

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Výtvarný projev dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ

(The art expression in children at the turn from preschool to elementary school)

Diplomová práce

Autor: Lenka Matoušková
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kouřilová

České Budějovice
2010

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka MATOUŠKOVÁ**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ - anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ**
Název tématu: **Výtvarný projev dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

DP bude sledovat proměnu výtvarného projevu dětí na přechodu mezi mateřskou a základní školou. V teoretické části autorka bude charakterizovat základní vývojové mezníky sledovaného vývojového období, zaměří se především na oblast výtvarného projevu a souvislost dětské kresby a zralosti pro školní docházku. Výzkumná studie bude porovnávat kresbu předškoláků a dětí v první třídě - zejména v kontextu možných ukazatelů školní zralosti v kresbě a též v souvislosti se sledováním kresebných posunů v tomto období.

Rozsah grafických prací: dle potřeby
Rozsah pracovní zprávy: 60 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

- Kucharská, A., Májová, L.(eds.): Dětská kresba v psychologickém výzkumu. Sborník. PedF Uk, Praha 2005.
Malchiodi, C. A.: Understanding Childrens Drawings. Jessica Kingsley Publishers, London 1998.
Perout, E.: Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. Arteterapie 8/2005, s. 15 - 18.
Perout, E.: Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. Arteterapie 9/2005, s. 27 - 32.
Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha, Karolinum 2005.
Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha, SPN 2002.
Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Portál 2000.

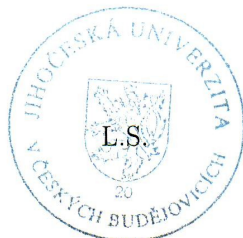
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Kouřilová**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **6. listopadu 2008**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**



doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
vedoucí katedry

V Českých Budějovicích dne 14. listopadu 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že na diplomové práci *Výtvarný projev dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ* jsem pracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

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

V Jaroměřicích nad Rokytnou 24.11.2010

.....

podpis

Za vedení mé práce, odbornou pomoc a cenné rady děkuji paní Mgr. Janě Kouřilové. Dále děkuji učitelkám v mateřské a základní škole za umožnění sběru materiálu a Zuzaně Bařinové za půjčení odborné literatury. Děkuji rovněž svým rodičům za trpělivost a jejich podporu po celou dobu mého studia.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na sledování vývoje výtvarného projevu dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ. Teoretická část popisuje celkový vývoj předškolního dítěte a dítěte mladšího školního věku s důrazem na vývoj kresby. Praktická část obsahuje podrobnou analýzu kreseb lidské postavy a domu pořízených na základě dvou návštěv příslušných institucí. Kresby jsou analyzovány dle předem stanovených kritérií a následně vyhodnocovány. Jsou zkoumány také rozdíly vývojového pokroku mezi dívkami a chlapci.

Klíčová slova

kresba, lidská postava, dům, vývoj výtvarného zobrazování, předškolní období, období mladšího školního věku;

Abstract

This thesis focuses on observation of the art expression development in children at the turn from preschool to elementary school. Its theoretical part describes general development of children at preschool and young school age with the emphasis put on the development of drawing. The practical part contains a detailed analysis of human figure drawings and house drawings obtained during two consequent sessions in relevant school institutions. The drawings were analysed using a set of predetermined criteria and by a follow-up assessment. The differences between the developmental progress in girls and boys are also examined.

Key words

drawing, human figure, house, development of art imagery, preschool period, elementary school period;

Obsah

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Předškolní věk	11
1. Charakteristika období.....	11
2. Vývoj základních schopností a dovedností.....	11
3. Vývoj poznávacích procesů.....	12
4. Emoční vývoj a socializace.....	13
2. Vstup dítěte do školy	14
2.1. Školní zralost.....	14
2.2. Tělesná (biologická) zralost.....	14
2.3. Kognitivní (duševní, rozumová) zralost.....	16
2.4. Citová a sociální zralost.....	17
2.5. Diagnostika školní zralosti.....	17
2.6. Školní nezralost.....	18
3. Mladší školní věk	20
3.1. Charakteristika období.....	20
3.2. Vývoj základních schopností a dovedností.....	20
3.3. Vývoj poznávacích procesů.....	21
3.4. Emoční vývoj a socializace.....	22
4. Výtvarný projev dětí	24
4.1. Historie zájmu o výtvarný projev dětí.....	24
4.2. Začátky výtvarného projevu dětí.....	24
4.3. Stadia vývoje dětské kresby.....	25
4.4. Kresebné pojetí figury u dětí předškolního věku.....	28
4.5. Kresba lidské figury u dětí v 1.- 4. třídě ZŠ.....	30
4.5.1. Kresba postavy v 1. třídě.....	30
4.5.2. Kresba postavy ve 2. třídě.....	30
4.5.3. Kresba postavy ve 3. třídě.....	31
4.5.4. Kresba postavy ve 4. třídě.....	31
4.6. Zvláštnosti a symboly v kresbě lidské figury.....	32
4.7. Dům a jeho symbolika.....	34
4.8. Barvy.....	35

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvod výzkumné studie	38
2. Cíle výzkumu	38
3. Výzkumné otázky	38
4. Charakteristika vzorku dětí	39
5. Metody získávání dat a způsob práce	40
6. Metoda zpracování dat	41
7. Kriteria pro kresbu lidské postavy	41
8. Kriteria pro kresbu domu	47
9. Výsledky a jejich interpretace	50
9.1. Komplexní výsledky kreseb lidské postavy.....	50
9.2. Komplexní výsledky kreseb domu.....	57
10. Změny v dětské kresbě	61
10.1. Zlepšení vybraných výsledků v kresbách.....	61
10.2. Zhoršení vybraných výsledků v kresbách.....	62
10.3. Stagnující znaky v kresbách.....	63
10.4. Interpretace výsledků.....	63
11. Rozdíly v kresbách mezi chlapci a dívkami	65
11.1. Shrnutí výsledků kreseb chlapců a dívek.....	66
12. Porovnání výsledků kreseb s výsledky jiného výzkumu	67
12.1. Interpretace porovnaných výsledků.....	69
13. Odpovědi na výzkumné otázky	70
14. Shrnutí výsledků	71
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

„Prosím... nakresli mi beránka...“

„...Udiveně jsem hleděl na to zjevení. Vždyť jsem byl na tisíc mil od jakéhokoliv obydleného kraje. A můj človíček nevypadal, že zabloudil, ani že je k smrti unavený nebo hladový, polomrtvý žízňící nebo vystrašený...“

Už jsem ztratil trpělivost, protože jsem spěchal, abych se co nejdřív pustil do rozebírání motoru, načáral jsem tuhle kresbu:



A oznámil jsem mu:

„To je bedýnka. A Tvůj beránek je uvnitř.“

„Překvapilo mě, že se obličej mého malého soudce rozjasnil. ...Tak jsem se seznámil s malým princem.“

Antoine de Saint-Exupéry¹

Úryvek z oblíbené knihy mě inspiroval a doslova zjednodušil mé rozhodování, z jakého oboru a na jaké téma budu psát svoji diplomovou práci.

Dětská fantazie je bezmezná. Odráží se v jejich hrách a zejména pak v jejich kresbách. Kresba však není pouhou hrou nebo sněním, vyzařuje z ní i kus reality. Kresba či jakýkoliv jiný výtvar totíž o člověku jako takovém hodně vypovídá. Nevypovídá však pouze o jeho schopnostech, ale také o jeho chování, prožívání a náladách. Kresba je dle mého názoru „věda“. Jsem ráda, že jsem mohla do této „vědní disciplíny“ alespoň okrajově skrze tuto diplomovou práci nahlédnout.

Myslím, že i moje studijní aproba mě k podobnému tématu předurčovala. Jako budoucí učitelka 1. stupně bych se mohla v budoucnu podílet na přijímání žáků do první třídy. Poznatky a zkušenosti získané při sepisování této práce mi budou jen ku prospěchu.

¹ Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Malý princ*, Praha 1998, s. 10-13.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Předškolní věk

1.1. Charakteristika období

Předškolním věkem se v širším slova smyslu označuje celé období od narození dítěte až do vstupu do základní školy. V užším slova smyslu je předškolní věk dle Langmeiera (1998) „věkem mateřské školy“. Ne všechny děti ovšem chodí do mateřské školy, proto tedy např. Vágnerová (2005) uvádí období od 3 do 6-7 let. V literatuře se někdy můžeme setkat i s pojmem „předškolní dětství“ nebo „druhé dětství“. (Čížková, 2003)

Ve věku od tří do šesti let se mění tělesná stavba dítěte. „Buclatost“ z předchozího období se mění ve štíhlost a vznikají nepoměry mezi růstem končetin, trupu a hlavy.

Toto období je charakteristické převážně hrou. Dítě bere hru nejen jako zábavu, ale i jako práci. Pomocí hry dítě získává důležité zkušenosti a nové zážitky. Od paralelní hry se již přechází ke kooperativní, kdy si děti hrají společně, ale mají rozděleny úlohy. Vztahy vrstevníků jsou však ještě krátkodobé, nestálé, kamarádi a kamarádky se střídají podle situace. Děti si hrou simulují situace, které jsou pro ně běžné, ale i výjimečné či nepochopitelné.

1.2. Vývoj základních schopností a dovedností

V období předškolního věku nedochází k příliš nápadným změnám, neboť se již tolik netýkají „kritických“ lidských dovedností, jak tomu bylo před 3. rokem života dítěte. Přesto jsou to změny významné, a to především v motorické obratnosti. (Langmeier, 1998)

Motorický vývoj lze označit za neustálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitost a elegantnost pohybů. Zdokonaluje se tedy **hrubá motorika**. Na počátku tohoto období nejsou ještě pohyby rukou a nohou dostatečně koordinované, ale postupem času se chůze automatizuje. Čtyřleté dítě (a ještě lépe pětileté) již dobře

utíká, seběhne hbitě ze schodů, skáče apod. Větší zručnost se projevuje v rychle narůstající soběstačnosti.

Dochází i k rozvoji **jemné motoriky**, která dětem umožňuje manipulaci s tužkou, nůžkami, dítě dokáže jíst příborem, házet a chytat míč. Rozvíjí se tedy *manuální zručnost*.

1.3. Vývoj poznávacích procesů

Poznávací procesy se u dítěte v tomto období vyvíjejí velmi intenzivně. Převládá vnímání celistvé, při kterém dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů a nerozeznává základní vztahy mezi nimi. Co se týče zrakového vnímání, dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová). Sluchově je schopné rozlišovat různé zvuky a zpřesňuje se také čichové a chuťové vnímání.

První projevy úmyslné **paměti** se projevují koncem předškolního věku. Převládá paměť mechanická, ale dochází i k rozvoji paměti slovně logické. (Vágnerová, Valentová, 1991)

Pozornost je ze začátku ještě přelétavá, ale s narůstajícím věkem se dítě dokáže lépe a déle soustředit a vytvářejí se počátky tzv. *úmyslné pozornosti*.

V **myšlení** dochází k velmi výrazné vývojové změně. Dle Piageta jde o tzv. *názorné myšlení (intuitivní)*. Dítě již uvažuje v celostních pojmech, neustále se zaměřuje na to, co vidělo a co prožilo. Myšlení je stále egocentrické, dítě má tedy obtíže s uvědomováním si názorů druhého. Dítě je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale opět v závislosti na vnímání, především vnímání zrakovém. Myšlení na tomto vývojovém stupni se tedy řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi – je to tedy *předoperační myšlení*. (Čáp, 2001)

Rozvíjí se i **pojmové myšlení**. Dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společnými názvy (stromy, hračky, nábytek, zvířata). V pojmotvorné činnosti se vyskytují i chyby. Děti usuzují na základě jedné zkušenosti, jde o tzv. *předčasně zevšeobecňování* (např. dítě ví, že květina roste po dešti. Myslí si, že když zmokne, tak také povyroste). (Čížková, 2003)

V předškolním období se výrazně zdokonaluje **řeč**. Výslovnost u tříletého dítěte bývá ještě značně nedokonalá. Ovšem během čtvrtého a pátého roku se většina dětí

zdokonalí natolik, že tzv. dětská patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky. (Langmeier, 1998)

Ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v předškolním věku vyskytují i jisté nepoměry. Když **řeč zaostává za myšlením**, znamená to, že myšlení dosahuje vyšší úrovně, než řeč. Je to typické na začátku předškolního věku, kdy dítě např. dovede úspěšně vykonat nějakou činnost, kterou ovšem nedokáže pojmenovat. Jestliže **řeč předbíhá myšlení**, dochází k prudkému rozvoji řeči. Dítě si samo vymýšlí názvy pro neznámé věci a situace.

1.4. Emoční vývoj a socializace

Konkrétní činnost je zdrojem citových zážitků dítěte. V tomto období se rozvíjí smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Vztek a zlost, např. z neúspěšné činnosti, nejsou tak časté. Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z neznámého prostředí či cizích lidí. Ten však pomalu ustupuje. Dítě si již začíná uvědomovat strach ze smrti nebo z nemoci.

Z vyšších citů dochází k rozvoji citů sociálních, intelektuálních, estetických a etických. City *sociální* se vyvíjejí ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Zpočátku převládají vztahy k dospělým, postupně však narůstají i vztahy k vrstevníkům, protože si dítě potřebuje s někým hrát. Dítě je motivované egocentrismem, proto si vytváří i vlastní citový vztah - tzv. *sebecit*. City *intelektuální* vyvolávají kladné emoce, které se projevují radostí z nové činnosti nebo při získávání nových zkušeností. *Estetické* city umožňují vnímat krásno. Rozvíjí se při poslechu hudby, pohádky, nebo při výtvarných činnostech. Dítě také začíná chápat, co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co smí a co nesmí. Rozvíjí se tak *etické* cítění. Nejdůležitější je v tomto období vzor dospělého. (Čížková, 2003)

Socializace batolete probíhala v rámci rodiny. U dětí předškolního věku se však rozvíjí i **vrstevnické vztahy**. Toto období je chápáno jako fáze přípravy na život v současné společnosti. Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje nejdříve v rodině a poté v mateřské škole. (Vágnerová, 2005)

2. Vstup dítěte do školy

2.1. Školní zralost

Významnou událostí v životě člověka je již po celé generace nástup dítěte do školy. Ve vývojově psychologické literatuře se setkáváme v této souvislosti s termíny **školní zralost, připravenost, způsobilost** apod. Problematikou školní zralosti se také zabýval J. A. Komenský, který stanovil jako nejvhodnější 6. rok dítěte pro zahájení školní docházky. Uvádí také první zkoušku školní zralosti, kdy dítě dostane na výběr mezi jablíčkem a mincí a je-li školsky zralé, sáhne po minci. (Říčan, Vágnerová, 1991)

Nástup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž. Dítě, které si doposud pouze hrálo či vykonávalo činnosti, které samo chtělo, je náhle tlačeno k disciplinované práci, která je kontrolována autoritou. Dítě se musí obejít delší dobu bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu (zvláště náročné je to pro děti, které nenavštěvovaly MŠ nebo pouze sporadicky). Velké nároky klade škola na koncentraci pozornosti. Co je však pro dítě nejvíce psychicky deprimující, to je srovnávání a hodnocení jeho výkonu s výkony ostatních spolužáků.

Obecně lze tedy chápat školní zralost jako určitý stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutný k úspěšnému zvládnutí školních požadavků.

2.2. Tělesná (biologická) zralost

Tělesnou zralost posuzuje především dětský lékař v rámci předškolních zdravotních prohlídek, vyjadřují se k ní také rodiče a učitelé MŠ. Bývají posuzovány především tyto znaky:

- věk, výška a hmotnost dítěte
- přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace
- vyspělost jemné motoriky
- dokončení 1. strukturální přeměny
- míra zralosti CNS
- celkový zdravotní stav dítěte

Věk hraje důležitou roli při vstupu dítěte do školy. U nás je věk prvním a rozhodujícím kritériem. V lednu nebo v únoru jsou do školy zapsány děti, které k 31. srpnu dovrší 6 let věku. Podmínečně pak mohou být zapsány i děti, kteří dosáhnou 6ti let do konce kalendářního roku.

Posouzení *výšky a váhy* je spíše spojeno se zdravotním hlediskem než s kritérii vyspělosti dítěte. Existují však studie, které dokazují, že děti tělesně vyspělejší zvládají nároky související se školou lépe než děti, které jsou slabší tělesné konstituce, protože jsou ohroženy zvýšenou unavitelností nebo nemocností.

Je nutné vzít v úvahu i rozdíly *pohlaví*, děvčata totiž mírně předbíhají ve vývoji chlapce. U chlapců bývá psychosociální vyspívání v předškolním věku pomalejší a méně vyrovnané než u dívek. Ve škole pak bývají chlapci častěji označováni jako školsky nezralí. Chlapci i dívky jsou sice kalendářně stejně staří, ale v jejich váze a výšce mohou být viditelné rozdíly. Chlapci jsou tedy nejen psychologicky, ale i biologicky křehčí a zranitelnější.

Celkové motorické zklidnění s sebou přináší i *pohybová koordinace*. Dítě totiž zbytečně neplýtvá silami, jeho pohyby jsou úsporné. I když má radost z pohybu, dokáže ho usměrnit (na rozdíl od předškoláka). V této souvislosti je důležitým momentem správné držení psacího náčiní. Dospělí, kteří jsou kolem dítěte, by měli nejpozději před vstupem do školy zjistit, jestli je dítě pravák nebo levák. Měli by tedy zjistit *typ laterality*, protože je velmi nutné stanovit, kterou rukou se dítě bude učit psát. Leváctví a praváctví je dnes považováno za zcela rovnocenné. Leváci se dnes již nepřecvičují.

Dochází k *první proměně tělesné stavby*. Dítě v tomto věku často vypadá "vytáhlé", protože dlouhé kosti paží a nohou jsou ve fázi růstu. Ověření, zda dítě dospělo do fáze, kdy je růstově způsobilé pro školu, nabízí tzv. "filipínská míra", která zjednodušeně považuje za školsky zralé to dítě, které si dosáhne rukou přes hlavu na ucho na protilehlé straně. Dalším ukazatelem na tělesnou zralost je počátek výměny chrupu, která začíná u horních předních zubů (stav dentice totiž dobře vystihuje „věk organismu“). (Říčan, Vágnerová, 1991)

2.3. Kognitivní (duševní, rozumová) zralost

Tato stránka připravenosti dítěte na vstup do školy je ovlivněna nejen vrozenými dispozicemi, ale i celkovým průběhem vývoje dítěte, zejména pak rodinným prostředím a výchovou. K posuzovacím kritériím kognitivní zralosti patří např.:

- odlišení reality od světa fantazie
- analyticko-syntetická činnost
- trvalejší a záměrná paměť
- vůlí ovládaná pozornost
- přiměřený vývoj řeči
- rozlišení hry a povinností

U dětí nastupujících do první třídy by mělo být chápání světa již více realistické, fantazijní pohled by měl postupně ustupovat. Dítě překonává dětský egocentrismus a vstupuje pozvolna do období realismu.

Rozumové poznávání se začíná opírat o analytické myšlení, které dítěti umožňuje lépe se orientovat ve světě kolem něj. Začíná chápat vztahy a souvislosti. Vstup do školy je časově ve shodě s počátkem stádia myšlenkových operací, kterých dítě začíná být schopno při zacházení s názornými pomůckami či materiálem. Na základě těchto zkušeností postupně dospívá k jistým zevšeobecněním a kategorizacím.

Paměť se stává trvalejší a záměrnější, doposud je ale spíše mechanická než logická.

V průběhu školního vyučování je žák nucen aktivně vnímat a soustředit se na to, co se mu přikazuje. Musí být tedy schopen alespoň na kratší dobu *udržet pozornost*. V první třídě se ze začátku počítá s časovým úsekem 10 minut. Tato doba se však s následujícím vyžíváním centrálního nervového systému prodlužuje.

Důležitá je dosažená úroveň v rozvoji *řeči*. Školsky zralé dítě je schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů vylíčit svoje zážitky a vypovídat o světě kolem sebe. Dítě by mělo mít bohatou slovní zásobu – údaje v literaturách o rozsahu slovní zásoby jsou různé, pro šestileté dítě se však většinou udává 3 až 4 tisíce slov (dítě však rozumí vícenásobkům slov, podle kvality podnětů z okolí); mělo by zvládat i gramatické jevy řeči - správně skloňovat podstatná jména, časovat slovesa,

slova ve větě skládat ve správném pořadí. Případná patlavost by měla být překonána nebo napravena ještě před vstupem do školy. Dyslálie však bývá podle Říčana (1991) zjišťována až u 20% žáků prvních tříd.

Dítě by mělo být schopno napodobit geometrické tvary, správně zobrazovat figurální kresbu. Kresba dítěte před vstupem do školy by měla být bohatá na detaily, propracovaná, vyspělá. Od analytické kresby, kdy dítě připojuje postupně další detaily, přechází pozvolna k syntetickému znázornění postav a dalších objektů. (Říčan, Vágnerová, 1991)

2.4. Citová a sociální zralost

Pro zdar ve škole je důležitá velká emoční stabilita, odolnost vůči frustracím a schopnost přijmout i neúspěch. Vysoká citlivost totiž vyvede snadněji dítě z míry, má strach, a napětí s trémou svazují jeho výkonnost.

Dítě plně způsobilé pro školu se dovede odloučit na několik hodin od své matky a podřídit se pro něj dosud cizí autoritě – učiteli/učitelce. Podmínkou dobré adaptace je i schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků. Tyto předpoklady se projeví většinou před nástupem do školy, a to při společné hře dětí nebo při plnění určitých povinností. (Říčan, Vágnerová, 1991)

2.5. Diagnostika školní zralosti

U nás k nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří Jiráskem přetvořený „*Kernův test školní zralosti*“. Test zahrnuje 3 úkoly:

- kresbu mužské postavy
- napodobení psané věty
- obkreslení skupiny teček

Čížková (2003) zdůrazňuje, že tento orientační test slouží jako spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, ale nevyjadřuje se k příčinám školní nezralosti.

Všechny tři úkoly grafického testu školní zralosti zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace.

První test vychází z představy vývoje kresby, další dva testy mají skutečně zkouškový charakter. Dítě potřebuje ke splnění úkolu vyvinout jisté volní úsilí, vydržet určitou dobu vyvíjet konkrétní činnost. V dokonalosti napodobení písma a seskupení skupiny deseti teček se projeví schopnost vizuo-motorické koordinace a analyticko-syntetického myšlení. Jednotlivé úkoly se vzájemně doplňují a dohromady shrnují soubor schopností a vlastností, které tvoří základ pro úspěšný začátek školní docházky.

Jirásek používá pětistupňové klasifikace. Manuál k testu uvádí příklady známkování jednotlivých výkonů dítěte a celkový výsledek tvoří součet známek v jednotlivých úlohách. Výsledek pak označuje pouze jako nadprůměrný, průměrný a podprůměrný. U dětí, které dosáhly podprůměrného výkonu, je třeba test po třech měsících opakovat. Pokud i nadále dosáhnou podprůměrného výsledku, je třeba doporučit speciální vyšetření u dětského lékaře a u psychologa.

Test je možné zadávat individuálně, pokud je však zadáván skupinově, přináší i informaci o tom, zda je dítě schopné podřídit se práci kolektivu. Provedení celého testu i jeho vyhodnocení není časově náročné.

(<http://vychovatelstvi-czv2008.wbs.cz/zvlastnosti/sk.zralost.obrtest.pdf>)

Součástí testu bývá někdy i posouzení verbálních dovedností, a to zejména u zápisu do 1. třídy. Dítě může například popisovat obrázky, pojmenovávat předměty, recitovat básničku, poznávat barvy apod.

2.6. Školní nezralost

Znaky školní nezralosti mohou postihnout jednu či více výše zmíněných oblastí. Za nezralé tedy označujeme ty děti, které trpí dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností. Jejich celková rozumová úroveň by však měla být vyšší než lehký podprůměr.

Pokud by bylo dítě výrazně rozumově podprůměrné, nepůjde zřejmě jen o známku školní nezralosti, ale také o celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků na základní škole. Vystává zde otázka, zda by odklad školní docházky

tento problém vyřešil. U dětí se zjevným mentálním opožděním dochází ve většině případů k přímému vřazení do zvláštní školy.

Do skupiny dětí, které jsou považovány za nezralé, můžeme zahrnout děti, jež jsou příliš neklidné, impulzivní nebo nápadně utlumené. Některé děti bývají i těžkopádné, neobratné a nesoustředěné. Často odbíhají od úkolů ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy. Takové děti bývají často infantilní, přecitlivělé, bázlivé ba dokonce plačtivé. Na druhou stranu mohou být i prudké, výbušné a vzdorovité. Většinou špatně navazují kontakt s ostatními dětmi a nebo s autoritou.

Všechny tyto děti potřebují pozornost, jež by objasnila příčiny problému, porozumění a pomoc.

3. Mladší školní věk

3.1. Charakteristika období mladšího školního věku

Nástupem dítěte do školy začíná vývojová etapa mladšího školního věku. Většinou se vymezuje časovým úsekem od 6-7 let do 11 let, kdy se začínají objevovat první známky pubescence. Čížková (2003) popisuje Matějčkovu rozdělení mladšího školního věku na dvě etapy. Na **mladší školní věk v užším pojetí** (6-8 let), který považuje za přechodné období mezi hravým předškolním věkem a věkem vyspělejšího školáka, kdy děti mají ještě rády hru a pohádky, a dokáží se soustředit na jednu věc velice krátkou dobu. A **střední školní věk** (9-12 let), který je oproti tomu stabilnější a vyhraněnější. Většina dětí si na školu už zvykla. Jejich těžiště zájmů se zaměřuje na životní realitu, která je sice stále poznamenána fantazií, ne však bájevitou, ale spíše hrdinskou. (Langmeier, 1998)

Změny v této etapě života se nezdají být tak převratné jako v období předškolního věku. Toto období je tedy též označováno jako „období latence“. Langmeier (1998) charakterizuje tuto etapu jako věk *střízlivého realismu*, kdy je školák zaměřen na svět jaký je a chce ho pochopit. Na začátku tohoto období bývá zpravidla hodně závislý na autoritě (rodiče, učitelé, knihy), toto období nazýváme „naivní realismus“, s blížícím se dospíváním však začíná být značně kritický, mluvíme tedy o období tzv. „*kritického realismu*“.

Pro dítě mladšího školního věku je hlavní činností učení, práce a plnění zadaných úkolů. Pro zdravý rozvoj osobnosti je však stále důležitá hra. Oproti předchozímu období je však diferencovanější. V oblibě jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé a společenské, musí mít však stále složitější pravidla.

3.2. Vývoj základních schopností a dovedností žáků mladšího školního věku

Na počátku období se školní dítě jeví většinou harmonicky rozvinuté, musí se však počítat s velkými individuálními rozdíly, včetně rozdílů pohlaví, protože biologický věk vždy nekoresponduje s věkem kalendářním. Většinou pozorujeme

zrychlenější vývoj u děvčat. Růst těla je ještě po vstupu do školy zrychlený, a stejně jako přírůstky hmotnosti se zpomaluje až kolem 8. roku.

Motorický vývoj se pomalu zklidňuje. Významně se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla větší a především je patrná zlepšená koordinace pohybů celého těla. Děti v tomto období mají velkou radost z pohybu. Začínají se proto zajímat o různé pohybové hry a o sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Motorické výkony nezávisí pouze na věku, ale i na vnějších podmínkách. Jsou-li děti dostatečně a vhodně podporovány, můžeme zaznamenat rychlejší a diferencovanější vzestup. Rozdíly mezi dětmi v pohybových dovednostech mohou být podmíněny zčásti také tím, jak je rodiče povzbuzují nebo naopak nepodporují jen proto, aby se nezranily. Děti rodiči omezované nebo tělesně slabší, pak podávají nižší výkony, a díky tomu pak jejich zájem o pohybové aktivity klesá.

Langmeier (1998) uvádí, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Často velkou měrou rozhodují o obdivu, oblíbenosti a o vedoucím postavení. Malí či slabí jedinci (zpravidla to bývají chlapci) bývají častěji samotáři nebo své nedostatky kompenzují v jiných činnostech, pro které mají vloh.

3.3. Vývoj poznávacích procesů žáků mladšího školního věku

I v této oblasti dochází k rostoucí aktivitě dítěte. Na začátku období mladšího školního věku dítěti ještě vyhovuje pasivní přijímání informací. To se ovšem s přibývajícím věkem mění. Stále častěji se chce všeho účastnit, snaží se sám pochopit souvislosti a zjistit vlastnosti určitých předmětů a jevů. Je v tomto ohledu velice pozorný, vytrvalý a zvědavý. **Vnímání** se tedy stává cílevědomým aktem a přestává mít ráz náhodnosti. Kolem 10. - 11. roku je vnímání skoro tak přesné jako u dospělého, dítě má však méně zkušeností s tříděním informací a s vyvozováním souvislostí.

Vrcholu dosahuje u mladšího školáka **představivost**. Představivost postupně ztrácí typickou spontaneitu a dítě dokáže rozlišit, co je skutečnost a co fantazie. Především vlivem školní činnosti se rozvíjí záměrná představivost. Ve vývoji představ jde o důležitý moment, protože schopnost operovat s pojmy nastupuje až tehdy, zvládne-li dítě pracovat s představami.

Na počátku školní docházky ještě převládá mechanická **paměť**, která je bezprostředně spojená s vnímáním, proto je ve vyučování kladen požadavek názornosti. Ke spojení nových strategií potřebuje dítě pomoc dospělého. Paměť se však rychle zdokonaluje. Postupem času začíná dítě využívat záměrných paměťových strategií. Kolem 6-7 let začíná používat strategii opakování a s věkem se přidávají další strategie jako například používání mnemotechnických pomůcek, logická organizace věcí apod. (Langmeier, 1998)

Prvořadý význam má pro školáka rozvoj **pozornosti**. Na počátku školní docházky je pozornost dítěte krátkodobá, spontánní a dítě není schopné odolávat rušivým vlivům. Čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější. Dobře působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení, zařazení oddechových relaxačních chviliek, her či alternativních vyučovacích metod.

Přechod od názorného **myšlení** do stadia *konkrétních operací* nastává podle Piageta (Langmeier, 1998) na počátku školního věku. Vývoj myšlení je především ovlivňován školní činností a osobností učitele. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací a oprošťuje se od bezprostředního názoru.

Obohacuje se i **řeč**. Ta dovoluje dalšímu rozvoji v celé oblasti chování a prožívání, a také je základním předpokladem úspěšného školního učení a pamatování. Vlivem školy a dovednosti číst se řeč výrazně rozvíjí – roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí, celá stavba vět včetně užití gramatických pravidel. Patrný je u některých dětí pokrok v artikulaci. Počet slov, která dítě v této době aktivně užívá nebo jim rozumí, je už na začátku školní docházky značný a neustále se zvyšuje.

3.4. Emoční vývoj a socializace

Vstup dítěte do základní školy je považován za důležitý mezník v jeho životě. Školní docházka přináší dítěti nové vztahy a to nejen ke spolužákům, ale i k učiteli. Jeho vztah k učiteli je ze začátku velice nekritický, jde o směsici úcty a obdivu, ale i strachu, kdy později záleží na konkrétních zkušenostech s učitelem (dítě je kritičtější).

Pro školáka je to také období extraverze. Sociální role žáka přináší nové společenské postavení, dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny.

Ta však stále zůstává základem citové jistoty dítěte. V počátcích školní docházky se zajímá více o sebe a vlastní úspěch, později bere ohled na kolektiv třídy. Proto bývá dětská skupina na začátku školního věku málo diferencovaná. Vztahy ke spolužákům jsou spíše nahodilé. Teprve až ke konci tohoto období se objevují trvalejší vztahy přátelství.

Pro citové projevy mladšího školáka je typický ústup lability a impulzivity, stejně jako slábnutí egocentrismu. Dítě dokáže potlačit nebo naopak jasně vyjádřit své pocity, ale bere přitom ohled na požadavky a očekávání okolí. (Langmeier, 1998)

Dítě si však vytváří i určitou „teorii o sobě“, která je potom základem jeho pojetí vlastní identity. Důležitý je pocit úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole. Trvalejší neúspěch je velmi nebezpečný, protože může dojít k ohrožení hodnoty vlastního „já“. Dítě pak může lehce propadnout pocitu méněcennosti, bezmoci a úzkosti. Pociť úspěšného či neúspěšného žáka se vytváří právě na začátku tohoto období a ustává až mezi 4. - 6. třídou.

V tomto období se také objevují počátky *zájmů*. Mívají spíše přechodový charakter, protože se dítě teprve orientuje v možnostech různých aktivit, ale i ve svých vlastních schopnostech. Je to oblast velice důležitá, protože možnost seberealizace patří po celý život k nejsilnějším lidským potřebám. (Čížková, 2003)

4. Výtvarný projev dětí

4.1. Historie zájmu o výtvarný projev dětí

Existuje mnoho důvodů si myslet, že děti kreslily už od pradávna. Rysy této hravé činnosti nacházíme již u nejstarších grafických stop, a to na obrázcích, které vznikaly kdysi před třiceti tisíci lety tlakem a tahem prstů na jílové stěně jeskyň. O těchto kresbách nedovedeme ale s jistotou říci, zda jsou to stopy dětské ruky nebo dospělých. Projev dospělých, kteří se nikdy necvičili v kreslení, se totiž velice podobal projevu dětskému.

Až renesance přinesla v tomto směru změnu. Rozdíl mezi naivním a uměleckým podáním světa se zvětšil díky odkrytí zákonitosti sbíhavé perspektivy, studiu anatomie a proporcí lidského těla či zájmu o přírodu. To vše znamenalo rozchod s původním, víc znakovým než napodobivým zpodobněním člověka a světa.

Názor na výchovnou hodnotu kreslení se ale ozval i dříve. Už Aristoteles se domníval, že schopnost zobrazit skutečnost je něco, co se má pěstovat již v dětství.

Skutečný zájem však věnoval dětským výtvarným činnostem Jan Amos Komenský. Pro výtvarnou výchovu nejmenších, a zejména pro její filozofické a antropologické zdůvodnění, má právě Komenský rozhodující význam. Byl si vědom toho, že všechno, co člověk spontánně dělá, má určitý význam a že to poukazuje na jeho skutečné tělesné nebo duchovní potřeby.

Zájem o výtvarný projev se pak vystupňoval až v 2. polovině 19. století, kdy téměř všichni psychologové viděli v dětském kreslení možnost „vhledu“ do dětské duše a zkoumali výtvarný projev objektivními metodami. (Uždil, Šašinková, 1980)

4.2. Začátky výtvarného projevu dětí

Dle Uždila (2002) se začátky dětské výtvarné „řeči“ podobají řeči mluvené. Celý výtvarný proces umožňuje dítěti neverbální, symbolickou řeč, pomocí níž může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání. S prvními kreslířskými začátky je to podobné jako s jednotlivými zvuky, které přecházejí neohraničeně jeden do druhého a které jsou tu dříve, než se spojí s nějakým

určitým významem. Zřídka si jich však povšimneme, protože k tomu, aby vznikla první grafická stopa není potřeba ani tužky ani pastelky, stačí jen otisk dlaně na zamlženém skle nebo hrábnutí klacíkem do písku.

Je zajímavé, že prvotní kreslířské stopy, které nic neznázorňují, budí velký zájem. Radost z právě vznikající stopy je daleko větší než z výsledku, který děti nakreslí. Zdá se tedy, že samotný proces kreslení je ze začátku mnohem důležitější než to, co se kreslí.

První čarání je proto blízké hře, ale od jiných her se liší tím, že zanechává něco, co je trvalé, např. čáru, skvrnu nebo tvar. Směřuje k experimentování, k opakování obdobné činnosti, nebo ke snaze vyzkoušet materiál či vlastní schopnosti. (Uždil, Šašinková, 1980)

Pomocí kresby se u dětí uspokojuje také potřeba komunikace, kresba se většinou užívá jako prostředek k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým.

Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte. Pomocí výtvarného projevu můžeme lépe poznat jeho schopnosti, problémy a v neposlední řadě nám umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět. Kreslířská činnost souvisí nejen s motorickým nebo rozumovým vývojem dítěte, ale také s emocionální zkušeností. (Vítková, 1987)

4.3. Stadia vývoje dětské kresby

Na základě analýzy dětských výtvarných projevů můžeme poukázat na existenci určitých typických vývojových znaků, které jsou do určité míry závislé na chronologickém věku. Vzhledem k tomu, že zdravé děti kreslí na celém světě a v tomtéž věku přibližně stejně, lze přijmout předpoklad o určité „stadiálnosti“ vývoje dětské kresby.

Vítková (1987) rozděluje stadia vývoje dětského výtvarného projevu takto:

1) bezobsažná čáranice

Toto období se dá také nazvat „předvýtvarným obdobím“. Tuto etapu můžeme pozorovat od 12 měsíců věku dítěte a trvá asi půl roku, pak čáranice mění svou kvalitu

a dítě zvolna přechází do období druhého – tzv. obsažné čáranice. Vychází z prvních kontaktů dítěte s výtvarným materiálem. Jeho výtvarný projev zatím nic nezobrazuje, ale dítěti dělá radost. První čarání je spontánní činností, která vychází z motorického základu. Čáranice jsou tvořeny zprvu pohybem celého těla, později se pohyb začíná omezovat na celou ruku. Druhou úlohu pak mají klouby loketní a zápěstní.

Tato jednotvárná čáranice se vlivem koordinace drobnějších kloubů a svalů brzy začne měnit v drobnější a přesnější linie jako jsou přímkky, krátké čáry, vlnovky nebo lomené čáry.

2) obsažná čáranice

S narůstajícími zkušenostmi se kresba dítěte začíná měnit. Dítě si již začíná uvědomovat, že jeho „čaráním“ něco vzniká. Věkem sem patří děti od 18 – 24 měsíců, pokud alespoň částečně prošly minulým obdobím. Čáranice se zdá být stejná, jako v prvním období, ale je však kultivovanější, a to především ve vedení čáry, v přítlaku, v ovládnání směru či v pokrytí plochy papíru.

Oproti předchozímu období se liší typem čar, mezi kterými převládá *kruhová čáranka*. Dítě dodatečně vkládá do čar určitý obsah, a proto tedy můžeme hovořit o začátku zobrazujícího výtvarného projevu.

3) přechod ke znakové kresbě

Věkově sem patří děti v rozmezí od 24 – 30 měsíců, měly-li nějaké předchozí zkušenosti s kreslením. Je nutné dodat, že mezi dětmi jsou právě v tomto období velké individuální rozdíly.

V kreslení převládá kruhová čáranice. Čáry se ale už tak nepřekrývají. Dítě kreslí ovály vedle sebe, všude tam, kde je místo. Dochází tak k jejich spojování a doplňování svislými a vodorovnými čarami. V původním oválu se začínají objevovat i pravé úhly. Toto je grafická příprava dítěte pro vytváření vlastních znaků pro osoby, předměty nebo jevy. Dítě pak pojmenovává nahodile vzniklé seskupení čar a toto poznání hlásí dospělému.

4) znaková kresba

Období znakové kresby představuje vrchol v kreslení dětí, kterým je 30 – 36 měsíců. Potřebu sdělit obsah o poznání světa lze nazvat *seberealizací dítěte*. Můžeme mluvit i o vzniku osobnosti dítěte. Jde o hledání vztahu mezi dítětem a světem. Toto hledání má spontánní charakter a přináší dítěti velkou radost a uspokojení.

Dítě se začíná vyjadřovat nejen slovně, ale i výtvarně, a to pomocí znaků (symbolů), které znázorňují určitou věc nebo jev. Znak vyjadřuje celistvý obraz věci, který je mnohoznačný, bez detailů, a pro nás dospělé bývá mnohdy ještě nečitelný. Převažuje obsah a je většinou antropocentrický – souvisí co nejvíce s dítětem. Dítě tedy kreslí nejčastěji maminku, tatínka, sourozence, dům, auto, slunce, strom, květinu či hračku. Znaky, které vytváří dítě samo, vznikají tedy většinou jen tehdy, mají-li pro dítě určitý citový vztah.

5) spontánní realismus

Toto období je někdy nazýváno „*královským obdobím dětského výtvarného projevu*“, protože jde o nejproduktivnější období dětské tvořivosti. Věkem sem patří děti, které navštěvují mateřskou školu, tj. děti od 3 – 6 let.

Dítě chce pomocí kresby vypovídat o tom, co vidělo, slyšelo, co cítilo nebo co se ho dotklo.

6) první krizová situace

První krizová situace je nedílnou součástí výtvarného vývoje dítěte. Projde si jí každé dítě. Začalo-li dítě kreslit v prvním roce života, nastává zastavení mezi 5.-6. rokem. Začalo-li kreslit později, zrychluje se sice vývoj předešlých etap, ale zlom se posunuje do prvních ročníků základní školy. Je běžné, že dítě začíná kreslit až v první třídě, takže první krizová situace může nastat až v 8 či 9 letech.

Většina autorů vysvětluje toto přerušení výtvarné aktivity zvýšeným rozumovým přístupem k objektivním skutečnostem, růstem poznání a tím i ztrátou do té doby převážně citového vztahu k zobrazované realitě. Dítě má dostatek vědomostí o určitém předmětu, zná detaily, které chce výtvarně zpracovat. Nemá však dostatečné kreslířské dovednosti, aby dokázalo nakreslit předmět podle jeho představ. Dítě je z této situace rozčarované, což se projevuje tím, že žádá vzory a ukázky. Často se obrací na

dospělého s otázkou nebo výzvou: „Jak se kreslí...? Nakresli mi...nevím, jak to nakreslit.“

7) vizuální realismus

Je to poslední vývojová etapa a zahrnuje sem žáky základní školy od 6 – 14 let. V tomto stadiu se ztrácí realistické prvky, protože dítě začíná kreslit podle toho, jak se mu předmět skutečně jeví a ne podle toho, co o předmětu ví. V kresbě dochází ke zlepšování proporcí. Kresba je perspektivní, stínovaná a dítě se snaží o zachycení pohybu. Většina dětí se v tomto období dostává do stadia „**druhé krizové situace**“. Dítě si začíná myslet, že je jeho kresba nedokonalá a svůj kresebný projev potlačuje. U některých dětí s výtvarným talentem však vývoj pokračuje.

4.4. Kresebné pojetí figury u dětí předškolního věku

Jelikož je dítě v tomto období antropocentrické, je středem jeho zájmu nejdříve člověk a všechno, co s ním úzce souvisí. Lidská postava proto bývá nejoblíbenějším námětem dětských kreseb. Kresba postavy se objevuje mezi 3. - 4. rokem. První obraz člověka vzniká z čaranic, které mají *oválnou formu*. Postava je tedy znázorněna kolečkem, které představuje současně jak hlavu, v níž jsou uzavřeny důležité lidské znaky (ústa, oči, někdy i nos a vlasy), tak i trup zepředu, k němuž jsou připojeny dvě čárky znázorňující nohy, a mnohdy i další dvě - ruce. Tato kresba bývá označována jako „**hlavonožec**“. V hlavonožci se tak odráží skutečnost, že dítě kreslí ne to, co vidí, ale to, co zná nejlépe a považuje za důležité.

Takto kreslí postavu 3 – 5leté děti na celém světě. Postupným vývojem pak přibývají v kresbě detaily. (Davido, 2001).

Kolem 5. - 6. roku se začíná objevovat trup. Začíná se uplatňovat až tehdy, hledá-li dítě místo pro „krásný detail“ - např. knoflíky. (Uždil, 2002) Bývá prezentován dalším kolečkem, které je zpočátku menší než hlava, která má pro dítě zřejmě stále velký význam. I když předškolní děti kreslí trup, ruce bývají často stále ještě spojovány s hlavou.

Děti v tomto věku nezobrazují vždy jen figury s velkou hlavou a malým trupem, někdy je trup dokonce velmi mohutný. Jsou známy i postavy s lahvovitým trupem, kde je zúžením vyznačen už i krk. Velmi zřídka je však naznačován jako pouhá čárka mezi trupem a hlavou.

Postava je vždy zobrazována zepředu (z *ánfasu*). Až kolem 6ti let již bývá tělo postavy úplné. Zobrazení postavy u 6letého dítěte je velmi zřetelné. Většina dětí již nasazuje paže k trupu (k ramenům), ale už ne k hlavě, jak tomu bylo předtím. Hlava bývá brzy zdobena vlasy, většinou jak trčí jeden vedle druhého. Děti znázorňují také vlasy kudrnaté, nebo složené do účesu. (Uždil, Šašinková, 1983)

Ze začátku platí, že muž či žena, chlapec nebo holčička bývají zobrazováni stejně, protože obecné znaky pro člověka se hodí na obě pohlaví. Později se však pohlaví rozlišuje např. kloboukem, šaty, dýmkou. Znaky rychle přibývají. Ženské postavy mají sukně, šaty, nápadné účesy, střevíčky. Mužské postavy bývají nejčastěji oblečeny do svetrů, triček a dlouhých či krátkých kalhot.

V tomto období jsou patrné i pokusy o uvedení figur do pohybu. **Pokřčení** končetin je pro dítě velmi obtížné a ani to nepovažuje za důležité. Přesto již ve 4 letech dokáže nakreslit vztažené ruce znázorňující např. trhání ovoce nebo házení míčem. Dítě má potřebu v kresbě zobrazit naznačení **chůze** nebo vzájemný vztah dvou postav. Vzniká **profil**. Ten je však nesymetrický a dříve než v kresbě člověka se vyskytuje u zachycení zvířecích figur. Zprvu se zvířecí figura vůbec neliší od zobrazení člověka. Postava zvířete se tedy rodí z postavy člověka, jeho tělo však znázorňuje v horizontální poloze. Objevují se i zvířata na dvou nohách se vztyčeným trupem. Bývají to většinou pohádkové bytosti jednající jako lidé (např. Pejsek a Kočička). Odlišnosti od postavy člověka pak musíme hledat v detailech, jako jsou například vyobrazené růžky nebo ocásek. (Uždil, 2002)

4.5. Kresba figury v 1. – 4. ročníku ZŠ

4.5.1. Kresba postavy v 1. třídě

Pokud má prvňák nakreslit lidskou postavu, jak nejlépe dovede, tak na hlavě jasně znázorní ústa i nos a minimálně čmáranicí vlasy. Většinou dokonce vyznačí i panenku očí. Vynechává pak většinou řasy nebo obočí. U končetin bývá samozřejmostí, že vyznačí paže a prsty, ty však ještě nebývají ve správném počtu. Ramena nebo lokty vyznačují pouze sporadicky. Oproti tomu kreslí na nohou chodidla nebo boty. Nevěnují se však názornému vyznačení pat nebo podpatků. Kreslí-li oděv, tak ho znázorní minimálně vyčmáráním trupu.

Trup znázorňují dvojdimenzionálně. Většinou nakreslí ve dvojrozměrném zobrazení i krk a nos.

Prvňák vystihne proporcí délkou nohou tak, že nebudou kratší než trup nebo delší než dvě délky trupu. Oproti tomu však neznázorní paže zhruba stejně dlouhé jako trup, a nepodaří se mu znázornit ani hlavu menší než polovina trupu.

Co se týče objemu trupu, tak ten vystihne tak, že délka je větší než šířka. U prvňáka je samozřejmostí, že nakreslí nohy delší než širší a zpravidla i chodidlo (aniž by bylo delší než polovina délky nohy). Znázorní také paže delší než širší, nikoli však prsty. Nepodaří se mu asi správně symetricky znázornit horní a dolní končetiny.

Obě paže připojí k trupu, nebo ke krku, nebo ke spojnici hlavy a trupu. K trupu připojí i dolní končetiny. S největší pravděpodobností připojí paže na správném místě, tzn. v bodě, který lze označit jako ramena. Většinou neznázorní správně paže v upažené poloze. Prvňák zcela jistě správně neznázorní ani postavu z profilu. (Klusák, Slavík, 2005)

4.5.2. Kresba postavy ve 2. třídě

Pokud má druhák nakreslit lidskou postavu, jak nejlépe dovede, tak na hlavě vyznačí pomocí čmáranice vlasy. Zpravidla se však nepokusí o lepší znázornění vlasů,

kterým by nebyl vidět obrys hlavy, než jak je tomu u čmáranice. U očí již pravděpodobně vyznačí i panenku. Řasy a obočí stále většinou vynechává.

Stále ještě nevyznačí prsty ve správném počtu. Ramena někdy vyznačí, lokty však téměř nikdy. U postavy vyznačí téměř vždycky alespoň dvě součásti oděvu, které jsou neprůhledné. S větší pravděpodobností než prvňák vyznačí dvojrozměrně krk.

Paže ještě neznázorní přibližně stejně dlouhé jako trup, a ani hlavu menší než polovina trupu. Proporce objemu trupu zakreslí tak, že délka je větší než šířka. Nohy nemá stále stejně dlouhé ani široké a ani symetrii paží nedodrží.

U druháka je již samozřejmostí, že správně připojí paže na správné místo. Už s větší pravděpodobností nezobrazí paže v upažené poloze. (Klusák, Slavík, 2005)

4.5.3. Kresba postavy ve 3. třídě

Pokud má třeták nakreslit lidskou postavu, jak nejlépe dovede, tak se na hlavě stále objevují vlasy jako čmáranice a stále se třeták nepokouší o lepší znázornění vlasů. Prsty u rukou už kreslí ve správném počtu a značí také ramena, lokty však ještě ne. Kreslí dvě součásti oděvu, které jsou neprůhledné a také se pokouší o úplné znázornění oblečení. Objem postavy je stále stejný, krk znázorňuje dvojrozměrně.

Žák ve 3. třídě už vystihuje lépe proporce délky nohou a to tak, že nebudou kratší než trup nebo delší než dvě délky trupu. Paže kreslí stejně dlouhé jako trup i hlavu menší než polovinu trupu. Proporce prstů se nedaří stále dobře vyznačit, ale konečně udržuje symetrii paží a symetrii nohou. Stále se mu však nedaří vyznačit proporčně správně chodidlo. Opět s větší pravděpodobností nevyznačí paže v upažené poloze. (Klusák, Slavík, 2005)

4.5.4. Kresba lidské postavy ve 4. třídě

Je zřejmé, že je kresba lidské postavy žáka 4. ročníku o něco propracovanější a stále se vyvíjí. Pokud má tedy čtvrták nakreslit postavu, jak nejlépe dovede, tak na hlavě znázorňuje vlasy tak, aby byly lepší než čmáranice a také tak, aby nebyl vidět obrys hlavy. U končetin už je vyznačen správný počet prstů, značí ramena, ale lokty,

paty nebo podpatky stále vyznačeny nejsou. Znovu nakreslí dvě části oděvu, které jsou neprůhledné, ale úplně zřetelné znázornění oblečení spíše nepoužije.

Hlavu znázorňuje tak, že je menší než polovina trupu a prsty už kreslí také spíše delší než širší. Oproti třetřákovi nedbá na symetrii paží a symetrii nohou.

Rozmístění postavy v prostoru je takové, že znázorní paže v neupažené poloze (v předchozích ročnících byly většinou znázorněné v poloze upažené). Stále nenakreslí postavu z profilu bez podstatné chyby. (Klusák, Slavík, 2005)

4.6. Zvláštnosti a symboly v kresbě lidské figury

V předškolním věku se mohou objevovat u kresby lidské postavy určité zvláštnosti. V tomto zobrazování postav můžeme také nacházet určitou symboliku. Tyto obrázky mohou o autorovi mnohé vypovídat, proto je velice důležitý jeho komentář.

Dítě do kreseb promítá celé své „já“. (Davido, 2001) Pokud tedy dítě kreslí postavu, většinou zobrazuje sebe samo nebo osoby, které dobře zná, a které jsou pro něj nejdůležitější.

Při kresbě lidské postavy nás může na první pohled zaujmout už **velikost** postavy. Velmi malou postavu kreslí většinou děti úzkostné a nejisté, nebo děti s neurotickými rysy. Oproti tomu veliké postavy mohou vypovídat o autorovi to, že má snahu vyniknout, prosadit se. Může to značit i jistou agresivitu, a to především u dětí s výchovnými obtížemi. Nelze však ani opomenout fakt, že může jít pouze o nedostatečně vyvinutou grafomotoriku. Velké věci se totiž nezkušenému kreslíři kreslí podstatně lépe.

Chybějící části těla jako například hlava nebo končetiny mohou poukazovat na depresi, stres a určitou bezmocnost. Může ale také jít o únavu dítěte, kdy ukazuje svoji nechuť pokračovat dál v kreslení. Děti někdy znázorňují **zmrzačené postavy**. Záměrně vynechává konfliktní části těla (např. ruku, která je často pohlavkuje). Tyto vynechávky se velmi často vyskytují v případě rodinných konfliktů.

Na obrázku lidské postavy je důležitým prvkem **hlava a obličej**. U malých dětí se objevují hlavy obrovské, což stejně jako i u celé postavy může být znakem nedostatečně vyvinuté grafomotoriky. U starších dětí už může jít o poruchu. Mohou

naznačovat určitou citovou nerovnováhu nebo komunikační obtíže. **Obličej** je prvek, který polidšťuje. **Uši** nám slouží k tomu, abychom se něco dozvěděli. Pokud uši chybí, může jít o poruchu v komunikaci. Děti, které špatně slyší, je zpravidla kreslí obrovské. Velké uši pak mohou i kreslit děti, které touží po vědění. Důležité jsou **oči**. Prázdné oči mohou představovat poruchu vztahů s okolním světem. **Ústa** jsou symbolem řeči a potravy. Velká ústa s „vyceněnými zuby“ mohou poukazovat na agresivitu u dítěte. Pokud ústa chybí úplně, může to znamenat potíže ve vztazích. Často je kreslí děti, které doma postrádají vlídné a láskyplné slovo. **Brada** zdůrazňuje mužnost a děti ji začínají kreslit až v pozdějším věku. Pokud je výrazná, může to o dítěti vypovídat určitou známku agresivity.

Dítě začíná kreslit **trup**, až když si samo uvědomí své tělesné schéma. Do té doby kreslí jen „hlavonožce“. Dítě může kreslit trup příliš úzký nebo široký. Nejčastěji se to objevuje u dětí, které nemají adekvátní vztah ke svému tělu.

Paže a ruce jsou symbolem komunikace. Mají různé podoby – od smetáčků, hrabiček, koleček, až po ruce s pěti prsty. Pokud chybí nebo jsou nápadně krátké, dítě může mít problémy s komunikací, může cítit bezmocnost nebo strach z kontaktu s lidmi.

Nohy zajišťují člověku oporu a stabilitu. Pokud chybí, může to značit nejistotu nebo špatné postavení v sociální skupině. Ohnuté nohy kreslí nejčastěji děti, které mají sklon k depresím.

Je zcela normální, že malé dítě kreslí nahé postavy. Oblékat je začíná až kolem 5. až 6. roku. **Oblečení** poukazuje na vkus dítěte, proto kreslí většinou to, co se mu líbí.

Čáry, kterými dítě kreslí, vypovídá o autorovi mnohé. Čára totiž představuje jeho nevědomé písmo. Slabé, nejisté nebo přerušované čáry, začernění, škrtnání nebo gumování může svědčit o úzkosti, depresi, vnitřním napětí a nejistotě. Oproti tomu dítě, které kreslí silné čáry, občas protrhne i papír, může vykazovat určité známky agrese.

4.7. Dům a jeho symbolika

Dům patří mezi nejoblíbenější témata dětského výtvarného projevu. Děti nejčastěji kreslí běžný dům, u kterého zobrazí pouze hlavní průčelí.

Většinou jsou to venkovské stavby s trojúhelníkovým štítem. (Davido, 2001)

Mnohaposchod'ové domy děti zobrazují zřídka. Nutné však dodat, že různé typy domů se vyvíjejí s dobou a s architekturou, která převládá v bezprostředním okolí dítěte.

Při interpretaci se díváme jak na vlastní zobrazení domu, tak i na jeho okolí (cesty, stromy, ploty...). Dům má okna, nejčastěji i komín, ze kterého se většinou kouří, dveře bývají opatřeny klikou. Objevují se i domy, jejichž přední stěna byla „zamlčena“. Dítě chce, aby bylo vidět, co se v domácnosti děje, popřípadě jak to tam vypadá (*transparentnost*). (Uždil, Šašinková, 1983)

Dům nakreslený uprostřed, s otevřenými okny a několika dveřmi může o dítěti vypovídat, že je přívětivé a otevřené. Je-li dům malý a nezaplňuje celý papír, okna jsou malá nebo úplně chybí a okolo domu jsou jednotlivé prvky nebo velké stromy, může kresba prozrazovat poruchy afektivity.

Pokud dům zaplňuje celý papír nebo „přesahuje“, může kreslíř toužit po projevech lásky nebo po ovládnání svých pudů.

Ideální útočiště představují většinou domy ve tvaru zámku. Opevněný hrad (bez lichoběžníkové střechy, s cimbuřím a věžičkami) může vyjadřovat obranu vlastního těla. Dům, který vypadá odpudivě, zase může vypovídat o tom, že se dítě cítí být pod tlakem rodiny a pociťuje omezování vlastní svobody. Osamělý a nepřístupný dům bez dveří, s vysokým plotem a bez přístupové cesty, značí nezdár a prohru.

Okna jsou znázorněna většinou otevřená, děti je až do 6ti let kreslí přilepená těsně k hraně zdi, jde o tzv. „*vyplňování*“. Dítě si totiž ještě nedokáže představit prázdný prostor. Pokud tak kreslí děti starší 6ti let, může to vypovídat o opoždění duševního vývoje, vnímání prostoru nebo o závažné citové poruše.

Důležitým prvkem je **cesta**. U zdravých dětí vede ke dveřím domu, u narušených může být zaslepena, vybarvena černě nebo červeně, což bývá znakem určité úzkosti či agresivity. Pokud v kresbě chybí dveře nebo cesta, může to znamenat, že je dítě uzavřené do sebe a má problémy s komunikací.

Děti nejčastěji kreslí dva **komíny**, v čemž odborníci spatřují přítomnost otce a matky. Děti z rozvedených rodin obvykle zobrazují dva domy – otcův a matčin. (Davido, 2001)

4.8. Barvy

Barvy měly v různých dobách i kulturách odlišný význam. Byly používány ke zdobení těla nebo ke zkrášlování různých objektů. V dnešní moderní době módní poradci radí, co si obléci na obchodní schůzky, jakou barvu zvolit k přijímacímu pohovoru či jaká trendy barva bude převládat danou sezónu. Klade se důraz na psychologickou hodnotu barvy.

Mezi základní barvy patří červená, modrá a žlutá. Komplementární barvy k nim jsou pak zelená, oranžová a fialová. Červená barva byla první, kterou člověk pojmenoval. Poslední byla modrá. (Šicková – Fabrici, 2002)

Barvy nejsou pro dítě v předškolním věku až tak rozhodující. Používají ty barvy, které jsou spjaté s určitou věcí, a které odpovídají skutečnosti, tzn. ty barvy, které běžně vidí v přírodě: sluníčko je žluté, obloha je modrá apod. Kde však barva není jasně stanovena, využívá dítě svojí fantazie a používá barvu jakou chce. Děti mají své oblíbené a méně oblíbené barvy. Mezi oblíbenými barvami převládají většinou barvy teplé. Děti nepoužívají jen tyto barvy, jen jimi ze začátku naznačují věci, které jsou jim milé, ke kterým mají zvláštní vztah nebo je považují za vzácné. (Uždil, 2002)

Pokud hodnotíme dětskou kresbu, měli bychom brát v úvahu především věk dítěte, protože používání určité barvy v jednom věku nemusí nic znamenat, ale o pár let později může taková skutečnost poukazovat na nějaký problém.

V interpretaci kresby nemůžeme dávat barvě důležitou úlohu, dítě totiž obvykle prochází různým obdobím, bývá značně ovlivněno médii, módou a převážně okolím. Všeobecně lze ale říci, že teplé barvy značí vyrovnanost, tmavé bývají většinou symbolem smutku nebo úzkosti. Bledé a nevýrazné barvy pak značí nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav. (Davido, 2001)

Symbolika barev (Šicková-Fabricsi, 2002, Davido, 2001)

Bílá: Symbolizuje čistotu, nevinnost, ale i určitou naivitu. Kollegová uvádí, že bílá barva u dětí použitá na bílý papír může vyjadřovat potlačování nebo skrývání něčeho.

Černá: Je opakem bílé. Je barvou tajemna, úzkosti a smutku. Ve výtvarném projevu dětí obvykle signalizuje prožité trauma nebo deprese. Může být ovšem i znakem bohatého vnitřního života.

Červená: Je barvou vitality, síly a života. Červenou barvu používají velmi často předškolní děti. Mají ji v oblibě především děti hyperaktivní a děti agresivní.

Modrá: Odstín modré může být teplý nebo studený. Mají ji rádi děti v předškolním věku. Může být znakem konzervatismu a sebezpozování.

Žlutá: Je to teplá barva, která je označována jako barva levé hemisféry. Podporuje duševní kapacitu člověka. U dítěte může ukazovat na závislost na dospělém.

Zelená: Je barvou rovnováhy mezi modrou a žlutou, podporuje nervový systém. Symbolizuje naději a klid. V kombinaci s červenou ji používají většinou děti týrané nebo sexuálně zneužívané.

Šedá: Nazývána „upírem“ barev. Černou, hnědou a šedou barvu nejčastěji používají ve svých malbách děti v dětských domovech, které prožily trauma.

Hnědá: Je barvou trpělivých, spolehlivých a silných jedinců. Hnědou však mají v oblibě i depresivní lidé. U dětí může znamenat umíněnost.

Fialová: Barva spirituality. Bývá spojována s barvou smutku a utrpení. Děti ji užívají málo. Ve spojení s modrou značí úzkost. Může poukazovat na nesnadnou adaptaci dítěte na něco.

Oranžová: Vzniká ze žluté a červené. Je „sociální barva“, barva extrovertů a zároveň barva mládeže, síly a nebojácnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvod výzkumné studie

První ročník základní školy je pro výtvarný projev zásadní. Oproti mateřské škole děti cíleně procvičují jemnou a hrubou motoriku pomocí kresebných cviků v hodinách psaní; uvolňují paže, zápěstí a prsty před každým psaním a kreslením. Těmito činnostmi by se pak měly v těchto dovednostech ještě více zdokonalovat, jejich kresba i písmo by mělo být propracovanější, měly by si více všimnout detailů. Na základě této skutečnosti se v této části zabývám otázkou, do jaké míry se děti během jednoho kalendářního roku ve svém výtvarném projevu zlepšily, nebo naopak zhoršily.

2. Cíle výzkumu

Cílem této diplomové práce je tedy sledovat vývoj dětské kresby u dětí na přelomu mateřské školy a školy základní.

Výzkumem se zjišťuje, jak jsou děti schopny zvládnout kresbu lidské postavy a domečku v předškolním ročníku MŠ a o rok později - v 1. třídě ZŠ.

3. Výzkumné otázky

- Jakého vývojového pokroku dosáhly v kresbě za jeden kalendářní rok dívky a jakého dosáhli chlapci?
- Dochází k pokroku výtvarného projevu dětí spíše u kreseb lidské postavy nebo domečku?

4. Charakteristika vzorku dětí

Pro tento výzkum jsem si zvolila základní školu na malém městě. Věděla jsem, že nebude problém vyhledat ty samé děti na tamní základní škole o rok později. Je totiž v tomto městě jediná. Věděla jsem také, že zde budu vykonávat souvislou pedagogickou praxi. Cíleně jsem si vybrala praxi v první třídě, abych děti trochu lépe poznala.

V mateřské škole jsem šla do předškolního ročníku, který čítal přesně 20 dětí. Když jsem výzkum zadávala tj. 6.3. 2009, nejmladšímu z dětí bylo 5;8 let a nejstaršímu 6;10 let. Z dvaceti dětí mi obrázky kreslilo 12 dívek a 8 chlapců. Nejstarší dívka bylo 6;8 let, nejmladší 5;8 let. Nejstaršímu chlapci bylo 6;10 let a nejmladšímu pak 6;0 let.

O rok později, přesněji 10.3. 2010, jsem stejné obrázky nechala kreslit ty samé děti v první třídě. Čtyři děti do první třídy vůbec nenastoupily - dvě z důvodu odložení školní docházky a další dvě z důvodu změny bydliště. Můj testovací vzorek tak klesl z 20 dětí na 16. V první třídě mi tedy nakreslilo obrázek 9 dívek a 7 chlapců. Nejstarší dívka bylo 7;8 let, nejmladší 6;8. Nejstarší z chlapců měl 7;10 let a nejmladší 7;3 let. Rozdíl mezi nejmladším a nejstarším dítětem byl 1 rok a 2 měsíce, a to jak v mateřské, tak i na základní škole. Průměrný věk všech testovaných dětí na základní škole byl 7;3 let, průměrný věk dívek 7;2 let a chlapců 7;4 let.

Tabulka č.1: Přehled fyzického věku dívek a chlapců v MŠ i ZŠ

	D	FV : MŠ-ZŠ	Pozn.		Ch	FV : MŠ-ZŠ	Pozn.	
1	M.B	6;8 – 7;8	nejstarší v MŠ i ZŠ	1	A.B.	6;10 – 7;10	nejstarší v MŠ i ZŠ	
2	K.K.	6;6 – 7;6		2	D.M.	6;6 – 7;6		
3	S.P.	6;5 – 7;5		3	R.P.	6;6 – 7;6		
4	N.M	6;4 – 7;4		4	A.K.	6;5 – 7;5		
5	L.N.	6;1 – 7;1		5	A.B.	6;6 – 7;6		
6	M.P	6;1 – 7;1		6	M.Ch	6;3 – 7;3		
7	A.S..	6;0 – 7;0		7	M.S.	6;3 – 7;3		nejmladší v ZŠ
8	K.S.	5;11 – 6;11		8	J.P.	6;0 – 7;0		nejmladší v MŠ-odklad
9	L.P.	5;8 – 6;8		nejmladší v MŠ i ZŠ				
10	A.S.	6;0 – 7;0	změna bydliště					
11	Š.S.	6;0 – 7;0	změna bydliště					
12	A.N.	6;4 – 7;4	odklad					

Legenda: **D** – dívky, **Ch** – chlapci, **FV** – fyzický věk

Tabulka č.2: Průměrný věk testovaných dětí

Základní škola	
Průměrný věk všech žáků	7;3 let
Průměrný věk dívek	7;2 let
Průměrný věk chlapců	7;4 let

5. Metody získávání dat a způsob práce

V mateřské škole i na základní škole byla použita stejná metoda. Všechny děti pracovaly najednou. V mateřské škole byla dětem zadána práce hned po mém příchodu do třídy, a v první třídě pak v rámci hodiny výtvarné výchovy, popřípadě hodiny čtení. V tu dobu jsem na základní škole vykonávala souvislou praxi, moje vedoucí paní učitelka byla dlouhodobě nemocná, tak jsem si mohla sama určit, kdy nechám děti potřebné obrázky pro můj výzkum nakreslit.

Děti dostaly za úkol nakreslit nejprve lidskou postavu a potom domeček. Zadání bylo následující:

„Nakresli celou lidskou postavu, jak nejlépe dovedeš a máš na to tolik času, kolik potřebuješ. Pracuj pečlivě.“

Po dokončení první kresby se všechny papíry odevzdaly, paní učitelka z mateřské školy je vybírala od jednotlivých dětí a na zadní stranu papíru je podepsala (v první třídě jsem si je vybírala a podepisovala sama). Děti pak znovu usedly do lavic a byly jim rozdány další bílé papíry. Zadání bylo stejné jako předchozí s rozdílem toho, že mi měly nakreslit domeček.

Pokud se děti v MŠ i ZŠ na něco zeptaly, bylo jim odpovězeno, že to záleží pouze na nich. Dětem se tedy při práci neradilo, nepomáhalo a nechalo se je pracovat co nejvíce samostatně.

Děti kreslily postavu i domeček na bílý kancelářský papír formátu A4. Dostaly dva papíry – jeden byl určený na postavu, druhý na kresbu domečku. Nechala jsem děti, aby si samy zvolily, zda chtějí kreslit na výšku nebo šířku papíru.

Děti měly k dispozici pastelky rozličného množství barev. V mateřské škole byly součástí vybavení třídy, v první třídě pak každý použil pastelky, které měl v pouzdře, popřípadě si půjčil od kamaráda, kamarádky. Děti byly upozorněny den předem, že pokud nemají v pouzdře minimálně 12 pastelek, ať si je na druhý den přinesou. Děti měly zakázáno používat fixy, přesto je jeden žák použil. Děti v mateřské škole neměly k dispozici gumu. V první třídě ano, ale záměrně jsem na ni neupozorňovala. Nikdo se na ni nezeptal, pár dětí ji však použilo. Dětem se nedával nový papír, pokud se jim kresba nevydařila.

6. Metoda zpracování dat

Pro hodnocení kreseb jsem si zvolila kritéria. U lidské postavy mi k inspiraci posloužila testová příručka *Kresba postavy* od Šturmy a Vágnerové (1982).

U kresby domečku jsem si kritéria zvolila sama dle porovnání rozdílnosti kreseb dětí v uvedených obdobích. Hodnotím pouze podle splněného nebo nesplněného prvku. Některá kritéria jsem obohatila o obrázky, které jsem vyhotovila na základě pořízeného materiálu. Uvádím tedy ukázky jednotlivých prvků nebo částí těla, které se objevovaly v kresbách.

7. Kritéria pro kresbu lidské postavy

- **Zvolený formát papíru**

Tímto kritériem je chápáno zvolení formátu papíru A4, a to na *šířku* nebo na *výšku*.

I. Kvantita znaků

Zde se hodnotí, jestli jsou na postavě znázorněny uvedené znaky či části těla. Za splněné považuji znázornění níže uvedených prvků (např. nos, ústa, krk, paže aj), a to jakýmkoli způsobem. Chybí-li znak, považuji kritérium za nesplněné.

- na hlavě sleduji jednotlivě: oči, nos, ústa, uši, vlasy

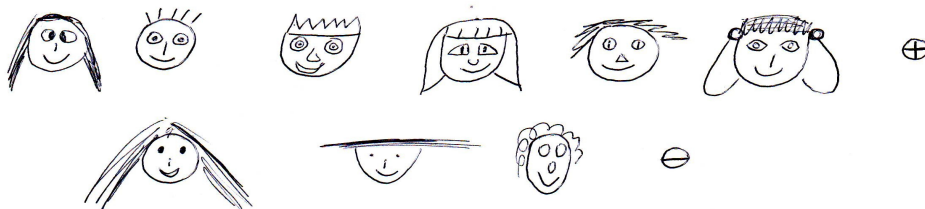
- krk
- trup
- paže (obě dvě)
- prsty - jakékoli znázornění ve správném počtu
- chodidla nebo boty
- oblečení - postava má na sobě alespoň 2 kusy oděvu, nebo dlouhé šaty
- doplňky - pokrývka hlavy (čepice, klobouk, helma...), šperky (náušnice, korále...), brýle, hodinky, nebo různé nápisy či znaky na oblečení; kabelka, košík apod.

II. Kvalita provedených znaků

1. způsob znázornění:

a) **Oči** - u očí sleduji dvě kritéria, která hodnotím samostatně:

- **realistické znázornění** - oči musí mít panenku; pokud jsou oči pouze naznačené, tzn. jsou-li znázorněny pouze tečkou nebo kolečkem znázorňující celé oko, hodnotím kritérium za nesplněné;
- **detaily** - řasy nebo obočí;



Obr. 1: Realistické znázornění očí a pouhý náznak očí

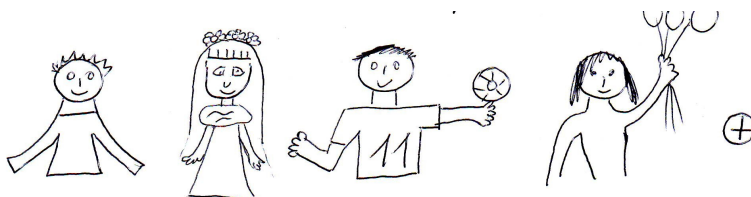
b) **Připojení paží** - paže musí být připojené *k trupu*, a to v místě, které lze označit jako ramena. Musí být správně připojeny obě paže. Pokud jsou paže připojeny k trupu v jiném místě (nejčastěji to bývá břicho), nebo např. ke krku nebo k hlavě, považuji kritérium za nesplněné;



Obr.2. Ukázka připojení paží k trupu

c) **Pozice paží** - hodnotím samostatně dvě kritéria:

- **pozice mezi upažením a připažením** - které s trupem svírají úhel menší než 90° ; pokud jsou paže upažené, hodnotím kritérium za nesplněné;
- **pohyb paží** - viditelné ohnutí paže v loktu nebo jedna paže vzpažená a druhá připažená apod.;



Obr.3: Ukázka pozic paží – úhel menší než 90° a pohyb paží

d) **Profil** - kladně hodnotím jakýkoli náznak profilu u jednotlivých částí těla:

hlava, paže, trup, nohy. Nemusí být znázorněna celá postava z profilu;

e) **Stylizace postavy** - hodnotím jakékoli ztvárnění lidské postavy, která se do někoho stylizuje, např. sportovec, princezna, víla apod.;

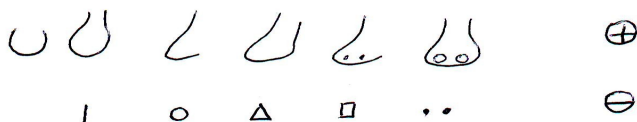
2. Dvojdímenzionální provedení

- a) **Ústa** - hodnotím znázornění horního i dolního rtu, kdy každý ze rtů je vyznačen pouze jednou linkou, nebo jsou vyznačeny tak, že je zřejmý obsah i objem rtů;



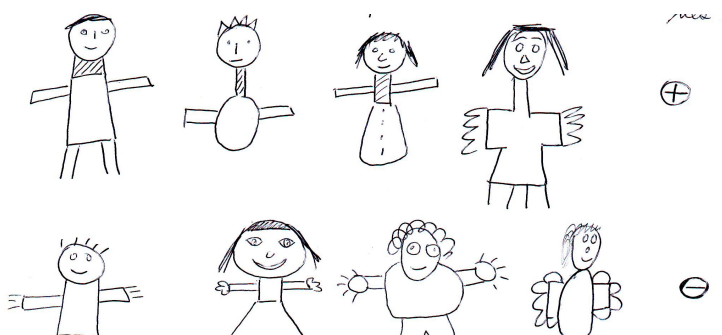
Obr.4: Ústa zobrazená dvojdímenzionně

- b) **Nos** - pokud je nos znázorněn, musí být dvojdímenzionální. Za správně provedení nepovažuji rovnou čáru, kružnici, čtverec, trojúhelník, puntík nebo dvě tečky;



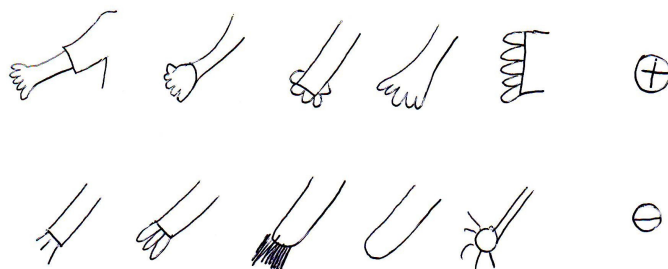
Obr.5: Nos znázorněný dvojdímenzionálně

- c) **Krk** - sleduji každé jasné znázornění dvojdímenzionálního krku, který rozlišuje hlavu a trup. Pokud je stejně silný jako trup, měl by být pro lepší rozlišení oddělen čárkou;



Obr.6: Krk znázorněný dvojdímenzionně

- d) **Prsty** - hodnotím správný počet prstů na rukou (5), které jsou zobrazeny ve dvou dimenzích;



Obr.7: Prsty znázorněné dvojrozměrně ve správném počtu

3. Proporce postavy

- a) **hlava je menší než trup**
- b) **trup je delší než širší**
- c) **proporce nohou** - délka menší než 2 délky trupu a delší než jedna délka trupu;
- d) **nohy jsou symetrické** – zhruba stejná šířka i délka (hodnotím pouze u dvojrozměrného provedení);
- e) **proporce paží** - měly by být přibližně stejně dlouhé jako trup, délka by měla být větší než šířka;
- f) **paže jsou symetrické** – zhruba stejná šířka i délka (hodnotím pouze u dvojrozměrného provedení);

4. Prostorové umístění kresby

- a) **symetrické umístění v ploše** - všímám si, zda je postava umístěna na papíru symetricky, není ani více vpravo nebo vlevo, ani více nahoře nebo dole;
- b) **asymetrické umístění v ploše** – sleduji, zda je postava zakreslena víc vpravo, vlevo nebo nahoře či dole od pomysleného středu papíru;
- c) **umístění postavy** - *volně v prostoru* nebo na *okraji papíru*;

5. Pozadí

Sleduji, zda je postava např. součástí přírody (slunce, strom), jiného prostoru např. místnosti, nebo zda se objevují v pozadí i jiné postavy;

6. Vybarvení obrysu postavy

Zde sleduji samostatně tato dvě kritéria:

a) vybarvení postavy - všímám si, zda je postava vybarvena *úplně, částečně* nebo zda je zakreslen pouhý *obrys postavy*;

b) způsob vybarvení - sleduji, zda děti *vybarvují pečlivým* způsobem, tzn. zda dodržují ohraničené plochy a vybarvují úhledně; nebo zda *přetahují* či vybarvují *běžným způsobem*, kdy respektují hranici určenou obrysem, ale styl vybarvení není úplně pečlivý a úhledný;

8. Kritéria pro kresbu domu

- **Zvolený formát papíru**

Opět se zaměřuji na výběr rozvržení formátu papíru A4 *na šířku* nebo *na výšku*.

I. Kvantita znaků

Zde hodnotím, zda jsou na domečku vyznačeny níže uvedené prvky. Každý prvek hodnotím zvlášť. Chybí-li nějaký prvek, považuji kritérium za nesplněné.

- komín
- střecha – šikmá nebo plochá
- okna
- dveře
- náznak trojrozměrného zpracování, tzn. je-li naznačena jakákoli postranní zeď či střecha

II. Kvalita provedených znaků

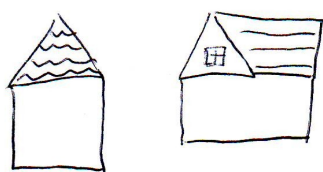
1. Způsob znázornění vybraných částí domu

- Klika u dveří** - pokud jsou vyznačeny dveře, sleduji, jestli je znázorněna i klika.
- Komín** - za správně zakreslený komín považuji ten, který je znázorněn *kolmo k zemi*. Pokud je nakreslený kolmo ke střechě, považuji kritérium za nesplněné.



Obr.8: Znázornění komínu

- Střecha** - pokud je zakreslena šikmá střecha, sleduji, jak je propracovaná. Posuzuji zvlášť dva detaily, *střešní tašky* (buď pomocí obloučků nebo vodorovnými čarami) a *střešní okna*.



Obr.9: Detail střechy

d) Okna - pokud jsou okna znázorněna, všímám si zvláště těchto detailů:

- mřížka naznačující okenice
- jiné detaily - otevřené okenice, záclony, květináč aj.

2. Trojrozměrné zobrazení domu

Za splněné kritérium považuji jakýkoli náznak trojrozměrného zobrazení domu. Trojrozměrně může být znázorněna buď pouze střecha, nebo dvě stěny a střecha plošně, a nebo celý dům.



Obr.10: Ukázky trojrozměrného zobrazení domu

3. Transparentnost

Všímám si jakéhokoli náznaku vnitřního uspořádání domu jako např. schody do patra, jednotlivé pokoje, vybavení místnosti nebo postavy v domě.



Obr.11: Ukázka transparentnosti

4. Proporce jednotlivých částí domu

- a) **Velikost komínu** - pokud je komín *přiměřeně velký*, považují kritérium za splněné. Za přiměřeně velký komín považují takový, který má maximálně polovinu výšky střechy. Zohledňují však také jeho šířku. Pokud je komín příliš úzký k poměru velikosti celého domu, považují kritérium za nesplněné;

- b) **Velikost oken** - okna by měla být *přiměřeně velká*. Za přiměřeně velká okna považují taková okna, která mají minimálně $\frac{1}{3}$ a maximálně $\frac{1}{2}$ výšky jednopodlažního domu. U vícepodlažních domů hodnotím stejným poměrem vztahujícím se na jednotlivá patra;

- c) **Velikost dveří** - u velikosti dveří se zaměřuji především na výšku. Jsou-li u jednopodlažního domu znázorněny zhruba do $\frac{2}{3}$ výšky domu a jsou-li ve správném poměru k velikosti celého domu, hodnotím kladně. U vícepodlažních domů by se výška dveří měla rovnat přibližně $\frac{2}{3}$ výšky prvního patra;

5. Pozadí

Hodnotím jakékoliv zobrazení okolního prostoru kolem domu: zahrada, tráva, cesta, strom, auto, obloha, slunce apod.

6. Prostorové umístění kresby

- a) **symetricky** - dům je znázorněn symetricky v prostoru, tzn. uprostřed papíru;
- b) **asymetricky** - dům je umístěn spíše vlevo, vpravo nebo nahoře či dole od pomysleného středu papíru;
- c) **umístění domu** – sleduji, zda je dům zakreslen kdekoliv *volně v prostoru* a to tak, že je vidět spodní čára domu (tzv. základ domu), či zda je zakreslen na *spodním okraji papíru* (základová čára domu vidět není);

9. Výsledky a jejich interpretace

Po uplynutí jednoho kalendářního roku jsem se na základě dvou návštěv u dětí (zprvu předškolního ročníku MŠ a následně 1. ročníku ZŠ) snažila zachytit změny v jejich kresebném projevu.

Kresby v mém vzorku byly podrobně analyzovány dle mých stanovených kritérií, které byly sestaveny do tabulek, kam jsem všechny sledované údaje a jejich výsledky zaznamenávala. Tabulky s výsledky kreseb lidské postavy a domu uvádím v příloze č.1.

Komplexní údaje a jejich interpretace jsou podrobně charakterizovány v následujících dvou kapitolách. Uvádím zde i procentuální vyjádření provedených znaků, ty jsou však spíše orientační. Vzhledem k nižšímu počtu zkoumaných dětí jsou údaje mírně zkreslené.

Vybrané údaje pak zdůrazňuji v praktické části v kapitole 10, která shrnuje podstatné změny v dětské kresbě mého vzorku. Pro větší přehlednost jsou pak tyto údaje prokládány tabulkami s přesnými výsledky.

9.1. Komplexní výsledky kreseb lidské postavy a jejich interpretace

Zvolený formát papíru

Sledovala jsem, jaký formát papíru si děti zvolí. V mateřské škole kreslilo postavu na *výšku* 13 dětí, což je 81%. Zbytek dětí (3) kreslil na *šířku*. Na základní škole tomu tak již nebylo. Formát na *výšku* zvolilo pouze 9 dětí z 16, což činí 56%. 7 dětí kreslilo postavu na *šířku* papíru. Vysoké procento dětí, které v mateřské škole zvolily formát papíru *na výšku*, přisuzuji tomu, že již několikrát tuto kresbu nacvičovaly. Jak mi vysvětlovala paní učitelka, děti pilně trénovaly kresbu postavy k zápisu a vždy jim byl předkládán papír na výšku.

I. Kvantita znaků

Při zkoumání kvantitativních znaků v jednotlivých kresbách jsem zjistila, že **trup**, **paže** a **hlava** byly vyznačeny v obou testovaných obdobích. Vždy byly jasně znázorněné **oči**, až na jednu výjimku, kdy chlapec na základní škole nakreslil postavě sluneční brýle. Ten samý chlapec se zřejmě tak soustředil na vyobrazení slunečních brýlí, že zapomněl nakreslit **ústa**, která by se ve všech případech také objevovala v plném počtu.

Všechny děti v mateřské škole zakreslovaly buď jen čmáranicí **vlasý**. O rok později je zakreslila téměř většina. Ve dvou případech však vlasy chyběly. V prvním případě je neměl fotbalista s přilbou na hlavě, v druhém pak již zmíněná postava se slunečními brýlemi.

Četnost zobrazení **nosu** se zvýšila pouze nepatrně. V mateřské škole ho znázornilo jakýmkoli způsobem 12 dětí, o rok později pak 13 dětí.

Uši v kresbě stagnovaly. Oproti 9 dětem z MŠ (56%) je o rok později znázornilo pouze 5 dětí, což je jen 31%. Nutno zmínit také fakt, že děti znázorňovaly propracovanější vlasy podél celé hlavy a jeden zmíněný chlapec nakreslil postavě na hlavě přilbu, kterou nosí fotbalový brankář Petr Čech.

Krk dosáhl v kresbách viditelného zlepšení. Z původních 10 dětí (63%) zakreslilo krk 14 dětí (88%).

Paže byly zakresleny vždy, a to jak v mateřské škole, tak na základní škole. To se ovšem nedá říci o **prstech** ve správném počtu. Zaznamenala jsem případy, kdy prsty buď chyběly úplně nebo byly zobrazeny takovým způsobem, kdy nemohlo být znázornění prstů ani analyzováno. Našlo se i pár dětí, které nakreslily prsty buď v malém nebo velkém počtu, ve správném počtu na jedné ruce a malém nebo velkém počtu na ruce druhé. V mateřské škole znázornilo správný počet prstů 6 dětí a o rok později tento počet stoupl o dvě děti – na 8. Na základní škole tedy zakreslilo správný počet prstů jakýmkoli způsobem 50% dětí.

Chodidla nebo **boty** byly znázorněny průměrně v 85%, a to v obou dvou případech. Chlapci je nakreslili bez výjimky všichni. Dívky neznázorňovaly chodidla ani boty v případě, že kreslily dlouhé šaty až na spodní okraj papíru.

Pokud děti zapomněly některý z těchto znaků zakreslit, nelze hovořit o nějakém vývojovém zhoršení v kresbě. Podle mě se jen soustředily na nějaké jiné detaily či prvky, které byly pro ně v danou chvíli důležitější nebo zajímavější.

Při první návštěvě nakreslilo **oděv** 75% dětí. Obsahoval minimálně 2 kusy oblečení; jsou zde započítány i kresby dívek, které znázorňovaly princezny v šatech. Tři děti vybarvily pouze trup a paže jinou barvou než tělovou (nohy znázornili jednodimenzionálně). Jeden chlapec pak nakreslil úplně nahou postavu, která byla celá vybarvena barvou podobné tělové (světle oranžovou). Tento chlapec však neznázornil pupík. O rok později jsem zaznamenala výrazný pokrok. Všechny děti nakreslily oblečené postavy. Opět se objevovaly princeznovské šaty či dva druhy oblečení. Více druhů oblečení se vyskytovalo pouze sporadicky.

Postavy byly někdy obohaceny o různé **doplňky**. V mateřské škole jsem zaznamenala nakreslené doplňky u 7 dětí. Nejpočetnější kategorií doplňků byly různě zdobené šaty (7), ze šperků se objevovaly pouze náušnice (5), jedna postava pak držela v ruce zmrzlinu. V první třídě své výtvary obohacovalo o doplňky o 5 dětí více než v mateřské škole – tedy 12. Šaty s rozličnými vzory se opět objevovaly nejčastěji (9). Z nich se pak v jednom případě objevil i fotbalový dres s číslem hráče. Ze šperků to byly opět náušnice, už jich bylo ale o poznání méně (2), což souvisí i s menším počtem vyobrazených uší. Stejná dívka, která v mateřské škole znázornila postavu držící zmrzlinu, nakreslila postavu, která drží 3 nafouknuté balónky. Ve dvou případech se také objevily mašle ve vlasech, jednou jsem zaznamenala ve vlasech i věneček z květin. Dioptrické brýle nenakreslil nikdo, v jednom případě se však objevily brýle sluneční. Již zmíněný fotbalista byl pak pro lepší ilustraci obohacen fotbalovým míčem a fotbalovou obuví.

II. Kvalita provedených znaků

1. Způsob znázornění

U kvalitativního provedení znaků jsem se zaměřovala nejdříve na **způsob znázornění: očí, připojení paží a pozici paží, profilu a stylizaci postavy**.

Děti kreslily **oči** různými způsoby. V předškolním ročníku jsem zaznamenala vyrovnaný poměr mezi zobrazením očí *realistických* a pouhého *názna*ku očí. Polovina dětí tedy nakreslila realistické oči (8) a polovina oči naznačila (8). V první třídě však došlo ke změně. Z 15 dětí, které oči znázornily, jich 9 zobrazilo oči realisticky (60%) a 6 pouhým náznakem (40%).

Sledovala jsem také detaily očí jako jsou **řasy** nebo **obočí**. Nejčastěji děti zobrazovaly řasy, obočí bylo zakresleno pouze výjimečně. Těchto detailů si více všimaly děti předškolní (6), k mému velkému překvapení pak v první třídě tyto detaily nakreslila pouze jedna dívka, která věrohodně zobrazila i oční víčka. Zdá se, že řasy a obočí přestaly mít pro děti velký význam. Nejspíš se více zaměřily na realistické znázornění očí nebo jiné prvky a na detaily očí pozapomněly.

Hodnotila jsem také způsob **připojení paží** k tělu. V mém vzorku došlo k významnému posunu v kresebném vývoji právě ve *správném připojení paží*, tzn. k trupu ve výši ramen. Z původních 6 dětí (38%) správně připojilo paže k trupu 12 dětí (75%). Objevovalo se i nesprávné *připojení paží k břichu*, které však kleslo z 44% na 25%. Ojedinelé případy nesprávného *připojení paží ke krku* pak v prvním ročníku zcela vymizely. Zde je patrné, že si děti stále více uvědomují konstrukci lidského těla.

Téměř žádný posun jsem nezaznamenala v **pozici paží**. V obou dvou případech kreslil téměř stejný počet dětí paže *upažené*. Z původních 6 dětí jich ve škole nakreslilo stejným způsobem 5 dětí. Převážná většina pak kreslila paže v pozici, kdy svíraly s trupem *úhel* $< 90^\circ$. V obou obdobích to bylo shodně po 9 žácích, což je 56%. Téměř žádný vývojový posun nenastal ani u *pohybu paží*. Ohyb v lokti jsem zaznamenala pouze u jednoho chlapce v první třídě, jinak jak v mateřské škole, tak i v první třídě nakreslila stejná dívka jednu paži připaženou a druhou vzpaženou držíc zprvu zmrzlinu, pak balonky. Dle mého názoru ostatní děti ani nenapadla myšlenka znázornit postavu v nějakém pohybu nebo si jen nechtěly kresbu komplikovat a raději zvolily jednodušší řešení - volně stojící postavu.

Náznak **profilu** se nejvíce objevoval v předškolním období. V mateřské škole nakreslila ze 7 dětí hlavu z profilu pouze jedna dívka. Byla to postava princezny, která se dívá do zrcadla (obraz v zrcadle byl také správně znázorněn z profilu), v ostatních případech šlo pouze o profil nohou, naznačující chůzi nebo směr chůze. Poslední zmíněný náznak profilu se pak vyskytoval u školních dětí pouze ve dvou případech.

Žádná jiná část těla se z profilu nevyskytovala. Vyšší četnost náznaku profilu v mateřské škole přisuzuji tomu, že jsou předškolní děti odvážnější, více zkouší a nebojí se neúspěchu. Zatímco děti v první třídě jsou daleko kritičtější a vědí, že by se jim to nemuselo podařit.

Některé děti **stylizovaly** své postavy. V předškolním ročníku se objevovaly pouze princezny, a to ve 4 případech. V prvním ročníku byly princezny opět nejpočetnější skupinou (3), ale objevovaly se zde i jiné postavy. Zaznamenala jsem jednoho sportovce, jednoho čerta a jednu vílu Amálku.

2. Dvojdimenzionální provedení

Největší stagnaci jsem zaznamenala u dvojozměrného provedení **úst**. Z původních 12 dětí mi jich v první třídě nakreslilo pouhých 7. Zbýlých 8 je nakreslilo jednodimenzionálně a jeden chlapec je nezobrazil vůbec.

Oproti tomu jsem zaznamenala mírný pokrok u dvojdimenzionálního zobrazení **nosu**. Oproti předchozím 17% vyznačilo nos dvojozměrně 47% dětí, což je téměř polovina.

Pokud byl znázorněn **krk**, tak pokaždé v dvojozměrném provedení. V mateřské škole ho tak znázornilo 10 dětí (63%), o rok později pak o 4 děti více (88%).

Již na počátku téměř všechny děti kreslily **paže** dvojozměrně. O rok později je nakreslily bez výjimky všechny děti.

Mírný pokrok jsem zaznamenala i u dvojozměrného provedení **prstů**. V první třídě je takto znázornila již polovina dětí, což je oproti předchozímu roku nárůst téměř o 20%. Nutno podotknout, že se mi výsledek shoduje i s kvantitativním provedením znaků. Pokud tedy děti znázornily prsty ve správném počtu, a to jakýmkoli způsobem, byly vždy znázorněny dvojozměrně.

Nohy byly téměř vždy znázorněny dvojozměrně, a to v obou dvou případech. V mateřské škole se objevily 3 případy jednodimenzionálních nohou, o rok později je takto vyznačil pouze jeden chlapec. V ostatních případech se nohy neobjevovaly vůbec, protože byly zakryty dlouhými šaty. Dvojozměrně tedy zakreslovalo nohy kolem 80% dětí, a to jak v mateřské, tak i na základní škole.

3. Proporce postavy

Jedno z kritérií, které jsem si v této kategorii stanovila je, že je **hlava postavy menší než trup**. Toto kritérium se v mateřské škole podařilo dodržet pouze 5 dětem. O rok později však dopadly o poznání lépe. Splnilo ho 10 dětí, což je více než polovina, procentuálně vyjádřeno 63%.

Dalším kritériem je **trup delší než širší**. Ten se povedlo nakreslit správně všem dětem v první třídě. Zlepšily se tedy dvě děti. V mateřské škole nakreslily v jednom případě trup ve tvaru čtverce a v druhém případě vůbec.

Dalšími znaky, které jsem hodnotila byly **proporce paží a nohou**. U **proporcí paží** jsem sledovala, zda je délka paží větší než šířka a zda jsou paže zhruba stejně dlouhé jako trup. Toto kritérium splnilo shodně v obou dvou obdobích 11 dětí. Mírnou stagnaci jsem zaznamenala u **proporcí nohou**. Nohy neměly být kratší než délka trupu a zároveň delší než dvě délky trupu. Z původních 12 dětí toto kritérium splnilo pouze 8 dětí. Správně mi tak proporce nohou nakreslilo 50% dětí. Je to možná tím, že si děti špatně rozvrhly kresbu. Začaly kreslit hlavu moc nízko a celá postava by se jim tak na papír nevešla. Přizpůsobily tedy její proporce (v tomto případě to byly proporce nohou) zbývajícimu místu. S tím pak souvisí i prostorové umístění kresby – viz. níže.

S ohledem na proporce paží a nohou jsem sledovala i **symetrii** těchto končetin ve smyslu dodržení jejich šířky a délky. Toto kritérium jsem hodnotila pouze u dvojrozměrného provedení. Symetrické paže a nohy dodržovala více než polovina dětí v obou dvou případech. Symetrie obou končetin se oproti prvnímu období nepatrně zlepšila. Symetrické paže nakreslilo 69% dětí a dolní končetiny pak 77% dětí.

4. Prostorové umístění kresby

Při analýze **prostorového umístění kresby** jsem došla k závěru, že oproti předškolnímu období, kdy mírně převládalo symetrické umístění postavy, kreslí děti v první třídě postavy spíše asymetricky. Pokud jsou postavy zakresleny volně v prostoru, bývají nejčastěji zobrazovány více vlevo. V první třídě pak vzrostl počet dětí, které kreslily své postavy na spodní okraj papíru, a to téměř na polovinu (7). Je to

nejspíš tím, že si špatně rozvrhly kresbu a začaly kreslit příliš nízko. Celou postavu přizpůsobily tak, aby se jim vůbec vešla na papír.

5. Pozadí

Zajímavý prvek, který jsem sledovala, bylo **pozadí**. Ve většině případů kreslily děti pouze postavy samotné. V průměru to bylo kolem 88% dětí. Pouze dvě dívky kreslily v obou dvou obdobích postavy umístěné do nějakého prostředí – v obou dvou případech se jednalo o přírodu. Jedna z nich pak nakreslila více postav – největší postavou byla maminka držící miminko a další 3 děti vedle ní. Z pozadí se nejčastěji objevovala obloha se sluncem, tráva, kytka v trávě. Dívka, která nakreslila rodinu, pak umístila své postavy do letního horského prostředí – za postavami znázornila vysoké kopce.

6. Vybarvení obrysu postavy

Posledním kritériem sledovaným u kreseb lidské postavy je vybarvení obrysu postavy. Ve většině případů vybarvily děti lidskou postavu **úplně**, a to v obou dvou obdobích. Bylo to zhruba 80% dětí. Zbytek dětí vybarvil postavu **částečně**. Téměř nikdy nezapomněly vybarvit obličej. Vždy vybarvily trup s horními končetinami. Pokud nějakou část těla nevybarvily, byly to většinou dolní končetiny. **Pouze obrys** nakreslil jeden chlapec v mateřské škole, o rok později pak postavu vybarvil celou.

Zajímal mě i způsob vybarvování. V tomto kritériu nedošlo k žádnému vývojovému posunu. Zhruba polovina dětí stále vybarvuje **běžným způsobem** (7-8). Dodržují hranice obrysu postavy, ale vlastním vybarvováním se příliš nezaobírají. V obou obdobích se pak vyskytly vždy 4 děti, které při vybarvování buď **přetahují**, nebo vybarvují postavu **pečlivě**.

9.2. Komplexní výsledky kreseb domu a jejich interpretace

Zvolený formát papíru

Stejně jako při kresbě postavy kreslila převážná většina předškolních dětí dům na výšku (15), což je 94% dětí. O rok později však tento formát zvolilo o 9 dětí méně. Na výšku kreslilo pouze 6 dětí, 10 dětí zvolilo rozvržení formátu papíru na šířku.

I. Kvantita znaků

Při sledování kvantity znaků jsem došla k závěru, že téměř všechny děti zakreslily u domu **okna**.

Dveře se vyskytovaly v obou dvou obdobích shodně ve 14 případech.

Co však děti o rok později zapomínaly kreslit, byl **komín**. Z původních 14 dětí mi v první třídě komín zakreslilo pouhých 10 dětí, což je o 25% dětí méně, než tomu bylo předchozí rok. Nutno dodat, že v předškolním ročníku nezakreslily komín pouze dvě děti, které kreslily panelákový dům, u kterého komíny téměř nikdy ze země vidět nejsou. Ty samé děti ho nenakreslily ani o rok později, k nim se však přidaly další 4 děti.

Pokud děti zapoměly některý z těchto znaků vyjádřit, nelze hovořit o nějakém vývojovém zhoršení v kresbě. Dle mého názoru se jen soustředily na nějaké jiné detaily, které byly pro ně v danou chvíli důležitější nebo zajímavější.

Jak jsem již naznačila, **střecha** se téměř ve všech případech objevovala *šikmá* (14), a to v obou dvou obdobích. Šikmá střecha je totiž typickým způsobem zobrazení domu. Pouze dva chlapci kreslili stále střechu *plochou*. Zde je patrné, které děti bydlí v panelovém domě. Děti totiž většinou znázorňují to, co znají nejlépe.

Pokus o **trojrozměrné zpracování** vyznačil v předškolním ročníku pouze jeden chlapec. O rok později takto znázornilo dům o 3 děti více, čímž tento počet vzrostl na 25%.

II. Kvalita provedených znaků

1. Způsob znázornění částí domu

Mírný vývojový posun jsem zaznamenala u znázornění **kliky u dveří**. Ze 14 dětí, které shodně v obou obdobích znázornily dveře, kliku nakreslilo původně 10 dětí. O rok později pak tento počet vzrostl na 13. Je to tedy o 22% více dětí, než tomu bylo v mateřské škole.

Pokud se vyskytoval na střeše **komín**, tak byl správným způsobem, tzn. *kolmo k zemi*, zakreslen původně u 57% dětí, poté u 70% dětí. V tomto případě lze také hovořit o mírném vývojovém posunu, ačkoliv komín jako takový byl vyobrazen o rok později v menším počtu než tomu bylo v mateřské škole (*viz. kvantita znaků*).

Byla-li znázorněna šikmá střecha, zaměřovala jsem se na její detaily. **Střešní tašky** znázorňovala téměř v obou případech polovina dětí. **Střešní okno** pak z původních 2 dětí znázornila zhruba $\frac{1}{3}$ dětí (5).

Zajímavé bylo sledovat také detaily oken. **Okenní mřížku** znázornilo v obou dvou obdobích v průměru kolem 90% dětí. Objevily se i případy, kdy děti kreslily **záclony** v oknech, **otevřené okenice** či **kytku** v okně. Tyto detaily znázornilo o 4 děti více, než tomu bylo v mateřské škole. Z původních 13% se tedy tento počet vyšplhal na 38%.

2. Trojrozměrné zobrazení domu

Mírný vývojový posun jsem zaznamenala i u **trojrozměrného zobrazení domu**. V mateřské škole mi znázornilo trojrozměrně střechu pouze jedno dítě. O rok později se tento počet vyšplhal na 4 děti. Už se ovšem neobjevilo pouhé znázornění střechy. Dvě děti znázornily trojrozměrně dvě stěny a střechu nakreslily plošně; a další dvě děti nakreslily trojrozměrně celý dům. Je patrné, že si děti trojrozměrnost domu začínají postupně uvědomovat. Odvážnější z nich se tyto domy pokusily znázornit i za cenu, že nebudou zcela správně. Zbytek dětí si na toto znázornění buď netroufl z důvodu neúspěchu; možná z pohodlnosti, aby si kresbu zbytečně nekomplikovaly, a nebo z důvodu toho, že si takovéto zobrazení ještě neuvědomují.

3. Transparentnost

Transparentnost při druhém sledování téměř vymizela. V mateřské škole znázorňovaly vnitřní uspořádání domu pouze dvě dívky. U obou dvou se objevily vyznačené schody do patra. Jedna dívka pak ještě znázornila jednotlivé pokoje a vybavení místnosti v podobě stolu. V jejím domě byla zakreslena také garáž, uvnitř které bylo auto. U této dívky se transparentnost objevila i o rok později, a to pouze vyobrazením schodů do patra. U ostatních dětí jsem známky tzv. rentgenových obrázků již nezaznamenala. Je to nejspíš tím, že děti postupně přechází k realistickému pojetí kresby, čili kreslí pouze to, co opravdu vidí.

4. Proporce jednotlivých částí domu

U dětí, které znázornily **komín** jsem sledovala jejich velikost. Téměř nikdy se nestalo, že by děti zakreslily komín *příliš malý*. V mateřské škole se objevilo pár případů, kdy děti znázornily komín *příliš velký* (4). O rok později ho však již ve většině případů znázornily *přiměřeně velký* (80%).

Pokud jde o proporce **oken**, děti téměř nikdy nezobrazovaly okna *příliš velká*. Zhruba polovina dětí kreslila buď *příliš malá* okna nebo okna *přiměřeně velká*, a to v obou dvou obdobích.

Zlepšení jsem však zaznamenala u proporcí **dveří**. Děti nezobrazovaly *příliš velké dveře* stejně tak, jak tomu bylo u oken. V menší míře kreslily dveře *příliš malé* (6), o rok později se malé dveře objevily pouze u 3 dětí. O 20% se však zvýšil počet dětí, které o rok později zakreslily dveře *přiměřeně velké*. Z původních 50% tento počet vzrostl na 71%.

5. Pozadí

V mateřské škole kreslilo 75% dětí dům bez pozadí, tzn. dům nebyl součástí okolního prostoru. O rok později byl poměr vyvážený. Polovina dětí kreslila pouze dům stojící samostatně (pozadí zůstalo bílé) a druhá polovina zakreslila dům do nějaké krajiny. Nejčastěji děti znázorňovaly oblohu, slunce, trávu, květiny, strom, plot nebo

auto u domu. Ze zvířat jsem zaznamenala jednoho ptáka a motýla. V převážné většině se objevoval vyobrazený pouze jeden dům. Dva či více domů na jednom papíru se objevovaly spíše výjimečně.

6. Prostorové umístění domu

U tohoto posledního sledovaného kritéria jsem zjišťovala, zda děti zakreslují dům na papír symetricky nebo spíše asymetricky. V obou dvou případech kreslilo zhruba 60% dětí dům **symetricky**. Pokud děti kreslily dům asymetricky, poměr mezi umístěním domu spíše vpravo nebo vlevo byl vyvážený. Stejně jako u umístění lidské postavy měly děti tendenci kreslit domečky na spodní okraj papíru, a to bez spodní základové čáry. Takto kreslilo domy zhruba 70% dětí v první třídě, což je přibližně o 25% více, než v předškolním ročníku. V tomto případě si nemyslím, že by to bylo špatným rozvržením kresby, jak tomu bylo v případě kreseb lidské postavy. Podle mě zde děti zkrátka jen považovaly okraj papíru za pevnou zem, na které dům stojí.

10. Změny v dětské kresbě

10.1. Zlepšení vybraných výsledků v kresbách

V níže uvedené tabulce uvádím některá vybraná kritéria, u kterých jsem zaznamenala vývojový posun. Čísla u jednotlivých kritérií pak vyjadřují počet dětí, které dané kritérium splnilo prvně v mateřské škole a o rok později na základní škole.

Pozn.: „opačné hodnocení“ znamená také zlepšení, ale ve smyslu poklesu počtu výsledků žáků u daného kritéria.

Tabulka č.3: Vývojový pokrok u kreseb lidské postavy a domečku

Kresba lidské postavy	MŠ	ZŠ	Kresba domečku	MŠ	ZŠ
krk	10	14	okna	15	16
prsty ve správném počtu	6	8	klika	10	13
oblečení	12	16	detaily oken	2	6
doplňky	7	12	trojrozměrné zobrazení	1	4
realistické oči	8	9	přiměřeně velká okna	7	9
správné připojení paží k trupu	6	12	přiměřeně velké dveře	7	10
pohyb paží	1	2	dům je součástí prostoru	4	8
stylizace postavy	4	6	detail střechy - střešní okno	2	5
dvojměrné znázornění nosu	2	6			
dvojměrné znázornění krku	10	14			
dvojměrné znázornění paží	15	16	Opačné hodnocení		
dvojměrné znázornění prstů	5	8	transparentnost	2	1
dvojměrné znázornění nohou	12	13	příliš velký komín	4	1
hlava menší než trup	5	10			
trup delší než širší	14	16			
symetrie paží	9	11			
symetrie nohou	8	10			

Legenda: ■ Největší vývojový pokrok v kresbách

K nejvýraznějšímu vývojovému pokroku u **kreseb lidské postavy** došlo především u znázornění krku. S tím souvisí i výrazný pokrok v dvojdímním zpracování, protože pokud děti krk znázornily, byl vždy dvojměrný. Děti kreslily

častěji dvojrozměrně i nos, než tomu bylo v mateřské škole. Zároveň si nejvíce všimaly oblečení a s tím souvisejících doplňků. Z výsledků je patrné, že si čím dál více uvědomují stavbu a proporce lidského těla. K nejvýraznějšímu pokroku došlo především u správného připojení paží k trupu a u proporcí hlavy, kterou znázorňovaly menší než trup.

U **kreseb domu** si nejvíce všimaly detailů. Častěji znázorňovaly kliku u dveří, všimaly si detailů oken jako například záclon, květináčů, otevřených okenic apod. Detaily se objevovaly ve větší míře i u střechy. Zde si všimaly především střešních oken. Výrazně se zlepšily i proporce jednotlivých částí domu, a to zejména u znázornění dveří. Snížil se počet dětí, které zobrazovaly příliš velký komín. Častěji se také objevovaly pokusy o trojrozměrné znázornění domu.

10.2. Zhoršení vybraných výsledků v kresbách

Při analýze kreseb jsem zjistila, že se děti v některých zkoumaných kritériích zhoršily. V tabulce uvádím některé příklady.

Tabulka č.4: Zhoršení některých znaků v kresbách lidské postavy a domečku

Kresba lidské postavy	MŠ	ZŠ	Kresba domečku	MŠ	ZŠ
ústa	16	15	komín	14	10
uši	9	5	Opačné hodnocení		
vlasý	16	14	umístění na spodním okraji papíru	7	11
detaily očí (řasy, obočí)	6	1			
náznak profilu	7	2			
dvojrozměrná ústa	12	7			
proporce nohou	12	8			

Legenda: Největší zhoršení znaků

Děti se mnohem méně zaměřovaly na zobrazování kvantity prvků, a to především v obličejí. Děti vypouštěly ve větší míře detaily očí a zapomínaly také znázorňovat uši.

Výrazně se snížil i počet kreseb lidské postavy, které byly znázorněny z profilu. Dětem se také nedařilo správně zakreslit proporce nohou.

U **kreseb domu** jsem zaznamenala výrazné zhoršení u zobrazení **komínu**. Děti také v mnohem častěji zakreslovaly dům na spodní okraj papíru bez základové čáry.

10.3. Stagnující znaky v kresbách

Při bližším zkoumání jednotlivých kreseb jsem zjistila, že vyšly výsledky jednotlivých kritérií úplně stejně, a to v obou dvou obdobích. Znázorňování jednotlivých znaků se tedy v průběhu jednoho kalendářního roku nevyvíjelo – stagnovalo.

Výsledky stagnujících znaků uvádím v tabulce č.5. U jednotlivých kritérií je opět znázorněn počet dětí, které daná kritéria splnily. Tento počet tedy zůstal neměnný po obě dvě testování.

Tabulka č.5: Stagnující znaky v kresbách lidské postavy a domu

Kresba lidské postavy		Kresba domu	
paže	16	dveře	14
proporce paží	11	plochá střecha	2
pozice paží: úhel < 90°	9	šikmá střecha	14
způsob vybarvení: pečlivě	4	příliš velké dveře	1

10.4. Interpretace výsledků

Z tabulek je patrné, že se děti mnohem více zlepšovaly v kvalitativním provedení znaků, a to jak v kresbách lidské postavy, tak i v kresbách domu, zatímco u kvantitativního znázornění prvků došlo v některých případech k výraznějšímu poklesu výsledků.

Příčinou poklesu výsledků může být fakt, že pro děti přestávají mít důležitost některé detaily. Možná je vynechávají vědomě a možná si ani neuvědomují, že nějaký prvek nenakreslily. Jednoduše na něj zapomněly, protože se mnohem více soustředily

na jiný detail či prvek v kresbě (v tomto případě to mohla být právě kvalita provedení jiných prvků). Prvky jako jsou ústa, nos a oči jsou nejvýraznějšími znaky v obličejí, stejně jako u kreseb domu jsou tomu okna a dveře. Děti je proto ve většině případů pokaždé znázorňují. Pokud jsou pro ně hodně důležité, dávají si práci s jejich vykreslením (detaily očí, dvojrozměrná ústa...). Pokud však pro děti některé prvky ztrácí důležitost, tak je buď pouze naznačí (ústa jednodimenzionálně) nebo je nezakreslí vůbec (viz. např. uši, komín).

11. Rozdíly v kresbách mezi chlapci a dívkami

Zajímaly mě také rozdílnosti jednotlivých kreseb chlapců a dívek. Analýzu jsem provedla pouze u mnou vybraných kritérií. Jednotlivá kritéria a jejich výsledky v podání dívek a chlapců v obou dvou obdobích jsou zaznamenány pro kresbu lidské postavy v tabulce č.6, a pro kresbu domu v tabulce č.7.

Údaje v procentech jsou uváděny jen orientačně. Vzhledem k tak malému počtu dívek a chlapců jsou totiž mírně zkreslené.

Tabulka č.6: Vybrané výsledky z mého vzorku – kresba lidské postavy

Lidská postava		Uváděno v %			
		Mateřská škola		Základní škola	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
nos		78	71	78	86
krk		89	29	100	71
správný počet prstů		33	43	44	57
chodidla, boty		89	86	78	86
oblečení		100	29	100	86
realistické oči		33	71	63	50
2D	ústa	89	57	56	29
	prsty ve správném počtu	33	67	44	80
	nohy	88	71	78	86
	správné připojení paží	33	43	89	57
pozice paží menší než 90°		67	43	67	43
pohyb		11	0	11	11
Celkové výsledky v %		62	51	67	62

Legenda: ■ Výrazné zlepšení znaků v kresbě lidské postavy

■ Výrazné zhoršení znaků v kresbě lidské postavy

Dívky se nejvíce zlepšily v zobrazování realistických očí a ve správném připojení paží k trupu. U **chlapců** došlo k výraznému zlepšení zejména u zakreslení krku. Oproti mateřské škole se také zlepšili v zobrazování oblečených postav.

Dvojezměrné zobrazení rtů se nedařilo znázornit jak dívkám, tak chlapcům.

Tabulka č.7: Vybrané výsledky z mého vzorku – kresba domu

Dům	Uváděno v %			
	Mateřská škola		Základní škola	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
komín	100	71	67	57
dveře	100	71	100	71
klika	78	60	100	80
správně zakreslený komín	56	60	67	75
3D	0	14	22	29
přiměřeně velký komín	56	71	44	43
přiměřeně velká okna	44	43	56	43
přiměřeně velké dveře	44	43	67	57
pozadí – dům je součástí prostoru	11	43	56	43
Celkové výsledky v %	54	53	64	55

Legenda: ■ Výrazné zlepšení znaků v kresbě domu

■ Výrazné zhoršení znaků v kresbě domu

U kreseb domu došlo k nejméně výraznému pokroku jak u dívek, tak u chlapců ve znázornění kliky u dveří. Dívky pak také v mnohem větší míře zakreslovaly okolní prostředí domu.

Dívky se nejvíce zhoršily v samotném zakreslení komínu. Chlapci pak měli největší problémy s proporcí komínu.

11.1. Shrnutí výsledků kreseb chlapců a dívek

Z výsledků kreseb lidské postavy i domečku lze vyčíst, že dívky byly v obou kresbách o poznání lepší než chlapci, což potvrzuje fakt, že jsou dívky v tomto věku vývojově napřed. Pokud bychom se však zaměřily na počet prvků jednotlivých kreseb, ve kterých se dívky i chlapci výrazně zlepšili nebo zhoršili, dojdeme k závěru, že byl počet zhruba stejný. Výrazné zlepšení či zhoršení jsem zaznamenala vždy u jednoho maximálně dvou sledovaných kritérií, a to jak u dívek tak i u chlapců.

12. Porovnání výsledků kreseb s výsledky jiného výzkumu

V této kapitole srovnávám některé vybrané výsledky mého výzkumu s výsledky výzkumu Klusáka, který je uveden v Pražské skupině školní etnografie (dále jen PSŠE) pod názvem *Psychický vývoj dítěte od 1.-5. třídy* (2005).

Porovnáním těchto výsledků zjišťuji, zda testované děti dosáhly v 1. třídě podobného vývojového stupně v kresbě lidské postavy (*viz. tab. č.8*) a zda je tento vývoj plynulý s porovnáním výsledků mnou testovaných dětí v obou dvou obdobích s výsledky dětí druhého ročníku, uvedených Klusákem. (*viz. tab. č.9*)

Tabulka č.8: Porovnání výsledků mého vzorku s výsledky PSŠE – 1. ročník ZŠ

Vybrané znaky	Uváděno v %	
	Výsledky PSŠE	Výsledky mého vzorku
ústa	100	94
nos	přes 80	81
paže	100	100
ohnutý loket	výjimečně	6
správný počet prstů	40	50
chodidla nebo boty	100	81
2 ks oděvu nebo ozdobené šaty	přes 60	94
dvojdímenzionální trup	100	100
dvojdímenzionální krk	75	88
trup delší než širší	přes 80	100
symetrické paže	25	69
symetrické nohy	téměř 50	77
připojení paží na správném místě	přes 60	75
paže svírají s trupem úhel < 90°	přes 50	56

Z tabulky je patrné, že výsledky testovaných dětí jsou až na některé výjimky téměř shodné s výsledky dětí uvedené PSŠE. Nadprůměrných výsledků dosáhla moje

testovaná skupina pouze u *symetrie končetin* a u znázornění *oblečení*. Nižšího výsledku jsem zaznamenala pouze u zobrazení *chodidel nebo bot*.

Tabulka č.9: Porovnání mých výsledků dětí z MŠ a 1. ročníku ZŠ s výsledky 2. ročníku PSŠE

Vybrané znaky	Uváděno v %		
	MŠ	1.třída ZŠ	2. třída ZŠ (PSŠE)
ústa	100	94	100
nos	75	81	přes 80
paže	100	100	100
ohnutý loket	0	6	výjimečně
správný počet prstů	38	50	přes 40
chodidla nebo boty	88	81	100
2 ks oděvu nebo ozdobené šaty	75	94	téměř 100
dvojdímenzionální trup	100	100	100
dvojdímenzionální krk	63	88	téměř 100
trup delší než širší	88	100	téměř 100
symetrické paže	60	69	přes 40
symetrické nohy	67	77	30
připojení paží na správném místě	38	75	téměř 100
paže svírají s trupem úhel < 90°	56	56	přes 75

Při bližším prozkoumání tabulky jsem zjistila, že ve většině případů dosáhly děti v první třídě stejných, v některých případech i lepších výsledků, než tomu bylo u žáků 2. ročníku (zkoumaných PSŠE). Nadprůměrných výsledků dosáhl můj vzorek dětí v obou dvou testovaných obdobích v již zmíněné *symetrii končetin*. Zejména *symetrie nohou* dosáhla překvapivě vyšších hodnot, než tomu bylo u dětí ve 2. třídě. V některých případech byly výsledky dětí z MŠ dokonce lepší než v 1. třídě (*viz. chodidla nebo boty, ústa*) – rozdíl byl však nepatrný. Plynulého vývoje jsem zaznamenala pouze u znázornění *dvojdímenzionálního krku* a *připojení paží na správném místě*.

Při porovnání výsledků mnou testovaných dětí s výzkumem Klusáka mohu říci, že kresebný vývoj mého vzorku dětí není plynulý.

12.1. Interpretace porovnaných výsledků

V první třídě základní školy dosáhla moje testovaná skupina podobných výsledků jako skupina prvňáčků zkoumaná PSŠE (viz. tabulka č.8). Nižších výsledků jsem zaznamenala pouze u zobrazení *chodidel nebo bot*. Lze to vysvětlit tím, že dívky znázorňovaly své postavy v dlouhých šatech, které chodidla nebo boty zakrývaly. V jiných případech jsem totiž absenci *chodidel nebo bot* nezaznamenala. Je tedy hodně pravděpodobné, že by svým postavám boty nebo chodidla znázornily, kdyby své postavy oblékly do kalhot či kratších šatů nebo sukní.

Překvapující jsou však výsledky dosažené u znázornění *symetrie končetin*. Jak symetrické paže, tak i dolní končetiny znázornila moje testovaná skupina v obou dvou obdobích lépe, než skupiny analyzované Klusákem v 1. i ve 2. třídě. Možná jsem byla při posuzování těchto kritérií mnohem mírnější než Klusák. Pokud byly končetiny zhruba stejně dlouhé a široké, tak jsem je hodnotila jako symetrické. Určitá tolerance z mé strany byla, pravítkem jsem však neměřila. Pokud jsem se v některých případech nemohla rozhodnout, využila jsem druhé osoby, která byla dle mého názoru daleko kritičtější. I v tzv. případech „na hraně“ jsme se oba dva rozhodli symetrii ještě uzнат.

Celkově však považuji svoji testovanou skupinu za velice šikovnou. Možná je to náhoda, že se mi sešlo tolik šikovných dětí pohromadě. Možná byly vytvořeny příznivé podmínky pro jejich tvorbu a nebyly unavené z předešlé práce. Musím však vzít v úvahu také počet dětí. Kdybych měla početnější skupinu, výsledky by mohly být trochu jiné.

13. Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jakého vývojového pokroku dosáhly v kresbě za jeden kalendářní rok dívky a jakého dosáhli chlapci?

Při bližším zkoumání jsem zjistila, že dívky v obou dvou kresbách dosáhly lepších výsledků než chlapci. Kresbu lidské postavy dívky zvládly v 1. třídě na 67%, oproti chlapcům, kteří dosáhli 62%. **Zajímavé bylo však zjištění, že ačkoliv dívky dosáhly celkově vyššího výsledku, chlapci dosáhli v kresbě lidské postavy mnohem většího vývojového pokroku.** Chlapci se celkově zlepšili o 11%, zatímco dívky pouze o 5%.

U kreseb domu tomu bylo naopak. Dívky byly opět lepší v celkových výsledcích než chlapci. Kresbu domu zvládly v 1. třídě na 64%, chlapci pouze na 55%. **Dívky však v tomto případě dosáhly také výrazného vývojového pokroku v kresbě domu, oproti chlapcům.** Zlepšily se o 10% na rozdíl od chlapců, kteří dosáhli pouze nepatrného zlepšení (2%).

V celkovém hodnocení obou kreseb dosáhly lepších výsledků dívky. Pokud bychom však brali ohled na vývojový pokrok v daných kresbách, u kreseb lidské postavy se výrazně zlepšili chlapci, a u kreseb domu zase dívky.

2. Dochází k pokroku výtvarného projevu dětí spíše u kreseb lidské postavy nebo domečku?

Dle výsledků mého výzkumu jsem došla k závěru, že **většího pokroku ve výtvarném projevu dětí došlo spíše u kreseb lidské postavy.** Rozdíl mezi oběma kresbami je však nepatrný, pouze 4%, což není statisticky významné. Je to spíše spojené s náhodou. U kreseb lidské postavy došlo ke zlepšení o 9% (z 56% na 65%); u kreseb domu pouze o 5% (z 54% na 59%). Pokud bych měla shrnout, jak děti celkově zvládly obě kresby, výsledek je zřejmý. Dětem se více dařilo nakreslit lidskou postavu, kterou o rok později nakreslily dle stanovených kritérií nad 60%. U kreseb domu tyto výsledky nikdy hranici 60% nepřekročily.

14. Shrnutí výsledků

U kreseb **lidské postavy** došlo celkově k výraznému vývojovému pokroku, a to jak v kvantitativním, tak i v kvalitativním provedení znaků, i když ne u všech zkoumaných znaků jsem toto výrazné zlepšení zaznamenala. Některé zobrazení znaků se výrazně zhoršilo a některé znaky stagnovaly.

V případě *kvantity znaků* znázornily děti v obou dvou testovaných obdobích vždy **trup, hlavu, vlasy a paže**, téměř vždy **ústa a oči**. Znázornění **uší** se výrazně zhoršilo. Zobrazení **nohou** nebo **obuvi** stagnovalo. Četnost zobrazení **nosu** se zvýšilo pouze nepatrně. Většího vývojového pokroku jsem zaznamenala u znázornění **krku, prstů ve správném počtu, oblečení** a různých **doplňků**.

U zkoumání *kvality provedených znaků* jsem zjistila, že se děti mírně zlepšily ve znázornění **realistických očí**. K výraznému zhoršení však došlo u vyobrazení jejich **detailů** (řas nebo obočí).

Významného vývojového pokroku jsem zaznamenala u správného **připojení paží** k trupu.

U **pozic paží** nedošlo k žádnému zlepšení. Děti shodně kreslily v obou dvou obdobích především paže svírající s trupem **úhel < 90°**; téměř žádná změna nenastala ani u znázornění **pohybu paží**.

V mnohem menší míře děti vyobrazovaly postavy z **profilu**. Děti však častěji **stylizovaly** své postavy do různých pohádkových bytostí nebo sportovců.

U dvojdimenzionálního provedení zkoumaných částí těla děti vždy zobrazily **horní a dolní končetiny**. Výrazného zlepšení dosáhly ve vyobrazení dvojrozměrného **nosu, krku a prstů** ve správném počtu. Naopak se zhoršily u dvojrozměrného znázornění **úst**.

Největšího vývojového pokroku jsem zaznamenala u správného zobrazení **proporcí** lidského těla. Děti se výrazně zlepšily ve všech sledovaných kritériích, zejména pak u **symetrie horních a dolních končetin**, kde dosáhly velmi překvapivých výsledků. Ke zhoršení došlo pouze v případě **proporcí nohou**, které častěji znázorňovaly nesprávně, a to kratší nebo stejně dlouhé jako trup.

Žádná změna nenastala u zobrazení okolního **prostoru**. Ve většině případů děti kreslily samostatně stojící postavu na bílém pozadí.

Převážná většina dětí **vybarvovala** celou postavu, a to v obou dvou obdobích. Pokud nějakou část těla nevybarvily, byly to většinou dolní končetiny. V první třídě se už neobjevil zakreslený pouhý obrys postavy.

Stejný počet dětí stále vybarvuje postavy **běžným způsobem**, děti sice dodržují hranice obrysu postavy, ale s pečlivým vybarvováním se příliš nezaobírají. Nevzrostl a ani se nesnížil počet dětí, který by postavu vybarvil **pečlivě** nebo **přetahoval**.

U kreseb **domu** došlo také k vývojovému pokroku. Nebyl však tak výrazný jako u kreseb lidské postavy.

U sledované *kvantity znaků* děti nikdy nezapomínaly kreslit **okna**. Čekala jsem, že o rok později zakreslí všechny děti i **dveře**, to se ovšem nestalo. Počet vyobrazených dveří ustal na stejném počtu, jak tomu bylo v mateřské škole. O rok později znázorňoval stejný počet dětí šikmou i plochou **střechu**. K nejvýraznějšímu zhoršení došlo u znázornění **komínu**. O co se však děti pokoušely ve větší míře, bylo **plošné znázornění domu**.

Nejvýraznějšího pokroku dosáhly v *kvalitativním provedení domu*. Dařil se jim lépe znázornit **komín** správným způsobem – kolmo k zemi. Mírného zlepšení jsem zaznamenala i u vyobrazení **kliky** u dveří. Děti si však nejvíce všimaly detailů domu. Ve většině případů znázorňovaly v obou dvou obdobích **okenní mřížky**, o rok později se však častěji objevovaly i **otevřené okenice**, **záclony** nebo **květináč**. Všimaly si i detailů střechy. **Střešní tašky** sice stagnovaly, zato se ve větší míře objevovala vyobrazená **střešní okna**.

O rok později byly některé děti mnohem odvážnější u **trojrozměrného znázornění domu**. Děti kreslily buď střechu trojrozměrně a stěnu plošně, nebo stěny trojrozměrně a střechu plošně, dokonce se objevil i celý dům trojrozměrně.

Transparentnost se v kresbách o rok později téměř nevyskytovala.

U zkoumaných **proporcí** vybraných částí domu se děti nejvíce zlepšily u znázornění **dveří**, kdy je o rok později zakreslila převážná většina dětí přiměřeně velké. **Komín** také dosáhl nepatrně lepších výsledků. Co však dělalo dětem největší problémy, bylo správně proporčně zakreslit **okna**. Nakreslily je shodně v obou dvou obdobích buď příliš malá nebo přiměřeně velká.

Na rozdíl od kreseb lidské postavy, které děti vyobrazovaly v obou dvou obdobích téměř vždy bez pozadí, se u kreseb domu zvýšil počet dětí, který kreslil i **okolní prostředí domu**.

Stejně jako u lidské postavy umísťovaly o rok později mnohem častěji domy na **spodní okraj** papíru, aniž by znázornily základovou čáru domu.

Z celkových výsledků kreseb vyplývá, že se dětem dařilo lépe nakreslit lidskou postavu, u které jsem zaznamenala i větší vývojový pokrok než u kreseb domu.

Překvapivé byly **rozdíly** v kresbách **mezi dívkami a chlapci**. Celkově lepších výsledků dosáhly v obou kresbách dívky. Z hlediska vývojového pokroku však byli v kresbách lidské postavy lepší chlapci, zatímco v kresbách domu dosáhly většího vývojového pokroku zase dívky.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zkoumat výtvarný projev dětí na přechodu z mateřské školy na školu základní.

V teoretické části jsem popisovala celkový vývoj předškolního a následně školního dítěte. Zmiňovala jsem se i o školní zralosti. Nejvíce jsem se však zaměřila na popis vývoje dětské kresby, zvláštnosti dětské kresby a její proměny.

V praktické části jsem se zabývala samotnou analýzou kreseb. Analýza byla provedena na kresbách lidské postavy a domečku. Na základě dvou návštěv příslušných institucí bylo po uplynutí jednoho kalendářního roku na skupině 16 dětí sledováno, do jaké míry se jejich výtvarný projev zlepšil, popřípadě zhoršil.

Pro děti je totiž toto období zlomové a zásadní, a to nejen z hlediska fyzického, ale zejména psychického. Jejich psychika a celková vyspělost se odráží v jejich kresbách, proto bylo velice zajímavé tento vývoj sledovat. Nejvíce obohacující bylo, že jsem měla možnost poznat většinu dětí osobně, a to nejen z hlediska jejich studijních výsledků, ale také z jejich chování či rodinného prostředí. Z mnohých obrázků se daly vyčíst různé události v rodině, zájmové sporty apod. Z kreseb domů jsem mnohdy rozpoznala ty, ve kterých skutečně bydlí, což se například objevilo v případech, kdy děti zakreslovaly panelový dům.

Myslím, že mnou testovaná skupina byla velice šikovná, v mnoha dosažených výsledcích až nadprůměrná. Práce s těmito dětmi mě bavila. Nejvíce mě však těšila práce na této diplomové práci, a to zejména samotná analýza dětských kreseb, kdy jsem mohla alespoň trochu „nahlédnout“ do jejich malých duší. Nejednou jsem byla překvapena, co všechno děti dokáží znázornit.

Doufám, že tato diplomová práce bude do budoucna přínosem a inspirací dalším studentům a že někdo na moji práci naváže, třeba jen podrobnější analýzou kreseb domu, kterou jsem v našich dostupných zdrojích při sepisování této práce nenalezla.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Babyrádová, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Kraví hora, 1999. 132s.
- Banaš, J. a kol. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 350s.
- Baštecká, B., Goldmann, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 436s.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 655s.
- Čížková, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, 2003. 176s.
- Davidov, R., *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 208s.
- de Saint-Exupéry, A., *Malý princ*. Praha: Albatros, 1998. 60s.
- Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 776s.
- Kern, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 296s.
- Langmeier, J. *Vývojová psychologie*. Grada, 1998. 344s.
- Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 143s.
- Příhoda, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.*, Praha: SPN, 1971. 461s.
- Říčan, P., Vágnerová, M. a spol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: AVICENUM, 1991. 360s.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, s.r.o., 1997. 450s.
- Šicková-Fabrici, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. 176s.
- Šturma, J., Vágnerová, M. *Kresba postavy -příručka*. Bratislava. 1982. 102s.
- Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. UK, Praha 2005.
- Uždil, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. 128s.
- Uždil, J., Šašinková, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1980. 191s.
- Uždil, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. 464s.
- Vágnerová, M., Valentová, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991. 115s.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha, Karolinum, 2005. 468s.
- Vítková, M. *Výtvarná výchova dětí předškolního věku a školního věku*. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1987. 92s.

Jiné zdroje:

<http://vychovatelstvi-czv2008.wbs.cz/zvlastnosti/sk.zralost.obrtest.pdf>

převzato 10.11.2010

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Tabulky s výsledky testování

- a) Výsledky kreseb lidské postavy
- b) Výsledky kreseb domečku

Příloha č.2: Vybrané ukázky kreseb dětí

Příloha č.1: Tabulky výsledků testování

a) Výsledky kreseb lidské postavy

Sledované znaky v kresbě lidské postavy			Výsledný počet žáků		%		
			NŠ	ZŠ	NŠ	ZŠ	
Zvolený formát papíru	na výšku		13	9	81	56	
	na šířku		3	7	19	44	
Kvantita znaků	hlava	oči	16	15	100	94	
		nos	12	13	75	81	
		ústa	16	15	100	94	
		uši	9	5	56	31	
		vlasy	16	14	100	88	
	krk		10	14	63	88	
	trup		15	16	94	100	
	paže		16	16	100	100	
	prsty ve správném počtu		6	8	38	50	
	chodidla nebo boty		14	13	88	81	
	oblečení		12	16	75	100	
	doplňky		7	12	44	75	
Kvalita provedených znaků	Způsob znázornění	oči	náznak	8	6	50	40
			realisticky (panenky)	8	9	50	60
			detaily (řasy nebo obočí)	6	1	38	7
		připojení paží	k trupu – ramena	6	12	38	75
			k trupu – břicho	7	4	44	25
			ke krku	3	0	19	0
		pozice paží	upažení	6	5	38	31
			úhel < 90°	9	9	56	56
			pohyb paží	1	2	6	13
		profil		7	2	44	13
	stylizace postavy		4	6	25	38	
	2D	ústa	12	7	75	47	
		nos	2	6	17	46	
		krk	10	14	63	88	

		paže	15	16	94	100	
		prsty ve správném počtu	5	8	83	100	
		nohy	12	13	75	81	
	proporce postavy	hlava menší než trup		5	10	31	63
		trup delší než širší		14	16	88	100
		proporce paží – delší než širší = trup		11	11	69	69
		symetrické paže – stejná šířka i délka		9	11	60	69
		proporce nohou – porovnání s trupem		12	8	75	50
		symetrické nohy – stejná šířka i délka		8	10	67	77
	prostorové umístění kresby	symetrické		9	7	56	44
		asymetrické		7	9	44	56
		umístění postavy	volně v prostoru	13	9	81	56
			spodní okraj papíru	3	7	19	44
	pozadí	žádné		14	14	88	88
		1 nebo více postav v pozadí		0	1	0	6
		kresba je součástí prostoru		2	2	13	13
	vybarvení obrysu postavy	pouze obrys		1	0	6	0
		vybarvený	úplně	12	14	75	88
			částečně	3	2	19	13
		způsob vybarvení	pečlivě	4	4	25	25
			přetahuje	4	4	25	25
	běžný způsob		7	8	44	50	

b) Výsledky kreseb domečku

Sledované znaky v kresbě domečku			Výsledný počet žáků		%		
			NŠ	ZŠ	NŠ	ZŠ	
Zvolený formát papíru	na výšku		15	6	94	38	
	na šířku		1	10	6	63	
Kvantita znaků	komín		14	10	88	63	
	okna		15	16	94	100	
	dveře		14	14	88	88	
	střecha	plochá	2	2	13	13	
		šikmá	14	14	88	88	
	náznak trojrozměrného zpracování		1	4	6	25	
Kvalita provedených znaků	klika		10	13	71	93	
	komín	kolmo ke střeše	6	3	43	30	
		kolmo k zemi	8	7	57	70	
	střecha	okno	2	5	14	36	
		střešní tašky	8	7	57	50	
	okna	mřížky v oknech	14	14	93	88	
		detaily – záclony, otevřená okna, kytka	2	6	13	38	
	3D	pouze střecha	1	0	6	0	
		2 stěny, střecha plošně	0	2	0	13	
		celý dům	0	2	0	13	
	transparentost	celkem dětí		2	1	13	6
		schody do patra		2	0	13	0
		pokoje		1	0	6	0
		vybavení místnosti		1	1	6	6
		postava v domě		0	0	0	0
	proporce jednotlivých částí domu	komín	příliš velký	4	1	29	10
			přiměřeně velký	10	8	71	80
			příliš malý	0	1	0	10
		okna	příliš velká	1	0	6	0
			přiměřeně velká	7	9	47	56
příliš malá			7	7	47	44	

	dveře	příliš velké	1	1	7	7	
		přiměřeně velké	7	10	50	71	
		příliš malé	6	3	43	21	
	pozadí	žádné	12	8	75	50	
		dům je součástí prostoru	4	8	25	50	
	prostorové umístění domu	symetricky		9	10	56	63
				7	6	44	38
		umístění	volně v prostoru	9	5	56	31
			na spodním okraji papíru	7	11	44	69

Příloha č.2: Vybrané ukázky kreseb dětí



Obr. č.1: kresba lidské postavy chlapce M.Ch., ZŠ – chlapec znázornil na hlavě uši, vlasy, realistické oči, dvojrozměrně nos i ústa. Chybí však krk a prsty ve správném počtu. Paže jsou dvojdimenzionální a svírají s trupem úhel menší než 90°. Paže jsou symetrické a zhruba stejně dlouhé jako trup. Trup je delší než širší, hlava je však nepřiměřeně velká v porovnání s trupem. Nohy zakreslil dvojrozměrně a symetricky. Nesplnil však proporce dolních končetin, protože jsou zhruba stejně dlouhé jako trup. Na postavě znázornil boty. Znázornil dva kusy oblečení, kladně jsem hodnotila i pruhy na mikině, které jsem zařadila do doplňků.



Obr. č.2: kresba lidské postavy chlapce A.B., ZŠ – chlapec, kterého jsem nejčastěji zmiňovala. Nakreslil fotbalistu, který má na hlavě přilbu jako brankář Petr Čech, proto neznázornil vlasy ani uši. Dvojměrně zobrazil ústa i nos. Nakreslil pouhý náznak očí bez řas nebo obočí. Je vyznačen krk, paže jsou znázorněny na správném místě. U tohoto obrázku můžeme vidět i náznak ohybu paže, či jakýsi pohyb, který jsem hodnotila kladně. Znázornil dvojdímně prsty ve správném počtu. Hlava je přiměřeně velká, trup delší než širší a paže symetrické. Nohy symetrické nejsou. Vzhledem k tomu, že fotbalistovi nakreslil volné oblečení (triko a trenýrky), bylo velice těžké ohodnotit proporce nohou. Rozhodla jsem se je ohodnotit jako proporcčně správně zakreslené. Nejvíce se zaměřil na doplňky. Zobrazil fotbalistovi přilbu, fotbalový míč, dres a dokonce i fotbalistické boty, tzv. kopačky.



Obr. č.3: kresba lidské postavy chlapce A.K., MŠ – zde je příklad, kdy chlapec nezakreslil postavě žádné oblečení. Na hlavě však znázornil vlasy, nos – ten nebyl uznán jako dvojdimenzionální, ústa však ano. Vyznačil také realisticky oči, ovšem bez jejich detailů. Neznázornil krk. Trup je delší než širší. Horní i dolní končetiny jsem nehodnotila jako dvojdimenzionální, i když tam jakýsi náznak byl. Prsty nejsou ve správném počtu a paže nejsou připojeny na správném místě. Je to jeden z mála případů, kdy byly paže připojeny k břichu.



Obr. č.4: kresba lidské postavy dívky N.M., MŠ – tato dívka se jako jediná v mateřské škole pokusila znázornit hlavu z profilu. Snažila se z profilu zakreslit i horní končetiny. Hlava je překvapivě správně znázorněna i v odrazu zrcadla. Chybí však ucho. Oko je znázorněno pouhým náznakem, zato je zakresleno obočí. Ústa jsou dvojrozměrná. Dívka znázornila krk a horní končetiny dvojrozměrně. Nohy však už ne. Počet prstů nebyl ani analyzován. Ještě si dobře neuvědomovala proporce postavy. Hlavu nakreslila příliš velkou. Paže jsem ještě uznala jako symetrické a proporčně jsou zhruba stejně dlouhé jako trup. U jednodimenzionálních nohou jsem symetrii nehodnotila, proporčně jsou nepřiměřeně dlouhé vůči trupu. Zato si více všímala detailů. Postavě nakreslila z doplňků pruhovanou halenku, na sukni znázornila kapsy a a na stěně zrcadlo.



Obr. č.5: kresba lidské postavy dívky L.N., ZŠ – od L. jsem věděla, že se jí v té době narodila sestřička, proto také znázornila maminku s miminkem a dalšími sourozenci, včetně sebe. Hodnotila jsem postavu maminky, která je na obrázku dominantní. Dívka nakreslila postavě vlasy, náznakem nos a ústa pouze jednodimenzionálně. Velice realisticky však znázornila oči i s detaily. Povedlo se jí nakreslit i oční víčka. Postavě znázornila krk. Horní i dolní končetiny jsou dvojrozměrné. Prsty nejsou ve správném počtu. Paže jsou připojené na správném místě a svírají s trupem úhel menší než 90°, nejsou však symetrické. Dolní končetiny jsem ještě uznala jako symetrické, ale nemají správné proporce - jsou totiž zhruba stejně dlouhé jako trup. Hlava je příliš velká. Jako jedna z mála dětí zakreslila u postav pozadí.



Obr. č.6: kresba postavy chlapce M.S., MŠ – tento chlapec byl z testovaného vzorku dětí nejmladší. Chlapec naznačil postavě na hlavě vlasy, zobrazil uši, jednodimezionálně ústa a náznakem oči. Chybí nos. Krk není jasně znázorněn. Paže zakreslil dvojdimenzionálně. Paže jsou upažené, nesvírají s trupem úhel menší než 90°. Neznázornil prsty dvojrozměrně, ani ve správném počtu. Nohy jsou jednodimezionální, symetrie se tudíž nehodnotila. Uznala jsem však proporce nohou v porovnání s trupem.



Obr. č.7: kresba lidské postavy dívky A.N, MŠ – dívka, která dostala odklad (nehodnoceno)



Obr. č.8: kresba lidské postavy chlapce J.P., MŠ - chlapec, který dostal odklad
(nehodnoceno)



Obr. č.9: kresba domu dívky L.P., MŠ – dívka zakreslila šikmou střechu a vlnkami naznačila střešní tašky. Vyznačila také komín, ten je však zakreslen špatným způsobem (kolmo ke střеше). Znázornila okna s okenní mřížkou, dveře s klikou. Proporčně jsou okna a dveře příliš malé, komín je přiměřeně velký. Tato dívka jako jedna z mála nakreslila tzv. rentgenový obrázek. Vyznačila jednotlivé pokoje, některé i s vybavením (stůl), schody do patra a dokonce i garáž s autem. Znázornila také okolní prostředí domu (slunce, mrak). Dům je umístěn volně v prostoru – základová čára domu je vidět.



Obr. č.10: kresba domu dívky M.N., ZŠ – u této jediné dívky se v 1. třídě objevila transparentnost. Barevně vyznačila dvě patra a schody. Střecha je šikmá s nakreslenými střešními taškami. Je znázorněn komín, avšak nesprávně (kolmo ke střeše). Zobrazená okna s okenní mřížkou jsou přiměřeně velká. Nakreslila také dveře s klikou, dveře jsou však proporčně příliš malé. Dům je zakreslen volně v prostoru (základová čára je vidět). Není nakresleno okolní prostředí domu.



Obr. č.11: kresba domu dívky K.K., MŠ – dívka znázornila střechu a byt' jen nepatrně, tak naznačila vlnkami i střešní tašky. Je zakreslen i komín správným způsobem, avšak proporčně je příliš jk velký. Vyznačila také okna s okenní mřížkou, proporčně jsem je hodnotila v porovnání s celkovým domem jako přiměřeně velká. Dveře, u kterých nakreslila i kliku, jsou však příliš malé. Není vyznačeno okolní prostředí domu. Dům stojí volně v prostoru – základová čára je vidět.



Obr. č.12: kresba domu chlapce R.P., MŠ – ukázka panelového domu. Chlapec znázornil plochou střechu trojrozměrně a stěnu plošně. Na střеше neznázornil komín. Jsou znázorněny okna s okenicemi a dveře s klikou. U tohoto panelového domu jsem hodnotila dveře jako přiměřeně velké, okna jsou však proporčně příliš velká. Chlapec zakreslil dům do okolního prostředí. Dům stojí volně v prostoru – základová čára je vidět.



Obr. č.13: kresba domu chlapce A.B., ZŠ – chlapec nakreslil šikmou střechu se střešními taškami, přiměřeně velký komín je zakreslen správně kolmo k zemi. Chlapec se vykreslil i s detaily komínu. Znázornil také přiměřeně velká okna, dveře jsou však příliš malé a nemají kliku. Chlapec vyznačil i balkon. Dům je zakreslen na spodním okraji papíru – základová čára není vidět. Dům je také součástí okolního prostoru (plot, obloha, slunce).



Obr. č.14: kresba domu dívky S.P., ZŠ - dívka nakreslila šikmou střechu se střešními taškami. Zakreslila komín nesprávným způsobem – kolmo ke střeše. Dívka znázornila dveře s klikou. Všimla si však i detailů oken – jsou znázorněny okenice, záclony a květináč. Vzhledem k velikosti domu jsem okna hodnotila jako přiměřeně velká, dveře jsou však příliš velké. Dívka znázornila okolní prostředí domu. Dům umístila na spodní okraj papíru – základová čára není vidět.



Obr. č.15: kresba domu dívky M.B, ZŠ – dívka znázornila trojrozměrně střechu, vyznačila i střešní tašky. Komín je znázorněn správným způsobem (kolmo k zemi) a je přiměřeně velký. Dívka vyznačila okna s okenními mřížkami a dveře s klikou. Dveře jsem hodnotila jako přiměřeně velká, okna jsou však příliš malá. Dům není součástí prostoru a je umístěn na spodním okraji papíru – základová čára není vidět.



Obr. č.16: kresba domu dívky A.N., MŠ – dívka, která dostala odklad (nehodnoceno)