



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Kresba lidské postavy u chlapců a dívek v mladším školním věku

Vypracovala: Lucie Karbanová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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.

V Českých Budějovicích, dne.....

Podpis.....

Lucie Karbanová

Poděkování

Touto formou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D., za cenné rady a velmi pečlivé vedení bakalářské práce. Dále můj dík patří i všem ostatním nepřímo zúčastněným lidem, kteří se na základě předchozích událostí podíleli na vzniku této práce. Také tímto děkuji ředitelům ZŠ Burešova i ZŠ Na Beránku a všem třídním učitelkám z obou základních škol, za ochotu spolupracovat a za umožnění realizace výzkumu. Závěrem bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za psychickou a materiální podporu během celého mého studia.

Anotace

Bakalářská práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. V teorii je představen mladší školní věk a jednotlivé oblasti vývoje dítěte v tomto období jako je kognice, percepce, emoční a sociální vývoj, vývoj řeči, ale také morální vývoj, sebepojetí, sebevědomí, sebehodnocení. Hluběji je dále popsán vývoj kresby jako takové, její význam a pohledy na ní od různých autorů. Také je popsán vývoj dětské kresby od nejtělejšího věku až po 4. třídu a dále.

Praktická část je provedena formou smíšeného výzkumu, kdy autorka popisuje rozdíly v kresbě chlapců a dívek ze 4. tříd základní škol prostřednictvím stanovených kritérií. Tato cílová skupina byla zvolena díky její snadné dostupnosti. Praktická část popisuje výzkumný vzorek, cíle výzkumu, výzkumné otázky a blíže specifikuje kritéria, která si autorka sama určila a pomocí nichž zjišťuje odpovědi na tyto celkem čtyři výzkumné otázky. Dále praktická část popisuje průběh výzkumu a jeho výsledky. V závěru práce jsou shrnuté výsledky a polemika nad nimi.

Klíčová slova

Mladší školní věk, kresba lidské postavy, vývoj kresby, rozdíly v kresbě chlapců a dívek, test kresby lidské postavy.

Abstract

This Bachelor thesis is divided into a theoretical and applied part. Theory is introduced to elementary school age and individual areas of child development in this period, such as cognition, perception, emotional and social development, language development, but also moral development, self-esteem, self-confidence, self-esteem. Deeper is described further development drawings, as such, its importance, and looks at it from different authors. It also describes the development of children's drawings from early childhood through fourth grade and beyond.

The practical part is implemented in the form of mixed research, the author discusses the differences in drawing boys and girls from 4th grade elementary schools through the established criteria. This target group was chosen because of its easy accessibility. The practical part describes the research sample, research objectives, research questions and further specifies the criteria that the author had identified themselves and by which finds answers to the following four research questions. Further practical part describes the process of research and its results. In conclusion, the results are summarized and the controversy over them.

Keywords

School age, drawing the human figure, drawings development, differences in drawing boys and girls, test drawings of human figures.

Obsah

Úvod	5
1 Teoretická část.....	6
1.1 Mladší školní věk a jeho charakteristika	6
1.1.1 Kognitivní vývoj.....	7
1.1.2 Vývoj percepce	9
1.1.3 Tělesný vývoj	9
1.1.4 Vývoj řeči.....	10
1.1.5 Emoční vývoj.....	10
1.1.6 Sociální vývoj.....	12
1.1.7 Morálka, sebevědomí, sebepojetí, sebehodnocení.....	14
1.1.8 Grafomotorika	15
1.2 Kresba, její vývoj a význam	16
1.2.1 Kresba z pohledu různých autorů	16
1.2.2 Kresba z pohledu genderu	19
1.3 Vývoj kresby lidské postavy	21
1.3.1 Kresba lidské postavy v 1. třídě.....	22
1.3.2 Kresba lidské postavy v 2. třídě.....	23
1.3.3 Kresba lidské postavy ve 3. třídě	23
1.3.4 Kresba lidské postavy ve 4. třídě.....	23
1.3.5 Pohled na následný vývoj kresby lidské postavy	24
1.4 Kresba v psychodiagnostice	26
2 Praktická část.....	27
2.1 Cíle výzkumu.....	27
2.2 Realizace výzkumu	28
2.3 Výzkumný vzorek.....	29
2.4 Metoda zpracování dat	30
2.5 Volba kritérií	33
3 Výsledky výzkumného šetření	35
4 Diskuze.....	42
5 Závěr	43

6	Seznam použitých zdrojů	44
7	Seznam tabulek.....	47
	Příloha 1:Dívka, 10 let	
	Příloha 2: Chlapec, 10 let	
	Příloha 3: Dívka, 9 let	
	Příloha 4: Chlapec, 9 let	

Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám dětskou kresbou u dětí mladšího školního věku, navštěvujících 4. třídu základní školy. Porovnávám rozdíly v kresbě lidské postavy u chlapců a dívek ve věku 9 -10 let a následně tyto rozdíly dále popisuji. V teoretické části specifikuji jednotlivé oblasti vývoje v mladším školním věku, zejména se zaměřuji na vývoj dětské kresby a její pojetí z pohledu několika autorů.

Důvodů, proč psát o dětské kresbě, bylo hned několik. Jedním z nich byla snadná dostupnost cílové skupiny, neboť na jedné z uvedených škol, kde je uskutečněn výzkum, působím jako lektorka primární prevence právě ve 4. třídách. Dalším faktorem, který rozhodl o napsání tohoto tématu, byla souhra předchozích událostí a také můj zájem o kresbu jako takovou.

V praktické části mi jako výzkumný materiál posloužily obrázky od dětí, kdy jsem zadala požadavek, aby mi děti nakreslily lidskou postavu, jak nejlépe dovedou. Předem byly informované, že výsledek nebude nijak hodnocen. Částečně byly do samotného zadávání zapojeny i třídní učitelky.

1 Teoretická část

1.1 Mladší školní věk a jeho charakteristika

Dítě se vstupem do tohoto období dostává na významnou životní hranici. Řeč je o vstupu dítěte do školy. Škola otevírá dítěti nové obzory, učí dítě myslet jiným způsobem a podporuje psychický růst. (Říčan, 2004). Základní povinná školní docházka je pro dítě mladšího školního věku jeho hlavní náplní.

Vágnerová (2005) rozděluje školní období do třech fází. Prvním obdobím je raný školní věk, kam spadají děti ve věku 6 -9 let. Druhým obdobím je střední školní věk, což je věkové rozmezí 8-12 let. Posledním obdobím školáka je starší školní věk nebo také první fáze dospívání. Mezníkem tohoto období je dovršení zhruba 15 let věku. Pokud bychom se odrazili od teze Vágnerové, tak v mé bakalářské práci se pohybuji na rozhraní konce raného a začátku středního školního věku, konkrétně se jedná o děti ve věku od 9-10 let.

Matějček (1989) rozděluje mladší školní věk, tedy věk mezi 6-8 lety a starší školní věk, od 9-12 let. Autor vnímá období mladšího školáka jako přechodné období od hravého způsobu nazírání na svět směrem ke zralejšímu způsobu vnímání světa.

Obecně vstup dítěte do školy je pro dítě velkým mezníkem. Jak ale můžeme vidět, každý autor se nepatrně liší ve věkovém vymezení mladšího školního věku. Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují mladší školní věk od 6-7 let do 11-12 let. Psychoanalyticky se toto období označuje jako období latence, tedy tak jak ho vnímá psychoanalýza, období bez výraznějších změn a výkyvů.

Říčan (2004) toto období označuje jako období poměrně klidné a nebouřlivé oproti tomu, co mu předcházelo a co ještě bude následovat. V kapitolách níže popisují jednotlivé vývojové oblasti především v mladším školním věku.

Z pohledu psychologie osobnosti, konkrétně dle teorie Eriksona, se mladší školák nachází ve stádiu: snaživost proti méněcennosti. Dítě přechází od období hry k produktivním činnostem. V tomto stádiu vývoje dítě poznává svět, učí se novým dovednostem a má radost z úspěchu. Neúspěch vede naopak ke stavům méněcennosti. Výsledkem tohoto stádia je vlastní kompetence, tedy postupné zlepšování a osvojení si jednotlivých schopností a dovedností. (Drápela, 2001). Erikson nám tímto nepřímou říká, že jedním ze stěžejních úkolů školáka je poznávat, objevovat, učit se.

1.1.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je utvářen především dvěma faktory, zráním a učením. Obsahuje v sobě tedy dvě dimenze změn. Zaprvé kvalitativní změny, které se projevují ve způsobu myšlení a zadruhé kvantitativní změny, kam spadá nárůst schopností, vědomostí. (Sternberg, 2009).

Myšlení mladšího školáka je vázáno především na realitu a k proměně způsobu myšlení dochází postupně. Sice během tohoto období dochází v uvažování k výkyvům, kdy se dítě vrací k jednodušším strategiím řešení problémů, ale ty se postupně zmenšují. Dítě je schopno uvažovat a přemýšlet o tom, co samo zná, a to i když není onen objekt jeho přemýšlení přítomen. Chce porozumět tomu, jak svět funguje, ale ve svých úvahách vychází zatím jen ze své vlastní zkušenosti. Piaget (in Vágnerová, 2005) zařadil mladší školní období do fáze konkrétních logických operací, které podle něj trvá až do 11-12 let. Tento způsob myšlení se vyznačuje třemi důležitými atributy.

Jedním z nich je pojem decentrace, což je schopnost posuzovat události z více hledisek. Dochází k uvolnění v ulpívání na výrazných, nápadných znacích, kterých si dítě všimne jako první a naopak se rozvíjí smysl pro detail. Můžeme také říci, že se jedná o jakési překročení hranic dříve vnímaného. Své poznatky už lépe uspořádává. Mezi 6. -8. rokem dítě chápe, že ostatní mohou interpretovat situace jinak než ono samo. Ve věku 8-10 let už dokáže z reakcí druhých alespoň částečně vysuzovat jak druzí jeho názory a postoje hodnotí. Také, jak uvádí Case (in Vágnerová, 2005) se setkáváme u mladšího školáka s dvojdimenzionálním myšlením, což je schopnost posuzovat události z více hledisek. Porozumění vzájemným vztahům značně usnadňuje i zapamatování.

Dalším pojmem je konzervace. To znamená, že dítě chápe trvalost objektů, i když se změní jejich vnější vzhled. Můžeme si to představit na situaci, kdy se třeba nějaký člen rodiny převleče do kostýmu Mikuláše. Dítě si uvědomuje, že za různých okolností se objekty mohou jevit jinak, ale chápe, že se jedná o tytéž objekty. Tento převrat v myšlení napomáhá ke změně v hodnocení reality. Myšlení se stává mnohem dynamičtější, logičtější a dítě tak začíná více rozumět pravidlům, dle kterých svět funguje. (Vágnerová, 2005).

Třetím důležitým pojmem je reverzibilita, tedy vratnost. Školák chápe, že pokud něco udělá, situace se změní. Uvědomuje si také, že je možné vrátit situaci do původního stavu. Tato změna už není chápána jako definitivní a neměnná. S pojmem

reverzibilita souvisí i pojem reciprocita, tedy oboustrannost. „*Schopnost uvažovat takovým způsobem pozitivně ovlivní přístup k řešení různých úkolů.*“ (Vágnerová, s. 246, 2005). Porozumění principu reverzibility je důležité i v oblasti počítání.

Způsob uvažování předškoláka je mnohem více nesystematické, než je tomu u školáka. Školák dokáže třídít a následně uvažovat podle určitého kritéria. Zpravidla je schopen uvažovat o možnostech použití, respektive o fungování určitých věcí, ale ještě nedovede užívat nadřazených pojmů, kam by jednotlivé objekty patřily. Děti okolo devátého roku už chápou také jistou míru absurdity. Začínají používat deduktivní usuzování a své úvahy dokážou kombinovat. Postupně se také mění i uvažování z hlediska kauzality, tedy úvahy o příčinách jednotlivých jevů a událostí. „*Uvědomuje si, že dvě události mohou být na sobě nezávislé, i když k nim došlo ve stejné době nebo v těsné blízkosti.*“ (Vágnerová, s. 249, 2005). Myšlení je konkrétní a realistické. Děti v tomto věku přijímají skutečnost takovou, jaká je. Odmítají nahodilost, vycházejí z přesvědčení, že vše má nějakou příčinu. Také lepší chápání času ovlivňuje schopnost uvažovat konkrétněji a logicky. Dovedou řadit události podle toho, kdy vznikly. Chápou časovou nevratnost, to, že čas jde jen jedním směrem.

Mladší školní děti nejsou schopné plně odhadnout obtížnost úkolu a mnohdy ještě pracují neefektivně, ulpívají jen na jednom možném způsobu jeho řešení. Nedokážou správně vyhodnotit vlastní schopnosti a dostatečně ocenit své výkony. Co se týče pozornosti, ta se na začátku školní docházky pohybuje okolo 10 minut, později se míra udržení pozornosti zvyšuje na 15 minut. Mladšího školáka je snadné rozptýlit. Děti spadající do tohoto věku nejsou schopni ovládat napětí mezi aktuálním uspokojením svých potřeb a naplnění potřeb přicházející zvenčí od druhých, tedy povinností. Schopnost přenášet pozornost a rozdělovat ji se rozvíjí až ve středním školním věku. Právě školní práce, schopnost pracovat efektivně, vydržet u práce sedět, prát se s neúspěchy a překonávat překážky je hlavním úkolem pro dítě mladšího školního věku.

Co se v tomto věku rozvíjí ale zřetelně, je paměť. Ovšem až do 10 let nemá dítě dostatečnou kapacitu paměti natolik, aby mohlo zpracovávat nebo kombinovat různé operace. Rychlost zpracování informací se mezi 6. -12. rokem života zvyšuje. Mladší školáci, jak uvádí Vágnerová (2005), do 8. roku věku, se ještě nedovedou učit. Pamatují si pouze to, co je nějak zaujme, paměť funguje převážně mechanicky. Mezi 9. -10. rokem, tedy věková skupina dětí mého výzkumu, je schopna třídít informace už do určitých kategorií, již začínají fungovat účinnější strategie zapamatování a vybavování.

1.1.2 Vývoj percepce

Percepční procesy neboli vnímání, se mění již s nástupem do školy. Vnímání je více diferencované a stává se integrovanějším. Co se týká zraku, nejprve se děti učí rozlišovat polohu nahoře-dole. Následuje rozlišování vlevo-vpravo, což je mladší školák již schopen bez problému určit. Mladší školák je také schopen systematického prohlížení, které už má nějaký řád. Dokáže rozlišovat detaily složitějšího obrazce. Vágnerová (2005) však upozorňuje, že tato systematickosti se projevuje zatím jen v oblasti vnímání. Také senzomotorická koordinace již nabývá na svém významu, na počátku středního školního věku, v 9 letech, dítě zvládá koordinaci oko-ruka, což se samozřejmě odráží i na kvalitě kresby. Mladší školák je také již schopen vnímat celek jako soubor detailů, tzn. vizuální analýzy a syntézy. Vnímání se stává mnohem více cílevědomým aktem, tedy pozorováním. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Mimo jiné, pro kresbu je důležitá také prostorová představivost, tedy abstraktně vizuální myšlení. Samotné kresbě totiž předchází její představa. Nejprve se jedná o napodobování jednoduchých geometrických tvarů a nakonec jde o schopnost vnést do kresby i třetí rozměr. Jak uvádí Hříbková (2005) zpočátku dítě dovede napodobit jednoduchý předkreslený obrazec. Teprve u dětí 8-9letých můžeme pozorovat první pokusy o trojrozměrný obrázek, kdy děti lépe pracují s hloubkou. Orientace v prostoru se rozvíjí nejprve na úrovni vertikální a poté až horizontální. Poté, co toto dítě zvládne, se dále rozvíjí schopnost vnímat diagonálu a následně i tvar.

Sluchové vnímání dozrává mezi 5. -7. rokem. (Matějček in Vágnerová, 2005). Zejména na počátku školní docházky jsou děti schopné odlišovat délku samohlásek. Rozvíjí se také sekvenční percepce, což znamená, že jsou děti schopné vnímat jednotlivé sluchové podněty postupně, v určitém pořadí.

1.1.3 Tělesný vývoj

Pro lepší představu dítěte v mladším školním věku bych ráda nastínila, jak takový školák vypadá. Průměrný chlapec vyroste od 6 do 11 let o 28 cm, v průměru je vysoký 145cm, dívka stejného věku je jen o jeden centimetr vyšší než chlapec. Váhově se chlapec pohybuje okolo 37 kg, dívka váží stejně. Dítě dostává druhý chrup, mění se i typicky dětské rysy obličeje. Mozek v této době stále ještě roste, jeho růst se zpomalí až

kolem 10. roku, kdy ale vývoj mozku nekončí a zdokonalují se jednotlivá spojení mezi buňkami. Dalším typickým znakem, který je u dětí v mladším školním věku znám, je nerovnoměrné nakládání silami. Dítě se snadno unaví, ale oproti dospělému člověku, rychleji regeneruje. Pohyb drobných svalů a jemná motorika se ještě stále zpřesňuje, protože dítě si potřebuje zautomatizovat pohyb oko-ruka, což se odráží i při psaní a kresbě. Naopak hrubá motorika a pohyby velkých svalů jsou již obratné. (Říčan, 2004).

1.1.4 Vývoj řeči

Ačkoli vývoj řeči není tak nápadný jako v dřívějších stádiích, i přesto se jazyk stále rozvíjí a to především vlivem rodiny, školy, médií, ale i vrstevnickou skupinou. Rozvoj jazykových schopností je důležitý i pro zvládnutí nové role a školákovi se otevírá nový svět, svět knihy. Dítě má k dispozici ve svém slovníku většinou okolo pěti tisíc slov a po nabytí nové dovednosti si svou slovní zásobu ještě rozšiřuje. Slovní zásoba roste, postupně se rozvíjí délka a složitost vět. V mladším školním věku se už projevuje schopnost užívat gramatická pravidla, ačkoli se tak děje implicitně. Pochopitelně rozvoj jazyka je spojen s rozvojem myšlení. Až na konci středního školního věku dítě užívá gramatických pravidel vědomě. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.1.5 Emoční vývoj

Děti školního věku bývají většinou optimistické, veselé, vidí svět pozitivně. Nedělá jim větší problém se seznamovat, jsou extravertní a často otevřené ke všemu novému. Zvyšuje se emoční stabilita a způsob, jakým si svoje emoce, ale i emoce druhých, vykládají. Tomuto procesu se říká emoční inteligence. Rozvoj emocí a jejich uchopení se odvíjí samozřejmě od míry vyzrálости centrální nervové soustavy a dosažení určitého stupně kognitivních schopností. Dochází k většímu propojení emocí s racionální složkou. (Vágnerová, 2005).

Emoční vývoj je současně závislý na konkrétních sociálních situacích, neboť výzkumy, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), ukazují, že ve stresových momentech dochází k emočnímu regresu. Podobně je tomu také u dětí přesprávaných

pečujících rodičů nebo u dětí zanedbávaných. Vágnerová (2005) uvádí, že mladší školák si je již schopen uvědomit, že negativní emoce mohou také zhoršit jeho výkon.

Jednou z důležitých vlastností emocí je jejich ambivalence. Dítě si ji uvědomuje už v raném školním věku, ale zatím vnímá jen jednu stránku prožívání. Až kolem 10. roku života začíná dítě chápat emoční ambivalenci, to znamená, že si uvědomuje, že člověk může mít současně smíšené pocity. Také o emocích druhých je dítě schopno už mluvit, neboť jim lépe rozumí a dovede emoce tudíž lépe slovně vystihnout.

Emoce hodnotí dle toho, jak si myslí, že by je posuzovali druzí. Rozvíjí se sebehodnotící emoce jako je vina, hanba a hrdost. (Vágnerová, 2005). Na základě sebehodnotících emocí, které se ustalují kolem 8. roku, se také dále utváří sebepojetí. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Děti, které se zúčastnily mého výzkumu, by toto už měli docela dobře rozpoznávat. Sebehodnotící emoce u dítěte rozvíjí i škola, na základě podávaných výkonů a sociálních interakcí. Postupem času dochází k větší integritě emočních prožitků.

Jak již bylo uvedeno výše, děti ve školním věku jsou optimisticky smýšlející, a tak je pro tento věk typické také žertování, pošťuchování, provokování druhých. Není to však chápáno útočně, nýbrž jako forma sociální interakce s vrstevníky. Pro mladší školáky je také důležitá emoční opora, kterou spatřují ve svých rodičích. Až ve středním školním věku se oporou stávají čím dál více vrstevníci. Sdílení prožitků s vrstevníky je důležité pro celkový emoční i sociální vývoj, dětem to napomáhá k jejich lepšímu porozumění a zvládnutí. Sdílení emocí s vrstevníky je pro školáka snazší, protože jsou na stejné vývojové úrovni, mají podobné zážitky i jejich podobnou interpretaci.

Vágnerová (2005) píše, že emoce školáků jsou už více vnitřně regulovány, děti si uvědomují, že lze a někdy je dokonce nutné emoce potlačit. Např. ovládat zlost dovede už 8leté dítě. S tím jsou spojené také autoregulační procesy, tedy procesy, při kterých dochází k rozvoji sebekontroly a sebeovládání. „*Vývoj autoregulačních mechanismů se projeví změnou postoje k překážkám.*“ (Vágnerová, s. 265, 2005). Mladší školní věk je charakteristický tím, že dětem chybí ještě zodpovědnost, sebekontrola a vytrvalost. Potřebují nad sebou mít dohled a někoho, kdo by je vedl při práci. Často ještě nedokážou odolávat mnohem zábavnějším podnětům a jejich pozornost kolísá, což se projevuje na kvalitě i kvantitě výsledků jejich práce.

1.1.6 Sociální vývoj

Celkově, pokud mluvíme o školním věku, je samotný vstup do školy důležitou sociální determinantou. Škola je další navazující institucí po škole mateřské, která dítě dále rozvíjí a dítě přirozeně přichází do kontaktu s dalšími novými lidmi. Dostává se tak do různých sociálních skupin, kde se postupně ocitá v různých sociálních rolích. Konkrétně čtvrták, jak uvádí i Kučera (2005), tedy dítě spadající do mé cílové skupiny, se také rádo účastní mimoškolních aktivit, nejrůznějších kroužků, je členem různých oddílů. Na základě této nově vzniklé role, která je dána automaticky postupným vývojem, si malý školák potvrzuje svou hodnotu. Škola mimo jiné posiluje proces odpoutávání se od rodiny. Vágnerová (2005) uvádí, že pro dítě školního věku jsou důležité tři oblasti pro jeho vlastní rozvoj osobnosti. Jsou to rodina, již zmiňovaná škola a vrstevníci.

V mladším a středním školním věku je součástí identity právě rodina. Děti potřebují emoční oporu, kterou v ní spatřují. Rodiče vytváří model dospělého chování, jsou pro něj vzorem, ale současně začínají mít pro dítě ambivalentní postavení. Dále také dochází k identifikaci s rodičem stejného pohlaví. Zejména ve věku od 8 do 10 let dochází k identifikaci buď s ženskou nebo s mužskou rolí. To se také odráží v kresbě, ale k tomu až později. Důležité jsou rodinné rituály, rodina už má nějaký svůj příběh, vzpomínky. Ustalují se vztahy mezi sourozenci. Mají již společné zážitky, které je pojí dohromady. Pořadí narození má mj. vliv na další vývoj dítěte. Rodiče mohou mít určitá očekávání od nejstarších a po mladším dítěti toto mohou požadovat také. Sourozenci tak mezi sebou mohou soupeřit, neboť stoupá riziko odlišného rodičovského přístupu právě v době, kdy jsou děti ve školním věku. (Vágnerová, 2005).

Specifickou úlohu má otec, je pro školáka zdrojem poznatků a často je brán jako větší autorita než matka, tzv. sváteční autorita. (Vágnerová, 2005). Jako autorita fungují však oba rodiče, kterou dítě uznává a která za něj rozhoduje. Představují i autoritu v postojích ke školní práci a škole celkově. Ovlivňují mj. potřebu seberealizace. Pro školáka je také důležitý vztah otce a matky, přičemž tento druh interakce je pro dítě modelem mužské a ženské role. Myslím, že v tomto věku jsou děti nejcitlivější, pokud dochází mezi rodiči k rozpadu manželství, neboť děti potřebují cítit právě onu zmiňovanou a tolik potřebnou emoční oporu a klidné rodinné zázemí. Tato událost, tedy rozpad manželství rodičů, negativně ovlivňuje i školní prospěch.

Až postupem času, v průběhu středního školního věku a začátkem dospívání má čím dál tím silnější vliv vrstevnická skupina. To se mj. projevuje i tím, že děti postupně přestávají žalovat, přestávají hledat oporu u učitele nebo i jiných autorit a problémy začínají řešit společensky přijatelnějším způsobem. Říčan (2004) píše, že k tomu pomalu dochází ve 4. -5. třídě. Do té doby děti uctívají autoritu rodiče i učitele. Zejména zpočátku školní docházky potřebuje školák vůdce, který by jej vedl při práci a poskytoval mu jistotu.

Vrstevnická skupina umožňuje dítěti rozvoj jiných vlastností a dovedností než je tomu v rodině. Děti spolu sdílí jiné zážitky a zkušenosti. Vzniká nová role spolužáka, kamaráda a již řečeného vrstevníka. Dítě se s vrstevníky srovnává, rozvíjí se vzájemná soutěživost, utváří se kamarádství, dítě se učí jiné mezilidské komunikaci než je tomu v rodině. Vágnerová (2005) uvádí, že v okolí vrstevníků si dítě potřebuje potvrdit svou sociální hodnotu, učí se spolupráci, solidaritě, sebeovládání. Dětské skupiny, zvláště na začátku školního věku, jsou ještě málo diferencované. Zpočátku se děti kamarádí nahodile, například na základě toho, že spolu sedí v lavici, mají stejnou hračku nebo jen proto, že bydlí ve stejné ulici apod. Později, až kolem 9. roku, začínají vznikat pevnější vazby a děti navazují první opravdová přátelství, která už jsou založená na osobních vlastnostech druhého člověka.

Specifickou vrstevnickou skupinou je školní třída. Říčan (2004) zmiňuje, že po celý mladší školní věk se třída jako kolektiv pozvolna strukturuje. Děti se do této skupiny dostávají na základě stejného věku a jsou do této skupiny přiřazeni někým zvenčí. Jedná se o stabilní uzavřenou skupinu a příslušnost ke třídě podporuje u dítěte pocit, že někam patří. Vnímání třídy mladším školákem a školákem středního věku je rozdílné. Pro mladšího školáka je třída ještě velkým útvarem, je na něj takzvaně ještě moc dětí, ve středním školním věku už dítě získává ve třídě nějaké postavení, mezi dětmi se lépe orientuje. Nicméně to neznamená, že by se osobnostní charakteristiky a postavení dítěte ve skupině nekrytalizovalo již dříve. V průběhu školního věku se tyto vlastnosti jen více zvyrazňují. Pro čtvrtáka je typické, že se děti baví s dětmi stejného pohlaví. Ve třídě panuje rozdělení na kluky versus holky. Také vnější vzhled začíná být více důležitý, je jakousi známkou a potvrzením sociálního statusu.

1.1.7 Morálka, sebevědomí, sebepojetí, sebehodnocení

Sebevědomí se pojí vlastně s vědomím toho, kde může dítě vyniknout, v čem je dobré. Samozřejmě pod pojem sebevědomí se schová i to, jak dítě chápe své vlastní tělo. Postupem času získává dítě větší autonomii a je čím dál méně závislé na úspěchu nebo nezdaru, jak píše i Říčan. (2004). Aspektů, které ovlivňují naše sebevědomí, je opravdu široké spektrum a nejinak je tomu u školáka. Může být lecčím ovlivněné, ať už se to týká třeba poruch učení, sníženou imunitou, dále jak označuje Hartl a Hartlová (2004) poruchou ADHD¹ nebo ADD², tělesným postižením nebo nefunkčním rodinným prostředím. Formuje se i na základě toho, jak na dítě působí třída, která se začíná v tomto věku dostávat do popředí a dítě je jí čím dál tím více ovlivňováno, než tomu je například u prvňáčka, který ještě adoruje třídního učitele. S tím se také pojí morální vývoj.

Dítě mladšího školního věku chápe význam pravidel, rozlišuje mezi obecně a společensky platnými normami. Postupně se dítě odpoutává od stádia předkonvenční morálky, jak ho pojmenoval Piaget, tedy od stádia, kdy dítě uznává autoritu a její normy, které požaduje a dítě ani nenapadne tyto normy porušovat. Mladší školák ještě nebere v potaz možné rozdíly motivů určitého typu nesprávného jednání. Nesprávné chování vůči vrstevníkům je spíše omlouváno než nesprávné chování vůči autoritě. Mladší školák hodnotí egocentricky se zaměřením na vlastní chování, co má a nemá dělat a jeho důsledky, tedy zda za něj bude odměněno nebo potrestáno. Význam norem je tedy závislý na vědomí důsledků, což konstatuje i Vágnerová. (2005). K tomu přispívá i škola, která klade důraz na přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání.

Ovšem Vágnerová (2005) píše, že osmileté děti si spíše všímají pozitivních emocí, které souvisí se správným jednáním, kdežto devítileté jsou už více ovlivňované těmi negativními. V tomto případě negativní emoce fungují jako výstraha. Lze tedy konstatovat, že děti mého výzkumu se spíše pohybují podle Piageta už ve stádiu konvenční morálky, tzn., že neberou postoje a názory autority jako neměnné, ale začínají více samostatně uvažovat o různém chování v určitých situacích. Přesto mají pravidla a společenské normy pro školáka středního věku význam. Až na konci tohoto období se postoj k autoritám mění.

¹ ADHD-attention deficit hyperaktivity disorder, deficit/porucha pozornosti s hyperaktivitou.

² ADD-attention deficit disorder, vývojová porucha pozornosti.

Pokud se podíváme na téma sebepojetí a sebehodnocení, jedním z dílčích faktorů, které k obojímu pozitivně přispívají, je identita. Ta je u dítěte mladšího a středního školního věku určována tím, co dítě dokáže. Pojem sebepojetí je jakýsi subjektivní obraz osobnosti, tedy to, jak dítě samo sebe vnímá vyplývající ze zkušenosti se sebou samým. Začátkem školní docházky však bývá dětské sebehodnocení velmi spjato s aktuálními zážitky a do velké míry působí i názory a postoje druhých lidí. Děti kolem 8-9 let posuzují svůj výkon podle kritérií nastavených dospělými nebo se tyto děti srovnávají se svými vrstevníky.(Vágnerová, 2005).

A není překvapující, že dívky a chlapci mají sebepojetí rozdílné, což je dáno dozajista i přístupem a stylem výchovy pro obě pohlaví. Osmiletí používají při hodnocení sebe sama generalizující soudy, devítiletí už vědí, že existuje více způsobů prožívání sebe sama a že to závisí i na vnějších okolnostech. Jejich sebehodnocení se stává stabilnější.

1.1.8 Grafomotorika

Předtím, než začneme mluvit o kresbě a jejím vývoji, je nasnadě vysvětlit vývoj a význam grafomotorických schopností, od kterých se schopnost kreslit odvíjí. Grafomotorika je dle Doležalové (2010) soubor senzomotorických činností, které člověk vykonává při kreslení a psaní.

S úrovní grafomotoriky se pojí vyspělost smyslového vnímání, prostorová orientace a představivost, paměť, podnětné domácí prostředí, kvalita předškolního vzdělávání, aj. Když dítě začne ovládat psací nástroj, následně jsou prohlubovány další schopnosti a dovednosti k rozvoji grafomotoriky. Rozvíjí se jemná motorika, upravuje se koordinace oko-ruka, zlepšuje se i zrakové a sluchové vnímání. Pro kreslení je důležitá souhra základních mozkových funkcí, právě koordinace oko-ruka, jemná motorika. Můžeme si představit dítě batolecího věku a mladšího školáka. Obě tyto děti budou držet tužku odlišně, mají jiný úchop psacího náčiní a to se projeví i na způsobu kresby. „*Zdokonalování grafomotoriky se děje nejen přes vývoj kresby, ale též přes vývoj úchopů předmětů.*“ (Doležalová, s. 27, 2010). Engelhart (in Davido, 2008) píše, že při kreslení dítě objevuje svou moc, zatímco při psaní svou bezmoc. To může být jedním z vysvětlení, proč děti kreslí i ve věku, kdy už chodí do školy a stále je tato činnost baví.

1.2 Kresba, její vývoj a význam

Kresba se s člověkem pojí už od pradávna. Můžeme si připomenout například jednu z nejznámějších jeskyní Altamira ve Španělsku, kde jsou zachovány původní jeskynní malby. Kresba měla už tehdy svůj význam právě tak jako má význam kresba nyní, v nynějším sociálním kontextu. Na kresbu tedy lze pohlížet z několika úhlů. Můžeme se na ni dívat, jak již bylo řečeno, např. z hlediska archeologie nebo z hlediska arteterapeutického, psychologického, výtvarného atd.

Ráda bych v úvodu této kapitoly nastínila kresbu jako takovou a její vývoj. S prvními studii kresby se pojí především jména E. Cook nebo G. H. Luquet. Významem dětské kresby se zabývá i H. Read. Předpokládá, že nejprve všemu předchází, jak již bylo řečeno, samotná představa výtvaru. Nicméně ještě před samotnou představou je prostá manipulace s psacím náčiním, která je bez záměru něco zobrazovat, jde jen o prostou radost ze samotného pohybu. Kresba není podle něj obrazem skutečných věcí ale znaků, které se pojí s reálným světem mající svůj význam, promítá se do ní afektivní složka původce díla a na jejím vzniku se podílí všechny poznávací funkce. Kreslení je činnost, u které dítě nepotřebuje partnera a chce tak uspokojit svou potřebu vytvořit „něco svého, vlastního.“ (Uždil, 1974).

1.2.1 Kresba z pohledu různých autorů

Kreslení jako takové je pro dítě hrou. Dalším významem kresby může být již zmiňovaná potřeba seberealizace. Zvláště v předškolním věku tato činnost děti zpravidla velmi baví. Rozvíjí tak svou představivost a fantazii. Až s nástupem do školy, tzn. od mladšího školního věku, se v kresbě promítá zejména to, co dítě vidí, čím je obklopeno. Kresba je tedy vlastně prezentací reality všedního dne, ale dítě pomocí ní vyjadřuje i svá přání a tužby. Nejčastěji děti kreslí lidi, což je pochopitelné, protože jsme jimi přirozeně obklopeni. Postupem času v kresbě přibývá i prostředí, které s člověkem nějakým způsobem souvisí. Kvalita kresby odráží také mentální a emoční úroveň dítěte. Kresba je pro dítě významná i z hlediska výchovy což se projevuje ve schopnosti spolupracovat s druhými a navazovat s nimi kontakty. (Lisá, Kňourková, 1986).

Dle Piageta a Inhelderové (2000) je kresba formou sémiotické funkce, která se nachází mezi symbolickou hrou a obraznou představou, což znamená, že kresba je samoučelná, je to forma hry a zároveň se v ní odráží snaha napodobit skutečnost. Samoučelnost se projevuje právě onou radostí ze samotné stopy, kterou po sobě dítě zanechá. Za výtvarný projev můžeme tedy brát i třeba čáru vytvořenou prstem ve sněhu. Uždil (2002) píše, že za první výtvarný projev už můžeme považovat otisk ruky na skle. Samotné opodstatnění a smysl kresby se v různých názorech liší. Dle některých názorů je kresba pro dítě obrázkovou řečí, např. Read (in Uždil, 1974) vidí opodstatnění kresby v samotné potřebě dítěte napodobovat. Luquet (in Piaget, Inhelderová, 2000) na základě svých výzkumů tvrdí, že kresby 8-9letých jsou ve své podstatě realistické a až v pozdějším věku se opírají o přesné grafické zpracování.

Vítková (1985, in Trávníčková, 2010) vidí význam kresby pro dítě v těchto aspektech. Výtvarný projev obohacuje dítě o smyslové zkušenosti, přispívá k rozvoji motorických dovedností, zejména se rozvíjí jemná motorika. Pomocí kresby dítě lépe interpretuje a učí se pozorovat svět kolem sebe. Dále tvůrčí činnost podporuje představivost a fantazii. Nejen díky kresbě ale i díky jiným tvůrčím činnostem se dítě učí estetickému cítění a nakonec tvůrčí aktivita přináší dítěti radost.

V různých historických obdobích měla kresba pro svou dobu ceněná kritéria, svůj vývoj a význam. Pokud se na kresbu díváme z hlediska výtvarného, je nepřehledné množství, jaké technické pomůcky lze ke kresbě použít, počínaje obyčejnou tužkou a konče například pastelem.

V případě, že se na kresbu díváme z pohledu psychologie, což je i mým ústředním tématem, může kresba být projekcí, na jejímž základě lze hlouběji pochopit a interpretovat emoční prožívání dítěte, dále můžeme kresbu využít pro určení mentální úrovně, může nám být nápomocna i jako komunikační prostředek při vyšetření, atd.

Vývoj kresby můžeme pojímat z několika pohledů. Jeden takový nám nastiňuje Klusák a Slavík (2005). Na kresbu v jejím počátku můžeme pohlížet jako na stadium čáranic, které ale mají svůj význam. Příhoda (2005) si všiml pěti po sobě následujících pozorovatelných faktorů, které se přirozeně s vývojem v kresbě objevují. Vzhledem k tomu ale, že Příhoda toto zkoumal v 80. letech minulého století, je třeba si uvědomit, že výsledky nelze brát jako obecně platné i pro současnou populaci dětí.

Nejprve se jedná o črtací experimentaci, kdy dítě zkouší co se děje s tužkou a papírem. Následuje přechod k prvotnímu obrysu. Na tomto stupni je dle Příhody třetina čtyřletých dětí, čtyři pětiny pětiletých dětí. Ve věkové skupině 6 let jsou zde prakticky

všechny děti. Nicméně autorovy závěry již nemusí být aktuální pro současnou dobu, a tak nám mohou sloužit pouze orientačně. Dále fáze lineárního náčrtu. Tato fáze je charakteristická tím, že dítě má představu jak má výsledek vypadat a k základnímu obrysu přikresluje to, co pro něj má subjektivní hodnotu, nikoli to, jak reálně vnímá své okolí. Toto se děje až při čtvrtém faktoru realistické kresby. Dítě stále přikresluje individuální a příznačnější detaily. Nejpropracovanějším faktorem je naturalistická kresba.

Existuje však více pohledů na vývoj kresby. Dle Vágnerové (2005) má kresba tři fáze vývoje. Vágnerová (2005) uvádí, že první fáze spadá do věku batolete, tedy věk od 1-3 let, kdy ale nemůžeme ještě plně hovořit o kresbě v pravém slova smyslu. Jedná se o stádium čmárání, stejně tak jak uvádí Příhoda, kdy kresba ještě není záměrnou činností. Davido (2008) uvádí, že čmárat začínají děti už kolem jednoho roku věku. Podle Vágnerové (2005) dítě začíná ovládat pohyb ruky okolo tří let a to natolik, že je schopné napodobit směr čáry a také už dovede nakreslit křížek. Přejde na to, že tužka nechá na papíře stopu a lze změnit vědomě směr linie. Čtyřleté dítě je podle Doležalové (2010) již schopné spojovat dva body ve vodorovné poloze a následovat nepřetržitý pohyb. Pětileté dítě nakreslí čtverec a šestileté trojúhelník. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Druhou fází vývoje kresby je, dle Vágnerové (2005), fáze symbolická. Postupným psychickým vývojem dítě zjišťuje, že pomocí kresby lze zobrazovat realitu. V podstatě bychom také mohli říci, že dítě kresbou vyjadřuje, jak svět kolem sebe vnímá. Tato fáze je však ještě nahodilá, dítě pojmenovává vzniklý výtvar až dodatečně, zpětně. V třetí fázi si dítě plně uvědomuje svůj záměr, co a proč kreslí, již předem.

V mladším školním věku je v kresbě zachycena proměna v chápání sebe sama. Děti si čím dál více uvědomují, že jsou součástí širšího okolí, vzniká u nich schopnost zobecňovat. Mění se jejich egocentrický pohled na svět, dítě má tendenci integrovat do svých kreseb stále více prvků. Roste cit pro detail. Kresba dětí ve věku zhruba od 7-12 let nejčastěji představuje realitu, neboť se dítě zrovna nachází v období tzv. vizuálního realismu, což znamená, že dítě kreslí to, co vidí. (Perout, 2005).

Co se začíná v kresbách objevovat, je sklápění do půdorysu. Sklápění pramení ještě z neschopnosti správně rozlišovat a orientovat se, kde je horizontální a vertikální rovina. Pro děti je to ještě obtížné. Dalším způsobem zpracování je rentgenové vidění neboli transparentnost, která plyne ze snahy dítěte pozorovateli lépe zprostředkovat jasnost a zřejmost výtvarného záměru. Děti kreslí většinou tzv. průhledné postavy,

kterým až dodatečně dokreslují oblečení. Za normální můžeme tento jev považovat u dětí ve věku od 7-9 let. Davido (2008) píše, že někdy to může svědčit o tom, že je dítě dobrý pozorovatel. Později ale už tento jev může signalizovat problém.

Dále také sekvenční zobrazování neboli zobrazování v určitém časovém a logickém sledu. Boční zobrazování je pravděpodobnější pro pohybující se předměty, ale objevuje se už u dětí ve věku od 7 let. Šturma (in Davido, 2008) odkazuje však na poznatky z české praxe, a to, že se zobrazení z profilu objevuje spíše později, až ve středním školním věku.

Perout (2005) píše, že používání barev je schematické, což znamená, že pro stejné objekty jsou používány stejné barvy. Můžeme si to představit tak, že tráva je pokaždé zelená, dům má vždy červenou střechu apod. Někdy je v kresbě patrný úbytek originality a spontánnosti, panuje jakýsi zaběhnutý stereotyp. Děti používají barvu dvěma způsoby. A to buď na základě toho co znají, takže tím napodobují svět kolem sebe, nebo používají barvy na první pohled nahodile, nevědomě, což můžeme dále interpretovat z pohledu arteterapie.

S přibývajícím věkem také roste potřeba vnést do obrázku třetí rozměr, tzv. hloubku. Jak uvádí dále i Perout (2005) je rozdíl v kresbě devítiletého a jedenáctiletého dítěte tím, že mladší dítě má tendenci kreslit více perspektiv, kdežto starší kreslí z jediné perspektivy. S přibývajícím věkem se dítě v perspektivním zobrazování ustaluje.

1.2.2 Kresba z pohledu genderu

Co se dále v kresbách dítěte, ale nejenom v nich, může odrážet, je určitě odlišný vývoj chlapců a dívek z hlediska genderu. Pojem „gender“ můžeme definovat dle Hartla, Hartlové (2010) jako „*soubor rolí, jež daná společnost a kultura přisuzuje mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví.*“ S pojmem gender se také pojí pojem genderová identita, neboli příslušnost a ztotožnění se s určitým pohlavím. K její stabilizaci dochází kolem 7. roku věku.

Hlavní rozdíl ve vývoji chlapců a dívek je dle Langmeiera a Krejčířové (2006) spatřován v převaze pravé nebo levé hemisféry a tedy odlišného způsobu myšlení. Nepochybně se do vývoje dítěte promítá i působení sociálního prostředí. Genderová očekávání si osvojujeme a učíme se na základě nich jednat díky postupnému včleňování se do společnosti. (Šípová, 2012). Vývoj genderové identity, tedy uvědomování si

vlastních zvláštností, je podporován sociokulturně a má několik fází. Rozdílnost mezi pohlavím si uvědomují již batolata, ale v mladším a středním školním věku ještě zesiluje tendence k odlišení se z hlediska genderu. V mladším školním věku není ještě o sexualitu nijak zvětšený zájem. Jak již bylo řečeno, dívky i chlapci mají své homogenní skupiny, což má své opodstatnění. Dítěti to pomáhá k utvrzení si své pohlavní identity. (Vágnerová, 2005).

To se projevuje i v typech her, jaké hrají spíše dívky a jaké preferují chlapci. Chlapci volí spíše konstruktivní, živější hry, dívky většinou volí hry klidnější, více je baví kreslení, ale neznamená to, že by chlapci nekreslili vůbec. Také obecný názor, že chlapci jsou „lajdáci“ a od dívek se naopak očekává pečlivost, se může v kresbě promítnout například v celkovém dojmu z kresby. Kresba chlapců tak může působit odbytě, neupraveně.

Waberová (1977, in Langmeier; Krejčířová, 2006) uvádí, že chlapci zhruba od 11 let mají větší průměrnou schopnost prostorové vizualizace než dívky, i přesto, že dívky dospívají dříve. Toto autorka vysvětluje tím, že čím dříve dojde ke zrání, tím dříve se vývoj zpomalí a chlapci tedy dívky ve schopnosti vnímat prostor „předeženou.“ Na základě těchto tvrzení si myslím, že v mladším školním věku bude kresba dívek a chlapců, co se týká chápání prostoru, srovnatelná a rozdíly budou zřetelněji znát na konci středního školního věku nebo až na prahu dospívání.

1.3 Vývoj kresby lidské postavy

Vývoj kresby lidské postavy, o které je má praktická část, má také své fáze a svůj vývoj. Kresba lidské postavy se objevuje okolo 3. roku života. Pro tento věk je typickým projevem kresby tzv. hlavonožec, pomocí něhož dítě vyjadřuje to, co považuje za důležité. V tomto případě je to obličej, na který se děti zvláště v tomto věku detailněji zaměřují. Nejprve děti kreslí veliké oči, nos, ústa a až nakonec jsou v kresbě zobrazovány i uši. Dítě ví, že tyto části těla člověk má, ale nedokáže je reálně kresebně vystihnout jen proto, že ještě není grafomotoricky tak vyspělé. Až postupem vývoje začínají být děti graficky zručnější a vnímavější a svou kresbu pak postupně vylepšují. Pro pozorovatele začíná být pokrok ve ztvárnění patrnější. (Cognet, 2013). Právě tyto zmiňované prvky jsou symbolem lidskosti. Hlavonožec jako postava je kolečko a z něj vyrůstající dvě čárky jako nohy a dvě jako ruce. „*Tak kreslí postavy tříleté až pětileté děti na celém světě.*“ (Davido, s. 23, 2008). Kolečko přitom znázorňuje obličej i tělo. Dle Uždila (2002) je tělo někdy znázorňováno jen oblečením.

Kolem pátého až šestého roku přibude v kresbě postavy další část znázorňující trup. Až takto staré děti dovedou nakreslit postavu úplnou, se všemi končetinami. Často bývá zobrazován pupík, na oděvu jsou nakreslené knoflíky. Vysvětlují si to tak, že tyto detaily dítě kreslí, aby vyzdvihlo důležitost trupu, protože si děti začínají více uvědomovat své tělo.

Uždil (2002) upozorňuje, že zpočátku platí, že ženská i mužská postava je zobrazována stejně. Děti kreslí pro oba typy postav totožné lidské znaky, tj. společné „člověčí“ znaky. To souvisí s vývojem myšlení, neboť to je v tomto věku vázáno na realitu což znamená, že dítě pracuje s tím, co samo zná. Mladšímu školákovi stačí minulé zkušenost, aby si to, co potřebuje, mohl představit. (Vágnerová, 2005). S rozvíjejícím se psychickým vývojem dítěte začíná postavy genderově odlišovat, protože si uvědomuje i svou příslušnost k určitému pohlaví. Přibývá prvků, které se pojí podle dítěte typicky s ženou a mužem, jako je například sukně, klobouk apod. To se zase pojí s rozvojem identity, ke které přispívá škola, výchova, společnost atd.

V kresbě předškoláka už se postava stále více podobá realitě. Jak uvádí Doležalová (2010) děti mezi 5. -7. rokem jsou schopné nakreslit velkou postavu. Často se také setkáme u předškoláka s tím, že ruce jsou v porovnání s tělem v nepoměru. Zachytit správnou proporčnost těla v kresbě dítěte ještě v tomto věku nezvládá.

Vágnerová (2005) jako možné vysvětlení udává, že dítě se na dospělé reálně dívá z nepoměrné výšky a to může být jeden z důvodů, proč kreslí horní končetiny krátké. Okolo 7. roku věku děti začínají sklápět do půdorysu, to znamená, že je zachyceno více úhlů pohledu, aniž by dítě dbalo na jednu perspektivu.

Okolo osmého roku se objevuje změna v provedení samotné kresby. Děti začínají kreslit jednu linii, kterou kreslí současně krk, ramena a na ně volně nasazují paže. Tento způsob se označuje integrovaná kresba. Zdokonaluje se proporčnost těla. Také se již můžeme setkat se smíšeným profilem, kdy jsou tělo a nohy z profilu, ale hlava je čelem k pozorovateli, takzvaně en face. (Juříčková, 2011).

Dále budu popisovat vývoj kresby od 1. třídy dále. Neznamená to však, že se kresba lidské postavy zlepšuje úměrně dle toho, v čím vyšší třídě dítě je, tím je kresba lépe zpracována. Spíše to souvisí s vývojem rozumových schopností, které se rozvíjejí spolu s přibývajícím věkem.

1.3.1 Kresba lidské postavy v 1. třídě

Pokud srovnáme předškolní věk a dítě v první třídě, tak u předškoláka je ještě v kresbě náročnější odlišit, co který výtvar znamená. Kolem 6 let je toto však už zřetelnější a výtvary dostávají své významy, o čemž píše Perout. (2005). Přesto jsou děti ještě ovlivňované fantazií. Například co se týká používání barev, nemusí být vždy použita reálná barva pro daný objekt. Postupně se u dětí mění nazírání na sebe sama a to je odrazem i v kresbě, neboť vývojově se dítě dostává do širších okruhů lidí, integruje se do okolního prostředí, a tudíž sjednocuje i prvky v kresbě. Kresba postupně začíná působit celistvěji, ale po technické stránce odkazuje ještě na nedostatečně „vykreslenou“ ruku. Zmínka o tom, jak kreslí lidskou postavu dítě 1. třídy najdeme i u Uždila (2002). Dle autora je známo, že šestileté dítě člení postavu zřetelně, nasazuje paže k trupu, ne už k hlavě. Kresba ale stále působí ještě hodně dětsky, to znamená, že jednotlivé proporce těla u postavy jsou nevyvážené, nereálné. Téměř většina dětí v tomto věku znázorní na hlavě ústa, více jak 4/5 dětí nos, polovina dětí vykreslí na očích panenku, 1/4 dětí nakreslí obočí a řasy. Všechny děti nakreslí paže, prsty a 2/5 dětí dokonce i prsty ve správném počtu. Zcela ojediněle budou vyznačená ramena, ale boty nebo chodidlo vyznačí bezpečně většina dětí. Pro tento věk je také typické, že se děti vyžívají ve vykreslování detailů, dávají si pečlivě zaležet na propracovanosti.

1.3.2 Kresba lidské postavy v 2. třídě

Obvykle na konci první třídy a začátkem druhé, tzn. děti nejčastěji ve věku 7-8 let se dostávají do stádia vizuálního realismu. Právě v tomto období se začíná projevovat v kresbě to, že dítě kreslí, co vidí. Neznamená to však, že by dítě kreslilo opravdu všechno, co vidí, neboť toho kolem nás je hodně. Spíše kreslí objekty trvalého charakteru, tzn. věci nebo lidi, kteří mají trvalý a neměnný statut. Objevuje se kresba profilu, rentgenové vidění. Kresba je více schematická. Alespoň dvě součásti oblečení nakreslí již většina dětí. Technika provedení se oproti žákovi v 1. třídě zlepšuje. Také citlivost k práci s linií bude lepší. Práce s detaily bude vyváženější, dítě už se na ně bude méně zaměřovat. Oproti první třídě vzroste tendence vykreslovat mužské atributy postavy.

1.3.3 Kresba lidské postavy ve 3. třídě

Ve třetí třídě při procenování postavy budou děti postupovat následovně. Detaily jako jsou řasy a obočí nakreslí méně než 2/5 dětí. Ramena, správný počet prstů nakreslí 3/5 dětí v tomto věku. Co se v této třídě zlepšuje, je zobrazení oblečení, které nakreslí už polovina dětí kompletní. Proporcionalita hlavy a délky rukou k trupu zvládnou už 3/4 dětí. Technika provedení celkové kresby se mírně zhorší, obrázek působí jaksi nedbale. V kresbě ubývá vyplňování plochy. Opět se zvyšuje propracovanost, zaměření na detail a míra stylizace postavy. (Klusák; Slavík, 2005).

1.3.4 Kresba lidské postavy ve 4. třídě

Pro kresbu lidské postavy u žáka čtvrté třídy můžeme předpokládat následující zobrazení. Klusák a Slavík (2005) píšou o tom, že je typické, že má dítě tendenci zvýraznit vlasy, pod kterými nebude vidět obrys hlavy. Vlasy zobrazí více jak polovina dětí a to lépe než jen čmáranicemi. Hlava bude pravděpodobně menší než polovina trupu. Krk vyznačí téměř většina dětí. Co se týká vykreslení končetin, čtvrtáček má stále ještě problém znázornit lokty a paty. Jen 2/5 dětí dokážou nakreslit ruce i nohy symetricky tak, aby byly obě stejně dlouhé a široké.

Novotná (in Kucharská, Májová, 2005) píše, že proporce v kresbě postavy u žáka čtvrté třídy nabývají na reálnosti, vyvíjí se tvar těla a jeho částí. Ramena už vyznačena budou. Připojení paží k tělu ještě stále činí problém. Budou pravděpodobně v neupažené poloze. Prsty znázorní už tři čtvrtiny dětí ve správném počtu a budou delší než širší. Celková technika provedení a míra zachování proporcí se oproti žákovi ve třetí třídě zlepši jen nepatrně. Míra citlivosti práce s linií se nepatrně zhorší, obrázek působí odbytě. Ovšem kresba je čím dál lépe propracována. Celkový dojem z toho, nakolik nás kresba oslovuje, vzrůstá. (Klusák, Slavík, 2005).

Švancara a Švancarová (1972, in Janyšková, 2005) se zmiňují i o typu tvarových linií, který se začíná vyskytovat u osmiletých dětí. Znamená to, že krk, ramena a paže jsou tvořeny jednou linií. Paže jsou podél těla a nohy se v rozkroku sbíhají.

Od 8 let se začíná objevovat kresba z profilu. Pokud však čtvrtáček kreslí postavu z profilu, neobejde se tento způsob zobrazení postavy bez větší chyby. Kolem 9. roku života se dítě pokouší o zachycení pohybu, což se nejčastěji projevuje tak, že postava je zobrazena buď při chůzi, nebo jsou nějak v pohybu ruce. (Švancara, Švancarová, 1972, in Janyšková, 2005). Právě okolo 9. roku se začínají objevovat rozdíly v tvorbě chlapců a dívek. (Zradičková Šafránková, 2009). Oblečení je na postavě značně schematizováno. Častěji děti kreslí mužskou postavu.

Břežanská (1969, in Janyšková, 2005) ve své práci odkazuje na fakt, že se vzrůstajícím věkem mají děti tendenci své postavy nějak stylizovat, přirknout jí nějak specifické znaky. To je typické zejména pro věk puberty. Chlapci kreslí postavu většinou v roli sportovce a dívky kreslí postavu jako modelku. To vše charakteristickými znaky zmíněných rolí.

1.3.5 Pohled na následný vývoj kresby lidské postavy

Dále dítě pomalu přechází do období pubescence, tedy období velkých tělesných ale i mentálních změn. Začíná mnohem více vnímat svou individualitu, která se začíná objevovat i v kresbě, a to třeba tak, že postavy jsou více stylizované. Je kladen větší důraz na detaily a celkový vzhled postavy. Také jsou děti spolu s přibývajícím věkem čím dál více kritické a kresba už je nemusí tolik bavit, postupně se začínají přesouvat k jiným aktivitám. (Perout, 2005). Kresba dospívajících je tak více ovlivněna jejich zájmy, zálibami.

Mění se i způsob, jakým dítě kreslí. Podle výzkumu Jiráska (1965, in Janyšková, 2005) zpočátku děti kreslí analyticky, což můžeme chápat tak, že nejprve kreslí postavu po částech a jednotlivé části postupně připojují k tělu. V páté třídě většina dětí už kreslí synteticky, přistupují ke kresbě jako k celku. To souvisí také s rozvojem kognitivních funkcí a chápáním prostoru. V rozmezí 9. -11. roku se objevuje snaha zobrazovat profil, stínovat a kreslit z jedné perspektivy. (Uždil, 1974). Co se týká pohybu, je už v kresbě znát, ale hovoříme spíše o tzv. loutkovém pohybu, který se vyznačuje pokrčením rukou nebo nohou, avšak tělo a hlava zůstává nehybné.

1.4 Kresba v psychodiagnostice

Své využití má kresba i v psychodiagnostice pro různá vyšetření. „*K nejstarším a nejpůvodnějším výrazovým projevům psychických stavů člověka patří bezesporu kresba.*“ (Svoboda, s. 280, 2013).

Kresba obecně patří v psychodiagnostice mezi projektivní grafické metody. Já se opírám o jeden s kresebných testů a to test kresby lidské postavy, který patří v psychodiagnostice k nejčastěji využívané tematické kresebné technice. (Svoboda, 2013). Pomocí kresby můžeme sledovat například úroveň kognitivních schopností, grafomotorický vývoj, můžeme usuzovat na emocionalitu, vztahování se k sobě a k ostatním apod.

Mezi kresebné testy můžeme zařadit dále například Test hvězd a vln, Kresbu začarované rodiny, Kresbu stromu, Warteggův kresebný test, již mnou zmiňovaný Test kresby lidské postavy, ale samozřejmě i mnohé další.

Test kresby lidské postavy byl upraven pro českou populaci v roce 1982 M. Vágnerovou a J. Šturmou. I přesto, že tento test je relativně nenáročný a výsledky jsou vysoce kvalitní, se neobejde zcela bez chyb. Hlavním důvodem je fakt, že od roku svého vzniku neprošel tento test žádnou úpravou a nedošlo k standardizaci norem. Vývoj dětí se od doby vzniku tohoto testu značně urychlil a to způsobilo, že normy v testu v současné době nadhodnocují. Vinklerová (in Kucharská, Májová, 2005) však uvádí, že tato skutečnost nebyla zatím žádným výzkumem potvrzena. Některé položky testu nám od určitého věku nepřináší nové odlišující výsledky, které by byly porovnatelné s dalšími dětmi. Celkově vyhodnocení testu je poměrně nenáročné avšak test obsahuje 35 položek, což je náročné časově. Navíc hodnocení některých položek není příliš jasné, což může zkreslovat působení faktoru subjektivity výzkumníka. Test je rozdělen na dvě části-obsahovou a formální. Obsahová část se zaměřuje na detaily kresby, jejich počet a formální část se zabývá formou zpracování, tzn. proporce, symetrii apod.

Věkové rozpětí pro použití testu se pohybuje od věku 4 let do 11. roku života. Test je použitelný pro obě pohlaví, ale dle výzkumu Vinklerové, který probíhal v roce 2000-2001 (in Kucharská, Májová 2005) je potřeba upravit stenové normy zvlášť pro chlapce a pro dívky. Nejpodobnější je způsob provedení chlapci a dívkami u dětí mezi 8-9. rokem.

2 Praktická část

2.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit, v čem se od sebe kresby chlapců a dívek v mladším školním věku, konkrétně v období 9-11 let, odlišují. Praktická část konkrétně popisuje tyto odlišnosti v kresbě lidské postavy mezi oběma pohlavími.

Výzkumná otázka č. 1: Přikládají dívky větší důležitost obličejí postavy než chlapci?

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku je potřeba naplnit kritérium č. 1 a č. 2, tedy na obličejí jsou zakreslené detaily a postava má výraz v obličejí.

Výzkumná otázka č. 2: Zvládají dívky kresbu lidské postavy ztvárnit vyspělejším způsobem než chlapci?

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku je potřeba naplnit kritérium č. 3, č. 6 a č. 4, tedy tělo postavy bude proporční, bude naznačen pohyb a jednotlivé části těla na sebe budou synteticky napojené. Syntetický způsob zobrazování lidského těla je vyspělejší, což zmiňuje Jirásek i Švancara (in Janyšková, 2005). Tento způsob zobrazování předpokládám u dívek, neboť je obecně známo, že dívky jsou oproti chlapcům v určitém věku ve svém vývoji vyspělejší.

Výzkumná otázka č. 3: Kreslí dívky pečlivěji než chlapci?

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku je potřeba naplnit kritérium č. 1, č. 5, č. 8 tedy na obličejí jsou zakreslené detaily, oblečení je propracované, postava bude vybarvená pravidelně.

Výzkumná otázka č. 4: Které z pohlaví používá více barev při zpracování kresby lidské postavy?

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku je potřeba naplnit kritérium č. 7, v kresbě bude použito více jak 5 různých barev a odstínů.

2.2 Realizace výzkumu

V praktické části mé práce je hlavním záměrem zjistit, jestli se kresba dívek a chlapců ve věku od 9 do 11 let nějak odlišuje. Toto jsem zjišťovala formou kvalitativního výzkumu, k čemuž mi pomohla stanovená kritéria, na základě nichž jsem posuzovala rozdíly mezi pohlavími. Dále výzkum sleduje konkrétní rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých kritériích, která se pojí s danými výzkumnými otázkami. Výzkum byl uskutečněn v prosinci 2014 a lednu 2015 u dětí ze tří čtvrtých tříd základní školy.

Ve dvou třídách v hodině výtvarné výchovy byl učitelkami zadán požadavek, aby děti nakreslily lidskou postavu, jak nejlépe dovedou. V poslední třídě autorka zadala požadavek na kresbu lidské postavy sama. Současně byly děti instruovány, aby napsaly své křestní jméno, věk a měsíc narození. Tyto údaje sloužily poté autorce pro rozlišení pohlaví a posouzení, zda dítě zařadit do výzkumného vzorku. Předem byly seznámené s tím, že výsledek nebude nijak známkován a vše co nakreslí je správné. Na splnění úkolu měly děti 45 minut. Žáci měli k dispozici bílý nelinkovaný papír velikosti A4 a pastelky.

Ve všech třídách znělo zadání: „*Nakreslete lidskou postavu, jak nejlépe dovedete.*“

Některé děti splnily úkol dříve, jiné využily na jeho splnění celou vyučovací hodinu.

2.3 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek byly vybrány děti 4. tříd dvou základních škol. Na jedné škole působím jako lektorka primární prevence, přičemž tímto mi byl usnadněn přístup k cílové skupině. **Celý výzkumný vzorek byl v rozmezí 9 let a 2 měsíce až 10 let a 11 měsíců. Chlapci se pohybovali ve věkovém rozmezí 9 let a 2 měsíce až 10 let a 8 měsíců. Dívky se pohybovaly ve věkovém rozmezí 9 let a 3 měsíce až 10 let a 11 měsíců.** Celkový počet dětí zapojených do výzkumného šetření byl 49 dětí, z toho **23 chlapců a 26 dívek**, přičemž jeden chlapec byl z výzkumu vyřazen z důvodu překročení stanoveného věku. Jedná se tedy o relativně vyvážené zastoupení mužského a ženského pohlaví, viz tabulka č. 1. **Celkový konečný počet zapojených dětí do výzkumu je tedy 48.**

O výzkumu jsem informovala ředitele školy, kteří mi dali svůj souhlas k uskutečnění výzkumu. Částečně byly zapojené do zadávání i třídní učitelky, které dostaly instrukci o tom, jak zadat dětem v hodině výtvarné výchovy kresbu lidské postavy. Na nejasnosti a na to, jak samotné kreslení probíhalo, jsem se osobně doptala třídních učitelek.

Počet dívek	Počet chlapců	Celkem dětí
26	22	48

Tabulka č. 1 Počet žáků

2.4 Metoda zpracování dat

Jako formu výzkumu jsem zvolila smíšený výzkum. Jedná se tedy jak o kvantitativní výzkum, tak o kvalitativní výzkum. U kvalitativního výzkumu zabere zpracování dat delší dobu. V tomto typu výzkumu uvažujeme induktivně, klademe si výzkumnou otázku a na základě ní vzniká nová hypotéza či teorie. (Švaříček, Šed'ová, 2007). Se sběrem dat výzkumník analyzuje již zjištěná data, použije data pro něj výhodná a pokračuje dále ve sběru dat, která přezkoumává.

Hendl (2008) píše, že hlavními zdroji informací v kvalitativním výzkumu je metoda pozorování, rozhovorů, poznámek, audio-video záznamy, osobní komentáře, úřední dokumenty apod. Pomocí tohoto typu výzkumu můžeme získat hlubší a podrobnější popis jedince, skupiny, určitého fenoménu, události. Umožňuje nám také sledovat procesy a navrhopvat teorie. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je fakt, že výsledky jsou mnohem více subjektivně ovlivněné výzkumníkem a získaná data nelze paušalizovat na celou populaci.

Jako kritéria, na základě kterých budu hledat odpovědi na výzkumné otázky, jsem kromě pohlaví zvolila osm následujících. Ukazatelem byly jednotlivé faktory specifikující blíže kritérium. Tyto dílčí faktory byly ohodnocené vždy 1 bodem, pokud se v kresbě objevily. Pro vyjádření toho, že se kritérium neobjevilo, jsem zvolila 0.

Kritérium č. 1: Detaily obličeje

- Obočí
- Řasy
- Panenka oka
- Brýle
- Vousy (i knír či neoholená tvář)
- Prokreslení nosu (pokus o trojrozměrný tvar nosu, náznak nosních dírek)
- Rty nakreslené s pokusem vyjádřit jejich „hmotu“ (tedy nikoliv nakreslené jednoduchou čarou)

- Další detail tváře, např. náznak tváří, vrásek, zvýraznění oblasti mezi nosem a horním rtem, naznačení brady, zobrazení pih apod.

Kritérium č. 2: Výraz v obličeji

- Postava nemá výraz v obličeji
- Postava má výraz v obličeji (Pokud je v obličeji vidět nějaká emoce, kritérium je splněné.)

Kritérium č. 3: Proporčnost postavy

- Hlava tvoří 1/5 či méně celé figury
- Trup a nohy jsou v evidentním nepoměru (výrazně delší nohy než trup či obráceně)
- Část trupu a část nohy budou zhruba ve stejném poměru.
- Končetiny (i ruce i nohy) budou zobrazeny nesouměrně, tzn. jedna končetina je silnější či delší než druhá.
- Končetiny (i ruce i nohy) budou zobrazeny zhruba stejně velké (tzn. souměrné).

Kritérium č. 4: Způsob zobrazení postavy

- Postava je zobrazena analytickým způsobem (jednotlivé části těla na sebe logicky nenasazují, tělo je jakoby složeno z jednotlivých, zřetelně oddělených částí, např. z jednotlivých geometrických tvarů).
- Postava je zobrazena syntetickým způsobem (Jednotlivé části těla na sebe budou napojené a budou na sebe pravidelně logicky navazovat, tzn. postava není tvořena z jednotlivě oddělených částí).

Kritérium č. 5: Oblečení

- Postava neobsahuje žádný detail oblečení.
- Detail oblečení je zobrazen, ale propracování oblečení není zpracováno logicky (např. je sice označen výstřih u krku, ale nikoliv již rukávy).
- Alespoň jedna část oblečení bude propracovaná, tzn. obsahuje nějaký detail. (proužky, puntíky, značka oblečení, potisk, číslo apod.)
- Oblečené bude celkově propracované, působí jako realisticky zpracovaný celek.
- Oblečení obsahuje praktické prvky jako knoflíky, kapsy, tkaničky, zip, pásek, poklopec.

Kritérium č. 6: Pohyb

- Pohyb není naznačen.
- Pohyb je naznačen (jakékoli naznačení pohybu těla, vlasů, oblečení).
- Pohyb je správně zobrazen (vychází z logické schopnosti pohyblivosti jednotlivých částí těla).

Kritérium č. 7: Barva

- V kresbě je použito méně než 5 barev.
- V kresbě bude použito více jak 5 různých barev a odstínů. (Počet barev se posuzuje od počtu 5 včetně a více a kritérium je splněné.)

Kritérium č. 8: Vybarvení

- Postava je vybarvena chaoticky (jednotlivé tahy jsou různého směru, různě silné)
- Postava bude vybarvená stejnosměrně a nechaoticky (vybarvení je celistvé, je zaplněná celá plocha postavy, nebo alespoň převažující většina plochy postavy, barva je pouze v postavě, nejsou patrné přetahy).

2.5 Volba kritérií

Kritéria jsem vybrala a upravila na základě posouzení a prohlédnutí všech obrázků.

Kritérium č. 1, detaily obličeje, jsem volila, neboť Perout (2005) říká, že v mladším školním věku přibývá v kresbě více detailů a kresba se stává propracovanější. Zajímalo mě, zda má pohlaví vliv na množství a kvalitu detailů.

Kritérium č. 2, výraz v obličeji, jsem zvolila, protože mě zajímalo, zda jsou dívky a chlapci schopné kreslit postavy reálně nebo zjednodušeně.

Obsahem třetího kritéria je schopnost správně znázornit proporce postavy. Zajímalo mě tedy, jakou mají dívky a chlapci reálnou představu o proporčnosti lidského těla.

Čtvrté kritérium, způsob zobrazení postavy ukazuje spíše na vývoj dítěte, neboť syntetický způsob zobrazování postavy je vyspělejší, než analytický.

Kritérium č. 5, oblečení, předpokládám větší rozdíly, neboť dívky jsou obecně více zaměřené na zevnějšek.

Šesté kritérium, pohyb, není zcela jednoduché určit. Avšak jak uvádí Uždil (2002) na pohyb můžeme usuzovat na základě souvztažnosti věcí. Pro dítě je těžké nakreslit pokrčení rukou či nohou, ale už čtyřleté děti dokážou nakreslit vztažené paže, které mohou znázorňovat trhání, házení, mávání apod. Pohyb může být vyjádřen i znázorněním profilu, což můžeme chápat jako otočení hlavy. (Uždil, 1974). Zde mě zajímá zejména to, pokud bude pohyb zobrazen, zda je zobrazen správně, tedy zda vychází z logické schopnosti pohyblivosti jednotlivých částí těla a jakou mají o pohybu obě pohlaví představu.

U kritéria č. 7 zase vycházím z teze, že obecně dívky mají širší vnímání barevného spektra než chlapci. Používání barev může souviset i s introverzí a extroverzí. (Davido, 2008). Lisá a Kňourková (1986) se shodují na tom, že dívky ve svých kresbách využívají větší pestrost barev, než tomu je u chlapců. Také Gleitman (1987, in Plháková, 2003) se zmiňuje o tom, že se můžeme setkávat s poruchami barevného vidění spíše u chlapců (cca 5%) než u dívek (cca 0,03%) a tak i to může ovlivnit volbu barev.

Poslední kritérium, způsob vybarvení, jsem zvolila, neboť předpokládám, že dívky jsou pečlivější a tak si dají na vybarvení více záležet.

3 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola shrnuje a popisuje výsledky výzkumného šetření. Blíže uvádí, v jakých konkrétních kritériích se chlapci a dívky odlišují a odpovídá na výzkumné otázky.

Z výzkumu vyplynulo, že dívky přikládají větší důležitost obličejí než chlapci, neboť na něm znázorňovaly mnohem více detailů. Tyto detaily byly znázorněné až 2x častěji u dívek než u chlapců. Tabulka č. 2 prezentuje celkové výsledky dívek a chlapců pro výzkumnou otázku č. 1, tedy kolikrát se daný atribut v kresbě vyskytl u obou pohlaví.

Kritérium č. 1: Detaily obličejí	Dívky celkem	Chlapci celkem
Obočí	10	2
Řasy	14	1
Panenko oka	24	19
Brýle	3	0
Vousy (i knír či neoholená tvář)	3	5
Prokreslení nosu (pokus o trojrozměrný tvar nosu, náznak nosních dírek)	19	7
Rty nakreslené s pokusem vyjádřit jejich „hmotu“ (tedy nikoliv nakreslené jednoduchou čarou)	12	12
Další detail tváře, např. náznak tváří, vrásek, naznačení brady, zobrazení pih, nalíčení, apod.	7	1
Postava má v obličejí výraz.	22	9
Celkem	114	56

Tabulka č. 2 Detaily obličejí

Na výzkumnou otázku č. 1, tedy zda přikládají dívky větší důležitost obličejí postavy než chlapci, ukazují kritéria č. 1 a č. 2, tedy na obličejí jsou zakreslené detaily a postava má v obličejí výraz.

Dívky se od chlapců odlišovali nejvíce v znázornění obočí a řas. Naopak nejméně se obě pohlaví odlišovala v kresbě panenky oka. Vzhledem k poměru zastoupení jednotlivých pohlaví se panenka oka vyskytla 19x u chlapců a 24x u dívek. Prokreslení nosu se podařilo 19x u dívek a pouze 7x u chlapců. V prokreslení rtů se obě skupiny shodovaly, 12x u dívek i chlapců. Další detaily tváře, jako pihy, nalíčení, náznak brady apod. se vyskytovalo častěji u dívek (7x) než u chlapců (pouze 1x). Výraz v obličejí byl

zaznamenán u 22 obrázků dívek, pouze 9x u chlapců. Právě i díky detailům obličeje získávaly postavy v obličeji výraz. Pro představu slouží jako příklad obrázek č. 1.



Obrázek č. 1: Kresba chlapce, (9;9let) ukázka detailů obličeje

Pro tento výzkumný vzorek z výzkumu dále vyplynulo, že obě pohlaví jsou přibližně na stejné úrovni ve způsobu zobrazování proporcí těla. Co se týká správného naznačení pohybu a syntetického způsobu zobrazení, v tomto ohledu lze říci, že dívky kreslí postavu skutečně vyspělejší způsobem.

Kritéria č. 3, č. 4, č. 6	Dívky celkem	Chlapci celkem
Hlava tvoří 1/5 a méně celé figury.	8	9
Část trup a část nohy budou zhruba ve stejném poměru.	5	9
Končetiny (i ruce i nohy) budou zobrazeny zhruba stejně velké (tzn. souměrné)	10	8
Postava je zobrazena syntetickým způsobem (Jednotlivé části těla na sebe budou napojené a budou na sebe pravidelně logicky navazovat, tzn. postava není tvořena z jednotlivě oddělených částí)	20	12
Pohyb je naznačen (jakékoli naznačení pohybu těla, vlasů, oblečení)	11	7
Pohyb je správně zobrazen (vychází z logické schopnosti pohyblivosti jednotlivých částí těla)	7	2
Celkem	61	47

Tabulka č. 3 Výzkumná otázka č. 2

Výzkumná otázka č. 2, tedy zda dívky zvládnou kresbu lidské postavy ztvárnit vyspělejším způsobem než chlapci, je podmíněná zvládnutím kritérií č. 3, č. 4 a č. 6, tzn. postava bude proporční, bude zachycen pohyb a postava bude nakreslená syntetickým způsobem. Pro odpověď na druhou výzkumnou otázku jsem si všímala zejména podkritéria, že hlava tvoří méně jak 1/5 figury, trup a končetiny budou zhruba ve stejném poměru, stejně tak i končetiny budou zhruba stejně dlouhé i široké, bude vyjádřen pohyb, který bude zachycen správně a postava bude ztvárněna spíše syntetickým způsobem, neboť tento způsob je považován za vyspělejší.

Celkový výsledek dívek byl v porovnání s chlapci lepší, zejména v syntetickém zobrazování postavy se to dívkám podařilo 20x a chlapcům pouze 12x. Trup a nohy ve stejném poměru správně znázornilo 9 chlapců a jen 5 dívek. V tomto podkritériu byli tedy úspěšnější chlapci. V proporcích končetin byly zase lepší dívky. Podkritérium pohyb není naznačen, se více také více objevovalo u chlapců (15x) tudíž se potvrzuje, že dívky byly úspěšnější i v naznačení pohybu.

Pro představu je opět uveden obrázek dívky, jejíž kresba je uvedena i v příloze. Můžeme si všimnout správného nakreslení proporcí těla, končetiny jsou zhruba stejně široké a dlouhé a stejně tak tělo je úměrné ke končetinám. Pouze hlava je větší než 1/5 těla.



Obrázek 1: Kresba dívky, (9;7let) proporčnost těla

Dalším výsledkem výzkumu je zjištění, že dívky a chlapci se nijak významně neliší v míře prokreslování detailů oblečení. Propracovanost oblečení tedy srovnávat zcela nelze. Kresby dívek byly ale pečlivěji provedené v aspektech jako je množství detailů oblečení, oblečení působilo realističtěji a ve způsobu vybarvování se také dívky odlišovali od chlapců nejvíce, viz obrázky níže.



Obrázek 3: Kresba dívky, (10;1 let)
detaily oblečení, způsob vybarvení



Obrázek 1: Kresba chlapce, (9;10 let)
detaily oblečení, způsob vybarvení

Kritérium č. 1, č. 5, č. 8	Dívky celkem	Chlapci celkem
Obočí	10	2
Řasy	14	1
Panenko oka	24	19
Brýle	3	0
Vousy (i knír či neoholená tvář)	3	5
Prokreslení nosu (pokus o trojrozměrný tvar nosu, náznak nosních dírek)	19	7
Rty nakreslené s pokusem vyjádřit jejich „hmotu“ (tedy nikoliv nakreslené jednoduchou čarou)	12	12
Další detail tváře, např. náznak tváří, vrásek, naznačení brady, zobrazení pih, nalíčení, apod.	7	1
Detail oblečení je zobrazen, ale propracování oblečení není zpracováno logicky (např. je sice označen výstřih u krku, ale nikoliv již rukávy).	4	8
Alespoň jedna část oblečení je propracovaná, tzn. obsahuje nějaký detail. (Proužky, puntíky, značka oblečení, potisk, číslo apod.)	19	17
Oblečení je celkově propracované, působí jako realisticky zpracovaný celek.	21	12
Oblečení obsahuje praktické prvky jako knoflíky, kapsy, tkaničky, zip, pásek, poklopec	14	11
Postava je vybarvena chaoticky (jednotlivé tahy jsou různého směru, různě silné, je vidět přetahování mimo obrys postavy).	4	14

Postava bude vybarvená stejnosměrně a nechaoticky (Vybarvení je celistvé, je zaplněná celá plocha postavy, nebo alespoň převažující většina plochy postavy, barva je pouze v postavě, nejsou patrné přetahy).	22	8
---	----	---

Tabulka č. 4 Výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka se ptala na to, zda dívky kreslí pečlivěji než chlapci. Pro získání odpovědi sloužila kritéria č. 1, č. 5, č. 8, konkrétně na obličejích jsou zakreslené detaily, oblečení je propracované, tzn., jsou nakreslené proužky, puntíky atd., obsahuje praktické prvky, jako je zip, knoflíky, kapsy, apod., působí jako realisticky zpracovaný celek a postava bude vybarvená pravidelně.

V kresbách dívek se detaily obličeje objevovaly celkově více (92x) než u chlapců (47x). Obě pohlaví si také daly záležet na propracovanosti a vzhledu oblečení, jako byly puntíky, proužky, střídání barev v oblečení, potisky apod. Výsledek obou pohlaví autorku překvapil, neboť čekala, že bude mezi pohlavími větší rozdíl v prokreslování oblečení. Dívkám se však lépe dařilo nakreslit oblečení realističtější (21x) než chlapcům (12x). Oblečení postav dívek působilo celistvěji, reálněji, logicky na sebe navazovalo. V čem se však dívky od chlapců lišily výrazněji, byl způsob vybarvování. Dívky (22x) měly postavy vybarvené pravidelněji, bez výrazných přetahů a stejným směrem, kdežto vybarvení postav chlapců působilo odbytě. Chlapcům se podařilo vybarvit postavu stejnosměrně, nechaoticky pouze 8x.

Poslední věcí, která z výzkumu vyplynula, se týkala množství používání barev. V tomto posledním kritériu se od sebe pohlaví příliš nediferencovala.

Kritérium č. 7: Barva	Dívky celkem	Chlapci celkem
V kresbě je použito méně než 5 barev.	11	8
V kresbě bude použito více jak 5 různých barev a odstínů. (Počet barev se posuzuje od počtu 5 včetně a více a kritérium je splněné.)	15	14

Tabulka č. 5 Výzkumná otázka č. 4

Ve čtvrté a poslední výzkumné otázce se zabýváme množstvím použitých barev u dívek a chlapců. Pro zjištění odpovědi na čtvrtou výzkumnou otázku sloužilo kritérium č. 7, v kresbě bude použito více jak 5 různých barev a odstínů. Pro splnění kritéria se výskyt posuzoval od počtu 5 a více a kritérium bylo splněné.

Chlapci a dívky se příliš nelišili v množství 5 a více barev, přesto se u chlapců méně často vyskytovalo podkritérium v kresbě je použito méně jak 5 barev.

V příloze 1, obrázek dívky, si můžeme všimnout na obličejí propracování úst, znázornění panenky oka a řas a pokusu o nakreslení brady. Bradu v jiných přiložených kresbách nepozorujeme. Postava má v obličejí výraz. Hlava tvoří méně jak 1/5 velikosti postavy, trup a nohy jsou v nepoměru, neboť tato dívka nakreslila nohy delší. Ruce jsou nesouměrné, každá je jinak dlouhá. Nohy jsou nakreslené relativně stejně široké i dlouhé. Postava je nakreslená synteticky, jednotlivé části těla na sebe navazují. Oblečení působí jako realisticky zpracovaný celek, obsahuje detail ve formě jakési značky oblečení na horním i dolním dílu. Praktické prvky obsahují pouze boty a to tkaničky. Pohyb je naznačen ve vlasech. Postava na obrázku obsahuje celkem 8 barev a je vybarvena pravidelně, stejnosměrně.

Postava na obrázku chlapce, příloha 2, má v obličejí znázorněné panenky oka, ústa vyjadřující hmotu a pokus o trojrozměrný nos, neboť je naznačená nosní dírka. I přes malé množství detailů na mě postava působí jako mající v obličejí výraz. Hlava tvoří taktéž méně jak 1/5 celkové délky těla, trup a nohy jsou zhruba ve stejném poměru, končetiny jsou také přibližně stejně dlouhé a široké. Postava je též nakreslená syntetickým způsobem, jako tomu bylo u obrázku dívky z přílohy 1. Jednotlivé části těla na sebe navazují. Oblečení působí reálně, obsahuje detail ve formě čísla na triku, boty mají znázorněné praktické prvky, což jsou cvoky nebo dírky na tkaničky. Postava se pohybuje, je zde přikreslen i míč, do kterého se postava chystá kopnout, avšak pohyb je kombinací profilu a pohledu zepředu a tudíž není zobrazen správně. Obrázek obsahuje 6 barev a je vybarven celistvě.

Obrázek postavy na příloze 3, který kreslila dívka, má na obličejí zakreslené pouze panenku oka, dále si můžeme všimnout snahy znázornit nos a ústa trojrozměrně. Postava má v obličejí výraz. Hlava netvoří méně jak 1/5 celé délky postavy, ale trup a nohy jsou v relativním poměru, stejně tak končetiny jsou stejně dlouhé i široké. Postava je nakreslená synteticky, jednotlivé části těla na sebe navazují. Pohyb je znázorněn správně. Oblečení není nijak zvlášť propracováno, avšak působí jako realisticky zpracovaný celek, praktický prvek obsahují pouze boty a to tkaničky. Kresba obsahuje právě 5 barev a obrázek je vybarven celistvě, bez přetahů.

Poslední obrázek chlapce v příloze 4 neobsahuje v obličejí žádné detaily. Nos ani ústa nejsou prokreslena trojrozměrně. I přesto má postava v obličejí výraz, směje se. Obličej však nepůsobí lidsky. Hlava je menší jak 1/5 celého těla. Tělo je výrazně delší

než nohy. Končetiny jsou ale stejně dlouhé i široké. Celá postava je nakreslena analytickým způsobem, jednotlivé části těla jsou hranaté, avšak navazují na sebe. Pohyb je znázorněn nohama kráčejícími do strany, ale nesprávně vzhledem k přirozenému pohybu těla. Postava obsahuje pouze jediný detail oblečení a to tkaničky u bot, jiné propracované prvky se zde neobjevují. Rukávy, nohavice, ani výstřih u krku není zpracován logicky. Celkově postava nepůsobí jako realisticky zpracovaný celek, jedná se spíše o schematické znázornění než o lidskou postavu. Barvy jsou použité pouze čtyři. Vybarvení není úplně celistvé, působí odbytě, jsou patrné přetahy.

Ve všech těchto obrázcích se vyskytuje pohyb. Pohyb u kreseb chlapců (přílohy č. 2 a č. 4) ale není nakreslen logicky správně. Kresby dívek přílohy 1 a 3 obsahují více barev než je tomu u chlapců, přesto však kritérium splnili všichni kromě chlapce z přílohy 4. Jediná postava z přílohy 4 je nakreslena analytickým způsobem, ve všech ostatních jsou postavy nakreslené synteticky. Praktické prvky oblečení, tkaničky u bot, byly znázorněné ve všech zde uvedených kresbách.

Tabulka č. 6 poskytuje pohled na rozdílnost v jednotlivých kritériích v kresbách z příloh. Z tabulky je zřejmé, v jakých kritériích se dívky od chlapců odlišovaly nejvíce, ačkoli stále musíme pracovat s možností určitého zkreslení při výzkumu.

4 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit, jestli a jak se od sebe dívky a chlapci odlišují v kresbě lidské postavy.

Pokud se podíváme na rozdíly v dětské kresbě obecněji, dívky nejčastěji kreslí princezny a přírodu, chlapci většinou objekty úzce spojené s vědou a technikou. Dle Lisé a Kňourkové (1986, in Kleplová, 2012) se kresby dívek vyznačují použitím širšího barevného spektra a právě vyznačováním a celkovou propracovaností detailů. Toto se potvrdilo i v mém výzkumu. Dívky skutečně znázorňovaly více detailů obličeje i oblečení, neboť výzkum ukázal, že **dívky jsou ve svých kresbách pečlivější než chlapci**. Také můžeme uvažovat o detailech obličeje a finálních rozdílech i z hlediska genderu, neboť například vousy nebo knír znázorňovali častěji chlapci a naopak naličení více dívky. Výzkum Janyškové (2005) popisuje rozdíly v kresbě lidské postavy v adolescenci, kde se míra stylizace a odlišení se od druhého pohlaví ještě více zdůrazňuje.

Obecně u dětí v mladším a středním školním věku vzrůstá potřeba se více odlišovat od druhého pohlaví, což uvádí i Vágnerová (2005). I v kritériu další detaily obličeje se dívky a chlapci odlišovali významněji. Jedním z dalších rozdílů byl syntetický způsob zobrazení postavy, ve kterém byly dívky úspěšnější. To považuji za očekávaný výsledek, neboť jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) dívky dospívají obecně dříve cca o 1-2 roky oproti chlapcům.

Jedna z dalších výzkumných otázek se ptá na **rozdílnost v používání barev**. Z výzkumu vyplynulo, že se pohlaví mezi sebou nijak významně neliší. Domnívám se, že by tedy jednou z variant, jak upravit kritérium pro množství barev, bylo vhodnější nastavit ho „dětí pracují se základními barvami“ které bych dále specifikovala a „dětí používají více barev než základní stanovené spektrum“.

Jsem si vědoma hned několika kritických momentů při realizaci výzkumu. Hned v úvodu se jedná o samotné zadávání instrukcí, neboť jsem u něj nebyla ve všech třídách přítomna. Dalším momentem, který by mohl výsledky zkreslit, je předem jasně nestanovená volba výtvarného náčiní. Děti byly pouze instruovány, aby kreslily pastelkami. Na základě osobního rozhovoru s učitelkami, některé dětem dovolily si obrázek předkreslit tužkou a ne všechny děti měly stejné pastelky při zadávání.

Myslím si, že dětská kresba a její nejrůznější zpracování, byla předmětem již mnoha výzkumů a nejrůznějších studií, a tak by bylo zajímavé pohlédnout na kresbu a její zpracování z hlediska jiné cílové skupiny, než jsou děti, ačkoli vím, že právě tuto cílovou skupinu baví kresba nejvíce. Jako další možnou variantu kresby lidské postavy shledávám výzkum hledající rozdíly například mezi dětmi z podnětného či nepodnětného prostředí nebo i z jiného sociokulturního prostředí.

5 Závěr

Bakalářská práce popisuje mladší školní věk a jednotlivé oblasti vývoje dítěte právě v tomto období. V teoretické části je blíže specifikována kresba, její vývoj, pohledy na ní od různých autorů, kresba z pohledu genderu, využití kresby v psychodiagnostice a také kresba lidské postavy.

Výzkumná část bakalářské práce se snaží nalézt odpovědi na čtyři výzkumné otázky, které si autorka klade. Tyto rozdíly v kresbě lidské postavy jsou hledané mezi dívkami a chlapci. Z výzkumu vyplynulo, že dívky přikládají větší důležitost obličejí než chlapci, neboť na něm znázorňovaly mnohem více detailů. Tyto detaily byly znázorněné až 2x častěji u dívek než u chlapců. Obě pohlaví jsou přibližně na stejné úrovni ve způsobu zobrazování proporcí těla. Co se týká správného naznačení pohybu a syntetického způsobu zobrazení, v tomto ohledu lze říci, že dívky kreslí postavu lepším a vyspělejším způsobem. Propracovanost oblečení srovnávat zcela nelze. Dívky se však zabývaly ve svých kresbách množstvím detailů oblečení, také oblečení působilo realističtěji než u postav chlapců. V čem se mezi sebou odlišovali dívky a chlapci značně, byl způsob vybarvení postav. V množství používaných barev se od sebe pohlaví nelišila.

6 Seznam použitých zdrojů

1. COGNET, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
2. DAVIDO, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál.
3. DOLEŽALOVÁ, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
4. DRÁPELA, J. V. (2001). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
5. JANYŠKOVÁ, A. (2005). *Charakteristické znaky kresby lidské postavy u adolescentů*. Brno: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity.
6. JUŘIČKOVÁ, S. (2011). *Vztah mezi kresbou a temperamentem dítěte*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
7. HARTL, P., HARTLOVÁ H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
8. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
9. HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
10. HŘÍBKOVÁ, L. (2005). Kap. *Oblasti myšlení podle Stanford-Binetova inteligenčního testu (celý soubor)* in Pražská skupina školní etnografie. Praha: Karolinum.
11. KUČERA, M. (2005). Kap. *Celkový pohled (hlavně na hnědou třídu)* in Pražská skupina školní etnografie. Praha: Karolinum.

12. KLEPLOVÁ, P. (2012). *Kresba rodiny u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. České Budějovice.
13. KLUSÁK, M., SLAVÍK, J. (2005). *Kap. Kresba postavy pána (Bílá, Hnědá a Žlutá třída)* in Pražská skupina školní etnografie. Praha: Karolinum.
14. KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, E. (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: UKPF.
15. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
16. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum.
17. MATĚJČEK, Z. (1989). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
18. PEROUT, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
19. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (2000). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
20. PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
21. PŘÍHODA, V., in Klusák a Slavík (2005). *Kap. Kresba postavy pána (Bílá, Hnědá a Žlutá třída)* in Pražská skupina školní etnografie. Praha: Karolinum.
22. ŘÍČAN, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
23. STERNBERG, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
24. SVOBODA, M. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.

25. ŠAFRÁNKOVÁ ZRADIČKOVÁ, K.: (20-21/2009). *Emoční indikátory v kresbě lidské postavy u dětí*. Časopis Arteterapie. Psychoterapeutické centrum. Získáno 5. prosince 2014 na <http://casopiscaa.wz.cz/cas20-21.htm>
26. ŠÍPOVÁ, K. (2012). *Vývoj genderu v neúplné rodině*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
27. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
28. TRÁVNÍČKOVÁ, M.: (2010). *Kresba lidské postavy u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
29. UŽDIL, J. (1974). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
30. UŽDIL, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
31. VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.

7 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Počet žáků	29
Tabulka č. 2 Detaily obličeje.....	35
Tabulka č. 3 Výzkumná otázka č. 2.....	36
Tabulka č. 4 Výzkumná otázka č. 3.....	39
Tabulka č. 5 Výzkumná otázka č. 4.....	39

Příloha 1: Dívka, 10 let, 2 měsíce



Příloha 2: Chlapec, 10 let, 2 měsíce



Příloha 3: Dívka, 9 let, 7 měsíců



Příloha 4: Chlapec, 9 let, 4 měsíce



Příloha 5: Odpovědi žáků z příloh

	Př 1	Př 3	Př 2	Př 4
Kritérium č. 1: Detaily obličeje				
Obočí	0	0	0	0
Řasy	1	0	0	0
Panenko oka	1	1	1	0
Brýle	0	0	0	0
Vousy (i knír či neoholená tvář)	0	0	0	0
Prokreslení nosu (pokus o trojrozměrný tvar nosu, náznak nosních dírek)	0	1	1	0
Rty nakreslené s pokusem vyjádřit jejich „hmotu“ (tedy nikoliv nakreslené jednoduchou čarou)	1	1	1	0
Další detail tváře, např. náznak tváří, vrásek, naznačení brady, zobrazení pih, nalíčení, apod.	1	0	0	0
Kritérium č. 2: Výraz v obličeji				
Postava nemá výraz v obličeji.	0	0	0	0
Postava má výraz v obličeji (Pokud je v obličeji vidět nějaká emoce, kritérium je splněné.)	1	1	1	1
Kritérium č. 3: Proporčnost postavy				
Hlava tvoří 1/5 a méně celé figury.	1	0	1	1
Trup a nohy jsou v evidentním nepoměru (výrazně delší nohy než trup či obráceně)	1	0	0	1
Část trup a část nohy budou zhruba ve stejném poměru.	0	1	1	0
Ruce a nohy jsou zobrazeny nesouměrně, tzn. Jedna končetina je silnější či delší než druhá.	1	0	0	1
Končetiny (i ruce i nohy) budou zobrazeny zhruba stejně velké (tzn. souměrné)	0	1	1	0
Kritérium č. 4: Způsob zobrazení postavy				
Postava je zobrazena analytickým způsobem (jednotlivé části těla na sebe nenavazují, tělo je jakoby složeno z jednotlivých, zřetelně oddělených částí, např. z jednotlivých geometrických tvarů)	0	0	0	1
Postava je zobrazena syntetickým způsobem (Jednotlivé části těla na sebe budou napojené a budou na sebe pravidelně logicky navazovat, tzn. postava není tvořena z jednotlivě oddělených částí)	1	1	1	0
Kritérium č. 5: Oblečení				
Postava neobsahuje žádný detail oblečení.	0	0	0	1
Detail oblečení je zobrazen, ale propracování oblečení není zpracováno logicky (např. je sice označen výstřih u krku, ale nikoliv již rukávy).	0	0	0	0
Alespoň jedna část oblečení je propracovaná, tzn. obsahuje nějaký detail. (Proužky, puntíky, značka oblečení, potisk, číslo apod.)	1	1	1	0
Oblečení je celkově propracované, působí jako realisticky zpracovaný celek.	1	1	1	0
Oblečení obsahuje praktické prvky jako knoflíky, kapsy, tkaničky, zip, pásek, poklopec	1	1	1	1
Kritérium č. 6: Pohyb				
Pohyb není naznačen	0	0	0	0

Pohyb je naznačen (jakékoli naznačení pohybu těla, vlasů, oblečení)	1	1	1	1
Pohyb je správně zobrazen (vychází z logické schopnosti pohyblivosti jednotlivých částí těla)	1	1	0	0
Kritérium č. 7: Barva				
V kresbě je použito méně než 5 barev.	0	0	0	1
V kresbě bude použito více jak 5 různých barev a odstínů. (Počet barev se posuzuje od počtu 5 včetně a více a kritérium je splněné.)	1	1	1	0
Kritérium č. 8: Vybarvení				
Postava je vybarvena chaoticky (jednotlivé tahy jsou různého směru, různě silné, je vidět přetahování mimo obrys postavy).	0	0	0	1
Postava bude vybarvená stejnosměrně a nechaoticky (Vybarvení je celistvé, je zaplněná celá plocha postavy, nebo alespoň převažující většina plochy postavy, barva je pouze v postavě, nejsou patrné přetahy).	1	1	1	0