

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

VÝTVARNÉ ZOBRAZENÍ RODINY U DÍTĚTE
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vypracovala: Michaela Součková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jana Kouřilová

České Budějovice 2007

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, **Mgr. Janě Kouřilové**, za připomínky a odborné vedení práce. Také děkuji všem, kteří přispěli svou pomocí a svými radami.

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.“

.....

Anotace:

Bakalářská práce je zaměřena na sledování zobrazení vlastní rodiny v kresbě předškolního dítěte. V teoretické části práce bude charakterizován předškolní věk s důrazem na vývoj dítěte v oblasti grafomotoriky a kresebného projevu. Zdůrazněn bude význam rodiny pro toto období dětského vývoje.

Praktická část práce bude sledovat některé atributy zobrazení rodiny u dítěte v tomto věku. Sledována bude celková úroveň kresby, zobrazení lidských postav, odlišnosti ve zobrazení jednotlivých členů rodiny, jejich přítomnost či nepřítomnost, detaily v kresbě, barevnost apod.

Anotace:

Bacheor's work is oriented on view of family in pre-school child's drawing. In teoretical part of work pre-school age is characterized with emphasis on development of child in graphomotorics and display in drawing. The teoretical part points out signification of family in this part of child's development.

Practical part of work is following some attributes such as level of drawing, view of figures, differences between each member of family, their attendance and absence, details in drawing, colour scheme etc.

OBSAH

I.	ÚVOD.....	8
II.	TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1	Dětská kresba.....	10
1.2	Typy kreslířů.....	11
1.3	Řeč barev.....	13
1.3.1	Význam barev.....	15
1.4	Prvky kresby figury a jejich symbolika.....	18
1.5	Vývoj dětského zobrazování.....	20
1.6.	Charakteristické znaky předškolního dítěte ve výtvarném projevu.....	30
1.7	Význam rodiny pro dítě předškolního věku.....	33
III.	PRAKTICKÁ ČÁST	37
1.1	Cíle.....	37
2.2	Hypotézy.....	38
2.3	Metody.....	39
2.4	Popis vzorku.....	40
2.5	Interpretace některých dětských prací.....	41
2.6	Výsledek a interpretace.....	53
2.7	Závěr výzkumné studie.....	57
IV.	ZÁVĚR.....	58
V.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
VI.	SEZNAM PŘÍLOH.....	60
VII.	PŘÍLOHY.....	61

***„Ve třinácti letech jsem uměl kreslit jako Rafael.
Ale trvalo mi téměř celý život, než jsem se naučil
kreslit jako oni.“***

Obdivný výrok Pabla Picassa po shlédnutí výstavy
dětských výtvarných prací, 1954

(Hazuková, 2005, s.9)

Úvod

Práce je zaměřena na kresebné zobrazení rodiny a na její důležitost v životě předškolního dítěte. Důraz je kladen na jeho vývoj v oblasti grafomotoriky a kresebného projevu. V praktické části je sledována úroveň kresby, zobrazení lidských postav, barevnost apod.

Kreslení je spontánní aktivita a v předškolním věku se rychle rozvíjí. Kresbu můžeme zařadit mezi neverbální projevy člověka. Je spolu s verbálním projevem dalším sdělovacím prostředkem. V předškolním období dítěte je velmi poučné ji sledovat. Můžeme díky ní zjistit, na jaké úrovni je dětská motorika, jak dítě vnímá realitu, tělové schéma, to co právě prožívá, nebo prožilo. To vše bez toho, abychom museli dítě do něčeho nutit, protože držet v ruce předmět, který zanechává stopy je pro ně radostný experiment a hra. Prostřednictvím této hry nám může sdělit, co mu není v tak pro něho někdy nepochopitelné realitě jasné, aniž by si to samo uvědomovalo a to nejen námětem, výběrem barev, ale také umístěním do formátu.

Význam kresby a malby se proto nejen pro mne stal synonymem uvolnění a něčeho, co nemá hranic. Je to jedna z věcí, kterou může dělat každý a nikdo nemá právo soudit, jestli je vzniklé dílo povedené, nebo ne. Neexistují měřítka. Tak jako nás charakterizuje naše oblékání, způsob mluvení, chování, jednání a prožívání, tak nás odlišuje i způsob a výsledek tvorby. Pro někoho je důležitý prožitek, pro někoho výsledek. Tak je to i v kresbě a malbě. Podle mne nemůžeme zažít ten pravý pocit z tvorby, pokud nebudeme mít umazané ruce, čelo a barva se nestane na chvíli naší součástí. V mé krátké praxi jsem poznala, že i v mateřské škole lze takto pracovat s prožitky dětí. Ale také jsem poznala druhou opatrnou stranu, kladoucí důraz na výsledek. I za cenu, že „dílka“ dodělá, nebo předělá učitelka, aby byla podle ní dokonalá a hlavně všechna stejná.

Mé vzpomínky na mé začátky kresby nesahají daleko. Pamatuji si nezáměr učitelů na základní škole při výtvarných výchovách. A v důsledku i nezáměr mých spolužáků. Ve spoustě publikacích jsem se dočetla o období krize, kde děti srovnávají své výtvary s realitou tak důsledně, že po zjištění, že jejich výtvar nevytvoří jako fotografie, se přestávají této činnosti věnovat.

Myslím, že by dítě mělo skončit s tvorbou v důsledku procházení právě tohoto období a ne v důsledku toho, že se pedagog rozhodne, že teď a plošně třída krizí právě prochází. Když jsem se snažila doma najít svou „zapadlou“ kresbu, neuspěla jsem. I tady tedy mohu vidět kam až civilizace svým spěchem dospěla a na jaké hodnoty se dnes klade důraz.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 DĚTSKÁ KRESBA

Dítě se vyvíjí po stránce fyzické, psychické a psychomotorické. Spolu s tímto vývojem můžeme pozorovat i vývoj dětského výtvarného projevu. To znamená vývoj obsahové bohatosti, způsob zobrazení skutečnosti, stupeň intelektuální a citové účasti, celkovou výtvarnou a technickou úroveň, utváření tématu. Na dětském výtvarném projevu se podle Banaše (1989) podílí více činitelů. Jsou to individuální typologické uspokojení, rodinná a školní výchova, vliv sociálního a přírodního prostředí a genetické dispozice. Na vzniku výtvarného projevu se projevují ty stránky osobnosti, které se rozvinuly a jsou schopné plnit své funkce. Patří sem stránka **motorická, senzomotorická a fyziologická**. Dále je výtvarné zobrazování **forma vyjádření** subjektivního obrazu světa ve vědomí a forma záměrná, vědomím kontrolovaná **fyzická a duševní činnost**. Tyto formy podle Banaše probíhají v plynule na sobě navazujících obdobích. Každý stupeň představuje kvalitativně vyšší stupeň tvořivosti. Od jednoduchých forem ke složitějším (Banaš, 1989).

Tato stádia vývoje dětské kresby studovalo mnoho vědců a také se je pokusili popsat. Pro posouzení celkové vývojové úrovně, je dětská kresba využitelná pouze v předškolním a raném školním věku. Po desátém roce kresebné dovednosti dosáhnou standardní úrovně. Dál se už nerozvíjí na takové úrovni, aby koreloval s rozvojem schopností rozumových (Říčan, 2006). Nicméně v dětství, dospívání i dospělosti se kresebného projevu využívá jako projektivní techniky, která odráží emoční procesy a prožívání autora.

1.2 TYPY KRESLÍŘŮ

Mezi rozhodující kritéria dětské kresby patří způsob, jímž je podán prostor, použití barvy, bohatství znaků i množství vztahů. Nalezneme v nich to, co je pro určitý výtvarný typ dítěte charakteristické (Uždil, 2003). Typy kreslířů jsou různými odborníky různě popisovány. **Ernest Kretchmer (1884 – 1964)**, který se zabýval typologií, lidi rozdělil do dvou skupin. Na **cyklotýmy** a **schizotýmy**. Cyklotýmové jsou lidé snadno podléhající svým emocím. Pocitům, náladám svého okolí, pláč i smích mají věčně na krajíčku. Mezi barvami si vyberou většinou žlutou a červenou. K barvám jsou citlivější než schizotýmové, kteří neustále kontrolují své city. Vnímají především tvary a odstíny chladných barev.

Jiný typologický systém vytvořil **Carl Gustav Jung (1885 – 1961)**. První typ nazval **extrovertem**, který se zaměřuje na vnější svět a teplé barvy. Druhým typem je podle něj **introvert**, pro kterého je charakteristická uzavřenost do svého nitra. Ten má v oblibě barvu zelenou a modrou, tedy barvy studené (Pleskotová, 1987). Dle Uždila (2003) u extrovertních typů bývá snaha o vystižení zobrazované věci naznačením jejích důležitých i méně důležitých částí. Kreslíř je vypočítavá a začíná právě u nich. Dále k tomu později přibývají pokusy o vystižení situace v prostoru, objektivního vystižení vzhledu věci, pravdivé barevnosti, později osvětlení a plasticity. Podle Uždila (2003) se může zdát, že takový objektivní zájem o zobrazovanou věc je na újmu niterného vztahu k ní. Kresba nás udiví svou věcnou správností a zevrubností, ale vedle jiných, primitivnějších a chudších kreseb nás naopak méně zaujme svou výtvarnou stránkou (Uždil, 2002). Druhý typ, introvertní, ovlivňuje zážitek, který je charakterem emotivní. Téma se neopakuje a je maximálně zosobněno jeho výběrem. Reálná barevnost, proporce, objektivní vzhled věcí a bohatství detailů nerozhodují, jde o ucelenou představu. Tyto děti mají smysl pro tvar chápaný až sochařsky (Uždil, 2002).

Uždil (2002) a další autoři uvádějí též členění na vizuální a haptické typy. **Vizuální** (zrakový) typ kreslíře je introvertně orientovaný. Je pro něho typické, že lpí na zajímavých vlastnostech věcí. Nelibuje si ve svobodném koloritu, barevný tón vybírá zodpovědně.

Typ založený **hapticky** (hmatově) barvu používá v její absolutní podobě, klade ji plošně, nezpracovává ji (Uždil, 2002).

1.3 ŘEČ BAREV

Již od prvních okamžiků našeho bytí barvy vnímáme, od nejstarších dob jsou barvy spjaty s člověkem. Náš vztah je proto k nim silný a vyhraněný (Pleskotová, 1987). Jsou vlastnostmi světla. Reagují na ně mnohem silněji lidé, kteří jsou citově založeni. Děti mají své oblíbené barvy a proto jim také dávají přednost před ostatními. Jsou barvy studené, které nepoužívají tak často a jsou barvy teplé, preferovanější. Stejně tak existuje i žebříček priorit dítěte a pokud se na papíře některá z nich objeví, bude mít barvu dítětem oblíbenou. Existují ale i věci, které jsou pro dítě vzácné a neobyčejné, emocionálně zabarvené. Dětská paleta je rozmanitá a osobitá, stejně jako každý člověk. Stejně jako dokážeme na první pohled poznat „Picassa“, nebo „Gogha“, tak dokáže učitelka již na dálku přesně poznat, čím je dílo, které vidí (Uždil, 2002). Löwenfeld (in Šicková-Fabrice, 2002) tvrdí, že požívání barev může být pro čtyř – až sedmileté děti vzrušujícím zážitkem. Děti barvy používají pro zážitek z ušpinění (Šicková-Fabrice, 2002).

Podle Hazukové (2005) barevnost v dětské výtvarné práci může být i důsledkem vývojových zákonitostí, náhody nebo výchovného zásahu. Tam, kde barva **souvisí** nutně s **představou předmětu**, se projevuje **realistická tendence** (pampeliška žlutá, stromy zelené, obloha modrá). Tam, kde je **skutečnost barevně neurčitá** (barva asfaltové cesty, fasády domů), se dítě **necítí vázáno „skutečnou“ barevností**. V barevnosti takových objektů se dítě snaží uplatnit ty barvy, které má v oblibě a nemohlo je uplatnit při zobrazení jiných objektů. Takto barvy uplatňuje, pokud jde o barvy oblečení, pokud ovšem šaty necharakterizují zobrazenou osobu (Hazuková, 2005). Uždil i Hazuková se shodují pokud jde o **barevnou nadsázku**. Vysvětlují ji jako důsledek existence **individuální palety**, kde jsou barvy, kterým dítě dává přednost, nebo chce jednotlivé objekty od sebe odlišit. Proto zobrazení barevnosti objektů neodpovídá skutečnosti. To, že je voda a obloha znázorňována modře, může být výsledkem **tradicí předávaných**

představ. Pokud je barevnost kresby neobvyklá, je také možné, že je to věc **náhody**. Mnohé barevné výtvořiny mohou vzniknout i tehdy, pokud má dítě **omezený výběr prostředků**. Mnohdy zase dítě potřebuje znázornit svou **představu** tak „rychle“, že nemá čas měnit barvu, kterou už v ruce drží (Hazuková, 2005).

Pogády a kol. (in Šicková-Fabrice, 2002) uvádí, že různé věkové kategorie a pohlaví upřednostňují odlišné barvy. U výběru barev hraje také roli nálada, osvětlení místnosti a barva jejich stěn (Šicková-Fabrice, 2002).

Podle J. Uždila je vnímání barev odlišné a je podmíněno individuálně. I z tohoto důvodu bychom neměli snižovat význam a kolorit dětské kresby (Uždil, 2002).

Stejně tak ale barvy okolo nás vnímáme pravděpodobně jen tehdy, pokud je k nim naše pozornost nějakým způsobem připoutána. Mnoho věcí a chutí si také spojujeme s jen jednou určitou barvou. Je to jakýsi fenomenismus. Zajímavé je také tzv. barevné slyšení, které nám ukazuje, že ke zvukům, dnům v týdnu i křestním jménům podvědomě přiřazujeme barvy (Uždil, 2002). Je také důležité přihlídnout k případné barvosleposti dětí. Úplná barvoslepost je vzácná. Barvoslepost částečná také není příliš častá (Hazuková, 2005). Jsou jí postiženi převážně hoši, protože vnímání barev je dáno geneticky (Pleskotová, 1987).

1.3.1 VÝZNAM BAREV

Staré arabské přísloví říká: „*Oko je slepé, jestliže mysl vidět nechce*“ (Pleskotová, 1987, s. 92). Můžeme to interpretovat i obráceně: oko může vidět i to, co není, jestliže si to mysl bude přát (Pleskotová, 1987).

Každý z nás vnímá symboliku barev jinak - člověk nám blízký i vzdálený tisíce kilometrů. Je mnoho způsobů života, mnoho způsobů výchovy, rituálů i kultur. V každé barvě je skryta dvojznačnost (Pleskotová, 1987). Můžeme určit základní barvy - jsou to červená, modrá a žlutá. Komplementárními barvami k nim jsou pak zelená, oranžová a fialová. Pokud na jednu plochu položíme dvě barvy vedle sebe, vzniká barevný kontrast. Kontrast simultánní vzniká tak, že každá ze dvou barev ležících vedle sebe zabarvuje druhou svou komplementární barvou (Šicková- Fabrici, 2002).

Červená je barvou krve, ohně, síly, lásky, vášně i plodnosti. Staří Egypťané natírali tuto barvu každoročně na ochranu a povzbuzení plodnosti stromy, dobytek i modly. Je jedinou barvou v křesťanství, kde její symbolika rozlišuje odstín: jasná červen, karmazín, značí lásku, purpur zase mučednictví. Ale také byla symbolem proti kouzlům, čarám a nemocím. Nosily se amulety, krev obětních zvířat měla chránit před neštěstím a onemocněním. Jindy barva zase duchy přivolávala, pro symboliku pekla. Je také barvou válek, válečníků, tedy krvavého násilí. Ve starém Římě si jí vítězští generálové pomazávali tváře, celé tělo zase indiáni při vyhlášení války, proto přezdívka rudoši (Pleskotová, 1987).

Je normální, když ji dítě před šestým rokem používá. Pokud je nemocné, nemá tak sytý odstín. Pokud je příliš dítětem používaná i nadále, může to ukazovat ke sklonům k agresivitě a nedostatku kontroly emocí (Davido, 2001).

Pod **zelenou** se skrývá život a znovuzrození přírody, mládí a naděje. Mrtvým panovníkům Aztékové vkládali do těla místo srdce zelený kámen chalchihuitl, symbol znovuzrození. V Egyptě mumifikátoři používali ke stejnému účelu posvátného brouka skarabea, zhotoveného ze zeleného smaragdu. Ale je také barvou zlých duchů, vodníků lovcích dušičky i Marťanů (Pleskotová, 1987). Pod zelenou barvou se odrážejí i sociální vztahy (Davido, 2001).

Modrá je barvou vody, vzduchu a nebe, barvou bohů, tajuplných mocností, bludiček, čarovných květin v pohádkách. Je barvou souladu, klidu, uspokojení a citlivých introvertů (Pleskotová, 1987). Je používána dětmi do pěti let. Tyto děti se vyznačují sebekontrolou a dobrou adaptací (Davido, 2001).

Žlutá symbolizuje slunce, proto jsou jí i připisovány i stejné významy - život, moudrost, inteligence a vědění. Ve starých mýtech je barvou bohů, zlatá svatozář zdobí křesťanské svaté. Dodnes je barvou buddhistického náboženství. Zlatá jablka Hesperidek v řecké mytologii symbolizují lásku a nesmrtelnost, zároveň je ale zlaté jablko příčinou trojské války, symbolem pýchy a žárlivosti. Je barvou Jidáše, nevěry, hanby. Museli ji nosit malomocní, žebráci, svobodné matky i prostitutky. Ve Španělsku nosil kat rudý a žlutý šat, ve Francii jí byly pomazány dveře zrádců, Židům zákony nařizovaly nosit žluté hvězdy (Pleskotová, 1987). Může ukazovat velkou závislost na dospělých (Davido, 2001).

Bílá je světlo, cudnost, nevinnost, čistota a radost. V zemích Orientu je barvou smuteční. Stejně tomu bylo i na dvoře francouzského krále. Barvou něčeho nového, zároveň ale i zániku. V Africe domorodci utíkali před prvními bílými návštěvníky domnívajíce se, že bílí fantómové mohou přicházet pouze ze světa mrtvých.

Barvou smutku, tmy, zániku, neštěstí a nicoty je **černá**. Smrt znamenají černé šaty i vlajky. Černou nosil Satan, kočky a havrani nosící neštěstí. Ve středověku byla však barvou i skromnosti, pokory a odříkání si, proto také barvou mnichů (Pleskotová, 1987). Někdy znázorňuje bohatý vnitřní život, jindy úzkost. V období puberty vyjadřuje uzavřenost ve vyjadřování citů (Davido, 2001).

1.4 PRVKY KRESBY FIGURY A JEJICH SYMBOLIKA

Při zobrazování lidské postavy můžeme najít řadu symbolů, které o dítěti mnoho vypovídají. Při zadávání kresby pána není pochyb, že dítě kreslí samo sebe. Postavě dává rysy, které dítě samo má, nebo ty, které by chtělo vědomě mít. Nalezneme zde vynechávky nebo nadbytečné prvky, které nám mohou mnoho povědět (Davido, 2001). Podle Machoverové (in Říčan, 2006) jsou například ústa nápadně nakreslená (zdůrazněna, vynechána, zvláštní tvar, velikost, stínování, opravy) u osob patologicky reagujících, trpících depresemi, závislých na alkoholu, u osob se zvláštní zálibou v jídle, ale i těch, kteří v řeči užívají „silných“ výrazů. Zuby mohou odhalit infantilní, orální agresi, znázornění jazyka by mohlo být výrazem primitivní erotiky (Říčan, 2006).

FIGURA

Velikost figury

Pokud dítě necháme nakreslit postavu, počítáme s tím, že kreslí samo sebe. Pokud postava působí celkově harmonicky, je pravděpodobné, že dětský vývoj probíhá tak, jak má. Pokud postavu nakreslí příliš **velkou**, může to znamenat, že se dítě přeceňuje a přikládá si velký význam. Velká postava může být i kompenzací zastírající pocity méněcennosti (Davido, 2001). **Malá** postava v rohu papíru může značit potíže se sebehodnocením a citovou nevyrovnaností (Říčan, 2006).

Propojenost jednotlivých částí

Proto, aby dítě dokázalo nakreslit nejen sebe, ale i ostatní je důležité, aby si dokázalo uvědomit samo sebe - své **tělové schéma** (Davido, 2001). Utváří se vlivem zkušeností – dotyky, odraz sebe samého v zrcadle, hra s vlastním tělem. Jedná se o individuální proces, který je ovlivněný vývojem (Zelinková, 2001). Posléze své poznatky může přenést i do kresby (Davido, 2001). **Nedostatečné nebo chybné spojení** jednotlivých částí může souviset s poruchami sebepojetí, vlastní tělesné integrity nebo jako důsledek slabé grafomotoriky, impulsivity, poruchy pozornosti apod. (Říčan, 2006).

Chybění detailů

Pokud chceme správně kresbu interpretovat, neměli bychom se zabývat pouze tím, co vidíme na obrázku, ale i tím, **co** na něm **nevidíme**. Právě oblast nevědomí nám může o dítěti mnoho prozradit. Může se stát, že při testování dítě vycítí, že chceme něco odhalit, proto přemýšlí co na obrázek nakreslit a co vynechat. Tím víc ale upozorňuje na to, co chce vědomě skrýt (Davido, 2001).

Propracovanost

Postava s detaily, se strnulým vzpřímeným postojem těla i hlavy a s končetinami těsně u těla se vyskytuje u neurotických dětí. Děti rigidních s perfekcionistačným přístupem, bez nedostatku spontaneity.

Nejistotu, úzkost, depresi a napětí můžeme sledovat z **kvality čar**, které jsou nejisté, slabé přerušované či gumované. Velikost psychické bariéry mezi subjektem a prostředím můžeme pozorovat u obrysových čar. Někdy je velmi důležité i to, ve kterých částech postavy se tyto znaky vyskytují. **V předškolním období** se do kvality čar promítá především úroveň grafomotoriky (Říčan, 2006).

1.5 VÝVOJ DĚTSKÉHO ZOBRAZOVÁNÍ

V předškolní dětské kresbě můžeme najít určité zákonitosti opakující se u každého zdravě se vyvíjejícího dítěte. Tyto zákonitosti můžeme shrnout pod určitá stadia, která jsou rozčleněna podle zvolených kritérií. Tato stadia jsou vývojovými kroky v určité časové následnosti, které dítě nemůže přeskóčit, nebo vynechat. Počet stadií, jejich vymezení a terminologie se u různých autorů liší (Hazuková, 2005).

Kresba podle M. Vágnerové

Presymbolická, senzomotorická fáze

V batolecím věku je grafomotorická činnost – čmárání zajímavá sama o sobě. Výsledek není důležitý. Pro dítě jeho výtvar zatím nemá význam, proto se jím dál nezabývá.

Fáze přechodu na symbolickou úroveň

Je obdobím dodatečného symbolického zpracování. Na počátku předškolního věku se děti začínají zajímat o to, co vytvořily. Zjistí, že pomocí čmárání mohou zobrazit realitu. Kresba se stane symbolem. Na základě významného znaku bývá kresba dodatečně pojmenována.

Fáze primárního symbolického vyjádření

V této fázi se teprve kresba stává způsobem symbolického vyjádření skutečnosti. Dítě dovede pomocí kresby něco konkrétního zobrazit. Dokáže pomocí kresby vyjádřit názor na zobrazovaný objekt. Proto více než reálná podoba mohou být podtrženy subjektivně významné znaky (Říčan, 2006).

Vývoj kresby lidské postavy podle M. Vágnerové

Stadium hlavonožce

Pojetí lidské postavy vychází ze zkušenosti s vlastním tělem i díky pozorování ostatních lidí. Kresba člověka se objevuje kolem třetího roku. Pro navazování sociálního kontaktu je pro děti důležitý lidský obličej. Proto se děti nejvíce při kresbě věnují zobrazení hlavy a jejích detailů na obličeji. Dítě si také uvědomuje důležitost končetin. Uvědomuje si, jak jsou důležité a k jakým aktivitám mohou sloužit. Nejprve dítě zobrazuje hlavonožce. Ti, kteří potvrzují předpoklad, že to, co je pro dítě důležité, dítě kreslí jako první. Trup by mohl být znázorněn stejně jako hlava, tedy jako kruh, proto neobstojí vysvětlení, že by jej děti nedokázaly nakreslit.

Stadium subjektivně fantazijního zpracování

Toto stádium je charakteristické pro kresbu čtyř-až pětiletých dětí. Jako důležité jsou zde chápány detaily, realita je zobrazována nerespektujícím způsobem (př. průhlednost). Děti postupně oblékají postavy a přikreslují části oděvů. Typické je transparentní zobrazování těla (např. plod těhotné ženy). Také je časté zobrazování pupíku a většího počtu knoflíků. Tyto detaily dávají existenci trupu smysl. Trup postavy je v tomto období menší než hlava.

Stadium realistického zobrazení

Toto stadium je obdobím předškolního věku. Dětské výtvary se stále více podobají skutečnosti. Dítě kreslí to, co vidí. To, že dítě ztvárňuje realitu stále více výstižněji je důkazem kognitivního vývoje, konkrétního logického myšlení, spojeného s ústupem poznávacího egocentrismu. Proměna kresby na počátku školní docházky nám ukazuje i schopnost diferenciac

zrakového vnímání, zrání percepce a rozvoj jemné motoriky. Kresba v tomto věku již obsahuje všechny důležité detaily, je již dvojdimenzionální. Další vývoj zobrazování lidské postavy není tak patrný. Zvyšuje se správnost provedení, postava je znázorněna přesněji, roste počet detailů. Dalším vývojem je umění zachycení profilu a pohybu postavy.

Stadium stagnace a preference schematického zobrazení

Kresebné schopnosti se po desátém roce již nerozvíjí. Postava již bývá standardně propracovaná, oblečená, většinou jde o zobrazení konkrétního člověka (Říčan, 2006).

Vývoj dětské kresby podle Cyrila Burta

1. **Čárání** – věk 2–5 let
 - a) nezáměrné črtání tužkou, čistě svalové pohyby ramena, zprava doleva
 - b) záměrné čmárání, někdy je i dítětem pojmenováno
 - c) napodobované čmárání – pohyby paže jsou vystřídány zápěstím, prsty jeví tendenci vystřídat zápěstí
 - d) lokalizované čmárání – snaží se zobrazit důležité věci objektu
2. **Linie** – 4 roky, rozvoj zrakové kontroly, lidská postava – oblíbený námět
3. **Popisný symbolismus** – 5–6 let, lidská postava se sobě již podobá
4. **Popisný realismus** – 7–8 let, kresba je kreslena více logicky než vizuálně – to co ví, ne, to co vidí; pokus o tvář z profilu, nezná perspektivu, neprůhlednost
5. **Vizuální realizmus** – 9–10 let, přechod od stádia kresby z paměti do stadia kreslení podle přírody
 - a) dvojrozměrná fáze – kresba pouze v obrysu
 - b) trojrozměrná fáze – znázornění hmotnosti, perspektivy, stínování
6. **Potlačení** – 11–14 let, ztráta odvahy, zájem přenesen na verbální projev
7. **Umělecké oživení** – rané dospívání, dívky – záliba v barevnosti; chlapci – technický a mechanický směr; mnozí však k tomuto stádiu nedospějí díky „potlačení“ z předešlého stadia (Read, 1967)

Vývoj dětské kresby podle Lowenfelda

Období čáranic

Období, kdy se vytvářejí přístupy a vzory k sobě samému. K tomuto vývoji významně přispívá výtvarné vyjádření. Pokusy o vyjádření verbální jsou podmíněny rozvojem tzv. symbolické či sémiotické funkce. Mezi dítětem a jeho okolím vzniká významná interakce. Interakce, která je pro dítě v tomto období důležitá. Smyslový kontakt v senzomotorickém období potvrzuje genetickou hierarchii smyslů. V interakci s okolím jsou prvotními smysly chuť, hmat a později následuje zrak. Na konci senzomotorického období, kolem 18. měsíce, vznikají první pokusy o výtvarné vyjádření. Období čáranic můžeme rozdělit na několik etap:

- a) **chaotické (bezobsažné) čárání:** dítě má problém nepřesahovat z formátu. Má špatný úchop, tužka zatím není oddalována od papíru. Kresba je motorickou aktivitou, prsty a paže zatím nedokáží kontrolovat vznikající výtvar. Dítě nezobrazuje skutečnost, chybí vizuální kontrola. Některé děti dokáží napodobit linku, ale ještě nedokáže napodobit předkreslený kruh.
- b) **zvládnutá čáranice:** dítě si začíná uvědomovat, že dokáže ovlivnit vzniklé stopy na papíře pomocí pohybů jeho ruky. Jedná se zhruba o dobu 6 měsíců po tom, kdy děti začnou čárat. Rozvíjí se vizuální kontrola a pochopení souvislostí mezi vizuální aktivitou a motorickou. Objevují se vertikální a horizontální kruhy a linky. Dítě již dokáže oddálit tužku od papíru. Kolem 3 roku dítě dokáže napodobit předkreslenou linku, kříž i kruh, nikoli čtverec. Již má dospělý úchop tužky. Začíná rozpoznávat podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím v okolí, i když je velmi malá podobnost mezi kresbou samotnou a mezi tím, co bylo kresleno.

- c) **pojmenovaná čáranice:** období kolem 3,5 let, tzv. asociativní kresba. Dítě pojmenovává, co se na obrázku odehrává. Čárání je výsledkem kinestetické aktivity a děti vytvářejí často názvy, které odkazují k typické aktivitě, jako skákání, běhání. Začíná kreslit s určitým záměrem, ale ten se během kresby může měnit. Znakem posunu pak je, pokud dítě předem určí, co namaluje a na vyzvání dokáže kresbu opakovat. Může být doprovázena verbálním doprovodem, mluvením k sobě samému. Dítě v tomto období již dokáže dodržet formát.
- d) **používání barvy:** čárání vychází z motorické aktivity – kinestetické činnosti, z vizuální kontroly a z rozpoznávání vztahu mezi vzniklými čarami a okolním světem. Barvy proto v tomto období mají podružnou úlohu. Vybírání z mnoha barev může odvracet pozornost od čárání. Děti potřebují rozlišit svůj výtvar od zbytku papíru, proto je nutné poskytnout materiál vytvářející kontrast.

Preschematické období

Přímé pokračování období čáranic. Ve 3. roce dítě vytváří znaky, o kterých můžeme jen těžko rozhodnout, co znamenají. Ve 4. roce již v těchto znacích poznáváme lidi, domy, stromy. Již jasné významy zobrazení můžeme pozorovat v 5. až 6. roce. Prvním symbolem, který dítě zkouší vytvořit je člověk – hlavonožec, ve 3-4 letech obvyklý a propracovaný. Podle Lowenfelda první podoby člověka vznikají více prostřednictvím dotekových, pohybových a pocitových zkušeností, než díky zkušenostem optickým. Děti v tomto věku **používají barvy** podle jejich oblíbenosti. Člověk může být žlutý, zelený. Jejich používání je málo ovlivněno vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů. Někdy rozhodnou o volbě přirozené kvality barev jako je tendence k rozpíjení, hustota či emoční ladění autora.

Zobrazení prostoru: objekty jsou umisťovány po obvodu čtverce. Díky rozvíjejícímu se formování ega se dítě umisťuje doprostřed, což je pozorovatelské stanoviště. Proto objekty často rotují kolem „středu“. Toto období je také charakteristické antropomorfismem, kdy zvířatům a neživým věcem jsou připisovány lidské podoby a vlastnosti. V obrázcích zatím není patrný vztah mezi zobrazovanými objekty. Významná je i emoční a prožitková stránka. Dítě v tomto věku není schopné naučit se číst, což koresponduje s izolovaností objektů. Také spolupráce s vrstevníky není dítě schopno. V pěti letech je ještě přípustné, aby dítě zaměňovalo pravou a levou stranu, v šesti může chybovat, ale v sedmi letech je podle Lowenfelda nutné, aby dítě již mělo vyhraněnou laterálníitu.

Schematické období

V tomto období na základě představy vzniká schéma – symbol. Je-li představa znázorněna, i divák ji dokáže identifikovat. Pozorujeme zde menší spontaneitu v malování díky schématům, které se upevňují. Dítě vstupuje do nové životní etapy. Prožívá náročný přechod od spontánní dětské hry k řízené školní výuce. To, že se dítě samo zařazuje do širšího okolí a začíná si uvědomovat vztahy v něm, se odráží i v jeho kresbě. Jeho dřívější individualistický přístup ke světu se mění. Začíná být schopné kooperativní spolupráce ve vrstevnických skupinách, školní třídě. Dokáže v kresbě již zobrazit pohled z „en face“. Pokud má za úkol namalovat dva objekty, řadí je zpravidla za sebou, postavy se na sebe nedívají. Dítě používá tzv. základní linku, na kterou řadí základní objekty. Postupně by mělo dítě umět zobrazit figuru z profilu, což souvisí s předpokládanou školní zralostí dítěte. Pokus o perspektivu se objevuje ve stádiu, kdy dítě maluje plány nad sebe, z horního plánu se s postupem času stane vzdálenější, což můžeme srovnat se zobrazováním, které bylo typické pro Egypt.

Zde je také typická transparentnost, kdy dítě zobrazuje to, co o objektech ví, nikoli to, co vidí. Sekvenčního zobrazení může dítě použít pro zachycení časového sledu. Hlavní hrdina se objeví v jednom obrázku opakovaně, ale vždy v jiné dějové situaci. **Užití barvy** je zde plošné, zobrazovaná barva odpovídá skutečnosti. Pro stejné objekty jsou používány stejné barvy. Slunce je vždy žluté, tráva zelená, nebe modré. Snaha o zachycení vizuální, tvarové i barevné zkušenosti.

Období kresebného realismu

Děti se stávají členy vrstevnické skupiny. Toto období je označováno jako homoerotické díky striktnímu rozdělení skupin podle pohlaví. Emocionální fantazie přechází ve vizuální realismus. Na obzoru je výtvarná krize, kterou může ovlivnit vhodné volení metodických postupů učitelem.

Pseudonaturalistické období

Období skrývání emocí před dospělými. Je zde vznik negativistických postojů vůči autoritám, ale i vůči sobě. Narůstá kritické povědomí, které je spojeno s výtvarnou krizí. Dítě nedokáže kreslit tak, jak si představuje. Sebeidentifikace je dalším problémem tohoto období, proto je těžkou úlohou portrétovat sám sebe. Portrét umožňuje projekci ideální představy o sobě samém, nebo naopak ukazuje pravdu a tak ničí nepravdivou iluzi. Oblíbené je i znázorňování karikatur, zvláště pak haptický typ dokáže znázornit povahu karikované osoby.

Období rozhodování

Pro období výtvarné tvorby adolescentů je typická jejich individuální práce. Již je zažehnána krize puberty. Dokáží využít nabídnutého

výtvarného materiálu, tvořivost rozvíjí volná, nebo formální tvorba. Je nutné ji od studijní polohy odlišit (Časopis Arteterapie, 2005, 2006).

Vývoj dětské kresby podle Roseline Davido

Období „skvrn“

V každém věku dítě kreslí jinak, i proto se za jeho věk píší i měsíce, abychom byli schopni posoudit vývoj, nebo naopak krok zpět. Jen málo rodičů dovolí svému potomkovi ve velmi raném věku, aby malovalo s obavou znečištění samo sebe nebo něčeho okolo. V každém vývojovém stadiu má kresba svou specifickou podobu. Tyto stadia těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte.

Stadium „čmáranic“

Tímto stadiem dítě prochází kolem jednoho roku věku. Dítě již prostřednictvím kresby dokáže něco sdělit. Prostřednictvím silných čar se projevuje dítě spokojené, tužku po chvíli odhodí dítě nevyrovnané.

Stadium „čarání“

Dítě se snaží lépe držet tužku a napodobuje psaní dospělých. Během kresby námět mění, neudrží dlouho pozornost. Dodatečně čmáranici pojmenuje. Mezi 2. a 3. věkem dítě kreslí uzavřené smyčky.

Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav

Tříletému až pětiletému dítěti se vyvíjí smysl pro přesnost. Cíleně dokáže nakreslit kolečko, hlavu, trup a současně k němu připojeny čtyři čárky znázorňující ruce a nohy. S přibývajícím mentální úrovní dítě postupně

přidává detaily. A s věkem kresbu doplňuje dalšími, nejprve v obličejí, v 5. a 6. roce je to další kolečko – trup. Pro děti tohoto věku je ještě velmi složité nakreslit postavu z en face, proto je vždy znázorněna zepředu (Davido, 2001).

1.6 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE VE VÝTVARNÉM PROJEVU

Do výtvarného projevu dětí se promítají procesy fyzického a psychického vývoje osobnosti. Obsah dětské kresby předškolního dítěte se vyznačuje charakteristickými znaky, které jsou typické jen pro toto období. Typickými vlivy ovlivňující rozdílnost v kresbě, díky kterým jsou rozdíly v různých stádiích, jsou individuální předpoklady, sociální vlivy, odlišnosti díky jiné národnosti, příslušnosti k jiné etnické skupině. V dětské kresbě můžeme najít znaky, které připomínají výtvarný projev primitivních kultur, tvorbu některých směrů umění či pravěkého člověka (Banaš, 1989).

Ve výtvarném vyjadřování předškolních dětí můžeme najít mnoho charakteristik, odlišností a zvláštností v porovnání s kresbou dospělého. Mezi projevy zkreslující kresbu v tomto období patří **egocentrismus**. Svět je pro předškolní dítě takový, jak vypadá pro něj. Je to jakási pomůcka ke světu pro něj nepochopitelnému, světu dospělých. Dítě ulpívá na jeho zjevných znacích, což nazýváme **fenomenismus**. Dalším typickým znakem v tomto věku je také vnímání některé věci **globálně**, tj. nevšímání si detailů, nebo je naopak schopné se zaměřit pouze na **detail** (Hazuková, 2005).

Mezi mechanismy můžeme zařadit **magičnost dětského myšlení**. Dítě si pomáhá v dosud pro něj nesrozumitelném světě svou fantazií pro jeho pochopení. To se odráží i v jeho kresbě. Fantazie je pro něj rovnováhou, stabilitou neznámého. Dítě si přisuzuje vlastnosti, které touží mít. Vlastnosti, které má jeho hrdina nebo ty, o kterých jen sní. Nápadnosti dětského poznávání světa můžeme pozorovat i v řečových projevech. Můžeme si všimnout slov, které si děti vymýšlejí nebo předělávají slova již existující. Mezi charakteristické znaky můžeme zařadit **naivní realismus**. Ten se v dětské kresbě projevuje **jednoduchostí a úsporností tahů**. Linie, která je prováděná je vždy definitivní, dítě se nesnaží hledat dokonalost. Dalším znakem je také zobrazení pohledu, který je pro danou věc nejtypičtější. To se projevuje v zobrazování „**smíšeného profilu**“ –

v zobrazení člověka nebo zvířete. Dále pak „**sklápěním**“ a **zobrazováním předmětů vedle sebe** bez toho, aby se překrývaly (Hazuková, 2005). **Sklápění** je podle Davido důsledkem obtížného rozeznávání vertikály a horizontály (Davido, 2001).

Intelektuální realizmus se projevuje tzv. funkčností, což znamená zvýšený zájem dítěte o funkční detaily (např. klika u dveří, nalakované nehty, kouř z komína). **Nepoměrnosti v proporcích** mají souvislost s funkčností. Pokud dítě nakreslí žirafě tak dlouhý krk, že se jí nemůže vejít na papír, musí ho dítě deformovat a nakreslit podél okraje. Pokud dítě zobrazuje předměty, které nejsou okem viditelné, nazýváme to **transparentností**. Může to být například vnitřek domu nebo nenarozené miminko v mamčině břiše (Hazuková, 2005). Podle Davido můžeme transparentnost pokládat za normální do 7 až 9 let (Davido, 2001).

Zachycením více epizod na jedné ploše vytváří **výtvarné vyprávění** (Hazuková, 2005). Některé dětské kresby se mohou také vyznačovat tím, že zde najdeme **oživené neživé předměty, antropomorfismus, či personifikaci** (Hazuková, 2005).

Dalším zajímavým principem je tzv. **grafoidismus**, což znamená naklánění kresby ve směru písma. Komín nakreslený kolmo ke střeše, stejně tak i kolmé znázornění prvních větví ke kmenu stromu můžeme zařadit pod pravidlo pravého úhlu – tzv. **R-princip**. Je to jakási potřeba rozlišit jeden směr od druhého (Uždil, 2002).

Za další projev dětské kresby, který se pokládá za brzdu vývoje v kresbě je **automatismus**. Ten se může projevovat v různých podobách. Patří sem **zmnožení detailu**, což se projevuje v kreslení mnoho prstů, knoflíků. Můžeme to zdůvodnit pocitem libosti z rytmizované motorické činnosti. Mezi automatizmy můžeme též zařadit **prosazování nacvičeného obrazového typu**, což znamená nelogické spojování k sobě nepatřících znaků (Hazuková, 2005).

Rytmus, opakování, symetrie jsou uplatňující principy v dětské kresbě. Jsou základem kompozičních schopností v členění plochy a formátování

jednoty výtvoru. Základy kompozičního smyslu mají počátek ve fyziologických faktech (rytmus dechu a tepu, symetrie lidské postavy). Proto můžeme říci, že jsou nám vrozeny (Uždil, 2002).

Dalším znakem je **nepravý ornament**, který má více příčin. Může vznikat v důsledku **automatismu**, kdy dítě zakrývá mezery v představivosti. Nebo to může být **neschopností** dítěte napodobit složitý tvar (Hazuková, 2005).

1.7 VÝZNAM RODINY PRO DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Rodina je pro každého člověka v jeho životě velmi důležitá. Její funkce je biologická, výchovná a ekonomická (Strašíková, 2000). Dítě je velmi těsně spjato se svým rodinným prostředím. Je první sociální skupinou, se kterou se dítě setkává (Vágnerová, 2005). Je kladnou stimulací dětského vývoje, uspokojuje jeho potřeby, dodává podněty k růstu, je vzorem jednání, modelem k napodobování, poskytuje zázemí, soucítí s dítětem, dává dítěti najevo svou empatii. Projevuje spoluúčast nad jeho počátečními neúspěchy, pomáhá v jejich překonávání a raduje se z úspěchů (Strašíková, 2000). Její členové spolu sdílejí přítomnost, plánují budoucnost. Mají společné zvyky, obřady a rituály, což můžeme souhrnně nazvat historií. Vztahy v rodině dítě ovlivňují, proto je důležité, aby byly kladné. Ovlivňují dítě a jeho budoucnost. Nejen pro malé dítě je důležité zázemí a pocit bezpečí, na kterém může dále stavět po příchodu do širší společnosti. Tento pocit získává právě u svých rodičů. Jsou dítěti emočně významnou autoritou. Jsou pro dítě někým, na koho se mohou spolehnout, protože jsou pro něj všemocným vzorem, se kterým se identifikují (Vágnerová, 2000). Dítě se v rodině učí diferenciovat různé způsoby chování a prožívání. Učí se rozlišovat sociální role a učí se samo potřebné role ovládat. Vývoj osobnosti dítěte je ovlivněn typickými rysy rodiny, ve které žije (Strašíková, 2000).

Dítě v předškolním věku respektuje a přijímá veškeré názory, postoje, hranice a hodnoty. Identifikace s autoritou zlepšuje sebehodnocení, posiluje sebejistotu. Nejprve je autoritou rodič, později se jí může stát vůdce party apod. Svou potřebu být jako rodiče předškolní dítě uspokojuje v rolové hře, kde si může vyzkoušet být tím či oným. Zkusit si, jak ono samo by řešilo situaci, kterou vidělo řešit včera večer své rodiče. V rámci těchto rolí se také učí přijímat způsoby chování a pravidla, která jsou pro jeho společnost přijatelná (Vágnerová, 2000).

Strašíková (2000) uvádí, že všichni členové rodiny mají stejně důležitou úlohu. Podle Strašíkové je lhostejné, zda se jedná o rodinu klasickou,

náhradní, doplněnou či adoptivní. Každá z těchto rodin nese odpovědnost za výchovu svých dětí. Příbuzenský okruh doplňuje i tzv. rodina širší. Patří sem prarodiče, sourozenci rodičů, bratranci a sestřenice (Strašíková, 2000).

Prakticky po celý život se vyvíjejí rodičovské postoje, i ty obsahují zkušenosti z vlastního dětství. Nápodobou chování rodičů se dítě učí rodičovské roli (Vágnerová, Valentová, 1991). Chování matky a otce by mělo být doplňující.

Citová pohoda mezi rodiči a dítětem je potřebná pro všechna stadia duševního vývoje. Zvláště na ní záleží u předškolního dítěte, proto že splňuje vývojový úkol a to – identifikace s rodiči, což znamená, že dítě přijme názory, hodnoty a přání jeho rodičů tak silně, že si nebude původ těchto názorů uvědomovat. Identifikace je trvalá a pevná vazba, která vštěpuje dítěti to nejlepší, ale i nejhorší z osobnosti rodičů. Dítě své rodiče napodobuje úmyslně i bezděčně (Říčan, 2004).

Matka

Matka je pro dítě zdroj jistoty a bezpečí. Tráví s dítětem většinou více času a věnuje se běžným povinnostem rutinního charakteru. Zaměřuje se na klidnější hry v domácím prostředí. Více s dítětem verbálně komunikuje o jeho pocitech, emočních prožitcích. Koriguje dětské chování vysvětlováním a pozitivní verbalizací (Vágnerová, 2000).

Říčan (2004) matku charakterizuje jako někoho, kdo chrání, polituje, pohladí a přijme. Vztah s matkou, pokud s ní dítě tráví více času, než s otcem, prochází v předškolním věku různě prudkými výkyvy. Podle Mahlerové (in Říčan, 2004) si předškolní dítě není vždy jisté matčinou přízní, vyžaduje větší bezpečí a současně cítí potřebu nezávislosti a odpoutání se (Říčan, 2004).

Otec

Podle Vágnerové (2000) je otec dítětem chápán jako někdo, koho si dítě s maminkou vzali k sobě, „protože se mamince nenarodil“. Je pro dítě vzácnější, sdílí s dítětem více volno časových aktivit mimo domov. Je jakýmsi vzorem pro správné regulování emocí. To se dítě právě učí prostřednictvím her provozovaných venku, které mohou mít bojový charakter, v kterých je potřeba naučit se ovládání emocí (Vágnerová, 2000). Podle Říčana (2004) je otec spíše autoritou, který schvaluje, usměrňuje, případně trestá.

Sourozenec

Dalším člověkem, s kterým se dítě setkává v první sociální skupině je sourozenec. Rodiče si neuvědomují a také popírají to, že by mezi svými dětmi dělali rozdíly. Je ale zřejmé, že v chování rodičů se vždy nějaká odchylka v chování k dětem najde. Ve vztahu se sourozencem může dítě vyjádřit své pocity, obavy a přání na úrovni jako rovný s rovným. Tak to není u rozhovoru s dospělým, který je pouze jednostranně zaměřený na dítě. Sourozenec je zdrojem zkušeností a pomoci v pochopení chování a projevu interakčních vzorců na jiné než nadřazené úrovni. Může být na úrovni spojenců, nebo rivala bojujícího o přízeň a lásku rodičů. Podle Vágnerové děti mající stejné temperamentové rysy spolu vycházejí lépe. Starší sourozenec je pro předškoláka zdrojem jistoty a bezpečí, pomáhá mu pochopit rodičovská očekávání a učí se zvládat nadřazenou roli, což znamená, že se učí nezneužívat svého postavení. Do značné míry závisí na rodičích, jak straší sourozenec mladšího přijme. Může se stát, že ho nepřijme a jeho reakcí bude regrese. Ve funkčních rodinách, kde je o dítě dobře postaráno, je větší pravděpodobnost, že dítě bude i ve škole dobře prospívat. V disfunkčních rodinách bývá vztah sourozenců extrémní – buď se vyhrocuje rivalita, nebo naopak jsou si oporou (Vágnerová 2000).

Rozvod

Rozpad rodiny je velkým zásahem do jistot a zázemí dítěte. Dítě chápe rozvod egocentricky, nedokáže pochopit, že byl a je i vztah mezi otcem a matkou. Přejímá na sebe vinu, příčinou je podle něj jeho špatné chování. Naivně doufá v to, že vše se vrátí do starých kolejí, pokud se k sobě rodiče vrátí. Občas je jeho obranou vrácení se do nižších vývojových stádií (Vágnerová, 2000).

III. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍLE

Ve dvou mateřských školách jsem předškolním dětem zadávala kresbu vlastní rodiny. **Cílem** bylo zjistit, jak předškolní dítě výtvarně zpracovává vlastní rodinu. Jak zobrazuje jednotlivé členy rodiny, jejich zobrazení situační, odlišnosti mezi jednotlivými členy, jejich přítomnost či nepřítomnost. To, zda dítě dokáže určit, kdo do rodiny patří, či nepatří. To, jak dítě chápe své tělové schéma. Jaká je kvalita a počet detailů, např. zobrazení krku, ramen a trupu, nápadnosti v kresbě, opakující se znaky a adekvátní používání barvy.

To, zda se jejich kresba dá zařadit do vývojových stádií, které psychologové popisují. Pokusila jsem se zjistit úroveň jejich grafomotoriky v kresebném projevu pastelkami s porovnáním jejich úrovně grafomotoriky pomocí malby temperou.

2.2 HYPOTÉZY

- 1) Dítě v předškolním věku je schopno znázornit ty, kteří patří do rodiny.
- 2) Dítě v předškolním věku je schopno zobrazit lidskou figuru se základními atributy těla – hlava, trup a končetiny. Dosud nepředpokládám, že si děti uvědomí detaily v obličeji, krk nebo ramena. Ne všechny děti dokáží znázornit všech pět prstů.
- 3) Použití barev bude adekvátní a bude se shodovat alespoň u některých objektů s realitou.
- 4) Při porovnání obrázků vzniklých s půlročním časovým odstupem bude možno vidět vývojový posun v kresbě.
- 5) Děti již dokáží správně uchopit tužku, správně pracovat s pastelkami a čtvrtkou.
- 6) Lze očekávat, že při práci s temperou budou mít děti větší problém než s pastelkou, což se odráží i v kvalitě malby.

2.3 METODY

Dětské kresby se využívá k diagnostickým, psychoterapeutickým a také k výzkumným metodám (Dymešová – Žáčková in Kucharská, Májová, 2005). Zadávání kresby rodiny patří mezi testové metody, která je velmi oblíbená a u nás používaná. Tato námětová kresba je zadávaná jak dětem předškolním, tak i dětem do dvanácti let (Říčan, 2006). Kresby jsou určeny k orientačnímu hodnocení, k posouzení senzomotorických dovedností a celkové vývojové úrovně. Lze je u předškolních dětí použít především k posuzování školní zralosti (Říčan, 2006).

Všechny děti dostaly stejné zadání a to: „**Nakresli obrázek, na kterém bude celá tvá rodina**“. K dispozici měly děti vždy čtvrtku formátu A4 a širokou škálu pastelek. Děti obrázek kreslily vždy individuálně a vždy bez časového omezení, kreslily tak dlouho, jak potřebovaly. S dětmi jsem se u kresby snažila vést rozhovor, abych zjistila smysl jejich kresby.

V běžné mateřské škole jsem toto zadání poprvé zkoušela v září, tedy ještě v době, kdy děti měly před sebou celý rok na to, aby se postavu kreslit naučily. Po půlroční pauze jsem se do třídy vrátila, abych dětské výtvary mohla porovnat. V obou případech byly ke kresbě použity pastelky.

Ve waldorfské třídě jsem zadávala kresbu stejným způsobem jako u dětí z běžné mateřské školy. Rozdíl byl pouze v tom, že v této třídě jsem kresbu rodiny znovu zadala pouze s měsíčním odstupem. Poprvé měly děti k dispozici pastelky, po měsíci jsem dětem nabídla k zobrazení rodiny tempery. Je nutno podotknout, že v předškolním věku je pro děti velmi složité touto technikou pracovat vzhledem k neúplně vyvinuté úrovni grafomotoriky.

2.4 POPIS VZORKU

Kresbu rodiny jsem zadávala ve dvou třídách mateřských škol. První mateřská škola byla běžného typu. Jako druhou jsem si vybrala mateřskou školu a třídu zaměřenou na waldorfskou pedagogiku.

Ve třídě **mateřské školy běžného typu** bylo zapsáno dvacet osm dětí. Tato třída je homogenní a navštěvují ji jen předškoláci. V této třídě jsem kresbu sledovala na osmi dětech. Na osmi dívkách v rozmezí od 5;6 do 6;2 věku. V této běžné mateřské škole jsem využila možnosti srovnat obrázky dvou dvojic jednovaječných dvojčat. Také jsem posuzovala kresbu dívky, která ve třídě zůstala kvůli logopedické vadě a její stejně starý bratr do školy nastoupil.

Druhá mateřská škola **zabývající se waldorfskou pedagogikou**, byla heterogenní. Do třídy bylo zapsáno dvacet čtyři dětí. V této třídě jsem sledovala kresbu u šesti dívek v rozmezí mezi 5;2 až 5;9 věku a u dvou chlapců v rozmezí věku od 6;3 až 6;5 věku.

Ve waldorfské třídě byly děti vedeny jinak než běžné mateřské škole. Např. zde děti v předškolním věku nepracují s temperou vůbec. Techniku malby uplatňují jen v práci s akvarelovou barvou a to formou experimentu bez toho, aby znázorňovaly postavy či jiné předměty. V této třídě jsem měla možnost sledovat dívku, která měla ve třídě dva mladší sourozence, dívku, která měla ve třídě jednoho mladšího sourozence a chlapce, kterému paní učitelka navrhla odklad školní docházky.

2.5 INTERPRETACE NĚKTERÝCH DĚTSKÝCH PRACÍ

Kačka V. –běžná třída

Rodina (kresba ve věku 5;0) (obr. č. 1)

Kačka V. je z jednovaječných dvojčat. Kresbu její sestry Míši V. najdeme níže. Na vodorovně položené čtvrtce můžeme najít všechny čtyři členy rodiny. Vzhledem k věku autorky je to pouhý výčet osob bez jakékoli aktivity. Nenalezneme zde ani zobrazené prostředí. Dominantou obrázku je matka, která je umístěna uprostřed a je z členů rodiny největší. Je asi děvčetem vnímána jako její zázemí a autorita. Po její levé straně nalezneme sestru autorky, po pravé samu autorku. Všechny tři postavy jsou umístěny u dolního okraje čtvrtky, jako by vrůstající do země, což může značit pocit stability a rovnováhy v přítomnosti matky. Ani v oblečení a vyjádření těchto tří postav nepozorují jiný rozdíl, který by jim dával jistou dávku individuality. Vpravo od tohoto „celku“ je umístěn otec, který je ze čtyř postav nejmenší a působí jako by trochu mimo. Už jen tím, že není umístěn na okraji čtvrtky, ale je létající ve vzduchu, může podtrhovat pocit autorky o vnímání sestry a matky jako její nedílné součásti. Všechny čtyři postavy mají rozpažené ruce, což poukazuje na vývojovou fázi zobrazování rukou v tomto věku.

Na hlavě matky i obou dcer můžeme nalézt obě oči i s panenkami, ústa, nos i vlasy. S přihlédnutím ke věku je nezobrazení ramen běžné, obě paže jsou připojeny k trupu na správném místě tam, kde by se později měly objevit ramena. Krk už je znázorněn. Končetiny jsou vyznačené pouze jednoduchou čarou. Dlaně připomínají medvědí tlapku s drápkou, ale je znázorněn správný počet prstů. Nohy jsou taktéž připojeny k trupu a stejně jako ruce, jsou znázorněny jednoduchou čarou. Na nohou zatím nejsou vyznačena chodidla. Otec je znázorněn bez panenek v očích, což působí dojmem prázdnoty. Je zde absence krku a nohou. Paže nejsou znázorněny na místě, kde by měly být ramena. Většina barev, kterými jsou postavy

znázorněny neodpovídá realitě. Obrázek v celku vystihuje rodinný soulad a pohodu.

Míša V. – běžná třída

Rodina (kresba ve věku 5;0) (obr.č. 2)

Na rozdíl od Míšiny sestry Kačky, tato dívka kresbu umístila do horní části čtvrtky. Všechny čtyři postavy jsou malé a usmívající se, ale i přesto působí sklíčeným dojmem. Mezi těmito postavami dívka opomenula otce a nahradila ho tetou. Proto by se dalo usoudit, že jsou v této rodině primární vztahy mezi ženami. Dále to můžeme přisuzovat evoluční nezralosti s důslednou nediferencovaností mezi důležitostí jednotlivých členů rodiny. V úvahu také připadá velký vliv tety na rodinné dění. Dívka měla nejprve v úmyslu zobrazit svou sestru, ale po nakreslení postavu interpretovala jako maminku. Hlavy postav mají oči bez panenek, nos i ústa. Postavám chybí krk, ramena i ruce. Absence rukou může znamenat pocit bezbrannosti. K přihlédnutí k celkovému dojmu z obrázku soudím, že dívka ještě není dostatečně zralá a neuvědomuje si své tělové schéma. Nohy jsou znázorněny jednoduchou čarou a bez chodidel jsou připojeny k trupu. Barevnost zde také neodpovídá realitě. Jistou jednotu dcer s matkou zde můžeme také nalézat díky odlišné barevnosti nohou matky a obou sester, která se liší od barevnosti nohou tety. Lze konstatovat, že tato dívka z dvojčat je méně dominantní díky tomu, že její sestra je znázorněna větší než ona, dokonce větší než matka. To může znamenat jistou důležitost sestry, možná závislost.

Ivanka V. – běžná třída

Rodina (kresba ve věku 5;1) (obr. č. 3)

Ivanka V. také patří mezi jednovaječná dvojčata. Kresbu její sestry Elišky V. jsem se pokusila rozebrat níže. V tomto případě dominantou tohoto obrázku je sestra dívky. Tato postava je zobrazena uprostřed zbývajících tří postav s tím, že je největší. Po její pravici je znázorněn tatínek. První postavou po levici začínala kreslit jako maminku, ale později dívka dodala, že je to ona. Vedle ní měla vzniknout postava maminky, ale z nepochopitelného důvodu, který mi dívka nesdělila nakreslila pouze trup bez dalších částí těla. Postavy jsou umístěny na svisle položené čtvrtce uprostřed. Obrázek je doplněn pásem trávy se dvěma květinami, sluncem a mrakem, což můžu připsat automatismu. Postavám nechybí oči, nos, ústa ani vlasy. Krk a ramena nejsou znázorněna. K trupu jsou připojeny ruce a nohy, které mají podobu jednoduché čáry. Prsty jsou znázorněny jak na rukách, tak na nohách. Počet je nesprávný. Obě dívčí postavy mají na hlavách ozdoby, což může znamenat symbol ženskosti, nebo mohou souviset s pocity méněcennosti. Otec je nakreslen nejmenší. Poslední nedokončená postava by měla znázorňovat matku, důvod jejího nedoděláním může značit únavu, nebo problém ve vztahu s matkou. S přihlédnutím na to, že i otec je nakreslen malý a jako by v pozadí, může to znamenat pouze velké pouto mezi dvojčaty.

Ivanka V. – běžná třída

Rodina (kresba ve věku 5;8) (obr. č. 4)

Po sedmi měsících jsem se do třídy vrátila a znovu jsem zadala stejné téma s tím, abych porovнала vývoj v kresbě.

Rozdílnost se objevila v otočení čtvrtky na vodorovnou pozici. Všech pět postav je uzemněno, značící jistou stabilitu na rozdíl od staršího obrázku. Nalezneme zde postavy již celé rodiny plus dalšího člena, a to babičky. Dominantou již není sestra, ale je to dům, značící přístřeší a rodinné teplo. Po jeho levé straně najdeme matku a kolem ní jsou obě dvojčata. Po pravé straně domu je babička a otec. Všechny postavy jsou v porovnání se starším obrázkem vyspělejší. Ruce i nohy jsou již znázorněny dvojitou čarou. Stále chybí krk a ramena. Jedinou postavou, která má prsty, je matka, což by mohlo značit o důrazu větších schopností, než které mají ostatní členové rodiny. Na nohách všech jsou naznačeny prsty vypadající jako kopýtko. Ženy mají sukně, u otce jsou kalhoty. Otec a babička nejsou vybarveni – jsou jen obrysem červené barvy. Je na nich znát, že byly následně zvětšeny. Zajímavým elementem na obrázku jsou dvě sluníčka na každé straně oblohy. Jsou spojeny jakousi září. Může to být silné pouto mezi dvojčaty. Slunce má oči, nos i ústa, což je typickým znakem pro tento věk.

Eliška V. – běžná třída

Rodina (kresba ve věku 5;1) (obr. č. 5)

Tato kresba je rovněž situovaná do horní poloviny čtvrtky a to do levé části. Kresba postrádá prostředí a proto působí prázdným dojmem. Postavy jsou čtyři, není zde absence člena rodiny. Matka opět stojí uprostřed děvčat. Jsou zde správně znázorněny oči, nos, ústa. Chybí krk a ramena. Otec a matka mají jako jediní z rodiny dvojité znázorněné ruce, i když otec bez prstů. Může to znamenat oporu a jistotu ze strany rodičů. Jednoduše nakreslené nohy jsou připojeny k trupu. Všechny ženské postavy mají také boty. Pouze její sestřička má ve vlasech mašli. Na dívce bylo po nakreslení těchto třech postav znát únava a tatínka kreslila spíše po mojí otázce, zda jsou už všichni. Proto působí nedodělaným dojmem nejen tatínek, ale možná i obrázek.

Eliška V. – běžná třída

Rodina (kresba ve věku 5;8) (obr. č. 6)

Když se podívám na obrázek nakreslený po dlouhé době vidím obrovský rozdíl v porovnání se starým. Obrázek působí mnohem plněji. Je znát, že obě dívky kreslí společně doma, protože se sobě nápadně podobají. Stejně jako u obrázku sestry, v centru nalezneme dům. Je zde i obloha se sluncem a trávou. Postavy jsou již umístěny ve spodní části a rovnoměrně uspořádány, což působí vyváženým dojmem. Na jedné straně najdeme autorku, vedle sestru, maminku a tatínka. Na opačné straně domu je také postava babičky a dědečka. Tělo postav se skládá z krku a sukně, k níž jsou připojeny ruce, se špatným počtem prstů, a nohy. Postava matky a dědečka prsty postrádá. Na nohách všech jsou stále boty. Myslím, že dívka udělala velký krok tím, že podle tohoto obrázku našla jistou stabilitu.

Matěj K. – waldorfská třída

Rodina (kresba ve věku 5;6) (obr. č. 7)

Kresba tohoto chlapce na první pohled vypovídá o nezralosti. Chlapec je levák a dobře drží tužku, ale jeho vnímání tělového schématu ještě dosud není dokončeno. Obrázek působí celkově prázdně. Jsou znázorněny čtyři postavy dosud ještě připomínající hlavonožce. Jsou umístěny k dolnímu okraji. Zobrazují autora, tatínka, bratra a maminku, ale žádná z nich nemá náznak toho, ke kterému pohlaví patří. Hlava obsahuje oči, nos a ústa. Jsou k ní připojeny bočáčky, možná znamenající ramena a z nich se dále tyčí jednoduchou čarou nakreslené paže bez prstů. K hlavě je dále připojen jakýsi trup, který postrádá objem a spíše připomíná nohy. Jednoduchou čarou jsou také znázorněna chodidla. Zajímavostí na tomto obrázku je znázornění pupíku. Většinou je znakem transparentnosti, která je u dětí v tomto věku obvyklá, avšak jeho přítomnost mi přijde zvláštní, když všechny osoby postrádají oblečení. Odlišnost a individualitu postav je zřejmá pouze z barevnosti. Každý člen rodiny má svoji barvu „trupu“.

Matěj K. – waldorfská třída

Rodina (malba ve věku 5;7) (obr. č. 8)

O měsíc později jsem chlapci zadala stejný úkol, ale s tím rozdílem, že rodinu zobrazí pomocí temper. Výsledek byl naprosto stejný. Chlapec neuměl s temperou zacházet a proto na hlavě nejsou zobrazeny ani oči, nos a ústa. Pokud bych mu znovu zadala kresbu rodiny pastelkou, mohl by být po měsíci patrný jistý pokrok. Myslím, že ke špatné motorice mohlo přispět i chlapcovo leváctví, ale kresba předškoláka by se už neměla podobat hlavonožcům.

Madlenka G. – waldorfská třída

Rodina (kresba ve věku 5;1) (obr. č. 9)

Tento oblázek na mě působí celkově harmonicky. Uprostřed něj stojí dům, který je ale podle autorky panelákem. Dům je trochu nakřivo a tíhne na levou stranu, kde je znázorněn její biologický otec. Nakloněný dům může znamenat absenci stability v rodině, když vezmu v potaz fakt, že se matka znovu vdala. Proto jsou podle dívky i všechny postavy v bílém. Na šatech všech můžeme vidět květinu, asi je to jen ozdoba, která se při svatbách nosí v klopě. Nejprve na obrázek otce nakreslit nechtěla s tím, že „je uvnitř a něco si tam zapomněl“. Později ho tam ale dodělala. Vedle něj stojí strom, který může zastupovat otce nového. Prvotní obrys stromu má stejně oranžovou barvu, kterou jsou znázorněny ostatní figury. Vpravo od domu je autorčina sestra se svou matkou. Obě jsou znázorněny ve vzduchu stejně jako autorka sama, kterou jakoby zakrýval strom, ve kterém vidím jejího otčima. Jediný otec stojí nohama pevně na zemi. Při kresbě sestry se zarazila a kritizovala kresbu se slovy, že „vypadá jako opice a je rozdrbaná, protože se nechce česat“. Pokroucené ruce odůvodnila tím, že sestra „takhle umí kroutit rukama“. Všechny ruce postav, které je mají jsou podivně pokroucené. Může to naznačovat jisté komunikační potíže nebo nejistotu a strach, manipulovatelnost. Všimla jsem si také toho, že její sestra má „na sobě“ více hnědé barvy, než ostatní členové rodiny. Stejně hnědé barvy, jakou je znázorněn kmen stromu, což může značit o jisté sympatii k otčímovi. Když dívka kreslila postavy, vždy si nahlas počítala do pěti, aby zobrazila správný počet prstů. Všem postavám chybí krk a ramena, autorce dokonce i ruce, což může značit o její bezbrannosti v této „nové“ situaci. Na znázorněném domě můžeme vidět díky komínu tzv. R-princip. Tráva, obloha a slunce obrázku dodává na první pohled klidnou atmosféru.

Madlenka G. – waldorfská třída

Rodina (malba ve věku 5;2) (obr. č. 10)

O měsíc později jsem dívku požádala o kresbu temperou na stejné téma. Jak jsem zjistila, s temperou jí zacházet moc nešlo. Dívka vysvětlila, že je na obrázku sama, protože je u babičky na chalupě. Postavu, tedy ji, kterou znázornila, můžu přirovnat k pavoukovi. Je umístěna k levému okraji čtvrtky, což znamená tíhnutí k minulosti. Absenci rodiny si vysvětluji tím, že v prostředí u babičky dívka zapomene na to, co se u nich doma stalo a na chvíli může žít v tom, že je všechno tak, jak má být. „Harmonii“ obrázku doplňuje obloha, tráva a červánek.

Sára J. – waldorfská třída

Rodina (kresba ve věku 5;8) (obr. č. 11)

Tato dívka znázornila celou svou rodinu. Postavy jsou znázorněny s vlasy, očima, nosem i ústy. Nalezneme zde i krk a ramena, na nichž jsou připojeny ruce. Prsty můžeme vidět pouze u otce a matky s jejich nesprávným počtem. Jediná postava otce postrádá trup, všechny pak chodidla. Můžeme zde vidět znak transparency, protože její matce nakreslila do břicha miminko. Individualita postav je znázorněna rozdílnou barevností. Autorka kresby jakoby vyrůstá ze spodní části čtvrtky, ostatní jsou na trávě. Při kresbě mi dívka sdělila, že se rodina právě fotí, proto prý jsou takhle postaveni v řadě. Vlevo od postav je panelový dům oranžové barvy, na jehož vrcholu je znázorněn výtah pravděpodobně tak, jak si autorka představuje, že ve skutečnosti končí na střeše. Na domku najdeme znaky automatismu, které se promítají v mnohočetnosti oken.

Sára J. – waldorfská třída

Rodina (malba ve věku 5;9) (obr. č. 12)

Ani tato dívka si příliš nevěděla rady s temperou. Tento obrázek se stal spíš experimentem s barvou a vodou. Dům je stejný jako na předchozím obrázku. Autorka opomenula matku z prostého důvodu, díky nedostatečnému zacházení se štětcem a barvami. A jak je známo, pokud nám něco nejde, pak nás to ani nebaví. Strom se změnil v černý „bobík“ kvůli špatně namíchané barvě. Interpretace autorky zněla: „Mám na zádech tašku a jdu do školy“.

Hanička J. – waldorfská třída

Rodina (kresba ve věku 5;5) (obr. č. 13)

Na dalším obrázku s tématem rodiny znovu můžeme vidět uprostřed dům jako symbol pocitu bezpečí a jistoty. Obrázek je díky němu vyvážen. Rozděluje rodinu na dvě části. Po jeho levé straně jsou rodiče dívky, po pravé autorka a její dva sourozenci, kteří spolu s ní navštěvují stejnou třídu v mateřské škole. Proto jsou možná postavy sourozenců nakresleny na jedné straně jako určitý výraz spojení a podpory. V obličejové části si můžeme všimnout absence nosu. Chybějícím prvkem je také krk a ramena. Ruce mají prsty, i když s nesprávným počtem, nohy jsou obuty a správně „nasazené“ na trup. Ženský element zde není vyjádřen. Matka i její dvě dcery mají kalhoty. Každý člen rodiny je vyjádřen jinou barvou, a tak i jejich individualita. Dívka nezapomněla znázornit krajinu, obrázek působí vyváženým dojmem.

Hanička J. – waldorfská třída

Rodina (malba ve věku 5;6) (obr. č. 14)

Ani tato dívka kresbu temperou neovládá. Postavy připomínají spíše strnulé sněhuláky. Díky nedostatku odhadu je autorčin bratr ve vzduchu, myslím, že její odůvodnění je dostačující.

2.6 VÝSLEDEK A INTERPRETACE

Zobrazení rodiny

V porovnání se zjištěnými údaji o úplnosti či neúplnosti rodin se kresby rodiny shodovaly se skutečností u celého vzorku s výjimkou dvou dětí. Děti dokázaly správně určit, kdo do jejich **rodiny patří**. Tak se potvrzuje i **první hypotéza** o chápání důležitosti všech členů v rodině. U některých dětí se také objevilo znázornění jednoho člena rodiny většího než ostatních figur. Podle mne to ukazuje to na to, že dítě tohoto člena chápe jako někoho více pro něj důležitějšího než ostatní členy, což by mohl potvrzovat fakt, že většinou tímto členem je matka.

Zobrazení figur

Děti si **své tělové schéma** uvědomují tak, jak mají, proto i postavy už nepřipomínají hlavonožce, ale postavu s tím, co má mít. V jednotlivých kresbách pastelkou se sobě členové rodiny nápadně podobají.

Úroveň zobrazení figur je různorodá a u každého dítěte je patrný automatismus. Dítě se naučilo znázorňovat jeden typ postavy, který opakuje. Jedinou diferenciací, která je někdy použita je odlišení pomocí barev nebo rozlišení ženské a mužské role pomocí oblečení. Obrázek dosud **není trojrozměrný**. Všechny postavy jsou znázorňovány strnule a z pohledu zepředu. Pohyb a určitou míru života dítě postavám dodává pomocí verbálního vyprávění, což potvrzuje to, že u dětí předškolního věku najdeme stejné znaky v kresbě a tím se potvrdila i **druhá hypotéza**.

Jednotlivé děti znázorňují **obličej** nediferenciovaně. Jsou znázorněny hlavní rysy obličeje: oči, nos a ústa. Spokojený výraz obličeje poznáme díky vždy usmívajícím se ústům. Dosud není znázorněn krk, ramena, většina rukou postrádá správné znázornění prstů. Nohy jsou většinou na trup

správně „nasazeny“. Znázorňování chodidel nebo obutých nohou ještě není správné.

Dalším mým zjištěním byla podobnost figur i kresby prostředí u srovnávání kreseb obou dvojic **jednovaječných dvojčat**. V jejich kresbách je patrné, jak moc je jejich vazba silná. Nebo je to možná i vliv „okoukání“ kresby. Pokud dvojčata doma kreslí společně, mohla od sebe okoukat vzájemně kresebné automatismy.

Barvy

Děti znázorňují **individualitu členů rodiny jen pomocí odlišného oblečení či barev na něm**. Mužská část rodiny má většinou kalhoty, ženská sukně. U většiny dívek se možná jako výraz identifikace objevují podobné barvy oblečení jako u jejich matek. Barvy dosud neodpovídají realitě. Sedmdesát pět procent postav a objektů na mnou přiložených obrázcích mají obrys jedné barvy, který je uvnitř vybarvený. **Třetí hypotéza** o adekvátním použití barev alespoň u některých objektů shodně s realitou se potvrdila.

Je zajímavé, že událost, která se dítěte dotkne silněji se objevuje i ve znázornění oblečení i barev. Konkrétně teď mluvím o bílých šatech rodiny, která nedávno prošla svatbou (viz obr.9).

Zobrazení prostoru

Kresby dětí s půlročním odstupem se velmi zlepšily, což potvrzuje **čtvrtou hypotézu**. Na prvních obrázcích dosud nenajdeme prostředí, postavy působí nevyváženým dojmem, „létají“ ve vzduchu. Po půlročním odstupu už plocha čtvrtky není okolo postav prázdná, děti dokázaly znázornit okolí. Na obrázcích se objevuje tráva a obloha v pásích, které jsou pro toto období typické. U osmi dětí se také objevil dům – důležité místo,

kde se členové rodiny setkávají. Můžeme zde potvrdit typický jev na kresbách předškolních dětí tzv. R- princip, který vidíme na komínu domu. Postavy, díky řazení k dolnímu okraji čtvrtky působí stabilním dojmem, končetiny jsou znázorněny dvojitou čarou.

Návyky při kreslení

Všechny děti již dokáží u stolu správně sedět, držet tužku a správně pracovat s pastelkami a čtvrtkou, což je potvrzení **páté hypotézy**.

Většina dětí zpočátku dokázala svou soustředěnost věnovat obrázku. S ubíhajícím časem se ale začínaly otáčet a sledovat pozadí. Soustředěnost a únava je na některých obrázcích patrná.

Grafomotorika a práce s výtvarnou technikou

Úroveň grafomotoriky v zacházení s **pastelkami** je přiměřená věku. Dokládá to např. znázornění malých částí v obličeji jako je znázornění očí i s panenkami. Všechny děti se odkázaly „vejít“ do formátu čtvrtky A4, v porovnání se zacházením se štětcem a s **temperami**, kde se děti do formátu nevešly. Děti ještě nemají dostatečně vyvinutou jemnou motoriku, aby dokázaly znázornit rodinu stejně tak jako pomocí pastelek.

Jak už jsem zmínila výše, děti z waldorfské třídy s temperou pracovat neumí. Proto se stalo i to, že na obrázku je pouze jedna postava díky tomu, že dítě nedokázalo odhadnout to, jak dokáže, nebo nedokáže pracovat s barvou. Proto ani znázornění detailů na celé postavě a u ostatních objektů je nulové. Barvy se překrývají a jsou špinavé. Proto si myslím, že pouhé experimentování s akvarelovou barvou by už nemělo být pro předškoláky jedinou možností, ale děti by se měly pokoušet malovat postavy a objekty. Také je zde silně patrný automatismus, když porovnáme kreslený obrázek s malovaným, je to, jako by ho dítě malovalo „přes kopírák“ – stejně znázorněné postavy, stejně znázorněné okolí i objekty. Pokud tedy pominu

fakt, že kvalita malovaného obrázku je horší a jak už jsem se zmínila – díky špatnému odhadu, na malovaném obrázku ledacos chybí. Tímto zjištěním se potvrdila i **šestá** a poslední **hypotéza**.

2.7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ STUDIE

Dítě prochází **vývojovými stádii** od hlavonožce po realistické zobrazení figury a objektů. V kresbách předškolních dětí, které jsem zkoumala jsem našla znaky typické pro toto období, které jsem uvedla v části teoretické. Všechny děti se mnou ochotně spolupracovaly, a i když jsem je o kresbu, nebo malbu požádala a omezila je tématem, bylo vidět, že je to pro ně činnost **spontánní a přirozená**.

Pro předškolní věk je typické to, že dítě nejprve kreslí co **ví** samo o sobě, nebo o objektu a až později dokáže zobrazit to, co **vidí**. Chápe svět **egocentricky** a **globálně**, což se zrcadlí i v jeho kresbách a malbách. Do svých výtvorů také promítá svou představivost, tedy **magické** chápání světa.

Figury předškolních dětí jsou **strnulé**, seřazené vedle sebe a bez pohybu. Všechny děti, až na jednoho chlapce, dokázaly překlenout stádium hlavonožce a jejich postavy již měly hlavu, někdy dokonce i krk, trup a končetiny. Neobvyklé bylo znázornění ramen a správný počet prstů. V tomto věku je také typická **transparentnost**, což dokázala v mém výzkumu např. Sára (Obr.11). **Sklápění** je zase patrné na domu, který u rodiny nakreslila Madlenka (Obr. 9). U většiny obrázků můžeme najít **antropomorfismus** v podobě usmívajících se sluníček.

Na kresbě okolí je typický také **R-princip**, který je patrný například na kresbě komínu u domů, které doplňovaly větší část kreseb rodiny.

Při pozorování dětí u kresby, či malby si děti dávaly pozor na to, jakou **barvu** si vyberou. Nebály se říct si o ořezání pastelky, která se jim zlomila. Proto předpokládám, že děti mají své oblíbené barvy, které preferují před ostatními.

Z mé přílohy je zjevné, že technika kresby je pro děti mnohem snazší, než technika malby pomocí temper a že předškolní dítě prochází vývojovými zvláštnostmi, u kterých je hezké se zastavit a usmát.

IV. ZÁVĚR

Kresba přispívá k vývoji dětské psychiky. Díky ní můžeme spolehlivě určit, zda je předškolák zralý v grafomotorice, zda chápe správně své tělové schéma. Je to další způsob, který nám může ukázat, zda je vhodné, aby dítě opustilo školu mateřskou a začalo navštěvovat školu základní. Kresba je pro dítě příjemnou zkušeností, kdy mohou vyjádřit to, co slovy nedokážou. Díky obrázkům můžeme také přijít na to, jaký problém dítě trápí. Pomůže nám navázat s dítětem komunikaci a proto můžeme problém účinně vyřešit dříve, než kdyby vyřešení záleželo pouze na projevu verbálním. „Nám“ myslím nejen rodiče, ale i učitele mateřských škol.

V obou třídách, homogenní i heterogenní, jsem vypožadovala, že kresba je pro děti, jak se uvádí v mnoha publikacích, spontánní činností. Obrázky dětí z obou tříd se sobě nápadně podobají. Můžu v nich najít společné znaky, které jsem uvedla v kapitole o charakteristických znacích dětské kresby. Kvalita znázornění postav a obsah rodiny se neliší. Obě skupiny již dobře chápou důležitost rodiny v jejich životě.

Závěrem chci podotknout, že bychom se tedy neměli dívat na dětské kresby jako na předstupeň něčeho, co teprve přijde. Jako na nedokonalou formu, která se posouvá někam dopředu k „lepšímu cíli“, ale jako na něco, co vyšlo z dětské duše.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Banaš, J.: Didaktika výtvarné výchovy. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatelství 1989.
- Davidov, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha, Portál 2001.
- Dimešová – Žáčková, G.: in Kucharská, A.; Májová, L. (Eds.): Dětská kresba v psychologickém výzkumu. PedF UK, Praha 2005.
- Hazuková, H. Šamšula, P.: Didaktika výtvarné výchovy I. Praha, UK 2005.
- Perout, E.: Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. Arteterapie, 2005, č. 3, s. 27-32.
- Perout, E. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. Arteterapie, 2006, č. 10, s. 3-6.
- Pleskotová, P.: Svět barev. Praha, Albatros 1987.
- Read, H.: Výchova měním. Odeon, Praha 1967.
- Říčan, P.: Cesta životem. Praha, Portál 2004.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. : Dětská klinická psychologie. Praha, Grada 2006.
- Strašíková, B.: Z dětských mudrosloví – Specifické znaky dětské psychiky. Praha, Karolinum 2000.
- Šicková – Fabrice, J.: Základy arteterapie. Praha, Portál 2002.
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha, Portál 2003.
- Vágnerová, M., Valentová, L.: Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha, Karolinum 1991.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I.. Praha, Karolinum 2005.
- Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha, Portál 2001.

VI. SEZNAM PŘÍLOH

- Obr.1 Kačka V. (5;0)
- Obr.2 Míša V. (5;0)
- Obr.3 Ivanka V. (5;1)
- Obr.4 Ivanka V.(5;8)
- Obr.5 Eliška.V.(5;1)
- Obr.6 Eliška V. (5;8)
- Obr.7 Matěj K. (5;6)
- Obr. 8 Matěj K. (5;7)
- Obr. 9 Madlenka G. (5;1)
- Obr. 10 Madlenka G. (věku 5;2)
- Obr. 11 Sára J. (5;8)
- Obr. 12 Sára J. (5;9)
- Obr. 13 Hanička J. (5;5)
- Obr. 14 Hanička J. (5;6)

VII. PŘÍLOHY