

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Nikol Topičová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky



Bakalářská práce

Nikol Topičová

**Výtvarný projev dítěte předškolního věku a jeho
význam ve výchovném procesu**

Creative Expression of Preschool Age Children And Its
Meaning in Educational Process

Praha 2013

Vedoucí práce: PhDr. Daniela Sedláčková

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Daniele Sedláčkové za cenné rady, připomínky a metodické vedení při psaní této bakalářské práce.*

Prohlašuji, že jsem bakalářskou prací s názvem Výtvarný projev dítěte předškolního věku a jeho význam ve výchovném procesu vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. 3. 2013

podpis

Anotace:

Bakalářská práce s názvem „Výtvarný projev dítěte předškolního věku a jeho význam ve výchovném procesu“ se zaměřuje na využití dětské výtvarné tvorby ve výchovné, ale i ve vzdělávací práci pedagoga. Zabývá se fenoménem zvaným dětská kresba a možnostmi jeho využití v každodenní výchově dětí. Popisuje celkový vývoj předškolního dítěte s důrazem na ontogenezi dětské kresby, zachycuje specifické znaky kresby a její význam v interpretaci výtvarného projevu a v diagnostickém využití, zejména v práci pedagoga. Tato práce se zaměřuje také na význam kresby při posuzování školní zralosti. Bakalářská práce je teoretického charakteru a klade si za cíl strukturovat dosavadní poznatky o dětské výtvarné tvorbě a ukázat cestu dnešním vychovatelům k lepšímu porozumění dítěte skrze jeho výtvarný projev.

Klíčová slova:

Výtvarný projev, předškolní věk, kresba, školní zralost, interpretace výtvarného projevu, pedagogická diagnostika.

Abstrakt:

This bachelor work called “Art expression of preschool child and its importance in educational process” focuses on use of child’s art expression in educational work of teacher. It addresses phenomenon called child’s art expression and its use in everyday educational process of children. It describes child’s development in general with emphasis on ontogeny of child’s drawing, catches specific characters of drawing and its importance in interpretation of art expression and in diagnostic use especially for teacher’s work. This work focuses also on importance of drawing in school readiness assessment. The bachelor work has a theoretical character and aims to structure existing knowledge of child’s art expression to show current teachers the way of better understanding child through his/her art expression.

Keywords:

Art expression, preschool age, drawing, school readiness, Interpretation of art expression, pedagogical diagnostics.

Obsah:

1. Úvod	8
2. Charakteristika předškolního období	10
2.1 Předškolní dítě	10
2.1.1 Rozvoj poznávacích procesů	11
2.1.2 Řečový projev	12
2.1.3 Socializace	12
2.1.4 Hra	13
2.1.5 Emoční vývoj	15
2.2 Teorie J. Piageta	15
3. Počátky zájmu o dětský výtvarný projev	18
3.1 G. H. Luquet	19
3.2 H. Read	20
4. Vývojová stádia dětského výtvarného projevu	21
4.1 Stádium „čáranic“	21
4.2 Stádium vzniku lidské postavy	22
4.3 Období naivního realismu	23
4.4 Období vizuálního realismu	24
4.5 Období krize dětského výtvarného projevu	24
4.6 Specifické znaky dětského výtvarného projevu	24
4.7 Symbol v dětském výtvarném projevu	25
5. Interpretace dětského výtvarného projevu a diagnostický přístup	27
5.1 Psychodiagnostika dětí	28
5.2 Kresebné techniky v psychodiagnostice dětí	29
5.2.1 Kresby sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností	29
5.2.2 Kresby zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností	30
5.2.3 Projektivní kresebné metody	31
5.3 Barva	38
5.4 Výtvarný projev dítěte a posuzování školní zralosti	39
5.4.1 Školní zralost	39
5.4.2 Školní připravenost	40
5.4.3 Diagnostika školní zralosti	40
5.4.3.1 Jiráskův Orientační test školní zralosti	42

5.4.3.2 Kresba postavy	43
6. Výtvarný projev dítěte a jeho význam ve výchovném procesu	44
6.1 Význam výtvarné tvorby pro dítě	44
6.2 Využití dětské výtvarné tvorby v práci pedagoga	45
6.3 Přístup rodiče k dětské výtvarné tvorbě	48
7. Závěr	49
8. Seznam literatury	25
9. Seznam příloh	56

1. Úvod

Pozorovat dítě, které si maluje, je pro dospělého člověka vždy „malý zázrak“. Fascinuje nás upřímnost a otevřenost jeho výtvarného projevu. Přirozenost, se kterou dítě tvoří bez zábran a se snahou vlastní malému tvůrci a objeviteli světa. Pro dítě je výtvarná činnost hrou, spontánní a radostnou aktivitou, samotný proces tvorby mu přináší zábavu a uspokojení. Výtvarná tvorba je pro dítě, stejně jako hra, dominantní aktivitou předškolního období. Dítě si jejím prostřednictvím osvojuje jednak vnímanou skutečnost, jednak se učí chápat a rozumět mezilidským vztahům. Výtvarné dílo je svým způsobem přirozené vyjádření dětského pohledu na svět, svět reálný, ale i svět fantazijní.

Pro vychovatele, pedagogy a rodiče je výsledný produkt výtvarné aktivity dítěte zdrojem výpovědi o jeho vnitřním životě. Dozvídáme se jeho prostřednictvím o rozvoji jedince, jeho vnímání, myšlení a v neposlední řadě i o citovém prožívání. Jaroslav Šturma uvádí, že zkoumání kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše. Pomocí výtvarného projevu děti se učíme poznávat a chápat dětskou osobnost, a to cestou jednoduchou, přirozenou, pro dítě lákavou, zajímavou a především vhodnou.

Z pedagogického pohledu je výtvarná tvorba dětí hodnotnou formou komunikace mezi pedagogem a dítětem a zároveň prostředkem socializace. Pro pedagoga je to nástroj, který se dá využít ve více rovinách. V rovině vzdělávací je výtvarná tvorba součástí výchovně vzdělávacích cílů, rovina poznávací přináší učiteli informace o dítěti a v rovině formativní se uskutečňuje rozvoj osobnosti dítěte (např. prostorové vnímání, jemná motorika, grafomotorika, apod.).

Jsou však možnosti pedagogického využití dětského výtvarného projevu praktikovány v současné pedagogické praxi konkrétně v předškolním vzdělávání? Uvědomují si pedagogové přínos interpretace výtvarné tvorby pro děti? Rozumějí obsahové a formální stránce dětských výtvorů a využívají tyto poznatky při vlastní výchovné práci s dětmi? Dokáží zasadit informace získané z kresby dítěte do celkového kontextu a porovnat je s informacemi o rodinném, sociálním prostředí dítěte s osobní anamnézou, věkovými a dalšími specifiky a udělat si tak celkový názor na vývoj a chování dítěte? Pomáhají jim dětské kresby k pochopení konkrétního dítěte a zkvalitňují tak výchovně vzdělávací práci?

Oblast výtvarné tvorby je mi velice blízká. Ráda pozoruji děti při procesu tvorby, především mě fascinuje jejich zaujetí pro výtvarnou práci, bezprostřednost a spontánnost. Ráda s dětmi

také tvořím, mám tak možnost při samotném tvůrčím procesu nahlédnout do jejich vnímání světa, stát se na chvíli jeho součástí. K volbě tématu bakalářské práce jsem se inspirovala vlastní praxí s dětmi předškolního věku. Domnívám se, že pokud se pedagog snaží porozumět kresbě a výtvarnému projevu dítěte obecně, podaří se mu zároveň porozumět i samotnému dítěti a všem aspektům jeho osobnosti.

Cílem mé práce je objasnit hlavní významy dětského výtvarného projevu. Chtěla bych ve své práci s použitím dostupné literatury zjistit, jak může výtvarnou tvorbu prakticky využít pedagog ve své práci a ve kterých případech mu může být užitečná. Zajímá mě také, zda skrze výtvarný projev můžeme dítěti opravdu lépe porozumět, a jaký další přínos má takové zjištění pro samotné dítě, pro učitele, ale také pro rodiče dítěte. Jsem přesvědčena, že výtvarný projev dětí má v pedagogickém procesu významné postavení.

Tato práce je teoretického charakteru. V první kapitole samotné práce se pokusím charakterizovat dítě v daném období. Ve druhé se zaměřím přímo na výtvarný projev dítěte, na jeho vznik, vývojová stádia a specifické znaky. Další kapitola bude pojednávat o interpretaci výtvarného projevu a psychodiagnostice včetně posuzování školní zralosti dítěte. Závěrečná kapitola shrne podstatné znaky významu výtvarného projevu a jejich praktické využití v práci pedagoga. Význam dětské kresby pro dospělého člověka nastiňuje Z. Matějček.

„Kresby dětí se dají často číst jako dopis, kterým nám malé dítě říká o sobě, o lidech kolem sebe, o svém domově a o celém svém světě, co by slovy ještě říci neuměl.“ (M. Matějček, M. Pokorná, 1998, s. 12)

2. Charakteristika předškolního období

Dnešní doba je z pohledu výchovy charakterizována obratem k dítěti. Dítě je středem pozornosti rodin, svojí přítomností zajišťuje rodině společenský status. Pozitivním trendem poslední doby je kladení důrazu na autonomii a individualitu jedince. Děti mají také mnohem větší možnost volby, rodiče se snaží vnímat a uspokojovat jejich přání a potřeby. Z jednoho úhlu pohledu je o dnešní dítě dokonale postaráno po stránce ekonomické, stoupá kvalita a možnosti vzdělání, lékařská péče je na vysoké úrovni. Ovšem na druhou stranu s sebou tato doba přináší i negativa v podobě médií, nárůstu sociálně patologických jevů, destabilizace rodiny a s tím spojeným oslabením základních jistot, kterými je opět nejvíce ohroženo dítě. Pro současné rodiče je typické, že kladou velký důraz na vzdělávání a vzdělání svých dětí. Rodiče vyvíjejí tlak na děti, aby dosahovaly co nejlepších školních výsledků, kterým přisuzují přemrštěný význam. Děti jsou tak od útlého věku vystavovány náročným situacím, které kladou zvýšené nároky na jejich psychiku. Rodiče, přestože se snaží soustředit na dítě, nemají v mnoha případech dostatek času na výchovu svých dětí a na kvalitní trávení volného času s nimi z důvodu pracovní vytíženosti. Výrazně narůstá počet dětí s vývojovými poruchami (např. s autismem, ADHD, ADD), se specifickými poruchami učení. Výchovnou práci s těmito dětmi nám podstatně usnadňuje včasná diagnostika zmíněných poruch, své místo zde zaujímá i pedagogická diagnostika výtvarného projevu dítěte. V neposlední řadě nám však kresba a malba umožňuje i snadnější komunikaci nejen s dětmi ohroženými vývojovými poruchami, ale také nám, dle mého názoru, zprostředkovává porozumění jejich citění, myšlení, vnímání a zkvalitňuje a zefektivňuje naši výchovnou práci.

2.1 Předškolní dítě

Předškolní období dítěte je vymezeno věkovým rozpětím od 3 do 6 - 7 let. V předškolním věku jsou pro dítě podstatné dva mezníky, které ohraničují toto významné životní období. Jedná se o vstup do mateřské školy mezi třetím a čtvrtým rokem a dále je to nástup na základní školu po dovršení šestého roku dítěte. Období můžeme charakterizovat jako období mnoha změn jak v oblasti tělesné, tak v poznávacích procesech, ale i v oblasti citové a sociální. Dítě po všech stránkách rychle vospívá. Pro mohutný rozvoj představivosti a fantazie dítěte bývá tento věk také nazýván „kouzelným“ či „magickým“. Předškolní věk bych charakterizovala krásným citátem Z. Matějčka.

„Předškolnímu věku se také někdy říká kouzelný věk dětství, s důrazem na to kouzelný. To proto, že pro dítě skoro v celém předškolním období (zvláště ovšem na jeho začátku) ještě zdaleka neplatí zákony logiky a jiné vymoženosti myšlení dospělých. V uvažování předškolního dítěte se ještě směšuje příčina s účelem. Věci, které se hýbou, mají v sobě ještě notnou dávku života, mrtví lidé mohou obžít a všechno, co se děje, má nějaký vztah, když ne k dítěti samotnému, tedy aspoň k světu lidí obecně.“ (Z. Matějček, M. Pokorná 1998, s. 16)

2.1.1 Rozvoj poznávacích procesů

Prudký nárůst fantazie v tomto období má vliv na zkreslování vnímaných a poznávaných skutečností, běžně proto bývá u dětí zúžena hranice mezi skutečností a fantazií. Realitu si dítě uzpůsobuje prostřednictvím fantazie svým aktuálním potřebám a přáním. V myšlení, které ještě není ovládáno zákony logiky, převládá **egocentrismus**, dítě si vysvětluje realitu ze svého pohledu, což pro něj představuje jistotu, ve které se orientuje. Nechápe tedy, proč by mělo brát v úvahu i názory druhých lidí. Mezi další znaky myšlení dětí v předškolním období patří **centrace** (neschopnost komplexního uvažování, upřednostňování jednoho, zdaleka ne nejpodstatnějšího, ale spíše nejnápadnějšího znaku), **antropomorfismus** (tendence polidšťovat předměty a objekty), **presentismus** (kdy dítě chápe vše ve vztahu k přítomnému okamžiku), **intuice** a **fenomenismus** (vázanost myšlení na konkrétní jevovou podstatu). V oblasti vnímání převažuje **globálnost**, děti ještě neumí vnímat celek jako souhrn detailů. Vnímání dítěte upoutávají výrazné vlastnosti objektu. Teprve v průběhu tří předškolních let se u dítěte začne rozvíjet zraková a sluchová diferenciací, analýza a syntéza, tolik důležitá pro nácvič čtení a psaní v mladším školním věku.

M. Vágnerová (1996) uvádí jako dominantní činnost dětí v této fázi **aktivitu** a **sebeprosazení** jako důsledek této aktivity. Dítě uspokojuje aktivita sama o sobě, a tím se stává zároveň i cílem samotné činnosti. E. Erikson charakterizuje toto období termínem **iniciativa**, kdy zdravé dítě projevuje svoji aktivitu a iniciativu převážně při hře, v komunikaci s dospělými a vrstevníky ve svém okolí. Prudký rozvoj u něj nastává i v myšlení, řeči, lokomoci. Iniciativa a aktivita dítěte v tomto období pomáhá dětem poznávat, objevovat, zdolávat překážky a úkoly. Děti disponují velkým množstvím energie. Vše nové je přitahuje, učí se dychtivě a s radostí. V následujících obdobích vývoj už není nikdy tak bouřlivý. Při správném usměrnění a vedení dítěte se podaří potenciál v dětech předškolního věku maximálně rozvinout a podpořit.

2.1.2 Řečový projev

Pro dítě je řeč jedním z prostředků komunikace, který v předškolním období nabývá na významu, proto dochází k jeho prudkému rozvoji právě v tomto období. Řečový projev malého dítěte významně ovlivňuje sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a s ním spojené vnímání, podporované dostatkem vhodných podnětů. Důležitou roli při osvojování jazyka je sociální **vazba dítěte na primární osobu**, nejčastěji na matku. Potřeba komunikovat se projevuje nápodobou a její počátky jsou stejné u všech dětí na světě. Přes broukání, žvatlání v 6- ti měsících, rozlišování slabik, až po první vyřčená slova v období kolem jednoho roku.

V předškolním období dochází u dětí k **rychlému rozvoji řeči**. V počátcích předškolní fáze může být řeč ještě nesrozumitelná, často se v řeči vyskytují **agramatismy** (gramaticky nesprávné výrazy), které před vstupem do školy obvykle vymizí. Ve třech letech mluví dítě ve větách, které jsou postupně složitější a rozvíjejí se v souvětí. Rychle se obohacující slovní zásoba zdokonaluje komunikaci dětí se svým okolím. K rozvíjení a zdokonalování jazyka jsou užitečné básničky, říkadla a písničky, děti fascinuje rytmus, opakování, hra se slovy. M. Vágnerová (2008) za důležitou považuje též funkci **egocentrické řeči**, která bývá úzce propojena s myšlením. Tato „řeč pro sebe“ dítěti pomáhá vyjadřovat své pocity, pochopit nové situace, usnadňuje zapamatování. S postupem času přechází egocentrická řeč do řeči vnitřní.

2.1.3 Socializace

Se vstupem do mateřské školy se dítě seznamuje s novými formami mezilidských vztahů, do této doby pro něj hrála nejdůležitější roli v jeho životě rodina. Dítě si osvojuje a upevňuje hygienické a kulturní návyky, nezastupitelnou úlohu hraje **nápodoba dospělého vychovatele**. Dětský kolektiv, ve kterém si malý předškolák hledá své místo, ve kterém nově buduje své sociální role a do kterého se začleňuje, postupně pro dítě nabývá na významu, díky němu se ocitá v řadě sociálních situací, které ho připravují na budoucí úspěšné fungování ve společnosti. Dítě si zvyká nejen na kolektiv dětí, ale i na autoritu učitele, na nové prostředí. Celkově tuto změnu sociálního okolí mohou doprovázet pocity strachu, nejistoty až úzkosti, které po počáteční adaptaci časem vymizí. S postupně se rozvíjející socializací si dítě buduje kvalitní interpersonální vztahy, získává zdravou sebedůvěru, emočně vyžívá a učí se spolupracovat s druhým člověkem či se skupinou lidí. Zdaleka tedy nejde jen o pouhou

přípravu na vstup do školy. V této fázi, kdy se dítě začíná seznamovat s dalšími lidmi mimo okruh své rodiny, je vhodné posilovat přirozeně vznikající prosociální chování.

2.1.4 Hra

Význam hry zmiňuje J. Piaget v citátu, který je pro mne inspirativní. Dokazuje zde, jakým způsobem je hra stejně jako řeč a umění příležitostí k vyjádření.

„Pro citovou a rozumovou vyrovnanost dítěte je proto nepostradatelné, aby mělo dostupný prostor pro aktivitu, jejíž motivací není přizpůsobit se realitě, ale naopak přizpůsobit realitu „sobě“, a to bez nucení a trestů. Takovým prostorem je hra, která přetváří skutečnost a přizpůsobuje ji vlastním potřebám.“ (J. Piaget, 1951 in C. Caseová, T. Dalleyová, 1990, s. 22)

Hra je neodmyslitelnou činností dítěte v předškolním věku. Děti se v tomto věku věnují rozličným hrám s radostí, zájmem a obrovským nadšením. Ať už se jedná o hry konstrukční, pohybové, námětové, dramatické, napodobovací, vždy je jejich cílem poznávání, prozkoumávání, socializace, rozvoj myšlení, fantazie a tvořivosti. Hra je jakousi hnací silou celého dětství. My dospělí se stále dokola podivujeme, kde se v dětech bere tolik energie a neutuchajícího elánu a jak se můžou hře věnovat všude a při jakýchkoliv příležitostech. **Kooperativní hra** začíná převažovat nad hrou paralelní, v prostředí mateřské školy dochází k postupnému **rozvoji vztahů s vrstevníky**. U předškolních dětí ale už začínáme pozorovat také **genderové rozdíly** v tematice a formě her, tendence k prohlubování těchto rozdílů rostou s věkem. Předškolní věk je spojen s významným **rozvojem fantazie**, u některých dětí se může projevat tzv. „fiktivním kamarádem“, se kterým si dítě hraje, promlouvá k němu s naprostou samozřejmostí. Rodiče mívají často obavu o duševní zdraví dítěte, ale zbytečně. Projevy živější fantazie jsou naprosto běžné, a mohou se projevat různě např. i již zmíněným antropomorfismem, kdy v dětské představě ožívá plyšák a jiné hračky nebo věci. O promítání **identifikace dítěte s dospělým vzorem** do hry se zmiňuje Z. Matějček v jedné ze svých, pro praxi i pro rodiče tolik užitečných, publikací.

„Děti si v předškolním věku hrají na cokoliv - jejich repertoár může být už velmi bohatý a proměnlivý. Zdrojem poznatků a inspirace jsou pro ně ovšem především dospělí lidé z jejich nejbližšího okruhu. Budou-li se tedy rodiče pozorně dívat na hru svých dětí, mohou v ní objevit (věrohodně, i když třeba v určité karikatuře) své vlastní projevy, postoje, zvyky a

zlozvyky, vychovatelské přehmaty i své osobní ctnosti a nectnosti. Děti jsou upřímné a nastavují nám obvykle docela čisté zrcadlo.“ (Z. Matějček, 2005, s. 155)

Velmi pravdivý a nadčasový je i citát J. F. Fröbela.

„Hra je nejvyšším projevem lidského vývoje dítěte, poněvadž jedině hra je volným projevem toho, co naplňuje dětskou duši. Je nejryzejším a nejduchovnějším výtvozem dítěte a zároveň je obrazem a napodobením lidského života ve všech jeho polohách a ve všech jeho vztazích.“ (J. F. Fröbel in H. Read, 1967, s. 130)

Marie Vágnerové uvádí velmi podstatný význam hry. Dle jejího podání je hra neverbální symbolickou funkcí, způsobem, kterým si dítě interpretuje postoje ke světu i k sobě samému.

„Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek vyrovnání se s realitou, která je pro něj nějak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě plně nechápe. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce.“ (M. Vágnerová, 2005, s. 186)

Tematické hry, například hry na maminku, na paní učitelku, na kuchaře, na školu a apod., připravují dítě na převzetí budoucích rolí. Děti se tak vhodným způsobem učí řešit situace, zaujímat postoje, seznamují se sociálními rolemi, ve kterých samozřejmě hraje důležitou úlohu nápodoba dospělých.

Podle J. Uždila je podstatným znakem hry **spontánnost**. Spontánnost a potěšení ze samotné činnosti nacházíme i při výtvarné tvorbě, nabízí se tedy srovnání hry s výtvarným projevem. Souvislost mezi hrou a výtvarným projevem uvádí G. H. Luquet a také J. Sully. Dle nich je kreslení pro dítě vlastně hra.

„Luquet uvádí, že dítě kreslí, aby se bavilo. Dovojuje to i tím, že v dětském vývoji jsou periody, kdy dítě nekreslí vůbec, a jiné, kdy kreslí intenzívně.... Kreslení je hra, která nevyžaduje partnera a nejenže zaměstnává ruce a zrak, ale příjemně a nenáročně uvádí v pohyb i vnitřní zkušenost dítěte.“ (J. Uždil, 1978, s. 94)

2.1.5 Emoční vývoj

V předškolním věku nabývá emoční vývoj dítěte na **větší stabilitě**, což se projevuje tím, že u něj převažuje **pozitivní naladění**, lépe se vyrovnává s případným neuspokojením svých potřeb a dokáže rozpoznávat základní emoce u sebe i u druhých. Na druhou stranu dítě stále hodně výrazně projevuje své aktuální pocity jako např. radost a vztek, zlost, smutek, podrážděnost. Přestože již někdy dokáže pochopit příčiny těchto emocí, ne vždy je schopno své jednání v emočně vypjatých situacích plně ovládnout. Vše ale záleží i na dalších okolnostech, svoji roli hraje rozhodně i temperament dítěte. Úkolem rodičů a pedagogů je v této oblasti správně podchytit a nadále správným směrem rozvíjet emoční inteligenci dítěte, především empatické vnímání druhého člověka. Dítě se učí spolupracovat se svými vrstevníky, buduje si první interpersonální vztahy mimo svůj domov.

2.2 Teorie J. Piageta

Švýcarský vývojový psycholog, přírodní vědec a filozof Jean Piaget (1896-1980), jehož teorie vychází z konstruktivismu, pro toto vývojového období použil výraz předoperační myšlení. Jeho teorie je v podstatě založena na jiném průběhu myšlení u dítěte v porovnání s myšlením dospělého člověka. Dle J. Piageta je zrání bezpodmínečně nutné pro rozvinutí vyšších forem myšlení u dítěte. Podmínkou je aktivita samotného dítěte, které během svého vývoje nově získané poznatky zabudovává mezi současné znalosti, ty poté reorganizuje a rekonstruuje. Jeho obecně známá teorie rozděluje vývoj dítěte do čtyř etap, které bych ve zkrácené formě představila.

V počátku **senzomotorického stadia** (od narození do 2 let) se dítě zaměřuje především na své tělo a teprve s postupem času věnuje pozornost také vnějším objektům. Například už u novorozence nachází J. Piaget reprodukční neboli funkční asimilaci umožňující mu zpevnování a rozšiřování reflexního chování. Toto stadium nazývá J. Piaget „stadiem reflexů“. Ve druhém stadiu senzomotorického období nazývaném „stadiem prvních zvyků“ dítě zabudovává senzomotorické prvky do svého reflexního schématu a utváří si tak první zvyky. Třetí stadium, „stadium kruhových reakcí“, se vyznačuje koordinací mezi viděním a uchopováním, kdy dítě dokola opakuje pohyby, které způsobují určitou aktivitu. Ve čtvrtém stadiu se dítě už umí zaměřit na cíl a vyvíjí aktivitu, která by mu pomohla tohoto cíle dosáhnout. Páté stadium (kolem 11 a 12 měsíce) se vyznačuje hledáním nových prostředků k dosažení cíle na základě již známých schémat. Poslední, šesté stadium ukončuje

senzomotorické období, v této době by mělo být dítě schopné uvědomovat si trvalost předmětů (i bez smyslového vnímání).

Pro tuto práci je nejpodstatnější stadium **předoperačního myšlení**, zahrnující období od 1,5 roku až dvou let do zhruba sedmi let dítěte. J. Piaget ho nazývá, podle funkce pro toto stadium, základní a také nepostradatelné pro další myšlenkové operace dítěte, sémiotická funkce.

„Sémiotická funkce se objevuje na konci senzomotorického období a spočívá ve schopnosti představovat si něco ("označovaný" předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co "označuje" a co slouží jen této představě. Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto atd.“ (J. Piaget, B. Inhelderová, 2001, s. 51)

J. Piaget (2001) rozlišuje pět druhů jednání charakterizující toto období:

1. oddálená nápodoba, která tvoří počátek představy- dítě nejprve napodobuje přítomnou, posléze i nepřítomnou předlohu
2. symbolická či fiktivní hra- nápodobu již provázejí předměty = symboly jevu
3. kresba a grafický obraz
4. obrazná představa- jedná se o zvnitřnělou nápodobu
5. řeč- dítě dokáže slovně formulovat jevy a události, které momentálně neprobíhají

J. Piaget (2001) se domnívá, že nápodoba, jakožto předobraz představy, umožňuje dítěti posun od senzomotorické úrovně k jednání založenému na představě. Dále tvrdí, že **symbolická hra** a **kresba** (podstatná pro toto téma), posiluje přechod od představy vyjadřované aktem k představě mentální.

„Když se později nápodoba spojí s obraznou představou, stává se nejen oddálenou, ale je i zvnitřněná, a tak dává vzniknout mentální představě.“ (J. Piaget, B. Inhelderová, 2001, s. 55)

„Oddálená nápodoba, symbolická hra a grafický nebo duševní obraz vyrůstají tedy přímo z nápodoby. Nevznikají z hotových vnějších předloh přenesených do vědomí, ale z přechodu od materiálního znázorňování v aktu k vnitřnímu znázorňování v mysli.“ (J. Piaget, B. Inhelderová, 2001, s. 56)

Předoperační stadium používá předlogický systém uvažování a vyznačuje se používáním znaků a symbolů (symboly dítě používá dříve než znaky, které si osvojuje posléze s rozvojem řečových dovedností), již výše zmíněným egocentrismem, centrací (soustředění pozornosti na jeden znak) a ireverzibilitou (neschopností postupovat zpětně k výchozímu bodu, např. odečítání). J. Piaget (2001) chápe kresbu jako formou sémiotické funkce, která má vývojově své místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Kresba je dle něj stejně jako symbolická hra provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (= autotelismus). Dítě s obraznou představou sdílí snahu reálně zachytit skutečnost. Obrazné představy J. Piaget dělí na reprodukční představy, které vyvolávají již dříve pozorované jevy a na představy anticipační, zobrazující pohyby a transformace bez předchozí účasti jejich realizaci. Z toho J. Piaget vyvozuje, že u dětí se na předoperační úrovni myšlení vyskytují pouze statické obrazné představy a děti v tomto věku mají potíže při reprodukci pohybů nebo transformací.

Období „**konkrétních**“ **myšlenkových operací** J. Piaget začleňuje do věkového období 7,8 až 11,12 let dítěte. Dětské myšlení je na rozdíl od uvažování dospělých vázáno na konkrétní zkušenost. Konkrétních operace vidí J. Piaget jako předstupeň obecnějších logických operací následujících v dalším vývojovém stupni. Děti v tomto věku upouštějí od egocentrického uvažování, jsou již schopné vnímat vztahy mezi předměty a jevy, což využívají při řešení problémových situací. Pro období konkrétních operací jsou podstatné pojmy řazení (členění předmětů dle rostoucí a klesající velikosti) a třídění. Pro ně je typické grupování (neboli seskupování předmětů do skupin podle společných znaků). V průběhu tohoto období se dítě postupně učí nejprve zachovat v mysli podstatu látky, postupem času i váhy a ke konci období i objemu. V sociální oblasti jsou děti schopné spolupráce, díky respektu a reciprocitě se u nich vyvíjí cit pro spravedlnost, je posilována dětská autonomie.

Období **formálního myšlení**, které nastává po 12 roku dítěte, je charakteristické zejména tím, že dítě rozlišuje formu a obsah, a tak se stává schopným formulovat hypotézu, aniž by k tomu potřebovalo konkrétní zkušenost. Jedná se o počátek hypoteticko-deduktivního neboli formálního myšlení, jež dítěti umožňuje posoudit problém z různých úhlů pohledu, vytvářet hypotézy a zároveň dedukovat z výsledků, kombinovat myšlenky, posuzovat a vylučovat různé alternativy problému.

3. Počátky zájmu o dětský výtvarný projev

V rovině pedagogické se dětským výtvarným projevem zabýval už J. A. Komenský. V Informatoriu školy mateřské nabádal rodiče k tomu, aby od útlého věku dávali dětem do ruky křidu a uvedli je tak do umění malířského a písarského.

„Mají také do malířství a písarství zavozovány býti hned v této škole mateřské dítky, a to hned třeba v třetím neb čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi můž: jmenovitě dáváním jim do rukou křidy (neb uhle u chudších), a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí; čehož se jim i mustr pomalíčku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvíle. Tím zajisté způsobem ručičku sobě k držení potom křidy a dělání trhu navedou, a co jest punkt, co čára neb čárka atd. vyrozumějí. Což bude preceptora čistý fortel.“ (J. A. Komenský, 1858, s. 49)

Komenský si tedy byl vědom významu kreslení v předškolní výchově a uvědomoval si, že výtvarný projev dítěte podléhá jistým zákonitostem. Spatřoval důležitost kreslení ve školní přípravě, zejména v přípravě na psaní. Jak uvádí J. Uždil (2002), věděl již J. A. Komenský, jakou radost způsobuje dítěti spontánní čarání a nakolik výtvarný projev dítěte souvisí s poznáním světa, byť se tak děje jen „ze hry a kratochvíle“.

Další zájem o výtvarný projev dítěte pak sledujeme od druhé poloviny 19. století, zejména v dílech autorů J. Deweya, E. Keyové, O. Hostinského a F. Čády. Hlubší studium zmíněné problematiky nastalo poté ve 20. století, kdy se s rozvojem vědního oboru psychologie prohloubil vědecký zájem o dítě, jeho vnímání světa a s tím související i jeho výtvarnou činnost.

Caroline Caseová a Tessa Dalleyová ve své knize Arteterapie s dětmi (1995) rozdělují zkoumání dětského výtvarného projevu na čtyři hlavní teorie.

Zastánce prvního proudu, H. Read se domnívá, že vývoj výtvarného projevu závisí více na získání znalostí o pravidlech tvorby obrázků než na vnějším světě, neboli že dítě se učí kreslit obrázky tím, že se dívá na jiné obrázky. Jiným názorem je umění pro umění. Pohled, vnímající umění jako druh jazyka s gramatikou a syntaxem. Rané „čáranice“ podle něj mohou souviset s dětským žvatláním a rozvoj dalšího zobrazení s rozvojem řeči. Další teorie je „Gestalt“ v čele s R. Arnheimem (1954) a D. B. Harrisem (1963). R. Arnheim pohlíží na percepci jako na něco, co postupuje od obecného, od něhož se odděluje konkrétní. Tuto teorii podpořili další vlivní autoři v čele s již zmíněným J. Piagetem (J. Piaget a B. Inhelder 1971), D. B. Harissem (1963), F. Goodenough (1926) a R. Kelloggovou (1969). Hlavní myšlenkou

této teorie je, že znalost předchází myšlení, což se odráží ve výtvarném projevu tak, že dítě spíše kreslí to, co zná, než to, co vidí. Problémem této teorie je, že děti nikdy nedovedou nakreslit všechno, co znají. Proto může být zavádějící posuzovat jejich duševních schopností na základě schopností grafických. Poslední proud zastává V. Lowenfeld a W. Lambert (1975), kteří poukázali na spojení kresby a osobnosti. Podstatou jejich teorie je vztah mezi stavy myslí a z ní vyplívající grafickou aktivitou dětí. Všechny zmíněné teorie se snaží zjistit podstatu výtvarného vyjadřování dětí.

Výtvarný projev odráží charakterové, věkové a individuální zvláštnosti dítěte. Dále souvisí s jeho představivostí, vývojovou úrovní vnímání a myšlením. Mezi hlavní důvody kresby patří radost z pohybu, fascinace zanechanou grafickou stopou, snaha zachytit skutečnost. A jaké jsou další faktory ovlivňující vznik a vývoj výtvarného projevu? Odpověď nalézá H. Hazuková a P. Šamšula.

„.... realita je inspiračním zdrojem dětského výtvarného projevu. Přímý styk s ní, zejména s nejbližším prostředím (hmotným i sociálním), ovlivňuje psychiku dítěte, probouzí představy a city a dává impulsy k aktivní činnosti.“ (H. Hazuková, P. Šamšula, 2005, s. 51)

Vznik a vývoj kresby je u většiny dětí stejný, drží se určitých zákonitostí. Stejně, jako např. vznik řeči (od broukání přes žvatlání po první slůvka) prochází počínající kresba u dětí podobnými vývojovými etapami, které jsou nápadně shodné u všech dětí napříč kulturami. Psychologové zjistili v dětské kresbě existenci **typických vývojových znaků**, charakteristických pro určitá věková období.

3.1 G. H. Luquet

Francouzský filozof a psycholog Georges-Henri Luquet (1876- 1965) se na počátku 20. století začal věnovat dětské kresbě systematicky. Jako první ve své knize *Les dessins d'un enfant* (1913) vymezil a popsal čtyři vývojová stádia kresby, těsně související s vývojem intelektu dítěte.

„Dětské kresby procházejí stádii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte. Tuto domněnku jako první vyslovil G. H. Luquet a čas jeho názor potvrdil.“ (R. Davido, 2001, s. 21)

Inspirací a zároveň objektem jeho studia mu byla dcera Simone, od které během deseti let nashromáždil 1700 kreseb. Dle jeho studií dítě do věku osmi až devíti roků v kresbách zachycuje to, co ví o předmětu, jeho kresba je v podstatě primitivní pokus napodobit realismus dospělých. Tento realismus G. H. Luquet dále dělí na „**realismus nahodilý**“ (čáranice, jejíž význam dítě pojmenovává až v průběhu kresby), „**realismus nepochopený**“ (hlavonožec), kdy dítě klade jednotlivé prvky vedle sebe a není schopno syntézy. Po něm následuje „**realismus intelektuální**“, ve kterém dítě znázorňuje pojmové vlastnosti předlohy (tedy i skryté části předlohy např. oběd v bříšku) a dále „**realismus zrakový**“, který již zachycuje perspektivu a skryté části předlohy již nejsou zachycovány (in J. Piaget, B. Inhelderová, 2001).

3.2 Herbert Read

Anglický spisovatel a teoretik umění, Herbert Read (1893- 1968), svým spisem „Výchova uměním“ významně přispěl nejen do oblasti didaktiky výtvarné výchovy. Zajímavé jsou i jeho úvahy o výchově a vzdělání prolínající se celým jeho dílem majícím povahu pedagogické studie a zasahující do oblasti pedagogické psychologie. H. Read, kladoucí důraz na svobodu, spontánnost a tvořivost dítěte, připisuje umění a výtvarné tvorbě podstatný význam ve výchově dítěte. Jeho kniha „Výchova uměním“ vychází z Platónovy teze, že umění má být základem výchovy.

4. Vývojová stádia dětského výtvarného projevu

Marie Vágnerová (2008) charakterizuje kresbu jako neverbální symbolickou funkci, vývojová stádia dělí do tří fází, z nichž první, **presymbolická, senzomotorická fáze** ještě nemá symbolický charakter. V další fázi **přechodu na symbolickou úroveň**, dítě již zjišťuje, že dokáže kreslením zachytit realitu, ale svůj výtvarný tvar dokáže pojmenovat až dodatečně. A teprve až ve třetí **fázi primárního symbolického vyjádření**, se dítě pokouší zobrazit realitu s vážným úmyslem.

Vývoj zobrazování nejčastějšího dětského tématu, lidské postavy, dělí M. Vágnerová na **stadium hlavonožce, stadium subjektivně fantazijního zpracování** (období 4-5ti let, překonání hlavonožce) a **stadium realistického zobrazení** (konec předškolního období, lidská postava již mívá všechny podstatné znaky).

V následujícím náčrtu ontogeneze dětského výtvarného projevu jsem se inspirovala převážně J. Uždilem, Z. Mlčákem a M. Vágnerovou.

4.1 Stádium „čáranic“

V první fázi, většinou v období kolem jednoho roku, můžeme u dětí pozorovat zájem o tužku. Pokud dáme dítěti příležitost a vhodným způsobem ho podnítíme, vznikají první „čáranice“. Zpočátku mají oválný tvar důsledkem otáčivého pohybu vycházejícího z ramenního kloubu.

„Čmárání mívá tvar mírně klenutého oblouku, který vzniká kyvadlovým pohybem paže, připomíná jakýsi seizmografický záznam.“ (J. Bednářová, V. Šmardová, 2011, s. 15)

S postupně se uvolňujícím kloubem zápěstí vzniká rovná čára, nepravidelné spirály, tečky a body, klikatky, vlnovky a husté čáranice. V tomto období dítě dosahuje v kresbě úplného oválu a „kříže“- vzájemné křížení svislých a vodorovných čar. **Čáranice** jsou zprvu **„bezobsažné“**, neznamenají nic konkrétního, nemají žádný význam. Následují **„čáranice asociativní“**, kdy dítě na dotaz „Co jsi nakreslil?“ hledá odpověď podle toho, co mu výsledná kresba nejvíce připomíná. „Asociativní čáranice“ může mít i více názvů a významů. Nakonec dítě kreslí a maluje **„čáranice obsažné“**, kdy již samo pojmenuje obrázek a dopředu ví, co znázorní. Obr. č. 1

4.2 Stádium vzniku lidské postavy

Tato etapa plynule navazuje na etapu předchozí, obvykle nastává kolem dvou, tří let věku dítěte. V tomto stadiu dítě postupně zjišťuje, že kresba se stává prostředkem k zobrazení reality. Výsledný výtvar je ještě nemusí odpovídat dané skutečnosti, je závislý na rozvoji jemné motoriky, inteligence, představivosti a dalších psychických funkcích (vnímání, myšlení, citění). Dítě zobrazuje to, co považuje za podstatné. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je zpočátku jakoby náhodná, postupně začneme rozpoznávat jednotlivé znaky. Děti začínají své výtvary pojmenovávat, často se však stává, že je přejmenují nebo jim dají více názvů či název na závěr tvorby pod celkovým dojmem změní. J. Uždil toto období trefně nazývá „prvními obrazy světa“. Z čáranic oválného tvaru se začíná vyvíjet „**hlavonožec**“, podívejme se, jak ho charakterizuje R. Davido. Obr. č. 2

„Postava je znázorněná kolečkem představujícím současně trup i hlavu zepředu, k čemuž přiléhají dvě čárky- nohy, a často ještě další dvě- ruce. Tak kreslí postavy tříleté až pětileté děti na celém světě.“ (R. Davido, 2008, s. 23)

„Hlavonožec“ působí dojmem, že mu ruce a nohy vyrůstají přímo z těla, má obecné znaky lidského těla, zpočátku takové, které dítě vnímá jako nejdůležitější: oči, ústa, nos. Lidská postava se od tohoto vývojového období v dětském výtvarném projevu objevuje pravidelně, v důsledku antropocentrismu je ústředním tématem dětských výtvarných výtvarů. U hlavonožce si můžeme povšimnout tzv. **R-principu** (J. Uždil, 1983), kdy se ruce k tělu připojují v pravém úhlu. Podobný princip nalezneme i např. v kresbě stromu, komínu na domě, apod. Jaké téma se nejčastěji objevuje v dětských kresbách? Hlavním a ústředním **tématem** dětských **kreseb je člověk** a vše, co s ním souvisí. Dokazuje nám to opět citát J. Uždila.

„Kdybychom použili statistiky a ptali se, co z našeho předmětného okolí se ocitne v dětských kresbách nejčastěji, zjistili bychom, že středem jeho zájmu je člověk a teprve potom všechno ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí.“ (J. Uždil, 2002, s. 20)

Obsahem dětských kreseb jsou tedy i další izolované představy související s člověkem (dům, zvíře, slunce, strom, květina, dopravní prostředky, apod.), ke kterým má dítě emocionální vztah. Při kresbě postavy dítě zpočátku nerozlišuje pohlavní rozdíly, čehož si všimá J. Uždil.

„Zpočátku platí, že žena a muž, chlapec a holčička jsou zobrazováni přibližně 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.“ (J. Uždil, E. Šašinková, 1983, s. 26)

Postupným vývojem se v kresbě postavy objevují typické ženské a mužské znaky (kabelka, střevíce, kšiltovka, korále, atd.), ženská postava se navíc odlišuje většinou účesem a zdobnými ornamenty.

Dle francouzské dětské psycholožky Roseline Davido lze z kresby postavy dítěte vyčíst informaci o tom, jak dítě vnímá vlastní tělo.

„Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.“ M. Prudhommeau (in R. Davido, 2008, s. 24)

4.3 Období naivního realismu

K těm dochází v průběhu pátého až šestého roku, kdy se hlavonožec proměňuje v **postavu s trupem**. Obr. č. 3 Trup bývá znázorněn dalším kruhem navazujícím na hlavu (krk se vyskytuje jako poslední), ale může mít i hranatý či jinak členitý tvar různých proporcí. Na počátku bývá znázorněn menší v poměru k hlavě a je nositelem různých, dětmi velmi oblíbených detailů jako jsou knoflíky, pupík, apod. Kolem šestého roku bývá postava znázorněna již kompletně se všemi končetinami, které se v rozmezí pátého až šestého roku „rozdvoují“ tzn., že jsou znázorněny dvoudimenzionálně. Postava mívá na hlavě znázorněny zpravidla vlasy jako rovné čáry, ale i jako kudrlinky a na ruce má vyznačené prsty, nejprve připomínající hrábě a v nesprávném počtu. Toto období vývoje dětského výtvarného projevu J. Uždil pro základní realistickou tendenci a snahu po pravdivém zobrazení okolního světa popisuje jako „období dětského naivního realismu“. V „dětském naivním realismu“ dítě nezobrazuje předmět tak, jak jej vidí, ale zachycuje to, co o něm ví – **obraz vzniká jako odraz představy**. Poměrně záhy po znázornění lidské postavy kreslí dítě i postavu zvířecí (vždy samozřejmě záleží na emocionálním podtextu), která se od lidské postavy příliš neliší, teprve posléze ji můžeme identifikovat na základě detailů, jako jsou ocasek, kopýtko, uši atd. Ve chvíli, kdy dítě potřebuje vyjádřit pohyb, objevujeme v jeho výtvorech profil. Poměrnou náročnost tohoto ztvárnění můžeme spatřit na tzv. poloprofilech, kdy dítě znázorní např. tělo z profilu, ale hlavu zepředu. Dokonce i zvířata dokáží znázornit předškolní děti z profilu.

4.4 Období vizuálního realismu

Krátce se zmíním také o vývoji výtvarného projevu dítěte školního věku. Nástup dítěte do první třídy ve věku šesti až sedmi let je počátek oddělování imaginativních zážitků od reality. U dítěte převažuje kresba z představy, dítě vchází do období „vizuálního realismu“. U lidských postav můžeme vysledovat jejich počínání a **duševní rozpoložení** (úsměv, slzy, smích, atd.). Na kresbách dětí se kolem šestého věku objevuje **horizont** a s ním i zmenšování postav a věcí směrem od popředí do pozadí. Dítě se snaží vyjádřit nejenom **pohyb**, ale i vzájemné **vztahy mezi postavami**. Kolem osmého roku dítě znázorňuje vše, co vidí. Jeho výtvarné dílo je přeplněné **detaily a ornamenty**. V tomto věku pozorujeme u některých dětí snahu vyznačit prázdný prostor (šrafováním, vybarvováním, atd.) a také překrývat tvary (věci ležící dál, v hloubce). Tendenci zobrazit prostor, popisuje J. Uždil následovně:

„Ve způsobu, jak dítě zobrazuje prostor, se znovu velmi zřetelně ukazuje, že jeho kreslení je hledáním, vynalézáním a vlastně určitou formou myšlení.“ (J. Uždil, 2002, s. 51)

4.5 Období krize dětského výtvarného projevu

Zhruba ve dvanácti letech končí vývoj dětské kresby (Obr. č. 4), definitivně se ztrácí přirozený spontánní projev a mění se v **projev uvědomělý**. Dítě už ví, že jeho kresba není a nemůže být dokonalá, nedokáže ji napravit a vzrůstá jeho **kritičnost k vlastnímu výtvaru**. V tento moment začne opadat i jeho zájem o další tvorbu. Tato změna přichází s nástupem období formálních operací a souvisí s rozvojem **abstraktního myšlení**, s rozvojem kritičnosti a se změnami ve struktuře osobnosti. H. Read (1967) si také uvědomuje tuto změnu a připisuje ji shodně objevu logického myšlení. Úpadek dětského umění u dětí po 11 roce klade za vinu učebním osnovám, ze kterých je umění vytlačováno logickými činnostmi. Mezi dětmi jsou samozřejmě výjimky, na další tvorbu dětí a prohloubení jejich zájmu má vliv i úloha a chování pedagoga, talent, sociální vlivy atd.

4.6 Specifické znaky dětského výtvarného projevu

Dětská kresba vykazuje určité typické znaky, kterými se liší od kresby dospělého člověka. Tyto znaky s postupem věku s rostoucí mentální úrovní dítěte z kresebných výtvarů vymizí. Mezi hlavní znaky dětského výtvarného projevu patří **transparentnost**, kdy dítě např.

nakreslí „průhledný“ dům, včetně veškerého interiérového vybavení a lidí v něm žijících nebo již zmiňované miminko v bříšku. Tento způsob zobrazování vnitřního objemu nazývá J. Uždil darem „rentgenového“ vidění. Ve skutečnosti chce dítě „zobrazit ty věci (nebo jejich složky a části), o kterých ví a které ho zajímají.“ (J. Uždil, 2002, s. 43). Dle R. Davido (2008) je transparentnost běžná do 7-9 let, po desátém roku však může naznačovat opoždění duševního vývoje. Na výtvorech dětí od 5 do 7 let můžeme pozorovat tzv. „**sklápění**“, kdy si dítě neví rady s perspektivou a výsledný efekt působí, jakoby se divák obrázků díval z nadhledu. J. Uždil zmiňuje také tzv. „**smíšený profil**“, vyznačující se hlavou nakreslenou z profilu, ale s oběma očima a **obrácenou perspektivou**, při které jsou postavy a věci umístěné blíže spodnímu okraji znázorňovány menší, přestože bychom to očekávali naopak. Ve věku 6,7 let se na kresbách dětí začíná objevovat **horizont**, v tomto věku se také některé děti dle J. Uždila snaží vyznačit prázdný prostor (šrafováním, tečkováním apod.), jakoby představoval něco reálného. Velice zajímavý znak popisuje taktéž J. Uždil a nazývá ho **simultaneitou**. Jedná se v podstatě o časový rozměr kresby, kdy dítě na ploše obrázku znázorňuje různé dějové výjevy, zachycující určité vyprávění. Shodné prvky nacházíme mezi simultaneitou a kresleným komiksem, v současné době mezi dětmi tolik oblíbeném. J. Uždil (2002) poukazuje na další specifické znaky jako je **grafický automatismus** (tendence opakovat zažitá a osvojená prvky kresby např. znázornění deště krátkými přerušovanými čárkami, zobrazení nebe a země na horním respektive dolním okraji obrázku vodorovnými čarami), dále velmi hojně se vyskytující **rytmus, opakování a symetrie** a v neposlední řadě **nepravý ornament** (kdy na nás výtvar působí přezdobeně, ale o to více obsahově stroze).

4.7 Symbol v dětském výtvarném projevu

H. Babyrádová (2004), docentka pro praxi a teorii výtvarné pedagogiky ve své knize „Symbol v dětském výtvarném projevu“ tvrdí, že dítě, dříve než plně ovládne řeč, tak aby mu bylo rozuměno, potřebuje vyjadřovat to, co cítí a co si myslí. To se se může dítě, pokud k tomu má dítě příležitost, prostřednictvím grafického záznamu.

„Ale i tehdy, když řeč již ovládá, zůstává v jeho vědomí něco, co slovy nelze plně sdělit. Dítě tvoří za účelem komunikace se světem grafický nebo plastický znak, který se často stává symbolem. Výsledná hodnota tohoto znaku je o to bezprostřednější, čím více je vázána k označovanému (označované je v symbolu přítomno) a čím silněji je emocionálně akcentována.“ (H. Babyrádová, 2004, s. 15)

H. Babyrádová (2004) se dále domnívá, že grafickým symbolem dítě přirozeně prezentuje samo sebe ve světě a zároveň se snaží tímto způsobem se světem komunikovat. Dítě podle jejího mínění své zkušenosti symbolizuje i jiným způsobem než grafickým vyjádřením (smíchem, pláčem, gestem) také proto, že ještě není plně socializováno a nezná nejvyšší stupně symbolizace, mezi něž patří řeč, rituál, písmo a umění. Tím intenzivněji se dítě snaží přetransformovat pocíťovaný svět do **grafického symbolu**.

„Stává-li se pro dítě grafický symbol nezbytným komunikativním prostředkem v době, kdy není vybaveno schopností dokonale ovládat řeč a písmo, je logické, že věnuje vytváření grafického symbolu zvýšenou pozornost.“ (H. Babyrádová, 2004, S. 55)

Podobný názor zastává i R. Davido, která se domnívá, že *„kreslení je způsob psaní, k němuž bychom určitě nikdy nesebrali odvahu“* (R. Davido, 2008, s. 29), nazývá ho též *„nevědomým písmem“*. Zajímavě vystihuje, jak těžce dokážeme některé niterné pocity vyjádřit slovy, jak slova mohou zkreslit naše myšlenky, přestože je řeč považována za nejběžnější komunikační prostředek.

H. Babyrádová (2004) chápe pojem „skutečný symbol“ jako grafický morfém, který se v proměňující podobě (související se stupněm vývoje dítěte) objevuje ve všech stádiích dětského výtvarného projevu. Za nejzajímavější tvarosloví dětského symbolu považuje tvarosloví kreseb vznikajících od 5- ti do 10- ti let (jiní autoři, J. Piaget, H. Read, rozšiřují toto období od 2- 11,12 let). Zamýšlí se dále nad tím, jak je výtvarný projev dítěte analyzován rodičem (pedagogem, vychovatelem) pouze z pohledu upřednostňujícího nároky odpovídající danému stupni psychické vyspělosti dítěte.

„Při zkoumání výskytu symbolu v dětské tvorbě se ovšem nabízí přístup daleko zodpovědnější, spočívající v hlubinnějším pohledu na celou oblast dětské kreativity.“ (H. Babyrádová, 2004, s. 56)

Ovšem H. Babyrádová vidí význam výtvarného vyjadřování i u dětí po překonání puberty a s ní přicházejícího období krize výtvarného projevu (po 15 roku). Uvědomuje si, že dítě hledá formu, kterou by vyjádřilo sdělení slovy těžce vyjádřitelné a i tentokrát ji nachází v grafickém symbolu. V uměleckém vyjadřování H. Babyrádová vidí přednost oproti vyjadřování běžnou komunikací. Především emoce, přání, city, stěží popsatelné slovy, se snazším způsobem sdělují výtvarnou formou, grafickým symbolem.

5. Interpretace dětského výtvarného projevu a diagnostický přístup

Symboliku kresby, řeč a význam barev popisuje R. Davido, ale zároveň varuje před libovolně prováděnou interpretací dětského obrázku. Problematika interpretace je složitější, jednomu symbolu nelze vždy přisuzovat stejný a neměnný význam, výtvarný projev **nelze posuzovat stereotypně**. Stejně tak, jako nelze z jednoho znaku vyvozovat obecné závěry, měli bychom mít při interpretaci dětských výtvorů na mysli vždy i další okolnosti. Tvrdí to např. i R. Davido.

„Ještě jednou si musíme uvědomit, že „klíč ke kresbě“ neexistuje, existují jen interpretace a ty mohou být všechny pravdivé.“ (R. Davido, 2008, s. 26)

V práci pedagoga by mělo hodnocení výtvarného projevu dítěte doplňovat celkový pohled na dítě, potvrzovat předpokládané hypotézy a ověřovat domněnky. Za podstatné považuji utvořit si ucelený obraz na průběh vývoje dítěte, na jeho sociální zázemí, na jeho charakterové vlastnosti, temperament, na sféru emočního prožívání, na jeho intelektové schopnosti, postoje ke druhým lidem a k sobě samému a znát mezi nimi souvislosti. Je nutné **se vyvarovat hodnocení dítěte pouze podle kresby!** Ne vždy se totiž úroveň rozumových schopností v kresbě odráží. Například i velmi nadané dítě nemusí projevovat zájem o kreslení a jeho kresba bude nedostatek praktických zkušeností odrážet. Velice sporné je také posuzování inteligence z kresby dítěte s ADHD. Tyto děti mívají často nadprůměrně vyvinuté intelektové schopnosti, v kontrastu k nim však mají nerozvinutou jemnou motoriku a s tím související grafomotoriku, což je na výsledném výtvoru patrné a může to povrchního pozorovatele uvést v omyl. U dětí patří kresebné testy k nejrozšířenějším diagnostickým metodám v psychologické praxi. Kreslení patří k přirozeným a pro dítě vhodným způsobům vyjadřování, zmiňuje se o tom i R. Davido.

„Ze všech prostředků (hry, loutky, malování,...), které má psycholog k dispozici k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje kreslení nejvhodnější způsob vyjadřování; kresbou totiž dítě „graficky vypráví“, aniž by do toho muselo nutně vstupovat mluvené slovo. Kresba tak promlouvá množstvím charakteristických znaků.“ (R. Davido, 2008, s. 19)

Interpretace výtvarného výtvoru umožňuje lépe poznat osobnost dítěte. U nás se diagnostice kresby věnuje mnoho psychologů a speciálních pedagogů (např. Z. Matějček, T. Novák, J. Bednářová, M. Vágnerová a další). Domnívám se ovšem, že interpretace dětské výtvarného

projevu je **potřebná a užitečná i v práci pedagoga**. Pedagog, který je s dětmi v každodenním kontaktu, potřebuje mít o dětech a o jejich psychických a osobnostních předpokladech kvalitní informace. Slouží mu k lepšímu pochopení dítěte, zkvalitňují výchovnou práci tím, že mu umožňují nalézt optimální cestu k dítěti. Touto cestou pedagog dítě citlivě vede k plnohodnotnému rozvoji a pomáhá mu nalézt své vlastní chápání světa a místo v něm. Zatímco v psychologické praxi jsou dětské kresebné metody často využívány, v pedagogické praxi se podle mého názoru tak často neděje. Samozřejmostí bývá využívání Orientačního testu školní zralosti vypracovaného Jiráskem (česká verze Kernova testu) při posuzování školní zralosti, v běžné diagnostice však kresba či výtvarná tvorba např. ve formě portfolia bývá využívána pouze zřídka. Neprávem je tak dle mého názoru výtvarnému projevu předškolních dětí věnována ve výchovně vzdělávacím procesu nedostatečná pozornost.

5.1. Psychodiagnostika dětí

Z. Mlčák (1996) se domnívá, že diagnostické využití dětské kresby skýtá rozsáhlé možnosti i v procesu výchovy a vzdělávání, zejména při práci s dětmi mladšího školního věku. Možnosti využití vidí v **posuzování vývoje grafomotoriky, vývoje laterality**, v celkovém hodnocení **školní připravenosti** a dále zmiňuje i práci s dětmi se **specifickými poruchami učení** anebo různými **druhy postižení** (smyslové, pohybové, mentální postižení, apod.). Ztotožňuji se s tímto názorem, pouze bych ho rozšířila i na děti v předškolním období, kdy je kresba dítěte autentická a prolamuje komunikační bariéry, způsobené vývojovou úrovní řeči dítěte.

M. Vágnerová (in M. Svoboda, 2009) vnímá kresebné techniky v psychodiagnostice jako hojně využívané pro jejich časovou nenáročnost a zároveň pro jejich vysokou výpovědní hodnotu. Jejich význam spatřuje nejen v odrážení psychických procesů, ale též v posouzení celkové úrovně jemné motoriky, vizuální percepce, senzomotorické koordinace, typu temperamentu, emoční úrovně, postojů (sebepojetí, rodinné vztahy apod.)

Možnosti využití dětské kresby, jak je shrnuje M. Vágnerová:

1. Kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.
2. Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.

3. Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění.
4. Kresba je užitečným nástrojem poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak, např. o nich vyprávět.

(M. Svoboda, 2009, s. 272)

Podobně jako M. Vágnerová vidí diagnostické využití v práci pedagoga i Z. Mlčák:

„Kresba dítěte odráží kvalitu jeho vnímání, paměti, fantazie a kreativity, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, myšlení, intelektových schopností i povahových vlastností. Současně informuje citlivého vnímatele o postojích dítěte k rodičům, sourozencům, lidem obecně, zvířatům, věcem i k sobě samému.“ (Z. Mlčák, 1996, s. 4)

Z. Mlčák (1996) dále uvádí, že dětskou kresbu je možné také využívat k navazování příznivého **kontaktu dospělého s dítětem**, ale také jako **metodu psychodiagnostickou a terapeutickou** při ovlivňování psychických poruch.

5.2 Kresebné techniky v psychodiagnostice dětí

Druhy testů dle Vágnerové (M. Vágnerová in M. Svoboda, 2001):

5.2.1 Kresby sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností

- **Test kresby lidské postavy**

Tento test byl vytvořen v roce 1926 F. Goodenoughovou, dále byl pak rozšířen a revidován v r. 1963 D. B. Harrisem pod názvem Goodenough- Harris Drawing Test. Kresba je chápána jako prostředek k hodnocení kognitivního vývoje dítěte. U nás byl standardizován na českou populaci v r. 1982 Šturmou a Vágnerovou. Test je určen pro děti ve věku od 3,5 do 11 let, dítě v něm kreslí nejprve mužskou a potom ženskou postavu, doplňující kresbou je autoportrét. V české verzi testu se hodnotí 35 položek z hlediska obsahového (počet a kvalita detailů kresby např. zobrazení paží, prstů, trupu, oblečení) a z hlediska formálního (zpracování tématu např. dvoudimenzionální provedení, proporcionalita, symetrie pravé a levé poloviny těla atd.). Vysoký celkový

skór mívají děti vyzrálé s dobrou úrovní inteligence, děti klidné a pečlivé, motivované ke kreslení, převážně dívky. Nízkého celkového skóru dosahují děti se sníženou úrovní rozumových schopností, děti s postižením senzomotorických dovedností, děti neklidné a nesoustředěné. U dětí s ADHD, případně u dětí s nějakým neurologickým postižením bývá jejich výsledek v testu kresby lidské postavy nižší než výsledek v jiných testech inteligence (!).

- **Draw A Person: A Quantitative Scoring System (DAP)**

Autorem základního testu kresby lidské postavy z r. 1988 je J. A. Naglieri, test je určen pro děti od 5 do 17 let a slouží k orientačnímu hodnocení komplexní vývojové úrovně kognitivních schopností. Kresba lidské postavy je posuzována dle 14 kritérií, k hodnocení každé oblasti (oblečení, oči, končetiny,...) slouží několik položek, celkem jich je 64. Výhodou testu je individuální, ale i skupinová administrace.

- **Test hvězd a vln**

Test lze využít pro vývojovou a výkonovou diagnostiku dětí (může však sloužit i k hodnocení emočního stavu dítěte), pochází z roku 1979 a jeho autorkou je psychologka Uršula Avé- Lallemandová. V tomto testu dítě kreslí z paměti, podle svých představ a fantazie. Předpokladem splnění testu je chápání významu pojmů hvězdy a vlny. Hodnocen je zejména tvar, pohyb, využití prostoru, důraz je kladen na charakteristiku a vedení čar. Metoda je určena pro všechny věkové kategorie (již od věku 3 let), lze provádět individuálně i skupinově s přihlédnutím k věku dětí. Tento test byl taktéž standardizován na českou dětskou populaci v 90. letech A. Kucharskou a J. Šturmou.

5.2.2 Kresby zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností

- **Test obkreslování**

Test vytvořený v r. 1957 Z. Matějčkem byl původně zaměřený na diagnostiku LMD. Metoda je založena na kresebném napodobení 12 plošných a prostorových geometrických tvarů různé složitosti. Hodnocena je přesnost provedení jednotlivých

znaků podle předlohy testu. Test je využíván v klinické praxi i v poradenství u předškolních a mladších školních dětí a slouží k posouzení úrovně senzomotorických dovedností, respektive jejich nedostatků. Obr. č. 5

- **Bender-Gestalt test**

Test Lauretty Benderové z r. 1948 vychází z gestaltistické teorie a zachycuje vývoj percepce a senzomotorické koordinace u předškolních a mladších školních dětí, odhaduje vývojovou úroveň těchto funkcí. Test může být použit i k identifikaci emocionálních poruch. Test se používá při vyšetření školní zralosti, při podezření na syndrom ADHD, u dětí s potenciálními poruchami učení, dále může také sloužit k identifikaci emocionálních poruch. Samotný test tvoří 8 komplexních členitých obrazců, úkolem dítěte je jejich obkreslení. Obr. č. 6

5.2.3 Projektivní kresebné metody

Projektivní kresebné metody vycházejí z předpokladu, že kresba může zachytit a signalizovat emoční prožívání dítěte a úroveň citové reaktivity. Vágnerová zde zmiňuje jednak stabilní znaky citového prožívání podmíněné temperamentem, ale i aktuální emoční ladění ovlivňující jakoukoli lidskou činnost. Škálu emočních indikátorů použitelných při hodnocení kresby lidské postavy či Bender- Gestalt testu sestavila v roce 1964 E. Koppitzová.

Emoční indikátory v Bender- Gestalt testu zahrnují:

1. Přeházené pořadí obrazců
2. Vlnovky v prvním nebo druhém obrazci
3. Čárky místo kroužků ve druhém obrazci
4. Zvětšující se velikost detailů v prvním, druhém nebo třetím obrazci
5. Nápadně velký obrazec
6. Nápadně malý obrazec
7. Slabé linie v kterémkoliv obrazci
8. Silně zvýrazněné linie v kterémkoliv obrazci
9. Nejistota, tendence kreslit obrazec dvakrát (či vícekrát)
10. Užití dvou či více listů papíru

11. Nakreslení rámečku kolem jakéhokoliv obrazce
12. Spontánní přepracování nebo doplnění jakéhokoliv obrazce

(M. Svoboda, 2001, s. 286)

Na určité emoční problémy poukazují 3 a více z výše zmíněných znaků, je vhodné však tento fakt ověřit pomocí dalších diagnostických metod.

Další 3 emoční indikátory použitelné při hodnocení kresby lidské postavy popisuje ve své práci K. Machoverová a charakterizuje je jako vzácně se vyskytující znaky, typické pro děti s emočními poruchami:

1. Kvalitativní znaky, jako je průhlednost a stínování
2. Specifické znaky, např. drobná hlavička či groteskní figura
3. Opomenutí nějaké důležité části těla, např. očí

(M. Svoboda, 2001, s. 286)

- **Projektivní hodnocení kresby lidské postavy** patří mezi kresebné tematické techniky. Projektivní metoda **Draw a Person Test (DAP)** K. Machoverové z roku 1949 předpokládá, že každý člověk do kresby promítá své postoje a své základní pocity. Základem hodnocení je fakt, že se dítě při kresbě lidské postavy identifikuje s takovými vlastnostmi a znaky, které samo má nebo které by si přálo mít, vzácněji i takové, které by si přálo mít či má obavu, že je mít nemůže. V kresbě se tedy může objevit skutečnost, ale i obavy nebo přání. Hodnocení musí brát v úvahu komplexní provedení kresby postavy, jednotlivé znaky nemají žádný význam samy o sobě, ale pouze v rámci individuálně specifického komplexu. Níže uvádím **znaky dětské kresby lidské postavy, které mohou mít nějaký signální význam**, tak jak je uvádí M. Vágnerová v kapitole Kresebné techniky:

- **Velikost postavy**

Obecně může být nápadnost ve velikosti nakreslené postavy signálem určitých potíží v sebepojetí dítěte a ve vztazích s prostředím, v němž dítě žije. Velmi malou postavu kreslí děti úzkostné s pocity nejistoty, případně s neurotickými rysy. Naopak postava nápadně veliká je typická pro děti se sklony k sebeprosazování až k agresivnímu reagování, které se nedovedou ovládat, podřídit pravidlům a snaží se nějakým způsobem vyniknout.

- **Nedostatečné nebo chybné spojení jednotlivých částí postavy**

Může taktéž souviset s problémy sebepojetí, ale může také svědčit pro poruchu pojetí vlastního tělesného schématu (např. poruchy hybnosti, sexuální zneužívání).

- **Chybění podstatných částí těla**

Vyskytuje se v kresbách dětí s emočními potížemi, u dětí v akutní stresové situaci, ale může být i důsledkem vyčerpanosti, únavy, bezradnosti u dětí s projevy apatie nebo závažnější psychické poruchy.

- **Způsob zpracování jednotlivých částí těla:**

- **Hlava**

Hlava je chápána jako centrum osobnosti. Nápadně malá či asymetrická hlava bývá signálem emočních, komunikačních a adaptačních potíží a celkové nevyrovnanosti. Velká naopak dle T. Nováka naznačuje sklon ke kontrole situace a sebevědomí. Zvýrazněné oči jsou považovány za signál paranoidních rysů, naopak „prázdné oči“ kreslí děti s poruchami vztahů s okolím. T. Novák popisuje otevřené oči jako extroverzi, zavřené-introverzi a nezobrazené oči jako ztrátu kontaktu. Velká ústa se zvýrazněnými zuby ukazují agresivní tendence a potřebu ovládnout okolí. Ústa jsou také obrazem orálních přání a tužeb. Obecně velké a zdůrazněné rysy obličeje můžeme interpretovat jako potřebu být středem pozornosti a naproti tomu potlačené rysy obličeje mohou svědčit pro úzkostné ladění, pocity nejistoty až méněcennosti.

- **Trup**

Vynechání trupu po fázi hlavonožce má diagnostický význam, lze jej chápat jako odmítnutí vlastního těla, nebo poruchu vlastního tělového schématu. Infantilní provedení či naopak zvýraznění mužských či ženských znaků naznačuje nejistotu v identifikaci s odpovídající gender rolí.

- **Paže a ruce**

Paže a ruce spojují člověka s jeho okolím. Nápadně krátké nebo deformované signalizují komunikační, nejistotu a strach z kontaktu s lidmi. Nápadně velké paže mohou vyjadřovat latentní touhu po moci, potřebu ovládat druhé a získat dominantní pozici. Vynechání paží bývá interpretováno jako důsledek pocitů viny, můžeme uvažovat i o závažnějších obtížích ve vztahu k lidem. Svě nám napoví i způsob držení

rukou (ruce za zády- odstup, odmítání kontaktu; překřížené ruce přes trup- tendence k obraně)

➤ **Nohy**

Nohy jsou symbolem rovnováhy a opory těla. Pokud nejsou zobrazeny, může to znamenat nejistotu, nezakotvenost, nestabilitu rolí v sociální skupině, potíže v uplatnění, apod. Šikmá poloha nakreslené postavy je hodnocena jako jeden z projevů organického postižení CNS.

➤ **Oblečení**

Oblečení odráží sociální konformitu, přijetí sociálních norem. Nápadně vyšrafované, vyčerněné oblečení může být odrazem emočních rozlad, úzkosti a nejistoty. Nápadně nebo nedostatečně oblečené postavy se zase vyskytují u dětí předvádivých, hysteroidních, se zaměřením na vlastní zevnějšek. Zdůraznění oblečení, jako vnějšího znaku identity, může být však i sociokulturně podmíněné, např. u romských dětí.

Doplňím ještě *vlasy*, symbolizující vitalitu a erotické rysy (jejich nenakreslení bývá projevem úzkosti či potlačených erotických impulsů), velký *nos*, který bývá známkou sebejistoty a chybějící naznačuje tajnůstkářství a uzavřenost a *uši*, které jsou obrazem zvýšené citlivosti.

▪ **Způsob provedení kresby**

Přepečlivé provedení s mnoha detaily bývá charakteristické pro úzkostné děti s perfekcionistickým přístupem k úkolu.

▪ **Význam určitého postupu zobrazení lidské postavy**

Pokud např. dítě kreslí hlavu až nakonec, což není obvyklé, můžeme tento projev chápat jako náznak komunikačních a adaptačních potíží.

▪ **Umístění postavy v prostoru**

Nápadně malá postava, umístěná v rohu je projevem nejistoty, nevyrovnanosti, problémů v sebepojetí a pochybností o své pozici ve světě. Vyskytuje se u dětí s problémy v sebehodnocení. Naopak velká postava symbolizuje tendenci přesahovat pravidla a požadavky okolí příliš nerespektovat.

▪ **Kvalita čar**

Čáry vedené slabě, nejistě, přerušovaně, dále črtání, stínování, začernění, opravy, škrtání, gumování svědčí pro emoční napětí, nepohodu, nejistotu či specifické emoční potíže (strach, úzkost, vztek, deprese). Vyjádření postavy

v uzavřeném prostoru (za plotem apod.) odráží pocity psychické bariéry mezi subjektem a jeho okolím.

- **Test hvězd a vln**

Autorka testu, U. Avé- Lallemandová vychází z přesvědčení, že se v kresbě hvězd a vln uplatňuje obecnější vztah subjektu ke světu, zatímco např. v testu kresby rodiny se projeví jeho zkušenost s tímto společenstvím. Kritéria projektivního hodnocení zahrnují způsob zpracování, formální prostorovou strukturu, obrazovou symboliku (střed obrázku = symbol ega), objektovou symboliku a hodnocení typů tahů.

- **Test stromu**

Nejznámější test stromu „Der Baumtest“ Karla Kocha vychází z hypotézy, že spočívá v představě, že kresba je symbolickým ztvárněním sebe sama. Vývoj kresby stromu prochází rovněž určitými typickými stádii obdobně jako kresba lidské postavy. Test je určen k hodnocení různých složek osobnosti. Jeho prostřednictvím lze diagnostikovat některé osobnostní vlastnosti (introverze, extroverze), způsoby emočního prožívání, postoje ke světu i k sobě samému. Výhodou této metody je možnost odhalit některé potlačené a nevědomé stránky osobnosti. Český manuál Z. Altmana z r. 1998 shrnuje typické znaky dětské kresby stromu jako je schematičnost kresby, předimenzovaný kmen, mechanické řazení a opakování prvků, disproporcionalitu, uzavřenost konce větví, strom vyrůstá z dolního okraje papíru, rozšířená pata kmene apod.

- **Kresba rodiny**

Velice oblíbená metoda dětské psychodiagnostiky, známá především z prací Z. Matějčka. Dítě zobrazuje rodinu ze svého subjektivního pohledu. Metoda umožňuje získat informaci, jak dítě rodinu vnímá, jak hodnotí jednotlivé členy, v kresbě se objevují jak minulé zkušenosti, tak přání do budoucna.

Metoda je vhodná pro děti od 6 do 12 let, výjimečně ji lze použít i u mladších dětí. Kresbu rodiny je nutné interpretovat z hlediska způsobu ztvárnění každé postavy na základě její velikosti, proporcí, detailů, vyjádření aktivity. Zajímavé je také zjistit, zda kresba rodiny zaujímá celou plochu nebo zda je umístěna excentricky. Vpravo bývá sféra rodiny laděné extrovertně, vlevo- introvertně.

Velikost postavy například symbolicky vyjadřuje, jaký význam má tento člověk pro dítě (čím je postava větší, tím je pro dítě významnější). Naopak malá postava může

znamenat malý význam, nebo přání učinit daného člověka bezvýznamným, alespoň v kresbě.

Způsob zobrazení nám může napovědět, se kterým členem rodiny se dítě identifikuje. Postava začerněná či vyšrafovaná může být zdrojem strachu a nejistoty, problematická může být i postava nakreslená velmi slabými a přerušovanými konturami. Gumování, přeškrtávání je obecně bráno jako projev úzkosti a nejistoty. Proporce a zpracování postavy vypovídají o pocitech dítěte. Např. otočení postavy od ostatních členů rodiny může vyjadřovat nezájem o dění v rodině, negativní vztah ke členům rodiny, únik, ambivalenci. Pořadí, ve kterém dítě kreslí jednotlivé postavy, může poskytnout informaci o vzájemných vztazích, preferenci, ale i averzi. Důležité je také pořadí směrem od autora obrázku. Ten, kdo je zobrazen blíže, bývá přijatelnější a významnější. Fyzická blízkost může znamenat psychickou blízkost, potřebu vzájemného vztahu, nebo jen skutečnost častého kontaktu. Větší vzdálenost může vyjadřovat potřebu distancovat se od tohoto člověka, ale i malou frekvenci kontaktu nebo pocit izolace.

Vynecháním některého člena rodiny může dítě jeho existenci subjektivně popírat, ale není to pravidlem (např. tatínek může být v práci, atd.). Často se také může stát, že dítě přikreslí někoho, koho by si doma mít chtělo, a tak si vlastně upraví skutečnost podle svého přání. Dalším jevem může být nakreslení obrázku rodiny, kde není zobrazen žádný člověk, ale pouze materiální svět (vybavení domácnosti). Takový výtvar může signalizovat rodinu dysfunkční, selhávající, vztahy v ní jsou často narušené, ač se může jednat o rodinu úplnou. T. Novák (2004) neexistenci osob v kresbě interpretuje jako projev citového strádání.

Test kresby rodiny není standardizován, přesto je však hojně využíván v klinické i poradenské praxi zvláště v případech, kdy je třeba zjistit, jak dítě hodnotí vlastní rodinu, své postavení v ní, vzájemné vztahy členů rodiny. Informace je vhodné doplnit anamnestickým dotazníkem, rozhovorem s rodiči a s dítětem.

- **Kresba začarované rodiny**

Tato kresba stimuluje symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině, její význam je zašifrovaný, dítě si jej nemusí uvědomovat. Úkolem dítěte je nakreslit celou svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Po skončení práce je užitečné dítě nechat o obrázku vyprávět (co kdo obvykle dělá, jaký je, o volbě symbolických zvířat). Metoda je vhodná pro děti od 6 let, u mladších je použití omezené. Nabízí se

možnost srovnání s kresbou rodiny. (M. Vágnerová in M. Svoboda, 2001; T. Novák, 2004)

Patří posuzování dětského výtvarného projevu z psychodiagnostického hlediska do rukou pedagoga? Domnívám se, že ano, pokud je výsledný výtvarný interpretován citlivě s přihlédnutím k celkové situaci dítěte, k jeho individuálním a věkovým zvláštnostem. Pokud je pedagog s dítětem v pravidelném kontaktu a má pro interpretaci ke srovnání více výtvarů dítěte. Pokud je pedagog přítomen u tvořivého procesu a věnuje pozornost i dětskému vyprávění a komentáři, který obvykle kresbu doprovází a pokud může posoudit chování dítěte i např. během hry, ve skupině dětí, k rodičům apod. Samozřejmostí jsou odborné znalosti pedagoga.

Mezi hlavní zásady pedagoga při pedagogickém diagnostikování by dle mínění D. Tomanové (D. Tomanová, 2006) měly patřit individuálnost, komplexnost, integrativnost, kontinuita, konkrétnost, objektivnost, konsenzualita, prognostický charakter, pedagogický optimismus, etická, pedagogická odpovědnost a odbornost. P. Dittrich (P. Dittrich, 1992) na rozdíl od ní zmiňuje pouze 5 metodologických pravidel, a to etiologické a komplexní hledisko, spolupráci více pozorovatelů, hledisko longitudinálního sledování a individuální hledisko.

Tomáš Novák považuje dokonce za užitečné, jestliže kresbu „Naše rodina“ používají i další odborníci pracující s dětmi.

„Není důvod, proč ponechat test Naše rodina k použití výhradně psychologům. Naopak lze jej zpřístupnit i odborníkům z jiných profesí zabývajících se citovými a sociálními vazbami dětí. Práce s kresbou Naše rodina není sešněrována striktními odbornými předpisy. Ponechává dost prostoru k fantazii, ale i vzhledu do reality dítěte experimentátorem. Na posledně jmenovaném pak záleží, co z kresby vytěží, ať již bezprostředně pro poznání dítěte nebo alespoň pro následný rozhovor. Empatický rozhovor by neměl být doménou psychologů, ale měl by ho být schopen každý, kdo se s dítětem setkává, žije s ním, byť jen po určitý čas.“ (T. Novák, 2004, s. 5)

V psychodiagnostické oblasti považuje Z. Mlčák kresbu lidské postavy za cennou pomůcku, pro rozlišení různých druhů abnormalit.

„Výtvarky dětí s rozdílnými poruchami psychického vývoje se liší od kreseb dětí zdravých, ale podle charakteru poruchy i vzájemně mezi sebou.“ (Z. Mlčák, 1996, s. 13)

V dalším textu pak Z. Mlčák (1996) uvádí typické znaky anomální kresby obecně a dále se zaměřením na kresbu neurotického dítěte, dítěte s LMD (ADHD) a dítěte s mentálním postižením.

Kresba neurotického dítěte se vyznačuje asymetričností, transparentností, začernováním detailů kresby. Čára je nejistá, častěji obtahovaná, dítě má obavu z prázdné plochy, při samotné tvorbě potřebuje ujištění a slovní podporu dospělých. Kresba postavy je nápadně malá (pod 80 mm) a štíhlá s leckdy vynechanými částmi těla, na ploše ji dítě umísťuje ke spodnímu, zejména pravému okraji. **Kresba dítěte s ADHD** odráží psychomotorický neklid dítěte, impulzivitu, poruchy v oblasti pozornosti, vnímání a myšlení, což jsou vlastně hlavní symptomy ADHD. Kresba takového dítěte působí neohrabaně, stroze, postava je často asymetrická, s četnými disproporcemi, mívá šikmý sklon. Dítě vyvíjí silný tlak na tužku, čáry nejsou souvislé, je z nich patrná roztřesenost a nekoordinovanost. Obr. č. 7

U **dětí s mentálním postižením** nalézáme jednoduché a obsahově chudé znázornění lidské postavy, na které se paradoxně objevuje velký počet zdobných prvků a detailů. Hlava je znázorněna větší v poměru k ostatním částem těla, jejichž některé části leckdy i chybí. Stává se, že u dítěte po delší časové období přetrvávají kresby odpovídající vývojově mladšímu stupni. K charakteristickým znakům takových obrázků patří zjednodušené rysy, sklopení, transparentnost. Obr. č. 8

Specifické znaky v kresbě nalézáme i u dětí s epilepsií (malé, nápadně široké postavy bez dalších detailů) a dalších poruch jako je např. **DMO** (Obr. č. 9), **smyslové vady**, **autismus**, **Aspergerův syndrom**, ale v těchto případech je zapotřebí hlubší posouzení odborníkem-psychologem.

5.3 Barva

Dítě v kresbě zdůrazňuje pro něj významné a důležité prvky volbou barev a velikostí. Výběr barev a jejich použití mívá ve výtvarném vyjadřování dětí hlubší význam, například z nich můžeme vyčíst temperamentové ladění dítěte. T. Novák i R. Davido se shodují v tom, že extroverti používají širší škálu barev než introverti a dominantní jsou barvy teplé (červená, žlutá, oranžová). Naproti tomu introverti volí barvy studené (zelená, modrá). Děti se zhoršeným zdravotním stavem nebo v psychickém stresu používají častěji než jiné barvu fialovou, šedou a černou.

„V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu, ale všeobecně vzato jasné, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně na odpor k někomu nebo něčemu. Bledé odstíny vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav.“ (R. Davido, 2008, s. 38)

Pokud se zabýváme symbolikou barev, měli bychom mít vždy na mysli i další okolnosti, které je v tu chvíli zapotřebí brát v úvahu. Jedná se např. o módní trendy, kulturní vlivy a další faktory zkreslující samotnou interpretaci.

5.4 Výtvarný projev dítěte a posuzování školní zralosti

Vstup do základní školy je pro dítě i pro jeho rodiče významnou životní událostí. Malý předškolák, pro něhož byla dosud nejdůležitější činností hra, rolí školáka získává nejen nový status, ale především mnoho povinností, které tato role obnáší. U dítěte ve věku 6-7 let dochází k mnoha vývojovým změnám, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. U dětí se posuzuje nejen **fyzická zralost** (dobrý zdravotní stav, přiměřený vzrůst, stav dentice), ale také **psychická vyspělost, emoční a sociální zralost**. Změny charakterizujeme podle toho, zda jsou závislé na zrání (takové změny představují základ školní zralosti) či na učení (ty se týkají školní připravenosti). Podívejme se nyní, jak je školní zralost a školní připravenost definována v pedagogickém slovníku.

„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304)

„Školní připravenost zase zdůrazňuje ty charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším, sociálním činitelům a k procesu učení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304)

5.4.1 Školní zralost

Celkové zrání organismu je především závislé na **zrání CNS** a podle Marie Vágnerové se projevuje v **celkové stabilitě**, reaktivitě a **odolnosti vůči zátěži**. Zráním je podmíněna i lateralizace ruky, zlepšení **motorické a senzomotorické koordinace** a manuální zručnost. Zrání určitých oblastí mozku je dále předpokladem k **rozvoji sluchového a zrakového**

vnímání (vizuální diferenciacie, analýza a syntéza slov, fonologická senzitivita apod.) Zralé dítě je již schopné respektovat požadavky školy a zaměřit pozornost na určitou činnost, je vyrovnanější a může tak lépe využít svých schopností. Nezralé děti bývají emočně labilnější, snáze se unaví a hůře se soustředí, což jim znesnadňuje adaptaci na školu. Nešikovnost a neobratnost bývá v počátcích školní výuky rizikovým faktorem vzhledem k nácviku psaní, častému kreslení, pracovní výchově, atd., tyto vlastnosti zároveň dítě znevýhodňují i sociálně, v kolektivu školní třídy.

5.4.2 Školní připravenost

To, jakým způsobem budoucí školák zvládne svoji novou roli, ovlivňují kompetence závislé na sociální zkušenosti. Velký význam má v tomto směru rodina dítěte. **Hodnoty**, které přičítá **školnímu vzdělávání** i celkovému vzdělání a **sociální kompetence**, kterými dítě na vstup do školy vybavila, jsou pro zdárný začátek školní docházky nepostradatelné. Rozdílnost v hodnotách a postojích rodiny a školy zvyšují riziko neúspěšnosti dítěte a snižuje jeho motivaci k učení.

Dítě, které zaujímá pozitivní postoj k učení je motivované, vytrvalé a iniciativní. V tomto vývojovém období totiž bezvýhradně přejímá postoj rodičů, pro které má školní úspěch důležitou hodnotu.

Sociální připravenost dítěte zahrnuje schopnost základních sociálních dovedností, mezi které patří **znalost běžných norem chování**, schopnost komunikovat s lidmi, schopnost **rozlišovat různé role**, orientovat se v sociálních vztazích, dokázat přijmout autoritu učitele, odpoutat se od rodiny, vystupovat samostatně, být schopný kooperace v rámci skupiny. Podstatná je také **úroveň jazykových kompetencí** a schopnost jejich využívání v komunikaci. Jazykový model si děti osvojují v rodině, částečně jej může kompenzovat mateřská škola nebo přípravná třída ZŠ.

5.4.3 Diagnostika školní zralosti

Posouzení školní zralosti náleží pedagogicko- psychologické diagnostice, která k těmto účelům využívá řadu diagnostických metod, zejména standardizované testové metody. Protože je těchto testových metod velice široká škála, podrobněji se níže budu zabývat nejznámějšími a nejužívanějšími testovými metodami, které souvisí i s tématem mé práce, a to Jiráskovým **Orientačním testem školní zralosti** a **Kresbou postavy**. Z dalších testových

metod, které uvádí M. Svoboda (M. Svoboda, 2001) bych jmenovala např. Kondášovu **Obrazově slovníkovou zkoušku**, zaměřující se na slovní zásobu dětí, dále **Zkoušku vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové**, zjišťující rozumové schopnosti dítěte a míru jejich uplatnění v praxi. **Edfeldtův reverzní test** (1968) zase umožňuje zjistit připravenost dětí ke čtení, mapuje jejich percepční zralost.

Součástí komplexního vyšetření školní zralosti ve školských poradenských zařízeních je také diagnostika inteligence. Jak uvádí D. Krejčířová (in M. Svoboda, 2001), u dětí předškolního věku patří k nejčastěji aplikovaným standardizovaným inteligenčním testům **Stanford-Binetova zkouška**, (postihující verbální i neverbální složky inteligence), **Wechslerovy zkoušky inteligence**, standardizované v několika úpravách např. **PDW, Pražský dětský Wechsler**. Dále jsou to např. **Kohsovy kostky** a **Ravenovy testy**.

Diagnostika školní zralosti se zaměřuje na oblast rozumovou, citovou a sociální a samozřejmě také fyzickou oblast.

V **oblasti rozumové** sledujeme především úroveň všeobecných vědomostí dítěte, koncentraci pozornosti, schopnost analytického myšlení a diferencovaného vnímání, odpovídající úroveň paměti, vizuomotorické dovednosti, zájem o zaměstnání, racionální přístup ke skutečnosti a oslabení fantazie.

Oblast citová sleduje emoční stabilitu dítěte, jeho schopnost potlačit impulzivní reakce a vyrovnat se s pocity neúspěchu, strachu, trémy, apod., což se projevuje celkovou odolností vůči zátěži. P. Dittrich také uvádí, že dítě by mělo využít citové kapacity pro motivované školní zaměstnání a mělo by být schopné si vytvořit kladný vztah k vyučování a školní práci.

V **oblasti sociální** se zaměřujeme především na samostatnost dítěte, jeho začlenění do kolektivu, na schopnost komunikovat a vytvářet vztahy s vrstevníky, dále schopnosti akceptovat autoritu a mít odpovídající sociální návyky.

Nesmíme opomínat tělesný vzrůst a celkový zdravotní stav dítěte, protože **fyzická vyspělost** hraje též důležitou roli v adaptaci na školu. Dítě by mělo mít výšku okolo 120 cm, váhu cca 20 kg, posuzuje se i stav dentice). Pomůckou pro základní odhad nám může být tzv. filipínská míra, která znamená, že dítě je zralé, pokud si přes vzpřímenou hlavu dosáhne rukou na ušní boltec na opačné straně hlavy.

Prvotní screening školní zralosti provádějí jednak dětské lékaři, učitelky mateřských škol, při zápisu potom učitelky základních škol. Jakmile se objeví pochybnosti, bývá dítě podrobněji vyšetřeno psychologem v pedagogicko-psychologické poradně či ve speciálně-

pedagogickém centru. Pro odklad školní docházky je od roku 2012 vyžadován posudek i druhým odborným lékařem či klinickým psychologem.

Důležitým prvkem v předškolní diagnostice je dlouhodobé a **průběžné sledování dítěte**. A zde objevujeme význam a důležitost diagnostikování dětí v mateřské škole. Běžné předškolní dítě tráví v mateřské škole významnou část dne, učitelka ho může pozorovat při řízených i spontánních činnostech, v kolektivu dětí a v prostředí, které se co nejvíce podobá škole. Dokáže tak zachytit individuální vývojové zvláštnosti dítěte a měla by být schopná posoudit i osobnostní a pracovní charakteristiky dítěte. A nesmíme opomenout také význam diagnostiky u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (u dětí handicapovaných, s vývojovými deficity, u dětí z dysfunkčních rodin apod.). Metody, které učitelka MŠ převážně využívá, jsou pozorování, rozhovor, dotazník, anamnéza, analýza hry. Podmínky, za kterých je možné v mateřských školách, využívat psychologických diagnostických metod shrnuje V. Mertin.

„Pro hodnocení vývoje, některých vlastností, dovedností a osobnostních zvláštností předškolních dětí může učitelka mateřské školy používat také některé metody psychologické diagnostiky. Měla by však pamatovat na to, že její možnosti jsou limitované a že je nutné, zejména v závažnějších případech, spolupracovat na poznání těchto charakteristik dítěte s odborným pracovištěm- za předpokladu souhlasu rodičů.“ (V. Mertin, I. Gillernová, 2010)

Mezi diagnostické nástroje používané v pedagogicko- psychologické poradně a využitelné i v diagnostice v MŠ dále V. Mertin uvádí Orientační test školní zralosti a Kresbu lidské postavy.

5.4.3.1 Jiráskův Orientační test školní zralosti

Orientační test školní zralosti je již zmíněnou českou verzí Kernova testu vypracovanou Jiráskem. Jedná se o orientační a depistážní metodu posuzování školní zralosti zaměřující se na **úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace**. Test je možné zadávat individuálně, ale i skupinově, při skupinové práci je navíc možné zjistit soustředění a schopnost práce v kolektivu dětí. Samotný test i jeho vyhodnocení jsou rychlé, což je samozřejmě jeho výhodou. Test obsahuje tři úkoly:

- kresbu mužské postavy
- napodobení psacího písma
- obkreslení skupiny bodů.

Kresba mužské postavy vychází z představy kresebného vývoje a jeho těsnou souvislostí s vývojem psychickým. U předškolního dítěte by měla mít postava již všechny patřičné znaky včetně vlasů, oblečení, kresba by měla být provedena dvoudimenzionálně. Další dva úkoly mají již zkouškový charakter, dítě v nich musí vyvinout volní úsilí a soustředit se na konkrétní činnost takovým způsobem, aby výsledek co nejdříve napodoboval předlohu testu. Podrobně test představuji v příloze včetně návodu k užívání testu. Test je vyhodnocen pomocí pětistupňové klasifikační škály, součet známek jednotlivých úkolů tvoří celkový výsledek testu, přičemž nižší hodnoty znamenají vyšší hodnocení podle následující tabulky:

<u>součet známek</u>	<u>úroveň školní zralosti</u>
3 – 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 – 9	průměr
10 – 11	slabší průměr
12	podprůměr
13 - 15	velmi slabá úroveň

(P. Dittrich, 1992, s. 21)

Příloha č. 10

5.4.3.2 Kresba postavy

Kresba postavy je jednou z položek orientačního grafického testu školní zralosti. V roce 1992 vytvořila M. Stoppardová manuál pro rodiče a učitele, který jim má být nápomocen při **určování mentálního věku dítěte**. D. Tomanová (2006) uvádí, že seznam obsahuje 50 položek (Příloha č. 11) neboli znaků, které učitel v kresbě postavy vyhledává a za každou položku, která je v kresbě obsažena, udělí jeden bod. Za každé čtyři body je přidán jeden rok k základnímu věku, za který jsou považovány 3 roky. Jestliže má kresba devět položek, dítě získá devět bodů a jeho mentální věk a schopnost postřehu ukazuje na pět a čtvrt roku.

6. Výtvarný projev dítěte a jeho význam ve výchovném procesu

6.1 Význam výtvarného projevu pro dítě

Pro samotné dítě má výtvarná tvorba více významů. Podstatný vliv má např. při **rozvoji jemné motoriky**. Děti v předškolním věku se s oblibou věnují rozličným výtvarným činnostem jako je malování (prstovými, vodovými a temperovými barvami), kreslení, modelování z různých materiálů (hlína, plastelína, těsto, atd.), obtiskování razítek i různých předmětů, mačkání, vytrhávání, stříhání, lepení a skládání papíru. Tímto způsobem se zdokonalují v jemné motorice, což je velmi podstatné pro budoucí nácvik psaní. Při kreslení si děti zároveň upevňují správný úchop psacího náčiní, až si ho posléze zautomatizují. Úkolem dospělého je dohlédnout a dbát na správný úchop tužky či pastelky již od samého počátku, aby se předešlo precvičování špatného úchopu v pozdějším věku. Správný „špetkový úchop“ bývá u dětí navozen okolo třetího roku.

Další význam spatřuji v rozvoji **fantazie, tvořivosti a estetického citění dětí**. Prostřednictvím výtvarné tvorby dítě objevuje a poznává svět, výsledkem je pro něj viditelná stopa v podobě výtvarných výtvorů. Dítě má možnost seznámit se s výtvarnými technikami (malba, kresba, koláž, apod.), pracovat s rozličnými výtvarnými materiály, které zkoumá, objevuje a dochází tak k cenné zkušenosti vedoucí k **sebepoznání a seberealizaci**.

Při spontánním kreslení si můžeme ve výtvorech dětí všimnout mnoha grafických pokusů, jako jsou např. napodobeniny písmen a slov, popřípadě nápodoby psaného písma. S těmito pokusy a zároveň i s vhodně zvolenými grafickými listy si dítě procvičuje **grafomotoriku**, na níž by se měl klást důraz nejen v posledním ročníku docházky do mateřské školy.

U dětí nově nastupujících do mateřské školy jsem si všimla poměrně častého jevu, kdy jim pomáhalo kreslení a malování, ať již spontánní nebo tematicky zaměřené, **překonat adaptační potíže**. Adaptační fáze, individuálně dlouhá je nesnadným obdobím a děti ji většinou samy nebo s citlivým vedením dokáží pomocí výtvarného vyjádření překonat. Nepostradatelný význam výtvarné tvorby spatřuji také ve **funkci relaxační**. Kreslení a malování dětem pomáhá odreagovat se od náročnějších řízených činností v mateřské škole, nabízí jim provádět klidnou, soustředěnou a odpočinkovou činnost pro navození celkového pocitu pohody po činnostech fyzicky i psychicky náročnějších. Děti v takových případech volí většinou volnou, spontánní kresbu nebo vymalovávání omalovánků.

Výtvarná tvorba je pro dítě také **prostředkem komunikace**, pomáhá mu vyjádřit své přání, pocity, prožitky a postoje pro něj jinak těžko sdělitelné (řečová bariéra, emocionální bariéra).

6.2 Využití dětské výtvarné tvorby v práci pedagoga

Význam výtvarného tvoření vidím z pohledu pedagoga hned v několika rovinách. Pro práci učitele bude jistě nepostradatelný význam v oblasti již zmíněné **pedagogicko- psychologické diagnostiky**. V předchozích kapitolách jsem popsala, jak můžeme účinně z výtvarného projevu dítěte rozpoznat jeho **vývojový stupeň a emocionalitu**. K diagnostickým účelům může učitel sloužit např. kresba postavy, rodiny, domu, stromu. Pedagog předškolního vzdělávání by měl věnovat pozornost zejména tématu **školní zralosti**, v tomto případě pro něj jistě bude výtvarný projev dítěte nepostradatelný.

Na dětskou kresbu by se měl pedagog dívat vždy ze dvou hledisek, a to z hlediska obsahu a z hlediska formálního provedení. Obsahová stránka výtvaru nám otevírá cestu k „**vnitřnímu světu**“ **dítěte**, seznamuje nás s jeho **citovými prožitky a postoji**, jeho způsobem nazírání reality, vnímání skutečnosti, **zážitky a hodnotami, vztahy s vrstevníky, s vnímáním své rodiny** a svého okolí, **vztahy s nejbližšími** atd. Dítě svým způsobem do kresby promítá své nevědomé obsahy. K posouzení výtvaru z projektivního hlediska je zapotřebí mít odborné znalosti a zkušenosti, je zapotřebí postupovat citlivě a vnímavě a získané informace vidět v souvislosti s informacemi z jiných zdrojů (anamnéza dítěte, komentář dítěte, momentální emoční ladění a zdravotní stav, sledování chování dítěte při různých činnostech a mnoho dalších).

U formálního provedení, souvisejícího s **úrovní grafomotoriky** sledujeme čáru a její vedení, plynulost, přesnost a návaznost. Všimáme si tlaku na tužku, koordinace, propojení tvarů apod. J. Bednářová a V. Šmardová (2011) uvádějí, jak napomoci dítěti s rozvojem grafomotoriky. Základem by měl být vždy rozvoj hrubé a posléze jemné motoriky, ve kterých dítě průběžným procvičováním dosáhne jisté obratnosti. Poté napomáháme rozvoji grafomotoriky především vytvářením dostateku příležitostí ke kresbě a vytvořením příznivých podmínek (místo na kreslení, dostatek volně dostupného materiálu ke kreslení, atd.). Na význam kreslení v předškolním věku poukazuje A. Kucharská a D. Švancarová.

„Kreslení v předškolním věku bychom mohli označit jako přípravnou etapu pro psaní (ale i rýsování) ve škole. To je důvod, proč bychom si měli vývoje kresby předškoláka všimnout. Neměli bychom se spokojit s tím, že je dítě šikovné v jiné oblasti a očekávat, že se naučí kreslit až ve škole. Chceme-li předcházet problémům při psaní, zmírňovat dopady specifických poruch učení, snižovat jejich závažnost, můžeme tak činit záměrným působením na vývoj

grafomotorických dovedností již v předškolním věku.“ (A. Kucharská, D. Švancarová, 2004, s. 40)

Pedagog může při sledování kresby dítěte také **diagnostikovat laterální**. Sledujeme, kterou rukou dítě začíná kreslit, u obou rukou si také všímáme úchopu kreslicího náčiní, plynulosti tahu, celkové přesnosti, obratnosti a rychlosti provedení.

Výtvarný projev je pro pedagoga cenný také jako **komunikační prostředek**. Může pomoci navázat komunikaci s novým či introvertním dítětem, při práci (výtvarné) se komunikuje přirozeněji než např. při řízeném rozhovoru. Některé děti také mohou mít potíže s vyslovením pro ně těžko sdělitelných pocitů a prožitků, které mohou snáze ventilovat skrze výtvarnou tvorbu. Dítěti výtvarný projev umožňuje vyjádřit svá přání, obavy, pocity radosti, ale i smutku, vnitřní konflikty, někdy i traumata, a to pro ně jednodušším způsobem než je rozhovor s dospělým. Zkušený pedagog se díky výsledným výtvarům může lépe orientovat v dětských potřebách a prožitcích. **Funkci** výtvarného projevu bych v tomto ohledu nazvala **terapeutickou**. Obor, který se zabývá výtvarnými projevy dětí i dospělých jako léčebným prostředkem, se nazývá arteterapie. Jak uvádí následující citát, kreslení, malování, modelování a další výtvarné činnosti také pomáhají dítěti uvolnit napětí. Pedagog je tedy může vhodně doplňovat do programu a režimu dne pro jejich **funkci relaxační**.

„Neměli bychom zapomínat ani na emotivní význam kresby, která může mít uvolňující účinek. V procesu kreslení se dítě odreaguje. Vyjadřuje, co je tíží (mnohdy vyjádří kresbou to, co ještě nedovede vyjádřit slovně), a tím se zabavuje úzkostí.“ (A. Kucharská, D. Švancarová, 2004, s. 40)

Jakým způsobem může výtvarná tvorba pozitivně působit na **koncentraci dítěte**, ozřejmuje J. Uždil.

„Ostatně ukazuje se, že dítě, které je neklidné a nesoustředěné, se právem znamenitě soustředí při výtvarné práci a je po celou dobu, kdy se jí zabývá, k nepoznání. Dokazují to i některé výsledky klinických pokusů s dětmi vyloženě neurotickými.“ (J. Uždil, 2002, s. 60)

Mám stejnou zkušenost, zejména však s dětmi s hyperkinetickým syndromem. Doba soustředění na činnost se díky výtvarné tvorbě u těchto dětí postupně prodlužuje.

J. Bednářová a V. Šmardová shrnují **informace, které nám může kresba poskytnout** a k čemu může být užitečná do následujících bodů:

- poskytuje informace o celkové vývojové úrovni
- poskytuje informace o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky
- poskytuje informace o zrakovém a prostorovém vnímání
- poskytuje informace o vizuomotorice (souhře zrakového vnímání s pohybem ruky)
- poskytuje informace o emocionalitě dítěte
- poskytuje informace o vztazích a postojích dítěte
- je komunikačním prostředkem
- může být rehabilitačním nástrojem
- může být terapeutickým nástrojem

(J. Bednářová, V. Šmardová, 2011, s. 6)

S tímto výčtem se naprosto ztotožňuji a myslím si, že tyto informace nám může poskytnout nejen kresba, ale i další druhy výtvarného vyjádření (malba, modelování). Uvědomuji si však zároveň, že kresba bude v tomto ohledu zřejmě nejčitelnějším prostředkem.

Ráda bych ještě na závěr zmínila **osobnost pedagoga**. Zajímají mě především jeho vlastnosti a jeho přístup, které by mu umožňovaly podporovat a rozvíjet výtvarné vyjadřování u dětí.

Pedagog by měl být v tomto ohledu odborníkem, který má nejen odborné znalosti, ale i četné zkušenosti. Jeho **přístup** by měl být **nedirektivní**, měl by za všech okolností **podporovat dětskou spontaneitu a tvořivost**, měl by si uvědomovat jedinečnost dětské osobnosti. Ke každému malému výtvarníkovi by měl přistupovat **individuálně, se zájmem** a důvěrou. Měl by být schopen **akceptovat odlišnosti** jednotlivých **dětí, vývojové zvláštnosti** a nesnažit se vývoj urychlit či přeskočit určitá stádia. Měl by **vystupovat autenticky** a s jistotou, vytvořit vstřícnou a příjemnou atmosféru, umožňující rozvíjet výtvarný potenciál dětí. Neměl by děti „učit kreslit“, předkreslovat jim, nabízet jim svoje hotové výtvarné formy a kresebná schémata. Děti, které začnou napodobovat dospělého, se přestávají výtvarně vyvíjet, převládne u nich kreslířské kliše dospělých. Pedagog může dítěti napomáhat **obohacovat jeho vnitřní svět** a to **prožitkem** přímého styku s přírodou, s věcmi, s lidmi. Měl by umět dát dětem prostor pro jejich vlastní uvažování, myšlení, výtvarné vyjádření i následné komentáře, kterým by měl **umět naslouchat**. Měl by dokázat ocenit dětskou snahu, povzbuzovat a vyzdvihovat pokroky a úspěchy. Měl by „umět s dětmi být“ a měl by s nimi „být rád“.

6.3 Přístup rodiče k dětské výtvarné tvorbě

Některým rodičům se možná bude zdát význam výtvarného projevu jejich dítěte jako okrajové téma, možná mu nebudou věnovat patřičnou pozornost, pokud zrovna nechtějí ze svého dítěte vychovat budoucího umělce. Je však zapotřebí si uvědomit, že výtvarný projev není jen záležitostí uměleckou a estetickou, ale svým vlastním a osobitým způsobem rozvíjí u dětí řadu duševních funkcí (již zmíněné myšlení, citění, představivost, vnímání). Výtvarný projev je vlastně součástí přirozeného vývoje dítěte, samotná činnost přináší dítěti radost a uspokojení mnohdy větší než zájem na samotném výsledku. Zkušený rodič by měl ve výtvarné **činnosti dítě podpořit a nabídnout** mu pro ni **vhodný prostor a poskytnout** rozličný **materiál**. Mladší děti začínají kreslit na větších formátech papíru (pohyb ruky vychází z již zmiňovaného ramenního kloubu), kreslicí materiál by měl lehce zanechávat výraznou stopu, měl by být snadno uchopitelný (např. voskovky, křídly, suché či olejové pastely apod.). Když dítě kreslí, vyvolává své představy a aktivizuje se jeho uložená zkušenost. Tím, že se snaží kresbou zachytit určitý objekt, lépe vnímá svět kolem sebe, všímá si věcí, lidí a jejich vzájemných vztahů. A lepší vnímání plodí u dítěte dokonalejší výtvarný projev. V tomto okamžiku může rodič pozorovat souvislost mezi zdokonalujícím se grafickým projevem dítěte a vzestupným psychickým vývojem. **K dětské tvorbě** by měl rodič, stejně jako pedagog **přístupovat s respektem**, měl by ji brát v každém ohledu naprosto vážně. Samozřejmě by měl být jeho zájem o dětské výtvořky, měl by umět vyslechnout doprovodný komentář dítěte, **nekritizovat**, ale **ani nepřeceňovat výsledný výtvor**. Níže cituji A. Kucharskou a D. Švancarovou v zajímavém citátu o společném sdílení, tolik důležitém pro vytvoření kvalitního rodinného zázemí.

„Kresba má i výchovný účinek. Nad obrázky si s dítětem povídáme, ptáme se a sami vysvětlujeme i své názory. Pocit sounáležitosti s rodinou můžeme budovat společným kreslením rodičů a dětí po nějakém zážitku- po návštěvě zoologické zahrady či výletu.“

(A. Kucharská, D. Švancarová, 2004, s. 40)

Zajímavé práce by si měl rodič uschovávat a na rubu označit jménem, věkem (rok a měsíc; např. 4,8 je ustálená forma záznamu), zaznamenáním dětského komentáře či názvu výtvořky a samozřejmě s datem kresby. Dětské sebevědomí podpoří vystavením vydařených děl v prostorách domova, darováním (vždy po dohodě s dítětem) rodinným příslušníkům apod. Ostatní výkresy a výtvarná díla může po čase (až o ně dítě ztratí zájem) opatrně (nikdy ne před dítětem) zlikvidovat. Uchované výkresy a výtvarné výtvořky mohou být rodičům a dětem

milou vzpomínkou, stejně tak jako fotografie, a zároveň zachycením jednotlivých fází vývoje jejich dětí, který je neopakovatelný, jak nám připomíná J. Uždil.

„Nic v dětském vývoji nelze zopakovat- hlavonožci budou zapomenuti, jako budou zapomenuta všechna ta slůvka označující zvířata, lidi a věci, která si dítě samo vytvoří. S kresbou je to ještě horší; vždyť ta slůvka si pamatují často alespoň rodiče sami, každý papír s dětskou kresbou je však unikát a je ho tak trochu škoda.“ (J. Uždil, 2002, s. 117)

7. Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo definovat hlavní významy výtvarného projevu u dětí předškolního věku. Dále jsem chtěla vysledovat přínos výtvarného projevu pro samotné dítě, pedagoga a rodiče. Z dostupné literatury jsem se v počátku své práce nejprve pokusila charakterizovat předškolní období, dále jsem se zaměřila na ontogenezi dětské kresby a snažila jsem se popsat zvláštnosti a specifické znaky v dětské kresbě, které mohou vést k lepšímu pochopení dětské výtvarné tvorby. Pozornost jsem věnovala také interpretaci výtvarného projevu a diagnostickému využití, zejména v práci pedagoga. Zaměřila jsem se také na školní zralost, její zjišťování a diagnostiku. Zde považuji přínos výtvarné tvorby za velmi podstatný. V závěrečné kapitole jsem se pokusila shrnout podstatu významu výtvarného projevu, a to jak z pohledu samotného dítěte, tak z pohledu učitele a považovala jsem za nutné zmínit i přínos výtvarné tvorby pro rodiče dítěte.

Příprava a proces vývoje této práce pro mne byl velmi zajímavý a přínosný. Obohatila jsem si nejen své znalosti, ale současně jsem si potvrdila i některé své zkušenosti z pedagogické praxe.

Uvědomuji si, že problematika tématu výtvarného projevu dítěte je ve své celosti obsáhlejší, než umožňuje rozsah této práce. Mnohé poznatky by bylo užitečné prozkoumat a propracovat podrobněji. Zajímalo by mě například, jakým způsobem je konkrétně využívána pedagogická diagnostika u dětí předškolního a mladšího školního věku v praxi pedagoga. Podle mého názoru by bylo přínosné vytvořit ucelenou metodiku pedagogické diagnostiky předškolních dětí, především z důvodu posuzování školní zralosti. Chtěla bych také prozkoumat téma artefaktiky a jejího přínosu ve výchovně vzdělávací práci učitele.

Jsem přesvědčena, že pokud budeme k dítěti přistupovat s vědomím jeho jedinečnosti, pokud si budeme vážit jeho osobnosti, podaří se nám díky výtvarné tvorbě a za předpokladu, že pochopíme vývojové zvláštnosti v jeho kresbě a seznámíme se s dalšími zákonitostmi dětského výtvarného projevu, porozumět jeho vnímání světa a lépe tak pochopíme i jeho potřeby a hodnoty, ke kterým směřuje. Vyžaduje to od nás citlivý, empatický a soustředěný zájem věnovaný každému dítěti.

Domnívám se, že výtvarná tvorba je jednou z možných cest, které nás vedou k pochopení a hlubšímu porozumění dítěti a umožňuje nám podpořit ho v jeho vlastním rozvoji a růstu.

Protože se mi těžko hledají vhodná slova pro vyjádření smyslu a vztahu výchovy a výtvarné činnosti, pomohu si na závěr citátem J. Uždila.

„V životě se však osvědčuje i sbírat dojmy, vytvářet si citové vztahy k věcem a k lidem, vidět zajímavosti tam, kde jiní vidí jen šed' a rovný povrch. Teprve tak se člověk uskutečňuje, stává se tím, čím vskutku je- jak to žádal Komenský a před ním už antičtí filozofové. K sebeuskutečnění nedochází nějakou koncentrací vůle a tím, že se obrátíme do sebe- daleko spíš tím, že se promítáme svými city, zájmy a poznávacím úsilím do svého okolí a jaksi se „v něm vidíme“, rozeznáváme sami sebe a zároveň i upevňujeme svou osobnost vedle osobnosti druhých. Cest a cestiček k sebepoznání a seberealizaci je ovšem celá řada- výtvarná činnost je jednou z nich a není nejméně účinná.“ (J. Uždil, 2002, s. 106)

8. Seznam literatury:

1. *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Editor Caroline Case, Tessa Dalley. Praha: Portál, 1995, 175 s., [16] s. obr. příloh. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8065-0.
2. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003, 132 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 91. ISBN 80-210-3360-6.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 80 s. ISBN 978-802-5109-779.
5. BERNARDOVÁ, Ivana. Je nutná příprava na školu. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 1993, roč. 1, č. 2, s. 7.
6. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
8. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna Kucharská, Ludmila Májová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 96 s. ISBN 80-729-0217-2.
9. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vyd. Praha: H, 1992. ISBN 80-854-6769-0.
10. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
11. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy*. Vyd. 1. Brno: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 129 s. ISBN 80-729-0237-7.
12. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

13. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.
14. HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN,n.p., 1989. 198 s. ISBN 80-04-22149-1.
15. HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 121 s. ISBN 978-802-1054-677.
16. KREJČÍŘOVÁ, Dana a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Editor Mojmír Svoboda. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-807-3675-660.
17. KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Praha. ISBN 80-718-3291-X.
18. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998, 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
19. MATĚJČEK, Zdeněk. Co všechno předškolní dítě umí. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 1993, roč. 1, č. 2, s. 6.
20. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-000.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
22. MATĚJČEK, Zdeněk; POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany: H, 1998. 205 s. ISBN 80-860-2221-8.
23. MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.
24. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-304.
25. NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
26. PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

27. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence Přel. F. Jiránek*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.
28. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
29. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.
30. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.
31. READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. 422 s.
32. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-717-8829-5.
33. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
34. SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
35. TĚTHALOVÁ, Marie. *Kreslím, maluju, poznávám svět. Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2009, roč. 16, č. 7, s. 14-15.
36. TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 113 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1426-0.
37. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
38. UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. Odborná literatura pro učitele.
39. UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2.dopl.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 333 s.
40. UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN,n.p., 1983. 192 s.

41. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-718-4487-X.
42. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.
43. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
44. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.
45. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

Další zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodický portál RVP: www.rvp.cz* [online]. [cit. 2012-11-03]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

KOMENSKÝ, Jan Amos. Informatorium školy mateřské [online]. Praha, 1858 [cit. 2012-09-22]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/e-kniha-pro-vas-informatorium-skoly.html>

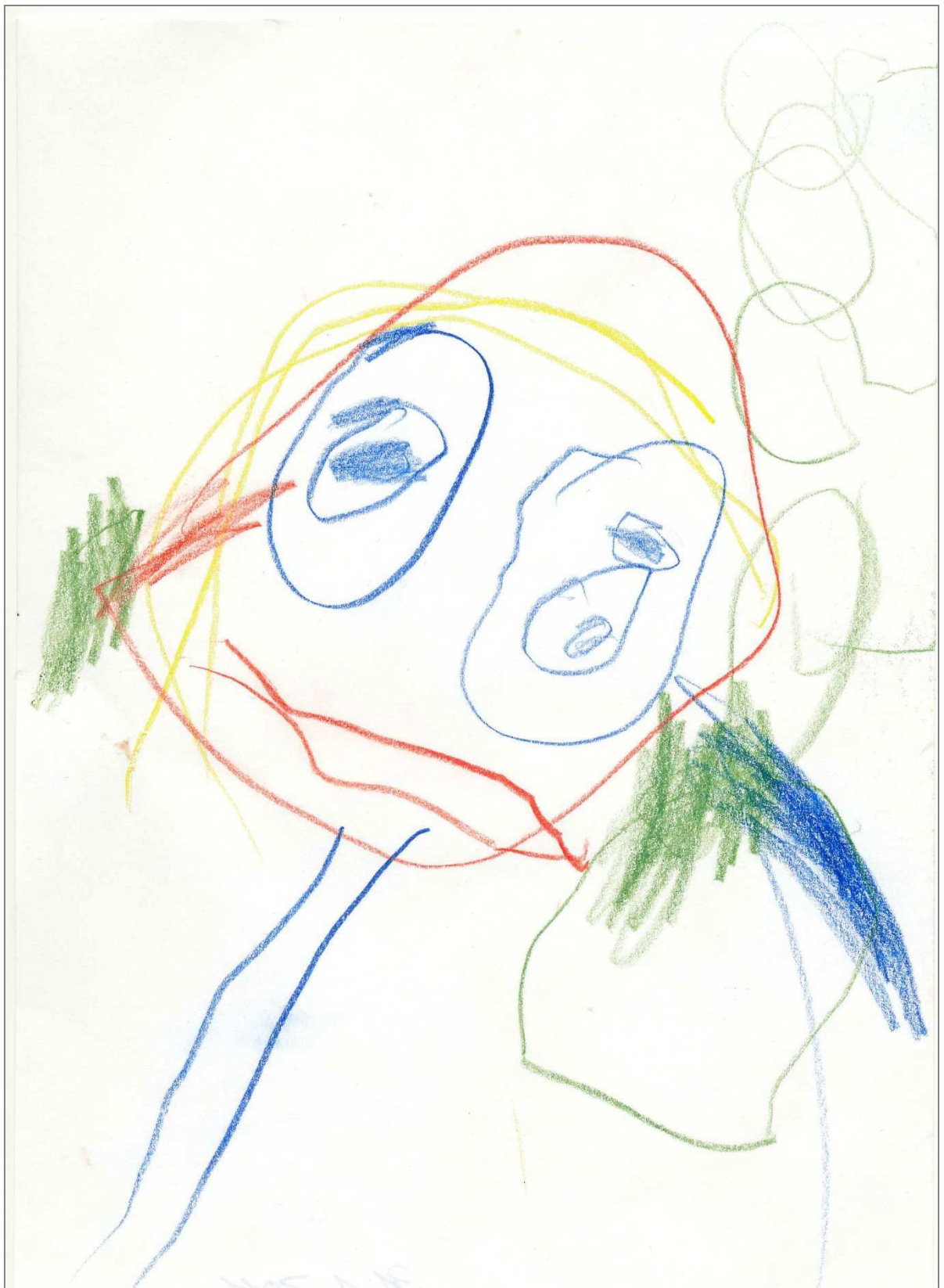
9. Seznam příloh

1. Obr. 1 „Čáranice“ (1,8)
2. Obr. 2 „Hlavonožec“ (2,9)
3. Obr. 3 „Lidská postava“ (4,7)
4. Obr. 4: Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku podle M. Vágnerové
5. Obr. 5: Test obkreslování Z. Matějčka
6. Obr. 6: Předlohy Bender- Gestalt testu
7. Obr. 7: Kresba lidské postavy chlapce (5,2) s ADHD
8. Obr. 8: Děvčátko (6,4) s těžší formou DMO
9. Obr. 9: Chlapec (9,1) se středním stupněm mentální retardace
10. Obr. 10: Orientační test školní zralosti
11. Obr. 11: Inventář znaků kresby panáčka podle M. Stoppardové in D. Tomanová

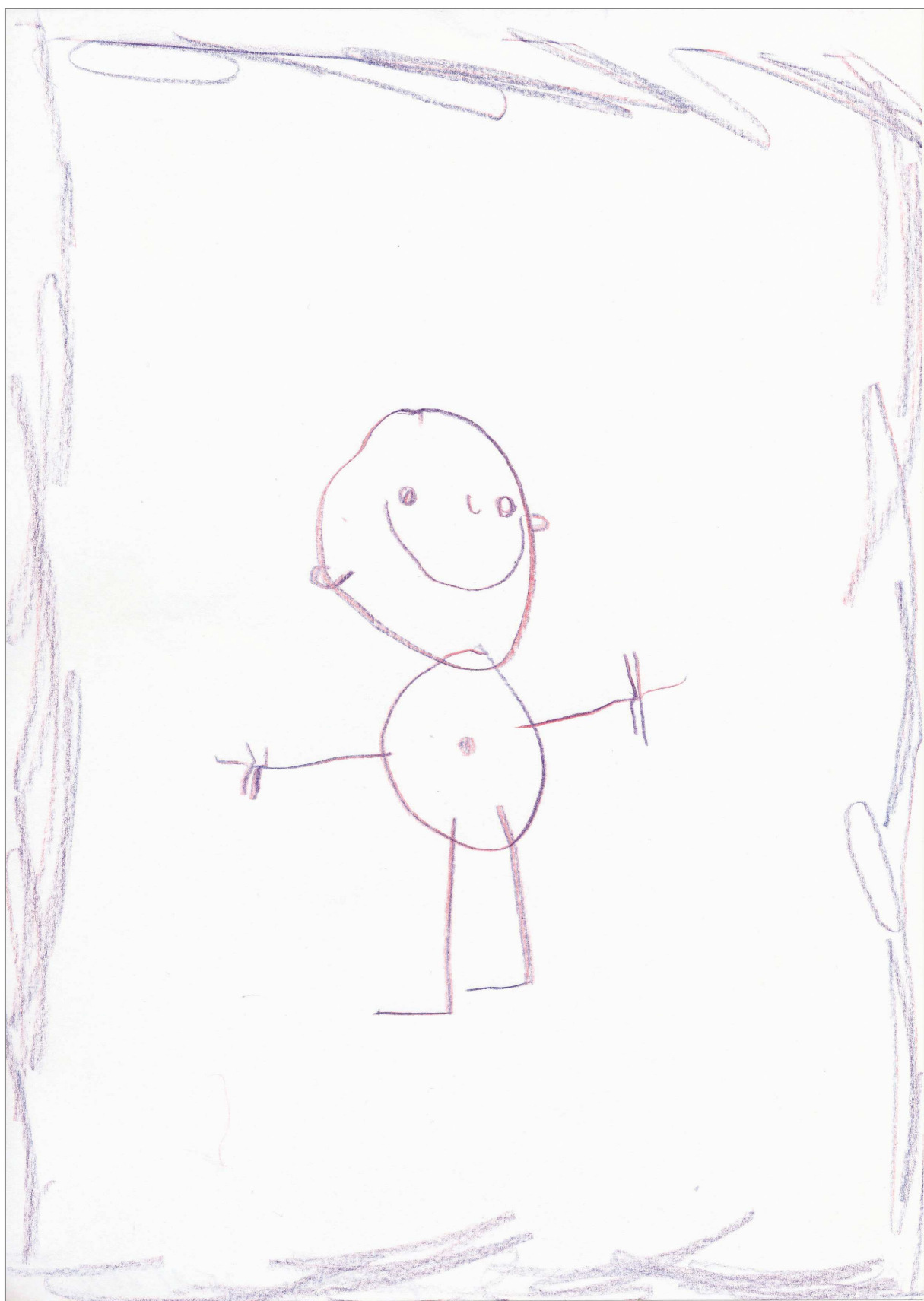
Příloha Obr. č. 1: „Čáranice“ (1,8)



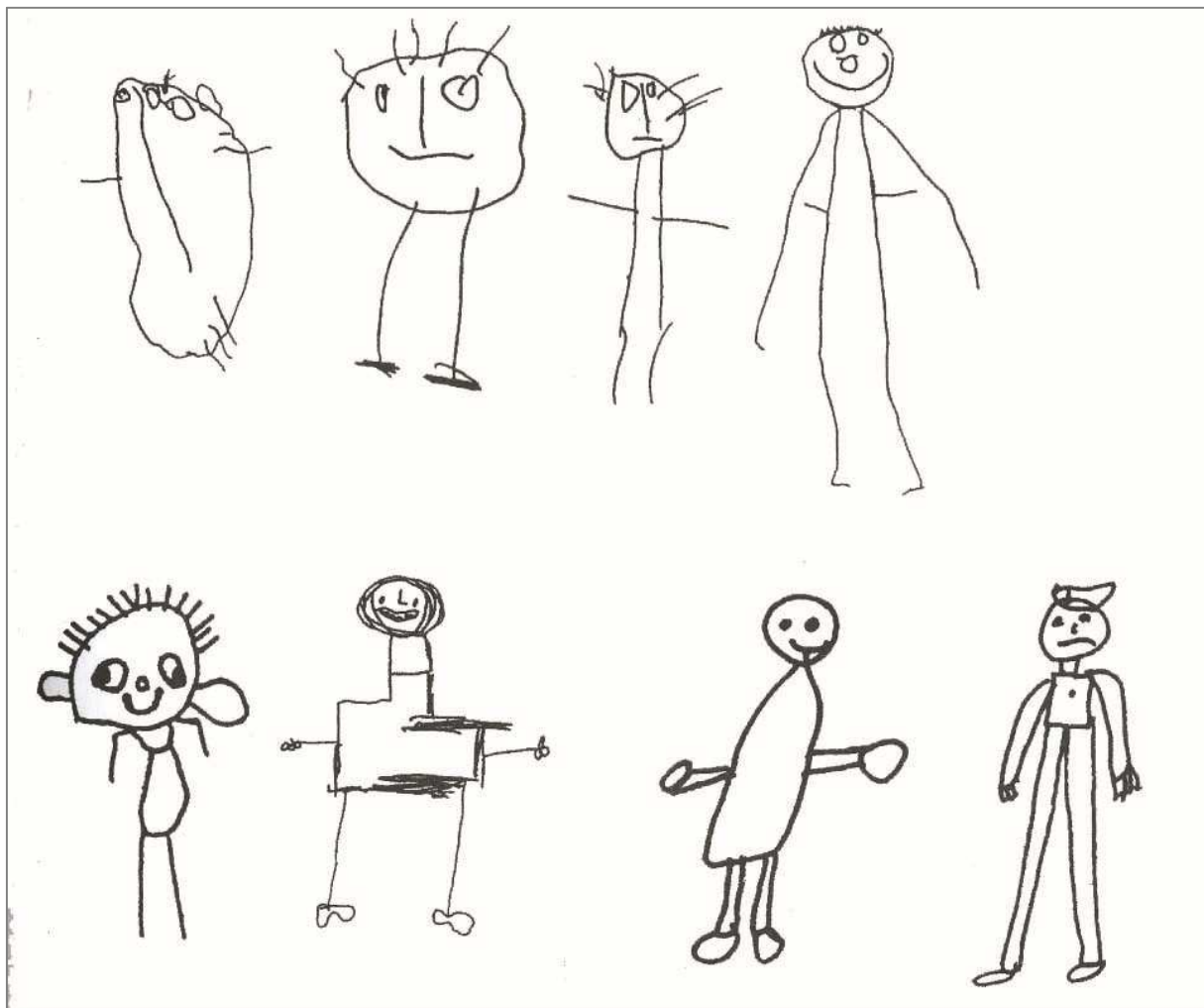
Příloha Obr. č. 2 : „Hlavonožec“ (2,9)



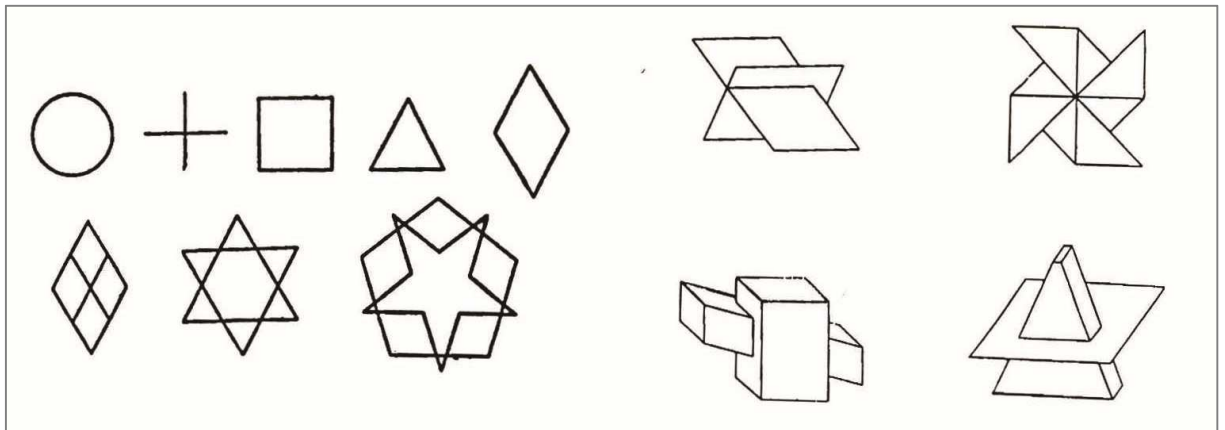
Příloha Obr. č. 3 : „Lidská postava“ (4,7)



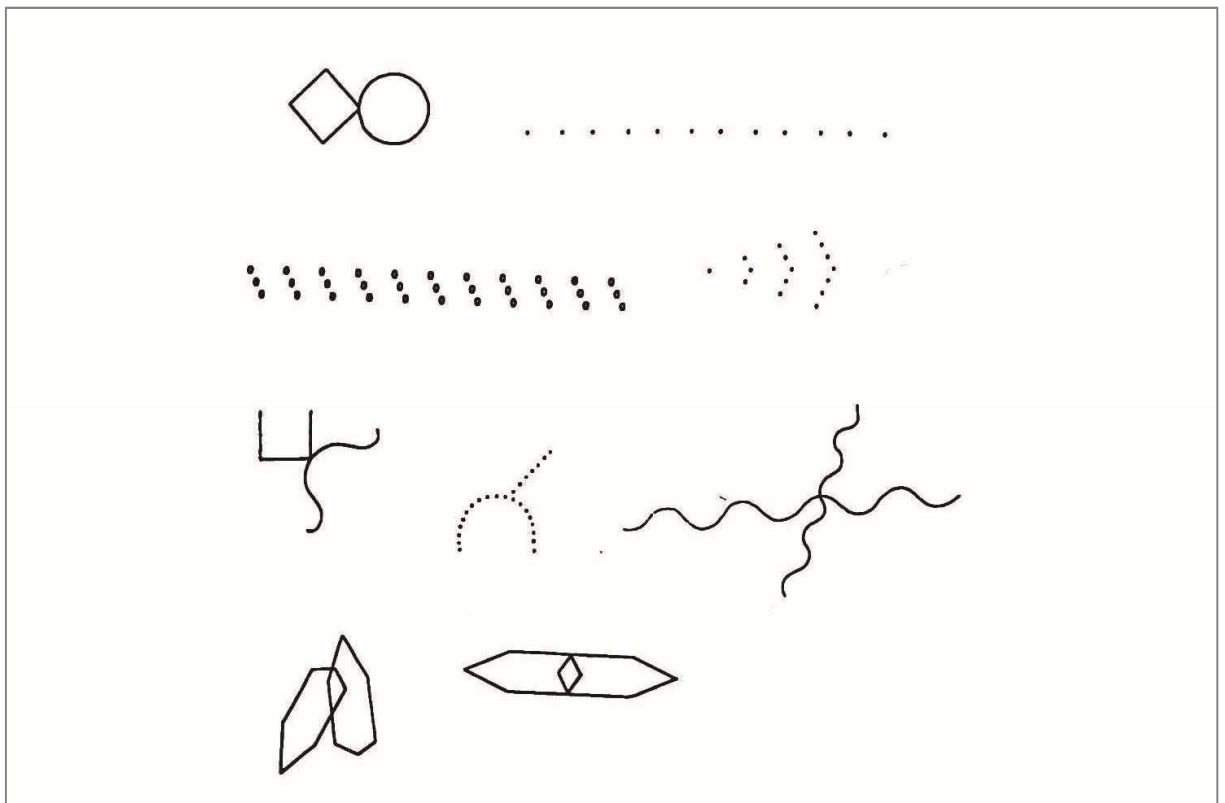
Příloha Obr. č. 4: Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku podle M. Vágnerové (M. Vágnerová, 2012, s. 189)



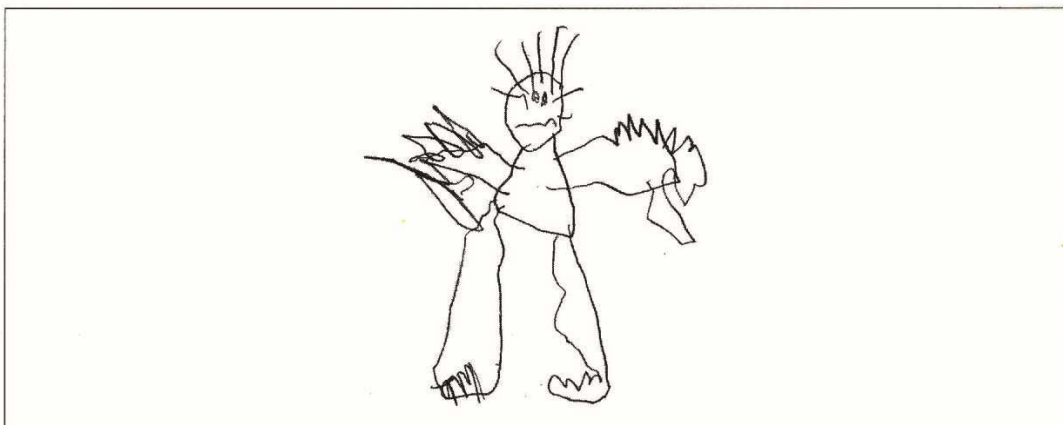
Příloha Obr. č. 5: Test obkreslování Z. Matějčka
(M. Svoboda, 2001, s. 282)



Příloha Obr. č. 6: Předlohy Bender- Gestalt testu
(M. Svoboda, 2001, s. 284)

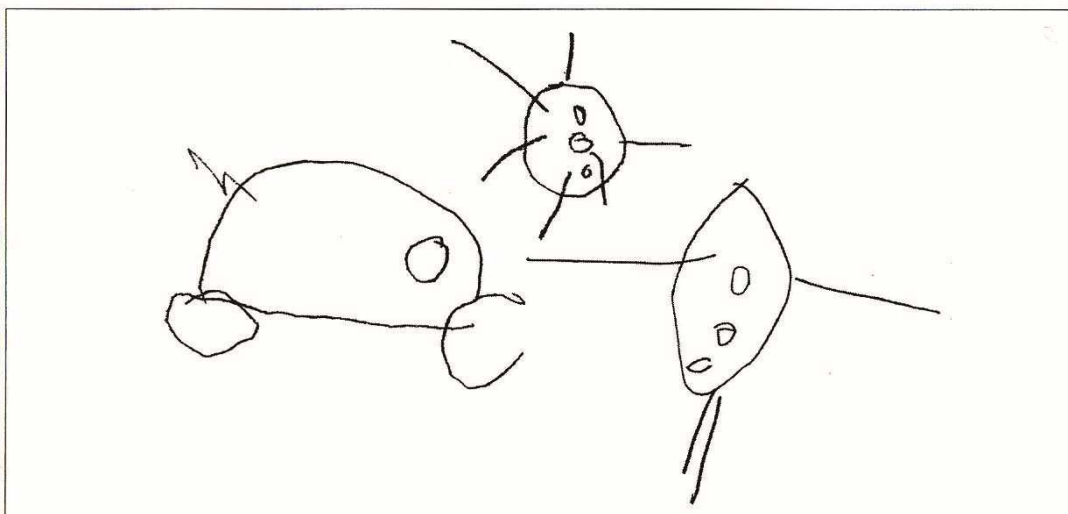


Příloha Obr. č. 7: Kresba lidské postavy chlapce (5,2) s ADHD
(J. Bednářová, V. Šmardová, 2011, s. 37)



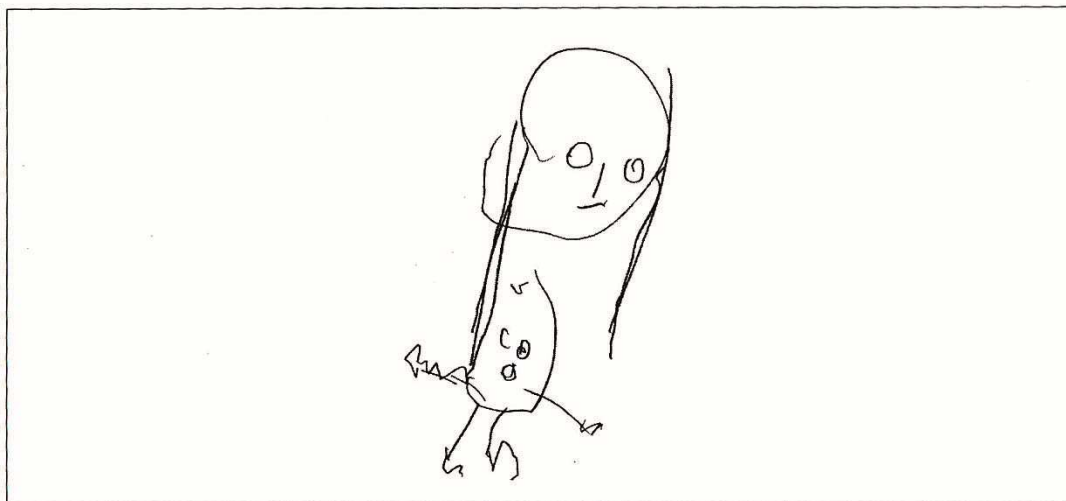
Kresba lidské postavy. Chlapec (5,2) s hyperkinetickým syndromem, jehož celková motorická neobratnost se zjevně promítá i do kresebného projevu. Obsahová diferencovanost převyšuje provedení.

Příloha Obr. č. 8: Chlapec (9,1) se středním stupněm mentální retardace
(J. Bednářová, V. Šmardová, 2011, s. 14)



Kresba lidské postavy, auta a sluníčka. Chlapec (9,1) se středním stupněm mentální retardace. Jeho vývojová úroveň odpovídá celkově věku 4,7 let.

Příloha Obr. č. 9. : Děvčátko (6,4) s těžší formou DMO
(J. Bednářová, V. Šmardová, 2011, s. 36)



Figurální kresba. Děvčátko (6,4) s těžší formou DMO (dětské mozkové obrny). Intelektové schopnosti jsou mírně nadprůměrné. Nejvýrazněji je postižena hrubá motorika (děvčátko doposud bez opory nechodí), handicap je však patrný i v oblasti jemné motoriky rukou a mluvidel. Obsahová stránka řeči je srovnatelná s vrstevníky.

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI^x
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš. 1. Sem nakresli nějakého pána tak, ako to vieš.

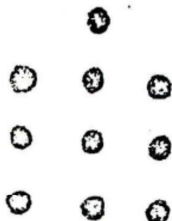
^x Instrukce viz v: Jirásek-Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968
Inštrukcie pozri v: Jirásek-Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek, SZdN, Praha 1968

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

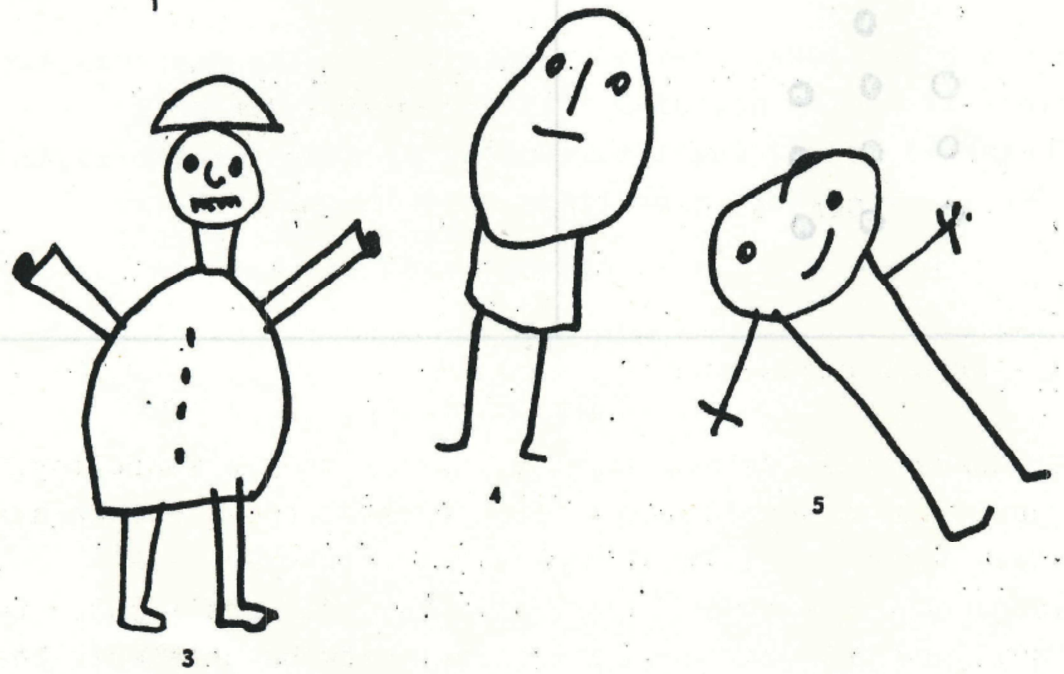
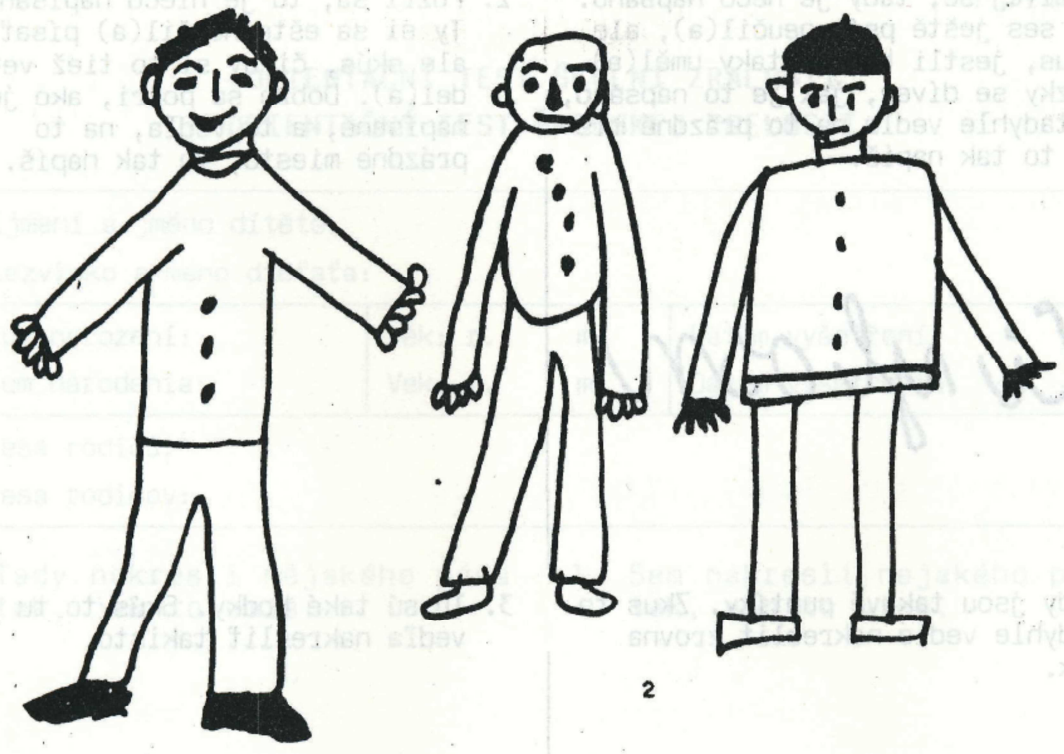
Cingl osm

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdne miesto, to tak napiš.

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.



Obr. 5. Ukázka hodnocení úkolu 1

1. Vis kupa.

2. Vis kupa.

3. Vis kupa

4. Vis kupa.

5. 

Obr. 6. Ukázka hodnocení úkolu 2

Úkol 1 - Kresba mužské postavy (obr. 5)

1. Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.

2. Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3. Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4. Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.

5. Chybí jasné zobrazení trupu ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce") nebo obou párů končetin.

Úkol 2 - Napodobení psacího písma (obr. 6)

1. Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem i nebo j. Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než o 30 %.

2. Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3. Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

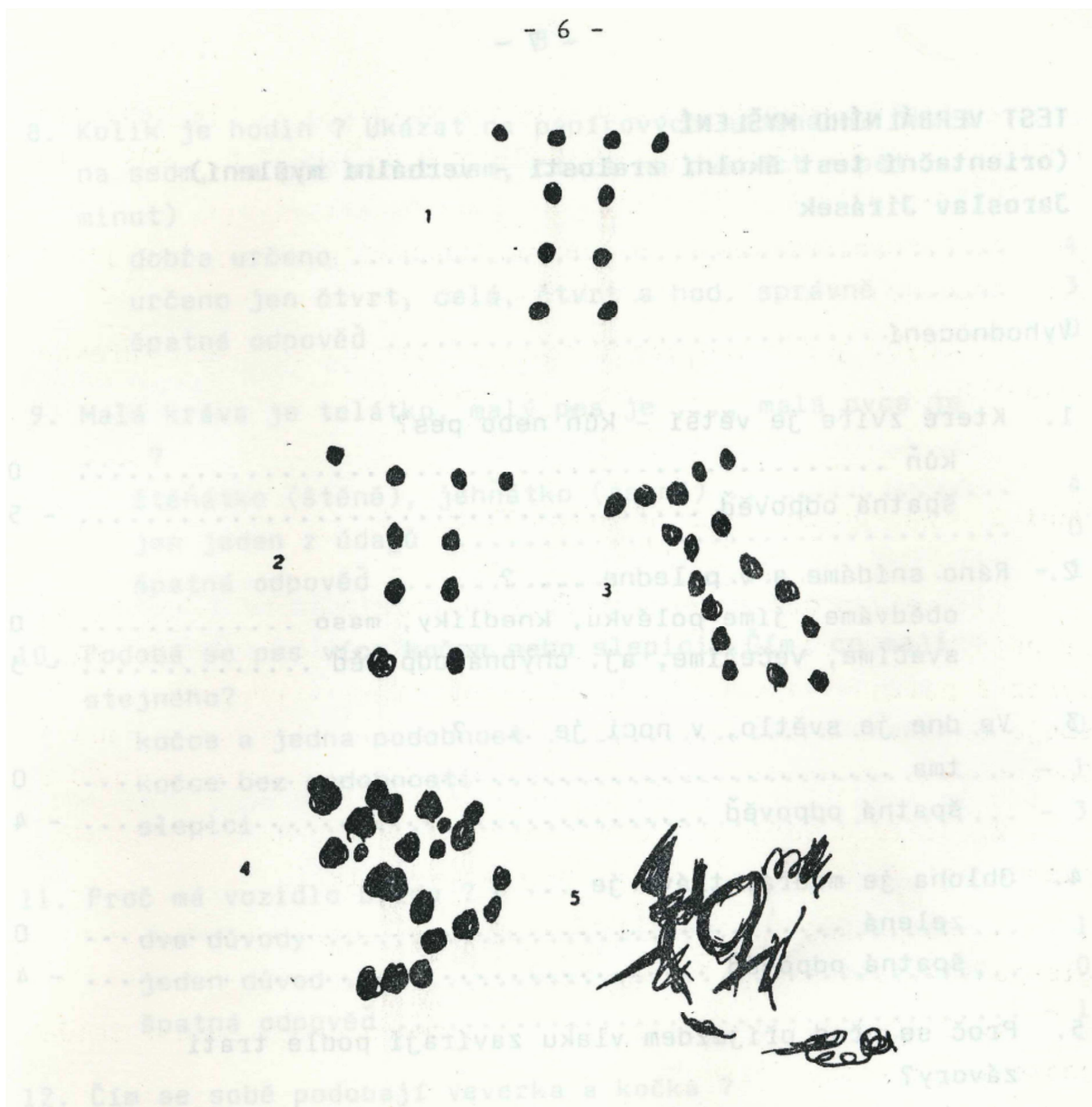
4. S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku "písma".

5. Čmárání.

Úkol 3 - Obkreslení skupiny bodů (obr. 7)

1. Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2. Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.



Obr. 7. Ukázka hodnocení úkolu 3

3. Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být víc než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení - i o 180° .

4. Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5. Čmárání.

Příloha č. 11: Inventář znaků kresby panáčka podle M. Stoppardové in D. Tomanová (D. Tomanová, 2006, 63)

Inventář znaků kresby panáčka

Čís.	Položka	Bod	Čís.	Položka	Bod
1	Hlava		27	Protipoloha palce	
2	Nohy		28	Ruce dolů	
3	Paže		29	Ruce odlišené od prstů a paží	
4	Trup		30	Klouby paží: loket, rameno nebo obojí	
5	Délka trupu větší než šířka		31	Klouby nohou: koleno, bok nebo obojí	
6	Obě ruce i nohy spojené s tělem		32	Proporce hlavy	
7	Nohy spojené s tělem na správném místě		33	Proporce paží	
8	Paže spojené s tělem na správném místě		34	Proporce nohou	
9	Krk		35	Proporce chodidel	
10	Linie krku je pokračováním hlavy nebo trupu		36	Paže i nohy ve dvou rozměrech	
11	Oči		37	Pata	
12	Nos		38	Pevné čáry bez přetažení ve spojích	
13	Ústa		39	Pevné čáry se správným napojením	
14	Nos a ústa ve dvou rozměrech, dva rty		40	Linie hlavy lepší než kruh	
15	Nosní dírky		41	Linie trupu lepší než kruh	
16	Vlasy		42	Linie paží a nohou bez zúžení na spoji s tělem	
17	Vlasy přesahují obvod hlavy		43	Rysy symetrické a na správném místě	
18	Oblečení		44	Uši	
19	Dvě části neprůhledného oděvu		45	Uši na správném místě a proporcí	
20	Oba rukávy a nohavice		46	Obočí nebo řasy	
21	Čtyři nebo více částí oděvu jasně vyznačeny		47	Zornička oka	
22	Celkový oblek bez nesrovnalostí		48	Délka oka větší než šířka	
23	Prsty		49	Pohled oka přímý v profilu	
24	Správný počet prstů		50	Brada i čelo	
25	Prsty ve dvou rozměrech		51	Profil ne více než s jednou chybou	
26	Délka prstů větší než šířka				