

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
Katedra psychologie

**SROVNÁNÍ VÝVOJE MALBY A KRESBY ŽÁKŮ  
MLADŠÍHO A ŠKOLNÍHO VĚKU A MALBY A  
KRESBY ŽÁKŮ SPECIÁLNÍCH TŘÍD**

***Bakalářská práce***

Štěpánka Neunerová

Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šámalová

Plzeň, květen 2013

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracoval(a) samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 31. března 2013

.....

*vlastnoruční podpis*

Tímto děkuji Mgr. Kateřině Šámalové, za podnětné rady a pomoc při vedení mé bakalářské práce.

Děkuji učitelům a žákům I. stupně základní školy a I. stupně speciálních tříd, za rady a pomoc při poskytování potřebného materiálu pro praktickou část bakalářské práce.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
Fakulta pedagogická  
Akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Štěpánka NEUNEROVÁ  
Osobní číslo: P10B0018K  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku  
Název tématu: Srovnání vývoje malby a kresby žáků mladšího školního věku  
a malby a kresby žáků speciálních tříd  
Zadávající katedra: Katedra psychologie

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Studium literatury
2. Sepsání teoretické části
3. Tvorba a rozdání dotazníků
4. Vyhodnocení dotazníků
5. Sepsání praktické části
6. Kompletace práce

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy: 90

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

1. ROESELOVÁ, Věra. Proudny ve výtvarné výchově. Praha: SARAH, 1999. ISBN 80-902267-3-6.
2. ROESELOVÁ, Věra. Techniky ve výtvarné výchově. 1. vydání. Praha: SARAH, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
3. UŽDIL, Jaromír. Výtvarná výchova. Praha: SPN, 1962.

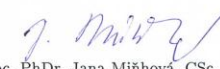
Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Kateřina Šámalová  
Katedra psychologie

Datum zadání bakalářské práce: 30. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2013

  
Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.  
děkanka



  
Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.  
vedoucí katedry

V Plzni dne 5. července 2011

# Obsah

ÚVOD .....	7
<b>1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....</b>	<b>8</b>
1.1 Vstup dítěte do školy.....	9
1.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky.....	9
1.3 Rozvoj grafomotoriky .....	10
1.4 Vývoj poznávacích procesů .....	11
1.4.1 Vnímání .....	11
1.4.2 Pozornost .....	12
1.4.3 Představy a fantazie .....	13
1.4.4 Paměť a učení .....	15
1.4.5 Myšlení .....	16
1.4.6 Řeč.....	16
1.5 Citový vývoj.....	17
1.6 Socializace a role žáka .....	19
1.7 Rodina .....	20
<b>2 DĚTSKÁ KRESBA A MALBA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Kresba jako hra .....	22
2.2 Malba jako hra.....	23
2.3 Vývoj dětské kresby .....	24
2.4 Vývoj dětské malby.....	26
2.5 Vývoj dětské kresby dle Uždila, Roeselové.....	27
2.6 Vývoj dětské malby podle Roeselové .....	31
2.7 Vývoj kresby dětské postavy.....	33
<b>3 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>35</b>
3.1 Výzkumné otázky.....	35
<b>4 VÝZKUMNÝ BLOK.....</b>	<b>37</b>

4.1 Shromáždění dat.....	37
<b>5 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....</b>	<b>38</b>
5.1 Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá mentálnímu věku dítěte? .....	38
5.2 Dosáhly dívky v kresebném testu vyššího skóre než chlapci? .....	41
5.3 Je celkový počet bodů za kresbu postavy ve 2. třídě ZŠ vyšší než ve 2. třídě speciálních tříd?.....	42
5.4 Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce? .....	42
<b>6 DISKUZE .....</b>	<b>44</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>45</b>
Resume .....	46
Seznam použité literatury.....	47
Seznam příloh .....	49

# Úvod

*„Povinnosti své při dítěti rodičové tím neodbudou, když je jísti, píti, choditi, mluvíti, do šatů se strojiti naučí... Mají také do malířství a písařství zavozovány býti hned v této mateřské škole dívky a to hned třeba v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při kom k tomu myslí znamená aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí... vše ze hry a kratochvíle“.*

J. A. Komenský

Informatorium školy mateřské

Téma bakalářské práce bylo inspirováno tímto citátem.

Bylo zvoleno z důvodu využití dětské kresby a malby v pedagogické praxi. Pro učitele je dětská kresba a malba odhalujícím momentem ke zjištění případného nesouladu ve vývoji dítěte. Obě tyto výtvarné techniky nám mohou naznačit, popřípadě odhalit nesoulad v rodině dítěte. Nenásilnou formou zjistit psychický vývoj dítěte.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se bude zabývat Mladším školním věkem, Dětskou kresbou a Dětskou malbou. Mladší školní věk je zaměřen na celkový tělesný vývoj dítěte, včetně grafomotoriky. V dětské kresbě budou popsány jednotlivé fáze vývoje dětské kresby a kresby lidské postavy, která bude podrobně rozebrána a zmapována v praktické části. Dětská malba je nedílnou součástí vývoje tvořivosti dítěte a navazuje na vývoj kresby. Budou zde popisovány různé techniky s využitím barev. Praktická část se bude věnovat zjištění předpokládaných cílů, které se v této části budou podrobně zkoumat. Ve výzkumné části budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Budou se týkat srovnání dětské kresby u žáků 1. stupně základní školy a žáků 1. stupně speciálních tříd. Pomocí výsledků z použitých grafů budou buď potvrzeny, nebo vyvráceny jednotlivé stanovené předpoklady výzkumu. Závěr se bude týkat shrnutí celého obsahu bakalářské práce.



# 1 Mladší školní věk

*„Začátek období je chápán a vymezuje se od 6-7 let do 11-12 let. Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze“.* (Vágnerová, Vývojová psychologie, 2000, s. 134)

*„Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku odpovídající vývojové úrovni. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte, které může být přijaté do školy, jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá“.* (Vágnerová, Vývojová psychologie, 2000, s. 134)

*„Až do 10. roku roste mozek a opouzdřují se nervová vlákna, pak se růst CNS zpomaluje. V tomto období se zdokonaluje senzomotorická a motorická výkonnost (vytrvalost, pohyblivost i obratnost). Dosud se rozvíjela především hrubá motorika, nyní se zlepšuje i výkon v jemné motorice (psaní, kreslení, modelování....)Dítě v tomto věku má silnou potřebu aktivity, která by neměla být omezována. Učení, které je v mladším školním věku hlavní činností, ovlivňuje všechny psychické funkce a ty se zdokonalují. Probíhá intelektualizace poznávacích procesů, výrazný je aspekt záměrnosti a uvědomělosti psychické činnosti (formování záměrné paměti a pozornosti, uvědomělejší prožívání citů). Ustupuje fantazie a snění, školák se orientuje na realitu. Od 7. roku je také kresba výrazně realistická. Dítě se snaží ve svých kresebných projevech zachytit co nejvíce detailů. Období mladšího školního věku se nazývá realistickým obdobím. Do 8. roku je to ještě naivní realismus, od 9. roku, kdy se rozvíjí kritické myšlení, je to kritický realismus. Dosud se dítě orientovalo více na celek než na detaily, tzv. synkretismus přetrvává ještě do 8. roku. Představivost je v tomto časovém úseku živá a intenzivní, tzv. eidetismus. Ve školním období se zdokonalují řečové schopnosti a dověrnosti. V průběhu vyučování si děti osvojují mnoho nových slov a pojmů. Slovní zásoba se během několika let zdvojnásobuje. Růst řeči jde souběžně s rozvojem myšlení, které je podle J. Piageta na úrovni konkrétních logických operací. Znamená to, že je dítě schopné chápat elementární příčinné vztahy a respektovat zákony logiky“.* (Novotná, Hříchová, Miňhová, Vývojová psychologie, 2004, s. 50-51)

V tomto období chápe dítě okolní svět a reálné věci v něm. Tyto jevy se dobře dají pozorovat v kresbě, ve hře, ale i v četbě dítěte. Dítě se zajímá o všechny nové věci, které ho reálně obohacují. Nechce být pouze pasivním příjemcem informací, ale chce si tyto věci, vyzkoušet v realitě různými pokusy a bezprostředním kontaktem.

Z našich vlastních zkušeností víme, že se nám lépe učí a zapamatovávají informace, které si můžeme vyzkoušet v reálu, než pouhý příjem slovního výkladu.

## **1.1 Vstup dítěte do školy**

Vstup do školy mění dosavadní způsob života dítěte. Počátek školní docházky je jedním z nejdůležitějších vývojových mezníků. Škola zasahuje do života dítěte především jako závazný a pevný systém. Ve svém životě se dítě nesetkalo s něčím tak přesným a závazným, jako je škola. Ani mateřská škola nekladla na dítě takové nároky. Ve škole je především pravidelný denní řád - přesný začátek a konec vyučování, přesná délka vyučovacích hodin. Škola vnáší systém a pořádek do organizace života dítěte. Vstupem do školy se dítě dostává do kolektivu svých vrstevníků, což má v jeho životě významnou úlohu. Tyto děti mají již vyspělejší společenské vztahy než děti mateřské školy, spojují je stejné cíle a úkoly.

Může se stát, že některé děti vykazují známky nepřizpůsobení a vzdoru vůči autoritě. Učitelka si všímá nesoustředění a snaží se dítě správně motivovat. Dbá na to, aby dítě plnilo úkoly, nebylo z výuky unavené. Individuálním přístupem motivuje dítě ke kladným výsledkům. Z letitých zkušeností víme, že úspěšný vstup dítěte do školy souvisí se školní zralostí a připraveností.

## **1.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky**

V mladším školním věku je pro dítě charakteristický intenzivní růst, zvláště do výšky. Za rok naroste o 6-8cm a přiměřeně přibývá i na váze. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Postupně roste odolnost vůči nákazám, přestože v tomto období dítě ještě podléhá nemocem.

Narůstání tělesných sil se projevuje v úsilí všemožně je uplatňovat a rozvíjet.

Tělesný vývoj pokračuje lepším zvládnutím lokomotoriky - hrubší pohyby těla zaměřených na přemísťování se a jemné motoriky - pohyby prstů a rukou.

Děti mladšího školního věku se vyznačují velkou pohyblivostí, neklidností. Zejména 1. ročníky nezvládají sedět delší dobu na jednom místě a být v klidu. Víme, že v tomto období se dítě těší na předmět tělesná výchova, kde může uplatnit své pohybové aktivity-běh, skok, přeskok, klus. Ve 2. ročníku pak přibývá plavání.

Motorický rozvoj způsobuje, že pohyby jsou rychlejší a dynamičtější. Toto vše pozorujeme při vývoji psaní a kreslení. Ohyby loketních kloubů a posléze i zápěstí a ruky nám v tom napovídají.

V období mladšího školního věku pozorujeme zájem o všechny druhy kolektivních sportů, zvláště u chlapců fotbalu u dívek aerobicu. Též jízda na kole, v zimě lyžování a bruslení je oblíbenou tělovýchovnou disciplinou. Při těchto činnostech jsou zvláště v pohybu jemné svaly

Ve škole je tělesná výchova velmi oblíbeným předmětem, kde učitel pomocí bedlivého pozorování může rozpoznat talent budoucí sportovce a doporučit k jeho rozvoji na vyšší úrovni pomocí různých sportovních center. Nutno podotknout, že pohyb jako takový vede k uvolnění psychického napětí a podráždění dítěte.

Motorické pohyby dětí se zpravidla liší podle motivace učitelů, ale i rodičů. Víme, že rodič, který dítě tzv. „ochraňuje“, vede dítě k tlumení výkonů a posléze k opadávání zájmu dítěte o určitou pohybovou aktivitu. Z dítěte se stává uzavřený a neprůbojný samotář. Naopak učitel, který dítě povzbuzuje, dosahuje zájmu o sportovní činnost, ale i zdravého sebevědomí u dítěte. Proto by měly všechny děti být povzbuzovány, aby nedocházelo k vývoji počátku neurotických projevů.

### **1.3 Rozvoj grafomotoriky**

Říci jednoslovně ekvivalentní název pro slovo grafomotorika je zcela nemožné. Určuje nám to víceslovní název či vyjádření- pohyb ruky pro psaní.

Již dítě v předškolním věku rozvíjí grafomotoriku v mnoha činnostech, které úzce souvisí s mnoha psychomotorickými funkcemi. Tyto počátky jsou úzce spojeny s následným čmáráním, posléze kreslením různých dětských představ a fantazií. Završením této činnosti by mělo být zvládnutí písma.

*„Psaní je v podstatě motorická dovednost. Ostatně psychologické vyšetření jím často zahajujeme, abychom poskytli dítěti, „ uvolnění“ pomocí pohybové aktivity“. (Matějček, Výbor z díla, 2005, s. 57)*

*„Víme, že dětský grafický projev je spojený s radostí pohybu ruky a následného čmárání a kreslení. Radost dítěte z právě vznikajícího díla je větší než zájem o konečný výsledek“. (Uždil, Čáry, klikyháky, paňáci a auta, 1980, s. 24)*

Díky kresbě můžeme pozorovat a odhalovat, jak dítě správně drží tužku, vést jej a opravovat. Důležitým faktorem pro rozvoj grafomotoriky je správná znalost laterality. Pro toto zjištění potřebujeme znát anamnézu dítěte. Pozornost zaměříme též na jednotlivé činnosti, které nám mohou napovědět. Například: sebeobsluha, kreslení, hra.

## **1.4 Vývoj poznávacích procesů**

Vstupem do školy se výrazně mění především poznávací procesy.

*„Rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i na jejich adekvátní stimulaci. Důkazem mohou být případy výchovně zanedbaných dětí, které nedosahují žádoucí úrovně, ačkoliv mají přijatelné předpoklady. Vývoj jejich rozumových schopností se opožďuje pod vlivem nedostatečné zkušenosti. Příčinou opožděného rozvoje rozumových schopností mohou být jak narušené dědičné dispozice, tak chybění příležitosti k učení.“ (Vágnerová, Vývojová psychologie, 2000, s. 140)*

Mezi poznávací procesy zařazujeme vnímání, pozornost, představivost a fantazie, paměť a učení, myšlení, řeč.

### **1.4.1 Vnímání**

Víme, že vnímání je základem pro školní vyučování. Škola činní vnímání systematictější a organizovanější. Učitel usměrňuje dítě a stanovuje mu cíle, které jej motivují ke kvalitnější práci. Ve školním věku se tedy vnímání mění nejen kvalitativně, ale i kvantitativně.

*„Jak se zdá vnímání napomáhá senzomotorické činnosti a senzomotorika naopak opět obohacuje vnímání.“ (Piaget, Inhelderová, Psychologie dítěte, 2007, s. 36)*

*„Pojmy a vjemy se vyvíjí odlišně. Například pojmy a představy perspektiv (zmenšování na dálku, sbíhání obrazů do jednoho bodu atd.) se objevují až od sedmi let (dítě chápe, že velikost nebo tvar se mění podle stanoviště, ze kterého se dívá, má představu perspektivy při kreslení atd.) a dosahují rovnováhy teprve v devíti až desíti letech (koordinace hledisek vzhledem k množině tří předmětů). Naopak vnímání projektivní nebo zdánlivé velikosti (např. posoudit, kdy budou mít zdánlivě stejnou délku dvě tyče, z nichž jedna je dlouhá 10 cm a je umístěna ve vzdálenosti 1 m, kdežto druhá visí ve vzdálenosti 4 m a její délku experimentátor mění) je velmi obtížné pro dospělého, který není kreslířem z povolání (průměrný dospělý vybírá pro vzdálenost 4 m tyče od 20 cm do 4 m, kdežto správná délka činní 40 cm). Šestiletému až sedmiletému dítěti dá dost námahy, aby porozumělo otázce, ale*

*když ji jednou pochopí, podává mnohem lepší výsledky než dospělý. Po sedmém roce se sice vjem nezhoršuje, ale pojem se vyvíjí. To je důkaz, že pojem není odvozený přímo z vjemu: v této oblasti se vnímáním získávají jen „momentky“ odpovídající tomuto či onomu hledisku, které subjekt právě zaujímá. Pojem naopak předpokládá koordinaci všech hledisek i porozumění transformacím, které vedou od jednoho hlediska ke druhému“.* (Piaget, Inhelderová, Psychologie dítěte, 2007, s. 46)

*„Ve školním věku se tedy vnímání mění nejen kvantitativně, nýbrž i kvalitativně. Hlavním kvalitativním přínosem je postup od celistvého k analytickému vnímání. Zatímco pro dítě předškolního věku bylo charakteristické velmi globálně všeobecné a málo diferencované vnímání, stává se v mladším školním věku stále aktuálnější zaměřením dítěte na podrobnosti a jednotlivosti vnímaného objektu. Tento nový jev nasvědčuje vzrůstající schopnosti analytické činnosti ve vnímání. Ta dítěti umožňuje stále přesněji vyčleňovat podrobnosti, různé znaky a vlastnosti předmětů a jevů a neomezovat se pouze na všeobecný, povrchní obraz o nich. Ve školním věku dělá dítě pokroky v různých oblastech vnímání. Výrazné to je zvláště ve vnímání prostoru. V odhadování hloubky, výšky, vzdálenosti, blízkosti se dítě stále více opírá o zrak a stává se méně závislým na pohybech vlastního těla. Dalším pokrokem ve vnímání je větší objektivizace ve vnímání. Vlastnosti věcí se stávají pro dítě stálejšími, postupně méně závislými na okamžité náladě a citovém stavu dítěte. Škola vnáší do procesu vnímání cílevědomost a systém, a tím jej postupně přetváří v pozorování, tj. záměrné sledování určitých předmětů stanovených vlastností a znaků předmětů. V průběhu učení má vnímání u mladšího žáka stále ještě prvořadý význam. Je základem poznávání dítěte, zdrojem přímé, bezprostřední zkušenosti, na níž se utváří složitější abstraktní logické myšlení“.* (Klindová, Rybárová, Vývojová psychologie, 1979, 93-94)

Jak už jsme se mohli dočíst, vnímání dítěte ve škole ovlivňuje organizace vyučování, výklad učitele, jeho motivující přístup. Důležitým faktorem pro rozvoj správného vnímání je správná volba úkolů, motivace, střídání jednotlivých činností, povzbuzování a nešetření chválou. Velmi vhodné je do vyučování zařazovat relaxační hry a nové formy práce. Pod tímto vedením jsou žáci schopni komplexního vnímání, jejich detaily chápou jako součást vnímaného celku. Víme, že v předmětech jako český jazyk jsou žáci schopni analýzy a syntézy. Rozkládání slabik a slov a jejich opětovné skládání. S vnímáním úzce souvisí pozornost.

#### **1.4.2 Pozornost**

Nedílnou součástí zvládnutí povinné školní docházky a s tím spojených požadavků je pozornost. Pouze uvědomělým vnímáním, se kterým souvisí pozornost, si žák může osvojovat učivo. Víme, že žák 1. třídy již nevystačí s mimovolnou pozorností, ale potřebuje stále více soustředění a intenzivnějšího snažení, aby dosahoval požadovaných výsledků. Postupně se žák učí zaměřovat pozornost na větší počet úkonů. Například opis předlohy a zároveň správné držení těla, pera, sešitu. Úměrně věku též stoupá délka pozornosti. V 1. třídě různorodě naplánovanou hodinu vydrží žák opravdové pozornosti 30-40minut zbytek času se jedná o relaxační techniky. Neúměrné požadavky na pozornost žáka mohou vést k neuropsychickým problémům. Jedná se hlavně o velké množství domácích úkolů. Téměř ve všech školách se učitelé setkávají s poruchami pozornosti, které se odrážejí v učebních výsledcích.

*„Přiřčení role problémového žáka problémového dítěte (stejně tak jako jiných rolí, které žák může ve škole získat) je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka. Zde se projeví individualita osobností, jejich specifické rysy i situace, ve které působily. Hodnocení učitele a jeho postoj k dítěti se postupně v nějaké podobě zafixuje. Stává se stereotypem, který je dosti rigidní, odolný ke změně. V rámci tohoto stereotypu – mimo jiné – rozděluje třídu na děti přijatelné a problematické. Bez významu není ani skutečnost, že jeho názor bývá v této podobě dále verbálně předáván ostatním učitelům. Ti jej většinou bez korekce vlastní zkušenosti akceptují, protože je pro ně takový postup jednodušší. Na druhé straně je tento přístup logicky oprávněný, neboť není důvod odmítat názor kolegy, zejména pokud má určité zkušenosti a dobrou profesionální úroveň. Přisouzení role problémového dítěte může fungovat jako sociální stigmatizace, která mnohdy nepříznivě ovlivňuje další úspěšnost tohoto jedince v roli školáka, jeho vztah ke škole, akceptaci učiteli (i případnou budoucí profesní roli, kterou úspěšnost v základní škole předurčuje. Na přijetí spolužáky a na jeho status v dětské skupině obvykle podstatnější vliv nemá. Učitel od takového dítěte očekává většinou jen další potíže, jeho anticipace bývá negativně zbarvena. Představuje negativní model, do něhož může být dítě učitelskými postoji manipulováno. V této zjednodušující podobě zpravidla eliminuje pozitivní motivaci a s tím související pozornost dítěte, která se stane zbytečnou, pokud učitel od dítěte stejně nic dobrého neočekává.“*  
(Vágnerová, *Psychologie problémového dítěte školního věku*, 2004, s.6)

### **1.4.3 Představy a fantazie**

Vyznačují se velkou názorností a v některých případech dosahují takové životnosti, že nahrazují skutečné zážitky.

*„Představy mají pro mladšího žáka velký význam zejména ve vyučování- nahrazují mu pojmy. Dosahují různé úrovně všeobecnosti“. (Klindová,Rybárová,Vývojová psychologie,r.1979,s.98)*

Představy jsou těsně spjaty se zážitky dětí, čím silnější zážitky a bohatší život dítěte, tím více si dítě uchová představ. Nejasné představy u dětí vznikají, když dítě nemá dostatek vědomostí o předmětech a jevech nebo s nimi nepřichází do styku.

*“Podnětné životní prostředí, které zprostředkovává dítěti mnohostranné informace a umožňuje, aby si dítě vlastní zážitky doplňovalo z knih, rozhlasu, televize, filmu, divadla apod., má pro vytváření představ větší význam než prostředí, v kterém tyto možnosti chybějí. Na rozvinutosti představ dítěte do značné míry závisí jeho školní úspěšnost, zvláště rozvoj myšlení, tvoření pojmů. Bohatství představ souvisí i s činností fantazie u dítěte. Na počátku mladšího školního věku se ve způsobu, jakým dítě odráží a zpracovává ve svém vědomí skutečnost, značně uplatňuje též fantazie. Vyjádření dítěte o věcech a pozorovaných jevech, o vlastních zážitcích jsou silně proniknuta silně objektivními představami, přáními, touhami a zkrešlena různými citovými stavy – strachem, radostí apod. Nemají platnost spolehlivé informace, ačkoli je dítě často přesvědčeno o jejich pravdivosti a realnosti. Kolem desátého roku přibývá dítěti s rozvojem myšlení více kritičnosti, a tím větší schopnost odlišit fantazii od skutečnosti. Fantazie dítěte nachází efektivní využití i další podněty pro svůj rozvoj v učebních předmětech, zvláště v těch, jejichž obsah se může těžko spojovat s reálnými zážitky dítěte. Koncem mladšího školního věku si už dítě dokáže vytvořit představu neznámých situací, krajin, událostí, které samo nikdy neprožilo ani nevnímalo“. (Klindová, Rybárová, Vývojová psychologie, 1979, s. 98)*

*„Představa je názorný obraz předmětů a jevů v našem vědomí, které v daném okamžiku nevnímáme a které jsme: a) kdysi vnímali b) nikdy v této přesné podobě nevnímali (fantazijní představy)“. (Holeček ,Miňhová,Prunner,Psychologie pro právníky,2007,s.64)*

*„I když jsou představy svou názorností velmi blízké vjemům, přece se od nich výrazně odlišují. Na rozdíl od vjemů vznikají představy bez působení příslušných podnětů, svůj původ mají pouze v činnosti mozkové kůry. Ve srovnání s vjemy jsou představy méně jasné, výrazné a živé, jsou fragmentárnější (obsahově chudší) a nestálější (rychle unikají). Představy jsou korigovány naší zkušeností, jsou více schematické a obecné než vjemy, neustále podstupují proces zobecňování, na jehož konci stojí pojmy“. (Holeček,Miňhová,Prunner,Psychologie pro právníky,2007,s.64)*

*„Fantazijní představy se sice částečně opírají o to, co jsme kdysi vnímali či zažili, a vznikají kombinací minulých zážitků. Přesto se nedají vysvětlit pouhou pamětí, zkušeností, představují nové výtvoř v oblasti názorných představ. Ve spojení s myšlením někdy*

*pomáhají objevovat, poznávat objektivně existující realitu, kterou nemůžeme vnímat smysly (např. rychlost světla, rozměry vesmíru). Patří tedy právem mezi poznávací proces“.* (Holeček, Miňhová, Prunner, *Psychologie pro právníky*, 2007, s. 68)

#### **1.4.4 Paměť a učení**

*„Co se rozumí pod pojmem paměť, je všeobecně známo: rozumí se tím vštěpování, uchovávání a vybavování určité zkušenosti“.* (Holeček, Miňhová, Prunner, *Psychologie pro právníky*, 2007, s. 95)

*„Známa definice paměti totiž je, že paměť je psychický proces odrazu minulého prožívání a chování ve vědomí člověka a tuto skutečnost bychom obohatily o poznatek, že paměť je systémový jev“.* (Holeček, Miňhová, Prunner, *Psychologie pro právníky*, 2007,)

*„Psychologové studovali paměť dítěte velmi málo, a pokud tak činili, měřili hlavně její výkonnost. Tak např. Claparéde předčítal dítěti patnáct slov a zjišťoval, kolik si jich zapamatuje po jedné minutě. Konstatoval, že množství slov roste s věkem až do dospělosti, kdy si subjekt dokáže vybavit průměrně osm slov“.* (Piaget, Inhelderová, *Psychologie dítěte*, 2007, s. 75)

Víme, že na počátku školní docházky se dítě často uchyluje k mechanickému zapamatování slovního materiálu. Tento druh činnosti mu lépe vyhovuje, protože dítě v tomto věku nemá ještě dobře vyvinutou slovní zásobu, neumí tedy tento učební celek dobře interpretovat vlastními slovy. Postupně s věkem se zvyšuje uvědomělost paměti žáka. Zapamatování také ovlivňuje motivace. Pro žáka jsou podstatně lépe zapamatovatelné informace, které jej zaujaly, rozumí jim a má k nim vztah. Učitel záměrně vyžaduje, aby si uvedené informace žák zapamatoval, nejdříve dbá slovní verze, později psané.

*„Jak je známo existují určité fáze paměti a tím jsou zapamatování (recepce), uchování (retence), vybavování (reprodukce). Dále paměť mechanická a logická. Podle délky rozlišujeme paměť ultrakrátkodobou, krátkodobou a dlouhodobou.“* (Holeček, Miňhová, Prunner, *Psychologie pro právníky*, 2007, s. 97-99)

Mechanická paměť má pro žáka velký význam, jelikož ji uplatňuje třeba v učení a procvičování násobilky, též v českém jazyce při učení vyjmenovaných slov. Logická paměť je z dlouhodobého hlediska pro žáka významnější, jelikož získané poznatky mají trvalejší hodnotu. S pamětí úzce souvisí i učení. Je to proces, který je plánovaný a záměrný. Dítě se při něm učí, jak se učit. Je to proces, který probíhá od narození až po smrt a je to jeden z druhů lidské činnosti.



### 1.4.5 Myšlení

*„Myšlení je zprostředkovaný a zobecňující způsob poznávání předmětů a jevů na základě pochopení jejich vzájemných vztahů a souvislostí“. (Holeček, Miňhová, Prunner, Psychologie pro právníky, 2007, s. 84)*

*Vývoj myšlení představuje etapovitý, dlouhodobý proces postupného zvnitřňování vnějších materiálních podnětů až do podoby abstraktního pojmu, myšlenky. V období mladšího školního věku se tento proces vyznačuje výraznými charakteristickými rysy, jako je bezprostřední zkušenosti a praktické jednání žáka. Základní formou myšlení nejsou logické pojmy v plnohodnotném slova smyslu, nýbrž spíše jen všeobecné představy, jakési předobrazy skutečných pojmů. (Klindová, Rybářová, Vývojová psychologie, 1979)*

*Velký ontogenetický problém vyvolává vztah mezi řečí a myšlením v oblasti logických operací. Jsou to opravdu dva odlišné problémy, protože každý sice souhlasí, že řeč znásobuje rozsah a rychlost myšlení, ale zůstává předmětem sporů, zda logicko-matematické struktury jsou, nebo nejsou lingvistické povahy. (Piaget, Inhelderová, Psychologie dítěte, 2007)*

Je známo, že se vstupem žáka do školy se dítě významně rozvíjí v oblasti rozumové. Průběh vyučování dává podklad k dobrému rozvoji žákovy myšlení. Učitel má v těchto hodinách svoji významnou roli. Podporuje a usměřňuje myšlenkové pochody žáků, seznamuje je s novými pojmy, které se v jednotlivých předmětech vyskytují. V tomto období se u žáka dobře rozvíjí logické myšlení, dokáže chápat souvislosti s přiřazováním, tříděním, příkládáním. Tyto činnosti se mu projevují hlavně v matematice. Z vlastních zkušeností víme, že předložíme-li dítěti dvě sklenice korálků, do kterých si samo předměty naskládalo, a pak je přesypeme do sklenic užších, bude vědět, že jejich počet se nezměnil. Pokud si chceme tento pokus vyzkoušet v hodinách českého jazyka, tak slabiku - „ta“ necháme dítě hledat ve slovech buď na začátku, uprostřed nebo na konci slova, nezáleží na tom, kde se nachází, pořád je to stejná slabika - „ta“. V tomto se potvrzuje hlubší rozvoj logického myšlení u žáka mladšího školního věku.

### 1.4.6 Řeč

Rozvoj myšlení je těsně spjat s rozvojem řeči. S přibývajícím se věkem se rozrůstá slovní zásoba, která je v mladším školním věku rozvíjena docházkou do školy. Jazykové schopnosti dítěte se výrazně rozvinou zejména tím, že se naučí číst a psát, osvojí si číselné

symboly a naučí se s nimi zacházet. Šestileté dítě ovládá zhruba kolem 3000 slov, v nichž jsou zastoupeny všechny slovní druhy. Vedle podstatných jmen, sloves, přídavných jmen se v řeči malého žáka zpřesňují a zdomácňují zvláště takové výrazy, které označují vztahy mezi věcmi, prostorové souvislosti, polohu (vedle, proti, u za, přes, první, poslední, největší, střední, přední, zadní). Škola dává podněty k dostatečnému rozvoji řeči. Řeč je důležitým předpokladem školní zralosti. Z vlastní zkušenosti víme, že pokud dítě nezná řeč a není u něho dostatečně rozvinuta, velmi těžko zvládá školní úkoly. Škola a zvláště rodina by měli u dítěte rozvíjet a obohacovat slovní zásobu. Dítě přichází do školy s praktickou znalostí svého rodného jazyka, která se posléze obohacuje o větší slovní zásobu, zlepšuje se též artikulace. Rozvinutost slovní zásoby a artikulace závisí na sociálně kulturním prostředí žáka. Můžeme pozorovat, že dítě ze zanedbaného a nepodnětného prostředí má velký problém z artikulací, s nedostatkem slovní zásoby. Oproti tomu dítě, které má pozitivních podnětů mnoho, je mu věnováno dostatek času, má jazykové schopnosti na dobré úrovni. K tomu, aby jazykový projev dětí byl na dobré úrovni, se po škole podílí i rodina a mimoškolní zájmové činnosti.

*„Rodič působí na dítě v oblasti rozhovorů o pozitivních zážitcích dětí. Též vhodná literatura pro děti a její rozbor vede k obohacování myšlení a tím i řeči.“(Klindová Rybářová, Vývojová psychologie, 1979)*

V mimoškolních činnostech se jedná zvláště o návštěvy dramatických kroužků. Z vlastních zkušeností víme, že v období mladšího školního věku zřetelně roste slovní zásoba u žáka, věty jsou složitější a delší, na vyšší úrovni je celá gramatická stavba. Nejde tedy jen o kvantitativní, ale zejména kvalitativní nárůst slovní zásoby.

*„Řeč je tedy nástrojem myšlení a zároveň prostředkem dorozumívání, mezilidské komunikace. Je to prostředek, který slouží k existenci, uchování a předávání zkušeností, které lidstvo získalo ve svém společenskohistorickém vývoji.“(Holeček, Miňhová, Prunner, Psychologie pro právníky, 2007, s. 92)*

## **1.5 Citový vývoj**

*„V tomto období se stávají city obsahově bohatšími, rozvinutějšími, a mění se i způsob jejich prožívání. V období mladšího školního věku se u dítěte dají city již potlačit nebo naopak zřetelně dát najevo. I různé předměty, které vyvolávají citové reakce, jsou již na jiné úrovni než v předchozím věku. Tak například, pokud jde o cit strachu, některé výzkumy uvádějí, že 14% dětí mladšího školního věku se bojí zvířat, ale jen 2% z nich měla též skutečný nepříjemný zážitek, zkušenost s nějakým zvířetem. V tomto věku začínají už*

*působit ve větší míře též vážné důvody ke strachu, tedy reálná nebezpečí, které si děti začínají uvědomovat – strach z nemoci, ze smrti, ale i ze tmy a noci“.* (Vývojová psychologie, Klindová, Rybárová, 1979, s. 105)

Z vlastní zkušenosti víme, že v tomto věku začínají vznikat vlastní obavy ze školní práce. Většinou jsou tyto obavy neopodstatněné, jelikož víme, že dítě si v tomto věku vytváří intenzivní citový vztah ke škole. Škola uspokojuje jeho rozumové požadavky, dítě se jimi začíná chlubit. Podporuje rozvoj zodpovědnosti a povinnosti ve vztahu k učení, ale i k běžným věcem, což je na začátku školní docházky velmi důležité, protože později nedochází k zanedbávání školních povinností. V tomto období si dítě začíná uvědomovat, jaké chování je správné a jaké je špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé a to vše postupně začíná chápat bez názoru dospělého.

*„Nutno podotknout, že škola se stává pro dítě námětem jeho her. U dětí školního věku se projevují a uplatňují vyšší city tj. city estetické, intelektuální a mravní“.* (Klindová, Rybárová, Vývojová psychologie, 1979, s. 107)

Estetické cítění závisí na výchově a prostředí, ve kterém dítě žije. Tento jev můžeme velmi dobře pozorovat ve školním prostředí a to pomocí kresby, malby a celého dětského projevu. Kresby a malby jsou realistické a projevují se v nich prvky sociálního prostředí. Může to být kresba nebo malba rodinného prostředí, zážitků z dovolené. Dítě se pomocí kresby nebo malby identifikuje s věcmi, které jsou mu blízké nebo se členy rodiny, které má rád. V dětském výtvarném projevu se nejlépe pozná, jak dítě řeší své citové problémy ve spojitosti se svým okolím. Estetický vkus dítěte v mladším školním věku se orientuje na realistické vyjádření krásna. K výše zmiňovaným výtvarným projevům též patří ztvárnění zvířecích postav. Dítě k tomuto zachycení používá barevné škály s jasným a pestrým podkladem. Krajinomalby a jiné abstraktní stylizace jsou pro dítě ještě těžké. Rozvoj intelektu u dítěte souvisí již se zmiňovanou kapitolou o rodině, sociálním prostředí a škole, jako vzdělávacím a výchovným subjektu. Všechny tyto faktory se společně prolínají, doplňují a působí na rozvoj intelektu dítěte. Aby byl citový vývoj správně završen, je kladen důraz na rozvoj morálky dítěte. Škola podporuje tento vývoj, zvláště pak ve vztahu učitel – žák. Též vztahy mezi chlapci a děvčaty. Jedním z nejsilnějších podnětů, které působí na dítě je vztah učitele a žáka. V očích malého žáka je učitel autorita, osobnost, moudrost. Z vlastní zkušenosti víme, že toto všechno se děje v počátečním stadiu vstupu do školy. Později u dítěte narůstá kritické a samostatné myšlení a autorita učitele klesá. Učitel se musí více snažit, aby si ji u dítěte udržel. Toto vše se dá pozorovat již ve čtvrté a páté třídě. Oproti tomu se upevňují

vztahy mezi dětmi, které nebyly na začátku školního roku tak prohloubené. Můžeme též pozorovat rozdílnost chování chlapců a dívek. Chlapci většinou pohrdají děvčaty, podceňují je a vychloubají se před nimi. Děvčata se zase chlapcům vyhýbají, protože se jich bojí. Žalují na ně a snaží se je předstihnout pílí a dobrým chováním. V mladším školním věku je žák ještě velmi impulzivní a konflikty řeší hádkami, rozmíškami, při které nejednou uplatňuje svoji tělesnou sílu.

## **1.6 Socializace a role žáka**

*„Proces socializace a výchovy (i sebevýchovy) probíhá nejen za účasti různých subjektů (rodiče, učitelé, vychovatelé, sociální skupina), ale vždy v určitém kontextu – prostředí“. (Čábalová, Pedagogika, 2011, s. 227)*

Mezi přirozená prostředí řadíme především funkční rodiny, sociální skupiny a lokální prostředí. V těchto prostředích si jedinec zhmotňuje své postoje, normy, společenská pravidla a na základě těchto zkušeností se stává osobností. Toto vše se děje na základě výchovy. Víme, že v mladším školním věku dochází k postupnému osamostatňování a začleňování se do pracovního kolektivu ve třídě. Můžeme říci, že společenský svět dítěte se do značné míry rozšířil. Některé děti se bohužel s touto novou rolí nedokáží rychleji ztotožnit, jelikož je ovlivněna rozumovým vývojem, schopnostmi a temperamentem žáka. To z jakého prostředí pochází.

*„Důležitou oporou výchovného a socializačního procesu je vytváření pozitivního sociálního klimatu školy (školní třídy). Sociální klima třídy (školy) však ovlivňuje žáky a jejich výchovu nejen pozitivně, ale i negativně“. (Čábalová, Pedagogika, 2011, s. 228)*

Dítě v kolektivu poznává, kdo je jeho opravdovým kamarádem, komu může důvěřovat. V tomto věku se vytvářejí skupiny dětí na základě společných zájmů, ale víme, že jsou ještě nestálé. Liší se též zájmy chlapců a dívek. Důležitost klademe na vývoj a osvojování si sociálních rolí. Důležitým faktorem k tomu ve škole přispívá dodržování školního řádu. Dítě si v tom tuto roli nevybírá, ale je mu předurčena. Chtěli bychom podotknout, že školní docházka žáka a s tím spojená docházka jeho spolužáků je důležitým faktorem v socializaci. Vytváří spolu přibližně stejně starou skupinu, která se snaží úspěšně spolupracovat. S přijímáním rolí úzce souvisí sebehodnocení.

*„Pokud chceme, aby se žák efektivně podílel na hodnotícím procesu, tak je potřeba postupně žáka na hodnocení své práce připravit. Cesta od hodnocení žáka učitelem k vlastnímu sebehodnocení není pro žáka lehká. Žák se musí postupně naučit přejímat za své*

*výsledky práce, učení a chování odpovědnost a být schopen samostatného rozhodování, obhajování a vysvětlování svého jednání. Žák se za pomoci učitele učí pracovat s chybou a poznávat své úspěchy, neúspěchy a možnosti dalšího rozvoje“.* (Čábalová, *Pedagogika*,2011,s.168)

Dítě si postupně uvědomuje svoji osobnost, začíná své výkony porovnávat s vrstevníky. Víme, že ve škole má velký vliv pozitivní hodnocení dítěte a jeho školních výsledků. Dítě chce potěšit své učitele, ale i rodiče. Na základě kladného hodnocení se posiluje sebevědomí. Dítě získává pocit, že se na sebe může spolehnout. Hodnocení má význam v tom, že žáka informuje, jaké chování je žádoucí. Pokud se žák setká ve škole s neúspěšným hodnocením, měl by tento fakt co nejdříve překonat, jelikož každý opakovaný neúspěch vede ke špatnému vlivu na psychiku.

## **1.7 Rodina**

*„Rodina jako primární nositel kultury poskytuje základ norem a hodnot dané společnosti. Vede dítě ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá, učí ho orientovat ve světě symbolů“.* (Výrost, *Slaměník, Sociální psychologie*,2008,s.50)

Víme, že rodina předává dítěti určité sociální požadavky. Je to tedy sociální skupina, která poskytuje dítěti model k napodobování. Sociokulturní úroveň rodiny je ovlivněn věkem a vzděláním rodičů. Vzdělání rodičů může ovlivnit výši požadavků ve vzdělání dítěte. Též věk rodičů může ovlivňovat výchovu. Mladý rodič bude ve výchově dítěte používat jiné metody než rodič staršího věku. Rodina v mladším školním věku představuje pro dítě pocit jistoty a bezpečí. Požadavky rodičů na výchovu a zájmovou činnost by měly být pro dítě přiměřené a dítě by si mělo zájmovou činnost vybírat samo na základě svých možností. Není dobré, když rodič dítě přetěžuje a neúměrně klade požadavky v jeho rozvoji. Takto se u dítěte k požadované činnosti vytvoří záporný vztah. Nutno podotknout, že rodina plní funkci biologickou - ve smyslu reproduktivní, výchovnou, psychologickou – ve smyslu pocitu jistoty a bezpečí, ekonomickou – zabezpečení dítěti obživy, oblečení a celkového postarání se, než se dítě začne o sebe starat samo.

## 2 Dětská kresba a malba

*„Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání dětské kresby představuje „královskou cestu“ do duše. Psychologické studium dětské kresby se datuje od vzniku empirické, experimentální psychologie. První psychologická laboratoř byla založena v Lipsku v r. 1879 a první moderní monografie o dětské kresbě byla vydána jen několik roků později: v r. 1887. Její autor, Ital Corrado Ricci, tu srovnává tvůrčí proces dítěte s dílem stvoření.“ (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s. 13)*

Dítěti je kresba zpravidla spontánní radostnou činností, je pro ně hrou. Necítí se nijak zkoumáno nebo vyšetřováno, kreslí si.

*„Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními začátky kreslířské formy.“ (Uždil, Čáry, klikyháky, paňáci a auta, 1980, s. 15)*

Děti ve svých kresebných výtvorech nejlépe vyjadřují kladné emoce. Jejich kresby jsou veselé plné dojmů ze svého života, vyjadřujících dobrou náladu. Bohužel se setkáváme s opačnou stránkou projevu a to je naopak vážné vidění světa. Kresbou děti zaznamenávají věci vážné, ale i ze světa fantazie. Kreslí i to, co ve skutečnosti vůbec není a chtěli by to tam mít, mohou tak vyjadřovat své přání a představy. Dítě je tvůrčí bytost, ale jeho kreativita je ve škole mnohdy potlačována. Abychom však byli spravedliví – je žádoucí, aby se volných, tedy originálních témat vyskytovalo nejméně tolik jako témat zadávaných. Obojí jsou totiž užitečná – zadané téma rozvíjí logické myšlení a pozorovací schopnosti, volné téma zase vnímavost a smysl pro vyváženost.

*Malraux napsal: „Dítě se sice často umělecky projevuje, ale umělcem není, protože je v moci svého talentu, ale samo svůj talent v moci nemá.“ (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s. 18)*

Z vlastní zkušenosti víme, že ze všech prostředků, které má dítě k dispozici (hry, malba, modelování...), k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje kreslení nejvhodnější způsob vyjadřování. Kresbou totiž dítě „vypráví“, aniž by do toho muselo nutně vstupovat mluvené slovo. Promlouvá k nám množstvím znaků, které jsou patrné z jednotlivých výtvarných děl, jako je například lomená nerovnoměrná čára, vynechávky na papíře, bledá místa nebo velmi jasné barvy, harmonie nebo disharmonie. Nutno podotknout, že dítě v těchto činnostech projevuje svoji moc a i v době, kdy se učí psát a tudíž se začíná

dorozumívat jiným způsobem, je kresba jeho oblíbenou činností. V nejnižších ročnících má do kreslení a malování dítě zasvěcovat třídní učitel. Je známo, že předmět jako je výtvarná výchova je značně podhodnocován a odsouván na „vedlejší kolej“ za předměty „hlavní“, jako je matematika, český jazyk. Z vlastní zkušenosti víme, že po absolvování několika seminářů o výtvarné kultuře, se ozývají hlasy „postavit“ tento předmět na úroveň hlavních předmětů, jako je matematika, český jazyk. Nejen kresba, ale i malba je velmi důležitým výtvarným vyjádřením, které dítě učí pomocí barev a jejich odstínů zvládnout určité zobrazení reálných zážitků, ale i fantazijních ztvárnění jejich představ. Vede dítě k vnímání barev, které jsou všude kolem nás. Přestože jim v běžném každodenním shonu nevěnujeme zvláštní pozornost, tvoří neodmyslitelnou součást našeho života a působí na podvědomí dítěte. Dítě dobře vnímá, jak ocelově šedá obloha dokáže pokazit náladu, ale naopak kytička zelenobílých konvalinek pohladí křehkou něhou nebo dobře výrazně namalovaný plakát přiláká pozornost a zvědavost lidí. Aniž si to všichni uvědomujeme, barvy k nám mluví. Mají vlastní „barevnou řeč“. Není těžké jim porozumět, jenom musíme být dostatečně pozorní a vnímaví. To děti bezesporu jsou.

*„Možná jste již postřehli, že barvy nevypadají vždy stejně. Tytéž barvy jsou jednou zářivé, jindy pohasnou a působí tlumeněji. To je způsobeno různým množstvím světla, jež na ně dopadá“.* (Brožová, Peřínová, *Kreslíme, malujeme, modelujeme*, 1993, s.98)

Dětské vnímání barev je velmi intenzivní a odvíjí se od momentální nálady dítěte. Pozorujeme-li spokojené a klidné dítě při malbě, zaznamenáváme používání barev světlých a jasných, opakem je špatná nálada a případné bolesti v těle. Volba těchto barev ustupuje a spíše převládají barvy tmavé a tlumené. Na závěr bychom mohli podotknout, že výtvarné pojetí = estetické vnímání, je to vnímání takových objektů, v němž dochází k vzniku estetického předmětu.

## **2.1 Kresba jako hra**

*„Kreslení, zatím třeba jen čárání, je pro dítě hrou, přece však se liší od jiných her od samého začátku: výsledkem je tu relativně „trvalý produkt“ - čára, barevná skvrna, vyzívající k další hře, která může být čím dál tím víc komplikovaná, může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí, a v tomto případě už vlastně přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte“.* (Uždil, Čáry, *klikyháky, paňáci a auta*, 1980, s. 18)

Pozorujeme-li dítě, jak kreslí, dojdeme k názoru, že tuto činnost vykonává, aby se bavilo. Kreslení je pro něho hra, při které zapojuje oči, ruce, mysl. Též možno říci, že kreslení zaměstnává děti, které mají klidnou povahu, ale zároveň zklidňuje děti povahy neklidné. Nejčastější dětské kresby pokud už mají věcný obsah a vznikly vědomě, zobrazují zpravidla jen vědomé představy, jako je dům, auto, květina, člověk. Propojit tyto představy v určitý celek znamená pro dítě velký výkon. Možno tedy konstatovat, že člověk – tedy paňák u dětí vede. Nejprve je dítě zobrazuje bez detailů, později připojuje určité části, podle kterých se dá postava muže a ženy rozpoznat. K tomuto se pozvolna připojuje dům, zahrada....Velmi zajímavým faktem je, že dítě si tyto zobrazené detaily může vždy v reálu dobře prohlédnout, co ale dosti dobře prohlédnout nejde, je slunce, které se v dětských kresbách vyskytuje nejčastěji. Dítě jej zobrazuje krouživým pohybem, je tedy oblé a kombinace s přímočarostí se dítěti kreslí dobře. Symbolizuje den a určuje oblohu, tudíž dává obrázku celkový prostor. Dá se říci, že dítě dobře vnímá jakou funkci slunce má pro všechny živé bytosti. Toto vše můžeme pozorovat při kresbě dítěte, které má veselou náladu a rodič nebo učitel správným způsobem vede dítě k činnosti.

*„Zkušenosti získané během hry se hlouběji dítěti vrývají do paměti, nežli jakákoli slovní poučení“. (Roeselová, Didaktika výtvarné výchovy, 2003, s. 76)*

Hra poskytuje nezávaznou atmosféru ke zkoušení, vytváří atmosféru v níž se dítě nebojí navazovat na zkušenosti, školní znalosti nebo dovednosti. Z vlastních zkušeností víme, že pomocí výtvarných her se vyvíjí zručnost při zvládání materiálů a nástrojů pomaleji a dovednosti se dostávají později. Podstatné však je, že dítě prostřednictvím výtvarných her získává k výtvarnému řemeslu poněkud větší lásku, která přetrvává až do dospělého věku.

## **2.2 Malba jako hra**

*„Kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby „malovalo“, zcela určitě by dělalo „skvrny“. Víme, že jen málo rodičů však nechá své děti v tomto věku vybíjet si pudy, protože se právem obávají neblahých důsledků.....“ (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s. 19)*

Pokud si dítě vezme do ruky kelímek s vodou, štětec a temperové barvy začíná jeho barevná hra. Má možnost jednotlivé barvy míchat, zkoušet různé odstíny a tím si vlastně s barvou hraje. Výsledné barvy jsou buď tmavší, nebo světlejší. Barva dokáže nejen potěšit lidské oko, ale může být i nositelkou nějaké zprávy, významu, symbolu. Význam, který určité



barvě lidé připisují, je spojen s jejich životní zkušeností. Tak například červená na semaforu zastavuje chodce, oranžová varuje stůj. Černá barva představuje smutek, bílá nevinnost, o zelené barvě říkáme, že je symbolem jara. Podobných příkladů bychom mohli jmenovat více. Pomocí hry s barvou nám barva vyjadřuje určitá vžitá sdělení, pocity a představy. Tyto pocity souvisejí rovněž se zkušenostmi, které jsme v životě získali.

*„Zelená, modrá a jejich odstíny působí obvykle chladně, říká se jim barvy studené. Většinou jsou spojovány s představou dalek. Červená, žlutá a jejich odstíny vyjadřují většinou radost, zdají se nám blízké a nazýváme je barvami teplými“. (Brožová, Peřinová, Kreslíme, malujeme, modelujeme, 1993, s.42)*

Z vlastní zkušenosti víme, že čím více obsahují barvy červenou, tím méně chladně působí. Pokud dítě žije a tvoří v bezstarostném prostředí, je plně veselí a radosti, jsou jeho obrázky plné slunečního svitu. Používá k tomu teplé odstíny, které na nás působí hřejivým dojmem, vzbuzují v nás pocity štěstí. Říkáme tomu, že tyto barvy mají tendenci vystupovat z obrazu. Naopak studené odstíny nás zavádějí daleko do hloubky, jsou pro nás vzdálenější. Víme, že na každého z nás tedy i na dítě působí zvuky a tóny. Dokáží v nás probudit barevné představy a dojmy. Samozřejmě záleží na citlivosti povahy každého člověka. Přesto se možná mnozí shodnou v tom, že vysoké tóny vyvolávají představy jasnějších barev. Tóny hlubší představy barev temných. V tomto prostředí barev si dítě velmi rádo hraje. Pomocí barev vytváří konkrétní i abstraktní obrazce. Barevně tónuje jednotlivé plochy. Míchání barev je pro něj neprobádanou činností. Hra s barvou se mu stává nespoutanou zábavou.

### **2.3 Vývoj dětské kresby**

*„Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Přestože někdy bývá provedení kresby neobratné, nemusí to nutně být příznakem zaostalosti“. (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s.21)*

Dětské kresby procházejí stadii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte. Z vlastního pozorování svých dětí víme, že kolem jednoho roku věku dítě prochází stadiem „čmáranic“. V tomto velmi důležitém období lze už něco odhalit. Tužka začíná být prodloužená ruka a dítě v oblíbě čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo.

*“Při pozorování přibližně patnáctiměsíčního dítěte vás určitě překvapí jeho osobité, i když třeba neobratné pohyby (budou neobratné, dokud si dítě nezačne uvědomovat, že kresba má určitou vypovídající hodnotu). (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s.21)*

Z čmáranic dokážeme dobře vypozerovat, že spokojené a šťastné dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou spoustu místa. Oproti tomu dítě psychicky nevyrovnané tužku záhy při čmárání odhodí.

*„Někteří autoři (Marthe Bernson, Prudhommeau) se domnívají, že dítě které, zaplní čmáráním celý papír, má všechno místo v matčině srdci a jeho srdce překypuje láskou. Druhý zmiňovaný autor zaznamenává spojitost mezi prvním čmáráním a prvními krůčky.“ (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s. 21)*

*„Stadium „čárání“ bezprostředně následuje po období „čmáranic“. Toto období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí. Čmáráním se také objevu fáze, která je více spojena s rozvojem intelektu dítěte. Dítě se snaží napodobovat psaní a lépe si uvědomuje držení tužky. Neudrží však dlouho pozornost, původní nápad mění, pokud se dá předpokládat, že vůbec kresbu dokončí. Někdy můžeme vypozerovat, že dítě projeví záměr až v závěru své práce. Nějak náhle svoji práci pojmenuje a to zcela čistě náhodně.“ (Davido, Kresba jako nástroj při pozorování dítěte, 2001, s. 22)*

Jak již bylo zmíněno, kresba souvisí s prvními krůčky, tak také s řečí. Víme, že řeč vzniká z neartikulovaného, náhodného broukání. Až později a vlivem prostředí, ve kterém se dítě nachází, začíná artikulovat a vznikají první slova a věty. Tak to bývá i s kresbou. Z čmáranic a čárání vznikají první obrazce a jednoduché celky, kterým dítě dává i názvy. Předpokládáme, že první kdo vede rozvoj a celkový vývoj dítěte je jeho matka, kterou dítě napodobuje. Matka se pokouší dítě usměrňovat a v kresbě mu radit. Též se tímto způsobem rozvíjí motorická složka, správné držení tužky, pastelky, o kterém jsme se již zmiňovali. Kolem třetího roku už dítě začíná kreslení zvládat a svým obrázkům dává určitý obsah. Je to věk, kdy kreslí „postavy hlavonožce“. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Po tomto stadiu následuje kreslení „samo sebe“.

*„Dítě si začne uvědomovat vlastní tělesnou schránku, tedy získá představu samo o sobě a jeho situování v prostoru. Toto vědomí není vrozené, ale postupně se vytváří pomocí postupných a rozmanitých životních zkušeností. Například: dítě, které je tělesně postižené a je v domácí péči zanedbáno, se nakreslí bez dolních končetin, a až po té, co je pečlivě a s citem rehabilitováno, tento rys v kresbě mizí.“ (Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s. 25)*

Můžeme vypozerovat, že dětská kresba, vyjadřuje spíše autorův svět než svět vnější. Pokud kresba zobrazuje vnější svět, stává se spíše fantazijním výtvozem než skutečností, která odpovídá opravdové realitě, dítě mnohdy emočně podbarvuje tyto situace.

*„Toto období, kdy dítě kreslí „všechno, o čem ví“, nazval G. H. Luguét stadiem „intelektuálního realismu“. (Davidov, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2001, s. 27)*

Po tomto období již dítě věnuje pozornost obsahu kreseb, i když kresby shodných tvarů interpretuje různě. Tato pozornost je spojena s přáním komunikovat. V dalších stadiích dítě jazyk ke komentování svých obrázků už tolik nepotřebuje, protože kresby se stávají konkrétnějšími. Musíme konstatovat, že obě stadia jsou pro vývoj dětské kresby velmi důležitá.

## **2.4 Vývoj dětské malby**

Barevné vyladění dětské malby nejnámenněji ovlivňuje nálada, zážitky a vzpomínky, v nichž jsou skryty kořeny barevné sdělnosti.

*„Další rovinu, která se do malířského projevu promítá, představuje schopnost vcítit se do vznikající kompozice, zpětně vnímat vlastní reakce a reagovat na ně. Malířský projev ovlivňuje i individuální obliba barev, která se promítá do souznění s daným tématem. Svou roli také hraje kulturní rámeček, v němž se dítě pohybuje“. (Roeselová, Linie, barva a tvar ve výtvarné tvorbě, 2004, s. 254)*

*„Vzhledem k oblíbenosti barev u dítěte lze přiřadit klasickým psychologickým testům. Sangvinik si volí například žlutou barvu, choleric červenou barvu, flegmatik zelenou barvu, melancholik modrou barvu. K oblíbenosti barvy dále přispívá věk testovaného dítěte. Barevné cítění dítěte je jeho nejvládnější doménou, odrazem jeho soukromí. Někdy se však v cestě objevují překážky. Nová krabička barev například děti láká, aby objevovaly všechny tóny a snažilo se je uplatnit. Nechme proto děti barvy ladit, nikoliv klást vedle sebe. Rozhodující pro úvahy by neměl být estetický náhled učitele, ale vnitřní dialog mezi vlastní představou dítěte a jeho záměrem. Pokud v postupu učitele dominuje citlivý a tolerantní vztah, který respektuje osobité barevné cítění žáka, barevná harmonie mnohé naznačí. Nikdo se však nedokáže vžít do dítěte natolik, aby spoluprožil nuance jeho vnitřního vyladění. Proto ani nelze radit, ale jen nabízet možnosti k úvaze. Dítě získá potřebný impuls k uvažování a jeho nerozhodnost bude překonána. Pokud je žák kritizován nebo dostává přímé pokyny, v jeho barevném projevu se objeví cizorodé prvky. Mizí jeho vnitřní jistota a malířský projev se nemůže tak dobře rozvíjet. Dostává se aktivní sebeobrana nebo dokonce konflikt“. (Roeselová, Linie, barva a tvar ve výtvarné tvorbě, 2004, s. 255)*

Pokud je dítě pod dobrým vedením pedagoga a ten se mu snaží nastínit možnost barevného kontrastu malby, vznikají kompozičně a barevně velmi dobrá díla. Tak například, když dítě maluje oranžový pomeranč, vynikne více v kontrastu s modrou mísou nebo

celkovým pozadím, červené jablko bude ostře zářit na zeleném podkladu. Opakem kontrastních výtvorů jsou čisté doplňkové barvy, použité přímo z tuby nebo knoflíku, působí vedle sebe velice ostře. Jsou-li dvě stejně ostré syté barvy vedle sebe, jedna druhé ubírá svou působivostí na účinku, ostrost obou se tím snižuje. Takovým barvám se říká barvy příbuzné. Výše citovaná technika se využívá při malování slunce, měsíce, květů pampelišek.... Z vlastní zkušenosti víme, že dětem se tento malířský projev líbí, mohou při něm kombinovat a míchat barvy a vytvářet tím vlastní odstíny a kompozice. U dětí mladšího školního věku se tyto techniky uplatňují zvláště ve tvorbě kompozic. Dítě si dobře rozmyslí uspořádání prvků a barev na ploše obrazu, aby působilo harmonicky a zároveň, aby jeho výsledek byl pro ostatní co nejsilnější. Barevná kompozice je součástí celkové výstavby obrazu – z linií, barev a ploch. Dítě konzultuje s učitelem vlastní vztah jednotlivých barev a jejich rozvržení na ploše. Těchto poznatků využívá v barevném rozvrhu obrazu. Některé plochy nechává dítě záměrně vyniknout, to jsou tzv. dominanty, které nás na první pohled zaujmou. Podle toho, jakou si dítě zvolí barevnou kompozici obrazu, využívá kontrastu teplých a studených barev, tmavých a světlých ploch, čistých a lomených barev a barvy různě namíchané, tudíž se jim říká příbuzné. Vývoj dětské malby je velmi různorodý, vyvíjí se na základě jednotlivých schopností jedince, na možnostech rodiny podporovat a rozvíjet dětský talent.

## **2.5 Vývoj dětské kresby dle Uždila, Roeselové**

*„Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními začátky kreslířské formy. Zřídka si jich povšimneme, někdy však přece přistihneme jednorocní batole, jak sleduje očima pohyb vlastního prstíku – zajímavý pohyb, jenž se cele odbývá v prostoru, později budeme překvapeni tím, že dítě otisklo zamazanou dlaň na bílou plochu nebo že sleduje stopu ukazováčku na zamlženém skle. Radost z právě vznikající stopy je - u dítěte daleko větší, než zájem na konečném výsledku. To vede k mnoha úvahám o prvotním významu motorického činitele v kresbě. Stručně řečeno“ že se kreslí“ je mnohem důležitější, než „co se kreslí“. Pozorujeme chvíli pohyb, jímž první dětské čáranice vznikají. Má-li dvouleté dítě po ruce něco, co lze dobře uchopit ohání se paží tak, že centrum „grafického pohybu“ je v ramenním kloubu. Čáry podle toho vypadají. Jejich sklon a prohnutí prozrazují kývavý pohyb, jenž by se dal zrcadlově uplatnit v ovál. Po čase se uplatní i ramenní a zápěstní kloub, čáry se otáčejí v menším oblouku, vznikají hustá „klubka“, objevují se však i jednotlivé „úsečky“. Pozoruhodné je i to, jak se dítě chová k ploše. Z počátku, když drží v ruce kreslicí předmět,*

*překračuje papírem hranici stolu. Později se jim stále více řídí a respektuje. Zdá se, že brzo mu není plocha lhostejná, že ji touží zaplnit zcela celou. Krouživý pohyb dává vznik nepravidelnému oválu, jenž je první pohybově grafickou „figurou“ čáranic, jinak dosud nepředmětných. Je také prvním rozběhem k „nekonečné“ vláčné čáře, ale i k obrazcům blízkým trojúhelníku nebo čtverci. Oba mívají zakulacené rohy a první obrázky domečku vypadají podle toho. Čáranice mají mnoho typů. Můžeme mezi nimi sledovat krátké údery – body, klikatky, klubička velmi jemných čar a spirály. Všechny jsou v jistém smyslu přípravou pro opravdové kreslení, které už zdaleka nebude jen hrou se vznikající stopou. Proč tedy dítě kreslí? Podle některých domněnek je pro dítě kresba „obrázkovou řečí“, pomocí níž vypráví své dojmy. Podle jiných názorů je základem kreslení potřeba napodobit. Zatím snad stačí říct, že začátky kreslení souvisejí s vývojem dítěte a že se jimi hlásí vše, co je dítěti zdravé a přirozené. Dítě neví nic o tom, jak bude jeho kreslířský vývoj pokračovat, to tušíme jen my. Pro něj je první čmárání příjemnou kreslířskou zkušeností a nám nezbyvá než mu dostatečný prostor k práci, která jej baví a o níž víme, že bude čím dál tím víc přispívat k vývoji jeho psychiky. Co dítě kreslí? Zdálo by se to, co kolem sebe vidí. Není tomu tak doslova – v každém případě toho vidí ve svém okolí daleko víc, než kolik se toho octne v jeho kresbách. Jestliže je dětská kresba svým způsobem výpovědí o množství a určitosti představ, které dítě o světě má, a jestliže se dětské zobrazování vyvíjí i co do své formální stránky spolu s přibývajícím věkem dítěte, pak je zcela nasnadě myšlenka, že ba se z ní dal vyčíst vývojový stupeň dětské psychiky, kdyby se ten pak porovnal se skutečným fyzickým věkem, bylo by možno dojít k závěru, že se dítě svým „duševním věkem“ buď za svými fyzickými lety zpožďuje, anebo je předbíhá. Skutečně se také v tomto směru dětská kresba využívá. Pokud můžeme pozorovat vývoj kresby dítěte, v souladu ke vztahu k živé přírodě, docházíme k závěrům, že vztah k živé přírodě je u dítěte zvlášť srdečný a plný sympatií. V kresbě zvířat se dítě učí u některých respekt z těchto tvorů, jelikož je k nim spojeno zvláštním poutem. S obrazy zvířat se setkáváme v dětském věku poměrně často. Postava zvířete se rodí z postavy člověka, jeden grafický typ z typu druhého, staršího a už upevněného. S něčím podobným se budeme setkávat stále, z obecné podoby domu se zrodí kostel, z nepojmenovaného „pastromu“ jabloň s jablky atd. Někdy to až svádí k tomu, abychom se domnívali, že v dětské kresbě se opakuje nejen historie vzniku a postupného rozrůznění věcí, které vytvořil sám člověk – domněnka, o níž lze prozatím říci jen to, že nemá dostatečné vědecké opodstatnění. Předškolní dítě kreslí zvířátka zpravidla z profilu, tedy jako nesymetrický tvar, v němž je určují vodorovná osa. Zaměříme-li se na vývoj kresby domu, zjistíme, že je vybaven praktickými částmi, jako jsou okna, dveře, které jsou opatřeny klikou, komín, střecha. Nechybějí ani takové domy, jejichž přední stěna je „zamlčena“, aby bylo vidět dovnitř. Je třeba dodat, že grafický projev domu se vyvíjí s dobou a okolím ve kterém*

dítě vyrůstá. Při kresbě stromu je zpočátku vzhůru trčící linka, kterou v pravidelných intervalech a v pravých úhlech přetínají vodorovné čáry, na nichž jsou později umístěny ovály, představující něco jako chomáče listů, jehličí, což dítě ještě nedokáže ještě rozlišit. Později se větvení komplikuje, přibývá malých a drobných větviček, které se pravidelně přimykají v pravých úhlech k větším hlavním. Z těchto „pastromů“ vznikají později stromy listnaté a jehličnaté. Proporce stromu jsou podřízeny celku obrazu a významu ostatních věcných prvků v něm. Postava může být větší nebo stejně velká jako strom, strom sám je větší nebo menší než dům – nemáme však pocit nesprávnosti. Symbolika stromů je pro nás tak prvotní, že odchylky v proporcích vedle toho nic neznamenají. Pokud se zaměříme, na zkoumání kresby dopravních prostředků zjistíme, že dítě kreslí především auto, vlak, loď. Na tomto má zásluhu jeho bytostný zájem o pohyb. Záliba v dopravních prostředcích vyrostle někdy až do jakési specializace, jsou děti, které nakreslí lokomotivu, loď s věcností přímo konstruktérskou. Ukazuje se tu znovu, kolik znamená pro kreslířský úspěch skutečný zájem o kreslený předmět a jeho dobrá znalost. „Jestliže je dětská kresba svým způsobem výpovědí o množství a určitosti představ, které dítě o světě má, a jestliže se dětské zobrazování vyvíjí o co do své formální stránky spolu s přibývajícím věkem dítěte, pak je zcela nasnadě myšlenka, že by se z ní dal vyčíst vývojový stupeň dětské psychiky, kdyby se ten pak porovnal se skutečným fyzickým věkem, bylo by možno dojít k závěru, že se dítě svým duševním věkem buď za svými fyzickými lety zpožďuje, anebo je předbíhá. Byla vypracována řada testů, „nakresli strom“, „nakresli člověka“. Výsledky jsou podrobovány složitě analýze, pro niž vypracovali psychologové hodnotící škálu: měří se množství znaků, prostorové uspořádání, atd. Aby náš problém vztahu mezi inteligencí a kresbou byl ještě složitější, chybí nám i nesporná definice inteligence samé. Máme inteligenci hledat tam, kde se usuzuje a konstruuje, nebo spíše tam, kde se předvídá, tvoří a kde se provádí rychlá syntéza? Především je naprostý nezájem dítěte o kreslení, jestliže se vyskytne, sám o sobě už důkazem, že něco není v pořádku. Nejčastěji toto „něco“ bývá nedostatek vztahu k okolí, nedostatek schopnosti soustředit se k jedné činnosti nebo i naprostý nedostatek sebevědomí. Současné výzkumy ukázaly, že zvláště ve městech, kde je málo přírody a jejího dění, je dítě chudé na konkrétní smyslově obohacené představy, kterým by předcházelo to hlavní, autentický prožitek. Náhražka skutečnosti, jakou je do jisté míry televize a film, nenahradí zážitek sedět na kameni a pocítovat jeho vlastní chlad nebo jej moci dokonce obrátit, aby se odkryl světlu nepřístupný svět pod ním – to je víc než na obrazovce sledovat zasněžený horský štít. Kreslení je bezesporu jednou z činností, které nutí k smyslovému ověření světa. Je to sebeuspokojení vnitřního přetlaku dětských představ, které jsou zhmotněné na papíře.“ (Uždil, Čáry, klikyháky, paňáci a auta, 1980, s. 10-50)

*„Kresba je nejpřirozenější výtvarnou činností. Dítě tužku pokládá za zajímavou hračku, kterou lze použít mnoha způsoby. Především ho láká pohyb ruky s nástrojem, gesto a jeho rytmus, barevná stopa. Zajímá se o vznikání a hromadění stop – o linie, tečky a kroužky, čmáranice. Začíná čárat uvědoměleji, pozoruje, že kreslené stopy připomínají okolní svět. Hra přechází plynule do uvědomělého kreslířského projevu. Tam, kde se dítěti dostane pochopení a uznání, vzrůstá jeho zájem a iniciativa. Sestavováním znaků se snaží zachytit podoby a vyjádřit příběhy a v nich nalézt své místo. Kresbou se snaží vyjádřit některé abstraktní pojmy, myšlenky a postoje. Dítě se ocitá v určitém rozporu. Na jedné straně hledá objektivní skutečnost, ale současně potřebuje nalézt tvar pro své pocity a sny. Kresba provází dítě na každém kroku a je tedy jeho nejvlastnějším vyjadřovacím prostředkem. V dětství je stejně přirozená jako slovo nebo písnička. V době, kdy si začíná hledat náplň volného času, používá kresbu pro ilustraci svých představ a zájmů. Ty ho zprvu přenášejí mezi Indiány a princezny, později do světa módy a kosmu, závodních automobilů. Kresbou vytváří a vyrábí seriály, reaguje na prožitky veršů.*

*V dětském výtvarném projevu se kresba objevuje ve třech podobách. Kresba z představy směřuje k nalezení vlastního místa ve světě přírody, lidí a vztahů – k výtvarné výpovědi. Kresba, motivovaná pozorováním skutečnosti, odkrývá různé podoby světa a spojuje jejich záznam s dalšími výtvarnými otázkami. Kresba návrhová umožňuje pohotový záznam nápadu, rozvíjení jeho výtvarných nebo funkčních variací, přechod od představy k její realizaci v materiálu. Kresba z představy má zprvu ilustrativní charakter. Vypráví o bezprostředních zážitcích a zkušenostech žáka a o jeho citovém životě. Navazuje na představy, na požitky nebo na informace, odvozuje z nich osobité postřehy a přenáší je do výtvarného jazyka. Dětské grafické schéma, které je pro počáteční období typické, postupně nahrazují další formy projevu. Zdrojem inspirace bývá svobodné rozvíjení fantazie – soustředěné prožívání her či jiných drobných podnětů, inspirace uměním, hudbou nebo literárním textem, výběr odborných informací. Prostřednictvím mnohotvárných cest za poznáním žák posléze dospívá k chápání etického poselství, které v sobě zákonitě nese přemýšlení a objevování vztahů. Významný proces, směřující k aktivnímu poznávání života a jeho projevů, není vlastní jen kresbě. Ale je to především kresba, která zaznamenává jeho průběh a výsledky. Kresba, motivována skutečností vyjadřuje v počátku první dojem z pozorování, který odráží vztah dítěte ke skutečnosti. To, co ho bezprostředně zaujme, se stává objevem a současně základním výtvarným problémem. Někdo obdivuje stavebnost předmětu či funkci, jiný dekorativní stylizací, někdy se objevuje i intimní řeč detailů. Pozorujeme rozdílnou velikost motivu a jeho umístění ve formátu nebo vyjádření vztahu motivu a prostředí. Spojení výtvarného přepisu s dalším výtvarným problémem aktivizuje pozornost. Žáci se učí vystihnout podobu a současně výtvarně uvažovat, pozorně vnímat*

skutečnost a své reakce na její vlastnosti. Objevuje mnohotvárnost světa a snaží se ho pochopit. Nové pohledy mohou odkrýt až překvapivé souvislosti. Pak může studijní kresba nabýt účinků, které dosahují přesvědčivosti výtvarné výpovědi. Při hledání vztahu mezi námětem a zvoleným vyjadřovacím prostředkem můžeme pozorovat, jak jeden a týž předmět, nakreslený perem, štětcem, tužkou nebo uhlem, získává odlišné výrazové hodnoty. Různé podání a pojetí kresby může přinést i rozdílné finální výsledky – věcný, stylizovaný, dekorativní, analytický nebo výrazově ovlivněný přepis. Studijní kresba je specifická forma kresby podle skutečnosti. Zahrnuje výtvarný přepis přírodnin a předmětů denní potřeby, zátiší, krajiny, zvířat, postav, tváří. Snaží se o jejich věcnou a současnou osobitou interpretaci. Jindy akcentuje přepis prostorových vztahů, pro který aktivně využívá základních perspektivních jevů. Návrhová kresba rozpracovává námět pro realizaci v jiném materiálu nebo se zabývá variabilním řešením výtvarného problému. Ve své klasické podobě vstupuje do dětského výtvarného projevu nejdříve při přípravě volné grafiky. Jindy pomáhá dítěti návrhová kresba k ujasnění koncepce náročnějších zadání, kde je třeba hledat varianty nebo si práci předem rozvrhnout. Ve vyšších ročnících je návrhová kresba neoddelitelnou součástí výtvarných etud, které směřují k poznávání linií, barev a tvarů. Jindy pomáhá návrhová kresba k ujasnění koncepce náročnějších zadání, kde je potřeba hledat varianty nebo si práci předem rozvrhnout. V průběhu školní docházky se postupně rozrůstá rejstřík výtvarných a kreslířských poznatků. Některé výtvarné problémy se navzájem prostupují, jiné na sebe navazují. Není podstatné, kdy se ve výuce objeví další výtvarný problém, ale podstatný je jeho metodický přístup – zda dětem ponechá prostor pro samostatné hledání nebo zda je v tomto hledání povede a jakým způsobem.“ (Roeselová, *Techniky ve výtvarné výchově*, 1996, s.24-27)

## **2.6 Vývoj dětské malby podle Roeselové**

„Charakter malířského projevu podmiňuje barevné cítění dětí – vnímání výrazových hodnot barev, svobodné uplatnění barevných představ a způsob podání malby. Na utváření malířského projevu má dále významný vliv typologická orientace žáka. Ta do jisté míry předurčuje vztah dítěte k lokální barevnosti a schopnost využít barevné nadsázky. Proto se již v malířském projevu nejmladších dětí objevují různé přístupy k barvám, kterými se žáci bezděčně řídí také později. Vztah ke skutečnosti, vlastní dětem s extravertními sklony, brzy spojuje barevné vyjadřování s lokální barevností. Pokud žák chápe lokální barevnost jako volný rámeček, do kterého lze přispět vlastním pojetím, je na ní méně závislý. Přidává do barevné skladby svou oblíbenou barvu, zesvětluje nebo ztmavuje tóny, posouvá celkové vyladění k teplejšímu nebo chladnějšímu konci spektra. Proměňuje tak všední skutečnost ve světle svého osobitého výtvarného cítění a intuitivně nachází vlastní malířskou cestu. Tam,



kde žák dospívá k plnému respektování lokální barevnosti a brání se svobodnějšímu vyjadřování, jeho malířský projev během tzv. krize výtvarného projevu výrazně stagnuje. Pocit nejistoty nad vlastními schopnostmi mu nedovoluje, aby se výtvarně uvolnil a aby volně zacházel se štětcem a barvami. Proto nelze o jeho projevu mnohdy jako o malbě mluvit. Vcítění se do výrazové řeči barev je vlastní dětem se sklony k introvertnímu výtvarnému typu, které lokální barevnost výrazně modifikují nebo ji dokonce opouštějí. Intuitivně vyhledávají hodnoty barev, které nejzřetelněji vyjadřují jejich citové rozpoložení – temná či nesyťá barva výraz smutku, teple zářivá jako energetická, pastelová jako milá či něžná a podobně. Jediné hledisko, které je pro ně podstatné, směřuje k dosažení rovnováhy mezi světlem, vlastním duševním životem a jeho vyjádřením. S příchodem tzv. krize výtvarného projevu nastupuje ve vývoji malířského vyjadřování většiny žáků složitější období. Nedostatek spontaneity a výtvarného sebevědomí vede k opatrnému podání malby a omezuje malířský projev stejně výrazně, jako respekt k lokální barevnosti. Postupně vede až k nepřekonatelným zábránám při práci s tekoucí nebo s pastózní barvou. Uvolněný přístup k malbě jako intuitivnímu dorozumívání se vyžaduje během dalších let i specifické výtvarné poznatky. Žák se sice dotýká reality, současně se však učí využívat linie, barvy a tvaru jako účinného výrazového prostředku. Potřebuje malovat v klidné pohodě, pozorně vnímat a reagovat, přemýšlet nad námětem v intimitě vlastního světa. Žák potřebuje klást na papír barevné kombinace tak, jak cítí jejich význam a výmluvnost. Vedení dětského malířského projevu proto vyžaduje tolerantní přístup pedagoga. Učitel by měl být schopen odložit osobní vztahy k barvám a vstoupit do odlišného výtvarného světa každého žáka. Pokusit se mu porozumět a nabídnout dítěti v rozpacích více možných řešení. Předkládat mu podněty jako impuls pro úvahu a vcítění se do řeči barev, nikoliv jako závazný pokyn. Uvědomit si, že sebelépe míněná rada nemusí být v souladu s představou dítěte, ani s výtvarnými i lidskými problémy, které v rámci námětu řeší. Malba se v dětském výtvarném projevu objevuje, podobně jako kresba, v několika základních podobách. Malba z představy citlivě spojuje obsah a výraz ve výtvarné výpovědi. Malba motivovaná skutečností, navazuje na kresbu podle skutečnosti a vkládá do ní specifický výtvarný přínos. Malba návrhová umožňuje hledat barevné varianty návrhů, určených pro realizaci v materiálu. Malba z představy zprvu nevyžaduje soustředění na linii, tvar nebo podobu. S malbou se dítě obvykle setkává později, než s kresbou. Svobodné barevné vyjadřování odráží niterné vyladění žáka. Námět, který je v malbě spíše jen inspirací, vede k hlubšímu zamyšlení. Žák hledá sám v sobě významy, které mu nabízí jeho barevné cítění, a prožívá vzrušení, přibližuje – li se k výstižnému přepisu svých myšlenek. Malba motivovaná pozorováním skutečnosti není věrným přepisem, ale jen volnou parafrází viděného, která se v pojetí různých žáků liší. V malbě starších dětí, která se již více opírá o pozorování, láká především věcná malba nebo

*malba zátiší. Klade výtvarné otázky, k jejichž řešení je zapotřebí navázat na výtvarné citění nebo na estetickou kultivovanost. Lpění na věrnosti malířského projevu může vést k brzdě malířského projevu. V návrhové malbě žáci nejčastěji řeší varianty výtvarných etud. Zkoumají jednotlivé odstíny barev a barevných vazeb. Ty se mohou uplatnit v úlohách grafiky.“ (Roeselová, Techniky ve výtvarné výchově, 1996, s. 62-64)*

## **2.7 Vývoj kresby dětské postavy**

Lidské tělo je jediná část světa, jež může být zároveň pocíťována zevnitř i vnímána zvenčí. Přece však se zdá, že vznik prvních grafických podob člověka je založen spíš právě na dotekových, pohybových a pocitových zkušenostech dítěte než na optických vjemech. Zraková zkušenost hraje svou roli, ztrácí se však zpočátku mezi ostatními. Teprve poznenáhlu její úloha roste. Pokud jde o obličej, uplatňují se v dětské představě víc ústa než oči či nos. Je to přirozené, vzpomeňte si jen, jak všestranně a jak často je kojeneček užívá. I při ohledávání předmětů spoléhá na ně víc než třeba na ruce. Ty samy jsou zprvu ústy „ohledávány“ dost často. Kojeneček nemá samozřejmě představu o tom, že jeho vlastní obličej se vnějšně podobá obličejům jiných lidí – to proto, že přechod od pocitové sféry ke sféře zrakové je velmi pozvolný. Kromě obličeje jsou pro představu člověka důležité ruce a nohy. O ruce se zajímá dítě už od prvních měsíců života, hledí na ně, baví se jimi, neustále je sleduje, mohli bychom říci, že jimi experimentuje a provádí tak něco, co se v učebnicích fyziologie nazývá koordinace zraku a pohybu. Nohy jsou pro dítě velkým objevem a zpočátku jako by si neuvědomovalo jejich sounáležitost s vlastním tělem. Palec nohy se také ocitá v dětských ústech o hodně později než palec ruky. Zpravidla má však první grafický symbol figury dřív nohy než ruce – ledaže bychom řasnaté čáry vycházející rovnoběžně z oválu hlavy předkládali jako „obecné končetiny“. Žádáte-li na dítěti popis lidské postavy, velmi často se stane, že ve svém výčtu zapomene na trup. Ať se i v kresbě dostává na lidský trup velmi pozdě a jeho zobrazení bývá jen povrchní. Velmi často je nahrazen oděvem (košile, šaty, kabát). Z počátku je ovšem známé „bříško“, časté menší než hlava, v proporcích se s ní vyrovnává teprve později. První obrazy člověka dostaly své důvěrné jméno paňák právě proto, že se spíš podobají hadrové loutce než člověku živému, chodícímu, jednajícímu. Nedostatek znaků a jakási strnulost kreslířského pratyptu člověka je však vyvážena mnoha přednostmi. Kdybychom potkali na procházce bytost podobnou hlavonožci, neváhali bychom pravděpodobně nad její lidskou příslušností nebo bychom ji alespoň považovali za někoho z našich příbuzných z vesmíru. Na vytvoření lidského typu se zřetelně podílela hravá pohybová

činnost – kruhové čarání poskytlo jistou linii, kterou dítě nikdy neopravuje. Uzavřený ovál „hlavy“ dítě ovšem nepocituje jako obrys, jenž by měl souhlasit se siluetou skutečné hlavy. Bližší studium ukáže, že tzv. hlavonožec zahrnuje zároveň i polozapomenuté tělo. Je to zkrátka oválná hranice, v níž jsou důležité lidské znaky, tj. právě ty znaky, které jsou nejvíce lidské a mají hodnotu symbolu, tedy ústa, oči, někdy i nos a vlasy, zřídka uši. Trup jehož významová hodnota je zprvu mizivá, se začne uplatňovat jako samostatná část teprve tehdy, když dítě hledá místo pro „krásný detail“. Zpočátku se může trup „usídlit“ v ploše mezi oběma nohama, na nichž hlavonožec stojí. Pak se trup opravdu osamostatní je menší než hlava – to souhlasí s poměrem symbolického významu obou částí lidského těla. Trup mívá nezřídka i velmi originální podobu. Ve shodě s tím, jak jej dítě jmenuje, lze v něm někdy i rozeznat „bříško“. Vývoj jaký tu popisujeme, není však jedinou možnou cestou. Někdy se hned na počátku objeví podlouhlý typ lidské figury, který je už dobře členěn a má trup či dokonce i krk. Jsou známy postavy s hlavovitým trupem, kde je zúžením vyznačen uť i krk, jen zřídka je naznačován krk jako pouhá čárka mezi trupem a hlavou. Kdy vznikají první „hlavonožci“? Většinou je to mezi třetím a čtvrtým rokem. Šestileté dítě zpravidla člení lidskou figuru velmi zřetelně, nasazuje paže k trupu, ne už k hlavě, jak se s tím někdy setkáváme určité etapě vývoje, když trup se anatomii paňáka, ještě „nezabydlel“ a má jen symbolický, nikoli funkční význam. Hlava bývá brzo ozdobena pokrývkou vlasů, velmi často zevrubně znázorněných, trčících jeden vedle druhého nebo i složených do účesu hladkých nebo kudrnatých. Zpočátku platí, že žena a muž, chlapeček i holčička jsou zobrazováni stejně, to co vzniká, jsou jen obecná znamení pro člověka, která se hodí na obě pohlaví a která překlenou i všechny další individuální rozdíly mezi lidmi. Zpravidla to probíhá tak, že základní „figurální schéma“ dostane další přívlastky (sukně, klobouk, taška). Někdy mezi pátým a šestým rokem se rozdvíjí obrys nohou (vznikne „silná noha“). Začarání prázdných oválů nebo obdobné vyznačení části těla (tváře v obličeji, nohy) naznačuje masívnost, hmotnost. Pohyb postav můžeme zpočátku spíš odhadovat se vzájemné blízkosti a souvztažnosti věcí (ruka + deštník = ruka držící deštník). Pokrčení údů je pro dítě velice obtížné zobrazit, ani to nepokládá za důležité. Vztažené paže se naopak vyskytují poměrně záhy, už ve čtvrtém roce. Dítěti samému nedostatky v zobrazení pohybu nevadí. Vždyť s paňáky je to jako s loutkou. Poskakování na toporných nohách a pohazování rukama nahrazuje všechna gesta i mimiku. Pro pochopení dětské kresby má velikou úlohu ústní výpověď dítěte – obsah představy a dějové situace je vždy daleko plnější, složitější a zajímavější, než může naše oko při prvním pohledu na kresbu rozeznat.

### 3 Cíl praktické části

Teoretická část této práce se zabývá mladším školním věkem, dětskou kresbou a malbou. Poznatky budou konfrontovány s praktickou částí zaměřenou na „Kresbu muže“. Hlavním cílem praktické části je prostřednictvím kresby lidské postavy zjistit, zda kresby dětí v jednotlivých třídách na 1. stupni základní školy a 1. stupni speciálních tříd, odpovídají jejich mentálnímu věku. Obecné předpoklady jsou směřovány do následující roviny:

Zjištění úrovně kresebného projevu u dětí 1. třídy, 2. třída základní školy a 1. třídy, 2. třídy speciálních tříd, s přihlédnutím k analýze chronologického a mentálního věku ve vztahu k pohlaví, prostředí dítěte a jeho školním výsledkům.

Výzkumné šetření bylo situováno do základní školy, která slučuje i speciální třídy pro děti s poruchami učení. Navštěvují je hlavně děti ze sociálně znevýhodněných rodin nebo z rodin s nízkou sociokulturní úrovní. Z tohoto důvodu výzkum sleduje, zda rodinná situace a sociální znevýhodnění rodin ovlivní celkové skóre žáků.

Cíl výzkumné části:

- posoudit, zda celkové skóre získané za kresbu odpovídá mentálnímu věku dítěte
- zjistit, zda bude celkové skóre získané za kresbu muže rozdílné mezi chlapci a dívkami
- odhalit případné souvislosti mezi kresbou a prostředím ve kterém dítě žije
- analyzovat možnou spojitost mezi úrovní kresby a výsledky školní práce

#### 3.1 Výzkumné otázky

Na základě uvedených cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá mentálnímu věku dítěte?
2. Dosáhly dívky v kresebném projevu vyššího celkového skóre, než chlapci?
3. Je celkové skóre získané za kresbu postavy muže vyšší ve 2. třídě základní školy než ve 2. třídě speciálních tříd?
4. Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?

Výzkumné šetření bylo uskutečněno na jedné základní škole, ve které byla u náhodně vybraných žáků zjišťována úroveň jednotlivých kreseb.

Samotné testování žáků se uskutečnilo v měsíci lednu a muselo mu předcházet získání svolení ředitele školy a písemného souhlasu rodičů testovaných žáků. Důležitá byla i domluva s třídními učitelkami, které zajistily prostor pro individuální práci s každým žákem. Výzkumný soubor tvoří jedna škola. Do této školy dochází společně děti jak do tříd základní školy, tak děti, které z okolních vesnic dojíždí do speciálních tříd. Z každé třídy se kresby lidské postavy zúčastnilo deset žáků, pět dívek a pět chlapců. Bude velmi zajímavé srovnání výsledků výzkumného souboru. Existoval předpoklad, že výsledky z testů budou korespondovat se školní prací a školním prospěchem žáků.

Sledovaný vzorek byl rozdělen podle tříd a pohlaví (viz tabulka 1, 2)

**Tab. 1 Celkový počet zkoumaných žáků v základní škole**

Celkový počet zkoumaných žáků	Ročník				CELKEM	
	1. ročník		2. ročník			
dívky	5	50%	5	50%	10	50%
chlapci	5	50%	5	50%	10	50%
CELKEM	10	100%	10	100%	20	100%

**Tab. 2 Celkový počet zkoumaných žáků ve speciálních třídách**

Celkový počet zkoumaných žáků	Ročník				CELKEM	
	1. ročník		2. ročník			
dívky	5	50%	5	50%	10	50%
chlapci	5	50%	5	50%	10	50%
CELKEM	10	100%	10	100%	20	100%

## 4 Výzkumný blok

### 4.1 Shromáždění dat

Testování žáků ve výzkumném šetření probíhalo individuálně. Ve škole byla dána k dispozici jedna volná třída, kam byly děti postupně volány. Před samotným zadáním úkolů byla použita metoda rozhovoru. Otázky směřovaly ke zjištění věku dítěte, data narození a třídy, kterou navštěvuje. V první třídě bylo dítě navíc dotazováno, zda navštěvovalo mateřskou školu.

Po rozhovoru byl žákovi připraven bílý papír a bylo mu sděleno zadání úkolu, které znělo: „Nakresli postavu muže, tak jak nejlépe umíš. Nemusíš mít obavy, tvoji kresbu nebude nikdo hodnotit, ani známkovat.“

Během kresby byli žáci pozorováni, především z pohledu laterality ruky a správného držení tužky.

Všichni testovaní žáci byli ochotni kreslit. Odmítnutí kresby nebylo zaregistrováno. Téměř všichni tito žáci během testování komentovali svůj postup práce a kresebný projev. Vnímali i přítomnost svých nezdarů.

Testování probíhalo individuálně, aby mohlo být zaznamenáno jejich chování během kreslení a postoj k zadanému úkolu. Pro objasnění případných nesrovnalostí a nejasností v kresbě byla použita doplňující metoda rozhovoru.

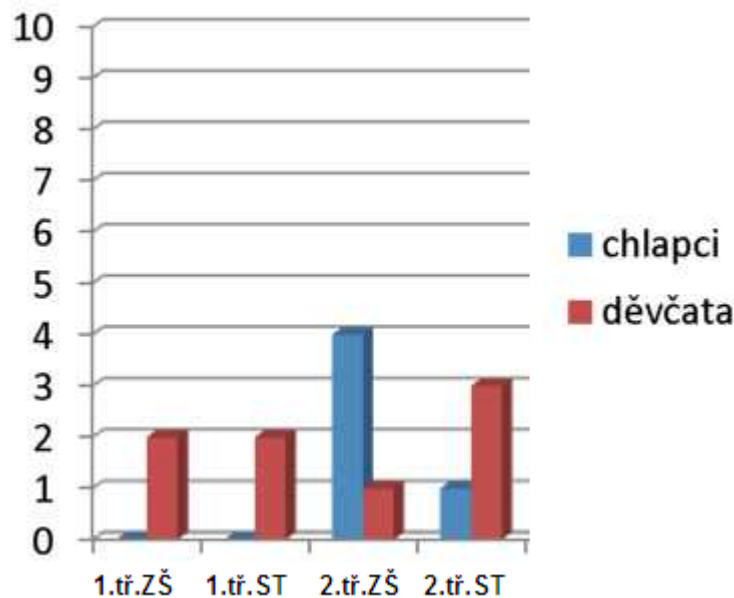
## 5 Výsledky šetření

Výsledky výzkumného šetření budou prezentovány pomocí tabulek a grafů, do kterých budou zapisovány výsledky sledovaných kreseb. V následujících podkapitolách, jejichž název odkazuje na výzkumné otázky, bude interpretována sledovaná kvalita kresby postavy muže. Současně bude kladen důraz na zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny na základě výše uvedených cílů.

### 5.1 Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá mentálnímu věku dítěte?

V šetření budou sledovány jednotlivé položky, které se zaměřovaly na jednotlivé části těla, zejména na hlavu a její detaily, horní a dolní končetiny, správné proporce těla a připojení končetin. Naznačení hlavy, krku a očí se však vyskytovalo ve všech kresbách stejně jako dvojdimenzionální znázornění krku. U očí se výzkum zaměřil na jejich detail, zda obsahují obočí nebo řasy. Konkrétnější údaje jsou uvedeny v grafu 1.

*Graf 1 Výskyt detailu očí - řasy nebo obočí, ve všech zkoumaných kresbách*



ZŠ – základní škola

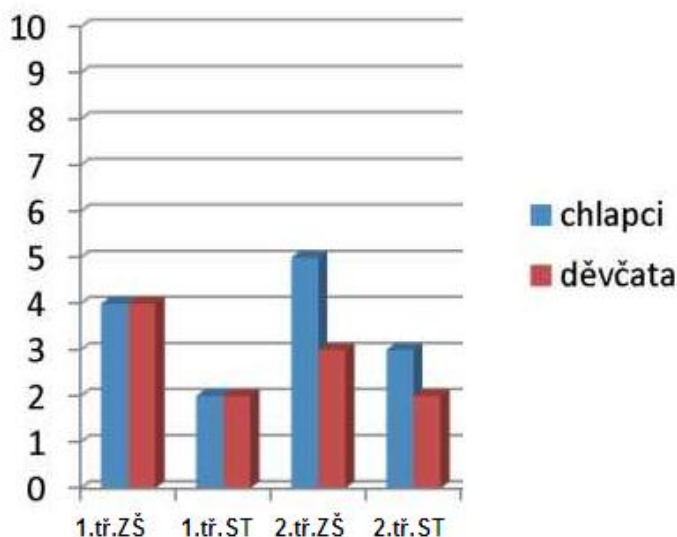
ST – speciální třídy

Graf narůstá poměrně nerovnoměrně. U chlapců graduje ve druhé třídě. V obou prvních třídách u všech chlapců se v kresbách nevyskytl jediný detail očí. V rámci celkového

hodnocení detail očí naznačilo 8 dívek a 5 chlapců z celého výzkumného vzorku. Při vyhodnocování testu byla pozornost soustředěna na naznačení nosu, zakreslen byl ve všech kresbách, stejně jako v první třídě, kde chyběl pouze u jednoho chlapce, na rozdíl od druhé třídy, kde byl v některých případech opomenut. Všichni žáci naznačili ústa, výjimkou byly dvě děti z obou prvních tříd. V obou případech se jednalo o chlapce.

Dvojdímenzionální znázornění úst je u žáků rovnoměrné v 1. tř. ZŠ a 1. tř. ST. Ve druhých třídách se tento záznam lišil. Výzkum šetření tohoto znaku byl zaznamenán u 14 chlapců a 11 dívek. Všichni žáci zobrazili jednoduché znázornění vlasů. Někteří je však znázornili tak, že zaujímaly více než obvod hlavy.

**Graf 2 Dolní končetiny na správném místě**



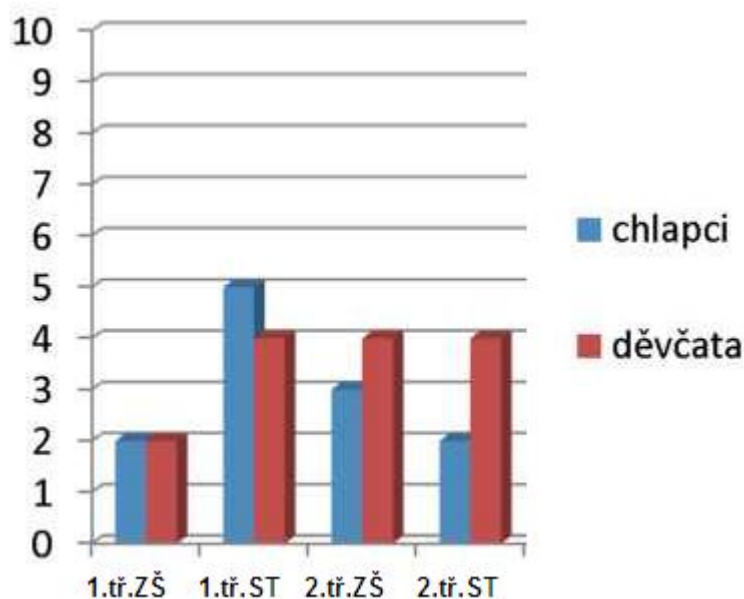
ZŠ – základní škola  
ST – speciální třídy

Mezi další hodnotící parametry patří vyobrazení dolních a horních končetin. Dolní a horní končetiny jsou patrné u všech žáků, stejně jako připojení končetin k tělu. U dolních končetin byl pozorován i kolenní kloub, který nebyl ani jednou zaznamenán. V každé první třídě chodidlo chybělo u dvou dětí. Je zajímavé, že chodidlo odpředu nakreslili pouze čtyři testovaní žáci a to jeden chlapec a jedna dívka z první třídy.

Sledovaným parametrem v grafu 3 bylo zobrazení horních končetin na správném místě, tedy v bodě, který můžeme označit jako ramena.

**Graf 3 Horní končetiny na správném místě**





ZŠ – základní škola  
ST – speciální třídy

V grafu je patrná stejná frekvence výskytu sledovaného znaku u děvčat v 1. třídě ZŠ, tak i u chlapců v 1. tř. ZŠ. Též ve 2. tř. ZŠ a 2. tř. ST u děvčat.

Znázornění hrudníku se vyskytovalo ve všech kresbách, kromě jedné dívky a jednoho chlapce z první třídy. Nakreslit správné kresebné proporce hlavy bylo pro žáka v některých případech náročné. Děti měly často tendenci nakreslit velikostně nepřiměřenou hlavu k tělu, protože ji stále chápou, jako nejdůležitější část lidského těla.

Důležitým sledovaným parametrem bylo dvojdímní znázornění končetin. Tento znak se vyskytl u všech zúčastněných žáků výzkumu. 14 dívek zaznamenalo správné zakreslení končetin, chlapců bylo 12.

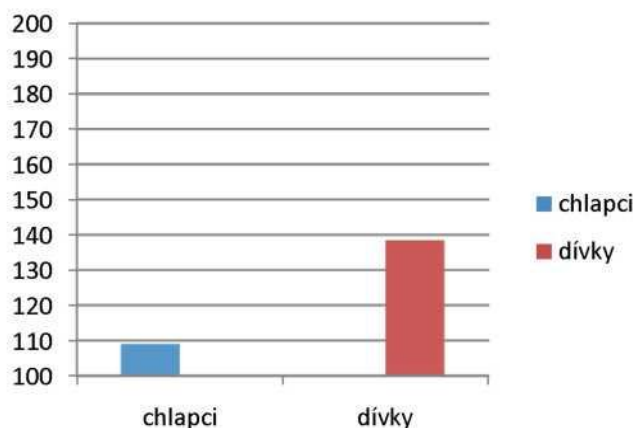
Detaily na oblečení byly v dětských kresbách rovněž časté. Chlapci zakreslovali nápisy či sportovní značky na oblečení, dívky měly tendence kreslit kravaty, vousy, knoflíky, tkaničky a nejrůznější jiné detaily. Byly ve srovnání s chlapci detailnější a také dekorativnější. Dívky se více zajímají o vzhled, a proto se u dívek častěji vyskytovaly nejrůznější doplňky a detaily oděvu.

Z grafů je patrné a jednotlivým ohodnocením bylo zjištěno, že kresba lidské postavy - muže, odpovídá mentálnímu věku dítěte. U dívek v zakreslení některých detailů a věcné popisnosti převažuje oproti chlapcům.

## 5.2 Dosáhly dívky v kresebném testu vyššího skóre než chlapci?

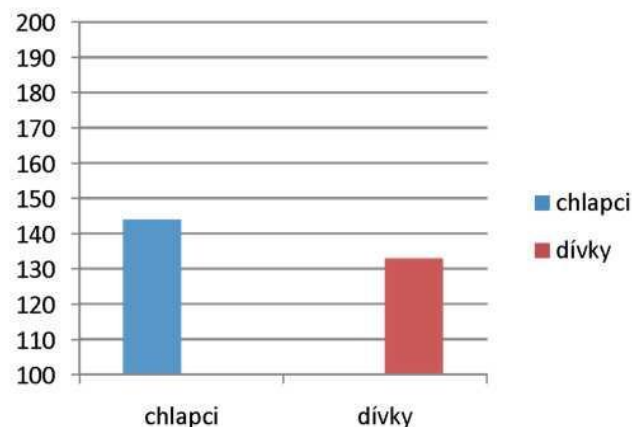
V jednotlivých ročnících byly sečteny všechny získané body dívek a chlapců a následně byly porovnány. Z grafů vyplývá, že vyšší počet bodů získaly dívky či chlapci.

**Graf 4 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 1. a 2. třídě ZŠ**



V 1. a 2. třídě ZŠ obdrželi chlapci 109 bodů a dívky 139 bodů. Dívky získaly o 30 bodů více než chlapci.

**Graf 5 Celkové body všech dívek a všech chlapců v 1. a 2. třídě ST**



V 1. a 2. třídě ST chlapci získali 142 bodů a dívky 132 bodů. Chlapci obdrželi o 10 bodů více než dívky.

Z celkového šetření vyplývá, že dívky v kresebném testu dosáhly vyššího počtu bodů než chlapci.

### **5.3 Je celkový počet bodů za kresbu postavy ve 2. třídě ZŠ vyšší než ve 2. třídě speciálních tříd?**

Z následujících grafů vyplývá, že celkový počet bodů za kresbu postavy je vyšší ve 2. třídě speciálních tříd než ve 2. třídě ZŠ.

### **5.4 Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?**

V předchozím vyhodnocení převádějícím získané bodové skóre na mentální věk dítěte jsme si mohli všimnout, že ne vždy nám školní prospěch korespondoval s bodovým ohodnocením kresby.

V první třídě na ZŠ dosáhla nejnižšího skóre dívka, jejíž školní vědomosti jsou na nízké úrovni. Naopak chlapec, který dosáhl také nejnižšího skóre, prospívá ve škole na výbornou. Nejvyšší celkové skóre získal chlapec s výborným prospěchem a dívka, která prospívala na nedostatečnou, je to žákyně ST. V první třídě na ZŠ dosáhli nejvyššího celkového skóre chlapec a dívka s výbornými školními výsledky.

Ve druhé třídě nejvyšších výsledků dosáhli žáci s výborným prospěchem. Nejnižší skóre získali žáci s průměrným prospěchem. Vztah mezi celkovými body žáků získanými za kresbu a školním prospěchem je kolísavý a ne vždy je ve shodě se školními výsledky.

V závěru této kapitoly ještě shrneme výzkumné otázky.

1. Výzkumná otázka: Získala kresba lidské postavy dostatek bodů a odpovídá mentálnímu věku dítěte?

Ve většině případů získala dětská kresba dostatek bodů. Lze tedy shrnout, že aktuální věk větší poloviny probandů se shodoval s mentálním věkem nebo jej převyšoval.

2. Výzkumná otázka: Dosáhly dívky v kresebném projevu vyššího celkového skóre, než chlapci?

Na základě vyhodnocení bylo zjištěno, že dívky ve všech zkoumaných třídách dosáhly vyššího celkového skóre než chlapci.

3. Výzkumná otázka: Je celkové skóre získané za kresbu postavy muže vyšší ve 2. třídě

základní školy než ve 2. třídě speciálních tříd?

Paradoxem je, že nižší celkové skóre získala základní škola. Žáci speciálních tříd byli v této testované oblasti úspěšnější.

4. Výzkumná otázka: Shoduje se celkové skóre kresebných testů u jednotlivých žáků s jejich výsledky školní práce?

Celkové skóre kresebných testů jednotlivých žáků se ne vždy shoduje s výsledky jejich školní práce.

## 6 Diskuze

Předchozí kapitola se podrobně věnovala vyhodnocení testu „Kresby muže“, který byl poměrně časově i organizačně náročný. Sestavený systém posuzoval velmi podrobné znaky v kresbě.

Pro praktickou část byla tato metoda zvolena z důvodu její zajímavosti a možnosti posoudit, úroveň dětské kresby. Bylo viditelné, že kresba stále děti velmi baví a patří mezi jejich oblíbené činnosti. Většina žáků postavu muže zvládala s velkým soustředěním. Žáci pečlivě vybírali barvy pastelek, aby se jim dílo líbilo, dokreslovali detaily a snažili se o co nejlepší výtvar.

Test „Kresby muže“ byl zadán žákům prvního stupně základní školy a prvního stupně speciálních tříd. Zúčastnilo se ho 20 žáků. Z důvodu časové náročnosti testu byly srovnávány pouze dvě první třídy a dvě druhé třídy základní školy a speciálních tříd.

V závěru lze říci, že pro pedagogickou praxi je dětská kresba zajímavým nástrojem poznání dítěte. Učitel může prostřednictvím kresby odhalit některé problémy, o kterých dítě nechce mluvit. Na základě kresby postavy lze zjistit mentální věk dítěte, ale také zda kresba obsahuje všechny důležité náležitosti, které by měla v určitém věku mít. K odhalení vztahů v rodině může pedagog použít kresbu začarované rodiny, která také může vypovědět mnohé o rodinné situaci. Přesto tyto testy nelze brát jako jediné možné východisko, protože se jedná o projektivní metody, u kterých se přihlíží k celé řadě skutečností. Učitel musí mít na paměti, že se nepřihlíží pouze ke konečným výsledkům, ale celé kresebné situaci a celkovému obrazu osobnosti dítěte.

## Závěr

Bakalářská práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Jejím předmětem bylo zkoumat vývoj dětské kresby na prvním stupni základní školy a prvním stupni speciálních tříd. Proto bylo v teoretické části podrobně rozebráno vývojové období mladšího školního věku. Byla zde popsána grafomotorika dítěte, se kterou dětská kresba úzce souvisí. Pokud dítěte nemá vytvořeny správné návyky při držení tužky, tak se toto projeví v celém grafomotorickém vývoji. Nesprávné a křečovité držení tužky se zobrazí do kreslení. Čáry a tahy budou těžkopádné a nepřesné. Kresba má velký význam i pro správný návyk psaní. Pokud se v grafomotorice objeví těžkopádnost, tak je písmo nečitelné a neúhledné. To vše se stává podnětem pro vznik různých poruch učení.

Dětská kresba byla stěžejním tématem celé bakalářské práce. Byl zde popsán celkový vývoj dětské kresby směřující od stádia čarání, kresby hlavonožců, až po stádium naturalistické kresby, kde je vývoj završen. Pozornost byla věnována i různým diagnostickým metodám, které dětská kresba poskytuje. Hlavní diagnostickou metodou byl test kresby lidské postavy.

Praktická část byla věnována testu „Kresba muže“. Cílem bylo zjistit, zda dětská kresba odpovídá mentálnímu věku dítěte. Test byl proveden mezi žáky prvního stupně základní školy a prvního stupně speciálních tříd. Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky. První výzkumná otázka zjišťovala, zda kresba dětí odpovídá mentálnímu věku dítěte. Po vyhodnocení byly výsledky z toho zdůvodněny a lze říci, že kresba ve většině případů korespondovala s mentálním věkem dítěte. Jedna z dalších výzkumných otázek zjišťovala rozdílnost v kresbě dívek a chlapců. Potvrdilo se, že dívky dosáhly vyššího celkového skóre než chlapci. Zbývající výzkumné otázky jsou dále podrobně vysvětleny a zodpovězeny v praktické části této bakalářské práce.

Pro pedagogickou praxi může tato bakalářská práce sloužit jako užitečný materiál ke zjištění úrovně dětské kresby v období mladšího školního věku.

## **Resume**

Bakalářská práce „Srovnání vývoje malby a kresby žáků mladšího školního věku a malby a kresby žáků speciálních tříd“ má dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývá mladším školním věkem, kresbou, malbou, kresbou postavy muže. Je objasněn vývoj kresby a malby dítěte. Praktická část je věnována výzkumu na základní škole a speciálních třídách. Následuje interpretace výsledků výzkumných otázek.

## **Summary**

Bachelor thesis „A comparison of painting and drawing of school children and painting and drawing of pupils from a special class“ has two parts: theoretical and practical. The theoretical part deals with the younger school age, drawing, painting, drawing of a male figure. The development of child's drawing and painting is clarified.

The practical part is devoted to the research at primary school and special classes. It is followed by the interference of the results of research questions.

## **Klíčová slova**

Kresba, malba, mladší školní věk, žák, vývoj kresby vývoj malby

## Seznam použité literatury

- Brožová, Vlasta, Peřinová, Marta, 1993. Kreslíme, malujeme, modelujeme... Praha: ISBN 80-7168-018-4
- Davido, Roseline, 2001. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4
- Hazuková, Helena, Šamšula, Pavel, 2005. Diaktika výtvarné výchovy I. Praha: ISBN 80-7290-237-7
- Helus, Zdeněk, 1976. Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha: 14- 550-76
- Helus, Zdeněk, 2004. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál. ISBN 80-7178-8888-0
- Klindová, Ľuboslava, Rybárová, Eva, 1979. E. Vývojová psychologie. Praha: SPN.
- Langmeier, Josef, Matějček, Zdeněk, 2011. Psychická deprivace v dětství. Praha: ISBN 978-80-246-1983-5
- Matějček, Zdeněk, 2005. Výbor z díla. Praha: ISBN 80-246-1056-6
- Novotná, Lenka, Hříchová, Miloslava, Miňhová, Jana, 2004. Vývojová psychologie. Plzeň: ISBN 80-7043-281-0
- Piaget, Jean, 2007. Psychologie dítěte. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-268-8
- Roeselová, Věra, 1995. Námět ve výtvarné výchově. Praha: Sarah
- Roeselová, Věra, 1996. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: ISBN 80-902267-1-X
- Roeselová, Věra, 1997. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: ISBN 80-902267-2-8
- Roeselová, Věra, 2000. Proudové ve výtvarné výchově. Praha: ISBN 80-902267-3-9
- Roeselová, Věra, 2003. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Praha: ISBN 80-7290-129-X
- Roeselová, Věra, 2004. Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově. Praha: ISBN 80 902267-5-2
- Uždil, Jaromír, 1980. Čáry, klikyháky paňáci a auta. Praha: SPN.
- Vágnerová, Marie, 2000. Vývojová psychologie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0
- Vágnerová, Marie, 2004. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: ISBN 80-7184-488-8

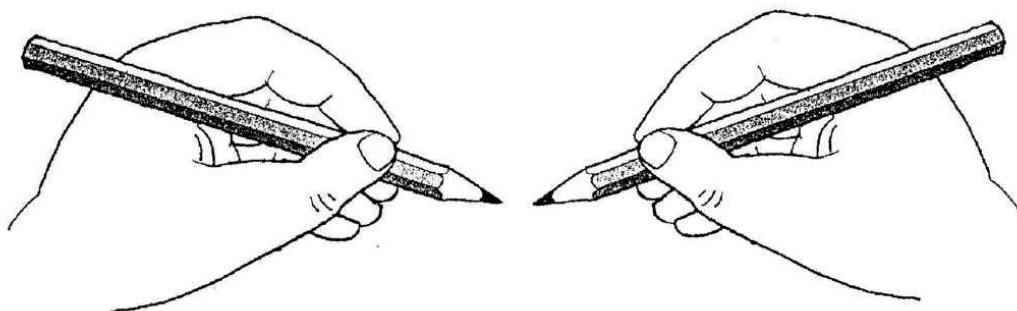
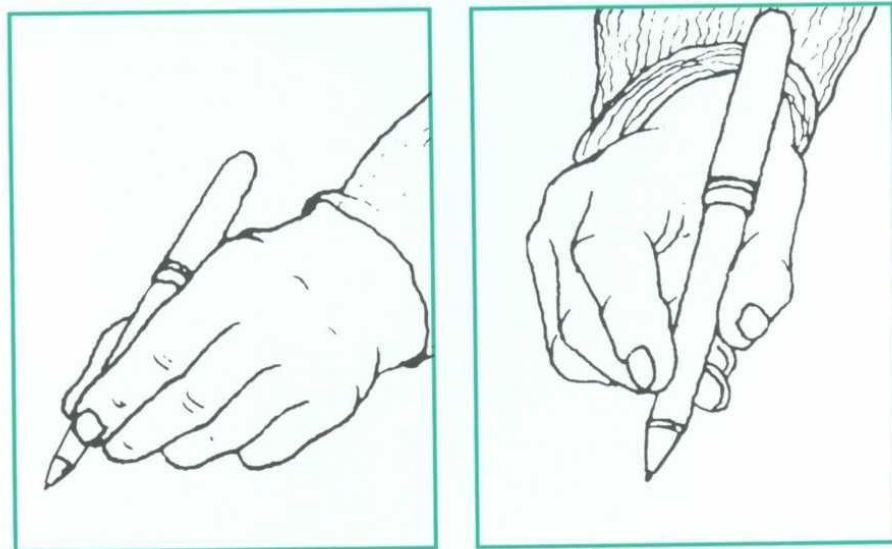


- Výrost, Jozef, Slaměnik, Ivan, 2008. Sociální psychologie. ISBN 978-80-247-142-8

## Seznam příloh

Příloha č. 1	Správné držení tužky
Příloha č. 2	Malba chlapce ve věku 8 let a 1 měsíc odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let
Příloha č. 3	Malba dívky ve věku 7 let a 3 měsíce odpovídající mentálnímu věku 9 - 10 let
Příloha č. 4	Malba chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 10 - 11 let
Příloha č. 5	Malba chlapce ve věku 9 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let
Příloha č. 6	Malba dívky ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku 12 - 13 let
Příloha č. 7	Kresba chlapce ve věku 8 let a 1 měsíc odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let
Příloha č. 8	Kresba dívky ve věku 7 let a 3 měsíce odpovídající mentálnímu věku 9 - 10 let
Příloha č. 9	Kresba chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 10 - 11 let
Příloha č. 10	Kresba chlapce ve věku 9 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let
Příloha č. 11	Malba chlapce ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku 8 - 9 let

*Příloha č. 1 - Správné držení tužky*



*Příloha č. 2 - Malba chlapce ve věku 8 let a 1 měsíc odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let*



*Příloha č. 3 - Malba dívky ve věku 7 let a 3 měsíce odpovídající mentálnímu věku 9 - 10 let*



*Příloha č. 4 - Malba chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 10 - 11 let*





*Příloha č. 5 - Malba chlapce ve věku 9 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let*



*Příloha č. 6 - Malba dívky ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku 12 - 13 let*





*Příloha č. 7 - Kresba chlapce ve věku 8 let a 1 měsíc odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let*



*Příloha č. 8 - Kresba dívky ve věku 7 let a 3 měsíce odpovídající mentálnímu věku 9 - 10 let*



*Příloha č. 9 - Kresba chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 10 - 11 let*



*Příloha č. 10 - Kresba chlapce ve věku 9 let a 4 měsíce odpovídající mentálnímu věku 6 - 7 let*



*Příloha č. 11 - Malba chlapce ve věku 10 let a 5 měsíců odpovídající mentálnímu věku 8 - 9 let*

