

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

KRESBA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

(porovnání kresby dětí z běžné ZŠ a ze základní umělecké školy)

Diplomová práce

Vypracovala: Hana Kubelková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kouřilová

České Budějovice

2013

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na kresbu dětí mladšího školního věku. Teoretická část podává informace o období mladšího školního věku, popisuje výtvarný vývoj dětí a blíže se zabývá pojmem kreativita. V poslední části charakterizuje výtvarnou výchovu na ZŠ a výtvarný obor na ZUŠ.

Praktická část diplomové práce analyzuje soubor 64 kreseb dětí ve věku 8–9 let. Jejím cílem je porovnat kresebný projev a hledat odlišnosti v kresbě na dané téma u dvou skupin dětí, dětí z běžné třídy na základní škole a dětí ze základní umělecké školy, které navštěvují výtvarný obor.

Klíčová slova

Dětská kresba, mladší školní věk, tvořivost, výtvarná výchova, základní umělecká škola.

Abstract

Diploma thesis is focused on younger school age children's drawings. Theoretic part gives information about the stages of younger school age, describes the art development of children and it deals in more detail with the concept of creativity. The thesis gives a characteristic of art taught at a primary school and fine art at an art school in its last part. Practical part of this diploma thesis analyzes a set of 64 drawings of children aged 8–9 years. Its aim is to compare the drawing expression and to find differences in drawings on the given, theme between two groups of children, children from a common elementary school and children from an art school who visit fine arts lessons.

Keywords

Children's drawing, younger school age, creativity, art education, art school.

Prohlášení:

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

V Českých Budějovicích dne

.....
Podpis studenta

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Janě Kouřilové za pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala v průběhu zpracování diplomové práce. Dále děkuji učitelům ze základní a umělecké školy, díky nimž jsem získala dětské kresby pro svůj výzkum.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 1 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 2 |
| 1. Školní věk | 2 |
| 1.1 Mladší školní věk | 3 |
| 1.2 Vývoj schopností a dovedností | 4 |
| 1.3 Emoční vývoj | 6 |
| 1.4 Morální vývoj..... | 8 |
| 2. Dětská kresba..... | 9 |
| 2.1 Vývoj..... | 9 |
| 3. Tvořivost..... | 16 |
| 3.1 Tvořivé schopnosti | 16 |
| 3.2 Deset rysů tvořivosti | 17 |
| 3.2.1 Některé další rysy tvořivé osobnosti..... | 20 |
| 3.3 Význam tvořivosti | 21 |
| 3.4 Tvořiví žáci | 22 |
| 3.5 Úrovně tvořivosti | 23 |
| 3.6 Konvergentní a divergentní myšlenkové operace | 24 |
| 3.7 Tvůrčí, analytická a praktická inteligence v kreativitě | 25 |
| 3.8 Diagnostika tvořivosti | 26 |
| 3.8.1 Diagnostika výtvarné tvořivosti..... | 26 |
| 3.9 Výtvarné nadání | 28 |
| 4. Výtvarná výchova na 1. stupni | 30 |
| 4.1 Výtvarná výchova v RVP..... | 30 |

| | | |
|----------------------|--|----|
| 4.1.1 | Očekávané výstupy | 31 |
| 4.2 | Význam výtvarné výchovy pro děti | 31 |
| 4.3 | Osobnost pedagoga | 32 |
| 5. | Základní umělecká škola – výtvarný obor | 34 |
| 5.1 | Struktura studia | 34 |
| 5.2 | Úloha učitele | 35 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | | 37 |
| 1. | Cíle výzkumu | 37 |
| 1.1 | Hypotéza | 37 |
| 2. | Charakteristika vzorku dětí | 38 |
| 2.1 | Základní škola | 38 |
| 2.2 | Základní umělecká škola | 38 |
| 3. | Sběr dat a způsob práce | 39 |
| 4. | Zpracování dat | 40 |
| 4.1 | Kritéria hodnocení pro kresbu vysněného domu | 40 |
| 4.2 | Kritéria hodnocení pro kresbu autoportrétu | 42 |
| 5. | Výsledky | 44 |
| 5.1 | První skupina (děti ze ZŠ) | 44 |
| 5.1.1 | Vysněný dům | 44 |
| 5.1.2 | Kresba sebe sama | 47 |
| 5.2 | Druhá skupina (děti ze ZUŠ) | 50 |
| 5.2.1 | Vysněný dům | 50 |
| 5.2.2 | Kresba sebe sama | 53 |
| 5.3 | Porovnání výsledků obou skupin | 55 |
| 5.3.1 | Kresba vysněného domu | 55 |

| | | |
|-------|---------------------------------|----|
| 5.3.2 | Kresba sebe sama..... | 58 |
| 5.3.3 | Shrnutí výsledků | 60 |
| 6. | Ověření hypotézy | 63 |
| 7. | Diskuze | 64 |
| 8. | Závěr | 66 |
| | Seznam použité literatury | 67 |
| | Internetové zdroje | 69 |
| | Seznam příloh | 70 |

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila kresbu dětí mladšího školního věku. Dětskou kresbu jsem si nevybrala náhodou. Výtvarný projev dětí mě vždy zajímal, a proto jsem přemýšlela, jak téma uchopit jinak a nově, protože k dětskému výtvarnému projevu už bylo napsáno mnoho diplomových i bakalářských prací, ale také se jím zabývali mnozí odborníci ve svých knihách.

Zavzpomínala jsem na své dětství, kdy jsem si přála navštěvovat na základní umělecké škole výtvarný obor, ale nestalo se tak. Tato vzpomínka se mi opět vybavila, když jsem začala studovat obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V prvních ročnících studia jsem absolvovala předměty kresba a malba. Zpočátku jsem se jich obávala, protože jsem nevěděla, jak správně zobrazit skutečnost, vyjádřit fantazii, využívat barvy, či rozvrhnout si objekty správně na papír. Kladla jsem si otázku, zda se můj výtvarný projev a znalosti mohly ubírat jiným směrem, pokud bych ZUŠ navštěvovala a zda se vůbec kresby dětí z běžných tříd základních škol nějak odlišují od kreseb dětí z výtvarného oboru. Proto tyto dvě skupiny dětí byly vybrány do výzkumu mé diplomové práce.

Teoretická část diplomové práce se ve své první části zabývá školním věkem, který je zaměřen zejména na mladší školní věk. V něm je popisován kromě vývoje schopností a dovedností dětí také jejich emoční a morální vývoj. Práce pokračuje vymezením vývoje dětské kresby, kde jsou přiblíženy teorie některých odborníků. Nejdelší kapitola teoretické části DP je věnována tvořivosti, kde jsou vysvětleny některé pojmy, které s tvořivostí souvisí (např. tvořivé schopnosti, rysy tvořivosti, konvergentní a divergentní myšlenkové operace, tvořiví žáci, diagnostika tvořivosti). Poslední dvě kapitoly jsou věnovány výtvarné výchově na ZŠ a výtvarnému oboru na ZUŠ.

Praktická část DP se zabývá rozbohem kreseb dětí ze dvou skupin. První skupina dětí navštěvuje pouze výtvarnou výchovu v rámci ZŠ a druhá skupina navštěvuje ve svém volném čase výtvarný obor na ZUŠ. Cílem praktické části je najít a popsat odlišnosti, které se u kreseb dvou skupin dětí mohou vyskytovat. Na začátku je stanovena hypotéza a pomocí vlastních kritérií je tato hypotéza ověřována. Výzkum byl vyhodnocen a byly vyvozeny závěry, které jsou popsány v praktické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Školní věk

Tato životní etapa začíná vstupem dítěte do školy, který je pro dítě velkým sociálním mezníkem, protože vstup do školy může být chápán jako oficiální vstup dítěte do společnosti. Z hlediska sociálních rolí dítě získává roli školáka, která je pro něj nová a neznámá. Vytváří se horizontální společenství, kam spadají vrstevnické skupiny, které mají utvořenou vlastní hierarchii a také vlastní pravidla. Oproti tomu ve škole společnost od dítěte očekává plnění různých povinností, kdy hlavním cílem dítěte je uspět a prosadit se. (Vágnerová, 2005)

E. Erikson toto období označil jako fázi píle a snaživosti. Dítě potřebuje uspět jak ve vztahu k vrstevníkům, tak vůči požadavkům dospělých. Tím plní roli, která se od něj očekává. Pílí a snaživostí, za kterou je chváleno a hodnoceno, se zvyšuje jeho sebehodnocení. V nepříznivých případech se dítě nesnaží o dosažení dobrých výsledků a rezignuje. (Čáp, Mareš, 2001)

Škola ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Úspěchy či neúspěchy mají vliv na sebehodnocení dítěte a to působí na jeho sebepojetí. Pro dítě je důležité uspět nejen ve škole, ale také být akceptováno od ostatních.

Vágnerová (2005) školní věk rozděluje na 3 fáze:

1. raný školní věk: Je určen vstupem dítěte do školy (tj. od 6 až 7 let) a trvá až do 8–9 let. V této fázi dochází k vývojovým změnám, které se projevují ve vztahu ke škole, a ke změně sociálního postavení.
2. střední školní věk: Tato fáze začíná přechodem dítěte na 2. stupeň ZŠ (8–9 let) a je vymezena až do doby, kdy dítě začíná dospívat. Změny v tomto období souvisejí s přípravou na dobu dospívání.

3. starší školní věk: Může být označen za období 2. stupně ZŠ, které trvá až do ukončení povinné školní docházky (tzn. přibližně do 15 let).

1.1 Mladší školní věk

Věkový rozsah tohoto období uvádí Čáp a Mareš (2001) jako období od šesti do deseti až jedenácti let. Jeho mezníkem je tedy na jedné straně zahájení povinné školní docházky a na druhé straně začátek puberty a pohlavního dospívání dítěte.

Ač psychoanalýza označila tento věk jako období „latence“, četné novější vývojové psychologické studie dokazují, že tomu tak není. Může se zdát, že neprobíhají tak převratné změny jako v předchozím předškolním věku, ani tak bouřlivé změny jako v následujícím dospívání, ale vývoj pokračuje trvale a plynule. Dítě dosahuje pokroků ve všech směrech, některé mohou být pro jeho budoucnost často rozhodující. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Tento věk může být také charakterizován jako věk střízlivého realismu. Dítě se zaměřuje na to, co je a jak to je. Projevuje se to například v jeho mluvě, četbě, kresbách, které mu pomáhají rozšířit jeho zkušenosti. Ve svých činnostech se snaží vystihnout věci tak, jaké doopravdy jsou. Ze začátku je tento realismus ještě „naivní“, ale postupem času, když začíná dospívat, se mění jeho přístup ke světu na „kriticky realistický“. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dalšími změnami, kterými dítě prochází, je jeho tělesný růst. Tělo se stává pohyblivějším, nejdříve začínají vyrůstat nohy, poté se změní trup, kolem sedmého roku se začíná intenzivně měnit tvář. Nemění se pouze její tvar, ale také výraz. Změna výrazu souvisí s tím, že po 7. roce dochází ve vnitřním životě dítěte k přeměně myšlení. Tím, že vyrostla dolní polovina tváře, se významně změnil vztah obličejové části lebky ve prospěch obličeje. (Lievegoed, 1992)

Dochází ke změnám ve všech orgánech a tkáních těla. Jednou z těchto změn je to, že se vyvíjejí všechny ohyby páteře (krční, hrudní, bederní). Páteř je velmi pružná, ale její vazivo a svalstvo je vyvinuté nedostatečně. Dítě se tak ve vertikální poloze rychleji

unavuje. V tomto období se páteř může velmi snadno zkrivit, ale její zkrivení jde lehce napravit, pokud je páteřní kost ještě elastická. Slabě se vyvíjí také svalstvo.

(Kuric a kol., 1986)

„Výrazněji pokračuje i osifikace (včetně osifikace zápěstí), diferencuje se břišní a hrudní část trupu, ustupuje tuková vrstva a sílí svalstvo. Tyto přeměny podmiňují zlepšení motoriky dítěte a jeho celkové tělesné výkonnosti, dávají i nové možnosti a formy pohybu; přišel čas, kdy dítě odchází z kruhu rodiny a zapojuje se do skupinových her.“

(Kuric a kol., 1986, s. 148)

Z hlediska socializace dítě navazuje nové vztahy s vrstevníky a tím se dostává z úzkého rodinného kruhu. Také dochází k navazování vztahů mezi dítětem a učitelem. Toto období je rozhodujícím stadiem pro sociální vztahy. V životě dítěte se objevují nové osoby, které jsou pro něj důležité. Tím rodiče ztrácejí předdimenzovanou velikost a význam. Vůči dospělým zaujímá dítě kritický postoj, zkoumá výchovná opatření a důslednost chování. (Fürst, 1997)

Dítě získává novou sociální roli žáka a s tím přichází i různé nároky na dítě, které se postupně zvyšují. Předměty i činnosti ve škole jsou rozmanité, takže na dítě jsou kladeny požadavky na rozvoj senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání a vytrvalosti, svědomitosti tj. na všechny aspekty osobnosti. Tyto aspekty jsou také ve škole rozvíjeny. (Čáp, Mareš, 2001)

1.2 Vývoj schopností a dovedností

Hlavní činnost, která ovlivňuje všechny psychické funkce, je **učení**. To je pomáhá zdokonalovat. Důležitým aspektem je záměrnost a uvědomělost psychické činnosti. Děti záměrně formují paměť a pozornost, více si uvědomují prožívání citů.

(Novotná, Hřichová, Miňhová 1998)

Učení už není oproti předškolnímu období nahodilé, ale je daleko více plánovité. Roste složitost učení. Dítě se učí to, jak se má učit a co se má učit. Osvojuje si tím strategie učení. V dnešní době jsou děti zavalovány velkým množstvím různých informací, proto je

výběr a utvoření systému tak důležitý. Učení se v tomto období daleko více opírá o řeč, která pomáhá zapamatování při učení. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Řeč se v tomto období výrazně vyvíjí. Rozšiřuje se slovní zásoba a roste délka a složitost vět i souvětí. Na vyšší úroveň postupuje také užití gramatických pravidel. Tomuto rozvoji pomáhá vstup do školy a formální učení ve škole. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Rozvoj řeči je důležitý pro školní výuku a napomáhá také rozvoji **myšlení**. To začíná být mnohem rozvinutější, ale stále ještě chybí abstraktní myšlení. Tuto etapu Piaget nazývá etapou konkrétních operací. Děti se stále opírají o konkrétní předměty, názorné operace, procesy. Ty, které mohou přímo vnímat, manipulovat s nimi, přestavit si je, nebo prakticky vyzkoušet. Rozvinutost myšlení je však velmi individuální, protože souvisí s vlohami dítěte a také způsobem vyučování. (Čáp, Mareš, 2001)

Děti se zajímají o skutečnost, kterou chtějí objektivně a podrobně poznat. Podle postoje ke skutečnosti je toto období z hlediska myšlení charakterizováno výrazem realismus. (Čáp, Mareš, 2001)

S rozvojem řeči a myšlení souvisí i rozvoj **paměti**. Paměťové schopnosti jsou ovlivňovány také zráním a učením. Nejvíce se rozvíjejí mezi 6–12 lety. Tento vzestup od začátku mladšího školního věku je velmi podstatný. Vliv na to má také specifická stimulace, kterou poskytuje škola. (Vágnerová, 2005)

Vývoj dětské paměti se projevuje ve třech oblastech (podle Sieglera, 1998):

- Zvýšením kapacity a rychlosti zpracování informací.
- Osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím.
- Rozvojem metapaměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech.

(Vágnerová, 2002)

Vlivem školního vyučování se paměť zkvalitňuje, mění se z víceméně nezáměrné na záměrnou. Zvětšuje se rozsah kvality i rychlost zapamatování. Děti si lépe zapamatují věci, ke kterým mají nějaký vztah, zaujmou je, nebo které jsou jim názorně předvedeny. Důležité je, aby učitel ve škole užíval zásadu názornosti, protože u dětí (zejména v nižších

ročnicích) převládá názorná, ale také mechanická paměť. Mechanickou paměť žáci užívají tehdy, pokud nemají dostatek vlastních vyjadřovacích prostředků, a proto se látku učí nazpaměť. (Kuric a kol., 1986)

Pro mladší školní věk je podstatný také rozvoj **percepce**, ať už sluchové nebo zrakové. Na významu nabývá koordinace a integrace různých způsobů těchto vnímání. Dítě vnímá způsobem odpovídajícím jeho rozumovým schopnostem. (Vágnerová, 2002)

Důležitý pro školní práci je rozvoj sluchové analýzy a syntézy, ta se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Děti se učí chápat slovo jako celek, rozlišují jednotlivá slova ve větě, ale také se učí rozkládat slova na jednotlivé hlásky a samohlásky. Předpokladem k tomu je dosažení určité úrovně poznávací strategie a schopnost systematického vnímání. Závisí také na kvalitě pozornosti. (Vágnerová, 2002)

Významně se zlepšuje **hrubá i jemná motorika**. Zlepšuje se koordinace všech pohybů celého těla. Děti mají zájem o pohybové činnosti, ke kterým potřebují obratnost, vytrvalost a sílu. Zlepšuje se také výkon při psaní a kreslení, protože se zjemňuje koordinace pohybů zápěstí a prstů, ale je k tomu potřeba delších cvičení. Mezi dětmi jsou značné rozdíly, které jsou způsobeny například tím, jak jsou podporovány rodiči. Závisí také na vnější a vnitřní motivaci. Tělesná zdatnost může mít vliv na postavení dítěte ve skupině. To si uvědomuje své úspěchy a nezdary a srovnává se s ostatními ve skupině. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.3 Emoční vývoj

Erikson označil školní období jako fázi citové vyrovnanosti. S. Freud nazývá toto období obdobím latence, kdy dítě ještě není ovlivňováno sexualitou. Dochází ke zrání dětského organismu, především CNS, zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. City se stávají stálejší a trvalejší. Objevují se tzv. vyšší city (např. estetické a morální).

Jde o klidné období, které se obejde bez větších bouřlivých projevů. Emoce jsou většinou vyrovnané, převažuje dobrá nálada. Děti bývají optimistické, snaží se dění vnímat pozitivním způsobem. Zdokonaluje se sebeovládání, narůstá schopnost seberegulace.

Sebeovládání, které postupně vzrůstá, je výsledkem 2 faktorů, které se vzájemně ovlivňují:

1. emoční reaktivity: Ta je dána do značné míry biologicky – temperamentově. Ovlivňuje jí dozrávání organismu, emoce se stávají stabilnějšími a děti nemusí vynakládat takové úsilí, aby je ovládly.

2. volního ovládnání emočních reakcí: Dítě umí emoční reakci nebo impulz k akci vůli lépe potlačit. Jedná záměrně a plánovitě. Vůle také pomáhá ovlivňovat průběh a intenzitu vnitřního prožitku.

Díky vývoji v obou těchto oblastech, dochází k narůstající odolnosti dítěte vůči zátěži. (Langmeier, Krejčířova, 2006)

Ve školním věku se rozvíjí emoční inteligence. Ta pomáhá dětem lépe porozumět vlastním citům. Začínají chápat význam emoční ambivalence, kdy člověk může mít smíšené, někdy i protikladné pocity. Někdy se může stát, že své emoce záměrně potlačují a zastírají. To je proto, že v tomto období hodnotí své city podle toho, jak si myslí, že je posuzují jiní. Takovými pocity jsou například pocity strachu, které podle vrstevnických norem bere dítě jako selhání, proto se za ně stydí.

(Vágnerová, 2005)

Novotná, Hřichová, Miňhová (1998) charakterizují mladší školní věk z hlediska citového vývoje takto:

- Roste sebeuvědomování vlastních prožitků.
- Převažuje dobrá nálada, kterou označujeme jako citový optimismus.
- City jsou stabilnější a vyrovnanější.
- Ubývá egocentrismu, děti mají tendenci k extraverci.
- Vyvíjí se vyšší city.
- Dochází k ubývání afektivity, děti se snaží potlačovat projevy emocí.

1.4 Morální vývoj

„Dítě se nerodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojit tak jako jiné psychické vlastnosti, charakterové rysy, dovednosti a návyky.“

(Kuric, 1986, s. 181)

Morální vývoj dítěte mladšího školního věku je podle Kohlberga, který ověřoval a rozpracoval Piagetovu teorii morálního vývoje, na úrovni konvenční morálky. Ta navazuje na první stadium - předkonvenční úroveň, kdy za určité jednání přijímá dítě konkrétní následky (ať už odměnu, nebo trest). Zařazuje sem:

Typ I – heteronomní stadium: Dítě očekává odměnu či trest za to, že uposlechl, nebo neuposlechl dospělého.

Typ II – stadium naivního instrumentálního hedonismu: Dítě používá jednání jako nástroj k dosažení určitého cíle, nebo předpokládá, že za svůj čin získá něco cenného, nebo se vyhne nějaké nepříjemnosti.

(Langmeier, Krejčířová, 2006)

Kohlberg rozdělil konvenční úroveň na další dva typy:

Typ III – morálka hodného dítěte: Dítě se chová tak, jak se očekává, že se bude hodné dítě chovat.

Typ IV – morálka svědomí a autority: Dítě jedná tak, aby předešlo pocitům viny, za které by je soudilo vlastní svědomí. Chce předejít kritice, proto jedná podle sociálních norem.

(Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pro konvenční úroveň je důležité splnění sociálního očekávání. Dítě očekává pochvalu za to, že se chová podle příkazů rodičů a učitelů, a to mu přináší uspokojení. Některé děti se chovají podle svého svědomí a přijatých zásad, aby se vyhnuly pocitu viny. Pokud se však zásady značně odlišují ve škole a v rodině, pak bývá dítě zmateno.

(Čáp, Mareš, 2001)

2. Dětská kresba

„Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.“ (Davido, 2001, s. 15)

Kresba je pro děti hrou, zejména v prvotním způsobu kresby. To můžeme vidět například u malých dvouletých dětí, když jim dáme do ruky tužku. Dítěti nezáleží, jak je kresba podobná skutečnosti, kreslení je pro něj součástí prosté hry.

(Piaget, Inhelderová, 1997)

Tak je tomu u nejmenších dětí, například pokud vidíme batole, jak se zájmem pozoruje otisk vlastní zamazané ruky na bílou plochu, bývá to proto, že má radost z právě vznikající stopy. Teprve později se objevuje zájem o konečný výsledek a o to, zda je výtvar podobný skutečnosti. (Uždil, 2002)

Autoři dříve zastávali protikladné názory. První názor spočíval v tom, že první dětské kresby jsou ve svém základě realistické. Snaží se držet skutečných předloh a kreslení podle představy se objevuje později. Oproti tomu druzí tvrdili, že první kresby idealizují skutečnost. (Piaget, Inhelderová, 1997)

Tento spor definitivně rozhodl Lequet (in Piaget, Inhelderová, 1997), který ukázal, že kresba je ve svém záměru v podstatě realistická u dítěte do osmi až devíti roků. Nejprve dítě kreslí to, co ví o kresleném předmětu. Až později vyjadřuje, co vidí.

2.1 Vývoj

Vývojem dětské kresby se zabývalo mnoho autorů. Zde se budeme snažit přiblížit teorie pouze některých z nich. Nejprve okrajově zmíníme teorie Lequeta a M. Fürst a dále trochu více podrobně teorie Vítkové a Toufara.

Podle Lequeta (in Piaget, Inhelderová, 1997) prochází realismus kresby různými fázemi:

1. nahodilý realismus: Dítě nejprve kreslí a poté dává čáranici význam.

2. realismus nepochopený: Prvky kresby dítě nedává do celku (např. knoflíky vedle těla).
3. intelektuální realismus: Dítě kreslí podle předlohy, ale neuvědomuje si perspektivu (např. tvář z profilu má obě oči).
4. realismus zrakový: Dítě dodržuje perspektivu, nezobrazuje skryté části kresleného.

M. Fürst (1997) je toho názoru, že na základě dětských kreseb lze sledovat vývoj jedince. Vývoj dětské kresby rozdělila na tato stádia:

1. Fáze čmárání: Dítě začíná kreslit. Kreslí to, k čemu má emocionální vztah. Jde o funkční stadium, slouží k rozvoji motoriky.
2. Symbolické stadium: Dítě si vytváří určité šablony, v této fázi se objevuje hlavonožec, který je prvním zobrazením člověka.
3. Naivní realismus: Dítě kreslí, co zná, ale ne to, co vidí.
4. Vizuelní realismus (kritický realismus): Objevuje se cit pro perspektivu, vznikají obrazy, které jsou plánovány.

Podle Vítkové a Toufara (1986) prochází výtvarné činnosti dětí těmito vývojovými proměnami:

1. bezobsažná čáranice

Označení tohoto období bývá různé, například čáranice (Lequet), experimentace (Příhoda), ale charakteristika se nijak neliší.

Děti se v tomto období, která trvá zhruba od 12 měsíců do 18 měsíců, poprvé setkávají s výtvarným materiálem. Dětský výtvarný projev ještě nic nezobrazuje, nevyjadřuje žádnou myšlenku. Kreslení dětem v tomto období přináší radost z trvalých stop, které vytvoří. Proto tuto etapu také nazýváme předvýtvarným obdobím.

Jde o spontánní činnost, která vychází z motorického základu. Centrum pohybu je vedeno z ramenního kloubu, loketní a zápěstní klouby mají podružnou úlohu. Kvalita projevu se odvíjí od intenzity pocitu libosti. Ten můžeme vyčíst v tváři batolete a určuje jeho grafický výraz. (Vítková, Toufar, 1986)

2. obsažná čáranice

Období obsažné čáranice navazuje na období bezobsažné čáranice. Trvá tedy od 18 měsíců asi půl roku. Období mohou být ovšem posunuta a to tehdy, pokud se děti s výtvarným materiálem seznamují až později.

Od prvního období se liší tím, že se dítě snaží do své kresby dodatečně vkládat něco skutečného. Začíná zobrazovat věci a jevy, ale zatím ještě náhodně. Tím vzniká důkaz o schopnosti vytvářet *zobrazující výtvarný projev*.

Další odlišností je typ čar, které u dětí převládají. Jsou to kruhové čáranky (mezi čáranicemi vynikají ty, které vznikly krouživým pohybem).

Projev je ve vedení čáry, v přítlaku a v ovládnutí směru kultivovanější. Dítě důsledně pokrývá celou plochu papíru. (Vítková, Toufar, 1986)

3. přechod ke znakově kresbě

Pro tuto etapu je vymezeno věkové rozpětí mezi 24–30 měsíci. Ale také zde je to podmíněno tím, zda za sebou mají děti nějakou zkušenost s kreslením.

Jde o přechodné období, kdy období obsažných čáranic nekončí náhle, ale postupně přechází ke znakově kresbě. V čáranicích se začínají nahodile objevovat první znaky seskupováním čar. Ty jsou srozumitelné nejen pro dítě, ale i dospělému. Dítě si začíná utvářet znaky pro určitý předmět nebo jev.

Stále převládá kruhová čáranice, i když se oproti minulému období formálně změnila. Čáry se již tolik nepřekrývají, ovály jsou spojovány a objevují se v nich pravé úhly. Dítě pokračuje v kreslení svislých a vodorovných čar. Ty se snaží spojit, takže vznikají dlouhé přímkové, ke kterým jsou kolmé krátké úsečky. Jde o grafickou přípravu dítěte k vytváření vlastních znaků pro jednotlivé skutečnosti. (Vítková, Toufar, 1986)

4. znaková kresba

Do této etapy zařazujeme děti mezi 30–36 měsíci. Je pro něj typické, že dítě záměrně vytváří znaky pro jevy okolního světa. Nejčastěji bývá zachycen znak člověk, později i prostředí, ve kterém žije.

V tomto období se dítě pomocí kresby snaží seberealizovat. Vzniká osobnost dítěte, dítě se osamostatňuje a hledá vztah mezi ním a světem. Jeho charakter je spontánní a přináší dítěti uspokojení.

Dítě znaky může přejímat nebo si tvořivým úsilím může vytvářet vlastní. Vlastní znaky vznikají většinou tehdy, pokud se v nich odráží jeho citový vztah. Emoční vztah k zobrazované skutečnosti úzce souvisí se spontánní tvůrčí aktivitou, kvalita emocí je přímo úměrná výtvarné bohatosti. Když je dítě zaujato pro věc, narůstá i spontánní tvůrčí aktivita a také se rozvíjí individuální výtvarné schopnosti.

Mezi zobrazované jevy patří v tomto období **člověk**. Jde spíš o snahu znázornění, protože kresby jsou ještě jednoduché. Vychází to z technické nedokonalosti, ale také z komplexnosti nazírání. Dítě nevychází z toho, co ví a vidí, ale vybírá si z celku, který zachytí v základním obrysu, pouze některé znaky a detaily, ke kterým má vztah a co je biologicky nejdůležitější.

Zobrazení člověka bývá nazváno jako „hlavonožec“. Dítě zachycuje hlavu, která zároveň představuje hlavu i trup. K tomu přidává nejprve nohy a poté i ruce. V obličejí bývají zachyceny oči, pak ústa, nos a někdy také uši. Krk pro děti není tolik důležitý.

Zpočátku děti nerozlišují mezi chlapečkem a holčičkou a zachycují všechny postavy stejně. K rozlišení dochází později, kdy kresby doplní o různé detaily (např. klobouk, hůl, sukně). Některé věci však děti nezachycují (např. vzájemný vztah nakreslených postav), proto velkou úlohu hraje výpověď dítěte, které nám pomůže některé jím zobrazené jevy objasnit. (Vítková, Toufar, 1986)

5. spontánní realismus

Je to jedna z nejvýznamnějších etap ve výtvarném vývoji dítěte, proto bývá toto nejproduktivnější období tvořivosti někdy označováno jako „královské období dětského výtvarného projevu“. Věkově sem můžeme zařadit děti v rozmezí 3–6 let.

Dítěti slouží výtvarné prostředky k tomu, aby vyjádřilo to, co vidělo, zažilo, co dosud poznalo. Jeho projevy vychází ze zkušeností. Podle toho, jak byl prožitek intenzivní a kvalitní, vybírá a používá výrazové prostředky. Z toho vyplývá, že intenzita prožitku je mírou kvality výtvarného projevu.

Ve výtvarném projevu dětí tohoto období se odráží podíl psychického typu dítěte, jeho individuální vlastnosti, záliby, postoje, fyziologické a neuromotorické zvláštnosti. Dítě je ovlivněno vlastní subjektivní složkou osobnosti, která se projevuje například ve výběru tématu, barev nebo rozložení objektů na papíře.

Dětská kresba má souvislost s duševním vývojem dítěte. Kresba závisí na způsobu vnímání, které je ovlivňováno základní zkušeností, obohacuje a vyvolává představy. Představa je totiž východiskem pro vznik výtvarného projevu, který ovlivňuje.

Charakteristickými prvky dětského výtvarného projevu jsou jednoduchost a výraznost, vícehledovost.

(Vítková, Toufar, 1986)

„Dítě popisuje objekt podle toho, co o něm ví, jak si ho představuje, nikoliv tak, jak ho v daném okamžiku vidí. Dětská kresba není protějškem reality, ale obrazem představy.“

(Vítková, Toufar, 1986, s. 33)

V dětském výtvarném projevu se v těchto momentech objevují různé zvláštnosti. Jsou to:

- I. **Zdůraznění a vypouštění:** Dítě zdůrazňuje ty části reality, které jsou pro ně zajímavé a důležité, a vypouští ty části, které mohou být podstatné, ale pozornost dítěte se soustředila mimo ně.
- II. **Celistvost a názornost zobrazení:** Dítě nezakrývá jednotlivé objekty druhými. Snaží se, aby zobrazované figury byly plně čitelné.
Dále staví figury v kontrastním směru na základnu, pravý úhel se postupně mění v tupý a ostrý.
Jako příklad principu názornosti můžeme uvést to, že se dítě snaží co nejvíce jasně vyjádřit obsah představ. Typické je tzv. „sklápění do půdorysu“.
V kresbě se objevuje jev „průhlednosti“, který je projevem snahy dítěte o dosažení maximální pozornosti a zachycení podstaty věci i té, která je ukrytá uvnitř věci.
- III. **Přenášení lidských vlastností na zvířata a věci (personifikace):** Dítě ve svých hrách a kresbám oživuje i neživé předměty, zvířatům přisuzuje lidské vlastnosti. To odpovídá určitému stádiu dětského myšlení.
- IV. **Spojení různých časových dějů:** Dítě zobrazí celou příhodu v plynulém pásu nebo i v pásech nad sebou.
- V. **Emotivní funkce barvy:** Dítě má rádo barvy a rádo s nimi pracuje, ale oproti tvarovému vyjádření představy, které je prvotní, je barva až na druhém místě. Barvu dítě používá jako pomoc k vyjádření jeho představy a jako nezávislý „doplněk“, který dotváří dětskou kresbu. Může s ní například označit, co je mu

sympatické (červená, žlutá, růžová) a co je mu nesympatické (černá, fialová, studená modř).

(Vítková, Toufar, 1986)

6. první krizová situace

Věkové období, kdy se první výtvarná krize u dětí objevuje, se liší. Různost je dána tím, že každé dítě začíná kreslit v jinou dobu. Děti, které kreslí již od prvního roku, prochází první krizovou situací mezi 5. a 6. rokem. Pokud dítě začalo kreslit déle, pak se toto období posouvá. V některých případech začínají děti kreslit až v první třídě, pak tato etapa nastává až mezi 8. a 9. rokem.

Každé dítě si touto etapou musí projít, je totiž nedílnou součástí výtvarného vývoje dítěte, ale následky jsou u různých dětí různé. Navenek se krize projevuje tím, že se zmenšuje zájem dítěte o výtvarnou práci, někdy může mít k činnosti až odpor. Příčinu ústupu spontánnosti vidí většina autorů ve zvýšeném rozumovém přístupu dítěte k objektivním skutečnostem. Roste dětské poznání, dítě ztrácí převážně emoční vztah k zobrazované realitě. Dítě získává zábrany. Bojí se, že zobrazované nebude odpovídat skutečnosti. Na jedné straně ví, jak má věc vypadat, ale na druhé straně mu chybí takové kreslířské dovednosti, které by mu umožnily skutečnost zachytit podle jeho představ. (Vítková, Toufar, 1986)

7. vizuální realismus

Věkově sem zařazujeme žáky, kteří navštěvují základní školu, tj. mezi 6–14 rokem.

Poslední vývojová etapa dětského kresebného vývoje se vyznačuje tím, že žák už nezobrazuje „svět představ“, ale většinou zobrazuje to, co vidí.

Při zobrazování uplatňuje *abstrakci a individualizaci*. Obě tyto složky probíhají při zobrazování paralelně a současně.

Abstrakce slouží k pochopení a uvědomění si podstaty zobrazované skutečnosti. Žák má znát a odhalit způsob a systém, jak skutečnost zobrazit.

Individualizace je závislá na žákovu pozorování. Žák stále poznává jemnější a jemnější odlišnosti. Tento proces závisí na věku žáka a je pro něj důležité přesné vedení, které vede k technické zdatnosti a vytříbenosti. Vedení ze strany pedagoga musí mít jednoduché postupné cíle, které si stanoví na základě předchozího ověřování všech složností objektu. Toto členění musí tvořit systematický a cílevědomý systém.

Abstrakce i individualizace jsou předpokladem pro vznik uvědomělého výtvarného projevu. Velký význam má kromě aktivní duševní a technické činnosti také složka receptivní. Pokud žák při rozboru děl pochopí způsob zobrazení, může svoje vědomosti využít i při výtvarné práci. To nastává až ve vyšším věku.

(Vítková, Toufar, 1986)

8. druhá krizová situace

Objevuje se v kresbě adolescentů.

3. Tvořivost

„Tvořivosti je zapotřebí: je to vlastnost (snad výhradně) lidská, je předpokladem technického a civilizačního pokroku. Nestací nové, stále větší bohatství vědeckých poznatků jen zaregistrovat a začleňovat do racionálních systémů, je žádoucí umět je uchopit, dát jim nové souvislosti a použitelnost, učinit je prospěšnými – jednou prakticky tak, aby to usnadnilo život, jindy aby to život naplnilo novými hodnotami. Bez tvořivého zaujetí by to nebylo možné.“ (Uždil, 2002, s. 104)

Tvořivost může být označena také jako kreativita. Slovo kreativita je odvozeno z latinského slova *creo*, které znamená „tvořím“. Jde o soubor vlastností osobnosti, které slouží tvůrčí činnosti a tvůrčímu řešení problémů. Tvůrčí činnost je taková činnost, která přináší nějaký nový výsledek. Tvůrčí řešení problémů je takové řešení, kdy je nutno najít nové způsoby řešení, protože známá a hotová schémata řešení již nebyla postačující. (Čáp, Mareš, 2001)

Podle Gerretta (1987) lze tvořivost nejlépe vystihnout jako vektorové vyjádření novosti a užitečnosti. Výslednicí velikostí těchto dvou charakteristik je právě tvořivost. Novost je základní kvalitativní znak tvořivosti, který se projevuje jako schopnost řešit věci neočekávaně, překvapivě a objevně v tom, že se jedinec při různých úlohách neopírá o již existující postupy, ale přichází s novými, neobyčejnými nápady. (Lokšová, Lokša, 1999)

Co se týče vztahu obecné inteligence a kreativity, převažuje názor, že inteligence (ani její vysoká úroveň) není totéž co tvořivost. To znamená, že osoby s nadprůměrnou inteligencí nemusí být zároveň vysoce kreativní a osoby s poněkud nižší úrovní obecné inteligence mohou tyto osoby v kreativitě předstihnout. (Čáp, Mareš, 2001)

3.1 Tvořivé schopnosti

Tvořivé schopnosti jsou uvedeny jako jeden z komponentů struktury nadání v tříkruhové koncepci nadání, kterou vytvořil Renzulli (1985). Tyto tři komponenty jsou tvořeny nadprůměrnými schopnostmi, vysokou orientací na úkoly a vysokou úrovní

tvořivosti. Interakci těchto tří faktorů definujeme jako nadání, které je nevyhnutelnou podmínkou vysoké úrovně tvořivých výkonů a produktů. (Lokšová, Lokša, 1999)

3.2 Deset rysů tvořivosti

Nedílnou součástí tvůrčího procesu jsou osobnostní rysy. Vědci, kteří se zabývali zkoumáním tvořivosti, se snažili určit, zda osobnostní rysy mohou být přímou příčinou kreativity. Na základě různých výzkumů určili 10 vlastností, které mají význam pro tvůrčí proces. Rysy jsou popsány v knize Kreativita (Dacey, Lennon, 2000), jsou to:

- tolerance vůči dvojznačnosti

„Dvojznačná situace je taková, v níž neexistuje rámeček, s jehož pomocí bychom mohli nasměrovat svá rozhodnutí a kroky. Chybějí relevantní fakta, pravidla jsou nejasná a nejsou po ruce správné postupy (MacKinnon, 1978).“ (Dacey, Lennon, 2000, s. 88)

Tolerance vůči dvojznačnosti je nedílným znakem tvořivé osobnosti. Projevuje se schopností udržet si nepředpojatý postoj při setkání s dvojznačností. Situace, která u jiných lidí může vyvolávat obavy a strach, u tvořivé osobnosti podněcuje schopnost reagovat tvůrčím způsobem, mohou se z ní dokonce těšit. Oproti průměrným lidem je pro ně zapotřebí většího stupně cizoty nebo dvojznačnosti, aby strach pocítili.

- stimulační svoboda

Lidé obdaření stimulační svobodou jsou schopni obejít pravidla kvůli tomu, aby uspokojili své potřeby, pokud se jejich myšlenky střetávají s vymezenými pravidly určité situace. Existenci pravidel dokonce opomíjí, pokud je situace dvojznačná. Oproti tomu průměrný člověk pravidla svědomitě dodržuje. Pokud se setká s dvojznačností, má sklon určit si neexistující pokyny, protože se obává nesprávnosti svého počínání. Tento strach mu pak zabraňuje v kreativě.

- funkční svoboda

Opakem funkční svobody je funkční strnulost, která blokuje kreativní myšlenky. Lidé nejsou schopni dojít k řešení problému, pokud si nedokážou představit, že by určité věci mohly mít ještě další využití než své obvyklé.

Funkční svoboda je nepřímo úměrná k dosaženému stupni vzdělání. Vzdělávání podněcuje složitost myšlení a vede ke spleťtému řešení problémů. Přitom velká řešení v tomto světě jsou založená na jednoduchých nápadech. Řešení problémů a kreativita ovšem nejsou totéž. Pouze řešení na vysoce nápadité a originální úrovni můžeme považovat za kreativní.

- flexibilita

Flexibilita je vlastnost, která může být rozhodující složkou tvůrčího jednání. Je to schopnost vidět celou situaci, ne jenom skupinu nekoordinovaných detailů. Předpokladem pro větší kreativnost řešení je, že se jedinec nefixuje pouze na jednu část problému, ale vidí problém komplexně.

Flexibilita kreativní osoby spočívá v tom, že je otevřena světu, také je otevřena změnám a je připravena takové změny vyvolat.

- ochota riskovat

Pokud někdo riskuje minimálně nebo nadměrně, tak má menší naději na úspěch než ten, který riskuje přiměřeně. Neschopnost rozumně riskovat vede k pocitu bezpečí, ale ne k tvořivosti. Proto lidé, kteří riskují méně, cítí uspokojení z toho, že nebyli odmítnuti. Ale nepatří mezi lidi, kteří přicházejí se zásadními tvůrčími počiny.

- preference zmatku

Tvořiví lidé preferují bohatství zmatku před prázdnou jednoduchostí. Dávají přednost složitosti a asymetrii, protože je pro ně mnohem zajímavější. Zmatek a složitost pak začleňují do vyššího řádu – do syntézy. Složitost zmatku přetvářejí na řád a v řádu naopak vytvářejí chaos.

- prodleva uspokojení

Tvořiví lidé pracují často celá léta na jednom problému, než dosáhnou svého finálního výtvoru. K tvořivosti přispívá ochota přestat napětí déletrvajícího úsilí pro dosažení větší

radosti. Je to schopnost odložit uspokojení a je to důvod, proč tvořiví lidé pracují na projektu celé roky bez uznání nebo odměny.

- oproštění od stereotypu sexuální role

Oddělit genetické rozdíly pohlaví od méně trvalých rozdílů, které si lidé osvojují, je velmi obtížné. Lidé se identifikují s pohlavní rolí, která se posiluje nejen v rodině, ale také ve škole a zaměstnání. To má vliv na to, co si lidé myslí o vlastním potenciálu a také je to podstatný faktor podílející se na tvůrčích schopnostech. Výrazně kreativní lidé nepřevrací svoji pohlavní roli, mají tendenci volit chování, které je pro ně nejpříjemnější. Volí chování odpovídající určité situaci, nikoliv odpovídající svému pohlaví.

- vytrvalost

Kreativní lidé se vyznačují obrovskou vytrvalostí, která jim pomáhá překonávat překážky, které jim brání v dosažení jejich cílů, a která jim umožňuje pokračovat dále v cestě, o které jsou přesvědčeni, že je správná. S vytrvalostí vkládají do své práce velké množství energie, která jim pomáhá směřovat k cíli bez ohledu na překážky.

- odvaha

Odvaha je předpokladem úspěchu tvořivého člověka, za její zdroj může být považována láska k vlastní práci. Člověk musí mít odvahu, aby přišel s novou originální myšlenkou. Také musí mít odvahu být menšinou, jejímž příslušníkem je zpočátku pouze on. Lidé často zavrhnou své nápady, protože se obávají osamocení, nechtějí jít sami proti proudu. Aktem odvahy je již samotné vynesení produktu mimo stěny ateliéru nebo laboratoře. Tvůrce musí překonat strach ze zavržení nebo zesměšnění jeho nápadu. Jeho obavu vyvažuje potřeba vystavit myšlenku veřejnému mínění a kritice. Někdy tuto myšlenku musí uchovávat dlouhé časové období, pokud v ní v danou dobu nikdo nevěří. Jedině tak může dosáhnout výrazných úspěchů, někdy se tak stává až po smrti tvůrce.

- sebeovládání

Je přidána zvlášť, protože je z části emoční a zčásti kognitivní. Je mimořádně významná z hlediska povahy tvořivého jedince. Mezi kreativitou a sebeovládáním existuje téměř symbiózní vztah. Pokud je potřeba vymyslet nějaký plán, pak je zapotřebí tvořivosti

i sebeovládání. To je potřeba také k rozumnému využití času a k vytrvalosti pro plné rozvinutí tvůrčích produktů.

„Sebeovládání můžeme definovat jako skupinu poznávacích a subjektivních schopností, které si lze během života osvojit. Tyto schopnosti lidem umožňují dělat (nebo nedělat) to, co chtějí ve chvíli, kdy to není nijak snadné.“ (Dacey, Lennon, 2000, s. 103)

3.2.1 Některé další rysy tvořivé osobnosti

Kromě výše uvedených rysů mohou být o tvořivých lidech konstatovány i další vlastnosti. Zabývali se jimi opět autoři Dacey a Lennon, ale také H. G. Gough. Rysy, které vymezil, jsou popsány v knize Nakonečného (2005).

Charakteristika tvořivých lidí, kterou popisovali Dacey a Lennon (2000), zní takto:

- Tvořiví lidé více vnímají existenci problémů.
- Objevují se u nich sklony k emočním poruchám, ale protože disponují větším sebeovládáním, daří se jim tyto slony zvládat.
- Uvažují jak konvergentně, tak i divergentně.
- Dosahují vyšší než průměrné inteligence, ale nedosahují „geniality“.
- Jsou otevřenější, nebrání se přijímání nových informací.
- Rádi si hrají a jsou dětmi.
- Obzvláště v dětství se zabývají samostatnými činnostmi.
- Nejsou tolik závislí na tom, co si myslí ostatní.
- Mají nejvíce nápadů v situacích, kdy lze vyjádřit individuální názor. Tyto nápady často vzbuzují posměch.
- Na svém názoru trvají, i když je vystaven kritice.
- Jsou originálnější, jejich myšlenky se kvalitou odlišují od ostatních.
- Nemusí být nezbytně „nejlepšími“ studenty.

Další rysy tvořivé osobnosti vymezil také H. G. Gough (1964), například:

- Tvořivé myšlení je flexibilní.
- Osobnost tvořivého jedince je složitá.
- Jedinci, kteří jsou tvořiví, jsou esteticky, emocionálně a sociálně senzitivní.
- Tvořivá osobnost projevuje zájem o formu a eleganci, není poutána přesností a pečlivostí.

(Nakonečný, 1995)

3.3 Význam tvořivosti

Tvořivost by měla být společensky prospěšnou, tak to alespoň společnost předpokládá. Někdy se však může stát, že tvořivost bude využita pro společensky, eticky, psychologicky závadné cíle. Pak se jedná o negativní tvorbu – antikreativitu. Jako příklad může být použito objevení pervitinu jako drogy. (Petrová, 1999)

Pokud je kreativita využita v prospěch člověka nebo společnosti, pak jí můžeme podle J. Hlavsy (1985) charakterizovat těmito znaky:

- Vytváří nové a zachovává staré hodnoty, zabraňuje, aby byly znehodnoceny.
- Je společensky prospěšná.
- Je vysoce produktivní.
- Používá extrémy, rozpory, vedlejší a nahodilé výsledky progresivním směrem.
- Používá volné hledání a plánovitý postup při řešení.
- Toleruje rozdílné přístupy k témuž předmětu, způsobu řešení i člověku.
- Kladně ovlivňuje tvůrce tím, že zvyšuje tvůrčí potenciál a rozvíjí jeho schopnosti.
- Zvyšuje schopnost jedince zapojit se do kolektivního úsilí.

(Petrová, 1999)

To, jak se tvořivost člověka projevuje, popsala ve své knize Petrová (1999). Tvořivost se podle ní projevuje dvěma způsoby: vnější tvorbou a sebeutvářením osobnosti tvůrce. Vnější tvorba je na první pohled viditelná a hmatatelná, oproti tomu sebeutváření pomocí

tvořivosti pomáhá vyvíjet se přímo osobnosti tvůrce, ten se tak stává tvořivějším a zdokonaluje se.

Komponenty, které na sebe vzájemně působí a které ovlivňují průběh tvořivosti jako činnosti, vymežil Hlavsa (1985). Jde o:

- Předmět, na který činnosti působí.
- Prostředky, kterými tvůrce působí na předmět své činnosti.
- Tvůrce, jeho zájmy, zkušenosti, znalosti, ...
- Podmínky, za kterých tvorba probíhá.
- Proces, jehož prostřednictvím se činnost uskutečňuje.
- Cíl, kterého chceme dosáhnout.
- Produkt, který může mít podobu výtvoru, výsledku, objevu či vynálezu.
- Hodnotu činnosti i produktu, kterou přináší společnosti.

3.4 Tvořiví žáci

Problematika týkající se vlastností osobnosti tvořivých žáků je v literatuře rozpracována méně. Vychází se z vlastností, kterými disponují tvořiví jedinci. Přijímá se konstatování, že těmito vlastnosti disponují i tvořiví žáci.

Můžeme je charakterizovat jako žáky, kteří nedbají na mínění jiných, jsou samostatnější, neradi se zapojují do skupinové činnosti. Nemají rádi normy a předpisy skupiny, vyhýbají se jim, neradi se přizpůsobují, jsou introvertní. Dobře snášejí izolaci od ostatních členů skupiny. Jsou pohybliví, dynamičtí. Mají zájem o poznání, snaží se řešit problémy více způsoby. Při řešení uplatňují nápaditost, fantazii, samostatnost a iniciativu. Těžko snášejí stereotypy, projevují averzi vůči šablonám a mechanickému učení zaměřenému na zapamatování. Jsou ochotní pomáhat spolužákům, jsou optimističtí a hraví. Jsou citliví na problémy, které lépe odhalují. Mají smysl nejen pro dobrodružné příběhy, ale i pro dobrodružné jednání. (Lokšová, Lokša, 1999)

Tvořivé děti často nemají snadný život, to dokazují zkušenosti i výzkumy. Stává se, že tvořivé děti jsou od rodičů, učitelů i vrstevníků nepochopeny. Mohou mít v rodině obtíže. Rodiče buď od dítěte očekávají vynikající výkony a úspěch, nebo mu vyčítají, že se odlišuje od ostatních dětí. Podobně se mohou chovat i učitelé. Ti mají v oblibě spíše nadaného, ale málo tvořivého žáka. Tvořiví žáci jsou pro ně nebezpečím kvůli ohrožení

vlastní autority. Mívají nepříjemné dotazy, neobvyklé nápady, jsou „méně poslušní a poddajní“, což může vést učitele do nepříjemných situací před třídou. (Čáp, Mareš, 2001)

Dítě, pokud je malé, je přirozeně tvořivé. U starších dětí a dospělých se kreativita může hledat hůř, ne proto, že by chyběla, ale proto, že v dětství byla potlačována výchovnými a vzdělávacími systémy, které povzbuzují intelektuální konformitu. Děti potlačují svoji kreativitu, protože jsou vedeny k tomu, aby kreslily pouze uvnitř linek a pouze, když jsou za to odměněny. (R. J. Sternberg, 2001)

3.5 Úrovně tvořivosti

A. Maslow uvádí dvě úrovně tvořivosti:

1. sebeaktualizující tvořivost: Jde o každodenní tvořivost, která je odvozena z osobnosti jedince a projevuje se v běžných životních situacích, pomáhá procházet životem a udržovat si základní životní spokojenost.
2. speciální talentová tvořivost: Jedná se o vyšší úroveň tvořivosti, která je spojená s talentem v určité oblasti činnosti.

(Lokšová, Lokša, 1999)

Z vývojového hlediska vyčlenili Ďurič, Grác, Štefanovič (1988) pět vývojových úrovní tvořivosti:

1. expresivní tvořivost: Projevuje se v dětských kresbách a hrách u dětí předškolního věku, vyznačuje se spontánností a volností.
2. produktivní tvořivost: Jedinec si osvojuje určité způsoby techniky, které konfrontuje s realitou už na komunikativní úrovni. Ve škole jde o produkt žáka, který je srovnáván s požadavky prostředí, případně s ostatními výtvoři žáků.
3. objevovací úroveň tvořivosti: Osobnost operuje s vlastními komponenty tvorby, jejíž podstatou je již objev. Jedinec objevuje na základě svých vědomostí nové problémy. Tyto problémy méně tvořivý jedinec nerozezná. Může se stát, že u žáků je tento jev subjektivní, protože nevědí, že už před nimi jev objevil někdo jiný.

4. inovační úroveň tvořivosti: Jedná se o pochopení základních principů příčinně-následkových vztahů. Na jejich základě může člověk realizovat změny, kterými zdokonaluje něco již existujícího.
5. emergenční (nejvyšší) úroveň tvořivosti: Předchozí vědomosti a poznatky jsou přestrukturovány. Dosahuje jí jenom málo lidí, jde o úroveň tvořivosti géniů.
(Lokšová, Lokša, 1999)

Dále můžeme rozdělit úrovně tvořivosti podle druhů produktů. Literatura uvádí tyto dva:

1. reprodukční: Cílem je plánované dosažení identických produktů.
2. produktivní: Vznikají nové, odlišné produkty. (Lokšová, Lokša, 1999)

3.6 Konvergentní a divergentní myšlenkové operace

Konvergentní operace se uplatňují v úlohách s jedním řešením. Můžeme je nazvat jako operace logicko-deduktivní. Myšlení, které je na nich založené, postupuje od daných východisek k jedné odpovědi (nebo k ohraničenému počtu odpovědí). Můžeme ho charakterizovat jako sbíhavé myšlení, kdy se algoritmicky a logicky postupuje ke správnému závěru. K řešení konvergentních úloh je potřeba mentálních procesů, které využívají a formují hlavně vnímání, paměť, analýzu a syntézu, schopnost aplikace – užití definicí, informací a poznatků v konkrétní situaci. (Lokšová, Lokša, 1999)

Divergentní operace se využívají v úlohách, ve kterých se hledá a objevuje řešení v různých směrech. Důraz je kladen na rozmanitost, vhodnost a množství odpovědí. Odpověď nemusí být pouze jedna, proto je potřeba najít co nejvíce možných řešení. Jde o rozbíhavé myšlení, kdy po zhodnocení alternativ můžeme dojít k jednomu řešení, ale předtím pracujeme s velkým množstvím variant řešení. Uplatňujeme zde hodnocení, kritické myšlení a rozhodovací procesy. Jde o styl myšlení, který zahrnuje proces organizace a restrukturalizace vědomostí.

Pro tvořivé řešení problémů jsou základem divergentní rozumové operace. Myšlenkový proces se při nich rozbíhá různými směry s neomezeným počtem řešení. (Lokšová, Lokša, 1999)

Divergentní operace vymezují tvořivé schopnosti, které tvoří základní faktory tvořivosti. Jsou to: fluence, flexibilita, originalita, senzitivita, redefinování, elaborace.

- fluence: Je bohatost myšlenek a schopnost produkovat velké množství nápadů.
- flexibilita: Jedná se o schopnost, kdy jedinec produkuje různorodá, obsahově odlišná řešení problémů.
- originalita: Jedinec vytváří neobvyklá, zajímavá a nová řešení problémů, která se odlišují od jiných a jsou často překvapující.
- senzitivita: Jde o citlivost na problémy. Tvořivý jedinec je najde i tam, kde je jiní nevidí. Dokáže předvídat vývoj v určité oblasti a vidí možnosti zlepšení.
- redefinování: Je to schopnost transformovat na základě změny významu. Staré myšlenky jsou využity novým způsobem.
- elaborace: Je schopnost, která umožňuje najít, doplnit a vypracovat funkční detaily při řešení problémů. Tímto spojením se vytvoří kompletní řešení. (Lokšová, Lokša, 1999)

3.7 Tvůrčí, analytická a praktická inteligence v kreativité

Sternberg (2001) věří, že tvořivost není jen schopnost přicházet s novými myšlenkami, ale je to také proces, který vyžaduje vyváženost a aplikaci všech tří aspektů úspěšné inteligence (kreativní, analytické a praktické).

„Úspěšná inteligence je přinejmenším stejně tak záležitostí množství jako rovnováhy, přičemž v obou případech jde o rozvoj nezbytných schopností i o znalost, kdy je použít.“

(R. J. Sternberg. 2001, s. 142)

Kreativní inteligence je nejdůležitější aspekt tvořivosti. Je to schopnost vytvořit nové a zajímavé myšlenky, vidět spojení i tam, kde ho ostatní nevidí.

Analytická inteligence je druhým aspektem tvořivosti. Jde o schopnost, která pomáhá analyzovat a zhodnocovat myšlenky, řešit problémy a dělat rozhodnutí. Tato schopnost je důležitá na zhodnocení vlastních myšlenek. Je potřeba posoudit vlastní myšlenky podle jejich ceny a posoudit jejich dopad.

Praktická inteligence je schopnost, která je důležitá pro převedení teorie do praxe. Pomáhá rozpoznat, které myšlenky budou mít praktické uplatnění, i když mohou být zpočátku přijímány jakkoli.

(R. J. Sternberg, 2001)

3.8 Diagnostika tvořivosti

Identifikovat tvořivost dětí je považováno za problémové. Učitelé, kteří hodnocení provádějí, bývají subjektivní. Často posuzují žáka spíše z hlediska školního výkonu, než z hlediska tvořivosti. Jejich hodnocení neodpovídá měření tvořivosti pomocí diagnostických metod. Tím, že žáka znají, mohou být učitelé ovlivněni znalostmi o něm, o jeho vědomostech, známkách, školních výsledcích a výkonech. Domnívají se, že žák s lepšími známkami by měl být tvořivější. (Lokšová, Lokša, 1999)

Byla vypracována celá řada škál, nástrojů, testů tvořivosti, aby tvořivost mohla být určena. Z nich můžeme jmenovat například jednu z nejznámějších psychologických diagnostických metod zjišťování tvořivosti – Torrenceův test tvořivého myšlení (TTCT). (Lokšová, Lokša, 1999)

3.8.1 Diagnostika výtvarné tvořivosti

Škálu k identifikaci výtvarné tvořivosti ve výtvarných produktech experimentálně ověřovali Lokšová a Lokša (1993). Na základě výsledků výzkumu stanovili prvky tvořivosti, které jsou významné pro dětskou kresbu. Jsou to kritéria:

- Vyjádření výrazu oproti nezvládnutí vyjádření: Jde o hodnocení techniky zvládnutí tématu, myšlenky, uměleckost, pravdivost výrazu.
- Kompozice oproti rozbitosti, destrukci: Zařazujeme sem výstavbu tématu, děje, myšlenky, plochy, času. Sledujeme umístění v ploše, čase, střídání světla, stínu

apod. U tvořivých žáků se projevuje v kresbě správným rozmístěním jednotlivých prvků na ploše, vyvážeností prostorového řešení kresby a zobrazením perspektivy v prostoru.

- Kontrastnost oproti nekontrastnosti, bezproblémovosti: Jde o barevnou kontrastnost, dramatičnost, dynamiku, pohyb, protiklady a rozpory. Kresby jsou barevnější, kontrastnější, výraznější.
- Intencionalita oproti vyjádření beze snahy: Intencionalitu určuje především emoční, sociální náboj kresby, zaujatost pro věc, emocionální a racionální náboj kresby, jejich poměr, směr a intenzita.
- Originalita oproti všednosti, konvenci, nezajímavosti: Hodnotí se neobvyklost, novost, zvláštnost, objevnost apod. Kresby jsou zobrazeny nově, zvláště, neobvykle.

(Lokšová, Lokša, 1999)

Pokud produkt všechny atributy obsahuje, pak jej pravděpodobně můžeme považovat za tvořivý. (Lokšová, Lokša, 1999)

Kromě škály k identifikaci tvořivosti se Lokšová a Lokša (1998) zabývali výzkumem, kdy na základě analýzy kreseb žáků byla ověřována možnost diagnostikovat některé osobnostní vlastnosti a výtvarné schopnosti. Jejich cílem bylo usnadnit učitelům práci při pedagogické diagnostice, kdy bez použití standardních testových metodik, lze poznat dispozice a schopnosti žáků.

(Lokšová, Lokša, 1999)

Na základě těchto kritérií lze identifikovat výtvarné schopnosti výtvarně nadaných žáků:

1. Barva – Barvy jsou zobrazeny cíleně a citlivě laděné.
2. Přesnost zachycení tvaru – Děti téma bez problému zachytí realisticky a správně z hlediska proporcí.
3. Linie – Linie je pevná a nepřerušovaná.
4. Kompozice – Je dominantním faktorem, kdy děti dokážou správně rozmístit prvky do formátu podle určitých pravidel.
5. Originalita – Objevuje se podstatně vyšší výskyt nových prvků.

6. Vypělost postav – Postavy jsou v anatomicky správných proporcích, mají vykresleny detaily.

(Lokšová, Lokša, 1999)

3.9 Výtvarné nadání

Jak rozpoznat výtvarné nadání skrze kreativitu je již známé z předchozí kapitoly. Tato kapitola se bude více zajímat o pojem výtvarné nadání jako takové.

Výtvarné nadání patří spolu s literárně-dramatickým a hudebním do uměleckého nadání. Pokud bychom měli charakterizovat umělecké nadání obecně, pak bychom do schopností jedince, který tímto nadáním disponuje, zařadili některé specifické vlastnosti. Jde o schopnost uměleckého hodnocení, schopnost uměleckého vyjádření, umělecké zaměření osobnosti. Důležitým znakem jsou také široké umělecké zájmy. Nadání jedinci nejsou zaměřeni pouze na svůj druh umění. (Dočkal, 2005)

Typické pro umělce je, že do jejich schopností přímo zapojují emoce. Umělec, který hodnotí skutečnost, se neopírá pouze o poznání reality, ale také o citový vztah k ní. Tento cit ale neovlivňuje umělcovo chování, realitu hodnotí rozumově a také esteticky. Schopnost vnímat a hodnotit svět je nazýván schopností uměleckého hodnocení.

(Dočkal, 2005)

„Je to schopnost vytvořit si speciální emočně hodnotící vztah k objektům okolního nebo vnitřního světa tvůrčího umělce, jež se mohou stát předmětem jeho uměleckého ztvárnění.“ (Dočkal, 2005, s. 193)

Druhou všeobecnou uměleckou schopností je schopnost uměleckého vyjádření. Umělec musí umět vytvářet umělecké obsahy, které něco vyjadřují. Dílo má mít vnitřní obsah, myšlenkové bohatství, které by divák mohl přijmout. Jinými slovy má být dílo expresivní, pokud tomu tak není, pak dílo není umělecké.

Důležitou úlohu hraje také obecné umělecké zaměření osobnosti.

„Je to komplexní vztah člověka ke světu, díky němuž může a chce být umělcem.“

(Dočkal, 2005, s. 193)

Patří sem také vyvážení zdánlivě protichůdných vlastností. Například umělec může být současně extrovertem, který své dílo vytváří pro publikum, ale také introvertem, který má bohatý vnitřní život. (Dočkal, 2005)

Pro výtvarné nadání je důležitý talent, ale k rozvinutí talentu je potřeba povahových vlastností, jako je vytrvalost, sebedůvěra i bojeschopnost a také příznivé životní okolnosti. Důležitá a také vzácná je schopnost „realizovat se“, bez ní se talent vyvine jen stěží. (Uždil, 2002)

Rozpoznat výtvarné nadání lze podle zvládnutí techniky kreslení a po desátém až jedenáctém roce také z přetrvávajících zájmů o tuto činnost. Někdy se najdou děti, které svým kreslením předčí své vrstevníky již ve dvou letech. Jejich vývoj probíhá rychleji, než je běžné. Své vrstevníky předeženou i o rok. Mají výjimečnou vizuální paměť a postřehnou chyby zobrazení i u vlastních výtvorů. Jejich výtvoři bývají důsledně realistické. (Dočkal, 2005)

Děti z rodin, které výtvarné nadání podporují, bývají zvýhodněny. Na druhou stranu někteří rodiče sice vidí mimořádné výtvarné schopnosti u svého dítěte, ale ve srovnání s pracemi jiných dětí může být práce jejich dítěte průměrná.

Otázka poznatelnosti talentu je velmi obtížná. Zájem o výtvarnou práci nemusí být ještě rozhodující. Tento zájem nemusí být trvalý, i když u nadaných dětí je tento zájem opravdový, své zájmy neberou jako hru, ale opravdově. Rozhodující je však puberta, proto je dobré počkat s odhadem talentu i možností právě do puberty. (Uždil, 2002)

V kresbě dětí se však mnohem více než rozvoj uměleckého talentu projevuje vývoj jejich poznání. Psychologové díky tomu mohou odhadnout jejich reprodukční inteligenci. Poznají ji podle úrovně kresby a podle počtu správně nakreslených detailů. Ale zkoušky výtvarných schopností psychologie dosud neobjevila. (Dočkal, 2005)

4. Výtvarná výchova na 1. stupni

Tato kapitola je věnována předmětu výtvarné výchovy, který se vyučuje na 1. stupni ZŠ. Nejprve vymezuje výtvarnou výchovu v rámci rámcového vzdělávacího programu, dále se věnuje jejímu významu pro žáky a v poslední části se zaměřuje na osobnost pedagoga.

4.1 Výtvarná výchova v RVP

Od 1. 9. 2005 je v platnosti Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Na základě jeho zásad si každá škola vytváří vlastní Školní vzdělávací program.

RVP ZV obsahuje devět vzdělávacích oblastí. Výtvarnou výchovu společně s dramatickou výchovou a s hudební výchovou zařazuje do vzdělávací oblasti Umění a kultura. U individuálních vzdělávacích oborů jsou v rámcovém vzdělávacím programu vypsány očekávané výstupy a učivo pro 1. i 2. stupeň ZŠ.

Vzdělávací oblast Umění a kultura provází žáky celou dobu jejich povinné školní docházky. Co se týče hodinové dotace, tak je to u žáků 1., 2. a 3. třídy 1 hodina za týden a u žáků 4. třídy a 5. třídy 2 hodiny za týden. Oblast Umění a kultura je pro žáky důležitá v tom, že jim dává prostor pro uplatnění jejich tvořivých schopností, zprostředkovává jim umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby a přispívá ke kultivaci jejich osobnosti.

Vzdělávací obor Výtvarná výchova pomáhá žákům skrze tvůrčí činnosti zaměřené na vnímání, tvorbu a interpretaci rozvíjet jejich tvořivost, smyslové vnímání, představy, pocity, zkušenosti, myšlenky. Pomáhá jim vyjadřovat a také prezentovat jejich emoce. Žáci díky ní získávají všestranné dovednosti, zlepšuje se jejich jemná motorika.

Cílem je vést žáka k tomu, aby se rozvíjel jeho pozitivní vztah k umění, rozvíjelo se jeho estetické cítění, vnímání prostředí. Má vést k využívání a rozvoji jeho tvořivých schopností a dovedností. Žák má dojít k poznání, že kultura i umění obohacuje život člověka, má poznávat národní kulturu, ale také se seznámit s kulturou jiných národů a etnik, které by měl akceptovat.

Učivo je zaměřené na rozvíjení smyslové činnosti (např. uspořádání objektů do celků), uplatňování subjektivity (např. prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností) a ověřování komunikačních účinků (např. osobní postoj v komunikaci).

4.1.1 Očekávané výstupy

V 1. období by žák měl zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu a také by měl rozpoznávat, pojmenovat a porovnat linie, barvy, tvary, objekty ve vlastní tvorbě i tvorbě ostatních a také na příkladech z běžného života (s pomocí učitele). Měl by uplatňovat vlastní zkušenosti, zážitky i fantazii při tvůrčích činnostech. Výsledky své činnosti by měl být schopen sdělit svým spolužákům.

Ve 2. období by měl žák uplatňovat dovednosti pro vlastní tvorbu. Svůj tvůrčí záměr by měl být schopen realizovat. Kromě rozpoznávání, pojmenování a porovnání linií, barev a objektů by měl rozpoznávat jejich základní vlastnosti a vztahy. U tvorby by měl vycházet z vlastních prožitků, zkušeností, fantazie a vjemů (ať už zrakových, sluchových, či hmatových). Měl by být schopen vyjádřit pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla.

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>

4.2 Význam výtvarné výchovy pro děti

Výtvarná výchova je pro žáky velmi důležitá z mnoha důvodů, zde jsou v jednotlivých bodech vysvětleny některé z nich.

1. Výtvarná výchova je důležitá pro oblast smyslové a citové výchovy, protože obohacuje dítě o významné smyslové zkušenosti. Má význam zejména pro výchovu zraku a hmatu. Podílí se na harmonickém rozvoji osobnosti.
2. Výtvarná výchova má vliv na fyzický rozvoj dítěte. Pomáhá při rozvoji motorických dovedností. Nejdříve dětská motorika vychází z pohybů celého těla,

postupně se soustřeďuje k pohybům paže, později ruky a nakonec prstů. Při výtvarných činnostech dochází ke zlepšování jemné motoriky ruky.

3. Přispívá k tomu, že se dítě učí pozorovat svět kolem sebe. Rozvíjí se jeho pozorovací schopnosti a vnímání. Ty jsou spojeny především s citovou oblastí, s představivostí, s přetvářejícími a fantazijními momenty, proto si objekt pozorování vybírá také podle svého citového zaujetí.
4. Podporuje vytváření estetických postojů, vytváří se emotivně zabarvené vnímání, dítě prožívá a hodnotí skutečnost. Estetický vztah dítěte ke světu je doprovázen silnou citovou reakcí. Tento vztah je hodnotou působící k harmonickému vyvažování jednotlivých stránek osobnosti, proto je i výchovně cenný.
5. Podporuje rozvoj představivosti, fantazie i tvořivosti. Ve výtvarném procesu může dítě dát svým představám tvar, názornou podobu a pomůže se vyrovnat s intenzitou nezapomenutelných zážitků.
6. Dětem by měla být umožněna tvůrčí aktivita, protože dětem při výtvarné výchově přináší radost. Měla by být dětem umožňována už od nejtělejšího věku.

(Vítková, 1986)

4.3 Osobnost pedagoga

Pedagog by neměl působit pouze na výtvarný rozvoj dítěte, ale na celou složku osobnosti dítěte a na jeho duševní funkce. Měl by mít na mysli potřeby přirozeného rozvoje duševních schopností. Žáka by neměl pouze vychovávat, ale také nechat růst. (Uždil, 2002)

Učitel ovlivňuje průběh výtvarného procesu, tento proces řídí jak částmi svého vědomí, tak i složkami svého nevědomí. Musí být neustále ve střehu, vcítit se do jedinečnosti chvíle. Mezi jeho schopnosti by měly patřit citové, rozumové, intuitivní, volní a charakterové vlastnosti výtvarného pedagoga. Jeho osobnost se formuje vyhraněným způsobem, rozhodující jsou jeho zájmy, velikost prožitků, dojmů, pocitů a znalostí. Rysy osobnosti pedagoga mohou kladně i záporně ovlivnit průběh pedagogického procesu. (Vítková, 1986)

Pedagog by měl být nápomocen, pokud u žáka nastanou problémy a nesnáze - nejde mu zachytit určitá představa, protože k tomu nemá barvy, objekt je pro zpředměnění příliš

složitý, žák nechápe význam jeho částí apod. Učitel by neměl žákovi pomoc odepřít, pokud se to týká například technických věcí, jde o upřesnění dětské představy apod. Ale jeho pomoc by neměla zasahovat příliš daleko, měla by být pouze návodem, jak postupovat a žák už řešení musí objevit sám. Pokud žák dospěje k výsledku své tvorby, měl by učitel projevit zájem o to, co dítě vytvořilo a nechat si vysvětlit, co která věc znamená. Zájem může vyústit do pochvaly, ale můžeme vidět i chyby, i když úspěšných stránek má být vždy o něco více. (Uždil, 2002)

Vyučující by měl být přítomen, aby žáky stimuloval, dodával jim důvěru a vytvářel vhodné prostředí pro rozvoj kreativity. Kresba je pro učitele důležitá také jako prostředek poznání, proto by měl využít všech možností, které jsou mu dány. Umožňuje učiteli žáka lépe poznat a dítě lépe orientovat. Výhodou kreslení ve škole je, že mohou kreslit i děti, které doma kreslit nemohou. Dítě se kresbou vyjadřuje a uvolňuje, což přispívá k jeho dalšímu harmonickému rozvoji. Nicméně pedagog by neměl zkoušet převzít úlohu psychologa, protože to by překračovalo rámec jeho role. (Davido, 2001)

Chybou je, pokud dítě začne napodobovat hotová schémata dospělých. Tím se přestává výtvarně vyvíjet. Představy, které odpovídají stupni jeho rozvoje, jsou potlačovány a nahrazovány „dokonalejšími“ kreslířskými formulacemi. Dítě nemusí využít vlastní zkušenost, ani vyvíjet žádné úsilí a výsledek je zcela bezcenný. (Uždil, 2002)

5. Základní umělecká škola – výtvarný obor

Na základních uměleckých školách je pro děti a mladé lidi, kteří projevují zájem o výtvarné umění, otevřen výtvarný obor. Díky němu může žák tohoto oboru získat hlubší náhled na okolní svět a na sebe sama a dokáže ho výtvarně vyjádřit. Výtvarný obor přispívá ke vzdělání mladé generace rodícím se poznáním a citovým a morálním rozvojem osobnosti dítěte.

Výuka je vystavěna na dvou procesech. První rozvíjí výtvarné citění a myšlení žáků, které je základem výtvarné komunikace. Žák poznává výtvarný jazyk, rozvíjí výtvarné myšlení a díky tomu rozvíjí také tvořivost. Ve druhém procesu je důležitý výchovný aspekt, který pomáhá žákům zařadit se do lidského společenství.

5.1 Struktura studia

Podmínkou vzdělání žáka na ZUŠ je zájem o výtvarné aktivity a schopnosti dítěte, které mu umožňují plnit program učebních osnov. Výuka je rozdělena na tyto stupně studia:

- přípravný stupeň studia: Je určeno pro žáky ve věku 6–8 let, někdy také pro žáky mladší. Podporuje každé, i méně disponované dítě, aby se rozvíjely různé stránky jeho tvořivosti.
- I. stupeň základního studia: Věkově jsou sem zařazováni žáci ve věku 8–14 let. Podporuje plynulý rozvoj žáků od dětského spontánního projevu a hravé experimentace k promyšlené tvorbě dospívajících.
- II. stupeň základního studia: Navštěvují ho obvykle žáci ve věku 14–18 let. I. i II. stupeň uzavírá závěrečná práce, která systematicky rozpracovává větší výtvarný celek. Žáci na konci I. a II. stupně dostávají závěrečné vysvědčení.
- rozšířené studium: Je pro nadané žáky ve věku 11–20 let. Pomáhá jim připravovat se k talentovým zkouškám na střední i vysoké školy s výtvarným zaměřením.
- studium pro dospělé: Bývá otevřeno v případě zájmu.

Podle učebních osnov jsou v ZUŠ vyučovány předměty: Plošná tvorba, Prostorová tvorba, Objektová a akční tvorba a Výtvarná kultura. Mimoto se žáci také zabývají učební látkou, která je přiměřená jejich věku a dotýká se celé výtvarné problematiky. Prostupuje všemi ročníky a stupni vzdělávání a je seřazena do několika oddílů. S výtvarnou problematikou se žáci seznamují od dětství po dospělost v různých modifikacích. Výuku obohacuje také multimediální tvorba.

Plošná tvorba zahrnuje kreslířské, malířské a grafické reakce na skutečnost, život nebo na niterný svět žáků. Obohacuje dětské myšlení i emotivitu, rozvíjí tvořivost a fantazii.

Prostorová tvorba učí žáky odlišnému způsobu výtvarného myšlení. Ti se zabývají prostorovým uplatněním linií, barev a tvarů, rolí světla a stínu, materiálními kvalitami. Ve vztahu žáka k materiálu hraje roli jeho zručnost.

Objektová tvorba pomáhá žákům přiblížit se realitě a vytvářet nová prostředí. Akční tvorba má multimediální charakter, vztahuje se k jedinci, vnímání sebe sama a k prožívání kontaktů s druhými.

Výtvarná kultura prostupuje celou výukou, hledá inspirace, asociace a souvislosti. Nabízí prožitky, porovnává vztah mezi životem, uměním a člověkem. Sleduje pohyb uvnitř žánrů a napříč historií.

Výuka probíhá většinou v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně s maximálním počtem 15 žáků v přípravném a základním studiu.

5.2 Úloha učitele

Učitel vychází ze společných didaktických východisek. Podle nich, jsou stanoveny výchovně vzdělávací priority, které jsou formulovány podle učebních osnov výtvarného oboru základních uměleckých škol takto:

- vytvářet a uplatňovat aktivní vztah ke světu
- všestranně rozvíjet tvořivé myšlení
- kultivovat výtvarný projev
- respektovat typologické směřování žáků
- uchovat dětem radost z výtvarného očekávání

Také pedagogická komunikace má svá pravidla, jejím základem je otevřený dialog s žáky, úcta k osobnímu vyladění dítěte. Úkolem učitele je rozvíjet tvořivost dítěte, samostatnost jeho rozhodování a dodržovat osobitý přístup k řešení otázek i k volbě výtvarných prostředků. Díky učiteli si žáci osvojují vyjadřovací postupy, které učitel vybírá podle toho, co považuje za nezbytné a co za doplňující. Postupem času získávají některé postupy v rukou jednotlivce přednost a rozvíjejí se více než jiné. K vyjadřovacím postupům patří základní techniky kresby, malby, grafiky, plastická a prostorové tvorba, soudobé výtvarné postupy.

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-program-vytvarneho-oboru-zakladnich-umeleckych-skol>

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle výzkumu

Diplomové práce je zaměřena na porovnání kresebného projevu dvou skupin dětí mladšího školního věku. Cílem výzkumné studie je najít rozdíly, které se mohou objevit v kresbách u dvou skupin dětí: dětí z běžné třídy základní školy a dětí, které ve svém volném čase navštěvují výtvarný obor na základní umělecké škole.

1.1 Hypotéza

Žáci navštěvující výtvarný obor na ZUŠ budou vykazovat ve větší míře rysy tvořivosti ve výtvarné produkci než děti, které tento obor nenavštěvují.

2. Charakteristika vzorku dětí

Byly vybrány dva vzorky dětí. Jeden ze základní školy a druhý ze školy umělecké. U žáků ze ZŠ bylo zjišťováno, zda ve svém volném čase nenavštěvují výtvarný obor na ZUŠ. Ve vybrané třídě na ZŠ jeden takový žák byl, ale pro absenci ve škole z důvodu nemoci se výzkumu neúčastnil.

2.1 Základní škola

Pro tento výzkum jsem si zvolila 3. třídu na Základní škole v Českých Budějovicích. Třídu navštěvuje celkem 18 dětí, ale z důvodu absence ve škole se dvě děti výzkumu neúčastnily. Výzkum tedy provádělo 16 dětí. Věkové rozmezí žáků se pohybovalo od 8 do 9 let. Nejmladšímu dítěti bylo 8;2 a nejstaršímu 9;7.

| věk | počet chlapců | počet dívek | celkem žáků |
|--------|---------------|-------------|-------------|
| 8 let | 2 | 6 | 8 |
| 9 let | 5 | 3 | 8 |
| celkem | 7 | 9 | 16 |

Tabulka č. 1: Počet žáků ve 3. třídě základní školy

2.2 Základní umělecká škola

Získat vzorek dětí ze základní umělecké školy bylo obtížnější. Nejprve jsem se setkala s odmítnutím ze strany vedení základní umělecké školy, ale nakonec mi jedna paní učitelka z jiné základní umělecké školy vyšla vstříc a umožnila výzkum provést u ní ve třídě. Přála si zachovat anonymitu sebe a také školy, kde pracuje.

Skupina, kterou vyučuje, má celkem 22 žáků. Z nich bylo pro náš výzkum vyřazeno 6 žáků, protože nevyhovovali věkovému rozsahu 8–9 let (všichni byli mladší). Do výzkumu se tedy nakonec zapojilo 16 žáků z toho 11 děvčat a 5 chlapců. Nejmladšímu žákovi bylo 8;1 a nejstaršímu 9;11.

| věk | počet chlapců | počet dívek | celkem žáků |
|--------|---------------|-------------|-------------|
| 8 let | 4 | 4 | 8 |
| 9 let | 1 | 7 | 8 |
| celkem | 5 | 11 | 16 |

Tabulka č. 2: Počet žáků ve třídě na základní umělecké škole

3. Sběr dat a způsob práce

U obou skupin dětí byla použita stejná metoda, kdy všechny děti z jedné skupiny pracovaly najednou po dobu jedné vyučovací jednotky. Skupiny byly pojmenovány jako první a druhá skupina, přičemž první skupina označuje děti z běžných tříd základních škol a do druhé skupiny jsou zařazeny děti, které ve svém volném čase navštěvují výtvarný obor na základní umělecké škole.

První skupina dětí kreslila svoje obrázky v běžné vyučovací hodině výtvarné výchovy na základní škole. Druhá skupina plnila zadání ve svém volném čase v hodině na škole umělecké. To byl jediný rozdíl v plnění zadání.

I když měly děti čas na kreslení pouze jednu vyučovací jednotku, byl někdy tento čas prodloužen, ale nikdy ne více než do dvou vyučovacích hodin. Maximální možný čas, který obě skupiny dostaly, byl tedy 90 minut.

Dětem téma zadávala jejich paní učitelka, kterou dobře znaly. Děti měly za úkol nakreslit na bílý papír formátu A4 pomocí pastelky dva obrázky. První obrázek měl být nakreslen na téma „můj vysněný dům“. Druhý obrázek měl znázorňovat „sebe sama“. Na druhou stranu papíru měli žáci za úkol napsat křestní jméno, datum a rok narození.

Tato dvě témata nebyla vybrána náhodou. U vysněného domu měly děti co nejvíce uplatnit vlastní fantazii a u druhého obrázku vycházely z reality.

Žáci celou dobu pracovali samostatně, při práci jim nikdo neradil a ani nepomáhal. Pokud měli nějaké dotazy k tomu, jak má obrázek vypadat, neměly paní učitelky dětem nijak napovídat, pouze jim zopakovat téma a nechat vytváření obrázku pouze na nich samotných.

Na základě sebraných vzorků pak byla stanovena kritéria hodnocení.

4. Zpracování dat

Pro hodnocení kreseb byla zvolena vlastní kritéria hodnocení. Kritéria byla stanovena na základě rozdílnosti kreseb jednotlivých skupin s přihlédnutím ke schopnostem dětí v mladším školním období a s ohledem na rysy tvořivosti ve výtvarném projevu, na které odkazuje literatura (např. kniha *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* od autorů Lokšová a Lokša z roku 1999).

Stanovit kritéria bylo velmi obtížné, protože ani větší množství kritérií nemůže postihnout všechny odlišnosti v kresbách jednotlivých skupin dětí. O to se ani tato diplomová práce nesnaží. Chce postihnout zejména ty odlišnosti, které se vztahují k tvořivosti.

U každého kritéria je sledován celkový počet dětí, u nichž se kritérium objevuje. Pokud prvek bude přítomen, bude připočten bod. Pokud prvek přítomen nebude, nepřipočte se bod žádný. Celkový počet bodů (dětí, u nichž se kritérium objevilo) bude přepočten na procenta, která budou zaokrouhlena na celá čísla. Následné výsledky u jednotlivých kritérií budou porovnány mezi vybranými skupinami.

4.1 Kritéria hodnocení pro kresbu vysněného domu

Pro hodnocení kresby vysněného domu byla zvolena tato kritéria:

1. zobrazení domu

- a) zachycení interiéru domu (průhlednost stěn a oken): Bod je přidělen, pokud je součástí domu i zachycení jeho interiéru, ať už skrze průhledné stěny, nebo skrze okno.
- b) neobvyklé zachycení tvaru domu (obvyklost = stěny ve tvaru čtverce, nebo obdélníku, střecha, komín, dveře, okna): Jako neobvyklý tvar domu je považován například hrad, pyramida, strom.

(Ukázka obrázku neobvyklého a obvyklého tvaru je uvedena v příloze č. 5 a 6.)

- c) propracovanost domu: Pokud se vyskytnou alespoň tři různé detaily, pak je přidělen bod. Tyto detaily musejí být zakresleny přímo v domě nebo v částech, které jsou k domu přímo připojeny.

2. barvy

- a) velká barevná škála (více jak 6 barev): Bod je přidělen v případě, že se na obrázku vyskytuje alespoň 7 a více barev. Mezi barvy není počítána obyčejná tužka.
- b) výraznost barev (výrazné barevné odstíny, výraznost barvy pomocí tlaku na pastelku): Bod je přidělen, pokud alespoň 3 z použitých barev jsou výrazné a jsou zvýrazněny pomocí tlaku na pastelku. Obyčejná tužka se nepočítá.

3. zobrazení kontextu obrázku

- výskyt dalších živých prvků (osob a zvířat): Pokud se v domě, nebo jeho okolí, vyskytuje alespoň jeden živý prvek, pak je přidělen bod.
- výskyt dalších neživých prvků (věci, rostliny, příroda, okolí): Bod je připsán, pokud v okolí domu autor zakreslil alespoň jeden neživý prvek. Například: strom, květina, obloha, zahrada.

4. propracovanost obrázku celkově

- výskyt detailů (detaily se nevyskytují pouze na vyznačeném domu, ale i v okolí): Bod je přidělen v případě, že se v zobrazeném okolí vyskytují alespoň 3 detaily. Tyto detaily se mohou vyskytovat i na jednom okolním prvku. Například pokud u domu zobrazí osobu, která má řasy, obočí a uši.

5. fantazijní prvky

- nereálné, neskutečné, snové, neobvyklé i bizarní prvky: Bod je přidělen, pokud se takové prvky objevují na domě nebo také v jeho okolí. Jako příklad fantazijního prvku může být uveden létající kůň. Bod není přidělen za neobvyklé barvy na obvyklých věcech, např. za zeleného psa bod přidělen není.

6. zaplnění plochy papíru

- malé množství bílých míst: Bod je přidělen, pokud se na obrázku nevyskytují bílá místa nebo pokud se vyskytují v malém množství. Bod přidělen není, pokud bílá místa na papíru převládají.

4.2 Kritéria hodnocení pro kresbu autoportrétu

Pro hodnocení kresby autoportrétu byla zvolena tato kritéria:

1. postava

- a) zpracovanost lidské postavy: Pokud se na autoportrétu vyskytují alespoň tři různé detaily, pak je přidělen bod. Za detaily jsou považovány například:
- detaily na těle: řasy, obočí, zuby, jazyk, uši, nehty
 - detaily na oblečení a obuvi: kapsy, vzory a značky na oblečení a obuvi, tkaničky u bot
 - doplňky: hodinky, prstýnky, řetízky, náušnice, sponky ve vlasech, pásek u kalhot.

Za detaily na těle nepovažujeme oči, nos, ústa, vlasy, prsty na ruce ani nohou.

- b) zachycení postavy v pohybu, nebo z profilu: Bude přidělen bod, pokud je postava zachycena v pohybu (viz v příloze č. 7 obrázek postavy, která je v pohybu a v příloze č. 8 obrázek postavy, která není v pohybu). Bod je přidělen také, pokud autor zachytil svoji postavu z profilu. Bod je připsán i v případě, pokud se autor postavu z profilu snažil zachytit, ale dopustil se při tom malých nepřesností.

2. barvy

- a) velká barevná škála (více jak 6 barev): Bod je přidělen v případě, že se na obrázku vyskytuje alespoň 7 a více barev. Mezi barvy není počítána obyčejná tužka.
- b) výraznost barev (výrazné barevné odstíny, výraznost barvy pomocí tlaku na pastelku): Bod je přidělen, pokud alespoň 3 z použitých barev jsou

výrazné a jsou zvýrazněny pomocí tlaku na pastelku. Obyčejná tužka se nepočítá.

3. zobrazení kontextu obrázku

- výskyt dalších prvků, okolí (např. osob, zvířat, věcí, rostlin): Pokud jsou přítomny kromě osoby alespoň 3 další různé prvky, pak je přidělen bod. Bod není přidělen v případě, když autor jako kontext přidal dva nebo tři stejné prvky, například stejné květiny, i kdyby byly jiné barvy. Naopak bod je přidělen, pokud tyto květiny jsou různého druhu, například: tulipán, růže, kopretina.

4. propracovanost obrázku celkově

- výskyt detailů (detaily se nevyskytují pouze na autoportrétu, ale i v okolí): Bod je přidělen v případě, že se v zobrazeném okolí vyskytují alespoň 3 různé detaily. Tyto detaily se mohou vyskytovat i na jednom okolním prvku. Například druhá zobrazená osoba má zobrazeny řasy, obočí a uši.

5. zobrazení prostoru

- výskyt překrývání: Dva prvky, které se překrývají, nesmí být vidět jeden skrz druhého, aby byl přidělen bod.

6. zobrazení objemu

- výskyt stínování

7. zaplnění plochy papíru

- malé množství bílých míst: Bod je přidělen, pokud se na obrázku nevyskytují bílá místa nebo pokud se vyskytují v malém množství. Bod přidělen není, pokud bílá místa na papíru převládají.

5. Výsledky

Po sečtení všech stanovených kritérií, byly kvůli přehlednosti sestaveny čtyři tabulky s výsledky, kterých dosáhly dvě odlišné skupiny dětí při kresbě na dvě zadaná témata. Pro každou skupinu byly vyplněny dvě tabulky, kdy se jedna týká kresby autoportrétu a druhá kresby vysněného domu.

Podrobné tabulky jsou kvůli velikosti uváděny v příloze (přílohy č. 1–4). V této kapitole jsou pouze stručné tabulky, kde jsou shrnuty výsledky.

V další části této kapitoly jsou výsledky obou skupin v jednotlivých kritériích porovnávány a popsány rozdíly, kterých skupiny dosáhly.

5.1 První skupina (děti ze ZŠ)

5.1.1 Vysněný dům

Níže uvedená tabulka č. 3 vyhodnocuje kresbu vysněného domu, který měly za úkol nakreslit děti v hodině výtvarné výchovy na základní škole. Kresba je vyhodnocena podle kritérií, která jsou nadepsána v levé části tabulky.

Tabulka č. 3: Výsledky žáků ZŠ u kresby vysněného domu

| kritéria | získané body | procenta |
|---------------------|--------------|----------|
| 1. zobrazení domu | | |
| 1A interiér | 1 | 6% |
| 1B neobvyklý tvar | 1 | 6% |
| 1C propracovanost | 9 | 56% |
| 2. barvy | | |
| 2A barevná škála | 5 | 31% |
| 2B výraznost | 5 | 31% |
| 3. kontext | | |
| 3A živé prvky | 4 | 25% |
| 3B neživé prvky | 13 | 81% |
| 4. propracovanost | 2 | 13% |
| 5. fantazijní prvky | 2 | 13% |
| 6. zaplnění plochy | 5 | 31% |

První kritérium, které posuzovalo **zobrazení domu**, bylo rozděleno na 3 dílčí kritéria. Kritérium 1A se zabývalo tím, zda děti ve svém obrázku vysněného domu zachytily také **interiér domu**, ať už skrze průhledné stěny, nebo skrze okna. To ve svém obrázku nakreslila pouze jedna dívka z běžné třídy základní školy a to osmiletá Michaela, která skrze okno zobrazila uvnitř domu stůl a na něm květiny. Kritérium 1B posuzovalo obvyklost, či **neobvyklost tvaru domu**. Žáci základní školy si téměř ve všech případech obvyklé tvary domu vybrali. Jediná Tereza si zvolila tvar svého vysněného domu neobvykle. Zachytila ho jako hrad, který je zároveň psím útulkem. Co se týče **propracovanosti domu**, kterým se zabývalo kritérium 1C, zde bod získala více jak polovina skupiny. Jako časté detaily znázorňovaly děti tašky na střeše, kliky na dveřích a oknech, vzory záclon, květiny v květináčích na oknech, cihly na komíně a kouř, který z komína vychází. Celkem 56% dětí použilo tyto a jiné detaily.

U druhého kritéria se hodnotily **barvy**. Kritérium 2A se zabývalo **barevnou škálou**. Bod byl přidělen za 6 a více použitých barev. Tolik barev aplikovalo 31% dětí. Stejný počet dětí také použil **výraznost barev**, které docílily výraznými barevnými odstíny a tlakem na pastelku. I když se shodoval počet dětí, neshodovaly se úplně všechny děti, které za druhé kritérium dostaly bod. Ve třech případech ano, ale další dva bodovaní žáci se už lišili.

Třetí kritérium se zabývalo **zobrazením kontextu**. Bylo rozděleno na kritérium 3A, které přidělovalo bod za zobrazení alespoň jednoho dalšího **prvku, který je živý**. U kritéria 3B byl připsán bod za znázornění kontextu, který představovala alespoň jedna **neživá věc**. V prvním případě získali bod 4 žáci. Tereza a Linda přikreslily k domu pejsky. Jakub nakreslil další osobu a Nikola ptáčka, který letí po obloze. Ve druhém případě získalo bod 13 žáků. Jako kontext byla užita například obloha, trávník, slunce, strom, cesta, garáž. Pokud byl jako kontext vyobrazen pouze plot, který je připojen k domu, pak bod přidělen nebyl. V případě garáže, kterou do kontextu zakreslil Jakub, byl přidělen bod, i když garáž byla napojena přímo k domu. Stalo se tak proto, že jako kontext nebyla počítána pouze garáž, ale také auto, které je v garáži vidět.

Čtvrté kritérium se zaměřilo **na propracovanost obrázku celkově**. Bod byl připočten za jakékoli tři různé detaily, které nebyly k vidění na domě, ale v jeho okolí. Bod získaly dvě osoby a to Jan a Kateřina. Jan všechny tři detaily vykreslil na přidaném autě, kterému nezapomněl vyobrazit vzory na pneumatikách, poznávací značku a blatníky. Kateřina vyobrazila dva detaily na psí boudě a jeden na stromě s hruškami.

Páté kritérium mělo za úkol vyhodnotit **fantazijní prvky**, které žáci při své kresbě uplatnili buď přímo na domě, nebo v jeho okolí. Bod získala Tereza, která zobrazila dům jako hrad, který je psím útulkem a kterému v horní části vyrůstá přes hradby palma. Druhý bod získal Jakub, který k domu přidělal velikou klouzačku, která vede ze střechy rovnou do bazénu.

Šesté kritérium analyzovalo **zaplnění prostoru na papíře**. Aby byl bod přidělen, nesměla se na papíře vyskytovat bílá místa vůbec, nebo v malém množství. Pět dětí (31%) získalo za zaplnění plochy bod. Dvě děti zaplnily papír domem, trávou a nebem, další dva žáci k těmto prvkům přidali strom a poslední Jirka zaplnil horní část papíru domem, před který nakreslil trávu, cestu a stromy.

Shrnutí

Při kresbě vysněného domu musela být přesně stanovená hranice kritéria, aby bylo jasné, kdy bod připsat a kdy nikoli. U některých kritérií se tato hranice ovšem stanovovala obtížně. Zejména u kritéria, kdy byly body přidělovány za fantazijní, neobvyklé či snové prvky, se kterými se nesetkáváme každý den a u kterých může být přidělení bodu pro mnohé subjektivní. Ale při vyhodnocování obrázků bylo zjištěno, že děti ze základních

škol takových prvků mnoho nepoužily, objevily se pouze ve dvou případech. Žáci základních škol se snažili držet známých a obvyklých prvků, ale také tvaru domu, který se hodnotil zvláště v prvním kritériu. Bod získala pouze jedna dívka, která místo klasického domu nakreslila hrad. Hranici jednoho bodu nepřekročila ani další část tohoto kritéria, která přidělovala bod za zobrazení interiéru. Úspěšnější byli žáci u kritéria týkajícího se propracovanosti domu, zde získala bod více jak polovina žáků. Nejvíce bodů bylo získáno u kritéria 3B, kdy nějaký neživý kontext zakreslili kromě 3 žáků všichni ostatní. Živý kontext si vybraly nakreslit 4 děti. I když kontext (ať už živý, či neživý) zobrazila většina žáků, plochu papíru zaplnili pouze tři z nich. Těch, kteří kontext nejen znázornili, ale i propracovali, také nebylo mnoho, pouze dva vyobrazili do svého kontextu alespoň tři detaily. U kritéria hodnotícího barvy získalo bod za kritérium posuzující barevnou škálu a kritérium hodnotící výraznost barev pět žáků.

I když na obrázcích byla vidět snaha zachytit dům, co nejlépe, často jakoby děti zapomínaly, že se nejedná jenom o klasický dům, ale o jejich vysněný. To se promítlo v malém užití fantazijních prvků a ještě menším neobvyklém znázornění tvaru domu. Děti zůstaly realistické a zaměřily se pouze na vzhled domu, který znají a který je pro ně obvyklý.

5.1.2 Kresba sebe sama

Na základě stanovených kritérií byla vypracována tato tabulka č. 4, která vyhodnocuje kresbu dětí z běžné třídy, které měly za úkol nakreslit sebe sama. V levé části tabulky jsou vypsána kritéria hodnocení, která byla zvolena pro hodnocení kresby.

Tabulka č. 4: Výsledky žáků ZŠ u kresby autoportrétu

| kritéria | získané body | procenta |
|--------------------|--------------|----------|
| 1. postava | | |
| 1A propracovanost | 9 | 56% |
| 1B profil, pohyb | 3 | 19% |
| 2. barvy | | |
| 2A barevná škála | 7 | 44% |
| 2B výraznost | 10 | 63% |
| 3. kontext | 3 | 19% |
| 4. propracovanost | 1 | 6% |
| 5. překrývání | 1 | 6% |
| 6. stínování | 0 | 0% |
| 7. zaplnění plochy | 3 | 19% |

U prvního kritéria, které se týkalo přímo **osoby**, kterou děti měly kreslit jako vlastní autoportrét, dostala více jak polovina celkového počtu dětí bod za kritérium 1A, které hodnotilo **propracovanost lidské postavy**. Celkem 9 dětí z 12 dostalo bod za nakreslené detaily na vlastní postavě. Tento bod byl přidělen pouze v případě, že se objevily více jak dva detaily na postavě. Už tolik bodů se dětem nepodařilo získat u kritéria 1B, kdy bod dostaly za **zachycení postavy v pohybu**. Pouze dvě děti takto postavu zachytily, byla to Barbora, která znázornila svojí osobu při chůzi na procházce a Ondřej, kdy jeho postava má zvednutou ruku a „mává“. Další bod byl přidělen Davidovi, který se snažil svojí osobu zachytit z profilu.

U druhého kritéria, které zkoumalo **barvy a jejich užití**, dosáhlo bodu u kritéria 2A za užití **velké barevné škály** (více jak 6 barev) 44% žáků. Nejméně barev použil Matěj, kterému stačili pouze tři barvy (modrá na oblečení a oči, oranžová na obličej a černá na vlasy a obrysy). Naopak nejvíce použitých barev bylo 8, které se objevily v kresbách třech děvčat: Barbory, Kateřiny a Michaely. Zbývající čtyři děti, které získaly bod, použily 7 barev. U kritéria 2B se hodnotila **výraznost barev**, kdy nestačilo tři výrazné barvy pouze vybrat a použít, ale také je pomocí tlaku na pastelku ještě zvýraznit. Bod nebyl podmíněn velkou barevnou škálou, to znamená, že děti, které nezískaly bod za pestrost, mohly získat bod za výraznost. To se podařilo 10 dětem, což je 63% z celkového počtu dětí.

Třetí kritérium hodnotilo **zobrazení kontextu obrázku**. Pokud měl být přidělen bod, pak se na papíře kromě vlastní osoby, musely vyskytovat nejméně tři další různé prvky.

Na tomto základě byl přidělen bod pouze třem dětem: Haně, Barboře a Michaele. Ostatní členové skupiny měli prvků méně, nebo kontext nezobrazili vůbec. Jako častý kontext byla kreslena tráva, slunce a obloha.

Aby byl přidělen bod za čtvrté kritérium, musely děti svůj **kontext** nejen zakreslit, ale zobrazit na něm alespoň **tři detaily**. Bod byl připsán, ať už byly detaily zakresleny na jednom okolním prvku, nebo se detaily vyskytovaly na různých prvcích. U čtyř děvčat se detaily v zobrazeném kontextu objevily, ale ani u jedné počet detailů nepřesáhl číslo tři, proto bod nemohl být bod přidělen ani jedné z nich. Jediný, kdo obdržel bod, byl David, který zakreslil tři detaily na osoby, které přidal na papír ke svému portrétu.

Také v pátém kritériu byl přidělen pouze jeden bod a to Barboře. Jediná z 16 dětí ve svém obrázku využila k **zobrazení prostoru překrývání**. Její postava se překrývá s cestou, které prochází za tělem osoby, aniž by byla vidět skrz dívčiny nohy.

Žákům ze základní školy se nepodařilo získat bod v šestém kritériu, které se týkalo **zobrazování objemu pomocí stínování**. Ani jeden ze žáků neměl ve svém obrázku stínování, ani jeho náznak.

Poslední kritérium hodnotilo celkové **zaplnění plochy papíru**. Bod bylo možné získat, pokud plocha papíru obsahovala žádný nebo minimální počet bílých míst. V tomto kritériu se podařilo získat bod celkem třem žákům (Haně, Barboře a Kateřině). Ty ke své osoby dokreslily pozadí, které vyplnilo zbývající plochu papíru. Všechny dokreslily do pozadí modrou oblohu. Dvě k tomu dokreslily trávu a mraky. Jedna pak slunce, strom a cestu, další pak část stromu. Obě Michaely se plochu snažily zaplnit, ale i přesto zůstalo na papíře hodně bílých míst, zejména v pozadí osob, proto jim bod přidělen nebyl.

Shrnutí

Hodnocení obrázků nebylo mnohdy lehké, některé obrázky se pohybovaly na hraně udělení bodu, proto musela být stanovena hranice, kdy bod udělit a kdy neudělit (například počty detailů, okolních prvků, barev). Celkově se děti při kresby autoportrétu soustředily právě na kresbu sebe sama. O tom také svědčí procento u prvního kritéria týkajícího se propracovanosti vlastní osoby, kdy více než polovina zúčastněných dostala bod. Také u barev jsou procenta poměrně vysoká. U využití barevné škály se procento úspěšnosti blíží k 50% hranici, u výraznosti barev byla tato hranice překročena a výrazných barev užilo 63%. U ostatních kritérií už tolik bodů přiděleno nebylo. Nejhuře dopadlo

6. kritérium, kdy nezískal bod nikdo. U čtvrtého kritéria, které se týká propracovanosti, a 5. kritéria (zobrazení prostrou) bod získala pouze jedna osoba. Možnost zachytit osobu při pohybu či z profilu si vybralo také pouze malé množství dětí. Stejně tak pokreslit celou plochu papíru. Při vybarvování byla vidět snaha o přesnost tahů a nepřetáhnutí při vymalování, která může být způsobena strachem z neúspěchu při zobrazování. To se však objevilo pouze u některých dětí. U malého množství dětí byly k vidění některé nedokonalosti při zachycení anatomie postavy, kdy osobě chyběla chodidla, či boty, ale to se objevilo jenom na dvou obrázcích.

Celkově byly obrázky postav povedené, u některých dětí byla vidět radost z malování a snaha zachytit obrázek co nejlépe. Některé děti kresba postavy na první pohled tolik nezaujala, což se promítlo do jejich kreseb.

5.2 Druhá skupina (děti ze ZUŠ)

5.2.1 Vysněný dům

Níže uvedená tabulka č. 5 vyhodnocuje kresbu vysněného domu, který měli za úkol nakreslit žáci v hodině výtvarné výchovy na základní škole. Kresba je vyhodnocena podle kritérií, která jsou nadepsána v levé části tabulky.

Tabulka č. 5: Výsledky žáků ZUŠ u kresby vysněného domu

| kritéria | získané body | procenta |
|---------------------|--------------|----------|
| 1. zobrazení domu | | |
| 1A interiér | 8 | 50% |
| 1B neobvyklý tvar | 10 | 63% |
| 1C propracovanost | 15 | 94% |
| 2. barvy | | |
| 2A barevná škála | 15 | 94% |
| 2B výraznost | 15 | 94% |
| 3. kontext | | |
| 3A živé prvky | 12 | 75% |
| 3B neživé prvky | 16 | 100% |
| 4. propracovanost | 12 | 75% |
| 5. fantazijní prvky | 13 | 81% |
| 6. zaplnění plochy | 11 | 69% |

První kritérium, které se týkalo **zobrazení domu**, bylo rozděleno na tři části, za které bylo možné získat body. Kritérium 1A přičítalo body za to, že byl zobrazen **interiér domu**. Tento bod získala polovina dětí ze ZUŠ. Tři z nich znázornily vnitřek domu pomocí oken a zbývajících pět dětí skrze průhledné stěny domu. Kritérium 1B hodnotilo **neobvyklé tvary domu**. Bod získalo 63% dětí. Jako neobvyklé tvary byly použity stromové domy (Tereza V. a Anna), dále dům, který má oválné stěny bez střechy (Tereza Ž.), pyramida (Valerie), hrady (Marek a Vojtěch), či dům, který má místo střechy kopuli a věže (Veronika). Dále Lukáš znázornil dům, který má jednu část domu připojenou na pilířích k vysoké věži. Jako další Martina vymyslela dům, který má místo střechy barevné spirály. Jako zajímavý tvar lze uvést také dům Ivana, který je celý poskládaný ze čtverců a obdélníků bez jediné oblé linie a vypadá tak, jako by byl z počítačové hry. U kritéria 1C získali kromě Marka bod za **details na domě** všichni.

Druhé kritérium přidělovalo body **za barvy**. Za **velkou barevnou škálu**, kdy se na obrázku objevilo více jak 6 barev, byl přidělen bod téměř ve všech případech. Za **barevnou výraznost** získalo bod těch samých 15 dětí. Jediný, kdo v obou případech nezískal bod, byl Vojtěch, kterému na svůj dům stačila pouze modrá pastelka.

U třetího kritéria zabývajících se **kontextem obrázku**, se připisovaly body za **zobrazení živého prvky** v kontextu u kritéria 3A a za **zobrazení neživého kontextu** u kritéria 3B. Živý prvek nakreslilo 12 žáků (75%). Byli to lidé, koně, psi, motýli, rybičky,

ptáci, kočka, ale také neskutečná zvířata jako létající kuň a draci. U kritéria 3B si zajistilo bod nakreslením neživého kontextu všech 16 dětí. Kromě oblohy a trávy použily děti jako kontext například stromy, vodu, fontány, psí boudu, létající balony.

U **propracovanosti obrázku** celkově, které se týkalo čtvrté kritérium, k získání bodu stačilo nakreslit alespoň tři různé detaily. To se povedlo 12 dětem (75%).

Páté kritérium hodnotilo použité **fantazijní prvky**. Ty ve svém obrázku zobrazilo kromě Vojtěcha, Michaely a Veroniky 13 dětí (81%). Fantazijních prvků bylo velké množství. Může být jmenován například létající kuň Valerie, dále pak zvíře, které má místo hlavy veliký list (autorka Nina), rajske jablko, které má křídla (Alexandra), či draci na obrázku Daniela.

Šesté kritérium zkoumalo **zaplnění plochy papíru**. U 11 dětí byla plocha papíru zaplněna s malým nebo žádným množstvím bílých míst.

Shrnutí:

Udílení bodů nebylo lehké ani v těchto případech. Někdy se pohybovaly na hraně, pak muselo být kritérium znovu přezkoumáno a blíže rozepsána hranice přidělení bodu. Obtížné bylo zejména přidělovat body za propracovanost okolí, protože všech 16 dětí zobrazilo neživý a 12 dětí živý kontext. Nebylo lehké určit, kdy jde o detail a kdy pouze část okolí. I když se všem dětem podařilo nějaký kontext zobrazit, ne všem stačil k zaplnění plné plochy papíru. U pěti dětí se objevila bílá místa na papíře ve větší míře, a proto jim bod přidělen nebyl. Nejzajímavější kritérium bylo posuzování fantazijních prvků na obrázku. Zajímavé to bylo zejména proto, že se jich v obrázcích objevilo tolik. U 13 dětí z 16 se objevil alespoň jeden fantazijní prvek. O něco menší číslo je počet bodů, které žáci ZUŠ získali za neobvyklý tvar domu. Získali celkem 10 bodů. I zde se objevilo velké množství nápadů, jak by vysněný dům mohl vypadat. Osm dětí si vybralo možnost nakreslit také interiér domu a lépe nám tak podobu svého domu přiblížit. Kromě jednoho žáka svůj dům také všichni propracovali tak, že se tam objevily alespoň 3 detaily. S počtem barev děti také nešetřily. Kromě jednoho použilo velkou barevnou škálu všech 15 dětí. Těch stejných 15 dětí své barvy tlakem na pastelku ještě více zvýraznily a byl jim také přidělen bod.

Na obrázcích bylo vidět, že toto téma děti bavilo a že neměly problémy vysněný dům vymyslet. Nebály se přitom využít velkého množství fantazie a přidat své i nerealizovatelné nápady.

5.2.2 Kresba sebe sama

Na základě stanovených kritérií byla vypracována tato tabulka č. 6, která vyhodnocuje kresbu žáků ze základní umělecké školy, kteří měli za úkol nakreslit sebe sama. V levé části tabulky jsou vypsána kritéria hodnocení, která byla zvolena pro hodnocení kresby.

Tabulka č. 6: Výsledky žáků ZUŠ u kresby autoportrétu

| kritéria | získané body | procenta |
|--------------------|--------------|----------|
| 1. postava | | |
| 1A propracovanost | 7 | 44% |
| 1B profil, pohyb | 11 | 69% |
| 2. barvy | | |
| 2A barevná škála | 16 | 100% |
| 2B výraznost | 16 | 100% |
| 3. kontext | 16 | 100% |
| 4. propracovanost | 16 | 100% |
| 5. překrývání | 15 | 94% |
| 6. stínování | 12 | 75% |
| 7. zaplnění plochy | 15 | 94% |

První kritérium zkoumalo přímo **postavu**, kterou děti ztvárnily jako samy sebe. U kritéria 1A byly přičítány body **za propracovanost osoby**, pokud se na ní objevily alespoň 3 detaily. Tento bod byl přičten 7 dětem (44%). U kritéria 1B zase záleželo na tom, zda byla postava zachycena **v pohybu či z profilu**. Pokud ano, pak byl přidělen bod. U více jak poloviny dětí se pohyb a profil objevil. Pět žáků zachytilo postavu z profilu celou, nebo alespoň obličej. Ostatních šest znázornilo pohyb například zvednutou rukou, která se hlásí, dále také pokrčenýma rukama a nohama.

Druhé kritérium hodnotilo **barvy**, kdy 2A počítalo **počet použitých barev** a 2B jejich **výraznost**. Bod byl získán za více jak 6 použitých barev. Všichni zúčastnění žáci

ze ZUŠ neměli problém za tuto část získat bod. Stejně tak i u kritéria 2B, kdy alespoň tři z použitých barev byly výrazné, získalo bod 100% žáků.

U třetího kritéria posuzujícího **kontext obrázku** se dařilo také všem dětem. Všichni ke svému autoportrétu domalovali ještě 3 další různé prvky a tak získali bod. Devět žáků svou osobu ztvárnilo v interiéru domu, ať už ve svém pokoji, ve škole, či v obývacím pokoji. Dalších 5 si vybralo venkovní prostředí. Jeden žák svou osobu nakreslil, jak pozoruje okolí z okna svého domu. A u jednoho žáka nelze určit, zda je uvnitř, či venku. Deset žáků ke své osobě přikreslilo ještě další živou bytost a to další osoby, psy, kočky, koně, králíka a v jednom případě také draka.

Čtvrté kritérium se také zabývalo kontextem, ale ne tím, zda byl znázorněn, ale tím, zda se na něm objevily alespoň **tři různé detaily**. Také zde bylo 100% žáků úspěšných a získalo bod.

Páté kritérium přidělovalo body za **zobrazení prostoru pomocí překrývání** dvou prvků. Kromě Ivanova obrázku se překrývání objevilo u ostatních 15 dětí.

U šestého kritéria záleželo na tom, zde se na obrázku objevilo **zobrazení objemu pomocí stínování**. Bod za výskyt stínování byl přidělen 12 dětem. Stínování bylo někdy zakresleno na osoby a někdy i na okolí.

Poslední sedmé kritérium se týkalo **zaplnění plochy papíru**. Kromě Ivana, který kolem svého portréту nechal více bílých míst, získalo bod ostatních 15 žáků. Ti ve svém obrázku bílá místa vůbec nenechali, nebo jich nechali pouze malé množství a tím splnili kritérium pro přidělení bodu.

Shrnutí

I když žáci ze ZUŠ měli za úkol nakreslit vlastní autoportrét, v mnohých případech se nesoustředili právě na něj. To dokazuje poměrně malé množství dětí (pouze 7), které získaly bod za propracovanost osoby pomocí zakreslení 3 detailů. Oproti tomu v zobrazení kontextu a jeho propracovanosti byli úspěšní všichni žáci. Někdy bylo okolí propracovanější než vlastní postava. Například u obrázku Vojtěcha, kdy postava zabírá pouze malou část obrázku a není nijak zvlášť propracovaná, je zbytek plochy papíru pokreslen různými uměleckými předměty (sochou, houslemi, flétnou, notami, vodovými barvami a štětcem), na kterých se objevuje velké množství detailů. O tom, že obrázky nejsou zaměřeny pouze na postavu, ale i její okolí svědčí i procento dětí (94%), které

zaplnily plochu papíru bez bílých míst a to nejenom vlastní osobou. Všechny 16 žáků ZUŠ se při ztvárnění obrázku nebálo využít velkou barevnou škálu, ale ani využít výraznosti barev. Kromě toho bylo na dětech vidět, že se neobávají vyobrazit osobu, která je v pohybu, či nakreslit osobu, která je zachycena z profilu. Kromě 5 dětí nakreslilo pohybující se postavu, nebo postavu z profilu zbývajících 11 dětí. Žáci si bez problému poradili také při zobrazení prostoru a objevu. Překrývání v prostoru využilo ve svých obrázcích 15 dětí. O něco méně dětí (12) své obrázky také stínovalo. Ale i na nich bylo vidět, že se se stínováním nesetkávají poprvé. Například Martina zvládla vystínovat nejen vlastní osobu, ale také její odraz v zrcadle.

Celkově u dětí ze ZUŠ byla vidět uvolněnost při tvorbě autoportrétu, ale také odvaha zakreslit mnohdy i obtížně prvky do okolí a zaplnit celou plochu papíru. Obrázky byly zajímavě a také originálně zpracované. Kromě vlastního pohledu osoby můžeme z obrázku vyčíst zájmy a koníčky žáků ZUŠ.

5.3 Porovnání výsledků obou skupin

Níže uvedené tabulky č. 7 až č. 19 porovnávají výsledky, kterých dosáhly obě skupiny dětí. Pod nimi jsou blíže rozepsány rozdíly, které se v kresbách žáků u jednotlivých kritérií vyskytovaly.

5.3.1 Kresba vysněného domu

Tabulka č. 7: Porovnání výsledků u 1. kritéria

| 1. kritérium | zobrazení domu | | | | | |
|----------------------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|
| | interiér | | neobvyklý tvar | | propracovanost | |
| skupiny | ZŠ | ZUŠ | ZŠ | ZUŠ | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 1 | 8 | 1 | 10 | 9 | 15 |
| procento žáků, kteří získali bod | 6% | 50% | 6% | 63% | 56% | 94% |

Z výše uvedené tabulky č. 7 vyplývá:

Přidělení bodu v prvním kritériu záviselo na tom, jak děti zobrazily dům. Hodnotilo se zachycení interiéru domu, neobvyklý tvar a propracovanost domu. Největší rozdíl byl shledán u neobvyklého tvaru. Žáků ze ZUŠ, kteří získali bod, bylo 63%. Oproti tomu žáků ZŠ bylo pouze 6%. Rozdíly byly patrné také u propracovanosti domu. Téměř všichni žáci ZUŠ (94%) zachytili na svém domě alespoň 3 detaily. Procento dětí ze ZŠ, které uspělo, je oproti tomu menší (56%). Liší se také procenta, kdy byl přidělen bod za zachycení interiéru domu. Pouze 6% žáků ZŠ bod získalo. U žáků ZUŠ bylo procento o poznání větší. Přesně polovina žáků interiér domu ztvárnila.

Tabulka č. 8: Porovnání výsledků u 2. kritéria

| 2. kritérium | barvy | | | |
|----------------------------------|---------------|------------|-----------------|------------|
| | barevná škála | | výraznost barev | |
| skupiny | ZŠ | ZUŠ | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 5 | 15 | 5 | 15 |
| procento žáků, kteří získali bod | 31% | 94% | 31% | 94% |

Z výše uvedené tabulky č. 8 vyplývá:

Rozdíly mezi žáky ZŠ a ZUŠ jsou z této tabulky na první pohled jasné. Téměř u všech žáků ZUŠ (94%) se vyskytovala jak veliká barevná škála, tak i výraznost použitých barev. Žáci ZŠ už tak úspěšní nebyli. Bod byl přidělen 31% z nich.

Tabulka č. 9: Porovnání výsledků u 3. kritéria

| 3. kritérium | kontext obrázku | | | |
|----------------------------------|-----------------|------------|--------------|-------------|
| | živé prvky | | neživé prvky | |
| skupiny | ZŠ | ZUŠ | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 4 | 12 | 13 | 16 |
| procento žáků, kteří získali bod | 25% | 75% | 81% | 100% |

Z výše uvedené tabulky č. 9 vyplývá:

Zachytit kontext obrázku si vybraly téměř všechny děti, ať už ze základní školy nebo umělecké. Diferencuje se ovšem to, co si vybraly jako kontext. Většina žáků ZUŠ (75%) si vybrala kontext živý a všichni kontext neživý. Oproti tomu žáci ze ZŠ si živý kontext vybírali minimálně (25%), ale neživý se objevil téměř u všech (81%).

Tabulka č. 10: Porovnání výsledků u 4. kritéria

| 4. kritérium | propracovanost obrázku | |
|----------------------------------|------------------------|------------|
| skupiny | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 2 | 12 |
| procento žáků, kteří získali bod | 13% | 75% |

Z výše uvedené tabulky č. 10 vyplývá:

Při porovnávání výsledků u celkové propracovanosti obrázku bylo shledáno, že se propracovanost daleko více objevila u žáků ze ZUŠ. Bod získalo 75%. Žáci ze ZŠ získali bod pouze 2, tedy 13%.

Tabulka č. 11: Porovnání výsledků u 5. kritéria

| 5. kritérium | fantazijní prvky | |
|----------------------------------|------------------|------------|
| skupiny | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 2 | 13 |
| procento žáků, kteří získali bod | 13% | 81% |

Z výše uvedené tabulky č. 11 vyplývá:

Po srovnání přidělených bodů za 5. kritérium bylo zjištěno, že fantazijní prvky ve svých obrázcích použila většina žáků ZUŠ (81%). Procento žáků ze ZŠ je oproti tomu velmi malé. Pouze 13% žáků ZŠ bylo úspěšných.

Tabulka č. 12: Porovnání výsledků u 6. kritéria

| 6. kritérium | zaplnění plochy | |
|----------------------------------|-----------------|------------|
| skupiny | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 5 | 11 |
| procento žáků, kteří získali bod | 31% | 69% |

Z výše uvedené tabulky č. 12 vyplývá:

Při udělování bodů za zaplnění plochy papíru se také našly rozdíly mezi oběma skupinami. 31% žáků ZŠ a 69% žáků ZUŠ získalo bod.

5.3.2 Kresba sebe sama

Tabulka č. 13: Porovnání výsledků u 1. kritéria

| 1. kritérium | postava | | | |
|----------------------------------|----------------|------------|---------------|------------|
| | propracovanost | | pohyb, profil | |
| skupiny | ZŠ | ZUŠ | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 9 | 7 | 3 | 11 |
| procento žáků, kteří získali bod | 56% | 44% | 19% | 69% |

Z výše uvedené tabulky č. 13 vyplývá:

U kritéria, které hodnotilo přímo postavu znázorněnou jako sebe sama, dosáhli více bodů za propracovanost lidské postavy žáci ze ZŠ. Celkem 56% získalo bod. Žáků ze ZUŠ získalo bod 44%. V počtu žáků je to pouze o dva méně. Rozdíl zde tedy není až tak patrný. Daleko větší rozdíl byl zjištěn u kritéria, které hodnotilo, zda je postava zachycena v pohybu, či z profilu. Zde uspělo pouze 19% žáků ZŠ. Oproti tomu 69% žáků ZUŠ získalo bod.

Tabulka č. 14: Porovnání výsledků u 2. kritéria

| 2. kritérium | barvy | | | |
|----------------------------------|---------------|-------------|------------|-------------|
| | barevná škála | | výraznost | |
| skupiny | ZŠ | ZUŠ | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 7 | 16 | 10 | 16 |
| procento žáků, kteří získali bod | 44% | 100% | 63% | 100% |

Z výše uvedené tabulky č. 14 vyplývá:

Žáci ze ZUŠ si vybírali větší množství barev než žáci ze ZŠ. Všechny děti ze ZUŠ si zvolily více jak 6 barev. Žáků ze ZŠ, kteří si vybrali větší množství barev, bylo pouze 44%. Také u výraznosti barev měli převahu žáci ZUŠ. Všichni získali za toto kritérium bod. Děti ze ZŠ, které získaly bod, bylo celkem 10. To znamená, že 63% žáků ZŠ mělo ve svém obrázku výrazné barvy.

Tabulka č. 15: Porovnání výsledků u 3. kritéria

| 3. kritérium | kontext | |
|----------------------------------|------------|-------------|
| skupiny | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 3 | 16 |
| procento žáků, kteří získali bod | 19% | 100% |

Z výše uvedené tabulky č. 15 vyplývá:

Všechny děti ze ZUŠ nakreslily kromě své osoby ještě další 3 různé prvky. Pouze malé množství žáků ZŠ to udělalo také. Další prvek někteří z nich sice přikreslili, ale aby jim mohl být přidělen bod, musely být prvky nejméně 3. Proto bod získalo pouze 19% žáků ZŠ.

Tabulka č. 16: Porovnání výsledků u 4. kritéria

| 4. kritérium | propracovanost | |
|----------------------------------|----------------|-------------|
| skupiny | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 1 | 16 |
| procento žáků, kteří získali bod | 6% | 100% |

Z výše uvedené tabulky č. 16 vyplývá:

Veliký rozdíl byl zjištěn u celkové propracovanosti obrázku. Pouze 6% dětí ze ZŠ získalo bod. Oproti tomu 100% žáků ZUŠ bylo úspěšných a mohl jim být přidělen bod za 3 detaily, které se vyskytly kromě hlavní postavy na znázorněném kontextu.

Tabulka č. 17: Porovnání výsledků u 5. kritéria

| 5. kritérium | překrývání | |
|----------------------------------|------------|------------|
| skupiny | ZŠ | ZUŠ |
| počet přidělených bodů | 1 | 15 |
| procento žáků, kteří získali bod | 6% | 94% |

Z výše uvedené tabulky č. 17 vyplývá:

Také u dalšího kritéria, které přidělovalo body za znázornění prostoru pomocí překrývání, bylo více přidělených bodů na straně skupiny žáků ZUŠ. Bod byl přidělen 94%

dětí. Pouze jeden žák ZŠ získal za toto kritérium bod. Ve srovnání je to tedy 6% žáků ZŠ a 94% žáků ZUŠ, kteří získali bod.

Tabulka č. 18: Porovnání výsledků u 6. kritéria

| 6. kritérium | stínování | |
|----------------------------------|-----------|------------|
| | ZŠ | ZUŠ |
| skupiny | | |
| počet přidělených bodů | 0 | 12 |
| procento žáků, kteří získali bod | 0% | 75% |

Z výše uvedené tabulky č. 18 vyplývá:

Při posuzování zobrazení objemu byl přidělen bod, pokud se v obrázku objevilo stínování. U dětí ze ZUŠ se stínování objevilo ve 12 případech. To znamená u 75% žáků. Dětem ze ZŠ se v tomto kritériu vůbec nedařilo. Bod nebyl přidělen nikomu.

Tabulka č. 19: Porovnání výsledků u 7. kritéria

| 7. kritérium | zaplnění plochy papíru | |
|----------------------------------|------------------------|------------|
| | ZŠ | ZUŠ |
| skupiny | | |
| počet přidělených bodů | 3 | 15 |
| procento žáků, kteří získali bod | 19% | 94% |

Z výše uvedené tabulky č. 19 vyplývá:

Poslední kritérium hodnotilo zaplnění plochy papíru. Papír bez bílých míst mělo 94% dětí ZUŠ. Oproti tomu se podařilo zaplnit papír pouze malému procentu dětí ze ZŠ. Jenom 19% žáků ZŠ mělo papír zaplněný celý.

5.3.3 Shrnutí výsledků

Při porovnávání obou skupin byly zjištěny rozdíly. V této kapitole jsou tyto rozdíly rozeepsány a to od nejnápadnějších po méně nápadné. Protože nebyly sčítány celkové body za oba dva obrázky, jsou výsledky obrázků nakreslených na jednotlivá témata popsány zvlášť.

Vysněný dům

U kresby vysněného domu se projevil největší rozdíl v použití fantazijních prvků v obrázku. Zde se dařilo 13 žákům ze ZUŠ vymyslet alespoň jeden fantazijní prvek. Mnohdy nebyl v obrázku pouze jeden. Žáci ZŠ užívali fantazijních prvků o poznání méně. Pouze 2 žáci z celkového počtu 16 použili do své kresby nějaký neobvyklý, snový, či nereálný prvek.

Další veliký rozdíl byl nalezen v počtu užitých barev a v jejich výraznosti. Pět dětí ZŠ oproti 15 dětem ze ZUŠ potřebovalo ke svému obrázku více jak 6 barev. Shodný počet také využil do svých obrázků výraznost barev.

Stejně veliký rozdíl byl nalezen v případě propracovanosti obrázku celkově. Pouze dvě děti ze ZŠ propracovaly svůj obrázek tak, aby se na něm vyskytovaly alespoň 3 detaily. Žáků ZUŠ, kterým byl přidělen bod, bylo o 10 více, tedy 12.

U neobvyklosti tvaru domu také více bodovali žáci ZUŠ. Deset z nich si jako svůj vysněný dům vybralo dům, který má neobvyklé tvary. Ať už šlo o stromové domy, pyramidu, či oválné domy. K tomu se u dětí ze ZŠ odhodlala pouze jedna dívka a nakreslila svůj vysněný dům jako hrad.

V počtu dětí, které si jako kontext vybraly živé prvky, dominují také děti ZUŠ. Dvanáct z nich tyto živé prvky ztvárnilo ve svých kresbách, oproti 4 žákům ZŠ.

V 9 případech byl přidělen bod za zachycení interiéru domu. A to na straně žáků ZUŠ. I když v tomto kritériu bodovali také žáci ZŠ, jejich číslo je znatelně menší. Pouze ve dvou případech byl přidělen bod.

Další rozdíl byl nalezen u propracovanosti domu. Až na jednoho žáka vykreslily dům se třemi detaily všechny děti ZUŠ. I když se více jak polovině žáků ZŠ podařilo získat bod, rozdíl mezi oběma skupinami je patrný.

Obdobný rozdíl byl zjištěn u zaplnění plochy papíru bez bílých míst. Větší procento úspěšnosti opět získali žáci ZUŠ. V 69% byl papír zaplněn. U žáků ZŠ byl papír bez bílých míst v 31%.

Nejmenší rozdíl zaznamenalo kritérium, které se týkalo zobrazení kontextu pomocí neživých prvků. I když bod získali všichni žáci ZUŠ, děti ze ZŠ se získanými body blížily. Kromě 3 dětí získaly bod všechny ostatní děti.

Autoportrét

U autoportrétu byly rozdíly mezi skupinami ještě více znatelné. S výjimkou jednoho kritéria byly u všech kritérií úspěšnější žáci ze základních uměleckých škol.

Největší rozdíl byl zjištěn u kritéria, které hodnotilo propracovanost obrázku celkově. Zde uspělo 100% žáků ZUŠ. Ve srovnání s nimi, byl úspěšný pouze jeden žák ZŠ.

Stejně neúspěšné byly i děti ZŠ u kritéria, kdy byly body přiděleny za výskyt překrývání. Zde získal bod také jeden žák ZŠ. Ve druhé skupině to bylo 15 žáků ZUŠ, kteří tvoří 94%.

V udělování bodů zaostávaly děti ze základní školy také u kritéria, kdy mohly získat bod za zobrazení kontextu, který musely tvořit alespoň 3 různé prvky. Tady se podařilo získat bod 3 dětem. Ve srovnání s 16 dětmi ze ZUŠ, které získaly bod, je to ovšem zanedbatelné číslo.

Viditelná propast byla zjištěna i u přidělování bodů za zobrazení objemu pomocí stínování. Nikdo z dětí ze ZŠ zde neuspěl. V porovnání s tím si zajistilo bod 75% žáků ZUŠ.

U kritéria zaplnění plochy tomu nebylo jinak. Na bod dosáhli pouze 3 žáci ZŠ, ale děti s bodem ze ZUŠ bylo 15. V přepočtu na procenta je to 19% žáků ZŠ a 94% žáků ZUŠ.

Nejednota panovala také při získávání bodů za velkou barevnou škálu. Zde se dařilo všem dětem ze ZUŠ, těm ze ZŠ se dařilo méně. Bod byl přidělen 44% z nich.

O něco menší rozdíl, i když stále patrný, byl přítomen u zachycení postavy z profilu, či zachycení postavy v pohybu. Úspěšnější byly opět děti ze ZUŠ, kdy získalo bod 69% z nich. Úspěšných žáků ZŠ bylo pouhých 19%.

Barevná výraznost se hojně vyskytovala u obou skupin. Ve druhé skupině žáků ZUŠ se ovšem vyskytla znovu více, než ve skupině žáků ZŠ. Všechny děti, které ZUŠ navštěvují, použily výrazné barvy. Více jak poloviční úspěch slavily i děti ze ZŠ. U 63% byl přidělen bod.

Výjimečné bylo přidělování bodu u kritéria, které posuzovalo propracovanost lidské postavy. V tomto jediném kritériu bylo více bodů určeno pro žáky základních škol. Bod získalo 56%. Odchylka od žáků ZUŠ však není příliš patrná, bod si zajistilo 44%.

6. Ověření hypotézy

Z výsledků studie vyplývá, že:

Hypotéza: Žáci navštěvující výtvarný obor na ZUŠ budou vykazovat ve větší míře rysy tvořivosti ve výtvarné produkci než děti, které tento obor nenavštěvují.

Tato hypotéza byla potvrzena. Rysy tvořivosti byly daleko zřetelnější z obrázků u skupiny dětí, které ve svém volném čase navštěvují výtvarný obor na základní umělecké škole.

Prvky, které byly použity jako kritéria, se daleko častěji vyskytovaly v obrazech žáků ZUŠ. Děti ze ZUŠ tak dosáhly viditelně lepších výsledků.

V kresbách dětí ze ZUŠ se vyskytovaly především tyto prvky tvořivosti:

- užití výrazných barev a velké barevné škály
- zachycení fantazijních prvků
- znázornění prostoru pomocí překrývání
- znázornění objemu pomocí stínování
- zaplnění plochy papíru bez bílých míst
- zobrazení kontextu
- propracovanost obrázku

7. Diskuze

Pokud bych měla svoje výsledky porovnat s výzkumem Lokšové a Lokši (1993), kteří vytvořili škálu k identifikaci výtvarné tvořivosti v dětské kresbě, pak mohu říci, že prvky tvořivosti se v kresbách žáků ZUŠ vyskytovaly. Často se v nich objevovalo velké množství barev, barevná kontrastnost, dramatickost, dynamika a pohyb. Také se projevovala všestrannost a velké bohatství zájmů, které se děti do svých kreseb nebály začlenit (například zakreslením domácích mazlíčků, hudebních nástrojů, knížek). I když jsem neposuzovala obrázky přesně podle jejich škály, dovolím si tvrdit, že žáci ZUŠ daleko lépe zvládli kompozici (výstavbu děje, umístění prvků v ploše, stínování, překrývání prvků).

I podle kritérií, které určují výtvarné schopnosti žáků, by byli žáci ze ZUŠ úspěšnější ve srovnání se žáky z běžných tříd ZŠ. Bylo by to například podle kritéria, které hodnotí pevnost linie, ale také podle kritéria, které zkoumá přesnost zachycení tvaru, se kterou výtvarně nadaní žáci ze ZUŠ neměli problémy.

Výtvarná tvořivost a výtvarné schopnosti dětí se projeví zejména v originalitě, ta je pro obě škály u dětí ze ZUŠ společná.

I když výsledky výzkumu mluví jasně ve prospěch žáků ze základních uměleckých škol, tak se někomu mohou zdát má vlastní kritéria subjektivně nastavená a posouzená. Za sebe však mohu říci, že jsem se snažila zůstat co nejvíce objektivní. Výkresy s obrázky jsem prohlížela mnohokrát a mnohokrát jsem se rozhodovala, zda byla hranice pro přidělení bodu překročena, či nikoli. Pokud byl obrázek na hraně, pak jsem ho vždy odložila stranou a po několika dnech se k němu vrátila a bodovala ho znovu. Obrázek jsem tedy nebodovala na základě jednoho prohlédnutí, ale všechny jsem shlédla několikrát.

Pokud se nad celou prací zamýšlím, pak je tu jedno kritérium, které je sice objektivně posouzeno, ale při vlastním vytváření obrázku až tak objektivní být nemuselo. Jde o kritérium, které se zabývá barvami, jejich barevnou škálou a výrazností. Tím, že jsem při zadávání výzkumu nebyla ve třídě, nemohu vědět, jaké pastelky měly děti na základních školách k dispozici. Je možné, že nevyužily velkou barevnou škálu jednoduše proto, že samy tolik barevných pastelek neměly. Proto v některých případech může být výsledek zakreslený. Tuto chybu bych příště napravila tím, že bych se zadávání výzkumu osobně zúčastnila a vzala bych s sebou několikery pastelky s dostatečně velkou barevnou škálou.

Ty by byly připraveny pro žáky, kteří mají pastelek málo. Zamezila bych tím spekulacím ohledně posuzování barevné škály.

Další o čem jsem uvažovala, že bych na své práci změnila, je to, že pro mě byly děti, od kterých mi obrázky přinesly jejich paní učitelky, zcela anonymní. Viděla jsem pouze obrázek, ale neznala jsem tvář dítěte, které ho nakreslilo, ani jeho povahu, vlastnosti, zájmy. Na jedné straně je to určitá výhoda, protože jsem tím mohla být ke všem dětem stejně objektivní. Nemohla jsem dát na chybu prvního dojmu či na sympatie k dítěti. Také jsem nemohla udělat tu chybu, že bych tvořivost dětí vztahovala k jejich školním výkonům a úspěšnosti. Na druhé straně bych autory obrázků ráda poznala, třeba už kvůli tomu, aby mi mohli zdůvodnit, proč do obrázků vložily některé prvky, proč obrázek ztvárnili tím způsobem, který si vybrali, nebo mi v nejasných případech vysvětlili, co daný jev znamená. Proto bych příště doplnila diplomovou práci o rozhovory s dětmi.

Poslední věcí, kterou bych do své práce doplnila, by byla účast na některé z hodin výtvarného oboru na ZUŠ. Tyto hodiny jsem poznala pouze teoreticky a myslím, že by pro práci bylo přínosné, kdybych jí doplnila ještě o praktickou zkušenost.

Mohu ovšem říci, že pokud bych se měla vrátit na začátek a volit, zda si zvolím stejné téma, či nikoli, pak bych neváhala a vybrala bych si opět to samé bez zaváhání.

8. Závěr

Pokud bych měla zhodnotit psaní mé diplomové práce, tak mohu říci, že pro mě psaní bylo velkým přínosem. Bylo zajímavé pracovat s kresbami dětí na prvním stupni a to také z toho důvodu, že získané poznatky budu moci uplatnit také v praxi.

Pracovat s dětskou kresbou není úplně lehké, obzvláště pokud vím, že nejsem v této oblasti odborníkem a že nemohu diagnostikovat a soudit kresby tak dobře jako psycholog, ale i tak jsem se snažila o jejich objektivní zpracování.

Teoretickou část jsem zaměřila na informace, které se mi budou hodit nejen v praktické části, ale také v profesním životě. S pojmy jako je mladší školní věk, dětská kresba a kreativita se budu jistě často setkávat. Je samozřejmé, že jenom tyto informace stačit nebudou a že je budu muset neustále doplňovat.

Na začátku praktické části, když jsem stanovila hypotézy, jsem předpokládala, že žáci ze ZUŠ budou tvořivější a že se jejich obrázky budou lišit od žáků ze ZŠ. Nečekala jsem ovšem, jak moc mě žáci ZUŠ překvapí svými nápady a jaké obrázky dokážou vytvořit. I když děti ze ZŠ měly také povedené obrázky, rozdíl mezi nimi a těmi ze ZUŠ byl velmi patrný. Například se projevil na stínování u kresby autoportrétu, ale ještě patrnější se ukázal při užití fantazijních prvků u kresby vysněného domu. I hodnocení jednotlivých kritérií mluvilo jasně ve prospěch kreativnějších žáků ZUŠ. Celkově byly kresby žáků ZUŠ uvolněnější, žáci kreslili beze strachu a nebáli se uplatnit i složité prvky. Hypotéza, která byla stanovena na začátku, se tedy potvrdila. Žáci ze ZUŠ vykazují větší míru kreativity.

Závěrem bych chtěla říci, že děti jsou pro mě velmi zajímavé osobnosti a práce s nimi mě velmi baví. Zkušenosti a vědomosti, které jsem díky psaní DP získala, se budou určitě hodit v práci učitelky 1. stupně, kterou jsem si vybrala.

Seznam použité literatury

BABYRÁDOVÁ, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132s. ISBN 80-210-2079-2

BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A., ŠEFRANKOVÁ, E.: *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 350s. ISBN 80-08-00013-9

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

DACEY, J. S., LENNON, K. H.: *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. 252s. ISBN 80-7169-903-9

DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 205s. ISBN 80-7178-449-4

DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 248s. ISBN 80-7106-840-3

DVOŘÁKOVÁ, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 2. vydání. České Budějovice: Jihočeské univerzita v Českých Budějovicích, 2000. 192s.

FÜRST, M.: *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 263s. ISBN 80-7198-199-0

HLAVSA, J.: *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985. 353s.

KURIC, J. A KOL.: *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. 264s.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368s. ISBN 80-247-1284-9

LIEVEGOED, B. C. J.: *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. 168s. ISBN 80-900307-7-7

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199s. ISBN 80-7178-205-X

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. 336s. ISBN 80-200-0525-0

NOVOTNÁ, L., HŘÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J.: *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. 82s. ISBN 80-7082-473-5

PETROVÁ, A.: *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: nakladatelství VODNÁŘ, 1999. 169s. ISBN 80-86226-05-0

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. 143s. ISBN 80-7178-146-0

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. 554s. ISBN 80-246-0924-X

ŘÍČAN, P.: *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. 390s. ISBN 80-7367-124-7

STERNBERG, R. J.: *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001. 208s. ISBN 80-247-0120-0

UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. 125s. ISBN 80-7178-599-7

UŽDIL, J.: *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 464s.

VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. 304s. ISBN 80-246-0181-8

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467s. ISBN 80-246-0956-8

VÍTKOVÁ, M.: *Výtvarná výchova dětí předškolního věku a školního věku*. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1987. 92s.

Internetové zdroje

Školská reforma. RVP Základní vzdělávání. [online]. [cit. 17. 3. 2013]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>

Vzdělávací program výtvarného oboru základních uměleckých škol. [online]. [cit. 15. 1. 2013]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-program-vytvarneho-oboru-zakladnich-umeleckych-skol>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Tabulka s výsledky žáků ZŠ u kresby vysněného domu

Příloha č. 2: Tabulka s výsledky žáků ZUŠ u kresby vysněného domu

Příloha č. 3: Tabulka s výsledky žáků ZŠ u kresby autoportrétu

Příloha č. 4: Tabulka s výsledky žáků ZUŠ u kresby autoportrétu

Příloha č. 5: Ukázka obrázku obvyklého tvaru domu žáka ZŠ

Příloha č. 6: Ukázka obrázku neobvyklého tvaru domu žáka ZUŠ

Příloha č. 7: Ukázka obrázku žáka ZŠ s postavou v pohybu

Příloha č. 8: Ukázka obrázku žáka ZUŠ s postavou, které v pohybu není

Příloha č. 9: Ukázka kresby vysněného domu žáka ZŠ

Příloha č. 10: Ukázka kresby vysněného domu žáka ZUŠ

Příloha č. 11: Ukázka kresby autoportrétu žáka ZŠ

Příloha č. 12: Ukázka kresby autoportrétu žáka ZUŠ

Příloha č. 1: Tabulka s výsledky žáků ZŠ u kresby vysněného domu

| ZŠ | Věk | Kritéria hodnocení | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|--------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---|
| | | 1 | | | 2 | | 3 | | | 4 | 5 | 6 | | | | |
| | | 1A | 1B | 1C | 2A | 2B | 3A | 3B | | | | | | | | |
| Jméno | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Adéla | 8 let | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2. Michaela | 8 let | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Hana | 8 let | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4. Barbora | 8 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Jiřík | 8 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. David | 8 let | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. Tereza | 8 let | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 8. Linda | 8 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. Jan | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 10. Jakub | 9 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 11. Matěj | 9 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 12. Nikola | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. Kateřina | 9 let | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 14. Ondřej | 9 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15. Michaela | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. Jiří | 9 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| body celkem: | | 1 | 1 | 9 | 5 | 5 | 31% | 31% | 5 | 5 | 4 | 13 | 2 | 2 | 5 | |
| procento: | | 6% | 6% | 56% | 31% | 31% | | | 25% | 81% | 13% | 13% | 13% | 31% | 31% | |

Příloha č. 2: Tabulka s výsledky žáků ZUŠ u kresby vysněného domu

| ZUŠ | Věk | Kritéria hodnocení | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| | | 1 | | | 2 | | | 3 | | | 4 | 5 | 6 | | |
| | | 1A | 1B | 1C | 2A | 2B | 2C | 3A | 3B | 3C | | | | | |
| 1. Vojtěch | 8 let | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 2. Sára | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 3. Martina | 8 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4. Lukáš | 8 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 5. Anna | 8 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 6. Marek | 8 let | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 7. Daniel | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 8. Alexandra | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9. Michaela | 9 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 10. Veronika | 9 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 11. Nina | 9 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12. Tereza V. | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13. Tereza Ž. | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 14. Marie | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15. Ivan | 9 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 16. Valerie | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| body celkem: | | 8 | 10 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 12 | 16 | 12 | 13 | 11 |
| procento: | | 50% | 63% | 94% | 94% | 94% | 94% | 94% | 94% | 94% | 75% | 100% | 75% | 81% | 69% |

Příloha č. 3: Tabulka s výsledky žáků ZŠ u kresby autoportrétu

| ZŠ | Věk | Kritéria hodnocení | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|--------------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|--|
| | | 1 | | 2 | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Jméno | | 1A | 1B | 2A | 2B | | | | | | |
| 1. Adéla | 8 let | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 2. Michaela | 8 let | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 3. Hana | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| 4. Barbora | 8 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 5. Jiřík | 8 let | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 6. David | 8 let | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| 7. Tereza | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 8. Linda | 8 let | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 9. Jan | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 10. Jakub | 9 let | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 11. Matěj | 9 let | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 12. Nikola | 9 let | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 13. Kateřina | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| 14. Ondřej | 9 let | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 15. Michaela | 9 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 16. Jiří | 9 let | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| body celkem: | | 9 | 3 | 7 | 10 | 3 | 1 | 1 | 0 | 3 | |
| procento: | | 56% | 19% | 44% | 63% | 19% | 6% | 6% | 0% | 19% | |

Příloha č. 4: Tabulka s výsledky žáků ZUŠ u kresby autoportrétu

| ZUŠ | Věk | Kritéria hodnocení | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|--------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|--|
| | | 1 | | 2 | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Jméno | | 1A | 1B | 2A | 2B | | | | | | |
| 1. Vojtěch | 8 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 2. Sára | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 3. Martina | 8 let | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 4. Lukáš | 8 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 5. Anna | 8 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 6. Marek | 8 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 7. Daniel | 8 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 8. Alexandra | 8 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 9. Michaela | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 10. Veronika | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 11. Nina | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 12. Tereza V. | 9 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 13. Tereza | 9 let | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 14. Marie | 9 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 15. Ivan | 9 let | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| 16. Valerie | 9 let | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| body celkem: | | 7 | 11 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 12 | 15 | |
| procento: | | 44% | 69% | 100% | 100% | 100% | 100% | 94% | 75% | 94% | |

Příloha č. 5: Ukázka obrázku obvyklého tvaru domu žáka ZŠ



Příloha č. 6: Ukázka obrázku neobvyklého tvaru domu žáka ZUŠ



Příloha č. 7: Ukázka obrázku žáka ZŠ s postavou v pohybu



Příloha č. 8: Ukázka obrázku žáka ZUŠ s postavou, které v pohybu není



Příloha č. 9: Ukázka kresby vysněného domu žáka ZŠ



Příloha č. 10: Ukázka kresby vysněného domu žáka ZUŠ



Příloha č. 11: Ukázka kresby autoportrétu žáka ZŠ



Příloha č. 12: Ukázka kresby autoportrétu žáka ZUŠ

