 letech Ivety. Kresba je velice pěkně provedená. Je vyobrazen velký dům s mnoha okny. Velice zajímavé je zobrazení krabice, ze které vyskočila kočka, zpracování je velice vyspělé. Postava má již nakreslené dvoudimenzionální končetiny, kočka má končetiny nakresleny

nitkovitě. Z kresby lze vnímat určitý námět, děj, který se v pozdějších letech v kresbách nevyškytoval. I zakreslení prostoru je více propracované. Objevuje se vyplňování prázdného prostoru, který se dle Davido (2008, s. 40) objevuje zcela běžně v kresbách dětí do 6 let.

Kresba č. 4 Na procházce



Iveta v době vzniku měla 8 let a 11 měsíců. Kresba vznikala tři dny, kdy se k ní Iveta ve volných chvílích vracela a dokončovala ji. V závěru chtěla mít kresbu rychle dokončenou, proto použila k prostorovému vykreslení voskovou pastelku. Postavy jsou opět nakresleny stejným způsobem, postavy se od sebe odlišují

pohlavím. Velikost postav je menší. Jsou vykresleny jen základní znaky. Sourozenci jsou si blízcí, dál stojí maminka. V kresbě se neobjevil otcím, která podle Ivety s nimi na procházky nechodí.