

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ateliér arteterapie

Výtvarný projev psychicky deprivovaných dětí v předškolním věku

Bakalářská práce

Autor: Pavlína Šeflová

Vedoucí práce: PhDr. Rostislav Nesnídal

22.4.2009

Prohlášení o autorství

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Výtvarný projev psychicky deprivovaných dětí v předškolním věku* vypracovala samostatně pouze s použitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Rožmitále p. Tř.

Dne

Pavλίna Šeflová

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Rostislavu Nesnídalovi za odborné vedení a poskytnuté konzultace v době tvorby práce.

Poděkování za ochotu a spolupráci patří také všem dětem a pracovníkům zařízení, v nichž proběhl sběr dat.

Děkuji svému partnerovi a rodině za toleranci, podporu a trpělivost v době psaní bakalářské práce.

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1 Proč kresba? Co poznáme z dětské kresby?	9
2.2 Vývoj kresby v předškolním věku	11
2.3 Volba tématu kresby	14
2.4 Barevnost kreseb dětí v předškolním věku	16
2.5 Ohrožené dítě	17
2.5.1 Psychická deprivace	18
2.5.2 Deprivace v rodině	19
2.5.3 Psychická deprivace u dětí v dětském domově či podobném zařízení	20
2.5.4 Důsledky psychické deprivace	21
2.6 Problematika kresby dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	22
2.7 Možnosti arteterapie u dětí psychicky deprivovaných	25
2.7.1 Definice arteterapie	25
2.7.2 Užití arteterapie u dětí	26
2.7.3 Arteterapie s deprivovanými dětmi v zařízení kolektivní péče	27
3. ČÁST METODICKÁ	29
3.1 Cíle práce.....	29
3.1.1 Dílčí cíle	29
3.2 Použité metody	29
3.2.1 Volná kresba	30

3.3 Sledovaný vzorek	31
3.3.1 Kontrolní skupina	32
3.4 Popis zařízení	33
3.5 Průběh sběru dat	34
4. PRAKTICKÁ ČÁST	35
4.1 Empirická zjištění	35
4.2 Kompozice kresby	36
4.2.1 Porovnání kompozice kresby ve sledované a kontrolní skupině	37
4.3 Obsah kreseb dětí psychicky deprivovaných	38
4.3.1 Porovnání námětu kreseb v základní a kontrolní skupině	39
4.3.2 Zobrazení postavy	41
4.4 Barevnost	42
4.4.1 Množství použitých barev	43
4.4.1.1 Jednobarevné kresby	44
4.4.1.2 Experimentování s barvami	45
4.4.2 Výskyt jednotlivých barev v kresbách	46
4.4.2.1 Deprivační barevnost	47
4.5 Zpracování prostoru	47
4.6 Kazuistiky	48
4.6.1 Kazuistika 1	48
4.6.2 Kazuistika 2	51
4.6.3 Kazuistika 3	55
5. DISKUZE	58

5.1 Kompozice kresby	58
5.2 Tématica kreseb	58
5.2.1 Domy psychicky deprivovaných dětí	59
5.2.2 Emoční indikátory v kresbách dětí deprivovaných dětí	60
5.3 Barevnost kreseb psychicky deprivovaných dětí	60
5.4 Pojetí prostoru	61
6. ZÁVĚR	62
POUŽITÁ LITERATURA	64
Anotace	67
PŘÍLOHY	68

1. ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je výtvarný projev deprivovaných dětí v předškolním věku. Dětská kresba je častým objektem zájmu mnoha odborníků pracujících s dětmi, ale i rodičů a vychovatelů. Kresba a proces kreslení je významnou součástí života dítěte a v předškolním věku bývá jedním z jeho typických projevů.

Dětská kresba je využitelná z mnoha důvodů. Kresba odráží vývojovou úroveň dítěte, poukazuje na zralost psychických i fyziologických funkcí, z kresby je možné usuzovat na emoční prožívání dítěte, na jeho postoj k určitým skutečnostem aktuálního i dlouhodobého charakteru. Kromě hotového výsledku kresby, je kladen důraz na proces kreslení. Kreslením dítě nejen tráví volný čas, kreslení může být pro dítě hrou. Zároveň se u dítěte kreslením rozvíjí jemná motorika, vnímání, pozornost, představivost a další psychické funkce. Kreslení a výtvarný projev je prostředkem jednoho z typů psychoterapie – arteterapie. Arteterapie se opírá o výtvarné projevy klientů. Výtvarné prostředky se používají pro usnadnění vyjadřování pocitů, což je pro děti s deprivací zkušeností a děti, které prožily nějaké trauma, velmi důležité pro podporu dalšího pozitivního vývoje.

Do mého sledovaného vzorku jsou zařazeny děti v předškolním věku, které byly umístěny do dětského domova nebo do zařízení fungujícího jako alternativa dětského domova. Pro děti v předškolním věku je kresba běžnou a velmi podstatnou součástí života. Avšak tyto děti zažily nějaké trauma, pocházejí z dysfunkční rodiny. U dětí s deprivací zkušeností můžeme najít odlišnosti v kresebném projevu a vývoji, z důvodu nepodnětného stimulačního prostředí v původní rodině, odlišného emočního prožívání ad.

V **teoretické části práce** nejprve uvádím kapitolu, v níž popisuji důvody, proč a jak je dětská kresba a proces kreslení využitelný v praxi. Dále zařazuji kapitoly o vývoji dětské kresby v předškolním věku, obsahu dětských kreseb a jejich barevnosti tak, jak je popisováno v literatuře. Podstatnou součástí této práce je obeznámení s pojetím ohroženého dítěte, uvádím zde kapitoly o psychické deprivaci v dětství. V závěru teoretické části se zaměřuji na popis poznatků o kresbě dětí z nevyhovujícího sociokulturního prostředí a také zmiňuji důvody vhodnosti arteterapie coby terapeutického působení u deprivovaných dětí.

Následuje **metodická část práce**, kde uvádím popis průběhu sběru dat, sledovaného vzorku a použitých metod.

V **praktické části práce** se věnuji analýze volných a spontánních kreseb deprivovaných dětí v porovnání s výtvarným projevem dětí z funkčních rodin, které docházejí do běžné denní mateřské školy. Hledám rozdíly v námětu kresby, kompozici, barevnosti a zpracování prostoru. Specifika výtvarného projevu deprivovaných dětí se snažím doložit samotnými obrázky dětí. Tuto část práce doplňuji kazuistikami dětí, v nichž krátce popisuji anamnestické údaje dítěte a dále se věnuji popisu jeho výtvarného projevu.

V mnoha publikacích věnovaných problematice psychické deprivace, syndromu CAN apod. je prezentováno množství kreseb dětí vyrůstajících v dětském domově, dětí psychicky deprivovaných, dětí, které prožily nějaké trauma, avšak prací zaměřených primárně na kresebný projev takových dětí je minimum. V rámci této bakalářské práce se soustředím na analýzu toho, jaká témata děti s deprivací zkušeností zobrazují, jaký je obsah a námět jejich kreseb a jak nakládají s barvou a barevností svých kreseb, pozornost věnuji také kompozici jejich kreseb a zpracování prostoru v kresbě.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Proč kresba? Co poznáme z dětské kresby?

„Dětská kresba je „královskou cestou“ k poznání dětské psychicky“, tvrdí Šturma a Vágnerová (1982, s. 7) v úvodu k příručce k testu Kresby postavy. Je zájmem mnoha odborníků, zejména psychologů, pedagogů, terapeutů, umělců a dalších, porozumět dětské kresbě. Dle Davido je „kresba jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání dítěte“ (Davido, 2008, s. 15). Piaget uvádí, že „kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus).“ (Piaget, 2007, s. 61). V této kapitole nastíním, proč je kresba tak důležitým zdrojem informací o dítěti a proč je kresba a proces kreslení důležitou součástí života dítěte.

Podle Reada dítě „chce vytvořit něco relativně pevného a osobního ..., něco, co je „jeho vlastní“, a ne nevolaná představa. Má pocit nebo „afekt“, který je nezávislý na jeho vjemových obrazech. Je to nepochybně pozůstatek jeho vjemových a jiných tělových (proprioceptivních) zkušeností, ale není ještě sdělitelný. Dítě je „nabito“ tímto pocitem nebo afektem, pro nějž nemá přiměřené představy a pro nějž se mu dosud nevyvinul umělý mechanismus pojmového myšlení. Dítě tedy tvoří ... vizuální symbol, šifru, v této řeči čar, jež bude výrazem jeho citů, sdělí jejich kvalitativní obsah druhým lidem, fixuje jej ... “ (Read, 1967, s. 152 – 153).

Šturma a Vágnerová uvádí, že „kresba je cennou výpovědí o duševním světě dítěte ve třech rovinách rozličného stupně komplexnosti. Odráží úroveň dílčích schopností zrakového vnímání, představivosti a paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace a integrace těchto funkcí. ... Kresba dále odráží dosaženou úroveň vývoje rozumových schopností. ... V kresbě se promítají některé osobnostní charakteristiky jedince.“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 7 – 8). Pro psychology je kresba velmi podstatným diagnostickým nástrojem. Z kresby je možné usuzovat na inteligenci dítěte, kromě kognitivních funkcí se v kresbě odráží také celková úroveň jemné motoriky, senzomotorické koordinace, koncentrace. Z kresby je možné vyčíst hodnotné informace o emočním prožívání, temperamentu. V tematických kresbách je možné sledovat postoj k určité skutečnosti, rodinným vztahům apod. Existuje celá řada kresebných technik, jejichž využití při

psychologické praxi s dětmi je nezanedbatelné. Vágnerová jmenuje tyto kresebné testy: Test kresby lidské postavy, Test hvězd a vln, Test stromu, test Dům – strom – člověk, Kresba rodiny, Kresba začarované rodiny ad. (Vágnerová, 2001, s. 274-312). Taktéž volná kresba či kresba na částečně určené téma má velkou diagnostickou hodnotu. Kresba pomáhá uvolnit napětí a je výborným prostředkem k překonání prvotního ostychu v neznámém prostředí či z komunikace s neznámým dospělým a také slouží jako vhodný podklad pro další rozhovor s dítětem.

Často bývá vyzdvihována vlastnost kresby sloužit jako komunikační prostředek. Nejobvyklejším nástrojem k vyjádření myšlenek, pocitů ad. je řeč, avšak zvláště pro dítě není verbalizace cestou nejjednodušší. Důležitost kresby coby prostředku k vyjadřování bývá zdůrazňována zejména v souvislosti s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětmi, které prožily nějaké trauma. Davido poznamenává, že „ovládání jazyka se váže na sociální a kulturní prostředí. Slova, která používá, jsou nástroje různé hodnoty, podle toho, zda se pohybuje ve vyspělém, nebo nedostatečném kulturním prostředí. Dítě z vyspělého kulturního prostředí se samozřejmě dorozumí mnohem snáze než dítě z nepříznivého sociálního a kulturního prostředí, v němž je slovník chudý, pokud ovšem předpokládáme, že v rodině vůbec k nějakému dialogu dochází.“ (Davido, 2008, s. 19). Vančurová uvádí, že v kresbě „sociálně utlumené, „nonverbální“ děti vítají příležitost ulevit svým osobním fantaziím, svým úzkostem a svým přáním ...“ (Vančurová, 1966, s. 97). Pro dítě je tedy kresba možnou cestou, jak se projevit jinak než verbálně, na což upozorňují také odborníci pracující s dětmi, které byly týrány či zneužívány. „Mnoho v současnosti používaných pomůcek se do značné míry opírá o verbalizaci, ... avšak jazykové schopnosti dítěte se teprve vyvíjejí. Pro individuální jazykové schopnosti dítěte může pokus o verbální sdělení nedávno prožitého citového traumatu představovat nezvládnutelný úkol.“ (Peterson, Hardin, 2002, s. 17). Také Veltman a Browne poznamenávají, že „dětí jsou schopny prostřednictvím kresby vyjádřit svoje myšlenky a emoce, které nemohou vyjádřit verbálně. Zvláště to pak platí u týraných dětí, neboť jazykové schopnosti těchto dětí bývají opožděné.“ (Veltman, Browne, 2002, s. 22).

Kresba a proces kreslení je pro dítě v předškolním věku velmi podstatnou součástí života. Nejen, že produkt kreslení poskytuje pozorovateli, ať už je jím rodič nebo odborník, velmi cenné informace o kognitivním vývoji dítěte, zralosti jeho psychických a fyziologických funkcí, které se při kreslení uplatňují, emočním prožívání, osobních

postojích ad., je i pro samotné dítě velmi přínosnou aktivitou. Kromě jemné motoriky se kreslením podněcuje rozvoj některých psychických funkcí. „Vnímání, představivost a myšlení tvoří trojici duševních funkcí, se kterými se ve výtvarném projevu počítá, které tento projev fakticky umožňují, ale zároveň se jím samy obohacují.“, píše o tom Uždil (2002, s. 106). Kresba je pro dítě možným nástrojem, jak projevit samo sebe, seberealizovat se. Šicková (2002) jmenuje oblasti, které jsou díky výtvarnému projevu rozvíjeny. „Umělecké aktivity evidentně podporují intelektuální růst dítěte. ... Fyzický rozvoj je viditelný ve vizuálně-motorické koordinaci, ve způsobu, jak kontroluje své tělo, vede linii. ... Růst percepce se manifestuje v senzitivitě vnímání barvy, tvaru a prostoru, textury, kinestetických pocitů. Kresby dětí jasně ukazují i schopnost identifikovat se se sebou samým, s pocity svých vrstevníků. ... Zde se rodí sociální dovednosti. Estetický růst prostřednictvím výtvarné produkce je často považován za základní. ... V dětských výtvorech se růst estetického citění projevuje ve schopnosti integrovat jednotlivé zážitky do soudržného (kohezního) celku. Růst kreativity je viditelný tehdy, když dítě začne nalézat jedinečné a originální tvary. Ve výtvarné reflexi dítěte jsou tedy neopakovatelně integrovány jeho fyzické, psychické, emocionální, sociální, perceptivní a kreativní potenciály.“ (Šicková, 2002, s. 24-25). V neposlední řadě je užití výtvarného procesu principem arteterapeutické práce.

2.2 Vývoj kresby v předškolním věku

Tato práce je věnována tématu kresby psychicky deprivovaných dětí v předškolním věku. V daném tématu jistě nelze opomenout vývoj kresby, neboť abychom mohli dále posuzovat dětskou kresbu jako takovou, je třeba znát přibližné vývojové mezníky kresebného vývoje. V této kapitole se proto věnuji vývoji kresby v předškolním věku. Pro orientaci v daném tématu uvádím stadia vývoje dětské kresby v předškolním věku dle Lowenfelda (in Perout, 2005).

Dítě vyrůstající v běžné rodině se setkává s procesem kreslení ale i hotovými obrázky od malička. Již koncem prvního roku věku dítě samo projevuje zájem o tužku, tužka je pro něj zatím jen předmětem k manipulaci a hraní. Později, během druhého roku věku se dítě seznamuje s tím, že tužka zanechává stopu po papíře či jiné podkladové ploše, vznikají tak první kresby, jakési **čáranice**. Tyto čáranice zatím nenesou žádný význam, a jak uvádí Uždil, „okolnost, že „se kreslí“ (proces) je zpočátku důležitější, než co se kreslí,

než předmět zobrazení a podobnost mezi ním a výtvozem.“ (Uždil, 2002, s. 13). Dítě projevuje radost z pohybu a zaujetí nad stopou vznikající na papíře. Podobné čáranice vytváří i pomocí jiných materiálů – hůlkou v písku, křídou na zdi, prstem na zamlženém okně. Období čáranic dělí Lowenfeld (in Perout, 2005) do tří etap. První etapou je „chaotické (bezobsažné) čarání“, kdy dítě zatím tluče tužkou o papír, nebo provádí nekoordinované tahy po papíře, aniž by tužku od papíru oddalovalo, čarání často přesahuje formát papíru. Ve druhé etapě se objevuje „zvládnutá čáranice“, rozvíjí se zřetelná kontrola, objevují se svislé i vodorovné linky a kruhové čáranice. Třetí etapu označuje jako „pojmenovaná čáranice“. Dítě pojmenovává svůj výtvar. Zpočátku se jeho záměr neshoduje s označením hotového obrázku. Vývojovým posunem pak je, když dítě předem řekne, co namaluje a to dodrží, případně podobnou kresbu zopakuje. (Perout, 2005, s. 38).

Jak se dále rozvíjí psychické i fyziologické funkce (jemná motorika, vnímání, představivost), vyvíjí se i kresba předškolního dítěte. Od čtvrtého roku věku je již obvykle dítě schopno vůlí regulovat vlastní proces kreslení. Lowenfeld (in Perout, 2005) o tomto období, tedy od tří do šesti let věku dítěte, mluví jako o „**preschematickém**“. „V této vývojové etapě je dominující psychickou funkcí fantazijně emoční složka, která určuje i způsob poznávání okolního světa ... Kresby jsou dokladem představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu. Lze se domnívat, že zmíněné psychické ustrojení se podílí na originalitě a původnosti dětské tvorby v předškolním věku.“ (Perout, 2005, s. 39). Dítě v tomto věku již ovládá základní tvary. Švancara o tomto období hovoří jako o „**obrázkovém**“ (Švancara, 1974, s. 192), neboť seskupením základních tvarů vznikají první obrázky. Nejprve předškolní dítě zobrazuje postavu, poté zvířata, stromy, květiny, dopravní prostředky, domy a další předměty, se kterými je v kontaktu.

K ústředním tématům dětské kresby patří **lidská postava**. Lidskou postavu může některé dítě začít zobrazovat již koncem druhého roku, častěji je to však až v průběhu třetího roku. Prvním zobrazením lidské figury je tzv. „hlavonožec“, což vyjadřuje skutečnost, že v hlavě je obsaženo i tělo a na kruh či ovál jsou připojeny nohy. Postupně se schéma lidské figury zdokonaluje. Postava je strukturovanější, kresba detailnější. Mezi čtvrtým a pátým rokem dochází k rozlišení hlavy a trupu, nakreslená postava už má nejen dolní ale i horní končetiny, v tomto věku většinou znázorněné lineárně. Přibývá také detailů, kromě detailů v obličeji (oči, nos, ústa) se vyskytují např. knoflíky, vlasy, klobouk ad. V šesti letech, před nástupem do školy by měla být kresba natolik rozvinutá, že obsahuje všechny hlavní části lidské postavy (hlavu, trup, ruce, nohy, krk), přičemž

končetiny by již měly být dvojdimenzionální, tedy nakreslené dvěma čarami. Posuzování kresby lidské postavy pak bývá součástí posuzování školní zralosti, s tím se setkáváme například v Orientačním testu školní zralosti, coby modifikaci testu Artura Kerna (Jirásek, 1970). Šestileté dítě již v kresbě rozlišuje nejen mužskou postavu od ženské, ale také postavy různých profesí (např. hasič, lékař apod.) či pohádkové postavy (princezna, vodník, ...). Kresba postavy se obvykle dále vyvíjí až do jedenácti až dvanácti let věku. Figura je celkově dokonalejší, proporční, symetrická, objevuje se mnohem častěji postava z profilu a zobrazení pohybu. Velký vliv na dokonalost zobrazování lidské figury má výtvarné proškolení.

Kromě postavy dítě zobrazuje i další objekty. Zpočátku je námětem dětské kresby jen **izolovaný předmět** (postava, dům, zvíře), později dochází ke **kumulaci těchto izolovaných předmětů** (např. postava a květina, nebo dům a strom). „Jakékoli spojení představ, které naznačuje jejich vzájemný vztah (nebo alespoň společný výskyt), znamená už velký duševní výkon.“ (Uždil, 2002, s. 20). Dále Uždil uvádí, že „vznikající kresby lze vidět pod mnoha zornými úhly a vždy na nich najdeme něco zajímavého. Po stránce obsahové je lze podle vzoru Čermáka členit nejjednodušším způsobem na skupinu „izolovaných představ“ a „skupinu syntetických projevů“. Rozumí se, že obě skupiny mohou časově existovat vedle sebe, přičemž první skupina „je vlastně vyvrcholením předcházející periody čáranic, představuje psychomotorickou koncentraci na určitou představu, případně detail.“ Lze tu objevit určitou specializaci a konzervativní udržování grafických typů (určitým způsobem podané lidské figury, domy atd.). V druhé skupině je možné hovořit o koncepci dějové nebo alespoň situační, kde zobrazené prvky mají k sobě vztah, který lze uhodnout nebo který je dokonce vyznačen v pohybech apod.“ (Uždil, 1978, s. 109).

Bylo by však chybou domnívat se, že rané dětské kresby zobrazující izolované představy jsou důkazem chudého vidění světa dítětem. Je třeba mít ohled na to, že „v kresbě dítěte je obsaženo právě to, co je z jeho hlediska podstatné a co upoutalo jeho zájem. Není tam naopak to, co je pro rozeznání zobrazené věci nepodstatné a čím se dítě nezaujalo.“ (Uždil, Šašinková, 1983, s. 23).

Vedle postavy jsou obsahem dětských kreseb prvky prostředí, které člověka obklopuje – dům, květiny, strom, slunce, dopravní prostředky, zvířata, nábytek ad.

Poměrně častým námětem dětských kreseb bývají **zvířata**. Zpočátku se příliš neliší od zobrazení lidské postavy. Zvíře je poznáme podle horizontální polohy těla nebo podle typických znaků zvířete jako jsou např. růžky či ocas.

Časně se setkáváme také se zobrazením **domu**, nejčastěji domu s trojúhelníkovým štítem. Dům mívá zobrazeny typické detaily, které souvisí s bydlením – okna, dveře, komín. U dětí v předškolním věku bývá běžná tzv. transparentnost, která spočívá v tom, že je vidět vnitřek vyobrazeného objektu, a tak u domu je možné pozorovat, co se děje uvnitř.

Strom patří mezi další časté náměty kreseb předškolních dětí. Prvním zobrazením stromu bývá vzhůru trčící linka, kterou přetínají vodorovné čárky, na nichž bývají později nakresleny jakési chomáče představující listí nebo jehličí. Později se větvení komplikuje, kratší větvičky však ještě bývají nasazeny v pravém úhlu. Ještě později dítě rozlišuje strom jehličnatý a strom listnatý, přičemž jehličnaté stromy ožívají zejména díky symbolice Vánoc. Listnatý strom bývá stromem ovocným. Postupně dítě rozlišuje ve své kresbě stromu korunu od kmenu, větve jsou nejprve velmi silné. K realitě se podobajícímu stromu se dítě dostává až během školního věku. Proporce stromu jsou vůči ostatním zobrazeným prvkům nereálné, ale jak uvádí Uždil, „Symbolika stromu je pro nás tak prvotní, že odchylky v proporci vedle toho nic neznamenají.“ (Uždil, 2002, s. 33).

Oblíbeným námětem jsou pro děti předškolního věku také **dopravní prostředky**. Auto, loď, vlak, letadlo ad. jsou pro dítě zajímavými objekty, zejména díky možnosti pohybovat se. Opět se setkáváme s tzv. transparentností, a tak často vidíme uvnitř dopravního prostředku cestující a řidiče.

2.3 Volba tématu kresby

Již výše bylo řečeno, že nejčastějším námětem dětské kresby bývá postava, dále pak dítě zobrazuje předměty, které s životem člověka souvisí. Setkáváme se tak s obrázky zvířat, stromů, domů, dopravních prostředků, květin atd. Co však vede dítě k tomu, aby ve své volné či spontánní kresbě zvolilo konkrétní motiv obrázku. Jaké téma a proč dítě vybírá, když není námět předem určen?

„Kresbou může dítě sdělit, jak se cítí, jak samo sebe prožívá a jak vidí své okolí“, poznamenává Davido (Davido, 2008, s. 18). Volbu tématu ovlivňuje zkušenost dítěte, prostředí, ve kterém vyrůstá, aktuální situace. Dítě může kreslit to, co má nacvičeno,

zvláště předpokládá-li, že bude výsledek jeho kresby nějakým způsobem hodnocen. Předškolní dítě náměty své kresby často opakuje, čímž dané téma může psychicky zpracovávat.

K obsahové tematice dětských kreseb Chlup uvádí: „Rozhodujícím činitelem v tematice dětského myšlení, mluvního vyjadřování a také dětské kresby je prostředí dítěte, které utváří obsahový obzor duševního života dítěte. Prostor rodinný, přírodní, širší společenského prostředí buď v okruhu rodinném nebo školním, tvoří situační materiál, z něhož čerpá dítě podněty ke kresebnému projevu buď spontánnímu, nebo společenským prostředím usměrněnému. Sběratelé dětských kreseb, sledující jejich situační motivaci, snadno zjistí rozmanitost tematiky ve spontánních i částečně usměrněných kresebných projevech dětí, žijících v předškolní době v kruhu rodinném, ve srovnání s dětmi žijícími většinu doby denní v jeslích a mateřské škole, jejichž usměrněné kresebné projevy charakterizuje obsahově omezená tematika.“ (Chlup, 1964, s. 29). Chlup tak upozorňuje na rozdílnost obsahu kreseb dětí vyrůstajících v kolektivním zařízení a dětí vyrůstajících ve funkční rodině.

Ve funkční rodině dochází k denní intenzivní komunikaci a interakci mezi rodičem a dítětem, mezi sourozenci a mezi dalšími členy rodiny, dítě má možnost pozorovat rodiče při jakékoli činnosti, je v kontaktu se skutečnými předměty. Dítě je tak vystaveno množství podnětů, které pozitivně ovlivňují a podporují jeho celkový vývoj. V takovém prostředí, kde je dostatek prostoru pro kresebný projev dítěte, ale i ostatních členů rodiny, bude obsahově dětská kresba rozmanitější, pestřejší. Zatímco v prostředí kolektivní výchovy, kde ještě dnes bývá pro dítě v raném věku omezená možnost komunikace i kontakt s předměty a činnostmi všedního života, se negativně promítá do pestrosti kresebného projevu dítěte.

Jak je již výše řečeno, dítě zobrazuje ve svých kresbách témata, která jsou pro něj nějak emočně důležitá, dítě kresbou sděluje, co cítí a prožívá. Prostor zařízení kolektivní výchovy, ale i sociálně znevýhodněné prostředí dysfunkční rodiny, v němž dítě pobývalo před umístěním do dětského domova, ovlivňuje obsah kresby do velké míry. Tomuto tématu se budu podrobně věnovat v praktické části této práce.

2.4 Barevnost kreseb dětí v předškolním věku

Většinu pozorovatelů nejen dětských kreseb upoutá barevnost obrázku a tématu barevnosti dětských kreseb bývá také věnována velká pozornost i ze stran odborníků (psychologů, pedagogů, terapeutů a dalších). Vzhledem k tomu, že v praktické části se zabývám barevností kreseb v mém vzorku, pokládám za podstatné zmínit v této kapitole pohled na kolorit dětských kreseb tak, jak je uváděn v odborné literatuře.

Někteří autoři věnující se dětské kresbě popisují skutečnost, že barevnost obrazů dětí v předškolním věku bývá odlišná od reálných předmětů, které dítě zobrazuje. „Používání barvy je málo ovlivněné vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů. Člověk bývá červený, zelený, žlutý, v závislosti na oblibě barev. ... Někdy o volbě barvy rozhodují jejich přirozené kvality (hustota, tendence k rozpíjení) nebo individuální emoční ladění dítěte.“, uvádí Perout (2005, s. 39 – 40). Uždil popisuje daný jev následovně: „Zdá se, že v případě barvy je dítě blíže k „pólu uměleckosti“ než k „pólu věcnosti“, že ji používá svobodněji, bez omezujícího vztahu k věcné podstatě zobrazovaných jevů. ... Barva nemusí být ve všech případech integrující složkou vjemu ani představy, a proto je možné, aby si k ní dítě vytvořilo esteticky autonomní vztah obliby, sympatie nebo antipatie, aby důsledně dávalo přednost jedněm barevným hodnotám před druhými atd. Tam, kde barva vysloveně figuruje jako jeden ze základních prvků vjemu nebo představy, kde je nemožné ji z nich „odečíst“, aniž by tím byla poškozena autenticita obrazu, podržuje si svou věcnou (skoro by se chtělo říci „pojmovou“) hodnotu, je konstantní. Tak je tomu u barvy vegetace (zelená), oblohy (modrá), ale i u některých pohádkových postav, jako je vodník (zelená) apod.“ (Uždil, 1978, s. 120-121).

Co se týče **oblíbenosti či četnosti používání určitých barev**, Uždil uvádí, že „dítě je citlivé, pokud jde o symboliku barev. ... Barvy pro ně znamenají vítanou možnost označit, co je sympatické a nesympatické (sympatické se označuje jasnou červenou, žlutou, růžovou, nesympatické černou, špinavou hnědí, temně fialovou apod.).“ (Uždil, 1978, s. 122). Kormoš (1996) sledoval preferenci barev u dětí v předškolním věku. Kromě metody přímého určování oblíbenosti barev z 12-barevné škály použil metodu kresby postavy v barevném provedení. Co se týče bohatosti barevného provedení, použily děti v daném výzkumném vzorku průměrně pět barev. Nejvíce používanými barvami v kresbě postavy byly: fialová, černá, hnědá. U chlapců bylo pořadí barev následující: černá, hnědá, světle modrá. Dívky preferovaly fialovou, oranžovou, žlutou a světle modrou. (Kormoš, 1996).

Barevnosti dětských kreseb a zvláště přítomnosti či nepřítomnosti ale i kvalitě určité barvy bývá přisuzován nějaký význam. Ne všichni autoři se shodují na interpretačním významu jednotlivých barev, ale jak uvádí Peterson a Hardin „všichni teoretikové soudí, že barva symbolizuje pocity, náladu či důraz u obrazu.“ (Peterson, Hardin, 2002, s. 37). Při interpretaci barev je nutné brát v ohledu věk subjektu a v kresbách dětí předškolního věku je třeba k výkladu jednotlivých barev přistupovat s jistou opatrností.

2.5 Ohrožené dítě

Chceme-li popsat situaci dětí, které nemají v životě štěstí, najdeme mnoho skupin a úhlů pohledů na ně. Tým odborníků, kteří zpracovali „Monitoring problematiky ohrožených dětí v České republice“ (2008) definují pojem ohrožené dítě takto: „Ohrožené dítě je dítě, které je ohroženo ve svém přirozeném psychickém vývoji. Tento přirozený psychický vývoj může být ohrožen dvěma – někdy vzájemně se překrývajícími faktory: rizika organického (fyzického) poškození a rizika vyplývající ze sociálního prostředí.“ (s. 10). V této práci se věnuji výtvarnému projevu dětí, u nichž lze předpokládat rizika poškození vývoje pramenící ze sociálního prostředí.

V souvislosti se sociálním ohrožením je velká pozornost věnována **syndromu CAN** (Child Abuse and Neglect), tedy syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Malá uvádí, že „syndrom CAN znamená týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte, úmyslné ubližování nejbližšími pečovateli, hlavně rodiči, které má závažný dopad na život dítěte, na jeho další vývoj, na jeho postavení ve společnosti.“ (Malá, 2008, s. 385). Dle Nadace Sirius je zanedbávání dítěte vážným opomíjením rodičovské péče nezbytné pro dítě, zejm. v otázkách výživy, přístřeší, hygieny, ošacení, nedostatečného zajištění školní docházky a lékařské péče a nedostatečného zájem o dítě a doзору nad ním. U zneužívání dítěte, tzn. zneužívání dítěte k vlastnímu prospěchu, může jít o zneužívání k práci, sexuální zneužívání nebo i manipulaci s dítětem (např. během rozvodového řízení). Týrání dítěte dělí na tělesné (tělesné ubližování dítěti nebo i vědomé nezabránění takovému jednání jiné osoby), psychické, zejm. emoční, poškozování různými opatřeními či zákroky určenými původně k jeho prospěchu (např. nevhodně vedený výslech na policii, zákroky sociálního odboru, ohrožení vývoje dětí vychovávaných mimo rodinu) a organizované týrání (např. vraždy za účelem prodeje orgánů, únosy dětí). (2008, s. 11).

„Všechny výše uvedené formy špatného zacházení s dítětem pak jistě vedou k **psychické deprivaci**, a tudíž k ohrožení správného psychického vývoje.“ (Nadace Sirius, 2008, s. 11).

2.5.1 Psychická deprivace

Problematicke psychické deprivace u dětí vychovávaných v různých zařízeních kolektivní výchovy, dětí opuštěných, zanedbaných a žijících v nevhodném rodinném prostředí věnovali svou rozsáhlou publikaci Langmeier a Matějček (1968). Vycházeli ze zkušeností a poznatků odborníků pracujících s těmito dětmi a zabývají se otázkou psychického strádání v dětském věku a jeho následky v pozdějším životě.

Abychom se mohli dále zabývat problematikou psychické deprivace, je nezbytné daný pojem definovat. Často citovanou definicí psychické deprivace, je definice Langmeiera a Matějčka. „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“ (Langmeier, Matějček, 1968, s. 24). Vágnerová poznamenává, že „deprivace neboli strádání v důsledku nedostatečného uspokojování objektivně významných potřeb může zásadním způsobem poškodit další vývoj dětské osobnosti. Z psychologického hlediska má závažné důsledky především citová deprivace – nedostatečné uspokojování citových potřeb dítěte, a sociokulturní deprivace – nedostatek podnětů, které podporují rozvoj schopností a dovedností dítěte, tj. výchovné zanedbání.“ (Vágnerová, 2004, s. 597). Tak jako existují základní biologické potřeby (potrava, teplo atd.), jsou i základní psychické potřeby, které musí být od počátku náležitě uspokojovány, aby se dítě vyvíjelo v psychicky zdravou osobnost. Matějček, Bubleová, Kovařík jmenují těchto pět vitálních potřeb: Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů, potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy. (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997, s. 8).

2.5.2 Deprivace v rodině

Praktickou část této práce věnuji rozboru kreseb dětí, které byly umístěny do zařízení kolektivní výchovy. Většina z těchto dětí pochází z rodiny, kde dítě vyrůstalo za jistých nepříznivých podmínek. Můžeme tak hovořit o rodině, která neplnila svoji funkci, tedy o **rodině dysfunkční**. V souvislosti s definováním toho, co je dysfunkční rodina, Vágnerová (2004) zmiňuje studii Culbertsona a Schellenbacha (1992), kteří na základě svého výzkumu stanovili určité charakteristiky rodičů zvyšující riziko špatného zacházení s dítětem. Jde o následující vlastnosti: nedostatky v sociální orientaci (omezená schopnost empatie, nepochopení potřebám jiného člověka, rigidita atd.), problematické sebehodnocení, rizikové chování, projevující se nedostatečnou sebekontrolou, nízkým sebeovládáním, impulzivitou a potřebou projevit negativní city, špatná zkušenost z vlastního dětství. (in Vágnerová, 2004, s. 592).

Matejček (1995) jmenuje **vnější činitele**, které přispívají k zanedbávání dítěte v rodině. Je to: Ztráta matky a osiření dítěte, nepřítomnost otce, výchova pouze jedním z rodičů, ztráta obou rodičů, nízká socioekonomická úroveň rodiny, rodina s velkým počtem dětí, alkoholismus, drogová závislost, promiskuitní sexuální vztahy, nestálost prostředí, vychovatelé dítěte mají náročná, exkluzivní zaměstnání, rodiny utečenců a migrantů. Mezi **podmínky vnitřní** počítá citovou nezralost a povahovou nevyspělost matky nebo otce nebo obou, rodiče trpící duševními nemocemi či poruchami, vychovatele s hlubšími či lehčími formami mentální retardace, s vážnými smyslovými poruchami, s invaliditou pohybovou, děti některých etnických skupin obyvatelstva a některé náboženské sekty. Je samozřejmostí, že ne všechny uvedené podmínky nutně vedou k psychické deprivaci. Vždy záleží na individuální osobnosti dítěte i vychovatele a na množství a vlastnostech působících faktorů i sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Existují určité situace, kdy v rodinném životě dochází k neuspokojování základním psychických potřeb dítěte, a tedy k deprivaci. Předně v dysfunkčních rodinách dochází k omezení přísunu podnětů potřebných pro zdravý vývoj dítěte, zvláště pak jde o nedostatek podnětů sociálně-emočních. Dítěti chybí primární individuální vztah s matkou (či jiným blízkým dospělým), která dítěti věnuje pozornost, zprostředkovává mu přísun podnětů, podílí se na budování pocitu bezpečí a jistoty.

Vágnerová k tomuto poznamenává, že „pokud je rodina v nějakém směru dysfunkční, některé důležité potřeby těchto lidí zůstanou neuspokojeny, a rodina se stane

spíše zdrojem zátěže. Pokud jde o dítě, jehož osobnost se teprve rozvíjí, mohou mu v důsledku narušení rodinných funkcí určité významné zkušenosti chybět nebo jeho další vývoj může být deformován různými negativními vlivy.“ (Vágnerová, 2004, s. 589).

Ve většině případů přichází dítě do dětského domova či do podobného zařízení kolektivní výchovy již s deprivací zkušeností z vlastní rodiny. „Deprivaci v rodině velmi často předchází deprivaci v ústavech nebo na ni zase navazuje.“, uvádí Langmeier a Matějček (1968, s. 140).

2.5.3 Psychická deprivace u dětí v dětském domově či podobném zařízení

Vzhledem k tomu, že většina dětí z mého výzkumného vzorku je umístěna přímo do dětského domova a několik dětí je vychováváno v podobném zařízení, uvádím zde pohled na psychickou deprivaci u dětí v dětských domovech. Přestože od vydání výše zmiňované knihy autorů Matějčka a Langmeiera (1968) uplynula již řada let, zkušenosti současných odborníků i novodobější literatura ukazují, že psychická deprivace u dětí vychovávaných trvale v kolektivním zařízení je stále aktuálním tématem, přestože kvalita těchto zařízení stoupá.

Matějček (2005) definuje **typy deprivovaných jedinců** žijících v dětských domovech. Prvním typem je „typ relativně dobře přizpůsobený“, který se v ústavním prostředí projevuje bez větších nápadností. Druhým typem je „typ útlumový“, u něhož pozorujeme sníženou aktivitu, snížený sociální zájem, je infantilní, neučí se. Třetím typem je „typ sociálně provokativní“, který se domáhá „práva na lásku“ násilím, ostatní děti jsou pro něj konkurencí. Čtvrtým typem je „typ sociálně hyperaktivní“, který se v sociálním kontaktu projevuje bez zábran, předvádí se, nevyužívá své inteligence. Pátým typem je „typ substitutivní (náhradního uspokojení)“, u něhož je neuspokojení psychických potřeb kompenzováno na nižší úrovni (např. přejídání, masturbace), mívá egocentrické zájmy a agresivní projevy.

Dle Vágnerové „specifickou skupinu citově deprivovaných, resp. subdeprivovaných představují lidé, kteří byli vychováváni v ústavním zařízení (v dětském domově). Byli tam zařazeni proto, že jejich vlastní rodina nějakým způsobem selhala a nebyla schopna jim zajistit přiměřenou výchovnou péči. Život v instituci, tj. v klasickém dětském domově, vychovával děti především k adaptaci na podmínky a styl života tohoto

zařízení. Ve skupinové výchově nebyla důležitá individualita, dítě nemělo pro nikoho osobní význam. Větší důraz byl kladen na konformitu a přijetí anonymní role jednoho z mnoha členů skupiny. Výsledkem je, že se děti nenaučily samostatně rozhodovat a být osobně odpovědné za své chování. V instituci není svoboda rozhodování podporována. Většina věcí je předem určena a na vlastní volbě nezávisí. Strategie chování, které jsou zde účelné a užitečné, ztrácejí v jiném prostředí svou hodnotu.“ (Vágnerová, 2004, s. 602). Také Langmeier, Balzar, Špitz upozorňují na to, že fenomén psychické deprivace se bezprostředně týká dětí vyrůstajících v dětském domově. „Problematika psychické deprivace byla původně sledována (a vlastně „objevena“) v ústavech – v kojeneckých ústavech a dětských domovech. Tam mají děti všechno to, čeho se zanedbaným dětem nedostává: hygienické ošetření, správnou výživu, dozor, pravidelnou lékařskou péči a výchovu řízenou odborně vzdělanými vychovateli. Ale přes všechny snahy se ve většině ústavů ani dnes nedaří odstranit nedostatek individuální pozornosti dospělého, který by bezprostředně a citlivě reagoval na spontánní aktivní projevy dítěte a zcela podle jeho vývojových možností a okamžitého stavu mu poskytoval přiměřené podněty a pomáhal mu pochopit řadu věcí. Zejména se pak sotva podaří zajistit individuální emoční vztah určitého dospělého, který by dítě provázel po celé dětství a dodával mu potřebné citové bezpečí a základnu pro jeho autonomní vývoj a pokračující osobnostní růst.“ (Langmeier, Balzar, Špitz, 2000, s. 302).

Předpokladem zdravého psychického vývoje je zkušenost primárního citového individuálního vztahu mezi dítětem a určitým dospělým. Matka, popř. jiná blízká osoba poskytuje dítěti pocit jistoty a bezpečí. Vytvoření tohoto vztahu je nutné pro vytvoření kvalitního vztahu k okolí i k sobě samému. Takovýto vztah je i v dnešních dětských domovech a podobných zařízeních kolektivní výchovy nemožné naplnit.

2.5.4 Důsledky psychické deprivace

Negativní zkušenost psychické deprivace ovlivňuje další vývoj jedince. Důsledky psychické deprivace se individuálně liší v závislosti na genetické výbavě jedince, ale i na jeho odolnosti vůči zátěži. Vágnerová zmiňuje, že „v raném věku jsou důsledky citového strádání větší než v pozdějším období.“ (2004, s. 53).

Obečně se u deprivovaných dětí setkáváme se změnami v chování, prožívání, schopnosti navazovat a udržovat sociální vztahy ad. U mnohých deprivovaných dětí v předškolním věku je možné pozorovat opožděné psychomotorické tempo a téměř u všech opožděný řečový vývoj. Co se týče kognitivních odlišností, Vágnerová uvádí, že „rozumové schopnosti citově deprivovaných dětí nemusí být závažněji postiženy, ale nebývají dostatečně využívány.“ (Vágnerová, 2004, s. 598). Určitým způsobem je změněno citové prožívání, citově deprivované děti bývají emočně ploché, obtížně se orientují ve vlastních pocitech. Poznamenán je i sociální život těchto dětí ve všech aspektech jeho socializace, osvojování sociálních rolí, v interakci s ostatními lidmi a sociální adaptaci. Nepřítomnost nejbližších osob a neexistence pevných vztahů se negativně projevuje i v sebepojetí a sebehodnocení jedince. Chování citově deprivovaných dětí může být v mnoha směrech nápadné, celková psychická nepohoda vede často k poruchám chování.

2.6 Problematika kresby dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Velký vliv na vývoj ale i obsah a námět dětské kresby má prostředí, v němž dítě vyrůstá. Chlup uvádí, že prostředí je dokonce „rozhodujícím činitelem v tematice dětského myšlení, mluvního vyjadřování a také dětské kresby.“ (Chlup, 1964, s. 29). Více či méně podnětné prostředí, přístup rodiče i dalších vychovatelů, kontakt s kreslením a kresbami ostatních dětí, ale i dospělých ovlivňuje kresbu dítěte ve velké míře.

Na základě poznatků z literatury i vlastních zkušeností proto předpokládám, že kresebný projev deprivovaných dětí bude v určitých aspektech odlišný od kresebného projevu dětí vyrůstajících v podnětném prostředí funkční rodiny.

V literatuře pojednávající o tématu psychické deprivace, o problematice zanedbávání, zneužívání a týrání dětí autoři prezentují mnoho kreseb dětí vyrůstajících v dětském domově nebo v dysfunkční rodině či kresby dětí, které prožily nějaké trauma. (např. Langmeier, Matějček, 1968; Vágnerová, 2004; Peterson, Hardin, 2002; Davido, 2001; Šicková-Fabricsi, 2002; Vizinová, Preiss, 1999; Hibbard, Hartman, 1990, Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995 ad.). Pro takové kresby je příznačná neobvyklá celková atmosféra obrázku, obsahová chudost, zvláštní tematika a zejména v obrázcích dětí, u nichž bylo

potvrzeno emoční či fyzické týrání nebo zneužívání se vyskytují určité mimořádné prvky, které signalizují dopad traumatu na dětskou psychiku. Šturma a Vágnerová uvádějí, že kresby deprivovaných dětí „jsou vcelku primitivnější než u stejně starých a stejně inteligentních dětí, které nebyly vystaveny deprivacním podmínkám.“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 86).

Peterson a Hardin (2002) vypracovali screeningový dotazník pro dětskou kresbu lidské postavy umožňující kvantitativní hodnocení. Výsledky tohoto screeningového dotazníku mohou pomoci při odhalování zneužívání, psychické či fyzické týrání. K takovému hodnocení je třeba přistupovat s velkou obezřetností, nicméně znalost tzv. emočních indikátorů může být velkou pomůckou při rozpoznávání a diagnostice určitého traumatu.

Výzkumů na téma kresby dětí vyrůstajících v dětském domově je velmi malé množství. V minulosti se tomuto tématu věnovala Vančurová (1966). Cílem jejího výzkumu bylo porovnání kreseb dvou skupin dětí (skupina dětí umístěných do „celotýdenní“ mateřské školy a skupina dětí docházejících do běžné denní mateřské školy), jejichž průměrný věk byl pět let a devět měsíců, žijících v odlišných podmínkách. Autorka zadala dětem tři kresebné testy – volnou kresbu, autoportrét (kresba sebe sama) a kresbu rodiny. Při analýze prvních dvou jmenovaných testů, dospěla Vančurová k následujícím zjištěním. V případě volné kresby byla část kreseb dětí ze zařízení s celotýdenním pobytem nehodnotitelných, nerozpoznatelných a v některých případech došlo k odmítnutí kresby. Ostatní kresby měly velmi primitivní námět (nejčastěji dům či auto). Vančurová o volných kresbách píše: „Hodnotíme-li celkově, zdá se, že se zde nejvýrazněji ukázala **námětová chudost** až primitivnost výtvarů. Jen zcela výjimečný byl pokus o určitou minimální kompozici, resp. kumulaci námětů, např. dům, strom, postava, slunce. Lze poměrně jistě vyslovit myšlenku, že fádnost tematiky je odrazem podnětového omezení celého prostředí. ...“ (Vančurová, 1966, s. 102). U dětí, které navštěvují běžnou denní mateřskou školu, se ukázala pestrost kreseb neporovnatelně vyšší, výkon vyspělejší. Kompozice kreseb byla složitější, barevnost adekvátnější a diferencovanější. Všechny aspekty kreseb ukazovaly na vyšší vývojový stupeň. Tyto děti jsou více stimulovány nejen v instituci mateřské školy, ale zejména v domácím rodinném prostředí. V případě autoportrétu vykazovaly děti z celotýdenní instituce lepší výsledky než v kresbě volné, vymezení tématu bylo přínosem pro kvalitu kresby. Z vývojového hlediska jsou mezi oběma skupinami dětí velké rozdíly. Vančurová popisuje odlišnosti mezi výkony obou sledovaných skupin dětí. „Více než

polovina dětí z celotýdenní instituce kreslí přiměřenou postavu, více než třetina primitivní „hlavonožce“, kde chybí nejrůznější podstatné části těla, hlavně trup a ruce. Umístění v prostoru není úměrné, není výjimkou postava umístěná diagonálně. Postavy jsou vzhledem k papíru drobné, event. je jich více. ... V kontrolní skupině jsou všechny kresby hodnotitelné, více než u tří čtvrtin shledáváme vyspělé postavy. Jen pětina předkládá kresby primitivnější, většinou bezruké. ... Umístění postavy je až na jednu výjimku centrální, proporce odpovídají rozměrům papíru, barvy jsou pestré, veselé.“ (Vančurová, 1966, s. 103).

V rámci své diplomové práce (2008) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jsem uskutečnila průzkum týkající se kresby dětí v předškolním věku vyrůstajících v dětském domově. Možnost porovnání výsledků kresebných testů v mé sledované skupině mi poskytovaly výsledky daných kresebných testů u dětí stejného věku prezentované v diplomové či bakalářské práci zpracované na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Z kresebných testů jsem použila kresbu postavy, Test hvězd a vln, kresbu stromu a volnou kresbu. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda se kresba dětí v dětském domově liší od kresebného projevu dětí vyrůstajících ve funkční rodině a co je příčinou odlišností v kresebném projevu a vývoji dětí z dětského domova. U testu kresby postavy a testu Hvězd a vln jsem také posuzovala vývojovou úroveň. Z průzkumu vyšlo najevo, že kresebný projev a vývoj dětí umístěných do dětského domova se odlišuje od kresby dětí vyrůstajících ve funkční rodině. Na základě analýzy kreseb, ale i rozhovorů s odborníky, pozorování ad. jsem dospěla k určení **faktorů, které nejvíce ovlivňují kresebný projev**. „Mezi příčiny odlišného kresebného projevu dětí z dětských domovů patří narušený kresebný vývoj, tedy skutečnost, že kresebný vývoj dítěte, které je umístěno v dětském domově neprobíhal tak, jak je obvyklé u dětí v běžné populaci. Dalšími faktory ovlivňujícími kresbu dětí v dětském domově jsou narušení vývoje psychických a fyziologických funkcí a omezení kontaktu dítěte s kresbami jiných osob. Obě tyto skutečnosti pramení z dlouhodobého pobývání dítěte v prostředí, kde nebyl jeho vývoj patřičně stimulován. Velmi významným faktorem majícím vliv na kresbu daných dětí je odraz narušeného emocionálního prožívání.“ (Šeflová, 2008, s. 90). Kresebný projev dětí v dětských domovech je danými faktory ovlivněn do značné míry. Zjistila jsem, že děti z dětských domovů vykazují věku neodpovídající, vzhledem k populaci podprůměrné výsledky kvantitativně hodnocených kresebných testů, přestože není u daných dětí zaznamenán snížený intelekt. Do kresby dětí z dětských domovů se

promítají prožitá traumata, deprivací zkušenosti, emoční prožívání. Podobně jako Vančurová (1966) jsem dospěla ke zjištění, že struktura úkolu má pozitivní vliv na konečný výsledek. Děti v mém výzkumném vzorku vykazovaly lepší výsledky v úkolech s přesným zadáním (Test hvězd a vln, kresba postavy) než ve volné kresbě. (Šeflová, 2008).

2.7 Možnosti arteterapie u dětí psychicky deprivovaných

2.7.1 Definice arteterapie

Arteterapie v širším smyslu znamená léčbu uměním, což zahrnuje umění výtvarné, hudbu, literaturu, divadlo, tanec. Arteterapie v užším smyslu je pak léčba výtvarným uměním. Zicha definuje arteterapii, resp. speciální estetickou výchovu jako „záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní „umělecké činnosti“ nebo „procesu umělecké tvorby“. Jde tedy o speciálně výchovné a terapeutické využití estetických činností ve výchově a léčbě ...“ (Zicha, 1981, s. 14). Stiburek uvádí tuto definici arteterapie: „Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám. Pracuje zejména s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces či produkt. Prvořadým cílem zde není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováváním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka.“ (Stiburek, 2000, s. 35). Význam arteterapie spočívá tedy zejména v přínosech diagnostických, výchovných a terapeutických.

Šicková (2002) dělí arteterapii na „receptivní“ a „produktivní“, přičemž **arteterapie receptivní** je terapeutické působení s využitím vnímání uměleckého díla vybraného s určitým záměrem terapeutem. Patří sem také návštěvy galerií a výstav, projekce fotografií či videozáznamů doprovázené rozhovorem o vnímaných artefaktech. Při **arteterapii produktivní** dochází k využívání konkrétních tvůrčích činností (kresby, malby, modelování a dalších technik).

Šicková (2002) dále arteterapii dělí na individuální a skupinovou. Při **individuální arteterapii** má klient terapeuta jen pro sebe a je vhodná zejména pro klienty, jejichž

problém vyžaduje komplexní pozornost terapeuta (klienti s agresivními projevy, psychotickými projevy, velmi hyperaktivní klienti atp.). **Skupinová arteterapie** je přínosná pro sociální učení, integraci, sdílení vzájemných zpětných vazeb klientů atd. Do skupinové formy arteterapie lze řadit také rodinnou a partnerskou arteterapii.

K arteterapii lze přistupovat také ze dvou předpokladů. Prvním předpokladem je, že výtvarná činnost sama i bez větších verbálních zásahů je terapeutickým působením, zahrnuje to tak klientovu vlastní zkušenost s tvorbou, s uměleckým procesem. „Tvůrčí proces sám bez jakéhokoli dalšího zpracování výsledků posiluje vědomí vlastní identity a vnějšího světa, integruje rozporné síly v člověku apod.“ (Zicha, 1981, s. 21). Druhý přístup pak staví na práci s hotovými výtvarnými produkty, hlavní důraz klade na verbální interakci, rozhovoru terapeuta a klienta nad výtvarným dílem a jeho interpretaci. K tomu Slavík poznamenává, že „zodpovědná arteterapeutická interpretace výtvarného projevu vyžaduje vícenásobnou kontrolu, v níž má konečné slovo především pacient sám.“ (Slavík, 1995, s. 60)

2.7.2 Užití arteterapie u dětí

Kresba a hra jsou hlavními činnostmi dětí, zvláště pak v předškolním věku. Arteterapie může oboje obnášet, a proto je vhodným terapeutickým působením u dětí s různými druhy a typy potíží či postižení.

Janotová popisuje výhody a zdůrazňuje následující **významy arteterapie** v dětském věku. „1. Navození kontaktu s dítětem, které není spontánně expresivní (Jde o děti, které nejsou schopné navázat slovní kontakt s dospělým, neumí vyjádřit své vnitřní problémy, jsou příliš senzitivní nebo autistické.). 2. Získání vhledu do nevědomého světa dítěte. Kresba ztvárňuje fantazie, emoční hnutí, komplexy a konflikty, které dítě ve vědomé úrovni nezpracovává a není schopno se vyjádřit jiným způsobem. 3. Snížení agresivní a sexuální tenze. ... 4. Socializační význam. Ten mají zejména skupinové techniky. Mnohé děti se vyjadřují lépe ve skupině než v individuálních situacích. Zkušenost získaná jedním členem skupiny se stává majetkem všech ostatních. Dítě, které vytváří něco, co má cenu pro ně samé, pro terapeuta i ostatní členy skupiny, získává sociální ohodnocení, obdiv a lásku. 5. Integrativní funkce. Během tvorby se formují principy tvarů a hry. Mentálně retardované děti, těžce neurotické, děti se schizofrenními poruchami experimentují s jednoduchými formami a tvary a reprodukují různé druhy

vizuálně vnímaných konfigurací. Tímto způsobem se snaží pochopit realitu okolního světa a porozumět mu. 6. Arteterapie vytváří prostor pro vyjádření impulsivní motorické aktivity dětí. 7. Arteterapie dává možnost dětem experimentovat s formou bez ohledu na ideativní obsah. 8. Grafická produkce podává hodnotnou klinickou zprávu o průběhu psychické problematiky v čase. Sledováním vývoje kreseb v průběhu psychoterapie může terapeut hodnotit změny a případné zlepšení duševního stavu dítěte na úrovni emoční, osobnostní a behaviorální.“ (Janotová, 1995, s. 58).

2.7.3 Arteterapie s deprivovanými dětmi v zařízení kolektivní péče

Výtvarný projev dětí s deprivací zkušeností, dětí umístěných do dětského domova nebo do zařízení podobného, představuje vhodnou příležitost pro terapeutické působení. Šicková uvádí, že „arteterapie pomáhá dětem v dětských domovech eliminovat důsledky citové deprivace, emocionální poranění a traumatické události a umožňuje pedagogům a terapeutům nahlédnout do aktuálních problémů dětí.“ (Šicková, 2002, s. 65).

Caseová (1995) jmenuje **funkce arteterapie** v diagnostickém centru, které přijímalo do péče odmítané, deprivované děti. „Počáteční funkcí arteterapie bylo poskytnout jednu z částí multidisciplinárního hodnocení prací s dítětem v místnosti pro arteterapii a terapii hrou. ... Druhou funkcí bylo pracovat s náhlým zhroucením, se zkušeností z událostí, v jejichž důsledku bylo dítě vzato do péče, dát dítěti prostor, ve kterém je možno zkoumat pocity strachu, zloby a ztracenosti, a především pocity odmítnutí. ... Třetí funkcí bylo vést dlouhodobější terapii s vážněji narušenými dětmi. (Caseová, 1995, s. 124-125).

Arteterapie, tedy terapie, při níž se používá výtvarných technik jako terapeutického prostředku je pro děti deprivované, děti, jež prožily nějaké trauma, děti odmítané ad. vhodnou terapií z mnoha důvodů. Hlináková uvádí, jaký je **pozitivní vliv arteterapie** u dětí v dětském domově. „Dítěti v dětském domově arteterapie přináší: schopnost snazší integrace v zařízení, bližší poznání vrstevníků, snížení nervozity a napětí, aktivní a účelné využití volného času, nabytí sebevědomí a sebepoznání, prohloubení estetického cítění, výtvarná činnost mu slouží jako kompenzační prostředek.“ (Hlináková, 1997, s. 38).

Jak je již výše řečeno, dítě pomocí výtvarného projevu zpracovává traumatické zážitky. Při arteterapii může ventilovat svoje emoce. Během arteterapie je podporována

dětská fantazie, představivost, a další psychické funkce, které mohou být v důsledku psychické deprivace omezeny, narušeny nebo nedostatečně využívány. U dětí v předškolním věku je nezanedbatelná možnost rozvíjení a podpory verbálního projevu, jemné motoriky, ale i volného projevu (volného výtvarného působení, volné hry), k čemuž bývá v zařízení kolektivní výchovy poměrně málo příležitostí. Arteterapií je podporováno sebepojetí a sebehodnocení jedince. V neposlední řadě díky zařazení skupinových arteterapeutických technik je rozvíjeno sociální citění, sociální dovednosti dítěte.

3. ČÁST METODICKÁ

3.1 Cíle práce

Cílem mé práce je na základě analýzy volných kreseb psychicky deprivovaných dětí v porovnání s kresbami dětí vyrůstajících ve funkční rodině a docházejících do běžné mateřské školy zjistit, jaké jsou odlišnosti ve výtvarném projevu těchto dětí v předškolním věku.

Mým záměrem je posoudit co nejkomplexněji volnou kresbu deprivovaných dětí, soustředím se na několik hlavních oblastí – námět a obsah kreseb, barevnost, kompozice, práce s prostorem.

3.1.1 Dílčí cíle

- Zjistit, jaká je vývojová úroveň volných a spontánních kreseb dětí psychicky deprivovaných v porovnání s úrovní volných kreseb dětí z funkčních rodin.
- Zjistit, zda se objevují odlišnosti v kompozici, barevnosti a zacházení s prostorem v kresbách deprivovaných dětí a pokud ano, jaké.
- Zmapovat náměty a obsah kreseb deprivovaných dětí, zjistit, jaká témata děti zobrazují, v jakých aspektech se liší od kreseb dětí z funkčních rodin a do jaké míry se do volných kreseb promítá jejich emoční prožívání.

3.2 Použité metody

V rámci této práce sleduji obsah a námět volných kreseb a jejich barevnost, k tomu mi slouží volné kresby získané od dětí umístěných v dětském domově nebo v podobném nestátním zařízení. Volná kresba vždy vznikala za mé přítomnosti a vždy také byla součástí mé komplexnější diagnostické nebo poradenské praxe. Kromě volné kresby jsem všem dětem ve sledované skupině zadávala další kresebné metody, které níže krátce popisuji. Tyto kresebné techniky nejsou přímo předmětem analýzy dětských kreseb v rámci této práce, přesto považuji za přínosné obeznámení s těmito kresebnými technikami, neboť jimi následně doplňuji drobné kazuistiky.

Velmi často používanou metodou v dětské psychodiagnosticsce je **kresba postavy**. Test kresby postavy má i českou verzi, v roce 1982 byl upraven a standardizován na českou populaci (Šturma, Vágnerová, 1982). Dítě jsem v případě testu kresby postavy oslovila instrukcí: „Tady nakresli nějakého pána. Tak, jak to umíš.“ (Jirásek, 1970). Dítě kreslilo obyčejnou tužkou na bílý arch papíru velikosti A4. Pokud dítě na zadání reagovalo, že postavu nakreslit neumí, povzbuzovala jsem jej, ať ji zkusí nakreslit tak, jak dovede, zdůrazňovala jsem, že nejde o výkon. Každému dítěti jsem zadala také **Test hvězd a vln**. Pro Test hvězd a vln je určen zvláštní arch papíru s předtištěným rámečkem standardní velikosti. Vzhledem k nízkému věku sledovaných dětí jsem použila instrukci „nakresli hvězdy nad vlnami na moři“. Kucharská (2007) dovoluje tuto instrukci v případě předškolního dítěte jako vhodnou variantu ke standardní instrukci, která je též vytištěna na formuláři testu a zní: „Nakresli hvězdnou oblohu nad vlnami oceánu.“ Další zadávanou technikou byla **kresba stromu**. Kresba stromu nebývá obvykle používána u dětí předškolního věku, neboť dle Altmana „kresba samotného stromu v předškolním věku dítěte nebývá pro dítě příliš zajímavá, spontánně kreslí strom spíše jen jako součást krajiny nebo doplněk domu.“ (2002, s. 39). Přesto pro komplexní posouzení kresebného vyjádření považuji tuto techniku za přínosnou. Taktéž jako doplňkovou techniku jsem zvolila **kresbu domu**. Dům, strom a postava tak dohromady tvoří techniku House – Tree – Person (Buck, 1948). Buck uvádí, že specifické položky – dům, strom, postava – byly vybrány, protože jde o položky důvěrně známé i poměrně malým dětem (Buck, 1948, s. 3).

Možnost srovnání hledám v kontrolní skupině, kterou tvoří děti v předškolním věku docházející do běžné mateřské školy. Těmto dětem jsem za účelem tohoto průzkumu zadala pouze volnou kresbu.

3.2.1 Volná kresba

Rozbor volných kreseb dětí ve sledované a kontrolní skupině tvoří hlavní náplň této práce. Sběr volných kreseb probíhal za mé přítomnosti a ve sledované skupině vždy také byla součástí mé komplexnější výzkumné, diagnostické nebo poradenské praxe. V kontrolní skupině probíhal sběr volných kreseb jen za účelem tohoto průzkumu. Techniku volných kreseb jsem zvolila nejen z důvodu relativně snadné dostupnosti a možnosti tak zařadit širší sledovaný vzorek, ale také z toho důvodu, že volná či spontánní

kresba pastelkami je u dětí v předškolním věku jednou z nejpřirozenějších výtvarných činností.

Volná kresba patří mezi běžně používané nástroje v pedagogické, diagnostické i terapeutické praxi. „Volná kresba představuje pro děti úkol, který není omezen pevnými instrukcemi. Examinátor nabídne dítěti, zda nechce něco nakreslit a to, pokud nemá ke kreslení negativní vztah či špatné zkušenosti, obvykle souhlasí. Dítě nakreslí, co je pro ně přitažlivé, co ho zajímá, což může mít svou výpovědní hodnotu. ... Dítě si může zvolit pro ně typické téma a být v kresebné produkci velmi rychlé, pohotové s vynikajícím výsledkem.“ (Kucharská, 2002, s. 58). Vančurová uvádí, že ve volné kresbě „převládá aspekt osobnostní, snaha získat ukazatele kvalit, rysů, event. reakcí osobnosti spíše než kapacitu schopností.“ (1966, s. 97).

Při volné kresbě dítě mělo k dispozici barevné pastelky s dvanácti barevnou škálou. Volnou kresbu jsem zadala: „Nakresli, cokoli chceš, cokoli tě napadne.“ Pokud některé dítě s kresbou váhalo, povzbuzovala jsem ho a připomínala jsem mu, že nejde o výkon, ať nakreslí, opravdu cokoli samo chce.

Od některých dětí se mi podařilo získat také jejich **spontánní kresby**, tedy kresby, které vznikly bez jakéhokoli zadání. Pokud dítě během výše zmiňovaného průzkumu nebo při individuálním sezení v rámci mé praxe projevilo zájem o kreslení, nebránila jsem mu vyjádřit se kresbou. Tyto kresby považuji za významná sdělení dítěte a zahrnuji je do sledovaného vzorku pro účely této práce.

Kresby volné a spontánní rozlišuji v této práci jen v obrazové dokumentaci u kazuistik dětí ze sledované skupiny. Pro účely posouzení obsahu, kompozice, barevného provedení kresby, zacházení s formátem a prostorem v obrázku volné a spontánní kresby nerozlišuji.

3.3 Sledovaný vzorek

Základní skupinu (ZS) tohoto průzkumu tvoří děti předškolního věku, které byly umístěny do dětského domova nebo do zařízení, které funguje jako alternativa ústavní péče. U žádného z těchto daných dětí nebyl prokazatelně zaznamenán podprůměrný intelekt. V mém sledovaném vzorku je 27 dětí, z toho 16 chlapců a 11 dívek. Nejmladšímu

dítěti bylo v době získání kresby tři roky a jedenáct měsíců, nejstaršímu dítěti šest let a deset měsíců. Jde o děti, které jsou (nebo byly v době získání kreseb) umístěny v daném zařízení na základě rozhodnutí soudu, žádosti orgánu sociálně právní ochrany dětí, nebo žádosti rodičů. Pouze jedno dítě vyrůstá v ústavních zařízeních od narození. Ve třech případech jde o děti, jejichž rodiče jsou závislí na návykových látkách a z toho důvodu dochází k zanedbávání péče o děti. Pět z dětí v mém sledovaném vzorku byly před umístěním do zařízení prokazatelně fyzicky týrány. V ostatních případech je důvodem umístění zanedbávání péče o dítě (rodiče bez hmotného zabezpečení) nebo pobyt rodiče ve výkonu trestu.

Od těchto dětí jsem získala 65 kreseb, z čehož je 40 volných kreseb a 25 kreseb spontánně vzniklých. Z daného počtu kreseb je 38 od chlapců a 27 od dívek.

3.3.1 Kontrolní skupina

Kontrolní skupina (KS) je tvořena dětmi předškolního věku docházejícími do mateřské školy, které paní učitelka označila jako dobře adaptované, bez známých psychických potíží a které vyrůstají v rodině, kterou paní učitelka označila jako funkční. V mé kontrolní skupině je 52 dětí (27 chlapců a 25 dívek). Nejmladšímu dítěti jsou tři roky a čtyři měsíce, nejstaršímu dítěti je šest let a deset měsíců. Od těchto dětí jsem získala 80 volných a spontánních kreseb, z čehož 41 kreseb je od chlapců a 39 od dívek.

Pro účely porovnání tvořím soubory kreseb dle věku dítěte v době kreslení obrázku. Vznikají tak čtyři skupiny: První skupinou jsou kresby dětí ve věku od tří let do tří let a jedenácti měsíců (3-3;11), druhou skupinu tvoří kresby dětí od čtyř let do čtyř let a jedenácti měsíců (4-4;11), do třetí skupiny řadím kresby dětí ve věku od pěti let do pěti let a jedenácti měsíců a čtvrtou skupinu tvoří kresby dětí od šesti let do šesti let a jedenácti měsíců (6-6;11). Analogicky takto rozděluji i kresby od dětí ze základní skupiny. Přehled s počty kreseb v jednotlivých skupinách uvádím v Příloze I.

3.4 Popis zařízení

Zařízení, v nichž jsou umístěny děti z mého sledovaného vzorku, jsou tři dětské domovy školského typu, jeden dětský domov fungující jako zdravotnické zařízení a jedno nestátní zařízení, které funguje jako alternativa ústavní péče. Kromě jednoho dětského domova (ve Středočeském kraji), mají všechny sídlo v Praze.

Největší počet dětí z mého sledovaného vzorku bylo z dětského domova fungujícího jako zdravotnické zařízení. Tento dětský domov sídlí na okraji Prahy a primárně je určen pro děti ve věku od jednoho do tří let, v ojedinělých případech, kdy není vyřešena situace dítěte, zde může být umístěno i dítě mladší anebo starší až do šesti let věku. V praxi se ukázalo, že případy pobytu dětí starších tří let nejsou ojedinělými. Základní rozdíl tohoto dětského domova od dětských domovů školského typu je v relativně věkově homogenní skupině umístěných dětí. O děti pečuje zdravotnický personál. Vzhledem k typu zařízení děti nedochází do mateřské školy mimo dětský domov, a tráví tak většinu času ve stejném kolektivu se stejnými dospělými. Děti v tomto dětském domově mají poměrně omezené možnosti poznat, jak funguje život v běžné rodině. Z tohoto dětského domova mám kresby od šestnácti dětí. Vzhledem k úzké spolupráci s tímto dětským domovem bylo možné získat od některých dětí více kreseb, a tak je možné sledovat jisté vývojové hledisko u daných dětí.

V ostatních třech dětských domovech bylo v době mého průzkumu umístěno v každém jedno dítě v předškolním věku. Jde o klasické dětské domovy školského typu pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy pro děti ve věku od tří do osmnácti let (případně do doby ukončení studia, maximálně do 26 let). V těchto dětských domovech jsou děti rozděleny do věkově heterogenních skupin, přičemž sourozenci bývají umístěni do stejné skupiny. Společně s vychovatelkou se děti starají o chod bytu, zajišťují drobný úklid, nákupy a přípravu některých jídel. Předškolní děti z těchto dětských domovů docházejí do běžné mateřské školy v okolí daného dětského domova. Tím se režim takových dětských domovů alespoň částečně podobá režimu života v běžné rodině.

Sedm dětí z mého sledovaného vzorku bylo umístěno v nestátním zařízení, které funguje jako alternativa k ústavní péči. Toto zařízení je určeno pro okamžitou pomoc dětem bez ohledu na věk. Do tohoto zařízení může být dítě umístěno na žádost rodičů, soudního rozhodnutí, žádosti odboru sociálně právní ochrany dětí nebo na vlastní žádost dítěte. O tři až pět dětí pečuje vychovatelka nebo manželský pár, společně obývají běžně

vybavený byt. Život v daném zařízení se v některých ohledech přibližuje životu běžné rodiny, neboť děti jsou v každodenním kontaktu s obvyklým chodem domácnosti, na němž se dle svých možností podílejí. Děti v předškolním věku docházejí do „mateřské školky“ v rámci zařízení. V tomto zařízení proběhl sběr kreseb v rámci mé praxe psychologa, získala jsem zde kresby od sedmi dětí.

3.5 Průběh sběru dat

Část kreseb pochází z průzkumu realizovaného v rámci mé diplomové práce na PedF UK v Praze (Šeflová, 2008). Součástí daného průzkumu byly také klinické metody (pozorování, rozhovory, dotazníky). Další část kreseb jsem získala během své praxe psychologa v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Všechny kresby dětí ze sledované skupiny pocházejí z období od března 2007 do listopadu 2008. Dětem ve sledované skupině jsem vždy zadala nejprve volnou kresbu, poté kresbu postavy, Test hvězd a vln, kresbu stromu a u některých dětí také kresbu domu. Se všemi dětmi ve sledované skupině jsem pracovala individuálně, proto se můj přístup drobně odlišoval dle okolností a potřeb dítěte. S dětmi ve sledované skupině jsem nad kresbami vedla rozhovor, který jsem si zaznamenávala spolu s postřehy z pozorování. Když dítě během testování samo projevilo zájem o kreslení, poskytla jsem mu papír a pastelky, popř. na přání dítěte obyčejnou tužku a kresbu jsem mu umožnila.

Sběr kreseb v kontrolní skupině byl uskutečněn v březnu roku 2009 v mateřských školách v okrajových částech Prahy a Středočeském kraji. Sběr kreseb probíhal za mé přítomnosti individuálně nebo v malých skupinách maximálně tří dětí. V případě, že kreslily zároveň dvě nebo tři děti, dohlížela jsem na to, aby se každé dítě věnovalo pouze své kresbě. Dětem byla zadána pouze volná kresba. S dítětem byl následně veden krátký rozhovor týkající se zejména námětu kresby. Také v případě kontrolní skupiny, pokud dítě samo projevilo zájem dále kreslit, tak jsem mu to umožnila.

4. PRAKTICKÁ ČÁST

Kresba je pro dítě v předškolním věku jednou z nejběžnějších a v prostředí funkční rodiny relativně dobře dostupnou aktivitou. Již z výše uvedeného, je patrné, že výtvarný projev dítěte dosti značně ovlivňuje sociálně znevýhodněné prostředí, v němž dítě vyrůstá. Tím je u dětí v mé sledované skupině ve většině případů nejprve prostředí dysfunkční rodiny a poté prostředí zařízení pro výkon ústavní výchovy.

V následujících kapitolách se věnuji popisu výtvarného projevu dětí v obecných kategoriích, kterými jsou kompozice kresby, obsah a námět kreseb, barevnost kreseb a zpracování prostoru v kresbě. Rozbor specifik kresebného projevu v těchto kategoriích přirozeně vztahuji k poznatkům o vývoji a vlastnostech kresby dětí v předškolním věku.

4.1 Empirická zjištění

Na základě provedeného průzkumu kreseb předškolních psychicky deprivovaných dětí jsem dospěla k těmto zjištěním.

- Výtvarný projev dětí z mého sledovaného vzorku umístěných do některého z výše popsaných zařízení je celkově **na nižší úrovni** než výtvarný projev dětí vyrůstajících ve funkční rodině a docházejících do běžné denní mateřské školy.
- **Kompozice** kreseb psychicky deprivovaných dětí z mé sledované skupiny je výrazně méně kvalitní než kompozice kreseb dětí z kontrolní skupiny. **Barevnost** je celkově chudší, méně diferencovanější, objevuje se velmi mnoho jednobarevných kreseb. V kresbách deprivovaných dětí shledávám méně **úměrné zpracování prostoru**.
- V kresbách psychicky deprivovaných dětí v mé sledované skupině se vyskytuje **celková obsahová chudost**, jednoduchost výtvarného vyjádření, což je odrazem nestimulujícího prostředí, v němž dítě vyrůstalo. Množství kreseb je nehodnotitelných nebo jejich námětem je primitivní izolovaný prvek. V individuálních případech dítě kresbou zpracovává emoční trauma.

4.2 Kompozice kresby

Nejprve se zaměřím na skutečnost, do jaké míry komplexity zobrazuje psychicky deprivované dítě volnou kresbu. Zda zachycuje vztahy mezi nakreslenými objekty, zda lze z obrázku vyčíst nějaký odehrávaný příběh atd. nebo zda psychicky deprivované děti kreslí spíše izolované objekty. Při následujícím dělení kreseb na „čmáranice“, „izolované prvky“, „kumulace prvků“ a „dějové celky“ se volně inspiroji pojetím Uždila (1978, 2002). Za **čmáranici** považuji kresbu, z níž není čitelný námět, při kreslení převažovala radost z pohybu či pozorování vzniku barevné stopy na papíře. Kresbou **izolovaného prvku** rozumím takovou kresbu, kde je jeden prvek či objekt, který lze jasně označit a který případně i dítě pojmenovává (sluníčko, květina, auto, dům atp.). Kresba, na které se vyskytuje **kumulace prvků**, je kresba, na níž je vedle sebe několik do velké míry oddělených a osamocených prvků, které nevyjadřují společný děj (např. dům a sluníčko). Za zobrazení **dějového celku** pak pokládám kresbu s poněkud složitější kompozicí, která vypovídá o „konceptu dějové nebo alespoň situační, kde zobrazené prvky mají k sobě vztah, který lze uhodnout nebo který je dokonce vyznačen v pohybech.“ (Uždil, 1978, s. 109).

Z 65 kreseb dětí ze základní skupiny lze 17 kreseb označit jako čmáranice, a to nezávisle na věku dětí. Čmáranici odevzdává sedm dětí ve věku od čtyř do pěti let, šest dětí ve věku od pěti do šesti let a tři děti ve věku od šesti do sedmi let. Ve 25 kresbách se jedná o kresbu izolovaného prvku, taktéž nezávisle na věku dítěte, kresba izolovaného prvku se objevuje u jednoho tříletého dítěte, osmi dětí ve věku od čtyř do pěti let, sedmi dětí ve věku od pěti do šesti let a devíti dětí ve věku od šesti do sedmi let. Ve dvaceti kresbách shledávám prostou kumulaci prvků, které jsou nakresleny vedle sebe bez zřejmého vzájemného vztahu. I v případě kresby kumulace prvků nerozhoduje věk dítěte ve sledované skupině – takto volnou kresbu ztvárňuje sedm čtyřletých dětí, šest pětiletých a šest šestiletých deprivovaných dětí. S dějovým celkem se ve sledované skupině setkávám pouze ve třech případech.

V jednom případě chlapce ve věku pěti let a deseti měsíců došlo k naprostému a opakovanému odmítnutí volné kresby (s odmítáním kresby, a to nejen volné, jsem se u dětí ve sledované skupině setkávala poměrně často, avšak ve většině případů dítě po vhodné a přirozeně nenásilné motivaci ke kresbě přistoupilo, u dvou dětí jsem odložila testování na jiný den, kdy již motivace ke kresbě byla bezproblémová).

4.2.1 Porovnání kompozice kresby ve sledované a kontrolní skupině

Kompozice kresby u dětí **v kontrolní skupině je výrazně kvalitnější**. S čáranicí se setkávám jen ve dvou případech. Naprostá většina dětí kreslí složitější celky, alespoň na úrovni kumulace objektů, tedy zobrazení více izolovaných prvků. Je samozřejmé, že obě formy – kresba izolovaných prvků a kresba dějového celku mohou časově existovat zároveň. V kontrolní skupině se zvláště u chlapců (pěti a šestiletých) objevují kresby izolovaných objektů – zejména poměrně detailně vykreslených aut a jiných dopravních prostředků, což vypovídá o jejich zaujetí technikou a pohybujícími se objekty.

Rozložení počtu kreseb dle dílčích kategorií (čáranice, izolovaný prvek, kumulace objektů a dějový celek) a v jednotlivých věkových skupinách přehledně ukazuje následující tabulka.

Porovnání kompozice v kresbách dětí ze sledované a kontrolní skupiny

	Čáranice	Izolovaný prvek	Kumulace objektů	Dějový celek
Základní skupina (3-3;11)		1/1		
Kontrolní skupina (3-3;11)		2/5	3/5	
Základní skupina (4-4;11)	8/24	8/24	7/24	1/24
Kontrolní skupina (4-4;11)	2/25	3/25	15/25	5/25
Základní skupina (5-5;11)	6/21	7/21	6/21	1/21
Kontrolní skupina (5-5;11)		6/25	5/25	14/25
Základní skupina (6-6;11)	3/19	9/19	6/19	1/19
Kontrolní skupina (6-6;11)		5/25	11/25	9/25
Celkem (Základní sk.)	17/65	25/65	20/65	3/65
Celkem (Kontrolní sk.)	2/80	16/80	34/80	28/80

4.3 Obsah kreseb dětí psychicky deprivovaných

Nyní se zaměřím na obsah volných a spontánních kreseb deprivovaných dětí v mé základní skupině. Námět dětské kresby je to první, co zaujme diváka, rodiče, vychovatele, když dítě nakreslí obrázek. Kresby předškolních dětí umístěných do zařízení kolektivní výchovy jsou z velké části co do námětu nehodnotitelné. Vyznačují se obsahovou chudostí až prázdnotou. Celkově se objevuje velká **jednoduchost zobrazení**, vše poukazuje na nižší vývojový stupeň. Kresby těchto dětí tak vypovídají o **celkovém omezení podnětů i kontaktů**.

Již z předchozí kapitoly je zřejmé, že množství kreseb je, co se týče obsahu, nehodnotitelných, jde o jednobarevné nebo vícebarevné nediferencované změní čar, o kterých mluvíme jako o čaranicích.

U obrázků s jedním izolovaným objektem převažuje zobrazení sluníčka (v osmi případech), pět dětí ze základní skupiny zobrazuje postavu, třikrát se setkávám s kresbou zvířete a třikrát s námětem dopravního prostředku, dvakrát se objevil strom, poté vždy po jednom obrázku je v základní skupině námět květiny, houby a počítače.

V kresbách, kde se shledávám kumulaci předmětů, to je více osamocených prvků bez vzájemného vztahu, se nejčastěji (u pěti obrázků) objevuje motiv květin (květina a sluníčko, několik květin atd.). Obvyklé je také zobrazení nějakého prvku a sluníčka (ve čtyřech případech) nebo domu a dalšího prvku, figurální námět se v této kategorii objevuje pouze jednou. Objevují se i další méně běžné náměty („ruce, jak utrhnou kytku“, několik dárků ad. – tyto náměty kreseb řadím v přehledu do kategorie „jiné“).

S vyobrazením dějového celku se v kresbách psychicky deprivovaných dětí v mém základním vzorku setkávám pouze ve třech případech, jde o tři obrázky s těmito náměty: „Táta a já jdeme domů“, „Zvířátka u domu“ a kresba bojové scény.

Vzhledem k tomu, že dítě mj. kresbou vyjadřuje své emoční prožívání, vyskytují se ve volných a spontánních kresbách deprivovaných dětí některá **zvláštní témata**. V mém sledovaném vzorku se objevuje např. námět „hlava lupiče“, „ruce utrhnou kytku“, „bojová scéna“, černě vybarvené ruce (viz obr. níže), „vězení“, „miminko mezi květinami“ a některé další. Vzhledem k tomu, že ve většině případů došlo jen k jednorázovému setkání, je třeba zachovat jistou opatrnost ve výkladu těchto témat, přesto se domnívám, že

v takovýchto a podobných tématech lze vysledovat velký projektivní náboj s odkazem zejm. na zpracování zážitků spojených s dobou a zkušenostmi s dysfunkční rodiny, s emočním traumatem vzniklým na základě emočního nebo i fyzického týrání.

4.3.1 Porovnání námětu kreseb v základní a kontrolní skupině

Jak je uvedeno výše, volné kresby psychicky deprivovaných dětí v mém základním vzorku jsou často nerozpoznatelné a co do obsahu nehodnotitelné. V dalších kresbách převažuje primitivní námět (nejčastěji sluníčko).

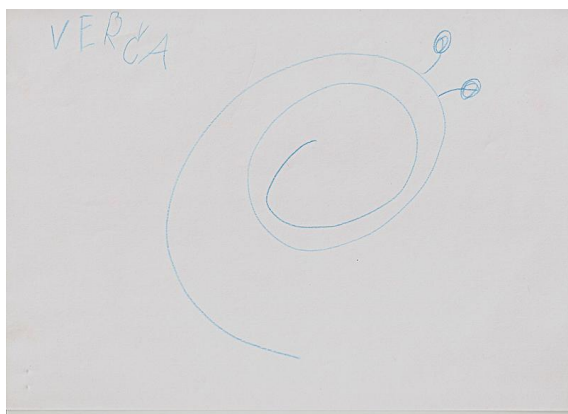
V kontrolní skupině jsou jen dvě kresby nehodnotitelné a pouze jednou se setkávám s primitivním zobrazením sluníčka. Chlapci z mé kontrolní skupiny kreslí nejčastěji dopravní prostředky (auta, vlaky, lodě, rakety), zatímco dívky obvykle ztvárňují různá figurální témata nebo kreslí zvířata. Častým námětem chlapců i dívek v kontrolní skupině je dům, a to jak izolovaně, tak jako součást nějakého dějového celku.

Námět volných kreseb

	Čáranice	Sluníčko	Květiny	Postava	Dopr. prostř.	Zvířata	Dům	Jiné
Základní skupina	17/65	8/65	7/65	8/65	4/65	4/65	4/65	12/65
Kontrolní skupina	2/80	1/80	4/80	18/80	23/80	14/80	13/80	5/80

Za významné považuji zjištění, že v základní skupině se v kresbách objevuje poměrně malý počet **domů**, což může upozorňovat na absenci „domova“ pro dítě, které vyrůstá v poměrně velkém ústavním zařízení.

Pokud dítě z dětského domova nakreslilo **zvíře**, šlo převážně o jednobarevné velmi jednoduché provedení. Pro ilustraci uvádím následující příklad – kresbu dívky z dětského domova ve věku 6 let a 7 měsíců v porovnání s obrázkem s námětem opičí rodiny, který na zadání volné kresby nakreslila dívka ve věku 6 let a 1 měsíce v mateřské škole. Další kresby s námětem zvířete od dítěte deprivovaného viz v kazuistice 3.



Dívka (6;7) - volná kresba (ZS)



Dívka (6;1) - volná kresba (KS)

Pětileté a starší děti (zvláště dívky) v mé kontrolní skupině s oblibou znázorňovaly zvířata, a to téměř vždy v nějakém vztahu – zvířat mezi sebou nebo člověka se zvířetem. Kromě „opičí rodiny“ (viz výše) se objevuje „rodina krtků“, „holčička jde na procházku s kočkou“, „medvídek a želva si hrají venku“, dvakrát se objevuje téma člověka a koně a mnoho dalších. Lze předpokládat, že mj. tyto kresby poukazují na rozvinutější sociální dovednosti dětí vyrůstajících ve funkční rodině.

Velký rozdíl také shledávám v počtech nakreslených **dopravních prostředků** v základní a kontrolní skupině. Zatímco v kontrolní skupině nějaký dopravní prostředek (ve velké většině auto osobní i nákladní, objevují se ale také vlaky, lodě a letadla) zobrazila více než čtvrtina dětí (převážně chlapců), v základní skupině se s kresbou dopravního prostředku setkávám jen ve čtyřech případech. U dětí v mateřské škole je opět obvyklé znázornit auto jako součást nějakého dějového celku nebo v autě (u auta) zobrazit jeho řidiče či další pasažéry. S tímto se v základní skupině nesetkávám v žádném případě. Pro srovnání opět uvádím kresby stejně starých chlapců ze základní (ZS) a z kontrolní skupiny (KS).



Chlapec (4;7) - volná kresba (ZS)

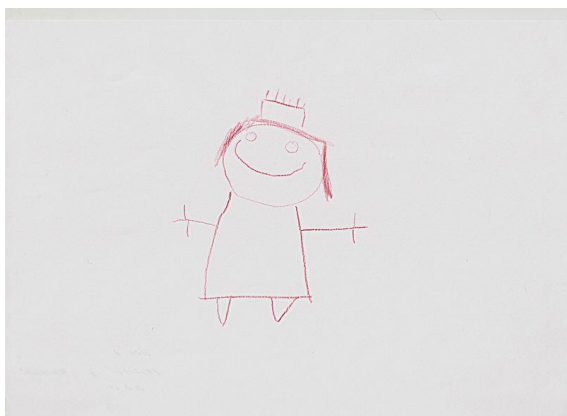


Chlapec (4;7) - volná kresba (KS)

4.3.2 Zobrazení postavy

Autoři věnující se dětské kresbě se shodují, že dominantním tématem dětské kresby je lidská postava. (např. Švancara, 1974; Šturma, Vágnerová, 1982; Uždil, 1978, 2002; Kucharská, 2000). Ve své základní skupině deprivovaných dětí se však z celkového počtu 65 volných či spontánních kreseb setkávám s námětem kresby postavy pouze v osmi případech (většina z těchto dětí na zadání Testu kresby postavy alespoň kresbu jednoduché postavy odevzdává), dále jedna dívka zobrazuje miminko a jeden chlapec kreslí pouze hlavu. Všechny nakreslené postavy jsou velmi primitivně zobrazeny, o kompletní postavu jde jen ve třech případech, ostatní jsou zobrazeními hlavonožce nebo tzv. překonáváním hlavonožce.

V případě námětu kresby postavy sleduji, jak dítě nakreslenou postavu označí, tedy koho kreslí. Dvě dívky nakreslenou postavu označily jako **princeznu**. Téma velmi typické, související s identifikací s ženským pohlavím a často se objevující v kresbách celé populace dětí, zejména dívek v předškolním a mladším školním věku. Obě kresby princezen jsou barevně i formálně velmi jednoduše ztvárněny. Pro srovnání uvádím kresby princezen od dívek z dětského domova u věkově přibližně stejně starých dívek – jedné z dětského domova a druhé z funkční rodiny. V kresbě dívky z dětského domova je opět patrná celková chudost a jednoduchost provedení, je použita pouze jedna barva. Kresba dívky z kontrolní skupiny naznačuje i jakýsi příběh a vztah obou zobrazených postav.



Dívka (5;10) – spontánní kresba (ZS)



Dívka (5;3) – volná kresba (KS)

Ve třech případech se v reakci na volnou kresbu setkávám s vyobrazením **postavy rodiče**, v jednom případě dívka odevzdává kresbu rodiny („máma, táta, brácha“). Ze zkušenosti také mohu konstatovat, že psychicky deprivované dítě v některých případech zobrazuje rodiče v Testu kresby postavy (Šeflová, 2008). Dítě zobrazuje rodiče, který dítěti nevěnoval pozornost, který nezprostředkoval přísun podnětů, rodiče, který dítě opustil a rodiče, který dítě týral. Nebo jde spíše o jakýsi ideál rodiče, touhu dítěte někam patřit, jak se o tom zmiňuje Koluchová: „Většina dětí, ať vyrůstala v ústavní péči, nebo žila v dysfunkční rodině, touží po rodině, chce mít „novou hodnou maminku a tatínka“, jak to bývá vyjádřeno v rozhovorech i v různých projektivních technikách.“ (Koluchová, 1988, s. 35).

Jen dvě děti z kontrolní skupiny přímo prohlásily o své kresbě, že jde o kresbu rodiny (jde o dva čtyřleté chlapce – jejich kresby postav jsou v obou případech vývojově ve stádiu hlavonožců). Předpokládám, že rodina je pro tyto děti něco natolik samozřejmého, že nemají potřebu zpracovávat toto téma volnou kresbou. Na druhou stranu, ze své zkušenosti s poradenskou prací, mohu konstatovat, že při kresbě postavy pána (např. v rámci sledování školní zralosti) téměř všechny předškolní děti na otázku, koho nakreslily, odpovídají, že otce.

4.4 Barevnost

Barevnost je jednou z kvalit nejen dětských kreseb, které je věnovaná velká pozornost. Barvám je pak v diagnostice a arteterapii přikládán velký význam a hodnota.

V této kapitole se zaměřím na rozbor barevnosti kreseb deprivovaných dětí v mé základní skupině s následným porovnáním s kontrolní skupinou. Připomínám jen, že v kresbách dětí v předškolním věku je „používání barvy je málo ovlivněné vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů“. (Perout, 2005, s. 39), proto také jakási hlubší interpretace barevností kreseb dětí v předškolním věku nepřípadá v úvahu.

Pro možnost analýzy barevnosti kreseb dětí v základní a kontrolní skupině jsem sledovala, kolik a které barvy z dvanáctibarevné škály pastelek dítě v jedné své kresbě použije. Která barva převažuje, zda a v jakých aspektech barva odpovídá realitě zobrazených předmětů.

U deprivovaných dětí z mé základní skupiny lze jen těžko stanovit závěry týkající se barevnosti jejich kreseb. Množství kreseb je jednobarevných nebo naopak dítě s barvami experimentuje a je použito více než polovina barev z celé dvanáctibarevné škály. Co se týče použitých barev, ve skupinách neshledávám výrazné rozdíly (viz níže), zvláštní barevnost mají spíše individuální kresby deprivovaných dětí, a nemohu tak konstatovat tzv. deprivativní barevnost v celé své sledované skupině deprivovaných dětí. Je však možné, že pastelky mají pro dítě v tomto ohledu malý vyzývací charakter a při kresbě a malbě jinými výtvarnými prostředky by spíše cit pro barvy projevil. Svoji roli zde samozřejmě hraje i věk sledovaných dětí.

V kresbách dětí v základní skupině není nelze posoudit, v jaké míře má barevnost kresby vztah k realitě, snad jen v případě primitivního zobrazení sluníčka děti dodržují žlutou barvu téměř až na dvě výjimky ve všech případech. Pokud tentýž fenomén, tedy to, jak odpovídá barevnost zobrazení realitě, sleduji u kontrolní skupiny, docházím ke zjištění, že děti ve všech věkových skupinách dodržují barevnou konstantu u barvy sluníčka, podobně je tomu u modré barvy nebe a zelené barvy rostlin (trávníku, květin a stromů). Zatímco ve čtyřech letech ještě děti v mé kontrolní skupině barvu používají nezávisle na realitě, v šesti letech se tomu již velmi blíží (barva obličeje, barva srsti zvířat, stromů s plody atd.)

4.4.1 Množství použitých barev

Co se týče četnosti používání barev, děti v základní skupině používají v průměru 3,3 barvy, zatímco jejich vrstevníci v kontrolní skupině používají průměrně 4,9 barev.

Kresby dětí vyrůstajících ve funkční rodině a docházejících do mateřské školy jsou tak barevně pestřejší, diferencovanější.

4.4.1.1 Jednobarevné kresby

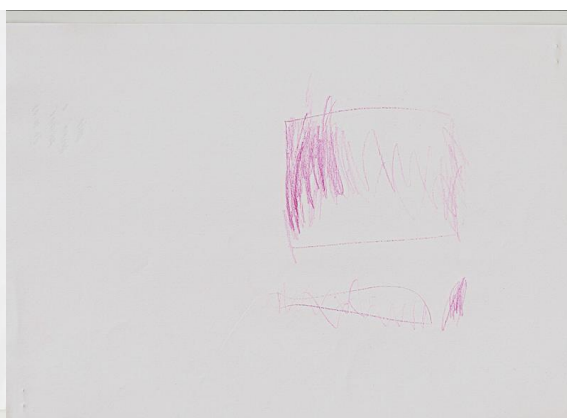
U psychicky deprivovaných dětí se setkávám ve velké míře s kresbami barevně chudými, dokonce téměř polovina (31) kreseb dětí z mé základní skupiny je jednobarevných, a to nezávisle na věku dětí. Se stejným fenoménem u dětí v kontrolní skupině se setkávám pouze v šesti případech.

Psychicky deprivované děti v mé základní skupině kreslí **jednobarevně** zejména izolované objekty – sluníčka, květiny, ale i postavy nebo zvířata. V těchto jednobarevných kresbách převažují obrázky nakreslené celé tmavě modrou barvou (7 kreseb), červenou barvou (6 kreseb), černou (5 kreseb) a žlutou (5 kreseb). V množství případů jde spíše o lineární zobrazení objektu, nikoli o plošné použití barvy. Důvodem kreslení jednobarevných obrázků může být celková podnětová chudost, ale i omezený rejstřík způsobů chování i prožívání emocí.

Pro ilustraci uvádím některé z jednobarevných kreseb. Jde o kresby dětí, které nezávisle na svém věku použily pro svou kresbu pouze jednu barvu.



Chlapec (5;3) - volná kresba (ZS)



Chlapec (5;11) - volná kresba (ZS)



Chlapec (4;5) - spontánní kresba (ZS)

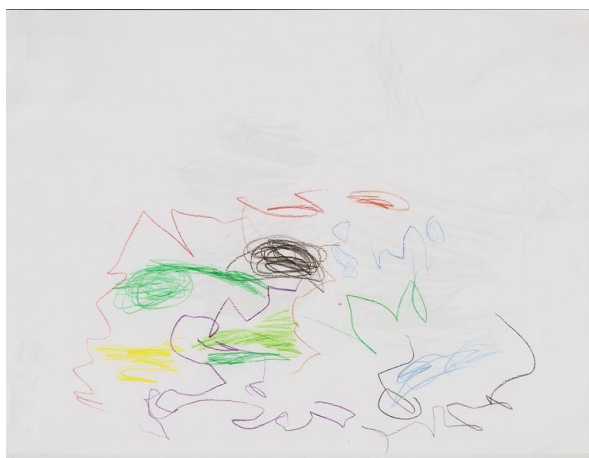
Chlapec (6;9) - volná kresba (ZS)

4.4.1.2 Experimentování s barvami

Opakem jednobarevných obrázků jsou kresby, v nichž se naopak objevuje velké množství barev použitých do jisté míry neúčelně. Jde o jakési **experimentování s barvami**, které je v určitých ohledech v předškolním věku dítěte běžné, avšak v základní skupině deprivovaných dětí se s tímto jevem setkávám častěji než u dětí v kontrolní skupině. Jde o fenomén, kdy dítě během kreslení bere do ruky jednu barevnou pastelku za druhou a každou barvou nakreslí pouze čáru či drobný prvek (např. květinu, hvězdu).

Tato činnost má dle mého názoru blíže ke hře než výtvarnému vyjádření. Zvláště u kreseb, které lze označit jako čáranice, bylo v celkovém projevu možné pozorovat zaujetí pro manipulaci s pastelkami. Během sběru kreseb od deprivovaných dětí, jsem se setkala s tím, že dítě vidělo poprvé barevné pastelky až v dětském domově. Manipulace s pastelkami a jejich zkoušení bylo doprovázeno Piagetem (2007) zmiňovanou „funkční radostí“. Důvodem takového vztahu k barvě může být pocit, kdy dítě neví, kam a komu vlastně patří, a tak zkouší mnoho variant.

Opět pro doplnění vkládám některé z obrázků, ve kterých bylo použito velkého množství barev.



Chlapec (4;5) – volná kresba (ZS)



Dívka (5;5) - volná kresba (ZS)

4.4.2 Výskyt jednotlivých barev v kresbách

Co se týče **používání jednotlivých barev**, zvláště kresby deprivovaných dětí se individuálně odlišují. Zajímavým zjištěním je však skutečnost, že neshledávám rozdíly v použitých barvách v základní a kontrolní skupině. V obou skupinách je nejpoužívanější barvou žlutá. Po žluté barvě sáhlo při své kresbě 30 dětí ze základní skupiny a 54 dětí z kontrolní skupiny. Dalšími nejpoužívanějšími barvami jsou červená a světle zelená (shodně ve 25 kresbách dětí ze základní skupiny a ve 45 kresbách dětí z kontrolní skupiny). Často používanou barvou je také černá (ve 24 kresbách dětí ze základní skupiny a 43 kresbách dětí z kontrolní skupiny). Nejméně používanou barvou opět v obou skupinách je růžová (v 11 kresbách dětí ze základní skupiny a ve 13 kresbách dětí z kontrolní skupiny), málo se v obou skupinách vyskytuje také barva tmavě zelená (ve 13 kresbách dětí ze základní skupiny a ve 24 kresbách dětí z kontrolní skupiny) a fialová (ve 14 kresbách dětí ze základní skupiny a ve 24 kresbách dětí z kontrolní skupiny).

4.4.2.1 Deprivační barevnost

„Deprivační barevnost“ je podle Perouta (2005, s. 36) zeleno-modro-hnědo-černá. Co se týče modré a zelené barvy jde spíše o jejich tmavé odstíny. Perout (2009) dále uvádí, že ve výtvarné produkci deprivovaných jedinců se v současné době více objevuje barva žlutá. Ve své základní skupině deprivovaných dětí se nesetkávám s takto definovanou „deprivační barevností“ u velkého počtu dětí. Obrázky charakterizované zeleno-modro-hnědo-černou barevností jsou spíše výjimkou. Ukázkou však může být kresba chlapce ve věku pěti let, který jako reakci na volnou kresbu odevzdává obrázek, na němž jsou, co se týče námětu, rozpoznatelná dvě sluníčka – obě vybarvená černou barvou.



Chlapec (5;0) - volná kresba (ZS)

4.5 Zpracování prostoru

Zpracování prostoru lze jen těžko posuzovat v kresbách předškolních dětí, jak je z výše uvedeného patrné. Proto v kresbách dětí v základní i kontrolní skupině sleduji jen dílčí aspekty prostorového ztvárnění – orientaci archu papíru, zaplnění prostoru, přítomnost nějakých prostorových vztahů.

U obou skupin převládá orientace strany na šířku, bez ohledu na obsah kresleného. Na výšku jsou spíše ojediněle kresleny postavy (u dívek v kontrolní skupině např. princezny), případně jiné motivy.

V základní skupině se téměř nesetkávám se zobrazením adekvátním prostoru na papíře. V porovnání s kontrolní skupinou jsou nápadné kresby velmi malých prvků, a to jak osamocených, tak kumulace velkého množství malých prvků (u čaranic i u objektů).

V kontrolní skupině kresby vzhledem k prostoru adekvátněji zpracované, ve většině případů je kresba přiměřené velikosti. V obrázcích dětí pětiletých a starších převládá řazení vedle sebe na základové lince, vyskytuje se „čára země“ a „čára nebe“ (v některých případech je obloha naznačena dvěma nebo třemi mraky a sluníčkem).

4.6 Kazuistiky

V následující části uvádím několik kazuistik dětí umístěných do zařízení pro okamžitou pomoc nebo do dětského domova. Krátce popisují osobní a rodinnou anamnézu a následně se věnuji rozboru kreseb daného dítěte. Mnoho tzv. typických obrázků deprivovaných dětí v předškolním věku uvádím již výše, proto se v následujících kapitolách pokusím o nastínění odlišností v celkovém projevu dětí – ve verbálním i výtvarném projevu. Upozorňuji pak na specifické znaky v kresbách, o kterých byla řeč výše.

4.6.1 Kazuistika 1

V následující kazuistice popisují kresebný projev chlapce, v němž nacházím množství zvláštností.

Anamnestické údaje

Chlapec se narodil v listopadu roku 2001. Rodiče byli velmi mladí (matka nezletilá), nesezdaní. Je nejstarším z šesti sourozenců, nejmladším dítětem byla v době umístění do zařízení (září 2008) měsíční holčička. Dle dostupných informací se rodina potulovala, občasně pobývali u různých známých, neměli stálé bydliště. Všichni sourozenci byli matkou a otcem přivedeni do zařízení pro okamžitou pomoc, kde rodiče

požádali o umístění dětí. Rodiče uvedli, že se o své děti nemohou dále starat. Všechny děti byli velmi zanedbané (hladové a ve špinavém oblečení). Sourozenci byli na sebe vzájemně velmi fixovaní a těžce snášeli, když nebyli v zařízení umístěni všichni do jednoho bytu. Následně byli rodiče zbaveni rodičovské odpovědnosti a děti byly umístěny do dětského domova školského typu, kde byla možnost umístění všech šesti sourozenců do jedné skupiny (bytové jednotky).

Chlapec byl zvyklý pečovat o mladší sourozence i při pobytu v zařízení měl tendenci je stále monitorovat. Chlapec nechodil před umístěním do zařízení do mateřské školy, nebyl v řádném termínu přiveden k zápisu do základní školy. Verbální projev byl velmi omezený, a to jak obsahově, tak formálně.

Výtvarný projev

S chlapcem jsem během jeho krátkého pobytu v zařízení pracovala pouze jednou v září 2008, tedy když chlapci bylo šest let a devět měsíců. Po krátkém rozhovoru jsem chlapci zadala volnou kresbu. Následovala kresba postavy a Test hvězd a vln. Velmi nápadný byl čas strávený nad všemi kresbami. Volná kresba trvala třicet minut stejně jako kresba postavy. Test hvězd a vln mu zabral přibližně deset minut. Během kreslení se verbálně nevyjadřoval, byl plně zaujatý kresbou.

Ve **volné kresbě** se projevovalo výše zmiňované experimentování s barvami. Chlapec vždy jednou barvou nakreslil obrys prvku, jinou pastelkou následně vybarvoval. Převažuje barva růžová a tmavě modrá. Na dotaz umí barvy pojmenovat. Celá kresba mu trvala poměrně dlouho (půl hodiny). K námětu říká jen, že jsou to „domečky“. Množství domů může poukazovat na nezakotvenost dítěte, neexistenci jednoho stálého domova, které dítě ve svém věku šesti let již výrazně vnímá, zvláště při v tehdejší současné situaci – v době umístění do zařízení s perspektivou změny zařízení. Vliv má i předchozí zkušenost s neustálými změnami místa pobytu rodiny, častým stěhováním, přespáváním na různých místech u známých atd.

Další kresbou uvedenou níže není kresba rodiny, jak by se mohlo předpokládat. Tato kresba byla zadána jako **kresba postavy**. Chlapec však opět tráví nad kresbou velmi dlouhou dobu a zobrazuje všechny členy své rodiny (kromě nejmladší sestry). Poněkud neobvyklý byl chlapcův postup při kresbě. Chlapec nejprve nakreslil čtyři postavy nahoře, poté dům (nahore), následovaly postavy dole – postupoval zprava doleva. Pak nakreslil sluníčko nahoře a v této fázi se chlapec nesystematicky vracel k jednotlivým prvkům obrázku – jedné postavě dokreslil vlasy, jiné prsty, pak nakreslil další dům, opět jiné

postavě dokreslil vlasy atd. Velmi významné je, že chlapec reaguje kresbou rodiny na zadání kresby postavy. Vyjadřuje to jeho fixaci na rodinu, která žila s velkou pravděpodobností jak bezdomovci a tuláci, a pokud měli „střechu nad hlavou“, obývali jednu místnost. Chlapec kreslí jako největší postavy rodiče, čímž dokládá vědomí jejich důležitosti (přestože aktuálně jsou děti mimo péči rodičů). Vedle otce chlapec umísťuje dvě dívky (roční a dvouletou), je pravděpodobné, že otec zaujímal k těmto mladším dívkám ochranný postoj. Nejvíce pozornosti věnoval chlapec právě postavě otce, která je propracovanější než většina ostatních postav. Postava otce má všechny důležité části těla – hlavu, trup, ruce a nohy. U postavy otce dokonce spatříme kromě vlasů také uši. Nepřehlédnutelné je také zobrazení genitálií, kde je znatelný velký přítlak na tužku. Je velmi pravděpodobné, že děti byly svědky sexuálních aktivit rodičů. Sebe umísťuje úplně vlevo v horní řadě postav. Postava, kterou označil jako sebe je bezruká, což může naznačovat na pocity bezvýchodnosti situace, nemožnosti cokoli udělat, pomoci (toto je možné i vzhledem k věku chlapce, neboť byl zvyklý starat se o sourozence). Kresba opět obsahuje několik domů, jde o další důkaz pocitu nezakotvenosti, vědomí neexistence jednoho domova.



Chlapec (6;9) - volná kresba



Chlapec (6;9) - Kresba postavy

Tento celkový projev chlapce vypovídá o potřebě individuální pozornosti (dlouhé trvání kresby), znatelný je opožděný grafomotorický vývoj a nedostatek stimulů pro rozvoj kresby. V kresbě se také odráží chlapcovo aktuální emoční naladění a prožívání, kde hraje hlavní potřeba rodiny a zároveň pocit, že nikam nepatří, hledání pocitu jistoty a bezpečí.

4.6.2 Kazuistika 2

V následujících dvou kazuistikách (Kazuistika 2 a Kazuistika 3) popisují výtvarný projev dvou chlapců – sourozenců. S oběma chlapci jsem během jejich pobytu v zařízení pracovala dvakrát – je možné tedy sledovat i jistý vývojový posun. Kresebný projev obou chlapců je vývojové na poměrně dobré úrovni, což v základní skupině bývá velmi ojedinělé. Jejich kazuistiky však zmiňuji zejména s důrazem na barevnost jejich kreseb a na jejich celkový projev. Všechny kresby dítěte uvádím v příloze.

Anamnestické údaje

Chlapec se narodil v prosinci roku 2003 a byl umístěn do zařízení pro okamžitou pomoc spolu se starším bratrem (viz kazuistiku níže) a sestrou na začátku července roku 2009. Chlapec je nejmladší ze čtyř sourozenců (nejstarší sestra vyrůstala několik let v podobném zařízení).

Chlapec se narodil nesezdaným rodičům. Otec zemřel tragicky krátce po chlapcově narození. Je však možné, že v rodině vystupovali ještě další matčini partneři v roli „otce“. Když byl chlapci jeden rok, matka byla odsouzena k výkonu trestu. Kromě nejstarší sestry, která v té době byla umístěna do zařízení kolektivní výchovy, byly děti svěřeny do péče babičce (matčině matce). Nedlouho poté, co byla matka propuštěna z výkonu trestu, babička zemřela. Matka velmi krátce (přibližně jeden měsíc) pečovala o děti v bytě svého bratra – narkomana. Poté požádala o umístění dětí do zařízení pro okamžitou pomoc, dle jejích slov „dokud jí nebudou děti svěřeny zpět do péče“. Také požádala o přemístění nejstarší (dvanáctileté) dcery do stejného zařízení jako jsou sourozenci. Matka děti chodila navštěvovat, děti k ní chodily na víkendové pobyty, nikdy si však matka nevzala všechny sourozence (vždy jeden nebo dva zůstávali v zařízení).

Chlapec se projevoval velmi neklidně, byla u něj pozorovatelná zvýšená dráždivost, nestálost a slabší koncentrace pozornosti (při hře, kresbě a podobných činnostech). Byl velmi aktivní a upovídaný. Velmi vyžadoval a vítal individuální pozornost dospělého.

Výtvarný projev

S chlapcem jsem pracovala poprvé v červenci 2008, krátce po jeho příchodu do zařízení. V té době mu byly čtyři roky a sedm měsíců. Při našem prvním setkání jsem mu zadala volnou kresbu, kresbu postavy a Test hvězd a vln.

Po zadání **volné kresby** následuje poměrně dlouhá doba, kdy chlapec jen manipuluje s pastelkami, prohlíží si je a až poté se pustí do kreslení. Nakreslí žlutý kruh (sluníčko), růžový kruh a dva tmavě zelené prvky (auta). Poté muchlá papír, skládá ho napůl a odbíhá od stolu.

Na **kresbu postavy** reaguje velmi negativně a zlostně. Opakovaně vykřikuje, „neumím, neumím!“ a na papír jen čárá. Není jasné, do jaké míry byl tento projev projevem vzdoru a negace a do jaké míry bylo skutečností, že postavu nakreslit neumí. Vzhledem ke kvalitě kresby ve druhém sezení se přikláním k první variantě.

Podobně reaguje i na **Test hvězd a vln**, křičí, „neumím“, ale krátce poté odevzdává kresbu obou požadovaných prvků (hvězd i vln) i se zachycením vztahu „nad“, což je vzhledem k jeho věku poměrně kvalitní výkon.

Podruhé jsem s chlapcem pracovala na začátku listopadu roku 2008, tedy čtyři měsíce od jeho umístění do zařízení. Chlapci byly v té době čtyři roky a deset měsíců. Během tohoto sezení vznikl větší počet kreseb – volná kresba, několik kreseb postav, kresba stromu, kresba domu, Test hvězd a vln a jedna spontánní kresba. Chlapec byl aktivní a velmi se dožadoval mé pozornosti.

Po zadání **volné kresby** poměrně dlouho volně vypráví, aniž by jeho vyprávění obsahovalo nějaký věku přiměřený smysluplný příběh. Poté začíná kreslit a proces kreslení je stále doprovázen vypravováním, které se v hrubých rysech vztahuje k jeho obrázku. Neustále vyžaduje, abych se dívala, a několikrát během kresby mě prosí, abych do jeho obrázku zasáhla nakreslením určitého objektu, což odmítám. Během kreslení ukazuje,



Chlapec (4;10) - volná kresba

„tady v okně je lampa, na střeše je komín a taky takový křížek.“ Dále říká: „Tady na stromech jsou děti.“ Chce, abych mu nakreslila tygra a poté co to omítnu a motivuji jej, aby kreslil sám, tak oznamuje, že nakreslí raději koně (pozn. kůň je černo-zeleno-žlutý objekt dole vpravo od domu). Dále říká: „Kůň snědl to listí na stromě. Kůň je Bílý blesk, to je nejrychlejší kůň na světě. Kde má kůň srdce?“ Kreslí tmavší hnědou jakýsi útvar, který má znamenat srdce koně. „To je nejkrásnější dům, když má modrou zed’, říká a ptá se, „uděláš mi žábu? Nebo krokodýla?“ Nečeká na moji odpověď (pravděpodobně předpokládá, že by byla negativní) a sám kreslí „krokodýla“ (hnědý objekt nad „koněm“). Námětem kresby jsou „zvířátka u domečku“. Kresba je poměrně bohatá na detaily (komín, kříž na střeše, okno s rámem a za oknem lampa, zvířata), pro nezávislého pozorovatele by byl však zřejmě rozpoznatelný jen dům a zelená tráva. V kresbě převažuje barva černá,

tmavě modrá, tmavě zelená a žlutá (dále byly použity barva hnědá a červená). Tato barevnost se blíží deprivacní barevnosti.

Následuje **kresba postavy**. Chlapec odevzdává velmi malou, jednoduchou a schematicky pojatou postavu, kterou nijak nekomentuje, jen na dotaz odpovídá, že je to „pán“. V takových případech, kdy je pravděpodobné, že pro dítě je zadání kresby postavy či kresby postavy pána příliš abstraktní, zadávám další kresbu postavy a zadání konkretizuji dle aktuální situace dítěte. Pobídla jsem tedy chlapce, aby nakreslil svoji matku. Říká, že má dlouhé vlasy (pozn. v reálu nikoli) a velmi tlačí na tužku, když vlasy kreslí. Také velmi mnoho energie věnuje kresbě úst. Říká, „ještě jí udělám pupík“. Odevzdává opět kresbu velmi malé postavy. Kresba je však propracovanější, objevují se dvojdimenzionální končetiny a trup. Poté chce chlapec spontánně kreslit ještě „tátu“. Na další papír nakreslí malou postavíčku vlevo nahoře, kterou komentuje, „to jsem já a teď toho tátu“. Kreslí a zároveň říká, „on má velkou hlavu, protože je blíž“. Zdá se, že je s kresbou hotov. Ptám se, kde táta je. Odpovídá, „asi v práci, on už za mnou nechodí. Ale ne, on je mrtvej!“ Chlapec chce ještě kreslit, vzhledem k tomu, že již nejde o standardní podobu Testu kresby postavy pána, dovoluji, aby kresbu dokončil. Chlapec kreslí a opět kreslení doplňuje verbálně. „Tady udělám auto, to nás honí. A já utíkám a táta taky utíká. Táta má tady zranění.“ (Pozn. zvýrazněné místo na noze.) „Táta má pupík. Táta padá do vody.“, kreslí vlnovky. V této kresbě se naprosto evidentně odráží emoční prožívání dítěte. Chlapec emočně zpracovává smrt otce, o níž mu bylo pravděpodobně vyprávěno (chlapci byl jeden rok, když otec tragicky zemřel). Není jasné, zda příběh s autem a zraněním je chlapcovo vlastní vysvětlení otcovy smrti, nebo mu onu skutečnost takto podal někdo z rodiny. Z kresby můžeme usuzovat na chlapcovo přání být s otcem. Velikostí postavy otce chlapec také ukazuje, jakou důležitost pro něj otec má. Je však možné, že v životě chlapce vystupoval jiný matčin partner v roli otce, k němuž se chlapec vztahoval.

Zadaná **kresba domu** je nápadně podobná zobrazení domu v první volné kresbě (opět se vyskytuje kříž na střeše, střešní tašky, okno s rámem a za ním lampa), je patrné, že chlapec má nacvičené takové schéma domu, které opakuje. Ani jeden z domů nemá dveře, nelze do něj vejít. Může to poukazovat také na absenci skutečného domova.

S **kresbou stromu** chce opět chlapec pomoci, prosí mě, abych mu strom na papír předkreslila – tužkou čárá do levého dolního rohu, kam podle něj mám předlohu nakreslit. Když odmítám, kreslí sám poměrně malý strom (na svůj věk však poměrně zdařilý).

V **Testu hvězd a vln** opět zobrazuje hvězdy nad vlnami přesně dle instrukce.

Po dokončení Testu hvězd a vln chce dále kreslit, dávám mu tedy pastelky a další papír a vzniká **spontánní kresba** s námětem květin. Tento obrázek mi nadšeně věnuje, jde o tzv. obrázek pro potěšení druhého.

Chlapcův výtvarný projev je vzhledem k ostatním kresbám v základní skupině vývojově nadprůměrný. Velmi velký vývojový posun lze shledat mezi kresbami v prvním a druhém sezení, přestože časový rozdíl byl pouze tři měsíce. Chlapec při druhém sezení již zvládá zobrazení figury, které nechybí základní části těla – hlava s obličejem, trup, ruce a nohy, přičemž vše je zobrazeno dvojdimenzionálně. Některé děti v kontrolní skupině a zvláště chlapci kreslí v tomto věku ještě hlavonožce. Také kumulace prvků (ve volné kresbě i v kresbě otce) značí velký vývojový posun. Vlastní konstatování „on má velkou hlavu, protože je blíž“, je překvapující a poukazuje na pozitivní vývoj percepčních a kognitivních funkcí. Vědomí prostorových vztahů se u žádného dalšího dítěte v základní skupině neobjevil.

Ve verbálním i výtvarném projevu chlapce se objevují zvláštní řetězce asociací ovlivněné bájným myšlením předškolního věku, ale i množstvím zážitků, které již v tak raném věku sám prožil, anebo mu byly zprostředkovány vyprávěním. Z jeho projevu je patrné, že množství traumatických zážitků intenzivně aktuálně zpracovává.

4.6.3 Kazuistika 3

Následující krátká kazuistika je věnována chlapci – bratrovi chlapce v předešlé kazuistice. Všechny kresby (kromě volné kresby z druhého sezení, kde je hlavním námětem barevně napsané jméno a příjmení chlapce) uvádím v příloze.

Anamnestické údaje

Chlapec se narodil v březnu roku 2002. V době umístění do zařízení mu bylo šest let a čtyři měsíce. Jeho otcem je jiný matčin partner než u bratra (chlapci o tom však nevědí, nicméně vzhledem k rozdílné barvě pleti pravděpodobně tuto skutečnost tuší). Další anamnestické údaje jsou shodné jako bratrovy. Chlapec byl řádně zapsán k povinné školní docházce, již od prvních týdnů školní docházky byl v jednání dodatečný odklad školní docházky pro celkovou nezralost. Vzhledem k této skutečnosti a k věku dítěte jej zařazují do základní skupiny, přestože v době druhého sezení byl již žákem základní školy.

U chlapce byl zřejmý psychomotorický neklid, obtíže v koncentraci pozornosti. Stejně jako bratr velmi vyžadoval pozornost dospělého, rád byl chválen a odměňován.

Výtvarný projev

S chlapcem jsem pracovala dvakrát, poprvé krátce po jeho příchodu do zařízení, když mu bylo šest let a čtyři měsíce. Během našeho prvního setkání vzniklo pět kreseb (jedna volná kresba, dvě spontánní, kresba postavy Test hvězd a vln).

Námětem **volné kresby** je kůň. Tato kresba je velmi jednoduše pojatá. Chlapec vzal do ruky růžovou pastelku a několika tahy nakreslil tento obrázek. Velmi rychle a impulsivně vznikají také další dvě **spontánní kresby**. Námětem jedné jsou listy, námětem druhé je delfin. Při kresbě těchto objektů chlapec použil pouze černou pastelku.



Chlapec (6;4) - volná kresba



Chlapec (6;4) – spontánní kresba

Tyto kresby patří do skupiny kreseb s jednoduchým námětem izolovaného prvku nakresleného jednou barvou. Takových je v základní skupině velmi velké množství (viz výše). Takové pojetí kresby může upozorňovat na omezený rejstřík emocí a chování.

Kresbu postavy má také velmi rychle hotovou a dává velmi důrazně najevo, že se touto kresbou nechce dále zabývat. Na otázku, kdo by to mohl být, odpovídá „nikdo“. Zajímavý byl postup při kresbě postavy, kdy chlapec nakreslil nejprve ruce a až poté hlavu.

Test hvězd a vln plní na odpovídající úrovni, zobrazuje oba prvky (hvězdy i vlny) ve správném prostorovém uspořádání, odděleně, jak je v jeho věku běžné.

Při druhém sezení, v listopadu 2008 (věk chlapce: 6;8) začínáme opět **volnou kresbou**, stěžejním námětem je barevně (růžovo-modře) vyvedený chlapcův podpis, dále je tam moje jméno (na důkaz toho, že obrázek je pro mě), květina a jednoduše nakreslený motýl. Kumulace prvků naznačuje vývojový posun. K růžové barvě přibyla ještě tmavě modrá.

Kresba postavy je poněkud bizarní. Když nakreslil obrys postavy, zeptal se, jestli to může být i kluk nebo babička, po mém souhlasu vykřikl, že je to „pankáč“. Ještě chvíli kreslí útvary uvnitř figury a pak říká, „je to šašek, běhá po chodníku“. Uvnitř postavy je vidět další obličej.

V **kresbě domu** uplatňuje chlapce nacvičené schéma. Je však významné, že na otázku, kdo v domě bydlí, odpovídá „ty a teta (pozn. vychovatelka ze zařízení) a my“, jmenuje své sourozence, „a babička moje a dědeček“ (pozn. oba již nežijí). Chlapec nezmiňuje matku, která v dané době jednala o svěření dětí do péče a která děti v zařízení navštěvuje. Je to jeden z příznaků toho, že vztah chlapce k matce je (možná trvale) narušen.

Na zadání **kresby stromu** spontánně reaguje postupnou kresbou dvou stromů. Kresba je velmi expresivní, stromy jsou velké. Strom nakreslený jako druhý v pořadí se nevejde do formátu.

Volná kresba chlapce je chudá upozorňující na vnitřní emoční prázdnotu chlapce. S kresbou jednobarevného izolovaného objektu se u šestiletých dětí v kontrolní skupině vůbec nesetkávám. (Kresba postavy vývojově odpovídá věku.) Ve verbálním a výtvarném projevu obou chlapců shledávám jen minimální zmínky o matce, která v dané době žádala o svěření dětí do péče. Je pravděpodobné, že s přihlédnutím k anamnestickým údajům, je vztah dětí k matce narušen.

5. DISKUZE

Z provedeného průzkumu vyplývá, že výtvarný projev psychicky deprivovaných v mé sledované skupině se do značné míry odlišuje od výtvarného projevu dětí z běžné populace. Odlišnosti lze najít ve všech sledovaných kategoriích dětské kresby. V následující části porovnávám svá zjištění s poznatky v odborné literatuře.

5.1 Kompozice kresby

Děti v mé sledované skupině po zadání volné kresby ve velké míře odevzdávají čáranice. V ostatních případech jde o jednoduché zobrazení izolovaného prvku, s kresbou, kde je více prvků vedle sebe se setkávám v necelé třetině kreseb a kresba, která naznačuje jakýkoli dějový celek je u deprivovaných dětí spíše výjimkou.

Podobnou zkušenost má Vančurová (1966), která uskutečnila výzkum kresebného projevu dětí umístěných do celotýdenní mateřské školy ve srovnání s kresebným projevem dětí vyrůstajících ve funkční rodině a docházejících jen do běžné denní mateřské školy. „Část kreseb dětí z celotýdenní instituce je nehodnotitelných, nerozpoznatelných a někdy se dokonce vůbec nepodařilo je získat. Zbylá část má velmi primitivní schéma. ... Zcela výjimečný byl pokus o určitou minimální kompozici, resp. kumulaci námětů (např. dům, strom, postava, slunce ... U dětí v denní mateřské škole byla tematická pestrost neporovnatelně vyšší, provedení vyspělejší, plynulost tahů větší, schéma, kompozice složitější ...“ (Vančurová, 1966, s. 101-102)

5.2 Tématika kreseb

Zjistit rozdílnost v námětech a obsahu kreseb dětí umístěných v zařízení pro kolektivní výchovu a dětí docházejících jen do denní mateřské školy byl jedním z mých hlavních výzkumných záměrů.

Mnoho kreseb v mé sledované skupině deprivovaných dětí je nehodnotitelných, co do námětu nerozpoznatelných. Celkově je z produkce deprivovaných dětí zřejmá obsahová chudost a omezenost přísunu podnětů potřebných pro zdravý vývoj. Nejvíce se objevuje jednoduchá kresba sluníčka, květiny či postavy. V mé kontrolní skupině je tematika pestřejší, kresba propracovanější. U chlapců se nejčastěji setkávám s kresbou dopravního

prostředku, u dívek se zobrazením postav nebo zvířat (většinou v nějakém dějovém celku). U obou pohlaví se v kontrolní skupině často vyskytuje kresba domu.

Vančurová v rámci svého výzkumu zjistila, že „nejvíce kreseb u dětí v základní skupině představuje domeček nebo auto, jen v jednom případě jakýsi ornament a v dalším ojedinělém případě portrét examinátorky ... Hodnotíme-li celkově, zdá se, že nejvýrazněji se zde ukázala námětová chudost až primitivnost výtvorů. ... Lze poměrně jistě vyslovit domněnku, že fádnost tematiky je odrazem podnětového omezení celého prostředí.“ (Vančurová, 1966, s. 101)

Chlup k této tematice poznamenává: „Rozhodujícím činitelem v tematice dětského myšlení, mluvního vyjadřování a také dětské kresby je prostředí dítěte, které utváří obsahový obzor duševního života dítěte. Prostedí rodinné, přírodní, širé společenského prostředí buď v okruhu rodinném nebo školním, tvoří situační materiál, z něhož čerpá dítě podněty ke kresebnému projevu buď spontánnímu, nebo společenským prostředím usměrněnému. Sběratelé dětských kreseb, sledující jejich situační motivaci, snadno zjistí rozmanitost tematiky ve spontánních i částečně usměrněných kresebných projevech dětí, žijících v předškolní době v kruhu rodinném, ve srovnání s dětmi žijícími většinu doby denní v jeslích a mateřské škole, jejichž usměrněné kresebné projevy charakterizuje obsahově omezená tematika.“ (Chlup, 1964, s. 29). Chlup tak upozorňuje na rozdílnost obsahu kreseb dětí vyrůstajících v kolektivním zařízení a dětí vyrůstajících ve funkční rodině.

5.2.1 Domy psychicky deprivovaných dětí

V analýze témat volných a spontánní kreseb dětí umístěných trvale v zařízení kolektivní výchovy shledávám výrazně méně kreseb domů než v kresbách dětí z denní mateřské školy. Davido uvádí, že „dům patří k nejoblíbenějším dětským tématům. Má v sobě četné symboly – přístřeší, rodinné teplo, otevření vnějšímu světu atd.“ (Davido, 2008, s. 39). Pokud dítě nakreslilo obrázek domu, šlo o kresbu poněkud neobvyklou až bizarní (viz kresby v kazuistikách 1 a 2). Objevil se velký počet domečků v jedné kresbě nebo obklopení domu množstvím dalších prvků. Nakreslený domům také chybí dveře, v některých případech také okna a komín.

Dále si Davido všímá obrázků domů dětí z dětského domova, prezentuje studii Ribaultové (1965), která zjistila, že „dětí vychovávané v dětské domově nekreslí stejné domečky jako děti, které vyrostly v rodině. Děti z dětských domovů mají tendenci pokrýt celou plochu papíru a obklopit dům auty, letadly a padáky. Kromě domečku nakreslí dítě, co ho právě napadne. Obrázek je podivný a nesourodý. Vyplývá z toho, že tyto děti obtížně soustředí pozornost na symbol, který pro ně ve skutečnosti nic neznamena ... Děti vychovávané v dětských domovech často zapomínají nakreslit dveře a okna, a pokud je nakreslí, jsou menší a je jich méně než u ostatních dětí. Dávají tím najevo, že mají potíže komunikovat s okolním světem; ukazuje to také, že se uzavírají do sebe.“ (in Davido, 2008, s. 41).

5.2.2 Emoční indikátory v kresbách dětí deprivovaných dětí

Peterson a Hardin vytvořili manuál pro screening dětských kreseb (2002), který by napomohl při odhalování týrání a zneužívání dětí. Mezi takové indikátory v kresbě postavy patří např. „explicitní vyvedení genitálií, zakryté genitálie, vynechané genitální partie, vynechaná střední část postavy, opouzdření, dokreslené ovocné stromy, postava opačného pohlaví, maličká postavička, špatné napojení částí těla, přikreslený nebo zdůrazněný pupík ad. Mohu konstatovat, že ve volných a spontánních kresbách předškolních dětí v mé základní skupině se s takto definovanými indikátory setkávám v malé míře. Předpokládám, že mnohem větší vyzývací charakter pro projekci pocitů spojených s týráním či zneužíváním má kresba postavy a kresba rodiny. Například v „kresbě rodiny“ (zadané jako kresba postavy) prezentované v kazuistice 1 je zřejmé explicitní vyvedení genitálií u postavy otce a zobrazení maličkých postaviček. V kresbách u kazuistiky 2 se setkávám s přikresleným pupíkem v kresbách postav (matky a otce). Rozbor kreseb postav však není předmětem této práce (dále srov. Šeflová, 2008).

5.3 Barevnost kreseb psychicky deprivovaných dětí

Posuzovat barevnost kreseb dětí předškolního věku je velmi obtížné a je třeba to činit s velkou opatrností, neboť barevnost kreseb dětí v tomto věku je málo ovlivněná vztahem k realitě. Kresby deprivovaných dětí z mé sledované skupiny jsou barevně chudší a méně diferencovanější než kresby dětí z funkčních rodin. Objevuje se velmi mnoho jednobarevných kreseb, což pokládám za významné a předpokládám, že tento jev je

zapříčiněn deprivací dítěte, celkovou podnětovou chudostí sociálně znevýhodněného prostředí, v němž dítě vyrůstá. V celkovém porovnání barevnosti kreseb v obou skupinách nenacházím větší rozdíly, zvláštní barevné ladění kreseb je spíše individuální záležitostí.

Již výše zmiňovanou „deprivační barevnost“, popisovanou Peroutem jako „zeleno-hnědo-modro-černá“ (Perout, 2005, s. 36) nacházím jen v několika kresbách.

Vančurová (1966) ve své zde již několikrát zmiňované studii popisuje používání barev dětmi z denní mateřské školy (oproti dětem z celotýdenní instituce) jako adekvátnější a diferencovanější.

5.4 Pojetí prostoru

Taktéž hodnocení zacházení s prostorem je v kresbách předškolních dětí značně problematické, neboť děti v tomto věku ještě nerozumí možnostem znázornění prostorových vztahů. Velmi často se však u deprivovaných dětí setkávám s kresbou velmi malých prvků, podobnou zkušenost má Vančurová (1966), která o kresbách postav dětí z celotýdenní instituce uvádí, „umístění v prostoru není úměrné ... Postavy jsou vzhledem k rozměrům papíru drobné, event. je jich více.“ (s. 102).

6. ZÁVĚR

V této práci jsem se zabývala výtvarným projevem dětí psychicky deprivovaných (dětí umístěných do některého ze zařízení kolektivní výchovy). Je velmi obtížné zobecnit specifika jejich tvorby, vzhledem k individualitě každého dítěte v mé sledované skupině. Společným faktorem všech těchto dětí je, že byly umístěny do zařízení z důvodu, že se rodiče dále nemohli nebo nechtěli o dítě starat (dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních od narození je v mé sledované skupině naprosté minimum). Všechny tyto děti mají ve své životní historii určitou „deprivační zkušenost“. Každé z dětí prožilo nějaké trauma, které se liší svojí příčinou, závažností, dobou trvání ...

Pro možnost porovnání výtvarného projevu jsem zvolila výběr kontrolní skupiny, do níž jsem zařadila děti vyrůstající ve funkční rodině a docházející do běžné denní mateřské školy.

Po analýze volných a spontánních kreseb dětí v obou sledovaných skupinách jsem došla k závěrům, že kresba dětí psychicky deprivovaných v mé sledované skupině je v porovnání s kresbou dětí z funkčních rodin celkově na nižší vývojové úrovni. Kompozice kresby je výrazně jednodušší, kresby jsou obsahově chudší. Co do námětu je množství kreseb deprivovaných dětí z mé sledované skupiny nehodnotitelných, a to nezávisle na věku dítěte. V ostatních případech se setkávám s kresbou izolovaných objektů nebo s prostou kumulací objektů (např. květina a slunce). Zobrazení dějového celku je spíše výjimkou. V individuálních případech se vyskytují kresby s velkým projektivním nábojem, ve kterých se prokazatelně odráží emoční prožívání dítěte. Barevnost kreseb deprivovaných dětí v mé sledované skupině je chudší a méně diferencovaná, v téměř polovině případů se setkávám s kresbou jednobarevnou. Kresby dětí v kontrolní skupině jsou celkově na vyspělejší úrovni, kompozice je složitější, čáranice se objevuje jen ve dvou případech. Barevnost je bohatší, zobrazení vůči prostoru adekvátnější.

Tyto skutečnosti jsou odrazem celkové podnětové chudosti, nedostatku stimulů pro zdravý psychický ale v některých ohledech i tělesný vývoj, neexistenci pevných emočně nabitých vztahů. Psychická deprivace dítěte, prožitá traumata různého charakteru a aktuální zpracovávání těchto životních zkušeností ovlivňuje výtvarný projev dítěte do velké míry.

Kresba psychicky deprivovaných dětí představuje velmi významný a využitelný diagnostický materiál, neboť v kresbě se odráží nejen vývojová úroveň dítěte, ale i jeho emoční prožívání. Pro dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí je kresba vhodným sdělovacím prostředkem. V kresbě lze najít varovné indikátory emočního a fyzického týrání, sexuálního zneužívání. Tak vážnou diagnózu však nelze vyslovit jen na základě kresby, kresba nám však může být podnětem pro další práci s dítětem při odkrývání traumatu. V kresbě můžeme také sledovat vývoj dítěte nebo případný regres. Velmi přínosné je také pozorování dítěte během kresby, zaznamenávání jeho verbálního doprovodu a vedení rozhovoru nad kresbou.

V neposlední řadě je výtvarný projev psychicky deprivovaného dítěte možnou cestou terapie. Arteterapie představuje velmi vhodnou formu psychoterapeutické práce s dítětem, neboť prostřednictvím kresby či jiného výtvarného výrazu lze s dítětem navázat kontakt, umožnit mu tak vyjádření emocí a prožívaných zážitků, i když je stažené do sebe nebo nemá dostatečnou slovní zásobu. Arteterapií je možné posilovat sebevědomí, sebepoznání a celkově pozitivně působit na vývoj dítěte. V předškolním věku je arteterapie vhodnou metodou, jak rozvíjet dílčí kompetence potřebné pro vstup do školy, což bývá u těchto dětí poměrně problematickou záležitostí. Při arteterapii má dítě možnost ulevit si od osobních úzkostí a traumat.

Při práci s psychicky deprivovanými dětmi je vhodné věnovat jejich výtvarnému projevu velkou pozornost a zároveň děti při výtvarném projevu podporovat, sledovat zobrazovaná témata a případné emoční indikátory, které by upozorňovaly na prožívání nějakého traumatu. Vhodné je také zakládání kreseb a jiných výtvarných prací a sledování vývojové linie ve výtvarném projevu daného dítěte, snadno lze pak zachytit nejen pozitivní posun, ale také případný regres, který může upozorňovat na určité potíže např. v psychickém prožívání dítěte. Výtvarný projev je vhodnou příležitostí, jak rozvíjet verbální projev, fantazii a tvořivost dítěte. Ke kresbě je možné motivovat pomocí vyprávění (pohádky, příběhu), následně lze vést nad hotovým výtvořem rozhovor individuálně nebo ve skupině.

POUŽITÁ LITERATURA

- ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2002.
- BUCK, J. N. *The H – T – P Technique. A Qualitative and Quantitative Scoring Manual*. Burlington: University of Vermont, 1948.
- CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-065-0.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- HIBBARD, R., A., HARTMAN, G., L. Emotional Indicators in Human Figure Drawings of Sexually Victimized and Nonabused Children. *Journal of Clinical Psychology*. 1990, roč. 46, č. 2, s. 211-219.
- HLINÁKOVÁ, E. Využití arteterapie u depresivních dětí v dětském domově. *Speciální pedagogika*. 1997, roč. ?, č. 2, s. 37-40.
- HORT, V., HRDLÍČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- CHLUP, O., MIŠURCOVÁ, V., OPRAVILOVÁ, E. *Kresba dítěte*. Praha: Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků, 1964.
- JANOTOVÁ, D. Terapeutický význam dětské kresby. *Výtvarná výchova*, roč. 36, č. 4, s. 58-59.
- JIRÁSEK, Z. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodignostika, 1970.
- KOLUCHOVÁ, J. *Diagnostika a reparaibilita psychické deprivace*. Praha: SPN, 1988.
- KORMOŠ, M. Vybrané aspekty detskej kresby. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, 1996, č. 1, s. 60-69.

- KUCHARSKÁ, A. Výtvarné projevy v předškolním věku. *Informatorium*, 8/2000, s. 6-8.
- KUCHARSKÁ, A. Kresebné diagnostické techniky v poradenské praxi in HADJ MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko psychologické poradenství*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- KUCHARSKÁ, A. Přednášky k předmětu „*Kresebné techniky v poradenské praxi*“. Praha: PedF UK, 2007/2008.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.
- LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. ISBN 80-85121-89-1.
- NADACE SIRIUS. *Monitoring problematiky ohrožených dětí v České republice*, Praha, 2008. ISBN 978-80-902847-0-8.
- PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
- PEROUT, E. Přednášky k předmětu „*Výtvarná symbolika a symptom*“ České Budějovice: PF JČU, 2008/2009.
- PETERSON, L. W., HARDIN, M. E. *Děti v tísní*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-237-0.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-263-8.
- PREISS, M., VIZINOVÁ, D. *Psychické trauma a jeho terapie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7128-284-X.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- SLAVÍK, J., RUSOVÁ, E. Poselství výtvarného projevu v arteterapii. *Výtvarná výchova*. roč. 36, č. 4, s. 58-59.

- STIBUREK, M. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle in SLAVÍK, J. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: PedF UK, 2000. ISBN 80-7290-004-8
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠEFLOVÁ, P. *Kresebný projev dětí vyrůstajících v dětském domově*, Praha: PedF UK, 2008, vedoucí práce: PhDr. Anna Kucharská, PhD.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M. *Kresba postavy, příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1982.
- ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1974.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VANČUROVÁ, E. Příznaky emocionální a sociální karence v kresbách předškolních dětí. *Československá psychologie*, roč. X, číslo 2, 1966, s. 97-110.
- VELTMAN, W. M., BROWNE, D. K. The Assessment of Drawings from Children Who Have Been Maltreated: A systematic Review. *Child Abuse Review*, č. 11, 2002, s. 19-37.
- ZICHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1981.

Anotace

Bakalářská práce je věnována výtvarnému projevu psychicky deprivovaných dětí v předškolním věku. V teoretické části je hlavní důraz kladen na vývoj kresby v předškolním věku, na problematiku psychické deprivace a možnosti arteterapie u daných dětí. Praktická část práce je věnována analýze volných kreseb psychicky deprivovaných dětí ve srovnání s kresbami dětí z funkčních rodin. Je hodnocena kompozice, námět kreseb, barevnost a zpracování prostoru. V závěru je prezentováno několik kazuistik s kresbami deprivovaných dětí. Zjištěné závěry jsou srovnávány s poznatky v odborné literatuře.

Klíčová slova

psychická deprivace, výtvarný projev dítěte, volná kresba

Abstract

The Bachelor Work concerns about an art expression of deprived preschool children. In the theoretical part there is the main stress put on the development of drawing in the preschool age, on the problems of the psychic deprivation and possibilities of the arttherapy with the given children. The practical part contains an analyse of free drawings of mentally deprived children in contrast with drawings of children coming from functional families. It was evaluated the arrangement, the subject of drawings, the colour scheme and the elaboration of a space. At the close there are presented several casuistics with the drawings of deprived children. The realized conclusions are compared with the knowledge of the specialized literature.

Key words

Psychic deprivation, art expression, free drawing

PŘÍLOHY

Seznam příloh

- I. Počty kreseb – sledovaná skupina
- II. Počty kreseb – kontrolní skupina
- II. Seznam kreseb – základní skupina
- IV. Obrazová příloha

I. Počty kreseb – sledovaná skupina

Věk dítěte	3-3;11		4-4;11		5-5;11		6-6;11	
Počet kreseb	1		24		21		19	
Pohlaví¹	Ch	D	Ch	D	Ch	D	Ch	D
Počet (dle pohlaví)	0	1	10	14	10	11	18	1

II. Počty kreseb – kontrolní skupina

Věk dítěte	3-3;11		4-4;11		5-5;11		6-6;11	
Počet kreseb	5		25		25		25	
Pohlaví	Ch	D	Ch	D	Ch	D	Ch	D
Počet (dle pohlaví)	1	4	20	5	7	18	13	12

¹ Ch – chlapec; D – dívka

II. Seznam kreseb – základní skupina

VOLNÁ KRESBA – základní skupina

	Námět	Barevnost			Linie
		Počet barev	Jaké	Převládá	
Dívka (3;11)	sluníčko	1	žlutá	žlutá	slabá
Chlapec (4;0)	čmáranice	6	sv. modrá, sv. zelená, hnědá, žlutá, oranžová, fialová	sv. modrá	přiměřená
Dívka (4;5)	princezna	1	oranžová	oranžová	přiměřená
Chlapec (4;5)	čmáranice (hory)	8	černá, sv. zelená, tm. zelená, červená, oranžová, hnědá, fialová, žlutá	černá	přiměřená
Chlapec (4;5)	ruce	1	černá	černá	přiměřená
Dívka (4;6)	sluníčko	1	žlutá	žlutá	slabá
Dívka (4;6)	květina a sluníčko	9	žlutá, černá, hnědá, fialová, červená, tm. modrá, tm. zelená, sv. zelená, hnědá		přiměřená
Dívka (4;6)	čmáranice	1	tm. modrá	tm. modrá	přiměřená
Dívka (4;6)	květiny, sluníčko a miminko		sv. zelená, tm. zelená, černá, oranžová, červená, sv. modrá, fialová, hnědá		přiměřená
Dívka (4;6)	čmáranice	5	Černá, hnědá, červená, žlutá, sv. zelená		spíše silná
Dívka (4;6)	dárky	6	Černá, hnědá, červená, žlutá, sv. modrá, sv. zelená		spíše silná
Dívka (4;7)	květiny	1	růžová	růžová	velmi silná
Dívka (4;7)	čmáranice	1	růžová	růžová	velmi silná
Chlapec (4;7)	dvě auta a sluníčko	3	tm. zelená, růžová, žlutá	tm. zelená	přiměřená
Chlapec (4;8)	čmáranice	6	tm. modrá, sv. modrá, tm. zelená, oranžová, žlutá, fialová		spíše slabá
Chlapec (4;8)	čmáranice	3	hnědá, oranžová, žlutá		spíše slabá
Dívka (4;8)	čmáranice (masky)	9	černá, červená, oranžová, sv. modrá, fialová, sv. zelená, tm. zelená, žlutá, hnědá	černá	přiměřená

Dívka (4;10)	sluníčko	1	žlutá	žlutá	silná
Chlapec (4;10)	zvířata u domu	8	černá, hnědá, žlutá, tm. zelená, tm. modrá, červená		silná
Chlapec (4;10)	květiny	4	žlutá, fialová, sv. zelená, růžová	žlutá	přiměřená
Dívka (4;10)	květina	1	červená	červená	silná
Dívka (4;11)	sluníčko	2	žlutá, hnědá	žlutá	přiměřená
Dívka (4;11)	strom	1	tm. modrá	sv. modrá	přiměřená
Chlapec (4;11)	sluníčko	1	žlutá	žlutá	přiměřená
Chlapec (4;11)	sluníčko	1	žlutá	žlutá	přiměřená
Chlapec (5;0)	sluníčko	4	tm. modrá, černá, sv. zelená, žlutá	černá	přiměřená
Chlapec (5;0)	Čmáranice (vězení)	4	sv. modrá, sv. zelená, tm. zelená, růžová	růžová	přiměřená
Chlapec (5;0)	Čmáranice	1	červená	červená	silná
Dívka (5;1)	Postava (já)	1	růžová	růžová	přiměřená
Chlapec (5;3)	Já a táta jdeme domů	4	černá, červená, sv. zelená, oranžová	červená	přiměřená
Dívka (5;5)	Dům se zahradou	11	fialová, hnědá, sv. zelená, tm. zelená, oranžová, sv. modrá, tm. modrá, růžová, červená, žlutá, černá		přiměřená
Dívka (5;5)	Dům se zahradou	9	tm. zelená, sv. zelená, tm. modrá, sv. modrá, žlutá, černá, fialová, červená, oranžová		přiměřená
Dívka (5;5)	čmáranice	1	tm. modrá	tm. modrá	přiměřená
Dívka (5;5)	čmáranice („hruška“)	1	tm. modrá	tm. modrá	přiměřená
Dívka (5;6)	naše rodina	1	tm. modrá	tm. modrá	přiměřená
Dívka (5;7)	čmáranice	5	černá, sv. modrá, sv. zelená, oranžová, fialová	černá	přiměřená
Chlapec (5;8)	hlava lupiče	6	žlutá, červená, oranžová, fialová, sv. zelená	červená	

Chlapec (5;9)	„ruce utrhnou kytku“	2	červená, žlutá	červená	přiměřená
Chlapec (5;9)	Čmáranice („dárek“)	6	černá, sv. modrá, žlutá, sv. zelená, hnědá, červená		přiměřená
Dívka (5;9)	„dráček a sluníčko“	5	červená, černá, sv. modrá, fialová, žlutá		přiměřená
Dívka (5;10)	táta	1	tm. modrá	tm. modrá	přiměřená
Dívka (5;10)	princezna	1	červená	červená	přiměřená
Dívka (5;10)	„hadice“ a sluníčko		žlutá, červená, hnědá, sv. modrá, tm. zelená, černá		přiměřená
Chlapec (5;10)	odmítnutí kresby	-	-		-
Chlapec (5;11)	počítač	2	růžová, fialová		přiměřená
Chlapec (5;11)	auto	1	sv. zelená	sv. zelená	přiměřená
Chlapec (6;2)	vlak	3	sv. modrá, sv. zelená, žlutá	sv. modrá	přiměřená
Chlapec (6;2)	váza s květinami	5	fialová, sv. modrá, sv. zelená, černá	sv. modrá	přiměřená
Chlapec (6;2)	auto	2	sv. zelená, žlutá	sv. zelená	přiměřená
Chlapec (6;4)	kůň	1	růžová	růžová	silná
Chlapec (6;4)	listy	1	černá	černá	silná
Chlapec (6;4)	delfín	1	černá	černá	silná
Chlapec (6;6)	bojová scéna	5	sv. zelená, oranžová, černá, sv. modrá, žlutá		přiměřená
Chlapec (6;6)	bojová scéna (svrchu)	4	tm. zelená, sv. modrá, černá, oranžová		přiměřená
Chlapec (6;6)	máma	4	hnědá, tm. modrá, sv. zelená, červená		přiměřená
Dívka (6;7)	„šnek“	1	sv. modrá	sv. modrá	přiměřená
Chlapec (6;8)	dům, květiny,	6	hnědá, růžová, červená, tm. zelená, tm. modrá, žlutá		přiměřená

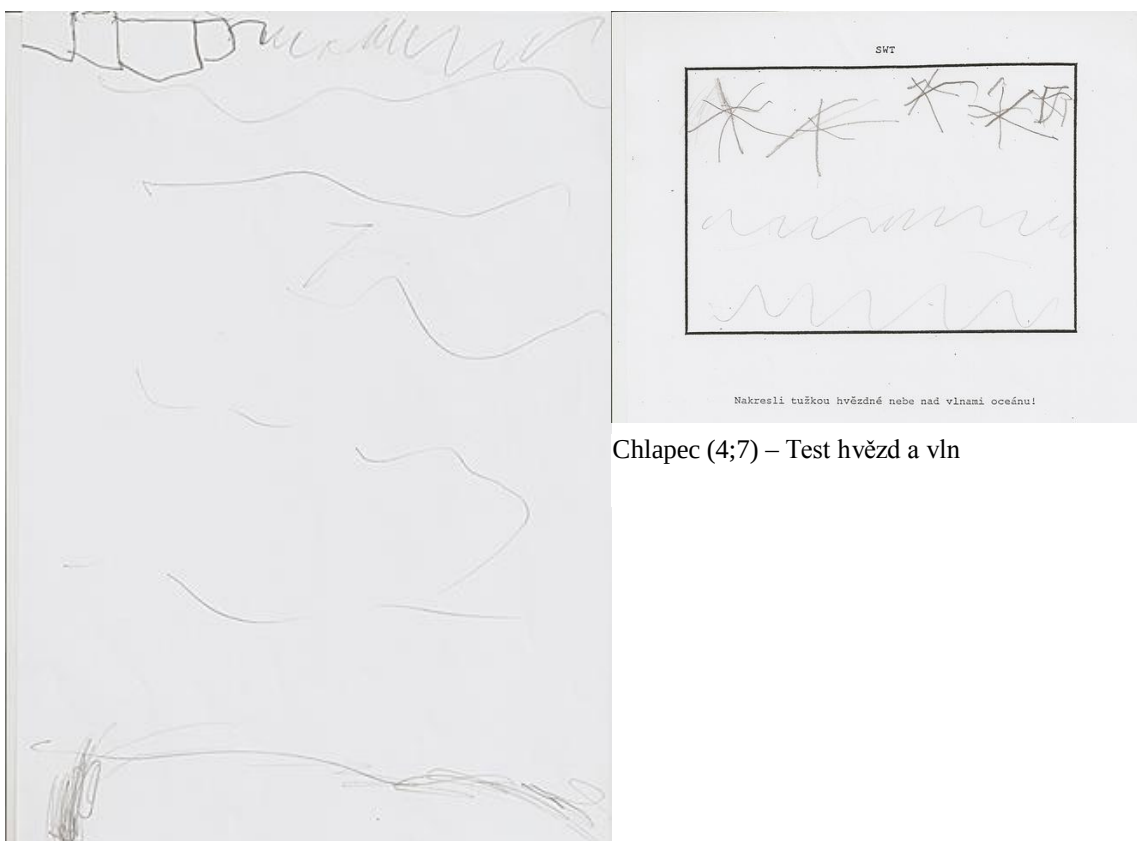
	sluníčko				
Chlapec (6;8)	sluníčko	1	oranžová	oranžová	přiměřená
Chlapec (6;8)	čmáranice	1	červená	červená	přiměřená
Chlapec (6;8)	čmáranice	1	červená	červená	přiměřená
Chlapec (6;8)	čmáranice	1	sv. modrá	sv. modrá	Přiměřená
Chlapec (6;8)	houba	1	sv. modrá	sv. modrá	přiměřená
Chlapec (6;8)	květina, motýl a písmena	4	růžová, tm. modrá, sv. zelená, černá		silná
Chlapec (6;8)	strom	1	červená	červená	přiměřená
Chlapec (6;10)	množství domů	7	růžová, tm. modrá, sv. modrá, sv. zelená, oranžová, černá, žlutá	růžová	spíše silná

IV. Obrazová příloha

Kazuistika 2



Chlapec (4;7) - volná kresba



Chlapec (4;7) – Test hvězd a vln

Chlapec (4;7) - kresba postavy



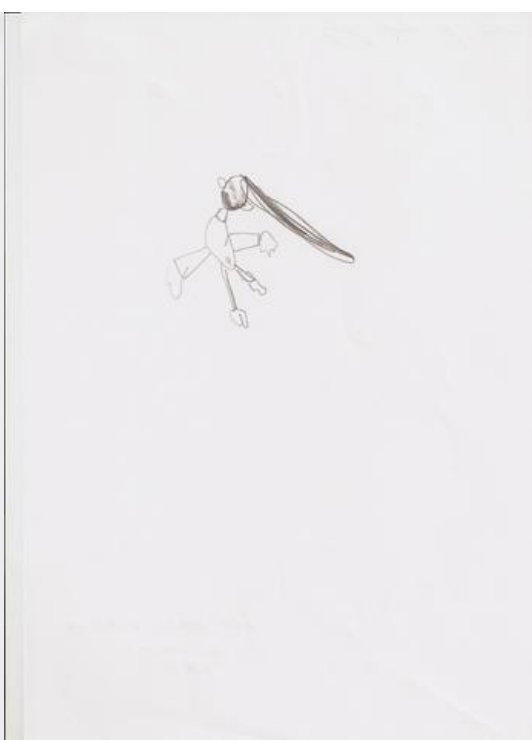
Chlapec (4;10) - kresba domu



Chlapec (4;10) - kresba stromu



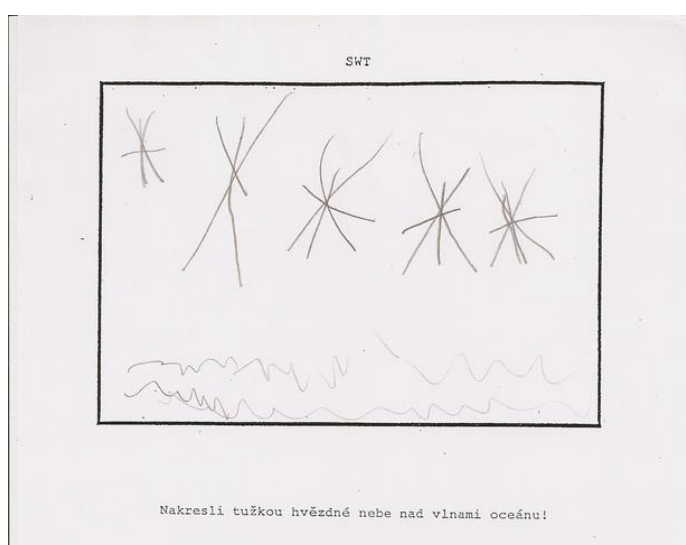
Chlapec (4;10) - kresba postavy (1.)



Chlapec (4;10) - kresba postavy (2. – „máma“)



Chlapec (4;10) - kresba postavy (3. – „táta a já“)



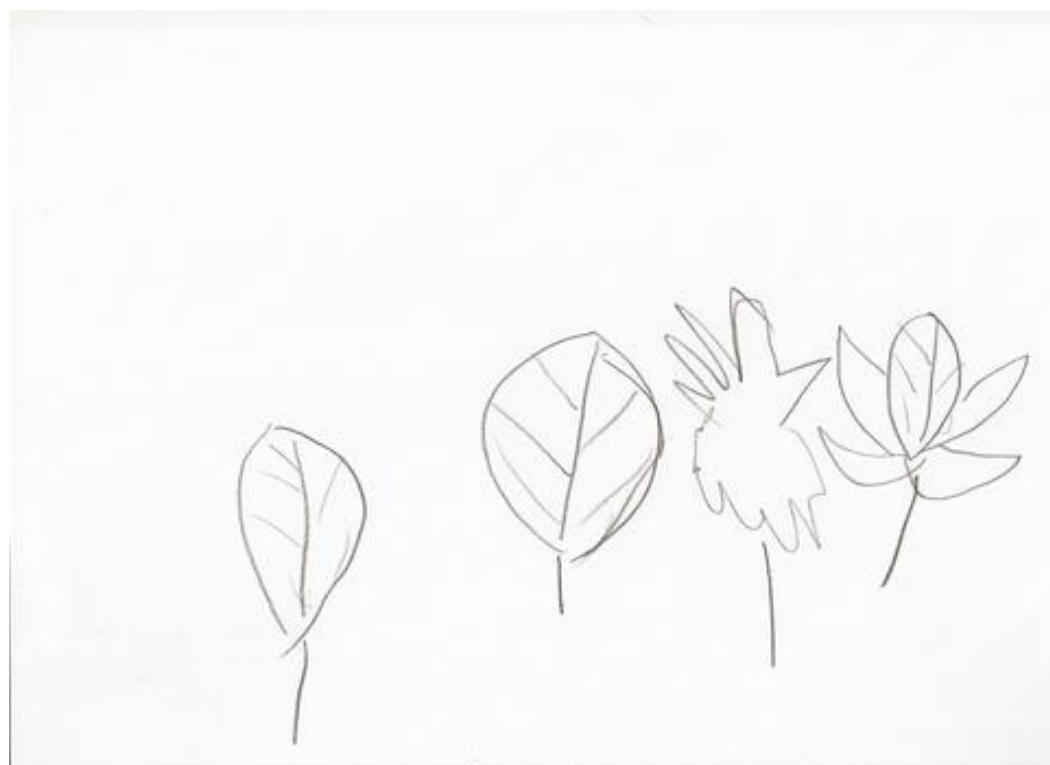
Chlapec (4;10) – Test hvězd a vln

Kazuistika 3



Chlapec (6;4) - kresba postavy

Chlapec (6;8) - kresba postavy



Chlapec (6;4) – spontánní kresba

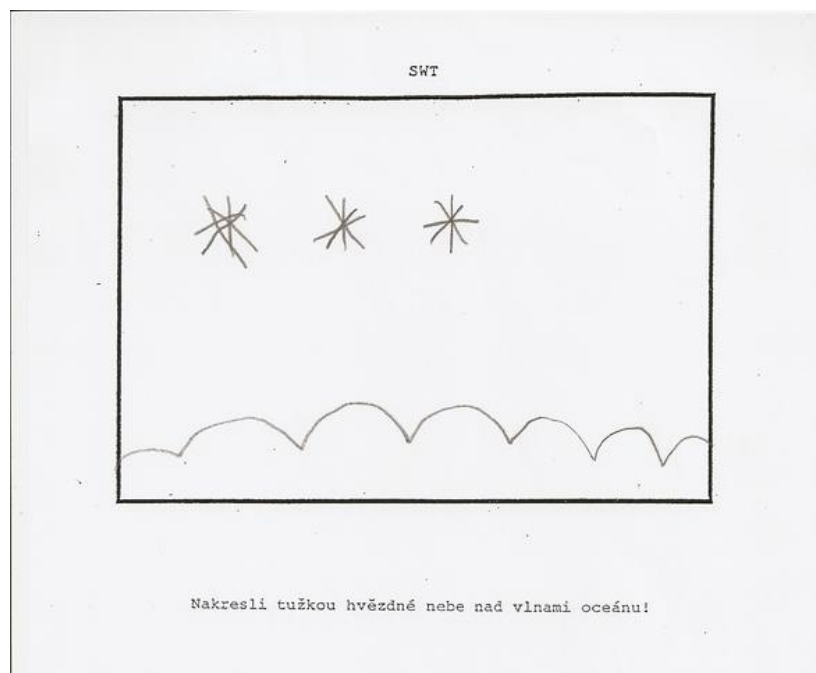


Chlapec (6;8) - kresba stromu (1.)

Chlapec (6;8) - kresba stromu (2.)



Chlapec (6;8) - kresba domu



Chlapec (6;4) - Test hvězd a vln