

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Zálešáková Anna

Rozdíly v kresebném vyjádření dětí intaktních a dětí s mentálním postižením
v předškolním věku

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně s pomocí uvedené literatury.

V Olomouci dne: 19. 4. 2022

Podpis studenta:

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce, Mgr. Lucie Křemenkové, Ph. D., za její ochotu a aktiní vstřícný přístup. Její poznámky k mému tématu mi hodně pomohly a vždy se mě snažila nasměrovat tím správným směrem. Jsem moc ráda, že byla mou vedoucí.

Také bych chtěla poděkovat vedoucí paní učitelce, Bc. Lucii Zálešákové, paní ředitelce Mgr. Petře Kirschnerové a paní Mgr. Heleně Honové za možnost vykonávat praktickou část mé bakalářské práce v jejich školkách.

Anotace kvalifikační práce

Jméno a příjmení	Anna Zálešáková
Katedra nebo ústav	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křemenková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Rozdíly v kresebném vyjádření dětí intaktních a dětí s mentálním postižením v předškolním věku
Název v angličtině:	Differences of drawing expression of mentally healthy children and children with mental disorders at preschool age
Anotace práce:	Bakalářská práce nese název „Rozdíly v kresebném vyjádření dětí intaktních a dětí s mentálním postižením v předškolním věku.“ Obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na tři části. První z nich pojednává o dítěti intaktním v předškolním období, druhá o mentálním postižení a jeho specifických projevech a poslední třetí část se věnuje vývoji kresby u dětí intaktních a u dětí s mentálním postižením. Praktická část zkoumá tyto rozdíly na kresbě postavy dětí, které se výzkumného šetření zúčastnily.
Klíčová slova:	Předškolní období, předškolní věk, kresba lidské postavy, kresba dítěte v předškolním věku, mentální postižení, dítě s mentálním postižením, kresba dítěte s mentálním postižením
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis is called „Differences of drawing expression of mentally healthy children and children with mental disorders at preschool age“. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is divided into three other parts. The first one is about mentally healthy child at preschool age, the second one is

	about mental disorder and its specific symptoms, and the last, the third part is about progress of drawing of mentally healthy children and of children with mental disorders. Practical part inspects these differences in figure drawing of children who have taken part in this research.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, draw a person, draw a person in preschool age, mental disorders, mental retardation, child with mental disorder, draw child with mental disorders
Přílohy vázané v práci:	Informovaný souhlas pro rodiče Hodnocení Nového testu kresby lidské postavy pro děti předškolního věku Kresby postav dotazovaných dětí
Rozsah práce:	69 s.
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Předškolní období.....	3
1. 1 Charakteristika předškolního období	3
1. 2 Tělesný vývoj.....	3
1. 3 Sociální a emoční vývoj	4
1. 4 Kognitivní vývoj	5
1.5 Zvláštnosti dětské psychiky	7
2 Mentální retardace.....	9
2. 1 Vymezení pojmů	9
2. 2 Klasifikace mentální retardace podle mezinárodních klasifikací.....	10
2. 2. 1 Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10.....	10
2. 2. 2 Diagnostický statistický manuál duševních poruch DSM-5	11
2. 3 Charakteristika osob s mentální retardací v jednotlivých stupních.....	12
2. 4 Etiologie	15
2. 5 Specifické zvláštnosti u dětí s mentální retardací	17
3 Dětská kresba	21
3. 1 Počátky dětské kresby	22
3. 2 Stádia dětské kresby	23
3. 3 Vývoj kresby lidské postavy	26
3. 4 Typické znaky dětské kresby	29
3. 5 Kresba dítěte s mentálním postižením.....	32
3. 6 Kresba jako diagnostický nástroj	33
3. 7 Testy kresby lidské postavy	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 Cíle výzkumu	37
5 Stanovení výzkumných otázek.....	38
6 Výzkumný soubor	39
7 Výzkumná metoda	40
7. 1 Postup při sběru dat	42
8 Vyhodnocení výsledků výzkumu	43
8. 1 Individuální vyhodnocení kreseb lidských postav	43
9. 2 Porovnávání kreseb dětí intaktních a dětí s mentálním postižením	56
8. 3 Odpovědi na stanovené výzkumné otázky	59

9 Diskuse.....	65
Závěr.....	68
Zdroje.....	70
Seznam příloh.....	72

Úvod

Kresba dítěte v předškolním věku je důležitou výpovědí o jeho psychickém životě. Dítě skrz kresbu může vyjádřit své pocity, radost, smutek, strach, obavy, zkušenosti nebo náklonost k určité osobě, věci nebo zvířeti. „*Snad proto bývá dětská kresba nazývána tzv. královskou cestou k poznání dětské psychiky*“ (Plevová, Petrová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 81). Výtvarný projev dítěte nám neprozrazuje jen dětský subjektivní způsob prožívání a vnímání světa, ale i schopnost tyto skutečnosti zobrazit. Kresba dítěte v předškolním věku se dá použít k projektním testovým metodám nebo k posouzení školní zralosti (Vágnerová, 2017).

Motivací k napsání této závěrečné práce bylo prohloubení si znalostí ohledně dětského výtvarného projevu.

Bakalářská práce nese název „Rozdíly v kresebném vyjádření mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením v předškolním věku“ a je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První z nich pojednává o dítěti intaktním v předškolním věku a jeho specifických zvláštностech v myšlení. Druhá kapitola se zabývá dítětem s mentální retardací. Popisuje etiologii, klasifikaci, jednotlivé stupně a odlišné myšlení dětí s tímto postižením. Třetí kapitola uzavírá teoretickou část a věnuje pozornost vývoji dětské kresby. Uvádí její jednotlivá stádia, zvláštnosti typické pro projev dětí v předškolním věku, pojednává o její historii, popisuje zvláštnosti výtvarného projevu dětí s mentálním postižením a uvádí důvody, proč se v předškolním věku často používá k diagnostickým účelům.

V praktické části byly zjišťovány rozdíly v kresebném vyjádření mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením. Tyto rozdíly byly zkoumány testem pro orientační posouzení grafomotorických schopností dětí v předškolním věku. Výzkum je rozdělen na dvě části. V první části se hodnotí kresby individuálně a pak jsou porovnávány mezi sebou. Děti intaktní a děti s mentálním postižením byly vyrovnány podle věku.

Cílem bakalářské práce bylo potvrdit si poznatky zjištěné v prostudované literatuře, zjistit rozdíly v kresebném vyjádření mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením a najít odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní období

Abychom mohli správně diagnostikovat kresbu lidské postavy, potřebujeme znát vývoj nejen dětí intaktních, ale i dětí s mentálním postižením. Je nutné znát jejich vývojová specifika, psychický vývoj a fyziologické možnosti. Následující kapitola je věnována vývoji dítěte intaktního v předškolním období.

1. 1 Charakteristika předškolního období

Období předškolního věku trvá od 3 do 6 let. Konec tohoto období je vymezen především sociálně, a to vstupem do základní školy (Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Podle **Eriksonových** stádií psychosociálního vývoje se jedná o období **iniciativity** (Erikson, 1963 in Vágnerová, 2000). Dítě je v tomto období velmi aktivní a touží poznávat svět. Skoro všechny nové dovednosti, které si osvojí, jsou pomocí hry. Proto toto období označujeme jako „*zlatý věk dětské hry*“ (Thorová, 2015, s. 382).

1. 2 Tělesný vývoj

Vzhled dítěte se během 3 let výrazně změní. Typická baculatost z předchozího období ustupuje, břicho se zatahuje, končetiny se prodlužují, kosti sílí a dochází k růstu svalové hmoty → nastává období vytáhlosti. Mezi pohlavími nejsou skoro žádné rozdíly. Dítě má velmi malé množství podkožního tuku. V 6 letech by dítě mělo zvládnout sáhnout si rukou přes temeno hlavy na protější ucho, to znamená, že splňuje tzv. filipínskou míru. V 6 letech také dochází k osifikaci zápěstních kůstek, což dítěti umožňuje lépe ovládat jemnou motoriku (Thorová, 2015).

Dítě se fyzické aktivitě věnuje až 6 hodin denně. Díky tomu má spoustu příležitostí zlepšovat svou **hrubou motoriku** a její koordinaci (Thorová, 2015). Na začátku tohoto období je chůze ještě neobratná, ale postupně se automatizuje (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Pohyby dítěte jsou elegantnější, koordinovanější a dokonalejší (umí střídat nohy při chůzi do schodů) (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Thorové (2015) dává dítě přednost fyzické aktivitě před činnostmi vyžadující soustředění.

V tomto věku je dítě připravené osvojit si komplexní motorické dovednosti. To znamená, že dítě může zvládnout základy pro některé sportovní aktivity (lyžování, jízda na kole nebo plavání). Dítě má omezenou schopnost udržet rovnováhu a předvídat svůj budoucí pohyb, proto nedochází k dokonalému osvojení těchto dovedností (Thorová, 2015).

Dítě si **jemnou motoriku** procvičuje při běžných každodenních činnostech (uchopování tužky, pastelky, stavění hradu z kostek, chytání míče). Dítě se s pomocí dospělých učí, jak si umývat si ruce a správně držet tužku. Jak jsme již výše zmínili, kolem 6. roku života dochází k osifikaci zápěstních kůstek, a to pomáhá dítěti lépe držet tužku či jiný kresebný nástroj (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V tomto období se také vyhraňuje **lateralita** dítěte. „*Dominance jedné ruky je podmíněná převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou.*“ Jestliže dítě v tomto období střídá ruce v uchopování předmětů, nemusí to ještě nic znamenat. Pokud to ale přetrvá až do 6. roku života, mohlo by se jednat o ambidextrií, oboustrannou lateralitu (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 75).

1. 3 Sociální a emoční vývoj

Dítě v předškolním věku je velmi závislé na své rodině. Nejspokojenější je, když jsou všichni společně. Právě zde si začíná osvojovat základy společenského chování. V tomto období dítě nastupuje do mateřské školy, což pro některé děti může být velmi obtížné právě kvůli separaci od rodičů (Thorová, 2015).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je předškolní období věkem mateřské školy. Pro dítě je navštěvování mateřské školy důležitou životní zkušeností. Každý den zde přichází do kontaktu s vrstevníky, musí se naučit respektovat určitá pravidla, umět se prosadit i podřídit vrstevnické skupině. Podle Plevové (in Šimíčková-Čížková a kol. 2010) je **hra** velmi důležitá pro socializaci dítěte. Mezi nejčastější typy her dětí v tomto období patří hry konstrukční, pohybové a námětové. Na konci předškolního období dítě dokáže rozpoznat hru od práce. Dítě často dospělé napodobuje při námětové hře¹. Společenská pravidla se dítě rychle učí pomocí nápodoby. Pro dítě v tomto období je typické, že u žádné aktivity dlouho nevydrží, jeho pozornost je těkavá a přelétavá. Přátelství, které vytváří se svými vrstevníky, jsou povrchní (Thorová, 2015).

Emoce jsou v tomto věku velmi nestálé a souvisí se situací, ve které se dítě právě nachází. Velkou radost má dítě ze spontánní aktivity a pohybu (Thorová, 2015). Rozvíjí se také smysl pro humor (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Vztek a zlost nejsou tolik časté a většinou jsou projevem nějakého neúspěchu, který si dítě také potřebuje prožít. Pláč a smutek se objevuje v situacích, které většinou příliš dlouho netrvají (např. odřená koleno). Pokud je

¹ Např. dítě si hraje na maminku, na tatínka, na doktora a zvěrolékaře.

dítě delší dobu melancholické a nejeví zájem o nabízené aktivity, je dobré vyhledat odbornou pomoc. V tomto případě může odborník použít kresbu, která je skvělým komunikačním prostředkem a pomocí které může dítě ukázat své trápení (Thorová, 2015). Kolem 4. roku života dítěte ještě převládá strach z cizích lidí a nových, neznámých situací. Tento strach postupně ustupuje (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V mateřské škole dítě vstupuje do různých konfliktních situací, které se učí řešit. Občasné posmívání, agrese či přetahování jsou přirozenou součástí vývoje. Důležitý je komentář dospělého, který pomůže dítěti pochopit situaci, které nerozumí. Vysvětlení je dobré i u pochopení emocí druhého člověka² (Thorová, 2015).

1. 4 Kognitivní vývoj

Myšlení dítěte se v tomto období vyvíjí a přesouvá se do další fáze. Kolem 4. roku života se dítě dostává ze stádia předpojmového (symbolického) myšlení do stádia **názorového (intuitivního) myšlení**. V tomto stádiu se silně uplatňuje egocentrismus, centrace a ireverzibilita. Egocentrické myšlení se projevuje na neschopnosti vidět svět jinýma než svými očima. Centrace se v dětském myšlení ukazuje na tom, že dítě není schopné zaměřit se na více vlastností předmětu či živočicha³. Ireverzibilita v myšlení se projeví tehdy, kdy dítě není schopné převrátit děj naopak⁴ (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Mezi typické znaky myšlení patří útržkovitost, nepropojenost a neschopnost komplexního pohledu na určitý objekt. Jeho myšlení je zúžené a má problém zaměřit se na více vlastností jednoho konkrétního objektu najednou⁵ (Vágnerová, 2000). J. Piaget provedl řadu pokusů⁶, které toto dětské uvažování potvrzují (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Paměť dítěte je mechanická, mimovolní a konkrétní (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě není schopné logického myšlení (Thorová, 2015).

² Např. „*On je smutný, protože tu nemá mámu.*“ „*Ty se zlobíš, že si ted' nemůžeš hrát s tím autem. Ted' si s ním hraje Toník.*“ „*Ted' se zlobím, protože ...*“ (Thorová, 2015, s. 391)

³ Např. dítě nedokáže pochopit, že velryba je savec, jelikož vypadá jako ryba (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol. 2010)

⁴ Např. Piaget provedl s dětmi v předškolním věku pokusy s plastelínou. Piaget ukázal dětem dvě stejné kuličky plastelíny a jednu z nich vyválel do válečku. Děti nedokázaly pochopit, že plastelína má pořád stejnou hmotu jako na začátku pokusu (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010).

⁵ Např. dítě chápe rozdíl mezi živou a neživou přírodou, ale i přesto často přisuzuje neživým objektům život. Uvažuje animisticky (Vágnerová, 2000).

⁶ Mezi jeden z nejznámějších pokusů, které Piaget provedl, patří ten se dvěma sklenicemi a korálky. Sklenice mají obě stejný tvar a je v nich stejné množství korálků. Součástí pokusu je i další sklenice, do které přesypeme korálky z jedné ze dvou stejných sklenic. Dítě nám bude tvrdit, že v užší sklenici je více korálků, ačkoliv nás vidělo, jak jsme korálky ze sklenice přesypaly (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Pozornost je na začátku tohoto období přelétavá a dítě se nedokáže soustředit dlouho na jednu činnost. Jak dítě stárne, jeho pozornost a koncentrovanost na činnost se zlepšuje (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Představivost a **fantazie** hrají v předškolním věku velkou roli. Dítě dokáže samo popsat děj pohádky a popsat události, které si samo zažilo. Fantazie se hodně projevuje ve výtvarné činnosti a v námětových hrách. Pomocí fantazie si dítě pomáhá vysvětlit realitu, kterou nedokáže pochopit. Mnohdy jsou pro dítě představy tak živé, že má problém rozlišovat mezi skutečností a představami. Tento jev se nazývá magické myšlení, magičnost nebo **eidetismus** (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dále může být projevem dětské fantazie **animismus** (Vágnerová, 2000). Tyto pojmy jsou více popsány v podkapitole 1. 5 s názvem *Zvláštnosti dětské psychiky*.

V předškolním období dochází k výraznému zlepšení **řeči**. Dítě velmi rádo komunikuje, mluví a sděluje dospělým i dětem své zážitky. Objevuje se **konfabulace**⁷. Dítě je velmi zvědavé a dospělým podává aktivní otázky typu „*A proč?*“ (Thorová, 2015). Jedná se o druhé ptací období. První proběhlo v batolecím věku (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě se rádo učí říkanky a písničky. Líbí se mu, když mu někdo čte z obrázkových knížek. Mluvit ve větách mu nedělá problém. Slovní zásoba intenzivně narůstá. Zlepšuje se výslovnost a ustupují dysgramatismy (Thorová, 2015). Pokud problémy s výslovností přetrvávají po 6. roce života, je třeba vyhledat pomoc logopeda. Dítě rozumí slovním pokynům od dospělého. Často komentuje své chování a mluví si samo pro sebe. Na konci předškolního období by se mluvení samo pro sebe mělo zvnitřnit (Thorová, 2015).

U vnímání **prostoru** má dítě tendence přeceňovat vzdálenost objektů stejně jako jejich velikost⁸. Dokáže správně určit co je nahoře, dole, v a na, ale s určováním pravé a levé strany má problém (Thorová, 2015). V určování stran hraje významnou roli vývoj laterality (Vágnerová, 2000).

Čas předškolní dítě vnímá stejně jako prostor zkresleně. Dítě se mechanicky učí dny v týdnu a měsíce v roce, ale smysl času jako takového nechápe. Orientuje se pouze v přítomnosti, podle událostí a činností, které se každodenně opakují. Pojmům budoucnost a minulost nerozumí.

⁷ Konfabulace → z lat. Slova *fabula* → báje → jedná se o domyšlené události, smyšlenky, dotvořené vzpomínky na minulost. V předškolním věku se jedná o přirozenou součást vývoje, v pozdějších obdobích jde o známku patologie (Thorová, 2015).

⁸ Tento jev je může hmotně projevit na kresbě lidské postavy. Např. dítě nakreslí dospělého člověka s neúměrně dlouhýma nohama vůči zbytku těla.

Ty jsou pro dítě abstraktní, a jak už bylo výše zmíněno, myšlení dítěte v tomto období je hlavně konkrétní (Vágnerová, 2000).

Osvojení **předmatických dovedností** probíhá u dětí v předškolním věku většinou pomocí hry. Dítě se učí třídit a porovnávat předměty podle různých kritérií⁹. Starší dítě v předškolním věku zvládá předměty třídit podle dvou a více vlastností¹⁰. V tomto období by dítě mělo zvládnout napočítat do deseti. Vždy k tomu potřebuje materiální oporu ve formě prstů nebo jiných drobných předmětů. Počítání v mysli dokáže až dítě ve školním věku (Thorová, 2015).

1.5 Zvláštnosti dětské psychiky

Pro myšlení dětí v tomto období existuje řada typických znaků, které se někdy nazývají zvláštnostmi dětské psychiky (Piaget, 1970 in Vágnerová, 2005 in Thorová 2005).

Dětské myšlení je **egocentrické**¹¹. Dítě si myslí, že události, které se kolem něj dějí, jsou jen kvůli němu. S egocentrickým myšlením souvisí **naivní realismus**, kdy dítě věří tomu, že jeho pohled na věc je jako jediný správný. Realitu vnímá jako **absolutní pravdu**¹², to znamená, že informace, kterou dítě dostane ohledně určité věci, je konečná (Thorová, 2015). Objevuje se také **animismus**¹³, kdy si dítě myslí, že všechno, co ho obklopuje, žije, může myslet a cítit bolest nebo radost. S animismem souvisí i **dynamismus**¹⁴, kdy se dítě domnívá, že neživé objekty mají duševní život. **Negativismus**¹⁵ znamená, že dítě odmítá veškeré nabízené aktivity. Nenechá si nic vysvětlit a mnohdy dělá přesný opak toho, co je po něm žádáno (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). **Magická omnipotence**¹⁶ patří mezi další chyby v úsudku. Dítě věří, že svět ovládá svými činy. Má velkou důvěru v to, co mu řeknou rodiče. Tato důvěra by neměla být narušena. Jevovému názornému myšlení můžeme také říkat **fenomenismus**¹⁷ a to znamená, že dítě věci posuzuje jen podle toho, co vidí (Thorová, 2015). Neuvědomuje si, že některé podstatné rysy se nemění a zůstávají stejné i přes vnější proměny (Vágnerová,

⁹ Např. podle barvy, tvaru, velikosti (Thorová, 2015).

¹⁰ Např. barva a tvar (Thorová, 2015).

¹¹ Např. dítě si zakrývá oči a tvrdí, že ho nevidíme, jelikož ono nás také nevidí (Langmeier a Krejčířová, 2006).

¹² Např. v televizi dítě vidí reklamu na prací prášek. V reklamě tvrdí, že se jedná o ten nejlepší prášek na světě. O pár minut následuje další reklama na jiný prací prášek. I v této reklamě výrobci tvrdí, že se jedná o ten nejlepší prášek. Dítě říká, že v té druhé reklamě lžou, jelikož před chvílí v jiné reklamě tvrdili, že jejich prací prášek je nejlepší. Věří tomu, co vidělo jako první.

¹³ Např. ze stromu teče smůla. Dítě říká, že strom pláče (Thorová, 2015).

¹⁴ Např. větev je zlá, jelikož dítě do obličeje šťouchla schválně (Thorová, 2015).

¹⁵ Např. dítě odmítá chodit do školky a dělá vše proto, aby tam nemuselo. Nevstává z postele a oblečené oblečení ze sebe zase strhá (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

¹⁶ Např. slunce ráno vyjde na oblohu, jelikož dítě ráno vstane z postele a slunce zase zajde, jak si jde dítě večer lehnout (Thorová, 2015).

¹⁷ Např. dítě nepozná tatínka převlečeného za čerta. Věří, že se tatínek v čerta promění, nebo že se jedná o úplně jiného člověka, ačkoliv se před tím tatínek převleče (Thorová, 2015).

2000). U **magického myšlení** má dítě problém rozlišovat mezi skutečností a realitou. Pro dítě je svět plný strašidelných bytostí. Toto myšlení slábne velmi pomalu, a ještě děti v mladším školním věku s ním mají problém. Dítě je velmi **sugestibilní** (ovlivnitelné). Míra sugestibility je u každého člověka jiná, ale u dětí zpravidla platí, že čím je dítě mladší, tím je víc ovlivnitelné (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). **Artefaktismus**¹⁸ znamená, že dítě věří ve všemocnost člověka. Myslí si, že za všechno může člověk. U **centrace**¹⁹ je dítě fixováno pouze na jedno zjištění, na jednu vlastnost. Nedokáže pracovat s více vlastnostmi, které může objekt mít. (Thorová, 2015). **Konkretismus**²⁰ je jedním z typických znaků myšlení. Dítě nedokáže příliš uvažovat abstraktně, jeho myšlení je vázáno na konkrétní věci, nedokáže pochopit metaforu, přenesený význam. S tímto pojmem souvisí i pojem **prezentismus** (vnímání času) (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

¹⁸ Např. dítě věří, že za to, že teče voda v rybníce, může tatínek (Thorová, 2015).

¹⁹ Např. dítě nedokáže pochopit, že babička může být zároveň i maminčina maminka (Thorová, 2015). Vágnerová (2000) uvedla příklad, kdy chlapci byla položena otázka, zda má bratra nebo ne. Chlapec odpověděl, že ano, ale na otázku, zda jeho bratr má bratra, odpovědět nedokázal.

²⁰ Např. maminka dítěti donese nové tričko a říká mu, že v obchodě jí „přímo padlo do oka.“ Dítě je zmatené, sahá si na oči a přemýšlí, jak je to možné. Myslí si, že mamince to tričko spadlo přímo do oka (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

2 Mentální retardace

V první kapitole jsme věnovali pozornost dítěti intaktnímu v předškolním období. Nyní se zaměříme na dítě s mentálním postižením. Cílem této kapitoly je popsat pojmy mentální retardace, mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu. Budeme věnovat pozornost etiologii mentální retardace a na závěr si uvedeme zvláštnosti psychiky dětí s mentálním postižením.

2.1 Vymezení pojmů

Podle Valenty (Müller, Valenta, 2013) má obor zabývající se mentální retardací problémy s terminologií více než jiné pedie, jelikož terminologie v něm užívaná nabývá velmi rychle pejorativního zabarvení. Termín mentální retardace byl zaveden v Miláně v roce 1959 na světové konferenci WHO a už v dnešní době se bere jako hanlivé označení. Pro změkčení tohoto pojmu se užívá termín „mentální postižení“ nebo „porucha intelektu“. Termín „porucha intelektu“ je užíván v klasifikaci Diagnostického manuálu duševních poruch 5. revize z roku 2013 (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

Současná terminologie klade důraz na osobnost člověka, a ne na jeho postižení. Proto, když mluvíme o osobě, která má mentální postižení nebo jiný druh postižení, vždy dáváme na první místo **člověka** a až poté jeho **postižení**²¹. Označení mentálně retardovaný nebo slabomyslný je považováno za neetické (Bazalová, 2014).

Dnes existuje velké množství definic mentální retardace. Jejich společnou myšlenkou je popis jedince, který má **snížené mentální, adaptační a sociální schopnosti** (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2020) klasifikuje **mentální retardaci** jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevující se během vývojového období, postihující všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*“

Podle Valenty (Lečbych, Michalík a kol., 2018, s. 34) můžeme pojem **mentální retardace** „*vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením*

²¹ Např. osoba/ klient/ člověk/ dítě s mentální retardací, osoba/ klient/ člověk/ dítě se zrakovým postižením (Bazalová, 2014).

kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“

2. 2 Klasifikace mentální retardace podle mezinárodních klasifikací

V této podkapitole si představíme klasifikaci mentální retardace podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 a podle Diagnostického statistického manuálu duševních poruch DSM-5 z roku 2013.

2. 2. 1 Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10

Od roku 1994 platí v České republice desátá revize **Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotnických problémů (MKN-10)**. Tuto klasifikaci vydala Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1992 (v originálním znění *International Classification of Diseases and Health Problems*, ve zkratce ICD-10) (MKN-10, 2020).

MKN-10 určuje stupeň mentální retardace na základě přesně daných diagnostických kritérií.

Patří mezi ně:

- Standardizované inteligenční testy
- Schopnost jedince adaptovat se na sociální prostředí

Tato kritéria určují jen přibližný stupeň mentální retardace. Diagnóza závisí i na všeobecných intelektových funkcích. Všechna diagnostická kritéria určuje školený diagnostik. Diagnóza musí vždy odpovídat současnému duševnímu stavu jedince, není stanovena jednou provždy. Může se zlepšit díky pravidelným rehabilitacím a cvičením (MKN-10, 2020).

Mentální retardace je součástí kapitoly *Poruchy duševní a poruchy chování*. Kapitola se značí písmenem **F**²². Mentální retardace je zde pod označením **F70-79** (MKN-10, 2020).

- **F70 Lehká mentální retardace**
 - IQ je mezi 50 až 69. V dospělosti mají jedinci mentální věk 9 až 12 let.
- **F71 Střední mentální retardace**
 - IQ je mezi 35 až 49. V dospělosti mají jedinci mentální věk 6 až 9 let.
- **F72 Těžká mentální retardace**
 - IQ je mezi 20 až 34. V dospělosti mají jedinci mentální věk 3 až 6 let.

²² Celá kapitola má kódové označení F00-F99 (MKN-10, 2020).

- **F73 Hluboká mentální retardace**
 - IQ může dosáhnout nejvýše 20. To odpovídá u dospělého jedince 3 rokům.
- **F78 Jiná mentální retardace**
- **F79 Neurčená mentální retardace**

(MKN-10, 2020)

2. 2. 2 Diagnostický statistický manuál duševních poruch DSM-5

Diagnostický manuál duševních poruch 5. revize z roku 2013²³ používá termín **porucha intelektu**, který je ekvivalentem pro termín mentální retardace využívaný MKN-10. DSM-5 popisuje poruchu intelektu jako poruchu, „*kteřá vzniká v průběhu vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí v konceptuální, sociální a praktické oblasti* (DSM-5, 2013, s. 33).“

Tento manuál se používá více v zahraničí, ale zde ho uvádíme proto, že na rozdíl od MKN-10, která je využívána v České republice, přistupuje k diagnóze mentálního postižení trochu odlišným způsobem, který nám připadá užitečnější. Neurčuje stupeň poruch intelektu pouze na výsledcích testů inteligence, ale hlavně na schopnosti adaptace jedince na okolní prostředí.

Aby mohla být diagnostikována porucha intelektu podle DSM-5, musí být splněna tato tři kritéria:

- Deficity v intelektových funkcích
- Deficity adaptivních funkcí
- Začátek potíží spadá do období vývoje

DSM-5 dále specifikuje aktuální závažnost podle těchto stupňů:

- 317 Mírná
- 318.0 Středně těžká
- 318.1 Těžká
- 318.2 Hluboká

(DSM-5, 2013, s. 33-34)

²³ Tento manuál se používá více v zahraničí, ale zde ho uvádíme proto, že na rozdíl od MKN-10, která je využívána v České republice, přistupuje k diagnóze mentálního postižení trochu odlišným způsobem, který nám připadá užitečnější. Neurčuje stupeň poruch intelektu pouze na výsledcích testů inteligence, ale hlavně na schopnosti adaptace jedince na okolní prostředí.

Podle této klasifikace je důležitější znát úroveň adaptivních schopností jedince než jeho IQ skóre. Na základě posouzení adaptačních funkcí se u DSM-5 určuje míra podpory, kterou jedinec potřebuje (DSM-5, 2013).

2.3 Charakteristika osob s mentální retardací v jednotlivých stupních

Podle Rabocha a Pavlovského (2020) trpí různými stupni mentálního postižení asi 3 % obyvatel. Největší speciální péči potřebují jedinci od narození do 16 let. Zhruba polovina jedinců s mentálním postižením potřebuje celoživotní pomoc a péči.

Všechny stupně mentálního postižení mohou být součástí syndromového onemocnění nebo autismu, také mohou být přidružené vady sluchu, zraku nebo pohybového aparátu (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

Kvalifikace podle MKN-10 patří mezi nejpoužívanější v České republice, proto je v následujících odstavcích uvedeno její dělení. Tato kvalifikace rozdělila mentální postižení na lehkou středně těžkou, těžkou, hlubokou, jinou a nespecifickou (MKN-10, 2020).

Lehká mentální retardace (F70)

Podle Rabocha a Pavlovského (2020) je mezi jedinci s mentálním postižením asi 80 % ve stupni lehké mentální retardace. „*Organický původ snížení intelektových schopností se nachází u menší části jedinců, u ostatních se uvažuje o spodní variantě rozvrstvení intelektových schopností v populaci* (Raboch, Pavlovský a kol., 2020, s. 344).“ Mezi dvě hlavní příčiny se řadí dědičnost a deprivace. Po svých rodičích mohou jedinci zdědit nedostatečné vlohy a nízké IQ, které se pohybuje v rozmezí 69-50 bodů. V batolecím období se objevuje opoždění v psychomotorickém vývoji, dítě začíná reprodukovat slova až kolem 3. roku života. Před nástupem do základní školy se objevují výraznější deficity, mezi které patří narušená jemná a hrubá motorika²⁴, chudá slovní zásoba, řečové vady, nedostatečná zvědavost a emoční i sociální nezralost (Bazalová, 2014). Díky své emoční a sociální nezralosti se jedinci mohou špatně přizpůsobovat normám, tradicím a očekáváním společnosti, ve které vyrůstají (Švarcová-Slabinová, 2011). Dětem s lehkou mentální retardací může se socializací velmi pomoci rodina (Bazalová, 2014). Tito jedinci se v rámci integrace mohou vzdělávat²⁵ v běžné základní škole nebo ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona

²⁴ Motorika je u dětí s mentálním postižením narušena v každém stupni. Pro její rozvoj je dobré používat Vojtovu metodu a Bazální stimulaci (Bazalová, 2014).

²⁵ Speciální pedagogika, která se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců s mentálním postižením nebo jinými duševními onemocněními, se nazývá **psychopedie** (Valenta a kol., 2014).

(zákon č. 561/2004 Sb.). V dospělosti se jejich mentální věk pohybuje kolem 10-11 let. Většinou dosáhnou takové úrovně řeči, která je potřebná ke každodennímu užívání. Jsou schopni vést dialog (Švarcová-Slabinová, 2011). Mohou se naučit samostatně bydlet a vést rodinný život (Bazalová, 2014). Výskyt psychických onemocnění je podobný jako u populace intaktních jedinců (Raboch, Pavlovský a kol., 2020).

Středně těžká mentální retardace (F71)

Tento stupeň je diagnostikován zhruba u 12 % postižených jedinců. Etiologie bývá organická (Raboch, Pavlovský a kol., 2020). Výrazně je opožděn vývoj řeči a rozvoj myšlení (Švarcová-Slabinová, 2011). Jejich řeč je velmi jednoduchá, s agramatismy a slovní zásoba je chudá. Vývoj hrubé a jemné motoriky je výrazně opožděný, a nikdy nebude tak dokonalý, jako u intaktních jedinců. (Bazalová, 2014). Lidé se středně těžkou mentální retardací bývají zpravidla mobilní a dovedou se pohybovat bez pomoci druhé osoby (Švarcová-Slabinová, 2011). Jsou neobratní, jejich pohyby jsou nekoordinované a nedokážou dělat jemné úkony (Bazalová, 2014). Tyto děti se nemohou vzdělávat společně s dětmi intaktními. Podle Školského zákona v části č. 3 podle § 48 se jedinci se středně těžkým mentálním postižením mohou vzdělávat v základní škole speciální (Školský zákon č. 561/2004 Sb.). Podle Rabocha a Pavlovského (2020) si tyto jedinci mohou osvojit základy trivia. Čtení a psaní dovedou pochopit, ale složitější sociální a právní vztahy už ne (Raboch, Pavlovský a kol., 2020). Samostatnost a sebeobsluha jsou také omezené, proto potřebují celoživotní podporu. V dospělosti mohou pracovat v chráněných dílnách (Bazalová, 2014). V tomto stupni mentálního postižení jsou mezi jedinci velké rozdíly ve schopnostech osvojit si určité dovednosti. Někteří se naučí komunikovat mluvenou řečí a jiní ne. Mentální věk u těchto osob se pohybuje kolem 4-8 let (Švarcová-Slabinová, 2011). Souběžně se může vyskytovat epilepsie, neurologické a somatické obtíže (Raboch, Pavlovský a kol., 2020). Švarcová-Slabinová (2011) dodává, že u psychických poruch je obtížnější diagnostika díky nedostatečně vyvinutým mentálním a verbálním dovednostem. IQ těchto jedinců se pohybuje v rozmezí 35-49 bodů (MKN-10, 2020).

Těžká mentální retardace (F72)

Do tohoto stupně se řadí asi 7 % jedinců v populaci osob s mentálním postižením. Tyto osoby mají velmi výrazné opoždění psychomotorického vývoje, projevuje se u nich výrazná pohybová neobratnost. Někteří jedinci zvládnou osvojit si základní sebeobslužné činnosti. Potřebují speciální upravenou potravu a nedokážou se sami nakrmit. Řeč je nesrozumitelná, mohou

se naučit pouze jednotlivá slova. Jinak se s okolním světem dorozumívají pomocí bručení a skřeků (Raboch, Pavlovský a kol, 2020). Nedokážou si osvojit základy trivia, ale díky systematické, dostatečně kvalifikované pedagogické péči a rehabilitaci lze dosáhnout u těchto jedinců zlepšení v oblastech motoriky, komunikace, samostatnosti a rozumových schopností (Švarcová-Slabinová, 2011). I přes veškeré snahy odborníků potřebují celoživotní podporu (Bazalová, 2014). Zpravidla bývají přidružena i další postižení, mezi které mohou patřit somatické vady a celkové poškození CNS (Bazalová, 2014). Jejich mentální věk se pohybuje v pásmu 18 měsíců až 3,5 roku (Švarcová-Slabinová, 2011). IQ je v rozmezí 20-34 bodů (MKN-10, 2020).

Hluboká mentální retardace (F73)

Osob s tímto stupněm mentální retardace je asi jen 1 % v populaci jedinců s mentálním postižením. Zpravidla jsou připoutáni na lůžko a nosí pleny (Raboch, Pavlovský a kol., 2020). Jedinci nejsou schopni osvojit si mluvenou řeč, komunikují skrz neartikulované zvuky a grimasy. V lepších případech jsou schopni neverbální komunikace ve formě úsměvu nebo pláče (Švarcová-Slabinová, 2011). Dlouhodobým tréninkem lze u některých jedinců dosáhnout pochopení jednoduchých pokynů. Ve většině případů nejsou schopni sebeobsluhy, krmení probíhá skrz sondu. Je nutný celoživotní dohled (Bazalová, 2011). Etiologie bývá organická, přidružené mohou být nejtěžší pervazivní poruchy (Raboch, Pavlovský a kol., 2020). Bazalová (2014) dodává, že se často vyskytují vady sluchu a zraku. Většina těchto jedinců zemře na přidružené vady srdce nebo jiných orgánů. IQ se u těchto osob velmi špatně měří, ale podle MKN-10 (2020) se pohybuje pod 20 bodů. Jejich mentální věk nepřesáhne 18. měsíců (Švarcová-Slabinová, 2011).

Jiná mentální retardace (F78)

Toto označení se používá podle Švarcové-Slabinové (2011) tehdy, kdy nelze kvůli těžkému senzoryckému a motorickému poškození určit stupeň mentální retardace pomocí obvyklých metod. Jedná se o jedince nevidomé, těžce tělesně postižené, s těžkou poruchou sluchu, s autismem a těžkými poruchami chování.

Nespecifická mentální retardace (F79)

Do této skupiny patří jedinci, u nichž byla mentální retardace prokázána, ale kvůli nedostatku informací nelze zjistit její stupeň, a proto jedince nemůžeme zařadit do výše uvedených kategorií (Švarcová-Slabinová, 2011).

2. 4 Etiologie

Mentální retardace je jedna z nejčastějších poruch, která se nachází v populaci. Postihuje lidi na celém světě bez ohledu na kontinent, rasovou příslušnost či ekonomické postavení (Valenta a kol., 2014). Počet těchto jedinců neustále vzrůstá a tato skutečnost má mnoho faktorů. Jedním z nich je lepší lékařská péče o novorozené děti a lepší evidence mentálně postižených. Absolutní počet jedinců s mentálním postižením není znám (Švarcová-Slabinová, 2011). Jak už jsme se výše zmínili, odhaduje se, že tímto onemocněním trpí až 3 % lidské populace (Raboch, Pavlovský a kol., 2020).

Mentální postižení nemá jednotnou příčinu, obvykle se jedná o souhrn několika faktorů, mezi které můžeme zařadit biologické nebo psychosociální příčiny. Zpravidla platí, že čím je hlubší mentální postižení, tím častěji je zjištěna biologická příčina (Raboch, Zvolský, 2001). A naopak. U lehkého mentálního postižení se biologická příčina nalezne jen vzácně, většinou se jedná o vrozenou nízkou inteligenci, která je zděděná po rodičích (Raboch, Pavlovský a kol., 2020). Valenta a Müller (Lečbych, Michalík a kol., 2018) dodávají, že neexistují dva jedinci se stejnou etiologií. Z těchto důvodů je těžké vytvořit shodnou etiologii. Příčina mentální retardace zůstane v 15-20 % utajena (Raboch, Pavlovský a kol., 2020).

Příčiny mentální retardace jsou klasifikovány různě. Mezi nejčastější dělení patří členění podle časového hlediska na:

- **prenatální** (působící před porodem)
- **perinatální** (působící během porodu a krátce po něm)
- **postnatální** (působící v průběhu života)

Dále můžeme příčiny rozdělit na **exogenní** (vnější) a **endogenní** (vnitřní), **vrozené** a **získané** (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018). Raboch a Pavlovský (2020) rozdělili svou etiologii na **dědičnost**, **sociální faktory**, **enviromentální faktory**, **specifické genetické příčiny** a na **nespecificky podmíněné poruchy**²⁶.

Prenatální příčiny (působící před porodem)

Vývoj plodu je v tomto období ohrožen vlivy **endogenními** i **exogenními**. Mezi vnitřní příčiny řadíme *dědičnost*, kdy dítě zdědí po svých rodičích nedostatečné intelektové schopnosti.

²⁶ O těchto poruchách se mluví tehdy, kdy nebyla zjištěná metabolická nebo chromosomální vada, nedošlo k porodnímu traumatu či jinému poškození dítěte v děloze nebo po porodu (Raboch, Pavlovský a kol., 2020).

Dále do endogenních faktorů spadají *specifické genetické příčiny*, které Raboch a Pavlovský (2020, s. 346) rozdělili na:

- *dominantně podmíněné* – jsou velmi vzácné (způsobují je onemocnění jako fakomatóza nebo neurofibromatóza)
- *recesivně podmíněné* – geneticky podmíněné metabolické poruchy (fenyلكetonurie, galaktosémie)
- *podmíněné poruchou chromozomů* – mentální retardace je v 25 % častější u mužů než u žen, syndrom fragilního X-chromosomu je druhou nejčastější příčinou mentální retardace, Klinefelterův syndrom (XXY) a Turnerův syndrom (X0) bývají spojeny s normální inteligencí nebo lehkou mentální retardací
- *podmíněné chromozomovými abnormalitami* – nejznámějším je Downův syndrom, jeho příčinou je v 95 % trisomie 21

Mezi **endogenní** příčiny, které mohou způsobit mutaci genů, řadí Valenta a Müller (Lečbych, Michalík a kol., 2018) dlouhodobé hladovění, nevhodné léky, nesprávný životní styl matky, drogy, kouření, alkohol²⁷, otrava olovem, infekce²⁸ matky, chemické vlivy a záření. Negativní vliv na dítě může mít i duševní stav matky. Pokud se jedná o silně nechtěné dítě, může se u nenarozeného dítěte vyvinout prenatální deprivace (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018). Mezi další faktory, které mohou ovlivnit vznik mentální retardace, patří věk rodičky²⁹ (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2013).

Perinatální příčiny (příčiny působící během porodu³⁰ a těsně po něm)

Mezi příčiny, které se zde řadí, patří předčasný porod, nízká porodní váha, hypoxie³¹, asfyxie³², mechanické poškození mozku a těžká nefyziologická novorozenecká žloutenka³³.

²⁷ Díky konzumaci alkoholu může u nenarozených dětí vzniknout FAS → fetálně alkoholový syndrom (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

²⁸ Mezi konkrétní infekce matky můžeme řadit zarděnky, neštovice, syfilis, toxoplazmózu (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018). Čím dříve k patologii dojde, tím mohou být následky horší (Valenta, Müller, 2013).

²⁹ Zvláště u Downova syndromu hraje věk rodičky významnou roli. Pravděpodobnost vzniku poruchy narůstá u rodiček s věkem nad 35 let (Valenta, Müller, 2013).

³⁰ Např. protahovaný porod automaticky nezpůsobuje mentální postižení. V tomto případě záleží na tom, jestli mělo dítě dostatek kyslíku (nedošlo tedy k asfyxii nebo hypoxii) a nebyla poškozená jeho hlava (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

³¹ Nedostatek kyslíku během porodu.

³² Dušení při porodu.

³³ Díky ní neodchází z těla bilirubin, který následně způsobuje patologické změny (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

(Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018). Porodní traumata mají na svědomí přibližně 10 % jedinců s mentálním postižením (Raboch, Zvolský a kol., 2020).

Postnatální příčiny (příčiny působící dále po porodu a v průběhu života)

Velký vliv v postnatálním období mohou mít **exogenní faktory**, jako jsou úrazy hlavy, krvácení do mozku, nádorová onemocnění a záněty způsobené mikroorganismy³⁴. Na snížení intelektových schopností může mít vliv sociokulturní deprivace, kterou mohou zažívat děti a dospělí v nepřátelském a nepodnětném rodinném prostředí nebo v institucionální péči. V pozdějším věku mohou mentální retardaci způsobit neurokognitivní poruchy, které se řadí mezi **endogenní příčiny** (Valenta, Müller, 2013).

Sociálně podmíněné mentální postižení

Zde se řadí jedinci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jejich inteligenční kvocient se většinou pohybuje o 10 až 20 bodů níže, než je průměr. Alternativně lze hovořit o **oslabení kognitivního výkonu**³⁵. Děti pocházející z tohoto prostředí zpravidla nemají narušenou centrální nervovou soustavu, ale trpí psychickou a sociální deprivací³⁶. Na vině může být rodina či zařízení, do kterého děti docházejí. Ačkoliv oslabení kognitivního vývoje není zapříčiněno porušenou CNS, mají tito jedinci podobné projevy jako děti s mentálním postižením. Jejich myšlení je mechanické a konkrétní, nejsou příliš schopni logického myšlení, mají problém v chápání abstraktních pojmů, problémy se sociální adaptací, zaostávají v hrubé i jemné motorice. Tento stav je při včasné intervenci zvratný. Děti potřebují správné vedení a dobré vzory kolem sebe (Bazalová, 2014). Podle Valenty (Lečbych, Michalík a kol., 2018) potřebují tito žáci podpůrná opatření³⁷ druhého stupně.

2. 5 Specifické zvláštnosti u dětí s mentální retardací

Každý jedinec s mentálním postižením je individuální osobnost se svými charakteristickými rysy. Tyto osoby netvoří čistě heterogenní skupinu, ale objevují se určitá specifika, která jsou typická pro tyto jedince. Tyto zvláštnosti a rysy se vyskytují ve větší či menší míře v závislosti na druhu a hloubce mentálního postižení (Švarcová-Slabinová, 2011).

³⁴ Klíšťová encefalitida, meningitida (Valenta, Müller, 2013).

³⁵ Dříve hraniční pásmo mentální retardace (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018).

³⁶ Děti trpící deprivací mají dlouhodobě neuspokojené některé lidské potřeby. Tyto děti často pocházejí ze sociálně nepodnětného prostředí a v důsledku toho mají výrazně opožděné řečové, motorické a kognitivní funkce. Jsou emočně nezralé a mají opožděné sociální a hygienické návyky (Kozáková, Křejiřová, Müller, 2013).

³⁷ Jedná se o „opatření edukativního, popř. psychosociálního charakteru (Valenta, Lečbych, Michalík a kol., 2018, str. 34)“

Mezi typické projevy patří zvýšená závislost na rodičích, sugestibilita, emoční a sociální nezralost, ze kterých pramení neschopnost pochopit sociální normy a pravidla, impulzivnost, vzrušivost, těkavá pozornost, snížená schopnost se delší dobu soustředit na určitý úkol, problémy v oblasti logického myšlení, potíže v jemné i hrubé motorice, celková neobratnost a potíže v komunikaci (Valenta a kol., 2014).

Specifikem mentálního postižení jsou **narušené kognitivní³⁸ procesy**, které intaktnímu dítěti pomáhají získávat zkušenosti z okolí a učit se (Valenta a kol., 2014). Podle Švarcové-Slabinové (2011) je **nedokonalé vnímání** primární příčinou, která brání osvojit si dítěti s mentálním postižením vyšší psychické procesy, hlavně myšlení. Intaktní dítě si osvojuje zkušenosti velmi rychle a má touhu poznávat svět a své okolí. U dětí s mentální retardací tato touha chybí. Je to zřejmě díky nedostatečně vyvinuté mozkové kůře (Švarcová-Slabinová, 2011).

Myšlení

Myšlení dětí s mentálním postižením je konkrétní³⁹, úlomkovité a nekritické⁴⁰. Děti se nedokážou na objekt koukat celistvě, ale jen po částech. Nejsou schopné generalizace, vyšší abstrakce, analýzy a syntézy. Dětem dělá problém porozumět slyšenému a velmi pomalu a nejistě se rozhodují (Valenta a kol., 2014). Děti s mentální retardací mají slabou řídicí úlohu myšlení. O důsledcích svého chování zpravidla nepřemýšlejí (Švarcová-Slabinová, 2011).

Paměť

Nedokonalá selektivní paměť vychází z vyšší činnosti nervové soustavy u dětí s mentálním postižením. Dochází k rychlému vyhasínání paměťových stop. Děti nestíhají své naučené dovednosti využít v praxi. Učí se pomocí **mechanické paměti** a potřebují k tomu velké množství opakování (Valenta a kol., 2014).

Pozornost

Pozornost můžeme členit na bezděčnou a záměrnou. Záměrná pozornost je pro děti s mentálním postižením náročná. Pro děti je proces soustředění velmi vyčerpávající a rychle se unaví. Svou záměrnou pozornost nejsou schopné rozdělit mezi více podnětů. S narůstající kvantitou narůstá

³⁸ Poznávací

³⁹ Názorně si můžeme konkrétní myšlení ukázat při rozlišování barev u dětí s mentálním postižením. Tyto děti nejsou schopné ani této jednoduché abstrakce, proto, když se učí barvy, při jejich rozlišování říkají: „žlutá jako sluníčko,“ nebo „modrá jako obloha“ (Švarcová-Slabinová, 2011).

⁴⁰ Dítě s mentálním postižením neuznává své chyby a je přesvědčeno o správnosti svého konání, a i o správnosti konání ostatních lidí. S nekritičností souvisí i snadná ovlivnitelnost nejen dětí, ale i dospělých s mentálním postižením (Švarcová-Slabinová, 2011).

i počet chyb. Jejich pozornost je nestálá a přelétavá. Po aktivitě, která vyžadovala záměrnou pozornost dětí s mentálním postižením musí vždy být odpočinek a relaxace. Děti s mentálním postižením se nedokážou soustředit tak dlouho jako děti intaktní (Valenta a kol., 2014).

Řeč

Řeč a myšlení jsou úzce provázány. Díky narušeným poznávacím procesům, špatně rozvinutému fonematickému⁴¹ sluchu a nedostatkům v artikulaci⁴², je řeč dětí s mentální retardací nesrozumitelná a zpomalená. Jejich slovní zásoba je velmi malá (Valenta a kol., 2014). Děti s mentálním postižením mohou mít díky své neobratné řeči problémy se začleněním do vrstevnické skupiny. Intaktní děti se mohou dítěte stranit nebo se mu posmívat. Tyto zárodky šikany by se měly včas podchytit. Toto by mělo být úkolem dospělých, pokud se tyto problémy včas nevyřeší, dítě s mentálním postižením může ztratit chuť komunikovat (Švarcová-Slabinová, 2011).

Učení je jednou ze základních podmínek psychického vývoje. Výzkumy potvrdily, že psychické procesy se vyvíjí i u nejtěžších stupňů mentální retardace (Švarcová-Slabinová, 2011).

Smyslové vnímání

Děti s mentálním postižením mají sníženou citlivost ve hmatovém vnímání. Nedokážou se na okolí dívat globálně, ale sledují je po částech. To dětem s mentálním postižením znesnadňuje orientaci v novém, neznámém prostředí. Objevuje se u nich porucha vnímání hloubky prostoru a času (Valenta a kol., 2014).

Emoce

Rozsah citových prožitků nemá u jedinců s mentálním postižením stejně jako u dětí intaktních dlouhého trvání. Jejich emoce se vytváří podle toho, zda jsou jejich potřeby uspokojeny nebo ne. Jsou veselí a smějí se, když mají radost, a svou nespokojenost dávají najevo pláčem nebo zlobou (Švarcová-Slabinová, 2011). Pociťují spokojenost nebo nespokojenost. Odstíny citového prožívání se u nich neobjevují. Pro děti s mentálním postižením je typická neadekvátní reakce na určité situace. Pokud se těmto dětem stane zdánlivě banální křivda, může u nich vyvolat dlouhotrvající reakci, která u labilnějších jedinců může vést k negativismu (Valenta a kol., 2014). Neadekvátní chování je dáno citovou nezralostí (Švarcová-Slabinová, 2011).

⁴¹ Dítě nedovede rozlišit hlásky, sice je slyší, ale nerozlišuje (Valenta a kol., 2014).

⁴² Dítě nedokonale vyslovuje hlásky, slabiky a slova (Valenta a kol., 2014).

Tvorbu hodnot a postojů velmi silně ovlivňují u dětí s mentálním postižením jejich egocentrické emoce (Valenta a kol., 2014).

Volní proces

Pro děti s mentální retardací jsou typické poruchy vůle. Poruchy volních procesů se projevují na nesamostatnosti, tvrdohlavosti, citové labilitě, malé touze objevovat a učit se nové věci (Švarcová-Slabinová, 2011). Jedná se o typické příznaky nedostatků vůle, kterým se říká **abulie**⁴³ a **dysbulie**⁴⁴ (Valenta a kol., 2014). Pro děti s mentálním postižením je složité dělat věci, které neuspokojují jejich momentální potřeby. Pokud jsou motivované pamlskem, jsou schopné se určitou dobu na nějaký úkol soustředit. Vzdálené odměny pro ně nemají význam (Švarcová-Slabinová, 2011).

⁴³ Nerozhodnost, neschopnost zahájit činnost (Valenta a kol, 2014).

⁴⁴ Porucha vůle (Valenta a kol., 2014).

3 Dětská kresba

Třetí kapitola nese název „Dětská kresba.“ Zabývá se její proměnou u dítěte od narození do 6. roku života. Bude představena historie dětské kresby, budou popsána její jednotlivá stádia, budeme věnovat pozornost jejím typickým znakům, seznámíme se se specifickými vlastnostmi kresby dětí s mentálním postižením, a na závěr si představíme několik testů kreseb lidských postav, které se využívají v psychologické praxi.

Kresba je pro dítě hrou, radostí z pohybu, ale také komunikačním prostředkem. Prostřednictvím kresby nám dítě může sdělit svá přání, pocity, úzkosti a dětské vnímání reality. Dítě často využívá kresbu jako něco, čím může ostatní obdarovat. Psychologové na kresbu nahlíží jinak než jako na dárek, který dá dítě dospělému, ale jako na diagnostický nástroj (Cognet, 2013). Podle Plevové a Petrové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010 s. 81) „bývá dětská kresba nazývána tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky dítěte“. Ne vždy dospělí přisuzovali kresbě dítěte velký význam. Další odstavce pojednávají o její historii.

Historie dětské kresby

Počátky dětské kresby můžeme vysledovat až do doby před 30 tisíci lety, kdy lidé začali kreslit na stěny obrazy. Nemůžeme s jistotou říct, které nástěnné malby jsou od dospělých, a které od dětí. Dospělý tehdy neměli čas a prostor zdokonalovat se ve svých kresebných dovednostech, a možná to je důvod, proč jsou tyto malby tolik podobné dětským kresbám (Uždil, Šašinková, 1980). Vágnerová (2017) dodává, že kresba musí být činností, ke které mají lidé genetické předpoklady. Jedná se o aktivitu, která se projevuje potřebou vyjadřovat své zážitky pomocí kresby.

Nejstarší dochovaný důkaz o zájmu o dětskou kresbu pochází z renesance. Tehdy malíř G. F. Carato zachytil na svém obraze vedle své desetileté dcery také její kresbu, na níž je lidská postava. Že renesance vynikala zájmem o člověka, potažmo o rozumové poznání, mohlo být důvodem malířova postřehu, jak odlišný je dětský pohled na kresbu postavy od pohledu dospělého (Uždil, Šašinková, 1980).

J. A. Komenský byl jedním z prvních, kdo projevil v 15. století **pedagogický zájem** o dětskou kresbu. Své poznatky sepsal do knihy s názvem *Informatorium školy mateřské*. V této knize doporučuje rodičům dávat dětem jakýkoliv kresebný nástroj a povzbuzovat je v jejich kresebné činnosti (Uždil, Šašinková, 1980).

Vědecky se o dětskou kresbu začínali zajímat pedagogové na konci 19. století. Všimli si souvislostí mezi dětským výtvarným vyjádřením a prožíváním (Uždil, Šašinková, 1980). Po celé 20. století se mnoho psychologů zabývalo kresbou lidských postav (Uždil, 2002). Výzkumy kreseb lidských postav byly velmi intenzivní a masivní, jelikož mnoho psychologů se domnívalo, že se objevil univerzální a jednoduchý diagnostický nástroj, který odhalí všechny zákonitosti dětského vývoje nezávisle na kultuře (Cognet, 2015), dodejme zemi či pohlaví. Vágnerová (2017) uvádí, že vývoj dětské kresby lidské postavy není na celém světě stejný. Každá kultura klade jiný důraz na zobrazení určitých proporcí a umístění detailů. Z těchto důvodů by mělo mít každé společenství kresebné testy standardizované na svou populaci.

3. 1 Počátky dětské kresby

Vývoj dětské kresby je závislý na mnoha faktorech, mezi které patří vývoj *kognitivních, motorických, exekutivních a řečových* funkcí. Opomenout nesmíme i *sociokulturní prostředí*, ve kterém dítě vyrůstá (Vágnerová, 2017).

Všechny tyto faktory jsou spolu vzájemně propojeny a navzájem se ovlivňují. Kreslit by dítě nemohlo bez osvojení *motorických dovedností* (Vágnerová, 2017). Z počátku je pro dítě kresba pouze **radostí z pohybu**. Dítě je fascinováno skutečností, že pohyb s kresebným nástrojem po sobě zanechá viditelnou stopu (Uždil, 2002). S přibývajícím věkem se u dítěte zlepšují *kognitivní procesy*, které se podílejí na vnímání reality, na schopnosti uvažovat, vnímat a poznávat objekty, které jej obklopují. Důležitým mezníkem je **pochopení symbolů a jejich významu**, které se projevují na kresbě tak, že dítě začne kreslit obrázek s nějakou určitou představou. Jedná se o přechod mezi **presymbolickou a symbolickou** fází. Tyto fáze jsou více rozebrány v následující podkapitole. *Exekutivní funkce* se podílejí na schopnosti plánování a řízení kresby. Dítě si potřebuje rozmyslet, jak daný objekt nakreslí, během kresebného procesu kontroluje, zda obrázek vypadá tak, jak chtělo, jestli odpovídá jeho představám. Vývoj dětské kresby se řídí **principem diferenciacce**, dítě postupuje od nejjednoduššího zobrazení ke komplexnějším výtvorům, které jsou obohacené o detaily (Vágnerová, 2017). Cognet (2013) dodává, že dětská kresba není stereotypní. Dítě přemýšlí nad tím, komu bude kresba určena. Jinak vypadá kresba pro rodiče a jinak pro psychologa. Podle Uždila (2002) jsou počátky kresby podobné jako u *řeči*. Zvuky, které dítě ze začátku reprodukuje jsou neohraňčené, přechází jeden do druhého, a jedná se spíše o výkřiky, broukání a žvatlaní. U kresby je to tedy stejné. Když se dítě poprvé setká kolem 1–2 roku života s kresebným nástrojem, nejprve kreslí nekontrolovatelné, nahodilé čáry. Dětská kresba stejně jako řeč potřebuje svého pozorovatele,

který bude dítě podporovat a dávat mu zpětnou vazbu. Všechny tyto funkce se zlepšují a zdokonalují s rostoucím věkem. Vliv *sociokulturního prostředí* se odráží na volbě tématu kresby⁴⁵, způsobu zobrazování proporcí lidské postavy⁴⁶, počtu detailů⁴⁷ a velikosti zobrazení⁴⁸ (Vágnerová, 2017).

3. 2 Stádia dětské kresby

Podle většiny autorů probíhá vývoj dětské kresby stadiálně (Uždil, 1976). Každý z autorů popisuje vývoj dětské kresby trochu odlišně. Plevová a Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010 s. 81-82) uvádí dělení podle Příhody (1967): 1) *stádium črtací experimentace*, 2) *stádium prvotního obrazu*, 3) *stádium lineárního náčrtu*, 4) *stádium realistické kresby* 5) *stádium naturalistické kresby*.

V této bakalářské práci bude představeno dělení podle Vágnerové (2017), která doplníme o poznatky od dalších autorů, kteří se zabývali touto problematikou.

Vágnerová (2017) rozdělila vývoj kresebných schopností na 5 fází:

- Fáze presymbolická
- Fáze přechodu na symbolickou úroveň
- Symbolická fáze
- Fáze z přechodu k vizuálnímu realismu
- Fáze druhotné schematizace

Na jednotlivá stádia nahlíží z *kognitivního hlediska*. Jak už bylo výše zmíněno, kognitivní vývoj hraje ve vývoji dětské kresby velký význam. Kresebné schopnosti prochází několika fázemi, z nichž první symbolický význam nenesou (Vágnerová, 2017).

⁴⁵ Např. děti žijící v Keni zobrazují na svých kresbách častěji zvířata než lidi (Vágnerová, 2017).

⁴⁶ Např. v některých afrických zemích děti nezobrazují postavám obličej. Ztvárnění trupu může být také kulturně podmíněné. Děti v mnohých částech Afriky zobrazují lidské trupy ve tvaru trojúhelníku, děti žijící v západní společnosti kreslí trup jako kruh nebo ovál, v Africe a na Středním Východě děti znázorňují trup jako čtverec nebo obdélník (Vágnerová, 2017).

⁴⁷ Např. děti žijící v Japonsku kreslí postavám více detailů a zaměřují se na jiné detaily, než děti pocházející z Evropy (Vágnerová, 2017).

⁴⁸ Ve velikosti nakreslených postav se může odrážet dětské vnímání lidí ve společnosti. Např. děti pocházející z Afriky kreslily žáky menší než učitele, naopak děti ze Švédska zobrazovaly žáky a učitele skoro stejně velké (Vágnerová, 2017).

Ačkoliv jsou stádia dětské kresby rozdělena do několika po sobě jdoucích stádií, neznamená to, že všechny děti věkově se svými kresebnými projevy do těchto stádií spadají. Jednotlivé fáze se mohou překrývat, prolínat a není vyloučená ani regrese⁴⁹ (Vágnerová, 2017).

Presymbolická fáze

Dítě do 2 let kreslí z počátku převážně **skvrny** a **čáry**. Pohyb s kresebným nástrojem nejprve vychází z ramenního kloubu a později se přenesení do zápěstního. V této fázi slouží zápěstí a prsty jako pouhá opora pro tužku, voskovku nebo pastelku. Kresebný nástroj dítě drží uprostřed sevřené dlaně. Pohyby po papíře i mimo něj jsou neobratné. Dítě má problém udržet pohyb v mezích papíru. Později je schopné se hranicemi na papíře řídit (Uždil, 2002). Kromě skvrn a čar se objevují i velké **kyvadlové čáry**, ze kterých se postupně stanou **kruhové a elipsovité tvary** (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). V pokročilejší fázi je dítě schopné nakreslit **kříže**, a to znamená, že svůj pohyb dokáže ovládat dvěma různými směry. V tomto stádiu je pro dítě kreslení pouhou radostí z pohybu. Dítě je zaujato pohybem, který po sobě zanechává něco hmotného a viditelného (Uždil, 2002). Čmáranice ještě zpravidla neslouží k nakreslení něčeho konkrétního, proto se toto stádium nazývá *presymbolické* (Vágnerová, 2017). Vágnerová (2017) v dalším odstavci ale dodává, že ne vždy čmáranice znamenají bezvýznamný pohyb. Čáry dětí starších 2 let mohou být jemně kruhové, hladké, spirálovité, a mohou působit harmonicky, nebo mohou být ostře nakreslené. Tyto projevy bychom si mohli vyložit jako vyjádření nějaké emoce, kterou dítě v danou chvíli pociťuje. Tento fakt mají potvrzovat nedávné studie. Jména konkrétních studií Vágnerová ve své knize z roku 2017 neudává.

Přechod na symbolickou fázi

Nastupuje po 3. roce života dítěte. V této fázi si dítě uvědomí, že jeho čmáranice mohou připomínat něco konkrétního z jeho okolí. Jakmile dítě zjistí, že jeho kresba může představovat nějakou skutečnou věc, motivuje ho to k vytváření dalších výtvorů (Vágnerová, 2017). Popud k tomu, že dítě začne vidět ve čmáranici něco konkrétního, přichází většinou od rodičů, kteří se jej ptají, co dítě nakreslilo (Uždil, 2002). Z počátku bývá kresba čitelná jen pro samotné dítě, dospělý v něm objekt, který dítě nakreslilo, nemusí vůbec vidět (Plevová, Petrová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě málokdy využívá abstrakci, a vždy svůj výtvor pojmenuje něčím konkrétním (Cognet, 2013). Často názor na to, co kreslí, mění. Při průběhu kreslení může dítě tvrdit, že kreslí např. koně, ale poté, co kresbu dokončí, řekne, že se jedná

⁴⁹ Návrat k předchozímu stádiu (Vágnerová, 2017).

o hlemýždě (Davido, 2008). To, co je na obrázku, můžeme poznat podle znaků, které jsou pro objekt typické⁵⁰. Po grafické stránce je přechod z presymbolické fáze důležitý zvládnutím kruhovitěho tvaru, který je pro děti vícevýznamový⁵¹. Kruh děti mohou používat i pro zobrazování objektů, které takovýto tvar nemají. Později začnou děti kreslit čtverce a obdélníky, které ale nemají přesný tvar. Za takového zobrazování může nezralá senzomotorika a nedokonalé symbolické myšlení, které se později zdokonalí. Pro vývoj dětské kresby je důležité s dítětem o jeho nakresleném výtvoru mluvit (Vágnerová, 2017). Yamagato (1997 in Vágnerová, 2017) provedl výzkum, při kterém se zjistilo, že když matky mluví se svými batolaty o obrázku, tak jej děti během komunikace upravují a přidávají na něj další detaily. To tedy znamená, že vývoj kresby potřebuje stimulující okolí stejně jako vývoj řeči. Podle (Uždila, 2002) v tomto období vznikají první **hlavonožci**. Dítě je od narození *antropocentrické*, proto zpravidla na svých kresbách zobrazuje jako první člověka, a později vše ostatní, co jej obklopuje⁵² (Uždil, 2002). O hlavonožcích a dalším vývoji kreseb lidských postav více pojednává následující podkapitola.

Fáze symbolické kresby

V tomto období kresba představuje již něco reálného ze skutečného světa, ačkoliv kreslený objekt zatím nemá všechny typické znaky. Počet znaků a detailů závisí na úrovni vývoje dítěte. Dítě mnohdy o zobrazovaném objektu ví mnohem více detailů, ale na kresbě je nezobrazí. Je to dáno tím, že dítě si osvojilo schéma k zobrazování konkrétní věci, a to pak stereotypně zobrazuje určitou dobu. Způsob dětského myšlení se silně promítá do kresby předškolního dítěte. Egocentrismus se projevuje tím, že dítě zpravidla zdůrazňuje na kresbách to, co mu připadá subjektivně důležité a zajímavé. Na kresbách se také uplatňuje bohatá fantazie dítěte (Vágnerová, 2017). Objevují se typické znaky dětské kresby, jako je např. transparentnost, nepravý ornament nebo antropomorfismus u zvířat nebo neživých objektů (Uždil, 2002).

Vývoj kresby se nevyvíjí stejně rychle u všech dětí a liší se i zobrazovanými náměty. Kresby dívek obsahují klidné situace každodenního života, kdežto kresby chlapců jsou mnohem akčnější, objevuje se na nich agrese a magické náměty. Dívky kreslí zvířata, lidské postavy

⁵⁰ Např. pro slunce jsou typické sluneční paprsky (Vágnerová, 2017).

⁵¹ Pro děti může představovat sluníčko, tělo, zvířecí nebo lidskou hlavu (Vágnerová, 2017).

⁵² Pod pojmem ostatní si můžeme představit koně, myš, strom nebo oblíbenou hračku.

a rostliny. Chlapci znázorňují převážně neživé objekty, jako jsou auta nebo tanky (Vágnerová, 2017).

Přechod k vizuálnímu realismu

Toto stádium probíhá mezi 6.-7. rokem života dítěte. Kresby jsou komplexnější, realističtější, lépe zachycují polohu objektu v prostoru, a nepůsobí jako stavebnice složená z jednotlivých částí. Na proměně kresby se odráží změna v myšlení, kdy dítě přechází do fáze konkrétních logických operací. Dětský egocentrismus ustupuje. Výtvary dítěte jsou více objektivní a lépe zpracované. Dítě mladšího školního věku kreslí obrázky z jednoho pohledu, nehromadí na svých výkresech několik pohledů, jak se to dělo v předchozích stádiích. Kresby školáků jsou více promyšlené a obohacené o zajímavé detaily (Vágnerová, 2017). Ke svým výtvorům jsou děti kritičtější (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Fáze druhotné schématické

O tomto stádiu by se také dalo hovořit jako **postrealistickém**, jelikož se děti už tolik neřídí realitou. Postavy a objekty různě stylizují a zjednodušují, záměrně vynechávají důležité realistické prvky. Kresby ztrácí na spontánnosti, školáci mají sklon je odbývat (Vágnerová, 2017). Mezi 10. a 11. rokem dochází u většiny dětí ke „*krizi kresebného projevu*.“ Děti jsou velmi kritické ke svým výtvorům, uvědomují si, jak je jejich kresba nedokonalá, a ztrácí motivaci pokračovat ve výtvarném projevu dál. Některé děti tuto krizi překonají (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 83). Dodejme, že takovéto děti mohou mít kresbu jako volnočasovou aktivitu, nebo mohou pokračovat ve zdokonalování svých výtvarných dovedností na uměleckých středních nebo vysokých školách.

3. 3 Vývoj kresby lidské postavy

Vývoj dětské kresby má stejně jako vývoj dětského výtvarného projevu svá jednotlivá stádia, která jsou typická pro určitý věk dítěte (Vágnerová, 2017). Přechod z jednoho stádia na druhé je signálem v dosažení další úrovně vývoje. Z těchto důvodů se kresba lidské postavy dá použít jako diagnostický prostředek (Vágnerová, 2017).

Následující část textu bude zaměřena na problematiku vývoje kresby lidské postavy. Vzhledem k faktu, že dítě je, nejen v kresbě, výrazně antropocentrické a současně také proto, že řada diagnostických metod postihujících kresebné projevy u dětí využívá právě kresbu lidské postavy, má tato podkapitola v této práci nezastupitelné místo.

Znovu uvádíme dělení podle Vágnerové (2017), která rozdělila vývoj kresby lidské postavy na 5 stádií:

- Hlavonožec jako základní schéma lidské postavy
- Přejídná fáze mezi hlavonožcem a konvenčním zobrazením postavy
- Konvenční zobrazení lidské postavy
- Pokročilé konvenční zobrazení lidské postavy
- Druhotná schematizace kresby postavy

Opět její dělení obohatíme o poznatky od dalších autorů.

Hlavonožec jako základní schéma lidské postavy

Kolem 3. roku života dítěte začínají vznikat první hlavonožci. Jak už jsme zmínili na začátku této podkapitoly, dítě je od narození *antropocentrické*, proto zpravidla na svých kresbách zobrazuje jako první člověka, a později vše ostatní, co jej obklopuje⁵³. Jedná se o kresby, které mají velmi zjednodušené schéma lidské postavy. Hlava je udělaná z kruhovitého nebo elipsovitého tvaru, ze které vystupují horní i dolní končetiny. Ruce poznáme podle toho, že jsou na nich naznačené prsty. Na hlavě jsou umístěny oči a ústa (Uždil, 2002). Vágnerová (2017) doplňuje, že ruce nemusí vždy vyrůstat z hlavy, ale mohou být připojeny k nohám. Horní končetiny nemusí děti kreslit hlavonožcům vždy. Detailů na hlavě přibývá s rostoucí mentální úrovní dítěte (Vágnerová, 2017). Postavy jsou zpravidla kreslené zepředu (Davido, 2008). V této fázi dítě kreslí hlavonožce, i když jeho starší sourozenci nebo ostatní děti v mateřské škole kreslí propracovanější postavy s trupem, oblečením a dalšími detaily. Dítě také dokáže v tomto období říct, z jakých částí se skládá lidské tělo. Z těchto zjištění vyplývá, že dítě ještě nedokáže kreslit jinak, jiným stylem, nedokáže převést to, co ví, do toho, co kreslí (Vágnerová, 2017).

Přejídná fáze mezi hlavonožcem a konvenčním zobrazením postavy

Tato fáze se na dětské kresbě projevuje tak, že dítě nakreslí hlavu a dlouhé dolní končetiny, ze kterých vyrůstají ruce. Vznikne tak otevřený trup, do kterého děti mohou dokreslovat různé čáry, kolečka apod. Když dítě uzavře prostor mezi oběma nohama, vznikne uzavřený prostor, který má znázorňovat trup, a v tom případě se jedná o další stádium (Vágnerová, 2017).

⁵³ Pod pojmem ostatní si můžeme představit cokoliv, co má dítě rádo, nebo co jej v jeho okolí zaujalo, např. sluníčko, domácího mazlíčka, maminku, sourozence, oblíbenou hračku.

Konvenční zobrazení lidské postavy

Nastupuje mezi 5. a 6. rokem života dítěte. Lidská postava má na rozdíl od hlavonožce trup, na který je možné umístit různé drobné detaily⁵⁴ (Uždil, 2002). Trup může představovat jednoduchý geometrický tvar, např. čtverec, obdélník nebo trojúhelník (Vágnerová, 2017). Nakreslená postava obsahuje všechny podstatné části lidského těla (Uždil, 2002). Dalším důležitým kritériem ve vývoji kresby je *dvojdímenzionálnost* (Vágnerová, 2017). Dvojdímenzionálnost Uždil ve své knize z roku 2002 pojmenoval jako „*silná noha*“ a je to právě proto, že se dvojdímenzionálnost objeví nejprve u nohou a později i u horních končetin. Dětem v tomto období dělá problém napojení paží na trup, které většinou neumístí správně. Paže jsou velmi často k trupu připojeny v pravém úhlu, figura je na papíře zakreslena podle dvou základních os. S postupem věku tento jev vymizí a paže jsou kresleny podél trupu. Postava v tomto období připomíná stavebnici, která je poskládaná z různých dílků. Dítě kreslí postavu a postupně přikresluje jednotlivé části k ostatním (Vágnerová, 2017). Kolem 6. roku života dítěte dochází ke zdokonalování proporcí a dítě si na kresbě více hraje s detaily. Dává si záležet na vlasech, které mohou být rovné, kudrnaté nebo spletené do copánků. Nakreslenou postavu obléká do šatů, sukni či kalhot, a přidává i klobouky nebo květiny. Ze začátku jsou žena, muž, chlapec nebo dívka zobrazováni stejně a rozlišují se pouze pomocí oblečení, délky vlasů a doplňků⁵⁵ (Uždil, 2002). Pro dětský výtvarný projev v předškolním věku je typické zvýrazňování detailů, které z obecného hlediska nemají žádný větší význam. Jedná se např. o náušnice nebo brož. Tyto detaily dítě nakreslí opravdu velké a výrazné, jelikož jsou pro něj subjektivně důležité (Vágnerová, 2017).

Pokročilé konvenční zobrazení lidské postavy

Toto stádium přímo souvisí s vizuálním realismem a jeho rozvojem. Dítě mladšího školního věku se pokouší kreslit postavy tak, jak ve skutečnosti vypadají (Vágnerová, 2017). Dochází ke snaze dodržovat správné proporce (Petrová, Plevová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Kresba postavy je promyšlenější, komplexnější a dvojdímenzionální, a to nejen na nohou a pažích, ale i na chodidlech a dlaních. Postavy, které dítě kreslí, už nevypadají jako stavebnice poskládaná z jednotlivých kostek. Části těla jsou na sebe lépe napojené a působí přirozeněji. Postava mívá krk, ramena, ze kterých vyrůstají paže, ruce jsou jasně oddělené od paží a chodidla od nohou. Kresba se nevyvíjí u všech dětí vždy stejně, i zde se mohou objevovat

⁵⁴ Např. knoflíky (Uždil, 2002).

⁵⁵ Např. kabelka, cigareta, plyšová hračka.

jedinci, kteří kreslí postavy podle naučeného schématu, a dále už se neposouvají. Kresby dívek bývají celkově mnohem propracovanější než kresby chlapců (Vágnerová, 2017).

Druhotná schematizace kresby postavy

Toto stádium nastupuje kolem 11. až 12. roku života dítěte. Školák je ke svým výtvorům velmi kritický (Vágnerová, 2017). Mnohé děti si prochází krizí výtvarného projevu, jelikož nedokážou nakreslit přesně to, co chtějí, a proto na kresbu zanevrou (Plevová, Petrová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě se případně uchyluje ke schématické nebo karikaturně ztvárněné postavě. Školák může obkreslovat postavy svých oblíbených filmových nebo seriálových hrdinů, díky tomu kresba lidské postavy ztrácí na své někdejší spontánnosti. Toto období můžeme pojmenovat jako *postrealistické*, jelikož se dítě již neřídí tolik realitou, jako v předchozím stádiu (Vágnerová, 2017).

3. 4 Typické znaky dětské kresby

Dětská kresba do 6. roku života dítěte obsahuje spoustu typických znaků, které se mohou zachovat až do období mladšího školního věku (Nedvědová, Zatloukalová, 2003). Příklady těchto znaků jsme popsali níže.

Pohyb postav⁵⁶

Děti z počátku kreslí statické postavy natočené obličejem směrem k nám, tzv. *en face*. Pokusy o znázornění pohybu nakreslené postavy můžeme vysledovat u dětí 4letých. Ty kreslí postavy s hrníčkem v ruce, s vodítkem od pejska nebo s miminkem v náručí. Velmi složité je pro děti zakreslení ohybu kolenního kloubu a profilu. Oba tyto jevy se objevují na přelomu předškolního a mladšího školního období (Uždil, 2002).

Profil

Profil u dětských postav se objevuje kolem 6. roku. Nejedná se o profil, jak ho známe my dospělí, ale o **smíšený profil**, který není založený na zrakové zkušenosti, ale na dětské fantazii. Postavu s tímto profilem můžeme poznat podle vystupujícího nosu, který je „nalepený“ na oválné nebo kulaté hlavě (Uždil, 2002)

⁵⁶ Uždil (2002) pojmenoval jedno ze svých vývojových stádií dětské kresby jako stádium „paňáka.“ Toto stádium dostalo své pojmenování po loutce, kterou nakreslená postava připomíná. Pohyb hadrového paňáka bývá velmi omezený, většinou nemá žádné klouby, kterými by mohl ohýbat a také má strnulou mimiku. Postavy dětí do 6. roku života jsou na tom podobně. Děti si mnohdy se svými kresbami hrají, popisují situace, které na papíře vznikly a za postavy také mluví. To, že mají postavy na obrázku strnulou mimiku, jim vůbec nevádí (Uždil, 2002).

Transparentnost

Tento pojem popisuje jev, kdy dítě kreslí vnitřky různých objektů, které ve skutečném světě průhledné nejsou, jako je např. vlkovi břicho, ve kterém je ukrytá Karkulka nebo dům, kterému chybí jedna přední zeď (Uždil, 2002).

Zobrazení prostoru

Zobrazování prostoru na papíře je u dětí různé. Velmi často se objevuje typické rozdělení prostoru na nebe a zem. Tenký proužek modré barvy na horním okraji znázorňuje nebe, tenký zelený proužek na dolním okraji papíru má představovat zem, trávu. V horním pravém nebo levém okraji se nachází žluté slunce, které může mít kulovitý nebo trojúhelníkový⁵⁷ tvar. Na trávě zpravidla bývá vyobrazována postava, dům, stromy nebo zvířata. Postavy mohou mírně na obrázcích dítěte levitovat. **Vícepohledovost** je jev, kterým se snaží dítě zakreslit na objektu vše, co je podle něj důležité. Výsledný objekt pak vypadá jako něco, co je složené z několika částí. Dítě zakreslí předmět seshora a zároveň zezdola (Nedvědová, Zatloukalová, 2003). Pojem **sklápění** popisuje jev, kdy dítě těžko rozeznává vertikální a horizontální rovinu. Dítě sklápí objekty bez ohledu na perspektivu⁵⁸. Při kreslení reality se dítě opírá nejen o své zkušenosti, ale i o fantazii a realitu. Překrývání nakreslených předmětů se jen málokdy vyskytne u kreseb dětí do 6. roku života (Davido, 2008).

Zobrazování zvířat, animismus a antropomorfismus

Dítě v předškolním období má ke **zvířatům** blízký vztah. Velmi často a rádo je kreslí. Může se s nimi setkat v okolí nebo v pohádkách (Davido, 2008). Zpočátku zvířata rozeznáváme na kresbě od jiných postav jen na základě jejich atributů, např. podle ocasu, uší, nebo podle toho, že zvířata dítě zpravidla kreslí v horizontální poloze. Dítě ve věku 3-4 let zobrazuje zvířata podobně jako hlavonožce, tedy s hlavou a končetinami. Zpočátku kreslí zvířata s lidskou tváří. Tento jev postupně vymizí (Vágnerová, 2017). Zvířata jsou na dětských kresbách velmi často zobrazována z profilu, s hlavou natočenou k nám⁵⁹, tzv. *en face*, a se čtyřmi končetinami. Ale mohou se objevit i taková, která chodí po dvou. Od kreseb lidských postav se liší tím,

⁵⁷ Děti takto vyplňují okraj papíru, proto má slunce tvar trojúhelníku.

⁵⁸ Např. dítě nakreslí hru, kterou hrálo s paní učitelkou a dětmi ve školce. Hra se jmenuje zajíc ve své jamce. Dítě na papír nakreslilo, jak děti vytváří kruh a ono stojí uprostřed. Všechny postavy jsou zobrazeny zepředu, vypadají, že leží na papíře v kruhu, a drží se za ruce (Davido, 2008).

⁵⁹ U některých zvířat, jako např. u žiraf nebo dinosaurů toto tvrzení neplatí (Uždil, 2002).

že mají právě např. rohy nebo ocas. Dítě takováto zvířata kreslí na základě svých zkušeností s ilustracemi v knihách nebo v televizních pohádkách⁶⁰ (Uždil, 2002).

Jev, kdy dítě kreslí zvíře s lidskými znaky se nazývá **antropomorfismus** (Nedvědová, Zatloukalová, 2000).

Animismus se projevuje v dětské kresbě jako ožíváním neživých objektů. Děti ve svých kresbách přisuzují objektům schopnost myslet, cítit a podle své vůle jednat⁶¹ (Davido, 2008).

Barvy

Dítě barvami zpočátku kreslí a až později je využívá k vybarvování jednotlivých objektů a prostoru (Nedvědová, Zatloukalová, 2000). Dítě ze začátku zobrazuje to, co má rádo nebo co se mu líbí (Uždil, 2002). Z toho důvodu tyto objekty většinou zobrazuje nebo vybarvuje teplými barvami (Nedvědová, Zatloukalová, 2000). Pro dítě jsou důležité i studené barvy. Pokud dítě ví, jakou barvu objekt ve skutečnosti má, většinou ji zachová. Pokud si barvou zobrazovaného objektu není jisté, zvolí ji podle své představivosti. Dítě v tomto období má velmi bujnou fantazii, která se může projevit i na volbě barev. Na dětských kresbách se tedy můžeme setkat s fialovým plameňákem nebo modrým slonem (Nedvědová, Zatloukalová, 2000). Podle Uždila (2002) má každé dítě svou oblíbenou paletu barev, kterou používá, a proto paní učitelka v mateřské škole, která je s dětmi každý den ve styku, pozná, jaký obrázek které dítě nakreslilo, aniž by se musela koukat na podpis. Vágnerová (2017) dodává, že výběr a počet užívaných barev se liší podle pohlaví, dívky více inklinují ke světlým, teplým barvám a na svých kresbách použijí v průměru různých 10 barev. Chlapci používají více studené a tmavé barvy, a použijí na své kresbě v průměru pouze 6 barev.

Jak jsme se už výše zmínili, vždy je nutné s dítětem o obrázku mluvit, dát mu prostor, aby nám řeklo, proč takové barvy použilo. Rozhovor s dítětem o kresbě je důležitou součástí diagnostického procesu (Cognet, 2013).

Používání barev nám může pomoci odhalit daltonismus. Dítě s poruchou barevného vnímání kreslí objekty, které mají jiné barvy než ve skutečnosti. Dítě také používá tlumené, nevýrazné barvy (Davido, 2008).

⁶⁰ Vidět taková zvířata může např. v Bajkách od Josefa Lady nebo v Povídání o pejskovi a kočičce od Josefa Čapka

⁶¹ Např. stůl na výkresu má obličej, pláče a od úst má bublinu s textem au. Dítě nám může říci, že stůl bolí nohy, jelikož do něj dítě koplo (Davido, 2008).

Mezi další zvláštnosti dětské kresby patří naklánění nakreslených objektů ve směru písma, tzv. **grafoidismu**. **Grafický automatismus** znamená opakování tvarů, které si dítě osvojilo. Jedná se např. o knoflíky na kabátě nebo o čáry, které znázorňují trávu nebo vlasy. **Nepravým ornamentem** neboli nefunkčním zdobením nazýváme dětské tendence zdobit někdy úplně všechno – šaty, vlasy, ruce, klobouky, ale i oblohu a stromy. **Rytmus, opakování a symetrie** souvisí s dechem a tepem v těle. Mají vliv na kompozici výsledného obrázku. Smysl pro kompozici má dítě vrozenou a ta má počátek ve fyziologických procesech v těle – v rytmu, dechu a tepu. Přítomnost těchto jevů na výtvorech dítěte je přirozená a povzbudivá – znamená, že se na výtvarné činnosti podílely fyzické i duševní složky osobnosti, které jsou pro duševní zdraví dítěte přínosné (Uždil, 2002).

3. 5 Kresba dítěte s mentálním postižením

Mentální postižení nebo i vliv snížených intelektových schopností se odráží ve všech oblastech vývoje dítěte. V kresbě se deficit kognitivních funkcí projevuje ve zpomalení vývoje dětské kresby a také dochází dříve k její stagnaci. To znamená, že vývoj kresby dítěte s lehkým mentálním postižením nebývá výrazně jiný, ale je pomalejší. Kresby dětí s mentálním postižením se podobají kresbám vývojově mladších dětí intaktních (Vágnerová, 2017). Valenta a Müller (2013) dodávají, že opoždění v kresbě závisí na hloubce mentálního postižení. Podle (Vágnerové, 2017) nezáleží jen na hloubce mentálního postižení, ale i na jeho původu. Výtvarný projev dítěte mohou ovlivnit i další obtíže, jako je např. neobratnost v jemné motorice, hyperaktivita nebo neschopnost delší dobu se soustředit na jeden úkol.

Výzkum Valenty (Müller, 2013) z let 1992-93 zjistil tyto znaky kresby lidské postavy u dětí s mentálním postižením v předškolním věku:

- stádium hlavonožce může přetrvávat i po 7. roce života
- juxtapozice → dítě není schopné zakreslit postavy a předměty v prostoru správně
- dítě nedokáže nakreslit vidlici nohou
- zmatené linie
- nesprávné napojení horních končetin na trup

Vágnerová (2017) doplňuje, že kresba postavy:

- mívá nesprávné proporce
- jednotlivé části lidského těla nejsou na sebe správně napojeny
- bývá velmi zjednodušená

- některé části lidského těla mohou být deformované
- dítě kreslí méně detailů, nebo naopak až příliš mnoho (uplatňuje nefunkční zdobení)

Valenta a Müllera (2013, s. 78) popisují, že dítě s lehkým mentálním postižením je náchylnější ke stereotypnímu a schématickému vyobrazování lidských postav⁶² i neživých objektů. Zpravidla zobrazují své postavy zepředu, a to i v mladším a starším školním věku. Hlavonožce tyto děti mohou kreslit ještě v 8 letech. Dítě s těžkým mentálním postižením je podle těchto autorů schopné dosáhnout pouze „*prvotního zobrazení postavy*.“

Davido (2008) dodává, že ačkoliv je kresba dítěte s mentálním postižením jednoduchá, může být harmonická a působit na nás příjemně.

3. 6 Kresba jako diagnostický nástroj

Kresba představuje důležitou neverbální výpověď o duševním životě dítěte (Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě nám prostřednictvím kresby může sdělit svá přání, pocity, strachy, úzkosti a vlastní vnímání reality (Cognet 2013). Vnímání dítěte v předškolním věku je silně ovlivněno egocentrismem, proto na svých výtvorech dítě znázorňuje to, co mu na objektu nebo postavě připadá důležité, co pro něj má určitý význam. Pro dítě je kresba důležitým komunikačním prostředkem. Mnohdy pomocí kresby dítě dokáže sdělit více než prostřednictvím řeči. Je to dáno tím, že dítě nedokáže určité skutečnosti, které se dějí kolem něj, slovně popsat, a je pro něj jednodušší situace nakreslit (Cognet, 2013). Jak už výše bylo zmíněno, vývoj dětské kresby závisí na vývoji mnoha funkcí⁶³. Určitý stupeň vývoje dítěte odpovídá určitému stádiu v kresbě. Proto se dětská kresba velmi často používá jako diagnostický nástroj (Vágnerová, 2017). Psychologové ji využívají v psychometrických testech a projektivních metodách (Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Pro psychology není významný jen samotný produkt kresebné činnosti, ale celý její průběh: jak dítě kreslí, jak drží tužku, co nakreslilo první, jak obrázek komentovalo, jestli používalo gumu nebo ne. Komentář dítěte ke kresbě je velmi důležitý, jelikož nám může pomoci mnohé pochopit (Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2011). Davido (2008) doplňuje, že bychom neměli diagnostikovat pouze na základě jednoho výtvoru, protože jediná kresba nám nemůže prozradit o dítěti všechno. Vágnerová (2017) dodává, že samotná kresba nestačí k celkovému hodnocení např. inteligence, grafomotoriky nebo senzomotorických funkcí,

⁶² Např. „*stejně schéma použijí při kresbě veselého tatínka i smutného krále včetně výrazů v obličejí*“ (Valenta, Müller, 2013, s. 89)

⁶³ Např. na vývoji kognitivních, motorických, senzomotorických a exekutivních funkcí (Vágnerová, 2017).

ale že by měla být součástí testové baterie. Podle Petrové a Plevové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) je pro učitele důležité znát jednotlivá stádia dětské kresby a její specifické projevy k lepšímu pochopení duševního života dítěte. Na druhé straně ale varují před ukvapenými závěry. Vždy musíme brát zřetel na individuální zvláštnosti dítěte, a hlavně na jeho osobní výpověď.

3. 7 Testy kresby lidské postavy

Zájem o dětskou kresbu projevil před začátkem 20. století mnoho autorů, ale až na počátku 20. století začal být tento zájem vědecktější (Cognet, 2013). Mezi významné autory, kteří se podíleli na zkoumání dětské kresby lidské postavy, patří např. G. H. Luquet, L. F. Goodenounhová, D. B. Harris, K. Machoverová, E. Koppitzová, J. A. Naglieri a M. Vágnerová.

Za počátek vědeckého zájmu můžeme považovat studii, kterou publikoval v roce 1913 G. H. Luquet, ve které shromáždil přibližně 1500 obrázků své dcery. Její výtvary sbíral od 3 let a 3 měsíců až do 8 let a 6 měsíců. Chtěl, aby výtvary jeho dcery byly co „nejčistší“, snažil se, aby byla „uchráněna“ před vlivem dospělých i vrstevníků. Nicméně k ovlivňování docházelo, a to nejen ze strany dospělých, ale hlavně ze strany otce, který dceřiným výtvorům věnoval přehnanou pozornost. Tento zájem dívce nemohl uniknout (Cognet, 2013).

Mezi první známý test kresby lidské postavy, který se zabýval orientačním posouzením schopností dítěte, patří ten od L. F. Goodenounové z roku 1926. Test obsahuje 51 položek ke zhodnocení a zadání zní: „nakresli pána, jak nejlépe dovedeš.“ Autorka byla přesvědčena, že vývoj kresby lidské postavy závisí na rozvoji inteligence. Částečně měla pravdu, ale dnes víme, že záleží i na jiných faktorech než jen na vývoji rozumových schopností (Vágnerová, 2017).

K. Machoverová v roce 1945 vydala knihu zabývající se projektivní metodou kresby lidské postavy. Její metoda nese název **Draw a Person Test (DAP)**. Test je postavený na hledání různých symbolů v kresbě, které proudí z nevědomí. Machoverová ve své knize detailně popsala, co podle ní znamená velikost proporcí, vyobrazené detaily a umístění postavy na papíře. Dítě má za úkol nakreslit postavu a až ji má hotovou, dostane další pokyn, aby nakreslilo postavu opačného pohlaví. Poté je dítě dotazováno, kdo je na obrázku nakreslený, kolik mu je let apod. Tato metoda se nedá použít skupinově, jelikož je potřeba všimnout si individuálních a specifických projevů jedince. Test nebyl doposud standardizován (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Na práci Goodenoughové navazuje D. B. Harris se svým upraveným testem kresby lidských postav z roku 1963. Jeho test obsahuje kresbu 3 postav: muže, ženy a sama sebe. Mužská postava je hodnocena na základě 73 položek, ženská 71 a kresba sebe sama bodově hodnocena není. Tento test je díky své obsáhlosti velmi dlouhý. Test má podle Harrise sloužit spíš k posouzení intelektové úrovně než ke zjišťování inteligence (Vágnerová, 2017).

V roce 1988 vydal americkou verzi testu kresby lidské postavy J. A. Nagliery s **názvem Draw a Person: A Quantitative Scoring System (DAP)**. Jeho test slouží k orientačnímu posouzení vývoje kognitivních schopností. Tento test se dá realizovat individuálně i skupinově, a je určen pro děti od 5 do 17 let. Česká verze Naglieriho testu vyšla v nakladatelství Psychodiagnostika (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Metoda hodnotí, stejně jako u Harrisovy verze testu, kresbu 3 postav: ženy, muže a sebe sama. Každá postava se hodnotí podle 14 kritérií, které v sobě zahrnují dalších 64 položek. Výsledek k posouzení je tvořen součtem bodů všech 3 nakreslených postav (Vágnerová, 2017).

Test kresby lidské postavy má i českou verzi. Je jím test od Šturmy a Vágnerové z roku 1982. Test je vhodný pro děti od 3,5 do 11 let. Hodnocení obsahuje 35 položek, z toho 15 hodnotí obsah kresby (kvalita zobrazení trupu, paží, oblečení apod.) a zbylých 20 posuzuje formální zpracování kresby (způsob napojení paží na trup, dvojdimenzionálnost, symetrii paží apod.). Metoda byla standardizována před 40 lety a je tudíž zastaralá (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Vágnerová ve své knize z roku 2017 uvádí **Novou verzi testu kresby lidské postavy pro děti předškolního věku**. Metoda slouží k orientačnímu zhodnocení grafomotorických schopností. Tento test si autorka bakalářské práce vybrala do své praktické části jako výzkumnou metodu. Test jsme popsali podrobněji v praktické části.

Vágnerová (2017 s. 95) upozorňuje, že je velmi důležité dbát na aktuálnost norem. Výzkumy provedené na konci 90. let minulého století na pražské pedagogické fakultě zjistily, že se „*vývoj dětské kresby pravděpodobně mírně zrychlil*.“ Na toto zrychlení může mít vliv mnoho faktorů. Jedním z nich může být tlak ze strany rodiče na dobrou připravenost dítěte na školní docházku. To znamená, že k výraznému zrychlení dochází právě v posledním roce, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu.

Dále Vágnerová (2017) dodává, že k posouzení orientačního vývoje dítěte lze použít kresbu jen v předškolním věku. V následujících letech se vývoj rozumových schopností odráží v jiných oblastech. Kolem 10. roku dochází k vrcholu rozvoje dětské kresby, která se dále příliš nerozvíjí, alespoň ne tak, jak se rozvíjejí mentální schopnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumu

Kresba zpočátku pro dítě znamená pouhou radost z pohybu, 2letému dítěti se líbí, že jeho činnost po sobě zanechává něco hmotného (Uždil, 2002). Od 3. roku si dítě začíná uvědomovat, že jeho kresba může znamenat něco skutečného z okolního světa. Dítě je s kresbou velmi úzce emočně spjaté, a proto nám jeho kresebná výpověď může mnoho prozradit o jeho duševním životě. Dítě v předškolním věku do své kresby může promítat svá přání, pocity, náklonnost či antipatii k určitým věcem, zvířatům nebo lidem. Kresba dítěte v období, kdy navštěvuje mateřskou školu, nemusí sloužit pouze k psychologickým projektivním metodám. Z kresby můžeme zjistit i grafomotorické schopnosti dítěte (Vágnerová, 2017).

Výzkumné šetření v této bakalářské práci je zaměřeno na posuzování grafomotorických schopností dětí v předškolním věku.

V praktické části je hlavním cílem posoudit úroveň grafomotorických schopností dětí intaktních a dětí s mentálním postižením, a najít mezi nimi rozdíly. Byl k tomu využit **Test kresby lidské postavy pro děti předškolního věku** od Vágnerové. Kresby jsou nejprve kvalitativně individuálně vyhodnoceny a poté jsou porovnávány mezi sebou. Děti byly k porovnávání kreseb seřazeny podle věku (viz tabulka č. 1).

5 Stanovení výzkumných otázek

Z výše uvedeného hlavního cíle vyplývají následující výzkumné otázky, které odráží diagnostické a interpretační možnosti využití metody, a zohledňují aktuální stav poznání v této oblasti.

Výzkumná otázka č. 1

- Je kresba dětí s mentálním postižením na nižší úrovni než kresba dětí intaktních ve stejném věku?

Výzkumná otázka č. 2

- Doptávají se intaktní děti během kresby a komentují více svůj výtvar než děti s mentálním postižením?

Výzkumná otázka č. 3

- Kreslí na lidské postavě děti intaktní více detailů než děti s mentálním postižením?

Výzkumná otázka č. 4

- Existují rozdíly ve dvojdimenzionálním zobrazení lidské postavy mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením v posledním roce předškolní docházky?

6 Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnily děti v předškolním věku ze dvou mateřských škol, které se nachází v moravskoslezském kraji. Sběr dat probíhal v druhé polovině března v roce 2022. Mateřskou školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona navštěvují děti od 2 do 7 let a je určena dětem se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech 5 stupních. Běžnou mateřskou školu navštěvují děti intaktní a jedná se o vesnickou mateřskou školu. Prostory obou mateřských škol jsou hezky zařízené a kolektiv učitelek tvoří příjemnou atmosféru.

Realizované vyšetření proběhlo v souladu se všemi platnými etickými principy a zásadami, a jeho součástí byl informovaný souhlas zákonných zástupců (viz příloha č. 1).

S každým dítětem bylo pracováno individuálně, aby neunikly specifické znaky chování dítěte během kresby.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 6 dětí. 3 děti z běžné mateřské školy a 3 děti z mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Děti intaktní a děti s mentálním postižením byly seřazeny podle věku (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1 pro porovnávání dále v textu: ⁶⁴

Dítě s mentálním postižením	Dítě intaktní
Mikuláš – 6 let a 2 měsíce	Štěpán – 6 let a 2 měsíce
Dominik – 5 let a 9 měsíců	Antonín – 5 let a 9 měsíců
Jan – 5 let a 3 měsíce	Benjamín – 5 let a 4 měsíce

⁶⁴ Jména dětí byla z důvodu ochrany dat a zachování anonymity změněna.

7 Výzkumná metoda

Ve výzkumné části této bakalářské práce byl využit **Test kresby postavy pro předškolní děti** od Vágnerové. Domníváme se, že se jedná o modifikaci Testu kresby lidské postavy podle úpravy J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982 (Vágnerová, 2017).

Tento test slouží **k orientačnímu posouzení grafomotorických schopností** dítěte v předškolním věku. K hodnocení kresby se využívá tabulka, která obsahuje i nákresy zdařilých a nezdařilých položek, pro snadnější vyhodnocení (ofocená tabulka se nachází v příloze č. 2). Hodnoceno je celkem 22 položek a u každé položky dítě může získat 1 bod.

Hodnoceny jsou tyto oblasti:

1. Oči – Jsou dvojdimenzionální, je vyznačená panenka⁶⁵.
2. Nos – Nos – jakékoliv znázornění.
3. Nos – Nos je dvojdimenzionální.
4. Ústa – Ústa jsou dvojdimenzionální.
5. Vlasy – Vlasy – jakýkoliv způsob znázornění.
6. Krk – Krk – jakýkoliv způsob znázornění.
7. Krk – Krk je dvojdimenzionální a má přiměřené proporce (nesmí být stejně široký jako trup).
8. Trup – Trup je dvojdimenzionální.
9. Trup – Proporce trupu – výška je větší než šířka.
10. Paže – Paže jsou dvojdimenzionální.
11. Paže – Proporce paží – délka je větší než šířka (lze hodnotit, jen pokud jsou paže zobrazeny dvěma čarami).
12. Paže – Paže jsou připojeny k trupu.
13. Paže – Paže jsou připojeny k trupu ve správném místě.
14. Ruce – Ruce jsou odděleny od paží.
15. Prsty – Prsty – jakýkoliv způsob znázornění.
16. Prsty – Prsty jsou ve správném počtu.
17. Nohy – Nohy jsou dvojdimenzionální.

⁶⁵ Nakreslené oči dítěte v předškolním věku nejsou zpočátku dvojdimenzionální. Tento test je určen pro děti od 4 let do 6 let a 11 měsíců a z toho důvodu test zahrnuje položky, které je schopné zakreslit dítě 4leté a dítě skoro 7leté. Vývoj kresby v předškolním období je velmi dynamický. Test s tímto počítá, a proto je počet dosažených bodů a stenů pro každý půl rok jiný.

18. Nohy – Proporce nohou – délka je větší než šířka (lze hodnotit jen pokud jsou nohy zobrazeny dvěma čarami).
19. Nohy – Nohy jsou připojeny k trupu.
20. Chodidla – Chodidla – jakýkoliv způsob znázornění.
21. Chodidla – Chodidla – jsou dvojdimenzionální.
22. Oděv – Jakýkoliv náznak oblečení (knoflíky, vybarvení).

Tyto tabulky jsou udělané pro každé pohlaví zvlášť a ukazují, jak se mají vypočítávat steny podle věku dětí. Dítě může získat v testu maximálně 22 bodů, které jsou pak přepočítány na steny. Stenové hodnocení je od 1 do 10 bodů. Kresby dívek bývají zpravidla propracovanější než kresby chlapců. Lze se domnívat, že dívky vyhledávají oproti chlapcům častěji kresebnou činnost, a díky tomu mají více prostoru pro její zdokonalování. Kresba dítěte v předškolním věku se velmi dynamicky vyvíjí, a proto dosahuje odlišné úrovně v každém jednotlivém roce. Tento test s touto skutečností počítá, a proto je bodové a stenové vyhodnocení pro každý půlrok jiné, viz tabulky č. 2 a 3.

Tabulka č. 2 testy kresby postavy pro předškolní děti – tabulka k přepočtu hrubých skóre dívek na steny (Vágnerová, 2017, s. 215).

	4,0-4,5 let	4,6-4,11 let	5,0-5,5 let	5,6-5,11 let	6,0-6,5 let	6,6-6,11 let
Sten 1	0	1	1	1	1-4	1-9
2	1	2	2-3	2-4	5-7	10-11
3	2	3-4	4-5	5-6	8-10	12-13
4	3	5-7	6-8	7-9	11-13	14
5	4-5	8-10	9-11	10-12	14-15	15
6	6-7	11-13	12-14	13-15	16	16-17
7	8-9	14-15	15-17	16-17	17-18	18-19
8	10-11	16-17	18	18	19	20
9	12-13	18	19	19	20	21
10	14-22	19-22	20-22	20-22	21-22	22

Tabulka č. 3 testy kresby postavy pro předškolní děti – tabulka k přepočtu hrubých skóre chlapců na steny (Vágnerová, 2017, s. 215).

	4,0-4,5 let	4,6-4,11 let	5,0-5,5 let	5,6-5,11 let	6,0-6,5 let	6,6-6,11 let
Sten 1	0	0	1	1	1-3	1-5
2	0	1	2-3	2-4	4-5	6-7
3	1-2	2-3	4	5	6-7	8-10
4	3	4	5-6	6-7	8-9	11-12
5	4	5-6	7-8	8-9	10-11	13-14
6	5	7	9-10	10-12	12-13	15
7	6	8-9	11-13	13-14	14-15	16-17
8	7-8	10-11	14-15	15-16	16-17	18-19
9	9-10	12	16-17	17-18	18-19	20
10	11-12	13-22	18-22	19-22	20-22	21-22

Instrukce pro děti podle této metody zní: „*Nakresli pána, jak nejlépe dovedeš*“ (Vágnerová, 2017, s. 96). V knize je popsáno i to, co se má dítěti odpovědět na otázky typu: Jak mám nakreslit pána? Já pána nakreslit neumím. Dítě ujistíme, že to vůbec nevadí a ať to udělá, jak chce a jak to nejlépe dovede.

Všem kresbám byl přidělen určitý počet bodů. Kresby byly následně popsány z kvalitativního hlediska nejprve samostatně, a poté byly porovnány mezi sebou. O výsledcích výzkumného šetření pojednává následující kapitola.

7. 1 Postup při sběru dat

Na podzim roku 2021 byly osloveny obě mateřské školy. Prostřednictvím e-mailu byla kontaktována vedoucí paní učitelka v běžné mateřské škole a zástupkyně ředitele v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Obě učitelky byly následně telefonicky seznámeny s přesnými požadavky pro možnou výzkumnou práci.

Sběr dat probíhal v druhé polovině března roku 2022. Výzkumné šetření probíhalo v ranních volných činnostech mezi 8 a 9 hodinou dopoledne. Řízené činnosti narušeny nebyly. Kreslířská činnost dětí probíhala vždy individuálně.

Každé dítě dostalo papír velikosti A4 položený na výšku a tužku č. 1. Za úkol měly „nakreslit pána, jak nejlépe dovedou“ (Vágnerová, 2017, s. 96). Výzkumné šetření probíhalo v prázdných třídách nebo pracovnách, aby nebyly děti, které se výzkumu zúčastnily, rozptýlovány spontánní hrou ostatních dětí.

Poznámky o průběhu kresebné činnosti a komentářích dětí byly dělány do trhacího bloku pod jméno každého dítěte. V mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nekomunikovalo ani jedno dítě. Dvě z těchto dětí osvojenou řeč vůbec nemají a u jednoho se lze domnívat, že se příliš stydělo, a proto nemluvalo.

V běžné mateřské škole děti během kresby nekomunikovaly, pouze odpověděly na otázku, koho nakreslily. Více se o postavě chtělo bavit jen 1 ze 3 interakčních dětí, které rozhovor bralo jako hru a popud k tomu, aby dokreslilo další detaily na postavu i její okolí.

Poté, co děti kresbu i rozhovor dokončily, byly odvedeny do třídy za zbytkem dětí. Kresby byly následující dny obodovány, samostatně popsány a porovnávány mezi sebou.

8 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Vyhodnocení výzkumné práce je rozděleno na dvě části. V první části jsou kresby lidských postav vyhodnoceny podle Testu kresby lidské postavy pro předškolní děti podle úprav Vágnerové a následně je realizována kvalitativní interpretace kreseb. V druhé části jsou kresby dětí intaktních a dětí s mentálním postižením v předškolním věku porovnávány mezi sebou.

8.1 Individuální vyhodnocení kreseb lidských postav

Kresba lidské postavy **Mikuláše**

Věk: 6 let a 2 měsíce

Tabulka č. 4 bodové ohodnocení

Hodnocení kresby lidské postavy	B1	B2	B3	B4.	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22								
	0	0	0	0	0	0	0								

Body celkem: 0 bodů

Sten: 0 sten

Individuální vyhodnocení kresby:

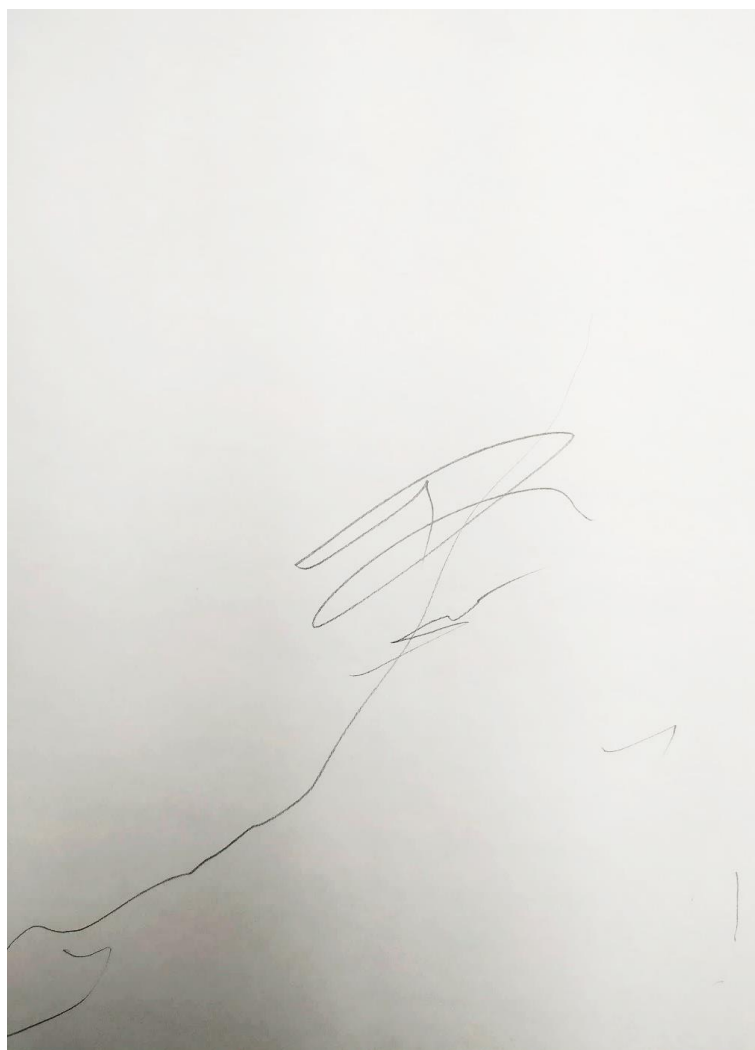
Mikuláš je chlapec s mentálním postižením, který je mobilní, jeho hrubá i jemná motorika je opožděná, nosí pleny, a je schopen komunikovat zatím pouze pomocí hrdelních zvuků, kterými zpravidla vyjadřuje nesouhlas. Dokáže se sám najíst a napít. Paní učitelky se u něj pokouší komunikovat skrz alternativní komunikační systém VOKS, ale za 2 roky, co jej zkoušejí, nedospěly k velkému pokroku. Snaží se Mikulášovi ukazovat obrázky, aby díky nim věděl, co se teď bude dít, zda se budeme nebo nebudeme převlékat, zda půjdeme ven apod.

Chlapec šel do vedlejší prázdné třídy ochotně. Vyslechl si pokyny, vzal si nabízenou tužku č. 1 a na papír velikosti A4 nakreslil pár čar. Tužku chlapec držel v uzavřené pěsti, jak to bývá typické pro děti, které teprve do 2 let kreslí čáry. Centrum grafického pohybu bylo v případě tohoto chlapce v ramenním kloubu a dlaň s prsty kresebný nástroj pouze přidržovala (Uždil, 2002). Dítě na dotazy ohledně toho, koho nakreslilo, nereagovalo a pustilo si dětský klavír na baterky, který si do třídy s sebou přineslo. Chlapec byl následně odveden zpět do třídy mezi ostatní děti.

Podle Vágnerové (2017) dítě i prostřednictvím čaranic, které mohou být oblé nebo naopak velmi ostré, může vyjadřovat určité emoce. Lze usuzovat, že jemné, psacímu písmenu L podobné čáry mohly vyjadřovat zklidněnou aktuální náladu dítěte, které nebylo do činnosti nijak tlačeno. Dítě do 2 let kreslí zpravidla čáry, škrtačky a tečky (Uždil, 2002). To znamená, že tento chlapec je oproti normě, tedy oproti svým intaktním vrstevníkům, opožděný o víc jak 5 let.

Chlapec v testu orientačního posouzení grafomotorických schopností získal 0 bodů (0 stenů). Mikuláš je opožděn oproti normě dle věku o 20 bodů.

Kresba Mikuláše



Kresba lidské postavy **Dominika**

Věk: 5 let a 9 měsíců

Tabulka č. 7 bodové hodnocení

Hodnocení kresby lidské postavy	B1	B2	B3	B4.	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22								
	0	0	0	0	1	0	0								

Body celkem: 2 body

Sten: 2 steny

Individuální vyhodnocení kresby:

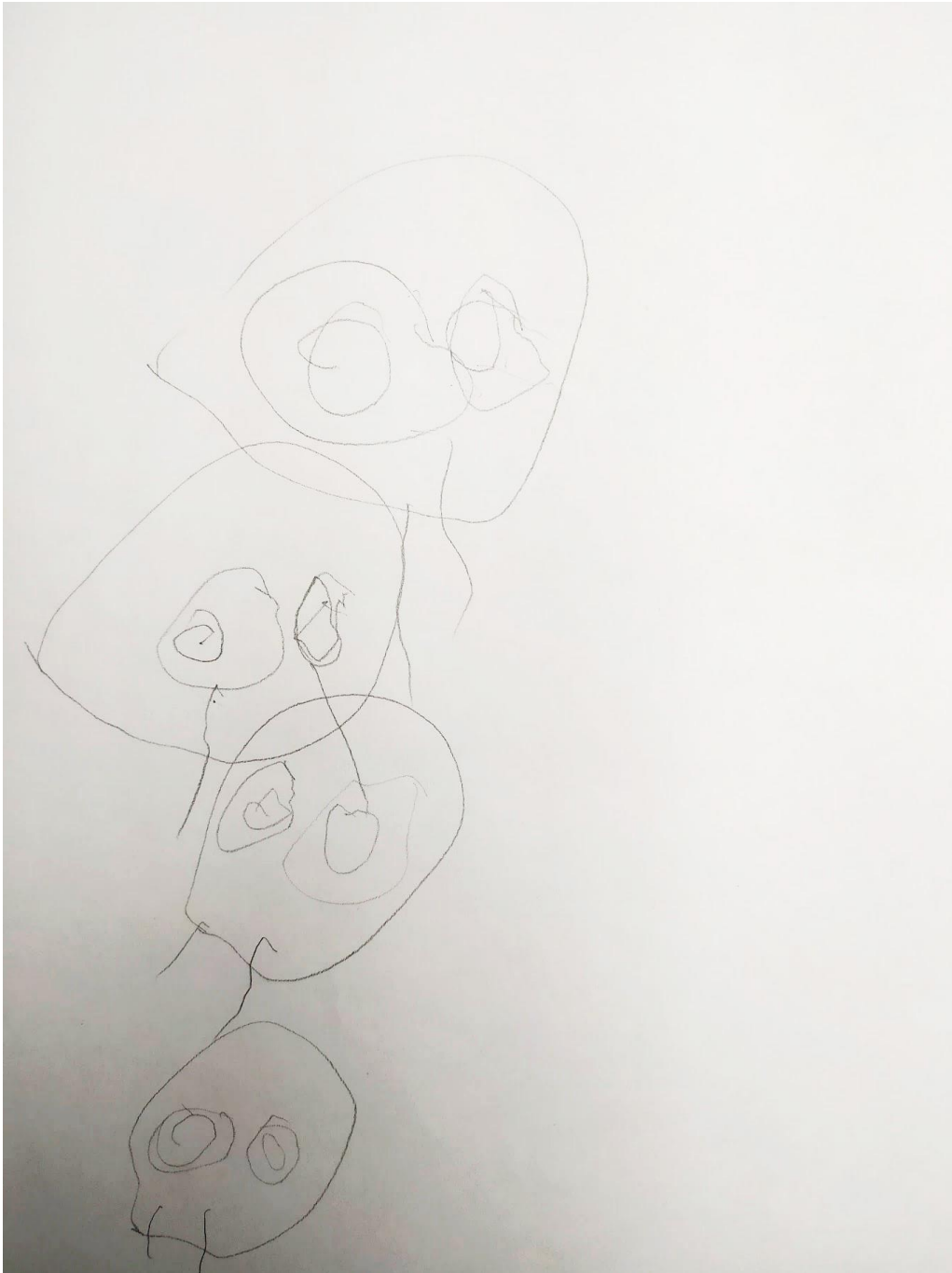
Výzkum s tímto chlapcem s mentálním postižením byl prováděn ve vedlejší prázdné třídě. Chlapec nebyl ničím rušen, v místnosti byl klid. Dítě bylo vyzváno, aby nakreslilo pána, jak nejlépe dovede. K dispozici mělo papír velikosti A4 a tužku č. 1. Dominik během testování vůbec nemluvil. Osvojenou řeč ale měl, proto lze předpokládat, že se jen styděl. Na žádné otázky neodpovídal a na konkrétní dotazy, zda je to tatínek, on nebo jeho kamarádi, jen kroutil hlavou. Po dokončení úkolu byl chlapec odveden zpět do své třídy.

Ze všech tří dětí s mentálním postižením, které se výzkumu zúčastnily, je podle nás tato kresba nejzdařilejší a nejpodrobnější. Na kresbě dítěte jsou vidět dokonce čtyři hlavonožci, kteří jsou poskládáni na sobě. Dominik začal kreslit od dolního okraje papíru. Velmi zajímavé jsou kruhové obrazce uprostřed hlav hlavonožců, lze předpokládat, že se jedná o dvojdimenzionální zobrazení očí. Z kruhového nebo elipsovitého tvaru vyrůstají jednodimenzionální končetiny, které nejsou přesně napojeny na kruhové těleso, které má s největší pravděpodobností znázorňovat hlavu. Vidět na tomto obrázku je určitý motiv, který si dítě automatizovalo, a rozhodlo se jej stereotypně na kresbě opakovat.

Kresba je velmi zjednodušená a opakují se v ní stejné motivy. Toto zobrazení hlavonožce je typické pro děti ve 3 letech (Vágnerová, 2017). To tedy znamená, že podle norem je tento chlapec opožděn oproti intaktním vrstevníkům o necelé 3 roky, co se týče kresby lidské postavy.

Chlapec dosáhl v testu orientačního posouzení grafomotorických schopností 2 bodů (2 steny). Ve srovnání s normami dle věku se chlapec pohybuje 17 bodů pod normou minima.

Kresba Dominika



Kresba lidské postavy **Jana**

Věk: 5 let a 3 měsíce

Tabulka č. 8 bodové hodnocení

Hodnocení kresby lidské postavy	B1	B2	B3	B4.	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22								
	0	0	0	0	0	0	0								

Body celkem: 0

Sten: 0

Individuální vyhodnocení kresby:

Výzkum opět probíhal v ranních hodinách ve třídě, ve které nebyly žádné ostatní děti. Chlapec s mentálním postižením dostal od paní učitelky do třídy knihu se zvuky zvířat, kterou si vždycky může vzít po splnění individuálního úkolu. Jan během kresby ani po ní vůbec nekomunikoval. Tento chlapec prozatím osvojenou řeč vůbec nemá a s okolím se dorozumívá pomocí ukazování prstem, ukazování prstem někoho jiného a jednoduchým hlasovým projevem „*kikiki*“, který vyjadřoval při činnostech, které se mu líbily.

Dítě dostalo pokyn, aby nakreslilo na čistý papír velikosti A4 pána, jak nejlépe dovede. Chlapec k tomu dostal tužku č. 1. Kresebný nástroj si Jan ihned vložil do úst a začal jej kousat. Dítě odmítalo kreslit, nemělo dobrou náladu a nechtělo vůbec spolupracovat. Po celou dobu testování se natahovalo po hrací knížce, která byla umístěná na polici. Po několika naléháních a slibování, že Jan dostane knihu okamžitě po tom, co splní zadaný úkol, vzal tužku do sevřené dlaně a udělal několik teček na papír. Lze se domnívat, že to chlapec udělal ze zlosti a frustrace, jelikož nebyla uspokojena jeho potřeba hrací knížky.

Dítě vzalo tužku do sevřené dlaně, pohyb vycházel z ramenního kloubu. Výsledkem tohoto pohybu byly proděravěné tečky a dvě čáry. Stádium skvrn a čaranic podle Uždila (2002) charakteristické pro počátky kresebného projevy, tedy kolem 2 roku života dítěte. Toto dítě by tedy mohlo být podle vyjádření kresebného projevu opožděné od svých intaktních vrstevníků o více jak 3 roky.

Vágnerová ve své knize z roku 2017 popisuje, že dítě i prostřednictvím skvrn a čaranic může svému okolí sdělit nějaké emoce. Lze se domnívat, že proděravěný papír značí velký příval energie a nelibost, kterou dítě s největší pravděpodobností cítilo, jelikož se mu do kresby

ani trochu nechtělo. Dítě radost z pohybu kresebného nástroje po papíře necítilo, zanechaná stopa mu byla lhostejná a to jediné, co chtělo, byla kniha se zvuky zvířat.

Chlapec dosáhl v testu orientačního posouzení grafomotorických schopností 0 bodů (0 stenů).
Ve srovnání s normami dle věku se Jan pohybuje 18 bodů pod normou minima.

Kresba Jana



Kresba lidské postavy Štěpána

Věk: 6 let a 2 měsíce

Tabulka č. 9 bodové hodnocení

Hodnocení kresby lidské postavy	B1	B2	B3	B4.	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1
	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22								
	0	0	0	1	0	0	0								

Body celkem: 7

Sten: 3

Individuální vyhodnocení kresby:

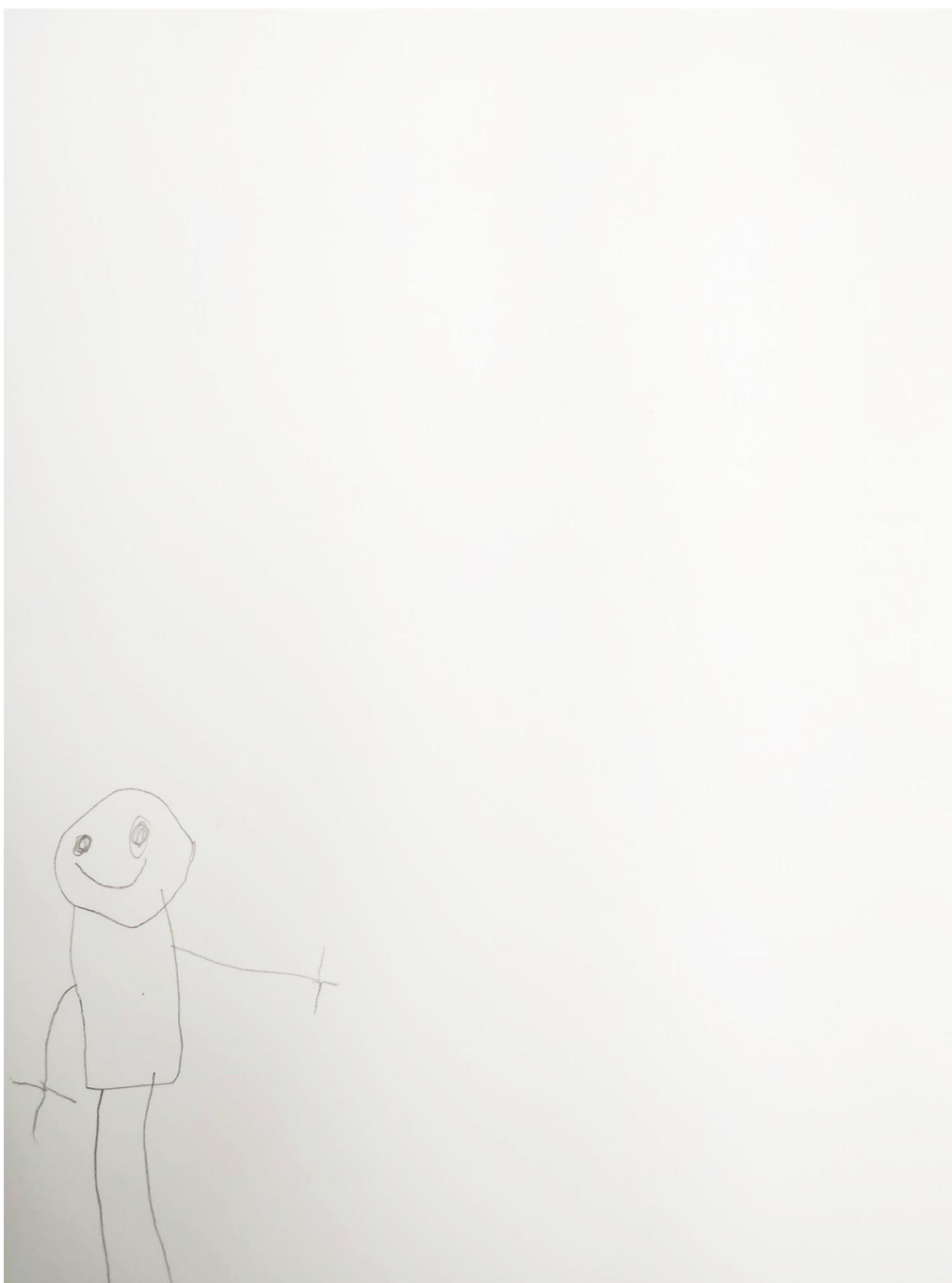
Chlapec intaktní byl velmi rád, když byl vybrán mezi ostatními dětmi ke speciálnímu úkolu. Působil nadšeně, usmíval se a byl spokojený. Nakreslil drobnou lidskou postavu do levého dolního okraje papíru velikosti A4. Dítě během kresby nemluvalo, neujišťovalo se, zda kreslí postavu správně, neříkalo, že neumí kreslit. Jednoduše se rozhodlo splnit pokyn. Linie na postavě působí mírně roztřeseně. Lze se domnívat, že dítě příliš nevyhledává kresebné činnosti, proto je jeho postava velmi zjednodušená. Postava Štěpána má dvojdimenzionální pouze trup, nohy a ruce jsou znázorněny čárami trčícími z trupu. Na hlavě nemá pán vlasy ani nos. Postava se usmívá, a ačkoliv je malá a natlačená do rohu, nepůsobí úzkostně. Na otázku: „*koho jsi nakreslil?*“ chlapec odpověděl: „*pána.*“ Když byl dotazováno, jakého pána nakreslil, jestli tátu, sebe nebo kamaráda, odpověděl opět „*pána.*“

Dítě by se podle věku mělo nacházet mezi *stádiem konvenční kresby zobrazení kresby lidské postavy* a *stádiem pokročilého konvenčního zobrazení lidské postavy* (Vágnerová, 2017). Kresba dítěte není skoro vůbec dvojdimenzionální (pouze v případě trupu), neobsahuje žádné subjektivní detaily, je velmi zjednodušená, obsahově chudá, dítě nenakreslilo postavě správný počet prstů, a nohy jsou znázorněny pouze pomocí dvou svislých čar.

Je možné, že kresba tohoto chlapce potvrzuje myšlenku Vágnerové, která ve svém díle z roku 2017 popisuje, že všechny děti nemusí věkově svými nakreslenými postavami do jednotlivých stádií spadat. Lze se domnívat, že v případě tohoto dítěte nedošlo k regresi, ale spíše k opoždění v této oblasti.

Chlapec dosáhl v testu orientačního posouzení grafomotorických schopností 7 bodů (3 stenů). Aby dítě mohlo dosáhnout maximálního počtu 10 stenů, musela by jeho kresba být ohodnocena minimálně 20 body. Chlapec je opožděn oproti normě asi o 13 bodů.

Kresba Štěpána



Kresba lidské postavy **Antonína**

Věk: 5 let a 9 měsíců

Tabulka č. 10 bodové hodnocení

Hodnocení kresby lidské postavy	B1	B2	B3	B4.	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22								
	1	1	1	1	1	1	1								

Body celkem: 15

Sten: 8

Individuální vyhodnocení kresby:

Chlapce intaktní dostal stejné pokyny, jako všechny testované děti: „*nakresli pána, jak nejlépe dovedeš* (Vágnerová, 2017, s. 96).“ Kresba chlapce neobsahuje jen lidskou postavu, ale i strom, slunce a květinu. Dítě zpočátku nakreslilo jen pána.

Poté, co Antonín dokreslil pána, byl dotázán, koho na obrázku nakreslil. Chlapec chvíli přemýšlel a pak řekl: „*rybáře*.“ Vzpomněl si, že den předtím s paními učitelkami a dětmi byli u rybníka na návštěvě u rybářů. Antonín začal nadšeně popisovat, co vše se předchozí den dělo, že rybáři ukazovali dětem, jak se ryby loví, několik jich ulovili a nechali děti, aby si na ně mohly sáhnout. Toto dítě dokreslilo strom, slunce, květinu a rybářský prut poté, co se jej autorka zeptala, koho nakreslilo. Bralo to jako hru. Chlapec potvrdil myšlenku Yamagata (1997, in Vágnerová, 2017), že děti dokreslují během komunikace s dospělým na obrázek další detaily. Chlapec z počátku vůbec nemluvil, pouze reagoval na pokyn, který dostal. Jakmile zjistil, že se o jeho kresbu postavy zajímáme, vzbudilo to v něm větší zájem, a začal ke kresbě dokreslovat další detaily, a každý z nich jednotlivě komentoval.

Nakreslená postava má velmi jednoduchý obličej, nemá vlasy ani krk. Ale je dvojdimenzionální a obsahuje velmi zajímavý detail v podobě rybářského prutu, který je dokonce zakončen háčkem na ryby (ten se nachází v pravém dolním rohu). Prut je z části také vybarvený. Chlapec vybarvování prutu komentoval: „*Prut musím vybarvit, protože není průhledný*.“ Lze předpokládat, že dítě znázorňovalo dvojdimenzionálnost na kresbě vybarvením. Vybarvených ploch je na celém papíře opravdu hodně. Dítěti byla položena otázka, zda mu nechybí barvy, kterými by obrázek vybarvil a dítě odpovědělo: „*ano*.“ Lze předpokládat, že výtvar dítěte by mohl působit mnohem hravěji a příjemněji, kdyby byl

vybarven pastelkami, a ne nakreslen pouze tužkou č.1. Antonín nakreslil postavě správný počet prstů, oddělil ruce od paží a chodidla od nohou.

Kresba celkově působí velmi harmonicky a vesele. Prostor je skoro celý vyplněný a je možné, že kdyby dítě dostalo jen jednu další otázku navíc, využilo by ji jako popud k vyplnění prázdného prostoru, který se nachází mezi hlavou postavy, stromem a sluncem. Lidská postava se usmívá, slunce v pravém horním rohu je také vyvedeno lépe. Dítě se rozhodlo pro nakreslení propracovanějších paprsků. K těžšímu znázornění slunečních paprsků se chlapec vyjádřil také: „*dříve jsem kreslil jednoduché paprsky a teď kreslím složitější.*“ Harmonický dojem z kresby podtrhuje nakreslená květina v pravém dolním okraji.

Chlapec se podle Vágnerové (2017) nachází ve stádiu *konvenčního zobrazení lidské postavy*. V tomhle stádiu se nachází děti od 5. do 6. roku života a jejich kresby obsahují na rozdíl od hlavonožců trup. Pozvolna se začíná objevovat dvojdimenzionálnost, která se na této konkrétní kresbě projevila na trupu, pažích, prstech, nohou, chodidlech. Tento jev můžeme pozorovat i na stromu a prutu. Kresba lidské postavy i stromu opět vypadá, jako by byla složena z jednotlivých fragmentů, které dohromady dávají jeden celek. Paže nejsou umístěny na postavě na správném místě. Kresba obsahuje několik subjektivních detailů, které jsou pro dítě důležité (např. nakreslení háčku na prutu, který dítě při kresbě komentovalo: „*háček je moc důležitý, protože se na něj chytají ryby.*“).

Antonín dosáhl v testu orientačního posouzení grafomotorických schopností 15 bodů (8 stenů). Při srovnání s normami podle věku se chlapec pohybuje 4 body pod normou minima.

Kresba Antonína



Kresba lidské postavy **Benjamína**

Věk: 5 let a 4 měsíce

Tabulka č. 11 bodové hodnocení

Hodnocení kresby lidské postavy	B1	B2	B3	B4.	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1
	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22								
	1	0	1	1	1	0	1								

Body celkem: 13

Sten: 7

Individuální vyhodnocení kresby:

Intaktní dítě si vyslechlo pokyn a začalo kreslit nejprve hlavu, trup a poté detaily na obličej. Jako poslední kreslilo prsty. Na prstech si Benjamín dával záležet, překontroloval si, jestli nakreslil správný počet. Postava je umístěna uprostřed dolního okraje papíru. Pro fázi *konvenčního zobrazení lidské postavy*, ve které se dítě nachází podle Vágnerové (2017) kolem 5. – 6. roku života je typická dvojdímenzionálnost, která se postupně objevuje na trupu, dolních a horních končetinách. Dvojdímenzionálnost se na kresbě postavy tohoto chlapce projevila vybarvením trupu. Lidská postava v této fázi vypadá, jako by byla složena z jednotlivých dílků, jednotlivé části těla nejsou plynule připojené, paže nejsou správně napojeny na trup (správné napojení je prostřednictvím nakreslených ramen). V této fázi svou postavu zpravidla obohacuje o nějaké subjektivně zajímavé detaily, které ale na této kresbě nevidíme. Úchop tužky byl u dítěte správný, můžeme si ale všimnout silnějšího přitlaku na tužku. Na otázku, kdo je na papíře nakreslený, Benjamín odpověděl: „*pán, kterého jste po mě chtěla nakreslit.*“ Kresba postavy působí na první pohled zjednodušeně. Zajímavým detailem jsou dvojdímenzionální oči a ústa, která jsou dominantou kresby. Chlapec se opravdu hodně snažil nakreslit správný počet prstů, v ústech postavy můžeme vidět náznaky zubů a trup je skoro celý vybarvený. Postava na papíře je opravdu velmi malá. Dítě bylo po celou dobu velmi soustředěné, na nic se neptalo a jen kreslilo.

Dítě dosáhlo v testu orientačního posouzení grafomotorických schopností 13 bodů (7 stenů). Při porovnání s normami dle věku se Benjamín pohybuje 5 bodů pod normou minima.

Kresba Benjamína



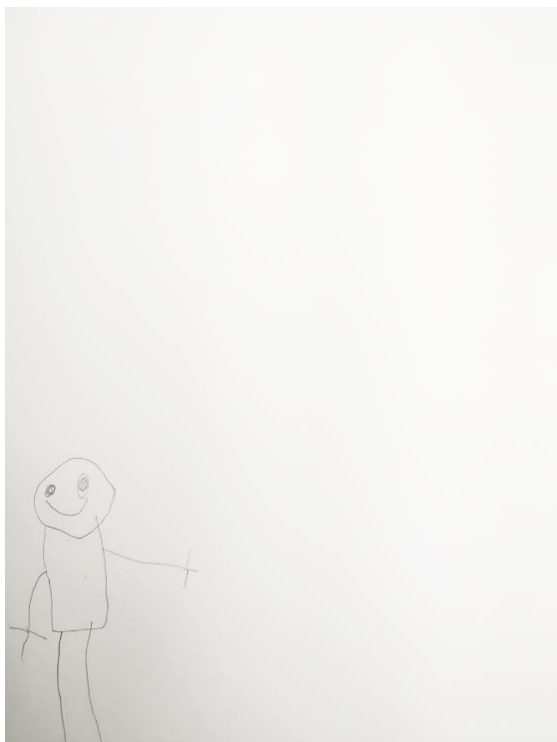
8. 2 Porovnávání kreseb dětí intaktních a dětí s mentálním postižením

Tabulka č. 12

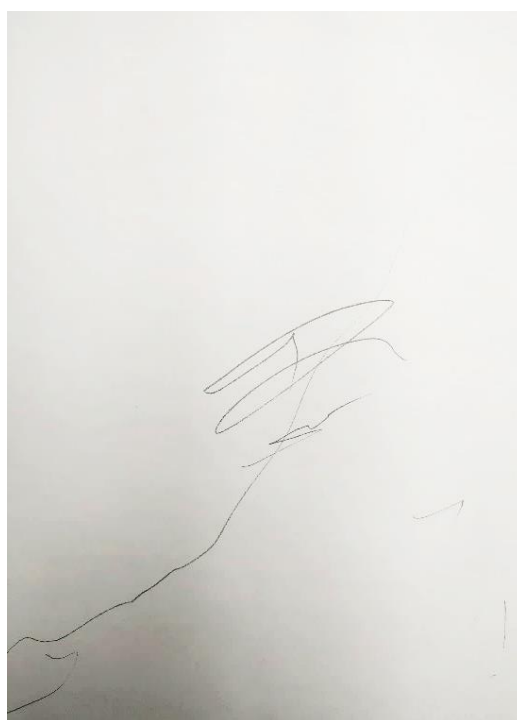
Dítě intaktní	Dítě s mentálním postižením
Štěpán – věk 6 let a 2 měsíce	Mikuláš – věk 6 let a 2 měsíců

Kresby obou dětí nejsou na úrovni kreseb dětí 6letých dle normy. Děti v tomto věku by měly kreslit dvojdimenzionální trup, paže i ruce, dlaně by měly být odděleny od paží a chodidla by měla být oddělena od nohou. Kresba by měla obsahovat detaily, které jsou pro dítě subjektivně důležité. Štěpán nakreslil velmi zjednodušenou postavu pána, která, ačkoliv je umístěna na okraji papíru, nepůsobí úzkostně, ale naopak harmonicky a vesele díky úsměvu a uvolněnému postoji. Kresba Mikuláše se vývojově podobá dětem, které teprve začínají kreslit a zkouší na papíře různé čáry, tečky a spirálovité útvary (Uždil, 2002). Mikuláš je tedy v porovnání se Štěpánem ve stejném věku opožděn asi o 4 roky.

Kresba Štěpána



Kresba Mikuláše



Dítě intaktní	Dítě s mentálním postižením
Antonín – věk 5 let a 9 měsíců	Dominik – věk 5 let a 9 měsíců

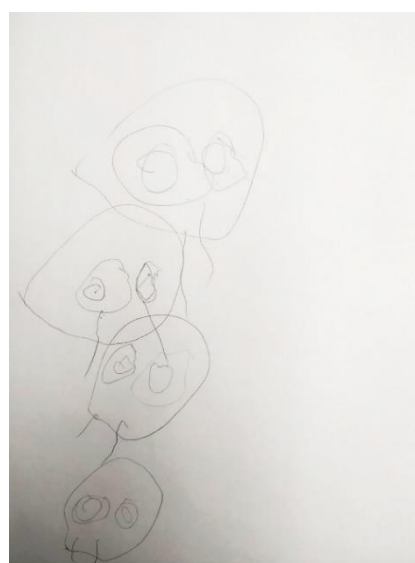
Na obou kresbách lze vidět snahu o vyplnění prostoru. Tato skutečnost na ostatních kresbách testovaných dětí viditelná není. Antonín nakreslil velmi zdařilou postavu pána, kterému nechybí dvojdimenzionální trup, horní i dolní končetiny. Podařilo se mu oddělit ruce od paží a chodidla od nohou. Kresba obsahuje i zajímavý detail v podobě rybářského prutu. Jak již bylo výše zmíněno, dítě bralo kresbu jako hru, zájem o jeho postavu v něm probudil fantazii, a ihned začal dokreslovat další objekty na kresbu, jako jsou strom, slunce a květina. Obličej postavy má oči, nos a ústa, která jsou nakreslená ve velkém úsměvu. Na kresbě Antonína nelze najít žádný opakující se motiv, za to na kresbě Dominika ano. Tento chlapec se rozhodl udělat jakousi „horu“ hlavonožců naskládaných na sebe. Velmi zajímavé jsou oči těchto hlavonožců, jelikož všichni je mají dvojdimenzionální. Jednotlivé proporce na sebe nejsou správně napojeny (nohy hlavonožců nejsou napojeny na trup, vystupují z prostoru uvnitř kruhovitěho tvaru hlavy hlavonožců a jedny nohy jsou dokonce napojeny na oči 3 hlavonožce od spodu).

Zobrazení hlavonožců a jejich kreslení v zástupu je typické pro děti ve 3 letech (Uždil, 2002). Na základě kresebného vyjádření Dominika se lze domnívat, že je opožděn oproti svým intaktním vrstevníkům asi o 3 roky.

Kresba Antonína



Kresba Dominika



Tabulka č. 14

Dítě intaktní	Dítě s mentálním postižením
Benjamín – věk 5 let a 4 měsíce	Jan – věk 5 let a 3 měsíců

Rozdíl mezi kresbami je viditelný na první pohled. Jan nakreslil pouze několik teček, které proděravěly papír. Benjamín nakreslil drobnou postavu, která má dvojdimenzionální oči a trup. Kresby obou chlapců jsou velmi minimalistické, nezabírají v prostoru příliš mnoho místa. Jan se rozhodl kreslit doprostřed papíru a Benjamín umístil postavu na dolní okraj papíru. Dítě mezi 5. a 6. rokem se má podle Vágnerové (2017) nacházet ve stádiu konvenčního zobrazení lidské postavy. Kresba postavy má mít trup, postupně se má objevovat dvojdimenzionálnost trupu, dolních a horních končetin. Kresba by měla obsahovat detaily, které jsou pro dítě důležité. U postavy Benjamína můžeme tento jev zpozorovat na vybarveném trupu a zubech v ústech.

Kresba Benjamína



Kresba Jana



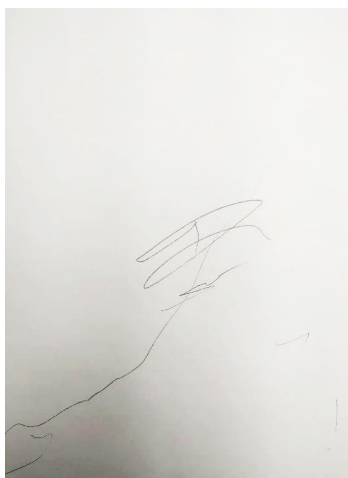
8. 3 Odpovědi na stanovené výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1

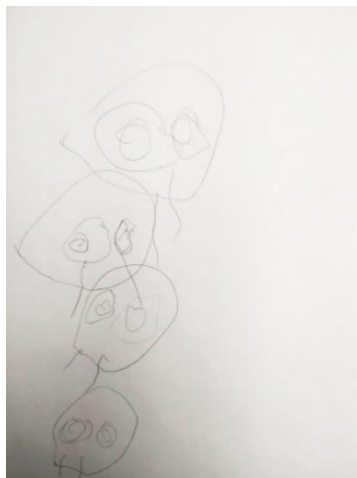
- **Je kresba dětí s mentálním postižením na nižší úrovni než kresba dětí intaktních ve stejném věku?**

Ano, kresby dětí s mentálním postižením jsou na nižší úrovni než kresby dětí intaktních ve stejném věku. Děti by se měly v tomto období nacházet ve stádiu *konvenčního zobrazení lidské postavy* (mezi 5.- 6. rokem života) a na počátku *pokročilého stádia konvenčního zobrazení lidské postavy* (po 6. roce života) (Vágnerová, 2017). Kresby všech dětí s mentálním postižením jsou oproti normě opožděné. Kresba postavy Mikuláše (6 let a 2 měsíce) je opožděná oproti normě asi o 5 let. Zobrazení lidské postavy podle Dominika (5 let a 9 měsíce) je opožděné oproti normě asi o 3 roky. Kresba postavy Jana (5 let a 3 měsíce) je opožděná asi 3 roky.

Kresba Mikuláše



Kresba Dominika

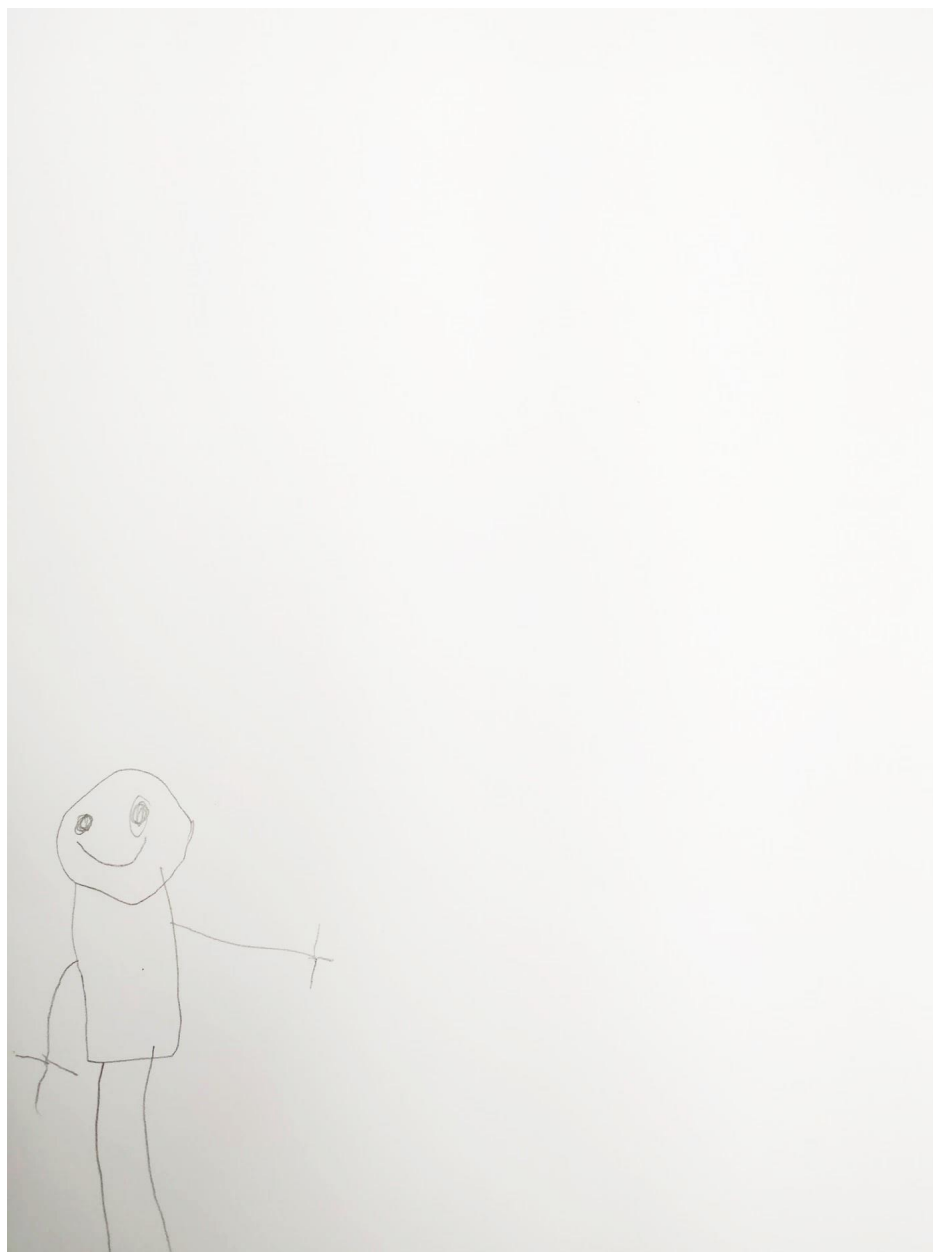


Kresba Jana



Kresba lidské postavy jednoho z intaktních dětí je na nižší úrovni, než by měla podle normy být. Štěpán nakreslil velmi zjednodušenou postavu pána, která má dvojdimenzionální pouze trup.

Kresba Štěpána



Výzkumná otázka č. 2

- **Doptávají se intaktní děti během kresby a komentují více svůj výtvar než děti s mentálním postižením?**

Všechny děti s mentálním postižením verbálně vůbec nekomunikovaly. Dvě z těchto dětí mluvenou řeč osvojenou vůbec nemají. Mikuláš (6 let a 2 měsíců) se s okolím dorozumívá pouze pomocí hrdelních zvuků, kterými zpravidla vyjadřuje nelibost. Dominik (5 let a 9 měsíců) mluvenou řeč osvojenou má, ale domníváme se, že se příliš styděl, a proto nemluvil. Benjamín (5 let a 3 měsíců) také nemá osvojenou řeč a se svým okolím se dorozumívá pouze pomocí činů, pokud něco chce, sám si to vezme, nebo ukazuje na věci pomocí rukama někoho jiného. Potěšení vyjadřuje pomocí dvou hlásek „*kikiki*.“

Děti intaktní ochotné komunikovat byly. Štěpán (6 let a 2 měsíce) a Benjamín (5 let a 4 měsíce) odpovídali pouze na kladené otázky, během kresebného procesu ani po jeho dokončení kresbu více nekomentovali. Antonín (5 let a 9 měsíců) proces kresby nekomentoval, ale položená otázka: „*Koho jsi nakreslil?*“ stimulovala jeho fantazii. Dítě se vzpomnělo, že den před tím byli s mateřskou školou u rybníka, kde jim rybáři ukazovali, jak se loví ryby. Na dítěti bylo vidět, jak se mu rozzářily oči radostí nad projevením zájmu o jeho výtvar. Kresbu začalo obohacovat o detaily a prostorové prvky v podobě prutu s háčkem, stromu, slunce a květiny.

Kresba Antonína



Výzkumná otázka č. 3

- **Kreslí na lidské postavě děti intaktní více detailů než děti s mentálním postižením?**

Děti s mentálním postižením na svých kresbách lidských postav nenakreslily žádné detaily. Dva intaktní chlapci, Štěpán (6 let a 2 měsíce) a Benjamín (5 let a 4 měsíce), na svých kresbách také nenakreslili žádné detaily. Antonín (5 let a 9 měsíců) jako jediný ze všech testovaných zobrazil přímo na postavě detail v podobě prutu, který drží jeho postava. Mimo jiné obohatil prostor své postavy o další objekty.

Kresba Antonína

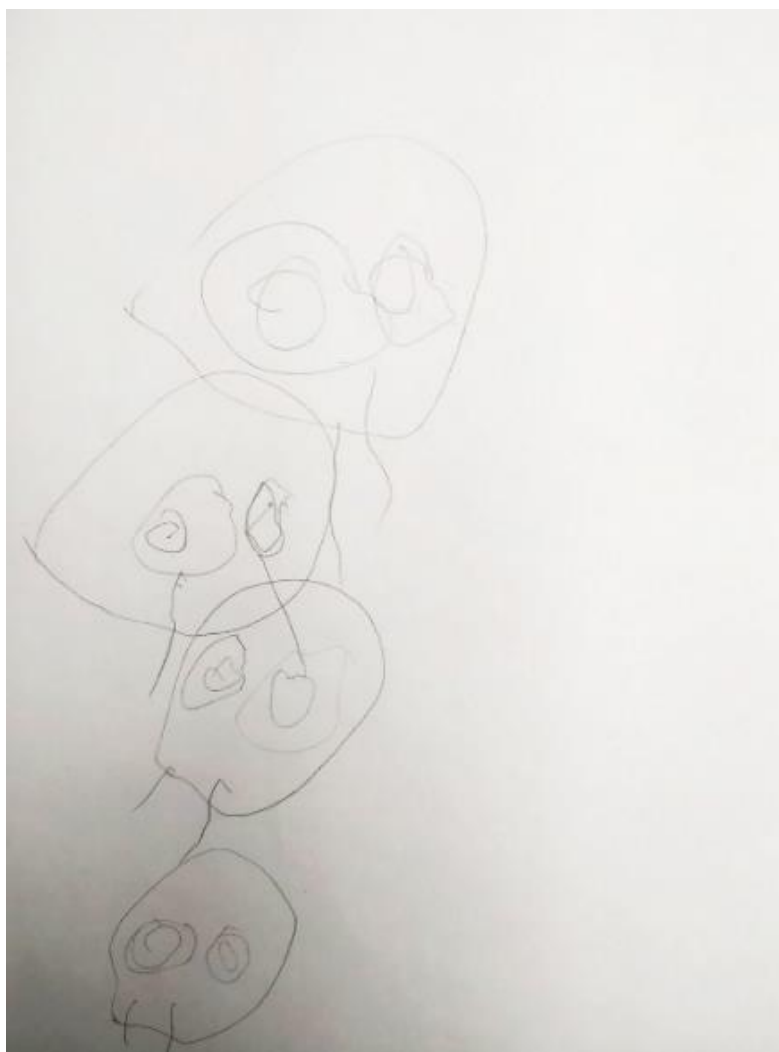


Výzkumná otázka č. 4

- **Existují rozdíly ve dvojdimenzionálním zobrazení lidské postavy mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením v posledním roce předškolní docházky?**

Dvojdimenzionálnost se u dětí v předškolním věku objevuje nejprve na trupu, poté na nohou, pažích a očích (Uždil, 2002). U jednoho z chlapců s mentálním postižením v posledním roce předškolní docházky, Dominika (věk 5 let a 9 měsíců), můžeme vidět náznak dvojdimenzionálních očí, které zobrazil všem hlavonožcům na obrázku. Mikuláš ani Jan na svých kresbách nenakreslili ani náznak dvojdimenzionálnosti, na jejich výkresech není zobrazena žádná postava.

Kresba Dominika



Děti intaktní v posledním roce předškolní docházky nakreslily všechny dvojdimenzionální trup. Antonín a Benjamín dvojdimenzionálnost trupu zvýraznili vybarvením. Nejvíce dvojdimenzionálnost na své kresbě znázornil Antonín, který zobrazil dvojdimenzionální trup, paže, prsty, nohy, chodidla, kmen a korunu stromu, prut a slunce.

Kresba Štěpána



Kresba Benjamína



Kresba Antonína



9 Diskuse

V této části bude částečně představena interpretativní rovina zjištěných výsledků. Vzhledem ke kvalitativní povaze získaných dat byly již některé interpretace nabídnuty v předchozí kapitole. Součástí této části pak budou limity i tohoto šetření.

Děti v předškolním věku by se měly nacházet podle Vágnerové (2017) ve stádiu konvenčního zobrazení lidské postavy. Pro tuto fázi mezi 5. a 6. rokem je typické znázornění dvojdimenzionálnosti, která se nejprve projevuje na trupu, dolních a horních končetinách, a nakonec na prstech, chodidlech a očích. Dětské kresby bývají obohaceny o různé subjektivní detaily, které jsou mnohem větší než ve skutečnosti. Za zakreslování detailů do kreseb může dětský egocentrismus. Kresba postavy v tomto období vypadá jako by byla složena z jednotlivých fragmentů, které dohromady tvoří jeden celek.

Kresba dětí s mentálním postižením byla na nižší úrovni než kresba dětí intaktních. Podle Vágnerové (2017) není kresba dětí s lehkým mentálním postižením výrazně jiná než kresba dětí intaktních, jen je opožděná. Podle kreseb lidských postav, které děti nakreslily, se lze pouze domnívat, jak hluboké jejich postižení je. Podle Valenty a Müllera (2013) může přetrvávat zobrazení hlavonožce až po 7. věku života dítěte. Chlapci s mentálním postižením nedosáhli ještě 7. roku života a pouze jeden z nich byl schopen hlavonožce nakreslit (viz příloha č. 4).

Dva chlapci s mentálním postižením nebyli schopni nakreslit ani náznakem lidskou postavu. Tužku drželi v uzavřené pěsti a pohyb vycházel z ramenního kloubu. Valenta a Müller (2013) dodávají, že jedinci se středním a těžkým hlubokým postižením mohou docílit nakreslení jednoduchého schématu lidské postavy, ale lze předpokládat, že vyšetřované děti byly teprve na počátku svého vývoje, a čeká je ještě spousta práce, než budou moci (a pokud vůbec) schopné udržet v ruce správně tužku. Lze se domnívat, že nebylo v mentálních možnostech testovaných chlapců nakreslit lidskou postavu (viz příloha č. 3 a 5).

Výsledky ukázaly, že děti s mentálním postižením nejsou schopny nakreslit dvojdimenzionální kresbu, což odpovídá současnému stavu poznání (viz. Vágnerová, 2017; Uždil, 2002). Kresba jednoho chlapce intaktního byla na nižší úrovni, než by měla být. Chlapec nakreslil pouze jednoduchou usmívající se lidskou postavu bez jakýchkoliv detailů. Postava měla dvojdimenzionální pouze trup (viz příloha č. 6). Kresby zbylých dvou chlapců intaktních odpovídaly normě.

Chlapci s mentálním postižením se během kresby na nic nedoptávali, dva z nich osvojenou řeč vůbec neměli, třetí se příliš styděl, a proto nekomunikoval. Chlapci intaktní během kresby nekomunikovali, jen pak odpověděli na otázku, koho nakreslili. Jen jeden z nich po nakreslení lidské postavy začal více komunikovat, a dokonce dokresloval další objekty na výkres (viz příloha č. 7).

Chlapci intaktní nakreslili svým lidským postavám více detailů než chlapci s mentálním postižením. Jeden z intaktních chlapců nakreslil své postavě zuby, druhý dokreslil několik objektů i mimo postavu, a třetí své postavě žádné detaily nenakreslil. Žádný z chlapců s mentálním postižením své postavě nenakreslil detaily. Vágnerová (2017) uvádí, že děti s mentálním postižením v předškolním věku kreslí méně detailů než děti intaktní. Mnohdy vynechávají důležité části lidského těla, jako jsou ruce nebo krk. Valenta (2013) dodává, že se někdy naopak objevují neobvyklé detaily nebo nefunkční zdobení. Toto ale nelze potvrdit, jelikož žádný z chlapců s mentálním postižením žádné detaily na své postavě nezobrazil.

Rozdíly ve dvojdimenzionálním zobrazení lidské postavy mezi chlapci s mentálním postižením a chlapci intaktními v předškolním věku existují. Žádný z chlapců s mentálním postižením nebyl schopen nakreslit dvojdimenzionální lidskou postavu, ale jeden z nich se pokusil o zobrazení dvojdimenzionálních očí (viz příloha č. 4). Podle Valenty (2013) nejsou děti s mentálním postižením v předškolním věku schopné zakreslit vidlici nohou, jejich postavy mají zmatené a roztřesené linie a končetiny s tělem na sebe nejsou správně napojené. Tyto skutečnosti lze vysledovat pouze na kresbě jednoho chlapce s mentálním postižením, jelikož ten jako jediný ze všech testovaných chlapců s mentálním postižením byl schopen nakreslit lidskou postavu. Proporce jeho hlavonožce na sebe nejsou správně napojeny, linie jsou roztřesené a vidlice nohou zakresleny nejsou. Všichni tři chlapci intaktní v předškolním věku byli schopní znázornit na svých kresbách dvojdimenzionálnost. Dle Vágnerové (2017) se dvojdimenzionálnost postupně projevuje na trupu, dolních a horních končetinách, chodidlech, rukou a očích. Uždil (2002) uvádí, že se dvojdimenzionálnost projevuje dříve na dolních až poté na horních končetinách proto, že jsou pro děti důležitější nohy než ruce. Proto dvojdimenzionálnost nazývá „silná noha.“

Limity výzkumného šetření lze spatřovat v několika rovinách. Nejprve je třeba zmínit velikost výzkumného souboru, který je tvořen 6 dětmi (3 intaktními a 3 s mentálním postižením). Z velikosti výzkumného souboru jednoznačně vyplývá, že zobecnitelnost výstupů je prakticky nulová a výsledky se tak vztahují pouze k dětem samotným. V souvislosti s výzkumným

souborem je třeba upozornit také na fakt, že je tvořen pouze chlapci. Současně se na výsledcích výsledků mohl podepsat aktuální psychický i somatický stav dětí, stejně jako má přítomnost a vnímání mé osoby ze strany dětí. V neposlední řadě svou roli jistě mohly sehrát i mé malé schopnosti při práci s využitou metodou a interpretací výsledků kresby. Při práci s výsledky tohoto šetření je proto nezbytné brát výše uvedené limity v potaz.

Závěr

Název závěrečné práce je „Rozdíly v kresebném vyjádření mezi dětmi intaktnímu a dětmi s mentálním postižením v předškolním věku.“ Je rozdělena na dvě části, na teoretickou a praktickou.

Teoretická část se věnuje dítěti intaktnímu v předškolním věku, popisuje jeho způsob myšlení a tělesný vývoj. Dále pojednává o mentálním postižení, jeho etiologii, klasifikaci, popisu jednotlivých stupňů a rozebírá zvláštnosti myšlení dětí s mentálním postižením. Poslední část teoretické části se věnuje dětskému výtvarnému projevu, popisuje jeho jednotlivá stádia od prvních náhodných pokusů s kresebným nástrojem až po krizi výtvarného projevu, kterou mívají děti po 10. roce života. Věnuje se v ní také specifickým projevům kresby lidské postavy u dětí s mentálním postižením a také uvádí, proč se používá kresba dítěte v předškolním věku v psychologické praxi.

Praktická část zkoumá rozdíly v kresebném vyjádření mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením v předškolním věku. Výzkumné šetření probíhalo kvalitativní metodou, aby neunikly žádné individuální zvláštnosti chování dětí během kresebného procesu. Testování se zúčastnilo 6 dětí, 3 děti intaktní a 3 děti s mentálním postižením. Kresby lidské postavy byly ohodnoceny podle Testu kresby lidské postavy pro předškolní děti, individuálně popsány a pak porovnávány mezi sebou.

Z výsledků je zřejmé, že pouze 1 ze 3 chlapců s mentálním postižením v předškolním věku byl schopen nakreslit hlavonožce. U intaktních dětí měly všechny lidské postavy základní prvky, ale výrazná dvojdimenzionálnost se objevila jen u jednoho dítěte. Děti s mentálním postižením během kresebného procesu ani po něm vůbec nekomunikovali. Detaily na kresbě byli schopni nakreslit jen 2 chlapci intaktní. Musí se ale brát v potaz skutečnost, že výzkumu se zúčastnili jen chlapci, a ti mívají méně propracované kresby než děvčata.

Kresba dítěte nám může o jeho subjektivním prožívání mnoho prozradit. Nikdy bychom neměli vyvozovat závěry z jediné kresby. Vždy je nutné brát v potaz mentální schopnosti dítěte, jeho úroveň jemné motoriky, sociokulturní prostředí a jeho vlastní výpověď ke kresbě. To, co dítě na kresbě zobrazuje, nemusí být pravda, jelikož v předškolním věku dochází mnohdy ke splývání reality a fantazie, a tento jev se objevuje i na dětských kresbách.

Kresbě dítěte v předškolním věku je dobré věnovat pozornost proto, že může o dítěti mnoho prozradit. Pomocí kresby můžeme u dítěte objevit daltonismus, opoždění psychomotorického

vývoje nebo problémy v rodině. Učitelky v mateřských školách by měly mít v této problematice aspoň základní přehled, jelikož mohou díky svým znalostem předejít vážnějším problémům.

Zdroje

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 2021, [online], MKN-10, [cit. 23. 2. 2022].

Dostupné z <https://mkn10.uzis.cz/>

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Přeložil Kateřina BODNÁROVÁ. Praha: Portál, 2013, 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vydání druhé. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008, 205 stran, viii stran barevné obrazové přílohy. ISBN 978-80-7367-415-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020, 466 s. ISBN 978-80-246-4604-6

RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Galén, c2001, xxxi, 622 s. ISBN 802460390X.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Přeložil Martina VŇUKOVÁ. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015, liv, 1032 s. ISBN 978-80-86471-52-5.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015, 791 s. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

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

UŽDIL, Jaromír a Emilie ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku: Učebnice*. Praha: SPN, 1980. Učebnice pro stř. školy.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 8071785997.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 314 s. ISBN (Váz.).

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby: a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017, 219 s. ISBN 978-80-7496-333-9.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), [online], [cit. 23. 2. 2022] Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/>

ZATLOUKALOVÁ, Iva a Zdeňka NEDVĚDOVÁ. *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico, 2000, 188 s. ISBN 8085839466.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 2 – ofocené hodnocení použitého testu v této bakalářské práci

Příloha č. 3 – kresba postavy Mikuláše – věk 6 let a 2 měsíce

Příloha č. 4 – kresba postavy Dominika – věk 5 let a 3 měsíců

Příloha č. 5 – kresba postavy Jana – věk 5 let a 9 měsíce

Příloha č. 6 – kresba postavy Štěpána – věk 6 let a dvou měsíců

Příloha č. 7 – kresba postavy Antonína – věk 5 let a 9 měsíců

Příloha č. 8 – kresba postavy Benjamína – věk 5 let a 4 měsíců



Vážený zákonní zástupci,

Jsem studentkou 3. ročníku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Na pedagogické fakultě studuji obor Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika. Ve třetím ročníku se píše bakalářská práce, která obsahuje teoretickou a praktickou část. Název mé bakalářské práce je „Rozdíly v kresebném vyjádření dětí intaktních a dětí s mentálním postižením v předškolním věku.“ Ve své praktické části bych se chtěla zaměřit na rozdílný vývoj dětské kresby mezi těmito skupinami dětí. Nezbytnou podmínkou pro realizaci šetření je informovaný souhlas rodiče/ zákonného zástupce, proto bych Vás ráda o tento souhlas požádala.

Sběr dat bude probíhat v mateřské škole, děti během jejich práce nebudu fotit, pouze si budu dělat poznámky do zápisníku propiskou (jak dítě postupovalo, jestli váhalo mezi použitím barev, jak dlouho mu práce trvala, jestli potřebovalo více pobízet apod.). Získaná data budou v práci prezentována anonymně a v souladu se všemi etickými zásadami sběru, zpracování a prezentace dat.

Já (zákonný zástupce) souhlasím s tím, aby pohlaví, věk a obrázek mého dítěte byl uveden v bakalářské práci Zálešákové Anny, studentky Univerzity Palackého v Olomouci.

Podpis zákonného zástupce:

Datum:

Podpis studentky:

Datum:

Anna Zálešáková




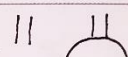

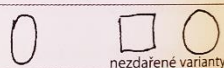




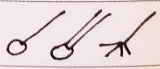
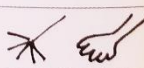

8.2.2022

Podpis ředitele/ředitelky či zástupce ředitele mateřské školy:

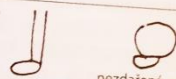
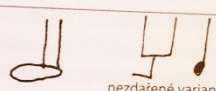

Datum:

Příloha č. 2 – ofocené hodnocení použitého testu v této bakalářské práci

I. Hodnocení kresby lidské postavy pro děti předškolního věku

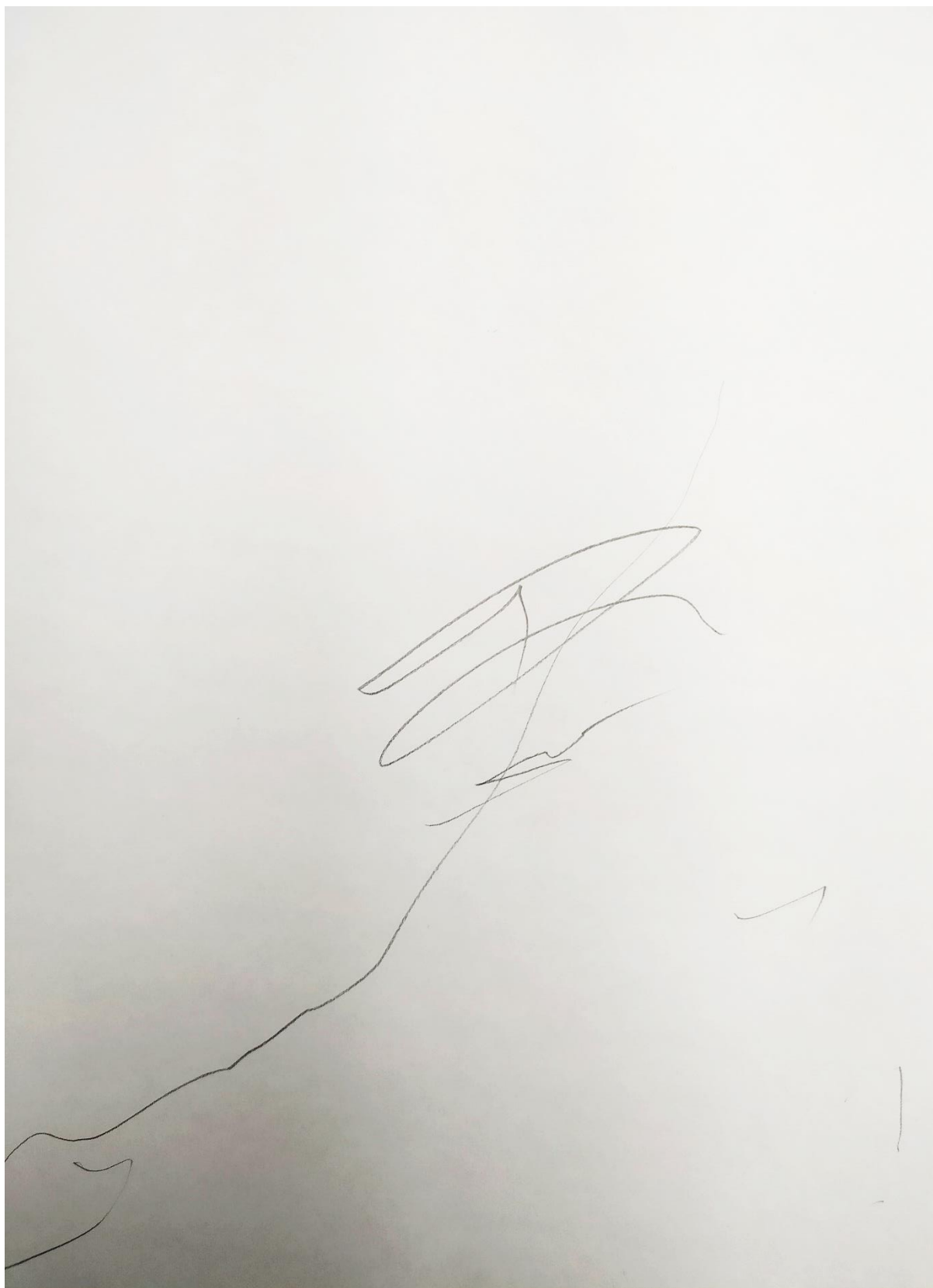
1. Oči	Oči jsou dvoudimenzionální, je vyznačená panenka.	
2. Nos	Nos – jakýkoli způsob znázornění.	
3. Nos	Nos je dvoudimenzionální.	
4. Ústa	Ústa jsou dvoudimenzionální.	
5. Vlasy	Vlasy – jakýkoli způsob znázornění.	
6. Krk	Krk – jakýkoli způsob znázornění.	
7. Krk	Krk je dvoudimenzionální a má přiměřené proporce (nesmí být stejně široký jako trup).	
8. Trup	Trup je dvoudimenzionální.	
9. Trup	Proporce trupu – výška je větší než šířka.	 nezdařené varianty
10. Paže	Obě paže jsou dvoudimenzionální.	
11. Paže	Proporce paží – délka je větší než šířka (lze hodnotit, jen pokud jsou paže zobrazeny dvěma čarami).	 nezdařená varianta
12. Paže	Paže jsou připojeny k trupu.	
13. Paže	Paže jsou připojeny k trupu ve správném místě.	 nezdařená varianta
14. Ruce	Ruce jsou oddělené od paží.	
15. Prsty	Prsty – jakýkoli způsob znázornění.	
16. Prsty	Prsty ve správném počtu.	
17. Nohy	Nohy jsou dvoudimenzionální.	

100

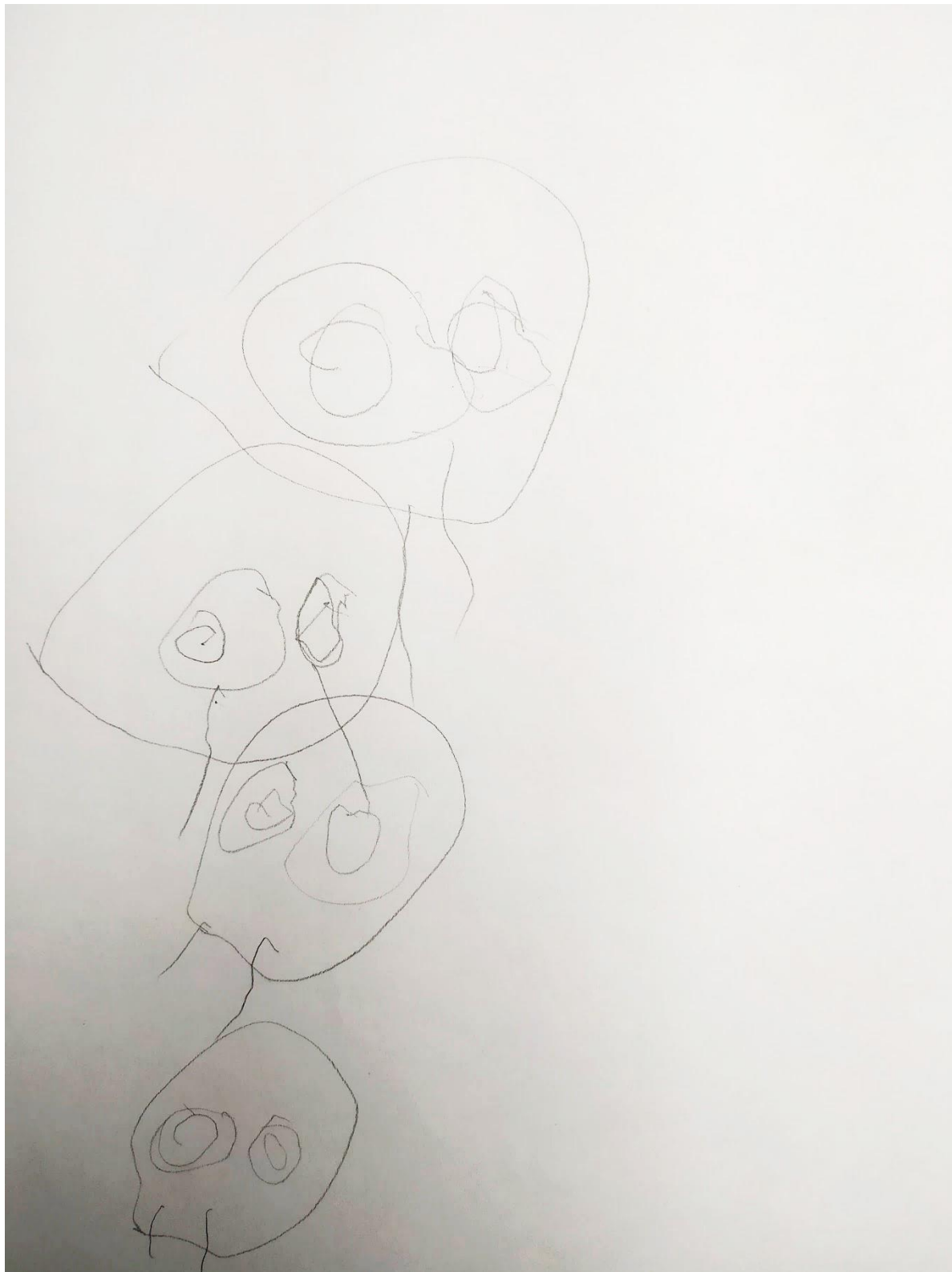
18. Nohy	Proporce nohou – délka je větší než šířka (lze hodnotit jen pokud jsou nohy zobrazeny dvěma čarami).	 nezdařená varianta
19. Nohy	Nohy jsou připojeny k trupu.	
20. Chodidla	Chodidla – jakýkoli způsob znázornění.	
21. Chodidla	Chodidla jsou dvoudimenzionální.	 nezdařené varianty
22. Oděv	Jakýkoli náznak oblečení (knoflíky, vybarvení).	

Poznámka:

Příloha č. 3 – kresba postavy Mikuláše – věk 6 let a 2 měsíce



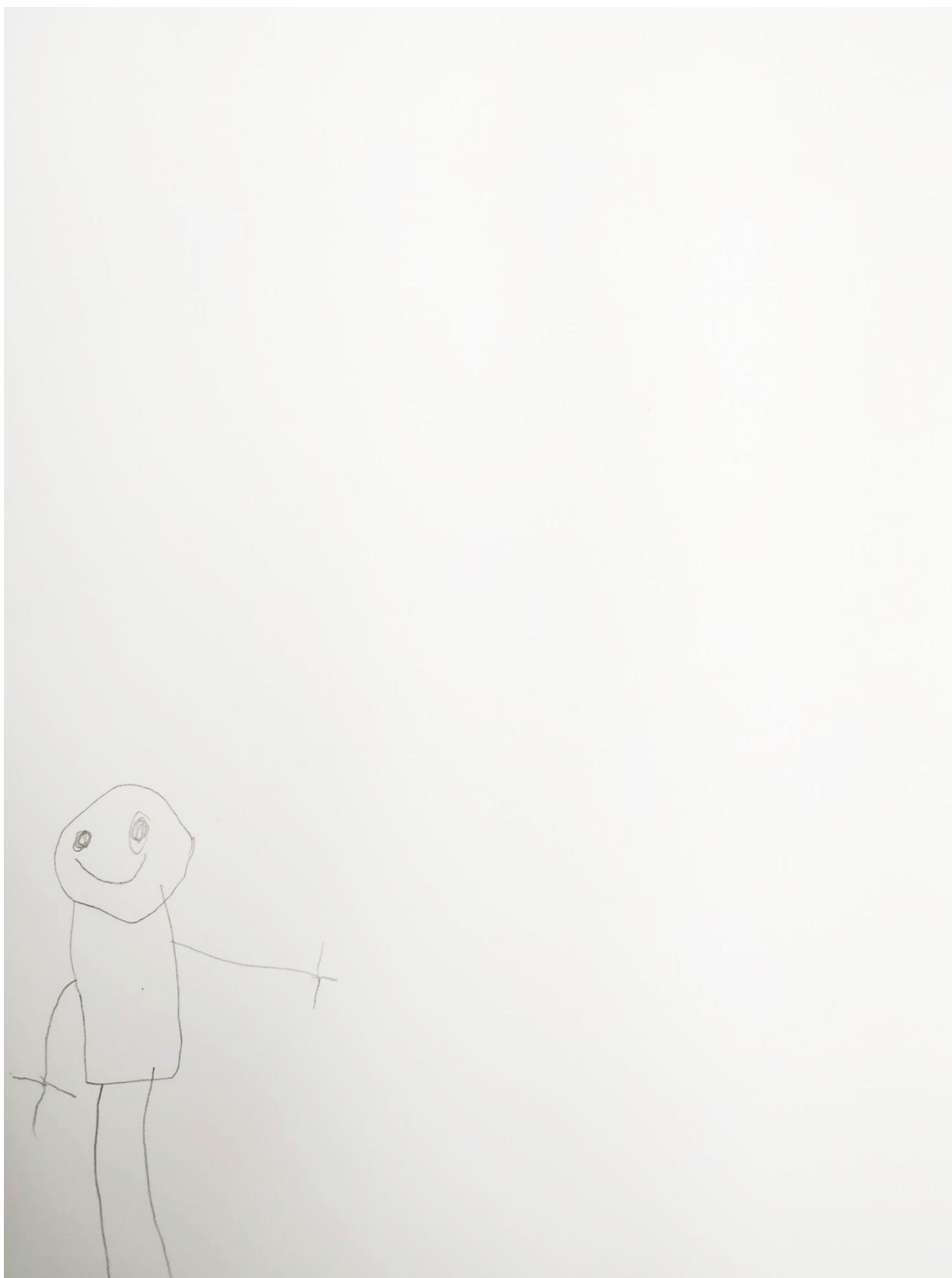
Příloha č. 4 – kresba postavy Dominika – věk 5 let a 9 měsíců



Příloha č. 5 – kresba postavy Jana – věk 5 let a 3 měsíce



Příloha č. 6 – kresba postavy Štěpána – věk 6 let a 2 měsíce



Příloha č. 7 – kresba postavy Antonína – věk 5 let a 9 měsíců



Příloha č. 8 – kresba postavy Benjamína – věk 5 let a 4 měsíce

