

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

## **Volná kresba dětí předškolního věku**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Kouřilová

Vypracovala:

Lucie Morávková, DiS.

České Budějovice, 2013

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

**V Protivíně, 26. března 2013**

.....  
**Lucie Morávková**



### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení a poskytnuté cenné rady při tvorbě mé práce. Dále děkuji svému manželovi za oporu a veškerou poskytnutou pomoc.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá kresbou dětí v předškolním věku. Úvodní kapitola teoretické části je zaměřena na charakteristiku předškolního období, jeho specifika v kognitivním, emočním a sociálním vývoji. V dalších kapitolách je popsán vývoj kresby a jejího tématu a výskyt jednotlivých konkrétních témat v dětské kresbě. Výzkumná část práce je zaměřena na volnou kresbu dětí předškolního věku, které dochází do mateřské školy. Cílem práce je sledovat volbu témat kresby. Zkoumané kresby jsou proto rozděleny podle zvoleného tématu do několika skupin (kategorií) a zkoumány pomocí analýzy kresebného projevu dítěte a rozhovoru s dětmi/autory kreseb. Za účelem dosažení cíle práce jsou položeny jedna hlavní a tři vedlejší výzkumné otázky. Tyto otázky jsou zaměřeny na zjištění výskytu jednotlivých kresebných témat, na závislost výskytu kresebných témat na pohlaví dítěte, na zkoumání pojetí kresby dětí a na volbu barev v dětské kresbě. Ze závěrů výzkumu vyplývá, že děti nejčastěji kreslí to, co je obklopuje. Jejich kresby jsou zaměřeny na témata týkající se lidí a všeho, co je s nimi spojené. Nejčastějšími tématy pro kresbu jsou příroda a dům. Závěry práce potvrzují existenci závislosti tématu kresby na pohlaví dítěte.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

volná kresba, téma kresby, dítě předškolního věku

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with children's drawing at preschool age. The introductory chapter of the theoretical part focuses on description of the preschool period, its specifics in cognitive, emotional and social development. The following chapters describe the development of drawing and its motif and the occurrence of particular topics in children's drawing. The research part of the thesis is focused on spontaneous drawing of preschool children attending kindergarten. The objective of this thesis is following the choice of drawing topics. Studied drawings are divided into several groups (categories) and examined through the analysis of drawing expression and the interview with the children/authors of the drawings. To meet the objective of the thesis one main and three supporting questions are asked. These questions aim to discover the occurrence of individual drawing topics, establish the correlation between the occurrence of topics and the child's sex, look into the conception of children's drawing and the choice of colour in children's drawing. The conclusion of the research part shows that the children are most likely to draw things they are surrounded by. Their drawings are concentrated on topics related to people and everything connected with them. The most frequent topics of the drawings are nature and the house. The findings of the thesis prove the existence of correlation between the topic of the drawing and the child's sex.

## **KEY WORDS**

spontaneous drawing, the topic of drawing, preschool-age child

# **OBSAH**

Úvod	7
<b>I. Teoretická část</b>	
1. Charakteristika dítěte v předškolním období	8
1.1 Kognitivní vývoj	9
1.2 Emoční vývoj	11
1.3 Sociální vývoj	12
1.4 Hra	14
2. Kresba	15
2.1 Vývoj kresby	15
2.2 Obsah dětských kreseb	17
2.3 Barevnost v dětské kresbě	21
2.4 Zobrazení prostoru a času	22
2.5 Typy kreslířů	22
2.6 Využití dětské kresby	23
2.7 Volná kresba dětí	25
<b>II. Výzkumná část</b>	
3. Cíl výzkumu	26
4. Výzkumné otázky	26
5. Charakteristika výzkumného vzorku	27
6. Sběr dat	27
7. Metody výzkumu	28
7.1 Metody sběru dat	28
7.2 Metody hodnocení dat	29
8. Výsledky výzkumu	30
8.1 Téma kresby	30
8.2 Pojetí kresby	41
8.3 Barevnost kresby	46
9. Zodpovězení výzkumných otázek	47
10. Diskuse	48
11. Závěr	51

## ÚVOD

Tématem bakalářské práce je volná kresba dětí předškolního věku. Toto téma jsem si zvolila, protože pracuji v mateřské škole a s kresbou dětí se tak setkávám denně. Uvědomuji si, že z kresby dítěte je možné mnoho vyčíst o jeho duši, ale zároveň si také uvědomuji, že toto „čtení“ je velmi složité a je těžké dělat na základě rozboru kresby konkrétní závěry, pokud neznáme širší souvislosti. Těmito souvislostmi myslím to, z jakého prostředí dítě pochází, jeho anamnestické údaje zaměřené na dosavadní vývoj, jeho dispozice, schopnosti i dovednosti. Proto ve své práci nezaměřuji své zkoumání na odhalení duševních pochodů dítěte, ale pouze se zabývám četností výskytu zkoumaných jevů, jako je téma kresby, pojetí či kolorit kresby.

Kresba je pro dítě především hrou, která mu pomáhá zobrazovat realitu, ale i jeho přání či fantazii. Kresba pak může být také prostředkem, jak se s realitou vypořádat, jak ji uchopit, aby byla pro dítě srozumitelnější. Kresba je ale i hrou, která vzniká na základě experimentu. Dítě si chce vyzkoušet různé materiály, různé pohyby, apod.

Kresba dítěte obecně odráží to, na jakém stupni vývoje se dítě nachází, proto v teoretické části práce nejprve charakterizují dítě v předškolním věku. Popisuji, jakým vývojem prochází myšlení dítěte, jeho emoce i socializace. Toto vše se pak projevuje i v kresbě dítěte. Vývojem kresby a nejčastějším obsahem dětských kreseb se pak zabývám ve druhé kapitole. Zjištění na základě prostudované literatury jsou pak podkladem pro výzkumnou část práce, kde ověřuji získané poznatky.

Výzkumná část práce se týká v první řadě spontánní volby témat dětí pro dětskou kresbu. Pro výzkum jsem zvolila vzorek dětí, který v průběhu výzkumu dosáhne pěti let. Záměrně jsem zvolila děti téměř na konci předškolního období, protože děti v tomto věku mají s kresbou již zkušenosti. Spolupráce s tak starými dětmi je snazší než s mladšími dětmi a jejich kresba je většinou na takové úrovni, že z ní lze námět či téma kresby snadno vyčíst. Metodou pro mou práci byl tedy sběr volných kreseb dětí. Ovšem k objasnění zvoleného tématu bylo nutné také vést s dětmi rozhovory, které se týkaly právě těchto témat a měly za účel objasnit zvolené téma.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

### **1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ**

Předškolní období zahrnuje věk dítěte od tří do šesti nebo sedmi let. Je ukončeno nástupem do školy. Dle Šulové (2010 in Mertin, Gillernová, 2010) je předškolní období jedním z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to doba, kdy dítě překypuje tělesnou i duševní aktivitou a projevuje velký zájem o své okolí. Je to také období hry, protože se při hře dítě projevuje nejvíce. Helus (2009) uvádí, že období mezi třetím a šestým rokem života charakterizují nově se otvírající možnosti, které je potřeba využít a také meze, které je třeba respektovat. Proměny, ke kterým dochází, lze rozlišit na změny v oblasti obratnosti, v nových možnostech myšlení, v rozvoji výtvarného projevu, v sociálním životě, ve hře, v nárůstu iniciativnosti a ve formování základů mravnosti. Matějček (2007) poukazuje na to, že dítě v předškolním období za normálních okolností překračuje hranice své nejbližší rodiny a k vědomí vlastní identity tak přidává vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům. Zráním a vyspíváním osobnosti dítěte dochází k tomu, že se z něj stává tvor civilizovaný a kulturní. Biddulph (2008) nazývá předškolní období jako tzv. ostatní lidé. Uvádí, že děti si v tomto období přestávají hrát vedle jiných dětí a začínají si hrát s nimi. Charakteristické jsou pro toto období otázky: kdy, proč, jak, a co kdyby, proč ne?

Vágnerová uvádí (2005), že z hlediska psychického vývoje je pro tento věk charakteristická snaha o rozlišení vztahu ke světu a o stabilizaci vlastní pozice ve světě. Dítě svět poznává pomocí představivosti a fantazijního zpracovávání informací, uvažuje intuitivně bez regulace logikou. Vývoj v sociální oblasti je charakterizován odpoutáváním se od rodiny a vytvářením vztahů se svými vrstevníky. Dítě se připravuje na život ve společnosti, což na něj klade nároky ve smyslu přijetí řádu a pravidel, schopnosti se prosadit i přizpůsobit a spolupracovat, chovat se prosociálně. V průběhu celého předškolního období dochází ke změnám v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje. V následujících kapitolách se podrobněji zabývám změnami v oblasti kognitivního, emočního a sociálního vývoje.



## 1.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj se týká vývoje poznávacích funkcí, tj. vnímání, představování, fantazie, myšlení, usuzování, pozornosti, paměti.

Piaget (1999) ve své teorii vysvětluje, jak si děti v průběhu vývoje vytvářejí tzv. koncepty, neboli pojmy, se kterými pak zacházejí při myšlení. Vysvětluje, že se u dětí rozvíjejí vyšší formy myšlení především zráním a to v určitých časových stádiích. Piaget tak rozlišuje jednotlivá období, v nichž k vývoji myšlení dochází. První stadium uvádím jen pro obraz toho, čím dítě předškolního věku již prošlo a druhé stadium se týká přímo dětí navštěvujících mateřskou školu.

- I. Stadium – senzomotorické – trvající přibližně od narození do dvou let. Toto období je zpočátku charakteristické tím, že dítě na podněty reaguje reflexně. Dítě nemyslí na to, že by nějakou činnost vykonalo, ale rovnou ji vykoná. Ke konci tohoto období dochází u dítěte k důležitému uvědomění trvalosti předmětů, to znamená, že dítě si uvědomuje, že věci existují, i když jsou jeho vnímání skryté.
- II. Stadium – předoperačního myšlení – trvající přibližně od dvou do sedmi let. Na počátku předškolního období, ve věku přibližně od dvou do čtyř let u dětí popisuje Piaget tzv. období symbolického a předpojmového myšlení. Děti v tomto období získávají schopnost užívat symboly k označování činů. Nyní si již dokáží činnosti představit, aniž by je vykonávaly. Děti zatím nedokáží tvořit pojmy jako v pozdějším věku, což se například odráží v nesprávné tvorbě generických pojmů. To například znamená, že dítě všechny muže označuje výrazem táta. Od čtyř do sedmi až osmi let pak Piaget popisuje tzv. období názorného myšlení nebo též stadium intuitivní. V tomto období dítě uplatňuje specifické kognitivní struktury. Z této teorie pak vychází Vágnerová v popisu kognitivních procesů u dítěte předškolního věku.

Vágnerová (2005) dle Piagetovy teorie popisuje, že poznávací procesy dítěte v tomto období jsou zaměřeny na poznání nejbližšího světa. Dítě si vybírá informace specifickým způsobem. Uplatňuje se zde:

- centrace neboli ulpívání na jednom, obvykle nápadném znaku, který dítě považuje za podstatný a zároveň přehlížení jiných, pro dítě nepodstatných znaků;
- egocentrismus, který znamená ulpívání na subjektivním názoru. Dítě posuzuje situaci pouze ze svého hlediska a nehledá ani nepřijímá názory jiné, proto nejsou děti schopné kritického, logického či realistického myšlení;
- fenomenismus, neboli důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je svět takový, jak vypadá;
- prezentismus, což je vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa. Takové vnímání pak v dítěti vzbuzuje jistotu.

Zpracovávání informací má také své zákonitosti. Dítě využívá:

- magičnost, kdy si při interpretaci jevů pomáhá fantazií a tak své poznání následně zkresluje;
- antropomorfismus, což znamená přisuzování vlastností lidských bytostí i neživým objektům. Dítě tak činí, aby světu lépe porozumělo;
- artificialismus, kterým si dítě vysvětluje vznik okolního světa. Svět podle dítěte někdo, pravděpodobně člověk, udělal;
- absolutismus, neboli přesvědčení, že každé poznání je definitivní a platné. Toto přesvědčení je pro dítě důležité, aby získalo pocit jistoty.

Děti předškolního věku neberou v úvahu informace, které by jim překážely a ztěžovaly tak pohled na svět. Také Brierley (1996) poukazuje na to, že nic z toho, co dítě opomíjí, nezanechává v jeho mozku paměťovou stopu. Pamatuje si jen to, čemu věnuje pozornost a pozornost pak věnuje tomu, co ho skutečně zajímá, co mu připadá důležité. Vágnerová (2005) dále uvádí, že vývoj myšlení je dlouhodobý proces, dítě se učí rozumět proměnám skutečnosti a objektů a vratnosti těchto proměn. Prozatím se váže na statické znaky, na aktuální stav.

Při posuzování objektů berou děti v úvahu především jejich vzájemný vztah. Často používají analogické uvažování, které využívají pro odvozování a vymezování pojmů. Pro porozumění souvislostí a vztahů dítě využívá kauzální uvažování, tedy uvažování

hledající příčiny. Děti často kladou otázku proč, přičemž vysvětlení nemusí být logické a správné, ale musí být subjektivně uspokojující.

Dle Šulové (2010 in Mertin, Gillernová, 2010) jsou představy předškoláka barvitě a bohaté. Realitu interpretuje tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, a proto používá tzv. konfabulace, neboli smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Fantazie má v tomto věku význam pro citovou a rozumovou rovnováhu. Langmeier a Krejčířová (2006) ovšem uvádějí, že si děti uvědomují rozdíl mezi realitou a fantazií. Již okolo třetího roku ví, že věci vymyšlené mají jiné vlastnosti než věci skutečné. Děti si jsou vědomy, že reálné předměty mají některé fyzické rysy, kdežto imaginární lze svým myšlením měnit a ty reálné takto změnit nejdou. Vlastní představy se navenek promítají v každém věku, ale v dětství jsou emoce spontánnější, méně ovládané a proto se snáze a výrazněji projevují navenek.

## **1. 2 Emoční vývoj**

Dle Vágnerové (2005) je emoční prožívání předškolních dětí více stabilní a vyrovnané než v období předcházejícím, batolecím. Většina emocí je vázána na aktuální situaci a na uspokojení dítěte. Předškolní dítě je nejčastěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí, především díky zralosti centrální nervové soustavy a schopnosti dítěte své emoce vyjádřit jiným způsobem. Typickým emočním stavem je veselost, rozvíjí se schopnost chápat humorné situace, či je dokonce vytvářet. Pokud předškolní dítě prožívá zlost, či vztek, je to většinou vůči vrstevníkům, nebo při frustraci dítěte. Častější jsou projevy strachu vázané na rozvoj představivosti dítěte. Míra úzkostnosti dítěte úzce souvisí s temperamentem, u některých dětí může být vysoká a vést k odmítání samostatnosti, ulpívání na dospělé osobě. Předškolní dítě již rovněž chápe časový rozměr, protože se dokáže těšit na nadcházející situace a očekávané události.

Emoční vývoj dětí se posouvá od porozumění významu a kvality jednotlivých emocí k chápání kauzálních vztahů neboli příčin vzniku různých emocí. Předškolní děti chápou pozitivitu či negativitu emočních prožitků. Snáze chápou základní emoce, ale obtížněji se orientují v těch komplexnějších. Nejvíce problematické je pro ně pochopení ambivalentních pocitů, kdy mají současně dobrý i špatný pocit z daného prožitku. V rozlišování příčin emocí dochází též k vývoji, nejčastěji se uplatňuje mechanismus

projekce, kdy děti rozlišují události a s nimi spojené pocity tak, jak by se v nich cítily ony samy.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence. Znamená to, že děti lépe chápou své pocity, dokáží se vcítit do prožívání jiných lidí, oddálit své vlastní uspokojení a také dokáží alespoň částečně regulovat své citové projevy. Tato regulace je od nich také dospělými vyžadována, především ovládnutí projevů zlosti, vzteku, rozmrzelosti. K rozvoji emoční inteligence přispívá značnou měrou rodina, která učí dítě chápat citové prožitky. V rámci rodiny dochází k důležitému přenosu emocí mezi blízkou osobou a dítětem.

Sebehodnocení dítěte předškolního věku může být pozitivní i negativní. Dítě prožívá hrdost – pozitivní emoci, když se mu něco povede, ale zároveň se nově objevují pocity viny – negativní emoce, které souvisí s tím, že dítě přijímá okolím nastavená pravidla chování. Dítě cítí vinu, pokud se nezachová podle očekávání svého okolí. Dochází tak k autoregulaci chování dítěte i v době, kdy není přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral.

### 1.3 Sociální vývoj

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že v předškolním věku zůstává prostředí rodiny nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte. Dle Vágnerové (2005) probíhá socializace i nad rámec rodiny a lze ji označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, je to přechodné období mezi rodinou a institucí neboli dalšími sociálními skupinami. Dle Langmeiera a Krejčířové (2008) socializace zahrnuje tři vývojové aspekty – vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí.

**Vývoj sociálních kontrol** – V předškolním období rychle narůstá rozvoj sociálních kontrol, zpočátku je především iniciován rodiči a blízkými příbuznými, ale později se na něm podílejí i jiné děti. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je závislý především na vztahu dítěte a rodičů. Předpokladem pro správně fungující systém vnitřních sociálních kontrol je vřelý vztah matky k dítěti a pozitivní akceptace od otce. Snáze dítě přijímá pravidla, která mu předávají dospělé uznávané autority.

Vágnerová (2005) dále uvádí, že morální uvažování závisí na dosažené úrovni poznávacích procesů, ale i na zkušenosti dítěte, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je dána i sociokulturně.

**Vývoj sociální reaktivity** – Vágnerová (2005) uvádí, že předškolní dítě dovede při sdělení vyjádřit svoje názory, požadavky i pocity. Přibližně od čtyř let děti dokáží rozlišovat komunikaci s ohledem na to, s kým komunikují, jakou má sociální roli, na jaké vývojové úrovni je, nebo i jak je emočně naladěný. Především v komunikaci s vrstevníky se projevuje egocentrismus předškolních dětí. Může se objevit egocentrická komunikace, kdy se děti vzájemně neposlouchají a jejich rozhovor má charakter dvou monologů. Rozvoj v oblasti komunikace představuje dětské dohadování, které bývá delší a složitější pokud probíhá při společné činnosti – hře.

**Vývoj sociálních rolí** – Rodina je základní sociální skupinou a vztahy mezi členy rodiny jsou pro dítě velmi důležité. Předškolní děti si významně cení rodičovské role, přisuzují rodičům až všemocnost, věří, že by si poradili s jakoukoli situací. Rodiče pro děti představují vzor, s kterým se identifikují, což pro děti znamená posílení jistoty i zlepšení sebehodnocení. Děti si role rodičů i ostatních dospělých zkouší během hry, kdy se učí zvládnout jednotlivé role, které budou zaujímat v budoucnosti.

Šulová (2010 in Mertin, Gillernová, 2010) zmiňuje též význam rodiny pro formování pohlavní identity dítěte. Předškolní věk je dobou, kdy dítě objevuje pohlavní odlišnost. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí jako nejvýznamnější pokrok v osvojování sociálních rolí v této době právě diferenciaci role ženské a mužské. Rozhodující v přijetí této role je vliv rodičů, kteří působí na dítě již od narození tím, že očekávají určité chování vzhledem k pohlaví dítěte.

Vágnerová (2005) popisuje, že se v předškolním věku postupně uvolňuje vázanost na rodinu a dítě vstupuje do společnosti. Vstupem do mateřské školy dítě získává možnost rozšíření své sociální sítě. Ve skupině neznámých dětí vznikají vztahy, které jsou charakteristické tím, že jsou symetrické – tzn., účastníci jsou si v nich rovni. Zároveň však vztahy s vrstevníky poskytují dítěti mnohem méně jistoty než vztahy s dospělými. Aby takové vztahy dítě zvládlo, musí dosáhnout určité vývojové úrovně. V interakci s vrstevníky se dítě učí soupeření a sebeprosazování. Ve vrstevnické skupině tak postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí, kdy každé dítě získává ve skupině nějakou pozici. V kontaktu s vrstevníky se nerozvíjí pouze

schopnost soupeřit, ale také spolupracovat. Role soupeře je především pro dominantní děti snazší. Spolupráce je naopak obtížnější, protože se dítě musí vzdát svého egocentrického pohledu, musí se sebevládat a sdílet uspokojení s ostatními. Ve skupině se dítě dále učí projevům solidarity, soucitu a opory tomu, kdo je nějakým způsobem znevýhodněn. Učí se zvládnutí konfliktů, pocitů lítosti a zklamání, když je například ostatními odmítnuto.

Děti v předškolním věku získávají i další role, které se učí postupně zvládat. Každá role má své typické rysy a dítě je nuceno rozlišovat své chování podle situace, v níž se nachází a podle role, kterou zaujímá.

## **1. 4 Hra**

Langmeier a Krejčířová (2008) uvádějí, že významnou úlohu v socializaci dítěte má hra, která je hlavní činností předškolního dítěte. Hra je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách. Brierley (1996) uvádí, že hra napomáhá rozvoji mozku, zlepšuje řeč a rozumové schopnosti dítěte, zdokonaluje jeho tělesné dovednosti a připravuje základ pro rozvíjení citových vztahů. Zkušenosti získané hrou pak napomáhají při předvídání i rozhodování v situacích, které v životě dítěte nastanou. Hra se může dělit podle mnoha hledisek. Vágnerová (2005) dělí hru na symbolickou a tematickou. Hra symbolická slouží jako prostředek vyrovnání se s realitou. Symbolická hra poskytuje dítěti možnost přizpůsobit si realitu svým potřebám, umožňuje mu chovat se podle svých představ. Piaget (2000) uvádí, že symbolická hra je vrcholem dětské hry, odpovídá základní funkci, kterou hra má. Hra podle něj přeměňuje skutečnost tím, že ji přizpůsobuje potřebám dítěte a tím přispívá k citové a intelektuální rovnováze.

Hra tematická se dle Vágnerové (2005) dá charakterizovat jako hra na něco. Slouží k procvičování rolí, i těch negativních, které děti lákají a jinak by jim nebyly dovoleny. Ve hře pak dítě může být dobré i zlé a hra mu pomáhá rozpoznat své vlastnosti.

Uždil (1974), Davido (2001) i další autoři poukazují na to, že pro dítě je hrou také kresba. Je pro něj zpravidla spontánní, radostnou činností. Ovšem Uždil (1974) nachází odlišnost mezi hrou a kreslením v tom, že výsledkem kresby je relativně trvalý produkt.

## 2. KRESBA

Babyrádová (1999) uvádí, že dříve než se dítě naučí mluvit, než jazyk ovládne natolik, aby mohlo vyjadřovat, co si myslí a co cítí, má příležitost vyjádřit se pomocí grafického záznamu nebo ztvárněním hmoty v prostoru. Ale i tehdy, když už řeč ovládá, může vyjadřovat graficky něco, co slovně plně sdělit nedokáže. I Vágnerová (2005) uvádí, že dítě v kresbě vyjadřuje svůj vlastní názor na svět, v kresbě se projevují tendence zobrazit skutečnost tak, jak ji dítě chápe. Vágnerová označuje kresbu *neverbální symbolickou funkcí*. Davido (2001) také poukazuje na to, že dětská kresba a její zkoumání pak představuje cestu do dětské duše. A stejně tak i Mlčák (1996) vidí v kresbě jeden ze základních a přirozených způsobů dítěte, jak zobrazit i zmocnit reálný, ale také fantazijní svět.

Mlčák (1996) uvádí, že kresba dítěte odráží kvalitu jeho kognitivních funkcí, jemné motoriky a senzomotorických funkcí. Ale také, jak uvádí Zradičková Šafránková (2009), nám kresba o dítěti vypovídá daleko více. Okrývá emoční prožívání dítěte, jeho zájmy, sebehodnocení. Mlčák (1996) shrnul tyto poznatky ve větě: „*Kresba dítěte je složitě utvářený a transformovaný odraz jeho kognitivní, emocionální i sociální osobnostní sféry, a to jak v oblasti normality, tak v oblasti psychopatologie.*“ (Mlčák 1996, s. 4).

### 2.1 Vývoj kresby

Mlčák (1996) uvádí, že hromadná analýza dětských kreseb ukázala existenci typických vývojových znaků, které jsou závislé na chronologickém vývoji dítěte. Vývoj kresby prochází několika fázemi či stádii, které více autorů různě rozlišuje, pojmenovává. Ve své práci uvádím dělení dle Vágnerové (2005).

#### 2.1.1 Presymbolická, senzomotorická fáze

Jedná se o fázi, která se vyskytuje především v batolecím věku, tedy mezi prvním a třetím rokem života. Uždil, Šašinková (1980) uvádějí, že první grafické stopy dítěte mohou vznikat, aniž by si jich kdokoli všiml. Jde například o otisk dlaně na zamlženém skle nebo o hrábnutí dřívkem do písku či hlíny. První čárání je hra, která se ovšem od jiných her liší tím, že zanechává trvalou stopu. Dítě má radost nejen z výsledku své

činnosti, ale také z činnosti samotné, což vede k opakování, experimentování a prohlubování dovedností. Mlčák (1996) popisuje, že pohyby při čarání vycházejí nejprve z motoriky ramenního kloubu a později z kloubu zápěstního. Z toho pak plyne, jaké čáry se v kresbě vyskytují.

Mezi prvními čáranicemi, které děti v této fázi tvoří, jsou ty, které mají tvar oválu, vznikají krouživým pohybem. Značný pokrok z hlediska vývoje pohybového ústrojí je rovná čára. Dále se objevují různé klikaté čáry, nepravidelné spirály, body a krátké husté čáranice.

Dubowski (1995 in Caseová-Dalleyová, 1995) přirovnává období tzv. čmáranic k žvatlání, které se objevuje ve vývoji řeči. Popisuje toto období jako *lokomotorickou čmáranici* (1974 Lowenfeld in Caseová- Dalleyová, 1995), kdy je u dítěte ve věku mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem věku dostatečně rozvinuta koordinace ruky a oka a ono manipulací s předměty objevuje, že některé z nich zanechávají na určitém povrchu stopu. Dubowski dále popisuje, že dítě začíná při kreslení experimentovat a dochází u něj k opakování stále stejného pohybu, čímž mohou vznikat velice podobné kresby.

V těchto prvních výtvarných pokusech není přítomen úmysl dát tvaru podobnost s nějakými věcmi či lidmi. Tahy čáranic se mohou začít křížit ve vodorovném či svislém směru a mezi druhým a třetím rokem se také ustaluje kresba kruhu. Dítě takovou kresbu může dodatečně přirovnat k určité konkrétní věci. Dochází k přechodu na další fázi.

### **2. 1. 2 Fáze přechodu na symbolickou úroveň**

Tuto fázi Vágnerová (2005) také nazývá jako období dodatečného nebo sekundárního symbolického zpracování. Dítě okolo třetího roku věku zjistí, že nakreslený ovál, klikatka, úsečka mohou něco znamenat, že mohou být prostředkem k zobrazení reality. Čmáraní se tak stává symbolem. Uždil, Šašinková (1980) popisují, že podobnost mezi dětskou kresbou a určitou věcí může být zpočátku jen náhodná a nemusí být patrná pro okolí. Stává se také, že dítě dává jedné kresbě i více názvů podle toho, co jej na kresbě v danou chvíli upoutá. Pojmenování také vzniká na základě nějakého výrazného znaku, typického pro zobrazovaný objekt. Dubowski (1995 in Caseová – Dalleyová, 1995) tuto fázi označuje jako *pojmenované čáranice*.



Dítě v této fázi často nerozlišuje, co je možné a co není možné zobrazit. Kresby pak mají povahu tzv. diagramu. Znamená to, že dítě nezobrazí jen reálný objekt, ale také určitou událost. Například spleť čára dle výpovědi dítěte označuje vycházku, ale může být i vodou, či hadem. Při přechodu na další fázi vývoje kresby dítě začíná kreslit s určitým úmyslem, záměrem.

### **2. 1. 3 Fáze primárního symbolického vyjádření**

Vágnerová (2005) uvádí, že dítě v této fázi již dovede úmyslně kresbou něco konkrétního vyjádřit. Tato fáze přichází v období předškolního věku. Dle Piageta (1997) má kresba v tomto období sama o sobě svůj cíl, ale také se dítě kresbou snaží napodobit skutečnost. Vágnerová (2005) dále specifikuje, že pro podobnost kresby a skutečnosti je potřeba rozvoj celého komplexu schopností a dovedností. Jedná se o rozvoj motoriky, senzomotorické koordinace, kognitivní procesy apod. Ovšem u dítěte tohoto věku je důležitý pro kresbu také aktuální emoční stav. Dítě tak spíše vyjadřuje názor na danou věc, či skutečnost a zobrazuje v kresbě spíše subjektivně významné znaky objektu. Reálná podoba pak může být odlišná.

## **2. 2 Obsah dětských kreseb**

Uždil, Šašinková (1980) popisují, že obsahem dětských kreseb je svět, se kterým se dítě setkává. Přesněji řečeno jsou to představy o tomto světě. Dítě zobrazuje to, co je pro něj důležité, podstatné, co upoutalo jeho pozornost. Dále uvádí, že většinu kreseb dítěte tvoří lidská postava a postupně to, co s člověkem úzce souvisí. Mezi náměty se tak dále objevují slunce, zahrádka s květinou, auto a dům. Z komína se pak většinou kouří a u domu je klika, která symbolizuje, že do domu se dá vejít i vyjít z něj ven.

### **2. 2. 1 Vývoj obsahu dětských kreseb**

Uždil (1974) uvádí, že zpočátku se u dětských kreseb, které již mají věcný obsah a dítě je tvoří vědomě, se záměrem, objevují tzv. izolované představy. Dítě tak nakreslí jednotlivě pouze například dům, člověka, květinu nebo auto. V průběhu duševního vývoje dítěte začíná být na kresbách patrný vzájemný vztah mezi zobrazenými objekty, představy se tak spojují.

Uždil (1974) dále specifikuje obsah dětských kreseb jako téměř důsledně antropocentrický. To znamená, že středem zájmu pro dítě je člověk a pak také vše co s člověkem souvisí.

Uždil, Šašinková (1980) dále uvádějí, že témata dětských kreseb jsou omezená. Pro určitá témata se v kresbě ustálí určitý grafický typ a ten je pak dále rozvíjen. V kresbě tak přibývá podrobností, mění se proporce a grafický typ se tak blíží reálné podobě. V tomto vývoji je důležité, co dítě na zobrazovaných objektech zaujalo, co se o nich již dozvědělo, co prožilo. Mlčák (1996) poukazuje na to, že čím je dítě mladší, tím je pak i jeho kresba obsahově chudší.

## **2. 2. 2 Kresba lidské postavy**

Jedním z grafických typů zobrazovaným dětmi je lidská postava. Mlčák (1996) poukazuje na to, že dítě zobrazuje především osoby a předměty, které pro něj mají subjektivní význam. Souvisí to s antropocentrickým zaměřením dětské psychiky v tomto období. McGregor (1995 in Caseová- Dalleyová, 1995) uvádí, že kresba člověka je v dětském výtvarném projevu nejběžnější, především z důvodu vnímání a vývoje sociálních vztahů dítěte. Kresba postavy má svůj typický průběh vývoje.

Vágnerová (2005) uvádí tři hlavní stadia vývoje kresby lidské postavy:

- Stadium hlavonožce
- Stadium subjektivně fantazijního zpracování
- Stadium realistického zobrazení

### **2. 2. 2. 1 Stadium hlavonožce**

Okolo třetího roku věku dítěte se objevuje první kresba lidské postavy. Pojetí kresby vychází ze zkušenosti s vlastním tělem, ale i z pozorování ostatních lidí. Největší význam má pro dítě lidský obličej sloužící k sociálnímu kontaktu, a proto dítě nejdříve zobrazuje hlavu a detaily obličeje. Následuje pak zobrazení končetin, které jsou z hlediska dítěte potřebné pro jakoukoli aktivitu. Kruhovitý útvar, z něž vycházejí končetiny je označován jako hlavonožec. Uždil, Šašinková (1980) ovšem uvádějí, že kruhovitý či oválný útvar nezahrnuje pouze hlavu, ale obsahuje i polozapomenuté tělo.

Je to podle nich uzavřená oválná hranice, která obsahuje všechny důležité lidské znaky. Jsou to ústa, oči, někdy nos či vlasy.

### ***2. 2. 2. 2 Stadium subjektivně fantazijního zpracování***

Toto stadium Vágnerová (2005) také nazývá stadium prelogického přístupu, vyskytuje se u dětí ve věku přibližně od čtyř do pěti let. Uždil, Šašinková (1980) popisují, že oproti předešlému období dochází k osamostatnění trupu. Tělo bývá zpočátku menší než hlava a mívá také originální podobu, může být hranaté, je v něm rozeznatelné břicho například i s pupíkem. Vágnerová (2005) dále uvádí, že pro toto období je typické zdůraznění detailů, které dítě chápe jako důležité, ale které zobrazuje tak, že nerespektuje realitu. Příkladem jsou průhledné kresby, kdy dítě teprve dodatečně postavu obléká, nebo zobrazení vnitřku těla.

### ***2. 2. 2. 3 Stadium realistického zobrazení***

Toto stadium dle Vágnerové (2005) již znamená přechod k realismu. Vyskytuje se na konci předškolního období, kdy se dětské kresby postavy více podobají skutečnosti, dítě začíná kreslit to, co vidí. Uždil, Šašinková (1980) popisují lidskou postavu v tomto období jako podlouhlou, správně členěnou, s krkem a s pažemi nasazenými k trupu. Hlava bývá pokryta vlasy, které zprvu pouze trčí, ale postupně je dítě skládá do účesu. Zpočátku vývoje kresby lidské postavy docházelo k tomu, že dítě nerozlišovalo pohlaví u zobrazených postav. V tomto období již ale rozlišuje individuální rozdíly mezi lidmi. Ženská postava bývá odlišena šaty, nápadnými účesy, v případě zobrazení princezen korunkami, střevíčky apod. Mužská postava mívá kalhoty, čepici, knoflíky, myslivec či voják mívá pušku apod.

V této fázi dítě také dokáže zobrazit postavu ze strany, z profilu. Použití profilu bývá nejčastější, pokud chce dítě zobrazit nějaký pohyb, například chůzi nebo běh.

Kresba lidské postavy je využívána v diagnostických testech- viz kapitola 2.6.

### **2. 2. 3 Kresba zvířete**

Uždil, Šašinková (1980) uvádějí, že s kresbou zvířete se u dětí setkáváme velmi časně. Kresba postavy zvířete se vyvinula z postavy člověka. Nejdříve se postava zvířete příliš neliší od postavy lidské. To, že se jedná o zvíře, můžeme poznat z horizontální polohy těla, později z detailů jako je ocas či rohy. Děti předškolního věku kreslí většinou zvíře z profilu, pouze hlava bývá zobrazena zepředu.

Davido (2001) uvádí, že děti zobrazují zvířata, protože jsou jim blízká, nejčastěji kreslí domácí zvířata. Děti je dobře znají, a zaujímají k nim určitý citově zabarvený postoj. Davido dále uvádí, že děti kreslí zvířata raději než lidi.

### **2. 2. 4 Kresba domu**

Ztotožňuji se s tím, co píše Davido (2001), že dům patří k nejoblíbenějším dětským tématům kresby. Dle autorky je dům plný četných symbolů. Dům znamená přístřeší, rodinné teplo, otevření vnějšimu světu apod.

Uždil, Šašinková (1980) o kresbě domu píše, že bývá vybaven vlastnostmi, které souvisí s jeho užíváním, s bydlením. To znamená, že mívá okna, komín, z kterého se většinou kouří a dveře opatřené klikou, která jak píše výše, je důležitá, aby se do domu dalo vstoupit a také z něj vyjít ven. V kresbách dětí se také objevují domy, které nemají přední stěnu a je tak vidět, co se děje uvnitř. Nejčastěji se v dětských kresbách objevuje dům, připomínající venkovskou stavbu, s trojúhelníkovým štítem. Mnohaposchod'ové domy se objevují později, pokud je dítě těmito domy obklopeno a když začíná vše zobrazovat realisticky.

### **2. 2. 5 Kresba stromu**

Davido i Uždil shodně uvádějí analogii ve vývoji kresby postavy a stromu. Davido (2001) dále popisuje, že první stromy vypadají jako čáranice, postupně získávají vzhled hlavonožce a později se kmen směrem dolů začne rozšiřovat a v dalším stadiu vznikne čára, která přetíná spodní část kmene a strom zakoření. Davido uvádí, že tato etapa znamená, že se dítě dobře zařadilo do rodinného i sociálního života.

Uždil, Šašinková (1980) si všímají vývoje stromu i z hlediska rozlišení stromu listnatého a jehličnatého. Jehličnatý strom děti zobrazují především v souvislosti se symbolikou Vánoc. Listnatý strom dítě zobrazuje nejčastěji jako strom ovocný a mohou na něm viset plody. Pokud pozorujeme proporci stromu, tak ta je vždy podřízena ostatním zobrazovaným objektům. Stává se tak, že postava bývá větší než strom, jelikož je jí přisouzena větší důležitost.

Kresba stromu se využívá jako diagnostická metoda- viz kapitola 2.6.

### **2. 2. 6 Kresba slunce**

Davido (2001) uvádí, že slunce hraje v našem životě nezastupitelnou roli, zahřívá nás a v dětské kresbě je dle autorky spojeno s určitým významem. Slunce prý ukazuje na vliv otce, je to mužský faktor. Slunce se v kresbách dětí objevuje velice často, nejčastěji i se znázorněným obličejem.

### **2. 2. 7 Kresba dopravních prostředků**

Uždil, Šašinková (1980) popisují, že v dětské kresbě se dopravní prostředky objevují proto, že děti mají zájem o to, co se hýbe a co také pohyb umožňuje. Nejčastěji kresba obsahuje auto, vlak nebo loď. Námět dopravního prostředku častěji volí chlapci a jejich kresby mohou obsahovat velmi mnoho detailů. Je to závislé na zájmu a dobré znalosti kreslených objektů.

## **2. 3 Barevnost v dětské kresbě**

Davido (2001) poukazuje na to, že barvy a symbolika barev nás provází od dávných dob. Vliv barev na psychiku člověka je známý a psychologickou hodnotu má i výběr a použití barev. Dítě může používat barvy dvěma způsoby, buď napodobuje to, co vidí, nebo se nechává unést svou fantazií. Uždil (1974) taktéž popisuje, že barva v dětské kresbě může být vázána s určitou reálnou představou, anebo s ní svázána být nemusí a dítě tak popouští uzdu své zálibě v barvách.

Dle Uždila (1974) děti používají teplé barvy k označení věcí, ke kterým mají zvláštní vztah, které se jim líbí, nebo které mají nějakou hodnotu, jsou pro ně vzácné. Davido

(2001) uvádí, že interpretace symboliky barev je velmi složitá. Volba barev může svědčit o temperamentu dítěte, o jeho citovém rozpoložení a o dalších vnitřních pochodech. Děti při používání barev mohou procházet různými přechodnými obdobími, kdy například používá velké množství barev, nebo pouze svoji oblíbenou. Volbu barev ovlivňují také kulturní vlivy, móda apod. Dubowski (1995 in Caseová- Dalleyová, 1995) také uvádí, že použití barvy může vyjadřovat určité pocity dítěte.

## **2.4 Zobrazení prostoru a času**

Uždil (1996) popisuje, že děti předškolního věku často používají tzv. zobrazení vnitřního objemu věcí. Pokud dítě usiluje o zobrazení věcí, které jsou uvnitř, nenechává se odradit tím, že nejsou ve skutečnosti vidět a klidně je zobrazí. Na kresbách tak je možné spatřit jídlo, které se vaří v hrnci, ale také miminko, které má maminka zatím v břiše.

Z počátku dítě do prostoru svou kresbu nebo kresby umísťuje neuspořádaně, jako jednotlivé prvky. K prostoru se vztahuje difuzně.

Prostorové uspořádání se v kresbě objevuje, jakmile dítě začne používat dolní okraj papíru jako zem a všechny zobrazované objekty k ní tíhnou jakoby gravitací. Tuto zem později dítě znázorňuje čarou. Plošné uspořádání prostoru je charakterizované tzv. sklápěním. Při pohledu na kresbu tak vidíme to, co je v půdorysném pohledu, v úplném nadhledu a věci, které jsou kolmo k této základně, pak dítě nakreslí jakoby sklopené nebo seřazené okolo středu. Pro dětskou kresbu je také typická obrácená perspektiva, kdy objekty, které jsou blíže spodnímu okraji, jsou menší. Bývá to proto, že dítě se ztotožnilo s některou z postav uvnitř obrazu a tu pak nakreslilo větší. Stále platí, že dítě kreslí na základě svých subjektivních představ, svých subjektivních pocitů.

## **2.5 Typy kreslířů**

Uždil (1974) se pokusil na základě rozborů dětských kreseb stanovit dva základní typy kreslířů – typ extravertní a typ introvertní. Pro extravertní typ bývá typická snaha o vystižení důležitých částí u zobrazovaného objektu. V pozdější době se snaží zobrazit objektivní vzhled objektu, pravdivou barevnost, proporce či uložení v prostoru. Kresba tohoto typu je zajímavá věcnou správností, ale méně už svou výtvarnou stránkou. Často

se u tohoto typu kreslířů můžeme setkat s dětmi, které se vyznaží detailně v technické konstrukci, detailně se zajímají o některá zvířata apod.

Pro introvertní typ pak naopak bývá důležitý emotivně silný zážitek, který prožilo a snaží se ho zobrazit. Témata kresby se na rozdíl od prvního typu tak často neopakují. Dítě často nezobrazuje objekty realisticky. Z kresby však pozorovatel cítí dobrou náladu, samozřejmost a bezproblémovost.

Samozřejmě není možné kresby dětí přiřadit výlučně jen k jednomu typu kreslíře. Stává se také, že děti určitou typologií pouze jakoby procházejí a spějí k jiné.

Perout (2005) uvádí dva tvořivé typy kreslířů dle Lowenfelda. Jedná se o typ vizuální a haptický, které se ovšem projevují až okolo dvanáctého roku věku dítěte. Vizuální typ pak můžeme charakterizovat jako pozorovatele, který vnímá vnější skutečnost jako celek. Nejdříve vnímá tvar a teprve potom detail objektu. V kresbě lze pozorovat zájem o správnou proporci, dodržování měřítka, správnosti světla, stínu apod.

Typ haptický využívá k zobrazení vlastní zkušenosti, stává se přímo součástí obrazu. Kreslí především na základě emočního prožívání, zobrazuje vše, jak to cítí, co je pro něj důležité.

## **2.6 Využití dětské kresby**

*Psychologický rozbor a interpretace dětské kresby slouží především jako poměrně spolehlivý diagnostický prostředek k hlubšímu poznání dětské psychiky, zejména je-li doplněn slovní výpovědí dítěte a dalšími psychodiagnostickými metodami a provádí-li tuto analýzu psychologicky vzdělaný odborník. (1996, Mlčák, str. 13)*

McGregor (1995 in Caseová- Dalleyová, 1995) uvádí, že každá studie dětského výtvarného projevu vyvolává otázky, jak dítě svět vnímá a jak se tato percepce liší od světa dospělých.

Vágnerová (2001 in Svoboda, Krejčířová, 2001) poukazuje na oblíbenost a snadnou využitelnost kresby v diagnostice dětí, protože kresebné testy se snadno administrují a děti většinou rády a ochotně kreslí. V psychologické praxi se pak testy dětské kresby využívají častěji než u dospělých klientů.

Kresba se využívá ke zjištění:

- celkové vývojové úrovně dítěte, k zjištění globální úrovně rozumových schopností
- úrovně senzomotorických dovedností, ke zjištění vývoje jemné motoriky a vizuální percepce
- způsobu citového prožívání, ke zjištění aktuálního emocionálního stavu i tendencí k určitému emocionálnímu reagování
- určitých specifických vztahů a postojů, které například dítě jinak vyjádřit nedokáže

### **2. 6. 1 Orientační posouzení rozumových schopností dítěte**

Vágnerová (2001 in Svoboda, Krejčířová, 2001) uvádí, že kresbu pro účely odhalení rozumových schopností lze použít pouze v předškolním a mladším školním věku. Okolo deseti let se vývoj kresby dostává na určitou úroveň a dál se již nerozvíjí takovým způsobem, aby to poukazovalo na rozvoj rozumových schopností. Aby se z testu kresby mohlo poukazovat na úroveň rozumových schopností, musí být dostatečně rozvinuto zrakové vnímání, jemná motorika, senzomotorická koordinace. V případě špatného výkonu se tedy nejdříve musí vyloučit problémy v těchto funkcích. Nejčastěji je pro orientační posouzení rozumových schopností dítěte využíván Test kresby lidské postavy.

### **2. 6. 2 Posouzení senzomotorických dovedností**

Senzomotorické dovednosti se zkoumají pomocí obkreslování předloh. Schopnost dítěte napodobit obraz nějaké předlohy závisí na zralosti a dobré funkci příslušných mozkových center, ale také na zkušenosti dítěte.

### **2. 6. 3 Projektivní kresebné techniky**

Tyto testy zkoumají emoční prožívání dítěte, jeho úroveň emoční reaktivity i aktuální citové naladění. V testech používaných pro zjištění rozumové či senzomotorické úrovně



se stanovují emoční indikátory, podle kterých pak dochází k hodnocení dítěte. Mezi projektivní kresebné techniky patří například Test kresby stromu, Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny.

## 2.7 Volná kresba dětí

Read (1967) popisuje volný projev jako rozmanité duševní a tělesné činnosti. Charakteristickým volným projevem je hra dítěte. Volnou hru či volnou kresbu můžeme nahradit názvem spontánní. Spontánnost pak může být definována jako činnost či projev svého já bez nátlaku okolí. Spontánnost lze dále definovat jako samovolnost, bezděčnost či živelnost.

Hazuková, Šamšula (2005) za spontánní dětský výtvarný projev považují činnost, která není nikým záměrně vyvolána ani řízena. Jde podle nich tedy o situace, kdy se dítě výtvarně projevuje z vnitřní potřeby reagovat na vnitřní či vnější podněty.

Hazuková, Šamšula (2005) dále uvádějí, že ve výtvarné činnosti dětí předškolního a mladšího školního věku se může spojit přínos spontánních i poučeně vedených činností. Vzniká tak tzv. *připravená spontaneita* (2005, Kulka in Hazuková, Šamšula, 2005) Dítě je předem výtvarně, či esteticky vedeno a během kresby již není rušeno informacemi a je mu ponechána volnost.

McGregor (1995 in Caseová-Dalleyová, 1995) poukazuje na to, že všechny děti kreslí spontánně. Přirovnává vytváření znaků k vydávání zvuků, gestikulaci či k pohybu, vše je stejně přirozené. Pokud dítě má k dispozici podkladovou plochu a nástroj k vytváření znaků, pak jistě zanechá stopu neboli vizuální záznam svého kontaktu s podkladovou plochou.

Volnost v dětském výtvarném projevu je dle mého názoru možné také chápat ve volnosti výběru obsahu dětské kresby, kdy dítě není poučováno či jinak řízeno během samotného procesu tvorby, ovšem na počátku je vyzváno, zda by něco nenakreslilo.

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 3. CÍL VÝZKUMU

Výzkumná práce je zaměřena na děti předškolního věku navštěvující mateřskou školu.

**Cílem této práce je sledovat**

- **spontánní volbu témat pro kresbu**
- **výtvarné zpracování těchto témat**
- **verbální komentář k těmto kresbám.**

Pro výzkum jsou vybrány děti, které v průběhu výzkumu dosáhly pěti a více let, protože u těchto dětí lze předpokládat, že jejich kresba je na takové úrovni, že z ní je patrné, co obsahuje. Děti v tomto věku již zpravidla kreslí s dopředu stanoveným záměrem a jejich kresby bývají realistické.

### 4. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Za účelem dosažení stanoveného cíle výzkumu jsou položeny jedna hlavní a tři vedlejší výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumná otázka je zvolena:

- **Jaká témata děti volí pro svou kresbu?**

Za účelem podrobnějšího zkoumání, specifikování a popsání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, jsou položeny následující dvě vedlejší výzkumné otázky:

- **Je rozdíl ve volbě témat mezi chlapci a děvčaty?**
- **Dochází v průběhu výzkumu k proměně témat v kresbách?**

Praktická část sleduje nejen obsah kresebných témat jako takový a jeho odlišnosti, ale rovněž způsob zpracování témat. Za tímto účelem je zvolena třetí vedlejší výzkumná otázka:

- **Jak děti zvolená témata zpracovávají?**

## **5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Pro výzkum bylo vybráno 55 dětí z 1. Mateřské školy Protivín a 2. Mateřské školy Protivín. Protivín je menší město v Jihočeském kraji, okrese Písek. V Protivíně žije cca 3 000 obyvatel. I s okolními obcemi, které jsou obecními částmi, má město cca 5 000 obyvatel.

Děti vybrané pro výzkum byly při prvním sběru kreseb, tedy v březnu 2012, ve věku od 4;7 do 6;5 let. 42 dětí bylo ve věku od 4;7 do 5;4 a 13 dětí bylo ve věku od 5;5 do 6;5. Vzorek zahrnuje rovněž 10 dětí, kterým byl udělen odklad školní docházky pro školní rok 2012/2013. Ve všech případech se jedná o děti, které v průběhu celého výzkumu navštěvovaly jednu z výše uvedených mateřských škol. Výzkumný vzorek tvoří 30 dívek a 25 chlapců.

## **6. SBĚR DAT**

Při realizaci výzkumu jsem v dopoledních hodinách, kdy děti tráví čas volnou hrou, navštěvovala třídy výše uvedených mateřských škol. V jedné z těchto mateřských škol pracuji, a proto byl výzkum v této škole pro mne snazší. Věděla jsem, jak se děti jmenují i s jakou chutí kreslí. V druhé mateřské škole jsem nejprve musela s dětmi navázat kontakt, a proto jsem s nimi trávila čas povídáním, nebo jsem se zapojovala do jejich her. Poté jsem některé z nich požádala, zda by mi nenakreslily nějaký obrázek. Konkrétně mé vyzvání znělo: „Zkusil/a bys mi nakreslit obrázek? Můžeš nakreslit úplně, co chceš.“ Některé další děti chtěly namalovat kresbu, aniž bych je k tomu přímo vyzvala. U některých dětí naopak trvalo déle, než se ke kresbě odhodlaly. To se ale stávalo pouze zřídka. S dětmi jsem většinou strávila celkem dvě hodiny, než jim začal dopolední řízený program.

Děti dostaly do ruky bílý papír a na stůl jsem jim položila pastelky, které mají k dispozici pro kreslení v mateřské škole. Po dokončení kresby jsem u každé kresby zaznamenala jméno dítěte, které ji namalovalo, a následně jsem se dítěte ptala, co na obrázek nakreslilo. Většina dětí se nezdráhala mi na vše odpovědět. Pokud se ostýchaly, pojmenovala jsem, co na obrázku vidím a ony doplnily, co se jim zdálo důležité.

Při sběru dat jsem se snažila, aby děti měly pocit, že mohou nakreslit úplně, co chtějí. Pro děti, které pravděpodobně kreslení nevyhledávají, byl tento požadavek obtížný, opakovaně se dotazovaly, co mají nakreslit. Pokud jsem stále opakovala, že mohou nakreslit opravdu úplně, co chtějí, tak po určitém váhání všechny můj požadavek splnily a obsah kresby zvolily dle svého.

Kresby od vybraného vzorku dětí byly sbírány třikrát po sobě a to konkrétně v březnu 2012, červnu 2012 a v září 2012. V některých případech se stalo, že dítě v období sběru kreseb bylo nemocné a tak celkový počet kreseb je nakonec 154 a 11 kreseb schází do úplného vzorku. Všechny tři kresby jsem získala od 80 % dětí.

## **7. METODY VÝZKUMU**

### **7.1 Metody sběru dat**

Metodou sběru dat, využitou pro výzkum, je volná kresba a strukturovaný rozhovor s dětmi. Strukturovaný rozhovor, který jsem vedla s každým dítětem ihned poté, co dokončilo svou kresbu, byl zaměřený na charakteristiku zvoleného tématu. Komunikace s dětmi v tomto věku je na takové úrovni, že je snadné objasnit případný nejasný obsah kresby. Odpovědi dětí na otázky a jejich interpretaci jejich vlastních kreseb jsem si písemně zaznamenala.

Všechny zaznamenané popisy kreseb (pro všechny tři sběry kreseb), jsou přehledně uspořádány do tabulky, do které jsou zaznamenány rovněž jméno, věk dítěte (k březnu 2012), jeho pohlaví a dále charakteristiky kreseb: zda spolu zobrazené prvky souvisejí či nesouvisejí, barevnost kresby a dále informace o tom, zda došlo v průběhu výzkumu k proměně tématu kresby. Tato tabulka je využívána k hodnocení dat a vytváření základních statistik o výzkumném vzorku. Tabulka je uvedena v příloze č. 1 k této práci.

## 7.2 Metody hodnocení dat

Kresby jsou hodnoceny s pomocí kritérií, která vycházejí z položených výzkumných otázek. Jako hodnotící kritéria jsou využita:

- Téma kresby
- Pojetí kresby
- Barevnost kresby

Výzkum se zabývá primárně obsahem dětské kresby. Jako první a základní kritérium je proto zvoleno: **Téma kresby**. Toto kritérium je využito k hodnocení obsahu kresby. Obsah kresby je hodnocen podle zobrazených prvků. Kresba tedy může mít i více témat a u kreseb není hledáno jedno centrální (hlavní) téma.

Druhým zvoleným kritériem je **Pojetí kresby**. S pomocí tohoto kritéria je zkoumáno, zda je na kresbě zobrazen jeden nebo více prvků. V případě zobrazení více prvků je dále zkoumáno, zda je kresba pojata jako soubor spolu souvisejících či jako soubor spolu nesouvisejících prvků. Tedy zda existuje nějaká logická souvislost jednotlivých prvků (např. zobrazení určité situace, příběhu apod.) nebo zda jsou jednotlivé prvky bez logického propojení.

Posledním zvoleným kritériem je **Barevnost kresby**. S pomocí tohoto kritéria je zkoumáno, zda děti používají při kresbě pouze jednu jakoukoliv barvu, nebo na kreslení používají více barev, přičemž počet zvolených barev již není zkoumán, stejně jako vhodnost použití barvy.

## 8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 8.1 Téma kresby

Hlavním cílem výzkumu je určit, jaké téma si pro svou kresbu děti vybírají. Kresby jsou hodnoceny pomocí kritéria **Téma kresby** při vizuální analýze a rozhovoru s dětmi. Aby hodnocení bylo přehledné, jsou témata všech nakreslených prvků zařazena do čtyř souhrnných kategorií. Zvoleny jsou tyto kategorie: **přírodní, technická, figurální a stavební**. Pokud je na kresbě zobrazen jeden prvek, je kresba zařazena do jedné tematické kategorie. Pokud je na kresbě více prvků, je ke každému prvku přiřazena jeho kategorie a pokud jsou tyto kategorie různé, je kresba považována za kombinaci jednotlivých kategorií.

**První kategorie témat** zahrnuje kresby obsahující **přírodní téma** znázorňující jakékoliv přírodní motivy, jednotlivé složky životního prostředí a jejich části (živé i neživé prvky). Se všemi výjevy znázorněnými na kresbách se děti běžně setkávají ve svém okolí. Ve zkoumaném vzorku kreseb představují přírodní témata konkrétně: louky, květiny, stromy, slunce, oblohu, vodu a zvířata.

**Druhá kategorie témat** zahrnuje kresby obsahující **technické téma** představující jakékoliv technické prostředky nebo technická zařízení vytvořené člověkem. Ve zkoumaném vzorku kreseb představují technická témata konkrétně: dopravní prostředky a různé stroje. Do této kategorie je zahrnuto rovněž zobrazení hodin a čísel.

**Třetí kategorie témat** zahrnuje kresby obsahující **figurální téma** znázorňující kresby libovolných postav. Ve zkoumaném vzorku kreseb představují figurální témata konkrétně: lidské postavy a dále postavy z pohádek (např. princezny, víly), ze sci-fi nebo fantasy příběhů nebo obecně postavy, které se vyskytují v dětské filmové a televizní produkci. Do této kategorie jsou zahrnuta rovněž vyobrazení srdce s obličejem a dalšími atributy lidské postavy.

**Čtvrtá kategorie témat** zahrnuje kresby obsahující **stavební téma** znázorňující kresby libovolných stavebních objektů nebo jejich částí. Ve zkoumaném vzorku kreseb představují stavební témata konkrétně: domy, hrady či části domů.

### 8. 1. 1. Výskyt kategorií témat na kresbách

Četnost výskytu jednotlivých kategorií témat na kresbách je uvedena v tabulce č. 1. V tabulce není zohledněno, zda se téma objevilo na kresbě samostatně či v kombinaci s jiným, ale pouze to, na kolika kresbách se každá kategorie objevila. Jednotlivé počty kreseb tak není možné sčítat, protože by součet byl vyšší, než skutečný počet kreseb.

Tabulka č. 1 – Četnost výskytu jednotlivých kategorií

Kategorie témat	Počet kreseb
Figurální	46
Přírodní	100
Stavební	77
Technická	26

V tabulce č. 2 je dále detailněji rozveden výskyt jednotlivých kategorií témat, přičemž již je zohledněno to, zda se na kresbě objevilo téma samostatně nebo v kombinaci s jiným. Počet kreseb uvedený v tabulce č. 2 tedy odpovídá skutečnému celkovému počtu zkoumaných kreseb.

Tabulka č. 2 – Zastoupení kategorií témat a jejich kombinací (počet a procenta)

Kategorie témat/kombinace kategorií	Počet kreseb	Procentuální zastoupení
Figurální	14	9,1 %
Figurální, přírodní	18	11,7 %
Figurální, stavební	7	4,5 %
Figurální, přírodní, stavební	7	4,5 %
Přírodní	27	17,5 %
Přírodní, stavební	42	27,3 %
Stavební	13	8,4 %
Technická	15	9,7 %
Technická, figurální	1	0,6 %
Technická, přírodní	2	1,3 %
Technická, stavební	4	2,6 %
Technická, přírodní, stavební	4	2,6 %

### 8. 1. 1. 1 Kategorie přírodních témat

Nejčastějším tématem kreseb dětí je (viz tabulka č. 1 a 2) přírodní téma, které zahrnuje kresby slunce, oblohy, trávy, květin, stromů, vody a také zvířat. Tato kategorie témat se vyskytla (samotná nebo v kombinaci s jinou kategorií) celkem na 100 kresbách (tj. na 65 % všech kreseb). Současně se vyskytuje, v kombinaci se stavebním tématem, jako nejčastější téma kresby vůbec – ve 42 případech (tj. v 27 %) a jako druhé nejčastější téma kresby, jako samostatné téma, – ve 27 případech (tj. 17,5 %). Kresba zvířat se u dětí vyskytuje ve 20 případech. Téměř na polovině kreseb (konkrétně na 73 z celkového počtu 154 kreseb) nalezneme vyobrazení slunce. Slunce má většinou obličej, který se usmívá a působí v kresbě jako by zahřívalo celou vyobrazenou scénérii. S vyobrazením slunce se setkáváme na kresbách obsahujících více prvků a také jako s jednotlivinou (detaily viz kapitola 8.2 této práce). Jako ukázky přírodního tématu jsem vybrala kresbu louky s duhou a květinami, viz obrázek č. 1 a kresbu kočky, viz obrázek č. 2.

Obrázek č. 1 – Kresba přírodního tématu – louka (Beáta 5;4)





Obrázek č. 2 – Kresba přírodního tématu – kočka (Adam 5;1)



#### **8. 1. 1. 2. Kategorie stavebních témat**

Druhým nejčastějším námětem kreseb dětí je stavební téma, které zahrnuje kresby domu nebo jeho částí. Tato kategorie témat se vyskytla (samotná nebo v kombinaci s jinou) celkem na 77 kresbách (tj. na 50 % kreseb). Dům bývá nejčastěji vyobrazen jako stavení se sedlovou střechou, je opatřen okny, dveřmi, klikou a kouřícím komínem. Jak uvádím v kapitole 2.2.4 teoretické části, jsou tyto prvky důležité pro užívání domu, a proto je děti zobrazují. Dům je pro dítě významný jako zobrazení zázemí, jako přístřeší, jako znázornění domova. Pouze v 8 případech z celkového počtu 77 vyobrazení domu dítě zobrazilo dům jinak, než jako stavbu se sedlovou střechou. Typická kresba se stavebním tématem – kresba rodinného domu – je znázorněna na obrázku č. 3, kde je znázorněna i spíše ojedinělá kresba znázorňující panelový dům.

Obrázek č. 3 – Kresba stavebního tématu – dům (Dan 5;7) a panelák (Karolína 5;5)



Stavební kategorie témat tvoří nejčastěji kombinaci s přírodní (jedná se o vůbec nejčastější kombinaci, zobrazenou na 42 kresbách, tj. na 27 % kreseb). Dům je obvykle vyobrazen společně se zahradou, květinami či stromy, trávou a s oblohou se sluncem. Takové vyobrazení působí celistvým dojmem a svědčí o vyspělosti daného kreslíře.

Obrázek č. 4 – Kresba kombinující stavební téma s přírodním – kočka, motýl, domek (Denisa 5;0)



Kombinací témat, kterou volili ve výzkumu výlučně chlapci (celkem ve 4 případech), je kombinace stavební a technická, viz obrázek č. 5 zobrazující dům a auta.

*Obrázek č. 5 – Kresba kombinující stavební téma s technickým – dům a auta (Tomáš 5;8)*



### **8. 1. 1. 3. Kategorie figurálních témat**

Třetím nejčastějším tématem dětských kreseb je téma figurální. Tato kategorie témat se vyskytla (samotná nebo v kombinaci s jinou) celkem na 46 kresbách (tj. na 30 % kreseb). Děti zobrazují v kresbách především sebe, svou rodinu či své blízké. V 15 figurálních vyobrazeních děti zobrazily postavy nereálné. Jednalo se o postavy z pohádek a fantazijních příběhů, konkrétně princezny, příšery, ježibaby, Gormity či srdce s korunou a obličejem.

Figurální téma a jeho kombinace s přírodním a stavebním tématem jsou znázorněny na obrázcích č. 6 až 9.

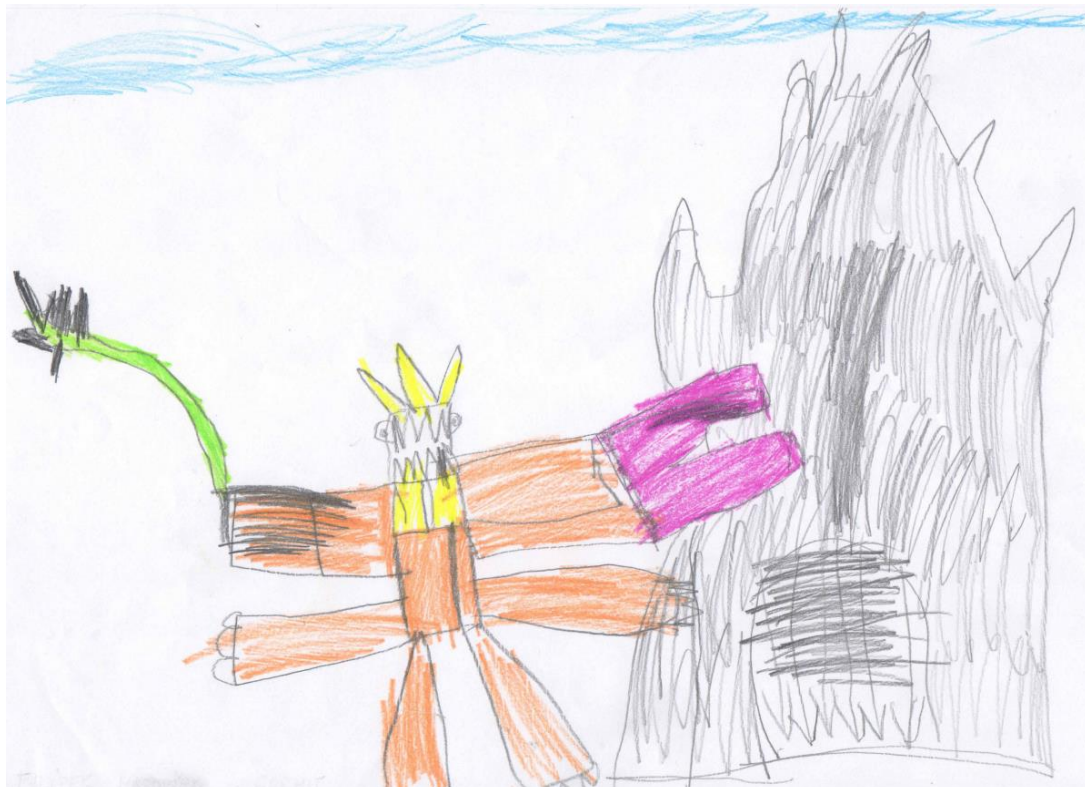
Obrázek č. 6 – Kresba zobrazující figurální téma – mamka, taťka, bráška (Jakub 5;9)



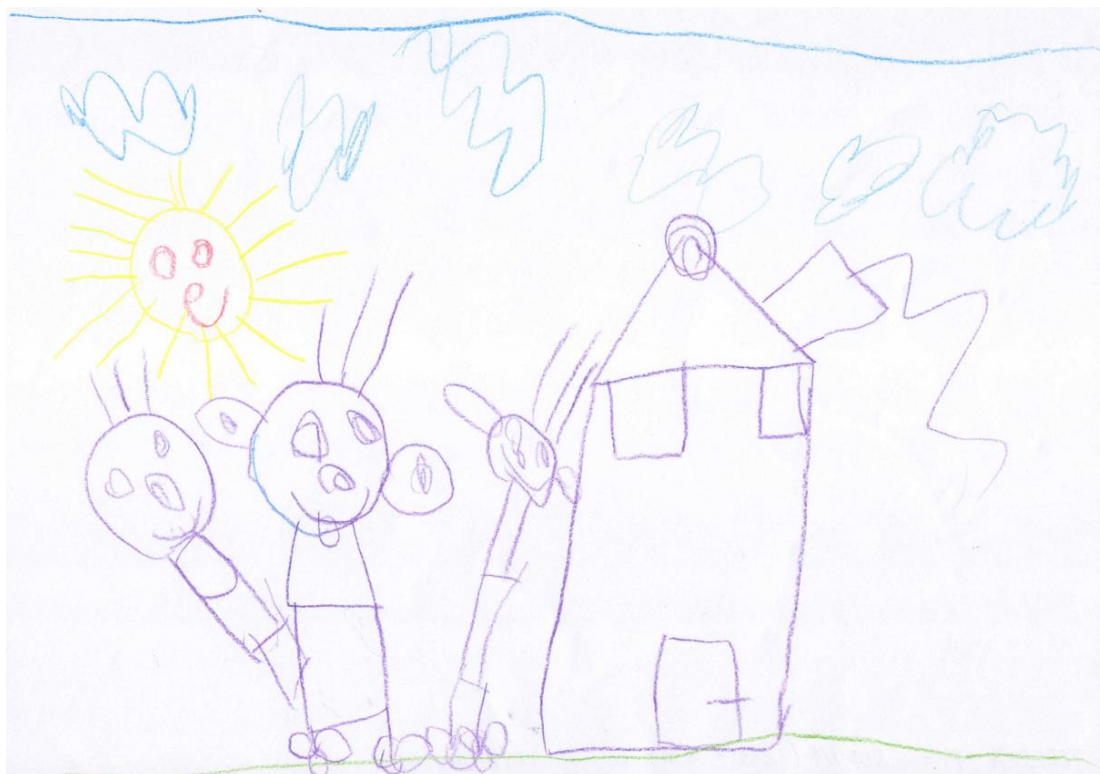
Obrázek č. 7 – Kresba kombinující figurální téma s přírodním – princezna (Tereza 5;8)



Obrázek č. 8 – Kresba kombinující figurální téma se stavebním – Gormit (Filip 5;3)



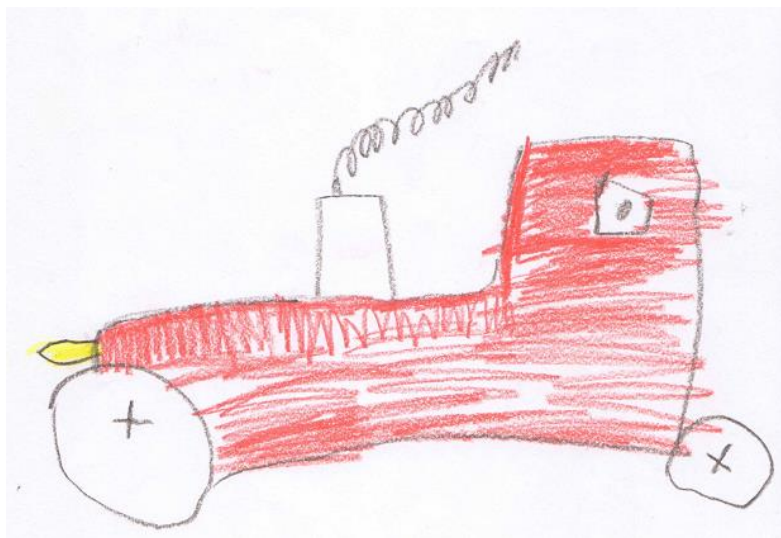
Obrázek č. 9 – Kresba kombinující figurální téma se stavebním a přírodním – babička, děda a já u našeho domu (Tereza 5;1)



#### 8. 1. 1. 4. Kategorie technických témat

Posledním tématem kreseb dětí je technická kategorie, která zahrnuje zobrazení dopravních prostředků, především aut, autobusů, traktorů či strojů odvázejících odpadky nebo lodí. Tato kategorie se vyskytla (samotná nebo v kombinaci s jinou) celkem na 26 kresbách (tj. na cca 17 % kreseb). Technické téma volili pro svou kresbu výlučně chlapci. Dívky dokonce ani v žádném případě nezvolily kombinaci jiného tématu s technickým. Kresby s technickým tématem zobrazovaly různé dopravní prostředky s jednou výjimkou, kdy dítě nakreslilo past na myši.

Obrázek č. 10 – Kresba znázorňující technické téma – traktor (Jakub 5;3)



Obrázek č. 11 – Kresba kombinující technické a přírodní téma – traktor (Adam 5;2)



### 8. 1. 2. Vliv pohlaví dítěte na volbu tématu kresby

Výzkumu se účastnilo 55 dětí předškolního věku, z toho bylo 30 dívek a 25 chlapců. Pro srovnání volby tématu kreseb mezi dívkami a chlapci slouží tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 – Zastoupení kategorií témat kresby v závislosti na pohlaví dítěte

Kategorie témat /kombinace kategorií	Počet kreseb dívek	Počet kreseb chlapců
Figurální	7	7
Figurální, přírodní	14	4
Figurální, stavební	4	3
Figurální, přírodní, stavební	6	1
Přírodní	14	13
Přírodní, stavební	35	7
Stavební	3	10
Technická	0	15
Technická, figurální	0	1
Technická, přírodní	0	2
Technická, stavební	0	4
Technická, přírodní, stavební	0	4

Z tabulky je zřejmé, že dívky preferují na prvním místě kombinaci přírodního a stavebního tématu. Na druhém místě v oblíbenosti u dívek je pak přírodní téma a kombinace přírodního a figurálního tématu. Naproti tomu u chlapců převažuje téma technické a jeho kombinace s ostatními tématy. U dívek se technické téma nevyskytlo ani v jednom případě. Pokud se podíváme na zobrazení postavy u chlapců, pak zde nalezneme příšery, Gormity. U dívek pak nalezneme princezny a víly. Dívky také častěji zobrazují stavební téma především dům, v kombinaci s tématem přírodním. Chlapci naopak zobrazují častěji stavební témata samostatně.

### 8. 1. 3. Proměna tématu kresby v průběhu výzkumu

U 43 (z celkového počtu 55) dětí je v průběhu výzkumu identifikována změna tématu kresby. U 19 dětí se téma kresby mění pouze jednou, to znamená, že dvě z kreseb u daného dítěte mají zcela shodné téma. Ve 24 případech se každá kresba liší tématem od předchozí kresby. Jedná se buď o změnu úplnou, nebo se kombinují jiné kategorie témat.

U 12 dětí zůstává téma kresby od března do září stejné, přičemž nejčastěji zůstávají zachovány kresby s přírodním tématem (konkrétně v 5 případech). U 3 dětí se nemění kresby zobrazující téma stavební kombinované s přírodním a ve 2 případech téma technické. Na obrázku č. 12 jsou zobrazeny tři kresby (autor Nikola 5;4) zaměřené na kombinaci stavebního a přírodního tématu. Tato dívka zvolila stejnou kombinaci témat ve všech třech etapách výzkumné práce.

Obrázek č. 12 – Série tří kreseb, u kterých nedošlo ke změně tématu v průběhu výzkumu





Na obrázku č. 13 jsou znázorněny tři kresby (autor Adam 5;2), kdy kresba v každé etapě výzkumu znázorňuje zcela jiné téma.

*Obrázek č. 13 – Série tří kreseb, u které dochází ke změně tématu v průběhu výzkumu*



## 8.2 Pojetí kresby

Dalším zvoleným kritériem je **Pojetí kresby**. S využitím tohoto kritéria jsou kresby dětí rozděleny na ty kresby, které obsahují pouze jeden prvek a na kresby zobrazující více prvků. Jeden prvek zobrazuje celkem 30 kreseb ze 154 (19 % kreseb) a více prvků celkem 124 kreseb ze 154 (81 % kreseb). Výskyt jednoho či více prvků v kresbách v průběhu výzkumu zobrazuje tabulka č. 4.

*Tabulka č. 4 – Zastoupení jednoho nebo více prvků v kresbách v průběhu výzkumu*

Etapa výzkumu	Počet kreseb – jeden prvek	Počet kreseb – více prvků
Březen 2012	10	41
Červen 2012	16	36
Září 2012	4	47

Jako nejčastější zobrazení jednoho prvku se v kresbách objevuje technická kategorie v počtu 11 zobrazení. Konkrétně se jedná o zobrazení dopravního prostředku. Dalším častým zobrazením jednoho prvku v kresbách je přírodní téma, konkrétně v 10 kresbách. Nejčastěji se jedná o kresbu slunce (v 7 kresbách). Dále je jeden prvek zobrazen na kresbách se stavební tematikou, konkrétně v 7 případech, kdy jde většinou o zobrazení domu. Téma figurální je zobrazeno jako jeden prvek pouze na 2 kresbách.

Více prvků je na kresbách zobrazeno především v nejoblíbenější kombinaci témat a to kategorii přírodní a stavební (konkrétně ve 42 kresbách).

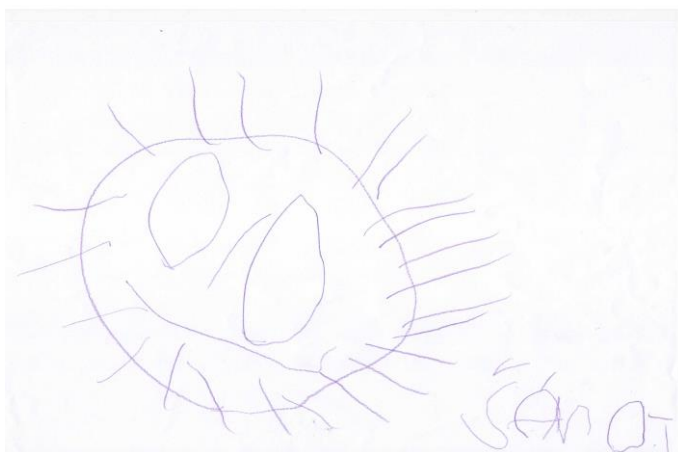
Přehled zastoupení jednoho či více prvků na kresbách s přihlédnutím k zobrazovaným kategoriím témat je znázorněn na tabulce č. 5.

*Tabulka č. 5 – Zastoupení jednoho či více prvků na kresbách v souvislosti se zobrazovanou kategorií témat*

<b>Kategorie témat</b>	<b>Počet kreseb – jeden prvek</b>	<b>Počet kreseb – více prvků</b>
Figurální	2	12
Figurální, přírodní	0	18
Figurální, stavební	0	7
Figurální, přírodní, stavební	0	7
Přírodní	10	17
Přírodní, stavební	0	42
Stavební	7	6
Technická	11	4
Technická, figurální	0	1
Technická, přírodní	0	2
Technická, stavební	0	4
Technická, přírodní, stavební	0	4

Na obrázcích č. 14 a 15 je ukázka kresby jednoho prvku a kresby s více prvky.

Obrázek č. 14 – Ukázka kresby jednoho prvku – slunce (Tomáš 5;0)



Obrázek č. 15 – Ukázka kresby více prvků – dům s balkonem (Adéla 4;9)



Pokud se podíváme na kresby, jež zobrazují více prvků, je možné zkoumat, zda prvky na kresbě spolu souvisejí či nesouvisejí. Pokud spolu prvky souvisejí, je mezi nimi patrná určitá logická souvislost, která je hodnotiteli zřejmá. Za nesouvisející prvky jsou označeny ty, jejichž společné vyobrazení nemá žádný smysl nebo tento smysl zůstává hodnotiteli skrytý. Toto hodnocení je subjektivní, každý hodnotitel by mohl toto kritérium posuzovat odlišným způsobem.

Celkově lze 9 kreseb považovat za soubor nesouvisejících prvků, 114 kreseb lze považovat za soubor souvisejících prvků a u 30 kreseb není možné hodnotit, zda jde o související nebo nesouvisející prvky, protože je na nich vyobrazena pouze jeden

prvek. Zastoupení souvisejících a nesouvisejících prvků na kresbách v průběhu výzkumu je znázorněno v tabulce č. 6.

*Tabulka č. 6 – Zastoupení souvisejících a nesouvisejících prvků v průběhu výzkumu*

<b>Období výzkumu</b>	<b>Počet kreseb – související prvky</b>	<b>Počet kreseb – nesouvisející prvky</b>
Březen 2012	34	7
Červen 2012	35	1
Září 2012	45	1

Pokud jsou kresby hodnoceny, jako soubor nesouvisejících prvků, jedná se nejčastěji o zobrazení přírodního tématu nebo kombinace technického a stavebního tématu (v obou případech na 3 kresbách). Tyto kresby znázorňují například vánoční strom a slunce, slunce s „parádou okolo“ nebo zobrazení auta s raketou. Dále se jako kresba obsahující nesouvisející prvky dá označit jedna kresba figurální, jež zobrazuje sněhuláka s umělou hmotou. U jedné kresby obsahující nesouvisející prvky je vyobrazen stroj s rybníkem. Kresby souvisejících a nesouvisejících prvků jsou znázorněny na obrázcích č. 16 a 17.

*Obrázek č. 16 – Ukázka kresby souvisejících prvků – náš dům a já s tatškou (Natálie 5;5)*



Obrázek č. 17 – Ukázka kresby nesouvisejících prvků – sněhulák a umělá hmota (Tereza 4;7)



Přehled zastoupení souvisejících a nesouvisejících prvků v jednotlivých kategoriích témat a jejich kombinacích je znázorněn v tabulce č. 7.

Tabulka č. 7 – Přehled zastoupení souvisejících a nesouvisejících prvků v jednotlivých kategoriích témat

Kategorie témat/kombinace kategorií	Související prvky	Nesouvisející prvky	Nelze posoudit
Figurální	11	1	2
Figurální, přírodní	18	0	0
Figurální, stavební	7	0	0
Figurální, přírodní, stavební	7	0	0
Přírodní	13	3	11
Přírodní, stavební	42	0	0
Stavební	6	0	7
Technická	3	1	11
Technická, figurální	1	0	0
Technická, přírodní	1	1	0
Technická, stavební	1	3	0
Technická, přírodní, stavební	4	0	0

### 8.3 Barevnost kresby

Posledním zvoleným kritériem je **Barevnost kresby**. S pomocí tohoto kritéria je zkoumáno, zda děti používají při kresbě pouze jednu barvu, nebo na kreslení používají více barev. Výzkum nezohledňuje a nehodnotí, zda zvolené barvy odpovídají realitě. Děti měly pro kresbu k dispozici pouze pastelky, které mají v mateřské škole běžně k dispozici pro kreslení při volné hře.

Děti pro svou kresbu zvolily ve 129 případech (tj. v 84 %) více barev a v 25 případech (tj. v 16 %) pouze jednu barvu. Z výzkumu není patrná změna používání barev v průběhu výzkumu. Detaily znázorňuje tabulka č. 8.

Děvet jednobarevných kreseb znázorňuje slunce. Druhým nejčastějším jednobarevným zobrazením jsou dopravní prostředky – na 7 kresbách. Dále se použití jedné barvy vyskytuje na 5 kresbách, jež znázorňují dům a na 5 zobrazujících postavu.

*Tabulka č. 8 – Barevnost kreseb v průběhu výzkumu*

<b>Období výzkumu</b>	<b>Počet kreseb – jedna barva</b>	<b>Počet kreseb – více barev</b>
Březen 2012	6	45
Červen 2012	10	42
Září 2012	9	42

## **9. ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK**

### **Hlavní výzkumná otázka - Jaká témata děti volí pro svou kresbu?**

Děti předškolního věku pro své kresby nejčastěji volí témata, jež zobrazují svět, který je obklopuje, tak jak ho ony samy vnímají. Nejčastěji děti zobrazují přírodu, především pak v kombinaci se zobrazením domu. V dětských kresbách často nalezneme také zobrazení lidské postavy nebo postavy fantastické.

### **Vedlejší výzkumná otázka - Je rozdíl ve volbě témat mezi chlapci a děvčaty?**

Ve volbě témat mezi chlapci a děvčaty je velký rozdíl, protože dívky si pro své kresby vůbec nevybírají téma technické (zobrazení dopravních prostředků). U dívek se častěji vyskytuje kombinace tématu stavebního (domu) a přírodního. Chlapci rádi kreslí technická témata a častěji než dívky zobrazují samostatný dům bez okolí.

### **Vedlejší výzkumná otázka - Dochází v průběhu výzkumu k proměně témat v kresbách?**

V průběhu šesti měsíců výzkumu se u zkoumaných dětí téma kresby ve většině případů proměňuje a to buď zcela, nebo přibývá kombinací zobrazovaných témat.

### **Vedlejší výzkumná otázka – Jak děti zvolená témata zpracovávají?**

Zvolená témata jsou dětmi ve většině případů zpracována komplexně. Většinou se jedná o soubor souvisejících prvků, u kterých lze snadno dohledat logické vazby. Kresby jsou také většinou zobrazeny barevně, to znamená, že děti pro kresbu použily více barev.

## 10. DISKUSE

Výzkum potvrzuje, že se dětská kresba zabývá tím, co děti obklopuje a tím, co se týká lidí. Nejčastěji tak dětská kresba zobrazuje lidské postavy, domy, zvířata, dopravní prostředky a především přírodu. Nejvyšší četnost výskytu ze všech posuzovaných kategorií témat ve výzkumu vykazuje kategorie přírodní (samotná nebo v kombinaci s jinou kategorií). Toto tvrzení lze potvrdit i tím, že nejčastější výskyt vykazuje kombinace stavební a přírodní kategorie. Kresby dětí nejčastěji znázorňují dům zasazený do okolního prostředí, tj. do zahrady s květinami, stromy, trávou, obvykle i s oblohou a sluncem. Pouze v 8 případech z celkového počtu 77 vyobrazení domu dítě zobrazilo dům jinak, než jako stavbu se sedlovou střechou. Výsledky výzkumu naznačují, že důvodem je v těchto případech vyšší věk dětí. Starší děti spíše zobrazují realisticky to, co je obklopuje a tak se v jejich kresbách objevuje panelový dům, či vícepatrový dům, podle toho, ve kterém děti či jejich blízcí bydlí.

Výše uvedené výsledky potvrzují názory Uždila, Šašinkové (1980), že děti zobrazují to, s čím se setkávají, to, co je pro ně důležité. V dětské kresbě se často setkáváme s kresbou člověka, na což poukazují Uždil (1974), McGregor (1995), Mlčák (1996), Davido (2001) i Vágnerová (2005). Výzkum rovněž potvrzuje závěry Davido (2001), že k nejoblíbenějším dětským námětům kreseb patří kresba domu. A jak popisují Uždil, Šašinková (1980) je i ve zkoumaných kresbách dům vybaven vlastnostmi, či prvky, které jsou důležité pro jeho užívání. To znamená okna, dveře či komín.

Kresby s technickou tematikou zobrazují různé dopravní prostředky s jednou výjimkou, kdy dítě zobrazilo past na myši. Děti tato technická témata zobrazují ze záliby v hýbajících se věcech. I zde se potvrdil názor Uždila, Šašinkové (1980), že dopravní prostředky častěji pro svou kresbu volí chlapci. V tomto výzkumu dokonce výlučně chlapci.

Ve výzkumu se rovněž potvrdilo antropocentrické zaměření psychiky dítěte. Především prostřednictvím častého zobrazení lidských postav a výsledků lidské činnosti (stavby, dopravní prostředky). Ve výzkumu se nepotvrdil názor Davido (2001), že děti zobrazují raději zvířata než lidi. Ovšem potvrdilo se autorčino tvrzení, že děti nejčastěji zobrazují domácí zvířata.

Výzkum potvrdil jednoznačně vliv pohlaví dítěte na zobrazované téma. Dívky jednoznačně preferují kombinaci stavebního a přírodního tématu. Na druhém místě



v oblíbenosti u dívek je pak přírodní téma a kombinace přírodního a figurálního tématu. Žádná z dívek, které se účastnily průzkumu, nenamalovala technickou kategorii témat a to ani samostatně ani v kombinaci s jinou kategorií. Naproti tomu u chlapců převažují kresby s technickou kategorií témat a kombinace této kategorie s ostatními tématy. Oblíbené je rovněž přírodní téma. Pokud se podíváme u chlapců na zobrazení postavy, pak zde často nalezneme příšery, např. dnes velmi populární Gormity.

Zajímavým výsledkem je rovněž zjištění, že chlapci daleko častěji kreslí samostatnou stavbu, než dívky. To by mohlo poukazovat na to, že chlapce spíše zajímá samotná stavba a její technická stránka, kdežto pro dívky má kresba domu spíše význam domova, bezpečí.

U 41 dětí z 54 došlo v průběhu výzkumu ke změně tématu kresby. U 14 se téma kresby od března do září nezměnilo. To může poukazovat na to, že dítě používá pro určité věci ustálený grafický typ – viz kapitola 2.2.1 a ten jen dále rozvíjí. Tento grafický typ je pro dítě tak oblíbený a důležitý, že jej zobrazuje stále dokola.

U několika dětí došlo v časovém posunu k propojení různých zobrazovaných témat. To znamená, že kresba pak například neobsahovala jen dům, ale i postavu, nebo okolní přírodu. Takový vývoj je zcela správný, protože představuje posun kresby od zobrazení jednotlivých prvků ke komplexnímu zobrazení.

U dětí předškolního věku je již schopnost kresby poměrně rozvinutá. Děti předškolního věku již kreslí se záměrem a na jejich kresbách lze tento záměr vytušit. Jejich kresby jsou pojaty realisticky a je z nich patrný smysl zobrazovaného jevu a tudíž i souvislost mezi jednotlivými prvky kresby. I v tomto výzkumu se potvrdilo, že převažují kresby obsahující prvky, jež mají mezi sebou patrnou logickou souvislost.

Pokud se ve výzkumu v kresbách zaměříme na zobrazení prostoru, setkáme se ve zkoumaných kresbách, jak popisuje i Uždil (1974), se zobrazením tzv. izolovaných představ. Častější ovšem je zobrazení spojených představ, které spolu souvisejí, což jak uvádí Uždil (1974), je důsledkem vývoje dítěte.

Převážná část kreseb je zpracována pomocí více barev. Tento výsledek svědčí o tom, že děti kreslí to, co vidí okolo sebe a svět kolem nich je barevný. Použití pouze jedné barvy ke kresbě může svědčit o oblíbenosti této barvy nebo o snaze zkrátit čas strávený kresbou. Obvyklou příčinou pro to je skutečnost, že kreslíř nemá kresbu v oblíbené, nebo

byl vytržen ze zajímavější činnosti a chce se k ní vrátit. O důvodech pro užití jedné či více barev lze pouze spekulovat, výzkum se na tyto důvody nezaměřuje.

Ve výzkumu se objevují i některé nestandardní kresby, kterými se výzkum detailněji nezabývá. Jedná se například o kresbu hodin a čísel a kresbu umělé hmoty. Pro jejich zkoumání by bylo nutné získat více kreseb od daného dítěte, bylo by potřebné delší pozorování a získání více informací o osobnosti dítěte a jeho vývoji a zjištění dalších podstatných skutečností.

S ohledem na velikost vzorku dětí není možné výsledky výzkumu přeceňovat. Přesto pokud výsledky porovnáme s dostupnou odbornou literaturou, zjistíme, že se potvrzují dříve formulované závěry. Jde především o potvrzení toho, co vlastně kresba dětí zobrazuje. Ve výzkumu se potvrzují názory Mlčáka (1996), že kresba je jedním ze způsobů, jak dítě zobrazuje svět a také jak se reálného světa zmocňuje. V kresbách dětí také vidíme, že jak uvedl Piaget (1997) děti se snaží kresbou napodobit skutečnost. Primárním cílem výzkumu nebylo hodnocení obsahu kresby, nicméně z analýzy kreseb je možné potvrdit tvrzení Piageta (1997) či Vágnerové (2005), že kresba dítěte v předškolním věku často nezobrazuje přímo realitu, ale spíše vyjadřuje názor dítěte a zdůrazňuje pro dítě významné znaky objektu.

Během výzkumu bylo v některých případech obtížné získat kresby od celého výzkumného vzorku. Stalo se tak z důvodu nemocnosti dětí. Pro jednoznačnější vypovídající hodnotu výzkumu by bylo lepší, kdyby byly získány všechny kresby za celé období výzkumu od všech dětí.

Pro tento výzkum bylo dětem dáno k dispozici pouze omezené kresebné náčiní. Bylo by jistě zajímavé zkoumat, jakou techniku pro své kresby by si děti vybraly, kdyby měly na výběr z různých technik. Z vlastní zkušenosti vím, že u dětí jsou velmi oblíbené vodové barvy, práce se štětcem. Bylo by tedy zajímavé zkoumat, jak by se témata lišila při použití některé jiné techniky a kterou techniku by děti pro svou kresbu preferovaly.

Na dětskou kresbu má vliv nejen duševní a motorický vývoj dítěte, ale bývá ovlivněno i okolím. Často děti zkouší kreslit i to, co vidí kreslit u svých kamarádů či blízkých, především pak sourozenců. Bylo by tedy také zajímavé zkoumat, zda dítě má například staršího sourozence, s kterým si společně kreslí. Porovnáním těchto kreseb by se mohlo usuzovat na vliv sourozence pro volbu tématu kresby.

## 11. ZÁVĚR

Cílem této práce je sledovat spontánní volbu témat pro dětskou kresbu a výtvarné zpracování těchto témat. Metody zvolené pro dosažení cíle výzkumu jsou sběr kreseb od určeného vzorku dětí a následný rozhovor s dětmi za účelem získání informací o tématu kresby.

Ze závěrů tohoto výzkumu jednoznačně vyplývá, že tématem dětských kreseb je svět, který dítě obklopuje. Dítě předškolního věku kreslí svět obvykle tak, jak si jej představuje. Kreslí to, co je pro něj v tomto světě důležité. Námětem dětských kreseb tak je nejčastěji okolní příroda, hlavně slunce, květiny, tráva, stromy či nebe. Nejvíce pak dítě spojuje kresbu přírody s kresbou domu, který je, stejně jako uvádí odborná literatura, domem ve vesnickém stylu, se sedlovou střechou, s jedním patrem oken, dveřmi s klikou a samozřejmě s komínem, z kterého se kouří. Kouřící komín pak znamená, že v domě se bydlí. Děti často kreslí lidskou postavu, která je zobrazením jich samých nebo jejich blízkých nebo oblíbených postav. Ve výzkumu se také potvrdilo, že chlapci častěji než dívky kreslí dopravní prostředky. V případě tohoto výzkumu byla tato preference absolutní, ani jedna ze zkoumaných kreseb dívek neobsahovala dopravní prostředek či jinou techniku. Také se výzkumem potvrdilo, že děti na konci předškolního období zobrazují kresby, v nichž je patrná souvislost mezi zobrazovanými prvky. Většina jejich kreseb dává smysl a jejich kreslířský záměr je jednoznačně pochopitelný.

Domnívám se, že kresba dětí prochází určitým daným vývojem, odráží se v ní vývoj dítěte, jeho myšlení i prožívání. Zároveň se domnívám, že náměty dětských kreseb je možné také ovlivnit tím, že dítě dostává dostatek podnětů z okolního světa. Kresba je ovlivněna také určitou zkušeností se samotným kreslením. Proto nezbyvá než zformulovat doporučení pro vychovatele a pedagogy na vytvoření podnětného prostředí respektující vývoj dítěte i jeho osobnost.

## POUŽITÉ ZDROJE

1. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova universita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
2. BIDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-496-0.
3. BRIERLEY, J. *7prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-109-6.
4. CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.
5. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
6. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
7. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
8. KUCHARSKÁ, A.; MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Universita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-217.2.
9. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
10. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
11. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
12. MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
13. PEROUT, E. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí tvůrčích typů. *Arteterapie*. roč. 2005 č. 8.
14. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

15. PIAGET, J, INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.
16. READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
17. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
18. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
19. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
20. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
21. ZRADIČKOVÁ ŠAFRÁNKOVÁ, K. Emoční indikátory v kresbě lidské postavy u dětí. *Arteterapie*. roč. 2009 č. 20-21.

**Příloha č. 1 – Celkový přehled kreseb**

Dítě	Skupina témat			Barevnost			Věk	Pohlaví	Související/ nesouvisející prvky			Změna tématu
	březen	červen	září	březen	červen	září			březen	červen	září	
Adam K.	dopravní prostředek, slunce	dům, postava	zvíře	více	více	více	5,2	Ch	S	S	S	Ano
Adam Š.		zvíře	dům		více	více	4,1	Ch		/	/	Ano
Adéla Ch.	dům, příroda, slunce	dům, příroda, slunce		více	více		4,9	D	S	S		Ne
Andrea M.	dům, příroda, slunce, zvíře	příroda, slunce, zvíře	dům, příroda, slunce	více	více	více	4,8	D	S	S	S	Ano
Aneta V.	postava, slunce	dům, příroda, slunce	dům, příroda, slunce, srdce	více	více	více	5,4	D	S	S	S	Ano
Barbora Š.	dům, příroda	dům, příroda, slunce	postava, slunce, zvíře	více	více	více	5,4	D	S	S	S	Ano
Beáta M.	srdce	koruna, srdce	příroda	více	více	více	4,1	D	S	S	S	Ano
Dan K.	dům	dům		více	jedna		5,7	Ch	S	/		Ne
David M.	příroda	bazén	postava	více	více	jedna	5,6	Ch	N	S	S	Ano
Denisa M.	příroda, slunce	dům, příroda, slunce, zvíře	dům, příroda, slunce	více	více	více	4,9	D	S	S	S	Ano
Denisa Š.	dům, příroda, slunce, zvíře	příroda, slunce	dům, slunce, zvíře	více	více	více	4,11	D	S	S	S	Ano
Eliška K.	dům	dům, příroda, slunce	postava, příroda	jedna	více	více	5,2	D	S	S	S	Ano
Filip M.	dům, příšera	dopravní prostředek	dopravní prostředek, dům, slunce, zvíře	více	více	více	5,3	Ch	S	/	S	Ano
Jakub Č.	dopravní prostředek	dům	postava	více	více	více	5,3	Ch	S	/	S	Ano
Jakub H.	příroda, příšera	příroda, příšera	příroda, zvíře	více	více	více	5,2	Ch	S	S	S	Ano
Jakub Hr.	slunce	dopravní prostředek	dopravní prostředek, dům, příroda, slunce	více	jedna	více	5,11	Ch	N	/	S	Ano
Jakub W.	dopravní prostředek	dopravní prostředek	dopravní prostředek	více	jedna	jedna	4,7	Ch	/	/	/	Ne
Jana F.	postava	postava	dům, postava	více	více	více	5,5	D	/	/	S	Ano
Jaroslav H.	dům, příroda, slunce	dům	příšera	více	více	více	4,8	Ch	S	/	S	Ano
Johana B.		dům, příroda	dům, příroda, slunce		více	více	5,4	D		S	S	Ne
Karolína T.	dům, nebe		dům	více		více	4,11	D	S		/	Ne
Klára H.	příroda	dům, postava	dům, příroda, slunce	více	více	více	4,9	D	S	S	S	Ano
Kristýna K.	příroda, slunce	dům, slunce	dům, slunce, zvíře	více	více	více	5,2	D	N	S	S	Ano
Ladislav Š.	hodiny, čísla	dopravní prostředek, dům	dopravní prostředek, dům	jedna	více	jedna	6,5	Ch	N	N	N	Ano
Lucie B.	slunce	slunce	slunce	více	jedna	jedna	4,9	D	S	/	S	Ne

Dítě	Skupina témat			Barevnost			Věk	Pohlaví	Související/ nesouvisející prvky			Změna tématu
	březen	červen	září	březen	červen	září			březen	červen	září	
Lucie Z.	zvíře	zvířata	příroda	více	více	více	5,4	D	/	S	S	Ano
Lukáš N.	slunce	slunce	příroda, slunce	jedna	jedna	více	4,11	Ch	/	/	S	Ne
Marek H.	past na myši	bazén	postava	více	jedna	jedna	5	Ch	/	/	S	Ano
Martin H.	dům, příroda, slunce	dům, mrak	dopravní prostředek	více	více	více	5,3	Ch	S	S	S	Ano
Martina K.	dům, slunce, zvíře	dům, příroda, slunce	postava, příroda, slunce	více	více	více	6,5	D	S	S	S	Ano
Matěj P.	dům, příroda, slunce	dopravní prostředek, dům, slunce	dům, příroda, slunce	více	jedna	více	5,2	Ch	S	S	S	Ano
Michal Č.	příšera, slunce	dopravní prostředek	dům, příroda	více	více	více	5,6	Ch	S	/	S	Ano
Michal G.	dopravní prostředek, dům	dopravní prostředek	dopravní prostředek, postava	více	více	více	6,1	Ch	N	S	S	Ano
Milan Č.		dům, příroda, slunce	dům, postava		více	jedna	5,9	Ch		S	S	Ne
Natálka H.	postava, příroda, slunce	postava, příroda	dům, příroda	více	více	více	4,9	D	S	S	S	Ano
Natálka T.	dům, příroda, slunce	postava	dům, příroda	více	více	více	5,5	D	S	S	S	Ano
Natálka Z.		dům, postava, příroda, slunce, zvíře	dům, příroda, slunce, zvíře		více	více	5,2	D		S	S	Ano
Nikola Č.	dům, příroda, slunce	dům, příroda, slunce	dům, slunce	více	více	více	5,4	D	S	S	S	Ne
Radka P.	dům	dům, příroda, slunce		více	více		5	D	/	S		Ne
Roman K.	slunce	dopravní prostředek	postava	více	jedna	více	5,8	Ch	S	/	S	Ano
Sára F.	dům, příroda, zvíře	dům, slunce, zvíře	postava, slunce, zvíře	více	více	více	5,4	D	S	S	S	Ano
Sára S.	dům, postava, slunce	postava, příroda	dům, příroda	více	více	více	4,7	D	S	S	S	Ano
Tereza F.	sněhulák	dům, postava	dům, postava, slunce	více	více	více	4,7	D	N	S	S	Ano
Tereza K.	postava, příroda, slunce, srdce	dům, postava, příroda, slunce	dům, příroda	více	více	více	5	D	S	S	S	Ano
Tereza Kl.	příroda		slunce	více		jedna	4,11	D	/		/	Ano
Tereza Ř.	postava, příroda, slunce	dům, postava, příroda, slunce	dům, postava, příroda, slunce	více	více	více	4,7	D	S	S	S	Ano
Tereza Š.	postava, příroda, slunce	dům, příroda, slunce, zvíře	dům, postava	více	více	více	5,8	D	S	S	S	Ano
Tomáš B.	dopravní prostředek	dopravní prostředek	dopravní prostředek	více	více	jedna	5,5	Ch	/	/	/	Ne

Dítě	Skupina témat			Barevnost			Věk	Pohlaví	Související/ nesouvisející prvky			Změna tématu
	březen	červen	září	březen	červen	září			březen	červen	září	
Tomáš K.	postava	dům	dopravní prostředek, dům, příroda, slunce	jedna	více	více	5,4	Ch	S	S	S	Ano
Tomáš Ku.	dopravní prostředek, dům	dům	dům	více	více	více	5,8	Ch	S	S	S	Ne
Tomáš L.	dopravní prostředek, příroda	postava, příroda, slunce	dům, postava, slunce	více	více	více	5,4	Ch	N	S	S	Ano
Tomáš M.	slunce	slunce	postava	jedna	jedna	jedna	5	Ch	/	/	S	Ano
Václav Š.	slunce	slunce		jedna	jedna		5	Ch	/	/		Ne
Veronika K.	příroda, slunce, víla		dům, příroda	více		více	5	D	S		S	Ano
Zuzana K.	postava, slunce	postava, příroda, slunce	postava	více	více	více	4,1	D	S	S	S	Ne