

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

VOLNÁ KRESBA DĚTÍ RANĚ ŠKOLNÍHO VĚKU
FREEHAND DRAWING OF EARLY SCHOOL AGE CHILDREN

Natálie Machová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Volná kresba dětí raně školního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7. dubna 2016

.....
podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za odborné vedení, přínosné rady a vždy ochotnou pomoc při zpracování bakalářské práce. Poděkování patří také mým respondentům, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce zkoumá volnou kresbu dětí mladšího školního věku, především z hlediska motivů a témat kreseb, dále pak pojetí, frekvenci a oblibu spontánní kresby. Bylo vybráno 10 zástupců této generace, kteří navštěvují 2. třídu základní školy. Na základě nakreslených obrázků, jež děti kreslily mimo školu, a následně provedených rozhovorů s dětmi, kterých jsem se dotazovala na konkrétní výtvarné projevy, detaily kreslení a dílčí informace týkající se kresby. Byla tak posouzena a zmapována situace volné kresby dětí raně školního věku.

Při analýze vybraných kreseb se zaměřuji především na kategorie jednotlivých témat, které vzešly z vytvořených obrázků, výskyt konkrétních motivů a jejich procentuální zastoupení jak u všech dětí, tak s ohledem na pohlaví. V práci je naznačena také skutečnost, do jaké míry se v kresbách odráží současná doba moderních technologií.

Ukázalo se, že respondenti ve svých výtvorech nejčastěji zobrazují přírodní motivy, zejména pak zvířata. Výsledky dále ukazují, že frekvence a atraktivita kresby dětí mladšího školního věku je navzdory nástupu do školy a moderní době poměrně vysoká.

KLÍČOVÁ SLOVA

Volná kresba, mladší školní věk, motivy a témata kresby

ABSTRACT

In this thesis freehand drawings of middle school children were analyzed. The main focus was on motifs and themes. Then the conception, frequency and popularity of spontaneous drawings were examined. In this case study ten representatives from second grade were selected and interviewed about their after-school drawings. Subjects were asked about the specific artistic expressions, the details and the sectional facts of their drawings. Thus the freehand drawing conditions in young children were evaluated.

I focused mainly on the categories of individual topics of the drawings, the occurrence of a specific motif and their percentages in both the whole group and in the gender subgroups. Further it is indicated there is an influence of modern technology on children's drawings.

The study shows the most common themes are motifs of nature especially animals. Despite of school duties and modern age the frequency and the popularity of freehand drawing is relatively high among young school children.

KEYWORDS

freehand drawings, young school age, motifs and themes of drawings

OBSAH

I. Teoretická část

ÚVOD	8
1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 Charakteristika mladšího školního věku	9
1.2 Vývoj poznávacích procesů	10
1.3 Vývoj grafických dovedností	12
2 DĚTSKÁ KRESBA	14
2.1 Historie dětské kresby	14
2.2 Význam dětské kresby	15
2.2.1 Proč děti kreslí	16
2.3 Volná a řízená kresba školních dětí	18
2.3.1 Volná kresba	19
2.3.2 Řízená kresba	19
3 MOTIVY	20
3.1 Co děti kreslí	20
3.1.1 Jednotlivá témata	21

II. Praktická část

4 UVEDENÍ DO PROBLÉMU	24
5 VÝZKUMNÉ CÍLE	25
6 METODOLOGIE	26
6.1 Výzkumný vzorek	26
6.2 Realizace výzkumu	26
6.3 Metody	27
6.3.1 Metody sběru dat	27
6.3.2 Metody zpracování dat.....	28
7 POPIS DATOVÉHO KORPUSU	29
8 NÁLEZY A INTERPRETACE	30
8.1 Témata a motivy kresby	30
8.2 Výskyt kategorií motivů.....	31
8.2.1 Kategorie přírodních motivů.....	33

8.2.2	Kategorie stavebních motivů	36
8.2.3	Kategorie figurálních motivů.....	38
8.2.4	Kategorie technických motivů	39
8.2.5	Kategorie fantazijních a abstraktních motivů	42
8.3	Typy kreslířů	43
8.3.1	Historický typ	45
8.3.2	Rodinný typ.....	45
8.3.3	Industriální typ.....	46
8.3.4	Symbolický typ	46
8.3.5	Zoologický typ.....	47
8.3.6	Nevyhraněný/Smíšený typ.....	48
8.4	Pojetí/Formální zobrazení	49
8.4.1	Obrazové pojetí.....	50
8.4.2	Náladové pojetí	50
8.4.3	Věcné pojetí	51
8.5	Jak často si děti kreslí.....	51
8.5.1	Frekvence	52
8.5.2	Místo kreslení a samostatnost při kresbě	54
8.6	Oblíbenost.....	56
8.6.1	Obliba kreslení	57
8.6.2	Obliba témat	58
9	ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	62
10	DISKUZE	64
10.1	Diskuze s literaturou	64
10.2	Diskuze s paralelním výzkumem.....	67
	ZÁVĚR	70
	LITERATURA.....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	73

ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje převážně výzkumu volné kresby u dětí mladšího školního věku a jejím cílem je především zmapovat, jaká témata a motivy se vyskytují v dětských výtvarných projevech a zda je volná kresba, konkrétně pro žáky 2. třídy základní školy, stále atraktivní. Dále mapuje, jakou část svého volného času děti věnují kreslení, či jaké preference při svém výtvarném projevu mají.

Pro jasnost svou práci rozděluji na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část nejprve stručně charakterizuje období mladšího školního věku, dotýká se tématu vývoje poznávacích a grafomotorických schopností, souvisejících s výtvarným projevem. Dále stručně popisuje historické mezníky, které nějakým způsobem ovlivnily pojetí kresby a odstartovaly studium dětské kresby. Klíčovou kapitolou teoretické části je význam dětské kresby, konkrétně „proč děti kreslí“, co kresba přináší nejen dětem a rodičům, ale také jaký má přínos pro psychologii. V závěru první části této práce rozlišuji a stručně popisuji jednotlivé typy kreseb, tj. volná versus řízená kresba, a následně se zaměřuji na jednotlivá témata a motivy, které se plošně vyskytují v dětské kresbě. Případně se snažím zodpovědět otázku, jaké jsou možné významy konkrétních motivů a prvků.

Ve druhé, empirické části se zaměřuji na samotný výzkum. Děti, které se zapojily do výzkumu, shromažďovaly všechny obrázky, které během dvou měsíců nakreslily. Na základě těchto sesbíraných obrázků a následných rozhovorů s dětmi na téma kresby jsem třídila data, která jsem porovnávala s informacemi plynoucími z rozhovorů. Jádro mé práce, tedy výzkumná část, je rozděleno na dílčí podkapitoly, v nichž posuzuji kresebné náměty, které se vyskytují v kresbách mnou sledovaného vzorku. Zkoumám, zda se v současné populaci dětí, která je obklopena novými technologiemi, stále v kresbách vyskytují obvyklá témata či jsou děti ve svých výtvarných projevech spíše ovlivněny dobou a moderními přístroji. Dále v rámci výzkumu zjišťuji oblibu, atraktivnost a frekvenci spontánní kresby dětí mladšího školního věku, jimi samými uvedené preference následně srovnávám se skutečně nakreslenými obrázky. Současně také rozlišuji jednotlivé typy kreslířů a popisuji způsob pojetí výtvarných projevů sledovaného vzorku.

Výzkum volné kresby probíhal pomocí obsahové analýzy kreseb a polostrukturovaného rozhovoru s dětmi, ke kterému docházelo individuálně, bezprostředně po sběru všech jejich obrázků. Záměrně došlo k redukci obrázků, z důvodu vyváženosti počtu kreseb jsem zvolila náhodný výběr pouze pěti kreseb od každého dítěte.

Součástí mé práce jsou mnou náhodně vybrané spontánní kresby a také přepisy všech rozhovorů s dětmi, které jsem pořídila.

1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Charakteristika mladšího školního věku

Raný školní věk neboli mladší školní věk můžeme v nejširším slova smyslu vymezit jako etapu probíhající od 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy, do 11–12, kdy začínají první známky pohlavního dospívání, které doprovází také průvodní psychické projevy. Někdy se mluví pouze o školním věku, ale vzhledem k povinné školní docházce trvající i během období pubescence, rozlišujeme dvě etapy školního věku: na starší školní věk a mladší školní věk. Etapa mladšího školního věku se vyznačuje zejména pozvolnou adaptací na školní úkoly a s tím související jevy rozporů a nestability, druhá etapa je typická zejména důležitostí sociálních vazeb mezi žáky, strukturací zájmů dítěte a formováním životních postojů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V literatuře se setkáváme také s jinými označeními tohoto období. Kupříkladu Čačka (1994) rozlišuje období školního věku na dětství a prepubertu (7-12 let) a pubertu (13-15 let). Také Vágnerová (2005) dělí školní věk na tři dílčí etapy a to: raný školní věk (od nástupu do školy), střední školní věk (8-12 let) a starší školní věk (11-15 let).

Ve shodě s Langmeierem (2006) můžeme raný školní věk psychologicky charakterizovat jako věk střízlivého realismu, což se projevuje ve hře, kresbě, písemných projevech i čtenářských zájmech. Dítě touží po reálných činnostech, proto jsou oblíbené různé „pokusy“ a manipulace s věcmi a jiné. Psychickému zaměření žáků v mladším školním věku však nevyhovuje pasivní přijímání informací. Dítě chce pochopit svět a věci v něm, a to „doopravdy“. Školák se stále více zajímá o okolní svět a dostává se do kontaktu s knihami, které ho poučují o světě, například nejrůznější cestopisy či dětské encyklopedie. Dítě v tomto období preferuje zejména realistické zpracování ilustrací, které přesně odpovídá skutečnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Z vlastní zkušenosti vím, že se mohou u dětí mladšího školního věku objevit pocity ve smyslu pochybností o sobě samém, které nejsou ničím výjimečným. Dítě často vzdává úkol dříve, než jej začalo samo plnit. Důvodem je obava z neúspěchu, což se může také

projevit u kresebného projevu dítěte. Obvykle jako rozpor v tom, co by dítě chtělo kreslit a co skutečně kreslí, neboť za tím může stát obava z nedostatečné schopnosti nakreslit například oblíbené zvíře. S čímž se také shoduje zjištění německého psychologa Erika Erikson, který charakterizuje mladší školní věk jako období snaživosti, jejímž cílem je příprava na budoucnost. Jako výrazná vývojová rizika tohoto věku vidí možnost podlehnout pocitu méněcennosti, úzkosti, tomu, že dítě na svět a věci nestačí, a dále nebezpečí, že žák pokládá výkon za jediné kritérium zatím poznaných osobních kvalit (Erikson, 2015).

V následujícím textu se podrobněji zabývám vývojem určitých poznávacích procesů u dětí mladšího školního věku, čili schopnosti a dovednosti, které úzce souvisejí s kresebným projevem dětí a celkově s dětskou kresbou. Tyto jsou pak základními východisky této bakalářské práce.

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Rozvoj *vnímání* je základem dětského poznávání a stává se postupně diferencovanějším, dítě citlivěji analyzuje celek na části. Jestliže zastáváme názor, že námět v dětské kresbě znamená zpravidla velký podíl vnějšku, okolního světa, souhrn věcí, jevů a vztahů, jak je oko a intelekt vnímá, pak má tato funkce v dané oblasti své nezastupitelné místo.

Rozvoj *představivosti* – Představivost ztrácí postupně spontaneitu a nezáměrnost. Postupně jsou nejen v kresbě, ale také ve hře fantazijní prvky omezovány realitou a přistupují vědomosti, soutěživost, pravidla hry a jiné. Významnou úlohu zastává představivost také ve výtvarném projevu dětí a jeho námětové oblasti.

Rozvoj *paměti* – Dítě má tendenci zapamatovat si doslova výrazné, emocionálně silně působivé události, popisy aj. U dětí mladšího školního věku převládá mechanická paměť. Školní prostředí však od počátku vyžaduje, aby si žák záměrně zapamatoval určité informace. Záměrná i spontánní paměť prochází v mladším školním věku kvalitativními změnami. Dochází k její těsné součinnosti a k přechodům jedné formy paměti v druhou (Mertin, 2003).

Rozvoj *myšlení* – „Rozvoj myšlení mladších školáků se projevuje používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti

poznávané reality, ať už v její aktuální podobě nebo na úrovni zafixované zkušenosti“ (Vágnerová, 2005, s. 241). To znamená, že děti již upouští od myšlení, které je řízeno aktuálními pocity, fantazií a egocentrismem. Vznikají objektivnější časové, prostorové, číselné a jiné představy. Všechny myšlenkové úkony mají původ v hmotných činnostech, které se dítě naučí realizovat v představách a znacích. Žák začíná systematictěji analyzovat, klasifikovat a diferencovat. Myšlenková činnost se tak odděluje od vnímání a stává se poměrně samostatným procesem (Vágnerová & Valentová, 1991).

Rozvoj *řeči* v období mladšího školního věku je výrazný. Dochází k nápadnému zkvalitňování slovní zásoby, prodlužování a nabývání složitosti vět či souvětí. Taktéž zkvalitňování slovní zásoby, délkám a složitosti vět či souvětí, což je také podmíněno formálním učením ve škole (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti jsou schopné okomentovat a vyjádřit se k běžným věcem a zároveň dokáží porozumět verbálnímu sdělení jiné osoby. Děti vědí čím dál víc o struktuře jazyka a o způsobu jeho používání, jejich slovník se dále obohacuje o nové, specifické pojmy (Vágnerová, 2005). Mluvený projev se objevuje mnohem dříve, než dítě začne samo psát. V raných stádiích kresby (období skvrn, čmárání a čárání) dítě již kreslí, ale nepíše. To, co by napsalo, vyjadřuje mluvením, což je velmi důležité, protože si tak dítě spojuje řeč s grafickým projevem, přičemž nerozlišuje kreslení od komentáře. Jeho pozornost je věnována obsahu kresby, přestože stejné kresby rozdílně interpretuje, což je spojeno s přáním komunikovat. V pozdějších fázích kresby již dítě jazyk tolik nepotřebuje, protože se jeho kresby stávají konkrétnějšími a expresivnějšími (Davido, 2001). V období mladšího školního věku jsou děti již schopny vést rozhovor s druhou osobou, porozumět významu položených otázek a odpovídat celou větou či souvětím.

Rozvoj *motoriky* v tomto období přináší také lepší výkon učení psaní a kreslení. Tento výkon není podmíněn pouze věkem dítěte, ale také vnější motivací, která přichází ze strany rodičů. Podpora či naopak tlumení těchto aktivit může výrazně ovlivnit výkon dítěte. (Langmeier & Krejčířová, 2006). Aby bylo dítě schopné vůbec provádět natolik složitý úkon jako je kreslení, musí mít rozvítené konkrétní dovednosti, zejména hrubou a z ní vycházející jemnou motoriku. O hrubé motorice mluvíme v souvislosti s pohybem velkých svalů, díky kterým ovládáme držení těla i koordinaci pohybů. Naopak jemná motorika se týká obratnosti prstů, rukou a mluvidel. Propojení vývoje řeči a obratnosti ruky je dobře známá a projevuje se i v tomto období. Ne náhodou se přesnější artikulace objevuje právě v té době, kdy dítě projevuje zvýšený zájem o kresbu (Kutálková, 2005).

1.3 Vývoj grafických dovedností

Podle Uždila (2002) se počátky dětské výtvarné řeči podobají řeči mluvené. Pomocí kresby sdělují děti své názory nebo promítají na papír to, co ještě neumí vyjádřit slovy. Kresba dítěte tak představuje jedinečnou dětskou výpověď o jeho vnitřním světě. Kresby školních dětí nejsou již tak spontánní jako v předchozím období, kdy byly jediným grafickým výrazovým prostředkem.

Období tzv. schématické kresby¹, typické pro mladší školní věk se vyznačuje přeměnami jak v expresi, tak ve vnímání výtvarných projevů. Asi od sedmého roku si dítě začíná uvědomovat anatomické zákonitosti, což se projevuje především v kresbě postavy. Postupně přechází k profilovému zobrazování, naznačuje práci rukou, vyjadřuje činnost, čili usiluje o dynamiku v kresbě. Kresby školáků jsou spíše realistické, opírají se převážně o paměť (co dítě o jevu zná) než o představivost (Vágnerová & Valentová, 1991).

Bezesporu prvním činitelem v kresbě je motorika, jelikož proces samotného kreslení je zpočátku důležitější, než konečný výsledek výtvaru (Uždil, 2002). První dětské čmáranice jsou jen jakýmsi experimentováním, jednoduchými tahy bez plánu a kontroly, které pramení z nadbytku svalové energie. První grafické projevy se podobají hře, ale odlišují se od ní tím způsobem, že po sobě zanechávají něco trvalého ať už v podobě čáry, bodu nebo linky (Šupšáková, 1991).

Dětská kresba prochází různými fázemi vývoje. Každému věku odpovídá určitý typ kresby a každá fáze kresby úzce souvisí s vývojem intelektu dítěte². První období, tzv. období skvrn, které dítě vytváří při kontaktu s papírem. Tato fáze probíhá do jednoho roku dítěte a postupně se mění ve stádium čmáranic, které je typické pro děti kolem 12-15 měsíce. Zde hraje tužka již důležitou úlohu, čáry přímo souvisí s „já“ dítěte (Davido, 2001).

Bezprostředně po stádiu čmáranic nastupuje tzv. období čarání, které již souvisí s vývojem intelektu dítěte. Jsou zde patrné pokusy o napodobení psaní dospělých a snahy o správné držení tužky. Kresba v tomto stádiu je velmi často nedokončená, dítě po chvíli ztrácí pozornost, během kreslení původní nápad mění. Můžeme zde také mluvit o náhodném realismu, kdy dítě čmáranici nějak pojmenuje například podle náhodné podobnosti (Davido, 2001). První tvar, který dítě spontánně nakreslí je kruhovitý. Dítě ke

¹ Naznačení pouze základních tvarů prvků, např. stromu či postavy.

² S tímto tvrzením přišel jako první francouzský psycholog G. H. Luquet.

kruhu kolem 3. roku postupně připojuje dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar a vznikne tak „hlavonožec“, který však existuje jenom díky představivosti dospělých, jelikož ve změní čar vidí nakreslenou hlavu a nohy (Švancara, 1980). Postupně přibývají detaily, kdy dítě začíná kreslit oči, ústa a pupek. Podle studie provedené J. Thomazim se během 5. a 6. roku objevuje trup znázorněný dalším kolečkem. Postava je zobrazena zepředu, ruce bývají připojeny k trupu v různé výšce. Kolem 6. roku už je postava úplná, se všemi končetinami. Podle Luquetovo studie detailů na kresbě přibývá s růstem mentální úrovně dítěte.

V kresbách dětí od 5 do 7 let většinou chybí perspektiva, předměty jsou disproporční, vyskytuje se sklápění do půdorysu. V tomto věku dítě kreslí „všechno, o čem ví“, G. H. Luquet nazval toho stádium „intelektuální realismus“. Následuje „vizuální realismus“, který se objevuje mezi 7. až 12. rokem. Vyznačuje se tím, že dítě se snaží kreslit to, co vidí. Kolem 7. roku se začíná objevovat profil, který znamená velký vývojový skok. Po tomto stadiu, které většinou trvá do 12. let nastupuje poslední stádium - zobrazování v prostoru (Davido, 2001).³

V období mladšího školního věku dítě prochází stádii realistické a naturalistické kresby. Stádium realistické kresby bývá typické tím, že je dítě již schopno diferenciacce mezi zážitkem a skutečností. Jedinec stále kreslí podle své představy, předměty však již rozlišuje podle jejich objektivních znaků. Dřívější podoba kresby se obohacuje věrnějšími a typickými detaily, stává se dvojdimenzionální. V kresbě se odráží rozvoj jemné motoriky, pohyby jsou přesnější, rychlejší a lépe koordinované. V 7 letech je dítě schopné podle předlohy nakreslit kosočtverec a později i obtížnější obrazce. S tímto stádiem u většiny jedinců končí vývoj spontánní kresby.

³ Pro zajímavost dodávám, že kreslit z profilu bylo typické už pro staroegyptské kreslíře, kteří tak zaznamenávali postavy proto, že člověk člověka vidí častěji z profilu než přímo z ánfasu, takže zobrazení profilu se chápalo už tehdy jako jakási forma realismu.

2 DĚTSKÁ KRESBA

2.1 Historie dětské kresby

V této podkapitole bych ráda stručně nastínit historický vývoj dětské kresby. Výčet všech událostí není úplný, snažila jsem se nalézt několik důležitých a výstižných mezníků, které měly značný vliv na studium dětské kresby.

„Dětská kresba se mohla jako předmět vědeckého zájmu objevit až v druhé polovině 19. století, kdy byla už pro její nástup půda náležitě připravena poznatky psychologie, týkajícími se rozvoje řeči, tvoření pojmů a představ, myšlení, hry aj.“ (Uždil, 1974, s. 63).

Počátky vážnějšího zájmu o dětskou kresbu můžeme vidět již u renesančního umělce G. F. Carota, který namaloval portrét vlastní dcery, která v ruce držela list papíru, na němž byla snadno rozpoznatelná dětská kresba (Davido, 2001). V období baroka se o dětskou kresbu zajímal také J. A. Komenský, který interpretoval dětskou kresbu jako jakýsi grafický záznam z vnitřního napětí dítěte, které souvisí s jeho psychickým rozvojem a duševním životem. Ve svém díle Informatoriu školy mateřské píše: *„Děti mají také do malířství a písarství zavazovány býti [...], a to třeba hned ve třetím nebo čtvrtém roku ..., jmenovitě dáváním jim do ruky křídly (neb uhle u chudších), a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí [...].“* (Uždil, 1974, s. 20).

Velmi výrazný zájem o dětskou kresbu byl ve viktoriánské době, kdy schopnost kreslit byla pro tehdejší intelektuály samozřejmostí, také v souvislosti s pochopením principů a symboliky kresby.

S příchodem moderní experimentální psychologie v 19. století se pojetí dětské kresby vztahuje k hlediskům vývojovým a psychologickým. V letech 1885-1886 E. Cook v Pedagogickém časopise publikoval články, které se týkaly dětské kresby, a je tedy možné jej považovat za jednoho z hlavních průkopníků dětského výtvarného projevu. Umělecký historik C. Ricci, který v roce 1887 zveřejnil svou práci L'arte dei bambini (Bologna, 1887), což byla první moderní monografie pojednávající o dětské kresbě, položil základní ke kámen ve studiu dětské kresby. Autor zde srovnává tvůrčí proces dítěte s dílem stvoření a tvrdí, že zatímco člověk je pro Stvořitele vrcholem a korunou stvoření, pro dítě je v kresbě člověk prvním a navždy klíčovým námětem. (Davido, 2001).

James Sully v roce 1895 rovněž uveřejnil knihu Studie dětství, která se zabývá popisem spontánních dětských kreseb a obsahuje velkou škálu závěrů, které jsou dodnes

platná, přestože jsou jeho studie založené především na intuitivním postřehu, nikoli na exaktní vědě. Sully především zastává názor, že snaha o poznání dítěte je především snahou o poznání člověka a přírody. (Uždil, 1974). S příchodem individuální psychologie dochází ke změnám i v oblasti studia dětských kreseb. Velké množství autorů (Brown, Stern, Luquet aj.) se pokoušelo hlouběji proniknout do podstaty dětské kresby na základě soustavného pozorování jen jednoho dítěte nebo malého výzkumného vzorku. Díky tomu se jim lépe dařilo sledovat vývoj kresby, faktory, které kresbu ovlivňují a také vztah dítěte k samotné kresbě.

Na počátku 20. století psychoanalýza zapříčinila rostoucí zájem o dětské prožitky, což přivedlo psychology zpět k dětské kresbě, která se stala jedním z prostředků analýzy dětské psychiky. V tomto období také proběhlo první systematické studium dětských kreseb, které je spojováno se jménem Luqueta, jenž se snažil rozvinout teoretické chápání toho, co děti dělají, když kreslí. Dále se zabýval také vývojovými stádii dětské kresby a dospěl k dodnes platnému názoru, že dítě nejdříve kreslí to, co o osobě nebo předmětu ví a teprve potom nakreslí to, co na konkrétní osobě či předmětu vidí. (Uždil, 1974).

Dětská kresba je podle autorů současných teorií, jako je například Čáda, Gallas či Matějček, vnímána zejména jako určitý způsob komunikace. Zabývají se nejen konečným výsledkem kresby, ale soustředí se také na významy a komentáře, které děti samy kresbám přiřkládají a tak mapují celý kresebný proces.

2.2 Význam dětské kresby

Dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Jde o jedinečný projev individuality dítěte a celkový výsledek nejen jeho duševní, ale také tělesné činnosti. Může vypovídat o psychickém rozpoložení dítěte, o jeho radostech, představách, snech, ale také může odkrývat jeho trápení, starosti a křivdy. Je mnoho pohledů na pravý smysl a význam dětské kresby. V této podkapitole bych ráda přiblížila alespoň některé z nich, přestože otázka „*Proč vlastně děti kreslí*“ se jeví jako jednoduchá, není tak lehké ji zodpovědět.

Výtvarný projev dětí je také velmi často využíván v psychodiagnostice. Projevuje se v něm typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob názírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či sebepojetí (Vágnerová in Svoboda, 2001).

Vágnerová (in Svoboda, 2001, s. 272) uvádí možnosti využití dětského výtvarného projevu:

1. Dětský výtvarný projev může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.
2. Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.
3. Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění.
4. Dětský výtvarný projev je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak.

2.2.1 Proč děti kreslí?

Pro dítě je kresba zpravidla spontánní a radostná činnost, při níž se necítí nijak vyšetřováno či zkoumáno, je pro něj zejména hrou. Hra, do které nemusí dítě nikdo nutit, která vychází z jeho vnitřní, později také vnější motivace. Chuť si kreslit je přirozenou součástí zdravého vývoje každého dítěte. Zdravé dítě spontánně vyhledává příležitosti, jak uplatnit své motorické dovednosti, což se projevuje již ve velmi raném věku. Jakmile je dítě schopno uchopit tužku⁴, cíleně vyhledává každý objekt, na který by se dalo kreslit, přesněji čárat, což koná nejdříve pouze pro radost z viditelné stopy, kterou zanechává jeho pohyb a tlak tužky (Lisá & Kňourková, 1986).

Již rané fáze kresby, jako je fáze skvrn či čárání představují pro dítě jistou formu hry. Od jiných her se však liší ve výsledku, což představuje relativně trvalé produkty, například čára či barevná skvrna na papíře. Kresba pro dítě může znamenat jakéhosi prostředníka, tzv. obrázkovou řeč, díky níž interpretuje své pocity, dojmy a může tak ventilovat emoce, které jej zatěžují (Uždil, 2002). Kresbu, jako určitý způsob komunikace rovněž uvádí R. Davidová (2001), která odkazuje na studie již zmíněného francouzského filozofa G. H. Luqueta, které se uplatňují dodnes zejména při užití kresby jako hodnotícího faktoru při testování mentální úrovně dítěte. Dále také jako komunikační prostředek, kdy mohou obrázky objasnit, co dítě prožívá a cítí, ale nedokáže to verbalizovat.

U tříletého dítěte se začíná čárání diferenciovat a dítě se na kresbách snaží napodobovat a znázorňovat především ty části objektu, které jej zaujaly. Můžeme zde

⁴ Dítě je schopno uchopit tužku přibližně kolem 18. měsíce.

mluvit o možném základu kreslení, tj. potřebě napodobit to, co dítě vidí a co je pro něj zajímavé.

Později, zejména u předškolních a školních dětí, již kresba odráží prožitek světa, rozumovou vyspělost a smyslovou vnímavost dítěte. Luquet formuloval výsledek svého zkoumání tak, že dítě zhruba do 8. – 9. roku života výtvarně zpracovává to, co o sobě i o okolní skutečnosti ví či jak to vnímá. Nicméně s přibývajícím věkem více zaznamenává ty reálie, které vidí a které se přibližují skutečnosti, a to takovým způsobem, jakým je v daném vývojovém období vnímá.⁵

Kresbou dítě jednoduše znázorňuje své citové rozpoložení, dosavadní sociální zkušenosti, poznatky o světě, znalosti a funkce předmětů (Lisá & Kňourková, 1986).

Dle Piageta (2000) dochází s přechodem dětí do školy k postupnému oddělování fantazijních zážitků od reality. Děti však stále raději kreslí podle paměti a z konkrétních prožitků. Smysl kresby tedy může spočívat v sebeuvědomění, kdy se dítě snaží zpředměnit samo sebe. Důvod kreslení pro ně představuje zejména příležitost vyprávění, nikoli tendenci zobrazovat skutečnost. Výpovědi o vlastních životních situacích zprostředkovávají pomocí grafického znázornění.

Pokud budeme dostatečně citliví, můžeme nahlédnout do vnitřního světa dítěte. (Čačka, 1994). Kresba může sloužit také jako diagnostický nástroj, který napomáhá proniknout hluboko do dětské duše. Děti dovedou i velmi jednoduše zakódovat svou výpověď o světě, v němž se nacházejí. Forma, jakou tuto skutečnost dítě znázorňuje, se mění s věkem, stupněm grafomotorických schopností a dovedností dítěte. Kresba může také odrážet úroveň intelektu, jak již bylo zmíněno, zejména pak jeho emoční rovnováhu, která je často směrodatná pro schopnost adaptovat se v rodině či ve škole (Davido, 2001). Ráda bych zdůraznila a upozornila na možnost přeceňování dětské kresby jako jediného diagnostického nástroje. Pouze samotná kresba nemůže v žádném případě spolehlivě odhalit vše a vyžaduje široké spektrum faktorů, které ovlivňují správnou interpretaci konkrétních kreseb.

Ať už mluvíme o čmárání ročního dítěte či o kresbě školáka, vždy pro ně jde o příjemnou zkušenost, která přispívá k rozvoji jeho psychiky. Zároveň taková kresba představuje jedinečnou výpověď o vnitřním světě dítěte. Díky výtvarnému projevu

⁵ G. H. Luquet popsal výsledky svého zkoumání v publikaci *Le Dessin enfantin* (1927).

můžeme lépe porozumět tomu, jak děti vidí svět, který jej obklopuje a jakým způsobem reagují na dění ve své okolí a jak se s ním vyrovnávají (Plevová, 2003).

Co tedy mohu říct o dětské kresbě? Pro dítě může být radostí z grafického pohybu, zábavou, seberealizací, prožitkem, uvolněním, vyjádřením svých citů, tužeb, trápení, komunikací s okolím, projevením svého „já“, snahou něco sdělit. Pro dospělého je možností nahlédnout do dětské duše, poodhalit jeho nitro, vzájemnou vizuální komunikací, nápovědou k přístupu k dítěti, dokladem o kráse a hloubce dětské duše, motivací k mnoha činnostem a činům, varováním či pohlazením.

2.3 Volná a řízená kresba u školních dětí

Dětská kresba je s nástupem do školy a celkově v období mladšího školního věku často označována jako „zlatý věk dětské kresby“, který začíná přibližně kolem 6. roku a vrcholí kolem 10. roku.

Zpočátku je kresba čistě spontánní záležitostí, s přibývajícím věkem dítěte kresba na spontaneitě klesá, jak ve svém díle potvrzují autorky Lisá & Kňourková (1986). Uvádějí, že 6. rok dítěte je typický pro naprosto spontánní kresbu, která je bohatá na detaily, které již symbolizují určité obsahy kresby. Kresba je v tomto období pro dítě individuální a spontánní radostí, kdy samo od sebe, bez jakéhokoli řízení vyhledává příležitost ke kreslení. Kolem 7. roku začíná pozvolna spontaneita klesat, dítě se začíná zaměřovat na zachycení konkrétních detailů a velký vliv zde má také škola a výtvarná výchova, kde dochází především k řízené kresbě. 8. a 9. rok dítěte přináší záměrnost v kresbě, která je vnímána buď jako tvořivý proces či školní povinnost. Formální stránka kresby ustupuje obsahu, dítě má sklony ke schématickému znázornění a často je velmi konkrétně tematicky zaměřená, nejčastěji ze strany učitelů. S příchodem 10. roku lze mluvit o vyvrcholení „zlatého věku dětské kresby“, objevují se zejména tematické kresby na dané předlohy a s tím se pomalu vytrácí volná a neřízená kresba dětí.

Je důležité upozornit na možnost potlačování spontaneity a kreativity dítěte ve školním prostředí. Je žádoucí, aby originálních témat, které si dítě volí samo, bylo alespoň stejné množství jako témat, které jsou při výtvarném projevu dítěti zadávány. Řízená kresba a cílové téma obrázku podporuje logické myšlení a pozorovací schopnosti dítěte, volná kresba zase vnímavost a smysl pro vyváženost (Davidová, 2001).

V další podkapitole se zaměřuji na rozdíly a charakteristické znaky řízené a volné kresby, jež je klíčová pro tuto bakalářskou práci.

2.3.1 Volná kresba

Volná kresba bývá často nazývána také jako kresba spontánní či individuální. Mám na mysli takovou kresbu, při níž jde o naprostý samovolný a ničím neřízený výtvarný projev. Děti volí kresbu především ze své vnitřní motivace, kreslí libovolná témata, používají techniku i barvy pouze na základě vlastní volby. Nedochozí k vnějšímu vedení například ze strany učitelky, rodičů či psychologa. Při volné kresbě jde pouze o spontánní, nikým nevedený výtvarný projev dítěte. K volné kresbě se děti dostávají v období mladšího školního věku převážně v domácím prostředí.

Hazuková & Šamšula (2005) za spontánní dětský výtvarný projev považují činnost, která není nikým záměrně vyvolána ani řízena. Jde podle nich tedy o situace, kdy se dítě výtvarně projevuje z vnitřní potřeby reagovat na vnitřní či vnější podněty.

Děti pomocí volné kresby rozvíjí svou představivost, tvořivost a vnímání, díky volné kresbě mohou znázornit svůj vnitřní a okolní svět přesně tak, jak ho individuálně vnímají bez pocitu kontroly nad tím, zda bude jejich kresba splňovat očekávání stanoveného tématu či bez obav z hodnocení jejich výtvaru.

Pedagogové i rodiče často chybují, když dítě navádějí a nutí ke konkrétnímu tématu kresby. V horším případě, když vystavují dítě srovnání s jinými dětmi a hodnotí kresbu dítěte podle vlastních estetických kritérií. Toto jednání může často vést k pochybnostem dítěte o sobě samém, o vlastní neschopnosti, dále o potřebě zalíbení se a opuštění vlastní originality, v krajních případech pak k vyhýbání se kreslení úplně.

Základní škola na rozdíl od mateřské školy již dítěti neposkytuje tolik volného času a neřízené činnosti. Spontánní kresba tedy bývá uskutečňována zejména doma, pokud má dítě v režii svůj vlastní volný čas a rozhodne se pro činnost jako je kreslení. Zda tomu tak ve skutečnosti opravdu je a kolik času tráví dnešní děti spontánním kreslením, to zjišťují v empirické části své bakalářské práce.

2.3.2 Řízená kresba

Naopak řízená kresba má přesně stanovený cíl, v podobě tématu, zvolené techniky, někdy také barev. S řízenou kresbou se u dětí mladšího školního věku setkáváme zejména ve škole, v předmětu výtvarné výchovy. Jde o takový typ kresby, kdy se dítě nemůže nechat unést pouze vlastní vnímavostí a představivostí. Ve školním prostředí je vystaveno hodnocení, potřebě dostat dobrou známku a jeho cílem je vytvořit zejména takovou kresbu,

jež odpovídá zadání a která zpravidla kopíruje realitu. Velmi často je také předem určena technika i materiál pro kresbu. Zároveň však může předem stanovený námět dítě rozvíjet a inspirovat k výtvarnému projevu. Jak uvádí Slavík (1997, s. 118): „Zadaný námět usměrňuje a organizuje pohyb zkušenosti i jednání v rámci pedagogického díla. Je-li sám motivem, působí i jako motivační činitel, kterým je pohyb nejen organizován, ale vyvolán a pobízen. V komunikaci zprostředkovný námět vystupující sám jako motiv, má charakter námětu prvotního. To znamená, že námět se stane pro žáka symbolem obdařeným významy – hodnotami. Pak rozehrává vztahy dalšími významy vnitřního světa žáka, vyvolává emoce a inspiruje k tvorbě“

Řízená kresba se však nevyskytuje jen ve školním prostředí v rámci výtvarné výchovy, ale s jejím použitím se můžeme setkat také například v psychodiagnostice. Principy vedené kresby se využívají v projektivních technikách, které vychází z představy, že psychika a osobnost člověka se promítají také do jeho výtvorů. Dětské kresby se využívají v tzv. projektivních technikách, jako je například Kresba začarované rodiny, Baum test, Figure – Drawing Test aj. (Šípek, 2000).

3 MOTIVY

3.1 Co děti kreslí?

Co děti kreslí? Nabízí se, že děti kreslí zejména to, co vidí kolem sebe a čím se obklopují. Děti toho však vidí mnohem více, než pouze to, co promítají do svých představ. Především ty osoby a předměty, které mají pro dítě trvalý, neměnný a obecný význam se objevují na dětské kresbě. V dětském výtvarném projevu se z hlediska obsahové stránky nejčastěji vyskytují izolované představy, což je zejména člověk⁶, dům, auto, květina apod. Své představy nejprve zachycuje izolovaně. Společný výskyt či naznačení vzájemného vztahu je již složitější mentální operací. Později kresby obsahují prostředí, kterým se člověk obklopuje. Je to nejen dům, zahrada, plot, ale s rozvojem dítěte přichází náměty, jako jsou dopravní prostředky a zvířata.

Dalším oblíbeným motivem je slunce. Přestože si jej člověk nikdy nemůže důkladně prohlédnout, objevuje se na dětských kresbách velmi často. Má za úkol naznačit,

⁶ Uždil (2002) uvádí, že dítě je silně antropocentrické, středem jeho zájmu je pouze člověk, teprve až pak vše ostatní, co s člověkem souvisí.

že je den a také dává obrazu určitou jednotu, zastřešuje jej. V diagnostice může jeho zobrazení také naznačovat vztah s autoritou, nejčastěji pak s otcem.

Dítě však nekreslí pouze to, co lze vidět pouze v reálném světě. Velmi často zobrazuje ve svých kresbách také pohádkové či fantazijní postavy, které mají svou ustálenou podobu a jsou lehce dostupné například z knížek. Virtuální realita je pro dnešní děti velmi lákavá a působivá, zajisté ovlivňuje dětské myšlení a představivost.

Okruh témat, které dítě volí, se postupně s rozvojem dítěte a zároveň s proměnlivostí jeho prostředí⁷ mění. Prokazuje se, že propracovanost a kvalita kresby stoupá, pakliže je dítě taženo zájmem o vyobrazený předmět. (Uždil, 2002).

V další podkapitole bych chtěla uvést několik nejčastějších témat, která se vyskytují v dětském výtvarném projevu a mohou pro nás představovat také určitou symboliku, což může vést k lepšímu pochopení výtvarných projevů dětí z mého výzkumného vzorku.

3.1.1 Jednotlivá témata

„Pod pojmem „symbolika kresby“ se rozumějí vztahy, které lze vysledovat mezi určitým druhem obrázku a určitými typy osobnosti. Většinou však nelze přikládat výskytu toho či onoho prvku přesný a neměnný význam. Existuje sice základní symbolika kresby, jako existuje i pro výklad snů, ale takové symboly postrádají jakýkoliv smysl, pokud na ně nahlížíme izolovaně, aniž bychom je včlenili do kontextu“ (Davido, 2001, s. 35)

Kresba člověka jak jsem již zmínila je jedno z nejčastěji se vyskytujících témat dětské kresby vůbec. McGregor (1995 in Caseová- Dalleyová, 1995) uvádí, že kresba člověka je v dětském výtvarném projevu nejběžnější, především z důvodu vnímání a vývoje sociálních vztahů dítěte. Kresba postavy má svůj typický průběh vývoje. Vágnerová (2005) uvádí tři hlavní stadia vývoje kresby lidské postavy: 1. stádium hlavonožce, 2. stádium subjektivně fantazijního zpracování, 3. stádium realistického zobrazení.

Informace o lidské postavě získává dítě buď pocitově neboli vnitřně či zvenčí, a to vnímáním lidí kolem sebe. Symbolem člověka je hlava a otevřené oči (znak živé bytosti), postupně se přidávají ústa a nos. Nohy se objevují současně s hlavou a značí pohyb. Tento „hlavonožec“ přetrvává poměrně dlouho, než dítě začne kreslit postavu s trupem či rozlišovat postavu mužskou a ženskou (Uždil, 2002).

⁷ Například při nástupu do školy.

Autorka R. Davidová (2001) dále uvádí následující základní symboliku a interpretaci některých námětů dětské kresby. Při důležitost však zmiňují, že autorka je především psychoanalyticky zaměřena, což se také odráží v její interpretaci významů kreseb. Ne vždy mají jednotlivé prvky na kresbách hlubší, psychologický význam, je tedy potřeba zabývat se konkrétní kresbou v co nejširším kontextu.

Kresba zvířete je rovněž velmi oblíbeným a dětmi často zobrazovaným námětem. Jednotlivá zvířata v nás díky tradicím vzbuzují určité pocity a zároveň jim připisují typické vlastnosti. Příkladem může být chytrá liška, věrný pes či pyšný páv. Zvířata dostávají lidské vlastnosti, které mohou v širším povědomí lidí ovlivňovat jejich oblíbenost. Děti na základě sympatií či antipatií zaujímají k zvířatům postoj, který je citově zabarvený.

Nejčastěji se na dětských kresbách vyskytují domácí zvířata, která mohou symbolizovat dobré přizpůsobení dítěte ke svému okolí, také může dítě jednoduše vyjadřovat blízký vztah ke svému zvířeti, které sám doma chová. Určité detaily na kresbě, jako je například kočka s vytaženými dráčky, mohou značit také možné problémy a potíže jedince.

Symbolický význam zvířete není nikdy jednoznačný, ale výzkumy dokazují, že krvežíznivá zvířata, příkladem mohou být divoké šelmy, obvykle zastupují na obrázku otce, z něhož má dítě strach. Obecně divoká, pro člověka nebezpečná zvířata jsou symbolem úzkostných stavů jedince.

Obecně vzato však nelze zapomínat, že obrázky zvířat mají narativní charakter nebo jsou inspirovány ilustrací či filmem. Aby na ně mohlo být pohlíženo jako na symbol a mohly být interpretovány, je nutné, aby se motiv zvířete opakoval.

Kresba domu patří k nejoblíbenějším dětským tématům. Dle autorky je dům plný četných symbolů. Dům znamená přístřeší, rodinné teplo, otevření vnějšímu světu apod. Vypovídá o osobnosti kreslíčího jedince, naznačuje jeho otevřenost vůči vnějšímu světu a kvalitu rodinného zázemí. Nejčastěji se na dětských kresbách objevují zcela obvyklé domy, které jsou zobrazeny jen s hlavní stěnou. Otevřené a živé děti často kreslí domy, které jsou umístěné uprostřed papíru. Dům má otevřená okna a několik dveří, jeho okolí je nenápadné a působí harmonickým dojmem. Naopak děti s poruchou afektivity⁸ kreslí domy s malinkými okny či dokonce okna chybí. Dům je celkově malý v poměru k papíru a okolí bývá zaplněno určitými prvky, například velkými stromy.

⁸ Afektivita je definována jako schopnost jedince reagovat na podněty prostřednictvím citů a emocí.

Přání a touha dítěte po projevech lásky, citů, přizpůsobení se se projevu zejména v kresbě velkých domů, které zaplňují celou plochu papíru. Někdy se stává, že dítěti ani celý papír nestačí a kresba tak přesahuje jeho okraje.

Kresba domu je součástí kresebného testu J. N. Bucka (1947), který se nazývá H-T-P test neboli Dům – strom – člověk (House – Tree – Person). Děti kreslí zmíněná tři témata ve stejném pořadí, jako jsou uvedena v názvu testu. Test zjišťuje obraz osobnosti jedince nebo neurotické konflikty.

Kresba stromu – Autoři Davidová i Uždil shodně uvádějí analogii ve vývoji kresby postavy a stromu. Davidová (2001) dále popisuje, že první stromy vypadají jako čáranice, postupně získávají vzhled hlavonožce a později se kmen směrem dolů začne rozšiřovat, v dalším stadiu vznikne čára, která přetíná spodní část kmene a strom zakoření. R. Davidová (2001) uvádí, že tato etapa znamená, že se dítě dobře zařadilo do rodinného i sociálního života.

Pro interpretaci je důležité umístění stromu na papíře, nakreslený strom, který je situován na pravé straně bývá spojován s pokrokem, extraverci a může signalizovat pouto dítěte k otci. Naopak strom, který je nakreslen na levé části papíru, může značit egoismus, introverzi a připoutanost k matce. Je důležité zdůraznit, že tato hodnota informací je pouze orientační, nikoli stoprocentně spolehlivá. Umístění kresby stromu na papíře rozhodně souvisí s vývojem dítěte. Levé či pravé situování je obvyklé zejména u předškolních dětí, středové umístění lze pak častěji spatřovat u dětí školních.

Kresba dopravních prostředků je často spojená s fascinací pohybem. Dítě zaujme všechno, co se hýbe nebo pohyb umožňuje, je nadšeno představou rychlé přepravy, což jim umožňuje například auto, které patří mezi pravé idoly dnešní doby. Zájem o dopravní prostředky může vyrůst až do specializace, kdy dítě perfektně zvládá nakreslit například loď se všemi jejími konstruktérskými detaily (Uždil, 2002).

II. Empirická část

4 UVEDENÍ DO PROBLÉMU

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte, motivuje ho především jeho vlastní potřeba. Velká většina autorů, například velmi oblíbení Uždil (2002) či Davido (2001), zabývající se dětskou kresbou se shoduje v tom, že děti zpravidla začínají kreslit ihned, jakmile jim to dovoluje úroveň jejich myšlení, vnímání a jemné motoriky. Volná kresba je považována za obecnou lidskou tendenci. Touha dítěte sáhnout po tužce a cokoli nakreslit se objevuje velmi brzy a je ovlivněna množstvím různých faktorů, kupříkladu podnětným prostředím pro kresbu.

První motivace dítěte ke spontánní kresbě není výsledek kreslení, ale naopak samotný akt neboli proces kreslení. Přestože vyšly mnohé publikace, zejména z oblasti vývojové psychologie⁹, zabývající se vývojem spontánní kresby, je velký nedostatek studií, které by komplexně mapovaly současnou situaci u dnešních dětí, přesněji jak často si děti v dnešní době spontánně kreslí, případně jaké skutečnosti kresbou znázorňují. Neví se, zda současná populace dětí mladšího školního věku dokonce úplně nepřestala kreslit, zda je pro ně kresba stále atraktivní, přestože je dnešní doba plná moderních technologií, kterou se čím dál mladší děti stále více obklopují.

V rámci této práce jsem se tedy rozhodla zmapovat situaci v kreslené tvorbě současné populace dětí mladšího školního věku (přesněji 7 až 8 let). Především z hlediska motivů, které se ve výtvarných projevech objevují, oblíbenosti a frekvence volné kresby.

Paralelně s mým výzkumem probíhal samostatně stejný výzkum, jenž byl však zaměřen na předškolní děti. Výsledky obou výzkumů budou srovnávány a diskutovány v diskuzi.

Jsem si vědoma, že vzhledem k malému vzorku sledované skupiny nelze vytvářet plošné závěry o všech dětech mladšího školního věku. Snažím se tedy alespoň o zmapování situace u mnou zkoumaných dětí a zároveň možnost nahlédnout tak prostřednictvím mého výzkumného vzorku do této problematiky.

⁹ Například Vývojová psychologie od Marie Vágnerové či v rovněž Vývojová psychologie (2006) od Langmeiera, Krejčířové.

5 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem této výzkumné části tedy je na základě analýzy kreseb a následných rozhovorů s dětmi zjistit, jaké motivy a témata se vyskytují ve volné kresbě u dnešních dětí raně školního věku. Zda jsou děti ovlivněni dobou moderních technologií a objevuje se to tedy i v obsahu jejich kreseb či se v jejich výtvarných projevech vyskytuje spíše příroda a okolí, které je na vesnici obklopuje. Na základě nejčastěji volených témat kresby konkrétních respondentů vyvozují, zda se mezi nimi objevují určité typy kreslířů, jež preferují ve své tvorbě obdobnou tematiku. Následně je mým cílem zjistit, jak často si děti kreslí, jaká je obliba spontánní kresby a jaké pojetí neboli formální zpracování se u respondentů mladšího školního věku objevuje. Dále se ve výzkumu zabývám tím, zda děti při spontánním kreslení vyhledávají samotu či nikoli či jaké místo ke kresbě nejčastěji volí. Také srovnávám, zda výpovědi dětí týkající se otázky nejoblíbenějšího tématu kresby, odpovídají tématům skutečně nakreslených kreseb.

Za účelem dosažení stanoveného cíle výzkumu jsem se zaměřila na následující 3 hlavní výzkumné otázky a 3 vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumné otázky, které zejména mapují témata, frekvenci a oblibu volné kresby.

- (1) Jaké motivy a témata se vyskytují v kresbě dětí mladšího školního věku?
- (2) Jaká je frekvence spontánní kresby u dětí?
- (3) Jaká je u dětí obliba volné kresby?

Vedlejší (doplňkové) výzkumné otázky jsou zaměřeny na techniku, samostatnost při kreslení.

- (1) Jaké typy kreslířů se mezi dětmi objevují?
- (2) Jaké je pojetí/ formální zpracování kresby?
- (3) Preferují děti při kreslení samostatnost?

6 METODOLOGIE

6.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor představují děti mladšího školního věku, konkrétně žáci navštěvující 2. třídu základní školy v malé obci Staříč. Věk těchto dětí je tedy 7 až 8 let. Byly osloveny děti z celé třídy, tj. 18 dětí, výzkumu se nakonec zúčastnilo celkem 10 dětí z 2. třídy, z toho 6 dívek a 4 chlapci.

6.2 Realizace výzkumu

Schéma časového harmonogramu výzkumu v terénu:

- Začátek října 2015 – 1. návštěva školy, seznámení s dětmi, rozdání informovaného souhlasu pro rodiče
- Říjen 2015 – instruování dětí, první kreslení a založení kresby do složky
- Prosinec 2015 – sběr složek s kresbami od dětí
- Leden 2016 – kresba dalšího obrázku postav s dětmi, polostrukturovaný rozhovor

Pro empirickou část této práce jsem využila mně dobře známé prostředí. Svůj výzkum jsem provedla na základní škole, kterou jsem také navštěvovala. Jedná se o útulnou, moderní školu v malé obci, jež se nachází poblíž města Frýdek- Místek. Ve škole je 5 tříd a celkový počet žáků je zde 92, přičemž 2. třídu, jak jsem již zmínila, navštěvuje celkem 18 dětí.

Na počátku října 2015 jsem po domluvě s ředitelem a třídní učitelkou 2. třídy poprvé navštívila školu. Strávila jsem tam přibližně jednu vyučovací hodinu, při níž jsem si připomněla prostředí školy, seznámila se s dětmi a vysvětlila jim, z jakého důvodu jsem je přišla navštívit.

S pomocí učitelky jsem všem 18 dětem rozdala informovaný souhlas, který mají odevzdat rodičům a pomohla jim souhlas založit do žákovské knížky. Vše proběhlo za velmi příjemné a přátelské atmosféry, děti nebyly zaskočeny mou návštěvou ani vyrušeny z vyučování, neboť byly předem učitelkou informovány s mým příchodem.

Po týdnu, kdy jsem od učitelky obdržela zprávu, že děti již přinesly podepsané dokumenty s informovanými souhlasy, jsem školu opět navštívila. S účastí dětí na mém

výzkumu souhlasilo 12 z 18 rodičů, ale bohužel se nakonec na výzkumu podílelo jen 10 dětí.¹⁰

Vybraných 10 dětí jsem požádala, zda by si se mnou nenakreslily obrázek. Šli jsme tedy do vedlejší místnosti, kde jsem dětem rozdala papíry a pobídla je, aby použily jakékoli výtvarné potřeby. Téma kresby bylo libovolné a děti tak mohly nakreslit cokoli. Při kreslení jsem kolem žáků procházela a v případě nějaké nejasnosti či zajímavosti se jich doptávala na detaily. Děti byly při kreslení soustředěné, uvolněné a stále panovala velmi přátelská a příjemná atmosféra. Po dokončení kresby jsem dětem rozdala složky, které byly nadepsány jejich jmény, a společně si každý založil svůj první obrázek do své vlastní složky. Tuto složku si děti odnesly domů a byly instruovány (stejně jako rodiče), že po dobu dvou měsíců si do ní mají zakládat všechny kresby, které doma namalují. Před Vánoci jsem složky s kresbami od dětí sesbírala a domluvila si s nimi další návštěvu ve škole po vánočních prázdninách.

Po Vánocích jsem s dětmi nakreslila ještě dva obrázky, libovolnou kresbu a kresbu postavy. Protože každé dítě namalovalo jiný počet obrázků, učinila jsem náhodný výběr pěti obrázků, se kterými budu dále pracovat. V případě dvou chlapců to byly pouze tři a čtyři kresby, neboť jich více nenamalovali. Ve výsledku jsem tedy pracovala s celkem 47 kresbami.

Poté jsem si volala každé dítě individuálně za účelem rozhovoru. Vedli jsme otevřený polostrukturovaný rozhovor, v němž mi děti detailně popisovaly jednotlivé kresby, a já volně pokládala výzkumné otázky.

6.3 Metody

6.3.1 Metody sběru dat

Metodou sběru dat je analýza produktů a polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k cílům, výzkumným otázkám jsem zvolila kvalitativní výzkum.

¹⁰ V prvním z těchto dvou případů onemocněla jedna z žaček a předpokládala se dlouhodobá absence, v druhém případě si chlapeček svou účast na výzkumu rozmyslel a jednoduše se mu kreslit nechtělo.

a) Analýza dokumentů

Hlavní metodou je analýza produktů, konkrétně kreseb dětí. V této metodě jde o studium a rozbor dokumentů a dat, které mají přímý vztah k řešené problematice. Metodu analýzy autentické výtvarné dokumentace jsem použila ke zkoumání tématu kresby, techniky, barevnosti a celkového obsahu dětského výtvarného projevu.

b) Rozhovor

Jako další metodu sběru dat jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. V rozhovoru, který jsem s dětmi vedla bezprostředně po nakreslení jejich posledního obrázku, jsme mluvili o tom, co rády kreslí, jak často kreslí, jak se jim jednotlivé obrázky kreslily, zda kreslily samy či s někým, jakou techniku kreslení zvolily, jaké pocity při kresbě prožívaly či jaká je jejich oblíbená barva. Poslední část rozhovoru jsme vedli na téma kresby postavy, kterou jsem zadala jako doplňující všem dětem.

Komunikace byla s každým dítětem jiná, některé dítě bylo komunikativnější, některé méně. Všechny děti však byly schopné mi odpovědět téměř na každou položenou otázku. Žáci byli s to objasnit i abstraktní či nejasné obsahy kresby, přesto jejich odpovědi byly stručné, často opatrné. I přes mé doptávání docházelo k tomu, že dítě již nechtělo dále rozvíjet větu. Děti jsem do odpovědi netlačila a nenaléhala na ně.

Všechny rozhovory jsem nahrávala na diktafon, a poté jsem učinila přepis rozhovorů, které jsou uvedeny v příloze.

6.3.2 Metody zpracování dat

Jak již bylo zmíněno, hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká témata a motivy se objevují ve spontánních kresbách dětí raně školního věku. Kresby jsou tedy hodnoceny zejména dle kritéria téma kresby při obsahové analýze a rozhovoru s dětmi.

Získané kresby jsem rozdělila do jednotlivých kategorií podle různých kritérií pro přehlednost a lepší zpracování. Jako hlavní kritérium jsem použila tematické zaměření kreseb, přestože jsou kresby, které se tematicky vymezují od ostatních, nebo naopak je lze zařadit do více kategorií najednou. Ke každé kategorii přidávám ukázkou obrázku.

Kompletní přehled všech kreseb se nachází v příloze. Obsahovou analýzu jsem také aplikovala při zkoumání pojetí kresby či při vyvozování typů kreslířů z kreseb. Dále jsem na základě výpovědí respondentů z polostrukturovaného rozhovoru zjišťovala, jaká je

frekvence kreslení, obliba kreslení či objevující se pocity u spontánní kresby těchto dětí raně školního věku.

Jak jsem již výše zmínila, děti mimo libovolné kresby měly za úkol nakreslit také lidskou postavu, na niž jsem se také dotazovala v rozhovoru. Analýzou kresby postavy jsem však nakonec v této práci nezabývala zejména z důvodu jiných cílů této práce.

7 POPIS DATOVÉHO KORPUSU

Tabulka č. 1 – Celková četnost sledovaného vzorku, kreseb a procentuální zastoupení

Počet sledovaného vzorku	Celkový počet sesbíraných kreseb	Celkový počet zpracovaných kreseb	Procentuální zastoupení zpracovaných témat
10	100	47	47 %

Tabulka č. 2 – Četnost konkrétních kreseb, procentuální zastoupení, pohlaví dítěte

	Celkový počet sesbíraných kreseb	Celkový počet zpracovaných kreseb	Procentuální zastoupení zpracovaných kreseb	Pohlaví dítěte
Dítě 1	8	5	62 %	dívka
Dítě 2	8	5	62 %	dívka
Dítě 3	13	5	38 %	dívka
Dítě 4	18	5	27 %	dívka
Dítě 5	15	5	33 %	dívka
Dítě 6	12	5	41 %	dívka
Dítě 7	3	3	100 %	chlapec
Dítě 8	4	4	100 %	chlapec
Dítě 9	6	5	83 %	chlapec
Dítě 10	13	5	38 %	chlapec

Tabulka č. 1 vyjadřuje celkový počet všech kreseb, jež děti nakreslily po dobu dvou měsíců. Tento počet zahrnuje také kresby, které děti kreslily za mé přítomnosti na začátku a na konci výzkumu. Je zde také uveden celkový počet kreseb, které jsem později metodou náhodného výběru vybrala. K této redukci kreseb došlo zejména z důvodu vyváženosti

počtu kreseb všech respondentů. Snažila jsem se o co nejmenší rozdíly v počtu kreseb napříč všemi dětmi. Procentuální zastoupení v tabulce vyjadřuje procento kreseb, které jsem dále zpracovávala k původnímu celkovému počtu obrázků.

Podrobnější tabulka č. 2 pak určuje celkový počet sesbíraných kreseb jednotlivých žáků, konkrétní počty kreseb, které jsem posléze vybrala metodou náhodného výběru, jejich procentuální zastoupení vzhledem ke konkrétním žákům, a také pohlaví žáka.

8 NÁLEZY A INTERPRETACE

8.1 Témata a motivy kresby

Pro přehlednost jsem obrázky roztrídila do 5 kategorií, které vzešly z analýzy kreseb. Pokud je na kresbě zobrazen pouze jeden prvek, je kresba zařazena do jedné tematické kategorie. Objevují se však i kresby, které obsahují prvky z různých kategorií. V tomto případě je ke každému prvku přiřazena jeho kategorie a kresba je považována za kombinaci jednotlivých kategorií.

Kategorie motivů:

- 1) **Přírodní motivy**
- 2) **Stavební motivy**
- 3) **Figurální motivy**
- 4) **Technické motivy**
- 5) **Fantazijní a abstraktní motivy**

První kategorie motivů obsahuje velkou škálu přírodních motivů. Jedná se zejména o obrázky, na nichž se vyskytuje prostředí, které nás obklopuje, příroda, lidé v interakci se zvířaty, zvířata samotná, louky, lesy, rybníky, slunce, mraky. Ve zkoumaném vzorku děti v kresbách často mapují okolí, se kterým se denně setkávají a které je jim blízké.

Druhá kategorie motivů zahrnuje kresby se stavebními motivy. Zde děti ztvárnily několik podob zámků, hradů, rodinných domů, panelákových sídlišť či silnic.

Třetí kategorií je kategorie, v níž jsou zahrnuty kresby obsahující figury. Kresby obsahují libovolné postavy, především jsou to maminky a pohádkové postavy, například princezny nebo víly.

Čtvrtou kategorií tvoří technické motivy. Do této kategorie spadají zejména kresby, na nichž jsou ztvárněny převážně letadla, stíhačky, lodě, traktory, auta či technicky propracovaná vojenská bojiště.

Poslední pátá kategorie obsahuje obrázky, které mají fantazijní a abstraktní obsahy. Jsou sem například zařazeny takové, ve kterých se opakují určité symboly (srdce, hvězdy) či kouzelné artefakty (jednorožec, kouzelná zahrada).

8.2 Výskyt kategorií motivů

Tabulka č. 3 – Četnost výskytu jednotlivých kategorií

Kategorie motivů	Počet kreseb
Přírodní motivy	31
Stavební motivy	7
Figurální motivy	11
Technické motivy	8
Fantazijní a abstraktní motivy	7

Četnost výskytu jednotlivých kategorií motivů je uvedena v tabulce č. 3. Není zde však zohledněno, zda se téma vyskytlo v obrázku samostatně nebo je v kombinaci s motivem z jiné kategorie. Je zde pouze uveden přehled toho, kolik kreseb obsahuje motivy konkrétní kategorie. Jednotlivá čísla proto nelze sčítat, neboť neodpovídají reálnému počtu kreseb.

Tabulka č. 4 – Zastoupení jednotlivých kategorií motivů a jejich kombinací (počet, procenta)

Kategorie motivů/ kombinace kategorií	Počet kreseb	Procentuální zastoupení
Fantazijní a abstraktní motiv	1	2 %
Figurální motiv	3	6 %
Figurální +přírodní motiv	4	9 %
Figurální + fantazijní a abstraktní + přírodní motiv	1	2 %
Figurální + stavební + přírodní motiv	1	2 %
Figurální + stavební + přírodní, fantazijní a abstraktní motiv	1	2 %
Přírodní motiv	19	40 %
Přírodní + fantazijní a abstraktní motiv	4	9 %
Přírodní + stavební, technický motiv	1	2 %
Přírodní + stavební motiv	4	9 %
Přírodní + technický motiv	2	4 %
Stavební motiv	1	2 %
Stavební + fantazijní a abstraktní motiv	1	2 %
Technický motiv	4	9 %
Celkem	47	100 %

V tabulce č. 4 je již podán detailnější popis výskytu jednotlivých kategorií motivů, přičemž je zde zohledněno to, zda se téma kresby objevilo na obrázku pouze jednou či je v kombinaci s jinými prvky jiné kategorie, a jde tedy o kombinovanou kategorii. Počet

kreseb uvedený v tabulce č. 4 odpovídá reálnému počtu zkoumaných kreseb. Jedná se o celkový počet bez rozdílu v pohlaví.

Tabulky č. 5 a č. 6, jež jsou uvedeny v příloze, popisují výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií témat a jejich kombinací u konkrétních dětí, které jsou v tabulkách genderově rozděleny. Z tabulky vyplývá, že dívky nejčastěji kreslily samotný přírodní motiv či přírodní motiv v kombinaci s jiným. Je to mu tak v případě 21 kreseb z celkového počtu¹¹ 30 kreseb všech dívek.

U chlapců se v kresbách nejčastěji vyskytoval také motiv přírodní. Ryze přírodní motiv chlapci zvolili na šesti kresbách, v kombinaci s jiným pak ve čtyřech případech. Technický motiv se objevil také na šesti kresbách, kombinace přírodního a technického motivu se vyskytla dvakrát u stejného žáka. Celkový počet kreseb chlapců je 17.

Vzhledem k velké obecnosti jednotlivých kategorií jsem se rozhodla dále třídit data tak, že se při analýze obrázků zaměřuji zvlášť na jednotlivé podkategorie motivů. U každé z nich uvádím příklady konkrétních témat, které se na jednotlivých obrázcích vyskytují a zároveň spadají pod stejnou kategorii.

8.2.1 Kategorie přírodních motivů

Z tabulky č. 4 jasně vyplývá, že děti kreslily nejčastěji obrázky s přírodními motivy. Již v tuto chvíli je tedy zřejmé, že je u mnou zkoumaných dětí nejfrekventovanější. Je zde však velká různorodost konkrétních témat, které se na jednotlivých obrázcích vyskytují. Jde zejména o zvířata, rostliny, prostředí, která děti obklopuje, rybníky a lesy. Častá je také kombinace s figurou či stavebním motivem. Děti rády na obrázcích s přírodní tematikou zobrazují své blízké či samy sebe v interakci s přírodou. Dále je také v některých případech nápadné nastínění ročního období, které je na kresbách znázorněno například sněžením, sáňkováním nebo naopak sluncem, letním oblečením či rozkvetlými květinami. Zobrazení ročního období v kresbách některé děti komentují v rozhovoru (viz přílohu).

¹¹ Tj. kreseb, které jsem metodou náhodného výběru získala, nikoli celkový počet vysbíraných kreseb.

Tabulka č. 7 – Výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých podkategorií v kategorii přírodních motivů

Podkategorie (přírodní motivy)	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci kategorie	Procentuální zastoupení k celkovému počtu kreseb
Lidé v interakci s přírodou	5	13 %	10 %
Louky, lesy, pole	4	10 %	8 %
Obloha (slunce, mraky, měsíc, hvězdy)	21	56 %	44 %
Rostliny (květiny, stromy)	10	27 %	21 %
Slunce (samostatně)	7	19 %	14 %
Vodní prostředí	3	8 %	6 %
Zvířata	26	70 %	55 %

V tabulce č. 7 uvádím frekvenci výskytu jednotlivých podkategorií a jejich procentuální zastoupení jak v rámci kategorie přírodních motivů a jejich kombinací, tak procentuální zastoupení v celkovém počtu kreseb. Jednotlivé podkategorie se vyskytovaly jako samostatné prvky nebo v kombinaci více prvků najednou.

Z tabulky vyplývá, že děti, které ve volné kresbě zvolily téma přírody, nejčastěji kreslily zvířata. Ta se objevila na 26 obrázcích, dále byl častý motiv oblohy (21x) a rostliny (10x). V případě oblohy žáci buď detailně nakreslili oblohu, která obsahovala nebe, slunce, mraky, nebo nakreslili pouze samotné slunce. Z tohoto důvodu jsem pro prvek „slunce“ v tabulce vytvořila vlastní podkategorii. Samostatné slunce se objevilo na 7 kresbách, zatímco obloha byla zobrazena na 21 obrázcích.

Tabulka č. 8 - Druh, četnost a procentuální zastoupení zvířat

Druh zvířete	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci zvířat
Pes	5	17 %
Hmyz	5	17 %
Kočka	3	10 %
Kůň	3	10 %
Zajíc	5	17 %
Králík	3	10 %
Žirafa	1	3 %
Ptáci	3	10 %
Veverka	1	3 %

Z důvodu velkého počtu zastoupení podkategorie zvířat zařazují tabulku č. 8, která popisuje výskyt konkrétních druhů zvířat a počet kreseb, na kterých se jednotlivá zvířata objevila. Dále tabulka ukazuje procentuální zastoupení druhů v rámci celé podkategorie zvířat.

Nejčastěji děti kreslí psy, různé druhy hmyzu a zajíce. Všechny tyto druhy byly zastoupeny v pěti případech. Děti také velmi často kreslí kočky, koně, králíky a ptáky, každý druh se vyskytl na třech kresbách. V případě koně byl reálně zobrazen na dvou obrázcích jednorozec, který byl dvěma různými dětmi interpretován jako kůň. Ve třetím případě se jednalo opravdu o koně. Na jednom z obrázků se také objevila veverka a jinde žirafa.

Některé kresby obsahovaly více druhů zvířat najednou, proto součet všech druhů zvířat není totožný s celkovým počtem zvířat zastoupených v kategorii přírodních motivů, ale je logicky vyšší.

Obrázek č. 1 – Ukázka kresby s přírodním motivem



8.2.2 Kategorie stavebních motivů

Jak již bylo zmíněno, do kategorie stavebních motivů jsem zařadila kresby, na nichž byly vyobrazeny zejména rodinné a panelové domy, zámky a silnice. Nejčastějším tématem je zde dům se sedlovou střechou, dvěma okny, dveřmi s klikou a komínem, což jsou asi nejtypičtější atributy domu. Dále je to zámek, který se vyskytuje na dvou obrázcích, v obou případech je znázorněn spolu s princeznou, v jednom případě se pak na obrázku vyskytuje také drak. Další motiv, který se objevuje na kresbách ve stavební kategorii, je panelákové sídliště, nakreslené spolu s dalšími prvky jako je silnice, výrazné znázornění slunce či ptáci na obloze.

Žádná z kreseb v této kategorii neobsahuje pouze jeden prvek. Všechny domy, zámky či panelové domy jsou pouze jednou z částí kresby. Obrázky jsou tak kombinací více kategorií, přičemž je ve většině případů stavební téma na jednotlivých kresbách dominantní. Na každé kresbě byla znázorněna obloha, pouze jedna kresba neobsahovala slunce, a to ta, kde žákyně nakreslila zámek, draka s princeznou a také možné hrozící nebezpečí.

Tabulka č. 9 – Výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých podkategorií v kategorii stavební motivy

Podkategorie (stavební motivy)	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci kategorie	Procentuální zastoupení k celkovému počtu kreseb
Rodinný dům s figurami	2	28 %	4 %
Rodinný dům v přírodním prostředí	2	28 %	4 %
Zámek	2	28 %	4 %
Panelové domy, silnice 1	1	14 %	2 %

Tabulka č. 9 vyjadřuje výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých motivů kresby v kategorii stavební témata. Vyplývá z ní, že děti na kresbách v rámci této kategorie nejčastěji vyobrazovaly rodinné domy, což bylo konkrétně ve čtyřech případech. V případě domu v tabulce také rozlišují, jaké prvky se spolu s ním na obrázku vyskytují. Ve dvou případech děti kreslily zámek a pouze v jednom případě to bylo panelákové sídliště a silnice.

Obrázek č. 2. – Ukázka kresby se stavebním motivem



8.2.3 Kategorie figurálních motivů

Figurální téma se objevilo na celkem 11 kresbách. Z toho na třech kresbách byla nakreslena pouze figura, v dalších 8 případech bylo figurální téma na obrázku společně s jinou tematickou kategorií.

V devíti případech děti nakreslily figuru ženského pohlaví, jednalo se zejména o princezny, pohádkové bytosti, maminky, rodinné příslušníky či samy sebe. Na dvou kresbách nakreslil jeden z chlapců postavu římského legionáře. Tento žák byl také jediným chlapcem, který na svých obrázcích znázornil figuru.

Všechny postavy žáci druhé třídy nakreslili detailně se všemi důležitými atributy, které by postava měla mít. Děti se snažily zachytit ramena, pokoušely se nakreslit postavu v pohybu. Celkově lze postavy hodnotit kvalitativně i kvantitativně bohaté. V některých případech figury postrádají obuv, což děti zdůvodnily tím, že boty zapoměly nakreslit.

Nejčastěji je figurální téma zastoupeno v kombinaci s přírodním motivem (7x), zejména pak figura v interakci se zvířetem (4x), dále se objevuje kombinace s abstrakcí, kdy žákyně vyjadřuje lásku k figuře (mamince) pomocí znázornění symbolu srdce (1x). Vyskytují se také kombinace s fantazijními motivy v podobě pohádkových postav (3x).

Tabulka č. 10 – Výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých podkategorií v kategorii figurální motivy

Podkategorie (figurální motivy)	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci kategorie	Procentuální zastoupení k celkovému počtu kreseb
Maminka	1	9 %	2 %
Panenka	1	9 %	2 %
Pohádková postava	3	27 %	6 %
Sourozenec, kamarád	3	27 %	6 %
Římský legionář	2	18 %	4 %
Ženská postava	1	9 %	2 %

Tabulka č. 10 mapuje výskyt jednotlivých podkategorií, výskyt a procentuální zastoupení konkrétních podkategorií jak v rámci kategorie figurální, tak k celkovému počtu kreseb. Vyplývá z ní, že děti nejčastěji kreslí pohádkové postavy jako je princezna, víla Amálka či Šebestová, konkrétně ve třech případech. Stejně časté je zobrazení sourozence nebo kamaráda. Římského legionáře nakreslil chlapec na dvou kresbách, přičemž je to jeho nejoblíbenější téma a jeho ostatní kresby mají stejné tematické zaměření. Postava maminky se objevila pouze jednou, stejně tak motiv panenky či neznámé ženské postavy.

Obrázek č. 3 – Ukázka kresby s figurálním motivem



8.2.4 Kategorie technických motivů

Technické motivy děti zvolily konkrétně na 8 kresbách. Do této kategorie zařazují především kresby, na nichž jsou vyobrazeny různé druhy dopravních prostředků. Objevují se také bojiště, znázornění bojovného aktu římských legionářů či válečná témata. Samostatný dopravní prostředek byl znázorněn cekem na dvou kresbách, ostatní dopravní prostředky byly nakresleny současně s jinými technickými motivy či s motivy jiné kategorie. Přesně ve čtyřech případech.

Zvláštní podkategorii tvoří již zmíněná technicky propracovaná bojiště legionářů a znázornění přestupu legionářů přes řeku Rýn, což je dvoudílný obrázek. Žádný z obrázků v této kategorii nenakreslila dívka.

Na žádném z obrázků děti neznázornili moderní technologie. Neobjevily se počítače, tablety ani žádné jiné přístroje. Pokud pominu chlapce, jenž kreslil pouze

legionářské náměty, kreslily děti především takové dopravní prostředky, se kterými se mohou setkat nejen ve městě, ale také na vesnici, ve které žijí. Jedním z nejfrekventovanějších motivů byl traktor, tudíž předpokládám, že motiv traktoru vyplývá právě ze skutečnosti, že jsem výzkum prováděla na vesnici, kde je traktor a práce na poli pořád obvyklým jevem.

Tabulka č. 11 – Výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých podkategorií v kategorii technické motivy

Podkategorie (technické motivy)	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci kategorie	Procentuální zastoupení k celkovému počtu kreseb
Dopravní prostředky	5	62 %	10 %
Legionářská bojiště	2	25 %	4 %
Válka	1	12 %	2 %

Z tabulky č. 11 vyplývá, že nejoblíbenější podkategorií jsou dopravní prostředky. Tento motiv se vyskytl celkově na pěti kresbách. Legionářská bojiště se objevila dvakrát, válku pak znázornil žák na jedné kresbě.

Tabulka nám nabízí také přehled procentuálního zastoupení v rámci kategorie technických motivů a procentuální zastoupení jednotlivých podkategorií v rámci kompletního počtu kreseb dětí.

Tabulka č. 12 – Typy, četnost a procentuální zastoupení dopravních prostředků

Typ dopravního prostředku	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci dopravních prostředků
Lodě	3	21 %
Letadla	2	14 %
Hasičské auto	1	7 %
Nákladní auto	2	14 %
Osobní auto	1	7 %
Stíhačky	1	7 %
Tank	1	7 %
Traktor	3	21 %

Vzhledem k velkému spektru dopravních prostředků, které děti na svých kresbách ztvárnily, uvádím další tabulku č. 12, ve které tuto kategorii dále třídím na konkrétní dopravní prostředky. Stíhačky či lodě se objevily také v motivu války, proto nelze počty jednotlivých konkrétních dopravních prostředků sčítat, neboť by součet nekorespondoval s počty kreseb této podkategorie uvedených v tabulce č. 11. To platí také v případě, když se na jedné kresbě objevilo více typů dopravních prostředků.

Z tabulky se dozvídáme, že děti nejčastěji kreslily jako typ dopravního prostředku loď a traktor. Oba typy byly ztvárněny celkem třikrát. Dále to byla letadla a nákladní auta, která se objevila na dvou kresbách. Dále se na obrázcích pak vyskytlo hasičské auto, osobní auto, stíhačka či tank.

Obrázek č. 4 – Ukázka kresby s technickým motivem



8.2.5 Kategorie fantazijních a abstraktních motivů

Fantazijní a abstraktní motivy zahrnují široké spektrum kresebných prvků. Do kategorie „fantazijní“ nejčastěji spadají témata pohádkové říše. Fantazijní témata se velmi často prolínají s kategorií figurální. Děti ze sledovaného vzorku v této kategorii nejčastěji kreslily pohádkové postavy (víly, princezny, draky či jednorožce), v jednom případě se také objevila kouzelná zahrada. Na mou otázku proč je zahrada kouzelná, dívka odpověděla: „*protože je tam paroh a je tam zajíček barevný*“.¹² Jednorožci byli ztvárněni celkem na 4 kresbách. V případě dvou dívek byl však jednorožec interpretován jako kuň a zároveň bylo zřejmé, že dívky ve skutečnosti chtěly nakreslit koně, z tohoto důvodu jsem obrázky dvou jednorožců (koňů) zařadila do podkategorie zvířat (přírodní motivy).

Abstraktními motivy v této kategorii jsou myšleny zejména symboly, u kterých není na první pohled zřejmá jejich symbolika. Do skupiny abstraktních motivů jsem zařadila pět obrázků. Autorkami obrázků v této kategorii byly opět pouze dívky. Nejčastěji se objevuje symbol srdce. Konkrétně například dívka nakreslila kolem postavy maminky barevná srdce a okomentovala to následovně: „*jakože mám ráda maminku*“. V dalším případě nakreslila jiná dívka podobná srdíčka kolem hlavy kočky a na mou otázku, co znamenají, odpověděla: „*No, že je šťastná, že už má koťata*“.¹³ Objevovaly se také symboly slunce, mraků a vln. Je zajímavé, že žádný z těchto uvedených motivů se nevyskytuje na obrázku v obvyklém kontextu, nýbrž jsou nakresleny řetězovitě za sebou.

Tabulka č. 13 popisuje, jaká témata se v kategorii fantazijních a abstraktních motivů objevila, jaká byla jejich četnost a procentuální zastoupení. Nejčastěji se vyskytoval symbol srdce, který ve dvou případech symbolizoval pocity radosti a lásku. Téměř ve všech případech se na jednotlivých kresbách objevilo současně více prvků z kategorie fantazijní a abstraktní současně. Z tohoto důvodu dále netřídím zvlášť fantazijní a abstraktní motivy, protože se v kresbách vzájemně prolínaly a doplňovaly.

12, „*Paroh*“ souvisí s kresbou jednorožce, který se na obrázku vyskytuje, holčička jej však původně interpretovala jako koně.

13 Na obrázku se vyskytovala velká kočka s koťaty.

Tabulka č. 13 – Výskyt, četnost a procentuální zastoupení jednotlivých podkategorií v kategorii fantazijní a abstraktní motivy

Podkategorie (fantazijní a abstr. motivy)	Počet kreseb	Procentuální zastoupení v rámci kategorie	Procentuální zastoupení k celkovému počtu kreseb
Jednorožec	2	25 %	4 %
Mraky	1	12 %	2 %
Pohádková postava	3	37 %	6 %
Slunce	1	12 %	2 %
Srdce	4	50 %	8 %
Vlny	1	12 %	2 %

Obrázek č. 5 – Ukázka kresby s abstraktním motivem



8.3 Typy kreslířů

Kresba se dá nahlížet množstvím kritérií, podle nichž můžeme usuzovat z výtvarného projevu dítěte určité typické a charakteristické vztahy. Těmito kritérii jsou například náměty, barevnost či prostorové uspořádání. Díky takovým aspektům lze z dětských kreseb vyvozovat tzv. kreslířské typy.¹⁴

¹⁴ Dle Uždila (2002) se v rozhodujících kritériích, jako jsou vztahy, prostor a barevnost kreseb, zračí, co je pro určitý výtvarný typ dítěte charakteristické, z čehož pak vyvozuje konkrétní kreslířské typy.

Vzhledem k nutně učiněné redukci kreseb na 5 obrázků od každého dítěte je pro mě obtížné učinit jasné pojmenování jednotlivých kreslířů. Proto u nejednoznačných určení typu kreslíře také nahlížím do všech shromážděných obrázků¹⁵ pro spolehlivější vymezení.

V rámci obsahové analýzy kreseb jsem sledovala, jaká témata děti nejčastěji volí a jaké prvky se v největším množství na kresbách vyskytují. Dále které tyto prvky se u konkrétních dětí zároveň opakují také v kontextu zajímavostí plynoucích z rozhovorů. Podařilo se mi z tvorby sledovaného vzorku utvořit kategorie jednotlivých prototypů kreslířů, které uvádím níže v tabulce.

Podotýkám, že tyto typy kreslířů jsem pojmenovala pouze dle svého úsudku a uvážení při analýze kreseb mého sledovaného vzorku dětí, neopírají se tedy o žádné studie a vědecké klasifikace.

Tabulka č. 14 – Typy kreslířů

Typ kreslíře	Počet výskytu	Prvky
Historický	1x	Legionáři, historické momenty, legionářská bojiště
Rodinný	1x	Rodina, rodinné prostředí, domácí mazlíčci
Industriální	1x	Dopravní prostředky, pole, domy, mosty, silnice
Symbolický	1x	Symboly- srdce, hvězda, vlny, slunce
Zoologický	4x	Zvířata
Nevyhraněný/ Smíšený	2x	Různorodá témata
Celkem	10x	

¹⁵ Tj. těch, které děti odevzdaly ještě před učiněním náhodného výběru.

8.3.1 Historický typ

Za historický typ kreslíře jsem označila chlapce, o němž jsem se již výše zmínila v souvislosti s tím, že jeho drtivá většina obrázků obsahuje náměty římských legionářů. Chlapec je naprosto fascinován římskými bojovníky, má do detailů nastudované jejich postavy, výzbroj i historii.

Nezobrazuje pouze postavy bojovníků, ale také jejich bojiště, historické vojenské akty, které má podloženy nastudovanými fakty. Uvádím výpověď chlapce z rozhovoru, která vypovídá o jeho zapálení pro téma: „[...] *Tady máme legionáře, s drátěnou košilí, tady má helmu a tady má dva oštěpy, tady má těžký štít a tady má lehký štít. Potom tady má nákoleníky, dýku a meč. Já mám rád Římany, zajímá mě to. Tatka mi to najde na internetu, jak bojovali s Alexandrem Velikým nebo hrajeme hru. Dále tady je, jak Římané překročili řeku Rýn, znáte ten příběh?*“ Dle Uždila (2002) jsou tyto „specialisté a odborníci“ typickým příkladem extrovertního typu kreslíře, kteří se vyznačují mj. právě dokonalou znalostí detailů a specializací na konkrétní motivy.

8.3.2 Rodinný typ

Pro kresbu jedné z dívek jsem vymezila kategorii kreslíř-rodinný typ. Na svém obrázku znázorňovala především rodinnou situaci, například dvě dívky hrající si s míčem. Tento obrázek dívka okomentovala slovy: „*Jak si s moji sestrou hrajeme s balónem [...] u nás na zahradě [...]*“. Na dalším obrázku byla znázorněna sestra dívky s králíkem, kterého doma chovají či rodinný dům dívky.

Na jedné z kreseb je nakreslen velký rybník, který je obklopen rostlinami a přírodou. Na první pohled a bez kontextu by se zdálo, že jde o typický přírodní motiv. Z výpovědi dívky v rozhovoru však vyplynulo, že dívka se snažila zachytit situaci, jak půjde s rodinou k rybníku, který mají blízko domova. Na mou otázku, co je na tomto obrázku¹⁶, dívka odpověděla: „*No, jak půjdeme k rybníku, máme pod kopcem rybník.*“

Dívka téměř každý obrázek začíná popisovat slovním spojením „*jak půjdeme, jak jsi s moji sestrou*“ apod. což jsou v opozici s výše uvedeným extrovertním typem dle Uždila (2002) znaky introvertně expresivního typu kreslíře. U tohoto typu rozhoduje zážitek, jenž mívá silně emotivní charakter, který se pak kreslíři snaží zachytit ve svých kresbách.

¹⁶ Na tomto konkrétním obrázku je vyobrazen pouze rybník obklopen rákosím a lekníny.

8.3.3 Industriální typ

Jako industriální typ jsem označila kreslíře, jež na svých kresbách vyobrazuje především dopravní prostředky a situace s nimi spojené. Obrázek, na němž chlapec zobrazuje kamión, který jede na pole, samotná pole, domy, most, vodu a ostrov je nakreslen z ptačí perspektivy. „*To je všechno z vrchu. To je to, co vidíme z toho letadla, co tam je.*“ Letadlo, z něhož se uskutečňuje pohled z ptačí perspektivy, jak chlapec uvedl, je přesto současně na obrázku znázorněno. Toto však celkově odporuje zrakové zkušenosti.

Další obrázek je velmi obdobný, ale již není z ptačí perspektivy. Chlapec jej komentuje: „*To už není z letadla, ale rovně. Je tady kamion, most, auto, slunko, mraky, voda, ostrov a panáček na lodi.*“

Některé obrázky jsou podobně jako u předchozího respondenta vyobrazením určité zkušenosti, kterou zažil. Kupříkladu se na kresbě objevuje velké hasičské auto či obrovský strom, tyto obrázky chlapec komentoval jako zážitek, který prožil. „*To jak jsme byli u hasičů a nakreslil jsem, jak hasí požár[...] To je jak jsme byli v Aquateriu. Oni tam mají obří strom.*“ Chlapec si pamatoval, že při prohlídce stromu v „Aquateriu“¹⁷ byla tma, tu však nevěděl jak ztvárnit, proto na obrázku zobrazil noční oblohu, přestože prohlídka probíhala uvnitř. Na mou otázku „proč na obrázku znázornil oblohu, odpověděl: „*Jen tak, jakože ve tmě, aby to vypadalo [...]*“

8.3.4 Symbolický typ

Symbolický kreslíř se ve svých výtvarných projevech vyjadřuje především symboly, které mohou a nemusí něco konkrétního znázorňovat. Jedna z dívek kreslila především srdce, vlny, slunce a hvězdy.

V některých případech bylo například srdce nakresleno kolem postavy, která znázorňovala dívčinu matku, což poukazovalo na lásku dítěte k mamince. Jindy však symboly byly symetrické, opakující se řetězovitě za sebou. Rytmus, opakování, symetrie jsou základem kompozičních schopností v členění plochy a formální jednoty kresby. Základy kompozičního smyslu jsou podle Uždila (2002) dítěti vrozeny a mají svůj počátek už ve fyziologických faktech (rytmus tepu a dechu, symetrie lidské postavy atd.).

Jak jsem v úvodu této podkapitoly zmiňovala, konkrétně v tomto případě jsem nahlédla do všech shromážděných kreseb dívek, abych si potvrdila, zda je to v případě

¹⁷ Pojem Aquaterium jsem nikde nedohledala, jedná se tak možná o Akvárium, ale chlapec si nebyl jistý.

symetrie a opakování náhoda, či se takové obrázky opakují na více kresbách. Potvrdilo se, že dívka ráda kreslí symboly na řádku za sebou, přičemž se na kresbách vyskytují stále stejné symboly. Ovšem pokud pominu význam symbolu srdce, dívka si není vědoma významu či konkrétní symboliky jednotlivých prvků.

8.3.5 Zoologický typ

Tento typ kreslíře se vyskytoval nejčastěji. Na obrázcích dětí, které jsem vyhodnotila jako zoologický typ kreslířů, se nejčastěji vyskytují zvířata. Téměř u každého dítěte se na obrázku objevilo nějaké zvíře, třebaže ne jako ústřední motiv.

Je v tomto případě obtížné stanovit, kdy se jedná pouze o vyhraněný typ kreslíře zvířat. Nadto usuzuji, že kresba zvířat je u dětí mladšího školního věku zcela přirozená, zejména pokud samy chovají domácího mazlíčka. Nicméně se objevily děti, konkrétně čtyři z deseti, které kreslí výhradně zvířata a uvádí to také jako své nejoblíbenější a nejčastější téma.

Ve zkoumaných kresbách jsem vyzorovala široké spektrum různých druhů zvířat, od hmyzu až ke koňům. Nejčastěji, jak jsem již zmínila v kapitole kategorie motivů, byl zobrazen králík/zajíc. Z rozhovorů jsem usoudila, že je v dnešní době velmi oblíbené doma chovat králíka. Děti pak sice často zaměňují králíka se zajícem a naopak, ale pouze z důvodu podobnosti obou zvířat.

Zvířata jsou na kresbách zobrazena jednoduše, jedná se zejména o obrysy zvířat, častý je výskyt antropomorfismu, kdy dítě zvířeti propůjčuje lidskou tvář, obvyklé jsou také emoce, které z tváře vyzařují.

Děti používají k výtvarnému zpracování zvířat adekvátní barvy, které odpovídají skutečnosti. Časté je také kombinování různých druhů zvířat na obrázku, například čápa, zajíce a motýla, kteří se vyskytují v blízkosti rybníka. Na mou otázku, proč dívka nakreslila čápa podstatně většího než zajíce, odpověděla: „*Protože je na tom obrázku důležitější*“.

Typ zoologického kreslíře zvířata často zobrazují v jejich typickém prostředí, tam kde je potkali, či by potkat mohli. Výjimkou je opět kresba králíka, který se v mnoha případech objevuje na obrázku sám, bez jakéhokoli dalšího kontextu.¹⁸

¹⁸Vzhledem k velkému výskytu těchto podobných obrázků s králíkem jsem se doptávala na možnost inspirace a „opisování“ mezi dětmi. Tato možnost se mi však nepotvrdila.

8.3.6 Nevyhraněný/Smíšený typ

Více než čistých ¹⁹ typů se ukázalo být těch smíšených, které spadají pod více kategorií najednou. Dokonce docházelo k tomu, že dítě jen prochází určitou kategorií a směřuje k jiné.

Do této kategorie jsem zařadila dva žáky, jejichž kresby svými obsahy nejdou zařadit do určité kategorie. Tyto kresby jsou natolik různorodé a bohaté na široké spektrum témat a motivů, že jsem je jednoduše zařadila pod smíšený typ.

V prvním případě jde o chlapce, který kreslí jak technické věci, dopravní prostředky, válečné prostředí, tak veverku na stromě a psa na louce. Válečné prostředí má dotaženo do drobných detailů, nechybí ani propracované stíhačky, tanky, vlajky. ²⁰Obrázek je nakreslený pastelkami, s výjimkou stíhaček, které nakreslil slabě tužkou, což zdůvodnil takto: „*Aby se maskovaly a nebyly tolik vidět*“. Dále uvedl, že přestože kreslil převážně válku a lodě, jeho nejoblíbenějším motivem jsou zvířata. Obrázek psa na louce byl však v porovnání s válečným obrázkem chudý na detailech, působil nevyzrálé a nepropracovaně. Na jeho obrázcích byl tedy patrný kontrast ve vystižení reality v závislosti na jeho zájmu o věc. Pečlivost zobrazení stíhaček je pak v rozporu s nevyspělým zachycením psa, kterému kupříkladu chybí ocas a má lidský obličej.

Druhá dívka, kterou jsem zařadila do této skupiny měla obrázky různorodé, přesto však měly stejného jmenovatele, proto zde upouštím od zařazení do kategorie „nevyhraněná“ a přikláním se pouze k označení „typ smíšený“. Dívka vytvořila krásné, propracované kresby, kde čáp vypadá jako reálný čáp, drak jako drak a princezna jako princezna. Kresby jsou realistické, barevně i obsahově naprosto odpovídají skutečnosti. Je to ten typ kreseb, který se líbí všem dětem a vypadá jako ilustrace vytržené z dětských knížek. Proto jsem zvažovala také kategorii typ kreslíře ilustrátora. V tomto případě jsem opět nahlédla do celého souboru kreseb této dívky.

Při dotazování se na jednotlivé obrázky děvče uvedlo, že se učí kreslit podle knížky, což mě vedlo k úsudku, že kresby jsou kopií toho, co dívka čte a nachází v knihách. Zároveň jsem však byla u vzniku kresby, která naprosto zapadala do její tvorby, přestože ji nakreslila z hlavy a spontánně, což může vypovídat o její vizuální paměti.

19, „čistý typ“ tj. odpovídající dané charakteristice kreslíře

20 Velmi mě překvapily propracované vlajky, znalost nacistické vlajky, přičemž chlapec podotknul, že mu nikdo nepomáhal a vše zná sám.

Velmi mě zaujalo zobrazení silnice, kdy dívka chtěla výtvarně znázornit velkou vzdálenost mezi Prahou a Brnem, a tak nakreslila širokou cestu směrem k nebi. „*Vede z Brna do Prahy. Je to daleko, tak jsem se to snažila nakreslit na tom obrázku*“.

Je tedy otázkou, zda se dívka zabývá pouze tématy, které nachází v knihách, a snaží se je co nejdůkladněji napodobit, což by znamenalo krok zpět od spontánní kresby, či se pouze učí správně kreslit a nechává se inspirovat pro svou samostatnou kresbu.

8.4 Pojetí kresby, formální zobrazení

V rámci hodnocení lze určovat také pojetí kresby, které popsala autorka testu Hvězd a vln Ursula Avé-Lallemant (1984, cit. dle Šturma, 2005, In Kucharská & Májová, 2005). Ta rozlišila pojetí věcné (působí jako prostý výčet znaků bez snahy o vytvoření komplexního obrázku), obrazové (komplexní pojetí, kdy kresba působí celistvě), náladové (v kresbě je vyjádřena určitá nálada, pocity, často je využito stínování a další obdobné techniky), formální (kresba působí zdobně, nadměrně pravidelné uspořádání tvarů, které může až bránit podání autentické výpovědi – nevědomě) a pojetí symbolické, které se vyskytuje až v období dospívání, jež je také cestou do podvědomí a tudíž velmi dobře využitelné v rámci psychoterapeutické činnosti.

Tento způsob pojetí dětské kresby jsem se pokusila aplikovat na výtvary mnou sledovaného vzorku dětí. U dětí mladšího školního věku se již téměř nevyskytuje věcné pojetí kresby, které je typické především pro předškolní věk. Předpokládám, že nejčastěji lze v kresbách dětí raného školního věku vyzorovat hlavně obrazové, případně náladové pojetí kresby.

Tabulka č. 15 - Výskyt a pojetí jednotlivých kreseb

Pojetí	Výskyt	Procentuální zastoupení
Věcné	2	4 %
Obrazové	41	87 %
Náladové	4	8 %
Formální	-	-
Symbolické	-	-
Smíšené	-	-
Celkem	47	100 %

Jak jsem již predikovala výše, nejčastěji se v kresbách objevilo obrazové pojetí kresby, konkrétně tomu tak bylo v 87 %. Dále pak se vyskytlo náladové a věcné pojetí, zastoupeno 8 % a 4 % k celkovému počtu 47 kreseb. Formální a symbolické pojetí se nevyskytovalo, což si vysvětluji zejména věkem dětí, neboť konkrétně symbolické pojetí je obvyklé především u dospívajících.

8.4.1 Obrazové pojetí

Obrazové pojetí se na kresbách respondentů objevilo nejčastěji. Jde o obrázky, které mají již podobu jakýchsi ilustrací, jednotlivé prvky na obrázku spolu souvisí, jsou celistvé, detailně propracované. Také se vyskytují obrázky, kde je žák velmi zaujat pro své téma, snaží se ho co nejlépe zachytit a doladit. Kresba je propojená, každý vyskytující prvek má význam a svou úlohou zapadá do celého konceptu výtvoru.

Jak jsem již zmiňovala výše v kapitole „typy kreslířů“, děti často k jednotlivým kresbám vážou příběh, který prožili či si jej jednoduše vymysleli. Kupříkladu chlapec, jehož kresbu vnímám jako charakteristickou pro obrazové pojetí, znázornil dům, na nějž zaútočili včely a sršni, kteří po smrti včelaře zdivočeli. Kresba je velmi pečlivě propracovaná, nechybí ani detaily, znázorňující chátrající dům (viz přílohu). Chlapec popisuje obrázek takto: „*Tohle to je obrázek, jak jeden pán vlastně zemřel a nikomu ten dům neprodal, tak ten dům byl opuštěný a ty včely, které jsou tady v tomto úlu, zdivočely a zaútočily na ten dům. Takže opuštěný barák, tady vlastně už opadává omítka*“.²¹

8.4.2 Náladové pojetí

Pojetí celkem čtyř kreseb lze, dle mého úsudku, označit za náladové. Jedná se o takové kresby, z nichž na mě dýchá určitá nálada, emoční zabarvení a celkový výraz. Zařadila jsem sem například kresbu, kde dívka ztvárnila kočku, za níž pochodují malá koťátka. Všechny kočky mají na tváři úsměv a nad hlavou největší kočky se vznášejí velká srdce. Tato srdce dívka interpretovala jako velkou radost kočky, že má koťátka. Na celou situaci dohlíží usmívající se, zářivé slunce. Obrázek působí velmi pozitivně, jsou použity černé kontury jednotlivých prvků, které jsou vybarveny jasnými, veselými barvami. Lze si

²¹ Od učitelky jsem se dozvěděla, že tento respondent, jenž je také autorem obrázků s legionářskou tematikou, rád sleduje sci-fi filmy. Velmi rád také hraje počítačové hry, ve kterých bojuje jako římský legionář, což může také vést k vysvětlení jeho kresebných námětů.

také povšimnout podpisu dívky, která využila pestrosti barev z celého obrázku, a tak pro každé písmeno ve jméně využila jinou barvu (viz přílohu).

8.4.3 Věcné pojetí

Za věcně pojatý obrázek považuji kresbu, která na mě působí jako výčet jednotlivých prvků, které mezi sebou nijak nesouvisí. Nelze z něj vyčíst spojitost a návaznost mezi ostatními prvky na obrázku. Jedná se o tentýž obrázek, jehož autorku jsem výše označila za symbolický typ kreslíře.

Dívka kreslí symboly srdce, slunce a mraku řetězovitě za sebou. Tyto prvky mezi sebou nejsou propojeny (kromě mraků), každý potenciální řádek papíru náleží jednomu symbolu. Je patrné, že dívka ve spodní části obrázku zbylo místo, které pravděpodobně nevěděla jak dále využít, proto jinou výtvarnou technikou (původně to byly vodové barvy), naznačila do spodního řádku symbol vln, které již nakreslila růžovou propiskou a dopsala k němu slovo „mamka“. Bylo patrné, že dívka nemá kresbu promyšlenou, jednalo se vyloženě o spontánní kresbu. Dívka na mou otázku „Co na obrázku nakreslila“ odpověděla: „*Pro maminku, to jsem kreslila vodovkama, ať je ráda [...] To jsou mraky, sluníčko, srdíčka, vlna [...] nevím, co to znamená.*“²²

8.5 Jak často si děti kreslí

Nikoho nejspíš nepřekvapí, že frekvence volné kresby u dětí raně školního věku je záležitost ryze individuální. Sledovaný vzorek v této výzkumné části je složen z dětí, které nejsou nikterak umělecky zaměřené, jde o běžnou 2. třídu základní školy. Do výzkumu jsou zapojeny děti, které se chtěly dobrovolně zúčastnit, a zároveň mi jejich rodiče poskytli souhlas ke zkoumání jejich kreseb. Nehledala jsem tedy cíleně děti, pro které by bylo kreslení velkým koníčkem, a tedy by se očekávala vysoká frekvence kreslení.

V rozhovoru, který jsem s dětmi vedla, směřovaly mé otázky také k tomu, jak často si děti kreslí, na jakém místě se kreslení nejčastěji věnují a zda preferují kresbu o samotě či s někým. Výsledky jsou zpracovány v tabulkách níže a okomentovány odpověďmi dětí vycházejících z rozhovorů.

²² Dívka na mě při rozhovoru působila výrazně dětským dojmem v porovnání s jejími vrstevníky. Také její způsob vyjadřování byl nevyspělý, často docházelo k neschopnosti syntakticky správně uspořádat větu. Může to také vysvětlovat její věcné pojetí kresby v případě tohoto obrázku.

8.5.1 Frekvence

Tabulka č. 16 – Frekvence volné kresby

Frekvence	Počet dívek	Počet chlapců	Celkový počet
Každý den	2		2
1-2x týdně	2	2	4
3x a více týdně	1	1	2
Někdy	1		1
Velmi málo		1	1
Celkem	6	4	10

Kategorie zanesené v tabulce jsou vytvořené na základě odpovědí z dětských rozhovorů. Cílem bylo zjistit, jak často si děti kreslí. Vzhledem k rozdílnému počtu obou pohlaví nelze říci, zda si dívky kreslí raději než chlapci. Nicméně se mezi dívkami neobjevila žádná, která by uvedla, že si kreslí velmi málo, jako tomu bylo v případě jednoho chlapce. Nejčastěji si děti obou pohlaví kreslí 1-2x týdně.

Tabulka č. 17- Výpovědi jednotlivých dívek

Dívka	Frekvence	Komentář
Dívka 1	2x týdně	„vždycky čtvrtek nebo pondělí, protože jiné dny mám kroužky“
Dívka 2	1x týdně	„když se nudím, jednou za týden“
Dívka 3	3x a více týdně	„když už mám všechno hotové a třeba něco chci udělat a chci kreslit, tak něco nakreslím, hodněkrát“
Dívka 4	Každý den	„vždycky večer, někdy i ráno, odpoledne“
Dívka 5	Někdy	„někdy, když je volno“
Dívka 6	Každý den	„hodně často, třeba i každý den, v pokoji“

Tabulka č. 18- Výpovědi jednotlivých chlapců

Chlapec	Frekvence	Komentář
Chlapec 1	Velmi málo	<i>„moc nekreslím, ale když nemám co dělat, tak kreslím“</i>
Chlapec 2	3x a více týdně	<i>„třeba třikrát za týden“</i>
Chlapec 3	2x týdně	<i>„dvakrát týdně“</i>
Chlapec 4	2x týdně	<i>„sem tam, když mě něco napadne, tak dvakrát za týden“</i>

Komentáře dívek jsou odpovědi na stručnou otázku, jak často kreslí. Žádná z odpovědí neobsahovala pouze časovou informaci, ale téměř vždy byla dodána podmínka či okolnost, která předchází kresbě či samotné kreslení nějak konkretizuje. Z rozhovorů bylo patrné, že dívky často svůj volný čas doma tráví kreslením. Dívky měly také celkově vyšší počet sesbíraných obrázků ve složkách (viz tabulku č. 2), zároveň ale děvčata v rozhovorech zmiňovala, že určitý obrázek nakreslila právě do složky či kvůli složce²³, což může také značit větší míru snaživosti u dívek, neboť ani jeden z chlapců tuto skutečnost neuvedl.

Chlapci byli ve svých odpovědích na časovost konkrétnější. Zdá se, že jsou méně než dívky limitováni, a pokud jsou, tak nikoli svým okolím, ale sami sebou, vyplývá to například z komentářů: *„sem tam, když mě něco napadne“* nebo *„..., ale když nemám co dělat, tak kreslím“*. Kreslení dívek bylo také omezeno, ale převážně jinými zájmy, povinnostmi či nedostatkem času, zatímco u chlapců to byly skutečnosti, které dokážou ovlivnit sami.

Domnívám se tedy, že existují nepříliš významné rozdíly ve frekvenci kreslení u sledovaného vzorku dívek a chlapců. Nicméně z rozhovorů dětí jasně vyplývá, že kreslení, konkrétně spontánní kresba, je pro sledovanou skupinu dětí mladšího školního věku stále atraktivní a zdá se být náplní jejich volného času alespoň jedenkrát týdně.

²³ Tj. složka, kterou děti na počátku výzkumu dostali za účelem shromažďování obrázků.

8.5.2 Místo kreslení a samostatnost při kresbě

Při dotazování se na podrobnosti týkající se toho, jak samotný akt kreslení u každého dítěte probíhá, jsem se zabývala také otázkou, jaká místa si děti ke kreslení volí. Zda jsou to místa spíše klidná, aby dosáhli perfektní soustředěnosti nebo místa, kde se dítě cítí bezpečně a může se nechat oddat své fantazii či si naopak volí pro kreslení frekventovanější místa, kde jsou obklopeny větším množstvím podnětů.

Děti jsem se v rozhovoru ptala nejen na to, jaké místo ke kreslení preferují, ale také jsem se dále doptávala, zda si kreslí samy nebo raději s někým. Touto problematikou jsem se původně neměla v úmyslu zabývat, nicméně z rozhovorů vyplynulo, že tomu děti samy přikládají určitý význam. Zajímalo mě to převážně z hlediska samostatného rozhodnutí, zda jsou děti ke kreslení někým motivovány a stahovány (v tom případě bychom již nemohli mluvit pouze o spontánní kresbě) nebo jde opravdu čistě jen o zájem dítěte vzít si pastelku a něco nakreslit.

Tabulka č. 19 – Souhrnný přehled preference míst a samostatnosti kreslení

Místo kreslení	Dívky	Chlapci	Celkem
Dětský pokoj	5	4	9
Kuchyň/jídelna	1	1	2
Samostatnost	Dívky	Chlapci	Celkem
Sám/ Sama	6	3	9
Se sourozencem	2	1	3

Tabulka č. 20 – Preference místa a samostatnost kreslení

Dítě	Místo	Komentář	Samostatnost	Komentář
Dívka 1	Dětský pokoj	„u stolu v pokojičku“	Sama/se sourozencem	„někdy sama a někdy se sestrou“
Dívka 2	Kuchyň	„v kuchyni stolu“	u Sama	„sama“
Dívka 3	Dětský pokoj	„v pokojičku“	Sama	„sama“
Dívka 4	Dětský pokoj	„v pokojičku“	Sama	„ano, sama“
Dívka 5	Dětský pokoj	„Mám koutek na kreslení v pokoji“	Sama	„kreslím sama“
Dívka 6	Dětský pokoj	„v pokoji“	Sama/se sourozencem	„někdy kreslím sama a někdy se připojí bratr“
Chlapec 1	Dětský pokoj	„v pokojičku“	Sám	„nejraději sám“
Chlapec 2	Dětský pokoj	„v pokoji“	Sám	„raději sám“
Chlapec 3	Dětský pokoj	„u nás na stole, v hracím pokojičku“	Se sourozencem	„se sestrou“
Chlapec 4	Jídelna/dětský pokoj	„u jídelního stolu nebo v pokoji na zemi“	Sám	„sám kreslím“

Tabulka č. 21 – Souhrnný přehled preference míst kreslení a samostatnosti

Místo kreslení	Dívky	Chlapci	Celkem
Dětský pokoj	5	4	9
Kuchyň/jídelna	1	1	2
Samostatnost	Dívky	Chlapci	Celkem
Sám/ Sama	6	3	9
Se sourozencem	2	1	3

Ukázalo se, že děti si pro kresbu volí nejčastěji svůj vlastní pokoj. U dívek pouze v jednom případě děvče uvedlo jiné místo, konkrétně kuchyň, což okomentovalo slovy:

„někdy se u toho dívám na televizi“. Všichni chlapci si pro kreslení volí svůj dětský pokoj. Chlapec č. 4 uvedl jako místo kreslení jídelnu, konkrétně jídelní stůl, ale zároveň také dětský pokoj, ve kterém si kreslí na zemi. Z této odpovědi usuzuji, že volba jídelny je podmíněná stolem, který v dětském pokoji chybí. Celkově se v dětském pokoji věnuje kreslení devět dětí, kuchyň či jídelnu volí jedno dítě a kombinaci obou místností také jedno dítě.

Z rozhovorů s dětmi vyplývá, že většina dětí ze sledovaného vzorku preferuje samostatnost při kreslení (konkrétně sedm dětí). Dvě dívky uvedly, že si obvykle kreslí nejen samy, ale také se sourozencem. Jediný chlapec uvedl kreslení pouze se sourozencem. Ve všech případech se jedná o sourozence staršího, což může značit jistou míru ovlivnitelnosti, snahu o napodobení staršího sourozence či větší motivaci ke kreslení ze strany sourozence. Na mou otázku: „*Kde ses tohle naučil tak hezky kreslit?*“ chlapec č. 3 odpověděl: „*učím se kreslit od sestry*“, což zřejmě poukazuje na pozitivní vedení a podporu kreslení.

8.6 Oblíbenost

Období mladšího školního věku je často označováno jako období tzv. vizuálního realismu, kdy dítě kreslí zejména to, co vidí a co jej obklopuje (Davidov, 2001). Dětská kresba už není tolik spojena s fantazií, děti kreslí to, co skutečně vnímají, nejčastěji přírodu, což dokazuje také můj výzkum. V této poslední kapitole empirické části bych ráda demonstrovala nejen celkovou oblibu volné kresby u dětí, ale zaměřila se také na dílčí preference, které s kresebným vyjádřením souvisí.

Mým cílem bylo zjistit, zda oblíbenost témat, uvedených ve výpovědích v rozhovoru korespondují s tím, co děti skutečně nakreslily.

8.6.1 Obliba kreslení

Tabulka č. 22 - Oblíbenost kresby u dívek

Pohlaví	Oblíbenost kresby	Komentář
Dívka 1	Kreslí ráda	„jo“
Dívka 2	Moc ráda kreslí	„Moc ráda kreslím“
Dívka 3	Docela ráda kreslí	„docela jo“
Dívka 4	Kreslí ráda	„jo“
Dívka 5	Kreslí ráda	„jo, pro maminku, protože ji mám nejraději“
Dívka 6	Kreslí ráda	„kreslím ráda“

Tabulka č. 23 – Oblíbenost kresby u chlapců

Pohlaví	Oblíbenost kresby	Komentář
Chlapec 1	Docela rád kreslí	„docela jo“
Chlapec 2	Kreslí rád	„kreslím rád“
Chlapec 3	Docela rád kreslí	„docela rád“
Chlapec 4	Kreslí rád	„no ne úplně nejradši, ale kreslím rád“

Tabulka č. 24 - Souhrnný přehled oblíbenosti kresby

Oblíbenost	Dívky	Chlapci	Celkový počet	Procentuální zastoupení
Docela rádo kreslí	1	2	3	30 %
Kreslí rádo	4	2	6	60 %
Moc rádo kreslí	1	-	1	10 %

Výsledky zkoumané skupiny dětí ukazují, že 60 % dětí si kreslí rádo, 30 % docela rádo a 10 %²⁴, si kreslí moc rádo. Při analýze rozhovoru jsem zvažovala, zda má otázka: „Kreslíš rád/a?“ není příliš návodná a zda neovlivnila výsledky. Po pozdější konzultaci

²⁴ Při celkovém počtu 10 dětí těchto 10% tedy zastupuje pouze jedno dítě.

s učitelkou dětí jsem ale zjistila, že téměř totožných výsledků dosáhla nedávno při malém průzkumu výtvarné výchovy.

Konkrétně tedy si docela rády kreslí tři děti, rády kreslí šest dětí a moc rádo jedno dítě z celkového počtu sledovaného vzorku deseti dětí.

8.6.2 Obliba témat

Tématy a motivy jsem se v této práci podrobněji zabývala výše, nicméně v této podkapitole bych ráda jednotlivá témata, která děti kreslila, srovnala s výpověďmi z rozhovoru, kde děti odpovídaly na otázku: „*Co nejraději kreslíš*“? Zajímalo mne, zda se motivy na obrázcích shodují s motivy, které obecně nejraději kreslí, nebo se témata obrázků od preferovaných témat liší.

Níže uvádím tabulky, ve kterých je tato problematika mapována. Nutno dodat, že obrázky, se kterými pracuji, byly vybrány na základě náhodného výběru, tudíž kdybych pracovala se všemi sesbíranými kresbami, je velmi pravděpodobné, že by výsledky byly rozdílné.

Tabulka č. 25 – Oblíbenost témat kresby u dívek

Dívka	Preference	Počet výskytu	Shoda	Komentář
Dívka 1	Léto	3x	3/5	„léto“
Dívka 2	Příroda	4x	4/5	„přírodu“
Dívka 3	Psi/zajíci	2x	2/5	„třeba pejsky a zajíčky“
Dívka 4	Město/příroda	3x	3/5	„město a přírodu taky ráda“
Dívka 5	Květiny/zajíce	3x	3/5	„ráda kreslím kytičky a zajíčky“
Dívka 6	Psi/zvířata/lidé	5x	5/5	„asi pejsky. Zvířata a ještě lidi“

Tabulka ukazuje, jaká je preference témat u dívek, respektive, co nejraději kreslí. První dívka uvedla, že nejraději kreslí léto. Vzhledem k velké obecnosti tohoto tématu jsem sem zařadila obrázky, které obsahovaly prvky léta, či dívka v rozhovoru uvedla, že se

jedná o letní atmosféru²⁵. Druhá dívka uvedla, že její nejoblíbenější téma je příroda, což je opět velmi komplexní kategorie, do které spadá velké množství motivů. Přírodní motivy se u této dívky objevily na čtyřech obrázcích z pěti. Pro třetí dívku jsou nejoblíbenějším tématem psi a zajíci, přičemž psa i zajíce nakreslila pouze jednou, tedy shoda je na dvou obrázcích z pěti. Motivы města a přírody dívka č. 4 nakreslila ve třech případech, na zbylých dvou obrázcích znázorňuje zámek a lidskou postavu. Další dívka uvedla, že jejím nejoblíbenějším motivem jsou květiny a zajíci.²⁶ Tyto motivy nakreslila celkem na třech kresbách z pěti. Pro poslední dívku jsou nejoblíbenějšími tématy psi, zvířata a lidé.

Zvířata nakreslila na pěti obrázcích, z čehož na dvou z nich byli psi. Lidé se nevyskytovali na žádném z obrázků. Nicméně se její preference shodovala v pěti případech z pěti.

Tabulka č. 26 – Oblíbenost témat kresby u dívek

Dívka	Preference	Počet výskytu	Shoda	Komentář
Dívka 1	Léto	3x	3/5	„léto“
Dívka 2	Příroda	4x	4/5	„přírodu“
Dívka 3	Psi/zajíci	2x	2/5	„třeba pejsky a zajíčky“
Dívka 4	Město/příroda	3x	3/5	„město a přírodu taky ráda“
Dívka 5	Květiny/zajíce	3x	3/5	„ráda kreslím kytičky a zajíčky“
Dívka 6	Psi/zvířata/lidé	5x	5/5	„asi pejsky. Zvířata a ještě lidi“

Z tabulky vyplývá, jaká je preference témat u dívek, respektive, co nejraději kreslí. První dívka uvedla, že nejraději kreslí léto. Vzhledem k velké obecnosti tohoto tématu jsem sem zařadila obrázky, které obsahovaly prvky léta, či dívka v rozhovoru uvedla, že se

²⁵ Celkově se atmosféra léta objevila na třech obrázcích z pěti.

²⁶ Není možné, že by dívka 3 napodobovala odpověď dívky 5, protože jsem se každého dítěte ptala zvlášť, v soukromí

jedná o letní atmosféru²⁷. Druhá dívka uvedla, že její nejoblíbenější téma je příroda, což je opět velmi komplexní kategorie, do které spadá velké množství motivů. Přírodní motivy se u této dívky objevily na čtyřech obrázcích z pěti. Pro třetí dívku jsou nejoblíbenějším tématem psi a zajíci, přičemž psa i zajíce nakreslila pouze jednou, tedy shoda je na dvou obrázcích z pěti. Motivы města a přírody dívka č. 4 nakreslila ve třech případech, na zbylých dvou obrázcích znázorňuje zámek a lidskou postavu. Další dívka uvedla, že jejím nejoblíbenějším motivem jsou květiny a zajíci.²⁸ Tyto motivy nakreslila celkem na třech kresbách z pěti. Pro poslední dívku jsou nejoblíbenějšími tématy psi, zvířata a lidé.

Zvířata nakreslila na pěti obrázcích, z čehož na dvou z nich byli psi. Lidé se nevyskytovali na žádném z obrázků. Nicméně se její preference shodovala v pěti případech z pěti.

Tabulka č. 27 – Oblíbenost témat kresby u chlapců

Chlapec	Preference	Počet výskytu	Shoda	Komentář
Chlapec 1	Zvířata	0	0/5	„nejradši zvířátka v lese“
Chlapec 2	Pes/Zvířata	2	2/3	„psa, zvířata“
Chlapec 3	-	-	-	„když mě něco napadne, tak to nakreslím“
Chlapec 4	Římané/sršně	5	5/5	„nejradši Římány a sršně“

Tabulka opět mapuje oblíbenost kresebných témat a to zda se shodují se skutečně nakreslenými obrázky, tentokrát u chlapců. První chlapec uvedl, že nejraději kreslí zvířata, což se však nepotvrdilo ani v jednom případě. Dodávám, že se v případě toho chlapce jednalo o celkový počet obrázků. Druhý chlapec v rozhovoru uvedl, že jeho nejoblíbenějším tématem je pes a zvířata celkově. Pes se objevil v jedné kresbě, na druhé pak bylo zvířat více. Celková shoda je tedy dva obrázky ze tří. Další chlapec odpověděl na mou otázku: „Co nejraději kreslíš?“ takto: „když mě něco napadne, tak to nakreslím“. Neuvedl žádný konkrétní motiv, a tudíž u něj nelze shodu hodnotit. Poslední chlapec

²⁷ Celkově se atmosféra léta objevila na třech obrázcích z pěti.

²⁸ Není možné, že by dívka 3 napodobovala odpověď dívky 5, protože jsem se každého dítěte ptala zvlášť, v soukromí

nejraději kreslí římské bojovníky a sršně. Bojovníky a římskou tematiku nakreslil na čtyřech obrázcích, sršně pak na jednom obrázku. Celková shoda je tedy pět kreseb z pěti.

Tabulka č. 28 – Souhrnný přehled oblíbených témat dětí

Téma/motiv	Dívky	Chlapci	Celkem
Léto	1	-	1
Město	1	-	1
Příroda	3	-	3
Římský legionář	-	1	1
Zvířata	3	2	5
Nic konkrétního	-	1	1

Jako nejoblíbenější téma kresby děti uvedly zvířata, nejčastěji pak psy a zajíce. U dívek tomu tak bylo ve 3 případech, u chlapců ve dvou. Dalším oblíbeným motivem byla příroda, kterou uvedly tři děti, dále pak léto, město či římský legionář. Jeden chlapec neuvedl žádnou konkrétní preferenci. Zajímavé je, že ani jeden z dětí, zejména chlapců, neuvedlo žádné technické či stavební téma.

Tabulka č. 29 – Procentuální zastoupení shody

Pohlaví	Celkový počet obrázků	Celkový počet shodných motivů	Procentuální zastoupení shody
Dívky	30	20	66 %
Chlapci	13	7	53 %
Celkem	43	27	62 %

Z celkového počtu 43 obrázků se tematicky shoduje 27 obrázků. Podle tabulky lze říci, že dívky skutečně kreslí téma, které považují za nejoblíbenější v 66 % případech, zatímco chlapci v 53 % případu. Celkové procentuální zastoupení shody je 62 %.

9 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Před samotným hodnocením výsledků pro důležitost opět zmiňuji, že mnou sledovaný vzorek obsahoval pouze 10 dětí jedné základní školy, a proto výsledky, které jsem zde získala, nelze plošně aplikovat na všechny děti raně školního věku. Jak bylo již několikrát poznamenáno, zkoumala jsem obrázky, jež byly získány náhodným výběrem, a tak kdybychom brali v potaz všechny dětmi nakreslené obrázky, výsledky a čísla uvedené níže by byly zřejmě rozdílné. Uvedené výstupy jsou získány z rozhovorů a analýzou produktů, tj. kreseb.

Na počátku výzkumné práce jsem si stanovila tři základní výzkumné otázky. První z nich byla: „*Jaké motivy a témata se vyskytují v kresbě dětí mladšího školního věku?*“ Tato otázka měla za cíl zmapovat, jaká témata děti kreslí, jaké motivy se objevují ve spontánní kresbě u dětí mladšího školního věku. Z kreseb dětí vyplývá, že dívky nejčastěji kreslí přírodní motivy či kombinace přírodních motivů, a to konkrétně ve 27 případech z celkového počtu 30 kreseb. U chlapců se objevovaly nejčastěji taktéž přírodní motivy, jejich kombinace potom konkrétně v 10 případech ze 17.

Nejčastěji voleným přírodním tématem byla zvířata (55 %) a obloha (44 %). Dále rostliny, slunce (vyskytující se samostatně), lidé v interakci s přírodou, vodní prostředí či louky, lesy a pole. Ze zvířat se pak na kresbách nejčastěji vyskytovali psi, hmyz a zajáci (17%). Zvířata jsou nejen nejčastějším, ale v rámci tématu přírody také nejoblíbenějším motivem u dětí. Vztah dítěte k živé přírodě je zvlášť srdečný a plný sympatií, je vztahem rovného s rovným. Dítě se cítí se zvířaty spojeno a většinou se nejdříve učí strachu před některými z nich. Obrazy zvířat se na kresbách vyskytují již velmi časně a objevují se pak dále v každém vývojovém období (Uždil, 2002). Ani v jednom případě se nepotvrdilo, že by děti byly ve svém výtvarném projevu ovlivněny dnešní dobou a přílivem nových technologií. Na žádné z kreseb se nevyskytoval například motiv mobilního telefonu, tabletu či počítače. Dalo by tedy říci, že děti svými kresbami znázorňovaly především tradiční hodnoty jako rodinu, s ní spjatou lásku k přírodě apod.

Pokusila jsem se také na základě obsahu kreseb určit typy jednotlivých kreslířů. Touto problematikou jsem se zabývala z hlediska opakujících se motivů a témat, které jednotlivé děti často na svých kresbách zobrazují. Nejčastější byl typ zoologického kreslíře, což je ve shodě s nejčastěji se vyskytujícím motivem kresby dětí mladšího školního věku.

Inspirovala jsem se také testem Hvězd a vln, jehož autorka Ursula Avé-Lallemant rozlišila několik pojetí dětské kresby. Tato pojetí jsem se pokusila aplikovat na kresby mých respondentů a potvrdilo se, že mezi dětmi raně školního věku se nejčastěji vyskytuje tzv. obrazové pojetí kresby, konkrétně pak 42 kreseb. V malém zastoupení se také objevilo tzv. náladové a věcné pojetí.

Další výzkumná otázka zněla: „*Jaká je frekvence spontánní kresby u dětí*“. Četností spontánní kresby u sledovaného vzorku dětí jsem se zabývala ve třetí kapitole praktické části. Zjistila jsem, že nejčastěji si žáci druhé třídy kreslí 1x až 2x týdně. Dívky si ve srovnání s chlapci kreslí o něco častěji, nicméně tyto rozdíly nejsou nijak významné. Vždy jsou to intervaly několikrát do týdne, pouze jeden chlapec uvedl, že si kreslí jen velmi málo. Volný čas dětí na prvním stupni základní školy je limitován školními povinnostmi a zájmovými kroužky dětí. To byl dětem často uváděný důvod, proč si kreslí například pouze dvakrát týdně, a ne každý den.

V této kapitole jsem se také věnovala problematice samostatnosti u kreslení a místem, které dítě volí ke kresbě. Zabývala jsem se otázkou, zda si dítě kreslí spíše samostatně nebo s někým a na jakém místě si nejčastěji kreslí. V případě otázky samostatnosti jsou výsledky takové, že si děti v sedmi případech z deseti nejčastěji kreslí samy, dvě děti uvedly, že jak samy, tak se sourozencem, a jedno dítě uvedlo kreslení pouze se sourozencem. Obecně lze říci, že děti ze zkoumané skupiny zřídka vyhledávají ke kreslení společnost, a pokud ano, pouze u sourozence, který pro ně představuje motivaci kreslit jako on, či se od něj učí kreslit složitější prvky.

Místem, které děti nejčastěji volí pro svou kresbu, je jejich dětský pokoj. V dětském pokoji si kreslí celkem devět dětí, z toho jedno dítě střídá dětský pokoj a jídelnu. Pouze jedna žákyně uvedla jako místo kreslení kuchyň, kde může zároveň sledovat televizi, což je pro ni především způsob relaxace. Děti ke kreslení ve většině případů vyhledávají prostor, který je jim dobře známý, kde mají soukromí a nejsou nikým rušeny. Ideálním místem je tedy jejich vlastní pokoj.

Třetí výzkumná otázka zněla: „*Jaká je u dětí obliba volné kresby?*“ V poslední kapitole praktické části jsem tedy zkoumala oblibu volné kresby – oblibu spontánní kresby celkově, ale také dílčí souvislosti, jak je například nejoblíbenější téma a motiv kresby. Došlo také ke komparaci toho, co děti uvedly jako nejoblíbenější motiv s tím, co skutečně nakreslily.

Z výzkumu oblíbenosti kreslení vyplynuly tři kategorie odpovědí: 1. Kreslí rád/a, 2. Kreslí docela rád/a, 3. Kreslí moc rád/a. Rádo kreslí celkem 60 % dětí, docela rádo 30 % dětí a moc rádo kreslí 10 % dětí. Dotazovaní byli ve výpovědích na oblibu kreslení obecně dost struční, i dívka, která uvedla, že si moc ráda kreslí, se o kresbě nerozhovořila s větším zájmem. Jak již bylo zmíněno, volná kresba je u zkoumaných dětí jistě nemalou náplní jejich volného času, nicméně žádný z nich ji nepovažuje za hlavního koníčka. To také potvrzuje fakt, že žádné z dětí nenavštěvuje výtvarný kroužek, jak vyplývá z rozhovorů.²⁹

Tématy, která děti nejraději kreslí, jsou zvířata a příroda. V případě zvířat jsou to nejčastěji psi a zajáci, do přírody jsou pak zahrnuty květiny, lesy apod. Preference kreslení určitého motivu se se skutečně nakreslenými obrázky celkově shoduje v 62 %, přičemž pouze u jednoho žáka nastala situace, že se žádný z obrázků neshodoval s preferencí motivu.³⁰ U ostatních dětí bylo vždy preferované téma zastoupeno alespoň na jedné z kreseb.

10 DISKUZE

10.1 Diskuze s literaturou

Je volná kresba pro děti raně školního věku stále dost atraktivní? Patří kresba stále mezi jejich oblíbenou náplň volného času, a pakliže ano, jaká témata se nejčastěji na kresbách vyskytují? Nejen na tyto dvě otázky jsem se snažila prostřednictvím této práce najít odpověď. Je obtížné nalézt studii či publikaci, která by se touto problematikou zabývala, přestože jde o velmi zajímavé a aktuální téma. Přes veškerou mou snahu jsem bohužel nenašla adekvátní výzkum, který by se zabýval otázkou, zda si současná populace školních dětí stále kreslí. Můj zkoumaný vzorek obsahoval pouze deset dětí, proto utvářet závěry a plošně je aplikovat na všechny děti mladšího školního věku je nemožné. Přesto však výzkumná skupina potvrdila můj předpoklad, že pro děti daného věku je spontánní kresba stále atraktivní činností, které se věnují alespoň jednou týdně.

²⁹ Jedna dívka uvedla, že navštěvuje keramický kroužek.

³⁰ Chlapec uvedl jako nejoblíbenější téma zvířata v lese, na všech jeho kresbách se však objevovaly motivy technické a stavební.

Kresby dětí byly podrobené nejen obsahové analýze, ale také byly jednotlivě v rozhovoru komentovány přímo autory - dětmi. Interpretace vlastního výtvaru je velmi důležitá a mnohdy hraje také klíčovou roli, neboť dítě díky ní může objasnit jednotlivé prvky či kresbu uvést v širším kontextu a dodat jí tak konkrétnější význam. Kupříkladu Golombová (in Cox, 2005) nahlíží na dětský komentář jako na prvořadý prostředek vysvětlení kresby, pomocí kterého dítě doplňuje vizuálně nepřesné zobrazení. Coxová tvrdí, že vyprávění doprovázející kreslení je pouze jedním z prvků souhrny procesu tvorby, který dává kresbě význam. Což vyvrací Matthews (in Cox, 2005), který poznamenává, že specifický význam a možnost porozumění kresba získává interakcí vizuálního a lingvistického kódu, tedy že skutečný význam dětského výtvarného projevu lze získat pouze a jedině pomocí komentáře, který dítě ke kresbě podává a pomocí nějž dává nespécifickým grafickým prvkům kresby specifický obsah.

Díky komentáři, který mi děti poskytly ke svým výtvarům, jsem dále mohla pracovat a porozumět motivům a tématům, které se na kresbách objevily.

Nejčastějším motivem bylo zvíře s interakcí s přírodou, konkrétně pak zajíc a pes. V případě zajíce se však jednalo v mnoha případech o králíka, kterého děti velmi často zaměňovaly za zajíce. Tyto výsledky vyvrátily předpoklad, že by se do výtvarných projevů dětí promítaly moderní technologie a v dětských kresbách by tak byl patrný odklon od přírody směrem k novodobým vymoženostem. Na žádné z kreseb nebyl zobrazen mobilní telefon, tablet či jiné moderní přístroje, jak jsem zprvu očekávala.

Zvířata, jež byla nejčastějším prvkem vyskytujícím se na kresbách, jsou dětem blízká a pro ně představují reálnou bytost. Velmi často děti znázornily domácí zvířata, která ve skutečnosti opravdu chovají či chovat chtějí. R. Davidová (2001) tvrdí, že kreslení domácích mazlíčků svědčí zejména o dobrém přizpůsobení dítěte okolí. V kombinaci s dalšími znaky se však může jednat o znázornění touhy dítěte být hýčkáno a mít normální rodinu. Méně psychoanalytický pohled na motiv zvířete pak má Uždil (2002), který přisuzuje kresbě zvířete význam především takový, že děti mívají k zvířecím tvorům významné pouto, považují je za sobě rovné a nerozlišují zvířecí říši a svět lidí tak významně jako dospělí. Tento fakt také potvrzuje velmi rané antropomorfní zobrazování zvířat, které se od lidí liší pouze polohou těla a zobrazením některých zvířecích atributů, jako je například ocas či srst. Uždil (2002) toto antropomorfní zobrazování zvířat uvádí zejména u předškolních dětí, já jej však shledala také ve svém výzkumu, kdy některé děti měly stále tendenci kreslit zvířata s lidskými obličejí.

Další moje výzkumná otázka směřovala k frekvenci spontánní kresby. Přestože se mi nepodařilo nalézt výzkum, který by mapoval situaci frekvence volné kresby v rámci české populace dětí, narazila jsem na internetový článek, jež na základě výzkumu uvádí, že se objevují významné kulturní rozdíly v čase, který děti stráví kreslením. Pouze pro zajímavost zmiňuji výzkum, jež byl proveden v Americe, v němž bylo prokázáno, že tamní tchajwanští a čínští rodiče vymezují svým dětem mnohem více prostoru konkrétně pro kresbu než rodiče z evropských zemí. Uvádí, že u dětí je výsledkem vyššího času stráveného kreslením, propracovanější a vyspělejší kresba, než je tomu u dětí, jež mají evropské rodiče, kteří jim tolik času na kresbu nedopřávají.

Výsledky mého výzkumu ukázaly, že děti kreslí nejčastěji 1-2x týdně. Také se ukázalo, že děti pro kresbu vyhledávají nejčastěji samotu před kreslením s někým dalším, s čímž nepochybně také souvisí místo, které si ke kresbě volí. Děti nejčastěji vyhledávají soukromí, kde se mohou nerušeně soustředit, což jim nejlépe poskytne jejich vlastní pokoj, který byl uváděn jako nejčastější místo, které si respondenti volí ke kresbě. Nepotvrdilo se, že by děti byli motivovány ke spontánní kresbě rodiči, ve dvou případech respondenti uvedli kreslení se sourozencem, který jim také v kreslení pomáhá.

Při posuzování formálního zpracování jsem využila Testu hvězd a vln, který rozlišuje různé úrovně komplexnosti a pojetí kresby. Tyto druhy pojetí jsem aplikovala také na kresby mých respondentů, a vyvozovala jsem, na základě vlastního úsudku a nastudované literatury, o jaký typ pojetí se jedná. Přestože Kucharská & Májová (2005) uvádí, že tzv. věcné pojetí, se vyskytuje zejména u nejmladších, tj. předškolních dětí, zjistila jsem, že ne vždy to musí být pravidlem. Z mého výzkumu vyplývá, že konkrétně u dvou respondentů se objevila taková kresba, která svým provedením i obsahem náležela dle kritérií, jež uvádí autorka testu Ursula Avé-Lallemant, mezi pojetí věcné. Následující obrazové pojetí se vyskytovalo nejčastěji, potvrdilo se, jak zmiňuje Kucharská & Májová (2005), že obrazové pojetí doprovází již plnější a komplexnější představa obrazu, prožitek a emoce. Autoři obrázků, jež jsem zařadila do obrazového pojetí kresby, velmi často v rozhovorech uváděli ke svým výtvorům určitou zkušenost, zážitek či pocity, které úzce s obsahem kresby souvisely či byly konkrétní zážitky přímo v kresbě zobrazeny. Mezi obrázky dětí se také objevilo náladové pojetí, jež je spojováno zejména s určitou emocií, která se odráží na celkové atmosféře kresby.

Pro důležitost opět zmiňuji, že vzhledem k velmi malému počtu studií, které by se zabývaly tématem „Jak často si dnešní děti spontánně kreslí“ nelze učinit obecný závěr.

Podářilo se mi vřak na malém vzorku dětí zjistit, že je kresba mezi dětmi stále oblíbenou činností. Zpětně kriticky uznávám, že v rozhovorech s respondenty mohla zaznít otázka, která by se týkala problematiky, jak si stojí kresba, co se týče oblíbenosti, vedle jiných činností dětí. Třeba bych tak dostala větší přehled o tom, na kolik je kresba vyhledávanou aktivitou u dětí mladřího školního věku.

Vzhledem k nadření a velké aktivitě respondentů vůči mému výzkumu jsem vysbírala mnoho kresebných výtvorů, které byly pro mou práci velkým přínosem. Respondenti mi tak poskytli široké spektrum různých kreseb, přičemž každá byla originální a velmi podnětná. Věřím, že by se s kresbami dále mohlo pracovat, například v mé budoucí diplomové práci. Kupříkladu je podrobněji analyzovat, kategorizovat či by se mohly tyto spontánní kresby dále využívat pro poznání dítěte. Kresba postavy, jenž nebyla do této práce začleněna, by tak spolu s ostatními kresbami mohla poskytovat širří kontext výtvarného projevu jednotlivých respondentů.

V dalřím výzkumu by také bylo jistě možné porovnávat větší počet dětí z různých typů a tříd základních škol nebo zohlednit rodinné zázemí dítěte, které má značný vliv na podporu a motivaci ke spontánní kresbě. Zajímavé by také bylo prostřednictvím rozhovorů s rodiči propracovat, jak dětí v domácím prostředí i mimo něj ke kreslení přistupují, jaké jsou jejich motivace či postoje.

10.2 Diskuze s paralelním výzkumem

Současně s mým výzkumem probíhal velmi obdobný výzkum, jenž byl zaměřen na předřkolní dětí. Shodně se jednalo o stejný počet respondentů, tj. 10 dětí. Tento výzkum je součástí bakalářské práce jiné studentky. Uvádím, že jsem s tímto výzkumem byla seznámena až v jeho finální fázi, tedy když byl výzkum ukončen a byly známy jeho výsledky, které srovnávám s těmi svými níže. Seznámení s výsledky paralelního výzkumu se uskutečnilo prostřednictvím rozhovoru nad obsahy s autorkou práce.

V diskuzi se zabývám zejména tím, zda je tématika kreseb u předřkolních dětí významně rozdílná od témat kresby mladřích školních dětí, jaké pojetí neboli formální zpracování kreseb se u nejmladřích dětí vyskytuje, jaká je u těchto dětí frekvence kresby či jaké typy kreslířů se mezi dětmi objevují. Zaměřuji se především na srovnání těchto dvou výzkumů a diskutuji, zda se objevují významné rozdíly ve spontánní kresbě dětí před a po nástupu do školního prostředí.

První porovnání se věnuje tématice a motivům spontánní kresby. Při obsahové analýze kreseb předškolních dětí vyplynuly totožné kategorie motivů jako v mém výzkumu, tj. přírodní, stavební, figurální, technické a fantazijní. Předškolní děti v přírodní kategorii nejčastěji zobrazovaly zvířata, slunce, stromy, květiny či například vajíčka. Celkově největší zastoupení napříč všemi kategoriemi, opět ve shodě s mými výsledky, měla zvířata (53 %). Ve stavební kategorii byly zahrnuty domy, hrady či muzeum. Figurální kategorie, jež obsahovala převážně obrázky s pohádkovými postavami, byla celkově nejméně zastoupenou kategorií. Výlučně chlapeckou kategorií, rovněž jako v mém výzkumu, byla kategorie technických témat. Byly do ní zahrnuty kresby, na nichž byl zobrazen vlak, tank, roba či televize. Zde můžeme vidět první významný rozdíl mezi předškolními a školními dětmi. U dětí mladšího školního věku se nevyskytl jediný obrázek, na němž by byl ztvárněn technický přístroj, jako je například právě televize nakreslena předškolním dítětem. Nejčastěji zobrazovaným technickým motivem u školních dětí byl traktor, který se neobjevil na žádné z kreseb předškolních dětí. Což může potvrzovat již výše zmíněný předpoklad, že děti mého sledovaného vzorku mohou být ve svých kresebných tématech ovlivněni životem na vesnici. Poslední kategorií je kategorie fantazijních témat, do níž jsou zařazeny kresby, na kterých předškolní děti ztvárňují především symboly srdce či ráje. Naproti tomu obrázky dětí mladšího školního věku zařazené do fantazijní kategorie znázorňují zejména pohádkové postavy.

Další zkoumanou problematikou byla frekvence kresby. Ukázalo se, že předškolní děti zkoumaného vzorku kreslí častěji než děti školního věku. Konkrétně čtyři děti před nástupem do školy kreslí skoro každý den, tři děti pak každý den a zbytek dětí pak občas či nepodali konkrétní časovou odpověď. Naproti tomu děti již školou povinné si nejčastěji kreslí 1-2x týdně, konkrétně ve čtyřech případech. Každý den si kreslí pouze dvě děti, stejně počet pak 3x a více týdně. Jedno dítě pak uvedlo, že si kreslí velmi málo. Usuzuji, že skutečnost, že si předškolní děti kreslí o něco častěji než žáci 2. třídy může spočívat ve školních povinnostech a jiných aktivitách, které nástup do školy přináší. Tento fakt také často zaznívá v rozhovorech (viz přílohu).

Oba výzkumy se na základě obsahu jednotlivých kreseb konkrétních dětí zabývají také typy kreslířů. Výzkum, jež zkoumal kresbu předškolních dětí využil pro určování typu kreslíře pouze kresby zredukované, já jsem naopak pracovala pro větší objektivnost s kompletním souborem kreseb. Mezi předškolními dětmi se nejčastěji objevoval typ „architekt“. Je zajímavé, že ačkoli bylo celkově mezi předškolními dětmi

nejfrekventovanějším tématem zvíře, v rámci konkrétních respondentů byl zastoupen nejčastěji architekt, jenž na svých kresbách znázorňoval například domy či hrady. U dětí mladšího školního věku se ve shodě s celkově nejčastějším motivem objevoval typ zoologického kreslíře, který na svých kresbách zobrazoval pouze zvířata.

Test hvězd a vln byl rovněž inspirací pro oba výzkumy, které se také zabývaly pojetím neboli formálním zpracováním kreseb. Přestože tematika výtvarných projevů byla rozmanitá, čili se nejednalo o kresby hvězd a vln, podařila se charakteristika jednotlivých pojetí aplikovat také na kresby zkoumaného vzorku dětí. U předškolních dětí se dle očekávání nejvíce vyskytovalo věcné pojetí (88 %), do kterého byly zařazeny obrázky, jež nepůsobily uceleným dojmem, ale spíše jako soubor jednotlivých prvků, bez kompaktního dojmu. Zbylých 12 % obrázků, jež měly ráz ilustrací, tvořily obrazové pojetí. Naopak u dětí mladšího školního věku se nejčastěji objevovalo obrazové pojetí (87 %). Dále pak náladové (8 %) a věcné (4 %).

Celkově lze shrnout, že mezi jednotlivými sledovanými skupinami nejsou z hlediska motivů a témat kreseb významné rozdíly. Předškolní i mladší školní děti nejčastěji kreslí přírodní motivy, zejména pak zvířata. Ukázalo se, že frekvence kreslení je o něco vyšší u předškolních dětí, ani jedno z dětí z mateřské školy nevedlo skutečnost, že by si kreslilo málo či vůbec, naopak tři děti z deseti si kreslí každý den, čtyři pak skoro každý den. Každý den si děti mladšího školního věku kreslí pouze ve dvou případech z deseti. Typy kreslířů v obou výzkumech byly velmi individuální, u předškolních dětí byl nejčastějším typem kreslíře „architekt“, u školních pak typ zoologický, což koreluje s nejčastěji se vyskytujícím motivem napříč kresbami.

Komparace formálního zpracování kreseb nepřinesla příliš překvapivé výsledky. U dětí předškolního věku se nejčastěji vyskytovalo věcné pojetí, jež je typické pro toto vývojové období. Naopak pojetí kresby dětí mladšího školního věku bylo ve většině případů obrazové.

ZÁVĚR

Tato práce si kladla za cíl především zmapovat současnou situaci volné kresby mezi dětmi mladšího školního věku. Dnešní doba pro děti představuje spoustu nových podnětů, technologických vymožeností a velké množství zábavných aktivit, které mohou děti vykonávat.

Zabývala jsem se tedy problematikou, zda má spontánní kresba u raně školních dětí stále své místo a je pro děti atraktivní náplní jejich volného času. Také, jaké motivy se v případné volné kresbě objevují, zda dochází k odklonu od typických dětských témat a jsou tak ovlivněny moderní dobou, která se promítá v jejich výtvarných projevech.

Z výsledků vyplývá, že děti stále rády sahají po tužce a spontánně kreslí. Přestože jsou již zaneprázdněny školními povinnostmi, má kresba v jejich životě nadále své podstatné místo. Nepotvrdilo se, že by děti byly nějak významně ovlivněny moderními technologiemi, co se týče námětů jejich kresby. Nejčastěji, bez genderového vymezení respondenti kreslili zvířata. Dívky pak také o něco více přírodu, chlapci převážně dopravní prostředky.

Lze tedy obecně říci, že děti ve svých kresbách nejčastěji znázorňovaly prvky jim blízké, situace jimi prožité a motivy, jimiž se ve svém životě často obklopují. Svou úlohu zde jistě měla také skutečnost, že děti ze sledovaného vzorku žijí na vesnici, která je stále přece jen o něco blíže přírodě a motivy s ní spojené, než město.

Témata výtvarných projevů nebyly jediným cílem mého zájmu. Nahlížela jsem na kresby také z hlediska pojetí či jsem v jednotlivých výtvorech dětí hledala takové společné charakteristiky, z nichž jsem vyvozovala konkrétní kreslířské typy dětí. Dále jsem se zabývala frekvencí, tj. jaký čas děti tráví kreslením, zda vyhledávají při této aktivitě samotu či nikoli a také, jaké místo ke kreslení nejobvykleji volí.

Problematika volné kresby v mladším školním věku je velice rozsáhlé a zajímavé téma, které poskytuje velké množství podnětů k dalšímu zkoumání. Jak jsem již uvedla v diskuzi, bylo by jistě přínosné, také vzhledem k malému množství výzkumu na toto téma, zabývat se spontánní kresbou u většího počtu dětí a zohlednit také například různé typy škol či zařízení.

LITERATURA

- BLÁHA, J., & SLAVÍK J. (1997) *Průvodce výtvarným uměním V*. Praha: SPL – Práce.
- CASEOVÁ, C., & DALLEYOVÁ, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál.
- ČAČKA, O. (1994). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum.
- DAVIDO, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- ERIKSON, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
- HAZUKOVÁ, H., & ŠAMŠULA, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- KUCHARSKÁ, A., & MÁJOVÁ, L. (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- KUTÁLKOVÁ, D. (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada.
- LANGMEIER, J., & KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- LISÁ, L., & KŇOURKOVÁ, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum,
- GILLERNOVÁ, I., & MERTIN V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- PIAGET, J., & INHELDER, B. (2000). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PLEVOVÁ, I.(2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- SVOBODA, M., & KREJČÍŘOVÁ D., & VÁGNEROVÁ M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- ŠÍPEK, J. (2000) *Projektivní metody*. Praha: ISV.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1991). *Dětské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava: Bradlo.
- ŠVANCARA, J. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.
- UŽDIL, J. (1974). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- UŽDIL, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.

- VÁGNEROVÁ, M., & VALENTOVÁ, L. (1991). *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005) *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

ČLÁNKY

- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children's Drawing. *The International Journal of Art & Design Education*, 24 (2), 115-125.
- CROSSER, S. (2011) *When child draw* [online]. 3 [cit. 2016-03-30]. Dostupné z:
http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=130
- LOWENFELD, V., EDWARDS, B. (1987). *Drawing Development in Children*. [online]. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z:
<http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html#anchor24703>
13

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázky

Obrázek č. 1: Ukázka kresby s přírodním motivem.....	36
Obrázek č. 2: Ukázka kresby se stavebním motivem.....	37
Obrázek č. 3: Ukázka kresby s figurálním motivem.....	39
Obrázek č. 4: Ukázka kresby s technickým motivem.....	41
Obrázek č. 5: Ukázka kresby s abstraktním motivem.....	43

Tabulky

Tabulka č. 1.....	29
Tabulka č. 2.....	29
Tabulka č. 3.....	31
Tabulka č. 4.....	32
Tabulka č. 7.....	34
Tabulka č. 8.....	35
Tabulka č. 9.....	37
Tabulka č. 10.....	38
Tabulka č. 11.....	40
Tabulka č. 12.....	40
Tabulka č. 13:.....	43
Tabulka č. 14:.....	44
Tabulka č. 15:.....	49
Tabulka č. 16:.....	52
Tabulka č. 17:.....	52
Tabulka č. 18:.....	53
Tabulka č. 19:.....	54
Tabulka č. 20:.....	55
Tabulka č. 21:.....	55
Tabulka č. 22:.....	57
Tabulka č. 23:.....	57
Tabulka č. 24:.....	57
Tabulka č. 25.....	58
Tabulka č. 26.....	59
Tabulka č. 27.....	60

Tabulka č. 28.....	61
Tabulka č. 29.....	61