

Kresba dítěte předškolního věku

Michaela Dostálová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Michaela Dostálová
Osobní číslo:	H22203
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Kresba dítěte předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o předškolním období a dětském výtvarném projevu.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na vývojové fáze dětské kresby a kresby lidské postavy u dětí předškolního věku.
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody rozhovoru s dětmi předškolního věku, pozorování dětí předškolního věku a analýzy dětských kreseb.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.
Šupšáková, B. (2013). *Dětský výtvarný projev: Od čmáranic k obrazům a ich význam*. DOLIS.
Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
Zlateva, A. (2019). *How To Read Children's Drawings*. University of Malta.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na kresbu dítěte v období předškolního věku a je koncipována jako práce teoreticko-empirického charakteru. Cílem práce je analyzovat kresby dětí předškolního věku se zaměřením na způsob zobrazení sebe v prostředí mateřské školy. Teoretická část se věnuje dětské kresbě se zvláštním důrazem na kresbu lidské postavy, její vývoj a typické znaky. V neposlední řadě popisuje faktory, které kresbu ovlivňují. Empirická část představuje kvalitativní výzkum, jehož hlavní metodou byla analýza dětských kreseb, doplněná o pozorování dítěte při činnosti a polostrukturovaný rozhovor sloužící k upřesnění obsahu kreseb. Výsledky výzkumu ukazují, že děti zobrazují činnosti spojené s volnou hrou, své vrstevníky a známé předměty charakteristické pro prostředí mateřské školy. Závěry práce poskytují cenné poznatky o tom, jak děti prostřednictvím kresby reflektují své každodenní zkušenosti a vztahy v prostředí mateřské školy.

Klíčová slova: dětská kresba, kresba lidské postavy, obsahové provedení kresby, formální provedení kresby, symbolika kresby

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the drawing of a child in the preschool period and is conceived as a theoretical-empirical work. The aim of the thesis is to analyze the drawings of preschool children, focusing on the way they depict themselves in the kindergarten environment. The theoretical part is devoted to children's drawing with special emphasis on the drawing of the human figure, its development and typical features. Last but not least, it describes the factors that influence drawing. The empirical part is a qualitative research, the main method of which was the analysis of children's drawings, supplemented by observation of the child in action and a semi-structured interview used to specify the content of the drawings. The research results show that children depict activities associated with free play, their peers and familiar objects characteristic of the kindergarten environment. The conclusions of the thesis provide valuable insights into how children reflect their everyday experiences and relationships in the kindergarten environment through drawing.

Keywords: children's drawing, drawing of the human figure, content execution of drawing, formal execution of drawing, symbolism of drawing

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za její odborné vedení, trpělivost a vstřícnost při konzultacích, stejně jako za podnětné rady a cenné připomínky, které mi pomohly při zpracování této bakalářské práce.

Mé poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a povzbuzovala, a mému příteli za trpělivost, porozumění a neustálou oporu.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KRESBA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 VÝZNAM KRESBY A MOŽNOSTI JEJÍHO VYUŽITÍ	13
1.2 PROVEDENÍ KRESBY	15
1.3 VÝVOJ KRESBY.....	16
1.3.1 Vývojová stádia kresby	19
1.4 ZNAKY V KRESBĚ	21
1.5 SYMBOLIKA BAREV V KRESBĚ.....	23
2 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY	25
2.1 VÝVOJ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	26
2.2 ČÁSTI TĚLA POSTAVY A JEJICH VÝZNAM	28
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KRESBU.....	30
3.1 MOTORIKA	30
3.2 LATERALITA.....	31
3.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	31
3.4 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ VÝVOJ.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 METODY VÝZKUMU.....	35
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	36
4.3 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT	36
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	38
5.1 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 1	38
5.2 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 2	40
5.3 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 3	42
5.4 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 4	44
5.5 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 5	46
5.6 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 6	48
5.7 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 7	50
5.8 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 8	52
5.9 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 9	54
5.10 INTERPRETACE; KRESBA DÍTĚTE Č. 10	56

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	58
6.1	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	59
7	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU.....	63
7.1	DISKUSE	63
7.2	LIMITY VÝZKUMU.....	65
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
	ZÁVĚR.....	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ	71
	SEZNAM TABULEK.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Dětská kresba představuje jeden z nejpřirozenějších a nejautentičtějších prostředků vyjadřování dítěte v předškolním věku. I přesto, že děti kreslí často intuitivně a bez vědomého záměru, jejich výtvarný projev v sobě nese hluboký význam, který může odrazet nejen jejich vývojovou úroveň, ale i způsob prožívání, vztahy a vnímání okolního světa. Kresba tak slouží jako cenný nástroj pro porozumění vnitřnímu světu dítěte.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na způsob, jakým děti v předškolním věku zobrazují samy sebe v prostředí mateřské školy. Právě toto prostředí představuje pro dítě první významné sociální prostředí mimo rodinu, ve kterém si utváří první přátelské vztahy, osvojuje si nové dovednosti a formuje si své místo ve skupině.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část se v rámci tří kapitol věnuje charakteristice dětské kresby, vývojovým fázím výtvarného projevu a specifickým znakům v kresbě, které se typicky vyskytují v předškolním období. Pozornost je věnována rovněž zobrazování lidské postavy a symbolice barev. V poslední kapitole se zmiňují o faktorech, které ovlivňují dětskou kresbu, ať už z hlediska její úrovně, či jejího postupného vývoje.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, jehož cílem je prostřednictvím analýzy tematických kreseb zjistit, jak děti vnímají prostředí mateřské školy. Výzkum využívá metodu analýzy kresby, doplněnou o pozorování dítěte při činnosti a polostrukturovaný rozhovor, jenž napomáhá hlubšímu porozumění obsahu kresby. Výsledky výzkumu jsou interpretovány s ohledem na výskyt jednotlivých činností, osob a předmětů v kresbě a jejich význam pro dítě. V závěru praktické části se věnují diskusi nad zjištěnými výsledky, zhodnocení limitů výzkumu a návrhu konkrétních doporučení pro pedagogickou praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 KRESBA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola se věnuje charakteristice dětské kresby, jejím specifickým znakům a významu v kontextu vývoje dítěte. Jsou zde uvedeny hlavní aspekty, které se vztahují k obsahu i formálnímu provedení kresby. Kapitola také popisuje vývojová stadia výtvarného projevu, symboliku barev a jednotlivé prvky, které děti v kresbě používají.

Kresba je podle Vágnerové (2012, s. 183) „*neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazovat realitu tak, jak ji dítě chápe.*“

1.1 Význam kresby a možnosti jejího využití

Mnozí autoři se shodují ve svých publikacích na tom, že kresba slouží jako **komunikační prostředek**, obzvláště v případě, že dítě nedokáže své myšlenky a pocity vyjádřit slovy, což je v předškolním období velmi běžné. Potřeba vyjádřit se je tedy obvykle více naplněna kresbou než vyprávěním (Altman, 2011; Davido, 2008; Plevová & Pugnerová, 2022; Zlateva, 2019).

Cognet (2013) považuje kresbu za významnou součást vývoje dítěte v předškolním věku, ale také jako ukazatel nejen fyziologického zrání dítěte, ale také zrání psychického. Davido (2008) dodává, že se dětská kresba ukazuje jako jeden z nejlepších způsobů, jak poznat osobnost dítěte.

Dětská kresba nereflektuje pouze vizuální vjem okolního světa, ale je rovněž ovlivněna individuální zkušeností a subjektivním významem, který dítě konkrétnímu objektu přisuzuje. Kresbu můžeme vnímat jako deformaci skutečnosti, jelikož dítě zdůrazňuje právě to, co je pro něj důležité (Šicková-Fabricsi, 2016). Šišák (2013) a Vágnerová (2012) se shodují s názory Šickové-Fabricsi (2016) a dodávají, že kresba tedy představuje způsob, jakým dítě vnímá realitu a vyjadřuje své poznání světa. Proto je chápána jako **prostředek vyjádření postojů** daného jedince k zobrazovanému objektu, přičemž v ní mohou převládat subjektivně významné znaky (Šišák, 2013; Vágnerová, 2012). Zdrojem inspirace k obrázku, ve kterém hraje dominantní roli imaginace, bývá právě realita. Kresba tak zůstává stále přístupná druhým, sdělná (Cognet, 2013). Dítě do ní vnáší své obavy a vědomá i nevědomá přání (Davido, 2008). Kresba dítěte je také vnímána jako prostředek vyjádření jeho vnitřních postojů vůči sociálnímu prostředí a jeho schopnosti začlenit se do kolektivu. Analýzou tematických kreseb lze získat informace o tom, jak dítě vnímá své vztahy s ostatními dětmi a jaké postavení v kolektivu zaujímá. Dětské kresby tedy nejen reflektují prožité zkušenosti,

ale mohou také sloužit jako prostředek pro zpracování emocí a usnadnění komunikace mezi dítětem a dospělými (Zlateva, 2019). Představuje tedy způsob symbolického vyjadřování, prostřednictvím něhož dítě vyjadřuje své porozumění okolnímu světu (Piaget & Inhelder, 2010).

Cognet (2013) se zastává názoru, že kresba dítěte nevzniká sama o sobě, bez vlivu ostatních. Stejně jako řeč, kreslení dítěte vyžaduje povzbuzující prostředí, které jej motivuje. Pokud se bavíme o zanechání stopy na listu papíru, nebavíme se o nezbytné tělesné potřebě pro život. Na nevědomé úrovni dítě rozumí tomu, že jeho kresba vypovídá o něm samotném. Dle autora je důležité mít na paměti, že výchova není jen o prostém učení, ale také o vedení dítěte k tvořivosti a sebevyjádření. Dospělý tedy hraje velmi důležitou roli při kresbě dítěte. Umožňuje dítěti kreslit, podporuje ho v tom, pobízí ho k interpretaci kresby a celkově mu pomáhá se rozvíjet. Pokud dochází k zájmu a povzbuzení dítěte jeho okolím, dítě s ochotou na papír přenese svůj život a jeho zobrazení (Cognet, 2013).

Mimo jiné bývá dětská kresba využívána odborníky k **testování mentální úrovně a úrovně intelektu**. Z jedné kresby ale rozhodně nelze vyvozovat unáhlené závěry, jelikož jeden obrázek nemůže odhalit všechno. Skutečné pochopení vyžaduje odborný přístup s širokými odbornými informacemi a zohlednění více faktorů. Pro určení diagnózy odborníkem je nutné brát v potaz i sociokulturní souvislosti (Davido, 2008).

Různí autoři rozšiřují pohled na kresbu o další možné využití. Davido (2008) ve své publikaci zdůrazňuje, že kresba slouží jako **prostředek zkoumání** afektivity či prostředek k vyjádření znalostí dítěte o vlastním těle. Zastává se také názoru, že kvalita kresby vypovídá o emoční rovnováze, která odráží schopnost přizpůsobit se jak v rodině, tak ve škole (Davido, 2008). Dle Šickové-Fabrice (2016) se v dětské kresbě rovněž promítají osobnostní charakteristiky, jako je například míra sebevědomí či vztah k ostatním.

Právě kreslení je značně významné pro dovednost psaní, kterou si dítě později osvojí (Bednářová & Šmardová, 2010). Šicková-Fabrice (2016) s tímto tvrzením souhlasí a dodává, že pokud dítě vykazuje obtíže v kresbě, může to poukazovat na obtíž v oblasti zrakového vnímání, senzorio-motorické koordinace, jemné motoriky, integraci těchto schopností, či může signalizovat oslabení vizuální paměti nebo představivosti.

1.2 Provedení kresby

Bednářová a Šmardová (2010) zdůrazňují, že je důležité si všítat formálního i obsahového provedení kresby ještě předtím, než dítě zahájí školní docházku.

Obsahové provedení

Altman (2011) konstatuje, že obsahová analýza se soustředí na symbolický význam jednotlivých prvků a postav v kresbě. Na základě projekce se tedy snažíme objasnit, proč bylo dané téma ztvárněno určitým způsobem (Altman, 2011). Podle Bednářové a Šmardové (2010) je při analýze obsahu kresby důležité zaměřit se na konkrétní znaky, pestrost a rozmanitost zobrazených prvků. Také sledujeme, zda míra zaujetí dítěte pro kreslení odpovídá jeho vývojové úrovni. Někdy však narazíme na dítě, jehož kresby jsou velmi rozmanité a nápadité, přestože jeho intelektová úroveň je výrazně nižší než průměr. Naopak existují i případy, kdy děti s vysokou inteligencí vytvářejí kresby, které působí jednoduše a méně rozvinutě. Příkladem může být mentálně vyspělý chlapec, jehož kresba působí v porovnání se stejně starými vrstevníky po obsahové stránce značně nepropracovaně. U něj může být ku příkladu nerozvinutá grafomotorika či vizuomotorika, proto je důležité znát faktory, které kresbu ovlivňují. Pro dané vývojové stupně jsou typické prvky v kresbě, které se u každého dítěte objevují v přibližně témž věku (Bednářová & Šmardová, 2010).

Formální provedení

Mlčáková ve své publikaci (2009) zdůrazňuje, že správné sezení, držení těla při psaní a správný úchop tužky patří k hygieně budoucího psaní.

Při hodnocení dětské kresby je důležité nejen to, co je nakresleno, ale také jakým způsobem je kresba provedena. Formální stránka kresby se zaměřuje na prvky, jako je správnost provedení linií, plynulý tah, pevnost ruky a logické propojení jednotlivých čar. Někdy může být obsah kresby bohatý, ale její způsob provedení může zaostávat. Právě proto sledujeme při kreslení pracovní návyky. Mezi klíčové pracovní návyky, které sledujeme, patří držení těla, správné uchopení psacího náčiní, uvolněnost ruky a tlak na podložku, plynulost a způsob vedení čar, ale také postavení ruky při kreslení (Bednářová & Šmardová, 2010). Altman (2011) souhlasí s důležitostí zaměření se na způsob provedení kresby a ve své publikaci navíc zdůrazňuje, že součástí formální analýzy je sledování přístupu k činnosti a chování při kresbě.

Za optimální způsob **držení psacího náčiní** se považuje tzv. špetkový úchop, který se u dětí obvykle začíná objevovat ve věku mezi třemi a čtyřmi lety. K tomuto úchopu by mělo dojít maximálně před nástupem do školy. Tímto způsobem se ruka postupně připravuje na zvládání přesných a jemných pohybů, které hrají klíčovou roli při osvojování psaní (Bednářová & Šmardová, 2010). Psací náčiní spočívá na konečném článku prostředního prstu, přičemž jej dítě svírá jemně mezi palcem a ukazovákem. Napětí v prstech by mělo být minimalizováno, bez nadměrného tlaku. Při tomto způsobu držení zůstávají prsteníček a malíček nepevně ohnuté směrem k dlani (Bednářová & Šmardová, 2022).

Optimální pozice ruky při kreslení se vyznačuje tím, že horní část psacího náčiní směřuje šikmo k rameni v úhlu přibližně 45 stupňů. Horní končetina je při této činnosti bez známek napětí, přičemž hlavní hybnou jednotkou jsou ramenní a loketní klouby, zatímco zápěstí zůstává relativně nehybné a stabilní (Bednářová & Šmardová, 2022).

Uvolněnost ruky je klíčová pro plynulost kresby. Pokud je **tlak na podložku** příliš velký, kresba postrádá lehkost a plynulost čar. Tento tlak se projevuje například přerušovanými nebo nerovnými liniemi, někdy právě naopak příliš slabými čarami. Na počátku vývoje je silnější tlak běžný, ale s rostoucím věkem v předškolním období by mělo dojít k uvolnění ruky (Bednářová & Šmardová, 2010). Nadměrné napětí ruky může také vést k tomu, že dítě ztrácí zájem o kreslení (Bednářová & Šmardová, 2022).

Schopnost **plynule vést čáry** je úzce spojena s mírou uvolnění ruky a celkovou pohybovou dovedností dítěte. Rameno by mělo při kreslení zajišťovat hlavní rozsah pohybu, což má vliv na kvalitu linií, jejich spojitost a přesnost. Posuzuje se, zda jsou tahy pevné a jisté, zda směřují správným směrem, jak velké jsou jednotlivé prvky a rozmezí mezi určitými liniemi (Bednářová & Šmardová, 2010). Altman (2011) dodává, že opakovaným obtahováním či stínováním v různých částech kresby dítě zdůrazňuje důležitost této části, nebo naopak zdůrazňuje pocit rozpaku.

Altman (2011) navíc ve své publikaci zmiňuje, že je důležité sledovat, zda dítě nadměrně gumuje či překresluje. Tento jev by mohl signalizovat pocit nejistoty (Altman, 2011)

1.3 Vývoj kresby

Děti začínají kreslit obdobným způsobem a ve stejné posloupnosti jednotlivých fází kresby (Bednářová & Šmardová, 2010). Proces kreslení u zdravého dítěte probíhá postupně,

přičemž prochází jednotlivými vývojovými fázemi – od počátečních neorganizovaných čmáranic, přes zobrazování hlavonožců a geometrických tvarů, až po vytvoření propracované lidské postavy. U dětí s opožděným vývojem může být patrná absence či nedostatečné vykreslení jednotlivých částí těla (Šicková-Fabrice, 2016). Proto, aby byla kresba rozvíjena správným způsobem, je potřeba podnětné okolí (Cognet, 2013). Faktory, které tento vývoj ovlivňují, dále uvádím v kapitole 3.

Dle Uždila (2002) můžeme první grafické projevy dítěte na papíře pojmenovat jako **čárání, čmárání**. Jedná se o spontánní tahy na papíře vycházející z ramenního kloubu, kde se prozatím nachází centrum grafického pohybu. Avšak Davido (2008) pojímá čmáranice a čárání jako dvě odlišná, po sobě jdoucí, stádia, kterým ale však ještě předchází **období skvrn**. Podobným způsobem, jako je tomu u gest či slov, první čmáranice, které dítě realizuje okolo 2 roku života, mohou sloužit k vyjádření poznatků o světě, které dítě doposud získalo, či k vyjádření pocitů (Vágnerová & Lisá, 2021). Avšak Šupšáková (2013) ve své publikaci navíc čmáranice rozděluje na prvotní – takzvané bezobsahové, kdy dítě zanechává na papíře stopy bez konkrétního záměru nebo významu, a čmáranice obsahové, při které dítě již spontánně vkládá svou představu do kresby. Vágnerová a Lisá (2021) dále konstatují, že stejně jako žvatlání má význam pro vývoj řeči, čmárání má význam pro vývoj kresby. Nejdříve je čmárání zaměřeno na dění odehrávající se v okolí dítěte, následně ve vývoji přechází ke snaze o zachycení vzhledu předmětu. Když si dítě uvědomí, že jeho kresba připomíná něco konkrétního, začne v ní hledat smysl a dává jí název odpovídající tomu, co vidí. Schopnost pochopit, že lze něco zobrazit, se rozvíjí ke konci třetího roku života. Kresba se tedy vyvíjí od čmáranic bez cíle k zobrazování reálných předmětů (Vágnerová & Lisá, 2021). Autoři v dostupné literatuře se shodují, že čmárání není pouze nahodilou motorickou činností, ale může reflektovat jak emoční prožitky, tak i rané poznatky dítěte, byť v jednoduché formě. U dětí starších 18 měsíců lze pozorovat odlišné způsoby kreslení – zatímco některé tahy jsou plynulé a zaoblené, jiné působí ostře a energicky, což může souviset s jejich aktuálním emočním rozpoložením (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová, 2017).

Pokud se dítě před druhým rokem života pokouší zanechat na papíře stopu, kromě paže se pohybuje při činnosti trupem, hlavou a jinými částmi svého těla. Tyto nadbytečné pohyby se s rostoucím věkem eliminují (Mlčáková, 2009). Plevová a Pugnerová (2022) dále ve své publikaci dodávají, že se tímto případem se bavíme o umístění centra grafického pohybu, které se postupně přesouvá od ramene k lokti a následně do zápěstí. V moment, kdy je

centrum pohybu v zápěstí, je dítě již schopno znázornit v kresbě menší tvary (Plevová & Pugnerová, 2022).

Ve třech letech dokáže napodobit různý směr čáry. Dokáže nápodobu horizontální, vertikální i kruhové čáry. O rok později se snaží zobrazit základní tvary, jako je obdélník či čtverec (Langemeier & Krejčířová, 2006; Plevová & Pugnerová, 2022).

První kresba vzniká náhodou, když dítě zjistí, že jeho čmáranice připomíná něco konkrétního. Vnímání podobnosti náhodně vytvořeného obrázku s něčím reálným naznačuje přechod dítěte na **symbolickou úroveň kresby**. Protože je kresba vnímána jako projev osobního pohledu, může klást větší důraz na to, co autor považuje za důležité, než na přesnou podobu zobrazovaného objektu nebo situace. Tento přístup odráží tendenci předškolních dětí zobrazit především to, co na daném objektu či situaci vnímají jako podstatné (Vágnerová & Lisá, 2021). V předškolním věku děti nejenže začínají své kresby pojmenovávat, ale často je i průběžně verbálně komentují během samotného procesu kreslení. Jejich výtvarná činnost se postupně stává záměrnou, kdy kresba vzniká na základě předem formulovaného úmyslu vizuálně reprezentovat konkrétní objekt, přičemž mezi nejčastěji zobrazované motivy patří domy, lidské postavy či další prvky, které dítě aktuálně zaujmou. V období mezi třetím a čtvrtým rokem lze zaznamenat výrazný nárůst v četnosti výskytu strukturovanějších a zřetelnějších tvarů, přičemž čmáraní již primárně neplní roli náhodného projevu, ale začíná být využíváno k vyjádření specifických strukturálních prvků, například při znázorňování vlasů nebo detailů oděvu (Plevová & Pugnerová, 2022).

Kolem čtvrtého roku dítě kreslí znaky, které považuje za nejdůležitější, a to v základní podobě. Postavu člověka znázorňuje jako uzavřený kruh, který značí spojení hlavy, krku a trupu. K němu napojuje paprskovité čáry, které znázorňují končetiny. V tomto věku dítě rádo znázorňuje objekty jako je člověk, zvíře nebo dům (Mlčáková, 2009). Jakmile si dítě osvojí konkrétní prvek, začne jej přirozeně využívat ve svých kresbách. Například zvládnutí kruhu a rovné čáry se projevuje v kresbách hlavonožců a sluníček (Bednářová & Šmardová, 2022). Ve čtyřech letech také kreslí křížek (Langemeier & Krejčířová, 2006).

Období realistické kresby je typické mezi pátým a šestým rokem. Objevuje se dvojdimenzionální zobrazení některých částí těla, jako je například krk nebo končetiny. Dítě kreslí více detailů. Pro tohle období je typické kreslení předmětů z pohledu zepředu, které nazýváme ortoskopie (Příhoda, 1977, podle Mlčáková, 2009). V tomto období se projevuje schopností dítěte přesněji zobrazovat nejen vzhled objektů, ale i jejich prostorové vztahy. Větší důraz je kladen na vizuální charakteristiky objektů odpovídající jejich skutečné

podobě. Přechod na období realistické kresby je vývojově podmíněný proces, který úzce souvisí s kognitivním rozvojem a postupnou změnou vnímání reality (Plevová & Pugnerová, 2022).

S rostoucím věkem roste počet detailů, kresba je více realistická i proporcionálnější. Zlepšuje se celkové znázornění námětů (Bednářová & Šmardová, 2010).

1.3.1 Vývojová stadia kresby

Kresba dítěte prochází několika fázemi, těsně souvisejícími s vývojem intelektu dítěte. Pro každý věk je odpovídající určitý typ kresby (Davido, 2008).

Plevová a Pugnerová (2022) uvádějí tyto fáze:

Presymbolická, senzomotorická fáze – Určitý typ grafomotorické aktivity, známý jako čmárání, je pro batole přitažlivý spíše samotným procesem než tím, co na papíře vznikne. Tato etapa spadá do období mezi prvním a třetím rokem věku dítěte.

Fáze přechodu na symbolickou úroveň – Dítě si postupem času uvědomuje, že čmárání může sloužit k vyjádření skutečných poznatků z okolního světa. Význam své kresbě často přisuzuje až zpětně, když v ní rozpozná charakteristický rys určitého předmětu.

Fáze primárního symbolického vyjádření – Dítě již dokáže cíleně znázornit určitý objekt prostřednictvím kresby. V kresbě se kromě individuálních znaků objektu mohou odrážet také jeho vlastní postoje či interpretace vztahující se k danému předmětu.

Další dělení uvádí Davido (2008):

Období skvrn – do tohoto období zahrnujeme děti do dvanáctého měsíce života. V případě, že by se rodič pokoušel dítě přimět k malování, dítě by tvořilo pouhé skvrny.

Stadium čmáranic – stadium se u dítěte objevuje od dvanáctého měsíce života. Jedinec tužku nezvedá z podložky a jednoduše tvoří linie bez jednotného směru. Typické jsou nekoordinované pohyby, které jsou velmi osobité. Tohle stadium je již velmi důležité, protože nám může mnohé odhalit. Děti, které jsou veselé a cítí se dobře, často vytvářejí kresby s rozsáhlými liniemi pokrývajícími velkou část papíru. Dítě, které je prožívá vnitřní neklid, má tendence tužku odhazovat. Neschopnost dítěte efektivně používat tužku může naznačovat odchylky ve vývoji.

Stadium čarání – Objevuje se přibližně ve druhém roce života. Dítě má problémy u kresby setrvat. Občas dítě vyjádří, co chtělo nakreslit, teprve po dokončení obrázku, když

se na něj zpětně podívá a dodatečně mu přiřadí význam – jde o náhodný realismus. V rozmezí druhého a třetího roku života se bavíme o stadiu nezdařeného realismu, kdy se dítě snaží kresbou zaoblených linií imitovat psaný projev dospělých.

Stadium hlavonožců, univerzálních postav – Ve třetím roce života dítě kreslení ovládá více a zároveň nám jeho kresba ukazuje nějaký obsah. Pro tento věk je typická postava hlavonožce. Dítě ve věku tří až pěti let lidskou postavu kreslí jako kruh (postava a hlava současně), k němuž se pojí čtyři čáry znázorňující končetiny. S rostoucím věkem dítě do kresby promítá více detailů – oči či ústa. Přibližně v pátém a šestém roce bývá součástí výtvaru další kruh, který vyobrazuje trup. Obvykle bývá figura zobrazena z čelního pohledu a paže jsou často zakresleny na různých úrovních trupu. Teprve kolem šestého roku života dítě obvykle kreslí lidské tělo jako celek, včetně všech končetin. Když je dítě požádáno, aby nakreslilo postavu, často zobrazí sebe samé. To, co na papíře vznikne, odráží jeho aktuální emocionální stav.

Transparentnost a sklápění – Transparentnost znamená jinými slovy průsvitnost. Bavíme se o typickém projevu dítěte od pátého do devátého roku života. Při výskytu transparentnosti v kresbách po desátém roku můžeme uvažovat o retardaci duševního vývoje. Příkladem může být dům, u kterého vidíme interiér, namísto pouhých stěn při pohledu ze vnějšku. Sklápění je typické pro děti v 5. až 7. roce. Dítě nedokáže znázornit perspektivu, roviny neodpovídají skutečnému pohledu a vyobrazené předměty jsou disproporční. Sklápění vzniká v důsledku snížené schopnosti rozeznat, co je horizontální, a co vertikální.

Vizuální realismus – Objevuje se okolo sedmého až dvanáctého roku života. Dítě vyobrazuje na papíře to, co vidí, nikoliv jen to, co o objektu ví. Pokud ku příkladu kreslí dům, kreslí jej ze vnějšku. Pokud chce vyobrazit interiér, kreslí ho pouze tehdy, pokud ho lze vidět okny. V tomto období se vyskytuje kresba profilu, což považujeme za důležitý skok ve vývoji dítěte. Dokonce je tahle změna tak zásadní, že jej lze považovat za mezistupeň v duševním vývoji dítěte.

Plevová a Pugnerová (2022) na závěr dodávají, že abychom byli schopni chápat kresbu dítěte, je nutné se umět orientovat v jednotlivých fázích výtvarného projevu.

1.4 Znaky v kresbě

Plevová a Pugnerová (2022) konstatují, že v předškolním období lze v dětských kresbách identifikovat určité specifické znaky, které se ale s rostoucím věkem vytrácí. Jejich přítomnost může poukazovat na vývojovou úroveň dítěte (Plevová & Pugnerová, 2022).

Personifikace

V dětské kresbě představuje prisuzování lidských rysů neživým objektům nebo zvířatům. Dítě při kresbě vychází ze schématu lidské postavy, který se následně stává základem pro další grafické vyjádření. V kresbách dětí předškolního a mladšího školního věku se proto mohou objevit obrázky objektů s tváří člověka: slunce s očima a ústy nebo usmívající se auto (Plevová & Pugnerová, 2022). S tímto znakem, jenž se hojně vyskytuje v kresbách dětí předškolního věku, souhlasí Šupšáková (2013).

Zdůraznění a vypuštění, nepoměrnost v proporcích

Dětská kresba často reflektuje subjektivní preference dítěte, což vede k záměrnému zdůrazňování určitých prvků či naopak k opomenutí některých částí objektu. Nepoměrnost v proporcích se projevuje například neúměrným zvětšením určitého objektu, který dítě považuje za významný, nebo naopak vynecháním klíčových detailů. Jednat se může například o postavu člověka, která dosahuje stejné výšky, jako dům, který je znázorněn vedle ní. Proporcionalita v kresbě tedy nekoresponduje s realitou, ale spíše s individuálním vnímáním a důrazem, který dítě přikládá různým částem kresby (Plevová & Pugnerová, 2022).

Grafický automatismus

Tento jev spočívá v neustálém opakování již osvojených grafických prvků, což vede k vytváření stereotypních kresebných schémat. Dítě často opakuje určité jednoduché tvary, například čárky, vlasy nebo knoflíky na oděvu. Tento znak je v kresbě velmi běžný, avšak nadměrné použití může způsobit, že kresba bude působit velmi jednotvárně (Plevová & Pugnerová, 2022; Uždil, 2002). Šupšáková (2013) s užitím tohoto jevu v kresbách souhlasí a dále uvádí, že může být projevem radosti dítěte z nově naučeného prvku v kresbě a právě proto jej používá tolik, až mnohdy odporuje realitě.

Grafoidismus

Tento jev se projevuje skláněním kresby ve směru písma a souvisí také s tendencí dítěte zaoblovat pravé i ostré úhly v kresbě. Grafoidismus není běžný u všech dětí,

ale objevuje se pouze u některých jako individuální znak jejich kreslířského rukopisu (Plevová & Pugnerová, 2022; Šupšáková, 2013; Uždil, 2002).

Kresebný shluk

Šupšáková (2013) jej označuje za situaci v kresbě, kdy dítě na jeden papír nakreslí více různých předmětů i dějů, které spolu nemusí časově ani logicky souviset. V tomto případě, dle autorky, dítěti nejde o realističnost, ale o vyjádření toho, co považuje za důležité.

Princip rytmu, opakování, symetrie

Podobným způsobem jako u grafického automatismu se v kresbě nachází i tento princip, který představuje pravidelné zobrazování stejných prvků nebo střídání podobných prvků. Dítě se snaží zaplnit celou plochu listu motivy v určitém seskupení. Obrázky pak vytváří harmonický dojem celkové kompozice (Plevová & Pugnerová, 2022). Uždil (2002) a Šupšáková (2013) se shodují na tom, že základní schopnost vnímat a utvářet kompozici je dítěti dána, jelikož její počátky můžeme nalézt ve fyziologických aspektech, jako je například pravidelnost srdečního tepu či rytmus dýchání.

Pravoúhlost („R-princip“)

Pravoúhlost v kresbě odkazuje na zvýšené zobrazování pravých úhlů v kresbě, což je důsledkem potřeby dítěte jasně odlišovat dva směry. Dítě má potřebu jasně rozlišit vodorovnou a svislou linii, tím vzniká pravý úhel. Tento princip se projevuje například kresbou komína kolmého ke střeše nebo stromu rostoucího kolmo ke svahu (Plevová & Pugnerová, 2022; Šupšáková, 2013; Uždil, 2002).

Transparentnost

Mnozí autoři se shodují, že transparentnost neboli průhlednost, označována též jako rentgenové vidění, je častým znakem v dětských kresbách. Tento jev odráží specifické vnímání prostoru a objektů dítětem, které dosud plně nechápe překrývání předmětů. U kreseb postav se tato tendence projevuje například tak, že dítě zobrazí tělo i s vnitřními orgány (Davido, 2008; Plevová & Pugnerová, 2022; Šupšáková, 2013).

Sklápění

Sklápění je charakteristické pro děti ve věku přibližně pět až sedm let a souvisí s jejich dosud nedostatečně rozvinutým chápáním perspektivy a prostorových vztahů. Dítě nerozlišuje horizontální a vertikální roviny a jeho kresby proto nemusí odpovídat reálnému

zobrazení prostoru. Výsledkem je kresba reflektující dětskou fantazii spíše než objektivní realitu (Davido, 2008; Plevová & Pugnerová, 2022).

Linie a síla čar

Jemné a nenápadné linie v dětské kresbě souvisejí s citlivou a křehkou strukturou osobnosti. Naopak silné linie vytvořené výrazným tlakem naznačují přítomnost agresivních impulzů. Dětská kresba je nejen prostředkem vizuální reprezentace, ale také významným nástrojem pro vyjádření emocí. Dynamické, neuspořádané a chaotické tahy mohou odrážet vnitřní napětí, neklid či frustraci, zatímco kontrolované a plynulé linie mohou signalizovat klid a jistotu. U některých dětí může být kresba projevem radostného nadšení, u jiných naopak indikátorem úzkosti či stresu (Bahcivan-Saydam, 2004, podle Uzunboyly & Evram, 2017). Vágnerová (2017) konstatuje, že pokud dítě papír vyčmárá, kromě potřeby vyplnění prostoru může tento jev signalizovat trauma. Avšak Altman (2011) zmiňuje, že vyšrafovaná plocha je nejčastěji pouze projevem radosti z kreslení.

Plevová a Pugnerová (2022) na závěr ve své publikaci zmiňují, že jestliže se tyto specifické znaky vyskytují v kresbách po desátém roce života, může to naznačovat vývojová opoždění nebo přítomnost poruch v oblasti afektivity či senzibility.

1.5 Symbolika barev v kresbě

Šupšáková (2013) ve své publikaci zmiňuje, že barva hraje v dětské kresbě zásadní roli, nejen jako estetický prvek, ale především jako prostředek vyjádření emocí, nálad a prožívání. Plevová a Pugnerová (2022) však zdůrazňují, že děti si barvy ve svých kresbách vybírají podle vlastních preferencí, přičemž jejich volba je ovlivněna věkem, osobními zkušenostmi a aktuálními emocemi.

Davido (2008) uvádí následující význam jednotlivých barev:

Červená bývá často spojována s aktivitou, silnými emocemi či impulzivností. Některé teorie naznačují, že časté používání této barvy může odrážet vnitřní neklid dítěte, agresivitu nebo jeho neschopnost ovládat emoce, ale to až po šestém roce života. S tímto významem barvy se ztotožňuje i Šicková-Fabrice (2016), která zdůrazňuje, že zároveň je to barva upřednostňována dětmi v mladším věku.

Modrá, naopak, bývá považována za znak klidu a harmonie, avšak pokud je dominantní, může signalizovat tendenci k přehnané sebekontrolě. Po šestém roce značí dobrou adaptaci dítěte. Šicková-Fabrice (2016) souhlasí, že modrá je barvou sebezpozorování.

Děti, které často sahají po **žluté**, ji často používají v kombinaci s červenou. Může poukazovat na závislost na dospělé osobě. Šicková-Fabrics (2016) se zmiňuje ve své publikaci o kresbách z jejího archivu, kde zaznamenala použití žluté barvy ve spojitosti s nebezpečím.

Přítomnost **zelené** barvy v kresbách může značit stabilitu a rovnováhu, stejně jako modrá. Je spíše odrazem sociálních vazeb. Se symbolikou této barvy souhlasí Šicková-Fabrics (2016) a dodává, že energie této barvy, přestože působí klidně a staticky, je velmi silná.

Používání **fialové** není u dětí tak běžné, značí neklid. Její použití může souviset se špatnou adaptací či úzkostí. S tímto významem souhlasí Šicková-Fabrics (2016), která konstatuje, že mnohými autory je spojována s barvou negativních emocí.

Podle autora bývá **hnědá** považována za regresivní barvu, odrážející obtížnosti v rodinné a sociální adaptaci. Může značit různé konflikty.

V každém věku se může objevit použití **černé** barvy, která signalizuje úzkost v jakékoliv míře, pokud je použita nadměrně. Občas poukazuje na bohatý vnitřní svět. S názorem, že je tato barva odrazem smutku či deprese se ztotožňuje i Šicková-Fabrics (2016).

Šicková-Fabrics (2016) se navíc zmiňuje o **růžové** barvě, jenž může být symbolem lásky či naivity.

2 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

Kresba lidské postavy patří mezi nejčastější a nejvýznamnější motivy v dětské kresbě (Šišák, 2013). Tato kapitola se proto zaměřuje na vývojové aspekty kresby lidské postavy u dětí v předškolním věku. Zabývá se specifiky jednotlivých částí těla a jejich symbolickým významem v kresbě. Popsána jsou také stadia, kterými dítě prochází při kreslení lidské postavy, a to včetně interpretace jednotlivých prvků, které mohou poukazovat na emoční či sociální vývoj dítěte. Kapitola poskytuje komplexní pohled na to, jakým způsobem děti vnímají a zobrazují sebe sama a druhé osoby prostřednictvím kresby.

Podle Lhotové a Perouta (2018) je člověk prvním symbolem, který se dítě snaží zachytit ve své kresbě. Lidská postava bývá zároveň nejvíce oblíbeným námětem v kresbách dětí (Plevová & Pugnerová, 2022). Dítě vykazuje výraznou tendenci k antropocentrismu, přičemž jeho primární zájem směřuje k člověku. Teprve následně se zaměřuje na další aspekty okolního světa, které s člověkem souvisejí, ať už v úzké, či širší souvislosti. Postupně se tedy objevuje i okolní prostředí člověka, ať už se jedná o dům nebo přírodu (Uždil, 2002). K zobrazení lidské postavy v kresbě vede děti především jejich sociální zaměřenost (Vágnerová & Lisá, 2021).

Altman (2011) se shoduje s Davido (2008) a zdůrazňují, že při sledování kresby je důležité věnovat pozornost samotnému procesu, například, zda při kreslení spontánně vypráví příběh, či v jakém pořadí přidává jednotlivé prvky. Právě pořadí, v němž dítě kreslí různé postavy, může naznačovat jeho vztah k zobrazovaným osobám a odhalovat, jaký význam jim přikládá (Altman, 2011; Davido, 2008).

Rozmanité formy znázornění lidské postavy umožňují posuzovat úroveň dětské inteligence a zároveň přinášejí důležité poznatky o tom, jak dítě samo sebe vnímá (Davido, 2008). Zlateva (2019) souhlasí a zároveň se shoduje s názorem Davido (2008), že taková kresba odráží nejen úroveň intelektuálního vývoje, ale i sebeobraz dítěte, jeho vnímání vlastního těla, vztah k okolí a případné vývojové zvláštnosti.

Vágnerová a Lisá (2021) konstatují, že celkové změny ve vývoji dětské psychiky se odráží v průběhu kresby postavy.

2.1 Vývoj kresby lidské postavy

První znázornění postavy je typické pro třetí až čtvrtý rok života, výjimečně tomu tak může být i dříve. Závisí na mnoha faktorech, jako jsou nadání, zájem o kresbu či podnětné okolí (Plevová & Pugnerová, 2022).

Plevová a Pugnerová (2022) se shodují s Vágnerovou a Lisou (2021) na názoru, že první obraz člověka, který má nejčastěji oválnou formu, uzavírající všechny důležité náležitosti tváře a je obohacen o paprskovité výběžky znázorňující končetiny, je označován jako hlavonožec. Znázornění může souviset s významem pro dítě, které vnímá končetiny a obličej jako nejdůležitější náležitosti těla. Ke znázornění trupu dochází později (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová & Lisá, 2021).

Co se týče obsahové stránky kresby, v pátém roce většinou dítě kreslí části těla, jako jsou hlava a trup (Bednářová & Šmardová, 2010; Šišák, 2013). První naznačení trupu se podobá spíše dvěma čárám vedoucím od hlavy, které jsou navzájem propojeny více čarami, uzavírajícími takzvaný otevřený trup. Jednodimenzionální znázornění končetin je pro tento věk stále typické. Můžeme zde opět sledovat individuální rozdíly mezi dětmi, jelikož některé z nich mohou právě krk, trup nebo i končetiny znázorňovat již dvojdimenzionálně (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová, 2017).

„Dvoudimenzionalita je jedním z významných kritérií úrovně kresby, lze ji chápat jako projev snahy o účinnější vyjádření hmotnosti modelu“ (Vágnerová, 2017, s. 61). V šestém roce je dvojdimenzionální zobrazení těla stále častější. Také se zpřesňuje znázornění těla z hlediska symetrie a proporcí. Části těla bývají často již připojeny na správném místě. Členění lidské postavy je zřetelné – hlava a trup (Bednářová & Šmardová, 2010; Vágnerová, 2017). Velikostně může být trup stále menší než hlava, k níž dítě přikládá větší význam (Plevová & Pugnerová, 2022; Šišák, 2013). Ruce jsou většinou rozevřené od trupu a nohy jsou stále dále od sebe. Při detailním zaměření na kresbu sledujeme také vlasy a obličej, jenž je obohacen o detaily, jako jsou řasy nebo obočí (Bednářová & Šmardová, 2010; Plevová & Pugnerová, 2022). Zobrazení končetin dvoudimenzionálně představuje vývojový posun v dětské kresbě. Dvoudimenzionálně zobrazená ústa jsou stejně jako oči typické pro šestý rok života dítěte (Vágnerová, 2017).

Kolem sedmého roku sledujeme stále přesnější proporce. Nohy už jsou blíže u sebe, paže jsou správně připojeny ve výši ramen a jsou volně podél těla. Postava je velmi často oblečená, a oblečení obohaceno o detaily (Bednářová & Šmardová, 2010). Takové detaily

již ale nesou specifickou symboliku, například oblečení postavy může sloužit jako indikátor pohlaví (Plevová & Pugnerová, 2022).

Matějček (2005) zdůrazňuje, že pokud dítě nakreslí bez nápovědy oblečeného člověka se všemi náležitostmi, považujeme to za jednu ze známek školní zralosti.

Matějček (2005) se ve své publikaci také zmiňuje o mužsko-ženské diferenciaci, promítající se v kresbě. Dívky podle jeho poznatků kladou důraz na oči, vlasy a oblečení s detaily. Ruce a nohy bývají malé. V chlapecké kresbě lidské postavy se takových detailů téměř nenachází. Ruce narůstají do délky i mohutnosti oproti kresbě dívek (Matějček, 2005). O diferenciaci v kresbě mezi pohlavími se zmiňují i Plevová a Pugnerová (2022), které tvrdí, že se dívčí kresby vyznačují převahou princeznovských postav, jejichž oděv obsahuje velké množství detailů. Vizuální styl těchto kreseb je často ovlivněn aktuálními trendy, například inspirací z pohádek. Charakteristickým rysem je také vysoká barevnost. Naopak v chlapecké kresbě dominují postavy s dlouhými končetinami a bez zaměření na detail. Kresby mají převážně funkční charakter (Plevová & Pugnerová, 2022).

Zlateva (2019) ve své publikaci uvádí, že děti s normálním psychickým, fyzickým i intelektuálním vývojem většinou kreslí postavy, které zaplňují většinu papíru a dominují celé kresbě. Důležité objekty v kresbě bývají největší a nejpodrobněji zpracované. Například postava, která je pro dítě nejdůležitější, je vyobrazena nejdetailněji. Postava takového dítěte by měla obsahovat všechny hlavní anatomické prvky. Pokud je kresba doplněna o další prvky prostředí, svědčí to o pokročilejších kognitivních schopnostech dítěte (Zlateva, 2019).

Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí následující stadia vývoje kresby lidské postavy:

Stadium hlavonožce – první snaha o zachycení postavy se projevuje ve věku přibližně tří let. Dítě při kreslení postavy čerpá hlavně z toho, co vidí a vnímá ve svém okolí. Vzhledem k důležitosti mezilidské interakce se pro něj stává nejvýznamnější částí těla tvář. Důležitost přikládají též končetinám, jež jsou nezbytné pro kterékoliv činnosti. U stadia hlavonožce se tedy můžeme přesvědčit o tom, že dítě kreslí nejdříve to, co je pro něj podstatné.

Stadium subjektivně fantazijního zpracování – Tuto vývojovou fázi lze označit také jako způsob zobrazování lidské postavy, který postrádá logickou strukturu. Stadium se týká dětí čtyř až pěti letých. Důraz je kladen na detaily, které jsou chápány jako důležité. Způsob znázornění se dosud výrazně liší od skutečné podoby reality. Typickým příkladem je situace,

kdy dítě zobrazuje části těla i pod oblečením – kreslí je tak, jako by jednotlivé vrstvy přidávalo postupně, podobně jako při oblékání postavy. Dítě již znázorňuje trup.

Stadium realistického zobrazení – Vztahuje se k dětem v závěru předškolního období, kdy se jejich kresby začínají čím dál více přibližovat realitě. Díky kresbě už dítě umí zachytit to, co vizuálně pozoruje ve svém okolí, což je, dle autorek, jedním z ukazatelů školní zralosti.

2.2 Části těla postavy a jejich význam

Vágnerová (2017) konstatuje, že celkový význam kresby může ovlivnit absence či netypické zobrazení určitých částí těla. Odlišnosti v kresbě mohou mít tedy symbolický význam a naznačovat individuální charakteristiky zobrazované postavy. V některých případech může být takové znázornění odrazem subjektivního přání dítěte (Vágnerová, 2017). Avšak Altman (2011) ve své publikaci zdůrazňuje, že automatické přiřazování významu určitým detailům není vhodné, neboť každá kresba vzniká v jiném kontextu, z jiné motivace a s jiným záměrem. Abychom symbolickému sdělení dítěte porozuměli, je nezbytné analyzovat kresbu v souvislostech a sledovat nejen její obsah, ale také formu a okolnosti vzniku (Altman, 2011).

Hlava – Altman (2011) ji považuje za sídlo vědomí a fantazie. Příliš malá hlava může značit nízké sebevědomí, naopak příliš velká bývá spojována s narcismem (Altman, 2011).

Krk – Přítomnost krku jakožto spojovacího prvku mezi hlavou a trupem lze dle Vágnerové (2017) považovat za významný indikátor rozvoje kreslířských dovedností. Altman (2011) jej však považuje za spojnici intelektu a emotivity.

Oči – Mnozí autoři se shodují na tom, že oči symbolizují vztah dítěte s okolním světem (Altman, 2011; Vágnerová, 2017; Zlateva, 2019). Dobře nakreslené oči ukazují zvědavost, chybějící oči mohou signalizovat izolaci, zatímco zavřené oči naznačují touhu uniknout realitě. Oči se zaoblenými zorničkami mohou být znakem úzkosti (Zlateva, 2019). Vágnerová (2017) a Altman (2011) se shodují na názoru, že vynechání očí není běžným jevem, proto je to diagnosticky podstatný prvek.

Ústa – Většina dětí znázorňuje ústa jako jednoduchou čáru, která odráží jejich pozitivní či negativní vztah k okolí. Postupně se však jejich kreslířské dovednosti rozvíjejí a začínají rozlišovat horní a dolní ret, čímž jejich vyobrazení úst získává realističtější podobu. U některých dětí se však v kresbách objevují ústa se zřetelně nakreslenými zuby, což bývá

spojováno s projevy agrese. Často se jedná o děti, které jsou opakovaně napomínány nebo kritizovány dospělými. Tento prvek v kresbě může také signalizovat vnitřní napětí související s komunikací dítěte s okolím a jeho vnímáním vlastní schopnosti vyjadřovat se slovy (Zlateva, 2019). O zobrazení zubů ve spojitosti s agresí a vztekem se zmiňuje i Dağlıoğlu (2011) ve své studii a Altman (2011) ve své publikaci, kteří se s tímto významem ztotožňují.

Nos – Je zřejmé, že nos není pro děti příliš významný, mnohdy jej nezobrazují (Vágnerová, 2017). Pokud je však kreslen s důrazem na velikost nebo tlak, může se jednat o psychosexuální nezralost či agresivitu (Altman, 2011).

Ruce a paže – Zlateva (2019) se shoduje s názorem Altmana (2011), že ruce vyjadřují sociální adaptaci a ochotu navazovat vztahy. Chybějící ruce mohou značit emocionální deprivaci a potíže ve vztazích. Paže roztažené do stran odrážejí otevřenost a komunikativnost, zatímco ruce v kapsách signalizují nejistotu (Zlateva, 2019). Cognet (2013) dodává, že chybějící paže signalizují nejistotu.

Trup – Bývá spojován se základními pudy a tělesným sebepojetím. Odlišnosti v této části těla mohou signalizovat skrytá přání (Altman, 2011).

Nohy – Dle Altmana (2011) symbolizují stabilitu a kontakt s realitou, naopak chybějící nohy dle Zlateva (2019) mohou znamenat strach ze změn a nejistotu. S tímto tvrzení souhlasí Dağlıoğlu (2011), který ve své studii zmiňuje, že mezi znaky spojené s pocity nejistoty a nedostatečnosti patří právě vynechání nohou, rukou nebo paží. Naopak pokud dítě kreslí nohy a chodidla v nadměrné velikosti, podle Vágnerové (2017) se jedná o potřebu bezpečnosti.

Vágnerová (2017) navíc dodává, že vynechání podstatných prvků, nebo naopak přidání nadbytečných či nesmyslných detailů, může signalizovat specifické vnímání dítěte.

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KRESBU

Tato kapitola se věnuje faktorům, které ovlivňují dětskou kresbu, ať už z hlediska její úrovně, či postupného vývoje. Dětská kresba je komplexní činnost, která nezávisí pouze na věku dítěte, ale je úzce propojena také s motorickými dovednostmi, kognitivním vývojem a emočně-sociální oblastí. Zmíněné faktory spolu vzájemně souvisejí, prolínají se a mají vliv na to, jak dítě vnímá své okolí, jak zachycuje vlastní zážitky a jak je schopno své představy vyjádřit skrze kresbu. V následující části jsou podrobněji popsány jednotlivé faktory, které se podílejí na formování kresby dítěte předškolního věku.

3.1 Motorika

Hrubá motorika – Klíčovým předpokladem pro úspěšné zvládnutí grafomotorických dovedností, jako je kreslení či následné psaní, je rozvinutá hrubá motorika. Tato schopnost se uplatňuje při činnostech, jako je běh, chůze, skákání nebo manipulace s míčem, například při chytání a házení. Z tohoto důvodu je nezbytné věnovat těmto aktivitám dostatek prostoru a času (Doležalová, 2016).

Jemná motorika – Týká se sladěného řízení jemných pohybů, zejména v oblasti rukou a prstů, díky čemuž je možné provádět úchopy, zacházet s různorodými objekty a zvládat činnosti, jako je kreslení nebo psaní. K rozvoji jemné motoriky přispívají také aktivity, při nichž dítě aktivně zapojuje ruce a prsty. Takové aktivity mají významný vliv na jeho celkový motorický i kognitivní vývoj (Bednářová & Šmardová, 2022). Nedostatečná úroveň rozvoje jemné motoriky a grafomotorických dovedností se pochopitelně promítá také do výtvarného projevu dítěte. Dítě nevyzrálé v této oblasti tuto činnost ani nevyhledává, linie v kresbě jsou velmi nerovné, čáry nejsou vedeny plynule a bývají nerovnoměrné. Obsah kresby bývá značně chudší v porovnání s vrstevníky. Zaostává jak po stránce formální, tak i obsahové. Později ve školním věku má tento problém za následek obtížnosti při psaní (Bednářová & Šmardová, 2010).

Grafomotorika – podle Dvořáka (2001, s. 74) je to *"specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (kreslení, psaní apod.)"*. Grafomotorika tak tvoří samostatnou oblast jemné motoriky, která zajišťuje schopnost provádět grafické činnosti (Dvořáková, 2014). Nejedná se však pouze o pohybovou dovednost, ale zahrnuje také zapojení psychických funkcí (Bednářová & Šmardová, 2022).

Vizuomotorika – Pro úspěšné zvládnutí grafického projevu je nezbytná koordinace zrakového vnímání a motorické činnosti, nazývaná vizuomotorická koordinace (Dvořáková,

2014). Správná koordinace těchto oblastí ovlivňuje nejen grafický projev, ale i celkovou pohybovou zdatnost při každodenních úkonech. Úroveň vizuomotoriky lze hodnotit například pomocí cvičení, v nichž je směr, kterým je čára vedena, jednoznačně vymezen. Při obtahování vizuálního vzoru sledujeme i to, jakým způsobem dítě kreslí, neboli formální provedení. Vedeme dítě především k plynulému pohybu psacího náčiní. Opakované obtahování pomáhá nejen k osvojení správných návyků, ale také slouží jako uvolňovací cvik (Bednářová & Šmardová, 2010).

3.2 Lateralita

Tento pojem označuje dominanci jednoho z párových orgánů pohybu nebo smyslů, například ruky, nohy, oka či ucha. Je důležitá pro určení preferované strany při různých činnostech (Doyon-Richard, 2003). Je podstatná pro rozvoj jemné motoriky, tedy samozřejmě i kresby. Při tom hraje roli i dominance mozkových hemisfér, především té spojené s řečí. Důležité poznatky potřebné pro posouzení lateralitu získáváme sledováním dítěte při činnostech, které vykonává přirozeně nebo na základě určitého podnětu – například během kreslení (Bednářová & Šmardová, 2006, podle Vyskotová, 2024).

Před nástupem dítěte do školy je důležité znát lateralitu ruky i oka, aby bylo možné zajistit správný rozvoj jeho dovedností. Při zkoumání lateralitu sledujeme, kterou ruku dítě upřednostňuje při činnostech, nebo jestli při aktivitách využívá obě ruce střídavě. Pozorujeme dítě při běžných činnostech, jako je manipulace s hračkami, stavění ze stavebnic, kreslení nebo používání příboru. Sledujeme, kterou rukou sahá pro předměty, kterou ruku využívá při sebeobsluze, například při zapínání zipu nebo hygieně. Při zjišťování lateralitu je možné využít i specializované škály nebo testy, které poskytují školská poradenská zařízení nebo odborná literatura (Bednářová & Šmardová, 2010).

3.3 Kognitivní vývoj

„Kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací“ (Thorová, 2015, s. 245).

Myšlení – Schopnost dítěte kreslit je úzce spjata s rozvojem kognitivních funkcí, zejména s myšlením a užitím symbolů. Klíčovým aspektem rozvoje kresby je schopnost dítěte chápat symboly jako reprezentaci konkrétních objektů. Způsob, jakým dítě přemýšlí,

se odráží v jeho kresbách, přičemž samotná kreslířská činnost zároveň zpětně ovlivňuje jeho myšlenkové procesy a způsob zpracování nově získaných informací (Plevová & Pugnerová, 2022).

Paměť – V předškolním věku převažuje mechanická paměť, která je založená na častém a pravidelném opakování. Rozsah a kvalita paměti v tomto věku jsou ovlivňovány především emocemi, které doprovázejí činnost (Průcha & Koťátková, 2013).

Pozornost – Pozornost představuje klíčový předpoklad pro učení a přijímání informací. Je nezbytné, aby se dítě nejprve dokázalo zaměřit na sebe samé, což mu následně umožňuje soustředit se na konkrétní činnost. Pozornost vyžaduje schopnost zaměření se na jeden podnět či úkol, při současném potlačení rušivých vlivů a vedlejších myšlenek, které by mohly narušovat soustředění (Doyon-Richard, 2003).

Představivost – Pro předškolní děti je typické propojení fantazie a reality, a to se odráží i v jejich kresbách. Děti v tomto věkovém období mají tendenci upravovat svou percepci reality tak, aby odpovídala jejich potřebám, a zároveň přizpůsobují své výtvary tak, aby odrážely to, co považují za podstatné. Případné odchylky od skutečnosti často neberou v úvahu (Vágnerová & Lysá, 2021).

Vnímání – Dětská kresba zejména v předškolním věku odráží individuální způsob vnímání reality. Kresby neodrážejí objektivní realitu, ale spíše subjektivní vnímání světa, ve kterém se některé jevy opomíjejí, jiné zdůrazňují (Šmelová et al., 2012).

Řeč – V kontextu dětské kresby lze pozorovat egocentrickou řeč. Dítě nevyžaduje odpověď ostatních, mluví si samo pro sebe a často si odpovídá na své otázky (Michalová & Kratochvílová, 2022). Často komentuje své činnosti, vysvětluje, jak provádí dané úkoly a jaké důvody ho k těmto krokům vedou. Tato egocentrická řeč není primárně určena pro komunikaci s jinou osobou (Vágnerová & Lysá, 2021).

Motivace – Altman (2011) zdůrazňuje, že motivace a celkový přístup ke kresbě jsou výrazně ovlivněny okolnostmi, za kterých je kresba vytvářena, zejména důvody k požadování kresby a prostředím, v němž ke kresbě dochází. Základním předpokladem pro práci s kresbou je tedy zohlednění konkrétní situace a místa jejího vzniku (Altman, 2011).

3.4 Sociálně-emoční vývoj

Emoční vývoj – Emoce dětí v předškolním věku jsou velmi intenzivní a mohou se rychle měnit. Většinou souvisejí s aktuálními událostmi a jsou úzce spojeny s okamžitým pocitem spokojenosti nebo naopak frustrace. Dítě se postupně lépe ve svých emocích

vyznává, dokáže rozlišovat různé druhy emocí i jejich vnější projevy a začíná chápat, co je způsobuje (Vágnerová & Lysá, 2021).

Podle Zlateva (2019) představuje emocionální vývoj klíčový faktor ovlivňující dětskou kresbu, neboť se v ní odráží prožívání dítěte, jeho vnitřní svět i schopnost regulovat své emoce. Kreslení poskytuje dětem neverbální způsob komunikace, který jim umožňuje vyjádřit radost, strach, úzkost či frustraci, často dříve, než dokážou tyto pocity pojmenovat slovy (Zlateva, 2019). Vágnerová (2017) konstatuje, že pokud se dítě snaží vyobrazit lidskou postavu jemu známou, ovlivňuje ho v kresbě jeho postoj k danému člověku. V kresbě se tedy může promítat vztah, jaký dítě k osobě má (Vágnerová, 2017). Jako konkrétní příklad můžeme uvést studii psychologa Dağlıoğlu (2011), který provedl analýzu kreseb pěti až sedmiletých dětí, které měly vyobrazit paní učitelku. Analýza kreseb pomohla s pochopením vztahu dítěte k učiteli, jelikož emoční vztah ovlivnil kresbu. Tato studie tedy potvrzuje, že kresby dětí mohou být užitečným nástrojem pro zkoumání vztahu mezi dítětem a učitelem a mohou pomoci identifikovat potenciální problémy s adaptací na školní prostředí (Dağlıoğlu, 2011). Vágnerová (2017) dále uvádí, že vzdálenost mezi zobrazenými postavami může symbolicky reflektovat emoční blízkost k danému jedinci.

Sociální vývoj – Sociální dovednosti u dětí v předškolním věku se zaměřují především na rozvoj vzájemného porozumění mezi dětmi a dospělými, komunikaci mezi jednotlivci i ve skupinách dětí, vytváření příznivého emočního prostředí, zajištění důvěry a bezpečnosti, podporu a pomoc pro efektivní rozvoj dítěte, a schopnost řešit konflikty a problémy (Helus, 2018). Vytváření sociálních vazeb mimo prostředí rodiny, ať už s vrstevníky nebo dospělými osobami, představuje významný prvek v procesu získávání nových zkušeností, které jsou podstatné pro celkový psychický a sociální rozvoj dítěte. Právě v mateřské škole dítě poprvé vstupuje do širšího sociálního kontextu jako samostatný jedinec a postupně si osvojuje základní sociální kompetence, nezbytné pro jeho další vývoj (Vágnerová & Lysá, 2021). Dětská kresba poskytuje důležitý vhled do sociálního vývoje dítěte. Analýza tematických kreseb umožňuje získat vhled do způsobu, jakým dítě reflektuje své sociální vztahy s vrstevníky a jaké místo zaujímá v rámci kolektivu (Zlateva, 2019).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část mé bakalářské práce se zaměřuje na to, jak děti předškolního věku vnímají sebe v prostředí mateřské školy a jak tyto aspekty zobrazují ve svých kresbách. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design. Hlavní výzkumnou metodou byla analýza dětských kreseb vytvořených na zadané téma „Já v mateřské škole“. K doplnění a hlubšímu porozumění výtvarnému projevu dětí byla využita také metoda pozorování, při níž byl zaznamenáván průběh samotného kreslení, a následně také polostrukturovaný rozhovor s dětmi zaměřený na objasnění přítomnosti jednotlivých prvků v kresbě. Ve svém výzkumu využívám otevřeného kódování.

Hlavním cílem mého výzkumu bylo analyzovat kresby dětí předškolního věku se zaměřením na způsob zobrazení sebe v prostředí mateřské školy.

Z hlavního cíle výzkumu byla vyvozena **výzkumná otázka**:

- Jak děti předškolního věku zobrazují samy sebe v prostředí mateřské školy?

Výzkumná otázka se následně dělí na **dílčí výzkumné otázky**:

1. Jaké činnosti/aktivity jsou zobrazovány v kresbách dětí předškolního věku?
2. Jaké osoby jsou zobrazovány v kresbách dětí předškolního věku?
3. Jaké předměty jsou zobrazovány v kresbách dětí předškolního věku?

4.1 Metody výzkumu

Pro praktickou část bakalářské práce byl zvolen a realizován kvalitativní výzkum. K dosažení cíle výzkumu byla využita metoda kvalitativní analýzy dětských kreseb s využitím otevřeného kódování dat. Tato metoda umožňuje detailně prozkoumat a popsat, jakým způsobem děti vyjadřují své vnímání sebe sama a svého okolí prostřednictvím kresby. Jako "doplňková" metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s dětmi. Po dokončení kresby jsem s každým dítětem vedla individuální polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo získat podrobnější informace o jednotlivých prvcích na kresbě, objasnit případné nejasnosti a lépe porozumět tomu, jak dítě zobrazilo samo sebe v prostředí mateřské školy. Seznam otázek použitých při polostrukturovaných rozhovorech je uveden v příloze této práce. Další "doplňkovou" metodou bylo pozorování, které bylo zaměřeno především na pracovní návyky dětí, pořadí kreslených prvků a celkový průběh tvorby.

Kombinace těchto metod umožnila získat ucelený a detailní pohled na způsob, jakým děti předškolního věku vnímají a znázorňují samy sebe v prostředí mateřské školy.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor v mé bakalářské práci tvoří skupina dětí předškolního věku, konkrétně ve věkovém rozmezí 5 až 6 let. Jedinou výjimku v souboru představuje dívka, která v době realizace výzkumu dosahovala věku 4 let a 11 měsíců. Její zařazení do výzkumu bylo odůvodněno tím, že věkový rozdíl oproti ostatním zkoumaným dětem je zanedbatelný. Nejstaršímu dítěti bylo v době výzkumu 6 let a 2 měsíce. Celkově bylo do výzkumu zařazeno 10 dětí celkem ze dvou mateřských škol ve Zlínském kraji, tedy v blízkosti mého bydliště. Věk dětí byl jediným kritériem výběru, pohlaví zde nesehrávalo roli. Výběr dětí proběhl na základě jejich dostupnosti a souhlasu jejich zákonných zástupců, kteří byli předem informováni o cílech a průběhu výzkumu. Od každého rodiče nebo zákonného zástupce jsem si opatřila písemný informovaný souhlas s použitím kreseb jejich dětí pro účely mé bakalářské práce; tento dokument je uveden v příloze práce.

4.3 Sběr a zpracování dat

Sběr dat pro tuto bakalářskou práci probíhal v únoru roku 2025 ve dvou mateřských školách ve Zlínském kraji. Samotný proces sběru dat probíhal v přirozeném prostředí dětí, konkrétně v prostorách mateřské školy, což přispělo k zachování autentičnosti získaných informací. Před samotným sběrem dat jsem si od zákonných zástupců dětí zajistila písemný informovaný souhlas s použitím kreseb jejich dětí. Tento dokument je, jak jsem již zmínila, uveden v příloze bakalářské práce.

Sběr dat probíhal následovně. Nejprve jsem s každým dítětem navázala kontakt s cílem navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru. Poté jsem se dítěte zeptala, zda by mělo zájem nakreslit mi obrázek. Tímto krokem jsem se snažila minimalizovat riziko, že by výsledná kresba byla ovlivněna nechutí dítěte k této činnosti. Po souhlasu dítěte následovala samotná kresba. Děti měly k dispozici širokou paletu barevných pastelů a čistý bílý papír formátu A4. Během kreslení jsem dětem do jejich tvorby slovně nijak nezasahovala, abych zajistila, že jejich kresba bude skutečně odrazem jejich vlastních představ a interpretace prostředí mateřské školy. Mým cílem bylo také pozorovat dítě při činnosti, přičemž jsem se zaměřovala zejména na pořadí kreslených prvků a pracovní návyky. Polostrukturovaný rozhovor s dítětem byl realizován až po skončení kreslení. Cílem rozhovoru bylo získat

detailnější informace a případně objasnit některé prvky na kresbě, které nemusely být jasné na první pohled. Pokud však dítě spontánně komentovalo svou kresbu již v průběhu tvorby, nebyl rozhovor potřeba. Takto získané kresby byly následně podrobeny kvalitativní analýze, která tvoří jádro mého výzkumu.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole jsou analyzovány kresby dětí předškolního věku, které jsou stěžejní pro následné prezentování výsledků realizovaného kvalitativního výzkumu. Tato kapitola zahrnuje kresby dětí předškolního věku, které jsou doplněny o jejich detailní popis a interpretaci. U každé kresby je uvedena charakteristika dítěte, zahrnující pohlaví, přesný věk (rok a měsíc) a laterality. Následně je popsán průběh kresby a analýza jednotlivých prvků v kresbě. Zvláštní pozornost byla věnována způsobu, jakým děti zobrazují samy sebe v prostředí mateřské školy, s důrazem na obsahovou stránku kresby. Součástí interpretace je také slovní komentář dítěte zaznamenaný během kresby nebo při rozhovoru po jejím dokončení, který napomáhá lépe porozumět jeho vnímání prostředí mateřské školy.

5.1 Interpretace; kresba dítěte č. 1



Obrázek 1; Kresba dítěte č. 1

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 6 let, 1 měsíc

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka dostala pokyn ke kresbě, kterému plně porozuměla a již od počátku vykazovala velký zájem o kresbu. Následně ihned sáhla po pastelkách, které měla k dispozici a započala

činnost. Co se týče formálního způsobu provedení kresby, psací náčiní (v našem případě pastelka) bylo dívkou drženo špetkovým úchopem po celou dobu činnosti. Ruka byla uvolněná, což je klíčové pro plynulost kresby. Dívka byla po celou dobu kresby plně soustředěna, věnovala se pouze konkrétní činnosti a celý průběh kresby doprovázela vlastním slovním komentářem. Přestala komentovat pouze při kresbě několika detailů, což vypovídá o její plné soustředěnosti na činnost.

Jako první začala dívka kreslit budovu mateřské školy. Skrze zdi můžeme vidět dovnitř, tento znak v kresbě nazýváme transparentnost, a je pro děti předškolního věku zcela běžný. Následně nakreslila první osobu, slovně doprovázela komentářem: „*To jsem já a budu si hrát tady v naší třídě*“. Dívka se tedy nakreslila ve třídě, kterou navštěvuje, protože v ní pochopitelně tráví nejvíce času. Samotnou postavu začala kreslit od hlavy, do které dále zakreslila oči včetně zornic, nos a ústa s širokým úsměvem, který může značit pozitivní vnímání školního prostředí. Následně zaznačila vlasy, dvojdimenzionálně zobrazila krk, na který navazuje trup s dvojdimenzionálně znázorněnými pažemi, které mají na svém konci správný počet prstů. Následně se dívka přesunula na kresbu nábytku, kterému věnovala největší pozornost, co se detailů týče. Konkrétně po svém boku zakreslila kuchyňku, ve které si, dle jejích komentářů, hraje ze všeho nejraději. Dokonce se tázala, zda může použít fixu, aby byla tato část dle jejích slov hezčí. Zároveň v průběhu dívka popisovala, jaké nádobí do kuchyňky zakresluje. Na této části nábytku si dala velmi záležet, ať už právě po obsahové stránce kresby či slovního komentáře. To naznačuje, že se jedná o jednu z jejích nejoblíbenějších činností a že dívka podle mého dojmu pravděpodobně preferuje volnou hru během ranních či odpoledních aktivit bez přítomnosti jiného vrstevníka. Detailní zpracování může poukazovat na silnou emoční vazbu k této aktivitě. Zájem o zobrazení detailů kuchyňky a přání použít fixy může ukazovat nejen kreativní zaujetí, ale i potřebu odlišit tento prvek od ostatních – dítě tedy záměrně zvýrazňuje to, co je pro něj nejdůležitější. Po svém druhém boku zakreslila police se všemi hračkami, které má ráda. Dle jejích slov se zde nachází například deskové hry či knihy. Umístění polic s hračkami blízko postavy dítěte naznačuje, že má dítě pravděpodobně k těmto hračkám vytvořený blízký vztah. V každé polici se objevují stejně znázorněné předměty, jde o jev zvaný grafický automatismus, který můžeme vidět i u zaznačeného trávníku pod spodním ohraničením budovy mateřské školy. Nad svou hlavou zobrazila obrazy, dle jejích slov se nejedná o žádné konkrétní, jelikož je označila slovem „*nějaké*“. Dívka se snažila nejspíše čímkoliv zaplnit prostor obrázku, proto jej i vykreslila červenou barvou, jakožto pozadí. Jako poslední zakreslila i další osobu, dle

jejích slov se jedná o paní učitelku, která pouze dohlíží na třídu. Postava učitelky je zakreslena na okraji třídy, opticky oddělena nábytkem, a zároveň zakreslena až jako poslední, což může naznačovat, že dítě učitelku vnímá spíše jako vzdálenou autoritu než jako přímého aktéra své hry. K této myšlence přispívá i fakt, že dívka učitelku blíže nekomentovala, což může být signál, že ji nepovažuje za klíčový prvek svého dne v mateřské škole. Slovní komentář během průběhu kresby potvrzuje, že si dívka aktivně reflektovala své zkušenosti a propojovala vizuální znázornění s verbálním vyjádřením.

5.2 Interpretace; kresba dítěte č. 2



Obrázek 2; Kresba dítěte č. 2

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 5 let, 11 měsíců

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka porozuměla mému zadání kresby a neměla při počátku žádnou otázku, která by značila, že by zadání neporozuměla. Po celou dobu pracovala soustředěně a systematicky, aniž by kresbu výrazněji komentovala. Interpretace jejího výtvoru proběhla až po dokončení činnosti. Dívka měla stejně jako ostatní děti při mém výzkumu k dispozici širokou paletu barev pastelky. Ihned po oznámení zadání činnost započala. Špetkový úchop navodila při

prvním chytnutím psacího náčiní, její úchop byl pevný, ale přirozený, bez známek křečovitého držení, a tlak na podložku byl vyvážený, což umožnilo plynulé vedení čar.

Dívka zahájila kresbu tím, že jako první nakreslila sama sebe, což je běžný jev u dětí v tomto věku, a zároveň pochopitelný krok vzhledem k mému zadání. Kresbu své postavy započala od hlavy, ke které přidala základní rysy obličeje – oči, nos a široký úsměv – což může naznačovat pozitivní vnímání sebe samé i celkové radostné naladění v prostředí mateřské školy. Poté přidala hnědé vlasy. Postavu oblékla do šatů s výrazným červeným srdcem na hrudi, což může mít symbolický význam – naznačuje pozitivní vztah k sobě samé, ale i k ostatním postavám, které následně dokreslila obdobným způsobem. Končetiny zobrazila jednodimenzionálně, prsty na ruce i nohou zakreslila jako hvězdičky, což má však za následek nesprávný počet prstů. Na nohy zakreslila boty, skrze které můžeme stále vidět prsty na nohou, tento znak označujeme za transparentnost, a jak jsem zmínila, je to zcela běžný jev u dětí předškolního věku. Po dokončení vlastní postavy se přesunula k přidání dalších osob. Nakreslila z jedné své strany jednu osobu, a z druhé strany zakreslila další dvě osoby. Postavy jsou skláněny na stranu, tento jev označujeme grafoidismus. Všechny postavy vypadají poměrně totožně. Tento jev také sledujeme v kresbách dětí v tomto věku, jedná se o grafický automatismus. Všechny postavy jsou totožně oblečené v šatech s červeným srdcem na hrudi, což může symbolizovat pozitivní vztah mezi osobami. Zároveň jsou kresleny s širokým úsměvem, což může naznačovat pozitivní vztah k sobě navzájem či k prostředí mateřské školy. Avšak jediným odlišujícím prvkem mezi postavami je barva očí, což může znamenat, že dítě vnímá své kamarádky jako sobě rovné, ale zároveň je dokáže rozlišit alespoň drobnými detaily. Z následné interpretace jsem se dozvěděla, že se jedná o její „kamarádky ze školky“. Můžeme si povšimnout, že se všechny osoby drží za ruce a jsou nakresleny těsně vedle sebe, což je velmi důležitý znak, který nám poukazuje na emocionální blízkost osob a silné sociální pouto. V kresbě není zakreslen žádný další nábytek nebo postava učitelky, můžeme tedy kresbu chápat jako dívčino vnímání důležitosti vztahů s vrstevníky. Dívka nevyobrazila žádnou konkrétní aktivitu, ale dle jejích slov „*je s kamarádkami ve třídě*“. Pro dívku může být tedy rozhodujícím faktorem v její spokojenosti v mateřské škole to, zdali se zde nachází její vrstevnice.

Po skončení kresby proběhl rozhovor, v rámci kterého jsem se dívky zeptala konkrétněji, které kamarádky nakreslila. Velmi zajímavým zjištěním je, že dvě z nich mateřskou školu aktuálně navštěvují, zatímco třetí dívka ji opustila dva měsíce před mou

realizací výzkumu. Zobrazení kamarádky, která už do mateřské školy nechodí, může být interpretováno jako projev přání nebo citové vazby, která přetrvává i po jejím odchodu.

5.3 Interpretace; kresba dítěte č. 3



Obrázek 3; Kresba dítěte č. 3

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 4 roky, 11 měsíců

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívky jsem se zeptala v úvodu, stejně jako ostatních dětí, zda má o kresbu zájem, abych ji nevystavovala nepříjemným požadavkům způsobující tlak, které by mohly ovlivnit kresbu. Dívka souhlasila a navodila hned při prvním držení náčiní špetkový úchop, který měla po celou dobu činnosti. Její tahy byly ale poměrně prudké a nekontrolovatelné, což může mít spojitost s přítomností jakékoliv formy vnitřního neklidu, jak zmiňuji ve své teoretické části.

Nejdříve nakreslila budovu, kterou obohatila o důležité náležitosti jako jsou dveře a okna. V horní části budovy můžeme vidět těžko rozpoznatelné znaky, dle komentáře dívky se jedná o nápis názvu příslušné mateřské školy. K věku dívky je zcela pochopitelné, že název není znázorněn správně. V pravé části zakreslila okno, skrze které můžeme, na základě jejího komentáře vidět děti spící ve třídě, kterou navštěvuje. Na rozdíl od ostatních

kreseb se v tomto případě nejedná o znak transparentnosti, jelikož postavy v mateřské škole můžeme vidět jen v části, kde je okno. Před budovu nakreslila mužskou postavu. Nejdříve nakreslila hlavu, kterou obohatila o čárky znázorňující vlasy. Čárky jsou zakresleny pravidelně vedle sebe, jedná se o typický znak v kresbě předškolních dětí zvaný grafický automatismus. Jednodimenzionální paže jsou zakončeny nesprávným počtem prstů. Nohy jsou již dvoudimenzionální. Důraz na diferenciaci mezi pohlavími udává zakreslený knír v obličejové části nad usměvavými ústy. Dívka činnost doprovázela slovy: „*Tatínek on má takový knír*“. Z komentáře můžeme tedy zjistit, že se jedná o rodinného příslušníka – otce. Zároveň zde můžeme vidět typický znak pro dětskou kresbu – R-princip. Tatínkovy ruce, stejně jako jeho vlasy, jsou připojeny kolmo k tělu, respektive k hlavě. Další postavou, která se nachází vedle budovy, je ženská postava. Domněnku, že by se mohlo jednat o postavu samotné dívky, dívka sama vyvrátila při komentování kresby, aniž bych se jí jakkoliv ptala. „*Moje maminka má takové šaty barevné, tak jí takové nakreslím*“, zdůraznila dívka při kresbě oblečení. Z komentáře můžeme tedy opět zjistit, že se jedná o rodinného příslušníka – matku. Žádná další osoba se v kresbě nevyskytuje, dívka tedy nezakreslila sebe v prostředí mateřské školy, ale pouze své rodiče. V této kresbě je ještě slunce, které má oči a usměvavá ústa, jedná se o znak personifikace. Nad budovou dívka znázornila tahy modrou pastelkou nebe a mrak. Tato část obrázku nepůsobí tolik chaoticky. Budova je zakreslena prudkými tahy, mnoho čar se překrývá a působí neuspořádaně. To může značit napětí, neklid nebo dokonce negativní pocity spojené s tímto prostředím. Mimo tuto oblast jsou tahy jemnější. To může samozřejmě souviset s odlišnou emoční intenzitou ve vztahu k různým částem kresby – zatímco prostředí mateřské školy je zobrazováno chaoticky a s napětím, prvky mimo mateřskou školu působí volněji a uvolněněji. Dívka hojně využívá fialovou a hnědou barvu, dle dostupné literatury fialová může u dětí poukazovat na neklid a špatnou adaptaci, a hnědá může odrážet obtížnosti v sociální adaptaci.

Následně jsem položila dívce otázky, které mi pomohly pochopit, co se na obrázku odehrává. „*To je můj tatínek a moje maminka, jak si pro mě už jdou do školky*“, zmínila. Absence postavy dívky samotné, také absence jakékoliv hry, vrstevníků nebo učitele je dalším důležitým znakem. Dívka se v kresbě sama nevyskytuje, ani zde nezakresluje žádnou aktivitu, která by naznačovala, že zde ráda tráví svůj čas. Celkové rozložení kresby ukazuje, že dítě nevnímá mateřskou školu jako přívětivé či oblíbené místo – spíše se soustředí na moment jejího opuštění a příchod rodičů.

5.4 Interpretace; kresba dítěte č. 4



Obrázek 4; Kresba dítěte č. 4

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Chlapec

Věk: 5 let, 6 měsíců

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Chlapec od začátku vykazoval velký zájem o kresbu a s velkým nadšením se pustil do práce. Již při výběru barev působil rozhodně a promyšleně. Po celou dobu činnosti ji průběžně komentoval. Díky těmto verbálním projevům nebylo nutné realizovat následný rozhovor k upřesnění obsahu kresby – sám spontánně popisoval, kdo je hlavní postavou na obrázku, co dělá a kde se nachází. Při prvním uchopení psacího náčiní ihned navodil správný špetkový úchop, kterým držel pastelku po celou dobu činnosti. Tlak na podložku byl poměrně vyvážený. Jeho komentáře se vždy týkaly pouze kresby, neodbíhal k jiným tématům, což svědčilo o jeho hlubokém zájmu o činnost.

Činnost započal kresbou budovy, přičemž sám komentoval svůj postup: „*Nejdřív musím nakreslit naši školku, ať jde vidět, že si hraju v ní.*“ Již od počátku bylo patrné, že má jasnou představu o tom, co chce zobrazit. Budova mateřské školy byla nakreslena tak, že umožňovala nahlédnout dovnitř, kde se nacházela postava. Tento jev lze označit jako transparentnost, která je typickým znakem dětské kresby. Kromě toho se v jeho kresbě

objevil i R-princip, což je specifický způsob zobrazení prostoru – patrný byl na komíně, který byl nakreslen kolmo ke střeše bez ohledu na perspektivu. Poté, co dokončil budovu, se zaměřil na kresbu postavy uvnitř. Bez zaváhání ji ihned označil za sebe. Postupoval systematicky – nejprve nakreslil hlavu, do které následně přidal oči, nos a široce usměvavá ústa. Tento výraz může značit pozitivní vnímání prostředí mateřské školy a spokojenost, kterou zde chlapec pociťuje. Neopomněl ani detaily, jako je obočí či vlasy, přičemž zvolil stejnou barvu vlasů, jakou má on sám, což svědčí o uvědomování si vlastních fyzických rysů. Dvojdimenzionálně znázornil končetiny, které jsou zakončeny prsty v odpovídajícím počtu. Postava je oblečená, barevně rozlišuje oděv na trupu a kalhoty. Pozoruhodným prvkem v kresbě je zobrazení nábytku. Vedle sebe nakreslil stůl, který může symbolizovat jeho oblíbené místo ve třídě. Tuto domněnku podporuje i další detail – do rukou postavy přidal barevné čáry, které ihned identifikoval jako pastelky. Tento prvek naznačuje, že kresba je pro něj důležitou a oblíbenou činností, což později sám potvrdil slovy: „*A tady mám papír na stole, na který si často rád kreslím*“. Právě tento moment vypovídá o jeho osobních preferencích a vztahu k výtvarné činnosti v prostředí mateřské školy. Zajímavým aspektem kresby je absence dalších postav. Nenakreslil žádné vrstevníky ani učitelku, což může naznačovat, že preferuje samostatné činnosti, při kterých se plně soustředí a nepotřebuje společnost ostatních dětí. Tento rys může odrážet jeho vnitřní svět a způsob, jakým vnímá sociální interakce v mateřské škole. Na závěr přidal do rohu papíru slunce s lidským obličejem. Tento detail lze označit jako personifikaci, která je u dětí předškolního věku velmi častá a přirozená. Slunce může představovat nejen typický prvek dětských kreseb, ale zároveň i pozitivní symbol pohody a radosti, což opět podporuje domněnku, že chlapec mateřskou školu vnímá pozitivně.

5.5 Interpretace; kresba dítěte č. 5



Obrázek 5; Kresba dítěte č. 5

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 5 let, 11 měsíců

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka bez jakýchkoliv obtíží porozuměla zadanému úkolu a neprojevila žádné pochybnosti, které by naznačovaly, že potřebuje další vysvětlení nebo upřesnění. Od samého začátku působila jistě a soustředěně. Během celého procesu kreslení pracovala v klidu, pečlivě a s viditelnou snahou o preciznost, aniž by cítila potřebu slovně komentovat svou práci nebo se ujišťovat o správnosti svého postupu. Po celou dobu se plně věnovala své kresbě a nenechala se ničím rozptylovat. Stejně jako ostatní děti měla k dispozici širokou škálu barevných pastelek, ze kterých mohla libovolně vybírat. Jakmile vyslechla zadání, bez zaváhání se pustila do práce a s jistotou začala kreslit první tahy. Od samého začátku držela pastelku špetkovým úchopem, který byl pevný, ale zároveň přirozený, bez jakýchkoliv známek křečovitého sevření či nejistoty. Špetkový úchop byl zachován po celou dobu práce. Její pohyby byly plynulé a vyvážené, přičemž tlak na podložku byl rovnoměrný.

Dívka započala svou kresbu zobrazením sebe samé. Nejprve nakreslila hlavu, kterou znázornila kruhem, a následně přidala obličejové rysy – velká ústa s výrazným úsměvem, oči s řasami a nos. Výrazným úsměvem a přivřenýma očima se dívka nejspíše snažila

znázornit silnou pozitivní emoci. Lze tedy předpokládat, že dívka skrze svou kresbu zprostředkovává radostné prožívání dané situace. Hlavu dále doplnila o hnědé vlasy, jejichž barva odpovídá realitě, což může naznačovat snahu o realistické zachycení sebe sama. Postavu oblékla do šatů, což je častým rysem dětských kreseb, kdy děti prostřednictvím oděvu diferencují pohlaví postav. Na konci jednodimenzionálně znázorněných rukou se nachází správný počet prstů. Stejným způsobem jsou znázorněny i nohy, přičemž na jejich koncích je zakreslena obuv. Po dokončení kresby vlastní postavy přistoupila dívka k zobrazení druhé osoby, kterou nakreslila obdobným způsobem jako sebe. Přestože struktura postavy zůstala totožná, liší se v barevném provedení vlasů a oděvu. V závěru kresby zmínila, že se jedná o její kamarádku, která navštěvuje totožnou třídu. Druhou osobu nakreslila v těsné blízkosti vedle sebe, přičemž mezi osobami znázornila fyzický kontakt – držení za ruce, které je běžným znakem přátelství a silného pouta mezi zobrazenými osobami. Dívka tím mohla chtít vyjádřit, že si s kamarádkou dobře rozumí, mají k sobě blízký vztah a navzájem se podporují. Tímto gestem tedy mohla vyjádřit právě to, že sociální interakce, zejména s konkrétní dívkou, považuje za důležité. Znak, který přispívá k této domněnce a je znázorněn nad osobami, je srdce. Srdce bývá často spojováno s vyjádřením lásky, náklonnosti a přátelství. Jeho přítomnost nad postavami pravděpodobně naznačuje, že dívka přátelství považuje za velmi důležité a prostřednictvím tohoto symbolu jej chtěla výtvarně zdůraznit. Nad hlavami zakreslila další předměty. Z dívčiného komentáře jsem se dozvěděla, že se jedná o balóny, které dodávají kresbě veselou atmosféru. Dívka má v následujícím měsíci narozeniny, a balóny mohou symbolizovat přání, kdy se dívka těší na svůj narozeninový den a již si přeje, aby nastal. Nakonec napsala „VIKI“, což může znamenat, že chtěla obrázek označit jako svůj. Dvojitě napsání jména může být známkou toho, že si chtěla být jistá, že bude čitelné, nebo se jí líbilo psát své jméno.

Dívka se při kreslení pravděpodobně soustředila na to, aby vystihla pozitivní emoce spojené s přátelstvím. Postavy jsou hlavním prvkem obrázku, přičemž držení za ruce, srdce a balóny umocňují šťastnou atmosféru. Kresba vykazuje jistotu a radost, což naznačuje, že dívka má nejspíše kladný vztah ke své kamarádce i k prostředí mateřské školy.

5.6 Interpretace; kresba dítěte č. 6



Obrázek 6; Kresba dítěte č. 6

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 6 let, 2 měsíce

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka správně porozuměla zadaným pokynům, a ještě před zahájením kresby spontánně začala slovně komentovat své myšlenky a zážitky. S výrazným nadšením sdělila: „Miluji ráno, když si hraju v kuchyňce třeba na vaření receptu, a potom... u stolu ráda hraju Ubongo.“ Po celou dobu kresby se verbálně vyjadřovala, čímž eliminovala mou potřebu následného doplňujícího rozhovoru k objasnění případných nejasností v kresbě. Ihned při kreslení navodila špetkový úchop, který udržovala po celou dobu práce s kreslicím náčiním – v tomto případě pastelkou. Její ruka zůstávala po celou dobu uvolněná, bez známek nadměrného napětí či křeče, což se pozitivně odrazilo na kvalitě kresby. Tahy pastelkou byly plynulé, bez výrazného roztřesení či nepravidelností.

Dívka zahájila svou výtvarnou činnost tím, že na papír nejprve nakreslila obdélníkový tvar, který, dle její interpretace, symbolizuje budovu mateřské školy. Tímto prvkem jasně vymezila prostor, ve kterém se odehrává veškeré dění, čímž nepřímou naznačila, že kresba nebude reflektovat události probíhající venku, ale výhradně uvnitř

mateřské školy. Následně začala kreslit postavu: „*tohle jsem já a budu si hrát.*“, čímž jednoznačně identifikovala kreslenou figuru jako sebe. Nejdříve nakreslila trup těla, který vykreslila modrou pastelkou, aby zdůraznila přítomnost oděvu. Následně nakreslila hlavu se všemi náležitostmi – oči, nos, hnědé vlasy a růžová usměvavá ústa, která mohou odrážet pozitivní vnímání okolí. Trup a hlavu propojila dvoudimenzionálně znázorněným krkem. K trupu se dále připojily dvojdimenzionální končetiny – ruce jsou zakončeny prsty ve správném počtu a nohy obuví, čímž dodala postavě další detail. Následně se dívka zaměřila na vykreslení prvků interiéru, přičemž jako první začala kreslit nábytek. V tomto bodě opět verbálně doprovázela svůj výtvarný proces a okamžitě specifikovala, že zobrazuje kuchyňku. Během kresby průběžně hovořila o tom, jaké nádobí se v tomto prostoru nachází a jaké pokrmy je možné v kuchyňce připravit. Zajímavé je, že o kuchyňce se zmínila jako první právě poté, co jsem zmínila zadání kresby. Zároveň ji nakreslila jako první objekt, hned po sobě, což může naznačovat silný osobní vztah k tomuto prostoru či činností, které v něm probíhají. Kromě samotné kuchyňky zakreslila také její vnitřní uspořádání – v policích se objevilo různé nádobí a potraviny. Následně v těsné blízkosti své postavy nakreslila i stůl, na jehož desku umístila deskovou hru *Ubongo*, o níž se již dříve zmínila. Vedle stolu následně přidala jedinou židli, která pravděpodobně patří právě jí a slouží k sezení při hraní. Zajímavým aspektem kresby je absence dalších postav, ať už pedagogického personálu, nebo vrstevníků z mateřské školy. Skutečnost, že se v kresbě objevila pouze jedna židle, by mohla naznačovat, že dívka v rámci své volné hry preferuje samostatné aktivity, které nevyžadují přítomnost dalších osob. V závěru kompozice dívka do prostoru obrázku přidala také dekorativní prvek v podobě obrazu, na nějž zakreslila květinu. Spíše než o konkrétní citový vztah k tomuto předmětu by se však mohlo jednat o intuitivní snahu vyplnit prázdný prostor kresby, aby celková kompozice působila vyváženě a uceleně.

5.7 Interpretace; kresba dítěte č. 7



Obrázek 7; Kresba dítěte č. 7

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Chlapec

Věk: 6 let, 1 měsíc

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Chlapec na začátku neprojevoval velké nadšení pro kresbu a opakovaně se doptával, protože si nebyl jistý, co má kreslit. Zdálo se, že zadání mu nepřipadalo jasné, a proto potřeboval ujištění. Během práce se střídaly chvíle soustředění s okamžiky váhání. Kresbu místy komentoval, zejména v počáteční fázi, kdy si nebyl jistý, jak pokračovat. Interpretace jeho výtvaru proběhla až po dokončení činnosti. Stejně jako ostatní děti při mém výzkumu měl k dispozici širokou paletu barevných pastelek. Po oznámení zadání nezačal kreslit ihned, ale chvíli si promýšlel, jak bude postupovat. Ihned navodil špetkový úchop, který byl zachován po celou dobu činnosti. Jeho úchop psacího náčiní byl pevný, i když ne vždy uvolněný, a místy bylo patrné silné přitlačení na podložku, což vedlo k výraznějším stopám v kresbě.

Podobně jako u mnoha jiných dětských kreseb, chlapec svou kresbu zahájil vytvořením obdélníkového tvaru, který jasně vymezil prostor dění – v tomto případě interiér mateřské školy. Následně začal kreslit postavu, kterou později během interpretace označil za sebe. Jako první vytvořil kulatou hlavu, do níž pečlivě zakreslil základní obličejové rysy

– oči, nos a ústa, přičemž výraz úst naznačoval úsměv. Kresbu hlavy doplnil o krátké hnědé vlasy, což naznačuje snahu o detailnější ztvárnění identity postavy. Poté připojil krk, který spojoval hlavu s trupem. Trup byl vykreslen v jednoduchém kulatém tvaru, na který navazovaly dvoudimenzionálně zobrazené končetiny. Horní končetiny zakončil pěti prsty, a dolní končetiny byly zakončeny obuví, což dokazuje, že dítě si uvědomuje význam oděvních prvků a začleňuje je do své kresby. Postava má všechny náležitosti, které se dle vývojových stádií očekávají u šestiletého dítěte. Některé části těla, například trup, vykreslil barevnou pastelku, aby zdůraznil, že je postava oblečená. Po dokončení vlastní postavy se chlapec zaměřil na zobrazení objektů, které rozmístil v těsné blízkosti své figury. Okamžitě začal kreslit auta, přičemž všechna vyobrazil stejným způsobem – co se týče tvaru, tak i barevného provedení. Jedná se o jev tzv. grafický automatismus. Po dokončení kresby s nadšením sdělil, že se jedná o jeho nejoblíbenější hračky, s nimiž si pravidelně hraje na koberci ihned po příchodu do školky. Tento aspekt je významný, neboť naznačuje preferenci dítěte ke hře s konkrétním druhem hračky, přičemž absence dalších vrstevníků v blízkosti aut naznačuje, že dítě tuto aktivitu vykonává samostatně, aniž by k ní vyžadovalo spoluúčast kamarádů. Skutečnost, že auta nakreslil ihned po své vlastní postavě a situoval je do její bezprostřední blízkosti, dále potvrzuje jejich význam v jeho dni v mateřské škole. Na druhé polovině papíru nakreslil další lidskou postavu, o níž chlapec později uvedl, že představuje paní učitelku. Můžeme si zde povšimnout typického znaku v dětské kresbě, R-principu, kdy má osoba nakresleny paže v pravém úhlu k tělu. Její postavu zakreslil obdobným způsobem, jako sebe, ale s tím rozdílem, že je mnohem větší než postava dítěte – může učitelku vnímat jako velmi důležitou součást jeho dne v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že se při rozhovoru k této osobě dále nijak nevyjadřoval, může velikost osoby spíše odpovídat reálnému zobrazení, které není spojeno právě s domyšlenou důležitostí. Zároveň stojí za povšimnutí, že postava učitelky byla do kresby přidána až jako poslední, což může znamenat, že chlapec se při vizualizaci prostředí zaměřoval primárně na sebe a své oblíbené hračky, přičemž postava učitelky byla vnímána spíše jako součást kontextu než jako klíčový prvek kresby.

Celkově lze konstatovat, že kresba odráží chlapcovo vnímání mateřské školy jako prostoru, kde se nejvýrazněji soustředí na svou vlastní herní aktivitu. Do své kresby primárně vkládá to, co je pro něj v tomto prostředí nejdůležitější – preferuje hru s auty. Přítomnost učitelky naznačuje povědomí o její roli, avšak zpracování této postavy v kresbě naznačuje spíše její reálnou existenci než hlubší emocionální vztah.

5.8 Interpretace; kresba dítěte č. 8



Obrázek 8; Kresba dítěte č. 8

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 5 let, 1 měsíc

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka projevila ihned na začátku nadšení pro kresbu, do činnosti se pustila s chutí. Po celou dobu kreslení popisovala, co právě dělá, a její komentáře umožnily snadno porozumět obsahu kresby. Proto nebylo potřeba následného rozhovoru, který by mi obsah blíže ujasnil. Dívka sama podrobně popsala, koho v obrázku svou kresbou zachytila, co osoby dělají a kde se nachází. Při uchopení pastelky zcela přirozeně navodila správný špetkový úchop, který udržela během celého procesu kreslení. Tlak na pastelku byl převážně rovnoměrný, místy však výrazně zesiloval. Její verbální projevy zůstávaly po celou dobu u tématu, neodváděla pozornost jinam, což svědčilo o tom, že ji kreslení skutečně bavilo a plně pohltilo.

Dívka nejprve zvolila zelenou pastelku, kterou energickými a ostrými tahy zobrazila trávu. Svou volbu vysvětlila tím, že nejraději tráví čas venku na školní zahradě, což naznačuje, že chtěla jasně poukázat na venkovní prostředí namísto interiéru mateřské školy. Poté se soustředila na kreslení lidské postavy, kterou sama označila za sebe. Hlavu vytvořila pomocí kruhu, do nějž umístila základní prvky obličeje – oči se zornicemi, nos a červeně zvýrazněná ústa, která opět svým tvarem mohou naznačovat pozitivní pocity vůči okolnímu

prostředí. Vlasy zakreslila jednotvárně opakujícími se oblými liniemi, jedná se o typický znak dětských kreseb, tzv. grafický automatismus. Končetiny jsou jednodimenzionální a postavě chybí prsty, dlaně jsou však znázorněny. Postava pravděpodobně nemá oblečení, jelikož můžeme vidět pupek v oblasti břicha. V těsné blízkosti vedle sebe nakreslila totožným způsobem svou kamarádku, se kterou, dle jejích slov, tráví nejvíce času. Hrají si spolu nejraději ve školce i na její zahradě, jak vyjadřuje kresba. Pro odlišení postav použila různé barvy pastelky a vlasy vykreslila odlišnou barvou. Dokonce zakreslila postavy v přímém fyzickém kontaktu – držení za ruce, což lze interpretovat jako zobrazení blízkého kamarádského vztahu. Tato skutečnost také ukazuje, že sociální kontakt a interakce s vrstevníky jsou pro dívku při pobytu v mateřské škole zásadní a pravděpodobně je preferuje před činnostmi, které by vykonávala samostatně. Na opačné straně od své postavy poté výraznými, prudkými liniemi nakreslila skluzavku, kterou označila za své nejoblíbenější místo na zahradě. Sama uvedla: *„mrzí mě, když prší, a nemůžu na jí být.“* Pravděpodobně právě proto do horní části obrázku přidala také slunce a modře zbarvené mraky, aby tak naznačila, jaké počasí je pro ni ideální pro venkovní aktivity. Slunci nakreslila obličej, jedná se o velmi typický znak, tzv. personifikaci.

Přítomnost slunce s úsměvem ještě více podtrhuje radostnou a optimistickou atmosféru, která může odrážet pozitivní emoce dítěte vůči mateřské škole a aktivitám, které tam prožívá. Kresba také naznačuje, že pro dívku jsou důležité mezilidské vztahy, zejména přátelství a společné hry.

5.9 Interpretace; kresba dítěte č. 9



Obrázek 9; Kresba dítěte č. 9

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 5 let, 10 měsíců

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka po vyslechnutí zadání neměla žádné doplňující dotazy, což svědčí o tom, že mu plně porozuměla, a navíc zmínila, že kresba je její nejoblíbenější činností. Celý průběh činnosti doprovázela slovním komentářem, tudíž ani u této dívky nebylo potřeba následného rozhovoru po činnosti. Po celou dobu byla plně koncentrovaná, její komentáře se nevztahovaly k jiným tématům než těm, které se snažila zobrazit, což naznačuje plné ponoření do zpracovávaného úkolu. Navodila správný špetkový úchop a udržela jej po celou dobu činnosti. Ruka byla během kreslení dostatečně uvolněná, tlak na podložku odpovídal přiměřené intenzitě, což se odráží v poměrně plynulých liniích výsledné kresby.

Dívka začala svou činnost znázorněním sebe samé, jak sama spontánně uvedla během kreslení. Nejprve věnovala pozornost hlavě, kterou detailně obohatila o výrazné prvky obličeje – oči, nos a rty vyjádřené s úsměvem. Sama uvedla: „*Musím tady udělat takovou pusku, která se usmívá,*“ čímž vyjádřila záměr zobrazit sebe jako pozitivně naladěnou osobu. Poté pokračovala zakreslením dvojdimenzionálně zobrazeného krku, který vizuálně jasně odděluje hlavu od trupu postavy. Dívka svou postavu oblékla do růžových šatů,

přičemž volba této barvy nebyla náhodná, nýbrž reflektovala její osobní oblibu, jak se zmínila. Nechybí dvojdimenzionálně zobrazené paže se správným počtem prstů. Nohy jsou však zobrazeny jednodimenzionálně, zakončeny obuví. V rukou postavy zobrazila předměty odrážející její preferovanou aktivitu – v jedné ruce drží pastelky v růžové a žluté barvě, zatímco ve druhé papír. Podle vlastních slov velmi ráda ve školce kreslí. „*Já hodně ráda kreslím, často princezny a zvířátka, jak jsou v přírodě.*“, zmínila se. Svou oblíbenou činnost tedy znázornila i v této kresbě, zároveň pastelky a papír nakreslila jako první ze všech zakreslených předmětů, což zdůrazňuje důležitost těchto předmětů pro dívku. Poté, co dokončila samotnou postavu, se zaměřila na kresbu dalších objektů, konkrétně dveří umístěných na pravé straně papíru a okna vlevo od své postavy. Tím eliminovala domněnku, že by se děj v kresbě mohl odehrávat například na školní zahradě. Snahu vyjádřit prostory třídy ještě podpořila v momentě, kdy zakreslila prudkými tahy hnědou pastelkou podlahu. V bezprostřední blízkosti své postavy zakreslila další objekty položené na zemi. Jedná se o dvě knihy, které ji ve třídě nejvíce zaujaly a denně se k nim vrací. Ty vykreslila zelenou pastelkou. Jak se zmínila sama v průběhu kresby, jedná se o naučné knihy o zvířatech, pravděpodobně encyklopedie. Jako poslední předmět, který zobrazila ve své kresbě, je krabice, ve které mají ve třídě uloženy lego kostky. S těmi si, dle jejich slov, nejraději hraje při ranních činnostech, když přijde do školky.

Celkové vyznění kresby naznačuje, že dívka oceňuje možnost volné hry, přičemž pro ni není klíčová přítomnost vrstevníků ani dospělých osob, například učitelky. Skutečnost, že žádná další postava není na obrázku zachycena, podporuje hypotézu, že sociální interakce pravděpodobně nejsou stěžejní pro její pocit štěstí nebo spokojenosti v mateřské škole.

5.10 Interpretace; kresba dítěte č. 10



Obrázek 10; Kresba dítěte č. 10

(Zdroj: vlastní)

Pohlaví: Dívka

Věk: 6 let, 2 měsíce

Lateralita: Vyhraněná; pravá ruka

Dívka bez potíží pochopila pokyny k zadanému úkolu a nevykazovala známky nejistoty ani potřebu doplňujících otázek či vysvětlení. Od prvního okamžiku působila klidným a sebejistým dojmem. Po celou dobu kreslení pracovala soustředěně, pečlivě a soustavně usilovala o co nejlepší výsledek. Během činnosti se nijak slovně nevyjadřovala k tomu, co právě dělá, ani nehledala potvrzení správnosti svých kroků. Ihned po dokončení instrukcí bez váhání začala s kresbou a sebevědomě vedla první čáry. Pastelku držela po celou dobu špetkovým úchopem, který byl stabilní, uvolněný a přirozený, bez známek nadměrného napětí nebo únavy prstů. Pohyby její ruky byly plynulé a kontrolované, tlak na pastelku rovnoměrný a přiměřený po celou dobu kreslení.

Dívka zahájila kreslení znázorněním obdélníkové budovy mateřské školy. Budovu zakreslila jako jednoduchý tvar, přičemž stěny byly průhledné a umožňovaly pohled dovnitř – tento jev označujeme jako transparentnost, která je pro tuto věkovou kategorii charakteristická. Poté dívka pokračovala v kresbě postavy, kterou po dokončení aktivity označila jako paní učitelku. Při zobrazování této postavy postupovala systematicky, začala

hlavou, na níž pečlivě zakreslila oči, nos, usmívající se ústa, vlasy a dokonce i obočí. Následně pokračovala kresbou krku, který přirozeně spojuje hlavu s trupem. Paže zobrazila dvojdimenzionálně, s jasně vyznačenými pěti prsty na jejich koncích, stejně tak dvojdimenzionálně zachytila i nohy navazující na trup. Barevnými pastelkami zdůraznila, že je postava oblečená, stejně jako ostatní osoby v kresbě. Fakt, že paní učitelku nakreslila dříve než sebe nebo svého vrstevníka, by mohl naznačovat, že právě ona pro ni představuje klíčovou osobu jejího každodenního života v mateřské škole. Následně se zaměřila na kresbu vlastní osoby a svého kamaráda. Nejprve zakreslila sebe samotnou, přičemž postava vykazovala všechny důležité znaky odpovídající kresbě učitelky, avšak její velikost byla menší, pravděpodobně z důvodu schopnosti zachytit reálnou kompozici. Všechny tři osoby disponují širokým úsměvem, který nejspíše zachycuje pozitivní náladu při zobrazené aktivitě či vnímání tohoto prostředí. Dívka sebe od postavy učitelky odlišila také použitím jiných barev. Vedle sebe zobrazila další postavu, o níž při následném komentáři uvedla, že se jedná o kamaráda ze stejné třídy. Na závěr doplnila kresbu kruhovým objektem, který identifikovala jako balón, čímž chtěla zdůraznit probíhající aktivitu či společnou hru.

Po dokončení kresby dívka svou práci interpretovala na základě mých doplňujících otázek. Uvedla, že kresba zobrazuje paní učitelku, ji samotnou a jejího nejbližšího kamaráda, který navštěvuje příslušnou třídu. Dále zmínila, že původně chtěla zakreslit i ostatní děti, avšak k tomu by dle jejích slov potřebovala více prostoru nebo další papír. Učitelka je podle dívčina vysvětlení aktivním účastníkem her, jelikož s nimi pravidelně hrává různé hry na koberci. Kresbou tedy pravděpodobně chtěla zachytit řízenou činnost, které by se účastnilo více dětí, pokud by měla k dispozici větší kreslicí plochu. Na základě uvedeného se domnívám, že dívka pravděpodobně preferuje řízené aktivity ve skupině s ostatními dětmi před samostatnou činností.

6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato část práce shrnuje výsledky získané kvalitativní analýzou deseti kreseb na téma „Já v mateřské škole“, které vytvořily děti předškolního věku. Cílem bylo porozumět tomu, jak děti zobrazují samy sebe v prostředí mateřské školy a jaké prvky vnímají jako důležité. Výsledky jsou v této kapitole uspořádány podle tří dílčích výzkumných otázek, které byly vyvozeny z hlavního výzkumného cíle.

Za účelem zvýšení přehlednosti dat bylo provedeno otevřené kódování, jehož výsledkem je souhrnná přehledová *Tabulka 1*. Ta znázorňuje konkrétní motivy, které se v dětských kresbách opakovaly. U každého zaznamenaného prvku je uvedeno, v kolika případech z celkových deseti kreseb se daný motiv objevil, a zároveň je vyjádřeno jeho procentuální zastoupení. Tabulka slouží jako výchozí bod pro následující slovní shrnutí výsledků a interpretaci v kontextu výzkumných otázek.

Tabulka 1 Kategorie, podkategorie a kódy použitých motivů v dětských kresbách

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓD	N	%
Lidé	Dítě	Zobrazení sebe	9	90
		Kamarád navštěvující MŠ	5	50
		Kamarád nenavštěvující MŠ	1	10
	Dospělá osoba	Učitel	3	30
		Rodič – matka	1	10
		Rodič – otec	1	10
Prostředí	Interiér	Třída MŠ	8	80
	Exteriér	Zahrada MŠ	1	10
		Okolí MŠ	1	10
	Stavební prvek	Dveře	2	20
		Okno	2	20
Emoce	Pozitivní	Úsměv	9	90
		Smích	1	10
Sociální vztahy	Náklonnost	Symbol srdce	2	20
	Přátelství	Držící se ruce	3	30
Nábytek	Herní nábytek	Kuchyňka	2	20
	Běžný nábytek	Stůl	2	20
		Židle	1	10
		Police na hračky	1	10
	Doplňky	Obraz na stěně	2	20

Hračky a pomůcky	Hračky k pohybovým činnostem	Skluzavka	1	10
		Míč	1	10
	Učební pomůcky	Knihy, encyklopedie	2	20
		Pastelky a papír	2	20
	Stolní hry	Desková hra	2	20
		Auto	1	10
	Individuální hračka	Lego kostky	1	10
Činnosti	Spontánní hra	Hra s deskovou hrou	2	20
		Hra v kuchyňce	2	20
		Kresba	2	20
		Hra s auty	1	10
		Pobyt na zahradě	1	10
	Řízená činnost s učitelkou	Míčová hra	1	10
Představy a přání	Jiné osoby	Přání přítomnosti kamaráda	1	10
		Přání přítomnosti rodiče	1	10
	Událost	Balonky – přání oslavit blížící se narozeniny	1	10

(Zdroj: vlastní)

6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Jaké činnosti/aktivity jsou zobrazovány v kresbách dětí předškolního věku?

Ve svých kresbách děti nejčastěji zobrazovaly volnou hru, a to jak v individuálním provedení, tak i ve vzájemné interakci s vrstevníky. Ta byla znázorněna ve většině analyzovaných výtvarných prací a naznačuje, že právě volná hra může představovat klíčovou a pro dítě významnou součást každodenního režimu v prostředí mateřské školy.

Objevily se zde konkrétní motivy volné hry, jako je hra v kuchyňce, která se vyskytovala zejména v dívčích kresbách, nebo hra s auty a deskovými hrami. V několika případech se v kresbách vyskytla také činnost samotného kreslení, tedy zobrazování výtvarné aktivity jako takové. Tato skutečnost může naznačovat, že některé děti vnímají kreslení jako příjemnou a smysluplnou součást každodenního dění v mateřské škole. Je možné, že zobrazování této činnosti odráží pozitivní zkušenost dítěte s výtvarnou aktivitou, aniž by si nutně uvědomovalo její funkci jako prostředku sebereflexe či vyjádření.

Jedna kresba znázorňovala také řízenou činnost pod vedením paní učitelky – konkrétně míčovou hru, což představovalo ojedinělý výskyt řízené činnosti ve sledovaném souboru. Tento fakt může poukazovat na to, že děti si častěji pamatují a spontánně zobrazují právě volné, tvořivé či sociální aktivity než strukturované činnosti řízené dospělými. V jednom případě byla volná hra zobrazena v prostředí školní zahrady.

Také v jednom případě ve své kresbě dívka nezobrazila sebe samotnou, žádné vrstevníky ani konkrétní aktivitu odehrávající se v mateřské škole. Podrobněji se k tomuto případu vyjadřuji v následující výzkumné otázce.

Preference těchto aktivit ve výtvarném projevu může reflektovat nejen jejich četnost v denním režimu mateřské školy, ale i jejich subjektivní důležitost pro samotné dítě.

Jaké osoby jsou zobrazovány v kresbách dětí předškolního věku?

Ve většině analyzovaných kreseb se objevuje samotné dítě jako hlavní postava, často umístěné do středu obrázku. Toto zobrazení odpovídá zadání kresby a zároveň naznačuje, že děti vnímají sebe jako přirozenou součást prostředí mateřské školy. Postava dítěte bývá často doplněna výrazem obličeje, zpravidla úsměvem, což může odrážet pozitivní vztah dítěte k tomuto prostředí.

Jak jsem se již zmínila výše, za zmínku stojí také ojedinělý případ, kdy se dítě ve své kresbě vůbec nezobrazilo. Místo sebe nakreslila dívka oba své rodiče, kteří ji, podle jejího sdělení, „šli vyzvednout ze školky“. Tato kresba se od ostatních výrazně liší nejen absencí postavy dítěte, ale také chybějícím znázorněním jakékoliv činnosti nebo interakce ve mateřské škole. Objevuje se zde pouze okolí mateřské školy a postavy rodičů, které jsou v kresbě dominantní. Zvolený motiv můžeme chápat jako projekci přání dítěte opustit prostředí mateřské školy. Kresba tak může odrážet emoční potřebu být s blízkými osobami, případně i určitou míru nesouladu s prostředím mateřské školy nebo aktuálním prožíváním každodenní docházky. Tento případ zároveň ukazuje, že kresba dokáže odhalit i vnitřní přání, touhy nebo postoje dítěte, které nejsou na první pohled zřejmé z jeho verbálního projevu.

Další skupinou zobrazovaných osob, konkrétně v polovině všech kreseb, jsou vrstevníci, tedy kamarádi, kteří navštěvují příslušnou mateřskou školu. Ti se objevují zejména ve scénách společné hry, ať už ve třídě nebo na školní zahradě. Jejich přítomnost naznačuje důležitost sociálních vztahů a vzájemné interakce mezi dětmi. V několika případech, zejména v dívčích kresbách, byla znázorněna náklonnost a přátelství

prostřednictvím fyzického kontaktu, jako je držení za ruce, nebo pomocí symbolu srdce. Tyto prvky mohou vypovídat o blízkém emočním vztahu ke konkrétnímu kamarádovi či kamarádce a o potřebě tyto pocity výtvarně vyjádřit. V jednom případě dívka zobrazila kamarádku, která již mateřskou školu nenavštěvuje, což můžeme chápat jako vyjádření osobního přání nebo vzpomínky, která pro dítě zůstává významná. Tato kresba může svědčit o hlubším emočním prožitku a o schopnosti dítěte uchovávat si důležité sociální vazby i po jejich ukončení. Zobrazení bývalé kamarádky může zároveň naznačovat, že pro dítě představoval tento vztah důležitý prvek každodenního života v mateřské škole, který zanechal silnou stopu v jeho vnitřním světě. Takový motiv může být interpretován jako snaha dítěte znovu si vybavit příjemnou zkušenost či navázat na minulost prostřednictvím symbolického znázornění, aniž by si tuto potřebu muselo plně uvědomovat.

Postava učitelky se objevila pouze ve třech kresbách. Z těchto případů pouze jedna kresba zachycuje učitelku jako aktivní účastnici činnosti – konkrétně míčové hry. Ve zbývajících dvou případech je učitelka přítomna spíše jako pozorovatel, který sice v kresbě figuruje, ale přímo se nezapojuje do zachycené aktivity. Tento způsob zobrazení může vypovídat o tom, že děti vnímají roli učitelky spíše jako dohledovou nebo doprovodnou, nikoli vždy jako aktivní součást jejich herního světa. Takové vnímání může být důsledkem pedagogického stylu, který podporuje samostatnost dětí a jejich svobodnou volbu činnosti zejména při ranních či odpoledních činnostech. Zároveň to může odrážet skutečnost, že děti vnímají herní činnosti především jako prostor pro interakci s vrstevníky, zatímco učitelka zůstává v jejich očích v roli podpůrné autority, která je přítomná, ale nezasahuje do každodenních herních situací.

Celkově lze říct, že děti zobrazují především osoby, se kterými mají citové vazby nebo ke kterým se vztahují jejich důležité každodenní zážitky – sebe, kamarády, učitelky a výjimečně také rodiče.

Jaké předměty jsou zobrazovány v kresbách dětí předškolního věku?

V dětských kresbách se nejčastěji objevují hračky, které tvoří podstatnou součást výtvarného ztvárnění prostředí mateřské školy. Mezi nejčastěji zobrazované patří deskové hry, knihy či encyklopedie, auta a lego kostky. Tyto předměty jsou často spojeny s oblíbenými činnostmi dětí a zároveň odrážejí jejich zájem o konkrétní herní aktivity. Jejich přítomnost v kresbách může svědčit nejen o vysoké míře oblíbenosti, ale také o tom, že děti si tyto prvky spojují s příjemnými zážitky a pocitem bezpečí.

Důležitou roli hraje také nábytek, jenž děti aktivně zařazují do svých výtvarných vyjádření. Objevuje se jak běžný nábytek, jako jsou stoly, židle a police, tak i herní nábytek, především kuchyňka, která byla zaznamenána výhradně v kresbách dívek. Tyto prvky pomáhají dětem vytvořit realistické prostředí třídy a zachytit prostor, ve kterém se jejich každodenní činnosti odehrávají. Zároveň ukazují, že děti vnímají uspořádání prostoru jako důležitý aspekt svého školního života a věnují mu pozornost i ve svém výtvarném projevu. Nábytek se v kresbách často objevuje ve vztahu ke konkrétní činnosti – například židle a stůl v souvislosti s kreslením, kuchyňka s hrou na vaření. Tímto způsobem se prostor stává více než jen pozadím – nabývá funkčního významu.

V několika případech se v kresbách objevily také dekorativní nebo stavební prvky, jako jsou obrazy na zdi, dveře či okna. Tyto detaily naznačují, že některé děti vnímají školní prostředí nejen jako prostor pro hru, ale i jako vizuálně a prostorově členité místo, které stojí za zaznamenání.

Celkově lze říct, že děti nejčastěji zobrazují předměty, se kterými přicházejí do častého kontaktu, a které jsou pro ně spojené s konkrétními zážitky, činnostmi nebo pocity bezpečí a známého prostředí. Výběr těchto předmětů může rovněž poukazovat na to, co děti vnímají jako významné a hodnotné ve svém každodenním životě v mateřské škole.

Z vyhodnocení výzkumných otázek vyplývá, že děti předškolního věku zobrazují sebe v prostředí mateřské školy převážně jako aktivní a přirozenou součást tohoto prostředí. Ve svých kresbách zachycují zejména volnou hru, vztahy s vrstevníky a známé prvky tohoto prostředí, které pro ně mají osobní význam. Kresba tak slouží nejen jako odraz konkrétních zkušeností, ale i jako prostředek vyjádření emocí, přání a postojů dítěte. Tímto způsobem poskytuje cenný vhled do dětského vnímání každodenní reality v mateřské škole.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V této kapitole se věnuji diskusi nad výzkumnými zjištěními, která porovnávám s výsledky jiných výzkumů v dané oblasti, a současně reflektuji metodologická omezení a limity své výzkumné práce.

7.1 Diskuse

Získaná data potvrzují, že kresba představuje silný nástroj pro porozumění vnitřnímu světu dítěte, jeho vnímání mateřské školy a vztahů v ní. Téma „Já v mateřské škole“ umožnilo dětem spontánně vyjádřit nejen činnosti a aktivity, kterým se v mateřské škole věnují, ale také osoby, které jsou pro ně v tomto prostředí důležité, a předměty, které tvoří součást jejich každodenní reality. Výzkum zároveň potvrdil, že kresba má potenciál odhalit nejen každodenní zkušenosti, ale i vnitřní přání či obavy dítěte, které nejsou vždy zřejmé z běžné komunikace. Může tedy sloužit i jako cenný podklad pro případnou spolupráci s rodiči nebo odborníky v oblasti školní psychologie a speciální pedagogiky.

Výsledky mého výzkumu korespondují s poznatky Steklé (2019), která se ve své bakalářské práci rovněž zaměřila na to, jak děti vnímají pobyt v mateřské škole. Přestože jsme využily odlišné výzkumné metody – já jsem se zaměřila na analýzu dětské kresby doplněnou o pozorování a rozhovory, zatímco Steklá pracovala převážně s polostrukturovanými rozhovory – výsledky našich výzkumů se významně prolínají. Tato skutečnost podle mého názoru potvrzuje, že dětská kresba může plnit funkci komunikačního prostředku, prostřednictvím kterého lze porozumět prožívání dítěte i jeho vztahu nejen k prostředí mateřské školy.

V obou výzkumech se potvrdilo, že děti dávají výraznou přednost volné hře před činnostmi řízenými dospělým. Steklá (2019) uvádí, že 52 % dětí z jejího výzkumného souboru *A* označilo za svou oblíbenou činnost právě volnou hru, ať už v mateřské škole nebo na její zahradě, zatímco strukturované aktivity byly zmiňovány podstatně méně. Tento poznatek se shoduje s mými zjištěními – děti v kresbách nejčastěji zobrazovaly právě spontánní hru, a to buď individuálně, nebo s kamarády, současně byla zobrazena zahrada mateřské školy i vnitřní prostory. Myslím si, že volná hra pro děti představuje nejen prostor pro seberealizaci, ale i důležitou sociální zkušenost. Kromě toho výzkum Steklé (2019) ukázal, že kamarádi představují pro děti jeden z hlavních důvodů, proč chodí do mateřské školy rády. Podle jejich zjištění se průměrně 47 % dětí těší do mateřské školy právě kvůli přítomnosti vrstevníků, a průměrně 13,5 % z jejich dvou výzkumných souborů dokonce

uvedlo, že jim chybí kamarádi, kteří již mateřskou školu nenavštěvují. Podobný motiv se objevil i v mém výzkumu, kdy jedna dívka zobrazila kamarádku, která již školu nenavštěvuje. Tento detail podle mého názoru potvrzuje význam přátelských vztahů a emočních vazeb, které děti ve školním prostředí vytvářejí. Zmíněný výzkum Steklé (2019) zároveň ukázal, že 15 % dětí z obou jejích výzkumných souborů postrádá v mateřské škole své rodiče, což se promítlo i v mém výzkumu – v jedné kresbě byly postavy obou rodičů zobrazeny před budovou mateřské školy, což může naznačovat přání dívky, aby si ji rodiče již vyzvedli. Tento prvek odráží emoční potřebu dítěte a jeho vztah k rodinnému zázemí.

Podobné poznatky přináší i zahraniční případová studie Kesicioğlu (2024). Autor ve svém výzkumu pracoval s metodou analýzy dětských kreseb doplněnou o rozhovory, přičemž se zaměřil na to, jak děti vnímají čas strávený v mateřské škole. Tento výzkum obdobně poukázal na to, že děti často zobrazují mateřskou školu jako místo pozitivních emocí, přátelství a tvořivosti. Jako příklad můžeme uvést jednu z analyzovaných kreseb, která zachycovala dítě spolu se dvěma kamarády, jak se drží za ruce a jsou obklopeni srdíčky – téměř totožný motiv se objevil i v mém výzkumu, kde dívka prostřednictvím kresby vyjádřila vzájemnou blízkost a radost ze společného času tímto způsobem – fyzický kontakt a symbol srdce.

Zajímavým prvkem, který nachází paralelu i v mém šetření, je kresba dítěte ze studie Kesicioğlu (2024), které vedle budovy mateřské školy zobrazilo také svůj domov, u něhož nakreslilo matku a sourozence – tato kresba reflektovala preferenci domova a citové pouto k rodině. V mém výzkumu dívka nakreslila matku a otce přímo před budovou mateřské školy, což může naznačovat přání, aby si ji rodiče již vyzvedli. Jak již zmiňuji výše, s tímto zjištěním koresponduje i výzkum Steklé (2019), která došla k obdobnému závěru – část dětí v jejím výzkumu uváděla, že v mateřské škole postrádá své rodiče. Tyto shody nejen potvrzují univerzální prvky dětského prožívání mateřské školy napříč prostředími, ale rovněž podporují význam kresby jako validního nástroje pro zkoumání dětské perspektivy.

Za pozoruhodné a do určité míry překvapivé považuji zjištění, že učitelka nehrála v kresbách dětí klíčovou roli ani v mém výzkumu, ani ve studii Kesicioğlu (2024). Ačkoliv učitelky představují v každodenním životě dítěte v mateřské škole klíčové osoby a jejich přítomnost tvoří významnou součást vzdělávacího i sociálního prostředí, jejich postava byla v dětských kresbách zaznamenána pouze výjimečně. Ve zmíněné zahraniční studii byla učitelka výjimečně zobrazena například v kresbě, kde dítě nakreslilo sebe a učitelku před budovou mateřské školy, zatímco však stejná kresba zachycovala na druhé části listu také

zmíněnou matku a sourozence. Tato kresba však představovala spíše výjimku – většina dětí kreslila sama sebe, kamarády, budovu mateřské školy, přírodu nebo hračky. Podobná tendence se projevila i v mém výzkumu, kde se postava učitelky objevovala převážně v roli pozorovatelky, stojící stranou dění. Pouze v jednom případě byla učitelka znázorněna jako přímý účastník řízené činnosti.

Závěrem lze shrnout, že kresba na zvolené téma umožnila nahlédnout do prožívání dětí a jejich vztahu k mateřské škole. Převládající pozitivní ladění obrázků, přítomnost kamarádů a oblíbených her ukazuje, že děti většinou mateřskou školu vnímají jako bezpečné, známé a přátelské prostředí. Jednotlivé kresby však zároveň dokládají, že každé dítě má individuální prožívání, které si zasluhuje pozornost a citlivý pedagogický přístup.

Na základě zkušeností získaných během realizace tohoto výzkumu lze konstatovat, že dětská kresba představuje cenný nástroj, s nímž je možné dále pracovat i v rámci navazujících výzkumů. Lze zvážit využití obdobné metodiky například v diplomové práci, přičemž vhodným tématem by mohla být oblast rodiny, kde by bylo možné podrobněji zkoumat vnímání vztahů mezi jednotlivými členy rodiny, projevy emoční vazby či představy dítěte o rodinném soužití. Stejně tak je možné zaměřit se na jiná témata reflektující různé aspekty dětského prožívání, jako je například přátelství či volný čas. Stávající výzkum poskytl pevný metodologický a interpretační rámec, který může sloužit jako výchozí bod pro hlubší analýzu dalších oblastí dětského vnímání a zkušenosti.

7.2 Limity výzkumu

Během realizace výzkumného šetření se objevilo několik faktorů, které mohou být považovány za omezení ovlivňující celkový průběh a interpretaci výsledků.

Moje zkušenost jako výzkumnice

Tento výzkum byl jednou z mých prvních hlubších zkušeností s kvalitativním výzkumem, což mohlo ovlivnit především interpretaci získaných dat. Přestože jsem se snažila postupovat systematicky, větší výzkumná zkušenost by mohla přispět k hlubším analytickým vhledům.

Subjektivita interpretace

Kvalitativní výzkum přirozeně zahrnuje jistou míru subjektivity. Interpretace kresby, rozhovorů i pozorování byla prováděna z mého pohledu, i když jsem se snažila být maximálně objektivní a transparentní. Nelze však zcela vyloučit vliv osobního vnímání.

Vliv přítomnosti výzkumníka a prostředí

Děti kreslily ve známém prostředí MŠ, což mohlo přispět k jejich větší otevřenosti, ale zároveň mohl mít vliv i samotný fakt, že jsou pozorovány a že se jedná o výzkumnou aktivitu. Tento faktor nelze zcela eliminovat.

Možný vliv rozhovoru na odpovědi dítěte

I když byl rozhovor veden až po dokončení kresby a jeho cílem bylo objasnit případné nejasnosti v dětském výtvarném projevu, nelze vyloučit, že některé odpovědi mohly být ovlivněny formulací otázek či snahou dítěte vyhovět očekávání dospělého. Tento jev může ovlivnit autentičnost výpovědi dítěte a tím i interpretaci kresby.

Vliv odlišností prostředí dvou mateřských škol

Výzkum byl realizován ve dvou různých mateřských školách, které se mohly lišit svým prostředím, výchovným přístupem, organizací dne i atmosférou ve třídách. Tyto odlišnosti mohly ovlivnit způsob, jakým děti své prostředí v kresbě zobrazovaly.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě zjištění provedeného výzkumu lze formulovat několik doporučení pro pedagogickou praxi v mateřských školách. Kresba na téma „Já v mateřské škole“ se ukázala jako účinný nástroj nejen pro rozvoj výtvarného projevu dítěte, ale i pro hlubší porozumění jeho prožívání a vztahů v prostředí mateřské školy. V kontextu předškolního vzdělávání tak může sloužit jako cenný prostředek pedagogické diagnostiky.

Dle mého názoru by pedagogové měli více zařazovat tematicky zaměřené kresby, které odrážejí osobní zkušenosti dítěte, do běžných edukačních činností. Taková aktivita může posloužit jako prostředek pro navázání hlubšího kontaktu s dítětem, zejména v adaptačním období nebo při řešení problémových situací. Kresba poskytuje jedinečný prostor pro spontánní vyjádření emocí, prožitků a vztahů dítěte.

Zvláštní důraz by měl být také kladen na využití kresby z diagnostického hlediska, zejména v období před nástupem dítěte do základní školy. Kresba je běžnou součástí posuzování školní zralosti a může pedagogům poskytnout důležité informace o úrovni grafomotorických dovedností, prostorové orientaci, vnímání tělesného schématu či schopnosti symbolického vyjadřování. Práce s kresbou tak přispívá k ucelenějšímu pohledu na připravenost dítěte na školní docházku.

Doporučila bych, aby pedagogové systematicky zakládali dětské kresby do portfolií a vedli k nim stručné záznamy, které mohou zachycovat okolnosti vzniku kresby, komentáře dítěte či pozorované projevy při činnosti, a to například formou portfolia nebo individuálních záznamových archů. Takto uchovávané kresby představují cenný diagnostický materiál, jenž umožňuje sledovat vývoj dítěte v čase či reflektovat jeho individuální potřeby. Zakládání kreseb spolu s odpovídající dokumentací může být, dle mého názoru, rovněž významným zdrojem informací při spolupráci s rodiči, školskými poradenskými zařízeními nebo dalšími odborníky.

Vzhledem k tomu, že interpretace dětské kresby vyžaduje určité odborné znalosti a zkušenosti, je vhodné podporovat další vzdělávání pedagogů v této oblasti. Znalosti pedagogů v oblasti dětské kresby lze rozvíjet prostřednictvím odborných seminářů, workshopů, konzultací s odborníky, sdílení zkušeností mezi pedagogy či samostudiem odborné literatury. Tyto formy podpory napomáhají lepšímu porozumění vývojovým, obsahovým i diagnostickým aspektům dětské kresby.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřila na způsob, jakým děti v předškolním věku zobrazují samy sebe v prostředí mateřské školy. Právě toto prostředí bylo v kresbách vnímáno jako významné a důvěrně známé místo, v němž se odrážely nejen každodenní činnosti, ale také vztahy s vrstevníky a prvky, které dítě považuje za důležité. Kresba zde vystupuje jako autentický výrazový prostředek, který umožňuje nahlédnout do dětského prožívání a nabízí bohatý prostor pro interpretaci.

Teoretická část práce poskytla přehled klíčových poznatků souvisejících s dětskou kresbou, jejím vývojem, specifickými znaky a významem jednotlivých prvků. Zvláštní pozornost byla věnována kresbě lidské postavy, symbolice barev a faktorům, které ovlivňují kvalitu výtvarného projevu. Tyto poznatky tvořily důležitý základ pro následnou analýzu dětských kreseb.

Empirická část představila kvalitativní výzkum založený na analýze tematických kreseb dětí předškolního věku. Pomocí podpůrných metod, jakými byly pozorování dítěte při činnosti a polostrukturovaný rozhovor, bylo možné hlouběji porozumět obsahu jednotlivých kreseb. Výsledky ukázaly, že děti nejčastěji zobrazují činnosti spojené s volnou hrou, své vrstevníky a známé předměty z prostředí mateřské školy. Emoce a vztahy sehrávaly v kresbách důležitou roli a odrážely individuální zkušenosti a postoje dětí.

Závěr praktické části se věnoval diskusi nad získanými poznatky, identifikaci limitů výzkumu a formulaci doporučení pro pedagogickou praxi. Mezi klíčová doporučení patří větší využívání dětské kresby jako prostředku pro sledování vývoje dítěte a také cílenější zařazování tematicky zaměřených kreseb, které odrážejí osobní zkušenosti dítěte, jako prostředku pro hlubší porozumění jeho prožívání, vztahům i míře adaptace na prostředí mateřské školy. Kresba může sloužit jako doplňkový diagnostický nástroj, který pedagogovi umožní citlivěji reagovat na individuální potřeby dítěte.

Výzkum zároveň potvrdil, že kresba má potenciál odhalit nejen každodenní zkušenosti, ale i vnitřní přání či obavy dítěte, které nejsou vždy zřejmé z běžné komunikace. Může tedy sloužit i jako cenný podklad pro případnou spolupráci s rodiči nebo odborníky v oblasti školní psychologie a speciální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Altman, Z. (2011). *Kresba postavy: podrobná příručka k interpretaci projektivní kresby postavy (FDT) a její využití v psychodiagnostické praxi*. Hogrefe Testcentrum.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. díl). Edika.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
- Dağlıoğlu, H. E. (2011). *A comparative study of teacher figures in 5 to 7 year-old children's drawings*. *Education and Science*, 36(160), 144–153.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=f0acbf417363c7b8146feac0776295ed004ac31e>
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2 vyd.). Portál.
- Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech* (2. vyd.). Portál.
- Doyon-Richard, L. (2003). *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Portál.
- Dvořák, J. (2001). *Logopedický slovník* (2. upr. a rozš. vyd.). Logopedické centrum.
- Dvořáková, H. (2014). *Rozvíjíme tělesnou zdatnost dětí: dítě a jeho tělo*. Raabe.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2., přeprac. a dopl. vydání). Grada.
- Kesicioğlu, O. S. (2024). *Examining preschool children's perceptions of school*. *Journal of Qualitative Research in Education*, 38, 252–277. <https://doi.org/10.14689/enad.38.1844>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktual. vyd.). Grada.
- Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Grada.
- Michalová, Z., & Kratochvílová, A. (2022). *Sociální dovednosti v mateřské škole: aktivity k minimalizaci nevhodného chování v předškolním věku a posilování sociálních dovedností*. Grada.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Grada.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Portál.

- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Grada.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Steklá, M. (2019). *Jak dítě vnímá prostředí mateřské školy* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/80742>
- Šicková-Fabrice, J. (2016). *Základy arteterapie* (Rozš. vyd.). Portál.
- Šišák, P. (2013). *Psychologie pro předškolní pedagogiku I*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Šmelová, E., Petrová, A., & Souralová, E. (2012). *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šupšáková, B. (2013). *Dětský výtvarný projev: od čmáranic k obrazům a jejich význam*. DOLIS.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Uzunboyu, H., & Evram, G. (2017). *Understanding children's paintings in psychological counselling with children. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3, 449–463. <https://doi.org/10.18844/gjhss.v3i3.1621>
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte* (5. přeprac. a dopl. vyd.). Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. přeprac. a dopl. vyd.). Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie* (2. přeprac. a dopl. vyd.). Karolinum.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
- Vyskotová, J. (2024). *Jemná a komunikační motorika: význam, vývoj, řízení a vybrané způsoby hodnocení z pohledu rehabilitace*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zlateva, A. (2019). *How to read children's drawings*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/48957>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1; Kresba dítěte č. 1	38
Obrázek 2; Kresba dítěte č. 2	40
Obrázek 3; Kresba dítěte č. 3	42
Obrázek 4; Kresba dítěte č. 4	44
Obrázek 5; Kresba dítěte č. 5	46
Obrázek 6; Kresba dítěte č. 6	48
Obrázek 7; Kresba dítěte č. 7	50
Obrázek 8; Kresba dítěte č. 8	52
Obrázek 9; Kresba dítěte č. 9	54
Obrázek 10; Kresba dítěte č. 10	56
Obrázek 11; informovaný souhlas pro zákonné zástupce	75

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie, podkategorie a kódy použitých motivů v dětských kresbách.....	58
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Č.	Číslo
MŠ	Mateřská škola
Tzv.	Takzvaný

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Příloha P II: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ZÁKONNÉ ZÁSTUPCE

SOUHLAS S POŘÍZENÍM A ZVEŘEJNĚNÍM FOTOGRAFIÍ KRESEB

Týkající se bakalářské práce na téma: „*Kresba dítěte předškolního věku*“.

Vážený rodiče,

mé jméno je Michaela Dostálová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma „*Kresba dítěte předškolního věku*“.

Cílem výzkumu je analýza kresby dětí předškolního věku. Pro účel analýzy je klíčové od Vašeho syna/dcery získat kresbu, která bude provedena v prostředí mateřské školy.

Chtěla bych Vás touto formou požádat o souhlas s pořízením a použitím fotografií kreseb Vašeho dítěte do mé bakalářské práce.

U fotografií, ani jinde v bakalářské práci, nebudou uvedena jména dětí ani jejich obličeje. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně.

Udělují tímto informovaný souhlas k výše uvedenému využití fotodokumentace pouze pro účely uvedené bakalářské práce.

Jméno:

Ve Zlíně dne

Podpis:

Obrázek 11; informovaný souhlas pro zákonné zástupce

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

1. Kdo všechno je na tvém obrázku?
2. Co osoby zrovna dělají?
3. *Jednotlivé prvky* – Co je to? / Proč jsi to nakreslil?
4. Kde přesně jsi se nakreslil? Je obrázek z nějakého určitého místa ve školce?