

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Kresba dětí na 1. stupni v závislosti na typu vzdělávání
Diplomová práce**

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kouřilová

Vypracovala: Adéla Tupá

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na porovnání úrovně kresebného projevu dvou skupin dětí mladšího školního věku, přičemž první skupina je vzdělávána na základní škole a druhá na škole praktické. Teoretická část podává obecné informace o vývoji dětí mladšího školního věku. Zaměřuje se na vývoj kresebného zobrazování v souvislosti s vývojem rozumových předpokladů. Praktická část poskytuje výsledky výzkumu dětských kreseb, které jsou posouzeny v souvislosti s vývojovou úrovní dětí.

Klíčová slova

Dětská kresba, forma, kognitivní vývoj, kresba postavy, mladší školní věk, obsah, vývoj kresebného projevu, vývoj rozumových schopností.

Annotation

This thesis focuses on drawing expression levels compared two groups of children younger school age, with the first group is an elementary school education at the school and the other practical. The theoretical part provides general information on the development of younger school age. It focuses on the development of drawing display in connection with the development of intellectual assumptions. The practical section provides the results of research of children's drawings which are assessed in relation to the developmental level of children.

Keywords

Children's drawing, form, cognitive development, drawing figures, younger school age, content, development drawing expression, development of intellectual abilities.

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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 fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení, za poskytnutí cenných rad a obětavých konzultací, které mi pomohly k vypracování této diplomové práce. Dále děkuji učitelkám ze základní a praktické školy, díky nimž jsem získala dětské kresby pro svůj výzkum. Nakonec bych ráda poděkovala i mým rodičům za podporu.

OBSAH

ÚVOD	3
TEORETICKÁ ČÁST	4
1. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	4
1. 1. Charakteristika dítěte mladšího školního věku	4
1. 2. Vývoj schopností a dovedností	5
1. 3. Kognitivní vývoj dítěte	7
1. 4. Emoční vývoj a socializace.....	10
2. ODLIŠNOSTI VÝVOJE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	13
2. 1. Kognitivní procesy a vývoj dětí s mentální retardací.....	14
2. 2. Vzdělávání v základní škole praktické.....	15
3. ÚVOD DO VÝVOJE DĚTSKÉ KRESBY.....	16
3. 1. Stadia kresebného vývoje.....	16
3. 1. 1. Dítě ve věku 1-2 roky.....	17
3. 1. 2. Dítě ve věku 2-5 let.....	17
3. 1. 3. Dítě ve věku 5-6 let.....	19
3. 1. 4. Dítě ve věku 7-8 let.....	20
3. 1. 5. Dítě ve věku 9-10 let.....	21
3. 1. 6. Dítě ve věku 11-15 let.....	21
3. 1. 7. Děti ve věku kolem 15 let	22
4. KRESBA POSTAVY	23
4. 1. Kresba postavy v předškolním věku	23
4. 2. Kresba postavy ve věku 5-6 let.....	24
4. 3. Kresba postavy ve věku 7-8 let.....	24
4. 4. Kresba postav ve věku 9-10 let.....	25
4. 5. Kresba postavy ve věku 11-15 let.....	26
4. 6. Kresba jednotlivých částí postavy.....	27
4. 7. Postava v kresbě dětí s mentální retardací	30
5. ZVLÁŠTNÍ ZNAKY V DĚTSKÉM VÝTVARNÉM PROJEVU.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
1. HYPOTÉZY A CÍLE VÝZKUMU	33

1. 1. Cíle	33
1. 2. Hypotézy	33
2. PŘÍPRAVA PROVEDENÍ VÝZKUMU	35
3. METODA VÝZKUMNÉ PRÁCE.....	37
4. ZADÁNÍ KRESBY NA JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH.....	38
4. 1. Zadání kresby na škole základní	38
4. 2. Zadání kresby na škole praktické.....	39
5. HODNOCENÍ DĚTSKÉ KRESBY	42
5. 1. Kritéria pro hodnocení dětské kresby	42
6. TABULKY S PŘEHLEDEM VÝSLEDKŮ	45
6. 1. Kresba postavy z obsahového a formálního hlediska	45
6. 2. Chybějící části těla a detaily oblečení v kresbě postavy	51
6. 3. Umístění obrázku na spodní části papíru.	53
6. 4. Nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin.....	54
6. 5. Celkové shrnutí výsledků.....	55
7. OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	57
8. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	59
9. ZÁVĚR VÝZKUMU	64
10. ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Kreslení sahá až do doby jeskynních lidí, kteří zachycovali podobu zvířat na stěny svých obydlí. Používali k tomu barevné hlinky a zuhelnatělé větve ze svých ohnišť. Neuvěřitelnou přesnost a přesvědčivost jejich kreseb můžeme obdivovat dodnes. Důvody, které člověka té doby vedly k prvním kresbám, bych mohla najít v mnohých učebnicích historie nebo výtvarného umění. Zřejmě ale nebudu daleko od pravdy, když předpokládám, že ve svých kresbách zachycoval výjevy z každodenního života, ale také své představy, touhy nebo zážitky. Zcela jistě byla zvířata v jeho životě velmi důležitá nebo jako zdroj obživy dokonce ze všeho nejdůležitější.

Od doby jeskynních lidí nás již dělí mnoho času. Kresba je přesto součástí našeho života i nadále. Oproti tehdejším vyobrazením zvířat má dnešní kresba mnoho podob a forem. Některé kresby jsou pouhými náčrtky, jiné propracovanými uměleckými díly. Kreslení má v dnešní době také další široké využití. Plán architekta slouží k návrhu nové stavby, módní návrháři řeší tvar nových modelů oděvů apod. Všechny tyto kresebné projevy však mají jedno společné. Jsou výsledkem určitého záměru a málokdy jsou zcela spontánní. V tomto smyslu již mají málo společného se zmíněnými kresbami zvířat jeskynních lidí.

Oblastí, ve které se stále ještě setkáváme se spontánní kresbou v její čisté formě, je dětská kresba. Mezi ní a kresbou pradávných lidí vidím zvláštní spojitost. Také malé dítě dokáže zpočátku kreslit vším, co má po ruce a námětem jeho kreseb je to, co je pro jeho život nejdůležitější. Podobně také kreslí pod vlivem svých představ a bohatost jeho kresby závisí na bohatosti zkušeností. Proto bývá námětem prvních dětských kreseb lidská postava, která symbolizuje někoho blízkého z rodiny. Později se dítě učí zachytit také další náměty a své dojmy z okolního světa. Kresba tak bývá obrazem jeho duše a úzce souvisí s jeho celkovým vývojem a prostředím, ve kterém vyrůstá. Tyto souvislosti se dají u dětí sledovat až do počátku dospívání.

Tyto souvislosti jsou podstatou vědeckého zájmu o dětskou kresbu. Na ní je založena celá řada testů, které bývají součástí psychologických vyšetření dětí. Podle určitých znaků tak lze posuzovat jejich vývojovou úroveň.

Tuto problematiku jsem si zvolila jako téma své diplomové práce. Úroveň kresby lidské postavy porovnávám u dvou skupin dětí mladšího školního věku vzdělávaných na dvou typech škol.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části se zaměřím nejprve na shrnutí některých pojmů, které jsou pro téma práce podstatné. Jde zejména o vymezení pojmu mladšího školního věku dítěte, rozvoje jeho schopností, kognitivního vývoje, zmíním také poruchy ve vývoji. Kresebný projev dětí popíšu nejprve obecně a poté zejména ve sledované věkové kategorii. Kresebný projev uvedu v souvislosti s vývojem dětí.

1. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

1. 1. Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Jako mladší školní věk je obvykle označováno období mezi šestým a desátým až jedenáctým rokem věku dítěte. Následující období je pak označováno jako starší školní věk. V některých pramenech je však první období chápáno s horní hranicí do osmi let věku dítěte, po němž následuje ještě období středního školního věku. (Matějček, 1991) Pro účely této práce vycházím z častěji používaného členění na dvě období a zařadím tedy děti ve věku 10 – 11 let ještě do mladšího školního věku. Pro úplnost ještě zmíním příklady označení mladšího školního věku v různých odborných pramenech. Můžeme se setkat s různými přívlasky, které dané období charakterizují, např. věk střízlivého realismu, období konkrétních operací nebo období snaživosti.

Samotné členění ostatně není tolik důležité. Děti se vyvíjejí plynule bez ohledu na názory badatelů a stejně tak má i každé období svá úskalí nezávisle na popisu.

Pro děti, které do této životní etapy vstupují, je to náročné období plné změn. Vstup do školy je důležitým životním mezníkem, začátek školní docházky je pro malého „človíčka“ velmi náročný a obvykle plný emocí. Současně se vstupem do první třídy základní školy začínají první pravidelné povinnosti, dítě se musí podřídít pevnému řádu. Nezanedbatelná je také změna ve způsobu života a v sociálních vztazích. Dítě se musí zapojit do nového kolektivu stejně starých spolužáků, učí se komunikovat,

vznikají nové kamarádské vztahy. Postupně získává nové společenské postavení. Výsledky školních činností jsou hodnoceny učitelem, dítě prožívá své první úspěchy, ale i nezdary, se kterými se musí naučit vyrovnávat, musí se naučit přijímat názory ostatních. Mění se také jeho přístup k různým činnostem. Pomalu slábne zájem o hry založené na fantazii a dítě se stává realistou. Jeho svět se začíná rychleji přibližovat světu dospělých.

Po šestém roce věku jsou děti hravé, velmi aktivní, jsou ochotné se zapojit do jakékoliv činnosti. Horší je to už s jejich soustředěním. Se zvyšujícím se věkem se jejich koncentrace zlepšuje, děti se ve svých činnostech postupně osamostatňují a nejsou již tak závislé na pomoci dospělých. Zlepšuje se jejich fyzická kondice, upevňuje se sebevědomí. Ke konci období jsou již také schopné skupinové práce. Jejich svět se rozšiřuje, na významu nabývají také mimoškolní vlivy. Rodina má stále nezastupitelnou roli, ale do hry vstupují vrstevníci, kamarádi. Kolem jedenáctého roku věku stojí děti na prahu dospívání. Musejí již přijímat některá pravidla světa dospělých, přitom jsou stále ještě dětmi. Rády by se spoléhaly pouze na sebe a nerady přijímají názory a rady dospělých. To vede často k typické mezigenerační konfrontaci.

Pro úspěšné zvládnutí všech úkolů, které dítě v mladším školním věku plní, jsou nutné určité předpoklady. Musí být schopné se soustředit, vnímat látku, rozumět verbálnímu projevu a aktivně komunikovat. Všechny tyto předpoklady patří do kategorie kognitivních schopností, tj. těch, které se nějak uplatňují v poznávání a jsou součástí obecné inteligence.

1. 2. Vývoj schopností a dovedností

Už zhruba po prvním roce života se u malých dětí začínají objevovat rysy, které jsou typicky lidské. Děti se pomalu pokoušejí o náznaky vzpřímené chůze a také se začínají učit mluvit. Hrubá motorika se rychle rozvíjí, i když první krůčky jsou velmi nesmělé a nejisté. Zdokonalují se také pohyby rukou a prstů, které se projevují zejména ve schopnosti uchopování předmětů. Přibližně do doby kolem druhého roku věku pak spadají první pokusy o čmárání. Typicky vzpřímenou chůzi zvládají děti **kolem třetího roku** života. V té době děti při hrách zdokonalují svou motoriku, zlepšuje se koordinace

jejich pohybů, které jsou jistější a hbitější. Při hrách na pískovišti nebo s různými hračkami děti dále cvičí svou zručnost.

Po šestém roce věku bývá dítě obvykle zralé pro vstup do základní školy.

Vývoj všech jeho schopností je v této době závislý na tělesném růstu. Ten je v průběhu mladšího školního věku většinou rovnoměrný. Rozvoj hrubé motoriky se projevuje hlavně lepší obratností, vytrvalostí a koordinací pohybů celého těla. Radost z pohybových her, soutěžení a také ze začátků sportování má na organismus dětí mladšího školního věku velký vliv. Dále se zlepšují motorické schopnosti, přičemž postupné zdokonalení jemné motoriky se projevuje dalším zlepšením pohybů zápěstí a prstů. Tyto schopnosti mají velký význam pro zvládnutí dovedností v kreslení a především psaní.

V tomto věku se také soustavně vyvíjí druhá složka senzomotorické aktivity, a tou je **smyslové vnímání**. Není to jednoduchý proces a podílí se na něm více faktorů. Všechny se v průběhu mladšího školního věku rozvíjí a ve výsledku je dítě pečlivější, pozornější a vytrvalejší. Výrazných pokroků dítě dosahuje především v oblasti vnímání zrakového a sluchového. Postupně věci nevnímá jen vcelku, ale prozkoumává je po částech jako soubor detailů, mezi nimiž jsou určité vztahy. Vnímání se stále více stává cílevědomým pozorováním. (Langmeier, 1983)

Vnímání přitom není jen pasivním přijímáním podnětů, ale jde o aktivní proces, při kterém dítě získané informace třídí a zpracovává. Způsob, jakým různé podněty vnímá, se v průběhu vývoje mění. Využití informací se vyvíjí spolu se schopnostmi a získanými zkušenostmi, závisí na rozumových schopnostech jedince. U dítěte se významně rozvíjí kolem 6. – 7. roku věku. (Vágnerová, 2002)

Struktura rozumových schopností dítěte nemusí být stálá a může se v průběhu jeho vývoje měnit. Po nástupu do školy má velký význam např. schopnost vnímání, později převažují schopnosti jiné. (Vágnerová, 1992)

Z hlediska dětské kresby jsou důležité obě složky **senzomotorické aktivity**, tedy schopnosti smyslového vnímání i pohybových schopností. Obě složky se vyvíjejí ve vzájemné součinnosti a v jednotlivých obdobích vývoje dítěte nemají všechny stále stejný význam, ale dítě uplatňuje ve větší míře vždy ty schopnosti, které v daném věku více potřebuje. Pro svůj kresebný projev tak dítě např. v raném věku využívá všechny

smysly, které uplatní při zkoumání předmětů. Ve starším věku se využití smyslů diferencuje a pro rozvoj kresby je využíváno více také **zrakové vnímání**.

Senzomotorická koordinace, především koordinace pohybů oka a ruky, je velmi důležitá pro rozvoj dovednosti v kreslení. (Vágnerová, 2002)

Významnou roli hraje v mladším školním věku **představivost**. Je to schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Vzpomenout si na předchozí prožitky dokáže sice i menší dítě, je však stále zaměřené na svoji činnost právě v tomto okamžiku a nedokáže vzpomínky časově zařadit. Posoudit, co bylo dříve a co později, dokáže až dítě ve školním věku. (Langmeier, 1983)

Rozvoj představivosti souvisí v tomto období velmi významně s postupným rozšiřováním znalostí o předmětech. (Vágnerová, 1992)

Ve školním věku se rozvíjí také další typicky lidská schopnost, a tou je **řeč**. Děti rozšiřují svou slovní zásobu, zdokonaluje se stavba vět. Rozvoj řeči dětem rozšiřuje možnosti poznávání, mluvený projev je nezbytný pro školní výuku a významně také pomáhá rozvoji myšlení. (Langmeier, 1983)

Mluvený projev také souvisí s rozvojem **paměti**, který je v mladším školním věku velmi významný. Oproti předchozím obdobím již paměť nevychází jen z neurčitých představ, ale z konkrétních zkušeností, které jsou díky řeči rozšířeny o slovní vyjádření. (Langmeier, 1983)

Paměťové schopnosti se rozvíjejí ve školním věku mezi 6 – 12 lety. V mladším školním věku jde prozatím spíše o zvyšování kapacity paměti za přispění poznávacích schopností. Starší žáci pak rozvíjejí účelnější strategie zapamatování a díky rozvoji metapaměti dokáží lépe odhadnout, co jsou schopni zvládnout. Mladší žáci tuto schopnost ještě nemají, a proto ještě např. nedokáží rozvrhnout si učivo. Posoudit své možnosti a přizpůsobit se jim při učení dokáží žáci až ve věku kolem 10 – 11 let. (Vágnerová, 2002)

1. 3. Kognitivní vývoj dítěte

Každé dítě si do života přináší určitou část předpokladů, které jsou dědičné a jsou tedy dané a neměnitelné. Kromě toho má každé dítě do života také další předpoklady, které však ovlivnitelné jsou a záleží na mnoha okolnostech, jak (a zda vůbec) se budou rozvíjet. Proto je pro každé dítě velmi důležité prostředí, ve kterém vyrůstá, stejně jako všechny postupně získané zkušenosti. V tomto smyslu hraje v životě mladšího školáka významnou úlohu rodina a škola.

O dítěti ve věku zhruba do 4 let se dá zjednodušeně říci, že v tomto věku svět kolem sebe poznává především prostřednictvím hry. Skutečný svět si do svých her přenáší pomocí určitých symbolů a symbolických činností. Panenka tak představuje např. paní prodavačku nebo učitelku mateřské školy, při postrkování autíčka po koberci dítě vidí auto na silnici apod. (Fontana, 2003)

Předškolní dítě již v poznávání světa pokročilo dále. Při zacházení s věcmi ve svém okolí se rozvíjí jeho myšlení, při svých činnostech začíná chápat vztahy mezi různými ději. Dítě v tomto věku je již také schopné řešit některé problémy jen v myšlích, pokud si je ovšem dokáže představit. Podmínkou je, že dítě vyvolá z paměti dřívější vjem, nějakou konkrétní představu. (Langmaier, 1983)

Přibližně ve věku 6 let dochází u dětí k významnému posunu v poznávací činnosti. Zatímco v předškolním věku byla jejich nejdůležitější činností pro poznávání světa hra, nyní nastupuje navíc také práce školáka. Hlavní činností dětí v mladším školním věku se stává učení, pomocí kterého školák získává další zkušenosti.

Hrou se sice děti zabývají i nadále, ta je již ale bohatší a pomalu se začíná přibližovat dění ve skutečném světě. **Malý školák** tak začíná svět pomalu chápat realisticky – skutečný. Postupně začíná logicky myslet, stále však platí, že musí jít o konkrétní činnosti a konkrétní předměty. (Langmaier, 1983)

Ještě děti ve věku do 7 let jsou ve svém uvažování egocentrické, svět kolem sebe vidí pouze ze svého hlediska. (Fontana, 2003)

Oproti mladším dětem, které jsou ještě ponořeni do svých představ a fantazie, se již malý školák plně zaměřuje na to, co je. Na rozdíl od starších žáků ho však ještě

nezajímá, jak by to mělo být správně a bere věci takové, jaké jsou. Jeho přístup k realitě je tak zatím omezený a je daný jeho úrovní poznání. (Langmaier, 1983)

V období **mladšího školního věku** dochází ke kvalitativní proměně myšlení dítěte. Školák je schopen uvažovat o tom, co zná. Aby si dovedl určitou věc představit, je pro něj důležitá minulá zkušenost. Dává proto přednost způsobu poznávání, při kterém se může sám přesvědčit o pravdivosti předchozí informace. Proto jsou pro ověření výkladu ve škole využívány názorné pomůcky. Postupně se rozvíjí schopnost chápání různých souvislostí a vztahů. Teprve pro dítě, které dosáhne takové úrovně ve vývoji, se stává školní výuka srozumitelná. Ze snahy porozumět světu a jeho pravidlům vyplývá přesvědčení mladšího školáka, že všechno má nějakou příčinu. Jeho myšlení je konkrétní a realistické. Dovede uvažovat pouze o tom, co zná, jinými alternativami se nezabývá. Mladší školák přijímá skutečnost takovou, jaká je a nepochybuje o ní. Tento způsob logického myšlení závislého na realitě však má svá omezení v tom, že bez dostatečných zkušeností a znalostí nedokáže určitě další informace poskytnout. To umožní až formální logické myšlení starších školáků. (Vágnerová, 2002)

Ve věku mezi 7-11 lety se již děti snaží světu porozumět, postupně začínají využívat logického, abstraktního myšlení. To však stále závisí na jejich zkušenostech. Fontana (2003) připomíná, že dětský vývoj nemusí být v tomto období rovnoměrný, a proto se může dosažený způsob myšlení u dětí této věkové kategorie lišit.

Kolem věku 11-12 let se u dětí začíná vyvíjet logické myšlení, které se již nemusí opírat pouze o skutečnost. Děti v tomto věku již začínají uvažovat více formálně, abstraktně a o světě kolem sebe si vytvářejí vlastní úsudky. Již se nesmíří s každou informací, kterou získají, ale jejich myšlení začíná být kritičtější. (Langmaier, 1983)

Dítě zpracovává informace na takové úrovni, která odpovídá jeho možnostem, věnuje pozornost jen těm informacím, které považuje za důležité. S postupným rozvojem poznávacích schopností se význam různých informací mění. Malý školák tak např. považuje za důležité jiné znaky na obrázku než dospělý. Nejmladší děti posuzují realitu více subjektivně a nevěnují pozornost tomu, co pro ně není zajímavé. Pokud má dítě více podnětných zkušeností, ovlivní to i kvalitu zpracování nových informací. Způsob zpracování informací závisí především na úrovni rozumových schopností dítěte, na jeho znalostech a zkušenostech. (Vágnerová, 2002)

Na závěr této kapitoly zmíním pojem tvořivosti, který s tématem této práce souvisí podle mého názoru pouze okrajově.

Tvořivost je vlastnost specificky lidská, která v sobě zahrnuje různé schopnosti a další vlastnosti. U dětí souvisí s hrou i fantazií, ale je vázána na lidskou osobnost. Dá se pokládat za zvláštní druh myšlení, které se vyznačuje původností, pohotovostí, které přináší něco nového. Fontana (2003) současně dodává, že není jasný přímý vztah mezi schopností divergentního myšlení a úspěšností v tvůrčích disciplínách. Odkazuje také na průzkumy provedené mezi dětmi, jejichž výsledky naznačují, že také souvislost inteligence a tvořivosti (divergentního myšlení) je mnohdy nepředvídatelná.

To naznačoval také Uždil (1980) v poznámce, že je možné, že spojitost mezi výtvarnými schopnostmi spolu s tvořivým řešením a rozumovými schopnostmi není tak velká, jak se někteří zastánci „výchovy k tvořivosti“ domnívají.

1. 4. Emoční vývoj a socializace

Člověk jako společenský tvor získává své specifické vlastnosti v průběhu života ve společnosti. Ta ovlivňuje jeho vývoj už od raného věku. Téměř každá zkušenost dítěte je ovlivňována různými sociálními skupinami, ke kterým náleží a se kterými se v průběhu života setkává. V rámci socializace se dítě v každém novém prostředí nejprve orientuje a poté se pod vlivem poznání a získané zkušenosti tomuto prostředí přizpůsobuje. Musí si tak osvojit pravidla a normy chování ve společenství a učí se přijímat nové role. (Vágnerová, 2002)

Prvním sociálním prostředím, se kterým se dítě setkává, je rodina. Kvalita a podnětnost prostředí rodiny má v celém následujícím období pro vývoj dítěte nezastupitelný význam. V předškolním věku tak mají na dítě vliv zejména jeho rodiče a lidé z jejího okolí, se svými vrstevníky se pravidelně setkávají jen děti navštěvující mateřskou školu. Na svých rodičích je dítě až do školního období zcela závislé, od nich získává své první zkušenosti a návyky.

Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně jeho vstupem do základní školy. Z domova si sem dítě přináší základní normy chování. Od rodičů ví, co může a co nesmí, co je dobré a co zlé. V 1. třídě musí být již dítě schopno se na čas odloučit od rodiny a být činné i bez její opory. Postupně se adaptuje v novém prostředí a učí se být na rodině méně závislé. Adaptace je zpočátku pomalá, do jeho světa vstupuje kromě rodičů také autorita cizího dospělého – učitelky. Děti si postupně všímají vztahů mezi lidmi a osvojují si novou roli školáka, která významně ovlivňuje vývoj dětské osobnosti i jeho budoucí sociální postavení. Přitom hledají své místo ve skupině vrstevníků. V ní se postupně učí skupinové práci, musí být schopny se na čas vzdát svých potřeb ve prospěch spolužáků. Ve skupině se zvolna učí také důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším, spolupráce, soutěživost. (Langmaier, 1983)

S postupnou socializací také souvisí emoční vývoj malého školáka. V době vstupu do školy musí již být dítě schopno přiměřeně ke svému věku kontrolovat své city. V té době již také dokáže některé své city skrývat. Zjišťuje také, že ve škole nemůže prosazovat pouze své zájmy a musí být schopno splnění svých přání na určitou dobu odložit. (Langmaier, 1983)

Normy chování jsou stejně jako orientace malého školáka v hodnotách na počátku školní docházky jen povrchní. Postupem času se začínají sociální normy zvolna stabilizovat. Také chápání morálních hodnot se rozvíjí s postupujícím věkem. Jednání podle nich však závisí na celkovém vývoji dítěte, zejména na schopnosti poznávat a řadit věci, tedy na vývoji kognitivním. (Langmaier, 1983)

V průběhu mladšího školního věku se také mění vzory chování, které dítě vnímá. Na začátku školní docházky je určujícím modelem chování učitelka, později roste vliv dětské skupiny. Tak, jak dítě poznává a osvojuje si nové sociální role, osvojuje si současně také uvědomělejší sebehodnocení, které se rozvíjí právě až ve školním věku.

Na socializaci dítěte má vliv také jeho celkový vývoj a tělesný růst. Síla a obratnost hrají již v mladším školním věku velkou roli v postavení dítěte ve skupině. Často také rozhodují o oblíbenosti, obdivu nebo o vedoucí roli ve skupině. (Langmaier, 1983)

Na začátku školního věku bývá dětská skupina ještě málo diferencovaná, vztahy mezi dětmi jsou do určité míry nahodilé. Mohou být dány např. zasedacím pořádkem ve škole apod. Trvalejší vztahy založené na osobních vlastnostech se mezi dětmi vytvářejí až ve věku kolem 10 let.

2. ODLIŠNOSTI VÝVOJE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V lidské populaci existuje určité procento jedinců, kteří mají trvale sníženou úroveň rozumových schopností. Tento stav je obvykle označován jako mentální retardace (postižení). Ve starších publikacích je možné se setkat s názorem, že úroveň rozumových schopností, se kterou se člověk narodí, je po celý život prakticky stálá a neměnitelná. Ze současných zkušeností speciálního školství však vyplývá, že „v mnoha případech mentálního opoždění lze vhodným pedagogickým působením dosáhnout výrazného zlepšení.“ (Švarcová 2006, str. 30).

Skupinu osob s mentální retardací nelze zcela jednotně charakterizovat. Každý jedinec je svébytnou bytostí s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto existují určité znaky, které jsou pro jednotlivé kategorie mentální retardace typické. (Švarcová 2006)

Dále uvádím pouze dvě kategorie mentálního postižení, které jsou zmíněny v praktické části této práce.

Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

Lidé s touto formou retardace většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč v běžném každodenním životě, i když ve vývoji řeči jsou opožděni. Jejich celkový vývoj je pomalejší, ale většina z nich dosáhne úplné nezávislosti v praktických domácích dovednostech. Děti mají potíže hlavně při teoretické práci ve škole, prospívá jim výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností. Většina jedinců s retardací při horní hranici se může později v životě uplatnit při práci založené na praktických zkušenostech, ne na teoretických znalostech.

Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)

Jedinci zařazení do této kategorie jsou výrazně opožděni v rozvoji chápání i v používání řeči. Omezena je také jejich soběstačnost a zručnost. Přestože jejich pokroky ve škole jsou limitované, někteří žáci s touto rozumovou úrovní si při vhodném pedagogickém vedení osvojí základy čtení, psaní a počítání. V této kategorii jsou mezi jedinci obvykle velké rozdíly ve schopnostech. Zatímco někteří jedinci dosahují lepších výsledků v senzomotorických dovednostech, jiní mohou být neobratní a lépe jim vyhovuje např. verbální komunikace. (Švarcová, 2006)

Švarcová (2006) dále uvádí klinické znaky osob s lehkou a středně těžkou mentální retardací. Jsou to např.:

- Zpomalená chápavost, jednoduchost úsudků
- Snížená schopnost až neschopnost vyvozování logických vztahů
- Snížená mechanická a zejména logická paměť
- Těkává pozornost
- Nedostatečná slovní zásoba a neobratné vyjadřování
- Poruchy pohybové koordinace
- Citová vzrušivost
- Poruchy v sociálních vztazích a v komunikaci
- Snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům atd.

2. 1. Kognitivní procesy a vývoj dětí s mentální retardací

Psychický vývoj je specifický jev dětského věku a probíhá u mentálně retardovaných dětí podle stejných zákonitostí jako u normálních dětí. Základní (ne však jedinou) podmínkou vývoje je tedy i v této skupině učení. Vývoj dětí s mentálním postižením však podléhá určitým zvláštnostem. Tyto děti mají např. oslabenou potřebu poznávat okolní svět. Spokojují se s povšechným vnímáním předmětů a o jejich podstatu ani funkci se nezajímají. Důsledkem je pak omezená možnost představ. Nedokonalé vjemy brání rozvoji dalších procesů, zejména myšlení. Dítě s mentální retardací obvykle nepromýšlí své jednání a nepředvídá jeho důsledek. Obvykle si lépe pamatuje vnější znaky předmětů a často ani nepostřehne logické vztahy. Děti bývají emočně nevyspělé, pohybově neobratné a jejich odlišnost jim brání začlenit se do kolektivu ostatních dětí. Uvedené nedostatky a zvláštnosti se však mohou podle Švarcové (2006) částečně zlepšit systematickou výchovou. Základními prostředky jsou obohacování životních zkušeností těchto dětí a rozšiřování jejich znalostí a představ.

Přítom výchova a vzdělávání osob s mentální retardací je chápána jako celoživotní proces.

2. 2. Vzdělávání v základní škole praktické

V tomto typu základní školy jsou vzdělávány převážně děti s lehkou mentální retardací. Výchovný a vzdělávací proces se přizpůsobuje rozumové úrovni žáků, přičemž vzhledem k odlišnosti jejich schopností musí být přístup učitelů k dětem individuální. To platí pro vyučování, ne již pro vychovávání. Podle zásad používaných v posledních letech mají být mentálně retardované děti vychovávány společně se svými vrstevníky.

3. ÚVOD DO VÝVOJE DĚTSKÉ KRESBY

Většina badatelů, kteří se zabývali vývojem dětské kresby, se shodla v názoru, že v kresebném projevu dětí se dají vysledovat určité zákonitosti. Ty se vyskytují u každého zdravě se vyvíjejícího jedince v určitých etapách, které na sebe plynule navazují. Hazuková (2005) však upozorňuje, že se tak neděje rovnoměrně, záleží vždy na rovnoměrnosti tempa individuálního vývoje. Různí autoři pak tento vývoj zmapovali a zanechali nám popis tzv. vývojových stádií dětské kresby. Počet stádií se u jednotlivých autorů liší, ale všechna popisují vývoj dětské kresby přibližně ve stejném časovém úseku, tj. asi od 2 let do 15 let věku, tedy do počátku dospívání.

3. 1. Stadia kresebného vývoje

Za normálních okolností se spolu s věkem dítěte mění i jeho kresebný projev. Vývojovými změnami prochází kresba ve všech směrech. Mění se forma projevu, obsah, bohatost zobrazených prvků, způsob zobrazování skutečnosti apod.

Stadia byla v minulosti popsána v různých variantách mnoha autory. Jednotlivá období se pak liší svým členěním, popisem a více či méně také ve věkovém rozmezí dětí, které do nich vstupují. Jako příklad přehledného popisu vývojových stádií dětské kresby jsem zvolila členění Cyrila Burta, na kterého se v dalším textu nejčastěji odkazují.

V poslední době se také objevily výzkumy, které se snaží prokázat zrychlení ve vývoji dnešních dětí a tím i dřívější nástup do jednotlivých stádií vývoje dětské kresby. (Kucharská, 2005)

Napříč zmíněnými stádii je možné navíc vysledovat různé typy kreslířů. U stejně starých dětí se tak bude obsah i forma kreseb lišit. Některé děti do kreseb promítají spíše své zájmy nebo znalosti, u jiných se projeví např. zážitky a emoce. (Uždil, 1980)

3. 1. 1. Dítě ve věku 1-2 roky

Podle zkušeností rodičů a vychovatelů lze první náznaky dětského výtvarného projevu sledovat ještě dříve, než vzniknou první čáranice na papíře. (Hazuková, 2005)

Na existenci tzv. „předvýtvarného období“ nebo také „období čmáranic“ se s nimi shoduje také Uždil (1974), který upozornil, že „už před prvními zdařenými čáranicemi provedenými na papíře stojí zjištění, že v našem hmotném okolí lze způsobit změny, které mají trvalý charakter.“ (s. 84) Má zřejmě na mysli první stopy, skvrny nebo rýhy, které za sebou dítě zanechává v různých materiálech a s oblibou se k takové činnosti vrací.

Uvedené pokusy můžeme sledovat u dětí již ve věku zhruba **mezi 1. – 2. rokem** věku. V tomto období jde zatím o projevy hrubé motoriky, převážně o náhodné pohyby pažemi, které mohou zanechat trvalé stopy v různých materiálech. Pohyby vycházejí z ramenního kloubu a v čárách je potom vidět typický sklon a prohnutí, jež má původ právě v kývavém pohybu. Ještě po nějakou dobu pak zřejmě platí, že důležitější je to, že dítě „kreslí“ než samotný výsledek. (Uždil, 1980)

Na samotném „tvořivém“ procesu se podílí převážně emoční vlivy. Dítě má z objevování takových činností zjevně radost a dospělým tím často způsobuje starosti. Na vnímání okolních podnětů a získávání zkušeností, které dítě pro svůj „předvýtvarný“ projev uplatňuje, se v tomto věku ještě podílejí všechny smysly a tedy kromě zraku také sluch, hmat a čich.

3. 1. 2. Dítě ve věku 2-5 let

První stadium ve vývoji dětské kresby nazývá Burt (in Read, 1967) obdobím „**čárání**“. Popisuje kresebný projev dětí **ve věku 2 – 5 let**. Počátek tohoto období se přibližně kryje s obdobím, které Piaget (1997) výstižně nazývá „senzomotorickým obdobím“.

Podle Burta (in Read, 1967) jsou první dětské čáranice v této době výsledkem pohybů celých paží, které vycházejí z ramenního kloubu. Dítě je tvoří zprvu bez zjevného záměru, později se na jejich provedení zaměřuje a svůj výtvar může i pojmenovat. Postupně přestává dítě ke kresbě využívat pohyb celé paže a nahrazuje jej jemnějšími pohyby zápěstí. Pokouší se také více zapojit práci prstů.

Výsledkem uvedených pokusů jsou typické čáry prohnuté do mírného oblouku. Zpočátku dítě opomine i papír, na který kreslí a jeho čárání může zasahovat i mimo něj. Po nějaké době se již dítě dokáže řídit vymezenou plochou a většinou se ji snaží celou vyplnit. Malý kreslíř se postupně snaží napodobit dospělého člověka v kreslířské technice.

Pro celé stádium čárání je charakteristické, že dítě neudrží dlouho pozornost. Mění své představy o tom, co vlastně kreslí a někdy svůj výkres ani nedokončí.

U dítěte se postupně rozvíjejí pohybové schopnosti, pozvolna také představivost. Ve věku **do pěti let** se na výtvarném projevu začínají v rozhodující míře uplatňovat představy (fantazie). Ty se promítají do výsledku kresby. Současně s rozvíjející se představivostí se začínají ve větší míře uplatňovat vlivy prostředí, tj. sociální vlivy. V této době jde především o vliv rodiny, případně mateřské školy. Spolu se smyslovým vnímáním a představivostí dítě při své práci uplatňuje stále více také myšlení.

Předstupněm vědomého zobrazení skutečnosti se stává okamžik, kdy dítě pod vlivem poznání dodatečně pojmenuje svůj výtvar. Dodatečně tak dává své čáranici, která původně vznikala jako bezobsažná, konkrétní název a smysl. (Hazuková, 2005).

Piaget (1997) nazval toto období výstižně „stadiem prvotního obrazu“.

V dalších obdobích se dětská kresba dále postupně rozvíjí v souvislosti s celou osobností dítěte, tj. s vývojem jeho rozumových schopností a také v souvislosti s vlivy senzomotorickými, emočními a sociálními. Pohyby paží z doby prvních výtvarných pokusů jsou nahrazovány pohyby zápěstí a zlepšuje se motorika prstů.

V dětských čáranicích můžeme postupně identifikovat klubka, spirály, klikatky anebo jen body. Všechny tyto typy jsou přípravou na kreslení v pravém slova smyslu. Poté, co dítě zdokonalí práci zápěstí a prstů, vykreslí už brzy také ovály. Ty se postupně stávají podkladem pro zobrazení lidské postavy. (Uždil, 1980)

Děje se tak **kolem 3. – 4. roku** života. Davido (2001) toto období označuje jako stadium „hlavonožců“ nebo období univerzálních postav.

3. 1. 3. Dítě ve věku 5-6 let

Ve věku 5-6 let již dítě ve svých kresbách zachycuje různé objekty. Kromě lidské postavy to často bývají prvky z přírody, jako jsou např. stromy, zvířata apod. U šestiletých dětí se v kresbách projevuje také jejich zájem o některé věci. U chlapců to již bývají auta a další dopravní prostředky. Při kresbě dítě využívá věcnou znalost předmětu spolu s představivostí a optický vjem pro ně není důležitý. (Uždil, 1980)

První dětské kresby se skutečným obsahem zobrazují pouze izolované předměty nebo postavy. Rozumové schopnosti dítěte mu ještě nedovolují zobrazit vztahy mezi nimi. Přesto se již šestileté děti pokoušejí o zachycení času a zobrazení nějakého děje. Vynalézavost dětí se tak projevuje např. zobrazením několika scén v jedné kresbě. (Uždil, 1980)

V tomto období si také děti postupně osvojují určitá schémata pro různé objekty. Objevuje se tak schematické znázornění např. domečku, stromu, zvířat i postav. Tato obecná schémata se u různých dětí odlišují, ale každé dítě se většinou dlouho drží svých oblíbených tvarů a ve svých kresbách je často opakuje. Takto vytvořených grafických schémat má každé dítě pouze několik a poměrně dlouho je využívá. Pod vlivem návyků získaných např. v mateřské škole je využívání těchto symbolů mnohdy na úkor jeho spontánního kresebného projevu.

Dítě také snadno napodobuje hotová schémata dospělých a pod jejich vlivem se dítě přestává v kresbě vyvíjet. Představy, které odpovídají stupni jeho vývoje, mohou být takovými schématy vytlačeny. (Uždil, 1980)

Jestliže např. dítě „naučíme kreslit“ letícího ptáka dvojitou vlnovkou nebo vánoční stromeček a sluníčko s mrakem, nebude se již dalšími možnostmi jejich zobrazení zabývat a takové vzorce rádo převezme.

3. 1. 4. Dítě ve věku 7-8 let

Ve věku **zhruba 7-8 let** děti dosahují stadia tzv. popisného realizmu. Burt (in Read, 1967)

Zhruba **do věku sedmi let** zcela chybí v kresbách dětí perspektiva a dítě nerozlišuje horizontální a vertikální roviny. Zobrazení postav i předmětů tak probíhá v pohledu, který dítě zná a podle Davido (2001) tak dochází k tzv. sklápění.

Také v počátcích zachycení prostoru není pro dítě důležité, zda je z určitého pohledu předmět takto vidět, ale nakreslí jej tak, jak jej zná. To vede ke sloučení několika pohledů. Obraz nádoby tak můžeme v kresbě vidět v pohledu z boku, současně ale může být připojen horní pohled dovnitř.

Ve věku přibližně 6 – 7 let se dítě pokouší zobrazit horizont. Není to však ještě horizont tak, jak jej chápou dospělí, ale čára vyjadřující spíše zem, na kterou dítě své postavy umisťuje. Jedná se většinou o čáru při spodním okraji papíru. V tomto věku se dítě občas již pokouší vypořádat s problémem, který Uždil (1980) označuje jako věčnou konstantu. Přestože již dítě pozoruje např. zkreslení kruhu v prostoru, nedokáže se v kresbě oprostít od skutečného tvaru. Namísto elipsy tak stále kreslí kruh. Občas se pokusí o věrné zachycení skutečnosti alespoň kompromisem.

Kolem sedmého roku se děti sice pokoušejí o zobrazení skutečnosti, ale ještě ne ve smyslu, jak ji chápou dospělí. Kresby v tomto věku jsou sice realistické, ale vycházejí stále spíše z vlastních pamětí než ze skutečnosti. Dítě ještě nedokáže zpracovat vizuální vjemy a kreslí stále spíše naučená schémata, než to, co ve skutečnosti vidí. Detaily vycházejí z představ a získaných zkušeností a nesouvisí plně se zrakovým vnímáním. Dítě se v kresbě pokouší obsáhnout všechno, co je na daném předmětu zajímavá.

O významu symbolů a detailů říká Davido (2001), že „lze sice porovnávat kresby stejně starých dětí z hlediska vývoje, ale jejich obrázky se jeden druhému nepodobají. Každé dítě je totiž jiné.“ (s. 49) Vývoj dětí sice probíhá podobně, ale v kresbách se liší tvar těla, množství detailů, postoj figury a její umístění na papíře. K tomu dodává, že „právě tyto odlišnosti charakterizují osobnost dítěte.“ (Davido, 2001, s. 49)

V kresbě se objevuje hlavně to, co dítě zajímá. Potřeba zachytit „vše důležité“ vede

děti často k zobrazení vnitřního prostoru. Nezdrahají se proto např. při kresbě domu zachytit také jeho vnitřní uspořádání a vybavení. Také tato průhlednost je jedním z charakteristických znaků ve vývoji dětské kresby.

Průhlednost objektů v kresbách bývá také označována jako rentgenové zobrazení. Banaš (1989) v této souvislosti navíc uvádí, že dítě nezobrazuje skutečnost tak, jak ji vidí, ale tak si ji pamatuje.

3. 1. 5. Dítě ve věku 9-10 let

Další možnosti poskytuje dítěti až úroveň **vizuálního realizmu**. Burt (in Read, 1967) **V 9-10 letech** již dítě začíná lépe využívat možnosti, které nabízí zrakové vnímání. Postupně upouští od opakování naučených schémat a začíná kreslit ne podle paměti, ale podle skutečnosti. Na provedení kreseb mají kromě představivosti a myšlení vliv také další okolnosti. V provedení kreseb jednotlivých dětí tak mohou být patrné značné rozdíly. Záleží vždy také na mentální úrovni dítěte, na emoční zralosti a na sociálním a kulturním prostředí. Rozumové schopnosti v tomto věku jsou již na takové úrovni, že se děti ve svých kresbách pokoušejí o znázornění perspektivy. Vzdálenější objekty bývají v kresbách zobrazeny menší, předměty mohou být v prostoru zachyceny se zkreslením apod. Dalšími znaky charakteristickými pro dětskou kresbu tohoto stádia jsou pokusy o znázornění hmotnosti nebo o náznaky stínování. U některých dětí se také můžeme setkat s kresbami, které zachycují krajinu.

Kromě rozvoje poznávání má na změny dětského výtvarného projevu vliv také způsob vedení výtvarné výchovy na školách. Mluvíme o tzv. „nátlaku realismu“. Dětská tvořivost a originalita není obvykle ve školách dostatečně podporována a děti se tak v kresbě často nemohou příliš osobitě vyjádřit. (Vágnerová, 1992)

3. 1. 6. Dítě ve věku 11-15 let

Dětská kresba se v tomto období ještě plynule vyvíjí, ale nejčastěji ve věku **kolem 13 let** vstupuje dítě do období „Potlačení“. Dítěti se obvykle nedaří dosáhnout v kresbě takového pokroku, který by si představovalo, nebo jen velmi pomalu. Proto od svých záměrů často upouští a kresbě se přestává věnovat. (Read, 1967)

Z psychického hlediska má na tento stav vliv sebekritické hodnocení, nedostatek odvahy, případně vliv prostředí. Děti mají v tomto věku mnoho různých zájmů a o kresbu jako takovou ztrácí zájem. Pokud dítě kreslí i v tomto období, jen zřídka je jeho námětem lidská postava.

Oživení zájmu o kresbu může nastat **kolem 15. roku** věku, pokud předchozí útlum nebyl příliš silný. (Read, 1967)

3. 1. 7. Děti ve věku kolem 15 let

Nejčastěji ve věku kolem 14 let vstupují děti do stádia tzv. uměleckého oživení, ve kterém může opět vzrůstat zájem o výtvarný projev. Je to tedy na samotném konci mladšího školního věku.

V době raného dospívání dochází k oživení kresby, která už je chápána jako forma „umění“. Kresby dívek a chlapců se značně odlišují. Provedení dívčích kreseb vyniká barevností, „krásnými“ liniemi a půvabnými tvary. Kresby chlapců mají spíše charakter technický, konstruktivní. Většina dětí však k tomuto stádiu nikdy nedojde. Bývá to proto, že potlačení v předchozím stadiu je ovlivnilo příliš silně. (Read, 1967)

4. KRESBA POSTAVY

4. 1. Kresba postavy v předškolním věku

Z obecného popisu vývoje dětské kresby v předchozí kapitole víceméně vyplývá, že mezi první konkrétní náměty patří lidská postava. Poté, co dítě ovládne tužku natolik, že krouživým pohybem vykreslí ovál, chybí už jen krůček k první podobě člověka. Jednoho dne se na papíře objeví něco, co se jen vzdáleně podobá lidské postavě a co se obecně označuje jako „hlavonožec“. Děje se tak **kolem 3-4. roku** života. Samotný trup dítě v této fázi obvykle nezobrazuje, větší důležitost má hlava v podobě oválu, která je současně i trupem. Přímo k němu bývají napojeny nohy ve formě dvou zahnutých čar. Hlava bývá doplněna schematickým znázorněním očí, úst, nosu a vlasů. Málokdy se objevuje zobrazení uší, ruce obvykle chybí. Kresba je pojata pouze lineárně. Zobrazení lidské postavy je pro dítě v tomto období dominantní, člověk je hlavním námětem pro jeho obrázky. (Uždil, 1980).

K takovému popisu kresby postavy dodává Burt (1967), že dítěti se ještě nedaří jednotlivé části těla v kresbě propojit a při spontánní kresbě se o to často ani nepokouší.

Na zobrazení těla si dítě obvykle vzpomene až tehdy, když bude potřebovat najít místo pro nějaký detail, např. pásek či knoflíky. (Uždil, 1980).

Postavu dítě v této době pojímá zcela podle svého, zrakové vnímání skutečnosti v souvislosti s kresbou pro ně není důležité. Obraz postavy vzniká spontánně jako produkt představ a radosti z tvoření. Fakt, že podoba lidské postavy bývá prvním objektem dětských kreseb, je zřejmě dán vlivem prostředí a zejména rodičů, kteří ho obklopují. Jemná motorika prstů se sice postupně zlepšuje, ale kresba stále prozrazuje nedokonalé provedení čar. Skutečnost, že děti procházejí za normálního vývoje všemi stádii, si nejlépe uvědomíme snad právě v případě kresby postavy ve formě hlavonožce. Ten bývá v kresbě tak typickým prvkem, že jej nelze přehlédnout. Setkáváme se s ním téměř u každého dítěte, které se pokouší o své první zobrazení člověka.

4. 2. Kresba postavy ve věku 5-6 let

Z hlediska kresebného vývoje procházejí děti tohoto věku podle Burta (in Read, 1967) obdobím **popisného symbolismu**. Postava člověka už má v dětských kresbách obvykle všechny podstatné části, tedy s rozlišením hlavy, trupu a všech končetin. Jednotlivé části těla jsou zpravidla pojaty analyticky, tedy jakoby „nalepené“ k trupu.

Podle Davido (2001) znázorňuje dítě typickou postavu zepředu. Ruce jsou ještě nedokonale připojeny k tělu a to v různé výšce. Kompletní tělo, tedy se všemi končetinami, můžeme pozorovat teprve ke konci tohoto období, tedy u šestiletého kreslíře.

Obdobně jako pro jiné objekty v dětské kresbě platí v té době také pro lidskou postavu, že dítě často používá schematické zobrazení. První postavy proto připomínají spíše hadrovou hračku než skutečného člověka. Dítě ve svých obrázcích u prvních postav nerozlišuje pohlaví, kreslí obecného člověka. Teprve s postupným zobrazením dalších symbolů, jako je sukně nebo např. taška, lze rozeznat kluka od holčičky nebo pána od paní. Typickým znakem na počátku kresby lidské postavy jsou hrubě nesprávné proporce, hlava je většinou větší nežli tělo. Nemusí to však být pravidlem u všech kreslířů. Některé děti už mohou zobrazovat hlavu, krk i tělo ve správných proporcích, v tomto věku to však ještě nebývá obvyklé. Většina dětí sice hlavu i tělo také nakreslí, budou je ale zobrazovat i nadále v nesprávném poměru.

V tomto věku se také pomalu rozvíjí vyznačení obrysu dvojdimenzionálně. Děti šestileté kreslí již dvojdimenzionální znázornění trupu, většina také krk a nos. Ostatní části těla až později s postupujícím věkem. (Pražská Skupina školní etnografie, 2005) S postupem poznání vlastního těla dítě promítá do své kresby samo sebe. (Davido, 2001).

4. 3. Kresba postavy ve věku 7-8 let

Také kresba postavy je v tomto období pod vlivem všeobecně užívaných schémat, tak jak je popsáno v charakteristice tohoto vývojového stádia v předchozí kapitole. Dítě často využívá oblíbené detaily, které má zafixované v paměti. Kresba postavy bývá ještě v pohledu zepředu, asymetrické zobrazení z profilu dělá dítěti potíže.

Kolem sedmého roku se dítě seznamuje s anatomickou stavbou těla, kterou promítá do svých kreseb. Postupně se pokouší o zobrazení postavy z profilu a naznačení pohybu nebo nějaké činnosti. (Vágnerová, 1992)

Tyto pokusy jsou ale v tomto věku spíše ojedinělé, pokrok v zobrazování figury přichází obvykle až v dalším období.

Úroveň rozumových schopností v tomto období ještě dítěti neumožňuje správně zobrazit postavu z profilu. Takové zobrazení vyžaduje velkou představivost, kterou dítě ještě nemá. Nedokáže se vyrovnat s konfrontací zrakového vjemu a naučeného postupu při kresbě figury. S problémem se vypořádává formou tzv. smíšeného profilu, na kterém se objeví tvář v pohledu z boku a současně obě oči. Postupně se také začíná objevovat naznačení hmotnosti – dítě v kresbě vyplní prostor trupu a končetin. Některé děti se ve svých kresbách pokoušejí o náznaky tváří. (Uždil, 1980).

Také v kresbě postavy můžeme v tomto věku pozorovat tzv. transparentnost. Děti ve svých kresbách nezobrazují pouze vnější znaky, ale u postav se mnohdy setkáváme také se zobrazením částí těla, které mají být skryty pod oblečením. (Davido, 2001)

4. 4. Kresba postav ve věku 9-10 let

V tomto stádiu se v kresbě postavy již projevuje důležitý vývojový posun. Představivost dětí je v tomto stádiu již na takové úrovni, že pomalu začínají kreslit postavu z profilu. Pro většinu dětí je to však stále ještě obtížné a proto se častěji zobrazení profilu objevuje až později, ve starším školním věku.

Postavu se děti v tomto věku snaží kreslit realisticky. Postavy mají znázorněné obličej, jejich běžnou součástí se stávají panenky očí a občas také vykreslené obočí. Děti již kreslí prsty na ruku ve správném počtu, přirozené vlasy a další detaily. Stále častěji se objevuje náznak pohybu alespoň tím, že jsou chodidla vykreslena jedním směrem. Jednotlivé části těla jsou vykresleny a napojeny víceméně správně. Celkové pojetí kresby postavy bývá již syntetické. Při vykreslování detailů se děti zaměřují na skutečný oděv. Bývá naznačeno jeho členění na části a jsou také vykresleny jeho detaily. Také ty bývají zobrazeny realisticky. Proporce jednotlivých částí figury se v průběhu mladšího školního věku vylepšují, paže bývají přibližně stejně dlouhé nebo delší než trup. Hlava je v některých kresbách stále ještě větší, bývá široká zhruba jako ramena. Stále častěji se děti pokoušejí o vyjádření objemu a prostou jednoduchým náznakem stínování. Při soustředěné práci na některých detailech se i dětem v tomto věku občas stává, že zapomenou nakreslit nějaký prvek, mohou to být např. uši.

Pod vlivem vnímání reality se kresba postavy neustále zlepšuje, objevuje se náznak pohybu, hmotnosti, perspektivy, kresba se stává propracovanější s množstvím detailů.

Ve vrcholném období dětské spontánní kresby se kreslíř může pokoušet zachytit konkrétní osobu s individuálními rysy. (Banaš, 1989)

4. 5. Kresba postavy ve věku 11-15 let

Pro začátek tohoto období platí ještě charakteristika kresby postavy v podání dětí předchozí věkové skupiny. Postupem času se děti ještě více zaměřují na vykreslování detailů a pokoušejí se o dokonalejší znázornění reality. V kresbách bývají vykresleny i nejmenší podrobnosti jako např. šperky, hodinky, tkaničky v obuvi apod. Děti se soustředí také na provedení oblečení a nejrůznější doplňky. Součástí kresby postavy tak bývají pokrývky hlavy, tašky apod. Často jsou zobrazeny také nápisy na tričku. Postavy bývají již častěji zobrazovány z profilu a také pohyb bývá naznačen např. pokrčenými pažemi. Z důvodů, které jsou naznačeny v předchozím odstavci (týká se obecnější charakteristiky tohoto období), bývá zájem o kresbu v závěru mladšího školního věku utlumen.

4. 6. Kresba jednotlivých částí postavy

V této kapitole popíšu charakteristické znaky kresby jednotlivých částí těla tak, jak je uvádí Pražská skupina školní etnografie (2005).

Hlava

Hlavu nacházíme v dětské kresbě poprvé v době, kdy se dítě pokouší nakreslit lidskou postavu. Bývá to ve věku kolem 3-4 let. Ve skutečnosti v té době nejde pouze o hlavu. Oválný tvar sice hlavu připomíná, pro děti je však pouze hranicí, ve které se nachází vše důležité. Dítě tedy hlavu vědomě nekreslí, zobrazuje vlastně hlavu i trup dohromady jednou křivkou. V průběhu předškolního věku již dítě kreslí hlavu vědomě poté, co zobrazí samostatný trup.

Již v první třídě dítě pravděpodobně vyznačí na hlavě ústa, nos, oči a vlasy. Často již také znázorní panenku očí. Hlava bývá v kresbách malých školáků ještě pod vlivem předchozího stádia hlavonožců nadměrně velká, obvykle není menší než polovina trupu. Vlasy jsou v tomto věku zobrazeny alespoň čmáranicí. Ústy děti komunikují a jsou tedy důležitá pro řeč, proto jsou pro ně prvkem, který nesmí v kresbě chybět. Obdobně je z dětských kreseb zřejmá důležitost dalších smyslů, které dítěti umožňují spojení se světem a jeho poznávání. Proto v kresbě obvykle nechybí oči a nos. Ten bývá už od první třídy znázorňován dvojdimenzionálně. Ústa jsou ale v kresbě obličejem obsažena častěji, než oči a nos. Přesto, že sluch je pro poznávání světa dětí na začátku školního věku neméně důležitý, je zajímavé, že uši nalezneme v dětských kresbách v tomto věku málokdy. Ještě ve čtvrté třídě děti často uši nenakreslí. Ještě ve druhé třídě školák kreslí části hlavy obdobně jako ve třídě první, to platí také pro vlasy. Stále budou nejspíše ve formě čmáranice. To platí ještě pro dítě ve třetí třídě, avšak začínají již pokusy o přirozenější zobrazení vlasů. Pod vlasy je ještě většinou vidět obrys hlavy. Děti ve třetí třídě už kreslí většinou správnou proporci hlavy, hlava je tedy menší než polovina trupu. Zhruba do 7 let věku bývá hlava (a celá postava) v dětské kresbě zobrazena v pohledu zepředu, v následujícím období se děti pokoušejí o zobrazení

z profilu. Přejdem bývá tzv. smíšený profil. Ve čtvrté třídě už pozorujeme zlepšení, a to ve znázornění vlasů, které jsou nakresleny lépe než čmáranicí, ale ještě to není pravidlem. Pod nakreslenými vlasy pak většinou není vidět obrys hlavy.

Paže

Paže jsou v dětských kresbách zobrazovány poprvé u dětí **od 3 do 5 let**, tedy v období hlavonožců. Jsou tedy jedněmi z prvních orgánů, které dítě na své figuře zobrazí. Ještě dříve jsou však v kresbě obsaženy nohy. Paže jsou v té době nakresleny primitivní formou jako dvě prosté čáry. Dítě **v první třídě** nakreslí paže připojené k trupu nebo ke krku, většinou již netrčí od těla, ale bývají přirozenější. Délka paží ještě není stejná jako délka trupu. V této době dítě také ještě nezobrazuje ramena. V první třídě již také dítě často zobrazí prsty na ruce, prozatím ale v nesprávném počtu. **Ve druhé třídě** školák ještě nedokáže zobrazit ramena, paže již ale připojí k tělu většinou na správné místo. Délka paží ještě není stejná jako délka trupu a prsty jsou stále zobrazovány v nesprávném počtu. Děti **ve třetí třídě** již v některých případech nakreslí své postavě správný počet prstů ruky, nebývá to ale u většiny dětí. Postupně děti zobrazují v kresbě postavy také ramena a délka paží je stejná jako délka trupu. **V mladším školním věku** se kresba paží dále zpřesňuje, v rámci detailnějšího zpracování jsou vykresleny prsty na ruce, později také snaha o zachycení pohybu.

Nohy

Nohy bývají spolu s hlavou prvními částmi těla v dětské kresbě. Bývá to ve věku **od 3 do 5 let**. Teprve potom následují paže. Nohy jsou znázorněny dvěma prostými čarami, pozdější zahnutí naznačuje chodidla. Obrys nohou dvěma čarami se objevuje mezi 5. – 6. rokem věku. Školák **v první třídě** již nakreslí také chodidla nebo boty. V tomto věku děti nenakreslí nohy kratší než trup nebo delší než dvě délky trupu. Nohy nebudou asi stejně dlouhé ani stejně široké. Stejná charakteristika platí ještě pro kresbu nohou v pojetí dětí **ve druhé třídě**. V průběhu **mladšího školního věku** se dále zlepšuje vypracování detailů bot, nohy jsou postupně stejně dlouhé i široké. Znázornění pohybu

a postavy z profilu včetně chodidel vytočených jedním směrem se začíná objevovat v kresbě dětí ve věku kolem 7 – 8 let.

Oděv

První postavy v dětských kresbách jsou ještě bez oblečení. Ve věku, ve kterém děti své první figury kreslí, však ještě nejsou schopny se žádnými detaily zabývat, proto se ani náznaky oblečení na jejich obrázcích nedají očekávat. Následující postavy jsou zobrazovány nahé, teprve v **první třídě** děti ve své kresbě alespoň vyčmárají trup. Takto bývá znázorněno oblečení. Děti ve **druhé třídě** již alespoň naznačí oblečení, bývá ale ještě velmi jednoduché a nezřetelné. Na jejich postavách najdeme oddělení dvou součástí oděvu, který je neprůhledný. V kresbách dětí ze **třetí třídy** už se objevuje snaha o zřetelné znázornění oblečení. Ve **čtvrté třídě** již děti zvládají kresbu dvou součástí oděvu.

Trup

Trup se v dětských kresbách objevuje až po stadiu hlavonožců, tedy v 5 – 6 letech věku dítěte a bývá znázorněn oválem. V tomto období je trup menší než hlava, ale můžeme se setkat i s kresbou mohutného trupu nebo s tzv. lahvovitým trupem. Kromě prvních pokusů o kresbu trupu, ve kterých se setkáváme také jen s jeho zobrazením ve formě svislé čáry, se tedy téměř vždy jedná o dvojdimenzionální zobrazení.

Krk

Děti v 5 – 6 letech už ve svých kresbách mohou mít znázorněn krk, nikoli ale článkovaný. Je tomu tak u znázornění lahvovitého trupu, kdy je krk naznačen zúžením trupu. Dvojdimenzionální znázornění krku můžeme pozorovat už na kresbách dětí v první třídě. S větší pravděpodobností to však bude až v druhé nebo ve třetí třídě.

4. 7. Postava v kresbě dětí s mentální retardací

Na tomto místě pokládám za vhodné poznamenat, že předchozí řádky popisují vývoj kresebného projevu běžně nadaných dětí, které procházejí normálním kognitivním vývojem. Pro tyto děti více či méně (s drobnými odchylkami) platí uvedená schémata stádií vývoje dětské kresby. V souvislosti s praktickou částí této práce však je namístě také zmínit problém jedinců se sníženou mentální úrovní nebo mentální retardací, jejichž handicap se mimo jiné odráží také v kresebném projevu. Opožděný vývoj se pak v této oblasti zpravidla projevuje tím, že děti procházejí určitým stádiem vývoje kresby později nebo nějakého stádia nemusí vůbec dosáhnout. V kresbách dětí mladšího školního věku tak nacházíme prvky, které stejně staré děti z běžné populace již většinou překonaly. V kresbě postavy tak jde často o nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin, rozdíly bývají ve formě zobrazení vlasů, očí apod. Opoždění se projevuje také ve vykreslení detailů a v dalších znacích. Uždil (1980) zmiňuje, že pokud se v kresbách dětí ve věku šesti let ještě objevuje hlavonožec, není zřejmě něco v pořádku. Davido (2001) uvádí např., že „přetrvává-li transparentnost na kresbách dětí po desátém roku věku, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje“. (s. 25)

Významně častěji se také mohou vyskytnout chybějící části těla. Kromě propracovanosti samotné kresby lze vysledovat také odchylky ve velikosti nakreslené postavy nebo v umístění kresby na papíře. V zásadě lze předpokládat, že v souvislosti s úrovní rozumových schopností dítěte je možné sledovat určité opoždění kresebného vývoje v jednotlivých stádiích. Vzhledem k rozdílům ve vývoji jednotlivých dětí ale nelze úroveň kresby více zobecnit, ani např. stanovit podobná stádia vývoje dětské kresby v závislosti na věku nebo v závislosti na stupni mentální retardace.

Na zjištěních, že úroveň dětské kresby určitým způsobem souvisí s vývojovým stupněm dětské psychiky, jsou založeny např. také testy inteligence. Oponenti těchto metod však mají připomínky k příliš jednostrannému pohledu na věc.

Podle Uždila (1980) je silným argumentem pro opatrnost v posuzování dětských kreseb také to, že všechny děti nejsou stejné, každé se spokojí s jinou symbolikou nebo má jinou představu o propracované kresbě.

Současně je třeba vzít v úvahu, že se mohou lišit kresby dětí ovlivněné emocemi, náladou, okamžitou invencí apod., významný vliv na dětskou kresbu může mít také kulturnost a podnětnost prostředí. Často záleží na příležitosti získat určitou zkušenost. Může to být např. návštěva zoologické zahrady nebo jen pobyt v přírodě. Bez znalosti širších souvislostí tak nesmíme nad kresbou vynášet unáhlené závěry o vývojové úrovni kreslíře.

5. ZVLÁŠTNÍ ZNAKY V DĚTSKÉM VÝTVARNÉM PROJEVU

Kromě znaků popsanych v předchozích kapitolách se dají v kresbě dětí mladšího školního věku sledovat také další – zvláštní znaky, které je odlišují od kreseb starších dětí a dospělých. Tyto zvláštnosti také souvisejí s úrovní dětské představivosti, myšlení a získaných zkušeností. V dalších řádcích uvádím ty, které pokládám za nejzajímavější.

Pro dětské kresby je typické kreslení opakovaných, naučených tvarů. Dítě je kreslí s oblibou a to neustále. Pro tento jev se používá označení **automatismus**. Pokud si například dítě osvojí kreslení krátkých čárek, vede taková znalost k tomu, že je děti kreslí při znázornění trávy, vlasů apod. Některé naučené tvary pak dítě kreslí i tam, kam vyloženě nepatří. Pokud dítě naučený tvar nebo prvek používá příliš často ve snaze kresbu ozdobit, nacházíme jej někdy téměř na každém nakresleném předmětu nebo ploše. Tento jev nazýváme **nepravým ornamentem**. Někdy jím ve svých kresbách dítě zakrývá to, že nepochopilo některý složitý tvar nebo funkci předmětu. (Uždil, 1980)

Zajímavým znakem dětských kreseb je **antropomorfismus**. Děti často kreslí sluníčko, měsíček nebo mráček s lidskou tváří. V dětských kresbách mají např. některá zvířata ruce jako lidé a také jejich podobu. Je tomu tak proto, že děti ve svých představách nedokáží rozlišit život člověka a život zvířete. (Banaš, 1989)

Výrazným znakem v kresbách malých dětí bývá tzv. **R – princip**. Projevuje se napojováním čar a různých částí kresby pod pravým úhlem. Jeho základem je zřejmě snaha dětí o důrazné odlišení dvou směrů od sebe. V kresbách prvních lidských postav tak trčí ruce široce od těla, jindy trčí větve stromů od kmene nebo je komín připojen nepřirozeně kolmo ke střeše domu. U některých dětí se můžeme setkat s opačným jevem, kterým je tzv. **grafoidismus**. Vyznačuje se nakláněním kresby ve směru písma, někdy se dokonce do kresby promítá další projev naučený při psaní. Dítě pak zakulacuje rohy ostrých a pravých úhlů. (Uždil, 1980)

PRAKTICKÁ ČÁST

1. HYPOTÉZY A CÍLE VÝZKUMU

1.1. Cíle

Cílem mé práce je porovnání úrovně kresebného projevu dvou skupin dětí mladšího školního věku vzdělávaných na různých typech škol. Jedná se o vzorek dětí ve věku 10-11 let, které byly žáky 4. ročníku základní a praktické školy (dále jen ZŠ a PŠ). Budu sledovat typické prvky kresby v tomto věku z hlediska obsahového i formálního. Přitom budu posuzovat provedení kresby vzhledem k vývojové úrovni dětí. Stanovené hypotézy ověřím pomocí vlastních kritérií, která vycházejí z testů kresby lidské postavy.

1.2. Hypotézy

1. Kresby dětí v praktické škole jsou celkově na nižší úrovni než kresby dětí na základní škole, a to z obsahového i formálního hlediska.

Vývojovou úroveň kresby budu posuzovat dle všech 16 stanovených kritérií. Kritéria jsou stanovena jak z hlediska obsahového, tak z hlediska formálního. Děti mohly z kresby získat maximálně 21 bodů. Z bodového ohodnocení pak budu posuzovat celkovou úroveň kresby. Předpokládám tedy, že kresby dětí z praktické školy budou méně bodově ohodnoceny, tedy jejich kresby budou na nižší vývojové úrovni než kresby dětí ze školy základní.

2. Dětem na praktické škole v kresbě chybí jednotlivé části těla a detaily oblečení ve větší míře než dětem na základní škole.

Chybějícími částmi rozumím podstatné části těla, jako jsou končetiny, oči, ústa, nos, uši. Za detaily oblečení pokládám například knoflíky, opasky, límce, detaily bot apod.

Předpokládám tedy, že v kresbách dětí z praktické školy budou některé podstatné části těla a detaily oblečení chybět ve větší míře oproti kresbám dětí ze základní školy.

3. Na kresbách dětí z praktické školy se oproti kresbám dětí ze školy základní ve větší míře vyskytne umístění obrázku na spodní část papíru.

Umístěním postavy na spodní část papíru je myšleno to, že dítě považuje spodní okraj papíru za jakousi základní čáru nebo „zem“ na kterou postavy umísťuje. Odpovídá tomu také stav, kdy je postava umístěna těsně nad tuto hranici.

Předpokládám tedy, že děti z praktické školy mají problémy s kompozicí kresby a tak se ve větší míře vyskytne její umístění poblíž spodního okraje.

4. V kresbách dětí z praktické školy se ve větší míře vyskytnou nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin než v kresbách dětí ze školy základní.

Za nesprávné proporce budu považovat takové, které nesplní příslušné kritérium. Kritéria pro hodnocení jsou stanovena takto: Hlava má být maximálně v poměru 1:4 k velikosti postavy, šířka hlavy přibližně stejná nebo menší než šířka ramen. Paže budou přibližně stejně dlouhé a budou mít přibližně stejnou délku jako trup. Nohy budou přibližně stejně dlouhé a ne kratší než délka trupu. Nesmí být delší než dvě délky trupu.

Předpokládám tedy, že děti z praktické školy budou mít ve svých kresbách nesprávné proporce ve větší míře než děti ze základní školy.

2. PŘÍPRAVA PROVEDENÍ VÝZKUMU

Před začátkem výzkumné práce bylo nutné se teoreticky připravit. Shromáždila jsem si dostupné materiály, které se tématu práce týkaly, a důležité kapitoly jsem si prostudovala.

Po dohodě se svou vedoucí diplomové práce jsem si k tomuto výzkumu vybrala kategorii dětí v období mladšího školního věku a to děti ve věku od 10 do 11 let. Rozhodla jsem se porovnat výsledky kreseb dětí vzdělávaných na dvou typech škol, na škole základní a škole praktické. Zajímalo mě, jaký vliv na úroveň dětských kreseb mají rozdíly v úrovni rozumových schopností na obou typech škol.

V průběhu příprav jsem si vytipovala školy, ve kterých bych chtěla svůj výzkum uskutečnit. Chtěla jsem ho provádět ve svém rodném městě, kterým je Příbram. Praktická škola je ve městě pouze jedna, proto jsem doufala, že mi vedení školy vyjde vstříc. Možností pro výběr základní školy bylo podstatně více. Já jsem měla zájem o školu, jejíž prostředí jsem znala, protože jsem na ní před dvěma roky učila v rámci pedagogické praxe. Učila jsem tehdy děti 3. ročníku a v době mého výzkumu tedy byly ve věku, který jsem sledovala. Byl to věk žáků 4. třídy v rozmezí 10-11 let.

Pracovala jsem tedy se dvěma skupinami dětí vzdělávaných na různých typech škol. První vzorek dětí navštěvoval školu praktickou, jejíž oficiální název zní Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Příbram, Pod Šachtami 335. Druhý vzorek dětí navštěvoval školu základní pod názvem Základní škola Příbram – Březové Hory, pracoviště Bratří Čapků. Každou skupinu tvořilo 15 dětí. Byla jsem si vědoma, že jde o poměrně malou skupinu. Pro výzkum by byla vhodnější početnější skupina, musela jsem se ale přizpůsobit omezeným možnostem právě jediné praktické školy. Děti v této věkové kategorii zde více k dispozici nebylo.

Poté, co jsem svůj záměr představila vedení obou škol a získala jejich souhlas a příslib spolupráce, začala jsem plánovat samotný výzkum. Nejprve jsem se sešla s třídními učitelkami, domluvila s nimi konkrétní podmínky a na praktické škole navíc jednu návštěvu pro seznámení s žáky. Takovéto seznámení nebylo na základní škole

nutné, tam jsem prostředí a žáky znala již ze své předchozí praxe. Poté již následovala dohoda o konkrétním termínu samotného výzkumu.

Provedení dětských kreseb jsem zadala na obou školách v průběhu dvou týdnů. Snažila jsem se o co možná nejkratší časové rozmezí mezi prací na jedné a druhé škole. Chtěla jsem tak zajistit stejný věk dětí v okamžiku výzkumu a spravedlivé podmínky pro hodnocení.

3. METODA VÝZKUMNÉ PRÁCE

U obou skupin dětí byla použita stejná metoda výzkumu. Dětem byla v průběhu jedné vyučovací hodiny zadána kresba lidské postavy. Pro zjištění kresebné úrovně dětí na obou školách jsem si vybrala kresbu sama sebe, děti měly kreslit pouze grafitovou tužkou. Toto téma pro dětskou kresbu mi připadalo velice zajímavé a také jsem byla zvědavá, v jaké míře se dětem bude jejich obrázek podobat. Vycházela jsem z testu – kresba postavy od F. Goodenoughové, který byl upraven J. Šturmou a M. Vágnerovou pod názvem Test lidské postavy. Tento test jsem použila jako základ pro svá kritéria k hodnocení dětských kreseb. Pro potřeby mé práce jsem metodu hodnocení zjednodušila, například jsem snížila počet hodnocených prvků na 16. Kritéria pro hodnocení jsem vytvořila tak, že zahrnují jak obsahové tak formální hledisko.

Ve skupině s kterou jsem právě pracovala, kreslily všechny děti současně. Snažila jsem se, aby neseděly příliš blízko u sebe, abych tak zabránila případnému vzájemnému ovlivňování. Dětem jsem tím současně umožnila, aby měly na svou kresbu klid a nikdo je při práci nerušil.

Sebrané kresby jsem poté vyhodnotila podle stanovených kritérií. Výsledky hodnocení jsem nakonec použila pro ověření platnosti stanovených hypotéz. Pouze pro zajímavost jsem výsledky svého výzkumu porovnála s výsledky jiného výzkumu na podobné téma.

4. ZADÁNÍ KRESBY NA JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH

Na obou školách měly děti povoleny stejné pomůcky a jak na praktické škole, tak i na škole základní jsem dětem zadala úkol: „nakresli sebe, jak nejlépe dovedeš“. Děti kreslily na papír formátu A4 a mohly používat pouze grafitovou tužku. Na začátku jsem stanovila, že guma se bude používat jen výjimečně. Pokud tedy děti chtěly gumu použít, byla jsem s nimi domluvená, že se přihlásí a o použití gummy se společně domluvíme. Měla jsem totiž obavu, aby některé dítě svou kresbu před dokončením nepovažovalo za nevydařenou a celou jí gumováním neznehodnotilo. Přišla bych tak o jednu cennou kresbu. Nakonec jsem ale usoudila, že gumu dovolím v případě, že nepovedená část těla nepůjde jinak opravit. Z časových důvodů totiž nebylo možné řešit případnou chybu zcela novou kresbou. Nakonec mě děti mile překvapily. Gumu s mým souhlasem použilo jen pár dětí a i když bylo v jejich kresbě gumováno, někde více a někde méně, obrázky vypadaly čistě.

4. 1. Zadání kresby na škole základní

Do 4. třídy, ve které jsem měla výzkum provádět, chodilo celkem 16 dětí. Jak už jsem zmínila v jiné kapitole, s dětmi této školy jsem se seznamovat nemusela, jelikož jsem je znala z dřívější praxe. Na děti jsem se těšila a byla jsem zvědavá, jak se jim líbí ve 4. ročníku, jak jim jde učení, co se u nich změnilo apod. Proto jsem vyučovací hodinu začala činností „kdo má míček povídá“. Chtěla jsem, aby se děti ještě před samotným kreslením odreagovaly. Touto činností jsme se právě ve 3. ročníku seznamovali a děti ji tak ode mne znaly.

V den mého výzkumu chyběly ve třídě 3 děti – bylo jich tedy ve škole 13. Kresbu jsem dětem zadala v hodině výtvarné výchovy, a jelikož jsem s nimi ve 3. ročníku tento předmět také měla, zajímalo mě, jestli se od té doby v kresbě zlepšily. Na kreslení jsem dětem dala čas přesně 45 minut, a jelikož jsme si 15 minut z vyučovací hodiny povídali,

nereagovali jsme na zvonění přestávky a 15 minut jsme ještě pracovali. Přestávku měly tedy děti posunutou. Před tím, než jsem dětem prozradila, co budou kreslit, mi z druhé strany papíru napsali své datum narození a dívky značku D a chlapci CH. Dětem jsem zadala úkol: „ Nakresli sám/sama sebe, jak nejlépe dovedeš“. Rozdala jsem každému bílý papír formátu A4, na který děti mohly kreslit jak na výšku, tak na šířku. Tuto volbu jsem nechala na nich. Skoro všechny děti zvolily papír na výšku kromě jednoho chlapce, který své „já“ kreslil na šířku papíru. Velice se mi líbila a pobavila mě poznámka jednoho chlapce : „ a paní učitelko, mohl bych se podívat na sebe do zrcadla před tím než začnu ? “ Odpověděla jsem, že určitě ví „jak vypadá a že se ráno do zrcadla určitě díval a on odpověděl „ to je pravda“. Pak už se mě děti na nic neptaly a začaly kreslit. Pokud chtěl někdo výjimečně použít gumu na drobné opravy, vyšla jsem každému vstříc. Během 45 minut jsem měla obrázky pohromadě. Pokud někdo z dětí měl obrázek nakreslený dříve, dala jsem mu nový papír a mohly si libovolně kreslit. Takových dětí bylo ale minimum. Každý se snažil, aby na své kresbě vypadal dobře. Tuto třídu jsem musela po týdnu navštívit ještě jednou, abych dokončila výzkum se zbývajících dětmi. Po skončení jsem se s dětmi rozloučila a slíbila jim, že se určitě na ně přijdu zase podívat.

4. 2. Zadání kresby na škole praktické

V praktické škole byly podmínky před začátkem mého výzkumu jiné než ve škole základní. Děti jsem tady neznala, a proto jsem se před zahájením výzkumu domluvila s jejich třídní učitelkou na jedné vyučovací hodině, při které bych se mohla s dětmi seznámit. Na seznamování dětí z praktické školy jsem opět volila činnost „ kdo má míček povídá“ a to v kruhovém sezení na koberci, jako tomu bylo, když jsem se seznamovala s dětmi na škole základní. Dětem jsem vysvětlila, že opravdu bude povídat pouze ten, kdo má míček v ruce. Důvodem je, abychom se navzájem nepřekřikovali. Ten kdo mluví, pak ví, že ho ostatní poslouchají a vnímají. S míčkem v ruce jsem začínala já. Dětem jsem se představila, říkala jsem své zájmy apod. Poté jsem předala míček po kruhu. Velice mě překvapilo, jak se děti rozpovídaly a vůbec se nestyděly.

Povídaly mi o svých zájmech, koníčcích, o své rodině, o škole apod. Jedna vyučovací hodina nám málem na seznámení nestačila. Jenom jedna holčička nevěděla, co má povídat, řekla mi pouze, jak se jmenuje. V den seznamování bylo všech 15 dětí ve škole a stejně tak v „den kreslení“. Třídní učitelka byla moc milá. Říkala jsem jí, že mě překvapilo, jak děti spolupracovaly a měla jsem z toho velikou radost. Učitelka mi sdělila, že tyto děti nemají s komunikací problém. Také jsem se jí ptala na holčičku, která byla od ostatních jiná. Paní učitelka mi vysvětlila, že všechny děti mají diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, ale zmíněná dívka je v kategorii střední mentální retardace. Proto je s ní více práce než s ostatními. Ze skupiny dětí jsem měla celkově dobrý pocit, obavy ze mě spadly, ale věděla jsem, že jediným těžším úkolem bude namotivovat tuto dívku, aby mi nakreslila právě to, co jsem potřebovala. Po týdnu jsem se do školy vrátila znovu, abych provedla samotný výzkum. Děti z této třídy už mě poznávaly na chodbě, při pozdravu mi dokonce tykaly a ptaly se, zda jdu zase k nim do třídy. Když se dověděly, že ano, bylo vidět, že se těší. Měla jsem dobrý pocit, ale přesto jsem se trochu obávala, že se mnou děti nebudou chtít spolupracovat, kreslení je nebude bavit a já je nedokážu motivovat. Stále mi také v hlavě ležela dívenka se střední mentální retardací.

Na začátku hodiny výtvarné výchovy jsem se dětí zeptala, jestli rády kreslí. Měla jsem radost, když jsem slyšela slovo ano, které se rozléhalo po celé třídě. Nechtěla jsem ztrácet moc času, abychom kresbu za 45 minut stihli. Dětem jsem rozdala papíry, na které už z druhé strany bylo od paní učitelky napsáno jejich datum narození a zkratka D nebo CH. Před hodinou mi paní učitelka vysvětlila, že údaje dětem na papíry raději předepíše, protože některé děti své datum narození neznají. Opět si děti mohli vybrat kresbu na výšku nebo na šířku. Stejně jako tomu bylo na škole základní, si také zde zvolil jeden chlapec polohu papíru na šířku. Dětem jsem opět zadala úkol: „Nakresli sám/sama sebe, jak nejlépe dovedeš“. Přesto se ještě některé děti ptaly, jestli mají nakreslit sebe. Většina dětí měla ještě další dotazy. Například se ptaly, jestli mají nakreslit i náušnice, jestli mají nakreslit přesně to, co mají dnes na sobě apod. Pokusila jsem se jim vysvětlit, že se mají nakreslit tak, jak si samy sebe představují. Byla jsem ráda, že se s touto odpovědí spokojily. Všechny děti začaly kreslit, kromě holčičky se střední mentální retardací. Přišla jsem za ní do lavice, sedla si k ní a pokusila se jí

motivovat. Řekla mi, že neví, jak se má nakreslit. Chvilku jsem si s ní ještě povídala, jestli zadání rozumí, řekla mi, že ano, ale že neví, jak má začít. V práci jsem jí „pomohla“ tím, že jsem se jí zeptala, kterou část těla začíná kreslit, když kreslí nějakou postavu. Na to mi odpověděla, že hlavu, poté se usmála a začala pracovat. U této dívky jsem seděla zhruba 30 minut, potřebovala každou chvilku slyšet, že to má hezké, aby mohla pokračovat v kreslení dále. Všechny děti svou kresbu stačily dokončit. S dětmi jsem se rozloučila a poděkovala paní učitelce za ochotu.

5. HODNOCENÍ DĚTSKÉ KRESBY

5. 1. Kritéria pro hodnocení dětské kresby

1) Vlasy

Za splnění budu považovat jakékoliv znázornění vlasů. (viz. příloha č.1)

- a) vlasy „čárkované“ – 1 bod
- b) vlasy „přirozené“ – 2 body

2) Hlava

Za splnění budu považovat velikost hlavy k výšce postavy maximálně v poměru 1:4 a šířku hlavy přibližně stejnou nebo menší než šířka ramen.

3) Oči

Za splnění budu považovat obrys očí uprostřed s tečkou nebo kolečkem.

4) Nos

Za splnění budu považovat jakékoliv znázornění nosu. (viz. příloha č.2)

- a) jednodimenzionální znázornění – 1 bod
- b) dvojdimenzionální znázornění – 2 body

5) Ústa

Za splnění budu považovat jakékoliv znázornění úst. (viz. příloha č.3)

- c) jednodimenzionální znázornění – 1 bod
- d) dvojdimenzionální znázornění – 2 body

6) Uši

Za splnění budu považovat jakékoliv znázornění uší na obou stranách hlavy.

7) Krk

Za splnění budu považovat jakékoliv znázornění krku.

8) Trup

Za splnění budu považovat dvojdímenzionální znázornění trupu.

9) Paže

Za splnění budu považovat dvojdímenzionální znázornění paží, které bude vycházet z ramen a budou přibližně stejně dlouhé.

10) Proporce paží

Za splnění budu považovat, pokud délka paží bude přibližně stejná jako délka trupu.

11) Prsty

Za splnění budu považovat jakékoliv znázornění se správným počtem prstů.
(viz. příloha č.4)

- a) jednodímenzionální znázornění – 1 bod
- b) dvojdímenzionální znázornění – 2 body

12) Nohy

Za splnění budu považovat dvojdímenzionální znázornění nohou, které budou přibližně stejně dlouhé a budou připojeny k trupu, tedy nebudou vybočovat.

13) Proporce nohou

Za splnění budu považovat pokud délka obou nohou nebude menší než délka trupu a nebude větší než dvě délky trupu.

14) Tělo

Za splnění budu považovat. (viz. příloha č.5)

- a) analytické pojetí – 1 bod
- b) syntetické pojetí – 2 body

15) Chodidla/obuv

Za splněné budu považovat dvojdimenzionální znázornění chodidel se správným počtem prstů nebo dvojdimenzionální znázornění obuvi na obou nohách.

16) Oblečení

Za splněné budu považovat jakýkoliv náznak oblečení.

6. TABULKY S PŘEHLEDEM VÝSLEDKŮ

6. 1. Kresba postavy z obsahového a formálního hlediska

	Základní škola	Praktická škola
Kreslená část postavy	<i>Počet úspěšných dětí z celkového počtu 15</i>	<i>Počet úspěšných dětí z celkového počtu 15</i>
1. VLASY - obsah	15	15
<i>a) čárkované - forma</i>	0	3
<i>b) přirozené - forma</i>	15	12
2. HLAVA - forma	10	2
3. OČI - forma	15	12
4. NOS - obsah	13	13
<i>a) jednodimenzionální - forma</i>	0	2
<i>b) dvojdimenzionální - forma</i>	13	11

5. ÚSTA - obsah	15	15
<i>a)</i> jednodimenzionální - forma	3	3
<i>b)</i> dvojdimenzionální - forma	12	12
6. UŠI - obsah	15	12
7. KRK - obsah	15	12

Tabulka č.1 – Srovnání úrovně kresby postavy z obsahového a formálního hlediska v ZŠ a PŠ

Z tabulky č.1 vyplývá úroveň dětské kresby na jednotlivých školách a také jejich srovnání mezi sebou. Tabulka podává přehled výsledků kresby hlavy a jejích částí. Hodnotila jsem jak obsahové, tak i formální náležitosti.

Shrnutí výsledků z tabulky č.1

Nejlepšího hodnocení dosáhly děti **při kresbě vlasů a úst**. Vlasy nakreslily všechny děti a to na obou školách. Děti ze ZŠ byly absolutně úspěšné také z formálního hlediska. Všechny znázornily vlasy přirozené. Touto formou vlasy nakreslily dokonce i 4/5 dětí z PŠ.

Ústa zobrazily podle kritéria všechny děti jak ze ZŠ, tak i z PŠ. Jednodimenzionální znázornění úst nakreslila 1/5 dětí ze ZŠ a stejně tak 1/5 z PŠ. Dvojdimenzionální ústa pak zbylé 4/5 dětí jak ze ZŠ, tak z PŠ.

Kresbu hlavy splnily z formálního hlediska 2/3 dětí ze ZŠ. Na PŠ kresbu hlavy z formálního hlediska splnila pouze přibližně 1/8 dětí.

Všechny děti ze ZŠ splnily kritérium pro kresbu **očí** a také 4/5 dětí z PŠ.

Zobrazení nosu z obsahového hlediska splnil stejný počet dětí jak ze ZŠ tak z PŠ, a to téměř všichni (pouze přibližně 1/8 dětí ze ZŠ a pouze přibližně 1/8 dětí z PŠ kritérium nesplnila). Z formálního hlediska děti ze ZŠ nakreslily všechny dvojdimenzionální nos. Pouze přibližně 1/8 dětí z PŠ nakreslila nos jednodimenzionálně a zbytek dětí, tedy téměř 4/5, nakreslily nos dvojdimenzionálně.

Všechny děti ze ZŠ nakreslily **uši** (považovala jsem za splněné i ty případy, kdy měla postava rozpuštěné vlasy a uši chyběly – předpokládala jsem, že jsou skryté za nimi). Z PŠ zobrazily uši 4/5 dětí.

Krk nakreslily také všechny děti ze ZŠ a opět 4/5 dětí z PŠ.

Zkoumaná část těla	Základní škola	Praktická škola
	<i>Počet úspěšných dětí z celkového počtu 15.</i>	<i>Počet úspěšných dětí z celkového počtu 15.</i>
8. TRUP - forma	15	15
9. PAŽE - forma	15	9
10. PROPORCE PAŽÍ - forma	13	5
11. PRSTY - obsah	12	2
<i>a) jednodimenzionální - forma</i>	0	1
<i>b) dvojdimenzionální - forma</i>	12	1

12. NOHY - forma	15	6
13. PROPORCE NOHOU - forma	15	6
14. TĚLO - obsah	15	8
<i>a)</i> <i>syntetické pojetí - forma</i>	14	3
<i>b)</i> <i>analytické pojetí - forma</i>	1	5
15. CHODIDLA / OBUV - forma	14	6
16. OBLEČENÍ - obsah	15	11

Tabulka č.2 – Srovnání úrovně kresby postavy z obsahového a formálního hlediska v ZŠ a PŠ

Tabulka č.2 navazuje na tabulku č.1 tzn. pokračuje ve vyhodnocování kresby jednotlivých částí těla jak z obsahového, tak z formálního hlediska.

Shrnutí výsledků z tabulky č.2

Nejlepšího hodnocení dosáhly děti **při kresbě trupu**. Na obou školách byly děti při kresbě trupu absolutně úspěšné.

Paže nakreslily všechny děti ze ZŠ a 3/5 dětí z PŠ. Co se týče správných **proporcí paží**, ty zvládly více než 4/5 dětí ze ZŠ a pouze 1/3 dětí z PŠ.

Správný počet prstů na ruce zobrazily 4/5 dětí ze ZŠ. Pouze přibližně 1/8 dětí z PŠ

nakreslily ruce se správným počtem prstů. Co se týče **formálního hlediska kresby prstů**, všechny děti ze ZŠ je zobrazily dvojdímenzionálně. V případě PŠ použila dvojdímenzionální zobrazení prstů 1/15 dětí a stejně tak v případě jednodímenzionálního zobrazení.

Nohy zobrazily všechny děti ze ZŠ, ale pouze 2/5 dětí z PŠ. Stejně poměry platí i pro formální hledisko.

Z obsahového hlediska nakreslily **tělo** všechny děti ze ZŠ a více jak 1/2 dětí z PŠ. Z formálního hlediska zvládly téměř všechny děti (bez jednoho) syntetické pojetí těla a pouze jedno dítě pojalo tělo analyticky. Z PŠ nakreslily 3/8 dětí tělo v syntetickém pojetí 5/8 tělo v pojetí analytickém.

Téměř všechny děti ze ZŠ nakreslily postavě **boty a nebo chodidla se správným počtem prstů** (jedno dítě nesplnilo kritérium). Z PŠ nakreslily boty nebo chodidla 2/5 dětí.

Všechny děti ze ZŠ postavě alespoň naznačily oblečení a z PŠ bylo takových méně než 4/5.

Maximum bodů 21	Základní škola	Praktická škola
Počet získaných bodů v kresbě	<i>Počet dětí z celkového počtu 15.</i>	<i>Počet dětí z celkového počtu 15.</i>
21	4	0
20	5	0
19	3	0
18	1	1

17	0	1
16	2	1
15	0	1
14	0	1
13	0	2
12	0	2
11	0	2
10	0	2
9	0	1
8	0	0
7	0	1

Tabulka č.3 – Porovnání úspěšnosti dětí při hodnocení kresby postavy vyjádřené v bodovém hodnocení

Z tabulky č.3 vyplývá bodové hodnocení dětí v porovnání obou škol. Uvedené celkové počty bodů zahrnují hodnocení z obsahového i formálního hlediska.

Shrnutí výsledků z tabulky č.3

Děti ze ZŠ dosáhly celkově vyššího bodového ohodnocení a měly vyrovnanější výsledky. Jejich hodnocení se pohybuje v horní části tabulky (vyšší počet bodů). Maxima, tedy 21 bodů, dosáhly 4 děti z celkového počtu skupiny 15.

Na PŠ dosáhlo nejlepšího výsledku 18 bodů pouze jedno dítě. Zbývající výsledky jsou nevyrovnané a pohybují se mezi 7 a 17 body.

Z tabulky lze také vyčíst, jakého bodového ohodnocení dosahovaly děti nejčastěji. Na ZŠ dosáhlo nejvíce dětí 20 bodů, druhým nejčastějším počtem bylo 21 a poté 19 bodů. V případě PŠ byly nejčastějšími počty bodů 10 – 13.

6. 2. Chybějící části těla a detaily oblečení v kresbě postavy

	Základní škola	Praktická škola
Chybějící část těla/detaily	<i>Počet dětí z 15, u kterých tato část těla chyběla.</i>	<i>Počet dětí z 15, u kterých tato část těla chyběla.</i>
VLASY	0	0
HLAVA	0	0
OČI	0	0
NOS	2	2

ÚSTA	0	0
UŠI	0	3
KRK	0	3
TRUP	0	0
PAŽE	0	3
PRSTY	0	9
NOHY	0	7
DETAILY OBLEČENÍ	5	11

Tabulka č.4 – Srovnání chybějících částí těla dětí ze ZŠ a PŠ

Z Tabulky č.4 vyplývá kolik dětí nezobrazilo některou podstatnou část těla a také kolik dětí nenakreslilo detaily oblečení. Dále tabulka srovnává výsledky na obou školách.

Shrnutí výsledků z tabulky č.4

Děti ze ZŠ nakreslily skoro všechny podstatné části těla. Pouze 2 děti z celkového počtu 15 nenakreslily nos a 1/3 dětí nevykreslila detaily na oblečení.

Z PŠ nenakreslily téměř 4/5 dětí detaily oblečení. Méně než 1/2 dětí chyběly nohy a 3/5 dětí nenakreslily prsty na ruce. Nos nezobrazila přibližně 1/8 dětí. Položky paže, krk a uši chyběly v kresbách 1/5 dětí.

6. 3. Umístění obrázku na spodní části papíru.

	Základní škola	Praktická škola
	<i>Počet případů</i>	<i>Počet případů</i>
Umístění obrázku na spodní část papíru	2	6

Tabulka č.5 – Srovnání počtu kreseb s umístěním obsahu na spodní část papíru na obou školách

Z Tabulky č.5 vyplývá počet dětí, které umístily obrázek na spodní část papíru. Z tabulky také vychází srovnání mezi jednotlivými školami.

Shrnutí výsledků z tabulky č.5

Ke spodní části papíru umístilo kresbu 6 dětí vzdělávaných na PŠ a pouze 2 děti vzdělávané na ZŠ.

6. 4. Nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin

	Základní škola	Praktická škola
Nesprávné proporce	<i>Počet dětí z 15, u kterých se vyskytla nesprávná proporce některé části.</i>	<i>Počet dětí z 15, u kterých se vyskytla nesprávná proporce některé části.</i>
HLAVA	2	7
PAŽE	2	10
NOHY	0	9

Tabulka č. 6 – Srovnání počtu nesprávných proporcí v kresbě dětí v ZŠ a PŠ

Tabulka č.6 ukazuje počty dětí, které ve své kresbě nesprávně zobrazily některé proporce. Dále tabulka ukazuje srovnání mezi oběma školami. Kritéria pro hodnocení proporcí jsou nastavena pro kresbu hlavy a končetin. Délka končetin je přitom vztažena k délce trupu. Proporce trupu nejsou tedy v kritériích samostatně hodnoceny, v hodnocení jsou ale obsaženy.

Vycházela jsem ze stanovených kritérií pro proporce hlavy a končetin.

Shrnutí výsledků z tabulky č.6

Nesprávné proporce hlavy zobrazily ze ZŠ 2 děti z celkového počtu 15. Na PŠ bylo takových dětí 7.

Nesprávné proporce paží zobrazily ze ZŠ opět pouze 2 děti z 15, zatímco z PŠ 2/3 dětí.

Nesprávné proporce nohou zobrazily 3/5 dětí z PŠ. Na ZŠ byly všechny děti úspěšné.

6. 5. Celkové shrnutí výsledků

V této kapitole jsem shrnula výsledky dětí na obou školách a také výsledky jednotlivých škol mezi sebou srovnala. Snažila jsem se postupovat od nejlépe zvládnutých částí kresby po méně vydařené části.

Pokud jde o úspěšnosti v kresbě jednotlivých částí těla, dosáhla jednoznačně lepšího výsledku skupina dětí ze ZŠ. Z celkového počtu 16 sledovaných položek byla tato skupina lépe hodnocena ve 12 z nich oproti dětem z PŠ. Pět položek, a to vlasy, nos, ústa, prsty a tělo, se ještě dále dělilo z formálního hlediska na typy znázornění. Je to zřejmé z tabulky č.1 a 2. Z těchto 5 položek se děti ze ZŠ lépe vypořádaly se 4 z nich, tedy použily vyspělejší formu kresby čtyř částí těla z pěti hodnocených.

Z tabulek č.1 a 2 je možné také vyčíst, kterou ze stanovených položek splnil plný počet dětí, a to zvláště na jedné i druhé škole. V případě dětí ze ZŠ je takových položek 11, zatímco v případě PŠ pouze 3 z celkového počtu 16. Je také vidět, že při plnění 5 položek děti naopak tolik úspěšné nebyly a v obou skupinách je splnila jen část dětí. Jedná se o tyto položky: hlava, nos, proporce paží, prsty, chodidla/obuv. Ze všech položek byla **nejlépe splněna kresba vlasů, úst a trupu**, jelikož ji splnily všechny děti jak ze ZŠ, tak i všechny děti z PŠ.

Další úspěšnou položkou pro děti ze ZŠ byla kresba chodidel/obuvi. Hodnocení neprošla pouze jedna kresba. Z PŠ tuto položku splnilo pouze 6 dětí. Zajímavý je vyrovnaný výsledek kresby nosu, který je v porovnání škol vyrovnaný, a to 13:13. Stejně tak 13 dětí ze ZŠ zvládlo správné proporce paží, ale z PŠ bylo takových dětí pouze 5.

Zbývají vyhodnotit pouze dvě položky, jejichž plnění dělalo dětem největší potíže, a tím je kresba prstů ruky a kresba hlavy. Kresbu prstů splnilo 12 dětí ze ZŠ, ale pouze 2 děti z PŠ. Kresbu hlavy zvládlo 10 dětí ze ZŠ a opět pouze 2 děti z PŠ. Zde je namístě poznamenat, že hlava byla hodnocena z formálního hlediska a byly sledovány její

proporce. Nesplnění položky tedy ani v jednom případě neznamenalo, že by hlava na kresbě chyběla.

V předchozích odstavcích byly shrnuty výsledky hodnocení obsahu a formy kresby. V dalších řádcích zbývá zhodnotit kresby z hlediska chybějících částí těla a detailů oblečení, kompozice obrázků a sledování četnosti nesprávných proporcí.

Dětem ze ZŠ chyběla v kresbě postavy pouze jedna část těla, a sice nos, který nenakreslily pouze 2 děti. Stejného výsledku dosáhly děti na PŠ. Dětem z PŠ chyběly na kresbách ale i jiné části těla. Uši, krk a paže chyběly ve 3 případech. Nohy v kresbách chyběly 7 dětem a prsty u rukou 9 dětem. Co se týče chybějících detailů na oblečení, nenakreslilo je 5 dětí ze ZŠ a z PŠ bylo takových případů 11.

Děti ze ZŠ kreslily své postavy většinou doprostřed papíru, pouze dvě děti umístily obrázek na jeho spodní část. Z PŠ umístilo obrázek na spodní část papíru 6 dětí.

Závěrem této kapitoly shrnu výsledky kreseb z hlediska proporcí postavy. V tabulce č.4 jsou zaznamenány počty případů, ve kterých měly nakreslené postavy nesprávné proporce hlavy, paží a nohou. V případě ZŠ se jednalo o 2 děti, obě nenakreslily správné proporce hlavy a paží. Děti z PŠ nakreslily nesprávné proporce u všech třech částí těla. Počet těchto dětí byl výrazně větší než v případě ZŠ. Nesprávnou proporcí hlavy nakreslilo 7 dětí. Nesprávné proporce paží nakreslilo 10 dětí a nohou dětí 9.

7. OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Hypotéza č.1: Kresby dětí v praktické škole jsou celkově na nižší úrovni než kresby dětí na základní škole, a to z obsahového i formálního hlediska.

Každou dětskou kresbu ze ZŠ i z PŠ jsem ohodnotila určitým počtem bodů. Hodnocení jsem prováděla jak z obsahového, tak z formálního hlediska. Kresby dětí ze ZŠ dosáhly průměrně 19,4 bodů, zatímco kresby dětí z PŠ byly hodnoceny průměrně 12,5 bodů z celkového možného počtu 21 bodů.

Jestliže porovnáme celkové součty bodových hodnocení kreseb na jednotlivých školách mezi sebou, bude rozdíl ve výsledcích také dobře patrný. Děti ze ZŠ získaly za své kresby celkem 291 bodů, zatímco kresby dětí z PŠ celkem 188 bodů z celkového možného počtu 315 bodů.

Z předchozího textu tedy vyplývá, že kresby dětí z PŠ jsou celkově na nižší vývojové úrovni než kresby dětí ze ZŠ.

Hypotéza č.1 byla tímto potvrzena.

Hypotéza č.2: Dětem na praktické škole v kresbě chybí jednotlivé části těla a detaily oblečení ve větší míře než dětem na základní škole.

Jestliže jsem sledovala jednotlivé položky, které mohly na dětských kresbách chybět, je z výsledků zřejmé, že některé děti ze ZŠ nenakreslily pouze nos případně detaily oblečení. Chybění se tedy týká pouze těchto 2 položek. V případě kreseb dětí z PŠ je výsledek výrazně horší. Chybění se týká celkem 7 položek.

Na výsledky je možné se podívat také z jiného pohledu. Tentokrát jsem sledovala celkové počty chybějících částí v souhrnu na všech kresbách dětí z jedné a druhé školy. Na výkresech dětí ze ZŠ bylo hodnoceno chybění celkem 7x, zatímco na výkresech dětí z PŠ bylo chybění hodnoceno celkem 38x. Četnost případů chybějících částí je tedy na výkresech dětí z PŠ více než pětinašobná oproti kresbám dětí ze ZŠ.

Z obou uvedených způsobů hodnocení tedy vyplývá, že na kresbách dětí z PŠ

chyběly ve větší míře v kresbách části těla a detaily oblečení než v kresbách dětí ze ZŠ.

Hypotéza č.2 byla tímto potvrzena.

Hypotéza č.3: Na kresbách dětí z praktické školy se oproti kresbám dětí ze školy základní ve větší míře vyskytne umístění obrázku na spodní část papíru.

Z celkového počtu 15 dětí pouze 2 děti ze ZŠ umístily obrázek na spodní část papíru. V případě PŠ bylo takových dětí 6, což jsou pouhé 2/5 z celkového počtu dětí ve skupině. Výsledky dětí z PŠ jsou tedy v porovnání se ZŠ horší, ale rozdíl není tak patrný, jak jsem předpokládala. I zde převažují 3/5 dětí, které umístění kresby zvládly správně, což je více než 1/2 dětí.

Z výše uvedeného shrnutí výsledků tedy vyplývá, že v kresbách dětí z praktické školy se oproti kresbám dětí ze školy základní ve větší míře nevyskytlo umístění obrázku na spodní část papíru.

Hypotéza č.3 nebyla tímto potvrzena.

Hypotéza č.4: V kresbách dětí z praktické školy se ve větší míře vyskytnou nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin než v kresbách dětí ze školy základní.

Nesprávné proporce jsem posuzovala u tří položek. Děti ze ZŠ nakreslily nesprávné proporce u 2 z nich, zatímco děti z PŠ u všech 3 položek (hlava, paže, nohy).

Jestliže se na výsledky hodnocení podíváme z jiné strany, vyplývá z nich, že na všech výkresech dětí ze ZŠ byly nesprávné proporce nakresleny 4x, zatímco v případě PŠ byly na všech výkresech nakresleny nesprávné proporce 26x. Četnost případů nesprávných proporcí je tedy na výkresech dětí z PŠ více než šestinásobný oproti kresbám dětí ze ZŠ.

Z výše uvedeného hodnocení tedy vyplývá, že se v kresbách dětí z PŠ vyskytly ve větší míře nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin než v kresbách dětí ze ZŠ.

Hypotéza č.4 byla tímto potvrzena.

8. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Z celkových výsledků vyplývá, že ze všech hodnocených položek děti na obou školách nejlépe splnily kresbu vlasů, úst a trupu. Pokud jde o **vlasý**, je pro tuto věkovou skupinu charakteristická kresba jinak než pouhou čmáranicí. Ukázalo se, že v tomto směru nebyly příliš pozadu ani děti z PŠ. Podobně je možné vyhodnotit také **kresbu úst**, která nechyběla na kresbě žádného dítěte ze ZŠ ani z PŠ. Tento výsledek by neměl být překvapením, protože tento prvek bývá pravidelnou součástí již prvních dětských kreseb postavy a svědčí o důležitosti, kterou již děti od raného věku ústům přikládají. Proto nechybí ani u dětí z PŠ. Snížená rozumová úroveň těchto dětí se zde neprojevila ani ve formě zobrazení. Stejný počet dětí z obou škol totiž nakreslil ústa dvojdimenzionálně. Za podstatnou část postavy považují děti ve 4. třídě také **trup**, jehož kresbu zvládly rovněž všechny děti na obou školách. V tomto věku by to již mělo být běžným jevem. Opožděný vývoj dětí z PŠ se pravděpodobně projevil v několika kresbách, na kterých byl trup zobrazen buď mohutný nebo lahvovitý. Tyto formy bývají běžné pro děti ve věku zhruba 5 – 6 let.

Pokud jde o kresbu částí hlavy, nebyly v případě očí, uší a nosu děti absolutně úspěšné jako v případě vlasů a úst. Tato skutečnost potvrzuje teoretický poznatek, že se v dětských kresbách uplatňují více ústa než ostatní prvky. Potvrdilo se, že za velmi důležité pokládají děti **oči**. Z poznatků o vývoji dětské kresby víme, že bývají součástí kresby postavy již od stadia hlavonožců. Vývojové rozdíly mezi dětmi obou škol se projevily i v tomto případě, protože část dětí z PŠ kritériu pro kresbu očí nevyhověly. Nižší vývojové stádium se projevilo například kresbou očí bez panenky nebo pouze obloučky. Při tom již děti v první třídě správnou formu kresby očí zpravidla zvládají.

Zobrazení **nosu** chybělo jen na malém počtu kreseb a bylo to ve stejném množství na obou školách. Skutečnost, že byl nos v těchto několika případech vynechán, souhlasí opět s teoretickým poznatkem, že nos nebývá pokládán za nejdůležitější prvek. Rozdíl mezi oběma školami jsem zjistila pouze v tom, že malá část dětí vzdělávaných na PŠ pojala kresbu jednodimenzionálně. Potvrzuje se také výsledek mnoha předchozích výzkumů, ze kterých vyplývá, že už i dítě v první třídě je schopno ve své kresbě

postavy nakreslit nos dvojdimenzionálně. Podíváme-li se na výsledky dětí v kresbě **uší**, nebyly mezi oběma školami velké rozdíly. Na ZŠ splnily očekávání všechny děti, na PŠ některým dětem v kresbě uši chyběly. V některých případech sice uši zobrazeny nebyly, podle vykreslených dlouhých vlasů se ale dalo předpokládat, že jsou uši za nimi skryty. To platí většinou pro kresby získané na ZŠ. Rozdíly ve vývoji dětské kresby u dětí obou škol vidím hlavně v tom, že většina dětí z PŠ zobrazila uši i u postavy s dlouhými vlasy. Tuto skutečnost jsem interpretovala jako přetrvávající transparentnost, která je typická pro kresbu dětí do 9 let a v tomto věku by se již neměla vyskytovat.

Na všech dětských kresbách byla obsažena **hlava** a ani se nedalo předpokládat, že by tomu mohlo být jinak. Je nejdůležitější součástí lidské postavy už na prvních dětských kresbách, na kterých nahrazuje i chybějící trup. Přesto nepatřila její kresba v tomto výzkumu pro děti k těm nejúspěšnějším. Důvodem sníženého hodnocení byly nesprávné proporce. Zde se pravděpodobně projeví rozdíly ve vývoji dětí na obou školách, protože nesprávný poměr velikosti hlavy k velikosti trupu byl mnohem častější u dětí z PŠ. Na některých kresbách byla hlava zobrazena dokonce výrazně větší, což naznačuje návaznost na předchozí primitivní stadium hlavonožců. Přestože podle teoretických předpokladů by měly přiměřené proporce hlavy děti ve 3. – 4. třídě zvládat, v tomto výzkumu se to nepodařilo ani všem dětem ze ZŠ.

Dále se zaměřím na část, která spojuje hlavu s trupem, a tou je krk. Jelikož se krk, prozatím ještě ne článkovaný, může objevit v dětských kresbách ve věku 5 – 6 let, nepochybovala jsem o tom, že by jej děti ve 4. třídě nenakreslily. Za důležitou součást těla jej považovaly všechny děti vzdělávané na ZŠ. Na nižší vývojový stupeň dětí v PŠ ukazuje skutečnost, že krk v několika případech zcela chyběl a v některých kresbách byl zobrazen jako zúžení lahovitého trupu. V tomto věku by taková forma zobrazení již měla být překonána.

Končetiny jsou důležitou součástí lidského těla, přesto v kresbách některých dětí chyběly. Toto se týká výhradně dětí z PŠ. Častěji než paže chyběly v kresbách nohy. Podle výsledků předpokládám, že děti ze ZŠ lépe chápou význam končetin pro člověka. Ne ve všech případech je však možné s jistotou hodnotit paže a nohy v kresbě jako chybějící části. Některé figury byly totiž zobrazeny pouze od pasu nahoru a byly umístěny ke spodní hranici papíru. Pokud tak dítě pojalo kresbu jako portrét, nejsou

dolní končetiny součástí obrazu. To ovšem nemůžeme říci v případě paží, které opět v kresbách některých dětí z PŠ chyběly. Zde už můžeme uvažovat o nižším vývojovém stupni. Tuto myšlenku podporuje také vyhodnocení proporcí nakreslených končetin, které vyznívá také ve prospěch dětí ze ZŠ. V tomto věku mají již děti zvládat proporce obecně ke svému věku dobře a to se u skupiny dětí ze ZŠ potvrzuje. Děti vzdělávané na PŠ jsou tedy opět vývojově mírně opožděné.

Velký rozdíl ve vývoji kresby mezi skupinami dětí na obou školách jsem pozorovala v případě zobrazení **prstů** na ruce. Podle teoretických předpokladů můžeme usuzovat, že právě při kresbě si děti tohoto věku mohou uvědomit důležitost jemné motoriky prstů. Dá se potom předpokládat, že prsty ve správném počtu nezapomenou děti vykreslit. Podle dostupných informací z odborné literatury bývá vykreslení správného počtu prstů běžné už u dětí 3. třídy. U dětí z mého výzkumu, které jsou zhruba o rok starší, bych tedy takový výsledek měla očekávat. To se potvrdilo pouze u dětí ze ZŠ, zatímco na PŠ bylo takových dětí minimum. Ještě větší rozdíl mezi oběma skupinami dětí byl ve formě zobrazení prstů. Děti ze ZŠ již zvládly všechny dvojdimenzionální zobrazení prstů, avšak na PŠ tomu tak bylo v jediném případě. Zde je rozdíl ve vývoji kresby mezi oběma skupinami dětí zcela patrný.

Kresbu úplného **oděvu** jsem pozorovala ve většině kreseb dětí ze ZŠ. Z kreseb je zřejmé, že děti tohoto věku si svého zevnějšku všímají a ve svých realistických kresbách se proto snaží detaily oděvu vystihnout. V kresbách jsem proto pozorovala i drobné detaily, jako například tkaničky bot, knoflíky a nebo opasek kalhot. **Detaily** byly vykresleny v kresbách většiny dětí, ale byly i takové, které detaily ve svých kresbách nezobrazily. U těch bych usuzovala, že ještě nezobrazují postavu podle skutečnosti, ale využívají své představy a naučená schémata. V případě dětí z PŠ se vykreslení úplného oděvu vyskytovalo v podstatně menší míře. V jejich kresbách se většinou objevovalo oblečení pouze náznakem anebo oblečení nakreslené dvěma součástmi bez výrazných detailů. Takto jednoduché znázornění oděvu je ale typické hlavně pro druhou a třetí třídu ZŠ. I zde je tedy opoždění kresebného vývoje dětí z PŠ zřejmé.

Velkou důležitost děti zřejmě přikládají **chodidlům**. Ve svých kresbách je včetně obuvi zobrazily téměř všechny děti ze ZŠ. Horší výsledek dětí z PŠ nemůžeme zcela jednoznačně interpretovat ze stejných důvodů jako v případě dolních končetin. Postavy

nakreslené pouze ve formě portrétu bez nohou jsem sice nemohla z hlediska kresby nohou hodnotit jako splněné, interpretace výsledků však není jednoznačná. Z informací, které mám, nedokážu posoudit, zda šlo u těchto kreslířů o záměr nebo vývojový handicap.

Pokud jde o celkové pojetí kresby postavy, její syntetické zobrazení u téměř všech dětí na ZŠ svědčí o přiměřených schopnostech vzhledem k jejich věku. Tuto formu kresby postavy naopak převážná většina dětí z PŠ ještě nezvládá. Skutečnost, že tyto děti pojmají kresbu postavy stále ještě analyticky, upozorňuje opět na nižší úroveň kresebného vývoje oproti dětem z předchozí skupiny.

Nakonec se pokusím interpretovat celkové bodové ohodnocení dětských kreseb. Celkově vyšší bodového skóre všech dětí vzdělávaných na ZŠ ukazuje na vyšší stupeň kresebného vývoje. Podle něho můžeme usuzovat na vyšší stupeň rozumových schopností těchto dětí oproti dětem vzdělávaných na PŠ. Obdobně se dá interpretovat nejvyšší dosažené bodové ohodnocení nebo také nejčastější bodové ohodnocení kresby dítěte na jedné a druhé škole. V obou případech výsledky ukazují, že děti z PŠ jsou na nižším vývojovém stupni. Vyrovnanost výsledků dětí ze ZŠ mezi sebou je také v kontrastu s velkým rozptylem bodového hodnocení kreseb dětí z PŠ. Tento výsledek svědčí o rovnoměrném vývoji dětí z běžné populace. Nevyrovnané výsledky dětí z PŠ mají zřejmě svůj původ v rozdílných úrovních jejich rozumových schopností. Přestože téměř všechny děti jsou zařazeny do kategorie lehké mentální retardace, jejich schopnosti jsou rozdílné v závislosti na konkrétním postižení. Trochu překvapivý byl výsledek kresby jediného dítěte se střední mentální retardací. Nepotvrdilo se mé očekávání, že bodové skóre bude nejnižší. Při bližším prozkoumání všech výsledků dětí ve skupině lze konstatovat, že jejich výsledky byly mnohdy nižší díky chybějícím částem těla. Kresba postavy v provedení dítěte se střední mentální retardací přitom byla obsahově téměř úplná, ale její provedení bylo primitivní, většinou jednodimenzionální a čistě schematické. Zde je zřejmá nízká rozumová schopnost tohoto dítěte.

V závěru této kapitoly srovnávám některé výsledky svého výzkumu s výzkumem UK, který publikovala Pražská skupina školní etnografie (2005). Stejně jako moje práce byl i druhý výzkum zaměřen na děti 4. ročníku základní školy. Protože já jsem měla

navíc k dispozici také výsledky dětí z PŠ, zahrnula jsem do tohoto srovnání také tyto údaje.

Pro srovnání jsem vybrala pouze tři položky, které se pro tento účel daly využít. Je to kresba vlasů, krku a prstů. Tyto tři položky se v obou výzkumech shodovaly v hodnoceném obsahu kresby.

Z prozkoumaných výsledků vyplývá, že vzorek dětí ze ZŠ z mého výzkumu splnil všechny tři položky lépe než vzorek dětí z výzkumu UK. Největší rozdíl byl v kresbě vlasů, kde byl počet úspěšných dětí z mého výzkumu o celou 1/2 lepší. V položce dvojdimenzionálního zobrazení krku byl počet úspěšných dětí na ZŠ z mého výzkumu vyšší o 1/5. Pouze nepatrný rozdíl jsem zaznamenala při porovnání výsledků kresby prstů ve správném počtu, počet dětí z mého výzkumu byl lepší o 1/20. Děti z mého výzkumu vzdělávané na PŠ měly horší výsledky v porovnání se ZŠ z výzkumu UK ve dvou položkách. V případě kresby krku byl počet úspěšných dětí nižší o 1/5, v případě zobrazení správného počtu prstů na ruku byl nižší o 3/5. V případě kresby vlasů byly děti z PŠ dokonce úspěšnější. Počet úspěšných dětí byl vyšší o 3/10.

Pouze z těchto několika málo informací je velmi nesnadné uvažovat o příčinách rozdílů v úspěšnosti dětí v obou výzkumech. Rozdíly jsou v některých případech poměrně velké, ale toto zjištění je třeba brát pouze jako zajímavou informaci bez statistické hodnoty. Důvodem je především málo reprezentativní vzorek dětí z mého výzkumu, kterých bylo ve skupině pouze 15.

9. ZÁVĚR VÝZKUMU

Výzkumná část této práce byla založena na čtyřech hypotézách. Z nich byly výzkumem potvrzeny tyto tři:

- Kresby dětí v praktické škole jsou celkově na nižší úrovni než kresby dětí na základní škole, a to z obsahového i formálního hlediska.
- Dětem na praktické škole v kresbě chybí jednotlivé části těla a detaily oblečení ve větší míře než dětem na základní škole.
- V kresbách dětí z praktické školy se ve větší míře vyskytnou nesprávné proporce hlavy, trupu a končetin než v kresbách dětí ze školy základní.

Jedna hypotéza potvrzena nebyla. Její znění bylo následující:

- Na kresbách dětí z praktické školy se oproti kresbám dětí ze školy základní ve větší míře vyskytne umístění obrázku na spodní část papíru.

Z výsledků výzkumu a jejich interpretace vyplývá několik poznatků. Kresebná úroveň dětí vzdělávaných na PŠ je v porovnání s dětmi vzdělávaných na ZŠ celkově nižší. Ve sledované kresbě postavy se to projevilo jak v obsahu prvků, tak ve formě jejich zobrazení. Charakteristickými znaky byly především chybějící části těla, nesprávné proporce a nevykreslené detaily. Důležitým znakem bylo také zobrazení příliš velké hlavy. Svědčí to o přetrvávajícím vlivu období, které je ve vývoji dětské kresby označováno za období hlavonožců. Často také u těchto dětí přetrvává rentgenové vidění a analytické pojetí kresby postavy. Nižší úroveň kresebného vývoje souvisí se sníženou rozumovou schopností dětí z PŠ. Je tedy zřejmé, že fyzický věk dětí z praktické školy neodpovídá věku mentálnímu.

Poměrně vyrovnané výsledky stejně starých dětí vzdělávaných na ZŠ svědčí o kresebném vývoji, který odpovídá teoretickým předpokladům pro mladší školní věk a o běžném vývoji rozumových schopností. Přestože kresby postavy měly společné znaky typické pro věk dětí 4. třídy ZŠ, bylo pojetí obrázků rozdílné. Ověřila jsem si tím teoretický poznatek, že je každé dítě jiné a považuje tedy za důležité něco jiného než ostatní.

Uvědomuji si, že metoda výzkumu vycházela sice z testu lidské postavy, byla ale pro účely této práce zjednodušena. Snížený počet kritérií pro hodnocení kreseb proto poskytoval jen omezené informace. Jejich vyhodnocením tak mohlo dojít k určitému zkreslení. To se mohlo projevit například při hodnocení kresby postavy v podání dítěte se střední mentální retardací. Domnívám se, že pokud bych použila větší množství kritérií pro hodnocení kresby, bylo by bodové ohodnocení v porovnání s ostatními dětmi z PŠ pravděpodobně nejnižší. To by také odpovídalo skutečnému provedení kresby a lépe by vystihovalo rozumovou úroveň dítěte.

Zobecnění výsledků dále brání také málo reprezentativní vzorek dětí, kterých bylo pouze 15 v každé skupině. Výsledky výzkumu a jejich interpretace v předchozí kapitole nemůžeme proto považovat z obecného pohledu za dostatečně ověřené. V rámci této práce však mají zjištěné údaje jistě svou platnost. Domnívám se, že mohou být podkladem pro další výzkumy s podobným zaměřením.

10. ZÁVĚR

Celkově mohu říci, že téma práce pro mě bylo velmi zajímavé a podnětné. Teprve při bližším seznámení s vývojem dětské kresby jsem si uvědomila složitost celé problematiky a také to, jak je nesnadné dětskou kresbu pochopit. V odborné literatuře jsou popsány poznatky řady odborníků, kteří se shodují v názoru, že dětská kresba je vlastně obrazem duše každého malého kreslíře. A stejně jako je komplikovaný duševní svět malých školáků, jsou komplikované také „cestičky“, které z dětského nitra vedou až k samotným kresbám. Vědecký zájem o výtvarný projev dětí trvá již několik desítek let a je zřejmé, že nebude nikdy uzavřen. Na některé souvislosti ve vývoji dětské kresby byly a asi i nadále budou různé názory. To je samozřejmě běžné jako v každé jiné vědecké disciplíně, ve které je stále co objevovat.

Příležitost nahlédnout při zpracování této práce do problematiky dětské kresby mě samotnou ovlivnila a obohatila. V průběhu práce jsem zjistila, že se na dětské kresby dívám jiným pohledem než dříve. Dokonce začínám uvažovat o tom, že se pokusím vyhodnotit kresby rodinných příslušníků z období jejich školního věku. Snad se některá taková kresba zachovala. U sestry jsem si téměř jistá.

V předchozí kapitole jsem vyslovila názor, že výsledky této práce by mohly být podkladem pro některé další výzkumy s podobným zaměřením. Domnívám se, že výzkum by bylo zajímavé rozšířit například o skupinu dětí se střední mentální retardací nebo naopak o děti nadprůměrně nadané. K zamyšlení mohou být také náznaky zrychlení dětského vývoje, které se mohou projevovat časovým posunem stádií vývoje dětské kresby. Takových námětů může být celá řada. Jako poslední bych zmínila tzv. zdvojení stylů, které někteří odborníci popisují. Kromě vlastního spontánního stylu kresby může mít dítě také druhý, ne zcela přirozený styl kresby, kterým se dítě přizpůsobuje požadavku zadavatele.

Cílem předchozích řádků bylo naznačit také to, že mne práce velice bavila. O jejím zaměření jsem uvažovala již při absolvování předmětu výtvarný projev dětí. Práce s dětmi v průběhu výzkumu byla velmi příjemná a naplnila mé očekávání. Jsem si jistá, že získané zkušenosti budou přínosem do mého budoucího povolání učitelky 1. stupně ZŠ.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Babyrádová, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.
- Banaš, J.: *Teoria vyučovania výtvarnej výchovy*. Bratislava: SPN, 1980. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.
- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- Davido, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- Hazuková, H., Šamšula, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: PedF UK, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
- Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- Hobdayová, A., Ollierová, K.: *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000. 152 s. ISBN 80-7178-378-1
- Kucharská, A., Májová, L. (Eds.): *Dětská kresba v pedagogickém výzkumu*. Praha: PedF UK, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.
- Langmeier, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
- Matějček, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. 336 s. ISBN 80-0424-526-9.
- Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0
- Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X.
- Read, H.: *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. 421 s.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- Šicková – Fabrici, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 167s. ISBN 80-7178-616-0.
- Švarcová, I.: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a aut*. Praha: SPN, 1980. 121 s.
- Uždil, J.: *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. 462 s.
- Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974. 314 s.
- Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- Vágnerová, M., Valentová, L.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1992. 115 s. ISBN 80-7066-384-7

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Kritérium hodnocení pro kresbu vlasů

Příloha č.2: Kritérium hodnocení pro kresbu nosu

Příloha č.3: Kritérium hodnocení pro kresbu úst

Příloha č.4: Kritérium hodnocení pro kresbu prstů

Příloha č.5: Kritérium hodnocení pro kresbu těla

Příloha č.6: Ukázka hodnocení kresby ze ZŠ

Příloha č.7: Ukázka hodnocení kresby ze ZŠ

Příloha č.8: Ukázka hodnocení kresby ze ZŠ

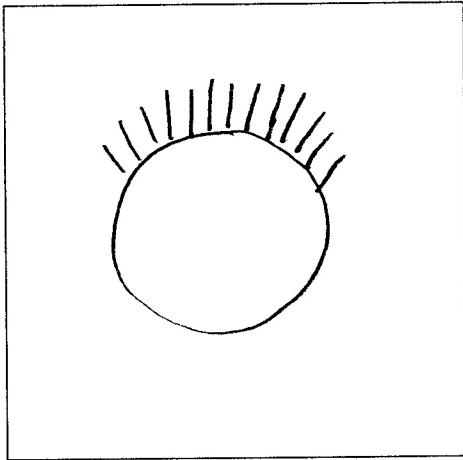
Příloha č.9: Ukázka hodnocení kresby z PŠ

Příloha č.10: Ukázka hodnocení kresby z PŠ

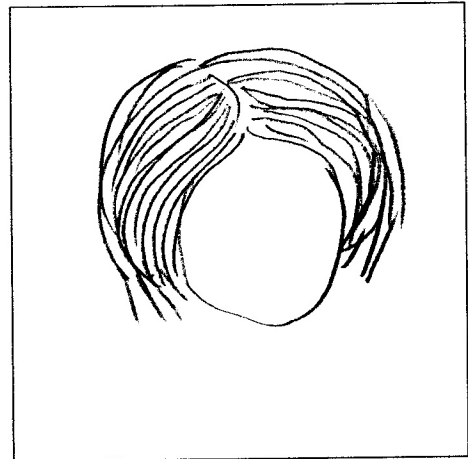
Příloha č.11: Ukázka hodnocení kresby z PŠ

Příloha č. 1

1bod

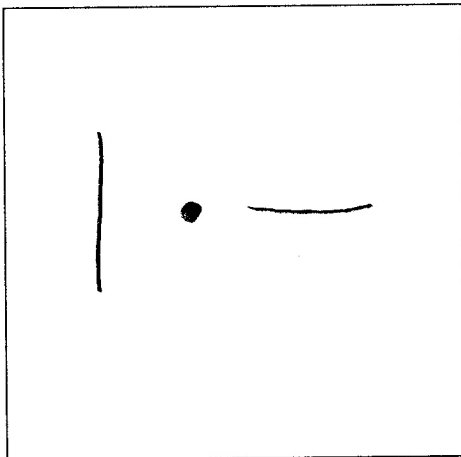


2 body

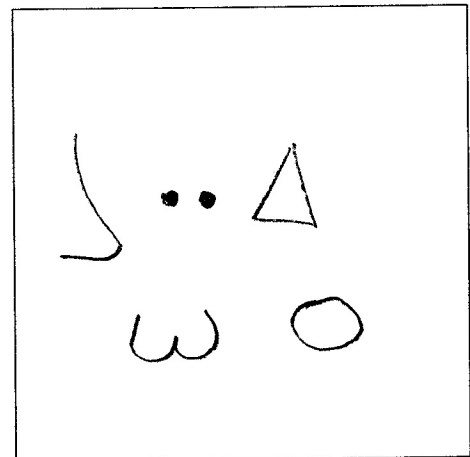


Příloha č. 2

1bod

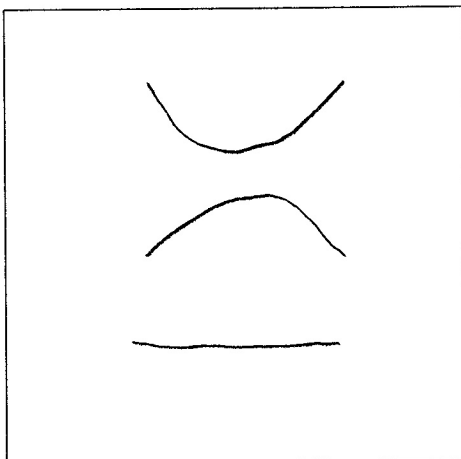


2 body

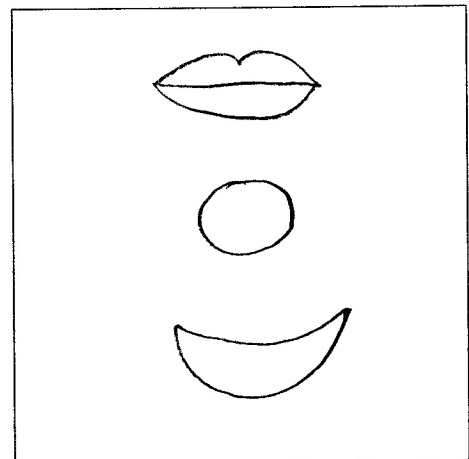


Příloha č. 3

1bod

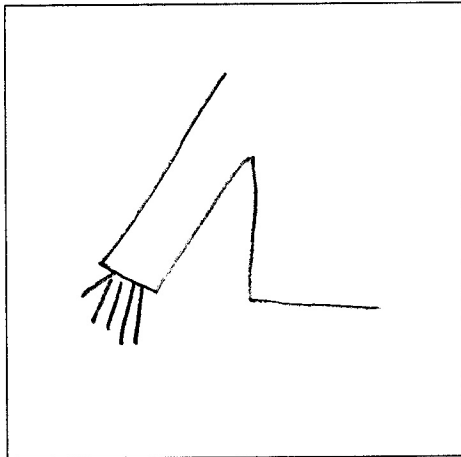


2 body

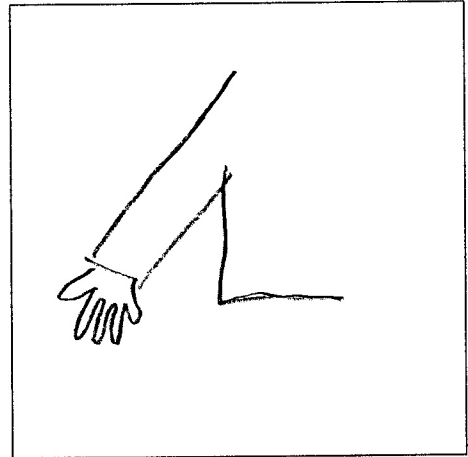


Příloha č. 4

1bod

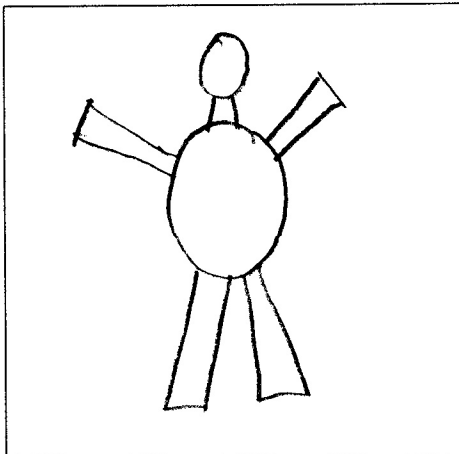


2 body

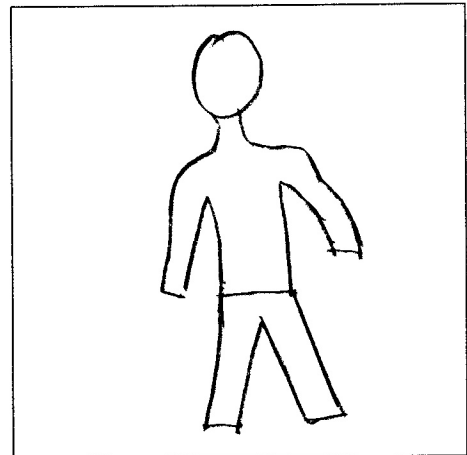


Příloha č. 5

1bod



2 body



Příloha č. 6

Dívka - základní škola, 11 let

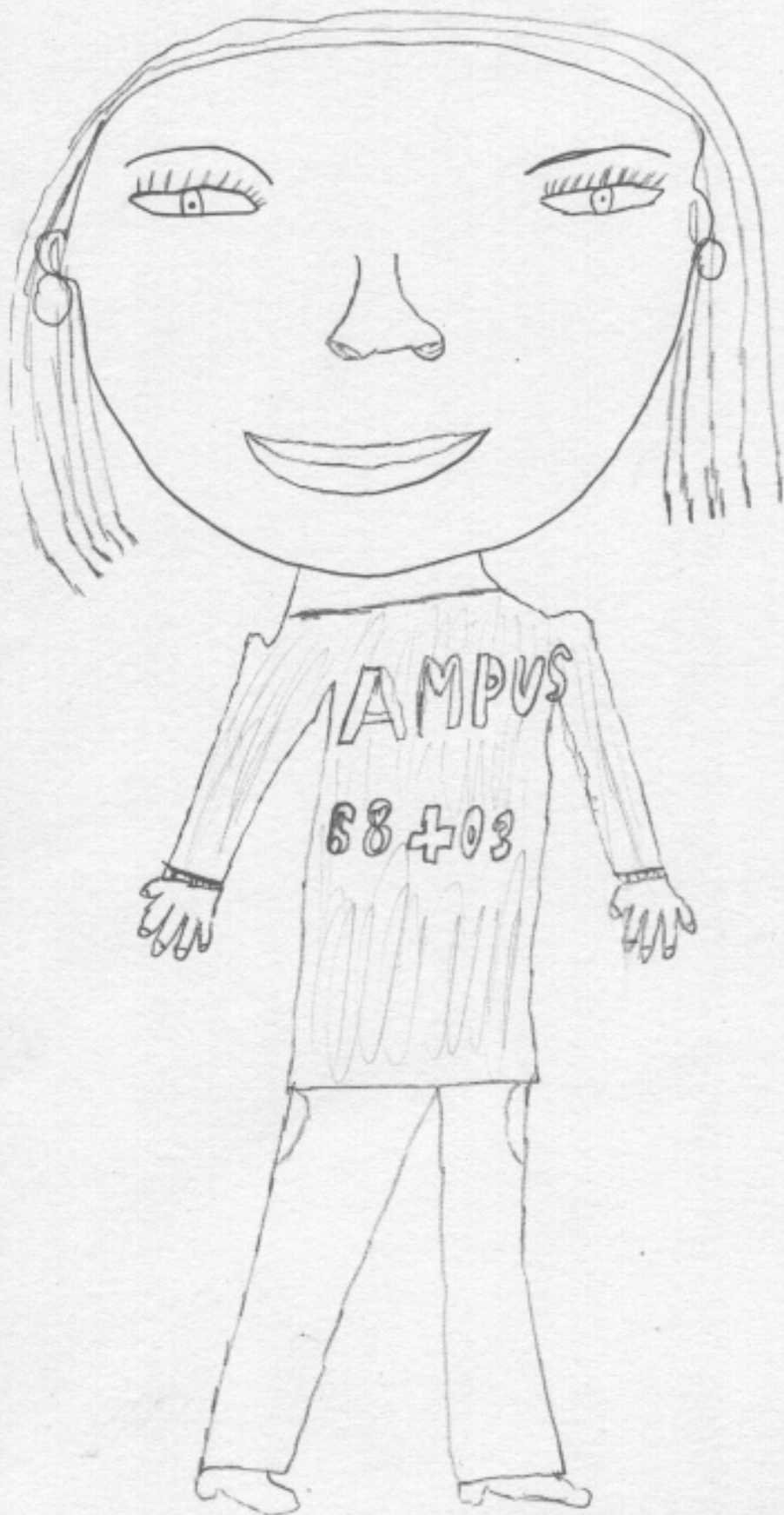
Hodnotící kritérium	Získané body
1. Vlasy :	
a) čárkované	
b) přirozené	2
2. Hlava	0
3. Oči	1
4. Nos :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
5. Ústa :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
6. Uši	1
7. Krk	1

Hodnotící kritérium	Získané body
8. Trup	1
9. Paže	1
10. Proporce paží	0
11. Prsty :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
12. Nohy	1
13. Proporce nohou	1
14. Tělo :	
a) analytické pojetí	
b) syntetické pojetí	2
15. Chodidla / obuv	1
16. Oblečení	1
Celkem bodů	19

Chybějící část těla / detaily	● = chybí
Vlasy	
Hlava	
Oči	
Nos	
Ústa	
Uši	
Krk	
Trup	
Paže	
Prsty	
Nohy	
Detaily oblečení	

	● = umístění
Umístění obrázku na spodní část papíru	●

Nesprávné proporce	● = nesprávné
Hlava	●
Paže	●
Nohy	



Příloha č. 7

Chlapec – základní škola, 11 let

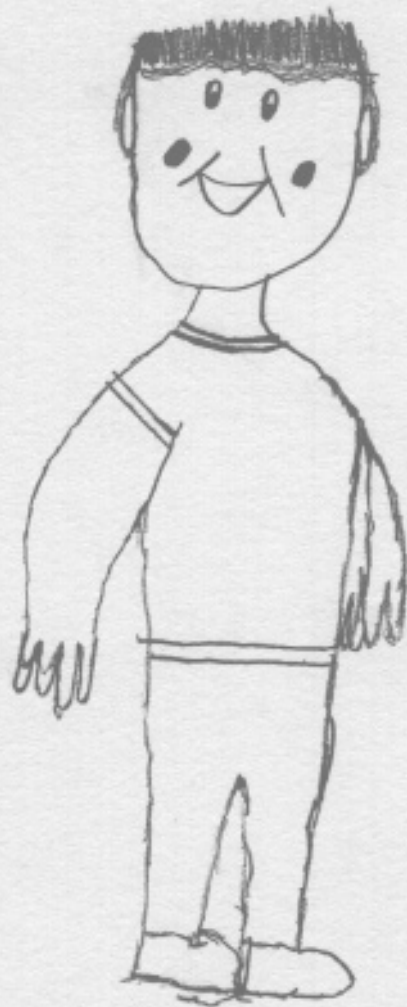
Hodnotící kritérium	Získané body
1. Vlasy :	
a) čárkované	
b) přirozené	2
2. Hlava	1
3. Oči	1
4. Nos :	0
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	
5. Ústa :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
6. Uši	1
7. Krk	1

Hodnotící kritérium	Získané body
8. Trup	1
9. Paže	1
10. Proporce paží	1
11. Prsty :	0
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	
12. Nohy	1
13. Proporce nohou	1
14. Tělo :	
a) analytické pojetí	
b) syntetické pojetí	2
15. Chodidla / obuv	1
16. Oblečení	1
Celkem bodů	17

Chybějící část těla / detaily	● = chybí
Vlasy	
Hlava	
Oči	
Nos	●
Ústa	
Uši	
Krk	
Trup	
Paže	
Prsty	
Nohy	
Detaily oblečení	●

	● = umístění
Umístění obrázku na spodní část papíru	

Nesprávné proporce	● = nesprávné
Hlava	
Paže	
Nohy	



Příloha č. 8

Chlapec – 10 let, základní škola

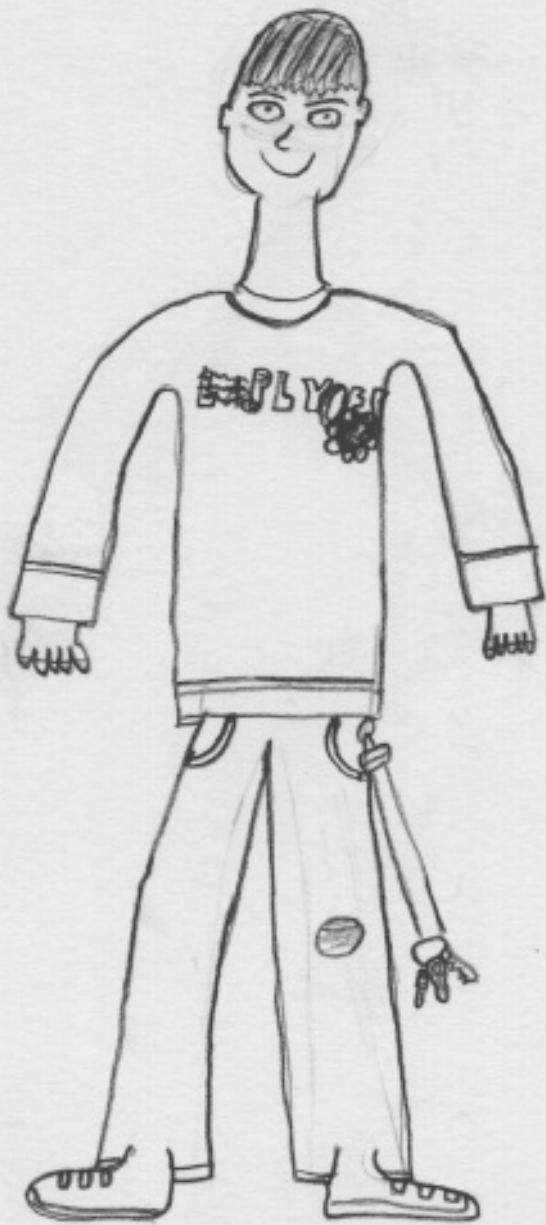
Hodnotící kritérium	Získané body
1. Vlasy :	
a) čárkované	
b) přirozené	2
2. Hlava	1
3. Oči	1
4. Nos :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
5. Ústa :	
a) jednodimenzionální	1
b) dvojdimenzionální	
6. Uši	1
7. Krk	1

Hodnotící kritérium	Získané body
8. Trup	1
9. Paže	1
10. Proporce paží	1
11. Prsty :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
12. Nohy	1
13. Proporce nohou	1
14. Tělo :	
a) analytické pojetí	
b) syntetické pojetí	2
15. Chodidla / obuv	1
16. Oblečení	1
Celkem bodů	20

Chybějící část těla / detaily	● = chybí
Vlasy	
Hlava	
Oči	
Nos	
Ústa	
Uši	
Krk	
Trup	
Paže	
Prsty	
Nohy	
Detaily oblečení	

	● = umístění
Umístění obrázku na spodní část papíru	●

Nesprávné proporce	● = nesprávné
Hlava	
Paže	
Nohy	



Příloha č. 9

Dívka – 11 let, praktická škola (lehká mentální retardace)

Hodnotící kritérium	Získané body
1. Vlasy :	
a) čárkované	
b) přirozené	2
2. Hlava	0
3. Oči	1
4. Nos :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
5. Ústa :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
6. Uši	1
7. Krk	0

Hodnotící kritérium	Získané body
8. Trup	1
9. Paže	1
10. Proporce paží	0
11. Prsty :	0
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	
12. Nohy	0
13. Proporce nohou	0
14. Tělo :	0
a) analytické pojetí	
b) syntetické pojetí	
15. Chodidla / obuv	0
16. Oblečení	1
Celkem bodů	11

Chybějící část těla / detaily	● = chybí
Vlasy	
Hlava	
Oči	
Nos	
Ústa	
Uši	
Krk	●
Trup	
Paže	
Prsty	●
Nohy	●
Detaily oblečení	●

	● = umístění
Umístění obrázku na spodní část papíru	●

Nesprávné proporce	● = nesprávné
Hlava	●
Paže	
Nohy	●



Příloha č.10

Dívka – 11 let, praktická škola (střední mentální retardace)

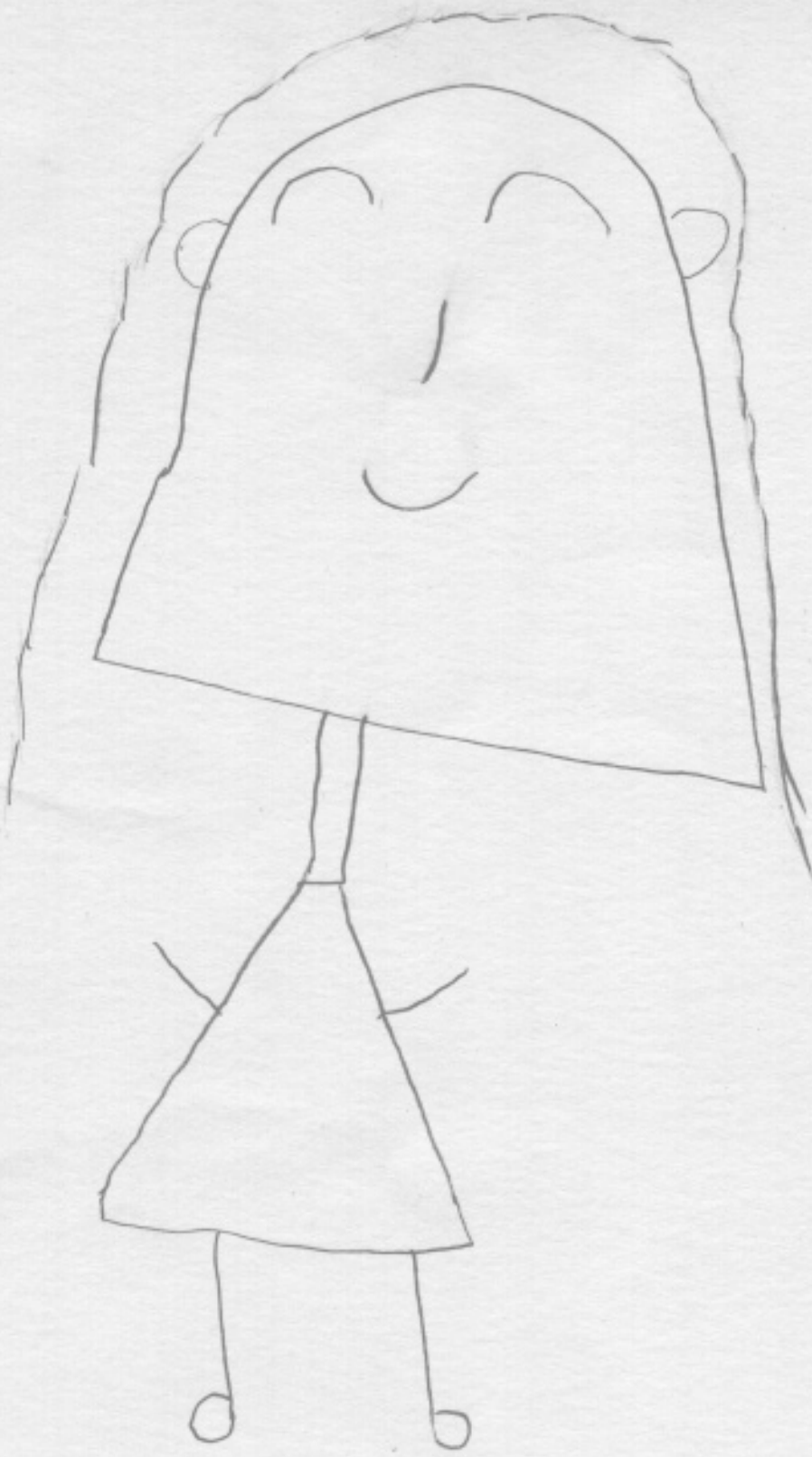
Hodnotící kritérium	Získané body
1. Vlasy :	
a) čárkované	
b) přirozené	2
2. Hlava	0
3. Oči	0
4. Nos :	
a) jednodimenzionální	1
b) dvojdimenzionální	
5. Ústa :	
a) jednodimenzionální	1
b) dvojdimenzionální	
6. Uši	1
7. Krk	1

Hodnotící kritérium	Získané body
8. Trup	1
9. Paže	0
10. Proporce paží	0
11. Prsty :	0
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	
12. Nohy	0
13. Proporce nohou	0
14. Tělo :	
a) analytické pojetí	1
b) syntetické pojetí	
15. Chodidla / obuv	1
16. Oblečení	1
Celkem bodů	10

Chybějící část těla / detaily	● = chybí
Vlasy	
Hlava	
Oči	
Nos	
Ústa	
Uši	
Krk	
Trup	
Paže	
Prsty	●
Nohy	
Detaily oblečení	●

	● = umístění
Umístění obrázku na spodní část papíru	

Nesprávné proporce	● = nesprávné
Hlava	●
Paže	●
Nohy	●



Příloha č. 11

Chlapec – 11 let, praktická škola (lehká mentální retardace)

Hodnotící kritérium	Získané body
1. Vlasy :	
a) čárkované	
b) přirozené	2
2. Hlava	1
3. Oči	1
4. Nos :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
5. Ústa :	
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	2
6. Uši	1
7. Krk	0

Hodnotící kritérium	Získané body
8. Trup	1
9. Paže	0
10. Proporce paží	0
11. Prsty :	0
a) jednodimenzionální	
b) dvojdimenzionální	
12. Nohy	1
13. Proporce nohou	1
14. Tělo :	
a) analytické pojetí	1
b) syntetické pojetí	
15. Chodidla / obuv	1
16. Oblečení	1
Celkem bodů	15

Chybějící část těla / detaily	● = chybí
Vlasy	
Hlava	
Oči	
Nos	
Ústa	
Uši	
Krk	●
Trup	
Paže	
Prsty	
Nohy	
Detaily oblečení	●

	● = umístění
Umístění obrázku na spodní část papíru	

Nesprávné proporce	● = nesprávné
Hlava	
Paže	●
Nohy	

ARTHUR

