



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**Výtvarný projev dětí v období vstupu do základní školy**

Vypracovala: Martina Vrauková  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

University of South Bohemia  
Pedagogical Faculty  
Department of Pedagogy and Psychology

Diploma Thesis

**Children's graphic activities at the beginning of their school attendance**

Developed: Martina Vrauková  
Supervisor: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

## Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích, 27. 6. 2014

---

Podpis studenta

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, Mgr. Luboši Krninskému za odbornou pomoc, vstřícnost, ochotu a cenné rady při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat pedagogům v mateřské a základní škole za ochotu a umožnění sběru materiálu.

## **Abstrakt:**

Diplomová práce se zaměřuje na výtvarnou produkci dětí v předškolním období. Teoretická část se věnuje vývoji výtvarného vyjadřování u dětí se zvláštním zřetelem na předškolní období a období mladšího školního věku. V souvislosti s tím je na základě odborné literatury a dostupných výzkumných zjištění charakterizován vývoj i v dalších oblastech (kognitivních, emocionálních, sociálních atd.). Výzkumné šetření praktické části analyzuje výtvarnou produkci vybraných dětí z mateřské školy a žáků 1. třídy školy základní. Sleduje se vývoj výtvarného zobrazování (zejména jeho formální stránky) v souvislosti se začátkem povinné školní docházky.

## **Klíčová slova:**

kresba, vývoj výtvarného zobrazování, předškolní období, období mladšího školního věku, preschematické období, schematické období

## **Abstract:**

This thesis focuses on the artistic production of the children in the preschool period. The theoretical part is devoted to the development of art expression of children with special reference to the pre-school period and the period of primary school age. On the basis of scholarly literature and available research findings there is development characterized in other areas (cognitive, emotional, social, etc.). Research of my practical part analyzes the art expression of selected children from kindergarten to the first classes of primary school. It observes the development of visual rendering (particularly its formal aspects) in connection with the start of compulsory school attendance.

## **Keywords:**

drawing, development of art imagery, preschool period, elementary school period, preschematic period, schematic period

## Obsah

Úvod.....	- 9 -
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>- 10 -</b>
<b>1 Vývojová období .....</b>	<b>- 11 -</b>
<b>2 Batolecí období.....</b>	<b>- 14 -</b>
2.1 Charakteristika období .....	- 14 -
2.2 Percepčně-kognitivní vývoj.....	- 14 -
2.3 Osobnostně-sociální rozvoj .....	- 16 -
2.4 Vývoj řeči a jazyka.....	- 16 -
2.5 Motorický vývoj.....	- 17 -
<b>3 Předškolní období .....</b>	<b>- 18 -</b>
3.1 Charakteristika období .....	- 18 -
3.2 Percepčně-kognitivní vývoj.....	- 19 -
3.3 Osobnostně-sociální rozvoj .....	- 21 -
3.4 Vývoj řeči a jazyka.....	- 22 -
3.5 Motorický vývoj.....	- 23 -
<b>4 Raný školní věk.....</b>	<b>- 24 -</b>
4.1 Charakteristika období .....	- 24 -
4.2 Percepčně-kognitivní vývoj.....	- 25 -
4.1 Osobnostně-sociální vývoj.....	- 25 -
4.1 Vývoj řeči a jazyka.....	- 26 -
4.2 Motorický vývoj.....	- 26 -
4.3 Školní zralost a připravenost .....	- 27 -
4.3.1 Posuzování školní zralosti a připravenosti.....	- 28 -
<b>5 Výtvarný projev dětí.....</b>	<b>- 30 -</b>
5.1 Dětská kresba .....	- 30 -
5.2 Vývoj dětské kresby .....	- 31 -
5.2.1 Období čáranic (2-3 roky).....	- 32 -
5.2.2 Preschematické období (3-6 let).....	- 33 -
5.2.3 Schematické období (6-9 roků) .....	- 34 -
5.2.4 Kresebný realismus (8-12 roků) .....	- 35 -
5.2.5 Pseudonaturalistické období (11-15 let) .....	- 35 -
5.2.6 Adolescentní výtvarná tvorba (14-17 let) .....	- 36 -
5.3 Popis typických kreseb pro jednotlivá období .....	- 36 -
5.4 První obsahy dětských kreseb.....	- 37 -
5.5 Vývoj lidské postavy .....	- 38 -
5.6 Pohyb postav .....	- 40 -

5.7	Typologická diferenciacie .....	- 41 -
5.8	Paleta barev .....	- 42 -
5.9	Inteligence dítěte podle kresby .....	- 43 -
5.10	Význam a využití dětské kresby .....	- 44 -
<b>II.</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>- 47 -</b>
<b>6</b>	<b>Úvod výzkumné studie .....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>7</b>	<b>Metoda získávání dat .....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>8</b>	<b>Cíl výzkumu .....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>9</b>	<b>Příprava a realizace výzkumu .....</b>	<b>- 49 -</b>
9.1	Požadavky a témata výkresů .....	- 50 -
9.1.1	Požadavky .....	- 50 -
9.1.2	Témata .....	- 50 -
9.2	Realizace v MŠ .....	- 51 -
9.3	Realizace v ZŠ .....	- 52 -
<b>10</b>	<b>Charakteristika výzkumného souboru .....</b>	<b>- 53 -</b>
<b>11</b>	<b>Výzkumné otázky .....</b>	<b>- 54 -</b>
<b>12</b>	<b>Kritéria pro hodnocení kresby .....</b>	<b>- 54 -</b>
<b>13</b>	<b>Četnost užitých znaků a jejich procentuální hodnota .....</b>	<b>- 56 -</b>
<b>14</b>	<b>Hodnocení získaných údajů .....</b>	<b>- 58 -</b>
14.1	Zobrazení znaků týkajících se postavy .....	- 58 -
14.2	Zobrazení pozadí a prostoru .....	- 60 -
14.3	Volba barev a styl vybarvování .....	- 62 -
<b>15</b>	<b>Diskuze a shrnutí výzkumu .....</b>	<b>- 64 -</b>
<b>16</b>	<b>Interpretace dalších objevených jevů .....</b>	<b>- 66 -</b>
<b>17</b>	<b>Zodpovězení výzkumných otázek .....</b>	<b>- 68 -</b>
	<b>Seznam příloh (vybrané ukázky dětí a sledovaných jevů) .....</b>	<b>- 74 -</b>



# Úvod

Už od dětství bylo mým velkým snem vyučovat na prvním stupni základní školy. Ze všech předmětů mě nejvíce bavila výtvarná výchova a anglický jazyk. Když jsem téměř dospěla a začala se zajímat o výběr vysoké školy, měla jsem hned jasno. Moje kroky směřovaly k pedagogické fakultě.

Vybrat si téma diplomové práce pro mne nebylo vůbec těžké. Chtěla jsem si prohloubit znalosti z oblasti vývoje výtvarného projevu dětí.

Děti mě neustále něčím překvapují a naplňují něčím nepopsatelným. Je to zvláštní pozitivní energie, kterou mi nikdy dospělí dát nemohou. Jsou to zkrátka nevinné bytosti s čistou duší. Vlastní bezmeznou fantazii, která se zcela jasně promítá do jejich výtvarného projevu. Dětské výkresy mě vždy přitahovaly a dodnes u jejich prohlížení dokážu trávit spoustu času.

Domnívám se, že mi tato práce prohloubí znalosti z oblasti vývojové psychologie, které naplno využiji v mé budoucí profesi učitelky na prvním stupni. Téma diplomové práce je tedy v souladu s vlastním zájmem o danou problematiku.

Diplomová práce se zaměří na výtvarnou produkci dětí na začátku povinné školní docházky. Teoretická část se bude zabývat vývojovou psychologií a vývojem dětského výtvarného projevu. V praktické části budu analyzovat výtvarnou produkci dětí z posledního ročníku mateřské školy a posléze z 1. ročníku školy základní. Budu tedy porovnávat vývoj výtvarného zobrazování, a to především jeho formální stránku.

# **I. Teoretická část**

# 1 Vývojová období

Vývoj každého jedince je zcela individuální, závislý na mnoha vnějších i vnitřních faktorech, které v průběhu života na jedince působí (Švingalová, 2003, str. 15).

Přesto vývoj člověka rozdělujeme do jednotlivých vývojových období. V členění existuje doposud nejednotnost. Švingalová (2003) uvádí následující rozdělení:

Období prenatální: Od početí do narození. Doba trvání: 10 lunárních měsíců (38–42 týdnů)

Období perinatální: Od porodu do konce porodu.

Období postnatální: Od narození do stáří (resp. do smrti jedince)

Období postnatální se dále člení na níže uvedená období. (Vymezení věku v rámci jednotlivých období je rámcové.) Duševní vývoj lze hrubě rozdělit také na období dětství, dospívání, dospělost a stáří (Švingalová, 2003, str. 16).

Období postnatální	
Období	přibližná délka trvání
<b>období novorozenecké</b>	<b>4–6 týdnů</b>
<b>období kojenecké</b>	<b>do 12 měsíců</b>
<b>období batolecí</b>	<b>do 3 let</b>
<b>předškolní období</b>	<b>do 6–7 let</b>
<b>školní období</b> (školní věk raný, střední a starší – popř. mladší a starší školní věk)	<b>od nástupu do školy do cca 15let</b>
<b>období dospívání</b> – období pubescence a adolescence	<b>do 20–22 let</b> (dosažení plné reprodukční zralosti a ukončení růstu)

<b>období dospělosti</b>	<b>do 60–65</b> raná: do 30 let střední: do 45 let pozdní: do 60– 65 let
<b>období stáří</b>	<b>od 60-65 let výše</b> časné: od 60 do 65– 75 let pozdní: nad 75 let

*Tabulka č. 1: Nejzákladnější mezníky v psychickém vývoji  
(Švingalová, 2003)*

Švingalová (2003) uvádí periodizaci duševního vývoje podle teorie E. Eriksona. Ten rozlišuje tzv. **osm věků** člověka a v každém z nich si musí každý jedinec projít daným vývojovým úkolem.

<b>Věk</b>	<b>období a vývojový úkol</b>
1. věk	<b>První rok života.</b> Freudovo orální období. Cíl: Základ tohoto období je získat pocit důvěry v život a ubránit se proti pocitům nejistoty a nedůvěry.
2. věk	<b>Druhý až třetí rok života.</b> Freudovo anální stádium. Cíl: V tomto období je důležité zvládnout rozpor mezi pocity nezávislosti a pocitu studu a pochyb.
3. věk	<b>Do počátku školní zralosti.</b> Freudovo falické období. Cíl: Za hlavní vývojový úkol považuje E. Erikson vyřešit konflikt mezi vlastní iniciativou a pocity viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli. Začíná

	se vyvíjet svědomí.
4. věk	<p><b>Do počátku dospívání.</b></p> <p>Freudovo období latence.</p> <p>Cíl: Osvojit si pocit vlastní snaživosti ve školní práci a ubránit se pocitům méněcennosti nebo úzkosti.</p>
5. věk	<p><b>Od 12. roku, čili období dospívání.</b></p> <p>Freudovo genitální období.</p> <p>Cíl: Dítě má hledat vlastní identitu (kdo jsem, jaký je smysl mého života), kterou ohrožují pocity nejistoty o své vlastní roli mezi ostatní lidmi.</p>
6. věk	<p><b>Období mladé dospělosti.</b></p> <p>Člověk je ochoten nechat splynout svou identitu s totožností druhého člověka. Pocit izolace (sklon vyhýbat se intimním vztahům) je pro toto období nebezpečný.</p>
7. věk	<p><b>Období střední dospělosti.</b></p> <p>Cíl: Uplatnění pocitu generativity proti pocitům stagnace a osobního ochuzení. Zaměření na zplození a výchovu další generace.</p>
8. věk	<p><b>Pozdní dospělost a stáří.</b></p> <p>Cíl: Dosáhnout osobní integrity (jakési životní moudrosti). Při nedostatku integrace se člověk strachuje ze smrti a pociťuje zoufalství z toho, že nemají dostatek času na to začít jiný život.</p>

*Tabulka č. 2 : Periodizace duševního vývoje podle E. Eriksona*

## 2 Batolecí období

### 2.1 Charakteristika období

Batolecí období je také nazýváno jako **raný věk dítěte** (Kuric a kolektiv, 1986). Tato vývojová etapa je vymezována zhruba **od dvanácti měsíců do tří roků** života dítěte (Vágnerová, 2005). Čížková (2001) uvádí, že se druhý rok života také často nazývá **obdobím mladšího batolete a od druhého do třetího roku obdobím staršího batolete**.

V tomto období se dítě osamostatňuje a uvolňuje z různých vazeb, které jsou spojené s rozpináním do širšího světa (Vágnerová, 2005). *Potřeba samostatnosti se uplatňuje ve zdokonalování sebeobsluhy. Učení závisí také na podmínkách a přístupu dospělých.* (Čížková, 2001. str. 61). Dítě usiluje o sebeprosazení, zjištění svých limitů a potvrzení svých kompetencí (Čížková, 2001). Pro etapu života je velmi typická emancipace, která je důležitou podmínkou dalšího vývoje. Batole se ještě nedokáže správně orientovat, tudíž potřebuje pevné vedení a kontrolu. Potřebuje jistotu, dostatek důvěry ve vlastní možnosti a vhodné výchovné metody (Vágnerová, 2005). Podle Josefa Kurice (1986) v tomto období vrcholí senzomotorická fáze a nastupuje symbolická fáze kognitivního vývoje. Dítě si osvojuje chůzi a začíná manipulovat s předměty (Josef Kuric a kolektiv, 1986). Dále se začíná učit osobní hygieně a sebeobsluze (Čížková, 2001).

### 2.2 Percepčně-kognitivní vývoj

Vágnerová (2000) uvádí, že se rozvoj poznávacích procesů projeví i ve způsobu, jakým se dítě orientuje v čase a v prostoru, případně jak chápe pojem množství.

- **Orientace v prostoru**

Rozvoj diferenciacie polohy nahoře a dole pokračuje. Vzťahy velikosti se batole učí odhadovat. Vzdálenosti stále odhaduje nepřesně, a stačí mu tak globální pohled.

- **Orientace v čase**

Ta je ještě obtížnější než orientování v prostoru. Dítě se soustředí na relativně omezený časový úsek přítomnosti. Minulost a budoucnost pro ně nemá význam.

- **Orientace v množství**

Dle Piageta nejsou děti schopné chápat pojem počtu dříve než po druhém roce života. Malé batole užívá k hodnocení počtu vizuální odhad (pokud jde ovšem o malý počet nebo se dvě množiny z tohoto hlediska podstatně liší).

Ve věkovém rozmezí 12 až 24 měsíců patří mezi jeho nejoblíbenější činnosti hra na schovávanou. Pokud mu někdo nabídne druhou hračku, první si přendá do druhé ruky. Když má v obou dvou rukách jednu hračku a někdo mu nabídne další, odloží již známou hračku do klína nebo stranou. Už si nestrká prsty do úst tak často. Zkouší napodobovat výrazy obličeje druhých, věrně mu to však činí potíže. Dokáže určit, jaké předměty k sobě patří. (Např. staví hrnek na podšálek a pije z něj. Strká lžičku do mističky.) Tvarové a prostorové rozdíly lépe chápe (např. dá tři geometrické tvary na správná místa apod.) (Allen a Marotz, 2002).

Dvouleté dítě má koordinovanější pohyby rukou. Některé situace ho natolik fascinují, že dokáže dlouhé chvíle sedět, pozorovat a snaží se jim přijít na kloub (např. kam se odkutálel míč). Začíná chápat vzájemné vztahy mezi příčinami a důsledky (kočka začne škrábat, pokud ji příliš stisknu). Nečiní mu problém ukázat na to, co ho bolí, nebo dát najevo bolest. Vydrží déle u činnosti, kterou si předem sám vybral. Registruje nepřítomnost známých lidí (Allen a Marotz, 2002).

## 2.3 Osobnostně-sociální rozvoj

Dle Vágnerové (2000) je velmi důležitým zdrojem vývojové dynamiky rovnováha mezi potřebou emancipace, osamostatňování a potřebou stability, jistoty a bezpečí. Dále uvádí, že E. Erikson považuje pro tento věk typický konflikt mezi potřebou emancipace a pocitu pochybnosti a studu. Dítě si v batolecím věku rozvíjí vědomí sebe sama. První úrovní je separace od matky, která je nezbytnou podmínkou pro další osamostatňování a rozvoj vlastní identity. Druhou úrovní je vznik potřeby sebeprosazení. To může mít charakter negativismu typu „já sám“, „já chci“ (Vágnerová, 2000).

Roční batole se do společných her ještě nezapojuje, ale je v jejich společnosti rád. Se zájmem se dívá do zrcadla a poznává sám sebe. K dětem a k rodině se chová přátelsky. K cizím osobám je méně ostražitý. Umí objímat a dávat pusy. Jeho okolí ho nesmírně zajímá, proto je velmi důležité, mít dítě v tom věku neustále na očích. Může ho popadnout záchvat vzteku při činnostech, které se mu nelíbí. Začíná prosazovat svou nezávislost (Allen a Marotz, 2002).

Na prahu dvou let projevuje soucit vůči jinému dítěti, kterému se něco stalo (přílišné pusinkování a objímání). Je pro něj typické, že si hraje samo. Rodičům a učitelům dává různé pokyny – komanduje je. Je často netrpělivý a vzdorovitý. Má rádo rituální sled denních činností. Všechno musí být na „svém“ místě. Rádo napodobuje různé činnosti a „pomáhá“ v domácnosti. Dítě dosahuje silných záchvatů zuřivosti a není možné se s ním rozumně domluvit. Někdy se uchyluje k tělesnému násilí (Allen a Marotz, 2002).

## 2.4 Vývoj řeči a jazyka

*Řeč se objevuje po fázi spontánního žvatlání (je společné šestiměsíčním až jedenáctiměsíčním dětem všech kultur) a po fázi rozlišování fonému nápodobou (od jedenácti až dvanácti měsíců) (Piaget, Inhelderová, 2007, str. 78).*



Dle Vágnerové (2000) je hra s řečí oblíbenou aktivitou:

*Já to cukrovám, gumím, štětkuju, lodí jsem jel, po mořovi, teta mluvila spisovatelně, dědeček bumá na bubínek, král má královnu a dudák dudovnu, válec to utvrdoval, peškem se peškuje a Broučci se modlili k Pánbuchovi* (Strašíková, 1999 in Vágnerová, 2000, str. 81).

Dále uvádí, že je lidská řeč základním nástrojem sociálního přizpůsobení a velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny. V tomto období je řečová aktivita cílem i prostředkem zároveň.

V rozmezí od 12 měsíců do dvou let tyto děti používají tzv. holofrastickou mluvu. To znamená, že pomocí jednoho slova vyjádří celou myšlenku („ham“, „já“). Dále dokáží skládat k sobě slova. Připomíná to skutečnou řeč.

Z 25 až 50 % je už srozumitelná ostatním. Slovní zásoba se pohybuje v rozmezí 5–50 slov. Pokud ho někdo požádá, aby ukázal daný objekt v knížce, bez problému ho ukáže („Ukaž mi pejska“.) Dále na požádání správně určí části těla („Ukaž mi, kde máš nos“.). Užívá gesta. Má rádo básničky, říkanky a rytmické písničky (Allen a Marotz, 2002).

Ve dvou letech batolete činí slovní zásoba 50 až 300 slov. Většina těchto dětí má rozvinutější pasivní znalost jazyka. To znamená, že dospělým rozumí více, než kolik dovedou vyjádřit. Dokáže skládat věty o třech až čtyřech slovech. Opakovaně se ptá: „Co je to“? Rádo poslouchá předčítání pohádek. Ukazuje na obrázky, obrací stránky a předvádí příslušné obrázky (Allen a Marotz, 2002).

## **2.5 Motorický vývoj**

Podle Čížkové (2001) je vývoj hrubé motoriky patrný na první pohled. Mladší batole se učí ovládat své tělo a udržovat rovnováhu (chůze, vystupování, sestupování, nošení). Díky osvojování samostatné chůze si rozšiřuje prostor, orientuje se v prostředí a zkoumá všechno nové (Čížková, 2001).

Kolem dvanáctého měsíce života se batole staví na nohy bez pomoci druhých (nohy jsou rozkročené a nehybně fixované). Obratně a rychle leze a samo stojí. K chůzi ale potřebuje pomoc, jelikož často padá a neumí přecházet překážky (např. hračky). Na konci tohoto období chodí i bez pomoci druhých. Pokouší se běhat, avšak neví jak brzdit. Proto většinou upadne na podlahu. Při krmení potřebuje pomoci. Vše většinou vybryndá a rozlije. Baví ho čmárání pastelkou nebo tužkou. Tahy provádí celou paží (Allen a Marotz, 2002).

Dvouleté batole se už pohybuje vzpřímeněji. Došlapuje napřed na patu a pak na špičku. Překážky mu nedělají problém a vyhne se jim. Je si více jisté v běhu. Chůzi do schodů zvládne bez pomoci. Nestřídá při tom nohy. Na okamžik dokáže stát na jedné noze. V tomto období se většinou naučí chodit na nočník. Hází míč spodem. Při čmárání používá dlaňový úchop. V říditelných hračkách (chodítkách) se odstrkuje nohama. Rád rozlévá a nalévá vodu, přesypává písek. Dokáže vyšplhat na židli a sednout si na ni (Allen a Marotz, 2002).

Vágnerová (2000) rozlišuje dva druhy pohybu (z hlediska psychologického):

- retence (udržování něčeho, setrvávání někde)
- eliminace (tendence pustit, zahodit, opustit to, co už nechce nebo kde už nechce být)

## 3 Předškolní období

### 3.1 Charakteristika období

Název pro tuto fázi není jednomyslný. V literatuře nacházíme spoustu označení. Např. podle Příhody jako „**druhé dětství**“, podle J. Vaňka „**předškolní dětství**“ (Jozef Kuric a kolektiv, 1986). Předškolní období se u nás také nazývá **životní etapou mezi dovršením třetího roku věku dítěte po jeho vstup do školy**, tzn. u nás do dovršení šestého roku života (Jozef Kuric a kolektiv, 1986). Vágnerová (2005) uvádí dobu **trvání od tří do šesti-sedmi let**, jelikož konec

tohoto období je určen především sociálně (nástupem do školy). Není tedy určen pouze fyzickým věkem dítěte.

Erikson (1963) považuje předškolní období jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita (Vágnerová, 2000).

Tříleté až pětileté děti jsou plné energie, nadšení a zvědavosti. Do všeho, co je zajímá, se pouštějí naplno. Jsou velmi kreativní a plné fantazie. Ať už se to týká hraní, malování nebo vyprávění. V tomto období se také rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt. O svých názorech bývají pevně přesvědčeny. Přesto si začínají plně uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry jsou schopny kontroly nad svým chováním. I přes veškerou snahu být nezávislymi se potřebují stále ujišťovat, že je jim někdo dospělý nablízku a je ochoten jim pomoci. Zároveň potřebují podporu a útěchu a pocit bezpečí, pokud to okolnosti vyžadují. Pětileté děti se už dokáží lépe ovládat (po stránce emoční, tělesné). Prochází obdobím relativního klidu. Svět se jim v mnoha oblastech rozšiřuje (Allen a Marotz, 2002).

### **3.2 Percepčně-kognitivní vývoj**

Myšlení těchto dětí charakterizuje literatura různorodě. Např. Langmeier (1991) uvádí, že je v této vývojové fázi myšlení egocentrické a antropomorfické.

Jeden ze základních charakteristických znaků myšlení je magičnost. Tím myslíme tendenci pomáhat si při objasnění dění ve světě fantazie. Dle Piageta je pro toto období charakteristické názorné a intuitivní myšlení, které je vázáno na konkrétní činnost (Vágnerová, 2000).

Tříletý předškolák pozorně poslouchá pohádky a vyprávění přiměřené svému věku. Ty komentuje, zvláště pokud se vyprávění týká domova a rodinných událostí. Hraje si realisticky (krmí panenku, ukládá ji ke spánku, připíná přívěs k autíčku, odjíždí s autíčkem apod.). Pokouší se kreslit. Nedokonale napodobuje kruhy, čtverce a některá písmena. Chápe rozdíl mezi trojúhelníkem, čtvercem a kruhem. Dokáže třídit předměty podle jednoho

logického kritéria, jako je např. barva, tvar nebo velikost. Většinou se mu podaří správně porovnat větší a menší předměty (míčky, kostky). Dokáže pojmenovat a určit některé základní barvy (alespoň červenou, žlutou a modrou). Kostky seřadí do vodorovné řady. Nahlas počítá předměty. Ukáže na obrázek, kde je namalováno více kytiček, aut, slepiček, kočiček apod. Částečně začíná chápat pojem času a trvání. Užívá slova jako „celý den“, „dva dny“. Ovšem slova jako „zítra“ a „včera“ mu dělají problémy (Allen a Marotz, 2002). Orientace v čase (který je den, měsíc, rok) se těmto dětem vyvíjí v ontogenezi poměrně pozdě. Je možná, pokud dítě dosáhne určitého stupně intelektových operací, což odpovídá věku 6-7 let (Švingalová, 2003).

Čtyřleté dítě postaví pyramidu ze šesti kostek. Některé děti už poznají osmnáct až dvacet velkých tiskacích písmen a dokáží se podepsat. Dokonce poznají některá tištěná slova. Umí napočítat do dvaceti a víc. Při pohledu na obrázkovou skládačku (zvířete, autíčka, člověka) dokáže dítě poznat, které části ještě chybí. Chápe souslednost každodenních událostí a činností. Některé děti dokáží číst jednoduché knížky pro předškoláky. Jsou to knížky, které obsahují pár slov a převládají v nich obrázky (Allen a Marotz, 2002).

V pěti letech dítě sestaví čtverec nebo trojúhelník ze dvou vystřižených trojúhelníků. Sestaví schody z malých kostek. Rozumí pojmem jako je **stejná** velikost, **stejný** tvar. Pojmy jako nejmenší a nejkratší bez problému rozezná. Dokáže vybrat ze skupiny různých věcí jeden druh předmětů (např. hračky, ovoce, mušle). Na základě dvou kritérií utřídí různé předměty, např. podle barvy. Rozezná číslovky od jedné do deseti a počítá s nimi. Některé děti v tomto věku umí počítat i do sta. Ví, k čemu slouží kalendář, ručičky na hodinách. Chápe pojmy jako je *polovina, tma, světlo, brzy, menší množství*. Řada dětí umí celou abecedu. Celkově jsou tyto děti zvědavé (Allen a Marotz, 2002).

### 3.3 Osobnostně-sociální rozvoj

*Rodina je stále významným socializačním činitelem. Předškolák se však postupně uvolňuje z rodinných vztahů, vyhledává kolektiv vrstevníků. Je schopen společné a kooperativní hry, ale také soutěživosti. Osvojuje si další sociální role mimo rodinu (např. roli předškoláka v mateřské škole) (Švingalová, 2003, str. 41)*

Vágnerová (2000) také považuje za hlavní dějiště socializace především rodinu. Rodiče jsou pro děti modelem různých rolí. Spařují v něm vzor, s nímž se identifikují. V předškolním období se také rozvíjí prosociální chování a je závislé na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Jeden z předpokladů rozvoje tohoto chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2000).

Allen a Marotz (2002) uvádějí, že ve věku tří let je dítě přátelské, vstřícné, ale ne vždy je ochotné se zavděčit. Někdy se bojí tmy a mívá noční můry. Často si mluví pro sebe. Přidává se k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem. Hraje si s dětmi a sleduje jiné, jak si hrají (někdy se k nim připojí). Dle Čížkové (2001) je hra hlavní činností, kdy probíhá proces socializace. Je významným socializačním a motivačním činitelem a zejména základní psychickou potřebou. Podle Allen a Marotz (2002) si dítě často brání vlastní hračky a majetek. Někdy se k ostatním dětem chová majetnicky (bere jim hračky, schovává je, bije děti). Během her zapojuje představivost a fantazii. U předčítání a vyprávění vydrží sedět až deset minut bez přerušení. Může mít svůj oblíbený polštář – mazlíka, hračku, plyšové zvířátko, ve kterém spatřuje útěchu. Stále je pro něj obtížné umět se dělit. Je velmi společenské. V noci spí obvykle deset až dvanáct hodin (Allen a Marotz, 2002).

Kolem 4. roku bývá dítě velmi společenské, otevřené, nadšené. Velmi často se u něho střídají nálady. Někdy si povídá s imaginárním kamarádem. Vychloubá se, vymýšlí si různé historky. Často se chová sobecky a žaluje na ostatní děti. Bývá často zuřivé, pokud ho něco rozčílí (jedná se o maličkosti, jako např.

kaňka na výkresu, nepovedeně složené letadýlko z papíru apod.). V tomto období také uzavírá přátelství s ostatními dětmi (Allen a Marotz, 2002).

O rok později se dítě dokáže lépe ovládat. Koriguje výrazné emoční výkyvy. Je velmi přátelské. Hraje si častěji s jedním nebo dvěma dětmi. Kolektivním hrám se ale nebrání. Je štědré a velkorysé. Oplývá spoustou nápadů. Odpovědně plní úkoly, které mu zadá rodič nebo učitel. Má ochranný sklon k slabším nebo mladším dětem (Allen a Marotz, 2002).

### **3.4 Vývoj řeči a jazyka**

Vágnerová (2000) uvádí, že přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferenciovat způsob komunikace (s ohledem na možnosti komunikačního partnera – jakou má sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah apod.). Učí se mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých (případně starších dětí). Tímto způsobem si osvojují gramatická pravidla. Přesto se objevují určité nepřesnosti a agramatismy. Typickým rysem komunikace je také egocentrismus. Vágnerová uvádí příklad z praxe, kdy čtyřletá holčička žádala svoji babičku, aby jí z pokoje přinesla panenku Janu. Dívenka měla ale panenek více, a proto byla tato informace pro babičku nedostačující (Vágnerová, 2000).

Tříleté dítě mluví bezprostředně o lidech a předmětech. Mluví o tom, co dělají druzí. Klade stále víc a víc otázek. Organizuje chování druhých a komentuje různé situace. Odpovídá na otázky typu „Co děláš?“, „Kde?“, „Co to je?“. Recituje říkanky a básničky. Slovní zásoba se nadále rozšiřuje. Používá tři sta až tisíc slov. Mluví většinou srozumitelně. Správně odpovídá na jednoduché otázky (Allen a Marotz, 2002).

Po dalším roce vytváří složitá souvětí. Začíná správně používat minulý čas. Mění hlas podle situace (podle toho, zda mluví na dítě, nebo dospělou osobu). Dokáže se představit, to znamená říct své jméno a příjmení. Dále dokáže vyjmenovat své sourozence a někdy také telefonní číslo domů (Allen a Marotz, 2002).

V pěti letech se slovní zásoba rozšiřuje na 1500 a více slov. Rozezná čtyři až osm barev. Umí je pojmenovat. Rozumí jednoduchým vtipům. Dokáže převyprávět známý příběh podle obrázků. Mluví skoro zcela gramaticky správně (Allen a Marotz, 2002).

### **3.5 Motorický vývoj**

Tříleté dítě dokáže skákat na místě. Na malý okamžik udrží rovnováhu na jedné noze. Umí kopat do většího míče. Jezdí na tříkolce nebo šlapacím kole. Po schodech chodí bez pomoci a střídá při tom nohy. Z posledního schodu někdy skáče snožmo. Lépe zachází s tužkou, pastelkami a fixy. Dělá vodorovné, svislé i kruhové tahy. Tužku už nedrží celou dlaní jako dříve, ale mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem (špetkový úchop). Rádo si hraje s plastelínou, tluče do ní, převaluje ji v dlaních a mačká ji. Může se začít projevovat, která ruka je dominantní. Umí si umýt a utřít ruce. Poradí si s velkými knoflíky a zipy na oblečení (Allen a Marotz, 2002).

Ve čtyřech letech už dokáže chodit v jedné přímce. Poskakuje na jedné noze. Umí lézt po žebřících, šplhat po stromech a na dětských prolézačkách. Z plastelíny dokáže vytvarovat různé předměty: jednoduchá zvířátka, cukroví, hady apod. Umí překreslit jednoduché tvary a písmena. Drží tužku ve třech prstech. Maluje a kreslí s určitým záměrem (Pokud chce nakreslit něco konkrétního, často se stává, že se se mu kresba nepovede podle jeho představ, a tak svůj výtvar označí za něco jiného.). Dokáže navlékat korálky na šňůrku (Allen a Marotz, 2002). Na konci čtvrtého roku se vyhraňuje převaha jedné ruky. Zda je dítě levák či pravák, záleží na převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou. Pokud má dítě nevyhraněnou laterální (ambidextrii), tak je činnost obou hemisfér stejná (Čížková, 2001). Davido (2001) upozorňuje, že u některých dětí před vstupem do první třídy ještě laterální dominance není stabilně vyhraněna. Tyto děti často střídají obě ruce u různých činnostech. Tento jev lze pozorovat až do věku 7-8 let. Dále uvádí, že u přecvičovaných leváků mohou nastat poruchy učení (Davido, 2001).

Kolem pěti let chodí pozpátku a našlapuje na patu a pak na špičku. Dokáže se naučit dělat kotrmelce, skákat přes švihadlo, chytit míč ze vzdálenosti necelého metru. Podle daného vzoru je schopno nakreslit trojrozměrné útvary a napsat různá písmena. Některé děti vybarvují omalovánky. Dítě pracuje s nůžkami a stříhá podle naznačené linky (Allen a Marotz, 2002).

## 4 Raný školní věk

### 4.1 Charakteristika období

Tuto vývojovou fázi psychologové vymezují různě. Vágnerová (2000) uvádí dobu trvání raného školního věku **od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 8-9 let**. Pro tuto životní etapu dítěte je charakteristická změna životní situace doprovázena různými vývojovými změnami. Tyto změny se projevují zejména ve vztahu ke škole (Vágnerová, 2000).

Raný školní věk je často také nazýván **mladším školním obdobím**. Langmeier a Krejčířová (1998) tuto epochu vymezují **od 6-7 let do 11-12 let**, kdy se u dítěte začínají objevovat první známky pohlavního dospívání; Matějček (1986; in Čížková 2001) rozlišuje mladší školní věk **od 6 do 8 let** a střední školní věk od 9 do 12 let.

Raný školní věk je pro dítě velmi významný. Nachází se ve fázi vývojové integrace. Děti jsou soběstačnější a měly by být připravené pro vstup do základní školy. U většiny dětí s tím rostou obavy. Může to v nich vyvolat strach a úzkost. V této době jsou nesmírně důležité senzomotorické aktivity (práce se stavebnicí, pískem, lepidlem, kostkami, vodou, papírem, hudebními nástroji apod.) (Allen a Marotz, 2002).

Díky rostoucí síle získávají tyto děti lepší koordinaci. Tím se pro ně otevírá řada nových a vzrušujících dobrodružství. Poměrně často se stává, že se dítě obtížně vypořádává s neznámými a neočekávanými okolnostmi. Díky měnícím



se kognitivním schopnostem si rychle na tuto změnu dokáže zvyknout. Na dítě čeká řada povinností, která je spojena se vstupem do 1. třídy, a tak se dítě nachází v náročném mezníku svého života. Naštěstí je šestileté dítě plné dobré vůle a má živý zájem a učit se chce. Tímto obdobím prochází tedy velmi dobře (Allen a Marotz, 2002).

## 4.2 Percepčně-kognitivní vývoj

Vágnerová (2000) uvádí, že v tomto věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než dřív. Nejsou již tolik omezovány subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost a dovedou již posuzovat skutečnost z více hledisek. Díky podmíněným změnám v jejich myšlení jsou schopny zvládnout nároky učiva. Tento způsob myšlení nazval J. Piaget (1966) fází **konkrétních logických operací**. Pro toto stádium myšlení je typické respektování základních zákonů logiky a konkrétní reality. J. Langmeier označuje mladší školní věk jako **období střízlivého realismu**, protože je myšlení v tomto věku konkrétní a vázané na reálné skutečnosti (Vágnerová, 2000). Dle Čížkové (2001) můžeme dodat, že jeho poznávací procesy jsou stále úzce spjaty s city. Vágnerová (2000) publikuje, že učení se různými strategiím řešení problémů může probíhat několika způsoby. V tomto věkovém rozmezí mluvíme o třech způsobech, a to učením pokusem a omylem, logickým odvozováním vycházejícím z předchozí zkušenosti a učením nápodobou (Vágnerová, 2000).

## 4.1 Osobnostně-sociální vývoj

V raném věku se rozvíjí vyšší city (etické, estetické, sociální, intelektové). Ustupuje labilita a impulzivnost. Morální vývoj silně ovlivňuje výchovný postup a způsob interakce mezi členy rodiny (Čížková, 2001).

V tomto období je pro dítě nejdůležitější kontakt s vrstevníky a dochází k identifikaci se spolužáky stejného pohlaví. Mění se také jeho role – role předškoláka v roli žáka a spolužáka. Ve školním prostředí si dítě rozvíjí další poznávací procesy a celou svou osobnost (Švingalová, 2003). Podle Vágnerové

(2000) můžeme ještě doplnit, že je pro dítě nástup do školy důležitým sociálním mezníkem. Získává jednak podřízenou roli žáka, ale také symetrickou roli spolužáka. Ty mu přinášejí vyšší sociální prestiž, ale také různé zátěžové situace. K těmto dílčím rolím přistupuje určitým postojem, který je dán mírou identifikace s rolí žáka a mírou sociální prestiže. Role není výběrová a limituje ji jen určitý dosažený věk a odpovídající vývojové úrovni. Dítě školního věku pociťuje od samého počátku potřebu citové jistoty a bezpečí, potřebu učení, rozvoje určitých dovedností, ale také potřebu seberealizace. A to nejenom od rodičů, ale i od učitele (Vágnerová, 2000).

Jedna z nejdůležitějších činností, která se výrazně podílí na sociálním rozvoji dítěte, je hra. Učitelé v 1. třídách by ji proto neměli zapomínat zařazovat do vyučování. Díky hře si dítě osvojuje mnoho činností (Allen a Marotz, 2002).

#### **4.1 Vývoj řeči a jazyka**

Dítě je schopné diferenciaci komunikačního stylu. Ta vyplývá ze sociální zkušenosti. Vyhraňuje se specifický způsob komunikace dětské skupiny. Převažuje slang, značná obliba citoslovcí, hlučnost a zdůraznění neverbálních komunikačních projevů. Dítě musí respektovat pravidla komunikaci s učitelem. Ty určují její formální podobu a obsah. Učitel by měl dítě zkoušet, ptát se ho a klasifikovat odpovědi žáka podle jeho formálního projevu (Vágnerová, 2000).

#### **4.2 Motorický vývoj**

Motorický vývoj se v tomto věku již postupně zklidňuje. Oproti předškolnímu období jsou pohyby rychlejší, přesnější, koordinovanější a úspornější (Čížková, 2001). Dítě se snaží sedět v klidu, ale i přesto sebou šije. Je silnější (chlapci bývají silnější než stejně staré dívky). Pohyby už nejsou tak zbrklé. Dítě je obratnější a zručnější. Spolupráce (koordinace) oka a ruky je lepší. Proto mu jde lépe plavání, běhání, házení a šplhání. Malování, modelování z modelíny a hlíny, kreslení, skládání a vystřihování z papíru, obkreslování rukou a jiných předmětů, práce s dřevem a jiné podobné činnosti ho velmi baví. V tomto věku

mu nedělá větší problém zavázat si tkaničku. Píše písmena a číslovky (každé dítě s jinou mírou pečlivosti a zájmu) (Allen a Marotz, 2002).

### 4.3 Školní zralost a připravenost

*Školní zralost a připravenost jsou jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti ve škole. Pojmy vyjadřují optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který je předpokladem školní úspěšnosti. Vývojové změny jsou podmíněny zráním CNS (realizací genetických dispozic) a učením (vlivem vnějšího prostředí) (Švingalová, 2003, str. 42).*

Otázkou školní zralosti se už zabýval J. A. Komenský ve Velké didaktice. Následovalo ho mnoho dalších pedagogů a odborníků. Tudíž je zcela jasné, že tento problém nabývá na významu (Vágnerová, 2000). Pro zahájení školní docházky stanovil J. A. Komenský nejvhodnější věk dítěte 6. rok. Uvádí také první zkoušku školní zralosti, kdy dítě dostane na výběr mezi jablíčkem a mincí. Pokud je školsky zralé, sáhne po minci (Říčan, Vágnerová, 1991). Čížková (2001) se také zmiňuje o pojetí školní zralosti J. A. Komenským, který upozorňuje na možnou nezralost kolem 6. roku (Čížková, 2001).

Podle Vágnerové (2000) se zrání organismu dítěte projevuje zejména změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Díky kvalitnější koncentraci pozornosti umožňuje dostatečná zralost lepší využití schopností dítěte. Pokud je dítě nezralé, činí mu to nemalé obtíže. Pouhé dodržování určitého režimu je pro něj pak značná zátěž.

Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání (Vágnerová; 1996 in Švingalová; 2003). Dle Švingalové (2003) školní zralost nezahrnuje pouze zralost organismu a CNS, ale také zralost rozumovou,

citovou a sociální. Tempo zrání je u dětí individuální. Pokud je dítě pro školu nepřipravené, je tak ohroženo školní neúspěšností. Vágnerová (2000) poukazuje také na samotný dětský přístup. Jestliže dítě nechápe smysl školní docházky, stává se pro něho škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.

#### 4.3.1 Posuzování školní zralosti a připravenosti

Školní zralost a připravenost posuzujeme podle šesti hledisek (Švingalová, 2003).

- **Hledisko biologické:** posuzuje somatický a zdravotní stav dítěte (provádí pediatr, nebo jiný odborný lékař). Určujeme několik měřítek. Prvním je **fyzický věk dítěte**. Podle Čížkové (2001) lze považovat jako optimální věk pro nástup do školy šest a půl roku. Dalším hlediskem je **filipínská míra** (pravá ruka natažená přes hlavu se dotkne levého ušního lalůčku), dále je to **vztah mezi růstovým věkem** - poměrem výšky a váhy a **školní zralostí** – jde o tzv. Kapalínův index. Posledním měřítkem bývá **zdravotní stav** (zaměřujeme se především na zdravotně postižené).
- **Kognitivní hledisko:** úroveň kognitivního vývoje posuzuje speciální pedagog ve spolupráci s psychologem. Týká se vyšetření inteligence, dalších kognitivních procesů a řeči. Dále se zjišťuje lateralita standardizovaným Testem laterality.
- **Emoční hledisko:** dítě by mělo být emočně zralé, kontrolovat své city a impulzy, které jsou předpokladem kázně. Dále by mělo být schopné rozdělit čas na hru a učení. Toto hledisko zahrnuje i schopnost se na určitý čas separovat od rodiny.

- **Morální hledisko:** tato stránka sleduje základní normy a hodnoty, zda je dítě schopné rozlišit, co je žádoucí a co nikoli. Dítě ví, co si smí dovolit a co ne. Morálka je rigidní.
  
- **Hledisko motivační:** zde zjišťujeme úkolové a volní zralosti – zralost pro plnění úkolů, cílevědomosti, schopnosti začít a dokončit adekvátně náročnou činnost.
  
- **Sociální hledisko:** tímto měřítkem je adaptace na roli žáka a vše, co s ní souvisí.

Pro zjišťování školní zralosti a připravenosti používáme různé metody, a to metody **klinické** (anamnézu, rozhovor, pozorování) a **testové**. S těmito metodami by měl pracovat pouze kompetentní člověk (psycholog, speciální pedagog i učitelka mateřské školy). Za standardizovaný test považujeme **Jiráskův test školní zralosti**, který se skládá ze tří částí (Švingalová, 2003).

Jako první subtest je **kresba mužské postavy** (nějakého pána), kde sledujeme úroveň obecné inteligence a vývojovou úroveň. Dále kontrolujeme dosažení přiměřeného stupně představivosti, vizuo-motorickou koordinaci a jemnou motoriku. Sledujeme, zda dítě nakreslí hlavu a trup spojené krkem a v obličeji nechybí oči, nos a ústa. Zda je hlava pokryta vlasy, nebo jinou pokrývkou (čepice, klobouk) a jsou na ní uši. Dále pozorujeme přítomnost pěti prstů na konci paže.

Druhý subtest prošetřuje schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, koncentraci pozornosti a vizuo-motorickou koordinaci. Dále se sleduje stupeň vyvinutého úsilí. Tento subtest se nazývá se **nápodoba psacího písma**.

Poslední částí Jiráskovo testu školní zralosti je **obkreslení skupiny teček**. V tomto subtestu pozorujeme schopnost analýzy a syntézy.

## 5 Výtvarný projev dětí

### 5.1 Dětská kresba

V literatuře se můžeme setkat s nesčitelnými definicemi dětských kreseb. Uvedu zde jen některé. *Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte. Celý výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání* (Čížková a kol., 2001, str. 73). Vágnerová definuje kresbu takto: *Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe* (Vágnerová, 2005, str. 183). *Všechny děti kreslí spontánně. Ve své nejzákladnější formě je vytváření znaků stejně přirozené jako vydávání zvuků, gestikulace a pohyb. Dostane-li kterékoliv dítě podkladovou plochu a nástroj k vytváření znaků, zanechává stopu své kresebné aktivity, vizuální záznam svého kontaktu s podkladovou plochou* (Caseová, Dalleyová, 1995, str. 49). Zajímavý názor uvádí Davido (2001): *„Vědomě psát znamená nevědomě kreslit sama sebe.“* (Pulver in Davido, 2001). *Lze také tvrdit, že kreslení je způsob psaní, k němuž bychom určitě nikdy nesebrali odvahu* (Davido, 2001, str. 29).

Dle Davido (2001) je dětská kresba jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte a pro dítě znamená nejenom hru, ale také snění a realitu. Piaget a Inhelderová (2007) považují kresbu za formu sémiotické funkce. Ta má ve vývoji místo mezi symbolickou hrou a obrazovou představou. Uždil (2002) uvádí, že je kreslení pro dítě především hrou. Výsledkem této hry, oproti jiným, je „trvalý produkt“, myslíme tím čáru nebo barevnou skvrnu. Děti své prvotní představy při kreslení často rychle opouští a vyměňují je za jiné, vyzývavější nebo za takové, které lépe odpovídají tomu, co už mezitím na papíře vzniklo. Začátky kreslení souvisejí s vývojem dítěte. Na nás dospělých leží velmi důležitá úloha, a to dávat dětem dost příležitosti k práci, která bude přispívat k rozvoji jeho psychiky (Uždil, 2002).

## 5.2 Vývoj dětské kresby

Pokud bychom hledali historické kořeny prvních pokusů o zkoumání dětského výtvarného projevu, dostaneme se do 19. století. Tomuto zkoumání napomohly počátky studia dětského výtvarného umění, díky viktoriánskému zájmu o vzdělání. Pro vzdělané lidi byla schopnost kreslit v tomto období neodmyslitelná. Počátkem 20. století ve Velké Británii probíhalo první systematické studium dětského umění a roku 1913 se G. H. Luquet vážně pokusil rozpracovat teoretické chápání toho, co děti dělají, když kreslí. Vypozoroval stádia, která pokládal za logické kroky na cestě k vizuálnímu realismu (Caseová, Dalleyová, 1995). Domníval se, že tyto fáze těsně souvisejí s vývojem intelektu a každé z nich odpovídá specifický typ kresby (Davido (2001).

Dle Davido (2001) je vývoj kresby plně závislý na vývoji dítěte, bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Pokud se někdy setkáme s neobratným provedením kresby, není to vždy důkaz toho, že se u dítěte projevuje duševní zaostalost (Davido, 2001). Perouta (2005) upozorňuje, že je nutné brát vývojové znaky (užívané v dětské kresbě a malbě) jen jako pomůcku a časové údaje bychom měli chápat pouze orientačně.

V literatuře můžeme najít spoustu názorů, jak se dá rozčlenit a definovat vývoj kresebného projevu dětí.

Perout (2005) uvádí využití Lowenfeldových vývojových etap jako vhodný transfer do výtvarné výchovy.

Vývojové etapy podle Lowenfelda (Perout, 2005):

- 2-3 roky: období čáranic
- 3- 6 let: preschematické období
- 6-9 let: období schématu
- 8-12 let: kresebný realismus
- 11-15 let: pseudonaturalistické období

- 14-17 let: adolescentní výtvarná tvorba

### 5.2.1 Období čáranic (2-3 roky)

Tuto vývojovou fázi charakterizuje řada autorů různě. Caseová a Dalleyová (1995) definují první dětské čmáranice jako symbolický základ, z něhož se zobrazování vyvíjí, nikoliv jako nesmyslné pokusy o tvorbu znaky bez významu.

Matthews toto čárání popisuje jako „**akční zobrazování**“, čímž má na mysli, že se dítě v této fázi nepokouší zobrazit určitý předmět, ale zachytit své chápání toho, jak předměty ve světě fungují. Myslíme tím, jak se chovají v prostoru a čase (Caseová, Dalleyová (1995).

Období čáranic odpovídá první vývojové etapě podle Vágnerové (2005). Ta ji nazývá **presymbolickým a senzomotorickým obdobím**. Děti spíše zajímá samotná grafomotorická činnost. To znamená čmárání, ne jeho výsledek. Piaget (2007) in Vágnerová (2005), podle Luqueta, **nazývá čáranici „nahodilým realismem“** a tvrdí, že její význam odhaluje dítě během kresby (Vágnerová, 2005).

Období čáranic rozčleňujeme do tří etap (Perout, 2005):

#### 1. Chaotické (bezobsažné) čárání

Dítě tužkou jezdí po papíře a vzniká stopa formou úderů tužkou. Později vznikají různé čáry. Tyto čáranice vychází z ramenního kloubu a nepokoušejí se zaznamenat nějakou skutečnost. V této fázi jde dítěti spíše o radost ze samotné činnosti než o samotný výsledek (Perout, 2005). Davido (2001) tuto fázi pojmenovává jako **období skvrn** (dítěti ještě není rok) a následné **stádium čmáranic** (dítě kolem jednoho roku). Dle ní tato dvě období neovlivňuje žádný intelektuální faktor.



## 2. Zvládnutá čáranice

V této etapě si dítě začíná uvědomovat souvislost mezi pohyby tužky a vzniklými symboly na papíře. Při kreslení můžeme nejčastěji sledovat horizontální i vertikální linky a kruhové čáranice. Tříleté dítě je již schopno správně uchopit tužku a úspěšně napodobit předkreslenou linku, kříž a kruh (Perout, 2005).

## 3. Pojmenovaná čáranice

Dítě se výtvarně posouvá kupředu. Pojmenuje to, co nakreslí. Mluvíme o tzv. asociativní kresbě. V tomto období děti zaujmou především výrazné barevné odstíny, popř. kontrasty mezi odstíny (Perout, 2005).

### 5.2.2 Preschematické období (3-6 let)

Davidov (2001) tento vývojový úsek popisuje jako **stádium „hlavonožců“**, **univerzálních postav**. Vágnerová (2005) definuje druhou etapu kresebného vývoje jako **fázi přechodu na symbolickou úroveň**. V tomto stupni vývoje dítě postupně zjišťuje, že čmárání může být nástroj k zobrazení reality. Stává se tedy symbolem. Tento výsledný grafomotorický produkt bývá dodatečně pojmenován (Vágnerová 2005).

Dětské kresby vycházejí z představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu. Zpočátku dítě zobrazuje znaky, které je těžké definovat. Pětileté dítě už začíná kreslit tak, že je pro nás snadnější rozlišit např. lidi od stromů nebo od domů. Význam kreseb je v šesti letech zcela jasný. Typickým symbolem je pro toto období člověk-hlavonožec. Zajímavým poznatkem je, že grafické podoby člověka jsou založeny na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech (Perout, 2005).

Volba barvy často nekoresponduje s reálnou barvou reálných objektů. Člověk bývá např. zelený nebo modrý. Záleží na dané oblíbené barvě. Objekty kreslí do prostoru nahodile, často po obvodu, a nejsou mezi nimi viditelné společné vztahy (Perout, 2005).

### 5.2.3 Schematické období (6-9 roků)

V tomto věkovém úseku si děti uvědomují, že jsou součástí širšího okolí. Vytvořené schéma (symbol) je pro diváka snadno identifikovatelné. Dětské kresby také můžeme chápat jako zachycení proměny v chápání *sebe sama*. Typickým pokrokem jsou pokusy o sjednocování prvků. „*Výtvarnou metaforou zachycení vztahu je snaha rozšířit způsob zobrazování (en face), který byl vyhrazen pro stacionární, symetrické objekty a profil (smíšený, situační).*“ (Perout, 2002). Pro pohyb předmětů bývá často použit boční pohled. V tomto období dítě využívá tzv. základní linie (čára země, čára nebe). Řazení předmětů je plošné, jelikož dítě má malou zkušenost s objemem a hmotou. Později u těchto dětí můžeme shledat tzv. pásy nad sebou – snahu o posun k perspektivnímu vidění skutečnosti. Spodní pás je bližší a horní vzdálenější. Za další typické znaky považujeme: sklápění do půdorysu, rentgenové vidění a několik pozorovatelských stanovíšť. Použití barev je plošné a schématické (např. tráva je stejně zelená). Většinou ubývá spontaneita a originalita. Stagnace ve vývoji je spojována s nároky vstupu do nové životní etapy (přechodem od hry ke školní výuce). Nemůže se již spontánně realizovat, musí respektovat okolní realitu (Perout, 2005).

Poslední etapu výtvarného projevu pojmenovává Vágnerová (2005) fází **primárního symbolického vyjádření**. V tomto stádiu dovede dítě kresbou úmyslně zobrazit něco konkrétního. Zda se kresba podobá zobrazovanému objektu, závisí na rozvoji celého souhrnu schopností a dovedností, ale i dalších činitelích, jako je např. emoční stav dítěte. Kresba je spíše chápána jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný předmět. Proto v ní mohou být více

zdůrazněny subjektivně významné symboly než jeho reálný obraz (Vágnerová, 2005).

#### **5.2.4 Kresebný realismus (8-12 roků)**

Zobrazovaná skutečnost se postupně přibližuje vizuálně realistickému zobrazení. Dítě se přesouvá z emociálně fantazijní oblasti k vizuální zkušenosti. Předměty jsou trojrozměrné. Dítě využívá konkrétní operace. Opouští základní linky (např. nebe se začíná spouštět až k horizontu). Dále bychom mohli pozorovat snahu o detailnější zachycení znaků. Pohyb předmětů je tzv. loutkový. Co se týká používání barev, dítěti stále chybí porozumění pro barevné efekty ve světle a stínu (Perout, 2005).

Davidová (2001) publikuje, že pokud po 10. roku věku přetrvává transparentnost, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje. Toto období vymezuje 7. až 12. rokem dítěte a nazývá ho vizuálním realismem.

#### **5.2.5 Pseudonaturalistické období (11-15 let)**

Pro toto období je velmi příznačný velký individuální rozdíl v mentální emoční a sociální oblasti. Abstraktní myšlení se rozvíjí. Zaznamenáváme značný spontánní útlum výtvarné aktivity. Děti se přesouvají k jiným formám projevu – k literárně hudebním a pohybovým. Ke své výtvarné tvorbě jsou značně kritičtí (po zjištění neschopnosti nakreslit to, co chtějí). Okolní krajinu většinou zobrazují trojrozměrně. Dětské kresby začínají mít osobité rysy a výtvarná typologie se vyhraňuje (vizuálně a hapticky orientovaní jedinci). Vznikají spontánní kresby, ve kterých lze spatřovat přehnané sexuální charakteristiky. Jedná se o formu reflexe svého vlastního fyzického vývoje. Často kreslí své vlastní portréty. Uvědomují si světlo a stín, které ovlivňují vzhled sedící postavy. Vnímají změnu barev, která se mění vlivem atmosférických podmínek. Pozorujeme také neúplné zobrazování figury (Perout, 2005).

### 5.2.6 Adolescentní výtvarná tvorba (14-17 let)

Díla adolescentů jsou výsledkem estetické normy, poučenosti o schopnosti vnímat stylovou různost a znalosti mnoha technických využití. Jejich zralejší náhled jim umožňuje reflektovat krizi puberty. Zájem o výtvarnou aktivitu se oživuje. Adolescenti vytvářejí jednotlivé prvky skutečných scén (Perout, 2005).

### 5.3 Popis typických kreseb pro jednotlivá období

Dle Peterson a Hardin (2002) každému (přibližnému) věkovému rozmezí odpovídá jedna typická kresba a její charakteristický popis.

přibližný věk	popis kresby
0 – 1	<i>Dítě reflexivně reaguje na vizuální stimuly. Dává si pastelku do úst, ale nekreslí.</i>
1 – 2	<i>Přibližně ve věku třinácti měsíců začne dítě poprvé čmárat klikyháky. Sleduje pohyb pastelky, která zanechává svou stopu na papíru.</i>
2 – 4	<i>Objevují se kruhy a postupně začnou převládat. Poté začne převažovat jeden kruh. Pod spontánně namalovaným kruhem si dítě představuje nějaký objekt. První grafický symbol nakreslí obvykle někdy mezi třetím a čtvrtým rokem.</i>
4 – 7	<i>V tomto stádiu rozumového realismu dítě kreslí vnitřní model, nikoli to, co opravdu vidí. Dítě kreslí to, o čem ví, že to tam má být. Často vytváří průhledné obrazy, např. postavy, které jsou vidět skrze zdi a trupy lodí. V tomto věku jsou kresby expresionistické a subjektivní.</i>
7 – 12	<i>V tomto stádiu vizuálního realismu subjektivita postupně ustupuje. Dítě kreslí to, co skutečně vidí. Lidské postavy jsou realističtější a proporcionálnější. Využití barev je konvenčnější. U kreslené postavy dítě rozlišuje pravou a levou stranu.</i>

12 +	<i>S rozvojem kritických schopností se většina dětí přestane o kreslení zajímat. Vydrží pouze nadaní jedinci.</i>
------	---

Tabulka č. 3: Vývojové stupně kresby podle Peterson a Hardin (2002)

(Peterson a Hardin, 2002, str. 22)

#### 5.4 První obsahy dětských kreseb

Dítě je ze začátku velmi egocentrické a středem zájmu je pro něho člověk a teprve pak vše ostatní, co s lidmi úzce souvisí. Nejčastěji děti zobrazují izolované předměty (představy) : člověka, dům, auto, květinu. Pokud se dítěti podaří nakreslit více představ, považujeme to za velký duševní výkon (Uždil, 2002).

V dětských kresbách se nejčastěji vyskytuje (Uždil, 2002):

- **Člověk** (tzv. paňák), který vede. Zobrazovanému člověku říkáme oprávněně „paňák“ z toho důvodu, jelikož se spíše podobá hadrové loutce než živému, chodícímu člověku.
- **Prostředí** (dům, zahrádka, strom).
- **Sluníčko**, které si vlastně člověk nemůže prohlédnout, se také často objevuje v dětských kresbách. Znamená v nich cosi jako určení času (den). Zároveň označuje i oblohu.

Dětský zájem nezahrnuje pouze věci, které se odrážejí z reálného světa. Děti zobrazují často fantazijní náměty nebo ty, které mají sugestivní podobu. Dětská představivost je totiž úzce spjata s virtuální realitou, která na nás všechny často působí z televizních obrazovek. Dítě se tak nechává inspirovat seriálovými figurkami, které mají různý původ (kačer, krteček, dinosaurus) (Uždil, 2002).

## 5.5 Vývoj lidské postavy

Nyní se vrátíme k té nejčastěji zobrazované představě, a to k osobě (tzv. paňáku). *Dítě do kreseb promítá celé své „já“ – když kreslí „pána“, není pochyb, že kreslí samo sebe. Vyobrazení ostatních postav je také důležité; objevují se na obrázku v rozmanitých podobách – buď jsou nakresleny celé, nebo jim něco chybí (vynechávky), případně se vyskytují nadbytečné prvky* (Davido, 2001, str. 53).

Vágnerová (2005) uvádí, že vývoj kresby lidské postavy má svůj průběh a odráží celkový psychický vývoj dítěte. Člení ho na **tři stádia**:

### 1) stádium hlavonožce

*Panáček, který je od počátku jedním z nejčastěji kreslených modelů, prochází velmi zajímavým stádiem vývoje. „Panáci-pulci“ mají jen hlavu s nitkovými přívěsky, které znázorňují nohy, nebo mají kromě hlavy i ruce a nohy, ale chybí jim trup* (Piaget, Inhelderová, 2007, str. 62). Podle Uždila (2002) vznikají první „hlavonožci“ **mezi třetím a čtvrtým rokem**, někdy i dříve. Čím více dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům, tím rychleji se vývoj zdokonaluje. Šestileté dítě už zpravidla dokáže lidskou figuru členit velmi zřetelně a paže nezasazuje k hlavě, ale k trupu, resp. k ramenům (Uždil, 2002).

Podle Uždila (2002) vedou u dětí nejdříve zkušenosti dotekové, pocitové a pohybové než zkušenosti zrakové. Zpočátku se uplatňuje hlava. Kromě očí, úst a nosu na sebe nechávají dlouho čekat uši. Kromě hlavy se ve výtvarném projevu objevují nohy, a to skoro současně s ní. Tzv. „hlavonožec“ je zobrazován až rutinně a ve výtvarném vývoji se drží dost dlouho. Trup tedy dítě zobrazuje až nakonec. Lidské tělo děti někdy nahrazují různým oblečením, např. košilí, sukni a kabátem (Uždil, 2002). *Pětileté a šestileté dítě nezobrazuje vždycky jen figury s velkou hlavou a malým trupem, někdy je trup dokonce velmi mohutný, převládá* (Uždil, 2002, str. 25).

Jedno ze stadií hlavonožce, kdy je v kresbě vynecháno tělo, je Lowenfeldem popisováno jako zobrazení člověka s hlavou, nohama a pažemi. Arnheim v kresbě vidí spíš zobrazení hlavy a těla jako celku, který je symbolizován nakresleným kruhem. Při porovnávání obou přístupů lze nicméně dojít ke shodě v závěru, kdy oba autoři doporučují, aby dítě nebylo kritizováno za zjevné a dočasné vynechání těla v jeho kresbě (Perout, 2005).

Davidová (2001) publikuje následující statistickou studii: 71,5 % pětiletých dětí kreslí končetiny jako pouhou čárku. U 33 % pěti a šestiletých dětí jsou ruce k tělu připojeny na správném místě, 4,3 % z nich vyznačují ramena (Davidová, 2001).

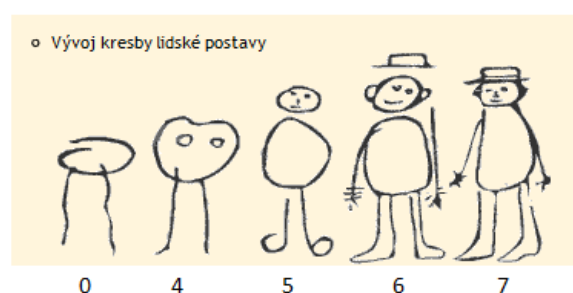
## 2) **stádium subjektivně fantazijního zpracování**, resp. prelogického přístupu

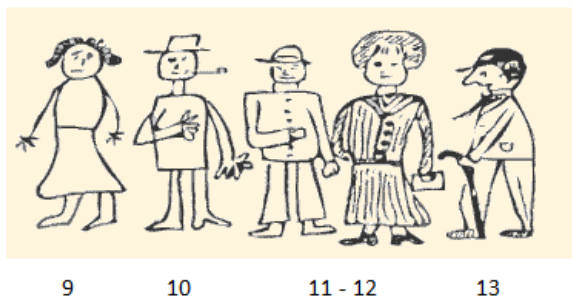
Pro toto stádium je příznačné zdůrazňování detailů, které dítě považuje za důležité. Ovšem způsobem jejich zobrazení nerespektuje realitu. Typický příklad je průhledná kresba. Dítě postupně pána obléká. Někdy vyobrazí obsah jeho těla (např. plod těhotné ženy). Tímto způsobem vyobrazují lidskou postavu **čtyř až pětileté děti** (Vágnerová, 2005).

## 3) **stádium realistického zobrazení**, resp. přechodu k realismu

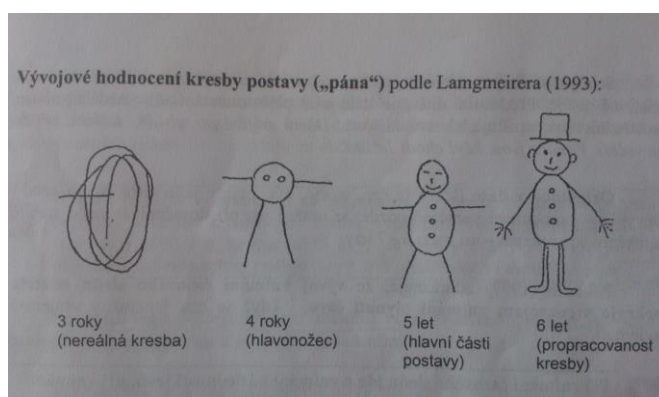
Jedná se o lidskou postavu, která se stále více podobá skutečnosti. Toto schéma pozorujeme zpravidla **na konci předškolního věku** (Vágnerová, 2005)

Dle Vágnerové (2005) dětské pojetí lidského těla nevychází jen ze zkušenosti s vlastním tělem, ale také z pozorování jiných lidí.





Obrázek č. 1 : Vývoj kresby lidské postavy podle věku dítěte  
WWW: <<http://pyramidacek.cz/>>.



Obrázek č. 2: Vývojové hodnocení kresby postavy podle Langmeirera (1993)  
(Švingalová, 2003, str. 39)

## 5.6 Pohyb postav

Zobrazení pohybu není pro dítě snadné. Ve skutečnosti to pro něj není ani důležité, a nepokládá to tedy za nutnost. Pohybující se postavu nejde rozpoznat vždy snadno. Můžeme se zpočátku dohadovat. Důležitou roli hraje vzájemná blízkost a souvztažnost věcí (ruka + deštník = ruka držící deštník). Ovšem pohyby paží, myslíme tím např. trhání ovoce a házení míče, můžeme vidět už v projevech čtyřletých dětí. Abychom tedy dětské kresby lépe pochopili, jsou velmi důležité výpovědi samotných dětí – jejich obsah představ a dějových situací. Jsou totiž ve skutečnosti mnohem zajímavější a plnější, než jak se jeví pouze našemu oku při prvním spatření dětských kreseb (Uždil, 2002)

Perout (2005) se k pojmání pohybu postav vyjadřuje takto:



Dítě je schopno vyjádřit pohyb použitím bočního pohledu v 6-9 letech. V 8-12 letech je pohyb předmětů tzv. loutkový.

## **5.7 Typologická diferenciac**

Díky praxi na Vídeňském institutu pro slepé získal Lowenfeld mnoho poznatků. Vypracoval typologickou diferenciaci. Deformity a disproporce v dětském zobrazování již nebyly vnímány jako nedostatek, nýbrž jako svébytný

a hodnotný způsob vidění okolního světa. Lowenfeld rozlišuje dva tvořivé typy – vizuální a haptický typ. Ty se začínají utvářet a projevovat kolem 12. roku (Perout, 2005).

### **▪ Vizuálně orientovaný jedinec**

Vnější skutečnost vnímá nejdříve jako celek. Nejprve vidí tvar vnímaného objektu a následně vnímá detail. Zajímají ho efekty, které jsou výsledkem působení světla. Ve výtvarném projevu jsou typickými znaky správná proporčnost, dodržování měřítka, práce s objemem a úběžníková perspektiva (Perout, 2005).

### **▪ Hapticky vnímající jedinec**

K podobě obrazu skutečnosti využívá rané kinestetické zkušenosti, dojmy z dotyků, pocity svalového napětí a uvolnění. Uplatňují se u něj zřetelněji vjemy chutí, vůní, váhy a rozdílných teplot povrchů předmětů. Při výtvarných aktivitách se tyto jedinci stávají součástí kresby. Volba barvy je ovlivněna subjektivním pocitem. Lidské figury ztvárňuje spíše díky svým pocitům. Emoce pak ovlivňují disproporčnost jednotlivých částí lidského těla. Pokud pracuje s trojrozměrným materiálem, modeluje i takové detaily, které po dokončení nevidíme. Pro hapticky vnímajícího jedince jsou ale potřebné. Za tyto detaily považujeme např. např. zuby a jazyk. S porozuměním perspektivního znázornění mívá haptický typ potíže a zpravidla jej nemá rád (Perout, 2005).

## 5.8 Paleta barev

Uždil (2002) poukazuje na skutečnost, že dítě pouze nekreslí, ale také **maluje**. Zachází při tom s barvou neméně suverénně než s tužkou. Dle autora je dost důkazů, že je barevné vidění do jisté míry podmíněno individuálně. Za zajímavý jev pokládá tzv. **barevné slyšení**, které je dosti časté. Je mnoho důkazů o tom, že při zaznění určitých zvuků se u téhož jedince vynořuje vždy jedna a táž barva. V určitých případech je barva jakousi stálou veličinou. Např. představíme-li si trávu, či strom, vybaví se nám barva zelená. Můžeme tedy říci, že barva je s věcí srostlá do takové míry, že je sama schopna zastupovat velmi široké obsahy. Dítě dává přednost jedněm barvám před jinými. Jsou to barvy teplé, oblíbenější než barvy studené – ovšem v tom smyslu, že jimi dítě zprvu označuje věci milé, ty, které se mu líbí nebo je považuje za vzácné nebo drahé. Barevné vidění je podle něho z určité části podmíněno individualitou osobnosti. V našem barevném vjemu vystupují do popředí určité tóny a barevné plochy, které v nás vzbuzují pozornost. Barevná řeč dítěte velice úzce souvisí s jeho individuální psychikou (Uždil, 2002).

V interpretaci kresby bychom neměli dávat barvě důležitou úlohu, protože dítě obvykle prochází různými obdobími a bývá značně ovlivněno médiem, okolím, kulturou, módou apod. Všeobecně se dá ale tvrdit, že teplé barvy značí vyrovnanost, tmavé bývají většinou symbolem smutku nebo úzkosti. Bledé a nevýrazné barvy pak naznačují nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav. Extravertní dítě zpravidla používá velký počet barev (především červenou, oranžovou, žlutou a bílou). Oproti tomu introvertní dítě ve většině případů sáhne po jedné až dvou barvách (většinou se jedná o modrou nebo zelenou, fialovou nebo černou, případně šedivou). V průběhu svého vývoje ale neupřednostňuje stále tutéž barvu (Davidov, 2001). Např. Peterson a Hardin (2002) upozorňují na to, že se většina teoretiků na významu jednotlivých barev neshodne. Podle těchto autorů se nemůžeme domnívat, že volba černé pastelky musí v každém případě znamenat smutek či stud. Dítě se takto může rozhodnout z důvodu absence dalších barev pastelek nebo cíleného

znázornění tmy. Oproti tomu se můžeme shodovat, že barva symbolizuje náladu či důraz obrazu.

## 5.9 Inteligence dítěte podle kresby

K otázce, zda se dá vůbec vyčíst vývojový stupeň dětské psychiky, se vyjadřuje např. Uždil (2002). Ten uvádí, že je vypracována spousta testů. Nejznámější jsou dva, a to „**nakresli strom**“ a „**nakresli člověka**“. K těmto testům existují hodnotící škály. Měříme mnoho znaků (správné umístění, proporce, prostorové uspořádání, souvztažnost znaků apod.). Přesto existuje spousta námitek, které jsou proti jednostrannému používání těchto metod na měření inteligence dítěte. Aby se každý dětský malíř o kresbu vůbec pokusil, je důležitá motivace. To znamená skutečný zájem o to, abych namaloval nebo nakreslil právě tuto věc v právě tuto dobu. Za nejsilnější námitku považujeme názor, že každé dítě je jiné a existuje spousta typů dětí. Jeden typ dětí se uspokojí se symbolickým vyjádřením daného předmětu či osoby. Oproti tomu druhý typ dítěte je ochoten spočítat počet květin v trávě, počet listů na stromě nebo knoflíky na šatech. Avšak těmto dětem chybí jednoznačnost koncepce (Uždil, 2002).

Dále Uždil (2002) uvádí příklad z praxe, kdy měly pětileté děti poznat, zda nakreslenému hlavonožci něco chybí:

*Pokusy, během nichž byla předvedena pětiletým dětem kresba lidské figury bez trupu (tedy jakýsi hlavonožec, jenže vedený dospělou rukou), ukázaly, že nepřítomnost trupu nevadila ani těm dětem, které ve svých vlastních kresbách už trup zobrazovaly. Na otázku, zda na předložené kresbě něco chybí, jich více než polovina prohlásila, že ne. V této polovině byly i děti velmi bystré; ani těm nevadilo, že v obrazovém symbolu člověka chybí něco, co jinak náleží k jeho popisu (Uždil, 2002, str. 64).*

Uždil cituje několik postřehů, podle kterých poznáme, zda je vše v pořádku a dítě se vyvíjí správně. Je velmi důležité, aby se každé dítě cítilo během kreslení a jiných výtvarných činností dobře a nepociťovalo tak strach

a nedůvěru. S tím souvisí klima třídy. Pokud dítěti tyto podmínky nezaručíme, nedokáže se zcela soustředit na danou činnost (Uždil, 2002).

*Určitým nedostatkem, který upozorňuje na možnou přítomnost jiných vad v duševním vývoji, je stereotypní a naprosto se nevyvíjející opakování grafických typů už jednou vytvořených. Přežívá-li typ „hlavonožce“ až do šestého roku, je to jistě třeba zvážit. Naproti tomu však samo opakování*

*a „rozmnožování“ téhož typu (v příslušném vývojovém období) nemusí být považováno za nedostatek a špatné znamení – dítě se opakuje rádo*

*a neúnavně* (Uždil, 2002. str. 81). Při souzení dětské inteligence tak není správné opírat se pouze o výtvarný projev (Uždil, 2002)

Vágnerová (1995) poukazuje na podmínky, kdy můžeme soudit úroveň inteligence. Můžeme takto činit pouze tehdy, když jsou splněny některé základní předpoklady a přiměřeně rozvinuty dílčí funkce (zrakové vnímání, senzomotorická koordinace, jemná motorika), bez kterých by komplexnější schopnost kreslit nemohla být rozvinuta. Davido (2001) se tohoto tématu také dotýká. Podle ní lze jednoduše říci, že v pěti letech má být dítě schopno obkreslit čtverec a v sedmi letech kosočtverec. U malých dětí se používá test Benderové (obkreslování geometrických tvarů) a u dětí starších osmi let se využívá tzv. Reynova komplexní figura.

### **5.10 Význam a využití dětské kresby**

Peterson a Hardin (2002) uvádějí několik důvodů, proč využíváme dětské kresby. Existuje řada odborníků, kteří pracují s dětmi a hledají nejvhodnější klasifikační způsoby. Ty nám umožňují snadno a účinně rozpoznat vývojový stupeň a emoční stav dítěte.

Existuje mnoho používaných pomůcek a metod, které se ovšem opírají o vyspělou verbalizaci. Jedná se např. o apercepční test (CAT) nebo karty s příběhem rozvodu (Divorce Story Telling Cards). Avšak některé děti nejsou schopné tyto úkoly zvládnout. Příčinami jsou individuální jazykové schopnosti,

kteřé se teprve vyvíjejí, a psychické rozpoložení dítěte po určitém citovém traumatu.

Pro odborníky má tedy využití dětských kreseb za účelem screeningu řadu preferencí. Kreslení umožňuje vylíčit prožitek postupně, tak jak to dětem vyhovuje. Děti pociťují nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožily. Kreslením si umožňují uvolnit napětí (jelikož mentální energie dítěte je přesměřována od zkrocení silných emocí) k soustředění se na jejich výtvarné vyjádření. Hotové výkresy lze později využít při práci s dětmi, které zažila stejnou situaci. Diagnostikou intervence těchto dětských kreseb lze snadno, a s min. náklady uskutečnit ve škole, nebo v nemocnici, kde se traumatizované děti léčí (Peterson a Hardin, 2002).

Dětské výkresy také odrážejí osobnostní charakteristiky. Myslíme tím především emocionální ladění, kvalitu sebehodnocení, ale také postoje k lidem a okolí. K tomuto účelu využíváme obzvláště kresbu lidské postavy nebo rodiny (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Podle Davido (2001) by měl interpretaci obrázku vždy provádět odborník, neboť jeho práce vyžaduje citlivost, intuici, ale především široké odborné znalosti. Dále uvádí, že je velká chyba vyvozovat nějaký závěr pouze z jednoho výkresu dítěte. Jeden obrázek nemůže odhalit úplně všechno. Můžeme tedy pouze dedukovat, o jaký problém se na základě vyobrazených jevů v kresbě jedná. Následně upozorňuje na důležité ověření (před psychologickým interpretováním kreseb) dobrého sluchu a zraku

Výtvarnou produkcí se také zabývá arteterapie. Caseová a Dalleyová (1995) definují arteterapii jako jednu z psychologických postupů - jeden typ psychoterapie. Uvádějí, že jejím základem jsou výtvarné projevy klientů, které využíváme jako hlavní léčebný prostředek. Tyto výtvarné techniky používáme proto, že nabízejí alternativní řeč (symbolickou a neverbální). Tento psychologický postup nevyužíváme jen s dospělými, ale také s dětmi. Týká se to především těch, které prožívají širokou škálu obtíží (problémy v učení

a chování, pohlavní zneužívání, tělesné postižení, citová deprivace atd.).

Čížková (2001) tvrdí, že je pro budoucí učitele a vychovatele důležité seznámit se s hlavními rysy dětského projevu. Jde podle ní o cestu k lepšímu pochopení dětské psychiky. Na druhou stranu upozorňuje, že se máme vyvarovat radikálních závěrů a spekulativních dedukcí z výkresů dětí.

## **II. Praktická část**

## **6 Úvod výzkumné studie**

Za základní předpoklad rozvoje výtvarného projevu dítěte v 1. třídě nepovažuji pouhou zralost dítěte a jeho přístup k výuce, ale především přístup učitele - jaké využije činnosti, metody a formy výuky, zda dítě dostatečně motivuje a dá mu dostatek správných podnětů a možností se zdokonalovat v jeho výtvarném vyjadřování. První ročník základní školy je pro dítě nejdůležitější. Zajímá mě tedy, zda jeho výtvarné vyjadřování ovlivní veškeré změny a činnosti týkající se prvních měsíců jeho života strávených v první třídě s pedagogem. Tím myslím např. změnu jeho sociální role nebo osvojování prvopočátečního psaní (kresebných cviků, psacích prvků a následné psaní písmen, slov atd.). Pokusím se zjistit, do jaké míry se může výtvarný projev dětí změnit během jednoho kalendářního roku.

## **7 Metoda získávání dat**

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila metodu analýzy spontánních produktů. Tuto výzkumnou metodu využíváme při získávání diagnostických informací. Díky ní můžeme podrobně analyzovat výsledek činnosti, kterou provádějí námi posuzované osoby. Kresba, písmo či rozbor básně – to vše můžeme při této metodě využívat (Svoboda, 2001).

Naším zdrojem diagnostických informací budou dětské kresby dětí z MŠ a ZŠ.

## **8 Cíl výzkumu**

Mým cílem je zjistit, zda je možné najít nějaké viditelné rozdíly ve výtvarném projevu vybraných dětí v posledním ročníku mateřské školy a o rok později - v první třídě. K porovnávání výtvarného zobrazování jsem si vybrala takovou mateřskou a základní školu, kde je největší pravděpodobnost, že většina dětí z mateřské školy nastoupí o rok později do stejné školy základní.



Ve svém výzkumu se zaměřuji na zkoumání a porovnávání dětských kreseb především z hlediska ontogenetického. Všimla jsem si užitých zobrazených prvků a jevů typických především pro období preschematického a schématického zobrazování, a to:

- zobrazení postavy a náznak pohybu,
- zobrazení a budování prostoru,
- volba barev a způsob vybarvování.

Veškerou sbírku materiálu dělím na dvě skupiny. První skupinu tvoří výkresy dětí z MŠ a ze ZŠ s podzimní tematikou. Druhá skupina obsahuje výkresy z MŠ a ze ZŠ se zimní tematikou.

Poté porovnávám četnost užití mnou zadaných kritérií. Ve svém výzkumu se také věnuji rozboru dětského zobrazování z hlediska obsahového.

## **9 Příprava a realizace výzkumu**

Před samotným uskutečněním mého výzkumu jsem s vedoucím své diplomové práce konzultovala vhodné zdroje, ze kterých budu čerpat a které mi budou vhodnou metodickou pomůckou pro diagnostiku dětských kreseb. Realizace výzkumu probíhala od září 2012 do ledna 2014.

Bydlím v Českých Budějovicích a v tomto městě se nachází velmi mnoho mateřských a základních škol. Rozhodla jsem se tedy navštívit takovou obec, kde se nachází minimální počet mateřských a základních škol, které spolu velmi úzce spolupracují. Pro svůj výzkum jsem si nakonec vybrala základní školu a mateřskou školu v malé obci v jihočeském kraji. V této obci se tedy nachází pouze jedna MŠ a jedna ZŠ. Mateřská škola má kapacitu přibližně 125 dětí a je rozdělena do 5 tříd. Základní školu navštěvuje 269 dětí.

Předem jsem si ověřila, zda půjde většina dětí do ZŠ v této obci. Potvrdila jsem si tedy, že s největší pravděpodobností by se sběrem výkresů neměl nastat problém.

## **9.1 Požadavky a témata výkresů**

### **9.1.1 Požadavky**

Zadaná témata jsem požadovala nakreslit pouze pastelkami, a to na bílý papír formátu A4. Děti v MŠ a v ZŠ mohly používat i gumu, ovšem ne fixy. V mateřské škole nebyl pro splnění mého požadavku přesný čas vyhrazen. Některé děti kreslily výkres hodinu, ostatní déle. V základní škole byl vyhrazený čas na práci 45min – tedy jedna vyučovací hodina. Pokud některým žákům tento vymezený čas nestačil, výkres mohli dokončit další hodinu. Další požadavek zněl, aby z druhé strany papíru bylo uvedeno jméno, příjmení a věk dítěte.

### **9.1.2 Témata**

Témata dětských kreseb jsem konzultovala s vedoucím své diplomové práce. Shodli jsme se na dvou tématech: **podzimní procházka s rodinou** a **zimní sporty s rodinou**. Tato témata jsem zvolila z několika důvodů. Zaprvé proto, že jsou dětem blízká a vzhledem k jejich věku jsou i snadná nakreslit. Další důvod byl ten, že mi děti nakreslí několik lidských postav do určitého prostoru a tím mi umožní vyčíst podstatné znaky, podle kterých budu výkresy porovnávat, tudíž volba těchto témat mi přišla ideální. Dále jsem si dokázala představit, že zhotovené výkresy na tato témata budu schopná diagnostikovat sama, i když nejsem žádný zkušený odborník, který se této problematice věnuje.

## 9.2 Realizace v MŠ

V září, roku 2012 jsem si domluvila schůzku v mateřské škole s vedoucí učitelkou mateřské školy. V tomto roce zrovna navštěvovalo poslední ročník 31 žáků.

Na konci října, roku 2012 jsem navštívila mateřskou školu podruhé. Přítomných dětí bylo pouze 21. V tento den děti kreslily podzimní procházku s rodiči. Pro děti jsem měla předem připravené pokyny, které jsem si našla v odborné publikaci Petersonové a Hardina (2002).

Během mé první návštěvy se učitelka snažila ve třídě vytvořit takovou atmosféru, aby se děti cítily uvolněně. Bohužel, ve třídě nebyl dostatek prostoru, proto některé děti seděly vedle sebe. Tudíž jsem se nemohla vyvarovat toho, aby některé děti nenapodobovaly kresby ostatních dětí.

Vyučující dětem rozdala papíry formátu A4, pastelky a gumy. Nakonec jim zadala tyto instrukce: *„Byla bych ráda, kdybyste nakreslili obrázek vaší společné rodiny z podzimní procházky. Představte si, že jdete s rodiči někam na procházku, třeba do lesa, nebo někam na výlet. Snažte se nakreslit všechny členy rodiny a to tak, jak nejlépe dovedete - jak každý něco dělá, opravdové lidi, ne jen panáčky.“* Děti se ihned vrhli do kreslení a jen pár z nich mělo doplňující otázky.

Asi po měsíci a půl, přesně 17. 12. 2012, jsem se vydala do MŠ potřetí. Mým cílem bylo doplnit výzkumný vzorek o výkresy se zimní tematikou. Ty jsem měla už od vyučující připravené v obálce. Po jejím otevření jsem byla docela zklamána, jelikož děti kreslily na modrý papír, i když jsem předem vyučující z MŠ opakovaně upozorňovala, že požadují bílý papír. V den kresby zimních sportů bylo ve třídě přítomno 23 dětí.

### 9.3 Realizace v ZŠ

O rok později, v září roku 2013, jsem navštívila Základní školu. Zde jsem se dozvěděla, že první ročník ZŠ navštěvuje celkem 39 dětí a jsou rozděleny do dvou tříd. V 1. A byl počet dětí 19 a v 1. B 20 dětí. Z mateřské školy, kde jsem začala s prvním sběrem výkresů, nastoupilo do základní školy 18 dětí.

Učitelky z prvních tříd jsem požádala o možnost dokončení mého sběru výkresů. Vyučující s tím neměly žádný problém a ihned jsem si s nimi domluvila možný termín, kdy mi žáci nakreslí první výkresy (podzimní téma). Obě dvě témata kreseb jsem požadovala nakreslit pastelkami na bílý papír formátu A4. Poté jsem vyučující poprosila, aby dětem dovolily používat gumu, ovšem ne fixy a aby děti pracovaly samostatně.

Vyučující mi byly ochotny věnovat jednu vyučovací hodinu – tedy 45 minut na kresbu jednoho tématu. Předem jsem se domluvila o tom, že pokud některým žákům tento čas nebude stačit, mohou práci dokončit další hodinu. Nejprve jsem si myslela, že budu u všech dětí přítomna a budu děti při práci sledovat, tak jako v mateřské škole. Bohužel, obě dvě třídy měly výtvarnou výchovu ve stejnou hodinu, a to pouze jednou týdně. Tudíž bych nemohla být přítomna u všech dětí najednou. Nakonec jsem byla vděčná, že mě základní škola neodmítla a že mi byly obě učitelky ochotny věnovat dvě hodiny výtvarné výchovy a výkresy dětí mi darovat.

Na konci října, roku 2013 jsem přijela do ZŠ podruhé. Měla jsem již výkresy připravené. Výkresy jsem si převzala a s oběma učitelkami jsem konzultovala průběh zhotovování výkresů. Dozvěděla jsem se, že některé děti výkresy během jedné vyučovací hodiny výtvarné výchovy nestihly a dokreslovaly výkresy druhý týden. V jedné třídě byla většina žáků v době sběru dat nemocná. Naskytl se tudíž problém, kdy by mi chybějící žáci výkresy dokreslili. Paní učitelka byla ochotná počkat, až budou ve třídě přítomni všichni žáci a výkresy budou zhotoveny ve stejný den.

Na začátku ledna roku 2014 jsem navštívila základní školu potřetí a byla jsem nemile překvapena. Výkresy se zimní tematikou mi nakreslily pouze děti z jedné třídy. Poprosila jsem tedy vyučující znovu, že výkresy opravdu potřebuji. Bylo mi sděleno, že na to vyučující zapomněla a výkresy mi mohou děti nakreslit příští týden. Dorazila jsem tedy do školy o týden později a dostaly se mi do rukou pouze 3 výkresy. Musím se přiznat, že jsem na tento fakt nebyla připravena a v první chvíli jsem si nevěděla rady, jak tuto situaci vyřeším. Vyučující mi slíbila, že si na další hodinu vymezí čas na splnění mého požadavku a výkresy mi děti dokreslí. Jelikož jsem si pro výkresy přijela podruhé a učitelka mi nebyla schopna výkresy požadovaných kritérií dodat včas, souhlasila jsem tedy a počkala jsem zde. Obávala jsem se totiž toho, že bych se výkresů také vůbec nemusela dočkat. Po dvou hodinách mi vyučující odevzdala poslední výkresy s tím, že chvátá s dětmi ven na procházku. Ve třídě byl velký zmatek, a tak mi nezbylo nic jiného, než poděkovat a s přístupem této učitelky se smířit. Dokonce mi byly odevzdané čtyři výkresy, které byly na tmavém podkladu. Naštěstí patřily žákům, kteří nenavštěvovali mateřskou školu ve stejné obci.

## **10 Charakteristika výzkumného souboru**

Sběr výzkumného materiálu probíhal v MŠ od října roku 2012 do prosince roku 2012 a v ŽŠ od října roku 2013 do ledna roku 2014.

Konečný počet nasbíraného materiálu činil 144 obrázků. Z toho 88 obrázků bylo od dětí z mateřské školy a 56 obrázků od dětí ze školy základní. Na konci ledna roku 2014 jsem z těchto všech výkresů vybrala pouze ty, které byly nakresleny stejnými dětmi – tedy těmi, které z MŠ nastoupily do ZŠ ve stejné obci. Někteří totiž do ZŠ nenastoupili z důvodu odkladu školní docházky, nebo změnily bydliště. Celkový počet dětí mi tak v konečném výsledku klesl na 18. Z tohoto důvodu jsem zkoumala pouze 72 výkresů.

Ve zkoumaném vzorku je počet dívek vyšší než počet chlapců. Počet dívek činí 12 a chlapců 6. Průměrný věk žáků z MŠ se pohyboval v rozmezí 5,7 až 6,1 let a ze ZŠ 6,7 až 7,5 let. Pro větší přehlednost uvádím přesné počty nasbíraných dat v následující tabulce:

celkový počet	MŠ a ZŠ dohromady
počet zkoumaných dětí	18
počet zkoumaných výkresů	96

*Tabulka č. 4: Přehled celkového počtu zkoumaných dat*

## 11 Výzkumné otázky

Na níže uvedené otázky nám odpoví samotný výzkum. Následujícími otázkami se budu během celého výzkumu zabývat.

- Lze rozpoznat viditelný pokrok mezi kresbami dětí z MŠ a ze ZŠ?
- Jakého největšího pokroku dosáhly děti během jednoho kalendářního roku?
- Dochází k pokroku výtvarného projevu dětí spíše u kreseb lidské postavy nebo způsobu zobrazování objektů v prostoru?
- Shledáme u některých dětí zhoršení výsledků ze ZŠ oproti MŠ?

## 12 Kritéria pro hodnocení kresby

V této kapitole se zaměřím na porovnávání jednotlivých kreseb podle mých stanovených kritérií. Podle nich vyvodím určité závěry. Jedná se jak

o kvantitativní znaky, tak o kvalitativní znaky. Inspirací mi bude publikace Děti v tísní (Peterson a Hardin, 2002).

Jsem si plně vědoma faktu, že diagnostikovat kresbu přísluší jen specialistům, odborným psychologům a dalším pracovníkům. Mým cílem bylo do dětských kreseb hlouběji proniknout a zhodnotit je podle svého subjektivního pohledu, který vychází z teoretických poznatků.

Výkresy jsem si rozdělila do dvou skupin. První skupinu výkresů tvořila práce **s podzimní tematikou**. Druhou skupinu výkresů tvořil sběr dat **se zimní tematikou**.

Ve svém výzkumu jsem se rozhodla porovnávat mnou určenou řadu kvalitativních a kvantitativních znaků. Zkoumala jsem je ze třech hledisek, a to:

- **zobrazování postavy a náznak pohybu**

Zde jsem se zaměřila na výskyt krku, vlasů, paží napojených k ramenům, oblečení, doplňků, čistého nebo smíšeného profilu a náznaku pohybu.

- **zobrazení a budování prostoru**

Z tohoto hlediska jsem se věnovala způsobu umisťování prvků, či objektů do prostoru, výskytu transparentnosti nebo naopak překrývání objektů.

- **volba reálné barvy a způsob vybarvování**

Co se týká volby barvy, zkoumala jsem, zda děti používají reálné barvy (tráva je zelená, slunce je žluté). U stylu vybarvování jsem zkoumala, zda dítě vybarvuje pouze obrysy objektů, zda přetahuje, nebo naopak vybarvuje pečlivým způsobem.

Bohužel jsem ale nemohla posuzovat takové detaily, jako jsou např. řasy, obočí apod. Přibližně polovina dětí se spíše detailněji zaměřila na pozadí rodiny (např. kresbu krajiny, domečku, auta apod.) než na kresbu členů rodiny, jindy jsem shledala lidské postavy, které byly velmi malé.

Také jsem se snažila rozpoznat, zda děti dokáží na papíře rozeznat jednotlivá pohlaví. Vzhledem k zadaným tématům však děti často postavy oblékaly, a to i do čepic, šál apod. Z tohoto důvodu jsem tento znak vynechala.

### 13 Četnost užitých znaků a jejich procentuální hodnota

Četnost užitých znaků a jejich procentuální hodnostu jsem pro přehlednost zaznamenala do následujících dvou tabulek. První tabulka nás seznamuje s porovnáváním znaků výkresů s podzimní tematikou. Druhá tabulka uvádí zkoumané znaky týkající se kreseb se zimní tematikou.

kritérium	zkoumaný znak	četnost a procentuální hodnota zobrazující daný jev			
		MŠ		ZŠ	
postava	Krk	7	38,8 %	9	50,0 %
	vlasý	13	66,6 %	17	94,4 %
	napojení paží k ramenům	11	62,11 %	15	83,3 %
	oblečení	11	62,11 %	15	83,3 %
	doplňky (pokrývka hlavy, šperky, hodinky apod.)	8	44,4 %	14	77,7 %
	čistý profil	1	5,5 %	3	16,6 %
	smíšený profil	0	-	3	16,6 %
	naznačení pohybu (pokrčená kolena)	2	11,11 %	11	62,11 %
prostor	umístování prvků na základní linii	9	50 %	7	38,8 %
	umístování objektů nahodile do prostoru	4	22,22 %	0	-



	transparentnost	3	16,6 %	3	16,6 %
	překrývání objektů	1	5,5 %	2	11,11 %
<b>volba barvy</b>	reálné barvy	18	100 %	18	100 %
<b>způsob vybarvení</b>	obrysové	0	-	0	-
	částečné	2	11,11 %	0	0
	pečlivé (nepřetahující)	5	27,7 %	11	62,11 %

*Tabulka č. 5: Četnost a procentuální hodnota zobrazených znaků:  
**pozimní procházka s rodinou***

kritérium	zkoumaný znak	počet dětí zobrazující daný jev			
		MŠ		ZŠ	
<b>postava</b>	Krk	7	38,8 %	5	27,7 %
	vlasý	13	66,6 %	14	77,7 %
	napojení paží k ramenům	11	62,11 %	15	83,3 %
	oblečení	11	62,11 %	15	83,3 %
	doplňky (pokrývka hlavy, šperky, hodinky apod.)	8	44,4 %	16	88,8 %
	čistý profil	1	5,5 %	3	16,6 %
	smíšený profil	0	-	3	16,6 %
	naznačení pohybu (především pokrčená kolena)	3	16,6 %	14	77,7 %
<b>prostor</b>	umístování prvků na základní linii	9	50 %	5	27,7 %
	umístování objektů nahodile do prostoru	2	11,11 %	0	-

	transparentnost	3	16,6 %	3	16,6 %
	překrývání objektů	1	5,5 %	3	16,6 %
<b>volba barvy</b>	reálné barvy	18	100 %	18	100 %
<b>způsob vybarvení</b>	obrysové	0	-	0	-
	částečné	2	11,11 %	0	-
	pečlivé (nepřetahující)	5	27,7 %	14	77,7 %

*Tabulka č. 6: Četnost a procentuální hodnota zobrazených znaků:  
zimní sporty s rodinou*

## 14 Hodnocení získaných údajů

### 14.1 Zobrazení znaků týkajících se postavy

Ze všech nashromážděných informací, které jsem byla schopna vypořádat z výkresů a zaznamenat si do tabulek, jsem shledala pokrok u všech uvedených kritérií. Pouze u zobrazení krku jsem shledala výjimku. Na počátku zimy děti v MŠ zobrazily krk v sedmi případech. O rok později pouze v pěti případech. Domnívám se, že si děti všímaly více oblečení, tím myslím např. šálu, a krk tak opomněly zobrazit.

Nejzásadnější pokroky sleduji v zobrazování doplňků a detailů u oblečení a pokusu o náznak pohybu.

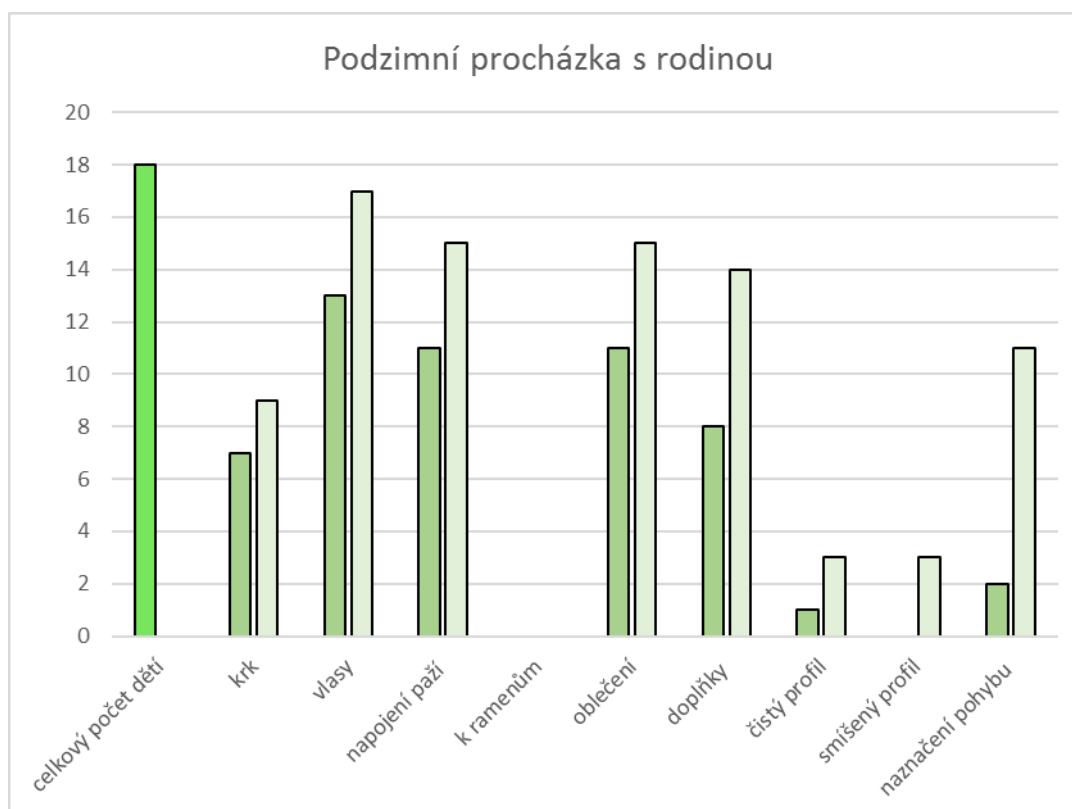
Děti zobrazovaly takové detaily, jako je čepice s bambulí, šála, klobouk, ale také tkaničky u bot, vázání u bruslí, knoflíky, nebo také náušnice. V mateřské škole si všímalo doplňků 8 dětí (44,4 %) a v ZŠ 14 dětí (77,7%). Ve výkresech na téma podzimní procházka zobrazovalo doplňky také 8 dětí (44,4 %) a v ZŠ dokonce 16 žáků (88,8 %).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Viz příloha č. 1

Další pokrok jsem zaznamenala v pokusu o náznak pohybu. V MŠ se o to pokusily pouze 2 děti (11,11 %) a o rok později viditelně více dětí – 11 dětí (62,11 %). Ve výkresech, které byly zhotoveny v zimě, to byly poté 3 děti (16,6 %) z MŠ a 14 dětí (77,7 %) v ZŠ.<sup>2</sup>

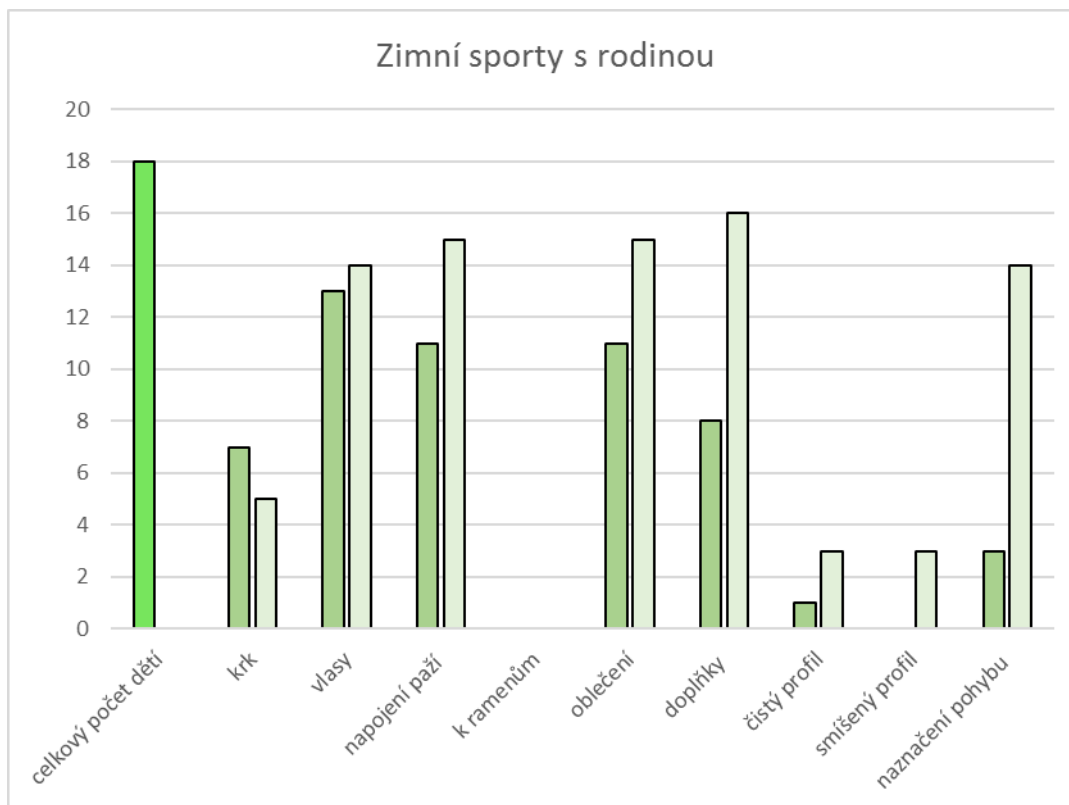
Pro větší přehlednost jsem veškeré výsledky mého porovnávání zaznamenala do grafu č. 1 a grafu č. 2. K těmto grafům patří následující legenda.

Legenda:	celkový počet všech zkoumaných dětí
	počet dětí zobrazující daný prvek či jev v MŠ
	počet dětí zobrazující daný prvek či jev v ZŠ



Graf č. 1: zobrazování postavy a náznak pohybu (podzim)

<sup>2</sup> Viz příloha č. 2



Graf č. 2: zobrazování postavy a náznak pohybu (zima)

## 14.2 Zobrazení pozadí a prostoru

Z výše uvedených tabulek jasně vyplývá, že největší vývojový posun lze spařit v opouštění umisťování objektů na základní linii. Nejznatelněji to spatřujeme ve výkresech na téma zimní sporty s rodinou. Z 9 dětí (50,0 %) z MŠ klesá tento výskyt na 5 dětí (27,7 %).<sup>3</sup>

Dalším viditelným pokrokem je klesající výskyt zobrazování objektů nahodile do prostoru. Tímto způsobem zobrazovaly objekty v MŠ 4 děti (22,22 %) a v ZŠ pak ani jedno dítě. V zimním období dokonce pouze 2 děti (11,11 %) v MŠ a v ZŠ tímto způsobem také nikdo nezobrazoval.<sup>4</sup>

Jak v MŠ, tak v ZŠ lze u těchto dětí pozorovat transparentní zobrazování. Ve všech případech se jedná vždy o stejné děti.<sup>5</sup>

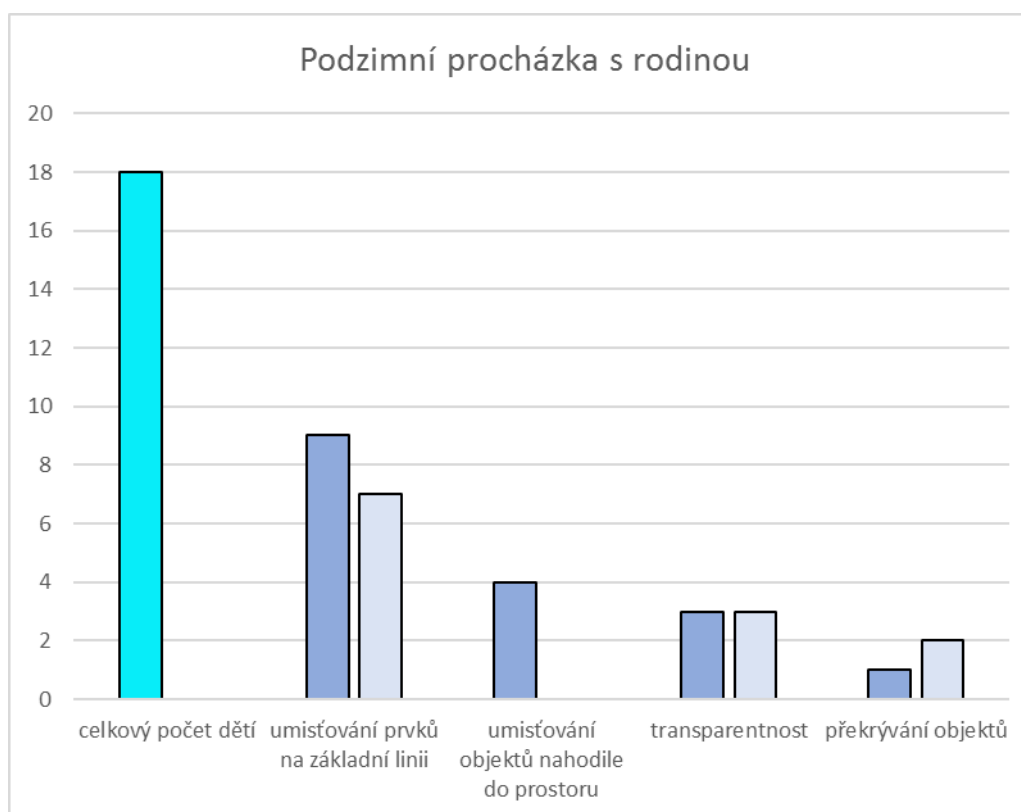
<sup>3</sup> Viz příloha č. 3

<sup>4</sup> Viz příloha č. 4

Posledním zaznamenaným jevem ve vývoji těchto dětí je i postupné zakrývání objektů.<sup>6</sup>

V níže uvedených grafech č. 3 a 4 si můžeme výsledky přehledněji prohlédnout. K těmto grafům patří následující legenda.

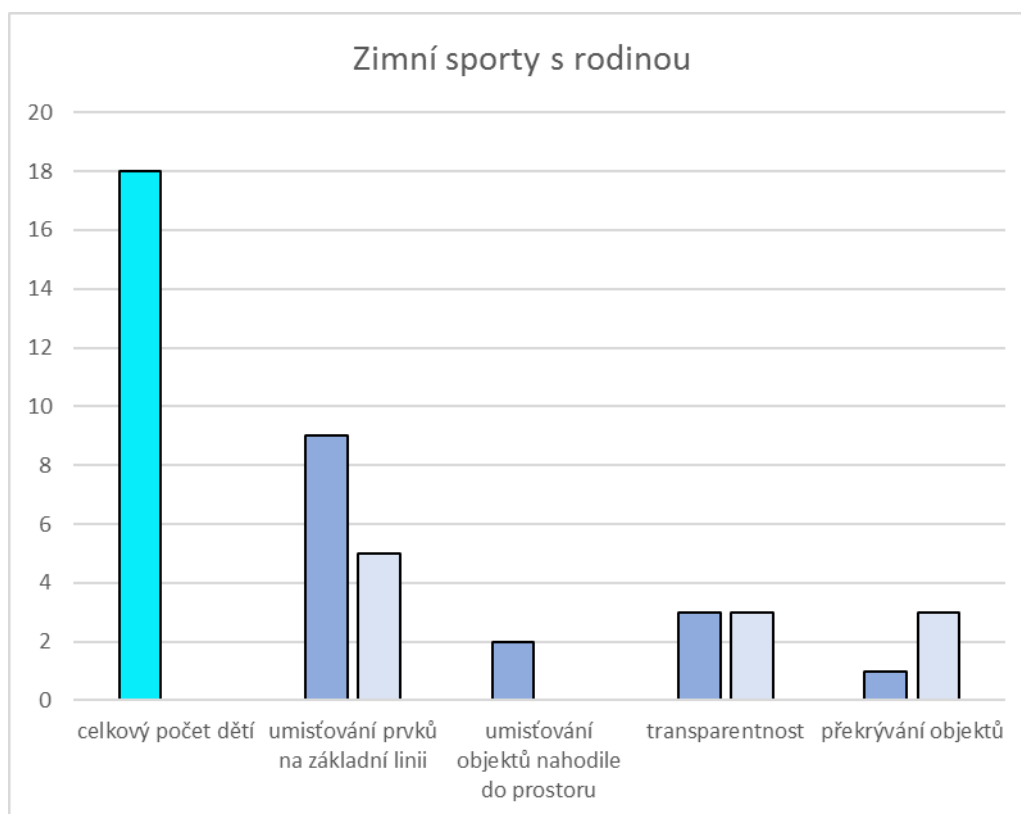
Legenda:	celkový počet všech zkoumaných dětí
	počet dětí zobrazující daný prvek či jev v MŠ
	počet dětí zobrazující daný prvek či jev v ZŠ



Graf č. 3: zobrazování pozadí a prostoru (podzim)

<sup>5</sup> Viz příloha č. 5

<sup>6</sup> Viz příloha č. 6



*Graf č. 3: zobrazování pozadí a prostoru (zima)*

### 14.3 Volba barev a styl vybarvování

V této kapitole se zabývám hodnocením volby barvy a stylu vybarvování. Jak vyplývá z výše uvedených tabulek, všechny děti užívají reálné barvy, jak v MŠ, tak i v ZŠ.

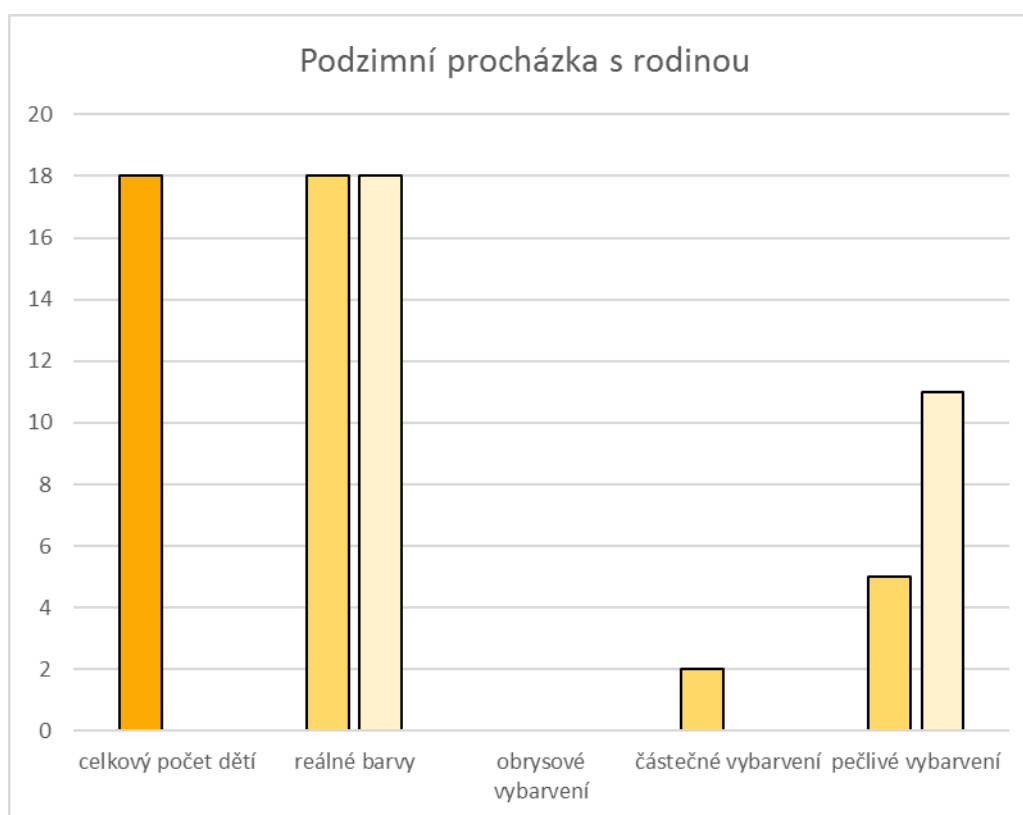
Dále jsem pozorovala, kolik dětí vybarvuje pouze obrysy. Musím konstatovat, že jsem neshledala ani jeden případ, kdy takovým způsobem dítě vybarvovalo objekty.

Největší překvapení pro mne bylo zjištění, jak dovedou děti pečlivě vybarvovat. Jak můžeme shledat ve výše uvedených tabulkách, v MŠ takto vybarvovalo 5 dětí (28 %) a na začátku zimy v první třídě až 14 dětí (77,7 %).<sup>7</sup>

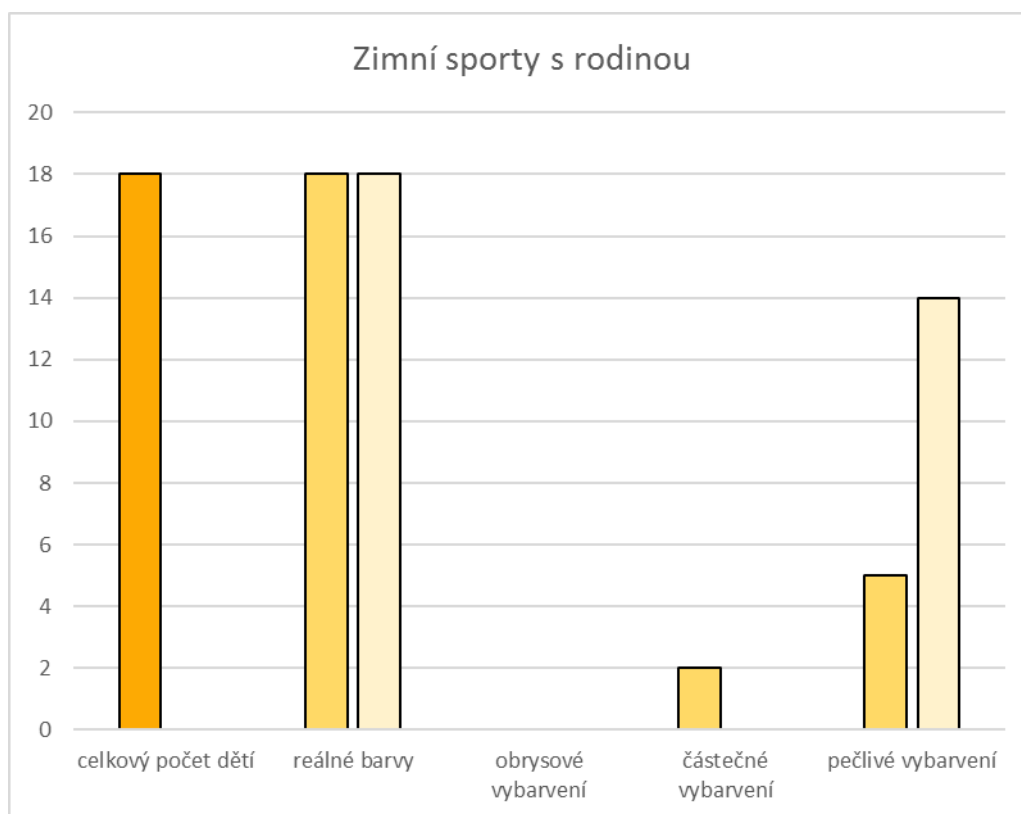
<sup>7</sup> Viz příloha č. 7

Pro lepší orientaci ve výsledcích mého zkoumání z hlediska barvy, uvádím dva grafy, a to graf č. 5 a 6. K těmto grafům patří následující legenda.

Legenda:	celkový počet všech zkoumaných dětí
	počet dětí zobrazující daný prvek či jev v MŠ
	počet dětí zobrazující daný prvek či jev v ZŠ



*Graf č. 5: volba barev a styl vybarvování (podzim)*



*Graf č. 5: volba barev a styl vybarvování (zima)*

## 15 Diskuze a shrnutí výzkumu

Po uplynutí jednoho kalendářního roku jsem na základě několika návštěv příslušných škol (nejdříve MŠ a o rok později ZŠ) začala porovnávat všechny nasbírané výkresy. Mým úkolem bylo najít změny v jejich kresebném projevu. Během tohoto posuzování jsem se snažila vycházet z charakteristik vývojových etap výtvarného projevu podle Lowenfelda, které uvádí Perout (2005).

Výkresy podrobně analyzuji podle mnou stanovených kritérií, která jsou sestavena do dvou tabulek. V těchto tabulkách jsou všechny sledované údaje a jejich četnost zobrazování zaznamenány. Konečné výsledky a jejich interpretace jsou charakterizovány v předešlých kapitolách, kde uvádím i grafy pro větší přehlednost.



Na základě hodnocení všech prvků a jevů zobrazených v dětských kresbách a následným zodpovězením výzkumných otázek jsem došla k závěru, že viditelné změny v kresbách dětí z mateřské školy a základní školy jsou z určitých hledisek znatelné.

Za nejviditelnější změny výtvarného projevu dětí během dvou sledovaných období považuji především začínající opouštění základní linky a první náznaky snahy o plošné řazení objektů do prostoru. Perout (2005) dle Lowenfeldovy terminologie uvádí, že používání tzv. základní linie a plošného řazení předmětů je z ontogenetického hlediska typické pro schematické období. Začínající opouštění základní linky mnou zkoumaného vzorku bychom tak jistě neměli považovat za zanedbatelný pokrok ve výtvarném vývoji dětí.

Dále shledávám častější použití bočního pohledu a u některých dětí také tzv. pásy nad sebou, a to u pěti dívek a jednoho chlapce v ZŠ. Oba tyto sledované jevy odpovídají schematickému zobrazování, jak přesně publikuje Perout (2005).

Rentgenové vidění jsem shledala pouze u tří dětí (stejných) jak v MŠ, tak v ZŠ. Dle Perouta (2005) je transparentní zobrazování typické pro schematické období, čili pro děti ve věku od 6 do 9 let. Neopomínám ovšem skutečnost, že řadu prvků a jevů typickou pro toto období můžeme shledat v kresbách již v období preschematickém.

Během těchto dvou zkoumaných období také všechny děti používaly reálné barvy. Perout (2005) publikuje, že v preschematickém zobrazování volba barvy nekorresponduje s reálnou barvou (lidé bývají např. zelení). Vzhledem k charakteristice mnou zkoumaných dětí, jejichž věk se pohyboval v rozmezí zhruba od 5 do 7 let, se o toto tvrzení můžeme opřít. A to z toho důvodu, že v preschematickém období se většina dětí velmi rychle rozvíjí a s tím i jejich výtvarné zobrazování. Tvorba dětí, které tvořily výkresy pro můj výzkum, se tak může velmi blížit schematickému zobrazování.

U některých žáků v ZŠ jsem nezaznamenala schematické použití barev (např. jeden chlapec dokonce využil více barev při vybarvování krajiny a pokusil se tak zobrazit měnící se tóny podzimních barev v přírodě.<sup>8</sup> Tento případ tedy do jisté míry není v souladu s literaturou (Perout, 2002), která uvádí schematické používání barev pro děti ve věku od 6 do 9 let.

Za další viditelné pokroky v kresbách ze ZŠ shledávám častější všímání si detailů a doplňků, zobrazování realističtějších postav a pečlivější vybarvování, o kterých se také zmiňuje např. Vágnerová (2005).

Musím se přiznat, že na začátku svého výzkumu jsem neočekávala tolik zdařilých kreseb z MŠ. Co mě nejvíce překvapilo, byly výsledky dvou chlapců, kteří se podle mého názoru nadprůměrně zlepšili.<sup>9</sup>

Jelikož jsem zkoumala tak nízký počet dětí, připouštím, že výsledné údaje nelze zobecnit.

## 16 Interpretace dalších objevených jevů

Během porovnávání nasbíraných výkresů mě zaujalo, jak děti pojaly daná témata. Jelikož nebyla detailně specifikována, děti tak měly svobodnou volbu se výtvarně vyjádřit. Témata tak v daném období pojaly různě (např. v MŠ většinou dívky kreslily stavění sněhuláka a v ZŠ bruslení na ledu).

Mohla jsem tak sledovat, jak dnešní předškolák či školák prvního ročníku ZŠ tráví čas s rodiči na podzim nebo v zimě, jaký sport s rodiči provozuje apod. Daná témata tak v dětech mohla evokovat různé představy podzimní procházky nebo zimních sportů s rodinou.

Dále mě překvapilo, že i když obě dvě témata měla u dětí asociovat rodinu (tudíž minimálně dvě osoby), děti často kreslily pouze jednu osobu, a to

---

<sup>8</sup> Viz příloha č. 8

<sup>9</sup> Viz příloha č. 9, 10

většinou sebe. Našli se ale tací, kteří zobrazili až pět osob, a dokonce nezapomněli na psiho společníka nebo zvíře žijící volně v přírodě (např. ježka).

Uvědomuji si, že tyto jevy nesouvisí s ontogenetickým vývojem dítěte, avšak můžou být do jisté míry zajímavé. Mohou poukázat na to, jak dnešní dítě tráví čas s rodiči na podzim a v zimě, a také do jaké míry je dítě v tomto věkovém rozmezí schopno pojmut tato dvě témata (někteří do detailu, druzí naopak stroze). Může to vypovídat i o míře motivace ve třídě, či zájmu dítěte. Jsou to ovšem moje vlastní domněnky, nad kterými by mohl kdokoliv polemizovat.

Nyní uvedu činnosti, které jsem byla schopna rozpoznat. Uvědomuji si, že k tomuto usuzování je nezbytná samotná výpověď dětí. Proto se nesnažím identifikovat takové výkresy, kdy např. děti zobrazily pouze jen jednu osobu vedle stromu.

Ve výkresech, které děti kreslily na podzim, můžeme rozpoznat:

- Pouštění draků – tuto činnost zvolila většina dětí, a to jak z mateřské školy, tak i ze školy základní.
- Česání stromů.
- Sbíráání hub.
- Orání pole – dva chlapci zobrazili traktor.

Ve výkresech, které děti tvořily v zimě, nejčastěji zobrazovaly:

- Bruslení na ledě – tuto aktivitu jsem častěji spatřovala u dívek než u chlapců, a to spíše ve výkresech ze ZŠ.
- Sáňkování – tento druh zimní radovánky zobrazovaly děti velmi často, a to jak v MŠ, tak v ZŠ.
- Lyžování – tento sport si vybraly některé děti už v MŠ. V ZŠ tento sport zobrazovalo více dětí.

- Stavění sněhuláka.
- Lední hokej – tuto sportovní aktivitu jsem zaznamenala u tří chlapců.

## 17 Zodpovězení výzkumných otázek

Na začátku praktické části méj diplomové práce jsem si stanovila několik výzkumných otázek. V této kapitole se pokusím na všechny odpovědět, a to podle vlastních zadaných kritérií, díky nimž jsem mohla porovnávat a hodnotit kresby žáků během jednoho kalendářního roku. Ze všech odpovědí vyvodím určitý závěr, který vychází z mnou zkoumaného vzorku, tudíž ho nepokládám za obecný.

- Lze rozpoznat viditelný pokrok mezi kresbami dětí z MŠ a ze ZŠ?

Výzkum viditelně ukazuje, že mezi kresbami z MŠ a ZŠ lze shledat výrazné rozdíly, které odpovídají vývoji dětí. Pokud se zaměříme na výsledky mnou vybraných kritérií, můžeme se přesvědčit, že u obou témat lze pozorovat viditelné pokroky. Pouze jedno kritérium se nepotvrdilo, a to transparentnost. Ovšem z celkové počtu 18 dětí jsem tento jev pozorovala pouze u třech dětí – jak z MŠ, tak ZŠ a týkal se výkresů obou témat.

- Jakého největšího pokroku dosáhly děti během jednoho kalendářního roku.

Jak můžeme shledat v jednotlivých tabulkách a grafech, největšího pokroku děti dosáhly v zobrazování postavy a náznaku pohybu, dále v zobrazování detailů (např. vzory a potisk na oblečení), doplňků (šála, čepice s bambulí, tkaničky do bot, vázání na bruslích) a v pečlivějším vybarvování objektů.

- Dochází k pokroku výtvarného projevu dětí spíše u kreseb lidské postavy nebo způsobu zobrazování objektů v prostoru?

Větší pokrok pozoruji spíše u zobrazování lidské postavy a náznaku pohybu, než v zobrazování objektů v prostoru.

- Shledáme u některých dětí zhoršení výsledků ze ŽŠ oproti MŠ?

Zhoršené výsledky jsem spatřila pouze v zobrazení krku u postav, a to ve výkresech, které děti kreslily v první třídě na počátku zimy. Jde ovšem o zanedbatelné zhoršení, kdy krk nakreslilo 7 dětí (38, 8%) v MŠ a 5 dětí (27,7 %) ve škole základní.

# Závěr

Diplomová práce se zabývá výtvarným projevem dětí v období posledního roku předškolní docházky v MŠ a v následném období na počátku školní docházky v základní škole.

Cílem teoretické části bylo hlouběji proniknout do ontogenetického vývoje dítěte batolecího, předškolního a raného školního věku. Druhým cílem této části bylo podrobněji nahlédnout do vývoje výtvarného projevu dětí. Myslím si, že se mi tyto dva cíle podařilo naplnit.

V praktické části jsem se zabývala vývojovými změnami dětské kresby – tedy analýzou mnou nasbíraného materiálu. Analýza byla provedena na kresbách, které byly vytvořeny na dvě témata, a to podzimní procházka a zimní sporty s rodinou. Na skupině 18 dětí bylo sledováno, do jaké míry se jejich výtvarný projev zlepšil či zhoršil.

Dle dosažených výsledků jsem shledala většinu nadprůměrně zdařilých kreseb. Rozdíly v kresebném zobrazování byly znatelné především v detailnější kresbě vlasů, oblečení, doplňků, začínajícím opouštěním základní linky a náznaku pohybu nebo pečlivějším vybarvování objektů.

Při psaní diplomové práce mě nejvíce těšilo samotné porovnávání výkresů. Mohla jsem si tak, jako laik, vyzkoušet posuzování kresby z hlediska ontogenetického vývoje.

Za největší přínos této práce považuji obohacení o značné množství teoretických poznatků z oblasti vývojové psychologie (především charakteristiky dětí předškolního a raného školního věku) a vývoje dětského výtvarného zobrazování.

Doufám, že těchto všech poznatků a zkušeností budu nadále v budoucnu využívat a jako učitelka prvního stupně z nich budu vycházet ne jenom

v hodinách výtvarné výchovy, ale také např. u zápisů do prvních tříd nebo při rozpoznávání určitého vývojového stupně a emočního stavu dítěte.

Velmi by mě potěšilo, kdyby se tato diplomová práce stala alespoň pro některé studenty studijním materiálem nebo inspirací při psaní práce na podobné téma.

## Zdroje

ALLEN, K. Eillen, MAROTZ, R. Lyn, *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-717-8614-4.

CASE Caroline, DALLEY Tessa. *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 175 s. ISBN 80-717-8065-0.

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 1. Olomouc: UP, 2001. 176 s. ISBN 80-244-2141-4.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998. 368 s. ISBN 9788024712840

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1995. 400 s. ISBN 80-7169-168-2.

PEROUT, E. *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů*. *Arteterapie*. 2005, 8, 15–18.

PEROUT, E. *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. *Arteterapie*. 2005, 9, 27–32.

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.

PETERSON, L. W., HARDIN, M. E. *Děti v tísní – příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002.



PIAGET, Jean., INHELDEROVÁ Barbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Vyd. 1. Liberec, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klíkyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha, Karolinum, 2005, 467 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie., KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

*Pyramidacek.cz*. [online]. [cit. 2014-10-03].  
Dostupný z WWW: <<http://pyramidacek.cz/>>.

## **Seznam příloh (vybrané ukázky dětí a sledovaných jevů)**

PŘÍLOHA Č. 1: Zobrazení detailů a doplňků

PŘÍLOHA Č. 2: Náznak pohybu

PŘÍLOHA Č. 3: Opouštění základní linky

PŘÍLOHA Č. 4: Zobrazování objektů nahodile do prostoru

PŘÍLOHA Č. 5. Transparentnost

PŘÍLOHA Č. 6. Překrývání objektů

PŘÍLOHA Č. 7: Pečlivé vybarvování

PŘÍLOHA Č. 8: Využití více barev při vybarvování krajiny

PŘÍLOHA Č. 9: Vývojový pokrok u chlapce Š.

PŘÍLOHA Č. 10: Vývojový pokrok u chlapce F.

PŘÍLOHA Č. 11: Vývojový pokrok u dívky S. V.

PŘÍLOHA Č. 12: Vývojový pokrok u dívky S. L.

PŘÍLOHA Č. 13: Nadprůměrné výkony u dívky M.

PŘÍLOHA Č. 1: Zobrazení detailů a doplňků



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (dívka A.)*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (dívka M.)*

PŘÍLOHA Č. 2: Náznak pohybu



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (dívka K.)*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (dívka N.)*



*Zimní sporty – ZŠ (dívka S.)*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (chlapec O.)*

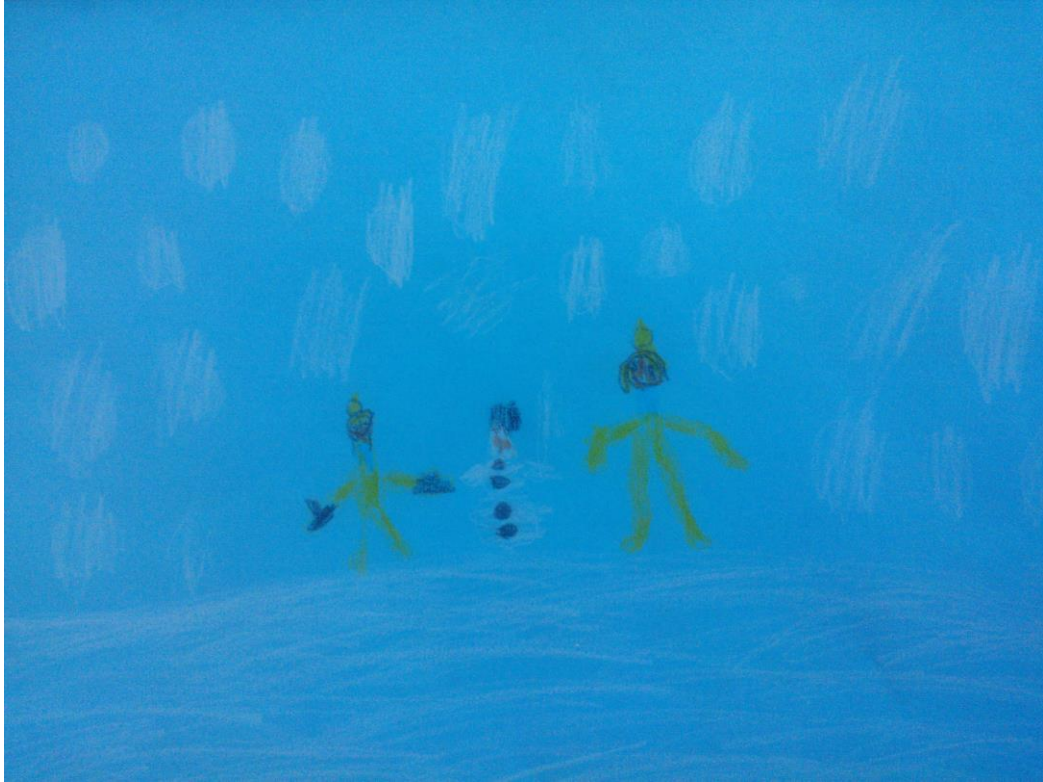
PŘÍLOHA Č. 3: Opouštění základní linky



*Zimní sporty s rodinou – MŠ (dívka B.)*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (dívka B.)*



*Zimní sporty s rodinou – MŠ (dívka P.)*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (dívka P.)*

PŘÍLOHA Č. 4: Zobrazování objektů nahodile do prostoru



*Podzimní procházka s rodinou – MŠ (dívka E.)*



*Podzimní procházka s rodinou – MŠ (chlapec Š.)*



PŘÍLOHA Č. 5. Transparentnost



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ (chlapec Š.)*

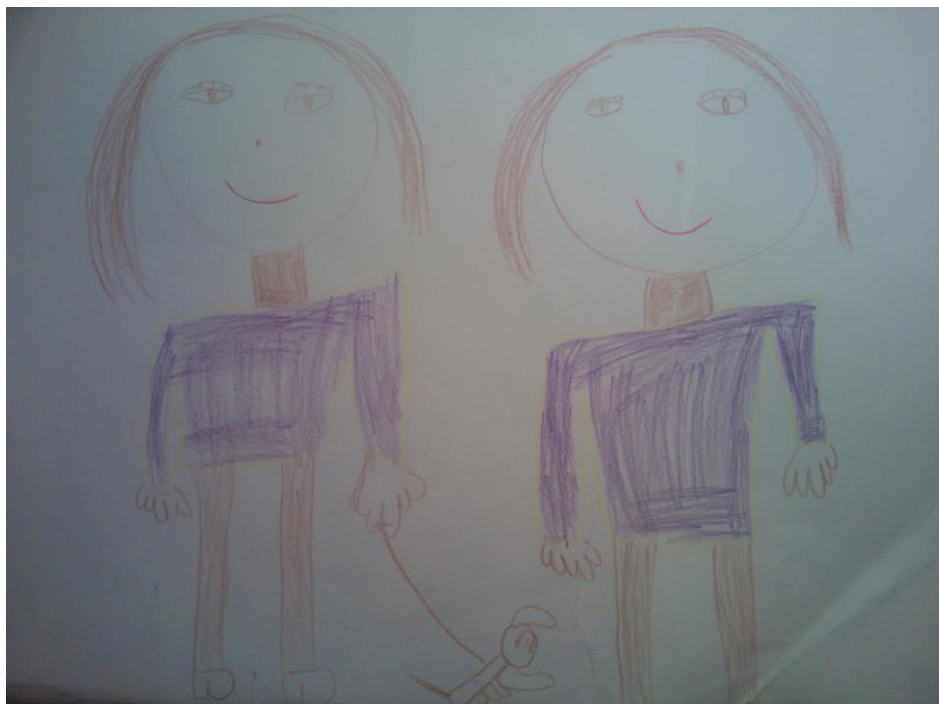


*Podzimní procházka s rodinou – ZŠ (dívka A.)*

PŘÍLOHA Č. 6. Překrývání objektů



PŘÍLOHA Č. 7: Pečlivé vybarvování u dívky A.



*Podzimní procházka s rodinou – MŠ (dívka A.)*



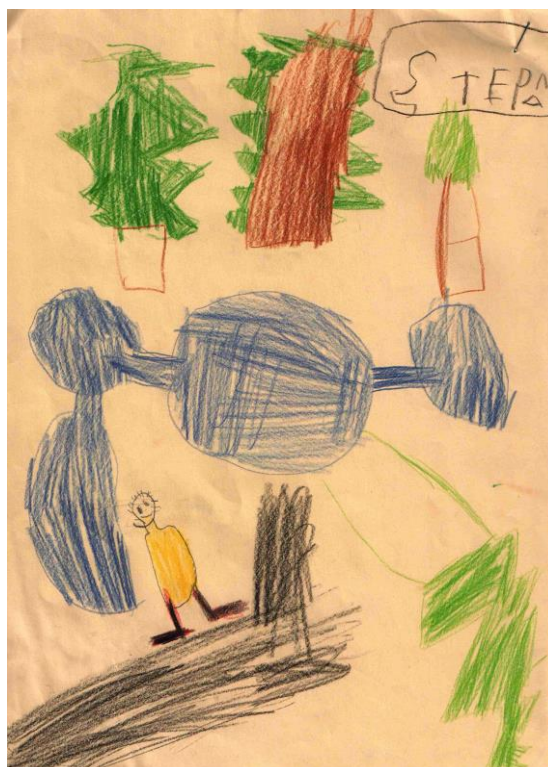
*Podzimní procházka s rodinou – ZŠ (dívka A.)*

PŘÍLOHA Č. 8: Použití více barev při vybarvování krajiny



Podzimní procházka s rodinou – ZŠ (chlapec F.)

PŘÍLOHA Č. 9: Vývojový pokrok u chlapce Š.



*Podzimní procházka s rodinou – MŠ*



*Podzimní procházka s rodinou - ZŠ*

PŘÍLOHA Č. 10: Vývojový pokrok u chlapce F.



*Podzimní procházka s rodinou – MŠ*



*Podzimní procházka s rodinou - ZŠ*

PŘÍLOHA Č. 11: Vývojový pokrok u dívky S. V.



*Podzimní procházka s rodiči – MŠ*



*Zimní sporty s rodiči – MŠ*

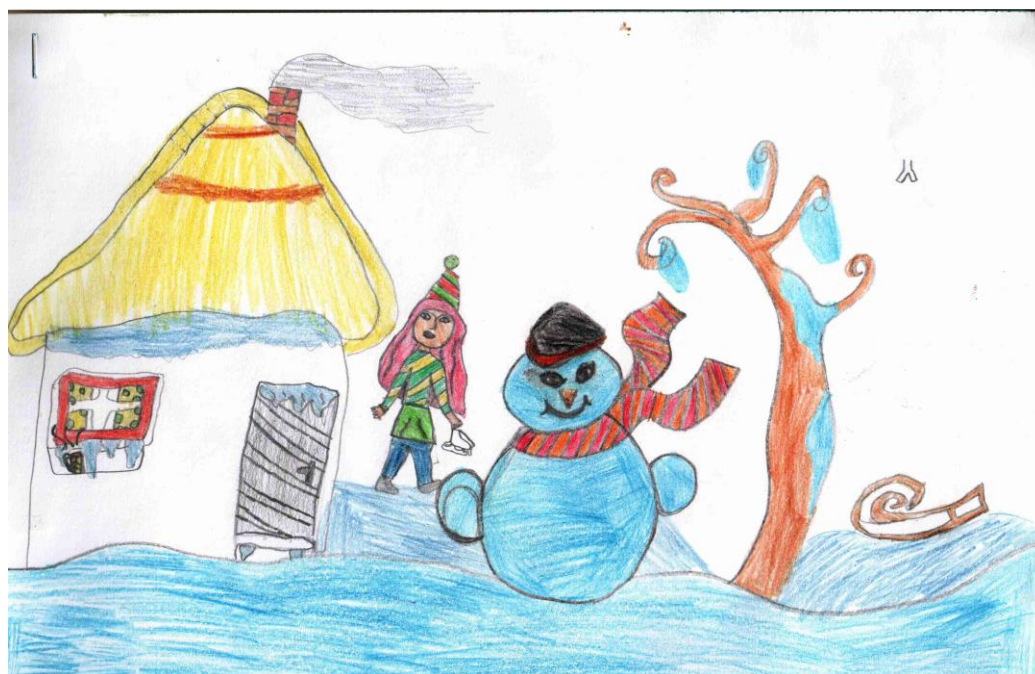


*Zimní sporty s rodiči – ZŠ*

PŘÍLOHA Č. 12: Vývojový pokrok u dívky S. L.



*Podzimní procházka s rodinou – MŠ*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ*



PŘÍLOHA Č. 13: Nadprůměrné výkony u dívky M.



*Zimní sporty s rodinou – MŠ*



*Zimní sporty s rodinou – ZŠ*