



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Ztvárnění tématu rodiny žáky 1. stupně ZŠ
Family portrayal by elementary school pupils

Vypracovala: Dagmar Urbanová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Ztvárnění tématu rodiny žáky 1. stupně ZŠ

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jméno a příjmení autora: Dagmar Urbanová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

Rok obhajoby: 2014

Anotace:

Diplomová práce se bude věnovat výtvarnému ztvárnění tématu rodiny žáky 1. st. ZŠ. Jejím cílem bude porovnat zpodobnění tohoto tématu u žáků z úplných a neúplných rodin. Teoretická část práce se zaměří na problematiku rodiny a rodinných vztahů v souvislosti s jejich významem pro dítě zejména mladšího školního věku. Pozornost bude věnována i vývoji výtvarného zpodobňování v tomto období. V praktické části práce budou zkoumány způsoby zpodobňování tématu rodiny žáky 1. st. ZŠ, přičemž bude porovnáváno ztvárnění u žáků z úplných a neúplných rodin. Pozornost bude zaměřena na odraz rodinné situace žáků v jejich výtvarné produkci.

Klíčová slova: rodina, úplná a neúplná rodina, mladší školní věk, výtvarný projev dětí na 1. stupni ZŠ

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Family portrayal by elementary school pupils

Place of work: Department of Pedagogy and Psychology, Pedagogical Faculty,
University of South Bohemia

First name and surname of the author: Dagmar Urbanová

Field of study: Elementary school teaching

Dissertation leader: Mgr. Luboš Krninský

Year of defense: 2014

Abstract:

The dissertation deals with art expression of a family by pupils of a primary school. Its goal is to compare this art expression of a family by pupils from complete and incomplete families. The theoretical part is focused on family issues and its relationships in connection with their importance for young children's age. Attention will be also paid to a mental and visual development of children of that age. The practical part is focused on examination and comparison of the portrayal of a family by young children's age from complete and incomplete families. The attention will be also paid to the reflection of a family situation on pupils and their art production.

Key words: family, complete and incomplete families, young children's age, young children's age drawing

PROHLÁŠENÍ

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

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

.....

podpis studenta

V Českých Budějovicích 27. června 2014.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem žákům za jejich kresby použité pro mou praktickou část, za jejich ochotu a spolupráci. Dále také řadě učitelů a učitelek, kteří mi ochotně vyšli vstříc. Stejně velké poděkování patří vedoucímu práce Mgr. Luboši Krninskému za jeho užitečné rady a vedení, které mi poskytl.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod..... | 8 |
| I. Teoretická část..... | 9 |
| 1. Ontogeneze dítěte od prenatálního období až po období adolescence..... | 10 |
| 1.1 Prenatální období..... | 10 |
| 1.2 Novorozenecké období..... | 10 |
| 1.3 Kojenecké období..... | 11 |
| 1.4 Batolecí období..... | 15 |
| 1.5 Předškolní období..... | 18 |
| 1.6 Školní věk..... | 21 |
| 2. Vývoj dětského výtvarného projevu..... | 27 |
| 2.1 Období čaranic..... | 27 |
| 2.1.1 Chaotické bezobsažné čarání..... | 28 |
| 2.1.2 Zvládnutá čaranice..... | 28 |
| 2.1.3 Pojmenovaná čaranice..... | 28 |
| 2.2 Preschematické období..... | 29 |
| 2.3 Schematické období..... | 30 |
| 2.4 Kresebný realismus..... | 31 |
| 2.5 Pseudonaturalistické období..... | 32 |
| 2.6 Období rozhodování..... | 33 |
| 3. Rodina..... | 34 |
| 3.1 Funkce rodiny..... | 34 |
| 3.2 Psychické potřeby dítěte..... | 35 |
| 3.3 Psychická deprivace a subdeprivace..... | 36 |
| 3.4 Neúplná rodina..... | 37 |
| II. Praktická část..... | 40 |
| 1. Cíl výzkumu..... | 41 |
| 2. Výzkumné otázky..... | 42 |
| 2.1 První hlavní výzkumná otázka:..... | 42 |
| 2.2 Druhá hlavní výzkumná otázka:..... | 43 |
| 3. Metoda výzkumu..... | 44 |
| 4. Výzkumný soubor a průběh výzkumu..... | 45 |
| 4.1 Výzkumný soubor..... | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2 Průběh výzkumu..... | 47 |
| 5. Kritéria pro hodnocení výzkumného materiálu..... | 51 |
| 6. Výsledky výzkumu..... | 54 |
| 6.1 Výsledky hodnocení kreseb dle obsahu..... | 54 |
| 6.1.1 Zobrazení rodiny..... | 54 |
| 6.1.2 Vyobrazení rodičů..... | 55 |
| 6.1.3 Rodinné prostředí..... | 57 |
| 6.1.4 Rodinná aktivita..... | 59 |
| 6.2 Výsledky hodnocení kreseb dle vývoje dětského výtvarného projevu..... | 60 |
| 6.2.1 Lidská postava..... | 60 |
| 6.2.2 Vytváření prostoru a ztvárnění objektů..... | 65 |
| 6.2.3 Výskyt schémat..... | 68 |
| 7. Zodpovězení výzkumných otázek..... | 71 |
| 7.1 Zodpovězení specifických otázek č. 1:..... | 71 |
| 7.2 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č.1..... | 72 |
| 7.3 Zodpovězení specifických otázek č. 2:..... | 73 |
| 7.4 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 2:..... | 74 |
| 8. Diskuze výsledků..... | 76 |
| Závěr..... | 79 |
| Seznam použité literatury..... | 80 |
| Seznam příloh..... | 83 |

Úvod

Toto téma jsem si vybrala, protože je velmi aktuální a pro mou budoucí profesi učitelky velice užitečné. Rodinné zázemí totiž ovlivňuje jak životní roli dětí jakožto dítěte svých rodičů, tak roli žáka ve škole, kamaráda, budoucí roli partnera/ky a mnoho dalších. Je tedy jasné, že rodina je jednou z nejdůležitějších společenských skupin, které dítě ovlivňují. Protože škola úzce spolupracuje právě s rodiči, stalo se mě ústředním zkoumáním rodinného zázemí žáků a jeho následného projevení do výtvarného projevu. V dnešní době je situace v rodinách rok od roku horší, více rodin je rozvedených nebo rodiče žijí každý zvlášť a dítě mají ve střídavé péči. Ani jedna z těchto situací ale není příliš vhodná pro adekvátní vývoj dítěte. Na praxi jsem se setkala až s polovičním počtem dětí s rozvedenými rodiči, a protože moji rodiče nejsou rozvedeni a ani v okruhu mých přátel není rozvodovost příliš častá, byla jsem šokována. Rozvod přitom může dítě poznamenat nadosmrti.

Ačkoliv pouze řádně studovaný odborník může zkoumat dětský svět a vyvozovat z něj závěry, bylo pro mě nesmírně zajímavé a obohacující pokusit se proniknout do vnitřního světa dítěte a skrze výtvarný projev odhalovat jeho rodinné zázemí a vztahy.

V teoretické části se tedy věnuji jak vývoji dítěte, jeho výtvarnému projevu a jeho charakterickým rysům, tak samozřejmě i důležité tématice rodiny a její aktuální charakteristice.

Praktická část se zabývá zkoumáním jednotlivých dětských prací, zodpovězením výzkumných otázek a diskusi výsledků.

I. Teoretická část

1. Ontogeneze dítěte od prenatálního období až po období adolescence

Ontogenezi se dále budu zabývat proto, abych se pokusila proniknout do tajů dětské psychiky a abych lépe porozuměla změnám, které v životě dítěte nastávají. Dále také proto, že psychický vývoj dítěte velmi úzce souvisí i s jeho výtvarným projevem, jak zmiňuje například Uždil (2002) nebo Vágnerová (2005). Toto období dále dělím dle Vágnerové (2005) na: dětství (prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí období, předškolní a školní věk) a dospívání (období adolescence).

1.1 Prenatální období

Dle Vágnerové (2005) se již v tomto období vytváří prvotní vazba dítěte k matce – tedy k jednomu z hlavních příslušníků rodiny. Dítě je s matkou spojeno pomocí placenty. Dále se začíná projevovat i temperament dítěte. Prenatální období začíná oplozením vajíčka a končí porodem. Trvá tedy ideálně 9 měsíců. Toto období se dělí dle Vágnerové (2005) na tři části: období od oplození vajíčka do uhnízdění blastocysty, embryonální období a fetální období. V průběhu tohoto období se u dítěte formují veškeré k životu nutné funkce a předpoklady pro to, aby se jedinec mohl dále samostatně vyvíjet. Je velice zajímavé, že již v této době je malý organismus schopen reagovat na nálady a stavy matky a je schopen nejjednodušších forem učení.

1.2 Novorozenecké období

Novorozenecké období je doba, kdy se novorozené dítě adaptuje na nové prostředí a podmínky. Trvá cca jeden měsíc, ve kterém se dítě musí naučit samo dýchat, vylučovat a ovládat další nezbytně důležité funkce k životu. Aby mohlo například přijímat potravu, musí ovládnout sací reflex. Vazba mezi matkou a dítětem se v tomto období ještě utvrzuje a posiluje. Dítě je už sice mimo tělo matky, to ale neznamená, že je zprerhána i vazba mezi

nimi. Dítě je schopno poznat matku například po hlase. Její přítomnost je pro dítě nezbytná. Díky dostatku podnětů a sociální interakci je dítě velmi rychle učit.

1.3 Kojenecké období

Kojenecké období také nazýváme obdobím receptivity, jak uvádí Erikson (2002) a to proto, že dítě v tomto období přijímá různé podněty z okolí. Pokud se jedná o příjemné podněty, dětská zvědavost je posilována, pokud jsou to podněty dítěti nepříjemné, snaží se je utlumovat nebo vytlačovat. Je tedy důležité, aby dítě bylo v prostředí, které je co nejbohatší na pozitivní podněty. „*Autoři, jako na příklad Erikson, Langmeier, Matějček, Rohner a další, mluví o potřebě získat základní důvěru ke světu, event. potřebu potvrzení základní naděje.*” (Vágnerová, 2005; s. 72) Ke konci tohoto období je dítě schopné si aktivně vybírat podněty, zpracovávat je a následně se z nich učit. Kojenecké období trvá od 1 měsíce do 1 roku věku dítěte. Je to tedy období velmi důležité pro další vývoj jedince – pro jeho následné osamostatnění, ke kterému pak dochází v batolecím období. Děti se již v tomto věku rozdílně chovají a reagují na různé podněty. Projevují se i rysy temperamentu a celý vývoj jedince je samozřejmě ovlivněn dědičností (Vágnerová, 2005).

Na počátku kojeneckého období, jak uvádí Vágnerová (2005), je pro dítě velmi důležitá jedna činnost a tou je sání a později kousání. Tato orální aktivita je spojena s přijímáním potravy, ale také s poznáváním věcí kolem sebe, proto často vidíme malé kojence, jak mají věčně něco v ústech.

Jak bylo zmíněno výše, pro kojence je velmi důležitá přiměřená stimulace podnětů. Vágnerová její význam shrnula do následujících tří bodů (Vágnerová, 2005; s. 73):

- **Aktivizuje bdělost.**
- **Je předpokladem rozvoje různých schopností a dovedností.**
- **Je základem kontaktu s prostředím.**

K takovéto stimulaci dochází v průměrných podmínkách a s průměrnou rodičovskou péčí. Při nedostatku nebo nadbytku podnětů dítě buď strádá a vývoj je zpomalován, nebo je přetěžováno.

Další neméně důležitou částí je vývoj poznávacích procesů. Ten probíhá v souladu se zráním a učením a souvisí s psychickými i fyzickými faktory. Rozvíjí se tedy: motorika, vnímání, učení, paměť a to především implicitní, explicitní pak až v druhé části kojeneckého období. Dalším rozvojem prochází poznávání, senzomotorická inteligence, získávání zkušeností a další.

Co se týče vývoje zrakového vnímání, které je zásadní pro rozvoj kognitivních procesů, tak pomocí něj se dítě začíná orientovat v prostředí, tím začíná lépe poznávat své okolí. Vágnerová (2005) nazývá první měsíce života jako senzitivní fázi rozvoje zrakové percepce. Během této fáze se postupně vyvíjí a zlepšuje zraková ostrost. Dále se vyvíjí barvocit (děti umějí rozeznat červenou a zelenou už od narození, později se učí poznat i další základní barvy), vnímání pohybu objektu a prostoru.

Vývoj dozrávání motorických schopností má u každého jedince jinou rychlost. Je podporováno přirozenou zvědavostí dítěte a právě pomocí pohybových dovedností ji mohou dětští jedinci ukázat.

Podle Goldfielda (2000, in Vágnerová, 2005; s. 79) dítě nejprve ovládá:

- **Vlastní polohu těla.**

- **Hlavičku.**

- **Sezení.**

- **Lezení nebo-li lokomoce** nastává v období mezi 9.-12. měsícem. Dítě nejdříve leze, pak přijdou první krůčky a pak už dokáže samo chodit. Učí se držet rovnováhu a vzpřímenou pozici. Chůze dává dítěti možnost prozkoumat svět z výšky, přiblížit se k žadoucím objektům samo a také možnost úniku před nebezpečím.

Mezi další motorické dovednosti, které dále uvádí Vágnerová (2005) a které si dítě během svého vývoje osvojí, patří např. úchop a manipulace. Nejdříve

dítě poznává pomocí úst, pak se přidává ruka. Začne ovládat takzvaný klíšťový úchop, což už je složitější nejen pro pohyby prstíků, ale je to náročnější i na zrakovou percepci a koordinaci mozku a ruky.

Vývoj sluchového vnímání začíná fungovat již v prenatálním období. Dále tedy závisí na zrání vnitřního ucha a sluchového kortexu. Lokalizovat zvuk umí už novorozenec, ale sluch se nejrychleji vyvíjí, když je kojeneček schopný ovládat hlavičku (Vágnerová, 2005). Děti také rozlišují řeč lidí od okolních dalších zvuků už v jednom měsíci a jsou schopny si pamatovat hlas jejich matky. Aby se mohla dětská řeč rozvíjet, vyvíjí se mimo jiné i Brocovo a Wernickeho centrum v oblasti levé hemisféry mozku (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) uvádí, že kojenci rozumí řeči dříve (8.-10. měsíc), než začnou sami mluvit. Chápu význam jednoduchých slov, která matka často používá, jako například: ne, nesmíš, dej aj. Rozvoj řeči tedy závisí také na podnětech a stimulaci, která je směřována ke kojenci. Této většinou mateřské řeči se říká „motherese” a je typická svou zjednodušeností, stručností, opakováním, výraznou výslovností a je geneticky podmíněna. Podle Vágnerové (2005) začíná kojeneček svůj řečový vývoj fází tzv. předřečové aktivity, která zahrnuje:

- křik, broukání, žvatlání a první slova.

Emoční vývoj Vágnerová (2005) uvádí jako základ vývoje dítěte. Je předpokladem k rozvoji dalších funkcí. *„Pro období raného dětství je důležité, že dítě přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat svoje pocity a signalizovat tak míru svého aktuálního uspokojení či neuspokojení”* (Vágnerová, 2005; s. 96). Libost a nelibost postupně vyjadřují pomocí úsměvu a pláče. Dále se objevuje zlost, strach. Kojenci starší 6 měsíců už prožívají různé emoční stavy, ale teprve až když si uvědomí sami sebe jako původce těchto stavů, dojde jim, že jsou to oni, kdo je prožívají. V dalších měsících se setkávají s úzkostí z opuštění matkou a strachem z lidí, kteří jsou jim cizí. Emoce jsou už od útlého dětství prostředkem komunikace. Protože řeč přichází až později, kojenci potřebují

nějakým způsobem vyjadřovat své stavy a pocity (Vágnerová, 2005).

Sociální stimulace, která na dítě působí, je také velmi důležitá. Uspokojuje totiž všechny potřeby dítěte – jako jsou např. potřeba emoční jistoty a bezpečí, potřeba učení atd. Jak už jsem zmínila výše, dítě preferuje lidský hlas a lidskou společnost, ze stejného důvodu dává přednost také sociálním podnětům. Zapamatovává si je a později je i do jisté míry napodobuje a reaguje na ně, což je mu do určité míry vrozené. Pokud by ale dítě z této stránky strádalo a nemělo dostatek podnětů, zejména těch pozitivních, nedokázalo by se adekvátně vyvíjet. Dítě z interakce s lidmi – především s rodiči, resp. s lidmi, kteří se o něj starají, získává potřebné zkušenosti a postupně si začíná uvědomovat, jaké účinky má jeho chování (Vágnerová, 2005).

Kojenci jsou schopni se učit nápodobou již od raného období, je to pro ně jedna z nejjednodušších možností, jak komunikovat. Nejvíce přínosní jsou pro kojence rodiče, kteří napodobují své dítě a nastavují mu tak zrcadlo pro jeho vlastní projevy. Matka s dítětem mohou být na sebe napojeni do značné míry. V dalším průběhu tohoto období se uplatňují i jiné modely učení – jako např. na základě podmiňování, operantní nebo klasické učení (Vágnerová, 2005).

Co se týče samotného vztahu s matkou, který hraje klíčovou roli už od samotného prenatálního období, tak také sociální vývoj těchto dvou prochází proměnami. Nejdříve jsou jeden celek, po porodu se oddělí, ale kojenec je na matce stále do značné míry závislý. Vágnerová (2005) tento vztah nazývá symbiotickým. V půlroce pak nastává období, kdy se toto změní. Matka je pro něj stále nejdůležitější trvalou bytostí, ale jakmile ji začne chápat jako samostatnou bytost, začne zjišťovat, že některé jeho prožitky se mohou lišit (Vágnerová, 2005). Protože dítě i nadále potřebuje udržet matčinu pozornost, začne se rozvíjet verbální část komunikace a dítě se snaží pomocí ní zůstat v kontaktu s matkou. První rok života je pro dítě klíčový, ovlivňuje jeho další vývoj a postoje k sobě samému i k ostatním (Vágnerová, 2005). Proto je také kladen důraz na dosažení

rovnovážného vztahu matky a dítěte, při kterém jsou uspokojovány potřeby obou. K utvrzování sebepojetí přispívají i reakce jiných osob, které dítěti poskytují zpětnou vazbu na dětské chování. Kojenec si vytváří vztah i s otcem, jak uvádí Vágnerová (2005). Ten může částečně přejímat úlohu matky, pokud ta není schopná se o dítě náležitě starat. Většinou se ale chování otce od mateřského liší. Charakteristickým prvkem je hra, aktivita a pohyb.

1.4 Batolecí období

Batolecí období trvá od 1 roku do 3 let. Vágnerová (2005) tvrdí, že nejtypičtějším znakem je: osamostatňování, uvolňování z vazeb (např. z vazby s matkou), emancipování a vědomí svého vlastního já. Podobně i Erikson (2002) nazývá tento věk obdobím autonomie.

Pro toto období je z hlediska motorického vývoje typický pohyb. Batolata chtějí neustále rozvíjet, upevňovat a zdokonalovat si své pohybové dovednosti. Největší význam se dle Vágnerové (2005) přikládá retenci (udržet, setrvat) a eliminaci (pustit, zahodit, zbavit se,...). Toto se týká především svalů kosterních a svěračů. Pokud se batole naučí tyto dvě funkce (tedy retenci a eliminaci), je schopné ovládat vyměšování. Rozvoj pohybových dovedností, který souvisí i s potřebou stimulace, se stává zdrojem uspokojení. Dítě, které umí chodit, je také v očích svého okolí považováno za vyspělejší a zralejší. Má tedy i vyšší sociální status. Tohoto ale může dosáhnout pouze tehdy, je-li podporováno rodiči. Pokud by tito jeho vývoj omezovali, mohli by se dočkat velmi bouřlivých reakcí.

Stejně tak jako je pro batole klíčový rozvoj pohybových dovedností, tak mu velmi záleží také na poznávání světa kolem něj. Už není vázáno pouze na věci v dosahu a přítomný časový úsek. Batole si dovede vybavit určitý předmět, činnost a její následek a nepotřebuje k tomu předměty vidět nebo na ně sahat. Piaget (1970) o tomto období mluví jako o symbolickém, předpojmovém myšlení. Toto myšlení ještě nemá požadovanou přesnost,

ale je klíčové k jeho dalšímu rozvoji. Od předpojmového k pojmovému období batolata přechází velmi rychle. To už je dokonalejší, explicitní. U batolat se v tomto období také vyvíjí a zdokonaluje orientace v prostoru, v čase a v množství, rozvíjí se i řeč v závislosti na vývoji poznávacích procesů. Mají také určitou představu, jak funguje lidská mysl. I když je ještě velmi naivní.

Další důležitou součástí rozvoje batolat je paměť. Rozvíjí se všechny její části, mimo epizodickou paměť, která se teprve bude později více rozvíjet. Batolata si také nejsou schopna uchovat trvalejší vzpomínky stejně tak, jako si nejsou schopna vybírat ani vědomě používat paměťové strategie (Vágnerová, 2005).

Batole se vyvíjí také po stránce emoční. „*Udržení emoční rovnováhy je jedním z významných vývojových úkolů*”. (Vágnerová, 2005; s. 142) Typickými emocemi, které batolata prožívají jsou: hněv a vztek, které ukazují na rozzlobení nebo které dítě bere jako reakci na ublížení. Dále stud, lítost, smutek či napětí. Strach batole většinou prožívá, když je nejisté. Objevují se i pocity zahanbení nebo naopak hrdosti a pýchy, pokud se jim něco povede a rodiče je pochválí. Dále také žárlivost, zejména na sourozence, ale i soucit, který je ovšem pouze na bázi spoluprožívání. Batolatům se také rozvíjí schopnost emočně reagovat a schopnost vcítění se do druhých – tedy empatie.

Socializace batolat se soustřeďuje především na rodinný kruh. Ten mu dává důležitou zpětnou vazbu a zkušenosti. Jak uvádí Vágnerová (2005), dítě získává vědomí rodinné identity, které je pro něj velmi důležité. S tím souvisí také domov a jeho blízké okolí, ze kterého se stává pro batole bezpečné místo. Už v tomto období získává dítě své sociální role jako např. genderové role, role sourozence, dítěte apod. Ty mu slouží k hodnocení, ale ukazují mu i požadavky ostatních.

Klíčovým se ale stává, jak uvádí Vágnerová (2005), separace z vázanosti na matku. Tento proces probíhá zcela přirozeně, tedy pokud batole má emoční jistotu a stabilitu. Dítě se od matky vzdaluje a využívá zvláštního

pocitu, že je matka nablízku, ale nepotřebuje být na ní závislý. Vztah k otci se většinou liší od toho k matce. Otcové podporují svým chováním vývoj genderové identity dítěte, interakce je intenzivnější, dominuje aktivnější hra. Otcové jsou také přísnější na dodržování řádu, rozvíjí dětskou samostatnost apod. Pokud si dítě vytvoří zdravý a vyrovnaný vztah k oběma rodičům, získává tak možnost těžit z obou těchto vazeb, což samozřejmě přispívá k jeho dalšímu rozvoji. Bonusovým zdrojem pro rozvoj sociálních zkušeností dítěte jsou vazby k sourozencům. Dítě si na nich totiž může zkoušet aplikovat to, co se naučilo od rodičů. Zároveň jsou starší sourozenci pro děti velmi přitažlivým modelem (Vágnerová, 2005).

Protože se v tomto období vyvíjí také verbální komunikace, která je klíčová pro rozvoj dalších sociálních vztahů, batolatům se mění vztah k matce a dalším lidem v rodině. Postupně zjišťují, že mohou pomocí této formy komunikace stále zůstat v kontaktu s matkou, i když nejsou v její fyzické blízkosti. Dítě se tak utvrzuje v důvěře v sebe sama. Osamostatňuje se, dochází k emancipaci, vznikají diferencovanější sociální vztahy a utvrzuje se stabilita. Mimo verbální části komunikace je zastoupena také ta neverbální část, na kterou by rodina měla klást stejně velký důraz (Vágnerová, 2005).

Sebepojetí dětí je v tomto období dle Vágnerové (2005) ještě hodně implicitní, černobílé a nevytváří jeden obraz, často je také hodně pozitivní – až nerealisticky. Je utvářeno jak rozvojem schopností, tak i (pozitivní) zpětnou vazbou od rodiny. Batolata se také začínají sama hodnotit nebo spíše přejímat hodnocení svých rodičů a vydávat je za své. Proto někdy dítě řekne, že je tátův darebák, maminčino sluníčko a babiččin mazlíček apod. V druhé polovině batolecího období mají děti také ve zvyku označovat věci či lidi zájmenem „můj“. Chápou je totiž jako součást své osoby. Součástí sebepojetí je i genderová role, se kterou ho mohou seznámit dobře např. rodiče. Někdy od rodičů mu zpětná vazba poskytuje kontrolu a říká mu, jak se v danou chvíli zachoval a jestli je to společensky přijatelné či nikoliv.

1.5 Předškolní období

K předškolnímu období se neodmyslitelně váže školní docházka. Proto také tato etapa končí nástupem dětí do školy, tj. 6-7 rokem. Je tedy přípravou na život v úplně jiné sociální skupině (ve společnosti), na řád, který musí dítě dodržovat, na povinnosti, které musí splňovat a na spoustu dalších. Vágnerová (2005) toto období nazývá obdobím iniciativy, protože dítě něco neustále vytváří, ujišťuje tak sebe i své okolí o tom, co všechno dovede. Erikson (2002) zase předškolní věk nazývá obdobím anticipace rolí dítěte.

V tomto období dítě ještě není schopné respektovat logické zákony, jeho myšlení je tedy nepřesné, často zkreslené, útržkovité a neucelené. K poznávání světa mu pomáhá fantazie a intuice. Mezi hlavní znaky uvažování podle Vágnerové (2005) patří například: centrace, fenomenismus, egocentrismus nebo prezentismus. S tím souvisí také to, jak předškolní dítě informace zpracovává. Pomáhá si fantazií, ožívováním neživých věcí a stále ještě chápe pouze absolutní a definitivní platnost světa. Myšlení a poznávání se dále zdokonaluje ve starším předškolním věku. Tyto děti již umějí např. uvažovat podle náročnějších kritérií jako je dedukce, kauzální uvažování a další.

Důležitou součástí světa předškolního dítěte je dle Vágnerové (2005) hra, kresba a pohádky. Hra a kresba jsou obě neverbálními prostředky vyjádření a vyrovnání se s realitou. Kresba dítěte prochází určitými fázemi a kopíruje myšlení a vývoj dítěte. Je zároveň velmi užitečná pro pedagogy, protože velice dobře odráží osobnost dítěte, jeho vztah k sobě samému i k ostatním a okolnímu světu. Jednotlivými fázemi kresby se budeme zabývat později. Dětskou hru Vágnerová (2005) dělí na symbolickou a tematickou. Symbolická umožňuje dítěti splnit si přání, umožňuje mu útěk z reality, kde se může chovat podle své fantazie. Tematická hra je přípravou na role, které v životě dítěte mohou nastat v budoucnu. Bývají to hry na maminku, na tatínka, na učitelku a další. Pohádky jsou dětmi velmi oblíbené, protože mají řád, dobro vítězí, zlo je potrestáno, děti se v nich

tudíž dobře orientují. Kladní a záporní hrdinové jsou jim příkladem, jak by se měly či neměly chovat. Pohádkové příběhy jsou také zdrojem naděje a jistoty, že vše dobře dopadne.

V předškolním období se dále vyvíjí chápání prostoru, času a počtu. Děti chápou základní údaje, jako je počet, číslo, rovnost, z časových údajů jsou to pojmy jako např. dříve nebo později. Všechny tyto složky jsou ale omezené tím, že předškolní děti ještě nejsou schopny chápat abstraktně.

U paměti se vyvíjí všechny složky. Paměť se zdokonaluje, zrychluje se zpracování informací a děti si dokáží více zapamatovat, pokud využijí nějaké logické souvislosti. Neumějí ale používat strategie k zapamatování a metapaměť je na nízké úrovni (Vágnerová, 2005). Předškolní děti kolem čtvrtého roku života si jsou schopny zapamatovat některé vzpomínky, ale do začátku školní docházky to jsou spíše nepřesné útržky. Reprodukce vzpomínek a epizodická paměť jsou samozřejmě spojeny s vývojem řeči. V řeči předškoláka se diferencuje tzv. egocentrická řeč čili řeč sama pro sebe, která podle Vágnerové (2005) může mít různé významy:

- **expresivní** – slovní vyjádření pocitů dítěte,
- **regulační** – dětské pokyny sobě samému,
- **kognitivní** – prostředek k porozumění či zapamatování.

Tato egocentrická řeč se postupně mění na řeč vnitřní, při které děti neartikulují mluvidly.

Emoční vývoj předškoláků je stabilnější, vyrovnanější, emoce bývají prožívány klidněji. Vztek a zlost nejsou tak časté, strach je většinou vázán na dětskou představivost, která si umí vytvořit např. různá strašidla. Naopak běžnou a typickou pozitivní emocií je veselost. Rozvíjí se také emoční inteligence a první vztahové emoce, jako je např. láska, sympatie a další. Předškolní děti také začínají rozumět nejen vlastním emocím, ale i emočním projevům ostatních (Vágnerová, 2005).

Protože se v předškolním období mění sociální prostředí, jak uvádí Vágnerová (2005), je nutné, aby se také dítě začalo adaptovat na jiné než rodinné prostředí. Nástupem do mateřské školy toto nastane. Matějček

(1992) uvádí, že 90 % dětí v Česku navštěvuje mateřskou školu. Děti si tam musí zvykat na určitý řád, na požadavky, seznamují se s prosociálním chováním, s morálními hodnotami, které by se měly dodržovat. Proto také Vágnerová (2005) označuje toto období jako období přípravy na život ve společenstvu. Interakcí v mateřské škole se předškoláci postupně začínají odpoutávat z vazby na rodinu a rodiče. Ti jim ale stále ještě slouží jako vzor chování, podle kterého by se měli chovat. Když se předškoláci chovají žádoucím způsobem, dostávají odměnu (jsou pochváleni nebo jinak odměněni), když nedodržují morální hodnoty, jsou potrestáni. Odměna je pro ně ještě stále největší motivací.

Vzájemným působením dětí na sebe předškoláci získávají další sociální role, jako je např. role vrstevníka, kamaráda či žáka mateřské školy. V jednotlivých rolích se děti musí naučit chovat. V roli vrstevníka se většinou soupeří a nebo naopak spolupracuje, v roli kamaráda se učí podpoře, většinou mají společné koníčky, zájmy, věk, pohlaví atd. Předškoláci si vybírají kamarády stejného pohlaví. Vágnerová (2005) se domnívá, že k tomuto dochází z jednoho prostého důvodu. Děti jsou totiž přesvědčené o tom, že jejich vlastní pohlaví je nadřazené tomu opačnému, proto stejné pohlaví preferují také u svých přátel. Zpravidla se i ztotožňují s rodičem stejného pohlaví. Ke konci předškolního období dávají děti důraz i na další kvality kamaráda, kterého si vyberou.

Jak je zmíněno výše, předškoláci si osvojují prosociální chování. Matějček (1992) uvádí, že rozvoj tohoto chování je podmíněn získáním emoční zralosti, schopnosti vcítění se do druhého, kontroly agresivních projevů a celkového korigování svých potřeb. Důležitou podmínkou je i pocit bezpečí a jistoty. Erikson (2002), Matějček (1992) a další uvádí, že pokud se dítě cítí nejisté a ohrožené, má větší sklon k agresi, úzkosti či jinému nepřiměřenému chování. S tím souvisí samozřejmě také rozvoj poznávacích procesů. Dítě by nemohlo dosáhnout požadovaného stupně rozvoje, pokud by se necítilo jistě a bezpečně. Bylo by narušeno i jeho sebepojetí. To bývá u předškoláků ještě do jisté míry zkreslené, fantazijské a egocentrické. Většina názorů, které mají, je přejata právě od rodičů a je

prezentována slepě a nekriticky (Vágnerová, 2005).

1.6 Školní věk

Stejně tak jako byl důležitým krokem pro předškoláka vstup do mateřské školy, je také vstup na základní školu velkým krokem pro nastupujícího školáka. Získává roli školáka a tím i vstupuje do nové fáze svého života. Školní věk dítěte tedy začíná v den zápisu a poté samozřejmě prvním dnem ve škole. Nejčastěji to bývá kolem 6-7 let věku dítěte, pokud nemá odklad školní docházky. Předpokladem pro zvládnutí školní docházky je školní zralost, která je testována i u zápisu. Vágnerová (2005) toto období dělí na 3 následující fáze:

- **Raný školní věk** – trvá od 6-7 let do 8-9 let. Jsou pro něj typické změny jak sociální, tak vývojové. Erikson (2002) spojuje toto období s obdobím středního školního věku a označuje ho jako období píle a snaživosti. Stejně tak Freud (1991) spojuje tato dvě období a nazývá je obdobím klidového stavu nebo-li latence.
- **Střední školní věk** – trvá od 8-9 let do 11-12 let. Je to období, kdy se školák dostává na druhý stupeň ZŠ a připravuje se na dospívání, kdy nastávají mnohé vývojové změny. Je přípravou na pubescenci.
- **Starší školní věk** – Toto období trvá od 11-12 do 15 let a jde o dospívání.

Jak je zmíněno výše, školní zralost je jednou z podmínek pro vstup do školy. V raném období dochází k mnohým změnám např. v oblasti percepce (Vágnerová, 2005). Zejména sluchové a zrakové vnímání dozrává a zdokonaluje se. Předškolní děti mají lepší vidění nadálku, na počátku školní docházky se ale zlepšuje také vidění nablízko.

„Pro školní docházku je zraková diferenciacie důležitá, nezralé děti obtížně

rozlišují písmena, jejichž detaily se liší svou polohou” (Matějček, 1987; in Vágnerová, 2005; s. 239). Mladším školákům se vyvíjí fonemický sluch, sekvenční percepce atd. Dále se mění i jejich strategie vnímání. Opouštějí myšlení ovládané fantazií a egocentrismem. Nastupují logické operace v jejich uvažování. Proto také Piaget (1970) označil časový úsek do 12 let obdobím konkrétních logických operací. To znamená, že tyto děti jsou ještě přímo vázány na realitu, ale už o ní dokáží nějakým způsobem logicky uvažovat. Berou v úvahu více pohledů, už chápou trvalost objektů navzdory transformaci jejich vzhledu a dokáží pochopit také to, že určitá situace může být změněna a že nemusí být konečná. Děti už si umějí volit, jakou strategii kdy použijí u určitého problému (Vágnerová, 2005).

Další záležitostí, která je pro mladšího školáka velmi důležitá, je zvládnutí pozornosti. Ta se vyvíjí spolu se zráním centrální nervové soustavy a je jedním z prvků školní zralosti (Vágnerová, 2005). Doba, po kterou je žák schopen se plně soustředit, se mění a roste spolu se školákovým věkem. Jak uvádí Vágnerová (2005), např. začínající sedmiletý školák se dokáže plně soustředit 7-10 min. Oproti tomu desetiletý žák už dokáže zaměřit pozornost naplno na 10-15 min. Tak, jak roste délka pozornosti, zvyšuje se také jeho frustrační tolerance, tzn. že se žák nenechá vyrušovat všelijakými okolními rušivými vlivy.

Dále se vyvíjí samozřejmě také paměť. K největšímu rozvoji dochází mezi 6-12 roky. Podle Sieglera (1998, in Vágnerová, 2005; s. 257) se

„vývoj dětské paměti projevuje ve 3 oblastech:

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

Spolu s rozvojem paměti se rozvíjí také řeč – tedy jazykové kompetence školáka. Zvětšuje se mu slovní zásoba, o což se zpravidla postará rodina, kamarádi, škola a další činitelé.

V neposlední řadě je třeba uvést, jak se vyvíjí školák emočně. Jak je již zmíněno výše, mnozí autoři (např. Erikson, 1970 a další) se shodují na tom, že se děti ve školním období vyznačují větší emoční vyrovnaností a odolností vůči zatížení. Rozvíjí se také emoční inteligence, a tak školáci dokáží svým emocím lépe rozumět. Avšak stále přetrvává to, že i své vlastní emoce jsou schopni hodnotit především podle ostatních (Vágnerová, 2005). S postupem věku se čím dál tím více ztotožňují s kamarády a vrstevníky a méně a méně je pro ně citovou oporou rodina či rodiče. Schopnost empatie může být použita také jako forma komunikace např. mezi kamarády či vrstevníky nebo spolužáky. K emocím neodmyslitelně patří také schopnost autoregulace. Mladší školáci nejsou schopni adekvátní sebekontroly, je potřeba, aby byli kontolováni rodiči či učiteli apod. Jak uvádí Vágnerová (2005), nedokáží ještě odolat atraktivním podnětům. Teprve až když jsou schopni tomuto odolat a vidí za tím větší cíl, pak jsou opravdu zralí.

Proces socializace dle Vágnerové (2005) probíhá ve 3 hlavních prostředích, které mají největší vliv na tento proces. Jsou jimi rodina, škola a vrstevnická skupina. Nyní se budeme zabývat každou touto skupinou zvlášť a budou uvedeny jejich nejdůležitější charakteristiky.

-Rodina: Rodina je jednou z nejdůležitějších sociálních skupin.

Formuje identitu mladších školáků, ovlivňuje jejich vývoj, poskytuje jim zázemí, bezpečí, pocity jistoty atd. Členové rodiny – tedy otec, matka, sourozenci popř. dědeček, babička a další – formují jeho morální hodnoty, jsou dítěti modelem nebo vzorem, ukazují mu, jaká by mohla být jeho budoucnost, podporují dítě a seznamují ho s prosociálními vztahy atd. (Matějček, 1992).

- Matka: Má nejdůležitější roli v rodině. Je spolu s otcem, popř. sourozenci v těsném každodenním kontaktu s dítětem. Stará se o jejich potřeby, je jim oporou,

ochraňuje je, ale také většinou bývá zodpovědná i za to, jak dítě plní své úkoly ve škole, jak se chová apod. Děti jsou v raném věku na ni ještě velice vázané. Později se tato vazba uvolňuje (Vágnerová, 2005).

- Otec: Jak je již zmíněno výše, otec představuje zpravidla jinou autoritu než matka. Souvisí to také s tím, že dítě je od narození s matkou velmi úzce spojeno, tvrdí Vágnerová (2005). Zpravidla mají otcové tzv. sváteční autoritu. Je to autorita vyšší, má větší účinek na dítě. Také otcové učí děti mnoha věcem. Např. tomu, jak mají regulovat svoje pocity, jak prohrávat, jak respektovat pravidla. *„Děti, jimž se otcové věnovali, měly větší pocity jistoty a důvěry ve své schopnosti, byly schopné přijmout zodpovědnost za své chování“* (Warshak, 1996; in Vágnerová, 2005; s. 274). Přítomnost obou rodičů je pro dítě klíčová. Jejich vzájemné chování si dítě bere za vzor a i přesto, že toto jejich chování nemusí být zrovna ukázkové, opakuje ho poté ve své vlastní interakci s partnerem či partnerkou. Jak uvádí Vágnerová (2005), dítě toto chování považuje na normu. Ale rodinou a komplikovanými vztahy uvnitř ní se budeme zabývat později.

-Škola: Spolu se vstupem do školy, dítě automaticky získává mnoho sociálních rolí. Ty formují jeho osobnost a učí ho sociálnímu chování. Vágnerová (2005) uvádí tyto: roli školáka, žáka a spolužáka. Ty učí žáka, jak se chovat v souladu s nimi a s tím, co se od něj očekává a vyžaduje. Škola na dítě působí z hlediska socializace jinak než rodina. Učí se zde jiným normám, hodnotám a motivuje ho k uspokojení jiných nových potřeb, které žák získává. Pomocí školy se žák

také začne postupně odpoutávat ze závislosti na rodině. Jak uvádí Vágnerová (2005), s koncem mladšího školního věku začíná nabývat význam sociální skupina a identifikace s ní. Škola také působí na školákovo sebehodnocení i sebeúctu. Výsledkem tohoto působení tedy může být jak školák se zdravým sebehodnocením, tak i školák s nízkým sebehodnocením, které jde většinou ruku v ruce se školákovým neúspěchem a s tím spojeným i negativním vztahem ke škole. Na pojetí sebehodnocení mají vliv učitelé, rodina ale také spolužáci, se kterými žák většinou soupeří a porovnává se s nimi. S nástupem do školy se žák naučí mnoha novým schopnostem a dovednostem, musí umět přijmout učitele a musí se naučit přijmout a respektovat také jeho autoritu. Žák ve středním školním věku ji přijímá, ale hodnotí ji podle svých vlastních pravidel. Velkou hodnotu zde má spravedlnost. Pokud se tedy stane, že situaci či hodnocení učitele chápou jako nespravedlivé, s názorem učitele nemusí souhlasit.

Jak uvádí Vágnerová (2005) a mnoho dalších autorů, v tomto období si dítě pěstuje vztah k učiteli. Ten má velký význam především na začátku školní docházky. Čím mladší je dítě, tím osobnější a citovější vztah má k učiteli, proto je velmi důležité, aby tento vztah byl pozitivní. Dává totiž předpoklad k celkovému budoucímu postoji k učitelům, k učení i obecně ke škole.

- Vrstevnická skupina: Potřeba být součástí vrstevnické skupiny je jednou z nejvýznamnějších ve školním věku. Je zároveň také důležitou součástí procesu socializace. Dítě prostřednictvím ní získává cenné zkušenosti, které se podílejí na formování jeho osobnosti. Jsou to: „*sociální interakce, spolupráce, solidarita, sebeovládání, specifické způsoby komunikace a zvládání různých rolí*” (Vágnerová, 2005; s. 292). Součástí vrstevnické

skupiny jsou především kamarádi či sourozenci, případně spolužáci ze třídy. Protože si každé dítě své kamarády může zvolit samo, interakcí s nimi získává tudíž také jiné zkušenosti než v interakci se sourozenci. Kamarádi většinou sdílejí stejné zájmy, názory, jsou si emoční oporou, učí se komunikaci, spolupráci, soupeření atd. Mnozí autoři např. Piaget (1970) také tvrdí, že vrstevníci mají velký význam ve formování a zdokonalování poznávacích strategií. Volba kamarádů se ale liší v závislosti na vývoji a stáří dítěte. Jak uvádí Vágnerová (2005), pro děti ve starším školním věku je důležité porozumění, pomoc, vzájemnost, důvěra apod., kdežto mladší dítě dává přednost spíše společným zájmům. Příslušníci skupin bývají také genderově stejní, až poté teprve dochází k rozvoji genderové identifikaci v pozdějších letech. Oddělují se tedy chlapecké a dívčí skupiny. Dítě ve skupině získává různá postavení a role, může se tak stát méně či více oblíbeným v rámci skupiny.

2. Vývoj dětského výtvarného projevu

Nyní se budeme věnovat tematice dětského výtvarného projevu, jejím jednotlivým vývojovým etapám a základní charakteristice, která s tím souvisí. Budeme se opírat zejména o pojetí Evžena Perouta (2005), který vycházel především z názorů a pojetí Viktora Lowenfelda. Lowenfeldovo pojetí je do značné míry ovlivněno Piagetovým pojetím myšlení resp. kognitivního vývoje dítěte. Piaget rozdělil myšlení na následující etapy (Perout, 2005):

- senzomotorické období (0-12 měsíců),
- názorné období (2-7 let) – symbolické předpojmové období (2-5 let),
 - intuitivní názorné myšlení (5-7 let),
- období konkrétních operací (7-12 let),
- období formálních operací (12-17 let).

Tyto etapy jsou důležité, protože vývoj dětského výtvarného projevu samozřejmě závisí na celkovém vývoji dítěte. Nyní se budeme věnovat jednotlivým etapám, jak je rozdělil Lowenfeld.

2.1 Období čáranic

První období, které se pohybuje v rozmezí mezi 2-3 roky, tvoří první pokusy o kresbu. Perout (2005) i Uždil (2002) se shodují na tom, že v tomto období hraje velkou roli motorika. „*Proces, že ,se kreslí' je zkrátka zpočátku důležitější, než co se kreslí*” (Uždil, 2002; s. 13). Na základě tohoto Lowenfeld rozděluje období čáranic na tři následující podobdobí:

- chaotické bezobsažné čarání,
- zvládnutá čáranice,
- pojmenovaná čáranice.

2.1.1 Chaotické bezobsažné čárání

Základním znakem tohoto období je tedy pohyb. Dítě ještě není schopné kontrolovat své paže a ruku natolik, aby mohlo cíleně kreslit. Nezobrazuje to, co vidí, nemá totiž ještě zrak natolik vyvinutý, aby bylo schopné kontroly. Jak uvádí Uždil (2002), kreslení je pro něj spíše velice zajímavou hrou. Tužku či cokoliv, co zanechává nějakou stopu, nezvedá z papíru a většinou ji drží v celé dlani. Má také problémy nepřesahovat formát papíru či poskytnuté plochy (Perout, 2005). Zhruba po 6 měsících se dítě dostává k dalšímu podobdobí.

2.1.2 Zvládnutá čáranice

V tomto období začne dítě chápat souvislost mezi svým pohybem a stopou, kterou zanechalo. Podmiňuje to rozvoj zrakové kontroly. Dále se dítě snaží používat dospělý úchop tužky a je schopno akceptovat formát papíru a nepřetahovat. Nejčastěji se objevují tvary jako je kruh, čára a kříž (Perout, 2005). Kříž je podle Uždila (2002) jedním z vyjádření schopnosti změny směru a je zároveň předpokladem pro následné úspěšné zvládnutí domku, stromu aj.

2.1.3 Pojmenovaná čáranice

Toto období začíná asi kolem 3,5 roku a pro dítě je charakteristické pojmenování svého výtvoru. Dítě tedy začne slovně označovat, co nakreslilo. Většinou se jedná o typické dětské aktivity. Průlomem je ovšem ta situace, kdy dítě předem řekne, co se chystá nakreslit, nebo je popř. schopné kresbu zopakovat (Perout, 2005).

Ani použití odlišných barev nemá v tomto období větší význam. Dítě se spíše soustřeďuje na odlišení svých čáranic od okolí, ne v závislosti navzájem k sobě (Perout, 2005).

2.2 Preschematické období

Bezprostředně navazuje na předchozí období čáranic. Začíná tedy přibližně ve třech letech a trvá do nástupu školní docházky v 6 letech. Perout (2005) odkazuje srze Lowenfelda na to, že kolem 4. a 5. roku dítěte začínají znaky nabývat podobu stromů, domů a lidí. S tím souvisí i Uždilem (2002) zmíněný termín zobrazování objektů, tzv. R- princip. Pomocí tohoto principu pravoúhlosti děti zobrazují nejčastěji v preschematickém období např. stromy, domy, komíny u domů apod.

Nejbližším dítěti a zároveň také nejčastějším objektem zobrazení jsou lidé v podobě typického „hlavonožce“. Perout (2005), Uždil (2002) a další se shodují na tom, že dítě v tomto stadiu zobrazuje lidskou postavu jako „hlavonožce“ ne z důvodu zpodobnění podle zrakových vjemů, ale podle toho, že zkušenosti s lidskou postavou jsou založeny na základě citových, pohybových a zejména dotekových zkušeností. „Hlavonožec“ má typický ovál, jako zobrazení hlavy a trupu zároveň, velké oči nebo očnicové oblouky, většinou má také ústa a později se přidává i nos. Nohy mu „vyrůstají“ z hlavy, zpravidla horní končetiny má napojené na hlavu nebo na nohy. Samozřejmě existuje mnoho typů „hlavonožců“ a každý z nich je individuálním zobrazením reality vnímané dítětem (Uždil, 2002).

Zvládnutí kříže z předchozího období je předpokladem pro zvládnutí kresby domu, stromu aj. Dítě tento princip kolmosti využívá také na kresbě postavy – např. u rukou apod.

Volba barvy zde opět nemá hlubší význam, proto můžeme nalézt v mnohých dětských kresbách z tohoto období žluté, zelené, modré aj. lidi. Barevnost je tedy opět volena především v závislosti na náladě a oblíbenosti. Oproti tomu rozmístění na ploše bývá typicky kruhové jakoby po obvodu. Dítě samo sebe většinou postaví do středu, což, jak uvádí Perout (2005), souvisí s egocentickým nazíráním dítěte na svět.

Ke konci tohoto období už je postava daleko více propracovaná, kolem pěti

či šesti let už má trup, krk, ramena a další části. Můžeme také díky nim poznat, které pohlaví dítě nakreslilo. Jak uvádí Perout (2005), kolem 6. roku se také začnou objevovat první pokusy o zobrazení postavy v pohybu a tím pádem také profilové zobrazení lidské postavy.

Dalším typickým znakem je ožívování neživých věcí a zvířat, izolovanost a velikostně výrazné zobrazení emočně důležitých lidí, věcí apod. (Perout, 2005). V tomto období by se měla začít vyhraňovat také lateralita dítěte. Někteří autoři jako např. Perout (2005) tvrdí, že je naprosto v pořádku, když dítě při kresbě využívá obě ruce a libovolně je mění. Během preschematického období by se ale preference jedné ruky měla vyhranit.

2.3 Schematické období

Jak už napovídá název, v tomto období si dítě vytváří určité schéma – symbol a opakuje ho, což je dle Perouta (2005) následek první výtvarné krize. S tím přímo souvisí samozřejmě vstup dítěte do školní docházky, změna režimu, pravidel, prostředí, povinností a vším, co k tomu patří. Toto období trvá, jak to uvádí Lowenfeld, od šesti do devíti let a objevuje se v něm mnoho znaků (schémat), kterým se nyní budeme věnovat a která se mohou už někdy objevovat v preschematickém období (Uždil, 2002).

Ještě než se začneme věnovat jednotlivým typickým znakům, je třeba podotknout, že v tomto období se objevují už dva způsoby zobrazení (Perout, 2005):

- „en face” - pohled zepředu,
- pohled z boku.

O profilové zobrazení se někteří začínají pokoušet už v předchozím období, někdy to může vyústit v tzv. „smíšený profil”, ale každopádně můžeme říci, že je to spolu s pokusy o zobrazení pohybu významným mezníkem mezi těmito dvěma obdobími (Uždil, 2002).

Nyní už ale k jednotlivým znakům. Prvním z nich je základní linka, která slouží k oddělení části země. Dítě většinou hlavní postavy zobrazuje na linku vedle sebe a pokud se mu tam už nevejdou, klidně si linku prodlouží na stranu papíru. Stejnou úlohu má další linka, která zobrazuje nebe. Dalším typickým znakem je sklápění do půdorysu. Je to předstupínek zobrazení perspektivy a dítě při něm míchá jednotlivé pohledy dohromady. Může se tak stát, že na jednom výkresu je např. postava zepředu, cesta z nadhledu a stromy z boku. Dále se objevuje tzv. rentgenové vidění, kdy se dítě snaží zobrazit objekty podle toho, co všechno už o nich ví, nikoliv podle toho, jak je vidí (Perout, 2005). Zapojuje tedy více svou představivost než zrak. Může se objevit nekolinásobné zobrazení postavy v jiné aktivitě či pohybu.

Barvu dítě už nepoužívá nahodile či podle nálady a emocí, ale začne chápat vztah mezi zobrazeným objektem a jeho příslušnou barvou, jak to uvádí Perout (2005), Uždil (2002) a další. Výběr barvy je také ovlivněn schematismem, což se projevuje tak, že jednotlivé objekty mají vždy jednu a tutéž barvu. Usmívající se slunce je vždy žluté, stromy zelené apod.

2.4 Kresebný realismus

Kresebný realismus, jak uvádí Perout (2005), trvá od osmi do dvanácti let. Někteří autoři ale uvádí jiný konec tohoto období a to v deseti letech. Nicméně se shodují na tom, že pro toto období je příznačná zraková (vizuální) percepce reality. Dítě se tedy snaží o objektivní zachycení reality. Papír ale poskytuje pouze dvojrozměrné zobrazení, což vede dítě ke snaze převést i třetí rozměr na plochu, aby mohlo vyjádřit prostor (hloubku) (Perout, 2005).

Dítě upouští od pouhého řazení objektů nebo osob vedle sebe. Snaží se je uspořádat po celé ploše papíru, přičemž spodní okraj papíru slouží jako zem. *„Rovněž nebe přestává být znázorněnou čarou, ale začíná se*

„jako roleta“ spouštět až k horizontu (Perout, 2005; s. 42). Dítě dále objevuje pro něj fascinující jev překrývání, pomocí kterého může také vytvářet prostor. Perspektiva, resp. její vyjádření, je pro něj ale ještě obtížná. Jak uvádí Perout (2005), Uždil (2002) a mnozí další, dítě se nachází v situaci, kdy nemá pro zobrazení perspektivy ještě dostatečně rozvinuté instrumentálně motorické schopnosti. Může to způsobovat výtvarnou krizi, protože dítě se snaží o co nejdokonalejší zobrazení reality a tyto překážky mu v tom zabraňují.

Z tohoto důvodu bychom jako učitelé měli v tomto období respektovat potíže při zobrazování perspektivy a tolerovat její nedokonalé vyobrazení. To samé platí u snah zobrazit pohyb. Většinou se to nepodaří a výsledkem je pouze „loutkový“ pohyb. Naopak lidská postava v tomto období by už měla být dokonalejší, neměla by být tvořena z geometrických útvarů, měla by být individualizovaná, což znamená také posun od schémat. Lpění na používání schémat by bylo chápáno jako krok zpět, ne kupředu (Perout, 2005).

2.5 Pseudonaturalistické období

Pseudonaturalistické období se vyznačuje lety 11-15, je tedy přípravou na dospívání, ve kterém probíhá mnoho změn, které více či méně ovlivňují také výtvarný projev (Perout, 2005). Protože se prepubescentům v tomto období formuje mimo jiné také sebehodnocení a sebepojetí, které bývá většinou hodně kritické, nazírají tudíž i oni na svou výtvarnou tvorbu hodně kriticky. Toto může vést k rozvoji jiných zájmů a koníčků. S učitelovým dobrým vedením a nabídkou vhodných metod a technik práce se ale ani výtvarná tvorba nemusí vytlačovat do pozadí. Také prepubescentova osobnost se projeví ve stylu výtvarného zpracování. Tvorba začíná mít individuální osobité prvky. V tomto období se většinou vyhraňují haptické a vizuální typy (Perout, 2005).

Prepubescenti již umí pracovat se třetím rozměrem, často se objevují

karikatury, nadsazená zobrazení, vlastní portréty, postavy mívají sexuálně zvýrazněné některé části těla atd. Také barvy vnímají komplexněji. Dokáží pochopit, jak pracuje světlo a stín a umějí s tím podle toho pracovat (Uždil, 2002). V jejich tvorbě se objevuje více detailů, také perspektiva je lépe zvládnutá a může se objevit perspektivní zobrazení s postavami zobrazenými např. jen s půlkou těla v přední části apod. (Perout, 2005).

2.6 Období rozhodování

Toto období je obdobím adolescence. Perout (2005) ho podle Lowenfelda vymezuje lety 14-17. Je to tedy období dospívání. Někdy se dospívající k výtvarné produkci vrací za účelem nalezení sebeuplatnění, ale jak uvádí např. Read (1967), jsou i tací, kteří na toto stadium výtvarného vývoje nikdy nedosáhnou.

V tomto období se uplatňují např. graffiti, symboly, abstraktní schémata apod. Typické je podle Vágnerové (2005) také zlehčující pojetí kresby, karikování vlastností např. sourozenců nebo kamarádů apod. Protože je dospívání období bouřlivé a emocionální, také výtvarný projev v tomto období je do značné míry ovlivněn emocemi a osobní estetikou (Perout, 2005).

3. Rodina

„Naše vlastní já je dalekosáhle ovlivněno obrazem, který máme o svých rodičích, i když s námi nežijí” (Matějček, Dytrych, 1992; s. 9).

V této části budeme pojednávat o rodině jako hlavní primární instituci a sociální skupině, která formuje vývoj dítěte. Rodinu lze jen těžko definovat, jednotliví odborníci ji budou popisovat odlišně, avšak, jak uvádí Matějček (1994), záleží především na tom, co je důležité pro dítě. Tomu je docela jedno, koho má napsaného v rodném listu jako matku či otce, záleží mu na tom, kdo o něj láskyplně pečuje, kdo mu dává pocit jistoty, bezpečí a lásky, kdo mu poskytuje podnětné prostředí pro jeho všestranný vývoj, kdo je mu oporou atd. To je to, co je opravdu důležité.

3.1 Funkce rodiny

Rodina samozřejmě musí naplňovat základní potřeby dítěte. Většina autorů, jako např. Matějček (1992), hovoří o čtyřech základních funkcích rodiny. Kraus (2008) jich uvádí více, vybereme ty nedůležitější. Jsou jimi následující funkce:

- biologicko-reprodukční,
- sociálně-ekonomická,
- socializačně-výchovná,
- emocionální.

První biologicko-reprodukční funkce rodiny spočívá v zabezpečení pokračování rodu a poskytnutí dítěti potřebných podmínek pro jeho adekvátní vývoj (Kraus, 2008).

Sociálně-ekonomická funkce spočívá ve finančním zabezpečení dítěte, jak vysvětluje Kraus (2008), zároveň také sama rodina se stává zabezpečovací jednotkou pro funkční ekonomiku země.

Socializačně-výchovná funkce má za úkol dítě připravit na interakci ve skupině, na celkové začlenění do kolektivu lidí atd. Rodina, potažmo škola stojí dítěti příkladem a je dítěti vzorem, který ono opakuje. Je tedy jasné, že pokud dítěti rodina vštíjí špatné normy a hodnoty svým vlastním chováním, dítě si to může „nést“ s sebou celý život (Matějček, 1994).

Emocionální funkce rodiny je jednou z nejdůležitějších. Nemůže ji nic nahradit. Zdrojem této funkce jsou samozřejmě rodiče, kteří dítěti dávají pocit bezpečí, jistoty, podpory a lásky. Svou přiměřenou starostlivostí a oporou rodiče dítěti dávají předpoklad pro adekvátní vývoj jeho osobnosti (Matějček, 1994).

Rodina má ještě mnoho dalších funkcí jako např. funkci pečovatelskou, relaxační, rekreační, proto je právě rodina institucí tak komplexní. Je na ni také vyvíjen značný tlak a může se stát (a v dnešní době se to stává často), že některé funkce, které by měla rodina plnit, bohužel neplní úplně, nebo dokonce vůbec (Matějček, 1992).

3.2 Psychické potřeby dítěte

Již výše zmíněné funkce rodiny evokují otázku uspokojených či neuspokojených dětských potřeb. Matějček (1992, s. 115-116) uvádí tyto následující dětské potřeby:

- *Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.*
- *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.*
- *Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů.*
- *Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.*
- *Potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy.*

Všechny tyto výše zmíněné potřeby zajišťují dítěti zdravý rozvoj. První dvě zmíněné jsou o podnětnosti rodiny (ať už se jedná o jakékoliv typy podnětů - vizuální, sluchové nebo hmatové) a určitém řádu či systematičnosti těchto podnětů. V následujícím bodu vidíme základní potřebu emocionální jistoty

a akceptace, která se odráží v životní jistotě dítěte, v jeho budoucím formování vztahů a v začlenění se do společnosti. S tím souvisí také předposlední potřeba, pomocí které si dítě vytyčuje cíle a utváří si sebevědomí. Poslední potřeba podněcuje dítě k aktivitě, k utváření své vlastní budoucnosti a představ o ní (Matějček, 1992).

3.3 Psychická deprivace a subdeprivace

Psychická deprivace je velmi úzce spojena právě s dlouhodobým neuspokojováním vlastních potřeb. Matějček (1992, s. 115) ji po dlouhém zkoumání a testování jednotlivých subjektů definuje takto: „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé zásadní psychické potřeby v postačující míře a po dosti dlouhou dobu“. Z tohoto je jasné, že deprivace se může objevovat nejen u dětí, kde způsobuje mnohem větší problémy v budoucím životě, ale i u dospělých. Psychická deprivace je spojena s výchovou v různých nemocničních zařízeních, kde se dětem nedostávalo mateřské lásky a péče. Toto se také označuje jako tzv. hospitalismus. Matějček (1992) poukazuje také na to, že u dětí, kterým byla péče věnována dostatečně, i když nebyla mateřská, se psychická deprivace nerozvinula. To jen dokazuje to, že dítěti opravdu záleží jen na tom, aby se mu lásky a péče dostávalo ať už od matky nebo někoho jiného. Deprivace se projevuje jak v sociálním chování, tak v emočním prožívání a celkovém vývoji dítěte.

U dětí, které vyrůstají v úplných rodinách, ale stejně strádají a to především emočně, se častěji vyskytuje psychická subdeprivace. Mohli bychom říci, že je to jev mírnější než výše zmíněná psychická deprivace, ale neméně závažný. Psychická subdeprivace je zákeřná hlavně z toho důvodu, že hrozí nevytvoření si patřičných emočních vazeb a tudíž nemožnost tyto vazby a příhodné klima vytvořit v budoucnu pro své děti. Je tam tedy určitá recidiva. Matějček (1992) uvádí, že psychická subdeprivace se nejvíce vyskytuje v rodinách, kde jsou oba nebo jeden z rodičů alkoholicí,

recidivisté, v rodinách, kde je pouze svobodná matka nebo u nechtěných dětí.

3.4 Neúplná rodina

V dnešní době je počet neúplných rodin a dětí v nich vyrůstajících čím dál tím vyšší (ČSÚ, 2013). V roce 2008 dosáhla, jak uvádí Pavlát (2011) ve svém odborném článku, rozvodovost až na 49,6 % a stále roste. Přitom funkční rodina je jedním z nejzákladnějších předpokladů úspěšného vývoje dítěte. Nefunkčnost rodiny nebo narušení vztahu s oběma rodiči hraje zásadní roli ve vývoji dítěte po všech stránkách (Pavlát, 2011).

¹Nabízí se otázka, zdali je pro dítě lepší žít v neúplné rodině či v rodině špatně fungující. Odpověď není lehké najít, odborníci mohou maximálně pomoci rodičům nalézt všechny klady i zápory, které si s sebou rozvod nese, a zvážit tak co nejlépe jejich volbu (Matějček, 1992). Některé studie dokazují, že pokud se konflikty v rodině rozvodem ukončí, může být také sám rozvod pro dítě určitým přínosem. Přičemž je ale pravda, že je stále více dětí z rozvedených rodin, pro které rozvod přínosem nebyl a málokdy se konflikty mezi rodiči rozvodem zcela ukončí (Pavlát, 2011).

Neúplné rodiny mohou vzniknout z různých důvodů. Např. z důvodu úmrtí, závislosti či násilím jednoho z rodičů. Nejčastějším důvodem je ale rozvod rodičů (Márová, Matějček, Radvanová; 1975). Ten má vždy negativní dopad na dítě, alespoň co se týče prvních měsíců po rozpadu rodiny (Pavlát, 2011). Děti prožívají stresovou situaci, proti které se neumí bránit. Proto se často objevují emoce jako je zlost, strach, pocity nejistoty, smutek, deprese, zmatenost, přecitlivělost, ale také pocity viny a další (Pavlát, 2011). Rozvod s sebou přináší obtíže, které dítě musí překonat. Jednou z těchto překážek je např. překonání pocitu ztráty, sebeobviňování, zlosti, znovu získání naděje na budoucnost a další (Pavlát, 2011).

¹ Jak jsem se sama přesvědčila při své pedagogické praxi na základní škole, tento jev je jakousi „rozmáhající se nemocí dnešního lidstva”.

Ať už k neúplnosti rodiny došlo z jakéhokoliv důvodu, je jasné, a shoduje se na tom mnoho autorů jako např. Márová, Matějček, Radvanová (1975), Matějček (1992), Matějček, Dytrych (1992), Vágnerová (2005) a další, že trpí určitou znevýhodněnou situací. Rozvod je etapa, která s sebou přináší spoustu nepříjemných situací, frustraci, ztíženou výchovu atd., kterým musí čelit jak rodiče, tak dítě (Matějček, Dytrych; 1992). Hněvivé reakce u převládající většiny dětí se začínají ztrácet až ve druhém roce po rozvodu rodičů. Závažným je především fakt, že některé děti mohou mít dlouhodobé problémy s adaptací, agresí, socializací apod. (Pavlát, 2011).

„Metaanalýzy výsledků konstatují, že děti z rozvedených rodin zakoušejí častěji obtíže v chování a přizpůsobení v dětství, adolescenci a až do dospělosti. Ve srovnání s dětmi z úplných rodin dosahují nižšího vzdělání i příjmu, častěji jsou závislí na sociální podpoře a častěji se stávají nesezdanými, osamělými či rozvedenými rodiči” (Pavlát, 2011; s. 222). Studie zabývající se tím, jak je reakce na rozvod ovlivněna věkem dítěte, dokazují, že v každém vývojovém období dítě na rozvod reaguje specificky.

Nejnešťastnějšími a nezmatenějšími jsou děti předškolní, které ještě nedokáží chápat důvody, které vedou k rozvodu rodičů. Tyto děti mají také nejintenzivnější reakci na rozvod. Projevují se u nich pocity strachu a nejistoty, hněvu, závislosti na matce, často dochází také k regresi ve vývoji a v chování apod. (Pavlát, 2011).

Děti ve školním období už rozumí tomu, co znamená rozvod. Nejčastěji se u mladších školáků objevují pocity ztráty, smutek, úzkost či bezmoc. Pavlát (2011) uvádí, že mladší školáci z neúplných rodin jsou depresivnější než děti z úplných rodin. Bývají také velice zasaženi ztrátou rodiče.

U starších školáků se nejčastěji projevují emoce hněvu, zášti či zlosti. Pavlát (2011) také uvádí, že právě hněv se stal nejvíce zmiňovanou emocí dětí od 9 do 12 let. Vliv rozvodu neslábne ale ani u raně adolescentních a adolescentních dětí. U těch se objevuje riziko odcizení se od rodiny nebo

přijetí role toho rodiče, který odešel. Dále hrozí nebezpečí užívání alkoholu či drog apod. (Pavlát, 2011).

To, jakým způsobem bude dítě rozvod rodičů prožívat, záleží na mnoha faktorech. Na tom, jak se s tím jednotlivci vypořádají, na emoční stabilitě rodičů, jakým způsobem se případné hádky budou snažit nepřenášet na dítě, do jaké míry budou dětské potřeby uspokojovány i nadále atd. Matějček (1992), Pavlát (2011) a další se shodují na tom, že rozvodová situace v rodině může přerůst až v psychickou poruchu dítěte.

V 70 procentech studií, o kterých mluví Pavlát (2011), se ukázalo, že u dětí z rozvedených rodin byly zaznamenány největší rozdíly v agresivním chování, v úrovni socializace, ve školním prospěchu, v sebehodnocení a dalších, ve srovnání s dětmi z úplných rodin.

Pokud bychom to shrnuli, mohli bychom konstatovat, že děti z neúplné rodiny jsou schopné adaptace a pozdější prosperity, ale efekt rozvodu nemůžeme považovat za zanedbatelný. Určitá souvislost mezi rozvodem a pozdějšími problémy je prokazatelná (Pavlát, 2011).

Na závěr své teoretické práce bych chtěla uvést jednu myšlenku skupiny autorů, se kterou osobně velmi souhlasím a která zní takto: *„To hlavní, čeho je třeba, nejsou nějaké zvláštní výchovné praktiky a techniky, ale důtklivý požadavek, aby ten z rodičů, který je s dítětem sám, hleděl býti s ním vskutku šťastný! Nešťastný vychovatel totiž nemůže dát dítěti mnoho radostných podnětů do života”* (Márová, Matějček, Radvanová, 1975; s. 73).

II. Praktická část

1. Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjištění, jestli a jakým způsobem se ztvárnění rodiny dětmi na prvním stupni (tedy od 1. do 5. třídy) nějak liší u dětí, které žijí v úplné a neúplné rodině. Cílové skupiny jsou tedy zvoleny dvě. Děti žijící v úplné rodině – tedy s oběma rodiči a děti žijící s jedním rodičem v neúplné rodině. Tyto dvě skupiny budeme dále označovat pouze ÚR (úplná rodina) a NR (neúplná rodina).

Na jednotlivých kresbách dětí si budeme všimát především způsobu ztvárnění rodiny, obsahové stránky výkresu a zaměříme se také na vývoj dětského výtvarného projevu. Budeme porovnávat kresby žáků z ÚR a NR a budeme zkoumat, jakým způsobem se rodinná situace může odrazit právě v kresbě dítěte.

Ti, kteří mi poskytli potřebný materiál pro můj výzkum, jsou žáci 1.-5. ročníku základní školy. Celkem budeme pracovat se 100 výkresy žáků.

2. Výzkumné otázky

Pro dosažení výše zmíněného cíle byly zvoleny dvě hlavní otázky, které budou objektem zkoumání (včetně specifických otázek). Abychom mohli zodpovědět tyto otázky, musíme se začít zabývat samotným řešením.

2.1 První hlavní výzkumná otázka:

Liší se ztvárnění rodiny u dětí z ÚR a NR?

Specifické výzkumné otázky:

- Jakému zobrazení rodinných členů dávají přednost probandi z ÚR a z NR?

- Jsou probandy z NR zobrazováni oba rodiče i přesto, že s oběma rodiči nežijí?

- Nalezneme kresby, kde je ztvárněn pouze autor bez kterýchkoliv dalších postav?

- Je rodina ztvárněna při nějaké typické společné aktivitě, nebo převažuje pouhý výčet postav?

- Převažuje zobrazení rodiny v exteriéru nebo v interiéru?

2.2 Druhá hlavní výzkumná otázka:

Má vliv úplnosti a neúplnosti rodiny na ontogenezi dětského výtvarného projevu?

Specifické otázky:

- Jsou schémata používána více probandy z NR než probandy z ÚR?

- Objevuje se profilové zobrazení postavy u probandů z ÚR častěji než u žáků z NR?

- Je probandy z NR více než probandy z ÚR zobrazována postavu zepředu?

- Která z technik zobrazování objektů a vytváření prostoru se uplatňuje nejvíce u dětí z ÚR a NR?

- Je probandy z NR více zobrazována lidská postava s dlouhýma nohama a dlouhýma rukama?

3. Metoda výzkumu

Kresby, malby a jiná kreativní činnost jsou cenným zdrojem pro diagnostické zkoumání. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) tyto metody nazývají klinickými. Patří mezi ně např. také pozorování, rozhovor či anamnéza. My se budeme snažit analyzovat spontánní produkty.

Proč je právě dětská kresba tak vhodná pro diagnostiku? Protože při kresbě si děti hrají. Děti, aniž by si to uvědomovaly, mohou v kresbě prozradit spoustu informací, které třeba ani samy nechtějí odhalit. Když žák kreslí, ztotožňuje se se svou postavou a s tím, co vytvořil. Vše je podle jeho představy, nic neobkresluje (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001). Je tedy odrazem jeho vývoje osobnosti, jeho vztahů k okolí i k sobě samému. Proto může být také z diagnostického hlediska užitečná pro učitele.

4. Výzkumný soubor a průběh výzkumu

V této části své diplomové práce se zaměřím na výzkumný soubor, to jakým způsobem byla sbírána data a jak probíhal sběr v jednotlivých třídách na základní škole.

4.1 Výzkumný soubor

Aby mohl být výzkum vůbec proveden, je nutné určit si jednotlivá kritéria, podle kterých se budeme řídit. Musí být stanoveno, čeho se má vlastně výzkumný soubor týkat a u jakých skupin bude probíhat výzkumné šetření. Protože jsem si jako své téma diplomové práce zvolila zobrazení rodiny dětmi z úplných a neúplných rodin, dokážeme vše potřebné zjistit pouze z názvu tohoto tématu.

Cílové skupiny jsem si zvolila dvě: žáky z úplných a neúplných rodin. Přičemž tito žáci byli věkově v rozmezí 1.-5. třídy základní školy, tedy ve věku od 6-7 let do 11-12 let. Téma i vhodné probandy tedy máme určené. Dále potřebujeme uvést některé další kategorie jako např. jak by měly kresby vypadat, aby byly adekvátní pro výzkum atd. Uvádím je níže:

- Formát, který budou probandi využívat, bude čtvrtka A4.
- Kresleno bude pastelkami či progresy.
- U každého výkresu bude uvedeno, zda to vytvořil chlapec či dívka, v kolikáté jsou třídě (resp. jejich věk) a jestli pochází z úplné či neúplné rodiny.
- Postavy musí být označeny, aby bylo jasné, o koho se jedná.

Informace o úplnosti nebo neúplnosti rodin jsem samozřejmě od žáků nechtěla, ty mi ochotně poskytli mnozí učitelé, u kterých jsem svůj

výzkum prováděla. Pokud si ani oni sami nebyli jistí, musela jsem informace zjišťovat zpětně např. od minulých učitelek žáků či od zástupkyně ředitele.

Sběr výzkumných dat probíhal od minulého roku (tedy 2013), dále v rámci mé souvislé praxe až do března 2014. Toto bylo uskutečněno na základní škole. Jak bylo již uvedeno výše, šetření probíhalo v prvních až pátých třídách této základní školy. Celkem bylo sesbíráno 130 materiálů, ale protože ne všechny splňují ona výše zmíněná kritéria (např. nejběžnějším nedodrženým kritériem bylo neoznačení postav nebo neuvedený věk autora), musely být některé práce vyloučeny. Konečný počet materiálů se tedy nepatrně změnil (viz tabulka níže).

| | ÚR | NR |
|------------------|------------|-----------|
| 1. třída | 14 | 10 |
| 2. třída | 15 | 10 |
| 3. třída | 15 | 10 |
| 4. třída | 15 | 10 |
| 5. třída | 10 | 15 |
| CELKEM | 69 | 55 |
| CELKEM ÚR, NR | 124 | |

Tabulka 1: Počet vhodných materiálů pro výzkum

Tabulka č. 1 vypovídá o převaze sebraných materiálů z úplných rodin vzhledem k neúplným rodinám. Celkový počet sebraných vzorků je tedy 124.

Vzhledem k tomu, že šetření musí být přesné, musí dojít k určité eliminaci materiálů, aby v obou skupinách byl stejný počet. Na základě tohoto jsem se rozhodla ubrat od počtu vzorků od dětí z neúplných rodin 5 výkresů a vyřadit 19 vzorků také od dětí z úplných rodin. Dospěla jsem tedy k počtům materiálů, které jsou vyobrazeny níže v tabulce č. 2.

| | ÚR | NR |
|--------------------------|------------|-----------|
| 1. třída | 10 | 10 |
| 2. třída | 10 | 10 |
| 3. třída | 10 | 10 |
| 4. třída | 10 | 10 |
| 5. třída | 10 | 10 |
| CELKEM | 50 | 50 |
| CELKEM ÚR, NR | 100 | |

Tabulka 2: Konečný počet materiálů použitých pro výzkum

Tabulka č. 2 nám ukazuje, kolik materiálů bude součástí našeho výzkumu. Budeme tedy zkoumat celkem 100 vzorků. 50 z neúplných rodin a 50 z úplných rodin.

4.2 Průběh výzkumu

Nyní se budeme zabývat samotným průběhem výzkumu, který probíhal, jak už bylo zmíněno výše, na základní škole.

Chtěla bych zmínit především to, že jsem u zhotovení všech prací žáků byla přítomna osobně. Mohla jsem tedy žáky také pozorovat při práci, což bylo velmi přínosné, ale o tom již níže.

- 1. třída:

Šetření v první třídě probíhalo na konci minulého roku (2013). V první třídě bylo celkem 24 dětí. Žáci byli mnou patřičně motivováni ke kresbě, bylo jim zadáno, co mají kreslit a čím a na jaký formát. Ujistila jsem se, že všichni zadanému úkolu rozumějí. Při počáteční fázi, kdy si děti rozmýšlely, jak a koho nakreslí, bylo vidět nadšení některých dětí, které se také téměř ihned daly do práce. Některým dětem to promýšlení ale trvalo déle. Nicméně i ony se daly do práce a úspěšně dokončily svůj výkres. Při vytváření jsem je mohla pozorovat a všimnout si

některých neobvyklostí, které se mohly vyskytnout, jako např. nerozvážnost, snaha kreslit tužkou apod. U těchto dětí jsem většinou následně dostala informaci od třídní učitelky, že jsou z neúplné rodiny. Tyto děti také potřebovaly více podporovat v průběhu vytváření svého výtvoru. Vyskytl se ale také případ dívky, která od malička žije pouze s matkou, otce neuvádí a ani ho nikdy neviděla. Když jsem se jí ptala na výkres a proč jí na něm chybí otec, ihned a bez rozpaků mi na mou otázku odpověděla. Tato dívka působila bezprostředním, sebevědomým dojmem a na její kresbě se to projevilo pouze nezobrazením otce.

- 2. třída:

Stejně jako v první třídě výzkum probíhal v ten samý týden. Opět jsem dětem zadala jasné instrukce, motivovala je a pak už jsem jen pozorovala, jak si děti vedou. Musím uvést, že žáci byli trošku nepozorní, což mohlo být způsobeno tím, že před tím měli hodinu tělocviku a to mohlo zapříčinit jejich roztěkanost a nesoustředěnost. Musela jsem je tedy více usměřňovat a povzbuzovat k výkonu. Nakonec se to zdárně povedlo. Ve třídě bylo 25 žáků. Třídní učitelka mi poskytla informace o úplnosti a neúplnosti rodin žáků, já jsem si je pečlivě zaznamenala. Když mi každý žák komentoval, co nakreslil a proč, dávala jsem si pozor, kdo váhá. Své úsudky o neúplnosti jsem si poté porovnávala s informacemi od třídní učitelky. U několika dětí si paní učitelka nebyla jistá, musela jsem tedy vyhledat učitelku, která měla děti v první třídě a ptát se jí na tyto chybějící informace. Ukázalo se, že 10 dětí pocházelo z neúplné rodiny.

- 3. třída:

Ve třetí třídě jsem absolvovala měsíční souvislou praxi, takže se mi naskytla příležitost žáky mnohem lépe poznat. Úkol pro můj výzkum jsem žákům záměrně zadala až ke konci mé praxe, abych mohla svou pozornost zaměřit na děti, které pocházejí

z neúplné rodiny. Děti bylo ve třídě 25. Opakovala jsem stejný postup jako u první a druhé třídy. U těchto dětí se už ukazovaly určité známky nelibosti kreslit na téma mnou zadané. U některých byl problém s neoblíbeností kreslení lidské postavy, jiní by raději kreslili tužkou atd. Musela jsem je tedy více podporovat k dokončení. Protože jsem žáky dokázala docela dobře poznat, věděla jsem, kdo pochází z neúplné rodiny. Tito žáci projevovali menší chuť k výtvarné tvorbě na téma rodina. Překvapivě velkou chuť výtvarně tvořit měla dívka z neúplné rodiny, která žije s otcem, jeho novou přítelkyní a svou babičkou. Její tvorba zobrazovala 4 členy: babičku, dívku, otce a macechu. Sama o ní mluvila se záští v hlase. Prozradila mi, že jí nemá ráda a že je pro ní druhou matkou spíše babička. Vyskytlo se také pár případů, kdy dítě nezobrazilo ani otce, ani matku, ale místo nich se objevili např. dědeček s babičkou, kamarádi apod.

- 4. třída:

Výzkum ve čtvrté třídě probíhal na konci minulého roku. Celkem se ho zúčastnilo 25 dětí, z toho 15 z úplné rodiny a 10 z neúplné. Informace mi opět poskytl třídní učitel, který vyučoval žáky už druhým rokem. Proces motivace a zadání úkolu probíhal obdobně. Někteří žáci hodně dlouho nevěděli, jak mají rodinu ztvárnit, vyplývali příliš mnoho času a poté nestíhali úkol splnit. Našli se i tací, co si to celé nejdříve chtěli předkreslovat tužkou a pak až začali pracovat pastelkami. Některým se zadaný úkol nelíbil, nechtěli kreslit rodinu. U některých byla vidět výtvarná krize, ale o tom později.

- 5. třída:

V této poslední páté třídě probíhal výzkum opět po stejné zadaných instrukcích vcelku svižně. I když je pravda, že se opět našli žáci, kteří dlouho rozmýšleli. Někteří jedinci se s tímto úkolem vypořádali velmi zdařile a rychle, jiní spíše bojovali.

Po konzultaci s třídní učitelkou se ukázalo, že dokonce patnáct dětí pocházelo z neúplné rodiny a deset z úplné. Pro náš výzkum jsme ale využili, jak ukazuje tabulka výše, jen 10 výkresů z každé skupiny. V této třídě jsem se setkala u několika probandů s výslovným odporem pro ztvárnění lidské postavy. Dva chlapci měli pocit, že ji nezvládnou, že ji neumějí a že ji nakreslí jako paňáčka. Museli být tedy hodně povzbuzováni a ujišťováni, že to zvládnou.

5. **Kritéria pro hodnocení výzkumného materiálu**

Jak už jsme se výše zmínili v souvislosti výzkumných otázek, které na celý výzkum nazírají ze dvou hledisek - prvním je tematické zpracování rodiny žáky a druhým je vývoj dětského výtvarného projevu – je tedy zřejmé, že také kritéria pro hodnocení budou souviset s těmito dvěma částmi. Máme k dispozici 100 prací. Všechny lze hodnotit z obou hledisek. Práce budeme tedy také posuzovat podle toho, jak staré dítě je vytvořilo a jaký by měl být jeho adekvátní výtvarný projev. Konečné porovnání výtvarného projevu dětí z úplných a neúplných rodin bude tedy vycházet z výše zmíněných kritérií a jejich výsledků.

U výtvarného ztvárnění rodiny budeme posuzovat:

- 1.2. Zobrazení rodiny.
- 1.3. Vyobrazení jednotlivých členů rodiny.
- 1.4. Rodinné prostředí.
- 1.5. Rodinná aktivita.

U hodnocení vývoje dětského výtvarného projevu budeme posuzovat:

- 1.2. Ztvárnění lidské postavy.
- 1.3. Vytváření prostoru.
- 1.4. Užití schémat.

Dále uvádím kritéria, která se vztahují k jednotlivým oddílům zkoumání. Zasadila jsem je do tabulek č. 3 a 4 pro jejich přehlednost.

Pro upřesnění také uvádím, jak vypadají schematicky ztvárněná slunce a schematicky ztvárněné stromy. Dále také jak vypadá zobrazení dlouhých rukou a nohou u lidské postavy.

Schematická ztvárnění sluncí a stromů jsou zjednodušenými zobrazeními. Schematické ztvárnění slunce je takové ztvárnění, kdy probandi zobrazí slunce do jednoho z horních rohů formátu, většinou mu ještě přidělají úsměv a paprsky ve formě čárek. Dobře to ilustruje příloha č. 2.

Schematickými stromy jsou myšlené jehličnany, které mají kmen ve tvaru obdelníku, nejsou vidět žádné větve a koruna je tvořena z více či méně osově souměrných pravoúhlých trojúhelníků. Dobře je to ilustrováno v příloze č. 10. Schematicky mohou být ztvárněné ale také listnaté stromy, pro než platí stejně zobrazený kmen jako u listnatých stromů, místo koruny mívají kruh či ovál vybarvený zeleně a většinou se u těchto stromů objevuje i ovoce, které je na koruně. Toto je ilustrováno v příloze č. 11. Schematismu podléhá také použití barvy. Sluníčka jsou vždy žlutá, koruny stromů vždy zelené a kmeny hnědé.

Zobrazení dlouhých rukou a nohou je zobrazením, kde má lidská postava ztvárněné neúměrně dlouhé končetiny. Ilustruje to např. příloha č. 2.

| | Zobrazen je: |
|----------------------|--------------------------------------|
| 1. Zobrazení rodiny | - pouze sám autor |
| | - autor + sourozenci (pouze) |
| | - autor a další členové rodiny |
| | - autor a kamarád(i) |
| 2. Vyobrazení rodičů | - otec i matka |
| | - pouze matka |
| | - pouze otec |
| | - žádný z rodičů |
| 3. Rodinné prostředí | - exteriér |
| | - interiér |
| 4. Rodinná aktivita | - společná činnost |
| | - žádná aktivita, pouhý výčet postav |

Tabulka 3: Možnosti a kritéria hodnocení zpracování tématu rodiny

| | |
|---|---------------------------------------|
| 1. Ztvárnění lidské postavy | 1) - pouze „en face” |
| | - profil |
| | - smíšený profil |
| | 2) - krk |
| | - uši |
| | - dlouhé ruce |
| | - dlouhé nohy |
| 2. Vytváření prostoru a ztvárnění objektů | - překrývání |
| | - sklápění do půdorysu |
| | - rentgenové vidění (transparentnost) |
| | - R- princip |
| 3. Užití schémat | - linka pro zem |
| | - linka pro nebe |
| | - schematické slunce |
| | - schematické stromy |

Tabulka 4: Možnosti a kritéria hodnocení z hlediska vývoje dětského výtvarného projevu

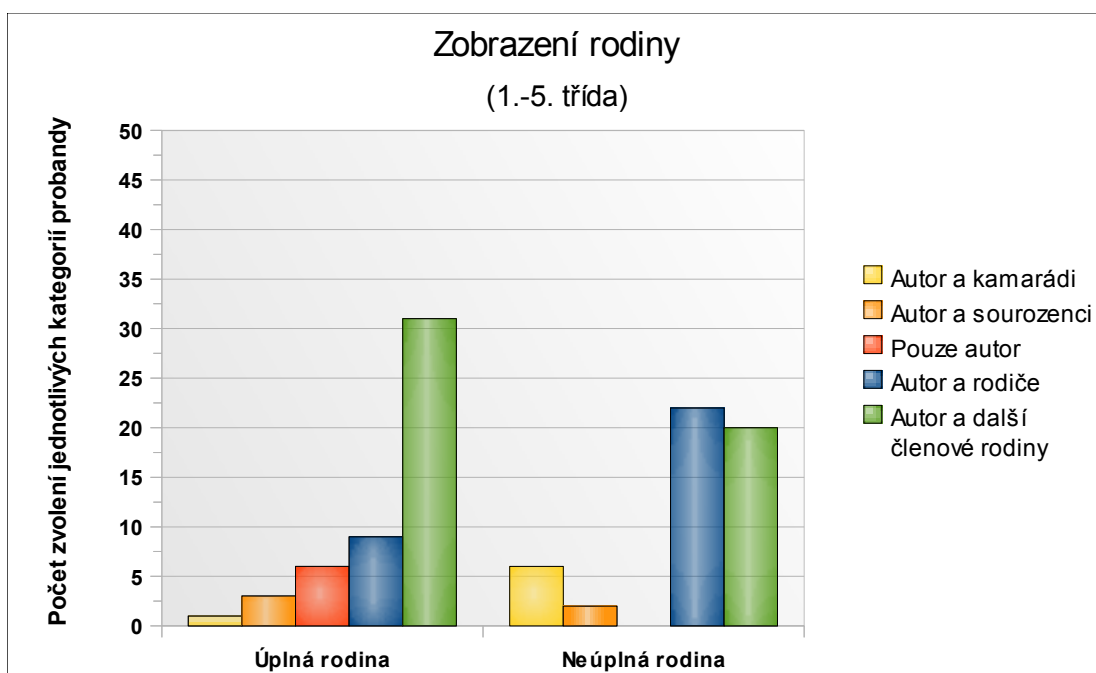
6. Výsledky výzkumu

Nyní se budeme zabývat výsledky, které jsme získali na základě hodnocení jednotlivých dětských výtvorů podle výše zmíněných kritérií.

6.1 Výsledky hodnocení kreseb dle obsahu

Výsledky se týkají 100 kreseb (50 od dětí z ÚR a 50 od dětí z NR), které byly posuzovány z hlediska jejich obsahové stránky.

6.1.1 Zobrazení rodiny



Graf 1: Probandy zvolený počet jednotlivých kategorií zobrazení rodiny

Tento graf nám ukazuje, jak se liší zobrazení rodiny v dětských kresbách v 1.-5. třídách žáky z úplných a neúplných rodin.

- ÚR:

Je jasně vidět, že probandi z UR nejvíce zobrazovali sebe a další členy rodiny. Nejčastěji to byli sourozenci, babičky a dědečkové,

stýčkové a tety apod. Naopak nejméně se objevilo zobrazení autora spolu s kamarády.

- NR:

Probandi z neúplných rodin nejčastěji zobrazovali sebe s rodiči, nejméně pak pouze sami sebe.

Pro úplnost přikládám tabulky (č. 5 a 6), které ukazují přesné počty zobrazení v jednotlivých třídách. Červeně jsou vyznačeny možnosti, které byly voleny nejvícekrát, modře možnosti nejméně volené.

| Zobrazení rodiny: | | ÚR | | | | |
|-------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| | - autor a rodič(e) | 2x | 0x | 1x | 2x | 4x |
| | - pouze sám autor | 1x | 1x | 2x | 1x | 1x |
| | - autor a sourozenci | 1x | 0x | 0x | 2x | 0x |
| | - autor a další členové rodiny | 6x | 9x | 7x | 5x | 4x |
| | - autor a kamarád(i) | 0x | 0x | 0x | 0x | 1x |

Tabulka 5: Volby zobrazení rodiny probandy z ÚR v 1.-5. třídě

| Zobrazení rodiny: | | NR | | | | |
|-------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| | - autor a rodič(e) | 3x | 5x | 3x | 4x | 7x |
| | - pouze sám autor | 0x | 0x | 0x | 0x | 0x |
| | - autor a sourozenci | 0x | 1x | 1x | 0x | 0x |
| | - autor a další členové rodiny | 7x | 4x | 6x | 2x | 1x |
| | - autor a kamarád(i) | 0x | 0x | 0x | 4x | 2x |

Tabulka 6: Volby zobrazení rodiny probandy z NR v 1.-5. třídě

6.1.2 Vyobrazení rodičů

Jak ukazuje graf číslo dvě, ani u vyobrazení rodičů nebyly volby jednotné. I když je pravda, že můžeme najít i nějaké shody jako

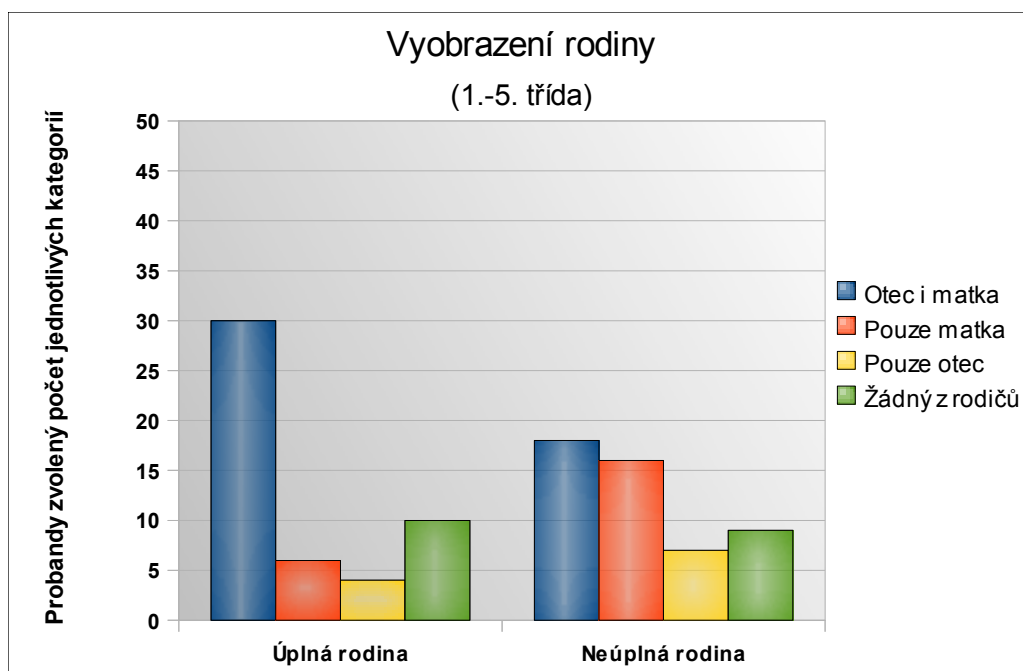
např. to, že žáci z ÚR i NR zvolili nejvíckrát možnost vyobrazení otce i matky.

- ÚR:

Probandi z úplné rodiny volili nejvíce tedy možnost zobrazení otce i matky. Nejméněkrát zvolili možnost vyobrazení samotného otce, po něm následuje možnost vyobrazení samotné matky a druhou nejčastější volbou byla možnost nevyobrazení žádného z rodičů.

- NR:

Výzkum u žáků z neúplné rodiny přinesl tyto výsledky. Prvními dvěma nejoblíbenějšími možnostmi bylo vyobrazení otce a matky a samotné matky. Na třetím místě se umístila volba zobrazení samotného otce.



Graf 2: Probandy zvolený počet jednotlivých kategorií vyobrazení rodiny

Je také patrné, že žáci zobrazovali na téma rodina i postavy, které ale ve skutečnosti s jejich rodinou nemají žádnou souvislost. Stávalo se tak většinou ve 4. a 5. třídě, kde se zvyšuje význam identifikace s vrstevnickou skupinou. Právě zobrazování

kamarádů bylo častější u probandů z NR, kteří byli ve věku 10-12 let. Opět přikládám tabulky č. 7 a 8 pro doložení voleb žáků v jednotlivých třídách.

| Vyobrazení rodičů: | | ÚR | | | | |
|--------------------|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| | - otec i matka | 6x | 7x | 7x | 5x | 5x |
| | - pouze matka | 2x | 1x | 0x | 1x | 2x |
| | - pouze otec | 0x | 1x | 1x | 1x | 1x |
| | - žádný z rodičů | 2x | 1x | 2x | 3x | 2x |

Tabulka 7: Probandy z ÚR zvolené vyobrazení rodičů

| Vyobrazení rodičů: | | NR | | | | |
|--------------------|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| | - otec i matka | 7x | 4x | 6x | 1x | 0x |
| | - pouze matka | 0x | 4x | 3x | 3x | 6x |
| | - pouze otec | 3x | 1x | 0x | 2x | 1x |
| | - žádný z rodičů | 0x | 1x | 1x | 4x | 3x |

Tabulka 8: Probandy z NR zvolené vyobrazení rodičů

6.1.3 Rodinné prostředí

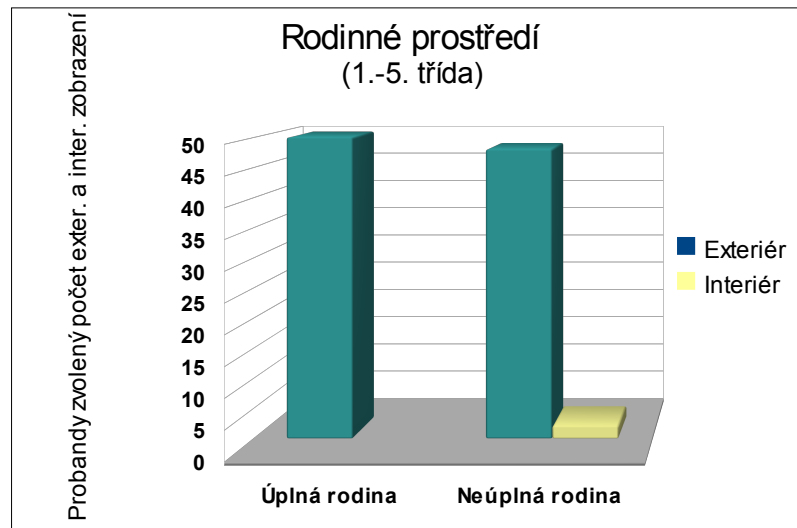
V případě volby prostředí u zobrazování tématu rodina měla většina probandů zcela jasno. Jak se můžeme přesvědčit na následujícím grafu, výsledky dětí z ÚR a NR se lišily jen o několik materiálů.

Z grafu č. 3 (níže) vyplývá, že v případě dětí z úplných rodin všech 50 probandů volilo exteriérové zpracování tématu rodiny. Z druhé poloviny – tedy zbylých padesáti, volilo 48 exteriér a pouze 2 interiér. Je tedy znát jasná preference exteriérového zobrazení tématu rodiny.

Na otázku proč jsi zvolil právě exteriérové zobrazení, mi jeden z žáků 3. třídy pohotově odpověděl, že s rodinou se přece chodí

na výlety a ne sedí doma. Tam je to nuda. Jeho odpověď mě příjemně překvapila.

Z velké většiny žáci zobrazovali lesy, hory, rybníky, moře, louky atd. Ve dvou případech zobrazení interiéru šlo o vnitřek posilovny a domu.



Graf 3: Probandy zvolený počet exteriérového a interiérového zobrazení tematu rodiny

| Rodinné prostředí: | | ÚR | | | | |
|--------------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| | - exteriér | 10x | 10x | 10x | 10x | 10x |
| | - interiér | 0x | 0x | 0x | 0x | 0x |

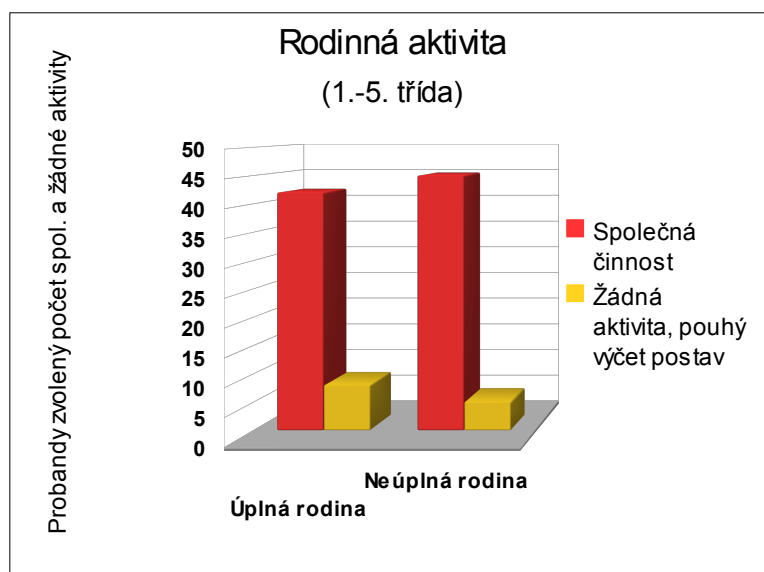
Tabulka 9: Probandy z ÚR převažující zvolení zobrazení exteriéru na téma rodina.

| Rodinné prostředí: | | NR | | | | |
|--------------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| | - exteriér | 10x | 10x | 8x | 10x | 10x |
| | - interiér | 0x | 0x | 2x | 0x | 0x |

Tabulka 10: Probandy z NR převažující zvolení zobrazení exteriéru na téma rodina.

6.1.4 Rodinná aktivita

Aktivita ztvárněná probandy na téma rodina se ukázala být opět téměř jednoznačná. Žáci při zobrazování tematu rodiny volili možnost společné aktivity. 42 dětí z 50 z ÚR zvolilo možnost zobrazení společné aktivity s rodinou. 45 z 50 dětí z NR zobrazilo společnou aktivita příslušníků rodiny. Pouhých 5 tedy volilo zobrazení, kde není vidět žádná společná aktivita, kde jde tedy o výčet postav. Probandi převážně zobrazovali výlety s rodinou ať už na chalupy a chaty za příbuznými nebo výlety do hor, k moři, do lesa atd. Opět to níže ilustrují graf č.4 a tabulky č.11 a 12 pro upřesnění.



Graf 4: Probandy zvolený počet společné a žádné aktivity ztvárnění rodiny.

| Rodinná aktivita: | ÚR | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| - společná činnost | 10x | 3x | 10x | 9x | 10x |
| - žádná činnost, pouhý výčet postav | 0x | 7x | 0x | 1x | 0x |

Tabulka 11: Probandy z ÚR převažující zvolení společné rodinné aktivity.

| Rodinná aktivita: | NR | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1. třída | 2. třída | 3. třída | 4. třída | 5. třída |
| - společná činnost | 10x | 5x | 10x | 10x | 10x |
| - žádná činnost, pouhý výčet postav | 0x | 5x | 0x | 0x | 0x |

Tabulka 12: Probandy z NR převažující zvolení rodinné aktivity.

6.2 Výsledky hodnocení kreseb dle vývoje dětského výtvarného projevu

Nyní se zaměříme na zhodnocení výzkumného šetření z hlediska dětského výtvarného projevu. Hodnocení bude probíhat obdobně, ale probandi a jejich výtvarný projev bude hodnocen v závislosti na jejich věku (resp. třídě). Opět budeme pracovat se stejnými vzorky. Bude nám k dispozici tedy 100 kreseb žáků z 1.-5. třídy. Nakonec bude DVP probandů zhodnocen a porovnán v závislosti na úplnosti a neúplnosti rodiny.

6.2.1 Lidská postava

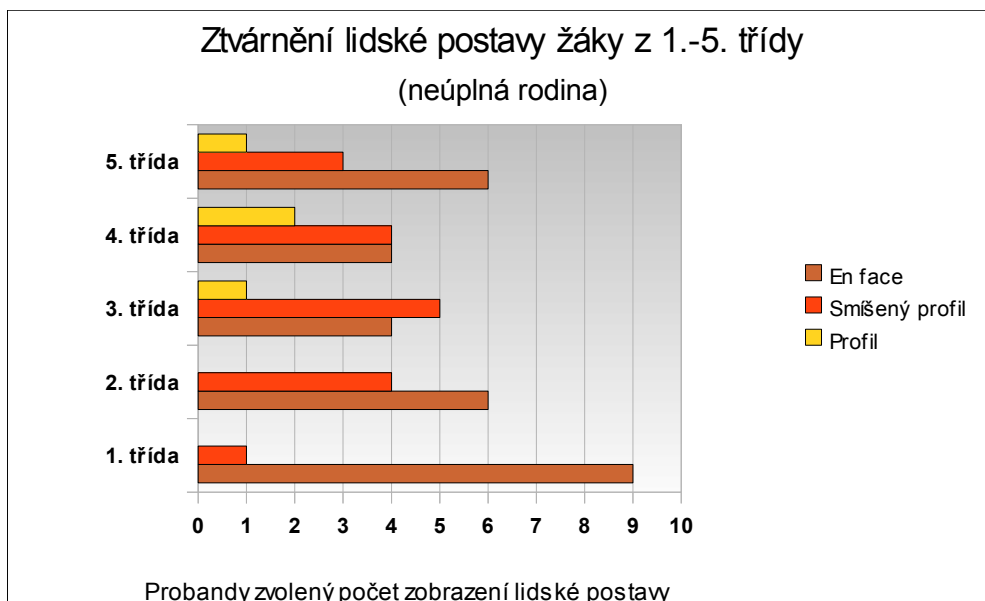
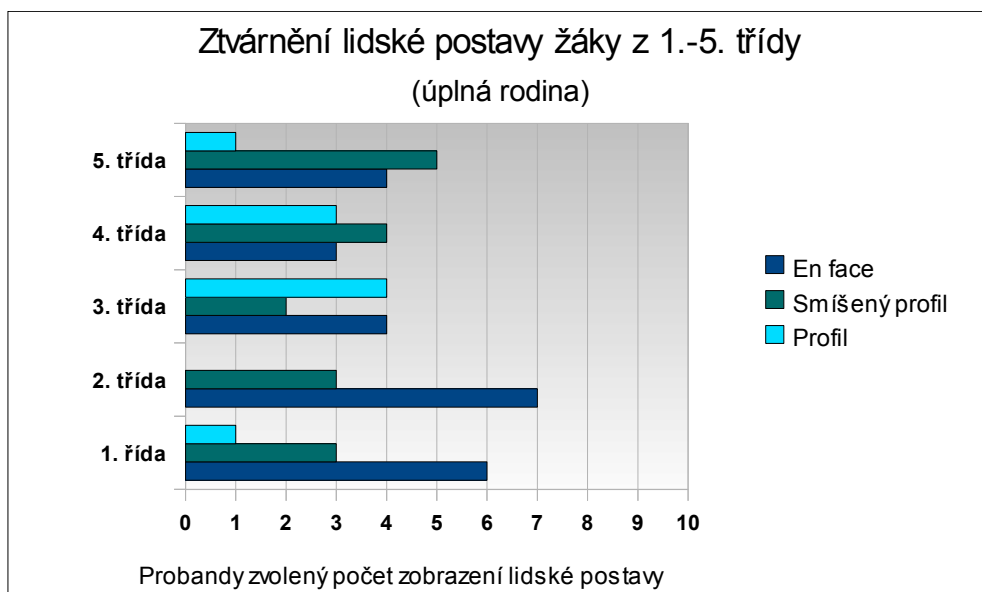
Ztvárnění lidské postavy bylo rozděleno do dvou celků. Na první z nich je nazíráno z hlediska lidské postavy jako celku. Zkoumáme následující ztvárnění postavy:

- en face,
- smíšený profil,
- profil.

Druhý z nich si všímá postavy a jejích částí. Pozornost byla zaměřena především na:

- krk,
- uši,
- dlouhé ruce,
- dlouhé nohy.

Jako první se tedy budeme věnovat zobrazení postavy jako celku.



Graf 5,6: Probandy z ÚR, NR (1.-5. tř.) zvolený počet zobrazení lidské postavy

Z grafu 5 a 6 je zřejmé, že probandi prvních a druhých tříd bez ohledu na úplnost či neúplnost rodin nejvíce zobrazovali postavu zepředu. V dalších třídách se ale použití liší. Budeme se tedy nyní zabývat jednotlivými třídami úplných a neúplných rodin.

- ÚR:

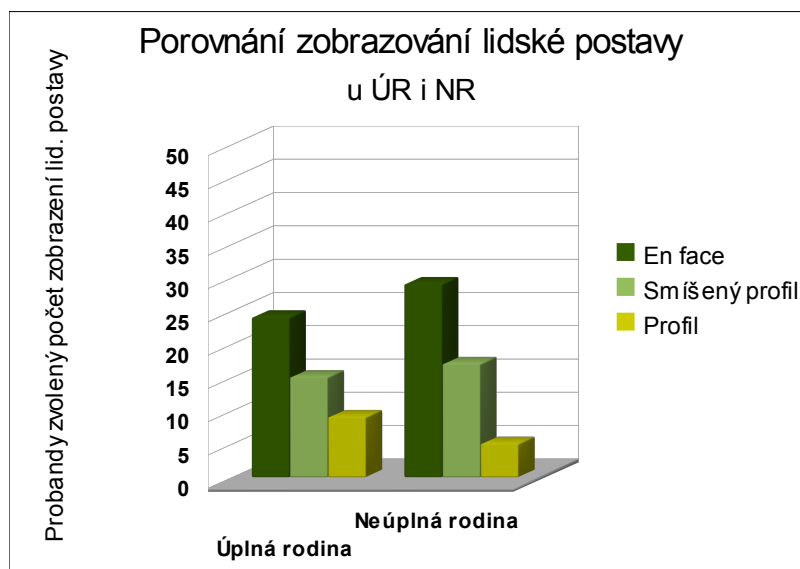
Jak už bylo zmíněno výše, z deseti probandů z ÚR z 1. tř. 6 zvolilo zobrazení zepředu. 3 žáci se pokusil o smíšené profilové zobrazení

lidské postavy a jeden se pokusil o profil. V 2. tř. 7 probandů volilo zobrazení zepředu a zbylí 3 se pokusili o smíšený profil. Nikdo si netroufl ztvárnit postavu z profilu. Ve třetí třídě došlo ke stejnému počtu zobrazení zepředu a z profilu. Konkrétně tak učinilo 8 žáků dohromady a 2 poslední použili smíšený profil. Ve čtvrté třídě došlo k podobné situaci. Objevil se shodný počet žáků (konkrétně 3), kteří volili buď pohled zepředu, nebo z profilu. Zbylí 4 probandi zobrazili lidskou postavu pomocí smíšeného profilu.

- NR:

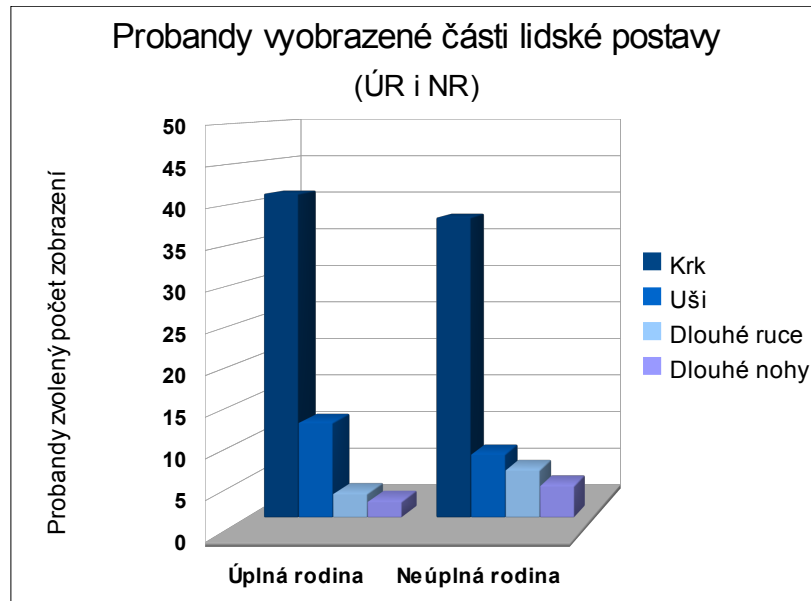
V neúplných rodinách u probandů vznikla v první a druhé třídě podobná situace, která byla již zmíněna výše. Nevyskytl se ani jeden profil lidské postavy a jasně převažovalo zobrazení zepředu. Ve třetí třídě byl smíšený profil použit nejčastěji a jeden žák se pokusil také o profilové zobrazení. Ve čtvrté třídě se vyrovnalo použití smíšeného profilu a zobrazení zepředu. Také profil se objevil u dvou kreseb. V páté třídě byl nejvíce zobrazován en face, poté smíšený profil a dále pouze 1 žák použil profilové zobrazení.

Poslední graf č. 7 nám ilustruje rozdíly zobrazení lidské postavy z hlediska úplných a neúplných rodin.

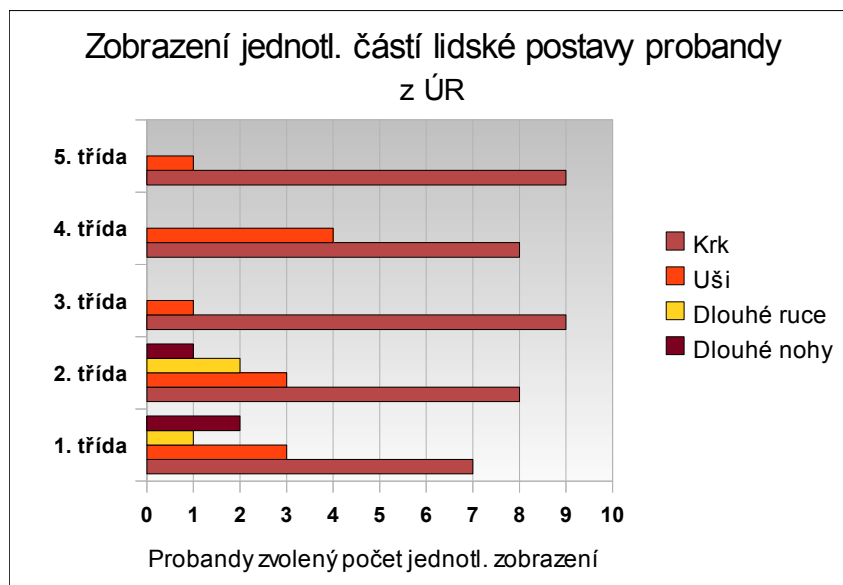


Graf č. 7: Porovnání lidské postavy u probandů z ÚR a NR

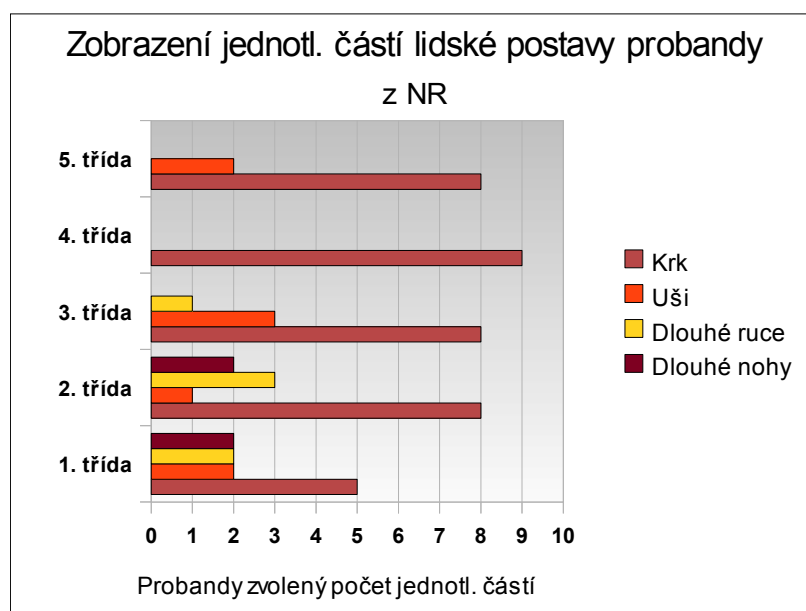
Nyní se budeme věnovat lidské postavě z hlediska zobrazení jejich částí probandy. Jde o zjištění četnosti u ÚR i NR, které dále ilustruje graf č. 8. Graf č.9 a 10 se pak zaměřuje na porovnání zobrazení jednotlivých částí postavy z hlediska věku (resp. třídy) probandů.



Graf č. 8: Porovnání zobrazení částí lidské postavy probandy z ÚR, NR.



Graf č. 9: Zobrazení jednotl. částí lidské postavy probandy z ÚR



Graf č. 10: Zobrazení jednotl. částí lidské postavy probandy z NR.

Z grafu č. 7 je zřejmé, že probandi z úplné i neúplné rodiny často zobrazovali postavám krk a to také v prvních třídách, kde lidská postava nemusí být úplně dokonalá. Na uši žáci většinou zapomínali, nebo je schovávali svým postavám pod čepice. Z celkových padesáti výkresů se je podařilo zobrazit jen 12 probandům z ÚR a pouhým 8 z NR. I zde je tedy vidět určitý rozdíl v dokonalosti zobrazování postav. Probandi z neúplných rodin se také častěji uchýlovali k zobrazování dlouhých rukou a nohou než probandi z ÚR.

A nyní už předstupme k jednotlivým třídám a rozdílům, které mezi nimi panují.

-ÚR:

V úplných rodinách v 1. až 5. třídě převládalo zobrazení krku. Naopak uši byly nejvícekrát zobrazeny ve 4. třídě a to přesně čtyřmi žáky z 10. Ve 3., 4. ani 5. třídě se nevyskytovala zobrazení dlouhých rukou ani nohou, ty se vyskytovaly pouze v 1. a 2. třídě.

-NR:

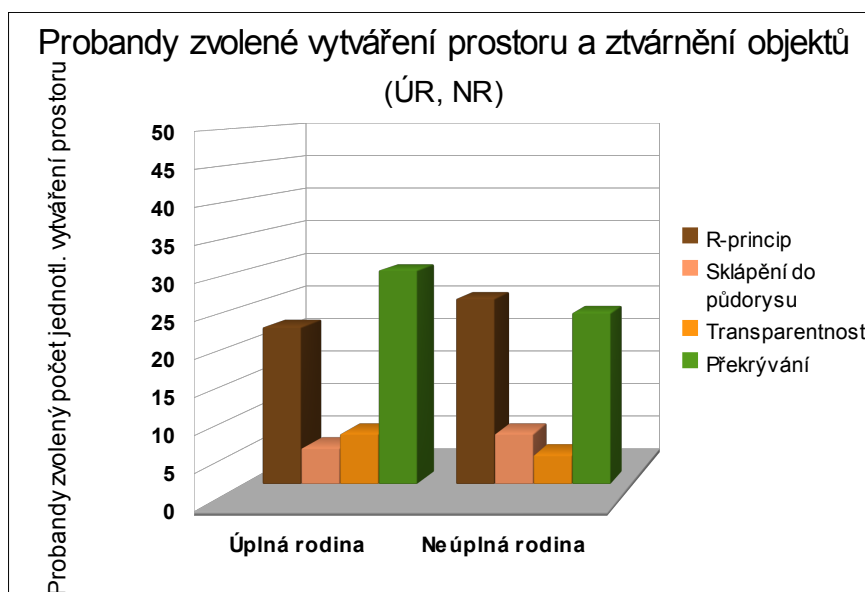
U neúplných rodin také převládalo zobrazení krku, ale narozdíl od ÚR se dlouhé ruce vyskytovaly v 1.-3. třídě a dlouhé nohy u prvních dvou tříd. Ve 4. třídě převládalo zobrazení krku, které se objevilo téměř na všech výkresech.

6.2.2 Vytváření prostoru a ztvárnění objektů

Do vytváření prostoru a ztvárnění objektů byly zařazeny čtyři způsoby. Jsou jimi:

- R-princip,
- sklápění do půdorysu,
- transparentnost,
- překrývání.

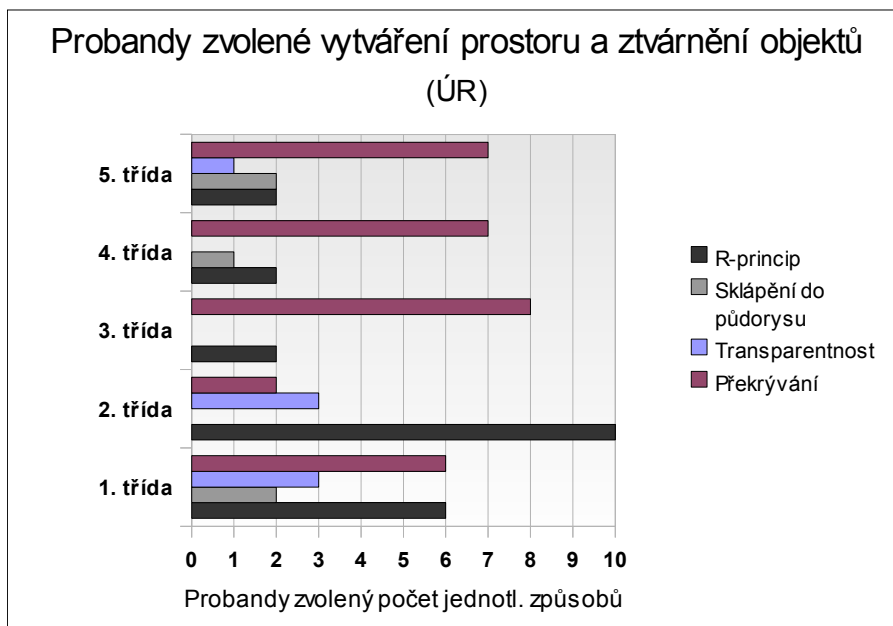
V následujícím grafu č. 11 si můžeme všimnout shodností a odlišností probandů z ÚR a NR, které se k vytváření prostoru a ztvárnění objektů váží.



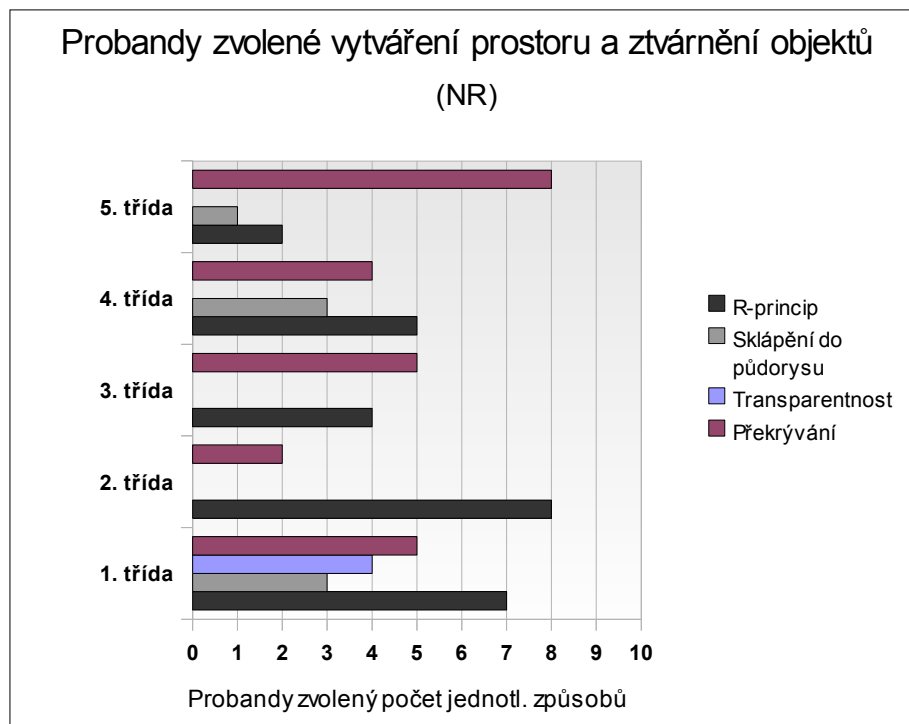
Graf č. 11: Probandy z ÚR, NR zvolené principy vytváření prostoru a ztvárnění objektů

Jak si můžeme všimnout na výše uvedeném grafu, většina žáků

pro vytváření prostoru a ztvárnění objektů volila mezi možnostmi R- principu a překrýváním. Na dvou grafech níže si můžeme všimnout, jaké principy kralovaly v jakých ročnících.



Graf č. 12: Probandy z ÚR zvolené vytváření prostoru a ztvárnění objektů



Graf č. 12: Probandy z NR zvolené vytváření prostoru a ztvárnění objektů

- R-princip:

Celkově se R-princip vyskytoval ve všech ročnících u probandů z úplných i neúplných rodin. Většinou pomocí něho žáci zobrazovali domy, komíny u domků a chat, ojediněle se vyskytl tento princip také u rukou postav. U probandů z ÚR se tento princip vyskytoval v hojnější míře pouze v prvních dvou ročnících. V každém ze zbylých tří ročníků se vyskytoval už jen u 2 prací. U probandů z NR bylo jeho použití v prvních dvou třídách vysoké (konkrétně u 7 a 8 prací), ve 3. třídě se vyskytl už jen ve 4 případech. Poté opět lehce vzrostl na 5 a následně klesl v 5. třídě na 2 případy výskytu R-principu.

-Sklápění do půdorysu:

Sklápění do půdorysu žáci nejvíce využívali, když chtěli zobrazit např. ohrady se zvířaty v zoologických zahradách, ojediněle se objevilo toho zobrazení také při pokusu ztvárnit schody např. u různých aquaparků apod. Je zajímavé, že ani u jedné skupiny probandů ve 3. a 4. třídách se toto zobrazení neobjevilo. V 1. třídách bylo použito u žáků z ÚR 2krát a u probandů z NR 3krát.

-Transparentnost:

Tohoto způsobu zobrazení probandi z ÚR i NR využívali celkově méně. Pokud se vyskytoval jednalo se většinou o zobrazení ryb v rybnících a řekách, lidí v mořích a vyjímečně také o zobrazení domů. Našli jsme ale také případy, kdy nás dívka na obrázku nechala nahlédnout do jejího košíčku. Transparentnost se u dětí z NR vyskytla pouze v jedné třídě a to v 1. Využili ji 4 žáci. U dětí z ÚR se vyskytla v 1., 2. a 5. třídě, ale nejednalo se vysoký výskyt. Zaznamenali jsme pouze po 3 případech v 1. a 2. třídě a 1 případ ve třídě páté.

-Překrývání:

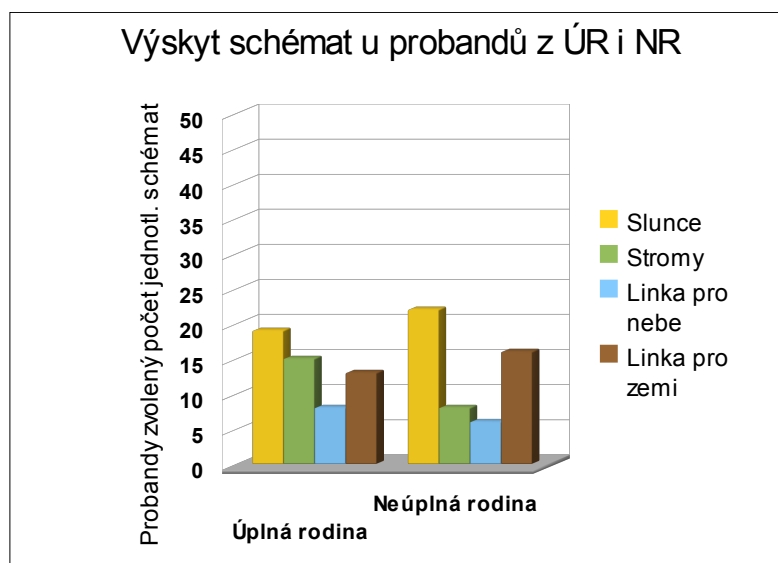
Překrývání bylo naopak využíváno velmi často. Vyskytovalo se ve všech třídách žáků z úplných a neúplných rodin. Na základě

výsledků můžeme říci, že bylo nejhojněji využívaným zobrazením. Nejvíce bylo překrývání zaznamenáno u žáků z ÚR ve 3., 4. a 5. třídě, poté ve 2. třídě a nejméněkrát v 1. třídě. U probandů z NR se nejvícekrát vyskytlo v 5. třídě. Poté ve třídě 3. a 1. a na posledním místě v četnosti použití překrývání se umístila třída 2.

6.2.3 Výskyt schémat

V této části se budeme věnovat zhodnocení výsledků u četnosti použití schémat probandy. Zvolili jsme si 4 typická schémata, která se obvykle vyskytují v dětské výtvarné tvorbě. Jsou jimi:

- schematicky zobrazené slunce,
- schematicky zobrazené stromy,
- linka pro nebe,
- linka pro zemi.

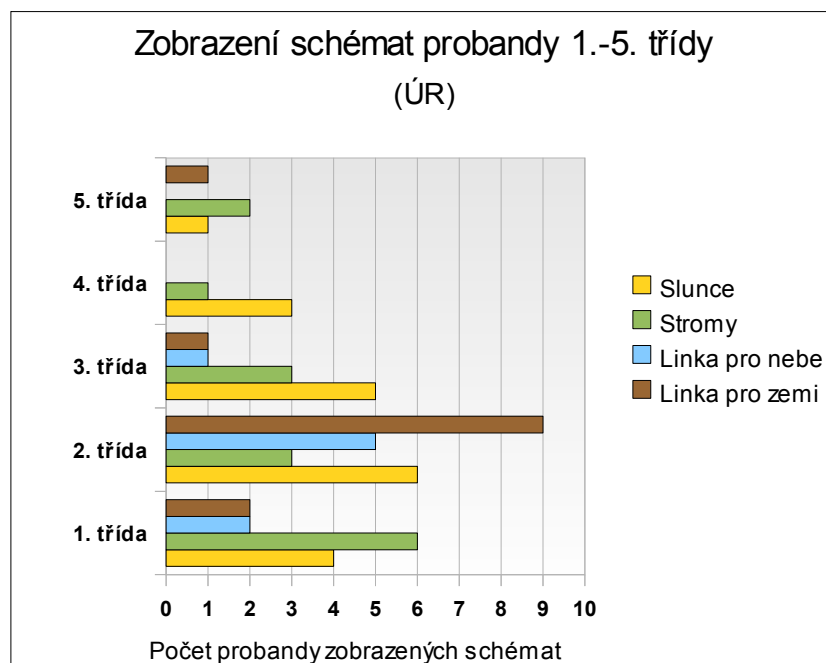


Graf č. 14: Výskyt schémat ve výtvarné tvorbě žáků z ÚR, NR.

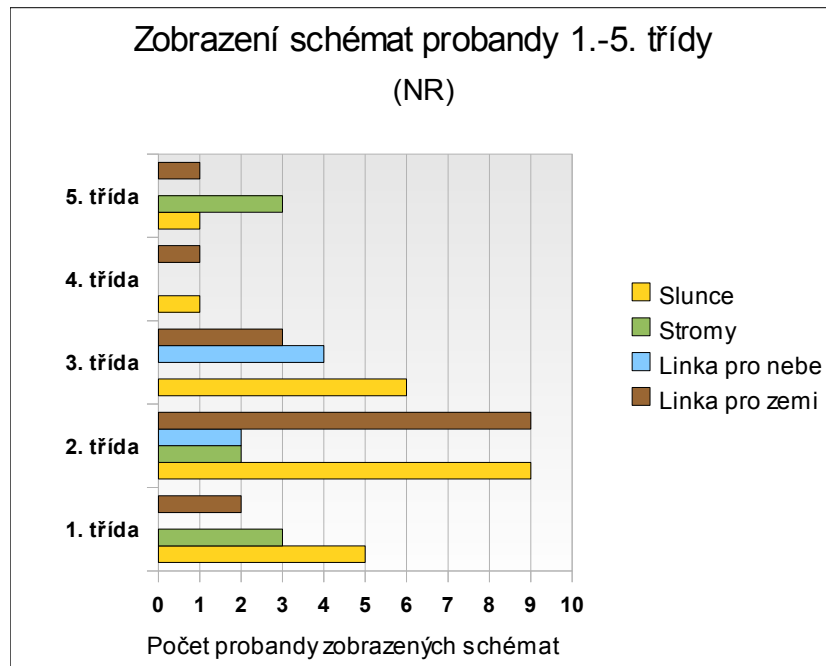
Jak si můžeme všimnout na grafu č. 14, schémata se vyskytovala zhruba v půlce tvoreb probandů z 1.-5. třídy. Tentokrát není rozdíl mezi dětmi z ÚR a NR tak markantní, ale přesto můžeme najít některé odlišnosti. Probandi z ÚR nejčastěji na svých výtvorech

zobrazovali typické schéma slunce stejně jako v případě žáků z NR. U těch se schematické slunce objevilo až ve 22 případech. U probandů z ÚR se staly druhým nejčastějším schématem stromy a následně linka pro zemi, kterou zobrazovali především žáci z 1. a 2. třídy. Nejméně častým schématem se stala pro obě skupiny linka pro nebe. U žáků z NR se druhým nejčastějším schématem (hned po zobrazení slunce) stala linka pro zemi. Pokud bychom sečetli všechna zobrazená schémata u probandů z NR a ÚR, došli bychom k závěru, že 55 probandů z ÚR použilo některé z výše uvedených schémat a 52 žáků z NR také zobrazilo ve své tvorbě některá schémata.

U grafů č. 15 a 16 jasně vidíme to, o čem jsme už výše hovořili. Ve 4. a 5. třídě u NR i ÚR se vůbec neobjevuje linka nebe. Probandi z ÚR nejvíce zobrazovali schematické slunce a stromy. Nejméněkrát pak linku nebe. Na třetím místě v četnosti zobrazení se vyskytla linka pro zemi. U probandů z NR se nejčastěji objevovala schémata slunce a linka pro zemi. Třetím nejčastějším schématem byly stromy a nejméně se objevovala linka pro nebe.



Graf č. 15: Výskyt schémat ve výtvarné tvorbě žáků 1.-5. třídy z ÚR.



Graf č. 16: Výskyt schémat ve výtvarné tvorbě žáků 1.-5. třídy z NR.

7. Zodpovězení výzkumných otázek

Nyní už můžeme přistoupit k zodpovídání otázek, které byly stanoveny dříve. Budeme tedy pracovat s dvěma hlavními otázkami, přičemž první hlavní výzkumná otázka má 5 specifických otázek a druhá hlavní výzkumná otázka obsahuje celkem 6 specifických otázek. Těmi se budeme zabývat nejprve.

7.1 Zodpovězení specifických otázek č. 1:

1. Jakému zobrazení rodinných členů dávají přednost probandi z ÚR a z NR?

Odpověď:

Probandi z ÚR nejvíce zobrazovali sami sebe a další členy rodiny jako jsou: rodiče, sourozenci, babičky, dědečkové, tetičky a strýcové. Probandi z NR nejčastěji zobrazovali sebe s rodičem či s oběma rodiči. Preference se tedy mění. U probandů z NR se nevyskytovali tak často sourozenci jako u probandů z ÚR.

2. Budou probandi z NR zobrazovat oba rodiče i přesto, že s oběma rodiči nežijí?

Odpověď:

Z 50 probandů z NR 18 zobrazilo otce i matku, 16 ale zobrazilo pouze matku samotnou, ostatní možnosti nepřevyšují ani jednu z těchto hodnot, což znamená, že musíme odpovědět ano. Probandi z NR nejvíce zobrazují oba rodiče i přesto, že s oběma rodiči nežijí.

3. Nalezneme kresby u probandů z NR, kde bude ztvárněn pouze autor bez kterýchkoliv dalších postav?

Odpověď:

Ne, u probandů z NR se neobjevil ani jeden materiál, kde by autor ztvárnil sám sebe bez kterýchkoliv dalších postav.

4. Bude rodina ztvárněna probandy z NR i ÚR při nějaké typické společné aktivitě, nebo bude převažovat pouhý výčet postav?

Odpověď:

V obou skupinách silně převažovala společná aktivita. U žáků z úplných rodin to z možných 50 zobrazilo celkem 42 probandů a u probandů z NR společnou činnost zobrazilo dokonce 45 žáků.

5. Bude převažovat zobrazení rodiny v exteriéru nebo v interiéru?

Odpověď:

U prostředí dávali jak probandi z ÚR tak z NR přednost exteriéru. U žáků z ÚR se jednalo až o 100% preferenci. 95 % probandů z NR také dalo přednost exteriérovému zobrazení tématu rodiny. Je zde tedy jasně znát převaha exteriérového zobrazení.

7.2 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č.1

Liší se ztvárnění rodiny u dětí z ÚR a NR?

Odpověď:

U probandů z ÚR a NR jsme v průběhu šetření mohli nalézt různé odlišnosti, ale je také pravda, že se našla určitá kritéria, která byla pro tyto skupiny společná. Například obě skupiny si volily ztvárnění společné aktivity s rodiči jako převažující, téměř 100%. Také u ztvárnění prostředí se shodovaly. Obě skupiny volily exteriérové ztvárnění tématu rodina. Tím se ale jejich společné znaky vyčerpaly. Nejvíce se rozdíl projevil v zobrazování rodiny a rodičů, kde probandi z NR ani jednou nezobrazili pouze samotného autora a dávali přednost zobrazení autora a rodiče(ů). Kdežto děti z ÚR (31 z 50) nejvíce zobrazovali sami sebe spolu s dalšími členy široké rodiny. Samotný autor potom byl zobrazen 6x. Dále bych zdůraznila převažující zobrazení otce i matky u probandů z ÚR. Bylo jich celkem 30 z 50. U NR se jich vyskytlo pouze 18 a dalších 16 probandů zobrazilo pouze matku. Přičemž 0 dětí zobrazilo

pouze matku v první třídě a 6 dětí v 5. třídě. Můžeme tedy pozorovat snahu v pozdějším věku zobrazovat také rodinu realisticky tak, jak to opravdu je.

7.3 Zodpovězení specifických otázek č. 2:

Specifické otázky:

1. Jsou schémata používána více probandy z NR než probandy z ÚR?

Odpověď:

Ne. Pokud sečteme celkový počet užití schémat u dětí z NR a ÚR, dojdeme k číslům 52 a 55. Z toho vyplývá, že schémata byla více zobrazována probandy z ÚR, i když se liší od sebe pouze o 3 výzkumné vzorky. Je také zajímavé, že u probandů z ÚR byla schémata používána nejvíce v prvních dvou třídách, kdežto u probandů z NR byla zobrazována nejvíce v prvních třech třídách.

2. Objevují se profilové zobrazení postavy u probandů z ÚR častěji než u žáků z NR?

Odpověď:

Ano. Profilové zobrazení se vyskytlo celkem 9krát u probandů z ÚR. U dětí z NR bylo použito pouze 4krát.

3. Zobrazují probandi z NR více než probandi z ÚR postavu zepředu?

Odpověď:

Ano. U probandů z NR skutečně převažovalo zobrazení lidské postavy zepředu. Vyskytlo se celkem 29 výkresů z celkových 50. Což je opět víc než poloviční četnost. Probandi z ÚR en face použili celkem 24krát.

4. Která z technik zobrazování objektů a vytváření prostoru se

uplatňuje nejvíce u dětí z ÚR a NR?

Odpověď:

U probandů z NR se nejvíce uplatňoval R-princip a to celkem u 26 materiálů. Probandi z ÚR používali častěji vyspělejší techniku vytváření prostoru pomocí překrývání. Objevila se dohromady 30krát.

5. Je probandy z NR více zobrazována lidskou postavu s dlouhýma nohama a dlouhýma rukama?

Odpověď:

Ano. Probandi z NR zobrazovali dlouhé ruce u lidské postavy celkem 6krát a dlouhé nohy se objevily u 4 kreseb. U probandů z ÚR se vyskytly tyto jevy pouze u 3 a u 2 žákovských materiálů.

6. Je probandy z ÚR častěji zobrazován krk a uši u lidské postavy?

Odpověď:

Ano. Probandi z ÚR zobrazili uši na lidské postavě celkem 12krát a krk dohromady 41krát. U probandů z NR to bylo méněkrát, konkrétně uši byly zobrazeny pouze 8krát a krk 38krát.

7.4 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 2:

Má vliv úplnosti a neúplnosti rodiny na ontogenezi dětského výtvarného projevu?

Odpověď:

Dětský výtvarný projev žáků z neúplných rodin se sice nijak výrazně neodlišoval od projevu dětí z úplných rodin, přesto lze najít spoustu malých odlišností, které v konečném výsledku svůj význam mají. DVP probandů z NR se nejvíce lišil např. co se týče zobrazení postavy, vytváření prostoru, zobrazování méně dokonalých postav z hlediska jejich částí. Častěji ztvárňovali schématická sluníčka a zobrazovali linky

pro zemi. U některých se ještě v páté třídě objevovaly schématicky zobrazené stromy, využívaný R-princip a méněkrát se také využívalo překrývání k vytváření prostoru. Po sečtení všech těchto odlišností lze říci, že v případě našich výzkumných souborů jsme našli rozdíly v dětském výtvarném projevu probandů z úplných a neúplných rodin.

8. *Diskuze výsledků*

Nyní, když jsme se dostali až sem, můžeme po předešlém hodnocení výsledků a zodpovězení výzkumných otázek přistoupit k diskuzi výsledků. Naším cílem bylo porovnat ztvárnění tématu rodiny u žáků z úplných a neúplných rodin a k jeho naplnění bylo potřeba péle, vůle a odhodlání.

Dříve než ale přejdeme k samotnému diskutování, je nutné říci, že ať jsme došli k jakýmkoliv výsledkům, ty jsou platné pouze pro materiály, které byly poskytnuty žáky 1.-5. třídy ZŠ, a není možné z těchto závěrů vycházet v souvislosti s jinou výzkumnou skupinou.

Jak bylo zmíněno výše, hlavním cílem tedy bylo porovnání ztvárnění tématu rodiny žáky z úplných a neúplných rodin. Během hodnocení výsledků a odpovídání výzkumných otázek jsme narazili na mnohé odlišnosti, ale také shody. Tyto dvě skupiny se nejvíce shodovaly v zobrazení rodiny při společné činnosti a při exteriérovém zobrazení tématu rodiny. Největší odlišnosti jsme spatřili v zobrazování rodiny a rodinných příslušníků autory. Ti, již pocházeli z úplných rodin, nejčastěji zobrazovali otce i matku s celou širokou rodinou, kdežto ti, kteří žili v neúplných rodinách, nejvíce ztvárňovali sami sebe s rodiči či jedním z rodičů. V této souvislosti je třeba podotknout, že v první třídě u žáků z neúplných rodin 70 % probandů zobrazilo oba rodiče i přesto, že s oběma rodiči nežili. Naopak v 5. třídě u žáků z neúplných rodin oba rodiče nezobrazil ani jeden žák. Zde si můžeme klást otázku, jestli přání prvňáčků mít úplnou rodinu bylo tím, co zapříčinilo jejich zobrazení na téma rodina. Zajímavý je také fakt, že u žáků první třídy z neúplných rodin se nevyskytl žádný případ, kde by nebyl zobrazen ani jeden rodič. Což jenom dokazuje, že rodina je opravdu jednou z nejdůležitějších primárních skupin, která ovlivňuje dítě do značné míry (Matějček, 1992).

Další zajímavostí, která se vyskytla u dvou žaček z neúplné rodiny, bylo zobrazení hlavních postav rodičů zezadu, přičemž samy autorky byly ztvárněny zepředu. Opět se nabízí otázka, nakolik to tak bylo zobrazeno

záměrně nebo jestli se jenom žačky chtěly vyhnout ztvárňování lidského obličejí atd. Žáci z neúplných rodin nám poskytli mnoho dalších zajímavostí, které se svou povahou nějakým způsobem odlišují od zobrazení ostatních probandů. Kupříkladu ve čtvrté třídě u probandů z NR se objevila kresba žáka, který svým postavám na rukou i nohou nakreslil pouze tři prsty. Jiný žák ze stejné třídy nakreslil postavu jako obyčejného paňáčka bez veškerých detailů (obličejí, vlasů, oblečení, rukou, chodidel atd). Vyskytly se ale i takové případy, kde neobvykle nebyl využit celý formát. 2 žáci z 5 třídy využili pouze půlku formátu. Jeden levou, druhý pravou, zbylý prostor zůstal nedotčený. U jednoho materiálu žáka ze 3. třídy jsme si mohli všimnout nápadného naklonění postav doprava. Tyto a podobné znaky ale nemůžeme jako neodborníci dále nijak diagnostikovat, můžeme na ně pouze upozornit jako na neobvyklé. Pro profesi učitele ale můžou být signálem pro zbystření.

Zajímavou situací, kterou jsme také objevili, bylo vyobrazení jiných členů, nežli jsou členové rodiny a příbuzenstva. Ve 4. a 5. třídě se u probandů z NR objevilo celkem 6 materiálů, kde byli zobrazeni místo rodinných příslušníků kamarádi autorů. U žáků z úplných rodin se ale tato situace vyskytla pouze jednou a to také v 5. třídě. Tyto situace bychom podle Matějčka (1992) neměli pokládat za zvláštní, protože člověk mnohokrát považuje za rodinu také lidi, které do ní správně nepatří, ale se kterými např. vyrůstá, tráví s nimi mnoho času atd., a proto se následně objevují také v kresbách probandů.

Také u způsobu ztvárnění lidské postavy bychom našli odlišnosti. U žáků z neúplných rodiny jsme nacházeli převažující zobrazení lidské postavy zepředu, téměř vůbec (pouze ve 4 případech) se nevyskytlo zobrazení postavy z profilu. Probandi častěji nenakreslili uši nebo krk a naopak více než žáci z úplných rodin, zobrazovali postavu s dlouhými rukama a nohama.

U způsobů vytváření prostoru a ztvárnění objektů jsme také zaznamenali rozdíly mezi námi zvolenými dvěma skupinami. Více probandů z úplných

rodin vytvářelo prostor pomocí překrývání. Žáci z neúplných rodin nejvíce využívali tzv. R-princip pro ztvárnění objektů. Celkem se vyskytl u 26 materiálů. Sklápění do půdorysu a transparentnost, kterou Perout (2005) zařazuje do schematického období, se nejvíce objevovala v materiálech dětí z prvních tříd obou skupin, avšak sklápění do půdorysu se objevilo ještě u žáků čtvrté třídy z NR.

Posledním znakem, který jsme podrobili výzkumnému šetření, bylo použití schémat. Výsledky z tohoto oddílu nás mohou nejvíce překvapit. Ač bychom čekali, že probandi z úplných rodin budou schématická zobrazení používat méně než žáci z neúplných rodin, ukázalo se, že je to jinak. Schématická sluníčka se objevila v kresbách žáků z úplných rodin 19krát, stromy celkem 15krát, linka pro nebe 8krát a linka pro zemi dokonce 13krát. Probandi z neúplných rodin tyto četnosti převýšili pouze v případě slunce a linky pro zemi. Ty se vyskytly 22krát a 16krát. V ostatních případech žáci z úplných rodin počty svých schémat převýšili probandy z neúplných rodin. Shodují se ale v tom, že tato schémata se vyskytují nejvíce v prvních třech třídách, což souhlasí se zařazením použití schémat do schematického období dle Perouta (2005).

Závěr

Tato diplomová práce měla za úkol zjistit, jak se liší ztvárnění tématu rodiny žáky z úplných a neúplných rodin. K tomu jsme samozřejmě museli zkoumat také vývoj dětského výtvarného projevu.

V průběhu práce nám byly nejednou nápomocny informace, které uvádíme v teoretické části. Pomohly nám při hodnocení úrovně dětského výtvarného projevu, při porozumění významu rodinného prostředí a samotné rodinné instituce, při pochopení zákonitostí psychického vývoje dítěte a dalších.

Při našem výzkumu jsme pracovali se stem výzkumných vzorků a po pečlivé diagnostice a zhodnocení každého z nich, zodpovězení výzkumných otázek a prodiskutování výsledků se ocitáme v samotném závěru diplomové práce. Myslím si, že cíl, který jsme si stanovili na začátku se nám podařilo splnit, i když cesta nebyla mnohdy snadná.

Jako budoucí vykonavatelka učitelské profese musím konstatovat, že analýza kresebných činností žáků se může stát dobrou pomůckou k lepšímu porozumění žákům a jejich osobností, způsobům jejich prožívání i rodinných situací, které je každodenně ovlivňují. Výtvarná tvorba je navíc lákavou činností, která žáky často baví.

Na úplný závěr bych chtěla uvést tento citát:

„Celé město se může přestěhovat, ale studna ne. Milenci se setkají, uhasí žízeň, založí rodinu a vychovají děti tam, kde je studna. Ale když se jeden z nich rozhodne odejít, studna nemůže jít s ním. A láska, i když je stejně čirá, jako ta voda ve studni, tam zůstane také.“

- Paulo Coelho -

Seznam použité literatury

- BANAŠ, J. a kol.: *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.
- DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
- ERIKSON, E.H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-308-8.
- FREUD, S. *Vybrané spisy I*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0225-6.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MÁROVÁ, Z., MATĚJČEK, Z., RADVANOVÁ, S.: *Výchova dětí v neúplné rodině*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 114 s.
- MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 1. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z.: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: *Přestali jste být manželé, ale zůstáváte rodiči*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. 16 s. ISBN 80-

85467-53-4.

- PAVLÁT, J.: Děti po rozvodu svých rodičů – souhrn aglofonních a našich prací. *Československá psychologie*. 2012, č. 3, s. 221-228. ISSN 1804-6436.
- PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.
- PETERSON, L. W., HARDIN, M. E. *Děti v tísni – příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-7524-237-0.
- PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 120 s.
- READ, H.: *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. 421 s.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

- *Rozvodovost* [online]. [cit. 6.6.2014]. Dostupný na WWW:
<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost>

Seznam příloh

- Příloha č. 1: R-princip
- Příloha č. 2: Zobrazení dlouhých rukou a dlouhých nohou, schematicky zobrazené slunce
- Příloha č. 3: Zobrazení linky země a nebe
- Příloha č. 4: Transparentnost
- Příloha č. 5: Překrývání
- Příloha č. 6: Profil
- Příloha č. 7: Smíšený profil
- Příloha č. 8: Karikaturní ztvárnění postavy
- Příloha č. 9: Profil, ztvárnění pohybu
- Příloha č. 10: Schematicky ztvárněné jehličnaté stromy
- Příloha č. 11: Schematicky ztvárněné listnaté stromy
- Příloha č. 12: Ukázky ztvárnění rodiny probandy z ÚR i NR.
- Příloha č. 13: Kontingenční tabulka – zobrazení členů rodiny a rodičů

- Příloha č. 1: R-princip, dívka, 2. třída, 8 let, ÚR



- Příloha č. 2: Zobrazení dlouhých rukou a nohou, schematicky zobrazené slunce, dívka, 1. třída, 7 let, NR



- Příloha č. 3: Zobrazení linky země a nebe, dívka, 2. třída, 8 let, NR



- Příloha č. 4: Transparentnost, dívka, 3. třída, 9 let, ÚR



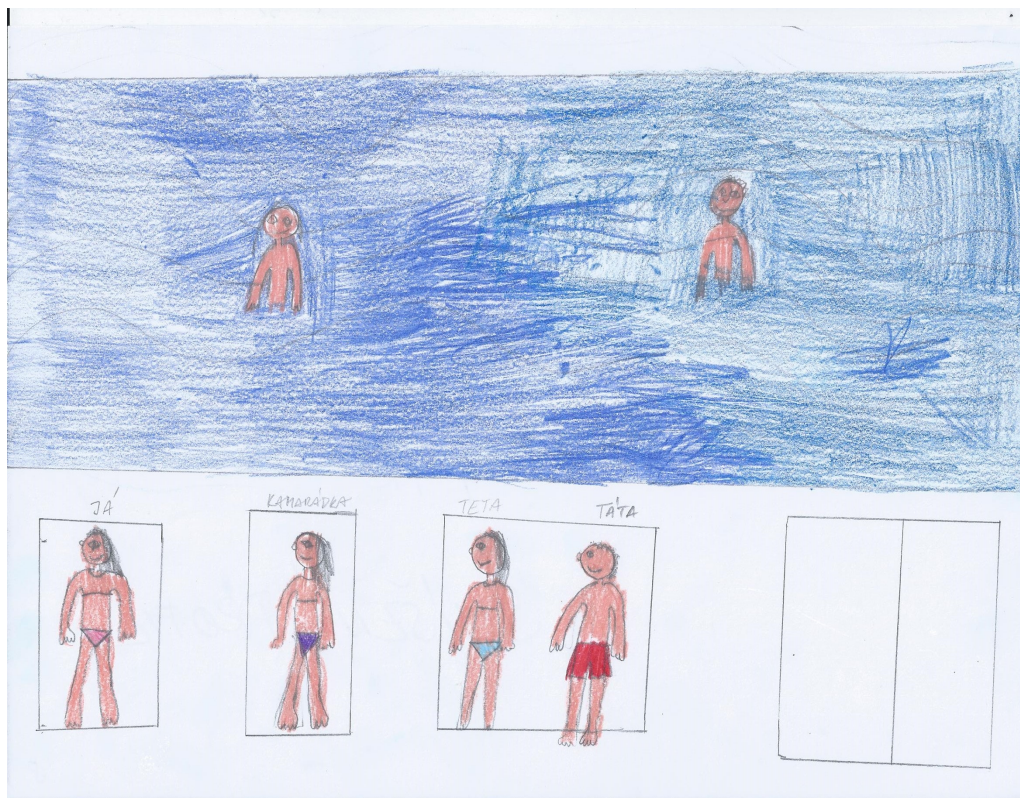
- Příloha č. 5: Překrývání, dívka, 4. třída, 10 let, ÚR



- Příloha č. 6: Profil, chlapec, 5. třída, 11 let, ÚR



- **Příloha č. 7: Smíšený profil, dívka, 4. třída, 10 let, NR**



- **Příloha č. 8: Karikaturní ztvárnění lid. postavy, dívka, 3. třída, 10 let, NR**



- **Příloha č. 9: Profil, ztvárnění pohybu, chlapec, 3. třída, 9 let, ÚR**



- **Příloha č. 10: Schematicky ztvárněné jehličnaté stromy, chlapec, 5. třída, 11 let, NR**



Příloha č. 11: Schematicky ztvárněné listnaté stromy, dívka, 2. třída, 8 let, ÚR



- **Příloha č. 12: Ukázky ztvárnění tématu rodiny a zobrazených členů probandy z ÚR a NR**

Autor a kamarádi - dívka, 10 let, NR



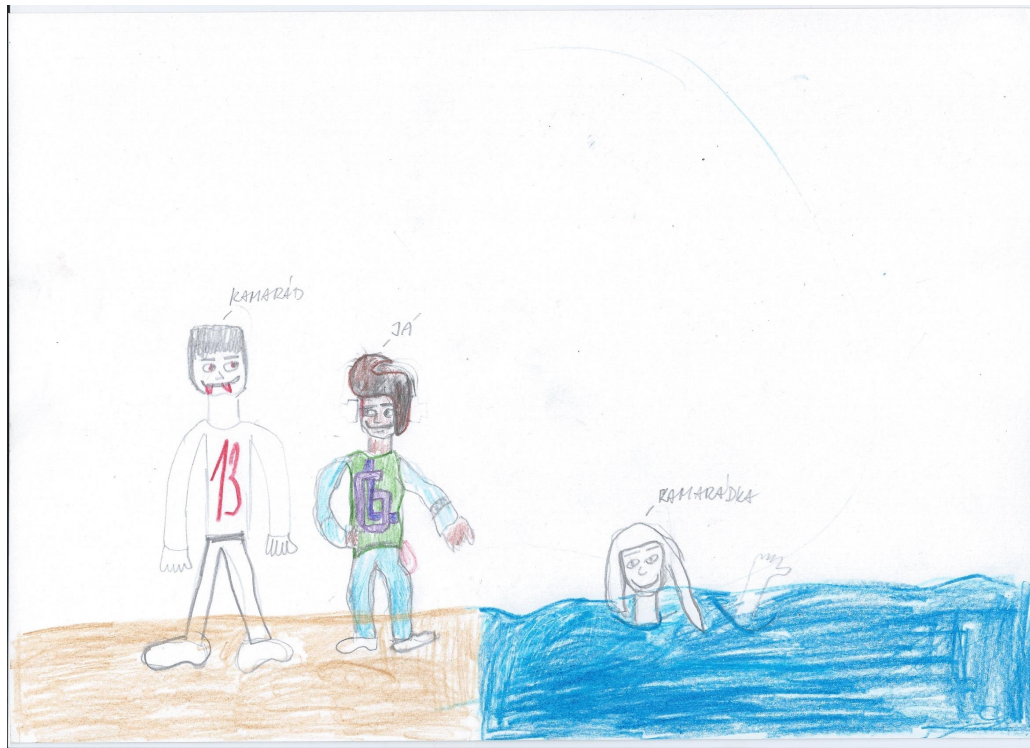
Pouze autor – dívka, 7 let, ÚR



Pouze autor – chlapec, 9 let, ÚR



Autor a kamarádi - chlapec, 12 let, NR



Autor a otec – chlapec, 11 let, ÚR



Autor a sourozenci – dívka, 7 let, ÚR



Autor a další členové rodiny – chlapec, 10 let, ÚR



Autor a další členové rodiny – dívka, 11 let, ÚR



- Příloha č. 13: Kontingenční tabulka – zobrazení členů rodiny a rodičů

| Popisky řádků | Hodnoty | | |
|--|---|-----------------------|---------------------------------|
| | <input checked="" type="checkbox"/> Součet z neúplná rodina | Součet z úplná rodina | Součet z Úplná a neúplná rodina |
| <input checked="" type="checkbox"/> Rodiče | 50 | 50 | 100 |
| otec i matka | 18 | 30 | 48 |
| pouze matka | 16 | 6 | 22 |
| pouze otec | 7 | 4 | 11 |
| žádný z rodičů | 9 | 10 | 19 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Rodina | 50 | 50 | 100 |
| autor a další členové rodiny | 20 | 31 | 51 |
| autor a kamarádi | 6 | 1 | 7 |
| autor a rodiče | 22 | 9 | 31 |
| autor a sourozenci | 2 | 3 | 5 |
| pouze sám autor | 0 | 6 | 6 |