

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Bakalářská práce**

Marcela Zouharová

**Kresba dítěte předškolního věku ve vazbě na typ vzdělávacího  
zařízení**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne: .....

Podpis: .....

Marcela Zouharová

**Poděkování:**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové Ph.D. za vstřícný, profesionální přístup, komunikaci a odborné vedení mé bakalářské práce.

# OBSAH:

ÚVOD.....	5
1 Dětská kresba a její vývoj .....	6
1.1 Vymezení dětské kresby.....	6
1.2 Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby.....	8
1.2.1 Kresba v souvislosti s rozvojem kognitivních a motorických funkcí.....	8
1.2.2 Kresba v souvislosti s uchováním a vybavením vzpomínek .....	9
1.2.3 Kresba v souvislosti se sociokulturními faktory .....	10
1.2.4 Specifika dítěte předškolního věku .....	10
1.3 Fáze vývoje dětské kresby.....	13
1.3.1 Presymbolická fáze.....	14
1.3.2 Přejchod na symbolickou úroveň.....	14
1.3.3 Fáze symbolické kresby.....	15
1.3.4 Přejchod k vizuálnímu realismu .....	16
1.3.5 Vývoj kresby lidské postavy u dětí předškolního věku.....	16
1.4 Diagnostika kresby lidské postavy u dětí předškolního věku.....	19
1.4.1 Diagnostika kresby lidské postavy u dětí předškolního věku.....	19
2 Vzdělávání dítěte ve státní mateřské škole.....	21
2.1 Vzdělávání dítěte v mateřské škole klasického typu a vzdělávání dítěte ve státní lesní mateřské škole .....	22
3 Výzkumné cíle a výzkumné otázky .....	26
4 Výzkumná metoda .....	27
5 Výzkumný soubor.....	28
5.1 Průběh sběru dat.....	29
6 Prezentace výsledků výzkumného šetření .....	30
6.1 Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení rozdíly v obsahové části kresby lidské postavy? .....	30
6.2 Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení rozdíly na formální úrovni, tedy ve zpracování kresby a její propracovanosti? .....	33
6.3 Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení významné rozdíly v kresbě a její úrovni? .....	37
7 Diskuze .....	39
Závěr.....	41
Seznam použité literatury: .....	43
Přílohy: .....	46
ANOTACE.....	48

## ÚVOD

Kresba je přirozeným projevem dítěte předškolního věku. Pomocí této činnosti dítě bezprostředně projevuje svoje emoce, potřeby, myšlenky, problémy, zkrátka vše, co má na srdci. Dětský obrázek se tak pro nás stává otevřeným oknem do dětského světa, konkrétně do světa ilustrátora obrázku. Není tedy divu, že dětská kresba zaujímá velice významné místo v diagnostice. Svět dospělých se od toho dětského v jistém směru značně liší. Dospělý svět lze chápat jako místo, kde většinou každý jedinec už ví, co se od něj očekává, aby byl označen za úspěšného a co dělat pro dosažení cíle. Není tak žádným tajemstvím, že v tom dospělém světě se vyskytuje mnohem častěji záměrná přetvářka, manipulace, pomluva, neupřímnost a vypočítavost. Zato děti žijí v tajemném světě, kde velká část z nich ještě není natolik poznamenaná světem dospělých a pouze na nevědomé úrovni ví, že kresba zrcadlí jejich osobnost a slouží jako komunikační prostředek. Z tohoto důvodu bývají dětské kresby označovány za kresby ryzího charakteru, jež disponují upřímností a otevřeností.

I přes označování dětských kreseb za přímé a ryzí, víme, že kresbu dětí lze jistým způsobem ovlivnit. Mezi důležité faktory ovlivňující kresbu patří rozvoj kognitivních funkcí, rozvoj motoriky, rozvoj senzomotorické koordinace a sociokulturní faktory. Sociokulturní faktory sama považuji za velice vlivné, z tohoto důvodu jsem se rozhodla se ve své práci věnovat tématu zabývajícím se kresbou dítěte předškolního věku, která se váže na typ vzdělávacího zařízení.

Jako cílovou skupinu jsem si zvolila děti předškolního věku vzdělávané ve státní mateřské škole klasického typu a děti předškolního věku vzdělávané ve státní lesní mateřské škole. Tyto děti jsou vzdělávané rozdílným způsobem a v odlišném prostředí.

Za cíl práce si kladu zjištění, do jaké míry ovlivňuje dětskou kresbu způsob vzdělávání a prostředí. Práce nabídne také základní přehled o vývoji dětské kresby a její diagnostice, informace o vzdělávacím procesu a prostředí ve státní mateřské škole klasického typu a státní lesní mateřské škole.

Praktickým výstupem mojí práce bude sběr dětských kreseb z výše zmíněných vzdělávacích institucí, jejich následné posouzení a komparace a pokus o zjištění, zda a do jaké míry má typ daných vzdělávacích zařízení a prostředí vliv na dětskou kresbu, a to zejména v oblasti rozvoje grafomotoriky, oblíbenosti a výběru tématu a postoje dětí k ostatním.

# 1 Dětská kresba a její vývoj

Kresba, činnost, která činí dětem radost a provází je téměř všemi dny. Touto aktivitou se dítě spontánně a svobodně projevuje. V dětském podání se ve většině případů nejedná o jednotvárnou kresbu, na čemž má jistě podíl pestrost, rozmanitost a nedotčenost dětské mysli. Často se v praxi setkávám s tím, že děti svůj obrázek někomu darují, v jistém slova smyslu lze v těchto kresbách stvořených pro někoho najít jistý řád, který podává zprávy o vztahu mezi ilustrátorem obrázku a tím, komu je věnován a také o tom, co má být obdarovanému sděleno. Jistou bariérou v této komunikaci pomocí obrázku se ale stává stádium vývoje, ve kterém se kresba dítěte nachází. Pro přiblížení této problematiky uvedu v první kapitole definici dětské kresby, jednotlivé fáze vývoje dětské kresby, faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby a stručnou teorii diagnostiky dětské kresby.

## 1.1 Vymezení dětské kresby

Dostupných zdrojů, které popisují dětskou kresbu je mnoho a jejich definice se značně liší, každý vyzdvihuje odlišný znak, který považuje za stěžejní. Následující text nabízí přehled těch nejvýznamnějších.

Georges-Henri **Luquet** se přiklání k teorii, že dětská kresba je realistická, a to „*Povahou svých motivů, předmětů, které zachycuje. Hlavní rolí dětské kresby je něco představit*“ (Luquet, 1927, in Cognet, 2013 s. 24-25). Luquet (in Cognet 2013) rozdělil dětskou kresbu do **následujících fází**, první fází je **nahodilý realismus**, kdy dítě nahodile črtá různé čáry, bez záměru něco zobrazovat, nicméně okolí či samotný autor se postarají o postupné pojmenovávání těchto čmáranic a dítě začne toužit po tom tyto pojmenované čáranice opakovat. Fáze nahodilého realismu postupně přechází do **nezdařeného realismu**, dítě se snaží o zobrazení reality ale bezúspěšně, často se v této fázi setkáváme s hlavonožcem. Další fází je **intelektuální realismus**, dítě zobrazuje realitu podle svého dětského pohledu o čemž svědčí třeba transparence, tato fáze přechází ve **vizuální realismus**. Obrázky, které dítě maluje ve fázi vizuálního realismu se shodují s kresbou dospělého.

Naopak **Miko** (in Popovič, 1978) se přiklání k dětské kresbě hlavně jako ke **komunikačnímu prostředku** mezi autorem a příjemcem kresby, u dětí předškolního věku funguje kresebný způsob předávání informací dvěma směry, od dětí i k dětem. Kresba má podávat informace o světě autora, jeho představách, zážitcích a zkušenostech. Je potřeba zmínit, že zpracování těchto informací je ovlivněno emocionalitou autora.

Stejně jako Miko, i Sophie **Morgensternová** (in Cognet, 2013) se uchyluje ke kresbě jako ke **způsobu komunikace, a navíc i arteterapii**. Tato dětská psychoanalytička byla údajně první, kdo využíval kresbu v psychoanalýze dětí. Kresby dětí inspirované nevědomím jí usnadňovaly psychoanalytickou terapii. Podle Morgensternové je kresba prostředkem, pomocí kterého se autor často svěřoval, umožňovala jeho léčbu, vypovídala o případných neurotických potížích i charakteru autora a pomáhala stanovit diagnózu.

**Garaudy** (in Kolláriková, Pupala, 2010) pohlíží na kresbu jako na **prostředek poznání** a do kresby se podle něj promítá hlavně vztah autora kresby k okolnímu světu. Všechny díla odkazují na nějakou skutečnost mimo sebe. V kresbě jsou informace ihned připraveny v podobě živé a praktické zkušenosti, jsou podávány okamžitě, metaforicky a symbolicky, tudíž dětem přirozeným způsobem, protože jsou nuceni zapojit smyslové vnímání, a to v souvislosti se zážitky a zkušenostmi, a navíc je rozvíjena jejich fantazie a emocionalita.

Podle psycholožky a psychoanalytičky Françoise **Dolto** (in Cognet, 2013) je sice kresba velmi cenným materiálem poskytujícím nám **informace o charakteru a duševním stavu dítěte**, ale není možné se upínat pouze na jednu kresbu vzniklou během jednoho sezení a je nutné přikládat důraz na situaci, ve které kresba vznikla. Zkrátka ne vždy se odborníkovi podaří nalézt smysl a poznat celkový duševní stav subjektu hned.

**Daniel Wildöcher** (in Cognet, 2013) zastává názor, že psycholog má klást důraz spíše na výtvarný proces než na výsledek ve výtvarné podobě. Také nabízí hodnoty, pomocí nichž je možné výtvarný proces analyzovat jako proces komunikace. **Expresivní hodnota kresby** záleží na stylu grafiky, tedy způsobu vzniku čar a využitím prostoru. **Expresivní hodnota barvy**, tedy výběr, míchání kombinace a izolace barev také podává zprávu o subjektu. V rámci **projektivní hodnoty** je třeba nasbírat od dítěte více kreseb a zajistit si s ním vztah, který by měl být prohlubován. I přes zadané téma obrázku si dítě často volí téma samo, a to s ohledem na vliv okolního prostředí a na duševní stav dítěte. Doporučuje provést „*komparativní analýzu série obrázků od stejného dítěte a hledat společná témata*“ (Wildöcher, in Cognet, 2013, s. 35).

**Jacqueline Royerová** (in Cognet, 2013) zastává názor, že kresba sama o sobě poskytuje větší míru informací a je plnohodnotnou řečí, okolnostem kresby příkládá menší důraz. Jacqueline Royerová rozdělila metody překlada kresby do tří způsobů, **čtení rychlé nebo intuitivní**, kdy se pokoušíme vcítit se do pocitů, které nám obrázek vyvolává, **čtení normativní**, při kterém se klade důraz na komparaci ilustrátora obrázku a jeho vrstevníky, **čtení analytické**, kdy se snažíme v obrázku vyhledat jeho výjimečné znaky.

**Huizing** (in in Kolláriková, Pupala, 2010) popisuje umění čili **kresbu, jako hru**, která má být pouze modelem skutečnosti a děti se jí věnují naplno. Zřejmě z tohoto důvodu se kresba stává jedním z hlavních zaměstnání dětí. Díky formování smyslového materiálu a současné práci se svojí emocionalitou a představitivostí nachází zálibu v uměleckých činnostech.

Pohled na dětskou kresbu Huiziga se částečně shoduje i s **Annie Anzieu**, která dává dětem možnost za sebou zanechat myšlenky v různé podobě a svobodně se projevit v oblasti kresby, modelování, či volné hry, jelikož kresbu definuje jako „*přechodné stádium mezi hrou a řečí*“ (Anzieu, in Cognet, 2013, s. 37).

Definice a přístupy k diagnostice kresby popsané výše, nyní doplním o faktory, které je nezbytně nutné zmínit, jelikož právě na nich a na rozsahu jejich rozvoje závisí stav kresby, kterou je dítě schopno vytvořit.

## **1.2 Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby**

Jelikož kreslení je souhrnná činnost, vývoj kreslířských schopností záleží na rozvoji psychických funkcí a pohybových dovedností. V následujícím textu popíši vývoj funkcí, jež jsou pro kresbu stěžejní, a protože moje bakalářská práce se zabývá dětskou kresbou, konkrétně dětskou kresbou ve vazbě na typ vzdělávacího zařízení (poskytující primární vzdělávání), zaměřím se především na období předškolního věku.

### **1.2.1 Kresba v souvislosti s rozvojem kognitivních a motorických funkcí**

Vývoj kresby závisí na rozvoji **kognitivních schopností**, konkrétně na rozvoji percepce, chápání a užívání symbolů, k chápání symbolů dochází kolem druhého roku života, kdy děti často ztrácí zájem zkoumat obrázek dotekem, jelikož jim stačí vizuální percepce. Na výzkumu ohledně chápání významu symbolů pracovala americká psycholožka J. DeLoache (Vágnerová, 2017).

Důležitým přechodem je pochopení významu obrázkových symbolů, jejich pojmenovávání, zapamatování a vybavení (Japha. 1998, in Milbrath, 2007).

Od dětí se vyžaduje pochopení duální povahy obrázku, tedy, že obrázek pouze zachycuje reálný předmět, ale o reálný předmět se nejedná (Jolley, 2010).

Rozdílnost zobrazování předmětů a situací závisí na **specifickém dětském uvažování**, s tím souvisí i to, že dítě v předškolním věku pomocí kresby vyjadřuje již svoje zkušenosti a vědomosti, ale používá i fantazii, setkáváme se tedy i se zobrazováním předmětů a situací se kterými se dítě ještě neseznámilo (Fox, Lee, 2013).



Musíme myslet na to, že porozumění předchází vlastní produkci, a to i v oblasti kresby (Jolley, 2010).

Babyrádová (2014) považuje v souvislosti s dětskou kresbou za stěžejní **rozvoj řeči**. Grafická tvorba dětí často přechází mluvenému slovu, přesto dítě zkouší obrázek popisovat a pojmenovávat. Dochází tak k sebevyjádření dítěte.

To, jak se kresba vyvíjí závisí i **na rozvoji motoriky a senzomotorické koordinace**. Kühne (2008, in Vágnerová, 2017, s. 15) uvádí, že *„Nezbytným předpokladem rozvoje kreslířských dovedností je dosažení určité úrovně jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Kreslení vyžaduje zvládnutí grafomotorických procesů potřebných k zobrazení základních tvarů a k jejich propojení.“*

Babyrádová (2014) zmiňuje **zrak** jako nedůležitější pro rozvoj výtvarných činností. Zrak je už od narození stimulován nejrůznějšími podněty. Záleží i na vlastnostech těchto podnětů. Aktivita propojující zrak a pohyb těla jsou nazývány senzomotorickými. Aktivita pro rozvoj senzomotoriky jsou stěžejními pro kresbu stejně jako aktivita pro rozvoj myšlení, paměti a představivosti.

**Exekutivní funkce** mají na rozvoj kresby také značný vliv, dítě by se mělo soustředit na činnost kreslení, kresbu si předem naplánovat a následně ji dle plánu zrealizovat (Golomb, 2004; Willats, 2005, in Vágnerová, 2017).

S Willatem a Golombem souhlasí i Babyrádová (2014), zastává názor, že pravidelná výtvarná činnost dítěte rozvíjí paměť. Dítě si zvyká na rituály související s výtvarným a řečovým projevem.

### **1.2.2 Kresba v souvislosti s uchováním a vybavením vzpomínek**

Pokud dítě **výtvarným způsobem ztvární** nějakou událost, činnost, předmět, či osobu, je velmi pravděpodobné, že si bude lépe, přesněji a časově posloupně pamatovat i s tím související okolnosti. Kresba dětem ulehčuje hovořit, zvláště o emočně silném zážitku a podporuje je v udržení pozornosti. Vzhledem k úrovni rozvoje funkcí potřebných ke kreslení, je **kresba jako prostředek usnadňující vybavení vzpomínek** vhodná spíše pro děti předškolního věku, mladší děti nemají tyto funkce zpravidla ještě dostatečně vyztřálé. Nesmím ale zapomenout, že stále mají velkou představivost a fantazii, což se v kresbě může v různé míře promítnout (Vágnerová, 2017).

I Babyrádová (2014) uvádí, že pro kresbu je významná jeho vlastní zkušenost s vnímáním a zobrazováním prostoru a tvaru. Klíčová je i **kinesticko-haptická zkušenost** dítěte. Dítě si zapamatovává to, s čím se setkalo a co na něj nějak významně, či emotivně zapůsobilo.

### **1.2.3 Kresba v souvislosti se sociokulturními faktory**

Z velké míry na kresbu dítěte působí i prostředí, ve kterém vyrůstá. I dospělí mají vliv na kresbu dítěte, a to svými **instrukcemi a všemi komentáři** vztahujícími se ke kresbě. Sociokulturní faktory se v dětské kresbě odrážejí ve volbě tématu, způsobu zobrazování, počtu detailů, velikosti zobrazení a rozdílech v průběhu vývoje kreslířských schopností (Vágnerová, 2017).

Kresba je **prostředkem socializace** a zároveň je důkazem, že dítě si všímá okolí a zobrazuje jej. Dokládá to i promítání vlivů okolí na osobu dítěte, vztahů k ostatním osobám do kresby dítěte (Babyrádová, 2014).

Nezájem dítěte o kresbu může být projevem frustrace, nedostatku lásky a citu, a to ze strany rodiny, nebo instituce ve které je dítě vzděláváno. Naopak zájem kreslit a bohatý výtvarný projev dítěte může svědčit o dobré adaptaci na prostředí a dobrých vztazích (Babyrádová, 2014).

Na všechny tyto souvislosti s kresbou a faktory kresbu ovlivňující se v této práci jistě ještě odkážu, obzvlášť na ty, které považuji za stěžejní při komparaci kreseb dětí ze státní mateřské školy klasického typu a dětí ze státní lesní mateřské školy.

### **1.2.4 Specifika dítěte předškolního věku**

Aby bylo možné porozumět všem souvislostem mezi úrovní dětské kresby a autorem, je důležité brát v potaz nejen všechny výše zmíněné faktory, které kresbu ovlivňují, ale i vývojová specifika předškolního dítěte, tedy autora. I vývojový stav jedince, ve kterém se zrovna nachází z velké míry ovlivňuje úroveň jeho kresby. V předškolním období probíhá u jedince řada vývojových změn, které je potřeba zmínit, aby bylo možné dosáhnout, co největší provázanosti informací, které jsou v celé práci uvedeny. Z pohledu psychického i tělesného rozvoje je předškolní věk velmi důležitým obdobím. Začíná se projevovat potřeba socializace a dítě většinou začíná navštěvovat mateřskou školu.

V předškolním věku dochází ke značným **tělesným změnám** dítěte. Dítě rychle roste a baculatost se mění ve štíhlost. Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Délka

horních i dolních končetin se prodlužuje, rozvíjí se podélná i příčná klenba nohy, osifikují zápěstní kůstky, což má význam pro rozvoj jemné motoriky a celkově kostra dítěte osifikuje (Fínová, 2015).

U dítěte předškolního věku dochází ke zdokonalování a zvládnání náročnějších pohybů, které vyžadují soustředěnost a koordinaci jednotlivých drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Z tohoto důvodu v předškolním věku dochází ke značnému rozvoji **jemné motoriky**, pro který je důležitá souhra drobného svalstva prstů (Wedlichová, 2010).

Většina předškolních dětí má zálibu v práci se stavebnicemi, mozaikami a manipulaci s drobnějšími předměty a ráda se zapojuje do praktických činností nejrůznějšího druhu. Pro rozvoj jemné motoriky má důležitou úlohu rozvoj hmatového vnímání a lateralita. Lateralizace se vyvíjí pozvolna obvykle do čtvrtého roku. Kolem třetího roku by měl být navozen špetkový úchop psacího náčiní. Před vstupem do školy by dítě mělo používat špetkový úchop, být schopno vizuomotorické koordinace, mít vyhraněnou lateralitu a uvolněnou ruku. Můžeme tedy říci, že rozvoj jemné motoriky jde ruku v ruce s rozvojem kresby (Bednářová, Šmardová, 2015).

**Lateralita** je odrazem dominance jednou z mozkových hemisfér, projevuje se konáním jemných a přesných aktivit dominující končetinou lépe a snáz, než končetinou druhou (Hartl, Hartlová, 2000).

V předškolním věku se zdokonaluje **hrubá motorika**, pohyby začínají být více koordinované a dochází k automatizaci chůze. Dítě začíná zvládat pohyby jako je skákání a pohyb v nerovném terénu. Koncem předškolního období již zvládá činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci (Šimíčková, Čížková, 2008).

Vývoj **řeči a komunikace** je podmíněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období do šesti až sedmi let, z toho nejprudší vývoj probíhá do tří až čtyř let. Pro rozvoj řeči má velký význam vyžívání hrubé motoriky, konkrétně sed, leh, lezení a chůze. Nejvhodnější pro mluvení je vertikální poloha, což vysvětluje nástup chůze a velký rozvoj řeči ve stejném období. Důležitá pro rozvoj řeči je i jemná motorika (Bednářová, Šmardová, 2015).

Neméně důležitý pro rozvoj řeči je i zrak, pomocí kterého děti odezírají pohyby mluvidel, odezírají neverbální komunikaci a první slova dítěte jsou spojena se zrakovými vjemy. Pro řečový vývoj je nezastupitelný i sluch, jelikož díky sluchu může docházet k napodobování žvatlání. Rovněž důležité je i sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Za

nevhodné sociální prostředí pro rozvoj řeči považujeme nevhodný výchovný styl a nedostatek podnětů (Bednářová, Šmardová, 2015).

Před vstupem do školy by dítě mělo řeč zvládat jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální natolik, aby řeč plnila dorozumívací funkci. Řeč se vyvíjí v úzké souvislosti s myšlením, pomáhá tvořit pojmy a ostatní logické formy myšlení. Díky rozvoji řeči je možný i růst poznatků o okolním světě (Wedlichová, 2010).

Šimíčková a Čížková (2008) popisují ve své publikaci intenzivní vývoj **poznávacích procesů** v období předškolního věku. U dětí předškolního věku převládá **celistvé vnímání**, dítě neselektuje podstatné části předmětu a nerozeznává základní vztahy mezi nimi. Pozornost dítěte upoutávají hlavně předměty se vztahem k činnosti. Začíná rozlišovat doplňkové barvy a je schopno sluchové analýzy. Zdokonaluje se čich, hmat, chuť a obvykle zvládá pojmenovat dané vlastnosti. Pro dítě je přirozené aktivní vnímání čili vnímání se zapojením pohybu. Percepce času a prostoru je nepřesná.

Známy a blízký prostor dítě obvykle vnímá jako větší, než ve skutečnosti je. Oproti tomu, podceňuje velikost vzdálenost dalekých objektů, jelikož je vidí jako malé. To, že pro dítě existuje pouze prostor, který je schopen pojmut, ten, ve kterém žijí a jednájí je nazýváno topismem. Časové úseky dítě nevnímá reálně. Délku časových úseků posuzuje podle atraktivity činností v nich vykonávaných. Veškerá časová koncentrace dítěte připadá na přítomnost (Wedlichová, 2010).

**Myšlení** dítěte v předškolním věku lze charakterizovat jako egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické. Není tedy divu, že dítě má sklony vše polidštit, měnit fakty podle sebe a vše si vysvětlovat jako stvořené a učiněné někým. Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost a nesouvislost. Dítě si všimá jen určitých vlastností předmětu, v uvažování je rigidní a lze zaznamenat nepřítomnost komplexního přístupu (Wedlichová, 2010).

Šimíčková a Čížková (2008) zmiňují navíc další zvláštnosti dětské psychiky, a to sugestibilitu, tedy možnost ovlivňování druhým, nejčastěji milovaným dospělým, labilitu prožívání a chování, tedy proměnlivost nálad a malé sebeovládání. Další zvláštností je eidetismus, tedy nerozlišování mezi skutečností a představou.

I když již dochází k rozvoji slovně-logické paměti, která vystihuje vnitřní znaky, převažuje mechanická **paměť**, která se opírá o vnější náhodné znaky. Pozornost je nestálá a

přelétává, i když často závisí spíše na individuálních osobních zvláštlostech a druhu činnosti. Rozvoj vnímání obohacuje představivost dítěte. Vybavení představ se stává plynulejší. Představivost se vyvíjí ve velkých mezích, dítě si pomocí fantazie často vysvětluje realitu a představy bývají tak reálné, že je dítě považuje za realitu. Předpojmové myšlení přechází v myšlení názorné a intuitivní, rozvíjí se pojmové myšlení (Šimíčková, Čížková, 2008).

Wedlichová (2010) upozorňuje na to, že logická paměť vyžaduje neustálé rozvíjení pomocí vhodných aktivit a činností. Rozsah a trvalost paměti se zlepšuje, což je nutné jako dobrý základ pro systematické učení.

Fantazie předškoláka hraje nezastupitelnou roli pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě si přizpůsobuje realitu a fakta svým potřebám. Často interpretuje realitu bez ohledu na skutečnost (Wedlichová, 2010).

Šimíčková a Čížková (2015) popisují ve své publikaci **emoční a sociální vývoj** předškolního dítěte, který je ovlivněn hlavně konkrétními činnostmi. Dítě projevuje radost ze spontánních činností. Občas dítě projevuje vztek při neúspěchu. Do čtvrtého roku věku převládá strach z neznámého prostředí, který obvykle střídá strach z fantastických bytostí. City dítěte se vyvíjí směrem k dospělým a směrem k vrstevníkům. Postupem času v tomto období narůstá potřeba sociálního kontaktu a s ním i city směrem k vrstevníkům. Dítě si vytváří také sebecit, který motivuje egocentrismus. Ve velké míře se dochází k rozvoji intelektuálních, estetických a etických citů. Hra je hlavní činností, za které proces socializace probíhá. Postupem času ustupuje i závislost na hračce. Práci od hry začíná dítě rozlišovat koncem předškolního období.

Pokud chceme nějakým způsobem pochopit, popisovat, diagnostikovat či hodnotit kresbu dítěte, musíme vždy brát v potaz specifika dítěte předškolního věku a úroveň rozvoje kognitivních a motorických funkcí. Souvislosti popíši v následující části textu.

### **1.3 Fáze vývoje dětské kresby**

Dětskou kresbu lze rozlišit na několik fází. Tyto fáze jsou děleny v souladu s věkem dítěte. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, pro každý věk je typický určitý stupeň psychického i fyzického vývoje a ten se ve velké míře odráží na vývoji a úrovni kresebného projevu dítěte.

*„Pokud na vývoj kresby nahlížíme z kognitivního hlediska, je zřejmé, že prochází několika fázemi, z nichž ta počáteční ještě symbolický význam nemá“ (Vágnerová, 2017, s. 23).*

### **1.3.1 Presymbolická fáze**

Ve druhém roce života začne většina dětí čmárat, jejich čmárání ale ještě neprobíhá s úmyslem zachytit nějaký předmět či situaci. V tomto období jde dětem spíše o prožitek z kresby než o výsledek. Dítě nachází uspokojení v tom, že za sebou zanechává stopy (Willats, 2005).

Uždil (2002) s touto teorií souhlasí a považuje čmáranice za motorickou hru, kdy je pro dítě důležitější prožitek než výsledek. Dítě prostě pohybuje tužkou a zjišťuje co se děje, zda zanechává stopu či nikoliv apod.

*„Čárání prochází ve svém vývoji několika fázemi, kdy se mění jeho projevy a stejně tak i jeho význam. Matthewes (1999) rozlišoval 3 stadia“ (Vágnerová, 2017, s. 23).*

V prvním stádiu dítě čmárá horizontálně a vertikálně směrové čáry a někdy i tečky. Ve druhém stádiu se objevují kruhové linie a smyčky. Ve třetím stádiu dítě rozlišuje prostor uvnitř a vně a čmárá i uzavřené tvary, které mohou být různě spojené a komplexnější (Willats, 2005).

S výše uvedeným se shodují i informace z publikace od Babyrádové (2014), podle nich jsou prvotní čmáranice odrazem psychomotoriky dítěte, nejedná se o zrcadlení nějakých představ. Dítě má z kreslení radost, jelikož za sebou zanechává nějakou stopu. Považuje kreslení za hru a střídání pastelek, či formátů papírů je pro něj zajímavé.

Zpočátku dítě ke kresbě využívá celou horní končetinu, kdy pohyby vychází pouze z ramenního kloubu, postupně pak začne pohyb vycházet i z loketního a zápěstního kloubu a je možné provádět čáry ve více směrech a úhlech (Bednářová, Šmardová, 2011).

### **1.3.2 Přechod na symbolickou úroveň**

Po druhém roce života dítě obvykle do kresby začne zařazovat i různé tvary a společně s čarami je spojuje. V kresbě se začínají objevovat nepravidelné spirály, ovály, kruhy a další tvary, občas můžeme zachytit podobu hlavonožce. To, že samo dítě, ale i dospělý začíná obrázek k něčemu přirovnávat a pojmenovávat dítě obvykle motivuje. Je obvyklé, že jeden obrázek může pro dítě představovat několik předmětů, a to plyne z jeho nepřesnosti (Willats, 2005).

„Přechod od presymbolických výtvorů ke kresbě, která něco představuje, je na grafomotorické úrovni primárně spojen se **zvládnutím kruhového útvaru**. Kruh je prekurzorem základního zobrazení různých objektů“ (Vágnerová, 2017, s. 27).

Po třetím roce života dítě začne kreslit obrázky, které se ve většině případů již něčemu podobají a začíná kreslit záměrně jistý předmět, či činnost, ne vždy se to ale povede. Mezi třetím a čtvrtým rokem už děti přestávají čmárat a techniku čmárání využívají k vyplnění ploch (např. tráva apod.) a zobrazení povrchů. Mladší předškoláci skládají své obrázky obvykle z různých tvarů složitějšího charakteru, mívají problém orientovat se v ploše papíru. Kreslení je činnost, která je často produkována dítětem společně s dospělým. Obzvláště u mladších školáků dospělý ve značné míře podněcuje v dítěti činnost kreslit (Vágnerová, 2017).

Stejně jako Vágnerová a Willats i Babyrádová (2014) popisuje fázi symbolickou jako fázi, kdy v dětské kresbě dochází k opakování jistých tvarů. Dítě ve výtvarném procesu opakovaným projevům přikládá význam, pojmenovává je a opakuje je stále dokola. Může docházet k tomu, že tentýž tvar dítě několikrát odlišně pojmenuje.

### **1.3.3 Fáze symbolické kresby**

Kresba v symbolické fázi již představuje nějaký předmět, činnost, či osobu. Děti v této fázi si obvykle zapamatují postup a schéma nakresleného objektu a opakují jej, proto děti předškolního věku často kreslí obrázky na pár oblíbených témat opakovaně. Kresba většinou obsahuje podstatné znaky, může se ale stát, že nějaký znak ještě postrádá. Postupem času znaky přibývají společně s nejrůznějšími pro děti podstatnými detaily. Děti předškolního věku mají stále bohatou fantazii, což se může promítnout v kresbě často např. transparentností (Vágnerová, 2017).

Děti předškolního věku mají sklony používat naučené postupy při kreslení a zobrazování, maximálně kresbu obohacují o nové detaily (Panesi et al., 2015).

Děti předškolního věku chtějí v kresbě dosáhnout co nejvíce přesného zobrazení objektu, tuto snahu Willats nazývá „účinnou reprezentací“ (Willats, 2005).

Babyrádová (2014) tuto fázi dětské kresby popisuje jako fázi symbolizace a ideoplasticismu. „*Ideoplasticismus je jedním ze základních principů zobrazování skutečnosti v raném předškolním věku. Volná interpretace tohoto pojmu zní následovně: ideoplasticismus je takovým principem 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“ (Babyrádová, 2014, s. 65).*

### **1.3.4 Přejchod k vizuálnímu realismu**

Vyšší úroveň myšlení dětí se promítá v dětské kresbě v podobě lepšího zpracování kresby a její celistvosti, nechybí žádné podstatné znaky a je obohacena o spoustu detailů, pomocí kterých lze obvykle určit o jaký konkrétní objekt se jedná. Dítě mladšího školního věku už také dokáže dobře rozvrhnout prostor na papíře, posuzuje svůj výtvar více kriticky a je schopno kresbu přizpůsobit různým požadavkům a zjištěním. Vizuální realismus přechází do fáze druhotné schematizace (Vágnerová, 2017).

Podle Babyrádové (2014) se dítě v této fázi snaží objekty ztvárnit co nejpřesněji a nejvíce realisticky, zachycení reality ale vzhledem k jeho dosavadním schopnostem není úplně možné. Tento styl nazývá „poetickým fyzioplasticismem“.

Vzhledem k tomu, že fáze druhotné schematizace se začíná objevovat u dětí ve středním školním věku a moje práce je zaměřená na předškolní věk, rozhodla jsem se popis fáze druhotné schematizace vynechat.

### **1.3.5 Vývoj kresby lidské postavy u dětí předškolního věku**

Praktická část mojí bakalářské práce se bude zabývat diagnostikou dětského kresebného projevu, konkrétněji diagnostikou dětských kreseb na téma lidská postava. Aby informace byly podány kompletně a pro lepší představu, zmíním nyní fáze vývoje kresby lidské postavy.

Důvod, proč se téma lidské postavy natolik promítá v dětských kresbách popisuje Cognet (2013, s. 113) „*Kresba člověka se objevuje ve všech kulturách a zaujímá privilegované místo v tvorbě dětí, neboť v kresbě postavy se autor pokaždé snaží, zčásti nevědomě, vyobrazit trochu i sám sebe*“.

Šimíčková a Čížková (2008), zmiňují, že dítě je antropocentrické. Hlavním zájmem dítěte je člověk a veškerá úzká souvislost s ním. S prvním vyobrazením lidské postavy se můžeme setkat mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte.

Okolo třetího roku života začnou děti tím nejjednodušším způsobem zobrazovat lidskou postavu, tomuto schématu je přezdíváno **hlavonožec**. Jako hlavonožec je chápáno zobrazení lidské postavy pomocí kruhu, jako hlavy, a od ní vedou vertikální a horizontální čáry jako nohy a ruce. Nedostatečně rozvinutá kognice a grafomotorika má za následek to, že hlavonožci chybí



detaily. Dítě ví, že tyto detaily lidská postava má, ale zatím je nedokáže přenést na papír. (Bednářová, Šmardová, 2011).

*„Skutečnost, že lidskou postavu tvoří jen hlava a nohy, může souviset s jejich významem, jaký pro dítě mají. Hlava je základem každé bytosti. Důležité jsou i končetiny, které, jak dobře ví, slouží k různé činnosti. Nohy umožňují pohyb i zakotvení na zemi, rukama je možné něco uchopit nebo se něčeho dotýkat. Pro děti má největší význam obličej. Je důležitý pro navazování sociálního kontaktu, a proto se od počátku soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje“* (Vágnerová, 2017 s. 48).

S výše uvedeným souhlasí i Šimíčková a Čížková (2008), které navíc, jako bod zlomu ve své publikaci zmiňují kresbu kříže, jelikož v tu chvíli si dítě uvědomí schopnost měnit směr čar.

Publikace od výše uvedených autorů opomíjí vlasy, které zmiňuje ve své knize Cox (1993). Jedny z prvních a rozpoznatelných obrázků lidských postav, které jsou velmi minimalistické a jsou nazývány hlavonožci, mají obvykle také obličejové rysy, vlasy a ruce.

Přechodnou **fázi mezi hlavonožcem a konvenčním zobrazením postavy** charakterizuje zejména zdokonalování hlavonožce a zobrazování trupu, ať už v té nejtriviálnější podobě (Vágnerová, 2017).

**Konvenční zobrazení lidské postavy** se sice vyznačuje neustálým zdokonalováním postavy o detaily, ale vzhledem k nedostatečně rozvinuté vizuomotorické koordinaci je pro kresbu typický problém s proporcemi a symetrií. Děti v této fázi využívají pro kreslení často jednoduché geometrické tvary a různě je spojují a napojují na sebe (Vágnerová, 2017).

V předškolním věku, tj. **mezi pátým a šestým rokem** je možné v kresbě začít zaznamenávat čím dál lepší propojení jednotlivých částí těla, dvoudimenzionální zobrazení nohou a paží a téměř nikdy už nechybí trup postavy. V tomto věku děti lépe zvládají pracovat s prostorem papíru, a tudíž se zlepšují proporce a symetrie postavy. Předškolní děti kresbu postavy doplňují o detaily jako jsou chodidla, ruce oddělené od paží, často i správný počet prstů a nos, zlepšují zobrazení úst a očí. Děti doplňují kresbu o detaily, které jsou podstatné pro ně, proto se často stává, že detaily nejsou vždy nakreslené vhodným způsobem, jejich ztvárnění nemusí respektovat realitu (Vágnerová, 2017).

S uvedenou charakteristikou kresby od Vágnerové opět souhlasí i Šimíčková a Čížková (2008). Doplnují ji pouze o slovní spojení „montovaná kresba“, které pojmenovává mechanické připojování nejrůznějších detailů do kresby.

Po období konvenčního zobrazení lidské postavy následuje období **pokročilé konvenční zobrazení lidské postavy**, jelikož tento způsob ztvárnění je typické pro **školní věk**, nebudeme mu věnovat v této práci více pozornosti.

Davidová (2008) doplňuje fáze vývoje a znaky kresby lidské postavy v období předškolního věku pouze o znak sklápění, který se vyskytuje v kresbě u dětí mezi pátým a sedmým rokem. Na obraze chybí perspektiva a respektování vertikálních a horizontálních rovin. U znázorněných objektů jsou zaznamenány disproporce.

Výše zmínění autoři se se svými fázemi vývoje kresby lidské postavy téměř shodují. Jiný pohled na vývoj kresby lidské postavy můžeme najít v publikaci od **Cogneta** (2013), který si nemyslí, že hlavonožec v psychodynamickém přístupu odpovídá stádiu vývoje kresby lidské postavy, proto uvádí etapy vývoje kresby lidské postavy následovně:

- Stadium – postava „já“  
V tomto stádiu se dítě nachází, když pozoruje samo sebe v zrcadle a začne chápat rozdíl mezi prostým obrazem a svým obrazem. Dítě v tomto období o sobě může mluvit ve třetí osobě, jelikož těžko odlišuje sebe od svého okolí. Toto první stádium se objevuje, když dítě zvládá nakreslit první uzavřený prostor a odlišuje tak dva prostory. Obvykle toto stádium končí kolem třetího roku.
- Stadium – postava „se“  
*„V tomto období můžeme pozorovat přechod od cítění se k vědomí sebe. Leibniz (1704) to popisuje jako schopnost apercepce ve smyslu uvědomovat si sebe sama“* (Leibniz, 1704, in Cognet, 2013). Dítě tak na papíře vyobrazuje svůj obraz „*Kreslím, dávám na papír své aktuální vyobrazení*“. Dítě v tomto stádiu nezobrazuje skutečné postavy, ale pouze samo sebe (Cognet, 2013, s. 120).
- Stadium – postava „avatar“  
Jakmile dítě dosáhne věku a získá takzvaně „rozum“, „naučí se podobu standardního tělesného já“. Postava má tedy už všechny důležité znaky, ale bude se dále rozšiřovat o detaily a esteticky vylepšovat, a to podle schopností a dovedností dítěte. Dítě vyobrazuje sebe samo, ale také se uvádí do vztahu k různému prostředí. „*Proto jsem se rozhodl použít termín avatar, který vychází*

*ze slova avatara, jehož významem v sanskrtu je sestoupení z nebes na zemi: používal se pro popis jednotlivých vtělení hinduistických božstev. Dnes termín popisuje osobu, která virtuálně ztělesňuje hráče, nebo uživatele virtuálního světa“ (Virole, 2010, in Cognet, 2013, s. 122). Toto stádium obvykle trvá až do období puberty, kdy dítě přestane cítit potřebu zobrazovat situace.*

## **1.4 Diagnostika kresby lidské postavy u dětí předškolního věku**

Aby bylo možné zcela pochopit dětský pohled na kreslení, či jiné výtvarné projevy, musíme vzít v potaz, co jejich spontánní projevy motivuje. Obvykle jsou to tři činitele, kteří ovlivňují dětskou tvorbu, a to paměť, fantazie a jejich život (Malchiodi, 1998).

Předtím, než se kdokoliv pustí do diagnostiky, měl by brát v potaz všechny činitele, jak uvádí Malchiodi a nahlížet na obrázek dětskýma očima tvůrce, alespoň v rámci možností. Všechny činitele jsem zmínila v kapitole s názvem Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby, která popisovala specifika dítěte předškolního věku, kresbu v souvislosti s rozvojem kognitivních a motorických funkcí a kresbu v souvislosti se sociokulturními faktory.

Pro lepší porozumění a komplexnost informací jsem se rozhodla ve stručnosti zařadit diagnostiku dětské kresby. Jelikož diagnostika kresby je velmi rozsáhlým tématem, zařadím tu podkapitolu týkající se pouze diagnostiky a vývoje kresby lidské postavy, a to z toho důvodu, že tematickou kresbou lidské postavy se bude zabývat praktická část této bakalářské práce.

### **1.4.1 Diagnostika kresby lidské postavy u dětí předškolního věku**

Dětská kresba je **královskou cestou do poznání světa dětí**, které ji využívají jako způsob komunikace. Výtvarný projev vypovídá o schopnostech, problémech a vztazích dítěte s okolím. Podle kresby můžeme vcelku dobře určit i úroveň motorických, rozumových a emocionálních schopností. Nejedná se pouze o hotový produkt jako obraz ale o celý proces, který nám dává možnost pronikat do tajů duševního života dítěte (Šimíčková, Čížková, 2008).

Diagnostikování pomocí kresby, tedy projektivní metody není snadnou záležitostí, jelikož výsledek ani proces není měřitelný. Při hodnocení projektivní metody musíme brát v potaz **objektivitu, reliabilitu a validitu**, tedy vztah, vliv a kontakt mezi pozorovatelem a pozorovaným, spolehlivost a platnost výzkumu. Projektivní metody nám obvykle poskytnou výsledek v podobě nekonkrétně definovaného jevu. Pro diagnostikování je vhodné využívat více psychodiagnostických metod a různě je kombinovat. Práce s projektivními metodami

vyžaduje osvojení si určitého pohledu na psychiku a přijetí určité filozofie psychiky (Najbrtová, Šípek, Loneková, Čáp, 2017).

Kresebné metody zahrnují **strukturální data** (objektivní znaky, provedení linie, velikost, umístění, chybění určitých částí či zvýraznění některých částí), **tematická – obsahová data** (vycházejí z autorova popisu kresby), **behaviorální data** (způsob jaký autor kresbu provádí). Aby bylo diagnostikování kresby co nejvíce objektivní, musíme vždy brát v potaz **vývojové hledisko autora, jeho kresebné nadání a zručnost a kulturní hledisko** (Najbrtová, Šípek, Loneková, Čáp, 2017).

K diagnostice kresby je **vhodné užívat kresebné testy**, jelikož umožňují využití statického srovnání, dávají jasné zadání a pomáhají některým osobám překonávat zábrany. Z grafických metod je nejčastěji využívána právě kresba lidské postavy, možná i proto, že lidská postava je převládajícím tématem všech dětských kreseb a autor se snaží do zobrazené osoby promítnout sebe (Cognet, 2013).

**Vágnerová** (2017) ve své publikaci popisuje novou verzi **testu kresby lidské postavy** pro děti školního věku. Jelikož moje bakalářská práce se zabývá diagnostikou dětské kresby v předškolním věku, nebudu se o testu od Vágnerové více zmiňovat.

**Human figure drawing** je původní název kresebného testu od **Machoverové** (in (Najbrtová, Šípek, Loneková, Čáp, 2017)). Zadáním tohoto testu je nakreslit černou tužkou lidskou postavu, dále nespecifikovat, nenahlíží na to, zda osoba umí či neumí kreslit. Tento test lze užít pro děti ve věku od čtyř do dvanácti let.

Já jsem se rozhodla, že v souvislosti se svojí bakalářskou prací budu využívat **test podle Goodenoughové** (in Cognet, 2013), který se mi zdá být pro mou práci nejvíce vyhovující. Postupy, provedení a hodnocení testu jsou konkrétní a lehce uchopitelné. O tomto testu se nyní nebudu více rozepisovat, jelikož se mu budu dále a podrobně věnovat v praktické části, konkrétně v kapitole s názvem Výzkumné metody.

## 2 Vzdělávání dítěte ve státní mateřské škole

Moje bakalářská práce se v praktické části zaměří na komparaci a diagnostiku kreseb dětí ze státní mateřské školy klasického typu a státní lesní mateřské školy. Aby nám byly známy podmínky v jednotlivých vzdělávacích zařízeních, rozhodla jsem se je tu stručně popsat. Je potřeba brát na vědomí, že všechny státní mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem. Níže uvádím stručnou charakteristiku tohoto kurikulárního dokumentu, jenž tohle vzdělávání vymezuje a stanovuje jeho principy.

Jak již bylo výše zmíněno, obsahy a principy vzdělávání ve státní mateřské škole vychází z kurikulárního dokumentu státní úrovně, Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je pro všechny státní mateřské školy závazný. Rámcový vzdělávací program vymezuje závazné rámce pro vzdělání, podle kterých je tvořen školní vzdělávací program. Podle školního vzdělávacího programu se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program jsou dokumenty veřejné a přístupné (RVP PV).

Mateřská škola doplňuje a podporuje rodinnou výchovu. Úkolem mateřské školy je připravit pro dítě bezpečné a podnětné prostředí pro učení a aktivní rozvoj dítěte. Dítěti je tu poskytována odborná péče a je připravováno na další etapu vzdělávání. Vzhledem ke každodennímu a dlouhodobému styku s dítětem a jeho rodinou plní mateřská škola i diagnostickou funkci. Předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné. Poskytování předškolního vzdělávání je veřejnou službou (RVP PV).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je koncipován na základech osobnostně orientované výchovy, ta se vyznačuje středem pozornosti upřeným na dítě, jeho potřeby a zájmy. V pedagogickém procesu mateřské školy je uplatňován princip individualizace ve skupině, demokratický základ a sociálně-komunikační strategie (Šmelová, 2014).

Upozorňuji tedy, že podmínky obou dvou typů mateřských škol jsou na úrovni Rámcového vzdělávacího programu stejné, avšak podmínky, které stanovuje školní vzdělávací program se v těchto dvou typech mateřských škol značně liší.

## 2.1 Vzdělávání dítěte v mateřské škole klasického typu a vzdělávání dítěte ve státní lesní mateřské škole

Jelikož lesní mateřské školy nejsou natolik běžné, jako mateřské školy klasického typu, dovolím si o nich ještě krátce informovat. Lesní mateřské školy jsou registrované v Rejstříku škol a školských zařízeních. Stejně jako mateřské školy klasického typu jsou finančně podporovány státem, kontrolovány Českou školní inspekcí a Krajskou hygienickou stanicí a chrání je legitimní právní předpisy. Jak již bylo zmíněno výše, jsou zavázané dodržovat Rámcový vzdělávací program a svůj školní vzdělávací program. Děti tu mohou plnohodnotně plnit povinný předškolní rok docházky (Asociace lesních mateřských školek). To, že jsou lesní mateřské školy alternativou klasických mateřských škol dokazují jisté rozdílné podmínky, za kterých výchovně vzdělávací proces probíhá. Tyto školky často využívají principů přírodní, prožitkové a intuitivní pedagogiky. Bývají zařazovány prvky z alternativních pedagogických směrů Montessori, waldorfské pedagogiky a daltonského plánu (Štindlová, 2021)<sup>1</sup>.

Avšak podmínky vzdělávání v obou typech mateřských škol jsou podmíněny RVP. Podmínky vzdělávání dále vymezuje i vyhláška č. 14/2005 Sb. tedy Vyhláška o předškolním vzdělávání a vyhláška č. 410/2005 Sb. tedy Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Provoz lesních mateřských škol zastrešuje Asociace lesních mateřských škol. Vzdělávání v lesní mateřské škole a mateřské škole klasického typu neprobíhá totožně. Nyní popíši ty nejvíc podstatné a zároveň odlišné okolnosti v obou typech mateřských škol, které by mohly mít vliv na úroveň dětské kresby.

Ve větších mateřských školách klasického typu se lze setkat s **rozdělením dětí do tříd**. Vyhláška č. 14/2005 Sb., tedy Vyhláška o předškolním vzdělávání nám sděluje, že za běžných okolností se třída v mateřské škole klasického typu se naplňuje **do počtu 24 dětí**. Většinu času je zpravidla přítomen **jeden pedagog** ve třídě. Při pobytu mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání připadá na jednoho pedagogického pracovníka nejvýše 20 dětí.

V lesních mateřských školách mají nejčastěji omezenou kapacitu pouze na **jednu třídu**, je tu přítomno **maximálně šestnáct dětí**, které doprovází vždy **dvě dospělé osoby**, které jsou

---

<sup>1</sup> Jelikož první lesní mateřská škola byla v České republice založena v roce 2008 a teprve od roku 2016 mohou fungovat plnohodnotně jako státem uznávaná instituce pro předškolní vzdělávání, není příliš mnoho odborných zdrojů vztahující se k podmínkám v LMS. Z tohoto důvodu jsem využila převážně informací z Asociace lesních mateřských škol, které podléhají RVP PV, zákonům a vyhláškám o mateřských školách.

obvykle nazývány průvodci. Minimálně jedna z přítomných dospělých osob musí mít pedagogické vzdělání a další osoba minimálně kvalifikaci chůvy (Štindlová, 2021).

Vzhledem k tomu, že v mateřské škole klasického typu děti pedagoga nazývají paní učitelkou a je zvykem jí vykat, je pravděpodobné, že tu budou vztahy mezi dětmi a pedagogy na formálnější úrovni než v lesní mateřské škole, kde děti pedagoga nazývají průvodcem, oslovují jménem a tykají mu. Z výše uvedeného lze předpokládat, že průvodkyně v lesní mateřské škole mají větší možnost navázat s dětmi bližší kontakt, je snadnější využívat individuálního přístupu a častěji zařazovat individualizovanou formu výuky.

Pokud budeme hovořit o klasických mateřských školách, **délku venkovního pobytu** vymezuje vyhláška č. 410/2005 Sb., tedy Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Zde se dočteme o tom, že doba pro pobyt venku je stanovena **zpravidla na dvě hodiny**, dobu pobytu venku lze upravit podle aktuálního počasí a teplot. Pobyt venku smí být vynechán pouze při mimořádně nepříznivých klimatických podmínkách. Mateřské školy klasického typu mívají **větší a lépe vybavenější vnitřní prostory** než lesní mateřské školy. Jedná se o vytápěné kamenné budovy s většími vnitřními prostory, obvykle rozdělenými na hernu, odpočívárnu a někdy i jídelnu a tělocvičnu. Ke školce náleží i oplocená zahrada, složená z travnaté a zpevněné plochy. Nachází se tu většinou zahradní domek pro venkovní hračky, pískoviště a další herní prvky (vyhláška č. 410/2005 Sb.).

Zato v lesních mateřských školách se klade důraz na **každodenní pobyt v přírodě**, nejčastěji v lese, kde se tráví **maximum času**. Téměř všechny výchovně vzdělávací aktivity probíhají venku a děti jsou neustále v bezprostředním kontaktu s přírodou. Protože děti z lesních školek tráví většinu času v terénu, **není zázemí natolik komfortní** jako v klasické školce. Pro pobyt mimo zázemí musí být děti zpravidla vybaveny dostatkem vhodného oblečení, batůžkem, podsedákem a lahví na pití. Lesní školky mají zázemí v různých podobách, nejčastěji nějaké jurty, maringotky či chatky apod. Zázemí lesní školky nesmí být stavbou. V zázemí lesní mateřské školy nebývá příliš teplo, jelikož se topí v kamnech a objekt nemá dobré izolační vlastnosti. Ve vnitřních prostorech lesní školky nebývá mnoho prostoru (často se manipuluje s nábytkem, pracovními stolečky apod.) Stravování v lesní mateřské škole je zpravidla řešeno tzv. výdejnou lesní mateřské školy a podléhá školskému zákonu (Štindlová, 2021).

Z výše uvedeného lze vyvodit předpoklad, že v mateřských školách klasického typu mají děti více prostoru na aktivity pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, jelikož tráví více času v zázemí mateřské školy, kde jsou vhodnější podmínky pro tyto činnosti (vždy připravená pracovní místa v podobě dětských stolečků, kdy má obvykle každý svoje místo a příjemné klimatické podmínky, které poskytuje kamenná vytápěná budova). Oproti tomu děti v lesní mateřské škole pobývají většinu času v terénu, lze tedy očekávat že budou převahovat dobrodružné aktivity v terénu vhodné pro rozvoj hrubé motoriky.

Velkým rozdílem mezi klasickou mateřskou školou a lesní mateřskou školou je materiální vybavení. V klasické školce je zpravidla **velké množství knih, didaktických pomůcek a hraček, a to z různých materiálů** (plastové hračky, magnetické stavebnice apod.). Můžeme se tu setkat s **využitím moderních digitálních technologií**, např. s používáním reproduktorů (rádia), interaktivní tabule, či tabletů se vzdělávacími aplikacemi. Školní zahrada bývá vybavena zahradním domkem, herními prvky a pískovištěm, děti využívají ke hře hlavně plastové bábovičky, lopatky, kyblíky, auta apod. (vyhláška č. 410/2005 Sb.).

Zato v lesní mateřské škole lze nalézt **pouze knihy, opravdu malé množství hotových dřevěných hraček a didaktické pomůcky z přírodních materiálů**. Při práci se **nevyužívá moderních digitálních technologií**. Školní zahrada bývá často vybavena bahenní kuchyní místo pískovištěm, v této kuchyni se nachází často rendlíky, naběračky, vařečky apod. namísto klasických plastových kyblíků, lopatek a bábovek (Štindlová, 2021).

Z výše uvedeného plyne, že materiální vybavení lesních školek bývá chudší a omezenější na přírodní materiály, může to vést k rozvoji fantazie dětí. Oproti lesním školám, klasické školky jsou vybaveny větším množstvím hotových hraček z nejrůznějších druhů materiálů a ke hře tak mají k dispozici mnohem více připravených a hotových předmětů.

Na konec bych ráda zmínila, že veškeré uvedené informace o státních lesních mateřských školách a státních mateřských školách klasického typu jsou všeobecné a vyplývají z dokumentů pro tyto školy závazných. Další podmínky si vytváří již jednotlivé mateřské školy, jejich materiální možnosti a složení pedagogického sboru. Na každé dítě také působí tyto vlivy různým způsobem a různou intenzitou.



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Praktická část mojí bakalářské práce se zabývá komparací a posuzováním kreseb dětí vzdělávaných ve dvou typech mateřských škol, a to ve státní mateřské škole klasického typu a státní lesní mateřské škole. Záměrem praktické části práce je zjistit úroveň obsahové a formální stránky kresby dětí předškolního věku a odhalit, do jaké míry má typ vzdělávacího zařízení vliv na úroveň kresby. Jelikož předškolní děti nejčastěji zobrazují náměty ze svého okolí a jejich myšlení lze označit jako antropomorfní, není divu, že nejčastěji zobrazují lidské postavy. Z tohoto důvodu jsem pro analýzu kresby zvolila jako téma lidskou postavu.

Z výše uvedeného vyplývá hlavní cíl práce a tím je analýza dětské kresby lidské postavy ve vazbě na rozumové schopnosti dítěte předškolního věku s přihlédnutím k různým typům vzdělávacích zařízení.

Z výše uvedeného hlavního cíle vyplývají následující výzkumné otázky:

1. Výzkumná otázka č. 1

Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení rozdíly v obsahové části kresby lidské postavy?

2. Výzkumná otázka č. 2

Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení rozdíly na formální úrovni, tedy ve zpracování kresby a její propracovanosti?

3. Výzkumná otázka č. 3

Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení významné rozdíly v kresbě a její úrovni?

## 4 Výzkumná metoda

Při analýze dětských kreseb budu postupovat podle české verze testu kresby lidské postavy od Šturmy a Vágnerové. Tento test vychází z původní verze testu kresby lidské postavy Goodenoughové. Hodnocení testu vyplývá z 35 položek. První část se zaměřuje na obsah a je složena z 15 položek, zabývá se tím, co dítě zobrazilo. Druhá část je složena z 20 položek a slouží ke zjištění úrovně provedení, propracovanosti a způsobu zpracování kresby (Vágnerová, 2017).

Podle Goodenoughové (in Cognet, 2013, s. 133) je jasné, že „*dětské kresby jsou závislé hlavně na vývoji intelektu.*“ Díky tomuto vhodně sestavenému testu a souvislosti testu kresby lidské postavy s úrovní vývoje intelektu, se test kresby lidské postavy používá jako test dětské inteligence umožňující vypočítat IQ (Cognet 2013).

Pro lepší představu přikládám tabulku s hodnocením kresby lidské postavy podle úpravy Šturmy a Vágnerové z roku 1982, viz příloha č. 1 (Vágnerová, 2017, s. 212).

Podle výše zmíněné tabulky budou posouzeny všechny kresby, při skórování bude využito jednobodového hodnocení, pokud kresba bude požadavek splňovat, přidělím bod (Vágnerová, 2017).

## 5 Výzkumný soubor

Na základě informovaných souhlasů ředitelů škol, viz příloha č.2, mohl proběhnout výzkum. Výzkum k bakalářské práci byl proveden v říjnu roku 2020 ve dvou mateřských školách. Přehled o dětech, které se výzkumu zúčastnily nabízí tabulka číslo 1.

**Tabulka číslo 1 – informace o dětech, kteří se výzkumu zúčastnily**

	<b>Pohlaví</b>	<b>Věk</b>	<b>Typ vzdělávacího zařízení</b>
1.	Dívka	5,7 let	Státní MŠ klasického typu
2.	Dívka	5,2 let	Státní MŠ klasického typu
3.	Chlapec	5,4 let	Státní MŠ klasického typu
4.	Chlapec	5,5 let	Státní MŠ klasického typu
5.	Chlapec	5,2 let	Státní MŠ klasického typu
6.	Chlapec	5,5 let	Státní MŠ klasického typu
7.	Dívka	5,7 let	Státní lesní MŠ
8.	Chlapec	5,5 let	Státní lesní MŠ
9.	Dívka	5,3 let	Státní lesní MŠ
10.	Dívka	5,4 let	Státní lesní MŠ
11.	Chlapec	5,2 let	Státní lesní MŠ
12.	Chlapec	5,3 let	Státní lesní MŠ

Z informací, které poskytuje tabulka číslo 1 lze vyčíst, že výzkumu se celkem zúčastnilo 12 dětí (100 %). Ze státní mateřské školy klasického typu se výzkumu zúčastnilo celkem 6 dětí (50 %). Ze státní lesní mateřské školy se výzkumu zúčastnilo celkem 6 dětí (50 %) také.

Ve státní mateřské škole klasického typu ze 6 zúčastněných byly 4 chlapci (66,6 %) a 2 dívky (33,4 %). Do věkové kategorie 5,0 – 5,5 let tu spadalo 5 dětí, 1 dítě spadalo do věkové kategorie 5,6 – 5,11 let.

Ve státní lesní mateřské škole ze 6 zúčastněných byly 3 dívky (50 %) a 3 chlapci (50 %). Do věkové kategorie 5,0 – 5,5 let tu spadalo 5 dětí, do věkové kategorie 5,6 – 5,11 let tu spadalo 1 dítě.

V souladu s ochranou osobních údajů nebudou v této práci uvedeny jména dětí.

## **5.1 Průběh sběru dat**

Jak již bylo zmíněno výše, sběr dat probíhal ve státní mateřské škole klasického typu a státní lesní mateřské škole. Obě mateřské školy se nachází v Jihomoravském kraji. V souladu s ochranou osobních údajů a dohodou s řediteli škol, kteří si nepřejí konkretizaci vzdělávacích zařízení, nebudu tyto vzdělávací instituce již více specifikovat.

Ve státní mateřské škole klasického typu všechny děti dostaly zadaný stejný úkol, nakreslit lidskou postavu. K dispozici měly výkres formátu A4, tužky a pastelky. Všechny děti kreslily současně a čas pro kresbu jim nebyl nijak vymezen. Všichni kreslily samostatně. V mateřské škole klasického typu děti při kresbě využívaly více barev a pastelek než děti ve státní lesní mateřské škole. Děti využily většího časového úseku pro kresbu než děti ve státní lesní mateřské škole.

Zadání úkolu ve státní lesní mateřské škole mělo stejné znění jako ve státní mateřské škole klasického typu, tedy nakreslit lidskou postavu. Děti měly k dispozici výkres formátu A4, tužky a pastelky. Všechny děti kreslily současně a čas pro kresbu jim nebyl nijak vymezen. Všechny děti kreslily samostatně. Ve státní lesní mateřské škole děti využívaly pro kresbu spíše tužku. Děti tu úkol zpracovaly rychleji než děti ve státní mateřské škole klasického typu.

Během toho, co děti pracovaly na kresbě lidských postav jsem se u nich zaměřovala na sledování úrovně grafomotoriky, soustředěnost při kresbě a vývojovou úroveň kresby vzhledem k věku dětí.

## **6 Prezentace výsledků výzkumného šetření**

Jak již bylo několikrát v této práci zmíněno, výzkumné šetření probíhalo ve dvou typech vzdělávacích zařízení. V následujících podkapitolách uvedu výsledky výzkumného šetření a to tak, že na základě výsledků testu kresby lidské postavy podle úpravy Šturmy a Vágnerové odpovím na otázky výzkumného šetření, a to s ohledem na jednotlivé vzdělávací instituce.

### **6.1 Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení rozdíly v obsahové části kresby lidské postavy?**

Můj výzkum ukázal, že mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení, kteří se výzkumu zúčastnili, je možné spatřit rozdíly v obsahové části testu kresby lidské postavy. Z tabulek číslo 2 a 3 lze vyčíst, že děti ze státní mateřské školy klasického typu během mého výzkumu dosahovaly v obsahové části testu vyššího hodnocení než děti ze státní lesní mateřské školy.

V tabulkách číslo 2 a 3 je možné vidět, že nejvyššího bodového ohodnocení za obsahovou část testu kresby lidské postavy dosáhly dívky, obě ve věku 5,7 let. Oběma dívkám se podařilo získat v této části testu kresby lidské postavy 14 bodů, tedy 9 stenů.

Dívky dosáhly stejného počtu bodů, jelikož obě dvoudimenzionálně zobrazily všechny potřebné části těla. Postavám nechybí propracované detaily v podobě úst, nosu, očí, vlasů, prstů. Všechny postavy mají dvě a více části oděvu, které jsou neprůhledné.

I přesto, že obě dívky dosáhly stejného počtu bodů, jejich obrázky se značně liší. Dívka navštěvující státní mateřskou školu klasického typu použila ke kresbě pastelky, které pečlivě střídala, obrázek je tak velmi barevný. Nenačeskala pouze jednu lidskou postavu, ale čtyři lidské postavy, které znázorňují její rodinu. Její obrázek můžeme vidět níže.

**Obrázek číslo 1** - kresba dívky (5,7 let) ze státní mateřské školy klasického typu



Oproti tomu, dívka z lesní mateřské školy použila ke kresbě pouze tužku. Nakreslila pouze jednu lidskou postavu, která znázorňuje samu dívku. Na jejím obrázku, viz obrázek níže, je velmi zajímavý nos a oči dívky, obojí je velmi detailně zobrazeno.

**Obrázek číslo 2** - kresba dívky (5,7 let) ze státní lesní mateřské školy



Nejnižší počet bodů získal chlapec ve věku 5,3 let, který navštěvuje lesní mateřskou školu. Jeho obrázek (viz obrázek níže) získal v obsahové části testu pouze 5 bodů, tedy 3 steny. Ke kresbě použil tužku a obrázek nakreslil ve velice krátkém časovém úseku. Postavy znázorněné na obrázku mimo trupu postrádají jakékoliv dvoudimenzionální zobrazení částí těl, chybí vyobrazení krku. Postavy nemají zobrazeny žádné oděvy. Obrázek postrádá veškeré detaily v podobě očí, nosu, úst, vlasů a prstů.

2

**Obrázek číslo 3** - kresba chlapce (5,3 let) ze státní lesní mateřské školy



**Tabulka číslo 2 - Hodnocení obsahové části testu – státní mateřská škola klasického typu**

<b>Hodnocení obsahové části testu – státní mateřská škola klasického typu</b>			
<b>Pohlaví (číslo obrázku)</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Počet stěnů</b>
Dívka (č. o. 1) <sup>3</sup>	5,7 let	14	9
Dívka (č. o. 4)	5,2 let	12	7
Chlapec (č. o. 2)	5,4 let	11	7
Chlapec (č. o. 3)	5,5 let	9	5
Chlapec (č. o. 6)	5,5 let	9	5
Chlapec (č. o. 5)	5,2 let	6	3
<b>Průměr</b>	<b>5,4 let</b>	<b>10,17</b>	<b>6</b>

<sup>2</sup> Veškeré informace o kresbách zaznamenané v tabulkách jsou seřazeny vždy od obrázku s nejvyšším ziskem bodů po obrázek s nejnižším ziskem bodů. Číslo obrázků uvedené v závorkách za údajem o pohlaví jsou připsána pro mou lepší orientaci v kresbách a jejich bodových ziscích. Platí pro celou následující část práce.

<sup>3</sup> Číslo obrázku, dále jen č. o.



**Tabulka číslo 3 - Hodnocení obsahové části testu – státní lesní mateřská škola**

<b>Hodnocení obsahové části testu – státní lesní mateřská škola</b>			
<b>Pohlaví (číslo obrázku)</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Počet stenů</b>
Dívka (č. o. 1)	5,7 let	14	9
Chlapec (č. o. 4)	5,5 let	8	5
Dívka (č. o. 5)	5,3 let	8	5
Chlapec (č. o. 2)	5,2 let	7	4
Dívka (č. o. 6)	5,4 let	7	4
Chlapec (č. o. 3)	5,3 let	5	3
<b>Průměr</b>	<b>5,4 let</b>	<b>8,17</b>	<b>5</b>

## **6.2 Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení rozdíly na formální úrovni, tedy ve zpracování kresby a její propracovanosti?**

Mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení, kteří byli zapojeni do mého výzkumu lze spatřit rozdíly ve formální části testu kresby lidské postavy. Z výsledků uvedených v tabulkách číslo 4 a 5 je možné vyčíst, že děti ze státní mateřské školy klasického typu dosahovaly v obsahové části testu vyššího hodnocení než děti ze státní lesní mateřské školy.

Nejvyššího počtu bodů v části testu hodnotící formální úroveň dosáhla dívka ve věku 5,7 let navštěvující státní mateřskou školu klasického typu. Její obrázek byl již zmíněn výše, jako jeden z nejlépe hodnocených v obsahové části textu, ale pro lepší představu jej opět přikládám. Tento obrázek lze vyzdvihnout i v části formální, jelikož všechny části těla jsou připojeny ve správných místech k tělu, proporce postav jsou symetrické a velká většina částí těla je dvoudimenzionálně zobrazena. Dívka jako jediná ze všech dětí zobrazila lidským postavám paže podél těla.

**Obrázek číslo 1** - kresba dívky (5,7 let) ze státní mateřské školy klasického typu



Nejnižšího počtu bodů dosáhl obrázek chlapce ze státní mateřské školy klasického typu s počtem bodů 6, tedy 3 steny. Stejného hodnocení v této části testu dosáhly i dvě dívky a jeden chlapec ze státní lesní mateřské školy. Tyto obrázky byly ochuzeny o detaily, chyběla lepší propracovanost, lidská těla nebyla symetrická, často chybělo dvoudimenzionální zobrazení částí těla a proporce těl nebyly kresleny ve správném poměru. Nyní přiložím obrázky zmíněné v tomto odstavci.

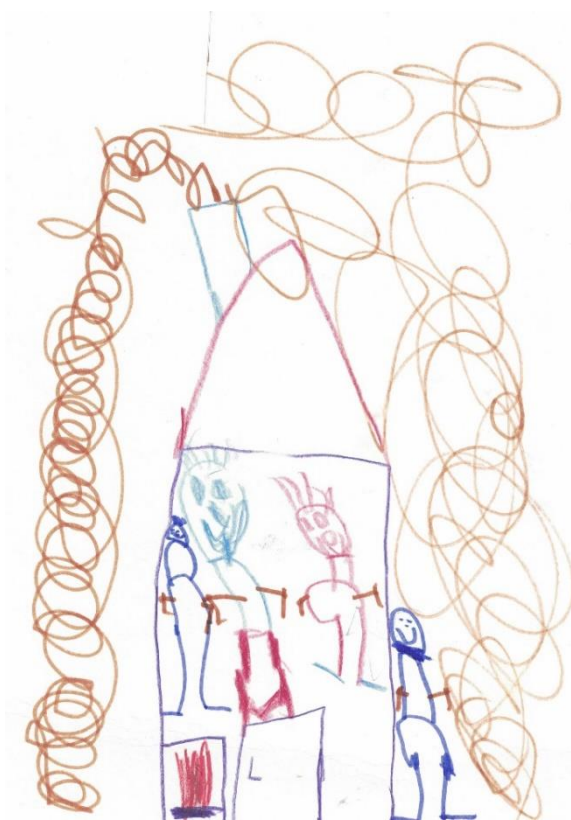
**Obrázek číslo 4** - kresba chlapce (5,5 let) ze státní mateřské školy klasického typu



**Obrázek číslo 5** - kresba chlapce (5,2 let) ze státní lesní mateřské školy



**Obrázek číslo 6** - kresba chlapce (5,3 let) ze státní lesní mateřské školy



**Obrázek číslo 7** - kresba chlapce (5,3 let) ze státní lesní mateřské školy



**Tabulka číslo 4 - Hodnocení formální části testu – státní mateřská škola klasického typu**

<b>Hodnocení formální části testu – státní mateřská škola klasického typu</b>			
<b>Pohlaví (číslo obrázku)</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Počet stěnů</b>
Dívka (č. o. 1)	5,7 let	10	7
Dívka (č. o. 4)	5,2 let	10	7
Chlapec (č. o. 2)	5,4 let	10	7
Chlapec (č. o. 5)	5,2 let	10	7
Chlapec (č. o. 3)	5,5 let	9	6
Chlapec (č. o. 6)	5,5 let	6	3
<b>Průměr</b>	<b>5,4 let</b>	<b>9,17</b>	<b>6,17</b>

**Tabulka číslo 5 - Hodnocení formální části testu – státní lesní mateřská škola**

<b>Hodnocení formální části testu – státní lesní mateřská škola</b>			
<b>Pohlaví (číslo obrázku)</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Počet stěnů</b>
Dívka (č. o. 1)	5,7 let	9	6
Chlapec (č. o. 4)	5,5 let	8	5
Dívka (č. o. 6)	5,4 let	7	4
Chlapec (č. o. 2)	5,2 let	6	3
Chlapec (č. o. 3)	5,3 let	6	3
Dívka (č. o. 5)	5,3 let	6	3
<b>Průměr</b>	<b>5,4 let</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

### **6.3 Jsou mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení významné rozdíly v kresbě a její úrovni?**

Mezi žáky z jednotlivých typů vzdělávacích zařízení, bylo během mého výzkumu možné upozorovat rozdíly v celkovém zhodnocení kresby. Tabulky číslo 6 a 7 vypovídají o tom, že děti ze státní mateřské školy klasického typu dosahovaly během mého výzkumu vyššího celkového ohodnocení než děti ze státní lesní mateřské školy.

Tabulky číslo 6 a 7 poskytují také údaj o způsobu provedení kresby. Je možné si povšimnout, že všechny děti (6 dětí, 100 %) ze státní mateřské školy klasického typu využily ke kresbě barevné pastelky. 5 dětí (83,4 %) kresbu zpracovalo způsobem takovým, že nejdříve nakreslily černý obrys a následně jej barevně vybarvily, ve většině případů použily realistické barvy.

Pokud budeme sledovat údaje o provedení kresby dětí ze státní lesní mateřské školy, je možné si povšimnout, že 3 děti (50 %) využily ke kresbě pouze tužku a další 3 (50 %) využily ke kresbě pastelky. Velký rozdíl je možné vidět v tom, že žádné dítě ze státní lesní mateřské školy nepostupovalo tak, že by si nakreslilo černou barvou obrisy a následně jej vybarvovalo.

Nejvyššího celkového počtu bodů v testu kresby lidské postavy dosáhla dívka ve věku 5,7 let navštěvující státní mateřskou školu klasického typu. Z tabulek číslo 6 a 7 lze vyčíst, že její obrázek dosáhl celkem 24 bodů, tedy 9 stenů. Jak již bylo zmíněno výše, dívka jako jediná ze všech dětí zobrazila lidským postavám paže podél těla. Zobrazila všem postavám nejrůznější detaily, proporce těla byly ve správném poměru a kresba byla barevně realistická.

Nejnižšího počtu bodů dosáhl obrázek chlapce ve věku 5,3 let ze státní lesní mateřské školy. Jak uvádí tabulka, jeho obrázek v testu získal v celkovém hodnocení testu pouze 11 bodů, tedy 3 steny. Jeho obrázek byl ochuzen o veškeré detaily, chyběla jakákoliv propracovanost, lidská těla nebyla symetrická, chybělo dvoudimenzionální zobrazení částí těla a proporce těl nebyly kresleny ve správném poměru.

**Tabulka číslo 6 - Kompletní hodnocení testu – státní mateřská škola klasického typu**

<b>Kompletní hodnocení testu – státní mateřská škola klasického typu</b>				
<b>Pohlaví (číslo obrázku)</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Počet stenů</b>	<b>Poznámka</b>
Dívka (č. o. 1)	5,7 let	24	9	Realistické barvy
Dívka (č. o. 4)	5,2 let	22	8	Černý obrys, vybarveno
Chlapec (č. o. 2)	5,4 let	21	7	Realistické barvy, černý obrys
Chlapec (č. o. 3)	5,5 let	18	6	Realistické barvy, černý obrys
Chlapec (č. o. 5)	5,2 let	16	5	Černý obrys, vybarveno
Chlapec (č. o. 6)	5,5 let	15	4	Černý obrys, vybarveno
<b>Průměr</b>	<b>5,4 let</b>	<b>19,4</b>	<b>6,5</b>	

**Tabulka číslo 7 - Kompletní hodnocení testu – státní lesní mateřská škola**

<b>Kompletní hodnocení testu – státní lesní mateřská škola</b>				
<b>Pohlaví (číslo obrázku)</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Počet stenů</b>	<b>Poznámka</b>
Dívka (č. o. 1)	5,7 let	23	8	Kresba tužkou
Chlapec (č. o. 4)	5,5 let	16	5	Kresba tužkou
Dívka (č. o. 5)	5,3 let	14	4	Kresba tužkou
Dívka (č. o. 6)	5,4 let	14	4	Kresba pastelkami
Chlapec (č. o. 2)	5,2 let	13	4	Kresba pastelkami
Chlapec (č. o. 3)	5,3 let	11	3	Kresba pastelkami
<b>Průměr</b>	<b>5,4 let</b>	<b>15,17</b>	<b>4,7</b>	

## 7 Diskuze

Na základě existence velkého množství odborných publikací a zdrojů<sup>4</sup> zabývajících se dětskou kresbou a její diagnostikou usuzuji, že mi bylo umožněno dostatečně tuto problematiku nastudovat, následně popsat a provést komparaci názorů různých autorů. Zároveň si ale uvědomuji i existenci limitů, které je potřeba brát v potaz.

Prvním z limitů je to, že výzkum byl proveden pouze ve dvou mateřských školách a zúčastnilo se ho celkem jen 12 dětí, což může velmi zkreslit výsledek. Za další limit mohu zmínit individuální možnosti a vlastnosti jednotlivých mateřských škol, ve kterých výzkum probíhal. Za individuální možnosti a vlastnosti považuji složení pedagogického sboru, materiální vybavení školky (včetně zázemí), konkrétní školní vzdělávací program a aktuální složení dětského kolektivu, domnívám se, že tímto mohl být výzkum do značné míry ovlivněn. Posledním limitem je výběr metody pro diagnostiku dětských kreseb, konkrétně zvolení hodnocení testu kresby lidské postavy podle úpravy Šturmy a Vágnerové. Ráda bych podotkla, že i přes jasné zadání, provést kresbu lidské postavy, které bylo v obou vzdělávacích institucích stejné, nakonec často vznikaly kresby celých rodin, či několika postav. Domnívám se, že to bylo zapříčiněno diskuzí na téma, co je lidská postava, kdo je lidská postava a koho nakreslíš ty a koho já, která vznikla načisto přirozeně mezi dětmi v obou mateřských školách. Do této diskuze nebylo nijak zasahováno pedagogem. Diagnostiku kresby by primárně měli provádět psychologové. I přes nastudování velkého množství odborných zdrojů si uvědomuji, že vyhodnocení dětských kreseb lidských postav z mé strany, může být ovlivněno mou erudicí při práci s vybranou diagnostikou metodou. Současně se však domnívám, že pro učitelku mateřské školy je znalost vývoje dětské kresby, včetně vývoje kresby lidské postavy a základní přehled o možnostech a formách její diagnostiky žádoucí.

V obsahové a formální části testu kresby lidské postavy, a i celkové úrovni kresby a její propracovanosti bylo během mého výzkumného šetření možné mezi dětmi spatřit rozdíly. Domnívám se, že důvodem, proč děti ze státní mateřské školy klasického typu dosahovaly během mého výzkumu ve všech zmíněných částech a oblastech kresby lidské postavy vyššího počtu bodů, než děti ze státní lesní mateřské školy je to, že děti ze státní mateřské školy klasického typu věnovaly kresbě více času, byly ve větší míře soustředěné na práci a grafomotorická činnost snadněji zaujala jejich pozornost. Usuzuji, že děti, které kresbě věnují

---

<sup>4</sup> Z důvodu aktuální situace Covid-19, za které práce vznikala byl zamezen přístup do knihoven, byla jsem nucena vyhledávat alternativní způsoby pro získání odborných zdrojů.

více času se na ni ve větší míře soustředí. Předpokládám, že za zásluhou věnování větší pozornosti grafomotorické činnosti stojí fakt, že děti ze státní mateřské školy klasického typu tráví více času ve vnitřních prostorách mateřské školy, které jsou přirozenější pro grafomotorické činnosti a spíše k nim vybízejí (viz kapitola č. 2). Za zmínku zřejmě stojí i fakt, že sběr dat probíhal ve vnitřních prostorách, které lze pro děti ze státní mateřské školy klasického typu považovat za přirozenější prostředí než pro děti ze státní lesní mateřské školy.

K závěru této kapitoly bych chtěla podotknout ještě to, že navzdory stále běžnějšímu využívání alternativních výchovných přístupů (využívaných právě v alternativních mateřských školách) se zapomíná na rizika a možné následky těchto principů, mezi které patří logopedické vady, nezralá a neobratná grafomotorika, jednostranně akcelerované schopnosti, nepravidelná či sporadická docházka do mateřské školy a další. Všechny zmíněné nedostatky alternativních výchovných přístupů jdou ruku v ruce s rozvojem grafomotoriky dětí (Příkazská, 2018).



## Závěr

Informace obsažené v teoretické části mé práce mají vymezit dětskou kresbu a její souvislosti s kognitivními a motorickými funkcemi a sociokulturními faktory, dále shrnují vývoj dětské kresby a její fáze. Teoretická část se zabývá také diagnostikou dětské kresby, konkrétně diagnostikou kresby lidské postavy. A jelikož hlavním cílem mé bakalářské práce byla komparace kreseb lidských postav u dětí předškolního věku ze dvou typů vzdělávacích zařízení, ze státní lesní mateřské školy a státní mateřské školy klasického typu, tak teoretická část obsahuje i informace o jednotlivých typech vzdělávacích zařízeních.

Cílem praktické části bylo porovnat kresby dětí předškolního věku ze státní lesní mateřské školy a státní mateřské školy klasického typu. Hodnocení kreseb probíhalo podle testu Goodenoughové, konkrétně podle verze Šturmy a Vágnerové, a to z hlediska obsahové i formální stránky. Během mého výzkumu bylo možné spatřit, že děti dosahovaly v obsahové části více bodů než v části formální.

Zjistila jsem, že děti ze státní mateřské školy klasického typu dosahovaly během mého výzkumného šetření v obou částech testu vyššího počtu bodů než děti ze státní lesní mateřské školy. V kresbách dětí ze státní mateřské školy klasického typu bylo možné vidět mnohem více detailů, lepší propracovanost, více symetrická lidská těla, dvoudimenzionální zobrazení všech částí těla a téměř všechny proporce lidských těl ve správném poměru.

Kresby dětí ze státní mateřské školy klasického typu a dětí ze státní lesní mateřské školy se během mého výzkumu velmi lišily. Na základě informací z kapitoly č. 2, která pojednává o systému a podmínkách vzdělávání v jednotlivých mateřských školách usuzuji, že děti v mateřské škole klasického typu mají více prostoru pro činnosti ovlivňující rozvoj grafomotoriky, které jsou nejčastěji provozovány ve vnitřních prostorech, což se může projevit na úrovni jejich kresby.

Je nutné podotknout, že výsledky mého výzkumu je nutno brát spíše orientačně, jelikož můj výzkum byl realizován pouze ve dvou mateřských školách, a to na velmi malém výzkumném souboru dětí. Výsledky tedy nelze zobecňovat a je třeba brát na vědomí, že mohly být ovlivněny mojí malou erudicí při práci s danou diagnostickou metodou.

Přínosem mé práce je ukázka možnosti hodnocení kresby lidské postavy a snaha propojení fyzické a psychické stránky dítěte a pedagogických konceptů, které nabízí jednotlivé typy vzdělávacích zařízení. Test pro diagnostiku dětské kresby lidské postavy je primárně určen

psychologům, nicméně jej mohou provádět i pedagogové. Jak již bylo zmíněno v úvodu, kresba je královskou cestou do dětské duše. Vzhledem k tomu, že pomocí kresby se dítě přirozeně projevuje a kresba tak často vypovídá o světě dítěte mnohem víc než jakákoliv jiná komunikace s ním, je nezbytné, aby se učitelka v mateřské škole v této problematice orientovala.

## Seznam použité literatury:

1. COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
2. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.
3. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
4. MIKO, František a Anton POPOVIČ. *Tvorba a recepcia: estetická komunikácia a matakommunikácia*. Bratislava: Tatran, 1978. Okno.
5. VÝVOJ DÍTĚTE OD 3 DO 6 LET – část I. / Raabe.cz. *Nakladatelství Dr. Josef Raabe / Raabe.cz* [online]. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/blog/vyvoj1/>
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-0977-9.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
8. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
9. WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.
10. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.
11. STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2.
12. COX, V. Maureen. *Children's Drawing of the Human Figure*. Palmeira Mansions: Redwood Books, Trowbridge, 1993. ISBN 0-86377-268-4.
13. MALCHIODI, A. Cathy. *Understanding children's drawing*. New York: The Guilford Press, 1998. ISBN 9781462504855.
14. MILBRATH, Constance. *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings & Art*. England: Hogrefe Publishing, 2007. ISBN 0889373507.

15. JOLLEY, Richard P. *Children and pictures: drawing and understanding*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010. ISBN 978-1-405-10543-9.
16. (PDF) When Children Draw vs When Children Don't: Exploring the Effects of Observational Drawing in Science. ResearchGate I Find and share research [online]. Copyright © 2013 SciRes. [cit. 06.03.2021]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/276493196\\_When\\_Children\\_Draw\\_vs\\_When\\_Children\\_Don't\\_Exploring\\_the\\_Effects\\_of\\_Observational\\_Drawing\\_in\\_S](https://www.researchgate.net/publication/276493196_When_Children_Draw_vs_When_Children_Don't_Exploring_the_Effects_of_Observational_Drawing_in_S)
17. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
18. WILLATS, John. *Making sense of children's drawings*. London: Routledge, 2005. ISBN 978-0805845389.
19. (PDF) Drawing a Dog: Cognitive Underpinningd. ResearchGate I Find and share research [online]. Copyright [cit. 06.03.2021]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/282329990\\_Drawing\\_a\\_Dog\\_Cognitive\\_Underpinnings](https://www.researchgate.net/publication/282329990_Drawing_a_Dog_Cognitive_Underpinnings)
20. NAJBRTOVÁ, Kristina, Jiří ŠÍPEK, Katarína LONEKOVÁ a David ČÁP. *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1260-7.
21. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
22. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
23. BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
24. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 12.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
25. 410/2005 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzděláv...*Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 12.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

26. Co je lesní školka – ALMŠ. *ALMŠ* [online]. Copyright © 2021 Next Generation Solution [cit. 12.03.2021]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>
27. DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

# Přílohy:

## Příloha č. 1

### Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití

12. Přílohy

### Příloha č. 2

#### Hodnocení kresby lidské postavy podle úpravy J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982

Hodnocení obsahu kresby	Hodnocení formálního zpracování kresby
1. trup – jakékoli dvojdimenzionální znázornění	1. trup – délka je větší než šířka
2. krk – každé jasné dvojdimenzionální znázornění	2. připojení nohou k trupu
3. ústa – každý jasný způsob znázornění	3. připojení paží k trupu nebo ke krku
4. nos – každý jasný způsob znázornění	4. připojení paží k trupu ve správném místě
5. detaily očí I. – obočí nebo řasy	5. paže směřují podél těla
6. detaily očí II. – panenka	6. ramena jsou jasně vyznačena
7. vlasy I. – každý způsob znázornění vlasů	7. kloub lokte – znatelný ohyb uprostřed paže
8. vlasy II. – více než jen na obvodu hlavy, lepší než čmáranice	8. proporce hlavy – hlava je menší než polovina trupu
9. paže – jakýkoli způsob znázornění	9. nos je dvoudimenzionální
10. prsty – jakékoli jasné vyznačení prstů	10. proporce oka – vodorovný rozměr musí být větší než svislý
11. prsty ve správném počtu	11. paže dvoudimenzionální, jejich délka je větší než šířka
12. chodidla nebo boty na obou nohách	12. proporce paží – obě jsou přibližně stejné, šířka paží je menší než šířka trupu
13. oděv I. – každé jasné znázornění oděvu	13. symetrie paží – paže jsou přibližně stejné
14. oděv II. – alespoň 2 součásti oděvu, které jsou neprůhledné	14. prsty jsou dvoudimenzionální, jejich délka je větší než šířka
15. oděv III. – úplné oblečení, kresbou nesmí prosvítat tělo	15. nohy jsou dvoudimenzionální, jejich délka je větší než šířka
	16. proporce nohou – jejich délka nesmí být menší než délka trupu
	17. symetrie nohou – obě nohy jsou přibližně stejné
	18. proporce chodidla – chodidlo je dvoudimenzionální, délka je větší než šířka
	19. chodidlo je rozčleněno – zřetelné oddělení podpatku nebo paty
	20. profil – hlava, trup a nohy musí být znázorněny v profilu

Příloha č. 2:

**Informovaný souhlas ředitele/ředitelky školy k výzkumu pro  
bakalářskou práci**

**Téma bakalářské práce:** Diagnostika dětské kresby ve vazbě na typ vzdělávacího zařízení

**Autorka bakalářské práce:** Marcela Zouharová

**Kontakt na autora bakalářské práce:** zouharovamarcela@centrum.cz

V rámci výzkumného šetření pro bakalářskou práci Diagnostika dětské kresby ve vazbě na typ vzdělávacího zařízení jsem byl/a jako ředitel/ka mateřských škol obeznámen/a s následujícími ustanoveními:

- Před realizací mé účasti na výzkumu jsem byl/a dostatečně obeznámen/a o účelu a průběhu daného výzkumného šetření
- Veškeré zpracování dat bude anonymizované
- Stvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a informován/a o podmínkách pro účast na výzkumu v rámci bakalářské práce Diagnostika dětské kresby ve vazbě na typ vzdělávacího zařízení.
- Jako ředitel/ka školy v souladu s GDPR uděluji za mateřskou školu

.....  
souhlas s účastí na tomto výzkumu a s využitím dat, které jsem poskytl/a pro účely tohoto šetření.

Jméno a příjmení ředitele/ředitelky školy:

.....

Místo a datum:

.....

Podpis a razítko:

.....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Marcela Zouharová
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Diagnostika dětské kresby ve vazbě na typ vzdělávacího zařízení
<b>Název v angličtině:</b>	Diagnostics of children's drawings in relation to the type of educational facility
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je zaměřena na diagnostiku dětské kresby v souvislosti s vazbou na typ vzdělávacího zařízení. Všechny tyto oblasti jsou obsaženy a rozpracovány v teoretické části práce. Hlavním cílem praktické části je analýza a komparace dětských kreseb z jednotlivých vzdělávacích zařízení.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with diagnosis of children's drawings in connection with the link to the type of educational facility. These areas are elaborated in the theoretical part of this thesis. The aim of practical part of this thesis is to analyze and compare children's drawing from individual educational facilities.
<b>Klíčová slova:</b>	Děti předškolního věku, vývoj a úroveň dětské kresby, diagnostika dětské kresby, státní mateřská škola klasického typu, státní lesní mateřská škola



<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Preschool children, development and level of children's drawing, diagnostics of children's drawing, state kindergarten of the classical type, state forest kindergarten
<b>Rozsah práce:</b>	47 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk