



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 dětí mladšího školního věku**  
(porovnání kresby dětí z běžných tříd a tříd pro nadané děti)

Vypracovala: Zuzana Hanusová  
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 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

.....

Zuzana Hanusová

## **Poděkování**

*Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za její milý přístup a poskytnutí cenných odborných rad, které mi vždy dodaly chuť do další práce.*

*Dále bych chtěla poděkovat ředitelům a učitelům ze ZŠ Máj II a ZŠ Jistebnice, kteří mi umožnili provést výzkum na jejich škole. Především mé díky patří dětem, které se podílely na mé bakalářské práci největším dílem a věnovaly mi své kresby.*

## **Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na kresbu dětí mladšího školního věku. Jsou porovnávány kresby dětí z běžných tříd základní školy s kresbami dětí ze tříd pro nadané. Práce je dělena na dva oddíly, teoretickou a empirickou část.

Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První pojednává o vývojovém období mladšího školního věku. Zmiňuje vývoj osobnosti a sebepojetí dítěte. Zaměřuje se také na kognitivní, emoční a sociální vývoj v tomto období. Ve druhé kapitole je popisována dětská kresba s důrazem na její ontogenezi. Poslední část se zabývá talentem a charakteristikou nadaných dětí.

V praktické části jsou porovnávány kresby autoportrétu a vysněného domu obou skupin. Cílem je nalézt a popsat rozdíly v těchto výtvarných projevech. Jsou analyzovány kresby 28 dětí z běžných tříd základní školy a stejný počet kreseb dětí nadaných ve věku 9 – 11 let. Výsledky jsou získány na základě pozorování kresby a vyhodnocování předem stanovených kritérií.

## **Klíčová slova:**

Dětská kresba, ontogeneze kresby, mladší školní věk, nadání, nadané děti

## **Abstract**

The bachelor thesis is focused on younger age school children's drawings. Drawings made by children in common elementary classes and classes for talented children are compared. The work is divided into two sections: theoretical and practical.

The theoretical part includes three main chapters. The first deals with the development stage of younger age school children. It mentions personal development and self-perception. It also focuses on the cognitive, emotional, and social development in this period. In the second chapter, a particular child's drawing is described with emphasis on ontogeny. The last chapter is focused on talent and characteristic of gifted children

In the practical part the children were asked to draw a self-portrait and a portrait of their dream house. It pursues a goal to find and describe the differences in children's artistic expressions. For this purpose, 28 drawings made by children from common classes of elementary school and a same number of drawings by gifted children aged 9 - 11 years are analyzed. Results are obtained on the basis of drawing observation and in advanced specified criteria.

## **Key words:**

Child's drawing, drawings development, younger school age, talent, gifted children

# Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Mladší školní věk .....	9
1.1 Kognitivní vývoj .....	10
1.1.1 Percepce .....	10
1.1.2 Myšlení .....	10
1.1.3 Pozornost a paměť .....	11
1.2 Vývoj osobnosti a sebepojetí .....	12
1.3 Emoční vývoj .....	13
1.4 Sociální vývoj.....	14
2 Dětská kresba.....	16
2.1 Stádia vývoje dětské kresby .....	17
Počátky kresby dítěte a předškolní věk .....	18
Kresba dítěte v mladším školním věku .....	21
Kresba dítěte ve starším školním věku .....	23
3 Nadané dítě .....	24
3.1 Definice nadání, jeho druhy a složky .....	24
3.1.1 Výjimečné schopnosti .....	25
3.1.2 Tvořivost .....	26
3.2.2 Motivace .....	27
3.2 Charakteristika nadaných dětí .....	28
3.2.1 Emocionální charakteristiky .....	29
3.2.2 Sociální charakteristiky.....	30
3.3 Dvojí výjimečnost .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
1 Cíle výzkumu.....	32
2 Výzkumná otázka .....	32
3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	32
4 Sběr dat a metody výzkumu .....	33
5 Zpracování dat .....	34
5.1 Kritéria hodnocení pro kresbu autoportrétu .....	34
5.2 Kritéria hodnocení pro kresbu vysněného domu .....	36

6	Výsledky .....	38
6. 1	Výsledky kresby autoportrétu a jejich interpretace.....	38
6. 1. 1	Vyhodnocení kritérií .....	38
6. 1. 2	Kvalitativní zhodnocení kresby autoportrétu.....	43
6. 1. 3	Shrnutí.....	46
6. 2	Výsledky kresby vysněného domu a jejich interpretace .....	49
6. 2. 1	Vyhodnocení kritérií .....	49
6. 2. 2	Kvalitativní zhodnocení kresby vysněného domu .....	51
6. 2. 3	Shrnutí.....	57
7	Diskuse .....	59
8	Závěr.....	61

Seznam použité literatury

Přílohy

# Úvod

V současné době je zaměřena velká pozornost na pomoc dětem, které jsou nějakým způsobem jiné než ostatní. Na děti, které mají určité problémy a oproti ostatním dětem různé deficity. Speciální péče se dostává těm, které na rozdíl od svých spolužáků nemají dostatečné schopnosti.

Pokud existují děti na jedné straně spektra, musí být i strana druhá. Děti, které mají něco navíc. Ty jsou ale také odlišné od vrstevníků. Proto i ony potřebují jiný speciální přístup.

Zajímala jsem se o dětskou kresbu a její specifika. V kresbě se mohou projevit různé psychické nedostatky jedince (např. mentální retardace nebo ADHD). Zajímalo mne, jestli se v kresbě mohou ukázat také osobnostní nadbytky. Proto jsem se zaměřila na kresbu nadaných dětí.

Nejprve se tématem zabývám teoreticky. Empirické zkoumání zahrnuje až druhá část práce.

Teoretická část je zaměřena nejprve na období mladšího školního věku. Na charakteristiky vývoje dítěte v tomto stádiu. Je popsán jeho kognitivní, osobnostní, emoční a sociální vývoj. Dále práce pokračuje tématem dětské kresby. Důraz je kladen především na její vývoj. Ten je důležitý také pro hodnocení kreseb v druhé části práce. Práce pokračuje souhrnem poznatků o talentu a nadaných dětech. Je také zmíněno, že nadání a deficity se nemusejí vylučovat.

V empirické části práce je porovnávána kresba dětí z běžných tříd základní školy a dětí ze tříd pro nadané. Cílem je nalézt a popsat rozdíly mezi kresbami těchto skupin dětí.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Mladší školní věk

Fáze mladšího školního věku je obdobím, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy. Jeho přesné vymezení se liší v závislosti na konkrétní teorii autora. Počátek je většinou definován nástupem dítěte na základní školu. Konec buď určitým rokem života, přechodem na druhý stupeň základní školy nebo prvními známkami dospívání.

Pavel Říčan (2004) vymezuje toto stádium šestým až jedenáctým rokem. Rozmezí ale nevnímá tak ostře. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se dítě nachází v této vývojové etapě od šesti až sedmi let. V té době nastupuje do školy. Období končí v jedenácti až dvanácti letech, kdy se začínají objevovat první náznaky pohlavního dospívání.

Marie Vágnerová (2005) dělí školní věk na tři části. První a druhá odpovídá mladšímu školnímu věku, poslední staršímu školnímu věku. Mladší školní věk podle ní začíná obdobím, které nazývá **raný školní věk**. To trvá od šesti/sedmi let do osmi/devíti let a vyznačuje se především změnou, kterou dítě prochází v souvislosti s počátky školní docházky. Druhé období nese název **střední školní věk**. Změny, které v něm nastávají, považuje za přípravu na dospívání. Končí v jedenácti až dvanácti letech, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy.

Freud pojmenovává tento věk jako období latence. Sexualita je v útlumu. Projevuje se jen slabě a odpočívá před pubertální bouří. Jde o klidnější období. Tak se stádium jeví spíše v porovnání s předcházejícími obdobími a těmi, co budou následovat (Říčan, 2004).

Mnoho studií ale poukazuje na výrazný vývoj, kterým prochází osobnost dítěte i nyní (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jedním z nejvýznamnějších činitelů vývoje se stává škola. Nyní se musejí rozvinout psychické funkce, které umožňují dítěti soustavné vzdělávání (Matějček, Pokorná, 1998). Pro dítě je nástup do školy skutečně velká změna. Erikson mluví o fázi pýle a snaživosti, jelikož vývojovým úkolem je úspěch ve výkonových úkolech. Je nutné naučit se plnit povinnosti, jak to společnost očekává. Dalo by se mluvit o oficiálním vstupu do společnosti. Dítě se setkává s širším okruhem vrstevníků. Velký význam mají v této době tzv. vrstevnické skupiny, které poskytují jiný druh zpětné vazby,

než může dostávat od dospělých. Proto jsou důležité pro rozvoj sociálních dovedností (Vágnerová, 2005).

Někdy je označováno jako období střízlivého realismu. Dítě je zaměřeno na to, jaký svět doopravdy je, má zájem o jeho poznávání. Zájem o realismus se objevuje i v kresbě a hře. Například tvorba podle plánek, co nejpřesnější replikace objektů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## **1.1 Kognitivní vývoj**

V tomto období se poznávací procesy rozvíjejí výrazně. Vzhledem k započaté školní docházce můžeme důvody hledat i zde. Díky škole je na rozvoj těchto schopností kladem větší důraz (Čačka, 1997). Roste aktivita směrem k poznání, což rozvoj kognitivních procesů podporuje. Dítě již nechce pasivně přijímat informace, ale touží získávat zkušenosti přímo a dostat se hlouběji k jádru věci (Čížková et al., 2001).

### **1.1.1 Percepce**

Především v oblasti zrakového a sluchového vnímání můžeme pozorovat pokroky. V tomto věku dítě důkladně zkoumá okolí, ve svém pozorování je pečlivější a vytrvá déle. V předškolním věku sledovalo spíše takové informace, na které ho někdo upozornil, nyní samo vyhledává to, co ho zajímá (Langmeier, Krejčířová, 2006). Poznávání je systematictější, má určitý řád. Celkově je rozvíjena strategie vnímání. Dítě lépe rozlišuje detaily i podobné obrázky (Matějček, Pokorná, 1998). Takovou schopnost potřebuje také ve škole. Musí rozlišit podobná písmena nebo i číslice.

Rozvíjí se i koordinace pohybů oka a ruky. Zrakem získává zpětnou vazbu o motorické aktivitě a je schopno toto poznání využívat (Vágnerová, 2005).

### **1.1.2 Myšlení**

Podle Piageta přechází dítě na počátku školní docházky ze stádia názorného myšlení ke konkrétním logickým operacím (Langmeier, Krejčířová, 2006). Myšlení dětí je nyní v podstatě logické a zaměřené na realitu.

Konkrétní logické myšlení se projevuje především ve třech charakteristikách. Těmi je myšlena decentrace, konzervace a reverzibilita.

**Decentrací** se rozumí schopnost chápat skutečnost z více hledisek. Dítě se již nezaměřuje jen na jednu stránku situace ani nelpí pouze na svém subjektivním pohledu. Rozumí i souvislostem dílčích částí problému a dokáže tyto jednotlivé poznatky uspořádat do kategorií založených na společných znacích a souvislostech. Decentrace zahrnuje chápání, že ostatní vidí svět vlastníma očima a ne stejně jako dítě samo (Vágnerová, 2005).

**Konzervací** se nazývá vědomí trvalosti podstaty objektů. Dítě již pozná určitý objekt i v případě, že se změní jeho vnější vzhled. A proměnlivost reality dokáže akceptovat. Pokud něco změním, můžeme to i vrátit zpět. Romu se říká **reverzibilita**. Předškolní dítě ještě chápalo změnu jako nevratnou (Říčan, 2004).

Při řešení problémů dítě využívá takové informace, které vnímá jako významné, chápe je a dovede s nimi pracovat. Způsoby zvládnutí problémů se také mění a to i během samotného období. Objevuje se strategie „pokus – omyl“. Dítě by rádo vyhovělo požadavkům na něj kladeným, ale nezdá postup. Na druhou stranu také často děti mechanicky aplikují to, co se naučily. Pokud se změní zadání, není mnohdy dítě už schopné úkol vyřešit. Až později dokáže kombinovat poznatky při řešení různých problémů. Rozvoj určitého kognitivního stylu také závisí na školní práci.

Díky zkušenosti s poznávacími funkcemi se může začít rozvíjet schopnost metakognice. S postupem věku dokáže dítě nahlédnout na svoje schopnosti, posoudit a ocenit vlastní výkony. Často ale pracuje neefektivně, jelikož stále nedokáže vybrat účinnou strategii zvládnutí úkolu a posoudit jeho obtížnost (Vágnerová, 2005).

### 1. 1. 3      **Pozornost a paměť**

Pozornost dítěte na počátku školní docházky nevydrží dlouho. Závisí především na bezprostřední motivaci, později také na zájmech dítěte (Čačka, 1997). Doba, po kterou se školák dokáže soustředit, se prodlužuje s věkem. Každým rokem o jednu až jednu a půl minuty. I udržení zaměřenosti pozornosti je s věkem kvalitnější. Ke konci mladšího školního věku se dítě již nenechá tak snadno rozptýlit dalšími podněty jako žák v první třídě (Vágnerová, 2005).

S rychlým rozvojem řeči je rozvíjena i paměť. Díky jazyku dokáže dítě lépe reprodukovat dřívější události. Jeho paměť už v takové míře nezávisí na momentálním prožívání, jako tomu bylo v předškolním věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nyní se výrazně rozvíjí vlivem zrání, ale i díky stimulaci školním prostředím. Kapacita paměti se zvyšuje (Vágnerová, 2005). Vyšší je i schopnost záměrného zapamatování. Dítě do paměti ukládá nejen to, co ho zajímá, ale i to, co musí. To začíná učením písmen a početních úloh. (Matějček, Pokorná 1998). Krátkodobá paměť narůstá až kolem devíti až deseti let. To už dítě zvládne kombinovat více operací. Nejlépe si zapamatuje podněty, které jsou vázány logickými souvislostmi (Vágnerová, 2005).

Přes výrazný rozvoj řeči ještě děti nemají velkou zásobu slov ani představ. Paměť v tomto ohledu velice souvisí s myšlením. Kvůli tomu si většinou poznatky zapamatovávají mechanicky (Čačka, 1997). I tak si ale děti v tomto období dokáží osvojit některé paměťové strategie. Zvládnou se učit, jak se učit. Nejdříve si opakují. Kolem devíti až deseti let jsou schopny uspořádat informace do kategorií, díky nimž si je snadněji zapamatují. Ke konci období již dokáží využít strategie vybavování, pokud je někdo tento způsob naučí (Vágnerová, 2005).

## **1.2 Vývoj osobnosti a sebepojetí**

Kolem deseti let můžeme pozorovat jistotou schopnost introspekce. Dítě již v určité míře dokáže reflektovat své vlastní pocity nebo vlastnosti. Pokud se ho zeptáme na to, jaký je, již nezmiňuje jen vnější charakteristiky jako barvu vlasů nebo výšku postavy. Zaměřuje se také na své schopnosti nebo psychické vlastnosti.

Na rozdíl od dítěte v předškolním věku se sebehodnocení malého školáka v čase tolik nemění. Již není v takové míře ovlivněno aktuální situací a to se nemění až do dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebepojetí je určováno zkušeností dítěte se sebou samým. Tu ovlivňuje hodnocení druhými lidmi, vnímání výkonové úspěšnosti a vědomí příslušnosti k určité sociální skupině (Vágnerová, 2005).

První, kdo ovlivňuje sebepojetí jedince, je jeho rodina. Obraz, který o něm rodina podává, bere dítě za svůj. Vnímá se pak podle něho. V mladším školním věku se významně přidává k formování sebepojetí názor učitele a hlavně postavení dítěte mezi vrstevníky, kamarády (Čačka, 1997).

Důležité je především emoční přijetí a akceptace okolím. Pozitivní přijetí podporuje sebeúctu a sebevědomí. V mladším školním věku si dítě začíná významně zakládat na pozitivní akceptaci vrstevníky. Důležité je pro něj i to, k jaké skupině patří a zda se s ní identifikuje.

Se školní docházkou začíná i zájem o úspěšný výkon. Ten je nyní významnou stránkou sebepojetí. Dítě již dokáže posoudit kvalitu práce ostatních a porovnat ji se svou vlastní. Na pojetí vlastní identity negativně působí, pokud často soudí, že úkol nezvládlo dobře. Mezi vnímáním výkonu chlapci a dívkami obecně bývají rozdíly. Chlapci jsou většinou sebevědomější, dívky naopak bývají k sobě kritičtější (Vágnerová, 2005).

Pro sebepojetí dítěte není významné jen jeho okolí. Každé dítě má představu svého ideálního já – toho, jaké by si přálo nebo by mělo být. Menší děti mají někdy pocit, že svůj ideál naplňují, jelikož zaměňují svá přání za skutečnost. Čím jsou ale děti starší, tím se stávají kritičtějšími ve srovnávání reality se svým ideálem. Jejich sebepojetí se také stále více s realitou shoduje (Čačka, 1997).

### **1.3 Emoční vývoj**

Mladší školní věk se vyznačuje citovou vyrovnaností. Emoční ladění je převážně stabilní a optimistické (Vágnerová, 2005). Je ale ve velké míře ovlivněno sociální zkušeností dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoce jsou ovlivňovány vztahy a na ty také zpětně působí. Emoční oporou jsou rodiče, ale stále více mohou být v tomto ohledu důležití i vrstevníci. S nimi je pro dítě jednodušší emoce sdílet vzhledem ke stejné vývojové úrovni. Díky tomu, že podobně chápou problémy a mají obdobné zážitky. Často si pak lépe rozumějí. Nejde ale jen o sdílení pozitivních emocí. Mezi dětmi tohoto věku můžeme často pozorovat vzájemné provokování nebo např. posmívání se druhým (Vágnerová, 2005).

Rozvíjí se i emoční inteligence. Kolem deseti let je dítě schopno pochopit, že vztah k někomu nebo postoj k situaci může být současně kladný i záporný. Předškolní dítě ještě ambivalenci nechápal (Langmeier, Krejčířová, 2006). Celkově jsou děti již schopné city diferencovat, uvědomují si i jejich měnící se kvalitu a intenzitu. Zjišťují, že mohou emoce také skrývat a že je to obvykle očekávané. Vlastní city posuzují podle toho, jak si myslí, že by je hodnotilo okolí. Např. skrývají takové pocity, které okolí vnímá jako nežádoucí (Čížková et al., 2001).

Vzhledem k větší integraci hodnocení emocí s racionálním uvažováním, některé emoce nemusejí být vpuštěny do vědomí. Např. v situaci vyvolávající strach, si tuto emoci dítě nemusí připustit. To se týká nevědomého ovlivňování emocí. Dítě ale už také ví, že může samo vlastní emoce ovládat. Např. se už v osmi letech dokáže ovládat, pokud jím zmítá vztek. Díky novým zkušenostem se srovnáváním s vrstevníky dochází i k rozvoji sebehodnocení emocí. Dítě může hodnotit své projevy a schopnosti ve vztahu ke stejně starým dětem ve skupině. Srovnává, jak emoce projevuje ono samo a jak je projevují ostatní (Vágnerová, 2005).

## **1.4 Sociální vývoj**

V mladším školním období se žák setkává s dalším činitelem socializace. Tím je instituce školy. Dítě má za úkol zvládnout požadavky související s učením a jiným denním řádem, které jsou na něj nyní nově kladeny. Již jeho osobnost neformuje jen rodina, ale ve velké míře na něj působí i školní prostředí. Díky tomu se setkává se širší společností. Především s jejími normami a hodnotami, které si má osvojit. (Vágnerová, 2005)

Díky společnosti si upevňuje morální vědomí a jednání. To závisí i na kognitivním vývoji jedince a jeho schopnosti poznávat a řadit pojmy. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Jean Piaget (in Čačka, 1997) rozlišoval morálku autonomní a heteronomní. Heteronomní morálka se objevuje u předškolních dětí. Je determinována příkazy a zákazy dospělých. Podle jejich povolení je hodnoceno chování jako dobré nebo jako zlé. Počátkem školní docházky se morálka dítěte mění na autonomní. Dítě už samo rozlišuje co je správné a co ne bez ohledu na autority.

Na poznatky Piageta navazuje Kohlberg (1976, in Langmeier, Krejčířová, 2006), podle něhož vývoj morálky dítěte prochází třemi stádii. Druhé z nich tzv. konvenční stádium se vyznačuje snahou o splnění sociálního očekávání. Buď můžeme pozorovat typ „hodného dítěte“, které přijímá svojí roli a snaží se ji plnit, nebo typ, který chce pouze předejít kritice a pocitům viny. V tomto období se nacházejí děti mladšího školního věku (Vágnerová, 2005)

S nástupem do školy přicházejí i nové sociální role. Role školáka, která zahrnuje nové sociální postavení a obsahuje roli žáka a spolužáka (Vágnerová, 2005). Dítě si musí tyto role osvojit. Má pochopit a naučit se vzorcům chování, které jsou při jejich plnění typické (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Stále je ale velmi významná rodina. Je součástí identity dítěte, ale zajišťuje i emoční oporu. Důležitá je otevřená komunikace, díky níž se dítě učí lépe vyznat ve vlastních citech (Říčan, 2004). Rodiče poskytují vzory chování důležité pro budoucnost dítěte. Často se stávají také ideálem, kterému se chce dítě v budoucnosti přiblížit. Mnoho dětí tvrdí, že budou přesně takoví, jako je jejich otec či matka.

Rodiče ovlivňují děti také přímo. Rozhodují o tom, co bude dítě dělat. To jejich autoritu ještě v podstatě bezmezně přijímá. Výhrady k rodičovským požadavkům se většinou objevují až s blížící se pubescencí (Vágnerová, 2005).

Děti se mnohdy obávají o budoucnost vztahu svých rodičů. Uvědomují si totiž, že by rozpad manželství měl negativní vliv i na ně samotné. Porovnávají se se svými spolužáky, jejichž rodiče jsou rozvedeni nebo se rozvádí. Ve studii Stašová a Serbousková (2012) bylo zjištěno, že takové obavy mívají i děti, které jsou se vztahy v rodině spokojené.

V rámci rodiny jsou socializačně významní také sourozenci. Mohou poskytnout ve vztahu dítěti takové kvality, které ve skupině mezi vrstevníky nenajde. Straší je vzorem i ochráncem. A sám se díky mladšímu sourozcovi učí pečovat o druhé (Říčan, 2004). To, v jakém pořadí se děti narodí, předurčuje celý jejich život. Jiné způsoby chování bude mít jedináček, jiné prvorozený nebo nejmladší v rodině. Pro dítě je sourozenecký vztah specifickou vztahovou zkušeností. Sourozenec je většinou nejbližší nedospělý jedinec.

Vzájemné rodinné vztahy může významně ovlivnit a změnit nová role školáka. Rodiče se zajímají o školní výkon dítěte. Vědí, že je důležitý pro jeho budoucí směřování.

Další novou a důležitou roli představuje role spolužáka. Vrstevnická skupina má nyní pro dítě velký význam jako důležité socializační prostředí. V období školního věku se dítě potřebuje stýkat s vrstevníky. Vztahy se spolužáky jsou významnou přípravou pro hlubší vztahy v pozdějším věku. Ve školním prostředí může dítě potkat různé děti, tvořit rozličné vztahy. A to jak pozitivní, tak negativní (Vágnerová, 2005). Citové vazby mezi dětmi bývají ještě celkem povrchní krátkodobé, ale i tak hlubší než dříve. Přijetí skupinou je pro dítě stále více významné (Matějček, Pokorná, 1998).

Jedinec se s vrstevnickou skupinou identifikuje. Dává dítěti možnost citové opory i v takových problémech, které nemůže řešit s dospělými. Vrstevníci mají častěji podobné zájmy, radosti i starosti.

V tomto období je vrstevnická skupina tvořena obvykle na základě dostupnosti. Její členy budou pravděpodobně děti, které jsou si blízké bydlištěm nebo mají např. společnou třídu. Výběr kamarádů se s věkem liší. Zatímco děti kolem 6 – 8 let vnímají jako kamaráda

toho, kdo si s nimi často hraje a tráví s nimi hodně času, děti starší (kolem 9 – 10 let) budou klást větší důraz na vzájemnou pomoc a solidaritu. Pro starší děti je důležité také vzájemné porozumění a důvěra. Kamarádovi mohou sdělit svá tajemství (Vágnerová, 2005).

Jedním z aspektů charakterizujících tyto skupiny je genderová diferenciacie. Chlapci se kamarádí s chlapci. Dívky také preferují přátelství s dětmi stejného pohlaví. S dětmi opačného pohlaví pak vztahy odmítají a často jim ukazují své pohrdání (Matějček, Pokorná, 1998). To je jeden ze způsobů upevňování genderové role a uvědomování si vlastní pohlavní identity (Vágnerová, 2005). Slepíčková a Kvapilová Bartošová (2013) se zajímaly o vnímání genderových rolí dětmi z hlediska rozdělení domácích prací v rodině. Z jejich výzkumu vyplynulo, že si děti uvědomují potíže a případné hádky v rodině způsobené tradičním dělením rolí. Přesto ale rozdělování chodu domácnosti na práce „mužské“ a „ženské“ vnímají jako správné a normální.

Někteří autoři odmítají Freudovu teorii s útlumem sexuálního pudu a s tím související izolace skupin. Nalézají i u dětí v tomto věku heterosexuální hry, kreslení genitálu i masturbaci (Říčan, 2004).

## 2 Dětská kresba

Kresba může být pro dítě prostředkem, jak převést vlastní dojmy a myšlenky do reality. Většinou dítě zobrazuje na papír své představy o světě, nikoli přesnou vnější skutečnost. O věrohodné zachycení toho, co vidí, se snaží až později (Cognet, 2013).

Objevují se v ní jak přání, sny a fantazie dítěte, tak způsob vnímání reality. Především je ale kresba pro dítě hrou (Davido, 2008).

Tato činnost může být také cenným nástrojem pro poznání osobnosti dítěte. Z kresby pak lze usuzovat na mentální úroveň dítěte, zkoumat jeho afektivitu nebo i vnímání vlastního tělesného schématu a orientace v prostoru. Neméně významná je také jako prostředek komunikace (Davido, 2008). Dítě do ní přenáší své dojmy, které tímto způsobem vypráví. Jde i o dojmy, které potřebuje dostat ze sebe ven (Uždil, 2002).

Např. podle výzkumu Drakeové a Winnerové (2013) lze využít kresbu také jako regulátor emocí. V jejich studii s dětmi mladšího školního věku bylo zjišťováno, zda náladu zlepšuje spíše ventilace emocí nebo jejich rozptýlení. Děti měly myslet na negativní událost, která se jim stala. Potom kreslily dům podle vlastních představ (rozptýlení) nebo



danou událost (ventilace emocí). Účinnější pro zlepšení nálady bylo emoční rozptýlení. Kresba se ale musela zakládat na vlastní fantazii dítěte. Při kreslení podle šablony se očekávaný efekt nedostavil.

## **2.1 Stádia vývoje dětské kresby**

V dětském kresebném projevu se dají vysledovat určitá stádia vývoje dětské tvorby. Jejich rozložení časově nevidí každý autor stejně. Liší se ve způsobech i kritériích dělení dětského výtvarného projevu na etapy. Lze se setkat také s takovými odborníky, kteří vymezování stádií kresby vůbec neuznávají.

Fawsonová (2009) uvádí několik argumentů proti vymezování kresebných stádií. Ta jsou podle ní založena na idejích o úspěšném kreslení v západní společnosti a neberou v potaz hodnoty jiných kultur. Rozvoj dítěte i kresby je také ovlivněn sociokulturním prostředím, ne pouze biologicky. Jedním z argumentů je i tvrzení, že rozvoj kresby není vždy přímočarý a tedy nemůže s věkem těsně souviset. Dalšími důvody je existence mnoha stylů a účelů kresby. Mezi nimi dospělý i dítě volí v závislosti na kontextu.

Ale ani zastánci teorie ontogeneze kresby nevnímají jednotlivá stádia rigidně. Perout (2005) varuje před mechanickým aplikováním vývojových stádií na kresbu dítěte. Je nutné chápat výtvarnou tvorbu v kontextu osobnosti dítěte a neulpívat na přesném vymezení stádií vývoje. Ale pokud některý znak v kresbě značně neodpovídá období, v němž by se mělo dítě v danou chvíli nacházet, může tvorba ukázat na problém (Lhotová, 2013).

V historii byly názory na kresbu i její vývoj různé a nejednotné. Diskutovanou otázkou byla především realističnost kresby. Část autorů zastávala názor, že se dětské kresby v počátcích opírají především o realitu. Kresby dle fantazie se měly u dětí objevovat až později. Jiní měli za to, že si děti v kresbách realitu idealizují (Piaget, Inhelderová, 2014).

Až Luquet (1927, in Piaget, Inhelderová, 2014) přišel s teorií, která se stala platnou dodnes. Podle ní dítě nejprve kreslí to, co o kresleném tématu ví. I když je tato tvorba ve své podstatě do osmi/devíti let realistická, to, co opravdu vidí, se snaží dítě ztvárnit až později. Předpokládá se tedy vývoj kresby směrem k realismu. To ale nemusí být jediná možnost (Kucharská, Májová, 2005).

V rámci ontogeneze dětské kresby lze zkoumat mnoho aspektů. Zde se budu zabírat několika teoriemi vývoje kresby dětí, které mi připadají významné nebo zajímavé. Jde o poznatky Evžena Perouta, souvisejícími s koncepcí Viktora Löwenfelda. A o teorii Cyrila Burta. Pro přehled je uvedena následující tabulky o vymezení jednotlivých stádií těmito autory.

**Tabulka č. 1: Vývoj dětské kresby V. Löwenfelda (Perout, 2005) a C. Burta (1932, in Šicková-Fabrice, 2002)**

<b>Evžen Perout/ Viktor Löwenfeld</b>	<b>Cyril Burt</b>
2 – 4 roky Čáranice <ul style="list-style-type: none"> <li>○ chaotické (bezobsažné) čárání</li> <li>○ zvládnutá čáranice</li> <li>○ pojmenovaná čáranice</li> </ul>	2 – 5 let Čmáranice
4 – 6 let Preschematické období	4 roky Linie 5 – 6 let Popisný symbolismus
6 – 9 let Schematické období	7 – 8 let Popisný realismus
8 – 12 let Kresebný realismus	9 – 10 let Vizuální realismus
11 – 15 let Pseudo-naturalistické období	11 – 14 let Potlačení
14 – 17 let období rozhodování	15 let a výše Umělecké oživení

## **Počátky kresby dítěte a předškolní věk**

První počátky výtvarného projevu můžeme sledovat již kolem jednoho roku. Lze si všimnout stop, které malé dítě zanechává třeba otiskem ušpiněné dlaně nebo rytím prstem v písku (Uždil, 2002). Kdyby dítě mělo možnost vyzkoušet si malování dříve než kolem druhého roku života, zřejmě by dělalo skvrny (Davido, 2008).

Většina autorů zabývajících se ontogenezí dětské kresby ji začíná datovat právě od druhého roku. Jedním z nich je Viktor Löwenfeld. Ten hledal jako spousta dalších souvislosti mezi výtvarným projevem a psychickým vývojem dítěte. Zajímal se především o souvislosti kognice s tvořivostí a autentickým výtvarným vyjádřením (Perout, 2005). Jeho koncepcí se v Čechách zabývá Evžen Perout.

Löwenfeld (1957, in Perout, 2005) nazývá počátek vývoje dětské výtvarné tvorby **obdobím čáranic**. Je to doba, kdy začínáme u dítěte pozorovat jedny z prvních pokusů brát do ruky tužku. Barva nyní není důležitá. Hlavní je odlišit čáru od zbytku papíru, aby si dítě mohlo uvědomit své počínání. Spolu s preschematickým obdobím souvisí s názorným obdobím Jeana Piageta (Perout, 2005).

Podle Cyrila Burta (1932, in Šicková-Fabricsi, 2002) jde o období s názvem „**čmáranice**“. Čmáráním se podle něho vyjadřuje dítě ve věku od 2 do 5 let.

Perout (2005) toto stádium dělí ještě na tři. První z nich nazývá „**chaotické (bezobsažné) čarání**“. Kresba je nekoordinovaná. Dítě ještě nezvládá uchopit tužku ani zrakem nekontroluje své jednání (Perout, 2005). Nejdříve jde spíše o svalové pohyby ramene, které vedou náhodnou čáru bez záměru (Burt, 1932, in Šicková-Fabricsi, 2002). Dítě nedokáže napodobit tvary. Skutečnost se ani nesnaží zachytit. Lze pozorovat preferenci pravé nebo levé paže podle sklonu čar.

Přibližně za šest měsíců od počátků čarání přichází „**zvládnutá čáranice**“ (Perout, 2005). Toto stádium je více spojeno s vývojem intelektu než předchozí období (Davidov, 2008). Dítě zjišťuje, že jeho pohyby zanechávají na papíře stopy, začíná tak své pohyby koordinovat a vizuálně kontrolovat. Díky tomu dokáže jednoduché symboly jako kruh nebo kříž. Ty zvládne také napodobit. Čtverec ale neprovede (Perout, 2005). Záměr je veden napodobováním dospělých. Dítě se už snaží držet správně tužku. Do kresby zapojuje také zápěstí, ne jen celou paži (Burt, 1932, in Šicková-Fabricsi, 2002). Začátkem období zvedne tužku od papíru a kolem třetího roku života ji pak uchopuje správným způsobem.

Třetí období můžeme u dítěte v kresbě pozorovat kolem tří a půl let. Je nazváno „**pojmenovaná čáranice**“, jelikož dítě začíná dávat názvy tomu, co nakreslí (Perout, 2005). Právě kvůli tomuto počínání Luquet fázi nazývá „**nahodilý realismus**“. Většinou je neurčitá čáranice před snahou pojmenovat výtvar. (Luquet, 1927, in Piaget, Inhelderová, 2014). Záměr se objevuje jen někdy. Stává se, že dítě sděluje, co kreslí už na začátku. Často ale kresbu pojmenuje teprve po dokončení (Perout, 2005).

Mayová (2014) ve svém výzkumu zjišťovala vývoj pojmenovávání kreseb u předškolních dětí. Měly nakreslit jednoduchou figuru jako kruh nebo kříž. Než začaly, pojmenovaly, co budou kreslit. Po dokončení se jich experimentátor ptal, co to je nebo jim

řekl určité pojmenování podle sebe. Dvouleté děti daleko méně odpovídaly prvním označením objektu než děti starší. Na rozdíl od 3 – 5 letých dětí, které dávaly kresbě stejný název jako poprvé. Pětileté děti v některých případech dokonce přijímaly označení examinatora.

Po období „čmáranic“ se dětská kresba odstává ke stádiu „**linie**“. To má počátek ve věku čtyř let. Dítě už dokáže zrakem kontrolovat, co kreslí. Začínají se objevovat první tvary jako kruh nebo i hlavonožci (Burt, 1932, in Šicková-Fabrici, 2002). Hlavonožec se nazývá znázornění postavy zepředu, které představuje kolečko tvořící dohromady hlavu i trup. K němu jsou připojeny čárky jako nohy a ruce. S rostoucím věkem se zvyšuje i počet detailů na postavě. Může se v kresbě objevit už kolem třetího roku (Davidov, 2008).

Mezi čtvrtým a šestým rokem dítě dle Löwenfelda (1957, in Perout, 2005) prochází tzv. **preschematickým obdobím**. To odpovídá přibližně fázi „linie“ a „popisný symbolismus C. Burta. Na kresbu v něm mají výrazný vliv emoce. Ty mohou korespondovat s výběrem barvy. Často ji ale volí podle oblíbenosti nebo jejích technických vlastností. Například podle toho, jak se rozpíjí nebo kryje. Použití konkrétní barvy většinou nesouvisí s reálnou barevností kresleného.

Emoce také ovlivňují velikost objektů. Emočně významnější bývají ty větší. Vztahy mezi nimi většinou v tvorbě nenajdeme.

Kresba je ovlivněna představou. Vizuální vjem má malou váhu. Důležitá je pocitová a haptická zkušenost. V pěti letech můžeme již tušit, co představují jednotlivé kresby, v šesti letech už je význam jasný. Většinou se děti zaměřují na člověka (Perout, 2005). Kresba je spíše schématická, i proto označil Burt (1932, in Šicková-Fabrici, 2002) tuto fázi jako „**popisný symbolismus**“.

Piaget označuje toto období jako egocentrické. S tím koresponduje i umístění vlastní postavy do středu papíru. Kolem jsou potom další objekty (Perout, 2005). V souvislosti s Piagetovou teorií kognitivního vývoje popisuje ontogenezi výtvarného projevu Marie Lhotová (2013). Přitom se inspiruje poznatky Milan Kyzoura. Podle něho se přibližně mezi 2 až 6 lety nachází dítě v **období názorného myšlení / egocentrickém**. Piaget ho vymezuje 4. – 8. rokem života. Dítě ještě nedokáže dobře usuzovat o podstatě jevů a jejich vzájemných vztazích. Nemá ani dost zkušeností např. s jejich objemem. Zobrazuje tak skutečnost podle vlastní představy a názoru (Lhotová, 2013)

Kresba je plošná a jednotlivé jevy se objevují vedle sebe bez překrývání. Dítě typicky kreslí nebe nahoře, zemi dole. Mezi nimi je prostor, kde se vše odehrává. Tato „pásovitosť“ kompozice je v tomto stádiu obvyklá. Perspektiva většinou úplně chybí. Dítě vůbec neklade důraz na to, co je blízko a co daleko. Ani na proporčnost objektů. Ty bývají často sklápěné do půdorysu. Nedokáže rozlišit, co je vertikálně a co horizontálně (Davido, 2008). V kresbě pak vidíme objekty jakoby z nadhledu, věci okolo nich jsou pak symetricky řazeny kolem dokola nebo jsou sklopeny podél. Objevuje se několik úhlů pohledu. U objektu dítě nakreslí, to co je obvykle vidět zepředu, zezadu i z dalších stran (Uždil, 2002).

Postava se vždy skládá z jednotlivých částí a je zobrazena pouze zepředu (Lhotová, 2013). Luquet toto dobu, kdy dítě nespojuje objekty v jeden celek, označuje jako „**nepochopený realismus**“ (Luquet, 1927, in Piaget, Inhelderová, 2014).

Často se také můžeme setkat s tzv. transparentností. Dítě zpodobňuje vnitřek objektů, který ale doopravdy nevidí. Např. vnitřek domu, který je jinak zobrazen zvenku. Po 10. roce by se už v kresbách neměla vyskytovat. Někdy ale může poukazovat na dobrý pozorovací talent. Třeba při zobrazení vnitřních orgánů (Davido, 2008).

## **Kresba dítěte v mladším školním věku**

Ve **schematickém období** se dle Löwenfeldova pojetí (1957, in Perout, 2005) se nachází kresby dětí od šesti do devíti let. Podle Piageta je to počátek fáze **konkrétních operací**. Podstatné je zde vytvoření schématu – symbolu, který může snadno identifikovat i divák. Souvisí totiž s obecně známými kategoriemi pojmů (Perout, 2005). Podle Luquetovy teorie (Luquet, 1927, in Piaget, Inhelderová, 2014) nese toto období název „**intelektuální realismus**“, vzhledem k popisu objektů spíše pojmově.

Děti lépe začínají chápat vztahy v okolí. Hrají si už i s vrstevníky. I v kresbě jsou vztahy mezi objekty více patrné. Už se neobjevuje egocentrismus. Jednotlivé prvky jsou zobrazovány ne okolo postavy autora jako dříve, ale jsou řazeny vedle sebe na základní lince. To zřejmě souvisí i s počátky psaného projevu.

Objekty jsou zobrazovány buď z frontálního pohledu, nebo se už objevuje pohled boční – profil (Perout, 2005). Ten můžeme vidět již u sedmiletých dětí (Lhotová, 2013). Většinou ho nalezneme u objektů v pohybu (Perout, 2005). Někdy ještě zůstávají na tváři obě oči, i když je postava zachycena z boku (Luquet, 1927, in Piaget, Inhelderová, 2014).

Takto zpracovaný profil se nazývá profil smíšený. Dítě se totiž nedívá, jak tvář z profilu doopravdy vypadá, ani nehledá tuto představu ve své paměti. Ale představuje si, jaké by to bylo (Uždil, 2002). Burt (1932, in Šicková, Fabrici, 2002) v souvislosti s touto skutečností nazývá období „**popisným realismem**“.

Později dítě strukturuje kresbu do pásů nad sebou, které naznačují perspektivu. Spodní je ten bližší, horní v dálce (Perout, 2005). Perspektiva jako taková ale stále chybí přesto, že dítě v podstatě skutečnost ztvárnit dokáže (Luquet, 1927, in Piaget, Inhelderová, 2014). Nekreslí to, co vidí, ale popisuje to, co o objektech ví.

V kresbách nacházíme typicky transparentnost a sklápění objektů stejně jako v předchozí kresebné fázi. Práce s barvou se ale mění. Dítě již vybírá takovou, jakou ví, že daný objekt má. Je užívána plošně. Často ale schématicky - př. tráva je vždy stejně zelená, nebe stejně modré (Perout, 2005).

Okolo 8. až 9. roku nastupuje dle Luquetovy teorie (Luquet, 1927, Piaget, Inhelderová, 2014) poslední stádium ontogeneze kresby – „**zrakový realismus**“. V Burtově koncepci (1932, in Šicková-Fabrici, 2002) přichází toto období o něco později – kolem devátého až desátého roku. Perout (2005) ho v souvislosti s Löwenfeldovými poznatky pod názvem „**kresebný realismus**“ datuje osmým rokem života na začátku a dvanáctým rokem na konci.

Toho stádium je dáváno do souvislostí s Piagetovým **obdobím konkrétních logických operací**. Ten ho vymezuje 8. a 13. rokem. Dle Kyzoura, který se tímto kontextem zabýval, by měla kresba dítěte v tomto stádiu odpovídat 6/7 – 12 letům (Lhotová, 2013). Větší rozdílnost vymezení než u předchozích období může být způsobena závislostí na sociálním prostředí, kultuře i mentální úrovni dítěte (Davido, 2008).

Dítě už pracuje s konkrétními fakty a konkrétním obsahem. Snaží se nakreslit to, co vidí právě ze svého stanoviště. Usiluje o správné zachycení prostoru, překrývání i stínování (Burt, 1932, in Šicková-Fabrici, 2002). Chápe již perspektivu a trojrozměrnost objektů (Lhotová, 2013). Prostor je koncipován dle pravidel centrální lineární perspektivy (Piaget, Inhelderová, 2014).

Neobjevují se objekty, které by ve skutečnosti byly zakryté jako v předchozím období (Perout, 2005) Nepotkáme dům nakreslený zevnitř, pokud do něho není vidět oknem (Davido, 2008).

Je také zřetelné uvědomování si vztahů mezi nimi objekty. V kresbě mizí schémata a objevuje se více detailů. Se znázorněním pohybu mají ale ještě děti problém. U zobrazení

postavy mizí tzv. dětský kubismus – geometrické prvky v zachycení postavy. Někdy se snaží i o zachycení charakteristických rysů osob.

Barvy už dokáží diferencovat na odstíny – uvědomovat si, že jinak je barevné nebe a jinak voda v potoce. Světlo a stín ale ještě nevyužívá (Perout, 2005).

S přibývajícím věkem si ale dítě uvědomuje, že realitu nedokáže ztvárnit tak, jak ji doopravdy vnímá, již v tomto období se můžeme setkat s výtvarnou krizí, která je typická spíše pro další kresebnou fázi (Lhotová, 2013).

## **Kresba dítěte ve starším školním věku**

Období s názvem **pseudo-naturalistické** v Löwenfeldově vymezení (1957, in Piaget, Inhelderová, 2014) dosahuje dítě přibližně v době mezi jedenáctým a patnáctým rokem. Podle Piagetovy teorie se pohybuje již ve **stádiu formálních logických operací** (Perout, 2005). Důležité je nyní obecné a deduktivní usuzování a následně soulad vyvozeného se zkušeností. Dítě se v tvorbě odprošťuje od skutečnosti. Ta je sice základem pro kresbu, ale dítě je schopno ji tvořivě pozměnit (Lhotová, 2013).

Nastává pubescence, k níž patří výrazná kritičnost k okolí i vlastní osobě. To se promítá také do kresby. Kvůli neschopnosti zachytit skutečnost přichází tzv. výtvarná krize (Perout, 2005). Dítě si uvědomuje, že není schopno zachytit realitu tak dokonale, jak by chtělo. Přichází **potlačení** - odklon od neverbálního kresebného projevu k verbálnímu. Dítě ztrácí odvahu kreslit (Burt, 1932, in Šicková-Fabrice, 2002).

Některé děti u výtvarného projevu zůstanou. Již si uvědomují i světlo a stín a vlivy atmosférických podmínek na barvy. Ještě více se objevují detaily nebo neúplné zobrazení postavy (např. pouze do půl těla). Oblíbené jsou u pubescentů karikatury (Perout, 2005). Ta je jedním z projevů stylizace, která v dětské kresbě nastupuje přibližně kolem jedenáctého roku. Dítě se v kresbě stylizuje např. do postav různých akčních hrdinů, policistů a dalších (Kucharská, Májová, 2005).

Přibližně po patnáctém roce života předpokládá Burt (1932, in Šicková-Fabrice, 2002) **umělecké oživené** - nalezení ztracené odvahy a návrat dítěte ke kresbě.

Perout tohle stádium pojmenovává **obdobím rozhodování**. V něm jsou dospívající schopni vytvořit zkušenost nezávislou na tom, co vidí. Více je kladen důraz na různé styly tvorby. Výsledná kvalita artefaktu souvisí velmi s tím, jak je jedinec výtvarně poučen (Perout, 2005).

## 3 Nadané dítě

### 3.1 Definice nadání, jeho druhy a složky

Nadané děti v České republice určuje školské poradenské zařízení, které za tímto účelem provede komplexní vyšetření. Během něho se zjišťuje především úroveň kognitivních schopností dítěte, jeho tvořivosti, strategie myšlení ale i osobnostní vlastnosti. Také je zacíleno na jeho zájmy a motivaci k činnosti (Zapletalová, 2006, in Konečná, 2010).

Definic vztahujících se k tomuto tématu je ovšem mnoho. Podle Škrabánkové (2012) lze nalézt přes sto různých vymezení. V některých případech se i vzájemně překrývají. Je možné narazit na pojmy jako vlohy, genialita nebo výjimečné schopnosti. Nejčastěji se setkáme s označením talent nebo nadání. Většinou v sobě zahrnují nadprůměrný rozvoj schopností, ale v přesném vymezení se autoři liší (Hříbková, 2009).

Musil (1985, in Laznibatová, 2001) uvádí rozdíly mezi těmito dvěma pojmy. Talent je vysoce rozvinuté nadání. Nadáním se rozumí určitá vrozená vloha, ze které se potenciálně může rozvinout talent. Nebo se nadání užívá k popisu výjimečných schopností v oblasti přírodních věd, talent pak u věd humanitních. V další teorii záleží na širší pojetí. Nadání by pak bylo pojmem pro popis všeobecných předpokladů k úspěšnému výkonu, talent by znamenal potenciál k úzeji vymezené činnosti (např. hudební talent).

Podle Dočkala (2005) je vhodné vnímat termíny talent a nadání analogicky. V českém jazyce se objevují oba, ale jejich význam lze diferencovat. Pak jsou ale teorie velmi nejednotné. Také ne všechny řeči mají možnost pojmy odlišit. I z tohoto důvodu zastává názor, že je rozdílné používání obou pojmů zbytečné. V této bakalářské práci budou oba pojmy také používány jako synonyma.

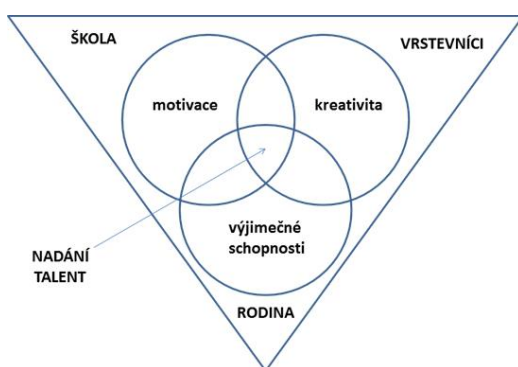
Přístupy k vymezení nadání a určování, co vše zahrnuje, se v průběhu času lišily (Konečná, 2010). V historii se vědci ve vymezení talentu výrazně zaměřovali směrem k intelektovému nadání. Až během posledních cca 25 let se přistupuje k nadání z multidimenzionálního hlediska (Konečná, 2010). Podle Renzulliho modelu (1977, in Laznibatová, 2001) tvoří nadání nejen nadprůměrné intelektové schopnosti, ale i výrazně vysoká tvořivost a motivace.



Tyto složky se vzájemně ovlivňují a není možné, aby byl v jedné z nich u nadaného dítěte velký deficit. I když tvořivost a motivace se mohou proměňovat, schopnosti většinou zůstávají stabilní (Hříbková, 2009).

Renzulliho teorie je podle mnohých odborníků na nadání dodnes platná. Především v souvislosti s doplněním F. Mönkse o důležitost vnějších faktorů. Rodina, škola a vrstevníci jsou ti, kteří také významně působí na nadaného jedince (Laznibatová, 2001).

**Obr. č. 1: Mönksův model talentu (Konečná, 2010)**



### 3. 1. 1 Výjimečné schopnosti

Renzulli (1977, in Hříbková, 2009) do struktury talentu zahrnuje jak všeobecné inteligenční schopnosti, tak specifické znalosti a dovednosti zaměřené určitým směrem (Hříbková, 2009). Podle toho se mohou mezi nadanými nalézt různé druhy nadání. Dočkal (2005) rozděluje talent do čtyř oblastí podle jeho zaměření.

1. **Pohybové nadání** - sportovní a taneční nadání
2. **Umělecké nadání** – hudební, výtvarné, literárně-dramatické
3. **Intelektové** – jazykové, matematické, vědecké, technické
4. **Praktické** – manuální, sociální

Všechny mají ještě další specifičtější poddruhy. Ty se mohou vzájemně překrývat nebo patřit do dvou oblastí současně. Např. taneční nadání může mimo pohybového spadat i pod nadání umělecké.

Takto jsou vnímané druhy nadání podle horizontálního modelu. Nadání lze rozlišit ještě podle vertikální klasifikace. Nejdříve u jedince můžeme nalézt tzv. **latentní (potenciální) nadání**. Pokud budou na rozvoj talentu působit vhodně vnější podmínky, rozvine se v **nadání manifestované (aktuální)**. To zahrnuje všechny současné výkony (Hříbková, 2009).

Nejvíce akcentovanou složkou nadání jsou mimořádné rozumové schopnosti (Dočkal, 2005). Podle kognitivních teorií nadání je za talentovaného považován jedinec, který má hodnotu IQ vyšší než 130 bodů. Většina současných autorů se ale přiklání ke komplexnějšímu pojetí (Konečná, 2010).

Rozumové nadání si u dítěte můžeme všimnout již v raném dětství. Takové dítě často čte výrazně dříve než jeho vrstevníci. Není to ovšem podmínkou. Podobně je tomu i u řečových kompetencí. V mnoha případech se talent projevu zrychleným rozvojem řeči (Dočkal, 2005). Slovník se rychle rozšiřuje a bývá rozsáhlejší než u ostatních dětí. Rozumově nadané zajímají i abstraktní pojmy, kterým rozumí a dokáží je používat (Hříbková, 2009).

Viditelná je také výjimečná zvědavost. Talentované dítě touží po poznání. Místo knih pro děti si čte v encyklopediích (Dočkal, 2005). Je schopno lépe zobecňovat, rychleji chápat vztahy mezi jevy. Zajímají ho souvislosti mezi příčinami a následky. Je lépe rozvinuto kritické myšlení. Na rozdíl od svých vrstevníků také koncentruje svoji pozornost delší dobu (Hříbková, 2009). Může se ale stát, že přesto ve škole pozornost neudrží. Někdy již učivo dávno zná, a proto se začne nudit (Dočkal, 2005).

### **3. 1. 2 Tvořivost**

Další složkou talentu podle Renzulliho modelu je tvořivost, jinak řečeno kreativita. Co je to tvořivost, se jako u mnoha jiných teorií liší. Např. podle Königové (2007) je kreativita schopnost hledat nová řešení, postupy a vůbec produkovat nové neotřelé nápady. Někteří autoři ji považují na protiklad inteligence, jiní zastávají názor, že se jedná o její část (Laznibatová, 2001).

Většinou se považuje za soubor čtyř dílčích schopností:

- **Fluence (plynulost)** – schopnost pohotově a plynule vymýšlet nové nápady a řešení v určité situaci,
- **Flexibilita (pružnost)** – schopnost přicházet s různými myšlenkami pružně v reakci na situaci, překonávat staré vzorce, dívat se na problém z různých úhlů pohledu,
- **Elaborace (vypracování)** – schopnost dokonale propracovat detaily při řešení problémů, nápad dokončit a uskutečnit,
- **Originalita (novost)** – schopnost vytvářet neotřelé, neobvyklé nápady vymykající se normě (Urban, 1990, in Laznibatová, 2001).

Nadané dítě by se mělo projevovat neobvyklými nápady a originálními přístupy k problémům (Škrabánková, 2010). Více se u něho projevuje fantazie. Reaguje flexibilněji a nebojí se odlišovat od ostatních nebo se chovat neobvykle. Je také přístupnější novým zkušenostem (Hříbková, 2009).

### 3. 2. 2 Motivace

Bez dostatečné síly, která by dítě poháněla, by se jeho nadání nemuselo vůbec rozvíjet. Motivace k výkonu ve většině případů pozitivně ovlivňuje dosažený výsledek. Pokud je jedinec vnitřně stimulován k určité činnosti, pravděpodobně se v ní více zdokonalí. Jeho motivace pozitivně ovlivňuje výkon v této oblasti a ten se zvyšuje (Dočkal, 2005).

U nadaných dětí se můžeme setkat i s opačným směrem působení. Podle Dočkala (2005) nadprůměrná úroveň schopností způsobuje rychlejší zvyšování motivace dítěte. Děti baví to, co jim dobře jde.

Talentované děti se obecně vyznačují větší schopností aktivně zaměřit své jednání k jedné věci a u té vytrvat po delší čas (Škrabánková, 2012). Převažuje u nich motivace vnitřní. Není tolik třeba je usměrňovat a podporovat v aktivitě např. odměnami (Hříbková, 2009).

Většina těchto dětí má rozličné zájmy, jimž se intenzivně a dlouhodobě věnují. Zvláště při takovýchto činnostech se dokáží hluboko zanořit do problému a nevnímat okolí (Škrabánková, 2012).

## 3.2 Charakteristika nadaných dětí

Některé z charakteristik nadaných dětí byly zmíněny již v předchozí kapitole v rámci popisu nadání. V této budou rozvedeny další vlastnosti připisované obecně nadaným dětem.

Typické charakteristiky nadaných se hledají velmi těžko. Tato skupina dětí je jako celá dětská populace velmi různorodá. I mezi nadanými dětmi lze nalézt mnoho rozdílů. Můžeme se u nich setkat s velmi vysokým nadáním nebo i s nadáním kombinovaným s hendikepem (Konečná, 2010).

Třeba ve fyzickém vývoji se talentované děti významně neodlišují od dětí průměrných. Některé mohou např. chodit či mluvit dříve, ale to není pravidlem pro všechny nadané (Hříbková, 2009). Objevuje se u nich častěji větší tělesná neobratnost. Motorická zručnost bývá také slabší (Laznibatová, 2001).

Většinou tyto děti bývají samostatnější. Vzhledem k jejich vytrvalosti a disciplíně se snaží řešit problémy samostatně (Lehwald, 1985, in Laznibatová, 2001).

Autoři snažící se o vytvoření souhrnu typických vlastností nadaných často zmiňují také výrazný smysl pro humor v souvislosti s kreativitou a větší fantazií (Laznibatová, 2001).

Velké procento nadaných odmítá konvence a je kritické k autoritám (Dočkal, 2005). Rádi se bouří proti autoritě rodičů i učitelů. Velmi často s něčím nesouhlasí nebo něco odmítají udělat. Většinou jde hlavně o to, že jim daná situace připadá nelogická nebo nesmyslná (Laznibatová, 2001).

Jejich vysoká kritičnost není zaměřena jen vůči okolí, ale především směřuje k nim samým (Škrabánková, 2012). Hodnotí svoje výkony výroky typu: „Byl jsem dobrý, ale ne nejlepší.“ nebo „Mohl jsem být i lepší.“ (Laznibatová, 2001). Uvědomování si, jak daleko jsou od vlastního ideálu, snižuje jejich sebehodnocení (Škrabánková, 2012). Nižší sebevědomí může způsobovat i to, že na sebe kladou příliš vysoké nároky, chtějí perfektně plnit své cíle a odvést dokonalou práci (Dočkal, 2005). Mají silnou potřebu dosahovat úspěchu a být nejlepší. Pokud si nejsou jisté, že odvedou stoprocentní výkon, nechtějí vůbec začínat (Laznibatová, 2001).

Sebepojetí u talentovaných dětí je jednou z často zkoumaných oblastí. Renzulli a Hoge (1993, in Konečná 2010) uvádějí, že není důvod vnímat sebepojetí u nadaných jako problémovou. Podle jejich syntézy výzkumů v této oblasti mívají mírně vyšší

sebehodnocení než ostatní děti. Výrazně vyšší je pak v oblasti školních výkonů. To potvrzuje i výzkum z českého prostředí Konečné a Portešové (2007). Ty při zkoumání 7 – 10 letých dětí z brněnských škol použily Dětskou škálu vnímání sebe sama. Zjistily lepší sebepojetí nadaných dětí v oblasti školních dovedností. V jiných oblastech sebepojetí se ve výzkumu neobjevily žádné statisticky významné rozdíly oproti průměrným dětem.

Často zmiňovaný vznik neadekvátního sebeobrazu je u těchto dětí způsoben také uvědomováním si jinakosti sama sebe ve srovnání s okolím. Nadané děti jsou velmi vnímavé. Všimnou si tak velmi rychle různých změn a rozporů v okolí. (Konečná, 2010). Mezi ostatními se mohou cítit nepochopené, jako kdyby ani do jejich světa nepatřily (Laznibatová, 2001). Tyto pocity mohou vést až ke snaze svůj talent skrývat, jelikož ho vnímají jako sociální hendikep. To se objevuje především u dětí, pro něž je sociální akceptace velmi důležitá. Svoji odlišnost se pak snaží zakrývat např. záměrným selháváním v testech (Konečná, 2010). Díky své odlišnosti prožívají častěji než průměrné děti stresové situace (Laznibatová, 2001).

### **3. 2. 1 Emocionální charakteristiky**

Na nepochopení okolí mohou někdy nadané děti reagovat afektivními výbuchy (Škrabánková, 2012) . Bývají velmi často impulzivní (Hříbková, 2009). V tomto tvrzení se ale názory vědců rozcházejí. Např. podle výzkumu Moniky Bobákové (2013) nelze říci, že by nadaní vykazovali zvýšenou emoční reaktivitu. V této studii porovnáující pubescentní děti se zjistilo jen to, že talentovaní preferují strategie zvládání stresu zaměřené na regulaci emocí méně než průměrné děti.

Talentované děti jsou velmi zranitelné a citlivé až přecitlivělé. Nadání v intelektové oblasti neznamena lepší schopnosti v emocionální nebo sociální oblasti (Laznibatová, 2001). Někdy se mohou ve srovnání s vrstevníky zdát méně citově vyzrálé (Hříbková, 2009). Dočkal (2005) uvádí, že mají většinou širší repertoár reakcí, díky čemuž mohou vypadat někdy jejich reakce nezrale a jindy zase působit emočně vyrovnaně. Výzkumy neposkytují důkazy o tom, že by se u těchto dětí více vyskytovaly emoční problémy (Konečná, 2010). Dočkal (2005) se s problémy nebo potížemi v sociální oblasti setkal jen výjimečně. Většinou šlo o problémy rodičů či učitelů, ne dětí. Freemanová (2001, in Dočkal, 2005) zastává názor, že tyto děti jsou stejně emočně stabilní jako děti ostatní.

Potíže ale může způsobovat jejich nerovnoměrný vývoj. Zatímco v kognitivní oblasti jsou před vrstevníky napřed, emoční vývoj zůstává rozvíjen ve stejném tempu. Zpracování zážitků je potom v citové a intelektové rovině nerovnoměrné. Vzhledem k jejich výjimečné představivosti nebo neobvyklým znalostem se také jejich obavy odlišují od strachů ostatních dětí (Laznibatová, 2001).

Portešová (2008) při výzkumu se 7 – 8letými dětmi, zjišťovala rozdíly v objektech strachu nadaných a průměrných dětí. Měly za úkol zakreslit své strachy do tzv. koláče strachu, kde největší pole znamenala nejvyšší intenzitu obav. Průměrné děti uváděly nejčastěji strachy z běžných zvířat. Děti s výjimečným talentem se nejvíce obávaly vesmírných katastrof, jako je srážka Země s meteoritem nebo výbuch či zánik slunce. Strachy dětí s nadáním jsou více realistické vzhledem k tomu, že se opírají o hlubší informovanost.

### **3. 2. 2 Sociální charakteristiky**

V této oblasti jsou opět mezi dětmi s nadáním významné rozdíly. Jejich sociální kompetence záleží na mnoha faktorech. Mezi ně patří stupeň nadání, oblast nadání, sebezpojetí a několik dalších charakteristik osobnosti (Neihart, 1999, in Konečná, 2010). V sociálních dovednostech bývají velmi slabé nebo naopak silné (Hříbková, 2009).

Přitom jsou pro ně vztahy s okolím včetně pozitivního začlenění do vrstevnické skupiny důležité. Díky kontaktu s vrstevníky se utvářejí morální i sociální hodnoty a dovednosti. Pomáhá také vývoji sebezpojetí a kognice (Konečná, 2010).

Pro nadané děti mnohdy není jednoduché zapadnout do skupiny vrstevníků. Jejich rozumový vývoj je dále než u ostatních dětí. Mají jiné zájmy, kterým ostatní nerozumí. Proto někdy raději vyhledávají kontakt s dětmi vyššího věku nebo s dospělými (Hříbková, 2009). Potřebují komunikovat s lidmi na své vlastní úrovni (Dočkal, 2005).

Jelikož se stává, že takto vhodné komunikační partnery naleznou málokdy, uchylují se obvykle k samotě (Škrabánková, 2012). K té mohou tíhnout i z důvodu nepochopení okolím. Někteří ani ke svým hrám další osoby nepotřebují. Nadaní považují za ideální několik bližších přátelství, nejedná se obvykle o velké skupiny dětí. Ve třídách pro nadané tvoří děti spíše vztahy mezi dvěma. Výjimečně třemi nebo čtyřmi (Laznibatová, 2001).

Ne ze všech studií vyplývají talentované děti slabší v sociální oblasti. Např. Bainová a Bellová (2004, in Konečná, 2010) tvrdí, že jde o názory s omezenou oporou

ve vědecké literatuře a výzkumu. V jejich studii nebyl potvrzen rozdíl mezi nadanými dětmi a dětmi průměrnými v hodnocení vztahů s okolím.

### 3.3 Dvojí výjimečnost

Dříve se hendikep považoval za opak nadání. Nadání bylo vnímáno jen ve smyslu nadprůměrné inteligence. Tomu tak už dnes není. Názor o protikladnosti nadání a postižení je tedy již minulostí (Dočkal, 2005).

V současné době se v souvislosti s nadáním objevuje termín „dvojí výjimečnost“. Užívá se pro označení osob, které jsou talentované a současně hendikepované v určité oblasti (Machů, 2006). Někdy se používá také označení „paradoxní žáci“. Nebo se o takových dětem mluví jako o „chytrých dětech se školními problémy“ (Portešová, 2011).

Do této skupiny jsou zařazovány děti, které mají kromě nadání ještě poruchy sluchu, zraku nebo jiný fyzický hendikep (Machů, 2006). Přidružené nejsou ale jen tělesné potíže. Nejčastěji se talent kombinuje se specifickými poruchami učení, poruchou pozornosti a hyperaktivity (ADHD) a Aspergerovým syndromem (Konečná, 2010).

Společnou charakteristikou je pro ně nevyrovnaný výkon (Hříbková, 2009). Jejich specifické vlastnosti ztěžují identifikaci dvojí výjimečnosti vzhledem k rozpornosti výkonů (Machů, 2006). Někteří dokáží díky vysokému IQ svůj hendikep v mladším věku maskovat. I proto se musí ke každému dítěti s dvojí výjimečností přistupovat individuálně (Hříbková, 2009).

Wellischová (2013) vzhledem k vlastnímu pozorování nadaných i dětí s dvojí výjimečností, popsala typické vlastnosti dětí podle přidruženého hendikepu k charakteristikám nadání. Spojila své poznatky s informacemi z literatury a vytvořila spektrum charakteristik nadaných dětí s přidruženými poruchami.

Např. děti s nadáním a ADHD nejsou oproti dětem pouze talentovaným tak nadšené učit se. Často započatou práci vůbec nedokončí. Jsou velmi originální a vynalézavé. Velmi rychle nalézají strategie pro řešení problémů. Ale prakticky je už nedovedou do konce.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1 Cíle výzkumu

Bakalářská práce je zaměřena na porovnávání kresby dvou skupin dětí mladšího školního věku.

Cílem výzkumné studie je nalézt rozdíly mezi kresbou dětí vzdělávaných v různých typech tříd: dětí z běžných tříd základní školy a tříd pro nadané děti.

## 2 Výzkumná otázka

VO : Jak se liší kresba nadaných dětí a dětí z běžné třídy?

## 3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří dvě skupiny dětí, které chodí do čtvrtého nebo pátého ročníku základní školy. Výběr této věkové skupiny úzce souvisí s tím, kde bylo možné výzkum provést. Věkově se tedy děti pohybují mezi devátým a jedenáctým rokem. Nejmladšímu je 9 let a 2 měsíce. Nejstarší dosáhl věku 11 let a 4 měsíců. V každé skupině je celkem 28 dětí. Vždy 18 z nich jsou chlapci a 10 děvčata.

### Skupina I

Skupina I se skládá z žáků navštěvujících třídy pro nadané děti na Základní škole Máj II v Českých Budějovicích. Podmínkou pro přijetí do této třídy je psychologem diagnostikované nadání. Tím je skupina charakterizována.



## Skupina II

Do této skupiny jsou zařazeny děti z běžné třídy základní školy v Jistebnici. Oba ročníky navštěvuje přes dvacet dětí. Pro účely výzkumu jsem rozložení této skupiny upravila tak, aby co nejužěji korespondovalo se skupinou I. Především, co se týče pohlaví a věku.

## 4 Sběr dat a metody výzkumu

Sběr dat proběhl během února 2015. U obou skupin byly použity stejné výzkumné metody – kresba autoportrétu a kresba vysněného domu. Při kresbě autoportrétu se autor opírá o realitu a při kresbě vysněného domu má zase možnost nechat působit svoji fantazii. Právě z těchto důvodů mi připadala kombinace obou metod vhodná.

Kresby jsem zadávala dětem sama za přítomnosti učitelky, která mohla případně udržovat kázeň ve třídě. Vzhledem k možnostem učebních prostorů nebylo možné zajistit větší samostatnost při práci. Děti ve většině případů seděly po dvojicích.

V každé třídě mi byly vyhrazeny dvě hodiny výtvarné výchovy. Děti tak měly na každou kresbu čas 45 minut – jednu vyučovací hodinu. Nikdo neměl problém práci v daném čase stihnout. Kresby prováděly na bílý kancelářský papír formátu A4, přičemž používaly pastelky i obyčejnou tužku, kterou si mohly pomáhat. K dispozici jim byla také guma. Právítko, které děti chtěly používat při kresbě vysněného domu, jim povoleno nebylo.

Jako první kreslily svůj portrét, přičemž instrukce zněla: „*Nakresli celou postavu sebe sama, jak nejlépe dovedeš.*“ Ujistila jsem se, že všichni zadání pochopili a na další dotazy odpovídala už jen, že záleží na nich, jak chtějí, aby kresba vypadala.

Takto jsem postupovala i u kresby vysněného domu. Tentokrát děti pracovaly podle instrukce „*Nakresli svůj vysněný dům, jak chceš a jak nejlépe dovedeš.*“

Do kresby sebe sama se dětem příliš nechtělo. U vysněného domu to bylo naopak. Hlavně nadané děti měly radost. Jeden chlapec zadání komentoval slovy: „Konečně jsme se mohli intelektuálně vyřádit.“

## 5 Zpracování dat

Data jsem zpracovávala především na základě vlastního sledování kreseb dětí, ale také dle poznatků čerpaných z literatury. Např. jsem se inspirovala testem Kresby postavy od Šturmy a Vágnerové.

Možnosti, co vše v kresbách hodnotit jsou velmi široké. Hlavně u kresby vysněného domu, u něhož je málo dostupné literatury. Proto jsem zvolila taková kritéria, která mi z pozorování kreseb připadala pro tento výzkum významná.

### 5.1 Kritéria hodnocení pro kresbu autoportrétu

#### 1. Zvolený formát papíru

Všímám si, zda dítě zvolilo pro kresbu formát papíru *na výšku* nebo *na šířku*. Hodnotím kladně, pokud je obrázek kreslen *na šířku*.

#### 2. Velikost postavy

- Menší než 10 cm
- 10 – 17 cm – dle Altmana (2011) jde o normální velikost kresby postavy
- Větší než 17 cm

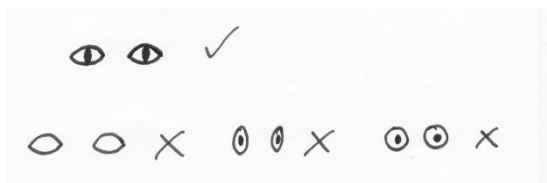
#### 3. Velikost hlavy

Kladně hodnotím hlavu, která je menší než polovina trupu.

#### 4. Propracovanost detailů na těle

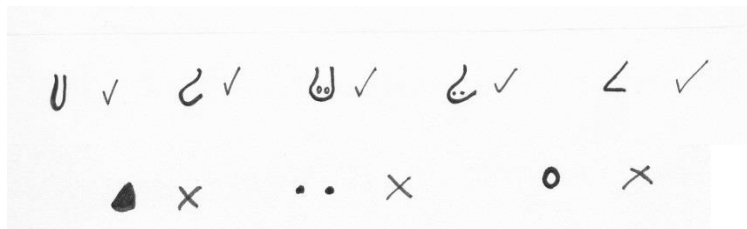
- Oči
  - *Realistické zobrazení* - vodorovný rozměr oka by měl být větší než svislý u obou očí, součástí oka by měla být i panenka.

**Obr. č. 2: Ukázka realistického zobrazení očí**



- *Detaily* - na oku a jeho okolí by se měly nacházet alespoň 2 různé detaily (např. řasy, obočí, duhovky, oční žilky, oční víčka).
- **Nos** - jakékoli dvojdimenzionální zobrazení nosu.

**Obr. č. 3: Ukázka znázornění nosu**



**Ústa** - jakékoli dvojdimenzionální znázornění úst. Zobrazení ústní pouze

- jednou čarou hodnotím jako nesplněné.

**Obr. č. 4: Ukázka znázornění úst**



- **Uši** - jakékoli znázornění uší.
- **Vlasy** - toto kritérium je splněné, pokud není vidět obrys hlavy.
- **Krk** - jakékoli dvojdimenzionální zobrazení krku.
- **Další detaily** - kladně hodnotím výskyt alespoň jednoho dalšího detailu na postavě (nehty, jazyk, zuby, chlupy, tváře...).

## 5. Detaily na oblečení

Za splněné považuji toto kritérium, pokud se v kresbě objevují alespoň tři různé detaily na oblečení (např. zipy, knoflíky, vzory, nápisy, kapsy, tkaničky, límce, ohrnuté rukávy či nohavice...).

## 6. Doplnky

Za splněné považují, pokud se objevuje alespoň jeden doplněk (např. náušnice, náramky, prstýnky, hodinky, náhrdelníky, čelenky, gumičky, mašle a sponky ve vlasech, tašky a batohy, pokrývky hlavy, pásky u kalhot). Jako doplněk nejsou započítávány brýle, pokud nejde o brýle sluneční.

## 7. Barevnost

Hodnotím, zda někdo použil méně než 5 barev (4 a méně). Počítá se i bílá barva, pokud je součástí oblečení.

## 8. Zachycení pozadí

Kladně hodnotím jakékoli znázornění pozadí. Stačí i vybarvená plocha kolem nebo čára uzemňující postavu.

## 5.2 Kritéria hodnocení pro kresbu vysněného domu

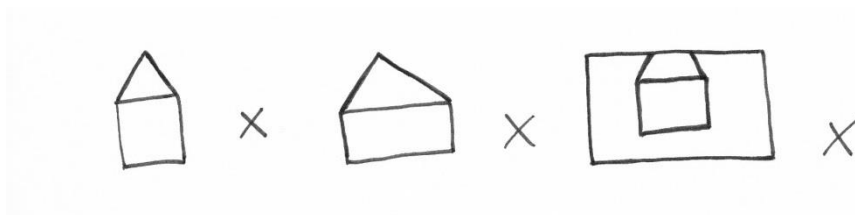
### 1. Neobvyklé celkové zpracování

Za neobvyklý je považován jakýkoli jiný způsob zobrazení domu než z čelního pohledu (např. zachycení interiéru domu – tzv. transparentnost, plán domu, pohled shora, zezadu, z boku).

### 2. Neobvyklé zpracování tvaru domu

Obvyklým zpracování je myšlen čtvercový nebo obdélníkový tvar domu se střechou ve tvaru trojúhelníku. Jako obvyklé se počítá i takové zobrazení, kde není trojúhelníková střecha zřejmě jen proto, že se nevešla do formátu.

Obr. č. 5: Obvyklé zpracování tvaru domu



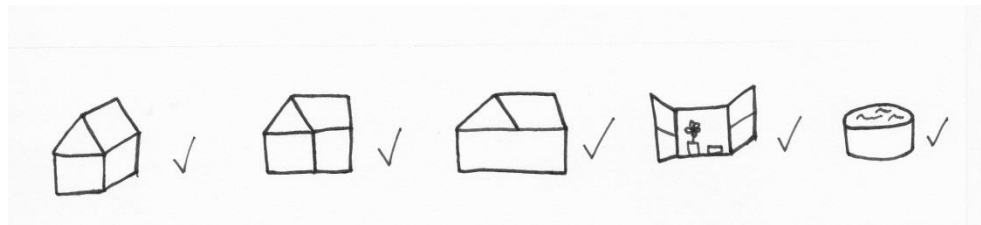
### 3. Neobvyklé objekty

Kladně hodnotím, pokud se objevuje alespoň jeden objekt, který se běžně v domě nebo na něm nevyskytuje (např. vrtulník, tobogán, pizzerie, specifické místnosti – laboratoř, relaxační místnost...) Pokud se konkrétní prvek ve třídě vyskytuje dvakrát nebo vícekrát, je započítán pouze jednou. K tomu obrázku, kde se vyskytuje méně neobvyklých prvků.

### 4. Trojrozměrnost

Považuji za splněné, pokud se v kresbě objevuje alespoň jeden prvek s náznakem trojrozměrnosti. Může to být dům, ale i další prvky v okolí

Obr. č. 6: Příklady trojrozměrného zobrazení objektů (domu, oken a bazénu)



### 5. Sklápění

Za splněné považuji, pokud se v kresbě neobjevuje žádný sklápěný objekt

### 6. Barevnost

Hodnotím, zda někdo použil méně než 4 barvy (3 a méně).

### 7. Slovní doprovod

V kresbě se objevují alespoň dva slovní popisky.

### 8. Zachycení pozadí

Pozadím je myšleno prostředí okolo domu – zachycení země a nebe. Zahrada se jako pozadí nepočítá.

## 6 Výsledky

### 6.1 Výsledky kresby autoportrétu a jejich interpretace

Pro kresbu autoportrétu bylo velmi obtížné stanovit kritéria, jelikož se jich nabízelo velmi mnoho. Nezahrnují zdaleka vše, co by se dalo hodnotit. Vybrala jsem zejména taková kritéria, která se díky pozorování kreseb jevila pro tento výzkum důležitá. Zaměřila jsem se na popsání výsledků získaných díky těmto kritériím, ale také na poznatky z vlastního pozorování kresbě.

#### 6.1.1 Vyhodnocení kritérií

V této kapitole budu uvádět výsledky zjištěné dle stanovených kritérií. Shrnuje je Tabulka č. 2 na konci kapitoly. Tabulky s podrobnějšími výsledky jsou uvedeny v Příloze č. 1. Tam jsou také uvedeny rozdíly mezi chlapci a děvčaty u obou skupin. Pohlaví budu zmiňovat u kritérií, kde se objeví v tomto smyslu výrazné odlišnosti. Vzhledem k počtu dětí může být toto hledisko mírně zkreslené. Především u dívek, kterých je v každé skupině pouze 10.

##### 1. Zvolený formát papíru

První kritérium splnily ty děti, které zvolily formát papíru na šířku. To je považováno za neobvyklé. Většinou děti kreslí na výšku. Formát na šířku si vybralo třikrát více dětí ze skupiny I (12 dětí – 43 %) než dětí ze skupiny II (4 děti – 14 %).

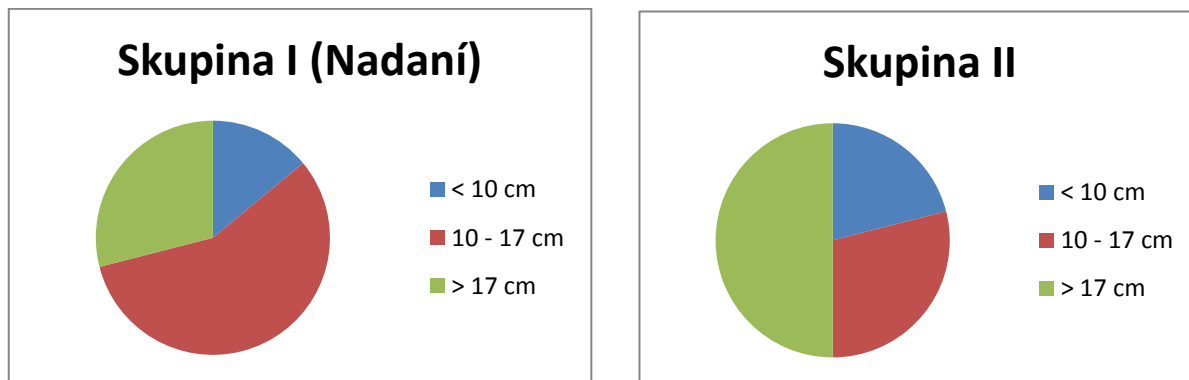
##### 2. Velikost postavy

Toto kritérium jsem rozdělila na tři kategorie, kam byly zařazovány postavy dle jejich velikosti. Podle Altmana (2011) je za normální velikost kresby považována postava v rozmezí 10 až cca 17 cm.

Postavu pod 10 cm nakreslilo mírně více dětí ze skupiny II (21 %) oproti 14 % skupiny I. do normální velikosti postavy se vešlo 57 % dětí ze skupiny I a 29 % dětí ze skupiny II. To je v podstatě dvakrát více. Větší postavu než je horní hranice 17 cm nakreslilo méně dětí ze skupiny I (29 %). U skupiny II to byla polovina dětí.

Mezi dětmi ze skupiny I tedy bylo nejvíce dětí s kresbou mezi 10 a 17 cm. Více než polovina. U dětí ze skupiny II zase převažovala postava větší než 17 cm. Tak velkou postavu nakreslila polovina těchto dětí. Pro lepší přehled rozložení velikostí postavy uvádím následující grafy.

**Graf č. 1 a 2: Rozložení velikostí postavy ve skupině I a II**



### 3. Velikost hlavy

Velikost hlavy by neměla v tomto věku přesáhnout polovinu délky trupu postavy. U nadaných dětí tomu tak bylo v polovině případů. Ve druhé skupině pouze u 29 % (8 dětí).

### 4. Propracovanost detailů na těle

Při hodnocení detailů na těle jsem si všímala několika znaků. Nebylo možné obsáhnout vše. Zaměřila jsem se především na obličej a hlavu.

#### Oči

U očí byla hodnocena jednak schopnost zobrazit je realisticky, ale také počet detailů na nich a kolem. Ani v jednom z kritérií týkajících se očí se neobjevily mezi skupinami velké rozdíly. Pokaždé šlo o pouhých čtyři procenta (= o jedno dítě). Realistické zobrazení se podařilo spíše skupině II (68 % - 19 dětí). Z hlediska detailů více uspěla skupina I (29 % - 8 dětí).

#### Nos

Nos správně zobrazilo 75 % (21 dětí) ze skupiny I. Ze skupiny II o něco více – 82 % (23 dětí).

## **Ústa**

V zobrazení úst byl mezi skupinami větší rozdíl. Šlo o největší rozdíl z oblasti „propracovanost detailů na těle“ – o 32 %. Vyšších hodnot zde dosáhla skupina II se 75 % (21 dětí) oproti skupině I, která získala 43 % (12 dětí).

## **Uši**

V zakreslení uší se nenašel žádný rozdíl. V obou skupinách je zobrazilo 13 dětí. To odpovídá 46 %. Odlišuje se ale zastoupení kreseb s ušima u dívek a chlapců. Z první skupiny uší k postavě přidaly pouze 2 dívky (chlapců 11), z druhé skupiny 3 (chlapců 10). Většinou jsou v podstatě zakryty vlasy.

## **Vlasy**

Děti obvykle kreslí nejprve obrys hlavy a potom dodělají vlasy. Kladně byla hodnocena ta kresba, kde nebyl obrys hlavy skrze vlasy vidět. Ve skupině I i ve skupině II se podařilo vlasy správně zobrazit 39 % (11 dětí).

## **Krk**

Krk děti neopomněly na 89 % (25 dětí) kresbách ze skupiny I. Ve skupině II bylo postav bez krku o více. 82 % (23 dětí) ale nechyběl. Všichni ti, co krk nenakreslili, byli chlapci. Žádné z děvčat krk nevynechalo.

## **Další detaily**

Toto kritérium bylo považováno za splněné, pokud se v kresbě objevil alespoň jeden další detail na těle. Musel být jiný než předchozí hodnocené.

Skupina II tady získala více procent (36 % - 10 dětí). Skupina I 29 % (8 dětí). Dívky, které splnily toto kritérium, byly pouze 2. Vždy jedna v každé skupině.

## **5. Detaily na oblečení**

Na oblečení se musely vyskytovat alespoň 3 různé detaily. U tohoto kritéria se opět neobjevil velký rozdíl. Ze skupiny I (29 % - 8 dětí) ho splnilo o 7 % dětí více než ve skupině II (21 % - 6 dětí). Více kladně hodnocených kreseb bylo nakresleno chlapci.

## **6. Doplnky**

Zde bylo hodnoceno kladně, pokud děti nakreslily alespoň jeden doplněk. Mohlo jít o šperky, ozdoby do vlasů, pokrývky hlavy nebo tašky a batohy. Započítáno bylo také cokoli, co postava držela v ruce.

Skupiny se lišily z hlediska počtu kreseb s doplňky pouze o 4 %. Skupina I získala 36 % (10 dětí) a skupina II 32 % (9 dětí).



## **7. Barevnost**

Kladně byly hodnoceny ty kresby, kde se nacházela menší barevnost (méně než 5 barev). Bylo totiž zjišťováno, kolik dětí použije málo barev i v situaci, kdy mají k dispozici širokou barevnou škálu.

Ve skupině I použily málo barev 4 děti (14 %). Ve skupině II 3 děti (11 %). Velký rozdíl tedy toto kritérium neukázalo. Zajímavé jsou ale počty chlapců a dívek. Ani jedna dívka se do rozmezí minimálně pěti barev nevešla. Všechny použily vyšší počet barev.

## **8. Zachycení pozadí**

Pozadí k postavě přidalo značně více dětí z běžné základní školy (skupina II). Získaly 64 % oproti skupině I, která byla hodnocena 21 %. Pozadí zachytilo třikrát více dětí ze skupiny II než dětí ze skupiny I (18:6).

V každé skupině se o vyplnění obrázku zajímalo více děvčat než chlapců. Ve skupině I získaly dívky 11 % a chlapci 56 %. Ve skupině II dívky 40 % a chlapci 80 %.

**Tabulka č. 2: Výsledky hodnocení kresby autoportrétu**

Sledovaná kritéria	Počet kladně hodnocených dětí		Počet kladně hodnocených dětí v procentech	
	Skupina I (nadaní)	Skupina II	Skupina I (nadaní)	Skupina II
<b>1. Zvolený formát papíru</b> – na šířku	12	4	43 %	14 %
<b>2. Velikost postavy</b>				
<i>Menší než 10 cm</i>	4	6	14 %	21 %
<i>10 – 17 cm</i>	16	8	57 %	29 %
<i>Větší než 17 cm</i>	8	14	29 %	50 %
<b>3. Velikost hlavy – menší než ½ trupu</b>	14	8	50 %	29 %
<b>4. Propracovanost detailů na těle</b>				
<i>Oči - realistické zobrazení</i>	18	19	64 %	68 %
<i>Oči - detaily</i>	8	7	29 %	25 %
<i>Nos</i>	21	23	75 %	82 %
<i>Ústa</i>	12	21	43 %	75 %
<i>Uši</i>	13	13	46 %	46 %
<i>Vlasy</i>	11	11	39 %	39 %
<i>Krk</i>	25	23	89 %	82 %
<i>Další detaily</i>	8	10	29 %	36 %
<b>5. Detaily na oblečení</b>	8	6	29 %	21 %
<b>6. Doplnky</b>	10	9	36 %	32 %
<b>7. Barevnost (méně než 5 barev)</b>	4	3	14 %	11 %
<b>8. Zachycení pozadí</b>	6	18	21 %	64 %

## 6. 1. 2 Kvalitativní zhodnocení kresby autoportrétu

Na první pohled při pozorování kreseb vyvstávají rozdíly ve **zvolených formátech papíru**. Nadané děti kreslí ve větší míře na šířku než děti z běžné základní školy. Pokládám to za výraz vybočení z řady a originality. Většinou je postava kreslena na výšku. Kreativněji se tedy projeví spíše děti nadané.

Ihned patrné rozdíly byly zřejmé také ve **velikosti postav**. Postavy dětí ze skupiny II se zdály větší. To potvrdilo i kvantitativní zkoumání.

Také **hlava** dětí ze skupiny II vypadala větší. V celém vzorku se mimo správné zobrazení vyskytovaly různé poměry hlavy k tělu. Např. jeden nadaný chlapec si nakreslil hlavu naopak mnohem menší než polovinu těla (viz Příloha č. 2)

Tento chlapec si jako jediný vůbec nenakreslil obličej. Ve čtyřech kritériích tak nemohl získat žádné kladné hodnocení.

Při **propracovanosti detailů na těle** jsem se zabývala především hlavou. Pouze dvě z osmi podkategorií tohoto kritéria se k ní nevztahovaly.

Nejdříve byly hodnoceny **oči**. Jejich realistické zpracování a potom i detaily na očích a kolem. Pokud děti nesplnily první z kritérií, nezvládly buď tvar oka, nebo v oku chyběla panenka. Pouze u již zmíněného chlapce oči chyběly úplně.

**Obr. č. 7 a 8: Chybějící panenky – dívka; věk 10; 8; skupina II (vlevo); Nesprávné zobrazení očí – chlapec; věk 11; 3 let; skupina II (vpravo)**



Jako **detaily očí** se často v kresbě nacházely řasy, duhovky nebo obočí. Dvě děti nakreslily oční víčka. Dva chlapci zdůraznili také žilky v očích. Jejich postavy celkově měly našťvaný nepřátelský výraz. Kritérium očních detailů více splňovaly dívky. Kreslily hojně řasy. Typické znaky ženskosti. Chlapci na ně nekladou takový důraz nebo je úplně opomíjejí. Proto více z nich kritérium nesplnilo.

**Obr. č. 9: Negativní výraz – chlapec; věk 10, 9; skupina I**



Za kritérium **nos** byly většinou děti hodnoceny kladně. Vyskytovalo se i realitě neodpovídající zobrazení. Nebo nos úplně chyběl. 5 dětí ho ani nenaznačilo. 3 z nich byly nadané.

Při hodnocení kvality provedení **úst** kresby ztrácely body kvůli zobrazení úst pouhou čárkou. U nadaných dětí se v jedné ze tříd více než vyskytovala ústa bez úsměvu. Někde výrazně napomáhala k negativnímu až agresivnímu výrazu (viz obr. č. 10). Nejvíce takových tváří pocházelo z jedné ze tříd pro nadané děti. To by mohlo ukazovat na jejich psychické ladění.

Mezi „**další detaily**“ byly zahrnuty různé prvky. Nadaní nakreslili zuby a nehty. U dětí z běžné základní školy se objevil také jazyk, chlupy nebo zdůraznění tváří.

**Obr. č. 10: Další detail těla – jazyk – chlapec; věk 10, 3 let; skupina II**



**Detaily** jsem se zabývala i na **oblečení** postav. Nejčastěji se jednalo o rozličné vzory na oblečení. Především na tričku, ale i na botách nebo kalhotách. Děti kreslily také kapsy, tkaničky, zipy nebo límce a knoflíky. Zde byli v obou skupinách hodnoceni kladně více chlapci. Je možné, že se děvčata zaměřovala více na detaily v obličejí a na doplňky. Nebo jsou pečlivější v provedení kresby celkově a na detaily již tolik důraz nekladou.

Jako **doplňek** bylo počítáno mnoho různých věcí. U dívek to často znamenalo různé šperky nebo ozdoby do vlasů. Také záleželo na zájmech dětí. Přikreslovaly si různé věci, které pro ně byly důležité. Např. pohár z vítězné soutěže, knihu nebo fotbalový míč

Viditelné rozdíly jsou v také **používání tužky**. Několik nadaných dětí si tužkou vůbec nepomáhalo. U dětí z běžné třídy takto kreslily pouze dvě dívky. Příklad viz Příloha č. 3.

Velmi vysokou vývojovou úroveň kresby lze pozorovat v kresbě postavy jednoho z nadaných chlapců. Pouze u něho se objevil profil. Nikdo jiný postavu v profilu nezachytil. Jeho kresba postavy je celkově velmi zdařilá a v porovnání s ostatními mnohem vyspělejší. Objevilo se u něho také stínování, které jiné děti vůbec nepoužily (viz Příloha č. 4).

Zajímavě téma pojali dva nadaní chlapci. Jejich autoportrét zahrnoval navíc jejich alternativní já. Podle toho, co mi během kreslení pověděli, bylo již součástí jejich dříve vymyšleného komiksu. Především u jednoho z nich vypadalo jako bojovník. Možná se snažil ukázat sílu, jakou může mít. Využije ji jen v případě nutnosti.

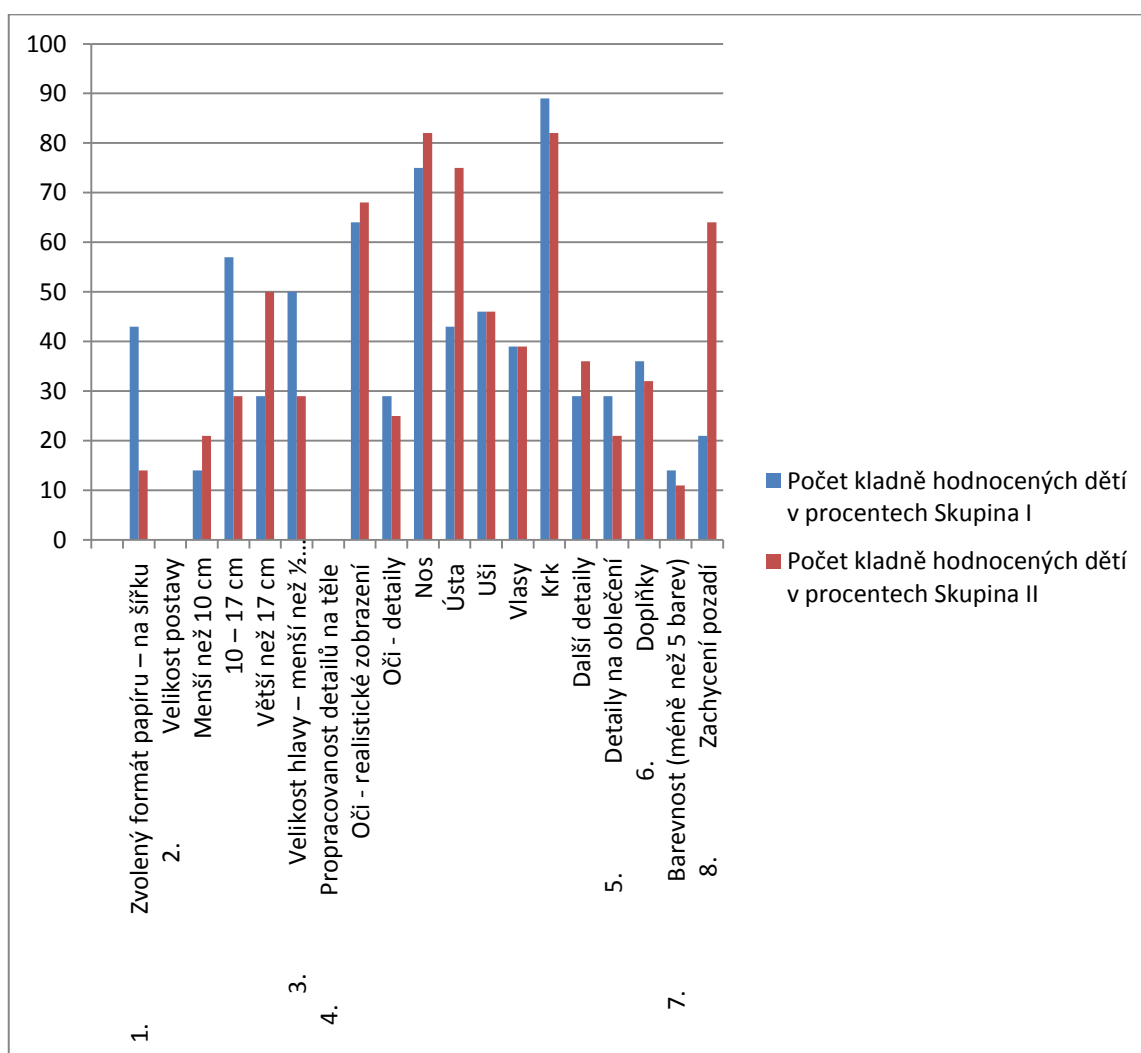
**Obr. 11: Alternativní já – chlapec; věk 10, 10; skupina I**



### **6. 1. 3 Shrnutí**

Mezi oběma skupinami nejsou v kresbě autoportrétu příliš výrazné rozdíly. Skupina I získala více procent v 8 položkách. Skupina II v 7. Jen o jednu položku méně. Pro přehled uvádím následující graf.

**Graf č. 3: Výsledky hodnocení kresby autoportrétu**



Největší rozdíl vyšel v posledním kritériu - **zachycení pozadí**. Zde získala o 43 % více kladné hodnocení skupina II. Nadané děti se soustředily na postavu a okolí je příliš nezajímalo.

Další významný rozdíl (32 %) se ukázal u **úst**. Opět je správně nakreslila spíše skupina II. Děti ze skupiny I ústa častěji znázorňovaly pouze jednou čárkou.

O 30 % méně měla naopak skupina II za první kritérium. **Zvolený formát papíru** kreativněji zvolila spíše skupina I.

Další možností, kde se mohla uplatnit v kresbě autoportrétu tvořivost, byla kritéria s počty detailů. Pokud bychom chápaly čím více detailů, tím větší nápaditost, kreativnější by byly děti ze skupiny I. Nadaní totiž získali lepší hodnocení ve všech kritériích týkajících se počtu detailů (oči – detaily, detaily na oblečení, doplňky). Mimo kritérium „**další**

**detaily na těle**“. Rozdíl ale nebyl příliš výrazný. O 4 – 8 %. Kromě většího počtu detailů se projevila kreativita pouze u kreseb s alter-egem.

Výsledky ukázaly výrazné rozdíly také u **velikosti postavy**. Nadaní spíše zastoupili rozmezí „10 – 17 cm“. Skupina dětí z běžných tříd zase rozmezí „větší než 17 cm“. Vyšší postavy byly patrné u skupiny II již na první pohled.

O něco menší rozlišení než u předchozích kritérií vyšlo u „**velikosti hlavy**“. 50 % nadaných ji zvládlo nakreslit menší než polovinu těla. Děti z běžné školy pouze 29 %. To znamená rozdíl 21 %. V tomto hledisku jsou tedy nadané děti vývojově o něco napřed.

Skupina I získala lepší hodnocení dále u kritérií „**krk**“ a „**barevnost**“. Tady už rozdíl nebyl tak značný. U barevnosti jde ale spíše o neúspěch. Zde bylo hodnoceno, kolik dětí použilo barev málo (méně než 5). Ve skupině I to ale bylo pouze o jedno dítě více.

Oproti tomu skupina II získala lepší hodnocení u kritérií „**oči – realistické zobrazení**“ a „**nos**“. Opět nešlo o příliš významné odlišnosti. U očí se objevil rozdíl o jednu kresbu, u nosu o dvě.

Žádný rozdíl v hodnocení nevyšel u kritérií „**vlasy**“ a „**uši**“.

Ve skupině nadaných dětí se vyskytoval jeden chlapec, jehož způsob zpracování kresby předčil všechny ostatní děti. Postavu nakreslil z profilu a použil i stíny. Celkově jeho kresba byla na vyšší úrovni.



## **6.2 Výsledky kresby vysněného domu a jejich interpretace**

### **6.2.1 Vyhodnocení kritérií**

Také u kresby vysněného domu nebylo jednoduché vybrat kritéria. Nabízelo se jich ještě mnohem víc, než jsem do výzkumu zahrnula. Zvolila jsem taková, která by mohla být pro tento výzkum důležitá.

V této kapitole uvádím výsledky vyhodnocení daných kritérií. Shrnuje je Tabulka č. 3 na konci kapitoly. Podrobnější tabulky, které zahrnují také výsledky chlapů s dívkami, jsou uvedeny v Příloze č. 5.

#### **1. Neobvyklé celkové zpracování**

Prvním kritériem bylo hodnoceno kladně celkové kreativnější zpracování zadání. Body získaly ty děti, které zachytily vysněný dům jinak než z čelního pohledu. To se podařilo 18 % dětí ze skupiny II (5 dětí) a 29 % ze skupiny I (8 dětí).

#### **2. Neobvyklé zpracování tvaru domu**

Za neobvyklý tvar je považován jakýkoli tvar domu, který nemá tvar obdélníku nebo čtverce s trojúhelníkovitou střechou. Často nešlo o příliš zvláštní domy, ale pouze takové, které se tomuto pravidlu vymykaly. Patřily sem i ty domy, které např. střechu neměly vůbec nebo měla pouze jiný než trojúhelníkový tvar. Ve skupině I kritérium splnilo 61 % (17 dětí), ve skupině II 39 % (11 dětí).

#### **3. Neobvyklé objekty**

U tohoto kritéria opět skupina I (39% - 11 dětí) převýšila skupinu II (21% - 6 dětí). Neobvyklé objekty byly u skupiny II započítány méněkrát hlavně z toho důvodu, že se často objevovaly u dětí v jedné třídě několikrát ty samé věci.

U skupiny I i u skupiny II tyto originální objekty zobrazovali spíše chlapci než dívky. Chlapci v 50 % (skupina I) a ve 28 % (skupina II). Děvčata ve 20 % (skupina I) a 10 % (skupina II).

#### 4. Trojrozměrnost

V tomto bodě se skupiny výrazně neodlišují. Ve skupině II ho splnilo pouze o jedno dítě více než ve skupině I. Z toho plyne procentuální rozdíl 39 % (11 dětí) a 43 % (12 dětí). Jako trojrozměrnost byl hodnocen jakýkoli její náznak.

#### 5. Sklápění

Sklápění do prostoru by mělo v kresbě dětí tohoto věku pomalu mizet. Přesto se u skupiny I objevilo u 25 % kreseb (9 dětí) a u skupiny II dokonce u poloviny kreseb (14 dětí). Přímo stavby se sklápění netýká. Děti neumějí správně výtvarně zachytit objekty kolem domu.

**Obr. č. 12: Příklad sklápění u kresby rybníku – dívka; 10, 8 let; skupina II**



#### 6. Barevnost

U barevnosti mě zajímaly kresby, kde bylo použito barev málo. Takové kresby, kde autor i přes to, že měl k dispozici širokou barevnou škálu, mnoho barev nepoužil. U skupiny I to bylo 6 dětí (21%). U skupiny II pouze 2 děti (7%). Ze dvou třetin málo barev použili chlapani.

#### 7. Slovní doprovod

Slovním doprovodem jsou myšleny jakékoli popisky v kresbě. Musí jich ale být více než jeden. V popisování obrázků slovy dětí ze skupiny II (11%) zaostávají na skupinou I (43%). Děti z běžné třídy použily slova pouze ve třech případech. U nadaných se popisky vyjádřilo 12 dětí. Tedy čtyřikrát tolik.

## 8. Zachycení pozadí

Zachycení pozadí je kritérium, u něhož se výsledky skupin liší. Pozadí domu se více objevuje u skupiny II (46% - 13 dětí). U skupiny I zachytilo pozadí pouze 29 % (8 dětí).

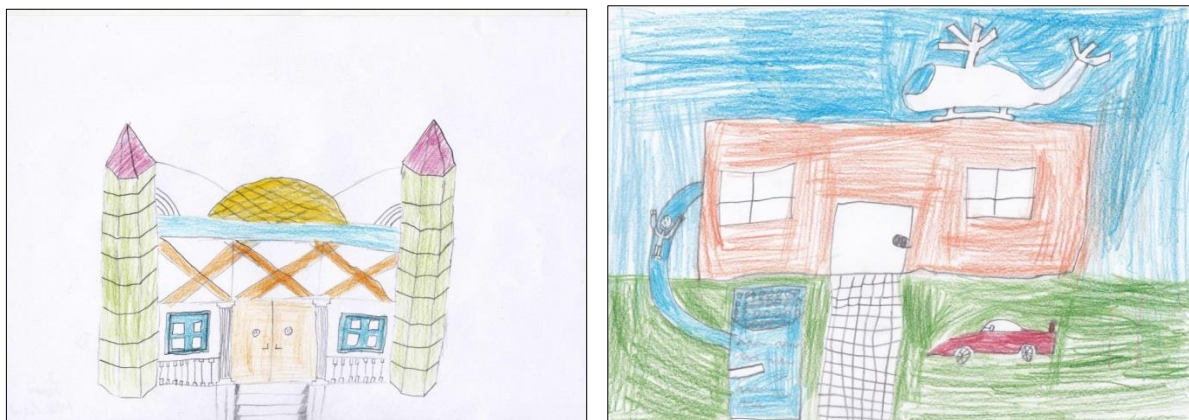
Tabulka č. 3: Výsledky hodnocení kresby vysněného domu

Hodnocená kritéria	Počet kladně hodnocených dětí		Počet kladně hodnocených dětí v procentech	
	Skupina I (nadání)	Skupina II	Skupina I (nadání)	Skupina II
<b>Neobvyklé celkové zpracování</b>	8	5	29 %	18 %
<b>Neobvyklé zpracování tvaru domu</b>	17	11	61 %	39 %
<b>Neobvyklé objekty</b>	11	6	39 %	21 %
<b>Trojrozměrnost</b>	11	12	39 %	43 %
<b>Sklápění</b>	21	14	75 %	50 %
<b>Barevnost</b>	6	2	21 %	7 %
<b>Slovní doprovod</b>	12	3	43 %	11 %
<b>Zachycení pozadí</b>	8	13	29 %	46 %

### 6. 2. 2 Kvalitativní zhodnocení kresby vysněného domu

Obrázky skupiny I (dětí ze tříd pro nadané) se na první pohled výrazně neliší od obrázků skupiny II. Některé rozdíly se ale i tak objeví ihned. Např. odlišnost ve způsobu **vybarvování**. Většina nadaných dětí totiž vyplňuje barevné plochy pečlivěji. Nepřetahují, nevynechávají velká bílá místa a čáru vedou jedním směrem. Děti z běžné základní školy vybarvování takovou pozornost nevěnují. Vybarvování nebylo zahrnuto do kritérií hodnocení. Hranice mezi „pečlivým“ a „nepečlivým“ způsobem vybarvování je totiž velmi úzká.

Obr. č. 13 a 14: Pečlivé vybarvování – chlapec; věk 10, 11; skupina I (vlevo); Nepečlivé vybarvování – chlapec; věk 9, 10; skupina II (vpravo)



Sledovala jsem také **výraznost barev**, ale rozdíly jsem našla pouze mezi ročníky. Na rozdíl od pátých tříd se jevíly obrázky dětí ze čtvrtých tříd barevně výraznější. A to jak ve skupině I tak ve skupině II.

Z hlediska počtu používaných **barev** jsem z pozorování nezjistila veliké rozdíly. Proto jsem kritérium nastavila tak, abych zjistila, ve které skupině se nacházelo více dětí, které použily barev málo. Přestože měly k dispozici velkou barevnou škálu, některé děti na barvy velký důraz nekladly. Jeden chlapec ze skupiny I nepoužil dokonce vůbec žádnou barvu. Celý obrázek nakreslil pouze s použitím obyčejné tužky. V jeho kresbě se ale hojně objevily slovní popisky. Objekty se zdály nakreslené spíše symbolicky. Nevypadalo to, že by chtěl přesně vystihnout svůj vysněný dům. Spíše jen shrnout, co by v něm vše bylo (viz Příloha č. 6).

Tento chlapec byl jedním z nadaných dětí, které **slovní doprovod** používaly ve větší míře. Děti, které do kresby zařadily i slova, měly pravděpodobně mnohem více nápadů, než dokázaly se svými výtvarnými schopnostmi ztvárnit. Z kresby by pozorovatel pak těžko pochopil, že se jedná např. o ovládací místnost pro celý dům (viz Příloha č. 7). U dvou kreseb také autoři popsali i rozměry místnosti

Slovní doprovod bylo jedno z kritérií, která se zakládají na tvořivosti. K němu se přidávají ještě další tři – neobvyklé celkové zpracování, neobvyklé zpracování tvaru domu a neobvyklé objekty.

**Neobvyklé celkové zpracování** zahrnovalo všechny jiné způsoby zobrazení vysněného domu než pohled na dům z venku zepředu. Mezi dětmi z běžných tříd základní školy se objevilo zachycení interiéru domu skrz stěny – tzv. transparence. Ta zde není považována za výraz nižší úrovně kresby, ale za projev kreativity.

**Obr. č. 15: Transparence – dívka; věk 11,4; skupina I**



Zajímavé bylo řešení zobrazení interiéru domu chlapce z běžné třídy. Snažil se ztvárnit vnitřek domu, ale ne transparentně. Zobrazit interiér domu správně pro něho bylo ale příliš složité. Dům nakonec vypadá jako by byl zobrazen zevnitř i zvenku (viz Příloha č. 8). Další chlapec zpracoval téma jako plán domu (viz Příloha č. 9).

U nadaných dětí také nechyběly transparentně zachycené interiéry. Plány se objevily ve více případech. Jedna dívka zobrazila dům z přední strany i ze strany zadní. Ten nakreslila na druhou stranu papíru. Jiná dívka zvolila pohled shora. Jeden z chlapců chtěl bydlet na „skládce“ kvůli zajímavým věcem, které by tam mohl najít. Vzhledem k tomu, že nakonec nakreslil i dům, jeho kresbu jsem jako neobvyklé zpracování nepočítala.

**Obr. č. 16: „Skládka“ – chlapec; věk 9, 2; skupina I**



Jako **neobvyklé zpracování tvaru domu** bylo možné hodnotit široké spektrum kreseb. Stačilo, aby dům neměl trojúhelníkovitou střechu a tvar zdí jako obdélník či čtverec. Tři nadané děti ztvárnily vysněný dům podobný zámku. Dále děti kreslily hranaté domy bez střech nebo domy těžko popsatelných tvarů, které ale nebyly výrazně originální. Většina se pouze vymykala označení „obvyklý dům“.

**Obr. č. 17: Tvar domu podobný zámku – chlapec; věk 10, let; skupina I**



U dětí z běžných tříd vyčnívala jedna kresba dívky, která pravděpodobně chtěla zachytit vysněný dům jako skálu a jezírko. Pro jednoho z chlapců jsou vysněným domem popelnice.

Obr. č. 18 a 19: „Popelnice“ – chlapec; věk 10, 4; skupina II (vlevo); Příklad originálního tvaru domu – dívka; věk 10, 11 let; skupina II



Mezi oběma skupinami by z hlediska kritéria „neobvyklé objekty“ nebyl takový rozdíl, kdyby se ve skupině běžných dětí nevyskytovaly ty samé objekty několikrát. Např. tři vrtulníky byly pak započítány jako jeden. Nadané děti tolik nekopírovaly nápady svých spolužáků. Pokud se v kresbě objevil neobvyklý prvek, v jiném obrázku se většinou ten samý nevyskytoval. Kopírování nápadů se kromě dvou případů u nadaných nestávalo.

Prvek, který se obvykle v domě nevyskytuje, souvisel většinou se zájmy dítěte. Často šlo o různé elektronické přístroje (př. plazmová televize), místnosti pro oblíbená zvířata nebo oblíbené podniky, které by děti chtěly mít přímo doma (KFC, pizzerie, Tesco). U nadaných dětí se vyskytovaly objekty ukazující na jejich specifické zájmy a potřeby. Např. zimní stadion, youtube studio (viz Příloha č. 10), relaxační místnost nebo tlačítko „transfer game to real life“ (viz Příloha č. 6). Jeden chlapec zobrazil plán domu s vlastní laboratoří, vysouvací plošinou, kinem a ovládací místností pro celý dům (viz Příloha č. 7). U všech pokojů zdůraznil mechanismy otevírání dveří nebo rozsvícení světla.

Hodnocení kresby vysněného domu bylo dále zaměřeno na schopnost dětí zachytit objekty prostorově věrohodně. K tomu sloužila dvě kritéria – transparentnost a sklápění.

**Trojrozměrnost** byla nejvíce patrná přímo na kresbě domu. Děti prostorově zobrazovaly ale také objekty uvnitř domu nebo venku u domu. Nejčastějšími trojrozměrnými objekty byly kusy nábytku. Kresby s trojrozměrným zobrazením objektů poukazovaly na lepší chápání prostoru. Mírně lepšího hodnocení dosáhla skupina II (o 4 % více). To by mohlo také být způsobeno tím, že se u skupiny I vyskytovalo více plánů. U těch nebyly patrné trojrozměrné objekty. Nemohly tak být započítány. Téměř u všech se ale dala schopnost je ztvárnit předpokládat vzhledem k tomu, že autoři dokázali zobrazit prvky správně z ptačí perspektivy.

**Obr. č. 20: Ukázka trojrozměrného zobrazení domu – chlapec; věk 10, 3; skupina I**



**Sklápění** naopak obsahovaly kresby vývojově na nižší úrovni. Objekty do půdorysu sklápí děti, které ještě nechápou perspektivu. V kresbách obou skupin šlo nejčastěji o bazény, koberce nebo cesty. U některých dětí se objevila trojrozměrnost i sklápění. Sklápění se nacházelo méně na kresbách dětí nadaných. Důvodem mohla být i absence jakýchkoli jiných prvků mimo dům. Nadané děti častěji nekreslily objekty, u kterých by byla pravděpodobnost sklápění. Je pak otázkou, zda by děti objekty také sklápěly, pokud by je nakreslily.

Nadané děti se více soustředily na dům než na jeho okolí. Neměly takovou potřebu zaplnit papír. U kritéria „**zachycení pozadí**“ tak dosahovaly nižších výsledků. Může to být způsobeno také tím, že jsou děti z běžných tříd zvyklé při kresbě zaplňovat celý papír, jelikož to po nich učitelé vyžadují. Učitelé ve třídách pro nadané mohou uplatňovat jiný přístup. Jako pozadí domu děti zachycovaly podklad domu. Buď pouze naznačily trávu, nebo zobrazily i další rostliny. Ne všechny děti zobrazily také nebe, kterým by vyplnily celou plochu papíru. U nadaných zaplnily celý papír pouze 4 děti.

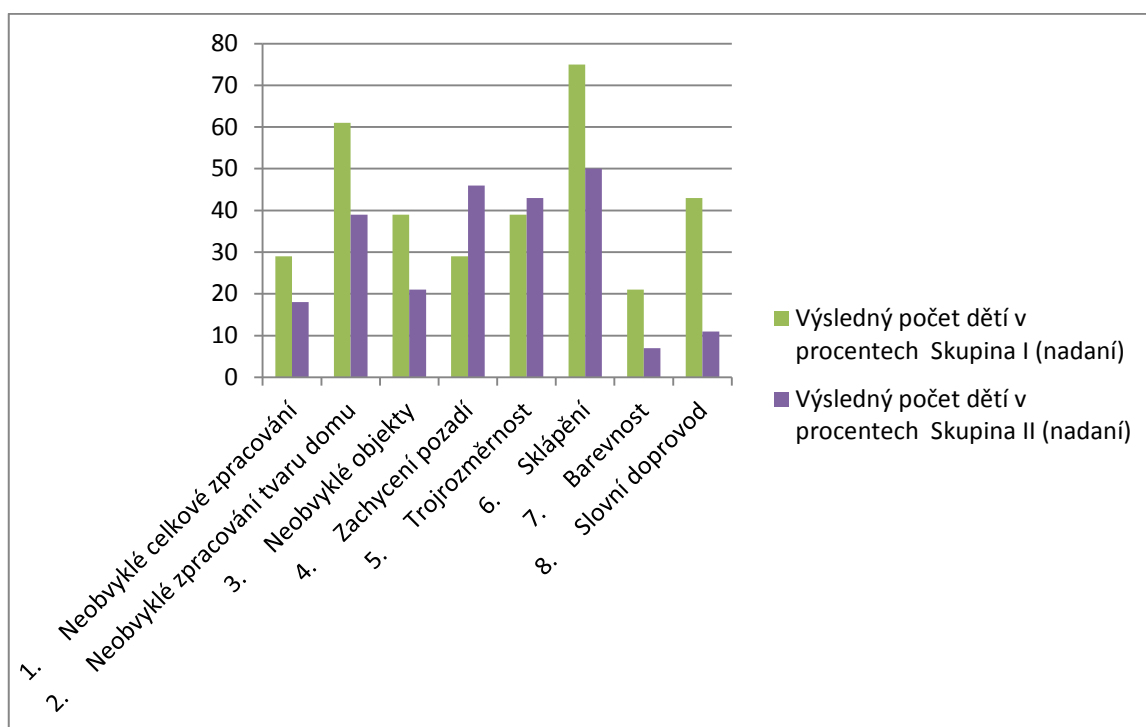


### 6. 2. 3 Shrnutí

U šesti z osmi kritérií (neobvyklé celkové zpracování, neobvyklé zpracování tvaru domu, neobvyklé objekty, sklápění, barevnost a slovní doprovod) dosahují děti ze skupiny I vyšších hodnot než děti ze skupiny II.

Pro přehled o rozdílech uvádím následující graf.

**Graf č. 4: Výsledky hodnocení kresby vysněného domu**



Ve většině případů jde o kritéria související s tvořivostí. Nadané děti, které by měly být kreativnější, dosahují tím pádem vyšších výsledků.

Největší rozdíl se ukázal u posledního kritéria. **Slovní doprovod** do kresby přidávalo značně více nadaných dětí než dětí z běžných tříd (o 32 %). Mají zřejmě více nápadů, než kolik jich dokáží ztvárnit.

Na druhém místě se z rozdílového hlediska umístilo kritérium „**sklápění**“. 75 % dětí ze skupiny I nesklápělo objekty do půdorysu. Ve druhé skupině jich bylo pouze 50 %. Sklápění bylo jedno ze dvou kritérií chápání a uvědomování si prostorového uspořádání. Druhým byla **trojrozměrnost**. V tomto kritériu získala skupina II o 4 % více. Vzhledem k tomu, že nejde o příliš velký rozdíl, domnívám se, že ani u kritéria „sklápění“ by se neobjevily takové rozdíly, kdyby všechny děti nakreslily nějaké objekty, které je možné

sklopit na půdorys. Pokud dítě chápalo trojrozměrnost, mohlo to dokázat přímo na kresbě domu. Ale sklápění se ukazovalo na objektech mimo dům nebo uvnitř.

Kritériem naznačujícím uvědomování si prostorové uspořádání objektů mohlo být také **překrývání**. Do kritérií ale nebylo zařazeno vzhledem k tomu, že se v kresbách vyskytlo pouze dvakrát. Jednou u chlapce ze skupiny I (viz Příloha č. 11) a tolikrát i ve skupině II.

Dalšími kritérii s vyššími hodnotami u nadaných dětí je kritérium „**neobvyklé zpracování tvaru domu**“ (o 22% více), potom „**neobvyklé objekty**“ (o 18 % více) a dále „**neobvyklé celkové zpracování**“ (o 11 % více). U všech těchto kritérií se uplatnila kreativita dětí a ukázalo se, že nadané děti jsou v těchto oblastech tvořivější. Také mají více rozlišných zájmů, které do svého vysněného domu chtějí zahrnout. Ty se pak projeví jako neobvyklé objekty. Tvořivost se objevila také u již zmiňovaného posledního kritéria (slovní doprovod).

Na kreativitu by mohla ukazovat také **barevnost** z hlediska počtu použitých barev. V té sice dosáhli nadaní vyššího výsledku, ale kritérium bylo převrácené. Tentokrát byly hodnoceny kresby, u nichž se uplatňovala barevnost nižší. Skupina I tak s více procenty u tohoto kritéria obsahovala více kreseb s nízkou barevností než skupina II. Z hlediska počtu použitých barev jsem jinak významné rozdíly neobjevila. Rozdíl je ale ve způsobu vybarvování. Nadané děti vyplňují plochy pečlivěji. Nevynechávají tolik bílá místa. Jejich tahy nejsou tak chaotické. Nevybarvují jednu plochu tak, že několikanásobně mění směr tahu pastelkou.

Jedinými kritérii, u kterých získala více procent skupina II, se stala již zmíněná transparentnost a „**zachycení pozadí**“. O 17 % převýšila skupinu I. Důvodem může být soustředění nadaných na zadané téma a tedy zájem pouze o dům. Nebo, jak jsem již zmínila, naučené vyplňování papíru u dětí z běžné základní školy.

## 7 Diskuse

V bakalářské práci se rozdílily mezi kresbou dětí nadaných a dětí z běžné ZŠ projeví. Nejvýrazněji z hlediska ztvárnění proporcí postavy a kreativity v kresbě.

Velikost postavy talentovaných dětí se pochybovala v optimálním rozmezí (10 - 17 cm) v dvojnásobku kreseb než u dětí z běžné ZŠ. Ve věku kolem deseti let by neměla být hlava větší než polovina těla, čehož opět dosahovaly ve větší míře nadané děti.

Nadané děti se ukázaly jako zřetelně tvořivější. To bylo v malé míře prokázáno počtem detailů v kresbě postavy. Mnohem nápadněji tvořivost zachytila kresba vysněného domu. Kresby nadaní celkově ztvárnili kreativněji. Vyskytlo se u nich značně více originálních prvků. Výsledky tedy ukázaly především to, že jsou děti ze tříd pro nadané tvořivější než děti ze tříd běžných.

Tento závěr potvrzuje i dostupná literatura na toto téma (Laznibatová, Dočkal, Hříbková a další). Stejně jako ve studii Lokši a Lokšové (1998) se ve výzkumu projevila tvořivost originalitou v kresbě. Vyšší kreativita nadaných byla dokázána i v diplomové práci K. Švejdičkové (2012). Zkoumala tvořivost nadaných středoškoláků pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení. Naopak výzkum K. Homolové (2013) s použitím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení u dětí z mateřské školy větší kreativitu u nadaných dětí nepotvrdil.

V tomto ohledu může v rozdílnosti výsledků hrát roli věk dítěte. Je možné, že se v předškolním věku ještě tvořivé myšlení s jistotou neprojeví. Záleží také na vzorku. Nadaní ve skupině I byli ze tříd, které jsou pro ně speciálně vytvořené. K dětem je přístupováno jako k nadaným a jsou s ohledem na to také rozvíjeny. Proto by mohly dosahovat lepších výsledků než nadané děti v běžných třídách.

Ve výzkumu nebyl použit standardizovaný test. I přes moji snahu provést co nejvíce objektivní výzkum, subjektivitu úplně eliminovat nelze. Hlavně kritéria byla volena subjektivně a hodnocení kreseb také záleželo na mém vlastním úsudku. Především ta kritéria, kde se hodnotila originalita nápadu nebo kde bylo rozhodnutí sporné. Kresby jsem proto hodnotila vícekrát v rozestupu několika dní. U kreseb, které zůstávaly na hraně kritérií, jsem se tak rozhodla pro nejčastější hodnocení. Mohla jsem tak zamezit hodnocení kreseb podle momentálního úsudku. U kvalitativního zhodnocování jsem se snažila všechna tvrzení dokládat konkrétními kresbami, aby bylo možné porovnat můj subjektivní úsudek přímo s artefaktem.

Pokud bych se mohla znovu vrátit zpět na začátek výzkumu, při sběru dat bych se snažila děti co nejlépe oddělit od sebe. Neměly by tak šanci kopírovat nápady od souseda v lavici. Vzhledem k prostředí to ale nebylo možné.

Také by mohlo být přínosné, kdyby se děti vyjádřily k tomu, co nakreslily. To, že jsem je neznala a nemluvila s nimi, bych ale nezměnila. Nesledovala jsem, kdo který obrázek kreslí. Kresby jsem si tak nespojila s tvářemi dětí. Tím jsem se vyhnula případnému sympatizování s některými dětmi. Řešením by ale mohlo být písemné vyjádření každého dítěte k vlastním kresbám.

Nadání každého dítěte není stejné, proto bych se ptala, jak se u konkrétních dětí projevuje. Byla jsem odkázána pouze na fakt, že děti navštěvují třídy pro nadané děti. Nadání jim sice bylo diagnostikováno psychologem, ale žádná další specifika jsem neznala.

Pokud bych ještě měla možnost zkoumat dané téma, mohla bych se zaměřit na kresbu dětí mladších než v této studii. Zvolila bych děti ve věku přechodu ze školy mateřské do školy základní. U těch by se mohly spíše projevit rozdíly ve vývojové úrovni kresby. Výzkumný vzorek by tvořily nejen děti navštěvující speciální třídy pro nadané. Zahrnula bych také děti, které se vzdělávají společně ve třídách se svými ostatními vrstevníky.

Studie by mohla být inspirací pro práci s kresbou nadaných dětí a zamýšlením se nad jejím využitím. Umožňuje uvědomit si, že děti nadané jsou odlišné a to i v oblasti kresby. Ukazuje se, že mají opravdu kreativní potenciál, který by se měl rozvíjet. Ale také dokládá, že v mnohém jsou stejné jako všechny ostatní děti.

## 8 Závěr

Ve své práci jsem se nejprve zabývala obdobím mladšího školního věku. Popisovala jsem jednotlivé oblasti vývoje dítěte v tomto období. Také jsem se zaměřila na ontogenetická stádia kresby. Shrnutí informací z této oblasti mi pomohlo i ve druhé části práce, kdy jsem mohla využít poznatky v praxi. V té jsem využila i znalosti získané při práci na posledním dílu teoretické části. Prohloubila jsem díky ní svoje povědomí o nadaných dětech. Uvědomila jsem si, že je nadání velmi specifické. Každé talentované dítě se určitým způsobem od ostatních liší.

V praktické části jsem porovnávala kresby dětí ze tříd pro nadané děti s kresbami dětí z běžných tříd základní školy. Pro výzkum jsem zvolila dvě metody. Děti měly nakreslit svůj autoportrét a vysněný dům. Kresby jsem poté hodnotila podle stanovených kritérií a vlastního pozorování.

V kresbách bylo možné sledovat velmi mnoho znaků. Proto zde bylo velmi obtížné sestavit soubor hodnotících kritérií. Zaměřila jsem se tedy na to, které mohly být pro dané téma významné. Soustředila jsem se hlavně na zpracování detailů a proporce postavy v kresbách autoportrétu. V kresbách vysněného domu na neobvyklé zpracování tématu a na chápání perspektivy.

Z hlediska detailů zastoupených v kresbách se mezi skupinami objevily rozdíly. Ale většinou ne velké. Rozdílná byla velikost postavy. Děti z běžných tříd kreslily vyšší postavy než děti nadané. Hlava postav je u nich také větší.

U kresby vysněného domu se jednoznačně projevil tvořivý potenciál nadaných dětí. Ve všech kritériích zaměřených na kreativitu dosahovali nadaní vyšších výsledků než děti z běžných tříd. Ukázalo se, že mají nadání opravdu více originálních nápadů. Z hlediska chápání prostoru nelze s jistotou říci, že by se skupiny významně odlišovaly.

Výsledky se ale nedají zobecnit na celou populaci. Vzorek se skládal z malého počtu dětí. Nadané děti pocházely také pouze z jednoho prostředí. A to takového, ve kterém se vyskytuje pouze několik procent z nich.

## Seznam použité literatury

- Altman, Z. (2011). *Kresba postavy*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Bobáková, M. (2013). Prežívanie zátěžových situací a emočná inteligencia nadaných dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 47, 21 – 35.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM.
- Čížková, J., I. Binarová, K. Holásková, A. Petrová, I. Plevová & Pugnerová M. (2001). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2nd). Praha: Portál.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Drakeová, J. E. & Winnerová, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*, 27, 512 – 520.
- Fawson, S. (2009). Drawing development: Historical perspectives, developmental stages, current approaches. *The Psychology of Education Review*, 33, 3 – 9.
- Homolová, K. (2013). *Tvořivost u nadaného dítěte*. Nepublikovaná bakalářská práce. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Konečná V., Š. Portešová, M. Budíková & Koutková H. (2007). Sebepojetí rozumově nadaných dětí. *Československá psychologie*, LI, 105 – 116.
- Königová, M. (2007). *Tvořivost: Techniky a cvičení*. Praha: Grada.
- Kucharská, A. & Májová, L. (Eds.) (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova

- Langmeier, J. & Krejčířová D. (2006). *Vývojová psychologie* (4th rev. ed.). Praha: Grada.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieta: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Lhotová, M., I. Bublíková, K. Diallo, E. Perout, M. Elichová & A. Křišťan (2013). *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Machů, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Matějček, Z. & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H + H.
- Mayová Y. (2014). The Development of Intention as Examined in Young Children's Naming of Drawings [Abstract]. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 25, 47 – 57.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Perout, E. (2005). Viktor Löwenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie*, 5, 27 – 32.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2014). *Psychologie dítěte* (6th ed.). Praha: Portál.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.
- Portešová Š., V. Konečná, M. Budíková & Koutková H. (2008). Strachy rozumově nadaných dětí jako indikátor jejich pokročilého rozumového vývoje. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 307 – 323.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Slepičková L. & M. Kvapilová Bartošová (2013). Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 14, 64 – 78.
- Štašová, L. & H. Serbousková (2012). Mezilidské vztahy v rodině v percepci dětí mladšího školního věku. *Sociální studia*, 2, 65 – 82.

Šicková-Fabrice, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.

Škrabánková, J. (2012). *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Švejdíková, K. (2012). *Kreativita u nadaných žáků*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický vývoj dítěte*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Wellischová, M. & Brown, J. (2013). Many Faces of a Gifted Personality: Characteristics Along a Complex Gifted Spectrum. *Talent Development & Excellence*, 5, 43 – 58.



## **Seznam příloh:**

Příloha č. 1: **Podrobné tabulky ke kresbě autoportrétu**

Příloha č. 2: **Velmi malá hlava a chybějící obličej**

Příloha č. 3: **Kresba postavy bez pomáhání si tužkou**

Příloha č. 4: **Velmi zdařilá kresba postavy**

Příloha č. 5: **Podrobné tabulky ke kresbě vysněného domu**

Příloha č. 6: **„Transfer game to real life“**

Příloha č. 7: **Plán domu s ovládací místností**

Příloha č. 8: **Zobrazení interiéru domu**

Příloha č. 9: **Plán domu**

Příloha č. 10: **Plán vysněného domu s „youtube studiem“**

Příloha č. 11: **Překrývání**

## Příloha č. 1: Podrobné tabulky ke kresbě autoportrétu

### 1. Zvolený formát papíru

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	9	3	50	17
Dívky	3	1	30	10
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>43</b>	<b>14</b>

### 2. Velikost postavy – méně než 10 cm

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	4	3	22	17
Dívky	0	3	0	30
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>21</b>

### Velikost postavy - 10 – 17 cm

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	9	3	50	17
Dívky	7	5	70	50
<b>Celkem</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>57</b>	<b>29</b>

### Velikost postavy - více než 17 cm

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	5	12	28	67
Dívky	3	2	30	20
<b>Celkem</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>50</b>

### 3. Velikost hlavy

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	11	6	61	33
Dívky	3	2	30	20
<b>Celkem</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>50</b>	<b>29</b>

### 4. a - Propracovanost detailů na těle – oči realistické zobrazení

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	9	12	50	67
Dívky	9	7	90	70
<b>Celkem</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>64</b>	<b>68</b>

## 4 b - Propracovanost detailů na těle – oči detaily

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	2	4	11	22
Dívky	6	3	60	30
<b>Celkem</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>25</b>

## 4 c - Propracovanost detailů na těle – nos

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	12	16	67	89
Dívky	9	7	90	70
<b>Celkem</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>75</b>	<b>82</b>

## 4 d - Propracovanost detailů na těle - ústa

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	8	14	44	78
Dívky	5	7	50	70
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>75</b>

## 4 e - Propracovanost detailů na těle - uši

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	11	10	61	56
Dívky	2	3	20	30
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>46</b>

## 4 f - Propracovanost detailů na těle - vlasy

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	6	7	33	39
Dívky	5	4	50	40
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>39</b>	<b>39</b>

## 4 g - Propracovanost detailů na těle - krk

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	15	13	83	72
Dívky	10	10	100	100
<b>Celkem</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>89</b>	<b>82</b>

4 h - Propracovanost detailů na těle – další detaily

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	7	9	39	50
Dívky	1	1	10	10
<b>Celkem</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>36</b>

5. detaily na oblečení

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	6	5	33	28
Dívky	2	1	20	10
<b>Celkem</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>21</b>

6. doplňky

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	5	6	28	33
Dívky	5	3	50	30
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>36</b>	<b>32</b>

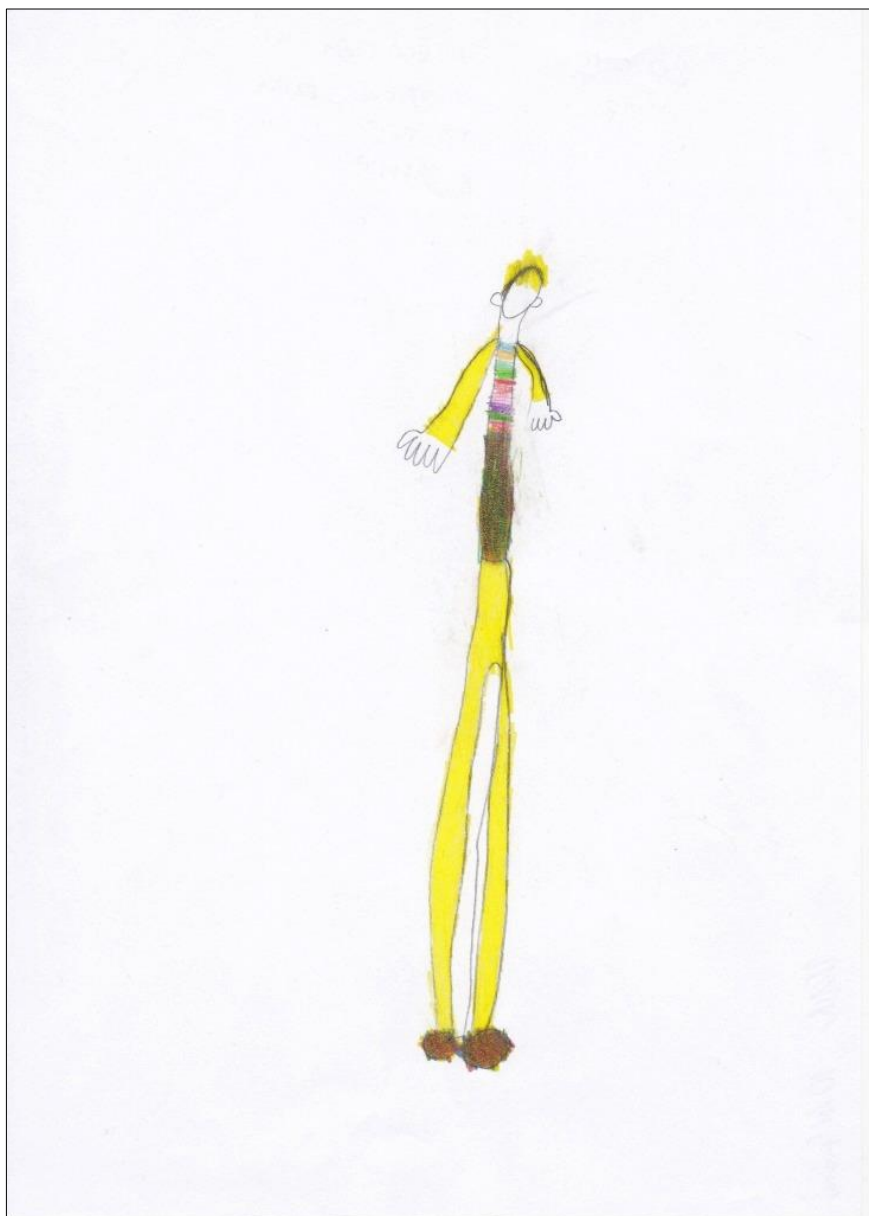
7. barevnost

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	4	3	22	17
Dívky	0	0	0	0
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

8. zachycení pozadí

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadaní)	Skupina II	Skupina I (Nadaní)	Skupina II
Chlapci	2	10	11	56
Dívky	4	8	40	80
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>64</b>

**Příloha č. 2: Velmi malá hlava a chybějící obličej – chlapec; věk 9, 2; skupina I**



**Příloha č. 3: Kresba postavy bez pomáhání si tužkou – dívka; věk 10, 10; skupina I**



**Příloha č. 4: Velmi zdařilá kresba postavy – chlapec; věk 10, 9; skupina I**



## Příloha č. 5: Podrobné tabulky ke kresbě vysněného domu

### 1. Neobvyklé celkové zpracování

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadání)	Skupina II	Skupina I (Nadání)	Skupina II
Chlapci	4	3	22 %	17 %
Dívky	4	2	40 %	20 %
<b>Celkem</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>29 %</b>	<b>18 %</b>

### 2. Neobvyklé zpracování tvaru

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadání)	Skupina II	Skupina I (Nadání)	Skupina II
Chlapci	12	7	67 %	39 %
Dívky	5	4	50 %	40 %
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>61 %</b>	<b>39 %</b>

### 3. Neobvyklé objekty

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadání)	Skupina II	Skupina I (Nadání)	Skupina II
Chlapci	9	5	50 %	28 %
Dívky	2	1	20 %	10 %
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>39 %</b>	<b>21 %</b>

### 4. Trojrozměrnost

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadání)	Skupina II	Skupina I (Nadání)	Skupina II
Chlapci	7	5	39 %	27 %
Dívky	4	7	40 %	70 %
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>39 %</b>	<b>43 %</b>

### 5. Sklápění

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadání)	Skupina II	Skupina I (Nadání)	Skupina II
Chlapci	14	9	78 %	50 %
Dívky	7	5	70 %	50 %
<b>Celkem</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>75 %</b>	<b>50 %</b>

### 6. Barevnost

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadání)	Skupina II	Skupina I (Nadání)	Skupina II
Chlapci	4	2	22 %	11 %
Dívky	2	0	20 %	0 %
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>21 %</b>	<b>7 %</b>



### 7. Slovní doprovod

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadani)	Skupina II	Skupina I (Nadani)	Skupina II
Chlapci	10	2	55 %	11 %
Dívky	2	1	11 %	10 %
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>43 %</b>	<b>11 %</b>

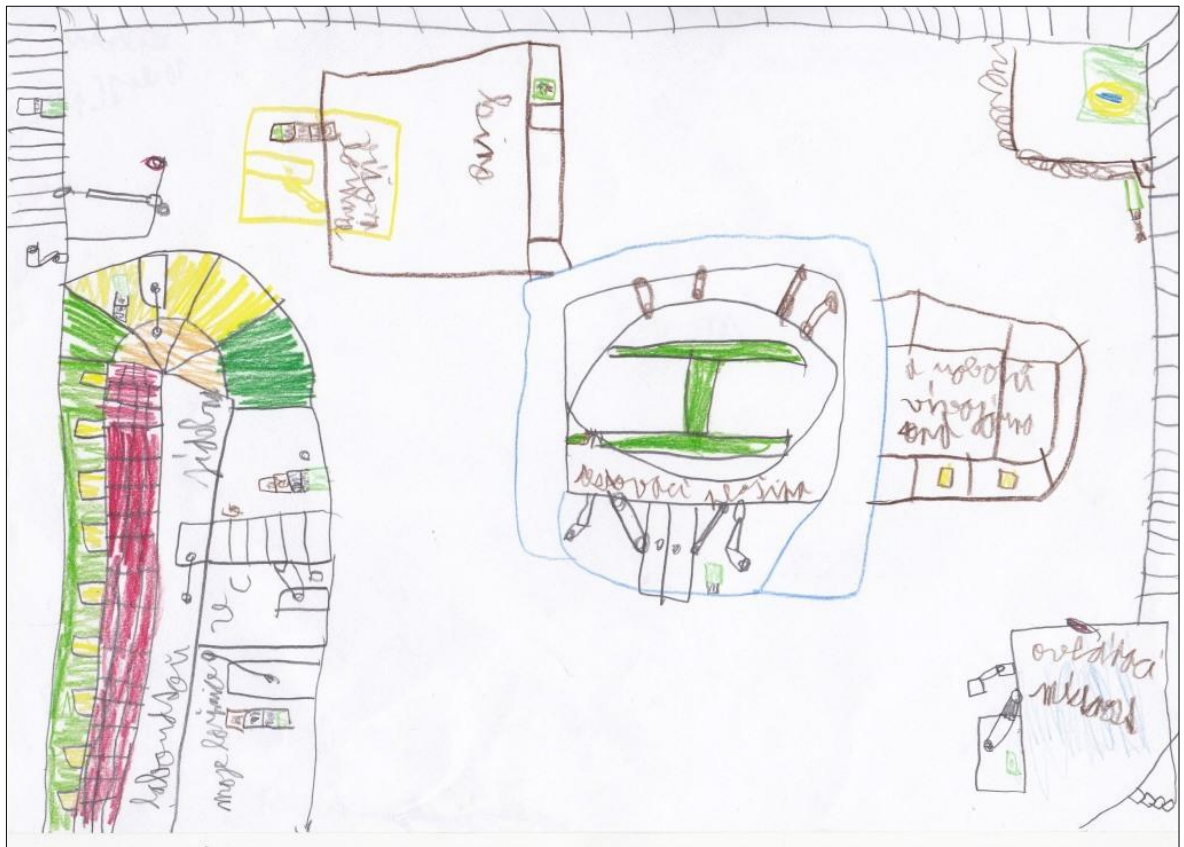
### 8. Zachycení pozadí

	Počet dětí		Počet dětí v procentech	
	Skupina I (Nadani)	Skupina II	Skupina I (Nadani)	Skupina II
Chlapci	3	8	17 %	44 %
Dívky	5	5	50 %	50 %
<b>Celkem</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>29 %</b>	<b>46 %</b>

### Příloha č. 6: „Transfer game to real life“ - chlapec; věk 10, 10; skupina I



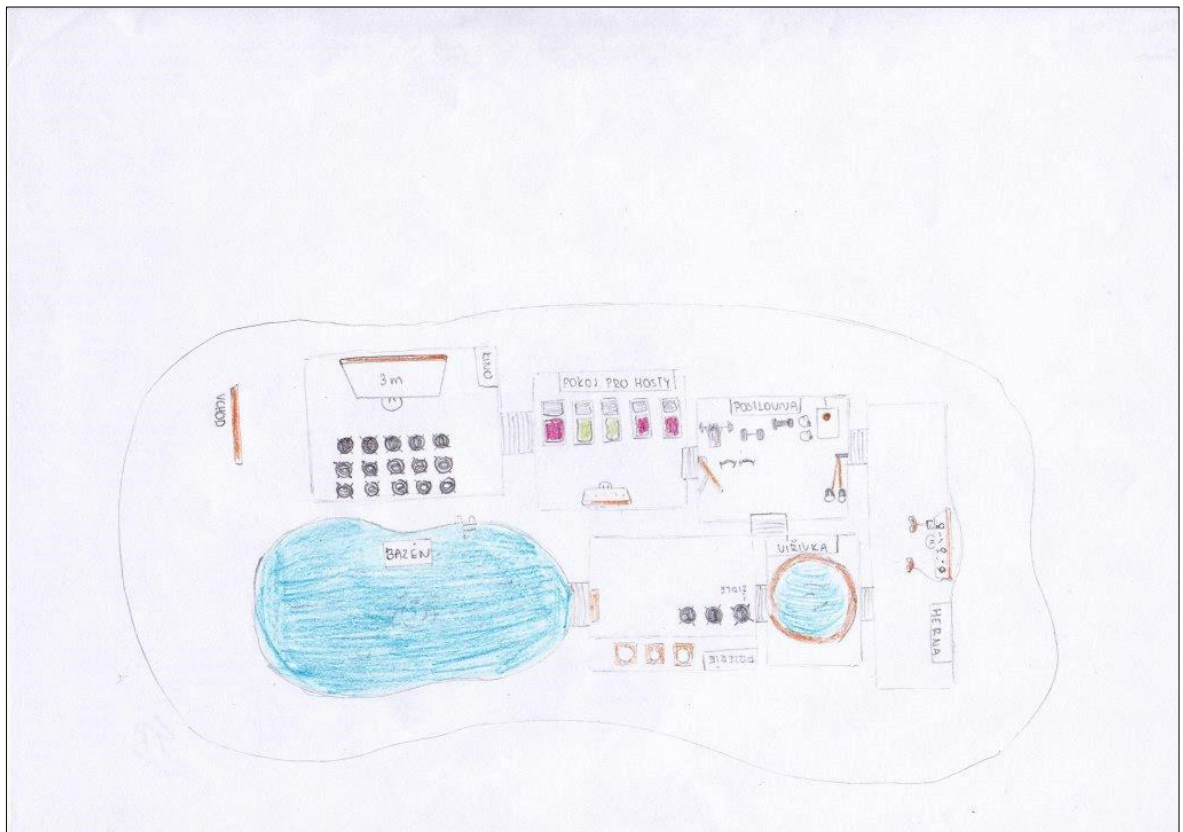
**Příloha č. 7: Plán domu s ovládací místností (vpravo dole) – chlapec; věk 10, 2; skupina I**



**Příloha č. 8: Zobrazení interiéru domu – chlapec; věk 11, 3; skupina II**



**Příloha č. 9: Plán domu – chlapec; věk 10, 10; skupina II**



**Příloha č. 10: Plán vysněného domu s „youtube studiem“ – chlapec; věk 11, 0; skupina I**



**Příloha č. 11: Překrývání – chlapec; věk 10, 9; skupina I**

