

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

VENDULA BÁČOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**KRESBA JAKO POMOCNÁ METODA
K POZNÁNÍ DÍTĚTE PRO UČITELE**
Diplomová práce

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

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 29. března 2010

.....

Děkuji doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci a za čas, který této práci věnovala.

Děkuji rovněž i učitelce Mgr. Vladimíře Španělové a základní škole, u nichž jsem prováděla výzkum.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA VÝVOJE DÍTĚTE	8
1.1 Diagnostické metody	9
1.2 Využití pedagogicko psychologické diagnostiky na prvním stupni základní školy	19
2 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.1 Tělesný vývoj	21
2.2 Psychický vývoj	23
2.3 Emoční vývoj a socializace	25
3 DĚTSKÁ KRESBA	26
3.1 Vývojová stádia dětské kresby	26
3.2 Zobrazení lidské postavy	32
3.3 Symbol v dětské výtvarném projevu	33
3.4 Interpretace dětského výtvarného projevu	36
3.5 Některé typické znaky v dětské kresbě	37
3.5.1 Typické znaky v kresbě neurotického dítěte	37
3.5.2 Typické znaky v kresbě mentálně retardovaného dítěte	38
3.5.3 Typické znaky v kresbě dítěte s LMD	38
3.5.4 Typické znaky v kresbě dětí s poruchami chování	39
3.5.5 Typické znaky v kresbě dětí se sexuálními sklony	39
3.5.6 Typické znaky v kresbě smyslově postiženého dítěte	39
4 KRESEBNÉ TESTY	41
4.1 Test kresby postavy dle F. Goodenoughové a B. Harrise	41
4.2 Test kresby začarované rodiny Z. Matějčka a I. Strohbachové	42
4.3 Některé další kresebné testy	43

PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
1 VLASTNÍ ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
2 CÍL	50
3 HYPOTÉZY	50
4 METODY VÝZKUMU	50
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	55
6 DOKUMENTACE VÝSLEDKŮ.....	55
6.1 První fáze výzkumu	55
6.2 Druhá fáze výzkumu.....	58
6.3 Třetí fáze výzkumu	66
7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE	71
8 DISKUSE A HODNOCENÍ VÝZKUMU	72
9 ZÁVĚR	75
SEZNAM LITERATURY	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zaměřit na problematiku dětské kresby z pohledu práce učitele.

S dětskou kresbou jsem se setkala od začátku své pedagogické praxe. Již při studiu na střední pedagogické škole jsem se o kresbu dětí zajímala. Viděla jsem podstatné a zajímavé rozdíly v dětských kresbách. Proto se chci touto problematikou zabývat podrobněji. Zaměřit se na stádia kresby, kterými dítě prochází ve svém vývoji, poukázat na typické znaky v dětských kresbách, rozebrat kresbu lidské postavy a kresbu začarované rodiny. Dále vymezím pedagogicko psychologickou diagnostiku a některé další kresebné testy.

Dítě by při kreslení nemělo mít pocit, že neumí kreslit. Je důležité si uvědomit, že způsob samotného hodnocení kresby dochází až v konfrontaci s kresbami ostatních. Zde může vzniknout negativní sebehodnocení. Kresbu hodnotí dítě samotné, rodiče, ale i učitelé. Rodič by měl dítě v kreslení podporovat a chválit. Učitel se mnohdy dopouští nejrůznějších chyb při hodnocení kresebných projevů dětí. Často dává horší známku, ukazuje ostatním dětem „odstrašující“ kresby, které nakreslil nepřiliš nadaný žák. Učitel v tomto nepřiliš nadaném žákovi vzbuzuje hanbu, pocity méněcennosti a ponížení před ostatními žáky. Mnohdy si tyto problémy spojené s hodnocením ani neuvědomuje. Velice přínosné je, si s dětmi o kresbách popovídat, vést společné hodnocení. Každý by měl mít právo se vyjádřit. Rozebrat s dětmi, jakým způsobem se jim kreslilo. Co bylo těžké a co naopak velice lehké. Učitel by měl také přemýšlet o úkolech, které mají děti kreslit, neboť musí být přiměřené věku dětí a jejich rozumové vyspělosti.

Kresba provází člověka od jeho prvotního vývoje. Již v pravěkém období se objevují kresby a malby v jeskyních, na kmenech stromů a na

mnoha dalších místech. V tomto období kresba sloužila i jako určitý prostředek komunikace.

Kresba je jedním z výrazových prostředků každého z nás. A právě proto se kresba často využívá i u dospělých lidí. Například při různých přijímacích testech a přijímacích pohovorech. Velice známá je kresba stromu – Baum test. Kdy dospělí mají za úkol nakreslit ovocný strom. Tento leč na první pohled jednoduchý úkol skrývá mnoho důležitých a podstatných informací o každém z nás.

V současné době je kresba velice zajímavé téma a mnoho autorů se jí zabývá. Kresba nabývá na stále větším důrazu a je brána za plnohodnotnou diagnostickou metodu.

Diplomová práce bude přínosná pro učitele v primárním školství, kteří se chtějí dozvědět o kresbách dětí ve třídě. Učitel tak lépe může poznat své žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA VÝVOJE DÍTĚTE

Pedagogicko psychologická diagnostika vývoje dítěte se zabývá diagnostikou tělesných a psychických zvláštností dětí, které jsou charakteristické pro určité vývojové období, ve školním prostředí. Tyto zvláštnosti se vyskytují u každého dítěte, jsou ovšem značně individuální. Diagnostika probíhá v podstatě od nástupu do školy až do konce školní docházky.

Definování pedagogicko psychologické diagnostiky není jednotné. Pro srovnání uvedeme některé definice pojmu.

Hrabal (2002) vymezuje pedagogicko psychologickou diagnostiku jako psychologickou diagnostiku aplikovanou v pedagogické oblasti. Je to tedy psychologická disciplína, ale od psychologické diagnostiky se určitými charakteristikami značně liší. Mezi specifické charakteristiky řadí předmět zkoumání, za něž považuje žáka, tedy jedince vychovávaného v pedagogické situaci, či výchovnou skupinu, zvláště školní třídu. Subjektem je nejčastěji učitel, zvláště třídní učitel, výchovný poradce a případně školní psycholog. Cíl souborně definuje jako optimalizaci rozvoje jednotlivého žáka či konkrétní výchovnou skupinu.

„Pedagogicko psychologická diagnostika ve škole není tedy pouze jednorázové zjištění určitých osobnostních vlastností žáka, ale je nezbytnou součástí každodenní soustavné práce a spolupráce všech učitelů.“ (Maydlová, 1980 s. 9)

V psychologickém slovníku Hartl, Hartlová (2000, s. 111) vymezují diagnostiku jako *„činnost směřující k zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby s cílem odhalit její příčiny, způsob léčby a prognózu vyléčení.“*

Vágnerová (2005) definuje diagnostiku jako analýzu problému, která je nezbytná k jeho řešení, neboť správná diagnóza vytváří základ pro jeho nápravu, respektive zvládnutí.

1.1 Diagnostické metody

Metoda je v podstatě cesta k vytyčenému cíli. Cíl je stanoven jasně a přehledně. Touto cestou získáváme informace o jedinci.

Získané informace můžeme zaznamenávat různým způsobem, který nám vyhovuje. Metodou může být jakákoli záměrná činnost k poznávání jedince.

Každá věda má své metody zkoumání, které se mohou různě prolínat. Zaměříme se na metody obecné psychologie, neboť pro nás mají zásadní význam v praktické části.

Zelinková (2001) dělí diagnostické metody na pozorování, rozhovor (interview), anamnéza, dotazníky, testy, metody ověřování vědomostí a dovedností, analýza výsledků činnosti a úkolů.

Plevová (2004) mezi diagnostické metody řadí experiment, pozorování, rozhovor, testové metody a sociometrii.

Dále vymežíme diagnostické metody dle dělení Plevové (2004), kde pro srovnání uvedeme definice z psychologického a pedagogického slovníku.

Experiment

„Vědecká metoda, ve které jsou kontrolovány všechny proměnné tak, aby se ze změn daly vyvozovat kvantitativně vyjádřitelné závislosti; pravý experiment musí být opakovatelný a ověřitelný; manipulujeme při něm nezávislou proměnnou a sledujeme změny závisle proměnné; pro psychologický experiment se v současné vědecké literatuře razí termín kvaziexperiment k odlišení exaktnosti, které jsou schopny zachovávat

přírodní vědy – v psychologii obvykle nemůžeme libovolně měnit parametry (pohlaví, věk jedince atd.).“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 148-149)

„Metoda systematického ověřování vědeckých hypotéz. V pedagogickém výzkumu jeden ze základních prostředků k zjišťování chování (v přirozených nebo laboratorních podmínkách) subjektů vzdělávacích procesů při zavedení nějaké řízené změny (např. v obsahu či organizaci výuky).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 63)

Hlavním účelem experimentu je zjistit vztahy mezi dvěma sledovanými jevy. Tyto jevy nazýváme proměnné. Zjišťuje se, zda změna v jedné proměnné působí na změny v druhé proměnné. Vystupují zde dvě proměnné – nezávisle proměnná (X) a závisle proměnná (Y).

Nezávisle proměnná ovlivňuje a působí na jiné proměnné. Nezávisle proměnná může být již určena, neboť se jedná například o pohlaví, věk, národnost apod. Je to tedy podmínka nebo událost, kterou badatel manipuluje za účelem zjistit její účinek.

Závisle proměnná je závislá na manipulaci s nezávisle proměnnou. Závisle proměnná obvykle měří nějaké stanovisko chování člověka v různých situacích (Plevová, 2004).

Autorka vymezuje druhy experimentu. Rozlišuje experiment laboratorní, přirozený, ex post facto a terénní výzkum. Dále dělí experiment podle počtu osob zúčastněných v pokusu na experiment individuální a skupinový.

Pozorování

„Nejstarší psychologická metoda založená na sledování chování jiných jedinců; je vždy výběrové, zaměřené na určité činnosti jedinců, případně okolnosti těchto činností; je vždy subjektivní, tedy ovlivněno

pozorovatelem, jeho postoji, pozorností aj., proto objektivita docilována větším počtem nezávislých pozorovatelů, případně posuzovatelů videozáznamu, přesně stanoveným plánem, kritérii, sledem a průběhem pozorování; pozorování lze dělit z řady hledisek, např. na: a) soustavné, b) příležitostné, nekontrolované, nesystematické, nestrukturované, nestandardizované – pozorovatel volně rozhoduje o hlediscích i jednotkách pozorování, bez závazného sledu; a) zúčastněné – pozorovatel sám členem skupiny, v sociálním kontaktu s objekty pozorování, nelze vyloučit ovlivnění skupiny pozorovatelem, b) nezúčastněné; a) zjevné, b) skryté; a) přirozené, terénní, b) laboratorní, experiment – např. během hospitalizace; a) přímé, b) zprostředkované; a) strukturované, b) nestrukturované.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 446)

„Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, proběhu dějů aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (→ introspekce), jiní lidé, objekty, jevy. Podle míry záměnnosti i formalizovanosti průběhu pozorování rozlišujeme pozorování standardizované, polostandardizované a nestandardizované (volné). Pozorování můžeme dále třídit na terénní a laboratorní, přímé a zprostředkované technickými zařízeními, zúčastněné (pozorovatel se stává členem skupiny, spoluvůrcem dění) a nezúčastněné, systematické a nesystematické. V pedagogice je pozorování metodou pedagogické diagnostiky a empirického výzkumu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 174)

V psychologii nejčastěji hovoříme o pozorování osobnosti člověka. Jedná se o pozorování sebe sama (introspekci) a o pozorování druhých (extrospekci).

Introspekce je velice důležitá k poznání sebe sama a ke svému sebehodnocení. V podstatě každý člověk by měl být optimista a mít se

rád. Souvisí to s jeho prožíváním a celkovým životem. Člověk by měl svým vnitřním pocitům naslouchat a využívat jich navenek v jednání s ostatními lidmi. To vede k celkové harmonizaci člověka a jeho vztahů s okolím.

Extrospekce se nám jeví jako velice subjektivní, neboť v podstatě každý se zaměřuje na jiné pozorované jevy a jiné jevy ho i ovlivňují.

Pozorování je subjektivní, neboť pozorovatel má svá vlastní měřítka, která nikdy nebudou totožná s dalším pozorovatelem. Vlastní hodnotová měřítka člověk získává výchovou v rodině, vzděláním, určitými zakořeněnými projevy svého chování apod.

Objektivitu docílujeme konfrontací s ostatními pozorovateli formou dialogu. Proces pozorování je dlouhodobý a spatřujeme v něm náročnost.

Zelinková (2001) říká, že pozorování je procesem systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele). Probíhá v podstatě všude, kde dochází ke vzájemnému vztahu mezi dětmi, dětmi a dospělými apod. Učitel pozoruje dítě v průběhu celého dne, sleduje jeho reakce na různé situace. Zaměřuje se na projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit.

Plevová (2004) rozděluje pozorování na zjevné, kdy pozorovatel se přímo účastní pozorovaného jevu a pozorovaný ví o sledování, a skryté, kdy pozorovaný neví, že je sledován. Z délky trvání dělí pozorování na krátkodobé a dlouhodobé.

Rozhovor

„V sociálních vědách nejužívanější výzkumná a diagnostická technika, která spočívá v dotazování; dle různých hledisek se dělí na: a) nestandardizovaný, nestrukturovaný, b) standardizovaný, strukturovaný, c) polostandardizovaný, polostrukturovaný, d) hloubkový, e) řízený, f) individuální, g) skupinový, h) náhodný, i) skrytý, j) panelový.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 515)

„Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 203-204)

Rozhovor se běžně používá při komunikaci v různých situacích. Klade na nás určité komunikační dovednosti. Nejčastěji se užívá mluveného slova. Záleží na tom, zda se jedná o rozhovor mezi přáteli a kamarády nebo o rozhovor mezi nadřízeným a podřízeným apod. Rozhovu užíváme při zjišťování názorů, postojů, hodnot, stanovisek, orientace, faktů a dalších.

Při rozhovoru se uplatňují i neverbální projevy, které doplňují mluvené slovo, ale mohou se s mluveným slovem naprosto vylučovat. Řadíme sem gesta, mimiku obličeje, proxemiku, tedy neverbální komunikaci, která spočívá ve vyjadřování vztahů mezi lidmi pomocí vzdáleností apod. Kontakt podporuje přiměřená oční komunikace.

Zvláště při rozhovoru s dětmi nepoužíváme ironii, nadsázku, obrazná pojmenování apod. Děti těmto projevům nerozumí a nedokáží je správně pochopit.

Zelinková (2001) spatřuje za nejdůležitější kladení otázek, které mohou být uzavřené, polouzavřené a otevřené, a odpovědí. Jestliže máme předem vymezený cíl rozhovoru, pak hovoříme o rozhovoru strukturovaném. Oproti tomu rozhovor nestrukturovaný je většinou volné vyprávění.

Zvláštním typem rozhovoru je anamnestický rozhovor, který získáváme prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Otázky směřují ke zjišťování údajů z minulosti jedince, které by mohly být ve vzájemném vztahu k současnosti (Plevová, 2004).

Jiní autoři, jako například Rádlová (2004) a Zelinková (2001), vymezují anamnézu jako samostatnou diagnostickou metodu.

Anamnéza

„Diagnostická metoda, jejímž prostřednictvím jsou shromažďovány všechny údaje a okolnosti včetně sociálních a ekonomických, které vedly k onemocnění; využívána v klinické psychologii, poradenství a medicíně.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 41)

„Medicínský termín označující vyšetřovací postup, při němž se lékař vyptává pacienta na období před onemocněním, na předchorobí, a shromažďuje relevantní informace potřebné pro porozumění souvislostem nemoci, pro stanovení diagnózy a volby nejvhodnějšího léčení.“

V pedagogice a psychologii jedna z důležitých diagnostických metod, při níž odborník získává od žáka a jeho rodičů všechny důležité informace, které by pomohly objasnit žákův současný stav, jeho potíže. Zpravidla se při vytváření anamnézy používá rozhovor, řidčeji dotazník. Obvykle se zjišťují: údaje kolem osoby samotného žáka (osobní anamnéza), rodinné zázemí (rodinná anamnéza), vztahy s vrstevníky, spolužáky, učiteli (sociální anamnéza). Odborník pátrá po rizikových faktorech, dědičné zátěži, sociálních vlivech. Zajímá se též o žákův pohled na jeho vlastní problémy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 16-17)

Zelinková (2001) dělí anamnézu na osobní, rodinnou a školní. Školní anamnézu přiřazuje menším dětem, kdežto u starších klientů se jí říká anamnéza sociální.

Anamnézy se nejčastěji užívá v lékařském prostředí, kdy má zásadní význam pro zjištění zdravotního stavu jedince.

Z pohledu pedagogiky a psychologie znamená zjišťování údajů, kdy se hledají souvislosti s aktuálním stavem dítěte.

Testové metody

„Jedna z mnoha metod pedagogické i psychologické diagnostiky. Spočívá v zadávání pečlivě vybraných a na dostatečném vzorku osob odzkoušených testových úloh. Provádí se za standardních podmínek (stejně úlohy, stejné pokyny, stejné časové limity apod.). Odpovědi jedinců se vyhodnotí podle předepsaných pravidel, interpretují s oporou o příslušné normy (v případě projektivních technik s oporou o klinické zkušenosti odborníka). Výsledkem testování je diagnostický závěr o testované proměnné u daného jedince nebo u souboru jedinců. Adaptivní testování, které využívá možností počítačů, vychází z myšlenky, že testové úlohy má osoba dostávat postupně a jejich obtížnost by měla záviset na úspěšnosti předchozího řešení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 250)

Testy se řídí podle určitých předem daných pravidel. Patří sem například délka trvání testu nebo způsob vyplňování testových položek. Celková atmosféra je většinou vážná, účastníci testu se orientují pouze na výkon. Nejdůležitější hodnotové měřítko se jeví uspět v testu.

V psychologickém slovníku je test definován jako „zkouška, měření výkonu v zadaném úkolu.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 616)

Plevová (2004) dělí testové metody do dvou kategorií, na testy mentálních schopností a testy osobnostní.

I. Testy mentálních schopností:

- a) testy inteligence
- b) testy speciálních schopností
- c) testy vědomostní

Testy mentálních schopností jsou zaměřeny na výkon vyšetřované osoby. Někdy se označují jako výkonové.

II. Testy osobnostní:

- a) projektivní metody
- b) objektivní testy osobnosti
- c) dotazníky a posuzovací stupnice

I. Testy mentálních schopností

a) Testy inteligence

Existuje mnoho názorů a definic, které se snaží popsat inteligenci. Zkoumání inteligence má dlouhou historii a počátek je spojen se jménem Francise Galtona. Během dvacátého století vznikla řada definic inteligence (Plevová, 2004).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 88) definují inteligenci jako „*schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových a jiných vztazích a nalézt řešení problému*“. Oproti tomu Hartl, Hartlová (2000, s. 233-234) inteligenci vymezují jako „*schopnost učit se ze zkušenosti, schopnost přizpůsobit se, řešit nové problémy, orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů*“.

Helus (2003) popisuje začátek prvního testu následovně. Děti byly rozděleny podle ročníků do příslušných skupin. V těchto skupinách odpovídaly na otázky, které byly zaměřeny na porozumění řeči, abstraktního myšlení, srovnávání, znaky paměti, orientaci v tvarech aj. Z dosažených výsledků byly děti rozděleny podle mentálního věku. Tímto termínem Binet označoval testový výkon, který zvládlo 75 % příslušníků daného věku chronologického. Kdo tedy vyřešil více než 75 %, byl považován za mentálně staršího, ale kdo vyřešil méně, byl zaostávajícím.

b) Testy speciálních schopností

Řadíme mezi ně testy zaměřené na paměť, pozornost, lateralitu, matematické a verbální schopnosti, čtecí testy apod.

c) Testy vědomostí

Primárně jsou zaměřeny na vědomosti, znalosti, celkovou informovanost jedince, společensko-kulturní rozhled aj. Mohou zahrnovat otázky z různých oblastí nebo mohou být zaměřeny pouze na jednu oblast.

Vědomostní testy se objevují na všech typech škol. Většinou obsahují jednu správnou odpověď, která se zpravidla kroužkuje.

II. Testy osobnostní

a) Projektivní metody

Projektivní metody se zaměřují na člověka z komplexního hlediska. Usilují o poznání celé osobnosti. Využívají řady technik, které se nezaměřují na konkrétní zkoumání jevu.

Jestliže bychom si chtěli projektivní metodu vymezit, museli bychom jednotlivě popsat každou z užívaných technik. Uvedeme tedy pouze stručný výčet projektivních metod, které uvádí Plevová (2004): Roschachova metoda, Tematický apercepční test (TAT), Rosenzweigův obrázkový frustrační test, kresba lidské postavy, House-Tree-Person Projective Technique, kresba stromu – Baum test, kresba rodiny, kresba začarované rodiny, Test čáry života, práce s loutkami a figurkami, Test volby barev, verbální projektivní techniky apod.

b) Objektivní testy osobnosti

Řadíme sem testy, které jsou orientovány na zkoumání osobnostních vlastností. Jsou to metody, které dobře poskytují zachytitelné vzorce chování. Zkoumaný jedinec je postaven před různé situace, při kterých se projeví jeho vlastnosti, chování, zvyky, postoje, hodnoty apod. (Svoboda, 1999).

c) Dotazovací a posuzovací stupnice

Dotazník se používá k získání odpovědí od velkého množství respondentů způsobem písemného odpovídání na otázky. Otázky rozlišujeme na otevřené, uzavřené a polouzavřené. Dotazníky mohou být i anonymní. Otázky musí být přiměřené rozumové vyspělosti respondentů a jednoznačné.

Sociometrie

„Zjišťování a analýza vztahů v malých skupinách preferenčními volbami, například sympatie – antipatie, zjišťování dynamických vztahů; každý člen skupiny vybírá mezi ostatními, koho má nejraději, koho nemá rád, s kým by jel například na výlet apod.; volby vypovídají i o atmosféře ve skupině, ta se zlepšuje s růstem vzájemných vazeb, zhoršuje utvářením klik aj.; jedna z mála metod, kde kvantitativní veličiny jsou přímo převáděny na kvalitu ⇒ sociodrama, sociogram, status sociometrický.“
(Hartl, Hartlová, 2000, s. 550)

„Soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách. Jejím výsledkem je sociogram, tj. grafické zobrazení vztahů v malých skupinách. V pedagogickém výzkumu se používá při zkoumání edukačního prostředí třídy a školy a jiné.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 221)

Metoda skupinové psychoterapie, která využívá skupinovou dynamiku. Zakladatel sociometrie je americký psychiatr J. L. Moreno, který používal tuto metodu k psychoterapeutickým účelům. Hrál s pacienty zjednodušené improvizované divadlo na různé náměty. Patří sem pět základních prostředků, které se musí objevovat v každém divadle: jeviště, pacient, režisér, pomocní herci a publikum (Kratochvíl, 1997).

J. L. Moreno se zabýval vybíráním či odmítáním jiných, které je založeno na emočním vztahů k těmto vybraným osobám. Základním požadavkem je neomezený počet voleb, většinou je ale modifikován omezením výběru z důvodu zjednodušení vyhodnocení statistických údajů (Plevová, 2004).

Autorka dále uvádí, že se výsledky mohou zpracovávat do sociogramů či sociometrických matic. Existují různé varianty jejich konstrukce, nejjednodušší je sociogram kruhový.

1.2 Využití pedagogicko psychologické diagnostiky na prvním stupni základní školy

Učitel může využívat různé metody k poznávání dítěte. Velice přínosná se jeví situace jednoho učitele, která je charakteristická pro první stupeň základních škol, neboť učitel s dětmi tráví veškerý čas, a proto se mu naskýtají různé situace k poznání dětí. Škola je druhou socializační jednotkou hned po rodině.

Jako užitečná se jeví spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou, školním speciálním pedagogem či školním psychologem. Výsledky můžeme porovnávat s výsledky ostatních tříd, ale i škol.

Samozřejmě nelze opomenout spolupráci s rodinnou, kterou považujeme za primární.

2 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Obvykle toto období vymezujeme časovým úsekem od 6-7 let do 11 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání.

Dítě v tomto období získává novou sociální roli, stává se školákem. Nástup do školy je důležitý mezník v životě dítěte. Dítě si zvyká na novou sociální roli a s ní spojené povinnosti. Toto začlenění do školního procesu je spojeno s přijímací slavností. První den je dítě doprovázeno rodiči, seznámeno se školním prostředím, učitelkou či učitelem, spolužáky. Dostává se do prvního kontaktu s učitelkou či učitelem a spolužáky. Najednou se objevuje okolo dítěte mnoho nových lidí. Dítě si na tuto situaci postupně zvyká. Musí zvládnout školní požadavky na něj kladené. V první třídě se vyvíjí vztah ke škole a učení. Tento vztah ať již kladný nebo záporný provází dítě po celý život. Spatřujeme nejdůležitější úlohu v učiteli.

Vágnerová (2005) chápe školní věk jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně oceněná instituce školy.

Dítě se učí reagovat na situace kolem něho. Nejdůležitější je, aby se začlenilo mezi ostatní spolužáky. Už i podělit se o společnou lavici vyžaduje určitou dávku tolerance. Umět se domluvit s druhým a být kamarády.

Dítě potřebuje uspět ve vrstevnické skupině i školních povinnostech, být za svůj výkon pozitivně hodnoceno a přijato ostatními.

S nástupem do školy se mění režim dne, na který bylo dítě dříve zvyklé. Doba ve škole je organizována na vyučovací hodinu a přestávku.

Důležité je, aby dítě respektovalo učitele jako určitý druh autority. Mělo by umět poslouchat dospělého a nebrat ho jako kamaráda. Lepší výsledky se jeví u dětí, které již dříve navštěvovaly mateřskou školu, neboť můžeme předpokládat, že proces přijímání autority nastal již

v předškolním věku. Proces socializace je u každého dítěte individuální a trvá různě dlouhou dobu.

Občas se u dítěte objevuje elektivní mutismus, tedy mluvní negativismus, který souvisí s nástupem do instituce, nejčastěji mateřské školy. Může se ale objevovat i při nástupu do školy základní. Dítě mluvit umí, ale nechce. Nemluví buď s pedagogem nebo nemluví v celém prostředí. Nemluvnost souvisí s psychickým nátlakem při začlenění do nového prostředí. Zde je tedy nezbytná spolupráce s dětským psychologem. Takto můžeme velice jednoduše charakterizovat mluvní negativismus.

Vágnerová (2005) dělí školní věk na tři dílčí fáze:

1. Raný školní věk od 6-7 let do 8-9 let. Charakteristická je změna sociálního postavení i různé proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.
2. Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12 let. Dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.
3. Starší školní věk je období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky.

2.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj prochází mnoha podstatnými změnami. Postava se začíná vytahovat a celkově roste. Roste srdce, vyvíjí se oběhová a dýchací soustava. Dítě se učí správně hospodařit s dechem, například v hudební nebo tělesné výchově. Snižuje se tepová frekvence a frekvence dýchání, na konci období je stejná jako u dospělého člověka. Dostavuje se

osifikace kostí. Dítěti se během tohoto období vymění mléčný chrup za dospělý. Na základní škole nastává útlum pohybové aktivity oproti škole mateřské, proto by děti měly navštěvovat odpolední pohybové kroužky a zájmové útvary. Pohyb by měl být součástí každodenního režimu. Objevuje se zaměření k určitému druhu sportu, ve kterém dítě začíná vynikat.

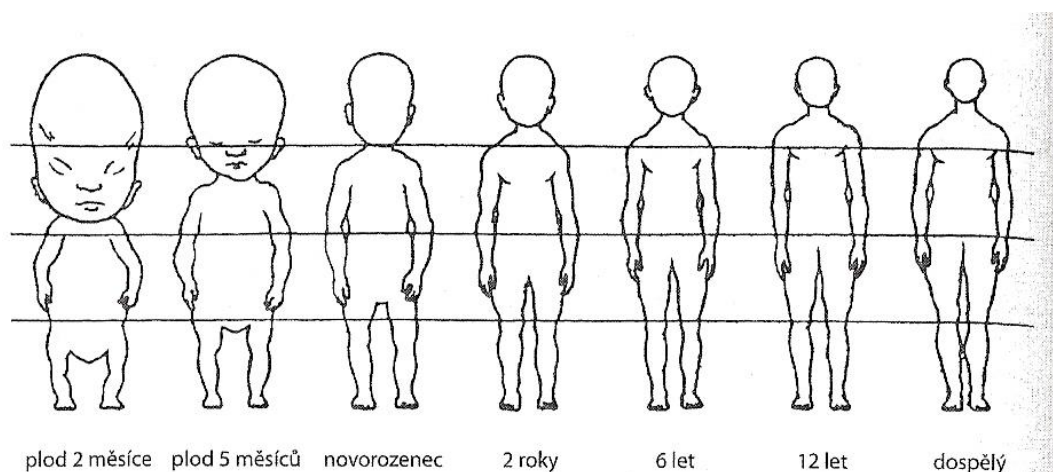
Zlepšuje se koordinace pohybů, pohyb se stává úspornější (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Šimíčková - Čížková a kol. 2005). Dítě začíná využívat své síly. Při pohybech zapojuje různé svalové skupiny. Dostavuje se rychlé vyčerpání organismu, ale postačí chvílička pro regeneraci sil.

Zlepšuje se hrubá a jemná motorika, vizuomotorická koordinace, orientace v prostoru a čase.

Zvyšuje se kloubní pohyblivost a zdokonaluje se činnost svalů. Organismus se stává odolným a zlepšují se jeho vegetativní funkce.

Na konci tohoto období se tvoří rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Začínají se objevovat sekundární pohlavní znaky. Většinou pozorujeme akceleraci vývoje u dívek (Šimíčková - Čížková a kol. 2005).

Nabývá přírůstek hmotnosti a výšky. U organismu dochází k rychlému zahřátí nebo prochlazení. Pozorujeme rychlé zčervenání nebo zmodrání kůže. Děti nedokáží rychle reagovat na změny prostředí, ve kterém se nachází.



Obr. č. 1 Změny tělesných proporcí od prenatálního a novorozeneckého období až do dospělosti. Dítě vstupující do školy představuje v této posloupnosti významný mezník (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 112 upraveno podle K. H. Stratze a dalších).

2.2 Psychický vývoj

Vývoj poznávacích procesů úzce souvisí s nástupem do školy a školní zralostí. Při nástupu do školy musí být dítě zralé po všech stránkách, tedy po stránce tělesné, psychické a sociální.

Dítěti již nevyhovuje pouze pasivní přijímání informací, ale má potřebu vše prozkoumat a pochopit samo. Chce pochopit vlastnosti předmětů a jejich fungování. Poznávací procesy se v rámci tohoto zkoumání úzce vyvíjí spolu s emoční stránkou osobnosti dítěte.

Vnímání je cílevědomé, není náhodné. Dítě začíná vnímat vědomě a zapojuje co nejvíce smyslů. Snaží se pochopit podstatné jevy a skutečnosti, ověřit si fungování. Dítě se začíná orientovat v čase, prostoru, objevuje nové souvislosti. V mladším školním věku lze považovat za nejdůležitější rozvoj zejména zrakového a sluchového vnímání. Zraková a sluchová percepce dosahuje takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě základní školy. Právě v tomto věku se objevují výrazné pokroky. Dítě začíná vnímat detaily, které prozkoumává po částech. Vnímá záměrně, pozorněji a vytrvale.

Myšlení dítěte ovlivňuje školní práce, zadané úkoly a učitel. Dítě se začíná odpoutávat od konkrétního názoru a postupně přechází k abstraktnímu myšlení, což se ale objevuje až na konci tohoto období. Na začátku období se strategie uvažování začíná řídit základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Konkrétní myšlení se projevuje chápáním souvislostí a vztahů. Dítě propojuje různé myšlenkové postupy, jeho výkony jsou závislé na motivaci. V motivaci samozřejmě

hraje nejdůležitější roli učitel, jehož lze považovat za vnější motivaci, která v tomto období častěji převládá nad vnitřní motivací. Zadané úkoly musí být přiměřené schopnostem a dovednostem dítěte. Myšlenkové postupy jsou v úrovni konkrétních logických operací.

Paměť se rozvíjí v důsledku specifické stimulace školy. Velice intenzivní rozvoj paměti se objevuje mezi 6 –12 lety v důsledku zrání centrální nervové soustavy. Paměť se rychle zdokonaluje a zvyšuje se i její celková kapacita. Děti využívají logické souvislosti a pamatují si více. Převládá mechanická paměť, neboť můžeme pozorovat například snadné naučení poetického textu. Spolu s rozvojem paměti souvisí i rozvoj pozornosti.

Pozornost je krátkodobá, převládá vzruch nad útlumem. Pozornost závisí na úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole. Náročnost koncentrace pozornosti na různé podněty není stejně obtížná. Opět převažují zrakové podněty nad sluchovými. Sluchové podněty jsou pro dítě náročnější, neboť rychle mizí a obtížně se zachycují. Při práci se využívá časté střídání činností, protože u dítěte mladšího školního věku dochází snadno k rozptýlení nepodstatnými podněty.

V rámci myšlení se obohacuje i **řeč**. Výrazně roste slovní zásoba, dítě se setkává s novými slovy a novým pojmenováním. Začíná se vyjadřovat v jednoduchých větách a po zvládnutí používá i složitější souvětí. Pochopení a zvládnutí českého jazyka má zásadní vliv na školní úspěšnost v dalších předmětech. Mezi dětmi se objevují rozdíly ve výslovnosti, slovní zásobě a celkové skladbě řeči. Sjednocení bývá pro děti unavující a mnohdy náročné. Rozvoj dochází při čtení a psaní. Spolu s rozvojem řeči učitel dbá i na správnou artikulaci a dýchání, kterou rozvíjí různými cvičeními.

(Šimíčková - Čížková a kol, 2005; Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.3 Emoční vývoj a socializace

Začlenění dítěte do společnosti souvisí s nástupem do školy, který je považován za důležitý sociální mezník. Dítě získává novou sociální roli školáka, se kterou jsou spojeny typické školní povinnosti. Proces začlenění je značně individuální. Adaptace na školu trvá u každého dítěte různou dobu.

Rozvíjí se sebekontrola a morální vývoj. Morální vývoj nejvíce ovlivňuje rodina a vzájemné vztahy mezi členy. Dítě reaguje na vzniklé situace určitým naučeným způsobem, narůstá u něho schopnost potlačení impulzivity a lability. Již dokáže ovládat své emoce. Emoce jsou závislé na konkrétní sociální situaci. U dítěte přetrvává značná ovlivnitelnost. Začínají se rozvíjet vyšší city, tedy estetické, etické, sociální a intelektové. Dítě začíná chápat ambivalentnost citů. Učí se city skrývat nebo naopak potlačovat.

(Šimíčková - Čížková a kol, 2005; Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006)

3 DĚTSKÁ KRESBA

Kresba je přirozeným výrazovým prostředkem každého z nás. Dítě do kreslení vůbec nemusíme nutit a to se nám jeví za velice výhodné a přínosné. Dítě výtvarným projevem zobrazuje vnímanou realitu, ale odráží část svého vnitřního světa, zvláště u abstraktních motivů, kde se využívá sledu barev.

Uždil (1974) spatřuje nejdůležitější úlohu výtvarného projevu v představivosti a vnímání.

Kresba slouží k odreagování, vyplnění volného času, pobavení, je součástí předmětu výtvarná výchova na školách apod.

Šturma, Vágnerová (1982) definují dětskou kresbu jako královskou cestu k poznání dětské psychiky.

Dítě je nutné neustále ve výtvarném projevu podněcovat a nedávat mu pouze předem připravené úkoly, jako jsou omalovánky a obkreslovánky. Činnosti nevedou k přirozenému vývoji a vývoj ani nepodněcují, neboť podporují v dítěti pasivitu. Často se tyto činnosti objevují v mateřských a základních školách a školních zařízeních, kdy učitel není poučen o dětském projevu.

3.1 Vývojová stádia dětské kresby

Pro učitele je nezbytné, aby byl seznámen se zákonitostmi dětského výtvarného projevu a jeho charakteristickými znaky, aby mohl projevu porozumět a pochopit jeho autentičnost. Porozumění výtvarnému projevu souvisí se zadanými úkoly, které žáci plní v hodinách výtvarné výchovy.

Šobáňová (2006) vymezuje tři základní etapy dětského výtvarného projevu:

1. stádium spontánního výtvarného projevu
2. stádium tzv. krize dětského výtvarného projevu
3. stádium výtvarného projevu dospívajících

1. Stádium spontánního výtvarného projevu

Za počátky můžeme považovat manipulaci s nástrojem, který zanechává stopu. Uždil (1974) popisuje počátky výtvarného projevu dítěte jako cestu od neobsahového k obsahovému. Tuto cestu Šobáňová (2006) dělí na tři etapy, které lze pozorovat u všech dětí.

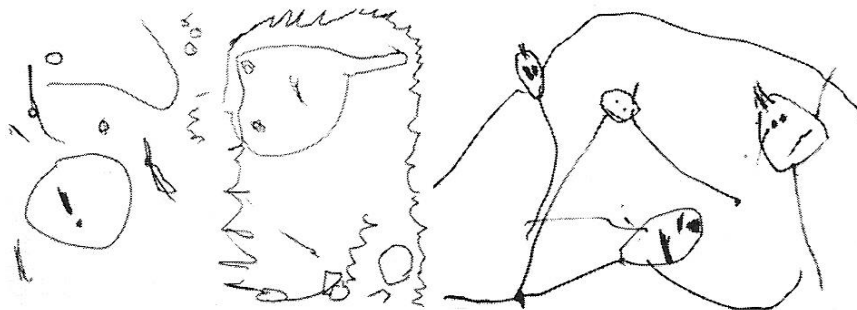
- a) Nahodilá čáranice – první kresby, dítě objeví fakt, že nástroj může zanechat viditelnou stopu
- b) Dostatečně interpretovaná čáranice – vychází z nahodilé čáranice, mnohdy pod vlivem dospělých, kdy dítě reaguje na otázky typu Co jsi nakreslil? Kresby interpretovány na základě okamžitého nápadu.
- c) Kresba s úmyslem zobrazit zvolený motiv – souvisí s psychickým vývojem dítěte, předpokládá se, že dítě pochopilo, že viditelné jevy může zobrazit na papír. Kresba se stává prostředkem komunikace.

„Ve vývoji dítěte představuje cesta od nahodilé čáranice k čáranici tvořené s úmyslem zobrazit např. maminku, strom, sluníčko, auto, dům atd. velký pokrok, přestože náhodnému pozorovateli mohou kresby připadat všechny stejně nečitelné.“ (Šobáňová, 2006, s. 48)

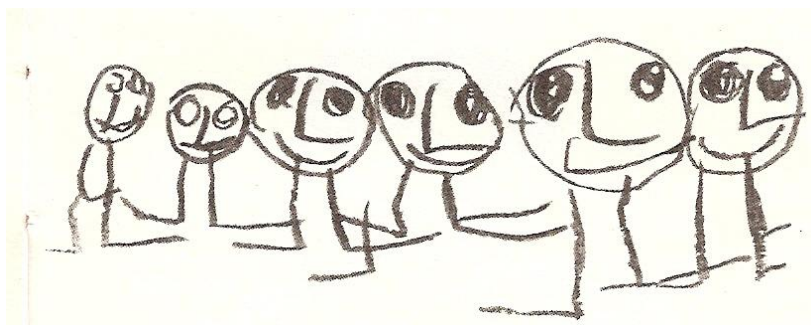
Uždil (1974) hovoří o výtvarném projevu jako o kanonizaci, tedy ustálení kresebných situací do podoby výstižného znaku.

Autor se dále zabývá vývojem grafického typu člověka, který vymezuje třemi obdobími. Daná období nazývá tvarové zárodky člověka, hlavonožec a úplná figura, tzv. paňák. Uvedeme obrázky těchto období.

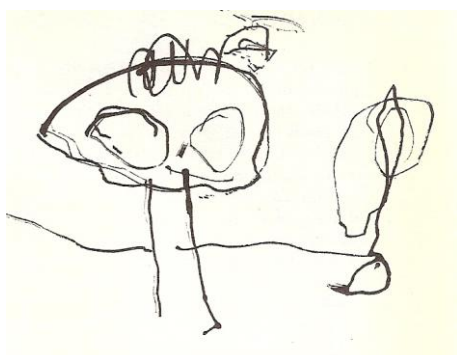
Obr. č. 2 Tvarové zárodky člověka (Šobáňová 2006, s. 49)



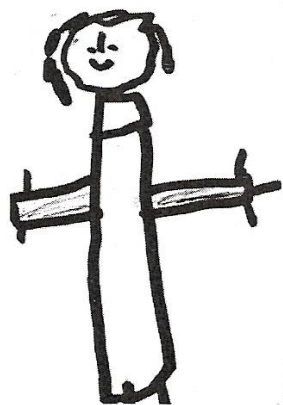
Obr. č. 3 Hlavonožec (Uždil, 1974, s. 25)



Obr. č. 4 Hlavonožec (Uždil, 1974, s. 25)



Obr. č. 5 Paňák (Šobáňová, 2006, s. 50)
s. 26)



Obr. č. 6 Paňák (Uždil, 1974,



2. Stádium tzv. krize dětského výtvarného projevu

Krize nastupuje zhruba v období 9-10 let, kdy najednou začíná být pro dítě nesnadné cokoli zobrazit. Dítě si vlivem konfrontace s ostatními uvědomuje své nedostatky a ztrácí o výtvarný projev zájem. Krize je přirozenou etapou vývoje kresby. Především záleží na působení vychovatelů a okolí, neboť zkušený pedagog v tomto krizovém období sám intuitivně vycítí, čeho se má vyvarovat a co naopak rozvíjet (Šobáňová, 2006).

3. Stádium výtvarného projevu dospívajících

Po překonání krizového období nastává zájem o kresbu, tedy pokud o ni ještě mladý člověk stojí. Začíná se profilovat podle svých zájmů, navštěvovat základní umělecké školy a kroužky. Může se objevovat orientace na svou budoucí profesní přípravu. Rozvíjí se zájem o složitější výtvarné postupy a grafické techniky. Roste zájem o pracovní a rukodělné činnosti, kurzy zaměřené na objevování sebe sama pomocí kresby s meditací (Šobáňová, 2006).

Mlčák (1996) charakterizuje vývoj lidské postavy dle věku. Kresba lidské postavy se začíná objevovat mezi třetím a čtvrtým rokem. Dítě zobrazuje postavu pomocí oválu, který symbolizuje obličej a k němu připojuje nohy. Takové vyjádření označujeme jako hlavonožec.

Z hlavonožce se kolem pátého roku tvoří kresba dvojdimenzionální, plošná. Trup bývá zobrazován menší než hlava, proporce končetin nejsou v souladu.

Kolem šestého roku se zdokonalují formální znaky a proporce jednotlivých částí těla. Části těla jsou k sobě připojeny mechanicky.

V sedmém roce se zdokonalují detaily a zpřesňují se proporce lidské postavy, objevuje se krk. Přibývá detailů, dítě rozlišuje mužskou a ženskou postavu prostřednictvím oblečení.

Během osmého roku se začíná měnit technika kresby, linie je jednotná. Využívá se pokusu o znázornění pohybu. Objevuje se i smíšený profil, kdy dítě kreslí část postavy zepředu a část z boku.

Kolem devátého roku bývá naznačena chůze. Tvoří se rozdíly v kresbách mezi chlapci a děvčaty. Důraz je kladen na detaily oblečení, vlasy a obočí.

V období mezi desátým a jedenáctým rokem se vývoj kresby lidské postavy ukončuje. Nastává již pouhé zdokonalování.

David (2001) rozlišuje tyto vývojová stádia dětské kresby:

1. Období „skvrn“
2. Stadium „čmáranic“
3. Stadium „čarání“
4. Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav

Týž autor dále vymezuje specifické rysy pozorovatelné v kresbách dětí. Patří sem transparentnost, sklápění, vizuální realismus. Transparentnost znamená, že je vidět vnitřek vyobrazeného objektu,

ačkoliv by měl vystupovat pouze vnějšek obrázku. Sklápění se objevuje u dětí od 5 do 7 let, kdy roviny neodpovídají skutečnosti. Objevují se disproporce a chybí perspektiva. Vizuální realismus nelze jednoznačně vymezit věkovým obdobím, ale většinou se objevuje mezi 7. a 12. rokem. Závisí na mnoha dalších faktorech, kam patří například mentální úroveň, sociální a kulturní prostředí a emoční zralost dítěte. V tomto období se dítě snaží kreslit to, co vidí. Například, když kreslí dům, obrazí jej zvnějšku. Jestliže kreslí jeho vnitřek, zobrazí jen to, co je vidět za okny.

Šobáňová (2006) vymezuje dětský výtvarný projev, který spojuje s typickými znaky. Řadí mezi ně rentgenové zobrazování, nadsázku, úspornost kresebných gest, R-princip, grafoidismus, automatismus, nepravý ornament, rytmus, opakování, symetrii. Rentgenové zobrazování znamená, že dítě kreslí i to, co o daném zobrazovaném předmětu ví, aniž by to bylo ve skutečnosti vidět. Například maminku, která v břiše nosí miminko, vnitřek domu, orgány u člověka atd. Nadsázka, ať již barevná, tvarová nebo proporční je základem silného výrazu. Úspornost kresebných gest se objevuje v počátku dětského vývoje kresby. R-princip vyjadřuje napojování končetin, větví stromů atd. pravým úhlem. Souvisí s oddělením směrů dvou čar. Vyskytuje se u mladších dětí, postupem mizí během školního období. Grafoidismem se chápe klonění kresby ve směru budoucího písma. Automatismus vyjadřuje opakování jednoduchých zvládnutých tvarů. Oproti tomu nepravý ornament znamená nefunkční zdobení všech motivů. Rytmus, opakování a symetrie se objevují jako přirozený princip dětských výtvorů. Jako je rytmus dechu, tep, symetrie hlavy a těla.

3.2 Zobrazení lidské postavy

Dítě do kresby postavy v podstatě promítá celé své představy o těle a o vnímání sebe sama. Uždil (1974) říká, že lidské tělo je jediná část světa, která může být zároveň pociťována zevnitř i vnímána zvenčí.

Pro pochopení dětské kresby je důležitá i ústní výpověď dítěte. Tak zjistíme, jak dítě vnímá realitu, jaký má pohled na svět, a uvede nás do děje, neboť všechno pouhým okem pozorovat nelze. Často nám pak může být objasněn obsah představ dítěte. Všimáme si vyobrazení postav z komplexního hlediska, zda jsou zobrazeny celé, v jakých podobách se objevují, zda jim chybí určitá část těla nebo naopak zda obsahují nadbytečné prvky.

Uždil (1974) popisuje vznik první představy o lidském těle založené na dotekových, pohybových a pocitových zkušenostech oproti zrakovým vjemům. Jestliže jde o obličej, pak se v dětské představě uplatňují spíše ústa než oči. To spatřuje jako přirozené, protože kojeneček a často i batole užívá k ohledání předmětů zprvu ústa.

Dále hovoří, že kromě představ o obličejích jsou důležité ruce a nohy. O ruce se zajímá od prvních měsíců, později dochází ke koordinaci oko – ruka. Trup se v kresbě objevuje velmi pozdě, často bývá nahrazen oděvem, například košilí, šaty, kabátem apod.

Davidová (2001) vymezuje následující symboliku v zobrazení lidské postavy, kterou považujeme za důležitou zmínit:

Nos – ekvivalent falického symbolu. Jestliže je zdeformovaný, pak se vyskytují sexuální problémy.

Oči – vypovídají o subjektu i o jeho vidění světa. Zobrazení velkých očí s výrazným obočím značí u děvčat a chlapců homosexuální sklony, neboť očima okouzluje a svádí. Rozježené obočí se objevuje u primitivních nebo agresivních dětí.

Vlasy – zobrazují sexuální atribut a na obrázcích dětí s narcistními sklony (obdivující sami sebe, ideální představy po stránce fyzické a psychické, mnohahodinové pozorování před zrcadlem) bývají načesané a kudrnaté.

Uši – velké uši kreslí děti toužící po vědění. Jestliže dítě špatně slyší, zobrazuje je také velké, ale většinou je nezobrazuje vůbec, protože je nepovažuje za důležité.

Ústa – když na obrázku chybí, vyjadřuje to většinou sexuální problémy nebo problémy ve vztazích (oidipovský komplex, špatné vztahy s matkou), rovněž to také může značit strádání vlídné a láskyplné komunikace. Ústa s vyceněnými zuby značí agresivitu. Jazyk vyznačuje nevyřešené sexuální problémy. Zavřená neusmívající ústa se zavřenými rty prozrazují určité napětí. Kulatá ústa u starších dětí ukazují na opožděný duševní vývoj.

Brada – čím je brada výraznější, tím je autor kresby agresivnější. Objevuje se až v pozdějším věku.

Ruce – vyjadřují sociabilitu. Když zcela chybí nebo jsou v kapsách či zmrzačené, značí problémy sexuální (masturbace) nebo sociální (delikvence).

Paže – ochablé těsně přilepené k tělu značí pocit prohry. Odtážené od těla jsou příznakem sociability. Jestliže dítě paže nenakreslí, souvisí to většinou s masturbací.

Nohy – ohnuté bývají u křehkých a depresivních jedinců.

Prsa – vyjadřují vztah mezi matkou a dítětem, dítě se zabývá sexuálními otázkami. Chlapci s homosexuálními sklony zobrazují hýždě.

3.3 Symbol v dětské výtvarném projevu

Mezi symboliku dětského výtvarného projevu můžeme zařadit i řeč barev. Jistě si uvědomujeme, že každá barva působí na člověka jinak a že může i něco odlišného vyjadřovat. Snad každý se setkal s jistým tříděním barev, například na barvy studené a teplé. Již při každodenním oblékání

se snažíme, aby barvy k sobě ladily, zaměřujeme se na naše oblíbené barvy. Mohli bychom uvádět stále další a další příklady, jak nás barvy v našem životě ovlivňují a jaký na ně klademe důraz.

Jestliže nyní přejdeme k použití a výběru barev při kreslení, musíme si uvědomit zda dítě dobře vidí. Může se objevit daltonismus, kdy dítě přestává mít přirozený zájem o barevnost, neboť se u něho vyskytuje porucha barvocitu.

Musíme brát ale i v potaz vlivy společnosti, kulturu a různé další tendence, které působí na užívání barev.

Davido (2001) specifikuje použití barev, kdy se při jejich používání uplatňují různé vlastnosti, jako jsou intenzita, hustota, viditelnost z dálky a odstín.

Dále uvedeme stručný význam barev, který uvádí Davido (2001):

Červená: Před šestým rokem, je běžné, když dítě používá výhradně červenou, později ukazuje tendenci k agresivitě a nedostatečné kontrole emocí.

Modrá: Používají ji i mladší děti, které své chování více kontrolují než děti používající červenou. Když dítě modrou užívá v šesti letech, pak je dobře adaptované. Jestliže ale dítě používá výhradně modrou, značí to o jeho přílišné sebekontroli.

Zelená: Srovnatelná s modrou, spíše značí sociální vztahy.

Žlutá: Naznačuje velkou závislost dítěte na dospělém.

Hnědá: Značí špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte na různé konflikty. Často ji používají umíněné děti.

Fialová: Příznak neklidu, obvykle se vyskytuje ve spojení s modrou a prozrazuje úzkost. Užívá se v období obtížné adaptace a může se vedle ní objevovat i zelená.

Černá: Objevuje se ve všech věkových obdobích a značí určitou míru úzkosti.

Symbol je určitým vyjadřovacím projevem dítěte. Prostřednictvím symbolů dítě vyjadřuje, co prožívá a co si myslí. Za symbol můžeme v podstatě považovat cokoli, co dítě nakreslí.

Babyrádová (2004) říká, že dítě tvoří za účelem komunikace se světem grafický nebo plastický znak, který se často nazývá symbolem. Dítě prostřednictvím symbolů komunikuje s ostatním světem. Autorka vymezuje pojem specifický druh komunikace, který se uskutečňuje prostřednictvím znaků, jež mají symbolickou povahu. U dítěte lze symbol považovat za první zkušenost reprezentace světa a prezentace sebe sama ve světě. Dítě v podstatě po sobě zanechává ve světě grafickou stopu, ale dává i najevo specifickou formu komunikace se světem.

Dítě může svou zkušenost se světem zobrazovat i pomocí gest, slovem, smíchem, pláčem apod. V podstatě každý projev byť i neverbální je určitým druhem komunikace.

Dětský výtvarný projev bývá často analyzován z pohledu dospělého (rodič, pedagog, psycholog, výtvarník aj.) pouze s přihlédnutím k tomu, zda struktura dětských výtvarných projevů splňuje ideální nároky popisované jako žádoucí na tom či onom stupni psychického vývoje dítěte (Babyrádová 2004).

Uždil (1974) vymezil nejčastější dětské kresby, které zpravidla zobrazují izolované představy. Řadí mezi ně člověka, dům, auto a květinu. Spojení představ znamená vzájemný vztah, tedy velký duševní výkon.

Autor se dále zmiňuje o symbolu sluníčka, který znamená cosi jako určení času, ale naznačuje i oblohu, která má jednotící charakter obrazu. Můžeme pozorovat i hlubší symboliku slunce, tedy dárce života a radosti.

Davido (2001) mezi základní symboliku řadí dům, strom, zvířata, hvězdy, živly a samozřejmě lidskou postavu.

Babyrádová (2004) klasifikuje symboly od nejjednodušších po nejsložitější. Zařazuje mezi ně bod, přímku, kruh, kříž, čtverec a jiné kvadratické útvary, spirálu, labyrint, dětské mandaly.

3.4 Interpretace dětského výtvarného projevu

Kresbu je možné posuzovat podle různých hledisek. Jestliže se zamyslíme, tak za základní hledisko můžeme považovat posuzovatele. Tedy osobu, která dětskou kresbu určitým způsobem vykládá. Samozřejmě odlišně bude kresbu posuzovat nezasvěcený laik, který se v podstatě nikdy nesetkal s určitou teorií kresby, prací s dětmi a jejich kresebným projevem, oproti zkušenému posuzovateli. Za zkušeného posuzovatele můžeme považovat pedagoga, psychologa, speciálního pedagoga a další. Posuzování závisí na různých pohledech daných odborníků, neboť každý má jiný úhel pohledu na danou problematiku, která souvisí s jeho odborným zaměřením.

Za další hledisko je možno považovat kritérium věku dětí, které souvisí s vývojovými stádii kresby, o kterých jsme se již zmínili. Zde se nabízí otázka, zda srovnávat či jinak porovnávat kresbu stejně starých dětí. Je nutné si ale uvědomit, že stádia a další vymezení jsou pouze „orientační“, neboť vývoj je značně individuální. Každé dítě prochází vývojovými stádii kresby, ale u každého trvají různou dobu.

Chceme – li uvést další hlediska, můžeme zmínit formu, obsah, barevnost, působení na posuzovatele apod.

Davidov (2001) primárně vymezuje určitou klasifikaci již podle síly čáry. Neboť tenká a lehce naznačená čára a stálé předělávání a pomáhání si pravítkem poukazuje na to, že dítěti chybí sebedůvěra, je ustrašené a má zábrany. Přeškrtávání a gumování také svědčí o nedostatečné sebedůvěře a snaze skrýt to, co by mohlo vyjít najevo.

Nebylo cílem uvést celkový výčet hledisek, nýbrž nastínit obtíže spojené s interpretací dětského výtvarného projevu a zamyšlení se nad ním, jaké požadavky klade na posuzovatele.

3.5 Některé typické znaky v dětské kresbě

V kresbách můžeme pozorovat typické znaky charakteristické například pro dítě zdravotně postižené, zdravotně znevýhodněné a sociálně znevýhodněné. Mnohdy sama kresba může být prvotní zmínkou problému, zvláště sociálního charakteru. Kresba nenásilně a skrytě interpretuje poruchu.

Kresba je poměrně spolehlivý diagnostický prostředek, který slouží k hlubšímu poznání lidské psychiky. Za přínos se jeví, je – li doplněna slovní výpovědí dítěte a dalšími psychodiagnostickými metodami. Tento rozbor musí provádět vždy psychologicky vzdělaný odborník (Mlčák, 1996).

Tentýž autor vymezuje obecné znaky anomální kresby postavy. Za anomální považuje kresbu s neurčitým pohlavím, zjednodušenou, neúplnou, či extrémně propracovanou, primitivní, enormně malou (pod 30 mm) či enormně velkou (nad 180 mm). Dále vymezuje zobrazení postavy z pohledu lokalizace na ploše. Kde anomální je zobrazení příliš nahoru, či dolů, příliš vpravo, či vlevo, naklonění postavy doleva a zobrazení lidské postavy zezadu. Anomální je i postava asymetrická, s velkými, či naopak malými končetinami.

3.5.1 Typické znaky v kresbě neurotického dítěte

Nejčastěji se objevuje začernování detailů nebo celé postavy. Postavy jsou zobrazeny při dolním okraji, zejména pravém. Postavy jsou úzké s vynechanými částmi těla.

Dítě kreslí nejistě a má obavu z prázdné plochy. Často obtahuje a opravuje (Mlčák, 1996).

3.5.2 Typické znaky v kresbě mentálně retardovaného dítěte

Davidová (2001) vymezuje fakt, že při stejné míře inteligence závisí vývojové pokroky těchto dětí na jejich adaptačních schopnostech a na jejich rodinném prostředí z hlediska sociálního. Na obrázcích můžeme nalézt znaky charakteristické pro intelektuální rozvoj. Projev je primitivní, ale může zůstat harmonický. Chyby dítě neopravuje, dochází ke zjednodušení rysů. Charakteristické znaky předmětů jsou nekompletní nebo mylné.

Autor dále spatřuje za důležité si uvědomit, že kresba mentálně postiženého dítěte, které dosáhlo úrovně šestiletého dítěte, se kresbě zdravého šestiletého jedince nepodobá.

Mlčák (1996) mezi primitivní znaky řadí znázornění nesprávného počtu prstů, upažené ruce, chybějící krk, nadměrně velká hlava, časté disproporce. Kresby jsou obsahově chudé, chybí pokusy o ztvárnění pohybu.

3.5.3 Typické znaky v kresbě dítěte s LMD

Projev dítěte je velmi toporný a dítě často střídá tlak kreslicího náčiní. Objevuje se typická disproporcionalita, kde je zobrazena velká hlava nebo dlouhý krk, a asymetričnost.

Typické jsou dvojité přerušované roztřesené čáry, části těla bývají chybně připojeny. Časté opomíjení detailů. Objevovat se mohou i geometrické tvary, kdy kresba působí opožděně a neohrabaně.

V podstatě kresba odráží celkovou symptomatologii dítěte, tedy poruchu pozornosti, neklid, deficity v oblasti zrakově-pohybové koordinace, impulzivitu a problémy v oblasti vnímání a myšlení (Mlčák, 1996).

3.5.4 Typické znaky v kresbě dětí s poruchami chování

Davidov (2001) zaznamenává výrazný narcismus u těchto dětí, který se projevuje zvýšenými ideály po stránce fyzické i psychické, výrazné péče o vzhled.

Dále hovoří, že se poruchy chování projevují absencí rukou, které mohou být schovávány za zády nebo v kapsách.

3.5.5 Typické znaky v kresbě dětí se sexuálními sklony

Davidov (2001) vymezuje nevyřešené genitální stádium, což je konečné stádium psychosexuálního vývoje, které je charakteristické schopností vytvořit citový vztah k osobě opačného pohlaví, takto a může se v kresbě projevovat různě. Patří sem tedy četné falické symboly (tyč, špičatý klobouk, dýmka, hůl, zbraně apod.), jednoznačné zhodnocení subjektu nebo jeho symbolického ekvivalentu (znamená že malá holčička se nakreslí ve stejné rovině s matkou), chyby a vynechávky, obrazy masturbace charakteristické jako pocity viny (žádné nebo zmrzačené ruce, ruce v kapsách, krátké paže, široký pásek oddělující trup od těla), homosexuální sklony (obtíže při kreslení opačného pohlaví).

3.5.6 Typické znaky v kresbě smyslově postiženého dítěte

U dítěte s těžkou vadou sluchu kresba odhalí intelektuální zaostávání. Zaostání je pouze zdánlivé. Percepčně motorický vývoj a intelektuální schopnosti probíhají pomaleji než u intaktního jedince stejného věku. Postavy mívají hřmotný vzhled, připomínají zdi nebo patníky (Davidov, 2001).

Vágnerová (1999) uvádí, že neslyšící děti často kreslí postavičky bez úst, neboť pro ně zřejmě nejsou subjektivně důležitá.

Davidov (2001) rozděljuje kresbu zrakově postiženého dítěte na projev dítěte nevidomého od narození, dítěte, které přišlo o zrak v průběhu života a dítěte slabozrakého.

Podoba projevu dítěte nevidomého od narození je jakási čmáranice. V podstatě dítě kresbou nic nesděljuje, volba barev závisí čistě na náhodě.

Oproti tomu projev dítěte, které přišlo o zrak v průběhu života, se jeví odlišný. Kreslení má smysl pouze tehdy, ji – li prostředníkem dialogu. Užívá se práce s plastelínou a dalších technik, které zanechávají plastickou stopu. Dítě realizuje vlastní vědomí o lidském těle.

Postava slabozrakého dítěte má rysy hrubě načrtnuté, což souvisí se sníženým vizem. Dítě zdůrazňuje to, co je pro něho důležitým prostředkem komunikace. Tedy ústa nebo uši, ruce a dokonce i nohy, které mají rovněž významnou hmatovou úlohu.

3.5.7 Typické znaky v kresbě extrovertů a introvertů

Mlčák (1996) uvádí, že v kresbě na volné téma u zdravých dětí lze orientačně posoudit inklinaci dítěte k extrovertnímu či introvertnímu psychologickému typu.

Extrovertní typ specifikuje důkladným vystižením zobrazované věci s vyjádřením důležitých i nedůležitých věcí. Projev je nápadný zobrazením podrobností, výčtem detailů a nápaditostí.

Introvertní typ zase charakterizuje nejdůležitější úlohou emotivního zážitku. Zvolené téma se méně opakuje. Představa dítěte je ucelená a harmonická. Kresba je chudší na detaily oproti extrovertnímu typu.

Autor se dále zmiňuje o tzv. typu smíšeném, kde inklinaci k jednomu typu nelze přesně vymezit.

4 KRESEBNÉ TESTY

Kresebných testů existuje celá řada. Uvedeme stručné charakteristiky dvou testů. Jedná se o kresbu postavy dle F. Goodenoughové a B. Harrise a kresbu začarované rodiny Matějčka a Strohbachové, neboť jsou to stěžejní testy v naší praktické části. Po té se okrajově zmíníme i o dalších kresebných testech.

4.1 Test kresby postavy dle F. Goodenoughové a B. Harrise

Goodenoughová (1968) uvádí začátek kresby přesným návodem: Tady máte papír a tužku. Všechny knížky a obrázky odložte! Chtěli bychom, abyste nám nakreslili pána. Pokuste se ho nakreslit jak nejlépe dovedete. Času máte dost, pracujte pečlivě. Chtěli bychom vidět, zda chlapci a děvčata vaší školy umí stejně dobře kreslit jako na jiných školách. Snažte se a uvidíte, jaké pěkné obrázky dovedete nakreslit.

Autorka uvádí, aby se výzkum prováděl v prvních vyučovacích hodinách, kdy děti ještě nejsou unaveny. Žáky je důležité rozsadit, aby si kresby vzájemně neukazovali a nehovořili o nich. Připravit podmínky, aby děti mohly podat nejlepší výkon.

Dále vymezuje 5 zásad, které je třeba dodržovat:

1. Jestliže dítě kresbu pokazí, je třeba mu dát nový papír a nechat ho pracovat znovu. Jestliže dítě při práci používá gumu, je třeba si tuto skutečnost poznamenat.
2. Děti druhé třídy a starší by nikdy neměly kreslit pouze část postavy (tzv. busta). Když to zjistíme, je třeba je na to upozornit a dát možnost kreslit celou postavu.
3. Výzkum má uskutečňovat a všechny kresby vyhodnocovat vždy jen jeden pracovník, který musí být s metodou seznámen.

4. Jestliže dítě nakreslí více kreseb, vybereme nejlepší, nejčastěji je to kresba první případně druhá. Nesmí se kombinovat.
5. Jestliže dítě hodně gumuje, je mentálně vyspělejší, velmi sebekritické a to je třeba si poznamenat.

Dále následuje hodnotící schéma dle Harrise, jež máme uvedeno v praktické části, neboť bylo stěžejní pro naše hodnocení.

4.2 Test kresby začarované rodiny Z. Matějčka a I. Strohbachové

Před kresbou začarované rodiny by se měla objevit Kresba rodiny, kterou Matějček (2005) ve své praxi využil takto: Na list papíru si dítě nadepíše „Naše rodina“, aby nebylo pochyb o tom, co kreslí. Dále pak zní zadání: „Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny!“ Autor dále uvádí, že velice důležitá jsou slova „život“ a „celé“. Protože jestli dítě nenakreslí život nebo celou rodinu, je to jednoznačně proti zadání.

Po kresbě rodiny dítě vyzveme, aby otočilo papír a nakreslilo Začarovanou rodinu.

Při kresbě začarované rodiny se volí začarování členů jen do zvířat. Jejich symbolika se zdá být totiž přehlednější než například u rostlin nebo věcí.

Zadání zní takto: „Děti představte si, jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete.“

Matějček a Strohbachová (1981) upozorňují na důležitost volby zvířete, které nejlépe svou povahou odpovídá členu rodiny a zřejmě má některé charakteristické rysy u dětí. Zároveň není kladen důraz na to, aby se zvířátko co nejvíce podobalo skutečnému. Že jde spíše jen o hru, než o zdařilost kresby. Nakonec ještě žádáme, aby dítě napsalo, co která osoba představuje.

Kresbu začarované rodiny obvykle děti přijímají kladně. Je to velice rychlá administrace a snadné provedení. Ovšem obtížná je ale interpretace. Kresbu můžeme posuzovat podle různých hledisek, ovšem i celkový pohled na kresbu nám může napomoci odhalit sociální vztahy v rodině. Můžeme jí tedy přiřknout platné místo v souboru metod přicházejících v úvahu při výzkumném sledování dětí Matějček (2005).

4.3 Některé další kresebné testy

Kresba postavy Jaroslava Šturmy a Marie Vágnerové

Šturma, Vágnerová (1982) modifikují test kresby lidské postavy Goodenoughové a Harrise a uvádějí v testu lidské postavy celkem 35 položek. Z toho 15 obsahových, které zahrnují kvalitu detailů, a 20 formálních, týkajících se zpracování tématu, tedy vzájemné proporce jednotlivých částí těla, dvojdimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí, symetrii pravé a levé části těla, náročnost provedení obtížnějších částí těla, kvalitu tvaru a eventuální profil. Správné provedení hodnotíme jedním bodem, chybné nebo nedostatečné provedení nulou.

Dále uvedeme i hodnotící schéma, které si může čtenář porovnat s hodnotím schématem dle Harrise obsaženém v praktické části.

Hodnotící schéma:

I. část: obsahová

1. trup – jakékoliv dvojdimenzionální znázornění. Jestliže splývá hlava s trupem, musí být nakreslena čára oddělující hlavu.
2. krk – každé jasné znázornění dvojdimenzionálního krku jako rozlišení hlavy a trupu.
3. ústa – každý jasný způsob vyjádření.
1. nos – každý jasný způsob vyjádření.

2. detaily očí I. – obočí nebo řasy, každý jasný způsob znázornění. Obočí je většinou oblouček nad okem. Řasy jsou téměř vždy znázorňovány jako řada čárek vycházejících z obrysu oka.
3. detaily očí II. – panenka – není uznána tečka, jestliže je jediným znázorněním oka. Musí být znázorněna v obou očích, jestliže jsou obě nakresleny.
4. vlasy I. – každý způsob znázornění vlasů. Stačí čmáranice na temeni hlavy.
5. vlasy II. – musí být více než jen na obvodu hlavy, lepší než čmáranice, nesmí jimi být vidět obrys hlavy. Skórujeme mírněji.
6. paže – jakýkoliv způsob vyjádření. Pouze prsty nestačí. Musí být nakresleny obě paže. U úplného profilu, kde druhá paže není viditelná, ale kde ji lze předpokládat, možno skórovat kladně.
10. prsty – každé jasné vyznačení prstů, způsob vyjádření může být jakýkoliv. Musí být nakresleny u obou rukou, jsou – li obě vidět.
11. prsty ve správném počtu – 5 prstů na každé ruce nebo jenom na jedné, je – li jen jedna vyznačena. V případě, že jsou nakresleny obě ruce, ale jedna je částečně zakryta, může být bod uznán na základě ruky, která je viditelná.
12. chodidla nebo boty – na obou nohou /jsou – li obě nohy vidět/. Hodnotíme kladně i jednodimenzionální hákovité znázornění nebo pouhé prsty u nohou.
13. oděv I. – každé jasné znázornění oděvu. Běžně řada knoflíků nebo klobouk umístěný spíše nad hlavou než na hlavě. Pupek hodnotíme nulou. Vyčmárání trupu skórujeme kladně.
14. oděv II. – alespoň 2 součásti oděvu, které jsou neprůhledné /klobouk musí být na hlavě a ne nad hlavou. Pouhé knoflíky skórujeme mínus/.
15. oděv III. – úplné oblečení zřetelně znázorněné, celou kresbou nesmí prosvítat tělo. Musí být znázorněny rukávy, nohavice i boty. Oděv nemusí být zdobný, přeplněný detaily. Hodnotíme spíše striktně.

II. část: formální zpracování tématu

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

17. profil – hlava, trup a nohy musí znázorněny v profilu bez podstatné chyby. /Hlava správně v profilu nestačí/.

18. nos je dvojdimenzionální – rovná čára, kružnice nebo čtverec znamenají nezdar.

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

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

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

22. paže nejsou upaženy /paže nesmí být upaženy, každá paže musí svírat s trupem úhel menší než 90° ./

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

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

25. proporce paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup /měříme od místa připojení paží k trupu/. /Jestliže jsou paže znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky/.

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

27. kloub lokte – ostrý, znatelný chyb uprostřed paže, možno přijmout i jasné zakřivení. Jedna paže takto znázorněna stačí.

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

29. trup – délka je větší než šířka, měření provádíme v místech největší výšky a šířky. Hodnotíme nulou, jestliže jsou obě míry stejné; většinou je diference zřejmá na první pohled. Trojúhelníkový tvar hodnotíme nulou.

30. připojení nohou k trupu – platí, jestliže jsou připojeny obě nohy.

31. nohy jsou dvojdimenzionální – obě nohy jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka. /Chodidla mohou být znázorněna jakkoliv/.

32. proporce nohou – délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a větší než 2 délky trupu. Šířka dolních končetin musí být menší než šířka trupu. /Jestliže jsou nohy znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky/.

33. symetrie nohou – obě nohy jsou přibližně stejně dlouhé a široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení dolních končetin, jinak automaticky 0 bodů. Hodnotíme spíše striktně.

34. proporce chodidla – chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka. Chodidlo nesmí být příliš dlouhé vzhledem k celkové délce nohy, max. 1/2 délky nohy. Kritérium musí platit u obou chodidel, pokud jsou obě vidět. Kyjovitá chodidla hodnotíme 0 body.

35. chodidlo je rozčleněno – zřetelné oddělení podpatku boty nebo paty. Musí platit u obou chodidel, jestliže jsou obě chodidla vidět.

(Šturma, Vágnerová, 1982, s. 49-53)

Autoři uvádějí, že výsledky testu můžeme interpretovat jednak z hlediska kvantitativního, na základě získaných skóru, ale také kvalitativně, podrobnějším rozbořem jednotlivých zvláštností kresebného

projevu i chování dítěte během testování. Po rozboru kresby lidské postavy získáváme 3 skóry, které jsou celkový, obsahový a formální. Z jejich absolutní hodnoty i vzájemného poměru je možné získat určitou informaci o daném dítěti.

Test stromu

Označuje se také jako Baum test. Autorem je K. Koch. Projektivní metoda, která slouží především k psychodiagnostice dospělých (Kucharská, Májová, 2005).

Vychází se z předpokladu, že kresba ovocného stromu může vypovídat o emocionální zralosti dětí i dospělých, a také o poruchách v emocionální a sociální oblasti. Při hodnocení se bere v potaz jednak celek, kam řadíme umístění stromu na papíře a jeho velikost, a jednak detaily kresby (Plevová, 2004).

House-Tree-Person Projective Technique

Tuto kresebnou techniku zavedl J. N. Buck, vyšetřovaná osoba má za úkol nakreslit dům, strom a lidskou postavu podle svých představ a jak nejlépe umí. Vychází se z toho, že dům by měl vyvolávat asociace na domov, strom by měl vyvolávat asociace na vlastní život a postava by měla vyvolávat asociace na osobní vztahy (Plevová, 2004).

PRAKTICKÁ ČÁST

1 VLASTNÍ ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Základní důvodem, proč jsme kresby sejmuli bylo, že jsme chtěli zjistit úroveň kresebných výkonů mezi chlapci a děvčaty běžné základní školy. Také jsme si chtěli vyzkoušet použití některých kresebných testů a pokusit se o jejich hodnocení dle stanovených kritérií. Zadané úkoly jsme s dětmi prováděli sami, abychom se zúčastnili celého kresebného procesu.

Kresby byly kresleny v rámci hromadné výuky dle naší instrukce. Sejmutí kreseb bylo tedy realizováno ve vyučovací hodině během dopoledne, kdy děti ještě nepociťovaly jisté známky únavy.

V našem zkoumání jsme použili jako základ metodický postup autorů Goodenoughové a Harrise (1968) – kresbu postavy, Matějčka a Strohbachové (1981) – kresbu začarované rodiny.

Kresby byly sejmuty zhruba mezi půlročními intervaly. Jednalo se tedy o první kresbu postavy (7. 5. 2008), další kresbou byla začarovaná rodina (24. 10. 2008) a poslední kresbou opět postava (27. 3. 2009). První kresba byla provedena na konci 1. ročníku, další dvě během 2. ročníku. Naše testové úkoly jednotlivých kreseb byly poněkud volnější a vypadaly takto:

„Tady máte papír a tužku. Chtěli bychom, abyste nám nakreslili postavu pána jak nejlépe dovedete. Máte dost času, pracujte pečlivě. Chtěli bychom vědět, zda umíte dobře kreslit jako děti v jiných školách.“

Předem jsme odstranili veškeré obrázky postav, aby dítě nemělo zrakovou kontrolu. Děti také neměly ve svém dosahu pastelky, které by sváděly k barevnému vylepšení kresby.

Děti jsme podporovali neurčitým způsobem. Na dotazy jsme odpovídali spíše okrajově, abychom se nedopouštěli ovlivňování dětí.

„Děti, představte si, že jste doma, kde se právě sešla celá vaše rodina. Najednou přišel kouzelník s velkou hůlkou a začaroval každého z rodiny do nějakého zvířete. Až si to představíte, zkuste nakreslit, jak by to asi vypadalo. Ke každému zvířátku poznačte, koho představuje.“

V našem zadání se neobjevila zmínka, aby dítě kreslilo takové zvířátko, které by nejlépe odpovídalo povaze osoby, kterou představuje. Toto spatřujeme za podstatný rozdíl naší úpravy zadání, neboť Matějček a Strohbachová (1981) na důležitost volby zvířete, které by nejlépe odpovídalo člena rodiny, upozorňují. Zároveň nebyl kladen důraz na to, aby se zvířátko co nejvíce podobalo skutečnému. Že jde spíše jen o hru, než o zdařilost kresby.

Motivace byla podpořena ukázkou opravdové kouzelnické hůlky a klobouku. Mechanismus kreslení u dětí byl spontánní, stačila tato krátká motivace s instrukcí.

„Chtěli bychom, abyste nám na tento list papíru nakreslili obrázek pána. Nakreslete ho opravdu tak, jak nejlépe dovedete. Máte dost času pracujete pečlivě.“

Zdůrazňovali jsme, že nám nejde o to, aby byla kresba dokonalá, pouze aby se dítě pokusilo kreslit, jak nejlépe dovede. Zároveň jsme v rámci možností povzbuzovali děti nespecifickým způsobem, zejména v počátcích kreslení. Dbali jsme na to, aby děti mezi sebou neobkreslovaly a nahlas nekomentovaly své úmysly. Během kreslení jsme sledovali pečlivost, povrchnost, nedostatek sebedůvěry, impulzivitu apod.

2 CÍL

Cílem bylo zjištění skutečností vzhledem k vývoji dětské kresby.

Dalším cílem byla možnost využití symboliky kresby u začarované rodiny se zobrazením jednotlivých členů rodiny, zaměření se na jednotlivá zvířata a jejich počet zobrazení. Cílem bude tyto volby zpracovat a porovnat je v závislosti vzhledem k pohlaví dětí. Chceme tedy zjistit, zda se volby jednotlivých symbolů budou výrazně odlišovat.

Dále jsme se také zaměřili i na skutečnost, jakou roli sehrává pohlaví a věk dětí v kresebných metodách, zvláště u kresby lidské postavy.

3 HYPOTÉZY

1. Chlapci budou mít nižší průměrné výkony v kresebném testu postavy než děvčata.
2. Věk dětí se bude významně podílet na jejich výkonu v kresbě postavy.
3. Volba symbolu pro jednotlivé členy rodiny se bude lišit podle pohlaví dětí.

4 METODY VÝZKUMU

Z kresebných metod obecné psychologie jsme se zaměřili na kresbu postavy v revizi Goodenouhgové a Harrise a na kresbu začarované rodiny Matějčka a Strohbachové. Uvedeme stručné charakteristiky daných testů, dle kterých probíhalo naše hodnocení a ze kterých jsme využili statistický materiál pro výzkum.

Kresba postavy v revizi Goodenouhgové a Harrise (1968)

Kresby jsme vyhodnocovali podle 73 bodů dle Harrise. Každému znaku jsme přiřadili jeden bod, součtem bodů jsme získali základní materiál pro statistické zpracování.

Hodnotící schéma:

1. Hlava – naznačená
2. Krk – naznačený
3. Krk – dvojdimenzionální
4. Oči – naznačené
5. Detail očí – řasy, obočí
6. Zornička
7. Proporce očí
8. Naznačený pohled očí
9. Nos – naznačený
10. Nos - dvojdimenzionální
11. Ústa - naznačená
12. Ústa – dvojdimenzionální
13. Nos i ústa – dvojdimenzionální
14. Brada a čelo – jasně vymezen prostor
15. Projekce brady
16. Spodní čelist
17. Nos vykreslen až k obočí
18. Vlasy – jednoduché naznačení
19. Vlasy – více než po obvodu hlavy
20. Vlasy v účesu
21. Vlasy – účel (přímé linie)
22. Uši – jednoduché naznačení
23. Uši – proporce a poloha
24. Prsty – naznačené

25. Správný počet prsů
26. Detaily prstů
27. Opozice palce
28. Dlaně
29. Zápěstí
30. Horní končetiny
31. Horní končetiny na správném místě
32. Správné napojení horních končetin
33. Úhel mezi hrudníkem a horními končetinami – není méně než 10°
34. Loket
35. Dolní končetiny
36. Dolní končetiny – vidlice
37. Dolní končetiny – správně z boku
38. Koleno
39. Chodidlo
40. Chodidlo – proporce
41. Chodidlo – od předu
42. Chodidlo v perspektivě
43. Detail obuvi
44. Připojení končetin
45. Připojení končetin na správném místě
46. Hrudník – naznačení
47. Hrudník – proporce
48. Hlava – proporce
49. Hlava – $1/3$ hrudníka
50. Proporce tváře
51. Proporce horních končetin
52. Proporce dolních končetin – formování
53. Proporce dolních končetin
54. Končetiny dvojdímenzionální

55. Oblečení jednoduché
56. Oblečení netransparentní
57. Oblečení – oddělené od zápěstí
58. Oblečení – detaily
59. Oblečení – alespoň 4 části oděvu
60. Profil – maximálně 3 chyby
61. Profil nakreslený bez chyb
62. En face – postava zepředu
63. Motorická koordinace – linie
64. Motorická koordinace – spojení částí
65. Superkoordinace – dimenze objemu, pěkné linie
66. Obrys hlavy – tvarovaný
67. Obrys hrudníka – tvarovaný
68. Obrys končetin – tvarovaný
69. Mimika ve tváři
70. Šrafovací technika
71. Modelovací technika
72. Naznačený pohyb horních končetin
73. Naznačený pohyb dolních končetin

Celkový počet bodů tvoří pro daný věk dolní hranici normy. Z celkové sumy pak najdeme v tabulce (viz níže) mentální věk dítěte, jemuž odpovídá nakreslená postava. Mentální věk dítěte jsme porovnávali s věkem fyzickým. Budeme tedy zjišťovat, zda je dítě mentálně vyspělejší nebo naopak zaostalejší vůči svému fyzickému věku.

Při našem měření jsme porovnávali mentální a fyzický věk dětí s tabulkou dle Harrise:

Chlapci

Děvčata

Suma bodů	Mentální věk	Suma bodů	Mentální věk
8	4	10	4
12	5	14	5
16	6	18	6
20	7	22	7
24	8	26	8
28	9	30	9
32	10	34	10
36	11	38	11
40	12	42	12
44	13	46	13
48	14	50	14

Kresba začarované rodiny Matějčka a Strohbachové (1981)

V našem výzkumu jsme se pokoušeli zhodnotit volby zvířat v závislosti na pohlaví dětí a závislost voleb, která odpovídá členu rodiny. Porovnávali jsme tedy volby dívek a chlapců pro jednotlivé členy rodiny.

Matějček, Strohbachová (1981) uvádějí důležitost pořadí při kreslení jednotlivých druhů zvířat. V našem výzkumu jsme museli od pořadí upustit, neboť jsme výzkum prováděli v hromadné výuce a nebylo tedy možné toto pořadí zaznamenat.

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkum jsme prováděli v rámci jedné třídy běžné základní školy. Jednalo se o 1. ročník Základní školy v Letovicích, kde jsme s výzkumem pokračovali i následující rok, tedy ve 2. ročníku. Třídu navštěvuje celkem 27 dětí, z toho 11 dívek a 16 chlapců. Při našem zkoumání bohužel nebyly přítomny všechny děti.

Školu navštěvují žáci z Letovic a okolních obcí. Celkem se jedná o zhruba 700 žáků s celkovým počtem 31 tříd. Na vzdělávání se podílí 43 pedagogů. Dané údaje jsou z roku 2008 a 2009, kdy probíhala naše zkoumání.

Vzdělávání žáků probíhá ve dvou budovách. V první budově je k dispozici vedle tříd i 17 odborných pracoven, 2 tělocvičny a 4 místnosti pro školní družinu. Součástí je i školní knihovna. Druhá budova, historická, slouží pro část žáků 1. až 3. ročníku a vedle tříd má k dispozici jednu malou tělocvičnu a jednu místnost pro školní družinu.

6 DOKUMENTACE VÝSLEDKŮ

Dílní výsledky ze tří měření jsme rozdělili do tří fází výzkumu. Za první fázi považujeme kresbu postavy z 7. 5. 2008, za druhou fázi kresbu začarované rodiny z 24.10. 2008 a za třetí fázi kresbu postavy z 27. 3. 2009. Jedná se o poměrně dlouhé časové období.

6.1 První fáze výzkumu

Celkem bylo zhodnoceno 19 kreseb. Z toho 12 chlapců a 7 děvčat. Jednotlivým dětem jsme přiřadili čísla, kdy děvčata byla číslována od 1 do 7 v náhodném výběru a chlapci od 11 do 22 opět v náhodném výběru. Dané číslování se shoduje s číslováním dětí ve třetí fázi výzkumu.

Kresby jsme hodnotili dle daných kritérií Harrise. Jednotlivým znakům jsme přiřazovali po jednom bodu. Z celkového počtu bodů jsme našli v tabulce daný mentální věk dítěte, který jsme porovnali s jeho fyzickým věkem. Fyzický věk jsme spočítali na roky a měsíce, kdy dítě kreslilo. Zjišťovali jsme, o kolik je dítě mentálně vyspělejší oproti svému fyzickému věku či nikoli.

Výsledky děvčat

Tabulka č. 1

Děvčata	celková suma bodů	mentální věk (rok a měsíc)	fyzický věk (rok a měsíc)	výsledek +/- (rok a měsíc)
1	25	7,9	6,10	+ 0,11
2	23	7,3	6,9	+ 0,6
3	33	9,9	7,3	+ 2,6
4	28	8,6	7,3	+ 1,3
5	26	8,0	7,3	+ 0,9
6	22	7,0	7,8	- 0,8
7	34	10,0	6,7	+ 3,5
Průměrný výsledek				+ 1,3

Z tabulky č. 1 je zřejmé, že skoro všechna děvčata z našeho výzkumu jsou mentálně vyspělejší oproti svému fyzickému věku. Zvlášť zajímavý je výsledek u dívky číslo 7, kdy se zlepšení liší ve třech letech a pěti měsících.

Jistě by bylo zajímavé rozebírat danou skutečnost, ale domníváme se, že na našem malém vzorku by nebyla zachována platnost výsledků. Můžeme však upozornit na skutečnost, že v daném věkovém období se děvčata upřednostňují nad chlapci v různých oblastech.

Průměrné zlepšení děvčat je o jeden rok a tři měsíce.

Výsledky chlapců

Tabulka č. 2

Chlapci	celková suma bodů	mentální věk (rok a měsíc)	fyzický věk (rok a měsíc)	výsledek +/- (rok a měsíc)
11	22	7,6	7,9	- 0,3
12	26	8,6	7,10	+ 0,8
13	23	7,9	7,4	+ 0,5
14	17	6,3	8,7	- 2,4
15	26	8,6	7,2	+ 1,4
16	17	6,3	7,0	- 0,9
17	18	6,6	7,9	- 1,3
18	23	7,9	7,7	+ 0,3
19	26	8,6	7,3	+ 1,3
20	28	9,0	7,8	+ 1,4
21	26	8,6	7,6	+ 1,0
22	22	7,6	7,1	+ 0,6
Průměrný výsledek				+ 0,2

U chlapců již pozorujeme velice odlišné výsledky oproti děvčatům. Z celkového počtu 12 žáků, je mentálně vyspělejších 8. Za zmínku stojí výsledek chlapce číslo 14, u kterého je zhoršení o dva roky a šest měsíců.

Toto zjištění se nám jeví za velice významné, neboť jsme sledali rozdíly mezi pohlavími.

Průměrné zlepšení chlapců je o dva měsíce.

6.2 Druhá fáze výzkumu

Celkem bylo zpracováno 23 kreseb. Základní přístup našeho zkoumání spočívá v porovnávání četnosti voleb jednotlivých druhů zvířat mezi chlapci a děvčaty. Děti převážně kreslily otce, matku, sebe a případné sourozence. Některé děti kreslily i postavu kouzelníka, které nevěnujeme zvláštní pozornost.

Otec

Pro znázornění otce volily děti celkem 13 druhů zvířat (5 druhů zvířat se objevuje u děvčat, 11 druhů zvířat u chlapců).

Tabulka č. 3

Četnost voleb zvířat pro otce

Zvíře	dívky	chlapci	celkem
	počet voleb	počet voleb	počet voleb
opice	0	1	1
kůň	2	1	3
zajíc	0	3	3
žirafa	3	2	5
kapr	0	1	1
delfín	0	1	1
žralok	0	1	1
medvěd	1	1	2
zebra	1	0	1
slon	1	0	1
nosorožec	0	1	1
prase	0	1	1
dinosaurus	0	1	1

Tabulka č. 3 uvádí četnost jednotlivých druhů zvířat pro otce. Nejčastějším druhem zvířete u děvčat je žirafa, u chlapců zajíc. Z celkového počtu voleb děvčat a chlapců je nejčastěji zobrazen otec jako žirafa.

Mohli bychom se zamýšlet nad uvedenými volbami druhů zvířat, leč se domníváme, že pro takové tvrzení náš výzkum neposkytuje dostatečně průkazný materiál. Dále je důležité upozornit na skutečnost, že chlapci použili větší počet druhů zvířat než děvčata.

Matka

Pro znázornění matky volily děti celkem 14 druhů zvířat (6 druhů zvířat se objevuje u děvčat, 11 druhů zvířat u chlapců).

Tabulka č. 4

Četnost voleb zvířat pro matku

Zvíře	dívky	chlapci	celkem
	počet voleb	počet voleb	počet voleb
pták	0	1	1
zajíc	0	2	2
dinosaurus	0	1	1
kočka	1	1	2
pes	3	1	4
myš	0	1	1
žirafa	1	0	1
ryba	0	2	2
hroch	1	0	1
krab	0	1	1
kůň	2	1	3
orel	1	0	1
želva	0	2	2
kuře	0	1	1

Jak uvádí tabulka č. 4 je u dívek nejčastěji matka zobrazena jako pes. U chlapců se stejným počtem voleb je zobrazena jako zajíc, ryba a želva. V celkovém počtu voleb je zobrazena jako pes.

JÁ – děvče, JÁ – chlapec

Pro znázornění sebe sama volily děti celkem 14 druhů zvířat (5 druhů zvířat se objevuje u děvčat, 9 druhů u chlapců). Tři děti se nezobrazily vůbec, z toho jedna dívka a dva chlapci.

Tabulka č. 5

Četnost voleb pro JÁ

Zvíře	dívky	chlapci	celkem
	počet voleb	počet voleb	počet voleb
dinosaurus	0	2	2
kůň/hříbě	3	0	3
obr	0	1	1
opice	0	1	1
cejn	0	1	1
los	1	0	1
krokodýl	0	2	2
pes	1	0	1
kočka	2	0	2
šnek	1	0	1
prase	0	1	1
želva	0	1	1
zajíc	0	2	2
medvěd	0	1	1

V tabulce č. 5 je nejčastějším symbolem pro JÁ u děvčat hříbě nebo kůň. Oproti tomu volba symbolu u chlapců není až tak jednoznačná, objevují se tři nejčastější druhy zvířat: dinosaurus, krokodýl a zajíc.

I když identifikace dětí se zvířetem je velice pestrá, musíme poukázat, že chlapci vesměs volili více druhů než děvčata. Většinou se

jedná o příjemná, neagresivní zvířata. Podrobněji bychom se mohli zabývat rozbořem zvířat, kdyby byl tento výzkum prováděn individuálně. Jistě by byl tento rozbor zajímavý.

Sourozenci

Pro znázornění sourozenců děti volily celkem 20 druhů zvířat (11 druhů pro sestru a 13 druhů pro bratra). Pozorujeme nejrozmanitější škálu zvířat oproti ostatním členům rodiny.

Tabulka č. 6

Čestnost voleb pro sourozence

Zvíře	sestra	bratr	celkem
	počet voleb	počet voleb	počet voleb
kůň	1	1	2
pták	3	0	3
zajíc	3	2	5
dinosaurus	0	1	1
myš	1	2	3
kočka	1	2	3
želva	0	2	2
had	0	1	1
kuře	1	0	1
ježek	0	1	1
pes	0	1	1
prase	1	0	1
zebra	1	0	1
mravenec	0	1	1
medvěd	0	2	2
veverka	1	0	1
úhoř	0	1	1
žralok	1	0	1
opice	1	0	1
beruška	0	1	1

Nejčastějším zvířetem byl zajíc, který se objevil u třech sester a dvou bratrů. Další sourozenecké volby vypadaly takto: Děti pro své sourozence (sestry a bratry dohromady) volily ptáka (3x), myš (3x), kočku (3x), koně (2x), želvu (2x), medvěda (2x), dinosaura (1x), hada (1x), kuře (1x), ježka (1x), psa (1x), prase (1x), zeburu (1x), mravence (1x), veverku (1x), úhoře (1x), žraloka (1x), opici (1x) a berušku (1x).

Další analýza kreseb

Dále jsme se pokusili o posouzení velikosti jednotlivých členů z pohledu dítěte. Je třeba si ale uvědomit takové posouzení z hlediska hromadné aplikace, kdy není možné zaznamenat pořadí voleb. Vyšší věrohodnost se jeví samozřejmě u individuálního přístupu.

Vzhledem ke zvoleným druhům zvířat je toto posouzení velikosti značně zkreslené, ale i přesto chceme na výsledky poukázat. Výsledky ukazuje následující tabulka.

Tabulka č. 7

Posouzení velikosti kreseb

Největší	četnost
Otec	12
Matka	3
Já - dítě	1
Sourozenec	0
Otec i matka	7

Z tabulky č. 7 je zřejmé, že největší a zároveň i určitě nejdůležitější postavou v rodině je pro většinu dětí otec, kterého zobrazilo 12 dětí. Patrně to souvisí s postavením otce jako hlavy rodiny, což je typické pro naši společnost. Je pozoruhodné, že matka se

jako největší objevuje pouze ve třech případech. Na stejných pozicích byli rodiče u 7 dětí.

Faktor pohlaví

V závěru našeho zkoumání jsme se zaměřili na to, zda volba symbolu pro jednotlivé členy rodiny se bude lišit podle pohlaví dětí.

Porovnávali jsme volby zvířat pro otce, matku a JÁ. Následující otázku dokládá tabulka č. 8.

Tabulka č. 8

Celkové zastoupení jednotlivých zvířat podle pohlaví

Zvíře	dívky	chlapci	celkem
	počet voleb	počet voleb	počet voleb
opice	0	1	1
kůň/hříbě	7	2	9
zajíc	0	7	7
žirafa	4	2	6
kapr	0	1	1
delfín	0	1	1
žralok	0	1	1
medvěd	1	2	3
zebra	1	0	1
slon	1	0	1
nosorožec	0	1	1
prase	0	2	2
dinosaurus	0	4	4
pták	0	1	1
kočka	3	1	4

pes	4	1	5
myš	0	1	1
ryba	0	2	2
hroch	1	0	1
krab	0	1	1
orel	1	0	1
želva	0	3	3
kuře	0	1	1
obr	0	1	1
cejn	0	1	1
los	1	0	1
krokodýl	0	2	2
šnek	1	0	1

Po shlédnutí výsledků v tabulce č. 6 můžeme konstatovat, že chlapci používali větší počet symbolů voleb než děvčata.

Jestliže si tabulku prohlédneme pozorně, tak zjistíme, že děvčata použila: koně/hříbě, žirafu, psa, kočku, medvěda, zebra, slona, hrocha, orla, losa a šneka (seřazeno dle počtu voleb od nejčtenější). Což je 11 pouze symbolů.

Chlapci používali vesměs odlišná zvířata: zajíce, dinosaura, želvu, koně/hříbě, žirafu, medvěda, prase, rybu, krokodýla, opici, kapra, delfína, žraloka, nosorožce, ptáka, kočku, psa, myš, kraba, kuře, obra a cejna (opět seřazeno dle počtu voleb od nejčtenější). Je to tedy 22 symbolů.

Děvčata a chlapci se shodují jen v 5 symbolech.

6.3 Třetí fáze výzkumu

Celkem bylo zhodnoceno 18 kreseb. Z toho 9 děvčat a 9 chlapců. Jednotlivým dětem jsou opět přiřazena čísla. Čísla dětí se shodují s čísly

v první fázi výzkumu. Jestliže dítě bylo přítomno jen v první fázi, ale chybělo ve třetí, označíme v tabulce tuto skutečnost nulou. Jestliže dítě nebylo přítomno na první fázi výzkumu, ale bylo přítomno na třetí fázi, označíme tuto skutečnost následujícím číslem, které by mu bylo náhodně přiděleno ve fázi první.

Ve třetí fázi jsme opět hodnotili kresbu postavy dle kritérií Harrise. Chceme zjistit, zda se kresby u stejných dětí po zhruba deseti měsících liší, dosahují zlepšení či stagnace.

Výsledky děvčat

Tabulka č. 9

Děvčata	celková suma bodů	mentální věk (rok a měsíc)	fyzický věk (rok a měsíc)	výsledek +/- (rok a měsíc)
1	0	0	0	0
2	30	9,0	7,7	+ 1,5
3	35	10,3	8,1	+ 2,2
4	34	10,0	8,1	+ 1,11
5	31	9,3	8,1	+ 1,2
6	29	8,9	8,6	+ 0,3
7	38	11,0	8,0	+ 3,0
8	32	9,6	7,10	+ 1,8
9	30	9,0	7,10	+ 1,2
10	28	8,6	8,1	+ 0,5
Průměrný výsledek				+ 1,1

Z tabulky č. 9 je velice patrné výrazné zlepšení všech dívek, často i o více než jeden rok. Jestliže bychom se chtěli zabývat touto skutečností

podrobněji, museli bychom použít další metody zkoumání. Obecně můžeme říct, že děvčat v tomto věku jsou mentálně vyspělejší.

Průměrné zlepšení děvčat je o jeden rok a jeden měsíc.

Výsledky chlapců

Tabulka č. 10

Chlapci	celková suma bodů	mentální věk (rok a měsíc)	fyzický věk (rok a měsíc)	výsledek +/- (rok a měsíc)
11	30	9,6	8,7	+ 0,11
12	31	9,9	8,8	+ 1,1
13	32	10,0	8,2	+ 1,10
14	0	0	0	0
15	26	8,6	8,0	+ 0,6
16	20	7,0	7,10	- 0,10
17	0	0	0	0
18	24	8,0	8,5	- 0,5
19	0	0	0	0
20	27	8,9	8,11	- 0,2
21	28	9,0	8,4	+ 0,8
22	22	7,6	7,10	- 0,4
Průměrný výsledek				+ 0,3

V tabulce č. 10 vidíme zlepšení u pěti chlapců a naopak zhoršení u čtyřech, což ale dosahuje jen několika měsíců.

Průměrné zlepšení chlapců je o tři měsíce.

Nyní uvedeme srovnání výsledků 1. a 3. fáze výzkumu, neboť chceme zjistit, zda došlo během 10 měsíců k výraznému posunu.

Srovnání 1. a 3. fáze výsledků děvčat

Tabulka č. 11

Děvčata	výsledek +/- (rok a měsíc)	výsledek +/- (rok a měsíc)
1	+ 0,11	0
2	+ 0,6	+ 1,5
3	+ 2,6	+ 2,2
4	+ 1,3	+ 1,11
5	+ 0,9	+ 1,2
6	- 0,8	+ 0,3
7	+ 3,5	+ 3,0
8	0	+ 1,8
9	0	+ 1,2
10	0	+ 0,5

Jak je vidět z tabulky č. 11, nenastal výrazný posun, který jsme předpokládali. Domníváme se, že to bylo způsobeno tím, že 10 měsíců není zase dlouhé časové období. Jak jsme již uvedli, některé děti nebyly přítomny, proto je tedy mezi sebou porovnáno jen šest dívek. Jistě by byl tento výzkum zajímavý, kdybychom ho zopakovali například po dvou letech. Zde bychom jistě shledali výrazné posuny.

Srovnání 1. a 3. fáze výsledků chlapců

Tabulka č. 12

Chlapci	výsledek +/- (rok a měsíc)	výsledek +/- (rok a měsíc)
11	- 0,3	+ 0,11
12	+ 0,8	+ 1,1
13	+ 0,5	+ 1,10
14	- 2,4	0
15	+ 1,4	+ 0,6
16	- 0,9	- 0,10
17	- 1,3	0
18	+ 0,3	- 0,5
19	+ 1,3	0
20	+ 1,4	- 0,2
21	+ 1,0	+ 0,8
22	+ 0,6	- 0,4

U chlapců již můžeme pozorovat vcelku odlišné výsledky oproti děvčatům. Ovšem ale opět neshledáváme výrazný posun. U chlapců výsledky kolísají, u někoho se objevují v první fázi ve zlepšení a ve třetí opět zhoršení. Kdybychom použili další metody zkoumání, mohli bychom se touto skutečností zabývat podrobněji.

Srovnání 1. a 3. fáze průměrných výsledků děvčat a chlapců

Tabulka č. 13

Největší	1. fáze výzkumu	3. fáze výzkumu
Děvčata	+ 1,3	+ 1,1
Chlapci	+ 0,2	+ 0,3

Z tabulky č. 13 je na první pohled vidět, že průměrné výsledky se vcelku shodují. Jak jsme už naznačili z předchozích tabulek č. 11 a č. 12, nemůžeme pozorovat výrazný posun za 10 měsíců.

7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE

Hypotézu č. 1 (*Chlapci budou mít nižší průměrné výkony v kresebném testu postavy než děvčata.*) můžeme u výzkumu vysledovat z tabulky č. 1 a 2 a dále z tabulek č. 9 a 10, kde se dozvídáme, zda děvčata či chlapci jsou mentálně vyspělejší vůči svému fyzickému věku. Chlapci dosahují nižších průměrných výkonů v první i ve třetí fázi výzkumu. Toto skutečnost dále spatřujeme i v tabulce č. 13, kde jsme uvedli srovnání pouze průměrných výsledků pro lepší názornost.

Podobného názoru je i Goodenouhová a Harris (1968, s. 271), kteří uvádějí: „*Potvrdily se rozdíly v kresbách chlapců a děvčat, přičemž výsledky poukazovaly na to, že děvčata dosahovaly v kresbách lepší výsledky než chlapci.*“

O hypotéze č. 1 můžeme říct, že se nám **potvrdila**.

V hypotéze č. 2 (*Věk dětí se bude významně podílet na jejich výkonu v kresbě postavy.*) se zabýváme otázkou věku. V tabulkách č. 1 a 2 a dále v tabulkách č. 9 a 10 vidíme věk dítěte v době kreslení. Jestliže jsme výzkum prováděli v rámci jednoho ročníku, domníváme se, že nelze považovat věkový rozdíl dětí za významný, neboť všechny děti jsou přibližně stejně staré. Rozpětí pouze několika měsíců nemůže být rozhodujícím a zároveň významným hlediskem. Pouze jedno dítě mělo odklad povinné školní docházky o jeden rok.

Ve výzkumu se nevyskytly žádné velké odlišnosti, a proto můžeme konstatovat, že hypotézu č. 2 **nelze potvrdit či vyvrátit.**

Hypotéza č. 3 (*Volba symbolu pro jednotlivé členy rodiny se bude lišit podle pohlaví dětí.*) se vztahuje k tabulce č. 8, kde je zpracováno celkové zastoupení zvířat pro jednotlivé členy rodiny (otce, matku a JÁ). V porovnání chlapců a děvčat můžeme konstatovat, že děvčata použila pouze 50 % symbolů oproti chlapcům. Výsledek spatřujeme za velice významný, jemuž vypovídá vysoké procento. Pohlaví hraje důležitou roli ve volbě symbolů i ve shodě, neboť byla pouze v 5 symbolech z 28.

Hypotézu č. 3 považujeme za **potvrzenou.**

8 DISKUSE A HODNOCENÍ VÝZKUMU

Jelikož v našem zkoumání byl použit poměrně malý vzorek, nelze tyto výsledky příliš zobecňovat. Podle výsledků je však patrné, že jsou děvčata v daném věkovém období vyspělejší oproti chlapcům. Danou skutečnost spatřuje i mnoho autorů, například Petrová (in Šimíčková Čížková, 2005), která hovoří, že pozorujeme akceleraci vývoje děvčat nad vývojem chlapců.

Zaměřili jsme se na celkový rozbor lidské postavy, kdy se nám potvrdila hypotéza č. 1, že chlapci budou mít nižší průměrné výkony v kresbě postavy než děvčata. Výsledek jsme shledali v obou rozborech kresby postavy. Dále jsme dospěli ke zjištění, že nelze hodnotit rozdíly věku dětí v rámci jedné třídy, neboť se opravdu jedná o rozdíl několika měsíců. Tohle jsme vymezili v naší hypotéze č. 2, která tvrdila, že věk dětí se bude významně podílet na jejich výkonu v kresbě postavy, což tedy nemůžeme potvrdit či vyvrátit.

V rozboru kresby začarované rodiny jsme se zaměřili na volbu symbolů pro jednotlivé členy rodiny. Můžeme říci, že tento úkol děti přijímaly velice kladně než například kresbu postavy. Zpočátku měly děti obavu, aby nakreslily zvířátko správně, když ale bylo zadání podpořeno tím, že mají ke zvířátku napsat, co představuje, byly obavy rázem pryč. Děti se nemusely tolik soustředit na správnost kreslení zvířátek a tím byla podpořena originalita a spontánnost. Děti své kresby příliš neupravovaly ani negumovaly. Tento úkol je opravdu zaujal a kreslily s nadšením. Atmosféra byla velice příjemná. Následující hodinu jsme dětem přečetli pohádku Začarované ovoce, která navazovala na naše „kouzlení kouzelníka.“

Poslední hypotéza č. 3: Volba symbolu pro jednotlivé členy rodiny se bude lišit podle pohlaví dětí byla potvrzena. Již ve všech tabulkách týkajících se rozboru kreseb začarované rodiny můžeme vidět rozdíly ve volbách mezi děvčaty a chlapci. Při porovnání našich údajů s výsledky voleb symbolů podle pohlaví u Petrové (1994) nemůžeme vyvodit podobnost, neboť Petrová (1994) při rozboru zvířecí symboliky v tomto věku dětí (věk 1. a 2. třídy ZŠ) zjistila, že zvířecí symbolika nepodléhá vlivu pohlaví, rozdíly mezi chlapci a děvčaty jsou malé.

Výzkum můžeme hodnotit za přínosný, neboť jsme si prakticky vyzkoušeli užití kresebných metod obecné psychologie. Jistě to bylo naše subjektivní hodnocení, které by při rozboru a konfrontaci s dalším

posuzovatelem mohlo vypadat odlišně. I na tuto skutečnost musíme poukázat.

Nejdůležitější je samozřejmě motivace dětí, od které se odvíjí další výsledky. I třídní učitelka, která přihlížela našemu zadání kreslení, byla překvapena metodami, neboť neměla příležitost při své práci se s těmito metodami setkat. Samozřejmě jsme ji s výsledky našeho zkoumání seznámili a poučili.

Jestliže bychom chtěli zhodnotit práci dětí, musíme upozornit, na obtíže spojené s počátkem kreslení, což se objevovalo hlavně při kreslení lidské postavy. Děti měly neustále pocit, aby nenakreslily „něco špatně.“ Už je nám známo, že děti se postupně dostávají do stádia tzv. krize dětského výtvarného projevu. Uvědomujeme si, že děti jsou vlivem školního prostředí neustále hodnoceny a vedeny k dobrému výsledku. Zde jsme viděli nejdůležitější úlohu, která na nás byla kladena. A to tedy děti kladně podporovat a zdržet se jistého hodnocení. Jinak by docházelo ke konfrontaci s ostatními a děti by mohly od sebe začít obkreslovat, čehož jsme se samozřejmě chtěli vyvarovat.

V praxi je nutné upřednostňovat individuální přístup, kdy kresba může být spojena s rozhovorem. Dítě nám tak může více objasnit své záměry kreslení a jednotlivé symboly můžeme vhodně interpretovat. Když se zamyslíme, tak v postatě jeden a týž symbol může vyjadřovat pokaždé něco jiného. Samozřejmě používáme i další metody zkoumání, kam můžeme zařadit pozorování či anamnézu osobní, rodinnou a sociální a další.

Podle našich informací se podobný výzkum na dané základní škole ještě neprováděl. Tohle se nám jevilo velice výhodné, neboť děti nebyly ovlivněny dřívější zkušeností. Jistě by bylo zajímavé, provést výzkum i v dalších třídách a dané výsledky porovnávat. Vzhledem k časové náročnosti jsme byli nuceni od takového záměru upustit.

9 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá otázkou využití kresby při práci učitele zvláště v primárním vzdělávání. Poukazuje na otázku významu kresebných metod v procesu poznávání dětí učitelem. Jak již bylo řečeno, školu můžeme považovat za druhou socializační skupinu.

Diplomová práce může být využita z různých hledisek. Samozřejmě za primární se jeví využití zmíněných kresebných metod, které jsou použity v praktické části výzkumu. Ale užití může být například ve zjištění vývojových stádií dětské kresby nebo o zvláštnostech mladšího školního věku a mnoha dalších informací.

Kdybychom chtěli shrnout naši výzkumnou práci, musíme poukázat na značnou náročnost, ať již při zadávání tématu, ale i při celkovém vyhodnocování. Kresby jsme vyhodnocovali během krátkého časového období, neboť jsme chtěli zachovat co největší objektivitu, která by mohla postupem času klesat. Pracovali jsme s jedním ročníkem první a následně druhé třídy běžné základní školy. Kresby jsme prováděli v rámci prvních hodin, kdy děti nepociťovali únavu. Zpravidla nám stačila jedna vyučovací hodina.

Jak již bylo uvedeno dříve, cílem diplomové práce bylo zjistit, zda se objevují rozdíly mezi děvčaty a chlapci. Dále naznačit volby symbolu při kreslení začarované rodiny. Na základě výzkumného šetření a ověřování jednotlivých hypotéz můžeme konstatovat, že rozdíly mezi chlapci a děvčaty se objevují a mnohdy velice významné, například u voleb symbolů v kresbě začarované rodiny.

Závěrem můžeme konstatovat přínos práce pro učitele i budoucí, neboť oni by měli být povzbuzováni zvenku i zevnitř k hledání cest k dětem. Právě například přes zmíněnou kresbu. Snažit se porozumět dětskému světu a vžít se do vnímání světa tzv. „dětskýma očima.“

SEZNAM LITERATURY

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-3.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Psychologie*. 3. vyd. Praha : Fortuna, 2003. 120 s. ISBN 80-7168-876-2.

HRABAL, V. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 392 s. ISBN 80-7178-179-7.

KUCHARSKÁ, A.; MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.

MATĚJČEK, Z.; STROHBACHOVÁ, I. *Kresba začarované rodiny*. Čsl. *Psychologie*, roč. XXV, 1981, č. 4, s. 316-329.

MAYDLOVÁ, Z. *Soustavné sledování a hodnocení žáka*. 2. vyd. Praha, 1980. ISBN

MLČÁK, Z. *Diagnostické využití kresby v práci učitele*. Ostrava : Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.

NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.

PETROVÁ, A. *Psychologie IV. - K současným problémům psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie II*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. 76 s. ISBN 80-244-0963-1.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 57 s. ISBN 80-244-1412-0.

PRŮCHA a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Psychológia a patopsychológia dieťaťa: Československý odborný časopis pre psychológiu normálneho a defektného dieťaťa. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. 1968. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISSN 0555-5574.

RÁDLOVÁ, E. *Speciálně pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Ostrava : Montanex, 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.

ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 92 s. ISBN 80-244-1469-4.

ŠTURMA, J.; VÁGNEROVÁ, M. *Test: Kresba Postavy*. Bratislava : Psychodignostika, 1982. ISBN

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 2. vyd. Praha : SPN, 1974. 119 s. ISBN

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha : SPN, 1978. 333 s. ISBN

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.

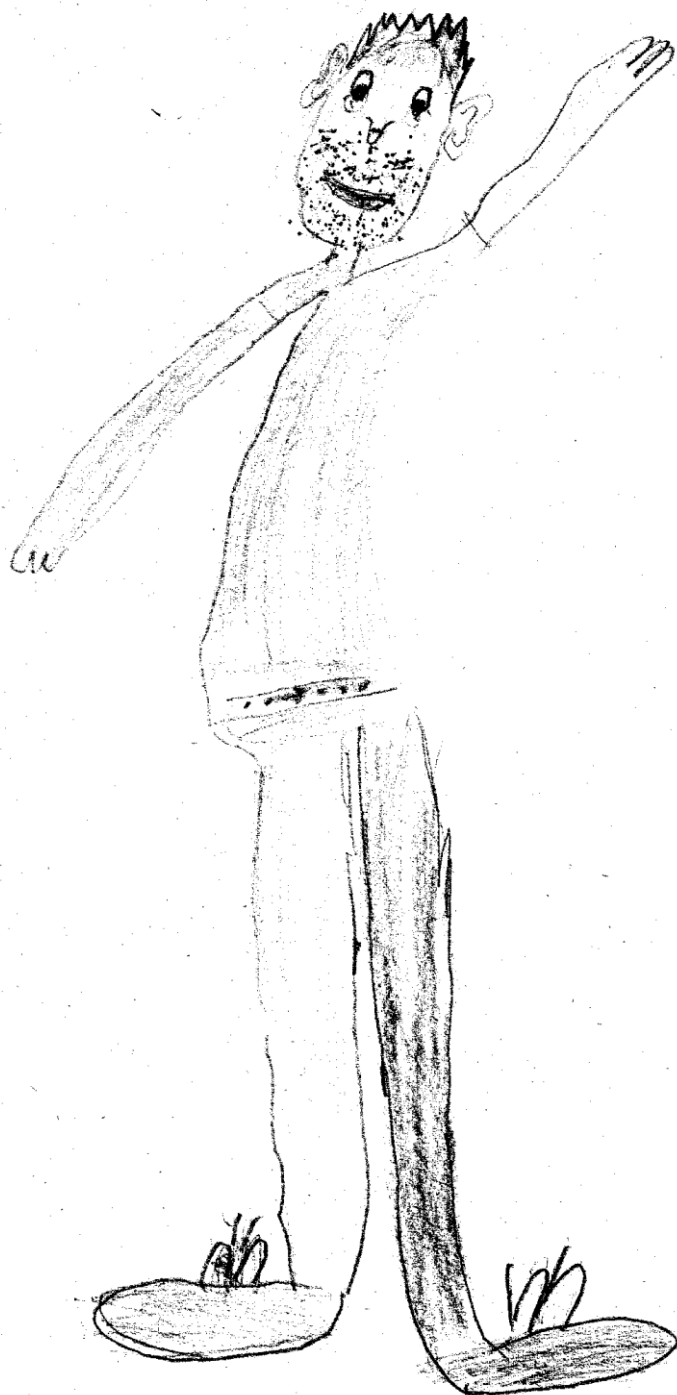
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

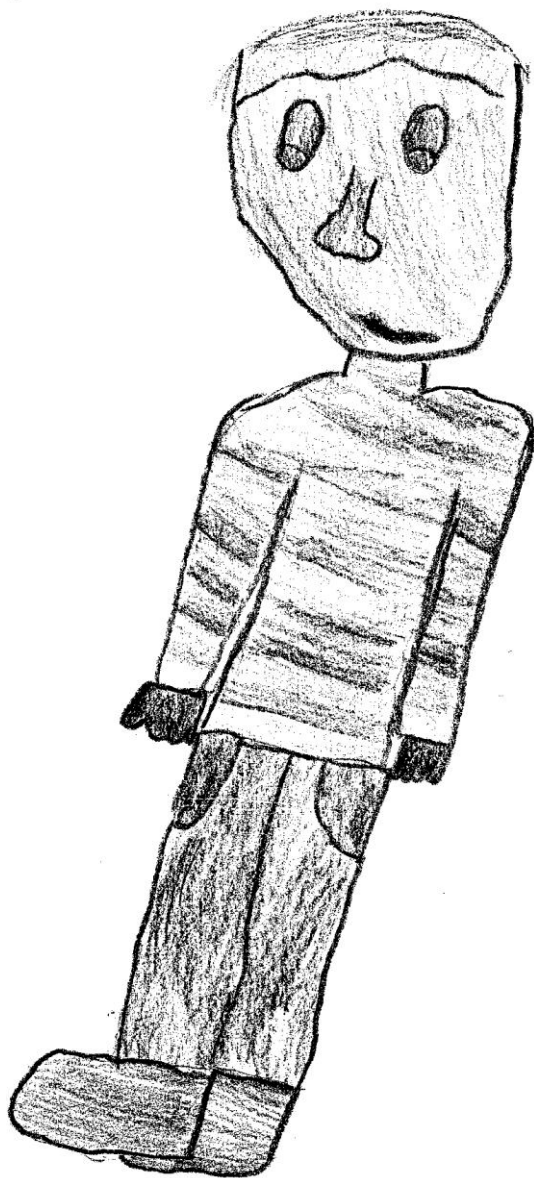
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Kresba chlapce ve věku 7,10
Příloha č. 2	Kresba chlapce ve věku 8,11
Příloha č. 3	Kresba dívky ve věku 7,8
Příloha č. 4	Kresba chlapce ve věku 7,3
Příloha č. 5	Kresba chlapce ve věku 7,0
Příloha č. 6	Kresba dívky ve věku 7,6
Příloha č. 7	Kresba dívky ve věku 7,9
Příloha č. 8	Kresba dívky ve věku 7,6
Příloha č. 9	Kresba dívky ve věku 7,9
Příloha č. 10	Kresba dívky ve věku 8,2
Příloha č. 11	Kresba chlapce ve věku 7,5

Příloha č. 1



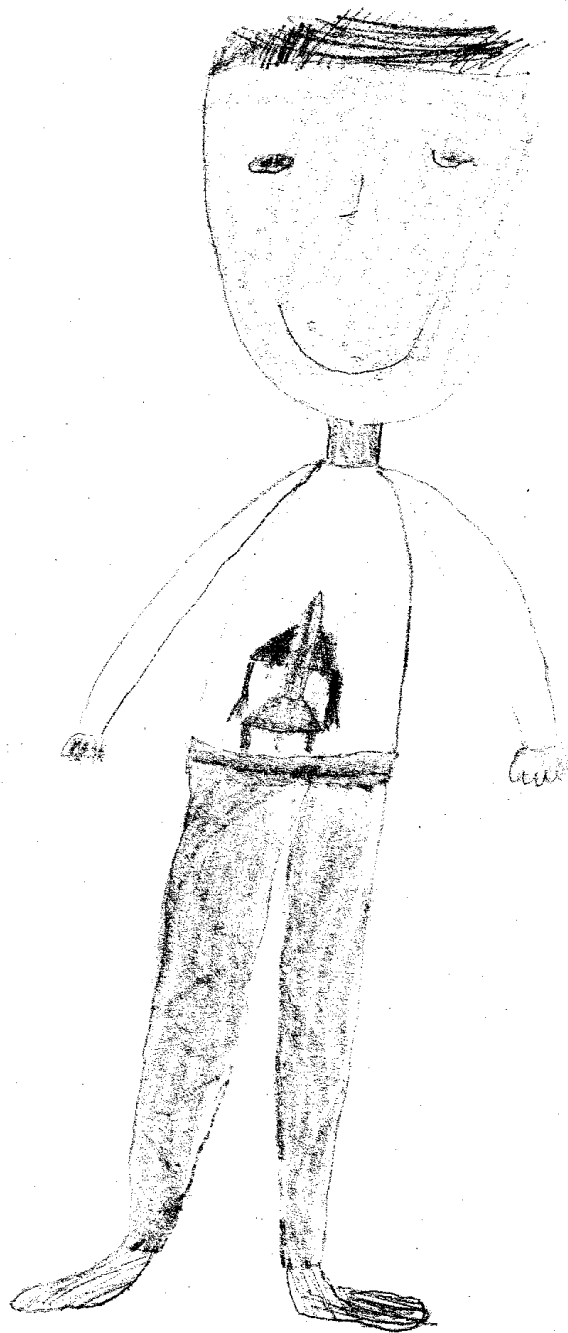
Příloha č. 2



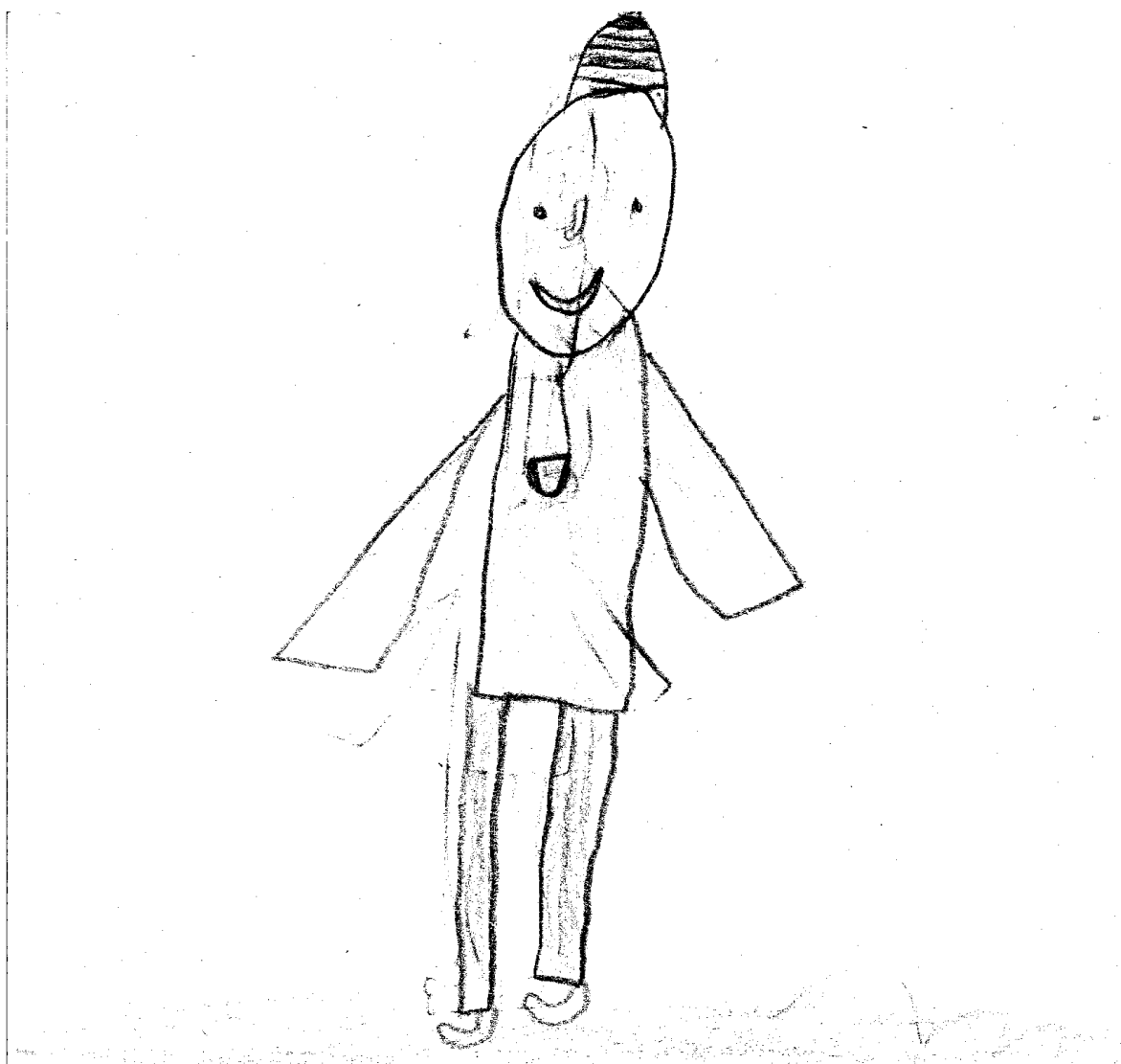
Příloha č. 3



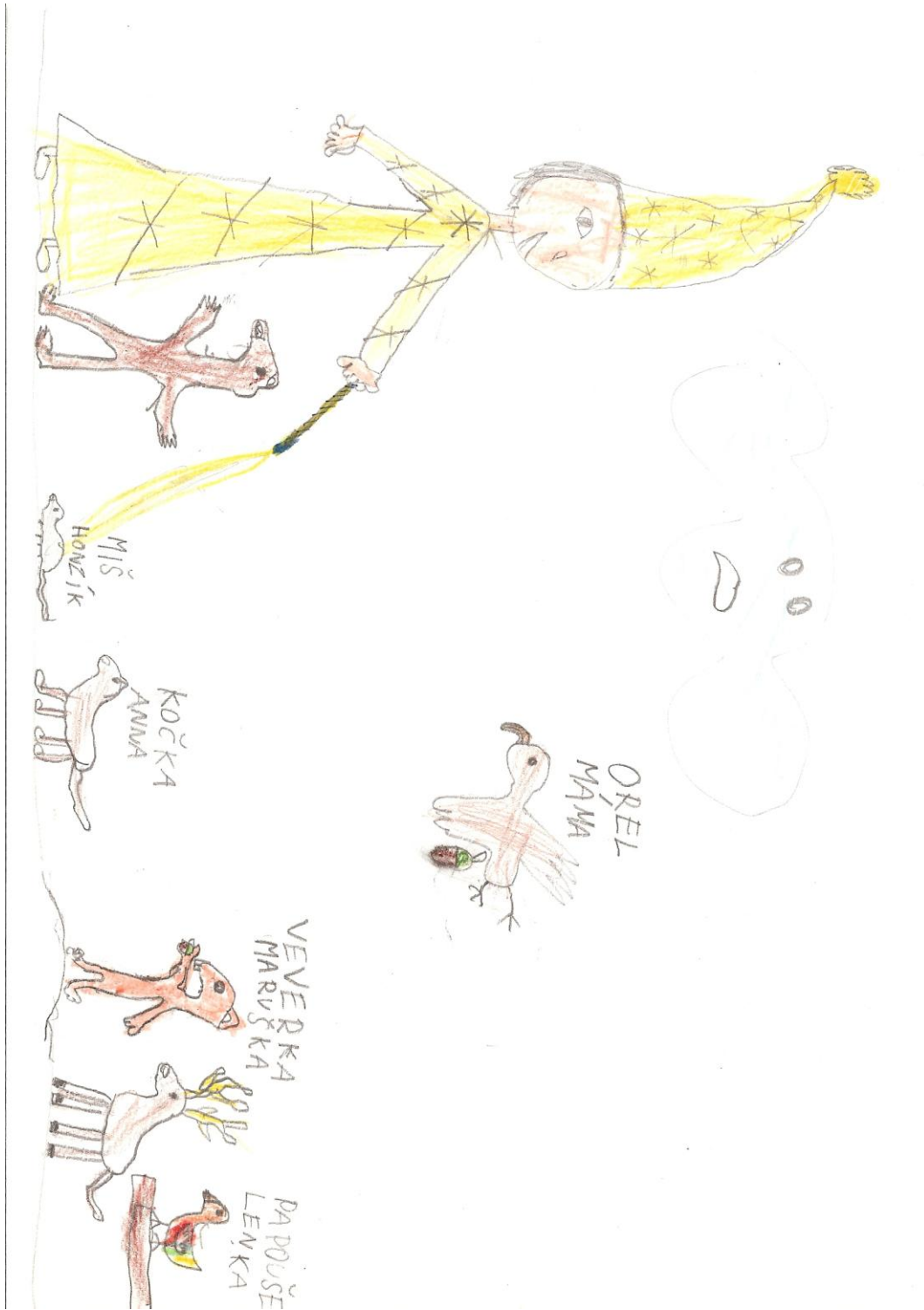
Příloha č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6



Příloha č. 7



Příloha č. 8



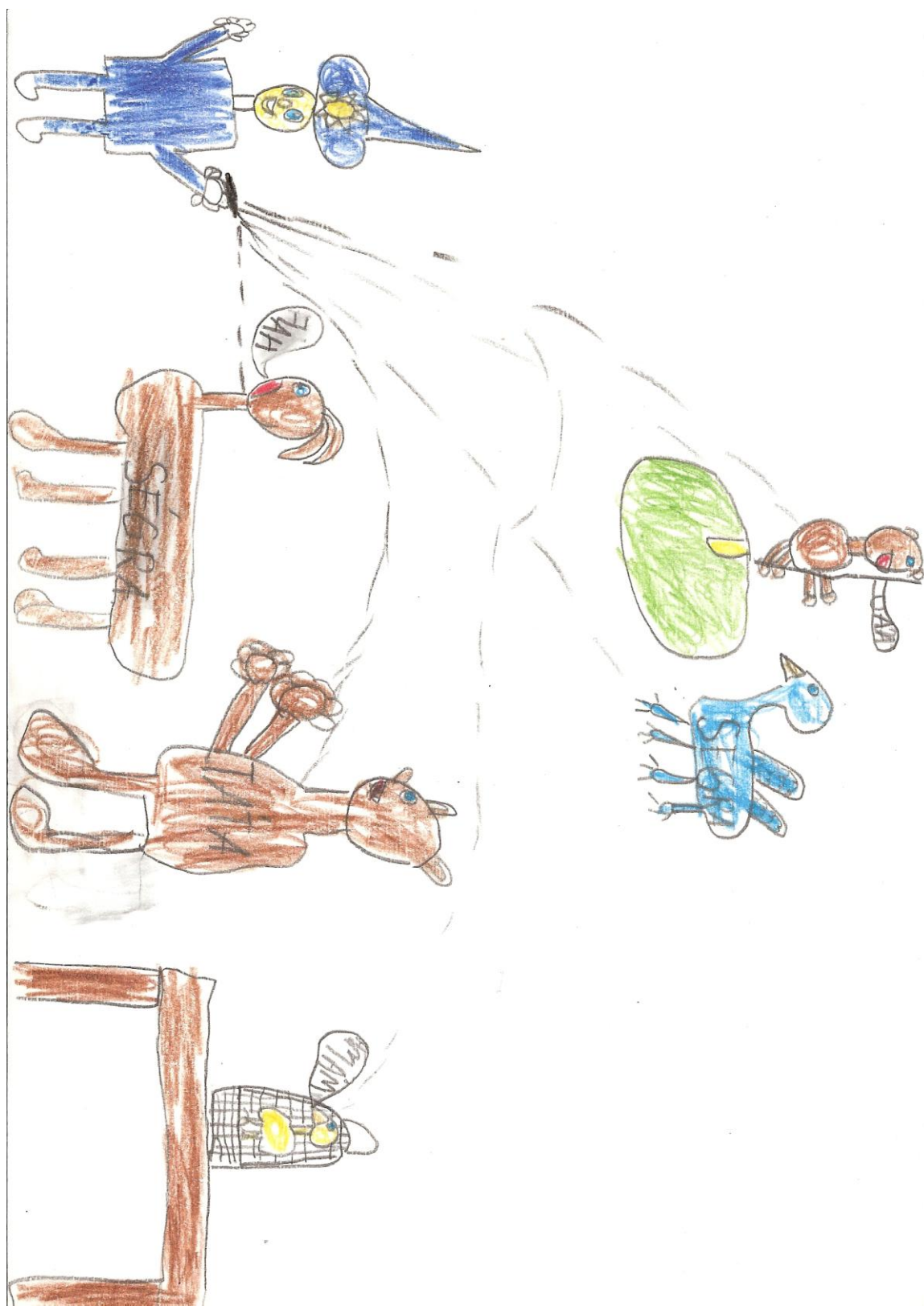
Příloha č. 9



Příloha č. 10



Příloha č. 11



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vendula Báčová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Kresba jako pomocná metoda k poznání dítěte pro učitele
Název v angličtině:	Drawing as a subsidiary method of child cognition for teacher
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na využití dětské kresby v práci učitele. V teoretické části je nastíněna problematika pedagogicko psychologické diagnostiky, tělesný, psychický a emoční vývoj mladšího školního věku, dětská kresba a kresebné testy. Výzkum praktické části byl prováděn v jedné třídě nejprve prvního a následně druhého ročníku běžné základní školy. Jejím cílem bylo porovnat dosažený mentální věk s fyzickým věkem dítěte v kresebném testu <i>Kresba lidské postavy</i> a zjistit čestnost volby zvířecích symbolů pro jednotlivé členy rodiny v kresbě <i>Začarovaná rodina</i> . Dalším cílem byla i skutečnost, jakou roli sehrává pohlaví a věk dětí v obou kresebných metodách.
Klíčová slova:	Pedagogicko psychologická diagnostika, Mladší školní věk, Dětská kresba, Kresebné testy
Anotace v angličtině:	My graduation theses deal with usage of children's drawing in teacher's work. Theoretical part of the theses is focused on questions of pedagogical-psychological diagnostics, physical, mental and emotional progress of children of younger school age, children's drawing and tests based on drawing. Research described in the practical part of the theses was done in one class, firstly in the first grade and continued in the same class in the second grade. The goal of this research was to compare reached children's mental age with physical age in the drawing test called <i>Drawing of a person</i> . The second goal of the research was to find out the frequency of choice of animal symbols for individual family members in drawing called <i>Elf-struck family</i> . The other goal was to find out what role sex and age of children play in the both drawing methods.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical-psychological diagnostic, Younger school age, Children's drawing, Tests based on drawing
Přílohy vázané v práci:	Kresby lidské postavy Kresby začarovaných rodin
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	český jazyk

