

Technická univerzita v Liberci  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A  
PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** primárního vzdělávání  
**Studijní program:** Učitelství pro ZŠ  
**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**DLOUHODOBÁ PRÁCE S VÝTVARNÝM PROJEVEM DÍTĚTE  
A JEJÍ VLIV NA SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ**

**THE METHODOICAL WORK WITH CHILDREN'S DRAWINGS  
AND INFLUENCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT IN THE  
CLASSROOM**

**Diplomová práce:** 08-FP-KPV- 0006

**Autor:** Sigidová Hana

**Podpis:**

---

**Adresa:** Vrchovinská 938

549 01, Nové Město nad Metují

**Vedoucí práce:** **PhDr. Nišpanská Magda, Ph.D.**

**Konzultant:** Mgr. Sigidová Kristina

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
130	2	41	3	38	0

V Liberci dne: 27. 4. 2009

## Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 27. 4. 2009

Sigidová Hana

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla srdečně poděkovat paní PhDr. Magdě Nišpenské za její spolupráci, odborné rady a konzultace, které přispěly ke vzniku této diplomové práci.

Dále děkuji paní Mgr. Kristině Sigidové, mé matce a vynikající paní učitelce, za věcné připomínky a konzultace k obsahu díla.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat dětem z 2.B, které se podílely na výzkumu a dovolily mi nahlédnout do jejich životů prostřednictvím nejen kresby.

# DLOUHODOBÁ PRÁCE S VÝTVARNÝM PROJEVEM DÍTĚTE A JEJÍ VLIV NA SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ

## **Resumé**

Tato diplomová práce se zabývá sociálním klimatem třídy. Je zaměřena na žákovo subjektivní vnímání prostředí a své pozice ve třídě prostřednictvím výtvarného projevu a jeho následné hodnocení týkající se sebe, spolužáků, učitele i vyučování. Zkoumá a popisuje sociální dynamiku ve druhém ročníku základní školy. Vychází z projektivní techniky kinetické kresby, která v současnosti proniká do pedagogiky a umožňuje učiteli zjišťovat cenné a přínosné informace o dítěti mladšího školního věku jako člena sociální skupiny třídy.

Výzkum byl realizován kvalitativně. Je postaven na hypotéze, že dětská kresba umožňuje hlubší poznání a porozumění dítěte a učitele navzájem. Práce má interdisciplinární přesah a dotýká se arteterapie a psychologie. Je doplněna kazuistikami, obrázky, tabulkami a grafy.

## **Klíčová slova**

Sociální klima třídy, dítě mladšího školního věku, kinetická kresba, učitel, žák

## THE METHODOICAL WORK WITH CHILDREN'S DRAWINGS AND INFLUENCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM

## **Summary**

This thesis is dealing with an in-class social background. It is aimed to the pupil's subjective perception of the social environment and its own position in the class through an art expression technique and its after-evaluation process concerning itself, schoolmates, teacher and school. The thesis is studying and describing social dynamics in the second class of a primary school. It is based on a project technique of the kinetic drawing which is nowadays getting into to pedagogy and enables the teacher to find out valuable and contributive information about a child of the younger school age (considered from the first till the fifth class of the primary school) as a member of the social class group.

The research was made qualitatively. It is based on a hypothesis that children's drawing technique facilitates deeper mutual comprehension and

understanding between a child and a teacher mutually. This thesis has interdisciplinary overlap and belongs to the spheres artetherapy and psychology. The research is completed by case reports, pictures, charts and graphs.

### **Key words**

In-class social background, child of the younger school age, kinetic drawing, teacher, pupil

## **DIE LANGZEITIGE ARBEIT MIT DEM BILDENDEN KINDERAUSDRUK UND IHR BEEINFLUSST SOZIALES KLIMA IN DER KLASSE**

### **Die Annotation**

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Klassenklima. Sie konzentriert sich auf die subjektive Schülerklimaperzeption und auf die Klassenposition mit Hilfe des bildenden Ausdrucks und seine nachfolgende Selbsteinschätzung, Einschätzung den Mitschülern, den Lehren und der Unterricht. Sie untersucht und beschreibt die Sozialdynamik in der zweiten Klasse der Grundschule. Sie geht von der Projektivtechnik der Kinetikzeichnung aus, die sich in die Gegenwart in die Pädagogik durchsitzt und ermöglicht dem Lehrer wertvolle und beiträgliche Informationen über Kinder im jüngeren Schulalter (Schüler von der ersten bis der dritten Klasse der Grundschule) wie ein Mitglied der Sozialklassengruppe zu erkennen.

Es wurde die Qualitativforschung realisiert. Die Forschung wurde auf die Hypothese errichtet, dass die Kinderzeichnung eine tiefere Erkennung und das Verständnis zwischen den Schülern und dem Lehrer übereinander ermöglicht. Die Diplomarbeit hat den Interdisziplinärübergreif in die Artetherapie und Psychologie. Die Forschung ist durch die Kasuistiken, Bilder, Tafeln und Grafiken ergänzt.

### **Die Schlüsselwörter**

Das Socialklassenklima, der Lehrer, das Kind im jüngeren Schulalter, die Kinetikzeichnung, der Schüler

## ***Motto:***

*„Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.“*

*Antoine de Saint Exupery*

*Non schoale sed vitae discimus. - Neučíme se pro školu, ale pro život.*

*Seneca Lucius Annaeus*

## Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Historie pohledu na kresbu .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>Výtvarný projev dítěte v mladším školním věku .....</b>	<b>14</b>
2.2.1	Vývoj dětské kresby .....	16
2.2.2	Zvláštnosti dětského výtvarného projevu .....	18
2.2.3	Faktory ovlivňující dětský výtvarný projev .....	20
2.2.4	Individuální výtvarné typy .....	22
2.2.5	Význam dětské kresby .....	23
2.2.6	Interpretace dětské kresby a její úskalí .....	27
<b>2.3</b>	<b>Individuální zvláštnosti (jedinečnost) člověka .....</b>	<b>32</b>
2.3.1	Sebepojetí a jeho ovlivňování .....	36
<b>2.4</b>	<b>Psychický vývoj jedince v mladším školním věku .....</b>	<b>40</b>
2.4.1	Kognitivní vývoj .....	41
2.4.2	Sociálně – osobnostní vývoj .....	44
2.4.3	Morální vývoj .....	46
2.4.4	Potřeby dítěte .....	46
<b>2.5</b>	<b>Sociální klima třídy .....</b>	<b>50</b>
2.5.1	Možnosti zkoumání sociálního klimatu třídy .....	54
<b>2.6</b>	<b>Projektivní technika – kinetická kresba .....</b>	<b>57</b>
<b>3</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1</b>	<b>Účel výzkumu .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2</b>	<b>Výběr vzorku .....</b>	<b>60</b>
3.2.1	Charakteristika vzorku .....	61
<b>3.3</b>	<b>Výzkumné otázky .....</b>	<b>62</b>
<b>3.4</b>	<b>Popis výzkumu .....</b>	<b>63</b>
<b>3.5</b>	<b>Průběh výzkumu .....</b>	<b>64</b>
3.5.1	Přípravná fáze .....	64
3.5.2	První akce .....	65
3.5.3	Druhá akce .....	66

3.5.4	Třetí – šestá akce .....	66
<b>3.6</b>	<b>Analýza, interpretace dětského výtvarného projevu .....</b>	<b>66</b>
<b>3.7</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>67</b>
3.7.1	Celkové výsledky .....	67
<b>3.8</b>	<b>Kasuistiky a obrázky vybraných dětí.....</b>	<b>78</b>
3.8.1	Dandy – „Toužím po uznání!“ .....	78
3.8.2	Michalka – „Samotářský snílek“ .....	88
3.8.3	Máťa – „Dospělý badatel“ .....	98
3.8.4	Adélka – „Tichý pozorovatel“ .....	109
<b>3.9</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>121</b>
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>122</b>
<b>5</b>	<b>SLOVNÍČEK ODBORNÝCH VÝRAZŮ.....</b>	<b>124</b>
<b>6</b>	<b>POUŽITÉ PRAMENY.....</b>	<b>127</b>



# 1 ÚVOD

Když mi bylo deset let, zjistila jsem, že moje maminka, jakožto paní učitelka, umí „číst“ skryté symboly a příběhy v obrázcích dětí. Toužila jsem se také ponořit do této záhadné symboliky a porozumět ji.

Na gymnáziu jsme psali ročníkovou práci a hned od začátku mi bylo jasné, že moje téma se bude týkat výtvarného projevu dítěte. Tady jsem objevila arteterapii a psychodiagnostiku, která se k interpretaci kresby váže.

Na vysoké škole jsem se rozhodla toto téma ještě více rozpracovat a zjistit další informace ohledně oné symboliky a interpretace dětského výtvarného projevu.

Myslím si, že pedagog, který tráví s dětmi tolik času, může prostřednictvím kresby dětí zjistit důležité informace o jeho osobnosti, prožívání a rodině. To je velmi přínosné k navázání otevřeného a láskyplného vztahu s dítětem a pochopení jeho světa přesně takového, jaký ve skutečnosti je. Poznání a pochopení umožňuje citlivější ovlivňování dítěte podle jeho potřeb.

Proto se pokusím ve své diplomové práci zpřístupnit interpretaci kresby pedagogům, kteří chtějí lépe porozumět dítěti jako svébytné osobnosti.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Historie pohledu na kresbu

Již tisíce let doprovází člověka výtvarný projev. Jeho kořeny nalézáme již v dávném pravěku, kdy lidé začali mít potřebu zanechat po sobě odkaz ostatním, snad i budoucím generacím a především vyjádřit vlastní vnímání vnějšího světa a tím se lidsky seberealizovat. Možná, že pravěké kresby souvisejí s určitým rituálem a psychickou přípravou na úspěšný lov. Stejně tak je možné, že pravěcí lidé měli zrovna dlouhou chvíli, či splněné všechny povinnosti uspokojující základní biologické potřeby, a čas věnovali duchovnějším činnostem, tedy kresbě. To se ale nikdy nedozvíme. Můžeme se jen domnívat a snít, jak to vše asi začalo.

V dnešní době se na lov už nechystáme, ale přesto v nás přetrvává onen pravěký archetyp potřeby seberealizovat se skrz výtvarný projev. Tato nutkavá potřeba se probouzí v období jednoho roku našeho života a během let prochází složitým vývojem. A když jsme dospělí, máme zase tendenci dětskou kresbu zkoumat a získávat z ní co nejvíce dostupných informací o dítěti.

A není divu. Vždyť výtvarný projev je pro lidi, respektive pro dítě, přirozeným prostředkem k vyjadřování vlastních pocitů, postojů k sobě samému i ke světu. Je to způsob sebepoznávání a porozumění ostatním. Má svůj „sociální a estetický přesah. Podporuje intelektuální, fyzický a percepční růst dítěte“ (Šicková-Fabrice, 2002, s. 25).

Prostřednictvím kresebných testů se dá u dětí zjistit úroveň vyspělosti jejich psychického vývoje, případně forma i obsah jejich potíží, problémů, anebo psychického narušení. Kresba tomu, kdo jí rozumí, nabízí klíč k pochopení dítěte a jeho problémů. Při výkladu kresby se využívá znalostí z psychologie a arteterapie, která pokud je orientovaná na diferenciatní diagnostiku, čerpá především z psychoanalýzy a v současnosti stále více z narativních a fenomenologických přístupů, které jsem při výkladu použila zejména.

Na důležitost dětské kresby upozornil již J. A. Komenský (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 11). Ovšem hlubší zájem o dětský výtvarný projev přineslo 20. století. Byl spjatý s rozvojem psychologie. O studium dětské kresby se první pokoušel František Čáda (1865 – 1918). V. Příhoda (1889 – 1979) řekl, že dětská kresba nás informuje nejen o výtvarných schopnostech, ale i o vývoji psychiky, intelektu, představivosti a vůli dítěte, jeho sociálním a emočním postoji. V 70. letech tohoto století přišel R. Burns a S. Kaufman s myšlenkou, že dynamická stránka dětského výtvarného projevu může být využita pro diagnostický záměr (Mareš, 1996, s. 73). Tak se rozpoutala éra akční (kinetické) kresby, která se zpočátku využívala jako zdroj informací o rodině jedince. Postupně se stala nástrojem poznávání nejen dětské, ale i dospělé duše.

V dnešní době se výtvarný projev využívá k poznávání osobnosti jedince v psychologických disciplínách a proniká i do pedagogiky. Učitelé mohou využít dětskou kresbu nejen k poznávání osobnosti dítěte, ale i k sebepoznávání jako zpětnou vazbu či evaluaci vlastní činnosti v učitelské profesi. Mohou se na sebe podívat z pohledu dítěte. Toto se dá také využít k vytváření a zlepšování příznivého sociálního klimatu třídy.

## 2.2 Výtvarný projev dítěte v mladším školním věku

Se vstupem dítěte do školy a zátěží, kterou škola s sebou přináší, tvoří výtvarná činnost relaxaci a svým způsobem i hru. Jedná se o činnost, která není přesně organizována jako například čeština, matematika či čtení. Zde nezáleží na výkonu, ale na kreativě, imaginaci a obrazovém vyjádření. Právě tady se mohou děti projevit takové, jaké ve skutečnosti jsou. Při výtvarném projevu jsou děti většinou uvolněné a spontánní. Důležité v kreslení dětí je to, že každý artefakt je přijatelný a „správný“, tolerován ze strany učitele i ostatních spolužáků.

Výtvarný projev dítěte lze podle H. Hazukové a P. Šamšuly (2005, s. 23) definovat jako „specifický projev lidského bytí, jeho prožívání a vyjadřování a vztahování se k tomuto bytí v jeho pozitivních i negativních stránkách, v jeho úchvatnosti i rozpornosti. Tento projev má své specifické výtvarné myšlení (myšlení v tvarech, barvách, liniích atd.), které nachází své vyjádření za používání (využívání) výtvarných výrazových prostředků, výtvarného jazyka a výtvarné řeči včetně jejich zákonitostí.“ Existence dětského výtvarného projevu je ovlivněna a do značné míry i determinována kulturním kontextem.

„Prostřednictvím výtvarného projevu dítě dostává příležitost emocionálně, intelektuálně, fyzicky, perceptivně, esteticky a kreativně růst a rozvíjet se“ (Löwenfeld In: Šicková-Fabrice, 2002, s. 24). Fyzický růst spočívá v ovládnutí vlastního těla a koordinaci při tahu linií. Intelektuální růst spočívá v tom, jak si dítě všimá svého okolí a zobrazuje ho. Růst percepce znamená vnímání barev, tvarů, prostoru, linií a objektů v kresbě. Estetické cítění se vyjadřuje rozvojem schopnosti vnímat krásu a soulad v díle a tendenci projevovat své zážitky k tvorbě. Růst kreativity je viditelný v jedinečnosti a originálním zpracování kresby po stránce obsahové, formální i symbolické.

Další neodmyslitelnou složkou výtvarného projevu je sociální rozvoj. Jde o rozvoj schopnosti identifikovat se sám se sebou, být spokojený se svým dílem, přijmout kritiku ostatních ve třídě a vžít se do pocitů ostatních, kteří komentují obrázky.

A. H. Maslow uvádí v hierarchii lidských potřeb i potřebu seberealizace. Ta velmi úzce souvisí s výtvarným projevem dítěte, které touží po uskutečnění se, po autentickém sebevyjádření a vymanění se tak z činností, které mají jasně stanovená pravidla. Jde o potřebu, která zahrnuje poznávání a estetiku, tedy objektivní pohled na skutečnost, dobré sebepoznání, kladné hodnocení sebe samého i druhých, živé prožívání, samostatnost a nezávislost, tvořivost, altruismus (kladný vztah k lidem) a umění pomáhat, toleranci k odlišným názorům, demokratičnost a ochota přijímat zodpovědnost a usilovnou práci na přijatém úkolu. A. H. Maslow upozornil na to, že zdravá a tvořivá osobnost, která se seberealizuje, tyto znaky vykazuje (Maslow In: Čáp, Mareš, 2001, s. 133).

Všechny tyto poznatky se odrážejí i v nynějším programu školy, tedy v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP), který vychází z nové strategie vzdělávání. Ta zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Cíle a kompetence RVP se aplikují do všech předmětů vyučovaných na základní škole, tedy i výtvarné výchovy. Jsou vnímatelné i v činnostech, které se během vyučovací jednotky konají. Proto se odrážejí dokonce i v samotném výtvarném projevu dítěte a v práci s ním prostřednictvím:

- ***kompetence komunikativní***
- ***kompetence sociální a personální***

(Rámcový vzdělávací program pro základní školy, 2007).

Pojetí vzdělávání na prvním stupni základní školy je „založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné

hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů“ (Rámcový vzdělávací program pro základní školy, 2007).

Tomuto pojetí beze sporu odpovídá výtvarný projev dítěte, se kterým se dá při výuce velmi zajímavě pracovat. Myslím si, že odhalování smyslu významu v kresbě je pro děti tajuplné a samo o sobě motivující. Láká k většímu a častějšímu prozkoumávání daného problému.

### 2.2.1 Vývoj dětské kresby

Vývoj dětského výtvarného projevu souvisí s psychickým vývojem jedince. Odráží osobnost dítěte, vývojovou úroveň jeho vnímání, charakterové, věkové a individuální zvláštnosti. Jelikož prochází stádií vývoje, to znamená, že kresby dětí stejného věku se podobají, mohou se diagnostikovat. Dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání dítěte. J. Šturma uvádí, že interpretace kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše (Šturma In: Davido, 2001, s. 13). Výtvarný projev je ovlivněn i schopností dítěte tvořit a kreativně se vyjadřovat. Vzniká z důvodu seberealizace, radosti ze hry či snahy něco napodobit kresbou.

Protože ontogeneze dítěte je individuální a probíhá u každého nerovnoměrně, je individuální i vývoj výtvarného projevu. Každé zobrazení je adekvátní věku dítěte. Přechází plynule od jednoho stádia k druhému. H. Hazuková (2005, s. 54-61) rozděluje dětský výtvarný projev ve spojitosti s vývojem myšlení od J. Piageta (Piaget In: Hazuková, 2005) do těchto stádií:

- **Stádium čmáranic** (do 2 let) je obdobím senzomotorického myšlení, tzv. „črtacích experimentů“. Dítě provádí pouze hrubé bezobsažné kyvadlové tahy vedené z ramene. Má radost z pohybu, který zanechává stopu, tedy čáry, skvrny, otisky, ... Probouzí se v něm představivost.
- **Stádium prvotního obrazu** (od 2 do 4 let) je obdobím, kdy kresba „něco“ zaznamenává, tedy obdobím „obsažných čáranic.“ Nastává spojení kresby s představou. Zprvu dítě začíná kreslit bezobsažně, pak mu výtvarný projev něco připomene a pojmenuje ho. V tomto období dochází k přechodu

od senzomotorického stádia k symbolickému označování. To znamená, že kolem 3 let již dítě dopředu řekne, co nakreslí. Podobnost mezi kresbou a realitou je spíše náhodná. Vyvíjí se u něho tzv. grafické typy neboli podoby konkrétních věcí, které si dítě uchovává v paměti a je schopné je opakovaně zobrazovat.

- **Naivní realismus** (od 4 do 7 let) je obdobím, kdy kresba začíná být realistická, má své detaily a dobře rozeznatelné prvky. Jde o éru hlavonožců, tedy zobrazování člověka, který vypadá jako ovál s končetinami. S přibývajícimi léty se hlavonožec mění na panáka, který již vypadá o něco realističtěji a podobněji člověku – má všechny části těla. Pokud dítě kreslí předmět, zobrazí ho podle toho, co o něm ví, co ho upoutalo, než to, co ve skutečnosti vidí.
- **Vizuální realismus** (od 7 do 10 let) je obdobím tzv. „realistické kresby“, kdy dítě zobrazuje to, co vidí. Kresba má již realističtější podobu a je často přeplněná detaily. Snaží se i o vyjádření pohybu. Tento zlom nastává v důsledku změny myšlení dítěte a nástupem operační činnosti, která je vázána na konkrétní, názornou představu. Dítě ale i nadále zobrazuje předměty podle již uchovaných představ grafických typů. Začíná chápat perspektivu (stíny, tvar, vzdálenost). Mezi jednotlivými postavami a předměty vznikají vztahy, postavy se profilují, získávají atributy pohlaví, věku či zaměstnání.
- **Krise dětského výtvarného projevu** (od 10 do 15 let) přichází s rozvojem kritičnosti a abstraktního myšlení, nerovnoměrnosti vývoje a ztráty sebedůvěry či jistoty v pubertě. Projeví se neochotou dítěte výtvarně se vyjadřovat. Chybí mu i vnitřní motivovanost a náměty k výtvarnému vyjádření. Pokud kreslí, artefakty jsou odbyté a ledabylé. Každé dítě ovšem toto stádium prožívá jinak. Někdo o něho pouze zavadí, jiný jím projde naplno a s nespokojeností, jelikož se jeho kresby nepodobají skutečnosti.
- **Umělecké oživení** (od 15 let) je obdobím návratu k výtvarnému vyjádření, nalezení nových námětů k zobrazování.

Vývoj dětského výtvarného projevu je spjat se získáváním životní zkušenosti, kterou dítě nabývá realističtější dojem o světě, v němž žije a obklopuje ho. Tím se jeho kresby stávají také více podobné skutečnosti. Například objeví-li, že má pět prstů, které mu zpočátku připadaly jako kolíčky od hrabiček a nyní mu najednou připomínají čárky, zobrazí je právě tak „realističtěji“ i ve své kresbě. Další pokrok spočívající ve všimnutí si zaoblených zakončení prstů odrážející tvar kytičky se ve výtvarném projevu objeví zajisté také.

### 2.2.2 Zvláštnosti dětského výtvarného projevu

Dětská kresba má svá specifika, je rozdílná od kresby dospělého. Jemu se mohou kresby jevit jako symbolické a stylizované, ale dítě je kreslí „dokonale“, tak jak nejlépe dovede. Tyto zvláštnosti jsou ovlivněny, stejně jako vývoj výtvarného projevu, psychickým vývojem dítěte. Objevují se v různých stádiích a s evolucí dítěte se zase vytrácejí. S výtvarným projevem souvisí i kreativita, tedy schopnost řešit problém originálně, jinak než ostatní. Proto jsou kresby každého dítěte jedinečné.

Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu jsou:

- **Deformace v proporcích:** pokud se kresba nevejde na formát papíru, dítě je nuceno objekt změnit tak, aby v kresbě byl zachycen celý (zmenšit délku nohou, ...).
- **Funkčnost:** zájem dítěte o funkční, pro něho zajímavé detaily (např. učebnice v lavici, doplňky k oblečení, klika u dveří, věci položené na stole či pověšené na stěně).
- **Grafoidismus:** naklánění kresby ve směru písma, zakulacování úhlů.
- **Kolorit** (barevnost): se projevuje všude tam, kde ve skutečnosti je a má určitou tradici (nebe je modré, ...). Dítě preferuje určité tóny barvy.



- **Personifikace (antropomorfismus):** přenášení lidských znaků, vlastností a podoby na neživé věci a abstraktní pojmy (smějící se sluníčko, ...).
- **Perspektiva:** zobrazování objektů tak, že to co je blízko, je větší než to, co je vzdálené.
- **Obrácená perspektiva:** objekty blíže jsou menší než objekty vzdálenější.
- **Sklápění:** na jedné scéně jsou zachyceny objekty a postavy z různých pohledů (z profilu, se shora, en face).
- **Smíšený profil:** zobrazení člověka nebo zvířete s postavou z profilu a obličejem z en face.
- **R – princip:** ostré odlišení dvou směrů (rukou na tělo, naznačení ukončení těla, nasazení komína apod.).
- **Rytmus, opakování, symetrie** (základní kompoziční prvky): jsou dítěti vrozené (tep, dech, symetrie postavy). Přítomnost těchto prvků svědčí o přirozené integraci tělesných a duševních složek.
- **Transparence:** průhlednost, neboli „rentgenové vidění“ – zobrazování částí objektů, které nejsou ve skutečnosti vidět (knedlíky v břiše, nábytek v domě, ...).
- **Výtvarné vyprávění:** zobrazení více epizod téhož děje na jedné ploše.
- **Zobrazovací automatismus:** opakování úplně stejné formy zobrazování, prosazování nacvičeného obrazového typu.
- **Zobrazování prostoru:** souvisí s umístěním objektů na formát papíru, projevuje se jako:
  - a) odlišení země a nebe
  - b) intelektuální horizont – dítě zobrazuje vzdálenější objekty nad základní čáru, do pásů nad sebou.

(Hazuková, Šamšula, 1005, s. 88-97)

Mezi zvláštnosti dětské kresby bych zařadila i **rozdílnost kreseb mezi chlapci a dívkami**. Stejně tak, jako se liší mužské a ženské pokolení biologicky, psychicky (převaha hemisfér, styl myšlení, vnímání, ...) a sociálně (role žen a mužů ve společnosti, očekávání plynoucí z jejich rolí, ...), jsou rozdílné i jejich výtvarné projevy. Dívky, které jsou humanističtěji zaměřené, mají kresby v porovnání s chlapci pečlivější, více se zabývají formou i obsahem. Musejí mít vše dokonalejší, propracovanější. Většinou si více s kresbou pohrávají, déle promýšlejí kompozici. Očekává se, že jejich kresby budou detailnější, čistší, negumované, líbivé, jemné, ... Na rozdíl od techničtěji zaměřených chlapců, jenž se snaží problém rychle vyřešit, jsou jejich kresby v porovnání s dívkami ledabylejší. Ztvárňovaný obsah převyšuje formu. Bývají s prací rychleji hotovi. Pokud problém jednou vyřeší, nepovažují za nutné hledat nové řešení.

Všechny kresby dětí jsou ovšem uvolněné, dynamické a expresivní. Mají svůj děj, neboli „čtvrtý rozměr dětské kresby“ (Uždil, 2002, s. 52). Tím oslovují dospělé, které láká lépe porozumět zobrazení na obrázku, ponořit se do světa onoho dítěte a pochopit ho z jeho skryté stránky osobnosti.

### 2.2.3 Faktory ovlivňující dětský výtvarný projev

Do školy přicházejí děti z různých sociokulturních podmínek. Každé si jednoho dne samo vzalo či dostalo do ruky onen „zázračný předmět“ tužku. Někoho tvorba fascinovala natolik, že ještě dnes v dospělém věku může doma najít stopu, kterou zanechal při svém prvotním výtvarném projevu. A jak jsme na ni dnes hrdí. Možná, že někdo si vybaví i pocity, jaké při své úžasné tvorbě zažíval. Na druhou stranu, někoho tvorba moc nezajímala a vrátil se k ní minimálně.

Jedna věc je ale jistá. Náš prvotní výtvarný projev byl něčím ovlivněn. Možná se jednalo o vnitřní popud prozkoumat „zázračný předmět“, nebo touhu dělat „písi písi“ jako naši rodiče a tím být o něco větší, než jsme ve skutečnosti byli. Možná, že někdo měl doma umělce a obdivoval ho natolik, že chtěl s tužkou v ruce zachycovat vše, co umělec právě zobrazoval. Ať to vše bylo jakkoliv, důležité je, že to začalo a nyní pokračuje.

Z předchozího odstavce plyne, že výtvarný projev dítěte je ovlivněn vnějšími i vnitřními faktory. Přímý kontakt s prostředím a realitou ovlivňuje psychiku dítěte a jeho vývoj výtvarného projevu. Probouzí představy a emoce a dává podnět k aktivní činnosti (Hazuková, Šamšula, 2005).

Mezi vnější faktory řadíme:

- **Ovlivnění sociokulturním prostředím** (výchovou, výtvarnou kulturou, sociálním a společenským zázemím dítěte, materiálním prostředím)
- **Ovlivnění autoritou**

Mezi vnitřní faktory patří:

- **Subjektivní odraz objektivní reality** (interpretace vnímané skutečnosti a představ) souvisí se způsobem symbolického zobrazení dané skutečnosti
- **Věkově podmíněnost**
- **Typologická podmíněnost** (temperament, charakter, výtvarný typ dítěte)
- **Osobnostní podmíněnost** (senzomotorické vnímání, logické myšlení, kognitivní dispozice, inteligence, paměť, představivost, tvořivost, talent, prožívání emocí, koncentrace)
- **Zájem dítěte** (postoje, motivovanost)

(Hazuková, Šamšula, 2005, s. 35-37)

L. Hypišová (2005) uvádí ve svém článku ještě další faktory ovlivňující dětský výtvarný projev:

- **Únava**
- **Motorické obtíže**
- **Momentální rozpoložení**
- **Bezprostřední zážitky**
- **Nálada**

- *Kopírování vzoru*
- *Mediální kultura*
- *Přijímání či odmítání kresebného projevu dospělými nebo vrstevníky*
- *Zkušenost – zážitky, pozorování, prostředí*

Tyto faktory jsou nedílnou součástí dětského výtvarného projevu. Jsou také důležité z hlediska diagnostiky dětské kresby. Proto je třeba s nimi počítat, pokud chceme na kresbu nahlížet objektivně a ve všech souvislostech.

#### **2.2.4 Individuální výtvarné typy**

Když se učitel dívá na obrázky dětí ve třídě, může říci, že každý má svůj osobitý způsob výtvarného vyjádření. Jedná se určité prvky, které se opakují v každém artefaktu dítěte. Podle těchto individuálních rozdílů se dá vyjádřit výtvarná typologie. Ta vychází z individuální výtvarné činnosti (strategie zobrazování), rozdílů ve vnímání, průběhu tvorby či postoji k vlastnímu dílu.

Rozdělení výtvarných typů do kategorií provedlo mnoho odborníků, např. J. Uždil, J. Kulka, R. Trojan, či teoretikové Bauhausu. Každý z nich svoji typologii zaměřuje na proces výtvarné tvorby dítěte z jiného úhlu pohledu.

Žádné dítě není přesně zařaditelné k jednomu typu, ale je jejich průnikem. Díky typologii je možné dítě lépe poznat a pochopit ho jako jedinečnou osobnost. Znalosti výtvarných typů je třeba využívat v různorodosti témat, technik, způsobů práce a samozřejmě i při hodnocení (volně čerpáno z Hazukové, Šamšuly, 2005, s. 113-127).

## 2.2.5 Význam dětské kresby

*„Má-li v dítěti přežít jeho vrozená schopnost žasnout, potřebuje společnost nejméně jednoho dospělého, s kterým se může dělit o svoje objevování radosti a vzrušení a tajemství světa, v němž žijeme.“*

*Neznámý autor*

Malovat, kreslit a tvořit můžeme jen tak, spontánně a můžeme si u toho užívat všeho, co námět přináší. Můžeme vyjadřovat to, co nás trápí i to, z čeho máme radost. Můžeme zobrazovat reálnou skutečnost či pocity. Zkrátka tvořit můžeme úplně cokoli a kdekoliv. Nesmíme ovšem zapomenout, že každý obrázek zaznamenává něco důležitého, upozorňuje na něco zajímavého a něco nám svým obsahem sděluje (Ženatá, 2005, s. 7).

„Dětský výtvarný projev není jen linie a barva na kusu papíru či modelína přilepená na starém plastovém tácku. Dítě k této činnosti přistupuje s radostí, ale i vážností“ (Závora, 2004).

Výtvarný projev je pro dítě velice důležitý, protože jeho prostřednictvím sděluje dospělým, jak vidí svět, jaký k němu zaujímá citový postoj, jaká má přání a jaké má obavy (Uždil, 2002). Jde o jakýsi komunikační prostředek.

Ve výtvarném projevu se seberefektujeme. K. Ženatá říká, že „člověk je jediný organizmus, který dovede být uvnitř, ale i vně sebe samého.“ Máme schopnost projektovat neuvědomělé duševní procesy, vjemy a pocity, do symbolů a tím je zviditelnit a zpřístupnit ostatním. Toto vnitřní prožívání vlastních impulsů se odráží ve vnějším objektu, tedy artefaktu, který dítě vytvoří (2005, s. 8).

Pomocí výtvarného projevu můžeme poznávat představy dítěte o světě. (Uždil, 2002). „Dětské zobrazení není nikdy jen kopií skutečnosti. Jedná se o názor dítěte na skutečné i neskutečné, jedná se o postoj ve všech jeho komponentách“ (Závora, 2004). Dítě zobrazuje skutečnost, která se kolem něho děje. Výkresy, jež vytváří, jsou jeho přirozenou výpovědí. Jsou plně prožívání a symbolů, do kterých vložilo sebe samo takové, jaké ve skutečnosti je. Jeho „vnitřní svět“ se dostává do viditelné, pro nás dospělé, čitelné podoby.

Dítě nám dovoluje nahlédnout do jeho nitra, vnímání a prožívání, což je k poznání a porozumění dítěte to nejhlavnější. Proto je kresba především prostředkem, jak k dítěti nalézt cestu, abychom mu mohli pomáhat rozvíjet jeho dovednosti a také abychom ho lépe poznali (Davido, 2001).

„Jestliže poznáme, porozumíme a akceptujeme dítě takové, jaké ve skutečnosti je, pak zažije prostředí, které mu umožní dospět v samostatnou a vnitřně nezávislou osobu, rozvine své schopnosti a má všechny předpoklady žít radostný život“ (Ženatá, 2005, s. 8). Myslím si, že to je to nejdůležitější, co by se měl učitel ve své třídě snažit docílit.

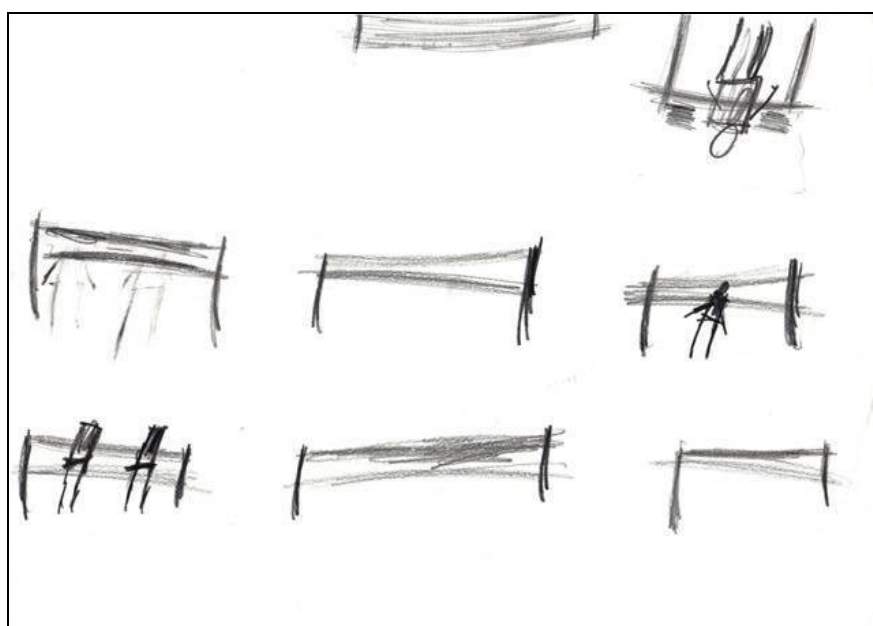
J. Uždil (2002, s. 103), K. E. Allen (2002, s. 142) i K. Ženatá (2005, s.7) se shodují, že kreslení je pro dítě svým způsobem hrou. Hra je spontánní činnost nepostradatelná v dětském světě. Dítě během ní zažívá pocit radosti. Při vytváření artefaktu se může navíc realizovat, zanechat po sobě trvalý výtvar. „Někdy si ke svým kresbám a malbám vytvoří trvalý vztah,“ pamatuje si pocity, které prožívalo, když výtvar tvořilo (Uždil, 2002, s. 103).

„Malování je kreativní proces, uvolňující psychickou energii“ (Ženatá, 2005, s. 23). Proto mohu říci, že se jedná o relaxační činnost, při které si dítě odpočine, uvolní se. Soustředí se pouze na sebe a své dílo, odproští se na chvíli od okolního světa, vnitřně se očistí a naplní svoji duši zážitkem. Každé má tak možnost prožít vlastní kreativní činnost a vložit do výkresu své prožívané emoce.

Pokud dítě zažívalo radost a úspěch, projektuje tyto pocity do své tvorby a najdeme v ní například usměvavé a spokojené postavy. Ani dítě, které zažilo neúspěch, pokárání, potrestání či ponížení, si tento zážitek nenechá pro sebe. Zobrazí ho se stejnou razancí a energií, s jakou stav prožívalo. Proto je sám proces kreslení, malování a tvoření podle K. Ženaté „jednou z nejdůležitějších a nejpodstatnějších fází ve výtvarném tvoření“ (2005, s. 11).

Z předchozího odstavce plyne, že výtvarný projev dítěte je spojen se zážitkem, tedy prožíváním a vnímáním vnějších či vnitřních podnětů. Pokud je zážitek silně prožitý a pro dítě nezapomenutelný, může se objevovat v jeho obrázcích opakovaně, nebo vyplyne na povrch až po několika dnech. Někdy dokonce zcela překryje ostatní činnosti.

*Samík byl potrestaný známým způsobem, zůstal po škole. Nevěděla jsem to, stalo se to ještě před mojí souvislou praxí. V prvním obrázku na téma „Jak vypadá vyučování u vás ve třídě“ zachytil jeho samotného v lavici ve třídě s paní učitelkou. Divila jsem se, protože ve třídě je plno dětí, ale nic jsem nedávala najevo. Samík mi sám řekl: „To je paní učitelka a já jsem potrestaný. Sedím na hanbě a jsem sám za trest.“ Sam bral poškolou jako hanbu a možná ho tento čin učitelky potrestal mnohem více, než si ona myslela. Ve snaze zachytit ji sedící proti němu za svým stolem, zobrazil učitelku sklápěním „hlavou dolů“. Dvě děti vpravo jsou vygumované, proto soudím, že Samík samotu ve třídě prožíval intenzivně. Co je ovšem důležité, je fakt, že měl zážitek tak vrytý do paměti, že se objevil i po týdnu v kresbě průběhu vyučování.*



**Obrázek 1: „Potrestaný Samík“**

K. Ženatá říká, že během tvorby obrázků se musí autor rozhodovat (2005, s. 19). Prostřednictvím „komunikace sám se sebou“ je jedinec nucen řešit problém vytvoření obrázku a tím rozvíjet svoji kreativitu. Dítě samo rozhoduje o ztvárnění námětu, tahu linií, umístění objektů do prostoru formátu papíru, popřípadě o použití barev. Tím dává svému dílu osobitý ráz a děj. Myslím si,

že právě proto by paní učitelka neměla dětem do jejich tvorby zasahovat. Na tento fakt poukazuje i J. Závora. „Zásadním nedostatkem jsou rady při práci dítěte či dokonce dodatečné doplňování obrazu přímo dospělým. Mezi typické neřesti patří například předkreslení tzv. základní čáry“ (2004).

Výtvarná činnost je jednou z mála aktivit, kterou může žák ve třídě tvořit tak, jak on chce a jak ji prožívá. Může použít prostředky, jež chce, a vždycky dojde k originálnímu a krásnému výsledku neporovnatelnému s ostatními. Kreslení nutí dítě ponořit se do tématu a zpracovat ho tak, jak ono samo cítí.

„Teprve, když se člověk uskutečňuje, stává se tím, kým ve skutečnosti je. K sebeuskutečnění dochází tím, že se promítáme svými city, zájmy a poznávacím úsilím do svého okolí a jaksi se „v něm vidíme“, rozeznáváme sami sebe a zároveň i upevňujeme svou osobnost vedle osobností druhých. Výtvarná činnost je jednou z možností vedoucí k sebepoznávání“ (Uždil, 2002, s. 106).

Já bych ještě doplnila, že skrz výtvarnou činnost dochází i k poznávání ostatních. Děti se učí tolerovat, přijímat a pochopit obrázky ostatních ve skupině a tím i samotné spolužáky jako jedinečné osobnosti. Aneb jak říká J. Uždil (2002, s. 106): „Poznáváme, hodnotíme a máme se rádi.“

Výtvarný projev pomáhá na mnoha místech ve světě řešit nepřekonatelné problémy dětí a dospělých. Díky svým vlastnostem je kresba již desítky let využívána psychology jako terapeutický prostředek. Do pedagogické psychologie proniká podle J. Mareše (2007) se zpožděním, jelikož teprve „v posledních 10 letech začíná být kinetická kresba využívána k hlubšímu poznání jevů souvisejících se školou.“ Proto ji pedagogové mohou využít k hledání zdrojů problémů ve vyučování nebo jako evaluační prostředek k získání informací o sociálním klimatu třídy.

Jak bylo již řečeno, výtvarný projev tvoří jednu z možností, jak na problém nazírat z pohledu dítěte a tím hledat společná řešení, aby bylo všem ve třídě dobře a příjemně. Pokud se všichni ve třídě budou cítit spokojeně, budou tam mít své místo a pocit bezpečí, pak se dá v takové skupině úspěšně budovat pozitivní sociální klima.



## 2.2.6 Interpretace dětské kresby a její úskalí

*„Nejprve třeba mítí obrazu plné srdce, aby ho pak mohly býti plné oči.“*

*Josef Čapek*

Výtvarný projev je sice „královskou cestou“ k poznání dítěte, ale nesmíme zapomenout, o jak citlivý a nelehko interpretovaný jev se jedná. Jde-li se o kinetickou kresbu, neexistuje žádný obecný návod či „klíč“, jak s ní pracovat a získávat z ní informace (Davido, 2001). Proto každý, kdo chce obrázky interpretovat, musí postupovat velmi opatrně a především empaticky. Je nutné stanovit si kritéria hodnocení. Jeho postupy by měly být postavené na vědomostech z arteterapie a psychologie osobnosti, vývojové psychologie i psychopatologie.

Interpretovat neboli vykládat dětskou kresbu je složitá záležitost. Výklad výtvarného projevu je postavený na jeho symbolickém vyjádření. Symbolické vyjádření neboli symbolika kresby, označuje vztahy, které lze vyzorovat mezi určitým druhem obrázku a určitým typem osobnosti. I když „symbolická řeč obrazů není jednoznačná“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 99), ale dá se, na základě podobného používání znaků v určité situaci, ve které se dítě nachází, vytvořit jakýsi její obecný výklad (např. týrané a zneužívané děti často vynechávají v kresbě spodní část těla či ruce). Na základě podobnosti symbolů, které vycházejí ze „všeobecných zákonitostí lidského vnímání a ze životních zkušeností“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 101), jsou vytvořena kritéria hodnotící všechny kresebné testy, jaké doposud vznikly. Jedná se například o kresbu postavy, kresbu stromu, kresbu domu, KTC test, atd.

Také není možné aplikovat poznávání dítěte skrze jeden obrázek. Jediná kresba nemůže o dítěti vypovědět úplně vše a bylo by velikou chybou vyvozovat z ní ukvapené závěry. Proto je nutné pracovat s výtvarným projevem dlouhodobě a získávat ucelené informace o jeho osobnosti a sociálním zázemí i pomocí dalších diagnostických metod, např. pozorování či rozhovoru.

Dlouhodobá práce s dětskou kresbou přináší lepší pochopení a poznání dítěte a jeho situace a umožňuje učiteli individuální přístup podle jeho potřeb.

J. Závora ve svém článku uvádí i úskalí, které vzniká nestejným vývojem psychiky a motoriky dítěte, jelikož „ve velké většině případů se setkáme s tím, že zobrazovací schopnosti dítěte jsou o mnoho nižší než jeho představivost. Proto je velmi důležité nechat dítě doprovodit obraz slovně a zaznamenat toto povídání bez oprav třeba na druhou stranu obrazu, ...“ (2004). Při rozhovoru s autorem získáme cenné informace o ději, námětu a celkovém pojetí kresby z jeho pohledu.

Důležité také je, nenechat se při interpretaci obrázků pohltit subjektivními názory a předsudky o osobnosti dítěte. Je zřejmé, že do jisté míry je výklad kresby zaujatý, ale měli bychom se snažit o to, aby byl co nejvíce autentický a individuální vzhledem k dítěti. Objektivitu se dá docílit již zmiňovaným větším množstvím obrázků či rozhovorem o jeho kresbách a získáváním dalších informací o životě, zázemí a rodině dítěte. Pokud je to možné, je přínosné nechat interpretovat kresbu jiným učitelem poučeným v tomto přístupu práce s výtvarným projevem.

Dospělý, který kresbu vyhodnocuje, by se měl chovat jako „arteterapeut“. Podle J. Šickové-Fabrici (2002, s. 58) by měl být empatický, měl by umět propojovat získané informace do souvislostí, měl by umět improvizovat. Neměla by mu chybět intuice a takt v chování postaveném na důvěře vůči tvůrci obrázků.

L. Hypiusová (2005) ve svém článku uvádí faktory ovlivňující hodnocení dětského výtvarného projevu z pohledu interpreta. Jedná se o:

- ***Vzdělání***
- ***Vyzrálост osobnosti***
- ***Zkušenosti***
- ***Intuici***
- ***Citlivost***
- ***Informace o dítěti***
- ***Inteligenci***
- ***Projevy dítěte – chování, jednání, rozhovor***

Není radno podceňovat dětskou kresbu. „Vždy bychom měli mít na paměti, že vnitřní život dítěte a proces jeho utváření, je spjat s prostředím, ve kterém žije. Obrazy dětí jsou proto náhledy do duševního života dítěte. Proto musíme k takové činnosti a výsledkům z ní vzešlých přistupovat s vážností a opatrností“ (Závora, 2004).

Při výkladu kreseb je důležité všimnout si nejen jejího obsahu a formy, ale i celého procesu vzniku artefaktu, např. tempa, jakým je kresleno, spontánních komentářů autora nad kresbou či jeho chování při celé tvorbě. Měli bychom si uvědomit, že někdy je stejně důležité to, co dítě vynechá, jako to, co nakreslí. I prázdno mívá svůj význam. J. Šicková-Fabrici (2002, s. 102) uvádí ve své publikaci kritéria, kterých si je třeba všimnout při interpretování kresby. Jsou to:

- ***Integrace kresby (ucelení, celkové ladění)***
- ***Využití prostoru na papíře***
- ***Úroveň kresby postavy, jak je v kresbě přítomná***
- ***Adekvátnost barev***
- ***Přítomnost stereotypů***
- ***Přítomnost perseverace (ulpívání, nutkavé setrvání a znovuvybavování dojmů)***
- ***Kvalita linií***
- ***Logika kresby***
- ***Sklon postavy***
- ***Vložená energie***
- ***Množství detailů***
- ***Pozadí kresby.***

V arteterapii se posuzuje i *velikost nakresleného objektu*, která hraje důležitou roli při sebehodnocení autora a jeho vnímání sama sebe. Dá se říci, že čím větší sebevědomí, tím větší objekt. Množství zachycených *detailů* vypovídá o tom, jak je kreslící schopen vnímat a zajímat se o svět kolem sebe. Nedostatek detailů v kresbě může značit vnitřní prázdnotu, nízkou energii

či introverzi. Přílišné *gumování* vypovídá o konfliktech v samotném autorovi, nedostatečné důvěře ve své schopnosti či snaze potlačit to, co by mohlo vyjít najevo. Pokud je gumování použito s cílem zlepšit kresbu, znamená schopnost kreslicího být k sobě kritický. I *kompozice* je třeba si všímat. Tvůrce si předem rozvrhuje plochu a sestavuje dílčí prvky v celek. Symetrické a vyvážené uspořádání vyvolávají dojem pokoje, klidu a harmonie. Naopak nesymetrické a nevyvážené seskupení prvků působí neklidně a napjatě. Kompozice také umožňuje divákovi porozumět dílu a „přečíst“ si v něm skrytý příběh, zašifrovaný v jeho uspořádání. Celková *harmonie* vypovídá i o inteligenci, aktivitě a rovnováze svého autora (Šicková-Fabrici, 2002, s. 104 - 105).

I v liniích se objeví osobnost a prožívání autora děl. *Prerušované linie* signalizují nerozhodnost, slabost, nevyhraněnost nebo roztěkanost autora. *Tenké a lehce naznačené linie* kreslí autor, jemuž chybí sebedůvěra, je ustrašený a má zábrany. *Silné čáry* způsobující protržení papíru kreslí dítě, které je pravděpodobně agresivní. Vyrovnané dítě má sílu linií pevně pod kontrolou. *Křivky* kreslí autor mírný, citlivý. U realistického a podnikavého dítěte najdeme často využití *přímek a úhlů*. Má-li kreslicí svou impulzivitu pod kontrolou, projeví se rovnováhou mezi přímkami a křivkami. Věnuje-li nadměrnou důležitost *horizontálním liniím*, ukazuje to na psychologické konflikty. Pokud dítě dává přednost *tečkám* a drobnějším *skvrnám*, svědčí to o jeho pečlivosti (Davido, 2001, s. 32).

Využití plochy papíru a umístění objektu do jeho prostoru vypovídá o vztahu autora k rodičům a jeho časové orientaci. Pokud je objekt umístěn *vlevo*, značí zaměření autora k introverzi, minulosti a k matce. Vše *vpravo* označuje extraverci, směr do budoucna, vztah k otci. Prvky umístěné *nahoře* jsou spjaté s nevědomím, s vysněnými přáními a mysticismem, *dole* s vědomím, s bytím v reálném světě a materiální stránkou života (Šicková-Fabrici, 2002, s. 106), (Davido, 2001, s. 31-32).

Z výše uvedených odstavců vyplývá, že interpretace kresby se provádí kvalitativně. Při jejím výkladu hraje roli i způsob řešení zadaného problému, tedy kreativita. Dá se říci, že vše obsažené či záměrně vynechané má svůj význam, proto je potřeba kresbu hodnotit celistvě, empaticky, intuitivně, adekvátně k věku dítěte a v souvislostech s jeho chováním a jednáním ve třídě.

## 2.3 Individuální zvláštnosti (jedinečnost) člověka

*„Děti jsou jako mokřý cement. Cokoliv do nich otisknete, to tam zatvrdne a stane se součástí jejich osobnosti.“*

*Earnie Larsen*

Každý člověk na světě je jedinečnou bytostí. Nikde neexistují dva lidé, kteří by byli biologicky a psychologicky naprosto stejní. Psychologická rozdílnost neboli jedinečnost člověka, plyne z rozdílných biologických vloh a především z osobní, tedy subjektivní a tím mimořádné zkušenosti. Proto je každý z nás individuální osobnost. Být individualitou znamená mít svérázné a jedinečné rysy, jimiž se psychologicky liší jeden člověk od druhého. Osobnost člověka se projevuje již při narození, kdy je možné pozorovat psychickou rozdílnost v chování dětí mezi sebou. Rozdíly v psychice lidí se prohlubují postupem k dospělosti.

Každé dítě je tudíž originální a dostalo do vínku různou genetickou výbavu, která představuje jiný „start“ do života a jiný způsob překonávání překážek. Proto je jasné, že vynaloží nestejnou míru úsilí, aby dosáhlo „dokonalého“ výsledku a bylo úspěšné na své životní pouti. Otázkou je, co znamená dokonalé a kdo hodnotí míru dokonalosti a hranici s nedokonalostí?

K rozvoji osobnosti dítěte a hodnocení „dokonalosti“ přispívá zpočátku rodina. Se vstupem do školy tuto úlohu přebírá i učitel. Ve třídě se sejde skupina naprosto jedinečných osobností - dětí. Žáci ve třídě se navzájem v mnohém liší. Každý jedinec je individualita a jako k takové je třeba k němu přistupovat. Jen tak mu bude možné porozumět a dát možnost se optimálně rozvíjet.

Vždyť učitel je vedle rodičů člověk, který s dětmi tráví nejvíce času. Dovolují si říci, že v dnešní době s některými možná více než rodiče. Proto velkou mírou ovlivňuje osobnostní vývoj dítěte. Pro učitele jde o další důvod k individuálnímu poznání a porozumění každému z nich.

Z. Helus (2004, s. 160) ale upozorňuje na skutečnost, že ve škole dochází ze strany učitelů k netoleranci vůči individuálním zvláštnostem dětí. Je to způsobeno selektivním charakterem školy a tím pádem znevýhodněním žáků, kteří se nemohou prosadit takoví, jací ve skutečnosti jsou. Není akceptována jejich individualita.

S nástupem RVP, plněním výstupních kompetencí a individuálním přístupem k dětem by se měla tato skutečnost změnit. Jedním z možných prostředků, jak podporovat jejich růst, je právě výtvarný projev. Ten respektuje osobnost každého. V něm se dítě projeví přirozeně takové, jaké ve skutečnosti je a ostatní ze třídy se ho naučí přesně takového přijímat. Neboť „poznávání a respektování rozdílů mezi lidmi má zásadní význam pro vývoj dítěte ...“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 175).

Odlišnost dítěte od ostatních je dána dlouhodobými činiteli, tedy vnitřními stavy a rysy osobnosti a vnějším prostředím (rodinou, školou, ...) Podle J. Čápa (Čáp, Mareš, 2001, s. 145-180) a D. Vašátkové (Individuální zvláštnosti a učení) se jedná se o tyto faktory individuality:

- **Úroveň schopností** (verbálních, prostorových, numerických, paměťových, percepčních, uměleckých, sportovních a sociálních) ovlivňující vývoj dítěte.
- **Nadání a talent** (vysoké nadání) umožňující dítěti věnovat se hlouběji určité oblasti lidské činnosti.
- **Inteligenci** jako schopnost ovlivňující poznávání, učení a řešení problémů.
- **Motivovanost**, která vychází z odlišného zájmu, hodnot, cílů, postojů, návyků a potřeb dítěte a pobízí ho k činnosti, k objevování nového.
- **Temperament** (charakter) vychází z intenzity prožívání a citového reagování.
- **Kreativita** umožňuje tvůrčí činnost a originální řešení problémů.
- **Kognitivní styl** je dán zvláštnostmi žáků ve vnímání.

Osobně bych ještě přidala:

- **Vůle** neboli uvědomělé zaměření, soustředění a dosažení vytyčeného cíle pomáhá při překonávání překážek v životě.
- **Emoce a autoregulace** souvisí s prožíváním podnětů a reakcemi na ně.
- **Sebepojetí** má vliv na utváření psychicky zdravé osobnosti.
- **Flexibilita** neboli schopnost přizpůsobit se životním situacím souvisí s rychlou orientací v životě.
- **Odolnost vůči zátěži** se projeví soustředěním a únavou při činnostech, překonáním stresu.
- **Adaptace na nové prostředí** ovlivňuje pozitivní prožívání a pocit jistoty.
- **Sociální prostředí, kultura, zázemí v rodině, výchova** dává návyky a hranice v chování, postoje, hodnoty k životu, ovlivňuje stanovení cílů do budoucnosti.

Určitě jsem zde neobsáhla zcela všechny faktory ovlivňující jedinečnost dítěte. Snažila jsem se upozornit na faktory a zdroje, které jsou znatelné především ve třídě. Ovlivňují činnosti dětí, tedy i výtvarný projev. Učitel s nimi musí počítat a mít k nim zřetel v přístupu k jednotlivým dětem.

Allen a Marotz uvádějí, že „sedmileté dítě si začíná uvědomovat svou vlastní individualitu ... a dítě v osmi letech chápe a uznává skutečnost, že někteří mají větší nadání“ (2002, s. 146). Domnívám, že se jedná o uvědomování si vnitřní rozdílnosti a že děti mladšího školního věku ji vnímají. M. Nakonečný (1995, s. 41) totiž ve své publikaci uvádí, že dítě ke svému vědomí individuality dospívá již kolem dvou a půl let. Zde se jedná o jedinečnost sociální, tedy rozpoznání své osobnosti od okolního světa a přijetí se – „To jsem Já.“

Rozdílnost dětí ve třídě ovlivňuje všechny navzájem a obohacuje životní zkušenosti třídního kolektivu. Pokud děti o diferenciaci vědí, mohou ji využít a zlepšovat tak vztahy v rámci třídní skupiny.



Někdy si zvláštnosti dítěte při běžné výuce za neustále stejných metod vůbec nevšimneme. Teprve když použijeme metody jiné, např. projektivní (v našem případě kinetickou kresbu), objeví se skrytá jedinečnost. Tím je zviditelněná a dá se rozvíjet a podporovat.

*Máta takové „nadání“ má. Bylo ovšem skryté a nikdy jsem si ho já ani paní učitelka nevšimla. Teprve díky akčnímu výzkumu prostřednictvím kreseb bylo odhaleno. Máta má schopnost pojímat skutečnost celistvě a s nadhledem. Při vyučování ovšem známky této jedinečnosti nevykazuje. Naopak působí jako dítě nesoustředěné, rozptýlené, které občas nestíhá ostatním a občas neví, kde se právě pracuje.*

Vývojové zvláštnosti dětské psychiky se odrážejí i ve výtvarném projevu. Plně odpovídají vývoji osobnosti dítěte. Ovlivňují tak zobrazení námětu v kresbě každého jedince. Uvádím zde zvláštnosti týkající se mladšího školního věku dítěte podle H. Hazukové a P. Šamšuly (2005, s. 85-87) s ohledem na výtvarný projev dětí z druhé třídy, respektive našeho výzkumu.

- **Prezentismus:** závislost na aktuálně vnímané podobě poznávaného světa, tedy vazba na přítomnost
- **Topismus:** vazba na zcela konkrétní místo, prostředí
- **Preference nápadných vlastností** objektu a detailů
- **Magičnost:** tendence dítěte vypomáhat si fantazií

Magičnost se podle H. Hazukové řadí ke zvláštnostem, které ovlivňují výtvarný projev v předškolním věku. Z hlediska individuálního vývoje dítěte může magičnost přesahovat i do mladšího školního věku. Jelikož jsem se s touto tendencí v kresbách druháků setkala, uvádím ji zde také.

Myslím si, že je na místě uvést ještě jednu důležitou jedinečnost lidí – **rozdílnost v pohlaví**, tedy jedinečnost dívek a chlapců. Nepatří přímo do kapitoly Individuální zvláštnosti člověka jako jedince, spíše však skupiny jedinců, kteří mají stejné znaky. Ale pokud pracujeme s dětmi, tuto rozdílnost je potřeba akceptovat.

Dívky a kluci mají zcela rozlišné strategie v přístupu ke školnímu vyučování, mají jiné priority v chování, preferují různé typy her, díky převaze rozdílných hemisfér jinak vnímají a přemýšlejí, orientují se v životě a reagují na podněty. Jsou na ně kladeny různé sociální požadavky. Toto vše ovlivňuje také osobnost a individualitu dítěte a projeví se při činnostech ve vyučování, tudíž i ve výtvarném projevu.

### 2.3.1 Sebepojetí a jeho ovlivňování

*„Když o sobě dítě začne smýšlet lépe, zjevně se to projeví na znatelně lepších výkonech, ale mnohem důležitější je, že začne mít větší radost ze života.“*

*Wayne Dyer*

*„Člověk je tím větší, čím víc je sám sebou.“*

*Antoine de Saint Exupéry*

Jelikož jedna z nejdůležitějších činitelů ovlivňující celý náš život je sebepojetí, budu tomuto tématu věnovat podrobněji než ostatním individuálním zvláštnostem člověka.

Sebepojetí zahrnuje uvědomování si sebe sama jako oddělenou lidskou bytost, která si utváření obraz o své osobnosti, tělesném schématu, pocitech, vzpomínkách a prožitcích, ví o svých hodnotách, schopnostech a rozdílech od ostatních (Fontana, 1997, s. 247). Sebepojetí velmi ovlivňuje naše prožívání a chování v různých životních situacích, např. v sebeprosazování, sebeobraně, sebekontrolě či v sebezprezentaci.

Uvědomování si vlastního „já“ začíná mezi druhým a třetím rokem života, kdy dítě prochází obdobím negativizmu neboli vzporu. Z počátku si obraz o sobě vytváří na základě hodnocení a popisu dospělými v rodině, později ve škole. V dalším vývoji se dítě od tohoto obrazu vzdaluje a na základě vlastních zkušeností a sebepoznávání si vytváří nové sebepojetí. Přesto si myslím, že pohled na sebe sama je celý život ovlivňován ostatními. To uvádí i D. Fontana,

který říká, že si v dospělosti vybíráme vzory lidí, jejichž „styl života a hodnoty pokládáme za hodné napodobení“ (1997, s. 267).

Budovat v dítěti jeho kladné sebepojetí není lehký úkol. Jeho pojetí vlastní osobnosti je hluboce ovlivněno pohledem dospělého. Pohled každého je subjektivní, takže se může stát, že autority dítě vnímají rozdílně. To je dáno různými životními prožitky a zkušenostmi. Pokud se názory na osobnost dítěte liší, prožívá zmatek a neví, s jakým pojetím se má identifikovat. Může propadnout i pocitu méněcennosti.

Na tuto skutečnost by měl myslet především učitel, který má velikou šanci svým přístupem ovlivnit sebeobraz každého žáka. Výtvarný projev umožňuje dítěti projevit svůj pohled na sebe a nabízí učiteli přístup k jeho sebepojetí. Prostřednictvím kresby může učitel dítěti pomoci jeho vlastní sebeobraz pochopit, tím ho i pozitivně ovlivnit či změnit a podporovat v něm vývoj psychicky zdravé osobnosti.

Psychicky zdravá osobnost má podle J. Kulky „odpovídající sebepoznání svých schopností a osobních vlastností (alespoň z větší části), prožívá se a hodnotí sama sebe podle pravdy a skutečnosti. Nijak se nenadhodnocuje, ale ani nepodceňuje“ (2003).

„Rozvíjet zdravou osobnost, to znamená rozvíjet vztah dětí k sobě, ke druhým a k přírodě, k řece a ke hvězdám, k planetě Zemi ... mimo to však také k věcem praktickým, jako jsou třeba peníze. Rozvíjet zdravou osobnost, to znamená dát dětem možnost, aby byly sebou samými, ne aby naplňovaly jenom naše představy o tom, jaké mají být. Umožnit jim, aby volně komunikovaly slovy a tělem, aby citlivě vnímaly hranice mezi virtuálním a světem skutečným ... Hodně cenných poznatků děti nezasáhne, nejsou-li jim přeloženy do jazyka zážitku“ (Šimanovský, 2008). Výtvarný projev naprosto splňuje tyto požadavky, proto dopřejme dětem onen pocit zážitku ze sebepoznávání vlastního „Já.“

Ovlivnit sebepojetí dítěte jako zdravé osobnosti se dá také přístupem k němu. Učitel by měl budovat v dítěti postoje, které mu pomohou kladné sebehodnocení a pozitivní hodnocení ostatních podporovat. Z hlediska humanistického přístupu (Zpráva o výzkumné studii, 2002, s. 15-16),

ze kterého vycházejí i dnešní nové koncepce přístupu k dítěti a výuky ve škole, se jedná o rozvoj:

- **Úcty, důvěry a snášenlivosti:** Jde o obecnou zásadu humanismu, podle níž každá lidská bytost zasluhuje úctu a důvěru, bez ohledu na svůj původ, věk, roli, postavení, vlastnosti. Třídní kolektiv netrpí předsudky vůči žádné odlišnosti, ale naopak vytváří podmínky pro setkávání se s různými osobnostmi, aby ve svém prostředí dosahovala snášenlivého přístupu a chování v mezilidských vztazích.
- **Uznání, účasti a empatie:** Třídní skupina dbá o to, aby v každodenním styku byli lidé schopni projevovat uznání, zajímat se o osobnost druhého člověk, prokazovat účast na potřebách, zájmech, prožitcích a problémech druhého člověka a dovedli se v první řadě vcítit do jeho situace dříve, než vezmou v úvahu případné další okolnosti.
- **Otevřenosti (vstřícnosti):** Třídní kolektiv podporuje způsob komunikace mezi lidmi, který navazuje na předchozí dvě zásady: jestliže lidé spolu komunikují s respektem a tolerancí, s účastí a empatií, jejich komunikace je stále otevřená a vstřícná. Jakmile však komunikaci hrozí riziko zablokování nebo selhání, platí zásada třetí: komunikaci je důležité znovu a znovu vstřícně otevřít, aby se mohla obnovit a dále plynout, i kdyby to mělo být jen z jedné strany.
- **Vůli ke spolupráci a pomoci:** Třídní skupina je celá založena na spolupráci a vzájemné pomoci, neboť bez nich bychom o zdravém prostředí nemohli uvažovat. Tam, kde převládne soutěživost, zájem na individuálním prospěchu a výhodách, znesnadňování cesty druhému člověku, tam se nedaří žádnému společnému záměru.

Ch. Kyriacou (2008, s. 88) ve své publikaci uvádí ještě jeden přístup, který ovlivňuje dítě z hlediska vnímání sebe sama a světa a tím rozvíjí jeho osobní růst. Tento přístup vychází také z humanistické psychologie a jedná se o:

- Poskytování značné míry volnosti výběru a rozhodování žákům o organizaci a řízení jejich učení.

Na druhou stranu by učitel měl postupovat tak, aby chránil sebevědomí dítěte před zesměšněním či vyhostěním ze skupiny ostatními spolužáky. Měl by dávat najevo, že si jich cení jako lidí – osobností, že je pokládá za schopné zvládnout dovednosti ve škole. Děti by měly vědět, že učitel nelituje času, který jim dává, aby se od nich dozvěděl názory o dění ve třídě. Měl by jim stanovit reálné, přiměřené cíle a povzbuzovat je k překonání neúspěchu a učit děti samostatnosti a zodpovědnosti. Učitel by měl podněcovat své žáky, aby o sobě přemýšlely a důvěřovaly svým schopnostem (Fontana, 1997, s. 258). Pokud tak učitel neučiní a nepodpoří dítě s nízkým sebevědomím, to propadne pocitu méněcennosti, nejistoty a nedůvěry v sebe sama.

Kladný sebeobraz neboli sebevědomí souvisí se sebeúctou. Sebeúcta znamená mít se rád takový, jaký ve skutečnosti jsem, a být tak přijímán a respektován od ostatních. Pokud se můj pohled identifikuje s pohledem ostatních, vytvářím si kladné sebevědomí. Mít kladné sebevědomí je podle Maslowa jedna z nejdůležitějších potřeb člověka (Maslow In: Fontana, 1997, s. 264). D. Fontana upozorňuje na skutečnost, že bez kladného sebepojetí a pochopení vlastního „já“ nemohou lidé v průběhu života dosáhnout vyrovnanosti, tvořivé nezávislosti a odměňujících vztahů s druhými, které v nás vytvářejí duševní zdraví (1997, s. 265).

Nezapomeňme, že „žije-li dítě přijímáno a obklopeno přátelstvím, naučí se ve světě hledat lásku.“

## 2.4 Psychický vývoj jedince v mladším školním věku

*„Mládí není období života, ale duševní stav.“*

*Johan Wolfgang von Goethe*

*„Dítě není jen malý člověk, človíček, který méně zná, méně věci dokáže, méně vydrží. Dítě je jiné svou podstatou. Jeho vidění, citění, vnímání světa, jeho potřeby a očekávání, přání i bolest jsou odlišné, mají své vlastní zákonitosti.“*

*Eva Mádrová*

Jak bylo již řečeno, dětský výtvarný projev je do velké míry ovlivněn psychickým vývojem jedince. Jelikož i ontogeneze má svá specifika v každém období, tedy i v mladším školním věku, která se odrážejí v procesu kresby, je třeba se věnovat této problematice podrobněji.

Školní období z hlediska psychického vývoje dítěte rozdělují J. Langmeier (2006, s. 117) a P. Říčan (1989, s. 158,181) na:

- Mladší školní věk (období od 6-7 let do 10-11 let)
- Starší školní věk (období od 11 do 15 let).

Podle M. Vágnerové (1997) a Z. Matějčka (2003, s. 57) existují stádia tři:

- Mladší školní věk (období 6 – 8 let)
- Střední školní věk (období 9 – 11 let)
- Starší školní věk (období 12 – 15 let)

Já se přikláním k rozdělení od O. Vágnerové a Z. Matějčka, jelikož dítě na prvním stupni základní školy prochází dvěma zlomy. Prvním velikým zlomem z hlediska chování a socializace je vstup do školy a druhá změna přichází kolem devíti let. Jedná se o změnu vnímání, myšlení, jednání a postojů k autoritám a k ostatním ve skupině třídy. Proto mi přijde rozdělení na tři stádia přesnější.

Mladší školní věk je ve vývoji dítěte obdobím plného změn. Se vstupem do školy se mění každodenní režim, dítě se na něj musí adaptovat. Také je vystavováno přísunu velkému množství nových informací, které si musí zapamatovat. Vynaloží patřičnou energii a úsilí k plnění požadovaných úkolů. Musí se plně koncentrovat, aby dosáhlo výborných výkonů a obstálo v konkurenci ostatních dětí. Pocit úspěchu a uznání je odměnou za projevení úsilí. S úspěchem přichází někdy i neúspěch a pocit zklamání, dítě se je musí naučit přijmout. Učí se logicky uvažovat, vyjadřovat k problému a spolupracovat se spolužáky. To se ovšem neobejde bez tolerance, autoregulace, zdravé ctižádosti a odpovědnosti. Na dítě působí mnoho nového a je zajímavé, proto si každé dítě najde způsob, jak tuto skutečnost přijmout a vypořádat se s ní. (Helus, 2004, s. 205 – 207).

### **2.4.1 Kognitivní vývoj**

V naší diplomové práci se zabýváme dětmi ve druhém ročníku základní školy. Těmto dětem je sedm až osm let. Děti jsou již adaptovány na prostředí školy. Umějí číst, psát a počítat a svou energii soustředí na zdokonalování těchto dovedností. Toto období J. Langmeier, D. Krejčířová (2006, s. 118) i P. Říčan (1989, s. 157) nazývají obdobím střízlivého realizmu. Přetrvává i do středního školního věku a znamená, že děti se snaží pochopit okolní svět a věci v něm doopravdy, tedy takové, jaké ve skutečnosti jsou. Dítě je „plně zaměřeno na to, co je a jak to je. Tento charakteristický rys můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách,... i ve hře“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Chce získávat nové informace a rozšiřovat si tak svůj obzor a zkušenost.

Tento fenomén mladšího školního věku se stává pro dítě velkou motivací, i když je zprvu závislé na tom, co mu sdělí autority. Teprve ve středním školním věku je kritičtější k okolnímu světu. Tyto dvě stádia nazývá Langmeier (2006, s. 118) obdobím naivního a kritického realizmu.

Během mladšího školního věku se u dětí zlepšuje jemná motorika a koordinace pohybů celého těla. Ty souvisejí i se zájmem dítěte o kreslení.

Také vnímání se v tomto období vyvíjí. Podle J. Langmeiera (2006, s. 120) se jedná o „složitý akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti.“ Dítě mladšího školního věku „nevnímá už věci v celku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů“ (Langmeier, 2006, s. 121).

J. Uždil (2002, s. 91) dodává, že „vnímání souvisí s našimi zájmy, city, vědomostmi a potřebami.“ V kresbě se pak objeví to, co je pro dítě v dané době důležité, co ho zaujme. Dá se říci, že vnímání je individuální záležitost.

*Adélka vnímá při vyučování především učitelku. Ta je pro ni důležitá nade vše. Naopak Mářu zajímá především děj ve třídě, soustředí se na detaily, které se během výuky udály.*

Pro mladší školní věk je typická obrovská představivost. Jak říká J. Uždil, „v běžném životě mají představy velkou cenu a v dětství jsou naprosto nepostradatelné“ (2002, s. 100). Představivost souvisí s rozvojem paměti a vnímání, která se rychle vyvíjí právě se vstupem do školy. Proto děti s chutí vyprávějí a poslouchají nejrůznější příběhy. Osobní zážitky silně prožívají a popisují do velkých detailů, někdy až přehánějí. Z. Matějček uvádí, že děti mají potřebu mluvit (2003, s. 93).

*Miša, Adélka a Honzík chodí o přestávce k učitelce a neustále jí vypravují, co všechno zažily předchozí den a co se doma událo. Miška svůj veliký zážitek opakuje dokonce každou přestávku.*

Ze zkušenosti mohu říci, že tento fenomén mladšího školního věku se vytrácí ve třetím ročníku, tedy v době, kdy dítě vstupuje do dalšího vývojového stádia – středního školního věku.

Rozvoj paměti také podporuje rychlý vývoj řeči. Se získáváním nových informací je třeba znalosti nové slovní zásoby a zlepšování kapacity paměti. Se vstupem do školy si dítě začíná vytvářet paměťové a učební strategie, které mu umožní být úspěšným ve škole.



Děti ve druhé třídě fascinují tabuizovaná slova, která se týkají života dospělých (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

*V 2.B se smějí slovu „sex“ a rády do vymyšlených příběhů zapojují slovo „hospoda“. S oblibou chytají paní učitelku za slova, která mohou být dvojsmyslná.*

Pro mladší školní věk je typické myšlení v logických operacích, které je vázáno na konkrétní, názorné jevy. Až do této doby bylo myšlení dítěte ovlivněno aktuálními pocity, potřebami, egocentrismem a fantazií. (Langmeier, 2006, s. 124).

Děti mladšího školního věku žijí přítomností a tím, co se právě nyní odehrává. Postupně se učí plánovat činnosti do blízké budoucnosti podle vlastních potřeb. Např. „Nejdříve se umyjí a pak si dám pudink.“

*Tento fenomén dětství se ukázal v praktickém výzkumu jako velmi důležitý jev, se kterým jsem musela počítat. Když jsem poprvé zadávala dětem práci, „nakresli, jak vypadá vyučování u nás ve třídě,“ neuvědomovala jsem si, že děti si nebudou pamatovat, co se celý den ve výuce dělo. Dívaly se na mě nechápavými pohledy. Myslela jsem si, že je to proto, že tato činnost je pro ně nová a ony si s ní nevědí rady. Když po chvílce děti začaly kreslit, řekla jsem si, že mají již nápad na ztvárnění tématu a bude zajímavé sledovat, jaký námět z celého pestrého dne si děti vybraly. Byla jsem docela překvapená, když mi nosily obrázky, kde bylo ztvárněno převážně psaní pětiminutovky nebo diktátu, který ten den děti vůbec nepsaly. Tato chyba byla v dalším zadání práce napravena. Nejdříve jsme s dětmi společně napsali seznam činností za celý den, pak se děti zamyslely a kreslily to, co je zaujalo, co z vnitřní potřeby chtěly ztvárnit.*

## 2.4.2 Sociálně – osobnostní vývoj

Dítě v tomto období touží po pozornosti, ocenění a uznání ze strany autorit, tedy učitele a rodičů. Uznání a ocenění je ve škole vázané především na výkon, proto se pilně snaží, aby dělalo vše správně, dokonale. Pak je autoritou oceněno - pochváleno. Díky ocenění se posiluje sebedůvěra dítěte. E. Mádrová upozorňuje na to, že pokud není úsilí a snaha dítěte oceněna, bere to jako trest či zklamání vůči autoritám (1998, s. 56). V kresbě je všechno „dokonalé“ a originální, proto může být každé dítě pochválené. Jde o jednu z mála činností ve škole, která to dovoluje.

Pro další vývoj jedince a utváření kladného sebehodnocení je pochvala a ocenění velmi důležitým faktorem. Obraz o sobě si dítě tvoří nejen podle toho, jak ho hodnotí autority, ale i ostatní ve skupině. Proto chce být uznané i od kolektivu.

S touhou po pozornosti souvisí i touha po kontaktu s autoritou. Děti se rády tulí s paní učitelkou, především holčičky. Ke konci druhého ročníku se tento zájem vytrácí, stejně jako se vytrácí zájem dětí chodit ve dvojicích za ruce.

Žák druhého ročníku je samostatnější. Má již přehled o svých věcech v aktovce, pomůcky si najde sám a nechodí si stěžovat, že mu ostatní něco „ukradli“.

*Při této příležitosti se mi vybavují slova Péti, který, když nemohl v první třídě najít žákovskou knížku, prohlásil: „Paní učitelko, já přísahám, že žákovskou v aktovce nemám. Přísahám.“ Společně nakonec žákovskou v aktovce našli.*

Občas si děti do školy přinesou svou oblíbenou hračku, ale ke konci druhé třídy se za tento čin většinou již stydí. Myslím si, že tento fakt souvisí s individuálním vývojem dítěte.

*Miška si do školy svou hračku nosí bez jakýchkoliv zábran. Děti se jí nesmějí, tolerují to. Pokaždé se hračkou pochlubí učitelce. Je obzvlášť pyšná na hračku od tatínka. Nejprve ji představí a pak s ní „sehraje scénku“. V jejím podání a zaujatosti působí velmi reálně. Někdy vyžaduje i spoluúčast učitelky.*

*Ta musí představit Míšinu hračku třídnímu maňáskovi Rexíkovi. Občas se tato hra opakuje i další přestávku.*

V průběhu mladšího školního věku se děti přirozeně i aktivně účastní nejrozmanitějších sociálních interakcí – zaujímají podřízené i dominantní role. Učí se tolerovat názory, přání a potřeby ostatních spolužáků a regulovat vlastní emoce a uspokojení potřeb, které musí oddálit nebo se jich vzdát před školními činnostmi. Zajímá je, co si myslí ostatní, protože vědí, že se mohou obohatit o různé názory.

Podle Allen a Marotz osmileté děti „silně prožívají vlastní nezávislost a chtějí se samy rozhodovat o tom, co budou dělat ...“ (2002, s. 144). Chtějí být zodpovědné a rádi dostávají různé funkce, které jim to dovolují. To se dá využít ve výuce a nechat děti spolurozhodovat o dění ve třídě.

*Můžeme jim nabídnout varianty činností a děti si odhlasují, co chtějí dělat. Nebo nechat každé dítě vybrat, jaká aktivita se mu líbí. Také si mohou odhlasovat, jakou knížku chtějí číst v rámci mimočítankové četby, kterou písničku se chtějí naučit zpívat nebo je nechat vymyslet a odhlasovat tématiku výletu.*

Zájem o paní učitelku v osmém roce, tedy ve druhé třídě, přetrvává, v devíti letech se ovšem přesouvá na spolužáky. Děti mladšího školního věku tvoří homogenní skupiny, přátelství v rámci jednoho pohlaví. Dobře navazují vztahy mezi sebou. Názor kamarádů a spolužáků začíná být v tomto období postupně důležitější než názor rodičů, sourozenců nebo učitelů (Allen, Marotz, 2002, s. 146).

I když je hra nejranější formou učení, od druhé třídy se postupně přesouvá do doby volna a relaxace. Děti ale potřebují mít možnosti hraní, protože hra jim dovoluje experimentovat a zkoumat okolní svět. Jak říká E. Mádrová, „hra je rozlet za hranice skutečnosti“ (1998, s. 17). Takovou formou svobodných a experimentálních her, které se dají zapojovat do výuky, je právě kresba. Dává dítěti volnost především ve vyjádření a zpracování tématu. Pro svůj námět si vybírá to, co je mu známé, co ho zaujalo či zanechalo v jeho mozku paměťovou stopu. Hranice kresby jsou dány pouze tématem, formátem kartonu a technikou.

Z. Matějček upozorňuje také na sílu smíchu a humoru v dětském světě. Říká, že dítě se výslovně chce smát a to především v době pohody a jistoty v podobě uvolněné legrace pro nic za nic. Vždyť děti se kolikrát smějí opravdu všemu, každé hlouposti či vymyšlenému novému slovu. Smích pro ně znamená radostný, pozitivní zážitek. Veselost a smích patří k dětskému věku přirozeně stejně jako hra. Je společenskou záležitostí a smát se ve společnosti ostatních představuje jakýsi „vyšší stupeň komunikace.“ Smích je silou, která „přispívá k soudržnosti, k sounáležitosti, k budování společenství“ (2003, s. 50-56). Takovým společenstvím je i třídní kolektiv.

### **2.4.3 Morální vývoj**

Z hlediska morálního vývoje má dítě zvnitřněné normy chování. Je si vědomo toho, co se smí a nesmí, jaké chování je přijatelné bez dohledu dospělého. Také ví, co je správné a špatné, snaží se být hodné, aby bylo odměněno. Je si vědomo následků, které přijdou za nežádoucí chování – trest. Podle Piageta jde o období autonomní rigidní morálky, tedy zásady chování musí platit pro všechny a být dodržovány za všech okolností stejně (Piaget In: Langmeier, 2006, s. 132). Kohlberg toto stádium nazývá obdobím konvenční úrovně morálky. To znamená, že dítě jedná podle očekávání autorit (Kohlberg In: Langmeier, 2006, s. 133).

### **2.4.4 Potřeby dítěte**

Z. Matějček uvádí, že „děti v mladším školním věku jsou hravé, jsou schopny soustředit se na jednu věc poměrně krátkou dobu (asi 10 minut), mají rády pohádky. Toto přechodné období je obdobím rozkolísanosti a zranitelnosti, proto vyžadují větší trpělivost a potřebují pomoc od rodičů a učitelů“ (Matějček In: Langmeier, 2006, s. 119).

Nepotřebují jen trpělivost a pomoc, ale i pochopení a přijetí, že se vstupem do školy přichází do života dětí nový svět, svět dospělých, tedy práce, povinnosti, nutný řád a organizace. Navíc mnoho situací se odehrává ve spěchu a stresu. Děti jsou více unavené a potřebují odpočinek a odreagování stejně jako dospělí. Hra může být prostředníkem, který tyto dva světy spojuje a otvírá jim dveře do světa pravidel dospělých.

Děti touží mít život naplněný láskou a něhou ze strany rodičů, i když si připadají již velcí. Z. Matějček doplňuje, že kromě lásky je důležitý i pocit bezpečí a jistoty v rodinném zázemí (Matějček, 2003, s. 15).

Se vstupem do školy je třeba dítě podporovat, aby obstálo v konkurenci ostatních spolužáků. Mělo by si uvědomovat, že je také šikovné, chytré a hodno pochvaly. Musí vědět, že ho rodiče a učitel přijímají takové, jaké ve své podstatě je, že je hodno lásky, i když není „dokonalé“. To podporuje u dítěte zdravé sebevědomí, které je zcela závislé na uznání. Na tuto skutečnost poukazuje i E. Mádrová: „Bez pocitu porozumění, pocitu, že je kladně přijímáno, že pro otce i matku má svou pozitivní hodnotu takové, jaké je, bez tohoto vědomí nevyroste žádné dítě ve vyrovnaného harmonického člověka“ (1998, s. 29).

Z. Matějček ve své publikaci *Co děti nejvíce potřebují* (2003, s. 37-38) uvádí pět základních psychických potřeb, které, vedle potřeb biologických, musí být v daný čas uspokojovány, aby z dítěte vyrůstala psychicky zdravá a zdatná osobnost. Potřeby dítěte je třeba uspokojovat a respektovat nejen v rodině, ale i ve škole. Učitel tím buduje zázemí, důvěru a pozitivní sociální klima ve třídě. Jsou to:

- **Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů:** znamená, že se člověk nebude nudit, ani nebude soustavně přetěžován podněty. Pro učitele to znamená, střídání činností, relaxace a dostatek práce pro rychle hotové děti.
- **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech:** značí „smysluplný svět“, jde o základní potřebu umožňující učení, protože skrz podněty, které k nám prostřednictvím smyslů přicházejí, vznikají zkušenosti, poznatky a pracovní strategie.

- **Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů:** přináší uspokojení pocitu jistoty a je podmínkou pro vnitřní uspořádání osobnosti dítěte. *Učitel vytváří dětem zázemí důvěry a ochoty pomoci. Oni o tom musejí vědět. Tím, že učitel ve třídě upřímně říká: „Mám vás moc ráda, všechny vás mám stejně ráda, protože patříme k nám do třídy,“ nebo „Pomohu vám s problémem, pokud budete potřebovat. Budeme se ho snažit společně vyřešit,“ buduje pozitivní vztah postavený na vzájemné důvěře.*
- **Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty:** je důležitá pro osvojování společenských rolí, stanovení hodnotných cílů pro své snažení a uvědomování si vlastního já. *Každé dítě touží po uznání, po hodnotném společenském postavení, po dobrém hodnocení a zažití úspěchu. Učitel může žáka ocenit minimálně pochvalou a tím mu dopřát „ochutnat“ pocit úspěchu.*
- **Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy:** dává lidskému životu časové rozpětí (mezi otevřeností a uzavřeností, nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím).

Pro dítě v mladším školním věku jsou důležité vzory rodičů a to nejen matky ale i otce. Matka vytváří pocit bezpečí, jistoty, něhy a radosti, jakési „teplo domova“. Otec umí lépe ocenit výkon a úspěchy dítěte. Podle P. Říčana je „otec pro chlapce těžko postradatelným vzorem“ (Říčan, 1989, s. 171).

V dnešní době se setkáváme s neúplnými rodinami, ve kterých vyrůstá dítě pouze s jedním z rodičů, většinou s matkou. Ono pak může vnitřně trpět a strádat autoritu druhého rodiče, otce. Nemá tak plnohodnotné rodinné útočiště, které potřebuje každé „mládě“. Především chlapcům chybí identifikační vzor.

*V třídě 2.B je 18 žáků. Z toho 4 děti vyrůstají v rozvedených rodinách. Nikolka a Samík tuto situaci snášejí relativně dobře. Ovšem Dandy a Miša ne.*

*Přijde mi, že Dandy rozvodem trpí. Mužský vzor mu v rodině chybí, nemůže se s otcem identifikovat, a protože je nejmladší ze sourozenců, nemá život jednoduchý. Touží po uznání. Michalka byla soudně svěřená do péče babičky a otce, který ale pracuje v zahraničí. Je proto vychovávána pouze babičkou. Již na první pohled můžeme vidět, že Míša ve vývoji zaostává za ostatními dětmi. Je spontánní, dětštější a velmi hravá. Matku velmi postrádá a vynahrazuje si ji po svém.*

„Člověk je tvor zvědavý“ a dítě mladšího školního věku především. To mu umožňuje zkoumat okolí v jeho pravé podstatě a vymýšlet různé strategie v činnostech, kde je jich zapotřebí. Nesmíme zapomínat, že rodina je pro dítě v tomto období jako „přístav v bouři“ a „smích je kořením života.“

## 2.5 Sociální klima třídy

Škola tvoří jedno z míst, kde se probíhá socializační proces, kterým se dítě učí začleňovat se do kolektivu. Svým chováním a jednáním si vytváří vztahy s ostatními ve skupině, kde vznikají různé interakce, učí se tolerovat rozdílné potřeby ostatních, přijímat a vytvářet pravidla chování a jejich hranice. Utváří se tak sociální klima ve třídě, které zahrnuje „ustálené postupy, prožívání, hodnocení a reagování všech žáků a učitele na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 566).

R. Fischer sociální klima definuje jako „sociálně - psychologický fenomén, který je přítomen všude tam, kde se sejdou alespoň dva lidé. Chování a jednání, které produkují, na ně zpětně působí a projevuje se v dalších a dalších aktech jejich vzájemné komunikace“ (Fischer In: Zpráva o výzkumné studii, 2002, s. 7).

Sociální klima je subjektivním prožíváním žáků a učitele. Záleží tedy na kvalitě sociálního prostředí. O tom rozhodují podle Zprávy z výzkumné studie (2002, s. 14) tři faktory:

- přístup k individuálním lidským potřebám
- organizace a pravidla soužití
- kvalita vztahů a chování mezi zúčastněnými lidmi.

Z. Šimanovský (2008) ve svém článku uvádí ještě další faktory ovlivňující sociální klima třídy. Jsou to:

- vztahy mezi rodiči a školou
- počet dětí ve třídě
- klima v učitelském sboru
- přítomnost či nepřítomnost mužů ve škole
- také architektura budovy...

Třída je socializačním místem, které je tvořeno celkem stabilní skupinou spolužáků přibližně stejného věku s rovnocenným vztahem. Dítě si spolužáky



nemůže vybrat. Stává se z něho člen skupiny se stejnými právy a povinnostmi, ale rozdílnými potřebami (Vágnerová, 1997). Každá třída má svůj typický vnitřní život a dynamiku, které nevznikají samy o sobě, nýbrž se vytvářejí, a tím určují dlouhodobé sociální klima třídy.

Kromě vzájemných vztahů mezi žáky vzniká i vztah žáka s učitelem. Ten již není rovnocenný, ale měl by být založený na vzájemné úctě, uznání, důvěře, toleranci, empatii, uvolněnosti, pohodě, podpoře, vstřícnosti, respektování individuality dítěte, zájmu o něho a ochotě pomoci mu. To je základ pozitivního sociálního klimatu třídy, který vyvolává pocit bezpečí a zvyšuje efektivitu výuky. Podle Zprávy z výzkumné studie o sociálním klimatu v prostředí základních škol (2002, s. 10-11) se bezpečné klima a efektivita vzdělávání projeví v těchto bodech:

- Posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů: má význam pro aktuální průběh výuky a učení a z dlouhodobého hlediska pro kvalitu výsledků vzdělávání
- Navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko stresu a úzkostných stavů a ve svém důsledku posiluje vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu jejího zdravého vývoje a duševní odolnosti v dospělosti
- Podmínky a procesy, jimiž se daří bezpečné sociální klima ve škole vytvářet, působí na žáky i učitele formativně, odnášejí si do dalšího života a jiných oblastí života vzorce pro svoje sociální chování v kterékoliv komunitě.
- Bezpečné prostředí zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů uvnitř i vně školy a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala řešit včas, adekvátně a na odborné úrovni výskyt takových nežádoucích jevů mezi dětmi a mládeží jako jsou zdraví škodlivé návyky a sociálně patologické chování, např. šikanování, jehož výskytu se nevyhne žádná škola – rozdíl však bude v tom, zda je připravena šikaně čelit nebo se snaží ji zakrýt.

Nyní je zřejmé, že sociální klima třídy ovlivňuje všichni jeho účastníci (učitel, žáci, ostatní učitelé, ředitel, rodiče, ...). Příznivé sociální klima vzniká zpočátku v důsledku působení a jednání především učitele, který by měl dbát na to, aby v něm byli všichni spokojeni. Neboť, jak říká Z. Šimanovský (2008), „třída je prostě zrcadlem svého učitele. Je to (jako rodina) živý systém, provázaný vztahy v mnoha rovinách. Každý člen ovlivňuje druhé a je ovlivňován. Největší vliv má na systém jeho „hlava“, učitel.“

Podle J. Mareše se příznivé sociální klima neobejde bez vytváření příležitostí pro spolupráci, radosti z poznávání či povzbuzení k úspěchu (Čáp, Mareš, 2001, s. 569). H. Grecmarová ve svém článku dodává, že pro takové klima je většinou typické „vysoké osobní nasazení a autonomie pedagogů, spontánnost, flexibilita, emocionalita, samostatnost, svoboda při utváření života ve škole, orientace na rozvoj dítěte, profesionální a věcná jednání, individuální interakce, rozmanité způsoby chování, experimentování, tvořivost, časté inovace či otevřenost vůči veřejnosti“ (2004).

Učitelé, kteří toto klima vytvářejí, „lépe chápou pocity žáků a více je chválí. Snaží se o působivé a účinné vyučování. Jak ředitel, tak učitelé bývají přesvědčeni o tom, že v procesu učení se sami také učí. Využívají problémové a projektové vyučování. Učitelé i žáci se často zabývají obsahem předmětů a otázkami smyslu učení atd. Důraz se klade na sociální učení. Žáci mohou zažít angažovanost, zodpovědnost a úspěch“ (Grecmarová, 2004).

Myslím si, že velmi důležitým faktorem v budování pozitivního sociálního klimatu třídy je především porozumění dítěti. Pokud učitel dítěti porozumí, přijme ho ve své podstatě do třídy. Zde začíná utváření vztahu založením na úctě, respektu a porozumění. Nástrojem k porozumění a pochopení dítěti je beze sporu i dětský výtvarný projev.

Na to, jaké návyky, postoje a chování si dítě přináší do školy a jak ovlivňuje svým působením klima třídy, má veliký vliv jeho rodina. Franke-Gricksch (2008) upozorňuje na tuto skutečnost a dodává, že učitel by měl respektovat kromě dítěte i tento fungující a jedinečný systém rodiny a přijmout ho jako působící článek utvářející sociální klima třídy.

Ch. Kyriacou uvádí ve své publikaci kromě důležitosti vzájemné úcty i důležitost kontaktu. Kontaktem zde myslí jak verbální tak neverbální signály, které probíhají v interakci učitele s žákem. Dobrý kontakt podporuje dobré vztahy a vytváří se tím, že „žákům dáváte najevo, že chápete jejich osobní názory na řadu záležitostí a zkušeností v oblasti školní, společenské i osobní, sdílíte je s nimi a vážíte si jich.“ Také dodává, že vzájemná úcta a kontakt mají významný vliv na celkové klima ve třídě, neboť umožňují učitelům zhostit se role vychovatele a přijmout roli rádce. Pro žáky je pak snazší svěřit se učitelům se svými problémy (2008, s. 85).

Kontakt je důležitý i ve vztahu žáka ke spolužákům. Zde má dítě možnost navazovat známost a komunikovat s ostatními spolužáky jako s rovnocennými partnery (Vágnerová, 1997). Tím se učí vyjednávat s ostatními to, co potřebuje, aby ostatní přijali a naopak přijmout i takovou věc, se kterou nesouhlasí. Kontakt a komunikace jsou po celý život ve společnosti velmi důležitým prostředkem k dorozumívání a porozumění si navzájem.

Pokud učitel přistupuje k dítěti výše uvedeným způsobem, dá se očekávat, že se mu dítě bude snažit tento přístup oplácet stejně. Patrně bude uznávat autoritu učitele a bude vědět, že učitel řídí a organizuje činnosti, pokud toto právo sám nepropůjčí dítěti. Může ho dokonce respektovat, ctít, uznávat a přistupovat k němu jako k průvodci školní docházkou. Je možné, že stejně tak se bude snažit přistupovat i k jeho spolužákům.

Klima třídy je ovlivněno i jeho prostředím. Tím je myšlena velikost a vybavení třídy či rozmístění nábytku. Pokud je prostředí nesystematicky rozložené a přehlcené, může se žákům jevit jako chaos. Naopak upravené, pozitivně laděné a podnětné prostředí podporuje přirozený zájem o učení. Na vybavení třídy se podílí i učitel. Ten by měl vytvořit pro děti takové prostředí, aby se v něm všichni cítili příjemně a každý si tam našel podnět pro své učení.

Tím, že je sociální klima třídy živé, je proměnlivé. To je jeho úskalí, proto by mělo být v zájmu každého učitele sledovat ho a vyhodnocovat, tedy diagnostikovat. Přináší mu to cenné informace o stavu a vlivu klimatu v jeho třídě. Na diagnostikování sociálního klimatu třídy by se měli podílet žáci a rodiče společně s učitelem, s cílem ovlivnit, měnit, vytvářet a vyvíjet takové klima,

kteřé vzbuzuje pocit bezpečného prostředí. Průběžná diagnostika a vytváření příznivého klimatu třídy je i tendence RVP. I další důvod po učitele, proč se sociálním klimatem třídy zabývat.

Dovolují si zde uvést výsledky výzkumu, který hodnotí mezinárodně úroveň klimatu škol. Jedná se o TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study). Klima každé třídy se podílí na vytváření i klimatu školy a zároveň klima školy ovlivňuje sociální klima tříd, proto tyto dva jevy jsou nedílnou součástí a výsledky z výzkumu se tedy vztahují i k sociálnímu klimatu třídy.

V rámci TIMSS 2007 (Výzkum TIMSS 2007, 2008, s. 23) byl vytvořen index školního klimatu, který se skládá z osmi položek, a jejichž prostřednictvím se hodnotí a porovnává klima všech zúčastněných škol výzkumu. TIMSS 2007 konstatuje, že „v mezinárodním srovnání pro 4. ročník dopadla ČR nejhůře ze všech zemí, pouze 1% českých žáků se nachází na školách s vysokou hodnotou uvedeného indexu (mezinárodní průměr je 22%).“

Je zřejmé, že výsledek v mezinárodním výzkumu TIMSS musel nějak vzniknout a nedobré hodnocení klimatu škol tudíž vyplývá z osobních pocitů a postojů žáků, učitelů a ředitelů vyjádřených v dotaznících. Proto je třeba snažit se o vytváření pozitivního a příznivého sociálního klimatu ve třídě, které kladně ovlivní i klima školy. To je ovšem v kompetenci především učitele.

### **2.5.1 Možnosti zkoumání sociálního klimatu třídy**

V dnešní době existuje nejedna možnost a přístup, jak klima třídy zkoumat. Výzkum školního klimatu se může realizovat kvalitativní i kvantitativní cestou. Jako diagnostická metoda se využívá pozorování třídního prostředí, rozhovor s účastníky sociálního klimatu ve třídě, standardizované dotazníky či posuzovací škály. Kombinováním těchto metod se zvyšuje objektivita zkoumání (Grecmarová, 2004).

Mezi přístupy zkoumající sociální klima třídy lze zařadit například sociometrický přístup, organizačně-sociologický přístup, interakční či pedagogicko-psychologický přístup. Tato pojetí jsou postavena na standardizovaných dotaznících, nebo posuzovaných škálách (Čáp, Mareš, 2001, s. 572).

Protože se tato diplomová práce týká kvalitativního přístupu, budeme se dále zabývat pouze touto problematikou.

Kvalitativní výzkum provádějí praktici, např. učitelé, kteří chtějí najít odpověď na své otázky „proč“. Získají potřebné informace a pracují s nimi, aby zlepšili svou práci a tím i pozitivně ovlivnili ostatní, tedy žáky, a sociální klima ve třídě. Je zřejmé, že tento druh výzkumu může provádět jen učitel, který je uvnitř třídy, zná děti (McBride, 1995, s. 1-5).

„Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva“ (Hendl, 2005, s. 50). Kvalitativní výzkumník se totiž snaží získávat co nejvíce informací pomocí různých metod, hledat mezi nimi souvislosti a stavět na zdrojích zkoumajících osob.

Jako kvalitativní metodu sociálního klimatu ve třídě či škole lze využít autoevaluaci. Ta podle Zprávy o výzkumné studii (2002, s. 11-12) „není založena na žádné nutně standardizované metodě, nýbrž se odvíjí od toho, že aktéři sami popíší ukazatele, které charakterizují pozitivní klima a naopak ty, které indikují, že klima má negativní účinky na zúčastněné. Hodnotíme změnu, pokrok nebo úpadek. Klima třídy by měli posuzovat sami jeho aktéři, sami jeho spolutvůrci (tj. žáci, učitelé, rodiče). Měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, postojů, zkušeností odvozených ze všech situací, které se ve třídě odehrály (a to nejen ve vyučovací hodině). Měli by při hodnocení klimatu vycházet z jevů, které nejsou přístupné přímému pozorování a měření, vyžadují od posuzovatele osobní zkušenost a značnou míru dedukce.“

Dalším moderním přístupem k získávání informací o sociálním klimatu třídy je fenomenologický náhled na výtvarný projev dítěte. Fenomenologie si klade za cíl „objektivní poznávání smyslu věcí, uchopení jejich variant, přičemž jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí přihlíženo“ (Hendl, 2005, s. 75). V tomto

přístupu je důležité vcítění se výzkumníka a jeho odpoutání od apriorních představ. Fenomenologický náhled na výtvarný projev dítěte se snaží dotknout se vnitřního světa autora a jeho prožívání a tím odhalit pravdivé skryté jevy. Zaměřuje se na to, „co je v kresbě vidět“ (linie, tvary, objekty, kompozice, ...), na to, „co lze duševně cítit“ (prostřednictvím emocí a empatie) a na to, „co lze duševně zřít“ (skrytý příběh konfrontující se s prožíváním autorem artefaktu) (Závora, Nišpanská, 2007, s. 3). Tento náhled lze použít i při interpretaci kinetické kresby. Přináší hlubší informace a souvislosti o autorovi prostřednictvím výtvarného projevu.

Zásahy do sociálního klimatu třídy s cílem lepší ho se musejí provádět citlivě. Pokud zvolený a promyšlený postup nefunguje, musí se změnit. V této příležitosti se dá i experimentovat a zkoušet nové postupy, sledovat jejich výsledky a působení na všechny členy sociálního klimatu. O takový „experiment“ jsme se pokusili i my v naší diplomové práci. Jde o symbolické sebehodnocení a vnímání vyučujícího v rámci třídní skupiny. Podrobněji viz kapitola 2.1.5.

Příznivé sociální klima a láskyplný a uctivý přístup produkuje psychicky i sociálně zdravé a zdatné jedince. Mělo by být v našem zájmu, vychovávat budoucí generaci založenou na největších hodnotách lidského jednání.

## 2.6 Projektivní technika – kinetická kresba

Výtvarný projev je pro většinu dětí příjemnou a přitažlivou činností, takže nemívají z takového úkolu strach a obavy z výsledku, ani k němu nepocitují nechuť. Kreslení představuje relaxaci a tím i uvolnění, čímž se snáze sníží nejistota, nedůvěra nebo neurotické zábrany, které jinak komplikují spolupráci s diagnostikujícím dospělým. Proto je dětská kresba „jedním z metodologicky nejstarších a kupodivu právě v kontextu učení a vyučování nejméně používaným postupem“ (Mareš, 2007, s. 68).

Jak bylo již řečeno, dětská kresba nabízí mnohé diagnostické použití. Může být i terapeutickým prostředkem sloužícím k pochopení vlastních emocí podílejících se na našem prožívání a „stavech“. V psychologii se mluví o tzv. kinetické kresbě, neboť podle J. Mareše se jedná o kresbu akční, dynamickou, která má svůj děj, průběh události a jednání lidí (2007, s. 65). Od spontánní kresby se liší svým specifickým námětem, který je psychologicky podmaněn a je kreslen za účelem diagnostiky.

Mezi psychodiagnostické metody zkoumající dětskou kresbu z těchto pohledů patří neprojektivní a projektivní techniky.

- **Diagnostika neprojektivních technik** dětské kresby je „z převážné části zaměřena na zkoumání a hodnocení úrovně psychického vývoje dítěte, jeho kognitivních a motorických složek, imitace a spontaneity, učení a tvořivosti, poznávání a činnosti“ (Hamplová, 2006). Tento přístup je zaměřen na zkoumání např. úrovně vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, vizuální paměti a představivosti a intelektu.
- **Diagnostika projektivních výtvarných technik** se kromě zkoumání složek z neprojektivních technik zabývá i osobností dítěte, jeho vztahy, přáním a prožitky. „Projektivní techniky tak rozšiřují

oblast informací o dynamické charakteristiky osobnosti (potřeby, zájmy, postoje, názory, problémy, konflikty, interpersonální vztahy aj.)“ (Hamplová, 2006).

Jelikož se praktická část naší diplomové práce týká kinetické kresby patřící mezi projektivní techniky, budeme se dále zabývat kresbou v tomto slova smyslu.

Z psychologického hlediska může kinetická kresba poskytnout orientační odhad úrovně vývoje dítěte a jeho rozumových schopností. Zjišťuje míru senzomotorických dovedností. Zachycuje úroveň vizuální paměti a představivosti a také odráží některé osobnostní charakteristiky. Pomáhá odhalit poruchy a psychická traumata. Kresba je užitečným nástrojem k poznání vztahů a postojů, které dítě nechce či nemůže jinak projevit (Hamplová, 2006).

V pedagogice (pedagogické psychologii) pomáhá dětská kinetická kresba poznat způsoby výuky, psychosociální klima třídy a školy, kvalitu preventivních programů, žakovské názory na ideální výuku a domácí přípravu žáků na vyučování (Mareš, 2007, s. 68).

Na základě těchto znalostí proběhla řada výzkumů. Jedním z nich byl i výzkum J. Mareše (1996) zaměřující se na kinetickou kresbu bolestivých zážitků dětí v nemocnici v Hradci Králové. Svým narativním pojetím se zaměřoval na interpretaci kreseb aktuálního prožívání bytí v nemocnici a lékařského zákroku dětí a ideálního přání, jak by si každý jedinec svůj pobyt a zásah představoval. Tato nová metoda ukazuje, že pro nemocné děti není zřejmě tak stresující bolestivý zákrok, jako okolnosti, pod níž je zákrok vykonán (nepřítomnost blízkých osob a sociální podpory, přítomnost cizích, neosobní prostředí, ...).

Další výzkum J. Mareše (2007) se týká domácí přípravy žáků na vyučování. V této výzkumné sondě vyvinul originální projektivní metodu dovolující posoudit kinetickou kresbu podle 41 kritérií. Výsledky podávají informace o individuálním pojetí domácí přípravy a rozdílnosti v kresbách chlapců a dívek. J. Mareš zde upozorňuje, že možnosti kinetické kresby nelze přeceňovat. Je třeba ji doplnit dalšími metodami, zejména rozhovorem. „Je užitečná tam, kde běžné dotazníkové



metody selhávají (zejména mladších dětí), ale poskytuje cenné údaje i u dospívajících“ (Mareš, 2007, s. 68).

Dá se říci, že projektivní techniky dovolují dítěti (testované osobě) vytvářet obrazy (výsledky) podle svého vlastního stanoviska. Sice má dítě téma zadané, ale námět si volí samo. Jedná se o málo organizovanou činnost, která nabízí nespočet možných řešení. Dítě tak dostává prostor, aby svým specifickým způsobem téma zpracovalo a zakódovalo ho podle vlastních představ do výtvarné a estetické podoby.

Projektivní techniky využívají především spontánnosti a otevřenosti dítěte ve výtvarném vyjadřování. Tím, že má učitel možnost na artefakt nahlížet, otevírají se mu dveře k získávání informací, které zobrazují část vědomých a nevědomých rysů osobnosti obtížně vyjadřujících verbálním projevem dítěte.

Projektivní techniky nebývají časově náročné a v kooperaci s dalšími metodami (rozhovorem či pozorováním) nabízejí globální přístup k hodnocení dítěte a interpretování jeho světa.

## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1 Účel výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je interpretace kinetické kresby z pohledu pedagoga na 1. stupni základní školy, který chce lépe poznat nejen žáky jako členy skupiny ve třídě, ale i sebe.

Prostřednictvím výtvarného projevu dětí mladšího školního věku se snažím lépe porozumět a pochopit prožívání žáků a jejich pojetí výuky ve třídě. Zaměřuji se na jednotlivé žáky a jejich vnímání děje a učitele během výuky. Pokouším se najít zdroje problémů ve třídě. Tím, že vstoupí do roviny viditelnosti, dají se ovlivňovat a pozitivně usměrňovat. Získané informace použiji k individuálnímu přístupu k žákům, lepšímu utváření kolektivu a tím i sociálního klimatu ve třídě.

Projektivní techniku kinetické kresby jsem zvolila záměrně, neboť se domnívám, že tato metoda je dostupná všem pedagogům a vypoví mnohé skryté informace o samotném dítěti. Kinetickou kresbu jsem doplnila metodou pozorování dětí během výuky a o přestávce, jelikož prostřednictvím pozorování lze zkoumat daný fenomén v pravé podstatě z povzdálí, aniž bych do něho zasahovala.

### 3.2 Výběr vzorku

Jako vzorek výzkumu jsem vybrala třídu 2.B Základní školy v Novém Městě nad Metují. Skládá z 18 dětí, 11 chlapců a 7 dívek, ve věku 7-8 let. V této třídě mám možnost v rámci své přípravy do pedagogické praxe pracovat a setkávat se s dětmi již druhý rok. Každý týden zde vyučuji hudební a občas i výtvarnou výchovu. Řeším s třídní učitelkou, mou matkou, problémy vyskytující se ve třídě. Jezdím s dětmi na školní výlety. Společně jsme prožili i týdenní školu přírodě. Děti mne znají a jsou na mě zvyklé. Prostřednictvím výzkumu kinetické

kresby dětí mám možnost lépe jim porozumět, najít zdroje problémů ve třídě, konzultovat je s učitelkou a následně přistupovat k dětem více individuálně podle jejich potřeb. Pro tuto práci jsem vybrala čtyři různé děti, které se liší svým pojetím kresby. Jejich charakteristiky a interpretace obrázků uvádím v kapitole 3.8.

### 3.2.1 Charakteristika vzorku

Děti, které tvoří třídu 2.B jsou spíše nadprůměrné. V učivu se velmi dobře orientují, nové informace přijímají snadno a rády. Svoji energii během vyučování ovládají, o přestávkách relaxují a psychicky odpočívají. Třída je tvořena ze dvou třetin chlapeckou populací. Již z této skutečnosti je zřejmé, že chlapci, ve snaze vytvořit a udržet si ve skupině svoji pozici, a tím získat prestiž ostatních, mají tendenci k neustálým pranicím a šarvátkám. Dva budoucí „vůdci“ třídy mezi sebou bojují o nejvyšší postavení a přetahují na svoji stranu ostatní děti, především chlapce. Vyučující, jako policajt, musí situace samozřejmě řešit. Děti se nebojí objektivně sdělit, co se stalo, nemají důvod lhát, protože vědí, že budou vyslechnuty a jejich poklesek bude spravedlivě rozřešen. Narušuje se tím sice výuka, ale shledávám, že všechny spory řeší učitelka velmi přínosně. Vyřešený konflikt je většinou ukončen podáním si ruky „aktérů“ navzájem a upevním jejich kamarádství větou: „Promiň, mám tě rád, jsi můj kamarád.“ Snaží se předcházet pranicím i tím, že zůstává o přestávce ve třídě. Děti tak mají možnost podělit se s ní o své zážitky. Dívek je celkem sedm. Dvě jsou veliké kamarádky již z mateřské školy. Ostatních pět je naprosto rozdílných. Jsou to samotářské dívky, které se sice kamarádí vzájemně, ale nedá se říci, že by tvořily tak silné dvojice jako „veliké kamarádky“. Chlapci si děvčat váží, do svých problémů je nezatahují, chovají se k nim galantně. Lásky, které mezi nimi vznikají, jsou něžné a úsměvné. Jsou vždy ukončeny děvčaty. Na výletě chlapci „využívají“ děvčata k úklidu chatiček a mateřský instinkt dívek ochotně zafunguje. Mohu konstatovat, že vztah obou pohlaví je vstřícný. Všichni jsou děti rodičů podnikatelů, takže se nedá říci, že by materiálně strádaly. Některé možná

citově, protože časově vytížení rodiče nemají mnohdy dostatek času věnovat se plně svým dětem.

Z různých rozhovorů s dětmi během výuky plyne, že chlapci šarvátky vnímají jako normální jev, který není potřeba řešit. Na druhou stranu dívky shledávají pranice ve třídě jako skutečnost, která jim znepríjemňuje pobyt ve třídě. Chlapci totiž kolikrát svými potyčkami zasahují až do těsné blízkosti dívek, které se pak cítí ohrožené. Také vědí, že se na chlapce bude učitelka zlobit a bude se snažit vše vyřešit společně s dětmi, tedy i s dívkami, které jsou v konfliktu nevinně.

Mohu říci, že třída je jako parta skvělý tým, který se semkne, pokud je to třeba, a nedovolí, aby bylo někomu z nich nespravedlivě ublíženo.

### 3.3 Výzkumné otázky

#### *Co mi jako učiteli dětská kresba nabízí?*

(z hlediska hlubšího porozumění, odkrytí souvislostí chování dítěte, jeho subjektivního vnímání vlastního místa ve třídě, vnímání vztahu k učiteli, k ostatním dětem, dotek jeho emočního světa, podpora dítěte v porozumění vlastních emocí ve vztahu ke skupině.)

#### *Co nabízí kresba dítěti?*

(citlivé nabídnutí vzhledu do jeho situace, nepodsouvání vlastních konstrukcí a spekulací.)

### 3.4 Popis výzkumu

Výzkum ve druhé třídě se uskutečnil během třech měsíců (duben, květen, červen), kdy děti náhodně v průběhu týdnů dostaly čtvrtou vyučovací hodinu zadané téma: „*Nakresli, jak vypadá vyučování u nás ve třídě.*“ Části výzkumu, tedy akce, se opakovaly celkem šestkrát, abych získala série kreseb od každého dítěte a mohla je pravdivěji a hlouběji interpretovat.

Pro svůj výzkum jsem vybrala formát A4 a techniku kresby tužkou. Jde o výzkumné kresby, které mají zachytit hlavní myšlenky tématu, proto se domnívám, že černo-bílé vyjádření je ideální. Děti nejsou rušeny barvou ani technikou, se kterou si nevědí rady. Kresba tužkou je pro ně v tomto věku přirozená, známá a rychlá, děti se jí nebojí.

Po samotné kresbě následoval krátký rozhovor s dítětem, které při té příležitosti odpovědělo na otázku: „*Co jsi nakreslil(a), co je na obrázku?*“ Každé tak dostalo svůj prostor k popsání děje a námětu, který si vybralo k ztvárnění.

Rozhodla jsem se kinetickou kresbu vyučování obohatit o symbolické hodnocení vlastní práce dětí a hodnocení učitelky prostřednictvím „smajlíků“. Domnívám se, že oba tyto jevy se podílejí na utváření sociálního klimatu ve třídě a jsou jeho důležitým aspektem. Zadáni znělo: „*Nakresli pomocí smajlíku, jak vnímáš paní učitelku (jak na tebe působí) během vyučování*“ a „*Jak hodnotíš svoji práci při vyučování.*“ Sice se nejedná se o standardizovanou metodu k získávání informací o sociálním klimatu třídy, ale i přesto přináší mnohé skutečnosti týkající se této problematiky.

Kreslení smajlíků se opakovalo společně s kresbou vyučování také šestkrát. Pro tento účel jsem zvolila formát kartonu A6, techniku kresby tužkou ze stejných důvodů jako při kinetické kresbě vyučování.

Autoevaluace prostřednictvím smajlíků probíhá ve třídě v rámci týdenních plánů již od prvního ročníku. Každý pátek dítě ohodnotí, jak pracovalo během týdne. Má na výběr ze třech symbolů (smutný „mračoun“ – nejsem spokojený se svou prací, „neutrálék“ – pracuji dobře, ale kdybych chtěl, mohl bych

více intenzivně, a „úsměvka“ – jsem spokojený se svou prací). Tento typ autoevaluace je dětem blízký, znají ho. Hodnocení vnímání ostatních (respektive paní učitelky) jsem pro jistotu zařadila do přípravné fáze samotného výzkumu, jelikož jsem se domnívala, že by tento úkol nemusel být pro děti snadný.

## 3.5 Průběh výzkumu

### 3.5.1 Přípravná fáze

Před samotným výzkumem ve třídě, bylo potřeba děti připravit na kresbu smajlíků, které jsem zde záměrně zvolila jako evaluační prostředek k samotné kresbě. Děti tak měly možnost kromě vyučování vnímat a symbolicky hodnotit i svoji práci během dne nebo působení učitelky na ně.

Celá přípravná fáze se skládala z činnosti v kroužku na „podsedáčcích“ (jde o nízké molitanové kruhové polštáře, na kterých děti sedí na zemi, protože ve třídě nemají koberec). Zde byly nachystané fotografie různě emočně naladěných lidí (rozčilení, usměvaví, smutní, ...). Učitelka si s dětmi povídala o jednotlivých lidech a jejich pocitech, kteří byli na fotografiích zachyceni. Snažili se společně vymyslet, proč se daný člověk tak tváří, co se mu mohlo stát. Děti se pokoušely tyto fotky překreslit symbolicky pomocí smajlíků. Následovala práce ve dvojicích, kde jeden pantomimicky vytvořil nějaký „obličej“ (náladu) a druhý ho pomocí smajlíků znázornil. Poté je učitelka vyzvala, aby sledovaly ji během jedné vyučovací jednotky a na konci zachytily své vnímání v podobě smajlíků na papír. Děti velmi rychle pochopily, jak symbolicky ztvárnit náladu člověka, takže mohu říci, že byly připravené na celý výzkum.

### 3.5.2 První akce

Samotný výzkum začal vysvětlením, proč potřebuji kresby dětí do své práce. Děti byly informovány o tom, že píšu diplomovou práci, takovou odbornou knížku a potřebovala bych, aby mně s ní pomohly tím, že nakreslí obrázek, jak vypadá vyučování u nich ve třídě. Souhlasily a připadalo mi, že se v té chvíli cítily důležitě.

Rozdala jsem dětem papíry A4 a A6 a zadala téma práce „Nakresli, jak vypadá vyučování u nás ve třídě na velký papír a na malý nakresli pomocí smajlíků, jak vidíš paní učitelku během vyučování.“ Jelikož děti takový úkol kreslily poprvé, bylo zajímavé je sledovat. Většina jich delší dobu přemýšlela, jak se s tématem vypořádat. Řekli jsme si, že obrázek by měl obsahovat děti a paní učitelku při vyučování, neboť tyto komponenty tvoří třídu 2.B. Zda nakreslí další předměty a detaily jsem nechala na nich. Ptaly se, zda smějí zobrazit to či ono, odpověď však zněla: „Nakresli, jak vypadá *podle tebe* vyučování u nás ve třídě.“ Takže se musely s úkolem „poprat“ samy. Nakonec se pustily do práce. Kresba výuky a smajlíků i s rozhovorem trvala dětem přibližně 15 minut.

Zvolené téma nabízí množství ztvárnění, proto mě velmi zajímalo, co si každé dítě zvolí. Jaké bylo moje překvapení, když jsem po první „akci“ zjistila, že převážná většina dětí nakreslily „pětiminutovku“ z matematiky nebo „diktát“ v českém jazyce, který ten den ve výuce vůbec nebyl.

Zde se projevil fakt, který jsem podcenila – děti mladšího školního věku žijí přítomností. Nikdy bych neřekla, že touto „přítomností“ je v odborné literatuře myšlen nejbližší časový úsek a že děti si nebudou pamatovat, co se celý den ve škole dělo. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla průběh dalších akcí výzkumu trochu poupravit – obohatit o další aktivitu před samotnou kresbou – rekapitulací činností dne.

Na druhou stranu kresby z první akce považuji za přínosné, neboť zobrazují „rutinní“ činnosti opakující se každý den ve výuce a žáci je mají tak utkvělé v paměti, že se objevily i v samotných kresbách.

### 3.5.3 Druhá akce

Další zadání tématu výzkumu jsme obohatily s učitelkou o „rekapitulaci“ činností onoho dne. Před samotným kreslením jsem společně s dětmi sepsala seznam aktivit na tabuli, které se ten den ve třídě konaly. Pak děti dostaly papíry, zamyslely se a kreslily, jak vypadá vyučování u nich ve třídě a jak vnímají paní učitelku během vyučování. Tentokrát se na obrázcích objevily činnosti z „vyučovacího dne“. Děti se již neptaly, jaký námět mají ztvárnit, poradily si samy. Po kresbě následoval opět krátký rozhovor, ve kterém děti popsaly námět kresby, který si vybraly.

### 3.5.4 Třetí – šestá akce

Tyto další akce proběhly stejným způsobem jako druhá. S dětmi jsem zrekapitulovala aktivity dne a pak se samy pustily do ztvárnění námětu. Následovala kresba smajlíků a rozhovor s každým z nich.

Třetí a šestou kinetickou kresbu zadávala dětem jejich učitelka. Dohodly jsme se na tom, jelikož bylo potřeba do vyučování zařadit relaxační činnost z důvodu odpočinku dětí. Tato skutečnost se stala při analýze artefaktů důležitým jevem.

## 3.6 Analýza, interpretace dětského výtvarného projevu

Na základě teoretických poznatků odborné literatury z psychodiagnostiky, arteterapie a výzkumu J. Mareše v nemocnici v Hradci Králové jsem se pokusila vymyslet vlastní analýzu a interpretaci (hodnocení) kreseb dětí. U každého artefaktu „pojetí vyučování“ se zaměřuji na tyto aspekty:

- *Přítomnost specifických znaků dětského výtvarného projevu*
- *Znázorněný děj (obsah)* (výběr námětu)
- *Perspektiva kresby* (ptačí perspektiva, pohled z předu)
- *Zobrazené postavy* (početnost, vyspělost kresby, symbolismus)



- *Styl znázornění* (ledabylost, hravost, tahy linií...)
- *Detaily kresby* (přítomnost všech zobrazených předmětů)
- *Vztah kresby k dítěti* (psychologický přesah kresby)

U kreseb smajlíků jsem hodnotila na základě poznatků z arteterapie zobrazení paní učitelky a hodnocení sebe sama v symbolickém ztvárnění. Všimla jsem si těchto aspektů:

- *Výraz tváře*
- *Konfrontace symbolického zobrazení se skutečností*

## 3.7 Výsledky výzkumu

### 3.7.1 Celkové výsledky

Během výzkumu jsem měla možnost „setkat se“ prostřednictvím kresby šestkrát osobně s každým dítětem. Nasbírala jsem přes sto kinetických a symbolických kreseb z 2.B. Výsledky jsem vyhodnotila kvalitativně a pro větší přehled jsou doplněny i kvantitativními informacemi.

#### 3.7.1.1 Specifické znaky výtvarného projevu druháků

V kresbách mého vzorku jsou evidentně patrné specifické znaky dětského výtvarného projevu. Jedná se především o funkčnost, která převládá v obrázcích dívek v množství předmětů (detailů). R-princip je zjevný u zobrazených postav. Sklápění se projevuje ve snaze ztvárnit prostorové činnosti během vyučování (práci v kroužku,...). Perspektiva se v kresbách projevuje při úsilí zachytit postavy blízké a vzdálenější. Výtvarné vyprávění je patrné pouze ojediněle. V artefaktech je zřetelný i zobrazovací automatismus. Výjimečně si můžeme všimnout transparence. Děti mého vzorku se pokoušejí i o zobrazení prostoru.

### 3.7.1.2 Obsah kreseb

Je zřejmé, že všechny artefakty znázorňují výuku ve třídě. Z teorie plyne, že děti zobrazují takový námět, který je zaujme, je pro ně důležitý a tudíž na něho chtějí ve svých kresbách vizuálně a symbolicky upozornit. Obrázky z velké části zachycují pohled do třídy při nějaké aktivitě. Jde o činnost, která dítě upoutala, bavila ho. Také se jedná o aktivity, které děti zažily při výuce poprvé, a tudíž z nich byly nadšené (práce s notebookem, činnost v kroužku, skupinová práce, kvíz,...). Zájem dětí o netradiční aktivity je z kreseb zjevný a poukazuje na skutečnost, že se tyto „relaxační“ činnosti vyplácejí učitelům do vyučování zařazovat, jelikož zpříjemňují výuku a zpřístupňují „nevědomé“ učení se.

Musím zde dodat, že každá třída má zažité jiné tradiční činnosti a rituály během vyučování, proto netradiční aktivity z pohledu dětí v 2.B mohou být obvyklé v třídě jiné.

Pro celkový přehled zde uvádím tabulku námětů, které si děti vybraly pro své kresby. Z ní vyplývá náklonnost dětí k různým aktivitám, zejména k takovým, jaké pojmají za netradiční. Výjimku ovšem tvoří první akce, kde je možné vidět přetrvání „rutinních“ činností (psaní diktátu a pětiminutovky) v paměti dítěte, jak bylo řečeno v kapitole 3.5.2. Diktát a pětiminutovku zobrazilo 15 dětí z 18. Samík nakreslil „poškolu“, tedy ne aktivitu týkající se přímo vyučování ale související s ním. O této události se zmiňuji v kapitole 2.2.5. V druhé akci se stalo nejpočetněji ztvárněnou činností čtení v kroužku, následně sehrávání scének a tvorba puzzle motýla s „kouzelnými slovy“ v mezilidské komunikaci. Třetí akce není již zaměřena výslovně na jednu aktivitu během vyučování. 7 dětí znázornilo soutěž v Českém jazyce určenou k procvičení nadřazených a podřazených slov a 6 dětí tvorbu přání pro maminku. Čtvrtá akce dopadla výčtem námětů podobně jako předchozí. Nejpočetnější skupina 7 dětí zachytila ve svých kresbách soutěž skupinek v Prvouce a 6 nakreslilo vyvození předpon pomocí paprsků sluníčka. Pátá akce zrcadlí tematické vyučování s názvem Konference cestovních kanceláří v Praze. Zde se stal nejčastěji zobrazovaným námětem kvíz, který obsahoval otázky k ucelení nejdůležitějších informací o Praze. Ztvárnilo ho 7 dětí. 5 dětí si vybralo Výtvarnou výchovu

a tvorbu artefaktu s názvem Noční Praha. Jednalo se o malbu temperami v kombinaci s roztíráním suchého pastelu na černý podklad papíru. V poslední šesté akci si polovina dětí, tedy 9, zvolilo pro svoji kresbu aktivitu v Pracovních činnostech – tvorbu měšce na školní výlet s tematikou středověku. Tato aktivita se stala nejpočetněji kreslenou během celého výzkumu.

V 2.B se nachází i malá skupinka dětí, která považuje za vyučování pouze svoji lavici a učebnici či pracovní sešit, v němž pracují (např. Hony – 1. akce). Možná si tak udržují určitý odstup od okolního dění ve třídě. Z pozorování výuky mohou říci, že samostatná práce je běžná každou vyučovací jednotku, proto je velmi pravděpodobné, že se objeví i v artefaktech. S přibýváním kreseb se tento motiv vytrácí.

**Tabulka 1: Přehled výběru námětu dětmi**

Jméno	1. akce	2. akce	3. akce	4. akce	5. akce	6. akce
Adámek	Čj - diktát	Čt - kroužek	M - nás. 7		VV - Praha	Pč - měšec
Adélka	Čj - diktát	Prv - testík	M - pětimin.	Čj - sluníčko	Kvíz	Pč - měšec
And'a	M - pětimin.	Čt - scénky	Pč - přání		Kancelář ND	G - tvary
Anička	M - pětimin.	Prv - skřítek	Pč - přání	Čj - sluníčko		
Barča	HV - zpěv	Prv - pohád.	Pč - přání	Prv - soutěž	Prezentace	Pč - měšec
Barunka	M - pětimin.	Čj - prac.list	Pč - přání	Prv - soutěž	Kvíz	G - tvary
Dandy	Čj - diktát	M - pětimin.	Čj - soutěž	Čj - šotek	Kvíz	Pč - měšec
Hony	M - PS	Prv - skřítek	M - nás. 7	Prv - soutěž	M - Vltava	G - tvary
Honzík	Čj - diktát	M - pětimin.	Čj - soutěž	Prv - soutěž	VV - Praha	M - nás. 8
Luky	M - pětimin.	Čt - kroužek	Pč - přání	Prv - soutěž	Prezentace	M - nás. 8
Má'ta	Čj - diktát	Čt - kroužek	Čj - soutěž	Prv - soutěž	Kvíz	Pč - měšec
Miška	M - pětimin.	Čt - kroužek	Čj - soutěž	Čj / HV	Kancelář Pha	Pč - měšec
Nikolka	M - pětimin.	Čt - motýl	Pč - přání	Čj - sluníčko	VV - Praha	G - tvary
Pepíček	Čj - diktát	Čt - motýl	Čj - soutěž	Čj - sluníčko	Kvíz	Pč - měšec
Pét'a L.	M - pětimin.	Hv - zpěv	M - pětimin.	M - pětimin.	VV - Praha	čj - v / f
Pét'a P.	Čj - diktát	Prv - skřítek	Čj - soutěž	M - PS	Kvíz	
Samík	"poškola"	Čt - scénky	Čj - soutěž	Prv - soutěž	Kvíz	Pč - měšec
Vojtíšek	M - pětimin.	M - pětimin.	M - pětimin.	Čj - sluníčko	VV - Praha	Pč - měšec

### 3.7.1.3 Perspektiva

V mém vzorku se děti z druhé třídy pokoušejí o zobrazení prostoru – vzdálenější postavy kreslí menší než blízké. Obrázky jsou kreslené převážně z pohledu zřepředu (z pohledu žáka), nebo nadhledu různé míry, ptačí perspektivy.

#### 3.7.1.4 Postavy

Kresby dětí z 2.B obsahují buď učitelku a ostatní žáky ve třídě nebo pouze sebezobrazení s učitelkou. Je možné spatřit i skupinku dětí při činnosti bez ní. Pouze Honzík ztvárňuje výuku bez postav, v šestém obrázku je figura v podobě „busty“ nastíněna.

Nestylizované figury kreslí u druháků dívky. Dají se rozlišit na hlavu, tělo a končetiny. Mají na sobě oblečení, většinou charakteristické dané postavě (učitelka má kalhoty a triko). Vlasy jsou zobrazené čmáranicí, obličej má oči, nos a pus. Vnímavé děti ztvárňují krk, brýle či náušnice učitelky. Někdy jsou viditelné uši. Délka rukou je ve většině případů kratší než ve skutečnosti, nohy jsou přiměřeně dlouhé velikosti postavy. Boty či bačkory jsou přítomny zřídka. Ve 2.B se vyskytují i děti zobrazující atributy ženy (prsa).

Postavy chlapců jsou stylizované v různé míře. Lze je vnímat jako figuru složenou z těla ve tvaru čtverce či oválu, kruhové hlavy a končetin z linií, nebo pouze jako tělo a končetiny z čárek a hlavu z kolečka. Jedná-li se o výkres z ptačí perspektivy, pak má postava charakter „puntíku“.

Domnívám se, že tento způsob zobrazení koresponduje se chlapeckou strategií a myšlením. Chtějí být s prací rychle hotovi, proto se spokojí s jednoduchou kresbou, ve které zachytí jen to nejdůležitější, tedy obsah. S formou výkresu se již nezabývají, není to pro ně důležité.

Všechny zachycené postavy jsou dynamické a „živé“ a odrážejí specifika každého jedinečného autora.

#### 3.7.1.5 Nástroj kreslení

I když děti měly kreslit tužkou, některé z nich si pro svou práci vybraly raději kresbu perem, fixy nebo pastelkami. Nebránila jsem jim, nechala jsem dětem v tomto ohledu možnost volby. Ztvárnění obsahu se při použití jiného kresebného nástroje nezmění. Naopak barva zvýrazní důležitý jev v kresbě.

### 3.7.1.6 Fenomén dospělého (učitele) v kresbě dítěte (žáka)

Při svém výzkumu jsem poznala, že obsah kresby souvisí i s důvěrou k osobě, pro kterou je obrázek vytvářený. Pokud dítě důvěřuje učitelce, v obrázku se to projeví ve větším množství detailů. Naopak pokud dítě důvěru k učitelce nemá tak velkou, nikdy jí v obrázku své úplné interpretování světa nezpřístupní, pouze do něho „pootevře dvířka“. Tento fakt se dá přirovnat k procesu komunikace, ve které se projevují intimnější informace právě podle důvěry k druhé osobě.

Na tuto skutečnost jsem přišla při porovnávání šesti obrázků jednoho dítěte. Během výzkumu mého vzorku jsem totiž nezadávala kresbu vyučování a smajlíků pouze já, ale dvakrát i učitelka (kresba 3. a 6.). To byl rozhodující okamžik. Nejvíce se tento jev objevil v obrázcích Dandyho a Máti. Dandyho 3. kresba vytvářená „pro paní učitelku“ je mnohem méně stylizovaná než ostatní, je detailnější, má i výraz tváře. Naopak Máťova 3. a 6. kresba nemá přesah vnímání za hranice třídy jako ostatní artefakty.

Proto se domnívám, že množství detailů v kresbě souvisí s důvěrou vůči osobě, pro kterou je obrázek vytvářen. Důvěra přináší otevřenější přístup do duše a nitra člověka.

### 3.7.1.7 Rozdíl kresby dívky a chlapce

Stejně tak, jako ženské pohlaví má od přírody jiný způsob myšlení než pohlaví mužské, jsou rozdílné i jejich kresby. V mém vzorku chlapci tíhnou ke stylizaci a symbolismu, jejich kresby nejsou, v porovnání s dívčími, tak propracované. Působí ledabyly až odbytě, obsah převládá nad formou artefaktu. Jsou méně detailní, spíše zachycují pouze podstatné znaky z výuky. Většina chlapců je se svoji prací dříve hotova než dívky.

Dívky si s kresbami více „pohrávají“. Artefakty obsahují více propracovanějších detailů a charakteristických znaků objektů týkajících se výuky. Nejsou tak symbolické v porovnání s kresbami chlapců, mají dokonalejší obsah i formu.

### 3.7.1.8 Smajlíci – vnímání učitelky

Děti mého výzkumného vzorku vytvářely smajlíky jako podobu své učitelky během vyučování. Zjistila jsem, že všechny ztvárňovaly její náladu a vzhled rozdílně podle jejich vnímání, pocitů a prožívání.

Na základě kreseb a v souladu s pozorováním žáků ve třídě lze rozdělit kresby smajlíků na čtyři skupiny. Hodné dítě a spokojené s chováním učitelky vůči němu ji hodnotilo *usměvavým* smajlíkem. Domnívám se, že se jedná i o dítě zažívající uznání a úspěchu u autority. *Neutrálním* symbolickým výrazem hodnotily učitelku děti relativně spokojené, které vnitřně touží po větším ocenění jejich schopností. Je možné, že se cítí doceněné, ale ne tolik, jak by si přály. Pokud se učitelka zlobila, kárané dítě tento jev znázornilo pomocí *rozzuřeného* smajlíku. Projektovalo tak svůj pocit ponížení před třídou, zklamání a neúspěchu u autority do symbolické kresby. Shledávám, že kreslení tohoto typu smajlíků si děti opravdu užívaly a náladu kolikrát i zveličovaly v podobě rozzuřených očí, naježených vlasů či blesků kolem hlavy. Tím vložily energii svého prožívání do samotného obrázku. Myslím, že *smutný* smajlík signalizuje také prožitý neúspěch dítěte vůči autoritě či zklamání z hlediska chování vyučující v jejich očích. Ony pak mohou pocít vnitřně intenzivně prožívat.

Všechny získané obrázky z výzkumného vzorku jsem kvantitativně vyhodnotila z hlediska frekventovanosti čtyř výše uvedených skupin zobrazených smajlíků (usměvavý, neutrální, zuřivý – rozzlobený, smutný). Jejich přehled udávám v tabulce 2. Číslice v záhlaví označují pořadí akcí a první sloupec způsob zobrazení užívaný dětmi. Celkové výsledky uvádím i procentuálně v grafu 1.

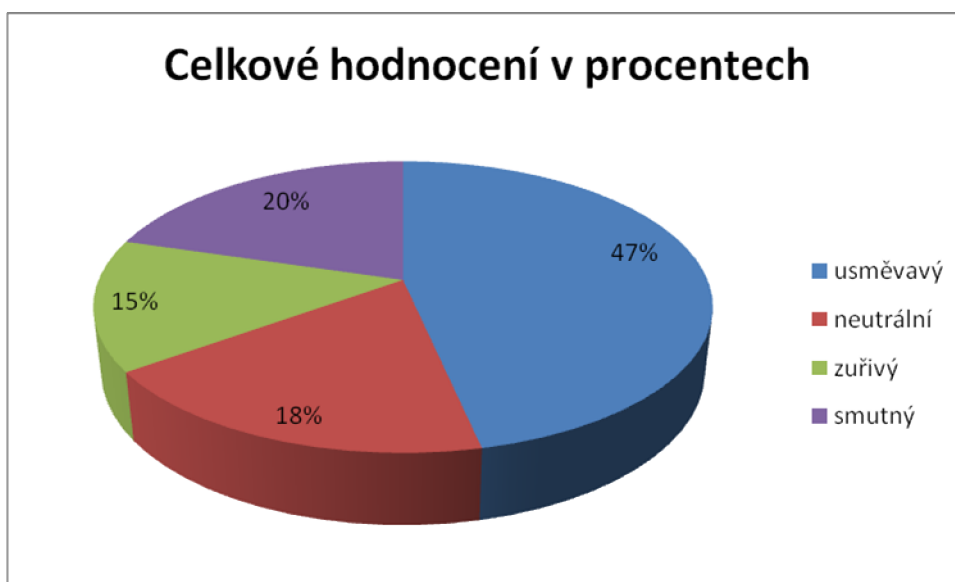
Z tabulky a grafu je možné vyčíst celkové vnímání a prožívání přístupu učitelky k dětem z jejich pohledu. Ze 47 % kreseb usměvavých smajlíků shledávám, že téměř polovina dětí je s přístupem učitelky spokojena a zažívá často pocit úspěchu. 18 % obrázků je hodnoceno dětmi neutrálně, tedy ne expresivně výrazně. Dá se říci, že jsou s vyučující také spokojeni. U 15 % artefaktů je možné vidět hodnocení přístupu učitelky negativně. Toto pojetí dětí obnáší pocity neúspěchu či zklamání, naštvanosti a vzteku, výčitek

a ponížení. Ve čtvrté akci se jedná o nejvyšší počet hodnocení společně se smutným výrazem. V páté akci je tato položka druhá nejvyšší. 20 % kreseb je pojímáno dětmi jako přístup smutný a zklamaný, možná až lítostný či úzkostný.

**Tabulka 2: Přehled hodnocení učitelky pomocí smajlíků**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Celkem
<b>Usměvavý výraz</b>	10	10	10	3	7	8	<b>48</b>
<b>Neutrální výraz</b>	5	2	4	3	2	3	<b>19</b>
<b>Zuřivý výraz</b>	0	1	3	5	6	0	<b>15</b>
<b>Smutný výraz</b>	3	5	1	5	2	5	<b>21</b>
<b>Celkem dětí</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>103</b>

Při páté akci vyplynula na povrch vědomí zajímavá skutečnost. Děti mají často opakované chování vyučující zakódované v paměti tak hluboko, že i když se učitelka vůbec nezlobila a naopak třídu chválila, 6 dětí, tedy jedna třetina, ji znázornilo formou zamračeného a rozzlobeného smajlíka. Již z tohoto ohledu je zřejmé, že děti vnímají kárání a rozhněvanost učitelky mnohem intenzivněji než pozitivní přístup.



**Graf 1: Celkové hodnocení smajlíků v procentech**

Pokud vnímám jako negativní prožívání zuřivé a zároveň smutné smajlíky, jedná se o 35 % zobrazení dětmi ve třídě. Třetina třídy tedy prožívá přístup učitelky negativně. Musím zde ovšem uvést, že s přibývajícím počtem kreseb smajlíků děti pojímaly činnost jako hravou a tudíž ne zodpovědnou. Stalo se, že mi přinesly obrázek se „šibalským“ úsměvem v tváři a měly radost ze svého rozzuřeného smajlíka. Proto se domnívám, že hodnocení u některých neproběhlo objektivně.

Na druhou stranu shledávám, že ve třídě je napětí a hněv vyučující přítomný často, kolikrát i každý den. Týká se ale jednotlivých žáků, ne celé třídy. Některé děti, které mají nižší hranice snášenlivosti hněvu ostatních, si mohou vztahovat kárání vyučující na sebe, i když je určena jinému spolužákovi. Pak je zřejmé, že jejich vnímání přístupu pedagoga bude negativní, možná prožívané i se strachem.

I když jde o symbolické znázornění, obrázky 5 dětí se ztotožňují s typickými rysy učitelky přítomností brýlí, krátkých vlasů či náušnic. Souvisejí totiž s individuálním vnímáním detailů světa kolem sebe. Ne pro každé dítě jsou důležité při znázorňování učitelky.

Při prohlížení smajlíků vidím i symbolickou podobnost se skutečnými charakteristickými rysy dítěte, i když jde o znázornění učitelky. Jedná se o sebeprojekci do kresby. Tím myslím například výrazné oči, typický úsměv nebo tvar hlavy shodující se s jeho vizáží.

Všimla jsem si, že série smajlíků kreslené jedním dítětem má svůj vývoj, obrázky se mění. Buď přibývá více detailů, nebo naopak postupně z kreseb mizejí. Nedá se říci, že by smajlíci některého dítěte stagnovaly. Myslím si, že tato skutečnost je dána získáváním zkušeností během opakující se činnosti a objevováním nových možností, které symbolická kresba nabízí.

### **3.7.1.9 Smajlíci – hodnocení vlastní práce**

Děti z 2.B kreslily také smajlíky jako hodnocení vlastní práce během dne, ve kterém probíhaly jednotlivé akce. Zjistila jsem, že ztvárňovaly svoji náladu a pocit vycházející z prožívání činností během vyučování, jelikož jednotlivé



aktivity se podílely i na vnímání sebehodnocení (ve smyslu své práce). Jejich evaluace je tedy závislá na okolních faktorech, jakými jsou například známky a odměňování od učitelky.

Na základě získaných smajlíků, a ve shodě s pozorováním žáků ve třídě, je možné symbolické kresby rozdělit do čtyř skupin. První skupinu tvoří *usměvaví* smajlíci. Děti hodnotící se tímto způsobem byly v den akce s prací během vyučování spokojeni. Dá se říci, že zvládaly učivo bez větších problémů. Někteří své usměvavé smajlíky obohatily i vypláznutým jazykem či slunečnými paprsky. Tím zvýraznily svoji radost a spokojenost. Proto soudím, že se vnímali jako žáci úspěšní a byli také náležitě oceněni učitelkou. Druhou skupinu tvoří smajlíci *neutrální*. Domnívám se, že děti, které hodnotily takto svoji práci, věděly, že v ten den nepracovaly naplno ale „tak normálně“. Mohly být unavené, nebo měly své problémy a výkon ve škole nebyl takový jako v jiných dnech. Na druhou stranu se může jednat o děti, které ať se snaží jakkoliv, nikdy v konkurenci ostatních nedosáhnou na nejvyšší pozici v ocenění, tedy jedničky. Třetí skupinu reprezentuje smajlík *smutný*. Spojila bych ho s prožitkem neúspěchu, zklamání či nezdaru v den akce. Dětem se nemuselo při vyučování dařit, mohly dostat špatnou známku, a proto ohodnotily svůj výkon smutně. Také může signalizovat nepochopení učiva toho dne a jakousi beznaděj. V jednom případě byl tento smajlík obohacen i o slzy a tím zvýraznil toto prožívání. Myslím si, že smutný výraz značí krátkodobé prožívání pocitů. Poslední čtvrtou skupinu tvoří smajlík *rozmrzelý*. Ten mi evokuje také pocit neúspěchu, zklamání, rozladěnost a naštvanost, spíše však z nenaplněného očekávání či nezaujetí během výuky. Připadá mi, že rozmrzelý smajlík může signalizovat i nespokojenost nad sebou a pojetí: „Ach jo, zase mi to nejde.“ Proto se domnívám, že jde o stav vyplývající z dlouhodobějšího prožívání.

Všechny získané symbolické obrázky z výzkumného vzorku jsem vyhodnotila i kvantitativně z hlediska frekvence skupin zobrazených smajlíků (usměvavý, neutrální, smutný a rozmrzelý). Jejich přehled udávám v tabulce 3. Číslíčky v záhlaví označují pořadí akcí a první sloupec způsob zobrazení použitý dětmi. Celkové výsledky uvádím i procentuálně v grafu 2.

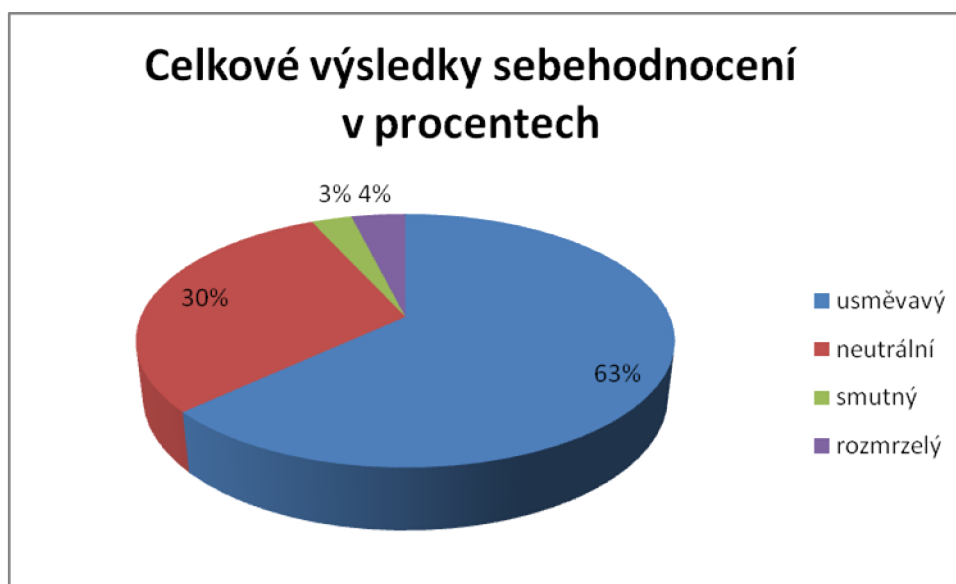
Z tabulky a grafu je možné vyčíst celkové vnímání a prožívání sebe sama a výkonu dětí během výuky. 63 % kreseb je pojímáno kladně. Děti jsou se svou prací velmi spokojeny a zažívají často pocit úspěchu a ocenění. Jde o nejvyšší zastoupení během celého výzkumu. 30 % obrázků vypovídá o neutrálním vnímání práce žáky. Nezažívají značný pocit úspěchu, ale ani zklamání. Dá se říci, že se vnímají průměrně v porovnání s jinými dny. Neutrální výraz se během akcí vyskytuje alespoň jedenkrát u každého žáka. U 3 % zobrazení je možné vidět smutné až lítostivé sebehodnocení. Z tabulky ovšem vyplývá, že jde o ojedinělé případy 3 dětí. Proto je zřejmé, že se jedná o prožitek pocitů v rámci jednoho dne. Rozmrzelé pojetí vlastní práce lze vyčíst také vzácně ve 4 případech, 4 % kreseb.

**Tabulka 3: Celkové výsledky sebehodnocení dětí pomocí smajlíků**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Celkem
<b>Usměvavý výraz</b>	15	13	10	8	9	10	<b>65</b>
<b>Neutrální výraz</b>	2	3	6	6	8	6	<b>31</b>
<b>Smutný výraz</b>	1	1	0	1	0	0	<b>3</b>
<b>Rozmrzelý výraz</b>	0	1	2	1	0	0	<b>4</b>
<b>Celkem dětí</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>103</b>

V páté akci se neutrální hodnocení svým počtem 8 žáků velmi přiblížilo k 9 radostným a úsměvným hodnocením výkonu. Jde o nejvyšší počet v porovnání s ostatními akcemi. Domnívám se však, že je lepší vnímat práci neutrálně než smutně či rozmrzele. Podobný výsledek přináší i šestá akce.

Je zřejmé, že hodnocení vlastní práce souvisí se sebepojetím. Děti, které mají tendenci být na sebe „tvrdé“, se budou vždy hodnotit méně kladně než děti, které se vnímají jako „hvězdy“ třídy. Většina z nich svoji pozici ve třídě vnímá a je si vědoma, kde je jejich místo v kolektivu třídy.



**Graf 2: Celkové výsledky sebehodnocení žáků během výuky v procentech**

Celkově se dá říci, že děti pocítují náročnost učiva jako zvládnutelnou a svoji práci při vyučování hodnotí kladně. Nesporně je ale jasné a teoreticky dokázáno, že děti vynakládající stejnou snahu v konkurenci ostatních uspějí rozdílně. Tato skutečnost se samozřejmě zrcadlí i v kresbách smajlíků a může vysvětlovat zobrazený neutrální výraz.

V sérii symbolických kreseb jsem si všimla, že žádné dítě nevnímá svoji práci převážně negativně. Kresby jsou proměnlivé v přítomnosti detailů a odráží se v nich osobnost dítěte ve velikosti a liniích smajlíků. Některé mají i náznaky charakteristických rysů své vizáže. Je zajímavé, že si všechny děti k zaznamenávání vlastního výkonu zvolily jako nástroj obyčejnou tužku.

### 3.8 Kasuistiky a obrázky vybraných dětí

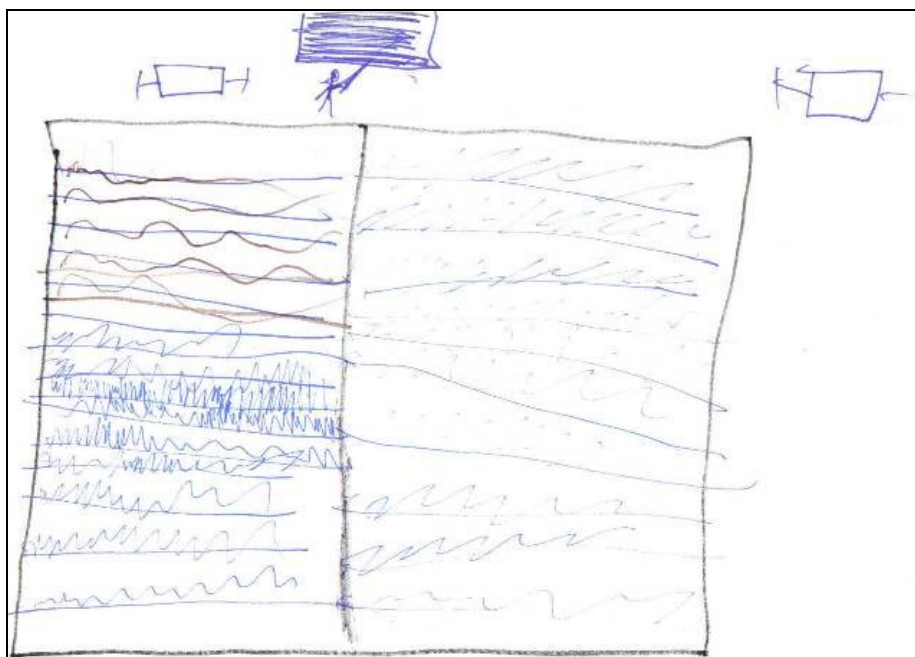
V této části diplomové práce zpřístupňuji kasuistiky a interpretaci výkresů čtyř žáků z 2.B. Tito žáci jsou naprosto rozdílní a liší se i v pojetí svých kinetických kreseb.

Jsem si vědoma, že nejsem vyškolený odborník (psycholog či arteterapeut) a tudíž nemám tak hluboké a odborné znalosti k diagnostikování dětských kreseb. Domnívám se však, že mé zkušenosti a vědomosti, nabyté během minulých let a během tvorby diplomové práce, mi umožňují interpretovat (ne diagnostikovat) dětský výtvarný projev na úrovni pedagoga 1. stupně základní školy. To bylo i mým cílem celé diplomové práce.

#### 3.8.1 Dandy – „Toužím po uznání!“

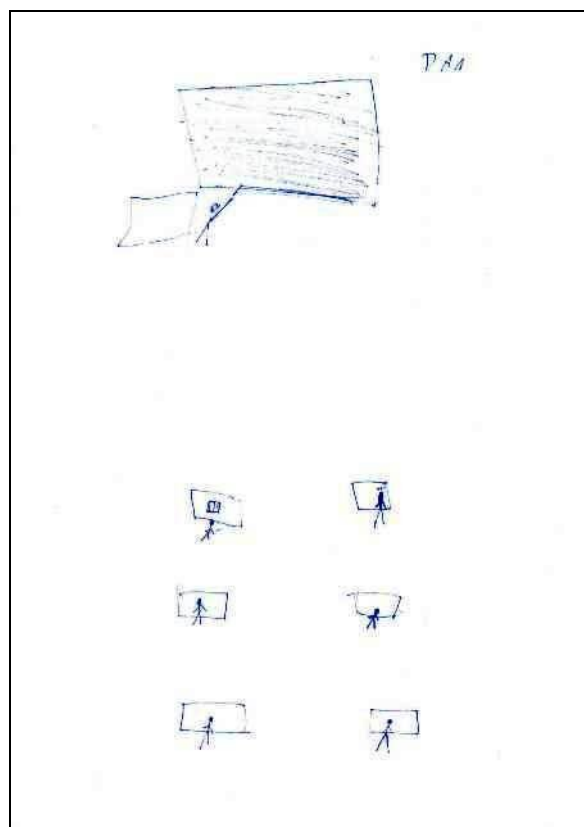
Danečkovi je 8 let. Jde o chlapce drobné postavy. Sedí ve druhé lavici. Moc se nesměje, je klidný, rozvážený a citlivý. Rád hraje na počítači a přál by si ho mít i ve třídě. Zde má dva nejlepší kamarády, s kterými se schází i odpoledne. S paní učitelkou má vstřícný vztah. Dříve se chodíval k učitelce pro objetí, když potřeboval, nyní se však před třídou stydí. Nedá se říci, že by patřil mezi ty, kteří se chtějí s učitelkou podělit o zážitky z domova. V konkurenci ostatních jde o průměrného žáka.

Již při první kresbě říká, že mi nechce pomoci a nebude kreslit, jestli nemusí. Vysvětluji mu, že patří mezi nás, je jeden z naší třídy a že bych potřebovala obrázky i od něho, protože mě zajímá i jeho názor na vyučování ve třídě. I přes toto vysvětlení jeví nezájem a nechut' kreslit, chvíli přemýšlí a nakonec se pustí do práce jako ostatní děti. Myslím si, že je to pro něho těžký úkol a možná si s ním neví rady a nechce se ani pokusit ho řešit, jelikož se s tímto typem úkolu ještě nikdy nesešel.



Obrázek 2: „Daneček – první kresba“

Obrázek mi přináší mezi prvními. Půjde mi odbytý. Znázornil učitelku s ukazovátkem, která je v pozadí kresby značně malá a symbolická. Dívá se na ní přes popsaný sešit na diktáty, jenž zaujímá hlavní námět tématu. Mám pocit, že jeho prožívání prvotního nezájmu kreslit se naprosto ztotožňuje s artefaktem.



Obrázek 3: „Daneček – druhá kresba“

V další práci je přístup Danečka ke kreslení stejný. V obrázku cítím i jakýsi odstup od všeho, co se v něm děje. Tentokrát se zde objevilo šest malých dětí a učitelka opět s ukazovátkem u tabule. Ve skutečnosti ho vůbec nepoužívá. Možná, že Dandy touží po aktivitě právě s ukazovátkem, nebo může tento předmět symbolizovat přísnost učitelky. Obrázek je kreslen z nadhledu. Mám pocit, že děti v jeho podání jsou vzdálené od učitelky znázorněnou mezerou. To by vysvětlovalo jeho odstup. Bohužel i pozorováním shledávám, že nezáměr, nespolupráce a přístup bez známek nadšení se objevuje ve vyučování každý den. Není toto projevem touhy po nějaké změně? Touhy po uznání od ostatních, po úspěchu?

Dandy je nejmladší z rozvedené rodiny, má starší sourozence. Všichni žijí s maminkou a jejím přítelem, tatínek Danečka bydlí odděleně. Touží se vyrovnat starším sourozencům. Snaží se být „dospělejší“, aby ho přijali mezi sebe jako svébytnou osobnost. Z vyprávění Danečka o rodině vyplývá, že ne vždy se mu to

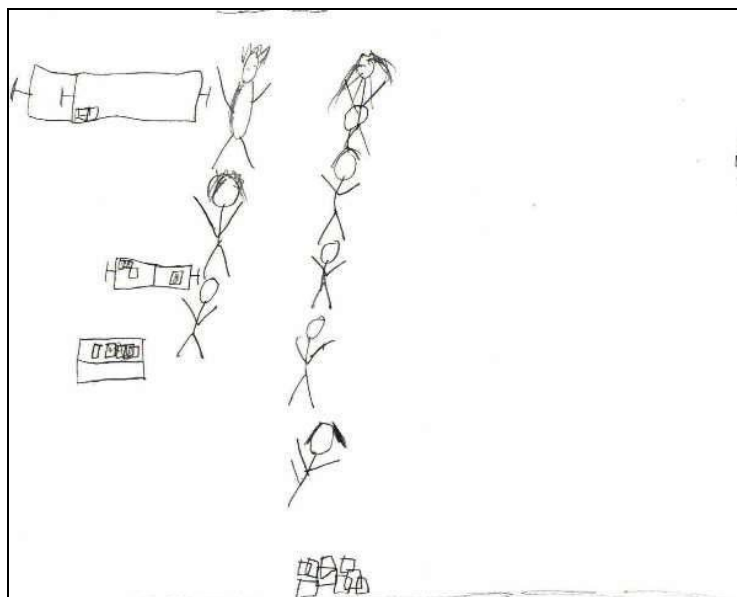
podání a pak je vystavován ponížení od všech. Touha být „veliký“ a tím pádem uznán a oceněn je obrovská.

Bohužel ani ve škole tomu není jinak. Škola mu nenabízí společnost, kde je přijat, i když by si to vnitřně přál. Měl by tak možnost získat jinou roli než nejmladšího člena rodiny. Jeho obranným mechanismem je upozorňování na sebe během vyučování. I tento fakt svědčí o projevech snahy sebeúcty a o vnitřní touze po pomoci z naučené bezmoci. Celý pokus ovšem končí negativně - opět trestem, tudíž ponížením před ostatními a nevede k pozitivnímu cíli - ocenění. Kolikrát se ještě toto dítě pokusí „vstát a znovu jít“ vlastní sebevědomou cestou, když mu je neustále podtrhávána? Pro představu zde uvádím konkrétní situace:

*Barunka slaví narozeniny. Dandy nechce popřát oslavenkyni k narozeninám, i když se jedná o tradici třídy. Učitelka řeší situaci tak, že nedostane bonbon a je poslán do lavice. V očích Dandyho se objevují slzy. Pocit zklamání a ponížení nemusím vůbec dodávat.*

*O přestávkách nadává a pere se s chlapci, situace se vyřeší podáním si rukou na usmířené přátelství a vyslovením věty „Mám tě rád, jsi můj kamarád.“ Opět je ponížení pro Danečka tak veliké, že pláče.*

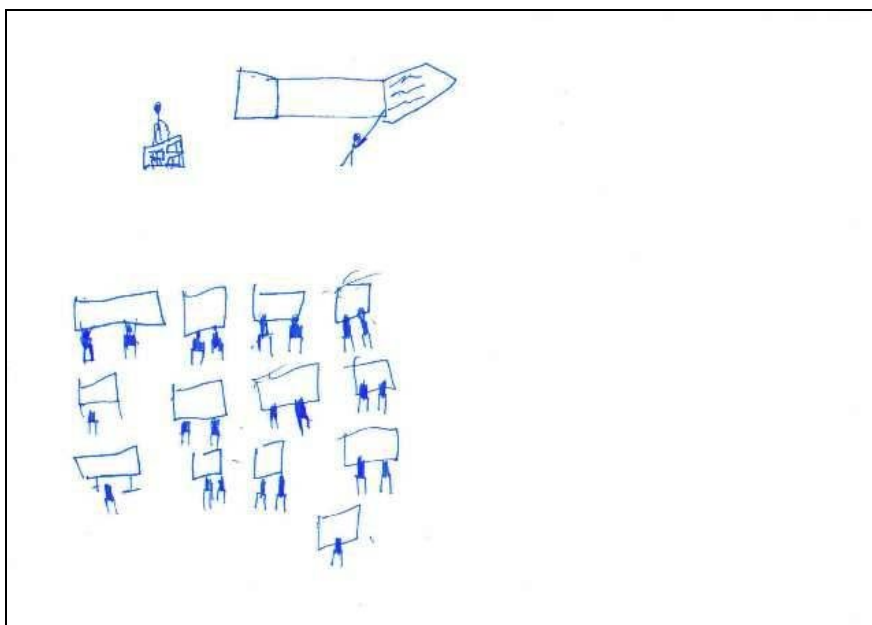
Jak k němu s učitelkou přistupujeme? Snažíme se obě najít cokoliv, abychom ho mohly pochválit a vyzvednout jeho osobnost na výsluní třídy. Těchto činů je bohužel v porovnání s „prohřešky“ značně málo. Možná by stačilo, aby Daneček každý den věděl, že ho má učitelka a ostatní rádi takového, jaký je, a váží si ho pro jeho osobnost. Tím by měl otevřené dveře k láskyplnému vztahu s dospělým člověkem a jeho spolužákům a „prolomila“ by se bariéra a odstup, který si za každou cenu vnitřně a podvědomě udržuje. Uvědomil by si, že stojí za to důvěřovat ostatním a přijmout jejich lásku a beznadějí by postupem času ustoupila do pozadí.



Obrázek 4: „Daneček – třetí kresba“

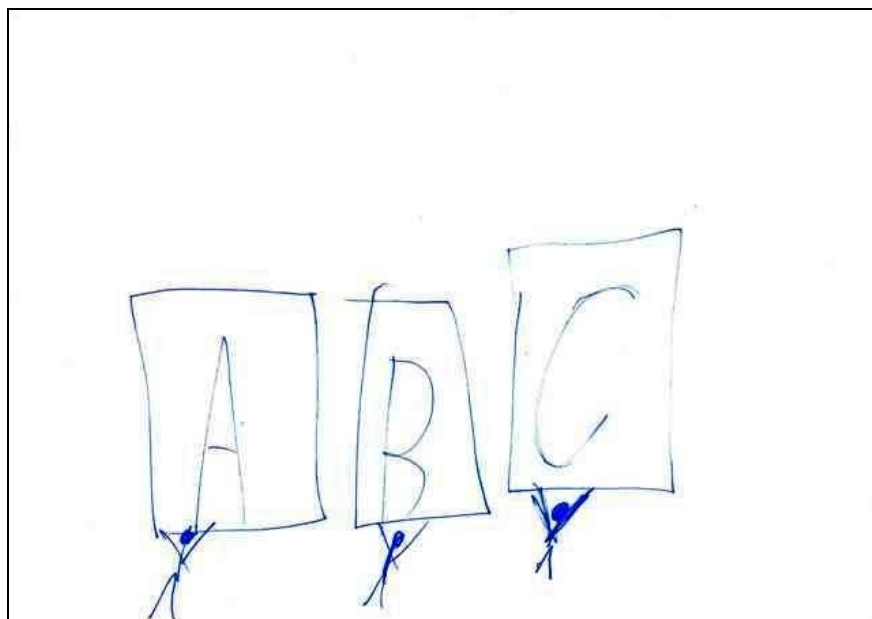
Změna jeho ztvárnění vyučování nastává při třetí akci. Kresbu zadává učitelka a Dandy si jako námět vybírá soutěž v Českém jazyce. Jeho skupina totiž soutěž vyhrála a radost v očích Danečka je naprosto znatelná. Je zřetelné, že při této činnosti zažil úspěch a ocenění. V jeho obrázku se tento pozitivní prožitek projevuje v zobrazení více větších postav, v porovnání s předchozími. Některé jsou dokonce detailněji propracovanější, mají vlasy a tělo. Postava dole uprostřed je v pohybu – jde pro další kartičku. Na lavici a na zemi můžeme spatřit soutěžní kartičky. V pravém horním rohu se objevují i dveře s klikou. Obrázek je kreslený z nadhledu, námět posunutý do levé poloviny. Upozorňuje na Danečkovu prožívání upínající se k minulosti a matce. Také mi přijde, že odstup z předchozích artefaktů již není tak patrný, v obrázcích cítím přiblížení. Kresba je dynamičtější, jeví určitý zájem o dění ve třídě. Dovoluji si říci, že činnost ho opravdu zaujala, byla pozitivně prožita.





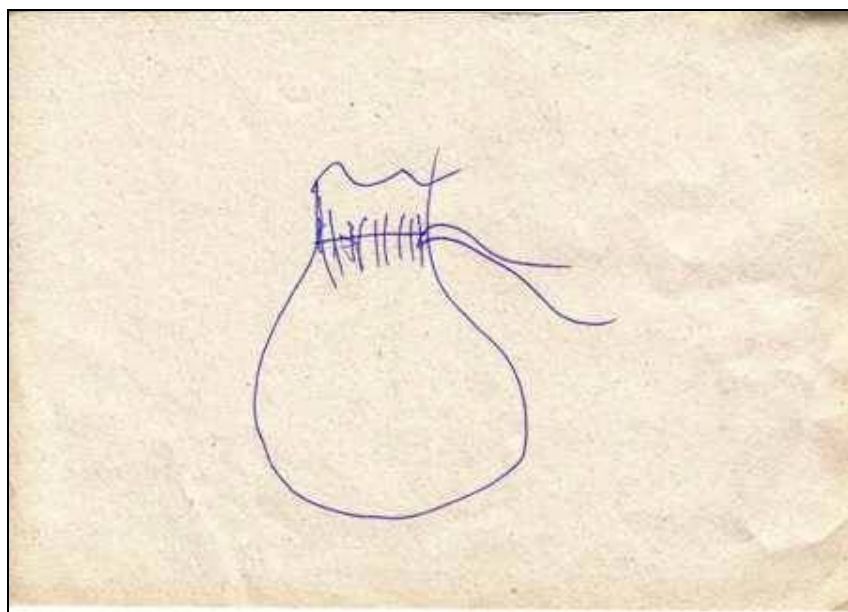
Obrázek 5: „Daneček – čtvrtá kresba“

Čtvrtou kresbu zadávám já. Jde o znázornění opisu textu z tabule, kde děti hledaly šotkovy chyby. V projevu Danečka se objevuje stereotyp (výtvarný autoamitsmus) učitelky s ukazovátkem. Tentokrát je třída vyplněná množstvím lavic (13) a židlí (23) ve třídě, i když sedících žáků je pouze osm. Možná se jedná o kamarády, které by si přál mít ve třídě. Ostatní nepatří do jeho světa, tudíž jsou vynecháni. Ve skutečnosti tvoří třídu 2.B 18 dětí. Je pravděpodobné, že Dandy je v nitru rozzlobený na velký počet dětí ve třídě, protože je jako jeden z mnoha, který se musí dělit o „svého“ dospělého, a počet dětí mu brání přiblížit se blíže k učitelce, i když by si to vnitřně přál. V levém horním rohu jsem zobrazena já u svého stolečku. Opět zde nalézám odstup dětí, tedy Danečkův, od učitelky - dospělého. Celá kresba je posunutá do levé části plochy papíru. Shledávám, že Daneček i během vyučování projevuje kladnější vztah k učitelce než ke mně. Ať se snažím jakkoliv, toto dítě si nemohu nijak získat. Svůj postoj dává hlasitě najevo: „*To já udělám radši pro paní učitelku (než mně).*“ Z těchto projevů je zřejmé, že by si k učitelce „cestu našel“, kdyby mu nabídla „pomocnou ruku“.



Obrázek 6: „Daneček – pátá kresba“

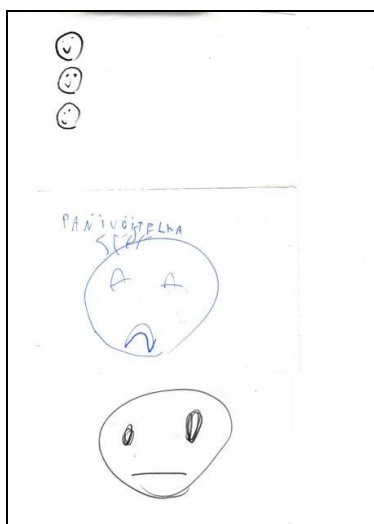
Obdobnou situaci třetího obrázku je možné vidět u pátého artefaktu. Veliké A,B,C dává jasně najevo prožívanou radost. Zájem o kvíz pohltil Dandyho vnímání. Kromě symbolických postav se na obrázku již nic jiného neobjevuje. Kvíz se stal nejdůležitější aktivitou z celého vyučování. Tento den probíhalo ve třídě tématické vyučování. Děti hrály poprvé ve škole kvíz. Každý měl díky písmenu v ruce důležitou funkci a dostal šanci být úspěšný. Myslím si, že právě toto Daneček potřebuje. (Námět kvízu v obrázku si vybralo mnoho dětí ze třídy. I podle toho soudím, že činnost v nich vzbudila veliký zájem a nadšení). Jako pedagogickou metodu bych kvíz zapojovala do výuky častěji. Je účelný a pro děti velmi zábavný.



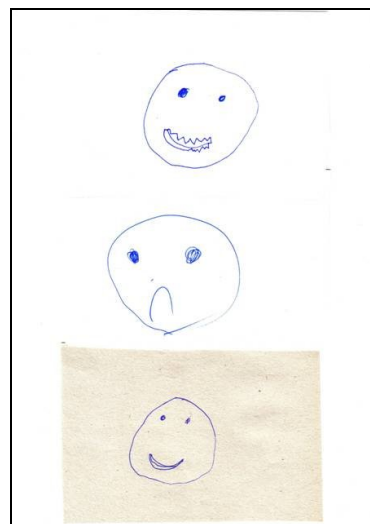
Obrázek 7: „Daneček – šestá kresba“

Poslední šestá kresba je nejméně obsažná ze všech. Dandy nakreslil Pracovní vyučování a výrobu měšce, který bude potřeba na školní výlet s tematikou středověku. Patrný je ovšem pouze měšec. Je možné, že ho kresba vyučování již omrzela a chtěl ji mít co nejdříve hotovou, nebo byl opět natolik pohlcen výrobou svého váčku, že na okolní svět zapomněl.

Závěrem si dovoluji říci, že Dandyho zaujímají netradiční činnosti, které předtím ve třídě nikdy nedělal. To vyplývá z jeho série kreseb.



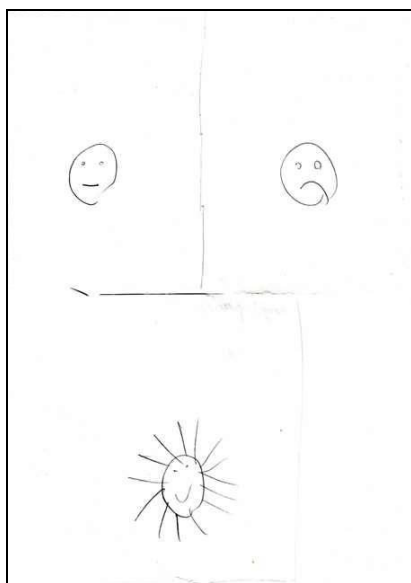
Obrázek 8: „Daneček – smajlíci 1,2,3“



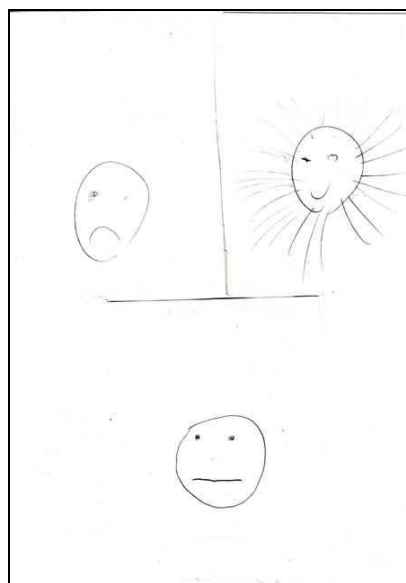
Obrázek 9: „Daneček – smajlíci 4,5,6“

Zobrazení učitelky pomocí smajlíků v Danečkově podání nepřesahují symbolickou rovinu. Obličej obsahuje pouze oči a pusu, které ovšem na výraz tváře naprosto stačí. První smajlík tvoří trojitý úsměv. Na druhém je možné spatřit zamračenost a rozzlobenost. Třetí smajlík je neutrální, má však zvýrazněné oči. To koresponduje s hněvajícím výrazem paní učitelky, která projevuje tento afekt prostřednictvím nahromaděné energie v „rozzuřených“ očích. Čtvrtý je obdařen „zubatým“ úsměvem. Zřejmě uspěl u paní učitelky, která mu jeho úspěch oplácí velkorysým úsměvem. Na pátém shledávám smutek a zklamání. Jako by Daneček prožil ten den zklamání a byl z toho smutný. Je možné, že se jednalo o zklamání vůči učitelce a tím i prožívaný neúspěch. Šestý smajlík se směje. Domnívám se, že tento den byl pro Dandyho úspěšným. Je možné, že vnímá rozzlobenost učitelky jako projev nedůvěry a odmítání jeho osobnosti, jelikož jsem se u dětí setkala s postojem „kdo se na mě zlobí, ten mě nemá rád“.

Mohu říci, že Daneček sice patří mezi napomínané děti, ale nevztahuje si na sebe hubování učitelky ostatním. To se projevuje i v jeho kresbách.



Obrázek 10: „Dandy – smajlíci 1, 2, 3“



Obrázek 11: „Dandy – smajlíci 4, 5, 6“

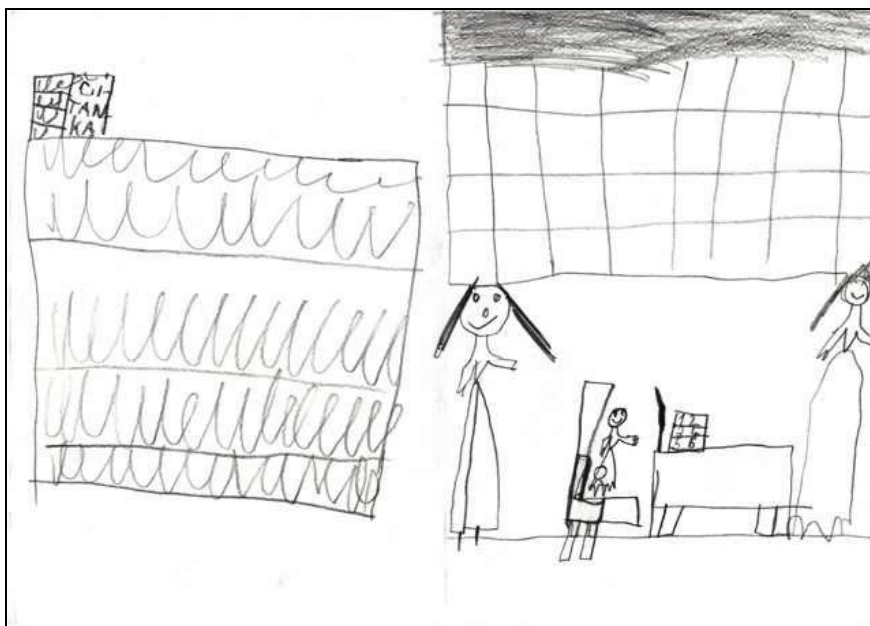
Obrázky smajlíků vlastní práce Danečka jsou zobrazené také v symbolické rovině. Obsahují pouze oči a pusy, ale jak jsem již podotkla, k projevu tváře naprosto stačí. Je zajímavé, že na tyto smajlíky používá Daneček obyčejnou tužku. První hodnocení má neutrální výraz. Usuzuji, že stejně jako odstup od vyučování neprojevuje žádné větší úsilí k vlastní práci. Je možné, že ani tato snaha se mu v životě nevyplácí, jelikož ví, že nejlepší v konkurenci ostatních ve třídě nikdy nebude. Druhý smajlík výkonu je smutný. Mohu říci, že ani tento den Daneček žádný veliký úspěch nezažil. Zřejmě se mu moc nedařilo či „neměl svůj den“. Třetí akce zrcadlí Dandyho úspěšný den plný radosti (výhra v soutěži), který se projevuje i v hodnocení své práce. Můžeme spatřit spokojeného, usměvavého a rozzářeného smajlíka v podobě sluníčka. Čtvrtá kresba je znázorněna v podobě smutné. Koresponduje s prožíváním vyučování ve čtvrtém obrázku. Opět shledávám nezdar a zklamání ve výkonu a pocitech Danečka. Myslím si, že celkové prožívání ovlivňuje i sebepojetí a tudíž hodnocení svého výkonu. Dandymu chybí ocenění. Páté hodnocení práce je usměvavé a rozzářené. Sluníčko podtrhuje i Dandyho radost a úspěch v kvízu. Poslední šestý smajlík je neutrální. Opět v něm vnímám nezajem a jakousi beznadějí, že Daneček není oceněn tak, jak by si přál. Cítím, že má i nedůvěru ve vlastní schopnosti.

V porovnání všech smajlíků navzájem je viditelná proměnlivost v pojmání vlastní práce. Všechny kresby Daneček situuje převážně do dolní poloviny formátu papíru. S přibývajícimi kresbami se smajlíci zvětšují. Proto se domnívám, že si Daneček v těchto dnech více důvěřoval.

### 3.8.2 Michalka – „Samotářský snílek“

Tato dívka normální postavy zaujme všechny svými hnědými rozzářenými očima. Je jí 8 let. Sedí v první lavici. Má ráda své hračky, které si nosí každý den do školy. Je samotářka, děti o ní nejeví velký zájem. S učitelkou má velmi důvěrný a láskyplný vztah, jelikož ji každou přestávku vypráví zážitky z domova. Není výjimkou, když příhody opakuje i několikrát během dne. Patří mezi pomalejší žáky, kteří potřebují individuální přístup.

Miška se rychle nadchne pro každou činnost. Pokud ji aktivita opravdu zaujme, vydrží u ní značnou dobu (např. pexeso). I s kreslením si pohrává a jako jedna z mála dětí používá spontánně barvy. Obrázky Mišy jsou pozitivně laděné a veselé, cítím z nich spokojenost. Na mě působí velmi hravě a spontánně. Kreslí námět několikrát, jelikož není se svým prvotním nápadem spokojená.



Obrázek 12: „Michalka – první kresba“

Na prvním obrázku je možné spatřit Míšu, mě a učitelku. Veliké „dospělé“ postavy se smějí a malá Míša také. Nenajdeme zde žádné jiné děti. To vysvětluje její samotářský postoj. Domnívám se, že Míška vnitřně velmi touží po kontaktu s učitelkou a z pozorování ve třídě vyplývá, že by ji měla nejraději jen pro sebe. Tento jev mohou signalizovat i krátké ruce přítomných postav. Za námět si vybrala čtení, ale na obrázku si můžeme všimnout i číslic z matematiky. Obrázek působí jako dva samostatné náměty, jeden tvoří čtení z čítanky a druhý počítání násobilky. Čtvercovou plochou vpravo nahoře je myšlena tabule s násobky, kde děti samy dopisují správné číslice. Tady je patrná nerozhodnost výběru námětu, či touha znázornit více činností najednou.

Všechny postavy v jejím podání mají charakter princezen – dlouhé vlasy, usměvavý obličej, krásné šaty s dlouhou (kalhotovou) sukní. Ve skutečnosti má Míška, já i učitelka vlasy krátké. Ze své vlastní zkušenosti mohu říci, že dívky touží po dlouhých vlasech, když je nemají. A magický svět princezen, pohádky a hry tvoří náplň Míšina života. Nežije si ale ve svém vysněném naivním světě? Nebo je pro ni život bezstarostný jako pohádka? Princezny v pohádkách mají veškerou pozornost ostatních, péči, zázemí, komfort, nemusejí se o nic starat, vše je podle nich. Netouží Míška právě po tomto ze strany učitelky?

Michalka byla soudně svěřena do péče otce a babičky. Matka od rodiny odešla, když byla Míša malá, a nepamatuje si na ni. Odchodem své maminky v jednom roce jejího života musela trpět, zažít psychický šok, trauma, pocit opuštěnosti a odmítání. Matka se k ní nehlásila, ani když ji potkala při procházce s babičkou. Raději přešla na druhou stranu cesty a neobměkčilo ji ani Míščino volání „máma, máma“.

Nyní žije Michalka pouze s babičkou, protože otec pracuje v zahraničí a navštěvuje je asi pětkrát do roka. Míška má i přesto tatínka velmi ráda, krásně o něm vypráví. Myslím si ale, že jejich vztah bude založený na materiálních hodnotách, protože na dálku se nemůže citově Mišce věnovat. Babička je v důchodu a snaží se Mišce rodiče vynahradiť, jak jen může. Pomáhá jí s přípravou do školy, mazlí ji a kupuje jí často hračky. Na druhou stranu se o ni velmi bojí, takže Míška tráví svůj volný čas pouze se svými sestřenicemi nebo

doma. Na veliké úsilí učitelky se podařilo přemluvit babičku, aby pouštěla Mišku na sbor, jelikož velmi ráda zpívá a dokáže tuto činnost naplno prožívat a uvolnit se (doprovází zpěv houpavými pohyby, spontánně tleská, ...).

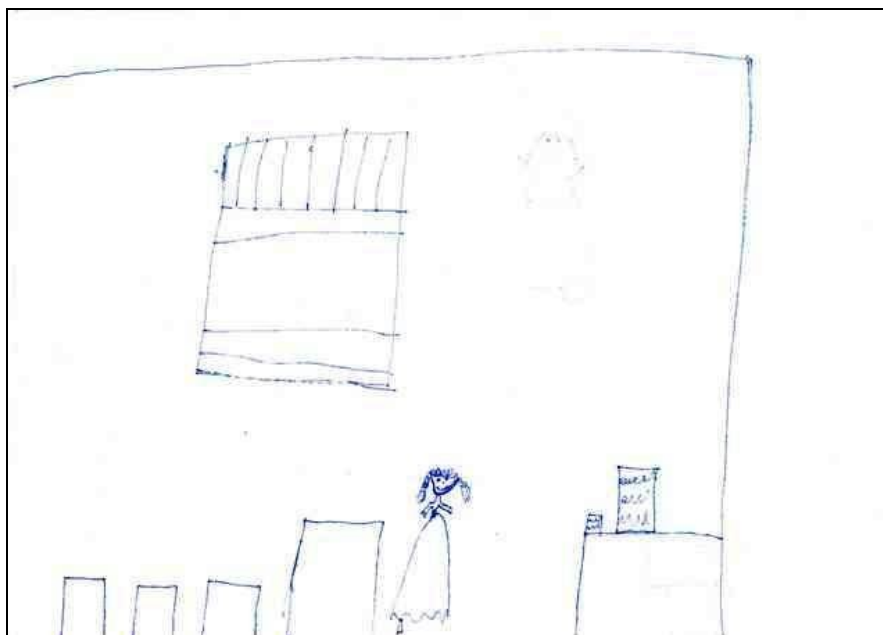
Tento nesmírně tíživý a deprimující zážitek uzavřela do svého podvědomí a raději žije ve světě pohádky a krásné iluze. Nedůvěřuje světu, a do své trvalé paměti velmi stěží přijímá nové informace, protože díky její životní zkušenosti v ní přetrvává vnitřní nejistota a strach, že ji svět stejně zradí. Proč se má tedy snažit? V životě Michalky chybí vnitřní motivace.

Je zřejmé, že život Mišky se musí odehrávat v dimenzi pohádky a iluze, jinak by tuto situaci špatně snášela. Její vysněný svět je totiž krásný, není drsný jako reálný a dovoluje rozlet fantazie bez hranic. Také zprostředkovává vnímání pouze příjemných jevů kolem sebe a těch, které chce vnímat. Nepříjemné se v imaginaci promítat nemusí.

Nevím, jak bude Míša prožívat svoji rodinnou situaci do budoucna, ale nyní ji pojímá jako běžnou a normální, neuvědomuje si rozdílnost od ostatních a to je podle mě dobře. Na svoji rodinu je velmi pyšná. Pokud učitelka mluví obecně o rodině a jmenuje její členy, a zapomene na život Mišky, ona vždy doplní „a babička“.

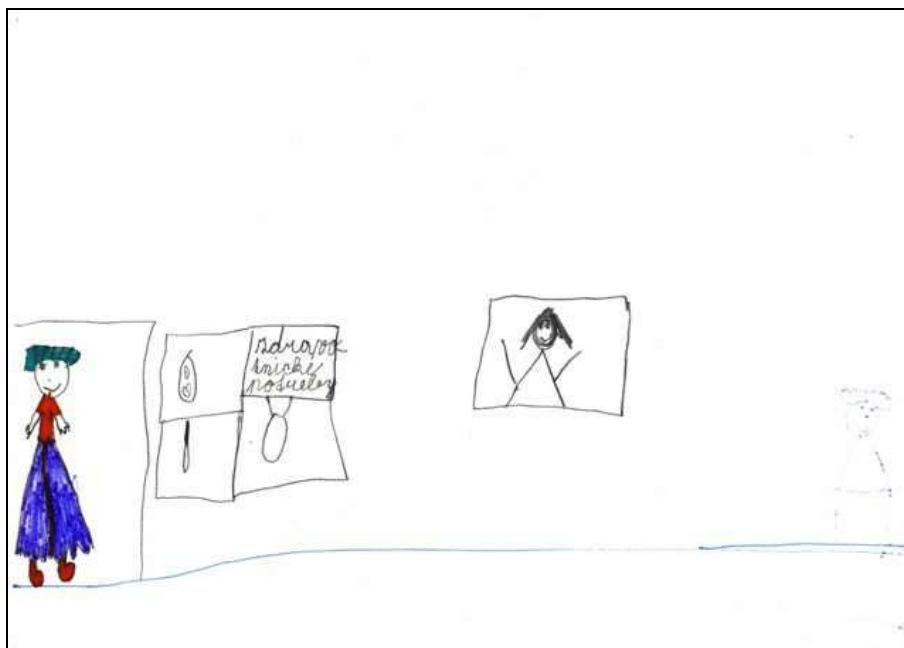
V porovnání s ostatními dětmi je Michalka dětstější, hravější, spontánnější, citlivější a dává najevo vlastní prožívání. S nadšením a oblibou poslouchá pohádky čtené učitelkou či hraní „divadla“ se třídním maňáskem Rexíkem. Má velkou radost z každé nové činnosti a o své emoce se s ní musí podělit. Dokud není vyslechnuta, neodejde. Chvilku strávenou pouze s učitelkou a kontakt s ní si vzít nenechá.





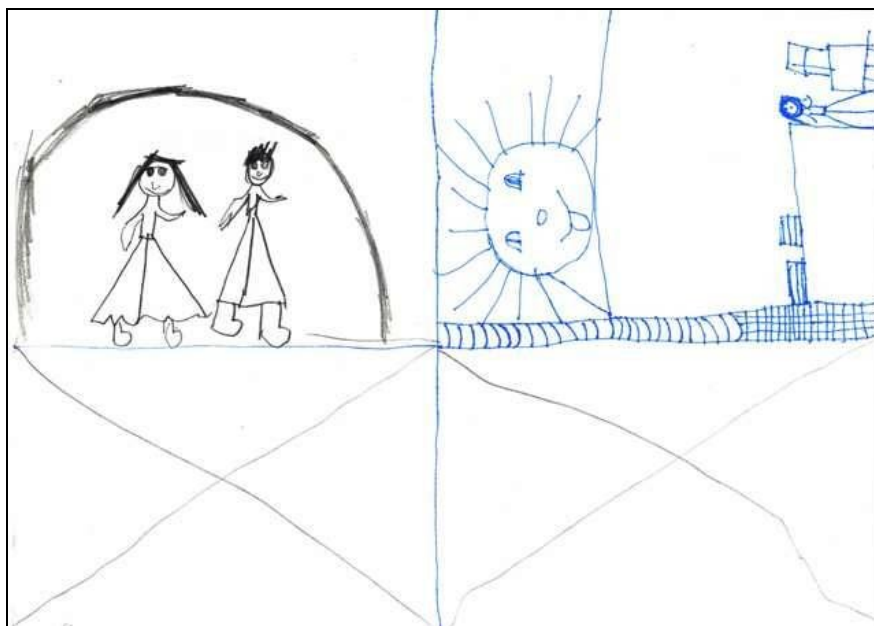
Obrázek 13: „Michalka – druhá kresba“

V druhé kresbě Miška zobrazuje čtení v kroužku. Se svým původním plánem kresby není spokojená, proto list papíru otáčí a obrázek vytváří znovu. Stojící postava je učitelka. „Čtverce“ vlevo od ní symbolizují „podsedačky“, na kterých děti sedí, jelikož ve třídě nemají koberec. Pokus o ztvárnění kroužku a sedících dětí ale není zjevný. Myslím si, že s tímto úkolem si neví rady, je to nad její možnosti vnímání prostoru. Na obrázku je opět patrná tabule, která tvoří jádro vyučování. Přítomnost učitelky a žádné jiné postavy ve mě evokuje až „božský“ význam této osobnosti pro Michalku. Domnívám se, že tento vztah koresponduje se vztahem k babičce. Nepřítomnost babičky je kompenzována kontaktem s učitelkou. Může se ale jednat i o identifikační vzor nahrazující postavu matky v Míšině životě. Proto jde o důležitou autoritu a Míša k ní má důvěrný vztah. Je mazlivá a vynahrazuje si pocit bezpečí, ochrany a lásku matky (babičky) přístupem učitelky. Opravdu mohu říci, že jejich vztah je někdy „mateřský“.



Obrázek 14: „Michalka – třetí kresba“

Třetí obrázek je obohacen barvami (zelenou, červenou a modrou). Výsostní postavení vlastnit barvy náleží postavě učitelce, která je umístěná do levého dolního rohu. Miška zobrazuje učitelku opět v sukni, ze které se pokouší opět vytvořit „kalhoty“. Jako by do nakreslené sukně vkládala symbol ženství. Ve skutečnosti nosí učitelka kalhoty a triko s dlouhým rukávem. Jako námět si vybrala soutěž v češtině s kartičkami. Detail kartiček můžeme spatřit „vznášející se“ vedle postavy. Uprostřed plochy je vyobrazen prezident v symbolickém provedení. Se svým námětem je spokojená až na podruhé.



Obrázek 15: „Michalka – čtvrtá kresba“

Čtvrtý artefakt je kreslen jako výtvarné vyprávění. Plocha papíru je rozdělená na čtyři části, z nichž pouze dva nesou děj námětu. Vlevo nahoře Michalka zachytila Hudební výchovu a taneček v kruhu. Činnost v kruhu je symbolicky znázorněna jako oblouk nad dětmi, které tancují. Vypadá to, že mají kalhotovou sukni. Jde o první zobrazení bez učitelky. Domnívám se, že hudební výchova Mišku natolik zaujala, že zapomněla na svého „boha“ učitelku, odpoutala se od ní a stala se součástí kolektivu dětí. Hudba je spojená s relaxací, spontánností, hrou a jinou dimenzí světa – harmonií, melodií, rytmem, ... To naprosto koresponduje s ideálním Míšiným světem.

Vpravo nahoře (respektive vpravo dole) je možné vidět námět z Českého jazyka – vyvození předpon pomocí paprsků sluníčka. („Předponové sluníčko“ si ten den vybrala třetina dětí, proto soudím, že šlo o líbivý námět a činnost, která je zaujala.) Opět je přítomná pouze postava učitelky stojící u svého stolu s židlí.

Shledávám, že Miška se při hodinách jeví jako dítě nepozorné, nesoustředěné. Obrázky na mě ovšem působí velmi zaujatě a nadšeně. Možná právě perzistence (stálost obrazu – setrvávání myšlenkami v činnosti, která v ní zanechala zážitkovou paměťovou stopu a neodpoutání se od ní), působí navenek

jako nepozornost. Zaujatost se v obrázcích objevuje v detailech (kartičky s obrázky, obrys Hradčan, číslice v učebnici matematiky,...).



Obrázek 16: „Michalka – pátá kresba“

Pátá kresba zachycuje tematické vyučování o Praze. Jednalo se o skupinovou aktivitu v rámci jednoho dne. Vlevo můžeme vidět papírový obrys Hradčan, na který děti lepily své splněné úkoly. Neidentifikovatelná postava v něm může představovat opět učitelku. Miška byla ve skupině s dvěma chlapci. Zajímavé je, že vyobrazené postavy představují tři dívky s delšími vlasy, dvě z nich mají kalhotovou sukni. Motiv chlapců je zcela vynechán. Záměrně či neuvědoměle? Je možné, že právě životní situace Michalky „bez“ přítomnosti tatínka způsobila projekci dvou chlapců do dívek a tím naprosté vynechání mužského prvku v artefaktu. Také je možné, že Miška vnitřně potřebuje uchovávat a projektovat chybějící matku do svých obrázků a tím si kompenzovat její nepřítomnost.

Pamatuji si, že skupinku vedla a chlapce pěkně popoháněla a organizovala v touze zvítězit. Má vlastnosti vedoucího skupiny, ale ve třídě jí to není dovoleno, protože není tak dravá a jiné děti ji předběhnou.

Myslím si, že ostatní děti vnímají i její „výsostní“ postavení u učitelky. Michalka totiž zůstává po vyučování ve třídě, kde s ní učitelka individuálně docvičuje nezvládnuté učivo, zatímco ostatní odcházejí na oběd. Domnívám se, že tento fakt si děti vysvětlují po svém jako prestiž Mišky u učitelky a jejich vnitřní pocit je od ní odrazuje. Proto zůstává v kolektivu třídy sama. Ostatní jí mohou i závidět. Spontánnost, upřímnost a neustálé opakování zážitků Mišky se v očích spolužáků může jevit jako chlubení. Proto ji mezi sebe nechtějí přijmout. Také je zde nutné podotknout, že třída se skládá z 18 dětí, z toho je pouze 7 dívek (2 jsou veliké kamarádky již od mateřské školy a dalších 5 tvoří soběstačné osobnosti, jednou z nich je Michalka).



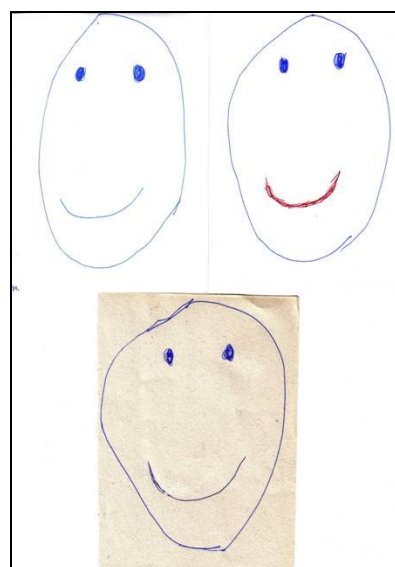
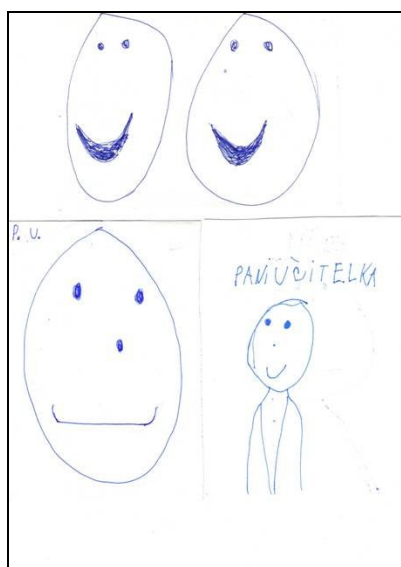
Obrázek 17: „Michalka – šestá kresba“

Poslední šestý obrázek zachycuje výtvarný automatismus, tedy Michalku a učitelku při Pracovních činnostech. Jednalo se o výrobu měšce na školní výlet s tematikou středověku. Učitelka vpravo dole má charakteristický rys, brýle. Miška sedí v lavici na židli a vyrábí váček na mince. Překreslenou sukni nahradila

za nohy směřující pod lavici. V pozadí je zjevný stůl a židle učitelky. Čtvercová plocha znázorňuje stěnu.

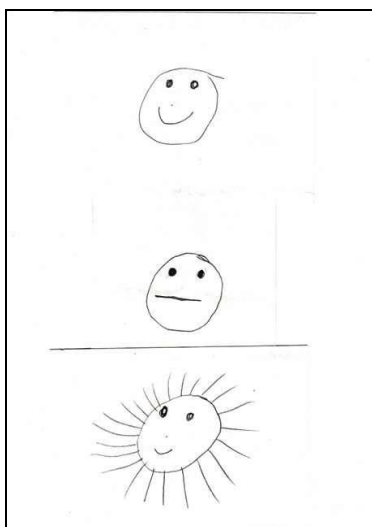
Všechny obrázky bych shrnula jako projev horlivé touhy Michalky po kontaktu s učitelkou, tedy autoritou, kterou ve svém životě bez matky postrádá.

Závěrem bych chtěla říci, že Michalka ve svých kresbách zobrazuje netradiční činnosti, které doposud ve třídě neproběhly. Ukazují na to náměty ze série jejích kreseb.

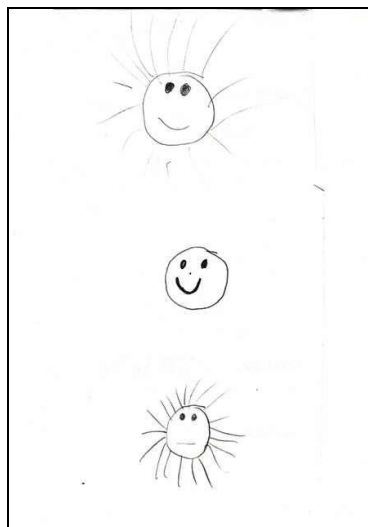


Obrázek 18: „Michalka – smajlíci 1, 2, 3“ Obrázek 19: „Michalka – smajlíci 4, 5, 6“

Smajlíci v podobě učitelky jsou pozitivní a usměvavé. Nenesou stopy rozzlobenosti jako u jiných dětí. Miška zřejmě tento jev nevnímá tak intenzivně jako ostatní, jelikož postavení učitelky v jejích očích je založené na hodnotách, které doma postrádá. I kresby přes celý formát papíru upozorňují na důležitost vyučující v Michalčině světě. Obličej je zpodobněním jejího vzhledu – není možné přehlédnout „hnědé“ pronikavé oči. Důležitost očí jakožto „oken do duše člověka“ může poukazovat na touhu po porozumění a přijetí od druhých, po které chce, aby vnikli do jejího světa. Druhý a třetí smajlík je obohacený o nos ve tvaru tečky. V třetím smajlíku Miška znázorňuje i část těla. Pátý smajlík má červeně zvýrazněný úsměv.



Obrázek 20: „Michalka – smajlíci 1, 2, 3“



Obrázek 21: „Michalka – smajlíci 4, 5, 6“

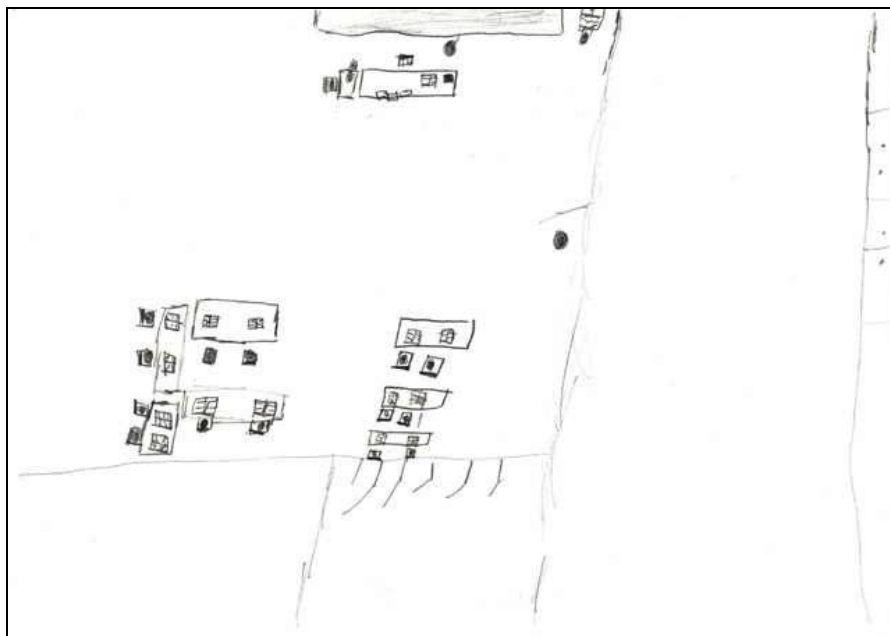
Michalka pojímá svoji práci také pozitivně. Smajlíci jsou v porovnání se zobrazením učitelky menší. Zaujímají prostor v prostředku formátu papíru. Mají pus, nos a zvýrazněné oči. První a pátá kresba zaznamenává usměvavého smajlíka. Michalka zřejmě zažívala úspěch, radost a spokojenost z vlastní práce. Druhý smajlík je neutrální. Shledávám, že tento den byla Michalka unavená a neprojevovala veliký zájem o učivo. Její výkon byl normální, ale přístup k učivu bez jakékoliv motivace. Třetí a čtvrtá kresba zaznamenává úsměv v podobě rozzářeného sluníčka. I z obrázků vyučování je jasné, že výuka Michalku zaujala a bavila ji. Se svou prací byla spokojena. Šestá a poslední kresba v jejím podání je zajímavá. Nese prvky spokojenosti a radosti z úspěchu (paprsky sluníčka), ale má neutrální výraz. Gumování není znatelné, proto usuzuji, že jde o Míšin záměr. Toto pojetí mi evokuje určitou beznaděj. Sice byla Miška spokojená se svým výkonem ve škole, ale na druhou stranu věděla, že v tento den nebude lepší, ať se snažila jakkoliv. Je možné, že vnitřně měla o učivo zájem, ale nedařilo se jí tak, jak by si přála.

Série hodnocení vlastní práce Michalky je proměnlivá a souvisí s jejími pocity a prožíváním během výuky. Je zajímavé, že na tyto kresby používá Michalka obyčejnou tužku, zatímco vnímání učitelky zaznamenává perem.

### 3.8.3 Mát'a – „Dospělý badatel“

Tento chlapec normální postavy působí na první pohled nevýrazně, nesměle a nedůvěřivě. Nedá se říci, že by šlo o sportovní typ. Je mu 8 let. Sedí v první lavici. Rád si o přestávkách hraje se svými hračkami. Občas si dělá legraci z ostatních a má radost, když se mu to povede. Je soběstačný, ve třídě nemá vysloveně nejlepšího kamaráda, ale odvede navazovat kontakt se všemi. S učitelkou má vstřícný vztah založený na úctě. Když jí potřebuje sdělit nějakou novou informaci, přijde, vyčká, až ho učitelka osloví a pak jí řekne pouze to nejdůležitější ze svého vyprávění. Většinou se jedná o informace získané z encyklopedií. Mát'a patří k nadprůměrným žákům.

Musím říci, že obrázky Mát'i jsou naprosto jedinečné v celé třídě. Jeho styl ztvárnění vyučování je během výzkumu neměnný. Na první pohled působí kresby jako plánky třídy, chodby a schodiště, jelikož jsou zobrazovány z ptačí perspektivy, tedy vysokého nadhledu.



Obrázek 22: „Mát'a – první kresba“



To lze evidentně spatřit i v první kresbě. Můžeme zde vidět autentické rozmístění lavic, stolu paní učitelky a vedle můj malý, tabuli, umyvadlo, dveře, židle, sešity, ... Zkrátka v Mát'ově kresbě je zachyceno spousta detailů. Postavy jsou velmi symbolicky zobrazeny pomocí teček. Pokud se jedná o tak vysoký nadhled, nedovedu si ani jiné vystihnoutí představit.

Díky tomu je zřejmé, že pro Mát'u, je důležité, co se děje v rámci i mimo třídu. Uvědomuje si, že během vyučování se cosi odehrává i na chodbě a schodech. Pro ostatní děti to není tak důležité, protože tento fakt ve svých pracích nezobrazují. Mát'a patrně stíhá vnímat nejen výuku, ale i to, že spolužák odešel na záchod, přišel ze záchodu či návštěvu dívky ze 2.A ve třídě. Vše se objeví v souvislostech v obrázcích. Domnívám se, že Mát'u nezajímá, kdo z kolektivu třídy činnost dělá, to není tak podstatné, jako skutečnost, že se něco děje. Ta si zaslouží být „vtisknuta“ a uchována v obrázku. Aby mohl všechny souvislosti děje výuky Mát'a celistvě ztvárnit, používá pohled z ptačí perspektivy.

Bez kinetických kreseb bych tuto skutečnost nikdy nezjistila, protože ve třídě se Mát'a jeví jako dítě nepozorné, které nestíhá plnit své povinnosti a se svou prací je hotov až mezi posledními. Opak je ovšem pravdou, zřejmě zvládá pojímat tolik věcí kolem, že na práci má přirozeně méně času. Jeho zájem se ubírá vším „živým“ kolem něho.

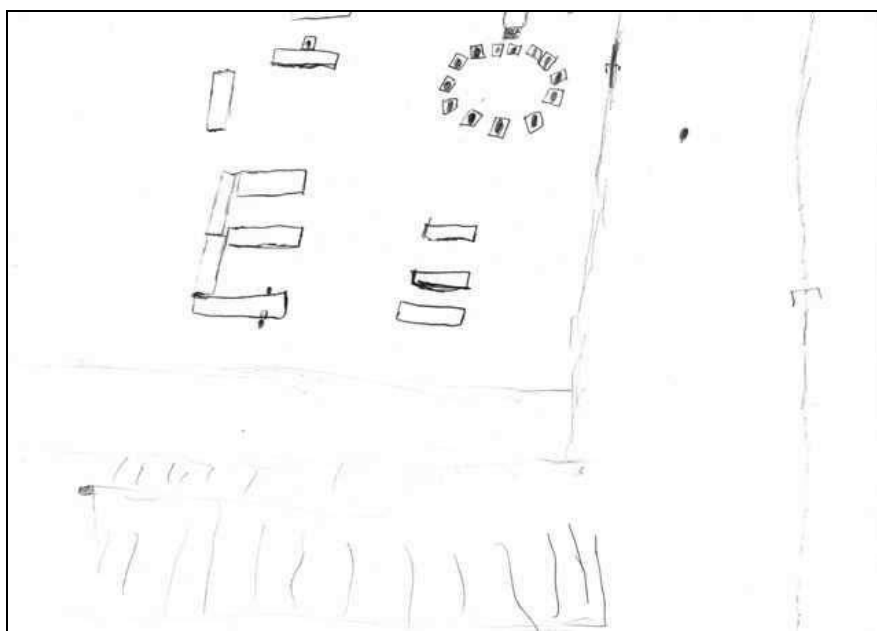
Když se nyní vrátím k první kresbě, v které si Mát'a jako námět vybral psaní diktátu, není možné přehlédnout dítě myjící si ruce u umyvadla, dalšího spolužáka přicházejícího ze záchodu, paní učitelku stojící u tabule, mě sedící u stolu či děti píšící do sešitů. I když zde nevidíme přímo postavy, naznačené puntíky o těchto činnostech jasně vypovídají. Dokonce mi připadá, že učitelka něco píše na tabuli, patrně datum dne. Na chodbě si můžeme všimnout i dveří další třídy a nástěnky vedle nich.

Když mi donese svoji kresbu, vysvětlí její děj do nejmenších detailů. Na mou otázku: „Co je na obrázku, co jsi nakreslil,“ mi odpovídá: „Ty puntíky to jsou děti. Píšeme diktát. Paní učitelka píše na tabuli datum. Někdo odchází na záchod. Tady je chodba a schody.“ Takto mi popisuje každý obrázek. I z toho soudím, že děj výuky je pro Mát'u velice důležitý vnímaný aspekt.

Máťa žije se svými rodiči a nedávno narozenou sestřičkou. Rodiče jsou podnikatelé a jako tací se pravděpodobně pohybují ve společnosti, kde se snaží chovat podle určitých norem a pravidel. Jednají slušně a s úctou s druhými a regulují své emoce a vystupování. Přijde mi, že díky této skutečnosti je Máťa podněcován chovat se stejným způsobem. Rodiče ho zřejmě učí jednat s ostatními dospěle. Z vyprávění Máti vyplývá, že se opravdu s touto společností stýká. Z jeho rysů osobnosti mohu říci, že se ovládat umí, ve vystupování působí dospěleji oproti ostatním dětem ve třídě, které nemají zkušenosti jako on. Umí se vyjadřovat k tématu a vybírat jen to nejdůležitější. Nemá rád blízký kontakt (pohlazení), udržuje si interpersonální mezeru. Díky tomu, že vyrůstal až do narození sestry sám, věnoval se svým zájmům – historii a stavebnicím. Určitě bych ho nezařadila mezi děti, které hrají na počítači bezhlavě hry.

Myslím si, že díky častému pobývání ve společnosti dospělých je opakovaně podněcován uzavírat se do svého světa klidu a pohody, kde ho dospělí jako „malého chlapce“ neruší. Na emoční afekt a spontánnost v dospělém světě není místo, proto se Máťa chová „kultivovaně“. Mohu říci, že je klidný, vyrovnaný a má vnitřní charisma. Také je uzavřený, ale vnímavý k okolí, v němž se cosi odehrává. Je velmi opatrný na sebe i své věci, o které se dobře stará. Umí si rychle poradit s novým a neobvyklým úkolem, je kreativní. Díky čtení encyklopedií zná poznatky z historie, techniky a vědy a umí je předávat druhým na jeho úrovni. Z toho usuzuji, že ho zajímají informace, o kterých ostatní v jeho letech nepřemýšlejí.

O přestávce si hraje většinou sám se svými hračkami (robotem, dinosaurem), nebaví ho pošťuchovat ostatní nebo se s chlapci prát. Rvačky a konflikty Máťa patrně neuznává. Je opravdu jiný, než ostatní ve třídě.



Obrázek 23: „Mát'a – druhá kresba“

Jeho druhá kresba je obdobná první. Je pojatá z vysokého nadhledu a zachycuje práci v kroužku na „podsedačcích“, jelikož ve třídě není koberec. Stejně jako ostatní děti, tak i Mát'a zobrazuje aktivitu, která ho nejvíce zaujala. Před mojí praxí děti často v kroužku nepracovaly, pouze při Hudební výchově, kde stály nebo seděly na židličkách. Proto si tento námět vybral a nebyl jediný ze třídy. Svůj obrázek mi opět popisuje: „*Sedíme v kroužku. Někdo přichází ze záchodu a dvě děti ještě hledají něco v lavici. Asi tužku.*“ V kresbě můžeme spatřit i sedící učitelku u stolu. Já jsem tentokrát s dětmi v kroužku.

Z obrázku cítím určitý odstup. V Mát'ově podání ovšem vynívá spíše jako vyjádření určité úcty či udržení si vzdálenosti k rozhledu nad skutečností a tím i nadhledu nad celým dějem či situací. To mu zřejmě dovoluje pojímat realitu všemi svými smysly a v souvislostech. Tento jev shledávám i v ostatních kresbách.

Přemýšlím, jak se Mát'a ve své životní roli asi cítí. Je obklopený dospělými, takže vyrůstá jako „malý dospělý“. Připomíná mi šlechtice, který zná etiku a již od raného dětství se podle ní musí umět chovat. Svým způsobem Mát'a takový „malý šlechtic“ je. Sice není výrazné povahy, nesnaží se získat vůdcovství nad kolektivem, ale jeho svět zajímavých informací je šlechetný a inteligentní. Možná by si přál, aby s ním bylo šlechetně i zacházeno. Nebo by ho raději měla škola vrátit do dětského světa a dopřát mu stejnou spontaneitu jako zažívají ostatní? Domnívám se, že pokud bude žít ve svém „dospělém“ světě, rodiče ho budou lépe přijímat a on obstojí jako úspěšné dítě v jejich očích. Na druhou stranu si myslím, že smích a občasné spontánní projevy k dítěti patří. Jsem zvědavá, jestli se v budoucnu nebude mít chuť vrátit zpět do života dítěte, či přejde rychle do světa dospělosti, kde si bude užívat jiných slastí „dětského dospělého“ světa.

Mám pocit, že nyní naprosto chápu jeho svět. Domnívám se, že má prostřednictvím fantazie možnost dostat se za hranice reality a získat roli, kterou chce (bojovník, vojevůdce, ...). Na druhou stranu zřejmě moc dobře ví, že skutečnost je jiná a aby v ní obstál, musí mít i v ní přehled.

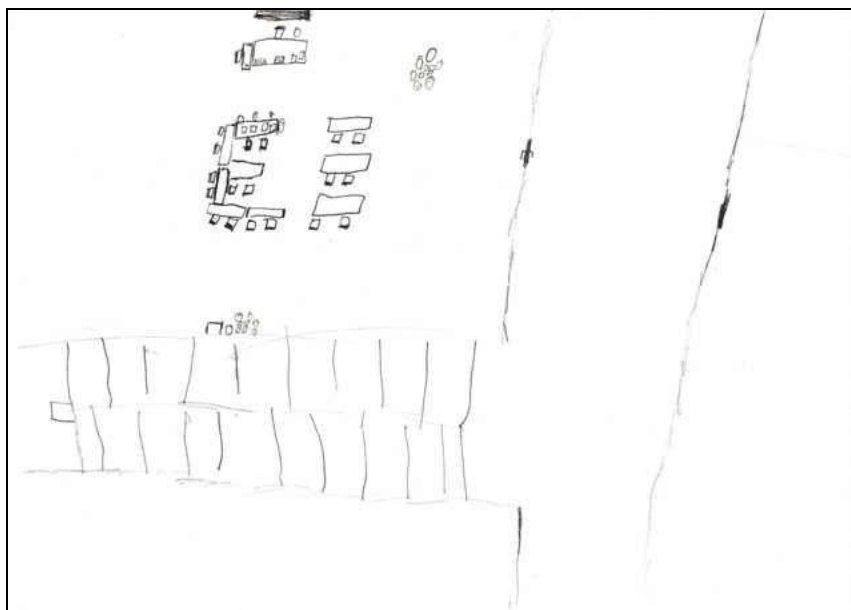
Tento „malý šlechtic“ nejeví o vyučování velký zájem a odmítá i soutěžit. Pokud se mu hra nezamlouvá, řekne: „Já tuhle hru hrát nechci,“ a raději se posadí do lavice a vyčkává, až ji ostatní dohrají. Neřekla bych, že se ještě před začátkem vzdá. Spíše mu hra nepřijde přínosná pro jeho rozhled v realitě. Patrně pro něho není motivací. Raději jako pozorovatel vnímá vše z povzdálí.



Obrázek 24: „Máťa – třetí kresba“

Třetí kresbu zadává učitelka. Máťa zachycuje soutěž v českém jazyce. „Tady je jedna skupinka, druhá a tady naše třetí. Paní učitelka sedí u stolu.“ V porovnání s předchozími mi přijde námět nejjistěji kreslen, i když ztrácí svoji bohatost v detailech. Je možné, že se nic jiného v té době ve třídě nedělo, či byl Máťa natolik zaujat a okolí nesledoval, věnovat se pouze aktivitě ve skupince.

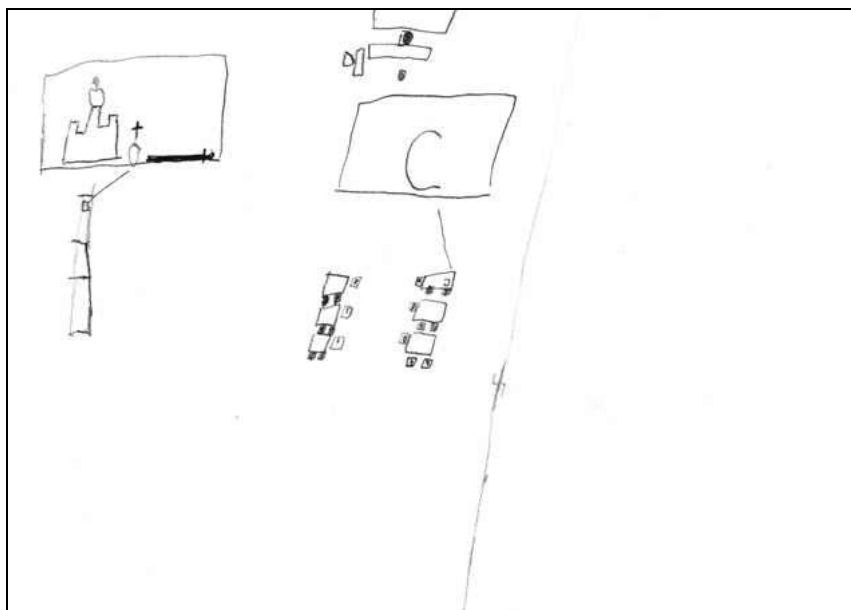
Domnívám se však, že skutečnost zadávání kinetické kresby učitelkou ovlivnila jeho přístup ke kresbě. I z pozorování vyplývá jiný vztah Máti k aktivitám během hodin vyučovaných mnou a učitelkou. Možná vnímá moji vnitřní snahu přijmout ho a porozumět mu s celou jeho životní rolí a přistupovat k němu jako úctyhodné osobnosti patřící do naší třídy.



Obrázek 25: „Mát’a – čtvrtá kresba“

Při čtvrté akci kinetické kresby jde opět o autentickou výpověď aktivity. Jak mi Mát’a řekl: „Soutěžíme v prvouce u počítače. Vzadu sedí Miša z 2.A. Je tu na návštěvě. Tohle jsou sražené lavice. Někdo jde po schodech. Tady je chodba a stěna.“ Námět soutěže v Prvouce ho zaujala, neboť jsme pracovali s notebookem. To se mu evidentně líbilo. Mě je možné spatřit u notebooku a učitelku u svého stolu.

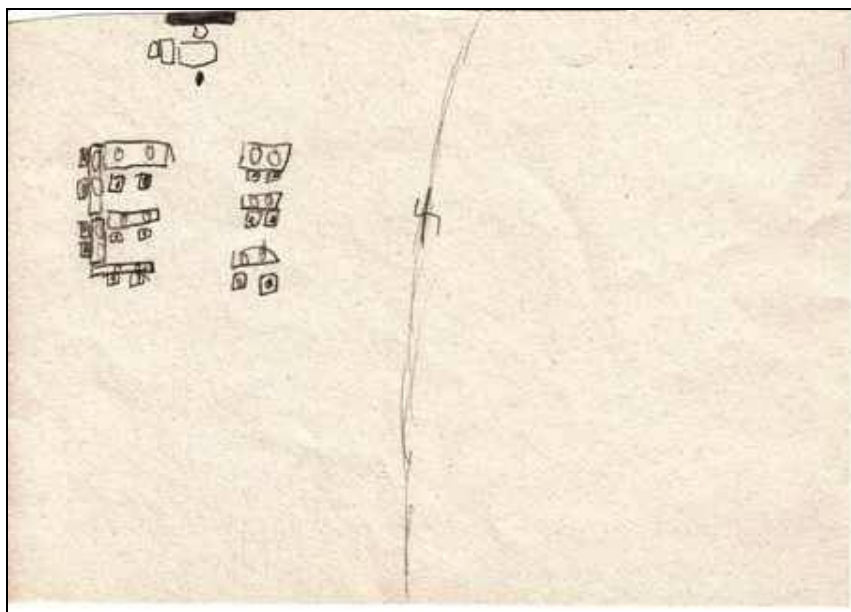
Cítím jakési přiblížení k Mát’ovi. V průběhu kreslení se v obrázcích objevuje více detailů (zobrazené celistvé schodiště, větší klika, zábradlí,...). I linie objektů jsou kresleny jistěji, nejsou tak „roztřepené“. Mohu říci, mám větší pochopení k jeho osobnosti. Je možné, že i Mát’a mi začíná více důvěřovat. O přestávce mi kolikrát přijde i povědět nějaký vtip „O Pepíčkoví“.



Obrázek 26: „Mát'a – pátá kresba“

V pátém obrázku si Mát'a vybral jako námět kvíz v tematickém vyučování. Zde můžeme vidět přímo jeho, jak zvedá odpověď „C“ na zadanou otázku, které je vyzdvižené a tudíž pro něho důležité. Zaslouží si být zviditelněné. To samé lze říci o korunovačních klenotech položených vlevo na stole. Děti dostaly samostatný úkol a měly si obrázek prohlédnout. Je možné, že Mát'u informace zaujaly.

V páté a následně i šesté kresbě se Mát'a svým pojetím patrně vzdaluje od původních kreseb. Není možné v nich spatřit detail chodbu, ani schodiště. Obrázky nabízejí vhléd pouze do třídy. Co mohlo způsobit tento náhlý odstup? Myslím si, že kreslení obrázků přestalo mít pro Mát'u takovou hodnotu, jako předchozí. Svým způsobem se jedná o stále opakující se činnost, která mu v tomto stádiu nepřináší žádný větší užitek. Ztrácí o ní zájem. Na druhou stranu je možné, že se v danou chvíli za dveřmi třídy nic důležitého pro Mát'u neodehrávalo.



Obrázek 27: „Máťa – šestá kresba“

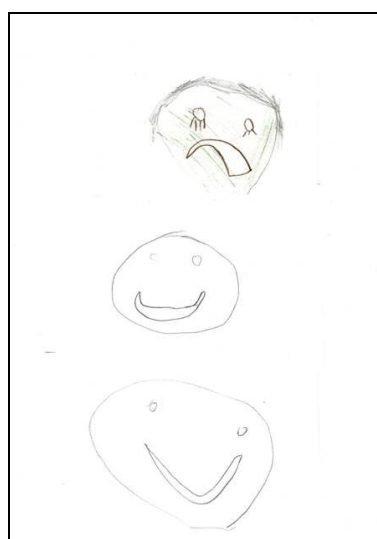
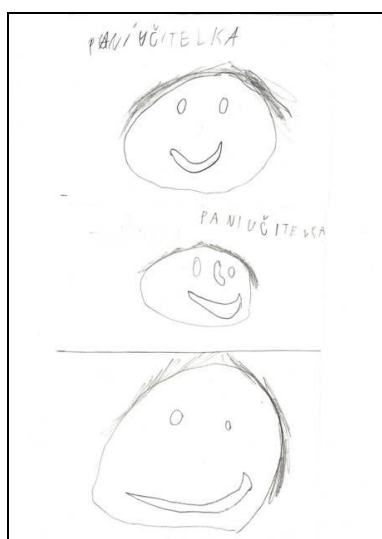
Poslední šestá kresba zachycuje výrobu měšců při pracovních činnostech na školní výlet s tematikou středověku. Jednalo se výjimečnou aktivitu spojenou s očekáváním programu výletu, tudíž si námět vybrala většina dětí. Opět je možné spatřit třídu z vysokého nadhledu.

Přijde mi, že si Máťa v kresbách vymezuje svůj prostor, jenž sleduje a neunikne jeho pozornosti. Všechny obrázky zobrazují třídu, která je umístěná doleva. Pravý okraj zobrazující další učebnu je mu nedostupný a tím pádem neprobádaný a neobjevuje se v kresbě.

Jeho schopnost vnímat situaci v souvislostech je do života velmi užitečná. Pomůže mu spojovat si informace do celků a řešit strategicky problémy, aby dosáhl svého cíle.

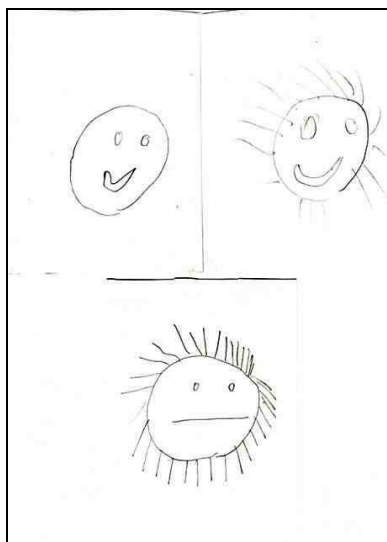
Všechny Máťovi artefakty ze série mají jemnou stopu. Jsou dynamické, pozitivní a působí příjemně, klidně a vyrovnaně.



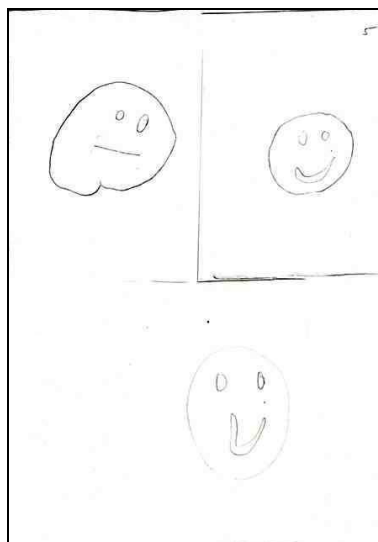


Obrázek 28: „Máťa – smajlíci 1, 2, 3“    Obrázek 29: „Máťa – smajlíci 4, 5, 6“

Smajlíci v podobě vyučující mají své typické znaky – obrysové oči, otevřenou usměvavou pusu, črtané vlasy. Vyplňují většinu formátu papíru, což může značit zdravé sebevědomí a osobnost Máti. Jsou převážně usměvaví, pouze čtvrtý smajlík má smutný výraz. Také je zvýrazněn hnědou a tmavě zelenou barvou. Domnívám se, že Máťa si na sebe nevztahuje napjaté chvíle při řešení problémů a tresty ve třídě. Učitelku vnímá patrně spokojeně, klidně. U jeho smajlíků mě zaujaly obrysové oči. Jako by se nedívaly, byly slepé symbolizující jámy, které směřují přímo do nitra duše. Možná, že Máťa touží po pochopení a otevírá svoji mysl k nahlédnutí. Myslím si, že otevřený úsměv učitelky je pro Máťu důležitý, zaujímá značnou část obličeje. Třetí smajlík zrcadlí skutečný výraz Máti. Ve čtvrtém obrázku vidíme smutného smajlíka. Tentokrát se vyučující hněvá i na něho a Máťa to zřejmě intenzivně vnímá. Výraz smajlíka zvýrazňuje barvami (zelený obličej, hnědá pusa). Oči naznačují i tendenci plakat. V pátém a šestém obrázku se odráží postupná ztráta zájmu o tuto aktivitu. Přístup je stejný jako v kinetických kresbách vyučování. Smajlíci ztrácejí detail vlasů.



Obrázek 30: „Máťa – smajlíci 1, 2, 3“



Obrázek 31: Máťa – smajlíci 4, 5, 6“

Vlastní práci Máťa hodnotí převážně kladně. Smajlíci nesou stejné typické znaky jako zobrazování učitelky. Mají obrysové oči a otevřený úsměv, ale vlasy chybějí. První, pátý a šestý smajlík jsou zachyceny usměvavě. Značí spokojenost a radost Máti z vlastního výkonu ve škole. Upozorňují na prožitý úspěch a ocenění. Druhý smajlík je kreslen také usměvavě. Je obohacen o paprsky rozzářeného sluníčka, které ještě více zdůrazňují pocit úspěchu. Třetí kresba zaznamenává neutrální výraz, jenž je ovšem kreslený jako sluníčko. Proto soudím, že Máťa byl svým způsobem spokojený s vlastní prací. Možná jen nezažil takový úspěch jako v předchozích dnech. I čtvrtý smajlík je neutrální. Domnívám se, že jeho vnímání vlastního výkonu koresponduje s prožíváním toho dne. Asi se mu nedařilo tak, jak si přál. Z pozorování usuzuji, že při soutěži v Prvouce jsem ho nemohla vyvolávat tak často, jak by si zasloužil, protože se neustále hlásil. Musela jsem samozřejmě děti ve vyvolávání střídat. Tato kresba je větší než obrázek hodnocení učitelky, proto soudím, že šlo o intenzivní prožitek.

Kresby smajlíků mají, stejně jako kinetické kresby vyučování, jemnou stopu. Máťa je zobrazuje převážně v prostředku formátu papíru či mírně vpravo. Všichni smajlíci jsou dynamičtí.

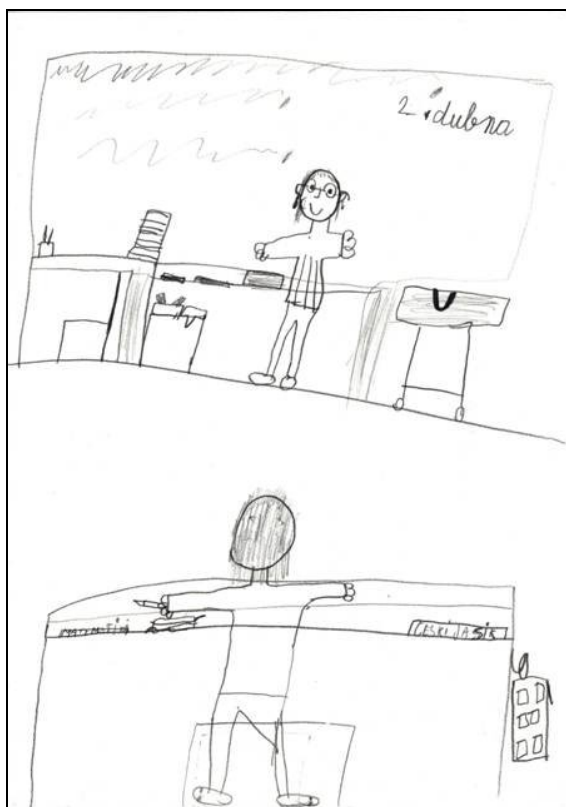
### 3.8.4 Adélka – „Tichý pozorovatel“

Adélka je tichá dívka drobnější postavy. Je jí 8 let. Sedí ve druhé lavici. Ráda si hraje se svými hračkami a vypráví zážitky prožité s její rodinou. Kamarádí se všemi dívkami ve třídě, nemá žádnou vyloženě nejlepší kamarádku. S učitelkou má pěkný vztah. Vždy se podělí o každý nový zážitek, který prožila předchozí den. Jde o průměrnou dívku ve třídě.

Adélka je velmi snaživá a ctižádostivá. Občas mi přijde, že je unavená a bez energie. Zajímá se o to, co se týká jí samotné, neplete se do záležitostí druhých. Snaží se vše dělat, v rámci jejích možností, precizně.

Perspektiva jejích kreseb je originální z celé třídy. Jediná Adélka zachycuje vyučování z pohledu pozadí žáka sedícího v lavici, který se dívá do popředí třídy. Z jejího popisu kreseb jasně vyplývá, že zobrazený žák je sama Adélka. Nyní je zřejmé, že se na sebe dívá z povzdálí, jako by seděla o lavici dále a vnímala skutečnost před sebou. Tento náhled na sebe a učitelku ji dovoluje určitý přehled v situaci. Domnívám se, že prostřednictvím kresby sebe sama si uvědomuje svoji osobnost v procesu vyučování. Tím, že se zobrazí, ujasní si kdo je, co právě dělá, či co má dělat.

Adélka se ve svých obrázcích pokouší o perspektivu (vzdálenější postava je menší, než postava v popředí). Snaží se zobrazit i proporce sedící postavy (zkrácené nohy). V kresbách lze spatřit transparenci („rentgenové vidění“) v průhlednosti objektů jevících se před objektem dalším (skrz Adélku vidíme do lavice, v aktovce předměty, nebo za učitelkou tabuli). Její kresby jsou v prostoru.



Obrázek 32: „Adélka – první kresba“

První artefakt ztvárňuje psaní diktátu. Můžeme v něm spatřit Adélku a detailně propracovanou učitelku, které se „vlní“ triko, nosí brýle a má náušnice. Jde o autentické zachycení popředí třídy. Na první pohled nelze přehlédnout klávesy, stůl učitelky s „hromadou“ sešitů, za stolem skříňku s věcmi, houbu a krabičku na křídly u tabule, ... Adélka nám nabízí i podívanou do její lavice s učebnicí Matematiky, Českého jazyka a penálem. Můžeme si všimnout i pověšené aktovky u lavice. Postava Adélky měla původně obličej, ale nakonec byla překreslena. Myslím si, že si uvědomila svoji pozici otočenou čelem k učitelce.

Přijde mi, že se v obrázku odráží i její zájem o své záležitosti a nemíchání se do problémů druhých. V kresbách se totiž vyskytuje z dětí pouze ona. Také je zde zřejmá náklonnost k učitelce, kterou má v kresbě pouze pro sebe, a nemusí se o ní s nikým dělit. I postava učitelky s krátkými rukama může značit touhu Adélky po kontaktu s ní.

Adélka vyrůstá v rodině s rodiči a svým bratrem – dvojčetem. Z pozorování vyplývá, že Honzík má tendenci se o ni starat. Snaží se vše zařizovat, a tím jako by přebíral za Adélku zodpovědnost a měl roli „ochránce“. Adélka se tedy svým způsobem Honzíkovi přizpůsobuje. Je jako druhé dítě, které se snaží svého prvního sourozence dohánět, vyrovnat se mu a vyniknout. Honzík je v porovnání s ní impulzivnější, rychlejší a lépe se orientuje v situaci.

Také je upovídaný a kolikrát nepustí Adélku ke slovu dřív, než vše poví on sám. Někdy mi přijde, že se i za Adélku jde učitelce pochlubit. Nedovolí jí tím zažít prvotní pochvalu a úžas od učitelky. Z Adélky vyrůstá zatím dívka tichá a neprůbojná, která se naučila být vždy až druhá.

Myslím si, že v budoucnu se oba budou profilovat jiným směrem, jelikož jsou opačného pohlaví. Zřejmě budou mít jiné zájmy a kamarády a budou tak mít možnost budovat si každý zvlášť svůj život sám za sebe, bez toho druhého.

Nyní však jsou jako dvě na sobě závislé osobnosti. I rodiče k nim tímto způsobem přistupují. Věnují se jim, ale Adélka a Honzík budou vždy dva a čas rodičů se dělí tudíž mezi oba. Zřejmě ten dravější z nich (Honzík) na sebe upoutává větší pozornost a tím na druhou Adélku nezbývá tolik času, kolik by si přála. Na druhou stranu být dvojčetem obnáší i kladné stránky. Adélka i Honzík se naučí být tolerantní, ochotni pomoci ostatním a akceptovat je takové, jaké jsou. Je možné, že Adélka bude mít tendenci klást si menší cíle, aby jich dosáhla snadněji, protože větší a těžší cíle převezme v rodině na sebe Honzík.

Mám pocit, že rodiče je nerozlišují a nepodněcují, aby byli zodpovědní za své věci každý zvlášť. Často se stává, že Honzík má Adélčin domácí úkol a svačinu, Adélka Honzíkovy učebnice a pití... Honzík pak jde požádat o pomoc učitelku a ta jim pomáhá zmatky řešit. Myslím si, že v tomto ohledu by měli být rodiče důslední. Předcházeli by mnoha nepříjemným pocitům jejich dětí, když nemohou něco ve své aktovce najít.



Obrázek 33: „Adélka – druhá kresba“

V druhém obrázku je opět zachycena Adélka s učitelkou. V porovnání s první kresbou obsahuje méně detailů. Učitelka má jen oči s brýlemi, chybí jí ruce, uši, nos a pusa. Jedná se totiž o zobrazení mě. Myslím si, že si Adélka ke mně nevybudovala takovou důvěru jako k učitelce, tudíž nejsem „hodna“ být ztvárněna jako ona a nést tolik detailů. Také shledávám, že jsem umístěna vzdáleněji a mám menší postavu oproti učitelce. Adélka nakreslila psaní testu při Prvouce. Tuto hodinu jsem opravdu vyučovala já. Můžeme si všimnout i rozložení věcí v lavici, květiny a sešitů na stole či pravidel třídy pověšených na tabuli.

Domnívám se, že Adělčiny náměty by mohly být i projektovaným přáním či touhou být alespoň „imaginárně“ s učitelkou sama bez Honzíka. Také je možné, a přijde mi pravděpodobnější, že při vyučování se od Honzíka musí odpoutat a pracovat vlastním úsilím jako „Adélka“ a ne „Honzíkova Adélka“. To jí patrně vyhovuje, jelikož má možnost vyniknout taková, jaká ve skutečnosti je i se svými schopnostmi a dovednostmi. Ve škole se učí a získává

známky – ocenění, jen a jen za sebe. Není porovnávána s Honzíkem. To je pro ni, podle mě, velmi důležité, jelikož si myslím, že vnitřně touží po uznání a ocenění jaké má Honzík.



Obrázek 34: „Adélka – třetí kresba“

Třetí kresba ztvárňuje psaní pětiminutovky. Tentokrát je učitelka obdařená detaily, jelikož se jedná o vyučování s ní. Na nohách nelze přehlédnout pantofle a v uších náušnice.

Přijde mi, že v porovnání prvního obrázku s druhým a třetím jsou poslední dva méně detailní. Adélka byla zřejmě unavená, nebo ji kreslení či činnosti nezaujaly tolik jako první.

Při pozorování shledávám, že Adélka opravdu uznává učitelku jako autoritu. Pokud chce, o přestávkách jí vypráví zážitky z domova. Snaží se být v neustálé její blízkosti. Je ochotná jí vždy pomoci, pokud není Honzík rychlejší. Většinou

možnost má, jelikož Honzík tráví většinu přestávek s kamarády z prvního ročníku a ve třídě tudíž není.

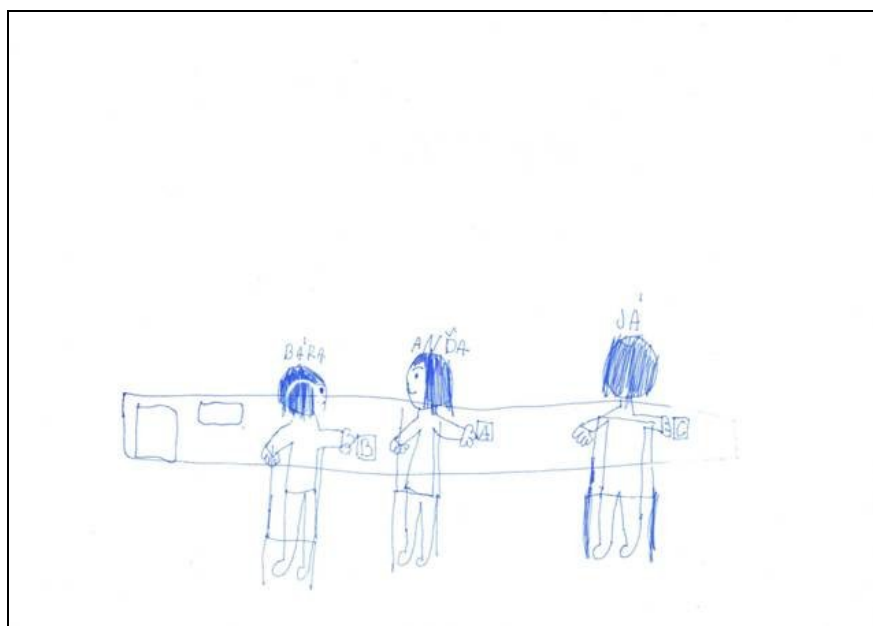


Obrázek 35: „Adélka – čtvrtá kresba“

Ve čtvrtém artefaktu lze spatřit nejen Adélku s učitelkou, ale i mě. Tato kresba je opět bohatá na detaily a své ztvárnění. Zachycuje vyvození předpon pomocí paprsků sluníčka. Aktivita ji evidentně zaujala, neboť sluníčko je lehce vybarvené žlutě a tím zvýrazněné. Stojím před tabulí a mám „červený“ úsměv. Učitelka vše pozoruje sedící u stolu. I tentokrát si můžeme všimnout předmětů umístěných v lavici, pověšené aktovky, sešitů na stole či obrazů a tabulek připevněných na stěně.



Adélka mě zřejmě přijala jako součást učitelky, kterou zde ponechává v roli „strážce“ při vyučování. Mám ztvárněné i ruce. Ještě mi asi nedůvěřuje natolik, aby učitelku vynechala ze svého prostoru kresby. Já to toleruji, jelikož vím, že takové postavení, jako má učitelka, která tráví s dětmi každý den, si nemohu vybudovat. Celá kresba na mě působí velmi pozitivně a spokojeně.



Obrázek 36: „Adélka – pátá kresba“

Pátá kinetická kresba je rozdílná od ostatních. Nezachycuje učitelku, ale tři děti. Dívky seděly ve druhé lavici. Tento den proběhlo tematické vyučování a Adélka ztvárnila kvíz. Svůj obrázek popisuje slovy: „*To jsme my tři z kanceláře a zvedáme A,B,C na otázky.*“ Na stole je možné vidět kartičky s A,B,C a papíry vlevo. Jiný námět se v kresbě nevyskytuje.

Jelikož se jednalo o skupinové činnosti, děti pracovaly celý den ve trojicích. Adélka tvořila skupinu s dvěma dívkami, Barčou a And'ou. Je zajímavé, že dvě dívky jsou otočené k sobě a Adélka se dívá „dopředu“. Je i vzdálená od dívek, proto soudím, že se cítila ve skupině osamocená. Je možné, že Barča a And'a mají mezi sebou i pevnější vztah než s Adélkou.

Již na začátku kasuistiky bylo řečeno, že Adélka nemá výslovně nejlepší kamarádku ve třídě. Obrázek spíše vyznívá, že je opuštěná a sama, udržuje si odstup od ostatních dětí, které se na sebe navzájem smějí. Shledávám, že je nedůvěřivá (nejen ke mně), ale i k ostatním spolužákům. Myslím si, že pocity, které prožívá, nese její role „dvojčete“. Oproti Honzíkovi je Adélka vážnější, klidná, tichá, introvert. Než aby si řekla o pomoc, raději se s úkolem „trápí“ sama. I z toho lze usuzovat, že nedůvěřuje ostatním ani sobě. Zřejmě nemá pevné sebevědomí.

Celý námět je ztvárněn perem, které kreslí oproti tužce tenčí stopu. To také může svědčit o nejistotě a nedůvěře, kterou Adélka prožívala během tematického vyučování. Přitom nemohu říci, že by byla ve skupině „odstrčená“, jelikož aktivity byly vymyšlené tak, aby se na nich podíly vždy všechny tři děti a každý měl svoji roli. Její prožívání ovšem s touto skutečností nekorresponduje. Kresba perem nese s sebou i modrou barvu. Ta může být projevem pasivity, podřízenosti, introverze, askeze, klidu, ticha, harmonie, vážnosti a samoty.



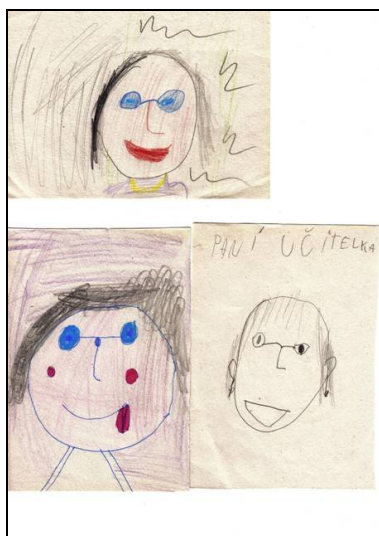
Obrázek 37: „Adélka – šestá kresba“

Posledním šestým obrázkem se Adélka vrací k původnímu námětu zobrazení učitelky a jí samotné. Pro svoji kresbu si vybrala Pracovní vyučování a tvorbu měšce, který potřebovala na školní výlet s tematikou středověku. Opět je možné spatřit rozzářenou tvář učitelky, která dětem ukazuje svůj měšec zavěšený na krku. Na obličejí má znatelné obočí a v uších náušnice. Na stole učitelky je evidentní „hromada“ sešitů. Tentokrát nám Adélka nenabízí náhled od lavice, jelikož zobrazila torbu měšce, který je i barevně obohacen a tudíž významově zvýrazněn. Jde o pohled z ptačí perspektivy.

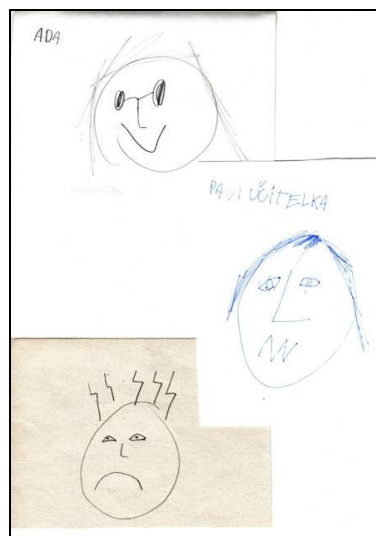
Nyní jsem si všimla další skutečnosti. Adélka je zobrazena v lavici sama, i když má ve skutečnosti vedle sebe spolužáka. Tento jev se objevuje na všech kresbách, kromě páté (ta zachycuje skupinovou práci ve trojicích). Adélka si patrně vymezuje svůj prostor kolem sebe a sedí uprostřed lavice. Nikoho jiného kolem sebe nevnímá. I tento fakt může svědčit o jistém odstupu, či nenavázání vztahu s druhými a touze po kontaktu s učitelkou. Jedná se svět jich dvou a nikdo jiný nemá právo do něho vstoupit, pokud to Adélka tak necítí.

Adélka si stejně jako ostatní děti vybírá k zobrazení takové činnosti, které ji zaujaly. Důležité objekty navíc jako jedna z mála obohacuje spontánně barvami.

Na závěr bych chtěla říci, že kresby Adélky vyplňují prostor celého formátu papíru. Jsou dynamické, pozitivní a živé. Nesou jistotu stopy linií. Adélka je šikovná a všímavá dívka.

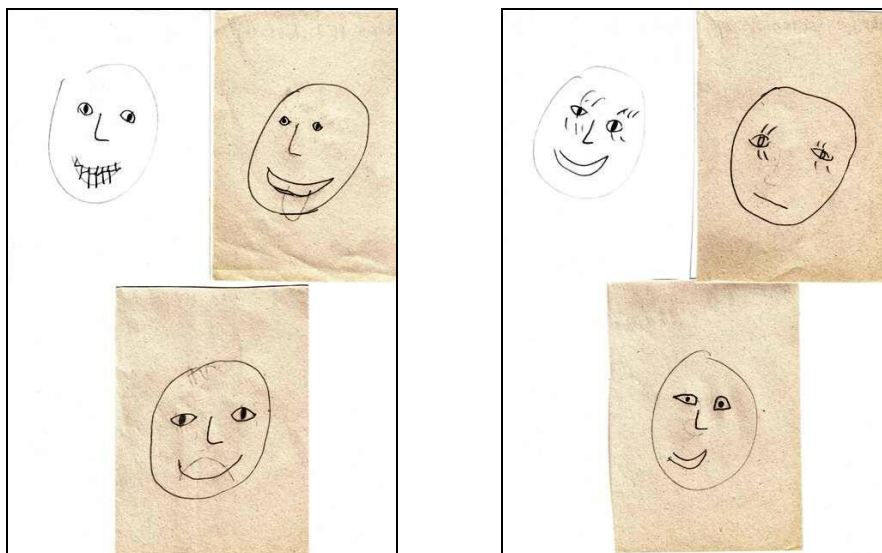


Obrázek 38: „Adélka – smajlíci 1, 2, 3“



Obrázek 39: „Adélka – smajlíci 4, 5, 6“

Smajlíci ztvárňující učitelku jsou v Adělčině podání velmi proměnliví. První dva obohatila barvami a detaily obličeje. Na druhém obrázku učitelka dokonce vyplazuje jazyk. Je zřejmé, že Adélka si s kresbou pohrává. Třetí smajlík nese také charakteristické rysy učitelky. Evidentně se usmívá. Mám ovšem pocit, že tyto kresby nejsou upřímné. Sice se usmívají, ale první smajlík jakoby falešně, druhý šibalsky a třetí spíše povídá. Se čtvrtým smajlíkem přichází symbolické zobrazení, které ztrácí rysy obličeje učitelky. Zde ještě můžeme spatřit brýle, ale v pátém obrázku již ne. Pátý smajlík zachycuje rozladěnou učitelku a šestý dokonce našťvanou. „Blesky“ místo vlasů nelze přehlédnout. Myslím si, že díky schopnosti Adélky pozorovat svět kolem sebe reálně, nesou smajlíci, i když se jedná o symbolické zobrazení, stopy nálady a neverbálních projevů obličeje typických pro učitelky. Neřekla bych, že Adélka vkládá do smajlíků svůj vzhled.



Obrázek 40: „Adélka – smajlík 1, 2, 3“ Obrázek 41: „Adélka – smajlík 4, 5, 6“

Hodnocení vlastní práce prostřednictvím smajlíků je u Adélky převážně kladné. Smajlíci mají podobné rysy jako zobrazení vnímání učitelky (oči a panenkami či nos do tvaru „L“). Neobsahují znázornění vlasů. Kromě pátého jsou smajlíci usměvaví. Značí i kladný přístup Adélky k sobě. Vlastní práci vnímá spokojeně a radostně. Prožívá úspěch, i když není nejlepší v konkurenci ostatních spolužáků. První výraz smajlíku je obohacen o „zubatý“ úsměv, který vnímám jako upřímný prožitek z daru Adélky ve vyučování. V druhém smajlíku byl původně zobrazen i vypláznutý jazyk. Je vygumován, ale korespondoval by s výrazem zobrazeným v hodnocení učitelky. Třetí kresba je také gumovaná. Měla smutný výraz, ale Adélka se rozhodla překreslit ho na usměvavého smajlíka. Zřejmě v tento den zažila pocit neúspěchu, který ovšem v porovnání s dalšími výkony byl nakonec přehodnocen jako kladný. Čtvrtá kresba odráží pozitivní prožívání vyučování. Smajlíka své práce Adélka tentokrát obohatila rozzářenými očima s detailem řas. Pátá kresba jediná zachycuje neutrální výraz. Osamocení v tématickém vyučování zrcadlí i nespokojenost se svým výkonem. Tentokrát totiž nepracovala sama, ale musela spolupracovat se spolužačkami. Tím byla ovlivněna i její práce, která se Adélce mohla jevit jako neutrální, neradostná, neuspokojivá. Pátá kresba opět zachycuje usměvavého smajlíka, jenž vypovídá o spokojenosti Adélky se svojí prací.

Všechny kresby jsou dynamické. Adélka umísťuje smajlíky do středu formátu papíru. Velikost kreseb koresponduje se zobrazením učitelky.

Tuto kapitulu bych shrnula nejvýstižněji slovy: „Kresba je obrazem života, ve kterém se dítě ocitá.“

### 3.9 Diskuze

Dětská kinetická kresba opravdu nabízí každému pedagogovi nespočet množství informací, které lze získat o samotném dítěti a jeho prostředí. Jako diagnostická metoda doplněná pozorováním a rozhovorem nabízí náhled do dětského nitra uceleně a v souvislostech. Odhaluje pravdivé skutečnosti chování žáků, které se mohou jevit při výuce jinak (Mát'a působí jako dítě nepozorné, ale ve skutečnosti jde o chlapce, který má schopnost vnímat svět kolem něho globálně a detailně).

Poznala jsem, že již děti mladšího školního věku chápou vlastní místo ve třídě, uvědomují si svůj vztah k učiteli. Projektují ho do samotných kreseb skrze symboly jako neverbální komunikaci a nabízejí tak učiteli jakýsi návod, jak k dítěti přistupovat (Dandy se snaží udržet si od paní učitelky odstup zobrazený viditelnou mezerou mezi nimi, Adélka touží být paní učitelce co nejbližší – znázorňuje pouze sebe a ji). Dá se říci, že do jisté míry chápou i rozdílnost mezi sebou a vztah ostatních k autoritě ve třídě si vykládají po svém (Děti vidí situaci Michalky jako výsadní postavení u paní učitelky).

Zjistila jsem, že místo ve třídě je do značné míry ovlivněné nejen sociální skupinou, ale i výchovou a přístupem rodičů k dítěti. Rodina, jako zdroj dítěte, se podílí na utváření jeho citového prožívání a vnímání okolí. Z ní vychází i situace, ve které se dítě právě ocitá. Tuto skutečnost podkrývá i kresba (Michalka bez mužské autority kreslí pouze postavy ženského pohlaví).

Shledávám tedy, že kresba zprostředkovává hlubší porozumění a pochopení prožívání žáků a jejich pojetí výuky ve třídě. Tím je možné budovat otevřený, láskyplný a individuální přístup k dětem, který zohledňuje jejich potřeby a přání.

Věřím, že by bylo zajímavé provést podobný výzkum v jiné druhé třídě a porovnat vzájemně získané výsledky. Přínosné může být i zkoumání sociálního klimatu prostřednictvím vývoje kinetické kresby přesahující tři měsíce.

## 4 ZÁVĚR

Celá práce byla pro mě velmi přínosnou, protože kinetická kresba nabízí opravdu královskou cestu do nitra dítěte. Ovšem stejně jako král má své rádce, tak i kresba musí být doplněna další metodou, aby byla její výpověď co nejvíce identická a postavená na opravdových zdrojích jedince.

Poznala jsem, že fenomény dětského chování tvářící se skutečně, nemusí být opravdové. Teprve ve spojení pozorování, rozhovoru a kinetické kresby vypluly napovrch fakta, které jsme já ani paní učitelka nevěděly. Díky této nevědomosti vznikaly v našich myslích mylné předsudky, které nejsou ve skutečnosti pravdivé. „Pravda je opravdu relativní a záleží na úhlu pohledu, kterým se náš zrak ubírá.“

Diplomová práce mi nabídla jednu z možností porozumění a pochopení úžasného světa dětí. Otevřela mi hlubší náhled do duše jedince, jeho situace, problémů, přání, pojmání reality a sebe sama ve vztahu ke škole.

Jako budoucí pedagog mám možnost i prostřednictvím (kinetické a symbolické) kresby nahlížet na sebe a své chování vnímané žáky, tedy členy tvořící třídní skupinu. To shledávám důležitým a přínosným k prožití příjemně stráveného času ve škole.

Pochopila jsem veliký význam systému rodiny odrážející se v chování a jednání dítěte v mezilidských situacích, tedy i ve škole.

Myslím si, že kinetickou kresbu budu ve své nastávající praxi aplikovat i v rámci Výtvarné výchovy. Jde o relaxační činnost přinášející cenné informace a skryté problémy, které se dají následně citlivě a opatrně usměrňovat. Kinetická kresba se nesmí přeceňovat a musí být vždy doplněna i dalšími metodami.



Shledávám, že při interpretaci kreseb je nutné postupovat opatrně, citlivě, empaticky, zdrženlivě a s úctou. Motivací k výkladu artefaktů by měla být nejúspěšnější snaha porozumět a pomoci dítěti, vidět jeho skutečné problémy a potřeby, ne potvrdit si vlastní domněnky. Jen tak se člověk vyhne spekulativním konstrukcím, které nejsou k prospěchu dítěte a nepřinesou pomoc jemu ani situaci, ve které se dítě nachází.

Otázkou ovšem zůstává, do jaké hloubky se dají kresby až interpretovat. Určitě by bylo možné pokusit se o interpretaci kreseb přímo s dětmi ve třídě. Domnívám se však, že by se muselo jednat o děti středního či staršího školního věku.

## 5 SLOVNÍČEK ODBORNÝCH VÝRAZŮ

ABSTRAKTNÍ: bezobsažný, bez konkrétního jevu.

ADAPTACE: schopnost organismu přizpůsobit se prostředí.

ARTEFAKT: umělecký objekt, který vznikl lidskou aktivitou.

ASPEKT: hledisko, pohled, zřetel, pojetí.

ATRIBUT: znak, vlastnost.

AUTENTICKÝ: původní, pravý.

AUTOEVALUACE: sebehodnocení, vlastní hodnocení.

AUTORITA: schopnost osoby řídit jistý životní styl pro další osobu nebo skupinu

DEDUKCE: vyvození, odvození, usuzování od obecného ke konkrétnímu jevu.

DETAIL: podrobnost.

DETERMINOVAT: vymezovat, určovat podstatné znaky jevu.

DIAGNOSTIKOVAT: stanovit, určit diagnózu.

DIAGNÓZA: rozpoznání, určení, vymezení choroby.

EGO: označení pro „Já“, prožívání jedince.

EGOCENTRISMUS: zaměřenost jedince pouze na vlastní osobu, sebestřednost.

EMOCIONALITA: citovost, citový doprovod prožívání.

ESTETIKA: nauka o krásnu, krásnověda.

EVALUACE: hodnocení.

EVOKOVAT: vybavovat si představy či myšlenky

EXTRAVERZE: zaměření osobnosti navenek, jako je otevřenost, společenskost.

FANTAZIE: představivost.

FENOMÉN: jev.

GENETIKA: biologická věda, zabývající se dědičností, geny a proměnlivostí organismů.

HIERARCHIE: označuje jakoukoli posloupnost, zařazení dle určitých hodnot

IDEÁL: sen, cíl, představa něčeho dokonalého.

IDENTIFIKOVAT SE: ztotožnit se

IMAGINACE: obrazotvornost

IMPROVIZACE: lidská činnost konaná bez náležité přípravy

INDEX: ukazatel.

INDIVIDUALITA: jedinečnost, osobitost.

INSPIRACE: skutečnost, která podněcuje k tvoření.

INTERPRETACE: výklad, vysvětlení v souvislostech.

INTROVERZE: orientace osobnosti do vlastního nitra, na sebe sama, na svůj vnitřní svět, prožitky, city a myšlenky.

INTUICE: předtucha, „nazírání“ na věci bez konkrétního důkazu, spontánní pochopení či vcítění bez rozumové úvahy.

KINETICKÁ: pohybový, „živá“.

KOMFORT: pohodlí, přepych.

KOMPENZOvat: vynahrazovat.

KOMPETENCE: schopnost, způsobilost.

KOMPOZICE: skladba uměleckého díla, uspořádání jeho částí a jednotlivých prvků.

KONKURENCE: soutěživost.

KONTEXT: souvislost, spojitost.

KORESPONDOvat: shodovat se, být v souladu, ve shodě.

KREATIVITA: tvořivost, schopnost člověka řešit problém jinak, originálně než ostatní.

MOTIVACE: nadchnutí, vnitřní popud, touha.

MYSTICISMUS: přesvědčení o možnosti poznávat věci, které existují mimo nás a k nimž nelze proniknout ani rozumem nebo smysly.

NARATIVNÍ: vyprávějí

ONTOGENEZE: vývoj jedince.

ORIGINALITA: jedinečnost, svéráznost, zvláštnost.

PATOLOGICKÝ: chorobný, vztahující se k chorobným původům a změnám organismu.

PERCEPCE: vnímání

PERSPEKTIVA: zobrazení trojrozměrného prostoru na dvourozměrné ploše.

PERZISTENCE: strnulost, stálost, setrvalost, přetrvávání určitého vztahu.

PROFESE: povolání, zaměstnání.

PROFILOVAT SE: vyhrazovat se.

PROJEKCE: promítání.

PSYCHOANALÝZA: Psychologický směr založený na přesvědčení o rozhodujícím vlivu sexuálního pudu ve vývoji jedince, přičemž jeho zakladatel S. Freud (1856 - 1939) posunul význam slova sexuální - sexuální je všechno, co lze souhrnně označit jako lásku. Pouze malá část duševního dění je přístupná nevědomí. Nevědomí obsahuje pudové impulzy, emočně bolestivé vzpomínky, pocity a přání prožívané jako sociálně nepřijatelné. Obsahy nevědomí nám jsou nedostupné, ale mohou podstatně ovlivňovat prožívání a chování (a také se projevit např. v kresbě).

REGULOVAT: usměrňovat, řídit.

RESPEKTOVAT: uznávat.

SEBEREALIZOVAT SE: sebeuskutečňovat se, plně využívat svých schopností a vloh.

SENZOMOTORIKA: soubor schopností a dovedností člověka, které jsou založeny na spojení smyslového vnímání a pohybů.

STRATEGIE: taktika, způsob využití svých zkušeností k dosažení cíle.

SUBJEKTIVNÍ: osobní, závislé na jedinci.

SYMBOL: konkrétní znak, který slouží k označení něčeho abstraktního.

TERAPEUT: člověk, který je vycvičený k metodám léčení a rehabilitace bez použití léků.

TOLEROVAT: snášet chování, přesvědčení, víru a postoje druhých lidí.

TYPOLOGIE: rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin dle kritérií, znaků.

## 6 POUŽITÉ PRAMENY

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. Vlčková Petra. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-614-4.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X. Struktura osobnosti, s. 145-180.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte : Dětská kresba z pohledu psychologa*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Balcar Karel. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4. Jáství, 244-273.

GRICKSCH, Marianne Franke. „*Patříš k nám!*“. Freyová Marcela. 1. vyd. Praha : Shambhala, 2006. 163 s. ISBN 80-239-6954-4.

GRECMAROVÁ, Helena. Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál RVP* [online]. 11.11.2004 [cit. 2009-02-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>>.

HAMPLOVÁ, Veronika. *Interpretace spontánního dětského výtvarného projevu z hlediska psychologického výkladu symbolů*. [s.l.], 2006. 128 s. Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně, Psychologický ústav. Vedoucí diplomové práce Mgr. Portešová Šárka, Ph.D. Dostupný z WWW: <[http://is.muni.cz/th/17056/ff\\_m/DIPLOMKA\\_pro\\_is.txt](http://is.muni.cz/th/17056/ff_m/DIPLOMKA_pro_is.txt)>.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2005. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-.

HAZUKOVÁ, Helena, ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HYPIUSOVÁ, Lenka. *Dětský výtvarný projev* [online]. 2005 [cit. 2008-11-29]. Dostupný z WWW: <<http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/pshypil1/DVP.htm>>.

JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)* [online]. Praha, 2007. 124 s. [cit. 2008-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>.

KULKA, Jiří. Zralost, dospělost, normálnost, duchovnost. *Arcana* [online]. 28.12.2003 [cit. 2009-02-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.arcana.cz/cz/texty.php?art=53&cat=14>>.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Dvořák Dominik. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. Mladší školní období, s. 117-141.

LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Kašperovská Hana. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 224 s. ISBN 80-7178-152-5.

MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 120 s. ISBN 80-7178-229-7.

MAREŠ, Jiří. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V : Vybrané aspekty teorie a praxe*. 1. vyd. Praha : Centrum adiktologie UK a Sdružení SCAN, 2007. ISBN 80/86620/14/X. Výzkum dětské kinetické kresby v pedagogické psychologii, s. 65-70.

MAREŠ, Jiří. The use of kinetic children's drawings to explore the pain experiences of children in hospital. *ACTA MEDICA*. 1996, no. 39, s. 73-80.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.

McBRIDGE, Rob. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 1995. 81 s. ISBN 80-7083-183-9.

MILLEROVÁ, Eva, et al. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR : Zpráva o výzkumné studii*. [online]. 2001-2002 [cit. 2009-02-03], s. 1-25. Dostupný z WWW: <[www.syrs.org/cerys/socklimavyskum.doc](http://www.syrs.org/cerys/socklimavyskum.doc)>.

Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X. Druhák, s. 64-101.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1989. ISBN 80-7038-078-0. Střízlivý realista, s. 156-179.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIMANOVKÝ, Zdeněk, ŠIMANOVSKÁ, Barbora. Hry pro rozvoj zdravé osobnosti 1. *Učitelské listy* [online]. 12.4.2008 [cit. 2009-02-12]. Dostupný z WWW:<<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102454&CAI=2168>>.

TOMÁŠEK, Vladislav, et al. *Výzkum TIMSS 2007* [online]. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. 36 s. [cit. 2009-02-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodniho-vyzkumu-timss-2007>>. ISBN 978-80-211-0565-2.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Portál, 2002. 126 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.

VAŠÁTKOVÁ, Danuše. *Individuální zvláštnosti a učení*. [online]. [cit. 2009-01-23]. Dostupný z WWW: <<http://pdf.uhk.cz/uppe/dokumenty/studium/indzvl.htm>>.

ZÁVORA, Jiří, NIŠPONSÁ, Magda. Principy fenomenologické reflexe výtvarného projevu jedince se systemickým přesahem, do pedagogiky. *Mezinárodní konference : Osobnost' v kontexte kognicí, emocionality a motivací*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2007.

ZÁVORA, Jiří. Nepodceňujme dětské kreslení. *Rodina* [online]. 2004 [cit. 2008-29-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek4054.htm>>.

ŽENATÁ, Kamila. *Obrazy z nevědomí : Práce v arteterapeutickém ateliéru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7367-033-X.