

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

**VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ
DOCHÁZKY**

Autor práce: Jana Rodová

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Výtvarný projev dětí na počátku školní docházky jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou adresou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/ 1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....

Podpis studenta

Anotace:

Bakalářská práce pojednává o výtvarném projevu dětí předškolních a dětí raného školního věku. V teoretické části je rozebrán psychický a výtvarný vývoj dětí, diagnostické metody zkoumající kresbu, symbolika kreseb i řeč barev v dětském výtvarném projevu. Praktická část přináší rozbor dětských výtvarných děl po stránce formální i obsahové a následné porovnání těchto děl v závislosti na věku a pohlaví dítěte.

Klíčová slova:

kresba – výtvarný projev – barva – diagnostická metoda – předškolní dítě – dítě raného školního věku

Abstract:

This bachelor work deals with the issues of the creative expression of pre-school children and early school-age children. The theoretical part of consists of psychic analysis and development of the creative expression, diagnostic methods dealing with the drawing, symbolism of the drawing and even a colour-talk in children's creative expression. The practical part works up with a analysis of the children's art pieces on both sides, the formal and the content, and compares these drawings together with the children's age and sex.

Key words:

drawing - creative expression – colour - diagnostic method – pre-school children – early school-age children

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Luboši Krninskému, za pomoc, cenné rady a podporu při psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Kláře Smolíkové, za korekce textu a také učitelkám mateřských i základních škol za ochotu a pomoc při získávání výzkumného materiálu.

Obsah:

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. VÝVOJ VÝTVARNÝ A PSYCHICKÝ	9
1.1 BATOLEČÍ VĚK	10
1.1.1 Období čáranic (2 – 3 roky).....	12
1.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	14
1.2.1 Preschematické období (3 – 6 let).....	16
1.3 RANÝ ŠKOLNÍ VĚK	17
1.3.1 Schematické období (6 – 9 let).....	19
2. ZÁKLADNÍ VÝTVARNÉ TECHNIKY	22
2.1 KRESBA	22
2.2 MALBA.....	23
2.3 MODELOVÁNÍ	23
3. DO NITRA VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	25
3.1 GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ METODY	25
3.1.1 Kresba lidské postavy	25
3.1.2 Kresba stromu.....	27
3.1.3 Kresba rodiny	28
3.2 ZÁKLADNÍ SYMBOLIKA KRESEB	28
3.2.1 Postava	29
3.3 JAK MLUVÍ BARVY	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
1. CÍL VÝZKUMNÉ SONDY	33
2. VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY	34
3. VÝZKUMNÁ METODA	35
3.1 ANALÝZA KRESBY.....	35
3.1.1 Kresba jako odhad celkové úrovně rozumových schopností	35
3.1.2 Kresba zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností	36
3.1.3 Kresba zhodnocující emoční stav dítěte	36

3.1.4	Kresba jako nástroj k poznání specifických postojů, vztahů	37
3.2	KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU	37
3.2.1	Postava a její znaky	38
3.2.2	Zobrazení a budování prostoru	39
3.2.3	Užití barev.....	39
3.2.4	Volba tématu	39
4.	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	40
5.	ZÍSKANÉ ÚDAJE A JEJICH INTERPRETACE	41
5.1	POSTAVA A JEJÍ ZNAKY	41
5.2	ZOBRAZENÍ A BUDOVÁNÍ PROSTORU.....	45
5.2.1	Transparentnost/sklápění.....	45
5.2.2	Zobrazení nebe a země/ trávy	46
5.2.3	Umístění objektů.....	47
5.2.4	Poměry velikostí objektů	48
5.3	UŽITÍ BAREV	49
5.3.1	Mateřská škola.....	49
5.3.2	Základní škola.....	49
5.4	VOLBA TÉMATU	49
5.4.1	Chlapci MŠ.....	50
5.4.2	Dívky MŠ.....	51
5.4.3	Chlapci ZŠ.....	52
5.4.4	Dívky ZŠ	53
6.	DISKUZE VÝSLEDKŮ	56
6.1	ZHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ PRO CÍL 1:	56
6.2	ZHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ PRO CÍL 2:	58
	ZÁVĚR.....	60
	SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY	61
	SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Výtvarný projev dětí přináší neuvěřitelné množství stop, které po sobě děti zanechávají. Obyčejná čára může pro dítě znamenat vesmír, kolečko s čarami může být pro dítě maminkou – neexistuje jednotná definice toho, co na obrázku je, to ví jen samo dítě, které obrázek kreslí. A bez pomoci dítěte nejsme schopni správně určit, co se na obrázku odehrává, neboť dětská mysl je plná fantazie a představ, do kterých má dospělý člověk běžně přístup odepřen. I proto, jsem si vybrala bakalářskou práci na téma, které se zabývá výtvarným projevem dětí předškolních a školních, abych mohla hlouběji proniknout do úžasného fantazijního světa dětí. Do světa, který si staví podle vlastních pravidel.

Teoretická část mé práce je členěna do tří hlavních kapitol. První kapitola se zabývá problematikou vývoje dětí a to po stránce psychické, s níž je spjatý i vývoj výtvarného projevu. Tato kapitola je rozdělena do tří podkapitol podle věku dítěte – batolecí období, předškolní období a raný školní věk. V kapitole druhé se zabývám jednotlivými druhy výtvarného projevu se zaměřením na výskyt těch nejčastějších v období věku předškolního a raného školního – tedy na kresbu, malbu a modelování, neboť tyto tři činnosti patří mezi nejvíce využívané v mateřské a základní škole. V poslední teoretické kapitole se zaobírám tématem hlubšího zkoumání dětských kreseb – jejich symboliky, barvami a jejich využitím pro diagnostické účely.

Praktická část přináší náhled na výtvarnou produkci dětí posledního ročníku MŠ a prvního ročníku ZŠ a jejich srovnávání, s ohledem na pohlaví jednotlivých dětí. Praktická část je členěna do šesti kapitol, ve kterých jsou rozebrány cíle výzkumu, stanoveny předpoklady, výzkumná metoda a popsán výzkumný vzorek. Nejobsáhlejší kapitolou praktické části je kapitola č. 5 – Získané údaje a jejich interpretace, v níž je hodnocení jednotlivých kategorií a skupin, které jsem si volila pro vlastní výzkum. Kapitola obsahuje grafy a jejich vyhodnocení. Poslední kapitola zhodnocuje výsledky ve vztazích k cílům práce a také jsou zde potvrzeny či vyvráceny stanovené předpoklady.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ VÝTVARNÝ A PSYCHICKÝ

Výtvarný projev je důležitou součástí přirozeného vývoje dítěte. Nejedná se pouze o projev estetického cítění, ale především je prostředkem, který podporuje a rozvíjí vnímání, myšlení, jemnou motoriku, fantazii, představivost a další kognitivní procesy. Kresbou dítě znázorňuje svět kolem sebe tak, jak ho samo vidí, vnímá a poznává. V kresbě je to, co je pro něj podstatné a co ho zajímá. „Podle některých domněnek je pro dítě kresba obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které je tedy v jistém slova smyslu zatěžují.“ (UŽDIL, 1984; s. 18)

S psychickým a fyzickým růstem a vývojem dítěte úzce souvisí i rozvoj jeho výtvarného projevu. Dítě se neustále zdokonaluje. Z obyčejné čáry na papíře se brzy začínají rýsovat tvary a postavy. Dítě začíná užívat barvy nejen proto, že se mu líbí kontrast, ale proto že ví, jaká barva patří skutečným předmětům. Z hlavonožců se stávají symetrické postavy, které nosí oblečení. Jednotlivé části obrázků mají své místo v horní či dolní části papíru. Dítě začíná využívat pestré spektrum náčiní – tužku, pero, fix, temperu, prstové barvy. Z nedokonalé čmáranice se dítě vypracovává až k prostorovému vytváření jednotlivých objektů.

Jak již bylo zmíněno – vývoj výtvarného projevu a vývoj dítěte spolu souvisí, proto si vývoj dítěte nyní rozdělíme do několika základních skupin, jak je dělí M. Vágnerová ve své Vývojové psychologii (2000) a následně k nim zařadím vývojová stádia kresby.

E. Perout (2005) sestavil tabulku, ve které jsou uvedeny vývojové fáze myšlení podle J. Piageta a vývojové fáze kresby podle V. Lowenfelda. Pro názornost níže tabulku uvádím a stejně jako Perout (2005) bych ráda poznamenala, že věkové rozpětí u jednotlivých období je především orientační, neboť závisí na mnoha faktorech – mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí, ale i na emoční zralosti dítěte.

JEAN PIAGET	VICTOR LOWENFELD
Senzomotorické období 0 – 12 měsíců	
Názorné období 2 – 5 let: předpojmové období 5 – 7 let: intuitivní myšlení	2 – 3 roky, čáranice : bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná 3 – 6 let: preschematické období 6 – 9 let: období schématu
Konkrétní operace 7 – 12 let	8 – 12 let: kresebný realismus
Formální operace 12 – 17 let	11 – 15 let: pseudonaturalistické období 14 – 17 let: adolescentní výtvarná tvorba

Od Marie Vágnerové (2000) si uvedeme pouze ta stádia, do kterých zasahuje vývoj výtvarného projevu, stěžejní pro mou práci, spolu s uvedením prvotního stádia čmáranic, které zasahuje do batolecího období dítěte. Jedná se tedy o již jmenovaný batolecí věk a dále o předškolní věk a raný školní věk. Pro přehlednost celkového vývoje psychického i výtvarného jsem se rozhodla rozčlenit jednotlivé kapitoly podle vývojových období Vágnerové s doplněním některých Piagetových poznatků a následně k nim zařadit Lowenfeldova stádia vývoje kresby a jejími charakteristikami, s doplněním názorů a znalostí, které prezentuje Uždil a Davido.

1.1 Batolecí věk

Batolecí věk vymezujeme věkovým rozpětím 1-3 let života dítěte. V tomto období dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti – dítě se stává víc samostatné, aktivnější, emancipovanější. Jako charakteristický znak Vágnerová (2000) uvádí osamostatnění dítěte a uvolňování jeho vazeb (např. vazba s matkou), které jsou spojené s expanzí do širšího světa. Dítě v tomto období potřebuje získat důvěru v sebe sama a své schopnosti.

V batolecím období se dítě učí ovládat motoriku svého těla – je to pro něj nová zkušenost, se kterou experimentuje, opakuje ji a zdokonaluje. V rozvoji motoriky jsou

významné dva druhy pohybu – retence a eliminace. S jejich zvládnutím souvisí i jeden z nejdůležitějších vývojových mezníků, kterým je schopnost ovládat vyměšování. Obecně lze říci, že motorické dovednosti mají v tomto období značný význam ve vztahu nejen k vlastnímu tělu, ale i k celému okolnímu světu. Dítě uspokojuje samostatný pohyb a poskytuje mu uvolnění z vázanosti na prostor.

Vágnerová (2001) připomíná, že dítě touží po nových informacích - rozvoj poznávacích procesů je především závislý na stimulaci dítěte a ta je zdrojem informací, které vedou k získávání zkušeností. Dítě potřebuje poznat své okolí, svět, ve kterém se pohybuje a žije. Ke konci batolecího období má dítě pojem o pravidlech a funkcích svého okolního světa, která jsou založena na postupném uvědomování si zavedeného řádu. Dítě je podle toho schopno předvídat, co bude následovat, a má možnost adekvátně reagovat.

V batolecím věku dochází také k velkému rozvoji řeči dítěte, která je základním nástrojem sociálního vybavení, jak říká Vágnerová (2000). Úroveň řečového projevu je závislá na stimulaci v domácím zázemí. První slovní projevy bývají agramatické a až mezi druhým a třetím rokem si dítě osvojuje základy syntaxe; velmi rychle se rozvíjí sémantická stránka řeči (slovní zásoba). Dítě s řečí experimentuje, komolí ji a je to pro něj jakási hra se slovy, s řečí. Nejprve opakuje slyšené, i když často nezná ani význam slov, později vytváří a sestavuje vlastní slovní spojení a věty.

S řečí souvisí komunikace, kterou podněcuje už samotný vznik a rozvoj řečových schopností. Dítě chce upoutat pozornost dospělých a zjišťuje, že řeč je nejefektivnější a nejrychlejší formou, jak sdělit své pocity, prožitky a potřeby. Dítě má tedy potřebu něco vyjádřit, poskytnout někomu informace a zároveň informace přijímat od ostatních lidí.

Dítě se učí formou nápodoby, která je jedním z druhů sociálního učení. Piaget a Inhelderová (2010) přisuzují nápodobě velkou úlohu a rozlišují pět druhů takového jednání, které se vyvíjí současně - oddálená podoba, symbolická /fiktivní hra, kresba, obrazná představa a slovní vybavování událostí (řeč). Všechny tyto druhy jednání mají pevný základ v již viděných, zažitých jevech a dítě tedy napodobuje svou předlohu a to přítomnou, nebo později i nepřítomnou. „Učení nápodobou umožňuje osvojení různých

projevů chování. Další variantou je identifikace, kdy dítě přejímá postoje i chování člověka, se kterým se ztotožňuje.“ (VÁGNEROVÁ, 2000; s. 100)

1.1.1 Období čáranic (2 – 3 roky)

„Všechny děti kreslí spontánně. Ve své nezákladnější formě je vytváření znaků stejně přirozené jako vydávání zvuků, gestikulace a pohyb. Dostane-li kterékoliv dítě podkladovou plochu a nástroj k vytváření znaků, zanechá stopu své kresebné aktivity, vizuální záznam svého kontaktu s podkladovou plochou.“ (McGREGOR, 1995; s. 49)

Mezi první grafické stopy dítěte můžeme řadit otisk boty ve sněhu či malování klacíkem do písku. Spíše než kresbě se tyto první pokusy dají přirovnat ke hře, která zanechává stopu – skvrnu, čáru, obrys. Pro dítě není v počátcích „kreslení“ důležité to, co kreslí, ale je fascinováno samotnou činností kreslení. Dítě se více raduje z právě vznikající stopy, než z celkového výsledku, který přináší radost jeho rodičům či vychovatelům.

Lowenfeld (in PEROUT; 2005) směřuje do batolecí etapy tři období čáranic: bezobsažná čáranice, zvládnutá čáranice a pojmenovaná čáranice. Postupně se blíže podíváme na každou z nich.

Bezobsažná čáranice / chaotické čárání

Jedná se o náhodně užívané znaky, které odrážejí především motorickou aktivitu. Davido (2001) poznamenává, že se tužka pro dítě stává jakýmsi prodloužením ruky a kresba i ruka jsou velmi neobratné. Činnost provází radost a spontánnost. Davido (2001) i Perout (2005) se shodují, že chybí dospělý úchop kreslicího náčiní a je provozován celou dlaní; na nástroj je tak kladena velká síla a čára se často prorývá skrz papír. Dítě kreslí bez pozvednutí náčiní, všemi směry, překračuje ohraničení papíru. „Marthe Bernsová (...) se domnívá, že dítě, které pokryje čmáráním celý papír, „by chtělo zaujmout všechno místo v matčině srdci a jeho srdce překypuje láskou“. (DAVIDO, 2001; s. 22) Perout (2005) k tomu dodává, že čáranice nejsou pokusem k zachycení reality a že dvouleté dítě není ani schopno ještě napodobit kreslený kruh či linku.

Zvládnutá čáranice

Dítě začíná tušit souvislost mezi pohyby tužky na ploše a vzniklými znaky, symboly – tato fáze nastává přibližně půl roku po začátcích čarání. U dítěte vzniká vizuální kontrola, souvislost mezi kreslenými jevy. Dítě má již jemnější, dospělejší úchop a je schopno oddálit tužku od papíru. Dítě zapojuje zápěstní kloub, což dává za vznik drobnějším a jemnějším útvarům, čárám i krátkým úsečkám.

Uždil (1984) ještě dodává, že poté nastupuje složitější fáze kreslení, kterou je vědomá změna směru čáry a křížení jednotlivých čar. Dítě se tak učí vytvářet úhel. Zvládnutí těchto dvou fází je základem pro kresbu složitějších útvarů, kterými jsou dům, strom, ale i lidská postava.

Po křížení čar si dítě začíná uvědomovat, že některé předměty se nacházejí ve vodorovné poloze (voda, zem) a některé v poloze svislé (dům, strom). Získává větší cit pro zaplňování místa na papíře. Krouživý pohyb dítěte se v této fázi začíná zmírňovat a dítě se snaží jednoduchý útvar (ovál, kruh) nakreslit jednou čarou a spojit jej. Prvně tak vznikají lidské hlavy, míče, jablka, brambory. Dítě velice brzy začíná své výtvary pojmenovávat, či přirovnávat a to buď samo, nebo s pomocí dospělého. „Dítě rozpoznává podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím v okolí, i když je velmi malá vizuální shoda mezi tím, co je kresleno a kresbou samotnou.“ (PEROUT, 2005; s. 38)

Pojmenovaná čáranice

Jak již bylo řečeno výše, dítě začíná pojmenovávat, co nakreslilo, což je velkým posunem. Někdy dítě začíná kreslit s určitým záměrem, ale s překážkami během kreslení ho pak mění. Perout (2005) poznamenává, že kresby v tomto období již drží formát a jsou často doprovázeny mluvním projevem dítěte.

„Podobnost mezi kresbou a věcí může tedy z počátku být jen náhodná a sotva patrná pro někoho jiného než pro dítě samo. Může se stát, že dítě dá jedné a téže kresbě více názvů, jak je upoutal jednou ten, podruhé jiný rys ve změti čar. ...dítě dosud ani dobře nerozlišuje, co lze a co nelze zobrazit.“ (UŽDIL, ŠAŠINKOVÁ; 1983, s. 22).

1.2 Předškolní věk

Předškolní věk spadá do období 3 – 6 let. Konec tohoto období je určen především nástupem do školy. „Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoúčelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.“ (VÁGNEROVÁ, 2000; s. 102) Vágnerová dále dodává, že k tomuto uvolnění přispívá osvojení norem chování, znalost rolí a úroveň komunikace. Dítě musí v tomto období překonat prelogické a egocentrické myšlení, které se váže na subjektivní dojmy a aktuální situační kontexty.

Poznávací procesy v předškolním věku směřují především k hlubšímu poznání světa a jeho pravidel. Piaget (1999) nazývá toto myšlení jako názorné a intuitivní, jehož typickými znaky je egocentrismus, fenomenismus, magičnost. „Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Je přesvědčené, že každé poznání musí mít absolutní platnost.“ (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 132)

Poznávací procesy ovlivňuje i sebepojetí dítěte, to jak o sobě smýšlí, uvažuje a je schopno se odlišit od ostatních lidí. Dítě ví, jak vypadá jeho tělo, a orientuje se v něm. Dítě si také uvědomuje rozdílnost mezi pohlavími a zná i obsah dívčí / chlapecké role, což je znatelné později i v kresbě. Sociální role jsou důležitou součástí dětské identity. Sebehodnocení je stále závislé na názoru jiných osob, především rodičů. Protože právě rodič dítě ovlivňuje nejvíce – svým chováním, emoční náklonností, svými požadavky a spokojeností. „Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován. Dítě o sobě také uvažuje, avšak převážně egocentricky a s tendencí k fantazijnímu zkreslenému sebepojetí.“ (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 132)

Předškolní dítě vyjadřuje své názory nejčastěji v kresbě, hře nebo ve vyprávění. Ve všech těchto činnostech dítě „odhaluje“ své myšlení a emoční prožívání. Skutečnost si zjednodušuje a upravuje ke svému obrazu – tento svět pro dítě není ohrožující a platí v něm jasná pravidla, díky kterým se dítě cítí bezpečně.

Kresba je tedy jednou ze symbolických funkcí, v nichž se projevuje skutečnost z dětského pohledu tak, jak ji samo chápe. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu

bývá často náhodná a závisí především na dosažení úrovně schopností a dovedností dítěte – motorika, senzomotorické funkce, poznávací procesy atd., ale i na aktuálním rozpoložení dítěte.

„Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu, event. i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak problematická.“ (VÁGNEROVÁ, 2000; s. 110) V reálném světě jsou na dítě kladeny požadavky, které často nechápe, a symbolická hra, kresba nebo vyprávění jsou malým únikem do světa jednoduššího, s vlastními pravidly, tužbami a podle vlastních představ. Ve hře si může situace přehrávat několikrát za sebou a zaobírat se jejich smyslem a hlubším pochopením.

Dítě předškolního věku již dokáže adekvátně vyjádřit své názory a pocity. Přibližně od 4 let jsou děti schopny odlišovat způsob komunikace s ohledem na to, s kým komunikují (odlišují sociální role, vývojovou úroveň, citový vztah k osobě apod.). Stále ale přetrvává typický rys myšlení – např. egocentrismus, dítě si tedy neuvědomuje, že jeho sdělení mohou být pro okolí nesrozumitelná, neboť zapomene vyjádřit nějakou důležitou informaci. Dalším nedostatkem v komunikaci mohou být logopedické vady výslovnosti (patlavost, dyslalie atp.), které by ale měly být do konce předškolního období odbourány, protože mohou mít za následek horší hodnocení ve škole.

Socializace dítěte probíhá především v rodině. Zde si dítě osvojuje základy chování, které jsou přijatelné v různých sociálních skupinách, a postupně se s nimi ztotožňuje. Dítě přejímá zejména ta pravidla chování, která mu předkládají uznávané autority. V tomto věku je dítě také schopno cítit vinu za své nežádoucí chování – znamená to, že se učí přijímat určitá omezení a buduje si svědomí, které funguje jako mechanismus autoregulace. Učí se prosociálnímu chování, které respektuje práva ostatních lidí. Je žádoucí v předškolních zařízeních, kde se dítě učí spolupracovat s ostatními. Dítě se v tomto období odpoutává od vázanosti na rodinu a na dospělé, neboť navazuje nové kontakty s vrstevníky a hledá si kamarády.

1.2.1 Preschematické období (3 – 6 let)

Preschematické období zcela samovolně navazuje na období čarání. Dítě se snaží vytvářet znaky, u kterých je těžké rozhodnout, co znamenají a symbolizují. Až přibližně kolem pátého roku lze už poměrně jednoduše rozlišit, co se na výkresu vyskytuje – zda se jedná o mužskou postavu, květinu, strom, nebo dům. V šesti letech je kresba už jasně čitelná.

Dítě v počátku tohoto období užívá barvy bez ohledu na to, jaké jsou ve skutečnosti. Lidské postavy proto bývají vybarveny od červené, zelené, až po oranžovou či jinou barvu, kterou má dítě v oblibě. O užívání barev se zmiňují více v poslední kapitole bakalářské práce.

Podle Perouta (2005) lze označit jako dominující psychickou funkci preschematického období fantazijně-emoční složku dítěte, která zároveň určuje poznávání okolí dítěte. Pro dítě neplatí obecně známé kategorie času nebo prostoru. Stírá se rozdíl mezi realitou a fantazií. Kresby mají symbolický charakter, a když už dítě kreslí zvířata či věci, často obsahují antropomorfní prvky.

Prvním symbolem, který dítě začíná vytvářet je člověk – hlavonožec. Uždil (1984) toto období proto nazývá jako „stádium hlavonožců a univerzálních postav“. Stádium hlavonožců podle něj začíná přibližně kolem tří, čtyř let dítěte. Čím víc dítě kreslí, tím víc se jeho „hlavonožci“ zlepšují. V počátku tohoto stádia dítě znázorňuje lidskou postavu zepředu a bez těla – často je to jen hlava se základními obličejovými znaky, ke které jsou připojeny čárky – nohy a ruce (**viz příloha č. 1; č. 2**). Příčinou takové kresby může být to, že dítě, které mluví s dospělým člověkem, nejvíce vnímá jeho hlavu. Hlava totiž na dítě promlouvá, je „centrem“ člověka. Proto ji dítě znázorňuje jako nejdůležitější prvek lidské postavy. Hlava mívá vyobrazená ústa a oči, někdy nos a vlasy. Na uši dítě zapomíná. Dítě zprvu kreslí spíš nohy než ruce. I když jsou pro dítě od začátku jeho života důležitější u člověka ruce, stávají se v pozdějším věku nohy pro dítě velikým objevem, protože si zpočátku příliš neuvědomuje, že k jeho tělu patří. Možná právě to je důvod k tomu, že se objevují v jeho kresbě dříve než ruce. Vágnerová (2000) se ještě zmiňuje o kresbě postavy, která má nohy nepřiměřeně dlouhé k tělu a argumentuje tím, že toto zkreslené vidění člověka má za následek to, že dítě

hledí na dospělého vzhůru a nohy mu tak připadají abnormálně dlouhé (**viz příloha č. 3**).

V pozdější fázi (přibližně kolem 5. roku věku dítěte) se trup osamostatňuje a dítě mu přikresluje detaily, jako jsou pupek či knoflíky (kabát). S osamostatněním trupu se objevuje i krk a souvisí s ním změna umístění paží a nohou – paže dítě připojuje na správné místo k trupu, nohy pak vycházejí z ukončeného těla postavy. Nohy dostávají realistickou podobu, jedná se o dvě čáry vedle sebe, které jsou dole spojeny botou. Tvoří tak tzv. „silnou nohu“. Na hlavě se objevují vlasy, které děti často kreslí jako čárky trčící z hlavy, ale objevují se i kudrlinky. Komplexní postavu, se všemi jejími znaky, kreslí dítě až kolem šesti let (**viz příloha č. 4**). Detailů na postavě přibývá s mentálním rozvojem dítěte, na který má vliv i výchovné domácí a školní prostředí.

Dítě z počátku příliš nerozlišuje vyobrazení ženské či mužské postavy a kreslí je stejně. Až později přidává rozlišující znaky, obecné charakteristiky jednotlivých pohlaví. Ženské postavy mají sukně a šaty, mužské postavy nosí klobouky. Pouhým okem pak lze diferencovat mužské a ženské postavy, kterým velice rychle přibývají další detaily – ženám dlouhé vlasy, střevíčky, výrazné šaty a účesy, mužům pak kabáty s knoflíky, čepice, dýmky. V této fázi už nemůžeme hovořit o „hlavonožcovi“, ale spíše o paňákovi.

Perout (2005) se dále zmiňuje o zobrazování prostoru v preschematickém období dítěte. Udává, že na první pohled vypadají objekty na obrázku umístěny jakoby náhodou, ale při bližším zkoumání dojde pozorovatel k poznatku, že subjekty jsou umístěny po obvodu papíru a dítě tedy tak samo sebe staví do role pozorovatele uprostřed všeho dění. Perout (2005) to přisuzuje probíhající dětské ego formaci. Vztahy mezi objekty ještě nejsou příliš zřetelné, je mezi nimi nepatrný rozdíl v proporcích.

1.3 Raný školní věk

Trvá od nástupu do školy (6 – 7 let) do přibližně 8 – 9 let, kdy začíná střední školní věk. Nástup do školy ovlivňuje celkovou osobnost dítěte, jeho myšlení, vnímání, sebehodnocení, rozvíjí jeho schopnosti, dovednosti a je jakýmsi větším stupínkem k odpoutání se od rodiny a zařazením do sociálních skupin, které na něj působí.

Dítě v období raného školního věku začíná uvažovat úplně jiným způsobem než dřív. Objevují se zde změny, které mu umožňují zvládat těžkosti školního učiva a dále rozvíjet rozumové schopnosti. Piaget (1999) nazývá toto období fází konkrétních logických operací a charakterizuje ho respektováním základních zákonů logiky a konkrétní reality. Myšlení v této fázi pracuje se skutečností, nebo se symboly a představami, které mají konkrétní obsah. Dítě vychází ze zkušenosti a uvažuje logicky.

„Logické operace se rozvíjejí učením, především v rámci výuky, kde se dítě pod vedením učitele učí uvažovat určitým způsobem.“ (VÁGNEROVÁ, 2000; s. 156) Výuka se tedy zaměřuje na několik oblastí – chápání souvislostí a vztahů, schopnost volit určitý způsob řešení problémů, užívat určitá pravidla – rozvíjí se strategie uvažování, soustředění se na detaily a jejich vztahy. Školní dítě si tedy postupně osvojuje různé postupy a učí se je užívat co nejvhodněji. Učení se řešení problémů probíhá zpravidla třemi způsoby – metoda pokus x omyl, logickým odvozením a také nápodobou.

Školní dítě již chápe trvalost a stabilitu určitých vlastností objektu a dovede je logicky odůvodnit. Uvědomuje si, že změna stavu neznamena proměnu podstaty předmětu, a dovede hodnotit skutečnost z více hledisek. Vágnerová (2000) vymezuje tři způsoby argumentace:

1. **Reverzibilita** – voda ve sklenici odlišného tvaru dosahuje jiné úrovně hladiny – dítě argumentuje tím, že po přelití zpátky bude vody stejně jako předtím.
2. **Stejnost** – dítě ví, že se jedná o stejnou vodu, i když ji přeléváme do jiných nádob. Ví, že jsme nepřidali, ani neubrali – množství je stejné.
3. **Kompenzace** – dítě je schopno odůvodnit, že v širší sklenici dosahuje voda niž, než kdyby byla v užší – tam by dosahovala výš.

K socializaci dochází ve velké míře ve školním prostředí mezi vrstevníky, ale „dospělácké“ prostředí má v tomto věku ještě veliké slovo. Dítě je postaveno do role žáka a získává ji tak automaticky. Tato role s sebou nese i jistá pravidla, která určují např. jeho chování ve škole. Role žáka je určena institucionálně a je rolí podřízenou. Rozvíjí se v ní však různé schopnosti a dovednosti. Vágnerová (2000) dále udává

souřadnou roli spolužáka = vrstevníka, kamaráda. V této roli se jedinec učí zvládat dovednost sociální interakce, spolupráce, sebeovládání, komunikace.

Obecně lze říci, že nástup do školy je zátěžovou situací jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. Obě strany se smiřují s tím, že se dítě musí osamostatnit, přijmout zodpovědnost za své jednání a nést i jeho následky. Malý školák zase musí přijmout učitele a pochopit, že je ve třídě více dětí – dítě se musí vzdát egocentrismu. Vytváří si vazbu na učitele, která by měla posilovat pocit jistoty a bezpečí – jedině tak se dítě může do školy těšit. Dítě má potřebu citové jistoty a pozitivního hodnocení – úspěch totiž posiluje sebedůvěru. „Jestliže dobrý výkon není oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samé.“ (VÁGNEROVÁ, 2000; s. 166)

Ve školním věku se dítě ve velké míře setkává s médii v různých podobách – televizi, filmy i knihy zná již z předchozích období, ale ty nyní dostávají nový rozměr. Dítě už si v knize může číst, lépe chápe souvislosti ve filmech či pohádkách, otevírá se pro něj svět internetu. Čtení patří mezi aktivní způsob přijímání určité informace – dítě se musí namáhat, aby se něco dozvědělo. Oproti filmu mají knihy neuvěřitelné kouzlo v tom, že si čtenář může sám představovat prostředí i postavy, může se několikrát vracet k týmž pasážím a určovat si dobu čtení, což podporuje fantazii a tvořivost dítěte, která je dobrá i pro výtvarné tvoření dítěte. Vágnerová (2000) však konstatuje, že děti preferují spíše vizuální média. Vizuálně předložený příběh se víc podobá skutečnosti, kterou dítě zná, a proto ho i jako skutečný vnímá.

1.3.1 Schematické období (6 – 9 let)

„Vytváření schématu představuje symbol (koncept), který je snadno identifikovatelný pro diváka a odráží narůstající smysl pro kategorie a třídy, vznikající schopnost zobecňovat.“ (PEROUT, 2005; s. 40) Dítě si začíná uvědomovat své postavení ve světě a chápat vztahy kolem sebe, opouští svůj egocentrický přístup a snaží se spolupracovat s vrstevníky.

„Výtvarnou metaforou zachycení vztahu je snaha rozšířit frontální způsob zobrazování (en face), který byl vyhrazen pro stacionární, symetrické objekty, a profil (smíšený,

situační). Boční pohled bývá použit pro pohybující se předměty (kůň, člun, auto).“ (PEROUT, 2005; s. 40)

Zobrazování profilu postav, zvířat je poměrně důležitým prvkem ve vývoji kresby (viz příloha č. 5). Dítě tak uvádí své paňáky do pohybu. Kresba postav z profilu se však z počátku nezakládá na zrakovém vjemu, ale na dětské představivosti a fantazii, jak by mohla postava vypadat ze strany. „Jeho představivost je vlastně schopností konstruovat figuru v prostoru, natáčet ji do žádoucího pohledového úhlu.“ (UŽDIL; 1984, s. 30) Dokladem toho je i zmíněný smíšený profil, kdy jsou postavy vyobrazovány z různých úhlů pohledu (např. tělo je nakresleno zepředu, kdežto hlava a nohy jsou natočeny do strany). Smíšený profil je ale dnes už vzácnější, neboť jsou dětem v širokém spektru předkládány obrazové knihy, ve kterých je profil lidí i zvířat zobrazován, a dítě pak ví, jak jej správně nakreslit.

Když má dítě za úkol nakreslit více objektů, většinou je nakreslí zařazené za sebou, jakoby na jedné linii, v jedné ploše. Má to souvislost s malou zkušeností s objemem, hmotou a prostorem. O plošném uspořádání, neboli sklápění, které se vyskytuje nejčastěji u dětí od pěti do sedmi let, se taktéž zmiňuje Uždil (1984).

Těmto kresbám chybí perspektiva, dítě zobrazuje všechno do jedné roviny. Projevuje se spojením různých pohledů, nahledu a podhledu, v jeden celek. Útvar na obrázku má tak všechny části, které lze na něm najít, není je však možné spatřit z jednoho pohledu, ale až po detailnějším zkoumání dané věci (viz příloha č. 6). „Dítě tu vlastně podalo obdobný obraz předmětu, jaký by použil konstruktér (půdorys, bokorys, nárys) nebo architekt – s tím rozdílem, že všechny pohledy spojil do jednoho celku.“ (UŽDIL; 1984, s. 42) Souvislosti můžeme hledat ve špatném rozeznávání horizontálních a vertikálních rovin, dítě tyto pojmy neodděluje, a proto překlápí vertikální vyobrazení do horizontální roviny.

Perout (2005) určuje, že se až s pozdějším vývojovým stupněm vyskytují v obrázku jakési pásy nad sebou – na prvním, spodním pásu jsou objekty bližší, v zadním (horním) pásu jsou objekty vzdálenější. To je posun k perspektivnímu vidění skutečnosti. Spolu s ním se objevuje transparentnost, což je forma kresby, ve které lze spatřovat vnitřek namalovaného objektu, který vidět normálně není (např. dům je otevřený a je vidět,

co se děje uvnitř; v břiše postavy vidíme koláček, který právě snědla; nohy holčičky jsou vidět přes dlouhé šaty).

Uždil (1984) nazývá toto vyobrazování, jako „dar rentgenického vidění“. Dítě se pouze snaží ukázat na obrázku vše, co ho zajímá a co je důležité k jeho správnému pochopení (**viz příloha č. 7**). Nejsnáze to udělá tak, že své předměty jednoduše zprůhlední, a pak ani dospělý nemůže mít pochyby, že se v hrnci vaří doopravdy brambory, nebo že uvnitř domu právě probíhá hostina. Jedná se o běžnou fázi ve vývoji kresby, někdy ukazující na vysokou inteligenci dítěte. Transparentnost se vyskytuje u dětí do sedmi až devíti let, ale nejčastěji vymizí už při přechodu do základní školy. Objevuje-li se transparentnost i po 10. roce věku dítěte, můžeme uvažovat o některé z forem mentální retardace u dítěte. Je však dobré připomenout, že všechny tyto zmíněné charakteristiky lze najít již u dětí mladších, v preschematickém období, neboť se vzájemně prolínají.

V následujících vývojových fázích kresby dochází především ke zdokonalování kresby. Dítě se propracovává do fáze vizuálního realismu (8 – 12 let), ve které kreslí na základě zrakového vjemu – snaží se tedy nakreslit to, co doopravdy vidí. „Kreslí-li dítě dům, zobrazí jej z vnějšku. Kreslí-li jeho vnitřek, zobrazí jen to, co je vidět okny.“ (DAVIDO, 2001; s. 27) Kresba se tak stává mnohem realističtější a objektivnější, než dříve.

Všechny předměty jsou trojrozměrné a toho vychází i dětská představa a snaha vystihnout objekt co nejdokonaleji. „Čtvrťka papíru poskytuje pouze dva rozměry, ale pro konkrétní operace je třeba vytvořit iluzi třetího rozměru – hloubky, případně přikročit k trojrozměrnému vyjádření ve vhodném materiálu – hlína, dřevo, prostorové papírové modely.“ (PEROUT, 2005; s. 42) Výtvarný projev dětí se začíná postupně odlišovat a každý výtvarník nese osobitý rys jednotlivce.

2. ZÁKLADNÍ VÝTVARNÉ TECHNIKY

V předškolních zařízeních a nižších stupních základních škol se při výtvarných činnostech nejčastěji objevují tři základní techniky – kresba, malba a modelování. Toufar (1985) uvádí, že uvedení do procesu výtvarného tvoření je nejobtížnější etapou pedagoga, neboť si musí uvědomovat, že dítě připravuje k velmi vážné práci a on sám musí umět odejít od dítěte, dát mu prostor a především ho nechat samotné se svým záměrem. Právě učitelé by měli dětem dát prostor pro vlastní fantazii, i když to často nemusí být podle jejich představ. „Dětskou kresbu, malbu nebo jiný výtvarný projev dítěte bychom neměli opravovat, ani bychom dítěti neměli nic předkreslovat. Předkreslování, stejně jako podceňování dětského výkonu, nebo naopak jeho nezasloužená chvála, výtvarný projev dítěte brzdí a zájem o výtvarnou činnost tlumí.“ (NEDVĚDOVÁ, ZATLOUKALOVÁ; 2000, s. 20)

2.1 Kresba

„Kresba patří k nejstarším výtvarným projevům člověka a je dodnes jednou z hlavních forem plošné výtvarné práce.“ (KUCHAŘ; 1976, s. 7) Kresba je zároveň základní výtvarnou technikou pro téměř všechny další činnosti. Jedná se o nejjednodušší formu výtvarného projevu, jehož hlavním znakem jsou linie (čáry), body a více nebo méně vystínované plochy.

Po technické stránce se kresba stává pouhým nanášením barevné hmoty na podklad za pomoci kreslicího náčiní. Jako typický znak kresby uvádí Kuchař (1976) omezení barevnosti celkového výtvaru. Druhým typickým znakem kresby jmenuje podklad, který je většinou jen částečně pokrytý a pomáhá tak dotvářet konečný účinek kresby. Barvy lze nanášet na mokré či suchý podklad; záleží na tom, jakou kresebnou techniku si pro svoje práce volíme. Nejužívanějším podkladem kresby a zároveň i malby je papír.

Kreslířských pomůcek a nástrojů je široká škála a často závisí jen na výběru samotného autora. K suché kresbě užíváme především tužku, která je základní pomůckou kreslení. Mezi další suché nástroje patří různé druhy uhlů, rudek, kříd a pastelů. Mokrú kresbu využívá například tuší nebo barevných inkoustů, ke kterým je třeba užívat další nástroje – seříznutou špejli, rákos, husí brk a různá pera či písátka.

Kresba je nejčastější výtvarnou činností v předškolních zařízeních. První kresby vznikají v batolecím věku dětí – bezobsažné čáry se postupně vyvíjí v hlavonožce, reálné postavy, domy i dopravní prostředky. S přibývajícím věkem dítěte se kresba stává bohatší, detailnější a propracovanější. „Dítě v ní už dovede vyjádřit vztahy mezi věcmi a lidmi, jednání osob, někdy i výraz jejich duševního hnutí (pláč, smích apod.), profil, prostor i určitou náladu krajiny (bouři, déšť, vítr).“ (UŽDIL, ŠAŠINKOVÁ;1983, s. 72)

2.2 Malba

Druhou nejznámější technikou je malba. Jedná se o techniku nanášení barev v souvislé vrstvě na plochu papíru. Od kresby se odlišuje právě tím, že pokrývá barvou téměř celou plochu. Nejčastějším nástrojem malby je štětec. Stejně jako kresba užívá i malba poměrně široké spektrum materiálů - vodové barvy, temperové barvy, akvarelové barvy, barevné křídly, pastely a barevné tužky (pastelky), jejichž některé druhy jsou rozpustné ve vodě.

Uždil a Šašinková (1983) podotýkají, že se v dětském výtvarném projevu zpočátku malba od kresby příliš neodlišuje. Dítě štětcem nejprve čárá a později rozmísťuje znaky po celé volné ploše papíru. Štětcem vytváří pouhé obrysy jednotlivých objektů a až později je vyplňuje barvou. Barva sama o sobě přináší dětem radost, a tak se malování stává jakousi hrou s barvami – dítě je fascinováno, když se barvy roztékají, rozpíjejí a zapouštějí do sebe. Dítě se tak – možná nevědomě – učí pracovat s barvami, kombinovat je, učí se správně užívat různé druhy štětců, a zdokonaluje tak technické provedení malby, rozšiřuje své představy o světě a nakonec tříbí svůj celkový výtvarný projev.

2.3 Modelování

„Kromě malby a kresby děti s oblibou modelují z plastelíny, z hlíny i z papírové hmoty (také z písku a ze sněhu). S chutí se materiálu dotýkají, tvarují ho a hnětou. Poskytuje jim haptické (hmatové) zážitky a dovoluje jim dát svým představám a pocitům trojrozměrný tvar.“ (NEDVĚDOVÁ, ZATLOUKALOVÁ; 2000, s. 20) Uždil a Šašinková (1983) jsou zastánci obdobného názoru, ještě ho však rozšiřují o vlastnost

rozvíjení pozorovacích schopností, paměti pro tvary a schopnosti upevňovat citový vztah ke skutečnosti.

Děti se s modelovací hmotou učí pracovat od nejjednodušších úkonů. Nejdříve hmotu pouze mačkají, oddělují a zase spojují dohromady. Pěstmi z ní vytvářejí placičku, do které mohou malovat a rýt různými nástroji. Poté se učí udělat kuličku a váleček. „Přilepují“ k sobě jednotlivé vymodelované části a vytváří z nich postavičky, sluníčka, zvířata. „Tato činnost klade větší nároky na soustředění dětí a jejich vytrvalost. Na druhé straně umožňuje to, co nedovoluje kreslení a malování: opravovat tvar, který dítě neuspokojuje, a pracovat na něm tak dlouho, až mu to vyhovuje.“ (UŽDIL, ŠAŠINKOVÁ; 1983, s. 80)

3. DO NITRA VÝTVARNÉHO PROJEVU

„V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, jde např. o kognitivní přístup ve ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, resp. o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či sebepojetí. Z tohoto důvodu jsou kresebné testy velmi oblíbené a široce využívány.“ (VÁGNEROVÁ; 2001, s. 271)

3.1 Grafické projektivní metody

Níže uvedené metody jsou vybrané jako nejpoužívanější grafické projektivní metody v psychodiagnostice. Na jejich interpretaci se shoduje Vágnerová (2001) i Svoboda (1999).

3.1.1 Kresba lidské postavy

Tento test vytvořila F. Goodenoughová v roce 1926. Vycházela z předpokladu, že se kresba vyvíjí přímo úměrně s věkem dítěte a projevuje se to především přibýváním detailů a přesností provedení. V roce 1963 došlo k revizi a úpravě testu D. B. Harrisem a vyšel pod názvem „Goodenough-Harris Drawing Test“.

Test se skládá se dvou částí – kresby mužské a ženské postavy. Obě dvě postavy mají hodnotící škálu 73 položek, které se zaměřují na znázornění jednotlivých částí těla, proporcí, oblečení atd. V doplňující kresbě testu má dítě za úkol zobrazit sebe sama, svůj autoportrét.

V roce 1997 se však ukázalo, že tento test nesplňuje diagnostická očekávání a v současné době je jeho hodnocení i normy poněkud zastaralé. Nejnovější verze kresby lidské postavy jsou uvedeny níže – DAP A FDT.

Draw a Person: A Quantitative Scoring System (DAP)

Jak již bylo řečeno, jedná se o nejnovější verzi kresebného testu lidské postavy. Autorem je Američan J. A. Naglieri. Vydavatelství Psychodiagnostika nabízí i českou

verzi tohoto testu. DAP je určen pro děti od 5 do 7 let. Vágnerová (2001) udává, že test slouží k orientačnímu zjištění vývojové úrovně kognitivních schopností a inteligence.

Kresba je posuzována dle 14 kritérií (oblečení, paže, tělo apod.) a ke každému kritériu dále náleží několik dalších posuzujících položek (např. přítomnost určité části těla). Hodnotící systém obsahuje v konečném součtu 64 položek. Samotné hodnocení lze ještě doplnit o čas věnovaný plnění úkolu, projevy a způsob práce.

Figure Drawing Test (FDT)

Metoda H. J. Baltrusche, která přináší informace o obrazu osobnosti, tělesném schématu klienta a o jeho neurotických střetech. „Nakreslené postavy poskytují ve svém provedení, držení těla, oděvu a jiných charakteristikách základní klíč k poznání struktury osobnosti, k její schopnosti adaptace a její dynamické interpretaci.“ (SVOBODA, 1999; s. 187-8) Test je možné předložit jedné osobě několikrát a je aplikovatelný na osoby starší pět let.

Vyšetřovaná osoba má za úkol na levou stranu přeloženého papíru nakreslit lidskou postavu, a po dokončení na pravou stranu papíru osobu opačného pohlaví. Klientovi je k dispozici obyčejná tužka, guma a libovolný čas (většinou se pohybuje v rozmezí 5 – 10 minut). Hodnocení testu probíhá individuálně, neboť je důležité zaznamenávat a sledovat chování osoby během kresby – např. váhání či opravy. Po dokončení celého testu nastává fáze rozhovoru počínající otázkami týkajícími se kresby, k dotazům zaměřených na osobu vyšetřovaného.

„FDT zkoumá na základě 30 znaků kresby tyto oblasti:

1. Integraci osobnosti, její přizpůsobenost a vztah ke světu
2. Nivó energie a pudovou strukturu
3. Možnost porušení pudového a afektivního života
4. Sexuální postoje
5. Manifestaci konfliktových momentů a jejich podstatu
6. Umožňuje dynamické interpretace osobnostních rysů“ (SVOBODA, 1999; s. 189)

Svoboda (1999) dále uvádí několik znaků, které jsou při hodnocení kresby důležité. Jsou jimi např. velikosti figur, pořadí, v jakém je dítě nakreslilo, uspořádání vzhledem k ploše, nakreslení očí a paží. Hodnocení je prováděno kvalitativně a je zde znát psychoanalytický vliv.

3.1.2 Kresba stromu

I kresba stromu patří mezi grafické projektivní metody. Kresbou stromu k psychodiagnostickým účelům se zabývalo mnoho autorů, Vágnerová (2001) i Svoboda (1999) představují dva nejznámější autory, mezi něž patří Karel Koch a jeho „Test stromu“ a Portugalec Corboz, jehož test je nazýván „Test tří stromů“. Níže se podrobněji podíváme na každý z nich.

Test stromu (Der Baumtest)

Autorem testu, který vyšel v roce 1949, je již zmíněný Karel Koch. Autor vycházel z hypotézy, že „...kresba ovocného stromu může vypovídat o emocionální zralosti dětí i dospělých a o poruchách v emocionální a sociální oblasti.“ (SVOBODA, 1999; s. 192) Vágnerová (2001) k tomu dále uvádí, že je kresba stromu symbolickým ztvárněním sebe sama.

Test je pro děti od 6 let a má za úkol nakreslit nejhličnatý strom na papír formátu A4. Hodnocení kresby probíhá na základě 59 znaků a všímá si kořenů, kmene stromu a různých nerovností na něm, rozložení koruny, umístění stromu na ploše papíru, zobrazení listů apod.

Test tří stromů

Corboz nevycházel při tvorbě svého testu z teoretických úvah, ale měl je podložené pozorováním žáků prvních tříd základních škol, kde měly děti za úkol nakreslit ke dni matek nějaké stromy. Většina z dětí kreslila stromy tři, což dovedlo Corboze k závěru, že děti do obrázků promítají vztahy mezi sebou a rodiči. (V malém množství případů se místo rodičů objevuje jiný člen rodiny – sourozenec, prarodiče, atd.) Svoboda (1999) dodává, že na toto téma bylo vypracováno několik diplomových prací, které potvrzují diagnostický účel metody. V tuzemsku se test zatím neužívá.

3.1.3 Kresba rodiny

Kresba rodiny patří mezi oblíbené metody dětské psychodiagnostiky. Je ji totiž možno pojmut jako náhled do sociální skupiny, do které dítě patří, a pochopit, jak ji vnímá a jak v ní prožívá situace. Z počátku kreslí dítě postavy téměř stejně, v průběhu vývoje se začínají postavy odlišovat v rysech, zpracování detailů, velikosti, činnostech. Při hodnocení kresby rodiny je tedy nezbytné vzít v úvahu, že její zobrazování se v průběhu věku dítěte mění.

Test kresby rodiny umožňuje získat povědomí o tom, jak dítě svou rodinu vnímá a jak hodnotí její jednotlivé členy. V kresbě se tak objevují minulé zkušenosti, které dítě ovlivnily, ale i přání dítěte, jak by to v rodině mělo vypadat – tzv. anticipace rodiny.

Metoda je vhodná pro děti od 6 do 12 let. Kresba probíhá na papír ve formátu A4 a po skončení může následovat rozhovor, k doplnění informací nejen o samotném obrázku. Při interpretaci zde hrají svou roli následující položky: způsob ztvárnění každé postavy – velikost, proporce, zpracování detailů, vyjádření aktivity a také pořadí kresby jednotlivých členů rodiny. Pořadí a vzdálenost členů poskytuje informace o důležitosti, o vztazích v rodině nebo blízkosti / odtažitosti členů.

Kresba začarované rodiny (viz příloha č. 8)

Specifickou formou kresby rodiny je tato forma, kdy má dítě za úkol nakreslit jednotlivé příslušníky rodiny jako zvířata. Vágnerová uvádí, že se jedná o podvědomý, až nevědomý způsob vnímání vlastní rodiny, takže dítě by ho za normálních okolností ani nesdělilo. Dítě by například mělo problém sdělit různé potíže v rodině. „Na vědomé úrovni obvykle převáží pozitivní složka postoje a negativní emoce jsou potlačeny. Symbolickým způsobem lze tento postoj vyjádřit bez problémů, dítě nemá zábrany jej projevit.“ (VÁGNEROVÁ, 2001; s. 307)

3.2 Základní symbolika kreseb

Kresba je nám často schopna vysvětlit důvody dětského chování, cítění, prožívání, stejně jako třeba hra. Správná interpretace je velice složitá a je při ní důležité znát nejen dítě, které kreslí, ale i jeho kulturní a sociální zázemí, a proto je prací pro zkušeného

psychologa. Důležité je už jen to, abychom pozorovali dítě při tvoření, všímali si jeho potíží, zaváhání, pozornosti, komentářů. Svou roli hraje umístění obrázku na ploše papíru, síla a tvar čáry, užití barev. Nejdůležitější je však samotné zobrazení témat a postav.

Pro mou práci je jedním z hlavních témat zobrazování postav, a proto se zaměříme pouze na bližší rozbor znaků postavy. Hlavním odborníkem této problematiky je v Čechách Marie Vágnerová (2001), jejíž charakteristiky jsou užívány i při hodnocení projektivních technik. Poznatky od Vágnerové (2001) jsou doplněny některými znalostmi Davido (2001), které vycházejí z jejího vlastního pozorování. Davido je psychoanalyticky zaměřená a proto jsem vybrala jen pár zajímavých poznatků, které slouží k doplnění zkušeností Vágnerové.

3.2.1 Postava

Davido (2001) tvrdí, že zobrazování postav vypovídá o autorovi mnohem více, než jiné obrazy. Dítě v kresbách projevuje celé své „já“, a když kreslí pána, je jasné, že ztvárňuje samo sebe.

Velmi malé postavy směřuje Vágnerová (2001) k dětem úzkostným, nejistým, s neurotickými rysy. Nápadně velká postava je zase typická pro děti sebevědomé, které mají sklony k sebeprosazování, někdy až k agresivnímu jednání. Obecně lze stanovit, že nápadnosti ve velikosti postavy jsou signálem potíží v sebepojetí a ve vztazích s prostředím, v němž dítě žije. Nedostatečné nebo chybné napojení částí postavy může taktéž souviset s poruchou sebepojetí dítěte, ale i jeho tělového schématu. Takové kresby se objevují v období dospívání. Úplné chybění pak Vágnerová (2001) předkládá jako problém v emoční sféře, v sebepojetí a v akutních stresových situacích.

Davido (2001) označuje obličej jako element, který postavu polidšťuje; bývá různých velikostí, u menších dětí je často až obrovský vůči tělu. Nápadně malou či asymetrickou hlavu, která má nápadné prvky v obličejí považuje Vágnerová (2001) za známku celkové nevyrovnanosti, emočních, komunikačních nebo adaptačních potíží. „Hlava je chápána jako centrum osobnosti, a proto může mít zobrazení jednotlivých rysů diagnostický význam. To se týká především očí a úst.“ (VÁGNEROVÁ, 2001; s. 290)

Zvýrazněné oči jsou považovány za náznak paranoie; oči prázdné značí problémy ve vztahu s okolím. Ústa, která jsou nápadně veliká, nebo s vyceněnými zuby, značí agresivitu, potřebu ovládnout okolí. Nápadně velké rysy v obličejí přisuzuje Vágnerová (2001) touze být středem pozornosti a upoutávat zájem okolí, je-li tomu naopak a rysy obličejí jsou potlačené a nenápadné, může to svědčit o úzkosti a méněcennosti.

Davidová (2001) se dále zmiňuje o uších – jsou znakem vyjadřujícím, že člověk slyší a něco se může dozvědět. Dítě, malující velké uši, touží obvykle po vědění. Velké uši kreslí i dítě s poruchou sluchu (špatně slyšící, nedoslýchavé), ale ve většině případů uši zcela chybí, což může být známkou neschopnosti komunikovat.

K zobrazení trupu, které se objevuje až v určitém vývojovém období a do té doby jeho chybění není nijak markantní, se vyjadřuje opět Vágnerová (2001). Pokud se tak stane později, lze to chápat jako odmítání vlastního těla. Může to signalizovat poruchu vlastního tělového schématu (např. schizofrenie). Infantilní projevení či zvýraznění pohlavních znaků naznačuje nejistotu v identifikaci genderových rolí.

„Nápadně krátké nebo deformované paže, resp. ruce, mohou signalizovat komunikační problémy, nejistotu a strach z kontaktu s lidmi, eventuálně pocit bezmocnosti a manipulovanosti.“ (VÁGNEROVÁ, 2001; s. 291) Velké paže a ruce mohou označovat agresivitu, nebo latentní touhu po moci – potřeba ovládat a získávat dominantní pozici.

Nohy jsou symbolem rovnováhy a stability. Pokud chybí, nebo jsou deformovány, může to znamenat nejistotu, nezakotvenost, problémy v sebepojetí, nestabilitu rolí v sociální skupině.

3.3 Jak mluví barvy

„Posuzujeme-li kolorit, poznáváme, že teplé barevné ladění působí vlídně a konejšivě, studené nevlídně, ba smutně. Pestrá barevnost malířského díla (...) navozuje veselost, radostnou náladu, nepestrý, temný kolorit působí tajemně, ba tragicky.“ (UŽDIL, 1964; s. 78)

Dítě nejprve používá barvy k obyčejnému kreslení – jako nástroj, ale brzy je účelně aplikuje k zaplnění plochy obrázku (zhruba ve schematickém období). Úplně na začátku ale dítě s barvou experimentuje, poznává ji a učí se s ní pracovat, míchat ji, rozpouštět. Zjišťuje, jak barva kontrastuje s pozadím, jakou stopu zanechávají různé kresebné nástroje – pastelky, fixy, voskovky, a učí se s nimi správně zacházet, poznává jejich vlastnosti a výtvarné možnosti.

Volba barev je většinou individuální – dítě si vybírá podle toho, jak se mu barvy líbí, což bývají častěji barvy v teplých, sytých odstínech (oranžová, červená, žlutá). Uždil (1983) píše, že jimi dítě zprvu označuje věci, které jsou mu milé, které se mu líbí a k nimž má nějaký bližší, zvláštní vztah. Zároveň však dodává, že záliba v nějaké barvě, či barvách má většinou hlubší, osobitější charakter.

Tmavé barvy jsou pro dítě lákavé z opačného hlediska, kterým je kontrast s bělostným pozadím. Ne vždy používají děti barvy v souladu s reálným odstínem objektu, který kreslí. Nemají totiž vžitou představu o barvě, která může být i „narušena“ reklamou, ve které se pohybuje například fialová kráva, modrý zajíc atp. Děti, které už mají realitu spojenou s barvou, k čemuž dochází nejčastěji ve schematickém období, zachovávají v kresbě správné zbarvení – věcnou konstantu kresby (zelená tráva, modré nebe apod.).

Davidová (2001) mluví o nepřítomnosti barvy v kresbě a tento projev směřuje k citové prázdnotě dítěte, někdy až asociálním tendencím. Autorka se dále zmiňuje o barvosleposti – tedy to, že barvy objektů, které neodpovídají skutečnosti, nebo barvy tlumené a nevýrazné mohou být i známkou daltonismu.

Barva má pro člověka i emotivní význam, působí na naše nálady a prožívání. Podle aktuálního rozpoložení užíváme barvy, které naši náladu vystihují. Uždil (1964) udává jako další význam společenskou zkušenost, která určuje symboliku barev. Červenou známe jako symbol radosti, lásky, života, revoluce. Černou jako barvu smrti, smutku. Fialová značí vznešenost a vášeň. Bílá je zase ikonou nevinnosti, mládí. Modrá je radost a volnost, zelená klid a pohoda. Ale i tyto významy se můžou lišit v jiných kulturách, ale i rozšiřovat v každém individuálním pojetí (např. Šrámkova báseň Modrý a rudý).

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda existují nějaké rozdíly ve výtvarné tvorbě chlapců a dívek ve věkovém období kolem zahájení povinné školní docházky. Dalším cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly ve výtvarné produkci dětí v posledním ročníku MŠ a prvním ročníku ZŠ.

Pro srovnávání dětských prací jsem si zvolila několik skupin charakteristik dětské výtvarné produkce: postava a její znaky, zobrazení a budování prostoru, užití barev a volba tématu. Každou skupinu jsem rozčlenila na dvě základní kategorie, které zohledňují věk dětí. Hodnocení probíhalo v každé kategorii zvlášť. Do první kategorie spadají děti navštěvující mateřskou školu, ve druhé kategorii jsou zařazeny děti, které docházejí do školy základní. V každé kategorii došlo k hodnocení chlapců i dívek.

Na závěr došlo ke zhodnocení a porovnání případných rozdílů mezi oběma skupinami (dětí v MŠ a dětí v ZŠ) – tím byl naplněn druhý cíl mého výzkumu. Bližší specifika hodnocení ve zvolených skupinách, jsou rozepsány v podkapitole „Kritéria pro hodnocení vlastního výzkumu“.

Tématem rozdílnosti mezi chlapci a dívkami se zabývá i Pavlína Janošová v publikaci *Dívčí a chlapecká identita* (2008). Autorka poznamenává, že témata dětských obrázků svědčí i o průběhu identifikace dětí. Janošová se dále zmiňuje o tom, že motivem kresby lidské postavy dětí 5 – 7letých dětí bývá z 80 % postava stejného pohlaví. U chlapců dochází k poklesu stejno-pohlavní postavy při nástupu do školy základní a až pětina z nich kreslí maminku. Janošová (2008) tento pokles přisuzuje zvýšení citových potřeb malých školáků, které pravděpodobně vyvolává změna prostředí a nové nároky.

„Identifikační vzory, které si děti zvolily za námět svých kreseb, vypovídají též o rozdílných aspektech dívčí a chlapecké identity.“ (JANOŠOVÁ, 2008; s. 136)

2. VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

V této kapitole jsou stanoveny výzkumné předpoklady, na které přinesl odpovědi samotný výzkum.

Předpoklady pro cíl 1: Rozdíly ve výtvarné tvorbě chlapců a dívek ve věkovém období kolem zahájení povinné školní docházky:

- **P1:** Dívky nejčastěji znázorňují ženské postavy.
- **P2:** Chlapci nejčastěji znázorňují dopravní prostředky nebo sport.
- **P3:** Výtvarná produkce dívek je detailnější než výtvarná produkce chlapců.
- **P4:** Dívky používají sytější odstíny barev než chlapci, jejich výtvarná produkce je výraznější než u chlapců.
- **P5:** Výtvarná tvorba dívek je vyspělejší než u chlapců.

Předpoklady pro cíl 2: Rozdíly ve výtvarné produkci dětí v posledním ročníku MŠ a prvním ročníku ZŠ:

- **P6:** Školní děti užívají častěji barvy reálné než děti předškolní.
- **P7:** Téma zaměřené na rodinu se objevuje častěji u předškolních dětí než u školáků.
- **P8:** Předškolní děti kreslí sebe samotné častěji než děti školní.
- **P9:** Děti ze ZŠ kreslí častěji správné poměry objektů než děti z MŠ.
- **P10:** U dětí ze ZŠ se objevuje zobrazení čistého profilu častěji než u dětí z MŠ.
- **P11:** Děti z MŠ kreslí zase častěji profil smíšený.

3. VÝZKUMNÁ METODA

Pro zjištění výsledků svého výzkumu, jsem zvolila metodu **analýzy spontánních produktů**. „Cenným zdrojem diagnostických informací jsou výsledky činnosti zkoumané osoby. Jsou to např. spontánní kresby nebo malby, básně, jiná literární činnost, amatérské výrobky z nejrůznějších oblastí. Výraznou hodnotu mají v tomto smyslu dopisy, deníky a jiné osobní dokumenty. Za spontánní produkt sloužící k diagnostice lze v této souvislosti považovat i písmo (rukopis).“ (SVOBODA, 1999; s. 44)

Svoboda se dále zmiňuje o tom, že písemné projevy jsou zkoumány především u dětí starších a adolescentů. V dětské diagnostice jsou nejčastěji zkoumány kresby.

3.1 Analýza kresby

V psychologické diagnostice je celá škála metod, především testových, které se týkají právě dětské kresby. Jak bylo již v předchozích kapitolách naznačeno, kresba odráží různé složky dětského nitra. Kresebné metody jsou často užívány jako úvodní uvolňovací metoda při navazování kontaktu s klientem a, jak Vágnerová (2001) připomíná, jedná se i o poměrně jednoduchý administrativní úkon, který usnadňuje i ochota dětských pacientů kreslit dobrovolně. Kresebné metody tedy nebývají časově náročné, a přesto jsou schopny poskytnout nám velmi cenné informace.

Co jsme schopni zjistit pomocí kresby:

1. Vývojovou úroveň dítěte (celkový vývoj rozumových schopností).
2. Úroveň senzomotorických dovedností (jemná motorika, vizuální percepce).
3. Emoční stav dítěte; prožívání (aktuální citové naladění, reagování na situace).
4. Specifické vztahy a postoje dítěte (často neumí / není schopno je jinak vyjádřit).

3.1.1 Kresba jako odhad celkové úrovně rozumových schopností

Pro zjištění rozumových schopností dítěte je možné využít kresbu pouze v předškolním či raném školním věku dítěte. Později už nelze správně diferencovat rozumové

schopnosti podle kresebných testů. Kresebné dovednosti totiž dosahují přibližně kolem desátého roku určité ustálené úrovně a kresba se už dále příliš nevyvíjí – tedy ne v takové míře, kdy by se podle ní dala odhadovat úroveň inteligence jedince.

„Selhání v kresebných testech může symbolizovat poruchu v oblastech zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, ale i koordinace a integrace těchto funkcí.“ (VÁGNEROVÁ, M.; 2001, s. 272)

Mezi grafické metody, z nichž jsme schopni určit úroveň rozumových schopností, patří například testy kresby lidské postavy, Draw a Person (DAP), Figure Drawing Test (FDT) a Test hvězd a vln (Der Sterne-Wellen-Test).

3.1.2 Kresba zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností

Tyto metody nejsou založeny na kresbě z paměti, a proto jsou zde vhodnější testy, které obsahují napodobení určité předlohy – nejčastěji se tedy jedná o obkreslování. V těchto testech se nehodnotí kreativita, není zde ani prostor pro individuální vyjádření dítěte a žádnou roli nehraje ani paměť nebo představivost. Dítě se pouze snaží co nejdokonaleji zobrazit předlohu, podle které se může neustále kontrolovat a srovnávat.

Metody jsou založeny na hypotéze, že schopnost napodobit předlohu je závislá jak na zralosti a funkčnosti mozkových center, tak na zkušenostech, které dítě již s touto činností má. “Vývoj kresebné nápodoby je podmíněn rozvojem motoriky, zrakového vnímání a senzomotorické koordinace. Jestliže dítě v obkreslování selhává, je třeba zjistit, která z uvedených kompetencí není dostatečně rozvinuta a je příčinou špatného výkonu.“ (VÁGNEROVÁ, 2001; s 281)

Testy, které zjišťují úroveň senzomotorických dovedností, jsou např. Test obkreslování a Bender-Gestalt test.

3.1.3 Kresba zhodnocující emoční stav dítěte

Kresba je i cestou k emoční stránce dítěte – k jeho prožívání, citové reaktivitě, celkovému aktuálnímu emočnímu naladění. V kresbě jej lze zachytit v poměrně snadno identifikovatelné formě, objevují se totiž v každé kresbě.

K jejich zjištění se v diagnostice používá projektivních metod, do kterých lze zahrnout kresby lidské postavy, test kresby stromu nebo kresbu rodiny. Tyto metody fungují na základě ztvárnění vlastního názoru, vlastního pojetí skutečnosti dítěte. Využívají spontánnosti dětí a jejich vlastní iniciativy a radosti z kreslení.

3.1.4 Kresba jako nástroj k poznání specifických postojů, vztahů

Do poslední kategorie patří především testy kreativity. Vágnerová (2001) uvádí některé z užívaných v Česku – Torranceho figurální test tvořivého myšlení a Kreatos – projekční kresebný test kreativity a osobnosti.

Torranceho figurální test tvořivého myšlení není zcela tradičním testem při běžném psychologickém vyšetření, ale poskytuje informace o způsobu myšlení dítěte ve srovnání s dalšími hodnotami v inteligenčních testech či jiných metodách. Test lze použít pro posouzení předpokladů u dětí se sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo u dětí s poruchou adaptace a poruchami chování.

Metoda Kreatos je počinem českého psychologa M. Schürerra. Test je zaměřen na hodnocení kreativity, ale zároveň může sloužit i jako metoda osobnostní diagnostiky. Cílem je zhodnocení temperamentových vlastností a zahrnuje i některá hlediska sebehodnocení – posouzení vlastních výkonů, zájmy, rysy osobnosti.

3.2 Kritéria pro hodnocení vlastního výzkumu

Metody, které jsou zmíněny v kapitole „Analýza kresby“, jsou metodami, které lze aplikovat pouze v poradnách a specializovaných zařízeních, neboť testy jsou použitelné jen pro odborníky, kteří v poradnách pracují a jejich pacienti. Není proto možné provést žádný z testů na mnou vybrané skupině a proto jsem se rozhodla uskutečnit výzkum podle vlastních hodnotících kritérií.

Ve vlastním výzkumu jsem se rozhodla sledovat a hodnotit následující prvky:

1. Postava a její znaky.
2. Zobrazení a budování prostoru.

3. Užití barev.

4. Volba tématu.

Hodnocení probíhalo zvláště ve skupinách chlapci MŠ/dívky MŠ a chlapci ZŠ/dívky ZŠ. Výzkum byl tedy spíše kvantitativně zaměřen; výslednými údaji se staly procentuální údaje vygenerované v grafech.

3.2.1 Postava a její znaky

Pro přehlednost sledovaných znaků při zobrazování postavy jsem sestavila tabulku, do které jsem postupně zaznamenávala nalezené prvky. Sledované prvky byly vybrány podle charakteristik postavy spadající až do schematického období. V tabulce se tedy objevují jednotlivé rysy postavy (vlasy, silná noha, prsty apod.), ale i způsob zobrazení – zda dítě užilo profil, jaké pohlaví postav maluje a zda to lze pouhým okem poznat.

Pro názornost tabulku níže uvádím:

Č.:	Sledovaný jev:	CHLAPCI MŠ	DÍVKY MŠ	CHLAPCI ZŠ	DÍVKY ZŠ
1.	Uši				
2	Krk				
3.	Vlasy				
4.	Prsty				
5.	Silná ruka				
6.	Silná noha				
7.	Chodidla				
8.	Oblečení				
9.	Mužská postava				
10.	Ženská postava				
11.	Nelze rozeznat pohlaví				

12.	Profil				
13.	Smíšený profil				

Jednotlivé znaky byly následně zpracovány do grafů v kapitole č. 5. (Získané údaje a jejich interpretace), v nichž jsou uvedeny procentuální výsledky výskytu u jednotlivých kategorií: Chlapci MŠ, Dívky MŠ, Chlapci ZŠ, Dívky ZŠ.

3.2.2 Zobrazení a budování prostoru

Vyobrazení prostoru jsem se rozhodla po delším pozorování obrázků hodnotit v následujících kategoriích:

1. Transparentnost/sklápění.
2. Poměry velikostí objektů.
3. Zobrazení nebe a země/trávy.
4. Zobrazení objektů.

3.2.3 Užití barev

V kategorii užití barev jsem se rozhodla hodnotit pouze to, zda děti v obrázcích užívaly barvy reálné, nebo fantazijní.

3.2.4 Volba tématu

Při volbě tématu jsem zohledňovala především pohlaví dítěte. Tedy to, zda jsou obrázky typicky dívčí, či typicky chlapecké. Jaké motivy se v obrázcích nejčastěji vykytují a jaká je jejich četnost.

4. VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro sběr výzkumného materiálu jsem si zvolila město Jindřichův Hradec, ve kterém jsem si vybrala dvě základní školy a dále jednu školu mateřskou. Cílenou skupinou pro výzkum byly 1. třídy základních škol a v mateřské škole se jednalo pouze o děti předškolní, tj. o děti, které by měly v následujícím roce započít docházku v základní škole.

Na obou základních školách jsem si zvolila jednu třídu prvňáků, ve které jsem aplikovala sběr dat. Ve škole mateřské sběr probíhal ve všech jejích šesti třídách, neboť se ukázalo, že třídy jsou věkově heterogenní. Ze tříd tedy byly vybrány pouze děti připravující se na docházku v ZŠ.

Ve vybraných školách jsem požádala třídní učitelky, aby práci zadaly dětem podle stanovených podmínek. Podmínky pro výzkum byly následující:

- Volné téma obrázku.
- Výskyt alespoň jedné postavy.
- Zvolené prostředí - exteriér.
- Použití barev.

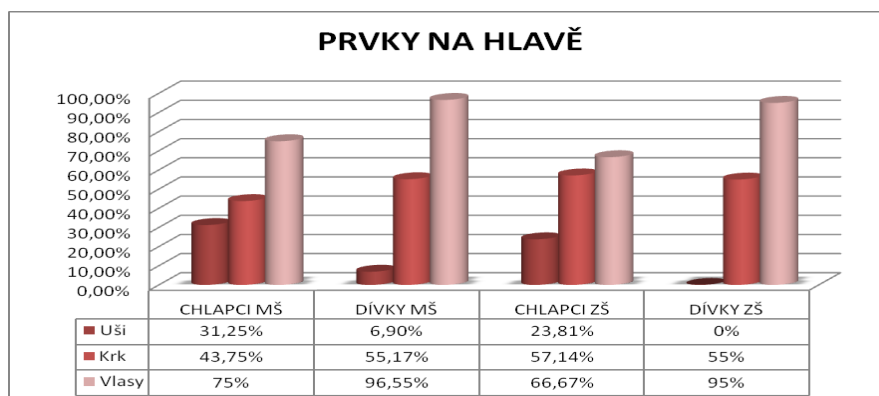
S těmito indiciemi měly děti již samostatně pracovat. K obrázkům byl následně opatřen přesný údaj o věku a pohlaví dítěte, aby bylo možné rozlišit obrázky vzhledem k cílům výzkumného šetření.

Sběr výzkumného materiálu probíhal v měsíci prosinci 2011 až lednu 2012, ale většinová část obrázků byla nasbírána v průběhu prosince.

Konečný počet sebraného materiálu byl 86 obrázků, z toho bylo 45 obrázků od dětí z mateřské školy a 41 obrázků od dětí školy základní. Z mateřské školy se mi podařilo shromáždit 29 obrázků od dívek a 16 od chlapců. V základní škole byl počet vyrovnanější – tedy 20 obrázků od dívek a 21 od chlapců.

5. ZÍSKANÉ ÚDAJE A JEJICH INTERPRETACE

5.1 Postava a její znaky



Graf č. 1. – Prvky na hlavě

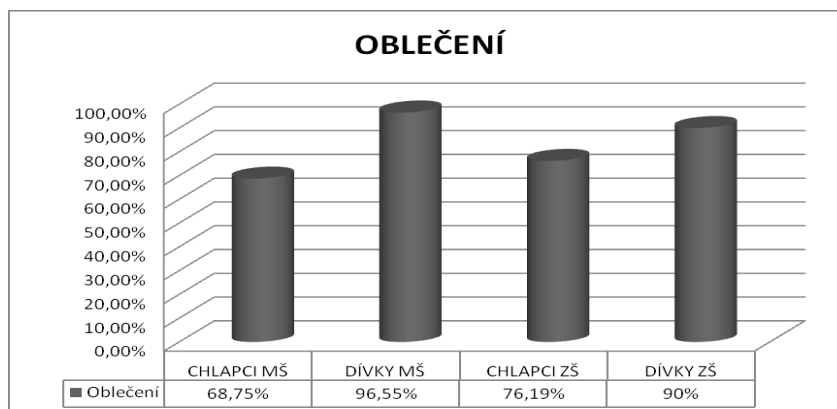
Z údajů, které jsou vygenerované v grafu č. 1, lze vyčíst, že nejméně zobrazovaným prvkem na hlavě jsou uši, nejvíce zobrazovaným prvkem jsou oproti tomu vlasy.

Mateřská škola:

V zobrazení krku jsou slabší chlapci, přesto je znázornila téměř polovina z nich = 7 chlapců (43,75 %). Uši kreslí chlapci postavám častěji než dívky. Dívky kreslí postavy ženské s dlouhými vlasy a tak uši nejsou vidět – s tím souvisí i kreslení vlasů, ve kterých převažují zase dívky nad chlapci. Nakreslilo je 28 dívek (96,55 %) a 12 chlapců (75 %).

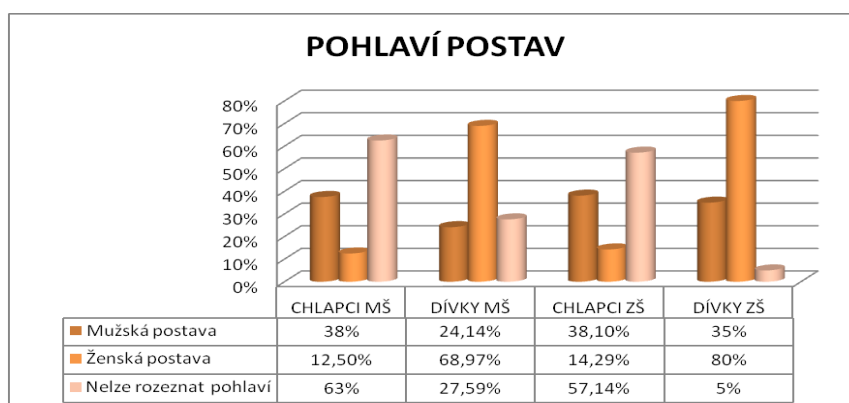
Základní škola:

Při kreslení uší jsou na tom z celého grafu nejhůře dívky, kde je však jejich absence vysvětlitelná – 16 dívek (80 %) nakreslilo ženskou postavu s dlouhými vlasy, které by uši zakryly. Jen zbylé 4 dívky (20 %) na uši zapomnělo. Přesto ani chlapci uši často postavám nepřikreslují – stalo se tak pouze u 5 chlapců (23,81 %). Krk je vyrovnaný a v přikreslování vlasů převažují opět dívky a to téměř o 30 % nad chlapci.



Graf č. 2 - Oblečení

Oblékání postav velice úzce souvisí s rozpoznáváním pohlaví jednotlivých postav. Z grafu lze vyčíst, že chlapci (MŠ: 31,25 %, ZŠ: 23,81 %) v oblékání svých paňáků lehce zaostávají za dívkami stejné věkové kategorie. Pohlaví jednotlivých postav a jejich procentuální výskyt najdeme v následujícím grafu č. 3.:



Graf č. 3 – Pohlaví postav

Z grafu lze vyčíst, že u dívčích postav (MŠ i ZŠ) snadněji rozpoznáme, jakého jsou pohlaví. Zároveň se také dovídáme, že dívky kreslí doopravdy nejčastěji postavy ženské - dívky z MŠ ve 20 obrázcích (68,97 %) a dívky ze ZŠ na 16 obrázcích (80 %). Tyto postavy mají sukně, šaty, vozí kočárky, nebo jsou znázorněny jako princezny.

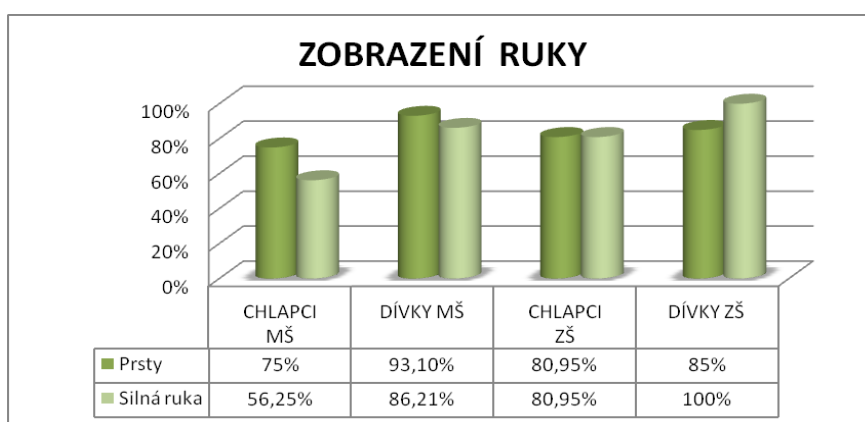
Mateřská škola:

U chlapců si můžeme povšimnout poměrně vysokého počtu (63 %) nerozeznatelných postav. 12 chlapců nakreslilo postavy, které v některých případech byli jako paňáci,

avšak bez jakýchkoliv pohlavních znaků, v některých případech jako malinkatí panáček kreslení jednoduchou čarou. Dívky z MŠ kreslily nejvíce postavy ženské (ve 20 případech), u kterých bylo jejich rozpoznání velice jednoduché (šaty, sukne atp.).

Základní škola:

Ani u chlapců ze ZŠ se jasné identifukující pohlavní znaky nevyskytují tak často, jako u dívek (rozdíl o 57,14 %). U chlapců však převažují postavy mužské nad ženskými. Jejich počet je téměř srovnatelný s počtem zobrazení mužských postav u dívek přibližného věku.



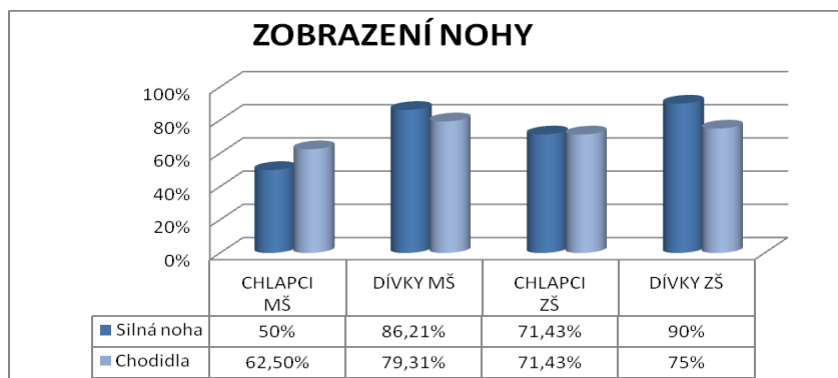
Graf č. 4 – Zobrazení ruky

Mateřská škola:

Prsty kreslí postavám více než tři čtvrtiny předškolních dětí, chlapci jsou opět lehce pozadu za dívkami. Stejně je tomu i při kreslení „silné ruky“, kterou kreslí spíše dívky (25 dívek = 86,21 %). U chlapců více přetrvává zpodobnění ruky tenkou čárkou na kterou navazují prsty – zobrazilo ji tak 7 chlapců (43,75 %).

Základní škola:

Prvňáčci jsou v této kategorii poměrně vyrovnaní. Všech 20 dívek (100 %) přikreslilo svým postavám silnou ruku. Postavy chlapců se silnou rukou se objevily na 17 obrázcích (80,95 %). Prsty kreslí postavám více jak 80% chlapců i dívek (17 chlapců a 17 dívek).



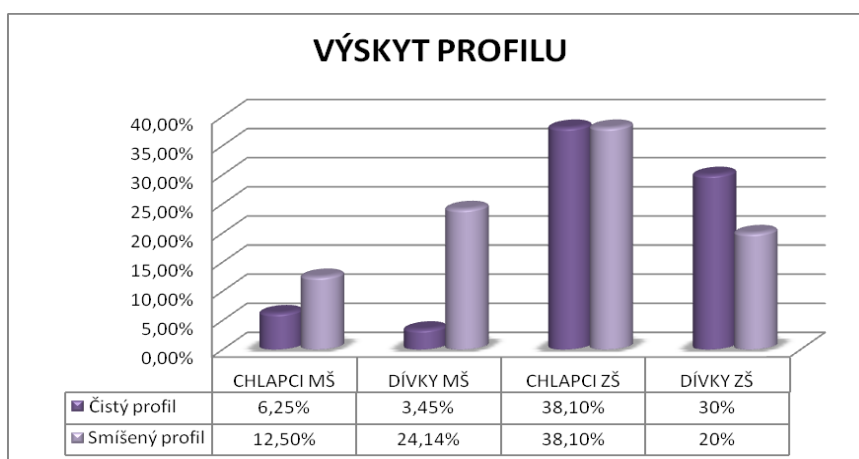
Graf č. 5 – Zobrazení nohy

Mateřská škola:

Chodidla kreslily předškolní děti ve více než polovině sesbíraného materiálu – 23 dívek (79,31 %), 10 chlapců (62,50 %). U dívek bylo častější znázornění silné nohy – objevilo se u 25 dívek (86,21 %) a u 8 chlapců (50 %).

Základní škola:

U kreslení nohy se chlapci dívkám základních škol vyrovnávají více než děti z MŠ. 15 chlapců (71,43 %) své postavě nakreslilo silnou nohu a také chodidlo. U dívek je rozdíl větší - silnou nohu kreslilo 18 dívek (90 %), ale chodidla „jen“ 15 dívek (75 %). Chodidla pak některým postavám tedy chyběla.



Graf č. 6 – Výskyt profilu

Mateřská škola:

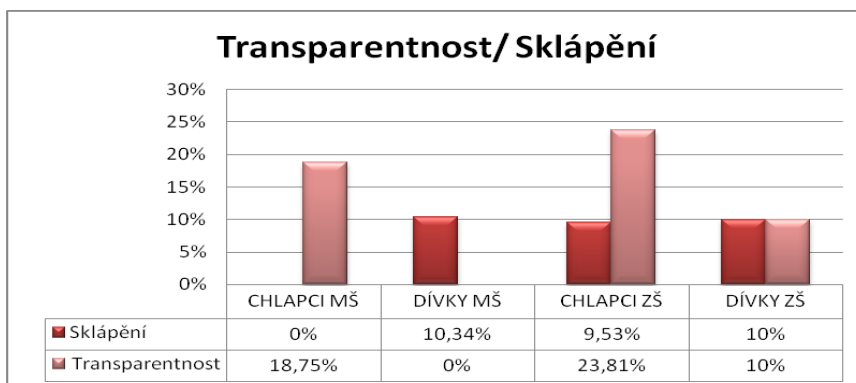
Čistý profil se u dětí z mateřských škol příliš neobjevuje, obě skupiny ho zobrazily v méně než 7 % (chlapci i dívky v 1 obrázku). Smíšený profil oproti tomu nacházíme u 2 chlapců (12,50 %) a u 7 dívek (24,14 %).

Základní škola:

U dětí základních škol vidíme nárůst čistého profilového zobrazení – celkem ve 14 obrázcích (68,10 %). V 11 obrázcích (78,57 %) se jednalo o profil postavy, ve zbylých 3 obrázcích (21,43 %) byla z profilu nakreslena zvířata. Smíšeného profilu se v mém výzkumném vzorku objevilo také poměrně hodně, opět při zpodobňování postav. (Nohy a tělo postav nakresleny z profilu, obličej zepředu.) U chlapců byl počet profilu čistého a smíšeného stejný, a to v 8 obrázcích (38,10 %). U dívek výskyt smíšeného profilu poklesl o 10% oproti profilu čistému, nakreslily jej tedy 4 dívky (20 %).

5.2 Zobrazení a budování prostoru

5.2.1 Transparentnost/sklápění



Graf č. 7 - Transparentnost/sklápění

Mateřská škola:

Transparentnost se v mém vzorku objevila pouze u chlapců a to pouze ve 3 případech (18,75 %). Jednalo se především o průhledy skrz vodu.

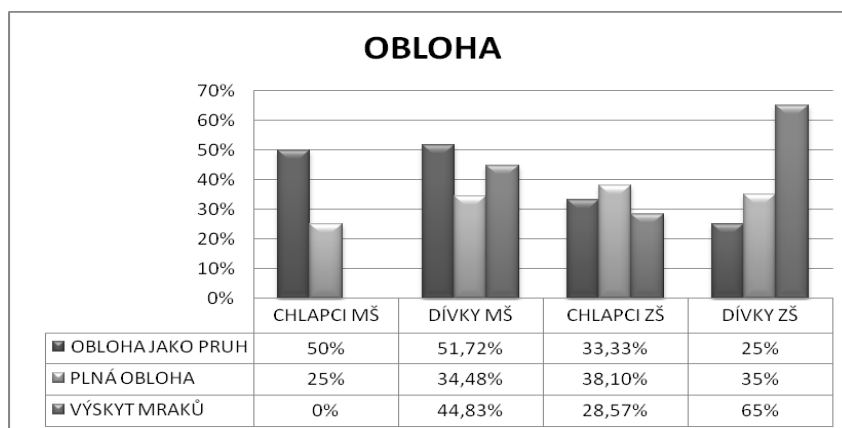
Sklápění jsem naopak našla pouze u dívek, také v malém množství – 10,34 % (3 obrázky). Dívky sklápěly např. pískoviště (viz příloha č. 6).

Základní škola:

Projevy transparentnosti i sklápění se u dětí základních škol objevily u chlapců i dívek. Transparentnost, která převažovala u chlapců o více než 13 % (5 chlapců, 2 dívky), se vyskytovala především při zobrazování jevů ve vodě – koupání, rybaření.

Sklápění se v téměř stejném množství objevilo u dívek i chlapců - 2 chlapci, 2 dívky).

5.2.2 Zobrazení nebe a země/ trávy



Graf č. 8 - OBLOHA

Mateřská škola:

V kresbách předškolních dětí byly nebe i země znázorňovány téměř stejně. Nebe symbolizoval tenký modrý pruh při horním okraji papíru a zemi/trávu zase zelený či hnědý tenký pruh při spodní hraně papíru.

Plně vymalovanou oblohu – tedy od končící země až po horní okraj papíru – bylo v některých kresbách také možné objevit. Stalo se tak u 4 chlapců (25 %) a u 10 dívek (34,48 %). V obrázcích dívek se často na obloze vyskytovaly i mraky, někdy samostatně, ale většinou jako součást plně vymalované oblohy (celkem 13 obrázků = 44,83 %). Na 4 chlapeckých obrázcích (25 %) chybělo nebe nebo země úplně.

Základní škola:

Obrázky dětí ze základních škol jsou na tom se zobrazováním nebe či země lépe. I v těchto obrázcích lze stále najít nebe i zemi jako pruh při hraně papíru, ale je už širší, případně obsahuje další prvky.

Plně vymalovaná obloha se objevuje u 8 chlapců (38,10 %) a 7 dívek (35 %). Jako modrý pruh je tomu u 7 chlapců (33,33 %) a 5 dívek (25 %). Oproti dětem v MŠ na obloze přibývá prvků. Nejvíce děti do oblohy přidávají mraky, déšť, nebo ptáky. U dívek se mraky objevují na 13 obrázcích (65 %), u chlapců na 6 obrázcích (28,57 %), a to buď samostatně, nebo jako součást oblohy.

Zobrazování země je stejně jako u dětí v MŠ ztvárněno pruhem zeleným nebo hnědým, případně silnicí. Pruh se však poměrně hodně rozšiřuje a zabírá tak větší plochu papíru. Objevuje se také prostorové znázornění krajiny, nejčastěji kopec.

5.2.3 Umístění objektů

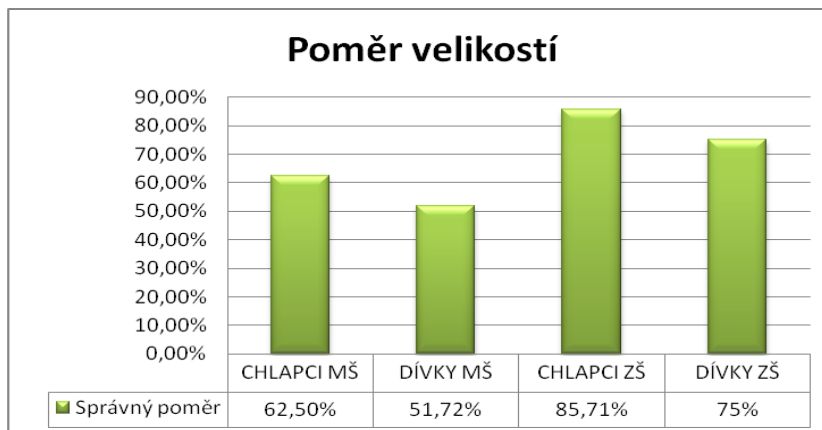
Mateřská škola:

Postavy, domy, květiny a další objekty, které se vyskytují v sesbíraném materiálu, jsou u všech dívek postaveny na pevném základu – trávě, hlíně, zemi. Ve 3 obrázcích chlapců (18,75 %) jsou objekty ve vzduchu, protože na těchto obrázcích pevný základ úplně chybí. V kresbách ostatních chlapců jsou objekty také postaveny na pevný základ.

Základní škola:

Většina objektů je v kresbách školních dětí postavena na pevný základ, ale i u těchto dětí se ještě objevují objekty, které nejsou umístěny na žádném pevném základu (7 chlapců = 33,33 %; 1 dívka = 5 %). Při umístění objektů v obrázcích dětí základních škol však nastává jistý pokrok. Zatímco děti z MŠ umísťovaly objekty pouze na linie tenké čáry, které zobrazovaly zemi, některé děti ze ZŠ objekty kreslí do celého prostoru, který zemi či trávu zobrazuje. (6 chlapců = 28,58 %, 7 dívek = 35 %).

5.2.4 Poměry velikostí objektů



Graf č. 9 – Poměry velikostí

Mateřská škola:

V 10 obrázcích chlapců (62,5 %) jsou objekty vůči sobě správně velikostně poměrné. Ve zbylých 6 obrázcích (37,5 %) se vyskytuje disproporce – květiny jsou větší než postavy, postavy jsou větší než stromy, nebo dosahují do poloviny panelového domu. Poměr velikostí u dívčích kreseb je vyrovnaný – 15 dívek (51,72 %) poměry kreslí správně, u 14 dívek (48,28 %) se nesrovnalosti ještě objevují.

Velké nepoměry vznikají obecně při kombinaci zobrazení postava-dům. Zde děti nejsou schopny většinou nakreslit postavu adekvátně velkou k budově (postava/postavy jsou větší než dům; sahají do jeho poloviny; jsou větší než dveře atd.). U chlapců se tento nepoměr postava-dům vyskytl v 8 případech (50 %), u dívek v 18 případech (62,5 %).

Další nepoměry se objevily u zpodobnění stromů, i když v tomto případě může být poměr/nepoměr sporný – nevíme totiž, jak velký strom dítě chtělo nakreslit. (Z vlastní zkušenosti lze ale říci, že děti malé stromy většinou nekreslí, mají zafixováno, že stromy jsou vůči nim obrovské, takže by se o nepoměru proporcí hovořit dalo.)

Základní škola:

Nepoměr se v kresbách dětí prvních tříd téměř nevyskytuje. V mém výzkumném vzorku k nepoměru došlo u 3 chlapců (14,29 %) a u 5 dívek (25 %). Jedná se o podobné

„chyby“ jako u dětí z mateřských škol – tedy nepoměr postava X dveře domu a květiny nebo zvířata větší než postavy.

5.3 Užití barev

5.3.1 Mateřská škola

V obrázcích chlapců se fantazijní barvy nevyskytly na žádném objektu. Chlapci však skoro v polovině případů nevybarvují některé objekty, ale spokojí se s pouhým ohraničením předmětu, které je ale odpovídající reálné barvě daného objektu nebo je nakresleno tužkou či černým fixem. U dívek barvy reálné také převažují, ale v několika případech bylo možné naleznout i barvy fantazijní – žluté nebe, červené pískoviště. U dívek z MŠ je možné si povšimnout, že barvy používají více a to především ve velmi sytých a pestrých odstínech.

5.3.2 Základní škola

Na žádném obrázku, chlapců i dívek, se neobjevila barva fantazijní. Všechny objekty měly barvy správné. Stejně jako u dívek MŠ, tak i dívky ZŠ používají sytější a výraznější odstíny barev než chlapci podobného věku. U některých chlapců chybí vybarvení objektu – ten je jen ohraničen odpovídající barvou.

5.4 Volba tématu

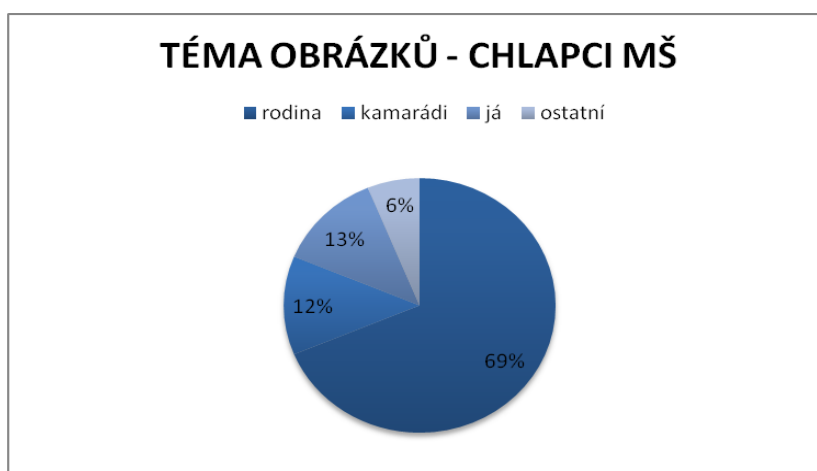
Všechny děti měli za úkol nakreslit téma obrázku dle svého výběru a aktuální nálady. Sběr obrázků probíhal v období prosince/ledna, a proto mne velice překvapilo, že se ani na jednom obrázku neobjevil vánoční motiv. Zimních motivů bylo také málo. Děti kreslily především obrázky s letní/jarní tematikou, kde byly zelené rozkvetlé stromy, květiny, zářivé slunce.

Zajímavostí, která se objevila v několika málo případech a kterou bych ráda zmínila, byla orientace papíru s obrázkem. U 6 dívek z mateřské školy a 3 chlapců ze školy základní byl kresebný podklad orientován na výšku. Všechny ostatní děti obrázky kreslily na šířku papíru.

Ke každému obrázku jsem si poznamenala název tak, jak ho dítě samo popsalo, nebo nazvalo. Obrázky a jejich témata si níže rozebereme podle jednotlivých skupin:

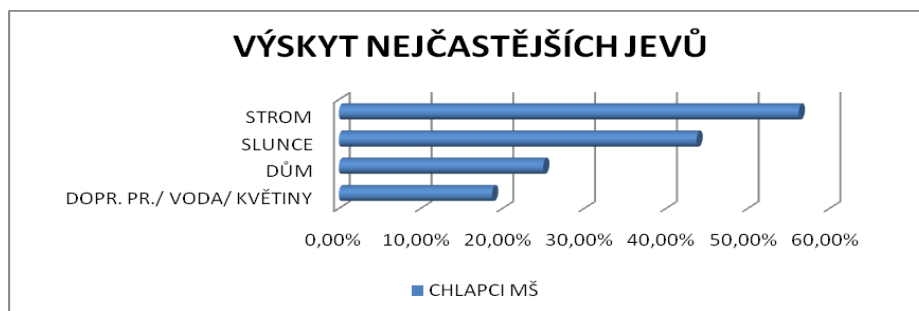
5.4.1 Chlapci MŠ

Po hlubším zhlédnutí obrázků od chlapců z MŠ lze říci, že témata nejsou typicky chlapecká, až na pár výjimek, kdy se na obrázku vyskytuje auto či jiný dopravní prostředek. Pouhým okem však lze na většině obrázků poznat, že je maloval chlapec – kresby jsou jednodušší, skoro by se dalo říci, že jsou až odbyté, barvy málo pestré.



Graf č. 10 – TÉMA OBRÁZKŮ – CHLAPCI MŠ

Na grafu č. 10 vidíme, že nejčastější témata se týkají rodiny a to v 69 % = 11 obrázků (Naše rodina na chalupě; Taťka a já; Do lesa si chodím hrát s mamkou a se strejdou). Druhým nejčastějším tématem u chlapců MŠ jsou kamarádi (Kamarád Pája a Kája na zahradě MŠ), a třetím nejčastějším motivem jsou obrázky související výhradně s osobou autora (Tancuju venku; Plavu na rozbouřeném moři.) Osoba autora se však objevuje i v obrázcích zařazených do výše zmíněných kategorií témat (např. Mamka, taťka, bráška a já si hrajeme u vody) – tento výskyt byl u předškolních chlapců na 8 obrázcích (50 %).

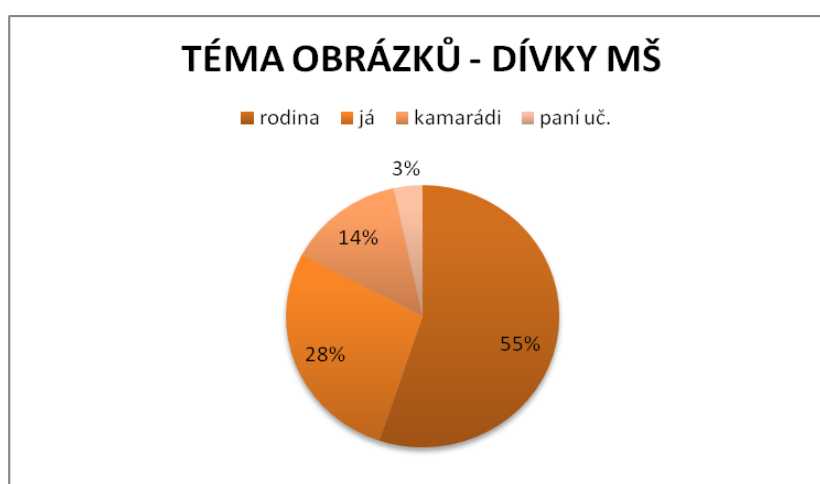


Graf č. 11 – VÝSKYT NEJČASTĚJŠÍCH JEVŮ CHLAPCI MŠ

Graf č. 11 ilustruje, jaké jevy a předměty se na obrázcích chlapců vyskytovaly nejčastěji. První místo zaujímá strom s 56,25 % (9 obr.), druhým nejčastějším motivem je slunce – 43,75 % (7 obr.), dům se objevil na 4 obrázcích (25 %) a posledním častým tématem byly u chlapců dopravní prostředky, voda - nejčastěji v podobě rybníka či moře a květiny. Každý z těchto prvků je zastoupen ve 3 obrázcích (18,75 %)

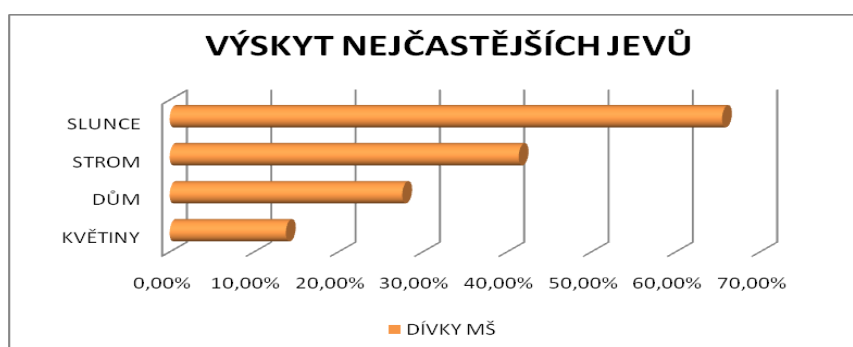
5.4.2 Dívky MŠ

Kresby dívek jsou na první pohled propracovanější a je na nich znát, že dívky byly při zpracování svých výtvorů pečlivější. Dívky z mateřské školy jsou více zaměřené na kreslení detailů a jejich zpracování, díky kterým lze snadno uhodnout, co se na obrázku nachází. V kresbách dívek se nejčastěji vyskytují ženské postavy s dlouhými vlasy a šaty, či sukněmi – i podle těchto znaků se dá říci, že dívky z mého výzkumného vzorku kreslily typicky dívčí kresby.



Graf č. 12 – TÉMA OBRÁZKŮ – DÍVKY MŠ

Dívky z mateřských škol také nejčastěji ztvárňovaly rodinu a to celkem v 16 obrázcích = 55 % (S mamkou ve městě v květinářství; Bratr hraje fotbal; Já a sestřička si hrajeme s míčem). Velké zastoupení má na rozdíl od chlapců ztvárnění sebe sama – objevilo se v 8 případech = 28 % (Bruslím; Jsem na zahradě; Jdu se projít do lesa). Na třetím místě, z hlediska četnosti, kreslily dívky kamarády a čtvrtou pozici obsadilo ztvárnění paní učitelky. Osoba „já“ se vyskytuje i v již zmíněných kategoriích, celkem ve 20 případech (např. S tatškou jdeme na zahradu sbírat jablka).



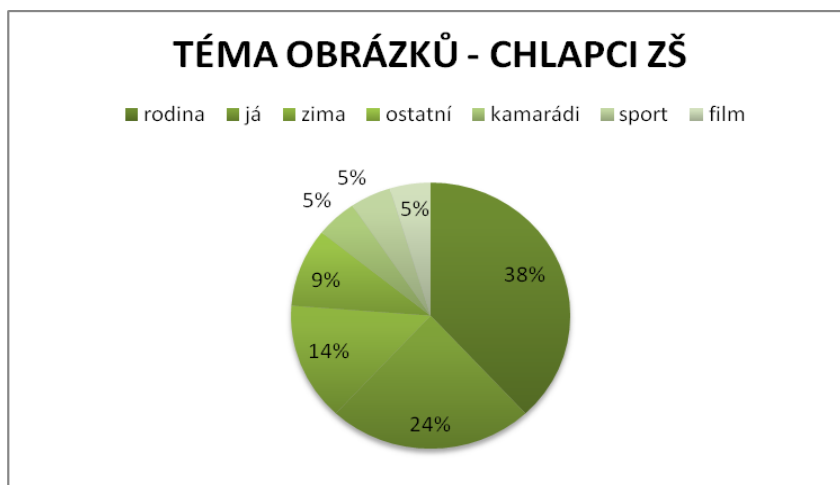
Graf č. 13 – VÝSKYT NEJČASTĚJŠÍCH JEVŮ DÍVKY MŠ

V dívčích kresbách se nejčastěji objevovaly přírodní motivy - nejčastější byl motiv slunce, který se objevil v 19 obrázcích (65,52 %). Druhým častým motivem byl strom (12 obrázků = 57,14 %) – nejčastěji se jednalo o stromy rozkvetlé, poseté plody. Zpodobnění domu se objevilo u 8 dívek (27,59 %). Posledním častým motivem byly květiny, které se nacházely ve 4 obrázcích dívek (7,9 %).

5.4.3 Chlapci ZŠ

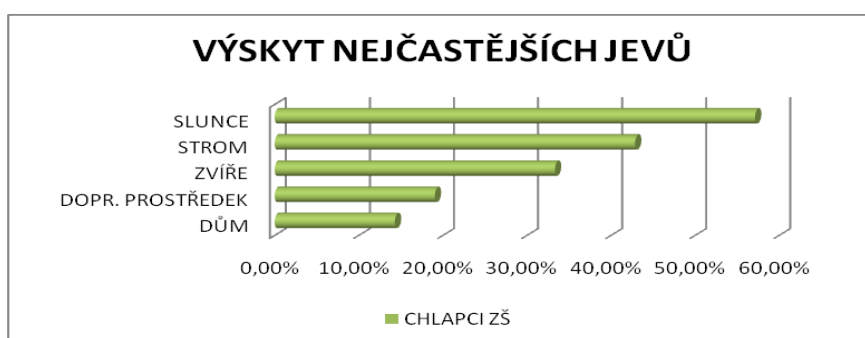
U kreseb chlapců ze ZŠ už nelze příliš rozeznat, že se jedná o obrázek od chlapce. Nevyskytují se na nich typicky chlapecká témata (ty jsou přibližně u čtvrtiny chlapců), spíše se objevují témata obecná – kamarádi, rodina. Provedení obrázků je na podobné úrovni jako dívek stejného věku. Kresby však, jako u chlapců z MŠ nejsou tolik výrazné jako kresby dívek. Podobnost s chlapci z MŠ bychom našli i při zobrazování detailů. Ani chlapci z první třídy detaily příliš nekreslí, ale v několika málo kresbách je lze nalézt (přibližně čtvrtina).

U chlapců se objevilo překreslování původního motivu ve 3 případech (14,29 %).



Graf č. 14 – TÉMA OBRÁZKŮ – CHLAPCI ZŠ

Chlapci v prvních třídách malovali také nejčastěji rodinu a to v 8 případech (38 %), ale její zastoupení není už převažující nad jinými tématy, jako tomu bylo u dětí mateřských škol. Ve velké míře (24 % = 5 obr.) také přetrvává nakreslení své osoby (Zalévám kytky; Jsem na procházce; Jdu do ZOO). Objevují se zde ale nová témata – zimní motivy, sport (Fotbal), nebo film (Zoro). I zde je osoba „já“ zastoupena v jiných tématech; celkem se vlastní osoba vyskytuje na 9 obrázcích.



Graf č. 15 – VÝSKYT NEJČASTĚJŠÍCH JEVŮ CHLAPCI ZŠ

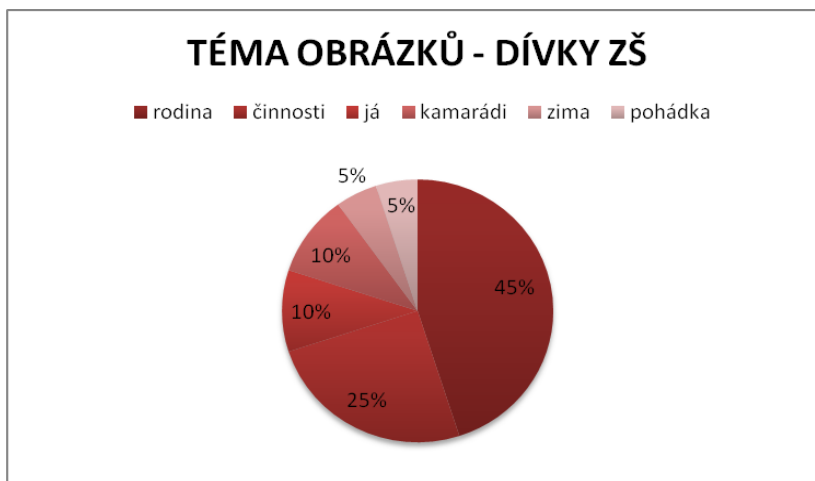
Nejčastější jevy se i u chlapců ze ZŠ opakují – slunce na prvním místě, strom na druhém. Nově se zde objevuje zvíře, které se objevilo na 7 obrázcích (33,33 %).

5.4.4 Dívky ZŠ

Ani u všech kreseb dívek prvních tříd již nelze říci, že by obrázek pozorovatel nazval rovnou dívčím výtvořem. Typicky dívčí kresby jsou na obrázcích přibližně poloviny

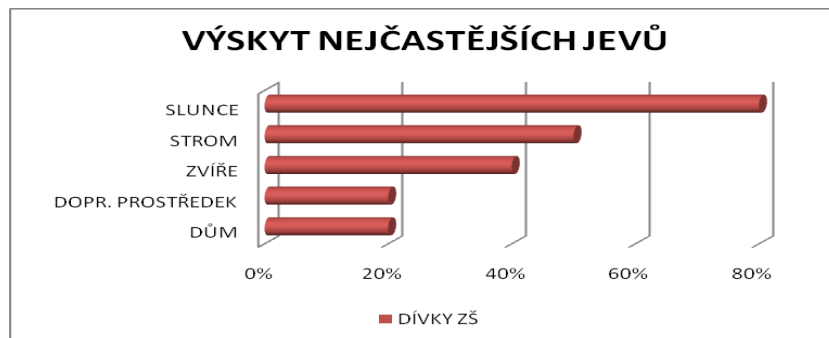
dívek – ženské postavy a převažující růžová barva. Na obrázcích dívek se již více objevují jiné motivy, než u dívek z MŠ, tedy i dopravní prostředky, zvířata. Kresby jsou oproti chlapcům opět propracovanější a detailnější.

U dívek se objevilo překreslování původního motivu ve 3 případech. Lze tak říci, že dětem ze základní školy (jak chlapcům, tak dívkám) již více záleží na finální podobě kresleného objektu.



Graf č. 16 – TÉMA OBRÁZKŮ – DÍVKY ZŠ

I u dívek z první třídy se objevují odlišné motivy než u dětí z MŠ - na 5 obrázcích (25 %) se vyskytují lidé při nějaké činnosti (Paní kosí trávu; Paní věší prádlo), na 1 obrázku (5 %) je motiv pohádky (Princezna a drak). Nejčastějším obsahem dívčích obrázků je téma rodiny, ale stejně jako u chlapců ZŠ, se vyskytuje na méně než polovině obrázků. Sebe samy a kamarády kreslily dívky z mého vzorku již jen ve 2 obrázcích (10 %). I u dívek je osoba „já“ zakomponována do dalších témat (např. Jsem s mamkou a tatškou na koni), celkem se objevuje na 9 obrázcích, tedy ve stejném množství jako u chlapců ze ZŠ. Zimní námět je zastoupen na 1 obrázku (5 %).



Graf č. 17 – VÝSKYT NEJČASTĚJŠÍCH JEVŮ DÍVKY ZŠ

U dívek ze ZŠ se také objevuje klasické zastoupení slunce, stromu, domu, jako tomu bylo u předchozích skupin. Slunce se u dívek vyskytuje nejčastěji = 16 obrázků (80 %), strom nakreslilo do svého obrázku polovina děvčat. O trochu méně – 40 % (8 obrázků) - do svého výtvoru zakomponovalo zvíře a po 20 % (po 4 obrázcích) dívky kreslily dopravní prostředky a domy. Jedná se o stejnou posloupnost, jako tomu bylo u chlapců základních škol.

Oproti dětem MŠ (chlapci i dívky) si můžeme povšimnout, že dům se posunul ze 3. pozice až na pátou.

6. DISKUZE VÝSLEDKŮ

Ve výzkumné části jsem si stanovila několik předpokladů, které v této kapitole potvrdím či vyvrátím a zároveň se pokusím zodpovědět, zda jsem splnila výzkumné cíle práce. Každý předpoklad si níže samostatně zhodnotíme.

6.1 Zhodnocení předpokladů pro cíl 1:

Cíl 1: Zjistit, zda existují nějaké rozdíly ve výtvarné tvorbě chlapců a dívek ve věkovém období kolem zahájení povinné školní docházky.

P1: Dívky nejčastěji znázorňují ženské postavy.

Z mého výzkumného vzorku vyplynulo, že dívky skutečně nejčastěji znázorňují ženské postavy. Pro kontrolu znovu uvedu číselné údaje z grafu: dívky z MŠ ve 20 obrázcích (68,97 %) a dívky ze ZŠ na 16 obrázcích (80 %). Tento předpoklad se potvrdil.

P2: Chlapci nejčastěji znázorňují dopravní prostředky nebo sport.

V chlapeckých obrázcích se dopravní prostředky i sport objevily, nebyly však nejčastějším jevem v jejich kresbách. Pomineme-li znaky exteriéru, které byly v kresbách nejčastějšími (slunce, strom), je z výzkumu patrné, že chlapci z MŠ znázorňovali nejčastěji dům a chlapci ze ZŠ zvířata. Tento předpoklad se nepotvrdil.

P3: Výtvarná produkce dívek je detailnější než výtvarná produkce chlapců.

Dívčí obrázky byly v mém výzkumném vzorku propracovanější než u chlapců. I díky zobrazení různých detailů bylo možné jednotlivé jevy na obrázku správně rozeznat a určit např. o jaké pohlaví postavy se jedná či co přesně se v obrázku odehrává. Tento předpoklad se potvrdil.

P4: Dívky používají sytější odstíny barev než chlapci, jejich výtvarná produkce je výraznější než u chlapců.

I tento předpoklad budu hodnotit kladně. Dívky doopravdy používají odstíny sytější a vybírají si i pestřejší odstíny pastelek. Jejich kresba je tedy výraznější než kresba chlapecká. Tento předpoklad se potvrdil.

P5: Výtvarná tvorba dívek je vyspělejší než u chlapců.

Tento předpoklad se dotýká formálního znázornění jednotlivých jevů. Postava je u dívek vyspělejší – jednotlivé prvky (vlasy, oblečení, silná ruka, silná noha, rozeznatelnost pohlaví postav) jsou u dívek jasně rozeznatelné. Dívky jsou šikovnější i při umísťování předmětů na pevný základ. Chlapci dívky předčili pouze v poměrech velikostí, které kreslí lépe než dívky. Některé prvky jsou u obou skupin vyrovnané – např. krk, v některých kategoriích převažují v MŠ dívky (prsty, chodidla, profil), ve skupině dětí ze ZŠ pak u profilu převažují chlapci, ale prsty a chodidla kreslí nastejno s dívkami. I tak lze ale říci, že kresby dívek jsou vyspělejší – u dívek z MŠ tomu bylo v 8 kategoriích a u dívek ze ZŠ v 6 kategoriích, z celkových 11 sledovaných kategorií. Předpoklad se potvrdil.

Po zhodnocení veškerého výzkumného materiálu a vyhodnocení předpokladů jsem došla k závěru, že rozdíly ve výtvarné produkci chlapců a dívek z mého výzkumného vzorku skutečně existují. Tyto rozdíly jsou jak u dětí předškolních, tak u dětí prvních tříd. K větším rozdílnostem docházelo u dětí z MŠ. U dětí ze ZŠ rozdíly také jsou, ale nejsou již tak markantní jako u dětí mateřských škol. Dívky z mého vzorku mají vyspělejší kresbu po formální stránce, jejich kresba je výraznější a kreslí typicky dívčí kresby. Ke svým výtvorům jsou pečlivější. Chlapci jsou za dívkami lehce pozadu, ale přesto lze najít kategorie, kde jsou šikovnější – např. jejich objekty jsou k sobě více poměrné a čistý profil je u nich častější než u dívek. Jak víme, tato skutečnost není příliš překvapující, neboť chlapci dívky dostihnou až v pozdějším věku.

6.2 Zhodnocení předpokladů pro cíl 2:

Cíl 2: Zjistit, zda existují rozdíly ve výtvarné produkci dětí v posledním ročníku MŠ a prvním ročníku ZŠ.

P6: Školní děti užívají častěji barvy reálné než děti předškolní.

Výskyt fantazijních barev se v mém vzorku příliš neobjevil – pouze na dvou obrázcích předškolních dívek. Všechny ostatní děti používaly barvy reálné. Z mého výzkumného vzorku lze tedy potvrdit, že předpoklad je pravdivý, ač se jedná pouze o malé množství výskytu.

P7: Téma zaměřené na rodinu se objevuje častěji u předškolních dětí než u školáků.

Téma rodiny je u předškolních dětí častější než u školáků. U školáků se téma rodiny vyskytuje u dívek i chlapců v méně než 50 %. U dívek (55 %) i chlapců (69 %) z mateřských škol se téma rodiny stává převažujícím nad všemi ostatními tématy, neboť jeho podíl je více než poloviční. Tento předpoklad se potvrdil.

P8: Předškolní děti kreslí sebe samotné častěji než děti školní.

Porovnáme-li výskyt osoby „já“ v tématech obrázků dětí z MŠ a dětí ze ZŠ, dojdeme k závěru, že se u dětí z MŠ objevuje vlastní osoba velmi často. Chlapci nakreslili sebe ve 13 obrázcích (81,25 %) a dívky ve 20 obrázcích (68,97 %). U dětí ze základní školy kreslení sebe sama není již tak časté. Pouze 9 chlapců (42,86 %) a 9 dívek (45 %) kreslilo vlastní „já“ Tento předpoklad se potvrdil.

P9: Děti ze ZŠ kreslí častěji správné poměry objektů než děti z MŠ.

Jak ilustruje graf č. 9, děti ze základní školy kreslí správné poměry velikostí častěji než děti z MŠ. Toto tvrzení se vztahuje na chlapce i dívky. Předpoklad se tedy potvrdil.

P10: U dětí ze ZŠ se objevuje zobrazení čistého profilu častěji než u dětí z MŠ.

Zobrazování čistého profilu ilustroval graf č. 6. V něm je patrné, že čistý profil je častější u chlapců i dívek ze ZŠ. Předpoklad se tedy potvrdil.

P11: Děti z MŠ kreslí zase častěji profil smíšený.

Profil smíšený je také hodnocen grafem č. 6. Po přepočítání údajů z grafu jsem došla k závěru, že profil smíšený kreslí častěji děti ze ZŠ (děti z MŠ v 9 obrázcích= 20 %, děti ze ZŠ ve 12 obrázcích = 29, 27%) Tento předpoklad se nepotvrdil.

Rozdíly ve výtvarné produkci dětí v posledním ročníku MŠ a prvním ročníku ZŠ je také možno nalézt. I z charakteristik výtvarných vývojových skupin je zřejmé, že s přibývajícím věkem se kresba zdokonaluje a rozdíly tedy v kresbách budou. Rozdíly jsme nacházeli u školáků ve zpodobňování postav (detailnější kresby, lépe poznatelné objekty), při budování prostoru (prostorové znázornění – např. kopec, objekty na celé ploše trávníku, správné poměry velikostí atd.) a v neposlední řadě i ve volbě tématu obrázku (téma rodiny lehce ustupuje, objevují se jiná témata; zvířata se dostávají mezi často zobrazované objekty). Tyto rozdíly je možné najít téměř ve všech hodnotících kategoriích. Psychický vývoj samotnou kresbu také ovlivňuje a dělá rozdíly ve školních a předškolních dětech - např. v tématech dětí z MŠ převažuje rodina, což bude mít za následek pravděpodobně silná vazba na rodinu, která je pro předškolní dítě typická. Tato vazba se při vstupu do školy uvolňuje, proto i téma rodiny u školních dětí ubývá. Častější zakomponování sebe sama do obrázků dětí ukazuje na egocentričnost charakteristickou pro předškolní dítě.

ZÁVĚR

Během psaní práce jsem mohla hlouběji nahlédnout do výtvarné produkce předškolních dětí a prvňáčků. Každé výtvarné dílo bylo něčím jedinečné, něčím zajímavé a něčím krásné. V každé kresbě se odrážel kousek „já“ dítěte.

Při zkoumání obrázků jsem poznala, že některé děti z mateřské školy mají kresbu mnohem vyspělejší než děti v základní škole, ale i naopak – některé děti základních škol kreslily hůře než děti ve škole mateřské. Je otázkou, nakolik nám - laikům - kresba dokáže vypovědět o dalších schopnostech dítěte. Pokud dítě kreslí špatně, nemusí to nutně znamenat, že se bude špatně učit, nebo že má problém v jiné oblasti. A také to neznamená, že se jeho kresba nemůže zlepšit. Každý člověk je individualita, která se pohybuje vlastním tempem a mnohdy se stane, že tito opozdilci své vrstevníky nakonec předeženou.

Celá práce mi přinesla mnoho nových informací a lepší orientaci v problematice dětského výtvarného projevu. Díky zkoumání výtvarných prací dětí jsem se sama mohla přesvědčit, jaký pokrok mohou v kresbě děti udělat za pouhý rok. Velice zajímavými pro mne byly pasáže, které se týkaly hloubkového zkoumání kresby – tedy symbolické významy jednotlivých znaků v kresbě, nebo význam barev. V neposlední řadě pro mě byla poutavá pasáž kresebných testů a metod, díky kterým jsem zjistila, že pomocí kresby jsme schopni zjistit o dětech téměř vše.

Cílem mé práce bylo porovnat tvorbu dětí v posledním roce mateřské školy a prvním roce školy základní – s přihlédnutím k věku a pohlaví autorů – a při srovnávání dětských výtvarných děl zohlednit hlediska tematická i formální. Tento cíl se mi naplnit podařilo. Všemi těmito parametry jsem se zabývala v praktické části práce, kde jsem jednotlivé kresby porovnávala a hodnotila. Výsledky mého zkoumání potvrdily i stanovené výzkumné předpoklady – tedy že existují rozdíly jak v produkci chlapců a děvčat, tak v produkci prvňáčků a předškoláků, kteří by měli v následujícím roce nastoupit do ZŠ.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

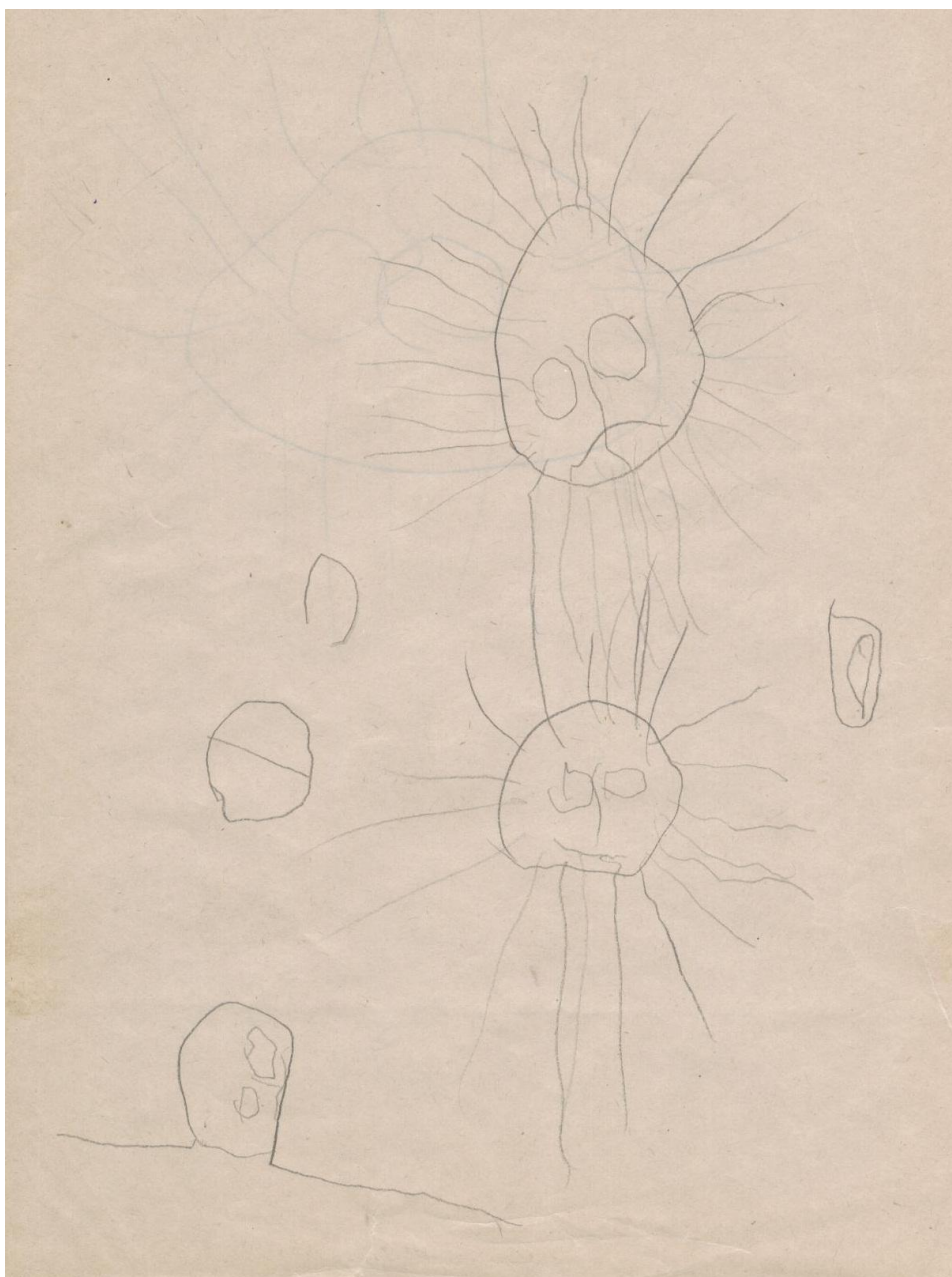
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.
- KUCHAR, Radim. *Kresba, malba, grafika : pro lidové školy umění*. 3. upr. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 49 s., obr. příl.
- MCGEREGOR, I., Neobvyklý vývoj dětské kresby: co prozrazuje o dětském umění. In *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1995. Kapitola 3, s. 49 – 63.
- NEDVĚDOVÁ, Zdeňka; ZATLOUKALOVÁ, Iva. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2000. 188 s. ISBN 80-85839-46-6.
- PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, 101 s. ISBN 80-903247-9-7.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 144 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 2. Praha : Portál, 1999. Grafické projektivní metody, s. 187 - 201. ISBN 80-7178-327-7.
- TOUFAR, Alois. *Výtvarná výchova a dítě : o pravdivosti v dětském výtvarném projevu*. Sborník statí zpracovala Ludmila Karbusická. Vyd. 1. Praha : Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. 116 s., obr. Příl
- UŽDIL, Jaromír a Igor ZHOŘ. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, 194 s. Na pomoc učitelů

- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 4. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 121 s.
- UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 191 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. Kapitola 6, s. 271-319.

SEZNAM PŘÍLOH

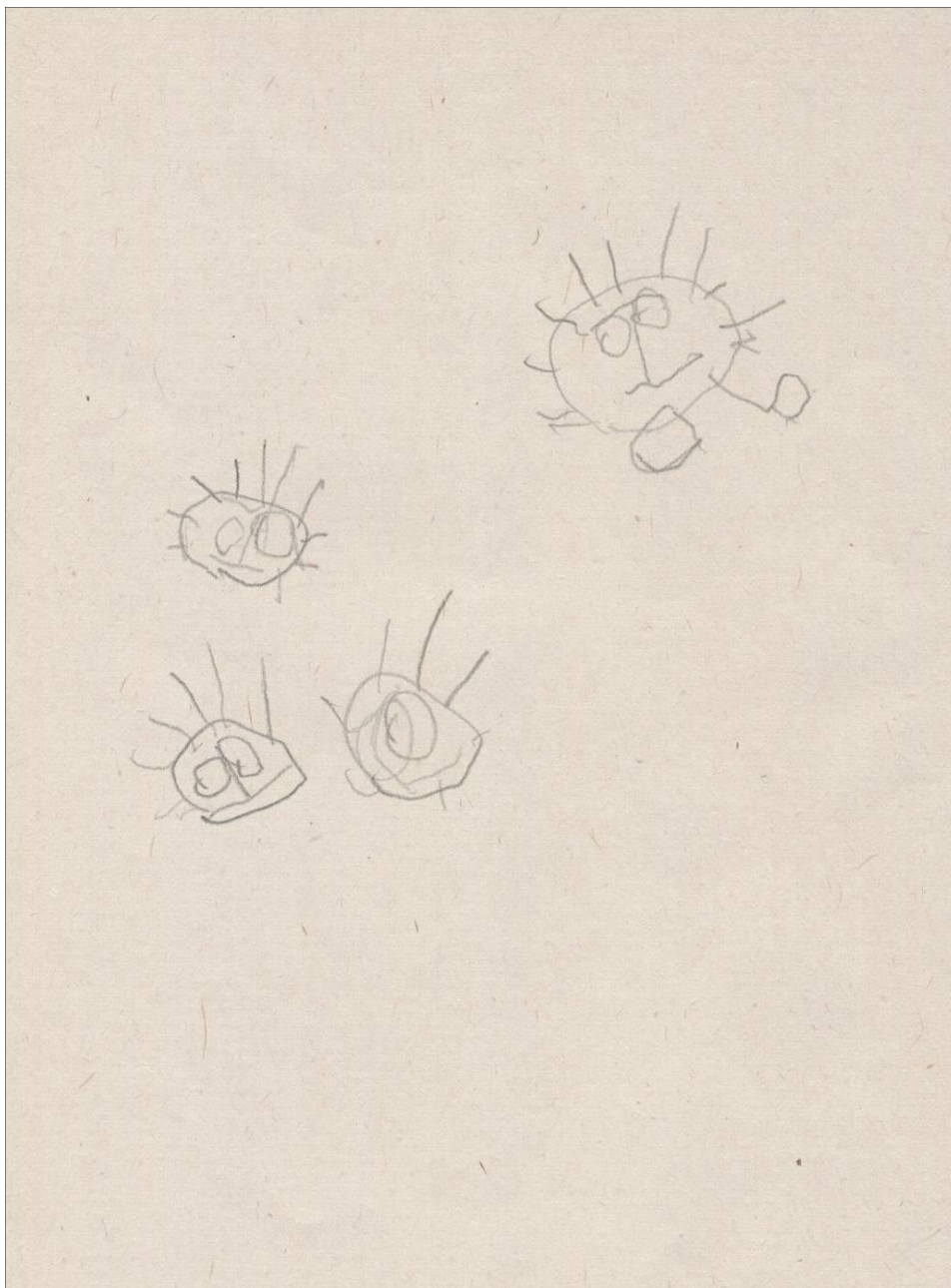
PŘÍLOHA Č. 1:	HLAVONOŽEC 1
PŘÍLOHA Č. 2:	HLAVONOŽEC 2
PŘÍLOHA Č. 3:	POSTAVA – DLOUHÉ NOHY
PŘÍLOHA Č. 4:	KOMPLEXNÍ POSTAVA
PŘÍLOHA Č. 5:	PROFIL
PŘÍLOHA Č. 6:	SKLÁPĚNÍ
PŘÍLOHA Č. 7:	TRANSPARENTNOST
PŘÍLOHA Č. 8:	ZAČAROVANÁ RODINA
PŘÍLOHA Č. 9:	OBRÁZKY OD DĚTÍ

PŘÍLOHA Č. 1: Hlavonožec 1



Dívka – 4, 2 let

PŘÍLOHA Č. 2: Hlavonožec 2



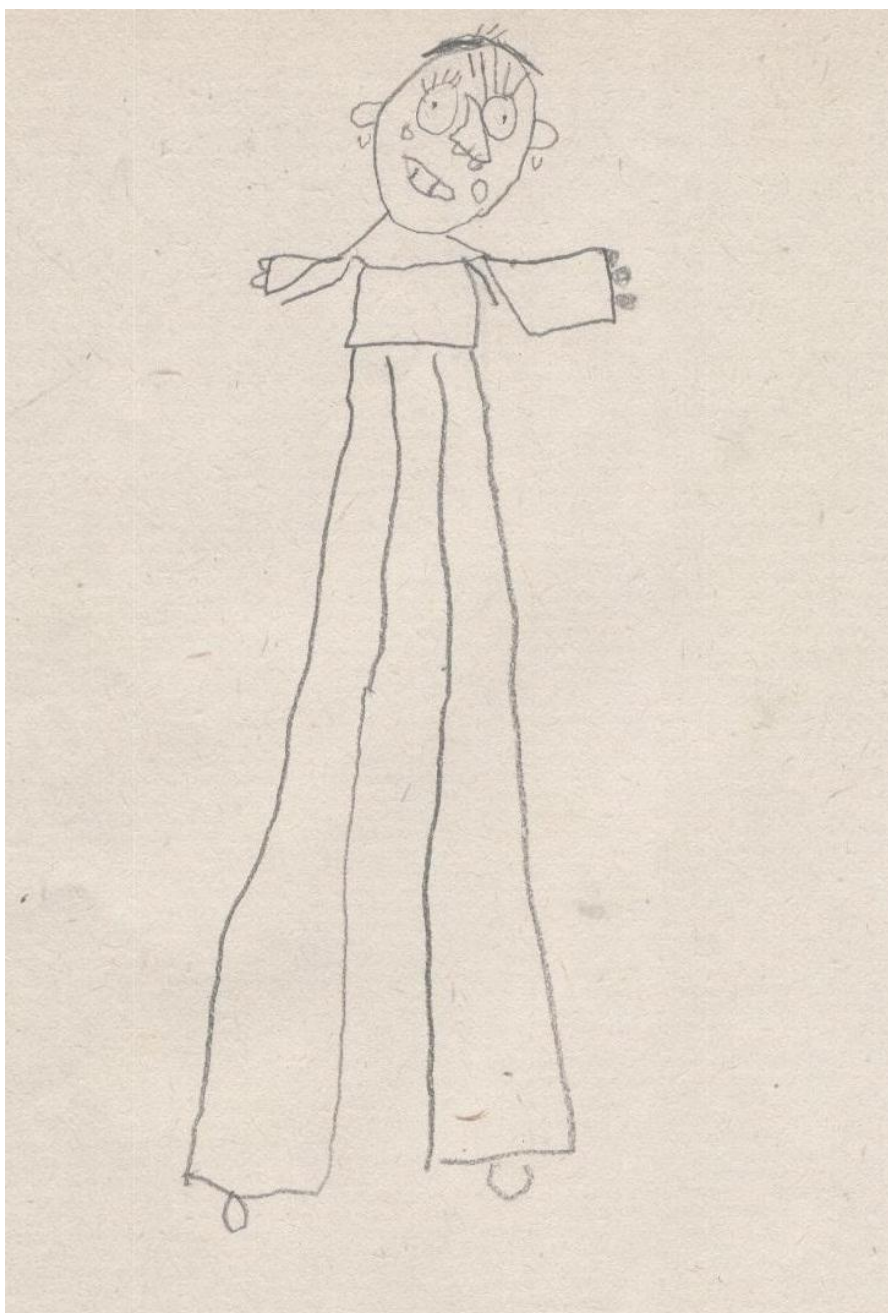
Dívka – 4, 4 let

PŘÍLOHA Č. 3: POSTAVA – DLOUHÉ NOHY



Dívka – 4, 5 let

PŘÍLOHA Č. 4: KOMPLEXNÍ POSTAVA



Dívka - 6, 3 let

PŘÍLOHA Č. 5: PROFIL



Dívka ZŠ – 7, 1 let (*Paní kosí trávu*)

PŘÍLOHA Č. 6: SKLÁPĚNÍ



Dívka MŠ – 5, 5 let (*Hraji si se sestrou na hřišti s míčem*)

PŘÍLOHA Č. 7: TRANSPARENTNOST



Chlapec ZŠ – 7, 4 let (*Děda chytá ryby*)

PŘÍLOHA Č. 8: ZAČAROVANÁ RODINA



Autor:
Lukášek

Žirafa = mamka, pes = tat'ka, šnek = sestra, pavouk = Lukáš.



Autor:
Tomáš

Tyranosaurus = tat'ka, vlk = Tomáš, rybička = mamka.

PŘÍLOHA Č. 9: OBRÁZKY OD DĚTÍ



Dívka MŠ

5, 6 let

Ideme se školkou na vycházku



Dívka ZŠ

7, 5 let

S mamkou, tatškou na koni



Dívka ZŠ

6, 7 let

Kreslím na chodník



Dívka MŠ – 5, 7 let: *Bruslím*



Chlapec ZŠ 7, 11let: *Se sestřičkou venčím psa*



Chlapec MŠ

6, 7 let

Dovádíme o prázdninách v moři, skáču z můstku do vody



Dívka ZŠ

7 let

Se sestrou stavíme sněhuláka



Chlapec ZŠ

6, 9 let

*S mamkou, tatškou na výletě
v Dinoparku*



Chlapec MŠ

6, 3 let

*Kamarádi Pája a Kája na
zahradě MŠ*



Chlapec ZŠ

7, 3 let

Zima