

**KRESEBNÉ VÝKONY DĚTÍ VE ZLOMOVÉM OBDOBÍ VÝVOJE VÝTVARNÉHO ZÁJMU**

Bc. Tereza Málková

**Abstrakt**

*Tento článek se zaměřuje na problematiku konečné fáze vývoje spontánní kresby ve spojení se zájmem o tuto výtvarnou činnost. Cílem je zjistit, zda a jak se projevuje odlišnost ve vývoji výtvarného zájmu ve vybraných subtestech inteligenčního testu. Odlišnosti či podobnosti jsou porovnávány u dvou skupin – dětí ze základní školy a dětí ze základní umělecké školy. Tyto dvě základní skupiny jsou dále děleny na mladší a starší věkovou kategorii. Zkoumané skupiny na základě svého věku, tj. 9-13 let, se nachází ve zlomovém období vývoje výtvarného zájmu. V empirické části, která využívá kvantitativní i kvalitativní metodologie, bylo testováno dohromady 76 dětí mladšího školního věku. Hlavní použitou metodou byly vybrané subtesty ze Stanford-Binetova inteligenčního testu (Napodobování, 4. revize a Paměť na kresby, 3. revize). Pozorování a krátký rozhovor s jednotlivými dětmi sloužil jako doplněk k testování. Téměř všechny stanovené hypotézy byly potvrzeny.*

**Klíčová slova**

*Umělecké nadání, výtvarný zájem, zlomové období kresby*

**Abstract**

*This article focuses on the issue of the final phase of the development of spontaneous drawing in connection with the interest in this art activity. The aim of this article is to find out whether and how the difference in the development of artistic interest in selected subtests of the intelligence test is manifested. Two groups were compared - children from elementary school and children from elementary art school, result was to find out differences or similarities between these two groups. These two basic groups are further divided into the younger and older age categories. Examined groups in the age of 9 - 13 are in the breaking point of development of artistic interest. In the empirical part, which uses both quantitative and qualitative methodology, 76 children of younger school age were tested together. The main method used was the selected subtests from the Stanford-Binet Intelligence Test (Imitation, 4th Revision, and Memory for Drawings, 3rd Revision). Observation and brief*

*interviews with individual children helped as a test supplement. Almost all the hypotheses were confirmed.*

## **Keywords**

*Artistic talent, artistic interest, critical period of drawing*

## **Úvod**

V současné době je problematice nadání a talentu věnovaná velká pozornost. Lze konstatovat, že v centru zájmu odborné i laické veřejnosti zaujímá dominantní postavení především intelektový druh nadání. Také u nás se objevuje nejvíce publikací, které se zabývají intelektovým nadáním a jeho rozvojem (např. Laznibatová, 2007; Hříbková, 2009; Mudrák, 2015 aj.). Ostatním druhům nadání se odborníci věnují méně, a to i z hlediska jejich struktury intelektu a charakteristik kognice. Spíše ojediněle se u nás můžeme setkat např. se zjišťováním intelektového profilu výtvarně nadaných (Dočkal, 1987), v zahraničí např. se zájmem o osobnost výtvarně nadaných dětí (Drake & Winner, 2013) apod. Ve svém příspěvku jsem se zaměřila na zjištění, zda se u dětí s přetrvávajícím zájmem o výtvarné činnosti po 9. roce věku také setkáváme s výrazně lepšími výsledky při plnění kresebných úkolů ve vybraných subtestech inteligenčních testů oproti dětem, které tento zájem neprojevují. Soustředila jsem se na vizuální paměť a vybraný aspekt abstraktně-vizuálního myšlení – kresebnou nápodobu. Předložený článek vychází z části mé bakalářské práce.

## **Teoretická východiska**

Kresba je oblíbenou a hlavní činností dětí v předškolním věku, avšak v mladším školním věku dochází postupně k útlumu ve prospěch vzniku nových zájmů a aktivit. Tento úpadek zájmu se mimo jiné dává do souvislosti s tím, že děti jsou již schopny uvědomovat si a posoudit kvalitu výsledků svých činností, tedy i výtvarných. Dočkal (1987) konkrétně zmiňuje, že děti začínají ztrácet zájem o výtvarnou činnost kolem jedenáctého roku života, kdy se stabilizuje i kognitivní vývoj. Právě tento autor poukázal na to, že se u výtvarně nadaných dětí můžeme setkat s nadprůměrným rozvojem neverbálních (figurálních) tvořivých schopností, které bezprostředně souvisí se schopnostmi výtvarnými. Naopak relativně méně v porovnání s neverbální tvořivostí bývá rozvinuta schopnost verbálně

reprodukční. Autor celkově zmiňuje, že dostatečně rozvinutá inteligence má vliv na to, aby bylo dítě dlouhodobě úspěšné ve své činnosti a mohlo své nadání (např. výtvarné) adekvátně rozvíjet a uplatnit ho.

Babyrádová (1999) se ve své práci opírá o myšlenky Piageta a poukazuje především na to, že pro samotný rozvoj celkové inteligence je podstatná souhra oka a ruky, protože rozvíjet intelekt pouhým zacházením s pojmy není prakticky možné. Pojímá tedy grafický projev za ryze lidský, neboť jeho účelem je prezentace sebe sama a reprezentace první zkušenosti dítěte se světem. Na provázanost kresby s kognitivními schopnostmi poukazují i autorky Bednářová a Šmardová (2006).

Speciální výtvarné schopnosti jsou celkově velmi málo prozkoumané. Obecně lze říci, že pro výtvarnou činnost jsou důležité schopnosti jemné motoriky, vizuální paměti, vizuální percepce a představivosti včetně barvocitu. Z komplexnějších schopností je podstatná neverbální tvořivá schopnost a figurální elaborace. Ani jedna z výše uvedených schopností však není schopností přímo výtvarnou, ale spíše intelektovou. To je také důvodem toho, že se v testech inteligence setkáváme s kresebnými úkoly. Z výše uvedeného vyplývá, že výtvarně nadané dítě by mělo disponovat vyššími intelektovými schopnostmi, které se spolupodílejí na jeho výtvarné produkci, a mělo by být schopno postřehnout obsahy objektů, které následně dokáže i vyjádřit.

Výtvarně nadané děti kreslí kvalitativně odlišným způsobem. Tato odlišnost se objevuje skrze jejich pohled na svět. Výtvarně nadané děti vizuální informace kódují daleko přesněji a vnímají svět především z hlediska různých tvarů a vizuálních povrchových vlastností. Proto mají celkově tyto děti i lepší vizuální paměť. V porovnání s ostatními dětmi, které jsou ve své kresbě omezené tím, co o daném objektu ví, výtvarně nadané děti dokážou potlačit svou znalost týkající se objektu a nakreslí to, co vidí. Tyto realistické obrazy děti kreslí poměrně svižně a s naprostou lehkostí. Drake a Winner (2013) také poukazují na to, že předčasná realistická kresba u dětí může být vodítkem pro posouzení jejich nadání, ale současně zmiňují, že výtvarně nadané děti často vytvářejí i kresby nerealistické. Významným znakem může být též asymetrie v rámci uspořádání celé kresby. Dítě nakreslí například jeden velký nebarevný předmět a vedle něho barevný menší předmět. Zpočátku se kresba může zdát nevyvážená, ale díky poměru velikosti a

barevnosti může nakonec působit symetricky. Tuto kresebnou strategii využívají především děti s výtvarným nadáním. Jejich kresebný projev je ovlivňován rovněž kulturními podmínkami, které mají částečný vliv na to, zda je jeho dílo považováno za kreativní či nikoli (Winner & Martino, 2003).

Skrze analýzu kresby se též můžeme dozvědět, co dítě cítí a co si myslí o sobě a světě kolem sebe, a také můžeme zjistit jakými percepčními, motorickými či kognitivními schopnostmi dítě disponuje. Proto se kresba stala i využívaným diagnostickým nástrojem. Například se objevuje ve výkonových testech, jejichž cílem je poukázat na úroveň dílčích schopností a psychických funkcí (Kucharská, 2002; Uždil, 2002). Některé jsou zaměřené na vizuální percepci a senzomotorické dovednosti, u jiných typů kresebných subtestů nebo úkolů se pracuje s pamětí. Z toho tedy vyplývá, že jejich prostřednictvím si examinátor může udělat obrázek nejen o tom, jak rychle a precizně dítě pracuje, ale i samotný kresebný projev dítěte může být ukazatelem, který vypovídá o funkci dílčích rozumových schopností (Vágnerová & Klégrová, 2008).

### **Cíl výzkumu**

Můj výzkum byl zaměřen na období stagnace zájmu o výtvarnou činnost, tedy finální období vývoje kresby. Dle autorů jako je Dočkal (1987), Mlčák (1996) a Thorová (2015), končí vývoj i zájem o spontánní kresbu kolem 10-12 roku. Nejedná se však jen o spontánní kresbu. Také při plnění různých kresebných úkolů v testech inteligence se to může projevat v horších kresebných výkonech způsobených nemotivovaností dětí způsobenou např. jednoduchostí kresebných úkolů a následnou nepečlivostí při jejich plnění (Hříbková, 2005).

Týká se to také dětí, které se výtvarné činnosti aktivně věnují, tj. prokazují o tuto činnost zájem?

***Hlavní otázkou, na kterou jsem v práci hledala odpověď, bylo, zda se setkáváme u dětí s přetrvávajícím zájmem o výtvarné činnosti (dětí potenciálně výtvarně nadaných) ve věku 9-13 let při plnění různých kresebných úkolů v testech inteligence s výrazně lepšími výsledky oproti dětem, které tento zájem neprojevují.***

Promítá se zájem o výtvarnou činnost, prezentovaný systematičtější výtvarnou přípravou v ZUŠ, do úrovně vizuální paměti a vybraných aspektů abstraktně-vizuálního myšlení těchto dětí?

## Metoda a hypotézy

### 1. Hypotézy

Na základě výše uvedeného cíle jsem si stanovila následující dvě hypotézy, které jsem nejprve ověřovala v celém souboru. Následně jsem hypotézy ověřovala zvláště u mladších a starších dětí.

H1: Kresebné výkony v subtestu Napodobování u dětí navštěvujících ZUŠ jsou lepší než kresebné výkony dětí ze ZŠ.

H2: Kresebné výkony v úkolu Paměť na kresby u dětí navštěvujících ZUŠ jsou lepší než kresebné výkony dětí ze ZŠ.

### 2. Metoda

Ke sběru dat byly využity dva standardizované testy, respektive jejich vybrané části, které byly hlavní použitou metodou celého výzkumu. Z klasických testů inteligence byl vybrán Stanford-Binetův inteligenční test. Konkrétně byla využita revize čtvrtá a třetí. Ve čtvrté revizi Stanford-Binetovy inteligenční škály jsem se zaměřila na subtest Napodobování, který spadá do oblasti abstraktně vizuálního myšlení.<sup>1</sup> Jelikož v něm zkoumaná osoba může po celou dobu sledovat kresebně napodobovaný vzor, eliminuje se tím vliv paměti a představivosti. Je tedy důležité, aby proband nejdříve správně analyzoval předlohu a následně provedl syntézu detailů, pomocí které dotvoří celek ve svém kresebném projevu. Proto je zde velmi důležitá koordinace motorických pohybů s vizuálními vjemy, protože cílem je napodobit jednotlivé geometrické vzory. Tento subtest se skládá z 28 vzorů, jejichž obtížnost stoupá. Nejdříve se jedná o překreslení jednodušších geometrických vzorů, od 22. vzoru se v předloze začínají objevovat složitější geometrické vzory. U

---

<sup>1</sup> Koncept čtvrté revize je rozdělen na 15 subtestů, které hodnotí čtyři oblasti poznávacích schopností. Jedná se o verbální myšlení, abstraktně-vizuální myšlení, kvantitativní myšlení a krátkodobou paměť. Každá oblast je reprezentována několika subtesty. Konkrétně oblast abstraktně-vizuálního myšlení je zastoupena subtesty: Analýza vzorů, Napodobování, Matice, Skládání a střihání papíru.

posledního vzoru proband musí nakreslit trojrozměrný model krychle. Ve svém výzkumu jsem tento počet snížila na deset právě z důvodu jednoduchosti prvních vzorů pro věk zkoumaných žáků. Vyhodnocování a skórování jednotlivých geometrických vzorů bylo prováděno dle standardizovaného postupu, který je uveden v příručce ke čtvrté revizi (Thorndike, Hagen & Sattler, 1995).

Ze třetí revize S-B testu byl vybrán úkol Paměť na kresby, který se objevuje v úlohách pro chronologický věk 9. a 11.<sup>2</sup> Aby bylo hodnocení objektivní u všech zkoumaných osob, vycházela jsem opět z příručky ke třetí revizi Stanford-Binetova inteligenčního testu (Terman & Merrillová, 1972), ve které bylo přesně popsáno i nakresleno, co vše musí být zakresleno, aby bylo možné vzor vůbec hodnotit.

Součástí sběru dat byl také polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými dětmi. Měla jsem připraveno sedm základních otázek týkajících se zájmů dětí a realizovaných úkolů, na které měly odpovědět. Podle situace byly dodatečně přidány podotázky navíc. Cílem rozhovoru bylo zmapovat vztah jednotlivých dětí k samotné kresbě, jejich zájmy a prospěch. Na konci výzkumného šetření jsem vždy ještě pohovořila s učiteli konkrétních tříd, kteří mi podali základní informace o celkové práci všech zkoumaných dětí.

Další metodou bylo pozorování, v rámci kterého jsem si zaznamenávala do sešitu, jak se děti ke kreslení staví - jakým způsobem pracují a kolik času u jednotlivých úkolů stráví. Data jsem zpracovala především kvantitativně.

### **Výzkumný soubor**

Pro svůj výzkum jsem si vybrala děti ve věku 9-13 let. Pracovala jsem zde se dvěma věkovými skupinami. Do mladší kategorie spadaly děti ve věku 9-11 let a do té starší děti ve věku 12-13 let (viz tabulka 1).

---

<sup>2</sup>Úkol Paměť na kresby se skládá ze dvou geometrických kreseb složených z rovných čar. První kresba připomíná „pohled do krabice“, druhá pak „tykadla“. Tyto kresby měl žák nakreslit z paměti vždy po desetisekundové projekci. Úkolem bylo nakreslit obě kresby tak, aby byly splněny všechny prvky kresby a byly zachovány všechny vztahy mezi jednotlivými čarami. Maximálně tedy proband mohl získat dva body. V tomto úkolu bylo možné hodnotit vzory i půlbodem.

**Tabulka 1 Celkový počet zkoumaných žáků ZŠ/ZUŠ**

Věková skupina	Základní škola	Základní umělecká škola	Celkem
Mladší věková skupina (9-11)	19 žáků	19 žáků	38 žáků
Starší věková skupina (12-13 let)	19 žáků	19 žáků	38 žáků
Celkem			76 žáků

Na základní škole jsem tedy pracovala s dětmi ze čtvrté a šesté třídy. V základní umělecké škole nebyly děti rozděleny klasicky do jednotlivých tříd, ale spíše do věkově smíšených skupin, které se většinou dělily na mladší a starší žáky. Navštěvovala jsem tedy oba typy skupin. Každá věková skupina se skládala z 19 žáků. Celkový výzkumný vzorek obsahoval 76 dětí. Nejdříve jsem porovnávala celkové výsledky dětí z obou typů škol a následně byly porovnány výsledky zvláště u mladší a starší skupiny dětí ze základní školy a základní umělecké školy.

Konkrétně byla vybrána základní umělecká škola, do které chodí žáci, kteří projevují zájem o daný umělecký obor. Aby žák mohl navštěvovat například výtvarný obor, musí nejdříve úspěšně projít talentovou zkouškou, která se skládá z předložení několika prací, které dítě vytvořilo ve škole či ve svém volném čase a také skládá talentovou zkoušku na zadané téma. Je zde tedy určitý předpoklad, že se dítě o výtvarnou činnost zajímá a chce se ve svém kresebném projevu zdokonalovat. Naopak v základní škole jsem se zaměřila na ty děti, které ve svém volném čase nenavštěvují výtvarné kurzy ani je tato činnost tolik nezajímá.

**Výsledky – kvantitativní část**

V následujících tabulkách (viz tabulky 2 až 4) jsou prezentovány výsledky ze subtestu Napodobování a úkolu Paměť na kresby. Tabulka číslo dvě se zaměřuje na celkový počet žáků ze ZŠ a ZUŠ, tabulky číslo tři a čtyři demonstrují výsledky mladších a starších žáků ze ZŠ i ZUŠ.

**Tabulka 2 Výsledné hodnoty ze subtestu Napodobování a úkolu Paměť na kresby u žáků ze ZŠ a ZUŠ**

	Skupina	N	Celkový průměrný skór	Sd. od.	t	Sig.	d (Cohen)
<b>Napodobování</b>	ZŠ	38	4,18	2,426	-3,780	<b>0,000</b>	-0,80
	ZUŠ	38	6,05	1,845			
	Skupina	N	Celkový průměrný skór	Sd.od.	Z (Mann Whitney)	Asymp. Sig.	d (Cohen)
<b>Paměť na kresby</b>	ZŠ	38	1,21	0,611	-2,009	<b>0,023</b>	-0,42
	ZUŠ	38	1,47	0,625			

Celkově dosahovali žáci ze ZUŠ vyššího průměrného skóru jak v subtestu Napodobování, tak i v úkolu Paměť na kresby (viz tabulka 2). Rozdíl mezi průměrnými skóry ze subtestu Napodobování u žáků ze ZŠ a ZUŠ je 1,87. U úkolu Paměť na kresby je rozdíl nepatrný (0,26).

Jak lze vidět v tabulce číslo dva, pozorovaná hladina významnosti u subtestu Napodobování dosahuje hodnoty nižší než 0,001. Z tohoto důvodu lze říci, že byl prokázán statisticky významný rozdíl, který poukazuje na lepší kresebné výkony v tomto subtestu u dětí navštěvujících ZUŠ. Tento výsledek potvrzuje i Cohenova míra efektu, jejíž hodnota ( $d = -0,80$ ) prokazuje vysoký rozdíl mezi výkony dětí ze ZŠ a ZUŠ.



Statistická významnost byla prokázána i u úkolu Paměť na kresby. Hodnota pozorované hladiny významnosti je zde nižší než 0,05, proto byla nulová hypotéza zamítnuta. Jelikož hodnoty nesplňovaly podmínky pro využití t-testu, byl výsledek ověřen pomocí Mann-Whitneyova testu. Výsledek byl taktéž doplněn mírou efektu, která poukazuje spíše na malé rozdíly mezi soubory ( $d = -0,42$ ). Z toho tedy vyplývá, že kresebná paměť v úkolu Paměť na kresby u dětí navštěvujících ZUŠ je statisticky významně lepší než kresebná paměť dětí ze ZŠ, ale rozdíl mezi nimi není tak velký.

I z následujících tabulek lze rozpoznat (viz tabulka 3 a 4), že mladší i starší žáci navštěvující ZUŠ průměrně dosahovali vyššího skóre v předložených zkouškách v porovnání s výkony dětí z běžné ZŠ.

**Tabulka 3 Výsledné hodnoty ze subtestu Napodobování a úkolu Paměť na kresby u mladších žáků ze ZŠ a ZUŠ**

	Skupina	N	Celkový průměrný skór	Sd. od.	t	Sig.	d (Cohen)
Napodobování	ZŠ	19	3,11	2,233	-3,332	<b>0,001</b>	-0,95
	ZUŠ	19	5,26	1,727			
	Skupina	N	Celkový průměrný skór	Sd. od.	Z (Mann Whitney)	Asymp. Sig.	d (Cohen))
Paměť na kresby	ZŠ	19	0,95	0,575	-2,097	<b>0,018</b>	-0,66
	ZUŠ	19	1,37	0,642			

U mladších žáků byl rozdíl ve výkonech v subtestu Napodobování z hlediska průměrného skóru 2,15 a z úkolu Paměť na kresby 0,42.

Mezi mladšími žáky byl prokázán statisticky významný rozdíl jak ve výkonech ze subtestu Napodobování, tak z úkolu Paměť na kresby. Na požadované hladině významnosti bylo totiž potvrzeno, že kresebné výkony v subtestu Napodobování a paměťové výkony v úkolu Paměť na kresby u mladších dětí navštěvujících ZUŠ jsou statisticky významně lepší než výkony mladších dětí ze ZŠ. Jelikož u hodnot v úkolu Paměť na kresby nebylo prokázáno normální rozdělení, byla tato hodnota ověřena pomocí Mann-Whitneyova testu. I ten prokázal statistickou významnost, která byla ještě doplněna výpočtem míry efektu poukazujícím na středně vysoké rozdíly mezi kresebnými výkony ( $d = -0,66$ ).

**Tabulka 4 Výsledné hodnoty ze subtestu Napodobování a úkolu Paměť na kresby u starších žáků ze ZŠ a ZUŠ**

	Skupina	N	Celkový průměrný skór	Sd. od.	t	Sig.	d (Cohen)
Napodobování	ZŠ	19	5,26	2,156	-2,539	<b>0,008</b>	-0,77
	ZUŠ	19	6,84	1,642			
	Skupina	N	Celkový průměrný skór	Sd. od.	Z (Mann Whitney)	Asymp. Sig.	d (Cohen)
Paměť na kresby	ZŠ	19	1,47	0,539	-0,960	0,1685	-0,19
	ZUŠ	19	1,58	0,607			

Z hlediska průměrného skóru byl rozdíl v kresebných výkonech u starších žáků ze subtestu Napodobování 1,58 a z úkolu Paměť na kresby 0,11.

U starších žáků nebyly výsledky totožné s výsledky mladších žáků. Hypotéza: „Kresebné výkony v subtestu Napodobování u dětí navštěvujících ZUŠ jsou lepší než kresebné výkony starších dětí ze ZŠ“ mohla být v této skupině na základě pozorované hladiny významnosti (0,008) potvrzena s tím, že mezi dvěma soubory jsou vysoké rozdíly ( $d = -0,77$ ). Naopak hypotéza, která stanovila, že jsou kresebné výkony dětí navštěvujících ZUŠ

lepší v úkolu Paměť na kresby, u starších žáků potvrzena nebyla. Mann-Whitneyův test ( $z = 0,168$ ) nedosáhl požadovanou hladinu významnosti a vypočítaná hodnota Cohena  $d (-0,19)$  potvrzuje malé rozdíly mezi soubory.

V následující tabulce (viz tabulka 5) jsou zobrazeny četnosti správných odpovědí u desíti použitých vzorů ze subtestu Napodobování a dvou vzorů z úkolu Paměť na kresby.

**Tabulka 5 Četnost správných odpovědí u jednotlivých věkových skupin dětí ze ZŠ a ZUŠ u subtestu Napodobování a úkolu Paměť na kresby**

Vzor	Mladší žáci				Starší žáci			
	ZŠ	%	ZUŠ	%	ZŠ	%	ZUŠ	%
SB_19	11	57,9%	14	73,7%	14	73,7%	12	63,2%
SB_20	6	31,6%	8	42,1%	11	57,9%	14	73,7%
SB_21	2	10,5%	3	15,8%	4	21,1%	7	36,8%
SB_22	8	42,1%	12	63,2%	9	47,4%	15	78,9%
SB_23	2	10,5 %	6	31,6%	11	57,9%	12	63,2%
SB_24	10	52,6%	14	73,7%	13	68,4%	18	94,7%
SB_25	4	21,1%	11	57,9%	9	47,4%	13	68,4%
SB_26	9	47,4%	13	68,4%	10	52,6%	15	78,9%
SB_27	0	0%	5	26,3%	6	31,6%	6	31,6%
SB_28	7	36,8%	14	73,7%	13	68,4%	18	94,7%
Paměť_1 (0,5 b)	7	36,8%	2	10,5%	5	26,3%	1	5,3%
Paměť_1 (1 b)	6	31,6%	12	63,2%	12	63,2%	13	68,4%
Paměť_2 (0,5 b)	9	47,4%	6	31,6%	7	36,8%	3	15,8%
Paměť_2 (1 b)	4	21,1%	10	52,6%	10	52,6%	15	78,9%

**Pozn.: Paměť\_1/2 = určuje první nebo druhý vzor; Paměť (0,5 / 1 b) =získaný půlbod/bod za vzor**

U každého očíslovaného vzoru (SB\_19-28) je prezentováno, kolik dětí ze ZŠ nebo ZUŠ ho úspěšně napodobilo. Počet dětí je vždy vedle vyjádřen i v procentech kvůli lepší představě o úspěšnosti z celkového počtu jednotlivých věkových skupin dětí.

V subtestu Napodobování u jednotlivých vzorů (SB\_19-28) byla četnost správných odpovědí vyšší u mladších žáků ze ZUŠ než u mladších žáků z běžné školy. Tabulka však ukazuje, že nejproblémovější byl vzor s číslem 21 (podoba kosočtverce), který správně vyřešily jen dvě děti ze ZŠ a tři děti ze ZUŠ. S tímto vzorem měly tedy problém obě skupiny. Dalším krizovým vzorem bylo číslo 27 (podoba bonbonu), který správně vyřešilo pouze pět dětí ze ZUŠ.

U vzoru 21 byli starší žáci lepší. Nicméně i tento vzor se prokázal jako problémový, protože ho vyřešilo jen několik z nich. V porovnání s ostatními vzory a počtem správných odpovědí byl u starších žáků problémový i vzor číslo 27. U tohoto vzoru byly počty úspěšných řešení žáků ZŠ a ZUŠ sice vyrovnané, ale opět ho vyřešilo jen několik žáků. U ostatních vzorů byla četnost správných odpovědí vyšší u žáků ze ZUŠ. Blíže se této otázce věnuji v kvalitativní části práce.

V rámci úkolu Paměť na kresby získalo více mladších dětí ze ZŠ půlbod za správně nakreslený vzor zpaměti. Mladší žáci ze ZUŠ naopak dosahovali více celého bodu v obou vzorech. To samé platilo i v případě starších žáků. Celkově mladší žáci ze ZUŠ skórovali v obou vzorech stejně, zatímco mladší žáci ze ZŠ byli o bod lepší ve druhém vzoru. U starších žáků ze ZŠ to bylo naopak, protože lepšího výsledku dosáhli u prvního vzoru. Starší žáci ze ZUŠ měli lepší skóre u druhého vzoru.

## **Shrnutí**

Hypotéza č. 1: „Kresebné výkony v subtestu Napodobování u dětí navštěvujících ZUŠ jsou lepší než kresebné výkony dětí ze ZŠ“, byla potvrzena ve všech skupinách. Rozdíly mezi soubory zde byly vysoké.

Hypotéza č. 2: „Kresebné výkony v úkolu Paměť na kresby u dětí navštěvujících ZUŠ jsou lepší než kresebné výkony dětí ze ZŠ“, byla potvrzena ve sloučeném souboru a u mladších dětí. U starších dětí tato hypotéza potvrzena nebyla.

## Poznámky z kvalitativní části analýzy

Z kvalitativního hlediska mě zajímalo, co způsobilo rozdíly v průměrných hrubých skórech a následně statistickou významnost mezi skupinami dětí ze ZŠ a ZUŠ.

Celková analýza kresebných subtestů či úkolů spočívala v opakovaném prohlížení všech kreseb dětí. Na základě tohoto sledování jsem se snažila zachytit odlišnosti či podobnosti v kresebných výsledcích dětí ze ZŠ a ZUŠ. Veškeré své postřehy jsem se pokusila sjednotit či porovnat a následně na ně poukázat.

U subtestu Napodobování se celkově hodnotila správnost provedení jednotlivých obkreslených vzorů. Obecně bylo důležité, aby děti dbaly především na jednotlivé proporce, rozměry mezi nimi a také na sklon celého obrázku. Bylo též důležité, aby linka jednotlivých čar nebyla zkřivená či hrbolatá. Každý vzor měl stanoven daná kritéria. Jakmile alespoň jedna z těchto podmínek nebyla dodržena, nebylo možné vzor označit za správný. Na základě porovnání všech kreseb žáků ze ZŠ a ZUŠ jsem zjistila shodné chyby. Obě dvě skupiny totiž měly největší problém s dodržáním rozměrů stran. Kvůli tomu většinou vznikl zdeformovaný vzor, a proto často nemohla být nápodoba plně hodnocena.

Na základě svých poznámek z pozorování jsem zjistila, že všechny děti ze ZŠ a ZUŠ přistupovaly k obkreslování téměř stejným způsobem. Po zadání většinou začaly děti samostatně kreslit. Ve většině případů děti během své činnosti nekladly žádné otázky ani nemanipulovaly se vzorovým obrázkem. U některých dětí ze ZŠ se objevila kritika svých provedení. U dětí ze ZUŠ se tato kritika objevila spíše u mladší věkové skupiny. U některých dětí ze ZUŠ bylo zřejmé použití jistých strategií při obkreslování. Tyto děti si např. pomocí tužky poměřovaly vzdálenosti.

V rámci úkolu Paměť na kresby byl prokázán statisticky významný rozdíl pouze mezi skupinou mladších dětí ze ZŠ a ZUŠ. Mladší děti ze ZUŠ skórovaly lépe, protože u obou dvou vzorů většina z nich získala vždy celý bod. Mladší žáci ze ZŠ častěji získali pouze půlbody, neboť jejich kresby nebyly úplně přesné. Lze však poukázat na to, že mladší žáci ze ZUŠ si v paměti lépe uchovali oba dva vzory, neboť více žáků z této skupiny získalo vždy plný počet bodů za jednotlivý obrazec a všichni mladší žáci ze ZUŠ se pokusili zakreslit z paměti oba dva vzory na rozdíl od žáků ZŠ.

## Diskuse a závěr

Prostřednictvím kresebného subtestu Napodobování a paměťového kresebného úkolu Paměť na kresby ze Stanford-Binetova inteligenčního testu jsem se snažila zjistit, jestli vůbec a případně jak se projeví odlišnost ve vývoji výtvarného zájmu u žáků ze ZŠ a ZUŠ v předloženém subtestu a úkolu.

Subtest Napodobování a úkol Paměť na kresby ze Stanford-Binetova inteligenčního testu byl také využit v rámci výzkumu Pražské skupiny školní etnografie v letech 1994-1999. Subtest Napodobování byl konkrétně použit u dětí jedné sledované třídy druhého ročníku a ve třetí třídě u dětí celého souboru (Hříbková, 2005). Hříbková poukázala na to, že téměř všechny děti z druhé třídy v subtestu Napodobování zvládly napodobit jednoduché vzory, tj. ty, kde se nejednalo o složené vzory z více částí. Vzhledem k tomu, že se mi nepodařilo dohledat výzkumy s výtvarně nadanými dětmi sledovaného věkového rozmezí, které by administrovaly inteligenční test S-B 4. revize, resp. subtest Napodobování, mohu pouze částečně porovnat výsledky našich dětí ze ZŠ s výsledky dětí běžných tříd ZŠ z výzkumu Pražské skupiny školní etnografie (1998).

V tomto výzkumu subtest Napodobování plnili žáci 3. tříd (N = 126, průměrný chronologický věk = 9,4), což by věkově přibližně odpovídalo skupině našich mladších žáků (N = 19, průměrný chronologický věk 10,5). Subtest má 28 úkolů na kresebnou nápodobu a v tomto výzkumu se začínalo u vzoru č. 14. Výsledky ukázaly, že vzory 14-16 splnili všichni žáci, vzory 17-19 splnilo 99,2 % žáků (Hříbková, Škaloudová, 1998). To bylo také důvodem, proč jsem v našem souboru začínala až od 19. vzoru subtestu. Srovnání ukazuje následující tabulka (č. 6).

**Tabulka 6 Porovnání relativního počtu správných řešení vzorů ze subtestu Napodobování zaznamenaných ve výzkumu Pražské skupiny školní etnografie (PSŠE) a v mém výzkumu**

Číslo vzoru	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
PSŠE	99,2	81,7	77,0	68,3	54,0	58,7	40,5	72,2	39,7	51,6
Můj soubor	57,9	31,6	10,5	42,1	10,5	52,6	21,1	47,4	0	36,8

Je zcela zřejmé, že mladší skupina žáků mého souboru byla výrazně méně úspěšná. Při porovnávání musíme brát pochopitelně v úvahu, že můj soubor byl v průměru o rok starší. Hřfbková (2005) upozornila rovněž na to, že schopnosti kresebné nápodoby jednoduchých geometrických vzorů i trojrozměrných těles pravděpodobně vrcholí u žáků v první a druhé třídě. Zdá se tedy, že opravdu po třetí třídě dochází k rychlé ztrátě motivace pro přesné napodobení vzoru, a proto ho žáci většinou pouze rychle a nepečlivě nakreslí.

Z procentuálního porovnání úspěšnosti řešení obou souborů u stejných vzorů dále vyplývá, že děti 3. třídy souboru Pražské skupiny školní etnografie neměly problém se vzorem 21, neboť ho správně napodobilo 77 % dětí. Naopak pouze 39,7 % dětí správně napodobilo vzor 27.

Výsledky prokázaly, že obě dvě věkové skupiny žáků mého souboru ze ZUŠ byly v tomto subtestu lepší. Dále jsem zjistila, že v celém mém souboru se vyskytly dva problematické složené vzory, jak u mladších, tak i starších dětí. Konkrétně vzor 21 správně napodobilo 10,5 % mladších dětí ze ZŠ a 15,8 % mladších dětí ze ZUŠ (21,1 % starších žáků ze ZŠ a 36,8 % starších žáků ze ZUŠ). Vzor 27 nesplnilo žádné mladší dítě ze ZŠ a u mladších žáků ze ZUŠ tento vzor správně napodobilo 26,3 % dětí. U starších žáků byly počty vyrovnané, tj. 31,6 % žáků z obou typů škol správně napodobilo vzor 27. Závěrem lze však říci, že v mladší i starší skupině mého souboru byli žáci ze ZUŠ úspěšnější než žáci z běžné školy. Na celý proces obkreslování se pravděpodobně více soustředili a mnohem přesněji vnímali jednotlivé vztahy mezi geometrickými vzory.

Všechny své tahy prováděli pečlivěji oproti žákům ze ZŠ. Nezodpovězenou otázkou zůstává, do jaké míry je tento výsledek ovlivněn samotným zájmem o kresebnou činnost a do jaké míry se na něm podílí intenzivnější „výtvarná praxe“ těchto dětí. Nicméně problematičnost ve správném provedení vzorů 21 a 27 byla shodná u obou skupin dětí (ze ZŠ i ze ZUŠ). Zajímavé by bylo také zjistit příčinu nižší úspěšnosti při kresebné nápodobě vzoru č. 27, což se zjistilo v roce 1998 i 2017.

Při testování inteligence byl úkol Paměť na kresby z 3. revize testu S-B předkládán žákům první (N = 98) a částečně druhé třídy (N = 82) ve výzkumu Pražské skupiny školní etnografie (1997). V první třídě byl průměrný chronologický věk 7,1 a ve druhé třídě 8,4. V dalších ročnících už tato revize nebyla používána. Znamená to, že se dají jen velmi obtížně porovnávat výsledky mé skupiny mladších žáků běžné školy s výsledky výzkumu Pražské skupiny školní etnografie z tohoto úkolu, neboť průměrný chronologický věk i mých mladších žáků ze ZŠ je 10,5. Hříbková (2005) zmiňuje, že správnou kresebnou reprodukci zvládla asi polovina prvňáků.

V rámci mého výzkumu byl zjištěn statisticky významný rozdíl ve výkonech mezi žáky ze ZŠ a ZUŠ pouze u mladších dětí. Například pouze jeden mladší žák ze ZŠ dosáhl plného počtu bodů (2b), zatímco v mladší skupině ZUŠ se jednalo o sedm žáků, kteří v tomto úkolu správně nakreslili oba vzory zpaměti. Naopak tři mladší žáci ze ZŠ a jeden mladší žák ze ZUŠ nezvládli vůbec nakreslit vzor zpaměti, proto se jednalo o nulovou odpověď. U starších žáků statisticky významné rozdíly mezi výkony zaznamenány nebyly. Jak je to tedy s tímto úkolem? Jedná se především o práci s vizuální pamětí. Winner a Martino (2003) popsaly, že výtvarně nadaní žáci zrakové informace kódují daleko lépe a celkové okolí vnímají skrze tvary. Dočkal (1987) naznačil, že vizuální paměť je pro kresebnou činnost velmi důležitá, neboť i díky ní jedinci daleko lépe a bohatěji tvoří. Nicméně lepší skóre se potvrdilo pouze u mladších žáků ze ZUŠ. Zdá se tedy, že vizuální paměť byla velmi dobrá u mladších žáků ze ZUŠ, což by odpovídalo poznatkům zmíněných autorů. U starších žáků ze ZUŠ je nicméně důležité, že v rámci tohoto úkolu nebyli v porovnání s vrstevníky ze ZŠ horší. Otázkou také je, zda se s věkem dětí nemění „senzitivní období“ pro konkrétní druhy paměti (vizuální, sluchové, hmatové atp.). Mé výsledky by v tomto smyslu naznačovaly to, že vynikající vizuální paměť je příznačnější zejména pro výtvarně nadané děti mladšího školního věku.



Snažila jsem se zjistit, zda se promítá zájem o výtvarné činnosti u potenciálně výtvarně nadaných žáků ve zlomovém období vývoje kresby do úrovně vizuální paměti a vybraného aspektu abstraktně vizuálního myšlení. Protože v daném věku dětí lze jen obtížně identifikovat výtvarné nadání, o těchto dětech se mohu vyjadřovat pouze jako o potenciálně výtvarně nadaných, i když jsem do výzkumného souboru zařazovala především děti, které učitel ZUŠ označoval za „nadané“. Celkově jsem předpokládala, že žáci ze ZUŠ (obě dvě věkové skupiny) dosáhnou lepších výsledků ve stanovených hypotézách v porovnání se žáky ze ZŠ. Na základě kvantitativního zpracování jsem zjistila, že žáci ze ZUŠ obou skupin dominovali v subtestu Napodobování, tj. v obkreslování geometrických vzorů. Dále byl prokázán významný statistický rozdíl u mladších žáků ZŠ a ZUŠ, kdy mladší žáci ze ZUŠ podali daleko lepší výkony nejen v subtestu Napodobování, ale i v úkolu Paměť na kresby než žáci ZŠ. (Toto však nebylo zjištěno u starší skupiny žáků ZUŠ oproti žákům ze ZŠ). Tento výsledek by bylo třeba ale ověřit na větším vzorku výtvarně nadaných dětí, protože můj vzorek celkově zahrnoval 76 dětí, což je malá skupina. Proto nelze tento výsledek generalizovat. Cenné by mohlo být i rozšíření výzkumného zájmu o výtvarně nadané adolescenty a popsat jejich vývojovou zájmovou krizi, ke které u nich podle literatury (např. Winner & Martino, 2003) teprve v této době dochází.

## Literatura

- Babyrádová, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press.
- Dočkal, V. (1987). Umelecké nadanie. In: Dočkal, V. a kol.: *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, s. 100-124.
- Drake, J. & Winner, E. (2013). Who will become a 'super artist'? *Psychologist* [online]. 26(10), 730-733.
- Kucharská, A. (2002). Kresebné diagnostické techniky v poradenskej praxi. In: Hadj-Mousová, Z, Duplinský, J. a kol.: *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: UK Pedagogická fakulta, s. 56-87.

- Hříbková, L. (2005). Oblasti myšlení ve Stanford-Binetově inteligenčním testu. In: Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, s. 236-274.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Mlčák, Z. (1996). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum.
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada).
- Pražská skupina školní etnografie. (1997). Nepublikovaná příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu, 2. třída „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Praha: UK Pedagogická fakulta.
- Pražská skupina školní etnografie. (1998). Nepublikovaná příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu, 3. třída „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Praha: UK Pedagogická fakulta.
- Terman, L. M. & Merrillová, M. A. (1972). *Stanford-Binetova inteligenční škála. Příručka k třetí revizi*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P. & Sattler, J. M. (1995). *Příručka pro administraci a skórování Stanford-Binetova inteligenčního testu 4. revize*. Úprava V. Smékal. Brno: Psychodiagnostika.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí*. Praha: Portál.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN.
- Vágnerová, M. & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. 65
- Winner, E. & Martino, G. (2003). Artistic Giftedness. In: Colangelo, N., Davis, G. *Handbook of Gifted Education*, London: Pearson.

**Bc. Tereza Málková**

Korespondenční adresa: Slavíkova 1608/15, Praha 2, 12000

E-mail: [Theramalku@seznam.cz](mailto:Theramalku@seznam.cz)

Škola: Studentka 2. ročníku Mgr. studia Psychologie na Pedagogické fakultě UK

Téma nadání: S tématem nadání jsem se setkala na základě zpracování své bakalářské práce, ze které předložený článek vychází.