



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Zpracování pohádky O ošklivém káčátku u dětí mladšího školního věku

Vypracoval: Nikola Daňková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou 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 15.11. 2024

.....
Nikola Daňková

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá kresebným zpracováním pohádky O ošklivém káčátku dětmi mladšího školního věku. Konkrétně pak dětmi první třídy základní školy. Teoretická část je věnována charakteristice mladšího školního věku a psychologii dítěte prvního stupně. Významná část teorie je věnována dětské kresbě, jejím vývojovým stádiím, zásadám pro práci s dětskou kresbou, a jejímu hodnocení. Definiuje také sebepojetí dítěte a jeho vývojová specifika. Dále představuje techniku autoportrétu a jeho potenciál v kontextu sebepojetí. Závěr teoretické části je věnován psychologickému kontextu dané pohádky. Praktická část mapuje kresebné podoby pohádky a hledá souvislost mezi ztvárněním pohádky a autoportrétu v kontextu úvah o sebepojetí dítěte.

Klíčová slova: arteterapie, pohádka, ošklivé káčátko, sebepojetí/sebehodnota, autoportrét

Abstract

The bachelor's thesis deals with the drawing of the fairy tale The Ugly Duckling by children of younger school age. Specifically, children of the first grade of elementary school. The theoretical part is dedicated to the characteristics of the younger school age and the child's psychology in the first grade. A significant part of the theory is dedicated to children's drawing, its developmental stages, principles for working with children's drawing, and its evaluation. It also defines the child's self-concept and its developmental specifics. It presents the technique of self-portrait and its potential in the context of self-concept. The conclusion of the theoretical part is dedicated to the psychological context of the given fairy tale. The practical part maps the drawing forms of the fairy tale and looks for a connection between the rendering of the fairy tale and the self-portrait in the context of reflections on the child's self-concept.

Key words: Art therapy, fairy tale, ugly duckling, concept of self/self assessment, self-portrait

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za laskavé a shovívavé vedení mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod	7
1. Teoretická část	8
1.1. Mladší školní věk	8
1.1.1. Fyzický vývoj	9
1.1.2. Kognice	9
1.1.3. Emoce a sebepojetí	10
1.1.4. Socializace	12
1.1.4.1. Rodina	13
1.1.4.2. Škola	13
1.1.4.3. Vrstevníci	13
1.2. Kresba	14
1.2.1. Vývoj dětské kresby	16
1.2.1.1. Období čáranic (2-4 roky)	17
1.2.1.2. Preschematické období (4-6 let)	18
1.2.1.3. Schematické období (6-8 let)	19
1.2.2. Zásady práce s výtvarným projevem dětí	20
1.3. Hodnocení dětské kresby	21
1.3.1. Projevy nízkého sebehodnocení v kresbě	23
1.4. Autoportrét a kresba lidské postavy	25
1.4.1. Vývoj kresby lidské postavy	25
1.4.2. Autoportrét a kresba vlastní postavy	27
1.4.3. Autoportrét jako zrcadlo sebepojetí	28
1.4.4. Diagnostický význam autoportrétu	29
1.5. Pohádka	29
1.5.1. O ošklivém káčátku	31
1.5.1.1. Základní děj a rozbor	32
1.5.1.2. Psychologická tematika	33
2. Praktická část	35
2.1. Výzkumný záměr	35
2.2. Výzkumné otázky	35
2.3. Organizace výzkumu	35
2.4. Výzkumný vzorek	36

2.5. Metodika výzkumu.....	36
2.6. Zadání a průběh výzkumu	37
2.7. Metody hodnocení a analýzy dat	39
2.7.1. Hodnocení kresby pohádky	40
2.7.2. Hodnocení kresby postavy	42
2.8. Etika výzkumu.....	43
2.9. Práce s daty.....	43
2.9.1. Pohádka (VO1).....	43
2.9.2. Pohádka a autoportrét v kontextu sebepojetí (VO2).....	58
2.11. Výsledky výzkumu.....	76
2.12. Diskuse	81
Seznam literatury.....	85
Obrazové přílohy	89

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala pohádku O ošklivém káčátku, protože se jedná o pohádku, dle mého názoru, méně probádanou. Přestože je pohádka dnes velmi oblíbená a známá mezi rodiči i dětmi, našla jsem o ní poskromnu zmínek v odborné literatuře. Rozhodla jsem se proto pohádku probádat v rámci své bakalářské práce. Filip a Andrea Caby (2019) pohádku zmiňují ve své publikaci *Přehled psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou* v kontextu jejího možného užitku pro převrácení narativu dítěte z oběti v hrdinu. Dítě čerpá sílu skrze káčátko a nachází možná východiska k řešení vlastního problému v životě. V knize Caby dává pohádce potenciál dodat dítěti potřebnou odvahu. V rámci rešerše pohádky a daného tématu jsem narazila na další užití pohádky pro posílení vlastní sebehodnoty a pozitivního sebeobrazu. Transformace káčátka v labuť je silným prvkem příběhu, jehož narativ má potenciál pomáhat dospělým s neadekvátním sebepojetím. Toto využití mě vedlo k úvaze, zda je možné podobný jev zkoumat u dětí mladšího školního věku, na které stále působí kouzlo pohádek v nezakalené podobě.

Teoretická část obsahuje výklad psychologie dítěte mladšího školního věku. Co je pro dítě v tomto věku důležité. Jak pohlíží na svět, vyvíjí se, co ho ovlivňuje. Dále se teoretická část věnuje důležitosti kresby, jejím vývojovým stádiím se zřetelem na výklad specifik kresby dětí mladšího školního věku, zásadami práce s výtvarným projevem dětí a hodnocením dětské kresby. Kapitola hodnocení dětské kresby klade důraz na kresebné projevy sebepojetí a sebehodnocení. Dále je přidána podkapitola rozvíjející projevy nízkého sebehodnocení v kresbě. Teoretická část se finálně věnuje představení techniky autoportrétu, jež je dále rozvinuta v praktické části (kde slouží jako podpůrná technika ke komparaci s kresbou pohádky) a pohádce O ošklivém káčátku.

Praktická část si určuje dvě výzkumné otázky. Jakým způsobem děti mladšího školního věku ztvárňují pohádku O ošklivém káčátku, a jak souvisejí kresby pohádky O ošklivém káčátku a autoportrétu v kontextu úvah o sebepojetí dítěte. Záměrem práce je popsat a prozkoumat kresebné podoby pohádky O ošklivém káčátku dětí první třídy. Dále se pak práce věnuje projevům sebepojetí v kresbě pohádky a využívá techniku autoportrétu pro komparaci. Výstupem je ucelený popis kresebných podob pohádky a možné interpretace v kontextu sebepojetí dětí s návrhy možného užití v arteterapeutické praxi či bádání.

1. Teoretická část

1.1. Mladší školní věk

Vágnerová (2021) dělí školní věk na tři dílčí fáze. Raný školní věk, jenž začíná nástupem do školy přibližně od 6. do 9. roku dítěte. Pro toto období je charakteristické osvojení si nové sociální role a vzdělávacích základů jako je čtení, psaní a počítání. Podle Havigerové a Havigera (2014) je právě osvojení nových rolí a dovedností klíčovým prvkem, který ovlivňuje rozvoj sebehodnocení dítěte a jeho motivaci k učení. Na raný školní věk navazuje střední školní věk, jenž trvá od 9. do 11.-12. roku dítěte, tedy do doby nástupu na druhý stupeň základní školy. V tomto období začíná dítě dospívat a dochází k méně nápadným změnám. Matějček (1994) toto období charakterizuje jako dobu vyrovnané konsolidace, kdy dítě získává stabilnější emoční základ a dochází k lepšímu porozumění vlastním schopnostem.

Erikson (1963) označuje toto období jako období citové vyrovnanosti, během kterého dítě zvládá své pocity v kontextu sociálních vztahů s vrstevníky i dospělými. Freud (1991) toto období charakterizoval jako latentní, jelikož je v této etapě dokončena část psychosexuálního vývoje a základní a emoční složka osobnosti dřímá, než se projeví v plné síle v období puberty. Toto období jeví jako klidné, dítě se připravuje na dobu dospívání. V současné době však z četných výzkumů víme, že vývoj dítěte plynule pokračuje dále a dítě během tohoto období dosahuje pokroků, které jsou určující pro jeho další vývoj. Dle Piageta (1970) toto období podporuje rozvoj konkrétních operací, kdy dítě začíná lépe rozumět logickým vztahům mezi objekty a myšlenkovým operacím. Období však mohou narušovat sociální tlaky pocházející ze školy, rodiny či vrstevníků. Starší školní věk trvá do ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně do 15. roku dítěte (Vágnerová, 2021; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují mladší školní věk jako dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, a do 11-12 let, kdy začíná dospívat jak fyzicky, tak psychicky. Dělí tak školní věk na dvě etapy, a to na mladší a starší školní věk, jež je obdobím puberty. Tento přístup doplňuje Šturma (2005), který upozorňuje, že právě vlivy školního prostředí a interakce s vrstevníky hrají klíčovou roli v utváření dětského sebepojetí. Toto dělení považují za vhodnější, jelikož v mladším školním věku hraje výraznější roli školní prostředí, kdežto ve starším se významně prosazují i další mimoškolní vlivy. Mladší školní věk charakterizují jako věk „střízlivého realismu“. Na rozdíl od mladšího dítěte, které je ve svém myšlení, vnímání a

jednání ovlivněno spíše svou fantazií a jsou pro něj důležitější vlastní představivost a přání, má školák touhu poznat svět takový, jaký skutečně je. Tedy poznat skutečnou podstatu věcí.

Tato touha pochopit okolní svět se pak projevuje v mnoha oblastech jako je řeč, hra, v mluvě a psaném projevu, i v kresbách. Děti v tomto věku dávají přednost realisticky zpracovaným ilustracím i ve hrách se snaží o nejvěrnější sestavení konstrukce a o přesné zpodobnění úloh. Podle Košťála a Kovaříka (2011) realistické zpracování světa také podporuje rozvoj prostorové orientace a pochopení časových vztahů mezi událostmi. Zprvu dítě spíše přejímá obraz reality od autorit. Později začne rozvíjet vlastní kritické myšlení. Dítě tohoto věku se nejlépe učí, pokud může být aktivní k okolnímu světu. Když může věci samo prozkoumat, osahat a pozorovat (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Matějček (1986) dává přednost rozdělení na mladší školní věk (6-8 let), střední školní věk (9-12 let) a starší školní věk (puberta). Mladší školní věk považuje za období přechodu mezi hravým předškolákem a vyspělým školákem. Děti mladšího školního věku jsou stále velmi hravé. Mají rády pohádky a nejsou schopny se na činnost soustředit většinou déle nežli cca 10 minut. Jsou sugestibilní a hra mezi chlapci a děvčaty je stále bez zábran. Jelikož je období přechodové a děti nejsou ještě plně vyhraněny, jsou náchylné k citlivosti a zranitelnosti. Je zde proto zapotřebí adekvátního vedení a trpělivosti na straně rodičů a učitelů.

1.1.1. Fyzický vývoj

Dítě v tomto věku prochází relativně stabilním a postupným růstem. Jemná i hrubá motorika se dále zlepšuje. Děti jsou schopné vykonávat komplexnější pohyby a aktivity, jako je psaní, kreslení, sportovní hry atd. (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1.2. Kognice

Dle Piageta (1970) přecházejí děti přecházejí z předoperačního stádia na konkrétní operace. Začínají rozumět logickým operacím, které mohou být aplikovány na konkrétní objekty a situace. Zlepšuje se kapacita pracovní paměti a pozornost. Děti jsou schopné delší dobu udržet pozornost na úkoly a lépe si zapamatovat informace. Jsou schopné myslet logičtěji a systematictěji. Umí řešit problémy pomocí konkrétních informací a zkušeností. Jsou pozornější, vytrvalejší a pečlivější (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.1.3. Emoce a sebedojetí

Děti začínají více reflektovat své schopnosti a dovednosti, což ovlivňuje jejich sebevědomí. Sebedojetí je stále částečně závislé na hodnocení okolí, zejména rodičů a učitelů. Mladší školáci bývají optimističtí. Jejich emoční ladění bývá vyrovnané, pokud nedojde k výkyvu, jež je reakcí na jasnou příčinu. Od 8 let začínají děti chápat možnou ambivalenci pocitů. Tedy, že někoho mohou mít rády, avšak jim na něm zároveň může něco vadit. Jsou schopny uvažovat decetrovaněji, a jsou schopny nahlédnout na situaci z různých úhlů pohledu. Zlepšuje se schopnost regulovat emoce, děti jsou schopny lépe zvládat frustrace a vyjadřovat své pocity vhodnými způsoby. Emoční zkušenost se projevuje také stabilizací očekávání ve vztahu k situacím, lidem i vlastnímu chování. Vyvíjí se schopnost empatie, děti začínají lépe chápat pocity a perspektivy ostatních (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2021).

Sebehodnocení a sebeobraz dětí mladšího školního věku představuje klíčové aspekty jejich psychického vývoje. Tento věk je charakterizován tím, že děti začínají lépe rozumět samy sobě a chápat vlastní význam a hodnotu v sociálním kontextu. V průběhu této fáze, která zhruba odpovídá věku od 6 do 12 let, dochází k výrazným změnám v jejich vnímání sebe sama, což je ovlivněno jak jejich vlastními zkušenostmi, tak reakcemi okolí, zejména rodičů, učitelů a vrstevníků (Vágnerová, 2021).

Dle Vágnerové (2021) děti v mladším školním věku začínají rozlišovat mezi různými aspekty své identity a svých schopností. To znamená, že již nejsou zaměřeny pouze na momentální úspěch nebo neúspěch, ale postupně si vytvářejí celistvý obraz o svých schopnostech, zájmech a rolích ve vztahu k ostatním lidem. Sebehodnocení je ovlivňováno primárně školní úspěšností a sociálními vztahy s vrstevníky. Učitelé a rodiče jsou v tomto období hlavními zdroji zpětné vazby, což má přímý dopad na to, jak se dítě vnímá. Pozitivní zpětná vazba podporuje sebevědomí a pocit vlastní hodnoty, zatímco negativní může vést k pocitům méněcennosti.

Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují, že sebehodnocení v tomto věku je stále poměrně křehké a závislé na vnějším hodnocení. Dítě se učí porovnávat své výkony s ostatními, což může mít jak pozitivní, tak negativní vliv. Pokud dítě cítí, že je v něčem horší než jeho vrstevníci, může dojít ke zhoršení jeho sebeobrazu. Naopak, pokud se cítí úspěšné, jeho sebevědomí se zvyšuje. Tato sociální srovnání jsou jedním z klíčových faktorů formování sebeobrazu.

Vágnerová (2021) také zdůrazňuje význam tzv. specifického sebehodnocení, které se týká určitých oblastí, jako jsou například školní výkon, sportovní schopnosti nebo vztahy s

ostatními. Děti v mladším školním věku si již uvědomují, že mohou být úspěšné v jedné oblasti, ale ne tolik v jiné, což je krok směrem k diferencovanějšímu sebehodnocení, které se bude dále rozvíjet během adolescence.

Vágnerová (2021) uvádí, že mladší školáci se zpravidla hodnotí lépe, než by odpovídalo skutečnosti. Tendence k sebezpřeceňování přetrvává až do středního školního věku. Důvodem nadhodnocení vlastních schopností mohou být nedostatky v oblasti metakognice, ale může se jednat i o obrannou reakci. Sebezpřeceňování je výrazem naděje na lepší výkon, avšak může také blokovat rozvoj a učení, pokud se dítě přesvědčí, že již vše umí.

Sebezpřeceňování sebou nese však i adaptivní funkci, pokud je dítě přesvědčeno, že je schopno vše zvládnout. Udržuje tedy dětskou motivaci, i když dosažené výsledky nejsou dobré. Jako obranná reakce pak může fungovat, pokud dítě systematicky nedosahuje takových výsledků, kterých by chtělo. Objevit se může i naopak sklon k sebezpřeceňování, který je projevem opatrnosti, až úzkosti. Takové děti mají nízkou sebedůvěru, jelikož se obávají selhání, a tudíž jsou neochotné zkoušet nové věci. Se školní docházkou přichází systematické hodnocení od učitelů. Dětské sebehodnocení bývá silně ovlivněno jejich emočními zkušenostmi – pokud zažívají úspěch, mají tendenci hodnotit se velmi pozitivně, naopak neúspěch může vést k pocitům méněcennosti a pochybám o sobě. Na základě hodnotící zkušenosti se děti naučí realističtěji pohlížet na vlastní výkony. Lépe odhadnout náročnost úkolu i budoucí výsledek svého snažení (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2021).

Ve školním věku se rozvíjí sebehodnotící emoce. K jejich rozvoji přispívají zkušenosti s vlastním výkonem, chováním ve škole, i jeho hodnocením dospělými a vrstevníky. Emoce spojené se sebehodnocením jsou pocity hanby či hrdosti. Školák se definuje na základě toho, co dokáže a co ostatní oceňují. Prosazuje se především svým výkonem. Pocit úspěchu posiluje sebejistotu, naopak pocit neúspěchu vede k pocitům nedostačivosti až méněcennosti (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2021).

Dítě potřebuje být pro optimální rozvoj společensky akceptováno a oceňováno. Dosáhnout společenského uznání. Sebehodnotící emoce mají důležitou regulační funkci dětského chování a podporují rozvoj sociálních kompetencí. Přijetí odpovědnosti za splnění či nesplnění požadavků vede k pocitům hrdosti a sebeuspokojení nebo naopak k pocitům studu. Stud dětem brání, aby se chovaly bezohledně, či je minimálně vede ke snaze o nápravu. Stud může dítě pocítovat na základě zahanbujících výtek okolí (jak od rodičů, učitelů či vrstevníků). Ve školním věku (okolo 7-8 let) se rozvíjí emoce spojené s představou možných důsledků dětského

chování či určitého dění. Výsledek situace sebou nese pocity úlevy či lítosti. Situace mohla dle dítěte dopadnout lépe, nebo dopadla nad očekávání. Lítost nad minulým chováním či rozhodnutím je důležitou emocí, která reguluje budoucí rozhodování a chování dítěte (Vágnerová, 2021).

Důležitou roli zde hraje i vývoj morálního vědomí. Dle Vágnerové (2021) děti začínají chápat koncepty jako spravedlnost a pravidla, což se promítá do jejich hodnocení vlastních činů. Mladší školní děti mají tendenci vnímat svět binárně – jako dobrý nebo špatný – a stejné hodnocení aplikují na sebe. Pokud se jim podaří dodržet pravidla a očekávání, vidí se pozitivně. Pokud však selžou, mohou mít sklon hodnotit se velmi kriticky.

Rodina a škola jsou dvěma nejdůležitějšími prostředími, která mají na vývoj sebehodnocení zásadní vliv. Podle Vágnerové (2021) je role rodičů klíčová zejména v rané fázi školního věku, kdy dítě potřebuje stabilní a podporující prostředí pro rozvoj zdravého sebeobrazu. Pozitivní vztahy s rodiči a jasně vymezené hranice pomáhají dětem budovat pocit bezpečí a vlastní hodnoty.

Škola pak představuje místo, kde dítě získává sociální srovnání. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že reakce učitelů a vrstevníků mohou výrazně ovlivnit, jak dítě vnímá samo sebe. Úspěch ve škole podporuje pozitivní sebehodnocení, zatímco opakované neúspěchy mohou vést ke ztrátě sebevědomí a zvýšené úzkosti.

1.1.4. Socializace

V tomto období se stávají vztahy s vrstevníky velmi důležité. Děti rozvíjejí přátelství, která jsou často založena na vzájemných zájmech a aktivitách. Vztah s rodiči a učiteli hraje stále významnou roli. Děti potřebují podporu a vedení, ale také vyšší míru autonomie. Škola se stává hlavním prostředím pro sociální interakce a vývoj. Děti se učí spolupracovat, soutěžit, dodržovat pravidla a plnit povinnosti. Začínají chápat společenské normy a pravidla. Rozvíjí se smysl pro spravedlnost a morální hodnoty, často podle modelů chování, které pozorují u dospělých. Morální rozhodování se zlepšuje a děti jsou schopné lépe rozlišovat mezi správným a špatným na základě konkrétních situací a jejich následků (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1.4.1. Rodina

Rodina je důležitou součástí identity dítěte. Poskytuje dítěti uspokojení většiny potřeb, především pak sytí potřebu bezpečí a jistoty, poskytuje také emoční oporu. Dále pak rodiče naplňují potřebu smysluplného učení, jelikož představují pro dítě prvotní vzor. Rodiče také ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace. Činí tak jednak prostřednictvím požadavků, výběrem aktivit a kroužků, v rámci kterých se dítě realizuje, ale především svým hodnocením. V mladším školním věku se posiluje dětská identifikace s rodičem stejného pohlaví. Dítě přebírá část prestiže rodiče, kdy se svým rodičem chlubí a na základě kladného hodnocení svého rodiče se považuje sám za dobrého. Tento postoj posiluje tendenci stát se stejným člověkem jako je rodič a jednat stejným způsobem. Rodič je tedy vzorem dospělého chování a naplňuje dětskou představu vlastní budoucnosti (Vágnerová, 2021).

1.1.4.2. Škola

Nástup dítěte do školy je důležitým sociálním milníkem a dá se považovat za období oficiálního vstupu dítěte do společnosti. Dítě získává novou roli a stává se školákem. Tato role s sebou nese řadu povinností, které musí školák plnit a potvrdit tak své kompetence. Přechod do stavu školní docházky je přesně časově určen a je ritualizován. Dítě prochází přechodovým rituálem zápisu do první třídy a slavnostním uvítáním ve škole, které potvrzují započetí nové životní etapy dítěte. Dítě si důležitost takové změny uvědomuje. Škola ovlivňuje další dětský vývoj a způsob prožití zbývajících dětských let. Úspěšnost dítěte ve škole je určující pro jeho sebepojetí a další směřování v životě (Vágnerová, 2021).

Erikson (1963) tuto fázi dětského života označil jako za období píle a snaživosti. Dítě si v tomto období snaží vydobýt své místo nejen ve škole, ale i mezi svými vrstevníky. Dítě potřebuje být za své výkony pozitivně hodnoceno a akceptováno ostatními (Vágnerová, 2021).

1.1.4.3. Vrstevníci

Vliv vrstevnické skupiny je pro dítě mladšího školního věku zásadní. Vrstevníci pomáhají dítěti rozvíjet sociální dovednosti, formovat identitu a sebehodnocení, poskytují emoční podporu a modelují chování. Je důležité, aby si děti našly pozitivní vzory a měly příležitost k rozvoji zdravých sociálních vztahů. Vrstevnická skupina se zpravidla utváří ve třídě či v okolí bydliště dítěte. Zprvu se jedná o vztahy nahodilé, okolo desátého roku života se pak navazují přátelství trvalá či trvalejší. Děti se učí jak navazovat kontakt a řešit konflikty. Dítě si začíná uvědomovat a pociťuje silně, jakým způsobem je vnímáno ostatními, což ovlivňuje jeho sebeobraz. Časem

si hledá rovnováhu mezi přizpůsobením se skupinovým normám a udržení si vlastní individuality (Vágnerová, 2021; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Snaha o identifikaci s vrstevnickou skupinou je důležitým krokem dítěte na jeho cestě individuace od závislosti na rodině. Kamarádi mohou dát dítěti pocit bezpečí a přijetí, které nezažilo v primární rodině. V tomto období také dochází k naplňování stereotypní mužské a ženské role, kdy se upevňují typické aspekty pro jednotlivá pohlaví. Dítě začíná také objevovat vlastní sexualitu. První projevy sexuality se mohou setkat s nepochopením a vyjádřením odporu či přehnaných negativních a trestajících emocí ze strany autorit (rodičů či učitelů). Tyto negativní reakce pak nežádka vyústí v narušení vývoje osobnosti dítěte, které v budoucnu může mít problémy s akceptováním vlastní sexuality a sebevědomím (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2021).

1.2. Kresba

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte. Dětská kresba i kresba jako taková je považována na poli psychologie, pedagogiky apod. za důležitou formu vyjádření a je spojována s projevem osobnosti jako celku. Obecně lze říci, že má schopnost reflektovat vnitřní svět a poskytuje informace o vnímání objektivní reality. Vyjadřuje osobní výraz dítěte, který odhaluje vědomé i nevědomé významy. Kresba je považována za efektivní nástroj v dětské terapii, poradenství, pedagogice i při běžném kontaktu s dítětem. Pomáhá nejen při výchově a rozvoji, ale i jako diagnostická pomůcka (Plevová & Pugnerová, 2022).

Je také důležitou neverbální aktivitou, ve které děti využívají grafického zobrazení k sebevyjádření. Lze ji vnímat jako vyjádření či určité sdělení, které má stejnou expresivní funkci jako hra či řeč (Jolley, 2010 in Vágnerová, 2017).

Kresby jsou symboly reálných objektů, jež se zobrazovaným objektům podobají. Mívají podobu schémat, které jsou pro okolí srozumitelné a slouží tak jako určitá sdělení autora. V dětské kresbě se odráží koncepční znalosti, tedy, co dítě o daném objektu ví, ale také percepční schopnosti, tedy, jak je dítě vidí. „Vizuální představa se pak musí transformovat do figurálního grafického schématu, které je uchováno v paměti jako součást sémiotického systému.“ (Vágnerová, 2017, s. 9; Hall, 2008).

Kreslení lze chápat jako konstruktivní proces, v němž dítě může zachytit nejen, jak určitý objekt vypadá, ale také vyjádřit význam, jaký pro něj má (Vágnerová, 2017).

Vývoj dětské kresby přímo souvisí s rozvojem kognitivních schopností jedince, především pak se schopností chápat a užívat symboly, ale i s percepcí. Kreslení je jednou ze symbolických funkcí, jeho rozvoj proto závisí na dosažení určitého stupně kognitivního vývoje, především pak na schopnosti symbolického uvažování. Rozvoj předpojmového a symbolického myšlení nastává u dítěte kolem 2.-3. roku a spočívá ve schopnosti odpoutat se od aktuálně vnímaných a manipulovaných předmětů a schopnosti pracovat v představách za využití dříve získaných poznatků. Dále pak na operaci s reprezentacemi a pochopením duální povahy obrázku (Vágnerová, 2017).

Rozvoj kognice jde ruku v ruce s rozvojem motoriky a senzomotorické koordinace. Na počátku školní docházky pak dozrávají motorické schopnosti a dochází tak k zpřesnění kresby. Kreslení mimo zmíněné dále souvisí také s exekutivní funkcí, se schopností plánovat a s kontrolou pohybů ruky. Postup kreslení, prostorové vnímání a uspořádání celého obrázku i dílčích částí kresby se rozvíjí mezi 3. a 8. rokem (Bouaziz a Magnan, 2007; Lange-Küttner a Vinter, 2010).

V šestém roce života je exekutivní funkce natolik rozvinuta, že je dítě schopno plánovat a uskutečnit svůj plán kresby.

Vinter et al. (2010) rozděluje tři fáze uskutečnění kresby:

- Zpracování detailů bez ohledu na celek (difúzní kresba)
- Ztvárnění celku a hlavních částí kresby
- Vědomé propojení částí kresby s celkem, uvědomění vztahů mezi jednotlivými prvky kresby a jejího celku

Povaha kresby se dá přirovnat k řeči jako takové. Řeč a kresba představují symbolické systémy, přičemž každý z nich užívá jiných symbolů (Vágnerová, 2017).

Dle Mortensena (1991) kresba poskytuje dětem rozsáhlejší prostor pro vyjádření vlastních pocitů. Stejně jako jazyk vyžaduje osvojení pravidel a schémat, která jsou kulturně podmíněna. Má vlastní grafický lexikon a syntax, které si dítě osvojuje v rámci kultury, ve které vyrůstá. Na rozdíl od jazyka však pravidla nejsou toliko striktní.

Kresba je dále pro dítě usnadňujícím prostředkem k vybavení vzpomínek, zejména pak událostí, které nejsou v životě dítěte běžné. Vizualizace v podobě kresby vyplňuje deficit ve verbalizaci dítěte a slouží jako pomůcka komunikace.

Vývoj dětské kresby dále ovlivňují sociokulturní faktory. Dětské kresby mohou být v závislosti na kulturním kontextu rozdílné díky sdíleným a předávaným kulturním vzorcům a významům. Lze je chápat jako kombinaci mezi napodobováním způsobu zobrazování, který je v dané kultuře žádoucí, a vytvářením vlastních kresebných schémat. Sociokulturní faktory ovlivňují volbu tématu, způsob zobrazování objektů, počet detailů i velikost vyobrazení. Prvotní fáze kresby se vyvíjí u dětí ve všech rozvinutých společnostech stejně. Vyznačuje se čmáráním a kresbou jednoduchých tvarů. Teprve později se v dětské kresbě začíná uplatňovat vliv sociokulturních faktorů (Vágnerová, 2017).

1.2.1. Vývoj dětské kresby

Srovnání kognitivního (Piaget) a výtvarného pojetí ontogeneze (Kyzour, Löwenfeld)

J. Piaget	M. Kyzour	V. Löwenfeld
0-1,5 roku Sensoricko-motorické stádium		
1,5-3 roky Senzoricko-motorické předoperační stádium		2-4 roky Období čáranic Čáranice bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná
3-6 let Předoperační stádium	4-8 let Egocentrické stádium	4-6 let preschematické období 6-8 let schematické období
6-12 let Konkrétní operace	8-13 let Objektivní období	8-12 Kresebný realismus
12-18 let Formální operace	13-18 let Reflexivní období	12-15 let pseudo-naturalistické období 15-18 let adolescentní výtvarná tvorba

Zdroj: Lhotová, M., & Perout, E. (2018). Arteterapie v souvislostech. Portál.

V rámci rožnovské arteterapie můžeme uplatnit několik ontogenetických modelů dětské kresby. Jsou jimi pojetí Piageta, Kyzoura staršího a Löwenfelda. Tyto přístupy shrnuje výše uvedená tabulka. V dalších odstavcích popíšeme etapy kresebného vývoje dle Löwenfelda, do kterých

spadají děti mladšího školního věku, a stručně také popíši etapy, které jim předchází. Perout (2005) potvrzuje signifikanci Löwenfeldových poznatků pro arteterapii, upozorňuje však také na nutnost nahlížet na Löwenfeldovy zjištění s ohledem na změny sociálního a kulturního kontextu, které probíhaly od doby vzniku do současnosti. Zdůrazňuje také nutnost, brát jednotlivé etapy pouze jako přibližné hranice vývoje, jelikož každé dítě dospívá vlastním tempem. Dítě může zdánlivě v určité etapě zaostávat, jinou však zvládne překlenout v rychlosti apod.

1.2.1.1. Období čáranic (2-4 roky)

První pokusy kresby v podobě čarání nastává u dítěte od 2 do 4 let. Dítě si vytváří představy o sobě a okolí, kresba v tomto období významně přispívá k tomuto vývoji. Vágnerová (2017) toto období pojmenovává presymbolickou fází, která se kolem třetího roku transformuje na symbolickou úroveň. Dítě nejprve vnímá prvotními smysly, hmatem a čichem, později nastupuje preference vnímání zrakem. Čarání můžeme rozdělit do tří etap dle charakteristik čáranic. Jsou jimi chaotické (bezobsažné) čarání, zvládnutá (kontrolovaná) čáranice a pojmenovaná čáranice (Lhotová & Perout, 2018; Vágnerová, 2017).

Piaget (1970) upozorňuje, že období čáranic je pro dítě důležité pro rozvoj motorických dovedností a koordinace mezi vnímáním a pohybem, což se projevuje už v rané fázi vývoje dětské kresby. Tento vývoj odpovídá tzv. senzomotorickému stádiu, kde dítě skrze čáranice objevuje spojení mezi fyzickou aktivitou a vizuálním efektem na papíře.

Kresba se v tomto období nese v duchu čiré experimentace. Dítě vyjadřuje kresbou své pocity, kreslí pro uvolnění tenze, pro zážitek, v první fázi kresba ještě neslouží k zobrazení něčeho. Dítě zažívá radost a uspokojení z pohybu. Seznamuje se s materiálem a médiem. Dítě kreslí nahodile, důraz je kladen na čáry nikoli barvu. Pohyb tužky vychází zpravidla z ramene, absentuje správný úchop tužky a čáry často přesahují formát, tužka taktéž není oddalována od papíru, chybí i vizuální kontrola. Postupem času se dítě naučí vnímat souvislost mezi tahem tužky a čarami na papíře. Začíná se rozvíjet vizuální kontrola, zhruba šest měsíců od doby, kdy dítě začne čárat. Kolem třetího roku se začíná u dítěte rozvíjet symbolické uvažování, kdy je dítě schopné rozpoznat rozdíl mezi zobrazovaným na papíře a reálným objektem. Pojmenování čáranic přichází zhruba ve 3,5 letech dítěte, kdy je schopno pojmenovat nakreslený objekt. Dalším posunem je pak schopnost dítěte nejprve pojmenovat, co má za cíl nakreslit, a poté tuto intenci zrealizovat, případně kresbu úspěšně opakovat. Na konci období čáranic se můžeme

setkat s prvními pokusy o symbolické zobrazení lidské postavy v podobě “hlavonožců”. Postava je zobrazena jednoduchými grafickými tvary, jako je kruh pro hlavu a čáry znázorňující zbytek lidského těla. Zvládnutí kruhu je na grafomotorické úrovni spojen s přechodem od presymbolického zobrazení k symbolickému. Kruh pro dítě může představovat mnoho objektů jako je slunce, míč apod. Diferencuje také prostor na uvnitř a vně (Lhotová & Perout, 2018; Vágnerová, 2017).

1.2.1.2. Preschematické období (4-6 let)

Na rozdíl od předchozího období čaranic se dostávají do popředí v preschematickém období dětské emoce. V kresbě se silně prolíná fantazie a představy dítěte s okolní realitou. Dítě kreslí v symbolické rovině a učí se jednotlivým symbolům dávat významy, typické je užití antropomorfismu. Jak popisuje Kováčová (2015), symbolické zobrazení zde často vychází spíše z emoční než vizuální paměti, dítě například kreslí strom nebo dům podle toho, co si o nich myslí nebo cítí, ne jak vypadají. Antropomorfní prvky mohou být spojovány s tím, že dítě kolem pěti let vnímá svět jako „magický“, což odpovídá předlogickému myšlení dle Piageta (1970). To je patrné dle Uždila (2003) například ve výběru barev či proporcích, kdy dítě intuitivně zvětší to, co je pro něj důležité. Symboly postupem času získávají jasné obrysy, kolem šesti let dítě umí zobrazit základní symboly jako je strom, dům a člověka. Typické zobrazení člověka je stále v podobě “hlavonožce”. Objevuje se také grafický automatismus – dítě opakuje určité tvary stále dokola či nepravý ornament, který často zakrývá mezery v myšlení a představivosti dítěte. Dítě zobrazuje realitu, tak jak jí je schopno vnímat. Typická je prelogičnost, nepřesnost a zobrazení toho, co považuje dítě za důležité. Příkladem může být zaměření se u kresby na určitý detail, charakteristiku, kterou vnímá dítě jako nejdůležitější. Subjektivně také užívá barvy. První grafické podoby člověka vznikají na základě dotekových, pohybových a pocitových zkušeností dítěte. Geometrické zobrazování prvků lidské figury je označováno za dětský kubismus. Taktéž absenteje na obrázku rozložení a vnímání prostoru a vztahovost mezi objekty. Ty jsou na papír umísťovány náhodně (difúzní rozmísťování), pravidelnost však lze pozorovat v situování objektů podél krajů čtvrtky, střed čtvrtky vnímá dítě jako centrum. Toto rozložení koresponduje s Kyzorovým egocentrickým obdobím. Typická je také transparentnost – dítě zobrazí vnitřní prostor králičí nory pod zemí, babičku uvnitř vlkova žaludku apod. Dítě se vnímá jako střed dění. To, co je pro dítě důležitější, je zobrazováno větší. Ke konci preschematického období se dětská kresba začíná podobat skutečnosti a řazení se ustaluje na dolní linku čtvrtky (Lhotová & Perout, 2018).

1.2.1.3. Schematické období (6-8 let)

V tomto období dítě dále rozvíjí kresbu schémat, ke kterým přidává typické atributy a detaily. Schéma je čitelné a rozpoznatelné i pro nezasvěceného pozorovatele, jelikož se dítě učí zobrazovat konvenčním způsobem. Podle Lowenfelda (1975) toto období souvisí s rozvojem racionálního myšlení, které umožňuje dítěti uspořádat prvky do prostoru logičtěji, začít chápat vztahy mezi objekty a kombinovat různé prvky obrázku. Při zobrazení převažuje proto racionalismus nad empirií, dítě zobrazí spíše to, co o předmětu racionálně ví, co si o předmětu vybaví nebo co ho právě zajímá než to, co vidí. Proměňuje se také vnímání sebe sama. Dítě se začíná vnímat jako součást celku, začíná kooperovat s vrstevníky a vztahovat se k okolí, v kresbě se objevují pokusy integrovat jednotliviny na obrázku. Freud (1991) označoval tuto etapu dětského života za latentní. Významnou změnou v dětském životě je vstup do školního prostředí, se kterým nevyhnutelně přicházejí pravidla, která citelně zasahují do života dítěte a do značné míry svazují jeho impulsy a hnutí mysli. Dítě se musí naučit respektovat vrstevníky ve třídě, autoritu a školní režim v podobě přesného harmonogramu přestávek a vyučovacích hodin. V tomto období se proto poukazuje na možnou ztrátu spontaneity a fantazie a možné stagnace ve vývoji způsobené právě nároky školní docházky (Lhotová & Perout, 2018; Vágnerová, 2021).

Mezi typické znaky schematického období patří frontální pohled en face, profil (boční pohled), časté rigidní užití barev, které jsou voleny realisticky, respektuje se v kompozici “čára země”, vše je na ní zpravidla řazeno. Přejedem k iluzivnímu zobrazování jsou pak horizontální pásy skládané nad sebe. Podle Uždila (2003) je zde patrná tendence ke strukturované kompozici, i když dítě ještě není schopné zachytit iluzi prostoru; výsledkem je tzv. sklápění do půdorysu, kdy objekty působí, jako by byly zobrazeny z ptáčích perspektivy. Hra s kompozicí je nemotorná – často se vyskytuje více úhlů pohledu a plošnost v obrázku. Kováčová (2015) tento jev označuje jako typický pro fázi přechodu od schematického k realistickému období, kdy se dítě snaží o zachycení celkového pohledu, ale ještě nemá vyvinuté dovednosti pro plně iluzivní zobrazování. Objevuje se stále rentgenové vidění (zobrazovat racionálně to, co je jinak skryto).

V tomto období se dítě také začíná zajímat o dynamiku a příběhy, což ho vede ke kreslení sérií obrázků nebo sekvencí, které vypráví příběh. Takové zobrazení připomíná komiks (Lhotová & Perout, 2018) a podle Löwenfelda (1975) odpovídá tendenci dětí vyjadřovat se v rámci příběhového myšlení. Löwenfeld rovněž dodává, že pro dítě je v tomto období důležité opakovat určité vzory a prvky, což umožňuje přirozený rozvoj jeho vizuální paměti a schopnosti konzistentně používat jednotlivé symboly.

1.2.2. Zásady práce s výtvarným projevem dětí

Kromě intuice a citu, které jsou důležité pro práci s kresbou dětí, popisuje Cognet (2013) také několik zásad pro práci s dětskou kresbou. Pro rozvoj dětského grafického projevu je dle něj zásadní okolí. Kresebný projev se pak utváří v interakci s okolním prostředím. Plevová a Pugnerová (2022) konstatují, že výchova není pouze učení se něčemu, avšak také podněcování k sebevyjádření, k tvořivosti a vnímání sebe sama a své činnosti v pozitivních instancích. Dospělí by vůči dítěti měli projevovat zájem a povzbudit ho. Na dítě má v praxi pozitivní vliv především, když může vnímat, že se dospělí těší z jeho kreativní činnosti, tedy když mohou pozorovat dítě při tvorbě. Tedy nefalšovaný zájem nejen o dětský výtvar jako takový, ale i o kreativní činnost a sebevyjádření dítěte samotného. Dle Cogneta (2013) je výše zmíněný proces pozitivní odezvy v interakci dítěte a dospělého významný proto, že dítě v návaznosti na projev zájmu od dospělého vynakládá snahu na opakování nebo znovu nakreslení něčeho podobného, což vede k novým objevům a interpretacím. Tato fáze je první krok na cestě dítěte spojit si to, co nakreslilo s významem. Díky zpětné vazbě od dospělého, který dítěti sdělí, co mu náhodné čáry na obrázku připomínají, si dítě postupem času samo pojmenuje to, co vytvořilo. Reakce okolí je zásadní pro rozvoj vnímání paralely mezi reálnými objekty a objekty na papíře. Plevová a Pugnerová (2022) staví svůj přístup k dětské kresbě na přístupu Carla Rogerse, jež předpokládá přirozenou lidskou potřebu k sebevyjádření a seberealizaci. Tento proces lze podpořit jedině v interakci, a to pak v kladném důvěrném vztahu, jež je nehodnotící a přijímá dítě jako takové. Úkolem pedagoga je pak vytvořit dítěti takové podmínky, aby necítilo strach projevit své schopnosti a možnosti.

Pokud bychom měli shrnout zásady pro práci s dětským projevem, byl by to kromě výše zmíněné intuice, pozitivní odezvy, nekritičnosti a vytvoření bezpečného prostředí také respekt k vývojovým zvláštnostem dítěte a jeho vztahu k výtvarné činnosti (Plevová & Pugnerová, 2022).

1.3. Hodnocení dětské kresby

Tato kapitola se bude věnovat jevům, které je dobré v dětské kresbě sledovat a všimát si jich. Popíše nejprve atributy dětské kresby obecně. Poté se zaměří na konkrétní možné ukazatele v kresbě, na základě kterých bychom mohli usuzovat snížené sebepojetí a sebehodnocení. Metodologicky bude vycházet především z výkladu hodnocení dětské kresby M. Vágnerové (2017) a G. Cogneta (2013).

Při hodnocení kresby je dobré se nejprve na obrázek podívat jako na celek. Na základě tohoto prvního dojmu si můžeme utvořit určitou představu o povaze obrázku. Zda na nás působí harmonicky, roztržitě, studeně, pochmurně apod. Tento první dojem by neměl zastřít další komunikaci a zkoumání kresby, může být však nosným dojmem, který může směřovat naše další zkoumání a otázky. V kresbě je dobré si všimát jevů, které se formálně vymykají, jsou výraznými (ať už tím, že na obrázku zaujímají výraznou roli či naopak absentují) nebo jsou v rámci celku nelogické. Takto vybočující reprezentace mohou být vodítkem k zjištění významů kresby či problému (Cognet, 2013; Vágnerová, 2017).

Dále se zaměříme na:

Způsob využití plochy papíru

V kresbě je důležité všimát si, jakým způsobem dítě strukturuje prostor a umísťuje zobrazované postavy. Jak uvádějí Cognet (2013) a Vágnerová (2017), prázdná místa na papíře mají svou výpovědní hodnotu, přičemž snaha vyplnit prostor čmáráním a neuspořádanými čarami může být signálem emočního napětí. Uspořádání obrázku pak odkazuje na vztahy mezi jednotlivými postavami a objekty – například umístění postav v kresbě rodiny může naznačovat, jak dítě vnímá svou roli či vztahy v rodině. Piaget (1969) přidává, že prostorové uspořádání je odrazem kognitivního vývoje dítěte, kdy starší děti začínají lépe chápat organizaci prostoru. Luquet (2001) ve svém výzkumu zdůrazňuje, že rozložení postav a objektů odráží dětské symbolické vnímání světa a význam postav v jejich životě.

Způsob vedení čar, škrtání, stínování a gumování

Síla čar může odkazovat na napětí nebo nezralou koordinaci ruky a oka, přičemž výrazně silné nebo slabé čáry mohou naznačovat emocionální napětí nebo úzkost (Osterová, 1996).

Pokud dítě zesiluje čáry na určitých částech těla, může to odrážet zvýšený význam dané části pro jeho vnímání sebe sama. Stejně tak je přínosné si všimnout míst, kde papír “trpěl”. Neustálé gumování či překreslování jsou indikátorem úzkosti, stejně tak jako velmi slabé a opatrné čáry či čáry překreslované. Roztřesené čáry pak mohou indikovat neurologické onemocnění, jehož důsledkem je narušená pohybová koordinace. Při interpretaci vyčmárávání, gumování a překreslování je však potřeba značné opatrnosti. Diagnostický význam má až u dětí mladšího školního věku (od 8 let u dívek, od 9 let u chlapců), stejně tak u gumování a opravování kresby některých částí těla (Vágnerová, 2017; Cognet, 2013).

Způsob provedení kresby

U způsobu provedení kresby hodnotíme její velikost. Extrémní velikost kresby může opět odkazovat na napětí a úzkost, avšak také může indikovat manuální neobratnost kreslíře (jak tomu bývá u mladších žáků). Velké objekty mohou reflektovat důležitost, kompetenci nebo emocionální význam či se může jednat pouze o výraz přání (např. mít takové vlastnosti apod.) (Vágnerová, 2017).

Burkittová a její spolupracovníci (2003) potvrdili, na základě výzkumu kreseb dětí od 4-11 let, tendenci dětí zobrazovat velké objekty, kterým přiřítaly pozitivní význam. Naopak měly tendenci kreslit malé objekty, se kterými se pojila negativní zkušenost. Symbolicky tak redukovaly na obrázku jejich hrozivost. Z výzkumu vyplývá, že velikost kresby může odrážet emoční význam zobrazovaného objektu. Je však důležité si uvědomit, že velikost postav nemá pouze symbolickou rovinu, může také odrážet skutečnost (např. otec je vyšší než matka). Je nutné také zvážit počet zobrazovaných figur. Lange-Küttner (2009) zmiňuje, že modifikace velikosti podle počtu postav je znakem rozvoje kognitivních schopností a že děti od pěti let kreslí menší postavy při zvýšeném počtu figur, zatímco děti kolem sedmi let již dokážou přizpůsobit velikost postav vzhledem k prostředí.

Integrovanost a disproporce v kresbě

Dále v kresbě hodnotíme integrovanost kresby a nevyváženost proporcí jednotlivých částí kresby či jejich deformace. U obou aspektů je třeba hodnotit opatrně. V kresbě mladších dětí může dojít k disproporčnosti např. hlavy, kdy dítě nakreslí hlavu nápadně velkou. Nemusí se jednat vůbec o symboliku, nýbrž o nezkušenost v rozvržení obrázku či snahu mít prostor pro

jednotlivé části obličeje (především pak u dětí do osmi let). Jako signifikantní bychom mohli hodnotit asymetrii párových orgánů, jako jsou končetiny. Především pak u očí, paží či nohou a chodidel. Oči jsou symbolem kontaktu se světem, nápadnosti v jejich zobrazení pak mohou odkazovat na jeho narušení. Paže a ruce symbolizují dosažení či zasahování do něčeho, jejich povaha pak odkazuje na míru, s jakou se dítě cítí být v kontaktu se světem, jak je schopné apod. Nohy a chodidla pak symbolizují zakotvení a stabilitu. Diagnosticky významné mohou být také chybějící nebo nestandardně zobrazené detaily (Vágnerová, 2017).

Nikersonová a Morrisonová (2003) přidávají, že zvětšené části těla mohou být výrazem zájmu dítěte o tyto části, jako například ruce symbolizující aktivitu a interakci. Koppitz (1968) dodává, že dynamické prvky v kresbě mohou indikovat vitalitu dítěte, zatímco jejich absence může být znakem pasivity.

Význam barev v kresbě

Barvy v kresbě jsou také důležitým indikátorem emocionálního stavu dítěte. Luquet (2001) a Osterová (1996) zmiňují, že tmavé barvy mohou naznačovat úzkost či negativní emoce, zatímco jasné a světlé barvy často odrážejí radost či pozitivní pocity. Výběr barev a jejich intenzita mohou odrážet nejen náladu dítěte, ale i jeho vztah k zobrazovaným objektům.

1.3.1. Projevy nízkého sebehodnocení v kresbě

Děti mladšího školního věku (obvykle ve věku 6–10 let) jsou ve vývojovém stadiu, kdy jejich vnímání sebe sama i okolního světa prochází významnými změnami. Kresba, jakožto neverbální vyjadřovací prostředek, může sloužit jako způsob, jak dítě zpracovává a komunikuje své pocity, včetně pocitů nejistoty a nízkého sebehodnocení. Tato kapitola se zaměřuje na typické projevy nízkého sebehodnocení v kresbách dětí mladšího školního věku.

Velikost postavy

Jedním z nejčastěji uváděných indikátorů nízkého sebehodnocení v dětské kresbě je velikost postavy, kterou dítě kreslí. Děti s nízkým sebevědomím často kreslí sebe nebo jiné důležité osoby velmi malé, což může symbolizovat jejich pocit nedostatečnosti či nevýznamnosti ve vztahu k ostatním (Golomb, 2004). Hyatt (1996) uvádí, že malé postavy v kresbě mohou

odrážet pocit nejistoty a zranitelnosti, zatímco děti s vyšším sebehodnocením mají tendenci kreslit větší a výraznější postavy.

Využití prostoru papíru

Dalším důležitým aspektem dětské kresby je to, jak dítě využívá prostor na papíře. Děti s nízkým sebehodnocením mají často tendenci kreslit své postavy v rohu nebo na okraji papíru, což může naznačovat jejich pocit „nepatřičnosti“ nebo touhu vyhnout se pozornosti (Emmanuelli, 2005). Tento způsob umístění kresby může také odrážet pocit sociální izolace nebo odcizení od vrstevníků.

Síla čáry

Síla a konzistence čáry v kresbě může být dalším ukazatelem sebehodnocení dítěte. Furth (2002) upozorňuje, že slabé, přerušované čáry často naznačují emocionální nejistotu a nerozhodnost. Dítě, které se bojí udělat chybu nebo si není jisté svými schopnostmi, může kreslit velmi opatrně a s malým tlakem na tužku. Naopak, děti s vyšším sebevědomím mají tendenci kreslit silnějšími, pevnými čarami, které vyjadřují větší jistotu.

Detaily a propracovanost postav

Děti s nízkým sebehodnocením často kreslí velmi jednoduché nebo schematické postavy, někdy dokonce bez obličejů nebo dalších detailů (Hyatt, 1996). Chybějící detaily, jako jsou oči, ústa nebo ruce, mohou naznačovat, že dítě má problémy s vyjádřením sebe sama nebo se bojí, jak bude jeho práce vnímána ostatními. Absence rukou, které jsou spojovány s interakcí a kontaktem s ostatními, může rovněž odrážet pocit izolace nebo nedostatek sebedůvěry ve vztazích.

Použití barev

Barvy v dětské kresbě jsou dalším důležitým diagnostickým prvkem. Emmanuelli (2005) uvádí, že děti s nízkým sebehodnocením mají tendenci používat tmavé barvy, jako je černá, šedá nebo hnědá, které mohou vyjadřovat negativní emoce, úzkost nebo smutek. Naopak děti s vyšším sebevědomím často používají jasnější barvy, které jsou spojovány s pozitivními emocemi a otevřeností.

Téma a symbolika

Děti s nízkým sebehodnocením mohou ve svých kresbách opakovaně zobrazovat smutná nebo negativní témata, jako jsou izolace, opuštěnost nebo scény bez radostných prvků (Furth, 2002). Tato témata mohou být přímým odrazem jejich vnitřních pocitů a vnímání sebe sama ve světě. Děti s nízkým sebevědomím mají také tendenci kreslit menší nebo slaběji vyjádřené sociální vztahy, což může symbolizovat jejich pocit nedostatku podpory a bezpečí v sociálních interakcích (Golomb, 2004).

1.4. Autoportrét a kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy je dlouhodobě využívána jako diagnostický nástroj v psychologii a pedagogice pro zjištění osobnostních rysů a psychického stavu. Jednou z nejznámějších metod je Test kresby lidské postavy (Draw-a-Person Test), který původně vyvinula Florence Goodenoughová v roce 1926 jako nástroj pro hodnocení dětské inteligence. Test kresby lidské postavy v českém kontextu upravili Šturma a Vágnerová (1982). Dále se jimi podrobněji zabývali např. Z. Matějček, který ji použil při studiu vývoje dětské kresby a emocionálního stavu, či J. Langmeier spolu s dalšími jako součást komplexnějšího posouzení psychického vývoje dětí. Plně projektivní a klinické využití kresby postavy přinesla psychodiagnostice K. Machoverová v roce 1949 se svou metodou Draw-a-Person Test (DAP). Práce bude dále čerpat z poznatků Machoverové a uvede znaky dětské kresby lidské postavy, které mohou mít určitý signální význam (Vágnerová et al., 2015).

1.4.1. Vývoj kresby lidské postavy

Vývoj kresby lidské postavy je jedním z klíčových ukazatelů psychomotorického a kognitivního vývoje dítěte. Tento proces prochází několika fázemi, které jsou úzce propojeny s celkovým mentálním a fyzickým růstem dítěte. Děti v mladším předškolním věku, tedy přibližně do 4 let, obvykle kreslí lidskou postavu velmi zjednodušeně, a tato kresba se postupně vyvíjí s rozvojem jejich schopností (Uždil, 2002).

První fáze vývoje kresby je obvykle charakterizována tzv. "klikyhákovou" fází, která začíná již okolo 18 měsíců věku dítěte. Dítě v této fázi nerozlišuje konkrétní části těla, a jeho kresby jsou spíše chaotické a nejasné. Kreslení v této fázi probíhá převážně intuitivně, dítě drží tužku či

pastelku a vytváří jednoduché čáry, které neodpovídají reálným tvarům nebo formám. Tyto rané pokusy jsou však velmi důležité pro motorický vývoj a postupné osvojování si jemné motoriky (Uždil, 2002).

Okolo třetího roku věku dítěte se začínají objevovat první náznaky konkrétnějších tvarů, a to zejména ve formě tzv. "hlavonožců", což je první struktura lidské postavy, kterou dítě vytvoří. Typický "hlavonožec" je postava, kde je hlava a tělo znázorněno jako jedna kruhová nebo oválná forma, ke které jsou připojeny nohy a případně ruce jako čáry vycházející z této formy. Hlava obvykle obsahuje oči, nos a ústa, i když jsou tyto části těla často znázorněny jen náznakově nebo jsou v kresbě opomenuty (Cognet, 2013). Tato etapa naznačuje, že dítě začíná chápat, že lidská postava je složena z různých částí, i když tyto části nejsou ještě kresleny přesně či realisticky.

Jak dítě roste, jeho schopnost rozlišovat jednotlivé části těla se zlepšuje, což se projevuje i ve vývoji kresby. Podle Pavlase a Vašutové (1999) dítě ve věku kolem 4 let již začíná kreslit lidské postavy s rozlišením hlavy a trupu, ke kterému jsou připojeny končetiny. Tato kresba je sice stále značně schematická, avšak postupně přibývají detaily, jako jsou ruce, prsty, a občas i náznaky oděvu. Rozvoj těchto dovedností je do značné míry závislý na jemné motorice, ale také na rozvoji kognitivních funkcí, vnímání proporcí a vztahů mezi jednotlivými částmi těla.

Důležité je poznamenat, že kresba lidské postavy v tomto věku nemá přímou návaznost na realistickou podobu postavy, ale odráží především vnímání dítěte a jeho schopnost reprezentovat svět kolem sebe prostřednictvím kreseb. Děti v tomto věku často kreslí postavy dle jejich subjektivního vnímání, a to, jak se cítí nebo jak vnímají různé osoby ve svém okolí (Uždil, 2002).

Vývoj kresby lidské postavy pokračuje i po vstupu dítěte do školy, kdy se kolem 6 až 7 let jeho kresby stávají stále podrobnějšími a více odpovídají skutečné podobě lidské postavy. Tento pokrok je důsledkem jak zrání kognitivních funkcí, tak rozvoje jemné motoriky a prostorového vnímání. Děti v mladším školním věku (6 až 8 let) již zvládají lépe proporčně rozčlenit lidské tělo, a kresby obsahují mnohem více detailů, než tomu bylo v předškolním věku.

Podle Pavlase a Vašutové (1999) děti v této fázi začínají zohledňovat proporce mezi hlavou, trupem a končetinami, i když jsou stále časté chyby, například nadměrně velké hlavy či malé tělo ve vztahu k nohám. Dalším znakem tohoto vývojového období je začlenění více detailů, jako jsou prsty na rukou, vlasy, detaily oblečení či dokonce různé doplňky, jako je obuv nebo

čepice. Vývoj kresby v této fázi značně reflektuje rostoucí schopnost dítěte analyzovat své okolí a přenášet získané informace na papír.

Dle Cogneta (2013) jsou kresby v tomto věku nejen schematické, ale i symbolické. To znamená, že dítě kreslí lidské postavy tak, jak je vnímá v rámci svého sociálního okolí. Často je možné vidět, jak děti kreslí své rodiče nebo učitele s určitými charakteristickými rysy, které zrcadlí jejich emocionální vztah k těmto osobám. Je zde také zřejmý rozdíl mezi kresbou postav, které jsou pro dítě důležité, a těmi, které nejsou – důležité osoby bývají často kresleny větší a s více detaily.

Kresba lidské postavy v mladším školním věku také často reflektuje schopnost dítěte pracovat s různými symbolickými a kulturními aspekty. Uždil (2002) poznamenává, že se v kresbách často objevují různé stylizované prvky, jako jsou například uniformy, školní tašky nebo zbraně, což odráží nejen vnímání konkrétních osob či povolání, ale také kulturní vzorce, které dítě přejímá z okolního světa.

Jak se dítě přibližuje ke konci mladšího školního věku, kresba postavy se postupně zlepšuje i po stránce anatomické přesnosti. Děti začínají být schopné kreslit postavy v různých pozicích, což ukazuje na rozvíjející se schopnost chápat tělesnou dynamiku a prostorové vztahy. Podle Pavlase a Vašutové (1999) je toto období klíčové pro další rozvoj schopností v oblasti kresby, protože dítě přechází od čistě schematické kresby k postupnému chápání realistické proporce a tvaru lidského těla.

1.4.2. Autoportrét a kresba vlastní postavy

Kresba sama sebe je velmi dobrou přípravou pro poznání a pochopení vlastního já. Při kresbě vlastního portréту člověk užívá současně dvě metody. Jsou jimi reflexivní (vědomá) a spontánní (nevědomá) metoda (Davido, 2008).

Reflexe zapříčiňuje kontaminaci kresby vnějšími cizími faktory. Člověk si uvědomuje informace a názory na vlastní osobu, které získává od ostatních. Podobizna dítěte pojí tyto vnější vlivy (jak mě vnímají ostatní, jak se vidím v zrcadle) s vnitřními niternými faktory jako je skutečné já dítěte, internalizované i externalizované tužby a komplexy. To vše se v kresbě vlastního portrétu mísí. Již jen skutečnost, že dítě nakreslí vlastní podobiznu značí ochotu přijmout se takové, jaké je. Naopak u dětí, které vlastní portrét odmítnou nakreslit, jsou

úzkostné s podobiznou začít či ji upraví k nepoznání, je možné předpokládat, že se děti přijímají špatně a v procesu sebepřijetí jsou překážky (Davido, 2008).

Kresba vlastní postavy a autoportrét je tedy specifickou formou dětské kresby, která odráží nejen motorické dovednosti a kognitivní vývoj dítěte, ale také jeho sebepojetí, sebeobraz a emocionální vztah k sobě samému. V mladším školním věku (6–8 let) se u dětí začíná projevovat výraznější uvědomění si vlastního těla a jeho jednotlivých částí, což se odráží i v jejich kresbě. Autoportrét je jedním z prostředků, jak dítě zkoumá a reflektuje sebe samé a svou identitu, a zároveň slouží jako nástroj pro vyjádření svého postavení ve světě.

Dle Cogneta (2013) má kresba vlastní postavy v tomto věku výrazně symbolický charakter. Dítě nezachycuje svou postavu s anatomickou přesností, ale spíše tak, jak ji vnímá ve vztahu k okolnímu světu a k sobě samému. Děti v mladším školním věku často zdůrazňují určité prvky své postavy, které považují za důležité nebo které jsou pro ně charakteristické. Například mohou přidávat detaily, jako jsou brýle, oblečení, které mají rády, nebo doplňky, které vnímají jako součást své identity.

Kresba autoportréту u dětí v mladším školním věku je také důležitým diagnostickým nástrojem, který může odhalit emoční prožitky dítěte. Uždil (2002) zdůrazňuje, že děti v tomto věku často vyjadřují své pocity a nálady prostřednictvím autoportréту, a to jak v používání barev, tak ve velikosti jednotlivých částí těla. Pokud například dítě nakreslí svou postavu velmi malou nebo na okraj papíru, může to naznačovat nízké sebevědomí nebo pocity úzkosti.

Pavlas a Vašutová (1999) upozorňují na to, že kresba vlastní postavy u dětí v mladším školním věku často reflektuje rozvoj jejich prostorového myšlení a schopnost diferencovat mezi jednotlivými částmi těla. Dítě začíná chápat proporce lidského těla a schopnost realisticky zobrazit nejen svou postavu, ale i její detaily, jako jsou ruce, prsty, vlasy či oblečení. Přestože proporce mohou být stále zkreslené, postupně se zlepšují s věkem a zkušenostmi.

1.4.3. Autoportrét jako zrcadlo sebepojetí

Krejčová a Machová (2007), potvrzují, že kresba autoportréту je klíčovým ukazatelem vývoje sebepojetí dítěte. Dítě se v autoportréту snaží zachytit nejen fyzické rysy, ale také svou osobnost a emoce. Autoportrét může například odrážet to, jak dítě vnímá svou roli v rodině nebo ve skupině vrstevníků, což se může projevit v detailech, jako je výraz obličeje, tělesné držení nebo výrazně kreslené oblečení, které dítě nosí.

Löwenfeld (1957) tvrdí, že kresba vlastní postavy je pro dítě nástrojem pro zpracování vnitřních prožitků a emocí. Dítě používá kresbu, aby si zpracovalo své zkušenosti a emoce spojené se sebou samým, což je v mladším školním věku zvláště důležité pro rozvoj identity.

Autoportrét v mladším školním věku je také příležitostí pro děti vyjádřit své individuální rysy a odlišit se od ostatních. Děti začínají věnovat pozornost rozdílům mezi sebou a svými vrstevníky, což se může projevit v kresbě například v používání specifických detailů oblečení nebo doplňků (Krejčová & Machová, 2007).

1.4.4. Diagnostický význam autoportrétu

Dle Cogneta (2013) může být kresba autoportrétu také diagnostickým nástrojem pro identifikaci možných psychických nebo emocionálních problémů u dětí. Například kresba postavy s deformovanými proporcemi, výrazné zvýraznění určitých částí těla nebo chybějící detaily mohou signalizovat problémy se sebevědomím, úzkost nebo negativní prožívání vlastního těla. Krejčová a Machová (2007) zdůrazňují, že takové kresby je třeba vždy zkoumat v kontextu celkového emočního stavu dítěte a jeho rodinného či sociálního prostředí.

1.5. Pohádka

“V pohádkách, které jsem slýchal v dětství, spočívá hlubší význam než v pravdě, kterou učí život.”

Friedrich Schiller s odkazem na Piccolominiho (Bettelheim, 2000, s. 9)

Pohádka je především umělecký literární útvar sloužící k vyprávění. Tedy aby obraznost vyprávěného slova vyvolávala “skryté obrazy imaginace dřímající v dětské psychice” (Černoušek, 2019, s. 8).

Vyprávění pohádek poskytuje nezkalený komunikační kanál (kontakt) mezi dospělým a dítětem. Vyprávění pohádkových příběhů v sobě nese prastarý pocit sounáležitosti a důvěry. Odvíjí se z prázkladu komunikačního pouta mezi lidmi. Základní funkcí pohádek je vnést smysl a řád do dětem nesrozumitelného světa, především pak do světa, kterému děti v předškolním a školním věku nejsou schopny plně porozumět. Nejdůležitější funkcí pohádky je tedy její schopnost strukturovat skutečnost. Mluví k dítěti jazykem, kterému je schopno porozumět, přestože mluví nepřímě. Děti přemýšlí v odlišných instancích než dospělí. Pohádky

proto představují určitý most, jenž překlenuje propast mezi myšlením dětským a dospělým. Svou jasnou fabulí, polarizací na dobro a zlo, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka přetavuje nepochopitelný skutečný svět na srozumitelné obrazy. A předává dítěti nikoli skutečné události, nýbrž zkušenosti. Nabízejí dětské představivosti nové dimenze, které by dítě jinak nedokázalo opravdově samo o sobě objevit (Černoušek, 2019, s. 9; Bettelheim, 2000, s. 11).

Podle Bettelheima mají pohádky několik klíčových funkcí: poskytují dětem možnost zpracovávat složité emoce a vnitřní konflikty prostřednictvím symbolických příběhů a postav (psychologická symbolika), pomáhají dětem pochopit rozdíl mezi dobrem a zlem (rozvoj morálního uvědomění), umožňují dětem prožít strach, úzkost a jiné emoce v bezpečném prostředí (emocionální katarze) a inspirují děti k hledání řešení vlastních problémů (podpora řešení problémů). Vedou dítě k objevování vlastní identity a naznačují mu, jaké zkušenosti bude potřebovat k dalšímu rozvoji vlastní osobnosti (Bettelheim, 2000). Pohádky dávají jasně dítěti najevo, že skutečně uspokojivý život se neobejde bez boje a strastí. Dítě během dospívání naráží na řadu překážek, pohádky mu poodhalují konflikty, kterým bude v průběhu dospívání pravděpodobně čelit, a nepřímo ho vybavují strategiemi, jak období úspěšně překlenout.

Dle Černouška (2019) dále pohádky pomáhají dětem rozvíjet sociální a morální hodnoty, stimulují dětskou fantazii a podporují rozvoj kreativity a logického myšlení (kognitivní rozvoj). Umožňují dětem zpracovávat své vlastní pocity a zážitky prostřednictvím identifikace s postavami/příběhy (emocionální vyrovnání) a jsou důležitým nositelem kulturních tradic a hodnot, které se předávají z generace na generaci.

Zlo v pohádkách

Barbora Storchová (2021) ve své kritice píše, že českým dětem obvyklým dobrosrdečností laskavostí a útěšností tradičních českých pohádek nejspíš drobná literární indoktrinace beznadějí velkou újmu nezpůsobí. Přesto si klade otázku, zda by se dětem alespoň zpočátku neměly bezútěšné aspekty reality skrývat. Zda by se dětem v raném věku neměl svět prezentovat jako bezpečný, plný nadějných aspektů. To je pravda, na druhou stranu v kontextu nejen tradičních českých pohádek ale i současného trendu prvoplánově dojemných, popřípadě hyperkorektnosti stylizovaných dětských příběhů, může být pro dnešní děti setkání s adrenalinovým obrazem chaosu světa paradoxně vlastně celkem osvěžující.

Bettelheim (2000) na toto téma uvažuje v kontextu s nevědomím. U dítěte, stejně tak jako u dospělého je nevědomí mocným určujícím činitelem chování. Pokud jsou nevědomé obsahy potlačovány, může dojít k zaplavení vědomí nevědomými obsahy nebo je jedinec nutkavě zatlačuje pod povrch, až dojde k narušení osobnosti. Pokud však dovolíme nevědomým obsahům pozvolný vstup do vědomí v podobě obrazotvornosti, značně jejich sílu oslabíme a zbytek jejich sil může posloužit k dobru. Mnoho rodičů věří, že je dobré dítě odvádět od nepříjemného a ukazovat mu pouze slunnou stranu života. Skrýt před nimi, že lidé dokáží být slabí, sobečtí a zlí, abychom nenarušili jejich představu o tom, že lidé jsou ve své podstatě dobří a svět také. Nicméně dítě si samo uvědomuje, že i ono samotné má své slabosti a není vždy dobré. Právě pohádky mají svou neodmyslitelnou funkci v provázení dítěte fantazijním světem, ve kterém se vyplácí postavit se svým strachům, bojovat proti životním nesnázím, které neodmyslitelně patří k lidské existenci. Přestože dítě nerozumí veškerým nevědomým obsahům, které mu pohádka nabízí, může si samo vybrat, na co z jejich mnohých obsahů dosáhne (Bettelheim, 2000, s. 11).

1.5.1. O ošklivém káčátku

Ošklivé káčátko je nadčasová pohádka napsaná dánským autorem Hansem Christianem Andersenem a poprvé publikovaná 11. listopadu 1843 ve sbírce "Pohádky vyprávěné dětem." Pohádka vypráví příběh mladého káčátka, které je kvůli své vnímané ošklivosti a odlišnostem ostrakizováno a týráno ostatními. S přibývajícím věkem se však proměňuje v krásnou labuť, uvědomuje si svou pravou identitu a nachází přijetí a sounáležitost. Příběh je často interpretován jako metafora bojů dospívání, hledání identity a důležitosti sebepřijetí. Andersenův příběh rezonuje u čtenářů všech věkových kategorií díky tématům odolnosti, vnitřní krásy a síly transformace (Tatar, 2008).

Kontextově se „Ošklivé káčátko“ objevilo v době významných společenských a politických změn v Dánsku a Evropě. Hans Christian Andersen, narozený v roce 1805, vyrostl v chudobě v dánském Odense a během svého života čelil mnoha výzvám. Inspiraci pro své příběhy čerpal ze svých osobních zkušeností i z lidových vyprávění a folklóru, se kterými se setkal na svých cestách po Evropě (Tatar, 2008).

Andersenovy pohádky často obsahují prvky společenského komentáře, odrážejícího kulturní a společenské normy jeho doby. „Ošklivé káčátko“ lze vnímat jako odraz Andersenových vlastních zápasů s odmítnutím a jeho touhy po přijetí a uznání nejen jako spisovatele a umělce.

Příběh navíc odráží širší témata identity, sounáležitosti a lidské zkušenosti, díky čemuž je relevantní pro čtenáře napříč různými kulturami a časovými obdobími (Tatar, 2008).

V průběhu let bylo „Ošklivé káčátko“ adaptováno do různých forem, včetně dětských knih, animovaných filmů a divadelních inscenací, což dále upevnilo jeho status klasické a trvalé literatury. Jeho univerzální témata nadále rezonují s publikem po celém světě, což z něj činí jedno z nejoblíbenějších a nejtrvalejších Andersenových děl.

Pohádka nabízí hlubokou symboliku a je bohatá na témata, která lze využít v arteterapeutickém kontextu. Příběh ošklivého káčátka, které se nakonec promění v krásnou labuť, může být použito k prozkoumání pocitů sebepřijetí a hledání vlastní identity. Terapeuti mohou klientům pomoci pochopit, že i když se mohou cítit nepatřičně nebo nedostatečně, mají v sobě potenciál pro růst a změnu. Pohádka se dotýká tématu šikany a vyloučení. Arteterapie může poskytnout bezpečný prostor pro zpracování těchto zkušeností a podpořit hledání strategií, jak se s nimi vyrovnat a najít své místo ve společnosti. Proces transformace ošklivého káčátka v labuť může symbolizovat růst sebevědomí a sebedůvěry. Terapeuti mohou využít příběh k tomu, aby klienti reflektovali své vlastní zážitky a rozvíjeli tak pozitivní sebepojetí.

1.5.1.1. Základní děj a rozbor

Ošklivé káčátko vypráví příběh mláděte labutě, které se narodí v kachním hnízdě. Je odlišné od ostatních a neustále odmítané pro svůj vzhled. Po dlouhém období utrpení káčátko zjistí, že je ve skutečnosti labutí, a nakonec najde své místo mezi ostatními labutěmi, kde je přijato a milováno.

Bettelheim (2000) vymezuje, kromě pohádek s jasným morálním poučením a diferenciací dobra a zla, kdy dobro vítězí, také pohádky, jež neobsahují morálku. Podle Bettelheima slouží totiž k zcela jinému účelu než pohádky s jasnou diferenciací na dobro a zlo.

“Příběhy nebo postavy jako kocour v botách, jenž se postará o hrdinův úspěch pomocí lsti, a Honza, který ukradne obrovi poklad, posilují osobnost nikoli nabídkou výběru mezi dobrem a zlem, ale nadějí, že i ten nejslabší může v životě uspět.“ (Bettelheim, 2000, s. 14)

Ošklivé káčátko není zcela charakterově silný hrdina. Potácí se z místa na místo, jeho myšlení je protkáno beznadějí a poddajností svému tragickému osudu. V průběhu příběhu vyvíjí určitou snahu a energii se vymanit z nepříznivé situace, nicméně na konci příběhu je oddáno svůj život

ukončit. Poselství pohádky pro mě tedy spíše nasedá na Bettelheimův výklad pohádky bez morálky, kdy hrdina ani postavy v příběhu se nedělí na dobré či špatné, nicméně pohádka končí nadějně. Káčátko na konci příběhu nalezlo své místo ve společnosti labutí, zapadlo k vlastnímu druhu. V příběhu tedy nejde o morálku, ale o ujištění, že se člověku může dařit. Pohádka v tomto smyslu oslovuje dětské strachy a existenciální úzkosti. Potřeba být milován, strach z osamění či vlastní pocit bezcennosti. Oslovuje témata, která jsou pro dítě aktuální jako je například separační úzkost. Pohádkový hrdina (dítě) může nalézt sebe sama pouze tehdy, vydá-li se do světa. Pokud by se celý život bál osamění a držel se matky, potká ho jen vyhnání jako Mařenku a Jeníčka. Pokud se však odhodlá vyrazit do neznáma, nalezne přitom druhého, s nímž bude moci na věky šťastně žít. To znamená, že už nebude muset zakoušet úzkost z odloučení. Pohádka se obrací k budoucnosti a vede dítě k tomu, aby se vzdalo dětských tužeb po závislosti a dosáhlo uspokojivější samostatné existence. Pohádkový hrdina se na jistý čas ocitá v osamění stejně tak jako se děti často cítí osaměle.

Dle Bettelheima (2000)

Hrdinovi pomáhají setkání se základními věcmi- stromem, zvířetem, přírodou- jelikož děti jsou v užším spojení s přírodou než většina dospělých. Osud takových hrdinů dítě přesvědčí, že se jako o ní může cítit vyvržené opuštěné a tápající ve tmě. Ale stejně jako jim, i jemu se na cestě životem dostane krok za krokem vedení a pomoci, bude-li to potřebovat. Dnes více než kdy jindy potřebuje dítě ujištění nabízené obrazem osamělého hrdiny, který je však přesto schopen dospět smysluplným a prospěšným vztahům ve světě kolem sebe. (s. 15)

1.5.1.2. Psychologická tematika

V pohádce bychom mohli nalézt několik psychologických témat. Jsou jimi:

Vývoj identity

Příběh může být vnímán jako metafora vývoje identity dítěte, které se zpočátku cítí jako ošklivé káčátko. Tento stav odráží nejistotu a zmatek v období dětství a dospívání, kdy jedinec často zápasí s otázkami o své vlastní hodnotě a místě ve světě (Jung, 1968).

Sebepojetí a sebepřijetí

Káčátko se cítí nemilované kvůli své odlišnosti. Proces sebeobjevování a přijetí vlastní identity jako labutě symbolizuje cestu k sebepřijetí a sebeúctě, která je klíčová pro zdravý psychologický vývoj (Bettelheim, 1989).

Sociální přijetí a vyčlenění

Příběh je protkán odmítáním ostatními zvířaty. Tento prvek příběhu reflektuje realitu sociálního vyloučení, s nímž se mnoho dětí a dospívajících setkává a má hluboký dopad na jejich psychiku. Pohádka zdůrazňuje důležitost sociálního přijetí a patřičnosti. Když káčátko konečně najde místo mezi labutěmi, zažívá pocit sounáležitosti a přijetí (Bettelheim, 1989; Jung, 1968).

Seberealizace a transformace

Metamorfóza káčátka v krásnou labuť je metaforou pro osobní růst a transformaci. Symbolizuje vnitřní potenciál, jenž může být naplněn navzdory počátečním odmítnutím a překážkám (Freud, 1965; Bettelheim, 1989).

Symbolika a archetypy

Káčátko může představovat archetyp vydědence nebo outsidera, který je nejprve odmítán, ale nakonec nachází své místo a je oslavován. Tento archetyp rezonuje s mnoha čtenáři, kteří se mohou ztotožnit s pocity izolace a hledání vlastní identity. Symbol znovuzrození: transformace káčátka v labuť také může být viděna jako symbol znovuzrození a nového začátku (Jung, 1968; Freud, 1965).

2. Praktická část

2.1. Výzkumný záměr

Výzkum se zaměří na pohádku O ošklivém káčátku ve verzi Hanse Christiana Andersena. Přesto, že je pohádka známá a v mnoha zemích ustálená, nejedná se o kulturně předávanou archetypální pohádku v pravém slova smyslu jako je například Perníková chaloupka, Červená karkulka apod. Cílem výzkumu je zjistit, jak vypadá kresebné zobrazení pohádky O ošklivém káčátku u dětí první třídy základní školy. Výzkum bude pozorovat a popisovat, jak děti kreslí pohádku, a také jakým způsobem ztvárňují hlavní postavu ošklivého káčátka. Pozornost bude kladena i na celkový kontext obrázku. Jaké další objekty či postavy se v tvorbě vyskytují, jaký je jejich význam apod. Druhá polovina výzkumu bude věnována analýze projevů sebepojetí dítěte v kresbě pohádky. Kresba pohádky bude komparována s kresbou vlastní postavy dítěte v kontextu úvah o sebepojetí.

2.2. Výzkumné otázky

Práce se pokusí odpovědět na následující otázky:

VO1: Jakým způsobem děti mladšího školního věku výtvarně ztvárňují pohádku O ošklivém káčátku?

VO2: Jak souvisejí kresby pohádky O ošklivém káčátku a autoportrétu v kontextu úvah o sebepojetí dítěte?

2.3. Organizace výzkumu

Výzkum proběhl na základní škole v Jihočeském kraji. Nejprve jsem oslovila ředitele školy a vyložila mu záměr kvalifikační práce. Na základě souhlasu ředitele byly osloveny učitelky prvních tříd a získány informované souhlasy zákonných zástupců za účelem ošetření GDPR školy. Kreslilo se ve dvou prvních třídách. Ne všichni zákonní zástupci souhlasili s participací svých dětí. Protože činnost proběhla v celých třídách v rámci hodin výtvarné výchovy, proces

jsem ošetřila tak, že kreslily všechny děti bez výjimky. Obrázky dětí, jejichž zákonný zástupce nesouhlasil s účastí na výzkumu, zahnuty nebyly.

2.4. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá z celkem 21 dětí dvou prvních ročníků základní školy, ve věkovém rozmezí 6 až 7 let. Ve výzkumném vzorku převažují dívky. Celkem se zúčastnilo výzkumu 13 dívek a 8 chlapců.

2.5. Metodika výzkumu

Pro práci byl zvolen **kvalitativní výzkum**. Kvalitativní výzkum je přístup, který se zaměřuje na podrobnou a hloubkovou analýzu lidských zkušeností, prožitků a významů, které lidé svým jednáním a událostem přisuzují. V tomto kontextu je kvalitativní výzkum ideálním nástrojem pro studium dětských kreseb, jelikož kresby mohou být výrazem osobního vnímání, kreativity a způsobu, jakým děti rozumí a interpretují svět kolem sebe (Hendl, 2005).

Výzkum primárně čerpá z kreseb dětí 1. třídy na téma pohádky O ošklivém káčátku a autoportrétu. Během výzkumu byly dále užity metody **polostrukturevaného rozhovoru, nezúčastněného pozorování a skupinové/individuální diskuse**.

Polostrukturevaný rozhovor je flexibilní metoda, která umožňuje výzkumníkovi pokládat předem připravené otázky, ale zároveň ponechává prostor pro spontánní reakce (Hendl, 2005). Díky této metodě byly získány výpovědi o důvodech, proč děti nakreslily určité prvky, a jak interpretují děj a postavy pohádky. Dětem byl ponechán prostor pro popsání kreseb vlastními slovy. Děti měly prostor vysvětlit, co kresebně ztvárnily a popsat, co postavy dělají, případně co si myslí/cítí apod. Popisné otázky byly kladeny všem dětem. Další rozhovor a typ otázek se pak odvíjel od výpovědí dětí. Cílem bylo zjistit nejen co se na obrázku formálně děje, ale také získat povědomí o subjektivním vnímání pohádky dítětem. V dalších otázkách jsem se ptala na pocity hlavní postavy – káčátka – co asi cítí a co si může myslet. Zajímalo mě také, jak dítě interpretuje další objekty na obrázku, zejména ty, které nějak vybočují z běžného rámce, zaujmou pozornost nebo mají pro dítě zvláštní význam.

V případě autoportrétu jsem se nejprve ptala na popis toho, jak dítě nakreslilo samo sebe. Zajímalo mě nejen ztvárnění postavy ale také okolního prostředí nebo dalších objektů, pokud byly na obrázku přítomny. Ptala jsem se, kde se dítě na obrázku nachází, co dělá (pokud bylo v činnosti) a co pro něj jednotlivé objekty znamenají (pokud okolo sebe nějaké mělo). Poté jsem se doptávala na to, jak interpretuje dítě postavu na obrázku – co postava na obrázku cítí, co si asi myslí, a nakonec, zda je dítě se svou kresbou spokojeno. Ne všechny děti dokázaly na otázky odpovědět. Některé jsou proto zahrnuty do interpretací, jiné interpretace čerpají spíše z kreseb samotných a spoléhá se tak na to, že dítě v kresbě ukázalo postoje, které možná nebylo schopné vyjádřit verbálně.

Nezúčastněné pozorování je metoda, při které výzkumník sleduje účastníky v jejich přirozeném prostředí, aniž by do procesu zasahoval. Toto pozorování umožňuje zaznamenat, jak děti přistupují k tvorbě kresby, které aspekty je zaujmou jako první a jak postupují během kreslení (Hendl, 2005).

Skupinová diskuse podporuje vzájemnou výměnu názorů a umožňují zúčastněným sdílet své zkušenosti a pohledy na téma. Děti mohou v rámci diskuse představit své kresby ostatním, popsat je a vysvětlit, proč zvolily konkrétní prvky nebo barvy. Tato interakce může ukázat, jak se jejich vnímání a interpretace mění v závislosti na reakcích ostatních dětí, a jak si vzájemně ovlivňují své názory. Skupinová diskuze je také vhodná pro odhalení kolektivních představ o pohádce a pro porovnání rozdílů v interpretacích mezi jednotlivými dětmi. Výzkumník může položit otázky, které podnítl debatu, například: "Která část pohádky vás nejvíce zaujala?" (Hendl, 2005).

Praktická část je založena na analýze kreseb v kontextu polostrukturovaných rozhovorů s dětmi, nezúčastněného pozorování a skupinové diskuse. Kresby slouží jako hlavní zdroj pro analýzu a interpretaci. Mé interpretace a možné významy kreseb jsou podpořeny výpověďmi dětí, pozorováním dětí během kresby a rozprávkou nad vytvořenými kresbami ve skupině.

2.6. Zadání a průběh výzkumu

Pro činnost byly vyhrazeny hodiny výtvarné výchovy s časovou dotací dvou až více vyučovacích hodin. Jako první přišlo na řadu mé představení a sdělení činností a cílů během hodiny. Dětem byly položeny základní otázky. Zda rády kreslí. Zda souhlasí, že si společně nakreslíme pohádku O ošklivém káčátku a vlastní autoportrét. Poté co děti pochopily cíl hodin

a souhlasily s činností, přišlo na řadu povídání si o zmíněné pohádce. Řekli jsme si, zda pohádku znají, co o ní ví apod. Děti, které pohádku neznaly, jsem ujistila, že to nevadí, jelikož si vzápětí pohádku přehrajeme. Následně jsem pobídla, aby se uvelebily v lavicích či si společně lehly na koberec s polštářky do středu třídy, abychom si společně poslechly pohádku, která byla přehrána jako audio skrze interaktivní tabuli. Audionahrávka trvala přibližně 20 minut. Pohádku jsem zvolila v její nezkrácené a neupravené délce za účelem rozmanitosti jednotlivých částí příběhu. Chtěla jsem pozorovat, s jakou částí příběhu se dítě ztotožní, jaká část ho zaujme. Rizikem zvolení delší nahrávky bylo rozptýlení dítěte, především pak mladších žáků, pro které po deseti minutách bylo obtížnější dávat pozor. Pokud bych mohla výzkum provést ještě jednou, zvolila bych buďto příběh v nezkrácené verzi, avšak s vizuální komponentou či zkrácenou verzi příběhu s rozsáhlejší diskusí po přehrání pohádky. Zajímavé by také bylo dramatické přehrávání částí příběhu. Takovou variantu zvolila například Lenka Kocábková pro rozvoj empatie u dětí předškolního věku v metodice *Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku* (2010). Rizikem takové činnosti bych však u dětí mladšího školního věku viděla ve stydlivosti a ostychu hrát jednotlivé role v kolektivu. Především u autoportrétu se během činnosti již u dětí v první třídě často projevoval ostych zobrazit sám sebe, především pak pokud dítě bylo vnímáno nebo se samo vnímalo jako odlišné od ostatních spolužáků. Častý byl také velký perfekcionismus u některých dětí, děti na sebe často kladly velké nároky z hlediska realistického zobrazení, především pak u káčátka a lidských postav. Také z důvodu vysoké sebekritičnosti dětí byly zvoleny pastelky a suchý pastel, přestože efekty akvarelu mohou být pro děti výtvarně zajímavé, pro děti především ve fázi schematického období mohou být považovány za nepovedené dílo. Pastelky a suchý pastel umožňují více kontroly, která je pro dítě komfortnější v tomto období. Pastel se nakonec ukázal však také jako problematický v některých aspektech, které jsou podrobněji rozebrány v diskusní části práce.

Po poslechu pohádky jsme si s dětmi zrekapitulovali příběh a pověděli si, co se jim na pohádce nejvíce líbilo, či co se jim naopak nelíbilo. Povídali jsme si také o tom, o čem pohádka byla, co o ní soudí a co podle nich pohádka znamenala. Poté bylo dětem zadáno nakreslit vlastní verzi pohádky O ošklivém káčátku. Děti jsem pobídla, že mohou nakreslit jakoukoli část příběhu, např. takovou, která se jim líbila nejvíce/se kterou se ztotožnily apod. Zadala jsem jim také, že žádné pojetí není to správné. K dispozici měly barevné pastelky s širokou škálou barev a odstínů či suché pastely. Některé děti také použili grafickou tužku na části kresby či výhradně na kresbu celou.

Po zpracování pohádky jsme utvořily kroužek a o výkresech jsme si povídaly. Nechala jsem každého žáka, aby vlastní obrázek představil, popsal jednotlivé komponenty a vlastními slovy popsal, co se podle něj na obrázku děje, jaký je jeho příběh. Pokud se některé děti ostýchaly, mluvili jsme krátce o obrázku jednotlivě po skupinové diskusi. Části rozhovorů také probíhaly již v průběhu kreslení, jelikož některé děti byly hotové dříve. Povídali jsme si tudíž o obrázcích i během procesu tvorby.

Následovala přestávka a poté jsme pokračovaly kreslením autoportrétu. Zadání znělo následovně: Nakresli sebe sama. Na obrázku by měla být celá postava. Můžeš se zobrazit v prostoru s pozadím či v určité činnosti. Po kresbě následoval další rozhovor nad obrázkem. Požádala jsem dítě, aby popsal kresbu sebe sama. Jak se nakreslilo, co na obrázku vše je, co má na sobě apod. Pokud mě na kresbě dále něco zaujalo, například výraz tváře, oblečení či určitá póza postavy nebo zpracování částí těla, doptávala jsem se dítěte dále.

Po dokončení kresby autoportrétu jsme s dětmi opět utvořili kroužek a na závěr jsme si povídali o procesu kresby, jejich pocitech a dojmech. Celé tvoření jsem zakončila vysvětlením, co bude s obrázky dále. Následně jsme uklidili třídu a na závěr jsem dětem poděkovala za účast na svém výzkumu a ocenila jejich kresby, ochotu a snahu.

Rozhovory byly zaznamenány do poznámkového sešitu a od dětí byly vybrány artefakty pro následnou dokumentaci a interpretaci.

2.7. Metody hodnocení a analýzy dat

Tato kapitola shrnuje uvedená kritéria hodnocení kresby dětí mladšího školního věku, kterým se podrobněji věnovala teoretická část práce. Především toho, čeho si v kresbě dětí formálně všimát a co je nosné hodnotit. Dále se věnuje i obsahovým aspektům kresby. Metodologie je rozdělena dle výzkumných otázek na hodnocení kresby pohádky a hodnocení kresby autoportrétu/vlastní postavy. Kritéria pro hodnocení kresby lidské postavy vychází z projektivního hodnocení kresby lidské postavy K. Machoverové (1949). Dále je pak metodologicky čerpáno z hodnocení kresby dle Vágnerové (2017), Cogneta (2013), Davido (2001) a dalších.

2.7.1. Hodnocení kresby pohádky

První výzkumná otázka se zaměřuje na to, jakým způsobem děti prvního ročníku zobrazují pohádku „O ošklivém káčátku“. Kromě zkoumání formálních prvků a obsahu kresby se zaměřím i na celkový dojem a provedení kresby, konkrétní fáze příběhu, které děti ztvárnily, podobu káčátka a společné symbolické prvky, které mohou naznačovat společné vnímání příběhu.

Formální stránka kresby pohádky

Využití plochy papíru: Sleduji, jak dítě využívá prostor na papíře. Umístění postav a objektů poskytuje náhled do dětského vnímání vztahů a emočního stavu. Prázdná místa nebo chaotické vyplnění mohou naznačovat emoční napětí (Cognet, 2013; Vágnerová, 2017).

Síla čáry a způsob vedení linií: Síla čar a způsob jejich vedení (např. roztřesené nebo plynulé čáry) může ukazovat na emocionální tenzi nebo nejistotu dítěte. Neustálé gumování a překreslování jsou indikátory úzkosti (Osterová, 1996).

Velikost a počet postav: Velké postavy mohou naznačovat důležitost či přání dítěte. Malé postavy, často umístěné na okrajích papíru, mohou naopak odrážet pocit nejistoty či nízkého sebehodnocení (Cognet, 2013; Vágnerová, 2017).

Detaily a přesnost: Úroveň detailů, jako jsou prsty na ruce, detaily obličeje nebo oblečení, „mohou ukazovat na úroveň kognitivního a motorického rozvoje dítěte.“ Více detailů často naznačuje lepší jemnou motoriku a schopnost zaměřit se na detaily (Piaget & Inhelder, 1969).

Význam barev: Barvy mohou mít emoční význam, a proto jejich výběr a kombinace mohou odrážet momentální emoční stav dítěte. Například „použití tmavých barev (černá, šedá) může indikovat úzkost nebo negativní emoce,“ zatímco světlé a pestré barvy mohou značit radost a pozitivitu (Vygotskij, 2004).

Obsahová stránka kresby pohádky

Celkový dojem a provedení kresby: Zaměřuji se na celkovou kompozici a vizuální působivost kresby, která může odrážet míru zaujetí dítěte příběhem. Sleduji, zda kresba působí souvisle nebo chaoticky, a jaká atmosféra z ní vyzařuje.

Fáze příběhu: Všímám si, kterou konkrétní fázi pohádky dítě ztvárnilo – například zda jde o okamžik izolace, odmítnutí nebo závěrečného přijetí a proměny káčátka. Tato fáze odhaluje, které části příběhu dítě považuje za důležité nebo které ho emocionálně zaujaly.

Podoba káčátka: Sleduji, jak děti kreslí káčátko a zda v jeho vzhledu nebo výrazu vystihují pocit izolace či smutku, případně transformaci. Zajímá mě, zda je káčátko zobrazeno odlišně od ostatních postav, což by mohlo naznačovat identifikaci s hlavní postavou a její odlišnost.

Symbolické prvky a společná symbolika: Sleduji opakující se symbolické prvky, které děti používají při kresbě káčátka a jeho okolí. Společné symbolické prvky mohou naznačovat, jak děti vnímají hlavní téma příběhu.

Možné projevy nízkého sebehodnocení v kresbě

Velikost postavy: Malé postavy, často umístěné na okrajích papíru, mohou symbolizovat pocit nevýznamnosti či izolace (Golomb, 2004; Hyatt, 1996).

Síla čar: Slabé, přerušované čáry naznačují emocionální nejistotu a obavu z chyb (Furth, 2002).

Jednoduchost a detaily: Jednoduché a schematické postavy, často bez detailů, mohou odrážet obavy dítěte z vyjádření sebe sama nebo nedostatek sebejistoty (Emmanuelli, 2005).

Barevné preference: Výběr tmavých barev bývá spojen s negativními emocemi, zatímco světlejší barvy indikují otevřenost a pozitivní náhled (Emmanuelli, 2005).

Témata v kresbě: Smutná nebo negativní témata mohou naznačovat vnitřní pocity izolace, zatímco absence sociálních prvků svědčí o nejistotě v mezilidských vztazích (Golomb, 2004).

2.7.2. Hodnocení kresby postavy

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na srovnání kreseb pohádky O ošklivém káčátku s autoportréty dětí v kontextu sebepojetí. Metodologie níže určuje formální a obsahové aspekty kresby autoportrétu, které budeme sledovat, a které se dají vztáhnout i na postavu káčátka.

Formální stránka autoportrétu

Proporce těla: Sledujeme, jak dítě zachází s proporcemi postavy. Malé nebo přehnaně velké části těla mohou naznačovat důležitost těchto částí pro dítě. Například velká hlava může naznačovat důraz na myšlení, oči či komunikaci (Vágnerová, 2017).

Symetrie a umístění v prostoru: Hodnotím, zda je postava vyvážená a symetrická nebo zda vykazuje disproporce. Umístění postavy na papíře může naznačovat, jak dítě vnímá samo sebe ve vztahu k okolnímu světu. Například umístění ve středu papíru může značit stabilitu a sebevědomí (Koppitz, 1968).

Použití barev: Barvy mají emoční význam. Například použití tmavých barev (černá, šedá) může indikovat úzkost nebo negativní emoce, zatímco světlé a pestré barvy mohou značit radost a pozitivitu (Vygotskij, 2004).

Obsahová stránka autoportrétu

Důraz na určité části těla: Dítě, které věnuje velkou pozornost kresbě hlavy nebo obličeje, může klást důraz na sebevnímání a svou identitu. Zvýrazněné kreslení rukou může naznačovat potřebu komunikace nebo činností spojených s manuálními dovednostmi (Machover, 1949).

Velikost postavy vůči formátu: Velikost kreslené postavy může být spojena s pocitem sebevědomí nebo naopak s pocitem méněcennosti. Malá postava na velkém papíře může signalizovat úzkost nebo pocit neviditelnosti, zatímco postava vyplňující celý formát může naznačovat potřebu se prosadit či dominovat (Hammer, 1958).

Opomenutí částí těla: Vynechání částí těla, jako jsou ruce nebo oči, může naznačovat psychologický význam (např. pocity viny, neschopnost něco vyjádřit) nebo nedostatek rozvoje v určitých oblastech vnímání a motoriky (Goodenough, 1926).

2.8. Etika výzkumu

Pro práci s dětským projevem byly dodrženy obecná etická pravidla pro výzkum se specifiky etické práce s dětmi. Před začátkem výzkumu byl nejprve obdržen souhlas ředitele školy. Následně byl vytvořen vzor informovaného souhlasu, který byl ověřen a schválen pověřencem GDPR pro základní školu. Souhlasy byly rozdány zákonným zástupcům jednotlivých dětí. Informovaný souhlas obsahoval seznámení zákonného zástupce s cílem výzkumu. Zákonný zástupce byl ujistěn, že participace na výzkumu je jak z jeho strany, tak ze strany dítěte dobrovolná a dítě může během procesu tvoření bez udání důvodu odstoupit (přestat spolupracovat). Zákonní zástupci informovaným souhlasem vyhověli zveřejněním obrázků dětí v této bakalářské práci, stejně tak jako informací, které děti sdělily během výzkumu a tvůrčího procesu. Výzkum nepracoval s výpověďmi rodičů, nýbrž s tvorbou a výpověďmi dětí. Do výzkumu byly následně zahrnuty obrázky a rozhovory pouze dětí, od kterých byly obdrženy podepsané informované souhlasy. Děti, od kterých se vrátily zamítavé podklady v rámci hodin, tvořily také, nicméně jejich díla a výpovědi do výsledné práce zahrnuty nebyly. Obrázky dětí zahrnovaly základní informaci věku a pohlaví dítěte. V druhé polovině praktické části jsou dětem dána fiktivní jména pro snazší a přehlednější popis kreseb a dětí.

2.9. Práce s daty

2.9.1. Pohádka (VO1)

Tato kapitola se zaměří na popis artefaktů pohádky O ošklivém káčátku. Pozornost bude kladena na formální aspekty kresby, jak jsou popsány v kapitole metod hodnocení a analýzy dat. Dále se pak zaměří na obsahovou stránku kreseb, kde bude hodnotit celkové provedení, fáze příběhu, podoby káčátka a symboliku a společné prvky či motivy kreseb. Cílem této kapitoly je odpovědět na první výzkumnou otázku: Jakým způsobem děti mladšího školního věku výtvarně ztvárňují pohádku O ošklivém káčátku?

Provedení a celkový dojem

Z celkového pohledu na produkci dětí je patrné, že děti preferovaly pastelky. Celkem sáhlo po pastelkách 13 dětí. Pastel zvolilo pro kresbu pohádky 7 dětí. Pouze s grafickou tužkou si vystačilo 1 dítě. V celé produkci dominovala tematicky voda a barevně pak s vodou spojená

modrá barva. Voda přímo korespondovala s příběhem káčátka. Tento jev se tedy dal očekávat a pro některé děti byl dominantní při ztvárnění prostředí.

Děti, které volily suchý pastel pro kresbu pohádky zpravidla kreslily objekty a káčátko větší. Kresby provedené pastelkami pak byly více detailní.

Kompozice a výstavba prostoru

Ve většině kreseb převládala středová kompozice. Jednak můžeme pozorovat centrální kompozici, kde skoro celou plochu papíru zaujímá postava káčátka. V těchto případech je pozornost dítěte upřena především na kresebné zobrazení hlavní postavy a vynechává se zcela zobrazení prostoru. Je tedy patrný pouze první plán. Výjimkou je pak kresba káčátka s centrální kompozicí, kde se dívce podařilo káčátko v centrální kompozici zasadit do prostředí zdařile rozděleného do tří plánů.

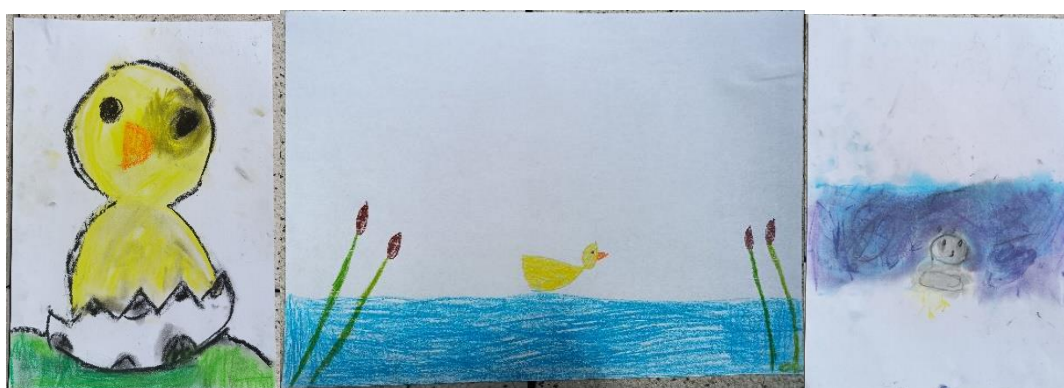
Druhou variantou jsou pak kresby, v jejichž centru je káčátko, jež je úměrně velké okolí. V kresbách zpravidla absentoval třetí plán. Děti kreslily buďto středové kompozice s prvním a druhým plánem. Vyskytly se však i kresby, které naznačovaly třetí plán buďto řazením pásů na sebe či kresbou pásu vody/země, na který navazoval pás postav a dalších objektů bez pozadí, a zakončeným horním pásem ilustrujícím nebe.

Příklady centrální kompozice:

Obrázek 1 (dívka, 6 let)

Obrázek 2 (chlapec, 6 let)

Obrázek 3 (dívka, 7 let)



Příklad skládání pásů pro výstavbu prostoru

Obrázek 4 (chlapec, 7 let)



Obrázek 5 (dívka, 7 let)



Příklady dělení pásů s jasným oddělením nebe a země.

Obrázek 6 (chlapec, 6 let)



Obrázek 7 (chlapec, 7 let)



Obrázek 8 (dívka, 7 let)



Děti převážně volily formát na šířku. 12 dětí zvolilo horizontální formát s pásovitou kresbou, za účelem výstavby prostoru. 5 dětí pak zvolilo vertikální formát obrázku. Formát na výšku byl pravděpodobně zvolen ve většině proto, že se dítě zaměřilo centrálně na kresbu káčátka. Formát na výšku tak umožnil zobrazení káčátka přes celý papír. Ve dvou případech pozorujeme sekvenční kresbu, kdy každý z autorů volil odlišný formát. Pro oba však bylo důležité zobrazení celého příběhu.

Obrázek 9 (chlapec, 7 let)



Obrázek 10 (chlapec, 7 let)



V několika kresbách se děti pokoušely naznačit třetí rozměr kresbou sklápějící se do půdorysu. V mladším školním věku je tento jev častý, jelikož si dítě začíná uvědomovat perspektivu, není však ještě schopné ji věrně zachytit. Tento jev můžeme pozorovat hned v několika obrázcích chlapců i dívek.

Příklady kreseb s perspektivou sklápějící se do půdorysu

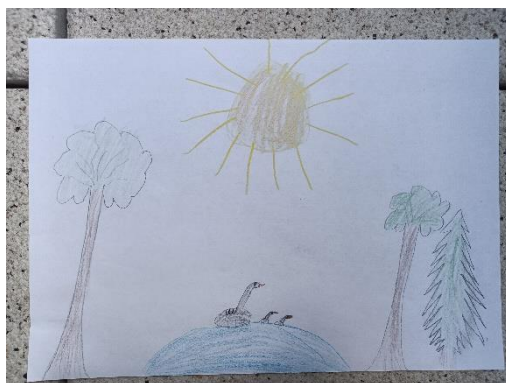
Obrázek 11 (dívka, 7 let)



Obrázek 12 (chlapec, 7 let)



Obrázek 13 (dívka, 6 let)



Obrázek 14 (dívka, 7 let)



Fáze příběhu

Pro kresbu pohádky byl dětem přehrán příběh formou audionahrávky. Příběh měl několik částí, které děti mohly kresebně ztvárnit a zvolit si, která z nich se jim líbí nejvíce. Příběh bychom mohli rozdělit do několika následujících etap:

- **Narození a život na dvoře**

Káčátko se vylíhne v hnízdě spolu s ostatními mládřaty

Už od začátku se sourozencům nepodobá a je posuzováno jako ošklivé

Ostatní ho odmítají a posmívají se mu, což způsobuje káčátku pocity osamělosti a smutku

- **Útěk z domova**

Kvůli útrapám a nepřijetí, káčátko utíká do světa, kde strádá a doufá v přijetí a bezpečí

- **Setkání s divokými husami a lovci**

Během cesty v rákosí potkává divoké husy

Děj se dramatizuje náhlým lovem, který končí usmrcením několika hus a setkáním s loveckým psem, který káčátko nakonec nesežere

- **Etapa strádání a záchrany**

Káčátko se potácí z místa na místo až nakonec zamrzá v ledu s příchodem zimy

Záchranou se mu stává statkář, který káče vysvobodí z ledu a vezme ho na statek

- **Život na statku**

Káče se učí žít v kolektivu statku, je však konfrontováno s pravidly a hierarchií domácích zvířat (slepice a kočka), což vede k dalším pocitům samoty a nepřijetí

- **Útěk a setkání s labutěmi**

káče opět odchází a strádá, setkává se s hejnem labutí, přeje si mezi ně patřit, je však vysílené, a proto se rozhodne k labutím připlout, aby ho usmrtily

- **Závěr příběhu – proměna v labuť**

k překvapení káčátka ho labutě přijímají za své, jelikož samo dospělo v labuť

Labutě přijímají káčátko mezi sebe

Toto jsou etapy příběhu, ze kterých si děti mohly vybrat. Z produkce je však patrné, že děti příliš nepřilnuly ke konkrétním částem příběhu. Spíše se volně inspirovaly prostředím a asociovaly káčátko s motivy příběhu. Z produkce mi spíše připadá, že děti kladly důraz na ztvárnění káčátka než na příběh a kresbu konkrétní jeho konkrétní části.

Podle motivů můžeme určit přibližné fáze příběhu, které děti nakreslily. Některé kresby jsou více vedeny příběhem, jiné na příběh navazují spíše volně. Kresby bychom mohli rozdělit do následujících kategorií.

Kategorizace artefaktů dětí dle zvolených fází příběhu

- Líhnutí káčátka-začátek příběhu
- Káčátko plave samo na vodě
- Káčátka s kachní rodinou/ sourozenci
- Sekvenční zobrazení příběhu
- Káčátko je labutí – závěr příběhu
- Káčátko pozoruje vlastní odraz /proměnu v labuť

Líhnutí káčátka – začátek příběhu

Moment líhnutí káčátka či káčátka ve vajíčku se rozhodly nakreslit 4 děti, tři chlapci a jedna dívka. Kresba byla pojata buďto jako určitý portrét káčátka ve vajíčku či jako část příběhu, kdy se káčátko klube a matka husa a ostatní káčátka ho pozorují. Zvláštním zpracováním je pak kresba 16. Chlapec popsal příběh tak, že káčátko je stále ještě ve vajíčku a nachází se v hnízdě vedle domu, jenž je „obklíčen“ vodou. Na vodě pak plavou kachny.

Obrázek 15 (dívka, 6 let)



Obrázek 16 (chlapec, 7 let)



Obrázek 17 (chlapec, 7 let)



Obrázek 18 (chlapec, 7 let)



Káčátko plave samo na vodě

Čtyři děti nakreslily káčátko o samotě. Byly jimi tři dívky a jeden chlapec. Ve všech případech se káčátko nacházelo na vodní ploše. Všechny děti jsem se ptala na to, co káčátko dělá, jak se asi cítí a jakou část příběhu výjev zobrazuje. Některé děti si s odpovědí příliš nevěděly rady. Dívky však odpověděly, že je káčátko veselé a jen tak si plave na rybníku. Obrázek 21, který nakreslil chlapec byl s asistencí paní učitelky. Chlapec byl velmi úzkostný jak při kresbě pohádky, tak autoportrétu. S pomocí paní učitelky kresbu nakonec dokončil. Na otázky mi však odpovědět nedokázal. Rozhodla jsem se ho proto nechat vydechnout a dále se neptat.

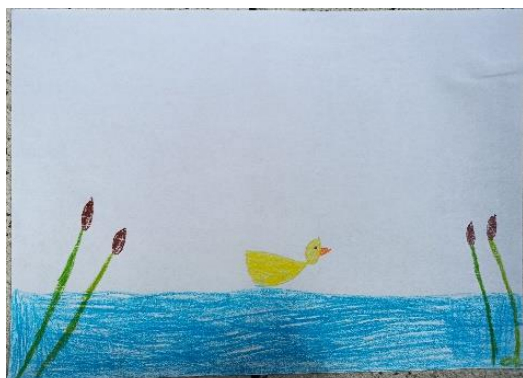
Obrázek 19 (dívka, 7 let)



Obrázek 20 (dívka, 7 let)



Obrázek 21 (chlapec, 6 let)



Obrázek 22 (dívka, 7 let)



Káčátko s kachní rodinou/sourozenci

Šest dětí nakreslilo káčátko s kachní rodinou. Zařadit bychom kresby tedy mohli na začátek příběhu. Pět dětí uvedlo, že nakreslily káčátko se sourozenci a kachní matkou, která je učí plavat. Jedna dívka pak nakreslila pouze káčátko s jedním sourozencem, která plavou již sama.

Z kreseb a výpovědí dětí, které ztvárnily kachní rodinu, je patrný zájem o část příběhu, ve kterém matka učí káčátka plavat.

Obrázek 23 (dívka, 7 let)



Obrázek 24 (chlapec, 7 let)



Obrázek 25 (dívka, 6 let)



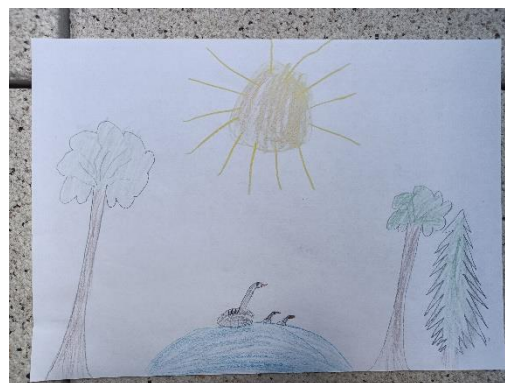
Obrázek 26 (chlapec, 6 let)



Obrázek 27(chlapec, 6 let)



Obrázek 28 (dívka, 6 let)



Sekvenční zobrazení příběhu

Celý příběh na obrázku se rozhodli zobrazit dva chlapci. Kresba 29 dle slov chlapce znázorňuje příběh od vylíhnutí káčátka v hnízdě, život s kachní rodinou po jeho odchod, setkání s divokými husami s jejich následným lovem. Příběh končí momentem, kdy se „káčátko otáčí, aby se podívalo, že lovecký pes běží pryč“. Na otázku, jaká část příběhu se mu líbila nejvíce chlapec odpovídá, že všechny. Dále pak dodal, že pokud by mu vystačil čas a měl více papírů, nakreslil by příběh až do konce.

Druhý chlapec obsáhl celý příběh na jedné čtvrtce. Dle výpovědi chlapce příběh začíná vlevo nahoře vylíhnutím káčátka. Poté se rodina přesouvá do stodoly a ošklivé káčátko utíká do bažiny, kde se setkává s divokými husami a myslivci, kteří husy uloví. Káčátko pak zamrzá v bažině, dokud ho nezachrání pán (statkář) a vezme ho do stodoly. Káčátko pak uletí a setkává se s labutěmi a proměňuje se v labuť. Dle popisu příběh tedy začíná vlevo nahoře a pokračuje

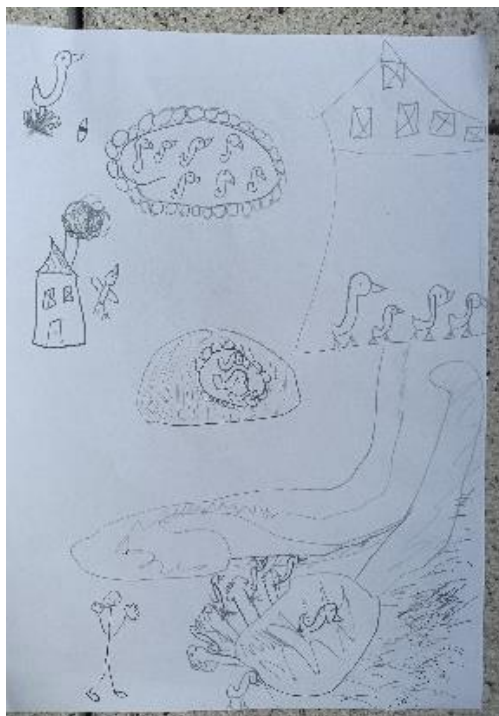
do levého horního rohu, dolů do pravého dolního rohu. Končí pak ve středu obrázku, kde si káčátko plave již jako labuť ve středu rybníku. Celý příběh tvoří spirálu stáčející se do sebe/středu obrázku.

Přestože oba chlapci mluví o zobrazení lovu na divoké husy v obrázku, z kresby je lov patrný pouze u chlapce v obrázku 29.

Obrázek 29 (chlapec, 7 let)



Obrázek 30 (chlapec, 7 let)



Káčátko je labutí a Káčátko pozoruje vlastní odraz/proměnu v labuť

Káčátko v podobě labutě nakreslilo pět dětí. Zajímavé je, že jimi byly pouze dívky. Dvě dívky nakreslily labuť, která plave ve vodě. Obě popsaly, že káčátko se již proměnilo v krásnou labuť. Jedna z dívek uvedla, že „se káčátko proměnilo v labuť a plave na rybníku“, druhá dívka uvedla, že se „káčátko proměnilo v labuť a půjde do jiného světa. Někam daleko, kde mu bude dobře“. Třetí z dívek nakreslila také káčátko již po proměně v labuť, avšak v hnízdě.

Dvě dívky pojaly příběh zcela odlišným způsobem. Pravděpodobně obě chtěly zachytit v kresbě proměnu káčátka v labuť. Na obou obrázcích můžeme pozorovat dvě reprezentace káčátka. První podoba je podobou káčátka před proměnou. Druhá reprezentace je již podobou káčátka jako labutě. Dívky si poradily kresbou odrazu v zrcadle a vodní hladině.

Káčátko pozoruje vlastní odraz a proměnu v labuť

Obrázek 31 (dívka, 7 let)



Obrázek 32 (dívka, 7 let)



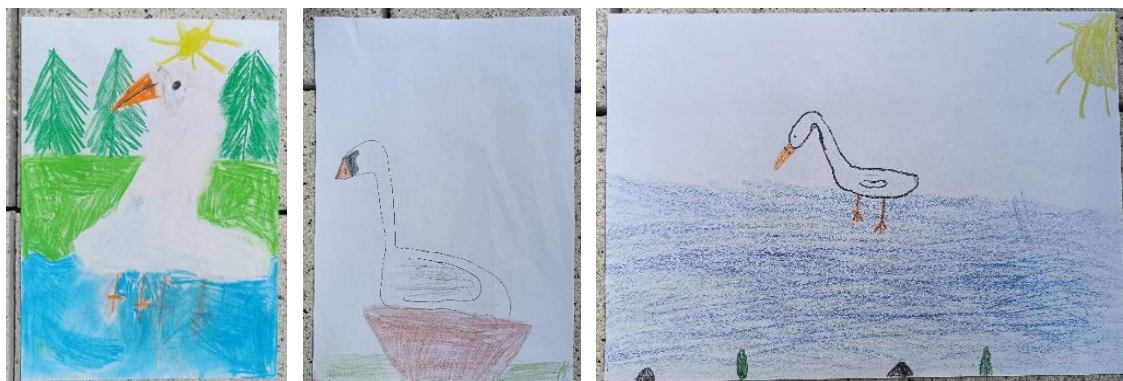
(vlevo) Kresba dívky káčátka, které se na sebe dívá v odrazu vodní hladiny a vidí, že se proměnilo v labuť

(vpravo) Dívka nakreslila káčátko v interiéru, které pozoruje vlastní odraz proměny v labuť

U výše uvedených obrázků dívky popisovaly za důležitý fakt, že se káčátko dívá na svůj odraz a uvědomí si tak svou proměnu v labuť. Obrázek č. je konkrétním zobrazením části příběhu, kdy se káčátko zahledělo na svůj odraz v rybníce. Na obrázku č. dívka nakreslila podobný moment, který odpovídá situaci v příběhu pohádky, avšak pojala ho zcela vlastním způsobem.

Káčátko je labutí

Obrázek 33 (dívka, 7 let) **Obrázek 34** (dívka, 7 let) **Obrázek 35** (dívka, 7 let)



Výše uvedené obrázky znázorňují káčátko již po proměně. Je možné, že dívky zvolily závěr příběhu, jelikož káčátko již dosáhlo určité míry spokojenosti. Vyrostlo v labuť, která může být pro dívky z estetického hlediska zajímavější ke kresebnému zpracování. Myslím si, že dívky ztvárnily labuť s důrazem na určité „bytí labutí“, než aby zachytily určitý moment příběhu. Je možné, že hlavní roli pro ztvárnění labutě byl pocit spokojenosti. Soudím tak z výpovědí dívek, které uvedly, že labuť buďto sedí spokojená v hnízdě, či si spokojeně plave po své proměně na rybníku anebo plave tam, kde bude spokojená.

Podoby ošklivého káčátka

Děti pojaly kresbu káčátka podle svých představ, schopností a zkušeností. Pro přehrání pohádky byla zvolena audionahrávka. Děti proto neměly během poslechu k dispozici žádnou vizuální zkušenost. Některé děti pojaly podobu káčátka dle vlastní fantazie a předchozí zkušenosti. Jiné naopak cílily potřebu mít vizuální referenci a chtěly vidět reálnou podobu káčátka. Na začátku kresby jsme se proto se všemi dětmi podívaly na ilustrace v pohádce a ošklivého káčátka v knížce a vyhledali si i několik fotografií mláďat na internetu. Poté jsme si společně ukázali i ilustrace labutí a fotografie labutí reálných. Děti se poté mohly rozhodnout, jakým způsobem káčátko nakreslí. Myslím si, že dětem vizuální zkušenost s podobou káčátka velmi pomohla, co se týče anatomie, především u podoby ploutví, zobáku a křídel.

Káčátko se v kresbách vyskytlo v těchto pojetích:

- Jako ošklivé káčátko
- Jako labuť
- Jako kuře
- Jako vejce

Dvanáct dětí nakreslilo káčátko v podobě „ošklivého káčátka“ a použily převážně tmavší barvy, konkrétně černou, šedou nebo hnědou. Tato barevná volba ukazuje, že děti správně odlišily podobu káčátka od ostatních kachen. Barevné pojetí odpovídá popisu v příběhu.

Tři děti zobrazily káčátko jako labuť a použily bílou barvu, což opět odpovídá a správné představě dítěte o podobě labutě a pravděpodobně odkazuje na fázi příběhu pohádky, kde dochází k proměně káčátka a jeho následnému přijetí. Tuto volbu podoby káčátka ve vzorku volily dívky, proto by se dalo uvažovat o tom, že dívky zvolily podobu labutě na základě estetiky.

Čtyři děti nakreslily káčátko v podobě kuřete, s použitím žluté barvy. Toto zobrazení může reflektovat dětskou asociaci káčátka s jinými známými zvířaty a jejich barevnými stereotypy.

Jedno z dětí zobrazilo káčátko jako vejce. Vejce v kontextu kresby představovalo spíše detail a nefigurovalo významně v kresbě. Je možné uvažovat nad tím, že dítě nejspíše nepřikládalo postavě káčátka velký význam či se takto pokusilo z určitého důvodu vyhnout jeho kresbě.

Symbolika a společné znaky

Tyto znaky se v kresbě dětí první třídy potvrdily. Na obrázcích dětí je často, především u kreseb stromů podobnost s lidskou postavou. Některé děti dokonce nakreslily káčátko s lidským obličejem. Děti také často vyobrazovaly káčátko v kontaktu s vodou. Voda byla důležitým motivem v kresbě. V kresbách nacházíme následující motivy:

Dům

Dům patří k nejoblíbenějším dětským tématům a vypovídá o osobnosti a charakteru dítěte. Nese v sobě mnoho významů jako například míru otevřenosti ke světu, rodinné teplo, přístřeší apod. Každá stavba se podobá člověku a odpovídá stereotypnímu vývoji (chýše/iglú = děloha; věže, chrámy, továrny = falický charakter). Každá stavba v sobě však nese ženský

princip, jelikož je vydutá. Představuje tak útočiště, ochranu před vnějšími vlivy aj. Při interpretaci domu přihlížíme i k jeho okolí, tedy zda je na obrázku plot, cesta apod. (Davido, 2008). Dům se objevil v kresbách dvou chlapců a byl ztvárněn nezávisle na kontextu, ve kterém se objevil v příběhu pohádky. Dům by v těchto případech mohl symbolizovat vnímání dítěte v rámci rodiny nebo skupiny, jelikož byl ztvárněn v kontextu s kresbou kachen a kachní rodiny.

Strom

Strom je symbolem člověka, stejně jako on je ve vzpřímené podobě a stejně jako lidská postava v kresbě prodělává vývoj podle věku autora. První stromy jsou čmáranice, dalším stádiem jsou stromy v podobě hlavonožců. Kolem 8. až 10. roku kreslí dítě strom “jako kouli”. V dětských kresbách stromy často odrážejí jejich pochopení růstu a spojení s okolím. Test House-Tree-Person (HTP), často používaný v psychologických hodnoceních, interpretuje strom jako odraz dítěte v jeho prostředí a jeho osobního rozvoje (Davido, 2008; Buck, 1948; Dewar, 2014).

V kresbách dětí se stromy objevily jako součást prostředí. Ve dvou případech zaujímaly výraznou pozici v obrázku a současně byly nakresleny s hnízdem. V těchto případech stromy připomínaly lidskou postavu a přikládala bych jim tedy i určitý symbolický význam autority.

Slunce

V kresbách se motiv slunce objevil celkem 11x. Nejčastěji v pravém horním rohu, ve dvou případech v levém horním rohu, v jednom případě zaujímal středovou pozici.

Slunce je symbolem nepostradatelně spjatým s dětskou kresbou, ve které zaujímá nezastupitelnou roli. Výskyt slunce odkazuje na roli otce. Děti, které mají s otcem pevný a vřelý vztah, kreslí slunce v teplých barvách s věncem paprsků. Naopak děti, které mají s otcem vztah komplikovaný, kreslí slunce chladné, vybledlé, dokonce může být schované za horou apod. Slunce na obrázku představuje autoritu (Davido, 2008).

V kresbách dětí se slunce vyskytlo v několika kontextech, které jsou interpretačně významné. Jednak děti kreslily často velké slunce ve spojení s kachní rodinou, která se skládala z matky kachny, ošklivého káčátka a kachních sourozenců. Slunce v tomto kontextu může odkazovat na mužský prvek, tedy autoritu, která doplňuje celkový kontext rodiny. V jednom obrázku se slunce tyčí v těsné blízkosti koruny antropomorfního stromu (Viz Obrázek 26). Ten společně s hnízdem může odkazovat na otce a domov. V dalších obrázcích jasně svítí nad kachní rodinou. Dále se pak slunce často objevuje v kontextu káčátka, které je samo buďto v rohu

obrázku či v těsné blízkosti káčátka. Davido (2008) uvádí, že hrdina bývá někdy zobrazován se sluncem, které určitým způsobem naznačuje jeho slávu a dodává mu na sebejistotě a hodnotě. Takto bych si vyložila i zobrazení káčátka v úzkém spojení s výrazným sluncem v kresbě. Dítě tak může umocnit důležitost a „hrdinství“ káčátka nebo jeho významnost v příběhu.

Voda

Voda symbolizuje dynamiku psychiky, je také asociována se sexualitou. Patří k hlavním ženským symbolům. Obvykle zahrnuje významy, které se týkají zrození. Povaha vody na obrázku pak odráží vnitřní rozpoložení autora. Divoká řeka či mělký rybník nesou odlišné významy. Rozbouřené moře naopak odráží neklid a vnitřní chaos autora, klidná hladina pak harmonii apod. (Davido, 2008).

Voda byla důležitým motivem v kresbách dětí. Celkem figurovala v 17 obrázcích z 21. Označila bych ji tedy za stěžejní prvek kreseb. Vodu bych interpretovala jako určitý ukazatel emočního postoje autora k tématu nebo ději, které ztvárnilo na obrázku. Děti kreslily zpravidla vodní hladinu klidnou. V některých případech se vodní hladina jemně vlnila, nicméně převážně nepředstavovala nijak ohrožující prvek v příběhu. Spíše naopak.

Hnízdo

V psychoanalýze hnízdo často symbolizuje domov, bezpečí a rodinu. Reprezentuje bezpečné útočiště a může naznačovat pocity pohodlí nebo zranitelnosti ohledně domácího života. V dětských kresbách může hnízdo odrážet jejich vnímání rodinných vztahů a bezpečí, které jim poskytují jejich pečovatelé (Fallat, 2022). V kresbách se hnízdo objevilo ve dvou podobách. Jednak jako hlavní prvek kresby, kde zaujímal roli útočiště pro káčátko. Káčátko v hnízdě sedí a poskytuje mu domov. V druhém případě pak děti kreslily hnízda jako doplněk prostředí, především v kontextu kachní rodiny, což opět koresponduje s jeho symbolickým výkladem.

Vejce

Vejce často představuje potenciál, plodnost a začátek nového života. Může symbolizovat latentní schopnosti nebo nové příležitosti, které ještě nejsou realizovány. V kontextu dětských kreseb vejce může odrážet jejich myšlenky na nové začátky, růst a vývoj (Thomas & Silk, 1990). V kontextu kreseb se vejce objevilo v podobě skořápek nebo v podobě celé. V celé podobě mohlo sloužit káčátku jako úkryt, možná před něčím, na co ještě není připraveno.

V podobě skořápky již může symbolizovat počátek nové etapy života nebo příběhu. Může odkazovat na změnu stavu, v příběhu se také pojí s jeho počátkem, jelikož vyklubáním káčátka vše začíná.

Barevnost

Převažovaly obrázky kreslené veselými živými barvami, což jednak odkazuje na pozitivní vývoj dítěte, jednak také sytá barevnost souvisí s mírou extraverze dítěte. Děti introvertní mají tendenci volit spíše jemnější, valérové barvy. Děti si zpravidla vystačily se základními barvami, typickými pro jednotlivé objekty (slunce je žluté, tráva zelená, voda modrá), což také odkazuje na přirozený vývoj barevnosti v mladším školním věku (Davido, 2008, Lhotová & Perout, 2018).

2.9.2. Pohádka a autoportrét v kontextu sebepojetí (VO2)

Tato kapitola si klade za cíl odpovědět na druhou výzkumnou otázku. Jak souvisejí kresby pohádky O ošklivém káčátku a autoportrétu v kontextu úvah o sebepojetí dítěte?

Pozornost bude kladena na postavu káčátka a postavu v autoportrétu. Hodnocení zahrne formální (kompozice, detaily), symbolické (výraz, identifikace s postavou) a obsahové aspekty (barevnost a okolní prvky) kreseb. V textu jsou zahrnuty mé vlastní úvahy o sebepojetí dětí v kontextu obou kresebných provedení.

- **Lada**

Obrázek 36 (dívka, 6 let)



Obrázek 37 Autoportrét (dívka, 6 let)



Lada nakreslila káčátko přes celý papír. Kresba káčátka je poměrně jednoduchá, s několika základními tvary (kruh pro hlavu, ovál pro tělo) s minimálními detaily, což může odpovídat

věku a motorickým schopnostem. Lada použila pro káčátko jasné barvy (žlutá a oranžová). Káčátko je velké a v centru obrázku, což poukazuje na jeho důležitost. Lada také zvolila pro kresbu pohádky suchý pastel, u kterého se ukázala tendence volit jednodušší provedení kreseb, jelikož se pastel hůře kontroloval. Prostředí je naznačeno zelenou trávou a skořápkou, ve které káčátko sedí. Skořápka a tráva nám dávají alespoň přibližnou představu o prostředí a fázi příběhu, ve které se nachází.

U autoportrétu Lada volí pastelky, které umožňují více kontroly v kresbě. Kresba je podstatně jemnější než u pohádky. Tahy jsou plynulé, jednotlivé části postavy jsou plynule napojeny a v harmonii. Stejně jako u pohádky chybí ztvárnění prostředí, postava je však nakreslena ke spodnímu okraji čtvrtky, kterou můžeme pojmut jako „čáru země“. Lada se nakreslila v růžových šatech. Růžová je typická pro dívky v Ladině věku (v kontextu ontogeneze) a vyjadřuje její estetickou preferenci a genderové vyhraňování.

- **Tomáš**

Obrázek 38 (chlapec, 7 let)



Obrázek 39 Autoportrét (chlapec, 7 let)



Tomáš nakreslil čtyři kachny, které plavou na vodě. Při dalším pobídnutí popsal, že vpravo se nachází dům, který je obklíčen vodou. Když jsem se zeptala, kde na obrázku bychom mohli vidět káčátko, odpověděl, že káčátko je ještě ve vajíčku a ukázal na malé oranžové kroužky, nacházející se na obrázku v levém dolním rohu domu. Zpracování je zajímavé tím, že Tomáš věnoval větší pozornost jiným motivům a postavám příběhu než hlavnímu protagonistovi. Je možné, že pro chlapce bylo bezpečnější vůbec káčátko nenakreslit?

V autoportrétu užil Tomáš převážně stejné barvy jako v kresbě pohádky. Postava je úměrně velká formátu a je ve středu, což značí jistou míru stability. Provedení kresby je však poměrně

jednoduché, pokud jde o detaily obličeje a ostatních částí těla. Patrný je silný přítlak na pastelky a skládání jednotlivých částí těla, které připomínají geometrické obrazce, k sobě bez plynulého napojení. Pozornost poutá také absence chodidel a rukou u všech částí končetin a černě vyšrafovaný obličej zakrývající výraz. Absence detailů obličeje a končetin může signalizovat určité potíže v sebepojetí nebo nejistotu v mezilidských vztazích (Machover, 1949). U chybějících rukou a chodidel bych usuzovala, do jaké míry se chlapec cítí být v kontaktu s okolím. Začerněný obličej bych pak interpretovala jako možné vnímání nejistoty v projevu. Ať už Tomáš neví, jak by se měl projevovat či do jaké míry chápe ostatní, cítí se ve spojení s ostatními apod. Dle Machoverové (1949) může postava bez detailů obličeje a končetin značit nejistotu v oblasti sebe prezentace. Další interpretací by mohlo být, že Tomáš nebyl spokojený s vlastní kresbou obličeje. Proto sáhl po černé pastelce a začernil výraz, který pod černou pastelkou prosvítá. Z jeho aktu bychom mohli usoudit minimálně určitou sebekritiku vlastního kresebného výkonu.

- **Petr**

Obrázek 40 (chlapec, 7 let)



Obrázek 41 Autoportrét (chlapec, 7 let)



Petrova kresba pohádky je složitější a zahrnuje prostředí s vodním prvkem, oblouhou a více postavami. Kresba obsahuje více detailů i v pozadí, což naznačuje, že chlapec věnoval pozornost širšímu prostředí příběhu, nejen samotnému káčátku. Snaha zobrazit postavy ve vztahovosti a prostředí odráží hlubší zájem o kontext příběhu. Na obrázku vidíme líhnutí káčátka, které pozorují kachní sourozenci a matka. Káčátko je vlastně středem pozornosti v této fázi příběhu.

U autoportrétu je patrně, že Petr bojoval s proporcemi. V kresbě vidíme časté gumování a překreslování. Petr se zřejmě snažil nakreslit postavu tak, aby s ní byl spokojen. V tomto případě bych neřekla, že se jedná o projev úzkosti či nespokojenosti. Spíše pečlivosti a odhodlanosti vytvořit takovou podobu, která bude dle autorových představ. Petra jsem se poté ptala, jestli se mu kresba líbí. Sám řekl, že je s ní spokojený a následně mi ji popsal. V kresbě jsou patrně prvky přizpůsobení si postavy dle vlastních nejen estetických preferencí, které se v mladším školním věku začínají vyhrazovat (Cognet, 2013). Petr si vlastní postavu přizpůsobil tak, aby odrážela jeho vlastní identitu a preference. Postavě nakreslil „kohouta“ (můžeme asociovat s punkovou subkulturou) a svaly na břiše, které popsal svými slovy jako „bicáky“.

- **Radim**

Obrázek 42 (chlapec, 7 let)



Obrázek 43 Autoportrét (chlapec, 7 let)



Radim stejně jako Lada nakreslil káčátko jako středobod dění na obrázku. Čtvrtku zabírá velké žluté vejce v hnízdě, v jehož centru vidíme malé káčátko vyhlížející ze skořápek. V obrázku je naznačené prostředí mrakem na obloze a antropomorfním sluníčkem. Pro Petra bylo nejspíše důležitější samotné káčátko a jeho ztvárnění. Petr pro kresbu káčátka zvolil suchý pastel. Barvy zvolil jasně žlutou a tmavší hnědou pro hnízdo. Žlutou barvu bychom mohli asociovat s veselostí, touhou být viděn. Pojí se však také s autoritou, stejně tak jako hnědá barva. V kresbu Radim pojal v podobě „rentgenového vidění“, kdy divák vidí dovnitř hnízda.

Autoportrét je barevně pestrý a hravý. Postava Radima je oděna do oblíbeného dresu. Postava se široce usmívá a je v dynamickém postoji/ v pohybu. Radim se vztahuje ke svému okolí a je v centru obrázku, kde zaujímá hlavní roli. Do vlastní podoby také promítá vlastní preference, zájmy a představy. To vše poukazuje na kladné sebepojetí.

- **Kája**

Obrázek 44 (dívka, 7 let)



Obrázek 45 Autoportrét (dívka, 7 let)



Kája nakreslila káčátko na rozlehlé vodní hladině s velkým oblakem a sluncem na obloze. Káčátko je na obrázku samotné a nachází se ve středu. Kresba je jednoduchá, s použitím základních tvarů a jasných barev. Káčátko je samo uprostřed velkého prostoru vody, což může naznačovat pocit izolace nebo osamělosti, jaký by dítě mohlo vnímat u hlavní postavy. Slunce a mrak však mohou představovat naději nebo určitou harmonii v příběhu, což může znamenat, že dítě se s postavou částečně identifikuje, ale ne negativně. Jasné barvy (žlutá pro slunce a káčátko, modrá pro vodu) působí optimisticky a harmonicky. Použití prostoru kolem káčátka může naznačovat, že Kája chápe jeho odlišnost, ale zároveň vnímá příběh jako vyvážený, a ne příliš tragický. Využití základních tvarů a jasných barev svědčí o rozvinutém schematickém období kresby (Lowenfeld, 1957), kde děti často kombinují intuitivní symboliku s realistickými prvky.

Kája nakreslila samu sebe v centru papíru blíže dolní hranici. Postava je menší velikosti bez kresby okolního prostředí. Přestože je čtvrtka bílá a postava je menší velikosti, nepůsobí úzkostným dojmem. Úsměv a jasné a živé barvy naznačují pozitivní vnímání sebe sama. Roztažené ruce, které se vztahují vzhůru by mohly vypovídat o otevřenosti ke kontaktu s okolím/ touhu po sociálním kontaktu (Vágnerová, 2017).

- **Julie**

Obrázek 46 (dívka, 7 let)



Obrázek 47 Autoportrét (dívka, 7 let)

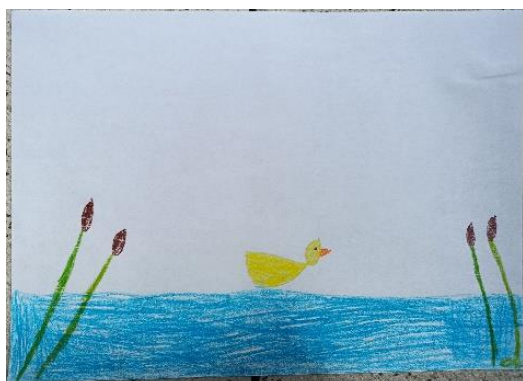


Julie nakreslila káčátko v malé velikosti v jednoduchém provedení s jemnými liniemi a minimem detailů. Káčátko je umístěno ve spodní části, zatímco většinu pozadí tvoří vodní hladina ve světle a tmavě modré, černé a fialové barvě. Společně s čáranicemi a spirálovými čárami vytváří vodní plocha dynamizující prvek v obraze. Celý výjev působí svou barevností i kompozicí melancholicky. Julie pravděpodobně klade důraz spíše na emoce, které jí příběh evokoval než na formální náležitosti. Kresba pohádky je výrazně sytější než kresba autoportrétu. Dívka na rozdíl od pohádky zvolila pastelky a nikoli suchý pastel. Je možné, že za účelem větší míry kontroly.

Kresba postavy je jemná, s tenkými konturami. autoportrét je velmi jednoduchý, ale obsahuje základní detaily jako oči, úsměv a růžové šaty. Postava je umístěna do středu papíru, což může naznačovat jisté sebevědomí nebo stabilní vnímání sebe sama. Úsměv a celková kompozice postavy působí pozitivně. Dívka se zobrazuje s úsměvem a v růžových šatech, což by mohlo naznačovat spokojenost se svou osobou a pozitivní sebepojetí. Ruce jsou kolmo tělu, rozpaženy. Opět můžeme polemizovat o rozpažených rukou v kontextu vztahování se k okolí. Z obou kreseb mi připadá, že je dívka spíše introvertní, opatrné a citlivé povahy.

- **Honzík**

Obrázek 48 (chlapec, 6 let)



Obrázek 49 Autoportrét (chlapec, 6 let)



Kresby výše patří Honzíkovi, který dle zkušenosti paní učitelky pláče velmi často. Paní učitelka naznačila, že slzy jsou u něj časté a mají co dočinění s rodinnou situací. Chlapec nejprve nechtěl vůbec kreslit, jelikož byl přesvědčen, že to neumí. Snažila jsem se proto jeho úzkost zmírnit otázkami, zda se mu pohádka líbila a rád by si ji nakreslil. Nakonec kresbu dokončil s asistencí paní učitelky. S kresbou autoportrétu to bylo stejné, kdy se prvotně objevil pláč a silná úzkost. Paní učitelka chlapci poskytla důležité povzbuzení pro dokončení práce. Chlapec však z hotového díla příliš radosti neměl, spíše se mu ulevilo, že oba obrázky dokončil.

Z procesu kresby a reakce chlapce můžeme s jistotou usoudit, že se potýká s úzkostí. Pokud se podíváme na kresbu pohádky a autoportrétu, je patrné, že chlapec ztvárnil obě pojetí poněkud stroze. Obě kresby ztvárňují káčátko a chlapce ve středu obrázku, což může odkazovat na větší stabilitu a sebedůvěru (Machover, 1949). Tematicky však kresba pohádky ztvárňuje káčátko osamotě. Pocit samoty na mě působí o to víc tím, že chlapec nenakreslil příliš dalších motivů a polovina obrázku je v podstatě neobsazená. U autoportrétu absentuje čára země a chlapec se tak jakoby vznáší v prostoru. Společně s velmi krátkými dolními končetinami bychom mohli polemizovat, do jaké míry se chlapec cítí ukotveně. Velikost postavy a káčátka je drobnější, což také dále může odkazovat na nižší sebevědomí či pocit důležitosti. Za nápadné považuji chlapcovi ruce, které jsou ke zbytku postavy příliš dlouhé, taktéž s dlouhými prsty, a nejsou plynule napojené ke zbytku těla.

Roztažené dlouhé ruce mohou signalizovat touhu dítěte po komunikaci nebo blízkosti s ostatními. Dle Davido (2001) značí odtažené ruce od těla sociabilitu dítěte. Postoj může být známkou otevřenosti dítěte k sociálnímu kontaktu a interakci s okolím, ale také potřeby

emocionálního propojení. V případě silného zdůraznění rukou by mohla být patrná i tendence dítěte k sebe prezentaci nebo prosazování (Machover, 1949; Goodenough, 1926)

- **Vanda**

Obrázek 50 (dívka, 7 let)



Obrázek 51 Autoportrét (dívka, 7 let)



Vandy kresba pohádky se soustřeďuje na žluté slunce a žluté káčátko, jež jsou hlavními prvky obrázku. Obě postavy jsou umístěny v dolní polovině, zatímco horní část zůstává nevyplněna, což je běžné u dětí tohoto věku, které často nedokáží zcela vyplnit celou plochu papíru. Modrá vlna naznačená černou konturou v dolní části, představuje vodní hladinu, což vytváří zajímavý prvek mezi káčátkem a sluncem. Toto horizontální rozdělení pomáhá oddělit jednotlivé části obrázku a poskytuje káčátku i slunci jejich vlastní „prostor.“ Káčátko je vykresleno velmi jednoduše, ale výrazně. Je malé, s úsměvem a tenkými liniemi, což může naznačovat optimismus a pozitivní přístup Vandy k hlavní postavě. Úsměv káčátka může reflektovat pozitivní vztah dítěte k příběhu nebo k samotné postavě. Velké slunce zabírá velkou část obrázku a jeho zářící paprsky rozjasňují celou scénu. Slunce lze vnímat jako pozitivní prvek. Je to také ontogeneticky typický prvek kreseb mladšího školního věku. Vanda si pro kresbu vybrala suchý pastel. Vodní hladina je obtažená černým pastelem, který je smíchán s modrou a vytváří tak dohromady ušpiněný dojem vodní plochy. Černý pastel je také užít a rozmazán na těle káčátka. Naznačuje pravděpodobně to, že postava káčátka byla pro Vandu důležitá a dala si větší práci pro její kresbu (nakreslit obličej, „vlasy“ apod.). Káčátko se usmívá, má antropomorfní podobu a přes lehkou ušpiněnost (která je dle mého názoru způsobená stále dozrávajícími motorickými schopnostmi), obrázek svou barevností, dynamičností a harmoničností působí optimisticky Vanda nejspíše pohádku vnímá pozitivně s důrazem na růstové aspekty pohádky.

Autoportrét zobrazuje dívku s úsměvem, oblečenou v růžovém, vedle velkého černého objektu, který může představovat budovu nebo domek. Dívka se nachází na levé straně obrázku a působí klidně, bez známek negativních emocí. Vanda vedle sebe nakreslila domek, ve kterém chtěla zobrazit svůj pokoj. Něco se jí tam však nepovedlo dle svých představ. Situaci vyřešila tím, že domek začmárala černou fixou. Z Vandy řešení začernit domek usuzuji určitou míru perfekcionismu a kritičnosti.

- **Běta**

Obrázek 52 (dívka, 6 let)



Obrázek 53 Autoportrét (dívka, 6 let)



Bětka vytvořila detailní kresbu pohádky, která obsahuje různé prvky prostředí, jako jsou stromy, hnízdo, voda a slunce. Káčátko je zobrazeno jako součást rodiny kachňátek, která plavou v řadě za větší kachnou. Tento formální prvek naznačuje začlenění káčátka do skupiny, což může symbolizovat pohled dívky na jeho místo ve skupině. Skutečnost, že káčátko není oddělené, ale plave se skupinou, může naznačovat, že Bětka vnímá káčátko jako přijaté a začleněné. Použití světlých barev a velkého slunce působí optimisticky. Přítomnost stromů a dalších přírodních prvků vytváří klidnou a harmonickou atmosféru, což naznačuje, že dívka vnímá příběh pozitivně a bez výrazného pocitu osamění nebo odlišnosti.

Autoportrét je jednoduchý, s použitím základních tvarů a malého množství detailů. Dívka je zobrazena s rozpuštěnými vlasy a neutrálním výrazem. Postava je umístěna na prázdném pozadí, což může naznačovat zaměření na vlastní osobu bez kontextu prostředí. Jednoduchý

styl kresby a neutrální výraz mohou naznačovat, že Bětka má stabilní nebo neutrální vnímání sebe sama.

- **Dan**

Obrázek 54 (chlapec, 7 let)



Obrázek 55 Autoportrét (chlapec, 7 let)



Danova kresba pohádky je detailní a zahrnuje několik prvků prostředí – modré vlny, kachní rodinu (včetně hlavní postavy káčátka), oblohu s mraky a slunce. Káčátko je zobrazeno uprostřed a plave ve skupině s ostatními kachnami, což může symbolizovat začlenění postavy do rodiny nebo skupiny. Slunce a modré nebe dodávají obrázku optimistickou atmosféru, což může odrážet, že chlapec vnímá káčátko jako přijaté a akceptované ostatními, bez výrazného pocitu odlišnosti. Jasné barvy a pozitivní prvky, jako je slunce a klidné vlny, vytvářejí harmonický dojem. Kresba působí vyváženě a přátelsky, což naznačuje, že Dan příběh interpretuje bez výrazných pocitů osamělosti nebo konfliktu.

Danův autoportrét je na šířku, což vypovídá o stabilitě. Postava je v centru obrázku a zabírá významnou část čtvrtky. Danova postava je vyvážená s plynule napojenými částmi těla. Dan se zobrazil s úsměvem. Celá postava je poměrně detailně zpracovaná od obličeje, konečků prstů, až po nápis na tričku. Zvláštní je ztvárnění dolních končetin, které jsou nakresleny tenkou čarou s kroužky ztvárňujícími chodidla. Tenké nohy jsou proti symbolické stabilitě postavy.

Obě kresby působí harmonicky a optimisticky. Káčátko je začleněno do skupiny a plave spolu s ostatními, což může naznačovat, že chlapec příběh vnímá jako pozitivní a bez konfliktu. Jeho autoportrét vykazuje podobný optimismus a sebevědomí, což naznačuje kladné sebepojetí. Chlapec se pravděpodobně neidentifikuje s pocitem osamělosti nebo odlišnosti, ale vnímá

káčátko jako přirozenou součást kolektivu, stejně jako sám sebe vnímá jako pozitivní součást svého okolí.

- **Růženka**

Obrázek 58 (dívka, 6 let)



Obrázek 59 Autoportrét (dívka, 6 let)



Kresba je detailní a ukazuje skupinu kachňátek s jedním šedým káčátkem mezi dvěma žlutými kachňaty a bílou kachnou. Na obrázku je také strom s hnízdem a sluncem, což ukazuje kontext prostředí. Kresba je uspořádaná, a každá postava má své místo, což může naznačovat, že Růženka vnímá vztahy mezi postavami jako důležité. Šedé káčátko mezi ostatními by mohlo symbolizovat odlišnost, ale přítomnost všech postav blízko sebe naznačuje, že Růženka chápe tento příběh spíše jako součást širší rodinné struktury nebo společenství. Slunce a obloha dodávají kresbě pozitivní náladu, což může naznačovat, že Růženka vnímá příběh s nadějí a přijetím. Použití jasných barev, jako je žlutá a modrá, a detailní zobrazení postav vytváří přátelskou atmosféru. To by mohlo naznačovat, že dívka vidí příběh optimisticky a že vnímá odlišnost šedého káčátka jako přirozenou, nikoli negativní.

Autoportrét je jednoduchý, ale obsahuje detaily jako vlasy do culíků a barevné oblečení, což naznačuje jistý zájem o vzhled. Úsměv a barevné oblečení naznačují spokojenost a pozitivní pohled na sebe. Zobrazení sebe sama s různými barvami může symbolizovat hravost nebo pozitivní postoj k vlastní osobnosti. Kresba je jednoduchá a soustředí se na postavu, bez

složitého pozadí, což naznačuje zaměření na sebe sama bez nutnosti začlenit širší kontext. Celkové barevné schéma a usměvavý výraz svědčí o kladném sebepojetí.

Obě kresby působí harmonicky a optimisticky. V kresbě pohádky je káčátko začleněno do skupiny, což může naznačovat, že dívka chápe příběh jako pozitivní a integrující. Její autoportrét odráží podobný optimismus a pozitivní vnímání sebe sama. Dívka tedy pravděpodobně vnímá odlišnost v příběhu bez negativního zabarvení a cítí se být přijatá a stabilní ve svém vlastním sebepojetí.

- **Sebastian**

Obrázek 60 (chlapec, 6 let)



Obrázek 61 Autoportrét (chlapec, 6 let)



Formální aspekty: Kresba obsahuje řadu kachňátek, kde jedno z nich je zbarveno odlišně (pravděpodobně představující ošklivé káčátko), zatímco ostatní kachňátka mají žlutou barvu. Postavy jsou rozptýlené po ploše obrázku, což naznačuje otevřený prostor. V pravém horním rohu je slunce, což dodává kresbě optimistický tón.

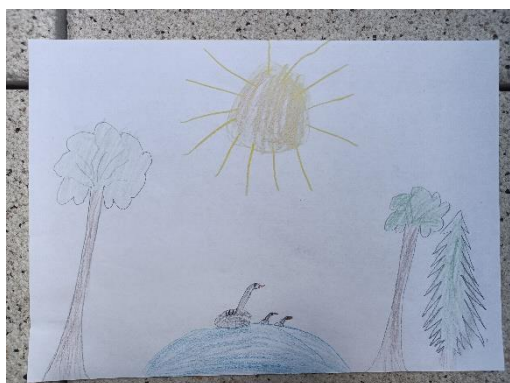
Odlišnost jednoho kachňátka naznačuje, že chlapec chápe koncept rozdílnosti. Postavení všech postav blízko sebe však může naznačovat přijetí tohoto "ošklivého káčátka" do skupiny. Slunce a světlé barvy vytvářejí přátelskou a pozitivní atmosféru, což by mohlo naznačovat, že chlapec nevnímá odlišnost káčátka negativně. Použití jasných a světlých barev a prostorové rozložení prvků na obrázku naznačují optimistické vnímání příběhu. Kresba působí klidně a harmonicky, což by mohlo odrážet pozitivní přístup k tématu.

Úsměv a postoj s rozpaženými rukama mohou naznačovat otevřenost a pozitivní vnímání sebe sama. Stylizace bez složitých detailů může být věkově přiměřená a svědčí o jednoduchém, ale kladném sebepojetí.

Obě kresby vykazují pozitivní prvky. V kresbě pohádky je káčátko začleněno do skupiny a slunce dodává obrázku optimistický tón, což naznačuje, že chlapec příběh vnímá jako harmonický a přátelský. Jeho autoportrét odráží podobný optimismus a spokojenost se sebou samým. Chlapec tedy pravděpodobně nevnímá svou vlastní identitu jako odlišnou nebo osamělou a jeho sebepojetí je pozitivní a stabilní, což se odráží v jeho harmonickém pojetí příběhu o ošklivém káčátku.

- **Klárka**

Obrázek 62 (dívka, 6 let)



Obrázek 63 Autoportrét (dívka, 6 let)



Klárky kresba pohádky zobrazuje několik stromů, slunce a rodinu kachen na vodní hladině. Kachní rodina je umístěna uprostřed, pod velkým sluncem. Zobrazení různých prvků přírody naznačuje, že dívka věnovala pozornost celkovému prostředí příběhu. Použití jasných a teplých barev, jako je žlutá pro slunce a modrá pro vodu, vytváří optimistický dojem. Kresba působí přátelsky a pokojně, což může znamenat, že dívka chápe příběh ve spojení s přijetím a integrací.

Klárka se zobrazila v levém dolním rohu papíru s menší postavou, což může symbolizovat její rezervovaný přístup (Machover, 1949). Menší velikost postavy ve srovnání s prostorem na papíře může být znakem určité skromnosti nebo snahy se neprosazovat (Koppitz, 1968). Celkově barvy a klidný výraz postavy indikují stabilní sebepojetí.

- **Magda**

Obrázek 64 (dívka, 7 let)



Obrázek 65 Autoportrét (dívka, 7 let)



Magda rozbrazila ošklivé káčátko a labuť. Chtěla tak ilustrovat část příběhu, ve které káčátko pohlíží do vodní hladiny a vídí, že se již proměnilo v labuť. Magda si poradila ztvárněním dvou reprezentací káčátka. Obě postavy jsou velké a jasně definované. Magda užila syté, výrazné barvy.

Magdín autoportrét zachycuje postavu s jasně vyznačenými liniemi a výrazně červeným šatem, což může být znakem jejího pozitivního vztahu k vlastnímu vzhledu a individuality. Podle Koppitze (1968) a Vágnerové (2021) jasně definované části těla a výrazné prvky oblečení mohou naznačovat dítě, které se cítí jistě a stabilně. Červená barva šatů přidává dynamiku a naznačuje energičnost nebo výrazné emocionální prožitky spojené s vlastním sebepřijetím.

Nohy i ruce jsou zobrazeny v jednoduchých liniích, což odpovídá věkové etapě a schematickému období (Lowenfeld, 1957), kdy se děti více soustředí na charakteristické rysy než na detaily. Magda umístila svou postavu do středu papíru, což může naznačovat vyrovnané sebepojetí a pozitivní přijetí sebe samé.

Magdiny kresby naznačují silné propojení s pohádkou a jejím transformačním motivem. Zobrazení kontrastních ptáků v pohádkové kresbě odráží vnímání změny a přijetí, zatímco autoportrét vykazuje známky zdravého sebepojetí.

- **Rozálie**

Obrázek 66 (dívka, 7 let)



Obrázek 67 Autoportrét (dívka, 7 let)



Rozáliina kresba znázorňuje bílou labuť uprostřed přírodního prostředí, s jasně modrou vodou a okolními zelenými stromy. Labuť je nakreslena ve velkých proporcích, což může symbolizovat její důležitost a možnou identifikaci dítěte s touto postavou. Slunce v pravém horním rohu dodává kresbě pozitivní atmosféru, což by mohlo naznačovat, že Rozálie vnímá pohádku jako příběh s šťastným koncem

Rozáliin autoportrét představuje postavu v dlouhých fialových šatech s červenou korunou na hlavě, usmívající se a umístěnou uprostřed papíru. Výrazné fialové šaty a koruna mohou naznačovat její pozitivní vztah k vlastnímu obrazu a důraz na jedinečnost. Barva šatů může symbolizovat její preferenci nebo význam tohoto oblečení v jejím sebepojetí, jelikož fialová barva bývá často spojována s kreativitou a zvláštností (Vágnerová, 2021).

Široký úsměv a výrazné oči ukazují na její pozitivní náladu a sebevědomí. Celková jednoduchost kresby odpovídá vývojové fázi, ve které se nachází, a zároveň zobrazuje pozitivní přístup k sobě a výrazné sebepojetí. Umístění postavy uprostřed papíru naznačuje stabilní sebepřijetí

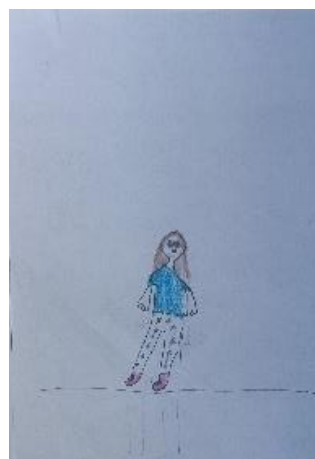
Rozáliiny kresby odrážejí pozitivní přístup k pohádce a její symbolice přijetí a transformace. V její kresbě labutě a autoportrétu se projevuje silné sebevědomí a pozitivní přijetí vlastního já, včetně důrazu na identitu a jedinečnost.

- **Matilda**

Obrázek 68 (dívka, 7 let)



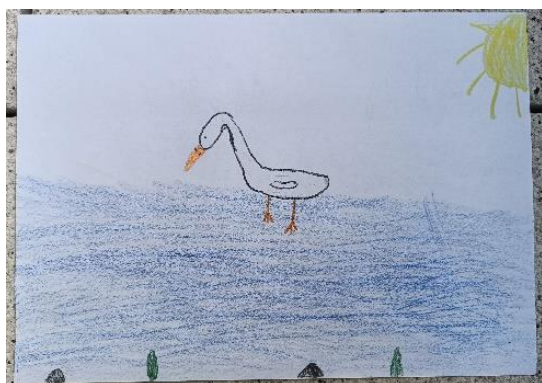
Obrázek 69 Autoportrét (dívka, 7 let)



Matilda nakreslila labuť v hnízdě. Opět bychom mohli uvažovat nad středovou kompozicí, která je přítomna jak v pohádce, tak v autoportrétu. Postava káčátka, které se již proměnilo v labuť zaujímá většinu čtvrtky a poukazuje tak na Matildino vnímání jeho důležitosti. Postava v autoportrétu je pak velikostně menší a více úměrná formátu. Obě provedení jsou kresleny v jemné barevnosti. Jsou voleny světlé barvy. Kresba je také jemná a detailní. Obě provedení by mohly svědčit o introvertní povaze autorky.

- **Nina**

Obrázek 70 (dívka, 7 let)



Obrázek 71 Autoportrét (dívka, 7 let)



Na obrázku znázorněném výše vidíme ztvárnění samotného káčátka, které se pohybuje ve vodním prostředí s malými rostlinkami na dně a sluncem na pravé horní straně. Káčátko je umístěno uprostřed vodní plochy, což může symbolizovat jeho osamocenost, případně přechodné období před jeho transformací do labutě. Celková kompozice je jednoduchá, což může odrážet Ninino zaměření na samotný příběh a snahu zachytit klíčové prvky pohádky (káčátko, voda, slunce). Využití světlých a přírodních barev naznačuje příjemný pocit, který Nina z pohádky čerpá, možná i pozitivní interpretaci vývoje káčátka v rámci příběhu.

Autoportrét Niny zobrazuje veselou, usmívající se postavu s výrazně zdůrazněnou hlavou, dlouhými vlasy a detaily, jako jsou oči a ústa, které jsou výrazné. Postava je oblečena v barevném oblečení, což může naznačovat pozitivní sebepojetí a přijetí sebe sama. Dívka na obrázku vypadá spokojeně a zdá se, že Nina se dokáže vnímat pozitivně, což potvrzuje její usmívající se tvář a celkový výraz sebevědomí.

Z porovnání obou kreseb lze vyvodit, že Nina možná vnímá pozitivní změnu, kterou káčátko prochází v pohádce, což reflektuje v harmonickém a klidném zobrazení prostředí. Její autoportrét pak svědčí o dobrém sebevědomí a o radosti, kterou má z vlastního vzhledu a identity. Možná se identifikuje s tématem příběhu „O ošklivém káčátku“ v tom smyslu, že vnímá proces přijetí a transformace jako pozitivní zkušenost.

Děti s odlišným pojetím autoportrétu

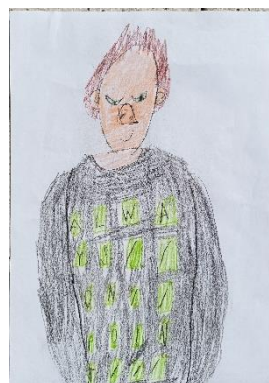
Poslední sada obrázků Fandy, Ludmily a Alexe zahrnuje kresbu pohádky a autoportrétu, který je nakreslen pouze do půlky těla nebo do úrovně ramen. Děti měly z předchozích výtvarných hodin s paní učitelkou zažito a vyzkoušeno kreslit autoportrét jako bustu. S paní učitelkou si takto autoportrét zadávaly opakovaně. Stalo se proto, i přesto, že jsem dětem zadávala kresbu celé postavy, že se taková zobrazení přesto vyskytla. U těchto dětí proto nebudu komparovat autoportrét s pohádkou. Kresby pohádky jsou zahrnuty v první výzkumné otázce.

- **Fanda**

Obrázek 72 (chlapec, 7 let)



Obrázek 73 Autoportrét (chlapec, 7 let)



- **Ludmila**

Obrázek 74 (dívka, 7 let)



Obrázek 75 Autoportrét (dívka, 7 let)



- **Alex**

Obrázek 76 (chlapec, 7 let)



Obrázek 77 Autoportrét (chlapec, 7 let)



2.11. Výsledky výzkumu

VO1: Jakým způsobem děti mladšího školního věku výtvarně ztvárňují pohádku O ošklivém káčátku?

1. Preferované techniky a celkový dojem

Děti při kresbě pohádky používaly nejčastěji pastelky (13 dětí), což umožnilo detailnější zpracování, zejména při vykreslování prostředí a hlavních postav. Sedm dětí preferovalo suchý pastel, který vyústil ve větší, méně detailní, ale výrazné kresby, často s důrazem na hlavní postavy a symboliku. Pouze jedno dítě zvolilo pro kresbu grafickou tužku, což bylo unikátní z hlediska provedení a celkového dojmu. Modrá barva, která se v kresbách objevovala nejčastěji, odpovídala tematice vody spojené s příběhem káčátka a reflektovala dětské chápání pohádkového prostředí.

2. Kompozice a výstavba prostoru

Většina dětí zvolila **středovou kompozici**, kde káčátko nebo jeho okolí zaujímalo centrální pozici na papíře. U některých dětí tak prostor kolem káčátka nebyl příliš detailně vykreslen, přičemž se zaměřily především na postavu samotnou, což naznačuje orientaci na hlavního hrdinu příběhu.

Druhá skupina dětí naopak zvolila kompozici, kde káčátko bylo úměrné velikosti okolí, a kresby tedy obsahovaly více plánů (například voda v popředí, další zvířata nebo krajina v pozadí). U 12 dětí dominoval **horizontální formát** s pásovitým členěním prostoru, který umožňoval více vrstev kompozice. **Vertikální formát** (5 dětí) se objevil především u těch, které se soustředily na zobrazení káčátka samotného.

Několik dětí se pokusilo vytvořit prostorový dojem kresbou perspektivy. Tato snaha je v mladším školním věku běžná, neboť děti začínají chápat prostorové uspořádání, avšak ještě nejsou schopny perspektivu realisticky ztvárnit.

3. Fáze příběhu

Pro kresbu pohádky byla dětem přehrána audionahrávka příběhu, a proto mohly ilustrovat jednotlivé části příběhu. Děti však spíše, než konkrétní dějovou fázi volně interpretovaly motivy příběhu.

Vybrané fáze příběhu, které se v kresbách objevovaly, zahrnovaly:

- **Líhnutí káčátka** – tuto fázi zobrazily čtyři děti, z nichž některé se zaměřily na vykreslení káčátka ve vajíčku.
- **Plavání káčátka na vodě** – čtyři děti zobrazily káčátko na vodní hladině, přičemž některé z nich popisovaly, že káčátko je veselé a spokojeno.
- **Káčátko s kachní rodinou** – šest dětí nakreslilo káčátko spolu se sourozenci a matkou, což odpovídá začátku příběhu a zaměřuje se na fázi, kdy se káčátko učí plavat.
- **Sekvenční zobrazení příběhu** – dva chlapci se pokusili zobrazit celý příběh formou sekvenčních obrazů, přičemž příběh začíná líhnutím káčátka a pokračuje klíčovými událostmi, včetně dramatických momentů (lov divokých hus) a končí proměnou káčátka v labuť.
- **Káčátko jako labuť** – závěrečnou fázi příběhu, tedy moment, kdy se káčátko promění v labuť, zobrazilo pět dívek. Zajímavé bylo, že kresby labutí byly často ztvárněny jako symbolické vyjádření spokojenosti a krásy.

4. Podoby káčátka

Podoby ošklivého káčátka se v kresbách dětí objevily v několika variantách, které odpovídají jejich vnímání příběhu a jejich schopnostem vizuálně interpretovat postavu. Káčátko se vyskytlo v následujících podobách:

- **Ošklivé káčátko:** Tato podoba byla nejčastější. Káčátko bylo zobrazováno tmavšími barvami, jako je černá, šedá nebo hnědá. Celkem 12 dětí nakreslilo káčátko tímto způsobem.
- **Labuť:** Tři děti nakreslily káčátko v podobě labutě, přičemž tato podoba byla vždy bílá. Tato interpretace odráží závěrečnou fázi příběhu, kde se káčátko promění v krásnou labuť a dosáhne přijetí.
- **Kuře:** Čtyři děti zobrazily káčátko ve žluté barvě, což odpovídá podobě, která je blízká kuřeti. Tato volba může vycházet z dětské asociace káčátka s běžnějším obrazem kuřete.
- **Vejce:** Jedno dítě nakreslilo káčátko ve fázi, kdy je stále ve vajíčku na pozadí obrázku

Tato variabilita v podobách káčátka naznačuje, že děti vycházely jak ze své fantazie a osobní interpretace, tak i z předešlých vizuálních zkušeností a referencí, které jim byly poskytnuty.

5. Symbolika a společné znaky

V kresbách se objevovaly určité symboly, které mohou mít hlubší význam a odrážet dětské myšlení a emoce: Některé symboly, které se v dětských kresbách opakovaly jsou typickými motivy pro kresbu dětí mladšího školního věku v rámci ontogeneze. Jsou jimi dům, strom a slunce.

6. Barevnost a psychologické aspekty

Děti používaly veselé, živé barvy, což obvykle odráží pozitivní emoční rozpoložení a extrovertní charakter. Výběr barev byl přirozený a odpovídal běžným představám (např. modrá voda, zelená tráva, žluté slunce). Barevnost kreseb tak svědčí o dětském přirozeném vývoji a asociativním přístupu ke kresbě.

- **Strom**

Strom je často spojován s lidskou postavou, symbolizuje růst, spojení s prostředím a osobní vývoj. Je také spojován s autoritou a stabilitou. Stromy se objevovaly jako součást prostředí a někdy obsahovaly hnízda, čímž zdůrazňovaly symboliku domova a ochrany.

- **Dům**

Dům reprezentuje bezpečí, útočiště a rodinné prostředí. Jeho podoba a okolí mohou vypovídat o dítěti – například míra otevřenosti vůči světu. Dům se objevil v kresbách dvou chlapců mimo kontext pohádky, často v souvislosti s kachní rodinou, což naznačuje vztah dítěte k rodině nebo komunitě.

- **Slunce**

Slunce představuje autoritu, často otcovskou roli, a může odrážet emocionální vztah dítěte k otci. Slunce bylo velmi časté, přítomné v 11 z 21 kreseb, většinou spojované s kachní rodinou nebo samotným káčátkem, což naznačuje důraz na jeho význam a hrdinství.

- **Voda**

Voda symbolizuje dynamiku psychiky, emoce a zrození. Povaha vody může odrážet vnitřní stav autora. Voda byla dominantním prvkem v 17 z 21 obrázků, většinou klidná nebo jemně zvlněná, což ukazuje harmonii a neohrožující prostředí.

- **Hnízdo**

Hnízdo představuje bezpečí, domov a rodinné zázemí. Je také spojováno s ochranou a zranitelností. Hnízdo se objevilo jako ústřední prvek (útočiště pro káčátko) nebo jako doplněk kachní rodiny, čímž zdůraznilo rodinné vztahy.

- **Vejce**

Vejce je symbolem potenciálu, plodnosti a nových začátků. Může naznačovat růst nebo přechod mezi fázemi života. Vejce se vyskytovalo buď v celé podobě (úkryt pro káčátko), nebo jako skořápka, která symbolizovala počátek nové etapy.

VO2: Jak souvisejí kresby pohádky O ošklivém káčátku a autoportrétu v kontextu úvah o sebepojetí dítěte?

Z rozboru dětských kreseb pohádky a autoportrétu vyplývá několik společných charakteristik.

- **Identifikace s hlavní postavou příběhu**

Pozitivní identifikace: Děti, které vnímaly příběh pozitivně, často zobrazovaly káčátko v harmonickém kontextu, s jasnými barvami (zejména žlutou, oranžovou nebo modrou) a úsměvem. Tyto děti zobrazovaly samy sebe v autoportrétu podobně kladným způsobem – například s usmívající se tváří, výraznými pozitivními prvky (oblíbené oblečení, dynamický postoj) a detaily odrážejícími estetické preference.

Absence identifikace: Děti, které káčátko neztvárnily přímo nebo jeho roli potlačily (např. zaměření na vedlejší prvky příběhu), často projevovaly v autoportrétu znaky nejistoty nebo distancování (např. absence detailů obličeje, začerněný obličej, disproporce těla).

1. Vliv kompozice a prostoru

Děti, které zobrazovaly káčátko jako centrální prvek kresby, měly tendenci umístit také svou postavu do středu v autoportrétu. Tento přístup naznačuje stabilní a sebepojetí a přístup dítěte k okolnímu světu.

- **Symbolické prvky a jejich význam**

Barevnost: Jasně a sytě barvy, zejména žlutá a modrá, byly spojeny s pozitivním vnímáním příběhu i sebepojetí. Melancholické nebo temnější barvy (např. černá, tmavě modrá) byly častější u dětí, které se zaměřovaly na emocionální nebo introspektivní aspekty příběhu.

Rozpažené ruce: Tento prvek v autoportrétu často naznačoval otevřenost dítěte ke kontaktu s okolím a jeho potřebu sociální interakce.

Chybějící detaily: Absence obličeje nebo končetin v autoportrétech mohla signalizovat nejistotu dítěte ve vztahu k okolí nebo sobě samému. Tento prvek byl také přítomný v pohádkových kresbách, kde bylo káčátko méně výrazné nebo v pozadí.

- **Transformace a sebepojetí**

U dětí, které zobrazily káčátko v kontextu jeho proměny (např. jako labuť nebo v procesu růstu), byla patrná tendence k optimističtějšímu a sebevědomějšímu vnímání sebe sama. Tyto děti se v autoportrétu zobrazovaly v dynamických postojích nebo s výraznými detaily, které zdůrazňovaly jejich jedinečnost.

Transformace káčátka byla interpretována jako symbol přijetí a růstu, což se odráželo v pozitivních aspektech autoportrétů (např. jasné barvy, detaily oblečení).

Závěr

Analýza ukázala, že kresby pohádky a autoportréty mají určitou spojitost v reflexi sebepojetí dětí. Kresby pohádky často odrážejí způsob, jakým dítě vnímá příběh i sebe sama v jeho kontextu. Autoportréty pak potvrzují, jak děti zpracovávají svůj vztah k hlavní postavě a přenášejí své vlastní emoce a sebepojetí do výtvarného projevu.

2.12. Diskuse

Práce se věnovala výtvarnému zpracování pohádky O ošklivém káčátku dětmi mladšího školního věku. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vypadá kresebné zobrazení pohádky O ošklivém káčátku u dětí první třídy základní školy. Výzkum pozoroval a popsal, jak děti kreslí pohádku, a také jakým způsobem ztvárňují hlavní postavu ošklivého káčátka. V rámci výzkumného záměru byly určeny dvě výzkumné otázky. Jakým způsobem děti mladšího školního věku výtvarně ztvárňují pohádku O ošklivém káčátku, a jak souvisejí kresby pohádky O ošklivém káčátku a autoportrétu v kontextu úvah o sebepojetí dítěte.

Cílem práce bylo prozkoumat a popsat, jakým způsobem děti 1. třídy výtvarně ztvárňují pohádku O ošklivém káčátku. Na tuto otázku dle mého názoru výzkum odpověděl. Určil podoby káčátka, fáze příběhu a možné interpretace

Ontogeneze výtvarného projevu a jeho souvislosti s pohádkou

Dětská kresba se v mladším školním věku vyznačuje přechodem od symbolického pojetí ke snaze o větší realističnost. Tento proces byl v kresbách dětí jasně patrný. Děti volily různé formáty, techniky i kompoziční přístupy, které odrážely jejich aktuální vývojové schopnosti. Například středová kompozice, která byla v kresbách častá, svědčí o jejich zaměření na hlavní postavu příběhu, a tedy i na podstatné prvky, které považovaly za důležité. Horizontální formát s pásovitým uspořádáním prostoru pak naznačuje rozvíjející se chápání perspektivy a vztahu mezi prvky obrazu (Davido, 2008; Vágnerová, 2017).

Barevnost byla dalším charakteristickým rysem. Převaha jasných barev, zejména modré (voda) a žluté (káčátko či slunce), naznačuje nejen věkové preference dětí, ale také jejich schopnost vyjádřit symboliku pohádky prostřednictvím výtvarných prostředků (Davido, 2008). Temnější barvy či absence detailů se naopak objevily u dětí, které se v příběhu pravděpodobně více soustředily na jeho melancholičtější aspekty.

Sebepojetí a jeho reflexe ve výtvarném projevu

Analýza kresby pohádky a autoportrétů ukázala zajímavé souvislosti. Děti, které zobrazily káčátko v harmonickém prostředí a jasnými barvami, měly často pozitivně laděné autoportréty – usměvavé postavy, barevné oblečení a dynamické postoje. Naopak děti, které nakreslily káčátko osamocené nebo v méně detailním prostředí, často zobrazily i sebe sama s méně propracovanými detaily, například s absencí obličeje nebo částí těla (Machover, 1949).

Výrazné byly rozdíly v pojetí transformace káčátka v labuť. Děti, které tuto fázi ztvárnily, se v autoportrétech často projevovaly jistěji a s větší mírou estetické rafinovanosti. Transformace káčátka byla patrně silným motivem, který mohl rezonovat s osobním růstem a přijetím, což je zvláště relevantní v období, kdy si děti začínají utvářet hlubší představu o sobě samých (Vágnerová, 2017).

Symbolika a její význam

Symbolické prvky, jako je slunce, voda, dům či strom, hrají v dětské kresbě důležitou roli. Slunce se objevovalo často v kontextu kachní rodiny, což naznačuje jeho roli jako symbolu autority či bezpečí (Davido, 2008). Voda, jako dominantní prvek většiny kreseb, představovala harmonické prostředí a emoční klid, který děti s pohádkou spojovaly. Hnízdo a vejce se ukázaly jako klíčové symboly domova, ochrany a nového začátku, což jsou i hlavní témata pohádky.

Zajímavým aspektem byla podoba káčátka. Děti, které zobrazily káčátko jako ošklivé (tmavé barvy, jednoduché tvary), pravděpodobně kladly větší důraz na jeho odlišnost a proces přijetí. Naopak děti, které ho zobrazily jako labuť, zřejmě vnímaly příběh z perspektivy dosažení cíle a překonání překážek. Některé děti jej zobrazily jako kuře, což by mohlo naznačovat buď asociaci s jinými zvířaty, nebo snahu vyhnout se složitějšímu ztvárnění.

Limity a přínosy výzkumu

Jedním z limitů výzkumu bylo použití různých výtvarných technik, což mohlo ovlivnit detailnost a způsob zpracování kreseb. Děti, které zvolily suchý pastel, měly méně propracované kresby než děti pracující s pastelkami. Dalším omezením byla skutečnost, že některé děti měly zafixovaný způsob kreslení autoportréту jako busty, což znemožnilo jejich komparaci s kresbami pohádky (Vágnerová, 2017).

Přijde mi zajímavé, že děti, které nakreslily káčátko v menší velikosti a osamocené na vodní hladině, častokrát kreslily vlastní postavu s roztaženými pažemi. Bylo by možné usuzovat, že děti tak vyjadřují potřebu kontaktu s okolím? V konkrétním vzorku dětí první třídy tihly tyto děti k zobrazení káčátka o samotě, ve zjednodušeném prostředí.

Děti projevovaly u autoportréту vyšší sebekritiku nežli v pohádce. Cítily frustraci, pokud se jim nepodařilo něco ztvárnit na obrázku tak, jak si přály. Reagovaly pak zpravidla tím, že předmět překryly. Ve dvou případech objekt přebarvily černou barvou. Jiné děti se objektům, se kterými

si nevěděly kresebně rady úplně vyhly (jako např. Tomáš a jeho ztvárnění káčátka jako malého vajíčka u domu).

V kresbách dětí se projevilo prelogické a magické myšlení, které s tímto věkem spjato. Děti kreslily to, co pro ně bylo důležité. Zasazovaly objekty do částí příběhu, kam nepatřily. Jako je například kresba chlapce, který zasadil dům (stodolu) do začátku příběhu (kde se žádné obydlí nevyskytovalo), kresba dívky, jež nakreslila zrcadlo (aby naznačila proměnu káčátka v labuť) nebo kresby dívek, které nakreslily strom s výraznou větví, na které se nachází hnízdo.

Myslím si, že na výtvarné produkci pohádky bylo možné dobře sledovat, jakým způsobem se děti vztahují ke světu. Jaký zaujímají postoj k okolí. Skrze příběh a pojetí ošklivého káčátka bylo možné reflektovat, jakou představu mají o světě a vlastní roli v něm. Co se týče sebepojetí a komparace pohádky s autoportrétem, bylo možné pozorovat podobnosti v kresebném pojetí káčátka a vlastní postavy v autoportrétu. Ne vždy, nicméně podobnosti byly například v barevném provedení, výrazu, velikosti postavy či stylu a intenzitě čar. Výjimky provedení pohádky a autoportrétu se týkaly dětí, které zvolily pro jednotlivé kresby jiné médium. Konkrétními případy byly děti, které na pohádku zvolily suchý pastel, na autoportrét pastelky. Suchý pastel pak zpravidla zapříčinil menší propracovanost detailů kreseb, větší objekty v obrázku a sytější barvy. Ze zkušenosti se suchým pastelem a pastelkami bych řekla, že pro komparaci pohádky a autoportrétu se ukázalo jako důležité zvolení stejného výtvarného média. Právě proto, aby nedošlo ke zkreslení. Během kresby problematičnost suchého pastelu reflektovaly i samotné děti. Jelikož se pohádka kreslila jako první, některé děti zvolily suchý pastel. Všechny pak při kresbě autoportrétu samostatně přehodnotily volbu média a vybraly si pastelky. Ty jim umožnily kresbu lépe kontrolovat a propracovávat do detailů. Suchý pastel se pro kresbu v první třídě tedy spíše neosvědčil. Přesto neměl pouze nevýhody. Dětem, které zvolily pastel se snáze vybarvovaly plochy papíru.

Další úskalí nastalo při kresbě autoportrétu. Přestože zadání znělo nakresli sebe sama jako celou postavu, děti měly zafixováno a byly zvyklé kreslit autoportrét jako bustu. V předchozích hodinách totiž kreslily s paní učitelkou autoportrét, které měl zahrnovat pouze hlavu, krk a ramena. Zvyk vedl tři děti k zobrazení autoportrétu tímto způsobem a nebylo tak možné v těchto případech komparovat autoportrét s kresbou pohádky.

Motiv pozorování vlastního odrazu bylo možné nalézt u několika dětí průřezem všemi ročníky. Dětem přijde zajímavý motiv přeměny káčátka v labuť. Téma transformace by pak v další práci s dítětem mohlo vést k diskuzi na téma „já a dospívání“. Arteterapeutovi by pohádka v

kombinaci s autoportrétem mohla pomoci pochopit, jakým způsobem se dítě vnímá. Metafora přerodu káčátka z nelibého v libé by pak mohla funkčně posloužit k akceptaci procesu dospívání u dítěte, které problematicky přijímá náhlé změny s dospíváním spojenými.

V rámci pohádky by se dala sledovat i míra důvěry a otevřenosti, kterou má dítě vůči světu.

Spíše než k pozorování sebepojetí dítěte v kresbě ošklivého káčátka by bylo zajímavé pozorovat skrze kresbu příběhu dynamiku v rodině a pocíťovanou roli dítěte v ní. Jelikož hlavními postavami v pohádce jsou zvířata s velmi charakteristickými slabostmi pro některé dospělé, mohl by příběh nabídnout další rozměr pro kresebné ztvárnění rodiny. Ve zvířecí podobě by tedy fungovala na podobném principu jako kresba rodiny začarované.

Především pak při vhledu do rodinných konstelací nebo posouzení, jakým způsobem se dítě vztahuje ke světu a okolí. Myslím si, že hlavním přínosem práce je především ucelený pohled na kresebné podoby pohádky a bylo by možné poznatky dále využít v arteterapii.

Seznam literatury

- Buck, J. (1948). The H-T-P technique, A qualitative and quantitative scoring method. *Journal of Clinical Psychology Monograph Supplement No. 5*, 1-120.
- Burkitt, E., Barrett, M., Davis, A. (2003). The effect of affective characterisations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-583.
- Bettelheim, B. (2000). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. NLN-Nakladatelství lidové noviny.
- Bettelheim, B. (1989). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage Books.
- Bouaziz, S., & Magnan, A. (2007). Contribution of the visual perception and graphic production systems to the copying of complex geometrical drawings: A developmental study. *Cognitive Development*, 22(1), 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.004>
- Caby, F. & Caby, A. (2019). *Přehled psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou*. Portál.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Portál.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Portál.
- Dewar, G. (2014). What kids' drawings can reveal about their lives at home. Retrieved from Baby Center.
- Emmanuelli, M. (2005). *The Meaning of Children's Drawings*. New York: Routledge.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. W W Norton & Co.
- Fallat, L. (2022). Exploring the bird's nest drawing in art therapy: A Journey of Healing and Symbolism. Retrieved from [Art Therapy NJ](#).
- Furth, G. M. (2002). *The Secret World of Drawings: Healing Through Art*. Boston: Sigo Press.

- Freud, S. (1991). *Tři úvahy k teorii sexuality*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Freud, S. (1965). *The interpretation of dreams*. Avon Books.
- Golomb, C. (2004). *Children's Drawings: Iconic Coding of the Environment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. World Book Company.
- Hammer, E. F. (1958). *The clinical application of projective drawings*. Charles C. Thomas Publisher.
- Hyatt, M. T. (1996). *Understanding Children's Drawings*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hall, E. (2008, September). My brain printed it out! Drawing, communication, and young children: A discussion. In *British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh* (pp. 3-6).
- Havingerová, J. M., & Havinger, J. (2014). *Vývojová psychologie pro učitele*. Grada Publishing.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Jung, C. G. (1968). *Man and his symbols*. Anchor Press.
- Kucharská, A., & Májová, L. (Ed.) (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Kocábková, B. L., & škola Borovany, M. (2010). Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku. *Literatura*, 29, 24.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological Evaluation of Human Figure Drawings by Middle School Pupils*. New York: Grune & Stratton.
- Kováčová, D. (2015). *Psychologie dětské kresby*. Praha: Portál.
- Košťál, J., & Kovařík, F. (2011). *Psychologie školního věku*. Portál.
- Lange-Küttner, C. (2009). Size Modification and the Size–Symbolism Hypothesis in Children's Drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 108(3), 747-761.

- Luquet, G.-H. (2001). *Children's Drawings (Le Dessin Enfantin)*. Přel. A. Costall. London: Free Association Books.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Leibowitz, M. (2016). *Interpreting Projective Drawings: A Self-psychological Approach*. Routledge.
- Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.
- Löwenfeld, V., & Brittain, W. L. (1975). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawings of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*. Springfield: Charles C Thomas.
- Malchiodi, C. (2009). *Helping Children Draw Out Their Traumas*. Retrieved from Psychology Today.
- Matějček, Z. & Langmeier, J. (1986). *Počátky duševního života*. Praha: Panorama.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíce potřebují*. Portál.
- Mortensen, K. V. (1991). *Form and content in children's human figure drawings: Development, sex differences, and body experience*. New York University Press.
- Nikerson, J., & Morrison, J. (2003). The Significance of Figure Size in Children's Drawings of Familiar Adults and Family Members. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 67-83.
- Oster, G. D. (1996). *Using Drawings in Assessment and Therapy: A Guide for Mental Health Professionals*. New York: Brunner/Mazel.
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Grada.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Piaget, J. (1969). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.

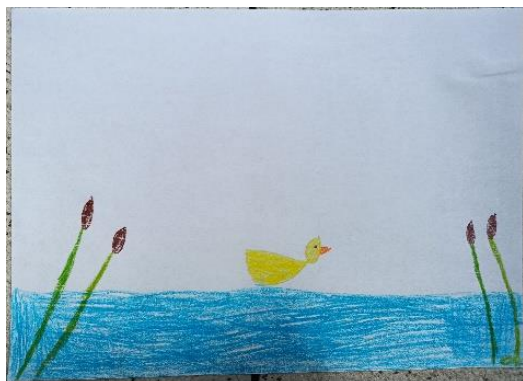
- Storchová, B. (2021). Podvratné pohádky. *Slovo a smysl*, 18(36), 151-156.
- Šturma, J. (2005). Psychologie dítěte. Portál.
- Tatar, M. (2008). The Annotated Hans Christian Andersen. W.W. Norton & Company. s. 99-118.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1990). An introduction to the psychology of children's drawings. Harvester Wheatsheaf.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.
- Uždil, Z. (2003). Vývojová psychologie: Teorie a praxe. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby: a její diagnostické využití*. Raabe.
- Vágnerová M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M., Krejčířová, D., & Svoboda, M. (2015). Psychodiagnostika dětí a dospívajících (3. vydání). Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychology of art*. MIT Press.
- Vinter, A., & Lange-Küttner, C. (2010). Contemporary approaches to a long-standing domain: Drawing research. In C. Lange-Küttner & A. Vinter (Eds.), *Drawing and the Non-Verbal Mind: A Life-Span Perspective* (pp. 1-18). Cambridge University Press.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

Obrazové přílohy

Artefakty 1 a 2 (chlapec, 7 let) Pohádka a autoportrét- Alex (pseudonym)



Artefakty 3 a 4 (chlapec, 6 let) Pohádka a autoportrét- Honzík (pseudonym)



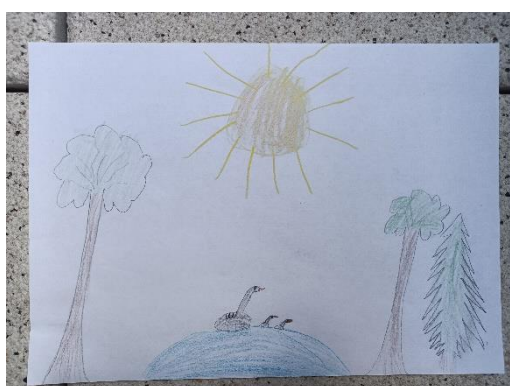
Artefakty 5 a 6 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Julie (pseudonym)



Artefakty 7 a 8 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Kája (pseudonym)



Artefakty 9 a 10 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Klárka (pseudonym)



Artefakty 11 a 12 (chlapec, 7 let) Pohádka a autoportrét- Petr (pseudonym)



Artefakty 13 a 14 (chlapec, 6 let) Pohádka a autoportrét- Sebastian (pseudonym)



Artefakty 15 a 16 (dívka, 6 let) Pohádka a autoportrét- Růženka (pseudonym)



Artefakty 17 a 18 (chlapec, 7 let)- Pohádka a autoportrét- Dan (pseudonym)



Artefakty 19 a 20 (dívka, 6 let) Pohádka a autoportrét- Hana (pseudonym)



Artefakty 21 a 22 (dívka, 6 let) Pohádka a autoportrét- Lada (pseudonym)



Artefakty 23 a 24 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Magda (pseudonym)



Artefakty 25 a 26 (chlapec, 7 let) Pohádka a autoportrét- Alex (pseudonym)



Artefakty 27 a 28 (chlapec, 7 let) Pohádka a autoportrét- Fanda (pseudonym)



Artefakty 29 a 30 (dívka, 7 let)- Pohádka a autoportrét- Rozálie (pseudonym)



Artefakty 31 a 32 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Matilda (pseudonym)



Artefakty 33 a 34 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Bětko (pseudonym)



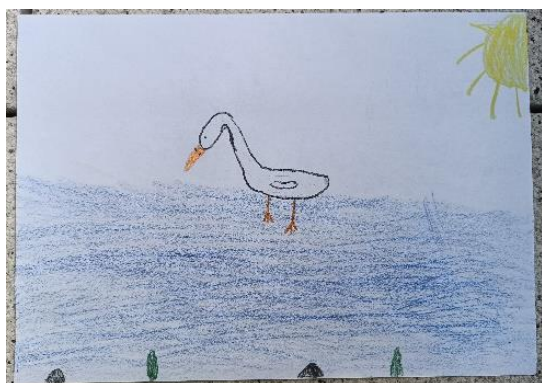
Artefakty 35 a 36 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Vanda (pseudonym)



Artefakty 37 a 38 (chlapec, 7 let) Pohádka a autoportrét- Radim (pseudonym)



Artefakty 39 a 40 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Nina (pseudonym)



Artefakty 41 a 42 (dívka, 7 let) Pohádka a autoportrét- Lída (pseudonym)

