

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE  
**VÝVOJ KRESBY U DĚTÍ NA 1. STUPNI ZŠ**

Vypracovala: Dana Nováková  
Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Yvona Mazehová

České Budějovice 2008

## **Bibliografické údaje**

<b>Název diplomové práce:</b>	Vývoj kresby u dětí na 1. stupni ZŠ
<b>Pracoviště:</b>	Katedra pedagogiky a psychologie PF JU České Budějovice
<b>Autor:</b>	Dana Nováková
<b>Studijní obor:</b>	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Yvona Mazehóová
<b>Rok obhajoby:</b>	2008

## **Klíčová slova:**

- **dětská kresba**
- **vývoj kresby**
- **kresba lidské postavy**
- **autoportrét**
- **mladší školní věk**

## **Anotace:**

Diplomová práce: „Vývoj kresby u dětí na 1. stupni ZŠ“ se zabývá především charakteristikou kresby dětí v období mladšího školního věku. V užším smyslu je zaměřena na vývoj kresby lidské postavy. Teoretická část práce zahrnuje nejen charakteristiku dítěte zmíněného vývojového období, úroveň a vymezení vizuálního zobrazování, ale i nástin diagnostického využití kresby při práci učitele. Výzkumná část se věnuje rozboru autoportrétů skupiny dětí pořízených v intervalu šesti měsíců. Cílem bylo porovnat kresby provedené tužkou s kresbami barevnými a zachytit jejich vývojové proměny.

## **Bibliographic identification**

<b>Diploma title:</b>	The Development of Drawing Skills of the Children in the First Grade of a Primary School
<b>Workplace:</b>	The Pedagogical fakulty of University of Southern Bohemia, Department of pedagogy and psychology
<b>Author:</b>	Dana Nováková
<b>Field of study:</b>	Teaching for primary school
<b>Diploma leader:</b>	PaedDr. Yvona Mazehóová
<b>Year of viva voce:</b>	2008

### **Key words:**

- **children drawing**
- **development of drawing**
- **draw a person**
- **autoportrait**
- **children in the first grade of primary school**

### **Annotation:**

The Thesis: “The Development of Drawing Skills of the Children in the First Grade of a Primary School” is particularly concerning with the characteristic of children’s drawings in the school age. In a strict sense it is focused on drawings of human figure. The theoretical part includes not only characteristics of children in their period of development, standard and determination of visualization, but outlines how to use children’s drawings as a diagnostic method in the first grade in the primary school. The practical part analyses self-portraits, which was acquired by a group of pupils in six months. Its goal is to compare the drawings made with a pencil and the coloured drawings and to describe the main changes in the development of pupils’ expression.

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Yvony Mazeškové pouze s použitím pramenů a literatury, které cituji a uvádím v seznamu citované literatury, a na základě vlastních zkušeností.

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

V Českých Budějovicích, dne

.....

podpis

## **Poděkování:**

Děkuji PaedDr. Yvoně Mazehóové, vedoucí diplomové práce, za poskytnuté rady. Velký dík patří i paní učitelce základní školy v Hrušovanech nad Jevišovkou, Mgr. J. Šebestové, která mi umožnila ve své třídě vykonat výzkum pro praktickou část diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat Aleně Pechové za pomoc a užitečné rady a Mgr. Luboši Novotnému, psychologovi, grafologovi a psychoterapeutovi, za doporučení a poskytnutí některých pramenů. V neposlední řadě děkuji rodině a svému příteli za podporu, trpělivost a pomoc.

## OBSAH

<b>I.</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>II.</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1.</b>	<b>Význam dětské kresby.....</b>	<b>9</b>
1.1.	Co přináší kreslení dítěti?.....	9
1.2.	Význam dětské kresby pro dospělé.....	10
1.2.1	Dětská kresba v pedagogické diagnostice.....	11
1.2.2	Výtvarné aktivity v psychodiagnostice a arteterapii.....	12
<b>2.</b>	<b>Vývoj dětského výtvarného projevu.....</b>	<b>14</b>
2.1	Vývoj dětské kresby.....	16
2.1.1	Kresba do 3 let.....	16
2.1.2	Kresba ve 3 a 4 letech.....	17
2.1.3	Kresba v 5 a 6 letech.....	18
2.1.4	Kresba v 7 a 8 letech.....	19
2.1.5	Kresba v 9 a 10 letech.....	21
2.1.6	Kresba od 11 let.....	22
<b>3.</b>	<b>Znaky dětského výtvarného projevu.....</b>	<b>23</b>
3.1	Zobrazení prostoru.....	25
3.2	Dětský kolorit.....	27
3.2.1	Preference barev.....	28
3.3	Kresba dívek versus kresba chlapců.....	29
<b>4.</b>	<b>Autoportrét.....</b>	<b>30</b>
<b>5.</b>	<b>Interpretace kresby lidské postavy.....</b>	<b>31</b>
5.1	Diagnostické využití kresby pedagogem.....	32
5.2	Lidská postava a její symbolika.....	35
5.3	Interpretace některých zdravotních poruch a problémů z kresby.....	39
<b>6.</b>	<b>Charakteristika dětí mladšího školního věku.....</b>	<b>42</b>
6.1	Kognitivní vývoj.....	43
6.2	Emoční vývoj a socializace.....	45

---

<b>III. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>47</b>
<b>1. Cíl výzkumu a hypotézy.....</b>	<b>47</b>
1.1 Cíl výzkumu.....	47
1.2 Hypotézy.....	47
<b>2. Metodika práce.....</b>	<b>49</b>
2.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
2.2 Instrukce a průběh testování.....	51
2.3 Výzkumné metody.....	52
2.3.1 Hodnocení kresby z některých hledisek.....	53
2.3.1.1 Hledisko obsahové.....	53
2.3.1.2 Hledisko formální.....	54
2.3.1.3 Hledisko postupu práce.....	56
2.3.1.4 Hledisko volby a preference barev.....	56
<b>3. Výsledky a jejich interpretace.....</b>	<b>57</b>
3.1 Test kresby postavy.....	57
3.2 Postup práce.....	61
3.3 Volba a preference barev.....	62
<b>4. Ověření hypotéz.....</b>	<b>63</b>
<b>5. Závěr z výzkumu.....</b>	<b>64</b>
<b>IV. ZÁVĚR.....</b>	<b>65</b>
<b>V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>66</b>
<b>VI. PŘÍLOHY.....</b>	<b>69</b>

## I. ÚVOD

Výběr tématu této diplomové práce ovlivnilo hned několik aspektů. Povolání učitele 1. stupně ZŠ předpokládá, že se s kresbou budu setkávat poměrně často. Nejen u předzápisu jako s pomůckou k posuzování školní zralosti, laterality a orientačně ještě k posouzení mentální úrovně dítěte, ale také téměř denně při drobných kresbičkách v sešitech nebo na výkresech při výtvarné výchově. Proto jsem se chtěla hlouběji seznámit s tím „co a kdy“ mě od dětí čeká, jaké jsou jejich možnosti a vůbec jak probíhá kresebný vývoj každého jednotlivce s veškerými jeho úskalími.

Zároveň každý učitel musí své žáky především důkladně poznat, aby je mohl pochopit a vyjít jim vstříc v jejich individuálních potřebách a podat jim případně pomocnou ruku. Někdy dítě nedokáže samo říct, co ho trápí, a tak to jednoduše vyjádří kresbou. Bystrý učitel pak může snadno z kresby „přečíst“ o jaký problém se pravděpodobně jedná. Proto mě zaujalo snadné a dostupné využití kresby jako nenásilného diagnostického prostředku, který děti většinou baví a nechápou ho jako nějakou nepříjemnou zkoušku. Učitel tak může lehce rozšířit svoje metody poznávání žáků. Jeho výhodou je, že může současně využít více metod, jejich výsledky srovnávat a tvořit si tak ucelenější a přesnější představu o diagnostikovaném žákovi.

To, že je dětská kresba královskou cestou do duše dítěte, podnítilo můj zájem o tuto problematiku, se kterou vás můžu ve své diplomové práci nyní seznámit.

V teoretické části přibližuji význam dětské kresby a následně popisuji kresebný vývoj se zaměřením na kresbu lidské postavy, kterou děti mladšího školního věku většinou rádi zobrazují. Zmiňuji se také o možnostech diagnostiky kresby pedagogem, o prvcích v kresbě, které učitele mohou upozornit na nějaký problém související se zdravotní poruchou, případně s týráním apod. Popisuji zde také vývoj dětí mladšího školního věku, které byly součástí sledované skupiny.

Praktická část obsahuje výzkum kreseb autoportrétů jedné skupiny dětí z 1. stupně ZŠ, který proběhl během šesti měsíců třikrát. Je zde sledován vývoj kreseb provedených jednak tužkou a jednak pastelkami.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Význam dětské kresby

#### 1.1 Co přináší kreslení dítěti?

Roseline Davido (2001) uvádí, že kreslení nemá v každém vývojovém období pro dítě stejný význam.

S počátky kreslení je spojován „prvotní význam motorického (pohybového) činitele“ (Uždil, 1974, s. 15). Kreslení v této fázi přináší dítěti radost z právě vznikající stopy, je pro něj příjemnou zkušeností. Není důležitý předmět zobrazení ani jeho podobnost s dětským výtvozem. Kreslení je pro dítě hrou. Od klasické hry se ale liší trvalým výsledkem, čarou nebo barevnou skvrnou. „Pro všechny děti je výtvarná činnost zpočátku především sebeuspokojením, něčím jako ventilem vnitřního přetlaku představ, které se nemohou dočkat zpředmětnění“ (Uždil, 1974, s. 83). Uždil dále uvádí, že kreslení přestane být hrou tehdy, stává-li se pokusem o vyzkoušení vlastních schopností při zobrazení známých věcí. V období adolescence může být význam kreslení oslabený v souvislosti s právě probíhajícími „bouřlivými“ změnami v organismu mladého člověka.

Chceme-li obecně odpovědět na otázku položenou v nadpisu, můžeme říci, že je kreslení především radost. Dítě se do kreslení většinou nemusí nutit, baví ho a chápe ho jako příjemnou činnost. Kresba se stává i významným prostředkem autorelaxace, zmírňuje nervové napětí. „Odpočinkový charakter kreslení může některým jedincům pomoci získat odstup od problému, který se jim nedaří řešit slovně, četbou ani přemýšlením“ (Davido, 2001, s. 107). Nejenom že kresbou vyjadřujeme to, co nemůžeme říct slovy, ale zároveň výtvarným ztvárněním poskytujeme obraz o vnitřním životě, citech, zájmech a vědomostech (Banaš, 1989). Především v dětském věku je kresba chápána jako tvořivá činnost, která v dítěti mobilizuje smysly, třídí zkušenosti, je jednou z cest k sebepoznání a jak už i J. A. Komenský poznamenal, je přímo potřebná ke zdárnému rozvoji dítěte. Podle některých domněnek, které uvádí Uždil, je smysl dětské kresby ve zpředmětnění vlastního já nebo v potřebě napodobit. Je důležité zmínit i fakt, že „hra zvaná kreslení se nesmí hrát stále, protože pak unavuje a mívá se svým účinkem“ (Uždil, 1974, s. 103).

## 1.2 Význam dětské kresby pro dospělé

Podobně jako má kresba pro dítě v každém vývojovém období jiný význam, tak je tomu i u dospělého v různém věku, zejména pak v životní situaci nebo v profesním zaměření. Pro dospělého bezdětného jedince, který se nijak kresbou nezabývá, nestuduje ji, je většinou dětská kresba posuzována jako „čmáranice“, nebo docela povedený obrázek, někdy výborně provedená práce. Kresbu může takový jedinec hodnotit i z hlediska přiměřenosti věku, především je-li výtvarný projev výrazně na vyšší nebo naopak nižší úrovni než odpovídá věku dítěte. Toto hodnocení je založeno především na vlastních zkušenostech s kresbou. Nezájem o dětskou kresbu mohou způsobit např. nedostupnost dětských kreseb, jiné zájmy nebo nedostatek času věnovat se „okrajovému“. <sup>1</sup> Podobně popisuje ztrátu zájmu o kresbu i Banaš (1989). Petersonová a Hardin (2002) uvádí, že s rozvojem kritických schopností se většina lidí od 12 let věku přestává o kresbu zajímat. Vydrží pouze nadaní jedinci. Nutno podotknout, že bývá pravidlem hovořit v souvislosti s obdobím dospívání o krizi výtvarného projevu. Podrobněji o této krizi pojednávám v kapitole 2.

Lidé, např. psychologové, pedagogové, umělci, kteří se kresbou zabývají důkladněji, profesně, nehodnotí dětský výtvarný projev intuitivně. Samozřejmě je jiný přístup pedagoga a psychologa než u uměleckého kreslíře, který se povětšinou zaměřuje na techniku provedení, méně však na psychologicko diagnostické využití dětské kresby.

Z pozice rodičů může být zájem o dětskou kresbu naléhavější. „Jde“ o jejich dítě. Často až úzkostlivě lpí na školní úspěšnosti a na rychlém rozvoji schopností a dovedností. Nesledují na kresbě jen přiměřenost, zejména porovnáváním s ostatními stejně starými dětmi, ale i jednotlivé provedení kresebných prvků z hlediska obsahového a formálního, které chápou většinou intuitivně. Vyžadují, aby jejich děti zkoušely náročnější prvky, používaly důsledně barvy odpovídající skutečnosti, upozorňují je na detaily, poněvadž by kresby byly z jejich pohledu fádny, značně nelibě mohou nést nedbalé provedení kreseb,

---

<sup>1</sup> S tímto názorem jsem se setkala u bezdětných dospělých, zejména studentů. Výjimkou byli studenti se zaměřením na výtvarnou výchovu, na učitelství pro 1. stupeň ZŠ nebo na jinou uměleckou činnost, kde figurovala kresba či malba.

velký přítlak na psací náčiní apod. Tento trend může být zároveň spjatý s většími nároky na vzdělání a vzdělávání vůbec. Negativní přístup rodičů ke kresbě by byl v úplném nezájmu až zákazu výtvarného projevu dětem, byť jen z finančních důvodů.<sup>2</sup> V těchto případech se spoléhá na základní školu, která tuto činnost dětem nabídne.

Protože je kresba pro dítě mladšího školního věku především hrou, měli by rodiče i jiní dospělí, jakkoli je pro ně kresba významná, přistupovat ke kresebnému projevu dítěte citlivě. Vést ho nenásilně při řešení kresebných problémů, aby pro něj byla hra stále příjemnou a mohla tak přispět k vývoji jeho psychiky (Uždil, 1974).

### **1.2.1 Dětská kresba v pedagogicko psychologické diagnostice**

Dvořáková (2000) chápe pedagogicko psychologickou diagnostiku jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince či výchovných skupin s orientací na prognózu, která vyúsťuje do návrhů na optimalizaci jejich rozvoje. Pedagogická diagnostika probíhá ve škole v přirozených podmínkách. Učitel poznává osobnost jedince různými způsoby: pozorováním, na základě rozhovorů, dotazníků, analýzou výtvarů, výkonů a výsledků činnosti, zkoušením a hodnocením, anamnestickými nebo sociometrickými metodami. Diagnostikuje se školní zralost, prospěch, učební styl, schopnosti, postoje a hodnotovou orientaci, potřeby, talent, sociální vztahy, výrazové projevy, temperament, vzhled, specifické poruchy učení atd. Smyslem není poskytování detailnějších specifických diagnostických služeb, ale na základě prognózy navrhnout kompetentní opatření, popř. doporučit dítě k odborníkovi.

K diagnostické činnosti učitele může účinně přispět i dětská kresba. Dítě pracuje ve známém prostředí, pedagoga dobře zná a nečeká od něj žádné nepříjemné diagnostické vyšetření. Zároveň netuší, co je předmětem testování. Výhodou je také práce s běžně dostupnými materiály (papír, tužka, pastelky, křídly, barvy a možnost dlouhodobého

---

<sup>2</sup> Běžně rodiče nezakazují kresbu dětem ani nepodceňují její význam v rozvoji dítěte (zejména v oblasti grafomotoriky), alespoň ve své zkušenosti se mi to nepotvrdilo, ba ani pedagogové, s kterými jsem promlouvala při mých praxích na různých školách, se nesetkali s negativním přístupem rodičů.

pozorování, při kterém lze snáze zjistit případné dlouhotrvající „odchýlení“ v žákově tvorbě. Pro posouzení úrovně dítěte se učitel zaměřuje na následující znaky: přiměřenost výtvarného projevu věku dítěte, téma jako námět výtvarné práce, kvalita linie, nadměrné opravování, gumování, zesílení a stínování, využití plochy papíru, statická nebo dynamická figurální kompozice, barevná kompozice, časové zvládnutí výtvarné práce a její kvalita (Banaš, 1989). Na základě těchto „nevědomých“ znaků může učitel upozornit na případné patologické jevy, které se tímto mohou včas řešit. Je proto výhodné ještě diagnostiku doplnit o slovní rozhovor s dítětem. Vysvětlí se souvislosti, myšlenky, popudy a záměry dětského autora. Při interpretaci kresby má pedagog také výhodu v tom, že dítě dobře zná v oblasti sociální a kulturní, ale zároveň musí vědět o chybách v diagnostikování, brát v potaz i okolní vlivy a zejména se vyvarovat ukvapených závěrů z jediného obrázku. Interpretace vyžaduje větší zkušenosti a širší odborné znalosti.

### 1.2.2 Výtvarné aktivity v psychodiagnostice a arteterapii

Psychologická diagnostika (též psychodiagnostika) je psychologickou disciplínou, je uskutečňována nejčastěji psychologem za možné spoluúčasti jiných odborníků. Lze ji vymezit jako poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince z hlediska současného stavu i z hlediska vztahů a vývoje za použití speciálních metod a postupů, které vedou ke stanovení psychologické diagnózy (Dvořáková, 2000). Odborníci, kteří pracují s dětmi, použili kresbu jako alternativní pomůcku, která snadno a rychle umožňuje rozpoznat vývojový stupeň a emoční stav dítěte. Pokus o verbální sdělení nedávno prožitého citového traumatu může pro dítě představovat nezvládnutelný úkol. Kreslení pak dětem umožňuje postupně vylíčit prožitek. Výhodou pro odborníky je, že děti cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma. Umělecká forma je pozitivní. Díky kresbě může dítě své trauma „vidět“ z jiné perspektivy a také později se společně s ostatními stejně „postiženými“ zamyslet nad svými kresbami (Peterson, Hardin, 2002).

Arteterapie, jedna z forem psychoterapie, se opírá o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Jde o proces tvorby, nikoli o dokonalé, konečné dílo (Caseová, 1995). Využívají se barvy, hlína a další jiné materiály. Ján Banaš (1989) chápe

tuto činnostní terapii při pracovní, pohybové terapii a muzikoterapii jako jednu z dalších možných forem léčení, jako podpůrnou terapii. Zkušení terapeuti pomáhají svým klientům „dopracovat se“ k lepšímu stavu. Klient se seberealizuje, odreaguje se od psychických tlaků a podporuje tak i svůj rozvoj v interpersonálních vztazích. Arteterapie je určena pro neurotické děti, děti s poruchami v oblasti afektivity, s emočními problémy, s poruchami sociální adaptability a podobně.

## 2. Vývoj dětského výtvarného projevu

Dětská kresba se vyvíjí současně s psychickým a fyzickým vývojem jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti nebo míru nadání (Davido, 2001). Psychologové se snažili tyto měnící se dětské kresby určitým způsobem „zmapovat“. Zjistili, že každému věkovému období dítěte odpovídá specifický typ kresby. Tato jednotlivá období ale nemají mezi sebou ostrou hranici a přechod z jednoho do druhého je plynulý. Zároveň dospěli k tomu, že všeobecně se vyskytující společné znaky a podobnosti v určité etapě nemusí být zaznamenány u všech dětí a ve stejném věku. Banaš ještě upozorňuje na možné vlivy dalších činitelů podmiňujících vývoj výtvarného projevu: „V prvom rade je to individuálne typologické uspošobenie, pôsobenie rodinnej, respektive školskej výchovy, vplyv sociálneho a prírodného prostredia, genetické dispozície a iné“ (Banaš, 1989, s. 79). Roseline Davido (2001) cituje důležitý a časem potvrzený názor francouzského autora, G. H. Luqueta, který jako první vyslovil domněnku, že jednotlivá stádia dětské kresby těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte (blíže v kapitole 5). Autorky Semerádová, Škaloudová dále uvádí kromě vlivu celkové vyspělosti dítěte i motivaci, vytrvalost a koncentraci pozornosti (in Kucharská, Májová, 2005).

O členění vývoje výtvarného projevu se pokoušelo více autorů. Vznikly různé systémy členění, které se někdy podobaly, a jindy si protiřečili. L. Novotná (in Kucharská, Májová, 2005) uvádí, že se realistická kresba, tj. nápodoba vizuálně věrné skutečnosti, stala základem většiny stadiálních teorií, ale zároveň upozorňují na rovnakou důležitost vyjádření schematického, tj. tendenci zjednodušovat.

Dělení kresebného vývoje podle některých autorů:

**J. Sully** – systematicky vykládal dětskou tvorbu z hlediska psychologie. Pokoušel se o analogii dětské kresby s primitivními kulturami. Sullyho třídění se stalo základem většiny pozdějších třídění (Read, 1967; Banaš 1989).

- Dělení:**
- 1. stádium čmáranic** – hra bez plánu a kontroly
  - 2. stádium prvotních náčrtků** – schematicky chápaná symbolika
  - 3. období logické stavby** – větší konkrétnost a plnost života ve tvarech

**G. H. Luquet** – podle Luqueta je dítě při zobrazování inspirované vnitřní představou místo realitou. Druhou, na tu dobu novou, myšlenkou je intelektuální realizmus.<sup>3</sup>

- Dělení:**
1. **realismus náhodný** – změna původního nápadu v kresbě
  2. **realismus nevydařený** – snaha napodobit psaní dospělých
  3. **realismus intelektuální** – dítě kreslí všechno, co zná a ví
  4. **realismus vizuální** – dítě kreslí to, co vidí

**M. Fürst** – je rakouská autorka zabývající se Freudovou psychoanalýzou

- Dělení:**
1. **čmárání** – zanechávání trvalých stop, formální stránka má malý význam
  2. **symbolické stadium** – fixování schémat, hlavonožec
  3. **naivní realizmus** – dítě mezi 5. a 8. rokem kreslí, co zná, prostorové vztahy vyjádřeny pravým úhlem
  4. **vizuální realizmus** – plánované obrazy, předměty ve správném poměru

**H. Read** – uvádí ve své knize *Výchova uměním* (1967) dělení podle C. Burta, které považuje za nejschematičtější souhrn genetické (vývojové) teorie.

**Dělení podle C. Burta:**

1. **čárání** – kolem 3 let, čára zde nemá smysl, fáze se člení na bezzáměrné, záměrné, napodobivé črtání tužkou a lokalizované čárání
2. **linie** – věk 4 let, čára má svůj smysl, hlavním tématem je lidská figura, části těla nejsou úplně spojeny
3. **popisný symbolismus** – věk 5-6 let, lidská postava je konvenční a schematická
4. **popisný realizmus** – 7-8 let, dítě kreslí, co zná; více detailů, dekorativnost, profil
5. **vizuální realizmus** – 9-10 let, dítě kreslí, co vnímá, dvojrozměrná a trojrozměrná kresba (perspektiva, překrývání), kresba krajiny
6. **potlačení** – 11-14 let, ztráta odvahy zobrazovat realitu, mluvený projev převažuje, popř. konvenční kresba, lidská postava se objevuje zřídka
7. **umělecké oživení** – od 15 let, kreslení je uměním, kresby vypravují, odlišné kresby chlapců a dívek, ne všichni dosáhnou tohoto stádia

<sup>3</sup> R. Berger doplňuje Luquetův intelektuální realizmus o **grafoidizmus** – negativní vliv písma na dětskou kresbu projevující se různým sklonem předmětů v kresbě (Banaš, 1989).

## 2.1 Vývoj dětské kresby

Jednotlivé etapy vývoje dětské kresby nejsou členěny ostrou hranicí. Každá etapa si nese své typické znaky, které mají zhruba všichni jedinci dané věkové kategorie. Proto jsou i časová vymezení v názvech několika následujících podkapitol jen orientační. Jednotlivé etapy po sobě nemusí nutně následovat s určitou přesností u všech dětí. Uždil (1974) například upozorňuje, že u uspořádání prostoru neplatí ustálené vývojové schéma „od stupně ke stupni“, ale dítě už v šesti letech může samo dospět k zobrazení připomínající sbíhavou perspektivu.

Jelikož nechci vytrhnout určitou etapu z kontextu, rozhodla jsem se uvést celkový přehled vývoje kresby, ve kterém se zaměřuji na **kresbu lidské postavy**.

Myslím si, že je důležité postřehnout návaznost a do jisté míry i prolínání etap a nehodnotit výtvarný projev jen izolovaně. Je důležité vědět, kam má výtvarný projev směřovat, abychom mohli zhodnotit, zda se dítě ve svém výkonu „posunuje“ a jestli jeho práce orientačně odpovídá věku a mentální úrovni. Z celkového pohledu na vývoj kresby lze poté lépe postřehnout různé odchylky.

### 2.1.1 Kresba do 3 let

Toto období je důležitou přípravnou fází nejen pro zvládnutí kresby lidské postavy, která se v této fázi ještě neobjevuje, ale samozřejmě také pro další dílčí témata.

Zpočátku se tu dítě ani nesnaží o nějaký trvalý záznam. „Mává“ kolem sebe rukama a často tak zanechává jen nezáměrné skvrny. Kolem 1. – 2. roku už začíná používat tužky, pastelky atd. Jejich uchopení je zpočátku v plné dlani, přičemž se mohou střídát obě ruce. Často dítě psací náčiní z papíru ani nezvedá a není výjimkou, že se dostane i za jeho hranice. Toto čmárání nemá pro dítě žádnou vyjadřovací hodnotu.



Zdokonalováním motoriky se centrum grafického pohybu postupně přesouvá z ramenního do loketního a zápěstního kloubu.<sup>4</sup> Zprvu se kývavým pohybem (obyčejně vedený zprava doleva – u praváků) tvoří tvary připomínající nepravidelný ovál, později se záměrně mění směr čáry a vznikají prvky, jako jsou kříž (kolem 4 let), klikatky, body, klubíčka nebo spirály. Děti se také snaží své obrázky pojmenovávat. Stává se, že dospělý ani bez jejich vysvětlení nepozná, co nakreslily. Zobrazení, které vzniká spojením kruhu a čar, děti používají k vyjádření různých realit jako např. sluníčko, strom, auto nebo člověk (Švancara, 1980). Někdy během tvorby svůj původní nápad mění, jindy název doplní až dodatečně. Mezi 2. a 3. rokem se dítě zjevně snaží napodobovat písmo dospělých a také správně držet tužku.

### 2.1.2 Kresba ve 3 a 4 letech

Kolem 3. roku dítě začíná dávat svým kresbám určitý obsah. Postupně roste úloha zrakové kontroly nad dotekovou, pohybovou a pocitovou zkušeností. Častým a oblíbeným námětem se stává lidská postava, v provedení tzv. „**hlavonožce**“. Je to kruh naznačující hlavu a současně trup, k němuž jsou připojeny dvě čáry představující nohy. Nohy jsou většinou kresleny dříve než ruce a tělo. Podle Uždila (1974) můžeme také chápat kruh jako hranici s důležitými lidskými znaky a čáry z něj vystupující jako „obecné končetiny“. Zřídka se může objevit i druhý kruh naznačující tělo, ještě méně čáry představující ruce (Read, 1967). Části hlavonožce se zprvu úplně nespojují, ani to není záměrem. S vývojem dítěte přibývá zjednodušených detailů – do kruhu se dostávají v podobě tečky, kolečka či čárky např. oči, ústa, nos, pupík, popř. i vlasy. „I „hlavonožec“ může mít svůj výraz, získává ho však většinou náhodně. Lidská symbolika je dána především obličejem, ostatní nemá pro nejmladší dítě takovou důležitost a může být potlačeno až na pouhý náznak“ (Uždil, 1974, s. 24).

---

<sup>4</sup> Doba tohoto přesouvání je značně individuální, přičemž v 1. třídě ZŠ se klade velký důraz na používání zápěstního kloubu pro potřeby psaní.

### 2.1.3 Kresba v 5 a 6 letech

**Trup**, druhé kolečko připojované pod hlavu, se začíná objevovat později, kolem 5. a 6. roku (Davidov, 2001). Zpočátku může být naznačen jako vodorovná čára mezi lineárně nakreslenýma nohama, později ve formě kruhu, případně oválu, trojúhelníku (kolem 6 let) nebo čtyřúhelníku (kolem 5 let). Hlava s trupem je většinou spojena přímo.

Uždil (1974) uvádí různé cesty vývoje lidské figury:

- Trup se začne uplatňovat jako samostatná část ve chvíli, kdy dítě hledá místo pro „krásný detail“ (např. knoflíky). Zpočátku lze proto knoflíky najít i v prostoru mezi oběma nohama. Jedná se o první náznak oblečení. Trup se osamostatní. Zpočátku je menší než hlava – poměr souhlasí se symbolickým významem těchto částí těla (zejména mladší děti zdůrazňují důležitost hlavy její velikostí).
- Někdy se hned objeví podlouhlý typ lidské postavy, který má trup, někdy i krk. Trup může být velmi mohutný s malou hlavou. Některé postavy mohou mít lahvovitý trup se zúžením. Bývá vyznačen i krk, zřídka jen jednou čárkou.

Postava, zobrazovaná výhradně zepředu, mívá kolem 6. roku úplné tělo se všemi končetinami. Paže s prsty už nebývají připojovány k hlavě, ale k trupu, tedy k ramenům. Směřují do stran nebo jsou vztaženy vzhůru (někdy už ve čtvrtém roce). Nohy jsou kresleny paralelně, daleko od sebe. Nespojují se v rozkroku, ale spíše navazují na obrysovou linii trupu. Na jejich konci jsou vyznačeny chodidla nebo boty. Švancara (1980) v souvislosti s připojováním končetin hovoří o „montované kresbě“, kde dítě tvoří postavu po částech. Stejně jako proporce trupu a hlavy, je i délka a připojení končetin ještě v nesouladu. Pokrčení končetin bývá stále pro dítě obtížné zobrazit. Perspektiva chybí.

Dítě většinou opouští lineární znázorňování a přechází k **dvojdimenzionální kresbě**, tj. kresbě dvěma čarami. Zdvojením obrysu tak naznačuje určitou masivnost, hmotnost. Tohoto efektu dociluje dítě i tím, že začará určitou část těla.

Kolem šesti let přibývají různé detaily (např. uši, vlasy). Vlasy jsou většinou jen na obvodu hlavy, často jen zběžně znázorněné. Mohou být kudrnaté, složené do účesů nebo jen trčí jeden vlas vedle druhého. Pokud dítě nakreslí klobouk, umísťuje ho většinou nad hlavu nebo jím nechá projít obrys hlavy (tzv. průhlednost). Detaily také pomáhají rozeznat postavu muže a ženy, která už není kreslena stejně. Ženská postava bývá předělena v pase. Poznáme ji z typických ženských znaků (např. šaty, sukně, boty s podpatkem, zvláštní účes, kabelka apod.). Mužská postava odráží typické mužské vzezření, oblečení a doplňky (fousy, kalhoty, oblek, klobouk, kufřík apod.).

Burt (in Read, 1967) uvádí, že postava je provedena jako symbolické schéma. Typické lidské tvary jsou provedeny hrubě, konvenčně. Schéma má obecnou podobu, které se dítě dlouhodobě a vytrvale drží.

Novotná a kol. (in Kucharská, Májová, 2005) při testování kresby postavy pána v 1. třídě dospěli k následujícím závěrům: dvojdimenzionální trup je delší než širší, na něj se připojují dvojdimenzionální končetiny s prsty, nohy případně s obuví, krk odlišuje hlavu od trupu, hlava má vlasy a obličej s ústy (často půlkruhovitá), nosem (do pravého úhlu), schematicky i s očima (často jen puntíky), s naznačeným oděvem, který nebývá rozčleněn na části. Obrys těla má většinou přímkový charakter. Tento popis převážně vystihuje autorčino pojetí zredukovaného schématu. Někdy může být postava už dekorativně vyzdobena symetricky podle svislé osy tak, že působí až pohádkově (originální schéma).

#### **2.1.4 Kresba v 7 a 8 letech**

Kolem 5 až 6 let dokáže dítě postavu obléknout. Zcela normálně se může nahá postava vyskytnout do 7 let, ale po 10. roce se má objevit oblečená. Pakliže není oblečená, může to odrážet asociální nebo patologické chování (Davido, 2001).

Postava se často ve věku od 5 do přibližně 7 let sklápí nebo se maluje transparentně. Sama transparentnost napovídá, že dítě převážně kreslí to, co zná.

Mezi sedmi až devíti lety se dítě začíná snažit o vystižení **postavy v pohybu**. Náznak pohybu můžeme zpočátku hádat např. z rozevlátých vlasů, ze vztahování a vztyčování paží, z vychýlení chodidel z osy nebo z jejich nestejně výšky. Nejjednodušeji se však využívá zobrazení pohybu užitím profilu – chůze (rozkročení nohou) nebo v kresbě en face nejčastěji činností rukou (postava nese nějaký předmět). Zpočátku jde o tzv. **smíšený profil**. Je to kombinace pohledu zepředu (en face) s pohledem ze strany. Snadno se tak setkáme na tváři kreslené z profilu se dvěma oky namísto jednoho. Švancara (1974) také postřehuje nesnáze v připojování paží. Nejčastěji bývá kreslena jedna ruka. Pakliže jsou zachyceny obě ruce, vychází většinou z přední linie trupu, nebo se napojí na zadní obrysovou linii a přetínají pak linii přední.

Kresba člověka se v tomto období začíná mít přesnější proporce (nadměrná velikost hlavy se objevuje zřídka), paže jsou připojeny na správném místě, dvojdímní chodidlo mívá větší délku než šířku. V sedmi letech jsou nohy umístovány blíž a kolem osmého roku už se většinou zblíhají v rozkroku (Švancara, 1974).

Novotná a kol. (in Kucharská, Májová, 2005) zjistili u dětí **2. třídy** převahu realizmu schematického, kdy máme z kresby realistický dojem, i když jsou jednotlivé části výrazně zjednodušeny. Obličej bývá často schematizován, ale mohou se objevit dvojdímní rysy (často oči). Jinak je celé tělo většinou už dvojdímní. Dále z výzkumů vyplynulo, že se oproti první třídě zlepšuje spíše formální složka (proporce, symetrie těla) a počet detailů se výrazně nemění. Zároveň se výsledky chlapců a dívek dostaly na přibližně stejnou úroveň.

Švancara (1980), stejně tak i Jirásek (Novotná, in Kucharská, Májová, 2005) pozorovali okolo osmi let posun od způsobu konstrukce těla analytického k syntetickému. Děti doposud jednotlivé části těla k sobě připojovaly tak, že místa spojů byla na první pohled patrná, zejména v oblasti napojení končetin. Naopak **zobrazování těla syntetickým způsobem** charakterizuje plynulý přechod obrysových linií přes jednotlivé části bez patrných „švů“. Většinou vidáme oblé křivky, ale může se vyskytnout i hranatý geometrický tvar napojený synteticky. Není výjimkou ani kombinace obou typů spojení u různých částí těla.

### 2.1.5 Kresba v 9 a 10 letech

V tomto věku se děti snaží kreslit to, co vidí. Člověk je zobrazen tak, jak ho vidíme ve skutečnosti. Na figuře už nebývá nakresleno nic, co je uvnitř těla. Transparentnost mizí.

Postava má většinu podstatných rysů a proporce nabývají reálnějších rozměrů. V devíti letech už častěji vidáme pokusy o zachycení **pohybu** nebo **činnosti** v kresbě. Nejčastěji se k tomuto účelu využívá profil, který osahuje jen to, co je z profilu opravdu reálně vidět. Můžeme se tu běžně setkat s pokrčenými končetinami. Hlava a tělo zůstávají spíše nehybné. Kresba bývá plošná. Dívky mají výrazně lepší kresby než chlapci.

Od 10 let se můžeme setkat s pokusy vystihnout určitou plastičnost, světlo a stín, perspektivu a docílit určité kompoziční vyváženosti. Objevuje se tak překrývání, lehké stínování nebo méně často také zkrácení. Vedle kreslení oblíbeného tématu postavy se začíná objevovat kresba krajiny.

Novotná a kol. (in Kucharská, Májová, 2005) upozorňuje u dětí v průměrném věku 9;11 na dřívější uplatňování tzv. **druhotného stylizovaného schématu** oproti pojetí Burta (in Read, 1967), který ho předpokládá až ve věku 11 až 14 let. Kresby dětí ze **3. a 4. třídy** se tak vyznačují výraznou jednoduchostí, zejména u zobrazení oblečení a obuvi. Autorka dospěla k tomu, že žáci 3. třídy využívají už zmíněného realizmu schematického nebo stylizovaného schématu, jenž je zjednodušenou originální podobou daného tématu, případně kopií oblíbené postavy, anebo je jen vyjádřením bezradnosti nad složitým tématem. „Dítě se ve formě stylizovaného schématu opět vrací k základním geometrickým obrazcům a deformovaným proporcím a často dokonce vědomě vynechává některé důležité části těla (celý obličej, dlaně a chodidla apod.)“ (Novotná, in Kucharská, Májová, 2005, s. 52). Ve 4. třídě se objevil převážně schematismus vizuální, tj. přesná kopie vizuálního vjemu. Tělo je vytvarováno zaoblenými křivkami, proporce se blíží realitě (1:2:3), ruce jsou protaženy nejméně do pasu, chodidlo bývá diferencováno i v obuvi a často jsou vyznačeny také klouby. Koncentrace je někdy více zaměřena na hlavu než na oděv. Může se objevit karikatura s nadměrně zvětšenou hlavou. V tomto věku je kresba dívek na mírně vyšší úrovni než u chlapců.

Zhruba od 5 do 10 let je období nazýváno „zlatým věkem dětské kresby“ (Švancara, 1980). Děti v tomto období většinou rády kreslí. Nevadí jim žádné nedostatky kresby, pracují uvolněně a se zaujetím.

### **2.1.6 Kresba od 11 let**

Děti v předpubertálním a pubertálním období dokážou už vnímat věci objektivně. Často se při svém zobrazování rozčarují nad tím, že se výsledek práce dostatečně neztotožňuje s realitou nebo s jejich představou. Dochází pak ke ztrátě chuti kreslit.

Lidská postava není zobrazována příliš často, snad právě pro její složitost. Pokud ji dítě kreslí, bývá spíše provedena konvenčně. Děti se někdy přesto snaží zobrazit člověka v perspektivě. Cox (in Hardin, Peterson, 2002) uvádí, že děti od 13 let rády zobrazují spíše portréty než celé postavy.

Ne všechny děti po 14. roce se v kresbě rozvinou. Mohou ustrnout na nižších vývojových stádiích. Hardin a Petersonová (2002) předpokládají, že krizi překonají jen nadaní jedinci. Banaš (1989) vidí překonání krize v citlivém přístupu učitele, který může lépe motivovat, volit jiná zajímavější témata, vybrat jiné techniky, změnit pracovní postup, lépe prostudovat s dítětem zobrazovanou skutečnost nebo přenést činnost do jiné oblasti výtvarné tvořivosti. Pokud dítě tuto krizi nepřekoná, přestává se výtvarně vyjadřovat a volí raději jiné způsoby sebevyjádření. Může se ovšem stát, že někteří jedinci se kresebně projeví na veřejnosti nežádoucím způsobem. Většinou je to tehdy, chtějí-li vyjádřit obscénní nebo agresivní obsahy, popř. ničit majetek (graffity).

Kresby dospívajících v sobě nesou více osobitých rysů, jsou z nich patrné zájmy, záliby, postoje, prožívání apod. V tomto období se může konečně promítnout vliv výtvarných podnětů a vkusu do vlastní práce. Do této doby tvorbu ovlivňovala převážně jen příznivá atmosféra a časté příležitosti ke kreslení (Uždil, 1974). Výtvarné zobrazování dospívajících chlapců a dívek se výrazně liší. Dívčí kresby jsou barevnější a linie půvabnější. U chlapců jde o kresbu spíše ve směru techniky a mechaniky. Obě pohlaví většinou dokážou jemně odstupňovat a tlumit barevné plochy.

### 3. Znaky dětské kresby

Výtvarné projevy počínající od 2. až 3. roku do 11. případně 12. roku života dítěte vyznačuje J. Banaš (1989) těmito charakteristickými znaky, typickými jen pro toto období:

- a) **Difúzní kresba** – objevuje se zejména v předškolním věku, v době počátku dětského naivního realismu, kdy dítě zobrazuje skutečnost subjektivně. Difúzní kresbu poznáme podle předmětů, postav a jiných kresebných prvků, které jsou na ploše papíru volně rozložené, jakoby rozházené. Nemají mezi sebou logickou souvislost, která by je spojovala do vzájemného myšlenkového celku. Mohou vzniknout spojením vjemů minulosti a současnosti nebo přiřazením předmětů vzdálených a blízkých k sobě.
  
- b) **Deformace** – neboli chybně zobrazené předměty či postavy, tj. neodpovídající viděné skutečnosti, můžeme rozdělit na deformace tvarové a proporční. Tvarové deformace pramení ze slabé svalové motoriky ruky, z nedostatečně osvojených pracovních činností nebo ze zjednodušených a nepřesných představ. Jsou typické pro období dětských schémat (např. hlavonožci, zgeometrizované předměty). Proporční deformace se týkají nedodržení proporčních vztahů částí předmětu, kdy bývá patrné výrazné zvětšení či zmenšení některé z nich vůči ostatním částem těla, anebo mezi několika zobrazovanými předměty.
  
- c) **Transparentnost (průhlednost, rentgenová kresba)** – je zobrazení, v němž jsou vidět ty předměty, které ve skutečnosti nevidíme, protože se nacházejí uvnitř objektu nebo za ním (např. zobrazení interiéru z vnějšího pohledu na dům). Dítě takto kreslí, protože nezobrazuje skutečnost, jak ji vidí, ale jak ji zná. Někdy svědčí o velmi dobrém pozorovacím talentu. Průhlednost je normální do 7 až 9 let, ale obvykle se vytrácí s nástupem

do školy. Po 10. roku může ukazovat na zaostávání duševního vývoje, případně na poruchy emocionálního a citového chování a prožívání (Davido, 2001).

- d) Vícepohledovost (sklápění)** – je spojení více pohledů (shora, zepředu, z boku) na zobrazovaný předmět. Postavy dítě nakreslí tak, že hlava a trup jsou zobrazeny en face (zepředu) a nohy z profilu. Příkladem sklápění předmětů může být dům u cesty, který je nakreslen z boku, a tím se nám jeví naležato. Je to typické pro děti od 5 do 7 let (Davido, 2001).
- e) Automatizmus (ornamentalizmus)** – projevuje se mechanickým opakováním jednoho tvaru, který dítě kreslí neúnavně všude a s velkou oblibou. Těmito rytmickými a opakovanými aktivitami si dítě zdokonaluje svalovou koordinaci, upevňuje nové zručnosti a návyky a také se přirozeně brání proti únavě nervových center. Setrvá-li dítě dlouho u těchto znaků, může to být příznak duševní pasivity, stagnace, nebo mentálních poruch.
- f) Antropomorfizmus (polidšťování)** – jedná se o přenášení lidské vlastnosti nebo podoby na věci či zvířata (např. sluníčko má lidskou tvář). Je to dáno zájmem o zobrazování lidské postavy a také neschopností v počátečních představách zcela diferencovat rozdíl mezi životem člověka a zvířete.
- g) Charakteristický způsob zobrazení prostoru** – nezobrazuje-li žák skutečnost z jednoho pohledu, řeší situaci difúzní kresbou, transparentí nebo sklápěním. Prostorové vyjádření začíná se schopností postřehnout a uvědomit si zákony perspektivy. Žák ale geometrické zákonitosti ještě neovládá, a proto zobrazuje v nesprávných souvislostech.
- h) Charakteristická barevnost** - je daná zejména subjektivním upřednostňováním určitých barev ve výtvarném vyjadřování.



### 3.1 Zobrazení prostoru

Děti zobrazují prostor zcela jinak než dospělí. Dospělí prostor zobrazí většinou vzdáleností postav či předmětů, barevným odstíněním prvků od sebe různě vzdálených nebo perspektivou. Objem většinou stínováním. Děti spíše použijí **plošné zobrazení** věci (jednoduchý obrys, plošná barevná skvrna), **plošné uspořádání objemu** (zobrazen pohled i nadhled – válec je zobrazen s oběma kruhovitými základnami, jde o vícehledovost) nebo **zobrazením vnitřního objemu** (rentgenové vidění).

Uždil (1974) považuje základ prostorového uspořádání scény až v tom, že dítě začne považovat spodní okraj papíru za „zem“, k níž jsou postavy a věci přitahovány jakoby gravitací. Spodní okraj brzy začne sledovat **tzv. základní čára**, na kterou dítě začne věci či figury řadit. Pokud nebe není znázorněno obláčky, může být někdy naznačeno i čarou. Dětská práce užíváním základní čáry nechává větší část plochy nevyužitou. Tato snadná a pohodlná metoda organizace prostoru může ztrácet smysl pro celistvé komponování plochy. Také se nedostatečně vyvíjí prostorové vztahy. Základní čára jako neměnný princip podporovaný v MŠ může negativně ovlivnit další vývoj kresby. Když dítě potřebuje zobrazit více předmětů nebo osob, dochází kolem šestého roku k tomu, že papír otočí a vytvoří tak základní čáru podél dalších stran.

Pokud dítě neustrne na schématu základní čáry, přibližně kolem začátku školní docházky se k ní objeví v určité vzdálenosti zhruba rovnoběžně i druhá čára. Plocha se těmito dvěma čarami rozdělí na tři **obrazové plány**, kde se mohou zobrazované předměty dostatečně rozložit. Můžeme se setkat i s šikmým nadhledem (věci jsou viděny jako z letadla), kdy základnu tvoří plocha papíru bez ohraničení obzorem. Typičtější je však **sklápění**. Předměty z nadhledu jsou částečně zobrazené půdorysem, prvky stojící kolmo k základně jsou sklopeny do půdorysu podél osy (stromy jsou položeny kolmo k silnici) nebo symetricky seřazené kolem středu (rákosí trčí paprskovitě kolem rybníku).

Schenk-Danzinger (in Fürst, 1997) uvádí, že děti začínají zvládat kresbu prostorových vztahů pravým úhlem, když ze zkušenosti ví, že věci stojí na zemi vertikálně. Zobrazují tak předměty kolmo i na šikmém podkladu. Tato **pravoúhlost**, někdy zvaná **R-princip**, nejlépe zviditelňuje a zaručuje stabilitu. Podle Uždila (1974) je základem

potřeba rozlišit jeden směr od druhého. Fürst (1997) techniku řadí do období mezi 5. a 8. rokem. K této době uvádí i tzv. **simultaneitu**, což je tendence postupně zobrazit zážitky či významné okamžiky do jedné zobrazovací plochy. „Dětské kresby se nerozvíjí jenom v prostoru, chtějí mít i svůj čtvrtý rozměr – čas“ (Uždil, 1974, s. 51).

U dětí má význam především vůle zobrazit věci podle reality, než vycházet z přímého pozorování nebo z paměti. Proto se také může objevit **obrácená perspektiva**. Předměty na spodním okraji papíru jsou menší, naopak vzdálenější jsou větší. Kreslíř se může cítit být uvnitř obrazu – fyzické vyobrazení, nebo ztotožnění s některou postavou.

Ve věku 6 až 7 let se objevuje **horizont**. Je to čára vymezující nebe a zemi, která zároveň může naznačovat i různé nerovnosti terénu (kopce apod.). Pokud se pod horizontem objeví některé další čáry, můžeme ve vzniklých obrazových plánech objevit i zmenšování předmětů směrem od popředí do pozadí. Na obzorové lince posazené prvky (např. dům, strom, hrad) bývají už nápadně zmenšeny. Starší děti šesti až sedmi let, někdy už i mladší, se pokouší **vyplnit prázdňý prostor reálně** – vyčáráním, vytečkováním, barevnou skvrnou, serpentinovou linkou apod.

Jestliže předměty vpředu zastiňují předměty ležící opodál, jde o tzv. **překrývání tvarů**. Je to pro dítě náročné zobrazení, které po zvládnutí vypovídá o velké vyspělosti v prostorovém zobrazování. Uždil (1974) uvádí, že překrývání tvarů se může začít objevovat až se zobrazováním horizontu.

**Perspektiva**, zobrazení trojrozměrného prostoru do dvojrozměrného obrazu, se vyvíjí u dětí kolem jedenácti let. Na základě logické úvahy a porovnávání se skutečností zobrazují postřehnuté jevy (stejně předměty ve větší vzdálenosti jsou menší, kruhy se jeví jako elipsy, sbíhání veškerých vodorovných linií do úběžníku, tj. bodu na horizontu, stínování apod.). Do této doby je hledání charakterizováno různými pokusy – obrácená perspektiva, nerespektování jednoho horizontu, kreslení do více úběžníků, kombinace perspektivních znaků se sklápěním, s překrýváním vzdálenějších předmětů bez jejich zmenšení v pozadí atp. Uždil (1974) předpokládá, že by dítě samovolně nedospělo k lineární perspektivě. Pokud ano, nesetřvalo by u ní a střídalo by je s jinými způsoby zobrazení. To možná potvrzuje i fakt, že došlo k objevení perspektivy až v období renesance.

Vývoj **umístování postav** do prostoru Banaš (1989) charakterizuje po sobě následujícími etapami: řazení postav a prvků na linku, kladení figur nad sebou, „kulisovým“ překrýváním postav, uplatnění perspektivních jevů.

### 3.2 Dětský kolorit

Barevnost dětských kreseb v období od 3 do 12 let nese své specifické charakteristiky. Zejména zpočátku se projevuje větší oblibou intenzivních čistých tónů a často také změnou barevného koloritu vlivem momentální nálady. Typické je subjektivní upřednostňování určitých barev, především u věcí, které mohou existovat v různých barevných podobách (např. květy, lidé). Pokud má dítě silný vztah k oblíbené barvě, může ji přiřadit k předmětu v rozporu s odpozorovanou skutečností. Je-li však barva pro určitý předmět typická, dítě ji většinou respektuje: obloha je zpravidla modrá, sluníčko žluté atd.

Děti na začátku školní docházky zachází se štětcem jako s tužkou nebo perem. Tvoří různě barevné obrysové linie bez výplně. Lidskou postavu vidíme většinou obtaženou tmavou barvou. Vybarvování se také postupně začíná objevovat. Uždil (1974) hovoří o dalším znaku výtvarného zobrazování – barevné nadsázce, kterou dítě potřebuje zřetelně oddělit prvky v obraze. Barvy, které se bezprostředně setkávají, jsou v těchto místech intenzivnější, sytější. Tím se zachovává základní tón celého výtvoru. Rozmístění barev bývá citlivé. Teplé barvy dominující svým významem mívají pevnější plošný tvar. Naproti tomu studené barvy nalézáme spíše jako tvarově neurčité barevné skvrny.

Novotná (Kucharská, Májová, 2005) uvádí, že kresby „pána“, které jsou racionální, detailní a s pevným řádem využívají barvu jako v omalovánkách. Barva přesně ohraničená linkou plní funkci plošného doplňku.<sup>5</sup> Jestliže má kresba výrazové zvláštnosti, anomálie, často se objevuje černění, stínování a barvení ploch tam, kde je nutné něco zvýraznit. Barva je použita místně, k vybarvení detailu, nebo plošně, ale přitom není použit všude stejný tlak a tvarové okraje kresby jsou přesaženy.

<sup>5</sup> Při oddělení barev černou (případně bílou) linkou se vytváří efekt, podobně jako ho využívají vitráže, kdy se barvy zdají jasnější. Děti tohoto efektu rády využívají, protože chtějí mít jasné a přehledné práce.

### 3.2.1 Preference barev

„Čím je dítě mladší, tím silnější úlohu má v jeho vnímání barva“ (Švancara, 1980, s. 176). Různými výzkumy se zjistilo, že preference barev závisí na objektivních fyzikálních charakteristikách a genetickém vlivu na apercepci barev. Jedním z nejznámějších testů týkajících se výběru barvy podle oblíbenosti je Lüscherův test.

Novotný (2002 – 2006) uvádí výsledky výzkumu preference barev na základě skládání barevných skládaček. Výsledky dělí do následujících věkových skupin:

**a) Tříleté děti** – oblíbenou barvu uváděly tmavě fialovou a naopak se vyhýbaly černé. Oranžová barva, barva komunikace, je také často omítána. Tyto děti vychází z fialové barvy, pokračují červenou nebo výrazně žlutou, přes purpurovou až k travní zeleni. Travní zeleň však může rychle ztratit u předškolních a školních dětí oblíbenost. V této věkové skupině dominují odstíny růžové, stejně u chlapců i u dívek. Chlapci později růžovou opouští.

Davidov (2001) uvádí, že malé děti fialovou moc nepoužívají, protože je příznakem neklidu, ve spojení s modrou barvou příznakem úzkosti. Může značit také obtížnou adaptaci.

**b) Předškolní děti** – děti volí sytou travní zelenou, modrou, symbolizující klid, spánek a určitou pasivitu. Čím víc se objevují barvy, tím víc je dítě nuceno do samostatnosti. Ke konci období děti dávají přednost červené a ultramarínu.

Před šestým rokem bývá u dětí běžné používat více a častěji červenou barvu, ale po šestém roce prozrazuje její užívání vyšší sklon k agresivitě a nižší kontrolu emocí (Davidov, 2001).

**c) Děti školní docházky** – upřednostňuje se žlutá barva (může symbolizovat větší závislost na rodičích, dospělých), často také červená, vedle ní i černá, barva zatvrzelosti, ohraničení a nároku na dokonalost. Na dětských pastelkách bývají nejméně opotřebované šedé, hnědé, oranžové a jiné nepestré tóny. Zelená bývá vděčnou barvou na zobrazení trávy, květin, louky atp. Od třinácti let do období

puberty se vrací barva ultramarín. Švancara (1980) uvádí, že u 14letých až 15letých dětí barevné plochy většinou odstupňují a tlumí barevný výraz.

**d) Středoškoláci a dospělá populace** – objevuje se preference barev z pozdního školního období spolu s oblibou v originálních tónech fialové, modrozelené, stříbrné, zlaté nebo jiných kovových barvách.

**e) Oblíbenost barev ve stáří** – byla zjištěna vyšší oblíbenost barev zelené a modré. Méně oblíbená byla modrozelená – mořská zeleň, skoro žádný zájem nebyl o fialovou a purpurovou.

Z výzkumu je zřejmé, že jedinec během svého vývoje nebude používat stále tytéž barvy. Někdy se může také objevit „bezbarvé“ období a jindy zase období velmi barevné. Obecně u dětí mladšího školního věku platí větší oblíbenost teplejších barev oproti studeným (Davido, 2001).

### 3.3 Kresba dívek versus kresba chlapců

Jestliže děti ve věku čtyř a začátkem pěti let kreslí lidskou postavu, figury se od sebe v podstatě příliš neliší (velikost, typ postavy, detaily), není rozlišeno ani pohlaví.

S nástupem do školy je rozdílnost kreseb dívek a chlapců patrná. Dívčí kresby jsou povětšinou na vyšší úrovni. Důvodů může být hned několik. Dívky jsou pečlivější a pozornější, a proto zaznamenávají větší množství detailů, také lépe propracovávají proporce a symetrii postavy. Dalšími důvody mohou být větší obliba kreslení jako takového, větší motivace dívek pro školu, také rychlejší zrání a harmoničtější vývoj obou hemisfér (Vinklerová, in Kucharská, Májová, 2005).

Dekorativnost dívčí kresby postavy se projevuje například doplňky oděvu, podle pohlaví postavy další prvky jako jsou prstýnky, náhrdelníky, kabelky, opasky, klobouky, vousy, tetování apod. Dívky jsou patrně orientované na to, jak něco nebo někdo vypadá.

Pokud chlapci zobrazují detaily, jsou to spíše silové prvky (zbraně, svaly, značky sportovního oblečení, čísla na triku atp.). Rádi zobrazují technické věci.

## 4. Autoportrét

Autoportrét je výtvarné dílo, na němž autor zachycuje svou vlastní podobu. Vzniká v době, kdy dítě získá představu o vlastním těle, tzv. **tělesné schéma**. Tělesné schéma je chápáno jako nerozkouskovaný obraz, který má svůj účel v prostoru. Gürtlerová (2007) zasazuje vznik této představy do doby kolem 5. a 6. roku s tím, že upozorňuje na postupné utváření na základě různých a opakovaných zkušeností z raného dětství.

Pokud je tělesné schéma narušené, může se někdy jednat o organické neurologické poškození nebo duševní poruchu neurotického a psychotického rázu. Může se projevovat představou rozkouskovaného těla. Dotyčný pak má obavu, že má rozčtvrcené tělo, nebo tak své tělo opravdu vidí. Pokud je např. dítě ochrnuté, mohou se na kresbě objevit rozkouskované části těla, přičemž ochrnutá část nemusí být vyznačena (Davido, 2001).

Často se do kresby promítá představa osobní hierarchie hodnot, momentální pocity, povahové rysy, dokonce také případné komplexy či problémy a samozřejmě také názor na vlastní podobu. Můžeme tedy říci, že kresba autoportrétu obsahuje rysy introspekce (to, co probíhá v mysli) a také sebehodnocení.

Sebehodnocením rozumíme, jak si člověk sám sebe váží, jak se hodnotí, jaké má mínění o svých hodnotách, schopnostech, o své činnosti, kým je, o svém osobním i společenském postavení. Do kresby se také často promítají názory druhých lidí. Příkladem může být žák, kterému stále opakovali, že je osel. Toto dítě se pak namalovalo s velkýma ušima.

Podle toho jak dítě vytvoří svůj autoportrét, lze mimo jiné také zjistit, jestli se dokáže autor přijmout takový, jaký je. Davido (2001) uvádí, že pokud se dítě přijímá špatně, snaží se zobrazit k nepoznání, a tím poukazuje na své problémy. Odmítá-li dítě svůj autoportrét odevzdat z obavy, aby na sebe něco neprozradili, poukazuje na výraznou patologii (typické zejména pro paranoiky). Musí se brát ovšem v úvahu i další okolnosti. Například dítě kolem jedenácti let může využít v autoportrétu karikaturu. Důvodem může být nezaujetí tématem nebo vyjádření protestu proti testování. Taková kresba ale vypoví mnoho o autorovi i o jeho pohledu na svět (Vinklerová, in Kucharská, Májová, 2005).

„Podobizna dítěte provedená jeho vlastní rukou představuje tudíž jakýsi souhrn, jenž v sobě obsahuje všechno“ (Davido, 2001, s. 83).

## 5. Interpretace kreseb lidské postavy

Obecně interpretace jedné kresby nestačí k vyslovení jakékoliv konečné diagnózy. Každá dětská práce se nutně musí posuzovat v kontextu, např. z hlediska sociálních a kulturních souvislostí, laterality, citových aspektů, motivace, únavy, pozornosti, nemoci. „Ale pozor – známe-li tento kontext, neznamená to, že víme všechno! V této oblasti není o překvapení nouze“ (Davido, 2001, s. 70). Už proto by měl interpretaci obrázku provádět odborník především pro své široké odborné znalosti, intuici a citlivost.

Kvalita kresby kromě své estetické stránky odráží zejména rozvoj vnímání, utváření pojmů, intelekt a emoční rovnováhu (Davido, 2001). Hardin, Peterson (2002) zmiňují dva odlišné systémy, které se vyvinuly z interpretace dětských kreseb.

Zprv je to kvalitativní, projektivní analýza, která využívá kresbu lidské postavy k odhalení psychologických a emočních informací. Předpokládá projekci kreslířova „já“ do nakreslené figury. Této techniky využívá např. Machoverová (z r. 1953) v kresbě lidské postavy, Buck v H-T-P testu (z r. 1948), kdy dítě kreslí dům, strom a postavu, a také v kresbě rodiny. Projektivní technika je často kritizována za subjektivní hodnocení, které není podloženo přesvědčivými důkazy.

Zadruhé je to kvantitativní analýza, jež vychází z přítomných či chybějících prvků v dětském obrázku. Nezáleží zde na kvalitě kresby. Goodenoughová, Harris poprvé uvedli tento princip do souvislosti s intelektem. Bodování v testu „Draw-a-man“ bylo založeno na vývojových úrovních a všeobecných rozumových schopnostech, které byly společné pro velké vzorky kreseb normálních dětí v různém věku. Tento standardizovaný postup, který dal základ pro další techniky metodologie a interpretace kreseb, je velice často kritizován. Argumenty proti hovoří o jednostranném používání této metody, nevelké hodnověrnosti a v současné době také používání staré modifikace.

Námítky proti testování inteligence kresbou vidí Davido (2001) v tom, že „vstupují do hry další faktory, jako jsou sociální a kulturní vlivy, rodinné prostředí, citové poruchy, motorické potíže, únava, roztržitost, změny nálady atd. To vše může výrazně zkreslit výsledek testu. Uždil (1974) uvádí nejsilnější námitku v existenci různých typů dětí, z nichž se některé spokojí s nepropracovanou kresbou a jiné zahrne obrázkem výčtem všech možných detailů. Přesto to nemusí nutně v prvním případě znamenat nižší IQ. Dalšími

argumenty jsou opakování zažitého grafického typu, kterého se dítě neúnavně drží a stále ho s chutí opakuje, nedostatek zájmu nebo nápadu, případně absence pravidelnosti ve výkonu, kdy dítě může mít období, během kterého nekreslí vůbec.

Goodenoughové test kresby pána, upravované např. Harrisem, Kopitzovou byl modifikovaný pro českou populaci Šturmou a Vágnerovou v roce 1982. Tato verze je určena dětem od 3;6 do 11;0 let. Vychází z toho, že kresba se během vývoje jedince mění, přibývá detailů a zvyšuje se správnost jejího provedení. Vinklerová (in Kucharská, Májová, 2005) ale upozorňuje na zastarávání této modifikace. Důvodem je její nadhodnocování v testu, které se vysvětluje urychlením dětského vývoje.

## 5.1 Diagnostické využití kresby pedagogem

Výhodou učitele je možnost dlouhodobého, soustavného a relativně komplexního pozorování žáků. Pedagog může zjistit z dětských výtvarných prací spoustu informací, které pomohou při utváření uceleného obrazu o dítěti, o jeho povaze, zrakovém vnímání, senzomotorické koordinaci, jemné motorice, momentálních či dlouhotrvajících problémech a starostech atd. Na základě těchto informací může při případných odlišnostech od předpokládané kresebné úrovně nebo při jiných výrazných nápadnostech v kresbě doporučit vyšetření u dětského lékaře nebo u jiného odborníka.

Učitel může sledovat a hodnotit některé z následujících znaků výtvarného projevu:

### Typy kreslířů

*Extravertní typ* zobrazuje objektivní podobu, proporce, prostor a objem, barvu používá spíše logicky, bez citu a fantazie, může mít velice detailně provedené technické náměty, *introvertní typ* zachycuje subjektivní podobu zobrazované skutečnosti, pracuje impulzivně bez předem jasných představ, barvy volí subjektivně, *haptický (hmatový) typ* upřednostňuje hmatové a vnitřní pocity, výborně ovládá hmotu, barvy klade plošně, využívá je dekorativně, *vizuální (zrakový) typ* se zaměřuje na vnější realitu, vyhledává tvarově zajímavé vlastnosti věcí; většinou se ale vyskytují spíše *smíšené typy*.



### **Přiměřenost výtvarného projevu věku dítěte**

Na základě znalosti kresebného vývoje učitel orientačně srovnává dětskou kresbu, její provedení a počet prvků, s úrovní odpovídající danému věkovému období. Se zvýšenou pozorností sleduje vývoj žáků na nižší kresebné úrovni a pomáhá jim přijatelným způsobem výtvarné dovednosti rozvíjet, aby nedošlo ke stagnaci nebo poklesu kresebné úrovně. Přitom je nutné si ověřit, jestli není nedokonalá kresba provedena z důvodu špatné grafomotorické koordinace, která bývá typická pro předškoláky, děti s dysgrafií případně pro děti se zrakovou vadou. Naopak u nadaných dětí stejně jako u většiny dospělých vidáme na první pohled dobrou pozorovací schopnost, větší zájem o detaily, volbu vyvážené kompozice, stínování apod.

U předzápisu do 1. třídy se efektivně využívá kresba postavy pro orientační zhodnocení rozumové úrovně a posouzení školní zralosti (Kernův test modifikovaný Jiráskem).

### **Lateralita, úchop tužky**

Zejména v 1. třídě se sleduje, kterou rukou dítě píše a jak drží psací náčiní. S nástupem školní docházky by tedy dítě mělo používat ke kresbě a psaní jen jednu ruku. Správný úchop se musí upevnit už během prvního ročníku. Tím lze také do jisté míry ovlivnit kvalitu provedení kreseb. Lateralita může mít vliv i na způsob kresby – pravák maluje více profily hledící doleva a levák profily hledící doprava. Novotný (2002-2006) uvádí, že s vyhraněností jedné ruky nastupuje asymetrický vzhled a práce s prostorem.

### **Téma, námět výtvarné práce**

Podle volby tématu nebo námětu lze identifikovat oblast zájmů a postoje žáka vůči rodičům, spolužákům nebo zvířatům. Agresivní děti velice rády zobrazují konfliktní situace, jako jsou boje, války nebo katastrofy. Naopak klidnější děti kreslí spíše statické děje.

## **Barevná kompozice**

Tmavé používání barev svědčí o tendenci k smutku, úzkosti, odporu k někomu nebo něčemu a teplé jasné barvy poukazují na bezstarostnost, vyrovnanost. Bledé odstíny barev a barvy zcela se lišící od skutečnosti mohou vyjadřovat citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav (např. lehké poškození mozku, barvoslepost). Extroverti, vřelé impulzivní činorodé děti, používají zpravidla větší množství barev, zejména červenou, oranžovou, žlutou nebo bílou. Naopak introverti se spokojí s jednou nebo dvěma barvami, často modrou, zelenou, fialovou, černou, popř. šedou. Stabilní a dobře adaptované dítě volí většinou 4 – 6 barev. Agresivní děti rády kreslí červenou. Křiklavé a neharmonicky spojené barvy naznačují vnitřní konflikt, nejčastěji citového původu.

## **Kvalita linie a typy čar**

Zdravé vyrovnané děti používají linii jako výrazový prostředek, přítlak je střídán s odlehčením. Jemné linie kreslí citlivé a přizpůsobivé děti, jemné linie s častým přerušováním se mohou vyskytnout u depresivních a úzkostlivých dětí. Agresivní děti dělají prudké rychlé tahy s velkým přítlakem. Ze způsobu vedení čar můžeme dále usuzovat, že klidné a citlivé děti kreslí povětšinou křivky (výhradní zobrazování křivek v závislosti na věku může znamenat jistou nezralost), naopak realistické a podnikavé děti rády kreslí pomocí přímek a úhlů. Drobné skvrny a tečky mohou svědčit o úzkostlivé pedantnosti a pečlivosti.

## **Využití prostoru**

Pokud dítě nekreslí postavu spíše na levou část papíru, může to znamenat, že je introvertně zaměřeno, vyjadřuje svůj vztah k matce a časově ho oslovuje více minulost, výchova z mládí apod. Je-li postava kreslena více na pravou část papíru, je dané dítě spíše extrovertní s vyšším předpokladem k problémovému chování, vyjadřuje svůj vztah k otci, případně k jiné autoritě a oslovuje ho více budoucnost. Kresby situované na střed bývají

typické pro vyrovnané děti, ve vrchní části papíru ukazují na pýchu a na spodní části na stabilitu – „stojím pevně nohama na zemi“. Dítě, které nevyužívá celou plochu a umísťuje kresbu jen v určité malé části, mívá blízko k úzkostlivosti až depresivnosti. Sebevědomé, někdy i nezralé dítě většinou vyplní celý papír.

### **Nadměrné opravování, gumování, šrafování, vynechávání**

Tyto znaky signalizují konfliktní oblasti nebo osoby. Části, které dítě zesiluje, stínuje nebo opakuje, bývají místem konfliktu. Mohou znamenat zdůraznění, strach spojený s hrozbou, depresi, hanbu nebo rozpaky. U dětí nad 10 let se může sexuální konflikt vyskytnout transparentním zobrazením intimních partií. Vynechání končetin bývá příznakem bezmocnosti, beznaděje, zneschopnění.

### **Časové zvládnutí kresby**

Děti, které pracují velmi rychle, bývají nestálé, zbrklé a jejich práce zůstávají nekvalitní, ledabylé, zjednodušené. Pomalu pracující děti mívají pomalé reakce a myšlenkové pochody a bývají nerozhodné.

## **5.2 Lidská postava a její symbolika**

Projektivní hodnocení kresby postavy vychází z předpokladu, že autor promítá do kresby svoje pocity, postoje, vlastnosti osobnosti, zkrátka se s postavou identifikuje, a to i když nekreslí přímo svůj autoportrét. Davido (2001) dokonce uvádí, že kreslí-li dítě dům, kreslí samo sebe. Kresba může také obsahovat zkušenosti a dojmy z příjemných, i z negativních zážitků. Zobrazovány pak jsou různé konfliktní situace, obavy nebo přání (např. krása, samostatnost, důležitost, síla). Pokud dítě kreslí více postav, identifikuje se s tou, která je nakreslena jako první.

V kresbě lze sledovat její celkové vedení, posazení postavy v prostoru, velikost postavy a případně její srovnání s dalšími prvky, tlak, deformace, vynechávky nebo nadbytečné prvky („nadtahy“). Určitému způsobu provedení dílčích prvků se mohou projektivně přisuzovat symbolické významy. Vyžaduje to však zkušenost testujícího a zejména další poznatky o probandovi využívající různé metody jeho zkoumání. Zde vycházím převážně z přednášek L. Novotného (2002-2006) a poznatků R. Davido (2001).

### **Postava**

Postavy malé kreslí většinou lidé úzkostní, nejistí, někdy i s neurotickými rysy. Mohou se cítit vůči okolnímu prostředí bezvýznamně, pod tlakem nebo si přejí být středem pozornosti. Postavy velké kreslí lidé se sklonem k sebezprosazování, dominanci a občas i k agresivním projevům – nízkému sebeovládání a podřídivosti k pravidlům. Postavy, které se skoro nevejdou na formát papíru, mohou značit potíže v sebepojetí a v sociálních vztazích. Jsou-li na postavě zvýrazněné obrysové čáry, může to znamenat psychickou bariéru vůči okolí nebo potřebu ochrany. Pokud je postup kresby volen tak, že hlava je kreslena nakonec, signalizuje to většinou komunikační a adaptační potíže. Prvořadě kreslení nohou bývá výrazem nedostatečné konformnosti a negativizmu.

### **Hlava**

Hlava je důležitým centrem osobnosti, komunikace a sociálního kontaktu. Proto mají také jednotlivé rysy obličeje velký diagnostický význam, zejména oči a ústa. Velké rysy obličeje mohou znamenat potřebu být středem pozornosti a naopak malé rysy bývají projevem úzkostlivosti nebo méněcennosti. Velká hlava je kreslena zejména malými dětmi, které tak vyzdvihují její důležitost. U starších dětí jde o patologický příznak vyskytující se většinou u paranoiků. Velmi malá nebo asymetrická hlava může upozornit na komunikační a emoční problémy, menší schopnost adaptace nebo nevyrovnanost osobnosti.

### **Oči**

Jsou „zrcadlem duše“, proto jejich výraz hodně napoví. Velké oči mohou být výrazem po častém opakování i znakem odlišné sexuální orientace.

Zvýraznění očí může být znakem paranoidních příznaků.<sup>6</sup> Prázdné oči znamenají poruchy vztahů s okolím. Výrazné obočí se o něco více vyskytuje u homosexuálních jedinců. Primitivní nebo agresivní jedinci často zobrazují zježené či rozježené obočí.

### **Ústa**

Jsou symbolem komunikace, příjmu jídla i erotiky. Absence úst vyjadřuje zpravidla problémy ve vztazích, zejména u dětí, které postrádají doma vlídnou a láskyplnou komunikaci. Případně se může jednat o sexuální problémy. Nápadně velká ústa představují potřebu ovládat okolí, agresi, sníženou autoregulaci či silnou potřebu slasti. Plné rty zobrazují smyslní lidé. „Kulatá“ ústa často kreslí velmi malé děti. Vyceněné zuby naznačují agresivní sklony, zobrazený jazyk nevyřešené sexuální problémy a sevřené rty úzkost.

### **Uši**

Velké uši zobrazují děti toužící po vědění. Obrovské uši kreslí děti s omezením či ztrátou sluchu nebo s vnitřně silně prožívanou nedoslýchavostí, popř. onemocněními sluchu (opakované záněty, apod.). Někdy tyto děti právě naopak uši nenakreslí. Vynechání uší může znamenat sníženou schopnost nebo možnost komunikace.

### **Vlasy**

Jsou sexuálním atributem. U dětí se sklonem k sebelásce bývají často načesané a kudrnaté. Nápadně zobrazené vlasy holčiček mohou být i znakem zneužívání.

### **Brada**

Zdůrazňuje maskulinitu jakékoliv zobrazované postavy. Vhodné a odpovídající zobrazení svědčí o vyzrálosti autora, protože bradu kreslí děti většinou v pozdějším věku. Detailnější provedení naznačuje i větší agresivitu.

### **Krk**

Přítomnost potvrzuje vyzrálost a dobrý pozorovací talent ( 6 letech je běžné).

---

<sup>6</sup> Paranoia je psychóza, která se vyznačuje bludy, chorobnými představami ohrožení a nadměrnou obavou o svou osobu. V kresbě je pak velkýma očima vyjádřen strach a děs.

## **Trup**

Vyznačování je typické pro děti kolem 5 let. Vynechání nebo deformování těla ve starším věku obvykle znamená odmítání vlastního těla nebo poruchu tělesného schématu (např. u schizofreniků). Zobrazení výrazně ženských, mužských nebo infantilních znaků většinou u starších dětí může znamenat obavu a nejistotu s vlastní identifikací nebo s hraním rolí. U mladších může jít o sexuálního nebo psychického zneužívání.

## **Prsa, hýždě, ochlupení**

Znázorňování prsou značí zaobírání se sexuálními otázkami (často u chlapců v pubertě) nebo zdůraznění vztahu dítě – matka (často u dívek). Hýždě často zdůrazňují chlapci s homosexuálními sklony. Ochlupení intimních partií značí zneužívání.

## **Odhalené břicho**

Většinou je projevem transparentnosti, kde jsou vidět vnitřní orgány nebo miminko v bříšku. Může svědčit o zvědavosti nebo o otázkách, které leží dítěti v hlavě.

## **Ruce, paže**

Jsou symbolem komunikace a vztahů se svým okolím. Mohou mít podobu různých hrabiček, smetáčků a koleček s vyznačením různých počtů prstů. Závisí to samozřejmě na věku a vývoji dítěte. Sociabilita je vyjádřena dobrým vyznačením rukou. Chybí-li, jedná se nejspíše o problémy sociální (delikvence), vyjádření určité bezmocnosti, popř. sexuální (masturbace). Velké ruce někdy mohou značit agresivitu, touhu po moci a dominanci nebo potřebu ovládat jiné. Malé ruce, krátké paže nebo jejich jiné deformace odhalují problémy v komunikaci, obavy z lidí, popř. strach z možné manipulovatelnosti kreslíře. Špičaté hroty prstů („drápy, dýky“) často znamenají konflikty se sociálním okolím a vnější agresivitu. Odtážené paže značí dobrou sociabilitu. Švancara (1980) u devítiletého chlapce považuje vztyčené paže za znak snížené úrovně pojetí lidské postavy. Ochablé a přitisknuté paže k tělu obvykle vyjadřují prohru.

## **Nohy**

Symbolizují oporu těla, stabilitu a rovnováhu. U jedinců se sníženými psychickými i fyzickými schopnostmi bývají nohy ohnuté. Chybějící nohy i jejich deformace mohou vyjadřovat problémy v sebepojetí, uplatňování se, nestabilitu v hraní životních rolí nebo bezmocnost, beznaděj a pocity zneschopnění. Neukotvení postavy, nohou na zemi může znamenat závažné důsledky na vývoj osobnosti autora. Zešikmení postavy vycházející už od nohou podle Švancary (1980) je příznakem organického poškození centrální nervové soustavy.

## **Oblečení**

Po desátém roku by mělo dítě postavu oblékat a volit oděv podle sociálních rolí. Pokud tak nečiní, značí to často patologické problémy. V posledních desetiletích se výskyt nahých kreseb objevil ještě ke konci adolescence. Nahotu lze „číst“ jako naivitu, impulzivnost, protest a revoltu, předvádění se okolí, nižší IQ nebo jako trauma z ponížení (viz. kresby z koncentračních táborů).

## **5.3 Interpretace některých zdravotních poruch a problémů z kresby**

Uvádím zde i stručnou interpretaci některých zdravotních poruch (podle Novotného, 2002 – 2006, Šickové-Fabrice, 2002, s doplněním Hadina a Petersonové, 2002), která se mi zdá vhodná k doplnění této problematiky. Jelikož kresba postavy není vždy „ideální“, mohou některé její rysy mnohé napovědět o problémech a stavu dítěte.

### **Mentální postižení (retardace)**

Kresba vývojově neodpovídá věku dítěte. Grafický projev bývá většinou primitivní, ale přitom harmonický. Kresba je často umístována do dolní části papíru, chyby nejsou opravovány a charakteristické znaky předmětů jsou nereálné a nekompletní.

### **Snížené IQ**

V kresbě jsou zřejmé primitivní tahy jako např. hákovitá chodidla nebo velké prsty. Můžeme vidět i zbytečné detaily. Děti se vyhýbají často profilu.

### **DMO, epilepsie, tumor cerebri<sup>7</sup>**

Typická je disproporce pravé a levé strany, roztřesené linie, přeškrtavání až nečitelnost, oblíbenost čmárání, větší tlak a sklon postav okolo 10°.

### **Neuróza<sup>8</sup>**

Obsah mívá pedantky přehnané, nebo naopak zcela opomenuté detaily. Může být viditelný třes nebo opakované tahy.

### **Psychická deprivace<sup>9</sup>**

Postavy jsou provedeny povrchně. Kresba je spíše jen schematizovaná, vcelku primitivnější s menším obsahem detailů.

### **Psychoticismus<sup>10</sup>**

Často se objevují v kresbě spirály, čáry připomínající pavoučí síť, koleje, žebříky, ploty, schodiště apod. Jednotlivé prvky jsou vícekrát obkresleny. Patrný je i smysl pro geometrii a stylizaci. Tématem bývají agresivní zvířata, lebky a kostry, zříceniny, povodně a jiné konfliktní prvky. Někdy může být kresba ukončena čarou, šikmými čárkami nebo např. i slovem „konec“.

Schizofreniky charakterizuje chudoba námětů – často sebevraždy, utrpení, hroby nebo jiný zármutek, dále jsou typické strnulé figury, bizarní tváře, zkroucené části těla, geometrické vzory, vpisované texty, postavy poskládané z částí, nevšední použití barev, nemíšené barvy. Obvykle se vyskytuje transparentnost, deformace, precizní zpracování a návrat k primitivním vyjadřovacím prostředkům.

### **LMD**

Typické jsou disproporce částí těla a jejich chybné připojení, stereotypie, bizarní tvary, problémy s členěním plochy.

---

<sup>7</sup> DMO je dětská mozková obrna, která je provázena špatnou hybností a držením trupu v důsledku poškození mozku. Epilepsie je záchvatové onemocnění mozku. Tumor c. je nádor na mozku.

<sup>8</sup> Neuróza je duševní onemocnění provázené stavu úzkosti.

<sup>9</sup> Psychická deprivace je citové strádání.

<sup>10</sup> Psychoticismus je náchylnost k psychickým poruchám a chorobám, např. schizofrenie (schizofrenie je závažná duševní choroba. Provází ji změna myšlení a vnímání reality. Objevuje se úzkost, bludy a halucinace. Dochází k rozštěpu mysli a celkovému úpadku osobnosti s vysokým sklonem k sebevraždám.



S. Leifrová (2007) uvádí následující znaky hyperkinetického syndromu (LMD): nápadné disproporce jednotlivých částí těla, asymetrická kresba, připojení jednotlivých částí na špatném místě, opomenutí podstatných detailů, rigidita, stereotypie, ulpívání pozornosti, vyčmárání, začernění, bizardní tvary jednotlivých částí těla, primitivní zpracování jednotlivých částí těla, nápadně až bizardně zpracovaný profil, špatná koordinace, nápadná poloha postavy v prostoru, obtíže s členěním plochy papíru, silný tlak, špatně zobrazené detaily, nepropracovaná kresba, jednorozměrné zobrazení končetin a rozepjaté paže.

J. Švancara a L. Švancarová v letech 1964 a 1967 hodnotily znaky organicity v dětské kresbě u dětí s poruchami CNS. Za nejčastější znaky považovali větší sklon postavy  $> 95^\circ$  nebo  $< 85^\circ$ , dvojitě linie, přerušované linie, roztřesené nebo nenavazující linie.

### **Tělesné postižení**

Tělesně postižení často ignorují, vynechávají tu část těla, která je postižená. Šicková-Fabrici (2002) dále uvádí i kreslení nepřiměřeně malých postav na kraji papíru, které odráží nízké sebevědomí a pocitu méněcennosti.

### **Tělesné týrání a zneužívání**

K příznakům se řadí: kresba postavy s nohama od sebe nebo naopak pevně přitisknutýma, těla bez rukou popř. ramen, postavy v sexy oblečení, dlouhé řasy, hlavy bez těl, těla bez spodní části, zejména bez genitální oblasti, obvykle také nápadné zakrytí nebo explicitní vyvedení genitálií, vynechání trupu, dezorganizace částí těla, ohraničení a uzavření postavy („opouzdrění“), časté použití červené a zelené nebo jiné kombinace komplementárních barev u nereálně zbarvených prvků, regres kresby, kruhy, klíny, srdcovité tvary, slzy, déšť, kapky, jednorožci, stínování obličeje, bizardní postavy, čmáranice přes nakreslenou postavu, přílišné stínování, strnulé postavy, vyceněné pilovité zuby, znak „X“ místo očí, nakreslení postavy opačného pohlaví, postava menší než 6cm, odříznuté ruce, vynechané nebo dlouhé končetiny, odříznutý pas.

## 6. Charakteristika dětí mladšího školního věku

„Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti“ (Davido, 2001). V návaznosti na toto tvrzení považuji za důležité přiblížit vývojové stádium dětí, jejichž kresbami se zabývám v praktické části své diplomové práce. Školní věk je vývojové období základní školy. Dělí se většinou na fáze: raný (mladší), střední a starší školní věk. Časové vymezení těchto fází se v literatuře značně různí. Podle Vágnerové nebo Matějčka, z jejichž periodizace vycházím, se věk sledované skupiny dětí (od 7,8 do 9,7 let) nachází převážně ve fázi mladšího školního věku. Protože vrchní hranice věku sledované skupiny zároveň může spadat do období středního školního věku, příkládám v příloze č. 1 tabulku s charakteristikou tohoto věku podle Z. Matějčka (Krejčová, Kargerová, 2003).

Dítě mladšího školního věku rozhodujícím způsobem ovlivňuje škola, která rozvíjí jeho schopnosti, dovednosti, učí postojům a novým poznatkům. Žák se také postupně odpoutává ze závislosti na rodině, podléhá působení jiných sociálních skupin a přizpůsobuje se zejména dennímu řádu školy, jejímu systému norem, školní zátěži, autoritě učitele a jeho pedagogickému působení. Z psychologického hlediska lze toto období označit jako věk střízlivého realismu. Myšlení je konkrétní, vázané na reálné zkušenosti. „Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je“ (Langmeier, 1998, s. 115). Chce pochopit realitu okolního světa a podstatu fungování věcí kolem sebe. Aktivně zkoumá věci reálnou činností a rádo provádí i různé pokusy. Čte převážně knihy naučné, encyklopedie, cestopisy, dobrodružné robinsonády, indiánské příběhy atp. Zpravidla upřednostňuje reálné ilustrace. Zpočátku je realismus dítěte naivní, závislý na tom, co mu autority řeknou, později, s blížícím se dospíváním jde o realismus kritický (Langmeier, 1998, podle O. Kroha).

Pro tělesný vývoj je typický rovnoměrný růst do výšky. Ke konci období dochází k menšímu růstovému zrychlení. Kolem šesti let se mléčný chrup nahrazuje trvalým. Se zlepšením koordinace pohybů celého těla může souviset i mimořádná tělesná aktivita a rostoucí zájem o pohybové hry vyžadující převážně vytrvalost a obratnost. Právě toto období je považováno za „zlatý věk obratnosti“. Zejména v oblasti hrubé a jemné motoriky

se zaznamenává výrazné zlepšení. Díky osifikaci zápěstních kůstek, která se dokončuje v sedmém až osmém roce, dítě lépe kreslí i píše.

Soustavně se rozvíjí smyslové vnímání, dítě se stává pozornějším a vytrvalejším. Nevnímá už věci vcelku, ale cíleně je prozkoumává a pozoruje do detailu po částech. Chápe spojitý časový průběh a slova jako brzy, zítra mají pro něj konkrétní význam. Ovšem abstraktní pojmy jako smrt a život mu dosud unikají. Děti mají rovněž neobyčejně přesné a konkrétní představy. Tyto tzv. eidetické představy v období mladšího školního věku vrcholí. Vedle smyslového vnímání a motoriky se výrazně rozvíjí řeč. Počet slov aktivní i pasivní slovní zásoby souvisle stoupá. Langmeier (1998) předkládá výsledky starší studie Divokého, uvedené v publikaci Příhody z roku 1963, na 18 633 slov u 7letých, u 11letých 26 468 slov. Klindová (1974) udává velikost slovního fondu na 3500 slov v 6 letech. Rychlý rozvoj řeči podporuje také rozvoj paměti. Během celého prvního stupně ještě převažuje mechanické zapamatování. Má však sestupnou tendenci, zatímco uplatňování logické paměti se zvyšuje. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější.

## 6.1 Kognitivní vývoj

J. Piaget nazývá mladší školní věk fází konkrétních logických operací, které je charakteristické respektováním základních zákonů logiky bez předchozí závislosti na viděné podobě. Dítě však ještě musí obsah věcí a jevů opírat o konkrétní představu. Vágnerová (2000) shrnuje uvažování dětí do následujících bodů:

### **Decentrace**

Dítě se postupně oprošťuje od subjektivního pohledu na poznávanou skutečnost a dovede ji posuzovat podle více hledisek.

- a) **Klasifikace a třídění** – diferencují se různá kritéria a vzájemné vztahy, v 7-8 letech děti už roztřídí kostky podle 4 kategorií podle čtyř vlastností např. na kulaté: červené a modré, a na hranaté: červené a modré.

- b) **Inkluze** – neboli zahrnutí prvku do určité třídy, tzn., že dítě chápe nadřazenost a podřazenost prvků. Až osmiletý školák, má-li např. 3 růže a 7 tulipánů, umí správně odpovědět, jestli je víc tulipánů, nebo květin.
- c) **Řazení objektů podle jednoho i více kritérií** – dítě pochopilo pravidlo řazení a ví, že objekt uprostřed řady je větší než ty před nimi a menší než ty po něm. Dokáže např. seřadit kuličky podle barvy a velikosti tak, aby tmavší a větší byly na konci.

### Konzervace

Školák chápe trvalost jednoho nebo více objektů, i když se vnější vzhled mění. Může to zdůvodnit třemi způsoby:

- a) **Reverzibilita** – voda dosahuje ve druhé sklenici do jiné úrovně než v první sklenici, avšak dítě argumentuje, že přelijeme-li vodu zpátky, bude jí stejně jako předtím.
- b) **Stejnost (identita)** – Když nic nepřidáme ani nic neubereme, zůstává počet jablek stejný, i přestože změníme mezi nimi vzdálenost.
- c) **Kompensace** – děti chápou, že v širší skleničce bude hladina šťávy níž než v užší skleničce. Nedají se ovlivnit jevovou stránkou a argumentují šířkou skleničky.

Pochopení zachování objemu a hustoty je vázané na formální logické operace.

### Reverzibilita (vratnost)

Jestliže z něčeho ubereme, situace se změní. Opačná operace vede k návratu do původního stavu. Variantami vratnosti jsou:

- a) **Inverze** – jestliže ubereme určité množství a poté totéž množství přidáme, vrátíme se do původního stavu. Příkladem je sčítání a odčítání ( $X - A = Y$ ,  $Y + A = X$ ).
- b) **Reciprocita** – jsou různé pohledy na určitou realitu. Jestliže jogurt stojí 10Kč, je možné ho za 10Kč koupit.

Logické operace jsou závislé na učení, mohou jím být podporovány a uspíšeny. I když výkony dětí také výrazně ovlivňuje motivace a další osobnostní faktory.

Myšlení dítěte je konkrétní a názorné. V mladším školním věku můžeme mluvit ještě o synkretismu. Dítě vlivem všeobecného nedostatku logiky a poznatků často uplatňuje fantazii, díky které si vytváří chybné představy a názory. Obohacováním zkušenosti se postupně dostává k abstraktním formám myšlení (kolem jedenácti let).

## 6.2 Emoční vývoj a socializace

Vstup do školy je rozhodující životní změna. Škola představuje závazný systém a zároveň má zespolečňující funkci. Nejen rodiče, ale i učitelé, vrstevníci a ostatní žáci školy významně ovlivňují utváření vlastního způsobu chování dítěte – jeho sociální reaktivitu, sociální kontroly (seberegulaci, hodnotovou orientaci, morální vědomí a jednání) a osvojování sociálních rolí. Dítě se může ve skupině naučit důležitým sociálním reakcím – spolupráce, pomoc slabším, ale i soutěživosti. Ve školním věku se také zvýrazňují rozdíly mezi dětmi dominantními (až agresivními) a podřídivými, které mohou snadno podlehnout vlivu kamarádů. Emoční vývoj a schopnost seberegulace rychle vzrůstá. Dítě je dokáže podle potřeby své city vlastní vůlí potlačit, skrýt. Rozumí svým citům a bere ohled na očekávání a požadavky sociálního okolí. Nárůstem schopnosti emočního porozumění připouští, že dvě emoce je možné prožívat současně. Kolem deseti let děti připouští současnou existenci několika i protikladných emocí. Ve stresové situaci může ovšem docházet k emoční regresi, kdy dítě nepřipouští smíšené pocity, potlačení emocí nebo ovlivnitelnost výrazu emocí vůlí.

Při vstupu do školy si dítě přináší už zvnitřnělé normy sociálního chování (ví, co je dovoleno nebo zakázáno) a základní hodnoty (ví, co je dobré a co zlé). Obojí je na začátku školní docházky velice nestabilní a závislé na momentální situaci. Sociální normy a hodnoty se postupně stabilizují, ale trvalé cíle vlastního jednání dítě může chápat až s příchodem formálních operací a pochopením abstraktních hodnot (spravedlnost). Podle Piageta je morálka většiny školních začátečníků heteronomní, tj. určována příkazy a zákazy dospělých, autorit. Jednání je „dobré“, když je dovoleno, nebo „špatné“, když je zakázáno. Kolem 6-7let se stává morálka autonomní, tj. uznání určitého jednání za správné

nebo nesprávné bez ohledu na zákaz nebo příkaz autority. Zpočátku je to často rigidní morálka, tj. zásady platí pro všechny a za všech okolností stejně, která mizí kolem 11 let. Snáze se vyvíjí autonomní morálka tam, kde se mohou sdělovat volně vlastní pocity a přání. Takováto vzájemnost pocitů se nevyvine vlivem jejího nedostatku (každý si žije „na svůj vrub“) nebo přítomností pseudovzájemnosti (lidé si „navenek“ rozumějí, ačkoliv jejich pocity jsou odlišné).

Se vstupem do školy si dítě osvojuje nové sociální role, tj. vzorce chování očekávané od jedince v určité situaci. Zvnitřňuje si roli žáka, která je jednoznačně vymezena školním řádem a je vždy podřízenou rolí, a roli spolužáka, tedy vrstevníka, kamaráda, jejímž zvládnutím se významně ovlivní budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Kolektiv nabývá velkého významu i tím, že hodnotí žákovy školní úspěchy a neúspěchy, na kterých závisí začlenění do kolektivu. Názory spolužáků a učitele na žáky se stávají základem vlastního sebepojetí, poznávání svých vlastností a schopností, a sebehodnocení, které začíná být po osmém roce stabilní. Sebehodnocení v závislosti na posuzování vlastní školní úspěšnosti klesá a začíná se více opírat o srovnávání s druhými. Ericson označuje etapu mladšího školního věku jako fázi vlastní pílě a snaživosti při zvládání úkolů a snahu ubránit se pocitům méněcennosti („na nic nestačím“ apod.). Pocity méněcennosti souvisí s nízkým sebevědomím, které snižuje motivaci ke školní práci a potažmo i školní výkony žáka. Proto je nutné, aby učitel zajistil žákům pocit jistoty a bezpečí, potřebu uznání, pozitivního hodnocení, a zpětnou vazbu o tom, jaké výkony jsou žádoucí.

Důležitou činností v poznávání světa a v začlenění se do společnosti je vedle hry také práce. Zralé dítě vstupující do školy tak má schopnost cíleně vykonávat úkoly, které nemusí být příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb. Hra je oproti předškolnímu období diferencovanější, bohatší s tendencí se přiblížit realitě. Výrazná je tendence po dosažení úspěchu. V oblíbě jsou hry se složitějšími pravidly (dáma, šachy apod.).

### III. PRAKTICKÁ ČÁST

#### 1. Cíl výzkumu a hypotézy

##### 1.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem této diplomové práce je sledování změn v kresebném vývoji určité skupiny dětí, které navštěvují 1. stupeň ZŠ, během šesti měsíců a zároveň také srovnání jejich kresby autoportrétu provedeného tužkou s kresbou barevnou.

Dalším cílem je zjistit, jestli v dané skupině ovlivňuje kresebnou úroveň pohlaví žáků, popř. věk žáků, respektive roční odklad školní docházky.

Součástí diplomové práce je zjištění preference barev zvláště u chlapců a dívek a také počty barevných voleb.

Dále mě zajímalo, jak děti budou reagovat na kresbu svého autoportrétu.

Z těchto cílů jsem vyvodila následující hypotézy.

##### 1.2 Hypotézy

- 1. V kresbách bude patrná postupná změna v zobrazování lidské postavy po formální stránce (v obsahové se nebude výrazně lišit).**

Vycházela jsem z předpokladu R. Davido (2001, s. 21): „Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince.“ Vzhledem k vývoji fyzickému, kdy dítě sledované skupiny roste a osifikují se mu zápěstní kůstky, a psychickému, kde dochází k rozvoji logického myšlení a sociálního citění, by se měla kresba zákonitě také vyvíjet a měnit.

**2. Kresba dívek a kresba chlapců se nebude výrazně lišit ani ve formální ani v obsahové části.**

Z výzkumů Novotné a kol. z let 1995, 1997, 1998 a 1999 (in Kucharská, Májová, 2005) vyplynulo, že kresba dívek a chlapců druhé třídy je na přibližně stejné úrovni, a až kresba dětí ve třetí a čtvrté třídě se projevila tím, že se dívky dostaly oproti chlapcům na vyšší úroveň. Protože moje vlastní šetření kreseb proběhlo u žáků v pololetí a na konci 2. třídy a ještě na začátku třetího ročníku, předpokládám, že výzkum proběhne podle dané hypotézy.

**3. Barevné kresby budou na nepatrně vyšší úrovni zobrazování než kresby provedené tužkou.**

Daná hypotéza předpokládá, že zájem dětí o barevné vyjadřování kladně ovlivní provedení jejich autoportrétu tak, že obsahová i formální část kresby bude mít větší skór.

**4. Dívky budou volit oproti chlapcům více barev.**

Předpokládám, že dívky se svým zájmem o kresbu a většinou také o vlastní osobu budou volit pro svou realizaci více barev než chlapci, kteří většinou takový zájem jako dívky neprojevují.



## 2. Metodika práce

Realizace tohoto výzkumu proběhla v jedné základní škole v okrese Znojmo. Konkrétně šlo o ZŠ Hrušovany nad Jevišovkou, kde jsem učila některé hodiny při své měsíční praxi v rámci studia na PF.

Sběr výtvarných prací proběhl celkem třikrát během šesti měsíců. Byly zvoleny měsíce březen, červen a září roku 2006. První termín zadání práce se konal ke konci mé měsíční praxe, v následujících termínech se pak vždy jednalo po předchozí domluvě s pí. uč. Šebestovou, třídní učitelkou, o jednohodinovou návštěvu v době vyučování výtvarné výchovy.

### 2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Průzkumu se zúčastnilo 13 vždy sledovaných probandů. Z nich se dva chlapci (jeden s OŠD, druhý bez OŠD)<sup>11</sup> a jedna dívka (bez OŠD) jeví jako nepozorní až hyperaktivní. Chlapec s OŠD byl třídní učitelkou charakterizován jako žák se slabým prospěchem zřejmě důsledkem nižšího IQ, nízkou sociální úrovní rodiny a vyšším počtem sourozenců. Ze třídy se ještě vyjímalá jedna dívka (s OŠD) tím, že byla vůči ostatním dětem uzavřená, spíše vyhledávala klid a ticho. Někdy dokázala při nesouhlasu s ostatními dětmi reagovat velice nepříjemně ostrým hlasem. Připadalo mi, že přes některé svoje nedokonalosti měla vysoké sebevědomí. Ostatní děti se jeví spíše klidným dojmem, někteří byli komunikativní více, jiní méně. V hodinách ale spolupracovali a snažili se co nejvíce zalíbit své paní učitelce i mě, jakožto paní učitelce-studentce. Dokonce některé žáčky pojaly svůj první autoportrét jako věnování na památku k ukončení mé praxe, proto jsou z druhé strany papíru napsaná věnování.

Žádné z dětí nebylo ještě vyšetřeno v pedagogicko-psychologickém zařízení. Proto je nutné přihlížet k daným charakteristikám jen orientačně.

---

<sup>11</sup> OŠD – zkratka prvních písmen odkladu školní docházky

Některé údaje charakterizující sledovanou skupinu dětí přinášejí přehledně následující tabulky.

**Tabulka č. 1 – rozložení podle odkladu školní docházky (OŠD) a pohlaví**

Sledovaný soubor	Dívky	Chlapci	Celkem	
			počet	v %
Žáci bez OŠD	4	3	7	54
Žáci s OŠD	3	3	6	46
Žáci ve třídě	7	6	13	100

**Tabulka č. 2 – věkové rozložení podle pořadí termínů sběru kreseb**

	1. šetření	ø věk	2. šetření	ø věk	3. šetření	ø věk
Věk dětí bez OŠD	7;8 – 8;6	7;10	7;11 – 8;9	8;2	8;2 – 9;0	8;5
Věk dětí s OŠD	8;6 – 9;0	8;8	8;10 – 9;4	9;0	9;1 – 9;7	9;2

Obě tabulky naznačují poměrně vyrovnané rozložení v počtu dívek a chlapců ve třídě, zároveň se také toto rovnoměrné rozložení nemění po rozdělení na skupinu dětí s odkladem školní docházky a na skupinu bez odkladu školní docházky (OŠD). Při větším výzkumném vzorku by jistě mohl faktor „OŠD“ hrát výraznější roli, v tomto měřítku je však spíše nevypovídající.

## 2.2 Instrukce a průběh testování

Výzkum proběhl dvakrát během 2. pololetí docházky do druhé třídy (začátek března a konec června) a jednou na začátku třetí třídy (polovina září). Během tohoto sledování mohlo být získáno více kreseb, ale nepřítomností žáků v některých ze třech testovacích termínů byla ovlivněna nemocí nebo příchodem nového žáka či přechodem žáka na jinou školu.

Na první zadání testu jsem počkala ke konci své praxe, protože jsem chtěla děti nejprve trochu poznat, abych se mohla soustředit na „problémové“ žáky, a zároveň aby si na mě žáci zvykli a důvěřovali mi. Testování jsem zařadila do běžné hodiny výtvarné výchovy, kterou jsem si sama vedla. Zadání bylo skupinové, pro všechny žáky najednou.

Děti jsem předem upozornila, aby si na tuto hodinu nachystali tužku č. 2 (nejlépe dvě pro případ zlomení tuhy), gumu a pastelky s co největším počtem barev. Motivace pro první termín testování byla tematicky jednoduchá ale zajímavá, v rámci probíhajícího kouzelnického týdne děti měli kouzelným proutkem a společným zaříkadlem očarovat svůj papír, aby mohli vykouzlit svůj krásný autoportrét na památku kouzelnickému uční, tedy mě. Zaříkávadlo se hodilo i jako odreagování při neúspěchu v kresbě. Při druhém testování jsme si s žáky krátce pohovořili o nich samých, jací jsou, jak se změnili atp. Při třetím testování jsem pojala kresbu autoportrétů jako soutěž o nejlepší práce.

Na začátku hodiny jsem každému dítěti rozdala jeden bílý papír formátu A4, protože jsem se bála, že by děti mohli zadání špatně pochopit a kreslit např. na oba listy pastelkami. Zadáním bylo nakreslit „sám sebe (celou postavu) tak, jak si myslíš, že vypadáš“, nejprve tužkou na rozdaný papír a potom ještě jednou pastelkami na druhý. Po odevzdání práce provedené tužkou byl dán jednotlivě každému dítěti druhý list pro nakreslení postavy pastelkami. Přesto jeden často nesoustředěný chlapec začal kreslit pusou červenou pastelkou, pak se gumováním opravil a pokračoval tužkou. Při druhém testování se to podařilo zase jen jemu. Jednalo se o vybarvení oka, opět červenou pastelkou namísto tužky. Zesíleným čmáráním se potom snažil překrýt barvu tužkou. Do jedné dívčí kresby se promítla dokonce kouzelnická hůlka, kterou drží figura v ruce. Dívka se tak stylizovala do postavy kouzelnice. Některé děti se pustily s chutí do práce, jiné se trochu „ošívaly“ a nevěděly, jak začít. Proto po krátkém snažení otočily papír a začaly kreslit znova na druhou stranu. Dva takoví žáci, dívka a už zmiňovaný nepozorný chlapec, se mě

znova zeptali, jestli musí nakreslit celou postavu, nebo stačí-li jen hlava. Po zadání celé postavy byli trochu neradi, ale začali pracovat. Tento chlapec ze sociálně slabé rodiny s nepozorností a se zjevnou poruchou jemné motoriky dlouho nemohl začít. Často se díval z okna nebo jen kolem sebe. Zadání ho ani v jednom případě jako jediného vůbec neoslovilo. Bylo vidět, že nechce kreslit nic, případně ani čárku navíc. Při prvním zadávání úkol splnil jen částečně. Kresbu tužkou nakreslil sám, ale v barevném provedení udělal jen hlavu a k dokreslení zbytku postavy přemluvil spolusedícího v lavici, který dokončil trup, ruce a nohy stejně, jako to udělal ve své práci. Při dalších testováních už chlapec pracoval výhradně sám, přesto s obdobnou nepozorností.

Stejně jako první testování proběhla podobně i další dvě. Děti byly upozorněny paní učitelkou na mou návštěvu, těšily se, pomůcky měly přichystané a už věděly, co je čeká. Proto už instrukce nezabraly tolik času. Celkově se mi s dětmi pracovalo dobře. Byla vytvořena příjemná atmosféra a děti hlavně neměly pocit žádné zkoušky. Během kreslení jsem občas mezi žáky prošla a povzbudila některé úsměvem, pochvalou za jakoukoliv snahu kreslit nebo pohlazením. Jinak jsem sledovala jejich práci z povzdálí, abych je nerušila častým nakukováním pod ruku. Všichni se mi podepsali na rub své práce (někomu zůstal podpis na lícu, protože otáčel papír), abych věděla „na koho mám vzpomínat“. Děti pracovaly poctivě, nekoukali k ostatním spolužákům, většinou chtěli zanechat svojí podobu na papíře v co nejdokonalejší podobě. Spolupracovali i při občasném půjčování pastelek, které měli dovolené pro možnost jakékoliv volby barvy.

### 2.3 Výzkumné metody

Při výzkumu jsem využila metodu kresby lidské postavy (v provedení tužkou a také pastelkami) a metodu pozorování, jež je nejběžnější diagnostickou metodou jak v práci psychologa, tak i pedagoga.

K hodnocení kreseb jsem použila test kresby postavy pána, který modifikovali na základě testu „Draw a man“ F. Gooudenoughové pro českou populaci J. Šturma a M. Vágnerová (1982). Některé položky však byly upraveny a doplněny, už i proto, že jsem měla v zadání testu kresbu autoportrétu i kresby dívek.

## 2.3.1 Hodnocení kresby postavy z některých hledisek

### 2.3.1.1 Hledisko obsahové

- 1) **Trup** – jakékoliv znázornění; hlava je od trupu rozlišena zúžením znázorňující oddělení jednotlivých částí nebo čarou popř. i barvou vymezující jednotlivé části, kladně bude hodnoceno i u dívčího znázornění šatů
- 2) **Krk** – jakékoliv znázornění, které jasně odděluje hlavu od trupu (jednodimenzionální i dvojdimenzionální)
- 3) **Ústa** – každé jasné znázornění v místech, kde se ústa obvykle nacházejí
- 4) **Nos** – jakékoliv provedení (jednodimenzionální i dvojdimenzionální)
- 5) **Oči I.** – jasné znázornění obočí nebo řas (jako splněné bude hodnoceno i provedení jednoho prvku)
- 6) **Oči II.** – panenka musí být znázorněna v obou očích jako tečka, kolečko nebo jen svislá čárka
- 7) **Vlasy** – jakýkoliv způsob znázornění (stačí i čmáranice) nebo vyznačení pokrývky hlavy (čepice, klobouk, helma, ...)
- 8) **Tváře** – jakékoliv vyznačení obou tváří (kruhem, odlišení barevnou skvrnou nebo d'olíčky v koutcích úst nebo i mimo ně)
- 9) **Paže** - jasné vyznačení obou paží, jenom prsty nestačí, dvojdimenzionální i jednodimenzionální provedení je posuzováno kladně

- 10) **Prsty** – jakékoliv jasné vyznačení prstů na obou rukou, pokud jsou obě vidět, jednodimenzionální i dvojdimenzionální hodnoceno kladně
- 11) **Prsty** – správné vyznačení počtu prstů na obou rukách
- 12) **Chodidla, boty** – kladně hodnoceny chodidla (jednodimenzionální i dvojdimenzionální), boty nebo jen prsty vyčuhující z nohavic – musí být na obou nohách
- 13) **Klouby** – jasné vyznačení alespoň jednoho loktu nebo jednoho kolena
- 14) **Oděv I.** - jakýkoliv náznak oděvu (alespoň vyznačení nohavic a rukávů na všech končetinách nebo naznačením nějakého detailu oblečení – knoflíky, zip, výstřih, ...), může se jednat i o transparentci nebo vyčmárání
- 15) **Oděv II.** – hodnoceny alespoň dvě části oděvu, které jsou neprůhledné a nevyčmárané (u dívčích šatů hodnoceno kladně)
- 16) **Oděv III.** – jakýkoliv detail na oděvu (nápis, obrázky, čísla, pásek, kapsy, ozdoby bot, ...)
- 17) **Detaily** – vše mimo oděv na těle (náušnice, náramky, brýle, řetízky, ...), předměty v ruce; nejsou brány v úvahu předměty mimo tělo v prostředí

### 2.3.1.2 Hledisko formální

#### a) Proporce

- 1) **Hlava** – je menší než polovina trupu
- 2) **Oči** – vodorovný rozměr oka musí být větší než svislý (musí platit pro obě oči)

- 3) **Trup** – délka je větší než šířka (o 0,5cm a více)
- 4) **Připojení paží k trupu ve správném místě** – připojení obou paží musí být přímo k trupu v místě ramen, ne ke krku, nohám, na spojnici krku a trupu, nebo uprostřed trupu
- 5) **Paže nejsou upaženy** – úhel, který svírají obě paže a trup je menší než  $90^\circ$
- 6) **Symetrie paží** – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé (tolerance 0,5cm) a stejně široké
- 7) **Proporce paží** – obě paže jsou stejně dlouhé jako trup nebo max. o 2cm delší, u dívčích šatů hodnotím, pokud je záhybem šatů naznačen bok, jinak je položka hodnocena jako nesplněná
- 8) **Připojení nohou k trupu** – obě nohy musí být správně připojeny k trupu, u šatů nebo sukně musí být nohy nakresleny tak, že by se pomyslným prodloužením setkaly s trupem
- 9) **Symetrie nohou** – obě nohy jsou přibližně stejně dlouhé (odchylka max. 0,5cm) a stejně široké
- 10) **Proporce nohou** – musí být větší než délka trupu a menší než dvě délky trupu
- 11) **Chodidlo** – obě chodidla jsou členěna na patu, popř. na podpatek boty
- 12) **Profil** – znázornění hlavy, trupu a nohou z profilu

## **b) Dvojdimenzionální provedení**

- 13) **Nos** – dvojdimenzionální provedení
- 14) **Paže** – dvojdimenzionální provedení
- 15) **Prsty** – délka je větší než šířka u všech prstů
- 16) **Nohy** – dvojdimenzionální provedení
- 17) **Chodidla** – délka je větší než šířka, kyjovitá chodidla bez oddělení od nohy nejsou uznána

### **2.3.1.3 Hledisko postupu práce**

Zde bude hodnoceno na základě metody pozorování, zda žák vyjádřil nejistotu při počátečních tazích autoportrétu tím, že začal znovu kreslit novou postavu – vygumováním předešlé postavy nebo kresbou na druhou stranu papíru.

### **2.3.1.4 Hledisko volby a preference barev**

Zde sleduji zejména počet barev použitých při kresbě pastelkami a oblíbenost některých barev. Zde nevolím žádné kritérium, ale snažím se na základě pozorování procentuelně vystihnout počet použitých barev a zároveň vyvodit preferenci nejoblíbenějších barev na základě odlišnosti pohlaví.



### 3. Výsledky a jejich interpretace

#### 3.1 Test kresby postavy

Na základě mnou upraveného testu kresby postavy, ve kterém jsem každý splněný znak hodnotila jedním bodem a nesplněný nulou, dospěla k závěrům, které naznačují následující tabulky.

**Tabulka č. 3 – průměrné hodnoty testu kresby postavy**

	Obsahové hledisko	Úspěšnost v %	Formální hledisko	Úspěšnost v %
Dívky	12,7	74	9,5	56
Chlapci	9,9	58	8,0	47

Z tabulky je patrná lepší úroveň kreseb u dívek jak v obsahové, tak i ve formální části. V obou případech dosáhly lepších bodových výsledků. Zejména pak v obsahu, kde jsou lepší o 16% než chlapci. Z formálního hlediska jsou výsledky vyrovnanější, avšak s mírnou převahou dívek o 9%.

Tabulka, která bude následovat, se zaměřuje na průměrný počet bodů dosažený v obsahové části z kreseb provedených tužkou i pastelkami v po sobě následujících termínech šetření (max. počet bodů byl 17). Zachycuje obsahové změny, které probíhají během půl roku. Ve vyhodnocení změn bude nulou značena nevýrazná změna, „+“ zlepšení a „-“ zhoršení, které bude hodnotit rozdíl alespoň 3 bodů. Tendence ke zlepšení je značena „ZL“, ke zhoršení „ZH“. Tato tabulka sleduje rozložení hodnot u dívek (D, D<sub>0</sub> – s OŠD) a zvláště u chlapců (Ch, Ch<sub>0</sub> – s OŠD), kteří jsou seřazeni podle věku od nejmladšího.

Tabulka č. 4 – vývojové změny z hlediska obsahového

pohlaví	1. šetření	2.šetření	3.šetření	Vývojové změny	Vývojové tendence
D1	13	13	12,5	o	
D2	13,5	12	13,5	o	
D3	13,5	13	12	o	ZH
D4	13,5	15	13,5	o	
D <sub>0</sub> 5	13,5	13	13,5	o	
D <sub>0</sub> 6	13	9	9	-	ZH
D <sub>0</sub> 7	12,5	12	13	o	
Ch1	9	10	10,5	o	ZL
Ch2	7	9	8	o	
Ch3	9	9,5	10	o	ZL
Ch <sub>0</sub> 4	11	13	12	o	
Ch <sub>0</sub> 5	13	10,5	13	o	
Ch <sub>0</sub> 6	6,5	8,5	8,5	o	ZL

Z tabulky č. 4 je patrné, že k žádným převratným změnám během šesti měsíců nedošlo. Maximální počet mohl být 17 bodů. U dívek i chlapců jsou většinou bodové odchylky nevýrazné (8 dětí, cca 62%). Přesto je vidět u některých dětí náznaky ke zhoršení (spíše u dívek – 2 dívky, což je 15%) a u některých ke zlepšení (spíše u chlapců – 3 chlapci, což je 23%). Tyto náznaky jsou vzhledem ke krátkému intervalu a malému počtu šetření jen orientační.

Tabulka č. 5 – rozložení obsahových skóre podle pohlaví a termínu šetření

Obsahová část	1.šetření	2.šetření	3.šetření	Celkový $\bar{x}$
Dívky	13,2	12,4	12,4	12,7
Chlapci	9,3	10	10,3	9,9

Tabulka č. 5 shrnuje vývoj prvků obsahu z tabulky předchozí. Je jasně zřejmé, že dívky jsou v zobrazování prvků z hlediska obsahu výrazně lepší. Avšak u chlapců je tendence vzestupná.

**Tabulka č. 6 – průměrné zhodnocení obsahové úrovně barevných kreseb s nebarevnými**

Obsahové hledisko	1.šetření		2.šetření		3.šetření	
	tužka	pastelka	tužka	pastelka	tužka	pastelka
Dívky	13,1	13,4	12,3	12,6	13,0	12,1
Chlapci	9,2	9,3	9,6	10,5	9,8	11,0

Ve většině případů je barevná kresba provedená pastelkou v obsahové části mírně lepší, než je tomu u kresby tužkou. V jednom případě (v tabulce barevně zvýrazněno) při posledním šetření měla kresba tužkou nepatrně vyšší obsahový skóre, než kresba pastelkou. Mohlo to být v nevýrazném rozdílu jen náhodné nebo mohlo dojít k tomu, že se dívky realizovaly příliš v kresbě tužkou a na barevné provedení jim zbylo málo času.

**Tabulka č. 7 – některé položky z obsahové části**

	Dívky – počet voleb		Chlapci – počet voleb	
	tužka	pastelka	tužka	pastelka
Detaily na oděvu	12	15	6	9
Detaily mimo oděv	10	10	3	5

Tabulka č. 7 rozvádí konkrétně dvě položky z obsahové části testu. Jsou zde vidět vyšší hodnoty v položce „detaily na oděvu“. Dívky měly možnost celkem 21 voleb v kresbě pastelkou a stejný počet voleb i v kresbě tužkou v obou položkách. Z tabulky vyplývá, že se dívky věnovaly zobrazování detailů více v barevné kresbě. Chlapci mohli dosáhnout 18 voleb v barevném i nebarevném provedení v obou položkách.

Tabulka č. 8 – vývojové změny z hlediska formálního

pohlaví	1. šetření	2.šetření	3.šetření	Vývojové změny	Vývojové tendence
D1	12	8	10	o	
D2	8,5	10	9	o	
D3	11	11	10	o	
D4	13,5	13,5	12,5	o	
D <sub>0</sub> 5	12,5	8,5	11	o	
D <sub>0</sub> 6	9	4,5	4,5	-	ZH
D <sub>0</sub> 7	8,5	6,5	12	+	ZL
Ch1	10	9,5	10	o	
Ch2	6	6,5	7,5	o	ZL
Ch3	8,5	10	11	+	ZL
Ch <sub>0</sub> 4	10,5	12,5	11	o	
Ch <sub>0</sub> 5	6	5	6	o	
Ch <sub>0</sub> 6	2,5	4,5	7	+	ZL

Z formálního hlediska jsou vývojové změny zanedbatelné z 62% (u 8 z dětí nebyla zaznamenána významnější vývojová proměna. U 30% (4 děti) došlo k mírnému zlepšení ve formální oblasti, v jednom případě o výrazné zhoršení během tří měsíců. Barevně odlišené kolonky u některých dívek poukazují na bodový propad. Je to dáno tím, že všechny označené dívky kreslily postavu v šatech, kde některé proporce nešlo vypořádat. Zde uvedené procentuální položky u vývojových tendencí jsou v tomto počtu dětí velice orientační a rozhodně z nich nelze vyvozovat větší závěry.

**Tabulka č. 9 – průměrné zhodnocení formální úrovně barevných kreseb s nebarevnými**

Formální hledisko	1.šetření		2.šetření		3.šetření	
	tužka	pastelka	tužka	pastelka	tužka	pastelka
Dívky	10,1	11,3	8,1	8,5	9,7	10
Chlapci	7,2	7,3	7,2	8,8	8,3	9,2

V jednotlivých šetřeních došlo k velmi nepatrnému až zanedbatelnému zlepšení formální úrovně u barevných kreseb vůči nebarevným kresbám.

### 3.2 Postup práce

Zde je sledováno počáteční opravování kresby autoportrétu.

**Tabulka č. 10 – počáteční opravy v kresbě**

Počet oprav	1.šetření				2.šetření				3.šetření			
	tužka		pastelka		tužka		pastelka		tužka		pastelka	
Dívky	5	71%	2	28%	5	71%	3	43%	4	57%	1	14%
Chlapci	2	33%	1	17%	4	66%	3	43%	3	43%	4	67%
celkem	7	53%	3	23%	9	69%	6	46%	7	54%	5	38%

Z tabulky jsou patrné obavy z prvních kreseb a to v nadpoloviční většině žáků třídy. Větší opravování své postavy prováděli dívky.

### 3.3 Volba a preference barev

Také mě zajímala volba a preference barev. Podrobná tabulka, z které vycházím, je zařazena do příloh (příloha č. 2).

**Tabulka č. 11 – průměrné použití počtu barev v kresbě**

	1.šetření	2.šetření	3.šetření
<b>Dívky</b>	<b>6,6</b>	<b>5,9</b>	<b>7,0</b>
<b>Chlapci</b>	<b>5,8</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>

Z tabulky je jasně zřejmé, že ve všech testovacích termínech použily dívky větší počet barevných pastelek než chlapci.

**Tabulka č. 12 – preference barev dívek**

	Barva	Počet voleb	V %
1.	Oranžová	20	95
2.	Červená	17	81
3.	Žlutá	16	76
4.	Světle modrá	15	71
5.	Černá nebo tužka	14	67

**Tabulka č. 13 – preference barev chlapců**

	Barva	Počet voleb	V %
1.	Černá, tužka	16	89
2.	Červená	15	83
3.	Tmavě modrá, oranžová	8	44
4.	Odstíny hnědé, žlutá	7	39

## 4. Ověření hypotéz

Výsledky výzkumu pomohly ověřit následující hypotézy.

**H1: V kresbách bude patrná postupná změna v zobrazování lidské postavy po formální stránce (v obsahové se nebude výrazně lišit).**

Tato hypotéza se potvrdila částečně. Po obsahové stránce v souladu s danou hypotézou nedošlo k výrazným změnám. Postupná změna během tří šetření byla u některých dětí nevyvážená. Velice nepatrně byla vysledována pouze vzestupná vývojová tendence z hlediska obsahu u chlapců. U dívek došlo spíše ke zhoršování obsahové úrovně. Ve většině případů však úroveň obsahového znázorňování byla zanedbatelná.

Změny ve formální stránce byly patrné jen částečně. Vzestupná tendence byla zaznamenána převážně u chlapců, u dívek k výraznějším změnám většinou nedošlo.

**H2: Kresba dívek a kresba chlapců se nebude výrazně lišit ani ve formální ani v obsahové části.**

Tato hypotéza se potvrdila částečně. U dívek byl zaznamenán průměrný vyšší obsahový skóre (dívkky 74% x chlapci 58%). Ve formální části můžeme vzhledem k malému výzkumnému vzorku zhodnotit, že k většímu rozdílu nedošlo (dívkky 56% x chlapci 47%).

**H3: Barevné kresby budou na nepatrně vyšší úrovni zobrazování než kresby provedené tužkou.**

Tato hypotéza se potvrdila. Barevné kresby měly nepatrně lepší výsledky. Je to dáno zřejmě oblibou barev.

**H4: Dívky budou volit oproti chlapcům více barev**

Tato hypotéza se potvrdila. Při všech testováních se ukázalo, že dívkky volí zřetelně větší počet barev.

## 5. Závěr výzkumu

Z výzkumu jsou patrné určité vývojové změny, i když ne přímo výrazné. Dívky měly tendenci se spíše zhoršovat v obsahovém i formálním hledisku. Je možné, že je zde nastíněna nadcházející krize v zobrazování lidské postavy. Chlapci bývají vývojově spíše za dívkami a snad proto je jejich trend v zobrazování ještě vzestupný. Z výzkumu vyplynulo, že chlapci měli nižší formální i obsahový skór. Nabízí se tedy skoro samo, že se „mají kam zlepšovat“. Dívky by se samozřejmě mohly také zlepšit nebo alespoň setrvat na své úrovni, ale je možné, že jak obecný vývoj předpovídá, kresba postavy je bude méně a méně přitahovat a výraznější změny k lepšímu tyto dívky v dohledné době spíše nečekají.

Přesto dívky projevily při testování větší zájem než chlapci. Kresba je přitahovala. Projevilo se to chutí, s jakou pracovaly, ale zároveň i většími obavami o úspěch, protože byl zřejmý větší strach z konečné „dokonalé“ podoby. Dívky hodně lpěly na „hezké postavě“. Na to, aby se jim co nejvíce podobala. Je to možná dáno i tím, že po dívkách jsou požadovány lepší výkony než po chlapcích. Dívky bývají hnány a snaží se být „dokonalé“. Berou hodně v potaz estetiku. Bylo to zřejmé i ve větším počtu barev, které používaly k „vyšperkování“ svého portrétu.

Chlapci se většinou báli méně začít. Ani své postavy tolik neopravovali. Spokojili se s menším počtem barev. Přesto se rádi zapojili do kresby. Výjimkou snad byli nepozorní až hyperaktivní chlapci s poruchou jemné motoriky, která byla patrná i v kresbách.



## IV. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zachytit a postřehnout vývojové změny v kresbě vlastní postavy – autoportrétu. Bylo zjištěno, že tyto změny nastávají, jsou jen postupné a někdy málo postřehnutelné. Snad proto by měl pedagog mít oči otevřené a „neusnout na vavřínech“. Obsahem bylo i porovnání kreseb provedených tužkou s kresbami barevnými. Byly zjištěny mírně vyšší hodnoty v kresbách formálních, částečně i v obsahových. Toho může učitel využít v hodinách výtvarné výchovy, aby zdokonalil kresebné vyjadřování. Zvláště u dětí s dys-poruchami nebo poruchami pozornosti apod. U dětí barevným provedením a dobrou motivací docílí chuť k práci a následný rozvoj jejich schopností.

Téměř všechny hypotézy se potvrdily, ale jsem si vědoma, že některé hodnoty, s kterými jsem pracovala se nemusely jevit dostatečně objektivně z hlediska malého počtu dětí ve výzkumném vzorku. Proto také nemohlo dojít k hlubšímu šetření v rámci odkladu školní docházky.

Věřím, že tato práce pomůže nejen nastínit některé vývojové změny hodnocené neprojektivními technikami, ale i možnost zhodnotit na základě teoretické části některé prvky a symboly v kresbě i projektivně. Jsem si vědoma, že je nutné se této problematice věnovat déle a hlouběji, aby člověk pronikl do „ducha“ dětské kresby a hodnotil tak alespoň s větší pravděpodobností objektivně.

Osobně mi tato diplomová práce přinesla jasnější představu o metodě testování kresbou a jistě ji při svém zaměstnání využiji. Budu proto ráda, aby i nejen mě byla tato diplomová práce inspirací.

## V. Seznam použité literatury

Banaš, J. a kol.: Didaktika výtvarnej výchovy.

Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1989.

Caseová, C., Dalleyová, T.: Arteterapie s dětmi.

Praha, Portál 1995.

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele.

Praha, Portál 2001.

Davido, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte.

Praha, Portál 2001.

Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I.

České Budějovice, PedF JU v Českých Budějovicích 2000.

Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika II.

České Budějovice, PedF JU v Českých Budějovicích 1999.

Fürst, M.: Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy.

Olomouc, Votobia 1997.

Klégrová, J.: Máme doma prvňáčka.

Praha, Mladá fronta 2003.

Klindová, Ľ., Rybárová, E.: Vývojová psychologie.

Praha, SPN 1974.

Kubátová, A.: Školní zralost. Absolventská práce.

Havlíčkův Brod, Střední a vyšší zdravotnická škola 2002.

Kucharská, A., Májová, L.: Dětská kresba v psychologickém výzkumu.

Praha, Sborník PF UK 2005.

- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie.  
Praha, Grada 1998.
- Leifrová, S.: Projektivní technika Kresba lidské postavy u dětí s dg.hyperkinetický syndrom. Diplomová práce. Brno, FF MU v Brně 2007.
- Peterson, L. W.; Hardin, M. E.: Děti v tísní. Příručka pro screening dětských kreseb.  
Praha, Triton 2002.
- Piaget, J.: Psychologie dítěte.  
Praha, Portál 1997.
- Read, H.: Výchova uměním.  
Praha, Odeon 1967.
- Šicková – Fabrici, J.: Základy arteterapie.  
Praha, Portál 2002.
- Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje.  
Praha, Avicem 1974.
- Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje.  
Praha, Avicem 1980.
- Šturma, J., Vágnerová, M.: Kresba postavy. Příručka.  
Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy n. p. 1982.
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta.  
Praha, SPN 1974.
- Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova.  
Praha, SPN 1974.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie.  
Praha, Portál 2000.

**Další použité zdroje:**

Gürtlerová, D.: Jak se vyvíjí dětská kresba a co z ní můžeme vyčíst.

Časopis mladé rodiny: Máma a já, ročník II/2007, č. 4, s. 36 – 40

Novotný, L.: Psychologie kresby a barev I.

Přednáška Pedagogického centra Jihlava, 2002 – 2006

## **VI. Přílohy**

Příloha č. 1 - Vývojové charakteristiky žáka prvního stupně základní školy

	Dítě mladšího školního věku , 6-8 let	Dítě středního školního věku, 9-11 let
<b>Fyzický vývoj</b>	Má velkou potřebu pohybu, je plný energie, avšak snadno se unaví. Je častěji nemocné než ve starším věku. Dovedně užívá nástrojů, jako jsou nůžky, kartáček na zuby, příbor, tužka... Má ustálenou preferenci v užívání pravé, nebo levé ruky. Zvládá koordinaci pohybů, udržení rovnováhy (jízda na kole, chůze po kladině...). Jemná motorika se stále rozvíjí.	Zlepšuje se koordinace pohybů. Projevuje snahu o dosažení osobních rekordů. Zvyšuje se fyzická odolnost a výdrž. Vytvářejí se velké svaly, často intenzivní růst. Přetrvává potřeba výrazné fyzické aktivity. Potřebuje trávit čas venku a vybijet fyzickou energii.
<b>Sociální vývoj</b>	Přijímá autoritu dospělého, napodobuje dospělého. Má zálibu v individuálních činnostech. Samo si vybírá kamarády. Ke hře potřebuje partnery, rádo spolupracuje v malých skupinkách (dvojice, trojice, čtveřice). Při skupinové práci preferuje aktivity založené na přidělených úlohách a předem daných pravidlech. Ve skupině se snaží prosadit své názory (často je dominantní až panovačné). Má potřebu být první, nerado prohrává. Touží být milováno. Potřebuje povzbuzení, podporu, ujištění, že postupuje dobře. K práci přistupuje svědomitě, bere věci vážně. Má smysl pro humor. Často se přeceňuje, snaží se o víc, než na co mu stačí schopnosti.	Preferuje hry s vrstevníky stejného pohlaví. Přátelství s vrstevníky začínají mít pro dítě velký význam. Vytváří si kamarádské vztahy, ale také vztahy charakterizované antipatií, soupeřením, agresivitou. Začíná vnímat nedostatky dospělých, počátek kritiky dospělých. Velmi dobře pracuje ve skupině, je schopné kooperace. Vzorem chování jsou dětští literární a filmoví hrdinové, snaží se je napodobovat. S velkým osobním nasazením řeší spory ohledně „férovosti“. Je rádo v okruhu své rodiny a vrstevníků. Má rádo zájmové kroužky, sport. Závislost na názoru a hodnocení dospělým začíná ustupovat, dítě se začíná řídit svým svědomím, vnitřními zásadami (bez nutnosti vnější kontroly). S podporou dospělého dokáže řešit konflikty s vrstevníky.
<b>Emocionální vývoj</b>	Rozlišuje dobro a zlo. Začíná ovládat své emoce a je schopné je vyjádřit společensky přijatelným způsobem. Vnímá pocity ostatních, ale občas má tendenci žalovat. Často se hádá, ale jeho spory nejsou dlouhodobé. Rozvíjí smysl pro „fair play“, vyžaduje dodržování pravidel. Má obrovskou schopnost prožívat radost a velikou zálibu v překvapeních. Většinou je schopné odloučit se od rodiny bez problémů.	Otázky dobra a zla začíná chápat v širších souvislostech (v pohledu na svět přechází od černobílého vidění k chápání drobných nuancí). Emoce vyjadřuje společensky přijatelným způsobem, dovede je ovládat s ohledem na situaci, v níž se nachází. Roste empatie vůči pocitům a potřebám druhých. Rozvíjí se smysl pro „fair play“, vyžaduje dodržování pravidel. V zájmu udržení přátelství dokáže ustoupit ze svých zásad, přijmout společenskou lež. Klesá spontaneita ve vyjadřování pocitů.
<b>Kognitivní vývoj</b>	Uvědomuje si množství a rozměry. Má představu o čase, vztahuje jí k dennímu rozvrhu. Roste chápání koloběhu životních dějů. Začíná chápat časové pojmy z budoucnosti (např. Vánoce přijdou za týden). Třídí předměty podle jejich znaků a vlastností. Zřetelně roste doba soustředění se na činnost. Jeho schopnost koncentrovat pozornost závisí na míře jeho zaangažovanosti na problému (vykonávali činnost samo, je schopné koncentrovat se déle). Rádo klade otázky, je zvědavé. Má rádo nové hry a nápady. Má oblibu v manipulačních a stolních hrách. Stejně tak jako výsledný produkt jej těší samotný proces tvorby. Zahajuje více činností, než je schopné dokončit. Rádo opakuje to, co se naučilo. Stejně typy úloh a zadání mu přináší radost, protože je v nich úspěšné. Je schopné se učit mechanicky. Rádo pracuje samostatně (bez přímého vedení dospělým) a ve svém vlastním tempu. Je schopné hodnotit svou práci i práci ostatních. Zjišťuje, jak věci fungují, rádo věci rozebírá na části. Nejlépe se učí prostřednictvím objevování. Jeho myšlení je konkrétní.	Je intelektuálně velmi zvědavé. Zajímají jej témata „velkého světa“ (např. vesmír, pyramidy, život v moři...). Ustupuje fantazie, myšlení dítěte je orientováno na reálný svět. Přetrvává konkrétní myšlení, vázané na názorné poznání a konkrétní předměty. Koncem tohoto období dítě začíná abstrahovat. Má rádo pravidla a logiku, požaduje logická zdůvodnění. Má zájem o třídění a sbírání informací. Rádo si činnost samo organizuje. Schopnost koncentrovat pozornost roste, prodlužuje se čas koncentrace dítěte na činnost. Zvyšuje se schopnost pracovat samostatně, řešit problémy. Dítě rádo prezentuje své učební úspěchy. Zvyšuje se schopnost sebehodnocení, dítě k sobě začíná být kritické.
<b>Jazykový vývoj</b>	V rozhovoru používá vhodných výrazů a slovních obrátů. Dobře komunikuje s rodinou, přáteli i cizími osobami. Někdy přetrvávají problémy s vyslovováním hlásek. Rádo vysvětluje, ukazuje a vypráví, často přehání. Miluje vtipy a hádanky. Má rádo „sokromí“ při rozhovoru. Jeho slovní zásoba se rychle rozšiřuje. Zajímá se o význam slov. Rádo posílá vzkazy a užívá různé kódy. Je dobrým posluchačem.	Užívá popisného jazyka. Je schopno formulovat své myšlenky, pocity a vyjádřit je ústní i písemnou formou. Má rádo hry se slovy a jazykem (křížovky, osmisměrky, slovní fotbal, vtipy...). Ve slovním projevu bývá negativistické: „nesnáším“, „nedokážu“, „nuda“, „no jo“, užívá nadávky a hanlivá oslovení... Dokáže aktivně naslouchat. Četbou si rozšiřuje slovní zásobu. Rádo si povídá s dospělým, mluví o svých zážitcích a zkušenostech.



**Příloha č. 3 – Četnosti získaných bodů v jednotlivých položkách obsahové části**

Počet všech voleb	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Trup	13	12	13	13	12	13
2. Krk	10	11	11	12	12	12
3. Ústa	13	13	13	13	13	13
4. Nos	13	13	13	11	13	11
5. Oči I – obočí, řasy	4	6	4	6	4	3
6. Oči II - panenka	11	9	7	7	8	8
7. Vlasy	13	13	13	12	13	12
8. Tváře	2	3	4	3	3	2
9. Paže	13	12	13	13	13	13
10. Prsty	10	11	10	12	12	12
11. Prsty – počet	6	4	4	5	6	5
12. Chodidla, boty	12	11	10	9	10	8
13. Kloub-loket, koleno	0	0	0	0	0	1
14. Oděv I	9	12	11	12	11	13
15. Oděv II	8	9	8	11	8	10
16. Oděv III - detaily	7	8	5	7	6	9
17. Detaily	3	3	4	6	6	6



**Příloha č. 4 - Četnosti získaných bodů v jednotlivých položkách formální části**

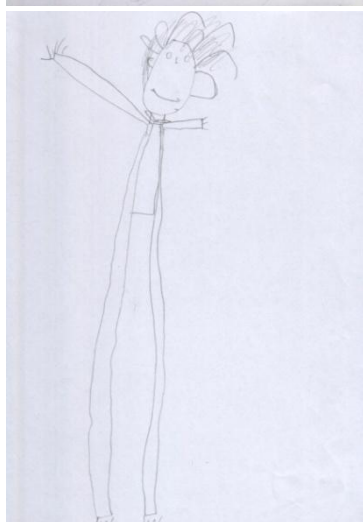
Počet všech voleb	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
<b>Formální část</b>						
1. Hlava – proporce	1	0	0	0	0	0
2. Oči - proporce	6	8	5	6	3	5
3. Trup - proporce	11	11	11	12	11	12
4. Paže – připojení k trupu	9	9	9	9	9	9
5. Paže – nejsou upaženy	10	10	10	10	9	9
6. Paže – symetrie	7	7	6	12	10	11
7. Paže – proporce	3	6	7	8	5	7
8. Nohy – připojení k trupu	11	10	8	8	12	12
9. Nohy – symetrie	3	5	1	7	4	7
10. Nohy - proporce	6	8	5	8	8	8
11. Chodidlo - členění	4	6	1	1	1	1
12. Profil	0	0	0	0	0	0
13. Nos – dvojdímenzionální	10	10	12	11	13	11
14. Paže – dvojdímenzionální	13	11	11	13	11	11
15. Prsty – dvojdímenzionální	2	2	1	2	4	4
16. Nohy – dvojdímenzionální	11	11	9	10	12	12
17. Chodidlo - proporce	8	10	4	3	5	5

**Příloha č. 5 – Kresba postavy a její hodnocení – chlapec (Ch<sub>06</sub>)**

**Celkově nejhorší výkon**



věk 8;9



věk 9;4



věk 9;7



<b>Ch<sub>6</sub></b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
<b>Obsahová část</b>	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
18. Trup	1	0	1	1	1	1
19. Krk	0	0	1	1	1	1
20. Ústa	1	1	1	1	1	1
21. Nos	1	1	1	1	1	1
22. Oči I – obočí, řasy	0	0	0	0	0	0
23. Oči II - panenka	1	1	0	0	0	0
24. Vlasy	1	1	1	0	1	0
25. Tváře	0	0	1	0	0	0
26. Paže	1	0	1	1	1	1
27. Prsty	1	0	1	1	1	1
28. Prsty – počet	1	0	0	1	0	1
29. Chodidla, boty	1	0	1	1	1	0
30. Kloub-loket, koleno	0	0	0	0	0	0
31. Oděv I	0	0	0	0	1	1
32. Oděv II	0	0	0	0	0	0
33. Oděv III - detaily	0	0	0	0	0	0
34. Detaily	0	0	0	0	0	0
<b>Celkem</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>

Chlapec, nejstarší žák třídy, měl zjevné grafomotorické obtíže, které se zřejmě projeví na kvalitě kresby i na kvantitě kresebných prvků. V pořadí druhé kresby, tedy barevné, byly bodově méně ohodnoceny, protože se mohla projevit chlapcova únava a nepozornost. Během prvního šetření došlo k výraznému bodovému propadu u kresby pastelkami proto, že si žák nechal od spolusedícího (Ch<sub>4</sub>) dokreslit zbytek postavy, tj. trup a končetiny. Bodově tyto části byly posouzeny jako chybějící. Spolusedící pojal dokreslení jako „svůj autoportrét“. Trup i končetiny se tedy tvarově i barevně nápadně podobaly v obou pracích.

<b>Ch<sub>6</sub></b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Hlava – proporce	0	0	0	0	0	0
2. Oči - proporce	0	1	0	0	0	0
3. Trup - proporce	0	0	1	1	1	1
4. Paže – správné připojení	0	0	0	0	0	0
5. Paže – úhel připojení	0	0	0	0	0	0
6. Paže – symetrie	0	0	0	1	0	1
7. Paže – proporce	0	0	0	0	1	1
8. Nohy – připojení k trupu	1	0	0	0	1	1
9. Nohy – symetrie	0	0	0	0	0	0
10. Nohy - proporce	0	0	0	0	0	1
11. Chodidlo - členění	0	0	0	0	0	0
12. Profil	0	0	0	0	0	0
13. Nos – dvojdímenzionální	0	1	1	1	1	1
14. Paže – dvojdímenzionální	1	0	1	1	1	1
15. Prsty – dvojd., proporce	0	0	0	0	0	0
16. Nohy – dvojdímenzionální	1	0	1	1	1	1
17. Chodidlo - proporce	0	0	0	0	0	0
<b>Celkem</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>

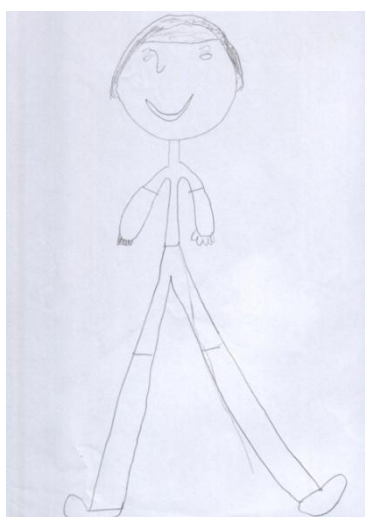
Ve formální části chlapec dosahuje s jednotlivými termíny šetření stále lepších bodových výsledků, zejména pak v rámci jednoho šetření v barevném provedení.

**Příloha č. 6 – Kresba postavy a její hodnocení – chlapec (Ch<sub>0</sub>4)**

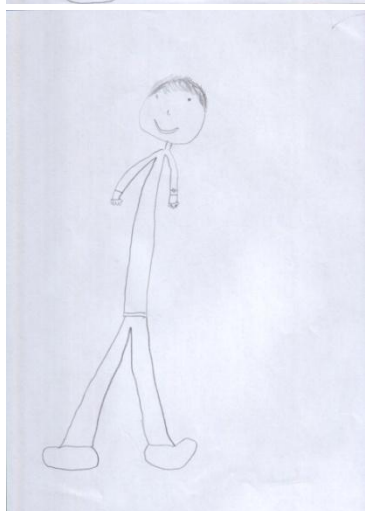
**Celkově nejlepší chlapecký výkon**



věk 8;6



věk 8;10



věk 9;1



<b>Ch<sub>0</sub>4</b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Trup	1	1	1	1	1	1
2. Krk	1	1	1	1	1	1
3. Ústa	1	1	1	1	1	1
4. Nos	1	1	1	1	1	1
5. Oči I – obočí, řasy	0	0	1	1	0	0
6. Oči II - panenka	1	1	0	0	0	0
7. Vlasy	1	1	1	1	1	1
8. Tváře	0	0	0	0	0	0
9. Paže	1	1	1	1	1	1
10. Prsty	0	1	1	1	1	1
11. Prsty – počet	0	0	1	1	1	1
12. Chodidla, boty	0	1	1	1	1	1
13. Kloub-loket, koleno	0	0	0	0	0	0
14. Oděv I	1	1	1	1	1	1
15. Oděv II	1	1	1	1	1	1
16. Oděv III - detaily	1	1	0	1	0	1
17. Detaily	0	0	0	1	1	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>13</b>

U chlapce k výraznému zlepšování během jednotlivých šetření z hlediska obsahu nedochází. Barevné kresby jsou nepatrně obsahově bohatší.

<b>Ch<sub>0</sub>4</b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Hlava – proporce	0	0	0	0	1	0
2. Oči - proporce	1	1	1	1	0	0
3. Trup - proporce	1	1	1	1	1	1
4. Paže – správné připojení	1	1	1	1	1	1
5. Paže – úhel připojení	1	1	1	1	1	1
6. Paže – symetrie	0	0	1	1	1	1
7. Paže – proporce	0	1	1	1	0	1
8. Nohy – připojení k trupu	1	1	1	1	1	1
9. Nohy – symetrie	0	0	0	0	0	0
10. Nohy - proporce	1	1	0	1	0	1
11. Chodidlo - členění	0	0	0	0	0	0
12. Profil	0	0	0	0	0	0
13. Nos – dvojdímenzionální	1	1	1	1	1	1
14. Paže – dvojdímenzionální	1	1	1	1	1	1
15. Prsty – dvojd., proporce	0	1	1	1	0	1
16. Nohy – dvojdímenzionální	1	1	1	1	1	1
17. Chodidlo - proporce	0	1	1	1	1	1
<b>Celkem</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Z formálního hlediska u chlapce k výraznému zlepšování během jednotlivých šetření nedochází. Barevné kresby jsou nepatrně formálně dokonalejší.

**Příloha č. 7 – Kresba postavy a její hodnocení – dívka (D<sub>0</sub>6)**

**Celkově nejhorší dívčí výkon**



věk 8;7



věk 8;11



věk 9;1



<b>D<sub>o</sub>6</b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Trup	1	1	1	1	0	1
2. Krk	1	1	1	1	1	0
3. Ústa	1	1	1	1	1	1
4. Nos	1	1	1	0	1	1
5. Oči I – obočí, řasy	0	1	0	0	0	0
6. Oči II - panenka	1	1	0	0	0	0
7. Vlasy	1	1	1	1	1	1
8. Tváře	0	1	0	0	0	0
9. Paže	1	1	1	1	1	1
10. Prsty	0	1	0	1	1	1
11. Prsty – počet	0	1	0	0	1	0
12. Chodidla, boty	1	1	1	1	1	1
13. Kloub-loket, koleno	0	0	0	0	0	0
14. Oděv I	1	1	1	1	1	1
15. Oděv II	1	1	0	1	0	1
16. Oděv III - detaily	1	1	0	1	0	0
17. Detaily	0	0	0	0	1	0
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>8</b>

Tato dívka dosáhla v obsahové části nejmenších bodových součtů. Výkony obou typů kreseb jsou nakloněny více ve prospěch barevné kresby, i když v posledním šetření je tendence opačná. Vývojová tendence z hlediska obsahu je sestupná.

<b>D<sub>06</sub></b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Hlava – proporce	0	0	0	0	0	0
2. Oči - proporce	0	1	0	0	0	1
3. Trup - proporce	1	1	0	1	0	1
4. Paže – správné připojení	0	0	0	0	0	0
5. Paže – úhel připojení	1	1	0	1	0	0
6. Paže – symetrie	1	1	0	1	1	0
7. Paže – proporce	0	1	0	1	0	0
8. Nohy – připojení k trupu	1	1	1	0	0	0
9. Nohy – symetrie	0	0	0	1	0	0
10. Nohy - proporce	0	1	0	0	0	0
11. Chodidlo - členění	0	1	0	0	1	0
12. Profil	0	0	0	0	0	0
13. Nos – dvojdímenzionální	0	0	1	0	1	1
14. Paže – dvojdímenzionální	1	1	0	1	0	0
15. Prsty – dvojd., proporce	0	0	0	0	1	1
16. Nohy – dvojdímenzionální	1	1	1	0	0	0
17. Chodidlo - proporce	1	1	0	0	1	0
<b>Celkem</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

Ve formální části jsou barevné kresby spíše lepší než kresby provedené tužkou. Stejně jako po obsahové stránce se formální část jeví sestupnou bodovou tendencí. Celkově jsou dosažené body nízké.

**Příloha č. 8 – Kresba postavy a její hodnocení – dívka (D4)**

**Celkově nejlepší výkon**



věk 8;6



věk 8;9



věk 9;0

<b>D4</b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Trup	1	1	1	1	1	1
2. Krk	1	1	1	1	1	1
3. Ústa	1	1	1	1	1	1
4. Nos	1	1	1	1	1	1
5. Oči I – obočí, řasy	0	1	1	1	1	1
6. Oči II - panenka	1	1	1	1	1	1
7. Vlasy	1	1	1	1	1	1
8. Tváře	0	0	0	0	0	0
9. Paže	1	1	1	1	1	1
10. Prsty	1	1	1	1	1	1
11. Prsty – počet	1	1	1	1	1	0
12. Chodidla, boty	1	1	1	1	1	1
13. Kloub-loket, koleno	0	0	0	0	0	0
14. Oděv I	1	1	1	1	1	1
15. Oděv II	1	1	1	1	1	1
16. Oděv III - detaily	1	1	1	1	1	1
17. Detaily	0	0	1	1	0	0
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>13</b>

Po obsahové stránce jsou kresby provedené tužkou a pastelkami navzájem bodově vyrovnané. Zároveň jsou i výsledky během všech šetření spolu srovnatelné.

<b>D4</b>	1. šetření		2. šetření		3. šetření	
	tužka	pastelky	tužka	pastelky	tužka	pastelky
1. Hlava – proporce	0	0	0	0	0	0
2. Oči - proporce	1	1	1	1	1	1
3. Trup - proporce	1	1	1	1	1	1
4. Paže – správné připojení	1	1	1	1	1	1
5. Paže – úhel připojení	1	1	1	1	1	1
6. Paže – symetrie	1	1	1	1	1	1
7. Paže – proporce	1	1	1	1	0	0
8. Nohy – připojení k trupu	1	1	1	1	1	1
9. Nohy – symetrie	1	1	0	1	1	1
10. Nohy - proporce	0	1	1	1	1	1
11. Chodidlo - členění	1	1	1	1	0	0
12. Profil	0	0	0	0	0	0
13. Nos – dvojdimenzionální	1	1	1	1	1	1
14. Paže – dvojdimenzionální	1	1	1	1	1	1
15. Prsty – dvojd., proporce	0	0	0	0	0	0
16. Nohy – dvojdimenzionální	1	1	1	1	1	1
17. Chodidlo - proporce	1	1	1	1	1	1
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>13</b>

Také po formální stránce jsou výsledky během všech šetření vyrovnané. Barevné kresby se příliš od nebarevných neliší, přesto v každém termínu šetření bylo zaznamenáno o 1 bod více ve prospěch barevných kreseb.