

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie

**KRESBA
DEPRIMOVANÉHO
DÍTĚTE**

Bakalářská práce

Martina Kašparová

Psychologie se zaměřením na vzdělávání (2008 – 2012)

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šámalová

Plzeň, červen 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 29.6.2012

.....
Martina Kašparová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Šámalové za vedení mé bakalářské práce a podnětné rady k jejímu vypracování. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Pavlíně Kurzové a všem pracovníkům Dětského diagnostického ústavu v Plzni, kteří mi poskytli cenné studijní materiály a informace. V neposlední řadě patří můj velký dík mojí rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu podporovali.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Dětská kresba a její význam.....	9
1.1 Vývojová stádia dětské kresby.....	10
1.1.1 Stádium črtací experimentace.....	11
1.1.2 Stádium prvotního obrysu.....	12
1.1.3 Stádium lineárního obrysu.....	13
1.1.4 Stádium realistické kresby.....	13
1.1.5 Stádium naturalistické kresby.....	14
1.2 Motivy zobrazované v dětské kresbě.....	14
1.3 Specifické znaky v dětské kresbě.....	17
2. Diagnostické využití dětské kresby.....	22
2.1 Grafické projektivní metody.....	24
2.1.1 Test kresby lidské postavy.....	25
2.1.2 Test stromu – Baum test.....	26
2.1.3 Test domu.....	26
2.1.4 Kresba rodina.....	27
2.1.5 Kresba začarované rodiny.....	27
3. Příčiny ovlivňující vývoj dětské kresby.....	29
3.1 Ústavní deprivace.....	29
3.2 Deprivace v rodině.....	31
3.3 Izolace.....	35
3.4 Smyslové poruchy.....	36
3.5 Motorické poruchy.....	38
3.6 ADHD.....	39
3.7 Mentální retardace.....	41

4. Kresba lidské postavy	43
4.1 Vývoj kresby postavy	43
4.2 Přístupy k hodnocení kresby lidské postavy	45
4.2.1 Kvantitativní přístup	46
4.2.2 Kvalitativní přístup	46
5. Charakteristika dítěte předškolního věku	50
5.1 Anatomicko - fyziologické změny	50
5.2 Vývoj motorických funkcí.....	51
5.3 Vývoj kognitivních funkcí.....	51
5.4 Emoční vývoj a socializace	54
5.5 Přípravenost dítěte na školu.....	55
II. PRAKTICKÁ ČÁST	57
6. Úvod k praktické části	57
6.1 Stanovení výchozích předpokladů	57
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	57
6.3 Použité metody	58
7. Případové studie	58
Závěr	64
Resumé	66
Summary	67
Seznam odborné literatury	68
Seznam internetových a dalších zdrojů	71
Přílohy	72

Úvod

*„Povinnosti své při dítěti rodičové tím neodbudou,
když je jísti, píti, choditi, mluvití,
do šatů se strojiti naučí...
Mají také do malířství a písařství zavozovány býti
hned v této mateřské škole dívky, a to hned třeba
v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená
aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly
(neb uhle, u chudších), a tím aby sobě tečky, čárky, háky,
kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí...
vše ze hry a kratochvíle.“*

J.A.Komenský, Informatorium školy mateřské,

před rokem 1632 (Uždil, 2002, str.8)

Téma mé bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu mého osobního zájmu o dětskou kresbu a problematiku s ní spjatou. Ústředním tématem práce je kresba deprimovaných dětí. Pro odborné zpracování tohoto tématu mi bylo umožněno použít kresby dětí z Dětského diagnostického ústavu v Plzni, které zde byly umístěny z rozličných neradostných důvodů. Prvotním záměrem bylo shrnout dostupné informace týkající se dětské kresby a uvést je v teoretické části této bakalářské práce. Dalším krokem bylo tyto informace porovnat s různými druhy deprivace, které mohou dítě potkat a pokusit se vysledovat, jak se v kresbě projevují. V praktické části se mi podařilo shromáždit kresby několika dětí, které všechny zažily nepodnětnou výchovu. Na skupině dětí, které jsem měla možnost studovat, jsem chtěla poukázat, jak se jejich celkový stav odráží na úrovni a kvalitě kresby. Zabývala jsem se kresbami dětí předškolního věku, především z toho důvodu, že v tomto období se odehrává velký vývojový posun. Před nástupem dítěte do školy se také využívají diagnostické testy, jejichž součástí je i kresba postavy, proto mi přišlo velice vhodné a zajímavé zabývat se ve spojitosti s tímto tématem právě

předškolním obdobím. Za cíl jsem si kladla především ukázat, že z kresby lze vyčíst velké množství informací o dítěti a usuzovat na jeho momentální rozumové schopnosti. Kresby, které jsem měla možnost shlédnout, bohužel nelze rozebrat z projektivního hlediska, protože není jisté, co děti nakreslit například nechtěli, nebo jen neuměli. Myslím, že by do budoucna bylo zajímavé zabývat se projektivní stránkou kresby u dětí starších, které již dokáží nakreslit téměř vše, co chtějí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dětská kresba a její význam

Zájem o dětskou kresbu můžeme vysledovat do dávné historie, ale teprve počátkem 20. století se její zkoumání dostalo na výsluní. Dnes na problematiku kresby nahlížíme zpravidla ze dvou úhlů pohledu – pedagogického a psychologického. Již J.A.Komenský se domníval, že je třeba kresbu dítěte podporovat, protože je úzce spjata s jeho duševním životem a napomáhá rozvoji dítěte (Uždil, 2002). Výtvarný projev tedy napomáhá k celkovému rozvoji osobnosti (Davido, 2001). Z psychologického hlediska je na kresbu pohlíženo jako na klíč k poznání vnitřního světa dítěte (Uždil, 2002).

Jedna část autorů, zabývajících se významem dětské kresby, ji chápe jako specifickou řeč, formu seberealizace a také jako napodobování grafické činnosti dospělých. Oproti tomu druhá část odborníků má za to, že se jedná o jednu z forem dětské hry (Mlčák, 1996). Základní rozdíl mezi hrou a kresbou je spatřován v tom, že ke hře se dítě většinou vrací, opakuje ji, ke svým výtvarným dílkům většinou nikoliv. Jsou výjimky, kdy si dítě oblíbí nějakou určitou kresbu a dokonce si i pamatuje kdy a za jakých okolností vznikla. Jinak pro něj ale hra končí ve chvíli, kdy je jeho výtvar dílo dokončen (Uždil, 2002). Dítě vede k prvním pokusům kreslit právě touha napodobovat ostatní. Primární motivace vedoucí ke kresbě je tedy to, že dítě vidí kreslit nebo psát jiné děti, případně dospělé. Kresbě na papír předchází například rytí prsty do písku nebo čmárání po zamlženém okně (Mlčák, 1996). Podle Uždila můžeme kresebné počátky přirovnat k verbální řeči. Dítě zprvu komunikuje formou broukání, žvatlání a postupem času je schopno komunikace s verbální výpovědí. Tento proces pozorujeme i při rozvoji dětské kresby – také se postupem času vyvíjí (Uždil, 2002). Vývoj kresby rozdělujeme do několika stádií (viz níže).

Z počátku je pro dítě daleko důležitější proces samotného kreslení, než jeho výsledek. Uvědomění si souvislostí mezi věcmi roste postupně s věkem dítěte. Právě prostřednictvím kreslení se dítě učí poznávat věci v kontextu s okolním světem. Pro dítě je jednou z nejlepších forem přípravy na budoucí život hra, a kreslení se dá nazvat jako určitá forma hry. Uždil (2002) i Davido (2001) se shodují, že kresba je úzce spjata s duševním životem dítěte a to především s představivostí a vnímáním. Právě v kresbě se promítne, jakým způsobem dítě vnímá danou skutečnost. Projektují se zde vědomá i nevědomá přání. V dětství je kresba považována za spontánní záležitost, dítě kreslí proto, že ho to baví a

nikdo ho do toho nemusí nutit (Davido, 2001). Kresebné detaily se vyvíjejí současně s rostoucím rozvojem vnímání a interakcí s okolním světem. Všechny tyto nové vjemy dítě vkládá do procesu tvoření a tím se s novými zkušenostmi také vyrovnává. Dokonce i touha zobrazit určitý předmět, věc, nebo situaci vyvolává potřebu onu věc více prozkoumat. Tam, kde nestačí skutečnost, nastupuje představa. Věci, které nikdy nebyly viděny, jsou dotvořeny fantazií. Konkrétně dětství je pro fantazírování jako stvořené (Uždil, 2002).

Kresba nám poskytuje možnost nahlédnutí do vnitřního světa dítěte. Z kresby můžeme usuzovat na některé charakterové vlastnosti, schopnost vnímání dítěte, úroveň paměti a fantazie (Mlčák, 1996). Také Ondrůjová (1930) tvrdí, že kresba je odrazem psychického i fyzického stavu dítěte. V hodnocení kresby si všímáme dvou kritérií – obsahu a techniky kresby. Motorické schopnosti můžeme zkoumat na základě technické stránky kresby. V psychoterapii se dětská kresba využívá především při testování mentální úrovně. Podle Davido (2001) nám kresba také umožňuje rozpoznat znalosti, které má dítě o svém těle. Nelze však usuzovat jen z jedné kresby, k posouzení je třeba více výtvorů. Důležité je také vycházet z více hledisek a brát v úvahu sociální a kulturní prostředí (Davido, 2001).

Důležitý význam má kresba také jako komunikační prostředek. Díky ní dítě komunikuje s okolním světem a zvláště u dětí, které mají problém s verbálním vyjadřováním, má neocenitelný význam. Vývoj kresby souvisí také s výchovou výtvarné výchovy v mateřských a základních školách. Učitelé dětem zprostředkovávají realitu, kterou má dítě zobrazovat a učí je malovat. Učitelka dítěti předává informace, jak daný objekt má vypadat. Například v kresbě postavy dítěti sděluje, že člověk má hlavu, trup a nohy. Je tedy otázkou na kolik je v této době kresba pouze spontánní záležitostí a nakolik je ovlivněna výtvarnou výchovou, či motivací získat dobrou známku za svůj výtvor. Na základě výše zmíněných skutečností si dítě osvojuje kritický náhled na svou tvorbu a v pozdějším věku se začíná kresbě postupně bránit (Dymešová – Žáčková in Kucharská, Májová 2005).

1.1 Vývojová stádia dětské kresby

V této kapitole se blíže podíváme na jednotlivé etapy ve vývoji dětské kresby. Pro srovnání bude uvedeno rozdělení jednotlivých etap od různých autorů. Popisy jednotlivých fází se různí podle autorů klasifikace. V základu se všichni autoři shodují na stejných

zákonitostech a specifikách kresby, ale pojmenování jsou rozdílná. Ponejvíce se v této části práce budu opírat o klasifikaci jednotlivých etap vývoje, které popsal Václav Příhoda a ty porovnáám s klasifikací, kterou preferuje Marie Vítková. Její členění je zaměřeno na raný vývoj dětské kresby a jednotlivé fáze jsou pojmenovány pouze do ukončení předškolního období. Dále bude zmíněna i Vágnerová a Davido. Pro doplnění uvádím i členění prvních badatelů, kteří se zabývali dětskou kresbou – Luquet a Burt.

Cyril Burt popisuje sedm stádií: „1.stádium čárání (ve věku 2-5 let, s vrcholem ve 3 letech); 2.stadium linií (ve věku 4 let); 3.stadium popisného symbolismu (ve věku 5-6 let); 4.stadium popisného realismu (ve věku 7-8 let); 5.stadium vizuálního realismu (ve věku 9-10 let); 6.stadium potlačení kresebného projevu (ve věku 11-14 let); 7.stadium uměleckého oživení (v rané adolescenci)“ (Mlčák, 1996, s. 5).

Luquet naproti tomu hovoří o čtyřech stádiích. Jako první rozhodl spor mezi autory o tom, jsou – li dětské kresby realistické nebo nikoliv. Dokázal, že dětská kresba je do osmi až devíti let věku realistická, ale dítě kreslí nejprve to, co předmětu ví. Teprve později zobrazuje, co na předmětu vidí. Fáze vývoje jsou v jeho pojetí: 1.nahodilý realismus (čáranice, význam kresby je odhalen teprve během kreslení); 2.nepochopený realismus (dítě není schopno syntézy, kreslí předměty vedle sebe, např. klobouk nad hlavou, knoflík vedle těla); 3.intelektuální realismus (zobrazování toho, co dítě zná, bez ohledu na zrakovou perspektivu, např. tvář z profilu a na ní obě oči); 4.realismus zrakový (kresba zachycuje jen to, co je vidět) (Piaget,2007).

1.1.1 Stádium črtací experimentace

Toto období podle Příhody nastává ve věku okolo 2 let. Kresba je zatím málo koordinovanou motorickou činností. Samotný akt kreslení je bezobsažný a bezplánovitý. Vzhledem k tomu, že dítě ještě neovládá jemnou motoriku, pohyb vychází z ramenního kloubu a kloubu zápěstí. Postupem času si dítě pomocí kresby jemnou motoriku teprve rozvíjí (Příhoda, In Mlčák, 1996).

Langmajer uvádí, že již okolo jednoho roku života dítěte nastává stádium čmárání. To je pro dítě důležité samo o sobě, nezajímá se o výsledek svého výtvaru. I v této fázi lze spatřovat důležitost, protože je z něj možné odvodit mnoho informací. Zejména pokroky v jemné motorice lze zachytit a dokumentovat na pokusech o čmárání. Ze začátku batolecího období dítě s tužkou zachází stejně jako s ostatními předměty. Postupem času začne spontánně zkoušet první tahy na papíře (Langmeier, 2006). Davido se dokonce domnívá,

že můžeme vysledovat i takzvané období skvrn, které by se projevilo ještě před prvním rokem života dítěte (Davido, 2001). Vágnerová hovoří o skutečnosti, že pro děti batolecího věku je čmárání zajímavé samo o sobě a nezajímají se o výsledek své tvorby. Nazývá to presymbolickou, senzomotorickou fází (Vágnerová, 2008).

Vítková se ve svém rozdělení zabývá tímto obdobím ještě detailněji a rozděluje toto stádium na dvě fáze. Ty zahrnují období bezobsažné a obsažné čáranice. S bezobsažnou čáranicí se setkáváme u dětí do dvou let věku. Základem je motorická činnost bez plánované aktivity (Vítková, 1993). Tímto názorem se shoduje s již výše zmíněním Příhodou a pohyb ruky, umožňující kresbu, vysvětluje stejným způsobem. První kresby jsou vytvářeny kyvadlovým pohybem ruky a mají obloukovitý tvar. Čárání je nejčastěji prováděno vodorovně nebo šikmo k sobě (Mlčák, 1996). Teprve později začne být využíván i pohyb loketního i zápěstního kloubu a dítě dovede střídat úhel příčných čar. Ve výsledku tedy dokáže čárat ve všech směrech a obrázky mají podobu shluků čar, které se vzájemně mezi sebou kříží (Bednářová, Šmardová, 2006). Davido uvádí, že čáry souvisejí s já dítěte a tužka je jakýmsi prodloužením ruky. Pohyby ruky jsou neobratné, dokud si dítě nezačne uvědomovat určitou vypovídající hodnotu kresby. Tužku nezvedne z papíru a čará všemi směry. Ze silných čar, které na papíře zaberou mnoho místa, se dá usuzovat na šťastné a spokojené dítě, na rozdíl od nevyrovnaného dítěte, které tužku brzy odhodí. Ze špatného držení tužky vyvozujeme nesprávný nebo duševně opožděný vývoj (Davido, 2001). Po druhém roce života dítě začíná chápat, že kresbou něco vytváří. Podle Vítkové je toto období nazýváno obsažnou čáranicí. Nejtypičtější jsou kruhové čáranice. Dítěti se již, spíše náhodou, podaří zobrazit nepravidelný ovál. Jedná se o předchůdce kruhu, který je sám o sobě pro dítě náročný na provedení (Vítková, 1993).

1.1.2 Stádium prvotního obrysu

Zde se jedná o období kolem třetího roku života dítěte. Dítě dokáže na základě asociací přiřadit ke svému hotovému výtvaru nějaký obsah. Nejedná se zatím o uvědomělou kresbu. O prvotním obrysu mluvíme tehdy, když je dítě schopno svou kresbu spojit s přesným významem (Příhoda, 1977). Vývoj v období obsažné čáranice je postupný, nekončí náhle. V dětské kresbě se postupně začínají objevovat i první znaky, které zatím vznikají zpravidla nahodile. Vítková v tomto přerodu spatřuje přechod z obsažné čáranice na znakovou kresbu. Kruh a svislé i vodorovné čáry představují základ pro další tvorbu. Různými kombinacemi těchto prvků dítě dokáže vytvořit prakticky

cokoliv. Následně vzniklé tvary pojmenovává a připodobňuje je k předmětům, které zná (Vítková, 1993). Také Vágnerová ve své knize popisuje jev, kdy dítě postupně zjišťuje skutečnost, že kresba může být prostředkem ke sdělení reality a svá dílka dodatečně pojmenovává. Jedná se o fázi přechodu na symbolickou úroveň (Vágnerová, 2008).

1.1.3 Stádium lineárního obrysu

Toto stádium zahrnuje období okolo čtvrtého roku života. Postupným cvikem a opakováním dítě postupně nabývá nervosvalové koordinace. Díky tomu je následně schopno nakreslit srozumitelnou kresbu – lineární náčrt. Kresba je v tomto období uvědomělá a omezená na základní znaky předmětu. Němečtí badatelé tuto kresbu nazývají schéma (Příhoda, 1977). Znaková kresba převládá po třetím i čtvrtém roce života a je typická právě pro předškolní děti. Dítě si vytvoří „sadu“ svých vlastních specifických znaků. Následně pomocí nich zobrazuje předměty nebo osoby. Tyto znaky jsou velice jednoduché, schematicky naznačené. Příkladem je kresba hlavonožce – první zobrazení člověka, auto zobrazené jako dva kruhy spojené čarou nebo sluníčko (Vítková, 1993). V této fázi se jedná již o uvědomělou kresbu. Dítě je schopné zakreslit základní podobu nějakého předmětu. Při své tvorbě stále kombinuje realitu s fantazií. Vágnerová hovoří o fázi primárního symbolického vyjádření. Podoba kresby s realitou je závislá na rozvoji motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů a celé řadě dalších dovedností. V kresbě jsou často zdůrazněni subjektivně vnímané významné znaky (Vágnerová, 2008). V tomto období je nejčastěji zobrazován člověk, dům, zvířata a strom. Kresba člověka má svůj typický vývoj (viz níže) a v této fázi ji nazýváme hlavonožec. Dítě ještě není schopno nakreslit nějaký předmět jako celistvý, každá část objektu je kreslena jako nezávislý prvek. Je to z toho důvodu, že dítě ještě nemá proporcionální odhad (Příhoda in Mlčák, 1996).

1.1.4 Stádium realistické kresby

S realistickou kresbou se začínáme setkávat u dětí okolo pátého a šestého roku života. Dítě začíná rozlišovat realitu od zážitku, kreslí na základě vlastního povědomí o vlastnostech předmětů. Nekreslí zatím podle předlohy. Zjednodušeně řečeno dítě tedy nekreslí to, co vidí, ale zobrazuje to, co o předmětu ví. Zlepšení jemné motoriky a rozvoj myšlení umožňuje diferenciaci kreseb. Díky tomu se v kresbě začínají nacházet individuální znaky, například postavy v obleku, postavy s taškou nebo s deštníkem (Příhoda, 1977). Vítková mluví o spontánním realismu, dodává, že se jedná o nejdůležitější

období výtvarného projevu – tzv. „zlatou éru“ dětského kreslení. Trvá celý zbytek předškolního období. V této době dítě zdokonaluje vše, co se naučilo a využívá to v kresbě. Do svých obrázků promítá svou osobnost. Projevuje se to již výběrem barev, uspořádáním předmětů na papíru a zdůrazněním určitých znaků (Vítková, 1993). Kresba je ještě stále charakteristická rentgenovým viděním a disproporcí. Velké rozdíly mezi kresbou dívek a chlapců pozorujeme ve věku šesti až osmi let. Kresba chlapců je méně vyspělá než kresba dívek. Tyto rozdíly mezi pohlavími se začínají zmenšovat mezi osmým a desátým rokem. Dívky jsou před chlapci vyspělejší i v zobrazovacích schopnostech, kdy již mezi osmým a desátým rokem dokáží zachytit objekt z hlediska tvarového. Chlapci ke stejné schopnosti dospívají až kolem dvanácti let (Švancara, 1980).

1.1.5 Stádium naturalistické kresby

Toto stádium nastává po desátém roce života. Představuje vrchol vývoje dětské kresby. Dětské výtvary se postupně zdokonalují, objekty mají správné proporce a prostor je zobrazen bezchybně, objevuje se stínování. Dítě nyní zobrazuje opravdu jen to, co vidí. Začíná se na své výtvary dívat kriticky, uvědomuje si, že nejsou dokonalé. Oproti předcházejícímu stádiu je vidět obrovský posun. Snaha o věrně zobrazení reality nahrazuje představu. V případě, že dítě vyhodnotí své kresby, jako nedokonalé, začíná jeho motivace dále kreslit slábnout (Příhoda in Mlčák, 1996). Po desátém roce dochází z toho důvodu u většiny dětí ke krizi kresebného projevu. Zájem o kresbu přetrvává jen u malého procenta dětí s výtvarným nadáním (Mlčák, 1996).

1.2 Motivy zobrazované v dětské kresbě

V této kapitole se budeme zabývat motivy, s kterými se v největší míře můžeme setkat v dětských kresbách. Budou zde shrnuty nejčastější zobrazované předměty a objekty. Každý z nich pak bude podrobněji popsán. Jedním z nejzobrazovanějších objektů je sám člověk. Kresbě lidské postavy bude věnována celá kapitola, z toho důvodu je zde tento motiv záměrně vynechán.

Zvířata se v dětských kresbách objevují poměrně časně. Zpočátku se téměř neliší od obrázků lidí. Jen horizontální poloha těla naznačuje, že se jedná o zvíře. Občas se vyskytují i zvířata na dvou nohách s trupem vztyčeným vzhůru. Postava zvířete se vyvíjí z již ukotvené postavy člověka. V předškolním věku se setkáváme se zvířaty nakreslenými z profilu, často s lidskou hlavou obrácenou čelem k nám (Uždil, 2002). Zvířata jsou vnímána

vždy s nějakou symbolikou, například páv je pyšný atd. Každé dítě tak zaujme k určitým druhům zvířat postoj zabarvený city, pocituje k němu sympatie či naopak nesympatie. Jelikož se zvířatům připisují lidské vlastnosti, je to dítěti velice blízké, a možná právě proto je děti často zobrazují raději než lidské postavy. Můžeme dokonce uvažovat i o nevědomě motivaci svoje dílo cenzurovat a zakrývat tím mnohé citové problémy. V tom případě pak zvíře představuje dítě samotné i s jemu vlastními vztahy k okolí. Díky kresbám zvířat můžeme přemýšlet o možných dominantních rysech dítěte i jeho citových problémech. Divoká zvířata většinou znázorňují otce, kterého se dítě obává. Tento motiv poukazuje na úzkostné stavy dítěte. Pes může být chápán různě, jako věrné zvíře, které má rádo svého pána, nebo jako zvíře, které je na vodítku, musí pána poslouchat a lze mu snadno ublížit. U dětí nad deset let se mohou objevit ptáci v hnízdě, což symbolizuje jistou míru citové nezralosti. U duševně nemocných dětí se často potýkáme s kresbou fantastických zvířat, v těchto kresbách se většinou odráží úzkost, ale vždy záleží na opakování konkrétního tématu (Davido, 2001).

Dům se začíná v kresbách objevovat ke třetímu roku života. Výchozím typem bývá nejčastěji ovál. Poznáme to zvláště ze zakulacených rohů. Okna jsou oválná téměř vždy, dveře nebývají zpočátku vyobrazeny. Střecha je nakreslena jako trojúhelník, nebo opět ovál a doplňuje ji komín. Setkáváme se se dvěma až třemi barvami. Barevné provedení je jiné u obvodové zdi, oken i střechy. Větší množství podrobností zobrazuje dítě předškolního věku (Vítková, 1993). Můžeme se setkat s domy do kterých je vidět i skrz stěnu (transparentnost). Na obrázku tedy vidíme i vybavení uvnitř domu. Nejčastěji se setkáváme s domy, které připomínají venkovské stavby s trojúhelníkovým štítem. Typ zobrazovaných domů se samozřejmě vyvíjí s ohledem na architekturu převládající v okolí dítěte (Uždil, 2002). Dům v sobě skrývá mnoho výpovědí o postavení k vnějšímu světu, vztah k bezpečí domova a jeho rodinnému teplu. Bachelard nachází v kresbě domu spojitost s kresbou postavy, každý objekt se podobá člověka, má tvář, oči atd. Pokud chceme obrázek interpretovat, je nutné pohlížet na něj komplexně. Tedy co na obrázku namalováno je, nebo naopak chybí, jak jsou umístěna, okna, dveře, výzdoba domu, jeho okolí, cesta co k němu vede. O dobrém psychickém stavu vypovídá dům nakreslený uprostřed, má otevřená okna a více dveří. Okolí je potom většinou klidné a harmonické. Naopak je tomu u domu malého, s chybějícími či malými okny a okolím s velkým množstvím ostatních věcí. Tento dům vypovídá o dítěti, které trpí poruchou afektivity. Pokud dům působí dojmem, že se na papír téměř nevejde, poukazuje dítě na nedostatek

projevovaných citů. U všech věkových kategorií, kdy zkoumáme dům s velkým, vysokým plotem, působící nepřístupným dojmem a je bez dveří, můžeme konstatovat, že se jedná o pocit nezdaru a prohry. Významným vodítkem ve vývoji kresebného projevu jsou okna. Děti do šesti let je nakreslí po obou průčelích, kde přiléhají přímo ke zdi. Do věku šesti let si malý kreslíř neumí představit prázdný prostor a snaží se ho všemožně zaplňovat (tzv. vyplňování). Pokud se okna namalovaná po stranách objevují i u starších věkových kategorií, lze z toho usuzovat, že je dítě možná vývojově opožděné z hlediska vnímání, nebo se jedná o závažnou citovou poruchu. Na domě se objevují statisticky nejvíce dva komíny, to někteří badatelé vysvětlují, jako přítomnost matky i otce. Cesta k domu je u narušených dětí nějak přerušena, vyobrazena červeně nebo černě. Když dítě pochází z rozvedené rodiny, nejčastěji nakreslí domy dva. Dům matky a zvláště dům otce. Rozdíly v kresbě domu spatřujeme zvláště u dětí z dětských domovů. Tyto děti dokáží těžko vyjádřit symbol domu, ke kterému nemají citovou vazbu a vlastně si neumí představit, co všechno se pod tímto pojmem skrývá. Z toho důvodu dům obklopují množstvím ostatních prvků, především letadly, auty, padáky a vším, co je zrovna napadne. Samotný dům často pokrývá celou plochu. Cest se často objevuje několik, nejspíše jako nevědomé volání o pomoc a touha z domova odejít. Okna jsou vyvedena malá, stejně jako dveře, ale většinou často chybějí. Z toho lze usoudit jejich obtíže v komunikaci s okolním světem a tendenci uzavírat se do sebe (Davido, 2001)

Strom se po dlouhou dobu vyvíjí v dokonalejší tvar. Stejně jako rozvoj kresby postavy prodělává podobný vývoj i kresba stromu. Zpočátku je strom naznačen jen vzhůru nakreslenou linkou, kterou v pravém úhlu přetínají vodorovné čárky. Dítě později na čárky umísťuje ovály, představující jakési chomáče (Uždil, 2002). Do tří let věku se nesetkáváme s rozlišováním jehličnatých a listnatých stromů (Vítková, 1993). Listnaté stromy jsou kresleny nejčastěji ovocné i s plody. Jehličnaté v dítěti nejvíce evokují představu Vánoc (Uždil, 2002). V momentě kdy se v kresbě objevuje zakořeněný strom, můžeme usuzovat, že se dítě dobře adaptuje v sociální oblasti a v rodině. Ve věku osmi a deseti let má strom podobu koule. Celý strom je proveden nepřerušenu zahnutou čarou. Pokud toto vyobrazení přetrvává i po desátém roce, jedná se často o opoždění citového nebo duševního vývoje. Podle Maxe Pulvera představuje horní část stromu já dítěte, kontakt s okolím, duchovní život, intelektuální stránku a city. Dolní část má reflektovat nevědomí, pudy a sexuální život. Levá strana vypovídá o minulosti, poutu k otci a představuje introverzi. Naopak pravá nám sděluje pocity k matce, extroverzi a altruismus. Pokud je

tedy strom nakreslen na pravou stranu, můžeme soudit, že dítě má dobré pouto k otci, je altruistické a směřuje k pokroku. Sledujeme i kmen, listy, plody a vše okolo. Kmen vypovídá o stabilitě, o já dítěte. Schopnost uplatnit svou osobnost ve vztahu k okolí představují větve, které jsou umístěny buď dostředivě (introverze) nebo odstředivě (extraverze). Poškození kmene znamená prožité trauma, a čím víc na kmeni se vyskytuje, tím je uplynulá doba kratší (Davido, 2001).

Slunce se podle Vítkové objevuje v dětské kresbě jako jeden z prvních znaků. Vyvíjí se z uzavřeného oválu a teprve dodatečně, kombinací čar, je mu dodán obsah (Vítková, 1993). Slunce je v dětských kresbách spojeno s významem jisté nepostradatelnosti. Představuje velkou autoritu, něco, co ostatní ovlivňuje. Ze způsobu nakreslení se dozvídáme mnohé o vlivu otce. Krásné, teplé a vyvedené slunce značí, že dítě má s otcem dobrý vztah. Představuje to otce ideálního. Pokud je však vybledlé, nevýrazné, někde schované, představuje to přesný opak. Při neakceptaci či strachu z otce je slunce nakresleno agresivní červenou barvou, nebo barvou černou, která vyvolává úzkost. Noční protipól slunce je jistě měsíc. Měsíc představuje jistou tajemnost a symbolizuje i noc. Právě ta bývá dějištěm mnohých dětských fantazií, strachů a úzkostí. (Davido, 2001)

Dopravní prostředky představují dětský zájem o pohyb. Nejčastěji jsou kreslena auta. Zprvu se setkáme se dvěma ovály spojenými větším obloukem. V případě autobusu je ovál trochu protaženější a uvnitř jsou zakresleny menší oválky představující okna. Typické znaky (značku auta, typ atp.) nacházíme až u dětí staršího předškolního věku (Vítková, 1993). Děti dopravní prostředky kreslí velice rádi a je až obdivuhodné kolika detailů si všímají a vyobrazují ve svých výtvorech. Setkáváme se s autobusy včetně cestujících na sedadle, auty, tramvajemi, loďmi. V kresbě dopravních prostředků se dá poukázat na opravdový zájem o kreslený předmět, který se následně promítá do výsledku – ten je někdy vykreslen téměř s konstruktérskou přesností. (Uždil, 2002)

1.3 Specifické znaky v dětské kresbě

V kresbách dětí se setkáváme s množstvím zvláštností a typických znaků. Specifické rysy se objevují jen v určitém období a v běžném vývoji později vymizí. V této části práce budou některé z nich uvedeny a podrobněji popsány.

Personifikace je polidšťování nakreslených výtvorů a objevuje se v kresbách předškolních dětí. Dítě ve svých kresbách vychází z naučené kresby člověka a veškeré další kresby dále vycházejí z tohoto naučeného grafického typu. V kresbách předškoláků

pak můžeme vysledovat obrázky zvířat s lidskou tváří, slunce, které má obličej apod. (Bednářová, Šmardová, 2006).

Zdůraznění a vypouštění je zvláštní jev, kdy předškolní dítě zobrazuje jen to, co se mu líbí a co ho konkrétně zajímá. Objekty může dokonce zvětšovat, zdůrazňovat jejich tvarové proporce. Setkáváme se například s neúměrnou velikostí domu vůči postavě, hlavy vzhledem k tělu apod. Na druhé straně může dítě záměrně vynechat i důležité části objektu (Vítková, 1993).

Celistvost a názornost představuje způsob zobrazení, kdy jsou předměty nakresleny tak, aby se navzájem nezakrývaly. Předškolák nakreslí předměty, aby se navzájem nezakrývaly. Příkladem je auto se všemi koly, dům z pohledu z boku i zepředu apod. Pokud chce dítě dosáhnout maximální názornosti, využívá tzv. průhlednosti (Vítková, 1993). Průhlednost je v podání Vítkové to samé jako transparence. Překrývání tvarů se vyskytuje na obrázcích až u vyspělého kreslíře (Uždil, 2002).

Grafoididismus znamená naklánění kresby ve směru písma. Souvisí s ním i zakulacování pravých a ostrých úhlů. S tímto kreslířským rukopisem se nesetkáváme u všech dětí, jen některé mají tento výrazný znak (Uždil, Šašinková, 1984).

Pravouhlost („R-princip“) znamená zvýšené využívání pravých úhlů v kresbě. Dítě má potřebu zřetelně rozlišit jeden směr od druhého. Spojením dvou nejdůležitějších směrů (vodorovné a svislé čáry) dochází ke vzniku pravých úhlů. Příkladem je komín nakreslený kolmo ke střeše, který je takto zobrazen i přesto, že se to neshoduje se skutečností. Zobrazení objektů kolmo k základně je tedy poměrně častý jev (Uždil, Šašinková, 1984)

Grafický automatismus je opakování osvojených, jednoduchých tvarů. Jedná se o čárky (tráva, vlasy), knoflíky na kabátě apod. U dětí je velice častý a jeho nadměrné užívání může poznamenat věcný ráz kresby (Uždil, Šašinková, 1984).

Nepřavý ornament se rozvíjí v místech, kde dítě nedokáže vysledovat složitou funkci, nebo tvar předmětu. Vypomáhá si rytmickým vyplňováním plochy. Příkladem jsou tašky na střeše, okvěti rostlin apod. Takováto výzdoba má zakrýt nedostatky v představivosti (Uždil, Šašinková, 1984).

Rytmus, opakování, symetrie jsou principy uplatňující se velice často. Tyto prvky tvoří základ celé kompozice obrázku. Dítě opakuje motivy a kreslí je v určitém seskupení, tím zaplňuje plochu. Obrázky pak působí harmonickým dojmem (Uždil, Šašinková, 1984).

Sklápění pozorujeme u dětí ve věku 5 až 7 let. Dítě dostatečně nechápe, co je horizontální nebo vertikální. Proto roviny neodpovídají skutečnosti. Dítě ani nemá zájem, aby jeho kresba odpovídala realitě. Zobrazení vnějšího světa je odrazem toho, jak ho vidí konkrétní kreslíř. Z toho důvodu je emočně zabarvená a odpovídá jeho fantazii. Zobrazené předměty bývají tedy disproporční (Davido, 2001).

Plošné uspořádání objemu je jedna z možností, kterou má dítě, pokud chce ve svých kresbách naznačit prostor. V tomto případě se v jeden celek pojí nadhled i podhled. Obrázek pak neodpovídá skutečnosti, jak bychom ji mohli sledovat z konkrétního místa. Je na něm zachyceno vše potřebné, co si dítě dokázalo zapamatovat. Tento způsob můžeme přirovnat ke konstruktérskému pohledu, kdy se nám v jeden celek pojí půdorys, bokorys i nárys (Uždil, 2002).

Transparentnost spočívá v zobrazování předmětů, kterým normálně není vidět vnitřek. Jinými slovy jde o zobrazení vnitřního objemu. Například vyobrazení postavy, které jsou vidět i vnitřnosti, dům, kde jsou vidět i židle, stoly apod. Pokud transparentnost přetrvává i po desátém roce, může svědčit o zaostávání v duševním vývoji nebo poruchách afektivity a senzibility. V této době dítě vždy kreslí jen to, co zná. Setkáváme se s tím u dětí ve věku 7 až 9 let (Davido, 2001). Uždil tento jev nazývá jako zobrazení vnitřního objemu (Uždil, 2002).

Prostorové uspořádání neboli obrazová scéna se začíná tvořit ve chvíli, kdy dítě začíná považovat dolní okraj papíru za zem. Často bývá na dolním okraji zakreslena čarou, která má tuto úlohu ještě zdůraznit (tzv. základní čára). Základní čára zpočátku udává organizaci celého kresleného prostoru, na ní jsou stavěny ostatní věci. Negativem je, že dítě si na tento způsob zobrazování navykne a většina zbylého prostoru zůstává nevyplněná. Dostatečně se nerozvíjí se smysl pro prostorové vztahy. Tento návyk se stává překážkou v případě, že dítě potřebuje zakreslit větší množství předmětů či osob a nevejdou se na dolní okraj papíru. Dítě pak vidí několik možností, jak tuto situaci řešit. Někdy otáčí papírem a vytváří si další základní čáry okolo dvou až čtyř stran papíru. Postupným vývojem se začne objevovat nad onou zemí ještě další, téměř rovnoběžná, čára. Pak už má dítě dostatek místa pro kresbu. Můžeme se setkat i se zobrazením, kdy jsou věci vidět v šikmém nadhledu, jakoby z letadla. Jedná se už o vysoký stupeň ve vývoji zobrazování prostoru. V předškolním věku se s ním setkáváme jen velice zřídka. Na konci předškolního období se v kresbě objevuje rozlišení horizontu – čáry oddělující zem a nebe (Uždil, 2002).

Obrácená perspektiva je další ukázkou rozdílného chápání prostoru u dětí. V tomto případě jsou věci umístěné na spodním okraji menší. Dospělí lidé je oproti tomu očekávají větší. Vysvětlení je, že kreslíř má pocit, že se ocitl uvnitř obrazu, nebo se ztotožňuje s někým, kdo se v obrázku vyskytuje (Uždil, 2002).

Výtvarné vyprávění v dětské kresbě zachycuje sled více okamžiků. Příkladem je kresba děje pohádky. Do jedné kresby je zachyceno více situací, postav a předmětů. Na jednom obrázku pak spatřujeme několik dějových linií. Neexistuje žádné pravidlo v umístění na plochu papíru, scény jsou na sebe poskládány u každého dítěte rozdílně. Někdy nahodile, jindy lze rozeznat i smysl pro srozumitelné zakreslení děje, nebo kompozici celkového obrazu (Uždil, 2002). Vítková mluví o grafickém vyprávění. V jeho případě poukazuje na kreslení v několika pásech nad nebo pod sebou (Vítková, 1993).

Využití barev je důležitou součástí kresebného projevu každého dítěte. Uždil se ve své knize zmiňuje o tzv. barevném vidění, které je u každého individuální. Mluví o tom, že barvy si vybíráme podle toho, jak nás upoutaly. U dětí je velice časté tzv. barevné slyšení. Pod tímto pojmem si můžeme představit, že dítě přiřazuje určitou barvu nějakému zvuku. Stejně to se dny v týdnu, jmény apod. Tento jev zůstává nezměněný dlouhá léta. Z toho všeho můžeme soudit na velmi hluboké souvislosti barevné řeči s psychikou. I v těchto představách ale stále platí některá neměnná a zažitá pravidla. Například, že obloha je modrá, stromy zelená atd. V dětské kresbě pak jsou stromy zelené, obloha modrá ale všechny ostatní věci, které nejsou přímo svázány s určitou barvou, jsou již barevně proměnlivé v závislosti na kreslíři. Zde je prostor pro fantazii a z toho důvodu se kresby stejně starých dětí od sebe barevně liší (Uždil, 2002). Při interpretaci použitých barev v kresbě je nutné se ohlížet na věk dítěte. Každé barvě v kresbě lze přisoudit určitou psychologickou hodnotu, ale vždy je třeba pohlížet na věc komplexně. Pokud nějaká barva při konkrétních tématech opakovaně chybí, může to znamenat citovou prázdnotu, dokonce i asociální tendence. Barva může mít také různý odstín, hustotu, viditelnost a intenzitu, to vše nakonec vyjadřuje celkový dojem. Použití různých barev dohromady někdy působí harmonicky, jindy zaráží svým nesouladem a křiklavostí. To pak poukazuje na poruchu citového původu. V použití barev se opakují dvě schémata. Prvním je, když dítě barvy používá v souladu s napodobováním přírody – tráva je zelená, nebo modré. Ve druhém případě se nechává ovlivnit nevědomím. Právě tvorba pramenic z nevědomí vypovídá o osobnosti a myšlení nejvíce. Použití červené barvy je naprosto normální u dítěte před šestým rokem. Pokud výhradní používání červené barvy pokračuje i nadále, naznačuje to

sklony k agresivitě. Ve spojení s červenou se často vyskytuje žlutá. Žlutá pak může znamenat přílišnou závislost na dospělém. Děti používající spíše modrou barvu své chování většinou více kontrolují. Modrá barva nahrazuje hnědou, když se dítě již necítí, jako úplně malé. Převaha modré v šesti letech poukazuje na dobrou adaptaci v prostředí, pokud je ale modrá používána výhradně, poukazuje na přehnanou sebekontrolu. Kresba zelenou barvou je srovnatelná s modrou, ale vyjadřuje hlavně sociální vztahy. Neuspokojující rodinné vztahy a sociální míru adaptace vyznačuje barva hnědá. Tato interpretace se dá zčásti použít i na barvu žlutou. Takovéto barvy bývají používány umíněnými dětmi. Nejtemnější barva černá prozrazuje úzkost v dětském věku, ale v pubertě vyznačuje ostych v citech a nepřístupnost. Nejméně používanou barvou dětmi je fialová, ta ve spojení s modrou znamená úzkost a samotná je výrazem neklidu. Rozdíl v používání barev nastává i v rozdílném osobnostním ladění introverze a extroverze. Extrovertní jedinec často použije velké množství barev, nejčastěji žlutou, červenou, oranžovou a bílou. Introvertovi stačí omezené, malé množství barev, většinou modrá a zelená. Statisticky se dá říci, že stabilizovaný, dobře adaptovaný jedinec, použije v průměru čtyři až šest barev (Davido, 2001).

2. Diagnostické využití dětské kresby

Již několik desítek let je dětská kresba považována za důležitý diagnostický nástroj. Odborníkům umožňuje hlubší poznání dětského vidění sebe sama, to, jak vnímají vlastní okolí, nejbližší lidi i svět ve kterém žijí, nebo který si vysnili. Pro svou významnou projektivní hodnotu se kresebné testy staly oblíbenou a využívanou metodou zvláště v dětské psychologické diagnostice. V diagnostice je tradičně používána dětská statická kresba. Statická kresba je založena na přání, aby dítě nakreslilo např. pána. Teprve později se začalo využívat dalších druhů, např. kresby dynamické, akční a kinetické. To znamená kresbu, která zachycuje nějaký děj nebo sled událostí. Nejčastějším tématem bývá rodina a školní prostředí (Mareš, 1998). Kresba se s úspěchem využívá při posuzování školní zralosti, k diagnostice organického postižení centrální nervové soustavy, k diagnostice kreativity, divergentního způsobu myšlení a k diagnostice syndromu CAN (zanedbávání, týrání a sexuální zneužívání dětí) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Výhodou kresby je, že dítěti otevírá volnější prostor pro jeho reagování. Dítě si samo určuje, které z prvků jsou nejdůležitější. Co v kresbě zvýrazňuje, nebo naopak potlačuje. Tím je značně sníženo riziko zkreslení dětské výpovědi, do které se často promítá snaha udělat svému okolí radost, nebo odpovídat očekávaným způsobem. Kresba je přirozená, hravá a snižuje napětí a dětské obavy, proto je v ní dítě daleko otevřenější (Mareš, 2002). Diagnostika pomocí kresby přináší tedy nesporné množství výhod, ale setkáváme se v ní i s nevýhodami. Mareš hovoří o faktu, že dospělý musí nejprve jazyku kresby porozumět a „přeložit ho“. V této fázi často dochází ke zkreslení podaných informací, ty si může každý „překladatel“ vyložit odlišným způsobem. Ne vždy si všímáme podstatných detailů a nedokážeme identifikovat všechny data obsažené v dětské kresbě.

Kresba je jednou z metod projektivních technik, které dnes tvoří nedílnou součást celkové diagnostiky. Projekcí se zabývalo v minulosti množství významným psychologů. Prvním z nich je jistě S. Freud, který ji popsal roku 1894 a označoval tímto termínem obranný mechanismus proti úzkosti a stresu. Později narození odborníci dávají projekci další významy. C.G.Jung hovoří o projekci jako o obecném psychologickém mechanismu. Při něm dochází k přenášení subjektivních informací (obsahů) na určitý objekt (Šípek, 2000). Dnes je projekce chápána převážně jako přenášení vlastních pocitů, prožitků, zkušeností a přání na jiné osoby, věci nebo zvířata. Vše se děje nevědomě a víceméně spontánně. Testované osobě jsou předloženy mnohoznačné podněty a ty v ní mají vyvolat

reakci, která se odvíjí od vlastních prožitků. Projektivní testy se tedy zaměřují na odhalení skrytých, nevědomých skutečností a aspektů osobnosti (Šípek, 2000). Práce s projektivními technikami klade vysoký důraz na osobnost psychologa. Více, než kde jinde zde totiž rozhoduje individuální teoretická příprava, zkušenosti, vysoká znalost použitých metod a objektivní pohled. Snadno může dojít k diagnostickým chybám, kdy jsou vytvořeny jednostranné teorie (Švancara, 1980). Pomocí vhodně zvolené techniky lze navázat pozitivní kontakt s dítětem a snížit jeho napětí a nedůvěru v neznámé situaci (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Diagnostika kresby je používána jako podpůrná nebo doplňující metoda (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Především proto, že výpovědní hodnota je závislá na posouzení jedné osoby. Ta k tomu využívá především své subjektivní znalosti a může se stát, že dva psychologové budou mít rozdílné názory. Proto je žádoucí, aby byla použita i s dalšími metodami. Následně pak může dopomoci k potvrzení diagnózy (Svoboda, 1999). Dále se doporučuje nechat kresbu posoudit dvěma nezávislými psychology. Kresba se využívá při posuzování školní zralosti

Významným zdrojem informací je celý proces, kdy dítě kreslí, nejen jeho hotový výtvar. Můžeme pozorovat, zda-li se dítě pustí do kreslení hned, nebo otálí, odmítá téma apod. Sledujeme rychlost či naopak rozvážnost při tvorbě, odkud kam postupuje a jestli komentuje svoje počínání. Pokud má možnost kreslit volné téma, všímáme si, co se rozhodne zobrazit. Téma nám přímo sděluje, co je pro dítě v danou chvíli důležité. Podstatné jsou i další znaky, jako například formální zpracování kresby. Máme na mysli především velikost kresby vůči ploše papíru, zmenšení nebo zvětšení některých objektů, směry tahů, sílu, vynechání skutečností atd. (Matějček, 1957). Vždy je důležité si uvědomit, že nelze usuzovat na celkovou osobnost dítěte z jednoho obrázku, je třeba posoudit více kreseb a ideálně vše doplnit o další diagnostické metody. Z dětské kresby můžeme čerpat cenné informace hned z několika základních oblastí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

1. Náhled na celkovou vývojovou úroveň dítěte

Z kresby můžeme orientačně usuzovat na vývojovou úroveň dítěte, neodhaluje ji ale přesně. Kresba se zdokonaluje úměrně k rozvoji všech složek dětské osobnosti. Při posuzování inteligence (kresba lidské postavy) se vychází z předpokladu, že ve stejném věku děti kreslí stejně. Realita je taková, že děti shodného věku stejně nekreslí. Je zde řada

odchylek, ať v pozitivním nebo negativním směru. Přesto, že je výpovědní hodnota získaná z kresby vysoká, nelze ji přeceňovat (Bednářová, Šmardová, 2006).

2. Úroveň senzomotorických dovedností a zrakového vnímání

Předpokladem pro kresbu, ale i psaní, je souhra oka a dominantní ruky. Z formální stránky kresby lze usuzovat na úroveň zrakového vnímání a senzomotorické koordinace. V kresbě hrají důležitou roli kvality zrakového vnímání - zraková analýza, syntéza, diferenciacce a paměť (Bednářová, Šmardová, 2006).

3. Úroveň jemné motoriky a grafomotoriky

Vypovídající je způsob, jakým dítě drží tužku nebo pastelku, jestli tlačí, jak vede čáru a další faktory. Každá kresba má dvě stránky, a to obsahovou a formální. Z obsahové stránky se dá vyčíst způsob, jak dítě vnímá svoje okolí a co ví o zobrazovaných skutečnostech. Formální stránkou nazýváme vlastní způsob provedení kresby – vedení čáry, plynulost, návaznost a přesnost. Obsahová stránka často převažuje u dětí, které jsou limitovány grafomotorickými schopnostmi (Bednářová, Šmardová, 2006)

4. Způsob citového prožívání, vztahy a postoje k okolnímu světu a lidem

Jak jsme již několikrát zmínili, dítě do každé kresby promítá kousek ze sebe. Kresbou nám vždy sděluje více, než je na první pohled ihned zřejmé. Vágnerová píše, že v kresbě se promítá typ temperamentu, emoční prožívání, lze vysledovat postoj k určité situaci, vztahy v rodině apod. Lze odvodit aktuální emoční rozpoložení dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

2.1 Grafické projektivní metody

Před tím, než se blíže podíváme na konkrétní metody, které souvisejí s kresbou, je dobré si říci, že projektivní techniky se dělí na více oblastí. Dělení se různí podle autorů a Šípek (2000) hovoří o tom, že žádné dělení není ideální. Svoboda uvádí dělení na 3 základní oblasti: verbální, grafické (kresebné) techniky a techniky volby (manipulační). Kresba spadá pod grafické (kresebné) techniky (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Nejčastěji se využívají kresby na určité téma, například kresba postavy a stromu. Můžeme se setkat i s testy, které nejsou tematicky vymezeny, většinou se jedná o dokreslování do předložených šablon. V této části budou některé nejznámější metody podrobněji popsány. Kresba lidské postavy je dnes často používána v klinické i poradenské

praxi. V praktické části této práce se budu zabývat nejvíce právě kresbou postavy a z toho důvodu ji zde popisuji nejpodrobněji.

2.1.1 Test kresby lidské postavy

První test založený na kresbě lidské postavy představila roku 1926 F. Goodenoughová s názvem Draw a Man (DAW). Podle jejího pojetí se má v kresbě především projevit úroveň inteligence dítěte, která závisí na jeho duševním i tělesném vývoji (Svoboda, 1999). Test obsahuje kresbu ženské a mužské postavy, jako doplněk je užívána kresba sebe sama. Všímáme si především množství detailů na kreslené postavě. Roku 1982 byl standardizován pro českou populaci Šturmou a Vágnerovou (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Roku 1949 systematicky využila kresbu lidské postavy K. Machoverová s názvem techniky Draw a Person Test (DAP). Její interpretace se odvíjí především od psychoanalytické teorie. Jedná se o kresbu mužské a ženské postavy nakreslené ihned za sebou. Terapeut se po dokončení kresby snaží s dítětem navázat rozhovor a získat informace o vyobrazených postavách. Podle Machverové dítě do postavy projektuje své vlastnosti, nebo vlastnosti, které by chtělo mít. Do postavy opačného pohlaví pak umísťuje nejčastěji vlastnosti vlastních rodičů či osob pro něj důležitých (Šicková-Fabrici, 2002). Pavel Řičan přeložil test Ogon-DAP-Kresebný test lidské postavy, který se zaměřuje především na detaily hlavy a těla. Důležité jsou charakteristické postoje nakreslené postavy a její oblečení. Postava kreslená v pohledu shora naznačuje na pocity nadřazenosti. S pocity méněcennosti se pravděpodobně potýká dítě, které nakreslí postavu z tzv. žabí perspektivy. V tomto testu se dají vysledovat zejména abnormality v psychických projevech (Šicková-Fabrici, 2002).

V současné době existuje větší množství rozšířených variant a modifikací testu. Z našich autorů zabývajících se tímto tématem u dětí lze uvést prof. Matějčka, prof. Čády, Marii Vágnerovou a další. U dospělé populace je to například Altman nebo Koubek. Autorů, kteří se tímto tématem zabývali, je nepřehledné množství a pro rozsáhlost zde nebudu popisovat každého zvlášť.

Kresba lidské postavy tedy především slouží ke zjištění vývoje jemné motoriky, percepce, orientačně mentální úrovně a senzomotorické koordinace. Je to jedna ze součástí diagnostického testu opožděného vývoje intelektuálních schopností. Používá se v testech školní zralosti, dokonce i u dětí postižených zrakově nebo sluchově. Lze jej využít i ve speciální pedagogické diagnostice. Hodnotí se formální i obsahová stránka kresby.

Z obsahové stránky si konkrétně všímáme, jak je nakreslen trup, krk, paže, detaily obličeje, prsty, oči, vlasy a oblečení. Obsahová stránka dosahuje svého vrcholu rychleji, než formální. Se zvyšujícím věkem se zlepšuje zvládnutí jednotlivých položek, ale každá z nich má jiný vývoj. Paže jsou například nakresleny již v počátku kreslení, na rozdíl od krku, který je občas vynecháván i u dětí školního věku. Z formální stránky se hodnotí zpracování tématu. Hodnotíme vzájemné proporce částí těla (hlava, paže, chodidla atd.) a jejich napojení na tělo, symetrii párových částí těla. Formální stránka dosahuje nejvyšší úrovně kolem desátého roku života (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Při diagnostice si všímáme především velikosti postavy, jejího umístění, rigidity nebo naopak spontánnosti při kresbě. Dále sledujeme tlak na linku. Důležité je vyobrazení tváře a rysů v ní, jednotlivé části postavy a horní končetiny. V případě že je v kresbě přítomno časté stínování, asymetrie s dlouhými či krátkými končetinami, rukama bez prstů nebo jsou zvýrazněni genitálie, lze usuzovat na určitý druh emoční poruchy (Šicková-Fabrice, 2002).

2.1.2 Test stromu – Baum test

Test pochází z roku 1949 a jeho autorem je K.Koch. M.Vágnerová (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001) tvrdí, že se tento test nechal inspirovat kresebnými metodami, které jsou ovlivněné grafologií. Kresba není časově omezená a na závěr je uskutečněn rozhovor mezi vyšetřovaným a terapeutem. Koch staví na domněnce, že ztvárnění stromu symbolicky představuje vlastní osobnost dítěte. Do kresby promítá svůj postoj k okolnímu světu a své nevědomé představy. Pomocí testu stromu můžeme usuzovat na extroverzi nebo introverzi a na emoční prožívání. Projektuje se tu i flexibilita – usuzujeme na ní podle tvarování větví, podle zobrazení kořenů lze diagnostikovat emoční ladění. Dobrý kontakt s realitou mívají děti, které kreslí kořeny zužující se do země. Abnormality v psychickém vývoji nebo organické poškození mozku mohou značit kořeny přesahující přes půdu. Kmen má symbolizovat city, pokud jsou v něm přítomny díry, může to značit prožitá traumata (Šicková-Fabrice, 2002). Více o symbolice stromu viz motivy dětské kresby-strom.

2.1.3 Test domu

V kresbě domu se podle odborníků nejvíce projektuje vztah k domovu, vztahy mezi rodiči a případně sourozenci. Nejvhodnější je především pro děti mladšího školního věku,

protože rádi sami od sebe kreslí domov. Tuto oblibu si vysvětlujeme, jako závislost na domovu a rodičích. Ve vyšším věku se spontánní zobrazování domu tak často nevyskytuje. Při testu si všímáme především velikosti a umístění na ploše. Linií, celkové perspektivy a vyobrazených detailů. Každý detail představuje určitou symboliku. Dveře jsou považovány za sociální schopnosti – otevřené znamenají silnou potřebu citových vazeb. Okna představují vztahy s okolím. Pokud například zcela chybí, znamená to praktickou nemožnost nahlédnout do dětské duše, je to známka uzavřenosti dítěte, jeho strachu z okolí. Střecha symbolizuje myšlení a fantazii. Může být vysoká, dominantní, nebo nevýrazná. Na sílu, nebo naopak zranitelnost dětského ega poukazuje šířka stěn (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Viz motivy dětské kresby – dům.

2.1.4 Kresba rodina

Tento projektivní test je vhodný pro děti od šesti do dvanácti let. V pozdějším věku ztrácí svou původní výpovědní hodnotu. Pomáhá terapeutovi lépe se orientovat v postojích dítěte k jednotlivým členům rodiny a v jeho citovém prožívání (Přinosilová, 2007). Všímáme si především zobrazených nebo chybějících osob, situace, při které je rodina zobrazena, případně osob, které nejsou součástí domácnosti. Důležitá může být i vzdálenost nebo otočení zády mezi členy rodiny. Dále pak přerušovanými, jemnými čarami vyobrazená postava (Přinosilová, 2004). V nejčastějším případě se setkáváme s vyobrazením členů rodiny při nějaké pro ně typické činnosti. Činnost může být reálná, nebo zidealizovaná, proto je důležité vycházet z objektivních informací o rodině a kresbu srovnávat s realitou. Hodnotíme tedy celkové pojetí, velikost a proporce postav, aktivitu (jestli je reálná, nebo si jí dítě jen přeje) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

2.1.5 Kresba začarované rodiny

Přinosilová (2007) tuto kresbu definuje jako rodinu, která je začarovaná kouzelníkem ve zvířata. Je opět vhodná pro děti ve stejné věkové kategorii, jako je tomu u kresby rodiny. V postavách zvířat se pak mají projektovat jednotliví členové rodiny. Kresba je chápána jako symbolické zobrazení vztahů v rodině. V každém zvířeti spatřujeme skrytou výpověď, která je na první pohled zašifrovaná a ani dítě si ji nemusí uvědomovat. Tímto způsobem dokáže dítě sdělit množství informací, jež by normálně nechtělo nebo nedokázalo vyjádřit slovně (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Po skončení kresby se ptáme, proč dítě nakreslilo konkrétního člena rodiny jako určité zvíře.

Výpověď porovnááme s dalšími informacemi o rodině dítěte. S postupujícím věkem dítěte, nebo dokonce i díky působení módních trendů, se zobrazení členů rodiny mění (Přinosilová, 2004).

Ve větší velikosti bývají kresleni dominantní členové rodiny, v menší naopak submisivnější členové (př.myš). Kresbu je možné hodnotit podle předpokládaných vlastností a vztahů. Těmi mohou být podle Vágnerové psychické vlastnosti a projevy chování (maminka nakreslena jako včelka, protože je pilná), vnější viditelné znaky (mohutný tatínek je zobrazen jako slon) a podle vztahu dítěte k dotyčnému člověku (opice, protože mě sestra napodobuje) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Součástí je samozřejmě rozhovor terapeuta s dítětem, kdy mu dítě sdělí interpretaci svého výtvoru (Šicková-Fabrice, 2002). Oproti kresbě rodiny poskytuje kresba začarované rodiny více skrytých výpovědí, které by dítě těžko sdělovalo.

3. Příčiny ovlivňující vývoj dětské kresby

V této části se zaměříme na okolnosti, které mohou ovlivnit vývoj dítěte a tím pádem i vývoj jeho kresebného projevu. Konkrétně se tedy budeme zaměřovat na různé formy deprivace. Deprivace je v literatuře charakterizována jako strádání nedostatkem důležité potřeby. Psychická deprivace vzniká neuspokojením základních duševních potřeb. Deprivace může být způsobena okolními vlivy, ale také vrozenými indispozicemi (Miňhová, 2006). Zmíníme se též o krajních případech sociální izolace, kdy dítě vyrůstá téměř bez lidské společnosti. Dále pak o ústavní výchově a deprivaci, ke které může dojít v rodině dítěte. Část bude věnována i vrozeným indispozicím, jako je například mentální retardace, nebo smyslové poruchy. Některé poruchy se v kresbách projevují svým typickým způsobem a také se o těchto znacích zmíníme. V případě ústavní výchovy, nebo problémů v rodině je těžké u každého z těchto typů deprivace popsat zákonitosti, které platí v kresbách těchto dětí. Často se setkáváme s více problémy a vždy je třeba přistupovat ke každému případu individuálně.

3.1 Ústavní deprivace

K deprivaci dochází v případě, kdy je dítěti odepřen, nebo přerušen styk s osobami, či prostředím, které mu do té doby přinášeli pocit citového uspokojení. Dítě si během kojeneckého období teprve vytváří citový vztah k matce, pokud je tento vztah přerušen v době, kdy je již plně vyvinutý, má to negativní a dalekosáhlé dopady na jeho psychiku. Separace od matky je během vývoje dítěte nevyhnutelná, nebezpečnou se ovšem stává, pokud se tento vztah přeruší předčasně. Na základě separace pak může dojít k deprivaci dítěte. Velice závažnou situací je umístění dětí do dětského domova. Není zde možnost klasického soužití s ostatními lidmi. Děti vykazovaly často vady ve vývoji řeči a v oblasti sociálního chování, bývali často pasivní a úzkostní. Toto opoždění je zřetelnější více, když dítě do ústavu nastoupí jako hodně malé. Tyto negativa se vysvětlují nedostatkem hlavně emocionální a sensorické stimulace (Langmajer, 1974).

Bohužel následky této deprivace si děti nesou většinou celý život. Ti, kteří prožili velkou část života v ústavech, nejsou schopni se normálně začlenit do života, často mají problémy s výchovou vlastních dětí. Jejich děti bývají týrány, nebo zanedbávány a často končí opět v dětských ústavech. Dalším problémem je vysoká kriminalita. Nedosahují takového vzdělání, které by jim jejich intelekt dovolil. U dětí často není rozpoznána

ústavní deprivace a bývají označeny za nevzdělatelné, přičemž pokud by se ocitli v podnětném rodinném prostředí, byli by schopni absolvovat minimálně základní, často i střední školu. Není zcela možné, aby děti odcházeli z ústavu zralé a připravené na život, naopak jim chybí spousta kompetencí a jsou sociálně nevyzrálé. I dnes jsou stále možné rozdělování sourozenců podle věku. Ti jsou umisťováni do různých zařízení. Dítě si za život projde často čtyřmi ústavu, kojeneckým, batolecím, diagnostickým a dětským domovem. Nedostatkem je, že i děti nevykazující žádné nevhodné chování, jsou diagnostikovány společně s dětmi závislými, agresivními a delikventními. To dokonce po dobu osmi týdnů (<http://www.fod.cz>).

Děti z ústavu bývají často pasivní, můžeme to vysvětlit nedostatkem motivace, jelikož děti zkoušejí různé aktivity, ale ty nevedou k uspokojení jejich potřeb. Proto zkoušejí jiné, často nepřijatelné. Při procházení mnoha ústavu je vynaložena obrovská energie, aby se jedinec znovu přizpůsobil novému prostředí, to je pro něj velice psychicky náročné. Po navyknutí si systému se začíná chovat účelové, snaží se z nových podmínek získat něco ve svůj prospěch. Říká si, že se bude tedy chovat tak, jak se po něm vyžaduje a za to bude odměněn. Těmto dětem téměř nelze nahradit rodinnou lásku, ke svým vychovatelům většinou nepocítují žádnou intimní, citovou vazbu. Berou je spíše jen jako autoritu, která je buď trestá, nebo odměňuje. Pokud by vychovatel dal najevo sympatie více jednomu dítěti, často se pak stává obětí šikany. Ostatní děti nesnesou, že má u někoho výlučnější postavení. Individuální přístup k dětem je tedy velice složitý. Už jen počtem dětí na jednoho vychovatele. Bohužel dítě si často z ústavní výchovy odnáší pocity deprivace, má narušený psychický vývoj, ten se může projevit v celé struktuře osobnosti. Všechny děti z ústavů si v dětství zažili nějaké trauma, například zneužívání, týrání, zanedbání péče apod. V ústavech ale nepůsobí žádný terapeut, který by dětem pomohl překonat prožitá traumata. Pokud nějaká snaha je, bývá předem limitována odmítavým postojem dětí (<http://www.otevridvere.cz>).

Přesto, že ústavní výchovu provází mnoho úskalí, pořád se velké množství autorů shoduje na tom, že je velmi potřebná. Zvláště v případě umisťování dětí staršího školního věku. U dětí v prvních třech stádiích vývoje má funkční rodina jednoznačně lepší předpoklady nutné pro adekvátní a vhodně řešení psychosociálních krizí dítěte. V dalších obdobích již není rodina tak nenahraditelná, ale i tehdy další vývoj ovlivňují přecházející zážitky a zkušenosti. Mnoho odborníků, kteří institucionální výchově dávají velkou váhu, a dá se říci, že se této možnosti zastávají, se shoduje na tom, že podobu současné náhradní

výchovy je třeba změnit. Musí se ujit kus cesty, aby mohla dostatečně naplňovat potřeby dětí a jejich specifické cíle. V současné době se tedy směr náhradní výchovy neubírá směrem, jestli jí provozovat, nebo ne. Řeší se hlavně otázky, kdy je optimální ponechat dítě v současné biologické rodině a pro které je lepší umístění do náhradní rodiny. S tím souvisí i otázka, kam až zajít v podpoře biologické rodiny dítěte. Dále se řeší, jaká má být doba umístění, jak by mělo zařízení vypadat a fungovat a jakým způsobem minimalizovat negativní dopady vzniklé umístěním do určité instituce (Škoviera, 2007). Nařizování ústavní výchovy by mělo být bráno až jako krajní opatření, ale v České republice je to spíše samozřejmost, než výjimka. Nejčastěji se tak stává ze sociálních důvodů, nebo v případě výchovných problémů. Stále chybí dostatek preventivních nástrojů a podpůrných služeb, které by v případě potřeby mohli ohrožené rodiny využít. V tíživé situaci by se pak předešlo odebrání dětí z rodiny. Stát stále nezačal řešit otázku sociálního bydlení i přesto, že nevyhovující bytové podmínky jsou jeden z nejčastějších důvodů pro odebrání dětí. Dokonce jsou i případy, kdy rodiče sami žádají, aby jejich děti byli umístěni do ústavní výchovy, protože nemají kde bydlet ani jak zajistit základní potřeby svých dětí. Stávající systém však zasahuje do práva na rodinný život i dalšími způsoby. Snaha zachovat rodinné vazby, po umístění do zařízení, je minimální. Sourozenci jsou od sebe často odděleni a umístěni v různých zařízeních. Snaha o udržení kontaktů a společný pobyt zcela chybí. Veškeré přemísťování se většinou děje bez informovanosti dítěte, které se k tomu nemůže nijak vyjádřit. Pocity dítěte a vazby s ostatními dětmi v zařízení nejsou zohledňovány. Dokonce ještě dnes existují i zařízení, která jsou bohužel umístěna v nevyhovujících objektech. Naštěstí jsou i taková, která jsou realizována v prostorách rodinných domů v běžné zástavbě (př. Dětský domov Ostrov a Karlovy Vary). To dětem umožňuje zapojit se do společnosti běžným způsobem (<http://www.vzd.cz>).

3.2 Deprivace v rodině

Často se objevují názory, že je vždy lepší, aby dítě vyrůstalo ve vlastní rodině, než bylo umístěno do ústavní péče. Bohužel se stává, že dítě je ve své rodině kolikrát ohroženo nejen psychicky, ale dokonce i na životě. Dokonce i v prostředí rodiny může dojít k podobným podmínkám, jako v ústavní péči. Matka je často samoživitelka, dítě má velké množství sourozenců. Matka je pak přetížena a psychicky vyčerpaná náročným zaměstnáním. V případě psychotických nebo depresivních matek může dítě trpět pocity separace, i přesto, že od ní není fyzicky odloučeno. Klasickým modelem rodiny je matka a

otec, případně sourozenci. Pokud nějaký rodič chybí, je dítě ohroženo ve svém vývoji. Může tím být smrt rodiče, rozvod, dítě matky samoživitelky. Nelze nikdy nahradit zcela úloha druhého rodiče. Statisticky je dokázáno, že u dětí, které prožili rodinný rozpad, jsou častěji diagnostikovány různé psychické potíže (Langmajer, 1974).

Z dlouhodobého výzkumu I. Gregoryho vyplynulo, že pokud dítě v časném dětství ztratilo rodiče, projevilo se u něj často delikventní, antisociální a psychopatické chování. Došel i k závěru, že ztráta matky má horší následky, než ztráta otce. Samozřejmě je nutné nahlížet na tyto údaje opatrně, není to vždy podmínkou. Funkci matky mohou nahradit milující vychovatelky, adoptivní matky, nebo babičky. Daleko častější je paternální deprivace, tedy ztráta otce. V dnešní době se funkce otce velmi změnila, od dob minulých. Otcové se zapojují do péče o dítě. I z tohoto důvodu je nepřítomnost otce více znát. Děti bez otců, zvláště chlapci, postrádají povětšinou jeho autoritu a kázeň. Za normálních okolností právě tyto atributy otec ztělesňuje. Dítě pak může být často neukázněné, nepřizpůsobivé svému okolí a agresivní. Tuto situaci může zmírnit přítomnost dědečka, nebo nevlastního otce. Ze vztahu s nevlastním otcem se ale mohou vyskytovat další problémy a konflikty. Při rozvodu rodičů je dítě vystaveno po delší dobu vlivu rozpadajících se vztahů. Někdy dítě nemá tak silnou vazbu k rodiči, který se od něj odlučuje, ovšem může ji mít naopak velice těsnou. Přerušování tohoto vztahu pak může mít dokonce stejně negativní následky, jako smrt rodiče (Langmajer, 1974).

Vliv sourozenců na vývoj dítěte není tak patrný, jako vliv rodičů. Přesto však plní často důležitou úlohu. Starší sourozenci slouží tomu mladšímu, jako silný podnětný stimul, zatímco ti mladší probouzejí ve starším sourozenci pocity ochrany. Denní spory, společné hry, soutěživost i žárlivost podněcují obě děti ke zdravému vývoji. K poruše deprivace rázu může dojít ve chvíli, kdy dítě sourozence získá. Začne mít pocit, že se veškerá pozornost věnuje mladšímu dítěti a druhé dítě začne mít pocity izolace. Při ztrátě obou rodičů, stoupá důležitost sourozence. Starší často přebírá rodičovskou oporu a představuje sociální oporu. Vzniká zde velice silně pouto sounáležitosti mezi oběma dětmi. Náhlá ztráta některého z rodičů v dítěti probouzí pocity stesku, křivdy a nedostatek opory ve výchově. Časté jsou pocity úzkosti a nejistoty ve světě. Pro dítě je těžké pochopit smrt rodiče. Tento stav může vést k takzvané afektivní deprivaci. Opačným problémem je rodina velmi početná, v tomto případě hrozí nebezpečí, že se dítěti nedostane takové pozornosti, kterou by potřebovalo ke svému zdravému vývoji. Pozornost rodičů je roztroušená po velkém počtu dětí, přirozeně se tedy nedokáží dostatečně věnovat každému

dítěti tak, jak by bylo vhodné. V raném dětství takové děti často strádají nedostatkem mateřské péče a později zde není optimální otcovský vliv. Dítě tedy postrádá pocit vedení. Taková situace se pak může promítat do dalšího chování dítěte a to především v asociálním chování nebo záškoláctví. Nezanedbatelným problémem těchto rodin je i častá ekonomická tíseň a celková nízká životní úroveň. Dokonce i kvalitní životní standart sebou může přinášet ohrožení vývoje. Nese s sebou povětšinou velkou zaměstnanost rodičů, kteří tím pádem mají málo času na to, aby se dítěti plně věnovali. Je proto důležité najít určitý kompromis mezi prací a péčí o dítě (Langmajer, 1974).

Daleko větší problém mohou představovat psychologické problémy v rodině. Ty se napravují obtížněji, než vnější nedostatky. Nedostatek citové vazby k dítěti může mít různé příčiny, které jsou povětšinou hlubší povahy. V této souvislosti hovoříme o neschopnosti navázat s dítětem citové pouto z důvodu například citové nezralosti a nevyrovnanosti osobnosti. Stává se to často u jedinců, kteří v dětství sami prožili deprivaci, nebo nemají vyřešené své vlastní konflikty. Tito lidé mají mnoho problémů se svojí vlastní osobností a nedokáží dítěti nabídnout bezpodmínečnou lásku. Jsou zaujati svými vlastními problémy a trpí pocity křivdy. Poukázat můžeme na ženy, které se snaží vymanit ze své závislosti na své vlastní matce, nebo otci. Vrhají se do nových vztahů, ale nedokáží v nich najít dokonalé citové uspokojení, kterého při své povahové nezralosti ani nejsou schopné dosáhnout. V těchto případech se pak můžeme setkat s nedostatkem základního pochopení pro potřeby svého dítěte. Další závažnou překážkou jsou depresivní stavy matky. V tu chvíli se matka začne od svého dítěte odvracet a odmítat ho. Duševní poruchy mohou přecházet až v nevyrovnané patologické postoje rodičů, kdy se střídá lhostejnost s krutostí. Lhostejnost matky je pro dítě velice závažná a následky jsou přímo úměrné míře lhostejnosti. Čím více matka své dítě odmítá, tím je to pro dítě horší. Celkový vývoj je následně těžce poškozen. Tento stav velice připomíná nejhůře zanedbané ústavní děti. Některým matkám chybí sice citová vřelost, ale dokáží dítě podněcovat alespoň intelektuálně. Často to bývá proto, že těmto výkonům přisuzují vysokou hodnotu. Jejich dítě se pro ně stává prostředkem k dosažení vlastních cílů, touží po uznání u ostatních lidí. Dítě ovšem jinak vyrůstá v citově chladném prostředí, ve kterém jsou na něj kladené vysoké nároky. Takové děti na první pohled působí normálně. Mívají dobře vyvinutou paměť, znají mnoho říkanek a ve společnosti působí chytře až přemoudře. Jinak žijí v odstupu od lidí, na výzvy ostatních reagují jen tehdy, když po nich něco chtějí. Straní se kolektivu a nemají dobré vztahy s ostatními dětmi. Opačným případem je matka, která

dítěti dokáže dát mateřskou péči, ale nedokáže ho intelektuálně stimulovat. Toto je často problém hluchoněmých, slabomyslných nebo nigramotných matek (Langmajer, 1974).

Závažným problémem v rodině je tělesné a psychické týrání dítěte. Tělesné týrání může mít rozličné formy. Řadíme sem různé formy bití, ať rukou, nebo řemenem, železnými řetězy, třesení s dítětem, bušení o stěnu, úmyslná popálení, kopání. Následky bití jsou často katastrofální, dětem zanechávají nejen tržné rány, ale i fraktury kostí. Třesení s dítětem může vyústit v bezvědomí, nitrolebeční krvácení a v nejhorším případě vede až ke smrti. Psychický vývoj dítěte je po takovýchto zkušenostech těžce narušen. Týrané děti jsou úzkostné, často agresivní a chování svých rodičů mnohdy opakuji na vlastních dětech. Pokud se objevuje týrání bez fyzického násilí, nazýváme ho psychické. Jsem lze zařadit pohrdání dítětem, vyhrožování tělesnými tresty, nedostatek emoční podpory, bránění v kontaktu s jeho přáteli a vrstevníky. I v případě týrání psychického jsou zanechány následky na vývoji dítěte. Tyto děti často trpí depresemi a úzkostnými stavy. Týrání zanechává v každém věku své specifické následky, následky týrání jsou jiné u batolat, než například u adolescenta. Na následky tělesného týrání umírají nejčastěji kojenci. Psychické následky se dostávají do popředí u dětí kojeneckého a předškolního věku, bývá pravidlem určitá míra vývojové retardace. Podílí se na ní samozřejmě vliv málo podnětného prostředí, oslabená motivace se něco učit, ale samozřejmě mohou zde hrát roli i organická poškození (Langmeier, 2006).

K formám týrání patří i sexuální zneužívání dětí. „*Sexuální zneužívání dětí je obvykle vymezeno jako nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, činnosti či chování – ať už formou dotykovou (pohlavním stykem, orálním či análním sexem, laskáním pohlavních orgánů), nebo bezdotykovou (zneužití exhibicionisty, přihlížení sexuálními aktivitám, pornografickým videozáznamům apod.)*.“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 285). Velice často jsou pachatelé sexuálního zneužívání právě lidé z blízké rodiny. Následky takového jednání jsou závažnější, pokud je to činnost opakovaná. Ovšem i jedna zkušenost může vyústit k rozvoji posttraumatické stresové poruchy. Následky sexuálního zneužívání se objevují i po dlouhé době. Nejčastějšími následky jsou obtížné navazování zralých sexuálních vztahů, deprese, pocity bezmocnosti a úzkosti, poruchy osobnostního pojetí, ztráta důvěry v lidi, pocity studu a viny (Langmeier, Krejčířová 2006).

3.3 Izolace

V podmínkách naší společnosti k úplné izolaci dochází dnes opravdu výjimečně, přesto pokud se s takovým případem setkáme, jsou následky opravdu dalekosáhlé. Dítě, kterému je z nějakého důvodu odepřen každodenní styk se společenským prostředím, trpí podnětovým nedostatkem. Tato izolace může být různého charakteru. Krajně jako u případu tzv. „vlčích dětí“, částečná, kdy je dítě například upoutané na lůžko. Také se to týká společenského prostředí, kdy dítě žije někde na samotě (Langmajer, 1974).

Pokud je izolace od lidského prostředí dokonalá, trvající dlouho dobu, lze očekávat, že základní psychické potřeby nemají možnost se správně vyvíjet a zůstanou na zcela základní úrovni. Příkladem jsou děti umístěné v zařízeních kolektivní péče, kde zcela samozřejmě chybí podněty, které přináší klasický rodinný život. Tento problém ovšem může nastat i v rodině, kdy rodiče na dítě nemají čas a nejsou schopni se mu citově dostatečně věnovat (Langmajer, 1974).

O krajní izolaci mluvíme v tom případě, že dítě vyrůstá úplně bez lidské společnosti a kultury. Tuto problematiku zpracoval profesor antropologie v Denveru R.M.Zingg, ve své práci z roku 1940 uvádí několik desítek případů. Za zmínku stojí zdivočelé děti, které byly vyhnány do divočiny a vlastními silami tam přeživaly. První ověřená vědecká zpráva se týká „divokého hochy aveyronského“, kterého roku 1799 našli lovci. Jeho věk byl přibližně 12 let. Nejspíš se tehdy zaběhl do lesů a tam začal žít jako divoká bytost, nemluvil, lezl po stromech a celkově měl zvířecí chování. Snahou o převýchovu se sice dosáhlo některých úspěchů (neměl již zvířecí vzhled, naučil se chovat mile), ale intelektově zůstal na velmi primitivní úrovni. Tento případ ilustruje potřebu styku s lidskou společností, který je potřebný pro celkový rozvoj osobnosti. (Langmajer, 1974)

Dalším zajímavým případem jsou tzv. „vlčí děti“. Je prokázáno, že dítě může být kojeno domácím zvířetem. Můžeme se setkat s celou řadou zpráv o tom, jak se dítě naučila sát z kozího vemene, a zvíře se naučilo reagovat na dětský pláč. S tímto motivem se můžeme setkat v pověstech, například Romulus a Remus. Nejznámějším případem je nejspíš příběh Amaly a Kamaly, kterou ve své zprávě zmiňuje indický misionář J.A.Singha. Při návštěvě jedné vesnice se Singh doslechl o zvláštních lidech, které se pohybují se skupinou vlků. Při bližším zkoumání spatřil dvě bytosti před vlčím doupětem se třemi dospělými vlky a dvěma vlčaty. Při podniknuté výpravě byla vlčice chránící mládřata zabita a dvě vlčí děti i dvě vlčata chyceny do sítě, Mladší děvčátko Amala bylo asi

18 měsíců staré, druhé děvče Kamala se odhaduje na 8 let života. Děti vykazovali znaky velmi opožděného vývoje. Kamala používala paže a ruce výhradně k lokomci, k uchopování užívala ústa. Běhala velice rychle po čtyřech, měla mohutné mozoly na rukou, kolenou a loktech. Po převezení do sirotčince děti neustále vykazovali velké rozdíly mezi dětmi normálními. Jídlo byli schopné požívat jedině jako zvířata a to až když byla donucena hladem. V noci vyly a Kamala dokonce pokousala ostatní děti, když se k ní přiblížili. Pokroky dělala rychleji mladší Amala. Ta zemřela již po roce. Kamala ve svém vývoji postupovala velice pomalu. Svoje první slovo vyřkla až po dvou letech a teprve po osmi byla schopná říct jednoduchou větu. Chodit vzpřímeně zvládla po šesti letech převýchovy. V té době se již dokázala poměrně dobře adaptovat i v kolektivu ostatních dětí. V sedmnácti letech zemřela na urémii. Podobných případů se uvádí více, všechny ale mají společné rysy. Vývoj je přizpůsoben společnosti ve které děti žily a i psychický vývoj je velice opožděný. Dá se říci, že další přirozený vývoj je již nemožný (Langmajer, 1974).

Známé jsou případy, kdy děti žily po nějakou dobu sice v lidské společnosti, ale téměř v úplné separaci od ní. Jako příklad se dá uvést hoch jménem Kašpar Hauser. Tento chlapec byl objeven v roce 1828 v Norimberku. Jeho věk byl přibližně sedmnáct let. Při jeho pozdější výpovědi, vyšlo najevo, že byl od svého raného dětství, vězněm v tmavém sklepe. Styk s člověkem neměl téměř vůbec. Pouze ve spánku mu někdo přinášel vodu a chléb. Chlapec byl neuvěřitelně vysláblý, opakoval stále jednu větu a jedině co uměl napsat bylo jméno Kašpar Hauser. Jeho převýchova pak trvala asi pět let. Po té době byl zaznamenán velký úspěch, mladík se naučil plyně hovořit i psát. Předtím byl na mentální úrovni asi tříletého dítěte. U dalších případů je popisováno, že děti, které byly bez kontaktu s lidskou společností delší dobu, dělali pak menší pokroky. U dětí, které byly v separaci více let, bylo velice těžké dohnat jejich vývojové opoždění a většinou již zůstali mentálně zaostalé (Langmajer, 1974).

3.4 Smyslové poruchy

Smyslové poruchy řadíme mezi vnitřní faktory deprivace. Právě smyslový defekt brání dítěti v uspokojování jeho potřeb (Miňhová, 2006). Mezi smyslové poruchy řadíme hlavně ztrátu sluchu nebo zraku. To má za následek omezení smyslových podnětů. Děti s vrozenou popřípadě časně získanou slepotou mají narušený celkový psychický vývoj. Při slepotě se dítěti nedostávají sensorické podněty a celkově trpí díky ochuzeným podnětům z okolí. Pokud nejsou do výchovy zahrnuta speciální opatření, projevuje se zraková

deprivace celkovým opožděním. Slepé děti začínají většinou později mluvit, jelikož nedokáží napodobovat pohyby rtů odezíráním a mají ztížené sdružování představ. Jejich řeč bývá v začátku odlišná od dětí s normálním vývojem. Časté je používání zájmen a slov v jiném významu. Osobnost těchto dětí je nedostatkem sensorických podnětů také poznamenána. Bývají egocentricky zaměřené, méně průbojné, často podléhají působení jiných osob. Vztahy s ostatními lidmi mají ztížené. Nedokáží pozorovat výrazy druhých, jejich reakce a pohledy. Tyto děti potřebují zvláštní pedagogické vedení (Langmajer, 1974). V dnešní době se tyto děti mohou vzdělávat ve speciálních školách zaměřených na vzdělávání zrakově postižených dětí nebo i v běžných školách. Každé dítě, které nedokáže číst, má právo na vzdělání s použitím Braillova hmatového písma (Slowík, 2007). U nevidomých a slabozrakých jedinců je chybějící zrak kompenzován především sluchem a hmatem. V případě, že je dítě zcela nevidomě nebo trpí těžkou slabozrakostí, nejspíš nebude v kresbě nacházet žádné zalíbení. Pro tyto děti bývá daleko přínosnější jiná činnost, například modelování, kde se mohou vyjádřit (Perout, 2005). Hluché dítě trpí v první řadě opět nedostatkem podnětů, tentokrát sluchových. Je také ochuzeno i o emoční podněty, neslyší matčin hlas, zvuk smíchu nebo pláče. Jeho emoční vývoj je téměř vždy opožděný. Deprivace se může projevit z důvodu nedostatečné sociální interakce a také odmítavým postojem rodičů (Langmajer, 1974). Ze začátku je vývoj neslyšícího dítěte téměř stejný jako u dítěte s normálním sluchem. Je to z toho důvodu, že dítě se v prvním roce teprve učí slyšet, i když sluchové ústrojí je dobře vyvinuté již při porodu. Během prvního roku se ale dítě učí slyšet prostřednictvím interakce s prostředím. Kojenec si žvatlá a brouká stejně jako slyšící dítě, ovšem ustává to mezi 17. a 26. týdnem života. Malý kojenec zprvu reaguje na silné zvuky leknutím, postupem času otáčí hlavičku i za velmi tichými zvuky. Zpočátku se jedná o pouhou reakci na zvuk, následně okolo devátého měsíce života se objevuje reakce na výzvu. Prostřednictvím komunikace s dítětem pozorujeme, že dokáže porozumět naší řeči. Již před prvním slůvkem je mezi rodiči a dítětem vytvořena základní komunikace. Zdravé děti mají velkou zkušenost s poslouchaným slovem, to samozřejmě neslyšícímu dítěti chybí. To je hlavní důvod proč se postižení sluchu projevuje až v době, kdy se dítě pokouší samo komunikovat. Bohužel v případě vrozené vady sluchu dochází také k nejzávažnějším následkům. To především v oblasti řeči. Řeč se spontánně vůbec nevyvine, dítě se jí v budoucnu může naučit jen za pomoci zvláštního výchovného postupu, který je založený na zrakových, hmatových a kinesteticko-motorických vjemech. V důsledku narušeného vývoje řeči dochází k negativnímu ovlivnění všech poznávacích procesů a také socializace. Způsob jejich myšlení se opírá hlavně o konkrétní činnosti, jako

je například pozorování nebo manipulace s předměty. Obecné pojmy se jim tvoří hůře a myšlení dosahuje obtížněji stadia symbolických operací. Problémy se objevují v oblasti porozumění textu o psaní. Tyto děti jsou odkázány na svůj zrak, pokud se nedívají, nepřijímají žádné informace. Tím pádem není zajištěna kontinuita dění, což v důsledku ovlivňuje jejich chápání budoucnosti a událostí. To vše ztěžuje jejich sociální dovednosti. Špatně se orientují v mezilidských vztazích a nedokáží pochopit motivy jednání ve svém okolí (Říčan, Krejčířová, 1995). V kresbách dětí s vadami sluchu si můžeme povšimnout důrazu na uši a ústa. Stává se to především v období, kdy se rozvíjejí komunikační schopnosti. Postavy bývají nakresleny jako patníky, mají robustní vzhled. Tento jev je přikládán špatné komunikaci s okolním světem (Davido, 2001).

3.5 Motorické poruchy

Motorické poruchy mohou být stálého charakteru, například DMO, nebo jsou následkem léčby, jako u kardiaků nebo epileptiků. V těchto případech mluvíme o pohybové deprivaci. DMO je poškození mozku vzniklé v době prenatalního, perinatálního nebo postnatálního vývoje, je způsobeno nejčastěji mechanickými vlivy při porodu, hypoxií nebo intrakraniálním krvácením. Vlivem hybného postižení je vývoj těchto dětí významně postižen již od nejútlejšího věku. V případě těžkého pohybového postižení mají již v novorozeneckém věku potíže například při pochování a mazlení. Nejsou při této činnosti schopny relaxovat a nereagují adekvátně na snahu rodičů. Pohyby zdravého dítěte jsou od začátku vývoje synchronizovány s řečí matky, to u dítěte postiženého DMO také chybí. Svalový tonus je abnormální, projevuje se hypotonie i hypertonie, to ve výsledku výrazně ovlivňuje mimiku celkově, úsměvy, gesta jsou omezená a bývá opožděn i řečový rozvoj. Toto vše přispívá k horší komunikaci mezi rodiči a dítětem. Je velice obtížné zajistit stimulaci přiměřenou věku a vývojové úrovni. Zdravé dítě si samo o podněty říká pohyby hlavičky, očima, později úchopem, ale dítě s DMO toho není schopno a je proto odkázáno na podněty, které mu rodiče sami musí předávat. K mentální retardaci dochází asi v jedné třetině až polovině případů. Tento stav je zátěžový pro celou rodinu, jsou nutné časté návštěvy lékařů a rehabilitace. Jako nejúčinnější metoda se u nás preferuje rehabilitace podle Vojty. Na tu děti reagují silným pláčem, a proto představuje vedle fyzické i velkou emoční zátěž. Potíže v oblasti orálně-motorické mají za následek i časté potíže s jídlem. Z důvodu velkého stresu a emočního zatížení rodičů je třeba počítat i s možným rizikem emoční a sensorické deprivace. I přesto, že se rodiče s postižením dítěte

vyrovnávají velice dobře, je vždy narušen proces separace dítěte, protože děti jsou dlouhodobě v těsné závislosti na rodičích. Období negativismu tedy může přetrvávat delší dobu než je běžné. V pozdějším věku je nejrizikovější nástup do školy a období dospívání, kdy je stále znát velká závislost na rodičích a nastává období hledání vlastní identity, která nemusí být bezproblémově přijata, spíše naopak. Diagnostikovat konkrétní formu DMO lze jasně až ke konci roku života, spíše kolikrát ještě déle. V prvním roce života neurologové uvádějí zpravidla diagnózu CKP (centrální koordinační porucha) nebo CPT (centrální tonusová porucha). Tato diagnóza se s vývojem dítěte mění, pokud zůstává beze změny je prognóza většinou negativní. DMO se rozděluje na několik forem. Nejhorší prognózu k dalšímu kognitivnímu vývoji má hypotonická forma DMO. Hypotonie je v prvních měsících života velice častá, ale pokud se s vývojem nemění v jinou formu, nejedná se většinou o DMO ale spíše o degenerativní nebo metabolické onemocnění. Většinou však tato forma přechází v jinou, často přes formu hypertonickou (spasticita). V případě hypertonické formy je nejhorší prognóza v kognitivním vývoji pokud se jedná o postižení všech končetin – tzv. kvadruparéza a nejlepší u diaparéz, tedy postižení pouze dolních končetin. Při postižení pouze jedné poloviny těla (hemiparéza) je rozdíl mezi postižením pravé a levé hemisféry. Pokud je zasažena pravá hemisféra průměrné IQ bývá 90, je zde převaha verbální složky. Při postižení levé hemisféry nejeví známky kognitivní poruchy asi polovina dětí, druhá polovina spadá do pásma lehké mentální retardace, průměrné IQ 65. Vzácnou formou je forma mozečková. Ta vede k těžkému pohybovému postižení a téměř vždy je přítomna i těžká mentální retardace. K nejmenšímu postižení intelektu dochází při atetoidní formě. Tělesné postižení bývá ale velice rozsáhlé a týká se téměř všech svalových skupin, tedy i motoriky řeči (Říčan, Krejčířová, 1995).

Děti trpící tělesným postižením mají velké nesnáze při kreslení i psaní. Míra obtíží je přímo závislá na závažnosti postižení. U kresby postavy je zřetelná snaha zakrývat části těla, které má konkrétní dítě postižené. Občas jsou postavy nepřiměřeně malé a kresleny na okrajích papíru. To značí nízké sebevědomí a pocity méněcennosti (Davido, 2001).

3.6 ADHD

ADHD v sobě zahrnuje velké množství vývojových odchylek, které jsou způsobeny drobným postižením mozku. Touto poruchou trpí přibližně 3-20% dětské populace. Projevy ADHD jsou velmi individuální a variabilní. (Novotná, 2004) Název ADHD, tedy hyperkinetický syndrom prodělal od čtyřicátých let, kdy byl poprvé popsán, řadu změn v

názvu. Diagnóza tehdy byla syndrom duševních poruch mozku. U nás prof. Kučera v padesátých letech popisuje lehkou dětskou encefalopatii (LDE), následně Třesohlavá mluví o lehké mozkové dysfunkci (LDE) a jiní o minimální mozkové dysfunkci (MMD). Sedmdesátá a osmdesátá léta přicházejí s názvem hyperkinetický syndrom. Název ADHD se začíná používat v osmdesátých letech a míní se tím porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (Hort, 2008).

Děti s časným poškozením CNS mají zvýšené nebezpečí psychické deprivace, vážící se právě k jejich znevýhodnění. Poškození CNS má vliv na harmonický vývoj psychiky a osobnosti dítěte. Tato porucha se může vyskytovat u různých lidí v různé míře. Je obtížné odlišit děti s ADHD od normálních dětí s krajní hyperaktivitou. K hlavním rysům těchto dětí patří nedostatečná soustředěnost, hyperaktivita a impulzivnost. Tyto symptomy zůstávají po delší čas stálé, někdy vymizí v dospělosti. Jejich nadměrná hyperaktivita působí značné problémy ve vyučování nebo ve společnosti ostatních dětí. Tyto děti často zapomínají své věci, chovají se roztržitě a ve škole vyrušují. Toto chování pak popuzuje učitele i ostatní děti. Sociální interakci jim stěžuje jejich impulzivní chování. Druhým často skáčí do řeči, nebo řeknou bez rozmyšlení i nevhodné věci. To jim samozřejmě na oblibě v kolektivu nijak nepomáhá. Přesto, že tyto děti nemívají prvoplánově negativní záměr, často jsou tak posuzovány. To v nich může po čase vyvolat úmyslné negativní, antisociální chování. Řada problémů vyplývá z jejich neschopnosti soustředit se delší dobu. Přesto, že vrozené dovednosti mají stejně, jako ostatní děti, nedokáží se soustředit dostatečně dlouhou dobu, aby pronikli do určité činnosti, nebo problému. Toto se promítá do praktických dovedností, motorických schopností a do učení ve škole. Velkým problémem pro tyto děti je nedostatek kamarádů, často po nich bolestně touží, ale nevědí si rady s navazováním vztahů. Právě nedostatek kamarádů a odmítání vrstevníků může mít fatální důsledky na jejich sebevědomí a další chování. Významné jsou problémy v učení, především při psaní a čtení. Mívají neúhledný rukopis, snadno je vyruší hluk a mají tendenci přeslechnout, co po nich učitel chce. Právě porucha jemné motoriky a senzomotorická koordinace působí těmto dětem problémy při psaní a také kresbě. Potíže začínají již u správného držení tužky, kterou drží takzvaným opičím způsobem. Často pozorujeme i lehký třes ruky. Dítě ve snaze udržet tužku nad papírem vyvíjí velice silný stisk, na tužku ryje, pohyb po papíře je omezen a výsledek je značně kostrbatý. (Sefrontein, 1999).

V kresbě dětí s ADHD jsou přítomny ihned vyzorovatelné typické znaky pro toto onemocnění. Nejvíce je přítomen střídavý tlak na tužku a celkově je kresba disproporční a asymetrická. Končetiny jsou příliš dlouhé, hlava nepřiměřená, u ruky chybí prsty nebo na nohou chodidlo. Ruce bývají nesprávně napojeny, postava má šikmý sklon, čáry mohou být zdvojené nebo roztřesené. Celkově působí postava nejistě (Davido, 2001).

3.7 Mentální retardace

V případě mentální retardace neřešíme jen otázku sníženého IQ, ale také narušené adaptivního chování a sociálních vztahů. V důsledku snížené inteligence dochází ke kvalitativnímu i kvantitativnímu narušení vývoje celé osobnosti daného jedince. Obecná definice mentální retardace je, že osoba není schopna dosáhnout takového vývoje, který odpovídá věku. Mentální retardaci dělíme podle stupně závažnosti na lehkou, středně těžkou, těžkou a hlubokou (Hort, 2008).

U lehké mentální retardace se IQ pohybuje v rozmezí 50 – 69, je nazývána též debilítou, slabomyslností nebo lehkou oligofrenií. Mentální retardace pokrývá asi 70% případů ze všech mentálních retardací. Úroveň vývoje je podobná, jako u dvanáctiletého dítěte, ale je zde sklon ke zkratkovitému jednání a zvýšení sugestibilitě. Psychomotorický vývoj je opožděn pouze lehce. Dále je snížena zvědavost, slovní zásoba je menší, myšlení bývá mechanické, povrchní a jedinec má problém rozlišit podstatné. Vzhledem k dobré mechanické paměti a schopnosti pochopení souvislostí kauzálního charakteru, mají tito jedinci předpoklad absolvovat základní školu a dokonce se i vyučit ve zvláštních učebních oborech. To vše s odbornou asistencí (Hort, 2008).

Středně těžká mentální retardace se vyznačuje velkým opožděním řeči, a zásadním psychomotorickým opožděním. Touto poruchou trpí přibližně 20% z mentálně retardovaných. Problémem je získání základních hygienických návyků, je to ovšem možné. Stejně tak lze docílit návyků, které jsou stereotypní. Dospělí jedinci zůstávají na úrovni šestiletého dítěte, z toho důvodu nejsou ani vzdělatelní. Tito lidé bývají umístováni do ústavní péče a potřebují společenskou ochranu. IQ těchto lidí je mezi 35-49 (Hort, 2008).

Děti s těžkou mentální retardací jsou neschopni se sociálně zapojit, tím pádem jsou závislé na ustavičné péči svého okolí. Jejich IQ je 20-34, což je velice málo. Mají chudé emoční i sociální uvědomění. Dlouhodobým a neustálým nácvikem lze tyto jedince naučit pár slov a základní hygienické návyky. Osoby s hlubokou mentální

retardací, kdy se IQ pohybuje pod 20, nejsou schopné výchovy. Často se objevují epileptické záchvaty a poruchy centrální nervové soustavy, nedokáží rozeznávat blízké osoby. Komunikace není možná, projevuje se pouze skřeky (Hort, 2008).

Nejspíš žádný jiný druh handicapu nedělá člověka tak nápadně odlišného a zvláštního v kontrastu s běžnou populací. Jak již bylo uvedeno výše, mentální retardace nepostihuje pouze psychiku, ale i celkovou osobnost. Toto postižení má tedy vliv na celkový vývoj rozumových schopností, dále i na schopnost komunikace, emočních projevů a sociálních vztahů včetně pracovního a společenského zařazení. Příčiny jsou různé, každopádně pokaždé je přítomno závažné organické či funkční postižení mozku. U genetických poruch lze určit jednoznačné příčiny například v případě genové mutace a chromozomálních odchylek. Mezi nejznámější patří Downův syndrom, který je podmíněn chromozomální aberací. Konkrétně se jedná o trizomii 21. páru chromozomů (jedná se o genetickou abnormalitu, kdy jsou v buňce přítomny tři chromozomy místo dvou) (Slowík, 2007). Mentální retardace se dá v kresbě odhalit pomocí pozorovatelných znaků, které odpovídají dosažené úrovni inteligence. U postavy přetrvává velice dlouho stádium hlavonožce. Často vidáme obrázky zobrazené jen ve spodní části papíru. Celkově výtvar působí chudým dojmem a zakreslené předměty nejsou kompletní (Mlčák, 1996).

4. Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy – člověka je nejčastějším tématem dětských kreseb. Je to nejspíš z toho důvodu, že dítě zachycuje to, co je pro něj v danou chvíli důležité. Kresba lidské postavy se také hojně využívá v diagnostice. Hodnotí se zde buď mentální vývoj dítěte, nebo projekce osobnostních vlastností. Musíme přihlížet vždy k věku dítěte, protože nelze optimálně vyhodnocovat projektivní stránku kresby u dětí, které ještě nejsou schopny zobrazovat veškeré detaily v kresbě, a z toho důvodu se můžeme pouze domnívat, co dítě zobrazit nechtělo, nebo neumí. Také kresba samotné postavy prochází svým specifickým vývojem, který v této části bude popsán. Pojetí lidského těla vychází ze zkušeností samotného dítěte, které má se svým tělem a také z pozorování ostatních lidí.

4.1 Vývoj kresby postavy

S prvními kresbami představující lidskou postavu se setkáváme nejčastěji po *třetím roce* života dítěte. Toto období se nazývá stádiem hlavonožců. Nejedná se ještě o úplnou lidskou postavu, ale spíše o její základ. Postava hlavonožce je nakreslena jako jedno kolečko, které představuje současně hlavu i trup. K hlavě přiléhají dvě čárky znázorňující nohy a později další dvě, které mají zobrazovat ruce. Postupem času začnou přibývat další detaily. Těmi jsou oči umístěné v kolečku, ústa nebo pupek (Davidov, 2001). Hlavonožec je tedy první postavou v dětských kresbách, je znázorněn bez trupu a končetiny (zprvu jen dolní, postupem času i horní) jsou připojeny přímo k hlavě. V rané formě hlavonožců často chybí horní končetiny, ale hlava s náznakem znaků obličeje je přítomna vždy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Zatímco Vágnerová předpokládá, že dítě vychází především z optických vjemů. Uždil se přiklání k názoru, že kresba hlavonožce vychází nejprve z pohybových, pocitových a dotekových zkušeností dítěte. Zraková zkušenost se z počátku mezi ostatními vjemy spíše ztrácí a její úloha roste až později. (Uždil, 2002)

Mezi *čtvrtým a pátým rokem* dítěte se odehrává velký pokrok v zobrazování postavy. Dalším vývojovým stupněm je kresba připomínající hadrovou loutku a nazývá se paňák. Postupem času dítě začíná přidávat do svých kreseb člověka další významně detaily. Zobrazením trupu se dítě začíná zabývat tehdy, když potřebuje zobrazit další detail, např. knoflíky. Ze začátku můžeme trup nalézt v ploše mezi nohama na kterých celá postava stojí a až v další fázi se trup osamostatňuje a bývá menší, než hlava. Pětileté až šestileté děti mohou zobrazovat i velmi výrazný trup, který působí jako dominanta v celé

postavě. Není tedy pravidlem, že se setkáváme vždy jen s velkou hlavou a malým trupem (Uždil, 2002). Tělo je zpočátku naznačeno vodorovnou čarou mezi svisle nakreslenýma nohama. Postupně začíná používat pro vyobrazení trupu tvar kruhový, oválný, čtyřúhelníkový nebo trojúhelníkový. S trupem je hlava spojena přímo a nohy jsou nakresleny daleko od sebe přičemž navazují na linii trupu (Trpišovská, Vacínová, 2006). Kresba obsahuje dolní i horní končetiny zobrazené jednoduše čarou. Toto vyobrazení postavy nazýváme lineárním. Přibývá dalších detailů, jako například vlasy, klobouk nebo knoflíky (Kucharská, 2000). Stadium lineárního náčrtu končí v pěti letech a nahrazuje ji plošná kresba. V této době jsou stále znatelné nevyvážené proporce mezi končetinami a hlavou s trupem. Hlava je vždy dominantní částí kresby. Přetrvávají tendence k jejímu zveličování (Mlčák, 1996).

Na počátku školní docházky, zhruba v *šesti letech*, je postava znatelně propracovanější s nezbytnými detaily. Postava by měla mít hlavu, ruce a nohy, krk, neměli by chybět detaily v obličejí a vlasy. Pohlaví není zpočátku vyobrazováno – dívka i chlapec jsou kresleny stejně, s obecnými znaky typickými pro obě pohlaví. V dalším vývoji se obrys nohou rozdvouje, objevuje se začarání prázdných oválů představujících trup, přikreslovány jsou detaily, jako například sukně, klobouk apod. (Uždil, 2002). U mladšího předškoláka se můžeme setkat s kresbou postavy, kdy nohy jsou k poměru celého těla výrazně delší. Vágnerová se domnívá, že je to z toho důvodu, že se dítě dívá na dospělého vzhůru a nohy se mu tím pádem zdají dlouhé. (Vágnerová, 2008). Proporcionalita těla je již lépe zachycena, k trupu jsou připojeny jednotlivé části správně a přesněji. Končetiny by měli být zakresleny vždy dvěma čarami (Bednářová, Šmardová, 2006). Dítě postavu vytváří po částech a ty následně připojuje k sobě, z toho důvodu se může zdát, že horní končetiny od trupu jakoby odstávají. Pro malé dítě je velice těžké napojit paže, někdy jsou dokonce zakresleny pravoúhle. Dolní končetiny jsou kresleny vedle sebe (Mlčák, 1996). Kresba různých detailů na těle člověka, jakými jsou například knoflíky, pupek, postupné oblékání postavy se podle Vágnerová nazývá jako stádium subjektivního fantazijního zpracování. Děti zobrazují právě to, co se jim zdá důležité a způsob zobrazení nerespektuje realitu. Teprve koncem předškolního věku děti začínají kreslit spíše to, co vidí. Jedná se o přechod k realismu. Značí to rozvoj mentálních funkcí dítěte (Vágnerová, 2008).

Kresba se v *sedmi letech* ještě zpřesňuje. Setkáváme se s pokusy o zachycení ramen i se správným připojením paží, nohy jsou nakresleny blíže u sebe a znatelně přibývá detailů. Celkově kresba působí bohatší po všech stránkách, jak v množství, tak v kvalitě.

Transparentně bývá znázorněno někdy transparentně. Je jednoznačně poznat, jestli je vyobrazena ženská nebo mužská postava. Ženské postavy jsou zachyceny s vyznačeným pasem, jako dvoudílné. Pomalu se začíná objevovat i kresba postavy z profilu (Bednářová, Šmardová, 2006).

Technika kresby prochází proměnou v *osmi letech*, kdy děti kreslí současně krk rameno a paži pomocí jedné linie. Celkově se zdokonaluje obrys těla, nohy se sbíhají v rozkroku a paže jsou podél těla (Mlčák, 1996). Sjednocují se proporce a tvary se stávají zaoblenějšími. Ve chvíli kdy je více rozvinuta mentální úroveň dítěte, začíná se ve svých kresbách zabývat i vyobrazením pohybu. To se děje prostřednictvím kresby lidské postavy zobrazené z profilu. Do této chvíli dokázalo dítě kvalitně zvládnout poměrně symetrickou kresbu paňáka, ale v kresbě z profilu nastává problém právě v nesymetričnosti zobrazení. Profil není založen na zrakových vzpomínkách, ale je kreslen podle představivosti dítěte. To se snaží vyobrazit svou představu, jak by figura vypadala ze strany. Z počátku je to velice složitý proces. Teprve trénováním se dítěti kresba profilu vžije a dokáže celou postavu zakomponovat do výsledného výtvaru např. i s pohledem domu z boku apod. Charakteristickým stádiem je tzv. smíšený profil, kdy se setkáváme s kombinací pohledu ze strany i zepředu. (Uždil, 2002). Profil ještě není dokonalý, největší problémy dítěti dělá napojení paží k přední nebo zadní obrysové linii (Mlčák, 1996). Pokus o zachycení pohybu postavy se objevuje v *devíti letech*. U postav z profilu se setkáváme s vyobrazením chůze pomocí pohybujících se paží. Lze si povšimnout i rozdílů v kresbě dívek a chlapců. Dívky věnují větší pozornost účesu, oblečení, šperkům a celkově všem detailům. Až na výjimky je většina kreseb stále zobrazována plošně (Mlčák, 1996). Vrcholu dosahuje kresba mezi *desátým a jedenáctým rokem*. To platí i ve vývoji kresby postavy. Objevuje se již aspekt třetího rozměru kresby, kterého dítě dokáže využít i v zobrazení člověka. Kresba se stává plastičtější, objevuje se stínování a šrafování, snaha o tvarování. V pozdějším věku se kresba může ještě zdokonalit, ale ve většině případů dochází spíše k redukci detailů a stylizaci kresby (Mlčák, 1996).

4.2 Přístupy k hodnocení kresby lidské postavy

Jak již bylo řečeno v úvodu, z testů kresby lidské postavy můžeme usuzovat na mentální úroveň dítěte, nebo ho lze chápat jako projektivní test, kdy se v kresbě odrážejí různé vlastnosti a skrytá sdělení. První způsob se nazývá kvalitativní, neboli interpretační. Druhý je bodovací – kvantitativní. Různé typy testů, týkající se kresby lidské postavy, byly

již popsány v kapitole Diagnostické využití dětské kresby. Ve své práci budu vycházet z kvantitativního přístupu a pro názornost se zde zaměřím na detailnější popis testu, který zastupuje kvantitativní a následně i kvalitativní přístup.

4.2.1 Kvantitativní přístup

Kresba postavy je analyzována na základě přítomných, nebo nepřítomných znaků, které jsou obodovány. Z kvantitativního přístupu vychází Florence Goodenoughová. V ČR z tohoto testu vychází Šturma a Vágnerová přičemž systém bodování je poupravený (Davido, 2001).

Goodenoughová předpokládala, že vývoj intelektu se odráží i v kresbě postavy. Především se jedná o postupné přidávání detailů, přesnější a zlepšující se provedení. Dítě má za úkol nakreslit pána a na postavě se následně hodnotí celkem 52 položek. Za každou položku, která se v kresbě vyskytne, se přiděluje jeden bod. Příklad je vyskytující se hlava – jeden bod, nos – jeden bod atp. Test se využívá u dětí od tří do třinácti let věku. Je možné ho využít i u dospělé populace, pokud mentální věk nepřesahuje hranici třinácti let. Po sečtení bodů je výsledek porovnán s tabulkami a určí se mentální věk. Může být vyjádřen i inteligenčním kvocientem – ten se vypočítá mentální věk děleno reálný věk a vynásobíme stem (Davido, 2001).

„Počet bodů, kterého by měli děti dosáhnout v určitém věku stanovila F. Goodenoughová takto: 3 roky – 2 body, 4 roky – 6 bodů, 5 let – 10 bodů, 6 let – 14 bodů, 7 let – 18 bodů“ (Davido, 2001, str. 69). Tento test má ale také velkou nevýhodu. Do kresby vstupují často citové faktory a ty mohou ovlivnit výsledek. Některé dítě například nenakreslí část těla, protože ji pociťuje jako problémovou (Davido, 2001). Test kresby lidské postavy se skládá z obsahové a formální stránky. Obsahová stránka sleduje přítomnost detailů postavy a kvalitu jejich provedení. Formální pak hodnotí způsob jakým je celá kresba provedena. Tento test je používán u mentálně a sluchově postižených, u dětí s narušenou komunikací nebo sociokulturně znevýhodněných. V neposlední řadě je součástí při vyšetřování školní zralosti. Poukazuje především na mentální úroveň ale i na senzomotorickou koordinaci, vývoj percepce a jemné motoriky (Švancara, 1980).

4.2.2 Kvalitativní přístup

Projektivní metodu hodnocení kresby lidské postavy využila poprvé roku 1949 Karin Machoverová. Vychází z předpokladu, že dítě nebo i dospělý člověk do kresby

promítá svoje pocity a postoje, vlastnosti které má, nebo by chtěl mít. Tato technika vyvolává spoustu otázek, diskutabilní je především následná interpretace, která může být vždy ovlivněna konkrétním posouzením daného psychologa (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Test je koncipován tak, že dítě má nakreslit lidskou postavu mužského a ženského pohlaví na formát papíru A4. Všimáme si jaké pohlaví je nakresleno jako první a součástí je vždy rozhovor o postavě. Ptáme se na otázky například kolik je postavě let, jak se cítí, co dělá apod. Dítě se ztotožňuje s osobou, která je nakreslena jako první a té také připisuje fyzické nebo psychické znaky, kterými samo disponuje. Nemusí to být ale vždy pravidlem (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Kvalitativní přístup nachází uplatnění nejvíce v klinické praxi, když se diagnostikují duševní onemocnění nebo emoční problémy. Mezi prvky, které poukazují na emoční problémy – tzv. emoční indikátory patří například velikost postavy – nadměrná nebo malá postava poukazuje na problémy s okolím nebo se vztahem k sobě samému. Poruchu vnímání tělesnosti nebo i sexuální zneužívání značí špatná integrace částí postavy. Pokud jsou vynechány některé části těla, jedná se o pocity bezmocnosti a depresivního ladění. Samozřejmě to může být zapříčiněno pouhou únavou (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Ogdon –DAP test kresby lidské postavy je syntézou testu K.Machoverová a dalších. Jedná se o nejobsažnější test vztahující se k problematice projektivních testů lidské postavy. Roku 1978 ho přeložil P.Říčan. Zaměřuje se na veškeré detaily kresby, postoje postav, zobrazení částí těla, oblečení atd. To vše doplňuje o interpretaci jednotlivých částí a tím umožňuje diagnostiku především psychotických rysů v kresbě (Šicková – Fabrici, 2001).

Davidov ve své knize také rozebírá kresbu lidské postavy z projektivního hlediska. Detailněji rozebírá části postavy, oblečení atd. *Hlavy*, je částí těla, která postavu polidšťuje. Velikostně se různí. Velké hlavy často kreslí malé děti, pokud je takto kreslí i velké děti jedná se o patologický znak. Setkáváme se s tím především u paranoiků. Děti, které jsou depresivní nebo trpí pocity méněcennosti, zobrazují hlavy malé. *Nos* je považován za falický symbol. Deformace nosu se objevují, pokud má dítě sexuální problémy. *Oči* jsou považovány za zrcadlo do duše. Jejich významem je vidění světa, ochrana před nebezpečím a navazuje s nimi kontakt s druhými lidmi. Děvčata a chlapci

s homosexuálními sklony kreslívalí velké oči s výrazným obočím. Naopak *obočí* rozježené vidáme u obrázků agresivních až primitivních jedinců. *Vlasy* jsou pokládány za sexuální atribut, načesané, kudrnaté nebo jinak upravené jsou k vidění u jedinců se sklony k narcismu. Děti prahnoucí po vědění kreslí velké *uši*, stejně jako děti, které mají problémy se sluchem. Pokud uši chybí, jedná se o problémy v komunikaci. Řeč, erotiku a přijímání potravy symbolizují ústa. Chybějící *ústa* poukazují na ve většině případů na problémy ve vztazích nebo sexuální problémy. Nepřítomnost úst je typická také u dětí, které mají pocit, že se jim nedostává dostatek vlídnosti a lásky. Pokud jsou ústa otevřená s vyceněnými zuby naznačuje to agresi. *Jazyk* zastupuje nevyřešené sexuální problémy. Sevřený *rtý* bez úsměvu evokují určitou míru napětí. U malých dětí jsou ústa zobrazena kulatá, pokud se s tím setkáme i u dětí starších jedná se většinou o opoždění duševního vývoje. *Bradu* děti kreslívalí až v pozdějším věku a má za úkol zdůraznit mužnost postavy. Hodně výrazná a detailní brada se vyskytuje u agresivních jedinců. V tomto případě jsou často postavy dokonce kresleny z profilu. Zobrazení *rukou* a prstů souvisí s vývojem dítěte – mohou mít podobu smetáčků, koleček a na vyšší vývojové úrovni i pět prstů. Dobrou sociabilitu značí ruce dobře vyznačené. Pokud je přítomna deformace rukou, nebo zcela chybí, naznačuje to problémy s masturbací případně delikvencí v sociální oblasti. Stejně vyhodnocení je možné použít i u *paží* – dobře vyznačené značí sociabilitu, vynechané problémy s masturbací, ochablé a přitažené k tělu je kreslí děti s pocití prohry. Křehké, depresivní děti a jedinci se sníženou psychickou či fyzickou odolností kreslívalí ohnuté *nohy*. Nakreslená *prsa* vyjadřují fakt, že se dítě zabývá sexuálními otázkami. Homosexuální chlapci zdůrazňují hýždě (Davido, 2001).

Postavy bez *oblečení* – nahé, zobrazují děti do sedmi let. Do této doby se jedná o zcela běžný jev. Pokud se postava objevuje nahá i po desátém roce jedná se o asociální nebo patologické chování. V této době oblečení již značí zapadnutí do společnosti. Děti svým postavám kreslívalí oblečení podle svého vlastního vkusu a hodnotu jim dodávají právě oblečením – podle toho, jak to nevědomě cítí. Pokud je postava například v roztrhaných, špinavých šatech značí to pravděpodobně fakt, že si dítě dané postavy neváží. Postavy oděné v teplém oblečení značí podle Flugela, že dítě má potřebu chránit se před citovým chladem. S největší pravděpodobností je depresivní a pocitíuje nedostatek lásky. Doplnky jako cigarety, kravata, deštník, hůl apod. představují falické symboly a Flugel si myslí, že vyobrazování těchto symbolů dítěti zvedá sebevědomí. Důležitost a

celkovou hodnotu postavy zvyšují knoflíky a kapsy. Velké množství kapes nebo knoflíků odráží pocity závislosti (Davido, 2001).

Postavy je dítě schopné zobrazit v oblečení již ve věku pěti až šesti let. Nejčastěji se vyskytují postavy například klaunů, starců, kovboje, policisty nebo námořníka. Děti nešťastné, nespokojené často kreslí námořníka. Údajně to symbolizuje jejich přání uniknout a vydat se někam pryč. Naznačuje to určitou míru neadaptovanosti až delikvence. Agresivní postavou je kovboj, který reprezentuje dětskou touhu být silný, velký a udělat dojem. Platí zde přímá úměra v ozbrojení a dětské nejistoty. Čím větší nejistota, tím více zbraní. Stejně tak postava policisty představuje agresivitu. Bývá kreslen z profilu, vyhlíží nesympaticky a tvrdě. Z častého zobrazování můžeme usuzovat na asociální tendence. Asociální a agresivní děti také často zobrazují starce, který vyjadřuje touhu zbavit se nějaké nežádoucí osoby. Často jsou tak zobrazováni otci, kteří mají problémový vztah se svými dcerami. Pomocí kresby klauna děti často zobrazují samy sebe. Podle zdůraznění nebo potlačení určitých rysů můžeme usuzovat na konkrétní problém. Například nejsou zobrazeny uši, má zdeformované nohy apod. Vyjadřuje také depresivní sklony (Davido, 2001).

5. Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk trvá od tří do šesti až sedmi let. Tato fáze je ukončena především nástupem do školy, nejen fyzickou vyspělostí (Vágnerová, 2008). Toto období může také označovat celé období od narození až po nástup do školy. Pojetí v tomto širokém smyslu má význam při plánování opatření výchovného a sociálního charakteru u dětí, které mají před povinnou školní docházkou. Jedná se také o věk mateřské školy, ale není správné nahlížet na toto období pouze z tohoto hlediska. Výchova v rodině je stále základem a mateřská škola s těmito základy dále pracuje a dítě rozvíjí. Mimoto ne všechny děti mateřskou školu navštěvují (Langmeier, Krejčířová, 2006). Předškolní věk zakončuje období raného dětství a podle Eriksona je fází aktivity a iniciativy (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). V této kapitole se podrobně zaměříme na popis změn, které se dějí s dítětem v průběhu předškolního období a na konci kapitoly budou popsána základní všeobecná kritéria nutná pro nástup do školy.

5.1 Anatomicko - fyziologické změny

V předškolním věku dítě vyspívá po tělesné stránce možná méně zřetelněji, než je tomu u rozvoje intelektuálních schopností, ale tyto změny jsou přesto významné. Ve věku od tří do šesti let přibývají děti na výšce v průměru každý rok o více než šest centimetrů. Růst do výšky je tedy pozvolnější, než v přechodném období. Obdobné je to i v přibývání na váze, v průměru se jedná o přírůstek dvou kilogramů za rok. Děti v tomto období jsou poměrně náchylné na chlad a potřebují dostatečnou ochranu. Je to způsobeno tím, že se relativně zmenšuje kožní plocha. Dýchání je povrchové a zrychlené, protože respirační ústrojí je dosud nedokonalé. Poloha srdce je do tří let za pátým žebrem a teprve později se postupně posouvá do pátého mezižebního prostoru. Vývoj velikosti srdce je nepravidelný. Může se zdát, že tělesný vývoj předškoláka je volnější, ale ve srovnání s dospělým člověkem je stále velice intenzivní. Dítě je v této době velice pohyblivé a to urychluje výměnu látek. Jeho energetická přeměna je tedy rychlejší. Tělesný růst ovlivňují především žlázy s vnitřní sekrecí. Jejich porucha negativně ovlivňuje zdraví i růst. Každé porušení funkce některé ze žláz může mít fatální důsledky pro vývoj dítěte. Může se jednat o vývojové opoždění nebo předčasnost, idiocii apod. Rozvíjí se také centrální nervová soustava (Příhoda, 1977). Rostou nervové dráhy, zrychluje se vodivost vzruchů,

zvětšují se buňky a to se promítá do celkové větší tělesné i psychické výkonnosti (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004).

5.2 Vývoj motorických funkcí

Motorika označuje celkovou pohyblivost organismu. Ve vývoji dítěte je její role významná. Zajišťuje poznávání okolního světa a podílí se na vývoji kognitivních funkcí. Motorika se dále rozčleňuje na jemnou a hrubou (Zelinková, 2001). Motorická vývoj se dá považovat za neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace. Dítě získává větší hbitost a jeho pohyby se stávají elegantnějšími (Langmeir, Krejčířová, 2006). Rychlý rozvoj motoriky je významný pro celkový rozvoj psychiky a to se projevuje v chování dítěte. Při srovnání s batoletem je každá hra již na vyšší úrovni. Dítěti dodává zvládnutí pohybové aktivity větší sebevědomí (Příhoda, 1977). Hrubá motorika je ovládána především velkými svalovými skupinami a vede k ovládnutí pohybu. Například umožňuje chůzi, skákání, sezení apod. (Opatřilová, 2010). Jemná motorika zahrnuje především motoriku ruky a malých svalových skupin. S ní souvisí především rozvoj manuální činnosti a právě kresby (Přinosilová, 2007). Rozvoj kresby je popsán podrobně v jiné kapitole, proto zde nebude uváděn. *„Tak tedy čtyřleté dítě (a ještě lépe pětileté) už nejen dobře utíká a seběhne hbitě ze schodů, ale i skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč po způsobu dospělých. Jeho větší zručnost se projeví v rychle narůstající soběstačnosti – samostatně jí, samo se svléká i obléká, i když ještě potřebuje menší pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu částí oděvu, obouvá si botičky a zkouší si zavazovat tkaničku. Také při toaletě potřebuje jen malou pomoc. Umí si dobře umýt ruce a může se pod dohledem samo koupat. Cvičí svou zručnost i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa.“* (Langmeir, Krejčířová, 2006, str.88). Kolem čtvrtého roku začíná dítě upřednostňovat jednu ruku, která je šikovnější. Tu využívá především v těžších úkonech náročných na koordinaci a přesnost (Bednářová, Šmardová, 2007).

5.3 Vývoj kognitivních funkcí

Okolo čtyř let se dětská inteligence dostává z úrovně předpojmového (symbolického) na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. V předpojmovém období dítě používalo slova nebo jiné symboly jako tzv. předpojmy, které byli stále vázány na

určité předměty. Ve fázi intuitivního myšlení již přemýšlí v celostních pojmech. Pořád ale usuzuje na základě toho, co vidí nebo viděli, přestože to dokáže rozčlenit. Příkladem je pokus, který provedl J. Piaget a A. Szemińska s dvěma sklenicemi naplněnými stejným počtem korálků. Dítě samo do sklenic vkládá stejný počet korálků, poté je přesype do jiné sklenice s užším dnem a tím pádem to zdánlivě vypadá, že v jedné sklenice je korálků více. Přestože dítě samo ví, kolik v každé sklenici je korálků, tak tvrdí že ve sklenici které je užší je jich větší počet (Langmeir, Krejčířová 2006).

V myšlení se tedy odehrál nesporný pokrok, ale stále jsou zřetelná i velká omezení, které nedovolují dítěti myslet logicky. Názory a závěry jsou závislé především na vizuálním tvaru, nepostupuje po logických krocích, které jsou v mysli porovnávány a opakovány. Jedná se tedy o tzv. prelogické, předoperační myšlení. Symbolické i předoperační myšlení je stále závislé na činnosti dítěte. Může být antropomorfní, egocentrické – všechno polidšťuje, magické – fakta jsou měněna podle vlastního přání a artificialistické – dělá se všechno. Někdy bývá uváděno, že právě díky tomuto způsobu myšlení dítě nerozlišuje fantazii od reality. Jedná se ale o nesprávný názor. O rozdílnostech imaginárních a reálných věcí dítě ví již ve třech letech života (Langmeier, Krejčířová, 2006). M. Vágnerová ve své knize rozděluje způsoby, jakými dítě na svět nazírá a jaké informace si vybírá. Mimo výše zmíněného egocentrismu mluví ještě o tzv. centraci – tendence uplívát na jednom nápadném znaku, který se zdá podstatný a přehlížení ostatních, fenomenismu – důraz na zjevnou podobu, nebo představu světa a prezentismu – dítě je vázáno na přítomnost, aktuální podobu světa. Dále hovoří i o způsobech, jakými dítě tyto informace zpracovává. Stejně jako Langmeir pojednává o magičnosti, antropomorfismu, arteficialismu a přidává ještě absolutismus – vše má jednoznačnou a definitivní platnost. Vychází především z potřeby dětí mít jistotu. Předškolák zatím nechápe trvalost nějakého předmětu a nezávislost předmětu na změnu jeho vnější podoby. Jinými slovy se nějaký objekt může měnit a zase vracet do původního stavu. Je pro ně nepochopitelné, že by se nově vzniklá situace zase mohla zvrátit. Dětem v tomto věku tedy chybí komplexní přístup, myšlení je útržkovité a nepropojené. Děti si realitu upravují tím způsobem, aby pro ně byla pochopitelná a přijatelná. Z toho důvodu se také objevují tzv. konfabulace – nepravé lži (M. Vágnerová, 2008).

Harmonizující význam má pro děti jejich fantazie. Každé dítě má čas od času potřebu přizpůsobit si skutečnost svým přáním. Pro citovou i rozumovou rovnováhu je fantazie nezbytná (M. Vágnerová, 2008). Fantazie se v tomto období dostává ke slovu zcela

přirozeně a pozitivně ovlivňuje hru i tvořivost. Není dosud limitována kritickým myšlením. Nejen dětskou fantazii pozitivně rozvíjí pohádka. Dokáže dětem předložit řadu aspektů sociálních i kulturních vztahů, které jsou pro ně jinak těžko pochopitelné (O.Čačka, 2000). Děj v pohádce se řídí vždy jednoznačnými pravidly a je značně zjednodušený, zlo je vždy potrestáno a dobro zvítězí. Pohádka má jasný řád i strukturu, je prezentována jako méně ohrožující. Děti se to jeví bezpečně především proto, že se v takovémto světě dokáže snadno orientovat a může se na něj vždy spoléhat. Pohádka dětem pomáhá pochopit fungování skutečného světa i přesto, že vztahy v ní jsou zjednodušené. Uspokojují dětskou potřebu ztotožnit se s hrdinou, který často mívá obdobné nebo stejné problémy jako dítě. Hrdinovi vždy někdo pomůže a tím je v dítěti utvrzován předpoklad, že svět není tak zlý a vše dobře dopadne (Vágnerová, 2008). Předškolní děti často při popisování nějaké události, v kresbě nebo slovem často využívají fantazii a nechávají se jí unášet. Vzniká tím nový rozměr děje s vymyšlenými pasážemi. Nelze to ovšem chápat jako lhaní v pravém slova smyslu, je to odraz skutečnosti, že dítě ještě nemá rozdělení vnímání světa a sebe (Čačka, 2000). K dalším subjektivnímu vyjádření reality i postojů ke světu a sobě samému dochází prostřednictvím hry. Slouží především jako prostředek k vyrovnání se s realitou. Ta bývá pro dítě někdy zatěžující a pomocí hry může alespoň symbolicky vyjádřit svoje přání nebo touhy, které touží vyplnit. Ve hře se může chovat spontánně a přizpůsobit si realitu svým potřebám. V životě se setkává se skutečnostmi, kterým nerozumí, zatěžují ho a hrou si je znovu přehrává a zpracovává je svým vlastním způsobem (Vágnerová, 2008).

Vnímání stále ovládá egocentrická perspektiva a to jak v orientaci prostoru tak i času. Předškoláci přeceňují velikost nejbližších objektů, ty se jim zdají velké a vzdálené předměty vnímají jako malé – podceňují jejich velikost (Vágnerová, 2008). Vnímání je tedy vázáno na osobní prožitek, je orientováno na to, co dítě upoutá. Výzkumem byly odhaleny dvě stádia, jak předškolní děti vnímají: stadium předmětů a stadium činností (Čačka, 2000). V této době tedy nedokáží odhadnout prostorové vztahy, jsou posuzovány jen podle toho, jak se dítěti jeví. Dítě dovede rozlišit nahoře a dole, ale poloha vpravo či vlevo mu dělá problém. Pojem času se rozvíjí také pomalu. Pojmy dříve a později předškolní děti rozlišují, chápou délku trvání i pořadí událostí. V pěti letech rozlišují souvislosti mezi počátkem a koncem. Dítě je stále více vázáno na přítomnost a aktuální dění, pro popisování času využívají maximálně dnů v týdnu. Měsíce a roční období vyjmenovat dokáží, ale nepoužívají je ve svých úvahách. Minulost a budoucnost v nich neprobouzí žádný přesnější obsah (Vágnerová, 2008).

Rozvoj paměti závisí na zrání mozku, zkušenostech a aktuálních kognitivních schopnostech. V předškolním věku je ještě velmi omezen způsob sloužící k lepšímu zapamatování informací. Děti si ještě neuvědomují, že by existoval nějaký způsob, který by jim zapamatování usnadnil. Proces zapamatování se tedy děje spíše náhodně a bezděčně. Kapacita pracovní paměti se rozvíjí s věkem. Ve třech letech si děti dokáží zapamatovat v průměru dvě čísla, čtyřleté tři čísla a pětileté čtyři čísla a větu o pěti slovech. Vzpomínky trvalejšího charakteru se utvářejí před čtvrtým rokem života, do šesti let jsou ale stále spíše útržkovité. Často bývají kombinací něčeho zapamatovaného i odvozeného, nejsou tedy moc přesné. Rozvoj paměti je úzce spjat i s rozvojem jazykových schopností. Uchovávání v paměti napomáhá právě verbalizace zážitků (Vágnerová, 2008).

Řeč se nadále zdokonaluje, nejprudší tempo nastává v období od tří až čtyř let. Tříleté dítě ještě vyslovuje nedokonale a nepřesně. Ve čtyřech letech dítě již začíná mluvit v delších souvislostech, později dokonce v souvětích. Mezi čtvrtým a šestým rokem zvládá užívání sloves. V řeči se objevuje minulý čas, ale chyby ve vyjádření složitějších časových vztahů se stále vyskytují. Často od dětí můžeme slyšet otázky „proč“ a „jak – ty mají obrovský význam v obohacování slovní zásoby dětí. Komunikace je rozvíjena především s dospělými nebo staršími dětmi. Od nich se učí napodobit řečené slovo, správně užívat slovní výrazy včetně předložek, spojek a příslovců. Tzv. egocentrická řeč je významnou složkou rozvoje poznávacích procesů. Jedná se o řeč, které nepotřebuje žádná posluchače, je určena sama pro sebe – dítě si povídá samo se sebou. Svou řeč nemusí nijak přizpůsobovat ostatním posluchačům. Může mít expresivní (bez ohledu na posluchače dítě vyjadřuje své pocity), regulační (dítě si dává různé pokyny, jako to dělají rodiče) a kognitivní (dítě komentuje své jednání) význam (Vágnerová, 2008).

5.4 Emoční vývoj a socializace

Předškolní děti jsou ve svém prožívání více stabilní a vyrovnané než v batolecím věku. Citové prožitky jsou stále intenzivní a snadno přecházejí ze smíchu do pláče či naopak. Emoční prožitky jsou stále vázány na aktuální situaci, dítě vyjadřuje radost nebo nelibost v závislosti na svém aktuálním stavu. Emoční paměť se teprve začíná rozvíjet. Ve většině případů jsou děti především pozitivně naladěné, negativních emocí ubývá. Zlost a vztek nejsou v tomto období tak časté, objevují se většinou při kontaktu s vrstevníky, nebo při frustraci z kumulujících se příkazů. Projev strachu je vázán na rozvoj dětské představivosti. Děti se obávají různých vymyšlených příšer a strašidel, vzájemně se straší.

Může se objevit i velice silná tendence k prožívání strachu, to se pak projevuje odmítáním samostatnosti a uplíváním na dospělém. V této době se rozvíjí také smysl pro humor. Dětem připadá veselé opakování zakázaných nebo nesmyslných slov. Jejich žerty jsou tedy poměrně jednoduché. Dítě, které si uvědomuje budoucnost, se již umí i na něco těšit, nebo se naopak něčeho obávat. Emoční inteligence se v této době rozvíjí. Děti jsou schopné chápat své pocity a projevit pochopení k prožívání ostatních lidí. Okolo čtyř až pěti let dokáží svoje pocity regulovat a ovládat, především vědí, co by neměli dělat. Objevují se také pocity lásky, sympatie nebo nesympatie. Děti, které vyrůstají v bezpečném zázemí, jsou především pozitivně emočně naladěné a naopak děti, kterým toto zázemí schází, se častěji projevují negativně a ostatním tolik nerozumějí (Vágnerová, 2008).

Socializace předškolního dítěte se odehrává stále především v rodině a v jejím nejbližším okolí. Toto období lze chápat jako přípravu na život ve společnosti. Dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi. Rozšiřuje svoje vztahy mimo rámec rodiny, setkává se s vrstevníky a tím získává zkušenosti pro další osobnostní rozvoj. V rodině si dítě osvojí základní způsoby sociálního chování. Učí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí, osvojuje si jednání s lidmi, prosazování vlastních názorů a zvládání konfliktů. Toto chování pak aplikuje i v jednání s lidmi mimo rodinu. Pokud by došlo k osvojení nevhodných způsobů chování, bude mít dítě problémy v interakci s cizími lidmi. To následně posiluje jeho nejistotu a vytváří se sklon k nepřiměřenému chování. V předškolním věku si dítě osvojuje nové sociální dovednosti. Dochází k rozvoji komunikaci i spolupráce a sebeprosazování mimo rámec rodiny. Většina předškolních dětí se dokáže úspěšně zařadit do jiných sociálních skupin, než je jejich rodina. První institucí s níž se dítě setkává je mateřská škola. Dítě v ní získává novou sociální roli žáka mateřské školy. Mimoto jsou přítomny i role vrstevníka a role kamaráda, která je specifická blízkým vztahem k jinému dítěti (Vágnerová, 2008).

5.5 Přípravenost dítěte na školu

Přípravenost na nástup do školy charakterizuje tzv. školní zralost. Ta v sobě zahrnuje tělesný, duševní i sociální vývoj, který odpovídá nárokům potřebným pro nástup do školy (Čačka, 2000). Věk vstupu do školy určuje školský systém, v každé zemi je rozdílný, většinou se jedná o období mezi pěti až osmi lety. Nejčastěji nastupuje dítě do školy mezi šestým a sedmým rokem. U nás je povinná školní docházka pro děti, které prvního září dovršily šestý rok věku. Výslovně je také řečeno, že lze vyhovět přání rodičů

a zařadit do školy i děti mladší, nebo starší. Obě žádosti jsou vždy podloženy i psychologickým nebo lékařským doporučením (Langmeier, Krejčířová, 2006). Při vstupu do školy jsou tedy důležité mnohé faktory. Tělesná zralost dítěte souvisí se skutečnou zralostí nutnou pro školní docházku jen okrajově. Pečlivě by měla být hodnocena zralost u dětí narozených s velmi nízkou porodní váhou, většina těchto dětí neplní kritéria potřebná pro zahájení školní docházky před sedmým rokem. Dítě by při vstupu do školy mělo být v takovém tělesném stavu, aby dokázalo zvládat vyučování. Před vstupem do školy by dítě již mělo začínat chápat svět realisticky. Mělo by být méně závislé na okamžitých potřebách a svých přáních. V realistickém chápání je zahrnuto i lepší posuzování velikosti, množství, stálosti a změny. Teprve když to vše zvládá, začíná postupně myslet logicky. Zatím ale stále jen při konkrétních činnostech. Psychologové upozorňují na fakt, že dítě začíná chápat části obrazce. Dříve tyto věci vnímalo jako nerozdělitelný celek, nyní již je schopné pomocí analyticko-syntetické činnosti rozložit a znovu složit jednotlivé části z celku. Úspěch dítěte ve škole závisí také především na jeho řeči, paměti a zásobě některých znalostí (Langmeir, Krejčířová, 2006).

Pro úspěšně zahájení školní docházky je důležitá také emoční a sociální zralost. Dítě by především mělo ovládat citové impulzy a být schopné odložit svoje přání. Právě základní sebekontrola je předpokladem kázně, kterou dítě musí ve školním prostředí dodržovat. Předpokladem plnění školních povinností je i úkolová zralost – dítě začíná být cílevědomé a s jistou motivací se samo hlásí o práci. Svůj úkol jsou pak schopné dokončit, i když to pro ně není jen zábavou. S tím souvisí i spolupráce ve skupině ostatních dětí, kdy se dokáže dítě zapojit a společnými silami něco vytvářet i přes to, že se na nějaký čas musí vzdát svých osobních potřeb. Tato schopnost je významně propojena se uměním porozumět duševním stavům ostatních lidí a samozřejmě i s biologickou zralostí. Většina těchto schopností vyžaduje pozvolný cvik a ne vždy je samozřejmostí, že dítě s nimi do školy již vystupuje. V neposlední řadě je potřebná i menší závislost na rodině ve které dítě vyrůstá, aby dokázalo ve škole zůstat a netrpělo negativními pocity z odloučení (Langmeir, Krejčířová, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Úvod k praktické části

V praktické části se bakalářská práce věnuje případovým studiím. Především se snaží najít spojitost v kresbách dětí, které vyrůstaly v podmínkách, které nelze předpokládat za ideální. Pokouší se poukázat na vliv výchovy, dosavadních zkušeností a případně i rozumových schopností na rozvoj kresebného projevu. Práce se zabývá studii dětí předškolního věku. Kresby byly získány v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni a zde proběhl i rozhovor s psychologkou, která děti diagnostikovala a personálem, který se o děti stará. Cílem této práce tedy je, zjistit jestli se kresby těchto dětí liší od kreseb dětí, které vyrůstali v ideálních podmínkách, a nejsou u nich zjištěny žádné formy deprivace. Praktická část se opírá o poznatky, které byly popsány v části teoretické - především o popis a vývoj kresby lidské postavy.

6.1 Stanovení výchozích předpokladů

1. Předpokládáme, že rodinné prostředí má vliv na rozvoj dítěte a tento rozvoj se promítá do jeho kresby.
2. Předpokládáme, že se v kresbě promítá úroveň rozumových schopností.
3. Posledním předpokladem je, že kresby těchto dětí budou značně odlišné, nebo budou působit opožděně oproti standardům, které jsme popisovali v části teoretické.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl prováděn celkem u pěti dětí, u dvou chlapců a u třech sourozenců. Všechny děti byly nějaký čas umístěny v Dětském diagnostickém ústavu a podrobeni diagnostickému vyšetření. Do DDÚ jsou umisťovány děti na diagnostický pobyt na základě soudního rozhodnutí o předběžném opatření, ústavní nebo ochranné výchově. Pobyt trvá zpravidla osm týdnů a na základě odborných vyšetření jsou děti dále umisťovány do dalších zařízení (dětské domovy, pěstounské rodiny, výchovné ústavy. Do DDÚ v Plzni jsou umisťovány děti z Plzeňského a Karlovarského kraje. Výzkumný vzorek je složen z dětí předškolního období. Jedná se o děti ve věku od čtyř do téměř sedmi let.

6.3 Použité metody

Jednou z hlavních použitých metod je analýza výsledků činnosti – v tomto případě kresby postavy. Jak bylo řečeno již výše, v kresbě se odráží celkový stav dítěte a dá se z ní usuzovat na jeho aktuální citové rozpoložení i rozumové schopnosti. Další metodou byl rozhovor s pracovnící, která provádí diagnostická vyšetření dětí. Podala mi veškeré informace, které byly nezbytné pro účel této bakalářské práce. Poslední použitou metodou bylo nahlédnutí do osobní dokumentace dětí, kde jsem získala přehled o jejich stavu a původní rodině. Bylo mi umožněno promluvit i s dalšími pracovníky, kteří s dětmi přicházejí do styku a starají se o ně. Vlastní pozorování mi bohužel umožněno nebylo. Součástí praktické části jsou lékařské a pedagogické anamnézy včetně rozborů kresby a vše je doplněno o prognózu a další doporučení. Největší důraz byl kladen na nalezení zvláštností v kresbách těchto dětí.

7. Případové studie

V této části budou popsány případové studie od několika dětí předškolního věku. První studie pojednává o chlapci starém šest let a devět měsíců. Druhá je o chlapci starém pět let a čtyři měsíce. Poslední se zabývá popisem tří sourozenců – jedná se o dívku starou čtyři roky a dva chlapce ve věku pět a šest let. Všechny děti byly nějaký čas umístěny v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni.

Kazuistika číslo 1

Jedná se o chlapce, kterému je šest let a devět měsíců. Chlapec pochází z neúplné rodiny. Žil v domácnosti s matkou a sourozencem. S otcem se nestýká. Matce byl odebrán pro podezření z fyzického týrání jeho bratra. Momentálně žije v Dětském domově.

Lékařská anamnéza

Po řadě vyšetření bylo prokázáno, že rozumové schopnosti chlapce se nachází pod průměrem a byla mu diagnostikována lehká mentální retardace. Není zcela jasné, zda-li se jedná o vrozenou záležitost, nebo je rozvoj jeho rozumových schopností poznamenán výchovnou zanedbaností. Motorický vývoj i vývoj řeči je opožděný. Řečový projev se jeví neobratně a slovní zásoba je malá. Při diagnostickém vyšetření se chlapec jevil klidný, spolupracoval bez problémů. Mezi dětmi v mateřské škole také neměl žádné problémy.

Působí celkově klidným, plachým a tichým dojmem. Kognitivní funkce jsou všechny opožděné. Chápání je pomalejší a mechanická paměť vzhledem k věku nedostatečná. Také pozornost je těkavá, dítě se dlouho nedokáže soustředit na jednu činnost.

Po příchodu do dětské domova vykazoval chlapec známky postraumatické stresové poruchy. V noci trpěl nočními děsami a pomočoval se. Nyní se dá říci, že jeho stav je již stabilizovaný.

Lékařské doporučení je soustavně se věnovat rozvoji kognitivních funkcí přiměřenou stimulací. Poskytnout dítěti pocit bezpečí a učit ho základní důvěře k lidem. Dále je také doporučeno zařazovat logopedická cvičení, která mají za úkol zlepšit řečové schopnosti.

Pedagogická anamnéza

Podle vychovatelek v DDÚ se chlapec nejeví problémově, nemá žádné výchovné problémy a s ostatními dětmi se nepouští do konfliktů. Čas tráví raději sám a je uzavřený. Je samostatný v samoobsluze a dodržuje základní hygienické návyky. Je patrné, že z rodiny není zvyklý na láskyplné projevy a na tělesný dotek reaguje poplašeně. Vychovatelky to přisuzují možnému týrání, kterého byl nejspíše svědkem u svého bratra a není vyloučené, že matka týrala i jeho. Z toho důvodu se jeví plaše, nedůvěřivě až úzkostně.

Chlapec nastoupil povinnou školní docházku v šesti letech, ale pro psychickou nevyzrálou byl zpět vrácen do mateřské školy. Ve škole nestíhal běžnou práci. Chlapec jeví snahu učit se něčemu novému, ale je potřeba mu věnovat více pozornosti a času, než ostatním dětem. Oproti stejně starým dětem je v rozumových schopnostech značně pozadu a jeho pozornost kolísá. Momentálně je třeba věnovat mu hodně pozornosti a snažit se zlepšit jeho kognitivní schopnosti. Později bude možné uvažovat i jeho opětovném zařazení do základní školy, případně zvážit jiné alternativy, aby mohl dokončit povinnou školní docházku.

Kresba

Kresba je vzhledem k věku velice primitivní. Blíží se nejvíce k vyobrazení hlavonožce. Patrné jsou krouživé pohyby rukou, kterými je vyobrazena hlava i tělo. Přítomny jsou dvě čáry znázorňující nohy, kterým chybí prsty. Chybí veškeré detaily jako

uši, vlasy, nos, ruce. V kresbě se znatelně projevuje opožděný mentálních schopností. Celkově kresba působí nevyzrálé, disproporčně a odpovídá kresbám dětí mladších o dva až tři roky (viz příloha číslo 1).

Prognóza a doporučení

Bohužel není zcela jisté, jestli se podaří překonat traumata, kterým bylo dítě vystaveno od raného dětství. Rozvoj rozumových schopností je možný za předpokladu intenzivní stimulace, ale vzhledem k věku je prognóza v tomto směru nejistá. Zvláště z důvodu, že není jasný původ opoždění mentálních funkcí. V případě vrozené mentální retardace zlepšení možné není, ale pokud se jedná o důsledek nedostatečné stimulace, zlepšení se může dostavit. Pro chlapce by byla ideální odborná asistence při výuce. Bohužel není jasné, jestli se toho v jeho případě podaří dosáhnout. Je nutné zaměřit se na rozvíjení řeči a zlepšování slovní zásoby.

Kazuistika číslo 2

Tato kazuistika je o chlapci ve věku pěti let a čtyřech měsících. Chlapec přišel do Dětského domova spolu s bratrem a 2 sestrami, protože rodiče nezvládli řádnou výchovu. V DDÚ byl vyšetřen, protože se uvažovalo o jeho umístění do pěstounské péče. Nakonec byly do pěstounské péče umístěny jen sestry a on zůstal s bratry v Dětském domově. Kontakt s rodiči je sporadický, nárazový a velmi nepravidelný.

Lékařská anamnéza

Chlapec má podle vyšetření normální rozumové schopnosti, které jsou přiměřené jeho věku. Bohužel se jednotlivé složky nevyvíjejí rovnoměrně. Značné rezervy má ve všeobecných vědomostech. To lze přikládat nedostatečně stimulujícími prostředí v rodině, kdy byl chlapec zanedbáván. Z psychologického vyšetření je zřejmé, že si idealizuje postavu svého otce a naopak k matce chová ambivalentní vztah. Další kognitivní i motorické schopnosti se jeví přiměřené rozvinuté vzhledem k jeho věku. Opožděný se jeví jen vývoj řeči, ale nezdá se na první pohled nijak výrazný. Dále nebyli zjištěny žádné závažné problémy.

Pedagogická anamnéza

Chlapec má pozitivní vztahy k lidem okolo sebe, především k jedné vychovatelce má vztah velice vřelý. Do společných činnosti se rád zapojuje. Zřejmá je jeho potřeba vše udělat dobře, ideálně lépe než ostatní děti a získat za to pochvalu od dospělého. Evidentní je potřeba kontaktu s dospělým člověkem, touží po pozornosti a rád se mazlí. Nemá žádné výchovné problémy, snaží se vše plnit podle přání vychovatelky. Ve hře s ostatními dětmi je aktivní, rád se všeho zúčastňuje a hra ho baví. Kontakty s cizími lidmi navazuje snadno, je velice bezprostřední.

Zpočátku byl největší problém, že se dítě velice fixovalo na vychovatelku, ke které má nejsilnější vazbu. Chlapec chtěl být neustále v její přítomnosti, když odcházela domů, nebo nebyla přítomna, jevil známky podráždění a smutku. Nyní se tento stav zlepšuje, ale stále jsou pozorovatelné znaky jeho velké závislosti na vychovatelce, např. žárlí na ostatní děti, kterým se věnuje.

V chlapci se musí postupně budovat důvěra v jeho okolí, že lidé, ke kterým se citově váže, ho neopustí. Musí se naučit chápat, že nepatří jen jemu a svou péči dělí i mezi ostatní děti.

Kresba

Postava působí jako člověk, jsou znatelné základní rysy – nohy, ruce, oči a ústa. Celkově ale působí chudým dojmem. Evidentní je i disproporčnost postavy, nohy jsou dlouhé, tenké a nahoře je umístěna malá hlava z které vycházejí ruce. Celkově je kresba provedena slabými tahy tužkou a působí nevýrazně (viz příloha číslo 2).

Prognóza a doporučení

Prognóza dalšího vývoje se jeví pozitivně. Chlapec se poměrně dobře začlenil do kolektivu, k lidem má dobrý vztah a jeho schopnosti se vyvíjejí bez větších obtíží. Problémem je jen jeho velká závislost, kterou si vytváří k osobě vychovatelky. Nejspíše v ní vidí svou náhradní matku, což ale není v podmínkách dětského domova zcela ideální.

Je nutné podporovat jeho sebedůvěru a stále ho motivovat k podávání dobrých výkonů. Chlapec není výrazně omezen svými rozumovými schopnostmi a je pravděpodobné, že bude schopen se dobře začlenit i do třídního kolektivu ve škole.

Kazuistika číslo 3

Poslední kazuistika pojednává o třech sourozencích, kteří byli odebráni z rodiny z důvodu zanedbávání povinné péče. Jsou to dva chlapci ve věku pět a šest let a dívka ve věku čtyř let. Momentálně všichni žijí v Dětském domově. Všechny děti jeví podobné známky chování a v tomto případě se jednoznačně ukazuje, jak obrovský vliv měla výchova na děti, které vyrůstali ve stejných podmínkách.

Lékařská anamnéza

U všech dětí bylo zjištěno, že rozumové schopnosti se nacházejí v pásmu mentální retardace. Po příchodu do Dětského domova děti jedli rukama, neudržovali základní hygienické návyky. Svou potřebu vykonávali tam, kde je to zrovna napadlo. Řeč byla zcela nevyvinutá, děti vydávali jen skřeky. Byly i viditelně podvyživené.

Z rozhovoru s pracovníci DDÚ mi bylo sděleno, že rodiče se o děti vůbec nestarali. Údajně jsou sami mentálně retardovaní a je zde tedy velká pravděpodobnost, že mentální retardace je vrozená. Vzhledem k věku dětí, a podmínkách, z kterých pocházejí, to ale zatím nelze říct s naprostou jistotou. Nejmladší dívka se ze všech sourozenců jeví nejméně opožděná ve svém vývoji. Motorický vývoj je opožděný jen jenně. Řeč není rozvinutá vůbec. Nelibost vyjadřuje pouze křikem. Mladší chlapec se řečové projevuje také jen křikem. Jednoslovné odpovědi využívá jen nejstarší chlapec. U starších chlapců je motorika narušena výrazněji. Všem dětem je doporučena logopedická léčba. Lze konstatovat, že u všech sourozenců jsou opožděny všechny kognitivní funkce.

Pro další vývoj je důležité speciální vedení a odborná individuální péče. Bohužel všechny děti, zvláště dva starší bratři, jeví obrovské známky zanedbávání a lze doporučit jen intenzivní péči a sledování jejich stavu.

Pedagogická anamnéza

Dívka je nyní v samoobsluze samostatná a nejsou sni žádné velké výchovné problémy. Na prostředí dětského domova se již adaptovala a s ostatními dětmi se snáší. Oba chlapci jsou spíše apatičtí a jeví se ustrašeně. Ostatním dětem se vyhýbají a na hračky nereagují. Doma žádné z dětí hračky nemělo, takže se dá usuzovat, že ani nechápu, co by s nimi měli dělat. Postupně se zlepšuje jejich samoobsluha a naučili se dodržovat základní

hygienické návyky. Občas se stává, že se pomočují v noci, ale není to již natolik časté, jako při jejich příchodu.

Momentálně je největší důraz kladen, aby si děti zafixovali základní návyky v oblasti hygieny a naučili se komunikovat pomocí řeči. Je nutné podporovat jejich důvěru v okolí. U sourozenců se následně bude uvažovat o jejich zařazení do školy, nebo speciální přípravné školy ZŠ.

Kresba

Dívka zobrazila postavu pána jen jako útvar, který nejvíce připomíná trojúhelník (viz příloha číslo 3). Z této kresby nelze vyčíst mnoho, ale lze konstatovat, že se zde projevuje značné opoždění ve vývoji. Chlapec ve věku pěti let pána zobrazil jako změť čar po celém papíru, některé jsou provedeny tenčí čarou, jinde je vidět silný tlak na tužku (viz příloha číslo 4). Stejně jako u jeho sestry je patrné obrovské opoždění vývoje. Ani jedna z kreseb z daleka nepřipomíná lidskou postavu. Poslední kresba, nejstaršího chlapce, je provedena jako hlavonožec. Vzhledem k jeho věku se opět jedná o zobrazení, které odráží opoždění mentálních funkcí. Na postavě jsou patrné některé detaily, např. vlasy, oči, ústa a nos. Postava má naznačeny ruce i nohy (viz příloha číslo 5).

Prognóza a doporučení

Prognóza dalšího vývoje je značně nejistá především u nejstaršího chlapce. U dívky a mladšího bratra je možné zlepšení v případě intenzivní péče, ale ani to nelze říci s jistotou vzhledem k věku dětí. Narušení psychických funkcí se jeví jako obrovské a stejně tak mentální schopnosti, které byli diagnostikovány jako mentální retardace, značně stěžují další rozvoj. Děti mají mentální retardaci i v rodinné anamnéze a jen postupem času se prokáže, jestli je tento stav vrozený, nebo získaný výchovnou zanedbaností. Možný je vliv obou faktorů. Nezbyvá tedy nic jiného, než se dětem věnovat co nejvíce je možné a sledovat jejich pokroky. Případně postupem času doporučit další postup.

Závěr

Záměrem bakalářské práce bylo pokusit se na základě teoretické části zodpovědět otázky, které jsme si stanovili v části praktické. Práce se týkala problematiky deprimovaných dětí a výzkumný vzorek zahrnoval kazuistiky dětí předškolního věku z Dětského diagnostického ústavu. Teoretická část práce se zaměřovala především na obecný význam, jaký má dětská kresba pro dítě a nakolik je důležitá pro jeho rozvoj. Popsány jsou jednotlivé vývojové periody dětské kresby, motivy i typické znaky, které se vyskytují v dětských obrázcích. Práce se také zabývá využitím kresby v diagnostické praxi a popisem jednotlivých projektivních testů. Část je věnována faktorům, které ovlivňují vývoj dětské a zabývá se tedy problémy v rodině, ústavní výchovou ale i vnitřními faktory, jako je třeba určitý druh postižení, které dítě následně ovlivňuje v jeho rozvoji. Předposlední kapitola je věnována detailnímu popisu kresby postavy, jejím vývojem i přístupu k hodnocení kresby lidské postavy. Poslední část je věnována charakteristice dítěte předškolního věku. Praktická část obsahuje případové studie několika dětí, které prošly Diagnostickým ústavem v Plzni. Součástí je vždy i kresba lidské postavy. Nyní se pokusíme o shrnutí zjištěných skutečností.

1.předpoklad: Předpokládáme, že rodinné prostředí má vliv na rozvoj dítěte a tento rozvoj se promítá do jeho kresby.

2.předpoklad: Předpokládáme, že se v kresbě promítá úroveň rozumových schopností.

3.předpoklad: Předpokládáme, že kresby těchto dětí budou značně odlišné, nebo budou působit opožděně oproti standardům, které jsme popisovali v části teoretické.

V případě prvního předpokladu jsme došli k přesvědčení, že rodinná výchova má na dítě zásadní vliv. Nejvíce se to ukazuje v případě třetí kazuistiky, která pojednává o sourozencích, kteří vyrůstali ve stejných podmínkách. Všichni sourozenci jeví stejné známky opoždění a to se projevuje i v jejich kresbách. Ty jsou všechny na úrovni výrazně mladších dětí. Vývoj byl tedy prokazatelně ovlivněn prostředím ve kterém vyrůstali. Stejně je to i v případě první kazuistiky, kdy je znatelná nedostatečná výchovná stimulace a kresba je také opožděná. Nejmenší opožděný je znát u druhé kazuistiky, ale stále je kresba vzhledem k věku dítěte nedokonalá. Potvrdil se i druhý předpoklad. Všechny kresby vykazují nižší úroveň rozumových schopnosti, protože nejsou takové, jaké se očekávají u dětí jejich věku. Nejméně je to patrné u druhé kazuistiky, dá se to připsat tomu, že v tomto

případě nebyla celkově deprivace tak obrovská jako u ostatních dětí a rozumové schopnosti jsou průměrné. Třetí předpoklad shrnuje to, co bylo zjištěno v přechozích dvou. Všechny kresby jsou opravdu odlišné, než kresby dětí, které vyrůstají v láskyplném, stimulujícím prostředí a netrpí žádnou vývojovou vadou. Projevilo se to především u dětí, které mají snížené rozumové schopnosti – kresby jsou na nižší úrovni. Kresbám chybí detaily a celkově je provedení chudé. Závěrem bych chtěla říci, že všem dětem umístěným v Dětském domově se doporučuje intenzivní péče, důsledné vedení a dostatek lásky ze strany dospělých. To bohužel v současných podmínkách, které v domovech panují, není vždy realizovatelné. Vychovatelé mají na starost velké množství dětí a kolikrát není v lidských silách, aby každému dítěti věnovali takové množství péče, které by potřebovalo. Zvláště pak v případech, kdy některé dítě potřebuje péči intenzivnější, než ostatní, je to problém. Bohužel stále není možné, aby ústavní péče dítěti nahradila láskyplné rodinné prostředí. Z toho důvodu souhlasím se současným omezováním ústavní péče a jejím nahrazováním pěstounskými rodinami, které dokáží dítěti poskytnout více individuální pozornosti, péče a lásky.

Resumé

Tato bakalářská práce se věnuje problematice dětské kresby se zaměřením na kresbu dětí s určitými formami deprivace. Je členěna na část teoretickou a praktickou. Úvod teoretické části je věnován všeobecným otázkám dětské kresby. Nejdříve jsou popisována jednotlivá stadia vývoje dětské kresby. V dalších kapitolách se práce zaměřuje na otázky spojené s motivy dítěte v závislosti na kresebném projevu. Jsou uváděny specifické znaky, které se objevují v dětské kresbě. Dále jsou zmiňovány základní grafické projektivní metody, které umožňují na základě speciálně pedagogické diagnostiky, vyhodnocovat kresebný projev. Jsou zmiňovány faktory, které ovlivňují dětskou kresbu. Dále se práce věnuje kresbě lidské postavy a otázkám, které souvisejí s jejím hodnocením. Následuje poslední kapitola, teoretické části, která charakterizuje dítě předškolního věku. Poté následuje praktická část, která se skládá z případových studií dětí předškolního věku.

Summary

This bachelor thesis deals with the topic of children's drawing with the focus on the children with the specific forms of deprivation. It is structured on the theoretic and practical part. The introduction of the practical part is dedicated to the general questions of children's drawing. At first there are described the single stadiums of children's drawing evolution. In subsequent chapters, the work focuses on issues related to the motives of the children, depending on their drawing. There are given specific characters that appear in children's drawings. Next there are mentioned basic graphic projective methods that allow on the special pedagogic diagnostic basis to evaluate the drawing. There are mentioned the factors that influence children's drawing. Further the thesis is dealing with drawing of a human figure and issues related to its evaluation. In the last chapter of the theoretical part a child of preschool age characterized. This is followed by a practical part, which consists of case studies of the preschool children.

Seznam odborné literatury

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní.* Brno: Computer Press, 2006, ISBN 80-251-0977-1.

ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Brno: Doplněk, 2000, ISBN 80-7239-060-0.

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

HORT V., HRDLIČKA M. A KOL.: *Dětská a adolescentní psychiatrie.* Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-404-5.

KUCHARSKÁ A., MÁJOVÁ L.: *Dětská kresba v psychologickém výzkumu.* Praha: UK, 2005, ISBN 80-7290-217-2.

LANGMAJER J., MATĚJČEK Z.: *Psychická deprivace v dětství.* Praha: SPN, 1974, ISBN neuvedeno.

LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9.

MIŇHOVÁ J.: *Psychopatologie pro právníky.* Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, ISBN 80-86898-70-9.

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

NOVOTNÁ L., HŘÍCHOVÁ M., MIŇHOVÁ J.: *Vývojová psychologie.* Plzeň: ZČU, 2004, ISBN 80-7043-281-0.

ONDRŮJOVÁ, L.: *Dětská kresba: přehled dosavadního pedopsychologického bádání o hlavních jejích problémech, příspěvek k jejímu experimentálnímu zkoumání.* Brno: Společnost nových škol, 1930, ISBN neuvedeno.

OPATŘILOVÁ, D.: *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou.* Brno: Masarykova univerzita, 2010, ISBN 978-80-210-5266-6.

- PEROUT, E.: *Arteterapie zrakově postižených*. Praha: Okamžik, 2005, ISBN 80-903247-9-7.
- PIAGET J., INHELDEROVÁ B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-263-8.
- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977, ISBN neuvedeno.
- PŘINOSILOVÁ, D.: *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 80-210-3354-1.
- PŘINOSILOVÁ, D.: *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-157-7.
- ŘÍČAN P., KREJČÍŘOVÁ D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995, ISBN 80-7169-168-2.
- SEFRONTEIN G.: *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-315-3.
- SLOWÍK J.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, M.: *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-545-8.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7478-616-0.
- ŠÍPEK, J.: *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000, ISBN 80-85866-53-6.
- ŠKOVIERA A.: *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠVANCARA, J.: *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avianum, 1980, ISBN 08-084-80.
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M.: *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, ISBN 80-7044-792-3.
- UŽDIL J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL J., ŠAŠINKOVÁ E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: SPN, 1984, ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-0956-0.

VÍTKOVÁ, M.: *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, ISBN neuvedeno.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-544-X.

Seznam internetových a dalších zdrojů

KUCHARSKÁ, A.: *Výtvarné projevy v předškolním věku (1)*. Informatorium 3-8 časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v mateřských školách a školních družinách. 2000, roč. 8, č. 8, s. 6-8. ISSN 1210-7506.

MAREŠ, J.: *Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu*. Československá psychologie, 2002, roč. 46, č. 2, s. 120-137.

MAREŠ, J. Využití dětské kinetické kresby k diagnostice žákova učení. In Sborník příspěvků z VI. konference České asociace pedagogického výzkumu 2.-3. července 1998. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. 1998b. s. 39-45.

MATĚJČEK, Z.: *Možnosti využití kresebného projevu dítěte v psychologické praxi*. Československá psychologie, 1957, roč. I, č. 1, s. 53-60.

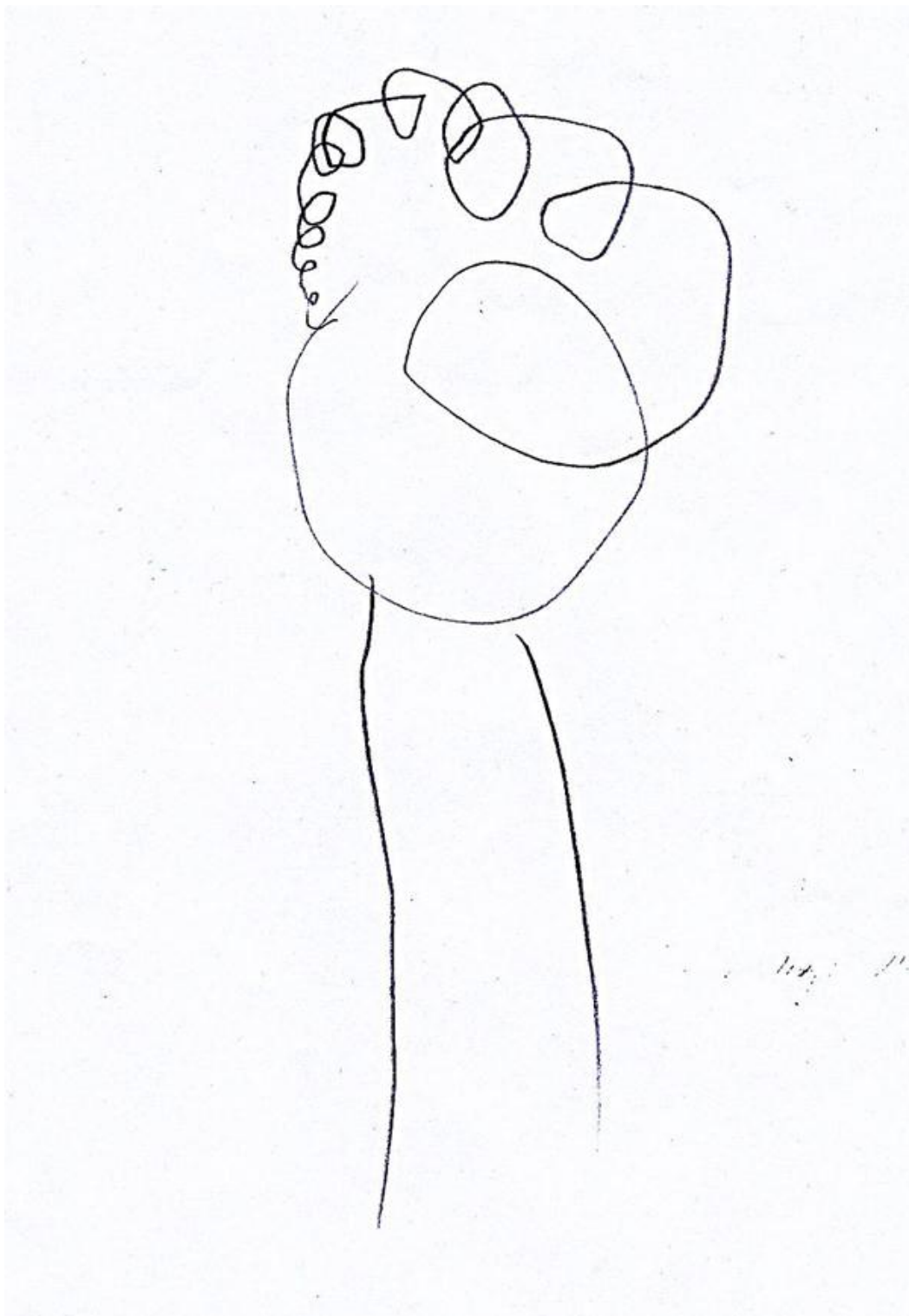
Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života. Dostupné z www.otevridvere.cz/download/metodicka_prirucka.pdf, [cit.10.1.2012]

Fond ohrožených dětí. Dostupné z www.fod.cz/stranky/klokane/pece.htm, [cit.14.1.2012]

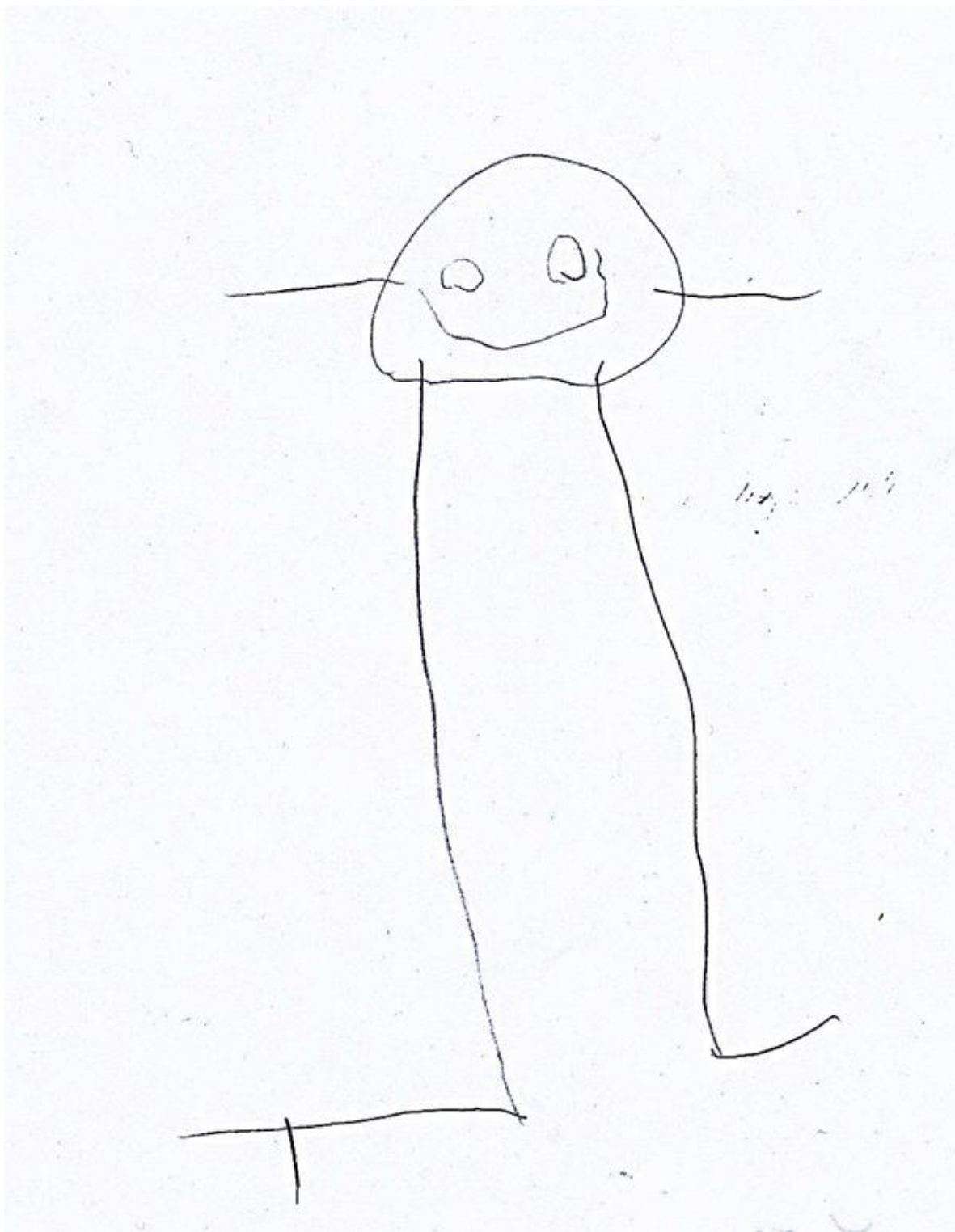
V zájmu dítěte. Dostupné z <http://www.vzd.cz/zprava-vop-z-navstev-zarizeni-pro-vykon-ustavni-vychovy>, [cit.12.5.2012]

Přílohy

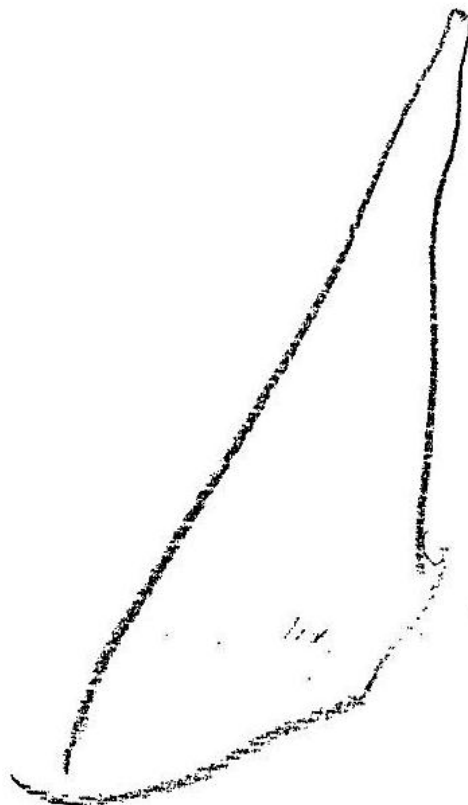
Příloha číslo 1



Příloha číslo 2



Příloha číslo 3



Příloha číslo 4



Příloha číslo 5

