



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Atelier arteterapie

Bakalářská práce

Počátky výtvarného zobrazování u dětí

Vypracovala: Hana Lukšová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval(a) pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum:

Podpis studenta:

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na vývoj grafomotoriky a výtvarného zobrazování v rámci ontogeneze. Teoretická část sleduje vývoj dětské kresby, jeho determinanty a vývojové souvislosti (motorika, kognice, emoce, sociální vývoj). Největší pozornost je věnována samotným počátkům tohoto vývoje výtvarného zobrazování, které se u dítěte začínají objevovat ve věku batolete. V praktické části je tento vývoj doložen na prvních výtvarných počinech dětí a je doplněn o pozorování a rozhovory s rodiči. Dětské artefakty jsou podrobeny analýze, kdy je zkoumán především jejich obsah, způsob jejich provedení a umístění. V rozhovoru s rodiči dětí je sledováno, jakým způsobem rodiče přistupují k výtvarnému zobrazování svého dítěte, jak ho vnímají a případně ovlivňují.

Klíčová slova: vývoj výtvarného zobrazování, výtvarný projev batolete, dětská kresba, vliv rodiče na výtvarný projev dítěte.

Abstract

This Bachelor thesis will focus on the development of graphomotor skills and visual imagery as part of ontogeny. The theoretical part will examine the development of a child's drawing ability, along with its determinants and developmental connections (motor skills, cognition, emotions, social development). The beginnings of this development of visual imagery, which appear in a child at the age of a toddler, receive the most attention. In the practical part, this development is documented from the children's first artistic acts and is supplemented by observations and interviews with their parents. Children's artifacts are analysed, with a focus on their content, method of execution and location. In an interview with the children's parents, it is observed how the parents approach the visual representation of their child, how they perceive it and possibly influence it.

Key Words: development of visual imagery, toddler's visual expression, children's drawing, parent's influence on the child's visual expression.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odbornou pomoc a vedení, které mi při psaní poskytla. Dále děkuji všem maminkám, které mi i přes svou velkou vytíženost věnovaly svůj čas pro rozhovor i nashromáždění dokumentace výtvarné tvorby svých dětí. Velké děkuji samozřejmě patří i všem zúčastněným dětem, které následují svůj „vnitřní plán“, umí si hrát, experimentovat i spontánně projevovat svůj vnitřní svět. Děkuji také své sestřičce Elišce i kamarádkám Lence a Kateřině.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Historie zájmu o dětskou kresbu.....	10
2 Proč dítě kreslí?.....	12
2.1 Kresba jako způsob komunikace.....	13
3 Specifika dítěte v období batolete (1-3 roky).....	15
3.1 Motorický vývoj.....	15
3.2 Kognitivní vývoj.....	18
3.3 Psychosociální vývoj.....	20
3.4 Emoční vývoj.....	21
4 Charakteristika dětského výtvarného zobrazování.....	23
4.1 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta.....	23
4.2 Vývoj dětského zobrazování.....	27
4.2.1 Vývoj dětského zobrazování dle Viktora Löwenfelda.....	28
4.2.2 Vývoj a specifika dětského zobrazování v období batolete.....	33
5 Vliv rodičů a prostředí dítěte na proces výtvarného vývoje.....	41
PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
6 Cíl výzkumné práce.....	45
7 Metodika výzkumné práce.....	46
8 Plán výzkumné práce.....	48
9 Prezentace výzkumného vzorku.....	49
10 Prezentace výsledků.....	50
10.1 Analýza spontánních produktů.....	50
10.2 Analýza obsahu rozhovoru s rodiči.....	59
10.3 Kazuistika.....	62

11	Diskuse.....	73
	Závěr.....	77
	Seznam literatury.....	79
	Seznam obrázků.....	81
	Seznam příloh.....	83

Úvod

Pablo Picasso svými slovy vyjádřil vyznání dětské kresbě, když řekl: „V devíti letech jsem maloval jako Rafael, ale trvalo mi celý život naučit se malovat jako dítě.“ Picasso se ve své dospělosti znovu dokázal podívat na svět dětskýma očima. Možná právě v této jeho dovednosti je ukryto tajemství jeho mistrovství.

Téma dětské kresby mi bylo vždy velmi blízké. Mnoho let obdivuji „dokonalá“ díla malých kreslířů. Vždy mě fascinovala i inspirovala bezprostřednost a lehkost s jakou vznikají jejich „umělecká“ díla. Děti svým obrázkům svěřují zážitky, pocity, představy i sny a my tak máme vzácnou příležitost se díky nim alespoň trochu přiblížit jejich vnitřnímu světu.

To samé platí i pro obrázky dospělého člověka. Díky takovýmto zobrazeným obsahům má arteterapie možnost nahlédnout na témata, která autor do svého artefaktu vědomě i nevědomě promítá. Při analýze artefaktu arteterapie využívá poznatků, jak vývojové psychologie, tak vývoje výtvarného projevu člověka.

Proto jsem se ve své bakalářské práci rozhodla věnovat zkoumání vývoje tohoto výtvarného projevu, soustředit se však budu hlavně na jeho základy, na jeho úplné začátky, které se u dítěte začínají objevovat ve věku batolete.

V úvodu teoretické části se na dětskou kresbu pokusím podívat ze tří úhlů pohledu. Nejprve se zaměřím na historii zájmu o dětskou kresbu. V krátkém nahlédnutí do minulosti se pokusím zjistit, kdy se člověk začal inspirovat a zajímat, co vše se může za dětskou kresbou skrývat a co za tajemství se jejím zkoumáním může dozvědět, nejenom o dítěti samotném, ale často i o sobě samém. Dále se pokusím objasnit, proč vlastně dítě kreslí, jaká může být jeho motivace. Třetí pohled bude patřit kresbě jako komunikačnímu prostředku.

V další části popisuji specifika dítěte ve věku batolete, a to vzhledem k jeho vývoji v oblasti motoriky, kognitivních schopností i jeho emočního a sociálního zrání. Za nejpodstatnější pasáž mé teoretické části považuji část hovořící o vývoji samotné dětské kresby a o faktorech, které ovlivňují jeho průběh a kvalitu.

V praktické části pak budu zkoumat jednotlivé dětské kresby a pokusím se zodpovědět otázku, jak konkrétně vypadají samotné začátky výtvarného zobrazování a jakými tvary či symboly dítě začíná projevovat své kreslířské dovednosti. Na základě rozhovoru s rodiči dětí se budu snažit zaznamenat, jak sami rodiče vnímají tuto výtvarnou činnost svých dětí a jak ji ovlivňují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Historie zájmu o dětskou kresbu

Na začátku své práce bych ráda zmínila něco málo k **historii zájmu** o dětskou kresbu.

Děti pravděpodobně kreslily již od **pradáвна**. Existují důkazy, že dětská kresba se od té dospělé, neškolené, zas až tolik neliší. Pedagogové J. Uždil a E. Šašinková (1980) poukazují na skutečnost, že hravost, která je dítěti tolik blízká, je patrná i na prvních výtvarných dílech lidské **civilizace**, které jsou zachovány na **stěnách jeskyní** už po desítky tisíc let. K tomuto názoru se přiklání i francouzská dětská psychologka R. Davido (2008), když uvádí, že u těchto výtvorů nelze zcela přesně říct, zda jde o tvorbu dítěte či dospělého.

Dle dlouhodobých výzkumů kresba patří k **prastarému konání lidstva**, svědčí o tom nálezy už z doby **paleolitu**. Jak zmiňuje psychologka M. Vágnerová (2017), jde o činnost, pro kterou má člověk **genetické předpoklady**. Díky kresbě se tak projevuje základní lidská potřeba zprostředkovat svou zkušenost a prožitek.

Zájem o dítě a jeho tvorbu byl patrný už ve 4. století př. n. l. v dobách **Aristotela**. Sám Aristoteles vyslovil domněnku o důležitosti **schopnosti zobrazit** skutečnost a potřebě jejího zdokonalování už od raného dětství (Uždil & Šašinková, 1980).

V dávné minulosti se **odborná veřejnost** tématu dětské kresby příliš **nevěnovala**. Dlouhá léta bylo toto, z dnešního pohledu zajímavé téma zcela opomíjeno. V dostupné literatuře lze však objevit zmínku českého pedagoga J. Uždila (2002) o **renesančním malíři** G. F. Carotovi, který vytvořil portrét své dcery, jak drží v ruce obrázek se svou vlastní kresbou lidské postavy. Možná nám právě tento obraz poskytuje malou sondu do minulosti a přináší podnět pro předpoklad, že děti tehdy stejně jako dnes měly potřebu sdílet svou tvorbu s druhými.

Jedna z dalších stop vede k **J. A. Komenskému**, který v 17. století hovořil o důležitosti a přímé souvislosti mezi **spontánním dětským čáráním a poznáváním** okolního světa. Ve své knize „Informatorium školy mateřské“ říká, že dítě už ve třech letech kreslí a vyzývá učitele k podpoře dítěte v této činnosti. „Jmenovitě dáváním jim do ruky křídly (neb uhle, u chudších), a tím, aby sobě tečky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělali, jak

chtí; čehož se jim i vzor pomaličku ukazovati může, vše ze hry a kratochvíle“ (Komenský, 1964, s. 29).

Dalo by se říci, že J. A. **Komenský** svými **úvahami** nad souvislostmi rozvoje dětské kresby značně **předběhl** svou **dobu**, protože větší pozornost veřejnosti na vědecké úrovni si toto téma získalo až na konci druhé poloviny **19. století**. Vlna **zájmu** o dětskou kresbu tehdy vzešla od mnoha pedagogických pracovníků, kteří pozorovali své vlastní děti. K nim se později přidali další **odborníci** zabývající se **lidskou psychikou** a svým výzkumem odhalili, že výtvarný projev dítěte je jednou z nejdůležitějších činností úzce související s vývojem v oblasti smyslových funkcí, poznávacích procesů a emocionálního projevu (Uždil, 2002).

Za jednu z klíčových osobností pro oblast výzkumu dětské kresby považují M. Lhotová a E. Perout (2018) francouzského filosofa **G. H. Luqueta**. Zasloužil se především o vypracování **vývojového schématu** jednotlivých **fází dětské kresby** a jeho pojetí „**intelektuálního realismu**“ (dítě kreslí předmět tak, jak ho zná a nikoli jak ho vidí) z roku 1913 je aktuální i v dnešní době.

Šturma uvádí, že v české odborné literatuře má zájem o dětskou kresbu své významné místo, v minulosti se však na ni nahlíželo především z pedagogického hlediska. Prostřednictvím výtvarného vyjádření se tak hledaly účinné **prostředky k podpoře** zdravého vývoje **dítěte**. K mnohým českým odborníkům, kteří se zabývali zkoumáním dětské kresby, patří zejména psychologové F. Čáda a Z. Matějček (Šturma in Davido, 2008).

Do oblasti **zájmu** o dětskou kresbu zasáhlo poměrně výrazně i **moderní umění**. Podle francouzského historika a teoretika výtvarného umění R. Huygha (1974) se na přelomu minulého století o její zákonitosti a podstatu zajímaly i mnohé **nové umělecké směry**. Umělci jako Paul Klee, Joan Miró, Pablo Picasso a mnozí další **spatřovali** v dětské kresbě **inspiraci**, postupně se odkláněli od popisného realismu a pokoušeli se o více **expresionistický pohled** na svět. Snažili se zachytit věci takové, jaké si mysleli, že jsou, a ne takové jaké je viděli, stejně tak jako to dělají děti.

2 Proč dítě kreslí?

Ještě dříve, než se budeme věnovat výtvarnému vývoji jako takovému, pojďme se blíže podívat na **motivaci** samotného **dítěte**, proč vlastně dítě kreslí.

Podle J. Uždila (2002) **první grafické stopy** dítěte vznikají čistě náhodou a důvodem je „pouze“ **čistá radost** z náhodného zanechání stopy vzniklé při **pohybu**. Samotný proces kreslení je zpočátku mnohem důležitější než záměr o jakékoli zobrazení.

Kresba je tak v této fázi především neustálým **experimentem**, motorickou hrou a jakýmsi „záznamem grafického pohybu“. Až **postupem času** se kresba vývojem změní z pouhého „**vytváření stopy**“ v reálné pokusy o **zobrazení** známého světa. **Pohybová hra** dítěte se takto promění ve snahu o projevení svých vlastních schopností (Uždil & Šašinková, 1980).

Také klinický psycholog G. Cognet (2013) považuje potěšení z pohybu za jednu z hlavních počátečních motivací pro výtvarnou činnost a zároveň zmiňuje další, která se s postupným vývojem dítěte objevuje a která poukazuje na **sociální aspekt** i nutnou interakci dítěte se svým okolím a tou je touha někoho **obdarovat**. Dítě má silnou potřebu své kresby **sdílet** a v komunikaci nad nimi získat **zpětnou vazbu**, která ho dál povzbuzuje v tvorbě. Obrázek často bývá **prvním** osobním **dílem**, které dítě **vlastními rukama vytvoří**.

Z tohoto hlediska se nad prvními dětskými kresbami zamýšlí i slovenská arteterapeutka a sochařka J. Šicková-Fabrice (2016), která v nich spatřuje přirozenou lidskou touhu zanechat po sobě nějaký odkaz, **vtisknout** svoji **stopu** do tohoto světa a tím ho uchopit, získat pro sebe a ovládnout.

Také teoretik umění H. Read (1967) se zabývá otázkou motivace vzniku dětské kresby a všimá si **dvou stylů**. Jeden z nich je zaměřen na **uspokojení vlastních potřeb**, což znamená, že dítě zobrazuje, jen to co chce a jak chce. Kresba tak vzniká pouze pro dítě samotné. Druhý styl H. Read popisuje jako **společenské gesto** orientované na **druhé lidi**, jehož podstatou je napodobivá činnost. Nejedná se zde pouze o snahu dítěte napodobit obsah toho, co druhý maluje, ale také o snahu napodobit jeho celkový pohyb těla, pohyb

ruky i prstů. Autor je přesvědčen, že tento napodobivý instinkt má zásadní vliv na vývoj dětské kresby směrem k zobrazování reálné skutečnosti.

2.1 Kresba jako způsob komunikace

Za další velmi podstatnou motivaci dítěte pro kreslení můžeme bezesporu považovat **komunikaci**.

Potřeba **vyjádření** je v dětství mnohem **více** uspokojována **prostřednictvím kresby** než **vyprávěním** (Vágnerová, 2017). Obdobně jako řeč nebo hra má i kresba svou expresivní úlohu. Dítě do kresby zaznamenává, co **zná**, co **zažilo**, co si **myslí** i jaké má **pocity**. V této skutečnosti spatřuje Uždil (2002) hlavní komunikační potenciál kresby. Skrze **kresbu** se **dospělý** může dítěti **snáze přiblížit**, rozmluva nad tématem obrázku mu umožní se dostat na společný komunikační kanál, a tak více **porozumět dětské duši**. Kresba se tak stává významným prostředkem ke komunikaci a poznání vnitřního světa dítěte.

Na úplném **začátku** vývoje si je **řeč mluvená** s „řečí“ **výtvarnou** velmi **podobná** (Uždil, 2002). Také Vágnerová (2017) upozorňuje na podobnosti zákonitostí kresby a řeči, když zmiňuje jejich společná specifika. Přestože obě (kresba i řeč) komunikují prostřednictvím speciálních symbolických systémů, každá z nich **užívá jiné symboly**. **Kresba** se zpravidla **znázorňované skutečnosti podobá**, objekty vizuálně alespoň připomíná, na rozdíl od řeči, kdy se **symbol** s pojmenovaným objektem **nepodobá vůbec**.

Také Read (1967) uvádí, že jazyk má na rozdíl od kresby svá přísná vnitřní exaktní uspořádání a zároveň zdůrazňuje, že pro srozumitelnou verbální komunikaci je potřeba se držet určitých nezbytných pravidel, což u kresby není vůbec nutné. **Kresba** tak podle Read (1967) představuje mnohem **jednodušší** způsob **vyjádření ambivalentních** či **chaotických prvků**, má v tomto ohledu **více volnosti** v projevu, a i v rámci celku může snadněji vyjádřit velké množství **souvislostí** v daném kontextu. Proto je často mnohem příjemnější a zároveň výhodnější nějakou složitější vztahovou situaci nakreslit než o ní hovořit. Kresba je tak z hlediska **vyjádření vnitřních pocitů** mnohem **sdílnější**.

Dítě tyto dva komunikační prostředky s oblibou **kombinuje** a má-li přítomného pozorovatele přímo při procesu vzniku kresby, často svou tvorbu **doprovází** slovním **komentářem** (Vágnerová, 2017). Důkazem pro uznání kresby jako komunikačního prostředku je pro Vágnerovou (2017) zmínka o pozorování mnoha odborníků, kdy děti

mění grafické prostředky, dle toho, komu je kresba určena, zda **vrstevníkům** nebo **dospělým**. Dítě tak dokáže brát ohled na specifické možnosti porozumění diváka a svůj projev tomu **přizpůsobit**.

Existuje mnoho domněnek o tom, co **kresba znamená** pro samotné dítě. Může být pro něj **obrázkovou řečí**, kterou vypovídá o svém světě, nebo jistou **autostylizací**, **zhmotněním** vlastního já, vlastní vnitřní **představy o sobě** či určitou potřebou **napodobit** objekty ve svém okolí. Pravděpodobně od všeho trochu, navíc se v **průběhu času** tyto významy mohou **měnit**. Zřejmé však je, že dítě maluje z vlastní **silné vnitřní potřeby**, o které my víme, že má značný vliv na **zdravý rozvoj** jeho psychiky (Uždil, 2002).

3 Specifika dítěte v období batolete (1-3 roky)

Počátky **výtvarného zobrazování** se u dítěte začínají objevovat již od věku okolo jednoho roku, což je počátek období, které běžně nazýváme obdobím batolete. Proto se v této kapitole pokusím vymezit základní **charakteristiku batolecího věku**. Podíváme se na některé klíčové změny, kterými dítě prochází v oblasti **motoriky, kognice, emocí a sociálních vazeb**.

3.1 Motorický vývoj

Vágnerová (2005) považuje **motoriku** dítěte za jednu z nejdůležitějších **kompetencí** pro celkově **zdárný vývoj** jeho osobnosti. Bednářová a Šmardová (2021) ji popisují jako souhrn **pohybových schopností** a projevů a její činnost jako neustálý vědomý proces pohybové soustavy člověka, která se postupně vyvíjí v **interakci** s jeho **okolím**.

Fyzická aktivita je v tomto věku primární potřebou, pohyb **neustálým experimentem**, a to vede dítě k postupnému **ovládání vlastního těla**. Díky fyzickému prožívání a pocitům při pohybu si dítě čím dál tím více uvědomuje vlastní tělo, jeho možnosti a získává konkrétní představu o něm.

Vývoj motoriky je s kognitivním vývojem velmi provázaný. Vlastní pohybová aktivita batoleti umožňuje přirozeně vytvářet **podněty**, kterými může reagovat na své prostředí, a tak podpořit svůj **kognitivní progres** (Vágnerová, 2005).

Motoriku dítěte lze sledovat z hlediska vývoje **hrubé a jemné motoriky**. Pro Langmeiera a Krejčířovou (2006) jsou z pohledu vývoje hrubé motoriky předmětem zájmu především pohybové dovednosti postupně směřující k **chůzi**. U většiny dětí se objeví první krůčky už ve věku okolo jednoho roku, jistoty však v chůzi získává až mnohem později. Většinou až na konci druhého roku dítě dokáže zvládat chůzi i v náročnějším terénu, včetně chůze po schodech a běhu.

Vývoj **jemné motoriky** lze také pozorovat na správném způsobu úchopu předmětu. Rychlé zdokonalování **pohybů ruky a prstů** umožňuje stále lepší manipulaci s předměty. Dítě již jako starší kojenec zvládlo perfektně uchopit i miniaturní předměty, ale upustit je

s přesností a cíleně bylo zatím značně obtížné. Doposud fáze upuštění probíhala spíše odhozením či vrhnutím. Postupem zdokonalování je dítě schopno jemněji a **přesněji** předmět **položít**, například při hře se stavebnicí dokáže klást několik kostek na sebe nebo spojit most. Ve třech letech již bez problému navléká korálky přiměřené velikosti (Langmeier, Krejčířová 2006). Vágnerová (2005) zdůrazňuje, že vývoj jemné motoriky je v tomto stádiu převratný a důležitý i z hlediska budoucí kvalitní **grafomotoriky**.

Také Thorová (2015) zmiňuje zdokonalování dříve osvojeného pinzetového úchopu, který dítěti slouží k manipulaci s drobnými předměty. Díky němu staví na sebe nebo vkládá do otvorů různé předměty a procvičuje citlivost úchopu a uvolnění. Dalším tréninkem se tak zlepšují **vizuomotorické schopnosti**, kdy součinnost oka a obou rukou funguje dle schématu „koordinovaného trojúhelníku“. Dítě tak zvládne přesunout předmět z jedné ruky do druhé, aby mohlo uchopit další. Prostřednictvím vizuomotorické schopnosti dítě předmět dokáže vidět, může se ho dotknout a uchopit do ruky. Díky ní je také schopno rozpoznat podobnost nebo odlišnost předmětu, poznat jaký má tvar, velikost či barvu. Tímto se dřívější **jednoduchá manipulace** s předměty posouvá ke smysluplnější, dítě tak vědomě **sleduje určitý cíl**.

Další známku ve zdravém progresu jemné motoriky dítěte spatřuje Langmeier a Krejčířová (2006) na **prvních experimentech s čáráním**. Jak už bylo řečeno, u batolete probíhá manipulace s předměty spíše formou experimentu, to samé platí i pro zacházení s tužkou či jinými výtvarnými potřebami. Dle Thorové (2015) se dítě v našich kulturních podmínkách **poprvé** setkává s **tužkou** již ve věku okolo **jednoho roku**. Podrobněji se činnosti kreslení z hlediska vývoje grafomotoriky budu věnovat v některé z dalších kapitol.

Následující **typy úchopů** zmiňuje Opatřilová (2014), jako typicky charakteristické pro děti ve věku batolete. Především je to **úchop dlaňový s palcem nahoře** (obrázek č. 1). Dítě tak kreslí celou paží, pohyb vychází z ramene a sevřená dlaň je většinou kolmo k podložce. Jedná se o fyziologický úchop, kdy **motorika prstů není ještě příliš ovládaná**. Postupem času se však tento dlaňový úchop procvičováním vývojově posune na prstový úchop.

Obrázek č. 1 Úchop dlaňový s palcem nahoru



(Opatřilová, 2014)

Další obměnou dlaňového úchopu je **úchop s palcem dolů** (obrázek č. 2). Dítě ho volí především pro kresbu na svislou plochu, jako je tabule nebo zeď (Opatřilová, 2014).

Obrázek č. 2 Úchop dlaňový s palcem dolů



(Opatřilová, 2014)

Nejpřirozenějším a zároveň také nejefektivnějším prstovým úchopem pro kreslení i pozdější psaní je **špetkový úchop** (obrázek č. 3). Je tvořen třemi prsty. Palec s ukazováčkem svírají tužku bříšky prstů naproti sobě a zároveň okraj bříška prostředníčku ji podepírá na dolní straně. Zbývající prsty jsou přimknuté k prostředníčku, čímž je umožněna maximální volnost dlaně (Opatřilová, 2014).

Obrázek č. 3 Špetkový úchop



(Opatřilová, 2014)

3.2 Kognitivní vývoj

Za kognitivní vývoj je označován souhrn psychických procesů, skrze které člověk **poznává svět**. Jsou to schopnosti, díky kterým přijímá a zpracovává informace, **přemýšlí, rozhoduje se i učí**. Dítěti je zájem o zkoumání svého okolí **vrozený**, přirozeně ho láká vše, co se ocitne v jeho blízkosti. S postupným zráním se prohlubuje i jeho zájem o pochopení vzájemných souvislostí (Vágnerová, 2005).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se v tomto batolecím věku u dítěte postupným rozvojem motoriky a emancipace mění také jeho způsob **poznávání okolního světa a uvažování o něm**. Dítě před dovršením prvního roku „žije“ **pouze v přítomnosti**, jeho veškerá aktivita je spojena s aktuálně prožívanou realitou. Postupně však začíná záměrně experimentovat, a tak objevovat nové možnosti, jak **dosáhnout svého cíle**. Například pro přitáhnutí předmětu, na který nedosáhne, použije klacek, nebo tahá za podložku. Předpokladem uskutečnění takovéto činnosti je existence vnitřního obrazu – **představy**, na základě které dítě objeví vztah mezi předměty, a zvolí vhodný způsob k uspokojení své potřeby (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Tento proces Vágnerová označuje za „**symbolickou expanzi do světa**“ (Vágnerová, 2005, s. 122-123), díky níž se dítě vývojově posouvá od pouhé „počáteční **manipulace s reálnými předměty** v aktuální přítomnosti (i když tato schopnost stále přetrvává) k **mentální manipulaci s jeho obrazem**, s představou o daném předmětu. Tento posun v myšlení je umožněn neustálým poznáváním světa, jeho zákonitostí a pravidel. Pro dítě se tak svět stává pochopitelným a předvídatelným. Na základě takovéhoho pochopení „jak to na světě chodí“, si dítě může **anticipovat (předpovědět)** co bude následovat, čímž také začíná jeho **rozšíření vnímání času** (Vágnerová, 2005).

Švýcarský psycholog **J. Piaget** popisoval mentální procesy batolete ve své **teorii vývoje intelligence**. Věkem batole spadá do období, které nazývá **předoperačním, symbolickým obdobím**. Piaget v této fázi vývoje popisuje „objevení“ mentální funkce, která je postavena na **schopnosti** umět si něco **představit** skrze něco jiného (předmět, situaci, pojem). Tuto funkci využívá jak obrazová představa, tak i řeč či symbolické gesto. Pro společné označení se používá termín – **sémiotická funkce** (Piaget & Inhelderová, 2010).

Také Vágnerová (2005) zmiňuje tuto důležitou změnu, která v období batolete v myšlení nastává a zdůrazňuje její zásadní vliv na **vývoj výtvarného zobrazování**. Vznik **symbolické funkce** (jak autorka nazývá dříve zmiňovanou sémiotickou funkci) umožňuje pochopení dítěte, že něco může být **zastoupeno** něčím jiným, a tudíž může být i namalováno. Batole se díky této nové významné mentální dovednosti posune ve své mysli od pouhého vnímání světa k utvoření **představy** o něm (Thorová, 2015).

Dítě tak začne používat symbol a ten se stává jeho vstupenkou do světa **hry a fantazie**. Thorová (2015) zdůrazňuje, že v tomto novém světě batole brzy pochopí, že i **namalovaný** obrázek může **zastupovat reálný** předmět a s hračkami lze zacházet jako se skutečnými objekty. Jde o tzv. **symbolickou**, imitační **hru**, kdy dítě napodobuje činnost, kterou dříve již vidělo (oddálená nápodoba). Dítě chápe, že když krmí plyšového medvěda, je to „**jen jako**“ a ve skutečnosti medvěd nic nejí. Pokročilejší dovedností je využití předmětu ke zcela odlišné funkci, toto dítě dokáže v komplexní hře až mnohem později, až okolo 4. roku, kdy se rozvíjí fantazijní hra.

Vágnerová (2005) uvádí, že používání **symbolu** je také nezbytné pro **rozvoj řeči**. Dítě se postupně učí nejenom označovat **předměty slovy** – symboly, ale zároveň se učí slova i vhodně použít ve správném kontextu. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je řeč okolo jednoho roku věku dítěte charakteristická **žvatláním**, kdy jde o napodobování různých zvukomalebných zvuků, hlasů zvířat i lidí a jiných citoslovcí. Dítě si zprvu osvojuje i příznačnou intonaci lidské řeči. Krátké věty, které z této intonace umí utvořit, nemají zatím ještě skutečný význam, ale už obsahují jasnou formu sdělení. Díky melodii a rytmu řeči lze rozpoznat, zda jde o rozkaz nebo otázku.

K zásadnímu progresu ve vývoji mluvené řeči dochází až ve chvíli (stejně jako u kresby), kdy dítě skutečně porozumí **symbolickému významu slov**, což nastává teprve až okolo druhé poloviny druhého roku věku dítěte. Poté je vývoj řeči doslova překotný, slovní zásoba aktivně používaných slov velmi vzrůstá. Dítě nejprve pochopí, že každá věc má své pojmenování, proto slovník batolete je z počátku tvořen převážně z podstatných jmen, až postupně se přidávají jednoduchá slovesa, pak přídavná jména a zájmena. Později si batole tato slova spojuje do dvojic a dalším vývojem bývá snaha o skloňování a časování.

3.3 Psychosociální vývoj

Italská lékařka Maria Montessori o tomto období hovoří jako o velkém **rozkvětu intelektu** dítěte. Dětskou mysl nazývá „**absorbující myslí**“, kdy vše, co se vyskytne v blízkosti, dítě okamžitě vstřebává. Učí se nápodobou a má přirozenou tendenci přijmout jakýkoli vzorec chování za svůj vlastní (Montessori, 2018). Batole přirozeně touží dělat vše, co vidí u dospělého a ve všem ho **chce napodobit** (Montessori, 2017).

Tento sociální aspekt chování popisuje i Vágnerová (2005) a upřesňuje, že volba nápodoby souvisí s náhodou a její aktuální přitažlivostí pro dítě. **Atraktivní** může být pro dítě jak samotný **model**, tak i jeho **konkrétní činnost**, přičemž nemusí jít o činnost celou, ale jen o nějakou její část, vytrženou z kontextu, kterou dítě s oblibou **mnohokrát za sebou opakuje**. Například dítě napodobuje pohyb matky při vysávání nebo zvuk projíždějícího auta.

Thorová (2015) v napodobování spatřuje významný a zároveň velmi **efektivní způsob učení**, který umožňuje rozvoj sociálních dovedností a pravděpodobně má značný vliv i na schopnost empatie.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je toto období klíčové v **osamostatňování se dítěte** a v osvojování si dvou důležitých, jedinečně lidských dovedností, a to **chůze a řeči**. Na základě samostatného pohybu se dítě postupně **seznamuje se světem** kolem a prostřednictvím řeči **zlepšuje komunikaci** s druhými lidmi. V této počáteční fázi je vývoj těchto dovedností velmi rychlý a umožňuje postupnou **emancipaci dítěte**, která tolik zaměstnává pozornost rodičů.

S ohledem na **budování důvěry** ve vlastní osobu dítěte a zdokonalování jeho kompetencí Vágnerová (2005) zdůrazňuje **vztah** mezi **potřebou samostatnosti** a nutností **pocitu bezpečí**. Batole má sice v tomto období silnou potřebu prozkoumávat své okolí a vzdalovat se tak od matky, nebo jiné klíčové pečující osoby, zároveň s ní však vyžaduje neustálý kontakt, kterým se ujišťuje o svém bezpečí.

Je zcela přirozené, že dítě při zkoumání nového světa **zažívá nejistotu**. Dle Thorové (2015) okolo 15. měsíce vrcholí známky **separační úzkosti** a určitou kompenzací těchto zúzkostňujících pocitů je fixace na blízké osoby, na známý prostor nebo činnost, občas

i prostřednictvím **pevně daných rituálů**. Toto, na blízkost rodičů velmi citlivé období, trvá přibližně do třetího roku, kdy je již dítě schopno akceptovat krátké odloučení od své pečující osoby.

Batole se zpočátku dívá na svět pouze skrze svou **vlastní perspektivu**, vše, co se kolem něj děje, si vztahuje ke své vlastní osobě. Thorová (2015) toto vztahování popisuje jako **egocentrickou subjektivitu**. Dítě se vývojově posune od subjektivního k objektivnímu vnímání sebe i okolního světa až o něco později.

Matějček (2005) období batolete nazývá časem **psychického zrození**, kdy si dítě začíná **uvědomovat sebe samo**. Podle Thorové (2015) se tato schopnost sebepojetí u dítěte začíná objevovat ve věku okolo roku a půl. Formování **vlastní identity** je složitý proces, který se postupně vyvíjí až do dospělosti. Její podstata se však buduje již v tomto raném věku „na základě informací, které o sobě člověk získává introspekci a sebe-reflexí, konfrontací s názory druhých osob na vlastní osobu, kulturními vlivy, normami, hodnotami a vlastními **zkušenostmi z interakce** s druhými lidmi.“ (Thorová, 2015, s. 286)

3.4 Emoční vývoj

Jak už bylo zmíněno, dítě ve věku batolete je v postupném procesu osamostatňování a uvědomování si své vlastní osoby a tento proces se sebou přináší také určité mentální změny, se kterými se dítě musí postupně **vyrovnávat** (Vágnerová, 2005).

V tomto období dítě teprve začíná poznávat své emoce a **neumí je kontrolovat**. Nedokáže ještě pracovat s nepříjemnými pocity, což způsobuje pocity frustrace, a tak se často dostává do **stavu negativního afektu**. Proto se toto období 2. až 3. roku věku batolete obecně označuje jako **čas „první puberty“** čili období vzdoru (Thorová, 2015).

Vágnerová (2005) poukazuje na přímou souvislost mezi charakterem **emočních projevů** dítěte a **jeho vývojem**. Způsob vyjádření emocí, jejich kvalita i vztahovost k původci podnětu zcela odpovídá doposud získanému vývojovému stupni rozvoje jeho osobnosti.

Jako každé jiné vývojové období i období batolete má své **vývojové procesy a úkoly**, které úzce souvisí s určitými konkrétními emocemi. Významný vývojový úkol věku

batolete spatřuje Vágnerová (2005) ve **zvládnutí pocitů** vyvolaných zažívanou **nejistotou** a také v nacházení určité **rovnováhy** v prožívání emocí typických pro věk batolete, jako jsou hněv, soucit, strach, stud nebo zahanbení.

Dítě ve věku batolete vyžaduje **ustavičnou pozornost**, intenzivní společenský kontakt a neustálou aktivitu. Péče o batole je značně náročná hlavně na psychickou odolnost, trpělivost a empatii pečující osoby. Thorová (20015) zdůrazňuje **pozitivní vliv empatie**, která je pro dítě v tomto období mnohem přínosnější nežli důslednost.

4 Charakteristika dětského výtvarného zobrazování

Schopnost **kreslení** označuje Vágnerová (2007) za velice **komplexní dovednost**, u níž je potřeba spolupráce jak **kognitivního a motorického**, tak i regulačního systému. Jako jednu z hlavních podmínek pro rozvoj kreslení považuje tato autorka progres kognitivních funkcí, „především schopnosti chápat a **použít symboly**, ale i rozvoj **percepce** (diferencovaným vnímáním celku a částí či odlišením figury od pozadí)“ (Vágnerová, 2017, s. 10). Z toho vyplývá, že kreslení je možné až tehdy, když dítě dosáhne určité **úrovně kognitivního vývoje** (Vágnerová, 2017).

Existuje **mnoho** odborných **pohledů** na vývoj výtvarného zobrazování, velmi se však od sebe neliší. Mnozí specialisté zkoumající tento vývoj se často odkazují na **teorii kognitivního vývoje**, již zmiňovaného **Piageta**. Proto dříve, než se budeme věnovat samotnému zobrazování, podíváme se podrobněji na celkový kognitivní vývoj dítěte.

4.1 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta

Piagetova koncepce, která navazuje na systém nahlížení na dětskou kresbu G. H. Luqueta, poskytuje přehledné informace o **vývoji dětského myšlení**. Piaget a Inhelderová (2010) uvádějí poznatky, které vycházejí z předpokladu, že dítě musí být nejprve vývojově **připravené** na to, aby bylo schopno se něco **nového naučit**.

Vývoj dětské mysli je **stimulován reakcemi** na neustálé **přizpůsobování** se novým situacím a hledáním psychické **rovnováhy**. Tyto základní principy vývoje inteligence, které se vzájemně prolínají, jsou nazývány **asimilací a akomodací**. Při **asimilaci** dochází k získávání **nových zkušeností** na základě **podobnosti** s již osvojenými. Například dítě již umí jíst lžící, ale v případě, že ji nemá k dispozici, použije jiný předmět, který mu lžici připomíná nebo v jiném případě, kdy má dítě těhotnou maminku, o paní s nadváhou prohlásí, že také čeká miminko. **Akomodací** se rozumí proces, kdy se novou zkušeností **změní původní** nebo vytvoří **zcela nová**. Příkladem může být zkušenost dítěte, kterému se určité jídlo jedlo lépe vidličkou, proto příště raději znovu použije vidličku nebo opět v případě s obézní paní, dítě už ví, když je mu vysvětleno, že v každém větším břiše nemusí být miminko (Thorová, 2015).

Piaget (1999) mluví o inteligenci jako o formě **biologické adaptace**, adaptace mezi vlastním **organismem a prostředím**. Uvádí, že postup na vyšší inteligenční stupeň je možný díky neustále se opakujícímu **procvičování již získaných dovedností**. Ve své teorii Piaget pozorování vývoje rozfázoval a rozdělil podle věkových kategorií do **čtyř hlavních** kvalitativně odlišných **vývojových fází**. V každé fázi má dítě jiný styl přístupu k realitě.

Veškeré **odkazy na věk** jsou vždy pouze **orientační**, každé dítě si prochází vývojovými fázemi svým vlastním **vnitřním tempem**, přičemž přechod z jednoho období do druhého může trvat libovolně dlouho a zároveň se jednotlivá období mohou **časově překrývat** (Lhotová & Perout, 2018).

Piagetova (1999) koncepce kognitivních vývojových stádií

1. Senzoricko-motorické stádium intelligence (od narození přibližně do 1,5 roku)

Převládající je proces **rozvoje vnímání** a celkové **adaptace**. Zpočátku toto období **nahodilého motorického experimentování** přechází do fáze se **záměrným chováním**, kdy už dítě dokáže pracovat s představou a konkrétním cílem. Zatím však mentální operace dítěte probíhají v **přítomnosti** a jsou navázány na konkrétní situaci, na právě probíhající činnost. Také se už dítě učí cíleně experimentovat s předměty, daří se mu i nalézat **nové způsoby**, jak dosáhnout **svého záměru** (například přitáhnout předmět tyčkou), což mu umožňuje začínající postupné chápání jednoduchých vztahů mezi objekty (Piaget, 1999).

Thorová (2015) uvádí, že dítě okolo osmého měsíce věku začíná chápat **stálost objektu**, což znamená, že objekt, který nevidí, může i přes to existovat (například ukrytý pod dekou). Dalším důležitým aspektem mentálního vývoje tohoto období je pro dítě **vnímání sebe samého**. Po narození dítě zaměřuje svou pozornost pouze na vlastní tělo, je v úplném **egocentrismu**, kdy si neuvědomuje své „já“. Toto se mění až v závěru období, okolo 18. měsíce, postupným uvědoměním si sebe jako objektu, který se odlišuje od svého okolí.

2. Předoperační stádium inteligence (1,5 až 6/7 let) – rozděleno na dvě fáze

➤ Symbolické myšlení (1,5 až 4/5 let)

Jak samotný název naznačuje, v tomto období se dle Piageta (1999) utváří a postupně převládá symbolické myšlení, dítě se učí utvářet **jednoduché symbolické formy** (mentální obrazy skutečnosti), čímž se rozvíjí **sémiotická funkce** (podrobněji bylo již zmíněno v části o kognitivním vývoji batolete).

S rozvojem **symbolického myšlení** (kdy si dítě postupně uvědomuje, že každý objekt může mít své zastoupení) dochází také k **prudkému vývoji řeči** a začíná se objevovat **hra** se zástupnými objekty. Hra dítěte na jídlo s kamínky jasně dokazuje přítomnost práce se symbolem. Dítě tak zcela přetváří dosavadní systém přemýšlení a vnímání.

Další důkaz **symbolického myšlení** můžeme pozorovat na **změně** při manipulaci s předměty, kdy se myšlení dítě posouvá **od reálných předmětů** v přítomnosti k **mentální manipulaci** s pouhou **představou** o předmětu, čímž si zároveň rozšiřuje vnímání času i na blízkou **budoucnost** (Piaget, 1999).

Důležitým posunem v myšlení dítěte je také pochopení, že se stejný objekt může nacházet i v jiném čase a na jiném místě, dítě si tak uvědomí určitou **trvalost objektů**. Tento posun umožní dítěti začít **zobecňovat pojmy**, zatím však jen částečně, řadí je na základě nepřesných, subjektivně vnímaných vlastností nebo je dává pouze do určité konkrétní souvislosti. Avšak tento **objev trvalosti** má zásadní vliv na **utvoření tzv. předpojemu**. Jako příklad uvádí Piaget (1999) situaci, kdy dítě staré dva a půl roku nedokáže rozlišit, zda slimák, kterého venku pozorovalo na různých místech, je ten samý slimák nebo různí jedinci svého druhu.

Piaget (1999) následně popisuje **mentální činnost** dítěte, které utváří **předpojem**.

Na jedné straně ještě nedovede zacházet s obecnými třídami, protože nerozlišuje mezi „všichni“ a „někteří“. Na druhé straně má již sice vytvořen obrysový pojem trvalého individuálního předmětu v poli blízké činnosti, ale nikoli ve vzdáleném prostoru a v delším časovém intervalu. Myslí si, že hora opravdu mění tvar, když ji sleduje na procházce (stejně jako ho dříve měnila láhev za rotace), že slimák se znovu objevuje na různých místech (s. 121).

Podle Piageta (1999, s. 122) předpojmové myšlení ještě „zůstává na **půli cesty od individuálního k obecnému**, není proto logický pojem a zčásti stále závisí na schématu činnosti a na senzomotorické inteligenci“.

➤ **Intuitivní (názorné) myšlení (4/5 až 6/7 let)**

Dítě již má **mnoho informací** o svém světě, ale **nedokáže** ještě uvažovat **logicky** a často jedná a řeší situace **intuitivně**. To se děje díky překotnému rozvoji **fantazijně emoční složky**, která je v tomto období značně dominantní a bývá důvodem problémů dítěte s **rozlišením reality a fantazie**. **Magické** (neřídí se logikou, je založené na fantazii) a **antropomorfní** (polidšťování neživých předmětů) myšlení je pro toto období charakteristické.

- Situace ve svém okolí dítě chápe skrze **zrakové vnímání** (názorné myšlení), rozhoduje vzhled.
- Dítě se učí hlavně **hrou a napodobováním**.
- Převažuje **egocentrické vnímání**, dítě se nedokáže podívat na své okolí z pohledu druhých lidí.
- V tomto období ještě **není** plně vyvinutý cit pro **vnímání příčiny** v komplexních situacích, dítě následek pokládá za příčinu (Piaget, 1999).

Přechod od předoperačního stádia do následujícího operačního, lze doložit odpovědí na otázku, „**proč krmíme v zimě ptáčky**: „Abych jim mohl **sypat papání**.“ (2 ½ roku) „Abychom se na ně mohli **dívat z okna**.“ (4 roky) „Aby ptáčci **neumřeli** v zimě **hlady**“ (6 let) (Thorová, 2015, s. 258)“. To pravděpodobně dokládá posun myšlení od vazby na **konkrétní činnost v přítomnosti** (sypání), přes další dílčí posun k **blízké budoucnosti** a pro dítě **emočně a vizuálně** nejzajímavější činnosti (pozorovat ptáčky), až k logickému zobecnění a **komplikovanější mentální představě** (aby neumřeli hlady).

3. Stádium konkrétní operace inteligence (6-12 let)

Dítě si v tomto období osvojuje **schopnost odstupu** od pozorované okolní **reality**, neopírá se již jen o osobní zkušenost a jeho **myšlení** funguje **více flexibilně**. Začíná

o věcech **přemýšlet logicky**, postupuje od **specifické zkušenosti** k **zobecňujícímu úsudku**. Umí třídit dle vlastností, zařazovat do množin a podmnožin na základě hierarchie, dokáže také utvořit závěr ze spojení informací nebo posouzení více hledisek, postupně začíná chápat posloupnost. Mysl dítěte však ještě není schopná uvažovat abstraktně, ani pracovat s hypotetickými úvahami (Piaget, 1999).

4. Stádium formální operace inteligence (12 až 18 let)

Nyní se u dítěte objevuje **hypoteticko-deduktivní myšlení**, které dokáže vycházet z pouhého předpokladu, nemusí tak být nutně spojeno s reálnou skutečností. Pro toto období je typické **abstraktní myšlení** a **systémové plánování**. Dítě již umí vypracovat **metodický postup** a je schopné **hypotetických úvah**, postupuje od **obecného ke specifickému**, od **hypotéz k závěrům** (Piaget, 1999).

4.2 Vývoj dětského zobrazování

Chceme-li porozumět **dětské kresbě**, musíme se nejprve blíže **seznámit a zorientovat** v jejích jednotlivých **vývojových obdobích**. Proto Matějček (1957) považuje za nezbytné znát, jaký výtvarný projev je pro danou věkovou kategorii typický, což následně umožňuje pozorovat jisté **specifické rysy – výtvarné zákonitosti** nebo vyhledat, co je v kresbě nezvyklé či překvapující. Tyto poznatky pak poskytnou lepší **porozumění** nejenom aktuálnímu psychickému stavu dítěte, ale také zprostředkují cenné informace o jeho intelektuálním vývoji (Matějček, 1957).

Cílem této kapitoly je **představit vývoj** dětské kresby jako **komplexní celek**. Proto nejprve pro **přehlednější vyobrazení** celkového pohledu krátce zmíním všechny jednotlivé vývojové fáze a až později v následující podkapitole se budu podrobněji věnovat **nejranějším obdobím** (věk batolete – období čáranice a preschematického období), která jsou **prioritní** pro samotný **počátek výtvarného zobrazování**.

Znovu zde chci připomenout pouze **orientační charakter** veškerých odkazů na **věk**. Každé dítě postupuje vývojem svým **vlastním vnitřním tempem**, přechod z jednoho období do druhého může trvat různě dlouho, přičemž se jeho jednotlivá období mohou i časově překrývat (Lhotová & Perout, 2018).

4.2.1 Vývoj dětského zobrazování dle Viktora Löwenfelda

Mnoho odborníků v průběhu času **pozorovalo** a snažilo se **popsat** postup **výtvarného vývoje** člověka. I přes to, že každý z nich nahlíží na tuto problematiku svým **vlastním pohledem**, skrze své vlastní zkušenosti a vlastní profesi, závěry jejich pozorování se v podstatě **příliš neliší**. Já jsem pro bližší seznámení s tímto vývojovým procesem zvolila přístup rakouského pedagoga **Löwenfelda**. Z pohledu své profese se zajímal o **proces tvořivosti**, pozoroval **charakteristické znaky** dětské **kresby** i jejich **proměnu v čase** a zároveň vnímal terapeutický potenciál samotné kresby (Lhotová & Perout, 2018).

Pozorovaný vývoj **Löwenfeld** (1964) rozčlenil do **šesti období**, jejich popis zachycuje vývoj od prvních **čáranic** až po **adolescentní tvorbu**. V rámci výtvarného projevu sleduje několik **důležitých hledisek**. Všímá si, jak kresba vzniká – **specifika vyjádření kresby**, jak dítě pracuje s prostorem – **práce s prostorem**, jak zobrazuje postavu – **zobrazení postavy** a jak vnímá a pracuje s barvou – **práce s barvou**.

1. Období čáranice (2–4 roky)

Dále se člení na:

➤ Chaotické (bezobsažné) čárání

Specifika vyjádření kresby – grafická stopa vzniká pouze náhodou, čistě jako projev radosti z pohybu. Kresebný pohyb vychází z celé paže.

Práce s prostorem – grafická stopa ještě není dítětem plně sledována, je umisťována i mimo papír.

Zobrazení postavy – ještě není.

Práce s barvou – není záměrná.

➤ Zvládnuté čárání

Specifika vyjádření kresby – dítě svoji grafickou aktivitu dokáže cíleně sledovat. Kresebný pohyb již začíná vycházet ze zápěstí.

Práce s prostorem – dítě častěji kresbou nevybočuje z papíru, dokáže se zaměřit i na její určitou menší část.

Zobrazení postavy – objevují se již dílčí geometrické prvky.

Práce s barvou – ještě stále není záměrná.

➤ **Pojmenované čarání**

Specifika vyjádření kresby – v nakreslené stopě dítě poznává známé objekty, v kresbě se objevuje stále více jednotlivých prvků.

Práce s prostorem – dítě již záměrně umisťuje kresebné prvky na plochu.

Zobrazení postavy – konkrétní část kresby je již označena jako skutečná, pro dítě známá osoba.

Práce s barvou – více barev je voleno pouze k odlišení objektů různých významů, podstatný je pro dítě barevný kontrast.

2. Preschematické období (4-7 let)

Specifika vyjádření kresby – objekty mají často geometrické tvary, priority při kresbě určují emoce a již se objevuje symbolická funkce.

Práce s prostorem – grafické objekty jsou umisťovány difúzně a většinou okolo obvodu papíru, co je pro dítě důležité je větší, dítě sebe jako pozorovatele umisťuje doprostřed (odkaz na již zmíněnou egocentrickou subjektivitu). Ke konci tohoto období se začíná objevovat zobrazování skrytých předmětů uvnitř objektů, tzv. rentgenové vidění.

Zobrazení postavy – z geometrických tvarů vzniká již zjednodušená postava – hlavonožec.

Práce s barvou – čistě emotivní, intuitivní či smyslová preference.

3. Schematické období (7-9 let)

Specifika vyjádření kresby – již je viditelná snaha o formální koncept a jeho opakování. Patrná je také již vzájemná propojenost kresebných prvků do větších celků. Dítě kresbou zachycuje myšlenkový koncept, což znamená, že maluje objekt tak, jak ho zná, ne jak ho vizuálně vnímá.

Práce s prostorem – zaznamenává výrazný posun. Objevuje se umisťování objektů na spodní linku (dolní okraj papíru) nebo do pásů nad sebe. Prostor mezi objekty dítě s oblibou vyplňuje dekorativními prvky (sněhové vločky, květiny). V rámci jednoho obrázku se může měnit

stanoviště pozorovatele, což způsobuje tzv. sklápění do půdorysu, na objekty se tak díváme z různých úhlů pohledu. Taktéž v rámci jednoho obrázku bývá děj zachycen v různých časových úsecích. Například na jeden papír se dítě nakreslí, jak snídá, zároveň i jak jde s kamarády do školy. Nyní se také objevují první pokusy o perspektivu, a to umístováním vzdálenějších objektů „do vzduchu“, výše do plochy papíru.

Zobrazení postavy – i zde je patrná snaha o formální koncept. Postavy jsou stále spíše geometrické, avšak s více detaily (různá úroveň propracovanosti detailů odkazuje na určitou úroveň vývoje). Končetiny již bývají správně anatomicky situované. Převažuje preference zobrazování postavy z frontálního pohledu a z bočního pohledu se objevují pouze některé důležité detaily (nos, uši) nebo nohy pro zachycení pohybu.

Práce s barvou – výběr barvy nyní probíhá dle skutečnosti, avšak celá plocha jedné barvy obsahuje pouze jeden odstín (nebo je vždy stejně modré).

Dle Lhotové a Perouta (2018) se do kresby dětí schematického období promítá **změna v nahlížení na svou vlastní osobu**. Vývojem myšlení se mění egocentrické sebe pojetí, díky kterému si dítě postupně začíná uvědomovat **propojenost** se svým okolním světem a začíná více spolupracovat s vrstevníky. Metaforou tohoto procesu je ve výtvarném zobrazení snaha o **sjednocení jednotlivých prvků**. Paralelu nachází Lhotová a Perout (2018, s. 74) „v hudební oblasti, kde se rovněž nejdříve prosadí spíše samotný tón, následně nastupují akordy a více hlasy“.

4. Gang age – období party (kresebný realismus) (9-11 let)

Specifika vyjádření kresby – nyní převažuje snaha o realistické zobrazení. V obsahu obrázků je patrný přechod od fantazie k zobrazení pozorovaného a rozdíl preference výtvarné tematiky mezi dívkami a chlapci. V kresbě se začíná projevovat smysl pro detail, dítě tak zachycuje stále více podrobností, které vystihují charakter zobrazovaného objektu.

Práce s prostorem – projevuje se snaha o využití celé plochy papíru a vyjádření perspektivy pomocí různé velikosti předmětů. Dítě také

objevuje překrývání objektů, čímž se podporuje vztahovost a prohlubuje prostor v obrázku. Použití základní linky se postupně mění a nahrazuje ji práce s několika plány, objevuje se horizont.

Zobrazení postavy – dítě začíná používat správné proporce i častější zobrazení postavy z profilu. Objevuje se také akcent na vyjádření pohlaví osob (hlavně oblečením) a jejich individuálních odlišností (genderová diferenciaci). V kresbě je patrná i snaha o zachycení pohybu figur, který je zatím značně toporný (tzv. loutkový pohyb).

Práce s barvou – je znatelný posun od striktního použití (nebe už nemusí být stejně modré), kdy dítě již používá více odstínů.

Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že důležitým procesem tohoto období je pro dítě **pocit sounáležitosti** se skupinou vrstevníků rozdělených dle pohlaví.

5. Pseudo-naturalistické období – fáze uvažování (11-13 let)

Specifika vyjádření kresby – dítě si již uvědomuje nedostatky ve svém výtvarném zobrazování, čímž nastává tzv. výtvarná krize a útlum výtvarné aktivity. V tvorbě je důležitý detail (vrásky, záhyby oděvu), který je zdůrazněn na základě osobní preference. Kresba je často doprovázena psaným textem.

Práce s prostorem – je patrná větší promyšlenost v kompozici, dítě využívá znalostí o vzájemných vztazích v prostoru (správná perspektiva, hloubka v obraze). V tomto období se objevují první pokusy o abstraktní zobrazení.

Zobrazení postavy – proporce již více odpovídají realitě, a i pohyb působí plynulejším dojmem. Obličej postav získává výraz, je v něm patrná snaha o vyjádření exprese. U postav je kladen důraz na sexuální aspekty.

Práce s barvou – převažuje barevné ladění dle aktuálního emočního rozpoložení. Dítě se již pokouší používat barvy k vyjádření světelných a stínových efektů (šerosvit). Je to období černé barvy.

Lhotová a Perout popisují (2018, s. 80) **výtvarnou krizi**, způsobenou přirozeným zvýšením kritičnosti dítěte ke své tvorbě, jako „**útlum spontánní výtvarné aktivity a přesun zájmu k jiným formám projevu**, spíše pohybovému, literárnímu

a hudebnímu“. Jak dítě nakonec zvládne toto krizové období, se část odvíjí od kvality odborného (metodického) vedení (Lhotová & Perout, 2018).

6. Období rozhodování (13 a více let)

Löwenfeld (1964) uvádí, že pokud se výtvarný projev cíleně citlivě nekultivuje, většinou stagnuje a zůstává na úrovni předchozího pseudo-naturalistického období. Zásadní roli pro dítě v tomto procesu hraje uvědomění si svých schopností.

Specifika vyjádření kresby – dítě již vnímá rozmanitost výtvarných stylů, inspiruje se různými materiály a své tvorbě již dává osobitý projev. Výtvarný přístup vrstevníků může být značně rozdílný, dochází k postupné diferenciaci vlastního výtvarného typu (vizuální či haptický).

Práce s prostorem – převládá snaha o vyjádření celkové atmosféry zobrazovaného prostředí. Dítě zvládá perspektivu, používá výtvarnou zkratku i stylizaci symboliky.

Zobrazení postavy – proporce již odpovídají skutečnosti i zachycení pohybu je přirozenější a plynulejší. Dítě s oblibou ztvárňuje fantazijní, humorné, satirické figury.

Práce s barvou – umožňuje libovolné využití všech kombinací barev dle vlastní preference. Častá je i barevná nadsázka.

Lhotová a Perout (2018) zmiňují dva styly osobitého rázu výtvarné tvorby, které v tomto období získávají na intenzitě. První z nich je imaginativní tvorba, druhý styl je racionální způsob konstrukce.

Imaginativní tvorba pracuje s vnitřním modelem, metafyzickou vrstvou, výtvarnou hrou a náhodou snových, příp. nevědomých asociací a analogií – surrealismus, lyrická abstrakce, kombinace výtvarného projevu, hudby a literatury, divadla. Využit může být i druhý, tj. **racionální způsob** konstrukce. Výsledek tvorby se pak blíží geometrické abstrakci, kubismu, iluzionistickým trikům op-artu (s. 84).

Používáním **obou způsobů tvorby** je umožněna **dynamika** mezi **zachycením reálné skutečnosti** a určitým **uvolněním**, odreagováním, což napomáhá větší **autenticitě ve volné výtvarné činnosti** (Lhotová & Perout, 2018).

4.2.2 Vývoj a specifika dětského zobrazování v období batolete

V této kapitole se chci věnovat samotným **začátkům dětské kresby**. Zaměřím se na první výtvarné projevy dítěte, pokusím se popsat, jak se jeho kreslířské dovednosti **proměňují**, z čeho **vycházejí** a jaká jsou jejich **specifika**.

Uždil (2002) považuje za prvotní kreslířské projevy například **sledování vlastního prstu** dítěte, který **zanechává stopu** na zamlženém okně, nebo **obtisknutí** zašpiněné **dlaně** na papíře a uvádí, že často si takovýchto **prvních projevů** dospělí ani **nepovšimnou**. Davido (2008) vyslovuje domněnku, že **tvorba** ani ne rok starého dítěte by pravděpodobně byla tvořena ze „**skvrn**“, avšak málokterý rodič má **odvahu** nechat dítě takto **experimentovat** s barvou.

Tyto **počáteční projevy dětské kresby** již lze pozorovat u dítěte ve věku okolo 1 roku (Davido, 2008) nebo okolo 2 let (Löwenfeld, 1964) ve formě prvních čáranic. Proto, jak už bylo zmíněno, je toto období nazýváno obdobím čáranice (2-4 roky).

Období čáranice (2-4 roky)

V **první etapě** tohoto období čáranice vládne

- **chaotické (bezobsažné) čárání**. Prvotní výtvarná stopa zde vzniká jakoby **náhodou**, primárně vychází z **potřeby pohybu a radosti z něj** a není snahou o zobrazení skutečnosti. Podobá se spíše hře, která za sebou zanechává trvalou stopu, kterou může být **čára, skvrna** nebo nějaký **tvar**. Pro dítě je tato velmi oblíbená činnost neustálým **experimentem**, u které zkoumá jak materiál, tak vlastní schopnosti (Uždil & Šašinková, 1980).

Také Read (1967) **příjemné pocity**, které dítě zažívá z **kinestetického pohybu**, považuje za **vrozenou spontánní práci svalů**, za přirozený rytmus těla, který je zpočátku zcela **samovolný** a až postupem času se stává **aktivitou řízenou** a vědomě rytmičnou. Podle Reada aktivita **kinestetická** **přechodem** k zobrazovací **nekončí** a pokračuje v kresbě paralelně dál **jako vyjádření pohybu**. Příkladem může být kresba tříletého chlapce, na které se mu **rychlým a silným kruhovým čáráním** po obvodu kol podařilo **zachytit pohyb** jedoucího **auta**. Došlo tak ke spojení jeho **mentální představy otáčejících se kol** s kinestetickou aktivitou čárání.

Dítě z počátku tohoto období **výtvarný materiál** používá jako **jakýkoli jiný předmět**, hraje si s ním, prohlíží, bouchá s ním či hází. Brzy však začne zcela spontánně **objevovat**, jak nakreslit první tahy na čemkoli, co má po ruce. Na začátku jsou to pokusy spíše **nahodilé**. Z důvodu **chybějící vizuální kontroly** se dítěti ještě nedaří udržet pohyb tužky jen na papíře (Langmeier & Krejčířová, 2006). Uždil (2002) uvádí, že v těchto začátcích je samotná **činnost** (pohyb) **důležitější než výsledek** (zobrazení něčeho). **Grafický pohyb** je veden **celou paží** a vychází z ramenního kloubu. Kývavý pohyb, který tak dítě při kresbě provádí, způsobuje sklon a ohnutí vznikající čáranice (zrcadlovým doplněním by vznikl ovál).

Z výše zmíněného vyplývá, že při **prvních výtvarných počínech** ještě **není** patrná **snaha o zachycení** jakékoli podobnosti se **skutečností**.

V **druhé etapě** období čáranice, která nastává přibližně po šesti měsících, kdy dítě začalo čírat, se objevuje

- **zvládnutá (kontrolovaná) čáranice**. Důležitou změnou je **porozumění pro souvislost** mezi **pohybem ruky** (jemnou motorikou) a vzniklou **stopou** (vizuální kontrolou). **Oko** již dokáže sledovat, co dělá **ruka**. Díky **vizuální kontrole** dítě zvládne **zdvihnout tužku** z papíru, všimne si i rozdílu zanechané stopy, když na tužku více přitlačí či ji odlehčí (Lhotová & Perout, 2018).

Matějček (1957) upozorňuje na **provázanost vývoje dítěte**, když uvádí, že jak dítě postupně **dozrává motoricky**, opakovaným pohybem se cvičí a rozvíjí v pohyblivosti, tak vlivem neustálých **podnětů** zároveň vyžívá jeho **nervová soustava**. Návěkem se neustále **zdokonaluje v manipulaci s tužkou**, čím dál tím lépe **ovládá** své tahy, umí **regulovat tlak** a měnit směr vedení čar. Zároveň se také dál **vyvíjí percepce**, zdokonaluje se součinnost **ruky a oka**, zlepšuje se **prostorová orientace**, dítě pak umí rozlišit vzdálenost, určit tvar i směr.

Při kresbě dítě začíná zapojovat i **kloub zápěstí** a objevuje **špetkové držení tužky**, což mu umožní dělat menší **obloučky** (klubka), později i kratší **jednotlivé čáry**, které se mohou i **křížit** (Uždil, 2002). Uždil a Šašinková (1980) považují křížení čar v horizontálním a vertikálním směru za **značný pokrok** a předstupeň k pozdějšímu členění plochy oddělením země od oblohy (horizont) i svislým umisťováním postav nebo rostlin.

Dítě si postupem času začíná všímat **podobnosti** mezi načáranými **tvary a skutečností**, vzniklý ovál, tak může připodobnit k hlavě, jablku nebo brambore. Zejména zpočátku jde však o **podobnost** zcela **náhodnou**, většinou pozorovatelnou pouze pro dítě samotné, jiný pozorovatel málokdy tuto podobnost dokáže zachytit (Uždil & Šašinková, 1980). Tento **prvotní náznak diferenciacce**, kdy dítě nachází podobnost tvaru čáranice s reálnými objekty, se stává **předzvěstí** formující se **symbolické funkce** a samotné schopnosti zobrazovat (Lhotová & Perout, 2018).

V **třetí etapě** čáranice, okolo 3 a půl roku věku dítěte se objevuje

- **pojmenovaná čáranice** (Lhotová & Perout, 2018). Jak sám název napovídá, zásadní **změnou** tohoto období je, že dítě již **pojmenovává**, co nakreslilo. Nastává **porozumění pro souvislost** mezi nakresleným **znakem, slovem a reálným okolním světem**.

Grafická stopa je tvořena převážně z **geometrických tvarů**, z různých oválů, trojúhelníků, teček, čar rozdílných velikostí, směrů i kvality. **Nácvikem** těchto jednoduchých tvarů se tak dítě **připravuje** na pozdější **komplikovanější kresby** postavy a různých předmětů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že **kresba** v tomto stádiu je stále ještě vázaná na **pohybovou aktivitu**, což se odráží v tematice a názvu obrázku. Například dítě říká: „Tady jsem já, jak **běžím**“. Často se také objevuje **nápodoba písma** i pohybu dospělých při psaní, dítě „píše“ dopis mamince (Davido, 2008).

Někdy se stává, že dítě **během** tvorby **změní záměr** kresby, a to podle toho, co mu kresba v průběhu práce aktuálně připomene. Původně chce například nakreslit **strom**, ale vzniklá čára mu **připomene** něco **jiného** a tak svůj cíl bez problému novému poznání **přizpůsobí** (Lhotová & Perout, 2018).

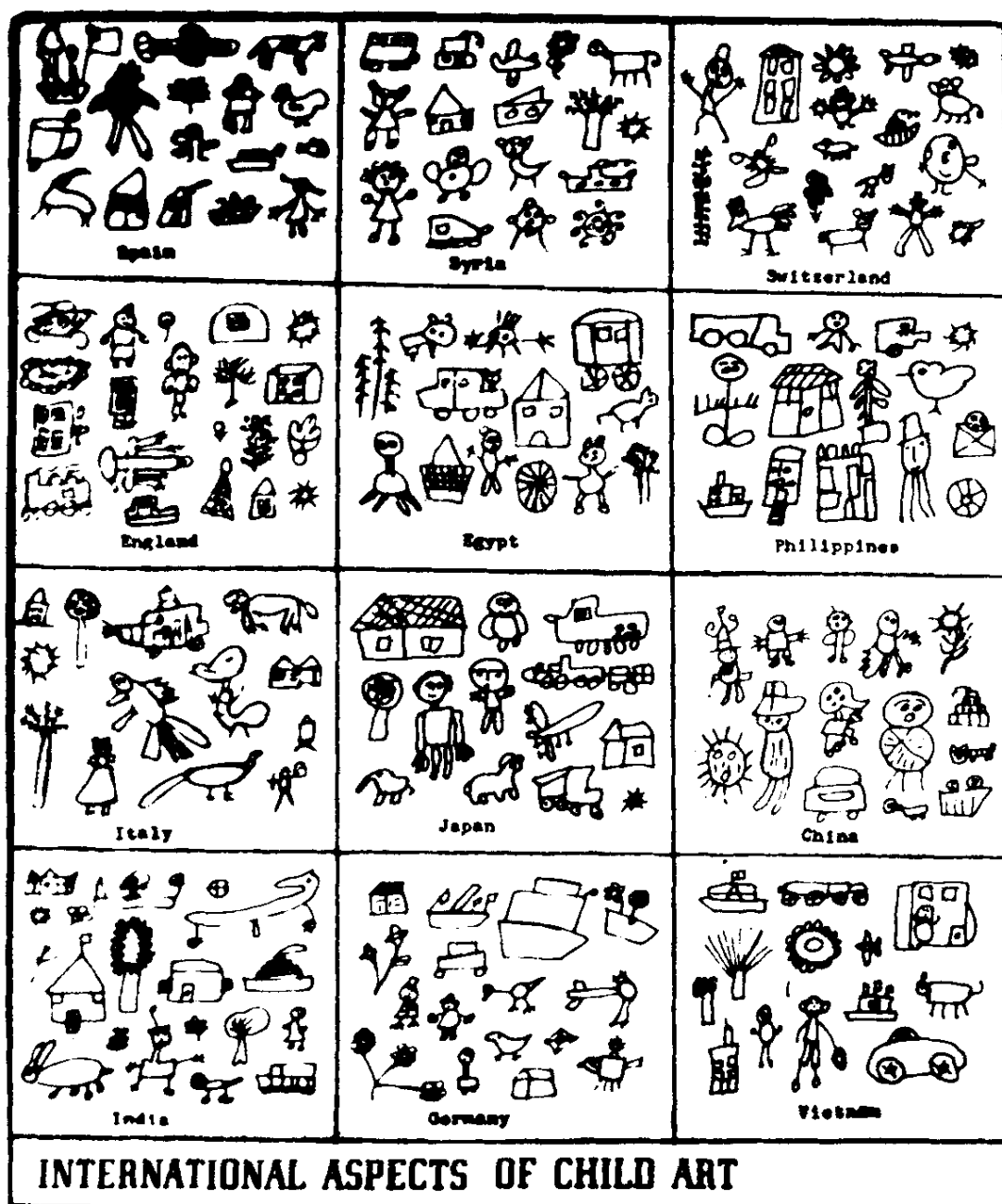
Další důležitou změnou a znamením posunu ve vývoji je okamžik, kdy dítě ještě před začátkem práce **nejprve sdělí** svůj **záměr**, co konkrétně chce namalovat, a to také udělá. Dokonce zvládne na požádání **kresbu zopakovat** (Lhotová & Perout, 2018). Všechny tyto zásadní změny v kresbě jsou důkazem značného mentálního **posunu dítěte** a objevením se, již mnohokrát zmiňované, **symbolické funkce**.

Lhotová a Perout (2018) zmiňují, že **barva** v období čarání **nehraje** významnou úlohu. Pro dítě je **důležitá** barva pouze tehdy, poskytuje-li **kontrast** podložky a samotné **kresby**. Z mnoha zkoumání dětského výtvarného projevu je patrné, že je z **počátku** pro dítě **významnější** rozlišování **jednotlivých objektů** nežli barev.

Vágnerová (2017) také zmiňuje **důležitou souvislost** mezi **vývojem kresby** a **řeči** dítěte. Svými projevy je **prvotní kresba** částečně podobná **broukání kojence**, kdy dítě vytváří zvuky, které jsou velmi blízké řeči. Stejně tak, jako dítě při vývoji řeči nejprve vydává samostatné zvuky a až později z nich tvoří slova, tak i **první kresebné pokusy** jsou na svém začátku **jednotlivými** a zcela nahodilými **grafickými prvky** (Uždil, 2002).

V kontextu **prvních dětských kresebných pokusů** je dobré zmínit **práci** americké psycholožky **R. Kelloggové**. Kelloggová (1973) **detailně zkoumala** prvotní dětské kresby čaranic a povšimla si **nápadné podobnosti** v zobrazených schématech. Ve své teorii poukazuje na **společné znaky** všech dětských kreseb, což zdůvodňuje **vrozeným** postupným **vývojem** (individuálním zráním ruky, oka, mozku) a **vizuální zpětné vazby** vlastního **čarání** dítěte. Kelloggová uvádí, že dítě při kreslení postupuje, dle vlastního **spontánního vedení**, které nepodléhá vlivu dospělých a je společné pro **všechny děti světa** do pěti let (obrázek č. 4). Ačkoliv se pak následně kresba rozvíjí a je metodicky dále vedena, veškeré **umění** dospělých **závisí** na tomto **dětském čarání**, které Kelloggová nazývá **biologickým uměním**.

Obrázek č. 4 Mezinárodní pohled na dětskou kresbu



(Kelloggová, 1973)

V dětských kresbách identifikovala a rozlišila **20 základních prvků čáranice** (obrázek č. 5). Mezi ně patří tečka (1), jednoduchá vertikální čára (2), jednoduchá vertikální čára (3), jednoduchá diagonála (4), zahnutá čára (5), vícečetná diagonála (6), vícečetná vertikální čára (7), vícečetná diagonála (8), vícečetná zahnutá čára (9), nahodilá „potulná“ otevřená čára (10), nahodilá „potulná“ uzavřená čára (11), klikatá „vlnící se“ čára (12), jednoduchá smyčka (13), vícečetná smyčka (14), spirála (15), vícečetná čára vyplňující

kruh (16), vícečetná čára vedena po obvodu kružnice (17), kruhová čára rozprostřena v ploše (18), jednoduchý překřížený kruh (19), neúplný kruh (20).

Podle Kelloggové je **vše**, co může být **nakresleno**, složeno z **jednoho** nebo **kombinace** **vícero** těchto základních prvků.

Obrázek č. 5 Základní prvky čáranice



(Kelloggová, 1973)

Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že v kresbě (čáranicích) zhruba 4letého dítěte dochází ke změnám, které ji vývojově posouvají dále, a lze ji přiřadit k období nazvanému **preschematické období** (předškolní věk, 4-7 let).

Preschematické období (předškolní věk, 4-7 let)

V tomto věku má zásadní vliv **rozvoj symbolické funkce**, dítě kresbou **reprezentuje svět**, který vidí kolem sebe. **Myšlení** je však plné představ, je **nelogické**, značně ovlivněno **emocemi** a **fantazií** s projevy **antropomorfismu** (přisuzování lidských rysů neživým objektům) a **magického myšlení** (víra ve vliv nadpřirozených sil). Proto dítě v tomto období ještě **nezachycuje** svět **reálně**, ale spíše jen jak ho **cítí** a co si o něm

myslí. „Pro dítě ještě **neplatí** plně **objektivní** kategorie **času, prostoru a logiky, hranice** mezi **psychickou a okolní realitou** zůstává **neostrá**“ (Lhotová & Perout, 2008, s. 72).

V předškolním věku rozvoj **senzomotorické koordinace** zažívá **největší posun**. Dítě již v žádném jiném období tolik **spontánně** nekreslí. Neustálým procvičováním **zdokonaluje jemnou motoriku** a obrázky jsou tak stále více **srozumitelnější** i pro pozorovatele. Zatímco **rané kresby** (4 roky) obsahují jen **náznak** základních charakteristických **rysů** zobrazovaných objektů, **pozdější** (6 let) se **díky** dalšímu **rozvoji** v oblasti **motoriky, kognice a exekutivních funkcí** stávají **propracovanějšími** s více identifikačními detaily (Vágnerová, 2017).

Uždil (2002) dle statistik uvádí, že **první reálný objekt**, který dítě **zobrazí** je **nejčastěji člověk**. Pro jeho velmi **zjednodušené** rysy, kdy má postava zpočátku jen **hlavu a nohy**, se používá označení – „**hlavonožec**“ (Davido, 2008). Další prvky na postavě **přibývají** postupně na základě **subjektivně pocíťované preference**, například oči, ústa, ruce. Postupným **propracováváním** a **přibýváním detailů** se objevují začátky **diferenciace**. Dítě kreslí člověka spíše na **základě zkušeností** (pocitových, dotekových, pohybových), než dle toho jak ho **vizuálně vnímá** (Lhotová & Perout, 2008).

V tomto období **jednotlivé objekty** na obrázku **působí izolovaně**, dítě je umisťuje **difúzně** (nahodile), často jsou i **vzhůru nohama** nebo po **obvodu papíru** a tím **uprostřed** vzniká stanoviště pozorovatele pro **dítě samotné** (odkaz na egocentrické vnímání sebe sama). **Mezi** objekty zatím **není** patrný **žádný vztah** (žádná snaha o kompozici). **Emoce** a **prožitek** se odrážejí v **disproporci** velikosti **postav**, tím pádem co je pro dítě **významnější** je **větší** a **výraznější** (Lhotová & Perout, 2008).

Mezi další **specifika** kresby dítěte v tomto období patří dle Vágnerové (2017) **zobrazování průhledných objektů**, tzv. **transparentnost**, kdy je možno spatřit, co má například postava v žaludku nebo jak vypadá tělo pod oblečením.

Objevuje se i **R – princip**, který se projevuje spojením částí objektů pod **pravým úhlem**, například komínu je umístěn kolmo ke střeše, nebo větve stromu vyrůstají kolmo z kmene.

Dalším typickým znakem pro čtyř až pětileté dítě je vlastní **styl kreslení**. Dítě si utvoří **přesnou představu** o postupu, **jak se co kreslí**, a toho se pak nějaký čas přesně drží.

Barvu dítě používá na základě **emočního rozpoložení**, přičemž preference může být ovlivněna fyzickou kvalitou barvy, její hustotou nebo schopností se rozpíjet. Výběr **není** ovlivněn **skutečnou barvou** objektu, „člověk může být červený, zelený, žlutý, v závislosti na oblibě barev, děti v tomto věku jsou **blíže „pólu uměleckosti“** než „pólu věčné konstanty“ (Lhotová & Perout, 2008, s. 74).

5 Vliv rodičů a prostředí dítěte na proces výtvarného vývoje

Jak už bylo uvedeno, dítě začne **malovat** ve chvíli, kdy dosáhne určitého **stupně vývoje**, jak v motorice, tak v mentálních procesech. I přes to, že je kreslení vrozenou potřebou, **působení pečujících osob i okolí**, v kterém dítě vyrůstá, může tento **proces** značně **ovlivnit** (Bednářová & Šmardová, 2021).

Komenský (1964) u nejmenších dětí považoval **prohlížení obrázků**, čtení pohádek i **ukazování** a pojmenovávání různých věcí v jejich okolí, zejména v přírodě, za přípravu ke **kvalitnímu rozvoji výtvarného vyjádření**. Poukazoval na přímou souvislost mezi častým **mluvením** na **kojence**, které v něm podněcuje **kommunikaci** a jeho celkovým **zájmem** o své okolí.

Cognet (2013) je přesvědčen, že dětská **kresba**, aby mohla **vzniknout** a s úspěchem **vzkvétat**, potřebuje někoho, kdo ji bude **pozorovat** a **iniciovat**. Kresba dítěte se může kvalitně vyvinout pouze v **rámci** jeho **kultury**, vždy v **interakci** s okolím. Každá příležitost, kdy **dospělý** věnuje **pozornost**, případně ocení vzniklé výtvarné dílo, **dítě** dál **motivuje** a přispívá tak k dalšímu vývoji a **progresu**.

U batolete je **podpora** jeho výtvarného vyjádření spíše **nepřímá**. Spočívá především ve **vytvoření prostředí**, které mu nabízí dostatek podnětů k **procvičování** hrubé i jemné **motoriky** a zabezpečuje **interakci** s osobami a objekty v jeho okolí (Montessori, 2017).

Bednářová a Šmardová (2021) zdůrazňují, že zdravé dítě, které má dostatek **pohybu venku**, **hraje** si s dalšími dětmi a učí se zvládat **nové situace** a zároveň se cítí ve svém **prostředí bezpečně**, většinou celkově bez problémů **prospívá**, což má vliv i na **zdárný** proces **vývoje** výtvarného zobrazování. Pro rozvoj jemné motoriky jsou prospěšné převážně přirozené činnosti, každodenní péče o vlastní osobu i různé stavebnice a puzzle. Dítě má přirozenou **touhu napodobovat dospělé**, chce jim se vším pomoci. Což je na jednu stranu velmi **výhodné**, protože necháme-li ho využít tuto touhu k nácviku svých jemnomotorických a poznávacích dovedností, jde to dítěti velmi **snadno** a rychle. Na druhou stranu však dítě různé činnosti **nezvládá vykonat** s potřebnou zručností, a proto mu v tom často **dospělí brání**, ať už z **obav** o jeho **bezpečí**, nebo svého **pohodlí** či **ochraně** okolí.

Dalším důležitým činitelem pro motivaci dítěte k tvořivé práci je její **smysluplnost**. V činnosti, kterou dítě vykonává, by vždy mělo spatřovat užitek. Například když dítě navléká korálky je zcela jistě přínosem, když je posléze někdo nosí a dítě se tak může dál inspirovat k opakování činnosti a dalšímu procvičování jemné motoriky (Bednářová & Šmardová, 2021).

Montessori (1998) hovoří o **kreslení**, jako o činnosti, kterou se **dítě učí samo** a obzvláště v počátcích (čáranice a první spontánní kresby) je kresba více spjata s vnitřní psychickou aktivitou než s vlivem okolí. **Úlohu dospělého** při tomto procesu Montessori spatřuje ve **třech** základních věcech. Především v pochopení, **proč** má dítě **potřebu malovat**, zároveň v **přípravě prostředí**, které bude tuto činnost podporovat a také musí zabezpečit, aby se dospělý **sám nevměšoval** do přirozeného **procesu vývoje**.

Výtvarná tvorba je pro dítě **vrozenou činností**, z toho důvodu by mu dospělí měli umožnit ji spontánně a pro něj **vhodnou formou vyjádřit**. Manipulace s výtvarnými potřebami by dítěti mělo přinášet **radost** a **příjemné pocity**. Proto při výběru materiálů a pomůcek je dobré myslet na rozmanitost úchopu, možnost volného pohybu dítěte u tvorby a také na volbu příjemného pohmatu. Pro nejmenší děti ve věku batolete jsou vhodné **prstové barvy**, **tlusté křídly** nebo velice **silné pastelky**, které dítě bude moci **dobře uchopit**. Většinu dětí (ve věku batolete) malování **prstovými barvami** velmi těší, milují jejich konzistenci, snadné roztírání i barevnou intenzitu. Každé dítě je jiné, některé se rádo umaže, jiné dá přednost „čisté práci“, vždy záleží na rodiči, aby svému dítěti „naslouchal“ a připravil mu takové prostředí a pomůcky, které ho budou motivovat a přinášet radost z tvorby (Montessori, 2017).

Také Bednářová (2018) doporučuje dítěti připravit vhodný prostor, kde má výtvarný materiál v dostatečném množství **neustále** volně **k dispozici**, má ho stále na očích a může ho tak kdykoli použít. Motivací ke kreslení může být i **příklad dospělého**, který **sám maluje**, kreslí nebo se **společně** s dítětem této činnosti věnuje.

Jak už jsem zmínila, dle Montessori (2017) třetí důležitou věcí ohledně vlivu na vývoj kresby dítěte je **způsob**, jakým na ni **dospělí reagují** a jak **o ní** s dítětem **mluví**. V tomto ohledu, autorka zdůrazňuje, že se v kresbě dětí **odráží** jejich **přirozený duševní vývoj** a ten by měl probíhat svým **vlastním tempem** i způsobem a dospělí by do něj neměli

nikterak zasahovat. Přehnaná chvála nebo **naopak jakákoli kritika** by mohla mít na dítě škodlivý vliv. Chce-li dítě o obrázku mluvit, je dobré ho nechat vyprávět a sám dospělý by se měl omezit jen na jednoduché konstatování. Důležité je **nehodnotit** ani **neradit** dítěti, jak jinak by bylo **lepší** něco **nakreslit**. Dítě pro svůj **zdravý osobnostní vývoj** potřebuje rozvíjet **vlastní vnitřní potřeby** a **motivace** a nesoustředit se na uspokojení požadavků ostatních.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl výzkumné práce

První **výtvarné pokusy** dětí jsou velice nenápadné a často si jich dospělí ani nemusí povšimnout. Na první pohled jsou jejich obrázky směsicí všelijakých čar, **klikyháků**, a tak může být **obtížné** se v nich **zorientovat**. V době, kdy se u dítěte začíná projevovat a postupně rozvíjet dovednost kreslení, je plně **závislé na svých rodičích** (nebo jiné pečující osobě). Jejich **přístup zasahuje do** procesu tvorby, a může tak ovlivnit celkový průběh **vývoje kresby** i samotný **vztah** dítěte k výtvarnému **zobrazování**.

Při plánování výzkumu nelze pouze stanovit tematiku a problém, je nutné zúžit dané téma natolik, aby bylo možné určit specifické výzkumné otázky (Hendl & Remr, 2017). Za **cíl** výzkumu své bakalářské **práce** jsem zvolila dva úkoly. Jednak budu sledovat a **zkoumat**, jak vypadají **první výtvarné pokusy dětí** a také, jak tyto pokusy **rodiče vnímají** a případně **ovlivňují**. Z výše zmíněného jsem formulovala dvě následující výzkumné otázky.

Otázka č. 1: Jak vypadají první výtvarné počiny dětí?

Otázka č. 2: Jak rodiče vnímají a podporují vývoj výtvarného projevu svého dítěte?

7 Metodika výzkumné práce

Pro hledání odpovědí na stanovený typ výzkumných otázek byla zvolena forma **kvalitativního výzkumu**. Tato metoda práce umožňuje podrobně a analyticky zkoumat dané jevy. Snaží se o pochopení konkrétní problematiky nebo interpretaci určité reality. I když zpravidla zkoumá menší množství objektů (než kvantitativní metoda) je pro tazatele více náročná na orientaci ve zkoumané oblasti, na flexibilitu i čas spojený se sběrem dat a jejich vyhodnocením (Skutil, 2011).

Pro **výběr výzkumného souboru** byla použita **metoda záměrného výběru**, kdy jsou respondenti oslovoováni na základě předem stanovených kritérií (Skutil, 2011; Hendl & Remr, 2017). Hlavním kritériem výběru respondentů pro tento výzkum byla rodina alespoň s jedním dítětem ve věku od cca 8 měsíců do 5 let.

Potřebná data k zodpovězení **výzkumné otázky č. 1** byla získána **analýzou spontánních produktů** (dětských artefaktů) a to jak originálů, tak jejich fotografických reprodukcí a v některých případech i videozáznamů zachycujících jejich vznik. Dokumentaci a sběr dětských artefaktů prováděly jejich matky v celkovém časovém rozmezí 2 let.

Hendl a Remr (2017) považují **analýzu dat** za podstatnou část každého výzkumu. Díky ní je možné získané informace redukovat, uspořádat a sumarizovat. Data takto získají nějaký význam, na jehož základě lze učinit úvahy či závěry, které jsou opřeny o kvalitní evidenci.

Data k výzkumné otázce č. 2 byla získána pomocí **analýzy polostrukturovaného rozhovoru** s matkami dětí ve věku 2 až 4 let. Jedná se o matky dětí, jejichž obrázky byly zkoumány v souvislosti s první výzkumnou otázkou. Znění připravených otázek pro rozhovor je uvedeno v příloze č. 1 s názvem „Osnova rozhovoru“.

Skutil (2011) označuje **rozhovor** za vhodnou metodu, kterou lze **získat informace**, jaké **názory, postoje** či **záměry** mají respondenti na **danou problematiku**. Tazatel se může během rozhovoru průběžně ujist'ovat, zda respondent dostatečně porozuměl otázce, zkoumané situaci či jevu. Kvalitativní rozhovor je možné vézt do **větší hloubky** a odkrýt tak i méně patrné skutečnosti, **vztahy a souvislosti** (Skutil, 2011).

Hendl a Remr (2017) popisují **polostrukturovaný rozhovor** jako komunikaci za účelem sběru dat. Je řízen **otázkami**, které si tazatel sice předem připraví, ale **nemusí** se **striktně držet** nachystaného schématu, v průběhu rozhovoru může **volně reagovat** na podněty respondenta, klást mu **doplňující otázky** a zohlednit i neverbální informace.

Většina provedených **rozhovorů** byla učiněna formou **osobního dotazování**. Se souhlasem respondentů byl zhotoven audiozáznam, který byl později přepsán a vyhodnocen. Pouze jeden rozhovor byl proveden telefonicky, a to s respondentkou z rodiny trvale žijící v zahraničí.

8 Plán výzkumné práce

Plán výzkumu probíhal ve čtyřech fázích.

V **první fázi** bylo metodou záměrného výběru zvoleno a následně telefonicky **osloveno 7 respondentek**, matek dětí ve věku od 8 měsíců do 4 let (věk dětí). Tazatelka **oslovila matky** z okruhu svých známých. Respondentky byly seznámeny s cílem výzkumu a požádány o **sběr kreseb** svých dětí, případně jejich fotografií, s krátkým slovním popisem. Zároveň byly požádány o **poskytnutí rozhovoru** a instruovány, aby se pokusily **co nejméně zasahovat do procesu tvorby**, kterou budou dokumentovat a která bude součástí tohoto výzkumu.

Spolupráci nakonec přislíbilo pouze **5 respondentek** ze 7 oslovených.

V **druhé fázi** byly postupně **shromažďovány** jak originály, tak i fotografie **dětských obrázků**, a prostřednictvím telefonických hovorů byla **domluvena setkání** s respondentkami za účelem uskutečnění rozhovoru. Každé respondentce byl předem na její e-mailovou adresu **zaslán seznam** připravených **otázek**.

Při zahájení rozhovoru byly respondentky seznámeny s možností **zachování anonymity** či **změny** jejich **jména** u zveřejněných odpovědí i u obrázků jejich dětí.

Třetí fáze výzkumu se věnovala práci se získanými **dětskými obrázky** formou **analýzy spontánních produktů**. Tato analýza se zabývá zkoumáním výsledků činnosti zkoumané osoby. Na obrázky bylo nahlíženo dle kritérií uvedených v teoretické části v kapitole 4. Pozornost byla zaměřena převážně na popis a rozbor jednotlivých prvků kresby s odkazem na dosažení určitého vývojového stupně dítěte.

Ve **čtvrté fázi** výzkumu byla metodou **obsahové analýzy** zpracována data z **rozhovorů** s respondentkami. Tento druh analýzy Skutil (2017) popisuje jako techniku, která se **zaměřuje na popis reality** a přináší zprávu, jak daná **skutečnost vypadá**. Získané informace byly rozčleněny na **několik skupin** dle druhu vnímání, podpory a zájmu rodičů o výtvarnou činnost svého dítěte.

9 Prezentace výzkumného vzorku

V tabulce č. 1 jsou uvedeny **základní informace**, jednak o **dětech**, jejichž obrázky a výtvarný projev byl předmětem výzkumu, tak i **jejich matkách/respondentkách**, které poskytly rozhovor.

Tabulka č. 1 Prezentace vzorku

JMÉNO MATKY, RESPONDENTKY ROZHOVORU	VĚK	DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ MATKY	PARTNER	JMÉNO DÍTĚTE	VĚK DÍTĚTE na ZAČÁTKU a KONCI VÝZKUMU		DALŠÍ SOURO- ZENEC
Lenka	26	středoškolské	ne	Martin	1;6	3;6	ano mladší
				Eliška	1;3	1;10	ano starší
Helena	37	vysokoškolské	ano	Žofie	0;10	2;6	ano mladší
Barbora	25	vysokoškolské	ano	Matyáš	0;11	1;5	ano mladší
Jana	24	středoškolské výtvarně zaměřené	ano	Johanka	0;9	1;6	ne

Všechny fotografie dětských obrázků matky/respondentky poskytly se souhlasem s jejich zveřejněním.

10 Prezentace výsledků

10.1 Analýza spontánních produktů

Z provedené **analýzy dětských obrázků** vyplývá, že dětská tvorba ve svých úplných začátcích má několik **společných** charakteristických **rysů**. Následující jejich **souhrn** je členěn do **tří** zásadních **oblastí**:

1. **Kam** děti své první výtvarné počiny či pokusy o ně **umíst'ují**?
2. **Způsob provedení** kresby, čím a jak děti své kresby zobrazují.
3. **Zkoumání obsahu** dětské kresby, co konkrétně je na ní znázorněno.

Tabulka č. 2 odkazuje na **věk dětí**, kdy byl u nich **zaznamenán první kresebný pokus** v podobě první **nezáměrné čáry**.

Tabulka č. 2 Věk dítěte při zobrazení první nezáměrné čáry

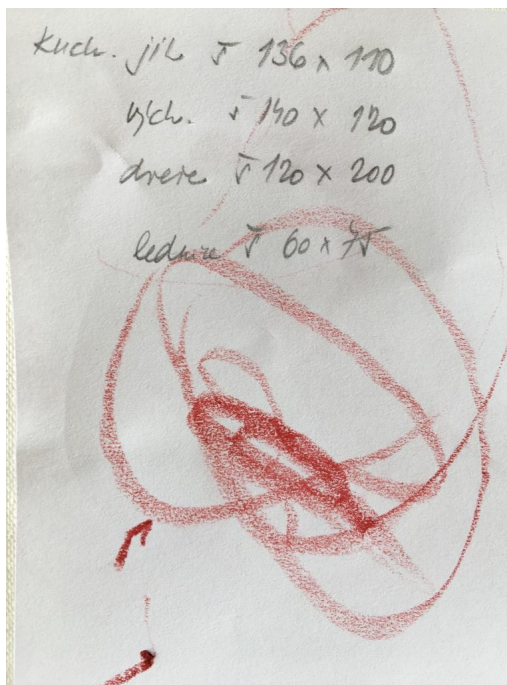
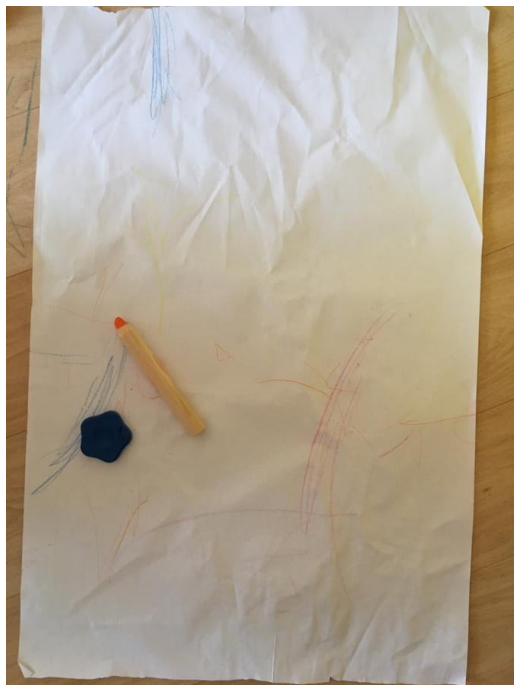
JMÉNO DÍTĚTE	VĚK DÍTĚTE
Martin	1;0
Eliška	0;9
Žofie	0;11
Matyáš	0;10
Johanka	0;9

1. Kam děti své první výtvarné počiny či pokusy o ně umíst'ují?

Děti v tomto ohledu vykazují značnou **variabilitu**. Často jsou kresby zachycovány na **papír** různých druhů a velikostí, na **tabuli** nebo i **plátno** (obrázky č. 6–9, 27). Některé děti rády malují na **vlastní tělo** nebo těla členů své rodiny (obrázky č. 34, 35).

Obrázek č. 6 Žofie (1;7) Kresba na balicí papír, voskovka s dlaňovým úchopem

Obrázek č. 7 Žofie (2;4) Kresba kočičky voskovkou na poznámky rodičů



Obrázek č. 8 Matyáš (1;4) Malba štětcem na čtvrtku, temperou

Obrázek č. 9 Eliška (1;10) Kresba štětcem na plátno, temperou



Ve **venkovních prostorách** děti kreslí na **zídky** nebo **schody**, **chodníky**, **ploty** i **kameny** (obrázek č. 10).

Nejvíce **prvotních kreseb** a pokusů o zanechání výtvarné stopy v úplných začátcích je umisťováno na **stěny** v domácích **interiérech**, také na **podlahu** a některé i na **nábytek** nebo zamlžené **okno** (obrázky č. 11–16, 26, 32).

Obrázek č. 10 Johanka (1;1) Křídly na zídce

Obrázek č. 11 Žofie (1;7) Kresba tužkou na podlaze v kuchyni



Obrázek č. 12 Žofie (1;6) Kresba tužkou na kuchyňské skřínce

Obrázek č. 13 Johanka (1;6) Hra s barvami do koupele



2. Způsob provedení kresby, čím a jak děti své kresby zobrazují

Děti se pokouší **kreslit vším**, co mají po ruce a co je schopno **zanechat nějakou stopu**. Nejmenší děti však výtvarné náčiní zatím nevnímají jako medium pro tvorbu, ale používají ho k hraní, jako každou jinou hračku, bouchají s ním, hází nebo ho okusují. Prvotní experimenty s výtvarným zobrazováním jsou tak zcela **nezáměrné**. Jak je vidět na obrázku č. 14, kdy si dívka Johanka **hraje s moukou** a prsty zanechává stopu nebo na obr. č. 15, kde kuchyňskou stěrkou rozetřela **vlastní slinu**.

Obrázek č. 14 Johanka (0;9) Výtvarná stopa v mouce

Obrázek č. 15 Johanka (0;9) Rozetřená slina na pohovce



Na obrázku č. 16 již 11 měsíční chlapec Matyáš objevil jednoduchý způsob, jak zanechat výtvarnou stopu jen pomocí **vlastního prstu**.

Obrázek č. 16 Matyáš (0;11) Kresba horizontálních čar na zamlženém skle v autě



Nejčastěji však děti kreslí už přímo **výtvarnými potřebami**, jako jsou štětce, tužky, propisky, fixy, pastelky, křídly a voskovky s různými **speciálními úpravami**, například s dlaňovým úchopem. Používají rozmanité vodové nebo temperové barvy i prstové barvy. Další preferovanou výtvarnou činností je obtiskování, ta má u dětí velkou oblibou. Děti používají různá tiskátka (obrázek č. 17) nebo i vlastní prsty, celé dlaně nebo chodidla (obrázek č. 18).

Obrázek č. 17 Johanka (1;6) Tiskátka, vodové barvy

Obrázek č. 18 Eliška (1;4) Kresba prsty a obtisky dlaně



Děti okolo jednoho roku kreslí pohybem **celé paže**, který vychází z **ramenního kloubu**. **Držení** pastelky bývá **dlaňovým úchopem**. To je vidět, jak na obrázku č. 33 u Elišky, tak i na kresbě Johanky, která křídou kreslí na zídku (obrázek č. 10). Z videa, které otec natočil, je patrné, že dívka ruku s křídou při práci **sleduje přerušovaně**. Chvilku ji sleduje a po několika vteřinách kouká i okolo sebe a křídou tak nesleduje vůbec, poté se opět k očnímu kontaktu s křídou vrací. Během práce si i **vystřídá ruce**, nejprve kreslí pravou, pak levou, někdy kreslí oběma.

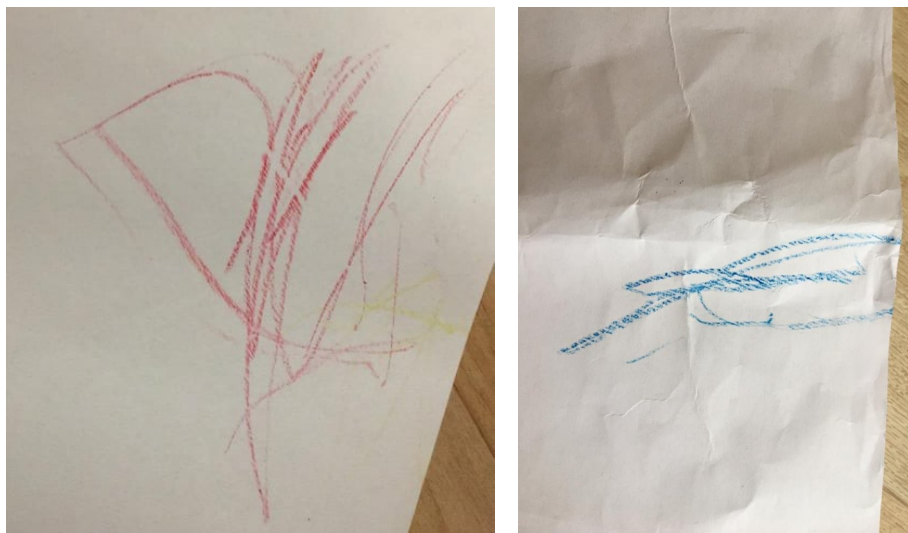
3. Další oblastí zkoumání dětské kresby je její obsah, co konkrétně je na kresbě znázorněno.

Na **prvních dětských pokusech** o výtvarné zobrazování a prvních kresbách je možné pozorovat několik **základních** kresebných **prvků**. Jde především o **čáry** a jejich různé kombinace a **barevné skvrny**. Tyto čáry mohou být vedené jak **horizontálně**, tak **vertikálně**, **šikmo** i **do oblouku**, mohou tvořit **různé klikaté smyčky**, **spirály** i **otevřený či uzavřený kruh**. Takový typ kresby je možné pozorovat například na obrázku č. 19, kde jsou červenou pastelkou vytvořeny vícečetné vertikální i diagonální čáry spolu se zdvojenými zahnutými čarami do oblouků, vlevo méně a vpravo více vyklenuté. Na jednom místě v pravém dolním kvadrantu se objevuje jedna jednoduchá

smyčka. Dívka Johana na obrázku č. 10 nakreslila křídou několik horizontálních vícečetných čar do oblouku, jedné spirály a mnoho teček, které vznikly boucháním křídou o podložku. Tyto jednoduché kresby odpovídají **chaotické (bezobsažné) čáranici** kreslené pohybem celé paže. Dítě zde ještě nemá pohyb ruky zcela pod kontrolou, chaotická čáranice tak často **vybočuje z papíru** (obrázek č. 20).

Obrázek č. 19 Žofie (1;3) Kresba pastelkou na balicí papír

Obrázek č. 20 Matyáš (1;2) Kresba pastelkou



Na **pokročilejších kresbách** lze pozorovat konkrétní objekty, více či méně si podobné se skutečnými předměty. Děti v nakreslených schématech poznávají **známé objekty**. Typickým příkladem může být obrázek č. 26, který je podrobně popsán v kazuistice chlapce Martina. Kdy nejprve kresbu chlapec označil jako hada a později jako vlak. **Objekty** zobrazené dětmi v této fázi vývoje kresby se ještě svým **skutečným předlohám** příliš **nepodobají**.

V kresbách se také již objevují **pojmenované čáranice**. Kresby na obrázku č. 21 jsou její typickou variantou. Ve směsici různých čar, jedné (červené) kruhové čáry rozprostřené v ploše a dvou (modré a zelené) nahodilých „potulných“ čar, lze identifikovat tři objekty, které autorka již tvořila se **záměrem** nakreslit kočky (v té době její oblíbený motiv). Dalším **typickým námětem kreseb** dětí ve věku mezi 2. a 3. rokem jsou „**písmenka**“. Děti pozorují dospělé při psaní a snaží se o **nápodobu psacího písma** (obrázek č. 30, 31). Také na obrázku č. 21 je písmo zobrazeno, jsou to tři objekty znázorněné oranžovou

čarou. Kresby vznikají jak **spontánně**, tak na **žádost rodičů**, nebo i pod **vlivem silného zážitku**. To dokresluje kazuistika chlapce Martina a popis okolností vzniku kresby „Pakola“ (obrázek č. 28) a jeho prarodičů (obrázky č. 30, 31). Většinou děti svoji kresbu **umí pojmenovat**, ale nedělá jim problém názvy objektů časem měnit. Někdy děti rády **malují o samotě**, jindy naopak preferují **aktivní společnost rodičů** a vyžadují, aby se podíleli na jejich kresbě. Říkají jim, co mají nakreslit. Samy děti je někdy pouze pozorují a někdy se přidají. Na obrázku č. 22 dívky Žofie je možné sledovat velké množství motivů, které **namalovali její rodiče**. Ona sama vždy jejich kresbu doplnila několika čarami barevnou pastelkou a komentářem, co přesně kreslí. v některých případech děti pokreslený papír **dál využívají** k další tvorbě nebo hraní. Jak je vidět ze stavu papíru (obrázek č. 22), dívka si s ním následně hrála, různě ho mačkala, trhala a dál využila.

Obrázek č. 21 Žofie (2;4) Kočičky

Obrázek č. 22 Žofie (1;9) Kresba s rodiči pastelkami na balicí papír



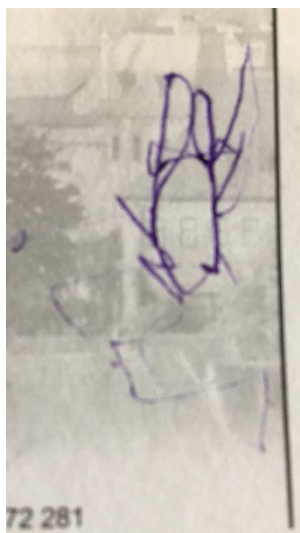
Často opakovaným **motivem** těchto dětských kreseb jsou **lidé z blízkého okolí dítěte**, auta (hlavně velká pracovní) a **zvířata**.

Typickým zobrazením lidské figury na prvních kresbách dětí je „**hlavonožec**“ (obrázek č. 30, 31). Mnohé takovéto obrázky jsou následně dětmi věnovány svým blízkým jako dárky.

Dalším příkladem tohoto typu kresby, kdy je v **popředí zájmu** dítěte **zvíře**, je kresba brouka (obrázek č. 23). Dívka Žofie na podnět svých rodičů, aby na pohlednici něco

nakreslila, **nakreslila broučka** jako **svůj podpis**. Tato kresba, kdy dívka záměrně zobrazila známý objekt, svědčí o vývoji její symbolické funkce a nástupu symbolického myšlení. Podle toho lze kresbu zařadit do třetí vývojové etapy období čáranice.

Obrázek č. 23 Obrázek č. 23 Žofie (2;3) Brouček



Součástí začátků výtvarného zobrazování dětí je i **práce s modelínou**. Děti opět nejčastěji zobrazují sebe, své blízké nebo zvířata.

10.2 Analýza obsahu rozhovoru s rodiči

Analýzou obsahu dat z polostrukturovaného **rozhovoru** s respondentkami, **matkami dětí** ve věku batolete, byly získány informace, na jejichž základě lze sledovat, jakým způsobem **rodiče přistupují k výtvarnému zobrazování** svého dítěte, a jak ho vnímají. Na souhrn těchto informací je nahlíženo z hlediska **variability podpory a přístupu** k dítěti. Forma **přístupu a podpory** rodiče je dál členěna na **záměrnou** a **nezáměrnou**, podle toho, zda rodič danou (podporující) činnost koná cíleně či nikoli.

Někteří rodiče **výtvarnou tvorbu** svého dítěte považují za velmi **důležitou**, vnímají ji s **nadšením** a značnou **hrdostí**, obdivují spontánnost, přirozenost v jejich projevu a snaží se dítě **všemožně podporovat** v dalším rozvoji. Jiní sice tuto tvorbu také **považují za podstatnou** a přináší jim radost, ale **berou** kreslení jako jakoukoli jinou **dětskou hru**, kterou **není potřeba** nikterak **speciálně rozvíjet a podporovat**. Prioritou (těchto rodičů) je, aby si dítě zachovalo **pocit volnosti a možnosti se tvořivě vyjádřit**, avšak jaké prostředky (nejen výtvarné) k tomu zvolí, je nepodstatné.

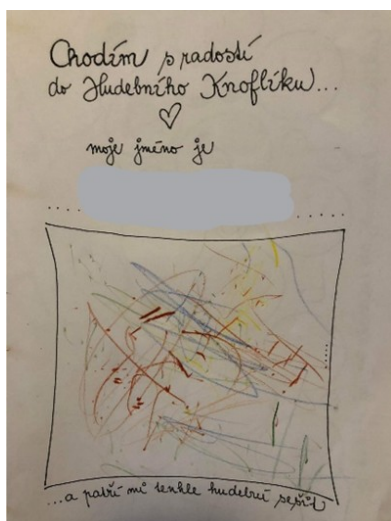
1. Záměrná podpora

Tato forma podpory dítěte spočívá v poskytování **výtvarných pomůcek** a cíleného vytváření **příležitostí** pro samotnou výtvarnou činnost.

Někteří rodiče, již se značným předstihem, často ještě v době, kdy o jakékoli výtvarné pokusy samy děti nejeví zájem, nabízejí svému dítěti výtvarné pomůcky a s nadšením pozorují, zda je již umí použít. Kupují různé **speciálně uzpůsobené výtvarné pomůcky**, například voskovky pro nejmenší s dlaňovým úchopem, pastelky do koupele, tabule na psaní fixy či křídami a mnohé jiné. Oblíbené jsou i digitální zápisníky na kreslení a psaní. **Někteří rodiče** nechávají výtvarné pomůcky dětem **neustále k dispozici**, jiní je poskytnou, jen když je o to **dítě požádá**, anebo když sami rozhodnou, že je **vhodný čas** na výtvarnou činnost. Rodiče, kteří dětem **nenechávají výtvarné pomůcky** trvale k dispozici, tak činí buďto z důvodu, že dítě ještě není dostatečně vyspělé, aby mohlo být bez dozoru při jejich používání (činí tak z obavy o jeho zdraví), anebo z obav o přílišné znečištění samotného dítěte i jeho okolí.

Další forma záměrné podpory se týká **pravidelných návštěv ve výtvarných či jinak kreativně zaměřených kolektivech**, kde mají děti připravený pracovní materiál k tvořivé činnosti a kde jsou **cíleně vedeny** a inspirovány k umění (tanec, hudba, malba čili pohybové a taneční aktivity, hudební i výtvarné improvizace a jiné). Na obrázku č. 24 je ukázka společné práce matky a dítěte z jednoho takového zájmového setkání.

Obrázek č. 24 Matyáš (1;5) Hudební sešit



Z tohoto průzkumu vyplývá, že rodiče, kteří byli v dětství vedeni **svými rodiči k výtvarné činnosti**, tuto tendenci považují za zcela **přirozenou a** mají potřebu ji dopřát i svým dětem. Považují **podporu a** pozdější **vzdělávání dítěte** v tomto ohledu za **důležité**.

Další variantou **cílené podpory** dítěte je **věnování pozornosti** rodičů **společné výtvarné činnosti**. Někdy **prvotní impuls** ke společné práci přichází **od rodiče** samotného. Pak je práce vedena spíše **výukovou formou**, kdy rodič svému dítěti ukazuje, jak se co kreslí. Jindy, jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, některé **děti** samy **preferují společné** kreslení s rodiči. Buď je instruují, co konkrétně chtějí od nich nakreslit, nebo jim průběžně **popisují**, co kreslí ony samy.

Pohlednice na obrázku č. 25 je další ukázkou společné **tvůrčí práce** s dětskou kresbou, která se stala inspirací pro **rodinný novoroční pozdrav**. Rodiče zde využily oblíbeného motivu z kreseb své dcery.

Obrázek č. 25 Žofie (2;0) Pf kočička



2. Nezáměrná podpora

Tento druh podpory sleduje přístup rodičů, který **není primárně směřován** k výtvarnému rozvoji, ale vede k **povzbuzení** spontánní činnosti kreslení a **radosti** z ní.

Často záleží na **každodenní příležitosti**, kterou rodiče dětem **spontánně vytvoří**. Ta bývá ovlivněna mírou **benevolentnosti rodiče** a také jeho **zájmem o vlastní kreativní vyjádření**. Někteří rodiče doma často v přítomnosti svého dítěte **používají výtvarné či psací potřeby** a tím tak nevědomě **podporují** jejich **zájem** o výtvarný projev. Děti přirozeně rodiče **napodobují**.

Další nezáměrnou podporu dítěte lze spatřovat v jeho **ne příliš velké rodičovské kontrole**. Rodiče, kteří **méně kontrolují aktivitu** svého dítěte, mu tak umožní **svobodněji rozvinout kreativitu** a tím ho více podpoří v rozvoji. Například ho nechají kreslit po podlaze, po stěnách nebo po vlastním těle. Jde o **bezděčné situace**, které vyplynou z **každodenních okolností**. v případě, kdy dítě něco vysype, rozlije, nebo mu někde ukápne slina, rodiče ho nechají si s tím hrát, hned neuklízí, ale **dopřejí mu svobodně reagovat na vzniklou situaci, prozkoumat** nový materiál a **rozvinout** jeho aktivitu.

10.3 Kazuistika

Pro ucelenější představu o výtvarné činnosti **konkrétního dítěte** může posloužit **kazuistika** sourozenců Martina a Elišky.

Případová studie se zabývá **počátečními projevy výtvarné činnosti** chlapce Martina a dívky Elišky. Jejich **věk** v době sběru dat pro tento výzkum se pohyboval u Martina od **1;6 do 3;6 let**, u Elišky od **1;3 do 1;10**. na začátku tohoto období sourozenci žili se svými rodiči v domě, který byl **před rekonstrukcí interiéru**. Tato skutečnost umožnila matce nechat své děti **malovat všude**, kde chtěly. Tím vznikl pro tento výzkum **cenný materiál**, kdy děti nebyly omezovány v umisťování i rozsahu svých výtvarných počinů. Nyní po partnerském rozchodu jeho rodičů matka s dětmi žije v malém samostatném domku u svých rodičů na vesnici.

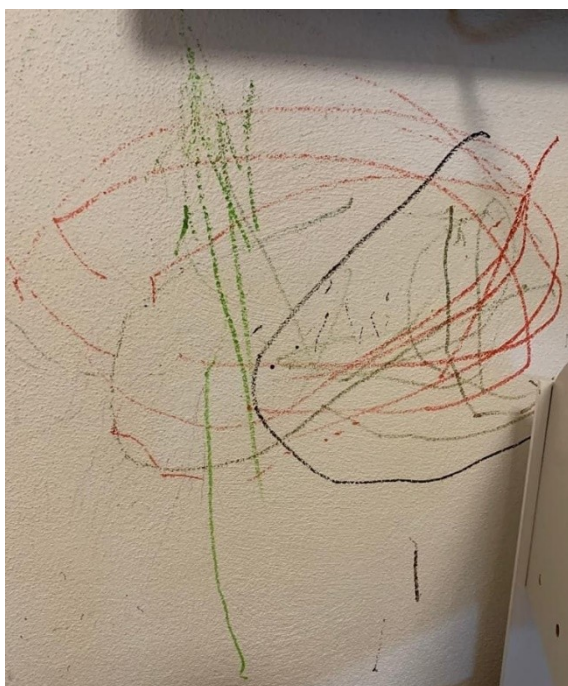
Matka je s dětmi na mateřské dovolené, svým zaměřením je spíše **kreativní typ**, zajímá se o alternativní „celistvé“ léčitelství a výrobu produktů z přírodních surovin. Vede místní dětskou zájmovou skupinu, kde se děti předškolního věku věnují pohybovým a různým kreativním činnostem. **Otec** pracuje jako montážní dělník v průmyslovém podniku, je velmi manuálně zručný a ve svém volném čase se věnuje převážně opravě automobilů. S dětmi se od jejich odstěhování z jeho domu, vídá jen sporadicky.

V následující analýze bylo sledováno několik **důležitých hledisek**, a to zejména **umístění kresby**, způsob jejího **provedení** (čím), **co** na kresbě **konkrétně je** (jednotlivé prvky, typy čar, objekty, motivy) i jak kresba **vznikla**, včetně popisu **držení** těla či výtvarného **náčiní**. Analýza se také zajímá o zařazení kresby v rámci **dosažení** určité **vývojové fáze** dítěte. Důležitým prvkem je i **vnímání kresby** samotným autorem (dítětem).

Obrázky chlapce Martina

Na obrázku č. 26 je jedna z **prvních kreseb** čáranice chlapce Martina, která vznikla na zdi v dětském pokoji vedle jeho postýlky. Je provedena **fixy na tabuli** v několika barvách.

Obrázek č. 26 Martin (1;6) Had a babička



V této čáranici (obrázek č. 26) můžeme rozlišit několik **základních prvků**: V čárách zeleným fixem můžeme vidět jak **jednoduché**, tak i **vícečetné vertikální čáry**. U kresby červeným fixem lze pozorovat **vícečetné čáry vedené po obvodu kružnice** a **tři tečky**. Černým fixem jsou zobrazeny **čtyři zahnuté čáry do oblouku** (první na levé straně a dvě na pravé straně jsou méně viditelné) a několik vertikálních vícečetných čar spolu se **dvěma jednoduchými vertikálními čarami** v dolní části obrázku.

Zde se pravděpodobně jedná o „zvládnutou čáranici“, v které chlapec nalézá **známé objekty**. Dle slov jeho matky černou zakřivenou čáru označil za hada, ale později v ní uviděl vlak i s kolejemi. Čáranice zobrazená zeleným fixem byla nazvána babičkou. Tato Martinova **schopnost pojmenovat** zobrazený objekt, již svědčí o **rozvoji** jeho **symbolické funkce**.

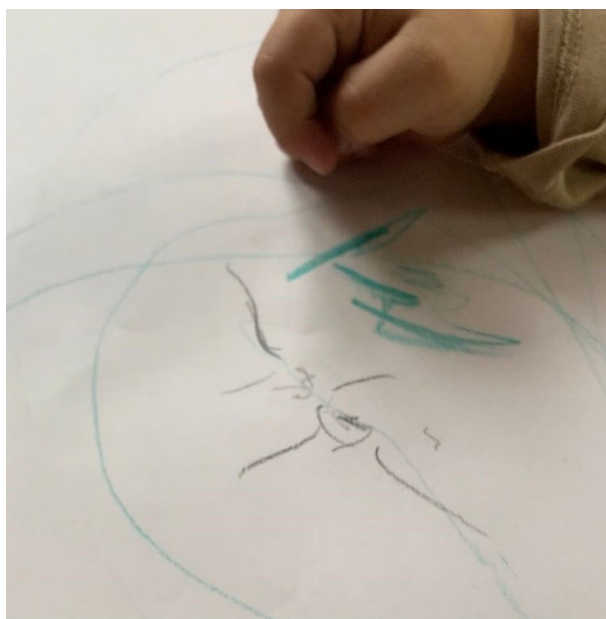
Obrázek č. 27 Martin (2;0) Had



Další kresba Martina vznikla na **tabuli**, kterou má ve svém pokoji neustále k dispozici. Na ploše tabule, kterou vidíme na obrázku č. 27, můžeme opět pozorovat několik základních prvků **čáranice** různých barev, které vznikali v **průběhu několika dní**. Aktuální kresbu černým fixem chlapec označil jako hada. Nejprve namaloval velkou **zakřivenou čáru** spolu s vícečetnou **diagonálou** ve spodní části tabule. Poté jednotlivě **difúzně** umisťoval **prvky**, jako jsou **tečky**, nahodilé **uzavřené čáry**, jednoduché i vícečetné **smyčky**, které představují jednotlivé části hada, pro něž měl Jindřich během kresby přesné pojmenování. Pro **pozorovatele nejsou** ještě tyto **objekty** nebo jejich dílčí části **identifikovatelné**.

Na obrázku je chlapec zachycen, jak drží fix **dlaňovým úchopem s palcem nahoru**, přičemž již **zapojuje ukazováček**, který má opřený o horní stranu fixu. To mu umožňuje lépe ovládat přítlak a přesněji umístit hrot fixu. **Pohyb** již vychází ze **zápěstí**. Tento úchop je zatím u Martina neměnný (pozorování probíhalo v rozmezí dvou let). Dle slov matky mu ho nyní nikterak nereguluje. Věří, že je chlapec ve věku, kdy je pro něj dostačující vidět správný úchop u ní, a tak si může sám později, bude-li chtít dosavadní držení fixu upravit.

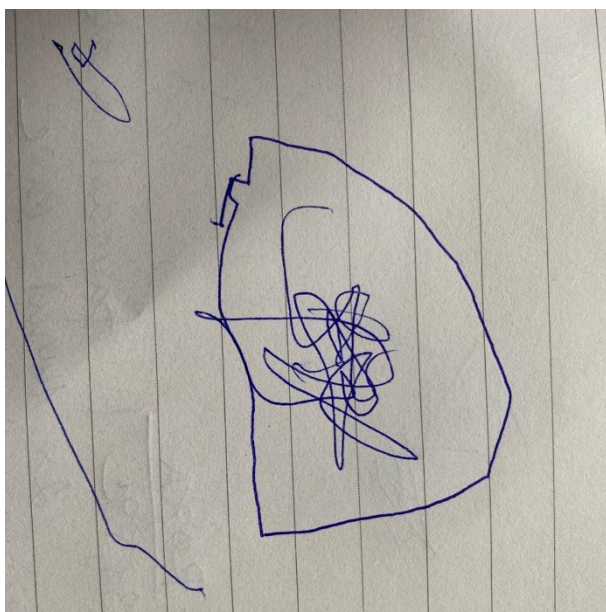
Obrázek č. 28 Martin (2;10) Pakol (poník)



Na obrázku č. 28 je zobrazen poník. Kresba je provedena černou pastelkou na větší **kus** utrženého **balicího papíru**. Jednotlivé **prvky**, části poníka na sebe **nenavazují**. Uprostřed je jednoduchým překříženým kruhem s nahodilou uzavřenou čarou znázorněno tělo a hlava poníka. Jeho čtyři končetiny a ocas jsou v podobě stejných více či méně zakřivených čar paprskovitě umístěny okolo těla.

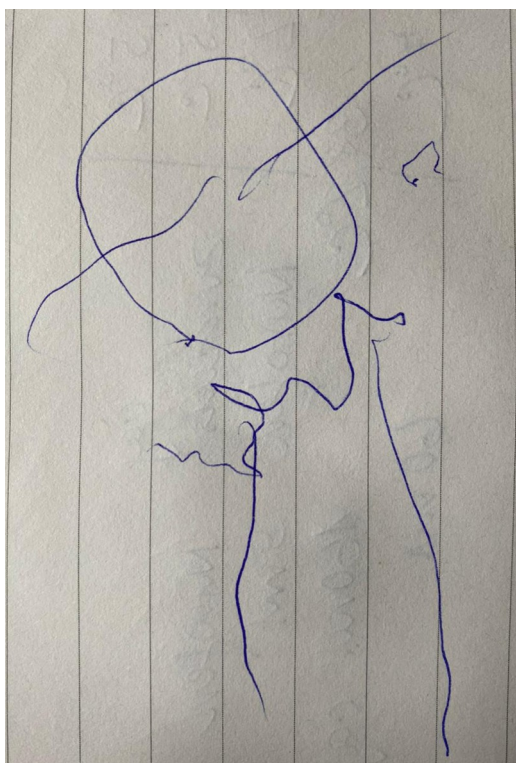
Dle slov matky se v tomto věku v Martinově tvorbě **symbol „pakol“ (poníka)** objevoval **častokrát**. Bylo to v době, kdy chodil na procházky okolo ohrady, kde toto zvíře poprvé uviděl. Intenzivní **emoční zájem** trval cca 2 až 3 měsíce, kdy o něm **často vyprávěl a maloval** ho. Z toho lze usuzovat, že se již jedná o **pojmenovanou čáranici**, kdy chlapec zvolený předmět **maluje záměrně**.

Obrázek č. 29 Martin (3;2) Pytel s rohlíky a pes



Na obrázku č. 29 je nakreslen pytel s rohlíky a pes. Chlapec při kresbě **komentoval**, co kreslí. Nejprve velkým jednoduchým překříženým kruhem znázornil pytel, který vlevo nahoře uzavřel. Poté do něj umístil několik nahodilých „potulných“ uzavřených čar znázorňujících rohlíky. Tato kresba zde již **částečně koresponduje s reálným tvarem** znázorněných předmětů. Nakreslený symbol **pytle** již svým tvarem **odpovídá skutečnému** pytli, což o **rohlících a psovi** zatím **říci nelze**. Čára v podobě kombinace neúplného kruhu a jednoduché smyčky umístěné v levém horním rohu je symbolem pro fenku Daisy, „když byla malá“ a větší mírně zakřivená čára je dle slov chlapce Daisy, „když už je velká“. Takto zaznamenaná chlapcova představa (o fence Daisy) poskytuje odkaz na již rozvíjející se **mentální manipulaci v čase**.

Obrázek č. 30 Martin (3;2) Babi Lenka



Obrázek č. 30 je typickým příkladem tzv. „**hlavonožce**“, kdy je **postava člověka zjednodušeně znázorněna** pouze hlavou a nohama. Zajímavostí tohoto obrázku je, že ho chlapec maloval vzhůru nohama. Kreslil ho **pohledově pro diváka**, pro svoji matku, která ho ke kresbě vyzvala a natáčela na video. Také na její žádost opět celý proces kresby **komentoval**. Nejprve nakreslil nohy v podobě dvou **jednoduchých vertikálních čar**, pak přímo nad ně umístil hlavu znázorněnou **uzavřeným kruhem** a na něj vyznačil ruce dvěma dlouhými **horizontálními čarami**.

Poté chlapec namaloval objekt vytvořený kombinací **klikaté „vlnící se“ čáry** a dvou **jednoduchých smyček**, ten umístil mezi hlavu a nohy „hlavonožce“ a označil ho jako písmenka. Dle slov matky měl Jindřich v tu dobu ve zvyku k většině svých nakreslených objektů „připsat“ i jeho název. „Psaní“ probíhá formou **napodobování psacího písma**, které vidí u dospělých.

Ihned poté co Martin dokončil obrázek „babi“, ho matka vyzvala k nakreslení dědy (obrázek č. 31).

Obrázek č. 31 Martin (3;2) Děda



I v tomto případě chlapec opět započal kresbu nohama, pak pokračoval hlavou a ruce zde připojil k nohám těsně pod hlavu. Vše co maloval, také ihned **pojmenovával**, tentokrát však přidával i **přívlastek**, velké nohy, velká hlava, **velké** ruce. v tom je pravděpodobně **patrný silný** chlapcův **dojem** z velikosti dědovi postavy. Další prvky jako oči, nos a pusa vznikly až jako odpověď na matky otázku: „Oči má kde?“. Že se jedná o dědu, je i zde označeno **napodobeninou psacího písma**. „Popisek“ je umístěn uprostřed obrázku mezi dvěma svislými čarami zobrazujícími nohy. Chlapec opět i zde celou tuto **kresbu situoval** „vzhůru nohama“ **pohledově pro diváka**. Jeho matka uvedla, že ještě nikdy před tím, ani nikdy potom již takto kresbu „vzhůru nohama“ neumístil.

Obrázky dívky Elišky

Na obrázku č. 32 Elišce jako **podklad** pro čáranici posloužila **podlaha v předsíni**. Čáranice je provedena červeným fixem a můžeme v ní rozeznat především velké množství vícečetných **zahnutých čar**, které jsou **řazeny** po **obvodu neúplné kružnice**.

Obrázek č. 32 Eliška (1;3) Vícečetné zahnuté čáry (Pejsek)



Kresbu dívka nakreslila tak, že seděla uprostřed plochy a **kyvadlovým obloukovitým pohybem** ruky kolem sebe **vytvořila** takřka **kruh** (obrázek č. 33).

Obrázek č. 33 Eliška (1;3) Pejsek



Z videa, které matka natočila, je patrný **pohyb celé paže**, který vychází z ramenního kloubu. Během kresby si Eliška **přehodila fix** z pravé ruky do levé, v obou případech ji držela **dlaňovým úchopem s palcem dolu** (obrázek č. 33). Způsob provedení této kresby by odpovídal **chaotické (bezobsažné) čáranici**, avšak dívka na matky otázku

„Co kreslíš?“ dostala, sice **pantomimickou**, ale jednoznačnou **odpověď**. Dle matčiny interpretace Elišky pantomimického vyjádření se jedná o kresbu pejska. Pojmenování zobrazeného objektu, byť se skutečnému ještě vůbec nepodobá, by spíše odkazovalo na pokus o zvládnutou čáranici. Tato skutečnost by mohla znamenat, že se již u dívky rozvíjí symbolická funkce.

S výtvarným náčiním Eliška zachází **variabilně**, střídavě s ním kreslí a střídavě ho **dává do pusy** a cucá (obrázek č. 34). Z vyprávění matky vyplývá, že při tvorbě má často pomalovaný i obličej, nejvíce v oblasti úst.

Obrázek č. 34 Eliška (1;8) Manipulace s fixem a kresba na těle matky



V této době (okolo roku a půl) Eliška měla v oblíbě **malování na tělo**, nejčastěji své, ale i ostatních členů rodiny. Její úchop pastelky bývá proměnlivý. Často záleží na jejím aktuálním emočním a náladovém rozpoložení. Ve chvíli, kdy je více temperamentní, drží pastelku **dlaňovým úchopem**, více na ni **tlačí**, tvorba je tak více **gestická**, ale v případě, že je více **klidnější** a soustředěnější, bere již pastelku do ruky **špetkovým úchopem** a dokáže pracovat i na mnohem **detailnější** kresbě.

Obrázek č. 35 Eliška (1;8) Ptáček



Na obrázku č. 35 je na Eliščině noze kresba, kterou **sama označila** jako ptáček. Je provedena propiskou. Matka dívky uvedla, že v té době studovala a Eliška ji pozorovala, jak si propiskou dělá poznámky. Eliška si tak **propisku oblíbila** a často ji v tomto období používala. Kresba ptáčka je složena z několika základních **kresebných prvků čáranice**.

Jako mladší sourozenec Eliška **profituje** z inspirace starším sourozencem. Díky staršímu bratrovi jsou v jejím domácím prostředí výtvarné potřeby **neustále k dispozici** a cokoli u něj vidí, chce také sama vyzkoušet. Dle slov její matky je Eliška velmi zručná a vnímavá, novým dovednostem se učí velice rychle. Sama matka to jednak přisuzuje **vrozeným dispozicím** a jednak právě okolnosti, že má díky staršímu sourozenci **maximálně podnětné prostředí**.

Shrnutí kazuistiky

Sledování tvorby **sourozenců** pro tento výzkum probíhalo u chlapce Martina po dobu **dvou let** a u dívky Elišky po dobu **7 měsíců**. Na variabilitu umístění kreseb dětí má vliv benevolentní postoj matky, která je příliš neomezovala v rozmisťování i rozsahu jejich kreseb.

U **chlapce Martina** je za dobu tohoto výzkumu patrný **posun** ve vývoji od **zvládnuté**, kontrolované čáranice k **čáranici pojmenované**, kdy má již chlapec **předem** jasnou **představu o** tom, co chce nakreslit. v jeho tvorbě se objevuje jak první figurální zobrazení lidské postavy formou „hlavonožce“, tak i **nápodoba písma**, kdy do svých kreseb chlapec „vpisuje“ názvy zobrazených objektů. Výtvarnou pomůcku drží sice ještě **dlaňovým úchopem s palcem nahoru**, ale již **zapojuje ukazováček** (opřený o horní stranu fixu), který mu umožňuje **korigovat přítlak** na hrot pomůcky.

U dívky **Elišky** první **kresby** zachycují **přechod** mezi **chaotickou**, bezobsažnou a **zvládnutou**, kontrolovanou čáranicí. Tato skutečnost je doložena její schopností tyto své kresby **částečně pojmenovat**. U dívky zpočátku převládá kresba vedena **kyvadlovým** obloukovitým **pohybem celé paže** vycházejícím z ramenního kloubu, který později přechází do kresby řízené ze zápěstí se špetkovým úchopem. Eliška má **díky** svému **staršímu sourozenci** velice **podnětné prostředí**, které ji neustále **inspiruje** a napomáhá k rychlejšímu osvojování dovedností.

Změny zaznamenané v tvorbě obou dětí i ve způsobu jejího provedení **odpovídají standardnímu vývoji** kresby dětí v jejich věku.

11 Diskuse

Výsledky zkoumání, které se **bezprostředně týkají** výzkumných otázek a pokouší se zodpovědět, **jak vypadají první výtvarné počiny dětí**, i **jak rodiče vnímají a podporují vývoj výtvarného projevu svého dítěte**, se dají shrnout do **několika okruhů**. Okruhy pro první otázku se vztahují k **věku dětí**, **obsahu kresby**, jejího **umístění**, **provedení** a **okolností vzniku**. Okruhy pro druhou výzkumnou otázku se věnují **postojům a činnostem rodičů**, které **ovlivňují výtvarný vývoj a projev** jejich dítěte.

- **První výtvarné počiny** v podobě **čáranice** se u dětí z tohoto souboru začaly objevovat v rozmezí **9 a 10 měsíců**. Tímto zjištěním lze **konfrontovat odbornou literaturu**, v které Davido (2008) i Thorová (2015) uvádějí, že první dětské čáranice **lze pozorovat** u dětí až ve věku okolo **1 roku**. Löwenfeld (1964) dokonce odkazuje na věk okolo **2 let**. Tento rozpor může být způsoben pouze orientační (průměrnou) hodnotou odkazu na věk v odborné literatuře a do značné míry přesně zaznamenaným věkem u konkrétních pěti dětí z tohoto výzkumu. Dalším důvodem může být i to, že poznatky, které uvádí Löwenfeld, jsou již několik desítek let staré. Je možné tedy předpokládat, že do rychlejšího výtvarného vývoje dětí z tohoto souboru se promítá i celkově větší akcelerace dnešní doby. Zároveň mají rodiče dnes mnohem snazší přístup k informacím, mohou být tedy více poučení o způsobech a vlivu podpory na své děti.

Prvním výtvarným počinem všech pozorovaných dětí je **čára**. Ta je základem „chaotické“ čáranice, která vychází z přirozené potřeby kinestetického pohybu dítěte. Tato **pozorování** ohledně použitých **čar** v prvních kresbách dětí zcela **zapadají** do **teorie Kelloggové (1973)**, která popisuje **základní prvky čáranice**.

Postupem motorického a mentálního **vývoje dítěte**, vlivem nástupu jeho **symbolického myšlení**, se čáranice „chaotická“ **mění na „zvládnutou“** a objevuje se ve vícero **složitějších variantách**. Vytváří **objekty**, které dítě následně dokáže i **pojmenovat**. Zprvu jsou tyto **objekty** pro diváka **méně rozpoznatelné**, ale postupem **času** a vývoje se v nich dají **identifikovat lidé, zvířata** a **věci**, které **dítě zná** ze svého okolí. Tento sledovaný **proces změny**

u kreseb dětí z tohoto výzkumu **potvrdil teorii** vývoje dětského zobrazování Löwenfelda (1964), podle které by se všechny obrázky v tomto výzkumu mohly zařadit do období nazývaného „**obdobím čáranice**“.

Pozorováním dětí při **chaotickém bezobsažném čarání většího množství zahnutých** horizontálních čar se potvrdilo Uždilovo (2002) tvrzení, že při kyvadlovém obloukovém pohybu, který dítě vytváří při **kresbě celou paží**, by kolem sebe mohlo **vytvořit kruh**.

Z dalšího zkoumání vyplývá, že **první etapa čáranice**, kdy děti **experimentují** (chaotická, bezobsažná čáranice) je poměrně **krátká** a relativně **rychle** začínají zobrazované objekty **pojmenovávat**. Zde opět **odborná literatura** uvádí mnohem **pozdější věk**, kdy se již u dítěte objevuje **pojmenovaná čáranice**, než byl zjištěn u čáranic dětí z tohoto **výzkumného vzorku**. Zatímco Lhotová s Peroutem (2018), i Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí věk okolo 3 a půl let, u tohoto výzkumného vzorku je to **již okolo 2 let**.

Tímto výzkumem se také v mnohých případech potvrdil výskyt **významného prvku** dětské kresby, kterým je snaha o **napodobení psacího písma**, jak uvádí Davido (2008).

Zajímavým zjištěním vyplývajícím z tohoto výzkumu je unikátní volba způsobu práce jednoho dítěte. Dítě zvolilo kresbu postav vzhůru nohama **pohledově pro diváka**, pro svoji matku, která ho ke kresbě vyzvala a natáčela na video. v **omezeném množství odborné literatury**, která byla v tomto výzkumu použita, nebyla nalezena **žádná zmínka** o takovémto způsobu tvorby, kdy by dítě takto postupovalo.

- Způsob **nezáměrného vlivu** rodičů na výtvarný projev a vývoj svého dítěte vyplývá z **každodenního osobního kontaktu s dítětem**. Jedná se jak o situace, kdy rodič **příliš nekontroluje** běžnou **aktivitu** dítěte a kdy mu poskytne prostor pro spontánní, **kreativní reakci** na vzniklé situace, tak o **příkladné chování**, kdy rodič v přítomnosti dítěte **používá výtvarné a psací pomůcky**. Tuto formu vlivu rodiče na dítě preferuje Montessori (1998, 2017), která zdůrazňuje **přirozený vývoj výtvarného zobrazování** u dítěte a **nedoporučuje** do něj **nikterak cíleně**

přímo zasahovat. Také Bednářová (2018) doporučuje motivovat dítě k tvorbě pouze formou **vlastního příkladu.**

Záměrný vliv rodičů na výtvarný projev a vývoj svého dítěte spočívá v poskytování **výtvarných pomůcek** a cíleného vytváření atraktivních **příležitostí** pro jeho samotnou **výtvarnou činnost.** Bednářová (2018) takovouto **podpůrnou aktivitu** rodičů doporučuje a navrhuje nechávat dítěti výtvarné prostředky **neustále k dispozici.** Také Cognet (2013) poukazuje na tuto skutečnost, když uvádí, že **kresba dítěte se zdravě vyvíjí,** má-li dostatek **interakce** ve svém okolí a když jí **dospělí věnují** potřebnou **pozornost a ocenění.** Montessori (2017) upozorňuje na **zvýšení motivace** u dítěte, budou-li pomůcky pro děti smyslově **příjemné** a celkově **atraktivní.**

Pro dosažení co nejvíce **objektivního pohledu na** získané informace je potřeba zmínit několik zásadních **faktů a limitů** tohoto výzkumu.

Výzkum se zabýval danou problematikou **spíše do hloubky,** více detailně, proto se týkal pouze velmi malého vzorku populace, pouze střípku reality, a tudíž jeho výsledky **nelze zobecnit** ani vztáhnout na celou populaci.

Výzkumný vzorek rodičů je ze skupiny středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných lidí a zastupuje pouze určitou **specifickou skupinu.** Ta je tvořena lidmi, kteří mají **zájem** o kvalitní rozvoj svých dětí a věnují dostatek **pozornosti** i finančních prostředků jejich **potřebám a požadavkům,** kladou důraz na jejich vzdělání a snaží se jim zajistit celkový progres. Z tohoto důvodu opět **nelze výsledky generalizovat** a aplikovat na celou společnost.

Dokumentaci údajů o kresbách i jejich vzniku, včetně **videodokumentace** dětí během výtvarné činnosti, **prováděly** jejich vlastní **matky.** Z tohoto důvodu je možné připustit, že mohlo dojít k **ovlivnění** jak průběhu tvorby, tak i konečného výsledku, tudíž k určitému zkreslení dat.

Z proběhlého výzkumu by se dala vyvodit hypotéza, že v současné době počátky výtvarného zobrazování u dětí nastávají poněkud dříve, než uvádějí některé odborné zdroje.

Předmětem dalšího zkoumání počátků výtvarného zobrazování by mohla být problematika výtvarného vývoje dětí z prostředí, které není pro dítě příliš podněcující a podporující.

Závěr

Téma této bakalářské práce vzbudilo u některých členů mé rodiny, často i přátel a známých, značnou pozornost. Z mnoha rozhovorů, které jsme spolu během psaní (této práce) vedly, se zdá, že si lidé málokdy uvědomují hodnotu prvních „krůčků“ v kreslení tak malého dítěte, jakým je batole. Pro mnohé je překvapivé, že se již v takto brzkém věku budují základy pro kvalitní grafomotoriku, která je nezbytná pro pozdější zvládnutí techniky psaní a důležitá pro budoucí další vzdělávání v naší společnosti. Málokdo z široké veřejnosti si uvědomuje, co všechno o dítěti vypovídá jeho kresba a jakým vývojem musí dítě projít, co všechno se musí naučit, aby bylo schopno začít kreslit. Já sama, byť jsem byla vždy velkou obdivovatelkou dětských kreseb, jsem toho o ní vlastně moc nevěděla.

V tomto ohledu vnímám v naší společnosti značný deficit. Myslím, že by si dětská kresba (a nejen ta dětská) ve spojitosti s vývojovou psychologií a s odkazem na vnitřní svět autora, zasloužila více pozornosti a popularizace u široké veřejnosti. Další výzkum by se mohl ubírat právě tímto směrem a zaměřit se například na otázku: „Jak zvýšit povědomí o funkci dětské tvorby v naší společnosti?“.

Psaní této práce, zkoumání dostupných odborných poznatků a propojení s konkrétními reálnými příklady, získání nových komplexnějších informací, hlavně z oblasti vývojové psychologie a zákonitostí vývoje kresby mi přineslo mnohem hlubší pochopení souvislostí, jak u kresby dítěte samotného, tak u výtvarného projevu dospělého člověka.

Z „pouhé“ pohybové hry a experimentu s tužkou se kresba díky zrání symbolického myšlení stává komunikačním prostředkem. Tato schopnost umět použít výtvarný symbol je naprosto zásadní i pro náš terapeutický směr arteterapie, kde je terapie postavena na zkoumání odrazu vnitřního světa člověka, a to právě skrze jeho výtvarné zobrazování.

Tento výzkum v porovnání s odbornou literaturou v problematice výtvarného zobrazování dětí v konečném důsledku neobjevil nic zásadně nového. V naprosté většině spíše potvrdil a doložil na konkrétních příkladech již známé poznatky. Pouze bych ráda zmínila dvě drobná výzkumná zjištění, která by se dala považovat za pouhé doplnění dosavadních poznatků. Jedno z nich souvisí s posunutím dolní hranice věku dětí, u kterých byly

zaznamenány první výtvarné projevy ve formě bezobsažné čáry. Druhé nové výzkumné zjištění se týká nezvyklé volby pracovního postupu u dítěte, kdy kreslilo lidskou figuru „hlavonožce“ vzhůru nohama, pohledově pro diváka, který celý proces kresby sledoval, sedíc naproti němu.

Jako přínos této práce vnímám rozhodnutí jedné maminky/respondentky, která uvedla, že na základě informací, které v souvislosti s tímto výzkumem získala, změnila svůj přístup k výtvarné činnosti svého dítěte. Více si jí začala všímat, přemýšlet o ní v širších souvislostech a rozhodla se nechávat výtvarné pomůcky trvale v dosahu svého dítěte.

Dětská kresba je vlastně takovým dopisem, z kterého se může „zkušený čtenář“ dozvědět mnohé o vnitřním světě dítěte, o jeho myšlenkách, pocitech, tužbách i trápeních.

Naše dovednost kreslit, kterou jsme získali v dětství, se však s dospělým věkem neztrácí. Je stále přítomna. Přestože už není, u mnohých z nás, tak často využívaná, stále nám samým má co nabídnout...

Seznam literatury

Bednářová, J. (2018). *Mezi námi pastelkami: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let – I. Díl*. Edika

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Edika

Davidov, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Portál.

Huyghe, R. (1974). *Umění nové doby*. Odeon.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Kelloggová, R. (1973). *Misunderstanding Children's Art*. Art Education. National Art Education Association. 26 (6). 7-9

Komenský, J., A. (1964). *Informatorium školy mateřské*. SPN.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*, Grada Publishing, a.s.

Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.

Löwenfeld, V., & Lambert, W. (1964). *Creative and mental growth*. Macmillan.

Matějček, Z. (1957). *Kresba ukazatelem duševního vývoje dítěte*. Vesmír. 188(36). 306-308.

Matějček, Z. (2003). *Co děti nejvíc potřebují*. Portál.

Montessori, M. (1998). *Tajuplné dětství*. SPS.

Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál.

Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Portál.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Portál.

Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Odeon.

Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Šicková-Fabrice, J. (2016). *Základy arteterapie*. Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Uždil, J., & Šašinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. SPN.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.

Opatřilová, D. (2014) *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

<https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/03-03-charakteristika.html>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1	Úchop dlaňový s palcem nahoru.....	17
Obrázek č. 2	Úchop dlaňový s palcem dolu.....	17
Obrázek č. 3	Špetkový úchop.....	17
Obrázek č. 4	Mezinárodní pohled na dětskou kresbu.....	37
Obrázek č. 5	Základní prvky čáranice.....	38
Obrázek č. 6	Žofie (1;7) Kresba na balicí papír, voskovka s dlaňovým úchopem.....	51
Obrázek č. 7	Žofie (2;4) Kresba kočičky voskovkou na poznámky rodičů.....	51
Obrázek č. 8	Matyáš (1;4) Malba štětcem na čtvrtku, temperou.....	51
Obrázek č. 9	Eliška (1;10) Kresba štětcem na plátno, temperou.....	51
Obrázek č. 10	Johanka (1;1) Křídý na zídce.....	52
Obrázek č. 11	Žofie (1;7) Kresba tužkou na podlaze v kuchyni.....	52
Obrázek č. 12	Žofie (1;6) Kresba tužkou na kuchyňské skřínce.....	52
Obrázek č. 13	Johanka (1;6) Hra s barvami do koupele.....	52
Obrázek č. 14	Johanka (0;9) Výtvarná stopa v mouce.....	53
Obrázek č. 15	Johanka (0;9) Rozetřená slina na pohovce.....	53
Obrázek č. 16	Matyáš (0;11) Kresba horizontálních čar na zamlženém skle v autě....	54
Obrázek č. 17	Johanka (1;6) Tiskátka, vodové barvy.....	55
Obrázek č. 18	Eliška (1;4) Kresba prsty a obtisky dlaně.....	55
Obrázek č. 19	Žofie (1;3) Kresba pastelkou na balicí papír.....	56
Obrázek č. 20	Matyáš (1;2) Kresba pastelkou.....	56
Obrázek č. 21	Žofie (2;4) Kočičky.....	57
Obrázek č. 22	Žofie (1;9) Kresba s rodiči pastelkami na balicí papír.....	57
Obrázek č. 23	Obrázek č. 23 Žofie (2;3) Brouček.....	58
Obrázek č. 24	Matyáš (1;5) Hudební sešit.....	60

Obrázek č. 25	Žofie (2;0) Pf kočička.....	61
Obrázek č. 26	Martin (1;6) Had a babička.....	63
Obrázek č. 27	Martin (2;0) Had.....	64
Obrázek č. 28	Martin (2;10) Pakol (poník).....	65
Obrázek č. 29	Martin (3;2) Pytel s rohlíky a pes.....	66
Obrázek č. 30	Martin (3;2) Babi Lenka.....	67
Obrázek č. 31	Martin (3;2) Děda.....	68
Obrázek č. 32	Eliška (1;3) Vícečetné zahnuté čáry (Pejsek).....	69
Obrázek č. 33	Eliška (1;3) Pejsek.....	69
Obrázek č. 34	Eliška (1;8) Manipulace s fixem a kresba na těle matky.....	70
Obrázek č. 35	Eliška (1;8) Ptáček.....	71

Seznam příloh

Příloha I	Otázky pro rozhovor.....	1
-----------	--------------------------	---

Příloha I Otázky pro rozhovor

1. Čím poprvé Vaše dítě začalo malovat a kam? Kreslilo prstem nebo nějakým předmětem, tužkou? Kde jste si všimli prvních výtvarných pokusů, např. na stole, na zdi, na autě, na papíře? Za jakých okolností se to stalo (začalo úplně samo, nebo jste něco nakreslili Vy a dítě se k Vám přidalo)?
2. Jak jste na situaci, kdy dítě poprvé něco namalovalo, reagovali? Jak jste to prožívali?
3. Kdy dítě začalo poprvé sahat po tužce? (Stalo se tak se záměrem malovat nebo výsledkem bylo „jen náhodou“ něco namalovaného?) Pamatujete si, v jaké situaci to bylo? Zkuste to popsat. Jak bylo dítě staré? Našlo si tužku samo nebo Vám ji vzalo z ruky? (Nechalo se „inspirovat“?)
4. Maluje Vaše dítě samo, nebo vyžaduje Vaši společnost? Chce, abyste malovali s ním?
5. Všimli jste si, z čeho může vycházet „inspirace“ či podnět? Jaké jsou okolnosti a jaká situace předchází výtvarnému tvoření dítěte?
6. Pozorujete v kresbách Vašeho dítěte nějaké nápadné opakující se prvky či tvary? Preferuje dítě nějakou barvu? Jak sleduje to, co kreslí? Sleduje stále to, co kreslí, nebo při tom pozoruje i něco jiného? Nebo ruku ani dílo dítě nesleduje vůbec? Jak se tato pozornost vyvíjela v čase?
7. Jaký objekt, který dítě namalovalo, poprvé samo pojmenovalo? Co dítě namalovalo jako první? (mámu, tátu, pejska, auto, bagr)
8. Čekali jste (vyhlíželi), kdy už dítě začne kreslit, kdy se to stane, nebo Vás to spíše překvapilo? Udivilo Vás, že už dítě zkouší nebo dokonce umí tužku používat?
9. Co pro Vás znamená, že Vaše dítě kreslí? Jak vnímáte tuto jeho schopnost? Považujete ji za důležitou (v čem), nebo jí nepřikládáte příliš velký význam?
10. Jak to máte Vy s kreslením nebo malováním? Kreslíte nebo malujete rádi? Vzpomínáte, jaké to bylo, když jste byli dětmi? Malovali jste rádi?

11. Jsou u Vás doma výtvarné potřeby, tužky nebo pastelky volně k dispozici? Má Vaše dítě nějaké speciální pastelky pro nejmenší děti (úchopové) nebo jiné výtvarné potřeby?
12. Pozorovali jste při prvních pokusech Vašeho dítěte o kreslení i posun (či pokusy) v nějaké jiné oblasti? Například pozorovali jste nějakou spojitost prvního čarání s prvními krůčky?
13. Je něco, co Vás překvapilo nebo dokonce zaskočilo při kreslení Vašeho dítěte nebo něco v souvislosti s tím? Objevila se nějaká překvapivá či neobvyklá reakce, ať už Vaše nebo někoho z okolí?
14. Ovlivnil tento výzkum a můj zájem o obrázky Vašeho dítěte nějak Váš pohled na výtvarný projev Vašeho dítěte? V čem?
15. Je ještě něco zajímavého ohledně dětské kresby, něco, co doted' nezaznělo a mohlo by doplnit Váš pohled na toto téma? Případně napadá Vás nějaká otázka, na kterou byste chtěli znát odpověď?