

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta**

**SPONTÁNNÍ KRESBA U DĚTÍ  
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.**

Vypracovala:

**Václava Sládková**

**České Budějovice, 2012**

## **ABSTRAKT**

Tématem bakalářské práce je spontánní kresba dětí v mateřské škole. Z tohoto důvodu teoretická část stručně charakterizuje předškolní období. Dále jsou zmíněna jednotlivá vývojová stadia kresby dítěte předškolního věku a popisován význam, vyžití i zvláštnosti spontánní kresby. Praktická část přináší výsledky smíšeného výzkumu, realizovaného pozorováním a prostřednictvím rozhovorů. Současně jsou zde uvedeny tři případové studie. Cílem bakalářské práce je hlubší vhled do problematiky spontánní kresby dětí různých věkových skupin navštěvujících mateřskou školu. Sledovanými oblastmi je volba tématu, barev, hospodaření s časem, porovnání kreseb dětí stejné i různé věkové kategorie, umístění a velikost kresby a genderové hledisko.

### **Klíčová slova:**

spontánní kresba – kresba – předškolní věk

## **ABSTRACT**

The topic of this bachelor's work is spontaneous drawing of pre-school children. For this reason the theoretical part briefly characterises a pre-school period. Further, the work mentions individual development stages of drawing of pre-school children and describes significance, use and special features of spontaneous drawing. The practical part brings results of a mixed survey that was realized by means of monitoring and interviews. Three case studies are described, too. The aim of this bachelor's work is deeper insight in the issue of spontaneous drawing of children of different ages who attend a nursery school. The monitored areas are choice of the topic and colours, time management, comparing drawings of children of the same and different age, placing and size of the drawing, and gender.

### **Key words:**

spontaneous drawing – a drawing – pre-school age

## PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích dne 15. března 2012

.....

Václava Sládková

## **PODĚKOVÁNÍ**

*Chtěla bych poděkovat PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a pomoc při vypracování bakalářské práce.*

**MOTTO:**

*„Kdybychom v dětské kresbě hledali jen dokument, nevystihli bychom ovšem ani zdaleka skutečný význam, který v pravdě má.“*

*J.Uždil*



# OBSAH

## ÚVOD

### I TEORETICKÁ ČÁST

<b>1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ .....</b>	<b>9</b>
<b>2 KRESBA .....</b>	<b>10</b>
2. 1 Pojetí kresby .....	10
2. 2 Kresba – komunikační prostředek .....	11
2. 3 Nezájem o kreslení .....	12
2. 4 Význam kresby z pedagogického a psychologického hlediska .....	13
2. 5 Kresba a řeč .....	15
2. 6 Vývojová stádia kresby předškolního období .....	15
2. 6. 1 Vývojové stadium kresby – věk 2,5 – 3 roky .....	17
2. 6. 2 Vývojové stadium kresby – věk 4 roky .....	18
2. 6. 3 Vývojové stadium kresby – věk 5 - 6 let, 7 let .....	19
<b>3 SPONTÁNNÍ KRESBA .....</b>	<b>20</b>
3. 1 Interpretace spontánní kresby .....	21
3. 1. 1 Znaký poukazující na úzkost ve spontánní kresbě předškolních dětí .	22
3. 2 Kresba nevědomé písma .....	22
3. 3 Zobrazení prostoru v kresbě .....	23
3. 4 Barva .....	24
3. 5 Typy kreslířů .....	25
3. 6 Gender .....	25
3. 7 Vliv sourozenců .....	26
<b>4 VYTVÁŘENÍ GRAFICKÝCH TYPŮ .....</b>	<b>27</b>
<b>5 NEJČASTĚJŠÍ NÁMĚTY DĚTSKÝCH KRESEB .....</b>	<b>28</b>
5. 1 Kresba lidské postavy .....	28
5. 2 Ostatní náměty .....	30
5. 3 Grafické symboly v dětské kresbě .....	31
5. 3. 1 Klasifikace symbolů .....	32
<b>6 ZVLÁŠTNOSTI DĚTSKÉ PSYCHIKY OVLIVŇUJÍCÍ VÝT. PROJEV ....</b>	<b>33</b>
<b>7 SPECIFICKÉ ZNAKY DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU .....</b>	<b>35</b>

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

<b>8 METODIKA</b> .....	<b>39</b>
8. 1 Cíl výzkumného šetření .....	39
8. 2 Výzkumné otázky a předpoklady .....	39
8. 3 Charakteristika výzkumného souboru .....	40
8. 4 Použité metody .....	40
<b>9 VÝSLEDKY</b> .....	<b>42</b>
9. 1 Případové studie - Analýza výtvarného projevu .....	42
9. 1. 1 Případová studie č.1 (Pěť'a) .....	42
9. 1. 2 Případová studie č. 2 (Věrka) .....	46
9. 1. 3 Případová studie č. 3 (Lucinka) .....	48
9. 2 Výsledky pozorování .....	51
9. 2. 1 Volba barev u děvčat a chlapců .....	51
9. 2. 2 Obsah spontánní kresby .....	55
9. 2. 3 Časová zainteresovanost .....	61
9. 2. 4 Nejčastější náměty dětské spontánní kresby .....	62
<b>10 DISKUZE</b> .....	<b>64</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>67</b>



# ÚVOD

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na spontánní kresbu dětí v MŠ. Prvotním impulzem k volbě tématu byl můj vlastní zájem o dětskou kresbu, ale i zjištění, že přibývá stále více dětí, které ztrácí zájem o spontánní kresbu. Pokud chtějí kreslit, volí raději omalovánky. V mateřské škole není neobvyklé vidět zapomenuté výkresy dětí, které během dne kreslí s velkým zaujetím pro své maminky, táty, babičky. Výkresy se povalují v šatnách, někdy i na zemi, dokonce i v koši před školkou. Jaký vzkaz jsme z nich mohli vyčíst? Není to škoda? Dětská kresba by neměla být opomenuta, neboť se řadí vedle hry mezi významnou, zcela přirozenou a zábavnou aktivitu dětí v mateřské škole. Skrze kresbu nahlížíme do fantazijního i reálného světa dětí. Učitelce v mateřské škole umožňuje v rámci jejich kompetencí lépe rozpoznat orientační informace o osobnosti dítěte. Jelikož jsem učitelkou v mateřské škole teprve třetím rokem, je cílem mé bakalářské práce získat hlubší vhled do problematiky spontánní kresby u dětí předškolního věku.

Bakalářská práce je členěna standardním způsobem, a to do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část vychází ze studia odborné literatury věnující se tématu kresby, jejímu psychologickému i pedagogickému přístupu k ní. Jednotlivé kapitoly jsou sestaveny tak, aby pokryly sledované záměry praktické části.

Praktická část přináší výsledky smíšeného výzkumu. Původním záměrem bylo pouze kvalitativní výzkumné šetření, vzhledem k velkému množství spontánních kreseb od dětí došlo i ke stanovení předpokladů a jejich ověřování, tedy ke kvantitativnímu šetření. Výzkum byl realizován metodou pozorování, dále byly uskutečněny rozhovory. Součástí praktické části jsou tři případové studie, ve kterých jsou uplatněny poznatky z teoretické části bakalářské práce.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Jelikož nese bakalářská práce název „Spontánní kresba v mateřské škole“, je věnována první kapitola stručnému představení základní charakteristiky předškolního období, období od nástupu dětí do mateřské školy až po její ukončení. Názory na délku předškolního období se různí. V některých odborných publikacích je za něj považováno celé období od narození po nástup do školy. Ve většině, týkající se vývojové psychologie, je však tato etapa chápána jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte. Např. Vágnerová (2008, s. 173) uvádí právě toto období od 3 do 6 - 7 let. Zmíněnou fázi lidského života mnozí označují obdobím iniciativy. Dítě má potřebu objevovat, zvládat, tvořit a potvrdit tak svoje uplatnění a schopnosti.

Toto období je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka, je ho třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Obecně je toto období považováno za věk hry, protože je to právě herní činnost, ve které se děti projevují nejvíce. Jak uvádí Vágnerová (2008, s. 183), předškolní děti vyjadřují ve svých hrách, vyprávěních i kresbách svůj vlastní názor na svět.

Ukončení tohoto období nastává v souvislosti s nástupem do školy. Konec této fáze není určen fyzickým věkem, ale především sociální, psychickou i tělesnou zralostí. Mluvíme o tzv. školní zralosti.

## **2 KRESBA**

### **2.1 Pojetí kresby**

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte, je pro ně hrou, zábavou, je možností něco vytvářet, vyjádřit, je prostředkem k uplatnění fantazie a tvořivosti, přináší dítěti radost a uspokojení. Uždil (1988, s. 33) hovoří o dětské kresbě jako o subjektivním obrazu objektivní reality věkově a typologicky podmíněném. Další vlivy má i výchova, celé prostředí dítěte a v neposlední řadě vliv výtvarné kultury. Ucelenější, neměnný pohled na toto téma přináší též Uždil (1967, s. 3). Zmiňuje zde pojem “dětská kresba“, kde kresba není označení pro konečný výsledek grafické práce každého jednotlivého dítěte, ale pojem, který se uceloval a naplňoval po celé století stále novými a novými obsahy. Tento pojem v sobě nese dramatické výměny názorů mezi psychology, mezi pedagogy a psychology a v neposlední řadě pedagogy a umělci. Souvislosti dětské kresby s celkem duševního života jsou stále „otevřeným“ tématem a předmětem nových diskuzí i v současnosti.

### **2.2 Kresba – komunikační prostředek**

Ztotožňuji se s názorem Vinklerové (2007), Davida (2008), Bednářové, Šmardové (2006), že dětská kresba odráží daleko více. Může nám odkrýt to, pro co se dítěti ještě nedostává slov, nebo čemu ještě samo nerozumí – radosti i smutky, obavy, očekávání. Kresba je potom pro ně komunikačním prostředkem, kterým může vyprávět o tom, co cítí, ale nedokáže vyjádřit. Tím nám dává možnost navázání kontaktu s dítětem. Již před padesáti lety Uždil (1966, s. 58) ve své metodice výtvarné výchovy poukazuje na poznatky obsahu dětské kresby. Píše, že nám dětská kresba o dítěti prozrazuje, co ho nejvíce zajímá, k čemu má vytvořen citový vztah, jaké má znalosti a zkušenosti o tom, co právě maluje. Podle Hazukové, Šamšuly (2005, s. 51) je výtvarný projev výsledkem vyrovnání se individua se světem. Dle názoru Rázové (1974, s. 8 – 9) je kreslení nejužívanější zobrazovací technikou. Zmiňuje fakt, že to, co by se mohlo jevit pro dospělého jako náročný proces, pro děti zcela neplatí.

Již v samém počátku vzhledem k jejich bezprostřednosti nečiní dětem obtíže vzít tužku a kreslit nahodilé čáranice nebo svou představu. Papír a tužka jsou pro většinu dětí

snadno dostupné. Vidí své rodiče, sourozence psát, a tak se je mnohdy snaží napodobovat tím, že kreslí.

### 2.3 Nezájem o kreslení

Naprostý nezájem dítěte o kreslení nám může signalizovat, že není něco v pořádku. Nejčastěji toto „něco“ vysvětluje Uždil (1984, s. 63) – jako nedostatek vztahu dítěte k okolí, nedostatek schopnosti soustředit se na jednu činnost nebo nedostatek sebevědomí. Na to co je „normál“, jak často má dítě kreslit, odpovídá, že záleží na samém jedinci a mnoha jiných okolnostech: *„Jsou celé životní etapy, během nichž dítě nekreslí skoro vůbec, jindy se ke kreslení vrací a kreslí po řadu dní a týdnů.“*

Rázová (1974, s. 47) zmiňuje, že některé děti nemalují, protože při kreslení musí překonávat technické potíže. V tomto poznatku se s ní shodují též Bednářová, Šmardová (2006, s. 43), které uvádějí, že děti grafomotoricky neobratně kreslí málo, kreslení nevyhledávají, nebo ho dokonce odmítají.

To mohu potvrdit i ze své praxe. Můžeme pozorovat nezájem o kreslení i u dětí, které nesprávně drží tužku, jejich ruka není uvolněná a často je při kreslení bolí.

V souvislosti s tímto tématem, nezájmem dítěte o kreslení, zmiňuje Matějček (1991, s. 106 – 107) souvislost mezi nezájmem a lateralitou (nezájem lze pozorovat u některých dětí s nevyhraněnou lateralitou a u leváků). Důležitým úkolem učitelky v mateřské škole je podporovat správný úchop psacího náčiní, a to nejen u leváků. Leváci mají tendenci tzv. drápotivého držení tužky. Tužka mu po papíře ujíždí, kontrola vlastního tahu je nedobrá. Matějček (1991, s. 107) připomíná fakt, že: *„...dítě jako nevyspělá osobnost dělá především to, co mu jde, a ne to, co mu nejde.“*

Jen okrajově se zmiňují o dalším možném projevu nezájmu o kresbu. Hazuková, Šamšula (2005, s. 64) v této souvislosti píší o tzv. **projevu „krize“** v předškolním a mladším školním věku, nejedná se o vývojovou zákonitost, ale nejčastější příčinou je patrně obava z „výtvarného selhání“.

Někdy jsou na vině sami rodiče, kteří mohou se svou laickou a neodbornou kritikou výtvarných produktů svých dětí nevědomky přispět k vyvolání pocitu selhání. Někteří rodiče nepřisuzují kresbě žádný „užitek“. Uždil (1984, s. 63) tvrdí, že nedostatek zájmu,

invence nápadu může být dán vnějšími okolnostmi a může být přechodným. Dítě, které je jednou bez nápadu, může jimi podruhé hýřit.

## **2. 4 Význam kresby z pedagogického a psychologického hlediska**

Otázkami významu kresby se zabývá mj. Mlčák (1996, s. 3), který poukazuje na stálý zájem psychologů o intenzivní studium dětské kresby. Zároveň zmiňuje, že i v dnešní době můžeme zaznamenat odlišnost jejich názorů na analýzu dětského kresebného projevu. Učitel s potřebnými psychologickými znalostmi dokáže hlouběji proniknout a porozumět kresbě dítěte. Ta se pro něho pak může stát vzdělávacím, diagnostickým, cenným poznávacím i výchovným nástrojem.

Uždil (1966, s. 59) ve své Metodice výtvarné výchovy píše o některých obecnějších vlastnostech kreslicího dítěte. Pedagog může pozorovat, zda je dítě aktivní či pasivní, jak bohatá či chudá je jeho představivost, na jaké úrovni jsou jeho tvořivé schopnosti. Dle Mlčáka (1996, s. 3 – 4) kresba dítěte odráží kvalitu jeho myšlení, vnímání, fantazie a kreativity. Vykazuje úroveň jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, paměti, povahových i intelektových schopností.

Na to, zda je kreslení hra, se názory odborníků rozcházejí. Někteří spatřují v kreslení dítěte herní aktivitu, další projev potřeby se seberealizovat, jiní v kresbě vidí specifickou obrazovou řeč, nebo naopak věrné napodobování grafické činnosti dospělých (Uždil, 2002, s. 16; Rybáková, 1986, s. 135).

Bednářová, Šmardová (2006, s. 6) upozornily na další aspekty významu dětské kresby z psychologického a pedagogického pohledu pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku a diagnostiku osobnosti. Kresba může být dále významným rehabilitačním a terapeutickým nástrojem. Jebavá (1997, s. 21) podotýká, že v souvislosti s rozvojem jemné motoriky pomáhá kresba u mnohých diagnóz, např. u dětské mozkové obrny.

Bednářová, Šmardová (2006, s. 6 – 9) zmiňují některé užitečné informace, které nám kresba může poskytnout:

### **Její prostřednictvím je studována a zkoumána:**

✓ **vývojová úroveň** – je potřeba vycházet z předpokladu, že se v dětské kresbě vyskytují určité prvky, které jsou vždy dané a typické pro daný vývojový stupeň

✓ **úroveň grafomotorická a posouzení schopnosti a dovednosti vizuomotorické**

Posouzení kresby ze dvou hledisek:

- obsahové hledisko (obsahová pročleněnost, námět, různorodost)
- formální hledisko (vedení čáry, její plynulost, jistota, návaznost, kreslení dle předlohy)

Pokud dítě hůře kreslí, je třeba ptát se rodičů na jejich schopnosti a dovednosti právě v této oblasti. Kreslení napomáhá rozvíjet jeho grafomotorické schopnosti i dovednosti jemné motoriky, která zahrnuje i motoriku mluvidel a oční pohyby. Vše souvisí se vším, proto často rozvoj jedné oblasti ovlivňuje rozvoj další, tedy má vliv na celkový vývoj.

✓ **emocionalita dítěte** – Dítě v kresbě vyjadřuje pocity, prožitky, traumata. Zde nám může kresba pomoci podkrýt to, co dítě z nějakého důvodu nechce vyjádřit řečí. Kreslení je „bezpečnou“ možností, jak své emoce dát najevo. Nám dospělým poskytuje informace o jeho potřebách a prožitcích.

✓ **informace o vztazích a postojích** – Dítě do kresby promítá nevědomě nějaký psychický obsah (jak vnímá okolí, vztahy v rodině atd.).

#### **Shrnutí využití dětské kresby**

- **pedagogická rovina** – výchovné, poznávací (informace o dítěti)
- **vzdělávací** – výukové cíle ve výtvarné výchově
- **formativní** – rozvoj osobnosti v mnoha směrech

#### **Mezi faktory ovlivňující úroveň dětské kresby patří:**

mentální vyspělost dítěte, motorika, lateralita, zrakové vnímání, paměť, schopnost představivosti a reprodukce, pozornost (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 10).

## 2. 5 Kresba a řeč

Vývoj kresby bývá srovnáván s vývojem řeči. Bednářová, Šmardová (2006, s. 10) například přirovnávají bezsmyslné čarání dětí k bezsmyslnému opakování hlásek a slabik. Stejně tak Uždil (1978, s. 15) vidí podobu výtvarné “řeči“ s řečí mluvenou. Dle jeho názoru všechny děti kreslí spontánně. Z toho důvodu je kresba stejně přirozená jako řeč. Bednářová (2006, s. 6) dále uvádí, že postupným vývojem dochází ke zdokonalení a rozšiřování slovní zásoby a zároveň se zdokonaluje i kresba, co do obsahu i provedení.

Jak můžeme pozorovat, u dítěte se postupným vývojem rozšiřuje jeho slovní projev a zároveň vidíme změnu v kresbě, co do obsahu i provedení.

Dle názoru Rázové (1973, s. 8) je řeč dítěte srozumitelnější, určitější než jeho výtvarný projev. Nesmíme opomíjet to, co uvádějí Bednářová, Šmardová (2006), Rázová(1966), Uždil (1984), že ve vývoji řeči i kresby mohou být mezi dětmi poměrně velké rozdíly. Záleží, kdy dítě začíná mluvit, jestli ho kreslení baví, má možnost kreslit. Dle Fulkové (2002 in Hazuková, 2005, s. 51) v neposlední řadě záleží, v jakém prostředí vyrůstá. Nové výzkumy potvrzují, že vliv sociokulturního prostředí na výtvarný projev dítěte je větší než se předpokládalo.

## 2. 6 Vývojová stádia kresby předškolního období

*„Z pedagogického hlediska je důležité připomenout zjištění, že vývoj dětského výtvarného projevu neprobíhá rovnoměrně, střídají se v něm fáze vývoje rychlejšího a pomalejšího. K jeho zákonitostem patří nerovnoměrnost tempa **individuálního vývoje**.“* Dosud publikované poznatky se mohou měnit spolu s vývojovou akcelerací (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 56).

Pokud sledujeme jakýkoliv vývoj, potřebujeme zaznamenat, co bylo na jeho počátku. K tomuto tématu se vztahuje tzv. „předvýtvarné“ období (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 55). V souvislosti s obdobím rozvoje myšlenkových operací nastiňují jeden důležitý poznatek pro výchovu a to, že se ve vývoji dětského výtvarného projevu neobjevují jednotlivá stádia náhodou. Každému věku dítěte odpovídá specifický typ kresby, z nichž počáteční fáze ještě symbolický charakter nemá. Tzn., že prvopočátky dětského výtvarného projevu nejsou spojovány pouze s tvorbou na plochu papíru. Uždil (1984,

s. 18) např. upozornil na radost dítěte z prvního náhodného „objevování“ právě vznikající stopy – např. otisku své dlaně nebo náhodnou stopu ukazováčku na zamlženém skle aj.

Předškolní děti vyjadřují svůj názor v kresbě, vyprávění nebo ve hře. Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se zde zobrazování reality tak, jak ji dítě chápe. Vývoj kresby prochází fázemi, z nichž počáteční fáze nemá symbolický charakter (Vágnerová, 2008, s. 183 – 185).

### **Jednotlivé fáze vývoje kresby dle Vágnerové (2008, s. 183 – 185):**

**1. Presymbolická, senzomotorická fáze** – zde není patrný symbolický charakter a nepatří k předškolnímu období – batolecí věk. Čmárání je pro ně grafomotorickou činností, důležitější zájem o činnost než o produkt, dítě se svým výtvořem nezabývá.

**2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň** – dítě zjistí, že čmárání může použít k zobrazení reality, stává se symbolem. Grafomotorický „produkt“ může být dočasně pojmenován, obvykle na základě výrazného znaku, typického pro určitý objekt.

**3. Fáze primárního symbolického vyjádření** – konkrétní zobrazení – dítě dokáže svůj úmysl zobrazit kresbou. Podobnost kresby se zobrazovaným předmětem záleží na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností (např. motorice, senzomotorické koordinaci poznávacích procesů aj.)

Jak chápat dětskou kresbu v psychologii zmiňuje Mlčák (1996, s. 4). Píše o ní jako o globálním ukazateli psychického vývoje, v němž se promítají náhodné, ale především zákonité vývojové změny.

Po prostudování odborné literatury různých autorů (Read, 1967; Vágnerová, 2005; 1927 Luquet in Piaget 1970), týkající se vývojových stádií, se shodují s připomínkou Hazukové (2005, s. 56), která uvádí, že je také třeba mít na paměti tyto okolnosti – autoři, kteří se přiklánějí k názoru, že dětský výtvarný projev probíhá stadiálně, se neshodují v počtu, době nástupu a délce trvání jednotlivých stádií. Současně jsou uváděny značné individuální rozdíly v průběhu tohoto vývoje. Tyto rozdíly v kresbách názorně doložím v praktické části.



Burt (1940 in Read, 1967, s.139) považuje pokrok dítěte v kreslení v na sebe navazujících kvantitativních a kvalitativních změnách. Jako jeden z prvních autorů rozčlenil vývoj dětské kresby do sedmi stádií<sup>1</sup>.

Přehled s postoji k jednotlivým vývojovým stádiím jsem doplnila o další autory: Burt a Griffithsová (1940 in Read, 1967), Jebavá (1997), Mlčák (1996), Hazuková (2005), Bednářová, Šmardová (2006), Vágnerová (2008), Uždil (1984), Davido (2008).

## 2. 6. 1 Vývojové stádium kresby – věk 2,5 – 3 roky

**Čárání** – (2,5 let s vrcholem ve 3 letech)

- ✓ **Bezsměrné črtání tužkou** – čistě svalové pohyby z ramene, zprava doleva
- ✓ **Záměrné črtání tužkou** – pozornost na čárání, může být pojmenováno
- ✓ **Napodobivé črtání tužkou** - převládající zájem svalový, ale pohyby celé paže jsou vystřídány pohyby zápěstí, snaha napodobovat kreslíře
- ✓ **Lokalizované čárání** – dítě se snaží znázornit význačné části objektu

(Burt, 1940 in Read 1967, s. 139 – 141)

**Nediferencované čárání** (Griffithsová, 1940 in Read,1967, s. 139 – 141)

Kolem 2. roku se probouzejí asociace a vytvářejí přesnější představy věcí. Nastává spojení kresby s představou (Hazuková, 2005, s. 58).

**Čáranice:** Jebavá (1997, s. 28) komentuje vznik čáranic jako radost vykonávat pohyb a sledovat přitom stopu. Uvádí, že jde o první záznamy grafomotorických zkušeností, kdy je vyjadřovací prostředek linie a obrys. Připomíná, že jsou bez konkrétního obsahu. Děti v tomto období kreslí nejčastěji uzavřené smyčky se zjevným úmyslem napodobit písmo dospělých, tvary – klubíčka, lineární vedené grafomotorickou stopou. Jde o období spojené s egocentrismem a někdy i se strachem z prázdných ploch. Hazuková (2006, s. 16) ve své metodice rozvoje grafomotoriky píše, že dítě kolem 3. roku začíná spontánně kreslit kruhovitý tvar, nepravidelný ovál. Současně zvládá svislou, vodorovnou čáru. Ovládnutím těchto prvků přechází dětské kreslení do vyššího

---

<sup>1</sup> uvádím pouze první 4období vývoje kresby Burta ( týkající se předškolních období)

stádia, které předchází novým formám, jako jsou trojúhelník a čtverec. Ty mají zpočátku samozřejmě zaoblené rohy.

Davidov (2008, s. 22 – 23) se vyjadřuje k tomuto období v souvislosti s rozvojem organických funkcí. Spolu s čmáráním se objevuje fáze spojená s rozvojem intelektu dítěte, kdy se dítě snaží napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku. Toto období nazývá Davidov stádiem „nezdařeného realismu“. Pozornost je krátkodobá, během kreslení mění původní nápad, pokud kresbu vůbec dokončí. Dítě projevuje záměr někdy až na konci kresby. Dítě kresbu pojmenuje pro podobnost nebo nahodilý nápad či náhodnou podobnost.

## 2. 6. 2 Vývojové stadium kresby – věk 4 roky

**Linie** – (ve věku 4 let)

Rozvoj zrakové kontroly. Oblíbeným námětem je lidská postava. Kruh naznačuje hlavu, tečky oči, dvě čáry nohy, které jsou naznačeny dříve nežli ruce. Nelze dosáhnout úplné spojení částí, dítě se o to ani nepokouší (Burt, 1940 in Read, 1967, s. 139 – 141).

**Období hlavonožců** – tak nazýváme psychologické období vývoje dětské mentality. Název je vyjádřením pro člověka, panáka (lidé bez trupu). Období, které začíná počátkem 3. – 4. roku a končí mezi 5. – 6. rokem. Záleží na rozvoji motoriky a podnětném prostředí. Rozvíjí se schopnost rozpoznávat barevnou škálu. Fantazie je živá, rozvinutá. Hovoříme o termínu tzv. magického myšlení (Jebavá, 1997, s. 28).

**Kresba:** Děti 4 – 5 leté se již projevují ve stanovení a udržení svého záměru v kresbě, ta je schematická se zdůrazněním celku. Kresba je pod vlivem obrázků z knížek, z masmédií – např. televize (Jebavá, 1997, s. 28).

V kresbě se vyskytuje, dle Mlčáka (1996, s. 7), málo podrobností. Člověk je znázorněn bez rozdílu pohlaví a věku. Obecně platí, čím je dítě mladší, tím je kresba obsahově chudší. Toto stadium nazývá **stádiem lineárního náčrtu (kolem 4. roku)**. Podle něho je lineární náčrt již kresbou uvolněnou, zaměřenou nejčastěji na člověka, zvířata, strom apod. Nazírání na svět je komplexní, dítě svět v tomto období pojímá antropomorficky a egocentricky, v němž fantazie splývá s realitou.

## 2. 6. 3 Vývojové stádium kresby – věk 5 - 6 let, 7 let

### Popisný symbolismus – (ve věku 5 – 6 let)

Lidská postava je podána již přesněji jako symbolické schéma. Charakteristické tvary jsou umístěny nadměru hrubě a každý z nich je rozveden konvenční formou. Obecné „schéma“ vykazuje u různých dětí jisté typové odchylky, ale totéž dítě se drží ve většině případů značně houževnatě, po dlouhou dobu, téhož oblíbeného tvaru (Burt, 1940 in Read, 1967, s. 139 – 141).

### Stádium realistické kresby – (mezi 5. – 6. lety)

Dochází k oddělení dětského zážitku od reality, i když dítě kreslí stejně jako v dřívějších stádiích stále ještě podle své představy, nikoliv podle předlohy. Začíná na předmětech rozlišovat individuální znaky.

**Kresba:** Dítě kreslí to, co o daném předmětu ví, a ne to, co vidělo na předloze. Kresba je disproporční, objevují se stereotypní způsoby zobrazování (Mlčák, 1996, s. 7).

### Analytické období kresby (ve věku od 5, 5 –7 let)

Toto období Jebavá (1997, s. 29) charakterizuje jako období živé fantazie. Dochází ke konfrontaci s realitou.

### Popisný realismus – (ve věku od 7 – 8 let)

Kresba je dosud spíše logická nežli vizuální. Dítě klade na papír to, co ví, nikoli to, co vidí, a myslí spíše na rodový typ nežli na přítomného jedince. Snaží se sdělit, vypočítat vše, nač si vzpomene nebo co ho na kresbě zaujme. „Schéma“ vystihuje jednotlivé podrobnosti. Ty ale vyplývají z myšlenkové asociace dítěte nežli z rozboru vjemu. V tomto období se objevují i pokusy o zobrazení tvaru z profilu. Dítě se dosud nezaměřuje na perspektivu, neprůhlednost, nebo zkracování. Přetrvává a vzrůstá zájem o dekorativní podrobnosti (Burt, 1940 in Read, 1967, s. 139 – 141).

**Stádium realistického zobrazování**, tj. přechod k realismu. Na konci předškolního období se kresby více podobají realitě. Dítě začíná kreslit spíše to, co vidí. Postupná proměna projevu kresby je jedním z důkazů nástupu logického myšlení (Vágnerová, 2008, s. 186). Davido (2008, s. 27) uvádí toto období pod názvem „**Vizuální realismus**“, který se objevuje mezi 7. – 12. rokem (není pravidlem, záleží na faktorech: mentální úroveň, soc. a kulturní prostředí, emoční zralost). Kolem 7 let lze pozorovat velmi důležitý vývojový skok.

### 3 SPONTÁNNÍ KRESBA

Pokud jde o výraz spontánní, najdeme jeho význam ve Slovníku cizích slov jako bezprostřední, bezděčný, samovolný, expresivní. Encyklopedie na portálu [www.cojeco.cz](http://www.cojeco.cz) uvádí, že jde o latinský výraz (spontaneita), který vyjadřuje označení živelně probíhajících procesů, jež se dějí bez účasti lidského vědomí nebo bez poznání zákonitostí daného procesu. Za spontánní se tedy označuje vše, co se odehrává samovolně, bez poznání zákonitostí daného procesu.

Spontánní (samovolný, neřízený) dětský výtvarný je dle Hazukové, Šamšuly (2005, s. 47 – 49) taková činnost, která není řízena vychovatelem, učitelem a není vedena výchovně a ani nijak usměrňována. Jde tedy o to, že prvotní impulz k výtvarné činnosti – kreslení – dává samo dítě, a to z vlastní vnitřní potřeby. Reaguje tak na vnitřní či vnější zážitky ze svého okolí. Například jde-li o silný zážitek nebo o setkání s novým jevem, dějem. Můžeme pozorovat, že dítě předškolního věku spontánně reaguje na „dění“ kolem něj mnoha činnostmi, jednou z nich je právě spontánní kresba.

Šulová (2004, s. 66 – 67) uvádí, že výtvarné projevy předškoláka jsou individuální a povětšinou kreativní. Podotýká, že by měla předškolní zařízení (i rodiče) podporovat děti ve spontánním uměleckém projevu především vytvořením vhodného prostředí, jakými jsou klid pro práci, dostatek vhodných materiálů, dostatek podnětů.

V současné době dochází, jak uvádí Hazuková, Šamšula (2005, s. 48 – 49), ke střetu názorů týkajících se míry záměrného ovlivňování spontánnosti, dětského výtvarného projevu, a to v souvislosti s výtvarně pedagogickou činností. V mateřské škole můžeme zaznamenat kresby s různým podílem spontánnosti, vznikající zejména při volné hře. Rozpoznání „čisté“ spontaneity v dětském výtvarném projevu není vždy snadné. Z důvodu ovlivňování dospělým například: „*Nezlob a nakresli něco*“, nebo výkresy vzniklé z nudy. Pokud bychom chtěli posuzovat míru samovolnosti vzniku, týkající se aktivity, námětu či obsahu, je nutné znát všechny aspekty vzniku kresby.

Závora (2004) píše o zásadním nedostatku, kdy dospělí radí (při práci dítěte) i dokonce dodatečně přímo doplňují jeho obraz. Zmiňuje typickou neřest při kreslení, a to předkreslení tzv. základní čáry. „*Smutné je, že se s tímto jevem častěji setkáváme u obrazů, které děti vytvořily v mateřských školách, kde by měl být personál dostatečně fundován.*“ S tímto názorem se ztotožňuji. Tato situace je bohužel neovlivnitelná.

Bednářová, Šmardová (2006, s. 9) se vyjadřují k námětové kresbě, která podle nich dává dítěti příležitost k relativně spontánnímu projevu a poskytuje nám orientační informace o úrovni kresby. Onen výraz „relativní“ zmiňují ve své práci i Hazuková, Šamšula (2005, s. 6). Poukazují na fakt, že učitelé, kteří nabízí výtvarné aktivity, tedy záměrně navozují nebo vedou, nemohou považovat vzniklé výtvarné „produkty“ za zcela spontánní.

**Připravená spontaneita** – Kukla (2004 in Hazuková, Šamšula, 2005, s. 50) tento výraz použil v souvislosti s psychologicky zdůvodněným vedením estetického vnímání. Děti se dostatečně a s předstihem seznámí s daným tématem, to zkvalitňuje jejich vnímání. Jejich vnímání není ve svém průběhu rušeno dodávanými informacemi.

Zajímavý je, i pro dnešní dobu, podle mého názoru stále aktuální poznatek Matějčka (1957). Upozornil na to, že dítě prochází v průběhu svého vývoje řadou kvantitativních i kvalitativních změn, které je nutno respektovat. Kreslení je dále využíváno již v mateřské škole jako součást učení, kdy například učitelka vysvětlí dítěti, že člověk má hlavu, trup, končetiny..., přičemž na základní škole je vyučováno v rámci výtvarné výchovy a je klasifikováno známkou. Kresba dítěte v průběhu jeho života postupně ztrácí svoji spontánnost, je naopak naučená nebo bývá kopií vlastních či cizích originálů.

### **3. 1 Interpretace spontánní kresby**

Davidová (2008, s. 16) mluví o velké chybě ukvapených závěrů při interpretaci dětské kresby. Upozorňuje na to, že: „*jedna kresba nemůže odhalit vše a také není možné dělat závěry na podkladě výsledků jediné kresby.*“ Vždy je třeba posuzovat osobnost dítěte v hlubších souvislostech a nezapomínat také na sociální a kulturní souvislosti. Pro ucelený pohled na kresbu je třeba brát v úvahu komentář dítěte k obsahu kresby. Interpretaci obrázku by měl provést odborník.

### 3. 1. 1 Znaký poukazující na úzkost ve spontánní kresbě předškolních dětí

- ✓ **Volba barev** – fialová, černá, pouze červená v kombinaci s černou – agresivita
- ✓ **Zdůraznění levé strany**
- ✓ **Zdůraznění horní nebo spodní části**
- ✓ **Extrémní pravidelnost**
- ✓ **Disharmonie v ploše** – nápadně prázdná místa
- ✓ **Znaký grafologické** – napjatá křečovitá ruka - nepružná čára, velmi ochablá ruka - křehká pomalá čára, přerušovaná čára
- ✓ **Znaký kvalitativní** – ulpívání na znázorňování jednoho prvku – může jít o jakési „nadbytečné zdobení obrázku“.
- ✓ **Začernování, šrafování** – např. celé plochy
- ✓ **Deformace**
- ✓ **Vynechávání** – jedná se o nevědomé vynechávání – např. chybějící dveře u domu – špatná komunikace, má svůj význam např. u kresby postav
- ✓ **Přerušované čárky namalovaného deště** – charakteristické nastavované vedení čáry úzkostných osob

(Davido, 2008, s. 82; Kucharská, Májová, 2005, s. 75 – 81)

### 3. 2 Kresba nevědomé písmo<sup>2</sup>

**Čára** – určitou klasifikaci dítěte lze provést podle síly čáry

- ✓ Tenká čára, lehce naznačená – chybějící sebedůvěra, bázlivost
- ✓ Silná čára, občas protržený papír – agresivita

**Různá intenzita čar vypovídá o citech dítěte.**

**Dostředivý směr z bodu „já“** – introverze

**Odstředivý směr čáry z bodu „já“** – extraverze

**Křivky** – kreslí mírné citlivé dítě. Pokud stále jen křivka, je nezralé

**Přímky, úhly** – kreslí děti realistické a podnikavé

---

<sup>2</sup> srov. Davido, 2008, s. 30 – 31

## Geometrie kresby

List papíru rozdělený vertikálou na dvě části

- ✓ Levá strana – symbolizuje vztah k matce (minulost)
- ✓ Prostřední – současnost
- ✓ Pravá strana – symbolizuje vztah k otci (budoucnost)

Levá strana představuje – introverzi

Pravá strana představuje – extraverzi, někdy i autoritu

Velikost kresby – znak nezralosti dítěte zaplnění celé plochy obrázkem

Vyrovnané dítě umísťuje svou kresbu do středu obrázku

Přehnaná důležitost horizontálních čar – poukazuje na psychologické konflikty

Upřednostnění teček a vykreslování drobnějšími skvrnami – úzkostná pečlivost

### 3. 3 Zobrazení prostoru v kresbě

Děti se při svém výtvarném projevu mnohdy nespokojí se zobrazováním jednotlivostí, často si volí celé složité situace. Dítě ale ještě není natolik zkušené, aby situaci zvládlo. Při zobrazování věcí a vztahů mezi nimi potřebuje leckdy naznačit i prostor, jenž je obklopuje (Uždil, Rázová, 1966, s. 41).

Co je, dle Uždila, Rázové (1966, s. 42 – 43), charakteristické při zobrazování prostoru?

- ✓ dítě nezobrazuje v perspektivě
- ✓ nepoužívá zrakové zkušenosti
- ✓ při kreslení si představuje každý předmět zvlášť (chlapeček, strom, dům)
- ✓ spojitost celého situace dotváří slovně (chlapeček jde do školky)
- ✓ dítě poměrně brzy značí spodní okraj papíru za „zem“, horní za „nebe“

- ✓ postavy, věci, které se nevejdou na „základní čáru“, kreslí podél celého okraje čtvrtky
- ✓ zobrazované figury, které se nevejdou v řadě vedle sebe, můžeme vidět v několika řadách za sebou ve stejné velikosti (reliéfní usprádaní prostoru)

V předškolním věku se mohou u některých dětských kreseb objevovat prvky perspektivního zobrazení (např. otevřená okna). Nelze však určit, kde jde o „spontánní vývoj“ a kde o výsledek výchovného působení. (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 95)

### 3.4 Barva

Barva je v dětském výtvarném projevu spojována s určitým stálým obsahem (tráva je zelená, slunce je žluté, nebe modré). Volba barev je individuální. Rázová (1974, s. 42) uvádí, že nejvíce odvážné v používání barev jsou děti 4 a 5 leté, u kterých se uplatňuje nejvíce fantazie a právě zmiňovaná barevná odvaha. Tyto děti někdy volí barvy bez ohledu na skutečnost. Čím je dítě starší, tím se více upíná na skutečnost.

Uždil (1980, s. 46) v souvislosti s významem barev, které děti používají, hovoří o „barevné řeči“, která má hlubokou spojitost s jejich psychikou. Dále zmiňuje jisté zobecnění preference barev u dětí. Jeho názorem je, že oblíbenější barvy jsou teplejší než barvy studené. V kresbách dětí můžeme vidět barvy neodpovídající skutečnosti zobrazovaného objektu. Jde o barevnou nadsázku, kdy chce dítě učinit věci na kresbě čitelnými a rozlišit je.

Přikláním se k názoru Davida (2008, s. 36) podle něhož dítě užívá barev dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce) nebo se nechá vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce. Naproti tomu, když není barva naprosto zjevně svázána s předmětem, dítě si ji volí podle toho, jak se momentálně cítí nebo její výběr podléhá náhodě. Každá barva je nositelkou emocionální energie a má svou symboliku. Jejím výkladem se zabývají např. Davido (2008), Jebavá (1997).



### 3. 5 Typy kreslířů

Podle odborníků se typy kreslířů dělí na dva základní typy – extrovertní a introvertní.

**Extravertní typ** – snaží se vystihnout zobrazovanou věc pomocí naznačení důležitých a méně důležitých částí. Později se snaží zachytit objektivní vzhled věci z hlediska proporcí, situace v prostoru, barevnou pravdivost a plasticitu (typ objektivní). Objektivnost často převyšuje výtvarnou stránku. Podle Davida (2008, s. 125) upřednostňuje barvy červenou, žlutou, oranžovou, které využívá v kombinaci.

**Introvertní typ** - rozhodující roli má zážitek, který mívá silně emotivní charakter. Téma se tak často neopakuje, objevují se „neklasická“ témata, pro něž dítě nemá souhrnný název. Každý výtvar je snahou o ucelenou představu, nerozhodují proporce, reálná barevnost, bohatství detailů. Znamení smysl pro tvar. Barevně se snaží vždy přiblížit skutečnosti. Barvy volí spíše tlumené (Uždil, 1984, s. 59 – 60). Davido (2008, s. 125) upřesňuje jaké: šedá, zelená, modrá.

Faktem je, že neexistují pouze dva výše uvedené typy. Více typů je „smíšených“, které svou charakteristikou výtvarného projevu odpovídají výběrem z obou uvedených variant.

### 3. 6 Gender

**Gender** ([www.wikipedia.cz](http://www.wikipedia.cz)) je z lat. *genus, generis* a znamenalo i v angličtině původně **rod**, včetně gramatického rodu. Když se hledal protějšek k (biologickému) rozlišení pohlaví (angl. *sex*), dostalo slovo gender specifický význam kulturního odlišení mužů a žen a v tomto významu přešlo i do mnoha jiných jazyků.

Genderová identita – veškeré zkušenosti s genderem zpracovávají předškolní děti na úrovni svého myšlení. Právě v tomto vývojovém období je zabudován do jejich sebepojetí. Děti mají tendence zveličovat rozdíly mezi lidmi různého pohlaví a všimnout si více informací vlastního genderu. Jejich představy jsou rigidní. Přesně vymezená pravidla jsou pro ně zdrojem jistoty. Vágnerová (2005, s. 185) zařazuje kresby, z nichž je patrné pohlaví kreslených postav do období 5 let věku dítěte.

**Diferenciace genderu** – postupná proměna v chápání genderu, mezníkem je pochopení o jeho neměnnosti.

Dítě ve 3 letech – rozumí významu genderu, ale ještě si neuvědomuje, že pohlaví je trvalým znakem jejich osobnosti.

Dítě ve 4 letech – uvědomění genderové stálosti, stability tohoto znaku v čase. V tomto období je genderové vědomí spojeno se sociálně vymezenými znaky (hračky, oblečení, činnosti).

Dítě v 5 letech – chápe genderovou konstantnost. Uvědomuje si neměnnost svého pohlaví. Hledání vzorů stejného pohlaví. Děti se učí chovat takovým způsobem, který odpovídá jejich genderové roli (Vágnerová, 2005, s. 230 – 231).

### **3. 7 Vliv sourozenců**

Jedním ze sledovaných aspektů praktické části bakalářské práce je, zda mají sourozenci vliv na kvalitu spontánní kresby svých mladších či starších sourozenců.

Sourozenecké vztahy nesporně patří k významným vztahům v rodině. Šulová (2004, s. 155) poukazuje na obecnou tendenci starších sourozenců projevovat se dominantněji, asertivněji a více vůdcovsky, i když se tyto rysy u nich před narozením sourozence neprojevovaly. Můžeme pozorovat zájem mladších dětí o chování jejich starších sourozenců. Sledují je při různých činnostech, vyhledávají jejich předměty se značnou pozorností. Šulová (2004, s. 201) uvádí poznatek z některých studií (Minneta, Vandella, Santrocka, 1983), že starší sourozenec tráví většinu svého volného času tím, že učí své mladší sourozence určitým dovednostem. Spolu s věkem staršího sourozence vzrůstá objem učení.

## 4 VYTVÁŘENÍ GRAFICKÝCH TYPŮ

Uždil, Šašinková (1980, s. 24 – 25) zmiňují, že dítě skrze řeč brzy pojmenovává věci kolem sebe. Výběr témat dětských kreseb je ale stále omezen. Pro každé téma se ustálil určitý „grafický typ“, jenž se vyvíjí pomalu, ale plynule. Nových znaků přibývá spolu s přibýváním zkušeností a potřeb dítěte vyprávět kresbou i o věcech, o jejich zvláštностech a jejich smyslu. Není zde tedy rozhodující pouze zrková zkušenost.

Vytváření grafických typů vyplývá ze zákonitosti dětského výtvarného projevu. Rozumíme jím vytváření podob pro lidi a věci. Charakteristické je zde přenášení znaků z jedné představy na druhou. Každá změna v oblasti grafického typu je pro dítě obtížná. Překonaná stádia ve vývoji grafického typu přetrvávají spolu, starý typ s novým nějaký čas koexistují, zatímco se připravuje další, vývojově vyšší typ. Ke „starším“ grafickým typům se může dítě vrátit pod vlivem únavy nebo při náročnosti kresby, např. mnoho zobrazených osob. (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 93)

V souvislosti s vývojem grafických typů Uždil (1984, s. 63) poukazuje na důležité okolnosti. Píše, že je třeba všimnout si určitých nedostatků v kresbě dítěte, a to když se u něj objevuje stereotypní a naprosto nevyvíjející se opakování zmiňovaných grafických typů už jednou vytvořených. Toto zjištění nám může signalizovat na možnou přítomnost vad v duševním vývoji. To, že si dítě své typy opakuje a „rozmnožuje“ ve svém příslušném vývojovém období je v pořádku, ale přetrvá-li hlavonožec do 6. roku, je to již třeba zvážit.

Prvotním a nejzákladnějším grafickým typem je dle Uždila (1984, s. 22) lidská figura hlavonožce. Další grafických typů, které si dítě vytváří, není mnoho. Jejich výběr je ovlivněn emočním obsahem, který dítě k danému předmětu má. Nejčastějšími grafickými typy, které dítě vyvíjí, jsou dle něho: **lidská postava, zvířecí postavy, dům, strom, dopravní prostředky.**

## 5 NEJČASTĚJŠÍ NÁMĚTY DĚTSKÝCH KRESEB

### 5.1 Kresba lidské postavy

#### 3 – 4 roky

Dle Vágnerové (2008, s. 185) se kresba lidské postavy objevuje přibližně ve třech letech. Hazuková (2006, s. 19) doplňuje mezi **3. – 4. rokem**.

Na otázku proč je právě lidská postava středem zájmu dítěte, do jisté míry odpovídá Mičák (1996, s. 10), který uvádí, že: „...z *antropologického zaměření dětské psychiky logicky vyplývá, že středem zájmu dítěte je člověk a všechno, co s ním úzce souvisí.*“

V tomto primárním stádiu zobrazení lidské postavy – **stadiu hlavonožce** – uvádím některé charakteristiky dle Vágnerové (2006, s. 18). Dětské pojetí lidského těla vychází ze zkušenosti s vlastním tělem, ale i pozorováním druhých. Největší význam má pro ně hlava a obličej, který je pro ně důležitý v navazování sociálního kontaktu. Vágnerová (2006, s. 18) k existenci hlavonožců potvrzuje předpoklad, že dítě nejprve kreslí to, co považuje za důležité. Hazuková (2006, s. 19) připomíná, že se jedná o první zobrazovanou formu v dětské kresbě.

Uždil (1984, s. 28) v souvislosti se vznikem lidského typu předpokládá, že se na jeho vytvoření zřejmě podílela hravá pohybová činnost – kruhové čárání poskytlo linii, kterou dítě nikdy neopravuje. Dítě však nevnímá uzavřený ovál „hlavy“ jako obrys, jenž naznačuje skutečnou hlavu, hlavonožec obsahuje zároveň polozapomenuté tělo. „Oválná“ hranice obsahuje lidské znaky s hodnotou symbolu, tedy ústa, oči, někdy i nos a vlasy, uši jen velmi zřídka. Trup je zpočátku opomíjen. Pokud je vyznačen, je menší než hlava.

#### 4 – 5 let

Stádium zobrazování lidské postavy dětmi ve věku **4 - 5 let** nazývá Vágnerová (2008, s. 185) stádiem **subjektivně fantazijského zpracování** (resp. již zmiňovaného prelogického přístupu). Toto období je typické akcentací detailů, které jsou chápány jako důležité. Způsob jejich zobrazení nerespektuje realitu. Jedním z typických příkladů je transparentnost – průhledné kresby. Transparentnost může podle Davida (2008, s. 25) přetrvávat do 7 až 9 let.

Zajímavý postřeh uvádí Uždil (1984, s. 28) a sice, že se vyznačení pohybu v kresbě dětí pomocí vztažených paží objevuje v dětských kresbách již záhy, a to ve 4 letech.

Dle Hazukové (2006, s. 33) děti v **5. roce** rozlišují a znázorňují hlavu, trup, končetiny často jednou čarou – jednodimenzionálně. Opět jsou však mezi dětmi rozdíly. U některých jsou již nohy a ruce nakresleny dvoudimenzionálně, kresba je doplněna o detaily (např. prsty na ruku, vlasy, uši, pupík). Z kresby je již patrné pohlaví kreslených postav.

## **6 let**

Podle Uždila (1984, s. 28) je kolem **6. roku** kresba tvořena ještě po částech, které jsou k sobě mechanicky připojovány. Dvoudimenzionální kresba končetin je častější (nazývá ji „silná noha“). Kresba je proporcionálnější, jednotlivé části těla jsou lépe připojené, téměř na správném „místě“. Ruce trčí do stran nebo jsou nasazeny k trupu, už ne k hlavě. Hlava bývá ozdobena vlasy a začáráním oválu (trupu) tělo získává na objemu.

Profil – pokus o vyjádření chůze nebo vyjádření vztahu mezi dvěma osobami „obrácením“ postavy do prostoru. Vzniká postupně – nejprve se natáčí jednotlivé části (nejčastěji chodidla, jindy oči). Hlavonožec profil nemá (Uždil, 1984, s. 30; Davido, 2008, s. 27).

Smíšený profil – oko je v profilu zobrazováno en face (podobné u egyptských nást. maleb). Děti ho znázorňují v kresbě postav i zvířat (Uždil, 1984, s. 30).

## **7 let** (v mateřské škole děti s odkladem školní docházky)

Toto období zmiňují pohledem Mlčáka (1996, s. 10). Objevuje se další zpřesnění proporcí těla, nohy jsou blíže u sebe, paže jsou připojeny správně, objevuje se již krk. Přibývá detailů (klobouk, účes, detaily ještě někdy transparentně znázorněného oblečení atd.). Dítě umí diferencovat mužskou a ženskou postavu. Ženy mohou být vyznačovány dvoudílně s vyznačeným pasem.

**Kresba postavy – Diagnostika školní zralosti** (Matějček, 1991, s. 115)  
Kresba mužské postavy je jeden z úkolů, který musí budoucí školák zvládnout před vstupem do první třídy. Jedná se o důležitou část Jiráskova orientačního testu školní zralosti. Děti kreslí postavu pána, která je vyhodnocena podle přesně stanovených

kritérií. Hodnocení kresby vychází z obsahového hlediska, kdy by nakreslená postava měla mít všechny stanovené znaky. Davido (2008, s. 16) zmiňuje, že lze u dětí vypořádat individuální rozdíly v úrovni obecné inteligence, vývojové úrovni, představitivosti, v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace.

## **5. 2 Ostatní náměty**

### **Dům**

Vývoj zobrazování domu je přirovnáván vývoji zobrazení lidské postavy – od grafického přes schématický až k realistickému. U výtvarného zobrazení domu se dosti často setkáváme s takzvanou transparentností a R-principem. Dítě ho vybavuje vlastnostmi, které souvisí s jeho užíváním – okna, dveře s klikou, komín (Uždil, 1984, s. 32). Podle Davida (2008, s. 41) se každá stavba podobá člověku a vypovídá o charakteru a osobnosti dítěte. Dle něho např. dům bez oken, dveří, obehnaný vysokým plotem – znak nezdaru, prohry. Dveře domu jsou jako „ústa“, pokud chybí, dítě může hůře komunikovat v kolektivu. Malý dům, malá okna nebo zcela chybí – může vypovídat u předškolního dítěte o jeho nesmělosti, připoutanosti k matce.

### **Zvíře**

Podle Uždila (1984, s. 32) se postava zvířete zrodí z postavy člověka. Starší naučený grafický typ je použit v zobrazování druhého grafického typu. Právě u zvířat je patrný tzv. smíšený profil, kdy hlava je v poloze průčelné (en face) a tělo je z profilu. Zvířata jsou zobrazována se vzpřímenou hlavou, tělo je většinou zobrazováno v horizontální poloze, mají dvě nohy jako člověk. Liší se od postavy člověka detaily, jakými mohou být např. špičatá ouška, ocásek, růžky, apod.

### **Dopravní prostředky**

Jejich zobrazování je především vázáno na emocionální prožitky spojené s těmito předměty. Dítě při jejich zobrazování musí prokázat jistou kreslířskou zdatnost. Jestliže mu do této doby bylo nápomocné symetrické vnímání zobrazovaného subjektu (postava, dům, strom), nyní již většinou vychází z profilu (Uždil, 1984, s. 34).

## Slunce

Dalším objektem, který zmiňuje Davido (2008, s. 45 – 46) a který hraje v našem životě nezastupitelnou roli, je slunce. Uvádí, že je jeho přítomnost v dětské kresbě spojena s určitým významem. Je dle něho v kresbě znázorněním vlivu otce – dítě. Jestliže dítě neakceptuje otce nebo se ho bojí, může být nakresleno červenou (někdy dokonce i černou) barvou. Dítě, které má s otcem dobré vztahy, kreslí teplé slunce s věncem paprsků.

## Strom

Dítě ke kresbě stromu přistupuje obdobně jako při kreslení postavy. Strom je vzpřímená linka, ke které většinou v pravém úhlu připojuje dítě další čáry – větve. Dlouhou dobu se vyvíjí v dokonalejší tvar. Zpočátku vidíme jakousi trčící linku, kterou přetínají v pravidelných intervalech kratší vodorovné čárky, na nichž jsou později umístěny ovály představující listí nebo jehličí. Poté se „prastron“ transformuje na strom jehličnatý a listnatý. Listy děti znázorňují na okraji větví a tvoří jakýsi ornament. Proporce prvků jsou dány významem jednotlivých prvků výkresu, může být větší než dům, nebo naopak menší než člověk (Uždil, 1984, s. 34).

### 5.3 Grafické symboly v dětské kresbě

Grafické symboly tvoří významnou složku dětské kresby. Podle Babyrádové (1999, s. 54 – 55) je grafický symbol pro dítě nejpřirozenějším prostředkem jak vyjádřit sebe samo. Hlásí se ke své jedinečné existenci ve světě tím, že po sobě zanechává grafickou stopu, dává najevo zájem o komunikaci. Symbol jako grafický morfém se objevuje ve všech stádiích dětského výtvarného projevu v nejrůznějších morfologických proměnách v závislosti na stupni grafického vyjadřování.

*„Chceme-li zpodobnit představu tak, aby ji mohli jiní lidé vidět a chápat, musíme ji přeložit do nějakého sdělovacího prostředku...Zrakové sdělování, o něž nám jde, směřuje k reprodukování tvarových rysů představy – obrysu, hmoty a barvy – v materiálu tvárném...Avšak vedle těchto sdělných forem si lidstvo vytvořilo rozmanité znaky nebo symboly (Read, 1967, s. 149).“*

Read (1967, s. 148) dále zmiňuje, že je představa u malých dětí neobyčejně živá. Jak dítě dospívá, její síla a osobitost pozvolna slábne a představa je vystřídána pojmy, které plní funkci usnadňování procesu myšlení a uvažování.

### 5. 3. 1 Klasifikace symbolů

Výtvarné práce dětí obsahují, dle Babyrádové (1999, s. 57), četné geometrické obrazce, jež mohou být vykládány jako symboly.

Období vývoje, ve kterém užívá dítě kresebných symbolických projevů, datuje Šulová (2004, s. 68) zpravidla na konec předpojmového období, tj. kolem tří let.

Podle Bednářové (2006, s. 10) dítě užívá ke svému jazykovému i kresebnému vyjádření schéma. Pro větu – slovo, pro lidskou postavu – kruh.

Symboly v kresbě dle Babyrádové (1999, s. 57 – 62):

**Bod** je nejelementárnějším symbolem, dalšími jsou **přímka, kruh, kříž, čtverec a jiné kvadratické útvary, spirála**

**labyrint** – oblíben pro svou magičnost, záliba dítěte v zobrazování labyrintu vychází ze spontánního zájmu o všechno magické, tajemné

**symetrie** – konstantní rys dětského výtvarného projevu, harmonický vztah jednotlivých kompozičních elementů k výslednému celku

**dětské mandaly** – základ dětského způsobu zobrazování figur (hlavonožci), tak i kosmických těles (slunce, země), či prostorových uspořádání (kruhová kompozice znázorňující prostor, v kterém dítě žije)



## 6 ZVLÁŠTNOSTI DĚTSKÉ PSYCHIKY OVLIVŇUJÍCÍ VÝTVARNÝ PROJEV

Jebavá (1997, s. 26) dává do souvislosti duševní vývoj a okolní vlivy. Uvádí, že duševní vývoj u člověka není pouhé přijímání vnějších vlivů, ale jde o výsledek konvergence vnitřních vloh s vnějšími podmínkami. Současné tendence studia dětské psychiky zkoumají složité aspekty podmínek duševního vývoje. Uvažování dětí předškolního období označil Piaget 1966 (in Vágnerová, 2005, s. 174) obdobím názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stádium (3, 4 – 7, 8 let).

Zvláštnosti dětské psychiky dle Jebavé (1997, s. 29 – 27):

- ✓ **Synkretizace** – neanalytické, intuitivní vnímání předmětů (předmět se jeví jako jednotný celek, nikoliv souhrn částí)  
Kresba dítěte – schematická, teprve postupně nabývá složitosti a bohatosti spolu s objevováním jednotlivých dílčích prvků
- ✓ **Eidetismus** – schopnost vybavit si předmět tak, jako by byl před námi. U dětí je realita vnímána „fotograficky“ celistvě
- ✓ **Konkretismus** – dítě nevnímá základní znaky předmětu nebo jevu, ale pouze nápaditost. Např. vnímá konkrétně barvy bílá – mléko

Doplnění typických znaků uvažování a způsob zpracování informací předškolního dítěte, které stanovuje Vágnerová (2008, s. 174 – 175) :

- ✓ **Centrace** – uvažování dětí není komplexní, berou v úvahu jeden aspekt situace
- ✓ **Egocentrismus** – ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, odlišných
- ✓ **Fenomenismus** – nahlíží na svět podle „svého“ tak, jak se mu situace jeví, ztotožňuje se s viditelnými znaky (např. velryba není ryba)
- ✓ **Prezentismus** – vázanost na přítomnost, je to doopravdy tak, protože to tak vidí

### **Charakteristika myšlení předškolního dítěte dle Vágnerové (2008, s. 174 – 715):**

- ✓ **Magičnost** – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, tak jeho poznání zkreslovat. Nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazií
- ✓ **Antropomorfismus** – přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům (např. sluníčko jde po obloze, řeka běží)
- ✓ **Arteficialismus** – způsob výkladu vzniku okolního světa (např. člověk dal měsíc a hvězdy na oblohu)
- ✓ **Absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání je definitivní a jednoznačné (projev dětské potřeby jistoty)

Vágnerová (2008, s. 174 – 175), která vychází z uvedených Piagetových poznatků, ve své kapitole Vývoje poznávacích procesů zmiňuje **prelogické myšlení** předškolních dětí, které je typické tím, že nerespektuje plně všechny znaky reality ani zákony logiky.

Toto dosud ještě prelogické myšlení je, dle ní, typické tím, že:

- ✓ **nerespektuje plně všechny podstatné znaky reality** (pod vlivem vjemové nepřesnosti, emočně zabarvené potřeby apod.)
- ✓ **nerespektuje plně zákon logiky**
- ✓ **je útržkovité, nekoordinované a nepropojené, postrádá komplexní přístup** – tam, kde se realita jeví nesrozumitelná, vypomáhá si svou fantazií. Dítě si upravuje realitu dle svého přání tak, aby mu byla přijatelná a srozumitelná.
- ✓ **méně přesné poznání v důsledku fantazijní modifikace reality** – výraz magičnosti dětského myšlení

## 7 SPECIFICKÉ ZNAKY DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Ve způsobu dětského výtvarného vyjadřování jsou typické určité zvláštnosti, charakteristické znaky, jimiž se odlišuje od způsobu vyjadřování dospělých.

Přehled specifických znaků dětského výtvarného projevu uvádím podle Davido (2008, s. 25 – 28), Uždila (1980, s. 33 – 45; 1984, s. 44 – 53), Hazukové (2005, s. 88 – 91):

### Projevy „naivního realismu“

**Jednoduchost a úspornost, úspornost kresebných tahů** – kreslená linie je vždy definitivní. Kresebné vyjádření není o snaze „výtvarné“ formy, ale o uspokojení potřeby zaznamenat zkušenost dítěte. Výtvarná zjednodušení mají charakter zkratky. Dítě je upoutáno určitým znakem zobrazovaného objektu, jeho zájem se často projevívá v určité nadsázce.

**Zobrazování prostoru** – doklad snahy dítěte o úplnost vyjádření, vše co pokládá dítě za důležité je zviditelněno

- ✓ **smíšený profil** – jedná se o kombinaci pohledu na objekt zepředu a ze strany, přičemž takto dítě zachycuje nejen lidské a zvířecí postavy, ale také stavby, domy ap.
- ✓ **ortoskopie (sklápění)** – sklápění je ve skutečnosti plošné uspořádání prostoru a je přesnou analogií plošného uspořádání objemu. V kresbě je to, co se plně uplatní v půdorysném pohledu, sklopeno do půdorysu a je viděno v plném nadhledu. Zatímco věci, které stojí kolmo k základně, jsou sklopeny do půdorysu podél nebo kolmo k ose nějaké dominanty (např. stromy sklopené kolmo k silnici). Mohou být též seřazeny okolo středu (rákosí okolo rybníka).
- ✓ **zobrazování vedle sebe bez překrývání** – překrývání tvarů je znakem vyspělého předškolního dítěte. V tomto případě již silně působí vizuální vzpomínka, i když základ tohoto zobrazení je v konstrukci, ne v reprodukci.
- ✓ **nepoměrnost v proporcích**
- ✓ **transparence** – „rentgenové vidění“ – dítě zobrazuje i ty části věcí, které ve skutečnosti vidět nejsou, např. vybavení domu, miminko v břiše

- ✓ **výtvarné vyprávění (simultaneita)** – výtvarné vyprávění sjednocením několika významných okamžiků z určitého děje v jediné obrazové ploše

### **Projevy intelektuálního realismu**

Dítě kreslí to, co ví a zná. Je to realita, jak ji vidí a zpracovává dětská mysl.

Podle Piageta (1970, s. 54) je intelektuální realismus obdobím, kdy dítě překonalo prvotní nesnáze. Znázorňuje v podstatě pojmové vlastnosti předlohy bez ohledu na zrakovou perspektivu. **Funkčnost** – zájem dítěte zobrazit zajímavé detaily, např. klika, kouř, doplňky na oblečení aj.

### **Vliv fyziologických faktorů:**

**Grafoidismus** – Naklánění kresby ve směru písma. S tím souvisí zakulacování ostrých a pravých úhlů. Jeden tvar přechází písarsky do druhého.

- ✓ **Naklánění** – naklánění kreslených forem ve směru budoucího písma
- ✓ **Zakulacování** – zakulacování ostrých pravých úhlů (např. okna u domu)

**R-princip** – Dítě má jednak potřebu výrazně rozlišit směrovost a současně si na pravém úhlu zakládá, protože podle něj zaručuje stabilitu stavby.

### **Projevy zobrazovacích automatismů:**

**Zobrazovací automatismus** – má více projevů, viz uvedené

Tendence opakovat jednoduché a už osvojené tvary. Naučené „čáry“ mají v kresbě více významů.

- ✓ **zmnožení detailů obrazu** – zmnožené detaily, důvodem je pocit libosti z rytmizované motorické činnosti
- ✓ **opakování úplně stejné formy zobrazení** – rytmické střídání naučených schematických prvků, příčina – motorická, psychická únava
- ✓ **prosazování naučeného obrazového typu** – nelogické spojování znaků, které k sobě nepatří

## **Nepравý ornament**

- ✓ **automatismus** – výzdoba může zakrývat i nedostatky v kresbě (představivost), přezdobený výtvar se může zdát obsahově chudý, strnulý
- ✓ **neschopnost** dítěte sledovat určitý složitý tvar nebo pochopit jeho funkci

## **Základy kompozičního cítění:**

**Rytmus, opakování, symetrie** jsou základem kompozičních schopností v členění plochy a formální jednoty kresby. Základy kompozičního smyslu jsou dítěti vrozeny a mají svůj počátek už ve fyziologických faktech (rytmus tepu a dechu, symetrie lidské postavy atd.).

**Obrácená perspektiva** – rozdíl v chápání prostoru dítěte a dospělého lze ukázat na tomto zvláštním jevu. Dítě kreslí objekty podle toho, jaký pro něj mají význam. Objekty znázorněné blíže spodnímu okraji jsou menší než ty, které se nacházejí ve středu obrazu. Důvodem je identifikace s některou z osob v kresbě uvnitř obrazu.

**Antropomorfismus** – vliv dětské fantazie. Dítě má tendenci neživým předmětům připisovat vlastnosti živých bytostí, obdařovat lidským výrazem všechno, co se pohybuje a roste.

**Kolorit (barevná nadsázka)** – potřeba rozlišit jednu barvu od druhé, nezáměr o lomené tóny a využití barvy jako kontury vede k tomu, že reálná barevnost věcí je transponována do nové polohy. Tato barevná nadsázka v sobě obsahuje také emocionální vztah k zobrazeným prvkům.

**Základní čára** – její sugesce je značná. Je patrná při organizaci plochy malého kreslíře. Dítě udělá napřed zem, na ni pak staví věci. Tento „zvyk“ může zapříčinit jistou stereotypnost a nevyváženost, brání dítěti v namalování většího počtu předmětů nebo osob.

**Intelektuální horizont** – v období přibližně 6 – 7 let se v kresbě objevuje „horizont“, který ale neodpovídá vymezení perspektivy. Je to spíš oddělení země od nebe a má za úkol naznačit nerovnosti terénu. U dětí starších 6 až 7 let se setkáme s pokusem vyznačit prázdný prostor jako něco reálného, doopravdy existujícího. Děti jej mnohdy vyčarají nebo vytečkují.

**Vytváření dětských schémat** – dítě si vytváří určitý způsob zobrazení, který používá pro stejný předmět nebo motiv. Toto schéma se opakuje a dítě se k němu vrací. Vytvoření nového typu – přechod z jednoho symbolu na druhý – znamená pro dítě značnou duševní námahu, je však důležité pro další vývoj výtvarného vyjadřování.

**Snaha o věcnost** – jeden z podnětů, který urychlují rozvoj jednotlivých grafických typů např. člověk, dům, strom. Jedná se o shodu mezi obrazem a skutečností, která nám zdůrazňuje, co je pro zobrazenou věc podstatné. Uplatňuje se při zobrazování tvarů v prostoru. Věcnost se týká znaků, které charakterizují nakreslenou věc (např. lidská postava – hlava, ruka, nohy). Barva a tvar jsou nositeli určitých stálých obsahů – zelená je tráva, modrá je obloha.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 8 METODIKA

#### 8.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je hlubší vhled do problematiky spontánní kresby dětí různých věkových skupin navštěvujících mateřskou školu. Sledovanými oblastmi je volba tématu, barev, hospodaření s časem, porovnání kreseb dětí stejné i různé věkové kategorie, umístění a velikost kresby a genderové hledisko.

#### 8.2 Výzkumné otázky a předpoklady

- ✓ Jaká témata byla volena při spontánní kresbě?
- ✓ Byla volba a počet barev u mladších a starších dětí rozdílná?
- ✓ Jaký byl zájem o spontánní kresbu u děvčat a chlapců?
- ✓ Zkrátil se čas věnovaný spontánní kresbě v souvislosti se vzrůstajícím věkem dětí?
- ✓ U jaké věkové skupiny byl větší zájem o spontánní kresbu?
- ✓ Jak se od sebe lišily kresby v rámci stejné i různé věkové skupiny?

Vzhledem k tomu, že se podařilo získat během výzkumného šetření větší množství kreseb, byly stanoveny předpoklady, které se vztahovaly k výše položeným výzkumným otázkám a které byly následně ověřovány:

- ✓ Děvčata upřednostňují barvy teplejších odstínů, chlapci studených.
- ✓ Chlapci volí při spontánní kresbě nižší počet barev než děvčata.
- ✓ Kresby děvčat jsou obsahově bohatší než u chlapců.
- ✓ Časová zainteresovanost chlapců je nižší než u děvčat.

### 8.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo uskutečněno celkem ve třech třídách Mateřské školy v Křemži. Kapacita této školky je 84 dětí a je plně obsazena. Tato mateřská škola se řadí spíše k vesnickému typu mateřské školy, i když je Křemže městysem. Je obklopena přírodou a zelení. Má třídu nejmenších dětí, ve věkové kategorii od 3 – 4,4 let. Ve dvou zbývajících třídách jsou děti rozděleny s přibližně stejným věkovým rozmezím, a to cca 4,5 – 6 (7,6 let).

Sběr dat proběhl v květnu 2010 (pouze v předškolní třídě), dále od září 2011 do února 2012 ve třech třídách. V každé třídě je celkem zapsáno 28 dětí. Nejmenší děti nastupují do mateřské školy v průběhu roku po dovršení třech let. Analyzováno bylo 342 výkresů od 32 dětí ve věku od 3 – 4,5 let a od 45 dětí ve věku 4,6 – 7,6 let.

### 8.4 Použité metody

Původním záměrem bakalářské práce bylo provést kvalitativní šetření. Vzhledem k situaci a množství dat je možné k výzkumnému šetření přistupovat jako ke smíšenému. Ke smíšenému výzkumu uvádějí Skutil a kol. (2011, s. 75), že jde o výzkum, kdy se využívá kvalitativních a kvantitativních metod uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. Jedná se o vzájemnou kompenzaci slabín kvantitativního a kvalitativního přístupu.

Spontánní kresba u dětí v mateřské škole je téma velmi široké. Součástí bakalářské práce jsou tři případové studie. Tyto případové studie jsou doplněny o obrazovou přílohu kreseb dětí. Metodu zpracování obrazu do textu jsem zvolila záměrně, pro efektivní propojení vnímání dané problematiky. Ve svém rozhodnutí jsem vycházela z Hendla (2005, s. 49-50), který zmiňuje, že kvalitativní výzkumník na začátku výzkumu volí téma a určí si výzkumné otázky. Otázky lze následně modifikovat nebo doplňovat. Hendl (2005, s. 61) dává příklad smíšeného výzkumu, zkoumáním narativních dat: kvalitativně - hledáním témat (viz uvedené výzkumné otázky)

kvantitativně - kvantitativní obsahová analýza – kontingence výskytu (v mém případě např. hledání nejčastějšího námětu spontánní dětské kresby)



V kvantitativním výzkumu jsem sledovala nejčastější náměty spontánní kresby, volbu barev, čas věnovaný spontánní kresbě i obsah kresby.

Použitými metodami bylo pozorování, rozhovor.

**Pozorování** – Skutil a kol. (2011, s. 101) uvádí, že je pozorování založeno na sledování s následnou analýzou jevů, které lze vnímat smysly.

Děti nebyly ke spontánní kresbě předem motivovány, neboť by se nejednalo o čistě spontánní provedení. Vždy byl citlivě položen dotaz, zda děti souhlasí s tím, aby byly pozorovány. Bylo využito přímého pozorování v kombinaci se skrytým (především u nejmenších dětí). Jistou výhodou je, že většinu dětí, které kreslily, jsem znala. Své pozorování mohu dále řadit do kategorie strukturovaného pozorování, jelikož jsem si pozorované jevy zapisovala k obrázku a údaje pro analýzu výzkumných otázek jsem zaznamenávala do předem připravené tabulky, která je součástí příloh. Děti byly současně pozorovány nestruturovaně v rámci běžné reality v mateřské škole. Je velmi důležité děti při spontánní kresbě pozorovat a nehodnotit pouze výsledek, může se totiž stát, že např. volba pastelky bude z důvodu, že jinou má půjčenou spolužák. Nebo hledání tématu inspirací u spolužáka apod.

**Rozhovor** – Jednou z výhod rozhovoru, jak uvádějí Skutil a kol. (2011, s. 89), je možnost sledovat verbální i neverbální reakce respondenta, dále umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou. Ferjenčík (2011, s. 89) doplňuje, že tak získáváme informace o názorech, postojích, záměrech nebo můžeme snáze pochopit a rozumět tomu, jak respondent (dítě) rozumí určitému jevu či situaci. Bylo použito nestruturovaného (volného) rozhovoru. Tato metoda, jak píše Skutil a kol. (2011, s. 93), se podobá svými znaky běžnému rozhovoru, kde klademe důraz na přirozenost hovoru.

**Případová studie** je součástí bakalářské práce, a to z důvodu hlubšího porozumění. Jak uvádí Hendl (2005, s. 104), případová studie je detailním studiem jednoho případu nebo několika málo případů. Záměrem tedy bylo detailní prostudování tří případů, u třech vybraných dětí byla analyzována spontánní kresba.

V analýze sledovaných spontánní kreseb je sledováno:

- ✓ co kresba vyjadřuje (spolu s komentářem dítěte ke své kresbě)
- ✓ kompozice
- ✓ kvalitativní znaky kresby – např. kvalita čar, způsob provedení kresby

## 9 VÝSLEDKY

### 9.1 Případové studie - Analýza výtvarného projevu

#### 9.1.1 Případová studie č.1 (Pét'a)<sup>3</sup>

*Doba pozorování:* květen 2010 – červen 2011 (6,7 - 7, 6)

*Rodinná anamnéza:* Chlapec je z dvojčat, má sestru. Jsou prvorozenými dětmi. Oba sourozenci se narodili předčasně v sedmém měsíci. Je z úplné rodiny. S výchovou pomáhá babička, která je denně vodí do školky. Maminka děti vyzvedává. Babička se dětem velice intenzivně věnuje, učí je básničky a hodně jim čte. Otec do školky téměř nechodí. Pokud Pét'a kreslí svou rodinu, babička nechybí ani na jednom z obrázků.

*Osobní anamnéza:* Adaptace do mateřské školy byla zpočátku náročná, děti téměř nemluvily. Problémy ve verbální oblasti – artikulace, výslovnost, agramatismy, malá slovní zásoba u něho přetrvává po celou docházku do mateřské školy, z tohoto důvodu mu pedagogicko-psychologická poradna doporučila již před rokem odklad školní docházky. Od čtyř let dochází do logopedické poradny. Náprava řeči je velice pozvolná. Často neporozumí zadanému úkolu ani otázce, potřebuje vždy zopakovat a zpočátku „navést“, pak si svůj úkol plní pečlivě. Rozumové schopnosti lehce podprůměrné. Potřebuje individuální přístup. Chlapec je spíše introvert, rád si staví se stavebnicemi, při svých hrách je velice trpělivý. Je milý a pozorný. Rád si hraje se svou sestrou, která je s ním ve třídě. Chlapců se nestraní, ale raději si hraje sám. Když se k němu někdo připojí, nevádí mu to. Nemá problémy s autoritou, je vstřícný a ochotný pomoci. Je vyhraněný levák, přetrvává chybný úchop psacího náčiní, po upozornění opraví správně.

*Spontánní kresba:* Spontánní kresba mu někdy pomáhá v situacích, kdy si neví rady. Pét'a obrázek nakreslí a pak si o tom povídáme. Vybrala jsem záměrně kresby, z kterých je patrné, že si postupně zvolil postup předkreslení. Všechny své výkresy si předkresluje černou barvou. Ne vždy musí být použití černé barvy projevem úzkosti, může svědčit o bohatém vnitřním životě. Uvádí se, že pokud dítě kreslí výhradně černou, může to signalizovat úzkost dítěte, dokonce i depresi. Domnívám se, že v případě Pét'i tomu tak není.

---

<sup>3</sup> Jména jsou změna z důvodu zachování anonymity.

Obr. 1: Bakugani (6,7 r.)



Dále je kresba popisována na základě Pěťovi interpretace: Kresba je ovlivněná příběhem z televize. Vysvětloval, co je Bakugan. Chtěl zde zachytit boj víl s drakem. První namaloval postavu se zvednutou rukou a košíčkem, kde je podle něj schovaný malý drak. Poté vpravo nakreslil velkého draka a zlého skřítku, který útočí na víly. Pěťa okomentoval výkres slovy: „boj je boj“. Velikost, poměr postav je v normě. Obrázek je situován na střed. Z postav není patrné, zda se jedná o víly, zřejmě se nezabýval detaily postav, nýbrž dějem. Z kresby je patrné, že ho inspirovala scéna z pohádky, kterou viděl v televizi. Zainteresovanost kresbou: 8 minut.

Obr. 2: Les (6,9 r.)



Obrázek byl inspirován předchozí vycházkou v lese. Na ní se Pěťa k nikomu nepřipojil a hrál si sám. Na levé straně obrázku je ocas nějakého zvířete. Na dotaz, o jaké zvíře se jedná, Pěťa odpověděl, že jde o lišku. Nedokončil ji, protože ji neuměl nakreslit.

Na otázku, zda se mu v lese líbilo, odpověděl, že neví. Strom z pravé a levé strany může být určený „limit“, který jsme si s dětmi určili, aby se nám nikdo neztratil, protože ten den bylo ve školce hodně dětí. Volba černé barvy v jeho kresbě by mohla naznačovat jisté obavy, nespokojenost nebo smutnou náladu. Kresba je provedena pomalejším tempem, poukazuje na obsahovou chudost s nedostatkem detailů. Pomalost provedení u něho však není ojedinělá, i při jiných činnostech vykazuje pomalejší psychomotorické tempo. Zainteresovanost kresbou: 10 minut.

Obr. 3: Hra „Koukni, co vidíš?“ (7,5 r.)



Přestože nejde v tomto případě o zcela spontánní kresbu, zařazuji ji do bakalářské práce jako určité doplnění vztahující se k tématu.

Děti rády hrají hru „Koukni, co vidíš“. Nakreslím jim pár čar a děti samy spontánně dokreslí podle svého, co v obrázku vidí. Obrázek nemá danou základnu, děti si mohou otočit papír, jak potřebují. Pomáhá jim to často překonat nelibost či strach ze spontánní kresby. Některé děti nekreslí, protože tvrdí, že nic nakreslit neumí. Tak tomu bylo i u Péti. V této hře však zjistil, že kreslit umí. V obrázku „viděl“ paní, ptáčka s ptáčaty a kytičku. Opět zde využil „své“ techniky, obrázek si předkreslil černou fixou a pak vše vybarvil. Obrázek je rozvržen na střed. Postava má znázorněny končetiny dvoudimenzionálně, obličej má detaily, řasy i obočí. Na hlavě jsou nakresleny uši. Vydařil se mu záměr nakreslit paní. Ruce paní jsou zvednuty nahoru, nohy en face. Ptáčka nakreslil, jak letí i s bidýlkem. Ptáčata nejsou na stromě, ale na zemi. Naučené symboly, jakými jsou postava a kytky, zvládá dobře. Ostatní aspekty nám mohou naznačovat, že si nedává své poznatky do souvislostí (nižší rozumové schopnosti).

Zvládl celkové rozložení prostoru, zemi znázornil zelenou linkou. Aby vyřešil prostor pod kytkou, nakreslil kopec. Celkově se jedná o zdařilou spontánní kresbu. Časová zainteresovanost: 15 minut.

Obr. 4: Domeček a ptáčky (7,7 r.)



Zdánlivě „čitelný“ spontánní výkres „Domeček a ptáčky“. Tento obrázek má ale daleko hlubší význam. Pěťa nakreslil tento obrázek poté, co jej honil po třídě Honza, který chtěl jeho autíčko. Pěťa ve své kresbě uplatnil prvek antropomorfismu, kde namaloval sebe a Honzu jako ptáčky. Honza je menší než Pěťa, přesto ho Pěťa nakreslil jako většího zeleného ptáčka. Zeleného z toho důvodu, že měl zelené tričko. Sebe namaloval jako menšího černého ptáčka. Na otázku, kdo bydlí v domečku, odpověděl, že babička (u té se cítí v bezpečí; to dokazuje i to, že se kouří z komína) Pečlivě vykresloval, a tak došlo u této spontánní kresby ke zklidnění. Honzík mu nakonec autíčko přinesl – on už ho nechtěl. Celý obrázek si opět předkreslil černou fixou. První, co vybarvoval, byl černý ptáček a střecha. Střechu rychlejšími tahy vykreslil černě, ale pak už maloval klidným pomalejším tempem. Dům je hodně vysoký a evokuje tím větší pocit bezpečí. Pozorujeme prvek eidetismu – pokus o vyjádření prostorového řešení domu. Zobrazení je zdařilé, okna jsou ale umístěna asymetricky. Zajímavé je barevné rozdělení domu

na dvě části – zelenou a červenou. Tento jev nasvědčuje o akceptaci genderové identity. Pět'a to vysvětlil tak, že tam, co je zelená, bydlí on a v červené jeho sestra. Kresba je rozvržena do středové kompozice, svědčí o vyrovnanosti autora. Čas zaujetí kresbou: cca 15 minut.

**Závěr:** Mohu konstatovat, že za poslední rok udělal Pět'a v grafomotorice pokrok. Je si daleko jistější. Úchop psacího náčiní je správný. Pokrok jsem zaznamenala též v kresbě postavy. Před rokem kreslil prsty jako čárky, končetiny znázorňoval jednoduchou čarou. Nyní si více věří a spontánní kresba se stala jeho oblíbenou činností, i dle reflexe maminky. Sám si přišel na svůj postup při kresbě. Vše si nejprve předkresluje a poté vybarvuje. Spontánní kresba pro něj mnohdy představuje „zklidňující“ terapii a pomáhala mu v jeho nedostatku verbálního projevu.

### **9. 1. 2 Případová studie č. 2 (Věrka) (6 let)**

**Rodinná anamnéza:** Věrka je prvorozená, žije s oběma rodiči, kteří jsou nesezdaní. Do školky i ze školky ji většinou vodí babička.

**Osobní anamnéza:** Věrka do mateřské školy nastoupila ve třech letech. Adaptace probíhala pozvolna. Je velmi citově vázaná na svoji hračku, králíčka, kterého má od narození a chodí s ním každý den do školky. Tato vazba přetrvává stále. Když ho zapomene doma, pláče. Její myšlení – ve srovnání s vrstevníky – vykazuje ve větší míře projevy fenomenismu, magičnosti i absolutismu. Vyžaduje osobitý přístup. Věci si často vymáhá pláčem, nebo se vzteká. Bojí se Spiedermannů. Ukazuje, jak ji pokousal pavouk (má atopický ekzém). Říká, že je želva a bojuje s dětmi. Nevyhledává kontakt s kamarády a žije si ve „svém“ světě. Rodiče si myslí, že má komediální talent a fantazii. Věrka se dost často něčeho bojí. Po dlouhém vysvětlování zjistíme např., že je to tentokrát nějaký záporný hrdina z televize nebo z filmu na DVD. Do her se zapojuje pouze s mladšími dětmi. Při ranních hrách se nezapojuje, je spíše pozorovatelem, ráda sedí u mě u stolečku, někdy kreslí, nebo si povídáme. Rodiče uvažují o odkladu školní docházky. Je vyhraněný pravák, úchop psacího náčiní je správný.

**Spontánní kresba:** Věrka si doma zapomněla králíčka. Maminka jej odmítla do školky přivést z důvodu, že už je velká. Ve školce došlo v souvislosti se spontánní kresbou k této situaci:

**Ukázka neformálního rozhovoru:**

Já: „Věruško, co se ti stalo?“

V: „Hrozná věc!“, (Brečí)

Já: „Jaká?“

V: „To nemůžu říct.“

Já: „To nevadí, můžu ti pomoci?“

(Věrka viděla, že u stolečku kreslí Evička.)

Já: „Nechceš si sednout k Evičce?“

V: „Třeba jo.“ (Už přestala brečet.)

(Věrka si po chvíli bere papír a kreslí.)

Já.: „Věrko, vidím, že jsi namalovala králíčka. Není to ten tvůj?“

V: „Ano je. On se večer objevil myslivec a rozkrájel ho. Teče mu krev, je to veselé smutno.“ (Na obrázku vertikálně vedené čáry přes břicho, krev vpravo dole.)

Obr. 5: Můj Králík (6 r.)



Z kresby je patrné, co bylo pro Věrku momentálně důležité. Využila středovou kompozici pro postavu králíka. Detailům kresby postavy myslivce už nevěnovala takovou pozornost. Ruku myslivce znázornila jednodimenzionálně přes králíka. Zajímavý je detail na levé ruce, který okomentovala slovy: „*tam je zašitý*“ (králíček už je skutečně několikrát zašíváný). Dynamický tah, který je patrný z vedených čar i při vykreslování, svědčí o spontánnosti i nebrzděnosti v jejím projevu. V obrázku je zřetelný naučený grafický typ postav, hlava bez krku, shodné napojení rukou u obou postav. Nos ale u postav rozlišila správně. Rozvržení postavy přes celou plochu papíru by mohlo nasvědčovat její nezralosti, ale přikláním se k názoru, že chtěla zdůraznit to, co ji momentálně znepokojovalo.

**Závěr:** Tak, jak Věrka kreslila, její projev nespokojenosti i agresivity (patrný z komentáře kresby) postupně mizel. Po ukončení kresby se už smála a řekla: „*Já jsem si, paní učitelko, dělala legraci. Králíčka hlídá přece doma moje babička.*“

Čas věnovaný kresbě: 18 minut.

### **9. 1. 3 Případová studie č. 3 (Lucinka) (4,9 r.)**

**Rodinná anamnéza:** Lucinka je jedináčkem z úplné rodiny. Žije se svými rodiči i prarodiči v rodinném domě. S oblibou často kreslí všechny členy své rodiny.

**Osobní anamnéza:** Lucinka projevuje lehčí problém v hrubé motorice, který se projevuje nekoordinovaností pohybů při vycházkách (někdy má problémy s terénem). Při chůzi po schodech dolů nestřídá nohy. Jeví se jako pravák. Je milá a komunikativní. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech. Adaptace proběhla bez problémů. Projevuje se spontánně a má vtipné poznámky k různým situacím. Ve třídě si nejraději hraje se svým bratrancem. Při ranních hrách nejraději kreslí. Většina dětí své kresby komentuje stroze v holých větách, Lucinka komentuje své kresby velmi barvitě.



Obr. 6: Děti (4,9 r.)



**Spontánní kresba:** Lucinka kreslila každý předmět zvlášť a spojitost celé situace dotvářela slovně. Obrázek je situován k levé straně. Tento prvek se výrazně neprojevuje u ostatních kreseb, proto zde tato informace žádnou hodnotu nevykazuje. Způsob provedení odpovídá jejímu věku.

Základní čára je sice nakreslena, ale postavy i dům jsou znázorněny v prostoru nad ní. Tento poznatek se objevuje ve všech jejích kresbách. Vždy nakreslí základní čáru (trávu, cestu a poté jsou ostatní znázorněné objekty umístěny volně v prostoru).

#### **Ukázka neformálního rozhovoru:**

Já: „Lucinko, mohu se dívat, co nakreslíš?“

L: „Jo, klidně.“

(Lucinka namalovala kluka.)

L: „Kluk je malý a chodí do malý školky. Musí si vzít s sebou tepláky, aby mu nebyla zima. Tohle bude mašle.“ (Kreslí mu na botu mašli.)

(Lucinka namalovala žlutou fixou kolečko, ale to nebylo vidět, proto vzala modrou a nakreslila znovu kolečko, které okomentovala.)

L: „*Sluníčko mi nejde ani paprsky...hop, hop, hop...tak namaluju měsíc, on má jenom jedno oko, on chce vidět, co se děje. Měsíc nemá dvě oči jako rodiče.*“

(Potom namalovala holčičku.)

L: „*Holčičce udělám na tričku pruhy, aby byla hezká a ještě je taky namaluju tomu klukovi.*“

L: „*Jé, teď jsem zapomněla udělat boty holčičce. Holčička ví, jaký boty se nosí v zimě, to ten kluk neví. Potřebuju sněhovou barvu, ale ta tu není.* (vzala si šedou a namalovala cestu)

(Pak namalovala dva domečky.)

Já: „*Lucinko, povíš mi, kdo tam bydlí?*“

L: „*V tom jednom, menším, bydlí ty děti. A v tom druhým rodiče. Ještě musí být vybarvená zeď na baráku a červená střecha.*“

Já: „*Není dětem smutno...samotným v domečku?*“

L: „*Ne, oni přece ví, co mají dělat. Ještě mají velikou sestru, ale ta už chodí do velké školy. Tak a teď namaluju dětem švihadlo, aby si mohly hrát.*“

**Závěr:** U Lucinky je patrné, že již přešla od jednoduššího zpracování postavy ke složitějšímu (grafickému typu). Pokud ale kreslí více než jednu postavu, používá původní zjednodušený typ (posouzeno z více kreseb). Z volby barev pro postavy lze usuzovat na genderovou identitu. Domky jsou identické. Opět to poukazuje na opakování stejné formy zobrazení, nejsou zobrazeny v perspektivě. Dítě někdy podvědomě kreslí počet oken, kolik v nich bydlí osob. V tomto případě můžeme vidět vždy jednu osobu a jedno okno (i když následně určila, že v druhém domku bydlí rodiče). Časová zainteresovanost: do 15 minut.

## 9. 2 Výsledky pozorování

### 9. 2. 1 Volba barev u děvčat a chlapců

Svůj základní záměr, kdy jsem sledovala, kolik barev při spontánní kresbě volí chlapci a děvčata, jsem doplnila o provedený test spontánního výběru barvy. Zohlednila jsem tak genderové hledisko, které bylo předmětem mého zkoumání.

Testu se zúčastnilo celkem 25 chlapců a 28 děvčat. Šlo o děti ve věku od 4,4 do 6,5 let (mladší děti od 4,4 – 5,5 let, předškolní děti od 5,6 – 6,5 let).

#### *Zadaný úkol dětem:*

Nakresli klubička svými nejoblíbenějšími barvami. Vezmi si vždy jednu barvu pro své klubičko.

Z testu vyšlo, že mladší chlapci volili nejčastěji modrou a oranžovou barvu a to shodně v 66,6 %. Mladší děvčata růžovou v 92,8 %.

Předškolní děti – chlapci volili nejčastěji modrou v 85 % a děvčata opět růžovou – v 92,8 %.

***Chlapci tedy nejčastěji volili barvu modrou – v 66,6 % a hnědou v 56 %***

***Děvčata nejčastěji volila barvu růžovou, a to v 92,8 % a žlutou v 85,7 %.***

Z uvedených výsledků testu vyšel předpoklad, že chlapci užívají raději studených barev a děvčata teplejších. Zároveň se zde promítlo genderové hledisko. Chlapci mají nejraději modrou a hnědou a u děvčat zvítězila růžová a žlutá.

*Tab. 1: Pořadí oblíbenosti jednotlivých barev*

Barva	předškoláci CH		předškoláci D		mladší děti		ml. děti		společně		společně	
	celkem	pořadí	13 chlapců	pořadí	14 děvčat	pořadí	12 chlapců	pořadí	14 děvčat	pořadí	25 chlapců	pořadí
červená	3.	69%	5.	64%	4.	33%	2.	85,70%	4.	52%	6.	75%
oranžová	5.	46%	3.	71,40%	1.	66,60%	5.	71,40%	3.	56%	6.	71,40%
růžová	7.	23%	1.	92,80%	4.	33%	1.	92,80%	7.	28%	1.	92,80%
modrá	1.	85,00%	4.	71,40%	1.	66,60%	6.	66,60%	1.	66,60%	7.	64,30%
zelená	2.	77,00%	2.	85,70%	4.	33%	3.	83,30%	3.	56%	3.	84,60%
šedá	5.	46%	8.	21,40%	3.	41,60%	7.	35,70%	5.	44%	10.	28,60%
hnědá	3.	69%	6.	50%	2.	58,30%	7.	35,70%	2.	58,30%	8.	42,8%
černá	4.	53,80%	7.	35,70%		0%	7.	35,70%	7.	28%	9.	35,70%
fialová	6.	38,40%	1.	92,85%		0%	5.	71,40%	8.	20%	4.	82,10%
žlutá	5.	46%	1.	92,85%	5.	16,60%	4.	78,50%	6.	32%	2.	85,70%

Pokud jde o použití množství barev u spontánní kresby mezi sledovanou věkovou skupinou od 4,4 – 7 let, počet použitých barev mírně stoupal s časovou zainteresovaností dítěte. Děti, které byly zaujaty kresbou déle než 5 minut, volily nad 5 barev. U kreseb do 5 minut volily děti většinou méně než 5 barev. Na konci předškolního období jsou děti schopny již rozlišovat fikci od skutečnosti. To se částečně promítlo do spontánních kreseb předškoláků, kde již můžeme zaznamenat v některých případech volbu skutečných barev, kterou daný objekt či předmět má. V předškolním věku děti rády volí kontrast používaných barev. Mladší děti často volí barvy dle momentální fantazie a nálady.

*Obr. 7: Housenka v zimě – Katka (5,10 r.), zainteresovanost kresbou: do 15 minut*



Obr. 8: Domeček – Lenka (3,5 r.), zainteresovanost kresbou: 15 minut



Vlevo je znázorněn komín. Nakreslila sluníčko i hvězdy. Chtěla namalovat domek. Nakreslila dvě černá okénka, (vlevo) pak přidávala ostatní barvy, až vznikl tento „barevný dům“. Zvládla již kříž, který použila pro dva znaky obrázku okno a hvězdy.

Pozorováním jsem zjistila, že některé tříleté děti už umí pojmenovat barvy, ale pro své kresby – čáranice, hlavonožce – volí barvy spontánně.

Z výsledků pozorování, sběru dat i testu spontánního výběru barev jsou nejoblíbenějšími barvami u všech dětí: *červená, žlutá, zelená, modrá, oranžová, fialová, černou barvu volí spíše předškoláci.*

**Předpoklad 1: Děvčata upřednostňují barvy teplejších odstínů, chlapci studených**

**Předpoklad 1 byl potvrzen.**

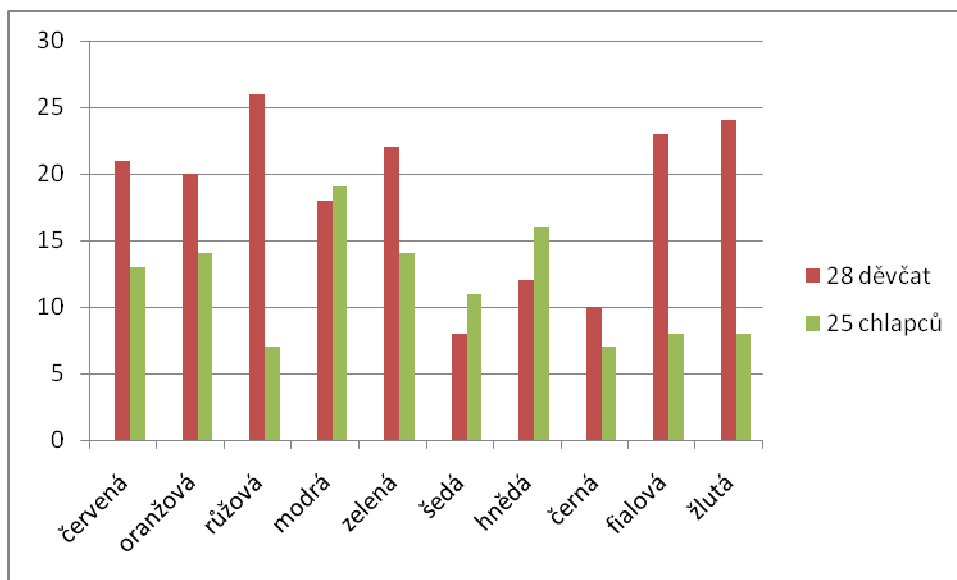
**Předpoklad 2: Chlapci volí při spontánní kresbě nižší počet barev než děvčata**

**Předpoklad 2 nebyl potvrzen**

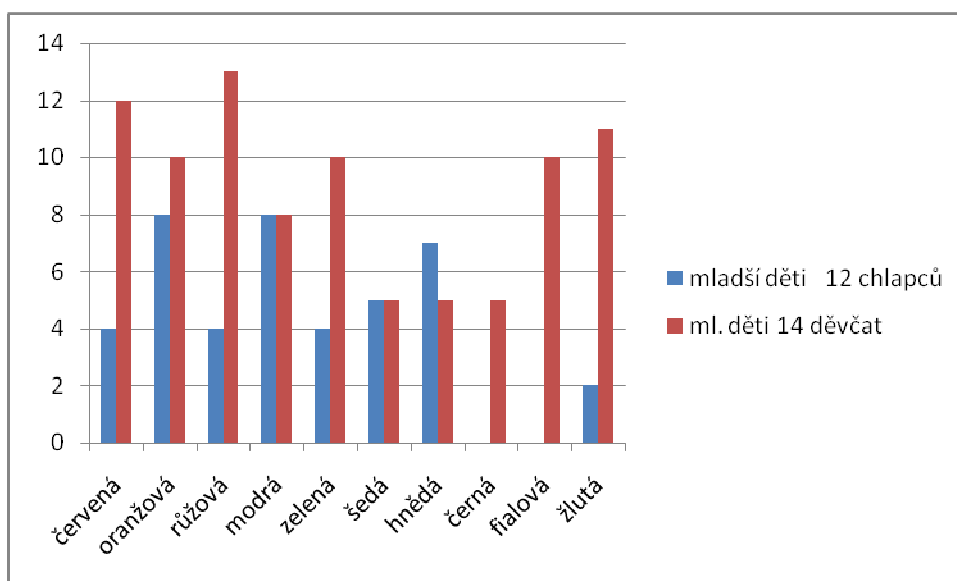
**(počet barev se mění spíše v závislosti na čase zaujetí spontánní kresbou)**

Výsledky preference barev u mladších a předškolních dětí MŠ Křemže 2012

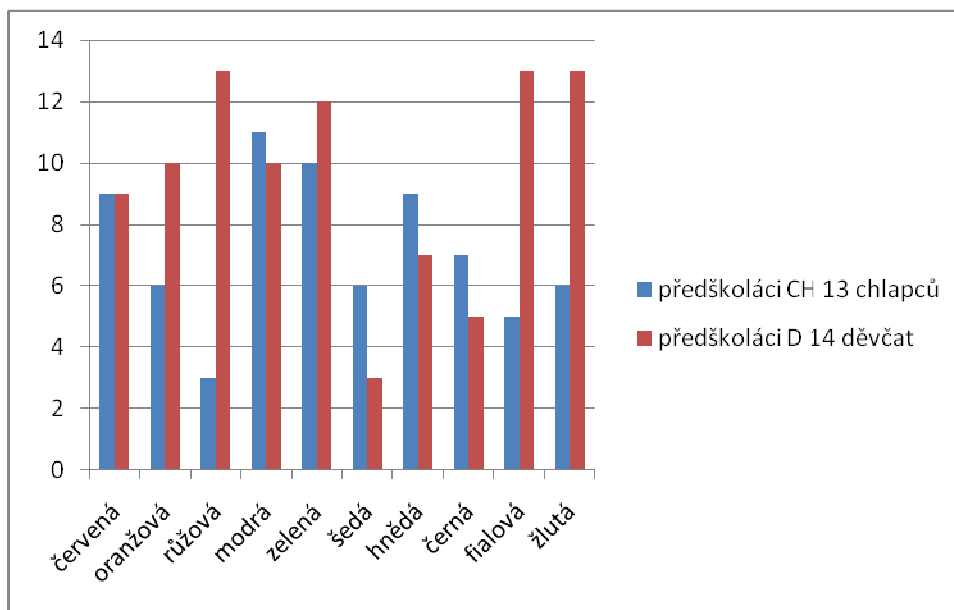
Graf 1: porovnání preference barev – všechny děti – chlapci + dívky



Graf 2: porovnání preference barev – mladší děti – chlapci + dívky



Graf. 3: porovnání preference barev – předškolní děti – chlapci + dívky



## 9. 2. 2 Obsah spontánní kresby

Způsob provedení kresby se u mladších a starších dětí lišil. Pozorováním jsem dospěla k těmto závěrům: Obrázky nejmenších dětí, zejména u chlapců cca od 3 – 3,5 let, nelze zpravidla dospělými identifikovat. Dodržet stanovený záměr je pro tak malé dítě velmi náročné. Obsah kresby komentují během kresby nebo většinou až po jejím dokončení. Pokud si stanoví předem, co budou kreslit, jejich psychické funkce neumožňují dosáhnout stanoveného záměru. Výsledkem jsou čáry, tečky, nepravidelné i pravidelné ovály, které dítě pojmenovává jako auto, domeček, stromek, řeka atd. Nejmenší děti často kreslí postavu maminky (čáranici, hlavonožce). Starší děvčata od 4,6 – 7 let kreslí převážně princezny, maminky nebo paní učitelky. Stává se, že pětileté holčičky nakreslí princeznu a pak teprve spontánně určí, kdo to je.

*Obr. 9: Kytičky, co nekoušou, Marek (3,7 r.), zainteresovanost kresbou: 3 minuty*

*Obr. 10: Mraveniště, Šimon (3, 6 r.), zainteresovanost kresbou: 6 minut*



Pokud jde o obsah kresby starších dětí 4,6 – 7 let, dítě ví, co chce nakreslit. Zobrazení však nemusí odpovídat realitě, protože předměty a situace jsou zobrazovány podle toho, co o nich dítě ví a považuje za podstatné, nikoli tak, jak skutečně vypadají.

*Obr. 11 : V Zoo, Honzík (6,1 r.), zainteresovanost kresbou: 15 minut*





Na obrázku 11 je patrný automatismus při vyjádření postav. Postavy mají shodné znaky, Honzík jim nevěnoval takovou pozornost. Soustředil se na celkový dojem svého zážitku z pozorování tučňáků. Vlevo patrný pokus o perspektivní zkratku. Nezapomněl na symbol – slunce.

### ***Nápadnost v dětských kresbách:***

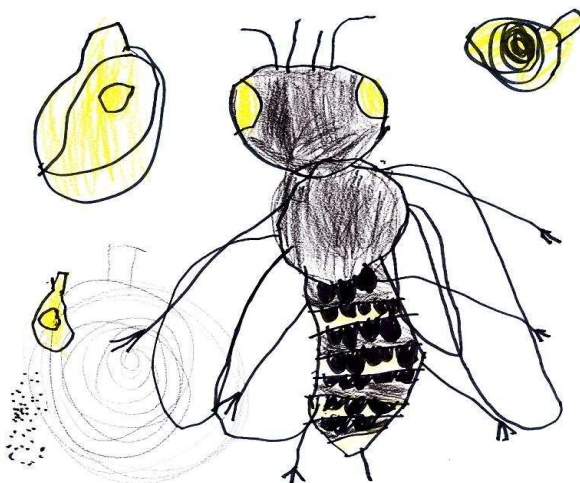
Často se v kresbách objevují písmenka a číslice. Děti se podepisují svým jménem (tento jev je patrný spíše u děvčat).

Pokud sedí více dětí u jednoho stolečku, všimla jsem si, že někdy volí stejná témata svých kreseb. Děti, které si nejsou v kresbě jisté, nemají dostatek zkušeností, často tzv. kopírují nápady a provedení svých kamarádů. Některým z nich mohou tyto „nápady“ časem zobecnit a stávají se jejich vlastními symboly.

### ***Zpětná vazba:***

U starších dětí bylo možné u spontánní kresby reflektovat zpětnou vazbu z řízených činností. V teoretické části jsem zmiňovala tzv. připravenou spontaneitu – v praxi jsem si ověřila, že některé děti, hlavně předškolní, ve své spontánní kresbě využily a „promítly“ do ní vše, co viděly, poznaly, naučily se při řízených činnostech. Obr. 12 se vztahuje k environmentálnímu tématu „Vosí společenství“. Děti zkoumaly skutečné vosy. Položila jsem Barunce otázku, zda by uměla nakreslit vosu...před samotnou kresbou. Odpověděla, že ne.

*Obr. 12 : Vosa, Barunka (6,2 r.), zainteresovanost kresbou: 8 minut.*



Jedna z kapitol teoretické části mé práce je věnována *problematicke nezájmu o spontánní kresbu*. Analýzou jsem zjistila patrné důvody a rozdělila *děti do dvou skupin* :

Do první skupiny jsem zařadila *děti, které nebyly dostatečně zadaptované, nevyhledávaly spontánní kresbu vůbec*. Tento jev jsem pozorovala hlavně u chlapců. Od letošního září, kdy průběžně do mateřské školy nastoupilo 20 nových dětí, měly zájem o spontánní kreslení pouze čtyři.

Do druhé skupiny jsem zařadila *děti s problémy v oblasti jemné motoriky, tedy především s grafomotorikou*. Potvrdilo se mi, že tyto děti spontánní kresbu nevyhledávaly. Tento poznatek se promítl v jejich motivaci ke kresbě. Z posouzení kreseb těchto dětí bylo patrné, že u nich často přetrvává déle jeden grafický typ, např. u kresby postavy přetrvává hlavonožec, a to i v pěti letech (popřípadě v šesti).

Třetí skupinou měly být původně děti s nevyhraněnou lateralitou a leváci. Ale pouze u dvou chlapců z osmi dětí s lateralizací levé ruky jsem zaznamenala nezájem o spontánní kresbu. Z toho vyvozují, že leváctví nemá zásadní vliv na motivaci ke spontánní kresbě.

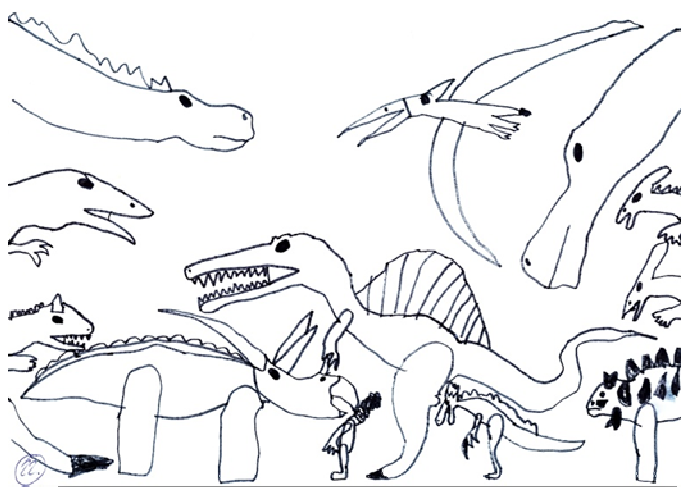
#### ***Porovnání kreseb stejné věkové skupiny:***

Jednotlivá vývojová stádia reflektují vývoj dětské kresby. Z kreseb dětí jsou však patrné rozdíly. Analýzou dat, při které jsem porovnávala jednotlivé výkresy, jsem vyhodnotila, že děti, které se věnovaly spontánní kresbě denně, vykazovaly jisté pokroky. Dá se u nich předpokládat plynulejší přechod mezi jednotlivými vývojovými stádii. Tyto děti kreslily hlavonožce již při nástupu do mateřské školy, kresba byla doplňována o další detaily. Ve čtyřech letech, někdy i dříve, měla jejich postava hlavu, trup i dvojdimenzionální zobrazení končetin. Ve skupině od 4,5 – 6 let je již patrný zájem o spontánní kresbu zejména u děvčat. V tomto období jsem zaznamenala u některých dětí dynamický pokrok ve vývoji kresby, hlavně kresby postavy.

**Shrnutí: Děti, které se věnují spontánní kresbě denně, vykazují vyspělejší kresbu technicky i obsahově. (srov. obr. 13, 14, 15, 16, 17)**

**Ukázka rozdílu kresebného vývoje u dětí:**

Obr. 13: Dinosauři, Martin (6,5 r.), zainteresovanost kresbou: 12minut.



Tato zdařilá realistická kresba poukazuje na dobrou zrakovou paměť. Dobře uchopená „uzavřená“ kompozice děje. Martin má nejraději dinosaury (knihy i na DVD).

Obr. 14 a 15: ukázka stejně starého chlapce Tadeáše

zainteresovanost kresbou: obr. 14 – 15 minut, obr. 15 – 6 minut



Obr. 14: Já (5,8 r.)



Obr. 15: Nemocnice (6,5 r.)

Z obr. 15 na str. 59 je patrný pokrok v zobrazení postavy konkrétně u znázornění trupu. Napojení rukou a prstů zůstává stále na nižší úrovni pozorovacích schopností. Přetrvává transparentnost – vpravo dole lehátko a stůl uvnitř budovy.

### **Porovnání kresby dívek s ročním věkovým rozdílem:**

**Petra** (obr. 16) je levák. V její kresbě je patrný nepravý ornament – prsty na rukou, zdobení sukně, transparentnost, chybí krk, zvednuté ruce mohou být známkou nezralosti.

**Julinka** (obr. 17) je pravák. Velice ráda kreslí, její kresba je vyspělejší, to je také patrné z proporce postavy (ornament, čisté linie, rozvržení kompozice).

Z analýzy výkresů je patrné, že děvčata ve svých kresbách používají více detailů než chlapci (to je patrné i z obr. 16 a obr. 17). U spontánních kreseb dětí s odkladem školní docházky, zejména u chlapců, můžeme vidět v kresbách pokusy realistického zobrazení. Rádi se inspirují knihami, časopisy. To, co je zajímavé, zobrazují spíše technicky, v reálných barvách.

Obr. 16: Víla, Peťa (5,7 r.)

Obr. 17: Princezna víla, Julinka (4,7 r.)



zainteresovanost kresbou: obr. 16: 10 minut, obr. 17: do 15 minut

**Předpoklad 3:** Kresby děvčat jsou obsahově bohatší než u chlapců.

**Předpoklad 3 byl potvrzen.**

### 9. 2. 3 Časová zainteresovanost

Výzkumným šetřením se ukázalo, že děti zaujaté spontánní kresbou vydrží kreslit i více než 15 minut bez rozdílu věku a pohlaví. Záleží na osobnosti dítěte. Extraverti mají zpravidla rychlejší tempo než introverti. Malé děti často při kresbě pozorují ostatní a čas věnovaný spontánní kresbě byl pak porovnatelný s časem předškoláka. Naopak předškolní dítě, které má momentální nápad, může kreslit jen jednou barvou a čas strávený spontánní kresbou může být kratší než u dětí mladších. Pokud děti kreslí ve dvojicích, to je poměrně časté, berou to zároveň jako hru, povídají si, dívají se na dění ve třídě. Časová zainteresovanost se prodlužuje.

**Předpoklad 4: Časová zainteresovanost chlapců je nižší než u děvčat.**

**Předpoklad 4 byl potvrzen.**

Další důležité závěry: Největší zájem o spontánní kresbu projevila děvčata od 4,6 – 6 let. Časový prostor se spolu s vzrůstajícím věkem nezkrátil.

Chlapci mají o spontánní kresbu menší zájem než děvčata, tento výsledek se mi potvrdil i dlouhodobým pozorování. Procentuální výsledek z vyhodnocených tabulek nevyšel v závěrečném hodnocení zcela objektivně z toho důvodu, že někteří chlapci měli motivaci a chtěli mi výkres nakreslit, to se stávalo ve třídách, kde neučím. Při dlouhodobém pozorování jsem zjistila, že ze dvou tříd mateřské školy ve věkové kategorii (4,6 – 6 let) pravidelně (denně) kreslí pouze čtyři chlapci. Zájem o spontánní kresbu projevili všichni chlapci s odkladem školní docházky patrně v důsledku větší vizuomotorické a grafomotorické zkušenosti. U těchto dětí jsem nezaznamenala tak zásadní posun v kresbě jako u mladších dětí.

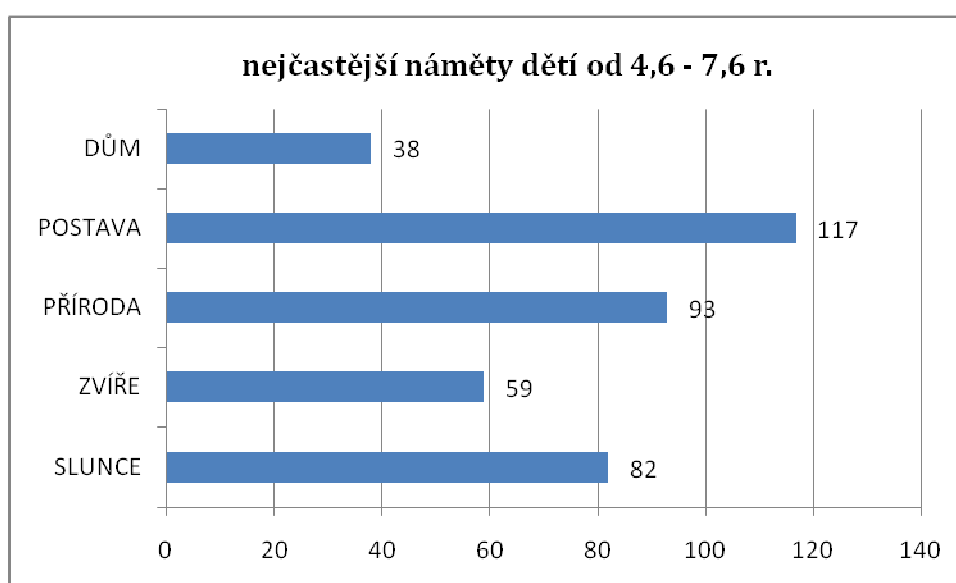
## 9. 2. 4 Nejčastější náměty dětské spontánní kresby

Pro zodpovězení této otázky jsem zvolila kvantitativní obsahovou analýzu. Vycházela jsem ze záznamu z tabulky, kde byla tato otázka zohledňována. Následnou analýzou vzorků z 343 kreseb od 32 mladších (3 - 4,4 r) a 45 starších dětí ve věku od (4,6 - 7,6 r) jsem zaznamenávala kontingenci námětu, kterou jsem následně vyhodnotila.

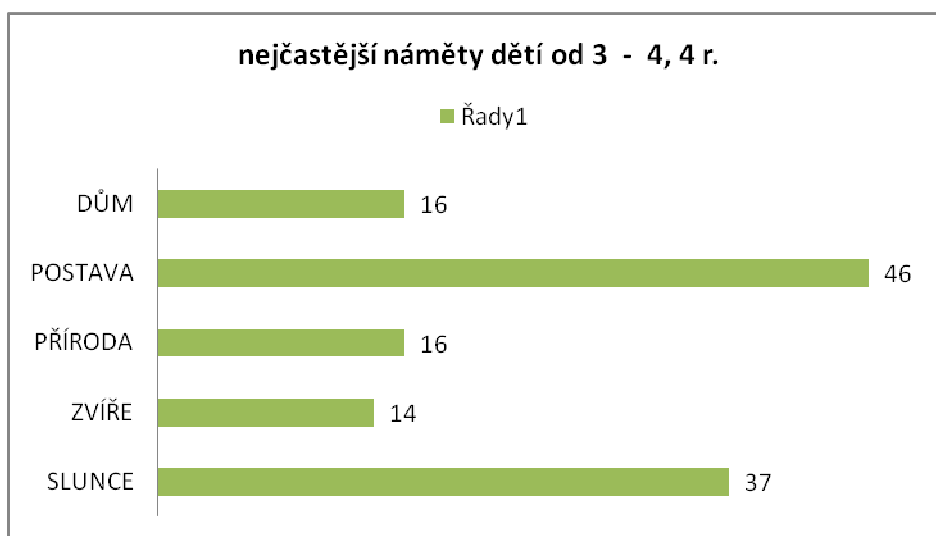
Tab. 2: Nejčastější náměty spontánních kreseb dětí

námět	sešit 1	sešit 2	sešit 3	Sešit 3	Sešit 4	sešit 4	Sešit 5	Sešit 5	Sešit 6	Sešit 6	celkem
<b>SLUNCE</b>	14	24		18	5	18	3	8	6	3	99
<b>ZVÍŘE</b>	24	17	3	4	4	5	2	5	1	1	66
<b>PŘÍRODA</b>	3	13	1	5	3	3	3		8	1	40
<b>POSTAVA</b>	25	33	1	21	7	24		8	10	4	133
<b>DŮM</b>	9	8	2	5	2	7	5	5	4		47
Věk dětí	5-7,6 r.	5 - 7,4 r.	4,6- 6,8 r.	3-4,5 r.	3,5- 4,5 r	4,6+r .	4,6+ r.	3-4,5 r.	3-4,5 r.	4,6+ r.	
chlapani- výkresy	27	39	2	7	4	4	9	9	16	3	120
dívky- výkresy	46	37	6	43	14	35	19	1	17	4	222

Graf 4: Nejčastější náměty dětí od 4,6 – 7,6 r.



Graf 5: Nejčastější náměty dětí od 3 – 4,4 r.



Z výsledné sumarizace získaných poznatků vyšlo, že nejčastějším tématem u všech sledovaných dětí od 3 – 7,6 let bylo: **SLUNCE, POSTAVA, ZVÍŘE, PŘÍRODA, DŮM.**

- ✓ U mladších dětí byla na prvním místě postava a druhým nejčastěji zobrazovaným námětem slunce.
- ✓ U starších dětí postava a na druhém místě příroda.

Při vyhodnocování výsledků jsem pod téma příroda zařazovala např.: stromy, duhu na obloze, potok, louku, květiny atd. Slunce bylo ve výsledcích těsně za přírodou, tento ustálený symbol děti kreslí téměř na každém svém výkrese.

**Závěr:** Analýzou výkresů jsem zjistila, že nejčastěji zobrazovanými postavami dětí je rodina, u děvčat princezna. U chlapců jsou to kromě rodiny vojáci, hrdinové z animovaných filmů.

**Vliv sourozenců na spontánní kresbu – Nepotvrzen.**

## 10 DISKUZE

To, co nám spontánní kresba o dítěti vypovídá, uceleně shrnul v jedné větě, již před padesáti lety Uždil (1966, s. 58): „*Dětská kresba o dítěti prozrazuje, co ho nejvíce zajímá, k čemu má vytvořen citový vztah, jaké má znalosti a zkušenosti o tom, co právě maluje.*“ Z výsledné sumarizace získaných poznatků vyšlo, že nejoblíbenějšími tématy dětské kresby byly: postava, slunce, dům, příroda, zvíře. Tyto výsledky se tedy shodují s poznatkem Uždila (1984, s. 22), pro kterého je prvotním a nejzákladnějším grafickým typem lidská figura hlavonožce, později postava. Jak shodně uvádí, nejčastějšími grafickými typy, které dítě vyvíjí, jsou: lidská postava, zvířecí postavy, dům, strom, dopravní prostředky.

Dle názoru Rázové (1974, s. 8 – 9) je kreslení nejužívanější zobrazovací technikou. Děti při spontánní kresbě používaly nejčastěji pastelky a fixy, které měly kdykoliv k dispozici. Vodové barvy a tempery využívaly výjimečně jen dívky předškolního věku (5, 5 – 6 let).

V teoretické části jsem se zabývala otázkou, proč děti nekreslí. Rázová (1974, s. 47) zmiňuje, že některé děti nemalují, protože při kreslení musí překonávat technické potíže. V tomto poznatku se s ní shodují též Bednářová, Šmardová (2006, s. 43), které uvádějí, že děti grafomotoricky neobratné kreslí málo, kreslení nevyhledávají nebo ho dokonce odmítají. Na základě provedeného šetření je též možné se k těmto závěrům přiklánět.

V souvislosti s tématem nezájmu dítěte o kreslení, zmiňuje Matějček (1991, s. 106 – 107) vztah mezi nezájmem a lateralitou - nezájem lze pozorovat u některých dětí s nevyhraněnou lateralitou a u leváků. Ve výzkumném šetření se toto nepotvrdilo. U dětí s vyhraněnou lateralitou pro levou ruku nemělo zájem o spontánní kresbu pouze jedno. Naopak jsem měla možnost pozorovat dvě holčičky s nevyhraněnou lateralitou, které kreslily dobře oběma rukama. Toto téma mohu shrnout slovy Matějčka (1991, s. 107), a sice tím co se mi v praxi potvrdilo nejen u spontánní kresby: „**Dítě jako nevyspělá osobnost dělá především to, co mu jde, a ne to, co mu nejde.**“

Podrobnějším prostudováním teorie přehledu specifických znaků dětského výtvarného projevu dle Davida (2008, s. 25 – 28), Uždila (1980, s. 33 – 45; 1984, s. 44 – 53), Hazukové (2005, s. 88 – 91) jsem mohla v kresbách pozorovat některé jimi uvedené znaky: **jednoduchost a úspornost kresebných tahů, ortoskopie (sklápění), smíšený**



**profil, nepoměrnost v proporcích, transparentci (rentgenové vidění), výtvarné vyprávění, projevy zobrazovacích automatismů, základní čára, antropomorfismus, R-princip, funkčnost** – zájem dítěte zobrazit zajímavé detaily, např. klika, kouř, doplňky na oblečení aj.

Větší vzorek získaných materiálů mi dal možnost na základě teorie Bednářové, Šmardové (2006, s. 6 – 9), Jebavé (1997, s. 21), Mlčáka (1996, s. 3 – 4), hlouběji prozkoumat některé užitečné informace, které nám kresba může poskytnout z hlediska pedagogického i psychologického. Tyto poznatky spolu se specifickými znaky dětského výtvarného projevu jsem zohlednila v praktické části u třech případových studií.

Studium vývojových stádií uvedených autorů – Burt, Griffithsová (1940 in Read, 1967), Jebavá (1997), Mlčák (1996), Hazuková (2005), Bednářová, Šmardová (2006), Vágnerová (2008), Uždil (1984), Davido (2008) – mi umožnilo naučit se orientovat v jednotlivých vývojových stádiích kresby. Porovnávala jsem úroveň kreseb stejně starých dětí i dětí různých věkových skupin. Obecně platí, čím je dítě mladší, tím je kresba obsahově chudší a v kresbě se vyskytuje, dle Mlčáka (1996, s. 7), málo podrobností. K těmto závěrům se na základě svého šetření též přikláním.

U problematiky preference barev předškolních dětí (3 – 6let) jsem si mohla v praxi ověřit ustálenou teorii Uždila (1980, s. 46), který v souvislosti s významem barev hovoří o „barevné řeči“, která má hlubokou spojitost s jejich psychikou. Stejným tématem se zabývá i Davido (2008, s. 36). Dospěla jsem ke shodnému poznatku jako oba zmiňovaní autoři, podle nich dítě užívá barev těmito způsoby: napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce) nebo jde o určitou nadsázku, kdy chce dítě učinit věci na kresbě čitelnými a rozlišit je. Naproti tomu, když není barva naprosto zjevně svázána s předmětem, dítě si ji volí podle toho, jak se momentálně cítí nebo její výběr podléhá náhodě. Shodují se s názorem Rázové (1974, s. 42), která uvádí, že nejvíce odvážné v používání barev jsou děti 4leté a 5leté, u kterých se uplatňuje nejvíce fantazie a právě zmiňovaná barevná odvaha. Čím je dítě starší, tím se více upíná na skutečnost, to bylo patrné z kreseb předškolních dětí.

V souvislosti s pojetím genderu ve spontánní kresbě jsem si chtěla ověřit poznatky Vágnerové (2005, s. 185), která zařazuje kresby, z nichž je patrné pohlaví kreslených postav do období 5 let věku dítěte. V kresbách děvčat toto patrné bylo, u chlapců, ale později (cca okolo 6 let). Gender lze zohlednit výsledkem preference testu barev, kdy děvčata zvolila nejoblíbenější barvu růžovou a chlapci modrou.

## ZÁVĚR

Kreslení je jednou z forem začleňování se do lidského společenství. Jedná se o neverbální komunikaci dítěte, skrze kterou vypráví, co cítí ať už vědomě nebo nevědomě. Spontánní kresba je fascinující tím, že můžeme jejím prostřednictvím navázat s dítětem kontakt. Spontánní projev dítěte ať už ve hře nebo v kresbě je svobodný, bez předsudků.

Sledovanými oblastmi spontánní kresby byla volba tématu, barev, hospodaření s časem, porovnání kreseb dětí stejné i různé věkové kategorie, umístění a velikost kresby a genderové hledisko. Všechny tyto sledované aspekty kresby mi pomohly dostat se skrze kresbu blíže k dětem, poznat jejich „rukopis“, který byl patrný z každé individuální kresby dítěte. Nejoblíbenějším a nejčastějším tématem dětské spontánní kresby byla postava. Děti nejraději kreslily své blízké a samy sebe, u děvčat byla nejoblíbenější postavou princezen a u chlapců postavy ze seriálů. Z kreseb dětí byl patrný vliv médií.

Názory odborníků na to, zda je spontánní kresba hrou či pracovní aktivitou, se liší. Mé získané vzorky vznikaly právě při volné hře ráno i odpoledne. Pokrokový názor na toto téma jsme mohli zaznamenat v historii, a sice v Komenského Informatoriu školy mateřské: „... *Dítky mají také do malířství a písářství navozovány býti, hned v této mateřské škole a to třeba v třetím neb čtvrtém roku, jak se pří kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi můž. Jmenovitě díváním ji do rukou křídly (neb úhle u chudších) a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělal, jak chtí; čehož se jim i mustr pomaličku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvíle.*“ Na tato výstižná slova bych chtěla navázat: lze nějak ovlivnit spontánní kresbu u dětí? Tato práce mi dala odpověď, ano. Prvotní impulz k výtvarné činnosti – kreslení – dává samo dítě, a to z vlastní vnitřní potřeby. Reaguje tak na vnitřní či vnější zážitky ze svého okolí. A jak na to v mateřské škole? Podporovat děti ve spontánním uměleckém projevu, vytvořit jim vhodné podmínky, motivovat je, seznamovat je s různorodým materiálem a naučit je nebát se výtvarně projevit. Pokud dítě neodbydeme slovy: „Máš to pěkné,“ ale zeptáme se na to, co nakreslil, pak na nás čeká překvapení.....

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: MU, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
- 2) BEDNÁROVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1
- 3) DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1.
- 4) HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- 5) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- 6) JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-7184-394-6.
- 7) KOHOUTEK, Rudolf: *slovník-cizích-slov.abz.cz 31.3.2003*, [online],  
Dostupný z www: <<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/spontanni>>
- 8) KUCHARSKÁ, A.; MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-7290-217.2.
- 9) MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- 10) MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
- 11) RÁZÁKOVÁ, D. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1963. 14-624-74
- 12) READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- 13) SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- 14) ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- 15) UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, panáči a auta*. Praha: Portál, 1983. 14-692-88

- 16) UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1988. 14-692-88
- 17) UŽDIL, J.; RAZÁKOVÁ, D. *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1966. 16-073-66
- 18) UŽDIL, J. *Otázky dětské kresby*. Praha: ÚDLUT 1967. *Neprodejný výtisk*
- 19) UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1980. 14-442-80
- 20) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0
- 21) ZÁVORA, Jiří.: *Nepodceňujeme dětské kreslení* [online], : Rodina a my.cz 7. 10. 2004. Dostupný na [www: <http://www.rodina.cz/clanek4054.htm](http://www.rodina.cz/clanek4054.htm)