

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

DĚTSKÁ KRESBA
V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU

Bakalářská práce

Mgr. Kamila Neherová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na
vzdělávání (2009 – 2013)

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Plzeň 2013

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

FACULTY OF EDUCATION

Department of psychology

**CHILD'S DRAWING OF
PRESCHOOL AND SCHOOL AGE**

Bachelor thesis

Mgr. Kamila Neherová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na
vzdělávání (2009 – 2013)

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Pilsen 2013

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

V Plzni dne 26. dubna 2013

.....
Kamila Neherová

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc. za odborné vedení při vypracování mé bakalářské práce.

Nemalý dík rovněž patří všem, kteří se podíleli na sběru obrázků a všem dětem, které s radostí kreslily na zadaná témata.

Dále jsem vděčná své rodině, přátelům a blízkým za jejich trpělivost a podporu.

Anotace

Bakalářská práce shromažďuje a shrnuje informace o vývoji dítěte od narození po školní věk a o vývoji jeho kresby. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, které jsou rozděleny do pěti kapitol. Teoretická část se ve třech kapitolách zabývá přehledem vývojových etap v životě dítěte, vývojem jeho kresby a tím, jak lze kresbu využít v diagnostice. Praktická část je pak rozdělena do dvou částí, z nichž první je podrobnou kazuistikou chlapce s ADHD. Druhá část se zabývá rozbořem a srovnáním kreseb zdravých a mentálně retardovaných dětí.

Klíčové pojmy

Dítě, vývoj, kresba, lidská postava, dům, strom, význam barev, rozbor kresby, srovnání.

Annotation

Bachelor thesis collects and summarizes information about child progression from birth to school age and the evolution of his drawings. The work is divided into theoretical part and practical part. Theoretical part is divided into three parts, which overview developmental stages in a child's life, the development of his drawings and how drawing can be used in diagnosis. The practical part is divided into two parts, the first of which is a detailed report of a boy with ADHD. The second part deals with analysis and comparison of drawings of healthy and on the contrary mentally retarded children.

Key words

Child, progression, drawing, human figure, house, tree, mening of colors, drawing analysis, comparison.

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VÝVOJ DÍTĚTE OD NAROZENÍ PO ŠKOLNÍ VĚK.....	11
1.1 Novorozenecké období	12
1.2 Kojenecký věk	13
1.3 Batolecí věk	15
1.4 Předškolní věk.....	16
1.4.1 Hra v předškolním věku	17
1.4.2 Školní zralost	20
1.4.3 Školní připravenost.....	21
1.5 Školní věk	22
1.5.1 Mladší školní věk.....	23
1.5.2 Pubescence (puberta).....	29
2 KRESBA	33
2.1 K čemu může být kresba dítěte užitečná.....	34
2.2 Základní společenské funkce kresby	35
2.3 Kresebné představy	36
2.4 Vývoj kresebného projevu dítěte u dětí předškolního a školního věku.....	37
3 KRESBA JAKO DIAGNOSTICKÝ PROSTŘEDEK.....	41
3.1 Kresba postavy.....	42
3.1.1 Lidská postava a její zobrazení.....	44
3.2 Kresba domu	46
3.3 Kresba stromu	48
3.4 Význam barev v dětské kresbě	50
3.4.1 Význam barev	51
3.4.2 Test barev	53

PRAKTICKÁ ČÁST	54
4 KAZUISTIKA.....	54
4.1 Osobní anamnéza	54
4.2 Rozbor kresby a stanovení diagnózy	56
5 POROVNÁNÍ KRESEBNÉHO PROJEVU ZDRAVÝCH A MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH DĚTÍ.....	64
5.1 Kresba postavy.....	64
5.2 Kresba domu	69
5.3 Kresba stromu	71
ZÁVĚR.....	75
6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
7 SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Ve své bakalářské práci bych se ráda věnovala tématu dětské kresby v předškolním a školním věku. K tomuto tématu mne přivedlo hlavně studium předmětů Vývojová psychologie, Psychologická diagnostika a Psychopatologie.

V práci na téma dětské kresby bych se ráda věnovala nejen vzniku kresby a jejímu vývoji v předškolním a školním věku, ale také bych ráda za pomoci obrázků sesbíraných od dětí těchto věkových skupin dospěla ke srovnání, jak je možné odlišit zdravé dítě od dítěte s nějakou odchylkou ať už ve vývoji či v chování. Také bych ráda uvedla, jak moc je důležité brát ohledy na dětskou kresbu a co vše se z ní dá zjistit. Praktická část, která by měla být úzce propojena s částí teoretickou, by měla tedy obsahovat konkrétní kresby od dětí předškolního a školního věku. Teoretickými východisky této práce budou pedagogické a psychologické práce na toto téma již sepsané.

Základním vzorkem by tedy měly být děti z mateřských škol v předškolním věku a dále pak žáci základních škol. A to jak děti zdravé, tak děti s poruchou chování či vývoje. Kromě několika ukázek k jednotlivým typům kresebného vyjádření bych ráda připojila jednu podrobnější kazuistiku.

Cílem této bakalářské práce je sepsání teoretických poznatků o vývoji člověka a jeho odchylkách a také o vlivech výchovy na dětskou kresbu. Za pomoci konkrétních praktických ukázek bych ráda prokázala důležitost a přínos dětské kresby, aby si laická veřejnost nemyslela o dětské kresbě jenom to, že slouží k zabavení dítěte nebo že je to jen „čmárání“ beze smyslu.

Tato práce by měla být přínosem nejen pro mne, ale i pro ostatní, kteří se zajímají o vývoj člověka a kteří mají možnost potkávat dětskou kresbu. Abychom jen z pouhého pohledu na kresbu poznali například to, zda se dítě vyvíjí v rámci obecných norem nebo co dítě trápí, jaké je a jaké vlivy na něj má jeho rodina.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE OD NAROZENÍ PO ŠKOLNÍ VĚK

Z důvodů zaměření práce na děti předškolního a školního věku si v následující kapitole rozebereme vývoj dítěte od jeho narození po období školního věku a to po období staršího školního věku neboli pubescence, které je završeno ukončením základní školy. Nebudeme se tedy zabývat vývojem jedince od období adolescence dále.

Vágnerová¹ vymezuje tři hlavní oblasti psychického vývoje, které jsou však úzce propojeny a vzájemně se ovlivňují. Těmito vývojovými oblastmi jsou myšleny:

- biosociální vývoj
- kognitivní vývoj
- psychosociální vývoj

Biosociální vývoj zahrnuje tělesnou stránku vývoje člověka a proměny, které jsou s tímto vývojem spojené. Taktéž se zabývá jednotlivými faktory, které tento vývoj ovlivňují.

Kognitivní vývoj neboli vývoj poznávání. „Zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jde o ty kompetence, které člověk využívá při myšlení, rozhodování a učení.“² Jedná se hlavně o způsob uvažování každého člověka, který se v průběhu života mění a to v důsledku vlivu jak vzdělávání, tak například i vlivem médií, jejichž působení na člověka se v poslední době rok od roku zvětšuje.

Psychosociálním vývojem jsou pak myšleny proměny nejen ve způsobu prožívání, ale také vývoj osobnostních charakteristik a sociální pozice. U tohoto vývoje jsou hlavními činiteli rodina, vrstevnická skupina a další sociální skupiny, do kterých jedinec patří. Vývoj každého jedince ovlivňuje kromě různých podnětů z prostředí, ve kterém žije, také dědičnost.

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 15. ISBN 80-7178-308-0.

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 15. ISBN 80-7178-308-0.

1.1 Novorozenecké období

Toto období nastává bezprostředně po porodu a trvá od sedmi dnů do šesti týdnů. Délka tohoto období se liší u různých autorů. V některé starší literatuře novorozenecké období ani nefiguruje v dělení vývoje člověka – např. Vývojová psychologie pro učitele od PhDr. Krejčíkové³, která období po narození označuje jako kojenecké období. Vycházejme tedy z novější literatury, kde je většinou novorozenecké období označováno jako první měsíc po porodu.

„Novorozenec je pro přežití či pro ranou interakci vybaven jakousi nejnutnější neurologickou výbavou, jíž jsou vrozené reflexy. Mezi základními vrozenými reflexy lze jmenovat reflex úchopový, pátrací, sací, reflex úlekový, kašlací, škytací, zívací, polykací, vyměšovací, tonicko-šíjový reflex, reflex chůze a lezení, reflex plantární, Landův, Vojtův a další (celkově kolem čtyřiceti reflexů).“⁴ Většina reflexů pak kolem třetího měsíce života vymizí a je nahrazena komplexnějším vzorcem chování.

V tomto období je základní potřebou a také nejčastější náplní dne dítěte spánek. Jeho délka i cykličnost je však individuální u každého dítěte. Některé děti spí až 20 hodin denně, jiné jenom 14. Tyto rozdíly v délce spánku jsou celoživotní. Dalšími základními potřebami jsou: vyměšování, které je zcela mimovolné a automatické, potřeba regulace teploty a potřeba kyslíku. Dýchání je také zcela reflexní a autonomní a jeho výkonnost a rytmičnost se po porodu postupně stabilizuje.⁵

U novorozence jsou vyvinuty všechny smysly. Reakce na akustické a vizuální podněty jsou ale dostatečně viditelné pokud je dítě zcela bdělé, což nastává zřejmě poté, kdy je zvednuto do šikmé polohy, jak uvádí Langmeier. Dále také uvádí, že v klidném bdělém stavu dokáže dítě sledovat pohledem a mnohdy i malým pohybem hlavy pro něj zajímavé předměty. Také dokáže lokalizovat zdroj zvuku, popřípadě, je-li plně uvolněno šíjní svalstvo, natahuje ruku směrem k podnětu. „Chuť a čich hrají v této době zřejmě významnou úlohu a dítě se rychle učí čichové a chuťové vjemy rozlišovat a znovu

³ KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1986.

⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 30. ISBN 978-80-246-1820-3.

⁵ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 30-44. ISBN 978-80-246-1820-3.

poznávat. Novorozenec prožívá také intenzivně bolest a pamatuje si ji, tj. rozpoznává v pozdější podobné situaci.“⁶

Člověk se tedy učí již od narození. Pro učení v tomto vývojovém období mají velký význam primární projevy koncentrace pozornosti. Schopnost soustředit se ještě ale není rozvinuta a tak je soustředění novorozence velmi krátké, trvá jen pár sekund. „Učení je v raném věku spojeno se základními smyslovými informacemi, které jsou za normálních okolností snadno dostupné a nevyžadují zvláštní úsilí. První zjevné projevy učení novorozence, které se objevují již v 2. až 5. dnu života, souvisejí se situací krmení.“⁷

Novorozenecké období je tedy obdobím, kdy dochází k adaptaci na nové životní podmínky. Novorozenec má základní reflexy, vrozené způsoby chování a také disponuje schopností učit se. Jeho rozvoj je závislý na adekvátním přísunu podnětů. Jeho učení probíhá především na základě sociální interakce.

1.2 Kojenecký věk

Jako kojenecké období je označován první rok života dítěte. Označení je odvozeno od kojení dítěte, ovšem ne každé dítě je kojeno až do jednoho roku, popřípadě jeho kojení není vždy v roce dítěte ukončeno.

Tato životní fáze je obdobím nejintenzivnějšího vývoje, dochází k velmi rychlým a podstatným vývojovým změnám a to hlavně v rozvoji a funkčnosti smyslů a motoriky. V průběhu tohoto období si dítě začíná uvědomovat své tělo a postupně ho ovládat. Začíná se přetáčet, sedat si, lézt. Později se pak začíná stavět a chodit. Také dochází ke změnám fyziologickým. Zvyšuje se tělesná hmotnost a tělo se celkově prodlužuje. Oproti období novorozeneckému se postupně zkracuje doba, kterou dítě tráví spánkem. Z předchozích 20 hodin denně spánek zabírá už asi jen 14 – 16 hodin. Opět se doba různí individuálně u každého dítěte.

⁶ LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-860-2237-4.

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 41. ISBN 80-7178-308-0.

Motorický vývoj, jak uvádí Šulová⁸, probíhá ve třech hlavních směrech:

- kefalokaudální směr
- proximodistální směr
- ulnoradiální směr

Směr kefalokaudální neboli od hlavy (kefale) k „ocas“ (kauda). Projevuje se tím, že dítě zvedá hlavičku, pasivně sedí, narovnává krční a později i bederní páteř. Nejdříve se naučí lézt po kolenou a až později se staví na chodidla. Vývoj postupuje od aktivity mimických a okohybných svalů přes krční, hrudní a bederní páteř až k dolním končetinám.

Vývoj ve směru proximodistálním je od centra těla k jeho periférii, je to tedy například pohyb končetin, jak horních, tak dolních, od jejich kmitání a kroužení, které vychází z velkých kloubů, až po pohyby prstů, tedy k jemné motorice.

Posledním uváděným typem je směr ulnoradiální, který směřuje od ulnární strany dlaně směrem k palci. Tento vývoj se pojí s úchopem věcí a postupuje od reflexního uchopování přes hrabavé s položením malíčku na podložku, později s dlaní na podložce, dále pak radiální s opozitem palce až k uchopování klíšťkovému, tedy mezi palec a ukazováček.

Toto období, jak uvádí Vágnerová, je označováno jako fáze receptivity, tedy otevřenosti k okolnímu světu. Dítě má v tomto období získat důvěru ve vztahu ke světu. V kojeneckém období má pro dítě velký význam potřeba stimulace a s ní související potřeba učení, tedy získávání zkušeností. Učení dítěte v tomto období je podporováno specifickým rodičovským chováním, které respektuje aktuální možnosti dítěte. Pro jeho další rozvoj je důležitá přiměřená úroveň zralosti.

Samozřejmě dochází i k rozvoji poznávacích procesů, pro které je důležité zrakové vnímání a motorika. Jeho první fáze je označována jako období senzomotorické inteligence. Jak poznávání, tak učení probíhá při kontaktu s reálním světem a v časově limitovaném úseku současnosti. Dítě má možnost svou zvědavost uspokojovat svou vlastní

⁸ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 44-45. ISBN 978-80-246-1820-3.

aktivitou. Starší kojenci již poznávají příčinné souvislosti určitého dění, hlavně svého vlastního jednání.

V tomto období má také důležitou roli sluchové vnímání, které je jedním z předpokladů pro rozvoj řeči. Dítě se učí už od narození rozlišovat specifické zvuky jazyka. Rozvoj samotné řeči je pak do značné míry závislý na kvalitě stimulace, které se dítěti dostává v tomto období hlavně od rodičů, proto je důležité, aby rodiče na dítě mluvili správně a jasně vyslovovali.

Vztah s rodiči a jejich vliv na dítě hraje nejen v tomto období důležitou roli. Již v kojeneckém věku se vytváří základ pro učení nápodobou, které je důležitým prvkem socializace.⁹ V tomto období jsou hry dítěte hlavně senzomotorické, explorační, manipulační nebo procvičovací.

1.3 Batolecí věk

Do tohoto období spadají děti ve věku jednoho roku až do tří let. Tělesný růst se zpomaluje, dolní končetiny se prodlužují a poměr končetin a hlavy se mění. Je to vývoj výrazného motorického rozvoje. Dítě cíleně manipuluje s věcmi a učí se samostatně chodit. Jeho chůze se vyvíjí od samostatné po rovině, přes chůzi do schodů s jednou nohou napřed, poté se střídáním nohou, po kterém následuje chůze ze schodů s pomocí a bez pomoci až po chůzi po různorodých terénech.

Dítě v tomto období provozuje plno pohybových aktivit a začíná se učit jízdě na tříkolce a kole. Učí se jízdě na lyžích či bruslích. Používání dolních končetin se rozšiřuje o poskakování a skákání na jedné noze. Díky různým hrám, které podporují rozvoj motoriky, se dítě zlepšuje ve všech obvyklých činnostech. Důležitá je také intervence rodičů, které dítě batolecího věku napodobuje.¹⁰

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 61. ISBN 80-7178-308-0.

¹⁰ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 58. ISBN 978-80-246-1820-3.

I přes velkou aktivitu dítěte přes den výrazně klesá potřeba spánku. Děti v tomto období spí méně a postupně mizí i potřeba spánku přes den.

Kromě hrubé motoriky dochází v tomto vývojovém období také ke značnému rozvoji jemné motoriky. Dochází k manipulaci s malými předměty, dále pak dítě dokáže stavět z kostek či navlékat korále či skládat různé skládanky. V roce dovede dítě postavit na sebe dvě kostky. O rok později je to již kostek šest až sedm.

Vývoj řeči probíhá ve třech stádiích, jak uvádí Krejčíková:¹¹

- porozumění řeči
- napodobení řeči
- stádium jednoslovných vět

V prvním stádiu, které je charakteristické pro období kolem desátého měsíce, si dítě za slovy představuje konkrétní osoby nebo věci. Kolem dvanáctého měsíce, kdy nastává druhé stádium, napodobuje dítě zvuky, které slyší, ovšem nerozumí jejich obsahu a různě je komolí. Tato dvě stádia následuje třetí, poslední, které spadá právě do období batolecího věku. První dětská slova jsou jednoslabičná. Poté dochází ke spojování stejných slabik (máma, táta). Po prvním roce si však dítě uvědomuje, že slovo máma označuje jeho mámu a dokáže tedy slova použít při pojmenovávání osob či předmětů. Dochází také k tvorbě různých neologismů pro pojmenování věcí. K obohacení dětského slovníku dochází také při řečových kontaktech s dospělými osobami.

1.4 Předškolní věk

Jako dítě předškolního věku označujeme děti ve věku tří až šesti let. Ve většině případů je to období, kdy dítě dochází do školky a které je ukončeno nástupem k povinné školní docházce. V této době si začíná uvědomovat svoje "já" a začíná mít potřebu uznání ostatních. Na počátku tohoto období se objevuje první období negativismu. Dítě se učí hlavně napodobou, ke které se inspiruje v rodině nebo ve své skupině vrstevníků – spolužáků ze školky.

¹¹ KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1986.

Dítě v tomto věku potřebuje neustálý kontakt se svými vrstevníky, kteří jsou důležití nejen jako společníci ke hře, ale i k dalšímu vývoji. S nástupem do školky je spojena u spousty dětí bezradnost a strach z nového prostředí. Děti neznají denní režim, zvyky, hierarchii mezi ostatními a většinou neznají ani ostatní spolužáky. Dochází ke hledání nějakého vzoru mezi staršími dětmi, které již do školky docházejí. Začnou se na ně upínat, mají v ně důvěru, protože jim jejich zkušenosti a znalosti poskytují pocit jistoty a bezpečí. Možným rizikem je, že si dítě za vzor vybere nevědomky stejného nováčka. Potom se prohlubuje jejich strach z neznáma, bezmoc a pocit bezradnosti. Děti si v takovýchto případech navzájem nepomáhají, ale mohou se spíše stresovat. Vlivem dlouhodobějšího působení stresu se u nich může následně projevit neuróza.

V tomto věku dochází k dalšímu velkému rozvoji motoriky a myšlení. V ohledu rozvoje myšlení jsou to pak činnosti jako recitace říkanek a básniček, zpěv nebo poznávání květin a stromů nebo zvířat při procházkách do přírody.

V tomto období narůstá potřeba práce, to se projevuje hlavně při praktických hrách, kdy se děti ve školce něco učí – vařit nebo stavět z kostek či hrady z písku. Doma se to projevuje hlavně v tom, že malé slečny chtějí maminkám pomáhat v kuchyni a kluci chtějí pomáhat tátovi, když něco spravuje, staví nebo vyrábí. Dítě se tak nejen učí zručnosti, ale také praktickým věcem, které se mu budou v životě hodit, jako je poznávání různého nářadí, nebo bylinek, které rostou na zahrádce a hodí se k vaření.

1.4.1 Hra v předškolním věku

Učení se novým věcem probíhá tedy hlavně při hře. V předškolním období se objevuje několik typů herních činností. Jsou to:

- hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)
- hry senzomotorické
- hry intelektuální
- hry kolektivní

Hry nepodmíněně reflexivní (instinktivní)

Dále je dělíme na hry experimentační (tahání, kousání, cloumání s předmětem), lokomoční (pobíhání, skákání, plavání), lovecké (honičky nebo číhání na někoho), agresivní a obranné (hra na schovávanou, pronásledování, škádlení), sběratelské (sbírání kamínků, šklebliček).

Hry senzomotorické

Mezi tyto hry patří hry dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, trhání a muchlání), motorické (házení, neobvyklé pohybové aktivity jako je lezení na žebřík, chození pozpátku nebo po špičkách, hry rytmicko-taneční), sluchové (hry hudebně-rytmické, zvonění, bubnování, řev), zrakové (prohlížení obrázků, hra s barevnými předměty).

Hry intelektuální

Jsou to hry funkční (přesypávání písku, hrabání tunelů, přelévání vody), námětové (na učitelku, na doktora, na kočku), napodobivé (mytí auta, stříhání vlasů, utírání prachu), fantastické (rozhovor s vymyšlenou osobou, použití prutu jako meče), konstruktivní (stavění, vystřihování, děláni bublin), hlavolamně a skládací (skládání obrázků z rozhozených kostek), kombinační (šachy, řešení rébusů, hádanek)

Hry kolektivní

Mezi které řadíme hry soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické), pospolitě (hry na školu, taneční kola, táboření), rodinné (hry na maminku a tatínka, mateřské hry s panenkou), stolní (domino, karetní hry).¹²

Pro dítě tohoto věku je hra analogická k pozdějšímu učení. Díky tomu, jaké hry dítě preferuje, často poznáme, jaké bude mít v dalším vývoji předpoklady. Proto by si děti měly hrát často a spontánně, aby měly možnost projevit, co je baví a co jim jde.

¹² ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 76-77. ISBN 978-80-246-1820-3.

I v tomto období se stále zdokonaluje motorika. Pohyby dětí tohoto věku jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Díky napodobování různých sportovních aktivit dospělých se dítě stále ještě učí aktivitám, jakými jsou například lyžování, bruslení či jízda na kole. Dochází ke zdokonalování jednotlivých činností.

Jemná motorika se také stále vyvíjí. Dítě je velmi kreativní a rádo si hraje s různými materiály, jakými jsou například modelína, kamínky, látka, ale i různé kostky.¹³ Ve třech letech dítě zvládá stavět z kostek most, ve čtyřech letech staví bránu a v pěti schody.

Toto období je pak zakončeno nástupem do školy. „Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získává, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.“¹⁴

Před tím, než je toto dítěti umožněno, musí projít testy školní zralosti a připravenosti a pak tedy zápisem do první třídy. „Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

- 1) Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o školní zralosti.
- 2) Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje školní připravenost.“¹⁵

¹³ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 67. ISBN 978-80-246-1820-3.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 134. ISBN 80-7178-308-0.

¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 136. ISBN 80-7178-308-0.

1.4.2 Školní zralost

Je definována jako způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování. U dítěte se předpokládá určitý rozvoj jazyka, myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i jistá úroveň sociálních dovedností. Případné předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci či regresi.¹⁶

Způsobilost dítěte je dána jeho biologickou zralostí. Zrání organismu dítěte, hlavně tedy jeho centrální nervové soustavy, se projevuje hlavně změnou jeho celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a také odolností vůči zátěži, která ve větším či menším měřítku přichází se změnou prostředí, jež klade nové nároky na dítě.¹⁷

„Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. V tomto smyslu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, a tudíž i lepšího výkonu, resp. také lépe hodnoceného. Tak se pro zralejší dítě stává role školáka nejen snadnější, ale i více uspokojující. Zralost CNS je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim značnou zátěží, která je vyčerpává. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější. Míra zátěže daná školou je pro ně spíše zvládnutelná.“¹⁸

Velmi důležitý faktore, který se týká školní zralosti, je věk dítěte. V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, kterým je do 31. srpna šest let. Do první třídy mohou nastoupit i děti mladší, za předpokladu, že dosáhnou věku šesti let v období od 1. září do 31. prosince. Věkový rozdíl mezi dětmi v jedné třídě tak může dosáhnout až jednoho roku. Nejmladší děti ve třídě jsou pak ohroženější možností neúspěchu či selhání na počátku školní docházky, což může negativně ovlivnit celý jejich následující vývoj.¹⁹

¹⁶ HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, str. 708. ISBN 80-7178-303-X.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 147. ISBN 80-7178-308-0.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 136-137. ISBN 80-7178-308-0.

¹⁹ LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, str. 334. ISBN 80-7169-195-X.

1.4.3 Školní připravenost

Podle Vágnerové²⁰ je pro úspěšné zvládnutí role školáka potřeba mnoha různých kompetencí, které se rozvíjejí učením, a které jsou závislé na konkrétních sociálních zkušenostech. Jedná se tedy o souhrn předpokladů, jež jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. Školní připravenost můžeme rozdělit na hodnotu a smysl školního vzdělávání a sociální připravenost.

Dítě by mělo před nástupem do školy nejen dosáhnout určité socializační úrovně, ale také zvládnout určité role. Mělo by umět přijatelným způsobem komunikovat, aby dobře porozumělo tomu, co mu učitel sděluje a také aby se ono samo dokázalo vyjádřit tak, aby mu rozuměl jak učitel, tak spolužáci. V tomto ohledu mohou být znevýhodněny například děti cizinců, které mohou mít s ovládnutím jazyka jisté problémy, ale i děti s nějakou poruchou řeči. Zároveň může docházet k tomu, že špatně mluvící dítě může více či méně brát komunikaci jako stresovou záležitost a z tohoto důvodu se jí vyhýbat. Dochází pak k logickému vyčleňování z třídního kolektivu.

Dítě by v tomto věku již mělo znát a respektovat běžné normy chování nejen vůči svým učitelům, ale také vůči svým spolužákům. Těmto normám se učí ve své rodině a případný rozpor mezi normami rodiny a společnosti může být další ze zátěží, které mu škola přinese.

V socializačním procesu má v tomto věku tedy největší význam rodina dítěte, jejíž hodnoty a normy budoucí školák přejímá. Z tohoto důvodu je tedy důležitý i obecný postoj rodičů ke vzdělávání, protože právě jím je ovlivněn nejen chování, ale i motivace dítěte k práci ve škole.²¹

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 141. ISBN 80-7178-308-0.

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 147. ISBN 80-7178-308-0.

1.5 Školní věk

Pojetí školního věku, respektive délka trvání jednotlivých jeho období se různí. Jak uvádí Vágnerová²², dělí se na 3 podobdobí, tedy na raný, střední a starší školní věk, po kterém následuje období adolescence. Podle Čápa a Mareše²³ a stejně tak podle Říčana²⁴ a dalších, můžeme rozdělit toto období na mladší školní věk a období pubescence, na které navazuje adolescence. Ve věkovém pojetí školního věku a následné adolescence se však neliší.

Vágnerová dělí školní věk, tedy období trvajících po dobu základní školní docházky, na tři následující období:

- 1) Raný školní věk, který vymezuje obdobím trvajícím od 6-7 let do 8 nebo 9 let věku dítěte. Charakterizuje ho změna životní situace a různé vývojové změny, které se projevují hlavně ve vztahu vůči škole.
- 2) Střední školní věk je vymezen do období, které začíná v 8-9 letech a končí v 11-12 letech, je tedy ukončen završením prvního stupně základní školy a přechodem na stupeň druhý. Taktéž na konci tohoto období začíná dítě dospívat. V průběhu tohoto období dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny jak sociálními tak biologickými aspekty.
- 3) Starší školní věk, který by se dle dělení podle Čápa, Mareše či Říčana dal tedy také označit pojmem pubescence, trvá od 11-12 let do konce povinné základní školní docházky, tedy přibližně do 15 let.

Dělení podle Říčana či Čápa a Mareše do dvou skupin, tedy na mladší školní věk a pubescenci, je následující:

- 1) Mladší školní věk, který zahrnuje z výše uvedeného rozdělení raný a střední školní věk, tedy děti od 6-7 let do 11 let.
- 2) Pubescence (puberta) – období velkých fyzických i psychických změn v době mezi jedenáctým a patnáctým rokem.

²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 148. ISBN 80-7178-308-0.

²³ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 228-232. ISBN 978-807-3672-737.

²⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, str. 145-169. ISBN 80-736-7124-7.

1.5.1 Mladší školní věk

Toto období nastává mezi 6-7 a končí mezi 11-12 rokem dítěte. Na počátku tohoto období vstupuje dítě do školy. Přichází opět do nového prostředí a mezi novou skupinu vrstevníků. Příchod do školy je pro dítě dalším z důležitých životních mezníků, kdy dochází k výrazné změně nejen ve způsobu života, ale i v sociálních vztazích.

S nástupem do první třídy dítě přijímá novou životní roli školáka, která není výběrová, její zisk je automatický, bez ohledu na jeho přání. Podle Vágnerové²⁵ bytí žákem zahrnuje dvě dílčí role:

- Podřízená role žáka, která je institucionálně určena a jejíž obsah je předepsán školním řádem. V rámci této role dítě rozvíjí konkrétní schopnosti a dovednosti a to, jak tuto roli zvládne, předurčuje jeho budoucí uplatnění ve společnosti a také budoucí profesní roli. Ovlivňuje rovněž rozvoj sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších cílů.
- Souřadná role spolužáka (vrstevníka, kamaráda), jejíž zvládnutí či nezvládnutí ovlivňuje nejen další postavení dítěte ve vrstevnické skupině, ale také to, jak prožije školní věk, jaké budou jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy.

Malý školák se musí přizpůsobit požadavkům na pravidelnou docházku, přizpůsobení se školnímu režimu. „Škála školních předmětů zahrnuje činnosti značně rozmanité, s požadavky na rozvíjení senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání a vytrvalosti, svědomitosti, tj. všech aspektů osobnosti. Klade požadavky na tyto aspekty osobnosti a zároveň je dále rozvíjí. Při adekvátním uspořádání vyučování a při příznivém emočním klimatu ve školní třídě se uspokojují potřeby dítěte, zejména potřeba činnosti, jeho zvědavost, radost ze získání dovedností, výkonová motivace, potřeba získat úspěch a uznání za výkon aj. U dětí tohoto věku snadno vzniká zájem o něco nového, s čím se začaly seznamovat a v čem si ověřují svou kompetenci. Obtíže vznikají při nedostatečné školní zralosti, nedostatečné školní připravenosti dítěte pro školu, při nedostatečích v působení rodiny a školy, při nižší úrovni

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 159-160. ISBN 80-7178-308-0.

inteligence dítěte i při jeho dílčích, specifických nedostatcích (při specifických poruchách učení, jako je zejména dyslexie, ale také při celkové neobratnosti dítěte).²⁶

Na počátku tohoto období jsou důležitými prvky rozhodujícími o oblíbenosti a postavení v kolektivu právě obratnost a manuální zručnost, protože jakákoliv nápadnější neobratnost dítěte jej sociálně znevýhodňuje a staví na okraj této malé sociální skupiny.

„V počátcích školní docházky je pro děti náročným úkolem soustředit pozornost po delší dobu na činnost určenou učitelem pro celou třídu. Přípravou k plnění tohoto úkolu byly hry, u kterých děti vydržely delší dobu realizovat poutavou činnost, a výchovná zaměstnání v mateřské škole, kdy se děti ve skupině po určitou dobu věnují činnosti za vedení učitelky.“²⁷

Děti si tedy v tomto věku vytvářejí určitý vztah k práci jako takové, nejen té, kterou vykonávají ony, tj. školní práce. Ve vztahu k práci, který si děti v tomto věku vytváří, odlišujeme několik hledisek:

- **prostá záliba ve vykonané činnosti**, která přináší smyslové uspokojení z manipulace s materiálem, které dítě zná již od svých batolecích let. Dále také dochází ke kontaktu s lidmi, ke kterému dává práce příležitost. Práce je pro děti v tomto věku také zajímavá po intelektuální stránce. V tomto směru se práce neliší od hry, pro dítě je prostě zajímavá, může zde uplatnit svoji fantazii.
- **očekávaná odměna**, která znamená finanční zajištění a nezávislost. Mnohdy bývají děti v tomto věku motivovány tím, že za dosažené studijní výkony dostanou nějakou finanční odměnu, se kterou mohou naložit, jak samy chtějí.
- **bezprostřední užitečnost práce** – dítě může vidět nějaký výsledek činnosti, který je přínosný – nějaký výrobek nebo výsledek. Dítě ale potřebuje patřičné ocenění od těch, kterým je jeho práce užitečná. Zvláštní význam pro tyto děti má, když jejich práce překročí hranice rodiny. Jsou si totiž moc dobře vědomy, že jejich budoucnost není u rodičů, ale v tom velkém světě okolo nich, a proto touží dokázat svou užitečnost právě v něm.

²⁶ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 229. ISBN 978-807-3672-737.

²⁷ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 229. ISBN 978-807-3672-737.

- **vědomí vzdáleného cíle**, který je dítětem nebo společensky žádoucí. V rámci školy učitelé často dětem připomínají, že se učí pro svůj další život. Pro děti je toto důležité, ale nemělo by to sloužit jako hlavní motiv pro to, aby se učily něco nezajímavého.
- **hrdost technického věku** – zvláště chlapce v tomto věku okouzlují těžká technika. V dnešním světě je však nutné dětem vštěpovat i ekologické vědomí a svědomí. Je však velmi obtížné v nich vzbudit nadšení pro to, jak člověk zachraňuje přírodu sám před sebou.
- **virtuozita práce**, neboli být v něčem dobrý, dokázat sobě i druhým své kvality. Může jít například jen o to, předstihnout svůj vzor, ale děti v tomto věku se už dokážou učit jen kvůli vlastnímu uspokojení.
- **příležitost k soutěži**, která je v tomto věku častým prvkem všech her. Děti se mezi sebou porovnávají a ti nejlepší se pak stávají vzorem těch slabších, kteří se jim chtějí vyrovnat. Děti se snaží být lepší než ten druhý a také být členem nějakého týmu, který je vítězný.
- **smysl pro spolupráci**, která je podmínkou úspěchu. Dítě se tak učí, že je nejen důležité pilně vykonávat svoji část práce, ale že je také důležité pomáhat slabším. Dále se učí pracovat pod vedením někoho jiného, nebo se sám na vedení podílet.
- **pracovní disciplína** – poctivé odvedení práce se stává zdrojem dobrého svědomí. Děti v poslušnosti rodičům při výkonu nějaké práce vidí, nebo podvědomě cítí, jakousi záruku svého bezpečí – když budou dělat rodičům radost, nemají se čeho bát.²⁸

„V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objevují některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva, na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí.“²⁹ Způsob myšlení, který je typický pro toto období, nazýváme fází konkrétních logických operací. Ta je charakteristická respektováním základních zákonů logiky a konkrétní reality. Dětské poznávání se stává mnohem objektivnějším a přesnějším, než tomu bylo doposud.

²⁸ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, str. 163-164. ISBN 80-736-7124-7.

²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 148. ISBN 80-7178-308-0.

Pro dětské uvažování na počátku školní docházky jsou velmi důležité názorné příklady, ukázky a možnost ověřit si danou poznávanou skutečnost v praxi, protože konkrétní vlastní zkušenost je pro dítě velmi důležitá.

Změny v uvažování, ke kterým v mladším školním věku dochází, můžeme podle Vágnerové shrnout do několika následujících bodů:

- decentrace
- konzervace

„Decentrace znamená odpoutání z vázanosti na zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality.“³⁰ Školní dítě již není tolik omezováno svým subjektivním pohledem na danou skutečnost a dovede ji posuzovat podle několika hledisek, o jejichž vzájemných vztazích je schopno uvažovat a následně dokáže tyto poznatky koordinovat. Chápe, že objekty i situace se mohou měnit, ale zároveň s tím mají určité neměnné, trvalé znaky. Konkrétní logické operace pak pracují s větším počtem různých kritérií naráz:

1. Klasifikace a třídění, kdy jsou děti schopné brát v úvahu více hledisek jedné věci.
2. Zahrnutí neboli inkluze znamená, že dítě dokáže zařadit určitý prvek do konkrétní třídy, až s postupem času dokáže zařadit více podobných prvků do vyšší, nadřazené, kategorie.
3. Řazení objektů podle nějakého kritéria, respektive více kritérií, podle nějakého pravidla. Základním stavebním kamenem této operace je pochopení určitého pravidla, podle něhož se konkrétní řazení řídí. V tomto věku zvládají děti řazení věcí podle dvou různých faktorů.³¹

Konzervace je o tom, že dítě školního věku je schopné pochopit trvalost látek, objektů i přesto, že se na první pohled mění. „Školní dítě si uvědomuje, že změna zjevných znaků neznamená změnu podstaty. Myšlení školního dítěte je dynamičtější, schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností určitého objektu či množiny objektů.“³² V tomto

³⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 149. ISBN 80-7178-308-0.

³¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 149-150. ISBN 80-7178-308-0.

³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 150. ISBN 80-7178-308-0.

věku dítě chápe trvanlivost určitých vlastností objektů a dokáže předložit logické zdůvodnění, proč je to tak, jak to je. K tomuto vysvětlení může, podle Vágnerové, použít jednu z následujících argumentací:

- Reverzibilita neboli vratnost nějaké změny. Dítě ví, že když ubereme část z celku a pak stejnou část vrátíme, celek bude zase úplný.
- Stejnost, jakási stálost skutečnosti. Voda je stále voda, ať už je v jakékoliv nádobě (či mimo ni) nebo pět kostek je stále stejných pět kostek, ať už je postavíme do věže nebo je jen vyskládáme vedle sebe.
- „Kompenzace – dítě argumentuje tím, že sklenička je širší, a proto voda dosahuje níž, než když byla v užší skleničce, kde dosahovala výš. Děti na této úrovni by chápaly, že když je sklenička širší, bude sloupec vody nižší a naopak. Nedaly by se ovlivnit jevovou stránkou situace.“³³

Schopnost využívat konkrétních logických operací rovněž kladně ovlivňuje chápání abstraktního pojmu jakým je čas. Kolem osmého roku se porozumění pojmu času rozvine natolik, že dítě je schopné:

- řadit různé události na časovou osu a chápat tak pojmy jako je dříve nebo později
- zahrnout různé dění kolem sebe do svého osobního času a rozlišovat dny v týdnu, měsíce v roce nebo roční doby
- rozlišovat délku trvání určitého děje, odhadnout, jak dlouho něco trvá, i když tyto odhady nejsou zatím přesné
- pochopit, že čas je nevratný a stále plyne kupředu³⁴

„Myšlení dětí tohoto věku i jejich celkový postoj ke skutečnosti byl také charakterizován výrazem realismus. Děti se zajímají o to, jaká je skutečnost, chtějí ji poznat do podrobností a objektivně. V tom je rozdíl od předchozích období i od následujícího dospívání, kdy fantazie a snění má výraznější úlohu.“³⁵

³³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 151. ISBN 80-7178-308-0.

³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 153. ISBN 80-7178-308-0.

³⁵ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 231. ISBN 978-807-3672-737.

Na školáka má v této době velký vliv nejen jeho vrstevnická skupina, školní prostředí, ale také vnější svět, s nímž se začíná dostávat do styku. Novými vlivnými prostředky se tak stávají masová média (televize, tisk). Sledování televizních programů nebo filmů již není tak náročné na psychické procesy a jejich rozvinutost a tak je velmi rozšířeno. Dítě však ještě příliš neodlišuje od sebe skutečnou a filmovou realitu a tak se velmi často stává, že filmový příběh přijímá jako pravdivou skutečnost, přepis reality a bere si z ní neuvážené příklady, vzory pro své jednání a chování. Může se pak snadno stát, že agresivní či nebezpečné chování svých vzorů děti přenesou do svého života nejen v chování vůči ostatním (agresivita, drzost, šikana), ale mohou ohrožovat sami sebe v případě, že si budou hrát na superhrdiny a díky svému věku ještě neodhadnou, co je ještě přijatelné a co je již zdraví či životu nebezpečné. Rodiče by měli proto i nadále kontrolovat, co dítě sleduje a případně mu vysvětlit, jaká je realita, co je skutečné a co nikoliv.³⁶

Na prvním stupni základní školy děti začínají docházet i do základní umělecké školy do hudebních, výtvarných nebo dramatických kroužků. Rády sledují pěvecké soutěžní pořady a ze soutěživých si pak vybírají za vzory ty, kteří jim jsou sympatičtí, jsou mezi ostatními soutěžícími oblíbení nebo celé klání vyhrájí. V této době také děti začínají rovněž se sportovními kroužky. U chlapců jsou oblíbené bojové sporty, protože pak mohou být mrštní jako jejich oblíbení akční hrdinové, které jsou jim často vzorem a chlapeci chtějí dosáhnout stejných výkonů. Dále jsou oblíbené také hokej a fotbal. Spousta chlapců má za vzor nějakého hokejistu či fotbalistu. Při hře se pak označují jmény svých vzorů. Dívky mají zase oblíbené sporty jako je gymnastika a krasobruslení, protože na sportovkyních vidí krásné trikoty, hezké účesy a líčení. Pokud s těmito sporty začnou, pak si za vzory vybírají některou ze sportovkyň, která je úspěšná nebo hezká, nejlépe obojí dohromady.

Takovýto výběr oblíbené osobnosti či přímo vzoru může mít vliv na to, jak se děti chtějí oblékat. Chlapci chtějí oblečení s logem týmu, děvčata začínají podléhat módě svých vzorů a chtějí například stejné sukně, trička atd. nebo doplňky. Ten, kdo pak vybočuje z řady, ať už oblíbeností jiných osobností nebo tím, že naopak žádného velkého oblíbence, kterého by napodoboval, nemá, bývá vyčleněn z kolektivu jakožto nezapadající či

³⁶ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 231. ISBN 978-807-3672-737.

neoblíbený jedinec, což má neblahý vliv nejen na vnímání dítěte okolím, ale i na jeho vnímání sebe sama.

1.5.2 Pubescence (puberta)

Je první částí bouřlivého období, které se nazývá dospívání. Je vymezena věkem jedenácti až patnácti let. V tomto období se dítě velmi mění po fyzické i psychické stránce. Jeho vzhled se velkou měrou podílí na jeho sebevědomí.

„Puberta, která je obdobím pohlavního dozrávání přeměňující dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce, trvá asi tři až čtyři roky. Je zahájena obdobím velmi rychlého tělesného růstu (adolescentní růstový spurt) spojeným s postupným vývojem pohlavních orgánů a sekundárních pohlavních znaků (růst prsů u dívek, růst vousů u chlapců a objevení se pohlavního ochlupení u obou pohlaví).“³⁷

Puberta se u každého dítěte projeví individuálně. U někoho dříve u někoho naopak později. Rozdíly nastávají mezi chlapci a dívkami. Dívky dospívají rychleji a jsou tak napřed před svými vrstevníky mezi chlapci. Mezi jednotlivými pubescenty se objevují velké rozdíly v psychosociálním a citovém vývoji, které se projevují hlavně ve způsobu trávení volného času. Někteří mají stále ještě dětské zájmy a jiní se zase vážně zajímají o věci, které jsou na úrovni zájmů dospělých.

Působení hormonů v tomto věku mění charakter dítěte a nejen dívky, ale i chlapci snadno podléhají emocím. Chlapci se často nedokážou rychle vyrovnat se svým měnícím se tělem a skrývají ho pod oblečení, které u rodičů může vyvolávat nesouhlas. Je to však jen jejich obranný mechanismus jak se vyrovnávat s touto změnou nebo se svými vnitřními pocity. Podobně je tomu i u dívek. Začínají se jim zvětšovat ňadra a ony velice těžce nesou jakékoliv narážky či posměšky na toto téma. Dalším velice citlivým tématem pro dospívající dívky je jejich tělesná hmotnost. Ta se může stát terčem vlastní kritiky, která může nabývat obsedantního charakteru. Reakcí děvčat bývají často poruchy příjmu potravy, jako jsou anorexie a bulimie. K těmto poruchám přispívá velkou měrou to, že vzory těchto dívek se stávají krásné, štíhlé, obdivované a hlavně slavné herečky, zpěvačky a modelky.

³⁷ ATKINSON, Rita L. *Psychologie. 2.*, aktualiz. vyd., V Portálu 1. Překlad Erik Herman, Miroslav Petřela, Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8640-3.

Mladí lidé si celkově připadají velice osamělí ve světě dospělých, se kterým se ještě plně nesžili. V důsledku těchto pocitů se často uzavírají do sebe a jsou frustrováni. Mohou působit dojem, že je jim život v jejich rodině lhostejný a někdy se nezajímají ani o své přátele. Jejich nálady se rychle mění a mohou se pohybovat mezi nenadálým, zdánlivě neopodstatněným, smutkem, obrovským nadšením a veselím až velmi kritickým sarkasmem a ironií.

Hlavně mezi dívkami tohoto věku se objevuje nejvíce problémů a poruch s příjmem potravy jako jsou:

- **anorexie**
- **bulimie**

Anorexie, nebo také mentální anorexie (lat. anorexia nervosa) je duševní nemoc, spočívající v odmítání potravy a zkreslené představě o svém těle. Tuto nemoc řadíme mezi tzv. poruchy příjmu potravy. Tato nemoc vzniká u dívek s nedostatečným sebevědomím. Nejčastěji ji vyvolává sugesce ze strany médií nebo narážky od blízkých lidí. Anorexie se vyznačuje rychle postupujícím celkovým vyčerpáním organismu, které má často za následek nevratné změny a při neléčení zpravidla končí smrtí. Projevuje se hlavně evidentním odmítáním potravy a častým projevem je také extrémní sportovní aktivita. Později se projeví v důsledku nedostatku vitaminů a živin poruchy metabolismu (lámání nehtů, vypadávání vlasů, vyšší lámavost kostí, atd.), dále dochází ke zhoršení zraku nebo se mohou vyvinout duševní nemoci. U dívek dochází k výpadkům menstruace a není-li nemoc léčena pak i k následné neplodnosti. Nemocná osoba je chorobně zaujata potravou, i když ji nepřijímá, pokud je donucena něco sníst pak počítá každý gram, který jí to přinese navíc. V důsledku toho jsou vytěšňovány ostatní myšlenky a zájmy, z čehož plyne ztráta sociálního citění. V důsledku toho pak nemocná osoba přichází o přátele.

Bulimie, stejně tak jako mentální anorexie, je řazena mezi poruchy příjmu potravy. Spočívá v záchvatovitém přejídání se a následném úmyslném zvracení potravy, aby nemocný netloustl. Bulimie se léčí pomocí psychoterapie.

Přejídání se je pak opakem mentální anorexie a bulimie. Tato nemoc postihuje dívky i chlapce. Příčinou bývá nejčastěji nevyvážené stravování, jehož častým důsledkem pak je přibírání na váze, deprese a nespokojenost se sebou samým. Porucha se často rozvíjí

jako reakce na stres, citové strádání nebo depresivní nálady, které mohou nastat po nemožnosti dosažení cíle nebo vyrovnání se s náročnou životní situací.

Tak jako ve třech letech prodělalo každé dítě své první období vzdoru, tak i v tomto věku dochází k období vzdoru. U každého dítěte se projevívá jinak a v jiné míře. Některé děti tímto obdobím projdou v poklidu a bez větších potíží a jiné naopak prodělávají v tomto období spoustu bouřlivých a ne vždy dobrých a přínosných změn. Ale i tak můžeme dospívání označit jako nejbouřlivější období celého vývoje.

Často dospívající člověk rodičům oponuje tvrdými slovy nebo jim dělá naschvály. Odmítají dospělého jako autoritu a poslechnout příkaz rodičů berou často jen jako nutné zlo, které náležitě okomentují ironickými nebo drzími poznámkami. Dospívající se dožadují větší volnosti v rozhodování, ve výběru kamarádů a činností, které provozují. Dovolávají se toho, že již nejsou malé děti a mají mít tedy větší pravomoci rozhodovat o sobě samých. Ale na druhou stranu, když se s nimi začne opravdu jednat jako se sobě rovnými, tedy dostanou-li dospívající nějakou zodpovědnost za domácnost nebo k financování svých aktivit, pak jsou drzí a vše nelibě nesou.

V tomto věku tedy dítě chce jistou dávku zodpovědnosti a volnosti, ale jen v případech kdy se mu to hodí. S těmito výhodami spojená zodpovědnost a povinnosti jsou jim na obtíž.

„Aby se dítě stalo zralou, samostatnou a odpovědnou osobností, potřebuje se osvobodit od závislosti na rodině, na rodičovské autoritě. Pokud rodiče projevují k mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, pokud se k dospívajícímu nechovají jako k malému dítěti, usnadňují mu přijímání odpovědnosti a osamostatňování.“³⁸

„Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v této době mění. Dospívající si osvojuje nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj – hodnotí jejich význam pro jiné i sebe sama. Vytváření nového pojetí

³⁸ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 234. ISBN 978-807-3672-737.

vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, jakým by chtěl být. Dětská identita byla závislá na konkrétní realitě, hlavně na názorech jiných osob. Pro dítě bylo podstatné, jak vypadá, co dělá a jak je definují dospělí, zejména subjektivně důležité autority.³⁹

Důležitou roli v tomto období hrají vrstevníci, kteří se stávají jakousi druhou rodinou pubescenta. Dítě se odpoutává od rodičů a vyhledává kontakt s jedinci sobě podobnými, kteří mají nejen stejné zájmy, ale i stejné starosti a problémy, jimž rodiče podle nich nemohou rozumět. Úspěch mezi vrstevníky je pro mladého člověka velmi důležitý. Kladné hodnocení podporuje pozitivní sebehodnocení jedince. „Když je pubescent akceptován skupinou vrstevníků, přináší mu to značné uspokojení, jistotu, kladné hodnocení, na jehož podkladě lze budovat sebehodnocení, které bylo otřeseno změnami dospívání a četnými konflikty. Mladistvý se identifikuje se skupinou vrstevníků, přejímá její názory, normy i vnější momenty – oblečení, způsob vyjadřování, gestikulaci, preferuje stejné zpěváky a styl hudby, zábavy aj.“⁴⁰

„Pubescentovi hodně záleží na dobrém přátelském vztahu s vrstevníkem téhož pohlaví a také, pokud je to možné, na partnerovi druhého pohlaví. Již v pubertě, či dokonce v dětství bývají zážitky zamilovanosti, i když v mnoha případech neopětované.“⁴¹

Kromě osamostatnění a odpoutání se od rodičů je toto období rovněž důležitým mezníkem při volbě budoucího profesního směřování dítěte. Na konci tohoto období se musí rozhodnout, na jakou střední, potažmo vysokou školu, půjde. Ovlivní tak nejen několik následujících let, ale i celou svou následující budoucí existenci.

³⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 222. ISBN 80-7178-308-0.

⁴⁰ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 234. ISBN 978-807-3672-737.

⁴¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 234. ISBN 80-7178-308-0.

2 KRESBA

Kresba je součástí výtvarného umění. Patří mezi tzv. vizualizované projevy lidské činnosti. Pomocí kresby člověk zaznamenává své představy, potřeby ale i myšlenky či vzpomínky. Toto zaznamenávání probíhá pomocí liniového (čárového) tvaru.⁴² Kromě linií mohou být charakteristickými znaky použití jedné barvy nebo částečné pokrytí podkladu. Kresebnými nástroji mohou být různé druhy tužek, pastelek, pastelů, kříd, ale také rudky či uhly.

S kresbou a jejím vývojem se pojí grafomotorika a její vývoj. „Termínem grafomotorika rozumíme tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při kreslení a psaní, a jejíž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu i písemný projev. Z psychických funkcí jsou to především: rozumové předpoklady, zrakové vnímání (diferenciace, analýza, syntéza), senzomotorická koordinace, prostorové vnímání, volní úsilí, pozornost.“⁴³

U předškolních dětí je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a senzomotoriky jedním z velmi důležitých kritérií pro posouzení školní zralosti. Kresba však není projevem pouze u předškolních dětí, ale doprovází člověka po celý jeho život a z vývojového hlediska má konkrétní funkce v různých vývojových obdobích.

„Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání dětské kresby představuje ‚královskou cestu‘ do dětské duše. Psychologické studium dětské kresby se datuje do vzniku empirické, experimentální psychologie. První psychologická laboratoř byla založena v Lipsku v r. 1879 a první moderní monografie o dětské kresbě byla vydána jen o několik roků později: v r. 1887.“⁴⁴

⁴² KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

⁴³ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a.s., 2006, str. 5. ISBN 80-251-0977-1.

⁴⁴ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 13. ISBN 80-7178-449-4.

2.1 K čemu může být kresba dítěte užitečná

Kresba není pro dítě pouze jednou z možností, jak si hrát, jak strávit volný čas. Projev pomocí linií a barev je spojením hry, snění a reality. Kromě vyjádření názoru, nálady, pocitů může poskytnout nejen mnoho užitečných informací o člověku jako takovém, o jeho vývoji, vnímání a například rodinných vztazích, ale může být také užitečná při rehabilitaci a terapii.

Podívejme se, k čemu kresba slouží podle Bednářové a Šmardové:

- poskytuje informace o celkové vývojové úrovni
- poskytuje informace o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky
- poskytuje informace o zrakovém a prostorovém vnímání
- poskytuje informace o vizuomotorice (souhře zrakového vnímání s pohybem ruky)
- poskytuje informace o emocionalitě dítěte
- poskytuje informace o vztazích a postojích dítěte
- je komunikačním prostředkem
- může být rehabilitačním nástrojem
- může být terapeutickým nástrojem⁴⁵

Na rozdíl od širokého pojetí využitelnosti dětské kresby Bednářové a Šmardové uvádí Roseline Davido⁴⁶ pouze čtyři využití kresby, které do jisté míry korespondují s výše uvedenými možnostmi. Jsou jimi:

- využití při testování mentální úrovně
- využití kresby jako komunikačního prostředku
- využití při zkoumání dětské afektivity
- kresba je prostředkem k vyjádření znalostí o svém těle

⁴⁵ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a.s., 2006, str. 5. ISBN 80-251-0977-1.

⁴⁶ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 15-16. ISBN 80-7178-449-4.

Pojetí Bednářové a Šmardové se kromě mentální úrovně dítěte zabývá také jeho schopností a úrovní zrakového a prostorového vnímání a jeho souhře s pohybem ruky, jemnou motorikou, se kterou je úzce spojena grafomotorika. Z kresby podle jejich pojetí lze tedy kromě inteligence rozpoznat také to, jak se dítě vyvíjí a zda jeho vývoj probíhá v rámci obecné normality. Ovšem i Davido se zabývá využitím kresby jako psychoterapeutického prostředku.

2.2 Základní společenské funkce kresby

Základními společenskými funkcemi kresby podle Klivary a Polcara⁴⁷ jsou:

- poznávací funkce
- hodnotící funkce
- estetická funkce

Poznávací funkce slouží k lidskému poznání. Kresba přináší člověku informace nejen o něm samém, ale také o světě okolo něj. Informační výpověď kresby by se tedy dala rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní, která dává informace o jejím tvůrci. O jeho úrovni vývoji, emocích, rodinných vazbách o jeho vnímání sebe sama či vnímání sebe sama v rámci okolního světa. Do informací vnějších by se pak měly řadit ty, které mají jistou výpovědní hodnotu o světě kolem nás, tedy realistické obrazy. Kresba tak není pouhým zpodobněním rysů a vlastností osobnosti, jeho osobním vnímáním, ale také prostým vyjádřením nepřikrášlené skutečnosti.

Další společenskou funkcí by měla být „funkce hodnotící, kdy člověk prostřednictvím kresby zaujímá hodnotící postoje ke skutečnosti, posuzuje jevy z hlediska soustavy osobních a společenských hodnot, zaujímá hodnotící postoje z hlediska společenské prospěšnosti atd. Hodnocení je spjato s intenzivním prožitkem skutečnosti, kdy osobnost člověka je prochnuta intenzivními zážitky často s emocionálním přízvukem.“⁴⁸

⁴⁷ KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

⁴⁸ KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, str. 6.

Estetická funkce pak vychází z estetického osvojení skutečnosti člověka a z jeho estetických zájmů a potřeb, pokud má člověk vyvinut určitý smysl pro vnímání krásna a jiných estetických hodnot. Tato funkce se podle Klivary a Polcara dělí na další dva typy. První se vztahuje k vyobrazení mimouměleckého estetična (krásy přírody, techniky, atd). Druhý typ se vztahuje k estetičnu uměleckému, které je podmíněno jistým profesionálním uměleckým vkusem, vědomím a schopností vytvářet formu.⁴⁹

Funkce kresby je spjata s emocionálními a citovými zážitky každého člověka. Je prožívána různými způsoby a emoce, zážitky a zkušenosti každého jedince se v ní odráží vlastním osobitým způsobem.

2.3 Kresebné představy

Lidské poznání se dělí na smyslové a rozumové. Základem smyslového poznání je počitek, vjem a představa. U rozumového poznání jsou to pojmy, soudy a úsudky. Počítky jsou odrazem jednotlivých vlastností předmětného světa, vjemy odráží vlastnosti věcí v souhrnu. Představy jsou zprostředkované a nejsou bezprostředně závislé na smyslovém poznání. Jsou jakýmsi přechodovým procesem mezi smyslovým a rozumovým poznáním. „Představa se neomezuje jen na poznání, daleko jej překračuje, vytváří například i cíle lidského jednání, chování, ovlivňuje i způsoby realizace jednání, plánu činnosti atd.“⁵⁰ Lidské představy jsou vázány hlavně na slova, slovní vyjádření, kresebné představy jsou vázány na grafické znaky, na čáry, body atd.

„Kresebné představy vnikají na základě grafických vjemů, avšak mají specifické mechanismy vývoje. Kresebná představa má dvě stránky: jednak se utváří uvnitř kreslicího subjektu, he subjektivně prožívána, v tzv. mentálním zobrazení a její obsah může být objektivizován, nějak vyjádřen, zaznamenán i vnějšně.“⁵¹ Klivar a Polcar dále uvádějí dva základní typy kresebných představ. Jsou jimi představy paměťové a fantazijní, které ještě rozdělují na reprodukujející a tvůrčí představy.

⁴⁹ KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

⁵⁰ KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, str. 9.

⁵¹ KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, str. 9.

„Představy paměťové vznikají znovuobjevením stopy po dřívějších grafických vjemech či zkušenostech ve smyslovém stupni poznání, zatímco fantasijské kresebné představy se vyvíjejí na základě kombinace několika stop, zejména zmenšováním nebo zvětšováním paměťových obrazů, nebo jejich částí, vypuštěním detailů či celků atd., v zásadě tedy syntézou částí paměťových představ. Fantasijské kresebné představy dělíme na reproduktivní založené na adekvátnosti, souladu mezi popisem, záznamem objektu a objektem, a na tvůrčí, které přinášejí nové zkušenosti, něco nového, originální grafické tvary, formy, obrazy.“⁵²

2.4 Vývoj kresebného projevu dítěte u dětí předškolního a školního věku

Ještě před tím, než se dítě naučí psát, komunikuje v této oblasti prostřednictvím kresby. V závislosti na stupni svého vývoje a v rámci svých schopností, možností a dovedností používá dítě různých pomůcek ke svému vyjádření. Ať už prsty, křídly nebo tužky a pastelky. Není až tak důležitý prostředek ke kresbě zvolený jako projev samotný. Ten nám o dítěti vypoví mnohé. To, čím dítě kreslí, pak závisí na jeho osobním zájmu, na jeho schopnostech a citu. Dalo by se tedy říci, že děti kreslí pomůckami úměrnými svému věku.

Dětská kresba se vyvíjí v několika etapách, ovšem zcela individuálně. Nelze tedy říci, že následující etapy nastanou a skončí u každého dítěte přesně v konkrétním věku. Periodizace dětské kresby může být tedy následující:

- období čmáranic
- fáze prvotního obrysu
- schematický náčrt
- realistická kresba
- naturalistická kresba
- umělecká kresba

⁵² KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, str. 10.

Podle Davidové období čmáranic předchází ještě tzv. období skvrn. „Kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby ‚malovalo‘, zcela určitě by dělalo ‚skvrny‘. Jen málo rodičů však nechá děti v tomto věku vybíjet si pudy, protože se právem obávají neblahých následků...“⁵³

„Vlastní začátky dětské výtvarné ‚řeči‘ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky. Zřídka kdy si jich povšimneme; někdy však přece přistihneme jednoho batole, jak sleduje očima pohyb vlastního prstíku – zajímavý pohyb, který se cele odbývá v prostoru; později budeme překvapeni tím, že dítě otisklo zamazanou dlaň na bílou plochu nebo že sleduje stopu ukazováčku na zamlženém skle.“⁵⁴

K prvním kresebným projevům tak dochází již v batolecím období. Kolem 15. měsíce věku dítěte dochází ke spontánnímu čmáraní i k pokusům o čáru, pokud mu ji předvedeme. „Při pozorování přibližně patnáctiměsíčního dítěte vás určitě překvapí jeho osobitě, i když třeba neobratné pohyby (budou neobratné, dokud si dítě nezačne uvědomovat, že kresba má určitou vypovídací hodnotu).“⁵⁵ Vertikální čáry nebo kruhové čáranice dokáže napodobovat přibližně od dvou let. Horizontální čáry jsou pro dítě tohoto věku o něco obtížnější. Kolem tří let dokáže nakreslit uzavřený kruh podle předlohy.⁵⁶ Již v této době mají dětské kresby a průběh jejich vzniku velkou vypovídající hodnotu. „Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu dítě nevyrovnané tužku záhy odhodí.“⁵⁷ Důležitý je rovněž i úchop tužky, ze kterého lze poznat, zda je dítě vývojově v pořádku nebo je naopak duševně opožděné. Zaostalejší děti mají s držetím tužky zřetelné problémy.

Po období čmáranic následuje stadium čarání, kdy se dítě zcela vědomě snaží napodobovat písmo dospělých a také lépe držet tužku. V jeho počínání můžeme vysledovat záměr této činnosti. I přes veškerou snahu o ‚dospělácké‘ pojetí svého projevu, dítě není

⁵³ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 21. ISBN 80-7178-449-4.

⁵⁴ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 13. ISBN 80-717-8599-7.

⁵⁵ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 21. ISBN 80-7178-449-4.

⁵⁶ LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-860-2237-4.

⁵⁷ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 22. ISBN 80-7178-449-4.

schopné udržet pozornost i svého prvotního záměru. Často se mu tak stává, že během kreslení pozmění, nebo zcela změní, svůj původní nápad nebo kresbu vůbec nedokončí. „Dítě někdy projeví záměr až v samém závěru kreslení – jedná se o ‚náhodný realismus‘. Dítě prostě čmáranici nějak pojmenuje (náhodná podobnost nebo okamžitý nápad). Mezi 2. a 3. rokem se však nejčastěji jedná o stadium ‚nezdařeného realismu‘, kdy dítě kreslí uzavřené smyčky (loops) se zjevným úmyslem napodobit písmo dospělých.“⁵⁸

S rozvojem jemné motoriky samozřejmě souvisí i vývoj kresby. Zatímco v batolecím období dítě kreslilo podle předlohy a na konci tohoto období zvládlo uzavřený kruh, ve čtyřech letech umí nakreslit křížek, v pěti letech pak čtverec. V šesti letech zvládá trojúhelník a v sedmi kosodélník.

Při kresbě lidské postavy vývoj postupuje od hlavonožců (univerzálních postav) v období okolo čtyř let, přes postavu, která obsahuje hlavní části těla (hlava s obličejem, tělo, končetiny) až po postavu s detaily, jakými jsou například prsty ve správném počtu, na obrázcích šestiletých dětí.⁵⁹ Jak dítě roste, přidává více a více určujících detailů, kterými mohou být například oči nebo ústa v obličejí postavy popřípadě pupík, v podobě kolečka nebo tečky, v oblasti břicha.

„V současnosti se objevují spekulace, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa malým tříletým dítětem, které z osob ho obklopujících skutečně vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí a obličje, či hlavu, která se k němu sklání.“⁶⁰

Kolem pátého až šestého roku se v kresbě dítěte začíná objevovat další kolečko, které znázorňuje trup člověka. Ruce bývají napojeny v různých místech a až kolem šestého roku je kresba postavy úplná, se všemi končetinami. Člověk nakreslený dítětem je vždy zobrazen zepředu.⁶¹

⁵⁸ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 23. ISBN 80-7178-449-4.

⁵⁹ LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-860-2237-4.

⁶⁰ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 67. ISBN 978-80-246-1820-3.

⁶¹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 24. ISBN 80-7178-449-4.

Výtvarné projevy předškoláků odráží individualitu každého z nich a často nesou známky velké kreativity. Děti by měly mít dostatek příležitostí, jak se výtvarně projevit, protože jediné při vhodných podmínkách, dostatku podnětů a možnosti použít vhodné materiály se rozvíjí nejen jejich tvořivost, ale i jejich jemná motorika, která je později tak důležitá pro to, aby se naučili psát. V tomto věku by se měly již tvořit správné návyky v držení tužky či jiných kresebných prostředků.

Pro kresby dětí mezi pátým a sedmým rokem je typické sklápění, tedy nesprávně perspektivně vyjádřená skutečnost, která se projeví v disproporčnosti zobrazovaného námětu. Nedochozí k rozlišování toho, co je vertikální a co horizontální. „Dětská kresba vyjadřuje spíše autorův osobní svět než svět vnější. Pokud kresba zobrazuje vnější svět, ten se stává spíše fantazijním výtvozem než ‚fotografií‘ skutečnosti; je to realita, jak ji vidí a zpracovává dětská mysl, a bývá emočně zabarvená.“⁶²

Mezi sedmým a dvanáctým rokem, tedy přibližně v období mladšího školního věku, se v kresbě zpravidla objevuje ‚vizuální realismus‘. To, kdy tato změna v kresbě nastoupí, záleží na mnoha dalších faktorech – mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a v neposlední řadě také na emoční zralosti. Dítě se snaží kreslit to, co doopravdy vidí, tedy skutečnost takovou, jaká je. „Po tomto stadiu, které většinou trvá do 12 let, nastupuje poslední stadium – zobrazování v prostoru. Dětské kresby jsou v tomto období vyumělkovanější a propracovanější.“⁶³

⁶² DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 27. ISBN 80-7178-449-4.

⁶³ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 27. ISBN 80-7178-449-4.

3 KRESBA JAKO DIAGNOSTICKÝ PROSTŘEDEK

Z psychologického a pedagogického hlediska má kresba velký význam při diagnostice vývojové či diferenciatní, ale i při diagnostice osobnosti. Jde o nenásilný způsob jak s dítětem navázat kontakt a uvolnit atmosféru při kontaktu s ním, ale také je jednoduchou cestou k poznání dítěte a k terapeutické intervenci.⁶⁴

Než se dítě naučí komunikovat patřičně za pomoci slov, může být kresba jednou, ne-li jedinou, z nejlepších možností, jak může dítě vyjádřit své pocity, přání, radosti či trápení. Stačí mu jen zadat patřičné téma, námět kresby, která nám poví vše, co chceme nebo potřebujeme vědět.

Nejen samotná kresba, ale i nástroje či výběr barev k její výrobě použité nám řekne mnohé. Stejně tak můžeme ledasco usoudit z držení tužky nebo z toho, jak moc dítě na kresebný nástroj tlačí.

Alespoň minimální znalosti v rozkrývání tajů dětské kresby by měl mít každý. Může to mnohdy napovědět nejen psychologům či pedagogům, co se dítěti honí hlavou, popřípadě jaký skrytý problém má. Může nám to pomoci odhalit i vývojové či psychické poruchy, jež pak můžeme začít včasným zásahem řešit.

Co je důležité mít ale na paměti je to, že z jedné dětské kresbičky nemůžeme vyčíst vše. To, jak se dítě projeví je ovlivněno mnoha dalšími faktory, jakými jsou například prostředí, kde ke kresbě dochází, dosažitelné prostředky (tužky, pastelky, pero, fix), které má dítě zrovna po ruce nebo aktuální rozpoložení jak biologické tak psychologické. Stejně tak, jako pro poznání člověka potřebujeme určitý čas, který s ním strávíme, tak i dítě musí mít možnost se více projevit. Z jedné kresby můžeme vyčíst náznaky problému, ale nemůžeme si z nich vyvozovat definitivní závěry. V případě indikace nějaké poruchy je tedy pak potřeba dalších sezení s odborníkem, který bude mít možnost odhalit více.

„Pro posouzení celkové vývojové úrovně je možné využít dětskou kresbu pouze v předškolním a raném školním věku, v pozdějším období tuto diferenciatní schopnost

⁶⁴ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a.s., 2006. ISBN 80-251-0977-1.

ztrácí. Kresebné dovednosti dosáhnou přibližně v 10 letech určité standardní úrovně a dál se příliš nerozvíjejí, přinejmenším ne takovým způsobem, který by koreloval s rozvojem rozumových schopností. Ale i v předškolním a raném školním věku má použití kresby pro účely diagnostiky rozumových schopností svá omezení. Abychom mohli z úrovně kresebných dovedností usuzovat na dosaženou vývojovou úroveň, musejí být splněny některé základní předpoklady. Pokud nejsou rozvinuty určité dílčí funkce, dítě nemůže zvládnout komplexnější schopnost něco nakreslit. Selhání v kresebných testech nemusí být projevem celkového vývojového opoždění, může jít jen o poruchu v oblasti zrakové percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, ale i koordinace a integrace uvedených funkcí. To znamená, že v případě špatného výkonu je třeba zjistit, zda dítě nemá problémy v některé z dílčích složek.⁶⁵

Existuje mnoho kresebných testů, které nám mohou pomoci odhalit dětský svět. V následujících kapitolách si tedy uvedeme příklady některých testů. Popíšeme si jaké je jejich zadání a co nám mohou pomoci zjistit.

3.1 Kresba postavy

Jak jsme si již řekli v kapitole o vývoji dětské kresby, postava se začíná objevovat již od batolecího věku. Zprvu se jedná o tzv. hlavonožce a později se formuje lidská postava jako taková s přibývajícími detaily, popřípadě zachycená z profilu.

Jak uvádí Vágnerová⁶⁶, aktuálně známe dva testy kresby postavy. Prvním z nich je „test kresby lidské postavy“, který v roce 1926 vytvořila Florence Goodenoughová a tzv. DAP, neboli „draw a person: a quantitative scoring systém“, jež vznikl v roce 1988 v Americe a jako první ho použil Jack. A. Naglieri. První z testů prošel již mnoha úpravami a jeho standardizovaná česká podoba, kterou zpracoval Šturma a Vágnerová, je z roku 1982. DAP test je u nás od roku 2000. Mezi oběma testy je několik zásadních rozdílů. První z nich je používán pro děti od 3,5 do 11 let a je časově neomezený. Druhý z testů pokrývá věk od 5 do 17 let a taktéž nemá časový limit na vypracování.

⁶⁵ ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, str. 409. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

⁶⁶ ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, str. 413. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

Test kresby lidské postavy

Tento test má 35 položek, z nichž 15 je zaměřeno na obsah a zbylých 20 slouží ke zhodnocení úrovně provedení, tedy formy.⁶⁷ Kucharská⁶⁸ však uvádí, že test byl upraven. Z původních 35 položek zbylo 30, které jsou děleny po deseti položkách do následujících tří skupin:

- obsahová část
- formální část – dvojdimenzionální způsob provedení
- formální část – proporce postavy

Hodnocení testu probíhá následujícím způsobem. „Součtem bodů za splněné položky získáme obsahový, formální a celkový skór. Obsahový skór charakterizuje kvalitu a počet detailů kresby, např. zobrazení trupu, paží, prstů, oblečení atd. Zvládnutí obsahu kresby se rozvíjí rychleji než kvalita formálního zpracování kresby a dříve dosáhne svého vrcholu. Formální skór klasifikuje způsob provedení kresby (vzájemné proporce jednotlivých částí, dvojdimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí, míru symetrie atd.). K vývojově podmíněnému zlepšení v oblasti formálního zpracování kresby dochází především v raném školním věku, svého vrcholu dosahuje kolem 10. roku. Srovnáním stenové hodnoty formálního a obsahového skóru lze získat diagnosticky užitečné informace. K lepšímu porozumění testovanému dítěti může přispět podrobnější rozbor jednotlivých zvláštností kresebného projevu i chování dítěte v průběhu testování. Přínosný může být i jeho názor na vlastní kresbu. Při interpretaci výsledků je třeba si uvědomit, že test může měřit v každé vývojové fázi trochu jiné funkce, resp. některé ve větší míře. Musíme vzít v úvahu i fakt, že děti s různou sociokulturní zkušeností mohou lidskou postavu nakreslit trochu jinak, klást důraz na jiné detaily.“⁶⁹

Test je využíván velmi často a je použitelný pro děti od tří do třinácti let mentálního věku. Tedy i pro dospělé osoby, kterým však mentálně není více jak 13 let. Každému věku odpovídá určitý typ znázorněné postavy. „Test postavy má však jednu nevýhodu – vstupují do něj citové faktory, které mohou výsledky zkreslit. R. Zazzo se

⁶⁷ ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, str. 413. ISBN 80-247-1049-8.

⁶⁸ KUCHARSKÁ, Anna; MÁJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 4. ISBN 80-729-0217-2.

⁶⁹ ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, str. 413. ISBN 80-247-1049-8.

domnívá, že lze hodnotit jen postavu krásného pána, zatímco ošklivý nemá žádný význam. Například dítě hemiplegik může opomenout nakreslit část svého těla.⁷⁰

DAP

Při tomto testu je kresba postavy posuzována podle 14 kritérií, které zahrnují celkem 64 položek. Hodnotí se zde například přítomnost určité části těla, ale rovněž i způsob, jakým je zachycena.

„Testy kresby lidské postavy jsou určeny k orientačnímu hodnocení celkové vývojové úrovně i k posouzení senzomotorických dovedností. Lze je použít u dětí předškolního věku, zejména při podrobnějším vyšetření školní zralosti, u dětí mladšího školního věku s výukovými problémy, u dětí s ADHD syndromem, u dětí nějak postižených nebo sociokulturně znevýhodněných.“⁷¹

3.1.1 Lidská postava a její zobrazení

Při kresbě lidské postavy se můžeme setkat s přízračnými těly. „Přízračné tělo je zvláštní podoba postavy znázorněné jako ‚hlavonožec‘. Postava je totiž bez těla, někdy má jen pupek nebo jakýsi knoflík umístěný mezi nohama hlavonožce. Toto stadium odpovídá jevu zvanému ‚vyplňování‘.“⁷²

Dalším prvkem dětské kresby lidské postavy může být „odhalené břicho“. Jedná se o kresbu, kdy je vidět postavě do dutiny břišní a do hrudního koše. Takováto kresba je jednou z možností zobrazení „transparentnosti“, tedy nakreslení toho, co je uvnitř postavy nebo objektu a co není na první pohled vidět.

Zobrazení lidské postavy může zahrnovat různé prvky. Neměly by samozřejmě chybět všechny části těla, jakými jsou nohy, ruce a na hlavě by pak měly být zachyceny oči, nos, pusa, vlasy. Rovněž ale děti přikreslují postavám boty, oblečení, cigarety, atd.

„Obličej je důležitý prvek postavy, prvek, který ji ‚polidšťuje‘. Někdy má správné proporce, jindy bývá obrovský, zejména u velmi malých dětí, které postavám kreslí velké

⁷⁰ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 69. ISBN 80-7178-449-4.

⁷¹ ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, str. 414. ISBN 80-247-1049-8.

⁷² DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 53. ISBN 80-7178-449-4.

hlavy. U starších dětí jsou ‚velké hlavy‘ patologickým příznakem. Vyskytují se většinou u paranoiků, kteří trpí hypertrofií ‚já‘. S malými hlavami se často setkáváme na obrázcích dětí depresivních a těch, které mají sklon nepřikládat důležitost vlastní osobě a trpí pocitem méněcennosti.⁷³

Hlava, jakožto centrum ‚já‘, nám toho může hodně říci díky tomu, že bude či nebude obsahovat určité prvky. Vyobrazení vlasů znázorňuje sexuální atribut dítěte. Pokud trpí sklony k narcismu, pak kreslí načesané a kudrnaté vlasy. Pokud dítě nakreslí velké uši, pak nám to naznačuje, že je zvědavé a touží po vědění. Špatně slyšící dítě může někdy nakreslit obří uši, pravděpodobně kvůli tomu, že touží slyšet a čím větší uši, tím nejspíš větší pravděpodobnost zaslechnout to, co chce. Častější je však úplná absence uší u těchto dětí.

Neupravené, rozježené obočí svým postavám kreslí děti primitivní či agresivní. Oči, které jsou velké, bývají kresleny zpravidla dívkami a chlapci s homosexuálními sklony, neboť jsou to právě oči, které mohou být vnímány jako symbol pro svádění a okouzlování.

Důležitým prvkem obličeje jsou ústa, která jsou symbolem řeči, potravy a do jisté míry i symbolem erotiky. Dítě, které zapomene nakreslit své postavě ústa, má nejspíš problémy sexuálního rázu nebo to může také značit nějaké problémy ve vztazích. Chybějící ústa mohou být rovněž signálem, že dítěti chybí vlídná a láskyplná komunikace, hlavně tedy v nejužší rodině. Jsou-li ústa otevřená nebo do nich dítě nakreslí vyceněné zuby, pak u takového dítěte můžeme hledat agresivitu. Pokud mají ústa přikreslený vyplazený jazyk, můžeme u dítěte hledat nějaký nevyřešený sexuální problém. Silné, plné rty, kreslí děti smyslně založené, naopak ústa zavřená, se rty pevně semknutými a bez úsměvu, mohou poukazovat na nějaké napětí. Pokud dítě zakreslí ústa jako kroužek (oválek), a není to velmi malé dítě, pak to obvykle ukazuje na opoždění duševního vývoje. Doplní-li dítě obličej o bradu, zdůrazňuje to mužnost zobrazené postavy. Objevuje se však až v pozdějším věku. Můžeme také říci, že pokud dítě, které kreslilo obrázek, má sklony

⁷³ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 54. ISBN 80-7178-449-4.

k agresivitě, tyto detaily jsou pak na obrázku výrazné a patrné. Může se i stát, že velmi agresivní děti nakreslí postavu z profilu.⁷⁴

Další důležitou částí lidské postavy jsou bezesporu trup, paže, ruce a nohy. Pokud jsou paže nakresleny jako ochablé, přiléhající těsně k tělu, pak obvykle vyjadřují pocity prohry. Paže odtažené od těla jsou označovány jako znak sociability. Na koncích mají pak tyto končetiny vyobrazeny ruce, obvykle tedy jenom za pomoci koleček či čar, které znázorňují prsty a mohou vypadat, jako by dítě kreslilo hrábě. S postupem věku začne dítě zakreslovat i správný počet prstů, pokud jeho vývoj postupuje tak, jak má. Poslední nedílnou součástí lidské postavy jsou nohy. Pokud je dítě vyobrazí jako ohnuté, pak se nejspíš jedná o křehké či depresivní dítě. Rovněž mohou ale poukazovat na nějakou sníženou fyzickou či psychickou schopnost.

Celá postava pak může či nemusí být oblečena. Opět záleží na vývoji a stáří dítěte. Oděv se na postavě objevuje u dětí ve věku kolem pěti až šesti let. Pokud dítě postavu oblékne a může to udělat zcela podle svého výběru, pak je oblečení vybíráno dle vkusu dítěte a velmi často lze podle zvoleného oblečení dítě zařadit do nějaké konkrétní sociální vrstvy. Oblečení pak také může celkem jasně zobrazovat to, jaké zájmy a záliby dítě aktuálně má, popřípadě může poukazovat i na jeho nějaké trápení.⁷⁵

3.2 Kresba domu

Kresba domu patří k jednomu z nejoblíbenějších dětských námětů a rovněž má vysokou vypovídající hodnotu nejen o osobnosti, ale i o charakteru dítěte. Můžeme v ní najít mnoho symbolů, jakými jsou například rodinné teplo, otevření vnějšímu světu, atd.⁷⁶

„Při interpretaci přihlížíme jak k vlastnímu domu (dveře, okna, výzdoba), tak i k jeho okolí (cesty, stromy, zahrady, ploty), ať už se na obrázku vyskytuje, nebo ne. Nejčastěji dítě kreslí zcela běžný, obyčejný dům a zobrazí plošně jen hlavní průčelí. Dům umístěný pěkně uprostřed, s otevřenými okny a několika dveřmi vypovídá o dítěti, které je

⁷⁴ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 54-55. ISBN 80-7178-449-4.

⁷⁵ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 56-57. ISBN 80-7178-449-4.

⁷⁶ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 39. ISBN 80-7178-449-4.

přívětivé, živé a otevřené. Okolí domu zpravidla bývá nenápadné a harmonické. Je-li však dům malý, dítě nevyužívá celou plochu papíru, okna jsou maličká nebo zcela chybí a okolí je poseto jednotlivými prvky nebo velkými stromy, prokazuje kresba poruchy efektivity:

- mezi 6. až 8. rokem – nesmělost a připoutanost k matce;
- starší 8 let – pocit méněcennosti a osamění;
- v pubertě – kresba tohoto typu ukazuje spíš na zdrženlivost v projevování citů a na senzibilitu.

Když dům zaplňuje celý papír nebo „přesahuje“, je velmi pravděpodobné, že malý kreslíř touží po projevech lásky, po adaptaci nebo po ovládnutí svých pudů.⁷⁷

Dům může být pojat různě. Je-li ošklivý, odpudivý, pak jeho kreslíř je obvykle pod nějakým tlakem rodiny, který vnímá jako omezování své osobní svobody. Osamělé a nepřístupné domy, které nemají žádné dveře a kolem nichž je až přehnaně vysoký plot nebo k nim nevedou žádné přístupové cesty, bývají znakem nějaké prohry či nezdaru. Cesty, které jsou zaslepeny nebo černě či červeně vybarveny, mohou značit úzkost nebo agresivitu.⁷⁸

„Okna obvykle bývají otevřená a děti až do 6 let je kreslívaly přilepená po obou stranách průčelí těsně k hraně zdi. Tomuto jevu se říká „vyplňování“. Dítě si až do tohoto věkového období nedokáže představit prázdný prostor, proto obrázek co nejvíce vyplňuje. U dětí starších 6 let mohou okna umístěná po stranách svědčit o opoždění z hlediska duševního vývoje a vnímání prostoru nebo o závažné citové poruše.“⁷⁹

To, jak dítě zobrazí dům, nám může napovědět i to, zda žije s oběma rodiči nebo zda je z rozvedení rodiny či dětského domova. Pokud jsou děti z rozvedených rodin, mohou kreslit dva samostatné domy, jeden matčin a druhý otcův. Děti, které žijí v dětském domově, pak velmi často zobrazují v okolí domu auta, letadla a další motivy, jimiž vyplní volnou plochu papíru. Dům jako symbol pro ně není nijak zvlášť významný a proto na něj děti obtížněji soustředí svou pozornost, kdežto auta, letadla či příroda jsou pro ně mnohem

⁷⁷ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 39-40. ISBN 80-7178-449-4.

⁷⁸ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 40. ISBN 80-7178-449-4.

⁷⁹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 40. ISBN 80-7178-449-4.

známější, bližší. Cest, které dítě k domu nakreslí, bývá hned několik. Je to nejspíše z důvodu volání o pomoc, o možnost jít domů, popřípadě bychom mohli cesty považovat jako symboly úniku, vyjádření touhy utéct. Na rozdíl od dětí, které žijí se svými rodiči, kreslí děti z dětských domovů méně nebo žádná okna a dveře. Pokud je vyobrazí, bývají menší než u ostatních dětí. Je to projevem jejich uzavírání se do sebe a problémů s komunikací s okolním světem.⁸⁰

3.3 Kresba stromu

„Strom patří mezi grafické podoby, kterými se dítě velmi záhy zabývá a které se po dlouhou dobu vyvíjejí ve stále dokonalejší tvar. Logika jeho vývoje se poněkud podobá vývojové linii lidské figury – paňáka. Je to zpočátku jen vzhůru trčící linka, kterou v pravém úhlu a v pravidelných intervalech přetínají kratší vodorovné čárky, na nichž jsou později umístěny ovály, představující něco jako chomáče; listí a jehličí se dosud nerozlišuje. Tyto ‚chomáče‘ bývají ostatně zpočátku i umístěny (skoro bychom řekli navlečeny) na svislé úsečce – přímo na kmeni. Někdy je ‚R-princip‘ (pravoúhlost) porušen a větve se odklánějí v kosém úhlu od kmene; později se větvení komplikuje, přibývají vedlejší větvičky, které se k hlavním zase nejčastěji přimykají v pravém úhlu.“⁸¹

Strom je brán jako symbol člověka. Podobnost můžeme spatřovat ve vzpřímeném „postoji“ jak stromu, tak člověka. Strom je rovněž brán jako symbol plodnosti, růstu, ale také síly či tajemství. Kresba stromu, stejně tak jako postavy, se s postupem času vyvíjí a tak dle věku dítěte a jeho zpodobnění stromu můžeme popsat jeho vývojovou úroveň. Dítě během svého vývoje, za normálních okolností, kreslí stromy různě.⁸²

„První stromy jsou ‚čmáranice‘, potom stejně jako postava nabývají vzhledu ‚hlavonožce‘, později se kmen směrem dolů rozšiřuje a na ničem nespočívá. V dalším stadiu však čára znázorňující zem přetne spodní část kmene, strom zakoření – tato nová etapa odpovídá dobrému zařazení dítěte do rodinného i sociálního života. Kolem 8. až 10. roku kreslí dítě ‚strom jako kouli‘ – kmen a listy symbolizuje nepřerušovaná zahnutá čára.

⁸⁰ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 41. ISBN 80-7178-449-4.

⁸¹ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 33. ISBN 80-717-8599-7.

⁸² DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 42. ISBN 80-7178-449-4.

Jak dítě roste, strom nabývá znaků rostliny zvláštního typu. Jestliže dítě po 10. roce (a ještě později) stále kreslí ‚strom-kouli‘, naznačuje to zpoždění duševního nebo citového vývoje. Při interpretaci je nutné hledat různé charakteristické znaky.⁸³

Důležitou součástí hodnocení kresby je zvážení nejen objektu, který dítě nakreslilo, ale také musíme vzít v potaz i umístění stromu. Na papíru o velikosti A4 představuje vrchní část listu intelektuální a duchovní oblast a rovněž kontakt s okolím, prostředím. Tento prostor je brán jako „já“ dítěte, jeho probuzené vědomí a city. Naopak dolní část papíru představuje pudy, nevědomí či erotický a sexuální život. Strom umístěný na levou část listu symbolizuje introverzi, minulost, pouto k matce či egoismus a strom v pravé části papíru je naopak symbolem extraverze, pokroku, pouta k otci a altruismu.⁸⁴

„Je také nutné zabývat se důkladně strukturou stromu, který se skládá ze dvou částí – stabilní části (kořenů, kmene, větví) a dekorativních prvků (listů, plodů a okolí). Kmen představuje stabilní ‚já‘ jedince. Větve vyjadřují, jak subjekt dokáže uplatnit svou osobnost ve vztahu k okolí. Dostředivý nebo odstředivý směr naznačuje introverzi nebo extraverzi subjektu. Každé poškození kmene nebo větví je známkou nějakého traumatu v minulosti. Čím výš na kmeni se nalézá, tím kratší doba od něj uplynula. Strom široký dole ukazuje na materiálně založené dítě. Směřuje-li naopak strom hlavně nahoru, dítě bude založené duchovně a mysticky.“⁸⁵

Test stromu

Test, zabývající se kresbou stromu, pochází od dvou různých tvůrců, kteří s nimi však přišli přibližně ve stejné době. Jedná se o dvojici pánů J. N. Buck a K. Koch. V původním Kochově testu bylo zadáním nakreslit jakýkoliv ovocný strom. Tímto testem se později zabývala Renée Stora, která navrhla poupravení zadání tak, že ve výsledku testovaný subjekt vytvoří čtyři kresby. Zadání má pak následující 4 části:

- nakreslete jakýkoliv strom kromě jedle
- nakreslete jiný strom, ale také ne jedli
- nakreslete vymyšlený, vysněný strom, který tedy ve skutečnosti vůbec neexistuje
- nakreslete se zavřenýma očima jakýkoliv libovolný strom

⁸³ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 42. ISBN 80-7178-449-4.

⁸⁴ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 42. ISBN 80-7178-449-4.

⁸⁵ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 42. ISBN 80-7178-449-4.

Díky těmto kresbám pak můžeme o testované osobě získat následující poznatky. První kresba nám umožní poznat chování jedince v neznámém prostředí, protože se kontroluje. Při druhé kresbě pak dochází k útlumu ostražitosti, opatrnosti a kontroly a tak nám na sebe testovaná osoba prozradí více. Třetí, snový, strom nám ukáže hlavně neuspokojené tendence. Poslední kresba, která je provedena se zavřenýma očima, nám může poodhalit těžce prožívané situace v dětství.

Než však budeme interpretovat jednotlivé obrázky stromů, je dobré přihlídnout i k tomu, jak je dítě sebevědomí, jak se dokáže prosadit nebo zda je naopak zakřiknutý a neprůbojný. Snadno ovlivnitelné děti totiž obvykle kreslí tenké čáry a využívají ve svých kresbách velmi často křivek. Naopak děti se silnou osobností používají silných a důrazných čar.⁸⁶

3.4 Význam barev v dětské kresbě

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

V antice byla barva spojována s některou planetou nebo bohem. Žlutá se vztahovala ke Slunci, zářící hvězdě, a znamenala štědrost a víru. Červená byla barvou Marta, a to kvůli jeho impulzivnosti, hněvivosti a agresivitě. Modrá se spojovala s Jupiterem, tedy s věrností, mírem a pravdou. Venuše, k níž se přiřazovala zelená, vyjadřovala naději a snahu o dorozumění. Bledá, bělavá barva Měsíce odrážela čistotu, absolutno a spravedlnost.“⁸⁷

V současné době je vliv barev na člověka znám a dokonce se s barvami díky tomu velmi pracuje a na jejich vhodný výběr je kladen velký důraz. Ví se o uklidňujících účincích pastelových barev, které se používají v nemocnicích. Rovněž ve školách se užívá k výmalbě barev, které pro změnu podporují soustředění, koncentraci.

⁸⁶ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 43. ISBN 80-7178-449-4.

⁸⁷ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 36. ISBN 80-7178-449-4.

Jasných barev se užívá pro výrobu dětských hraček, aby poutaly pozornost. Chceme-li něco zvýraznit, upoutat pozornost, použijeme „agresivních“ barev, tedy odstínů červené či oranžové, čehož využívají například média.

Jak je to ale s používáním barev dětmi pro jejich kresby? Jak uvádí Davido: „Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce), nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.“⁸⁸

3.4.1 Význam barev

Žlutá bývá častou barvou dětských obrázků a to hlavně při kreslení slunce. „Jeho přítomnost v dětské kresbě je spojena s určitým významem. Sluneční kotouč je skutečně na obrázku nepostradatelný a jeho výskyt ukazuje na vliv otce – dítě, které má s otcem dobré vztahy, nakreslí teplé slunce s věncem paprsků. V opačném případě bývá slunce vybledlé, dokonce i ‚schované za horou‘. Jestliže dítě otce neakceptuje nebo se ho bojí, nakreslí slunce agresivní barvou (červenou) nebo barvou vyvolávající úzkost (černou). Krásné zářivé slunce představuje ideálního otce.“⁸⁹

Jako samostatná barva bývá buď používána samostatně, nebo je velmi často spojována s červenou. Někdy nám také může naznačit, že dítě je velmi závislé na dospělém.

Červená je brána jako barva agresivní. Ovšem podle doktora A. Bouveta, jak uvádí Davido⁹⁰, je naprosto normální a v pořádku, když dítě před šestým rokem používá nejvíce, nebo výhradně jen červenou barvu. Po šestém roce pak tato barva poukazuje na sklony k agresivitě a nedostatečnou kontrolu emocí. Pokud tuto barvu používají děti nemocné, pak bývá v méně sytém odstínu, než je běžné u zdravých dětí.

Fialová barva nebývá příliš používána malými dětmi, je znakem neklidu. Velmi často se vyskytuje pohromadě s modrou barvou a značí úzkost. Pokud je používána, pak hlavně v obdobích obtížné adaptace a někdy se zjevuje v kombinaci s barvou zelenou.

⁸⁸ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 36. ISBN 80-7178-449-4.

⁸⁹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 45. ISBN 80-7178-449-4.

⁹⁰ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 37. ISBN 80-7178-449-4.

Modrá barva je používána i dětmi, kterým je méně jak pět let. „Tyto děti se vyznačují tím, že své chování více kontrolují než děti používající červenou. Používání modré v šesti letech znamená, že dítě je dobře adaptované. Modrá nahrazuje hnědou, když dítě už opravdu nechce zůstat ‚miminkem‘. Pokud používá výhradně modrou, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu.“⁹¹

Používání zelené barvy je vysvětlováno obdobně jako u modré. Vyjadřuje spíše sociální vztahy. Je využívána barvou při kresbě domu (na okolní trávu hlavně) a také při kresbě stromu, samozřejmě je v těchto případech hlavním důvodem zpodobnění skutečnosti.

„Stejně jako tmavé nevýrazné barvy (považované psychoanalyticky za regresivní), a někdy i žlutá, odráží hnědá barva špatnou rodinnou i sociální adaptovanou dítěte a jeho různé konflikty. Tyto ‚regresivní‘ barvy s oblibou volí umíněné děti.“⁹²

Černá barva se vyskytuje v jakémkoliv věku a poukazuje na určitou míru úzkosti. Někdy však může svědčit i o bohatém vnitřním životě dítěte. Zvláštní význam je pak ale černé barvě kladen v období puberty, kdy její používání vyjadřuje nepřístupnost a patrný ostych ve vyjadřování citů dítěte.

Použití různých barev nám tedy může říct mnohé o malém kreslíři, ovšem neměli bychom z jednoho barevného obrázku hned vyvozovat neotřesitelné závěry. To, jaké barvy zrovna dítě používá, závisí do jisté míry i na aktuálním rozpoložení, na okolních vlivech, na nedávných prožitcích a zážitcích. Je-li například venku zima, dítě bude samozřejmě používat studené a světlé barvy, protože bude kreslit obrázky ovlivněné roční dobou.

Dalším hlediskem, které bychom měli zvážit, je to, že dítě nemusí být zcela v pořádku po zdravotní stránce. Psychicky může být zcela v pořádku, ale kvůli tomu, že má například potíže se zrakem, může kreslit neadekvátně barevnou skutečnost.

„Při interpretaci symboliky barev je však nutné přihlížet k mnoha dalším faktorům, jako jsou kulturní vlivy, móda, linie a formy, kombinace barev, jež naznačuje konflikt

⁹¹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 37. ISBN 80-7178-449-4.

⁹² DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 37. ISBN 80-7178-449-4.

mezi dvěma tendencemi. Například extravertní dítě, které je impulzivně činorodé, překypuje afektivitou, je obráceno směrem ven, stále vyhledává kontakty a vřele vyjadřuje své city, přitom projevuje tendenci k nestabilitě, a i když se jeví jako necitlivé, snadno ho zraní afektivní šoky. Takové dítě zpravidla používá velký počet barev, hlavně červenou, žlutou, oranžovou a bílou. Naproti tomu introvertní dítě, s nímž se jen obtížně navazují kontakty a které vyvíjí jen omezenou činnost, se spokojí s malým počtem barev – průměrně s jednou až dvěma, většinou s modrou nebo zelenou, fialovou nebo černou, případně šedou. Stabilní subjekt, který je dobře sociálně adaptován, používá zpravidla čtyři až šest barev.⁹³

Samozřejmě, že dítě během svého vývoje neinklinuje stále k těm stejným barvám, ale může projít jak obdobím bez barev, tak i velmi barevným obdobím. „V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu, ale všeobecně vzato jasné, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti případně na odpor k někomu nebo něčemu. Bledé odstíny vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav.“⁹⁴

3.4.2 Test barev

Tento test sestavil v roce 1930 pan Shaw. Jedná se o jakýsi test „malby prstem“, tedy o malbu, při které dítě používá k sebevyjádření barvy a jako nástroj nanášení barev mu slouží vlastní ruce. V průběhu tohoto testu může testované dítě buď kreslit celýma rukama, nebo může malovat za pomoci prstu (či prstů).

Při následném vyhodnocení testu musíme přihlížet ke všem hlediskům jeho výtvarného projevu. To, jak s barvou pracuje, jakých barev používá. Důležité pak je i to, kolik barev naráz při malbě použije. Extraverti používají hodně barev, které jsou jasné, naproti tomu introvert nebo člověk se zábrany používá jednu či dvě barvy. Depresivní lidé pak malují za pomoci smutných, tmavých odstínů.

⁹³ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 38. ISBN 80-7178-449-4.

⁹⁴ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 38. ISBN 80-7178-449-4.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 KAZUISTIKA

4.1 Osobní anamnéza

V první části praktické práce si povíme něco o desetiletém chlapci s ADHD a hyperaktivitou, který chodí do 3. třídy jedné základní školy v Brně a na první pohled se neliší od svých vrstevníků. Pozorování jeho chování a kresebného projevu probíhalo průběžně od první třídy do teď.

Žije v samostatném bytě se svými rodiči, psem a o dva roky mladší sestrou, u níž se obdobné potíže jako u jejího bratra neobjevily. V předškolním věku měla jen menší potíže s řečí, které byly řešeny u logopeda. V současné době je žákyní první třídy, patří k živějším dětem, ale učení jí jde dobře.

Chlapec jako malý navštěvoval mateřskou školu, kde se však hůře přizpůsoboval ostatním dětem, díky čemuž docházelo k různým konfliktům mezi ním a spolužáky. Jednou se i stalo, že při běžném pošťuchování, které je mezi těmito dětmi obvyklé, strčil jiné z dětí tak nešetrně, až si zlomilo ruku.

Nástup do první třídy měl s ročním odkladem. Po přechodu z mateřské do základní školy měl potíže s některými z předmětů. Nejvýrazněji zaostával v jazyce českém a občas míval problémy i s matematikou, pokud se nedostatečně soustředil. V současné době mu však matematika jde nejlépe, objevily se problémy jen při učení se násobilce. Učil se ji jako básničku nazpaměť a pak docházelo k problémům, že si pletl sčítání (+) a násobení (x). Po poradě se specialistou dostal pomůcky ke studiu, díky kterým si mohl názorně zobrazit jednotlivé operace a momentálně patří mezi lepší počtáře ve třídě. V českém jazyce zaostává stále, při poslední návštěvě pedagogicko-psychologické poradny mu byla diagnostikována dysgrafie a dyslexie. Výrazně se to projevuje jak v písemném projevu, tak v kresbě. Písmo a celkově vedení čar je kostrbaté a neúhledné. Píše pomalu a těžkopádně. Stává se mu, že občas vynechává celá písmenka, problémy má i s diakritikou. I přes svou dyslexii se ve čtení pomalu zlepšuje. Stále čte pomalu a zadržává se, nicméně čte s nadšením a velkou snahou.

V dalších předmětech, jakými je například výtvarná či hudební výchova, měl problémy díky své zhoršené motorice. Při tělesné výchově mu dělalo potíže dostatečně se soustředit na klidovější aktivity. Při rušných hrách bylo naopak jeho zapojení se nejlepší. Pokud se jednalo o hry, kde hrála roli soutěživost, pak býval agresivní, neomalený a zbrklý. V současné době je jeho chování při tělesné výchově lepší, ale stále nedokáže u klidovějších aktivit vydržet dlouho v klidu.

S jeho školními povinnostmi mu již od nástupu do první třídy pomáhá asistentka, která na něj nejen dohlíží, aby dělal to, co má, ale aby rovněž byl tam, kde být má, aby se věnoval práci a aby nenarušoval průběh vyučování. Dříve byl pod neustálým dohledem, aby si plnil zadanou školní práci, aktuálně však dochází k postupnému osamostatňování se. Má speciální notýsek, kam si sám píše domácí úkoly a při práci v rámci daltonského plánu si plní úkoly výhradně sám, asistentka dohlíží jen na to, aby se soustředil na tuto práci.

Doma mu s přípravou do školy pomáhá matka, otec nemá potřebnou trpělivost a systematický přístup k jeho úkolům. Požadavky, které na něj kladou, jsou přiměřené, nepřepínají ho, nechtějí od něj nesplnitelné. Jejich přístup ve výchově je však rozdílný. Zatímco otec k synovi přistupuje benevolentněji, matka je přísnější, má ale také u syna o něco větší autoritu. Vztahy mezi rodiči a dítětem, i mezi chlapcem a jeho mladší sestrou, jsou velmi dobré. Rodiče mají pochopení pro synovy potřeby, což se projevuje v jejich velké podpoře jeho zájmových činností. Dříve chlapec navštěvoval keramický a dramatický kroužek a také fotbal. V současnosti mu zůstal již jen fotbal, protože se ve volném čase věnuje více škole a domácí přípravě a již nemá tolik času na kroužky. S rodiči často navštěvuje divadlo. Televizi příliš nesleduje. V činnostech náročných na zručnost a obratnost je stále podprůměrný a to jak kvůli zhoršené motorice, tak kvůli neschopnosti udržet pozornost, ale za poslední dva roky se velmi zlepšil.

Když chlapec nastoupil do školy, nebýval oblíbeným a držel se spíše stranou dění, na okraji kolektivu a to jak ve třídě, tak i jinde. Jeho pracovní tempo bývalo velmi pomalé. Aktuálně ho spolužáci berou takového, jaký je i s jeho nedostatky. Zapojuje se do jejich her, oni ho neodhánějí, ba naopak, často hru upraví a přizpůsobí tak, aby se i on mohl aktivně zapojit. Je sice stále zbrklý, ale snaží se zapojovat do her i do práce, pokud mají plnit děti nějakou práci společně. Ostatní děti mu pomáhají a on si rád nechá pomoci. Dříve býval při spolupráci se spolužáky bezohledný a agresivní. Často se vymlouval na

různé věci, jen aby nemusel něco dělat a pokud se mu něco nepodařilo, sváděl někdy vinu na ostatní.

Při obtížích či neúspěchu (hlavně při hře, učení, sportu a dalších aktivitách) ztrácel o danou činnost zájem, nesnažil se a svou snahu vzdával. Teď je o něco klidnější a více se snaží, jistě i díky tomu více zapadl do kolektivu a je brán jako jeden z jeho článků. Byl vždy veselé dítě, ale i přesto nemíval moc kamarádů a jen těžko navazoval přátelství. Býval hodně uzavřený a často se uzavíral do svého vnitřního světa, kde ostatní nepotřeboval. Někdy se do svých myšlenek ponořil tak moc, že zapomínal dávat pozor, co se děje kolem něj, nevěnoval se například provozu na silnici a byl schopen jít přímo pod kolem projíždějící auto. I to se s postupem času zlepšilo a chlapec je více pozorný.

Chlapec se snadno vzruší. Býval až přecitlivělý a velmi impulzivní. I přesto, že je stále ještě velmi citlivý, jeho impulzivita, výbušnost a náladovost se již umírnila. Vzteká se jen výjimečně, ale stále ještě je u něj patrné ukvapené a mnohdy přehnaně rychlé jednání a reakce. I v jednání vůči spolužákům je jeho projev umírněnější a ne tak impulzivní a agresivní jako dřív. Nevrhá se do potyček či rvaček s očividně silnějším a větším spolužákem a i přesto, že občas dojde mezi ním a jeho spolužákem, který je velmi vůdčí a rázný, který nejde pro ránu daleko, ke konfliktu, obejde se to již bez větších rvaček a obvykle vše skončí jen u fyzického pošťuchování, které vyvolají předchozí slovní provokace. Celý konflikt pak končí obvykle odchodem chlapce za učitelkou či asistentkou, kterým si postěžuje, že on vlastně za nic nemohl a protivníkovi nic neprovedl.

4.2 Rozbor kresby a stanovení diagnózy

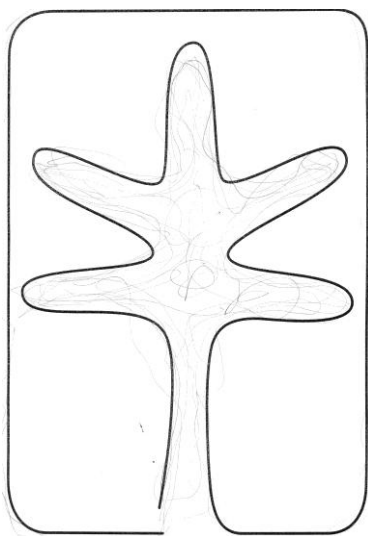
Diagnóza stanovená odborníkem je těžká forma ADHD. Dle Hartla, Hartlové⁹⁵ „ADHD je deficit/porucha pozornosti s hyperaktivitou“. Při výzkumu byly využity techniky pozorování, psaní a kresba.

Na základě pozorování můžeme o chlapci říct, že je velmi hyperaktivní i když se po dvou letech, kdy byl pozorován, mírně zklidnil a umírnil. Při bližším prostudování jeho

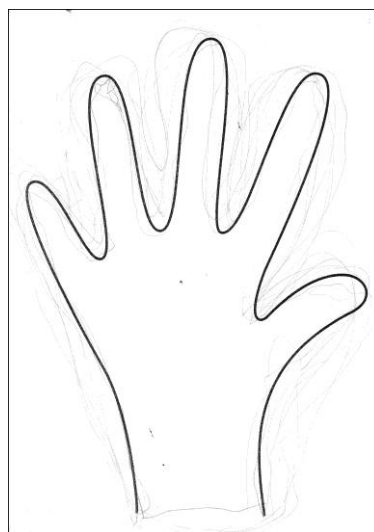
⁹⁵ HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2009, str. 17. ISBN 978-80-7367-569-1.

pracovních archů do českého jazyka a za pomoci kresby postavy pána (která se používá nejen při testech školní zralosti, ale také u dětí s výukovými problémy či s ADHD, protože slouží k orientačnímu zhodnocení celkové vývojové úrovně, ale také k posouzení senzomotorických dovedností⁹⁶) a dalších živých tvorů můžeme dospět k diagnóze ADHD.

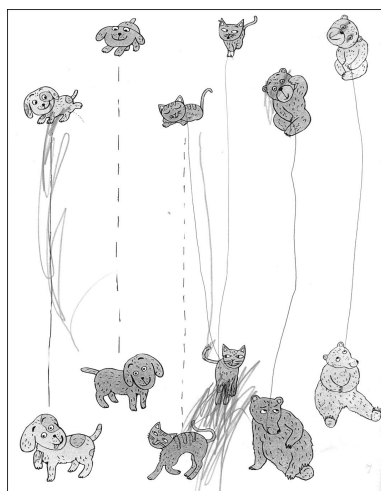
Při obkreslování, které prokazuje úroveň senzomotorických schopností, si počínal již ve školce obdobně jako u samotného kreslení – příliš tlačil na tužku a nebyl schopen držet se stanovených linií, jak ukazuje obrázek č. 1-4 z mateřské školy.



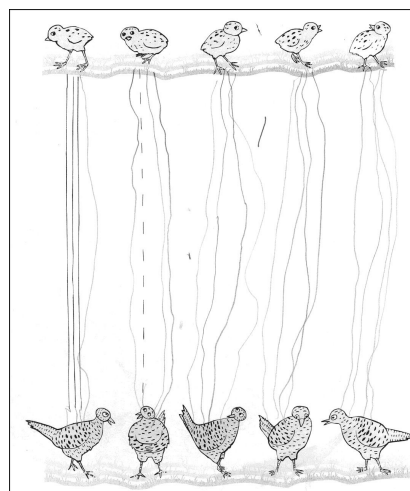
Obrázek 1: Obkreslování předlohy



Obrázek 2: Obkreslování předlohy



Obrázek 3: Vedení čar podle předlohy



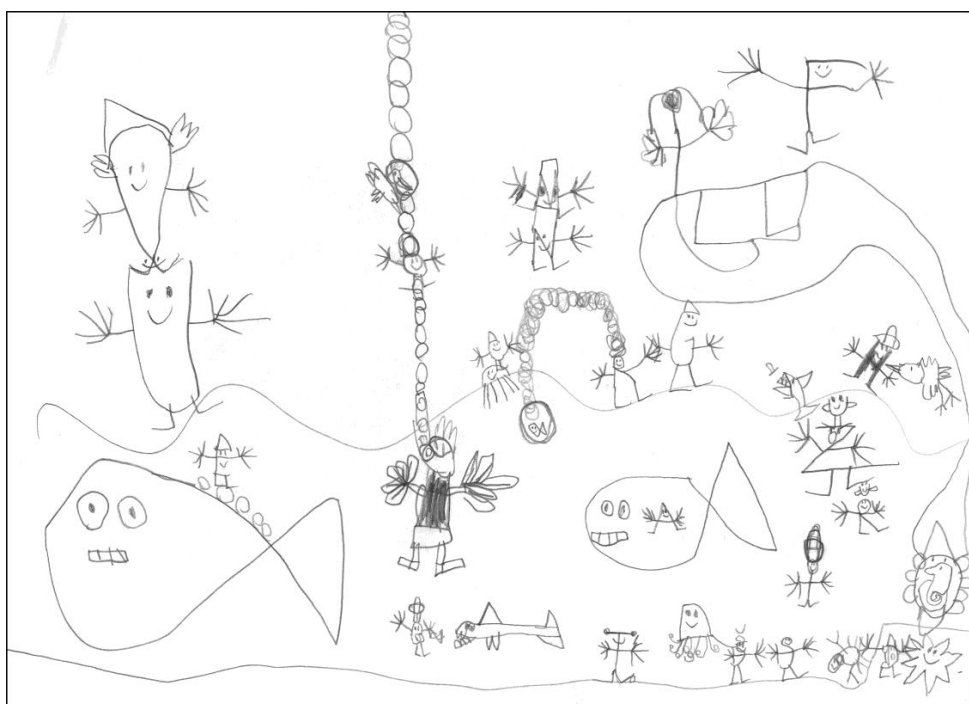
Obrázek 4: Vedení čar podle předlohy

⁹⁶ ŘÍČAN, Pavel, et al. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

Chlapec nejen při kreslení, ale i při psaní příliš tlačil a stále tlačí na tužku (pastelku či pero). Při kresbě postavy se projevily některé z typických znaků – postavy byly lehce šikmo, končetiny byly nestejně široké, linie nenavazovaly – buď byly nedotažené, nebo naopak přetažené, viz. obrázek 5 a 6.



Obrázek 5: Kresba rodiny; 9 let



Obrázek 6: Volná kresba s postavami; 9 let

Při vybarvování obrázku se opět projevilo značné tlačení na pastelky či fixy a zřetelné přetahování vyznačených obrysů, viz. obrázky 7 a 8.



Obrázek 7: Tygr v ZOO; 8 let



Obrázek 8: Volná tvorba; 8 let

Jak je patrné z obrázku č. 8, velmi rád kreslil za pomoci červené barvy. Nejraději používal fixu, která sama o sobě zanechávala výraznou barevnou stopu, a na kterou nemusel tlačit tolik jako na pastelku. I přes tyto výhody kreslení s fixou tlačil a měl

tendence rýt. Jak jsme si již uvedli, používání výhradně červené barvy při kresbě po šestém roce dítěte značí jeho agresivitu a nedostatečnou kontrolu emocí. Tento obrázek vznikl ve druhé třídě, když chlapci bylo 8 let a jeho projevy byly velmi často agresivní. Rovněž se jeho chování vyznačovalo nedostatečnou kontrolou emocí, jak již bylo řečeno.

V době vzniku těchto obrázků chlapec vykazoval i další z faktorů, poukazujících na ADHD. Byl neposedný, neustále v pohybu. Nedokázal se dlouho soustředit na jednu činnost. Jeho sebeovládání bylo na velmi nízké úrovni a nedokázal na nic čekat. Vše dělal rychle a ukvapeně. Emocionálně nebyl příliš vyrovnaný, snadno se nechal vyprovokovat k útoku na ostatní. Nesnesl legraci vůči své osobě od ostatních dětí.

V současné době je chlapci deset let, chodí do třetí třídy a jeho zapojení do kolektivu je mnohem lepší, než bývalo v loňském či předloňském roce. Již není tak agresivní a celkově po emocionální stránce došlo ke zklidnění. Jeho motorika ale stále není zdaleka tak vyvinuta, jak by měla být, což se stále projevuje i v jeho kresbě.

Na obrázku číslo 9 můžeme vidět kresbu domu a stromu.



Obrázek 9: Kresba domu a stromu; 10 let

Původně měly vzniknout dva samostatné obrázky – domu a stromu, každý na jedné polovině papíru o velikosti A4. S postupující kresbou však obrázky splynuly v jeden. Při kresbě postupoval od pravé části obrázku k levé, začal tedy stromem a trávou, pak přibyly třešně, hnízdo s ptáčky a ptákem, který jim v zobáku nese žížalu. Pták, který je zachycen v letu, vypadá spíše jako by padal a ne letěl. Tuto část obrázku ihned po dokreslení obrysů vybarvil a přešel ke kresbě domu, který nejprve načrtl tužkou. Než však došlo k vybarvení této části obrázku, vrátil se zpět ke kresbě stromu, pod který nakreslil komiksovou postavku – Bobíka, který prchá před útočící včelou. Nejprve nakreslil spirálu, která znázorňuje nohy v pohybu a až poté přikreslil tělo, ruce a hlava. Při kresbě druhé postavičky – Pindi, postupoval pro změnu od shora. Začal tedy ušima a postupoval směrem dolů k tělu a rukám. Nohy, opět znázorněné spirálou, nakreslil jako poslední. Následně přibyly i ostatní komiksové postavy, bubliny s textem a až na samý závěr kresby vybarvil zbytek nakresleného obrázku.

Náměty, které se na obrázku vyskytují, korespondují s aktuální roční dobou a zájmy dítěte. Objevuje se zde tedy motiv jara a také komiksové postavy ze Čtyřlístku. Tento komiks má velmi rád a je to úplně první „literatura“, kterou si začal číst sám od sebe, ze svého vlastního zájmu. Díky své dyslexii mu čtení příliš nejde a stále je pro něj problémové, takže i tento nepatrný projev zájmu o čtení je v jeho případě velkým úspěchem.



Obrázek 10: Kresba stromu; 10 let

Podíváme-li se konkrétně na kresbu stromu, pak o něm můžeme říct, že je umístěn mírně doleva a je ukotven k zemi, kořeny však zobrazeny nejsou. Koruna stromu je znázorněna jako koule, bez náznaku větví a listů. S ohledem na věk dítěte, je toto vyobrazení stále ještě v normě a nepoukazuje na žádné vývojové odchylky. Bude-li však přetrvávat i nadále koruna stromu v podobě koule, pak to může být znakem nějakého opoždění v duševním vývoji. Umístění stromu mírně vlevo může poukazovat mimo jiné na chlapcův pevný vztah s matkou, která na něj má větší vliv jak otec a se kterou si je, díky úzké spolupráci na všech svých úkolech, o něco bližší jak s druhým z rodičů. Taktéž je toto umístění znakem chlapcovi spíše introvertní povahy.

Při vybarvování kresby byly použity adekvátní barvy, které vyjadřují reálnou skutečnost. Stále je v kresbě patrné přílišné tlačení na tužku a také menší pečlivost při vyplňování prostoru barvou. Kmen ani koruna nejsou vybarveny úplně a chlapec stále přetahuje pevně dané obrysy objektu.



Obrázek 11: Kresba domu; 10 let

Chlapec bydlí v činžovním domě, což se projevilo i v jeho kresbě. Dům, který zabírá většinu původně vyhrazené plochy, má všechny náležitosti jakými jsou dveře, okna, střecha i komín, který je zde vyobrazen jako živý a podivující se nad děním, které se odehrává pod ním. Dům, který zabírá většinu přiděleného prostoru, poukazuje na děti, které touží po adaptaci a ovládnutí svých pudů. V tomto případě by to mohlo symbolizovat chlapcovu touhu po začlenění se do kolektivu, která se v poslední době i výrazněji projevuje v jeho chování a častém vyhledávání společnosti spolužáků a zapojování se do společných her.

Vnější vzezření domu je příjemné a nepozorujeme zde tedy žádné abnormality. Vypovídá celkem jasně o tom, že dítě žije v příjemném rodinném zázemí a není vystavováno výraznému tlaku ze strany svých příbuzných. Výrazným znakem jsou však červené dveře, které by mohly signalizovat jistou úzkost či agresivitu u tohoto chlapce.

I v této kresbě je možno pozorovat přetahování a tlačení na tužku, tak jako u všech jiných kresebných projevů tohoto dítěte.

5 POROVNÁNÍ KRESEBNÉHO PROJEVU ZDRAVÝCH A MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH DĚTÍ

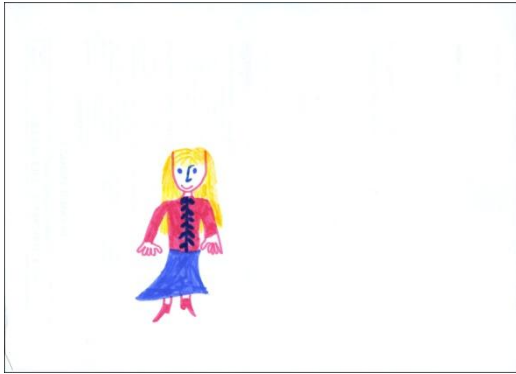
Pro zpracování této části byly požádány nejen děti z běžných základních škol o nakreslení několika obrázků. Jednalo se o náměty, jakými byly kresba lidské postavy, domu, stromu a rovněž volná tvorba pro uvolnění atmosféry a počátečního ostydu. Všechny vybrané děti ochotně spolupracovaly, a to i přesto, že se někdy zpočátku zdráhaly a styděly kreslit. Proto bylo využito několika sezení, při kterých vznikl bezpočet méně či více kvalitních obrázků.

Druhou skupinou dětí, které nakreslily obrázky pro účely této práce, byly žáci z jedné speciální základní školy, jejímž cílem je rozvíjet nejen psychické, ale i fyzické schopnosti žáků a vybavit je takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, aby se v maximálně možné míře mohli zapojit do běžného společenského života. Škola je rozdělena do dvou stupňů na 1. - 6. ročník a 7. - 10. ročník. Kresby vznikly ve třídě se sedmi žáky se středním až těžkým stupněm mentální retardace. Děti vytvořily obrázky pod dohledem své třídní učitelky a asistentek a práce je bavila.

Na následujících stránkách si tedy rozebereme jen hrstku ze získaného materiálu. Kresby však byly pečlivě vybrány pro účely srovnání a poukázání na základní znaky, které jsou na těchto obrázcích jasně patrné.

5.1 Kresba postavy

Prvním zadaným tématem byla kresba lidské postavy. Všechny děti se jí zhostily bez dalších dotazů a ke své kresbě použily různých prostředků – někteří kreslili fixací, jiní pastelkami, žáci ze speciální základní školy pak kreslili pastely. Všechny děti dostaly k dispozici čistý papír o velikosti A4.



Obrázek 12: Kresba postavy; dívka, 7 let



Obrázek 13: Kresba postavy; dívka, 7 let

Oběma dívkám, které nakreslily tyto dva obrázky je shodně sedm let. Jedná se o jednovaječná dvojčata, žákyně první třídy, které nastoupily do školy v šesti letech. Není u nich diagnostikována žádná vývojová porucha.

Postavy obou dívek se usmívají a nechybí jim důležité prvky v obličeji, mají oči, nos i pus. Při kresbě bylo použito barevných fixů. Obě postavy jsou vyobrazeny jako dívky v typicky ženském oblečení.



Obrázek 14: Kresba postavy – víla; chlapec 6 let

Tento obrázek vytvořil šestiletý chlapec, žák první třídy. Motiv víly je zvolen díky předchozí návštěvě kina se školou, kdy byly děti na filmu o vílách. Je zde patrná jistá „transparentnost“, kdy je vidět pod oblečením tělo postavy – trup a končetiny. Ruce mají

nakreslené prsty, kterých je správný počet. V obličejí rovněž nechybí základní prvky, postava má i vlasy. Postava je zasazena do jarního prostředí, rovněž vlivem shlédnutého filmu. Z celého obrázku vyzařuje klid a pohoda.

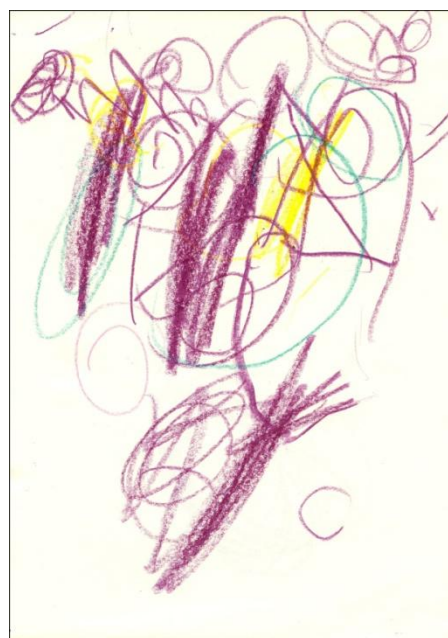


Obrázek 15: Kresba postavy; dívka, 9 let

Postava devítileté dívky, které opět nechybí základní obličejové znaky, vlasy, ruce s pěti prsty, dvě nohy. I na tomto obrázku je zachycena postava s úsměvem ve tváři, vyzařuje z ní klid.



Obrázek 16: Kresba postavy; chlapec, 11 let



Obrázek 17: Kresba postavy; dívka, 9 let

Obrázek č. 16 nakreslil jedenáctiletý chlapec s těžkou mentální retardací, kterou doprovází paréza horních končetin. Jak můžeme vidět, z obrázku není vůbec poznat, co chlapec kreslil. Na obrázku č. 17 devítiletá dívka, taktéž s těžkou mentální retardací, zachytila postavu po svém. Na obou obrázcích převládá nebo je jenom jedna barva.

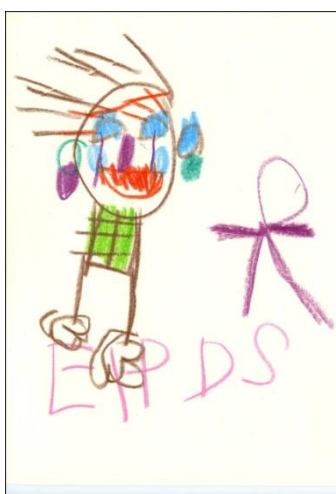
U kresby dívky můžeme vidět několik kroužků, u kterých se ale můžeme jenom domnívat, zda mají znázorňovat hlavu, oči či jinou „kulatou“ část těla. Převažuje zde fialová barva, kterou doplňuje nepatrné množství modré a žluté. Fialová barva může poukazovat na dívčin neklid, v kombinaci s modrou může pak signalizovat úzkost, kterou mohlo ale vyvolat pouhé narušení jejího obvyklého denního rituálu v podobě návštěvy cizí osoby v její třídě.



Obrázek 18: Postava; dívka, 12 let



Obrázek 19: Postava; dívka, 10 let

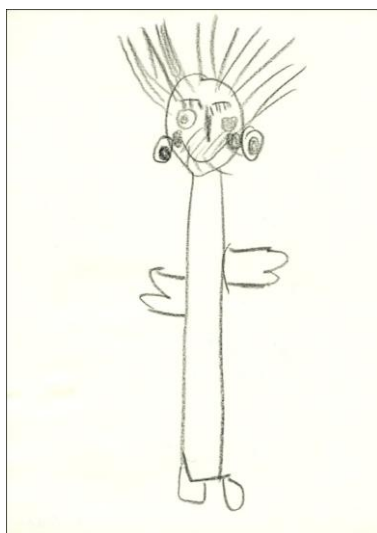


Obrázek 20: Postava; dívka, 13 let

Obrázky číslo 18 až 20 zachycují opět kresbu postavy. Obrázek č. 18 nakreslila dvanáctiletá dívka, je zde již patrná postava zachycená za pomoci čar a kroužků na úrovni dítěte v batolecím věku. Postava vypadá spíše jako hlavonožec, než normální lidské tělo. Z hlavy neuspořádaně vychází změt' čar, které znázorňují končetiny. Ty jsou pak zakončeny kroužky pro ruce a chodidla. Za pomoci kroužků a čar je ztvárněn i obličej.

Na obrázku č. 19 můžeme vidět postavu desetileté dívky, která má základní prvky lidského těla. Vedení čar je však nemotorné, hlava, tělo i končetiny jsou znázorněny za pomoci kruhů, oválů. Obličej má však hlavní prvky – oči, nos, pus. Ruce postrádají prsty. Postava je ale rozpoznatelná, vypadá jako člověk.

Obrázek č. 20 kreslila třináctiletá dívka. Zachycuje barevně vyvedenou lidskou postavu, o které od dívky víme, že je to její paní učitelka, ke které má velmi pevný vztah, což bylo vidět i při pozorování provedeném při práci dětí na obrázcích. Při práci ve třídě vykazovala jisté známky hyperaktivity – rychle nakreslila obrázek a pak se s ním šla ihned pochlubit. Neustále odbíhala ze svého místa a povídala. Její postava postrádá ruce, ale hlava a obličej je propracován do velkých detailů (uši i s náušnicemi).



Obrázek 21: Postava; chlapec, 20 let



Obrázek 22: Postava; chlapec, 21 let

Tyto dva obrázky (21, 22) nakreslili nejstarší žáci ze třídy. Oba mají Downův syndrom. Obě kresby jsou inspirovány jejich paní učitelkou, což je patrné z použití ženských znaků (uši s náušnicemi v případě prvním a ňadra v případě druhém). Vidíme zde postavu tak, jak ji zachycují děti v předškolním věku. Nechybí zde ruce, ovšem na

obrázku č. 21 vycházejí přibližně v úrovni pasu, na obrázku č. 22 pak vedou od hlavy. Na tomto obrázku můžeme rovněž vidět žluté slunce s mnoha paprsky, které poukazuje na chlapcovy dobré vztahy s otcem. Oba obličejy, jak postavy, tak sluníčka, mají pouze oči a pusy, nos chybí.

5.2 Kresba domu

Při kresbě domu měly děti opět k dispozici různé kresebné prostředky (tužky, pastelky, pastely, fixy), kterých využívaly dle svého vlastního uvážení a potřeb. Pro kresbu měli ve většině případů vyhrazenou polovinu čistého papíru A4 (na jejíž druhou polovinu pak kreslily zpravidla strom).



Obrázek 23: Dům; dívka, 13 let



Obrázek 24: Dům; dívka, 7 let



Obrázek 25: Dům; chlapec, 7 let

První obrázek, tedy obrázek č. 23, je dům v podání třináctileté dívky se středním stupněm mentální retardace. Dům je jen zevrubně zachycen v obrysech zdí a střechy. Dveře úplně chybí, okna jsou „přilepená“ k liniím zdí. Takovéto zachycení oken je typické pro děti do šesti let, v pozdějším věku to značí opoždění duševního vývoje. Písmena, která jsou na obrázku napsána, se v dívčině kresbě vyskytují velmi často, nemají však žádný bližší význam, dívka neumí ani číst, ani psát. V kresbách se opakují stále stejná písmena.

Obrázek č. 24 nakreslila sedmiletá žákyně první třídy normální základní školy. Dům je poměrně velký, vybarvován s pečlivostí, ale stále ještě jistou neobratností a nedokonalostí nedovyvinuté motoriky. Má rovnoměrně rozmístěná okna, nechybí ani vstupní dveře, vybarvené černou barvou, což značí agresivitu. Tento fakt pak podtrhuje i červená barva, kterou dívka použila k vybarvení nejen střechy, ale celé fasády domu. Dívka není sama o sobě zlá, je velmi aktivní, neposedná, při hrách ale nezná míru a bývá agresivní. Dříve se stávalo, že jen tak při hře škrtila ostatní děti.

Trojici obrázků uzavírá ten s číslem 25, který nakreslil sedmiletý chlapec. I tento dům je poměrně velký, má základní prvky jakými jsou střecha, okna a dveře. Střecha je zachycena dokonce s přesahem přes boční zdi domu. Dveře do domu jsou otevřeny a v nich je vidět za stolem sedící postava, což poukazuje na duševní vyzrálost kreslíře. Mladší či nevyzrálé děti zachycují dění uvnitř domu bez ohledu na vnější zdi, jako by se do domu dívaly za pomoci rentgenu. Na této kresbě je však do domu vidět pouze otevřenými dveřmi, ostatní zůstává ukryto za neprůhlednými zdmi.



Obrázek 26: Dům; chlapec, 9 let

Posledním z obrázků domu je pak ukázka kresby devítiletého chlapce základní školy. Kresba je znakem velmi vyžralého dítěte, neboť je v ní použito, a to celkem zdařile, perspektivního zobrazení domu v okolním prostředí.

5.3 Kresba stromu

Pro kresbu stromu dostaly děti buď celý čistý list papíru o velikosti A4 nebo měly společný jeden papír pro kresbu stromu a domu, přehnutý v polovině. Většina kreslířů situovala papír na výšku a stromem i s jeho okolím vyplnila většinu volného prostoru.



Obrázek 27: Strom; chlapec, 7 let



Obrázek 28: Strom; chlapec, 7 let



Obrázek 29: Strom; dívka, 7 let

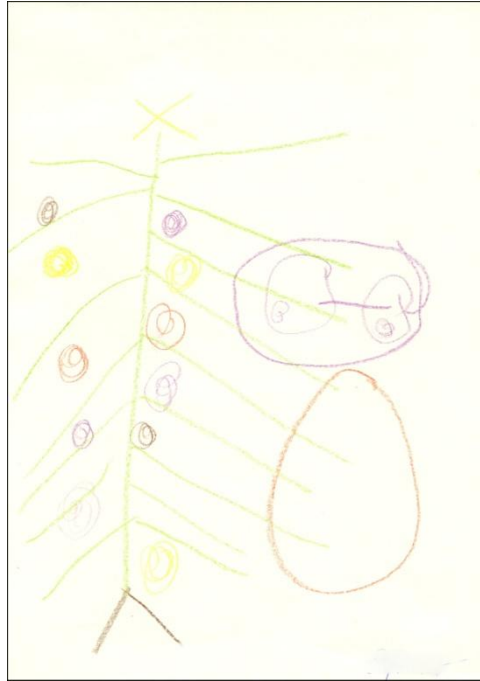


Obrázek 30: Strom; chlapec, 7 let

Na obrázcích číslo 27 až 30 můžeme vidět kresbu stromu u sedmiletých dětí. Jedná se o stromy listnaté s menší či větší mírou propracovanosti detailů. Na obrázcích 28 a 30 vidíme korunu stromu zobrazenou stále ještě jako kouli, bez vyznačených větví či listů.

Obrázky 28 a 29 mají typický kmen, který je dole rozšířený a směrem ke koruně se zužuje, toto zakreslení poukazuje na materiálně založené děti. Zbývající dva obrázky mají kmen rovný, stejně široký odzola až nahoru. Dva ze stromů jsou zakotveny, nakresleny vyrůstající ze země.

Stromy na obrázcích číslo 27 až 29 vyplňují velkou část papíru, poslední ze stromů se spíše krčí v levém dolním rohu, což svědčí o dítěti, které je uzavřené, introvertní a má blízký vztah s matkou.



Obrázek 31: Strom; chlapec, 21 let

Posledním stromem, který si ukážeme, je kresba od jedenadvacetiletého chlapce s Downovým syndromem. Jeho kresba vánočního stromu byla vytvořena při zadání tématu „Nakresli, co máš rád“. Tento chlapec má nejraději vánoční svátky a jejich atmosféru. Pokaždé, když je požádán, aby nakreslil to, co má nejvíce rád, kreslí jehličnan s ozdobami.

Kresba je doplněna o lidskou postavu, která vyjadřuje jeho samotného. Je zde patrné, že při tvoření tohoto obrázku se soustředil hlavně na detaily stromu, nikoliv na postavu. Srovnáme-li si jeho kresbu postavy zde a kresbu postavy, kdy byl požádán, aby ztvárnil osobu, můžeme si povšimnout menší propracovanosti na tomto obrázku.

I přesto, že tato kresba byla pro chlapce jakousi vnitřní srdeční záležitostí, není strom příliš propracován. Je ztvárněn jednoduchými tahy pastelů v podobě samostatných čar, které jsou k sobě napojeny a kulovitých objektů, znázorňujících vánoční ozdoby.

Již na první pohled je ze všech uvedených obrázků patrné, že mezi jednotlivými kreslíři jsou velké vývojové rozdíly a to nejen mezi dětmi zdravými a těmi s mentální retardací, ale i mezi dětmi zdravými a rovněž i mezi jednotlivými dětmi se střední až těžkou mentální retardací.

Zdravé děti používají obvyklé barvy a zakreslují skutečnost takovou, jaká je, jak ji mohou spatřovat. Naproti tomu děti retardované používají ke kresbě jedné či dvou barev, které obvykle neodpovídají skutečnosti. Při kresbě lidské postavy postavu nevybarvují, obrys těla i vlasy kreslí jednou barvou, ale i přesto jsou schopny zachytit lidská ústa červenou barvou.

Podíváme-li se na kresbu domu, pak si můžeme všimnout, že děti zdravé, a to jak ty bez vývojových poruch, tak i ty s nimi, kreslí obvykle domy skutečné, i když se moc neliší. Všechny jsou vidět z přední strany, mají vstupní dveře, okna, střechu, jsou vybarveny realistickými barvami. Některé z nich vycházejí ze skutečnosti, z domu, ve kterém samo dítě bydlí. Děti s mentální retardací pak vykazují při kresbě rysy kresby domu předškoláka. Překvapivým rysem pak může být to, že některé děti jsou již ve druhé či třetí třídě pracovat s perspektivou

Stromy, které děti pro účely této práce nakreslily, rovněž vykazují jasné rozdíly v úrovni jejich vývoje a to i mezi dětmi stejného věku. Ale už i u některých sedmiletých je patrná snaha o zachycení detailu a přechod od koruny stromu, která je zobrazena jako pouhá zelená koule, ke koruně s vyznačenými větvemi, ovocem či jednotlivými listy. Při kresbě listů si můžeme povšimnout prvotní snahy o pečlivé zakreslování každého jednotlivého lístečku, který je nakonec nahrazena zjednodušením práce v podobě jedné větší zelené plochy znázorňující korunu stromu a listy, které nepokrývají větve od kmenu až po jejich konce. Chlapec s mentální retardací, jehož strom je v této práci, je pak fixován na svátky vánoční s čímž je spojena i jeho představa stromu – strom vánoční.

Rozbor jednotlivých dětských kreseb je pak prací, která kombinuje jak teoretické poznatky vycházející z dlouholeté praxe a informace, které se nám o dítěti mohou dostat pozorováním chování v jeho přirozeném prostředí školy či rodiny.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci na téma „Dětská kresba v předškolním a školním věku“ jsem se pokusila zpracovat teoretická východiska v podobě kapitol o vývoji dítěte od narození až po dobu školního věku. Vycházela jsem z literatury věnující se převážně biologickému vývoji člověka, kterou jsem doplnila o literaturu zabývající se sociální psychologií.

Na první kapitolu, která se zabývala ontologií člověka, jsem pak navázala kapitolou se zaměřením na kresbu jako takovou a na její rozvoj v průběhu života dítěte. Obsahem teoretické části byla pak i kapitola obsahující teoretická východiska pro rozbor dětské kresby a to nejen z hlediska zobrazovaných objektů, ale i barev, které dítě pro svou tvorbu použilo.

Praktická část práce je pak rozdělena na další dvě samostatné kapitoly, z nichž první se věnuje podrobně vybranému chlapci s ADHD a rozboru jeho kresebného projevu. Druhá kapitola této části se zabývá rozbohem a srovnáním kresby lidské postavy, domu a stromu u dětí zdravých, nacházejících se v obvyklém pásmu inteligence s dětmi se střední až těžkou mentální retardací.

Podklady pro praktickou část jsem získala na základě návštěv jednotlivých škol a tříd, kde jsem prováděla pozorování žáků v jejich přirozeném školním prostředí a měla jsem tedy možnost ověřit si závěry dosažené při rozboru kreseb v praxi. Bylo zajímavé pozorovat děti při práci, jejich počáteční ostýchavost, ale i zvědavost vůči mé osobě, která nakonec překonala počáteční stydlivost a děti se nejen zabraly do spontánní kresby, ale i do hovoru, ze kterého jsem si mnohdy měla možnost potvrdit své domněnky vzniklé na základě jejich kresby.

Při práci s kresbami jsem byla mnohdy velmi překvapena, jak z jednoho, byť i letmého pohledu, lze opravdu vyčíst hodně, ať už se jednalo o znaky v kresbě, které poukazovaly na agresivní dítě nebo o to, jaký má dítě vztah k rodičům. Poznatky nabyté při zpracovávání tohoto tématu jsou tedy jistě nejen velmi zajímavé, ale rovněž i přínosné. Z pár kreseb lze opravdu vyčíst možné problémy, které dítě má a začít je tedy včas a adekvátně řešit.

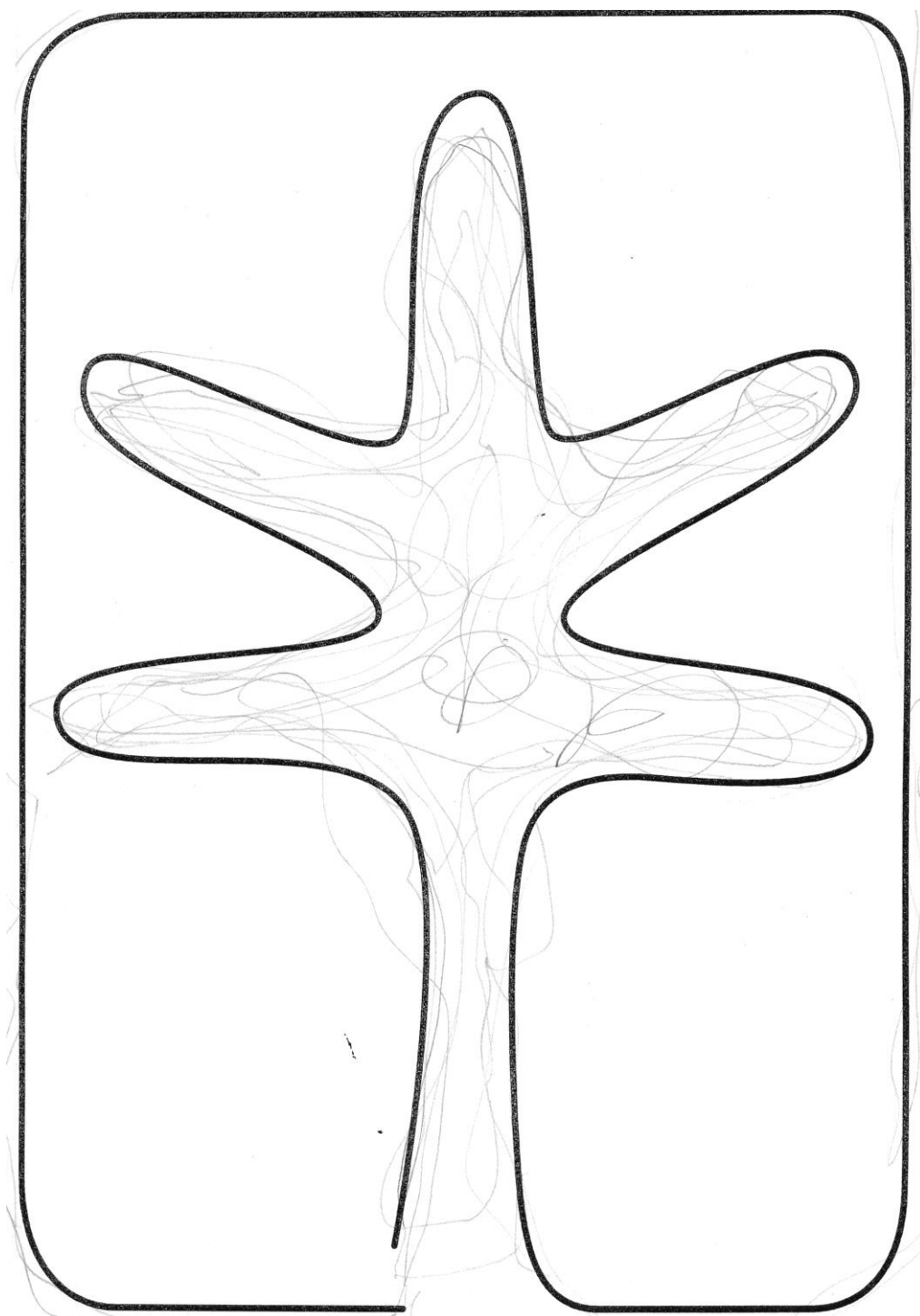
6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Překlad Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8640-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a.s., 2006, str. 5. ISBN 80-251-0977-1.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 228-232. ISBN 978-807-3672-737.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, str. 13. ISBN 80-7178-449-4.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, str. 708. ISBN 80-7178-303-X.
- KLIVAR, Miroslav; POLCAR, Miloslav. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1986.
- KUCHARSKÁ, Anna; MÁJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 4. ISBN 80-729-0217-2.
- LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-860-2237-4.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, str. 334. ISBN 80-7169-195-X.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, str. 145-169. ISBN 80-736-7124-7.
- ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, str. 413. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, str. 30. ISBN 978-80-246-1820-3.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 13. ISBN 80-717-8599-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, str. 15. ISBN 80-7178-308-0.

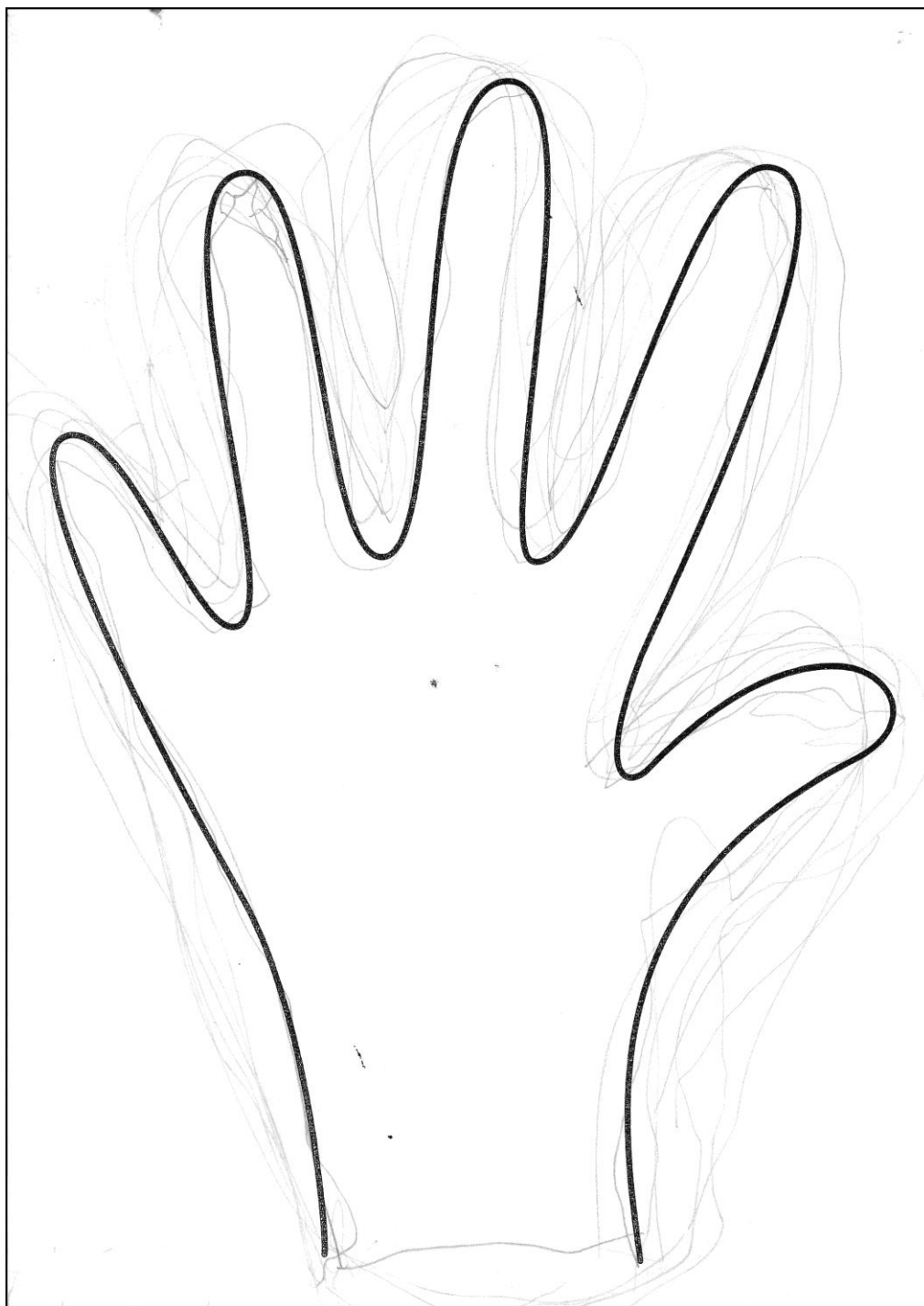
7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Kazuistika chlapce s ADHD	I
Příloha B – Srovnání obrázků zdravých a mentálně retardovaných dětí	X

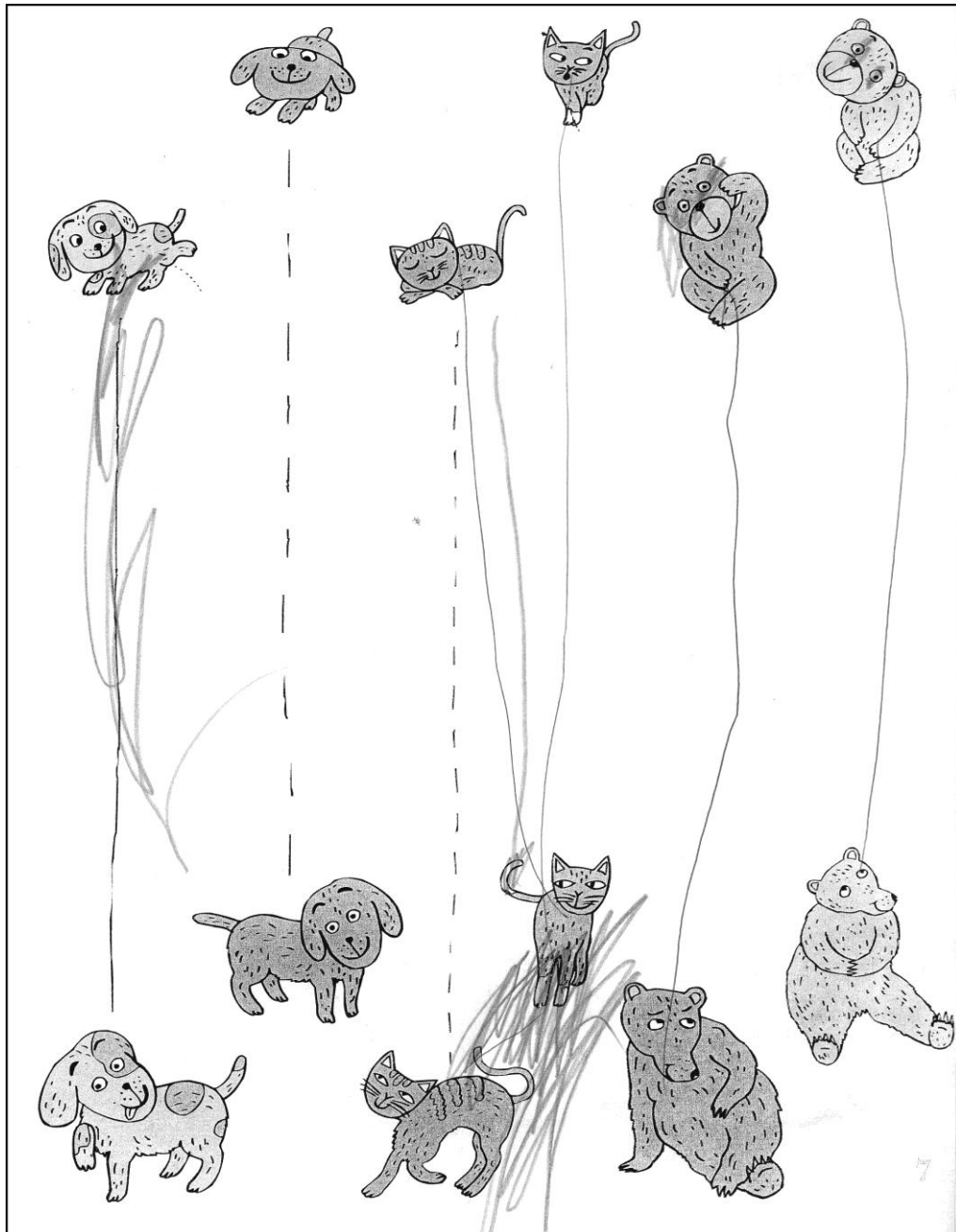
Příloha A – Kazuistika chlapce s ADHD



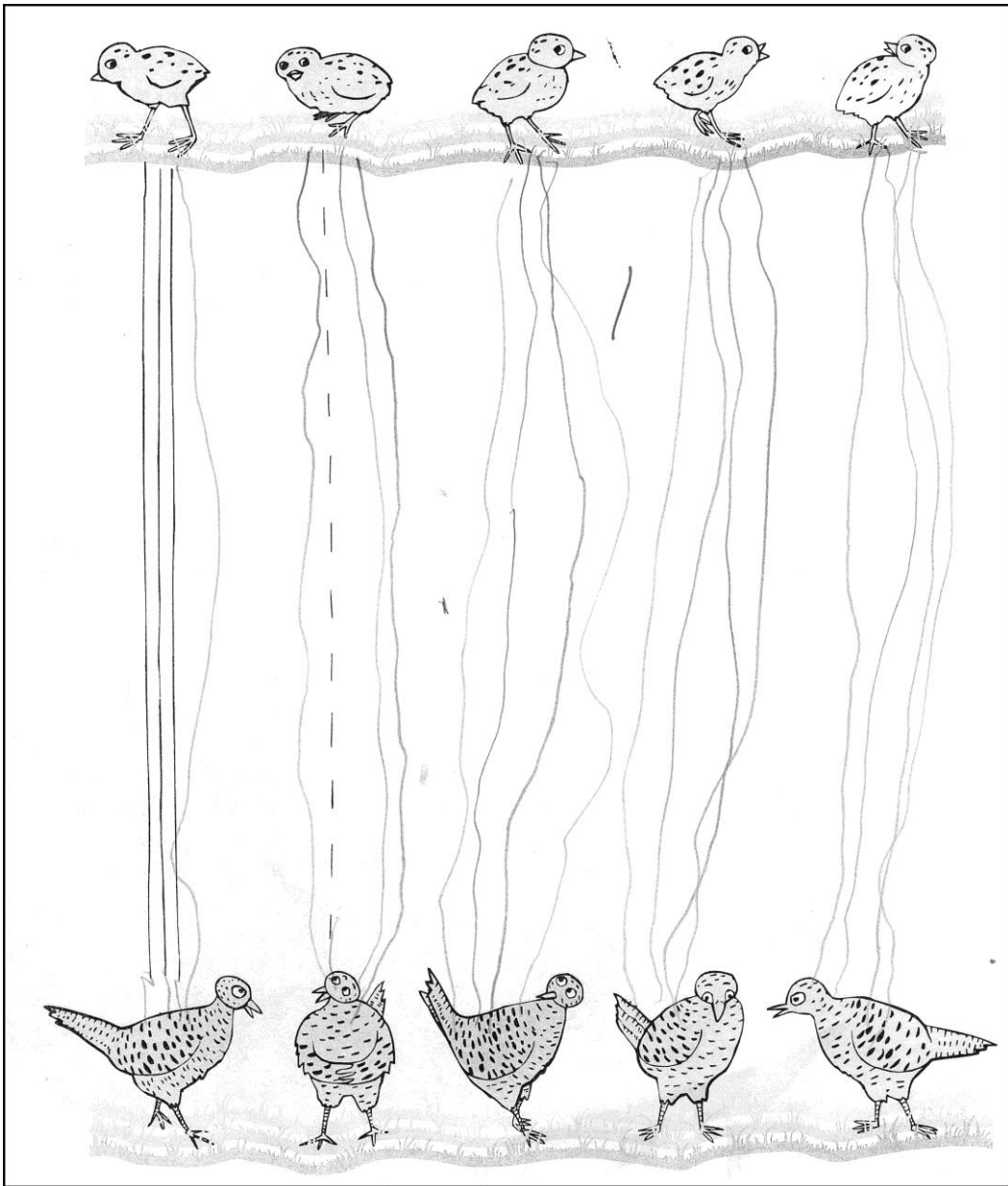
Obrázek 1: Obkreslování předlohy v MŠ



Obrázek 2: Obkreslování předlohy v MŠ



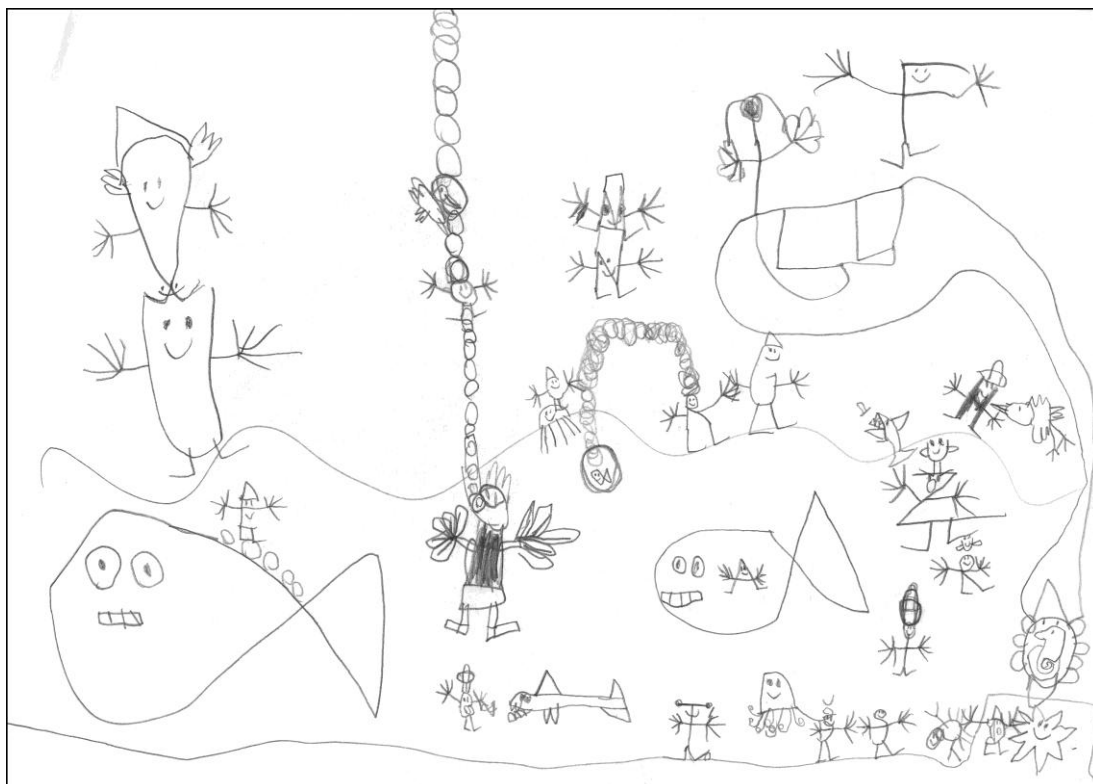
Obrázek 3: Vedení čar podle předlohy



Obrázek 4: Vedení čar podle předlohy



Obrázek 5: Kresba rodiny; 9 let



Obrázek 6: Volná kresba s postavami; 9 let



Obrázek 7: Tygr v ZOO; 8 let



Obrázek 8: Volná tvorba; 8 let



Obrázek 9: Kresba domu a stromu; 10 let



Obrázek 10: Kresba stromu; 10 let



Obrázek 11: Kresba domu; 10 let

Příloha B – Srovnání obrázků zdravých a mentálně retardovaných dětí



Obrázek 12: Kresba postavy; dívka, 7 let



Obrázek 13: Kresba postavy; dívka, 7 let



Obrázek 14: Kresba postavy – víla; chlapec, 6 let



Obrázek 15: Kresba postavy; dívka, 9 let



Obrázek 16: Kresba postavy; chlapec, 11 let



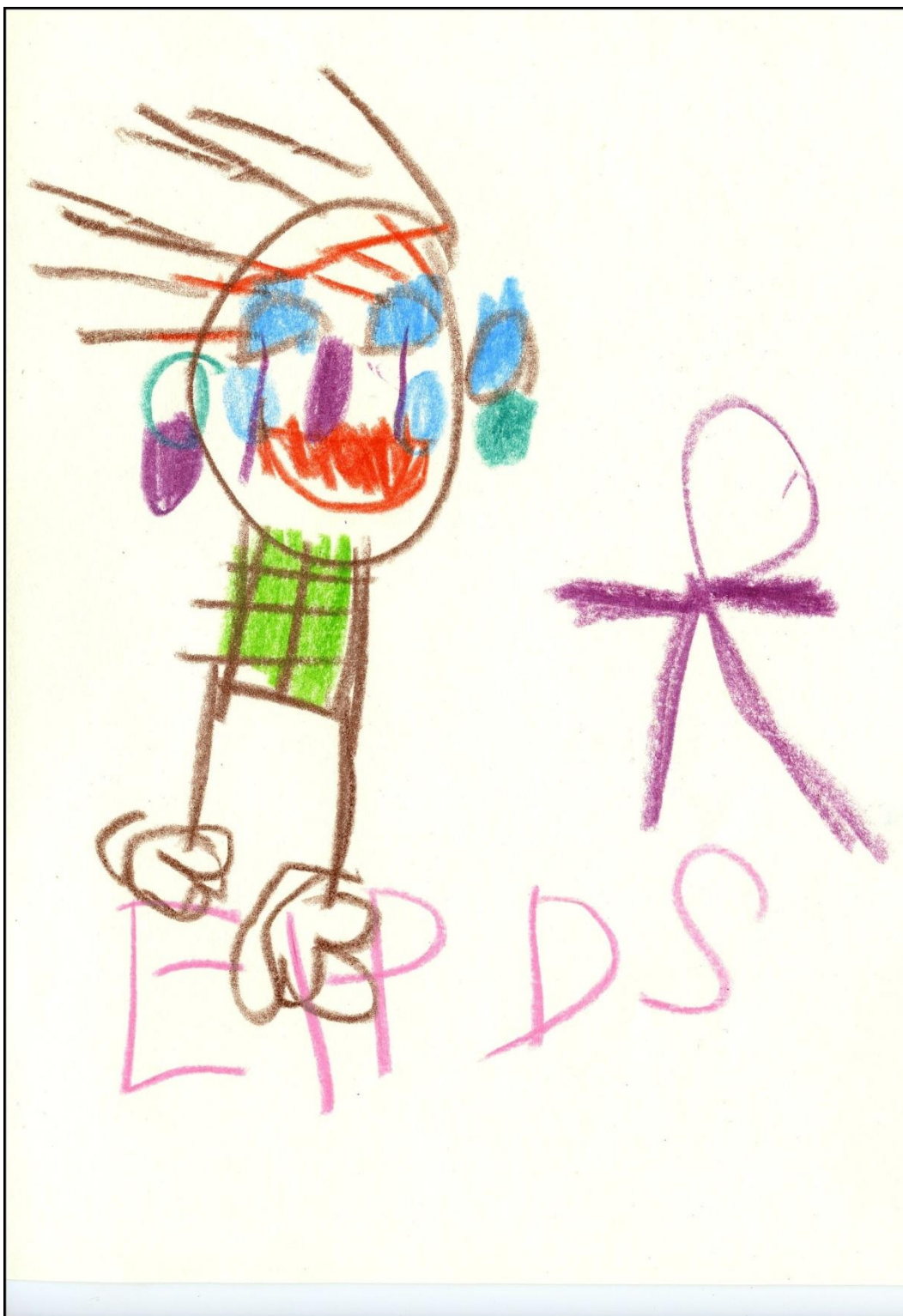
Obrázek 17: Kresba postavy; dívka, 9 let



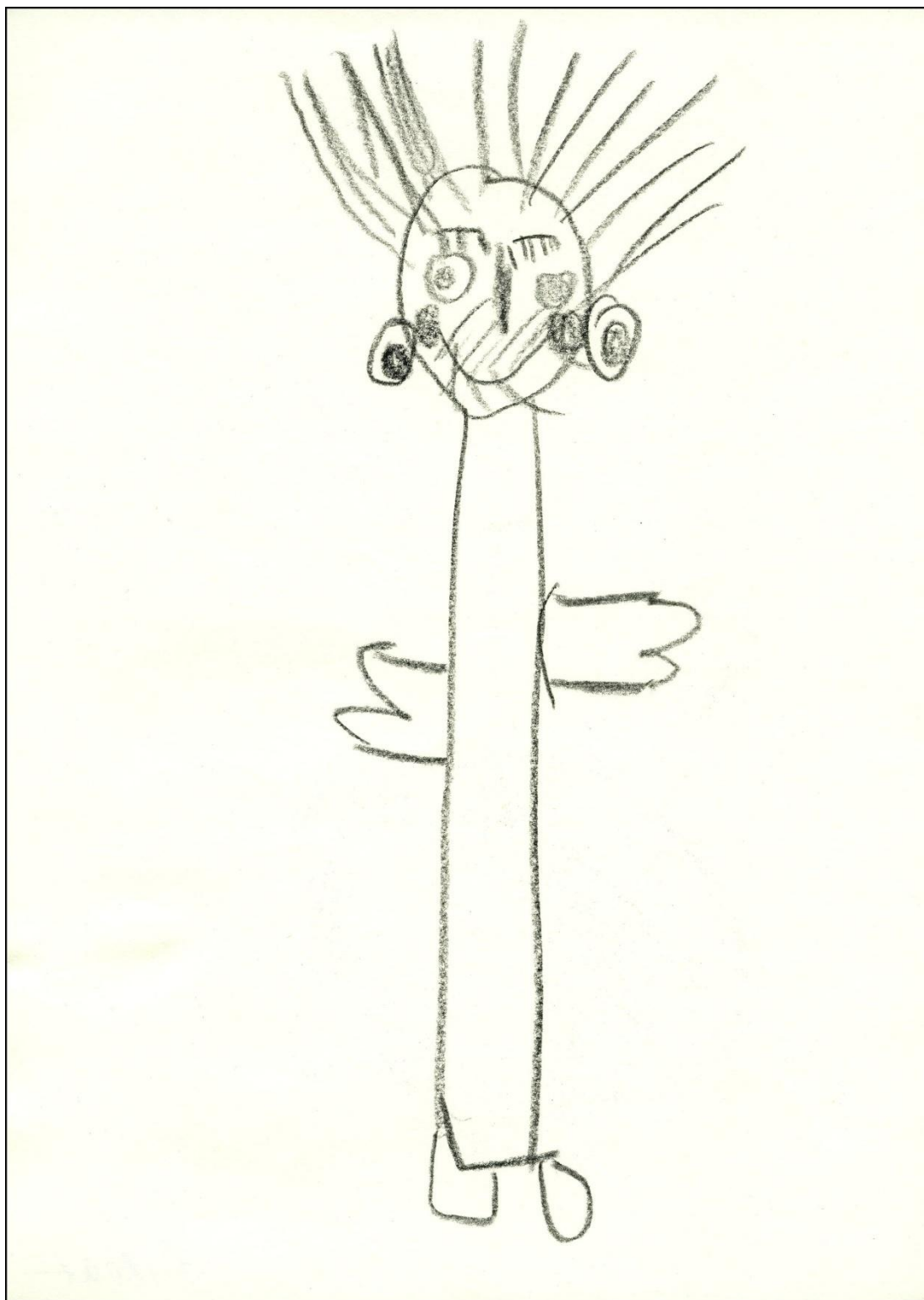
Obrázek 18: Kresba postavy; dívka, 12 let



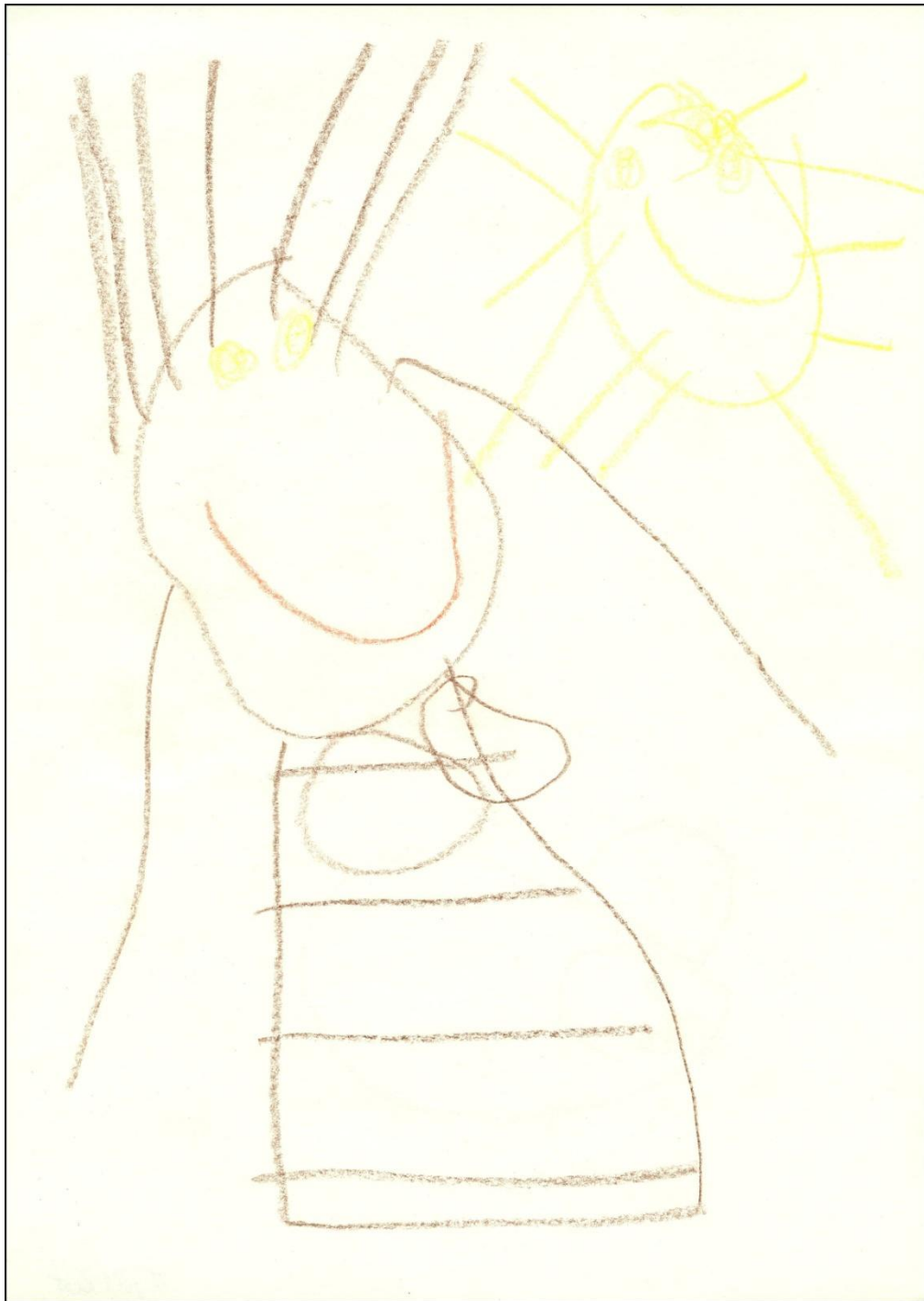
Obrázek 19: Kresba postavy; dívka, 10 let



Obrázek 20: Kresba postavy; dívka, 13 let



Obrázek 21: Kresba postavy; chlapec, 20 let



Obrázek 22: Kresba postavy; chlapec, 21 let



Obrázek 23: Kresba domu; dívka, 13 let



Obrázek 24: Kresba domu; dívka, 7 let



Obrázek 25: Kresba domu; chlapec, 7 let



Obrázek 26: Kresba domu; chlapec, 9 let



Obrázek 27: Kresba stromu; chlapec, 7 let



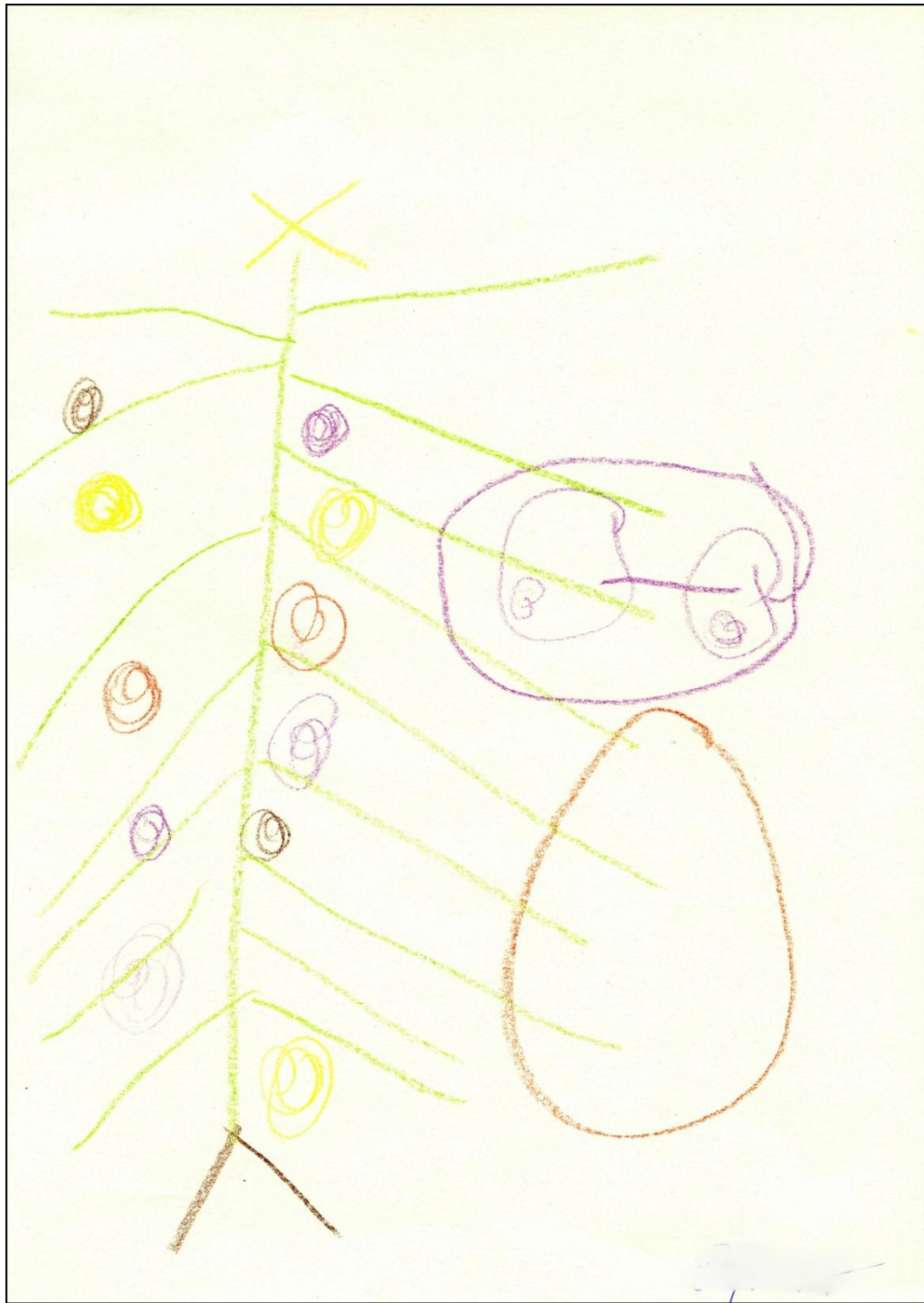
Obrázek 28: Kresba stromu; chlapec, 7 let



Obrázek 29: Kresba stromu; dívka, 7 let



Obrázek 30: Kresba stromu; chlapec, 7 let



Obrázek 31: Kresba stromu; chlapec, 21 let

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Mgr. Kamila Neherová
Obor:	Specializace v pedagogice – Psychologie se zaměřením na vzdělávání
Forma studia:	prezenční
Název práce:	Dětská kresba v předškolním a školním věku
Rok:	2013
Počet stran bez příloh:	77
Celkový počet stran:	105
Počet titulů literatury a pramenů:	15
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.