

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Výtvarný projev dětí mladšího školního věku

Diplomová práce

Petra Cvachová

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Luboš Krninský

**UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA
PEDAGOGICAL FACULTY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

Graphic Activities of the Primary Children

Diploma thesis

Petra Cvachová

České Budějovice 2013

Supervisor: Mgr. Luboš Krninský

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, 25. 4. 2013

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, Mgr. Luboši Krninskému za pomoc, cenné rady, ochotu a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat pedagogům základních, praktických a základních uměleckých škol za ochotu a pomoc při získávání výzkumného materiálu.

Abstrakt:

Diplomová práce je zaměřena na výtvarný projev dětí mladšího školního věku. Teoretická část se zabývá charakteristikou mladšího školního období, přibližuje dětskou kresbu se zřetelem na její vývoj. Dále nám specifikuje podmínky pro vzdělávání žáků na třech různých typech škol a popisuje výtvarný projev dětí navštěvujících tyto školy. Použitou metodou v praktické části byla analýza spontánních produktů. Praktická část přináší rozbor kreseb vytvořených dětmi ze základní školy praktické, základní školy a základní umělecké školy. Kresby jsou porovnávány a hodnoceny po stránce formální i obsahové.

Klíčová slova:

Mladší školní období, vývoj výtvarného projevu, kresba, schematické období, kresebný realismus

CVACHOVÁ, Petra. *Výtvarný projev dětí mladšího školního věku*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Luboš Krninský.

Abstract:

This thesis is focused on the artistic expression of primary school age children. The theoretical part deals with characteristics of early school period, approaching children's drawing with regard to its development. Furthermore, it specifies conditions for education in three different types of schools and describes the artistic expression of children attending these schools. The method used in the practical part was analysis of spontaneous products. The practical part presents an analysis of drawings made by pupils of a practical primary school, a primary school and a primary art school. Drawings are being compared and evaluated in terms of form and content.

Keywords:

Early school-age period, development of artistic expression, drawing, schematic period, realism in drawing

Obsah

Úvod	1
I. Teoretická část	3
1 Mladší školní věk	4
1.1 Vývoj základních schopností a dovedností	5
1.2 Kognitivní vývoj	7
1.3 Emoční vývoj a socializace	8
2 Dětská kresba	11
2.1 Využití dětské kresby	12
2.2 Vývoj dětské kresby	12
2.2.1 Období čáranic (věk 2–3 roky)	13
2.2.2 Preschematické období (věk 3 – 6 let)	15
2.2.3 Schematické období (věk 6 -9 let)	16
2.2.4 Kresebný realismus (věk 8-12 let)	16
2.2.5 Pseudonaturalistické období (11-15 let)	17
2.3 Vývoj kresby lidské postavy	18
2.4 Kresba dítěte mladšího školního věku	18
2.5 Preference barev	19
2.6 Představivost ve výtvarném projevu	20
2.7 Smyslové a symbolické v dětském výtvarném projevu	20
3 Mentální retardace	22
3.1 Klasifikace mentální retardace	23
3.1.1 Lehká mentální retardace, IQ 50-69	23
3.1.1.1 Vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací	24
3.2 Kresba mentálně retardovaných dětí	24
4 Talentované děti	26
4.1 Základní umělecké školy	26

4.1.1	Výtvarný obor na ZUŠ	26
5	Výtvarná výchova v běžné ZŠ	28
II.	Praktická část	30
1	Cíl výzkumu	31
2	Výzkumné otázky	32
3	Metoda výzkumu	34
4	Výzkumný vzorek	35
5	Příprava a realizace výzkumu	36
5.1	Požadavky, téma kresby	36
5.1.1	A proč zrovna pohádkový svět?	37
5.1.2	Realizace v ZŠ	39
5.1.3	Realizace v ZŠP	39
5.1.4	Realizace v ZUŠ	40
6	Hodnocení kresby, interpretace výsledků	43
6.1	Hlavní kritéria pro hodnocení dětské kresby	43
6.2	Další sledované jevy v dětské kresbě	44
6.3	Zodpovězení výzkumných otázek	50
6.3.1	Hlavní výzkumná otázka č. 1:	50
6.3.2	Hlavní výzkumná otázka č. 2:	51
6.3.3	Hlavní výzkumná otázka č. 3:	52
7	Diskuze výsledků	54
Závěr	61
Zdroje	63
Seznam příloh:	66

Úvod

Výtvarný projev dítěte není sám o sobě nikterak zvlášť zajímavý. Pouhá věc vyprodukovaná vlastní osobou dítěte (stejně jako například zazpívaná píseň či odříkaná báseň). Proč se tedy tolik psychologů pouští do jeho zkoumání a hodnocení? Odpověď je jednoduchá. Výtvarný projev a hlavně dětská kresba je jakýmsi zrcadlem dítěte samotného. Odráží především jeho celkový rozumový vývoj, ale může pomoci poodhalit i různé psychické poruchy, poukazovat na špatné rodinné zázemí, citové nenaplnění ze strany rodičů a mnohé další.

Samotný autor je však vždy se svým dílem neodlučitelně spjat a je zapotřebí je posuzovat dohromady, jako celek, neboť kresba sama nám toho o člověku moc neprozradí. Posuzovat, zkoumat a hodnotit dětskou kresbu náleží především odborným psychologům a specialistům pro tento obor. Já jsem chtěla do těchto tajů dětského zobrazování alespoň trochu proniknout a naučit se této kresbě lépe rozumět. Dříve jsem se výtvarné tvorbě nijak zvlášť nevěnovala a ani jsem ji sama od sebe nevyhledávala. V životě každého člověka však přichází doba zklamání, beznaděje, smutku, a pokud se nechcete v těchto věcech donekonečna utápět, nezbyvá vám nic jiného, než s tím začít něco dělat. Něco, co vás těší, co vás uspokojuje, co vás naplňuje. Každý si může z toho nepřeborného množství činností zvolit, co jen chce. Já začala malovat! Malovala jsem myšlenky, pocity, emoce, nálady. Jedna práce, druhá, třetí a najednou jsem si uvědomila, že mi nejde jen o samotný výsledek, ale že mě těší činnost samotná, její průběh. Měla jsem opravdovou radost! Připadala jsem si jak malé dítě, které objevuje, co všechno se dá s barvou dělat, čím vším se dá vytvořit barevná stopa. Ať už má díla byla líbivá či nikoliv, téměř nikdo jim nerozuměl. To mi kupodivu vůbec nevadilo, ale přivedlo mě to na myšlenku „jak se musí asi cítit malé dítě, jehož obrázkům dospělý nerozumí nebo rozumět ani nechce“.

K dětem jsem měla vždycky blízko. Vždyť kvůli nim jsem odmaturovala na střední pedagogické škole, kvůli nim jsem se rozhodla na VŠ pro obor 1. stupeň ZŠ, kvůli nim jsem začala pracovat v mateřské škole. „Děti a výtvarný projev“, dlouho mi netrvalo, než jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma týkající se právě těchto dvou vzájemně propojených věcí.

V první kapitole teoretické části jsem se zaměřila na důkladnou charakteristiku mladšího školního období. V další kapitole jsem se věnovala kresbě jako takové, jejímu

využití v psychologickém zkoumání a vývoji z ontogenetického hlediska. V druhé polovině teoretické části jsem se snažila přiblížit tři různé typy škol (základní školu praktickou, běžnou základní školu a základní uměleckou školu), jejich podmínky pro vzdělávání, organizaci, jejich přednosti a nedostatky.

Cílem mé práce bylo zjistit, zda je možné nalézt nějaké znatelné rozdíly v kresbě žáků ze ZŠP, ZŠ a ZUŠ. Tento cíl se mi podařilo naplnit, přestože si jsem vědoma jistých nedostatků týkajících se například nestejného množství posuzovaných kreseb či nestejného věku dětí. Tyto nedostatky mohly nepatrně zkreslit výsledek, který přinesl samotný výzkum. V praktické části jsem si stanovila hlavní výzkumné otázky, na které jsem se snažila v průběhu práce nalézt odpovědi. Ve výzkumné části jsem se zaměřila především na posuzování kreseb z vývojového hlediska, jež poukazuje především na rozumové schopnosti dítěte. Postupně jsem se pokoušela i o hlubší zkoumání a porovnávání kreseb, které mi pomohlo odhalit kousek nitra každého dítěte.

Jsem si plně vědoma toho, že se výsledek výzkumu nedá považovat za obecně platný a není možné jej aplikovat na všechny školy, neboť jsem výzkum prováděla na velmi malém vzorku.

Pro vysvětlení některých zobrazených jevů jsem ve své studii uplatňovala vlastní myšlenky a mnohdy tvořila velice subjektivní závěry, nad kterými by jiní lidé jistě mohli polemizovat.

I. Teoretická část

1 Mladší školní věk

Mladším školním obdobím označujeme dobu od 6-7 let, kdy dítě zahajuje povinnou školní docházku a trvá zhruba do 11-12 let, kdy se u jedince začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (Langmeier, Krejčířová, 1998). Toto tvrzení však může být sporné, neboť různí psychologové, zabývající se vývojevou psychologií vymezují mladší školní období jiným věkem. Například Vágnerová (2005) pokládá za mladší školní období (raný školní věk) dobu od 6-7 let do 8-9 let věku dítěte.

Dle Lisé, Kňourkové (1986) školní docházka přináší dítěti mnoho změn v oblasti psychického vývoje. Nastává značný posun mezi hrou a školní prací, a tím se mění i struktura některých potřeb. Díky škole se dítěti rozšiřují sociální kontakty a do jeho života vstupuje nová autorita – učitel. Úspěšnost dítěte ve škole je závislá především na rozumových schopnostech, jejich uplatnění při výuce a na vyrovnání se s nároky, které jsou na něj školou kladeny. V neposlední řadě závisí i na citové a sociální atmosféře vytvářené vztahem mezi rodinou a školou.

Při běžném pohledu na tuto životní etapu se nám může zdát, že je to doba, ve které se toho s osobností dítěte tolik neděje a že je to období poměrně nezajímavé. Změny nejsou tak převratné jako v útlém a předškolním věku a ani tak bouřlivé jako v období dospívání. Z psychoanalytického hlediska označujeme tento věk jako období latence. Vývojově-psychologické studie však ukazují, že tomu tak zcela není, neboť vývoj plynule pokračuje a ve všech směrech dosahuje dítě značných pokroků.

Tuto vývojovou etapu nazýváme také jako *věk střízlivého realismu*. Na rozdíl od předcházejícího období, ve kterém je dítě ve svém vnímání, myšlení i jednání poměrně hodně závislé na svých přáních a fantaziích, je dítě školního věku plně zaměřeno na to, *co je a jak to je*. Touží pochopit okolní svět a věci „doopravdy“. Tento významný a charakteristický rys můžeme pozorovat v mluvě, v kresbě, v písemných projevech, a dokonce i ve hře. Dítě se více zajímá o knihy a tím rozšiřuje vlastní poznání zkušenostmi. Také v jeho hře se projevuje snaha o věrnou kopii rolí a úloh (Lisá, Kňourková, 1986).

Zprvu je realismus školního dítěte závislý na tom, co mu řeknou autority (rodiče, učitelé, knihy), je to realismus naivní. Teprve později se dítě stává kritičtější a jeho přístup ke světu označujeme jako kritický realismus. Z velké části záleží však na postojích vychovatelů, zda kritičnost dítěte vůči autoritám tolerují nebo zda ji potlačují.

Ve svém vztahu ke světu chce být dítě v tomto období plně aktivní. Rodina a škola, která jej nutí jen k přejímání poznatků a způsobů chování, nevyhovuje jeho psychickému zaměření a zdaleka nevyužívá všech jeho vývojových možností. Dítě má snahu věci prozkoumávat a to skutečnou, reálnou činností. Proto jsou v tomto věku mezi dětmi tak oblíbené pokusy a zkoušení nejrůznějších možností, především v technické oblasti. Význam polytechnické výchovy je zřejmý zejména v současném světě, kde se s technickými problémy setkáváme téměř každodenně (Lisá, Kňourková, 1986).

1.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Podle Langmeiera, Krejčířové (1998) je vývoj pohybových i ostatních schopností z určité části závislý na růstu tělesném. Ten je během tohoto období zpravidla rovnoměrný a plynulý. Po přechodné disproporcionalitě je tedy dítě školního věku většinou harmonicky vyvinuté. V současné době jsou školní děti v průměru větší a silnější než děti před několika desítkami let, ale rozdíl je podmíněn rychlejším růstem zejména v útlém a předškolním věku než akcelerací ve školním období.

Významně a souvisle se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a je nápadně zlepšená koordinace pohybů celého těla. Oblíbené jsou v tomto věku pohybové hry a vzrůstá zájem o sportovní výkony, které vyžadují rychlost, sílu, obratnost a vytrvalost. Zlepšuje se i výkon při psaní a kreslení. Motorický výkon není ovšem závislý jen na věku, ale i na vnějších podmínkách.

Dítě školního věku si je už velice dobře vědomo svých zdarů či nezdarů a začíná si své výkony porovnávat s výkony vrstevníků. Ze sociometrických studií víme, že tělesná síla a obratnost hrají značnou roli v postavení dítěte ve skupině. Malí a slabí chlapci bývají častěji osamoceni, ale mohou své nedostatky kompenzovat i v jiných aktivitách, pro které mají vlohy. I některé neurotické projevy a poruchy chování mají právě zde svůj původ.

Druhou složkou, která se v tomto věku soustavně vyvíjí, je smyslové vnímání. Vnímání je psychický proces, na němž se účastní všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost, zkušenost, zájem i rozvinuté schopnosti. Ve všech oblastech vnímání pozorujeme ve školním věku výrazné pokroky. Dítě se stává pozornějším, vytrvalejším, pečlivějším, vše důkladně prozkoumává a je již méně závislé na svých aktuálních přáních a potřebách než dítě předškolního období. Nevnímá už věci jako celek, ale prozkoumává je po částech, až do nejmenších detailů. Vnímá i to, na co

záměrně nemusí dávat pozor. Cílevědomé vnímání, které v tomto věku probíhá, můžeme nazvat pozorováním.

Svět dítěte mladšího školního období se významně rozšiřuje v prostoru i v času. Dítě si začíná uvědomovat význam slov jako brzy, později, zítra, včera, daleko apod. Pojmy jako konečno – nekonečno, život – smrt jsou však stále pro dítě velmi abstraktní a jejich skutečnému významu začíná dítě rozumět až na prahu dospívání. Eidetismus, psychický jev, při kterém má dítě schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy, dosahuje u dětí školního věku překvapivého vrcholu.

Nejen motorika a smyslové vnímání se v mladším školním období zdokonalují a rozvíjejí, ale také se výrazně vyvíjí řeč. Ta je ostatně jedním ze základních předpokladů úspěšného školního učení, napomáhá pamatování a umožňuje lepší chápání okolního světa. Ve školním věku výrazně narůstá slovní zásoba a roste i složitost vět a souvětí. Hurlucková (1998) uvádí, že průměrný počet slov při vstupu dítěte do školy je asi 20 000. Musíme brát však ohled na to, že i mezi dětmi stejného věku jsou v oblasti slovní zásoby značné rozdíly. Dítě si osvojuje úplně nová slova, ale i nové významy týchž slov a užívá jich s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Mezi dětmi, které vstupují do školy, nejsou jen rozdíly ve slovní zásobě, ale i v obsahu řeči, v preferování určitých druhů slov a ve skladbě věty. Řeč, kterou se mluví ve škole, je u některých dětí shodná s řečí, kterou se mluví v rodině, zatímco v rodinách jiných dětí jsou preferovány jiné způsoby verbální komunikace. Důsledkem toho se stěžuje pochopení školní látky a zhoršuje se šance na pokrok ve výuce. Jde především o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin nebo o děti z jiných etnických skupin (romské děti).

Z několika výzkumů je nám známo, že děvčata začínají mluvit o něco dříve než chlapci a ještě ve věku 11-13 let dosahují v testech verbálních schopností lepších výsledků. Avšak v jiných ověřovacích studiích se žádný významný rozdíl mezi dívkami a chlapci neprokázal. V každém případě ovšem platí, že jsou daleko větší rozdíly založené na vlohách a na ovlivňování z prostředí, než rozdíly mezi oběma pohlavími.

Rychlý vývoj řeči ovlivňuje také rozvoj paměti, která se již může opírat o systém slovních výpovědí a není už z takové části závislá na okamžitých afektech, jako tomu bylo v předcházejícím vývojovém období. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je ve školním věku stabilnější. Dítě již samo začíná využívat různých záměrných paměťových strategií. Kolem 6-7 let začíná používat strategii opakování. S rostoucím

věkem pak přibývají i další strategie, jako např. logická organizace materiálu a užívání mnemotechnických pomůcek.

Proces učení získává v mladším školním věku novou kvalitu. Mnohem více se opírá o řeč a je častěji plánovitý. Dítě se dovede současně soustředit na více věcí najednou. Osvojuje si v širší míře i jisté obecnější strategie učení, tj. učí se, jak se má učit. To má velký význam pro jeho další pokrok ve školním vzdělávání. Zvláště v současné době, kdy jsou děti zahlcovány přemírou nových informací, si musí umět najít svůj systém, co a jak se učit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.2 Kognitivní vývoj

V mladším školním období začínají děti uvažovat jiným způsobem, než tomu bylo dříve. V jejich myšlení se objevují změny, které jim umožňují lépe zvládat nároky učiva, jež přináší škola. J. Piaget nazval tento způsob myšlení, typický právě pro tento věk, fázi konkrétních logických operací, pro které je charakteristické respektování základních zákonů logiky a respektování konkrétní reality (Vágnerová, 2000).

Logické operace se rozvíjejí především ve škole, kde se žáci učí uvažovat různým způsobem pod vedením pedagoga. Školní výuka se zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů a tím se zdokonaluje logické uvažování. V menší míře se výuka soustřeďuje i na schopnost volit různý způsob řešení daného problému a užívat určitá pravidla.

Učení se různými strategiemi řešení problémů může probíhat několika způsoby. V tomto věku mluvíme o třech způsobech:

- **Učení pokusem a omylem.**
- **Logické odvození, usuzování na správné řešení vycházející z předchozí zkušenosti.**
- **Učení nápodobou.**

Při školní výuce se rozvíjí určitý kognitivní styl, určitý způsob uvažování. Škola některé způsoby uvažování podporuje, jiné naopak nerozvíjí, neboť pro ni nemají velký význam. Většina úkolů zadávaných ve škole vyžaduje **konvergentní přístup**. (Konvergentní myšlení má jen jednu správnou odpověď na daný problém.) **Divergentní myšlení** používáme v případě problému, který má neomezený počet možných řešení. Tento přístup je mnohem více tvořivý, ale školou není příliš posilován. Mnoho dětí může mít k takovému způsobu uvažování tendenci, ale tím, že za něj nejsou pozitivně

hodnoceny a příliš se od nich toto uvažování nevyžaduje, nemůže být tento způsob myšlení dostatečně rozvíjen (Vágnerová, 2000).

Myšlení dítěte mladšího školního věku nevzniká naráz, ale je výsledkem vrozených schopností a usilovné práce mnoha měsíců. Je silně ovlivněno vlastní samostatnou prací, ale i působením vnějšího prostředí (Lisá, Kňourková, 1986).

Dětské poznávání okolního světa se stává objektivnějším a přesnějším než bylo v předcházejícím vývojovém období. Tato změna je významně ovlivněna procesem učení. Dítě školního věku není již tolik omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost a dovede již posuzovat skutečnost z více hledisek (Vágnerová, 2000).

Podle Piageta dítě v tomto věku již chápe zahrnutí různých prvků do tříd. Chápe příčinné vztahy, které nevykládá čistě na základě svého antropomorfního postoje jako dítě předškolního věku, a zpravidla se už nespokojuje se soudy typu „když je zima, tak sněží“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Myšlení mladšího školáka je však stále ještě konkrétní a je vázáno na reálné zkušenosti. Dítě si ještě nedovede představit jiné varianty situace, se kterou se dosud nesešlo. Tento realistický přístup vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost, u které ani nepředpokládá nějakou změnu, a v této formě ji dokáže mnohem lépe přijmout (Vágnerová, 2000).

Ani Piagetovy pokusy zaměřené na dětské myšlení, ani inteligenční testy však nepodávají téměř vůbec žádný obraz o tvořivém myšlení, které přináší nové způsoby řešení místo jediného správného. Pružnost a originalita je často předpokladem pro podání úspěšných výkonů v dospělosti, zatímco v dětském věku se spíše přehlídí a při výchově doma i ve škole bývá málo rozvinutá a jen málokdy se soustavně posiluje.

Výkony dětí jsou často závislé na motivaci, ale i na dalších faktorech osobnosti. Je zřejmé, že rodina a mateřská škola v předškolním období a škola ve školním období může cílenými postupy výrazně podpořit výstavbu logického myšlení dítěte a přispět tak k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k logickému myšlení (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.3 Emoční vývoj a socializace

Dle Langmeiera, Krejčířové (1988) má počátek školní docházky velký vliv na začlenění dítěte do společnosti. Mezi významné osoby v okolí dítěte už nepatří jen rodiče, ale i učitelé a spolužáci. Podle nich se dítě učí modelovat své vlastní chování a

jednání. K rozvoji základních složek socializačního procesu přispívají hlavně skupiny dětí ve třídě, ale i mimo ni.

Sociální skupina dává dítěti příležitost k četnějším interakcím. Reakce dítěte na druhé děti má úplně odlišný ráz než reakce na dospělého člověka. Děti jsou si vzájemně blízké svými vlastnostmi, zájmy a také svým postavením mezi lidmi. Dítě má možnost se ve skupině naučit tak důležitým sociálním reakcím, jako je například pomoc, spolupráce a soutěživost. Některé děti se spíše projevují jako dominantní a vůdčí typy, jiné se naopak raději podřizují a nechávají se druhými vést. Tyto dva protiklady se v průběhu školního věku zvyrazňují a mohou vést až k extrémům agresivního chování nebo naprosté podřízenosti. Pozorný učitel by měl tyto sociální reakce korigovat a dětem s nízkým sebevědomím dodat více emoční opory a posilovat jejich pokusy o sebeprosazení (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Emoční vývoj i schopnost seberegulace v průběhu školního věku značně narůstá. Dítě je schopno podle potřeby své city vlastní vůlí potlačit nebo je naopak dát důrazně najevo. To je důsledek toho, že již dokáže rozumět svým vlastním pocitům v dané situaci a současně bere i ohled na sociální okolí. Školní děti s dobrou emoční kompetencí si jsou vědomy svých vlastních pocitů i pocitů ostatních lidí. Vyjadřují své prožitky přiměřeně a jsou schopny své prožitky podle dané situace kontrolovat a regulovat. Emoční kompetence má velký vliv i na úspěšnost dítěte při zvládnání školních nároků (Langmeier, Krejčířová, 1998).

U dítěte školního věku značně pokročil vývoj emočního porozumění. Dítě už ví, že pocity, motivy a přání může před okolím skrývat (nelze je však skrýt před sebou samým). V určitých situacích dokáže své city potlačit. V tomto období narůstá schopnost emočního porozumění a dítě chápe i možnosti protichůdného prožitku. Přibližně do šesti let dítě připouští, že dvě různé emoce lze prožívat hned po sobě, nikdy však zcela současně. Možnost přítomnosti několika emocí najednou si dítě začíná připouštět až ke konci mladšího školního věku (kolem 10-11 let). Toto porozumění do značné míry závisí na kognitivní zralosti a na vědomí, že na každou situaci je možno nahlížet z více úhlů pohledu. Značný vliv ovšem hraje i sociální zkušenosti. Z několika studií se můžeme dozvědět, že v určité stresové situaci, například při hospitalizaci v nemocnici, dochází u dětí poměrně často k emoční regresi. Podobně je prokázán opožděný vývoj emočního porozumění u dětí zanedbaných a u dětí hyperprotektivních rodičů (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Sociální kontroly a hodnotové orientace byly už budovány od předškolního období. Do školy si tedy dítě přináší zvnitřnělé elementární normy sociálního chování (ví, co se smí a co je naopak zakázáno) a základní hodnoty (ví co je „dobré“ a co „zlé“). Sociální kontroly i hodnotové orientace jsou ještě na začátku mladšího školního věku velmi labilní a jsou do značné míry závislé na situaci, na aktuálních potřebách dítěte a na postojích autorit – převážně dospělých. Je proto nutné tyto kontroly a hodnoty neustále zvnějška podporovat. V průběhu školního věku se sociální normy morálního jednání usazují a s příchodem logického myšlení a s rozšířením časové perspektivy je dítě schopno chápat určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle svého vlastního jednání.

Vývoj morálního vědomí a jednání, chápání mravních norem, hodnot a jednání podle nich závisí na celkovém vývoji dítěte a zejména na jeho vývoji kognitivním. Podle Piagetovy teorie je morálka dítěte v předškolním období a v počátcích školního období *heteronomní*, tj. je určována příkazy a zákazy dospělých (převážně rodičů a učitelů). Kolem 7-8 let však morálka dítěte přechází v *autonomní*. Dítě dokáže hodnotit určité jednání jako správné či nesprávné samo od sebe, bez ohledu na názor a příkaz autority (dospělého). Dítě se tak stává v této důležité oblasti mravního hodnocení nezávislejší a kritičtější. S nástupem 11-12 roku většina dětí pronikne hlouběji do podstaty mravního hodnocení, protože přihlíží i k *motivům jednání* a neočekává, že je potřeba za stejné jednání uložit vždy stejný trest či poskytnout stejnou odměnu. Bere již ohled na situaci, v níž se ocitá a na vnitřní pohnutky a vnější podmínky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2 Dětská kresba

Davidov (2001) uvádí, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Není jen obyčejnou hrou nebo sněním, ale zahrnuje v sobě hru, realitu i snění, takže ji nelze v žádném případě opomíjet.

Podle Piageta, Inhelderové (1997) je kresba jednou z forem sémiotické funkce, která ve vývojové řadě zaujímá místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Sama kresba je provázena funkční radostí a má v sobě svůj cíl. S obraznou představou má společnou snahu o napodobení skutečnosti. Luquet, který se ve svých studiích kresbou zabýval, vymezil stádia vývoje dětské kresby, která dodnes zůstávají platná. Jeho základním postřehem byl fakt, že dětská kresba je do 8-9 roků ve svém zobrazení v podstatě realistická, ale zdůrazňoval, že dítě nejdříve kreslí to, co o předmětu ví a teprve mnohem později zobrazuje přesně to, co vidí.

Kreslení, byť jen čarání, je pro malé dítě hrou, přestože se liší od ostatních her již od samého začátku. Výsledkem se stává relativně trvalý produkt (barevná skvrna, linie), který vyzývá k další hře, jež může být složitější, může se měnit pouhým vytvořením další stopy a v tu chvíli přestane být hrou a stává se vážným pokusem o dětské sebeuplatnění (Uždil, 2002).

Profesor Matějček pokládal dětskou kresbu za velice lákavý předmět pro zkoumání v psychologii. Upozornil však na některá úskalí, která samotné studium kresby přináší. Dítě prochází ve svém vývoji řadou kvantitativních i kvalitativních změn, které musíme respektovat. Za další úskalí pokládal fakt, že kreslení, jako zajímavá a přínosná činnost, je často využíváno již od předškolního věku jako součást učení, přičemž na základní škole je dokonce výtvarná výchova klasifikována. Dítě tedy při kreslení postupně ztrácí svou spontaneitu a často se snaží jen o nápodobu svých vlastních či cizích originálů. Postupem času dítě získává kritický nadhled nad svými výtvarnými projevy a s přibývajícím věkem se začíná kreslení čím dál více stranit (Žáčková, 2005).

Zajímavý poznatek uvádí ve své knize M. Montessori (2001), která říká, že hudebně nadané děti a děti, které mají v oblibě abstraktní předměty jako je matematika a logika se kreslením vůbec nezabývají nebo v něm nebývají zručné. Tento jev byl z psychologického pohledu velice pečlivě zkoumán u mimořádně muzikálně nadaného dítěte. Jeho kresby byly jasným důkazem tohoto uvedeného faktu. Výtvarný projev

tohoto chlapce působil nezralostí a výraznou zaostalostí v porovnání s půvabnými hudebními skladbami, které ve stejném věku zkomponoval.

2.1 Využití dětské kresby

Podle Vágnerové (1995) je možno využít dětskou kresbu z diagnostického hlediska těmito způsoby:

1. Kresba nám může poskytnout **orientační úroveň vývoje rozumových schopností**. K tomuto účelu využíváme kresbu hlavně předškolních a mladších školních dětí, neboť v pozdějším věku již kresebné dovednosti dozrály a tato rozlišovací schopnost se začíná ztrácet nebo se dále nemění.
2. Úroveň inteligence můžeme usuzovat tehdy, když jsou splněny některé základní předpoklady a přiměřeně rozvinuty dílčí funkce, bez kterých by komplexnější schopnost kreslit nemohla být rozvinuta. Selhání v kresbě může způsobit **porucha zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky** a integrace těchto funkcí. Pokud dítě kreslí obrázek z paměti, ukazuje kresba i **úroveň vizuální paměti a představivosti**.
3. Dětská kresba odráží **osobnostní charakteristiky**, hlavně emocionální ladění, kvalitu sebehodnocení, ale také postoje k lidem a okolí. K tomuto účelu využíváme tematické kresby, zejména kresbu lidské postavy nebo rodiny (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Podle Davido (2001) nám však jediná kresba nikdy nemůže odhalit úplně všechno. Dělali bychom velkou chybu, kdybychom vyvozovali nějaké závěry pouze z jediného obrázku dítěte, které jinak neznáme. Můžeme pouze usuzovat, o jaký problém se na základě zobrazených jevů v kresbě jedná. Interpretaci obrázku by měl vždy provádět odborník, neboť jeho práce vyžaduje intuici, citlivost, ale především široké odborné znalosti. Obrázek každého dítěte je důležité posuzovat i ze sociálního a kulturního hlediska, a vždy bychom měli brát v úvahu možné dopady těchto aspektů.

2.2 Vývoj dětské kresby

Vývoj kresby je plně závislý na vývoji dítěte, bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. To, že bývá někdy provedení kresby neobratné, není však důkaz toho, že se u dítěte projevuje duševní zaostalost.

Každému věku by měl však odpovídat určitý specifický typ kresby. Stádia dětské kresby souvisejí s vývojem intelektu dítěte. Tuto myšlenku se snažil jako první vyslovit G. H. Luquet, jenž se zabýval podrobným zkoumáním právě dětské kresby. Časem se jeho názor potvrdil (Davidov, 2001).

Jean Piaget rozděluje vývoj myšlení do několika etap, v nichž sleduje vývoj kognitivních struktur a schopností. Dětskou kresbu zde charakterizuje pomocí Luquetovy terminologie. Pro převod do výtvarněvýchovné oblasti se jako vhodné jeví využití vývojových etap dle Lowenfelda.

Vývojové znaky užívané v dětské kresbě a malbě je však nutné brát jen jako pomůcku a časové údaje bychom měly chápat pouze orientačně (Perout, 2005).

Jan Piaget	Victor Lowenfeld
senzomotorické období 0-12 měsíců	
názorné období 2-5 let: předponové myšlení 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	11-5 let: pseudonaturalistické období 14-17 let: adolescentní výtvarná tvorba

Perout, 2005, s. 37.

2.2.1 Období čáranic (věk 2-3 roky)

První pokusy o výtvarné vyjádření můžeme zaznamenat na konci senzomotorického období, tj. přibližně v 18. měsíci života. Kresebné počátky se rozvíjejí souběžně s pokusy o slovní vyjádření a důležitou roli zde má i vzájemný vztah mezi dítětem a ostatními členy rodiny.

Období čáranic lze rozdělit do tří etap:

Chaotické (bezobsažné) čárání: Zpočátku vzniká stopa formou úderů tužky do papíru, později mohou vznikat i krátké čáry, které jsou zobrazeny v různém směru. Čáranice nejsou ještě pokusem o zaznamenání skutečnosti. Pohyb vychází z ramenního kloubu a prsty a paže ještě nejsou při kontrole kreslení užívány. Dítě při kreslení přesahuje formát papíru a tužka ještě není od papíru oddalována. V této etapě jde spíše o motorickou aktivitu a radost ze samotné činnosti než o samotný výsledek (Perout, 2005).

Radost ze vznikající stopy je u dítěte mnohem větší než zájem o konečný výsledek. Můžeme tedy říci, že samotný proces kreslení je zpočátku důležitější, než co se kreslí, než předmět zobrazení a podoba mezi ním a výtvořem (Uždil, 2002).

Zvládnutá čáranice: Dítě si začíná uvědomovat souvislost mezi pohyby tužky a vzniklými symboly na papíře. Při kresbě se nejčastěji objevují horizontální i vertikální linky a kruhové čáranice. Dítě je již schopno oddalovat tužku od papíru a kolem třetího roku se objevuje správný úchop tužky. Ve třech letech je již úspěšně napodobena předkreslená lina, kříž a kruh. Dítě poznává podobnost mezi nakresleným tvarem a určitou věcí v okolí (Perout, 2005).

Podle Davido (2001) dítě šťastné a spokojené kreslí obvykle silné čáry, jež zaberou na papíře mnoho místa. Naopak děti nevyrovnané tužku po krátké chvíli odhazují. Martthe Bernosová (2001) se domnívá, že když dítě zaplní čmáráním celý papír, snaží se zaujmout veškeré místo v matčině srdci a jeho srdce překypuje láskou.

Pojmenovaná čáranice: V této etapě nastává významný posun a to ten, že dítě již začíná pojmenovávat to, co nakreslilo. Hovoříme o tzv. asociativní kresbě. Čárání často zachycuje nějakou pohybovou aktivitu. U kreseb v tomto období je již dodržen formát a někdy mohou být doprovázeny i verbálním doprovodem, mluvením k sobě samému.

Z hlediska významu barev můžeme říci, že malé děti zaujmou především výrazné barevné odstíny, popřípadě kontrasty mezi odstíny. V tomto období však barva může mít i podružný úkol; možnost výběru z mnoha barev může dokonce odvracet dítě od čárání, jenž přispívá k rozpoznávání vztahu mezi čarou a okolním světem (Perout, 2005).

Dítě nedokáže ještě udržet delší pozornost, a pokud kresbu vůbec dokončí, tak v průběhu svůj původní nápad často mění. V závěru kresby svůj výtvoř (na základě podobnosti nebo okamžitého nápadu) pojmenuje – jedná se o náhodný realismus.

V období kolem 2.-3. roku se však nejčastěji jedná o stadium „nezdařilého realismu“ (Davido, 2001).

2.2.2 Preschematické období (věk 3 – 6 let)

Kresby vycházejí z představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu. Na originalitě a původnosti dětské kresby předškolního věku se podílejí psychické předpoklady.

Dítě zobrazuje znaky, o kterých je zprvu těžké rozhodnout, co vlastně znamenají. Kolem pátého roku začínají být lépe rozluštitelné a v šesti letech jsou již zobrazení jasná (Perout, 2005).

Ve své kresbě dítě zobrazuje to, co o dané věci ví, a ne to, co vidí. Proto tedy velmi často kreslí i to, co je zbytečné, co nemůže vidět. Mnozí psychologové došli k závěru, že v tomto období je dětská kresba jakési grafické vyprávění o zobrazovaném předmětu (Davidová, 1976).

Prvním symbolem, jenž dítě vytváří, je člověk - hlavonožec. Zpočátku je grafická podoba člověka založena spíše na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech než na optických vjemech (Perout, 2005).

Postava hlavonožce se většinou skládá z kolečka (představujícího hlavu i trup), - a k němu přiléhají dvě čárky, které znázorňují nohy a často ještě dvě další, což jsou ruce. Takto vyobrazují postavu děti na celém světě ve věku 3-6 let (Davido, 2001).

Ricci, jenž se zabýval vývojem dětské kresby, se jednou zeptal dítěte, které právě nakreslilo hlavonožce: „*Jak to, že má jen hlavu a nohy? Vždyť to stačí, aby mohl vidět a procházet se, odpovědělo dítě.*“ (Davidová, 1976).

Postupně na postavě přibývá detailů – oči, ústa, pupek. Z tohoto hlediska můžeme dát za pravdu Luquetovu tvrzení, že na postavě přibývá detailů v závislosti na růstu mentální úrovně dítěte. Známou skutečností je dnes to, že když dítě kreslí postavu, promítá do ní samo sebe (Davido, 2001).

Zobrazení objektů v prostoru se nám může zdát zcela nahodilé, avšak podrobnější zkoumání nám odhalí, že objekty jsou kresleny spíše po obvodu. Dítě tedy samo sebe zobrazuje uprostřed - na pozorovatelském místě, což poukazuje na jeho probíhající ego-formaci. V této době ještě nepozorujeme žádné vzájemné vztahy mezi zobrazovanými objekty. Mezi zobrazovanými předměty bývá nepoměr velikostí a výrazně bývá většinou to, co je emočně a prožitkově nejvýznamnější (Perout, 2005).

2.2.3 Schematické období (věk 6 -9 let)

Vytvoření schématu představuje určitý symbol, který je pro diváka snadno rozluštitelný. V dětských kresbách je zachycena proměna v chápáních vlastního já. Děti si jsou v tomto věku vědomy toho, že jsou součástí okolí a začínají lépe chápat vztahy v okolním světě. Dítě již nemá jen egocentrický přístup, ale více spolupracuje s vrstevníky.

V tomto období se často opakují určitá tvarová schémata a rovněž i použití barev bývá schematické – tj. stejná barva je použita pro stejné objekty (nebe je vždy zobrazováno stejnou modrou, pro trávu i stromy je užita stejná zelená), avšak výběr barvy pro danou věc již odpovídá skutečnosti. Nerozhoduje tedy jen nahodilost ve výběru, jak tomu bylo ještě v předcházejícím vývojovém stupni.

Kresba lidské postavy bývá zobrazována detailněji, zpřesňují se její proporce. Táž postava bývá často zobrazována ve více dějových fázích.

Pásky nad sebou, které dítě ve své kresbě užívá, ukazují snahu o posun k perspektivnímu vidění skutečnosti: bližší je pás spodní a vzdálenější je pás horní.

V kresbách dětí tohoto věku můžeme poměrně často nalézt sklápění předmětů do půdorysu a transparentní zobrazování. Davido (2001) upozorňuje na to, že pokud přetrvává transparentnost ještě u dětí po 10. roce, bylo by možné uvažovat o retardaci duševního vývoje.

Kromě analytického typu zobrazení jsou již znatelné pokusy o zachycení systematických celků. Námětem dětských kreseb je nejčastěji kresba postavy, avšak stále více se objevují i motivy domů, zvířat a rostlin.

V souvislosti s obdobím schematického zobrazování si však můžeme povšimnout toho, že se z dětských výtvarných prací začíná vytrácet spontaneita a originalita. Z hlediska ontogenetického vývoje pozorujeme určitou souvislost s vývojovou fází označovanou jako latence. Stagnace ve vývoji v tomto věku je vysvětlována nároky, které přináší vstup dítěte do školy a s ním spojená celá tato nová životní etapa (Perout, 2005).

2.2.4 Kresebný realismus (věk 8-12 let)

V tomto období bývá znatelný přesun z emocionálně fantazijní oblasti do oblasti vizuální zkušenosti a reálného zobrazování. (Perout, 2005).

Dítě kreslí to, co vidí. Vidění světa je tedy mnohem více objektivní. Z dětských kreseb se již vytrácí transparentní zobrazování. Dochází k důležitému vývojovému

skoku – začíná se objevovat profil. R. Zazzo říká, že tato změna je natolik charakteristická, že představuje jakýsi mezistupeň v duševním vývoji dítěte (Davido, 2001).

Objekty na obrázcích se přesouvají na vlastní základnu, je tedy opuštěno umístování prvků pouze na základní linku. Ta je postupně nahrazována tímto způsobem: místo pod základní linkou se stává zemí a nebe již není znázorněno jen pouhou čarou, ale začíná se spouštět až k horizontu. Schematické použití barvy se postupně vytrácí, důraz je kladen spíše na subjektivní smyslovou zkušenost a expresivní funkci barvy. Barevné efekty pro znázornění světla a stínu zatím však ještě nejsou osvojeny.

Dítě již uplatňuje kvalitativní operace myšlení, díky kterým je schopno lépe strukturovat prostor, vyjádřit hloubku předmětu, uspořádat prostorové následnosti, dokáže již objekty překrývat, je rozvíjen cit pro řezy a lineární perspektivu.

Se zobrazováním perspektivy mívá dítě však ještě značné potíže, neboť nedovede chápat určitá pravidla perspektivy. Do značné míry tedy záleží na učiteli, jaký zvolí metodický postup a jak dítě do celého problému uvede (Perout, 2005).

V závěru tohoto období dítě stále častěji prožívá při pozorování svých vlastních kreseb pocity neúspěchu a zklamání, neboť se mu zdají být neshodné s pozorovanou s realitou.

2.2.5 Pseudonaturalistické období (11-15 let)

V této věkové etapě jsou u dětí velké individuálními rozdíly v mentální, emocionální a sociální oblasti. Je zde patrný útlum spontánní výtvarné tvorby a zájem se přesouvá k pohybovým, literárním či hudebním aktivitám. Děti jsou ke své tvorbě silně kritické, neboť nejsou schopny přesně nakreslit to, co by chtěly.

Zobrazována je již i trojrozměrnost objektů, která vede k tvorbě iluzivních obrázků. Výtvarný projev dítěte se začíná diferencovat a mnohdy jsou u něj pozorovatelné osobité rysy.

Změny a důležitost kreslení postav souvisejí s vývojovými změnami vlastního těla adolescentů. V tomto věku je velice oblíbená kresba karikatury a satirického znázorňování, ale i kreslení portrétů sebe sama, jež je často idealizovaný – souvisí to s problémem sebeidentifikace. Právě portréty totiž mohou odhalit podvědomé potřeby a ukázat představu o sobě (Kyzour in Perout, 2005). V kresbách dětí tohoto věku se často objevují pokusy o zobrazení nejrůznějších log oblíbených značek či pokusy o graffiti.

Děti mají širší povědomí o prostorových vztazích, předměty zobrazují detailněji a jsou schopny i znázornění světla a stínu. Z typologického hlediska se vyraňují dva typy kreslířů a to: haptický (se zobrazením perspektivy mívá potíže, prostor je utvářen zcela subjektivně), a vizuální typ (snaha o iluzi a hloubku prostoru pomocí perspektivy). Užití barev též odpovídá vizuálnímu či haptickému typu jednotlivce.

Toto období bývá také někdy označováno jako krize výtvarného projevu. Je tedy velice důležité, jakým způsobem učitel dítě po metodologické stránce vede a zda mu dokáže nabídnout vhodné výtvarné techniky, které dítě zaujmou a motivují jej do další činnosti (Perout, 2005).

2.3 Vývoj kresby lidské postavy

Dle Přinosilové (2007) je vývoj kresby lidské postavy vymezen takto:

hlavonožec	asi ve 3 letech
kresba postavy má tělo a jednodimenzionální končetiny	asi ve 4 letech
postava s podstatnými detaily, v přiměřených proporcích	asi v 5 letech
postava se všemi detaily, prsty na rukách, oblečením	asi v 6 letech
postava zobrazená v pohybu, kreslení postavy z profilu	v mladším školním věku

Přinosilová, 2007, s. 59.

2.4 Kresba dítěte mladšího školního věku

Kresby prvních školních let řadíme do období, které můžeme právem označit jako „zlatý věk dětské kresby“. Dítě se překlenulo přes první úskalí grafomotorické neobratnosti a nyní se může plně a radostně věnovat zobrazení konkrétních předmětů, ale i fantazijních představ a pohádkových ilustrací (Lisá, Kňourková, 1986).

Podle Vágnerové (2008) má kresba neverbální symbolickou funkci, ve které se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak je chápána dítětem samotným.

Kresba dítěte mladšího školního věku se zdokonaluje jak po formální, tak i obsahové stránce. Do kresby se dítě snaží promítnout své pocity, emoce a nebojí se nejrůznější barvové experimentace. Můžeme si povšimnout nápadného rozdílu mezi kresbou chlapců a stejně starých dívek. U děvčat se nejčastěji vyskytují postavy princezen s množstvím podrobně zakreslených detailů na oblečení. Výraz těchto princezen je bohužel často šablonovitý a je ovlivněn jakousi módou kresby v určitých třídách. V kresbách chlapců jsou často zobrazovány bitvy, a to jak z oblasti současné techniky – bojovná letadla, rakety, tanky, roboti, tak i z období historického. Velkou

pozornost věnují chlapci také kresbám dopravních prostředků, kde je jejich provedení obvykle velice precizní, a to i u chlapců, kteří mívají ve školních písemných pracích značné problémy. Mladší školní věk můžeme pokládat za jedno z nejproduktivnějších období dětské kresby vůbec.

Postava v kresbě dítěte mladšího školního věku bývá někdy již zobrazována z profilu. Paže i dolní končetiny bývají v pohybu a do popředí začíná vstupovat dynamičnost kresby. City dětí se odrážejí zejména v barvové experimentaci a některé děti vybírají pro lidské vlastnosti záměrně určité barvy. V celkovém znázornění převládá ještě plošné zobrazování. O činnosti postav mnohé vypovídají doplňující detaily, které kresby hojně doplňují (Lisá, Kňourková, 1986).

Rodiče, kteří chtějí své dítě dobře vychovat, poznat jeho vlastnosti, příčiny chování a jednání, by si měli vždy najít čas a zamyslet se nad tím, co jim dítě prostřednictvím kresby sděluje. Mohou v něm odhalit i své vlastní chování, jednání a citový vztah k dítěti samotnému. Tento poznatek pokládáme v období mladšího školního věku za velmi cenný a důležitý (Lisá, Kňourková, 1986).

2.5 Preference barev

Barva je těsně spjata s člověkem již od nejstarších dob. Náš vztah ke vnímání barev je velice silný a vyhraněný. Barvy působí na lidské city. Silněji na ně reagují lidé, o kterých můžeme říci, že jsou „citově založení“ (Pleskotová, 1987).

Podle Uždila (2002) je *Barevné vidění* z určité části podmíněno individualitou osobnosti. V našem barevném vjemu vystupují do popředí určité tóny a barevné plochy, které v nás vzbudily pozornost. *Barevná řeč* dítěte velice úzce souvisí s jeho individuální psychikou. V určitých případech je však barva jakousi konstantou. Například představíme-li si trávu, či strom, vybaví se nám barva zelená. Můžeme tedy říci, že barva je s věcí srostlá do takové míry, že je sama schopna zastupovat velmi široké obsahy. Pásky žluté a modré barvy umístěny nad sebou v nás vyvolávají představu letní krajiny, pod červenou barvou se nám zase často vybaví krev, jablko či vůně jahod. Ve vztazích mezi barvou, tvarem a obsahem je tedy dána jistá stabilita (Uždil, 2002).

Výběr a užití barev má svou psychologickou hodnotu, avšak při interpretaci je nutné brát vždy zřetel k vývojovému stádiu dítěte, zejména k jeho věku.

Nepoužije-li dítě v celé kresbě nebo při zpracování určitého tématu vůbec žádnou barvu, může to prozrazovat jeho citovou prázdnotu a někdy i asociální sklony. Při použití barvy se uplatňuje více jejích vlastností, jako je odstín, hustota, intenzita.

Spojení některých barev na nás může působit harmonicky, jiné nás může naopak šokovat svou křiklavostí a nesouladem.

Dítě ve svém výtvarném projevu používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje barvy přírody (modrá obloha, žluté slunce, zelená tráva) nebo se nechává vést svým nevědomím a užívá barev na základě svého myšlení – to poukazuje na jeho tvořivost, představivost, fantazii a vypovídá to mnohem více o jeho osobnosti než první způsob zobrazování (Davidová, 2001).

2.6 Představivost ve výtvarném projevu

V našem životě jsou představy velice hodnotnou záležitostí, a zejména v dětství jsou naprosto nepostradatelné. Člověk je schopen si vytvářet představy i těch věcí, které jsou neviditelné, neexistují nebo jsou nehmotné. Představy lze považovat za jakési symboly, které nejsou tak abstraktní jako „pouhá slova“, ale vztahují se k samotné věci a na celou vjemovou zkušenost (Uždil, 2002).

Představy, v nichž ožívají známé a již dříve poznané jevy, nazýváme jako představy reprodukční (pamětní). Velký význam mají však při tvořivé práci dítěte i představy anticipační (fantazijní) (Piaget, Inhelderová, 1997).

Podle Babyrádové (2004) mají děti svým bezprostředním viděním světa výjimečnou schopnost vyjadřovat to, co ani dospělý neví, co se ale dítěti jeví jako velmi užitečné a důležité. Dětské obrazy k nám promlouvají vlastní řečí, ve které se archetypické zobrazení promítá do určitého symbolu.

2.7 Smyslové a symbolické v dětském výtvarném projevu

O dětský výtvarný projev se zajímají nejen pedagogové, psychologové a výtvarní umělci, ale i významní filosofové. Právě oni totiž inklinují při vysvětlování složitých filosofických problémů k uvádění příkladů z oblasti výtvarného umění. Například ve Wittgensteinově textu můžeme nalézt odkaz, který zvládnutě zdůrazňuje právě dětskou kresbu: *Filosofové jsou často jako malé děti, které nejprve na papír načmárají nějaké čáry a potom se dospělého ptají: „Co je to?“ To bylo tak: dospělý dítěti několikrát něco nakreslil a přitom říkal: „To je muž. To je dům.“ atd. A teď dělá čáry dítě a ptá se: „A co je tohle?“* (Wittgenstein, 1992, s. 61 in Babyrádová, 2004, s. 73).

Existuje rozpor mezi zobrazením na papíře a skutečnými viděnými objekty. Můžeme tedy říci, že původní naivně realistická představa, která předpokládá, že věci kolem nás vidíme takové, jaké jsou, je omyl. Zrakové vnímání není tedy jen odraz

okolního světa? Tato zdánlivě jednoduchá otázka je velice komplikovaná a může přesáhnout až do teorie poznání, kterou se zabývají filosofové. Např. Kant říká, že věc sama o sobě není přímo poznatelná, ale je jen interpretací, výsledkem činnosti našeho interpretačního aparátu. Tato myšlenka byla však v průběhu dějin mnohými kritiky napadána.

Tyto myšlenky nás tedy vedou k závěru, že vnímání vnějšího světa není jen jeho pouhý odraz, ale je to naše subjektivní konstrukce. Vnímání pomocí smyslů významným způsobem dotváříme ke svému obrazu z podnětů, které nám nabízí vnější skutečnost (Perout, 2005).

Podle Babyrádové (2004) hodnota symbolického obrazu světa spočívá v tom, že je přímo ovlivněna citem každého individua. Dům, který nakreslí malé dítě, není tedy jen domem s jeho objektivním významem, ale je jakýmsi poselstvím individuálního sdělení.

Zamyslíme-li se nad potřebou životnosti symbolu, je pro nás dětský výtvarný projev velice dobrou příležitostí k uskutečnění potřebných pozorování. Výtvarný projev dítěte je jakási tichá podoba řeči. Vyznačuje se svou originalitou a jedinečností. Ve srovnání například s jazykem počítače, který se vyznačuje svou extroverzí a snadnou čitelností, je naopak dětský grafický projev velice intimní a nese v sobě určitou skrytost. Jazyk, kterým k nám dětská, ale i umělecká kresba promlouvá, můžeme chápat jako způsob primárního vyjádření.

„Dětské umění“ se nachází ve světě vnímatelném smysly. Dítě je v první řadě nadáno smyslem vnímání a rozumění a až po té schopnostmi pochopení. Na tomto faktu, se nám jen těžko něco podaří změnit. U dětského grafického projevu bychom neměli pospíchat s objektivizací vnímavosti, neboť senzibilita u dětí není ještě plně rozvinutá (Babyrádová, 2004).

3 Mentální retardace

Dle Švarcové (2003) pokládáme za mentálně retardované takové jedince, u nichž zaostává vývoj rozumových schopností, je odlišný vývoj některých psychických vlastností a dochází k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u těchto lidí individuálně odlišná. Příčinou je organické poškození mozku, vzniklé důsledkem strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku.

Mezi nejčastější projevy mentální retardace řadíme zejména:

- pomalejší chápání, jednoduché a konkrétní úsudky,
- sníženou schopnost vyvozovat logické vztahy,
- sníženou logickou paměť,
- nesoustředěnost,
- nedostatečnou slovní zásobu a neobratné vyjadřování,
- hyperaktivitu nebo zpomalenost chování,
- nedostatky v osobní identifikaci,
- nevyváženost aspirací a výkonů,
- poruchy v mezilidských vztazích a komunikaci,
- sníženou míru přizpůsobivosti k sociálním požadavkům a některé další znaky.

Mentální retardace představuje zejména snížení úrovně rozumových schopností neboli inteligence (Švarcová, 2003).

Obecná inteligence se vyjadřuje hodnotou inteligenčního kvocientu *IQ*. Ten vyjadřuje poměr mezi mentálním věkem (MV) a fyzickým věkem jedince (FV).

Čáp, Mareš (2001) uvádí, že se však tento způsob hodnocení inteligence ukázal jako nepřesný, a to zvláště u dospívajících a dospělých lidí. Statistické metody umožnily přesnější vyjádření úrovně inteligence srovnáváním výkonu v široké populaci.

Mezi jedno z nejznámějších a uznávaných pojetí pro klasifikaci úrovně rozumových schopností patří klasifikace podle Wechslera, která vychází z rozložení inteligence mezi americkou populací v první polovině 20. století (tab.).

IQ	Klasifikace inteligence	Procenta v populaci
130 a výše	značně nadprůměrná	2,2
120-129	nadprůměrná	6,7
110-119	mírně nadprůměrná	16,1
90-109	průměrná	50,0
80-89	podprůměrná	16,1
70-79	hraniční inferiorita	6,7
69 a níže	mentální retardace	2,2

Švarcová, 2003, s. 28.

3.1 Klasifikace mentální retardace

Podle Švarcové (2003) můžeme mentální retardaci rozdělit do šesti základních kategorií, a to: *lehká mentální retardace*, *středně těžká mentální retardace*, *těžká mentální retardace*, *hluboká mentální retardace*, *jiná mentální retardace*, *nespecifikovaná mentální retardace*.

3.1.1 Lehká mentální retardace, IQ 50-69

Lidé, pohybující se v tomto pásmu inteligence se vyvíjejí sice opožděně, avšak přesto tak, že v dospělosti dosahují duševní úrovně dětí školního věku. Jejich duševní vývoj je opožděn přibližně o čtvrtinu až polovinu jejich věku (Matějček, 1992).

Podle Švarcové (2003) lehce mentálně retardovaní většinou užívají řeč účelně a udržují konverzaci, přestože si mluvu osvojují opožděně. Z hlediska osobní péče a praktických domácích dovedností dosahují nezávislosti, i když jejich vývoj je opět proti normě pomalejší.

Největší potíže mívají při teoretické práci ve škole. Velice často se u nich vyskytují specifické problémy ve čtení a psaní. Těmto dětem prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvoj jejich dovedností se snahou o kompenzaci nedostatků.

V sociokulturním kontextu, kde se neklade tak značný důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentální retardace působit zásadní problémy. Retardace se však projeví, když je postižený značně emočně či sociálně nezralý a nepřizpůsobivý.

U osob s lehkou mentální retardací se také mohou v různé míře projevit i přidružené chorobné stavy, jako autismus, epilepsie, poruchy chování nebo jiná tělesná postižení (Švarcová, 2003).

V populaci mentálně postižených jedinců se lehká mentální retardace vyskytuje nejčastěji, a to z 80 %.

3.1.1.1 Vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací

Základní škola praktická

Praktickou základní školu (dříve označovanou jako zvláštní školu) navštěvují žáci, kteří pocházejí ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí, žáci, kteří nezvládají učivo na běžné základní škole, a hlavně ti, u nichž byl diagnostikován lehký stupeň mentální retardace.

Školní docházka je zde stejně tak jako na běžné základní škole devítiletá a je rozdělena do dvou stupňů (1. stupeň: 1.-5. třída, 2. stupeň: 6.-9. třída). Maximální možný počet dětí ve třídě je 14.

Úkolem praktické základní školy je umožnit žákům pomocí speciálního přístupu co nejvyšší úroveň znalostí, dovedností a návyků. Konečným cílem edukačního procesu je pak co největší samostatnost a co nejvyšší možná míra zapojení žáků do společnosti (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Vyučování na této škole probíhá od počátku školního roku 2007 podle RVP ZV-LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením).

Děti s lehkou mentální retardací nemusejí být však bezpodmínečně umístěny do základní školy praktické, ale mohou být integrovány do běžné základní školy, kde jejich vzdělávání probíhá dle vypracovaného individuálního vzdělávacího programu samotným třídním učitelem.

3.2 Kresba mentálně retardovaných dětí

Mentální retardace může ovlivňovat kvalitu kresby různě významně. Záleží vždy na stupni postižení a popřípadě na souběhu s dalším postižením, jako je např. DMO a zrakové vady. Základní vada se projevuje v obsahové i formální stránce kresebného provedení (Přinosilová, 2007).

Davidov (2001) uvádí několik příkladů, jak může kresba mentálně postiženého jedince vypadat. Grafický projev bývá většinou obsahově chudý, vzhled primitivní. Typické znaky předmětů jsou nekompletní nebo mylné a poměrně často se objevuje

sklápění nebo transparentnost. Tyto příklady se většinou vyskytují u mentálně postižených lidí i v dospělém věku.

4 Talentované děti

Dle Uždla (2002) je posouzení talentu velice obtížnou záležitostí. Obvykle se říká, že talent se v dětském věku projevuje soustředěným zájmem o výtvarnou činnost, avšak tento zájem nemusí být ještě rozhodující a není vždy zárukou životního úspěchu. Musíme brát také v potaz to, že zájem jednoho období může být v následujícím období vystřídán zájmem zcela odlišným. S odhadem talentu je tedy dobré počkat a to nejlépe až do puberty. Nic nezmeškáme a určitě bychom ničeho dobrého nedosáhli, kdybychom na základě své předčasné úvahy o přítomnosti talentu nutili dítě do výtvarné činnosti a používali k tomu metody, o kterých si myslíme, že povedou velice rychle k vytčenému cíli.

4.1 Základní umělecké školy

Základní umělecké školy vzdělávají nadané jedince a odborně je připravují na neprofesionální uměleckou činnost, popřípadě na studium na středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického charakteru či na studium na konzervatořích (www.rvp.cz).

Pro základní umělecké školy se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV), podle kterého si každá škola vytváří svůj školní vzdělávací program.

Učit podle ŠVP je povinnost všech ZUŠ od 1. 9. 2012.

4.1.1 Výtvarný obor na ZUŠ

Vzdělávání v tomto oboru rozvíjí výtvarné dispozice žáků, a to především vnímání, myšlení, vyjadřování, představivost, estetické cítění a tvořivost. Žákovi schopnosti, které ovlivňují jeho výtvarný projev, se neustále rozvíjejí a promítají se i do utváření osobnosti. Žák se učí pojmenovávat, porovnávat a hodnotit nejen výtvarné znaky, ale i své vlastní pocity, postřehy a myšlenky. Dokáže zpočátku intuitivně a později i vědomě používat výtvarný jazyk, materiály i nástroje.

Vzdělávací obsah se skládá ze dvou oblastí – *výtvarné vyjadřování* a *výtvarná kultura*. Tyto oblasti jsou provázány a vzájemně se doplňují (www.rvp.cz).

Zařazování žáků do příslušného ročníku

Zařazování žáků do ročníku se odvíjí od věku žáka. Hlavním měřítkem zařazení je tedy třída v základní či střední škole, kterou žák právě navštěvuje.

ZŠ (SŠ)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	I.	II.	III.	IV.
ZUŠ	I. stupeň studia ZUŠ									II. stupeň studia ZUŠ			
	PHV1	PHV2	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.

www.zuschoť.cz

Organizace výuky

Vzdělávací obsah se ve výtvarném oboru realizuje v přípravném studiu, v I. a ve II. stupni základního studia, v rozšířeném studiu a ve studiu pro dospělé. Forma výuky výtvarného oboru je kolektivní. Skupinu většinou tvoří 9 až 15 žáků, v rozšířeném vyučování je počet žáků ve skupině snížen na 6 až 9 žáků. Přestože je výuka kolektivní, je k žákům přistupováno individuálně (www.rvp.cz).

5 Výtvarná výchova v běžné ZŠ

Od 1. září 2007 se na základních školách vyučuje podle Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který si každá škola sama vytvořila na základě Rámcového vzdělávacího programu (RVP). *Výtvarná výchova* je jedním ze vzdělávacích oborů, který řadíme do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*.

Obsah vzdělávání v sobě zahrnuje jak orientaci v kultuře, tak i komunikaci v rámci znakových systémů a dává velký důraz na vizuální umění. Jelikož nejde o obsahy nové, předpokládá se, že vyučující učitel bude vzdělaný, všeobecně informovaný, autonomní, tvořivý a otevřený k dalšímu poznání. Můžeme tedy říci, že se od něj očekává, aby ve své praxi doplnil a rozvinul to, co text ve výše zmiňovaných dokumentech postrádá (www.projekty.osu.cz).

Výtvarná výchova na základní škole by měla stavět především na tvořivých činnostech. Tvorba, vnímání a interpretace žákům umožňují rozvíjet a uplatnit své vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, ale i představivost, fantazii či intuici. Tvůrčí činnosti, které jsou založeny na experimentování, vedou žáka k nebojácnosti a chuti uplatnit své vlastní pocity a prožitky, a vstoupit tak do procesu tvorby a komunikace (www.rvp.cz).

Podle Stadlerové (2011) by i v rámci povinného vyučování měla tvořivá práce dětem přinášet příjemné prožitky. Při seznamování se s novými výtvarnými technikami by se dítě mělo stát malým „vynálezcem“ který žasne nad procesem své vlastní tvorby. Výtvarná výchova by v sobě měla zahrnovat výtvarné hry a experimenty, jejichž úkolem není však pouze zpříjemnit a usnadnit pobyt ve škole, ale prostřednictvím hry a hrové činnosti bychom měli vždy směřovat k plnění obsahu vzdělávání.

Výtvarná práce může být také důležitým sdělením, které dítě nedokáže vyjádřit slovy. Ve výtvarné výchově se můžeme setkat i s citlivými náměty, které nám mohou odhalit jak pozitivní, tak i negativní zážitky samotného dítěte. Je důležité, aby v tomto případě učitel velice citlivě reagoval na výtvarné sdělení každého žáka a chápal i možnou nechuť, odmítání splnění zadaného úkolu nebo i odmítnutí komentování vlastního díla. Kritérium pro pedagogické hodnocení by se nikdy nemělo zredukovat pouze na vnější formu (výtvarný jazyk, dokončení práce, detailnost). Tím může být velice zasažena psychika dítěte, které se zabývá spíše obsahem daného námětu, avšak subjektivitu v rámci tvorby i zpětné vazby by se dítě mělo učit přijímat a při výskytu citlivých témat by mělo mít v učiteli jistou oporu (www.ped.muni.cz).

Při školní výuce není výjimkou, že učitel zásadně trvá na zadané formě a na kopírování vzorové předlohy, kterou pak s dětskými pracemi porovnává. Případné odchylky pak hodnotí jako chybné. Důsledkem toho je horší hodnocení, jež je často spojeno se špatnou známkou. – To je v rozporu s tvořivou prací, která by měla ve výtvarné výchově zaujímat první místo. Větší uplatnění tvořivosti u žáků je podle mnoha autorů závislé jednak na individuální způsobilosti, ale především na prokreativním nebo naopak protikreativním sociálním klimatu. Časté kritizování či nerespektování originality v dětském výtvarném projevu může velice poznamenat „tvůrčí odvalu“ dítěte. Žák se pak při hodinách výtvarné výchovy bojí přinášet nové nápady, zkoušet nové věci a vytvářet jedinečná díla. Pro některé děti, zvláště s citlivou povahou, mohou být nekompetentní zásahy pedagoga do jejich tvořivé činnosti spojeny s celoživotním traumatem a pocitem nedůvěry ve své vlastní tvorbě. Tím, že dítě musí přijímat a snášet učitelovu nespravedlnost, nepochopení a odmítání, může podle Čačky (2000) vést ke snížení pozornosti, výkonnosti, a dokonce i k oslabení nervové soustavy (www.ped.muni.cz).

II. Praktická část

1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda je možné nalézt nějaké znatelné rozdíly ve výtvarném projevu vybraných dětí, které jsou vzhledem ke svým dispozicím vzdělávány různým způsobem. K porovnávání stylů výtvarného zobrazování jsem si zvolila tři různé typy škol, a to běžnou základní školu, základní školu praktickou a základní uměleckou školu.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na zkoumání a porovnávání dětských kreseb především z hlediska ontogenetického. Všíkala jsem si užitých zobrazených jevů typických hlavně pro období schematického a realistického zobrazování a následně jsem porovnávala jejich četnost užití. Svůj výzkum jsem dále obohatila o rozbor dětské kresby z hlediska obsahového, které nepoukazuje ani tak na mentální úroveň dítěte, jak tomu bylo v předchozím případě, ale odhaluje nám malou část dětského nitra. Obsahovou stránku jsem se také snažila porovnat a nalézt v určitých typech zobrazení souvislosti a hledat možné příčiny těchto vyskytujících se jevů.

2 Výzkumné otázky

Tato kapitola obsahuje výzkumné otázky, na které nám přinese odpovědi samotný výzkum. Každá ze tří hlavních výzkumných otázek je doplněna několika specifickými otázkami, jimiž se budu během výzkumu podrobněji zabývat.

Hlavní výzkumná otázka č. 1

Jsou nějaké výrazné rozdíly mezi kresbou dětí ze ZŠP a kresbou dětí ze ZŠ, budeme-li posuzovat kresbu z ontogenetického hlediska?

Specifické otázky:

- Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠP ještě v některých případech R-princip?
- Vyskytuje se sklápění předmětů do půdorysu a transparentní zobrazování u dětí navštěvujících ZŠP ve větší míře než u dětí ze ZŠ a ZUŠ?
- Nacházejí se zobrazované předměty v kresbách dětí ze ZŠP především na základní linii (na linii značící zem)?
- Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠP již profil nebo alespoň smíšený profil?
- Nalezneme v některých pracích dětí ze ZŠP již pokusy o stínování?
- Vyskytují se na kresbách dětí ze ZŠP překrývající se předměty?

Hlavní výzkumná otázka č. 2:

Jsou kresby dětí ze ZŠ z hlediska ontogenetického na vyšší úrovni než kresby ze ZŠP?

Specifické otázky:

- Zaznamenáme u dětí ze ZŠ ještě nějaké případy zobrazení R-principu?
- Vyskytuje se ještě v kresbách dětí ze ZŠ transparentní zobrazování či sklápění do půdorysu?
- Jsou předměty nakreslené dětmi ze ZŠ umístěny již volně v prostoru (v pásech) nebo dosud převládá umístění na základní linii?

- Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠ častěji čistý/smíšený profil než v kresbách dětí ze ZŠP?
- Užívají děti ze ZŠ ve svých kresbách častěji stínování než děti ze ZŠP?
- Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠ častěji překrývání předmětů než u dětí ze ZŠP?

Hlavní výzkumná otázka č. 3:

Jsou kresby dětí ze ZUŠ v porovnání s kresbami ze ZŠ a ZŠP z ontogenetického hlediska na nejvyšší úrovni?

Specifické otázky:

- Nalezneme v kresbách dětí ze ZUŠ ještě nějaký případ zobrazení R-principu?
- Nalezneme v kresbách dětí ze ZUŠ transparentní zobrazení či sklápění do půdorysu?
- Umisťují děti ze ZUŠ předměty ještě na základní linii (na linku země)?
- Pozorujeme u dětí ze ZUŠ častěji zobrazení z profilu než u dětí ze ZŠ?
- Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZUŠ častěji stínování než v kresbách dětí ze ZŠ i ZŠP?
- Pozorujeme v kresbách dětí ze ZUŠ častěji překrývání se předmětů než v kresbách dětí ze ZŠ i ZŠP?

3 Metoda výzkumu

Pro svou práci jsem zvolila metodu **analýzy spontánních produktů**. Tato výzkumná metoda je pro nás jedním z možných zdrojů při získávání diagnostických informací. Podrobně zde analyzujeme výsledek činnosti, kterou prováděla námi posuzovaná osoba. V dětském věku využíváme pro tuto metodu především kresbu, ale i písmo či rozbor básně můžeme považovat za spontánní produkt využitelný pro metodu analýzy spontánních produktů (Svoboda, 2001).

Dle Davido (2001) nám však kresba umožňuje mnohem větší volnost a svobodu ve vyjádření vlastního „já“, neboť není stanovena žádnou normou, jak je tomu například právě u zmiňovaného písma.

4 Výzkumný vzorek

Pro sběr dat jsem si zvolila 3 různé typy škol, a to běžnou **základní školu** (dále jen ZŠ), **základní školu praktickou** (dále jen ZŠP), která je určena pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace a **základní uměleckou školu** (dále jen ZUŠ), kde se vzdělávají a dále rozvíjejí svůj výtvarný talent především nadaní jedinci, ale i ti, jež berou toto vzdělávání jako zájmovou a oblíbenou činnost.

Před samotným započítáním výzkumu jsem si pro sběr dat stanovila několik zásadních kritérií. Jedním z nich byl již zmiňovaný typ školy. Dalším kritériem byl věk dětí. Rozhodla jsem se pro zkoumaný vzorek dětí od 8 do 10 let. V průběhu sběru dat jsem však poznala, že mám problém se získáváním kreseb od dětí ze ZŠP a ZUŠ, a to především z hlediska potřebného množství dětských kreseb. Rozhodla jsem se tedy posunout horní věkovou hranici až na 11 let. Věk dětí se tedy přesně pohybuje v rozmezí od osmi let a jednoho měsíce do jedenácti let a jednoho měsíce.

Celkem se mi podařilo nashromáždit 82 dětských kreseb, z nichž je **36 prací ze ZŠ** (20 od dívek a 16 od chlapců), **26 prací ze ZUŠ** (22 od dívek a pouze 4 od chlapců) a **20 prací ze ZŠP** (11 od dívek a 9 od chlapců). Ve zkoumaném vzorku je tedy genderové zastoupení poměrně nevyrovnané – 29 prací je od chlapců a 53 prací je nakresleno děvčaty. Jediný větší znatelný rozdíl v poměru prací od chlapců a dívek tedy přinesl sběr dat na ZUŠ.

Počet chlapců a dívek v jednotlivých skupinách, věkové rozpětí skupiny a průměrný věk skupiny uvádím v tabulce č. 1.

Skupina	Věkové rozpětí skupiny	Počet dívek ve skupině	Počet chlapců ve skupině	Průměrný věk skupiny
ZŠ	8;1-11;0	20	16	9;6
ZUŠ	8;10-11;0	22	4	9;11
ZŠP	8;9-11;1	11	9	9;10

Tabulka č. 1 – Věkové rozpětí skupiny, počet chlapců a dívek v jednotlivé skupině, průměrný věk skupiny

5 Příprava a realizace výzkumu

Samotnému provedení výzkumu předcházela má teoretická příprava a studium odborné literatury.

Realizace výzkumu trvala od listopadu 2011 do dubna 2012. Pro sběr materiálů jsem si vybrala školy nacházející se ve městě České Budějovice, Horažďovice a Horní Planá. Výzkum probíhal ve dvou základních školách, ve třech základních školách praktických a ve třech základních uměleckých školách (dále jen ZŠ, ZŠP a ZUŠ).

5.1 Požadavky, téma kresby

Zadané téma kresby jsem požadovala nakreslit pastelkami na bílý papír formátu A4. Vyhraněný čas na práci byla 1 vyučovací hodina, ale pokud některým žákům tento čas nestačil a práci chtěli dokončit, nechala jsem je pracovat i déle.

Nad tématem, které měly děti pomocí kresby ztvárnit, jsem se poměrně dlouho zamýšlela. Mojí prioritou bylo takové téma, ve kterém by žáci mohli uplatnit alespoň zčásti svou fantazii a představivost. Nechtěla jsem volit téma často omílané, svazující a dle mého názoru pro děti ne příliš zajímavé (např. kresba postavy). Nechtěla jsem se ani přiklánět k tématu, které s největší pravděpodobností děti již při výtvarné výchově ztvárňovaly (já na prázdninách, já na výletě). Musela jsem však zvolit takové téma, z kterého bych mohla i já – laik a v tomto oboru nezkušený hodnotitel dokázat vyčíst podstatné znaky, které odrážejí především rozumové schopnosti dítěte a jeho psychický vývoj. Po zvážení všech těchto věcí jsem se rozhodla pro téma: **Já v pohádkovém světě**. Musím přiznat, že mě trochu překvapilo, jak děti toto téma pochopily a prostřednictvím kresby ztvárnily.

Pojem „Já“ jsem zadala úmyslně, neboť jsem si vědoma toho, že z kresby lidské postavy se toho dá z hlediska rozumových schopností dítěte poměrně dosti vyčíst (znázorněné části lidského těla, poměr velikosti částí na těle, zobrazení postavy z profilu, zobrazení v pohybu a další). Má vize byla taková, že děti budou zobrazovat sebe sama tak, jak skutečně vypadají. To se však nestalo a téměř všechny děti se začaly stylizovat do nejrůznějších pohádkových postav. Pravdou je, že jsem je mohla „zastavit“ a nasměrovat na mou představu, jak zobrazit dané téma, ale to jsem nechtěla. Nechtěla jsem pokazit jejich nadšení a touhu „stát se na nějaký čas“ statečným bojovníkem, krásnou vznešenou princeznou, či s chutí vyvrát na lstivého Gargamela v podobě mazaného šmouly. Místo reálných postav jsem tedy shlížela nejrůznější

roboty, bojovníky, víly, princezny, vodníky atd. Asi těžko bych se dohledala v odborné literatuře toho, jaký je správný poměr částí lidského těla u robota, kouzelné víly či výše zmíněného šmouly. Kolik mají mít na každé ruce prstů? Mají vymyšlené pohádkové postavy vůbec všechny čtyři končetiny jako jiné lidské bytosti? Na tyto otázky a mnohé další nelze najít odpověď nikde jinde než v samotné dětské fantazii.

Podrobněji jsem se tedy na kresbu postavy nezaměřovala a snažila se hodnotit kresbu z hlediska obsahového i formálního jako celek - jak jsou umístěny věci v prostoru, jestli se v kresbě vyskytuje transparentní zobrazování, pokus o stínování, o zobrazení profilu, jestli se v kresbách ještě vyskytuje R-princip a další.

5.1.1 A proč zrovna pohádkový svět?

Černoušek (1990) se o pohádce vyjadřuje jako o „kouzelném zrcadlu“, ve kterém se odráží životní cesta dítěte, ale i dospělého, jako vycházející a zapadající slunce v průzračné kapce vody.

Pohádka společně s hrou a výtvarným projevem patří mezi základní projevy dětské fantazie a s dětským věkem je neodlučitelně spjata. Kladný vztah k pohádce a citlivost k jejímu působení je nejintenzivnější v předškolním věku, avšak i v mladším školním věku je vztah k ní velice silný a v určitém slova smyslu by nám měl vydržet po celý život (Říčan, 2004).

Říčan (2004) uvádí, že je pohádka dětskému myšlení blízká svou časovou neurčitostí, záhadným umístěním a tajemností. Postavy bývají většinou výrazné typy: král, princezna, kouzelník. Dítěti je blízké i proměňování zvířat v lidské bytosti a naopak. Pohádka je pro dítě vyhovující i svými primitivními rysy. Lidé se v ní rozdělují na dobré a zlé tak, jak to odpovídá dětskému černobílému obrazu skutečnosti. Popisy postav bývají jednoduché a působivé: čaroděj má černý oblek, černé vlasy a v ruce drží černou knihu. V pohádce je zobrazováno dokonalé hrdinství, věčná a opravdová láska a štěstí až do nejděší smrti.

Dle Babyrádové (2004) je pro metodu vedení výtvarného projevu dítěte velice užitečná znalost psychologického pohledu právě na různé interpretace pohádek. Pedagog, který řídí výtvarnou činnost, by se tak měl vyvarovat upřednostňování určitého typu vidění pohádkových příběhů. Dítě citově založené se bude více zabývat zobrazením nějaké figury či předmětu, zatímco myslivý typ bude raději znázorňovat dějové události (jeho výtvarný projev můžeme označit jako epický). Dítě nadané intuicí většinou nevěnuje pozornost dějovým scénám a zobrazením jejich detailů, ale vnímá

jednání postav vcelku a často volí abstraktní expresivní projev. Typ dítěte s dobře vyvinutým optickým vnímáním objektu zase dovede snadno reprodukovat již ověřené tvary symbolů, které zná například z médií, ale dovede jim vtisknout originální výraz, a učiní je tak životnějšími.

Mohla jsem se stát svědkem toho, že mnou zvolené téma bylo opravdu dětem blízké a kresba většinu z nich velmi bavila. Byla to kresba obohacena o prožitek. Děti na nějaký čas navštívily svůj vysněný pohádkový svět. Svět, ve kterém i ti nevýrazní a jindy bojácni žáci vystoupili jako neporazitelní hrdinové a stateční bojovníci a naopak některé typy dětí s velkou výřečností, silným sebevědomím a kuráží se staly malým a nenápadným pejskem, který celou pohádkovou scénérii „pozoroval z dolního rohu papíru“. Neobvyklé nebylo ani zobrazení, v němž se dítě nakreslilo ve zvířecí podobě. Za zmínku stojí také kresba, v níž děvče vystupuje jako chlapec.

Více se o tomto námětu pohádky zde již nebudu zmiňovat, neboť se mu podrobněji budu věnovat v jiné části mé práce. Závěrem bych jen chtěla poukázat na důležitost správného výběru zvoleného tématu pro dané výtvarné ztvárnění – ať už se jedná o kresbu, malbu, či něco úplně jiného. Pedagog by se měl umět vcítit do dítěte a snažit se poznat jeho psychiku, ať už je mu 25 let, a je dítěti svým věkem blíže, nebo 50 let. Měl by se zajímat o to, co dítě baví, co ho zajímá, ale i co ho zužuje, čím se trápí. Myslím si, že mnozí pedagogové zadávají dětem témata bez rozmyslu, bez hlubšího uvažování o tom, zdali tím bude dítě samotné zaujato, nadšeno, jestli se tím něčemu naučí či nikoliv. Témata jsou mnohdy taková, jež jsou pro ně samotné jaksi „nejpohodlnější“. Jestliže například po zhlédnutí divadelního představení následuje hodina výtvarné výchovy, stává se dosti často, že žáci musí nakreslit obrázek o tom, co viděli dnes v divadle. Vráti-li se třída ze školního výletu, nabízí se nám samozřejmě téma kresby „Naše třída na výletě“. Samozřejmě se těchto témat nemusíme vyvarovat úplně. Někdy mi však přijde trochu škoda nevyužít tak bohaté a jedinečné dětské fantazie a výběrem příliš svazujících témat ji nedovolit se projevit.

Přestože jsem přesvědčena, že téma pohádky bylo dětem blízké, musím konstatovat, že klasické známé pohádky se v dětských kresbách až tak moc nevyskytovaly. Prostřednictvím kresby děti realizovaly moderní soudobé pohádky či dětské příběhy, které jsou známé převážně jen z filmového podání (Shrek, víly Winks, Šmoulové, Kuky se vrací, Simpsonovi). Dostí častým námětem byly i pohádky či příběhy úplně vymyšlené vlastní osobou dítěte, ale přesto splňovaly základní znaky

pohádky (zobrazení kouzelných předmětů, nadpřirozených bytostí). Mezi kresbami se vyskytlo i zobrazení počítačové hry jakožto pohádky.

5.1.2 Realizace v ZŠ

V ZŠ jsem se zadáním a sběrem materiálu neměla sebemenší potíže. Po domluvě s řediteli škol a třídními učitelkami jsem navštívila dvě třídy ZŠ (3. a 4. ročník), kde jsem téma kresby žákům sama zadala. Vyhraněná doba na práci byla 1 vyučovací hodina. Překvapilo mě, že většině dětí tato doba nestačila a svou kresbu musely dokončovat ještě po zvonění o přestávce. Samotná kresba jim nezabrala tolik času, ale někteří z nich poměrně dlouhou dobu přemýšlely o tom, co budou vůbec kreslit.

Při svém pozorování jsem si všimla, že děti ze ZŠ v porovnání s dětmi ze ZŠP i ZUŠ mnohem častěji ve své kresbě gumují.

5.1.3 Realizace v ZŠP

V ZŠP bylo zadávání tématu a následná realizace obrázku oproti běžné ZŠ poněkud komplikovanější. Vzhledem k tomu, že je v ZŠP snížen počet dětí ve třídě na nejvýše 14 žáků, mi rázem nastaly problémy z hlediska potřebného počtu získaných dat.

Při mé návštěvě 4. ročníku bylo ve třídě zhruba 10 žáků, ale z toho zdaleka ne všichni odpovídali věkem právě 4. třídě běžné ZŠ. Většinou zde byli i žáci starší, neboť nějaký ročník již jednou opakovali. Z tohoto hlediska jsem musela výzkum v této škole provádět ještě jednou a také ještě v dalších dvou ZŠP v jiných městech.

Když jsem konzultovala mé požadavky s paní učitelkou, snažila se mi na jednu stranu vyjít vstříc, ale sdělila mi, že téma obrázků dětem zadá sama a já si pro hotová díla v dalším týdnu přijdu. Přestože jsem jí jasně a srozumitelně vysvětlila mé zvolené téma a kritéria pro samotnou kresbu, byly mi předány obrázky na jiném formátu než jsem požadovala (což by nebyl takový problém), ale hlavně mě zarazil tak různorodý věk dětí, který jsem z druhé strany obrázků měla paní učitelkou dopsán. Kresba nebyla totiž dětmi realizována při vyučování, ale až v odpoledních hodinách ve družině, kde se scházejí děti takto různorodého věku. Nezbylo mi nic jiného než vybrat z tohoto malého množství dětských prací ještě menší množství, které skutečně odpovídá mým požadavkům a to použít k výzkumu mé práce.

Nicméně, jak už jsem výše zmiňovala, na tuto školu jsem se rozhodla jít po několika týdnech ještě jednou a sama dětem téma kresby zadat. Bylo mi dovoleno navštívit školu až v odpoledních hodinách a po dohodě, tentokrát s paní vychovatelkou, si děti ve školní družině pohádkový svět nakreslily znovu, ale už za mé přítomnosti, což

pro mou práci bylo mnohem přínosnější a pro mne i zajímavější, než pouhé převzetí již hotových děl. Měla jsem zde také možnost nechat si nakreslit obrázek od devítiletého chlapce, který by pro svou diagnózu středně-těžká mentální retardace měl správně navštěvovat speciální školu a ne ZŠP. Jeho celkové pojetí tématu a ztvárnění obrázku (viz příloha) bylo na mnohem nižší úrovni než díla dětí s lehkou mentální retardací.

Z jedné školy jsem však i přes velkou snahu nasbírala minimum potřebných obrázků. Osobně jsem tedy navštívila ještě další dvě ZŠP, kde byly paní učitelky velice ochotné a vstřícné. Vzhledem k tomu, že se tyto školy nacházely v jiných městech, kam jsem bohužel nemohla během týdne opakovaně odjet, téma dětem paní učitelky zadaly samy. Celou situaci a realizaci prací mi pak dopodrobna vylíčili a díla v pořádku předaly. - Tím jím patří velký dík.

5.1.4 Realizace v ZUŠ

Při sběru materiálů v ZUŠ jsem zažívala, co se týče počtu potřebných dětských děl, obdobné situace jako v ZŠP.

Jak už jsem uváděla v teoretické části mé práce, počet dětí ve skupině na této škole je 9-15 žáků a rozhodujícím měřítkem pro zařazení do příslušného ročníku na této škole by měl být ročník, který žák navštěvuje v běžné ZŠ. Děti navštěvujících výtvarný obor na ZUŠ však není takové množství, aby mohly být takto rozděleny. Ve škole, kterou jsem navštívila, byla například jedna skupina složena z dětí, které věkem odpovídaly 3.,4. i 5. třídě běžné ZŠ. Ve větších městech tomu tak pochopitelně nemusí být, ale já jsem se ve všech třech navštívených ZUŠ setkala s tímto nebo obdobným modelem zařazení dětí do příslušných skupin.

Téma obrázku jsem zadala vždy bez ohledu na věk všem dětem, i když jsem si byla vědoma toho, že pro svůj výzkum budu moci využít jen některé z nich.

Musím říci, že z návštěvy ZUŠ jsem byla velice nadšena. Přístup paní učitelky k dětem i ke mně byl velmi přátelský. Ve skupině panovala pohodová a příjemná atmosféra. Děti si jak mezi sebou, tak i s paní učitelkou při tvorbě mohly povídat, neboť seděly u spojených stolků. V jedné ze tří navštívených ZUŠ dětem bylo dokonce dovoleno při kresbě i ležet.

Díky příjemné atmosféře jsem mohla i já s dětmi navázat rozhovor, díky kterému jsem se dozvěděla o zajímavé skutečnosti. Zarazilo mě, že mi v jedné ZUŠ děti začaly říkat, že je výtvarná výchova v běžné ZŠ nebaví. Žila jsem asi v milné představě, když jsem se domnívala, že pro tyto děti bude jedním z nejoblíbenějších předmětů ve

škole právě výtvarná výchova. A co je důvodem?: „*Pořád děláme to samé*“. „*Máme na to málo času, a když to nestihneme ve škole, tak to musíme dodělávat doma jako domácí úkol*“. „*Musíme u toho mlčet*“. „*Neděláme nikdy nic z hlíny*“. To byly asi nejčastější odpovědi, které jsem od dětí slýchávala. Následně jsem vedla rozhovor i s paní učitelkou těchto dětí a ta mi, dovolím si napsat, až nechutí dětí ke školní výtvarné výchově v běžné ZŠ jen potvrdila. Sdílela takový názor a k tomu se přikláním i já, že výtvarná výchova je především o učitelově přístupu jednak k výtvarné tvorbě, ale i k samotným žákům. Dle mého názoru jsou mnohá díla žáků učiteli odsuzována, protože nevyhovují právě jejich představě. Většinou učitelé hodnotí jen výsledný předložený produkt, ale už je nezajímá, co tím žák myslel nebo co onen žák při tvorbě cítil, prožíval. Myslím si, že právě výtvarná výchova by neměla být jen o tom, zda žák svou vlastní tvorbou vyprodukuje, co možná nejlíbivější dílo, ale i o celé cestě, která k výslednému dílu vede. Pokud se učiteli něco na žakově díle nezdá nebo něčemu nerozumí, měl by si to nechat vysvětlit a teprve potom dílo hodnotit. Učitel výtvarné výchovy by neměl být jen ten, který svým žákům zadá téma na začátku hodiny a na konci hodiny díla žáků vybere a dle svého názoru ohodnotí. Podle mě by měl být po celou dobu velmi aktivní, dětem nápomocný, neměl by mu chybět citlivý a empatický přístup ke všem žákům a hlavně by svou práci měl dělat s láskou a nadšením.

Nadšení pro práci z této výše zmiňované paní učitelky doslova sršelo. Děti se snažila zaujmout, motivovat, chválit, povzbuzovat, nadchnout. Přestože její vztah s dětmi byl velice úzký, neztrácela svou autoritu. Zpočátku mi do mého zadávání tématu vstoupila (což mi vůbec nevadilo, ba naopak) a řekla dětem: „*Venku máme dneska krásné počasí, svítí sluníčko a vy teď bude dělat něco, co vás moc baví a jste v tom všichni dobří*“. Pak řekla větu, která mě trochu zarazila, ale po chvíli mi tuto poznámku odůvodnila a vysvětlila: „*Nezapomeňte, že už nesedíte ve škole, ale jste tady v „zušce“, tak ať jsou vaše obrázky, co nejkrásnější*.“ Paní učitelka mi sdělila, že často musí dětem připomínat, že nejsou již ve škole (běžné ZŠ), ale zde v ZUŠ. Podle jejího názoru obrázky pak vypadají úplně jinak – děti se prý více snaží, jejich díla jsou propracovanější a nejsou tak strnulá.

Děti v ZUŠ mají na práci vždy dostatek času, mohou se procházet, povídat si, někdy tvoří i s doprovodem hudby, někdy se společně s paní učitelkou domlouvají na tom, co budou v příště hodině tvořit – paní učitelka zde nevystupuje jako ta, co dětem přesně diktuje, co a jak mají dělat, ale snaží se vycházet z jejich potřeb a vyhovět jejich přáním.

Z každé ZUŠ, kterou jsem navštívila, jsem si odnesla několik nových poznatků a zvláště z té jedné jsem odcházela úplně nabyta pozitivní náladou a nadšením pro výtvarnou tvorbu. Nevím, jak to ta nejmenovaná paní učitelka během jedné hodiny dokázala, ale mě samotnou tak navnadila, i když to nejspíš vůbec nebyl její záměr, že jsem měla obrovskou chuť pustit se hned do nějakého výtvarného tvoření.

Jednu věc, která mě v jedné z těchto tří navštívených ZUŠ trochu zarazila a možná i překvapila, přeci jen závěrem tohoto popisu zmíním. Když jsem po předchozí domluvě s paní učitelkou dorazila na stanovenou hodinu, představila se dětem, sdělila jim svůj požadavek a vybídla je k činnosti, paní učitelka se na mě tázavě podívala a zeptala se mě, jestli jsem si na kreslení přinesla pro děti své vlastní papíry. Musím říci, že mě tato poznámka opravdu zaskočila, protože jsem neočekávala, že právě na ZUŠ nebudou mít dostatek papírů, nebo že jim bude dělat problém mi jich několik věnovat. S prázdnou mě ale naštěstí odejít nenechala a asi 15 papírů mi věnovala.

6 Hodnocení kresby, interpretace výsledků

V této kapitole se zaměřuji na zkoumání jednotlivých kreseb z hlediska ontogeneze dětského výtvarného projevu, ale sleduji i obsahovou stránku kresby, která o ontogenezi výtvarného projevu příliš nevyovídá. Následně mezi sebou kresby porovnávám a hodnotím práce dětí ze tří zkoumaných skupin.

6.1 Hlavní kritéria pro hodnocení dětské kresby

Ve svém výzkumu jsem si stanovila svá vlastní kritéria, podle kterých jsem práce zkoumala, porovnávala a vyvozovala ze zobrazení či nezobrazení těchto jevů určité závěry. Jsem si plně vědoma toho, že analyzovat kresbu přísluší jen specialistům, odborným psychologům a dalším pracovníkům, zabývajících se zkoumáním a rozbořením právě dětské kresby. Mojí snahou bylo do dětské kresby hlouběji proniknout a pokusit se tato díla hodnotit dle vlastního uvážení, vycházejícího z teoretických poznatků.

První čtyři z níže uvedených sledovaných jevů můžeme také nazvat jako určité *zvláštnosti dětské kresby*. Tyto „zvláštnosti“ by se měly vyskytovat převážně v kresbách mladších dětí a postupem času by jich dítě mělo přestat užívat úplně.

a) R-princip

Projevuje se tím, že dítě napojuje další části kresby, skládající se většinou z čar, pod pravým úhlem (připojení větví ke kmeni stromu, komín ke střeše).

b) Sklápění do půdorysu

c) Transparentnost

Dítě zobrazuje transparentně, pokud kreslí i to, co ve skutečnosti nemůže vidět (nábytek uvnitř domu z pohledu z venku).

d) Umístování prvků na základní linii

Pod tímto jevem si můžeme představit umístění prvku přímo na hranu papíru, což je pro dítě také linie, která představuje zem nebo umístění prvků na linii, která se již posune výše. V tomto druhém případě hovoříme o vlastní základní linii.

e) Smíšený profil

Dítě zobrazuje z profilu jen určitou část těla (obličej ano, nohy ne)

f) Čistý profil

g) Stínování

V období mladšího školního věku se vyskytují spíše jen pokusy o stínování. Ve většině případů tedy nepůjde ještě o stínování v pravém slova smyslu.

h) Překrývání předmětů

Četnost užití sledovaných jevů a jejich procentuální hodnotu v jednotlivých skupinách jsem zaznamenala do následující tabulky.

Zkoumaný jev	Množství dětí zobrazující daný jev					
	ZŠP (hodnoceno 20 prací)		ZŠ (hodnoceno 36 prací)		ZUŠ (hodnoceno 26 prací)	
R-princip	6	(30 %)	1	(3 %)	0	-
Sklápění do půdorysu	1	(5 %)	0	-	0	-
Transparentnost	6	(30 %)	5	(14 %)	1	(4 %)
Umíst'ování prvků na základní linii	17	(85 %)	18	(50 %)	4	(15 %)
Čistý profil	1	(5 %)	5	(14 %)	13	(50 %)
Smíšený profil	6	(30 %)	4	(11 %)	3	(11 %)
Stínování	0	-	0	-	6	(23 %)
Překrývání předmětů	3	(15 %)	13	(36 %)	20	(77 %)

Tabulka č. 2 – Četnost a procentuální hodnota zobrazených jevů

Zjištěné údaje z tabulky č. 2 poukazují na vývojovou úroveň dítěte, především na jeho celkový vývoj rozumových schopností.

6.2 Další sledované jevy v dětské kresbě

Při hlubším zkoumání a porovnávání dětských kreseb jsem se zaměřila i na obsahovou stránku, která sice příliš nesouvisí s ontogenezí dětského výtvarného projevu, ale může nám přinést nové informace, které poukazují na „Já“ každého dítěte.

Jsem si opět vědoma toho, že mám z psychologického hlediska velmi málo zkušeností na to, abych byla schopna vyvozovat ze sledování těchto kritérií jasné závěry. Jsou to pouze mé vlastní domněnky, nad kterými by se jistě dalo polemizovat.

a) Výběr pohádky, kterou dítě prostřednictvím kresby zobrazuje

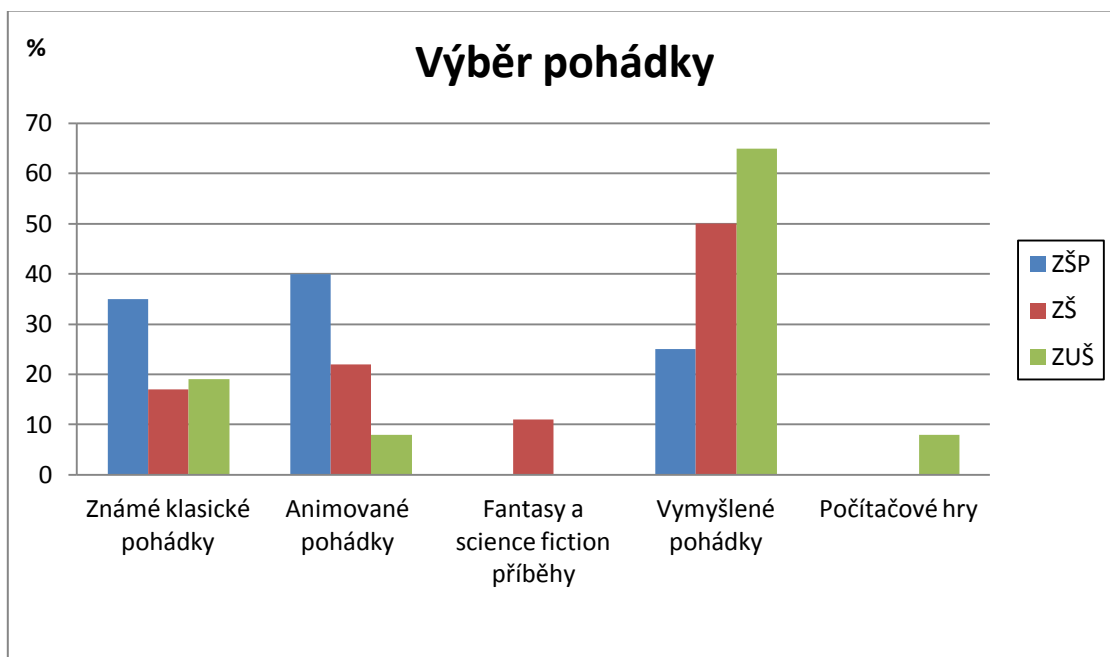
Různé druhy „pohádek“, jež jsem mohla spatřit v dětských kresbách, mě vedly k rozdělení do 5 následujících skupin: *známé klasické pohádky, animované pohádky, fantasy a science fiction příběhy, vymyšlené pohádky a počítačové hry.*

b) Použití popisků v kresbě

Do tohoto sledovaného kritéria jsem zahrнула všechny popisky, které se vyskytovaly na přední straně dětské práce – označení postav, označení prostředí, popisy staveb, část psaného rozhovoru.

c) Pohádková postava, do které se dítě stylizuje

Po zhlédnutí všech dětských kreseb jsem se rozhodla pro následující dělení (nejen) pohádkových postav, představujících „Já“ dítěte: „Já“ jako hlavní postava / jedna z hlavních, „Já“ jako vedlejší postava, „Já“ jako skutečně zobrazení sebe sama, „Já“ se v kresbě nevyskytuje v žádné podobě.



Graf č. 1 – Výběr pohádky

Z v grafu č. 1 jasně vyplývá, že se nejčastějším námětem ztvárnění staly **pohádky zcela vymyšlené**. Poměrně často se v dětských kresbách vyskytovaly i **pohádky animované**, které jsou však známé převážně jen z filmové adaptace. **Znamé klasické pohádky** si našly největší oblibu u dětí ze ZŠP, ale ani děti ze ZŠ a ZUŠ na pohádky typu Červená Karkulka, O perníkové chaloupce či Kocour v botách úplně nezanevřely. Své procentuální zastoupení si našly i **fantasy a science fiction příběhy** jako je Star wars, Ninjago a jiné příběhy převážně s bojovou tematikou. Trochu smutné bylo zjištění, že pod názvem pohádka (pohádkový svět) si děti mladšího školního věku představují právě tyto zmíněné příběhy (známé převážně jen ve filmovém podání) nebo dokonce **počítačové hry** (Minecraft).

Základní škola praktická

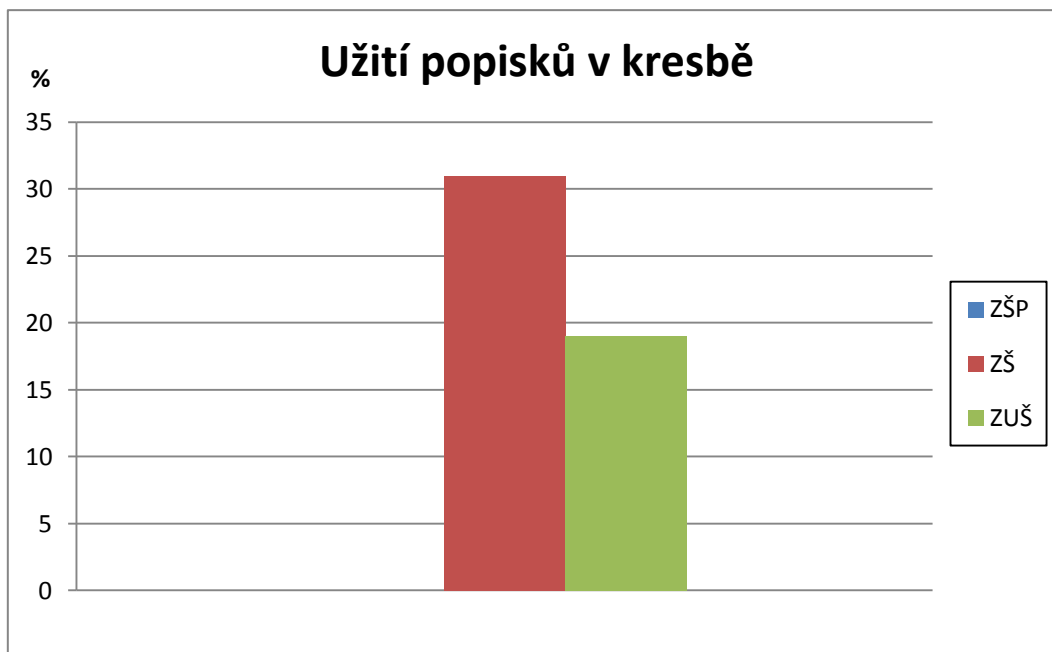
V pracích nakreslených dětmi ze ZŠP se nejčastěji objevovaly animované pohádky, a to v **8 případech (40 %)**. Pro kresbu klasických známých pohádek se rozhodlo **7 dětí (35 %)**. Své vlastní pohádky si vymyslelo pouze **5 dětí (25 %)**. Fantasy a science fiction příběhy a ani počítačové hry se v kresbách těchto dětí vůbec nevyskytovaly.

Základní škola

V kresbách dětí ze ZŠ se nejčastěji objevovaly pohádky vymyšlené. Pro tento typ pohádky se rozhodla přesně **polovina dětí**, což je v porovnání se ZŠP poměrně značný rozdíl. **8 dětí (22 %)** se rozhodlo ve své kresbě zaznamenat animované pohádky a přibližně stejné zastoupení jsme zaznamenaly v kresbě známých klasických pohádek – **6 dětí (17 %)**. Fantasy a science fiction příběhy se objevily ve **4 dětských kresbách (11 %)**. Počítačové hry si v této skupině pro svůj námět nezvolilo **žádné dítě**.

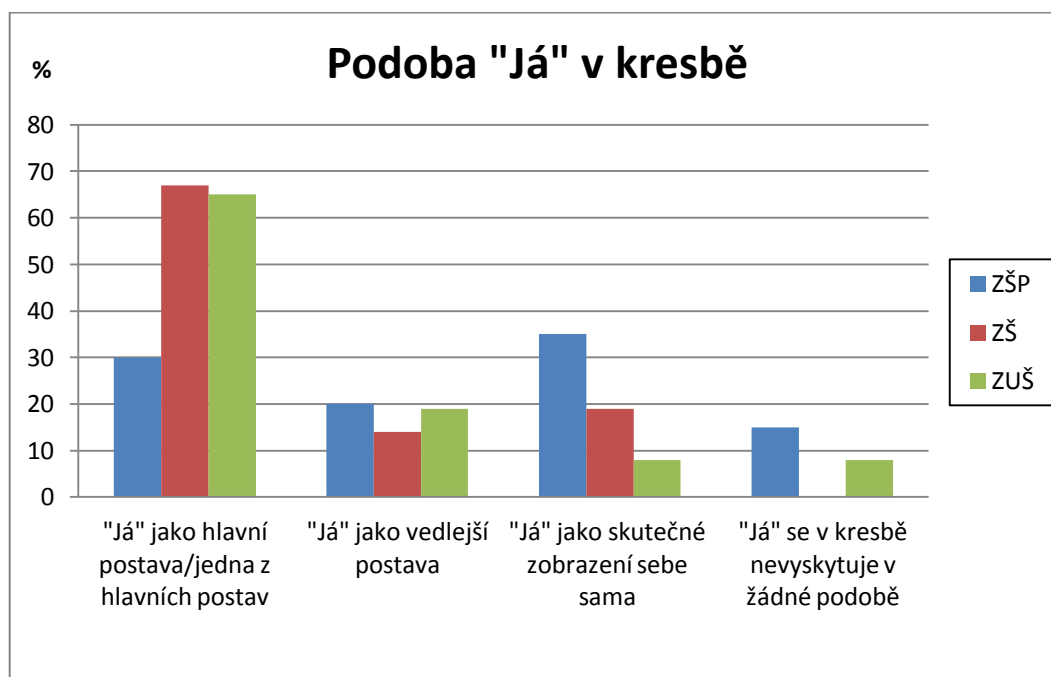
Základní umělecká škola

Žáci ZUŠ ve své kresbě nejvíce preferovali své vlastní vymyšlené pohádky. Pro tento typ pohádky se rozhodlo **17 žáků (65 %)**. V porovnání se ZŠ i ZŠP jde tedy o poměrně značný rozdíl. Znamé klasické pohádky ve své kresbě znázornilo **5 dětí (19 %)**. Animované pohádky si v této posuzované skupině našly v porovnání ze ZŠ i ZŠP nejnižší počet příznivců, neboť se vyskytly jen v kresbách **2 dětí (8 %)**. Stejný počet dětí se rozhodl pro ztvárnění pohádkového světa jako počítačové hry.



Graf č. 2 – Užití popisků v kresbě

Z grafu č. 2 je zřejmé, že největší potřebu užívat popisky v kresbě mají žáci ZŠ. Popisky značící jména postav, označení prostředí či nastínění rozhovoru dvou postav pomocí komiksových bublin se vyskytlo v **11 pracích** žáků této školy (**31 %**). Žáci ze ZUŠ měli potřebu užit v kresbě popisky menší, přesto se tento sledovaný jev vyskytl u **5 žáků (19 %)**. Žáci ze ZŠP ve svých kresbách neužili popisky ani jednou.



Graf č. 3 – Podoba „Já“ v kresbě

Posouzení jevu *podoby „Já“ v kresbě* bylo poněkud obtížnější, neboť nebylo možné vždy jednoznačně určit, zda je postava „Já“ v kresbě hlavní nebo spíše vedlejší. V klasických známých pohádkách jsem s tímto posuzováním neměla problém, ale v pohádkách vymyšlených dětmi samotnými bylo toto posuzování, vzhledem k mé neznalosti postav, náročnější. Z tohoto důvodu jsem si i první možnost zobrazení nazvala jako **hlavní postava nebo jedna z hlavních postav**, protože pro mě bylo mnohdy opravdu těžko rozluštitelné, za jaký typ postavy se samotné dítě pokládá. „Já“ **jako skutečné zobrazení sebe sama** bylo rozluštitelné poměrně snadno – buď se postava podobala dítěti tak, jak jsem ho měla možnost vidět já, nebo jsem při posuzování neshledala žádnou větší podobnost mezi nakreslenou postavou a dítětem samotným. Pro vytvoření skupiny, kde se „Já“ **nevyskytuje v žádné podobě**, jsem se rozhodla až během prohlížení a zkoumání dětských prací. Přestože jsem při zadání úkolu všem dětem zdůrazňovala, aby mi nad postavu, která představuje je samotné, napsaly tužkou „Já“, v několika kresbách se toto požadované označení nevyskytlo. Je možné, že to nebylo uděláno ze zapomnětlivosti, ale žák prostě neměl potřebu se identifikovat s žádnou pohádkovou postavou a nechtěl zobrazit ani sebe samotného ve skutečné podobě. Stal se jakýmsi pozorovatelem, který na svůj pohádkový svět nahlíží odněkud zdaleka.

Přes tyto okolnosti a možné polemiky uvádím počet dětí, ztotožňujících se s určitým typem postavy a uvádím i počet dětí, který se neztotožnil s žádnou postavou.

Základní škola praktická

Hlavní postavu nebo jednu z více hlavních postav využilo k zobrazení sebe sama **6 dětí (30 %)**. Vedlejší postavu využily k zobrazení vlastního „já“ pouze **4 děti (20 %)**. Do žádné pohádkové postavy se „neproměnilo“ **7 dětí (35 %)**, ale zobrazilo se tak, jak se vidí ony samy. **3 děti (15 %)** se nezobrazily v kresbě v žádné podobě.

Základní škola

24 dětí (67 %) se zobrazilo jako hlavní nebo jedna z hlavních postav. Ve vedlejší postavě se zhlédlo jen **5 dětí (14 %)**. Svou osobu ve skutečné podobě zobrazilo **7 dětí (19 %)**. Případ, kdy se „já“ nezobrazilo v žádné podobě, se v této posuzované skupině nevyskytl.

Základní umělecká škola

K zobrazení sebe sama využilo hlavní postavu nebo jednu z hlavních postav **17 dětí (65 %)**. Jako vedlejší postava se zobrazilo **5 dětí (19 %)**. Svou skutečnou podobu nakreslily **2 děti (8 %)**. Případy, kdy se „já“ v kresbě nevyskytlo vůbec, byly **2 (8 %)**.

6.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Ve své studii jsem uvedla několik výzkumných otázek. K jejich zodpovězení mi pomohla stanovená kritéria, díky nimž jsem mohla porovnávat, zkoumat a hodnotit kresby žáků mladšího školního věku ze tří typů škol. Z odpovědí na specifické otázky jsem vyvodila určitý závěr, který však nepovažuji za obecně platný, ale vztahuji ho jen na můj výzkumný vzorek. Z tohoto závěru pak vyplývá odpověď na samotnou hlavní výzkumnou otázku.

Odpovědi na jednotlivé otázky mi tedy přinesl samotný výzkum.

6.3.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1:

Jsou nějaké výrazné rozdíly mezi kresbou dětí ze ZŠP a kresbou dětí ze ZŠ (budeme-li posuzovat kresbu pouze z ontogenetického hlediska)?

- Z výzkumu se jasně ukázalo, že mezi těmito dvěma posuzovanými skupinami se objevily opravdu výrazné rozdíly. Kresby dětí ze ZŠP dopadly téměř ve všech sledovaných kritériích hůře než kresby jejich vrstevníků ze ZŠ. Pouze jedno kritérium, a to „stínování“ se nepotvrdilo, neboť se u žáků ZŠP neobjevily žádné pokusy o stínování, avšak ani u žáků ZŠ jsem tyto pokusy nezaznamenala.

Nalezené odpovědi na stanovené specifické otázky:

Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠP ještě v některých případech R-princip?

- R-princip se v kresbách dětí ze ZŠP opravdu ještě vyskytuje. Tento jev jsem zaznamenala u **6 dětí (30 %)**.

Vyskytuje se sklápění předmětů do půdorysu a transparentní zobrazování u dětí navštěvujících ZŠP ve větší míře než u dětí ze ZŠ?

- Sklápění předmětů do půdorysu se u těchto dětí vyskytuje pouze v **1 případě (5 %)**, avšak u dětí ze ZŠ se tento jev nevyskytl ani jednou. Transparentní zobrazení se vyskytuje u **6 dětí**, což představuje **30 %** ze zkoumaného vzorku této skupiny. Tento jev se tedy na ZŠP vyskytuje ve znatelně větší míře než u dětí na ZŠ (**14 %**).

Nacházejí se zobrazované předměty v kresbách dětí ze ZŠP především na základní linii?

- Předměty, nacházející se přímo na základní linii jsem zaznamenala u **17 dětí** z této skupiny (**85 %**). Pouze **3 děti** ze zkoumaného vzorku umístily předměty jinam, než na linku základní.

Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠP již profil nebo alespoň smíšený profil?

- V kresbách dětí ze ZŠP se čistý profil vyskytuje pouze **1**, avšak smíšený profil je zobrazen na **6 dětských kresbách (30 %)**.

Nalezneme v některých pracích dětí ze ZŠP již pokusy o stínování?

- Pokusy o stínování u dětí z této školy nenalézám ani v jednom případě.

Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠP méně překrývajících se předmětů než v kresbách dětí ze ZŠ?

- Překrývání předmětů, které považuji za záměrné, se vyskytuje pouze ve **3 kresbách** dětí ZŠP (**15 %**). U dětí ze ZŠ se tento sledovaný jev vyskytuje ve **13 případech (36 %)**. V kresbách ze ZŠP se v mém zkoumaném vzorku vyskytuje mnohem méně překrývajících se předmětů než v kresbách ze ZŠ.

6.3.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2:

Jsou kresby dětí ze ZŠ z hlediska ontogenetického na vyšší úrovni než kresby stejně starých dětí ze ZŠP?

- Z ontogenetického hlediska jsou kresby dětí ze ZŠ opravdu na vyšší úrovni, neboť téměř ve všech posuzovaných kritériích dopadly tyto kresby lépe než kresby dětí ze ZŠP.

Nalezené odpovědi na stanovené specifické otázky:

Zaznamenáme u dětí ze ZŠ ještě nějaké případy zobrazení R-principu?

- U mého zkoumaného vzorku dětí ZŠ jsem již žádné zobrazení R-principu nezaznamenala.

Vyskytuje se ještě v kresbách dětí ze ZŠ transparentní zobrazování či sklápění do půdorysu?

- Transparentní zobrazování se u dětí ze ZŠ ještě vyskytuje, a to v **5 případech (14 %)**. Sklápění do půdorysu se nevyskytuje.

Jsou předměty nakreslené dětmi ze ZŠ umístěny již volně v prostoru nebo dosud převládá jejich umístění na základní linii?

- Na základní linii umísťuje předměty ještě stále poměrně velký počet žáků. Celkem se tento jev vyskytl v **18 dětských kresbách (50 %)**.

Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠ profil častěji než v kresbách dětí ze ZŠP?

- V kresbách dětí ze ZŠ se čistý profil vyskytuje v **5 případech (14 %)** a smíšený ve **4 případech (v 11 %)**. Celkově se ale profil na této škole (**25 %**) vyskytuje méně často než na ZŠP (**35 %**), avšak tomuto vyššímu procentuálnímu zjištění na ZŠP přispěl hlavně profil smíšený.

Užívají děti ze ZŠ ve svých kresbách častěji stínování než děti ze ZŠP?

- V kresbách dětí ze ZŠ se stínování stále ještě neobjevuje ani v jednom případě, proto nemohu říci, že se vyskytuje častěji než u dětí ze ZŠP.

Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZŠ častěji překrývání předmětů než u dětí ze ZŠP?

- Ano, v kresbách dětí ze ZŠ se překrývání předmětů vyskytuje mnohem častěji. Konkrétně se tento jev objevil ve **13 kresbách ze ZŠ (36 %)** a pouze ve **3 kresbách ze ZŠP**.

6.3.3 Hlavní výzkumná otázka č. 3:

Jsou kresby dětí ze ZUŠ v porovnání s kresbami ze ZŠ a ZŠP z ontogenetického hlediska na nejvyšší úrovni?

- Ano, kresby dětí ze ZŠP jsou ve srovnání s kresbami ze ZŠ i ZŠP na nejvyšší úrovni. V kresbách se již objevují pokusy o stínování, které jsem ve svém zkoumaném vzorku na ZŠ ani na ZŠP ještě nezaznamenala. Velice častým jevem je i překrývání předmětů či zobrazení čistého profilu.

Nalezené odpovědi na stanovené specifické otázky:

Nalezneme v kresbách dětí ze ZUŠ ještě nějaký případ zobrazení R-principu?

- R-princip jsem na zkoumaném vzorku dětí ZUŠ již nenalezla.

Nalezneme v kresbách dětí ze ZUŠ transparentní zobrazení či sklápění do půdorysu?

- Transparentní zobrazení nalézám v kresbách dětí pouze v **1 práci (4%)**. Sklápění do půdorysu se nevyskytuje.

Umisťují děti ze ZUŠ předměty ještě na základní linii?

- Předměty umístěné na základní linii se objevují ve **4 kresbách (15 %)**.

Pozorujeme u kreseb dětí ze ZUŠ častěji zobrazení profilu než u dětí ze ZŠ?

- Zobrazení z profilu se vyskytuje u dětí ze ZUŠ v **16 případech (62 %)**, z čehož jde v **50 %** o čistý profil a pouze v **11 %** se jedná o smíšený profil. Mohu tedy říci, že se v mém výzkumném vzorku vyskytuje profil u dětí ze ZUŠ častěji než u dětí ze ZŠ.

Vyskytuje se v kresbách dětí ze ZUŠ častěji stínování než v kresbách dětí ze ZŠ?

- Ano, u dětí ze ZUŠ se vyskytuje stínování v **6 kresbách (23 %)**, zatímco v kresbách dětí ze ZŠ se stínování nevyskytuje vůbec.

Pozorujeme v kresbách dětí ze ZUŠ častější překrývání se předmětů než v kresbách dětí ze ZŠ?

- Ano, u dětí ze ZUŠ shledávám překrývající se předměty ve **20 pracích (77 %)**, zatímco u dětí ze ZŠ zaznamenávám tento jev jen ve **13 případech (36 %)**.

7 Diskuze výsledků

Ze zkoumání, hodnocení a porovnávání jevů zobrazených v dětských kresbách a následného zodpovězení výzkumných otázek jsem došla k závěru, že rozdíly v kresbách dětí těchto tří typů škol jsou, a to poměrně znatelné.

To, že se budou vyskytovat rozdíly v kresbě žáků ŽŠP a ZŠ jsem víceméně očekávala. Matějček (1992) uvádí, že duševní vývoj lidí s lehkou mentální retardací může být opožděn o čtvrtinu, v některých případech dokonce až o polovinu jejich věku. To znamená, že pokud byl průměrný věk zkoumaného vzorku dětí na ŽŠP 9 let a 10 měsíců, mohl být jejich vývoj přibližně na úrovni sedmiletého dítěte s průměrnou inteligencí. V kresbách těchto dětí proto není ojedinělý ani výskyt jevu jako je R-princip, transparentní zobrazování či sklápění předmětů do půdorysu, jež je typické především pro mladší děti. Dle Lowenfeldovy terminologie bychom tyto zobrazované jevy zařadily spíše do období schematického zobrazování (6-9 let).

Mnohem více překvapující pro mne však byly výsledky, které přineslo porovnávání kreseb ZŠ a ZUŠ. Ukázalo se, že mezi pracemi žáků těchto škol jsou poměrně značné rozdíly, přestože mentální věk dětí obou skupin dosahoval stejné úrovně. Z vývojového hlediska byly však kresby ze ZUŠ ve všech posuzovaných kritériích vyspělejší než kresby ze ZŠ. Domnívala jsem se, že žáci navštěvující ZUŠ převyšují své vrstevníky v malbě, modelování nebo v kresbě zátiší či portrétu – v činnostech, které nejsou v hodinách výtvarné výchovy na základní škole, především u dětí prvního stupně tak běžné. Že však jejich vyspělejší výtvarný projev bude tak znatelný i v „obyčejné kresbě“, která se věnuje dětskému tématu, jsem úplně nepředpokládala.

Nemyslím si, že by v tomto znatelném rozdílu, který jsem mohla mezi kresbami nalézt, hrál nějakou významnou roli talent či umělecké nadání dětí. Víím, že nejsem odborník v oblasti výtvarné tvorby, ale podle mého názoru nešlo o nějak zvlášť talentované děti. Kreslení bylo spíše jejich velkou zálibou. Domnívám se tedy, že jejich tvorba dosahuje takové kvality především díky správnému a citlivému vedení ze strany pedagoga, jež se snaží svým svěřencům předávat poznatky rady a zkušenosti, a vede je tak k poznání a pochopení zobrazované reality.

Tím samozřejmě nechci poukazovat na to, že správné vedení a citlivý přístup se nedostává dítěti v hodinách výtvarné výchovy na základní škole či základní škole praktické. Myslím si, že značnou roli může hrát také počet dětí ve třídě, který se na ZŠ

pohybuje průměrně okolo 25 a na ZUŠ jen kolem 11-15 dětí. Ze své zkušenosti vím, že je velice náročné, někdy až nemožné, věnovat se individuálně během jedné vyučovací hodiny všem 25 dětem. V této souvislosti narážím na další věc, která může mít dopad na odlišný přístup učitele ZŠ (ZŠP) k žákům, a tím je čas vyhrazený na práci. Jedna vyučovací hodina na ZŠ (ZŠP) trvá 45 minut. I když opomenu učitelovy požadavky, vysvětlení, rady, upozornění a hodnocení, nezbyvá žákovi příliš mnoho času na provedení kvalitní výtvarné práce. Oproti tomu je žák ZUŠ ve značné výhodě, neboť 1 vyučovací lekce v této škole trvá většinou 1,5-2 hodiny.

Nejvýraznější rozdíly mezi kresbami žáků těchto dvou škol se ukázaly být **v překrývání předmětů, v umisťování objektů na základní linii a v zobrazování profilu.**

Na dva z těchto tří zobrazovaných jevů jsem se více zaměřila a snažila se problematiku těchto jevů přiblížit. Při posuzování a hodnocení jsem se snažila vycházet z tvrzení Lowenfelda (1987) a Perouta (2005), který ovšem také čerpal převážně z Lowenfeldovy publikace *Creative and mental growth*.

Překrývání předmětů

Dle Perouta (2005) dítě začíná objekty ve své kresbě překrývat mezi osmým a dvanáctým rokem – tedy v období, které nazýváme z ontogenetického hlediska jako období kresebného realismu.

Začátek povědomí o překrývání předmětů pramení z poznání, že například strom v kresbě desetiletého dítěte bude z části zakrývat oblohu. - Ta není již znázorněna jen pouhou čarou, ale rozprostírá se do prostoru a dosahuje až k linii značící zem. Pro děti toho věku je tento nově objevený jev velice fascinující a vzrušující. Poznání, že určitý předmět může být překrýván jiným předmětem, je pokládáno za velmi důležitou věc, neboť si tak dítě začíná lépe uvědomovat vztahy mezi zobrazenými předměty (Lowenfeld, 1987).

Perout (2005) poukazuje na souvislost mezi tímto nově pochopeným jevem a rozvojem kvalitativních operací, díky nimž může dítě budovat prostor, začíná si uvědomovat prostorové následnosti, vnímá délky, řezy a posléze i lineární perspektivu.

V mé studii se ukázalo, že s překrýváním předmětů nemají obtíže žáci ZUŠ, neboť se u nich tento sledovaný jev objevil ve 20 pracích (v 77 %). Nejsem si však jista, zda každý z těchto 20 žáků přišel na tento jev zcela sám a začal ho v kresbě spontánně

užívat. Je pravděpodobné, že k poměrně častému výskytu překrývání v kresbách dětí na ZUŠ přispěl pedagog, který se snažil svým žákům tuto možnost zobrazení nějakým vhodným způsobem „podsunout“ a upozornil na tento jev dříve, než na to stihl přijít žák samotný.

V kresbách žáků ze ZŠ jsem tento jev zaznamenala ve 13 pracích (36 %). U většiny případů šlo ale stále jen o překrytí jednoho předmětu (postava, strom, dům) a pozadí (louka, obloha, voda). Jen v málokterých případech šlo o překrytí přibližně stejně velkých objektů nebo dvou postav.

U žáků ZŠP se tento jev vyskytl jen u 3 dětí. To může poukazovat na ještě nedostatečně rozvinuté kvalitativní operace myšlení, které umožňují dítěti chápat zásady pro budování prostoru a následně i lineární perspektivu (Perout, 2005).

Umisťování objektů na základní linii

Dle Lowenfelda (1987) by se v období schematického zobrazování měla základní linie („čára země“) začít postupně vytrácet. Stromy, domy a jiné objekty by už neměly stát přímo na okraji této linky. Přestože se v kresbě některých dětí tato linie stále vyskytuje, prostor pod touto linkou již začíná mít význam země.

Pokud dítě staví předměty vedle sebe a neumisťuje je volně do prostoru (neřadí je do více pásů), mluvíme stále ještě o zobrazování na základní linii.

Umisťování prvků přímo na hranu papíru, jakožto základní linii či již zobrazení prvků na své vlastní linii opět souvisí s chápáním a budováním prostoru.

Z výsledku tohoto posuzovaného jevu se ukázalo, že základní linii pro umístění svých předmětů v kresbě užili už jen 4 žáci ze ZUŠ (15 %), zbylých 22 žáků této školy řadí již předměty do dvou nebo i více pásů. V jednom případě se ještě překvapivě vyskytlo zobrazení předmětů přímo na spodní hranu papíru, přestože se již v této kresbě překrývá několik objektů. Z tohoto případu usuzuji, že zde ještě nebylo plně pochopeno budování prostoru a pravděpodobně zde půjde o předběhnutí dětského rozvíjejícího se myšlení samotným pedagogem.

Na ZŠ se zobrazování prvků na „linii země“ vyskytlo přesně u poloviny žáků (18). Objekty vycházející přímo z hrany papíru zobrazilo 11 dětí z tohoto množství, což mi připadá vzhledem k jejich věku poměrně dost. To může naopak poukazovat na ne příliš vlivné pedagogické vedení.

Na ZŠP umisťují prvky na základní linii téměř všechny děti. Jen tři žáci uspořádali objekty ve své kresbě do pásů, tedy mimo základní linii. To se však vzhledem k jejich opožděnému vývojovému stupni dalo předpokládat.

Zhodnocení dalších tří sledovaných jevů:

Výběr pohádky

Z podrobného zkoumání tohoto kritéria vyplývá, že největší zalíbení si děti ZŠ i ZUŠ našly v zobrazování pohádek zcela vymyšlených. Myslím si, že to může poukazovat na jejich kreativitu a tvořivé myšlení. Nejčastějším námětem pro vymyšlené pohádky děvčat se staly nejrůznější víly a chlapi zase často zobrazovali statečné bojovníky. Je zajímavé, že jsem v zobrazení vymyšlených pohádek shledala poměrně značný rozdíl mezi dětmi ze ZUŠ (65 %) a dětmi ze ZŠP (25%). Podle tohoto výsledku se tedy žáci ZŠP spokojí spíše s pohádkami, které jim jsou dobře známé a nemají takovou potřebu a touhu vymýšlet pohádky nové, jak je tomu u dětí z dalších dvou typů škol.

Mezi nejoblíbenější pohádky žáků ze ZŠ i ZŠP asi nebude patřit Červená Karkulka či Perníková chaloupka, tedy pohádky známé a klasické, které preferují spíše děti ze ZŠP, ale zároveň tyto klasické pohádky úplně nezavrhuje. Žáci ze ZUŠ je upřednostňují dokonce více než pohádky animované, které zobrazili ve své kresbě pouze dva žáci této školy.

Nejsem si jista, zda mohou mít děti již v tomto věku tak vyvinutou schopnost pro hodnocení kých, kterého se nám nabízí kupříkladu v pohádce Šmoulové či Pokémoni, ale z hlediska cíleného výtvarného vedení, kterého se dětem na ZUŠ dostává, bych tuto možnost vysvětlení úplně nezavrhovala. Animované pohádky jsou však paradoxně nejvíce zobrazovány dětmi ze ZŠP, a nejčastěji se v kresbách těchto dětí vyskytli právě zmiňovaní Šmoulové.

Fantasy a science fiction příběhy se vyskytly výhradně v kresbách chlapců ZŠ, a to téměř vždy s nějakou bojovou tematikou. Pohádku jako počítačovou hru Minecraft znázornil ve své kresbě jeden chlapec ze ZUŠ, též jeden chlapec ze ZUŠ nakreslil svou vlastní vymyšlenou počítačovou hru s názvem V budoucnosti.

Je možné, že už pro některé děti v tomto věku, zvláště chlapce, nebylo téma pohádky úplně lákavé. Proto se ve své kresbě ubírali spíše k science fiction a fantasy příběhům (Star Wars, Ninjago, Pán prstenů) nebo k počítačovým hrám.

Užití popisků

Pro zkoumání tohoto kritéria jsem se rozhodla až v průběhu sběru dat, neboť jsem zpočátku s výskytem tohoto jevu vůbec nepočítala. Byla jsem překvapena, neboť jsem neočekávala, že se popisky budou vyskytovat v tolika dětských kresbách. Zajímalo mě, proč žáci ZŠP popisky neužívají, proč je žáci ZUŠ užívají jen v 5 případech a proč se tento jev vyskytl u žáků ZŠ dokonce v 11 případech.

Domnívám se, že jednou z možných příčin, která vedla děti k užití popisků v kresbě, byla má instrukce a s ní související požadavek. Instrukce zněla jasně: „*Nakreslete obrázek na téma: Já v pohádkovém světě. Nad postavu, která představuje vás, napište tužkou JÁ*“. To, že děti nadepsaly nad jednu postavu „JÁ“ je podle mého názoru vedlo k tomu, že měly potřebu popsat i zbylé postavy. Tomuto vysvětlení by odpovídal i poměrně rozdílný počet popisků vyskytujících se na třech porovnávaných školách.

Žáci na ZŠP na tento můj požadavek často nereagovali a instrukci nesplnili. Proto jsem v několika případech dopisovala označení jejich postavy já sama, samozřejmě vždy po rozhovoru s nimi. Ve dvou ZŠP jsem bohužel nemohla být při realizaci kresby vůbec. Obě paní učitelky mi práce dětí předaly v pořádku, avšak podle písma bylo zřejmé, že komentáře k obrázku (označení postavy „JÁ“, název pohádky, věk dítěte) psaly ony samy a ne děti. Tyto děti tedy podle mne nic nevedlo k tomu, aby umístily popisek nad jinou postavu, neboť jej ve většině případů nepoužily ani pro označení své postavy.

Proč se však na ZŠ vyskytovalo více popisků než na ZUŠ? Již jsem zmiňovala, že nešlo vždy jen o popisky postav, ale i o označení pohádkového prostředí či vepsaného textu do komiksových bublin. V tom případě by tedy popisek „JÁ“ neměl mít vliv na užití těchto dalších vpisků. K nalezení odpovědi na tuto otázku mě vedly mé vlastní postřehy z průběhu realizace kresby v těchto dvou výše zmiňovaných školách.

Při svém pozorování jsem zaznamenala dvě zcela odlišné atmosféry panující v těchto školách. V ZŠ jsou děti zvyklé být při kreslení potichu. Uznávám, že ne vždy se to daří, ale téměř vždy se od nich požaduje, aby při hodině nemluvíly, a když, tak jen potichu a nejlépe jen se „sousedem“. Myslím si, že ani nebývá časté, že má každé dítě možnost vést při hodině výtvarné výchovy rozhovor o svém díle s učitelem. Na ZUŠ jsem měla možnost pozorovat děti, které o svém díle diskutovaly s ostatními dětmi, rozmlouvaly o nakreslených postavách. Svě paní učitelce, ale i mně chodily ukazovat

nakreslený pohádkový svět, popisovaly mi postavy a líčily mi jejich schopnosti. Uváděly mne do pohádkového děje, odehrávajícího se na kousku papíru.

Soudím, že většina dětí mladšího školního věku potřebuje a chce mluvit o svých výtvarných dílech. Děti si mezi sebou chtějí sdělit své nápady, potřebují se ujistit o správném výběru svého námětu či se chtějí jen pochlubit nebo nalézt u ostatních inspiraci. Myslím si, že téma **Já v pohádkovém světě** k tomu přímo vybízí. Jen to, že dítě může samo vymyslet pohádku, je pro něj velká radost. A co víc - ono samo se v ní může stát hlavním hrdinou! Ono samo se stává tvůrcem! Vymýšlí nové postavy, které zasazuje do originálního pohádkového prostředí. A najednou se už nespokojí jen s vyprávěním pomocí kresby, ale potřebuje někomu sdělit například důležitý okamžik v ději nebo potřebuje okomentovat postavy. Má k tomu však dítě na ZŠ vždy dostatečnou příležitost? Nemůže to být důvod, proč děti na ZŠ užily vepsaného textu a popisků častěji než děti ze ZUŠ?

Já sama nejsem schopna na tuto otázku jasně odpovědět a vyvozovat z tohoto kritéria nějaké závěry, jelikož jsem měla možnost pozorovat děti při práci jen ve dvou třídách ZŠ a několik málo hodin jsem shlédla jako pozorovatel na pedagogické praxi v rámci svého studia. Přesto se však domnívám, že atmosféra hodiny a konkrétně minimální možnost slovního vyjádření ke svému dílu ve výtvarné výchově na ZŠ může mít dopad na tak poměrně časté užití textového doprovodu v kresbě těchto dětí.

Podoba „já“ v kresbě

Výsledky zkoumání a porovnávání tohoto kritéria mezi třemi typy škol, mohou poukazovat na sebevědomí dítěte a na jeho identifikaci se zobrazenou postavou. Zajisté nás v první řadě napadne, že se dítě s vysokým sebevědomím zobrazí jako hlavní postava a dítě se sebevědomím nízkým a malou sebedůvěrou jako postava vedlejší. Toto tvrzení nezavrhuji, ale také s ním zcela nemohu souhlasit. Z průběhu svého pozorování mohu s jistotou říci, že se mezi žáky vyskytovali tací, již se projevovali poměrně hlasitě, často na sebe upozorňovali, snažili se být středem zájmu, ale přesto se ve svém pohádkovém světě zobrazili kupříkladu jako malý a velmi nenápadný človíček nebo drobné zvíře. V některých případech tomu bylo zase naopak.

Myslím si, že u mnohých šlo o jakousi kompenzaci jejich nedostatků nebo tím poukazovali na svá přání a idealizovali se do podoby, jak by chtěli skutečně vypadat. Byla to pro ně vlastně taková hra. Hra námětová, která je velice oblíbená hlavně u dětí předškolního věku. Měli možnost zahrát si na chvíli na někoho, na něco. Z grafu číslo 4

je nám známo, že více než polovina všech dětí se tedy do nějaké postavy proměnila, ať už šlo o postavu hlavní, či postavu vedlejší.

Sebe sama ve skutečné podobě zobrazilo nejvíce dětí ze ZŠP. Tímto zjištěním bych ale určitě nepoukazovala na nižší vývojový stupeň dětí s lehkou mentální retardací. Tomuto zobrazení bych přikládala váhu v případě, že bych dětem zadala jasnou instrukci, aby se nakreslily jako určitá pohádková postava. To jsem však neudělala, tudíž to nepovažuji za chybu a ani tomu nepřikládám žádný větší význam.

Zajímavé pro mne bylo spíše zjištění, že se „já“ v kresbě nevyskytovalo v žádné podobě u žáků ZŠP, ale ani u žáků ZUŠ. Domnívám se, že u žáků ZŠP k tomu mohlo vést nepochopení zadané instrukce. Těmto dětem mohl utkvět v paměti jen „pohádkový svět, který pak s radostí zobrazovaly a neměly již potřebu zobrazovat sebe samotné v jakékoliv podobě. Možným vysvětlením je ale i fakt, že se prostě zobrazovat nechtěly záměrně. Na ZUŠ se toto zobrazení sebe sama nevyskytlo ve dvou kresbách. V obou případech se jednalo o děvčata. Myslím si, že u jedné z nich sehrál roli věk – dívka bylo 11 let. To je věk, ve kterém se již u mnohých dětí začíná projevovat puberta i s ní může přicházet i uzavírání se do sebe a odmítání zobrazení sebe sama v jakékoliv podobě. Druhá dívka znázornila ve své kresbě vymyšlenou pohádku, kterou nazvala „Nic“. To může podle mne poukazovat na jakousi formu protestu a tím pádem se objevila opět nechut' zobrazit sebe samu.

Za zmínku stojí také fakt, že ačkoliv nebylo dětem zadáno, jestli má být kresba znázorněna na výšku papíru či na šířku, z celkového počtu 82 prací se vyskytlo pouze 9 prací s kresbou na výšku papíru. V každém z těchto devíti případů se hlavním a největším motivem stává sama postava.

Závěr

Tato práce mě obohatila o množství teoretických poznatků z oblasti vývojové psychologie, konkrétně charakteristiky mladšího školního období. Přinesla mi nové informace týkající se popisu a vývoje dětské kresby. Velmi přínosné pro mne bylo i nahlédnutí do světa dětí s mentální retardací. Při konfrontaci základní školy a základní umělecké školy jsem si zase uvědomila mnohé nedostatky a nevýhody předmětu výtvarné výchovy na základní škole, které mohou pramenit například z poměrně velkého počtu žáků ve třídě.

Ve svém výzkumu jsem se snažila nalézt rozdíly v kresbách stejně starých dětí, které navštěvovaly tři odlišné typy škol.

Rozdíly v kresebném zobrazování byly znatelné, ať už šlo o formální či obsahovou stránku. Přestože jsem závěry vyhodnocení posuzovaných jevů aplikovala vždy na celou skupinu, nebylo výjimkou, že se v kresbě dítěte ze ZUŠ objevil jev, který bychom jistě přisuzovali spíše dětem ze ZŠ či ZŠP. Bylo tomu i naopak – to, co bychom v kresbě dětí na ZŠ pravděpodobně vůbec nehledali, bylo znázorněno, a mnohdy lépe a výstižněji, než v kresbě dítěte ZŠ.

Tak jako samo dítě, i každá kresba byla jedinečná a zasloužila si ocenění. Z výzkumu se potvrdilo, že dětská kresba opravdu poukazuje na psychický vývoj dítěte a odráží jeho rozumové schopnosti.

Při zkoumání a porovnávání kreseb jsem si uvědomila jednu věc, která je pro mě důležitější než to, zda dítě zobrazuje transparentně či užívá R- princip ve věku, kdy už by se tento jev v kresbě dávno vyskytovat neměl. Hlavní je podle mého názoru to, zda dítěti přináší kresba radost a naplnění, nebo je to pro něj spíše stresová situace vyvolaná strachem z hodnocení či nepochopení ze strany pedagoga. Z teoretických poznatků je nám známo, že období schematického zobrazování je obdobím počáteční výtvarné krize. Při svém výzkumu jsem poznala, že některé děti tuto krizi právě zažívaly. V jejich mysli se jistě tvořily krásné obrazy, ale dokázat tyto obrazy přenést na papír se dětem mnohdy nedařilo. Proto raději situaci řešily tím, že se v kresbě nezobrazily vůbec nebo vystupovaly jako malá a nenápadná postava.

Ne každá kresba, která hraje veselými barvami a působí po všech stránkách líbivě, je nakreslena šťastným dítětem. Jak se asi musel cítit autor ZUŠ této na první pohled líbivé kresby, když se zobrazil jako malý smutný šmoula, ukrytý v pytli Gargamela? Není šťastnější dítě, které sice navštěvuje ZŠP, v jeho díle jen stěží

rozeznáte postavu od stromu, ale celou kresbu vám s veselou jiskrou v oku, s nadšením a úsměvem na tváři barvitě popisuje, a na otázku „co, že je to za pohádku“ vám sebejistě odpoví: „*No přeci moje maminka!*“

Myslím si, že kresba by pro děti měla být především radostnou hrou, která si nezasluhuje odsouzení za „nepovedenou“ formu. Dětskou kresbu je nutno posuzovat s určitým povznesením, s respektem k jedinečné dětské fantazii a bohaté představivosti každého jednotlivce.

Zdroje

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava., BAZALOVÁ, Barbora. PIPEKOVÁ Jarmila. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

DAVIDOVÁ, Věra., LINHART, Kamil. *Umění a děti: Estetická výchova v zahraničí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 262 s.

KUCHARSKÁ, Anna., MÁJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LISÁ, Lidka., KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. 274 s. ISBN 08-084-84.

LOWENFELD, Viktor., BRITTAIN, Lambert. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publish company, 1987. 510 s. ISBN 0-02-372110-3

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Vyd. 2. Jinočany: H a H, 1992. 161 s. ISBN 80-85467-42-9.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vyd. 1. Praha: SPS, 2001. 207 s. ISBN 80-86189-01-5.

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, Jean., INHELDEROVÁ Barbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.

PLESKOTOVÁ, Petra. *Svět barev*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1987. 199 s.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Vyd. 1. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 63 s. [cit. 2012-12-05]. Dostupné z: http://www.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1995. 400 s. ISBN 80-7169-168-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠIMIK, Ondřej., ŠVRČKOVÁ, Marie a kol. *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího*

učitele. Vyd. 1. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 171 s. [cit. 2013-02-03].
Dostupné z: <http://www.projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/simik-metodika-vyuky-jednotlivych-predmetu-na-1-stupni-zs.pdf>

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 192 s. ISBN 80-7178-821-X.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie., KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

Výtvarná výchova na základní škole jako prostor duševní pohody dítěte. [online]. 2011. [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/stadlerova.pdf>

Seznam příloh:

PŘÍLOHA Č. 1: R-PRINCIP

PŘÍLOHA Č. 2: SKLÁPĚNÍ PRVKŮ DO PŮDORYSU

PŘÍLOHA Č. 3: TRANSPARENTNOST

PŘÍLOHA Č. 4: UMÍSTĚOVÁNÍ PRVKŮ NA ZÁKLADNÍ LINII

PŘÍLOHA Č. 5: ČISTÝ PROFIL

PŘÍLOHA Č. 6: SMÍŠENÝ PROFIL

PŘÍLOHA Č. 7: STÍNOVÁNÍ

PŘÍLOHA Č. 8: PŘEKRÝVÁNÍ PŘEDMĚTŮ

PŘÍLOHA Č. 9: VÝBĚR POHÁDKY

PŘÍLOHA Č. 10: UŽITÍ POPISKŮ V KRESBĚ

PŘÍLOHA Č. 11: POHÁDKOVÁ POSTAVA, DO KTERÉ SE DÍTĚ STYLIZUJE

PŘÍLOHA Č. 12: KRESBA CHLAPCE SE STŘEDNĚTĚŽKOU MR

PŘÍLOHA Č. 1: R-PRINCIP

„Pan Včelka“



dívka ze ZŠP – 10 let, 3 měsíce

„Červená Karkulka“



dívka ze ZŠP - 9 let, 4 měsíce

PŘÍLOHA Č. 2: SKLÁPĚNÍ DO PŮDORYSU

- (okna u domečků)

„Ve Šmoulově“



chlapec ze ZŠP – 9 let, 5 měsíců

PŘÍLOHA Č. 3: TRANSPARENTNOST



dívka ze ZŠP – 8 let, 9 měsíců

„Šmoulové“



dívka ze ZUŠ – 10 let, 6 měsíců

PŘÍLOHA Č. 4: UMÍSTĚOVÁNÍ PRVKŮ NA ZÁKLADNÍ LINII

„Čertova nevěsta“



dívka ze ZŠ – 9 let, 7 měsíců

„Disny klub přestávka“



dívka ze ZŠ – 9 let, 1 měsíc

PŘÍLOHA Č. 5: ČISTÝ PROFIL

„Pink panther“



dívka ze ZŠ – 9 let, 2 měsíce

„Anušková pomsta“



dívka ze ZUŠ – 9 let, 9 měsíců

PŘÍLOHA Č. 6: SMÍŠENÝ PROFIL



dívka ze ZŠ – 11 let

PŘÍLOHA Č. 7: STÍNOVÁNÍ

„Vily v ohrožení“



dívka ze ZUŠ – 9 let, 9 měsíců

„Andělská pohádka“



dívka ze ZUŠ – 9 let, 1 měsíc

PŘÍLOHA Č. 8: PŘEKRÝVÁNÍ PŘEDMĚTŮ



dívka ze ZUŠ – 10 let a 5 měsíců

„Ve Šmoulově“



chlapec ze ZŠP – 9 let, 6 měsíců

PŘÍLOHA Č. 9: VÝBĚR POHÁDKY

„V jádru PC“



chlapec ze ZŠ – 9 let, 7 měsíců

„Perníková chaloupka“



dívka ze ZŠP – 10 let

PŘÍLOHA Č. 10: UŽITÍ POPISKŮ V KRESBĚ

„Ježibaba a její zlí království“



chlapec ze ZŠ – 9 let, 4 měsíce

„Simpsonovi“



chlapec ze ZŠ- 8 let, 1 měsíc

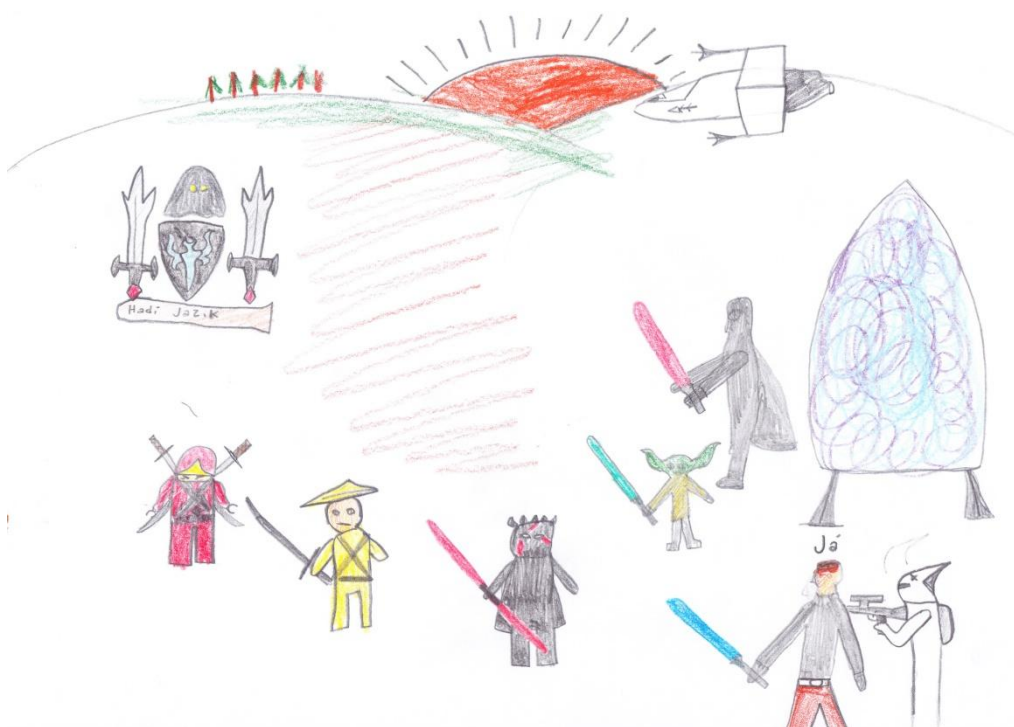
PŘÍLOHA Č. 11: POHÁDKOVÁ POSTAVA, DO KTERÉ SE DÍTĚ STYLIZUJE

„Země UFO“ (dívka je zelený mimozemšťan)



dívka ze ZUŠ – 9 let, 9 měsíců

„Ninjago verzus Star Wars“



chlapec ze ZŠ – 9 let, 2 měsíce

PŘÍLOHA Č. 12: KRESBA ŽÁKA SE STŘEDNĚTĚŽKOU MR



chlapec ze ZŠP – 8 let, 9 měsíců