

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza kresby u dětí mladšího školního věku

Autor: Lucie Chmelařová

Studijní obor: Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol a učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol

prezenční studium

Vedoucí práce: Mgr.,et Mgr. Iveta Tichá

Olomouc 2015

Čestné prohlášení:

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma analýza kresby u dětí mladšího školního věku vypracovala sama s využitím odborné literatury a pramenů v práci uvedených. Současně dávám souhlas se zveřejněním práce nebo jejích částí se souhlasným postojem katedry.

V Olomouci dne

Poděkování

Dovolte mi, prosím, touto cestou poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Ivetě Tiché za odborné a metodické vedení a poskytování velmi cenných rad.

Obsah

I TEORETICKÁ ČÁST

Úvod.....	7
1 Osobnost žáka mladšího školního věku.....	9
1.1 Školní zralost.....	9
1.2 Vývoj poznávacích procesů.....	11
1.3 Vývoj emocionality a autoregulace.....	13
1.4 Tělesný vývoj a vývoj motoriky.....	14
1.5 Sociální vývoj.....	15
2 Dětský výtvarný projev.....	18
2.1 Historie dětské kresby.....	19
2.1.1 G.H.Luquet	20
2.1.2 G.Britsch	22
2.1.3 R. Arnheim.....	23
2.1.4 H. Read.....	24
2.1.5 Čeští teoretici dětského výtvarného projevu.....	26
2.2 Vývoj dětského výtvarného projevu (V. Příhoda).....	27
3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu.....	30
3.1 Obsah dětské kresby	30
3.2 Symbol v dětské kresbě.....	31
3.3 Význam barev.....	33
4 Kresba.....	37
4.1 Kresba z představy.....	37
4.2 Kresba motivovaná skutečností.....	37
4.3 Studijní kresba.....	38
4.4 Návrhová kresba.....	38
5 Techniky kresby.....	39
5.1 Techniky suchou stopou.....	39
5.1.1 Tužka.....	39
5.1.2 Uhel.....	40
5.1.3 Rudka.....	40
5.2 Techniky mokrou stopou.....	41
5.2.1 Perokresba.....	41

5.2.2 Kresba štětcem.....	42
6 Kresba jako diagnostický nástroj.....	43
6.1 Kresebné testy.....	44
6.1.1 Kresba lidského těla.....	44
6.1.2 Kresba hvězd a vln.....	46
6.1.3 Kresba stromu.....	47
6.1.4 Moje rodina.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	
7 Výzkumné cíle.....	53
7.1 Výzkumné otázky.....	53
8 Výzkumný vzorek.....	54
9 Metodika výzkumu.....	55
10 Prezentace výsledků šetření.....	56
Diskuse	63
Závěr.....	65
Prameny a použitá literatura.....	67
Seznam tabulek a grafů.....	70
Seznam příloh.....	71
Anotace	

I TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Cílem mé diplomové práce je seznámit čtenáře s oblastí analýzy kresby u žáků mladšího školního věku.

Kresba je druh komunikačního prostředku, který dítě využívá. Například J. Royerová ji považuje za univerzální jazyk, která ovládají všichni bez ohledu na místo a čas. Dětská kresba úzce souvisí s osobností dítěte, jeho vnímáním, myšlením a představivostí. S její pomocí dítě objevuje vztahy a mění pohled na svět. Každá vzniklá kresba vyjadřuje vývojovou úroveň žáka v oblasti organizace schopností a vypovídá o jeho duševním světě. Zároveň představuje prostředek, díky kterému může dítě do hloubky pochopit svou psychiku a nahlédnout do svého nitra.

Problematika analýzy kresby je poměrně obsáhlá. K jejímu pochopení je důležitá znalost základních pojmů a v neposlední řadě také teoretiků a jejich tezí, již velkou mírou přispěli k současné podobě pohledu na kresbu jako na nástroj, který slouží k poznání dítěte.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je strukturována do šesti kapitol, které se věnují problematice jednotlivých výše uvedených oblastí. První kapitola je zaměřena na identifikaci žáka mladšího školního věku. Velká pozornost je věnovaná vývojovým změnám, kterými prochází dítě ve věku od šesti do jedenácti let.

V druhé kapitole je vymezen základní pojem kresba. Významným se zde jeví dělení kresby podle V. Roeselové. Ta ji člení na kresbu z představy, motivovanou skutečností, studijní a návrhovou.

Třetí kapitola se zabývá technikami kresby. Každý kreslíř si vybírá takový nástroj, který považuje za ideální pro zachycení kresleného objektu. Kresebné materiály jsou zde děleny na dvě skupiny, podle využívané techniky suchou a mokrou stopou.

Čtvrtá kapitola představuje především historický zájem teoretiků o dětskou kresbu. První osobností se stal již Aristoteles. Skutečný zájem se ovšem objevil až u J. A. Komenského, který doporučoval, aby si děti pěstovali vztah ke kresbě již hned ve třetím nebo čtvrtém roku. Největší zájem přišel v 19. století, kdy řada myslitelů začala zkoumat kresbu, jelikož ji považovali za možnost, jak nahlédnout do dětské duše.

Pátá kapitola popisuje charakteristické znaky dětského kresebného projevu. Důraz je kladen na obsahovou stránku, přičemž si dítě vždy vybírá, co bude kreslit, jelikož to vypovídá o jeho osobnosti. Komunikační jednotkou v kresbě se stal symbol. Za pomocí něho dítě uvádí sám sebe a jeho zkušenost ve světě.

Poslední šestá kapitola vymezuje možné kresebné testy, které se v současné době uplatňují při diagnostice dítěte. Test kresby lidské postavy je následně rozebrán v praktické části.

Oblasti analýzy dětské kresby se v dnešní době zabývá velké množství teoretiků, například Vágnerová, Šturma. Kromě české literatury je dostupná i řada zahraničních knih.

1 Osobnost žáka mladšího školního věku

Stádium mladšího školního věku začíná nástupem žáka do školy (6–7 let) a pokračuje až do 11 let.¹ Pro žáka představuje tento nástup důležitý sociální mezník, kdy získává novou roli- roli školáka.² Na mladší školní věk můžeme nahlížet jako na fázi oficiálního vstupu žáka do společnosti. Dítě potvrzuje své kompetence a uskutečňuje své povinnosti. Charakteristickými znaky je proces akulturace, přizpůsobování se novému prostředí, osvojování nových sociálních rolí a specifických metod komunikace s učitelem a spolužáky.³

„*Psychosomatické vývojové změny nejsou nijak bouřlivé ani převratné. Vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech.*“ (Šimíčková- Čížková, 2003, s. 93) Typická je snaživost, ochota spolupracovat a aktivita dítěte.⁴ Erikson (1963) označuje dokonce toto období za **fázi iniciativy a snaživosti**, ve které je prioritou prosadit se a uspět ve svém výkonu.⁵ Psychoanalýza ho naopak pojmenovala za **období latence**, ve které je ukončena jedna fáze psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je až do počátku dospívání v relativním klidu. Langmeier (1983) označil tuto fázi za **období střízlivého realismu**, kdy je školák orientován na svět, jaký je a snaží se o jeho pochopení. U předškoláka je tomu naopak. Je zaměřen na fantazii a na svá přání. Pro dospívajícího je důležité to, co je pro něj správné a ideální. Tato tendence k realismu se projevuje v řeči, kresbě, zájmech, četbě, písemném projevu a hře. V úvodu tohoto období tíhne žák k autoritě, je na ni závislý (naivní realismus). Ke konci se postupně přibližuje ke kritickému realismu.⁶

1.1 Školní zralost

Školní zralost je velice důležitým kritériem pro vstup do školy. Znamená to, že je žák připraven plnit školní práci.⁷ Věk, ve kterém dochází k dovršení školní zralosti je ovlivněn kulturní úrovní rodiny, především formou uspokojování psychických potřeb dítěte, zděděnými nebo vrozenými činiteli, popřípadě některými organickými vadami.⁸

¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.93

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 108

³ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004, str.50

⁴ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.93

⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, str. 48

⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.93

⁷ ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum, 1994, str.50

Otázkou školní zralosti se zabýval již samotný J. A. Komenský, který určil věk 6 let za optimální pro zahájení školní docházky, ale zároveň zdůrazňoval na možnou **nezralost** u některých dětí.⁹

Značnou zátěž a zásadní zvrát ve způsobu života znamená nástup do školního procesu. Dítě, které bylo zvyklé si hrát nebo pracovat podle svého přání, je najednou nuceno k vytrvalé disciplinované práci kontrolované autoritou.¹⁰

Tato připravenost je komplexní jev, který je ovlivněn vnitřními a vnějšími vlivy (maturace a subjektivní zkušenost). Obecně představuje školní zralost soubor duševních, tělesných a sociálních vlastností dítěte, které jsou nutné pro předpokládané zvládnutí školních požadavků.¹¹

- Tělesná zralost

Tělesnou zralost posuzuje pediatr na základě předškolních zdravotních prohlídek. Vyjádřit se k ní mohou rodiče, ale i mateřská škola. Při posuzování je důležité brát v úvahu i rozdíly v pohlaví, jelikož dívky se obvykle předbíhají ve svém vývoji. Tělesná zralost posuzuje nejen výšku, váhu a hmotnost, ale i rozvoj hrubé a jemné motoriky, pohybovou koordinaci, míru zralosti centrální nervové soustavy a celkové zdraví dítěte.¹²

Nejpozději před vstupem do školy by rodiče měli vypořádat laterální dominantu dítěte. Je totiž velice podstatné, kterou rukou bude žák psát z důvodu nutnosti dohledu učitele nad správným úchopem tužky.¹³

- Kognitivní zralost

Tento druh připravenosti žáka na vstup do školního procesu je do velké míry ovlivněn vrozenými dispozicemi, rodinným prostředím a výchovou. Podstatný je i vliv mateřské školy.¹⁴ Duševní, rozumová zralost posuzuje konkrétní myšlenkové operace při práci s názornými pomůckami, trvalejší a logickou paměť, odlišení reálného světa od fantazie,

⁸ ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum, 1994, str.51

⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.84

¹⁰ Tamtéž

¹¹ Tamtéž

¹² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.85

¹³ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.87

¹⁴ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.88

rozlišení hry od povinnosti, aktivní přístup ke světu nebo ovládnutí pozornosti.¹⁵

Zralé dítě vnímá skutečnost realisticky, projevují se u něj počátky logického myšlení ve spojitosti s předměty nebo nějakou činností. Stěžejním prvkem je přechod od mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslné a konkrétně logické paměti. Typickou vlastností je u dítěte zvědavost a tvořivý přístup ke světu.¹⁶

- Emoční a sociální zralost

Tuto zralost můžeme popsat jako: „*přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, adaptovat se na roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 90) U dítěte dochází k podřízení se určitému režimu, umí usměrnit nutnost pohybu, nedožaduje se pozornosti a usměrní osobní potřeby pro splnění požadovaného úkolu.¹⁷

Emoční a sociální zralost zkoumá jevy jako je přizpůsobení se na režim školy, pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochotu spolupracovat, příznivý postoj k sobě samému, sebedůvěru a relativní emocionální stabilitu.¹⁸

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Rostoucí aktivita dítěte je jedna z charakteristických znaků pro oblast poznávání. Přijímání informací již není pasivní, naopak se žák chce stát součástí všech běžných interakcí, pochopit souvislosti, poznat vlastnosti předmětů a jevů a navíc je v tomto procesu velmi vytrvalý, pozorný a zvědavý.¹⁹

Žák se řídí základními zákony logiky a respektuje používané zákony reality.²⁰ Žáci mladšího školního věku se zaměřují na poznání skutečného světa. Chtějí poznat jaký je a porozumět pravidlům, podle kterých funguje. Postupně dochází k chápání souvislostí a vztahů, které mají vliv na jejich uvažování a zasahují do jejich znalostí. Vycházejí z vlastních

¹⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.88

¹⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.89

¹⁷ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.90

¹⁸ Tamtéž

¹⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.94

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 48

zkušeností a upřednostňují takový druh poznání, ve kterém se mohou přesvědčit o pravdivosti daného tvrzení.²¹

Představivost žáka dosahuje svého vrcholu. Postupně se vytrácí spontaneita. Dítě rozlišuje skutečnost od fantazie a čím dál, tím více se zaměřuje na životní realitu.²²

Rozvoj myšlení je značně ovlivněno osobností učitele a školní prací. Dítě postupně získává schopnost logických operací a oprošťuje se od bezprostředního názoru.²³ Myšlení je logické a konkrétní.²⁴ Logické uvažování vychází z konkrétních předmětů a jevů, které si můžeme představit. Dochází k přechodu z názorného (intuitivního) myšlení k formě konkrétních operací, který podle Piageta nastává na počátku mladšího školního věku. Myšlenkové procesy dítě propojuje v současném momentu, tyto postupy konkrétních logických operací tvoří ucelený systém.²⁵

Přechod uvažování dítěte je jevem postupným, neprojevuje se stejným způsobem ve všech okolnostech a oblastech. Výběr potřebného způsobu uvažování je závislý na kontextu.²⁶

Společně s vývojem myšlení dochází k rozšiřování slovní zásoby – řeči dítěte. Žák nastupuje do školního procesu pouze s praktickou znalostí jazyka. Mezi žáky se proto nachází velké rozdíly nejen ve slovní zásobě, ale i výslovnosti nebo skladbě řeči. Působením školy a čtením se řeč rozvíjí. Dochází k růstu slovní zásoby, zkvalitňuje se skladba vět s využitím gramatických pravidel.²⁷

Žáci se na začátku školního procesu přizpůsobují různým požadavkům na osvojování látky. Toto osvojování probíhá za pomoci mechanické paměti.²⁸ Na začátku mladšího školního věku převládá především mechanická paměť.²⁹ Žák ji velmi dobře uplatňuje při osvojování abecedy, vyjmenovaných slov, násobilky a jiných mechanicky získávaných

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 48

²² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 95

²³ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 96

²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 48

²⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 96

²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 49

²⁷ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str.96

²⁸ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, str. 117

²⁹ KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str.162

znalostí. Postupně se paměť zdokonaluje a je trvalejší a záměrnější.³⁰ Růst paměti je závislý na míře a intenzitě zájmu žáka.³¹ Postupně žák používá záměrně paměťové strategie, dochází k propojování pamětí. Čím více si žák uvědomuje cíl, tím efektivnější se stává jeho paměť.³²

1.3 Vývoj emocionality a autoregulace

„ City jsou specifickou subjektivní formou odrážení, jsou atavisticky starší než rozumové procesy, proto silnější, a méně ovlivnitelné než kognitivní funkce. Mají regulativní charakter.“ (Čačka, 1994, s. 70)

City jsou procesy, stavy nebo vztahy prožívané formou bezprostředních zážitků našeho já. Odlišují se od sebe v kvalitě, intenzitě a také délkou trvání. City představují důležitý indikátor k uspokojování lidských potřeb a k motivaci. Za pomoci ustálených citových vazeb dochází k urychlení orientace a zároveň vytváří důležitou součást relativně stabilních útvarů imaginativně-emoční sféry objektu.³³

U dítěte se projevuje zvýšená emoční stabilita a odolnost proti zátěži díky dozrávání dětského organismu, obzvláště centrální nervové soustavy.³⁴ Pro emocionální vývoj je charakteristický ústup lability a impulzivity, slábne egocentrismus a roste schopnost seberegulace.³⁵

City jsou čím dál, tím více trvalejší a stálejší. Rozlišují se a vytvářejí se nové citové kvality, především tzv. vyšší city (estetické, morální). Emoce a city se však projevují jako jednoduché a mělké. Můžeme ho označit za období klidné, bez bouřlivých projevů nebo afektů. Sigmund Freud toto období označuje za období latence.³⁶

Emoce jsou u dítěte více vnitřně regulovány. Dítě chápe, že může své pocity ovládat a uvědomuje si, že je potřeba tyto pocity někdy zřetelně vyjádřit nebo naopak potlačit.³⁷ Dochází k rozvoji sebehodnotící emoce, k jejichž rozkvětu ve velké míře pomáhají nové zkušenosti, které vycházejí ze srovnávání vlastního výkonu a chování s ostatními žáky.

³⁰ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, str. 117

³¹ KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str.162

³² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 107

³³ ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum, 1994, str. 70

³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 49

³⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 97

³⁶ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004, str. 51

³⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 50

Vývoj autoregulačních mechanismů neboli tzv. sebeovládání závisí na vývoji poznávacích procesů. „*Egocentrický způsob nazírání na svět nemá důvod akceptovat jiný motiv, než vlastní uspokojení*“ (Vágnerová Marie, 2007, str. 50) Až při odstupu od subjektivního pohledu se naskytuje možnost se postupně naučit přijmout povinnost ve formě obecně nadřazeného motivu. Rozvoj autoregulačních kompetencí je závislý na učení a zrání a od emocionální regulace se zaměřuje na vyšší formu vycházející z vůle, která je propojena s vědomím nutnosti. V mladším školním věku dosahuje emocionální regulace poměrně vysokého postavení.³⁸

Do oblasti emočního vývoje patří i emoční inteligence, která se v tomto období rozvíjí. Dítě chápe své pocity i prožitky jiných lidí. Všechny pocity posuzuje podle toho, jak se domnívá, že by je hodnotili ostatní.³⁹

1.4 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Žák mladšího školního věku vstupuje do školy v době, kdy je už u konce první tvarová přeměna postavy dítěte. Při růstu dochází ke zrychlení.⁴⁰ Mezi jednotlivými žáky lze vypořovovat individuální rozdíly. Biologický věk neodpovídá pokaždé tomu kalendářnímu a často se růstové i hmotnostní křivky od sebe odlišují.⁴¹ Růst se zpomaluje až okolo osmi let. U dívek je zpomalení viditelnější než u chlapců. U děvčat dochází k rychlejšímu nárůstu kognitivních hodnot, jelikož po osmém roku značně předstihují chlapce, což má souvislost s rychlejším dozráváním.⁴²

Jak u chlapců, tak u dívek dochází ke zpomalenému růstu pohlavních orgánů oproti jiným orgánům.⁴³

Mozek nadále roste, až okolo desátého roku dochází ke zpomalení. V podstatě je v tomto období mozek plně vyvinutý, ale v průběhu několika dalších let (zhruba do 21 let) se bude vylepšovat propojení mezi jeho buňkami. Jednotlivá jeho vlákna se rozvětví nebo lépe opouzdří.⁴⁴

Výkonnost dětského organismu je znamenitá, vezmeme-li v úvahu, jak se neustále děti

³⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 50

³⁹ Tamtéž

⁴⁰ KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 153

⁴¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 94

⁴² KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 153

⁴³ KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 153

⁴⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál. str. 146

pohybují – „řádí“. Snadno se vyčerpají, ale na rozdíl od dospělých dokážou velice rychle nabrat nové síly.⁴⁵

Odolnost organismu proti nepříznivým vlivům se zvyšuje díky zpomalení růstu, ale i navyšováním hmotnosti, ke kterému dochází okolo osmého roku. Organismu začíná jedna z nejzdravějších životních fází. Projevuje se velmi malým počtem nemocí a taky úmrtí.⁴⁶

Svalstvo je již vyvinuto, ale slabě. V osmi letech má dítě z celkové váhy 27 % svalstva, v osmnácti je to až 40 %.⁴⁷ Veškeré pohyby vykonávané velkými svaly se stávají velmi obratnými. Děti koordinovaně skáčou přes švihadlo, jezdí na kole, umně hází míčem. Nově dosažené zručnosti a lepší výkony způsobují radost a to díky tomu, že si svůj rozvoj uvědomují.⁴⁸ Naopak jsou tomu pohyby vytvořené drobnými svaly. Tyto pohyby jsou stále nepřesné díky špatnému souladu mezi zrakem a pohybem.⁴⁹

Žák mladšího školního věku je postupně schopen lépe ovládat motoriku, která kvantitativně dosahuje vyšší úrovně, než je tomu u předškolního dítěte. Je charakterizován podstatně lepší pohybovou vitalitou, bohatstvím a silnou snahou po pohybu.⁵⁰ Sanders to nazývá tzv. „mobilitou“. Dítě postupně lépe ovládá a koordinuje i jemné pohyby, které jsou důležité pro psaní.⁵¹ Dítě se začíná zabývat ve velké míře o sport, v této oblasti by měl dostat co nejvíce možností. Motorické výkony jsou kromě vnitřních dispozic závislé i na vnějších podmínkách, které mohou způsobit povzbuzení nebo naopak utlumení.⁵²

1.5 Sociální vývoj

Období mladšího školního věku můžeme nazvat jako období extroverze, kolektivního života a vztahů. Sociální role žáka získává novou společenskou roli, dítě obohacuje své sociální zkušenosti. Rodina u žáka stále zůstává základem citové jistoty.⁵³

Vstup do školy je velmi významný pro sociální rozvoj dítěte. I když se dítě už v mateřské škole dostává do kontaktu s institucí založenou společností, je mateřská škola rodinnější, tudíž rozdíl mezi životem v rodině a v této škole nepředstavuje příliš velký rozdíl.

⁴⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál. str. 147

⁴⁶ KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 154

⁴⁷ Tamtéž

⁴⁸ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál. str. 147

⁴⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál. str. 148

⁵⁰ KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 155

⁵¹ CLAUS, Günter. *Psychologie dětí*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1965, str. 155

⁵² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 94

⁵³ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 111

Oproti tomu je právě škola úplně jinak organizovaná. Rozdělení času, vlastnosti jednotlivých činností, nebo vztah žáka k učiteli proto vyžaduje jiné sociální přizpůsobení. Dítě si postupně zvyká na novou sociální situaci.⁵⁴

S rolí žáka dítě postupně přichází o jistotu a bezpečí, kterou zažíval v rodině. Při nástupu do školy je od žáka vyžadováno jisté osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za své jednání a jeho následky.⁵⁵ Žák se musí vzdát egocentrismu, tedy vzdát se potřeby klást důraz pouze na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam.⁵⁶ V tomto období pro žáka začínají být podstatné normy vrstevníků a jejich hodnocení.⁵⁷

Pro celkové zdraví dítěte i jeho duševní výkonnost je důležité v oblasti sebepojetí kladné sebehodnocení. Velmi významná je celková podpora rodiny a přirozená akceptace. Rodiče představují pro žáka důležitý vzor, interakce mezi mužem a ženou představuje pro žáka model vzájemných vztahů mezi mužem a ženou. Velké množství zkušeností a znalostí si osvojuje díky sourozeneckému vztahu. Někteří autoři nových studií (Langmeier, Krejčířová) poukazují na to, že je dítě socializováno nejen vnějšími vlivy rodiči, sourozenci, spolužáky, učiteli, ale že je i socializováno samo sebou. Setkáváme se díky tomu s pojmem sebesocializace.⁵⁸ Dítě si vybuduje „teorii o sobě“, které tvoří poté základ pro pojetí jeho vlastní identity. Významný je pocit úspěšnosti nebo neúspěšnosti ve škole. Dlouhodobější neúspěch je nebezpečný a může vést k ohrožení hodnoty vlastního „já“.⁵⁹

U dítěte postupně dochází k odpoutání se od rodinných příslušníků.⁶⁰ Dítě začíná navazovat nové vztahy nejen se spolužáky, ale i s ostatními vrstevníky, učí se kooperaci a soutěžení. Zpočátku je jeho zájem zaměřen na vlastní úspěch, později začíná brát ohledy i na kolektiv třídy. Objevuje se u něj vědomí sounáležitosti, společné odpovědnosti a dochází k rozvoji kamarádkých vztahů. Charakteristická je na začátku u celé skupiny diferencovanost, vztahy mezi žáky jsou spíše náhodné. Teprve později, především na konci tohoto období mladšího školního věku, se objevují trvalejší přátelské vztahy. Dívčí a chlapecké skupiny si jsou od sebe velmi vzdálené. Ve školním procesu se chlapci projevují aktivněji, vyjadřují intenzivnější reakce, dokážou snadněji přecházet z jedné činnosti do

⁵⁴ CLAUS, Günter. *Psychologie dieřata*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelřtvo, 1965, str. 174

⁵⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 110

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předřkolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 53

⁵⁷ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 110

⁵⁸ Tamtéř

⁵⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 111

⁶⁰ CLAUS, Günter. *Psychologie dieřata*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelřtvo, 1965, str. 174

druhé. Oproti děvčatům ale nejsou schopní dlouhou dobu zůstat u jedné činnosti, méně poslouchají, jsou málo odolní proti rušivým elementům a málo vstřícní k požadavkům učitele.⁶¹

Jednou z nejdůležitějších potřeb u žáka je potřeba být v kontaktu s vrstevníky. Vrstevnická skupina zde představuje podstatné socializační prostředí, díky kterému dochází k rozvoji jiných kompetencí, než je tomu od školy. V této skupině je žák členem, který musí dodržovat určitá pravidla. Zároveň představuje individualitu, která se prosazuje tak, jak nejlépe dokáže.⁶²

V tomto období se skupina nově strukturuje, dovede jednat i vystupovat jako jeden celek, který má určitou autoritu. Dokáže vyjádřit společné názory, postoje a prosazuje společné cíle. Nejdůležitějším smyslem společného jednání je **potvrzení kompetencí a významu skupiny**.⁶³

Dítě potřebuje být také akceptováno nejen dospělými, ale především vrstevníky. Pro rozvoj adekvátního sebehodnocení není důležitý pouze úspěch ve škole, ale velmi podstatný je úspěch v dětské skupině. Skupina představuje podstatné sociální teritorium, ke kterému se dítě vnitřně přičleňuje.⁶⁴

⁶¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str.111

⁶² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 53

⁶³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, str. 54

⁶⁴ tamtéž

2 Dětský výtvarný projev

„Kresba je jedním z projevů hluboké lidské potřeby, která podněcuje touhu poznat sám sebe, svou podobu, svoje prostředí (Pogády, 1993. s. 33)

Výtvarná činnost je úzce spjata s osobností dítěte. Souvisí s jeho vnímáním, myšlením, představivostí a odráží tak i jeho vlastnosti charakteru, osobitostí jeho psychického a somatického typu.⁶⁵

Kreslení představuje pro dítě možnost přiblížení se světu. Zároveň se stává součástí tohoto světa. Aktivita kreslení poskytuje možnost vyjadřovat své vlastní myšlenky, znalosti, pocity a porozumění. Směřuje dovnitř, což znamená, že vzniká z vnitřního dialogu a má emocionální význam.⁶⁶

Kresba pro dítě být ve formě čaranic představuje hru, která se sice od ostatních her liší, ale výsledkem je relativně trvalý produkt (čára, barevná skvrna), která vybízí dítě k další hře, která se může stát stále komplikovanější. Někteří jsou toho názoru, že je kresba pro dítě jakousi obrázkovou řečí, za pomoci které vypráví své dojmy, které ho v jistém smyslu zatěžují. Naopak někteří se domnívají, že smyslem kresby je autostylizace ve zpředmětnění vlastního já mimo oblast vlastní psychiky.⁶⁷

Dětský výtvarný projev se zaměřuje na to, co dítě zná, vidí a jak to cítí. Kresbou a malbou mění svůj pohled na svět, objevuje vztahy a detaily, ale i vymýšlí řešení problémů tykajících se nejen jeho, ale i ostatních. Můžeme říci, že je výtvarná činnost projevem jeho vnitřního věta.⁶⁸

Dětskou výtvarnou činnost lze považovat za formu tvořivé aktivity, sloužící ke komunikaci, vypovídající o sociálním prostředí, ve kterém dítě žije, o vlivech kultury a výchovy. Na kresbu můžeme nahlížet i jako na prostorovou projekci zážitků, kde barva znázorňuje emoční projekci tvaru a formy. Barva v tomto případě zdůrazňuje emoční zážitkovou stránku, kresba naopak zvýrazňuje percepčně-motorickou prostorovou projekci prožívaného.⁶⁹

⁶⁵ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1984, str. 20

⁶⁶ SCHULZ, Nina. *Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2007, str. 17

⁶⁷ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 18

⁶⁸ LIPNICKÁ, Milena. *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012, str. 2

⁶⁹ LIPNICKÁ, Milena. *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012, str. 6

2.1 Historie dětské kresby

Zájem o dětskou kresbu se projevoval už od pradávna. Mezi první projevy patří nejstarší grafické stopy lidské ruky. Šlo o obrázky, které vznikaly tlakem a tahem prstů na stěnách jeskyň. Doposud nemůžeme s přesností potvrdit, zda se jednalo o stopy dětských nebo dospělých rukou. Výtvarný projev dospělých se totiž velmi často podobal výtvarnému projevu dítěte, jelikož se v průběhu výchovy neučili kreslit. K první změně došlo v období renesance, kdy se objektivní zrakové vnímání stalo nejvyšším uměleckým požadavkem. Zákonitosti perspektivy, anatomie a proporce lidského těla, zájem o přírodu, to všechno představovalo rozchod mezi původním spodobňováním člověka a světa. Umělci usilovali o takový způsob zobrazování, jehož základ by nestál pouze na zrakovém poznání, ale i na rozumovém a vědeckém.⁷⁰

Názor, že kreslení má i výchovnou hodnotu, se projevil již dříve. První významnou osobností se stal Aristoteles (384–322 př. n. l.). Aristoteles tvrdil, že se schopnost zobrazovat skutečnost má začít pěstovat již v dětství.⁷¹

Skutečný pedagogický zájem o dětskou výtvarnou činnost projevoval až J. A. Komenský. Komenský tvrdil, že všechno, co člověk „sua sponte“ (z vlastní vůle) vytvořil, má velký význam pro skutečné tělesné a duševní potřeby. Byl zastáncem principu individuality, tedy toho, že až všechny potřeby dítěte budou naplněny a v rovnováze, stane se člověk tím, čím ve skutečnosti je. Poté dojde k docílení harmonické osobnosti, člověk bude v souladu se sebou a ostatními.⁷²

Dále si Komenský povšimnul, že kresba u dítěte začíná bezobsahovými čmáranicemi, které se dají považovat za výrazovou aktivitu dítěte.⁷³ Dokonce v Informatoriu školy mateřské Komenský doporučoval: „ *Mají také do malířství a písařství navozování býti..., a to třeba hned v třetím nebo čtvrtém roku..., jmenovitě dáváním jim do ruky křídly (neb uhle u chudších), a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí,...*“ (Uždil, 1984, s. 16)

Zájem o dětský výtvarný projev dosáhl svého vrcholu v 19. století. Takřka všichni psychologové spatřovali v dětské kresbě potenciál nahlédnout do dětské duše a proto zkoumali kresebný projev objektivními metodami. Zkoumání podstaty kresby se posunulo

⁷⁰ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1984, str.15

⁷¹ Tamtéž

⁷² Tamtéž

⁷³ Tamtéž.

díky tvarové psychologii. Ta totiž kladla důraz na to, že vnímání nelze považovat za mechanické sčítání pocitů, které jsou zprostředkovávány jednotlivými smysly, ale že dochází k ulehčování jistými hotovými formami, tvary (Gestalt), eventuálně tvarovými vzorci, které jsou v pohotovosti v lidské psychice.⁷⁴

Znázorňují jakousi zákonitost našeho vnímání, z kterého není úniku.⁷⁵

Do poměrně velké míry se v historii zájmu o dětský výtvarný projev uplatňovali teorie sovětských autorů. Kladli důraz na realistický charakter kresby, která představuje nejen reprodukovanou skutečnost. Úsilí o aktivní poznání okolí a jeho tvořivé zobrazení znamená základní impuls pro tvořivou aktivitu u dítěte. Dětský realismus je podle nich věrnější a přesnější než iluzivní realismus.⁷⁶

2.1.1 G. H. Luquet

Francouz G. H. Luquet v dvacátých letech položil základy pro nové chápání dětské kresby. Byl přesvědčen o tom, že obohacování dětské grafické představy neprobíhá za pomoci zraku, ale díky rozumovému poznání na základě rostoucího si uvědomování významu určitých částí daného předmětu.⁷⁷

Sledoval dětský kresebný projev z představy a to jako prostředek analýzy duševních pochodů, který pro něj znamenal odraz reálné zkušenosti. Ve svých pozorováních se Luquet díval na kresby převážně dynamicky, zaměřoval se na okolnosti, při nichž kresby vznikaly, a sledoval vliv těchto okolností na kvalitu kreseb. V kresbách dětí viděl výraz jejich individuality. Kladl důraz na podmíněnost kreseb s osobitými vlastnostmi dětí, tělesnými znaky a duševní vyspělostí. Hlavní podnět pro kresebný výtvarný projev pro něj byla napodobivost.⁷⁸

Nejvíce se Luquet zajímal o obsahovou stránku volné dětské kresby. I když techniku pokládal také za významnou, nevěnoval jí tolik pozornosti. Tvrdil, že dítě nedokáže řídit ani omezovat pohyby u kresby tak, aby kresba získala tvar, který si dítě přálo. I přes tyto nedokonalosti v proporčnosti si dítě uvědomuje při kreslení proporce reálného předmětu. Tyto

⁷⁴ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1984, str.15

⁷⁵ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1984, str. 16

⁷⁶ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1984, str. 18

⁷⁷ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1984, str. 16

⁷⁸ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 40

nedostatky se zmenšují postupně se získáním smyslu pro proporce. Teprve v tomto momentě se dítě dokáže dostat přes neschopnost k syntéze, která vzniká technickou neschopností.⁷⁹

Výběr objektu je podle Luqueta ovlivněn velkým množstvím okolností (vnímáním, fantazií, představivostí, zážitky v průběhu dne nebo například pozorování předlohy, kterou dítě kreslí.) Někdy avšak může dojít k tomu, že dítě inspiruje i vlastní kresebný projev, jehož grafická podoba vzbudí představu o úplně jiném předmětu. Hlavním psychickým procesem je tedy podle něj **volná asociace představ**. To znamená, že konečná podoba kresby je podmíněna nejen původním úmyslem, ale také původní představou. Někdy dojde k tomu, že dítě daný úmysl podpoří, někdy ho naopak dítě až protikladně pozmění.⁸⁰

Mezi výtvarnými pedagogy je dodnes velmi známá Luquetova teorie **vnitřního modelu** a koncept **intelektuálního realismu**. U první teorie jde o to, že dítě není ke kresbě podněcováno vnějšími modely, které může vidět kolem sebe, ale naopak tvoří podle modelu vnitřního, tedy podle své vizuální představy. V druhé koncepci nazírá Luquet na intelektuální realismus jako na předstupeň realismu vizuálního. Dítě ve své výtvarném kresebném projevu proto znázorňuje předměty podle toho, co o nich ví a ne podle toho, jak je vidí. Luquet tvrdí, že dítě pokaždé (pokud tedy může) nakreslí to, co zaujalo jeho pozornost.⁸¹

Do velké míry také zajímala Luqueta otázka schematického kreslení. Dítě se podle něj nesnaží v kresbě úmyslně zjednodušovat věci nebo předměty, ani neusiluje o schematizaci. Jde o to, že je dítě dočasně omezeno kresebnými dovednostmi a znalostmi, které mají za následek zobecňování věcí po nějakou dobu. Tuto schopnost označil za tzv. **grafický typ**. K této činnosti může docházet nevědomky, ze zvyku, ale také například z pohodlnosti, jelikož nemá dítě chuť hledat jiné kresebné řešení. I když dojde ke správnému řešení, často se do něj promítnou i znaky starého typu. Z tohoto pohledu znamená dětský kresebný projev pro Luqueta grafický typ, za pomoci kterého dítě zobrazuje symbol své psychické skutečnosti.⁸²

V neposlední řadě bylo pro kresbu významné to, že pomohl vylepšit stupnici vývojových stádií dětské kresby. První stádium nazval **realismus náhodný**. Šlo o zdařilé pokusy kresebně zachytit známé předměty. Následující stádium se nazýval **realismus nezdařený**, kdy dítě při opakovaném pokusu zachytit kresebně předmět může selhat. Třetí je **realismus logický nebo intelektuální** a poslední stádium **realismus vizuální**, kdy dítě

⁷⁹ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 41

⁸⁰ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 41

⁸¹ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 43

⁸² Tamtéž

postupně znázorňuje pouze to, co vidí a procvičuje perspektivní zobrazování. V tomto bodě přestává být kresba kresbou dětskou.⁸³

2.1.2 G. Britsch

G. Britsch je jednou z osobností, která napomohla vysvětlit některé jevy v dětském uměleckém projevu.⁸⁴ Ve svých pozorováních se zaměřil na analýzu výtvarného díla a spontánního dětského kresebného projevu. Díky tomu rozpoznal paralelu mezi jednotlivými výtvarnými projevy starých kultur, lidového umění, primitivního umění a dětskou kresbou.⁸⁵

Jeho teorie je zaměřena na objasnění tzv. tvořivé síly, která se postupně vyvíjí. Jednotlivá stadia tohoto vývoje na sebe navazují. Každá kresba je v určitém stupni tohoto vývoje tvořena odlišnou formotvornou silou. Stupňovitý vývoj charakterizuje jako přechod od formy raného vývoje k formě pozdního vývoje, od jednotlivého předmětu ke složité kompozici, od vnější formy k vnitřní. Ve své teorii si velmi dobře uvědomoval, že archaické umění bylo vytvářeno při odlišných podmínkách a že děti zase v kresebném projevu do velké míry ovlivňuje společenská skutečnost.⁸⁶

Společným faktorem mezi dětskou kresbou a výtvarným uměním je podle Britsche to, že se jedná o „proces, v němž je zrakový zážitek duchovně ztvárňován do osobitého poznání, které je svou obraznou specifičností rovnocenné poznání pojmovému“ (Chobola, 1975, s. 76) Nakreslené tvary na nás promlouvají svou řečí, a proto není potřebné pojmové nebo slovní vysvětlení. Významnou roli zde hraje totiž pocitová složka, která dává tvarům svůj vlastní charakter a výraz.⁸⁷

U dětského výtvarného projevu dochází k proměnám nejen díky logickému, ale i obrazovému myšlení. Dětský kresebný projev Britsch proto rozdělil do třech vývojových stupňů:

1. rozlišení směrů

2. změna směrů

3. pochopení vztahů směrů

Rozlišení směrů představuje prvotní dětské kresby, kdy začíná dítě jednotlivým čarám dávat základní směr tak, aby mu tyto skvrny připomínaly například kmen stromu s větvemi. Přitom

⁸³ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 44

⁸⁴ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1984, str. 17

⁸⁵ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 75

⁸⁶ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 76

⁸⁷ Tamtéž

se jedná o primitivní kresby, kdy je kresba – strom pouze symbolem představy a pochopení jeho tvarové představy. Druhý stupeň, změna směrů, se zaměřuje na zdokonalování vnímání. Dítě začíná vytvářet menší, dílčí čáry, postupně se snaží symbolicky znázornit pohyb a změnu. Třetí fáze naopak umožňuje dítěti, aby jednotlivé čáry různých směrů sestavoval do složitějších tvarů.⁸⁸

Velmi důležité je Britschovo chápání samotného uměleckého díla, které podle něj nepředstavovalo pouhý přepis reality, ale znamenalo pro něj tvořivé zobrazení skutečnosti (tzv. stylový projev).⁸⁹

2.1.3 R. Arnheim

R. Arnheim se ve svých teoriích zabývá tím, co každý může vidět. Díky zrakovému vnímání, které je dáno každému člověku, můžeme dojít až do nitra jednotlivých uměleckých struktur. Podle něj schopnost chápat očima bývá zasunuta a je nutné, aby byla znovu objevena. Proto je potřeba začít tvořit za pomoci tužky, štětce nebo dláta.⁹⁰

Arnheim je odpůrcem koncepce, která tvrdí, že dítě nekreslí to, co vidí, ale co o daném předmětu nebo věci ví. Toto tvrzení od sebe odděluje vnímání od vědění. Společné znaky neboli obecnosti v sobě právě obsahuje každé zrakové vnímání. V souvislosti s neoddelitelnou jednotou vizuálního vnímání a vědění lze hovořit o tom, že dítě opravdu kreslí to, co vidí.⁹¹

Důraz naopak klade Arnheim na to, že u dítěte dochází k zobecňování už ve fázi vnímání, jelikož dítě nevnímá všechny jednotlivé body tak, jak jsou zobrazeny na sítnici.⁹² Vnímání se tedy zaměřuje na jednoduché, shrnující strukturální znaky. Podobné je to i se zobrazováním prostoru neboli perspektivy. Obraz na sítnici obsahuje zkratky, které se vytvoří promítnutím skrz oční čočku. Dítě však více vidí, než kreslí. Ve věku, kdy je schopno rozeznat například jednu osobu od druhé, si všímá jednotlivých maličkostí, které zobrazuje a tím dochází ke změně a odlišuje je od sebe.⁹³

Kresebný výtvarný projev považuje za pohyb. Fyziognomický základ tohoto pohybu pokládá za prvek, který je propojen s prazáklady osobnosti. Proto se domnívá, že je možné

⁸⁸ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 78

⁸⁹ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 80

⁹⁰ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988, str.66

⁹¹ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988, str. 70

⁹² Tamtéž

⁹³ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988 str. 71

vysledovat vlastní činnost vědomého uměleckého zobrazení až k popisným gestům.⁹⁴ První kresebné záznamy – čáranice – nejsou chápány jako obraz, ale spíše představují potěšení z toho vytvořit něco viditelného na místě, kde se předtím nic nenacházelo. Vzhled kresby je tedy v období čarání určován motorikou. Vedení linie zde představuje pro dítě formu dobrodružství.⁹⁵

Velmi podstatný je zákon diferenciacce. Podle tohoto zákona vnímaný rys dítě zobrazuje co v nejjednodušší formě, ale pouze v okamžiku, pokud není nějak vnitřně rozlišen. Například ovál může mít více významů, nemusí představovat pouze oblost.⁹⁶

Arnheim také přispěl termínem **obrazové myšlení**. Zabývá se tedy třemi termíny - obraz, znak a symbol, které považuje za funkce zobrazování. „*Pod pojmem obraz, symbol a znak si nepředstavují rozdílné druhy zobrazování, nýbrž tři naplnitelné druhy funkce. Zobrazené (Abbild) obsahuje zpravidla všechny funkce najednou, tak například trojúhelník může být znamením nebezpečí, nebo může představovat horu nebo hierarchii.*“ (Babyrádová, 1999, s. 67)

Jak tvrdí Arnheim, jsou znaky využívány jako nepřímé prostředky. Nepředstavují analogickou skutečnost, naopak zobrazují reálné vjemové kvality, ačkoliv se mohou zdát být abstraktními. Pokud věc napodobují naturalisticky, mohou vypadat jako reálné kopie jednotlivých věcí. Kresbu charakterizuje tedy znakovost neboli abstrakce, která nabádá diváky, aby si prostřednictvím pozorování vytvořil svou představu o skutečnosti.⁹⁷

Za komplementární strukturu vnímá R. Arnheim symbolizaci a zobrazování. Individuální myšlenky, které jsou zobrazovány za pomoci zapojení obrazotvornosti a intelektu, v jeho pojetí vyobrazují právě symboly a obrazy. Vychází ze skutečnosti, ale jsou ovlivňovány i předem danou strukturou, kterou nelze naší vůlí ovlivnit.⁹⁸

2.1.4 H. Read

Zrod dětského výtvarného projevu vysvětloval Read popisnými a fyziologickými pohyby. U dětských kreseb nebyl kladen důraz na vyjádření zrakem získaných představ z paměti grafickým způsobem, nýbrž znázornění symbolů pro asociaci myšlenek a souhrn

⁹⁴ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988 str. 71

⁹⁵ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988, str. 72

⁹⁶ Tamtéž

⁹⁷ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 67

⁹⁸ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 68

smyslových reakcí na nějakou skutečnost, která u dítěte vzbuzuje špatně sdělitelné pocity.⁹⁹

Nejdůležitějším prvkem v kresbě je podle něj představivost, která je důležitou a nezbytnou součástí myšlení. I když v obyčejném pojmovém myšlení nízkého stupně představivost z důvodu zanedbání jejího pěstování školami chybí, zdůrazňoval nutnost rozvíjet kromě vnímání a senzibility i tuto schopnost, jelikož člověku umožňuje pochopit i ty přírodní zákonitosti, které nejsou otevřeny pro racionální myšlení.¹⁰⁰

V souvislosti s dětskou kresbou Read přišel se zákonem kompenzace, kterým vysvětloval změnu v dětské kresbě a to od schematické kresby k věrnému zachycení skutečnosti. Dokud byli u dětí představy živé, používali k vyjádření schémata a symboly. S rostoucí schopností pojmového myšlení klesá u dětí množství živých představ a tím naopak roste potřeba zachytit skutečnost co nejdokonalěji.¹⁰¹

Významná byla i jeho teze, že proces produktivního myšlení je bližší uměleckému tvoření. Proto je důležité, aby se pedagogové snažili v co největší míře o autentičnost dětského výtvarného projevu. Zaměřovat žáka k realistickému výtvarnému projevu by podle něj mohlo vést k stagnaci a ztrátě zájmů o kresbu. Tuto stagnaci objasňoval tím, že nedošlo k akceptování odlišných typů výtvarného nadání. Rozlišoval následně tyto typy:

1. **extrovertní**
2. **introvertní**
3. **hmatový (haptický)**
4. **zrakový (vizuální)**

Toto dělení se stalo jednou z nejdůležitějších zásad moderní výtvarné pedagogiky.¹⁰²

K výchovnému výtvarnému úspěchu je podstatné, aby pedagogové dokázali rozeznat individuální dispozice dítěte ve výtvarném projevu, ale aby zároveň rozeznali i typy estetického vnímání.¹⁰³ Ze zkoumání dětských kreseb proto Read vyvodil 8 kategorií (organická, vciťovací, rytmického celku, strukturální formy, enumerativní, haptická, dekorativní a imaginativní). Při dělení se snažil najít vztah mezi jednotlivými typy dětské kresby a psychologickými kategoriemi. Důležité bylo, aby byly shodné se čtyřmi typy

⁹⁹ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 171

¹⁰⁰ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 171

¹⁰¹ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 172

¹⁰² Tamtéž

¹⁰³ Tamtéž

vnímání.¹⁰⁴

Read zároveň hledal odpověď na otázku: „Proč dítě kreslí?“. Proč chce zaznamenávat nějaký objekt, který vidí, nebo jeho citové rozpoložení, které právě prožívá.¹⁰⁵ Neuspokojil se pouze s tvrzením, že v dětské kresbě jde o sebeprojevení dítěte. Dětskou kresbu považoval za sdělení „*již se dítě obrací na jiné, o jejichž zájem se uchází a od nichž očekává odpovědi*“. (Chobola, 1975, s. 173) H. Read tvrdí, že kresebný projev není pouze doklad o individualitě dítěte, ale představuje harmonizační prostředek mezi ním a společností. Celý proces přizpůsobování se mezi společností a jedincem odráží vždy tvořivou obraznost.¹⁰⁶

4.1.5 Čeští teoretici dětského výtvarného projevu

Mezi naše nejvýznamnější badatele v oblasti dětského výtvarného projevu je F. Čáda a J. Uždil.

F.Čáda je autorem první české pedopsychologické studie Dětské kresby. Čáda věnoval značnou pozornost nejen pedagogickému smyslu dětské kresby, ale vytvořil i zásady, jak školní i mimoškolní kresby hodnotit.¹⁰⁷

Ve svých výzkumech se do velké míry zabýval vlivem životního prostředí na rozvoj individuálních dovedností a na vliv prostředí na dětský kresebný projev. Dokázal, že čím je dítě mladší, tím jsou vlivy z prostředí větší. V souvislosti s dětskou kresbou poukazyval na to, že by kresba neměla být provázána velkým množstvím názorů, jelikož pak dojde k oslabení představivosti u dítěte a je ovlivněna celá jeho obrazotvornost.¹⁰⁸

Čáda je zastáncem teorie, ve které mají vnitřní činitele největší vliv na rozvoj dětského výtvarného projevu. Jde především kromě životního prostředí o vyučování, školu a spolužáky. Jeho výzkum odhalil i řadu vývojových potenciálů. Díky tomu zdůrazňoval důležitost respektování vývojových možností u dětí za pomoci vhodných metod, aby se předešlo uniformitě postupů.¹⁰⁹

V dětském kresebném projevu Čáda také odhalil periodické kvalitativní poklesy. Ve dvanácti letech například u dítěte dochází ke ztrátě zájmu o kresebný projev. V tomto období

¹⁰⁴ READ, Herbert. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967, str. 166

¹⁰⁵ . READ, Herbert. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967, str. 188

¹⁰⁶ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 173

¹⁰⁷ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 17

¹⁰⁸ Tamtéž

¹⁰⁹ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 18

doporučoval respektovat tento pokles a rozvíjet schopnost pozorného vnímání a buzení smyslu pro krásu přírody a radost z dojmů nás obklopujících.¹¹⁰

Zákonitostmi dětského kresebného projevu se věnoval i J. Uždil. Podle něj je dětská kresba úzce spjata s duševním životem dítěte. Ve velké míře se v dětském výtvarném projevu prosazuje vnímání, myšlení a představivost.¹¹¹ Dětská kresba prochází vývojem, ve kterém nejde o reprodukci odpozorovaných detailů, ale o diferencovanější organizaci.¹¹²

Uždil přispěl pojmem „superznak“, který vzniká na základě samočinného spojování elementů– dat (barva, tvar, velikost) ve smysluplnou jednotku. Dítě superznaky zařazuje i do tvoření prvních pojmů. Vznikají tak, že k prvotnímu důležitému dojmu připojí další, které se mu zdají být blízké. Tyto znaky ovšem může dítě vytvářet propojováním fantazijních znaků, čím vzniknou komplexní útvary, ve kterých představuje vnímání začátek pochodu a kde se neobjevuje nutnost poznat skutečnost. Superznaky mohou nepřímo vést k hlubšímu uvědomění, k mimoracionální nebo mimosenzorické apercepci apod. Takové znaky jsou utvářeny mytologií, náboženstvím, slovesným lidovým uměním, ale i sněním nebo fantazijní aktivitou. Pro superznaky v umění je charakteristický vztah mezi umělcem a divákem. V tomto případě mohou obě strany změnit chápání a oceňování superznaků. Symboly zde nepředstavují vizuální jednotku, naopak jsou v nich obsažena komplikovaná smyslová data, stanovují vnitřní vztahy a jsou emocionálně obohaceny a zaměřeny na potřeby individua.¹¹³

Tvorba superznaků je velmi ovlivněna výtvarnou činností dítěte. Jejich vznik podporuje duševní pohyblivost, zlepšuje senzibilitu a připravuje ho na neočekávané situace.¹¹⁴

2.2 Vývoj dětského výtvarného projevu (V. Příhoda)

Stádium črtací experimentace

Začíná okolo druhého roku. Jde o prvotní kresby, kdy je dítěti do ruky dán kresebný nástroj. Do této činnosti dítě nepřenáší žádnou myšlenku, naopak jde spíše o rozkoš z aktivity. Dítě tedy s tužkou experimentuje, seznamuje se s kreslením. Dítě nevěnuje pozornost pohybům, které při této činnosti provozuje, je spíše zaujato tím, že daný kresebný nástroj za sebou zanechává stopu. Na počátku jde spíše o dlouhé tahy, které mohou být dlouhé až 20 cm.

¹¹⁰ CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1975, str. 18

¹¹¹ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 91

¹¹² UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 19

¹¹³ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988, str.46

¹¹⁴ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 19

Jde především o obloukovité tvary zleva šikmo dolů nebo rovnoběžně vzhůru. Rudolf Čermák tyto kresebné záznamy nazval bezsmyslými čmáranicemi.

Postupně dítě vytváří okrouhlité črtání, ve kterém síť čar tvoří jakousi elipsu. Ve skutečnosti jde o fázi točivých pohybů, které dítě praktikuje i ve hře.¹¹⁵ Kresebné pohyby jsou v tomto stádiu velmi málo koordinované, bezcílné a křečovité. Při pohybu ruky se pohybuje nejen paže, ale i hlava a celý trup.¹¹⁶

Stádium prvotního obrysu

Okolo třetího roku nastupuje období prvotního obrysu. Jde o fázi, na jejímž začátku dítě vytvoří kresbu a následně k ní přiřadí obsah. Později ovšem dochází k tomu, že význam kresbu začne předcházet a v tom okamžiku se kresba stává skutečným obrysem. Zpočátku si dítě vybaví význam v průběhu tvorby, později ovšem již před samotným začátkem kresebné činnosti má jasnou představu o tom, co bude kreslit a jak to bude vypadat.¹¹⁷

Období prvotního obrysu se u každého dítěte začne projevovat podle nadání, zájmu o kresbu a podle příležitosti kresebně se vyjádřit.¹¹⁸

Stádium lineárního náčrtu

Okolo čtvrtého roku dítě přestává s prvotním obrysem a začíná vytvářet obrysy nové. Postupně podává dítě srozumitelnou kresbu, jež vytváří základní, obecnou podobu předmětů. Kresba je v této fázi uvědomělá výtvarná činnost, ale je omezená na základní znaky zobrazovaného předmětu. Při zobrazování předmětů dítě stále používá svou fantazii. Dítě vlastní svou obrazotvornost, která je ale odlišná od vnějšího světa.

Ústředním tématem je u dítěte lidská postava, kterého tvoří z představy. Zobrazovaná postava se nazývá hlavonožec. Na hlavu, která je velká, dítě rovnou napojuje nohy a ruce formou čar.¹¹⁹ Trup dítě neznázorňuje poměrně dlouhou dobu, krk zase pro něj není až tak důležitý. Zvířata kreslí dítě obdobným střídým způsobem, za pomoci linií. Na rozdíl od člověka je zde znázorněn trup, který bývá poměrně často prodlužován. Na tento trup nasazuje

¹¹⁵ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 333

¹¹⁵ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 334

¹¹⁷ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 335

¹¹⁸ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 336

¹¹⁹ Tamtéž

dítě končetiny, jejichž počet je nepravidelný.¹²⁰

Stádium realistické kresby

Začíná se objevovat mezi pátým až šestým rokem do zhruba desátého roku. Dítě více tíhne k realitě. Žije víc navenek, méně niterně, předmětně. V kresbě postupně mizí lineární náčrt a je nahrazen plošností. Dítě zobrazuje předměty podle toho, co o nich ví, ne podle toho, jak vypadají.¹²¹

Lidská postava je zahalována do oblečení, čímž dochází k rozlišování jednotlivých pohlaví. Můžeme zde vypočítat první pokusy o zobrazování z profilu. Zpočátku jsou z profilu zobrazeny pouze končetiny, trup a hlava je z ánfasu. Později dochází i u hlavy k profilování. Je spíše oválná, má výrazný nos a mnohdy má i obě oči.¹²²

Dále se setkáváme s rentgenovým viděním. Když dítě zobrazí člověka v obleku, do kapes mu nakreslí mince, nebo mu vyznačí pupek.¹²³

Stádium naturalistické kresby

Naturalistickou kresbou se zabývají děti od desátého roku. Pro mnohé v tomto období nastává konec vývoje volné kresby. S nárůstem sebekritiky a pečlivosti děti často ztrácí zájem o kresbu, jelikož jejich podání předmětu se jim nejeví jako dostatečné.

Kreslení se v této fázi stává fenomenalistickým. Předměty nebo scény jsou kresleny tak, jak ve skutečnosti vypadají, například strom je kreslen bez kořenů.¹²⁴ Proto děti častokrát kreslí podle modelu, přírody nebo předlohy.¹²⁵

¹²⁰ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 337

¹²¹ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 338

¹²² Tamtéž

¹²³ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 339

¹²⁴ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 340

¹²⁵ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 341

3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

3.1 Obsah dětské kresby

Dítě kreslí to, co je pro jeho osobnost, která se rozvíjí, typické. Jeho svět je ryze lidský a proto do svého repertoáru zahrnuje lidskou postavu, dům, strom, slunce apod. Počáteční dětské kresby vyobrazují převážně představy světa, které jsou ale poměrně jednoduché. Rozhodně ale nejsou jeho představy chudší. Dítě pouze kreslí to, co je podle jeho názoru důležité a to, co se stalo středem jeho pozornosti. Nezachycuje nic, co by pro rozpoznání daného předmětu bylo nepodstatné.¹²⁶

Převážnou část dětských kreseb tvoří lidská postava. Při kreslení promítá dítě do figury své vlastní já, a to buď vědomě, nebo nevědomě. Postavě přisuzuje rysy, které sám vlastní, nebo kterých by chtěl dosáhnout. Postavu opačného pohlaví, než je kreslíř sám, ztotožňuje s jinou důležitou postavou v jeho životě. Jde zejména o rodičovskou postavu.¹²⁷ Velmi důležitým prvkem lidské postavy je hlava, která jí dodává na lidskosti. U mladších dětí mívá špatné proporce, většinou hlavu kreslí větší než trup.¹²⁸ Vedle obličeje klade dítě důraz na ruce a nohy. Zájem o ruce se projevuje již v prvních měsících života.¹²⁹ Pokud chce dítě zobrazit lidskou postavu v pohybu, začne ji postupně otáčet do profilu. Dítě k tomu používá představivost. Ta slouží k tomu, aby bylo dítě schopné zkonstruovat postavu v prostoru a natáčet podle potřeby.¹³⁰

Dále jsou dětem velmi blízká zvířata. Díky knihám, pohádkách a filmům mají dobrou představu i o zvířatech, která nikdy nepotkaly. K zvířatům přiřazují určitý význam, např. páv – pyšný, chameleon – mění barvy, medvěd – hromotluk. Za pomocí zvířete vyjadřují svou osobnost jako takovou a jejich vztah k vnějšímu světu. Nejčastěji dítě zobrazuje domácí zvířata, jelikož je s nimi často ve styku. To může symbolizovat jeho kladný vztah k okolí, ale může tím i zakrývat citové problémy.¹³¹ V dětském kresebném projevu se můžeme s tematikou zvířat setkat velmi časně. Zpočátku je neodlišují od obrazů lidí. Odlišnost

¹²⁶ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1984, str. 22

¹²⁷ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*., v Grada Publishing vyd. 2. Praha: Grada, 1997, str. 326

¹²⁸ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, str. 54

¹²⁹ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 24

¹³⁰ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str. 30

¹³¹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, str. 44

od lidské postavy lze rozpoznat podle detailů jako je ocásek.¹³²

Dalším důležitým prvkem je dům, který vždy obsahuje všechny prvky, které souvisí s bydlením. Má okna, dveře s klikou a i komín, ze kterého se kouří. Dítě kreslí i typ domu, kterému chybí přední stěna, aby bylo vidět, co je uvnitř.¹³³

Z kresby domu toho lze hodně poznat o charakteru a osobnosti dítěte. Je nositelem mnoha znaků – přístřeší, rodinné teplo. Bachelard dokonce tvrdí, že je každý dům nebo stavení podobné jedinci, je totiž antropomorfní, stejně tak jako člověk má oči, ústa a dokonce i duši. Dům dítě tedy kreslí podobně jako lidskou postavu. Prostřednictvím domu vyjadřuje své já.¹³⁴

3.2 Symbol v dětské kresbě

Prostředkem uměleckého vyjadřování se stal symbol, který je komunikační jednotkou. Z etymologického hlediska je symbol něco, co je složeno z jednotlivých částí. Jestliže jsou tyto části složeny dohromady, jde o symbol zastupující nějakou realitu. Poté lze tedy považovat symbol za znak nějaké neviditelné skutečnosti.¹³⁵

Pro dítě představuje grafický symbol nástroj, kterým uvádí ve světě sám sebe a současně jeho zkušenost se světem. Dítě se tedy za pomoci symbolu ukazuje světu a zanecháním grafické stopy se zařazuje k existenci v tomto světě. Zároveň projevuje potřebu komunikovat s okolím.¹³⁶

Každá dětská kresba je složena ze symbolů. Mezi základní znak patří bod, který představuje střed. Je to označení pro zastavení a trvalost. Jednotlivé body pak mohou být shromažďovány do různých tvarů.¹³⁷ Počet použitých bodů může mít souvislost s numerologií.

Mezi znaky patří také přímky (horizontální, vertikální). Horizontální linie znázorňuje klid, plynutí a je významným předělem v kompozici. Nejčastěji odděluje pozemský svět od podzemí nebo nebeského světa. Na horizontální linii dítě zaznamenává figurativní vyjádření děje. Vertikála oproti tomu vyjadřuje vzduch. Umístění vertikální linie do spodní části

¹³² UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str 32

¹³³ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, str 32

¹³⁴ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, str. 39

¹³⁵ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, str. 59

¹³⁶ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 55

¹³⁷ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 57

výkresu může znamenat propojení s nevědomím člověka, temnými silami duše, nebo s podsvětím. Dítě tuto linii mnohdy využívá k vyjádření odehrávajícího se pohybu.¹³⁸

Mezi důležité symboly dále patří i dynamické lineární útvary, jejichž použití vychází z motivace dětského zájmu a touhy zaznamenat nějaký proces. Většinou se jedná o procesy přírodního charakteru. Mezi tyto útvary patří kruh, čtverec, spirála a kříž.

Kruh je jedním ze symbolů, jehož procento výskytu v dětské kresbě je vysoké a jehož význam je podstatně hlubší, než který je mu prisuzován (spojení s hlavou, kolem, okem...). Kruh je symbol všeho dění v universu. Jde o neustálý běh událostí v životě člověka a stálý přírodní koloběh.¹³⁹ Dále představuje světlo a je přiřazován k filosofickému a religióznímu významu naděje a víry. Do kruhu mohou být zaznamenávány i další geometrické útvary, díky kterému dojde k upřesnění významu.¹⁴⁰

Čtverec je představitelem pozemskosti. V dětském kresebném projevu dochází k využití čtverce jako kompozičního uspořádání. Děti tedy člení své kresby do kvadratických schémat z důvodu vnitřní touhy po stabilitě, vyváženosti a vyrovnanosti. Při charakterizování čtverce je důležité zohlednit jeho postavení. Jestliže je postaven na svůj vrchol, dochází k jeho aktivizaci a tím je změněn jeho význam. Je-li čtverec například postaven na své základně a na něm umístěn další, vyjadřuje kontrast aktivity a pasivity. Pokud je čtverec rozdělen úhlopříčkami, jedná se o symbol protikladů pozemského a nebeského. Dále může čtverec vyjadřovat i živly (voda, země, oheň, vzduch) nebo jeho čtyři strany mohou představovat čtyři roční období nebo světové strany.¹⁴¹

Spirála bývá zobrazena linií zatočenou doleva nebo doprava, která se současně otáčí kolem své osy. Významově je pravotočivá spojována s pojmy jako je dobro, nebe, posvěcení a štěstí. Naopak levotočivá vyjadřuje pekelné zatracení. Jelikož jde o neuzavřený symbol, vyjadřuje převážně dynamiku změn, které probíhají v kosmu. Současně odkazuje na to, že je fixována k nějakému řádu, kde probíhají různé změny. V některých kulturách znamená tento symbol oheň a slunce, avšak její nejobecnější význam je energie. V dětské kresbě se objevuje již v období čaranic, kde představuje především nějaký děj.¹⁴²

Kříž vysvětluje Baleka jako světlo velkého ohně neboli slunce. Je složen ze dvou nebo

¹³⁸ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 58

¹³⁹ Tamtéž

¹⁴⁰ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 59

¹⁴¹ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 60

¹⁴² Tamtéž

více překřížených nebo k sobě přiřazených linií. Podle něj rozlišujeme tři typy křížů (řecký, latinský, kříž ve tvaru T).¹⁴³ Symbol kříže je řazen mezi nejstarší umělecké symboly. Jedná se o znak dynamický, který úzce souvisí s religiositou. V dětské kresbě se tento symbol vyskytuje velmi často, avšak nemusí mít hned souvislost s náboženským nebo filosofickým obsahem. Kříž mající tvar písmene T představuje v dětském výtvarném projevu figuru.¹⁴⁴

3.3 Význam barev

Barvy jsou s námi po celý náš život a často ovlivňují i náš vnitřní život. Mají na nás velký vliv. Působí na naši náladu a díky tomu dávají směr našemu rozhodování.¹⁴⁵ Reakce na barvy je u každého subjektivní, proto nelze zaujímat k nějaké barvě postoj sborově. Na každého působí barva jinak, má jiný vliv. Tento vliv hned hledá cestu k našim zkušenostem. Pokud spolu barva a naše zkušenost rezonuje negativně, pociťujeme nepříjemný dojem. Můžeme zaznamenat odpor nebo lhostejnost. V opačném případě, tedy pokud spolu barvy a zkušenost spolupracují pozitivně, vnímáme barvu příjemně. Goethe dokonce tvrdí, že barvy nemůžeme správně poznat, pokud je vnitřně neprožijeme.¹⁴⁶

Každá barva představuje nositele nějakého významu. Je ovlivněn časem, kulturou a samozřejmě i osobní zkušeností dítěte. Všechny barvy obsahují řadu informací. Použité barvy, které si dítě zvolí, mohou mít negativní i pozitivní význam, který se ovšem v průběhu života může změnit.¹⁴⁷

Bílá

Bílá je považována za matku barev. Bílou dobře charakterizuje věta: „*Vnášet do něčeho světlo nebo jasno.*“¹⁴⁸ Jde o barvu, která vyjadřuje čistotu, jasnost, ale i naivitu a nevinnost. Pokud někdo upřednostňuje bílou, může to symbolizovat, že je jedinec nezralý, nebo že tíhne k perfekcionismu. Pokud dítě bílou barvu zkombinuje s nějakou jinou, představuje to, že je vyrovnaná osobnost.¹⁴⁹

Černá

Tato barva vyjadřuje konec, proto může vzbuzovat strach nebo tíseň.¹⁵⁰ Jedná se o

¹⁴³ BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997, str. 191

¹⁴⁴ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, str. 60

¹⁴⁵ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 2

¹⁴⁶ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 4

¹⁴⁷ *Barvy a tvary v mandale* [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: www.centrum-mandala.cz

¹⁴⁸ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 5

¹⁴⁹ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 116

¹⁵⁰ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 7

barvu tmy. Může věci pohlcovat, nebo je skrývat. Vzniká v ní budoucnost dalšího dne, obsahuje napětí a aktivitu, současně je i tajemná. Černá barva může představovat ukončení a shromáždění nových sil.¹⁵¹ Je to typ barvy, která má nejsilnější vnitřní aktivitu a také potlačuje veškerou světelnou energii. Spolu s bílou barvou tvoří podklad pro trojrozměrné vnímání. Přidáním černé do ostatních barev vytvoříme nádech tepla.¹⁵²

Červená

Červená prezentuje sílu, vitalitu, požár, revoluci nebo život. Velké oblíbenosti se těší u dětí, u kterých se projevuje agresivita nebo hyperaktivita.¹⁵³ Pokud někdo červenou barvu odmítá, může jít o nedostatek sil, pasivity, ochablosti. Je to znamení, že se člověk cítí unavený a vyčerpán a tím nestačí zvládat své úkoly. Takoví lidé mohou pocítovat, že nedosáhli toho, čeho chtěli, a že už to nemůžou nikdy zvládnout.¹⁵⁴ Dále červená barva symbolizuje životní teplo a je nositelkou životního pocitu a zralosti.¹⁵⁵

Modrá

Bývá řazena ke studeným barvám. Jedná se o barvu moře, nebe a zároveň povinnosti, konzervatismu a sebepoznání.¹⁵⁶ Bývá často propojována s hledáním cesty. Zvyšuje touhu po něčem novém, vnitřně čistším a bohatším životě. Způsobuje tedy uvědomění.¹⁵⁷ Modrá může zajisté mít studený, ale i teplý nádech. Baleka tvrdí, že modrá barva dává člověku něco, co je jen on sám, zobrazuje nitro člověka a jeho podstatu. V této barvě může člověk poznat sám sebe.¹⁵⁸

Zelená

Vyjadřuje rovnováhu mezi žlutou a modrou barvou. Na člověka působí uklidňujícím dojmem, stejně tak, jako je tomu u světle modré. Vyřazuje z ní naděje a klid. Je to symbol pro lidi, kteří mají silné vnitřní cítění. Přemíra zelené barvy nicméně může vést k depresivním efektům.¹⁵⁹

Žlutá

Patří mezi primární, neboli základní barvy. Zároveň se jedná o barvu teplou. Bývá označována za barvu levé hemisféry, jelikož ji stimuluje a podporuje. Lidé, kteří upřednostňují tuto barvu, bývají označováni za dobré myslitele. Z psychoanalytického

¹⁵¹ Tamtéž, str. 8

¹⁵² PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 9

¹⁵³ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 117

¹⁵⁴ *Psychologie barev: Symbolika barev* [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: www.onlio.com

¹⁵⁵ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 10

¹⁵⁶ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 117

¹⁵⁷ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 18

¹⁵⁸ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 118

¹⁵⁹ Tamtéž

hlediska symbolizuje otce. Ti, kteří cítí k této barvě odpor, mohou mít v sobě ukrytý strach nebo neschopnost vnitřně vnímat sám sebe.¹⁶⁰ Žlutá také představuje slunce, které v nás dokáže vyvolat radost ze života, chuť žít. Zároveň je tato barva jakýmsi průvodcem, která nás vede k novým zážitkům a zkušenostem.¹⁶¹

Oranžová

Vzniká smícháním červené a žluté barvy, jedná se tedy o barvu sekundární. Představuje kombinaci intelektu a životní energie. Často bývá označována za sociální barvu neboli barvu introvertů. Jedná se o barvu nebojácnosti, síly a mládeže.¹⁶²

Hnědá

Hnědá barva symbolizuje zemi, pokoru, askezi. Patří mezi rudimentální barvy. Upřednostňují ji jedinci trpěliví, solidní, silní a spolehliví. Dále pak osoby, které jsou zodpovědné, a kteří na sebe vezmou práci, které se nikdo jiný nechce uchopit. Lidé mající hnědou barvu v oblibě stojí pevně nohama na zemi, jsou ochotni pomáhat neprivilegovaným lidem a umí dobře zacházet s penězi. Současně hnědá uzemňuje a je častá u lidí trpících depresí.¹⁶³

Purpurová

Je smíchána z fialové a červené barvy. Napomáhá k objevení správného významu a hodnoty u běžných věcí. Díky jejímu vlivu si člověk uvědomí, že ty nejobyčejnější věci pro nás mají největší význam.¹⁶⁴

Růžová

Je to barva, která bývá spojována s nezralostí a naivitou.¹⁶⁵ Dále představuje něhu, oddanost a jemnost. Může ovlivňovat vztah k realitě a dopomáhat k vědomému odvracení se od podstatných věcí života.¹⁶⁶ Jde o barvu, která vzniká kombinací červené a bílé barvy. Červená ji dodává na dynamice a odhodlání. Bílá jí naopak propůjčuje věrnost, pravdivost a přísnost.¹⁶⁷

Fialová

Symbolizuje spiritualitu. Je spojována se smutkem a utrpením. V křesťanství znamená

¹⁶⁰ ŠICKOVÁ-FABRICE, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 118

¹⁶¹ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 38

¹⁶² ŠICKOVÁ-FABRICE, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 118

¹⁶³ ŠICKOVÁ-FABRICE, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 118

¹⁶⁴ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 24

¹⁶⁵ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 25

¹⁶⁶ *Psychologie barev: Symbolika barev* [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: www.onlio.com

¹⁶⁷ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 26

pokání.¹⁶⁸ Vzniká spojením dvou sil – modré a červené. Tato kombinace se snaží docílit harmonického působení. Střetává se v ní hmotná svět (červená) s duchovním světem (modrá). Červená barva jí poskytuje pevnou půdu pod nohama a modrá jí předává vzdálený svět a schopnost vybudovat si k němu cestu. Propojením těchto barev lze pocítit napětí a neklid.¹⁶⁹

¹⁶⁸ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 120

¹⁶⁹ PALOUČEK, MUDr. Jan. *Poselství barev* Brno: Integrál, 2008, str. 14

4 Kresba

„Jen umění nám dává možnost vypovědět i to, co sami nevíme.“

(G. Laub)¹⁷⁰

Kresba je jedna z nejpřirozenějších výtvarných činností.¹⁷¹

Zároveň patří mezi nejstarší výtvarné projevy. Její historii můžeme datovat již do doby počátků samotného lidstva, kde se projevovala ve formě skalních kreseb, rytin na kostech zvířat nebo jeskynních maleb.¹⁷² Tato výtvarná technika slouží k zobrazování skutečnosti.¹⁷³ Můžeme říci, že je kreslení přirozenou reakcí na zkušenost stejně, jako je psaní pro spisovatele. K této reakci dochází díky velkému množství faktorů, které představují to, co vidíme, to, co si myslíme a to, co cítíme.¹⁷⁴ Smyslem kresby je nepochybně zobrazování.¹⁷⁵ Výsledkem tohoto zobrazování není pouze počáteční záznam sloužící pro další zpracování, ale i samostatné umělecké dílo.¹⁷⁶

4.1 Kresba z představy

Umožňuje objevení svého vlastního místa nejen ve světě lidí, ale i přírody a vztahů. Tento druh kresby má zpočátku výlučně ilustrativní charakter. Slouží jako záznam pro bezprostřední zážitky, zkušenosti, ale také pro citový život. Do výtvarného jazyka přenáší významné prožitky, informace a představy.¹⁷⁷

Kresba se zaměřuje na hudbu, literární texty, inspiraci uměním a tímto vede ke svobodnému rozvíjení fantazie.¹⁷⁸

4.2 Kresba motivovaná skutečností

Kresba vycházející ze skutečnosti zprvu znázorňuje dojem z pozorování, ve kterém se odráží vztah jedince ke skutečnosti. Důležitým prvkem je zde propojení výtvarného přepisu s výtvarným problémem.¹⁷⁹

¹⁷⁰ *Citáty o umění* [online]. [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: www.citaty.cz

¹⁷¹ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 24

¹⁷² NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, str. 23

¹⁷³ TROJAN, Raoul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Vyd. 2., upr., ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 1996, str. 105

¹⁷⁴ MEGLIN, Diana a Bohumír MRÁZ. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, str. 49

¹⁷⁵ TEISSIG, Karel a Bohumír MRÁZ. *Techniky kresby*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 2001, str. 7

¹⁷⁶ NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, str. 23

¹⁷⁷ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 24

¹⁷⁸ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 25

¹⁷⁹ Tamtéž

Je orientována na vystižení podoby, výtvarné uvažování, vnímání skutečnosti a na reakci na její vlastnosti. Může dojít k propojení daného výtvarného problému s podněty současné fotografie (zvětšování a zmenšování motivu, zdůrazňování detailů a povrchů, zajímavě řešená kompozice).¹⁸⁰ Také lze: „*variabilně porovnávat vztah motivu a formátu nebo vztahy mezi předměty – zabývat se vnitřní stavbou věcí, změnami jejich proporcí, polohy či umístění na ploše.*“ (Roeselová, 1996, s. 25)

Údiv vycházející z vnímání a vidění může vyvolat u jedince myšlenkové asociace a povýšení reality na dobrodružství. Každý může v tomto směru kresbu pojmout a podat jinak, což vede k rozdílným finálním výsledkům (stylizovaná kresba, dekorativní, věcná).¹⁸¹

4.3 Studijní kresba

Jedná se o specifický druh kresby vycházející ze skutečnosti, který se snaží o věcné a osobité vyjádření. Do této kategorie patří výtvarný přepis předmětů, přírodnin, zvířat, krajiny, tváří.¹⁸²

4.4 Návrhová kresba

Návrhová kresba se buďto zabývá řešením výtvarného problému, nebo zpracovává téma pro realizaci v odlišném materiálu. Ve své základní formě vstupuje do výtvarné činnosti při tvorbě volné grafiky nebo keramiky. Později vede k tvorbě uměleckořemeslného produktu. Návrhová kresba často směřuje k poznávání linií, tvarů a barev. Jedinec tak objevuje pravidla kompozice, které vyplývají ze vzájemných vztahů obrazotvorných prvků.¹⁸³

¹⁸⁰ ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 25

¹⁸¹ Tamtéž

¹⁸² ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 27

¹⁸³ Tamtéž

5 Techniky kresby

„Téměř každý je schopen vytvořit na kusu papíru celou škálu značek a čar – pokud si někdo stěžuje na to, že neumí kreslit, ve skutečnosti vlastně hovoří o tom, že se nenaučil pozorovat své okolí. Kvalita kresby je dána mnohem více schopností umělce pozorovat než nějakým obzvláštním zvládnutím práce s perem nebo tužkou.“ (Kučera, 2005. s. 8)

Každý umělec považuje za ideální kresebný materiál takovou pomůcku, která mu co nejbezprostředněji pomůže k zachycení výsledku jeho pozorování. Při svém výběru se umělec nebo obyčejný kreslíř zaměřuje na to, aby se kreslicí prostředek stal výrazovým prodloužením jeho prstů tak, aby ruka mohla co nejlépe spolupracovat se zrakem. Tato volba je do velké míry ovlivněna povahou pozorovaného objektu nebo tvaru. K samotnému zachycení a zakreslení nějakého objektu můžeme použít takřka jakýkoliv kresebný materiál.¹⁸⁴

5.1 Techniky suchou stopou

Do kresby suchou stopou patří kresebné materiály, které zanechávají na podložce stopy pigmentu.¹⁸⁵

5.1.1 Tužka

Kresba představuje podstatu výtvarného umění, do kterého zařazujeme architekturu, sochařství, ale i dekoraci nebo komerční druh umění.¹⁸⁶ Kresba tužkou patří mezi nejzákladnější kresebný materiál, který má nespočet využití. Může sloužit jako záznamová kresba nebo studijní kresba, ale posouvá se až k odlišným formám výtvarné výpovědi. Tužka jako kresebný materiál je využívána již řadu let. Pro uživatele je velmi přívětivá. Lehce se s ní dá experimentovat a v případě potřeby jde lehce vygumovat. Pod slovem tužka si lze představit médium, které je tvořeno grafitem v dřevěném obalu. Tato technika je nenáročná, levná a všude k dostání.¹⁸⁷

Podle typu měkkosti tuhy můžeme kresbu rozdělit na lineární a stínovanou kresbu. Při lineární kresbě si kreslíř vybírá spíše měkké a tužší tuhy. Tvrdé tuhy jsou pro kresebný projev méně vhodné. Jejich tvrdost způsobuje problémy při vyjádření kontrastu světla a tmy, špatně reagují na příklad a jejich stopa je poměrně bledá. Stínovaná kresba využívá různé odstíny

¹⁸⁴ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 27

¹⁸⁵ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 28

¹⁸⁶ PARRAMÓN, José María. *Jak kreslit: historické pozadí, materiály a pomůcky, techniky a postupy, teorie a praxe umění kresby*. České vyd. 2. Překlad Magdalena Pechová. Praha: Jan Vašut, 1998, str. 30

¹⁸⁷ KRIZEKOVÁ, Donna [překlad Tomáš SUCHÁNEK]. *Techniky kresby: přes 200 tipů, rad a ukázek názorných postupů*. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013, str. 18

šedi, které vytvoříme za pomoci odlišně intenzivního přítlaku, vrstvením linií nebo také kombinací různých tvrdostí tužky.¹⁸⁸

Tužka se dá kombinovat i s jinými prostředky, množství kombinací je avšak poměrně dost omezené. Výraznější média totiž dost často potlačí křehkost kresby. Při propojení například s technikou lavírování dojde k potlačení kresebné stopy, někdy vymizí úplně.¹⁸⁹

5.1.2 Uhel

Uhel pracuje s linií, výraznou šrafurou nebo ho lze jemně roztírat po ploše. Jeho všestrannost proto citlivě vystihuje lineární, ale i plastické hodnoty. Uhel je kresebný materiál, který je dobře roztíratelný, jelikož obsahuje méně pojiva než například rudka.¹⁹⁰

Podle složení můžeme úhly rozdělit do dvou skupin, na uhel přírodní (větvička z měkkého dřeva, která je pálená bez přístupu vzduchu) a umělý (lisovaný uhelný prach s pojidlem). Přírodní je velmi jemný a živý. Na podkladu je bledý, málo stálý a podle potřeby ho můžeme lehce odstranit hadříkem nebo plastickou gumou. Umělý neboli lisovaný uhel zanechává stopu sytou a stejnoměrnou. Je ovšem poměrně těžké u tohoto druhu kresbu upracovat nebo korigovat, jelikož lépe drží na podkladu a hůře se odstraňuje.¹⁹¹

Jde o materiál, který je vhodný pro míchání s jinými technikami, převážně s kresebnými. Pro svou širokou stopu není vhodný na malé formáty, jelikož s ním nelze vytvořit jednotlivé detaily. Požaduje rozměrnější formát, jako je například A2 nebo větší.¹⁹²

Kresba uhlem je velmi prašná a proto je potřeba po dokončení provést fixaci. Fixativ je roztok bezbarvý, rychle usychá a na papíře vytvoří ochrannou vrstvu, díky které se kresba následně již nerozmazává.¹⁹³

5.1.3 Rudka

Rudka je pomůcka, která zanechává masivní a velmi sytou stopu, a proto je příhodná pro monumentální kresebné vyjádření. Různými přítlaky na tento kresebný materiál můžeme vytvořit celou škálu různých odstínů a to od bledých, nevýrazným až po syté a tmavé tóny.

Rudka nevytváří na podkladu tak prašnou stopu, jako uhel. Proto je neroztíráme, ale můžeme ji rozmýt vodou a štětcem.¹⁹⁴ Tento způsob vypadá jako malba sépií, kde se

¹⁸⁸ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 28

¹⁸⁹ Tamtéž

¹⁹⁰ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 36

¹⁹¹ Tamtéž

¹⁹² Tamtéž

¹⁹³ NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, str.27

¹⁹⁴ NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, str. 27

v transparentním podkladu zachová i stopa lineární kresby.¹⁹⁵ Tímto materiálem tedy můžeme buďto kreslit rovnou na vlhký papír nebo je možnost namáčet rudku rovnou do vody. Rudka se nám u tohoto způsobu následně rozpustí a vznikne tak rozpitá linie.¹⁹⁶

Velmi dobře se tato technika kombinuje, především s uhlem, pastelem nebo perokresbou. Avšak lze použít i doprovodný materiál jako je tempera, nebo lze kresbu doplnit jako koláž.¹⁹⁷

5.2 Techniky mokrou stopou

Jedná se o techniky využívané v kresebném projevu, které se skládají z nástroje a barvy jako je například pero, dřívko, tuš nebo inkoust.¹⁹⁸

5.2.1 Perokresba

Perokresba patří mezi obtížnější kresebné techniky, jelikož má velmi omezenou možnost oprav nejen v průběhu práce, ale i na hotové kresbě.¹⁹⁹

Jedná se o techniku, která je založena na lineární kresbě. Vlastnosti perokresby vychází z typu pera a stopy, jež je pro daný druh pera charakteristická. Kouzlo perokresby je dáno kontrastem mezi liniemi a tmavými plochami.²⁰⁰ Do velké míry je také tento druh kresby ovlivněn kvalitou vybrané barvy – tuše a jejím tónem. Vedle klasické černé tuše lze totiž využít i barevné, ale ty mají především dekorativní ráz.²⁰¹

V perokresbě lze využít i různé druhy per. Obyčejné pero v násadce je vhodné jak pro lineární kresbu, tak pro stínovanou. Toto pero má měkký a tupý hrot, který bez jakýchkoliv potíží dobře klouže po povrchu papíru. Oproti tomu dámské pero s úzkou stopou je ostřejší. Je vhodné pro studijní kresbu, u stop nedochází ke slévání, kresba je velmi dobře čitelná, a proto je vhodné pro modelaci světla a stínů. Další druh pera je seříznuté francouzské pero.²⁰² Využívá se pro dynamickou kresbu, ale i v kombinaci s jiným perem. Jako poslední se využívá redispero, které je vhodné na dekoraci nebo písmařské úkoly.²⁰³

¹⁹⁵ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 33

¹⁹⁶ NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, str. 27

¹⁹⁷ Tamtéž

¹⁹⁸ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 40

¹⁹⁹ TEISSIG, Karel a Bohumír MRÁZ. *Techniky kresby*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 2001, str. 129

²⁰⁰ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 40

²⁰¹ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 41

²⁰² Tamtéž

²⁰³ Tamtéž

Perokresbu, jakož i ostatní kresebné techniky, lze dobře kombinovat s jinou kresebnou technikou jako je tužka, uhel nebo rudka.²⁰⁴

5.2.2 Kresba štětcem

Kresba štětcem se dožaduje jistoty kreslíře při vedení linie. Ta mu umožňuje přirozeně korigovat přítlak a ovládat dynamiku kresby. Charakteristická je dále u této techniky lineárnost. Lze u ní za pomoci odlehčení nebo naopak zesílení dosáhnout svěžesti. Důležitá je zde i obrysová linie, za jejíž pomoci můžeme stínovat a tím dodáme kresbě na plastičnosti.²⁰⁵

K tomuto druhu kresby můžeme využít různé druhy štětců (kulaté nebo ploché), které se od sebe odlišují velikostí a také kvalitou vlasu nebo štětin.²⁰⁶ Ploché štětce vychází z kontrastu široké a úzké linie, kulaté štětce se naopak vyznačují stejnou stopou, které je ovlivnitelná přítlakem. Oba tyto typy štětců můžeme pro dosažení živého dojmu kombinovat.²⁰⁷

Kresba štětcem se dá velmi dobře spojit i s jinými technikami, které se zaměřují na linii. Nástroje zanechávající slabší stopu zjemní štětcovou linii, doplní detaily a strukturu. Kombinací s ostatními kresebnými prostředky můžeme vyvolat zamlklého, posmutnělého dojmu. Naopak malbou nebo koláží lze docílit expresivního, dekorativního výrazu.²⁰⁸

²⁰⁴ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 41

²⁰⁵ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 43

²⁰⁶ NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, str. 29

²⁰⁷ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, str. 43

²⁰⁸ Tamtéž

6 Kresba jako diagnostický nástroj

Ze všech možných prostředků je nejdůkladnějším k poznání dítěte a jeho osobnosti kresba. Kresebný projev je druh grafického vyprávění, aniž by přitom dítě použilo mluveného slova. Je považován za skutečný jazyk, který v sobě zahrnuje různé konfigurace jednotlivých prvků, jako jsou vynechávky, disharmonie, nerovnoměrné čáry apod. Kresba je tak nositelem charakteristických znaků.²⁰⁹

Podle J. Royerové představuje kresba univerzální jazyk, který je vlastní pro celé lidstvo neohledně na místo a čas. Důležitá je řeč kresby, která přesahuje sociální, kulturní a civilizační zvláštnosti. Dětskou kresbu charakterizuje pojmem intimní deník nebo korespondence se sebou samým. Kresba poskytuje dítěti možnost nahlédnout do jeho nitra a pochopit do hloubky svou psychiku.²¹⁰

Naopak psychoanalytička A. Anzian definuje dětskou kresbu jako přechodné stádium mezi řečí a hrou. Tvrdí, že když se u dítěte objeví zájem zanechat po sobě stopu za pomoci kresebného nástroje, je možné, aby ho použilo jako ekvivalent pro volné asociace. Mezi její postřehy patří například to, že samotná kresba může být symptom, stejně jako rozvinutá řeč. Tvrdí, že i krásný obal může zakrývat prázdnotu nebo chaos. I když je kresba vydařená, analytik v ní může najít prvky fantazie, vnitřních objektů dítěte, nebo duševních konfliktů.²¹¹ Kresebný výtvarný projev se tedy stává svědkem duševního světa kreslíře neboli autora.²¹²

Každá vytvořená kresba reflektuje vývojovou úroveň v oblasti organizace schopností žáka. V organizační sféře je možné rozpoznat řízené a řídicí složky. Z pohledu systémového pojetí je považována kresba za organizovaný proces, ve kterém dochází k realizaci dialektové jednoty motorických a kognitivních prvků, spontaneity a imitace, činnosti a poznávání, tvořivosti a učení. Jestliže je kresba považována pouze za hotový výtvar složený z jednotlivých znaků, přicházíme o závěry, která nám dá aktuální geneze kresby. Kresebnému projevu se rozumí jako výsledku činnosti. Je to trvalý záznam vývoje, který napomáhá k pozorování psychických změn.²¹³ Výtvarný projev nám proto podává informace o tom, na jaké úrovni se nachází vývoj rozumových schopností. Abychom byli schopni z kresby zjistit úroveň inteligence, musí k tomu být u dítěte rozvinuty dílčí funkce. Nesrovnalosti

²⁰⁹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, str. 19

²¹⁰ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnárová. Praha: Portál, 2013, str. 36

²¹¹ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnárová. Praha: Portál, 2013, str. 38

²¹² COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnárová. Praha: Portál, 2013, str. 39

²¹³ ŠVANCARA, Doc. PhDr. Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, str. 197

v kresebném projevu symbolizují následně poruchu senzomotorické koordinace, jemné motoriky, zrakového vnímání. Tyto potíže lze zjistit za pomoci různých kresebných testů. Dítě dále do kresby předává svou osobnostní charakteristiku, především emocionalitu, kvalitu sebehodnocení nebo postoje vůči ostatním lidem.²¹⁴

6.1 Kresebné testy

Kresebné testy jsou v dnešní době oblíbenou a velmi využívanou metodou. Pro dítě kreslení znamená přitažlivou a příjemnou činnost, z čeho plyne, že z ní nemají při diagnostice strach, ani nepocítují nechuť. Proto se kresba používá jako metoda pro navazování kontaktu. Na základě vyšetření se může jednat o způsob motorického uvolnění, čímž dosáhneme snížení nejistoty, neurotických zábran nebo nedůvěry. Kresebné testy nevyžadují mnoho času, čili nejsou časově náročné, proto jsou velmi oblíbené mezi psychology a pedagogy. Mohou nám umožnit zjistit informace z oblasti vývojové úrovně a o citovém rozpoložení dítěte.²¹⁵

6.1.1 Kresba lidského těla

„Myšlenka, že by spontánní dětské kresby mohly objasnit psychologii vývoje, není nová.“
(Cognet, 2013, s. 126)

V roce 1926 vytvořila F. Goodenoughová na základě hodnocení jednotlivých prvků způsob, jak hodnotit kresbu lidské postavy (nakresli člověka, jak nejkrásněji dovedeš).²¹⁶ Vytvořila systém pro hodnocení inteligence, který vycházel z dětské kresby a Luquetovi teorie. Vytvořila tak dlouholetou tradici používání dětské kresby pro diagnostické účely. Teoretický předpoklad jejího testu je myšlenka, že se v dětské kresbě projevuje kognitivní pojetí každého objektu, které slouží jako přímé vyjádření²¹⁷ Její evaluace obsahovala 51 bodů, kterých mohlo dítě dosáhnout. Počet bodů následně podle tabulek převáděla na mentální věk. Z poměru mezi mentálním a skutečným věkem následně byla schopna vypočítat IQ dítěte.²¹⁸

²¹⁴ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Grada, 1997, str. 299

²¹⁵ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Grada, 1997, str. 298

²¹⁶ ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 10

²¹⁷ KOEPPE-LOKAI, Gabriele. *Das Prozess des Zeichnens*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1996, str. 16

²¹⁸ ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 10

Goodenoughová vycházela z poznatků ze svých výzkumů, že u kresby dochází k zákonitému vývoji, který nabývá na bohatství za pomoci zachycených detailů a proporčních částí. Prokazovala, že dětský kresebný projev v sobě zahrnuje vývoj specifických funkcí spojených s vnímáním, motorikou, koordinace mezi rukou a okem, představivostí.²¹⁹

Šturma a Vágnerová vymezili tento druh testu pro děti od 3 do 11 let a to pouze v případě, jestliže nejsou těžce zrakově nebo motoricky poškozeni do takové míry, aby nebyli schopni ani částečně splnit test. Aplikace je ovšem možná i u starších dětí. U tohoto testu dochází k analýze percepce a senzomotorické koordinace. Jen okrajově, orientačně je posuzována úroveň mentálního vývoje. Jeho využití je široké. Je možné ho využít pro určení odhadu normality vývoje senzomotorických úrovní u žáků předškolního a mladšího školního věku. Dále je velmi účinný jako úvod v testové baterii. Poměrně rozšířená je aplikace pro diagnostiku postižení centrální nervové soustavy. Vedle těchto možností je rozšířený v psychologické diagnostice.²²⁰

Test je možné aplikovat ve skupině nebo pouze individuálně. Skupina by neměla být příliš velká, aby byla možnost navázat s každým žákem osobnější kontakt a současně pozorovat, jak postupují při práci. Dítě při testu kreslí na výkres formátu A4, na výšku. Jako kresebný materiál je použita tužka č. 2. V oblasti kresebné činnosti by se neměli nacházet žádné předměty, na kterých by byla zobrazena lidská postava. Takto předejdeme tomu, že dítě bude postavu obkreslovat. Základní instrukcí je pak, aby dítě na list papíru nakreslilo pána, jak nejlépe dovede, velmi pečlivě. Čas pro test je neomezený, čili je dítěti poskytnuto dostatek prostoru.²²¹ V průběhu testu je dobré žáka povzbuzovat. Při práci ho sledujeme a všímáme si pečlivosti, povrchnosti, impulzivity, pohotovosti nebo i nedostatku sebedůvěry. Po ukončení kresebné činnosti je prospěšné si promluvit s dítětem o jeho kresbě, čímž je možné zjistit informace o nejasných detailech kresby.²²²

U kresby lidské postavy hodnotíme 35 jednotek. Patnáct je věnováno obsahové části (kvalita detailů) a dvacet formální části (zpracování tématu – kvalita tvaru, proporce, symetrii apod.). Výsledky testu je možné zhodnotit z hlediska kvalitativního nebo kvantitativního. Celkovým skórem je možné získat určité informace o dítěti. Vysokého skóre dosáhnou

²¹⁹ ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 11

²²⁰ ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 43

²²¹ ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 44

²²² ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 45

inteligentní a vyzrálé děti, nebo děti pečlivé a klidné, mající velmi kladný vztah ke kresbě. Nízké skóre je charakteristické pro děti, kteří mají nízkou úroveň rozumových schopností nebo zrakovou vadu.²²³

6.1.2 Kresba hvězd a vln

Test hvězd a vln vychází z grafologické a grafognostické zkušenosti. Slouží k diagnostice výkonu (rozvoj jemné motoriky, percepce, konceptualizace a hodnocení školní zralosti). Dále pak i k projektivní diagnostice. Základní požadavek k testu je: **Nakresli hvězdy na obloze nad vlnami na moři.** Podle potřeby je možné instrukce konkretizovat z hlediska srozumitelnosti pro děti různého věku a také kultur.²²⁴

Tento druh testu lze použít k diagnostice funkcí, jejichž znalost, nebo schopnost je nutná pro splnění tohoto úkolu. Potřebná je převážně znalost pojmů hvězda a vlna, chápat tyto pojmy a umět je využít ve spojitosti s duševní představou. Tento tzv. imaginativní obsah musí být dítětem vyjádřen a rozlišen na jednotlivé formy prostřednictvím znaku.²²⁵

Na test se vyskytují čtyři možné reakce.

1. Dítě test nesplní a vrátí papír. Buďto se v tomto případě prosazuje vzdorovitost nebo dítě není na test dostatečně zralé.

2. Pokud dítě vytvoří neúčelnou čmáranici, je možné, že dítě nepochopilo zadaný úkol, nebo u něj není dostatečně rozvinuté kreslení.

3. Dítě nesplní celý úkol, pouze nějakou část. Buď nakreslí jenom hvězdy, nebo jenom vlny. Je tedy pravděpodobné, že dítě nedokáže oba pojmy vyjádřit současně.²²⁶

4. Dítě testu porozumělo a ve všech bodech splnilo.²²⁷

Pro hodnocení dětí po nástupu do školy vytvořil Šturma a Kucharská přesnější systém pro hodnocení tohoto testu, jelikož téměř všechny děti v tomto období dosahují čtvrté reakce. Hodnocení má v tomto případě tři škály. Dvě z nich se zaměřují na posouzení formální vyspělosti kresby a jedna hodnotí vyspělost představy. Formální hodnocení se zaměřuje na koordinaci čar, zpracování prostoru, podobu hvězd a jejich symetrii a proporce, zobrazení vln a jejich ladnost a harmonie, velikost detailů. Vyspělost představy je dána tím, jestli dítě

²²³ ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, str. 47

²²⁴ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 6

²²⁵ Tamtéž

²²⁶ Tamtéž

²²⁷ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 6

nakreslí všechny komponenty a jestli byl rozdělen prostorová vztah mezi vlnami a hvězdami.²²⁸

Pokud dojde ke splnění úkolu ze strany dítěte, může k tomu dojít v různých pojetích (věcné, obrazové, náladové, formální a symbolické). Věcné pojetí převažuje u dětí v předškolním věku, nebo u osob málo se projevujících. Úkol znázorní stručně, aniž by propojoval části v celek. Téma je zde vyjádřeno bez prožitku. Chybí zde záměr o celistvý obraz. Zadání je splněno bez živé vnitřní obrazové představy. Výsledný obraz vytváří dojem nesouvislého prvku, kde nedochází k propojení částí a znázorněná situace postrádá život. Obě části mladší děti oddělují. U starších se již toto oddělení neobjevuje, avšak situace je nakreslena bez vnitřního prožitku.²²⁹

V obrazovém pojetí se už objevuje komplexnější představa obrazu. U jednotlivých částí je znatelná souvislost. V kresbě se objevují prvky ilustrace. Žák projevuje zájem, dotváří dekoraci. Jeho přístup je charakterizován vnitřním zaujetím. Podstatný prvek tvoří ale emoce a prožitek, jež doplňují tvorbu obrazu. Emoce nicméně nejsou z kresby znatelné.²³⁰

Některé kresby jsou určovány emocemi, znázorňují náladu dítěte a jeho citové rozpoložení. V tomto případě mluvíme o náladovém pojetí. Výrazovou determinantou je zde imprese a nálada, nálada je z kresby patrná. Znázornění emocí, pocitů a prožitků je především melancholické a snivé.²³¹

Pro formální zobrazování je typický spontánní a bezprostřední projev, u kterého může dojít k podvědomé snaze dosáhnout efektu. Charakteristickým znakem kresby je geometrická forma a karikatura. Často se zde objevuje redukce prožitku do stylizace a ornamentalizace.²³² Poslední pojetí je symbolické. Ke splnění úkolu dítě využívá archetypy a symboly.²³³

6.1.3 Kresba stromu

Dá se říci, že snad odpradávná se vyskytovala vazba mezi lidskou bytostí a stromem. Jeden znamená alter ego toho druhého.²³⁴ Kresbný test stromu je jedna z nejužívanějších

²²⁸ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 6

²²⁹ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 7

²³⁰ Tamtéž

²³¹ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 8

²³² Tamtéž

²³³ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 9

²³⁴ COGNÉT, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnářová. Praha: Portál, 2013, str. 166

technik používaných v oblasti posuzování jednotlivých složek osobnosti a zároveň i její dynamiky. Do dospělosti se touto technikou u dětí hodnotí jejich celková vývojová úroveň, neboli vývoj určitých schopností a dovedností.²³⁵

Kresba stromu vychází z grafologie. Základní teze spočívá v tom, že se kresba stromu nachází na stejné symbolické úrovni jako kresba sebe samého. Součástí testu je důležitý i samotný proces vzniku kresby, například gumování. Dítě nevědomě kreslí ten strom, který už někdy vidělo, a který nejlépe vystihuje jeho citové rozpoložení. Buch tvrdí, že kmen vyjadřuje city a vnitřní sílu. Díry v kmenu mohou znamenat traumata, které dítě zažilo. Naopak větve, jejich tvar a organizace mohou vyjadřovat flexibilitu. Kořeny jsou nositeli pudových stránek osobnosti a znázorňují u osobnosti stabilitu nebo labilitu. Podporou osobnosti jsou kořeny zužující se do země. Jsou charakteristické pro pozitivní vývoj a kladný kontakt s realitou. Psychózu, nebo organické poškození mozku mohou znázornit kořeny, jež jsou viditelné skrz půdu. Velmi důležité je i verbální doplnění (Jaký strom si nakreslil? Je tento strom zdravý?).²³⁶

Lidé připisují rostlinám charakterové rysy člověka. Pokud je strom zobrazen rovně, monumentálně, impozantně, je člověk charakterizován jako hrdý, dominantní, důstojný. Pokud je strom slabší, ohýbá se pod vlivem větru, je označen za pokorného nebo servilního. Jestli má strom plody, jedná se o člověka štědrého.²³⁷

Test stromu je jednoduchá metoda, která vyhovuje jak malým dětem, tak adolescentům. Stejně jako ostatní testy, je tento test vhodný pro děti, které projevují inhibici, nebo pro starší, kteří se nechtějí věnovat volné kresbě.²³⁸

V průběhu roků došlo k několika změnám v zadání. Úplně první druh zadání pochází od Kocha. „Nakresli strom, ale ne jedličku.“ Tohle zadání pak ale bylo změněno na: „Nakreslete prosím ovocný strom, jak to nejlépe zvládnete.“ Pokud se obrázek jevil hodně jako stereotypní, mohlo být dítě požádáno, aby nakreslilo strom znovu. „Nakreslete ještě jeden ovocný strom, který bude úplně odlišný než ten, co jste už nakreslili. Ovšem nejúplnější zadání pochází od R. Stora, který ho rozděluje na čtyři fáze.

1. Nakreslete strom, je jedno jaký, rozhodnutí je na vás. Nechci ale, abyste nakreslily jedličku.

²³⁵ *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, str. 62

²³⁶ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, str. 106

²³⁷ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnářová. Praha: Portál, 2013, str. 166

²³⁸ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnářová. Praha: Portál, 2013, str. 167

2. Nakresli strom, je jedno jaký, rozhodněte se sami, ale nekreslete jedličku.

3. Nakreslete snový strom, který vychází z vaší představivosti. Strom, který ve skutečnosti neexistuje. Nakreslete ho, jak považujete za vhodné.

4. Nakreslete strom, je jedno jaký, ale při kreslení mějte zavřené oči.²³⁹

Každá část grafického prostoru u kresby stromu je spojována se zvláštní symbolikou. Vrchní část listoví může souviset s transcendencí, intelektem. Spodní část může symbolizovat hmotu a utajované pudy. U pravé strany je možné, že se zaměřuje na extraverci, obraz otce. Levá odkazuje k introverzi, minulosti a závislosti na matce.²⁴⁰

6.1.4 Moje rodina

Test moje rodina nebývá korigován striktními pravidly. Ponechává možnost vyjádřit se za pomoci fantazie, dítě se stává jakýmsi experimentátorem. Vlastnosti kresby rodiny nejsou náhodné. Vychází ze zkušenosti dítěte, představ a zážitků. Dětský kresebný projev je považován za projekci představ, tužeb, cílů, vědomých i nevědomých přání.²⁴¹

V tomto testu nejde o to, jestli jsou všechny proporce správné, ale o sdělení. Kresba, která je nadprůměrná nebo primitivní nám může poskytovat nějaké sdělení, ale jde spíše o kontext jiného sdělení. Analýza a interpretace je zaměřena na charakteristiku osobnosti a sociální vztahy dítěte.²⁴²

Z kresby rodiny vytvořil opravdový test D. Porot. Vnímá ho za projektivní metodu, kde žádá dítě, aby znázornilo tužkou na papír svou rodinu. Při kreslení je potřebné sledovat a dělat si poznámky o tom, jaká postava byla nakreslena jako první, která jako poslední, co se dítěti nepovedlo, a co musel vygumovat. Rozbor kresby se zaměřuje umístění osob, jejich privilegací a velikost. Jeho teze zní, že postava, kterou dítě nakreslilo jako první na určité místo, je pro něj v jeho životě nejvýznamnější.²⁴³

Na tyto myšlenky navázal L. Corman. Pro něj znamenala kresba rodiny test, který sloužil k poznání osobnosti, jež se interpretuje prostřednictvím zákonů projekce. Z tohoto důvodu je pro projekci podstatné, aby bylo zadání otevřené. Oproti tomu Porota klade důraz

²³⁹ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnářová. Praha: Portál, 2013, str. 168

²⁴⁰ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnářová. Praha: Portál, 2013, str. 169

²⁴¹ NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str.5

²⁴² NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str 7

²⁴³ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnářová. Praha: Portál, 2013, str. 140

na představivost a na způsob, jakým kresba vzniká a která představuje pro dítě shodný význam, jako je konečný výsledek. „*Měli bychom si poznamenat, na které místě papíru a jakou postavu dítě začalo kreslit. Pořadí, v němž jsou kresleni různí členové rodiny, je velmi důležité. Důležitý je taky čas věnovaný té či oné postavě, péče o detaily nebo někdy i obsedantní sklon vracet se stále k tomu samému.*“ (Cognet, 2013, s. 141) Pro hodnocení kresby navrhuje tři etapy. Popis, citové preference a indentifikace.²⁴⁴

V dnešní době existuje řada instrukcí, jak vést dítě ke kresbě. Jako například: „Nakresli svou rodinu.“ nebo „Nakresli obrázek své rodiny.“ Matějčíček se vyjadřuje, že je důležité, aby byl dítěti předložen list, kde si napíše název naše rodina. Poté uslyší instrukci, aby nakreslil obrázek, který by zaznamenával život celé jeho rodiny.²⁴⁵ K dispozici dostane dítě tužku č. 2 a papír A4. Je možné, aby dostalo i pastelky. Guma není dítěti nabídnuta. Pokud ji ale potřebuje, je na zadavateli testu, zda mu ji povolí. Je důležité si zapamatovat, kde dítě gumovalo, abychom si mohli položit otázku, proč zrovna na tomto místě dítě udělalo chybu. Další možností je zamítnutí gummy, ale dítě může svou chybu škrtnout. Kreslení probíhá na školní lavici, buď individuálně nebo hromadně, ale hromadné zadání nese řadu rizik. Může dojít ke ztrátě individuální informace, nebo nemusíme pochytit všechny reakce dětí během kreslení.²⁴⁶

Při následné interpretaci nejdřív hodnotíme celkový dojem, který posuzujeme s tím, co o dítěti víme nebo tušíme. Pokud získáme především záporný dojem, dítě není pravděpodobně v rodině spokojeno. Pokud je kresba harmonická, může jít o klidnou rodinu i ve skutečnosti, nebo naopak dítě uniká před realitou do snového světa.²⁴⁷

Dále je nutné se zaměřit na osoby zobrazené v kresbě a jejich velikost. Pokud někdo ze členů rodiny chybí, otec nebo matka, symbolizuje to citové strádání. Velikost určuje významnost osoby. Čím je větší, tím je důležitější. Malá postava může vyjadřovat nepodstatnost, nebo tužbu, aby se daná osoba stala málo významným. Avšak velikost může v neposlední řadě vyjádřit míru sebevědomí daného člověka z pohledu dítěte.²⁴⁸

Hodně nám toho může prozradit i výraz a zobrazení určitých částí těla. Nálada je například dána výrazem ve tváři. Dobrou náladu – úsměv – můžeme zachytit poměrně často.

²⁴⁴ COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnárová. Praha: Portál, 2013, str. 141

²⁴⁵ NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str. 9

²⁴⁶ Tamtéž.

²⁴⁷ NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str. 11

²⁴⁸ NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str. 12

Obtíže nebo ztrátu kontaktu mohou představovat nenakreslené oči. Velké oči symbolizují naopak vztahovačnost. Ruce mají velký význam v kresebném projevu, jejich vynechání vyjadřuje pocit viny. Dítě ovšem může znázornit i závažnější potíže při zobrazování vztahu k lidem.²⁴⁹ Způsobem držení rukou lze vyjádřit ochotu a schopnost snadně navázat vztah s někým jiným.²⁵⁰

²⁴⁹ NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str 13

²⁵⁰ NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, str 14

II PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkumné cíle

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je seznámit čtenáře s diagnostickou metodou, která využívá dětskou kresbu.

Kresebné testy jsou v dnešní době poměrně často využívány. S kresbou se totiž děti setkávají již od raného věku a slouží jako způsob komunikace a výpovědi o jejich světě. Odráží psychický stav dítěte. Mnohdy se z kresby můžeme dozvědět informace, které bychom od dítěte dobrovolně nezískali. Za pomocí kresby dojde k odhalení jejich nitra a především jejich osobnost.

Výzkumná část se tedy věnuje kresbě lidské postavy u žáků mladšího školního věku, kvalitativnímu a kvantitativnímu hodnocení a porovnávání kresebných výkonů mezi první, druhou a třetí třídou na základní škole.

7.1 Výzkumné otázky

Jaké skóre získali žáci v kvalitativním hodnocení?

Jaké znaky se v kresbě vyskytovali nejčastěji?

Jakých výsledků dosáhli žáci ve slovním hodnocení?

8 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo prováděno na základní škole s výukou pro 1-5 třídu. Celkem školu navštěvuje přibližně 50 žáků.

Výzkumný vzorek tvoří 30 kreseb lidské postavy vytvořené dětmi ve věku od 6,6 do 9,5 let. Celý soubor byl rozdělen podle tříd. První třída (6,6- 7,5 let)

Druhá třída (7,6- 8,5 let)

Třetí třída (8,6 let- 9,5 let)

Tabulka 1: *Rozložení žáků v jednotlivých třídách*

Třída	Celkový počet	Počet dívek	Počet chlapců
První	10	6	4
Druhá	10	3	7
Třetí	10	5	5

9 Metodika výzkumu

U výzkumného šetření byl použit test kresby lidské postavy. Tento test vytvořila F. Goudenoughová v roce 1926. Na její odkaz navázal Šturma s Vágnerovou. Tento test modifikovali a vytvořili tak odlišná kritéria pro vyhodnocování kreseb.

Na kresbách je hodnoceno celkem 35 položek (viz. příloha č. 3), které jsou rozděleny na formální a obsahovou část. Formální zahrnuje 20 údajů a obsahová 15. Tyto hodnoty obsahují jednotlivé proporce, spojování částí těla, dvojdimenzionální znázornění, symetrii mezi levou a pravou částí nebo například náročnost provedení a kvalitu zobrazení. Každou shodu hodnotíme jedním bodem. Pokud dojde k chybnému zobrazení, nezíská žák za danou položku žádný bod. Následně jsou body v jednotlivých částech sečteny a porovnávány s normami, abychom získali počet stenů, které dítě obdrželo. Vysoké hodnocení získávají žáci celkově dostatečně vyzrálé a inteligentní, s vysokou mírou motivace. Naopak nízkých hodnot dosahují děti s nízkým stupněm rozumových schopností, dále pak u dětí se sníženou inteligencí nebo se zrakovou vadou.

Test probíhal ve skupinkách. Každý žák obdržel papír formátu A4. K dispozici pak měl každý ke kresbě pouze měkkí tužku a gumu. Pastelky nebyly povoleny. Zadání pro test znělo: „Nakresli nějakého pána, jak nejlépe umíš. Pracuj pečlivě, nikam nepospíchej, máš na vypracování dostatek času.“

V průběhu kresby jsem žáky pozorovala, jak reagují, jak pracují nebo jestli často gumují. Všechny postřehy byly zaznamenávány.

10 Prezentace výsledků šetření

V této části budou zpracovány výsledky získané testem kresby lidské postavy. V souvislosti s těmito hodnotami budou zodpovězeny výzkumné otázky, které budou prezentovány tabulkami, grafy a slovními komentáři.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké skóre získali žáci v kvalitativním hodnocení?

Ve většině kreseb jsem se setkala s výsledky průměrně inteligentního žáka, avšak občas jsem se setkala s extrémem, kdy celkové skóre bylo podstatně nižší ve srovnání s ostatními ve třídě.

Tabulka 2: *Skóre u žáků první třídy (kresby viz. příloha č. 3)*

Jméno	Věk (rok+měsíc)	O-skóre	F-skóre	Celkové skóre
Nela	7,1	11	8	19
Vendulka	6,7	7	8	15
Hana	6,9	12	12	24
Veronika	6,7	13	12	25
Helena	6,9	12	10	22
Denisa	6,6	8	8	16
Průměrné skóre u dívek		10,5	9,6	20,2
Kuba	6,8	12	13	25
Dan	7,4	12	9	21
Marek	7,5	11	9	20
Břeťa	7,1	14	10	24
Průměrné skóre u chlapců		12,3	10,25	22,5

Z tabulky je zřejmé, že u dívek dosáhla nejvyššího skóre Veronika, která získala celkově 25 bodů. V obsahové části obdržela 13 a ve formální 12 bodů. Naopak nejnižší hodnocené obdržela Vendulka, která získala pouhých 15 bodů (obsahová část 7, formální 8). Nízké ohodnocení u této kresby může znamenat sníženou úroveň rozumových schopností.

Současně však její vyšší F-skór než O-skór znamená malou míru motivace, která může být způsobena lhostejností nebo vlivem úzkostí.

U chlapců dostal nejvyšší hodnocení Kuba, který obdržel stejný počet, jako Veronika. Nejnižší ohodnocení získal Marek, avšak počet bodů vypovídá o tom, že jde o průměrně inteligentního chlapce.

Tabulka 3: *Výsledky testu u žáků druhé třídy (kresby viz. příloha č. 4)*

Jméno	Věk (rok+měsíc)	O-skóre	F-skóre	Celkové skóre
Karolina	8,2	10	8	18
Terka	7,8	10	10	20
Patricie	8,1	12	9	21
Průměrné skóre u dívek		10,6	9	19,6
Filip	8,1	13	15	28
Martin	7,8	7	11	18
David	7,8	9	10	19
Michal	8,5	12	10	22
Adam	7,5	5	7	12
Patrik	7,9	14	12	26
Jakub	8,5	12	10	22
Průměrné skóre u chlapců		10,3	10,7	21

Z informací v tabulce uvedených lze vidět, že nejnižšího skóre dosáhl Adam, který získal pouze 12 bodů. U jeho zobrazeného pána chyběli části, jako jsou oči, nos, ústa, chodidla. Nejlepší ohodnocení u chlapců získal Filip. I když ve své kresbě vynechal nos, tak ostatní části byli dobře propracované, na oděvu jsou dokonce známky detailů.

U dívek nedošlo v hodnocení k velkým rozdílům. Avšak i přes zadání, že mají kreslit pána, zobrazili ženskou postavu. Díky tomu došlo k absenci nohou a chodidel. Nebylo tedy možné hodnotit tuto část, ani napojení chodidel k trupu.

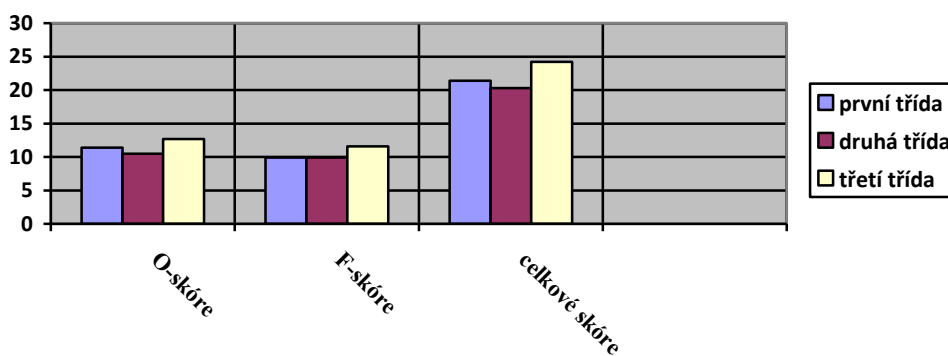
Tabulka č. 4: *Hodnocení testu u žáků třetí třídy. (kresby viz. příloha č.5)*

Jméno	Věk (rok+měsíc)	O-skóre	F-skóre	Celkové skóre
Monika	9,5	15	13	28
Zuzka	9,5	12	11	23
Kája	9,1	14	12	26
Henrieta	8,11	10	10	20
Kristýna	9,2	13	14	27
Průměrné skóre u dívek		12,8	12	24,8
Radek	8,8	13	11	24
Vojtěch	8,8	12	11	23
Vítek	8,11	13	11	23
Ondra	9,0	13	10	23
Tomáš	9,5	12	13	25
Průměrné skóre u chlapců		12,6	11,2	23,6

Z hodnot v tabulce zaznamenaných je vidět, že nejnižšího skóre u dívek dosáhla Henrieta. U této kresby chyběly například detaily očí- řasy a obočí. Nejvíce bodů obdržela Monika. Celkové skóre je u ní 28 bodů, z toho v obsahové části dostala 15 a ve formální 13. Její kresba byla velmi zdařilá, nechyběli ani detaily.

U chlapců se výsledné hodnoty od sebe moc neliší. Jejich kresby byli na téměř stejné úrovni. Jejich ohodnocení se pohybuje v rozmezí od 23 do 25 bodů.

Graf 1: *Průměrné hodnoty v jednotlivých třídách*

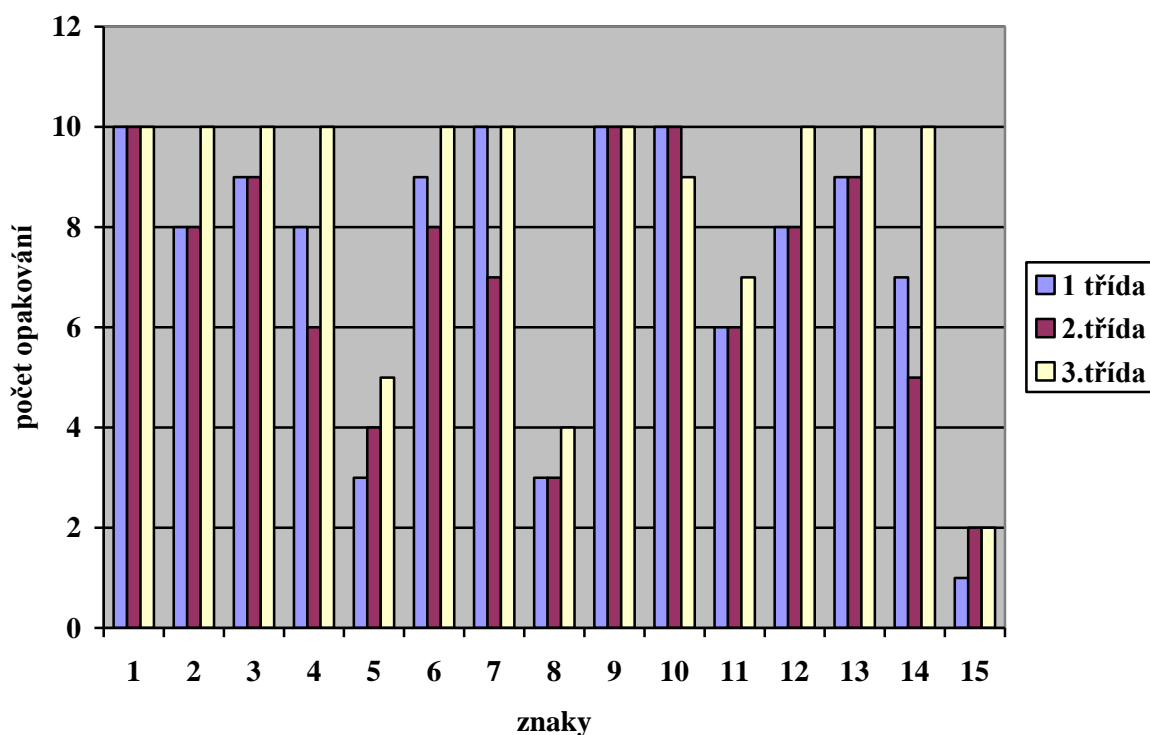


Výše uvedený graf nám porovnává průměrné hodnoty v jednotlivých třídách. Nejnižších průměrových hodnot dosahuje druhá třída. U f-hodnot má avšak stejný průměrný výsledek jako první třída. Nejvyššího průměrného skóre docílila pak třetí třída. Byť je u druhé třídy lehký propad, tak je z grafu zřejmé, že se žák postupem času zlepšuje ve své kresbě, přibývají detaily v souvislosti se snahou o co nejvěrnější zachycení skutečnosti.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké znaky se v kresbě vyskytovaly nejčastěji?

Následující dva grafy jsou rozděleny na formální a obsahovou část. Zaznamenávají znaky (přehled znaků viz příloha č. 2) objevující se v kresebném projevu dítěte. Jejich četnost opakování je porovnávána mezi jednotlivými třídami.

Graf 2: *Znaky objevující se v obsahové části*

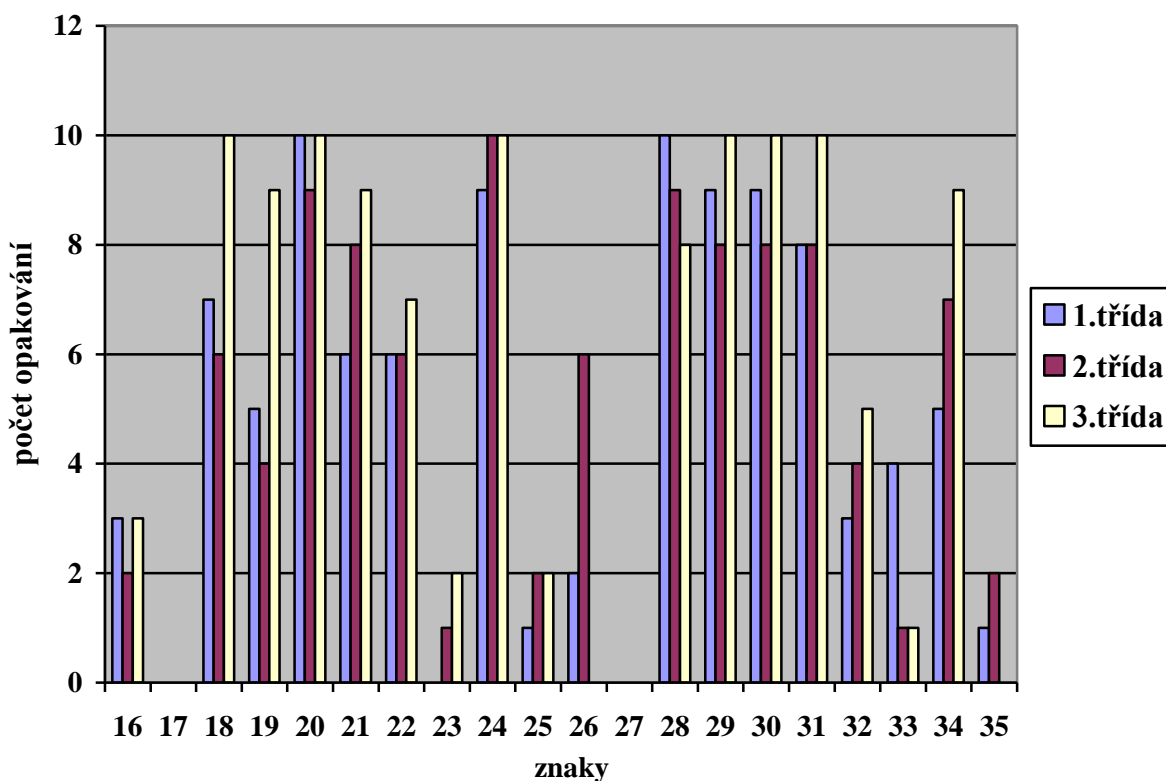


V obsahové části získali stejné hodnoty všechny tři třídy v znaku číslo jedna a devět. Pro všechny kresby je stejné dvojdimenzionální zobrazení a paže. Každá nakreslená postava má jakkoliv znázorněny paže.

V první třídě se pak vyskytl u deseti kreseb z deseti testovaných znak číslo 7. Všechny nakreslené postavy v této třídě měly vlasy. Stejného počtu dosáhla i třetí třída. U druhé je viditelný pokles. U kreseb druhé třídy se často dále vyskytoval bod deset- každé jasné

vyjádření prstů, jakýmkoliv způsobem. U nejstarších žáků je viditelná nejvyšší hodnota opakování u více znaků. V kresbách nechybí znázornění nosu, krku, úst, oblečení. Déle jsou znatelné i detaily očí.

Graf 3: *Znaky objevující se ve formální části*



Ve formální části se nacházejí větší rozdíly než u obsahové. Žádná ze zkoumaných postav nebyla nakreslena z profilu bez chyb, taktéž chybělo ostré znázornění lokte. U nejmladších žáků se nejvíce v kresbě objevovalo připojení paží k trupu a dvojdimenzionální zobrazení prstů (znak 20 a 28). Druhá třída získala nejvyšší skóre pouze u znaku 24, což jsou dvojdimenzionálně nakreslené paže. Délka paží je větší než šířka. U nejstarších žáků podrobených výzkumnému šetření jsou znatelné správné proporce oka, taktéž připojení paží jako u první třídy. Dále pak kreslí delší trup než je jeho šířka, šířku nohou menší než délku a nohy napojují správně k trupu.

Výzkumná otázka č. 3: Jakých výsledků dosáhli žáci ve slovním hodnocení?

První třída

V první třídě, po zadání úkolu, došlo u některých žáků ke zmatku. Spousta žáků nevěděla, koho mají nakreslit a měla spoustu otázek. Někteří chtěli nakreslit pouze hlavu, jiní naopak vyžadovali pastelky. Po zodpovězení otázek se žáci dali do kreslení. Skoro všichni pracovali pečlivě a dali si záležet na výsledném vzhledu kresby. Pouze u jedné dívky bylo upozorováno, že chtěla mít kresbu co nejdříve za sebou.

U některých docházelo k častému gumování. Ačkoliv jim bylo vysvětleno, že nejde o dokonalé nakreslení postavy, ale o to, jak to ve svém věku zvládnou, měli potřebu odstranit své chyby.

U nejmladších žáků se v kresbách často vyskytovala velká hlava, která byla větší než polovina trupu. U těchto dětí je ale takové zobrazení přirozené a typické. Oči byly zobrazovány jako kuličky s tečkou uprostřed, avšak někteří již zvládli dokonalejší zobrazení. U jedné dívky kresba postrádala nos a ústa. Ústa jsou považována za symbol řeči. Opomenutí této části může znamenat problémy ve vztazích nebo nedostatečnou komunikaci v rodině.

V kresbě je znatelný vyšší přítlak na tužku, který je podle pozorování v průběhu kreslení způsoben ne zcela správným úchopem tužky.

Druhá třída

Ve druhé třídě žáci neměli žádný problém se zadáním. Vše pochopili a po chvilkovém rozmýšlení začali kreslit. Stejně jako žáci první třídy pracovali pečlivě a soustředěně. V průběhu kresby nediskutovali, byli zaměřeni pouze na kresbu.

U některých kreseb je stále znatelné gumování, avšak nevyskytuje se v takové míře. Z kresby je znatelná disproporce, ale jde vidět jejich snaha, nakreslit levou stranu ve shodě s pravou.

U jednoho chlapce si můžeme povšimnout špatného navazování jednotlivých částí těla. Ruka najednou končí až nad ramenem- ve vzduchu a noha není vůbec napojena na trup.

Třem kresbám chybí podstatný detail- nos. V tomto případě může jít o poruchu pozornosti. Dále kresby postrádají vlasy, nebo je špatně zobrazen počet prstů.

Třetí třída

Žáci třetí třídy začali pracovat hned po zadání úkolu, nebylo potřeba dalšího vysvětlování a objasňování testu kresby lidské postavy. Ze všech tříd potřebovali nejméně času na vyhotovené zadaného úkolu, kresba jim netrvala více jak 10 minut.

U žáků se projevovalo nadšení, možná i z toho důvodu, že mě jako badatele neznali, a mohli si vyzkoušet něco jiného, než obvykle.

Nejvíce ze všech tříd se zde objevoval hluk. Žáci měli potřebu svá dílka mezi sebou porovnávat, a proto také často zazněla věta, že neumí kreslit a že se jim to nepodařilo.

Z mého pohledu jde u této třídy o kresby velmi zdařilé, prsty jsou ve správném počtu, nechybí ani žádné základní detaily, jako jsou oči, nos a ústa. Charakteristickým znakem jsou u těchto dětí detaily. Na kalhotách jsou nakresleny kapsy, pásek, u některých nechybí ani zdrhovadlo nebo kravata. Postavy jsou doplněny čepicemi, klobouky, brýlemi nebo různými řetízky.

U většiny dívek jsou oči doplněny řasami nebo obočím. U chlapců se tyto detaily moc neprojevují. Společným znakem u všech tříd je gumování., i když s přibývajícím věkem v menší míře.

Diskuse

Výzkumná část diplomové práce byla zaměřena na analýzu kresby lidské postavy-může. Postava byla hodnocena podle modifikace testu od Šturmy a Vágnerové, jež má kořeny v testu, který vytvořila v roce 1926 F. Goodenoughová. Tento typ testu byl zvolen pro svou zajímavost a také z toho důvodu, zda je možné posuzovat dětskou kresbu tímto testem. Hodnotící systém se skládá z 35 položek. Z toho je 15 věnováno obsahové části a 20 formální. Součtem obou parametrů jsme získali celkové skóre.

Kresba pána byla zadána na základní škole v Domaželicích žákům první až třetí třídy. Celkem šlo o 30 probandů. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na následující otázky, které budou v této části interpretovány.

Cílem první výzkumné otázky bylo zjistit, jakých výsledků dosáhli žáci v testu z hlediska kvantitativního hodnocení. Výsledky byly porovnávány mezi jednotlivými třídami. Otázka byla postavena na předpokladu, že se dětská kresba s přibývajícím věkem zdokonaluje, objevuje se v ní více detailů.

Ze získaných výsledků je zřejmé, že kresba má s vyšším věkem vyšší skóre a objevuje se v ní více detailů. K menšímu poklesu v hodnocení došlo u žáků druhé třídy, byť ve třídě nebyla diagnostikována žádná forma poruchy. Jak již bylo výše vysvětleno, dosáhla kresbu a nejstarších žáků nejvyšší hodnocení.

Překvapující je ovšem to, že v první a druhé třídě mají lepší hodnocení chlapci, než děvčata, byť řada teoretiků tvrdí, že chlapci jsou ve svém vývoji pozadu. Tudíž by i kresba měla vykazovat rozdíly, měla by získat nižší hodnocení.

Druhá výzkumná otázka je zaměřena na nejvíce se vyskytující znaky v kresbě a četnost jejich opakování. V obsahové části byl společným znakem pro všechny tři třídy znak jedna a devět, které jsou zaměřeny na paže a dvojdimenzionální zobrazení lidské postavy. Nejmenší počet opakování získalo zřetelné znázornění úplného oblečení.

Ve formální části nebyla nalezena žádná shoda s nejvyšším možným počtem opakování pro všechny třídy, jelikož je tato část zaměřena na detaily. Z tohoto důvodu získali žáci třetí třídy nejvyšší počet u šesti znaků.

V poslední otázce bylo vyjádřeno slovní hodnocení kreseb lidské postavy. V průběhu výzkumného šetření byly zaznamenávány informace o jednotlivých třídách. Zda pracovali pečlivě, nebo naopak chtěli mít kresbu co nejrychleji hotovou, jestli pochopili zadání nebo potřebovali zodpovědět další otázky. Dále bylo hodnocení zaměřeno na vizuální a obsahovou stránku.

V jednotlivých kresbách byli znatelné rozdíly. Například dívka v první třídě nakreslila kresbu, co nejrychleji to šlo, z její strany byl vidět malý zájem. Její kresba postrádala nos a ústa. Nohy znázornila pouze za pomoci linek.

Jinak pracovali všichni žáci pečlivě, dali si na kresbě záležet. A to dokonce natolik, že se u nich objevovalo poměrně často gumování a to z důvodu, že chtěli mít kresbu co nejlepší.

V závěru mohu říci, že je kresba podle mého názoru zajímavým prostředkem, jak poznat dítě, nebo žáka. Z kresby lze vyčíst problémy, o kterých dítě nerado mluví, a to díky tomu, že je kresba pro dítě přirozenou činností, která ho nestresuje a kterou považuje za jakousi hru a uvolnění.

Závěr

Cílem mé práce bylo analyzovat dětskou kresbu u žáků mladšího školního věku a poukázat na možnosti kresebných testů, jež jsou v dnešní době hojně využívány k diagnostice dítěte.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na všechna předeslaná témata a díky tomu považuji cíl své práce za naplněný. Jelikož se touto tematikou zabývá spousta autorů, nabízí se možnost dalšího zpracování.

Celá má práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se v první polovině zaměřuje na žáka mladšího školního věku a jeho charakteristiku poznávacích procesů, emocionality, motoriky nebo sociálního vývoje. Za důležité zde považuji vymezení pojmu kresba, která je považována za jednu z nejpřirozenějších výtvarných činností.

V druhé polovině se čtenáři mohli seznámit s řadou teoretiků, jež stáli u zrodu zájmu o dětský výtvarný projev (G. H. Luquet, H. Reed, G. Britsch, R. Arnheim). U nás první pedagogický zájem o dětskou kresbu projevoval J. A. Komenský, který tvrdil, že mají být děti k malířství a písarství vedeny a to tím, že jim dáme do ruky křídlo nebo uhel. Podstatným mezníkem je zde popis jednotlivých vývojových stádií dětského výtvarného projevu podle V. Příhody, jež kresbu rozdělil na 5 stádií. Od stádia čtrtací experimentace, přes stádium lineálního náčrtu po naturalistickou kresbu.

Nemalá část je věnována charakteristickým znakům v dětské kresbě a symbolice barev. V neposlední řadě je věnována pozornost jednotlivých kresebným testům, které jsou využívány v diagnostice, jelikož je kresba považována za druh skutečného jazyka. Je nositelem charakteristických znaků a vypovídá o schopnostech dítěte.

V praktické části bylo využito teoretických poznatků, jež byly uvedeny v první části diplomové práce. Teoretická část se tak stala východiskem pro výzkumné šetření.

Cílem výzkumné části bylo zhodnotit kresby lidské postavy u žáků mladšího školního věku. Toto hodnocení probíhalo na základě pozorování a především hodnotícím systémem podle Šturmy a Vágnerové. Výzkumný vzorek tvoří 30 kreseb žáků základní školy v Domaželicích. Celý soubor je tvořen žáky z první až třetí třídy.

Na základě stanovených výzkumných otázek lze říci, že dětská kresba probíhá postupným a systematickým vývojem, proto nejstarší žáci podrobení testu získali nevyšší hodnocení.

Rozdíly byly patrné i mezi dávkami a chlapci. V první třídě získali chlapci vyšší skóre v obou částech (formální i obsahové). Ve druhé pouze ve formální a ve třetí v obsahové.

V dnešní době představují kresebné testy pro dítě příjemnou činnost, která zároveň nevyžaduje mnoho času. Lze díky ní získat řadu informací o vývoji a emočním prožívání.

Tuto diplomovou práci lze využít k pochopení problematiky dětské kresby, analýzy a diagnostiky. Čtenáři, jež chtějí hlouběji proniknout do dětského výtvarného projevu, doporučuji studium další odborné literatury.

Prameny a použitá literatura:

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, 131 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 72. ISBN 8021020792.

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 429 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 72. ISBN 80-200-0609-5.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Bodnárová. Praha: Portál, 2013, 203 s. ISBN 978-802-6204-992.

CLAUS, Günter. *Psychologie dieťaťa*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965, 346 s. ISBN 67-151-65.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum, 1994, 112 s. ISBN 80-857-9903-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4.

Dětská kresba v psychologickém výzkumu. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 96 s. ISBN 80-729-0217-2.

CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1975, 199 s. ISBN 55-968-75.

KRIZEKOVÁ, Donna a [překlad Tomáš SUCHÁNEK]. *Techniky kresby: přes 200 tipů, rad a ukázek názorných postupů*. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013. ISBN 978-807-4132-438.

KOEPPE-LOKAI, Gabriele. *Das Prozess des Zeichnens*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1996. ISBN 3-89325-427-7.

KUČERA, Jaroslav. *Základy kresby: příručka pro výtvarníky: materiály, techniky, barva a kompozice, styl, námět*. České vyd. 1. Praha: Svojtka, 2005, 224 s. ISBN 80-735-2182-2.

KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986., 264 s. ISBN 14-409-86.

LIPNICKÁ, Milena. *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012, 72 s. ISBN 978-80-971016-0-2.

MEGLIN, Diana a Bohumír MRÁZ. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 223 s. ISBN 80-717-8446-X.

- MIOVSKÝ, Michal, Ivo ČERMÁK a Vladimír CHRZ. *Umění ve vědě a věda v umění: metodologické imaginace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 368 s. ISBN 978-802-4717-074.
- NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, 188 s. ISBN 80-858-3946-6
- NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, 48 s. ISBN 80-734-6037-8.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004, 82 s. ISBN 80-704-3281-0
- PALOUČEK, MUDr. Jan. Brno: Integrál, 2008, 47 s. ISBN 978-80-87176-02-3.
- PARRAMÓN, José María. *Jak kreslit: historické pozadí, materiály a pomůcky, techniky a postupy, teorie a praxe umění kresby*. České vyd. 2. Překlad Magdalena Pechová. Praha: Jan Vašut, 1998, 112 s. Jak na to (Jan Vašut). ISBN 80-723-6049-3.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, 193 s. ISBN 978-80-244-2652-5.
- POGÁDY, J., NOCIAR, A., MEČÍŘ, J., JANOTOVÁ, D. 1993. *Dětská kresba v diagnostice a v léčbě*. Bratislava : Ľudoprint, 1993.
- READ, Herbert. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967, 417 s.
- ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, 241 s. ISBN 80-902-2671-X.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 2. Praha: Grada, 1997, 450 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 72. ISBN 80-716-9512-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál. 390.s ISBN 80-717-8829-5
- SCHULZ, Nina. *Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2007. ISBN 978-3-8309-1733-5
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 167 s. ISBN 978-807-3674-083.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0

ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy N.P., 1982, 102 s.

ŠVANCARA, Doc. PhDr. Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, 395 s. ISBN 08-084-80.

TEISSIG, Karel a Bohumír MRÁZ. *Techniky kresby*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 2001, 190 s. Umělcova dílna. ISBN 80-852-7749-2.

TROJAN, Raoul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Vyd. 2., upr., ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 1996, 236 s. ISBN 80-716-8329-9

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 80-717-8599-7

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1984, 187 s. ISBN 67-136-84

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1988, 463 p.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 124 s. ISBN 978-807-3723-071.

Internetové zdroje:

Barvy a tvary v mandale [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: www.centrum-mandala.cz

Psychologie barev: Symbolika barev [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: www.onlio.com

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: *Rozložení žáků v jednotlivých třídách*

Tabulka 2: *Skóre u žáků první třídy*

Tabulka 3: *Výsledky testu u žáků druhé třídy*

Tabulka 4: *Hodnocení testu u žáků třetí třídy*

Graf 1: *Průměrné hodnoty v jednotlivých třídách*

Graf 2: *Znaky objevující se v obsahové části*

Graf 3: *Znaky objevující se ve formální části*

Seznam příloh

Příloha č. 1: Kresebné techniky

Příloha č. 2: Hodnocení testu kresby lidské postavy

Příloha č. 3 : Kresby lidské postavy-první třída

Příloha č. 4: Kresby lidské postavy-druhá třída

Příloha č. 5: Kresby lidské postavy-třetí třída

Příloha č. 1: Kresebné techniky

Obrázek č. 1, 2: Tužka



Obrázek č. 3: Uhel



Obrázek č. 4, 5: Rudka



Obrázek č. 6, 7: Perokresba



Obrázek č. 8: Kresba štětcem

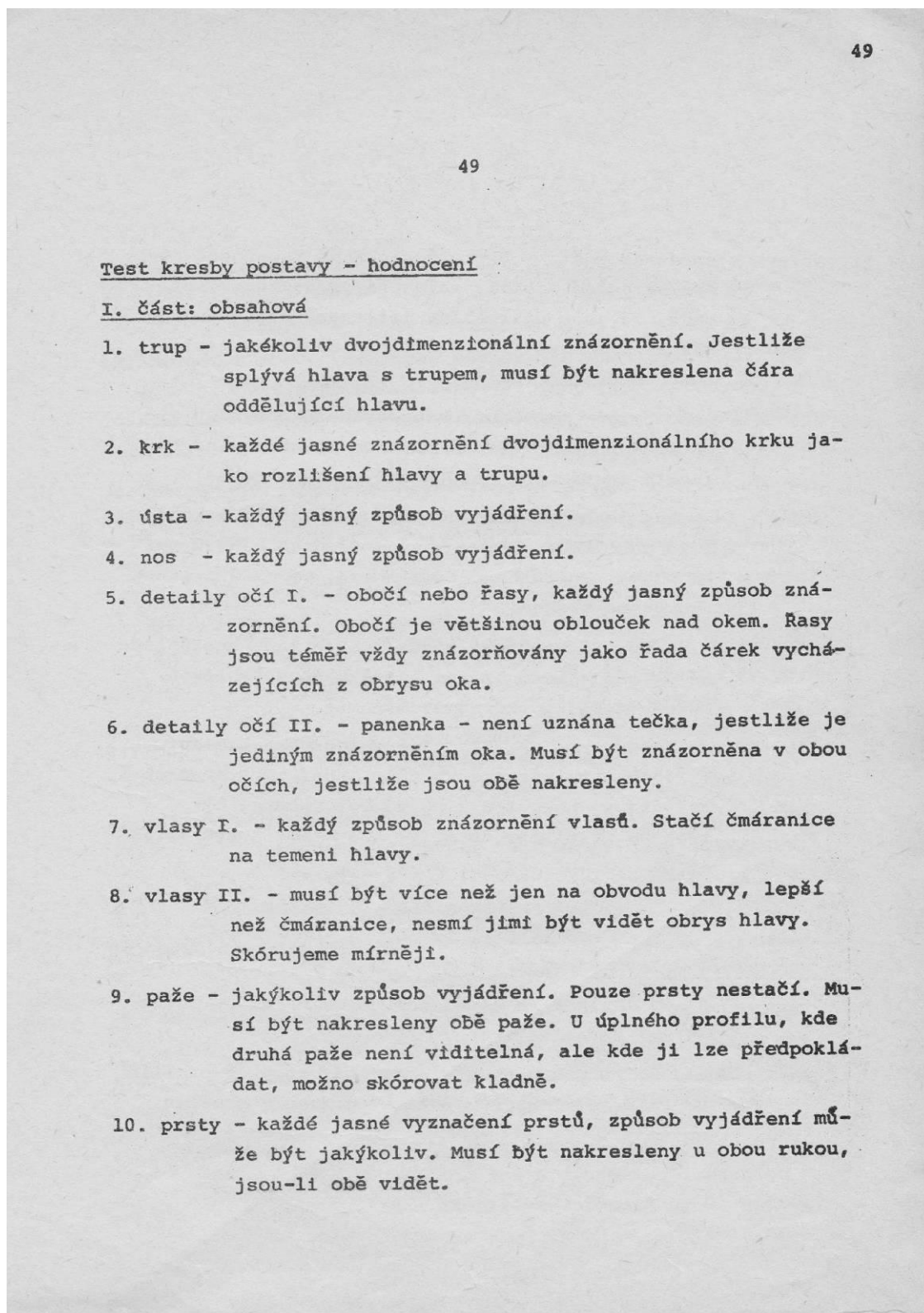


Obrázek č. 9: Kresba štětcem



Příloha č. 2: Hodnocení testu kresby lidské postavy

Obrázek č. 1: Hodnocení



11. prsty ve správném počtu - 5 prstů na každé ruce nebo jenom na jedné, je-li jen jedna vyznačena. V případě, že jsou nakresleny obě ruce, ale jedna je částečně zakryta, může být bod uznán na základě ruky, která je viditelná.
12. chodidla nebo boty - na obou nohou /jsou-li obě nohy vidět/. Hodnotíme kladně i jednodimenzionální hákovité znázornění nebo pouhé prsty u nohou.
13. oděv I. - každé jasné znázornění oděvu. Běžně řada knoflíků nebo klobouk umístěný spíše nad hlavou než na hlavě. Pupek hodnotíme nulou. Vyčmárání trupu skórujeme kladně.
14. oděv II. - alespoň 2 součásti oděvu, které jsou neprůhledné /klobouk musí být na hlavě a ne nad hlavou. Pouhé knoflíky skórujeme mínus/.
15. oděv III. - úplné oblečení zřetelně znázorněné, celou kresbou nesmí prosvítat tělo. Musí být znázorněny rukávy, nohavice i boty. Oděv nemusí být zdobný, přeplněný detaily. Hodnotíme spíše striktně.

II. část: formální zpracování tématu

16. proporce hlavy - hlava je menší než polovina trupu a větší než desetina trupu.
17. profil - hlava, trup a nohy musí být znázorněny v profilu bez podstatné chyby. /Hlava správně v profilu nestačí/.

18. nos je dvojdímenzionální - rovná čára, kružnice nebo čtverec znamenají nezdár.
19. proporce oka - vodorovný rozměr oka musí být větší než svislý. Nutné zachovat proporce u obou očí. S výjimkou profilu, kde druhé oko není nakresleno, tam stačí vystižení proporcí u nakresleného oka.
20. připojení paží - obě paže jsou připojeny k trupu nebo ke krku nebo ke spojnici hlavy a trupu. Je-li vynechán trup, skórujeme nulou. Paže připojeny k nohám - hodnotíme nulou.
21. připojení paží k trupu ve správném místě - v bodě, který lze označit jako ramena. Jestliže je správně připojena jen jedna paže, skórujeme 0. Připojení uprostřed trupu je hodnoceno 0 body.
22. paže nejsou upaženy /paže nesmí být upaženy, každá paže musí svírat s trupem úhel menší než 90° ./
23. ramena - jsou spolehlivě vyznačena, skórování je spíše přísné. Elipsovitý tvar ramen je 0. Čtvercový, obdélníkový tvar trupu je 0, totéž platí pro trup kulovitý a elipsovitý.
24. paže dvojdímenzionální - obě paže jsou nakresleny dvojrůznměrně, délka je větší než šířka.
25. proporce paží - obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup /měříme od místa připojení paží k trupu/. /Jestliže jsou paže znázorněny jednodímenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky/.
26. symetrie paží - obě paže jsou přibližně stejně dlouhé i široké. Hodnotíme jen u dvojdímenzionálního provedení, jinak skórujeme automaticky 0. Hodnotíme spíše striktně.

27. kloub lokte - ostrý, znatelný chyb uprostřed paže, možno přijmout i jasné zakřivení. Jedna paže takto znázorněná stačí.
28. prsty ve dvou dimenzích - délka musí být větší než šířka. Jestliže je viditelná jen jedna ruka, skórujeme podle ní. Kritérium musí splňovat všechny viditelné prsty.
29. trup - délka je větší než šířka, měření provádíme v místech největší výšky a šířky. Hodnotíme nulou, jestliže jsou obě míry stejné; většínou je diference zřejmá na první pohled. Trojúhelníkový tvar hodnotíme nulou.
30. připojení nohou k trupu - platí, jestliže jsou připojeny obě nohy.
31. nohy jsou dvojdimenzionální - obě nohy jsou nakresleny dvojměrně, délka je větší než šířka. /Chodidla mohou být znázorněna jakkoliv/.
32. proporce nohou - délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a větší než 2 délky trupu. Šířka dolních končetin musí být menší než šířka trupu. /Jestliže jsou nohy znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky/.
33. symetrie nohou - obě nohy jsou přibližně stejně dlouhé a široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení dolních končetin, jinak automaticky 0 bodů. Hodnotíme spíše striktně.
34. proporce chodidla - chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka. Chodidlo nesmí být pří-

liš dlouhé vzhledem k celkové délce nohy, max. 1/2 délky nohy. Kritérium musí platit u obou chodidel, pokud jsou obě vidět. Kyjovitá chodidla hodnotíme 0 body.

35. chodidlo je rozčleněno - zřetelné oddělení podpatku boty nebo paty. Musí platit u obou chodidel, jestliže jsou obě chodidla vidět.

Příloha č. 3 : Kresby lidské postavy-první třída

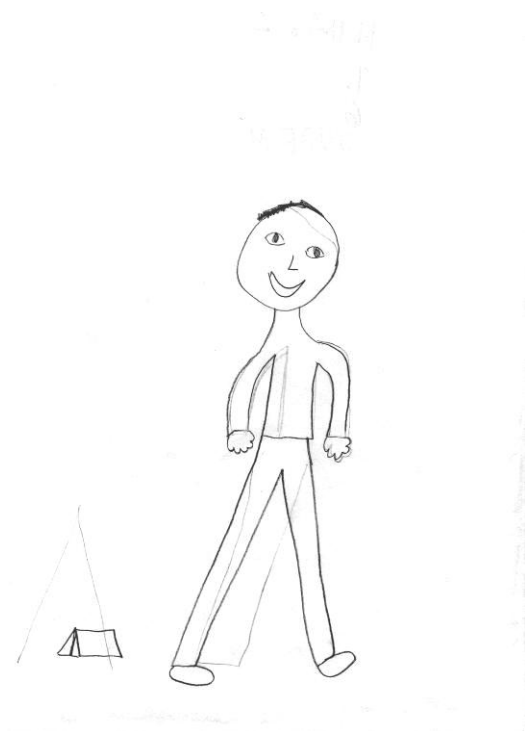
Obrázek č. 1: Nela



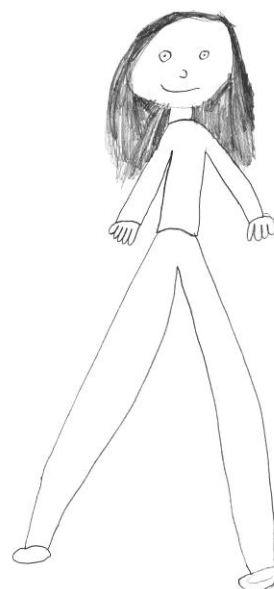
Obrázek č. 2: Vendulka



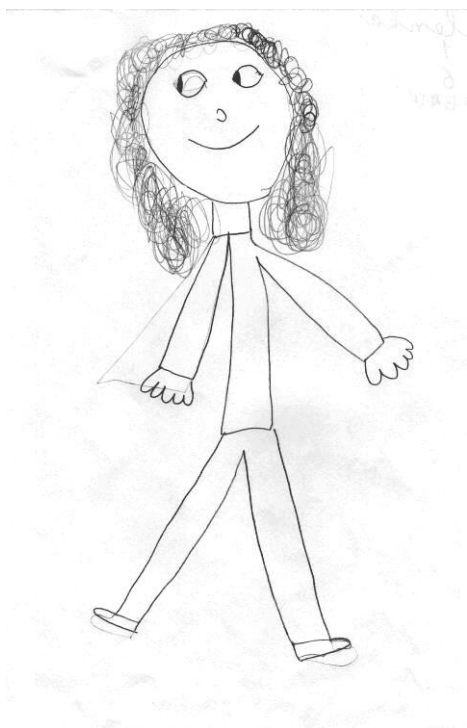
Obrázek č. 3: Hana



Obrázek č. 4: Veronika



Obrázek č. 5: Helenka



Obrázek č. 6: Denča



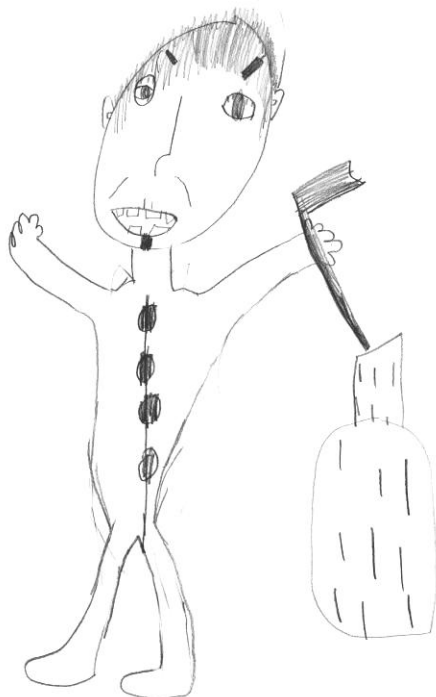
Obrázek č. 7: Kuba



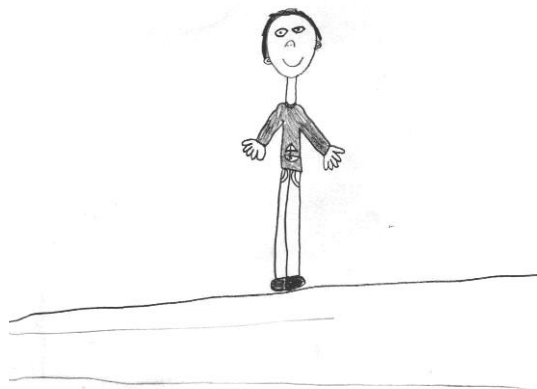
Obrázek č. 8: Dan



Obrázek č. 9: Marek



Obrázek č. 10: Břet'a

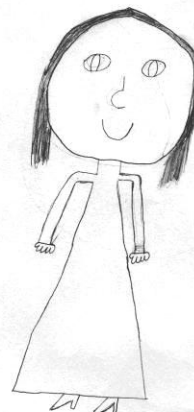


Příloha č. 4 : Kresby lidské postavy-druhá třída

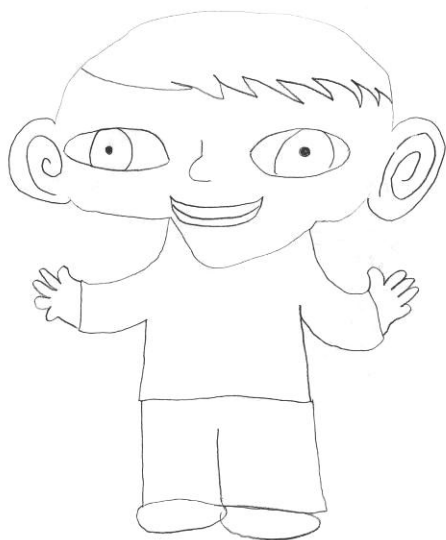
Obrázek č. 1: Karolína



Obrázek č. 2: Terka



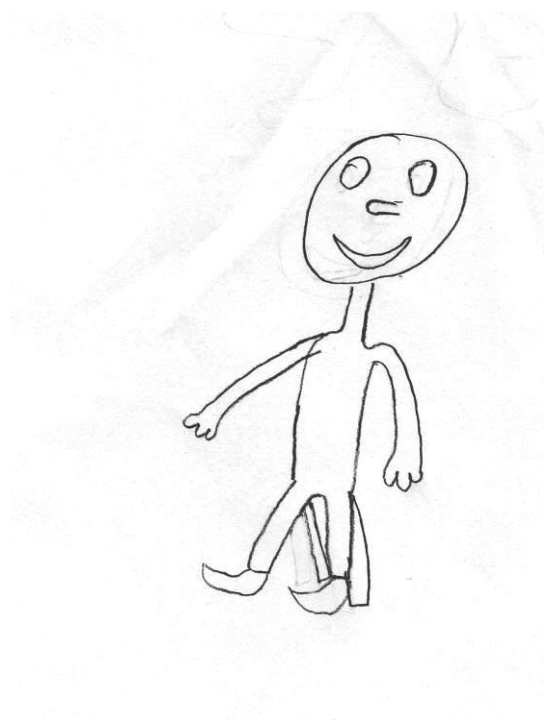
Obrázek č. 3: Patricie



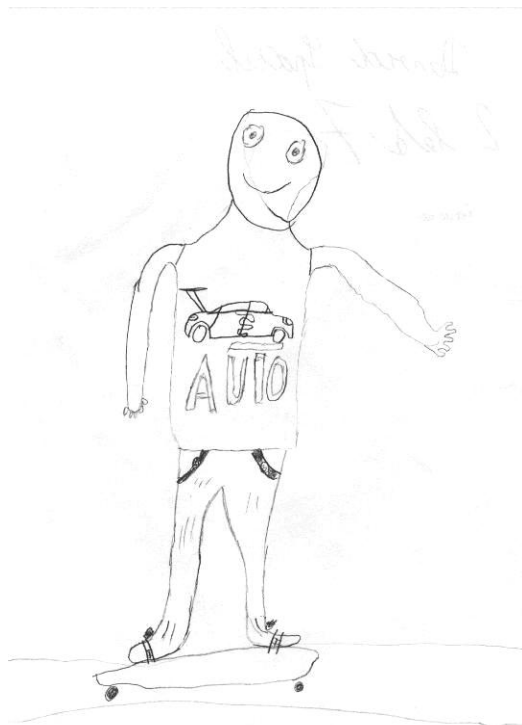
Obrázek č. 4: Filip



Obrázek č. 5: Martin



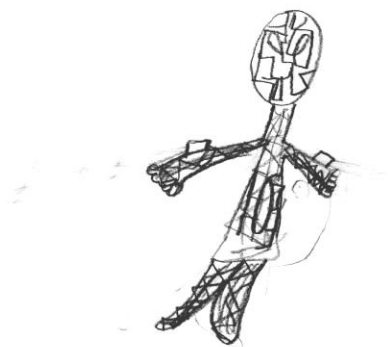
Obrázek č. 6: David



Obrázek č. 7: Michal



Obrázek č. 8: Adam



Obrázek č. 9: Patrik

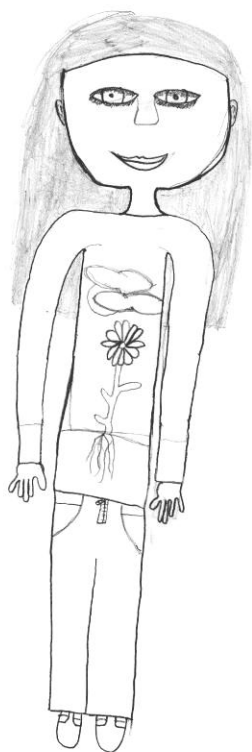


Obrázek č. 10: Jakub

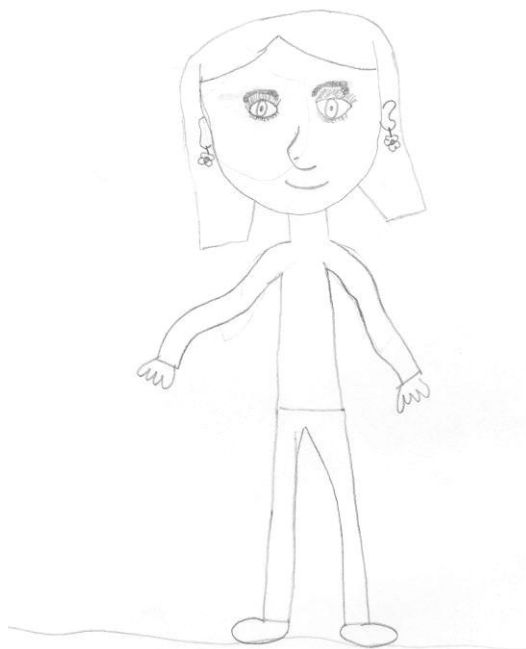


Příloha č. 5 : Kresby lidské postavy-třetí třída

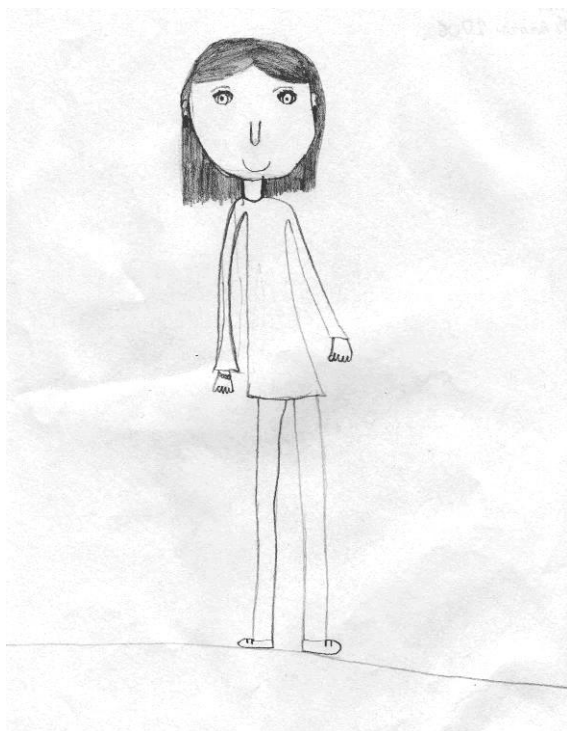
Obrázek č. 1: Monika



Obrázek č. 2.: Zuzka



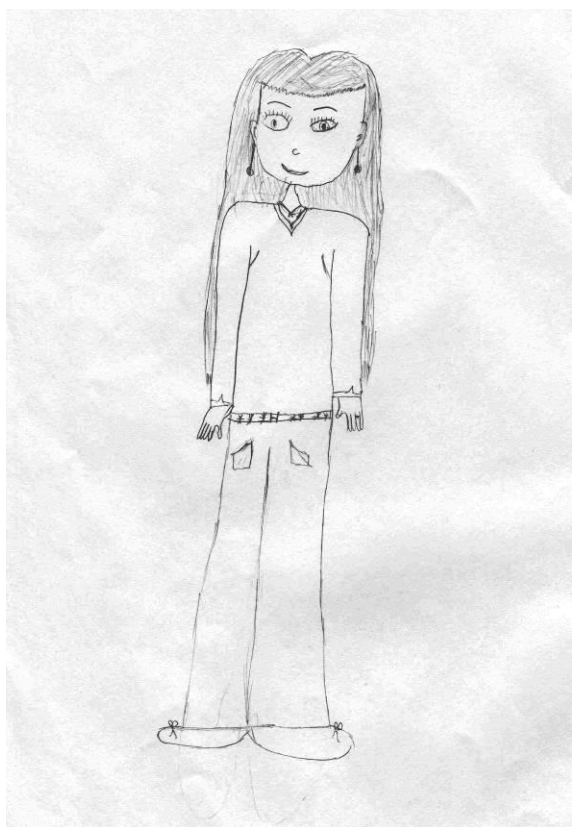
Obrázek č. 3: Kája



Obrázek č. 4: Henrieta



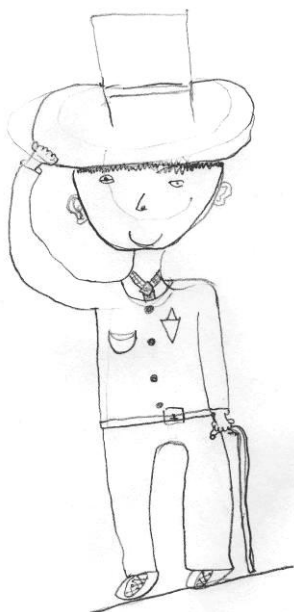
Obrázek č. 5: Kristýna



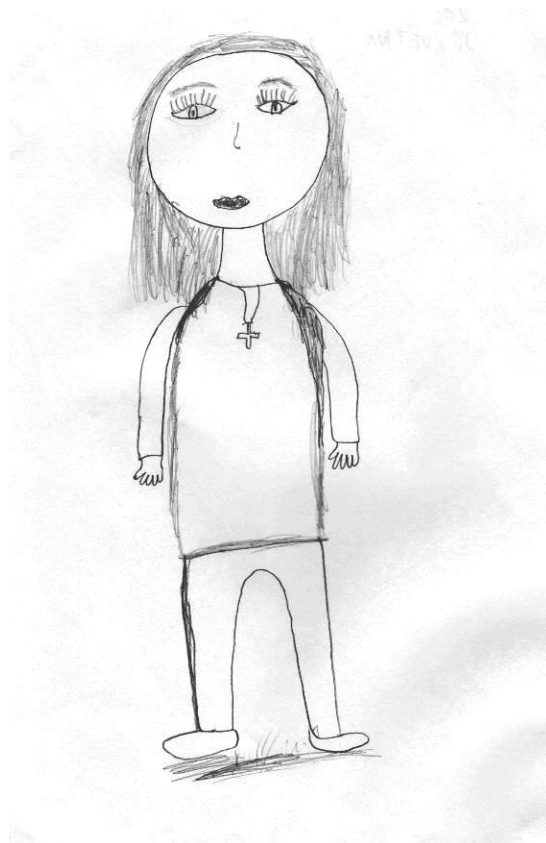
Obrázek č. 6: Radek



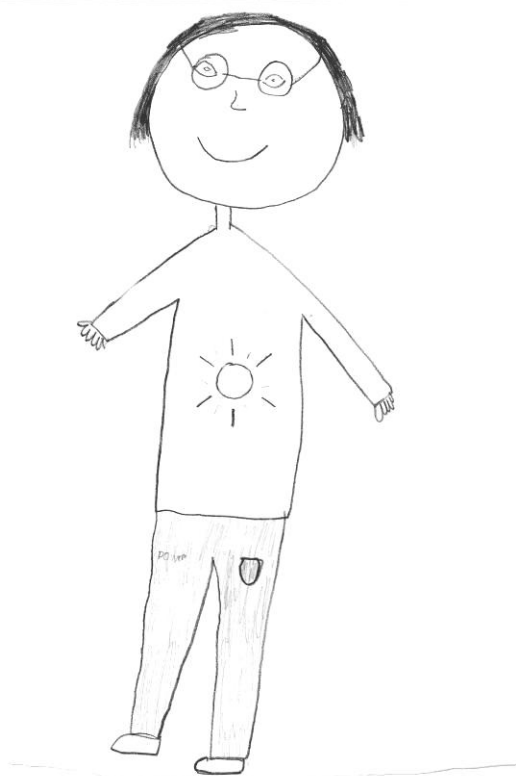
Obrázek č. 7: Vojtěch



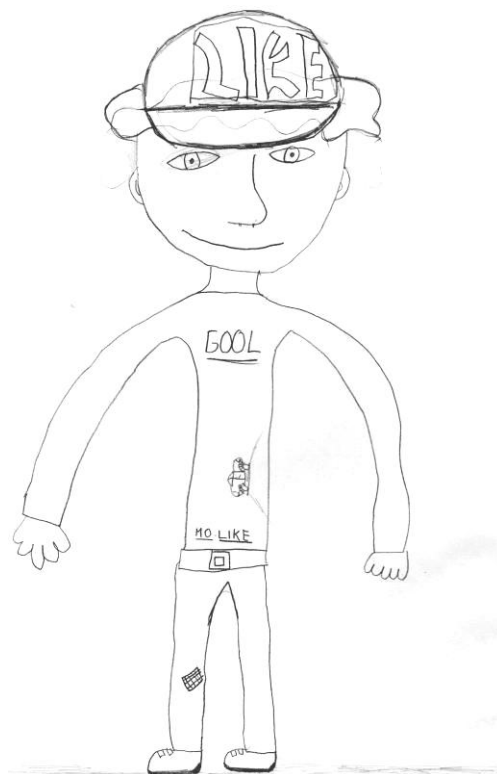
Obrázek č. 8: Vítek



Obrázek č. 9: Ondra



Obrázek č. 10: Tomáš



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Chmelařová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr.,et Mgr. Iveta Tichá
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Analýza kresby u dětí mladšího školního věku
Název v angličtině:	Analysis of drawings for school age children
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá analýzou dětské kresby u žáků mladšího školního věku. Zaměřuje se na teoretiky, kteří do velké míry ovlivnili pohled na kresbu. Důraz je kladen na kresebné testy využívané v diagnostice.
Klíčová slova:	Kresba, dětský výtvarný projev, žák mladšího školního věku, kresebné testy, test kresby lidské postavy
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the analysis of children's drawings for primary school pupils. It focuses on the theoretics who greatly influenced the view of the drawing. Emphasis is placed on the drawing tests used in diagnosis.
Klíčová slova v angličtině:	Drawing, children's art, pupil (primary school age), drawing tests, drawing test of human figures
Přílohy vázané v práci:	5
Rozsah práce:	71
Jazyk práce:	Český