

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Autor práce: Lucie Lupínková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: čtvrtý

2020

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním mé bakalářské práce v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím také 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 práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských prací a systémem odhalování plagiátů.

28.4.2020

.....

Lucie Lupínková

Děkuji za cenné rady a odborné vedení vedoucímu bakalářské práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D. Dále děkuji přátelům, rodině a příteli za podporu při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Volný čas	8
1.1 Výchova ve volném čase	9
1.1.1 Funkce výchovy ve volném čase	9
1.2 Výchova ve volném čase, hra a výtvarný projev	10
1.2.1 Hračka.....	11
1.3 Zařízení pro zájmové vzdělávání dětí předškolního věku	11
1.3.1 Střediska volného času.....	12
1.3.2 Dětský domov	12
1.3.3 Nestátní neziskové organizace.....	12
1.3.4 Základní umělecké školy	13
2 Charakteristika dítěte předškolního věku	14
2.1 Motorický vývoj	14
2.1.1 Hry, pohádky a kresba	15
2.2 Rozumový vývoj.....	16
2.3 Emoční vývoj.....	17
2.4 Socializace	18
2.5 Dětská osobnost a sebepojetí	18
3 Dětský výtvarný projev.....	20
3.1 Znaký dětského výtvarného projevu.....	20
3.1.1 Zobrazení prostoru.....	21
3.1.2 Zobrazení času	22
3.2 Symboly v dětské kresbě	22
3.3 Symbolika barev	23
3.4 Výtvarná výchova předškolního věku	24
3.4.1 Výtvarné činnosti dítěte	25
3.4.2 Osobnost výtvarného pedagoga	26
4 Výtvarný projev dítěte z hlediska vývoje	27
4.4 Typy kreslířů.....	27
4.1.1 Löwenfeldova typologie	28
4.1.2 Uždilova typologie.....	28

4.2 Fáze vývoje výtvarného vyjádření dětí předškolního věku	29
4.2.1 Fáze čaranic	29
4.1.2 Fáze zobrazování opakovaných tvarů	29
4.2.3 Fáze symbolizace a ideoplasticismu	29
4.2.4 Fáze vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu	30
4.3 Kresba jako diagnostický prostředek	31
4.4 Obsah dětských kreseb	32
4.4.1 Člověk	32
4.4.2 Zvíře, dům, strom, dopravní prostředky	33
5. Praktická část	35
5.1 Úvod	35
5.2 Cíl projektu	35
5.3 Průběh činnosti	35
5.4 Putování s Malým princem	35
5.4.1 Nakresli mi beránka	35
5.4.2 Cestování na jiné planety	38
5.4.3 Neposedné baobaby	40
5.4.4 S Malým princem k nám domů	42
Závěr	45
Seznam literatury	47
Seznam příloh	49
Přílohy	50
Abstrakt	56
Abstract	57

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „*Vývoj výtvarného projevu u dětí předškolního věku*“. Výtvarný projev dětí předškolního věku je nedílnou součástí jejich volného času, který tráví doma nebo v zájmových zařízeních a zařízeních těchto podobným. Výtvarná výchova je také důležitou součástí v mateřských školách, kam tyto děti docházejí.

Pro svoji práci jsem si zvolila věkovou kategorii předškolního věku. Výtvarné práce předškolních dětí v sobě odráží osobnost dítěte a mohou být prostředkem, kterým dítě komunikuje s okolním světem. S vývojem dítěte se samozřejmě vyvíjí i jeho výtvarný projev. Ten může zejména v tomto období sloužit jako diagnostický prostředek při podezření na opožděný vývoj. Pedagogovi volného času však znalost znaků výtvarného projevu dětí, a konkrétně výtvarných stádií, může napomoci při zadávání úkolů výtvarné tvorby adekvátních pro jejich věk.

Tato bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část mé práce obsahuje čtyři kapitoly. Praktická část bakalářské práce je tvořena výtvarným projektem.

Cílem mé práce je vymyslet a realizovat výtvarný projekt, který vytváří prostor pro projevení typických vlastností kresby a malby dítěte předškolního věku. Pro naplnění tohoto cíle je velmi důležitá teoretická část práce, na kterou následně navazuje část praktická. V teoretické části je zachycen pojem volného času, charakteristika dítěte předškolního věku, základní znaky dětské kresby a malby a jeho výtvarný vývoj v průběhu tohoto období. V práci je zdůrazněna důležitost výtvarného projevu pro jeho život a volný čas.

V první kapitole se věnuji pojmu volný čas a výchova ve volném čase. Kapitola poukazuje na různé pohledy autorů na pojem volný čas a všímám si, jak probíhá výchova ve volném čase a jakou plní funkci. Dále se zabývám hrou a výtvarným projevem, které optimálním pedagogickým působením mohou podstatnou měrou ovlivnit trávení volného času dítěte v tomto období.

Ve druhé kapitole se soustředím na charakteristiku dítěte předškolního věku a to zejména ve spojitosti s výtvarným projevem dítěte. Je zde zahrnut motorický, rozumový a emoční vývoj dítěte, socializace dítěte a jeho vnímání sebe sama.

Ve třetí kapitole zachycuji základní vystižení výtvarného projevu dítěte, především jeho zvláštnosti a charakteristiky. Obsahuje úlohu symbolu v tvorbě dítěte a symboliku

barev, které jsou v dětské kresbě a malbě použity. Kapitola je zakončena tím, jak jsou děti vedeny k výtvarné výchově, obzvlášť v prostředí mateřské školy.

Teoretická část je uzavřena kapitolou, která se věnuje popisem vývoje dětské kresby se zaměřením na předškolní věk. Poukazuje na spojitost mezi osobností dítěte a jeho výtvarným projevem, které vyústí v možné dělení dětí do určitých typologií. Řada autorů se zabírá stádii, kterými prochází dětský výtvarný projev. Jelikož se tato práce věnuje zejména dětem předškolního věku, specializovala jsem se na výtvarná stádia, jež popsala Hana Stehlíková Babyrádová, která se touto věkovou kategorií ve spojitosti s výtvarným projevem přímo zabývá. Dále jsem v této kapitole poukázala na význam kresby v diagnostice. Tato kapitola, stejně jako celá teoretická část bakalářské práce, je zakončena nejčastějšími tématy, které děti ve svých výtvorech volí, konkrétně tedy základními znaky těchto grafických typů a jejich proměnou v průběhu vývoje dítěte.

Pro praktickou část bakalářské práce jsem si vybrala projektovou řadu jako optimální edukační formu. Následně jsem navrhla a uskutečnila vlastní projekt. Pro něj jsem zvolila téma „Putování s Malým princem“. Úvod kapitoly zahrnuje důvod volby tohoto tématu, stanovené cíle, průběh činností, místo uskutečnění projektu, věkovou kategorii a počet účastníků. Dále popisuje čtyři výtvarné činnosti, které jsem s dětmi realizovala. U každé z nich jsou popsány úkoly, které měly děti splnit, stanovené cíle, motivace k činnosti, zvolená technika a materiál, doporučená časová dotace, průběh činnosti, hodnocení a závěrečná reflexe.

Cílem tohoto projektu je na základě výtvorů dětí poukázat na znaky a odchylky ve výtvarném projevu dětí, které jsou popsány v teoretické části. Jako témata činností jsem volila takové náměty, které jsou pro děti charakteristické. To se pojí i s technikami, kterými jsou primárně malba a kresba. Na nich je možné znaky dětského projevu zřetelně vyzorovat a dítě je ve svém volném čase často využívá. Stejný postoj jsem zvolila i ve vztahu k využitému materiálu. Zvolila jsem takový, se kterým má dítě dobré zkušenosti.

Základními zdroji, o které jsem se opírala v této práci, byly primárně knihy z oblasti pedagogické, psychologické a umělecké, z oblasti výtvarně-výchovné didaktiky. Opírala jsem se zejména o práce Jiřiny Pávkové v oblasti pedagogiky volného času, Marie Vágnerové a Pavla Říčana v oblasti vývojové psychologie a o práce Hany Stehlíkové Babyrádové a Jaromíra Užila v oblasti výtvarné výchovy. V praktické části jsem se inspirovala slavnou knihou francouzského spisovatele Antoine de Saint Exupéryho Malý princ a dále knihami s výtvarnými náměty.

1 Volný čas

Volný čas je nezbytnou součástí života všech věkových kategorií – dětí, mládeže i dospělých. Je také i hlavním zájmem pedagogické disciplíny, která se označuje jako pedagogika volného času. Definice pedagogiky volného času je zaznamenána v Pedagogickém slovníku, v němž je pedagogika volného času definována jako „*disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času.*“¹

K tématu volného času se vyjadřuje řada autorů. Tento pojem můžeme nalézt v již zmiňovaném Pedagogickém slovníku, který se o volném čase vyjadřuje jako o čase „*s kterým může člověk nakládat dle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, který zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).*“²

Podle Hofbauera „*volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnost pod tlakem závazků, jež vyplývá z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovávat a rozvíjet svůj život.*“³ Také podotýká, že člověk vstupuje do činností s jistým očekáváním, účastní se jich dobrovolně a přináší mu uspokojení. Za hlavní funkce považuje: odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti.⁴

Pávková navazuje na Hofbauera a definuje volný čas „*jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme vybrat svobodně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*“⁵ Dále dodává, že pedagogika volného času se snaží ovlivňovat volný čas dětí. Jelikož děti nemají potřebné zkušenosti a orientaci v zájmových činnostech, tak potřebují vedení, které je však nenásilné a závisí na věku dítěte a jeho vyspělosti.⁶

Z těchto definic je patrné, že ačkoliv se autoři dívají na pojem volný čas z různých pohledů, tak se na základní tezi shodují – volný čas je doba, se kterou člověk zachází podle své svobodné volby a ve které je oproštěn od povinností. Volný čas je hlavním předmětem pedagogiky volného času, která se primárně snaží výchovu a vzdělávání ve volném čase ovlivňovat.

¹ PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*, s. 161.

² Tamtéž, s. 274.

³ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁴ Srov. Tamtéž, s. 13.

⁵ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 15.

⁶ Srov. Tamtéž, s. 15.

1.1 Výchova ve volném čase

Hájek si všímá souvislosti mezi výchovou a volným časem. Ty spolu souvisí trojím způsobem. Jako výchova pro volný čas, výchova ve volném čase a výchova volným časem.

Výchova pro volný čas se zaměřuje na reflexi samotného volného času, aby byl tento čas využíván efektivně. Zdůrazňujeme tedy výchovný cíl volného času.

Výchova volným časem oproti tomu zdůrazňuje prostředky výchovy, tedy aktivity, instituce, metody a formy výchovy.

Výchova ve volném čase se zaměřuje na oblasti lidského života, o kterých může člověk rozhodovat svobodně. Zaměřuje se tedy na podmínky výchovy.

Volný čas se stává současně prostředkem, cílem a podmínkou. V literatuře můžeme najít i pojem výchova mimo vyučování. Ten však zahrnuje pouze děti a mládež, kdežto výchova ve volném čase zahrnuje lidi každého věku.⁷

1.1.1 Funkce výchovy ve volném čase

Oblast výchovy ve volném čase má své specifické funkce: funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Za nejdůležitější funkci se pokládá výchovně-vzdělávací funkce. Spočívá v „*záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců, dosahování reálných cílů pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků.*“⁸ Může působit na jakoukoliv část osobnosti jedince. Výchova ve volném čase také umožňuje uspokojování potřeb a prohlubování zájmů, nabízením nových různorodých činností si dítě utváří obraz na svět kolem nás.⁹

Další důležitou funkcí je funkce zdravotní. Veškeré činnosti ve volném čase musí podporovat zdravý vývoj jedince, a to tělesný, duševní i sociální. Ke zdravotnímu a tělesnému vývoji lze přispívat usměrňováním režimu dne, tedy střídáním odpočinku a práce, tělesné a duševní aktivity, organizované a spontánní činnosti, poskytovat příležitosti k pohybu. Ke zdravému vývoji lze přispívat utvářením zdravých stravovacích a hygienických návyků a dodržování bezpečnosti při práci.¹⁰

Sociální funkci lze chápat jako péči o dítě a zajištění jeho bezpečí v době po vyučování. Tuto funkci plní zařízení jako školní družina, výchovná a ubytovací

⁷ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 67.

⁸ Tamtéž, s. 70.

⁹ Srov. Tamtéž, s. 70.

¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 71.

zařízení, zařízení pro ústavní a ochranou výchovu a sociální péče. Nebo ji lze chápat jako místo pro rozvoj sociálních kompetencí, dovedností a interakce, tedy rozvoji socializace člověka.¹¹

Preventivní funkce začíná být ve školských zařízeních čím dál více důležitá. Jde hlavně o předejití negativním jevům jako závislost na drogách, agresivita a intolerance, a to zejména na úrovni primární prevence.¹²

1.2 Výchova ve volném čase, hra a výtvarný projev

Pávková tvrdí, že součástí výchovy ve volném čase jsou zájmové činnosti, které chápe jako „cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.“¹³ Na rozdíl od psychologie, která sleduje zájem jako jev osobnosti, pedagogika sleduje zájem jako součást výchovy. Výchova se věnuje již existujícím zájmům, vytváří podmínky pro nové zájmy a snaží se vyloučit zájmy nežádoucí. Za zájmy pedagogika považuje stálé úsilí zabývat se předměty nebo činnostmi, které člověka uchvátí.¹⁴

Zájmy se dají různě dělit, ale tradiční dělení je podle obsahu. Vedle společenskovedních, právně-technických, přírodovědně-ekologických, tělovýchovných, sportovních a turistických zájmů jsou zájmové činnosti esteticko-výchovné. Esteticko-výchovné zájmové činnosti jsou zaměřené na rozvoj výtvarného, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu.¹⁵

V rámci aktivit volného času se využívají základní lidské činnosti, tedy hra, práce a učení. I když každá z těchto činností má své zvláštnosti, tak spolu navzájem souvisí a nelze je oddělit. Tedy hrou i prací se člověk učí a práce i učení mohou mít podobu hry atd.¹⁶

Hra má důležité místo ve volnočasových činnostech. Přináší radost, příjemné pocity, rozvíjí se při ní celá osobnost člověka. Hra je důležitá ve všech obdobích života člověka, nejvíce v předškolním období. Nejblíže má hra k učení a práci ve školním věku

¹¹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s.72.

¹² Srov. Tamtéž, s.72.

¹³ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 96.

¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 96.

¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 98,100.

¹⁶ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s.124.

dítěte. Pro pedagoga volného času a vychovatele je důležité znát různé druhy her, umět je zařadit do programu. Důležitá je i hravost vychovatele.¹⁷

Výtvarný projev úzce souvisí s hrou. Podle Piageta má kresba vývojově místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Kresba i symbolická hra jsou propojeny funkční radostí a mají samy v sobě cíl.¹⁸

Uždil tvrdí, že pro malé děti je hra důležitou formou na přípravu pro budoucí životní situace. Dítě ve hře uschová všechny dosavadní zkušenosti a odpozorované jednání. Kreslení je svým způsobem také hrou. Nejprve je to jen hra se vznikající stopou, později je kreslení podobné hře divadelní, kde si dítě vytvoří rekvizity, herce a podobně. Kreslení a malování se od hry však liší tím, že zanechává trvalé výtvořiny.¹⁹

1.2.1 Hračka

Velmi důležitá pro dětskou hru je hračka, jak tvrdí Suchánková. Pomáhá dítěti ve hře, znázorňuje svět dítěte, rozvíjí jeho fantazii a tvořivost. Prostřednictvím hry a hračky dítě může vykonávat stejnou práci jako jeho rodiče. Hračka má vliv na motoriku, poznání, tvořivost, vnímání a myšlení a pomáhá dítěti vytvářet vztahy s druhými. Má také emoční význam. Dítě si vytváří ke hračce citovou vazbu, která přináší pocit jistoty a bezpečí, a hraje roli při vyrovnávání se s psychickým napětím a odloučením.²⁰

Hračku můžeme chápat v užším a širším pojetí. V užším pojetí, jak ji definuje legislativa, můžeme hračku chápat jako hmotný předmět přímo určený ke hraní. Dítě však ke hře nevyužívá jen předměty, které jsou k ní přímo vyrobeny. Hračkou se pro dítě může stát cokoli, co má po ruce. Krabice symbolizující domeček pro panenky, kravata jako had v zoo, listy jako lodě nebo kamínky jako jídlo. V širším pojetí je tedy hračkou cokoli, co dítě ke hře používá. V kontextu s hračkou se také používá pojem didaktická hračka, tedy hračka určená k hrám, které mají konkrétní vzdělávací cíle.²¹

1.3 Zařízení pro zájmové vzdělávání dětí předškolního věku

Existuje mnoho institucí, které se zabývají zájmovým vzděláváním. V mé práci se soustředím na vybrané instituce, které zahrnují věkovou kategorii předškolního dítěte.

¹⁷ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 125.

¹⁸ Srov. PIAGET, J., INHELDER B. *Psychologie dítěte*, s. 54

¹⁹ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 103

²⁰ Srov. SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 64.

²¹ Srov. Tamtéž, s. 63.

Hájek uvádí, že pedagogové volného času a vychovatelé se střetávají s předškolními dětmi ve střediskách volného času, základních uměleckých školách, sportovních a tělovýchovných organizacích a zařízeních pro ústavní výchovu.²²

1.3.1 Střediska volného času

Pávková zahrnuje pod střediska pro volný čas dětí a mládeže domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Domy dětí a mládeže se zaměřují na širokou škálu zájmové působnosti. Oproti tomu stanice zájmových činností se zaměřují pouze na jednu zájmovou oblast. Tato střediska jsou zařazována do sítě škol a školských zařízení. Mezi náplň činnosti těchto středisek patří pořádání pravidelných zájmových činností jako kroužky, sbory, kluby a kurzy. Dále příležitostné činnosti jako akce různého charakteru, soutěže, představení nebo tábory. Zahrnují i spontánní akce jako otevřené dětské herny, čítárny, hřiště apod.²³

1.3.2 Dětský domov

Dětské domovy se řadí mezi zařízení ústavní výchovy, které mají velmi důležitou roli. Umísťují se zde děti od 3 do 18 let, popřípadě děti po ukončení profesní přípravy, děti z nefunkčních rodin, děti dlouhodobě nemocných rodičů a sirotci, kteří nemohou být dáni do pěstounské péče. Jeden z hlavních úkolů dětského domova je starat se o kvalitní využití volného času dětí a mládeže a rozvíjet jejich zájmy. Snahou je, aby děti v těchto zařízeních prožívaly volný čas obdobně jako děti v rodinách.²⁴

1.3.3 Nestátní neziskové organizace

Další instituce pracující s dětmi jsou občanská sdružení a organizace dětí a mládeže. Tyto organizace mohou působit na území celé republiky, jako například skaut a pionýr, nebo mají pouze místní působnost. Nestátní neziskové organizace doplňují činnosti škol, školských zařízení a rodin a umožňují dětem rozvíjet jejich schopnosti, dovednosti, talent, a tak je připravit na budoucí život.²⁵

²² Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J.. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 86.

²³ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 127-129.

²⁴ Srov. Tamtéž, s. 46, 143.

²⁵ Srov. Tamtéž, s. 149-150.

1.3.4 Základní umělecké školy

Základní umělecká škola je také součástí zájmového vzdělávání. Dětem, mládeži i dospělým se zájmem a schopnostmi v estetické oblasti jsou nabízeny obory hudební, hudebně-pohybové, výtvarné a literárně-dramatické.²⁶

²⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s 46

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Výtvarný projev dítěte, a posléze i jeho vývoj, má bezprostřední spojitost s vývojem osobnosti dítěte. Proto je potřeba nejprve popsat základní charakteristiku dítěte tohoto věku.

Podle Vágnerové období předškolního věku začíná třetím rokem a končí v rozmezí šesti a sedmi let. Konec tohoto období závisí na tom, v jakém věku dítě nastoupí do školy, což souvisí s věkem fyzickým, ale může se pohybovat v rozmezí několika let.²⁷

Langmeier a Krejčířová rozlišují mezi chápáním předškolního věku v širším a užším slova smyslu. V širším slova smyslu toto období zahrnuje období od narození až po nástup do školy. V užším slova smyslu se toto období chápe jako „věk mateřské školy“.²⁸ V této práci budu pojem předškolní věk vnímat v užším slova smyslu, tedy jak jsem zmiňovala v odstavci výše, období mezi třetím a šestým rokem.

Stehlíková Babyrádová charakterizuje předškolní věk takto: *„Předškolní věk je obdobím, ve kterém jsou rozvíjeny poznávací schopnosti, dochází zde také k prohlubování subjektivního prožívání, upevňování stereotypů chování, vnímání vlivu prostředí a vyrovnání se s těmito vlivy. Pro toto období je také typické, že je zde možno uplatňovat výchovu.“*²⁹

2.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj, jak zmiňují Langmaier a Krejčířová, v tomto období není tak znatelný jako v předchozích obdobích vývoje dítěte, tedy v období novorozeněte, kojence a batolete. Dalo by se říct, že motorický vývoj v tomto období by se dal popsat jako *„stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.“*³⁰

Koordinace pohybu se projevuje nejen tím, že dítě dobře utíká, chodí hbitě po schodech, skáče a leze po žebříku. Také se projevuje v jeho schopnosti sebeobsluhy, kdy se dokáže samostatně svléknout i obléknout, popřípadě s menší dopomocí, připraví

²⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*, s. 173.

²⁸ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, s. 87.

²⁹ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 24.

³⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, s. 88.

si oblečení a obuje si boty. Dále je dítě samostatné při hygienických návycích, jako je koupání, mytí rukou a použití toalety.³¹

2.1.1 Hry, pohádky a kresba

Kresba je jedinečný nástroj pro rozvoj jemné motoriky dítěte. Ze začátku dítě kreslí spontánně čáry všemi směry, které dokáže napodobit podle vzoru. Postupně dítě umí nakreslit i křížek a na konci tohoto věkového období i čtverec a trojúhelník. Dítě zprvu nakreslí obrázek a až poté ho pojmenuje. Pro dítě je nejobvyklejším námětem pro kresbu člověk. Ta začíná tím, že dítě namaluje základní části, tedy hlavu a nohy a důležité části obličeje. Vznikne nám z toho tzv. „hlavonožec“. Čtyřleté dítě už si obrázek nejprve pojmenuje, ale může se stát, že na konci se rozhodne, že je to úplně něco jiného. Pětileté dítě má obrázek více propracovaný a detailnější, a tak má postava hlavu, tělo, nohy, ruce i všechny části obličeje, i když čáry jsou stále spíše náhodné. Šestileté dítě už má tento obraz vyspělejší.³²

Dle Říčana je pro dítě kresba hrou a bezprostředním způsobem, jak se vyjádřit. V kresbě může dítě znázornit svoje přání. Dítě zpočátku využívá k projevu tužku, barvy, vodovky a později i štětec, dále má rádo nůžky a hry s plastelínou. Dítě kreslí realisticky, ale neřídí se tím, co vidí, ale o čem ví.³³

Důležitou roli pro děti má v období předškolního věku hra. Dokonce bychom toto období mohli nazvat obdobím hry. Hra je patrná i u kojence, batolete i dospělého člověka. U kojence a batolete jde spíše o „*procvičování pohybů s vlastním tělem nebo s jednoduchými předměty*“³⁴ Zde se tedy mluví spíše o experimentování a u dospělých má hra spíše odpočinkový ráz.³⁵

Říčan tvrdí, že dítě si v tomto období hraje intenzivněji a jeho zásoba her se zvětšuje. Hry mohou být výrazem radosti z narůstající obratnosti a síly: běhání, skákání, a podobně, a mohou být spojeny i se soutěžením. Dále se rozvíjí hry na písku, kde si dítě může vytvořit i tzv. imaginárního společníka, se kterým si dítě hraje a mluví k němu. Nejvýznamnějšími jsou námětové hry, které mohou být spojeny i s předešlými hrami. Na rozdíl od batolete hry předškoláka už jsou složitější a propracovanější.

³¹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, s. 88.

³² Srov. Tamtéž, s. 88.

³³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 129-131.

³⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, s. 100

³⁵ Srov. Tamtéž, s.100

Předškolák využívá více předmětů a při hrách přemýšlí nad každým detailem. Hra je pro dítě formou psychoterapie a vypořádává se tím se svými problémy a strachy.³⁶

Podle Stehlíkové Babyrádové primárním vyjádřením hry je interakce. Hra v tomto období nemá žádný záměr. Dítě při hraní dokáže zkombinovat napodobování zavedených vzorů dospělých a při tom si dokáže vytvořit svůj fiktivní svět a hrát si jen tak. Nezvyklý charakter má výtvarná hra, která má s ostatními hrami podobné prvky jako dobrovolnost. Dítě si při hře vytváří jiný prostor a čas. Při kreativní hře dítě nepotřebuje zvláštní předměty, aby toto vytvořilo. Dítě nejnázve vytváří tzv. fiktivní svět při „hře na...“, kdy napodobuje dospělé.³⁷

V tomto období je na vrcholu záliba k pohádce. Podle Příhody je pohádka dítěti tak blízká, jelikož v ní není přesně určen čas a místo (byl jednou jeden), a z příběhu plyne tajemno. Objevují se zde postavy jako král, princ, kouzelník. Pohádka má jednoduché rysy a je zde dobře vidět hranice mezi dobrem a zlem. Průběh pohádky vyjadřuje osud člověka: vykonat heroický úkol, věřit a prokázat dobrotu srdce. Pro pohádku je typická láska a štěstí až do smrti. Dítě ze začátku vnímá pohádku jako realitu a až posléze zjistí, že je to jen „jako“. Pohádka má stejný vliv jako hra, dítě se jejím prostřednictvím, zbavuje strachu.³⁸

2.2 Rozumový vývoj

Významnou oblastí spadající pod rozumový vývoj je vývoj řeči. Podle Stehlíkové Babyrádové se řeč vyvíjí souběžně s vývojem výtvarného vyjádření dítěte. Řeč a grafické znázornění se spolu doplňují. Proto je při tvorbě výtvarných prací nepostradatelný i slovní komentář dítěte. Tento vývoj má také souvislost s rozvojem inteligence. Dítě grafickým znázorněním zobrazuje svět, který ho obklopuje, a tím se prohlubuje jeho sebeuvědomění a prožívání. Rozvíjí tak svoji zvědavost a touhu po prozkoumávání, jak fungují určité předměty.³⁹

Výtvarný projev hraje taky důležitou roli v komunikaci. Dokud dítě neumí mluvit, tak se prostřednictvím kresby snaží vyjádřit to, co slovy nedokáže. To mu poté

³⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 127

³⁷ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 29-30

³⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 132

³⁹ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 27

napomáhá učit se řeči, protože musí svoje výtvary pojmenovávat a vymýšlí svůj vlastní příběh.⁴⁰

Podle Říčana předškolní dítě myslí hodně egocentricky. Není to však egocentrismus ve smyslu sobectví, jedná se o tzv. kognitivní egocentrismus. Dalším znakem jeho myšlení je magičnost. Dítě má pocit, že když něco řekne nebo si to myslí, tak se to také stane. Tak se může stát, že dítě neodděluje přání a čin. Dále je jeho myšlení antropomorfní, tedy že dítě přenáší lidské vlastnosti na věci, zvířata atd. Vzpomínky dítěte se mohou také spojit s fantazií a mohou se z nich stát konfabulace, tedy bezděčná lež. Předškolní dítě se dostává přes základní otázky „proč“ a „jak“ k základním otázkám o světě a životě.⁴¹

2.3 Emoční vývoj

Uždil uvádí, že výtvarné činnosti dítěte jsou úzce spjaty s jeho duševním životem. To platí obzvláště v oblastech představivosti a vnímání, což neznamená vnímání jen zrakové, ale všemi smysly.⁴²

Na to navazuje Stehlíková Babyrádová. Ta tvrdí, že důležitou roli v tomto věku hraje fantazie. Cestou k otevření fantazie bývají emoce, které jsou slučovány. A právě sloučením vnímání, prožívání a myšlení vznikne to, co nakonec vidíme na výtvarných obrazech dětí.⁴³

Podle Vágnerové emoce u dětí v tomto věku nejsou tolik proměnné a nevyrovnané jako u batolete. Jsou intenzivní a střídá jedna druhou a jsou vázané na to, co se momentálně děje. Převažují stavy, kdy je dítě kladně naladěno nad stavy, kdy je negativní. Ubývá tedy vztek a zlost. Strach bývá spojován s rozvojem představivosti a schopnosti vytvořit si imaginární osoby. Veselost je spojena s rozvíjejícím se smyslem pro humor. Dítě se dokáže na něco těšit, jelikož začíná vnímat rozměr blízké budoucnosti.⁴⁴

⁴⁰ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 27.

⁴¹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 124.

⁴² Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 91.

⁴³ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 32.

⁴⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*, s. 196-197.

V tomto období se rozvíjí emoční inteligence, takže děti chápou svoje pocity a dokážou projevit empatii, ovládat se. Rozvíjí se i emoce jako láska, sympatie a nesympatie, soucit a pocit sounáležitosti.⁴⁵

2.4 Socializace

Stehlíková Babyrádová uvádí, že výtvarné projevy jsou prostředkem socializace. Tím, že dítě kreslí své okolí, dokazuje, že má na jeho osobu určitý vliv, a s osobami, které vyobrazuje, si upevňuje vztah.⁴⁶

Lagmaier a Krejčíková jsou přesvědčeni, že pro socializaci v tomto období je stále nejdůležitější rodina, která se stará o primární socializaci, tedy o přivádění dítěte do společnosti.⁴⁷

Vágnerová soudí, že socializace však probíhá i mimo rodinu. Toto období by se dalo nazvat jako období přípravy na život ve společnosti, která nezahrnuje jen nástup do školy. Díky tomu, že dítě má kontakt nejen s rodiči, ale i s jinými dospělými a svými vrstevníky, u něj dochází k osobnímu rozvoji, a to jak v chování, tak i v prožívání a hodnocení a vnímání sebe sama.⁴⁸

Stále jsou však primární rodina. Rodiče jsou pro děti autoritou a slouží jim jako vzor, s nímž se ztotožňují a napodobují ho zcela nekriticky. K tomu, být jako oni, jim slouží hlavně hra, při které přijímají patričné role. Toto je klasický způsob sociálního učení pro tento věk.⁴⁹

Šulová přisuzuje v tomto období význam vrstevníkům. Ti ho ovlivňují v rozvoji myšlení, řeči, motoriky a přijímání sociálních norem. Své vrstevníky využívá ke hrám, které už nejsou paralelní, ale kooperativní. Dítě zkouší různé role a chování. Je důležité, aby se děti stýkaly s různými věkovými skupinami a uměly měnit role.⁵⁰

2.5 Dětská osobnost a sebepojetí

Stehlíková Babyrádová vidí významnou roli výtvarného projevu ve vztahu s vytvářením sebevědomí dítěte. Výtvary dítěte jsou totiž formou zanechání stopy po

⁴⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*, s. 199.

⁴⁶ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 28.

⁴⁷ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, s. 93.

⁴⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*, s. 202.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 204-205.

⁵⁰ Srov. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 74.

sobě a výrazem komunikace. Dítě si tímto utváří vědomí vlastního já a jeho místo v prostředí. Výtvarný projev může být pro dítě také zdrojem seberegulace a získání volných návyků. To je zapříčiněno tím, že si dítě při zaznamenávání své zkušenosti na papír uvědomuje jistý řád a samo se nutí ho dodržovat.⁵¹

Vágnerová vidí u předškoláka významný rozvoj dětského sebepojetí. Pro předškoláka je důležité, na rozdíl od batolete, uplatnění se v širší společnosti. Předškolní dítě myslí egocentricky a objevuje se u něj fenomenismus, který se projevuje ulpíváním na zjevných znacích. Také je zde charakteristické magické uvažování a zkreslení faktů. Tím si o sobě zachovává kladný obraz a může být čímkoliv.⁵²

Dítě má při hodnocení sebe samého tendenci dávat význam tomu, co dříve neumělo, a teď už ano. Má také sklon se přeceňovat a věří, že dokáže cokoliv. Pro mladší děti je to snazší, protože se ještě neporovnává s ostatními dětmi. Starší předškolní děti se už porovnávají s vrstevníky a chtějí se jím podobat. Dítě má také tendenci k vychloubání. Nedbají na své dřívější zdary či nezdary. Při svém hodnocení působí i jejich fantazie, která se projevuje i při jejich představě budoucnosti.⁵³

Součástí dětské osobnosti je také to, že dítě něco vlastní a má k tomu vztah. Proto před tato slova vkládá slovo „moje“: „moje panenka, moje maminka, moje kočka“. Ke svým věcem má majetnické sklony, tudíž má problémy se o ně dělit. Toto překoná až pětileté dítě.⁵⁴

⁵¹ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 28.

⁵² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*, s. 226.

⁵³ Srov. Tamtéž s. 227, 229.

⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 228.

3 Dětský výtvarný projev

„Výtvarné činnosti představují jeden ze způsobů, jimiž si dítě osvojuje okolní skutečnost. Jejich prostřednictvím si zároveň ujasňuje souvislosti a vztahy mezi věcmi a lidmi, případně i mezi lidmi navzájem. Výtvarný projev není jen popisem vnějšího vzhledu věcí, vždy obsahuje i moment jejich hodnocení a citového vztahu k nim. Je tedy i zvláštním druhem sebevýrazu, lze z něho vyčíst znaky dětské individuality, která se do něho promítá.“⁵⁵

Vítková zmiňuje, že výtvarné činnosti rozvíjí osobnost dítěte v mnoha oblastech. Rozvíjí dítě z hlediska citů a smyslů, které jsou důležité ve vztahu dítěte ke světu po jeho estetické stránce. Dále má významnou úlohu pro vývoj motoriky, neboť výtvarný projev zpočátku stojí na pohybech paže, ruky a poté prstů. Prostřednictvím výtvarných činností se dítě učí pozorovat svět kolem sebe. Významná je také oblast poznání, kde má výtvarný projev vliv hlavně díky tématům, které mají výchovně ideový význam.⁵⁶

V neposlední řadě výtvarné činnosti přispívají k rozvoji představivosti a fantazie. Dítě v představách překročí hranice reality vnímané smysly, což se poté odráží v jeho výtvarném projevu. Výtvarné činnosti rovněž poskytují prostor pro tvořivé aktivity, které přispívají k rozvoji individuality dítěte.⁵⁷

Podle Uždila je tvořivost vlastností, která dává prostor vlastní vynalézavosti a vnitřní mobilitě. Zahrnuje i radost z této činnosti a tato výhradně lidská vlastnost je podmínkou pokroku.⁵⁸ Bean vnímá tvořivost jako proces, kterým dítě ukazuje navenek jeho vnitřní svět za pomoci představivosti a fantazie.⁵⁹

3.1 Znaky dětského výtvarného projevu

Uždil pojímá dětskou kresbu jako *„obraz představy o skutečnosti, na němž jsou zachyceny ty znaky, rysy a podobnosti, o kterých dítě ví, a které je zajímají.“⁶⁰* Nezáleží na tom, jakou má daná věc ve skutečnosti význam a zda je možno ji vůbec vidět. Podle

⁵⁵ UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 10.

⁵⁶ Srov. VÍTKOVÁ, M. a A.TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 6.

⁵⁷ Srov. Tamtéž, s. 7.

⁵⁸ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 104.

⁵⁹ Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 16.

⁶⁰ UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*, s. 92.

toho dítě dané věci zobrazuje a udává tak těmto věcem danou velikost. Důsledkem toho může být na obrázku dítěte člověk větší než dům, protože je pro něj člověk důležitější.⁶¹

Uždil také poukazuje na zvláštnosti, které platí v dětské kresbě. Můžeme si všimnout tzv. R-principu, tedy pravidla pravého úhlu. Komín ke střeše stojí kolmo, kolmo zpočátku rostou i větve na stromech, a dokonce i ruce prvních hlavonožců. Tato tendence pramení v potřebě rozlišit jeden směr od druhého, tedy vodorovný od svislého. K tomuto principu působícím opačně je tzv. grafoidismus, kdy dochází k naklánění kresby ve směru písma. S tím souvisí i zakulacování ostrých a pravých úhlů a přecházení jednoho tvaru do druhého.⁶²

U dětí se často vyskytuje „grafický automatismus“, tedy opakování jednoduchých znaků, které si dítě už dříve osvojilo. Dítě používá například čáry, aby znázornilo vlasy, trávu nebo knoflíky. Tato tendence se pojí s tzv. nepravým ornamentem, kdy se dítě uchýlí k přespřílišnému zdobení. Dalšími principy, které dítě uplatňuje, je rytmus, opakování a symetrie. Tyto prvky už souvisí s kompoziční a formální stránkou kresby.⁶³

Vítková si mimo jiné všímá i dalších jevů jako personifikace, kdy dítě přisuzuje věcem a zvířatům lidské vlastnosti. Vypadá to tedy tak, že dítě nakreslí smějící se sluníčko, hodiny s ručičkami a podobně. Dále popisuje důležitost barev pro dítě. Barvy jsou pro dítě pouze druhotné, avšak pomáhají mu vyjádřit představu a dotváří dětskou malbu.⁶⁴

3.1.1 Zobrazení prostoru

Uždil si všímá zajímavého zobrazování prostoru u dětí. Vnější prostor je znázorněn spojením více pohledů na věc do jednoho celku. Vnitřní prostor dítě zobrazuje tak, jako by mělo rentgenový zrak, tedy to, co mu brání v pohledu dovnitř, vypouští, stává se transparentní. Dítě tedy nakreslí babičku v břiše vlka, nebo vejce v těle slepice.⁶⁵ Podle Davido je transparentnost normální u dětí do 7 až 9 let. Při delším trvání může značit zaostávání duševního vývoje.⁶⁶

Prostorové uspořádání obrazu kreslí děti zcela jinak než dospělí. První čáranice bývají na papíře rozptýleny všelijak. Později dítě začne malovat na dolní okraj papíru

⁶¹ Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*, s. 93.

⁶² Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 54.

⁶³ Srov. Tamtéž, s. 54.

⁶⁴ Srov. VÍTKOVÁ, M. a A.TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 34.

⁶⁵ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 41-43.

⁶⁶ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 25.

čáru symbolizující zem a někdy i na horní okraj. Tato čára symbolizuje nebe. Na spodní čáru poté děti staví všechno ostatní. Můžou se však dostat do situace, kdy se jim nepodaří všechno umístit na tuto čáru, a tak si vytvoří další čáry kolem ostatních stran a na ně také staví. Dalším způsobem může být přidání další základní čáry rovnoběžně z tou původní a vytvoření tzv. „jeviště“. Často se vyskytuje v kresbách tzv. sklápění. Jde o podobný princip jako při zobrazování vnějšího prostoru. Důležité je, aby všechny předměty byly viděny a nic nezůstalo zatajeno. Typickým příkladem je znázornění dětí stojících v kruhu.⁶⁷

U dětí se také může objevit obrácená perspektiva. Ta se vyznačuje tím, že postavy, které jsou na předním okraji obrazu, jsou menší než ty vzadu. Je to způsobeno tím, že dítě se ztotožní s určitou postavou na kresbě. U dětí mezi šestým a sedmým rokem se může objevit i horizont. Jde však pouze o čáru, která odděluje zem a nebe.⁶⁸

3.1.2 Zobrazení času

Děti se nesnaží zobrazit jenom prostor, ale i čas. Podobně jako u prostoru dítěti nestačí jeden pohled na věc, ale snaží se zobrazit několik okamžiků, v kterých probíhá zobrazený děj. Tento jev se dá nazvat výtvarným vyprávěním. Jedná se o zahrnutí několika situací děje, nebo několika postav, které tento děj symbolizují, do jedné kresby. V kresbě jsou tyto scénky děje rozmístěny zcela nahodile.⁶⁹

3.2 Symboly v dětské kresbě

Stehlíková Babyrádová uvádí, že dětem slouží grafické znaky jako prostředek komunikace se světem. Takto si vytvoří svůj vlastní jazyk předtím, než dokážou používat mluvenou řeč. Tato jejich vytvořená řeč se však nevytratí ani poté, co už nastoupí i řeč mluvená. Z grafického znaku se často stává symbol.⁷⁰

Read se dívá na dětské symboly jako na základní řeč pro komunikaci, která má většinou grafickou nebo plastickou formu. Tyto symboly jsou libovolné a nesoustavné, a proto je potřeba pro dospělé jejich výklad. Symboly nepramení z vizuální zkušenosti,

⁶⁷ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*, s. 44-46.

⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 46-47.

⁶⁹ Srov. Tamtéž, s. 52.

⁷⁰ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, s. 15.

ale plynou z představ. Vizuální symbol tedy v sobě ukrývá význam, který je výrazem citů a představ dítěte.⁷¹

Dětská kresba či malba dle Stehlíková Babyrádové obsahuje spoustu geometrických obrazců, které se mohou vykládat jako symboly. Nejzákladnější je bod, který může znamenat zastavení, střed a může se seskupovat do více bodů. Jako symboly se pojímají i čáry. Horizontální čára je symbolem klidu, může znázorňovat čas a je velmi důležitá pro kompozici kresby. Oproti tomu vertikální čára je výrazem vzruchu, pohybu a je spojena s transcendentnem. Velmi častým symbolem je protnutí těchto čar, při kterých vzniká kříž. Ten může mít tvar T, kterým dítě symbolizuje figuru. Často se také vyskytuje v kresbách kruh, který v sobě skrývá význam hlavy, kola, oka, ale také hlubší významy jako koloběh, naděje, víru a čas.⁷²

Belešová považuje za základní symboly v dětské kresbě dům, lidskou postavu a zvířata. Uvádí zde příklady, čeho si lze u těchto symbolů všimnout. Vyrovnané děti kreslí dům doprostřed papíru a jejich dům má otevřená okna a několik dveří. Oproti tomu uzavřené děti kreslí dům opuštěný, bez dveří a s vysokým plotem. Lidská postava v sobě může skrývat spoustu symboliky. Děti kreslící malou hlavu a chybějící části těla mohou být nevyrovnané. Oproti tomu detaily jako vousy a brada mohou značit dobré pozorovací schopnosti.⁷³

3.3 Symbolika barev

Uždil si v dětské kresbě a malbě všimá použití barev. Použití barev u dítěte hodně závisí na jeho individualitě. V podstatě u věcí, které se váží s určitou barvou, jako je například žluté slunce, zelený strom, modré nebe, zůstává jejich barva zachována. Avšak u věcí, které nemají tak velkou spjatost s barvou, jako barva šatů nebo domu, dítě nechává průchod své fantazii a využívá paletu svých oblíbených barev. Přesto se snaží, aby spolu barvy vedle sebe kooperovaly.⁷⁴

Dítě preferuje určité barvy před jinými. Obecně platí, že teplé barvy jsou u dětí oblíbenější než studené. To se nevyznačuje tím, že dítě používá jen teplé barvy, ale že s nimi ze začátku označuje věci oblíbené, věci, se kterými má zvláštní vztah, nebo věci

⁷¹ Srov. READ, H. *Výchova uměním*, s. 151-154.

⁷² Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, s. 57-59.

⁷³ Srov. BELEŠOVÁ, M. *Kresba ako výskumný nástroj v pedagogickom výskume*, s. 20.

⁷⁴ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 56-58.

vzácné či drahé. Barvy mají pro děti osobnější charakter, a tak dochází k jejich míšení a tím jsou kresby dětí od sebe rozpoznatelné.⁷⁵

Stehlíková Babyrádová uvádí, že užívání barev dítětem je spojeno s expresivitou. Děti ve svých raných kresbách nepoužívají barvy podle významu barvy, kterou pro ni mají dospělí, ale podle libosti. Používání barev je tedy zcela bezprostřední. Dítě nakreslí například oranžového sněhuláka, protože se mu líbí oranžová. Nevyužívá barvy tak, jak se ve skutečnosti vyskytují.⁷⁶

Davido mluví o použití barev u dětí a o jejich významu. Pro představu, u dětí od šesti let červená barva může odrážet agresivitu dítěte, avšak u dětí mladších je použití pouze této barvy zcela normální. Modrou zase používají děti, které mají větší kontrolu nad svými emocemi. Fialovou barvu děti používají zřídka a může značit úzkost. Černá také naznačuje určitou úzkost nebo bohatý vnitřní život.⁷⁷

Při výkladu kresby hrají roli i další faktory jako například kulturní vlivy, móda, linie nebo povahové rysy. Extrovertní děti používají velký počet barev hlavně červenou, žlutou, oranžovou a modrou. Oproti tomu introvertní děti používají malý počet barev, hlavně modrou nebo zelenou, fialovou nebo černou, případně šedou. Dítě se však vyvíjí a jeho preference barev se mění.⁷⁸

Uždil si všiml ještě jednoho jevu, který se u dětí vyskytuje, a to je tzv. barevné slyšení. Tento jev se vyznačuje tím, že dítě určité zvuky spojí s konkrétní barvou. To stejné platí i s křestními jmény nebo dny v týdnu. Tato asociace bývá dlouhá léta neměnná.⁷⁹

3.4 Výtvarná výchova předškolního věku

Výtvarná výchova předškolního věku zahrnuje především prostředí mateřské školy. Uždil a Šašinková uvádí, že výtvarná výchova v tomto prostředí zahrnuje zejména činnosti, jejichž znakem je viditelný výtvar, v kterém dítě vyjádří vztah k dané věci a radost z použitých prostředků jako čáry a barvy.⁸⁰

⁷⁵ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 58.

⁷⁶ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 80

⁷⁷ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 37.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 37-38.

⁷⁹ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 56.

⁸⁰ Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 13.

Uždil ve své knize zmiňuje desatero pro výtvarnou výchovu předškolních dětí. Hlavními body je dívat se na výtvary dítěte individuálně podle jeho věku a nehledat zde chyby, pozorovat vývoj kresby dítěte a brát všechny jeho kresby i témata kreseb vážně. Není správné opravovat to, co dítě kreslí, ale zaměřit se na mezery v jeho představách a prostřednictvím diskuse ho navést. Dítě by se mělo naučit udržovat si svůj pracovní prostor a být za něj odpovědný. A v neposlední řadě mezi činnosti s výtvarným charakterem nepatří jen kreslení a malování, ale také vytrhávání, spojování, konstruování a mnoho dalšího.⁸¹

3.4.1 Výtvarné činnosti dítěte

Uždil a Šašínková tvrdí, že výtvarné činnosti se v projevu dítěte prolínají a nelze je zcela razantně oddělit. Kreslení a malování využívají jiné prostředky a materiály, ale přesto mají k sobě blízko kvůli duševnímu pojetí dané činnosti dítětem. Modelování jakožto prostorové vytváření od nich také nemá daleko.⁸²

Kreslení je nejrozšířenější výtvarná činnost, která se používá v mateřské škole. Dítě má zpočátku radost, že jeho výtvar zanechává trvalé stopy při bezděčném pohybu ruky, a později se už snaží kreslit cílevědomě. V dětské kresbě pozorujeme čím dál více detailů.⁸³

Malba se od kresby příliš neliší. Dítě zpočátku maluje obrysy věcí a později je začne vyplňovat barvou. Může mu dělat potíže množství nanášení barvy a jejich slévání, z čehož si však dokáže udělat hru. Dítě si zdokonaluje svůj malířský projev a utváří si svoji preferenci barev, a proto v této výtvarné činnosti můžeme nejvíce poznat individualitu jednotlivých dětí.⁸⁴

Využitelných prostředků pro malbu i kresbu je mnoho. Pro nejmenší děti jsou upřednostňované materiály, které jsou měkké jako například voskové pastelky. Děti si vystačí se základní paletou barev. Starším dětem už dobře poslouží i tuš a inkoust. K malbě se nejvíce využívá štětce, papíru a temper.⁸⁵

Modelování se poněkud liší od malování a kreslení. Dítě v tom ze začátku vidí jen radost z materiálu. Není pro něj jednoduché vytvořit výtvar podle jeho představ. Řeší to vytvořením jakýchsi nudliček, které dává na sebe a ohýbá do požadovaného tvaru.

⁸¹ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 119.

⁸² Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 70.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 70.

⁸⁴ Srov. Tamtéž, s. 76.

⁸⁵ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 109.

Z nudliček vymodeluje miskou, hada, z kuliček náhrdelník, z placiček koláče a podobně.⁸⁶

3.4.2 Osobnost výtvarného pedagoga

Podle Vítkové a Toufara pedagog ovlivňuje výtvarný proces, avšak proces je tvořen především dětmi. Probíhá v nich a v jejich vlastním já. Výtvarný pedagog tento proces řídí a připravuje dětem podmínky, ve kterých pracují. Každý výtvarný proces je jiný a pedagog musí reagovat na to, co se v dané chvíli děje. To vyžaduje jisté osobnostní vlastnosti.⁸⁷

Výtvarný pedagog pro předškolní výchovu by se měl orientovat v teorii výtvarného projevu a specifika tohoto období po duševní stránce. Měl by v dětech probudit zájem o činnost, motivovat je a zasahovat do jejich projevu do určité míry. Nemusí mít speciální výtvarné schopnosti, ale měl by přinášet nové myšlenky pro realizaci dětských prací.⁸⁸

⁸⁶ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 115.

⁸⁷ Srov. VÍTKOVÁ, M., TOUFAR A. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 54.

⁸⁸ Srov. Tamtéž, s. 54-55.

4 Výtvarný projev dítěte z hlediska vývoje

Uždil a Šašinková tvrdí že, výtvarné aktivity dítěte jsou svázány s osobností dítěte mnoha způsoby, s jeho myšlením, vnímáním, charakterem, psychikou i tělem.⁸⁹

Davidov uvádí, že vývoj kresby dítěte je vázaný na vývoji jedince, bez ohledu na umělecké dovednosti. Každému věku dítěte koresponduje určitý typ kresby. Vývoj těchto kreseb také úzce souvisí s vývojem intelektu u dítěte.⁹⁰

Podle Banáše mají děti v určitých obdobích věku podobné znaky ve svých kresbách. To tedy vedlo k myšlence, že každé dítě kreslí v určitém vývojovém období stejně a že vývoj jejich výtvarného projevu prochází jistými stádii. Sully vysledoval tři fáze vývoje kresby: stadium čaranic, prvotní náčrtek a období logické stavby.⁹¹

Read se ve své knize zabývá autory, kteří systematizovali svá pojetí vývojových stádií výtvarného projevu. Konkrétně dává význam vývojovým stádiím kresby podle Burta. Ten tvrdí, že kresba přechází z čarání do linií až k popisnému symbolismu. Čarání probíhá ve věku od dvou do pěti let s vrcholem ve třech letech, kdy přechází do stádia linie ve zhruba čtyřech letech. Mezi pátým a šestým rokem dítě prochází stádiem popisného symbolismu.⁹²

I Davidov popisuje vývoj kresby dítěte. Malé dítě přechází z období skvrn kolem jednoho roku do období čmáranic, při kterém kresba vychází z pohybu rukou. Dále pak následuje kolem druhého a třetího roku stadium čarání, kdy se snaží dítě napodobit psaní dospělých, které přechází do stadia hlavonožců. Kolem pátého až sedmého roku u dítěte převažuje transparentnost, kdy je vidět do vnitřku nakresleného objektu, a sklápění tedy chybějící perspektiva. A mezi sedmým a dvanáctým rokem se objevuje vizuální realismus, kdy se dítě snaží kreslit to, co vidí.⁹³

4.4 Typy kreslířů

Banaš ve své knize uvádí, že kresba a malba, jedny ze základních projevů dítěte, odráží temperament dítěte. Můžeme v jejich výtvorech pozorovat tahy štětce a práci s barvami a rozpoznat tak motoriku kreslíře a jeho rukopis. Abychom mohli dítě přiřadit

⁸⁹ Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 20.

⁹⁰ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 21.

⁹¹ Srov. BANÁŠ, Ján. *Didaktika výtvarnej výchovy*, s. 78.

⁹² Srov. READ, H. *Výchova umění*, s. 139-140.

⁹³ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 21-27.

k nějaké skupině podle typu temperamentu člověka, tak ho musíme poznat hlouběji i po jeho duševní stránce. Výtvarná typologie si klade za cíl podílet se na hlubším poznání dítěte, které napomáhá k individuálnímu zadávání prací a hodnocení výtvarných prací dítěte.⁹⁴

Výtvarnou typologií se zabývala řada autorů. V rámci mé práce uvedu typologii dvou z nich, konkrétně Löwenfeldovu typologii a Uždilovu typologii.

4.1.1 Löwenfeldova typologie

Löwenfeld byl jedním z prvních, kdo přišel s myšlenkou tvorby typologie výtvarného projevu, a to na základě jeho výzkumů, hlavně slabozrakých dětí. Löwenfeld třídí děti na dva typy, vizuální typ a haptický typ. Vizuální typ je zaměřený na vnější realitu a kresby dítěte vznikají na základě zrakových zkušeností. Obsahem kresby je spojení více náhodných aspektů, a není to pouhé zachycení reality.

Oproti tomu haptický typ je zaměřený na pocity jedince. Zraková zkušenost není důležitá, důležitou roli hrají emoce a hmat. Jedinec promítá do obrazu hmatové zkušenosti a svůj vnitřní svět.⁹⁵

4.1.2 Uždilova typologie

Rozhodujícím kritériem pro určení výtvarného typu dítěte je podle Uždila obsah kresby, tedy znaky kresby, naznačené vztahy, využití prostoru, barev a podobně. Uždil dělí výtvarné typy na dva základní, na extrovertní a introvertní.

Extrovertní typ neboli objektivní se snaží vystihnout důležité i méně důležité části věci, její proporce a situace v prostoru, pravdivé barvy, později i plasticitu a osvětlení. Vystižení objektivních detailů věci může tak převládat, ale chybí niterní vztah k ní. Mezi dětmi se najde i řada „specialistů“, kteří znají detailní věci o letadlech, jiné zase o stromech, domech, a dalších. Oproti tomu je typ introvertní neboli expresivní, kde je hlavní zážitek s obvykle silným emočním charakterem. Témata se tolik neopakují, dílo je spíše osobní a neklade důraz na objektivitu, detaily a pravdivost barev.⁹⁶

⁹⁴Srov. BANÁŠ, J. *Didaktika výtvarnej výchovy*, s. 106.

⁹⁵Srov. Tamtéž, s. 106-107.

⁹⁶Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 61.

4.2 Fáze vývoje výtvarného vyjádření dětí předškolního věku

Vývojem kresby se zabývalo mnoho odborníků. Stehlíková Babyrádová ve své knize podrobně popsala stádia výtvarného projevu, ve kterých se konkrétně zaměřila na kresbu dítěte v předškolním věku.

4.2.1 Fáze čáranic

Podle Stehlíkové Babyrádové objevování smyslu v dětské kresbě je jedno z největších dobrodružství. První čáranice jsou pouze odrazem psychomotoriky. Neplnou tedy z vnitřních představ dítěte. Tato fáze se u dítěte objevuje kolem jeho dvou a půl let a třetím rokem.⁹⁷

Dítě svoje první kresebné projevy pojí s jeho fyzickými projevy gest. Dítě sleduje pohyb ruky, bere do ruky tužku a přenáší pohyb ruky na papír. Pohyb ruky tak vytváří rovné čáry, které dítě opakuje, i když se mu může stát, že protrhne papír. Dítě rádo střídá barvy, velikosti i množství čar. Pro dítě může být tato tvorba formou hry.⁹⁸

V začátcích grafické stopy dítěte nemají žádný obsah, a pouze kopírují pohyby ruky. Náhodné čáry pak utvářejí tvary, kterým později dítě dává význam.⁹⁹

4.1.2 Fáze zobrazování opakovaných tvarů

Děti kolem třetího roku začnou vnímat, co kreslí, a nahodile své kresby pojmenovávají. Pro dítě začínají mít podstatnou roli určité tvary. Dítě je často opakuje a dává jim význam. Některý tvary mu začínají připomínat známé věci a postavy. Dítě s vývojem řeči tyto tvary slovně pojmenovává. Významné pro tuto fázi výtvarného projevu je, že dítě často mění postoj k označení jednotlivých tvarů. Někdy řekne, že jeho novotvar znamená to, jindy zase ono.¹⁰⁰

4.2.3 Fáze symbolizace a ideoplasticismu

Jedna z nejzajímavějších fází dětského výtvarného vývoje je fáze, která se vyznačuje symbolizací a ideoplasticismem. Ideoplasticismu patří mezi základní prostředky, kterými dítě předškolního věku zobrazuje skutečnost. Jedná se o „*princip*

⁹⁷ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 62.

⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 63.

⁹⁹ Srov. Tamtéž, s. 63.

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž, s. 64.

*zobrazování skutečnosti, při němž není představována vnější podoba předmětů, figur a dějů, ale tyto jsou zachycovány zcela abstraktně pomocí jednoduchých linií, geometrických tvarů a šrafur či barevných skvrn.*¹⁰¹ Dítě do svých výtvorů někdy vnáší i dynamiku, například při znázorňování chůze postavy znázorněné oválnou hlavou, hranatým tělem, dlouhými čarami představující ruce a nohy, čarami kreslenými cik cak po papíře nebo po obvodu.¹⁰²

Symbolismus se v dětské tvorbě projevuje tím, že vyobrazené grafické obrazy dítěte mají symbolický charakter. Dítě zůstane u určitého symbolu předmětu, který zobrazuje, aniž by si všímalo toho, jak předmět reálně vypadá. Pomocí grafického symbolu dítě prezentuje samo sebe a komunikuje tím se světem.¹⁰³

4.2.4 Fáze vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu

V závěru vývoje kresby v předškolním věku dochází k tomu, že dítě se snaží vlastním způsobem zachytit svět tak, jak ho vidí. Snaží se o to, aby se tvořené věci, postavy a děj podobaly realitě. Dokáže to jen vizuálně. Babyrádová tento styl nazývá poetickým fyzioplasticismem, tedy podobou, která je částečně odvozena z fyzické podoby věcí a postav jako obrysy těl a siluety předmětů a která je částečně abstraktní, reprezentována útvary doplňující kompozici. Dítě tedy přetvoří určité vizuální vlastnosti předmětů a částečně je deformuje.¹⁰⁴

Výtvarný projev dítěte je v této fázi mimořádný a přirozený. Spojení věcí, které dítě vidí a které si nevědomky vyvodí, je nevyčerpatelné. Toto je i významným znakem nevyčerpatelné poetiky dětských obrázků.¹⁰⁵

Všechny tyto fáze vývoje výtvarného projevu se spolu mohou prolínat. Dítě se může dostat do vyšší i nižší fáze. Důležité je, aby dítě v jedné fázi nezůstalo delší dobu a posouvalo se ve svém vývoji. Uvznutí v jedné fázi vývoje může značit odchylku od zdravého vývoje, a výtvarný projev tak může sloužit jako dobrý diagnostický prostředek.¹⁰⁶

¹⁰¹ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 65.

¹⁰² Srov. Tamtéž, s. 65.

¹⁰³ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, s. 55-56.

¹⁰⁴ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 66-67.

¹⁰⁵ Srov. Tamtéž, s. 67.

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 69.

4.3 Kresba jako diagnostický prostředek

Davidov ve své knize uvádí, že právě kresba je jedním z nejvhodnějších způsobů, jak poznat osobnost dítěte. Zahrnuje totiž jeho snění, hru i realitu. Kresba se využívá při testování mentální úrovně dítěte a reflektuje i jeho emoční rovnováhu. Může sloužit jako prostředek ke komunikaci, pokud dítě není schopno komunikovat prostřednictvím řeči, nebo nedokážou vyjádřit slovy to, co právě cítí. V kresbě rovněž dítě zrcadlí znalost o jeho těle a zasazení v prostoru.¹⁰⁷

O testech inteligence prostřednictvím kresby se vyjadřuje i Uždil. Tyto testy fungují tak, že fyzický věk dítěte se srovná s jeho „duševním věkem“ vyčteným z kresby dítěte. Ten se buď věku fyzickému rovná, zpožďuje nebo ho předbíhá. Těchto testů vzniklo mnoho, nejvíce se však využívá test nakresli strom a test nakresli člověka. Výsledky testů se podrobují složitou analýzou. Zkoumá se zde hlavně množství znaků, souvztažnost mezi nimi, správné umístění, proporce a podobně. Podle toho psychologové vytvořili hodnotící škálu. Proti této metodě měření existuje však spousta námitek. Jednou z největších námitek je fakt, že existuje řada typů dětí, kterým stačí při jejich tvoření symbolická kresba, která je výrazná, ale nepropracovaná, a oproti tomu jiní vykreslí velmi detailně strom nebo člověka, ale koncepce obrazu není jednoznačná. Velkou roli hraje vnitřní motivace dítěte, kdy je potřeba u dítěte probudit velký zájem v danou činnost, aby chtěl zrovna danou věc nakreslit tady a teď.¹⁰⁸

Odborníci se však shodují, že dítě s jistými duševními vadami má výrazné potíže s provedením syntézy jednotlivých částí obrazu. Může být varovné, když dítě stereotypně opakuje stejné grafické typy a nijak se nevyvíjí. Například dítě kreslící typ „hlavonožce“ ještě v šesti letech.¹⁰⁹

Davidov však zdůrazňuje, že nejde soudit pouze z jednoho obrázku, a je potřeba, aby správný výklad obrázku byl konzultován s odborníkem. Test k určení diagnózy však nestačí, obrázek se musí posuzovat i z hlediska sociální a kulturní souvislosti.¹¹⁰

¹⁰⁷Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, .s. 15-16.

¹⁰⁸Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 64.

¹⁰⁹Srov. Tamtéž, s. 81.

¹¹⁰Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, .s. 16.

4.4 Obsah dětských kreseb

Podle Uždila dítě nekreslí vše, co kolem sebe vidí. Zaměřuje se pouze na věci a osoby, které pro něj mají určitý význam. Kreslení dítěte je velmi antropocentrické, člověk je hlavním obsahem jeho kreseb a poté vše, co s ním souvisí. Nejčastěji dítě zobrazuje jen izolované představy: člověka, dům, strom, auto. Dítě ve svých kresbách může zahrnout i věci, které nevycházejí z reálného světa.¹¹¹

Dítě si pro každé téma ustálí určitý grafický typ, který se postupně vyvíjí, a začíná se blížit reálnému vzhledu věcí. Děje se tomu tak nejen kvůli zrakové zkušenosti, důležité je také to, jak dítě o kresbě vypráví. Pro dítě je důležité to, co ho zajímá a co si zapamatovalo. Proto je rozdíl mezi tím, co vidí a co kreslí.¹¹²

4.4.1 Člověk

Davidov tvrdí, že postava má pro dítě nejvíc symbolický charakter. Dítě do kresby postavy promítá celé své Já“. Důležité jsou i postavy, které tento charakter obklopují. Můžou být nakresleny celé, nebo pouze zčásti.¹¹³

Podle Uždila dítě u postavy člověka zpočátku nejvíce prosazuje hlavu, která je tvořena oválem, v kterém se nachází široce otevřené oči. Postupně se přidávají i ústa a nos, uši přichází jako úplně poslední. Současně s hlavou se objevují ruce a nohy, které dítě znázorňuje jako řasnaté čáry vycházející z oválu. Tohoto „hlavonožce“ dítě kreslí dlouho. Až nakonec se objevuje trup. Toho si můžeme všimnout díky detailům, které dítě kreslí, jako jsou například knoflíky. Trup je ze začátku menší než hlava a může být umístěn mezi nohy. Postupně se začíná osamostatňovat a zvětšovat a může být nahrazen i oblečením.¹¹⁴

Tento vývoj nemusí nastat vždy. Může se stát, že dítě již od začátku kreslí podlouhlou postavu, která má trup, a dokonce i krk. Pětileté a šestileté dítě kreslí i postavy, kde trup převládá nebo má lahvový charakter.¹¹⁵

První hlavonožce dítě většinou kreslí mezi třetím a čtvrtým rokem. Vývoj pak pokračuje díky pozitivním výchovným podnětům. Šestileté dítě kreslí zřetelně členěnou postavu, která má paže přichycené k trupu, ne k hlavě jako u kreseb mladšího dítěte.

¹¹¹Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 20.

¹¹²Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 24.

¹¹³ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 53.

¹¹⁴Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 22, 24.

¹¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 25.

První kresby člověka se podobají spíše loutce než člověku, a proto toto zobrazení Uždil nazval paňákem. Je už ale nevyvratitelně poznat, že se jedná o postavu člověka, což se nestalo u hlavonožce. Dítě zobrazuje chlapečka i holčičku stejně. Až s postupným vývojem začne přidávat prvky, které oddělí pohlaví jako například sukňe nebo klobouk.¹¹⁶

Dítě pohyb postavy znázorňuje zobrazením postavy z profilu. Jelikož hlavonožci nemají profil, tak při potřebě vyjádřit pohyb děti přechází na paňáka. Na rozdíl od stávajícího paňáka je profil nesymetrický. Pro dítě je profil velice náročný, musí skloubit představivost a zrakový vjem. Dítě si tedy představuje, jak vypadá postava ze strany, a snaží se to přenést na papír. Charakteristický pro toto období je tzv. smíšený profil, kdy dítě zkombinuje pohled zředu a ze strany.¹¹⁷

4.4.2 Zvíře, dům, strom, dopravní prostředky

Dítě má ke zvířatům blízko a setkáváme se s nimi v jeho tvorbě velmi často. Dítě nejprve zvířata kreslí jako lidi. Odlišují se tím, že jejich postava je kreslena horizontálně a mají přikreslené typické části těla zvířat jako ocásek nebo růžky. Některá zvířata jsou kreslena vertikálně jako například zvířátka z pohádek, která jednají jako lidé. Zvířata jsou většinou kreslena z profilu s hlavou obracející se k nám.¹¹⁸

Uždil tvrdí, že děti kreslí dům ve spojitosti s věcmi, které souvisí s bydlením jako okna, dveře s klikou a komín, ze kterého se většinou kouří. Typické jsou jednoposchodové domy s trojúhelníkovým štítem. Objevuje se také to, že přední strana domu je opominuta, a je vidět, co se děje uvnitř domu. Typ domu se vyvíjí podle toho, s jakou architekturou se dítě v jeho okolí setkává.¹¹⁹ Davido ve své knize uvádí, že strom patří k nejoblíbenějším dětským tématům a má v sobě mnoho symboliky. Dítě kreslí dům jako postavu a vyjadřuje tak své „já“.¹²⁰

Podle Uždila má dítě zálibu v kreslení dopravních prostředků, hlavně auta, lodě a vlaku, kvůli jeho zájmu o pohyb a vše, co ho umožňuje. Auto není oblíbeno jen jako prostředkem na přemísťování, ale také jako součást lidské společnosti. Některé děti jsou

¹¹⁶ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 25-27.

¹¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 29.

¹¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 31.

¹¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 31.

¹²⁰ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 39.

schopny kvůli jejich velkému zájmu nakreslit svůj oblíbený dopravní prostředek skoro konstruktérsky.¹²¹

Strom je grafický typ, kterému se dítě věnuje velmi brzy. Vyvíjí se podobně jako lidská postava. Nejprve strom tvoří jen svislá čára, kterou v pravém úhlu přetínají vertikální čáry, na kterých visí ovály, chomáče symbolizující listí a jehličí. Listí a jehličí v tu dobu dítě ještě nerozlišuje. Poté se přidávají vedlejší větvičky, které jsou opět kresleny kolmo k větvi. Později začínají děti dělit stromy na jehličnaté a listnaté, přičemž jehličnatý strom má dítě spojen hlavně s Vánoce. Na listnatý strom jsou přidány plody a na okraje větví jsou přidány listy, které jsou jednotlivě vykresleny díky barvám a štětcí, které vytvářejí ornament.¹²²

¹²¹ Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 32-33.

¹²² Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*, s. 33.

5. Praktická část

5.1 Úvod

Praktická část této bakalářské práce je tvořena vlastním výtvarným projektem na téma „Putování s Malým princem“. Toto téma jsem zvolila, jelikož pohádky jsou v životě předškolního dítěte významnou součástí, a postava Malého prince má k dětem věkově blízko a odhaluje jiné světy.

Záměrem tohoto projektu je na základě dětských výtvorů poukázat na typické znaky dětské tvorby v období předškolního věku. Můj záměr se pojí s použitou technikou při těchto činnostech, kterými je primárně malba a kresby a na které se tyto znaky nejlépe pozorují.

Projekt jsem realizovala v Královské školce v Českých Budějovicích s věkovou skupinou dětí od 3 do 6 let v počtu 12 dětí.

5.2 Cíl projektu

Cílem praktické části je poukázat na znaky dětského výtvarného projevu u předškolních dětí. Pro naplnění tohoto cíle jsem zvolila postavu z knihy francouzského spisovatele Antoine de Saint Exupéryho Malý princ. Materiál jsem použila takový, který je dětem nejbližší.

Jednotlivé výtvarné činnosti mají stanovené výtvarné a výchovné cíle. Tyto cíle se pojí s rozvojem jemné motoriky, rozvojem představivosti a podobně.

5.3 Průběh činnosti

Všechny činnosti se odehrály ve třídě školky sezením na zemi v kroužku, kde probíhala motivace k práci. Poté se děti přesunuly ke stolečku, kde se realizovala samotná výtvarná činnost. Po této aktivitě se děti opět přesunuly na zem na koberec, kde jsme společně hodnotili tuto činnost.

5.4 Putování s Malým princem

5.4.1 Nakresli mi beránka

Úkol

Děti měly za úkol nakreslit Malému princovi beránka, kterého odveze na svoji planetu.

Výchovně – vzdělávací cíle

Rozvoj jemné motoriky. Rozvoj fantazie, vytvoření podnětného prostředí pro projevení originality.

Motivace

„Ahoj děti, jsem ráda, že tu dneska s vámi můžu být. Pojd'te si sednout se mnou dokolečka na zem a já vám někoho představím.“ Děti si sedly na koberec a utvořily kolečko. „Ráda bych vám představila chlapce, který není jen tak obyčejným chlapcem. Je jenom o trochu větší než vy.“ Ukázala jsem dětem obrázek Malého prince, který byl nakreslený na velké čtvrtce. „Tohle je Malý princ. A když už víte, jak se tento chlapeček jmenuje, tak byste se mu teď mohli představit vy.“ Děti po jednom pozdravily Malého prince a prozradily mu své jméno. Pár dětí uvedlo, že Malého prince znají z knížky, kterou jim čte maminka s tatínkem. Jeden chlapeček poznamenal, že si pamatuje, že žije na planetce, která je hodně malinká. „Ano, Malý princ se objevuje v knížce a žije na planetce, která je hodně malá. Chcete tu knížku vidět?“ Dětem byla do kolečka poslána knížka. Každý ji měl v ruce a mohl se takto osobně seznámit. „Malý princ si přál jedno zvířátko, které by jedlo travičku na jeho planetě. Jaká znáte zvířátka, co jedí trávu?“ Děti postupně do kolečka jmenovaly názvy zvířátek. „Děti, vy jste šikovné, na kolik zvířátek jste si vzpomněly. Ta všechna jedí trávu. Ale Malý princ si přál malého beránka. Víte, kde žije beránek a jak vypadá?“ Vyvolávala jsem hlásející se děti, které odpovídaly. „Ano, máte pravdu, beránek má bílé tělo z vlny, čtyři nohy, ocas. Tady jsem vám přinesla ukázat na obrázku, jak vypadá. Co vy na to, splníte Malému princovi jeho přání a nakreslíte mu beránka?“

Technika

Kresba voskovými pastelkami

Materiál

Čtvrtky A4, voskové pastelky

Časová dotace

30-40 minut

Průběh činnosti

Na začátku jsme si s dětmi sedli na koberec a vytvořili tím kruh. Děti se seznámily s Malým princem a představily se mu. Dva chlapečci uvedli, že Malého prince znají z knížky. Ti poznamenali, že Malý princ nežije tady na zeměkouli, kde my, ale na jedné malé planetce ve vesmíru. Následně jsme si povídali o domácích zvířátkách. Nejčastěji

děti jmenovaly králíky, ovce, krávy a slepice. Dále jsme směřovali náš rozhovor konkrétně k beránkovi a povídali si, jak vypadá.

Poté jsme se usadili ke stolu a dětem bylo vysvětleno, že si spolu namalujeme beránka, protože si ho Malý princ moc přál a chceme, aby měl radost. Musí být ale malý, protože jeho planeta, jak jsme se obeznámili, je také malinká. Dětem se rozdaly voskové pastelky a čtvrtky. Menší děti jsem naváděla, co mají kreslit. V průběhu aktivity jsem se jich ptala, co přesně kreslí. Na konci jsme si sedli opět na zem do kruhu a zhodnocovali naše počínání a tvoření.

Hodnocení

V průběhu aktivity jsem hodnotila práci s daným materiálem, koncentraci, dodržení tématu, práci s prostorem, schopnosti spolupráce a komunikace. Po skončení aktivity jsem slovně hodnotila splnění zadání. Na obrázcích jsem si všímala využití prostoru, barev, vedení tahů, opakování tvarů, detailnosti kresby, reálnosti kresby. Nápomocná mi byla vývojová stádia výtvarného projevu Stehlíkové Babyrádové a pojetí znaků grafických typů Uždila.

Reflexe

Děti měly při této činnosti za úkol nakreslit beránka, kterého si Malý princ odveze na svoji planetu. Děti měly zpočátku problém s tím, že si nebyly jisté, kde mají začít a jak ho vlastně nakreslit.

Co se týče kompozice, tak se děti většinou snažily zaměřit jenom na beránka. U tříletých dětí převažovala forma čáranic, které zaplňovaly celý prostor obrázku. Starší děti ho umísťovaly do jistého prostředí, mezi hory, přírodu, a snažily se zachytit jeho reálný vzhled. Některé děti si ke svému beránkovi nakreslily zprvu nic neříkající čáry, které však pro ně měly význam. Jeden čtyřletý chlapec ke svému beránkovi nakreslil čáry, které symbolizovaly krtince, které zanechal krtek.

Barva na kresbě byla využita individuálně. Děti, které kreslily pouze beránka, a nezaměřovaly se na prostředí, využívaly většinou jednu barvu. To platí i pro děti, které kreslily bezobsažné čáranice. Ostatní děti byly s barvami hravější. Převládaly zejména teplé barvy, například zelená, červená a žlutá. Skupina dětí, která se již snažila o vizualizaci věcí tak, jak je ve skutečnosti vidí, se držela i reálných barev. Obrys beránka znázornily většinou černou barvou a ostatní barvy volily podle komponentů na kresbě.

5.4.2 Cestování na jiné planety

Úkol

Děti měly za úkol namalovat vesmírnou loď pro cestování mezi planetami.

Výchovně – vzdělávací cíle

Rozvoj jemné motoriky. Rozvoj fantazie. Rozvoj představivosti. Osvojení si práci s lepidlem. Osvojení si práci se štětcem.

Motivace

„Ahoj děti, včera jsme pro Malého prince nakreslili obrázky beránků a moc se vám povedly. A napadlo mě, že by byla škoda, kdybych mu je odvezla sama. Co kdybychom zaletěli za Malým princem spolu? Napadá někoho, jak bychom se tam mohli dopravit?“ Děti postupně vyjmenovávaly dopravní prostředky, kterými je možné cestovat. „Ano, autem a autobusem se dá jezdit z místa na místo, ale potřebuje k tomu silnici. Vlák zase jezdí po kolejích. Letadlo lítá ve vzduchu. Ale jak jsme si včera řekli, Malý princ nežije tady u nás. Žije úplně na jiné planetě, takové maličké, jmenuje se B612. A na takovou planetu se musí cestovat vesmírem. Tam se nedá cestovat ani po silnici a ani na kolejích, ale musí se tu jezdit prostředky, které umí létat. Takové předměty pojmenováváme jako vesmírné lodě. Přinesla jsem vám pár obrázků, jak mohou vypadat. Chcete je vidět?“ Ukázala jsem dětem obrázky. „Znáte nějaké z těchto obrázků?“ A děti se ochotně hlásily a já je postupně vyvolávala: „To je přece raketa, tou létají kosmonauti. A to je létající talíř, ten mají Mart’ani.“ „Vy jste šikovní, tak teď už víte, jak takové vesmírné lodě mohou vypadat. A abychom se tedy mohli za Malým princem vydat, tak potřebujeme takovou vesmírnou loď nakreslit. Nemusí vypadat tak, jak jsem vám ukázala na obrázcích. Je to zcela na vás, jaký tvar bude mít vaše vesmírná loď.“

Technika

Malba vodovými barvami, trhání a lepení papíru

Materiál

Čtvrtky A4, vodové barvy, štětec, kelímek s vodou, lepidlo, žlutý papír

Časová dotace

25-35 minut

Průběh činnosti

Na začátku jsme si s dětmi sedli na koberec do kruhu. Nejprve jsme se rozhodli, že spolu vyrazíme za Malým princem na jeho planetu. Povídali jsme si o různých dopravních prostředcích. Děti jich dokázaly hodně vyjmenovat. Poté jsme si ukazovali obrázky vesmírných lodí, které děti poznaly, a dokonce i znaly, kdo v nich cestuje. Následně jsem dětem vysvětlila, co bude smyslem naší práce. Děti měly za úkol namalovat svou vesmírnou loď, kterou poté poletíme na planetu Malého prince. Ke svým lodím měly nalepit kousek utrženého a zmuchlaného žlutého papíru, který symbolizuje hvězdy, které bude loď míjet.

V průběhu činnosti jsem pomáhala dětem s tvorbou jejich lodí. Hodně dětí nevědělo, jak začít. Proto jsem před ně položila obrázky vesmírných lodí, abych jim dodala trochu inspirace a nebyly ze své bezradnosti smutné. Dále jsem pomáhala dětem při muchlání žlutého papíru a jeho lepení. Poté jsme si sedli zpátky do kroužku na zem a děti ukazovaly a popisovaly svoje vesmírné lodě a uváděly, jak se jim činnost líbila.

Hodnocení

V průběhu aktivity jsem hodnotila práci s daným materiálem, koncentraci, dodržení tématu, práci s prostorem, schopnosti spolupráce a komunikace. Po ukončení aktivity jsem hodnotila splnění zadání. Na obrázcích jsem si všímala využití prostoru, barev, vedení tahů, opakování tvarů, detailnosti malby, reálnosti malby. Nápomocná mi byla vývojová stádia výtvarného projevu Stehlíkové Babyrádové a pojetí znaků hlavních grafických typů Uždila.

Reflexe

Děti měly za úkol namalovat vesmírnou loď, kterou se dostanou na planetu Malého prince. Následně měly za úkol nalepit na svou malbu zmuchlaný žlutý papír symbolizující hvězdičky. Děti měly s tomto případě velký prostor pro svoji fantazii, jelikož jejich loď mohla mít jakýkoliv tvar i velikost. Přesto se děti snažily držet věci, které znají. Proto byla jako témata často volena raketa, létající talíř nebo paradoxně letadlo, které ve vesmíru nelétá.

Při této činnosti malba u většiny dětí zaujímala celou plochu papíru. U menších dětí byla znatelná radost z této techniky, která je patrná i v jejich výtvorech. Větší děti se snažily barevně odlišit hlavní motiv od jeho okolí. Barevně byly výtvary dětí odlišné. Nemohla jsem si však nevšimnout, že u mnoha dětí převládala červená barva.

Malby dětí byly méně detailní než předešlá kresba. To však děti kompenzovaly slovními výpověďmi. Děti, hlavně starší, si ke svým lodím vymyslely pestré příběhy. Pětiletý chlapec svou vesmírnou loď „oblékl“, aby jí nebyla ve vesmíru zima.

Menším problémem bylo trhání a muchlání papíru na hvězdičky. Děti měly tendenci tento papír skládat namísto muchlat. Papír děti nelepily chaoticky, ale v rovině horizontální nebo vertikální.

5.4.3 Neposedné baobaby

Úkol

Děti měly za úkol nakreslit sebe a Malého prince při vytrhávání baobabů.

Výchovně – vzdělávací cíle

Rozvoj jemné motoriky. Rozvoj fantazie, vytvoření podnětného prostředí pro projevení originality.

Motivace

„Ahoj děti, včera jsme si namalovali vesmírnou loď, takže dneska můžeme konečně navštívit Malého prince na jeho planetě. Tak si uchopíme svoji loď a poletíme.“ Děti si vzaly do ruky svoje vesmírné lodě a běžely chodbou na stěnách polepenou žlutými hvězdičky do druhé místnosti. „Pojďte za mnou děti a objevíme, co se na planetě Malého prince vlastně vyskytuje.“ Po místnosti se nacházely makety, které ilustrovaly planetu, na které Malý princ žije. „Vidíte, tamhle na skříni, co to tam je?“ A děti křičely: „Ptáčci!“ „Skvěle, jsou to ptáčci. Malý princ totiž také cestoval mezi planetami jako my teď a potkal hodně zajímavých lidí. Chcete přečíst, jak Malý princ potkal pana podnikatele, který počítal hvězdy?“ Přečetla jsem jim úryvek z knížky. „Děti, vidíte támhle v rohu, co to tam roste?“ Děti vykřikovaly: „To je kytička!“ „A kdo ví, jak se tato květina jmenuje?“ Děti se začaly hlásit: „Přece růže!“ „Správně děti, vy jste šikovné. To je růže. Ale není to ledajaká růže. Tuhle růži měl Malá princ hodně rád, byla to jeho kamarádka a on se o ni staral, aby se jí nic nestalo.“ Jedna holčička poznamenala: „A proč je ta květina přikrytá?“ „To, aby jí nebyla v noci zima a neokousala ji nějaká šelma.“ „Děti a vidíte támhleten stromeček? Víte, co to je za strom?“ Děti vyjmenovávaly různé stromy, na které si zrovna vzpomněly. „Děti, to jste vymyslely správné stromy, ale tohle je baobab. A baobab roste na této malé planetce jako plevel, kterého se musí Malá princ zbavit, jinak mu jeho planetku zničí a nebude mít kde bydlet. A tak má za úkol všechny tyhle baobaby vytrhat. Vidíte, kolik jich tady je? Pomůžete je Malému princovi vytrhat?“

Technika

Kresba pastelkami

Materiál

Čtvrtky A4, pastelky

Časová dotace

20-30 minut

Průběh činnosti

Nejprve jsme s dětmi byli v šatně, kde děti dostaly svoje vesmírné lodě, které den předtím namalovaly. Poté jsme společně těmito loděmi „letěli“ chodbou symbolizující vesmír a dostali se do hlavní místnosti, která měla symbolizovat planetu B612. V té si děti všimly ptáčeků, které Malý princ použil k odletu z jeho planety. V návaznosti na to jsme si z knížky přečetli, jak Malý princ potkal pana podnikatele. Děti si posléze všimly na zemi květiny, kterou pojmenovaly jako růže. Také si všimly, že ze země pomyslně vyrůstají stromy. S dětmi jsme si povídali o různých stromech a poté konkrétně o baobabu a jeho důležitosti na planetě Malého prince. Děti dostaly za úkol nakreslit, jak spolu s Malým princem vytrhávají baobab.

V průběhu činnosti jsem chodila mezi dětmi a pomáhala zejména menším dětem držet se tématu a kreslit to, co se od nich požaduje. Po dokončení jsme spolu uklidili makety baobabů na znamení, že jsme je pomohli Malému princovi vytrhat. Následně jsme si sedli do kruhu a děti ukázaly svoje obrázky a zhodnotily dnešní program.

Hodnocení

V průběhu aktivity jsem hodnotila práci s daným materiálem, koncentraci, dodržení tématu, práci s prostorem, schopnosti spolupráce a komunikace. Po ukončení aktivity jsem hodnotila splnění zadání. Na obrázcích jsem si všimla využití prostoru, barev, vedení tahů, opakování tvarů, detailnosti kresby, reálnosti kresby. Nápomocná mi byla vývojová stádia výtvarného projevu Stehlíkové Babyrádové a pojetí znaků hlavních grafických typů Uždila.

Reflexe

Děti měly za úkol nakreslit sebe a Malého prince při vytrhávání baobabu. Tato činnost obsahuje dva grafické typy dětských kreseb, strom a figuru.

Z pohledu kompozice se děti většinou držely na tzv. základní čáře dolní části papíru. Našly se však i děti, které vypouštěly existenci gravitace, a to většinou u bezobsažných čáranic. Vyjma bezobsažných čáranic se děti snažily zachytit pouze strom a dvě figury.

U grafického typu postavy u dětí do 5 let převládalo pojetí hlavonožce, kde bylo tělo tvořeno pouze oválnou hlavou s čtyřmi čarami značící dolní a horní končetiny, v některých případech jenom dolní končetiny. V obličejí figur byl patrný radostný výraz tvořený očima a ústy, je zde však patná absence nosu. Postavy nebyly nijak personalizované. Ve výjimečných případech bylo vidět lehké pozměnění barvy. U starších dětí převládala podoba paňáka. Děti kreslily tělo, které je oblečené. Na postavě se objevil i nos a v některých případech i krk a prsty. Kresba starších dětí byla více detailnější a postavy od sebe rozpoznatelné.

Grafického typ stromu. Ten byl u dětí do 5 let tvořen kruhovou korunou, v některých případech dvěma, či více korunami. Kmen byl tvořen dvěma čarami. U dětí, které měly detailněji nakreslenou korunu, se objevovala pouze jedna kmenová čára. Barevně se děti řídily jejich oblíbenými barvami bez ohledu na reálný vzhled dané věci. Našly se však i výjimky, které kmen nakreslily hnědě nebo korunu zeleně. Už i zde se zejména u pětiletých dětí objevily detaily v podobě plodu na stromě či listů, které vycházely z jejich vlastní zkušenosti. Starší děti se barevně držely v reálných tónech barev kmene i koruny. Koruna byla již namalována detailněji. U některých dětí byla patrná i potřeba oprostít se pouze od obrysů a vybarvit samotný strom. V této skupině většina dětí vybarvila spíše postavy a strom nechala pouze jako obrys. Objevil se však jeden případ šestiletého chlapce, který nakreslil postavy pouze obrysově, a naopak vybarvil strom, kterému tak vymezil velkou důležitost.

5.4.4 S Malým princem k nám domů

Úkol

Děti měly za úkol namalovat dům, kde bydlí, aby ukázaly Malému princovi jejich domov.

Výchovně – vzdělávací cíle

Rozvoj jemné motoriky. Rozvoj výtvarné citlivosti. Osvojení si práci se štětcem.

Motivace

„Ahoj děti, dneska je to poslední den, co se vidíme s Malým princem. Myslím, že za ty tři dny jsme toho s ním prožili hodně. Pamatujete si, co jsme s ním všechno zažili?“ Děti vykřikovaly činnosti, které jsme spolu za poslední tři dny dělali. „Skvěle a teď myslím, že je načase se vrátit zpátky domů. Nasedneme do našich vesmírných lodí a vydáme se na cestu. A kam se vlastně budete vracet? Jak to u vás doma vypadá? Bydlíte v domečku nebo v panelovém domě? S kým doma bydlíte? Abychom se nepřekřikovali,

tak nám postupně každý prozradí, kde bydlí, s kým bydlí a jak to u vás doma vypadá.“ Děti v kroužku jeden po druhém popisovaly obrázek svého domova. Většina dětí dokázala říct, že bydlí v Budějovicích s maminkou a tatínkem, někteří se sestřičkou a bratříčkem a mají svůj pokoj, kde mají hodně hraček. Odpovídali také, že žijí ve velkém domě, kde nebydlí sami, ale žije tam i spousta dalších lidí. „Já taky bydlím v panelovém domě, kde žije hodně lidí. Je to kousek od vaší školky. Ale děti, myslím, že jste toho řekli Malému princovi tolik, že si to nebude pamatovat. Nakreslíte mu to, aby na vás nezapomněl?“

Technika

Kresba vodovými barvami

Materiál

Čtvrtky, vodové barvy, štětce, kelímky s vodou

Časová dotace

20-30 minut

Průběh činnosti

Na začátku činnosti jsme si s dětmi sedli na koberec a vytvořili kroužek. Oznámila jsem dětem, že je to poslední den, kdy se s Malým princem vidíme a že naše putování končí. Vyzvídala jsem od dětí, jestli si pamatují, co všechno jsme za tři dny strávené spolu prožili. Poté jsme si spolu povídali o tom, jak to vypadá u nich doma. Každé z dětí mi po jednom řeklo, kde bydlí, s kým bydlí a jak to u nich doma vypadá. Děti dostaly za úkol namalovat své bydliště, aby na ně Malý princ měl památku.

V průběhu činnosti jsem se děti vyptávala na to, co kreslí, a metodicky je vedla při jejich tvorbě. Na konci jsme si sedli do kolečka a děti ukázaly svoje obrázky a popsaly, co nakreslily. Poté zhodnotily dnešní aktivitu. Potom jsme nechali Malému princovi obrázky u růže a se svými vesmírnými loděmi jsme „letěli domů“ (běhali po místnosti). Poté jsme se rozloučili s Malým princem a děti zhodnotily, co se jim za společně strávené čtyři dny líbilo a nelíbilo.

Hodnocení

V průběhu aktivity jsem hodnotila práci s daným materiálem, koncentraci, dodržení tématu, práci s prostorem, schopnosti spolupráce a komunikace. Po skončení aktivity jsem hodnotila splnění zadání. Na obrázcích jsem si všimla využití prostoru, barev, vedení tahů, opakování tvarů, detailnosti malby, reálnosti malby. Nápomocná mi byla vývojová stádia výtvarného projevu Stehlíkové Babyrádové a pojetí znaků hlavních grafických typů Uždila.

Reflexe

Děti měly za úkol namalovat dům, ve kterém bydlí, aby ukázaly na oplátku Malému princovi jejich domov. Při této činnosti, podobně jako u té druhé, jsem pozorovala upřímnou radost dětí z míchání barev, a to nejen na svém papíře, ale u menších dětí také v samotné paletě vodovek. Menší děti zachycovaly dům pomocí bezobsažných čáranic a skvrn. Využití barev zde bylo pestré.

Kompozici obrazu většinou tvořil dům a základní linie, která měla zelenou barvu a symbolizovala trávu. Větší děti domalovávaly prostředí jako sluníčko nebo figury, menší děti vyplňovaly prostor náhodnými liniemi a skvrnami. Barevně děti upouštěly uzdu své fantazie.

Grafický typ domu byl většinou tvořen čtvercovým základem a měl typické prvky související s bydlením jako dveře s klikou a okna, u některých případů i komín. Komín byl většinou umístěn pravoúhle ke střeše. Všimla jsem si, že u dětí, které bydlely v panelovém domě, se objevovalo více oken než u těch žijících v rodinném domě. U střechy převažoval trojúhelníkový štít, který byl často vybarven na rozdíl od zbytku domu.

Při prezentaci výtvorů mě překvapilo, že většina dětí, které představovaly své obrázky, mluvily i o věcech, které na obrázcích vůbec nebyly namalovány, v některých případech velmi detailně. Také zdůvodňovaly, proč nakreslily zrovna danou věc. Příkladem je pětiletý chlapec, který vysvětlil, že nakreslil zavřená okna, protože teď nikdo není doma, a nechce, aby se do domu dostal někdo cizí.

Velmi mě však překvapil případ jednoho pětiletého chlapce, který mi na začátku před projektem řekl, že ho kreslit a malovat vůbec nebaví. To mi potvrdila i zdejší paní učitelka. Překvapivě se ale do všech činností zapojil a aktivně spolupracoval a na konci konstatoval, že ho aktivita bavila.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo popsat vývojová stádia dětského výtvarného projevu u předškolních dětí, vytvořit a realizovat výtvarný projekt, který vytváří prostor pro projevení typických vlastností kresby a malby dítěte předškolního věku s využitím výtvarných činností a témat, která jsou těmto dětem blízká.

Nejdříve jsem si v teoretické části práce charakterizovala pojmy, které jsou nezbytné pro pochopení dětského výtvarného projevu, a osobnosti předškolního dítěte celkově. Tyto poznatky se týkaly zejména spojením výtvarného projevu dítěte s volným časem, charakteristiky skupiny dětí předškolního věku, znaků dětského výtvarného projevu a jeho zákonitostí, vývojem kresby a malby. O tyto poznatky se opírám v praktické části své práce.

Pro praktickou část jsem si vybrala projektovou řadu jako optimální edukační formu a následně navrhla a uskutečnila vlastní výtvarný projekt, který pracuje s ústřední postavou Malého prince. Ten se stává pojítkem mezi jednotlivými činnostmi. Využívala jsem techniky a materiály, které jsou dětem blízké, aby na nich byly co nejvíce patrné typické znaky dětské tvorby a odlišnosti mezi výtvary dětí. Volila jsem činnosti, které jsou schopné zvládnout děti v cílové věkové kategorii, tedy od 3 do 6 let.

Tento projekt byl konkrétně realizován v dětské skupině Královská školka v Českých Budějovicích. Pracovala jsem většinou se skupinou okolo 12 dětí. Jelikož se činnosti nekonaly v jeden den, tak počet dětí nebyl vždy konstantní. Děti byly zaujaté tématem projektu a jeho dynamikou. Při práci s touto skupinou bylo náročné udržet pozornost dětí, hlavně těch mladších. Za to mě velice potěšila aktivita a komunikace dětí starších, které měly velkou potřebu sdělovat svoje názory a postřehy.

U výtvarných prací mě překvapilo, že jsem se často setkala s tím, že děti říkaly, že něco neumí nakreslit nebo namalovat. Většinou to však bylo tak, že děti jen nevěděly, jak samotné malování vlastně začít.

Pro práci jsem volila techniky jako je malba a kresba a typické grafické prvky, které jsou nejčastěji obsažené v dětských výtvorech, tedy zvíře, strom, figury, dopravní prostředek a dům. Při kresbě stromu, figury a zvířete jsem si všimla, že děti do tří let kreslily povětšinou bezobsažné čáranice. Objevily se však i výjimky, kde byla patrná snaha o zachycení požadovaného grafického znaku. V rozmezí kategorie od čtyř do šesti let byly patrné velké rozdíly. Na vývoj v kresbě se tu nedá nahlížet z hlediska věku. Přesto by se dalo říci, že u dětí do pěti let převládalo pojetí figury jako

hlavonožce a z tohoto i vycházející podoby zvířete. Děti měly tendenci opakovat stále stejné tvary a zasazovat je do určitého kontextu. U starších dětí už byla patrná podoba paňáka a jejich práce se více přibližovala podobě věci tak, jak je reálně vidíme. Tyto teze však neplatily u všech dětí. V některých případech jsem se setkala s kresbami, které neodpovídaly věku dítěte.

Ke svým obrázkům děti rády sdělovaly slovní komentář, který byl velmi přínosný. To byl naproti tomu problém u dětí do tří let, u kterých jsem v jistých případech měla problém s porozuměním jejich kresby, jelikož nebyly schopny slovního popsání obrázku z důvodu nedostatečně vyvinuté mluvy. Také jsem se setkala s některými případy, že děti i přes vysvětlení zadaného úkolu, začaly kreslit něco jiného a v průběhu činnosti své názory, co vlastně kreslí, měnily. Děti do svých výtvarů promítaly zejména svoje vlastní zkušenosti, někdy bez ohledu na zadání činnosti.

V případě malby dopravního prostředku a domu se objevily podobné znaky, které jsem již zmínila u kresby. Odlišností je, že děti byly více zaujaté technikou a soustředily se na tahy štětce více než na malovaný obsah. To však již neplatí u dětí starších, které se snažily i o detaily malby. Detailněji je rozbor výtvarných děl dětí rozebírán v praktické části bakalářské práce a v přílohách se zaměřuji na konkrétní fotografie obrázků dětí.

Jsem vděčná, že jsem projekt mohla realizovat v Královské školce v Českých Budějovicích. Co se týče počtů dětí, tak jsem nepočítala s tak velkou absencí dětí, která byla zapříčiněna chřipkovým obdobím

Zpracování bakalářské práce pro mě bylo přínosem, hlavně pro ujasnění si základních pojmů a získání nových informací z oblasti výtvarného projevu dítěte, především kresby, a znaků vývoje výtvarného projevu charakteristického pro tuto skupinu dětí. Tato zkušenost je pro mě důležitá z hlediska vhodnosti zadávání témat a technik pro skupinu dětí předškolního věku.

Cílem této bakalářské práce bylo popsat vývojová stádia dětského výtvarného projevu u předškolních dětí a zorganizovat ve vybraném zařízení projekt, ve kterém jsem prakticky poukázala na znaky dětské kresby pro jednotlivé věkové kategorie. Cíl se mi podařilo naplnit realizací vlastního výtvarného projektu.

Seznam literatury

BANAŠ, J. *Didaktika výtvarnej výchovy: učebnica pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

BELEŠOVÁ, M. *Kresba ako výskumný nástroj v pedagogickom výskume: čo skúmať v detskej kresbe a ako ju interpretovať*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2017. ISBN 978-80-223-4397-8.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J.. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd. 4.přepřac. a dopl. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.

PIAGET, J., INHELDER B. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury.

PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

READ, H. E. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon).

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3818-4.

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Odborná literatura pro učitele.

UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

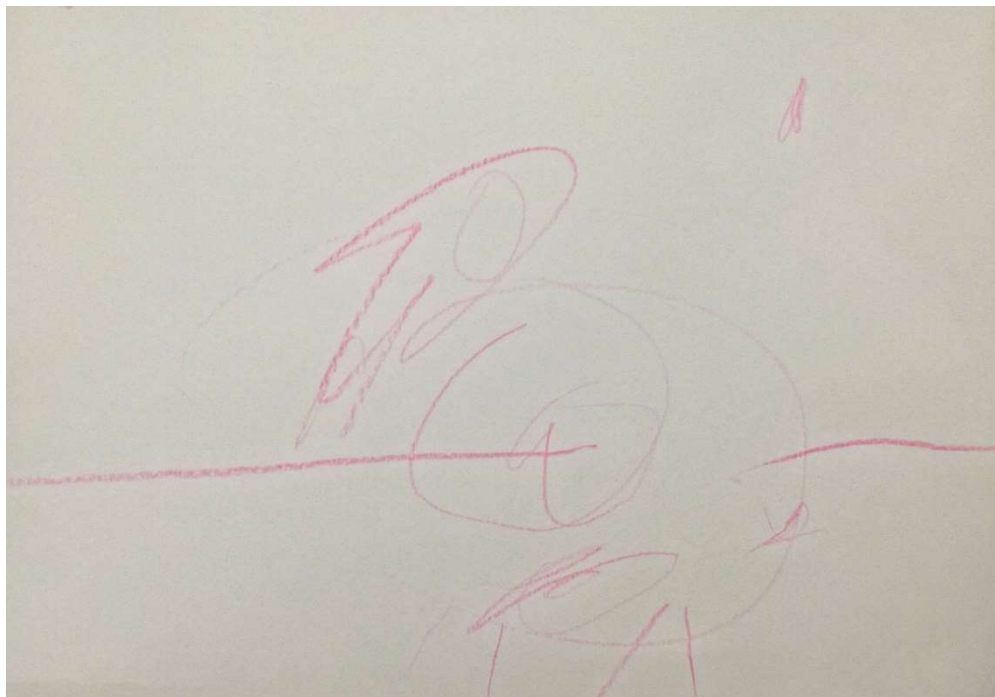
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÍTKOVÁ, M., TOUFAR A. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*. 3. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1987.

Seznam příloh

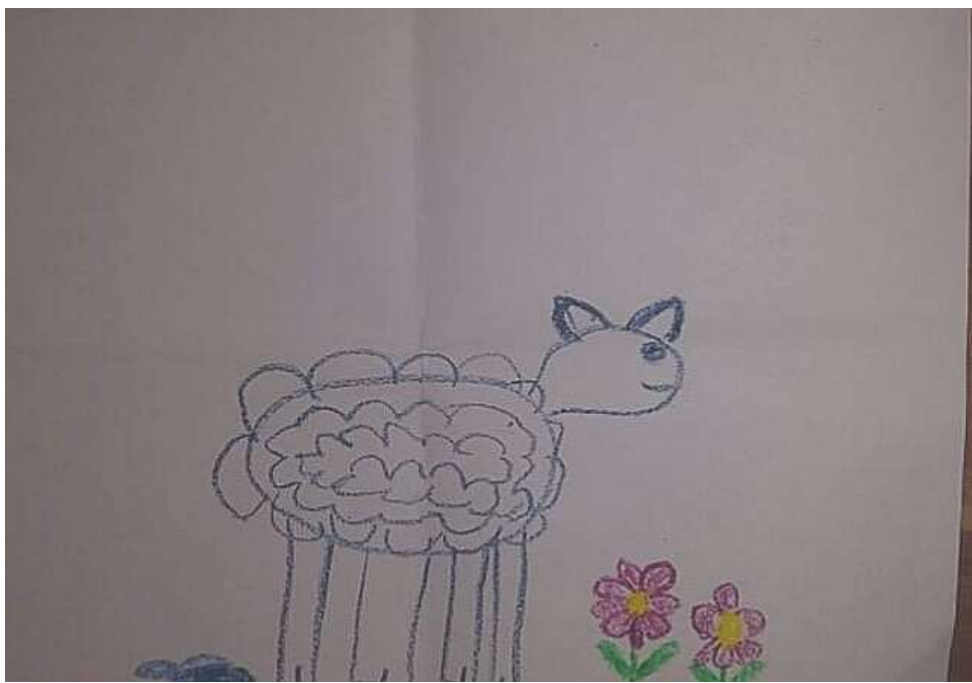
Příloha I.	Fotografie Nakresli mi beránka/Verunka, 3 roky
Příloha II.	Fotografie Nakresli mi beránka/ Ondřej, 6 let
Příloha III.	Fotografie Nakresli mi beránka/ Vavřík, 4 roky
Příloha IV.	Fotografie Cestování mezi planetami/Nela, 3,5 roku
Příloha V.	Fotografie Cestování mezi planetami/Adélka, 3 roky
Příloha VI.	Fotografie Cestování mezi planetami/Matouš, 4,5 roku
Příloha VII.	Fotografie Neposedné baobaby/Ondra, 3 roky
Příloha VIII.	Fotografie Neposedné baobaby/Nikolka, 4 roky
Příloha IX.	Fotografie Neposedné baobaby/Adam, 6 let
Příloha X.	Fotografie S Malým princem k nám domů/Matyáš, 3 roky
Příloha XI.	Fotografie S Malým princem k nám domů/Tomík, 6 let

Přílohy



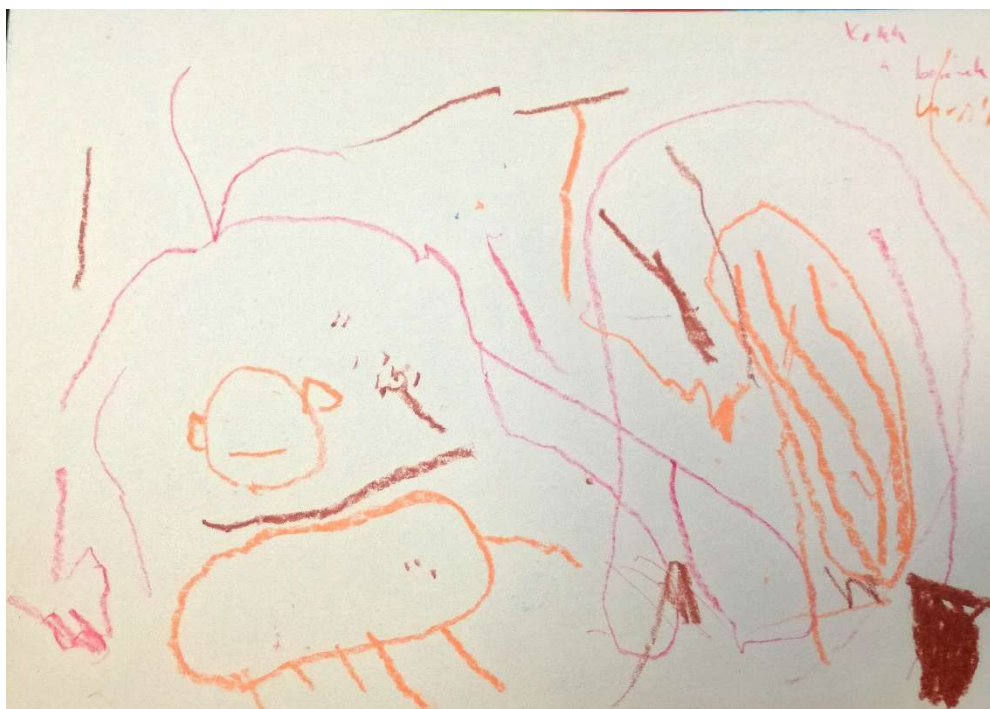
Příloha I. Fotografie Nakresli mi beránka / Verunka, 3 roky

Kresba děvčete je příkladem čáranic, ve kterých už je patrný jistý smysl. Kompozice je tvořena přímými čarami a kruhovými čarami. Je zde patrný už první pokus o tzv. hlavonožce. Barva je použita pouze jedna a dívka nemá potřebu je míchat.



Příloha II. Fotografie Nakresli mi beránka/Ondřej, 6 let

Na tomto obrázku je již patrná snaha o zachycení reálného vzhledu zvířete. Chlapec se snažil o detailnost u zvířete. Můžeme si také všimnout zachycení těla i obličeje z profilu, což není pro tento věk typické. Také můžeme pozorovat antropomorfismus, který symbolizuje úsměv zvířete.



Příloha III. Fotografie Nakresli mi beránka/Vavřík, 4 roky

Na tomto obrázku je velmi zajímavé řešení kompozice. Kromě hlavního motivu beránka je zde zachycena i potřeba zaplnit celý prostor papíru čarami mající znázorňovat krtka a jeho krtince. Zajímavě je pojmán symbol beránka. Je vidět snaha propojení hlavy a těla pomocí krku, který však není zobrazen horizontálně, ale vertikálně. Tělo je zobrazeno z profilu, avšak hlava se dívá na nás, en face. Tento výtvor bychom díky mnoha symbolům mohli zařadit do fáze symbolizace ideoplasticismu.



Příloha IV. Fotografie Cestujeme mezi planetami/Nela, 3,5 roku

Malba je typické dílo předsymbolického období dětského výtvarného projevu. Dívka maluje bez ohledu na význam a užívá si radosti z malby. Malba je hlavně zachycení grafického pohybu paže. Dominují zde kruhové pohyby tvořící elipsy. Dívka se toto dílo pojmenovala až po dokončení a označila ho jako létající talíř.



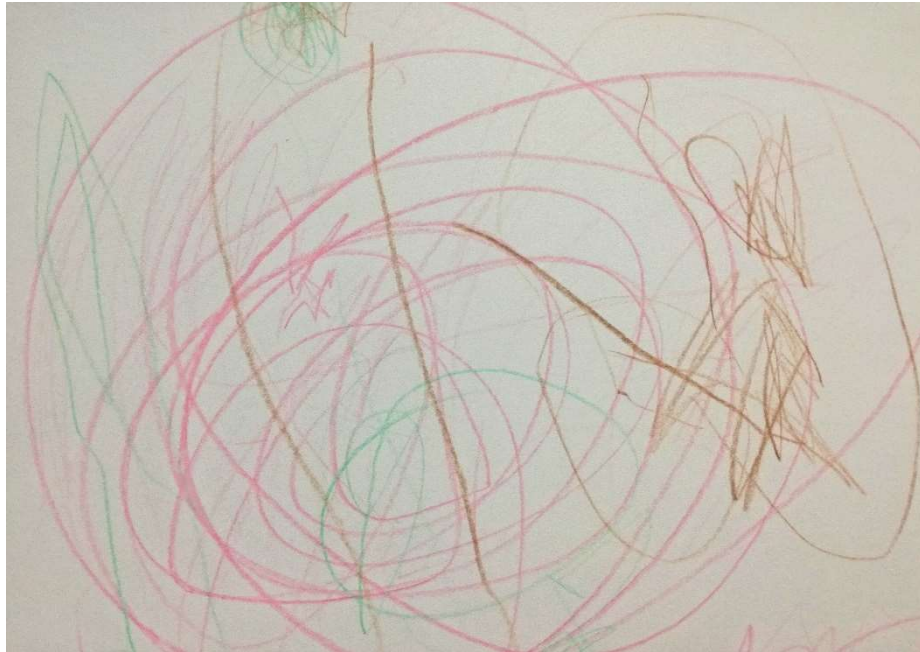
Příloha V. Fotografie Cestujeme mezi planetami/Adélka, 3 roky

Dívka zachytila na obrázku několik prvků. Hlavní prvek zde představuje dle její interpretace letadlo. To je vyzdvíženo v prostoru tím, že je namalováno jinou barvou než ostatní prvky. Těmi jsou primárně dle slov dítěte mraky, které jsou tvořeny klikatými čárami a rovnými liniemi. Je tedy patrné, že dívka čerpala z vlastní zkušenosti a fantazie a ne reálné výpovědi. Kompozice v tomto výtvoru je tedy zcela zaplněna.



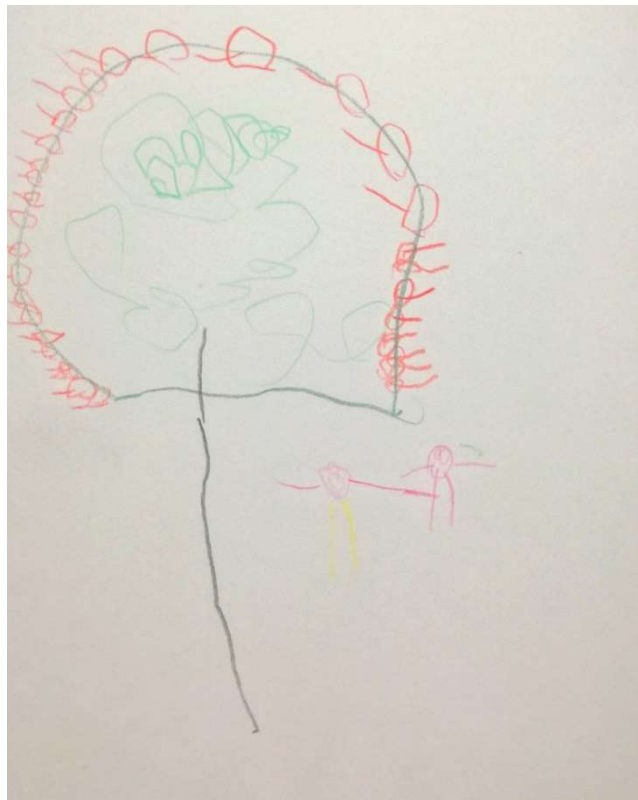
Příloha VI. Fotografie Cestujeme mezi planetami/Matouš, 4,5 roku

Na této malbě je důležitý slovní výrok chlapce. Ten svoji vesmírnou loď obléknul, aby jí nebyla ve vesmíru zima. Na obrázku je patrné, že i když je malován jednou barvou, tak se chlapec snaží o zintenzivnění této barvy opětovnými tahy přes ni. Je zde patrné zobrazované opakování tvarů, kdy je vesmírná loď tvořena ze třech oválů. Části lodě nejsou spojené.



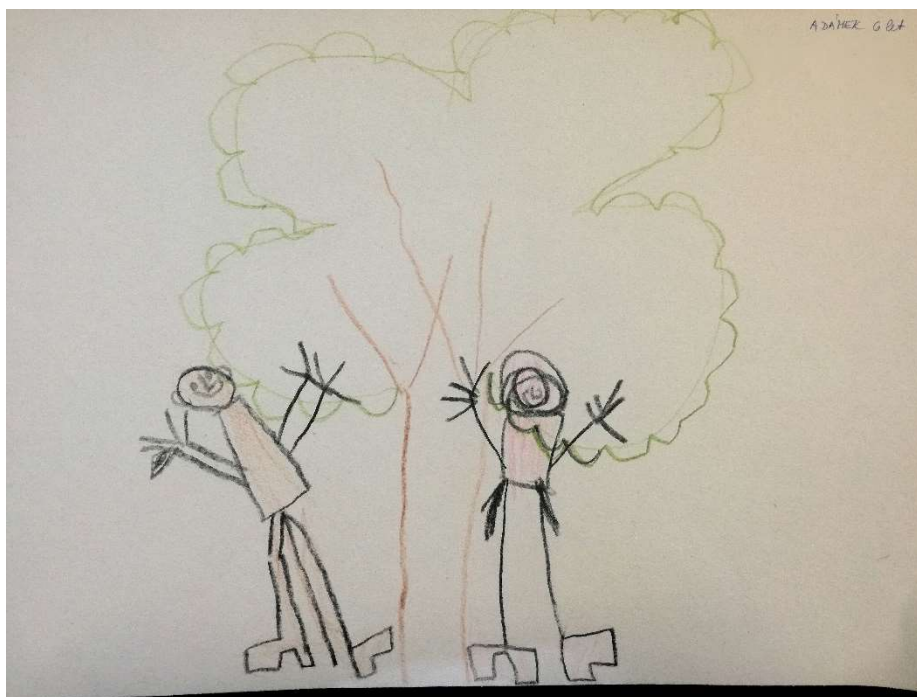
Příloha VII. Fotografie Neposedné baobaby/Ondra, 3 roky

Kresba je především zachycení čáranic chlapce. Můžeme zde však vidět i pokus o namalování kmene strom pomocí dvou hnědých vertikálních linií a koruny pomocí kruhových čáranic nad kmenem.



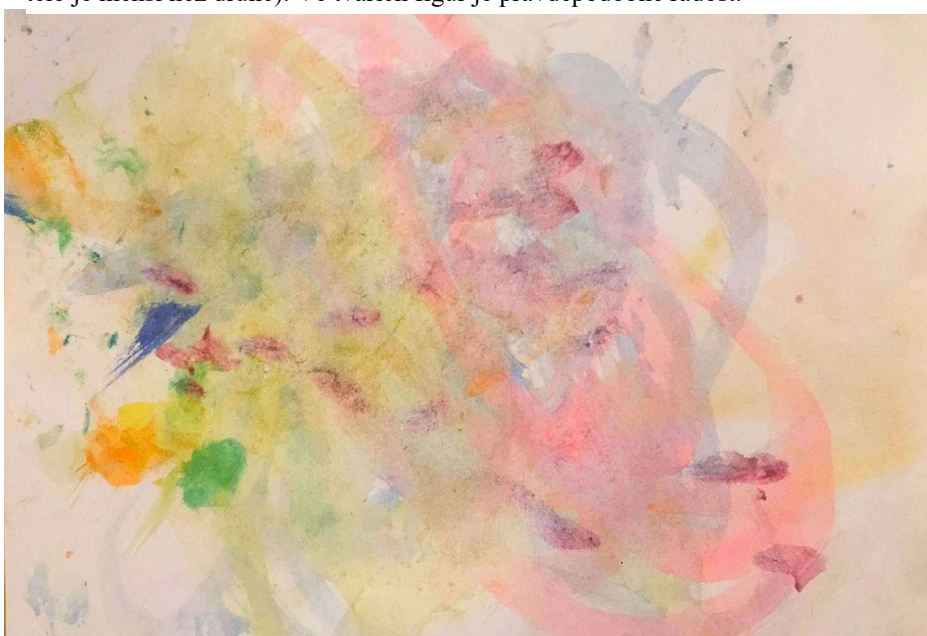
Příloha IX. Fotografie Neposedné baobaby/Nikolka, 4,5roku

Kresba je umístěna ve vzduchu, jako by v kresbě neexistovala gravitace. Figury jsou znázorněny jako typičtí hlavonožci. Figura je znázorněna pouze kruhy značícími hlavu a oči a čarami znázorňující končetiny. Dolní končetiny jedné figury jsou odlišené žlutou barvou jako snaha o odlišení charakterů. Na stromu jsou znázorněny plody třešně (dle autorky). To dokazuje, že dívka čerpala z vlastní zkušenosti. Je tu také patrný R-princip při spojení kmene s korunou stromu a rovnoběžnost plodů s touto korunou, které jsou zachyceny jako opakující se tvary. Je patrné smíšení vizuálního a ideoplastického zobrazování.



Příloha X. Fotografie Neposedné baobaby/Adam, 6 let

Kresba je důkazem rané vizualizace a raného poetického fyzioplasicismu. Kresba je situována na základní čáru v dolní části papíru. Na ní roste strom, který má dualisticky řešený kmen, z kterého vyrůstají větve. Figury jsou značně diferenciované. Jsou odlišené barvou i pojetím postavy. Na postavě vlevo je zřejmé ideoplastické vyjádření práce rukou tím, že jsou nakresleny dvakrát. Hlava pravé postavy je ohraničena, obkroužena několika kruhy. Mají odlišné pojetí těla (jedno tělo je menší než druhé). Ve tvářích figur je pravděpodobně radost.



Příloha X. Fotografie S Malým princem k nám domů/Matyáš, 2,5 roku

Toto je klasické dílo předsymbolického období, kdy pro dítě je hlavní radost z techniky. O tom svědčí i rozmanitost barev na obrázku a jejich vrstvení a míchání. V tomto případě došlo i v zápalu k prodření papíru. Přebírají tu skvrny a elipsoidní čáranice.



Příloha XI. Fotografie S Malým princem k nám domů/Tomík, 6 let

Chlapec se snaží zachytit grafické typy tak, aby se podobaly vizuální realitě. Obraz je situován na tzv. základní čáru. Domu nechybí trojúhelníkový štít a aspekty související s bydlením (okno, dveře s klikou). Důležitou roli tam hraje vyobrazení sebe sama, aby byl zjevný osobní vztah s domem. Použití barev je částečně reálně zobrazené. Proto bychom tento obraz mohli zařadit do fáze vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu.

Abstrakt

LUPÍNKOVÁ, L. *Vývoj výtvarného projevu u dětí předškolního věku*. České Budějovice, 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Michal Filip.

Klíčová slova: předškolní věk, výtvarný projev, vývoj výtvarného projevu, volný čas, kresba, výtvarná výchova

Bakalářská práce se zabývá vývojem dětského výtvarného projevu, primárně kresby a malby, u věkové kategorie předškolního věku. Teoretická část práce zahrnuje souvislost volného času a dětského výtvarného projevu. Dále charakterizuje období předškolního věku v kontextu s výtvarným projevem. Rovněž zachycuje znaky dětského výtvarného projevu a jeho vývoj.

Praktická část bakalářské práce je tvořena vlastním výtvarným projektem s tématem „Putování s Malým princem“, který byl realizován v Královské školce v Českých Budějovicích. Projekt prostřednictvím výtvarných činností poukazuje na znaky a odchylky dětského výtvarného projevu ve věkovém rozmezí předškolního věku. Jsou zde použity techniky, na kterých jsou tyto charakteristiky patrné a které jsou dětem blízké.

V bakalářské práci je použita literatura z oblasti pedagogiky, psychologie a výtvarné výchovy.

Abstract

Development of Art Expression in Pre-School Children

Key words: pre-school age, art expression, art expression development, leisure time, drawing, game, art education

The bachelor thesis deals with the development of children's art expression, primarily drawing and painting, in pre-school children. The theoretical part presents the connection between leisure time and children's art expression. It also characterizes pre-school age in terms of artistic expression. It also presents the typical signs of children's artistic expression and its development.

The practical part of the thesis consists of author's art project with the theme 'Travelling with the Little Prince', which was realized in kindergarten Královská školka in České Budějovice. Through artistic activities the project points out the typical signs and differences in the artistic expressions of pre-school children. The project used art techniques that clearly show these characteristics and are close to pre-school children.

The bachelor thesis uses literature from the field of pedagogy, psychology and art education.