

# Pojetí rodiny v preprimární výtvarné edukaci

Barbora Sábliková

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Sáblíková**  
Osobní číslo: **H21989**  
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Pojetí rodiny v preprimární výtvarné edukaci**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o předškolním období a dětském výtvarném projevu.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na vývojové fáze dětské kresby rodiny a vliv současné doby na dětskou kresbu.  
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Davidov, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Portál.
- Matthews, J., & Bruce, T. (2003). *Drawing and painting: children and visual representation* (2nd ed.). SAGE.
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.
- Šicková-Fabrice, J. (2016). *Základy arteterapie*. Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.

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

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 22.4.2024 .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě*

*pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) 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, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) 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, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena do dvou částí. Teoretická část sumarizuje poznatky o dětské kresbě obecně, faktorech, které dětskou kresbu v současné době ovlivňují a také se věnuje konkrétně kresbě rodiny. V empirické části práce byl proveden kvalitativně orientovaný výzkum. Data výzkumu byla získána prostřednictvím polostrukturovaných interview s učiteli mateřských škol. Následně byla interview analyzována a na jejich základě byly vytvořeny tři významové kategorie, které zachycují, co v současnosti kresbu rodiny ovlivňuje, jak ji učitelé využívají a jak ji interpretují. Výsledky výzkumu ukázaly, že kresba rodiny je považována za cenný nástroj, který učitelům pomáhá lépe porozumět dítěti.

Klíčová slova: dětská kresba, kresba rodiny, interpretace dětského výtvarného projevu, rodinné prostředí, faktory ovlivňující dětskou kresbu

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character and is divided into two parts. The theoretical part summarizes knowledge about children's drawing in general, factors that currently influence children's drawing, and also deals specifically with family drawing. Qualitatively oriented research was carried out in the empirical part of the work. Research data was obtained through semi-structured interviews with kindergarten teachers. Subsequently, the interviews were analyzed and three significant categories were created based on them, which capture what currently affects the drawing of the family, how teachers use it and how they interpret it. The results of the research showed that the drawing of the family is considered a valuable tool that helps teachers to better understand the child.

Keywords: child's drawing, drawing of family, family environment, interpretation of children's art expression, factors influencing children's drawing

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za odborné vedení, ochotu a cenné rady v průběhu zpracovávání bakalářské práce. Děkuji také všem učitelkám mateřských škol, které se zúčastnily mého výzkumu za ochotu a spolupráci.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a svému příteli, za obrovskou podporu během mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 DĚTSKÁ KRESBA</b> .....	<b>12</b>
1.1 KRESBA JAKO NÁSTROJ DĚTSKÉ KOMUNIKACE .....	12
1.2 ZNAKY DĚTSKÉ KRESBY .....	13
1.3 BARVY V DĚTSKÉ KRESBĚ .....	15
<b>2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV</b> .....	<b>18</b>
2.1 VNITŘNÍ FAKTORY.....	18
2.2 VNĚJŠÍ FAKTORY .....	19
<b>3 KRESBA RODINY</b> .....	<b>21</b>
3.1 VÝVOJOVÉ FÁZE DĚTSKÉ KRESBY RODINY .....	22
3.2 ZOBRAZENÍ RODINNÝCH ČLENŮ V DĚTSKÉ KRESBĚ .....	23
3.3 HODNOCENÍ KRESBY RODINY .....	24
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	29
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	29
4.3 METODA SBĚRU DAT .....	30
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	30
4.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	34
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>35</b>
5.1 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA DĚTSKOU KRESBU .....	35
5.1.1 Faktory ovlivňující dětskou kresbu .....	36
5.1.2 Oblíbená témata kreseb .....	39
5.1.3 Vliv mediálního obsahu na kresbu rodiny .....	41
5.2 KRESBA RODINY V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	42
5.2.1 Motivace dětí ke kresbě rodiny v MŠ .....	42
5.2.2 Využití kresby rodiny MŠ .....	43
5.3 INTERPRETACE DĚTSKÉ KRESBY RODINY .....	46
5.3.1 Znaky dětské kresby.....	47
5.3.2 Postavy v dětské kresbě .....	48
5.3.3 Vztahy mezi členy rodiny .....	50
5.3.4 Faktory ovlivňující interpretaci dětské kresby .....	53
<b>6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>54</b>
6.1 LIMITY VÝZKUMU .....	55



<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>63</b>

## ÚVOD

Rodina je primární sociální skupina a hraje klíčovou roli v životě každého jedince. Je to první prostředí, kde se dítě učí o mezilidských vztazích, normách a hodnotách. V předškolním věku, kdy se děti začínají výtvarně projevat, se rodina často objevuje jako jeden z hlavních námětů jejich kreseb. Toto období je pro děti zásadní, neboť se jejich způsob vyjadřování neustále vyvíjí a kresba se stává jedním z hlavních prostředků skrz který mohou vyjadřovat své myšlenky a pocity. Proto bývá kresba častokrát označována za nástroj dětské komunikace a prostředek poznání.

Toto téma bakalářské práce jsem si vybrala, neboť si myslím, že kresba rodina je z výše uvedených důvodů významná a přínosná i pro samotného učitele v mateřské škole.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje dětské kresbě obecněji. Zde se zaměřuji na funkci kresby jako komunikačního nástroje, typické znaky dětské kresby a barvy, které hrají významnou roli při následné interpretaci. Druhá kapitola teoretické části pojednává o faktorech, které mohou dětskou kresbu ovlivnit. Ty jsem následně rozdělila na vnitřní a vnější vlivy. Poslední kapitola se věnuje konkrétně kresbě rodiny, jejím vývojovým fázím, zobrazením jednotlivých členů rodiny a následné interpretaci dětské kresby rodiny. Tato kapitola práce poskytuje teoretický rámec pro interpretaci výtvarných projevů a pojednává o různých důvodech, které mohou ovlivnit, jak jsou rodinní členové dětmi vyobrazeni.

Cílem výzkumu v praktické části je zjistit, jak učitelé v mateřské škole pracují s dětskou kresbou rodiny, k čemu ji využívají, dále jak ji interpretují a co ji dle nich v současné době nejvíce ovlivňuje. Data budou získávána pomocí polostrukturovaných interview a v rámci jejich analýzy budou vytvořeny významové kategorie. Posléze budou získaná data z interview interpretována.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DĚTSKÁ KRESBA

Kreslení patří mezi jednu z nejoblíbenějších činností dětí, kterou vykonávají s radostí a nadšením. V očích dospělých bývá tato činnost často podceňována a nevěnují jí dostatečnou pozornost, i přesto, že nám může odhalit spoustu osobnostních rysů dítěte (Zlateva, 2019).

Pro samotné děti je však kresba stejně významná jako hra. Skrze kreslení děti zpracovávají své zážitky podobně jako při hrách. Kreslení a hra dohromady slouží k porozumění realitě a vyjádření toho, jak děti chápou okolní svět (Plevová & Pugnerová, 2022).

Kresba má několik různých psychologických funkcí, čímž se stává důležitou pro dítě i dospělého. Vágnerová (2017) uvádí čtyři důležité funkce kresby, kterými je funkce expresivní, terapeutická, diagnostická a dále také hraje významnou roli v komunikaci. Uždil (2002) zmiňuje navíc funkci zábavní a kreativní.

**Expresivní funkci** plní kresba prostřednictvím toho, že dítěti umožňuje vyjádřit své pocity. Kresba dětem umožňuje reflektovat své emoce, které prožívají, a to například zdůrazňováním nebo vynecháváním určitých prvků v kresbě. Prostřednictvím kresby se dítě může i odreagovat, protože odpoutá pozornost od svých starostí a problémů, které se mohou následně v kresbě promítnout. Proto zde hovoříme o **terapeutické funkci** kresby. Důležité je také zmínit **diagnostickou funkci** kresby. Kresba nám umožňuje diagnostikovat například vývoj motoriky, emoční stav dítěte nebo sociální vztahy. Kresba je také důležitým prostředkem **komunikace**. Dítě se pomocí kresby dokáže mnohdy vyjádřit lépe než za pomoci slov, proto také úzce souvisí s diagnostickou funkcí (Pugnerová & Plevová, 2022; Vágnerová, 2017). Vztahu mezi komunikací a kresbou se budu více věnovat v následující podkapitole.

### 1.1 Kresba jako nástroj dětské komunikace

Kresba dítěte může být vhodným nástrojem, který nám poskytne spoustu informací o emocionálním stavu dítěte. Prostřednictvím svých obrázků nám dítě může sdělit své zážitky, myšlenky, pocity nebo také nálady, které nedokáže vyjádřit slovy. Proto bývá kresba často vnímána jako prostředek neverbální dětské komunikace.

Matthews (2003) uvádí, že dětská kresba je úzce spjata s jazykem a podobá se i jeho vývoji. Dále dle něj můžeme vnímat vývoj jazyka i kresby jako tvůrčí proces, který si děti osvojují již od narození. Děti netvoří věty pouze kopírováním starších osob, stejně jako se neučí kreslit pouhým napodobováním obrázků dospělých.

Kreslení a jazyk představují specifické symbolické systémy, z hlediska vývoje oba rovněž klíčové, přestože každý z nich využívá odlišné symboly. Jazyk operuje pomocí symbolů, které nesouvisí s realitou. Naopak kresba se obvykle snaží podobat skutečným objektům. I když jazyk efektivně slouží ke sdílení informací o různých objektech a situacích, v dětství poskytuje kresba více možností pro vyjádření vnitřních emocí dětí (Mortensen, 1991, podle Vágnerová, 2017).

Výtvarný projev dítěte předškolního věku hraje významnou roli také v rozvoji komunikačních dovedností. V počátečních fázích vývoje řeči je pro dítě důležité, že kresba spolu s gesty poskytuje možnost tzv. rychlého vyjádření a sdělení, na rozdíl od slov, která vyžadují hledání správného výrazu a následné skládání slov do vět. Také jsou slova náchylná k chybám ve výslovnosti. Proto grafické prvky jako čáry, tvary, čmáranice a barevné skvrny umožňují dětem projevovat se svobodněji (Stehlíková Babyrádová, 2014).

Již pouhá čára nám o dítěti může mnohé napovědět. Záleží především na síle vedené čáry. Tenké a slabě vedené čáry jsou typické pro děti, které si nedostatečně věří. Často také své obrázky upravují či překreslují. Naopak děti, které kreslí silné čáry, v některých případech až tak, že protrhnou papír, mohou být více impulzivní a mít sklony k agresivnímu jednání. Děti, které jsou vyrovnané mají intenzitu tlaku na tužku pod kontrolou. Obecně se dá říct, že děti, které vytváří zmatené a nedbalé obrázky mohou mít problémy s grafickým projevem, což se může později projevit i při psaní (Davido, 2008).

Také Davido (2008) uvádí, že kresbu dítěte můžeme chápat jako nevědomé písmo patřící k hlavním komunikačním prostředkům dítěte. Stejně jako Stehlíková Babyrádová, uvádí i Davido, že kresba je způsob psaní a komunikace, která autorovi nechává větší volnost.

## 1.2 Znaky dětské kresby

V kresbách můžeme často pozorovat mnoho znaků, které děti zobrazují. Jedná se o typické rysy, které se objevují právě v dětských kresbách. V této podkapitole několik z nich představím.

**R-princip** neboli pravidlo pravého úhlu je potřeba dítěte odlišit od sebe zřetelně jeden směr od druhého. Proto dítě ve svých kresbách často využívá pravé úhly (komín je kolmo ke střeše, ruce prvních hlavonožců jsou kolmo k tělu atd.) (Uždil, 2002).

**Sklápění** je jev, který je typický pro děti ve věku pěti až sedmi let. Kresbám často chybí perspektiva a zobrazené předměty jsou disproporční. Postavy či jiné zobrazené předměty

jsou kolmo sklápěny k určité dominantě. Například pokud jsou děti v kresbě zobrazeny kolem stromu, vidíme je k němu kolmo sklopené. Mohlo by se zdát, že děti v kresbě na papíře „leží“. Kresby proto neodpovídají realitě (Davido, 2008).

**Grafoidismus** je naklánění kresby ve směru budoucího písma. Patří sem i zakulacování ostrých a pravých úhlů. To úzce souvisí s psacím písmem, při kterém děti plynule přechází z jednoho písmena na druhé (Uždil, 2002).

**Grafický automatismus** se v kresbě vyskytuje tehdy, když dítě opakuje již osvojené tvary. Často se jedná například o trávník, který dítě zobrazuje pomocí jednoduchých krátkých čar. Může se jednat také o různé zdobné prvky v kresbě, které má dítě naučené a často je opakuje. S tím se pojí i **nepravý ornament**. Jedná se o přílišné zdobení předmětů. Tímto zdobením se dítě snaží zamaskovat nedokonalosti kresby a zakrýt mezery v představivosti. Často se vyskytuje v částech kresby, které dítě nezvládne nakreslit (Uždil, 2002).

Ožívování neživých předmětů neboli **personifikace** je jev, při kterém dítě přisuzuje neživým předmětům nebo zvířatům lidské vlastnosti. Můžeme se s tím například setkat u kresby slunce, jemuž děti často dokreslují obličej (Hazuková, 2011).

**Transparentnost** je spíše typická pro starší děti. Jedná se o zobrazení vnitřní části objektu, přestože by měl být na obrázku zobrazen objekt pouze z venkovní strany. Často se s tím setkáváme u kresby domu, kdy dítě kreslí vnitřní prostory a vytváří tím tak domu neviditelnou zeď, skrz kterou můžeme pozorovat vnitřní část daného prostoru (Davido, 2008).

**Rytmus, opakování a symetrie** jsou principy, které najdeme v kresbách působících vyváženě. Jedná se především o členění plochy papíru a formální prvky celé kresby. Jsou základem kompozičních schopností, které má dítě vrozeně (symetrie lidské postavy, rytmus dechu) (Uždil, 2002).

**Zdůrazňování a vypouštění**, které se projevuje **nepoměrností v proporcích**, představuje také zvláštní jev kresby, kdy dítě zobrazuje pouze to, co mu připadá zajímavé. Může docházet ke zvětšování objektů, čímž dítě zdůrazňuje proporce dané věci. To může vést k neúměrné velikosti domu v porovnání s postavou – postavy v kresbě jsou často stejně vysoké jako dům, neodpovídá to tedy zcela realitě (Plevová & Pugnerová, 2022).

### 1.3 Barvy v dětské kresbě

Barvy hrají v dětské kresbě důležitou roli, jelikož se prostřednictvím nich můžeme dozvědět více o emocionálním stavu dítěte, jeho prožívání a vnímání. Stehlíková Babyrádová (2014) uvádí, že barevné cítění a vyjadřování má úzký vztah s psychologickým pojetím barev v dětském výtvarném projevu.

Výběr barev v dětských kresbách je silně individuální. Je ovlivněn věkem dítěte a aktuálním emočním stavem. Děti ve věku tří let používají při své kresbě většinou jednu pastelku. Pouze 17 % z nich požívá ve třech letech dvě různé barvy. Ve čtyřech letech již používají barvy, které se podobají realitě, avšak nemusí tomu tak být vždy. V pěti letech volí barvy dle tématu kresby. V šesti až osmi letech se použité barvy stávají důležitým prvkem kresby dítěte a jsou již totožné s realitou. Prostřednictvím barev také mohou vyjádřit své emoce (Vágnerová, 2017).

Předškolní dítě by již mělo být schopno rozpoznat barvy a zároveň jim přiřadit jednoduché a dohodnuté významy (např. červená barva znamená stop, či může značit nějaké riziko) (Stehlíková Babyrádová, 2014).

Při interpretaci symboliky barev je důležité brát v úvahu mnoho různých faktorů, které mohou ovlivnit jejich význam. Mezi tyto faktory patří například kulturní vlivy, módní trendy a také volba kombinace barev, které mohou naznačovat konflikt mezi dvěma tendencemi (Davido, 2008).

Kombinace barev v nás mohou vyvolávat různé pocity a dojmy. Určité kombinace barev působí dojemem vzájemné shody a ladění, zatímco jiné jsou výrazněji kontrastní (Cognet, 2013). Tyto různé kombinace ovlivňují, jak vnímáme obrázky, což může působit na naše emoce a celkový dojem z kresby.

Teplé barvy více využívají děti, které jsou otevřené a ve skupině se cítí dobře, tedy úspěšně se adaptovaly. Neutrální barvy využívají naopak častěji děti, které jsou uzavřené a mají sklony k agresivnímu chování (Cognet, 2013). Většina dětí však dává přednost teplým barvám před studenými. Teplými odstíny v kresbě zobrazuje dítě zejména věci, které má rádo, jsou mu blízké či pro něj nějak důležité (Uždil, 2002).

Dle Davido (2008) je důležité se zaměřit na rozdílné preference barev u dětí extravertních a introvertních. Pro chování extravertního dítěte je typická impulzivita, otevřenost a schopnost navazovat sociální kontakty, přičemž své emoce a postoje vyjadřuje bez váhání. V rámci

svého uměleckého vyjádření, jako jsou kresby, využívá extravertní dítě širokou škálu barev. Introvertní dítě je obvykle klidné, obtížněji navazuje kontakty a často se uzavírá do sebe. Na rozdíl od extravertních dětí, introvertní jedinci mají tendenci používat omezené spektrum barev, obvykle jednu nebo dvě.

Nyní blíže specifikuji možné významy jednotlivých barev:

**Červená barva** je dle Cogneta (2013) oblíbenou barvu dětí, kterou často používají. Davido (2008) uvádí, že je zcela běžné, když děti mladší šesti let využívají ke své kresbě výhradně červenou barvu. V pozdějším věku však tato barva již může u dětí signalizovat agresi. Jedná se také o často využívanou barvu u hyperaktivních dětí (Šicková-Fabricsi, 2016).

**Modrou barvu** často používají děti mladší pěti let. Děti v tomto věku, které preferují modrou barvu, často vykazují tendenci k lepšímu ovládnutí svého chování ve srovnání s dětmi upřednostňujícími červenou. V šesti letech tato barva svědčí o dobré adaptaci dítěte v prostředí. Pokud je však tato barva výhradní volbou dítěte, může u nich poukazovat na přílišnou míru sebekontroly (Davido, 2008). Z diagnostického pohledu zaujímá modrá barva zvlášť významnou roli, zejména pokud je použita neobvykle, například v částech obrázků, kde to není běžné, jako je modrá ruka trestajícího otce. Takový prvek může naznačovat prožité trauma dítěte, které je spjaté s rodinou (Šicková-Fabricsi, 2016).

**Žlutá barva** je jedna ze základních barev, která se často používá v kombinaci s červenou. Tato barva může signalizovat závislost dítěte na svém rodiči (Davido, 2008). Jedná se také o barvu, kterou se doporučuje indikovat dětem s mentálním postižením (Šicková-Fabricsi, 2016). Šupšáková (2013) uvádí, že se jedná o nejvíce využívanou barvu u dětí ve věku čtyř až deseti let a přednost jí dává téměř 30 % dětí této věkové kategorie.

**Zelená barva** je srovnatelná s modrou barvou a reflektuje zejména sociální interakce a vztahy (Davido, 2008). Kombinaci zelené a červené barvy často volí děti, které byly týrané nebo sexuálně zneužívané. Tato kombinace se vyskytuje ve zvláštních spojeních, například červenozelený déšť nebo červenozelené oči (Šicková-Fabricsi, 2016). Cognet (2013) také uvádí, že zelená barva může u dítěte signalizovat odpor k přísné disciplíně.

**Fialová barva** se u malých dětí objevuje vzácně a může naznačovat přítomnost neklidu. Vyskytuje se obvykle během období náročné adaptace a někdy je doprovázena také zelenou barvou. Může být také v kombinaci s modrou barvou, to může signalizovat úzkost (Davido, 2008). Jedná se taktéž o barvu, která bývá spojována s konflikty (Cognet, 2013).



**Oranžová barva** vzniká kombinací žluté a červené barvy. Není tak agresivní jako červená barva. Jedná se o barvu, která je typická pro extravertní děti a je označována za „sociální barvu“ (Šicková-Fabricsi, 2016).

**Hnědá barva** je tmavou a v obrázcích méně výraznou barvu. Tato barva může odhalovat problematickou adaptaci dítěte v rodinném i sociálním prostředí. Může také poukazovat na konflikty dítěte. Tuto barvu často preferují umíněné děti (Davido, 2008).

**Černá barva** bývá přítomná v kresbách lidí jakéhokoliv věku a může naznačovat určitou úroveň úzkosti. Může nám něco napovědět o vnitřním světě dítěte. Důležitou roli hraje v kresbách u dospívajících. Během puberty získává černá specifický význam, který vyjadřuje nepřístupnost a ostych v projevu emocí (Davido, 2008). Jedná se však o temnou barvu, která může signalizovat smutek či tajemství. Pokud děti výhradně volí černou barvu ve svých kresbách, často to může naznačovat zkušenost s traumatem nebo dokonce přítomnost deprese (Šicková-Fabricsi, 2016).

## 2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV

Je důležité brát v potaz, že dětskou kresbu může ovlivňovat velké množství faktorů, které na dítě působí. Proto je možné v kresbách pozorovat jisté odlišnosti. V následujících podkapitolách se budu zabývat faktory, které ovlivňují dětskou kresbu. Tyto faktory jsem rozdělila na vnitřní a vnější. Vnitřní faktory jsou ty, které vyplývají přímo z osobních vlastností a vývojového stádia dítěte. Vnější faktory zahrnují vlivy plynoucí z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, včetně kulturních, sociálních a technologických aspektů.

### 2.1 Vnitřní faktory

Vývoj a úroveň dětské kresby ovlivňuje podle Bednářové & Šmardové (2021) osm faktorů, mezi které zahrnují mentální vyspělost dítěte, laterality, zrakové vnímání, paměť, pozornost, představivost, reprodukci a také úroveň motorických dovedností.

**Mentální vyspělost** je běžnou součástí vývoje jedince. Jedná se o faktor, který se podílí na vývoji dětské kresby. Kresba odráží i intelekt dítěte. Je však důležité si uvědomit, že úroveň kresby nemusí vždy odpovídat intelektu. Pokud se setkáme s dítětem, u kterého je výrazný rozdíl mezi intelektuální úrovní a kresebným projevem, je důležité zjistit příčiny tohoto nepoměru (Bednářová & Šmardová, 2021).

**Motorika** hraje jednu s nejvýznamnějších rolí. Jedná se o důležité vývojové propojení hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky očních pohybů a motoriky mluvidel. Důležitá je také schopnost koordinace mezi okem a rukou. Pokud je některá z těchto oblastí pohybového vývoje narušena, projevuje se to i v kresbě dítěte (Bednářová & Šmardová, 2021). Podle Vágnerové (2017) je pro dětskou kresbu velmi významná dosažená úroveň jemné motoriky, jelikož kreslení vyžaduje zvládnutí určitých grafomotorických procesů. Šimíčková-Čížková (2010) zmiňuje, že díky jemné motorice dokáže dítě udržet tužku nebo stříhat papír. Na základě těchto činností se u dítěte rozvíjí zručnost.

**Laterality** souvisí úzce s motorikou. Ke kresebnému pokroku a zájmu o kresbu u dítěte dochází v moment, kdy má vyhraněnou dominantní ruku. U dětí, které mají nevyhraněnou laterality můžeme pozorovat menší zájem o kresbu, případně až odpor k výtvarné činnosti (Bednářová & Šmardová, 2021). Šimíčková-Čížková (2010) uvádí, že dominance jedné ruky se projevuje kolem čtvrtého roku života.

Kreslení vyžaduje využití **zrakového vnímání**. Díky němu dokáže dítě v kresbě rozložit celek na části, naopak z částí vytvořit celek, všimnout si detailů a vnímat podobnosti a

odlišnosti mezi předměty (Bednářová & Šmardová, 2021). Stehlíková Babyrádová (2014) také označuje zrak za velmi významný faktor při rozvoji dětského výtvarného projevu, který je potřeba stimulovat již od narození dítěte.

**Paměť, pozornost, představivost a reprodukce** úzce souvisí s kresebným projevem dítěte. Soustředěnost a pozornost jsou zásadní pro schopnost dítěte vnímat okolní podněty. Tyto podněty si dítě následně zapamatuje. Při kreslení si tyto podněty vybaví bez toho, aniž by je muselo vidět před sebou. Můžeme tedy říct, že díky své představivosti může dítě reprodukovat skutečnost ve své kresbě (Bednářová & Šmardová, 2021).

Dalším z důležitých vnitřních faktorů ovlivňující dětskou kresbu je **věk** dítěte. Aby se dítě naučilo určitému typu chování, musí dosáhnout i odpovídajícímu věku, např. aby dítě udrželo tužku, musí mít dostatečně vyvinuté svaly na prstech, k čemuž dochází kolem pátého roku života. Proto se kresby v tomto věku začínají více podobat realitě a začínají se v nich projevovat také myšlenky a emoce dítěte (Oğuz, 2010).

Všechny výše zmíněné faktory můžeme zařadit mezi vnitřní podmínky ovlivňující dětskou kresbu. V následující podkapitole se budu věnovat vnějším podmínkám, které taktéž významně působí na dětský výtvarný projev.

## 2.2 Vnější faktory

Na dětskou kresbu mají velký vliv i vnější faktory, jako například **současná doba**, ve které žijeme. Jedná se především o soubor různých vlivů, které v současnosti na dítě působí. Zde můžeme zařadit sociokulturní prostředí, technologický pokrok nebo také rodinné prostředí. Tyto faktory mohou ovlivnit způsob, jakým se dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje. Také Oğuz (2010) uvádí, že prostředí a současná doba ovlivňuje dítě ve všech aspektech jeho vývoje, a to včetně vývoje kresby.

Dětský výtvarný projev výrazně ovlivňuje **sociokulturní prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá. Dětské kresby se mohou v různých kulturách lišit, protože reflektují jak individuální, tak společně sdílené grafické vzorce a jejich významy typické pro danou kulturu. Vývoj dětské kresby lze chápat jako způsob napodobování kreslířských prvků, které se typicky zobrazují v kresbách dané kultury. Sociokulturní faktory mohou ovlivnit témata kreseb dětí, způsob a velikost zobrazení kreseb, množství detailů a mohou se také u dětí objevit mírné rozdíly ve vývoji dětské kresby (Vágnerová, 2017). Dítě kreslí to, čeho si kolem sebe všimá.

S tím dále souvisí i **rodinné prostředí**, které má také vliv na dětskou kresbu. Dle Vágnerové (2017) mají na kresbu dítěte vliv i dospělí, dětem nejbližší jsou zejména rodiče, kteří často dítě při výtvarné činnosti instruují a kresbu následně hodnotí. Oğuz (2010) zmiňuje, že rodiče by měli kresby dítěte hodnotit kladně a chválit ho, díky čemuž se dítě bude cítit více sebejistě. Jakákoliv nevhodná poznámka ke kresbě, např. „*Tohle nevypadá jako strom. Jak může žít ryba na obloze?*“ může v dítěti vyvolat negativní pocity. Dle Oğuze je nutné dětem poskytnout podporující prostředí a ke kresbě ho motivovat, nikoliv odrazovat.

Se současnou dobou je beze sporu úzce spjat i **technologický pokrok**. Děti jsou v dnešní době již od útlého věku obklopeny digitálními technologiemi jako je telefon, tablet, počítač nebo televize. Tyto technologie mají u dětí často větší oblibu než pohybové nebo výtvarné aktivity (Kraus, 2015). Velký vliv na využívání digitálních technologií dětmi má právě rodina. Rodiče by měli dětem stanovovat v tomto směru určité hranice, zejména co se týče časového rozsahu používání těchto zařízení. Mnoho dětí má však k těmto zařízením neomezený přístup, což následně vede k jejich nadužívání (Deutscherová, 2022). Děti prostřednictvím těchto zařízení sledují rozmanitý obsah, jako jsou dětské pořady, různá videa nebo často věnují svůj čas hraní her. Tyto podněty mohou ovlivnit myšlení a kreativitu dětí a náměty z nich se mohou objevit i v jejich kresbách.

### 3 KRESBA RODINY

V této kapitole se budu věnovat již konkrétně kresbě rodiny. Rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu v životě každého člověka. Tvoří základy pro správný vývoj jedince a také plní řadu důležitých funkcí jako je funkce psychologická, biologická, sociální a v neposlední řadě taktéž ekonomická. Jádrem zdravého vývoje dítěte je funkční rodina, která dítěti poskytuje dostatek lásky a citové podpory. Tyto faktory mohou vykompenzovat prvky jako je nedostatek materiálního vybavení, smyslových podnětů nebo vzdělání. Pokud je rodina dysfunkční a neuspokojuje hlavní potřeby dítěte, může být dítětem vnímána negativně a stává se zátěží (Pugnerová & Kvintová, 2016).

Rodinné prostředí, jeho vlivy, a především způsob výchovy jsou faktory, které hrají klíčovou roli při formování dětské osobnosti. Rodina je zároveň místem, kde se vytváří silná pouta mezi jejími členy a dochází k nejintenzivnější mezilidské komunikaci (Plevová & Pugnerová, 2022).

Rodina je jedním z hlavních témat předškolních dětí. Již v tomto věku podvědomě vědí, jak velkou roli hraje v jejich životě a jak jsou na ní závislí. To je jeden z hlavních důvodů, proč děti přebírají iniciativu a začínají svou rodinu kreslit i když o to nejsou požádáni (Zlateva, 2019).

S kresbou rodiny se začalo více pracovat již na začátku minulého století. Na počátku sloužila jako nástroj pro hodnocení osobnosti dítěte, kterou se zabývali M. Appel a W. Wolff. Metodu v rámci terapeutické péče dětí využívala taktéž S. Morgensternová. V polovině 20. století nastal významný okamžik v diagnostickém využití dětské kresby rodiny prostřednictvím studie W. Hulse. V této studii porovnával výtvarné práce dětí, které netrpěly žádnými emočními problémy s pracemi dětí, které se s těmito obtížemi potýkaly (Vágnerová, 2017). S prvním testem kresby rodiny přišel však až D. Porot. Během testu po dítěti žádá dítě, aby nakreslilo svou rodinu. Ke kresbě dítěti nabídl obyčejný papír a černou tužku. Během kresby dítě pozoruje a z celého procesu si zapisuje poznámky. Při analýze kresby se následně zaměřoval na pořadí, umístění a velikost jednotlivých postav (Cognet, 2013).

Kresba rodiny patří mezi často využívanou metodu dětské psychodiagnostiky i v dnešní době. Můžeme ji chápat jako symbolické zobrazení této primární sociální skupiny pohledem dítěte. Zároveň umožňuje dítěti vyjádřit svou představu o rodinném prostředí a odráží se v ní

i to, jak dítě toto prostředí vnímá a jak se v něm cítí (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

Pokud chceme po dítěti obrázek rodiny nakreslit, nejdříve jej o to požádáme a dáme mu pokyny, aby obrázek nakreslilo tak, jak samo považuje za vhodné. Žádné další instrukce dítěti nedáváme a necháváme čistě na něm co bude obsahem kresby. Po dokončení výtvarné práce je vhodné se dítěte doptat na otázky související s kresbou jako kdo je na obrázku, co daná osoba dělá, co se mu na obrázku nepovedlo nebo co chtělo vyjádřit. Další otázky nemusí směřovat jen k samotné kresbě, ale také k případným problémům a přáním spojenými s rodinným prostředím (Vágnerová, 2017).

### 3.1 Vývojové fáze dětské kresby rodiny

Zobrazení kresby rodiny se v průběhu vývoje dítěte mění, což musíme brát v potaz. Rozlišujeme tři vývojové fáze dětské kresby rodiny – statické nediferencované ztvárnění rodiny, statické diferencované ztvárnění rodiny a dynamické diferencované ztvárnění rodiny (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

První vývojovou fází kresby rodiny je **statické nediferencované ztvárnění**. Dítě zde zobrazuje několik stejně vypadajících postav, které stojí vedle sebe. Tento způsob zpracování kresby je charakteristický pro děti předškolního věku (Pugnerová & Plevová, 2022). Postavy se nejčastěji liší svou velikostí. První postava, kterou dítě nakreslí bývá největší, naopak poslední nakreslená postava může být nejmenší a to čistě z toho důvodu, že dítěti nezbylo na papíře dostatek volného místa (Vágnerová, 2017).

Druhou vývojovou fází je **statické diferencované ztvárnění** rodiny, které je typické pro děti mladšího školního věku. V této fázi již můžeme mezi nakreslenými postavami pozorovat více rozdílných prvků. Všimát si zde můžeme rozdílných rysů v obličejích postav, detailněji zpracovaných těl a také oblečení, které jim dítě nakreslí. V této fázi se také můžeme více dozvědět o vztazích, které dítě ke členům své rodiny zaujímá. Jestliže se jednotlivé postavy v kresbě dítěte od sebe liší, mají své charakteristické rysy a nechybí jim nic podstatného, považujeme vztahy dítěte s rodinou za dobré (Vágnerová, 2017).

Poslední vývojovou fází kresby rodiny je **dynamické diferencované ztvárnění**. Tuto kresbu zpracovávají děti středního a staršího školního věku. Rozdíly zde nejsou zachyceny pouze u zpracování postav, ale také ve vzájemné dynamice. Členové rodiny jsou v kresbě

často zobrazováni při různých aktivitách a činnostech, které jsou pro ně z pohledu dítěte typické (Pugnerová & Plevová, 2022).

Vágnerová (2017) uvádí, že pokud chceme, aby dítě zobrazilo své členy rodiny při nějaké aktivitě, je důležité tento požadavek vyjádřit, například skrze instrukci. Dítě požádáme, aby nakreslilo, jak probíhá jejich typický večer doma nebo například nekreslilo obrázek své rodiny, kde každý člen vykonává nějakou činnost.

### 3.2 Zobrazení rodinných členů v dětské kresbě

Po nástupu do mateřské školy si děti udržují se svými rodiči velmi blízký vztah. Mladší děti toto odloučení mnohokrát nesou špatně a v mateřské škole mohou být podrážděné. Postupně se však na nové prostředí a osoby adaptují a dokážou v něm trávit čas bez větších problémů (Vágnerová & Lisá, 2021).

Ve funkčních rodinách se rodiče ve výchově doplňují. Pokud je však vztah mezi manželi narušen, může se projevit i v odlišných názorech na výchovu dítěte (Vágnerová & Lisá, 2021). Tato dysfunkce se může vyskytnout i v kresbě dítěte. Může se stát, že dítě rodiče vůbec nenakreslí, což značí o jistých konfliktech v rodině, případně to může znamenat, že se dítě za rodiče stydí. Tato situace však není běžná a vyskytuje se velmi výjimečně (Davido, 2008).

**Matka** bývá dítětem vnímána jako osoba, která jej ochraňuje, v případě potřeby polituje a utěší. S matkou tráví dítě většinu svého času, proto se vedle ní cítí bezpečně a sebejistě (Říčan, 2021; Vágnerová & Lisá, 2021). Postava matky bývá často vyobrazena ve středu papíru jako dominantní. V některých případech dítě samo sebe nakreslí mezi své rodiče, tím pádem je od sebe oddělí. To může signalizovat hádky a spory mezi rodiči (Davido, 2008).

**Otec** bývá vnímán jako autorita a zastává úlohu průvodce vnějšího světa. Role otce se od matčiny role liší a zaujímá spíše pozici vedlejšího rodiče. Dítě jej může vnímat jako citovou zálohu v případě potřeby (Vágnerová & Lisá, 2021). U osoby otce se může vyskytovat oidipovský komplex. To se projevuje zvýšenou důležitostí jeho postavy v kresbě. Syn v tomto případě vymezí otci místo ve středu papíru, které obvykle zaujímá matka. V případě dívky je jeho postava doplněna o typicky mužské znaky a symboly – plnovous, knír, meč. V dětské kresbě se však také může vyskytnout naopak znehodnocení otcovy postavy. To se může projevat tím, že mezi otcem a synem je nakreslená zeď nebo jsou od sebe tyto postavy na papíře vzdálené. Dívky poté otce kreslí v rohu nebo jej nenakreslí vůbec. Tyto

situace se však vyskytují vzácně a obvykle je otci přisuzována vysoká hodnota (Davidov, 2008).

**Sourozenci** mají důležitou roli v životě dítěte. Starší sourozenci mohou dítě spousta nového naučit a předat jim cenné rady. Skrze sourozence se děti učí porozumět reakcím a projevům, které nejsou zprostředkovány rodičovskou autoritou. Tyto interakce umožňují dětem lépe chápat emocionální projevy a potřeby lidí, kteří stojí na stejné úrovni (Vágnerová & Lisá, 2021). Sourozenci však také mohou být zároveň rivaly a bojovat o pozornost rodičů. Proto je velmi důležité k dítěti přistupovat individuálně, vnímat jeho jedinečnost s ohledem na charakter a pozitivní vlastnosti (Špaňhelová, 2006). Co se týká zobrazení sourozenců v dětské kresbě rodiny, častokrát i vyrovnané dítě mívá potřebu nakreslit sebe samotného pouze s rodiči a sourozence má tendenci vynechávat. Dítě používá různé výmluvy, proč sourozence nenakreslilo. Nejčastěji argumentují nedostatkem místa na papíře, nedostatkem času nebo vynechání zdůvodňují častou nepřítomností sourozence doma. Pokud je žárlivost u dítěte velmi silná, avšak i přes to jej dítě nakreslí, bývají tyto postavy poškozené. Projevuje se to škrtáním, nedokreslenými částmi těla, postavy mají jen jednu ruku či jsou jinak zošklivené (Davidov, 2008).

Se zobrazením členů rodiny v dětské kresbě se bezesporu pojí i oblečení, které jim dítě nakreslí. Dle Davidov (2008) je zcela běžné že děti do sedmi let kreslí postavy bez oblečení. Z kreseb mnoha předškolní dětí je však patrné, že to nebývá psaným pravidlem a již děti v tomto věku kreslí postavy s oblečením.

I dle volby oblečení můžeme poznat, jaký dítě k dané osobě zaujímá postoj. Pokud dítě nakreslí roztrhané oblečení, může to být znakem nedocenění daného člověka. Dalším významným podnětem je, pokud dítě v kresbě samo sebe obleče do teplého oděvu. To může představovat ochranu proti citovému chladu, tedy nedostatku emočních projevů ze strany rodičů. Takové dítě se může cítit nemilované a mít sklony k úzkostem. Další výrazný prvek je zobrazení kapes a knoflíků na oděvu. Jestliže oblečení některé z postav tyto detaily obsahuje, zvyšuje to její důležitost v očích dítěte. Pokud je však počet kapes a knoflíků až příliš vysoký, signalizuje to závislost dítěte na dané osobě (Davidov, 2008).

### **3.3 Hodnocení kresby rodiny**

Analýza a následné hodnocení dětské kresby je vhodná metoda, prostřednictvím které můžeme získat mnoho informací o tom, jak děti vnímají svět a své blízké okolí. V kresbě můžeme pozorovat mnoho hodnotitelných znaků, od vývojové fáze dětské kresby až po



emocionální stav dítěte. Jedná se o vhodnou metodu pro diagnostiku předškolních dětí, jelikož kresba je přirozenou dětskou aktivitou a zároveň slouží k uvolnění a relaxaci (Zlateva, 2019).

Vágnerová (2017) uvádí, že při hodnocení dětské kresby rodiny se musíme zaměřit na čtyři důležité oblasti – koho dítě nakreslí, jak tyto postavy nakreslí, v jakém pořadí a kde na papíře je umístí a poslední oblastí jsou formální znaky kresby.

### **Koho dítě nakreslí**

První oblastí hodnocení je přítomnost osob v dětské kresbě. Je důležité si všimnout, koho dítě ve své kresbě zobrazí nebo naopak vynechá. Pokud dítě některého člena své rodiny v kresbě vynechá, může to být jistým přáním, aby tento člověk do rodiny nepatřil. Děti mají vůči těmto osobám spíše negativní postoj (Vágnerová, 2017). Vynechání osob může mít však i jiné důvody, například Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2015) uvádí příklad, že „dítě, které nenakreslilo ani matku, ani sebe, odpovědělo na dotaz, proč to udělala, „že jsou spolu na výletě.“ V tomto případě se projevilo přání po koalici s matkou, snaha mít matku jen pro sebe“ (s. 305). Zde se mohla projevit určitá touha po matce a žárlivost na vlastní sourozence, kterým matka věnovala svou pozornost.

V kresbě rodiny mohou být také zobrazení lidé, kteří do ní již nepatří. V tomto případě se může jednat o pouhé přání, aby tento člověk byl stále v rodině dítěte. Často se to objevuje v situacích, kdy děti kreslí osobu, která již není součástí jejich každodenního života. Kresby mohou reflektovat jejich přání, aby tito lidé zůstali důležitou součástí rodiny a jejich života. Tento jev se také vyskytuje u dětí z rozvedených rodin. Dítě v takových situacích může pociťovat nejistotu a nejednoznačnost ohledně toho, koho by mělo nakreslit (Vágnerová, 2017).

Dalším problémem může být neschopnost rozlišovat mezi rodinnými členy a cizími lidmi. V tomto případě může dítě zahrnout do své kresby i osoby, které zjevně nejsou skutečnými členy jeho rodiny. Nejčastěji se jedná o učitelku nebo sousedku. Taková kresba může naznačovat potenciální problémy v rozlišování mezi blízkými a cizími lidmi. To může být projevem sociální deprivace a nedostatečného rozvoje sociálních dovedností (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

Může také nastat situace, kdy se v kresbě rodiny neobjeví žádné osoby. To může být znakem citového strádání dítěte. V tomto případě se na obrázku objevují jen neživé předměty, jako

je nábytek. S těmito kresbami se můžeme setkat u dětí z dětského domova nebo u dětí s poruchou autistického spektra (Plevová & Pugnerová, 2022).

### **Jak dítě jednotlivé členy nakreslí**

Ztvárnění jednotlivých postav rodiny, nám může více prozradit o vztazích dítěte k těmto rodinným členům.

**Velikost postavy** může znázorňovat skutečnou výšku daných osob, avšak ve většině případů vyjadřuje významnost daného člověka v očích dítěte. Čím je postava vyšší, tím má pro dítě větší význam. Nejvyššími postavami kresby bývají rodiče, kteří jsou pro dítě velmi důležití. Setkat se s tím můžeme ale i u sourozence, kterého dítě vykreslí jako největšího, protože se mu aktuálně v rodině věnuje zvýšená pozornost, to je typické u novorozeneckých dětí. Naopak malá postava může signalizovat nevýznamnost nebo touhu dát někomu nižší postavení. Může se jednat o snahu vyjádřit žárlivost nebo snížit autoritu daného člověka a získat kontrolu nad situací. Vyskytuje se to například u nových partnerů rodičů. Při interpretaci velikosti postav je důležité být opatrný, protože dítě může vybrat velikost i z praktických důvodů, například postavu zmenší kvůli nedostatku volného místa na papíře (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

Další důležitou oblastí hodnocení je způsob **zobrazení jednotlivých postav** neboli to, jak dítě jednotlivé postavy nakreslí. Pokud jsou postavy již diferenciovány, může nám kresba poskytnout více informací o vztahu dítěte ke své rodině. Postava, se kterou se dítě ztotožňuje, bývá velmi podobná kresbě postavy samotného dítěte. Pokud je některá postava vyšrafovaná nebo nakreslená přerušovanou čarou, může tím dítě vyjadřovat určité obavy a nejistoty z daného člena rodiny (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

Různé deformace, zkreslené části těla, včetně chybějících částí, mohou mít symbolický význam a reflektovat pocity nebo přání dítěte vůči této osobě. Absence paží nebo rukou u postavy může signalizovat snahu dítěte o oslabení postavení daného jedince v rámci rodiny. Můžeme se s tím setkat u nových partnerů rodičů, kde nenakreslené paže a ruce mohou symbolizovat přání dítěte, aby byla daná osoba v rodině méně vlivná a silná. Pokud dítě nenakreslí paže a ruce samo sobě, může se jednat o náznak osamělosti a pocitu nepřijetí v rámci vlastní rodiny. Stejný případ je to i u absence dolních končetin v kresbě rodinného člena. Při hodnocení těchto znaků je však důležité brát na vědomí i jiné faktory. Absence některých částí těla má i jiné vysvětlení, jako je pouhá nepozornost či hyperaktivita dítěte. (Vágnerová, 2017).

### **Pořadí a umístění postav**

Pořadí a umístění postav hraje v hodnocení kresby rodiny taktéž významnou roli. Osoba, kterou dítě nakreslí jako první bývá vnímána jako nejdůležitější a dítě ji často zobrazuje ve středu papíru. Nejčastěji bývají jako první nakresleni rodiče nebo samo dítě. Naopak postavy, které jsou do kresby přidány jako poslední jsou chápány jako nejméně důležité. Může také nastat situace, že dítě na tuto osobu pouze zapomene a na poslední chvíli si uvědomí, že by jej mělo do kresby zahrnout. Dítě často pociťuje vinu ve spojitosti s touto zapomenutou postavou (Cognet, 2013).

### **Formální znaky kresby**

Opravy a časté gumování v kresbě, zejména pokud se to týká určité postavy, může naznačovat nejistotu či negativní postoj k tomuto jedinci. Začmárání a mazání postav nebo jejich částí často vyjadřuje nepřijetí této osoby a v některých případech dokonce signalizuje touhu vyloučit daného člověka z rodiny. Obecně můžeme říct, že časté gumování, přeškrtavání, začernování či překreslování jsou znakem úzkosti a nejistoty dítěte, která může být spojena právě s danou osobou (Vágnerová, 2017).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se věnuje tématu současné dětské kresby rodiny a jejího využití v mateřské škole z pohledu učitelů.

Nejdříve jsou stanoveny výzkumné cíle a výzkumné otázky. Následuje popis metody sběru dat, výzkumného vzorku a zpracování dat. Praktická část byla realizována na základě kvalitativně orientovaného výzkumu, konkrétně polostrukturovaných interview s učiteli mateřských škol. Všechna interview byla nahrávána na diktafon a následně přepisována do transkriptu. Tato data byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování a poté byla uskupena do jednotlivých kategorií a subkategorií.

### 4.1 Výzkumné cíle

Prvním krokem praktické části bakalářské práce bylo stanovení hlavního výzkumného cíle a následné vymezení dílčích výzkumných cílů.

#### Hlavní výzkumný cíl

- Zjistit, jak učitelé pracují se současnou dětskou kresbou rodiny v mateřské škole.

#### Dílčí výzkumné cíle

- Odhalit, jak současná doba ovlivňuje dětskou kresbu z pohledu učitelů mateřských škol.
- Odkrýt, k čemu učitelé mateřských škol využívají dětskou kresbu rodiny.
- Popsat, jak učitelé mateřských škol interpretují dětskou kresbu rodiny.

### 4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly následně zformulovány na základě stanovených výzkumných cílů.

#### Hlavní výzkumná otázka

- Jak učitelé pracují se současnou dětskou kresbou rodiny v mateřské škole?

#### Dílčí výzkumné cíle

- Jak z pohledu učitelů mateřských škol ovlivňuje současná doba dětskou kresbu?
- K čemu učitelé mateřských škol využívají dětskou kresbu rodiny?
- Jak učitelé mateřských škol interpretují dětskou kresbu rodiny?

### 4.3 Metoda sběru dat

Pro empirickou část práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Zvolenou metodou bylo polostrukturované interview s učiteli mateřských škol. Hendl (2023) uvádí, že kvalitativní výzkum vyžaduje intenzivní interakci s prostředím a participantem výzkumu, skrz který se snaží výzkumník získat vhled do problematiky zkoumané oblasti. Cílem je objasnit, jak lidé vnímají různé situace v daném prostředí.

Pro kvalitativní výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného interview, které probíhalo se sedmi učiteli mateřských škol ze Zlínského kraje. Sběr dat probíhal od ledna 2024 do začátku března 2024. Dle Mišoviče (2019) je polostrukturované interview nejvyužívanější metodou kvalitativního výzkumu. Interview se skládalo z osmnácti předem připravených otázek. Další otázky byly participantům pokládány spontánně v závislosti na jejich odpovědích.

Při realizaci interview jsem se řídila následujícími pokyny. Před samotným začátkem rozhovoru se výzkumník představí. Dalším krokem je ujištění participanta o anonymitě a požádání o účasti ve výzkumu. Dále je účastník požádán o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon. Tyto náležitosti jsou stvrzeny podepsáním informovaného souhlasu (Příloha 1- Informovaný souhlas). Poté se přechází na samotné interview. Otázky musí být srozumitelné a zároveň formulovány otevřeně, tak aby měl participant možnost volného vyprávění a interview se co nejvíce podobalo běžnému rozhovoru. Pro získání co největšího množství dat, jsou předem stanovené otázky doplněny o otázky navazující. Těmito navazujícími otázkami se snažíme rozvíjet odpovědi na hlavní otázky. Nedílnou součástí interview jsou i závěrečné otázky, které interview uzavrou (Švaříček & Šed'ová, 2014).

### 4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá dohromady ze sedmi participantů, kterými jsou učitelé mateřských škol ze Zlínského kraje. Všechny účastnice interview jsou výhradně ženy, proto bude dále používáno označení v ženském rodě. Všechny participantky byly kontaktovány telefonicky nebo přes sociální sítě. Následně s nimi byla předem domluvená realizace interview prostřednictvím osobního setkání.

Všechny participantky byly zvoleny záměrně. Prvním kritériem pro výběr výzkumného vzorku byla délka praxe. Délka praxe účastnic se pohybuje od čtyř do třiceti devíti let. Druhým kritériem pro výběr výzkumného vzorku bylo nejvyšší dosažené vzdělání učitelek,

kterým bylo buď absolvování střední pedagogické školy, absolvování bakalářského studia na vysoké škole nebo absolvování magisterského studia na vysoké škole. Záměrně jsem zvolila tyto dvě kritéria, aby byly výsledky interview rozmanité.

Před začátkem interview byly účastnice seznámeny s jeho průběhem a následně byl každé z nich předložen informovaný souhlas, jehož podpisem potvrdily účast ve výzkumu. Podoba informovaného souhlasu je k nahlédnutí v příloze. Dále jsou pro účastníky výzkumu použita označení U1, U2, U3, U4, U5, U6 a U7 z důvodu zachování anonymity a soukromí.

## U1

První učitelka má dvacet šest let. Pracovat s dětmi bylo jejím přáním již od mala, proto vystudovala střední pedagogickou školu a následně pokračovala na vysokou školu, kde úspěšně absolvovala bakalářské studium učitelství pro mateřské školy. Svě vzdělání však neustále rozšiřuje účastí na různých kurzech a odborných školeních. Nyní pracuje v mateřské škole tři roky a na starost má heterogenní třídu dětí ve věku od tří do šesti let. V mateřské škole se specializuje především na výtvarné činnosti a rozvoj jazykových dovedností dětí. Učitelka zdůrazňuje, že klíčovým prvkem všestranného rozvoje dětí je především individuální přístup a bohatá nabídka edukačních činností. Na práci učitelky se jí líbí především kreativita a nápaditost, kterou může uplatňovat při vytváření aktivit pro děti.

## U2

Druhá účastnice výzkumu má třicet let. Vystudovala gymnázium a po jeho ukončení začala studovat učitelství druhého stupně, obor matematika a společenské vědy. Po roce však toto studium přerušila a nastoupila na bakalářský obor učitelství pro mateřské školy. Paní učitelka zmínila: „*Po tom roce, co jsem studovala matiku a společenské vědy jsem zjistila, že to není to, co bych opravdu chtěla dělat. K srdci mi čím dál více začaly přirůstat malé děti a myšlenka toho, že je můžete všestranně vzdělávat již od tak mladého věku. Řekla jsem si, že to je ta práce, která by mě naplňovala.*“ Proto se paní učitelka rozhodla změnit obor na vysoké škole. Momentálně v mateřské škole pracuje 6 let a zároveň dokončuje dálkové magisterské studium oboru předškolní pedagogika. Je pro ni důležitý především individuální a spravedlivý přístup ke všem dětem. Zaměřuje se především na hudební činnosti a také se dětem snaží nabízet činnosti rozvíjející předmatematickou gramotnost.

**U3**

Třetí participantka má třicet šest let. Studovala osmileté gymnázium a po jeho ukončení se rozhodla pokračovat na vysokou školu, kde úspěšně absolvovala obor učitelství pro mateřské školy. Její výběr profese byl ovlivněn již od dětství, jelikož vzhlížela ke své babičce, která s dětmi pracovala. Taktéž se často starala o svého bratra, který je o deset let mladší. Z tohoto důvodu si po dokončení gymnázia vybrala studium této profese. „*Neměla jsem se ani o čem rozhodovat. Věděla jsem, co chci dělat.*“ Jako největší pozitivum této profese vidí to, že může postupně sledovat pokroky jednotlivých dětí a zároveň jim pomáhat v oblastech, ve kterých si nejsou zcela jisté. Srdci nejbliže je jí výtvarné umění, proto také tyto činnosti s dětmi ráda realizuje. „*Ráda s dětmi chodím na různé výstavy s uměleckou tematikou. Ve třídě si o tom poté povídáme a zkusíme taková díla také vytvořit.*“

**U4**

Tato učitelka působí v oboru školství již patnáct let. Během této doby vystřídal tři pracoviště. V aktuální mateřské škole působí sedmým rokem a na starost zde má heterogenní třídu dětí ve věku od tří do šesti let. Účastnice má padesát let. Vystudovala střední pedagogickou školu. V daném oboru začala pracovat až v třiceti pěti letech. „*Po škole jsem měla jiné zájmy, táhlo mě to jiným směrem. Až po mateřské dovolené jsem se chtěla věnovat opět dětem.*“ Za dobu svého působení ve školství má již paní učitelka poměrně bohaté zkušenosti. Snaží se podporovat celkový rozvoj dětí. Konkrétně se poté více věnuje rozvoji sociálních dovedností u dětí, které jsou dle jejího názoru velmi důležité. Pro děti se snaží vytvářet podporující a bezpečné prostředí, kde se budou cítit dobře a respektované.

**U5**

Pátá účastnice výzkumu má dvacet pět let. Vystudovala střední pedagogickou školu a ihned po dokončení nastoupila do mateřské školy na pozici asistenta pedagoga, kde působila dva roky. Po dvou letech nastoupila do jiné mateřské školy na pozici učitelky, kde nyní působí čtvrtým rokem. „*Za zkušenost na pozici asistentky pedagoga jsem moc vděčná, protože jsem díky tomu získala první praktické zkušenosti, uvědomila jsem si, jak je důležitá spolupráce a vztahy mezi učitelkou a asistentkou ve třídě. Zároveň díky tomu dokážu lépe porozumět individuálním potřebám dětí.*“ Práce učitelky v mateřské škole ji naplňuje a baví. Důležité pro ni je, aby byly děti spokojené a do mateřské školy rády chodily. Stále se snaží vzdělávat prostřednictvím odborných článků, knih nebo například online seminářů. Velmi se zajímá o



děti se speciálně vzdělávacími potřebami a práci s nimi. Mezi její oblíbené činnosti v mateřské škole patří hudební, dramatické a výtvarné.

#### U6

Participantka má čtyřicet pět let a ve školství působí od svých dvaceti let. Momentálně učí v heterogenní třídě o počtu dvaceti osmi dětí ve věku od tří do šesti let. Vystudovala střední pedagogickou školu a za svou praxi vystřídala pět zaměstnavatelů, a to především z důvodu stěhování do jiných měst. V aktuální mateřské škole učí devátým rokem. Učitelská profese je něco, co jí přirostlo k srdci a práci by neměnila. *„I přes to, že je to často velmi náročné, mohu říct, že mě práce stále velmi naplňuje a dělám ji celým svým srdcem.“* Považuje se za kreativní duši, která se nebojí zkoušet nové metody a přístupy v prostředí mateřské školy. Mimo zaměstnání pořádá volnočasové akce a dříve organizovala tábory. Mezi její oblíbená zaměření patří výtvarné a dramatické činnosti.

#### U7

Sedmé učitelce je šedesát let. V mateřské škole pracuje již třicet devět let, tedy od svých jednadvaceti. Studovala střední sociální školu a po jejím dokončení pracovala v domově dětí a mládeže. Později nastoupila do mateřské školy na pozici učitelky. Ve svých čtyřiceti pěti letech se rozhodla pro dálkové bakalářské studium. *„Cítila jsem, že by mi to mohlo přinést něco nového.“* Na bakalářské studium navázala magisterským. Posléze působila sedm let na pozici ředitelky školy, avšak nyní se vrátila zpět na pozici učitelky. *„Připadala jsem si jako na půl ředitelka a na půl učitelka. Bylo to velmi náročné, ale zkušenost to byla skvělá. Teď však už chci čas trávit pouze s dětmi ve třídě.“* Paní učitelka se i přes své bohaté zkušenosti snaží neustále vzdělávat. Má ráda pohyb a přírodu, proto se snaží i dětem nabízet různorodé pohybové činnosti a také činnosti z environmentální oblasti. Věří také, že aby bylo dětem nabízeno bezpečné, podnětné a příjemné prostředí je nutné také udržovat dobré vztahy na pracovišti mezi kolegy.

Pro větší přehlednost byla vytvořena tabulka s délkou praxe a dosaženým vzděláním učitelek mateřských škol:

	Délka praxe	Dosažené vzdělání
U1	3 roky	VŠ – bakalářské studium
U2	5 let	VŠ – bakalářské studium
U3	10 let	VŠ – bakalářské studium
U4	15 let	Střední pedagogická škola
U5	6 let (z toho 2 roky asistentka a 4 roky učitelka)	Střední pedagogická škola
U6	25 let	Střední pedagogická škola
U7	39 let	VŠ – magisterské studium

Tabulka 1: Délka praxe a dosažené vzdělání výzkumného vzorku

#### 4.5 Zpracování získaných dat

Po dokončení rozhovorů následovalo zpracování získaných dat. Nahrávka interview byla převedena do transkriptu. Jedná se o převedení zvukové nahrávky z interview do psané podoby (Příloha 2 – Ukázka rozhovoru). Jde o nezbytnou součást analýzy dat. Výzkumník se v přepisu interview lépe orientuje a jedná se o výchozí stav pro analýzu dat pomocí techniky otevřeného kódování, kdy jednotlivým pasážím v textu přiřazujeme kódy.

Otevřené kódování je technika, která se používá k analýze dat kvalitativního výzkumu. Jedná se o první průchod získanými daty, kdy určitým slovům, větám nebo celým pasážím přidělujeme kódy, které danou část textu nejvíce vystihují. V datech tedy odkrýváme určitá témata, se kterými následně dále pracujeme (Hendl, 2023). Jednotlivé pasáže interview byly barevně zvýrazněny a byly jim přiřazeny jednoduché výstižné kódy (Příloha 3 – Ukázka kódů).

Následně byly všechny kódy sepsány do jednoho souboru a na základě nich byly vytvořeny jednotlivé kategorie, ke kterým byly pro větší přehlednost přiděleny subkategorie, které vychází z názvů kódů. Švaříček & Šed'ová (2014) uvádí, že jakmile máme vytvořený seznam kódů, můžeme začít s jejich kategorizací. Ta spočívá v tom, že uskupujeme kódy s podobným zněním a přidělujeme jim kategorie, které je vystihují.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole jsou interpretována data, která byla získána prostřednictvím polostrukturovaných interview s učiteli mateřských škol. V jednotlivých výpovědích se objevují tři tečky (...), ty znamenají, že tato část je vyjmuta z věty, která se však celá nezabývala danou problematikou. Data byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování. Následně byly vytvořeny významové kategorie a k nim přiděleny subkategorie. Pro větší přehlednost jsou jednotlivé kategorie a subkategorie zobrazeny v následující tabulce.

Kategorie	Subkategorie
Dětská kresba v současnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faktory ovlivňující dětskou kresbu</li> <li>• Oblíbená témata kreseb</li> <li>• Vliv mediálního obsahu na kresbu rodiny</li> </ul>
Kresba rodiny v mateřské škole	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivace dětí ke kresbě rodiny v MŠ</li> <li>• Využití kresby rodiny v MŠ</li> </ul>
Interpretace kresby rodiny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Znaky v dětské kresbě</li> <li>• Postavy v dětské kresbě</li> <li>• Vztahy mezi členy rodiny</li> <li>• Faktory ovlivňující interpretaci kresby rodiny</li> </ul>

Tabulka 2: Kategorie a subkategorie

### 5.1 Vlivy působící na dětskou kresbu

První významová kategorie se zabývá dětskou kresbou v současnosti a vlivy, které se v kresbách promítají. Významová kategorie byla rozdělena do tří subkategorií: Faktory

ovlivňující dětskou kresbu, Oblíbená témata kreseb a Vliv mediálního obsahu na kresbu rodiny.

### 5.1.1 Faktory ovlivňující dětskou kresbu

Z pořízených interview je zřejmé, že na dětskou kresbu a její témata má vliv mnoho faktorů, které odrážejí sociální a kulturní prostředí, ve kterém dítě žije. Dalším faktorem, který je nutné zohlednit je emocionální stav dítěte.

U1, U2 a U5 zmiňují vliv vrstevníků na témata dětských kreseb. Z výpovědí vyplývá, že vrstevníci ovlivňují to, o čem děti přemýšlejí a diskutují. Skrze sociální interakce se děti dozvídají o nových hrách, hrdinech a novinkách z médií, což může rozšířit jejich obzory a zájmy. Toto je zmiňováno v několika uvedených částech.

*U1: „Určitě i vrstevníci je ovlivňují. Některé děti nemají tak velký přístup k televizi, počítačům jako jiní. Ti, kteří mají ten přístup větší těm druhým potom vykládají o těch hrách a různých hrdinech a tím pádem o to začínají mít zájem i tyto děti...“*

*U2: „Potom vrstevníci.“*

*U5: „Určitě vrstevníci. Děti se ve třídě hodně ovlivňují, povídají si o tom, co viděly v televizi, co zažily...“*

Dalším zmíněným faktorem byl emocionální stav dítěte, konkrétně aktuální nálada během kreslení, kterou zmínila participantka U2 a U3. Z výpovědi U2 vyplývá, že aktuální nálada dítěte výrazně ovlivňuje, co dítě kreslí. To může poukazovat na význam emocionálního stavu pro výběr tématu a celkový vzhled kresby.

*U2: „... to co, kreslí v konkrétní moment ovlivňuje i jeho nálada, jo, na co má zrovna náladu, o co zrovna zajímá, tak to kreslí.“*

*U3: „Aktuální nálada dítěte.“*

Participantka U4 zmínila také náladu, která panuje v domácím prostředí dítěte. Ta se podle ní odráží na tom, jak se dítě cítí. To následně ovlivňuje výběr témat kresby.

*U4: „...taky jaká nálada panuje doma, to se pak odvíjí na psychickém stavu dítěte a tom, co kreslí.“*

Tilešová et al. (2016) uvádí, že je nutné zvážit široké spektrum faktorů ovlivňujících osobnost dítěte včetně rodinného prostředí, zdravotní kondice a aktuální nálady dítěte. Bednářová & Šmardová (2021) zmiňují také další vnitřní faktory jako je mentální vyspělost

dítěte, motorika, laterality, zrakové vnímání, paměť, pozornost, představivost a reprodukci. Oğuz (2010) dále považuje za významný faktor věk dítěte.

Participantky U3, U6 a U7 uvedly jako faktor ovlivňující dětskou kresbu také výchovu a rodinné prostředí. Způsob, jakým jsou děti vedeny rodiči a jaké aktivity jsou jim doma nabízeny k zábavě ovlivňuje jejich zájmy a preference, které se následně také zrcadlí v dětských kresbách. Oğuz (2010) také uvádí, že by rodiče dítěti měli poskytovat motivující prostředí, které u něj bude podporovat kladný vztah k výtvarné činnosti.

*U3: „...je to dáno i výchovou, protože děti mají rády to, co jim samozřejmě rodiče doma nabízí za zábavu a jakým směrem je vedou.“*

*U6: „...mají na to vliv i jejich rodiče. Kde třeba byly na výletě, co viděly v televizi a tak.“*

*U7: „...určitě nějakým způsobem i rodina, na základě toho, co doma dítě dělá a k čemu má přístup.“*

U4 a U7 zmínily také probíraná témata v mateřské škole. Tato témata mohou být pro děti inspirací a mohou sloužit jako zdroj námětů pro kreslení.

*U4: „To, co se probírá ve školce...“*

*U7: „...témata, která máme ve školce.“*

Posledním nejčastěji zmiňovaným faktorem byly digitální technologie a obsah, který děti prostřednictvím nich sledují. Z výpovědí vyplývá, že existuje souvislost mezi využíváním digitálních technologií, jako jsou televize a počítače, a tématy, které děti v kresbě zobrazují.

*U1: „Tohle všechno souvisí právě s technologiemi, které za mě ovlivňují úplně nejvíce to, co kreslí.“*

*U2: „Určitě televize a u kluků hodně i počítačové hry.“*

*U3: „...máme hodně dětí, co sledují televizi a další digitální obsah, a to se pak odráží i v těch kresbách.“*

*U4: „Pak oblíbené pohádky.“*

*U5: „Děti se ve třídě hodně ovlivňují, povídají si o tom, co viděly v televizi, co zažily... s tím souvisí i to, co je zrovna moderní... třeba pohádky...“*

Výpovědi také poskytují pohled na to, které digitální technologie děti nejčastěji používají. Všechny participantky se shodly na tom, že děti často sledují televizi a jedná se o zásadní zdroj podnětů pro děti, přestože spektrum dostupných technologií se rozšiřuje. Hojně

zastoupeny jsou ve výpovědích i počítače a tablety, které mohou sloužit jako nástroje pro vzdělávání i zábavu dětí. U1, U2, U4, U7 uvedly také telefony, které si děti ve většině případů půjčují od rodičů. Participantka U4 se také u dětí setkává s chytrými hodinkami, které však ostatní participantky nezmínily. Můžeme se tedy domnívat, že mezi dětmi nejsou velmi rozšířené.

*U4: „Tablety, počítače a televize, telefony a u některých dokonce i chytré hodinky.“*

Prostřednictvím digitálních technologií děti konzumují velké množství různorodého obsahu. Z uvedených výroků je zřejmé, že významným zdrojem inspirace pro dětské kresby jsou mediální obsahy, jako jsou pohádky, fantazijní filmy a stále více i obsah dostupný na YouTube či jiných streamovacích službách. U4 uvádí i platformu TikTok, kde děti sledují různá krátká videa. Velké zastoupení mají i počítačové hry. U1, U3, U4, U5, U6 a U7 se shodují, že děti předškolního věku často hrají na těchto zařízeních různé hry. Zmeškalová (2018) uvádí, že nadměrné hraní her může u dětí vést k agresivnímu chování, jelikož hry často zobrazují nevhodný obsah pro děti, jako je násilí nebo zneužívání návykových látek, což může podporovat vnímání takovýchto jevů jako normálních či bezpečných a samotné digitální technologie mohou vést k závislosti.

*U1: „Skrz televize jsou to ty pohádky a taky youtube. Jako opravdu i ti youtubeři mají už na ty malé děti neskutečně velký vliv...na počítačích, tabletech, často i na telefonech hrají hodně ty hry.“*

*U4: „Určitě nejvíce pohádky – animované nebo hrané, taky různé filmy, kde jsou různí hrdinové a ti jsou taky hodně zobrazováni v těch kresbách, protože se s nimi děti nějak ztotožňují a mají je rádi. Pak taky, hlavně kluci, počítačové hry, kde jsou taky nějakí hrdinové. Někteří mají bohužel i přístup k sociálním sítím jako je tiktok, s těmi krátkými videi no.“*

*U7: „Pak taky hodně hry. K tomu tíhnou spíše tedy kluci, ale přijde mi to u těch dětí čím dál častější, že hrajou hry na počítačích a tabletech už v tak mladém věku. Pak určitě i youtube, tak se taky dívají na pohádky nebo poslouchají písničky. Jo a taky tam sledují ty lidi, co točí videa, teď je to taky moderní. Třeba se dívají na to, jak něco hrajou jo.“*

Děti ve věku od dvou do tří let by měly trávit maximálně jednu hodinu denně používáním těchto technologií. Stále však platí pravidlo, že méně je více. Důležitý je také výběr kvalitního obsahu, který by měl děti rozvíjet a představovat jim pozitivní vzory, jelikož děti často napodobují to, co vidí. Zároveň by obsah neměl zahrnovat časté změny

audiovizuálních scén, jež mohou negativně ovlivnit schopnost soustředění a pozornosti dítěte v budoucnu (Slussareff & Lukavská, 2021). Nadměrné užívání moderních technologií u dětí zároveň zhoršuje vývoj řeči a omezuje dětskou představivost (Zmeškalová, 2018).

### 5.1.2 Oblíbená témata kreseb

Z předchozích výpovědí vyplývá, že děti přichází do styku s digitálními technologiemi poměrně běžně. Z výroků, které nyní představím je zřejmé, že obsah, který děti skrz tato zařízení konzumují se velmi často objevuje i v námětech dětských kreseb. Uždil (2002) uvádí, že dítě kreslí to, co kolem sebe vidí. Všechny participantky kromě U3 se shodly na tom, že společným oblíbeným motivem dětí v jejich kresbách je Tlapkova patrola. Tento fenomén má dle výpovědí značný vliv na kreslířské motivy dětí, které odráží jeho popularitu v mediálním prostoru.

*U1: „Ale celkově, teď momentálně je u dětí velmi oblíbená Tlapkova patrola. Mají jejich plyšáky, oblečení a často ty pejsky i kreslí“*

*U2: „Tlapkova patrola...to kreslí.“*

*U4: „...teď je velmi oblíbená Tlapkova patrola.“*

*U5: „...Oblíbená je teď asi nejvíc pohádka Tlapkova patrola, to teda i volných chvílích kreslí.“*

*U6: „Jo a velký hit je u obou Tlapkova patrola.“*

*U7: „Různí zvířecí hrdinové, jako je teď Tlapkova patrola.“*

Jako další častá témata kresby uvedly participantky U3 a U7 i obecnější témata jako jsou přírodní motivy a zvířata. Těmito kresbami děti projevují zájem o okolní prostředí. Když děti ve svých kresbách zobrazují zvířata, často tím odrážejí svůj vztah k nim. Obvykle se jedná o domácí mazlíčky. Děti, které kreslí zvířata, bývají dobře adaptované na své okolí (Davido, 2008).

*U3: „Děti jako vždycky rády kreslí zvířata... celkově přírodu, jako krajinu, kytky, slunce.“*

*U4: „U všech dětí je typická krajina...“*

*U7: „Jedním z oblíbených témat jsou přírodní motivy, jako jsou květiny, stromy a zvířata.“*

Participantky U2, U3, U4 a U7 uvedly jako oblíbený námět dětských kreseb i rodinu. Rodina je primární sociální skupinou dítěte a hraje klíčovou roli v jejich životech, proto se jedná o častý námět dětské kresby. U3 zmiňuje, že děti kreslí i sebe samé. U7 zmiňuje navíc

kamarády a každodenní činnosti. Vágnerová (2017) uvádí, že děti mají sklony ke kresbě lidských postav a aktivit s nimi spojenými, jelikož čerpají ze zkušeností s vlastním tělem, které každodenně pozorují.

U2: „*Společné oblíbené téma je rodina.*“

U3: „*... rodinu, sebe samotné...*“

U4: „*...rodina...*“

U7: „*Oblíbeným tématem je právě i rodina, kamarádi, a to co každý den dělají.*“

Participantky se také shodují na tom, že se témata kreseb u dívek a u chlapců liší z důvodů odlišných preferencí.

U2: „*Ono docela závisí na tom, jestli je to kluk nebo holka.*“

U6: „*No... ono se to trošku liší u dívek a u chlapců.*“

V níže uvedených částech rozhovorů, jsou zmíněny oblíbené náměty kresby u chlapců. U1, U3, U5, U6 a U7 zmiňují, že pohádky a hrdinové jako Spiderman, Batman, Hulk, Želvy Ninja jsou mezi chlapci populární, což ukazuje na silný vliv mediálního obsahu na jejich kreativní vyjádření. U6 a U7 zmiňují i kresbu digitálních zařízení, což může poukazovat na rostoucí vliv a přítomnost digitálních technologií v životech dětí. U1 a U6 zmiňují i postavy z počítačových her.

U1: „*V současné době to bývají různí superhrdinové jako je třeba spiderman, batman a tady ty postavy co mají nějaké nadpřirozené schopnosti. To kreslí častěji samozřejmě kluci. Pak i nějaké postavy z her.*“

U3: „*Kluci mají rádi hodně Spidermana, Hulka a různé roboty.*“

U4: „*...taky postavy z pohádek, ale zase z takových víc klučičích, jako jsou želvy Ninja, ta pohádka auta.*“

U5: „*...různé superhrdiny.*“

U6: „*Chlapci potom třeba spidermana, více technické věci, které je zajímají a sledují je třeba v televizi nebo hrají na počítači.*“

U7: „*Kluci různé superhrdiny...kreslí třeba i počítače, telefony.*“

U2, U4 a U5 zmiňují také typická chlapecká témata jako dopravní prostředky. U2 zmínila i dinosaury.



U2: „Kluci kreslí rádi auta a dinosaury.“

U4: „Chlapci potom více kreslí auta...“

U5: Kluci zase auta, motorky...“

U6: Nebo i auta, motorky že jo.“

Co se týká oblíbených témat kresby u dívek, Všechny výpovědi participantek zdůrazňují oblibu postav princezen, zejména Elzy a Anny z Ledového království a dalších pohádkových postav jako Locika a Ariel. Tyto výpovědi taktéž poukazují na významný vliv, který mají pohádkové příběhy na volbu kreslířských témat i u dívek.

U1: „Holčičky často kreslí princezny, teď je pořád nejoblíbenější Elza a Anna z ledového království a taky samozřejmě Olaf.“

U2: „Holky zase více princezny.“

U3: „...třeba holky kreslí různé princezny, Elza je teď populární.“

U4: „...různé princezny z pohádek, jako je Elza a Anna, ty už jsou oblíbené dlouho. Taký třeba Locika.“

U5: „Holky kreslí více princezny.“

U6: „Teďka asi nejvíce dívky kreslí Elzu, ale i třeba Ariel z Malé mořské víly anebo i nějaké ty víly...“

U7: „Holky hodně kreslí princezny a rytíře.“

### 5.1.3 Vliv mediálního obsahu na kresbu rodiny

V této subkategorii se budu věnovat tématu vlivu mediálního obsahu, tedy výskytu námětů z tohoto digitálního prostředí v kresbě rodiny. Tyto výpovědi poukazují na různé způsoby, jakými se oblíbené mediální postavy mohou objevovat v dětských kresbách rodiny.

Participantky U1, U2 U4, U6 a U7 se s takovou situací již setkaly. Oblíbené postavy se objevují v dětských kresbách nepřímo, například prostřednictvím potisku na tričku nebo totožného oděvu s oblíbeným hrdinou.

U1: „Přímo v kresbách rodiny to není zcela běžná, ale starší děti si občas nakreslí třeba triko s nějakým tím hrdinou.“

U4: Hmm... Ano, děti jsou inspirovány těmi postavami, mají je rádi. Občas je tam nějaký náznak, třeba ve formě potisku trička... z toho filmu nebo her.

*U6: Sem tam se stane, že se tam nějaká jejich oblíbená postava vyskytne, třeba v podobě potisku na tričku, jo, sice se to tomu moc nepodobá, ale dítě Vám pak řekne, že je to ta jejich oblíbená postava. Nebo si třeba holky nakreslí šaty, jako má jejich oblíbená princezna.*

U7 zmiňuje, že děti mohou využívat prvky svých oblíbených postav v kresbách rodiny jako způsob, jak vyjádřit své přání podobat se těmto postavám.

*U7: Já myslím, že děti tím mohou být ovlivněné i když kreslí rodinu. Třeba se chtějí podobat nějaké jejich oblíbené postavě, tak si dokreslí nějaký prvek, který je typický pro tu postavu*

U2 se setkala se situací, kdy dítě v kresbě rodiny nakreslilo Spidermana. Sama participantka zmiňuje, že dítě může mít problém s rozeznáváním toho, kdo do rodiny patří a kdo ne. Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2015) uvádí, že dítě může zahrnout do své kresby osoby, které nejsou skutečnými členy jeho rodiny, nejčastěji se však jedná o lidi. Taková kresba dle nich může naznačovat potenciální problémy v rozlišování mezi blízkými a cizími lidmi. V tomto případě mělo dítě problém s rozlišením mezi realitou a fikcí.

*U2: „Stalo se nám, že jedno dítě nakreslilo do rodiny Spidermana jo. Tam už může být pak problém třeba s tím, že to dítě nerozezná, kdo jsou ti jeho členové rodiny jo, kdo do té rodiny vlastně patří nebo ne.“*

Participantky U3 a U5 se s žádnou takovou situací ve své praxi nesetkaly.

## **5.2 Kresba rodiny v mateřské škole**

Druhá významová kategorie nese název Kresba rodiny v mateřské škole. Tato kapitola se bude zabývat tím, jak učitelé mateřských škol vnímají kresbu rodiny a její přínos v mateřské škole. „Kresbu rodiny lze chápat jako symbolické zpracování rodinné konstelace, které odpovídá aktuální situaci a vývojové úrovni dítěte“ (Vágnerová, 2017 s. 177). Významová kategorie byla rozdělena do dvou subkategorií nesoucí názvy: Motivace dětí ke kresbě rodiny v MŠ a Využití kresby rodiny v MŠ.

### **5.2.1 Motivace dětí ke kresbě rodiny v MŠ**

První subkategorií je Motivace dětí ke kresbě rodiny v MŠ. Tyto výpovědi odhalují různé aspekty, které přispívají k zájmu dětí o kreslení rodiny a naznačují, jaké aktivity mohou tento zájem podporovat. Všechny participantky výzkumu se shodly na tom, že děti mají přirozenou motivaci kreslit svou rodinu, bez jakéhokoliv vnějšího podnětu.

Participantka U2 navíc zmiňuje, že děti kreslí rodinu například když je jim smutno. Kreslení rodiny může být tedy také aktivitou, prostřednictvím které děti zpracovávají své pocity. Některé děti mohou hůře snášet odloučení od svých rodičů v mateřské škole. Takové dítě se straní kolektivu, působí uzavřeně, pláče, vyhledává kontakt s učitelkou a ujišťuje se, že rodič pro něj přijde (Zormanová, 2019).

*U2: „Děti kreslí svou rodinu samy od sebe, třeba jsem si všimla, že ji kreslí, když je jim smutno.“*

Dle participantek U1, U3, U4 a U5 navíc motivaci ke kresbě rodiny zvyšují i tematické týdny, které s tímto tématem souvisí.

*U1: „...ale máme i týdny, kde se tematicky věnujeme více rodině, a to ty děti i více nabádá ke kresbě své rodiny. Zároveň si v těchto týdnech o rodině více povídáme, můžeme tedy spojit tu kresbu i s popisem dítěte.“*

*U3: Ale máme i téma týdne: Lidé kolem nás. A tady se víc rodině věnujem a ty aktivity je k tomu více nabádají.“*

*U4: „Máme dny, kdy se věnujeme rodinným tématům. Děti si hrají na rodinu, povídáme si o tom, a to je motivuje i k tomu tu rodinu třeba nakreslit*

U5 zmiňuje, že během tematických týdnů, zaměřených na rodinu se do této výtvarné aktivity zapojují i děti, které ke kreslení nemají příliš kladný vztah. Učitelé proto mohou tímto způsobem motivovat i děti, které se za normálních okolností do výtvarných aktivit nezapojují.

*U5: Ale třeba když máme tematický týden zaměřený na rodinu, tak ji děti kreslí více, i ti, kteří se do výtvarných aktivit za normálních okolností moc nezapojují... asi je to více motivuje, když si o tomto tématu povídáme.“*

### **5.2.2 Využití kresby rodiny MŠ**

Následující výroky z interview poskytují vhled do toho, jak učitelé mateřských škol vnímají význam a možnosti, které nabízí analýza dětských kreseb rodiny. Výpovědi odhalují, že kresbu rodiny považují všechny dotazované participantky za významný diagnostický nástroj, který může poskytnout informace o emočním stavu dítěte, jeho vývojové fázi kreslířství a také může naznačit jaké má vztahy ke svým rodinným členům. Z výpovědi vyplývá, že kresbu rodiny v mateřské škole využívají.

Všechny participantky se shodly na tom, že díky kresbě rodiny můžeme zjistit, jak se dítě cítí ve svém rodinném prostředí a jak vnímá vztahy s jednotlivými členy rodiny. Barvy, které dítě zvolilo nebo způsob zobrazení jednotlivých postav, nám s tímto mohou pomoci. Vágnerová (2017) uvádí, že výběr barev je individuální a je spjat s věkem a emočním stavem dítěte. Všechny participantky také zmiňují vývojovou fázi dětské kresby, kterou díky kresbám můžeme zjistit. Kresba rodiny se dělí do tří vývojových fází. Statické nediferencované ztvárnění, pro kterou je typický pouhý výčet téměř stejně vypadajících osob. Statické diferencované ztvárnění, u které již můžeme pozorovat odlišnosti v kresbách postav. Konkrétně se jedná o odlišné rysy v obličejí, různé detaily a oblečení. Tato fáze kresby odráží i vztahy dítěte ke členům rodiny. Poslední fází je dynamické diferencované ztvárnění, při které dítě zachycuje své členy rodiny při různých činnostech (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová, 2017).

U7 uvádí, že dětskou kresbu můžeme vnímat jako nástroj komunikace, skrz který se dítě vyjadřuje. Kresba rodiny umožňuje dětem vyjádřit své myšlenky a pocity, které by nemusely být schopny sdělit slovy. To je obzvláště důležité v případech, že děti prožívají situace, o kterých se jim obtížně mluví. Davido (2008) popisuje dětskou kresbu jako formu nevědomého písma, které představuje významný způsob komunikace dítěte.

*U7: „Ano určitě, můžeme se díky ní dozvědět důležité věci o dítěti... Prostřednictvím kresby dítě většinou komunikuje, proto si můžeme všimnout toho, jak se dítě cítí, třeba podle použitých barev, nebo celkově z toho, jak ta kresba vypadá nebo spíše na nás působí, a to může souviset i se vztahy mezi lidmi na obrázku.“*

Následující výroky U2 a U3 poukazují na to, že do vztahů se výrazně „nepouštějí“, pokud nejde o „opravdu velký problém“. Učitelé musí respektovat soukromí a autonomii rodin.

*U2: „Samozřejmě do vztahů se moc nepouštíme, jen kdyby byl opravdu velký problém...“*

*U3: „A samozřejmě i k tomu kdyby, tam byl nějaký problém, třeba mezi členy rodiny... do toho jako nějak významně zasahovat nemůžeme, ale alespoň nějaké naznačení rodičům v případě opravdu velkého problému.“*

U1, U2, U3, U4, U6, a U7 zmiňují konkrétně i kresbu lidské postavy. Kresba postavy se objevuje kolem třetího a čtvrtého roku. První pokusy o vyobrazení člověka jsou charakteristické oválným tvarem s čarami symbolizujícími končetiny, nazýváme ho hlavonožec. Na konci čtvrtého roku se objevuje tělo ve formě kříže, ke kterému je připojena hlava. Na začátku pátého roku se objevuje otevřený trup, který dítě spojí čarami, následně

může připomínat obdélník nebo čtverec. Vyspělejší analytický kresba se objevuje v průběhu pátého roku, kdy dítě přechází ke dvojdimenzionálnímu znázornění končetin. Proporce těla však ještě nejsou v souladu s realitou. Kolem šesti let se kresba postavy zdokonaluje, začíná se podobat realitě a dítě kreslí více detailů, jako je oblečení či zdobné prvky. Ve věku sedmi let dochází ke zpřesnění proporcí lidského těla, dítě zdokonaluje kresbu oblečení a jiných detailů (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová, 2017).

*U1: „...jak kreslí postavy...“*

*U2: „Jak jsem říkala, je tam ta postava.“*

*U3: „Především k tomu abychom viděli, jak to dítě kreslí postavy.“*

*U4: „...jestli je třeba připraven na nástup do základní školy, to nejlépe poznáme z kresby postavy.“*

*U6: „...díky ní se dozvíme o dítěti spoustu věcí, ať už jak kreslí lidskou postavu...“*

*U7: „...abychom zjistili, jak je na tom s kresbou lidské postavy.“*

Participantky U1, U2 a U3 zmiňují také posuzování motorických dovedností během kresby, které souvisí s vývojem dítěte, jelikož způsob, jakým dítě drží tužku a dokáže s ní manipulovat, poskytuje cenné informace o vývoji jemné motoriky. Vágnerová (2017) uvádí, že pro kresbu je velmi důležitá dosažená úroveň jemné motoriky. Šimíčková-Čížková (2010) zmiňuje, že rozvoj jemné motoriky je klíčový pro to, aby dítě vůbec udrželo tužku.

*U1: „... jak drží tužku a jak je na tom s jemnou motorikou“*

*U2: „...můžeme zjistit, jak je na tom dítě se svým vývojem.“*

*U3: Jak drží tužku...“*

Podle Bednářové & Šmardové (2022) bývá kresba běžnou součástí diagnostických portfolií a spadá do oblasti grafomotoriky, tedy části jemné motoriky, která zahrnuje schopnost grafického vyjádření, počínaje kreslením a později i psaním. Také z následujících výroků je patrné, že participantky diagnostikují dětskou kresbu a mají ji zařazenou v diagnostických portfoliích.

*U1: „V diagnostických listech máme kresbu obecně“*

*U2: „Máme tam kresbu.“*

*U3: „Ano, v portfoliu máme i kolonku na kresbu...“*

U4: „Vždycky si tam jednu kresbu zakládáme do portfolia dítěte.“

U6: „Ano máme...“

U7: „Ano zakládáme...“

Participantky U1 a U5 uvedly, že děti si vedou také vlastní složky, kde si samy zakládají pracovními listy, grafomotorickými listy, výtvary a kresby.

U1: „Děti si ale také vedou vlastní složky, kde si zakládají všechny své obrázky a pracovní listy.“

U5: „Děti si vedou vlastní složky, kde si zakládají různé grafomotorické listy, výtvary a kresby, takže si to zakládají tam.“

Co se týká témat kreseb, které se využívají k diagnostice, jedná se především o lidskou postavu nebo rodinu. Také Tilešová et al. (2016) ve své publikaci uvádí, že pro diagnostické účely kresby dětí se nejčastěji používá kresba postavy, kresba rodiny a začarované rodiny.

U2: „...kde zařazujeme buď kresbu lidské postavy nebo rodiny. Prostě ty postavy jsou k diagnostice nejlepší.“

U3: „...a dáváme tam právě kresbu rodiny, protože jak jsem říkala, je hodně komplexní.“

U4: „...Ano máme tam kresbu rodiny, protože je to všestranná metoda.“

U6: „...buď dáváme kresbu postavy nebo rodinu, to je k té diagnostice kresby nejlepší.“

U7: „...přímo konkrétně kresbu rodiny, protože jak jsem říkala, můžeme tam vyzorovat hodně věcí, a tak nám to přijde vhodné.“

Kresba rodiny je participantkami vnímána jako komplexní a všestranná metoda, která umožňuje získat široké spektrum informací o dítěti. Skrze kresbu rodiny lze získat vhled do vnitřního světa dítěte a jeho vnímání sociálních vztahů. Zařazení kresby rodiny do diagnostických portfolií může představovat efektivní metodu pro sledování a podporu celostního rozvoje dětí v mateřských školách.

### 5.3 Interpretace dětské kresby rodiny

V rámci třetí významové kategorie se participantky pokusily interpretovat dětskou kresbu rodiny, na základě toho, čeho si v kresbě rodiny nejčastěji všimají a co u ní hodnotí. „Interpretace dětského výtvarného projevu vyplývá ze dvou vzájemně se doplňujících šetření: Je to jednak analýza různých prvků, z nichž se kresba skládá, jednak syntéza, v níž

je nutné přihlédnout ke kladným i záporným charakteristickým znakům obrázku“ (Davido, 2008, s. 125). Tuto kategorii jsem následně rozdělila na jednotlivé subkategorie, které vyplývají z realizovaných interview. Subkategorie nesou názvy: Znaky dětské kresby, Postavy v dětské kresbě, Vztahy mezi členy rodiny a Faktory ovlivňující interpretaci kresby rodiny. Participantkám byla předložena kresba rodiny z knihy od Zlatevy (2019, s. 122).



Obrázek 1 - Kresba rodiny (Zlateva, 2019, s. 122)

### 5.3.1 Znaky dětské kresby

Učitelky si v kresbě často všimaly různých specifíků, které se objevují v dětských kresbách. Participantky U1, U2 a U3 si v kresbě všimly R principu, který můžeme zjednodušeně nazvat pravidlo pravého úhlu. R princip můžeme charakterizovat jako potřebu dítěte odlišit jeden směr od druhého, což se projevuje zobrazením pravého úhlu. Komín je nakreslen kolmo ke střeše a může se zdát, že padá k zemi (Uždil, 2002). V kresbě si však můžeme všimnout, že komín není umístěn zcela kolmo ke střeše.

*U1: U domu je potom R princip. Komín je téměř kolmo ke střeše. U těch kreseb domů se ten R princip objevuje často.*

*U2: „...u komína můžeme vidět typicky R princip, to znamená, že je kolmo ke střeše, takto to v reálu samozřejmě nevypadá.“*

U7: „*Komín je nakreslený, tak jak ho děti prostě kreslí jo, tomu se říká pravidlo pravého úhlu...*“

Participantky U1 a U3 se shodly, že se v kresbě objevuje i grafoidismus, který je typický pro děti předškolního věku. Grafoidismus může mít v kresbě dvě podoby. První z nich je zakulacování ostrých úhlů. Druhým, typičtějším projevem, je naklání předmětů kresby ve směru budoucího písma. S tímto specifickým se však setkáváme pouze u některých dětí (Plevová & Pugnerová, 2022). V této kresbě můžeme grafoidismus výrazněji zpozorovat u postavy matky.

U1: „*Dále je postava matky trochu nakloněna na pravou stranu, takže to by se mohlo jednat o grafoidismus, kdy to dítě naklání kresbu ve směru písma, kterým bude v budoucnu psát.*“

U3: „*Matka je lehce nakloněná doprava, takže je možné, že to bude i sklon budoucího písma toho dítěte.*“

Participantky U3 a U5 také zmínily, že se obecně v dětských kresbách vyskytuje personifikace neboli polidšťování. Dítě v tomto případě připisuje neživým objektům lidské vlastnosti. Dochází tedy k ožívování neživých předmětů (Hazuková & Šamšula, 2005). Participantka U3 naznačuje, že ožívování neživých předmětů může být indikátorem určitého vývojového stádia dítěte. V raných fázích vývoje mají děti tendenci přisuzovat lidské vlastnosti neživým objektům. Kreslení slunce bez tváře může tedy signalizovat přechod k vyššímu stupni vývoje, kdy dítě začíná rozlišovat mezi živými a neživými objekty.

U3: „*Taky se mi líbí, že to slunce je nakreslené bez tváře, což už značí o nějakém vyšším vývojovém stádiu dítěte, není tam ta personifikace.*“

Participantka U5 uvádí, že ožívování neživých předmětů, jako je slunce nebo mraky, je častým jevem, se kterým se v dětských kresbách setkává.

U5: „*Hodně se ožívují neživé předměty, nejčastěji slunce nebo mraky...*“

### 5.3.2 Postavy v dětské kresbě

Dalším velmi výrazným prvkem kresby jsou postavy. Respondentky U2 a U7 dále uvádí, že postavy v kresbě nejsou zobrazeny reálnou velikostí, jelikož jsou vyšší než samotný dům.

U2: „*No taky je ten dům menší, jak ty postavy, není to teda nakreslené v reálné velikosti.*“

U7: „*Potom jde taky vidět rozdíl mezi výškou postav a domem, že ten dům je nižší než některé postavy, to neodpovídá realitě.*“



U1, U4 a U6 také dodávají, že velikost postav v kresbě může odrážet jejich významnost v očích dítěte. Postavy jsou často nakresleny větší, protože jsou pro dítě důležitější než ostatní prvky kresby, jako je v tomto případě dům. Tato tvrzení naznačují, že děti se při kreslení soustředí na objekty, které považují za nejdůležitější, ty následně zvětšují, aby zdůraznily jejich význam. Vágnerová (2017) také uvádí, že velikost nakreslených postav vyjadřuje významnost daného člena rodiny pro dítě, zároveň to může poukazovat na sílu a moc v rodině, kterou člověk má.

*U1: „Čeho si všimnu dalšího je vlastně velikostní nepoměr, kdy postavy jsou vyšší než dům, ale to je u dětí úplně normální, protože kresba těch postav je pro ně důležitější než ten dům, proto jsou taky zvětšené a neodpovídá to skutečnosti.“*

*U4: „Je tam i dům, který je ale menší než postavy.... ale děti to tak kreslí no... to může poukazovat na to, že ty postavy jsou významnější než dům.“*

*U6: „...lidé jsou větší než dům, to většinou přidává na důležitosti těm postavám v kresbě.“*

Děti postupně ve svém vývoji přechází od jednoduchých k realističtějším zobrazením postav. U1, U4, U5, U6 a U7 uvádějí, že postavy v kresbě jsou propracované a začínají se přibližovat realitě. Z uvedených výroků interview je zřejmé, že postavy nakreslené dítětem dosahují určité úrovně sofistikovanosti, která odráží dosaženou vývojovou fázi kreslířství. Této skutečnosti si dané participantky v kresbě všímají.

*U1: „...postavy jsou dobře propracované, ruce, nohy, tělo... už se to začíná docela podobat skutečnosti, jen vlastně ty spodní části těl jsou delší, ale to je zcela normální vývoj kresby u dítěte.“*

*U4: „Postavy jsou jinak nakresleny hezky, diferencované, blíží se realitě.“*

*U5: „...postavy jsou nakreslené pěkně, mají trup, ruce a nohy. Nohy jsou však moc dlouhé, ale i tak to odpovídá kresbě staršího dítěte.“*

*U6: „Ty mi přijdou pěkně nakreslené, mají už, jak to říct... no... dvojrozměrné tělo, že to nejsou jen čárky jako nohy a ruce, takže to už je taková vyspělejší kresby.“*

*U7: „Tak postavy jsou nakreslené pěkně, už se to podobá reálné lidské postavě. Ruce, nohy už jsou dvojdimenzionální, což je typické pro starší děti ve školce.“*

Okolo pátého roku života dítěte dochází k pokročilému vývoji v jeho kreslení, kdy se posouvá od jednoduchého lineárního značení k více komplexní, dvoudimenzionální neboli plošné kresbě. Tato fáze zahrnuje zásadní změnu v zobrazování končetin v kresbě postav.

Nedochází ještě k naprosto přesnému zachycení proporcí mezi hlavou a trupem či správnou délkou končetin, kresba se však již více podobá realitě a je možné ji využít k analýze. Kolem šesti let můžeme v dětské kresbě pozorovat větší množství detailů, jako jsou vlasy, prsty, uši, oblečení a další zdobné prvky. V sedmi letech se zpřesňuje podoba lidského těla. Dítě upouští od spontaneity a začíná kreslit záměrně pomocí nápodoby či kopírování (Plevová & Pugnerová, 2022).

Tímto zjištěním navážu také na předpokládaný věk autora kresby, který participantky uvedly následovně. Z výpovědí participantek je zřejmé, že se odhadovaný věk autora kresby pohybuje kolem šesti let. U4, U6 a U7 uvedly rozmezí šest až sedm roků. Věk autora kresby poskytuje důležitý kontext pro interpretaci dětské kresby. Umožňuje také hlubší pochopení vývojových schopností a výtvarných dovedností dětí v daném věku. Farokhi & Hashemi (2011) uvádějí, že kresby jsou ovlivněny věkem dítěte, který musíme při interpretaci kresby brát v úvahu. Současně poukazují na to, že kresby reflektují dětský intelekt.

Za autorku kresby považují všechny participantky dívku. Postava dívky na kresbě je vnímána jako nejvíce propracovaná, ať už z hlediska detailů nebo barevnosti. To stojí za označením její postavy jako autora kresby. U1, U4 a U6 zmiňují, že dívka je jako jediná z postav obtažená černým fixem, čímž mohla poukazovat na svoji významnost. U1, U5 a U6 poukazují na výraznější použití barev u dané postavy oproti zbylým členům rodiny. Dle Davido (2008) se dítě může pomocí barev snažit poukázat na důležitost postavy v jeho očích, tedy specifikovat hodnotu dané části kresby. Pokud dítě použije na určitou postavu větší množství jasných barev, může se jednat o náznak kladného vztahu k dané osobě. Participantku U7 zaujalo také nejlépe nakreslené oblečení u postavy dívky.

### 5.3.3 Vztahy mezi členy rodiny

Kresba rodiny, kterou měly participantky interpretovat, by měla sloužit dle Zlatevy jako vzor pozitivního vztahu dítěte k rodičům. Tento dojem je umocněný zobrazením postav, které se drží za ruce, což naznačuje soudržnost a blízkost mezi nimi. Dále je kresba živá a pestrá, s použitím osmi různých barev (Zlateva, 2019).

Všechny participantky výzkumu předpokládají, že se dítě v rodině cítí dobře. Nejčastěji zmiňují držení se za ruce a výraz v obličeji postav. Tyto znaky jsou interpretovány jako indikátory příjemného rodinného prostředí a dobrých vztahů mezi členy rodiny.

*U1: „Všechny postavy se taky usmívají což je pozitivní znak a taky se drží za ruce, což symbolizuje příjemné prostředí a dobré vztahy.“*

U2: „Ale jinak si myslím, že vztahy budou dobré, nevidím tam, žádný významný signál toho, že by tam bylo něco opravdu špatně například i se vztahem k rodičům... a taky se všichni drží za ruce a usmívají.“

U3: „Já bych řekla, že dobře. Právě proto, že se všechny postavy usmívají, drží za ruce.“

U4: „Jo myslím, že dobře. Všichni se usmívají, drží za ruce.“

U5: „Já myslím, že fajn. Soudím tak podle výrazu obličejů, držení za ruce...“

U6: „Asi dobře, nevidím tam nic extra špatného, co by ve mně mělo vzbuzovat nějaké extra špatné pocity. Všechny postavy se usmívají a drží za ruce.“

U7: „...usmívají se, drží se za ruce, kresba je jinak barevná, takže si myslím, že se jedná o dítě, které je spokojené a cítí se dobře.“

Participantky si však také v kresbě všimly zvláštních znaků u kresby postavy chlapce. Shodují se, že mezi sourozenci může být patrná jistá rivalita, či snaha o získání pozornosti rodičů. Nejvíce se zaměřily na zobrazení kalhot chlapce, které působí roztrhaně, a také na absenci barev jeho postavy. Takové prvky mohou odrážet interní konflikty dítěte a jeho způsob vyrovnávání se s nimi. Davido (2008) uvádí, že pokud dítě nakreslí postavě roztrhané oblečení, může se jednat o znak nedocenění a nedostatečné úcty k danému člověku. Tímto rodinným členem může dítě opovrhovat. U1, U4, U5 a U7 zmiňují také malé množství použitých barev u postavy chlapce, u kterého dominují pouze černé roztrhané kalhoty. Absence barev může naznačovat emocionální distanc či prázdnotu ve vztahu k této postavě. Použití černé barvy může signalizovat negativní emoce dítěte, konkrétně smutek nebo frustraci. Může také naznačovat jistou míru úzkosti (Davido, 2008; Šicková-Fabrici, 2016). Také Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2015) uvádějí, že vyčerněné oblečení může sloužit jako indikátor emočních rozporů, úzkosti a pocitů nejistoty.

U1: „Především mě zaujaly jeho kalhoty, které vypadají roztrhaně, což je typický příklad sourozenecké rivality, kdy to dítě chce toho sourozence na obrázku zošklivit. Taky není vůbec vybarvený, takže možná jsou mezi nimi nějaké spory.“

U2: „Bratrovi nakreslila roztrhané kalhoty, to může znamenat, že ho chtěla zošklivit, taky je nejméně propracovaný, takže to může naznačovat nějaké spory mezi těmi dětmi.“

U3: „...zošklivují nebo nejhůře nakreslí své sourozence, protože jim vlastně berou pozornost rodičů a tím pádem je mezi nimi něco jako sourozenecký boj.“

U4: „Chlapec má ale pravděpodobně roztrhané kalhoty, což je typický znak nějakých sporů mezi sourozenci, taky jsou černé, líčka červená... jinak žádná barva. Možná nějaký boj o moc nebo pozornost rodičů.“

U5: „Naopak možná bude problém s chlapcem, protože má roztrhané kalhoty a je nejméně barevný... asi nějaké sourozenecké neshody.“

U6: „Když se dívám na to oblečení, tak bratr má roztrhané kalhoty a není ani vybarvený... možná je tam něco v nepořádku mezi sourozenci.“

U7: „Chlapec vedle ní bude asi její bratr. Ten má černé a vypadá to, že potrhané kalhoty. To se objevuje u sourozeneckých sporů, často jde o boj o pozornost rodičů, třeba že si to dítě přeje být na prvním místě a chce, aby rodiče věnovali více pozornosti jemu, a ne sourozenci no.“

U3, U4 a U5 také uvádí, že bratr je nakreslený v popředí a v blízkosti ostatních členů rodiny. Rivalita mezi nimi proto nemusí být nepřiměřená. Například U1 uvádí: „...rivalita mezi sourozenci bývá běžná.“ Je však nutné tento fakt nebagatelizovat. Toto výtvarné vyjádření v dětských kresbách může být klíčové pro rodiče a odborníky pracující s dětmi, jako jsou pedagogové nebo psychologové. Poskytuje možnost pro hlubší porozumění emocionálním a vztahovým problémům, se kterými se dítě může potýkat.

U3: „...ale taky je normálně nakreslený v popředí mezi ostatními, takže to nebude nic převratného.“

U4: „Ale je normálně s nimi v jedné lajně, není nakreslen v rohu nebo z druhé strany papíru.“

U7: „I s tím bratrem bych to neviděla tak vážně, hlavně z toho důvodu, že je nakreslený hned vedle matky a je nakreslený v popředí. Není třeba z druhé strany papíru nebo někde v rohu.“

U1, U2, U4, U6 a U7 se také zaměřily na postavy rodičů. Komentáře participantek zdůrazňují, že blízkost rodičů na obrázku, jejich vzájemné držení se za ruce a absence viditelných překážek mezi jejich postavami lze chápat jako vyjádření harmonických vztahů mezi partnery. Cognet (2013) poukazuje na to, že když jsou postavy rodičů v kresbách zobrazeny vedle sebe, je to obvykle známka dobré rodinné dynamiky a kvalitních vztahů mezi dítětem a jeho rodiči a také mezi vzájemným partnerským vztahem rodičů, kde jsou minimální konflikty. Vágnerová (2017) hovoří o tom, že pokud je mezi postavami zobrazena bariéra, symbolizuje to určitý odstup nebo potřebu ochrany postav před konflikty.

U1: „Jsou nakresleni vedle sebe, nejsou ničím odděleni, takže z kresby jde zjistit, že by mezi sebou neměli mít žádné konflikty.“

U2: „Rodiče jsou nakreslení vedle sebe, což je dobré znamení, že nejsou oddělení nějakou překážkou.“

U4: „Taťka s mamkou stojí vedle sebe, usmívají se, drží se všichni za ruce, tak problém určitě nebude.“

U6: „Mamka s taťkou jsou vedle sebe, takže se mají rádi, nejsou vlastně ničím oddělení.“

U7: „Rodiče stojí vedle sebe, takže to je taky dobré znamení, protože pokud třeba mezi sebou mají nějaké spory, tak je děti něčím od sebe oddělují.“

#### 5.3.4 Faktory ovlivňující interpretaci dětské kresby

Na interpretaci dětské kresby mohou mít vliv také faktory jako je délka praxe nebo dosažené vzdělání učitelů. Vliv délky praxe na interpretaci dětské kresby může být významný, protože s rostoucími zkušenostmi mohou učitelé lépe porozumět psychologickému i vývojovému aspektu dětské kresby. Stejně tak dosažené vzdělání může hrát významnou roli při interpretaci dětské kresby. Vyšší dosažené vzdělání může přispívat k širšímu pochopení teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti dětského výtvarného projevu.

Momentální podmínkou pro výkon práce učitele v mateřské škole je dokončené středoškolské vzdělání s maturitou. Další možností je také absolvování vysokoškolského studia se zaměřením na učitelství pro mateřské školy, případně získání titulu v příbuzném oboru. Variantou je rovněž dokončení vyššího odborného vzdělání ve zmíněném oboru. Česká republika patří mezi zlomek zemí, kde pro získání kvalifikace učitele mateřské školy postačuje středoškolská příprava (Syslová, 2017).

Délka praxe participantek byla 3 roky, 5 let, 10 let, 15 let, 6 let (2 roky asistentka, 4 roky učitelka), 25 let a 39 let. Co se týká maximálního dosaženého vzdělání, tři učitelky dosáhly středoškolské vzdělání, tři učitelky jsou absolventkami bakalářského studia na vysoké škole a jedna učitelka je absolventkou magisterského studia na vysoké škole. I přes rozmanitý výzkumný vzorek, nelze z výzkumu určit, zda má délka praxe a dosažené vzdělání vliv na interpretaci kresby. Pro toto zjištění by bylo nutné výzkumný vzorek rozšířit o další participanty.

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Celá bakalářská práce se zaměřovala na dětskou kresbu a kresbu rodiny. Ve výzkumu šlo o zjištění, jaké názory mají učitelky mateřských škol na tuto oblast, jak kresby interpretují a zda ji hodnotí jako přínosnou. Pomocí polostrukturovaného interview participantky odpovídaly na mé otázky. V předchozí kapitole jsem získaná data analyzovala a pokusila se o jejich interpretaci. Na základě interpretovaných dat se nyní pokusím o shrnutí výsledků výzkumu, které budou formulovány v rámci odpovědí na výzkumné otázky.

### Hlavní výzkumná otázka:

#### **Jak učitelé pracují se současnou dětskou kresbou rodiny v mateřské škole?**

Ze získaných dat vyplývá, že učitelé se současnou dětskou kresbou rodiny v mateřské škole pracují. Dětskou kresbu rodiny považují za významný nástroj pro pochopení dětského vnímání rodinného prostředí, zároveň jim poskytuje spoustu dalších významných informací, skrz které mohou lépe porozumět potřebám dítěte.

Z odpovědí je zřejmé, že učitelé děti ke kresbě rodiny nemusí výrazně motivovat, jelikož se jedná o téma, které děti ve svých kresbách často zobrazují svévolně. Učitelé však také uvádějí, že pokud se probírané téma v mateřské škole týká rodinného prostředí, dochází k nárůstu počtu kreseb rodiny. Děti se mohou probíraným tématem inspirovat a učitelky je tímto ke kresbě rodiny nepřímo motivovat.

Ze získaných dat lze usoudit, že kresba rodiny je často vnímána jako cenný nástroj pro pochopení emocionálního stavu dítěte, vnímání rodinného prostředí a vztahů uvnitř rodiny. Kresbu rodiny učitelky vnímají jako vhodnou diagnostickou metodu, kterou využívají i v mateřské škole. Považují ji za velmi komplexní téma kresby, díky kterému mohou porozumět individuálním potřebám dítěte a zároveň jim poskytnout podporu v dané oblasti. Celkově lze říct, že všechny učitelky, které se zúčastnily výzkumu, vnímají kresbu rodiny jako přínosnou pro pochopení vnitřního světa daného dítěte a jeho vnímání okolního prostředí.

### Díličí výzkumné otázky:

#### **Jak z pohledu učitelů mateřských škol ovlivňuje současná doba dětskou kresbu?**

Z výpovědí učitelek vyplývá, že v současnosti ovlivňuje dětskou kresbu především technologický pokrok. Tento faktor může ovlivnit jejich kreativitu a způsoby vyjadřování prostřednictvím kresby. Učitelky zmiňují, že dětské kresby často zahrnují motivy z

animovaných pohádek, filmů nebo také z her, což odráží vliv mediálního obsahu na dětskou fantazii. Podle názoru některých učitelek se tyto vlivy odrážejí také v kresbách rodiny, a to nejčastěji napodobením oblečení nebo přidáním jiných prvků charakteristických pro jejich oblíbenou postavu. Jedna z učitelek také zmiňuje, že dítě do své kresby rodiny nakreslilo Spidermana. Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2015) uvádí, že se může jednat o problém s vymezením rodinných hranic, tedy tím, kdo do rodiny dítěte patří a kdo ne. Dalšími zmíněnými vlivy, které dětskou kresbu dle účastnic výzkumu v současnosti ovlivňují je věk, vývojová úroveň, pohlaví nebo také rodinné prostředí. Na výběr kreslířských témat může mít vliv také aktuální nálada dítěte, vrstevníci nebo probírané téma v mateřské škole.

### **K čemu učitelé mateřských škol využívají dětskou kresbu rodiny?**

Ze získaných dat vyplývá, že učitelky mateřských škol využívají kresbu rodiny jako diagnostický prostředek pro lepší pochopení emocionálního stavu a vývoje dítěte. Učitelky vnímají tuto metodu jako zásadní pro získání informací o prožívání dítěte, jeho vnímání rodinných vztahů, a také o jeho úrovni grafomotorických dovedností. Kresba také slouží jako prostředek, jímž se děti mohou vyjadřovat, zejména v situacích, které jsou pro ně obtížné komunikovat pomocí slov. Z výroků je také zřejmé, že kresba je zařazena do diagnostických portfolií a je používána k hodnocení motorických dovedností a vývojového stádia, zejména postavy, v rámci kresby dítěte. Z těchto důvodů považují učitelky kresbu rodiny za komplexní a všestranné téma.

### **Jak učitelé mateřských škol interpretují dětskou kresbu rodiny?**

Učitelky v dětské kresbě rodiny hodnotily zejména postavy, vztahy a typické znaky dětské kresby. Z výsledků vyplývá, že kresba postav pro ně hraje důležitou roli, jelikož díky ní dokážou určit vývojovou fázi kresby dítěte. Dále díky vzhledu postav dokážou odvodit, jaký má dítě k danému rodinnému příslušníkovi vztah. Při interpretaci tohoto hlediska, se zaměřily především na umístění a velikost postav, barvy a oblečení, které jim dítě nakreslilo. Dále si učitelky všimaly znaků, které se typicky objevují v dětských kresbách, jako byl grafoidismus, R princip nebo personifikace. Ze získaných dat však nelze jednoznačně určit, zda má délka praxe či dosažené vzdělání vliv na interpretaci dětské kresby.

## **6.1 Limity výzkumu**

Tímto zjištěním navážu také na limity výzkumu. Výzkumná část byla realizována pomocí interview se sedmi učitelkami mateřských škol. Aby bylo možné určit, zda délka praxe či

dosažené vzdělání učitelů ovlivňuje interpretaci kresby rodiny, musel by být výzkumný vzorek mnohem širší. Vhodným řešením by bylo rozšířit studii o kvantitativní výzkum, který by umožnil získat potřebná data pro tuto oblast.

Jisté limity výzkumu vnímám také v samotné interpretaci dětské kresby. Učitelé interpretují kresbu rodiny, avšak je důležité nezapomínat na to, že v běžné praxi je vhodné sledovat nejenom hotovou kresbu, ale i samotné dítě během procesu kreslení, aby bylo možné pozorovat také reakce dítěte v průběhu procesu tvoření kresby.



## ZÁVĚR

Kreslení patří mezi běžnou a často i oblíbenou činnost dětí předškolního věku. Tato bakalářská práce se zabývala tématem současné dětské kresby rodiny a také tím, jak ji vnímají samotní učitelé mateřských škol. Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí.

Teoretická část, jak už bylo zmíněné v úvodu, je rozdělena do tří hlavních kapitol. V první kapitole se věnuji obecněji dětské kresbě, jelikož ta zastupuje spoustu funkcí a častokrát nám o dítěti řekne více než pouhá slova. Dále se zde věnuji znakům, které můžeme typicky pozorovat v dětské kresbě a také barvám, neboť hrají v interpretaci dětské kresby významnou roli. Druhá kapitola se věnuje faktorům, které ovlivňují dětskou kresbu, jelikož kresba je ovlivněna různými interními a externími vlivy. Třetí kapitola se věnuje konkrétně kresbě rodiny.

V praktické části byly nejprve stanoveny výzkumné cíle, na jejichž základě byly zformulovány výzkumné otázky. Následně bylo realizováno sedm interview s učiteli mateřských škol. Analýza dat ze získaných interview byla provedena pomocí otevřeného kódování. Následně byly vytvořeny tři významové kategorie, ke kterým byly přiděleny jednotlivé subkategorie. Na základě analýzy dat lze konstatovat, že kresba učitelům nabízí cenný vhled do mezilidských vztahů, konkrétně vnímání rodinných příslušníků a také emocionálního stavu dětí. Získaná data dále ukázala, že kresba rodiny je pro učitele významným nástrojem, který jim umožňuje lépe porozumět sociálním a emocionálním potřebám dětí. Učitelé vnímají dětskou kresbu rodiny jako prostředek dětského vyjádření.

V samotném závěru práce bych chtěla zmínit, že dětské kresby jsou mnohem více než jen obyčejné obrázky. Jsou to brány do dětského vnímání světa, které mohou učitelům poskytnout cenné informace o dítěti, jeho individualitě a potřebách.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní* (2. vyd.). Edika.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vyd.). Edika.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Portál.
- Deutscherová, B. (2022). Používání digitálních technologií dětmi předškolního věku ovlivněné jejich nejbližší rodinou. *e-Pedagogium*, 22(4), 23-35. 10.5507/epd.2022.019
- Farokhi, M. & Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(2), 2219–2224. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433>.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (5. vyd.). Portál.
- Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.
- Matthews, J., & Bruce, T. (2003). *Drawing and painting: children and visual representation* (2nd ed.). SAGE.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
- Oğuz, V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3003–3007. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.455>
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.
- Pugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Grada.
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie* (4. vyd.). Portál.
- Slussareff, M., & Lukavská, K. (2021). Technologie a děti: současná doporučení pro pediatry. *Pediatric pro praxi*, 22(2), 117-120. 10.36290/ped.2021.021

- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (3. vyd.). Portál.
- Syslová, Z. (2017). Kvalita versus kvalifikace: jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol? *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 1(1), 1–12. 10.21062/ujep/29.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/1
- Šicková-Fabrici, J. (2016). *Základy arteterapie*. Portál.
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Přehled vývojové psychologie* (3. vyd.). Univerzita Palackého v Olomouci
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Tilešová, L., Valachová, D., Špačková, R., & Hurdová, E. (2016). *Grafomotorika s krtkem Vítkem: rozvoj grafomotoriky předškoláků pomoci výtvarných aktivit*. INFRA.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
- Zlateva, A. (2019). *How To Read Childrens' Drawings*. Resilience and Health by the Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Zmeškalová, D. (2018). Game over aneb děti chycené v síti. *Pediatric pro praxi*, 19(6), 317-321. 10.36290/ped.2018.062
- Zormanová, L. (2019, Červen 18). *Adaptace dětí na mateřskou školu*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22029/adaptace-deti-na-materskou-skolu.html>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Tzv Takzvaně

Atd A tak dále

Např Například

MŠ Mateřská škola

U1 Učitelka číslo jedna

U2 Učitelka číslo dva

U3 Učitelka číslo tři

U4 Učitelka číslo čtyři

U5 Učitelka číslo pět

U6 Učitelka číslo šest

U7 Učitelka číslo sedm

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Kresba rodiny (Zlateva, 2019, s. 122).....	47
--	----

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Délka praxe a dosažené vzdělání výzkumného vzorku .....	34
Tabulka 2: Kategorie a subkategorie .....	35

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka rozhovoru

Příloha P III: Ukázka kódů

