

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kreslení dětí v předškolním věku
Children's drawing in preschool age

Haidemária Hritzová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Studijní program: Psychologie a speciální pedagogika

Studijní obor: Psychologie

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Kreslení dětí v předškolním věku* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2020

.....

podpis



Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miroslavu Klusákovi, Csc. za jeho odborné vedení, postřehy, cenné rady a v neposledním řadě také za trpělivost. Dále bych ráda poděkovala mateřské škole, ve které jsem prováděla výzkum, učitelkám, ale hlavně paní asistentce, která byla velice ochotná. Poděkování patří také samotným dětem v mateřské škole. Velice také děkuji za podporu svému příteli Milanovi; speciální poděkování patří mé dcerce, která mi je velkou inspirací.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na dětskou kresbu v předškolním věku, která vzniká spontánně při pozorování hry dětí. Nahlíží na dětské kreslení jako na hru, kde dochází ke kombinaci her typu konstrukce objektu a her symbolických. Cílem výzkumu je zmapovat, jaké druhy potěšení může dětem přinášet kreslení chápané jako hra. Teoretická část se opírá o prameny odborné literatury z oblasti psychologie a pedagogiky. V empirické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření realizovaného kvalitativními metodami, přičemž jsou využité především výzkumné metody pozorování, rozhovor, anamnéza dítěte a analýza produktů. Výzkum probíhal po dobu jednoho školního roku v jedné z pražských státních mateřských škol. Dohromady se podařilo získat 14 pozorování volné spontánní kresby, které jsou podrobně rozpracovány v jednotlivých přílohách. Výzkumný soubor tvořilo dohromady 23 dětí, z toho 14 dívek a 9 chlapců. Bylo vytvořeno sedm hlavních kategorií, které obsahují několik dílčích prvků zjištěných libostí při samotném procesu tvorby. Bylo zjištěno, že samotný proces tvorby byl zdrojem hlavního potěšení, mnohé děti po dokončení obrázku nejevily o kresbu nikterak zájem. Proces tvorby zahrnoval jak složky z obratnosti při kompozici objektu, tak různé druhy potěšení vyplývající z vlastních představ a imaginaci dítěte. Sociální interakce tvorbu doprovázela, prokázal se význam vnitřní roviny skutečnosti a originalita při tvorbě vlastní struktury.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dětská kresba, hra, spontánnost, potěšení, předškolní věk.

ABSTRACT

The bachelor's thesis examines children's drawing in preschool age, which arose spontaneously when observing children's play. It views children's drawing as a game where a combination of object construction and symbolic games takes place. The aim of the research is to map the kinds of pleasure that drawing, understood as a game, can bring to children. The theoretical part is based on sources of professional literature in the field of psychology and pedagogy. The empirical part presents the results of a research survey carried out by qualitative methods, using mainly research methods of observation, interview, child history and product analysis. The research took place for one school year in one of Prague's state kindergartens. Altogether, 14 observations of free spontaneous drawing were obtained, elaborated in detail in the individual appendices. The research group consisted of a total of 23 children, of which 14 were girls and 9 were boys. We managed to create seven main categories, which contain several sub-elements identified as pleasing in the creation process itself. It was found that the creative process itself was a source of main pleasure, as many of the children did not show any interest in drawing after completing the picture. The creative process included components of dexterity in the composition of the object, as well as various types of pleasure resulting from the child's own ideas and imagination. Social interaction accompanied the work and the importance of the inner level of reality and originality in the creation of one's own structure was proved.

KEYWORDS

Child's drawings, play, game, spontaneity, joy, pleasure, preschool age.

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	10
2.1. Fenomén „HRA“.....	10
2.2. Dětská kresba jako hra.....	12
2.3. Psychologie hry.....	14
2.4. Teorie kreslení dle Miroslava Klusáka a Miloše Kučery.....	16
2.5. Příhodova ontogeneze lidské psychiky.....	24
2.6. Pedagogický přístup k dětské kresbě.....	28
2.6.1. Marie Fulková a Teresa M. Tipton.....	28
2.6.2. Jaromír Uždil.....	32
2.7. Psychoanalytický přístup.....	35
2.7.1. Sigmund Freud: „Dítě prostřednictvím hry uspokojuje svoje potřeby“.....	36
2.7.2. Kresba jako nástroj poznání dítěte.....	37
2.7.3. Dětská kresba jako diagnostický nástroj.....	39
2.8. Shrnutí – odpovědi na první výzkumnou otázku.....	42
3. Empirická část	48
3.1. Metody sběru dat.....	49
3.2. Průběh výzkumu.....	50
3.3. Výzkumný soubor.....	50
3.4. Etická otázka výzkumu.....	51
3.5. Analýza dat a prezentace výsledků.....	51
3.5.1. Samotný proces tvorby.....	51
3.5.2. Obratnost při kompozici objektu a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu.....	53
3.5.3. Imaginace.....	59
3.5.4. Socializace.....	63
3.5.5. Symbolizace.....	67
3.5.6. Opakování.....	69
3.5.7. Vyjádření emočního prožitku dítěte, jeho přání, touhy.....	71
3.5.8. Vztah k výzkumníkovi.....	73
3.6. Shrnutí odpovědí na druhou výzkumnou otázku.....	74
4. Diskuse	77
5. Závěr	81
6. Seznam literatury	82
7. Seznam příloh	84

*„Ve třinácti letech jsem uměl kreslit jako Rafael.
Ale trvalo mi téměř celý život, než jsem se naučil kreslit jako oni.“
(obdivný výrok Pabla Picassa po zhlédnutí výstavy dětských výtvarných prací, 1954)*

1. Úvod

Od začátku předškolního věku až po konec mladšího školního věku je hra nejoblíbenějším způsobem, jak je dítě v kontaktu se svým nitrem a také s okolním světem. Hra je činnost přinášející dětem radost a je jiná než úkolově zaměřené činnosti. Jednou z takových her je i kreslení. Výtvarný projev je nejstarší forma lidského vyjádření a kreslení dětí zařazujeme mezi umění s estetickou stránkou věci. Skoro všechny děti kreslí – některé s oblibou, jiné s oblibou menší – ale kreslí.

Proč vlastně dítě kreslí? Hraje si, nebo se nám snaží prostřednictvím kresby něco sdělit? Souvisí kreslení s vývojem poznání, se vznikem osobnosti? Dá se říci, že co autor, který se tímto tématem zabýval, to nová teorie. Začátky kreslení jsou každopádně přirozeným projevem dítěte, projevem potřeby seberealizace, souvisí s prožitkem dítěte.

Kresba je pro dítě důležitá, prostřednictvím něj může popsat pocity a myšlenky, které by v dané době nedokázalo vyjádřit slovně. Z tohoto důvodu se kresba využívá při určování úrovně psychického a intelektuálního vývoje či při zjišťování příčin psychických poruch (úzkostí, emoční labilita). V běžném životě se s kresebnými testy setkáváme v podobě testů školní zralosti, které mají podle úrovně kresby odhalit stupeň vývoje dítěte a jeho psychickou připravenost pro zahájení školní docházky.

Kresba není pro dítě pouze jednou z možností jak si hrát, jak strávit volný čas. Projev pomocí linií a barev je spojením hry, snění a reality. Kromě vyjádření názoru, nálady a pocitů může poskytnout nejen mnoho užitečných informací o člověku jako takovém, o jeho vývoji, vnímání a například rodinných vztazích, ale může být také užitečná při rehabilitaci a terapii.

Tato práce věnuje pozornost předškolním dětem a spontánním kresbám. Snaží se zmapovat, jaké formy radosti se typicky mohou u dětí vyskytovat. Zajímá se, co konkrétně děti prožívají při malování svých výtvorů, jaké druhy potěšení jim samotné kreslení poskytuje. V závěrečné části práce jsou prezentovány výsledky z vlastního empirického výzkumu a je zde také popsáno srovnání s bakalářskou prací Kláry Haberhauerové.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části popisují fenomén hry, poskytují různé pohledy odborníků, kteří se studiem dětské kresby zabývali.

Nastiňuji vývoj dětské kresby a zaměřuji se na kresbu jak z psychologického, tak z pedagogického hlediska. Tématem kreslení u dětí předškolního věku se ve své bakalářské práci zabývala i výše zmíněná autorka Haberhauerová. Společnou stěžejní literaturou, která se zabývá teorií hry, je nám publikace Klusáka a Kučery *Dětské hry – Games*, dále teorie Václava Příhody, který popisuje vývojové fáze dětské kresby, a z pedagogického hlediska nám poskytuje pohled na dětskou kresbu Marie Fulková a Teresa M. Tipton. Dalším autorem, kterým se inspiroji s cílem rozšířit teorii Haberhauerové je Jaromír Uždil. Na závěr teoretické části rozšiřuji teoretickou základnu o psychologický pohled, kde se zejména věnuji psychoanalytickému pohledu na dětskou kresbu, Sigmundovi Freudovi a jiným významným osobnostem z tohoto směru.

Empirická část je věnována kvalitativnímu výzkumu, pro který byla získána data od 23 dětí. Vlastní výzkum jsem prováděla v jedné pražské mateřské škole, kde jsem oslovila paní ředitelku a její asistentku. Zajímá mě, jakou libost, funkční prožitek, potěšení přináší konkrétním dětem kreslení. Výzkumné otázky formuluji stejně jako Klára Haberhauerová následovně:

- 1. Jaké druhy potěšení by se ve hře kreslení mohly nabízet dle odborné literatury?**
- 2. Jaké druhy potěšení z účasti ve hře kreslení lze pozorovat v konkrétních případech hraní této hry?**

Odpověď na první otázku rozvíjím v následující kapitole – Teoretická část. V podkapitole Fenomén hra a Dětská kresba jako hra zjišťuji, jak definují tuto činnost různí odborníci a co tvrdí, že můžou samotné děti při hře prožívat. Jak se vyvíjí dětská kresba dle stadií, uvádí mimo Václava Příhody také Jean Piaget a Jaromír Uždil, který spíše než stadia popisuje kresbu jako vizuální komunikaci s emocionálními momenty. Význam emocí a symbolu zdůrazňuje psychoanalýza.

I když se všechny zmiňované teorie v mnohém liší, najde se pár aspektů, které mají společné. K porozumění dětské kresby a k získání citlivosti při zpracování vlastních pozorovaných případů z mateřské školy mi zmiňovaná odborná literatura pomůže odpovědět na druhou otázku, pomůže mi kresby zanalyzovat a zjistit, jaký požitek skutečně děti zažívají při hře kreslení.

2. Teoretická část

2.1. Fenomén „HRA“

Uspokojivou definici, co je hra, podat nelze. Podle konsenzu ji alespoň můžeme charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama o sobě, lze ji pozorovat u dětí i zvířecích mláďat, ale i u lidí a zvířat dospělých. Můžeme tedy soudit, že hra má instinktivní základ, je vrozená, tedy biologicky účelná aktivita. Zdá se, že biologická funkce hry u dětí spočívá v přípravě na život: hry raného věku mají povahu senzomotorických funkcí. Hry starších dětí, hry „na někoho“, se umožňují dětem vpravovat do rolí vystupujících v sociálním okolí dítěte, taktéž do světa dospělých (Nakonečný, 2013).

U dětí vystupuje velmi nápadná potřeba hry. Dítě je hravé, dokonce tolik, že hra je v dětství převazující činností. Nakonečný (2013) uvádí, že ranou formou dětské hry je tzv. experimentace, jakási zvědavá manipulace s věcmi, která je analogická funkčním hrám zvířecích mláďat, u nichž dochází k procvičování senzomotorické koordinace. Původní funkční hry u dítěte jsou ve druhém roce jeho věku vystřídány činnostmi nazývanými fikční hry, v nichž dítě napodobuje dospělé osoby. Ty jsou opět vystřídány dalšími formami her, např. skupinové hry s pravidly, v nichž se dítě učí dodržovat pravidla, ale i konfrontaci s druhými, což vede k upevnování vědomí já a k sebehodnocení (Nakonečný, 2013, s. 105).

Bühler (1930) udává, že podstatou hry je tzv. funkční slast, potěšení z činnosti, kterou jedinec sám plně kontroluje a která přináší žádoucí výsledky. Přijal Groosovu teorii hry jako přípravu na život, což je podle něj evolucionisticky správné vysvětlení, které je třeba doplnit o hledisko subjektivní motivace hry. A tím je podle Bühlera již výše uvedená „funkční slast“ která způsobuje nejprve opakování pohybů, které se postupně rozvíjejí ve složitější činnosti. Nicméně uvedené vysvětlení se vztahuje spíše jen ke genezi her a jejich vrozené podstatě, nepostihuje jejich pestrou fenomenologii (Nakonečný, 2013).

K. Bühler (1930), na rozdíl od S. Freuda, který ve hře vidí slast z odreagovaného napětí, v ní spatřuje již zmíněnou „funkční slast“, spojenou se vznikem a udržováním určitého stupně napětí a aktivity. Poukazuje na to, že hrající si dítě a umělec mají společnou právě „vůli k formě“. Dítě je citlivé a chtivé po formách a formulích ve společných hrách a uplatňuje zde i svou fantazii. Ch. Bühlerová poukazuje na to, že formování, které znamená zvládnutí a zdokonalení, přináší požitek. Říká tedy, že hra je činnost zaměřená na požitek ze zdokonalení. Hra jako činnost je vykonávána proto, že je libá, přináší dítěti uspokojení sama

o sobě bez vnějšího uloženého cíle. Hra je vždy potěšením a zábavou, je spontánní, dobrovolná a je volena svobodně (Liebmann, 2005, s. 24).

Hra je dle Langmeiera a Krejčířové (2006) hlavní činnost, které se věnuje dítě předškolního věku. Dítě ji vykonává primárně proto, že je libá a přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Hra má smysl sama o sobě, je – jak ukazují antropologové – jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou člověka, s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. Význam hry pro děti nemocné, hospitalizované a podrobené různým diagnostickým a terapeutickým výkonům je nesporný.

Dále Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na to, že zcela jistě může hra zmírnit vybrané poruchy duševního vývoje. Existuje zde nebezpečí ztráty podstaty hry, hra musí být spontánní. Hra, která je předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objektivnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost. Hru nelze nikde rozvíjet tak, že ji dětem nařídíme, nebo jim vnutíme svou organizaci hry. Organizaci hry lze však podporovat a rozvíjet tím, že si s dítětem hrajeme jako jeho společníci, máme na něj přímý vliv, avšak ponecháváme mu iniciativu a volnost. To je také cesta k dobrému porozumění vnitřnímu světu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí, konfliktu i radostných prožitků. Nejlépe dítěti porozumíme, když se připojujeme ke hře, necháváme se vést jeho vlastní iniciativou. Každé zdravé dítě si hraje, hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná.

Některé děti si vytvářejí pro svou hru ve fantazii společníky, které postrádají ve skutečnosti, nazývají je různými jmény, připisují jim různé vlastnosti a záměry, rozmlouvají s nimi. Vymyšlení takových imaginárních společníků a imaginárního „já“ není v tomto věkovém období nic patologického. Obvykle jde jen o známku intenzivní, ale málo uspokojené potřeby dětské společnosti a současně určitý způsob procvičování sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Huizinga uvádí, že hra je především svobodným jednáním. Člověk si hraje, pokud má čas si hrát. Může hru kdykoli přerušit nebo ukončit. Hra není biologickou potřebou, tudíž je zcela na svobodné vůli člověka, zda si bude hrát nebo ne, případně jakou hru bude hrát. Odehrává se v určitém čase a prostoru. S časovým ohraničením se pojí možnost opakování. Každá hra má také svůj prostor, ve kterém se odehrává. S prostorovým vymezením souvisí další charakteristický rys hry, a to řád. Toto neodlučitelné sepjetí, hra – řád, je podle Huizingy důkazem, že hra je prvkem estetická. J. Sully je taky toho názoru, že mezi hrami

je dosti těch, které mají estetický charakter. Estetika říká, že určitá forma může být interpretována donekonečna, protože v ní pokaždé odhalíme nové aspekty a nové vztahy. To platí i o dětských kresbách (Eco, 2009).

Hru jako bezstarostnou radost, prožívání radostného štěstí ve hře a opojení ze zdání nezátíženého předchozím jednáním můžeme bez většího zaváhání zařadit mezi základní lidské slasti. Nezbyvá než pouze přitakat Finkovu přirovnání, že ve hře převládá bezstarostná, smyslová radost (Fink, 1993). Důležité je také zjištění, že úloha hry v lidském životě nekončí nikdy, že se mění, diferencují a komplikují její formy s tím, jak člověk dospívá a zabydluje se ve společenských vztazích a životní praxi (Uždil, 1988).

2.2. Dětská kresba jako hra

První náznak vážnějšího zájmu o dětskou kresbu můžeme spatřovat u renesančního umělce G. F. Carota, který namaloval portrét vlastní dcery. Ta držela v ruce list papíru, na němž byla zřetelně rozpoznatelná její dětská kresba. V době barokní se dětskou kresbou zabýval J. A. Komenský. Domníval se, že dítě si vytváří grafický záznam z nějakého vnitřního pnutí souvisejícího s jeho duševním životem a psychickým rozvojem.

Zájem o dětský výtvarný projev se výrazněji zvýšil v době viktoriánské. Schopnost dobře kreslit byla v té době pro intelektuály naprostou samozřejmostí. Narůstal tak zájem o pochopení principů kresby a její symboliku. Pojetí dětské kresby se v 19. století zaměřovalo převážně na hlediska vývojová (Charles Darwin). Stále více byla při studiu dětského výtvarného projevu brána v úvahu i hlediska psychologická.

Na počátku 20. století podporovala psychoanalýza rostoucí zájem o dětské prožitky, což přivedlo psychology opět k dětské kresbě, která se stala jedním z prostředků analýzy dětské psychiky. Kresba tedy začala být považována za důležitou metodu poskytující odpovědi na otázky týkající se vývoje vnímání dítěte.

Dalším mezníkem ve vývoji analýzy dětské kresby byl rok 1975, kdy se psychologové Lowenfeld a Lambert pokoušeli objasnit vztah mezi psychickými stavy a z nich vyplývající grafickou aktivitou dětí. Šlo jim o zachycení souvztažnosti kresby a osobnosti. Dětský výtvarný projev je podle autorů současných teorií (např. Gallas, Malchiodi, Čáda, Matějček) vnímán jako forma komunikace. Snaží se soustředit důraz nejen na samotný výsledek kresby, ale i na celý kresebný proces. Zajímají je významy, které děti

samy kresbám přikládají, komentáře, které k výtvorům podávají. Stejného názoru je také Marie Fulková a Teresa M. Tipton, jejichž práci se věnují následující kapitoly.

J. Sully v roce 1869 uváděl dětské kreslení do souvislosti s hrou, také G. H. Luquet (1913) viděl v kreslení dítěte hru, která zaměstnává ruce i zrak, příjemně a nenáročně uvádí v pohyb vnitřní zkušenost dítěte.

Dětskou kresbu můžeme využívat jako komunikační prostředek, psychoterapeutický prostředek (například při oněmění, mutismu následkem šoku) a jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru. Když dítě kreslí, promítá do kresby celou svou osobnost. Ať je námět kresby jakýkoli, dítě o sobě vypovídá. V dětském výtvarném projevu se odrážejí různé psychické procesy, např. kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, schopnost vizuální percepce, resp. soustředěnost na vizuomotorickou činnost (Uždil, 1983). Projevuje se v něm typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či sebepojetí (Vágnerová in Svoboda, 2009).

Jiní autoři se domnívali, že je kresba obrázkovou řečí. Při vytváření grafických symbolů jde vlastně o tvorbu vlastního jazyka. Kreslení může být považováno za jazyk dítěte, zobrazuje psychologický obraz jeho nevinného světa, stejně jako může odhalovat jeho osobnost. Existuje významný vztah mezi obrázkem, které dítě nakreslilo, a jeho fyzickými a psychologickými charakteristikami. Kreslení je alternativním jazykem, v rámci něhož vyjadřuje dítě své vnitřní emoce a pocity (Khorshidi et al., 2016).

Vágnerová (2009) tvrdí, že kresba může signalizovat způsob emočního prožívání, úroveň citové reaktivity, resp. aktuální emoční ladění. Dále říká, že kresebné tematické techniky slouží ke ztvárnění určité skutečnosti podle představ a zkušeností daného jedince, na základě postoje, jaký si k ní vytvořil a do své kresby jej promítá, tj. projikuje. V kresbě se může projevit jak skutečnost (to znamená zkušenosti dítěte, jeho reálné zážitky a konflikty), tak i jeho obavy a přání. V kresbě se může projevit i jiná varianta identifikace: dítě může do nakreslené postavy promítat svoje postoje a názory na jiného, blízkého, resp. osobně důležitého člověka, např. rodiče. Je třeba připomenout, že to vždy nemusí být postava stejného pohlaví, ani ta, která by byla jeho skutečné podobě nejbližší (s. 288). Ve výtvarném vyjádření se projevuje typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či sebepojetí (Vágnerová 2009, s. 287).

Malé děti rozeznávají pár způsobů reprezentace, s nimiž se snaží pochopit svět – kreslení, modelování, hraní rolí, příběh, vznikající gramotnost a počítání. V kresbě zažívají kinetické potěšení a později se naučí opakovat vzory a tvary záměrně. Z těchto opakujících se značek začínají zkoumat potenciál kreseb reprezentovat to, co vědí. Paralelní soubor kresebných strategií s explicitními komunikačními funkcemi se rozvíjí prostřednictvím společenských vztahů doma nebo v předškolním prostředí. Děti pozorují a napodobují způsoby reprezentace a absorbují sémiotiku modelovanou dospělými nebo staršími dětmi v komunitě (Anning, 1999). Když děti mají k dispozici prostředky – například pastelky – mnohdy přináší potěšení jenom zkoumání předmětu. Je zábavné cítit a vidět fyzický pohyb ruky a paže, které se pohybují kolem papíru. Nejdříve nic nezaznamenávají na povrchu, když ale začnou dělat první znaky, jejich potěšení se stává víc než kinestetické, protože jsou intenzivně pohlceni značkami a vzory, které vyvstávají z manipulace s těmito předměty (Anning, 1999). Pokud je tato zkušenost asimilována a postupně koordinována, dochází k opakování a následně dítě zažívá radost ze zvládnutí všech kroků. Tvary nejprve nakreslené náhodně mají tendenci děti kreslit znovu a znovu, pokud jsou odměňovány slovní chválou a povzbuzením od dospělých nebo starších dětí. Získávají pocit sebevědomí a mají radost, že jejich výtvar je viděn. Tak děti dělají rozhodující posun k používání značek jako symbolických systémů nebo sémiotických kódů. Následující kapitola návazně popisuje Jeana Piageta, který popsal hru jako formu sémiotické funkce.

2.3. Psychologie hry

J. Piaget: „Dítě přetváří pomocí hry svět a samo je přetvářeno světem.“

Pozoruhodná teorie dětské hry vystupuje ve vývojové psychologii J. Piageta (1951), podle něhož se hra vyvíjí z přirozeného dětského autismu a subjektivismu v konfrontaci se světem dospělých. Svět hry je návratem a setrváváním v autistickém světě, v němž dítě inscenuje své představy o světě i svá neuskutečněná přání. Piaget tvrdí, že dětská kresba má souvislost s vývojem poznání. Ve vývojové řadě ji umístil mezi symbolickou hru a obraznou představivost. Podobnost dětské kresby se symbolickou hrou spatřoval v tom, že je stejně jako hra provázená funkční libostí, má cíl sama v sobě (Hazuková, Šamšula, 2005).

Podle Piageta lze uvažovat ještě o jedné funkci dětské kresby, která by mohla být zajímavá. S odkazem na slavného dětského psychologa G. H. Luqueta nazývá dětskou

kresbu hrou (Piaget, Inhelder 2010, s. 54). Na třech stránkách, které věnuje dětské kresbě, se však Piaget věnuje téměř výlučně teorii funkce zobrazení skutečnosti. Kresba nebo grafický obraz je ve svých začátcích přechodem mezi hrou a obraznou představou, i když se objevuje až po druhém roce nebo po dvou a půl letech (Piaget, Inhelder, 2010, s. 53). Dáme-li malému dítěti do ruky pastelku, začne bezcílně čmárat. Čmáranice, které namaluje, pochází z jeho představ, přesto v nich postupně nalézá tvary a souvislosti s reálným světem a snaží se pomocí nich zobrazit skutečnost, i když to zpočátku není vůbec poznat. Z toho lze usuzovat, že kresba stojí na pomezí mezi grafickým obrazem a obraznou představou (Uždil, 2002).

Piaget rozděluje hru do tří skupin (ačkoli se zmíněná klasifikace vztahuje k vývojovým fázím, všechny uvedené skupiny mohou být obsazeny rovněž v kreslení):

- Senzomotorická hra, ve které se dítě snaží dosáhnout určité dovednosti a pak je z čisté radosti opakuje (věk 0-2 roky).

V tomto období jsou charakteristické črtací experimenty, zatím bezobsažné. Výsledkem je zdokonalení motoriky, radost z grafického pohybu, která na rozdíl od pohybů ostatních zanechává trvalou stopu v hmotném prostředí – stálost experimentu, který přináší trvalý produkt.

- Symbolická hra, ve které si dítě hraje na „jako“, zachází s objekty jako se symboly věcí. Například může při uchopení kamene předstírat, že je to zmrzlina, když říká „Tady máš zmrzlinu. Sněž ji!“ (věk 2 až 6let).

V tomto období nastává spojení kresby s představou, z něhož může vycházet popud k pojmenování. Vzniká dodatečná interpretace prvotního obrazu. Další fáze v tomto období je fáze názorného myšlení a ve výtvarném projevu polosymbolická. Znaky se diferencují, důležitý je výklad kresby.

- Hra s pravidly, kde při změně pravidel dochází i ke změně povahy hry. Jsou to většinou hry skupinové (věk 6 a více let).

Výtvarný projev se mění v důsledku změn dětského myšlení. Činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu.

Piagetova teorie hry úzce souvisí s jeho chápáním vývoje inteligence. Piaget uvádí 2 procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj: *asimilaci* a *akomodaci*. Asimilace znamená *přizpůsobování si* vnějšího světa a akomodace naopak znamená

přizpůsobování se okolnímu světu. Piaget připisuje hře i biologickou funkci – tj. funkci aktivního opakování a experimentování, jimiž se mentálně stravují nové situace a zkušenosti. To znamená, že funkce aktivního opakování má svůj původ v radosti z již naučených dovedností.

Hra je především jednoduchá asimilace, funkcionální anebo reproduktivní. Symbolická hra je rozhodně vyšším stadiem vývinu dětské hry (Piaget, Inhelder, 2010). Piaget a Inhelder tvrdí, že pro dítě je nevyhnutelný osobitý jazyk, který by byl prostředkem vlastního individuálního vyjadřování. Takovým jazykem je systém symbolů vlastních symbolické hře. Dále zdůrazňují, že v symbolické hře dochází k asimilaci prostřednictvím svérázného použití sémiotické funkce, která spočívá v libovolném utváření symbolu pro vyjádření všeho v životní zkušenosti dítěte, co nedokáže vyjádřit a asimilovat prostředky jazyka. Zajímá je především individuální symbol, pomocí kterého si dítě přizpůsobuje cizí svět svému individuálnímu egocentrickému myšlení.

Symbolická hra a hravé předstírání je typické pro období symbolické reprezentace mezi druhým a sedmým rokem. Funkcí symbolické hry je také asimilace a upevnění dětské emoční zkušenosti. Děti si ve hře opakují vše důležité, co zažily. Avšak události jsou oproti tomu, jak proběhly ve skutečnosti, ve hře reprodukovány zkresleně. Piaget rozlišuje mezi hrou jakožto opakovanou již zvládnutou činností a opakováním aktivity, která má vést k jejímu pochopení. Forma, kde je hra „čistou“ asimilací, zaniká koncem období symbolické reprezentace zároveň s překonáním „egocentrismu“.

2.4. Teorie kreslení dle Miroslava Klusáka a Miloše Kučery

Výchozí publikací, která se věnuje teorii her je kniha Kučery a Klusáka *Dětské hry – Games*. Autoři zde prezentují sbírku her školních dětí, které byly sbírány v letech 1995-2000 studenty, jenž měli za cíl zjistit, jaké druhy her se vyskytují u dětí nejčastěji. Tato práce se mimo jiné inspirovala strukturou publikace Kučery a Klusáka; a to v tom smyslu, že také na začátku popisuje dětskou kresbu jako hru, hledá definice a zmiňuje významné osobnosti, které se touto problematikou zabývaly, a na závěr teoretické části se věnuje podobně jako *Dětské hry – Games* psychoanalytickému pohledu na kresbu.

Na začátku díla nám autoři představují významné osobnosti, které se ve svých pracích zabývají hrou: J. Huizinga, R. Cailloise a krátce E. Fink.

Huizinga považuje hru za svébytnou, autonomní životní činnost (Klusák, Kučera, 2010, s. 20). I když zahrnuje do hry i hru zvířat, nemluví o biologické funkci, hra má podle Huizinga duchovní rozměr s estetickou stránkou. Hra je také vážná, hráč jí věnuje veškerou pozornost. Hlavním charakterem sociální hry je hra mimo veškeré hodnoty, avšak ke kráse má velice blízko. Jestliže má hra ke kráse (co se hodnot týče) nejbližší, má tím pádem blízko k samotnému potěšení.

Robert Caillois rozpracovává podrobněji teorii hry, svému předchůdci J. Huizingovi vyčítá redukci her jen na jednu kategorii, konkrétně na soutěž – *agón*, kam spadají všechny sporty, tedy značí rivalitu jako touhu vyhrát. Caillois však přidává k „agónu“ další tři kategorie: *alea* – znamená štěstí, náhoda, patří tam například dospělá ruleta. *Mimésis* – mimikry, předstírání, patří sem rolové hry, hry „na něco“. Jde o kategorii her, kde může docházet k rozdvojení osobnosti, při hrách jako divadlo, film a podobně. Poslední kategorií je *ilinx* – což souvisí se závratí, transem, patří tam hry typu točení se v kruhu a tanec. Uvedené kategorie můžeme také popsat jako změnu vnějšího světa nebo vnitřního vědomí, dále také dle toho, jestli jsou vykonávány aktivním způsobem, nebo působí na člověka pasivně. Existují však hry, které v sobě obsahují jak *alea*, tak *agón*, například u karetních her, kde hraje velkou roli jak náhoda, tak šikovnost.

Co se týká Eugena Finka, ten považuje hru za radost, kterou zařazuje mezi základní lidské slasti. Nejde jenom o pouhé kopírování *mimésis*, ale je také symbolem světa, v nichž se jsoucna mohou zjevovat (Klusák, Kučera, 2010, s. 26). Hra pokud něco kopíruje, pak „*právě světskost jako skutečnou neskutečnost s její pomíjivou věčností.*“ Klusák, Kučera (2010) považují Finkovu koncepci za krásnou a poetickou; i tato práce spatřuje v jeho názoru na hru spíše pohled filozofický a blízky estetickému, avšak i v tomto lze nacházet potěšení, které zažívá dítě při symbolizaci světa.

V kategoriích vypracovaných Cailloisem lze nacházet formu potěšení zažívanou dítětem při hře kreslení. *Agón* představující soutěž a dávku šikovnosti lze přirovnat k obratnosti a radosti ze zvládnutí již naučených motorických dovedností. Pokud se u kreslicího dítěte projevuje představivost a fantazie (*mimésis*) vycházející z něho samotného, můžeme hovořit o potěšení ze zobrazování jeho vnitřního světa. I když zobrazuje reálné postavy (jako například paní učitelku), fantazie zde spočívá v samotném vyobrazení objektu, kde mohou čáry představovat osobu. Ten reálný někdo může být zobrazen různým způsobem a samotné napodobování věcí a jejich vyobrazení může mít základ v reálném předmětu, jeho vlastnosti však pochází z fantazie dítěte. Například nakreslený koberec, který

lítá a plní přání, odveze tě tam, kam budeš chtít.

Teorii her lze rozdělit na *Games* nebo *Plays*. Výzkum, který prováděli Klusák, Kučera (2010), se zaměřoval na teorii her typu Games. Games mají formu spíše institucionalizovanou a děti většinou její pravidla znají. Plays jsou vytvářeny spontánně, zařazuje se mezi ně například zábava a umění. Tato práce zpracuje výzkum, který jde zařadit pod teorii her typu Play.

Mnoho autorů zajímá, jaká je funkce hry, co způsobuje a co přináší, jaký je její efekt, ne jen účel. Jedním z nich, který popisuje současné pojetí hry jako takové („play“) je Brian Sutton-Smith. V díle *The ambiguity of play* (1997) tvrdí, že hra nemá jasnou definici, že je potřeba ji definovat různými funkcemi, které odborně nazývá rétorikami. Těchto rétorik je sedm, autor je rozsáhle popisuje v tabulce pod názvy: Pokrok, Osud, Moc, Identita, Imaginace, Self a Frivolnost.

Rétoriku „Pokrok“ chápeme jako rozvíjející, souvisí s postupným zdokonalováním se, dítě zde má potěšení ze získané autonomie a radost ze zdokonalování se; toto vše se projevuje i ve hře kreslení. Může souviset se socializací dítěte ve školce, kde hra představuje sociální realitu. S růstem a rozvíjením jde ruku v ruce šikovnost a obratnost, což symbolizuje právě rétorika „Moc“, která odpovídá Cailloisovu agónu. Rétorika „Identita“ zahrnuje kooperaci a vzájemnou spolupráci; u kreslení oba tyto aspekty spatřujeme. Další rétorikou podle Sutton-Smitha, kterou se tato práce inspiruje, je rétorika „Imaginace“ vztahující se na dětskou fantazii. Rétorikou „Frivolnost“ se budu zabývat později a zbývající dvě rétoriky nejsou pro nás v této práci relevantní.

V díle Klusáka, Kučery (2010) nacházíme i psychoanalytickou inspiraci, mimo Sigmunda Freuda, autoři rozebírají paragrafy Lili E. Pellerové, ve kterých jsou vyjádřeny aspekty hry. Pro naši teorii jsem vybrala pár modelů, kterými bychom se mohli inspirovat.

„Výběr založen na lásce, obdivu“ k tomu, kým by dítě chtělo být, ale i čeho se bojí. V kresbě může překonat tento nezdar a mít radost z pocitu, že zažívá všemocnost. Dítě zažívá potěšení při zobrazování někoho, koho miluje, například maminku, nebo koho obdivuje, např. paní učitelku, mohlo by se vztahovat na identifikaci s oblíbeným člověkem.

„Role připsaná neživému objektu“ může zahrnovat i fiktivní kamarády; dítě může při takovémto zobrazování prožívat nejenom konflikt, ale také radost ze zobrazování.

Model „výběr na základě strachu“ popisuje také Freud, kde se dítě z pasivity přesouvá do aktivní role, tímto způsobem se s danou situací vyrovnává, ale následně mu to

může přinášet slast z odreagovaného napětí znovuprožitím situace. Např. hojně zmiňovaný je strach z lékaře: dítě pomocí kresby přebírá iniciativu, kreslí doktora a zvířátko je „jako“ pacient neživý objekt, do kterého se taky může identifikovat.

Model „Šaškování“ je podobný rétorice „Frivolnost“ Sutton-Smitha a mimésis u Cailloise. Objevuje se například u žalování, ale také u předvádění se. Dítě při hře kreslení prožívá mnohdy tyto pocity projevující se většinou v kolektivu, při vzájemné spolupráci nebo také při rivalitě.

Dalším modelem jsou tzv. „Šťastné konce“, což představuje reprodukci zážitku, ale tentokrát nakreslí dítě situaci, která dopadne lépe (oproti realitě), tímto způsobem prožije dítě potěšení ze zobrazení dané situace s rozdílem lepšího konce. Podobný názor má Millarová, která ve své publikaci Psychologie hry, říká, že dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektu a situace převzaté z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší potěšení (Millar, 1978, s. 27).

Dalším pro nás relevantním modelem je model „Hravé opakování“, které zmiňují jak Bűhler, Huizinga, Piaget, tak i Freud. Předškolní děti trvají na identickém opakování pohádky, hry; a není tomu jinak ani ve hře kreslení, kde opakovaně kreslí stejné symboly. Mladší děti mají rády pravidelnost a neměnnost, opakování je způsob ritualizace, které jim umožňuje vyznat se ve světě. Pravděpodobně souvisí s funkční radostí, kterou dítě zažívá, s opakovanou manipulací s nějakým objektem, z potěšení, že danou činnost již dítě ovládá, z požitku ze zdokonalení; anebo jak tvrdí většina psychoanalytiků, k nutkavému opakování, které má svůj původ ve znovuprožívání a následného zbavení se nepříjemného nervového napětí a obrácení v příjemný prožitek. Každopádně se opakování nakreslených symbolů vyskytuje skoro ve všech výtvorech, taky ve sbírce Klusáka a Kučery (2010).

A konečně se dostáváme k samotné sbírce Klusáka a Kučery (2010), kteří vyčleňují kreslení jako hru v kapitole nazvané Kompozice objektu. Zde je hra pozorovaná pod názvy: Asijský meč, Hra s lepidlem, Kreslené příběhy, Kreslení, Kreslení komiksů, Kreslení pohledů, Kreslení strašidel, Lískulka, Loga, Obrázky, Pletení náramků a Vyrábění předmětů z papíru. Pomůckou jsou dětem nejenom pastelky, ale i další materiály, se kterými děti pracují a vyrábějí z nich.

Autoři řadí kreslení mezi hry obratnosti, podobně jako vidíme u Cailloisova agónu nebo u Smitha a jeho rétoriky Moc. Obratnost a určitá šikovnost při kompozici kresby je

zdrojem potěšení v pojmání tvorby jak individualisticky, tak skupinově. V nejjednodušší podobě si děti při hodině nebo o přestávce kreslí různé obrazce, jenom tak samy pro sebe; to bylo pozorováno v kategorii Kreslení. V komplikovanější podobě se více dětí současně věnuje kresbě na společné téma, kde si pak výtvořiny ukazují, porovnávají a hodnotí (Klusák, Kučera, 2010, s. 422).

Porovnávání, hodnocení v obratnosti, ale také míra soutěživosti a rivality byla zřejmá u hry nazvané *Logo*. V této kategorii se jak kluci, tak holky předháněli a porovnávali, koho výtvor bude nejlepší. Výtvor, který byl hodnocen jako nejlepší, zajisté přinesl svému tvůrci potěšení (subjektivní narcistní slast z pochvaly, uznání jeho hodnoty druhými, taky sociální aspekt).

V případě hry „*Kreslení strašidel*“ si skupinka dívek strašidla nejen kreslila, ale pojmenovávala a také hodnotila, následně, zdařilé obrázky sbírala. U této hry se objevily prvky fantazie a to konkrétně v podobě rozehrávání fiktivních identit a příběhů, což značí u Calloise mimikry, u Lilly Pellerové model „Role připsaná neživému objektu“.

V díle se dočteme, že oblíbeným tématem jak u jednotlivců, tak skupin byla hra „*Komiksy*“, kde děti zobrazují různá témata jako válečné situace, čili situace reálné nebo situace fiktivní (boj s mimozemšťany), nebo parodující situaci ve třídě. „*Ve svém zaujetí pak kreslení nezřídka protáhly i do přestávky*“ (Klusák, Kučera, 2010 s. 423). Je zřejmé, že se pro dítě objevuje osobně zajímavé téma, ke kterému má svým způsobem blízko. Osobně zajímavé téma však nesledujeme jenom v této hře, ale i v hrách jiných (kreslení strašidel, logo, atd.), přičemž ne všude lze spatřit identifikaci s fiktivním hrdinou, příběhem, nebo realitou. Rovněž nedochází u všech her ve sbírce k jasné struktuře zobrazení jako u komiksů, které mají určitou dějovou linii. V neposlední řadě dítě zobrazuje mnohdy konflikt, což odpovídá Pellerové paragrafu „Role připsaná neživému objektu“ ale také „Výběr na základě strachu“. Motivem hry kromě identifikací fiktivních hrdinů a příběhu a osobně zajímavého tématu je zde také manipulace; nebo lépe řečeno zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazií. Toto pozorování se rozšiřuje o zahrávání si s představami, ovlivněné realitou a skutečnými událostmi, kde se dítě inspiruje reálnými skutečnostmi, když zobrazuje situace, které se odehrály, nebo věci, jako je tomu při hře Asijský meč.

Hra „Asijský meč“ byla pro změnu čistě klučičí záležitostí, kde nejdříve spolu skupina čtyř chlapců debatovala o filmu, což jim určitě přinášelo potěšení z komunikace s vrstevníky. Následně se pokusili zobrazit zbraň, kterou používal hlavní hrdina ve filmu. Obrázek, který měl nejvíce souhlasů od ostatních chlapců, vyhrál, a tak hra skončila. V této

hře pozorujeme vliv vizuální kultury na děti: konkrétně se jedná o akční film, který chlapci viděli. Zároveň zde spatřujeme rivalitu v podobě toho, že spolu kluci soutěží o to, komu se podaří zobrazit co nejvěrnější kopii zbraně, kterou viděli ve filmu.

Podobné hře „Komiksy“ byla hra „*Kreslené příběhy*“, které se věnovaly pro změnu pouze dívky. Zobrazovaly zde příběhy týkající se lásky a byly také hlavními hrdinkami příběhu. Dívky zažívají potěšení při zobrazování někoho, koho milují, nebo koho obdivují. Jestliže zobrazují i sebe jako hlavní hrdinky, znamená to, že se s příběhem identifikují. Hlavním motivem této hry je kromě mobilizace obratnosti také motiv založený na lásce. Vnitřních nerovnocenných motivů („basic motif of the game“), což je pojem Opieových, může mít hra několik. Motiv hry označují autoři „*za mobilizaci obratnosti při kompozici výtvarného objektu, rozehrávanou jako soutěž nebo jako spolupráce autorů, případně konkretizovanou s explicitním sexuálním obsahem*“ (Klusák, Kučera 2010, s. 424).

Dále v rámci sbírky Klusáka a Kučery jistě stojí za zmínku hra „*Lískulka*“. Lískulka je známá postavička z dětských knih a také z televizního vysílání, konkrétně z večerníčků. Tato hra je hra skupinová, kde jedno dítě nakreslilo dům, do kterého umístilo Lískulku, pak papír koloval mezi ostatní děti, které postupně vymýšlely příběh, častokrát s vtipným podtextem. V této hře si děti skutečně s fiktivním hrdinou zahrávají, mají z toho radost a nejenom to, příběh obohacují o svoje vlastní individuální představy a fantazie (mimikry). Všechny děti, které tuto hru hrají, spolu vzájemně spolupracují a užívají si sociální interakci. Důležitým motivem je se pobavit, zasmát nad vtipnými situacemi, které si samy děti vymýšlí. To by odpovídalo mimikrám od Cailloise, Frivolnosti od S. Smitha a modelu šaškování od Lilly E. Pellerové. Pozorujeme zde jak potěšení ze zobrazování fiktivního hrdiny, v tomto případě jde o potěšení ze zobrazení hrdiny z médií a literatury, obohacené o vlastní fantastiku, tak potěšení z předvádění se před vrstevníky, což už jsme zařadili pod model „šaškování“.

Jiný druh potěšení nalézáme v opakování variací, Pellerová má tento model pod názvem „hravé opakování“. Pozorované bylo opakování variací u hry „*Kreslení pohledů*“, kde skupina pěti dívek kreslila řadu pohledů a následně je nabízela spolužákům ve třídě, aby si z nabídky vybrali a objednali ten, který se jim líbí nejvíc. Děly si jména zákazníků a následně objednávky vyřizovaly. Dívkám zajisté přinášelo potěšení zájem spolužáků o jejich výtvoř, což bychom mohli kromě hravého opakování zařadit také pod kategorii hodnocení.

Pozorované byly i případy her, které nesouvisely přímo s kreslením, ale s tvořením.

V případě „*Hry s lepidlem*“ chlapec pro sebe a své publikum slepoval nejrůznější papíry do koláží. Taková tvorba přinesla chlapci potěšení ne ze samotného kreslení, ale z použití jiných výtvarných pomůcek a materiálu, než jsou kreslicí pomůcky. V případě hry „*Pletení náramků*“ dívky pletly náramky z bavlnek, výtvary si vyměňovaly nebo je dávaly darem. To dívkám přinášelo potěšení nejenom ze sociální interakce s vrstevníky, ale také z možností někomu něco darovat. Další obdobnou hrou byla hra „*Vyrábění předmětů z papíru*“, kde dva kluci vyráběli z papíru různé objekty, např. čepice na hlavu. Dívky pak hádaly, kdo daný výrobek vyrobil a předmět hodnotily známkou od 1 do 5. Pokud daly známku 1 nebo 2 a zároveň uhodly autora, dostaly výtvarný darem. Pokud jeden z kluků dostal známku horší než 2, výtvarník zničil a o další se nepokoušel. Podle toho, co říkají spolužáci, tyto dva kluci ty dvě holky „balí“ (snaží se jim dvořit). Podobně jako ve hře „*Kreslené obrázky*“ zde spatřuji motiv lásky, přičemž autoři tvrdí, že i v tomto případě zůstává cíl hry stejný. „*Když je kompozice objektů rozehraná mezi chlapce a dívky jako součást jejich zápasu o moc nad city druhého, možná tedy i závod mezi dívkami a chlapci v úspěšnosti v zápase s druhým pohlavím*“ (Klusák, Kučera, 2010, s. 423). Motiv hry vyjadřuje rovněž kreslířův subjektivní prožitek a promítnutí jeho osobnosti do kresby. Dokazuje to i zamyšlení autorů, kteří uvádí, že: „*Exprese citového života autorů ve výtvarném díle, a to i v podobě fiktivních identit a příběhů, je zde definiční*“ (Klusák, Kučera 2010, s. 424).

Autoři tvrdí, že při hře kreslení může jít apriori o manipulaci a zahrávání si s obratností při kompozici objektu. Mnohdy tomu tak skutečně je, ale také vidíme, že při tvorbě děti vycházejí ze svého nitra, ze světa fantazie – tam už hovoříme o zahrávání si s fiktivními identitami a příběhy.

Pozorované hry ve sbírce jsou pro tuto práci nesmírně inspirativní a nacházím v ní spousta podnětů a motivů, které dětem přináší uspokojení. Je však otázkou, zda potěšení v kategorii kreslení, které nám publikace nabízí, naleznou i ve vlastním výzkumu. Sbírkou Klusáka, Kučery (2010) se týká dětí od 6 do 15 let navštěvující povinnou školní docházku. Tato práce pozoruje děti v předškolním věku, tj. děti ve věku od 5 do 6 let. Kresby se v tomto věkovém rozpětí od sebe liší, děti se nacházejí v dimenzionálně jiném vývojovém období. Kreslení jako hra se liší v jednotlivých věkových obdobích obsahem i formou, což vyplývá mimo jiné i z vnitřních potřeb dítěte. U dětí v předškolním věku se projevuje egocentrismus, mnohdy se řídí vizuálními vjemy a projevuje se u nich magické myšlení, což se odráží v jednotlivých kresbách (například v symbolizaci, u níž předpokládám, že bude v tomto věku výraznější oproti starším dětem). Naopak děti staršího školního věku mají schopnost chápat

posloupnost, projevuje se u nich abstraktní myšlení a snaží se o realistické zobrazení předmětů.

Vyozorovaná potěšení z kreslení jsem tudíž zařadila do tří velkých kategorií:

1. Agón – moc – obratnost
2. Pokrok – rozvoj – socializace
3. Mimikry – fantazie – imaginace

Agón – moc – obratnost v kreslení vnímáme jako hru obratnosti a šikovnosti. Pod agón jsem zařadila potěšení z obratnosti při kompozici objektů, z použití jiných výtvarných pomůcek a materiálů. Pod rétoriku Pokrok – rozvoj jsem zařadila i socializaci, primárně radost z komunikace s vrstevníky. Smithova rétorika Identita sice zahrnuje kooperaci, nicméně já jsem potěšení ze vzájemné kooperace zařadila do kategorie socializace, kam pravděpodobně zahrnu i sociální řevnivost. Ta by ale Calloisove dělení spadala pod agón, myslí tím mimo jiné např. soutěživost v obratnosti. Uvidíme však později, jestli vůbec bude tato kategorie v mém výzkumu relevantní. Dále jsem do kategorie socializace zařadila hodnocení, potěšení z pochvaly a také radost z možnosti někomu něco darovat. Poslední je kategorie Mimikry – fantazie – imaginace, kde by Smithova Imaginace mohla být kombinací Cailloisových mimiker a ilinx. Nazvala jsem tuto kategorii Imaginací, protože vystihuje vnitřní svět dítěte a skoro vše, co pochází zevnitř, bude spadat pod tuto kategorii. Patří sem tato pozorování: potěšení ze zobrazování fiktivních identit a příběhů, zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazie, zahrávání si s představami ovlivněných realitou, potěšení ze zobrazování tématu z medií, identifikace s příběhem, potěšení ze zobrazování osobně zajímavého tématu a hra s motivy lásky.

Do speciální kategorie jsem zařadila hravé opakování a symbolizaci, a to z toho důvodů, že opakování variací objektů se u dětí vyskytuje jak z důvodů zdokonalování schopností a techniky přinášející funkční radost (z ovládní dané činnosti), což odpovídá obratnosti, tak z důvodů psychoanalytického. Šaškování se objevuje jak při kooperaci, tak při rivalitě, patřilo by tedy pravděpodobně pod socializaci, zároveň má také nádech psychoanalytický. A není tomu jinak ani při vytváření vlastních symbolů a struktury.

Některé druhy potěšení nalezené ve sbírce se shodují s těmi, které popsala rovněž Klára Haberhauerová. Konkrétně se jedná o zahrávání si s fiktivními hrdiny, které přímo definovali Klusák s Kučerou. Dále fantazírování v reálném či fiktivním světě, opakování varianty objektů (naše varianta hravého opakování) a interakce s vrstevníky (naše varianta socializace). Haberhauerová uvedla identifikaci s osobně zajímavým tématem; já nespátřuji

v každém osobně zajímavém tématu identifikaci – tedy kategorie Imaginace bude obsahovat dvě podkategorie, konkrétně identifikace s příběhem a zobrazení osobně zajímavého tématu.

Další z autorů, který se zabýval kreslením jako hrou, je Václav Příhoda, který vychází z manipulačních her. Jeho teorií a vývojovými fázemi kresby u dětí se budu zabývat níže.

2.5. Příhodova ontogeneze lidské psychiky

*„Kdysi se mluvilo honosně o počátcích dětského umění,
ale při projevech zpravidla až do čtyř let jde opravdu
jen o hravou činnost, jen o funkční libost z čaráni.“
(Příhoda, 1971, s. 235)*

Václav Příhoda v obsáhlém díle *Ontogeneze lidské psychiky* důkladně popisuje vývoj jedince z biologického, sociálního i psychologického hlediska. V kapitole Druhé dětství se detailně dozvídáme o rozvoji dítěte od tří do šesti let, kde autor rozebírá anatomicko-fyziologické změny dítěte, rozvoj motoriky, intelektuální vývoj a vztah dítěte k jeho prostředí. Pro potřeby této práce je významná kapitola s názvem Vývoj spontánní kresby. Autor tvrdí, že kresba nesouvisí jenom s intelektuálním vývojem dítěte, nýbrž vyjadřuje i jeho citový vztah k zobrazovaným. Kresebný projev je spojován s řečí, protože i jí předchází nahodilé aspekty, podobně jako je tomu u kreslení. Můžeme pozorovat vývoj v dětství, od experimentů postupnými kroky vedoucí ke hře, od činnosti pro činnost samu, k plánovanějšímu, obsáhlejšímu zaměstnání. Hra, zprvu egocentrická, se s věkem mění ve hru ve dvou, posléze v možnost účastnit se kolektivní hry. Hry původně instinktivní nebo senzomotorické se postupně intelektualizují (Příhoda, 1983, s. 237). Děti berou hru vážně, často máme dojem, že si nehrají, ale pracují. Zajímavé je, že dětská kresba se vyvíjí univerzálně napříč časem i kulturou. V konstruktivních hrách je zcela zřejmý růstový gradient, který se dá vypořádat i z následujícího dělení spontánní kresby, které Příhoda rozdělil do následujících stadií:

1) Črtací experimentace

Dáme-li dítěti před druhým rokem do ruky jakýkoliv nástroj nebo předmět, pohybuje jím sem a tam od shora šikmo k sobě nebo zprava doleva. Dítě si očividně nevšímá vlastních pohybů ani stop, jež zanechává, avšak při dalších opakováních se škrtnání zdokonaluje

a mění, i když se děje automaticky. Takto roste kresba z celkové motoriky a je stejně provázena libostí jako jiné pohyby.

Tato fáze obsahuje, jak uvádí Příhoda, pár stupňů (nikoliv stadií) a to: experimentace konané velkými tahy, kruhovitě črtání (obsahující jakési klubičko elipsovitého tvaru), následuje postupné zjednodušení črtů co do počtu čar, kde vznikají izolované útvary. V závěru těchto stupňů přijde moment, kdy si dítě načrtaných tvarů všimá. V črtech, kterým dítě věnuje pozornost, náhle dětská fantazie něco vidí (např.: „Jéé, udělal jsem pejska.“).

Črtací experimentace je základem kulturního grafického projevu. Dítě vyvíjí porozumění vlastnímu výtvoru, jemuž dává subjektivní smysl. Toto stadium se nazývá také asociační, kde dítě náhodně přiřazuje významy a často je mění.

2) Prvotní obrys

Na tomto stupni již byl učiněn krok k porozumění významu kresby. Zaznamenalo se „něco“ podle okamžitého mihnutí dětské fantazie. První kresba je však něco jako první slovo. Prvotní obrys vzniká tehdy, pokud dítě dá kresbě nějaký význam. Črtací experiment se v prvotní obrys přemění až tehdy, když dítě při opakování črtu seskupí kresbu tak, aby vyjádřilo konkrétní význam, který má na mysli.

Oproti tomu v předcházejícím stadiu dítě objevilo možnosti dát význam kresbě, kterou namalovalo. V tomto období již význam kresbu předchází. Mezi označovaným a označujícím existuje vnitřní vztah v sémiotickém smyslu slova. Dítě například řekne: „Namaluji pejska.“ Povedenou kresbu dítě záhy opakuje, což mu poskytuje radost ze zvládnutí předcházejících aspektů v jednotlivých stadiích.

3) Lineární náčrt

Ve fázi lineárního náčrtu umí už dítě natolik koordinovat svou motoriku, že postupně podává srozumitelnou kresbu. Prvotní obrys dítě zapomíná, ale vytváří stále nové obrisy, jedná se již o uvědomělou kresbu. Kresba vyjadřuje jen základní znaky zobrazovaného předmětu a obecnou podobu některého rodu předmětu, nikoli ještě jakkoli individualizovanou. Dítě zobrazuje k základnímu obrysu jen to, co je užitkově nejdůležitější, i když o daném předmětu ví mnohem více. Výběr znaků je subjektivní.

Kresbu člověka v tomto stadiu nazýváme hlavonožec. Dítě zobrazuje člověka formou elipsy nebo čtverce, který znázorňuje celé tělo mimo dolní končetiny. Někdy čára znamená celý komplex těla (krk, trup, končetiny), jindy je krk nebo trup zcela vynechán. Lineární náčrt jeví značnou disproporcionálnost. Nedůležité prvky jsou obvykle vynechávány. Ani barva neodpovídá realitě a je užívána náhodně nebo podle vlastních představ dítěte. Ve střídmych liniích kreslí dítě i zvířata, počet nohou je nepravidelný.

Oblíbené předměty, který dítě v tomto období maluje, jsou například dům, letadlo, tramvaj a postava. Naopak velmi zřídka kreslí strom nebo květinu. Po psychologické stránce je náčrt odrazem komplexního nazírání na svět. Období chápeme také jako vrcholné období dětské fantazie.

4) Realistická kresba

Každý předmět, který dítě poprvé kreslí, je kreslen na stupni minulého gradientu jako úsporný lineární náčrt. Kresba v tomto období přestává být lineární a nabývá plošnosti. Ani zde dítě nechce kreslit nějaký symbol, něco místo něčeho jiného, nýbrž obecný předmět. Dítě se pokouší o reálné zobrazení věci, avšak ne podle předlohy, ale podle vlastní představy o realitě a podle toho, co o daném předmětu ví. Toto období je ve skutečnosti realistické, ale příliš primitivní, vyjadřující subjektivní vztah dítěte vůči označovanému a označujícímu.

V předcházejících stadiích nebylo dbáno na jakýkoliv individuální črt týkající se daného zobrazeného předmětu, nýbrž šlo jen o zobrazení rodovosti předmětu. V období realistické fáze se objevují specifické znaky náležící zobrazenému objektu, ať už se jedná o konkrétní osobu, nebo o nějaký předmět.

Dítě již nekreslí člověka bez pohlaví, ale diferencuje muže a ženu, například tím, že postavu obléká, muže do kalhot, ženu do sukní. V tomto období se dítě často pokouší o kresbu z profilu. Také se setkáváme s tzv. rentgenovým viděním. Barvy jsou většinou podle skutečnosti, např. tráva je zelená, obloha modrá. Dítěti v tomto období splývá přání s realitou, takže nemůžeme hovořit o realismu ve vlastním slova smyslu.

5) *Naturalistická kresba*

Pro mnohé, nejen pro děti, nýbrž i pro dospělé lidi, kterým se nedostalo kreslířského vyučování, realismem vývoj spontánní kresby končí. V této době mizí realistické momenty podávající předmět, jaký je. Kreslení se stává fenomenalistickým, líčícím předmět tak, jak se jeví. Mizí transparence. V tomto období děti kreslí většinou podle modelu, podle předlohy, podle přírody. Dítě srovnává již bedlivěji svůj výplod fantazie s originálem nebo s předmětem. Kreslení je v této fázi kritické a pečlivé.

Teorie existence druhů potěšení, které zažívá dítě při kreslení, potvrzuje rozdělení vývojových etap dle Příhody, v kresbě libost ve zvládnání obratnosti při kompozici objektu. V náznaku lze vyzorovat funkční potěšení z ovládnání motoriky, projevující se v dané konkrétní fázi, a ve zvládnutí jejích částí. Kresebný gradient počíná čmáranicí, složenou zpravidla nejprve z čar spojených v ostrých úhlech, pak z čar zaoblovaných a také v horizontálu, pak z čar kruhovitých, a teprve pak je možno objevení prvotního obrysu (Příhoda, 1983, s. 206). Dítě přestup do vyšší fáze zvládne jedině na jisté intelektové úrovni, a proto bychom mohli Příhodovu teorii srovnat s kognitivní teorií Jeana Piageta. V našem výzkumu pozorují děti předškolního věku patřící do předoperačního stadia, substadia intuitivního myšlení, kde u dítěte dominují vizuální vjemy. To, že dítě jevy hodnotí podle zrakového vnímání, tvrdí i Britsch. Váhu působení vizualizace na dítě popisuje také Fulková a Tipton. Podívejme se nyní podrobněji ještě na Příhodovu ontogenezi.

Dítě mající za sebou črtací experimentaci, kde pomocí opakování i opakování s variací své výtvary zdokonaluje. Vzniká dodatečná interpretace prvotního obrysu, kde je pro nás relevantní výklad kresby. Předstupněm hry je „opakování samo pro sebe“, tj. opakování činnosti, kterou dítě již ovládá. Například opakovaná manipulace s nějakým objektem, která je zpevnována „funkční slastí“, tedy potěšením z toho, že dítě tuto činnost ovládá (Nakonečný, 2013, s. 105). Vývoj se děje za neustálého opakování stávajících a předchozích dovedností. V každém stadiu uchopuje dítě realitu jiným způsobem. Předškolní dítě se bude pohybovat na hranici lineárního náčrtu a vstupovat do kresby v realistické fázi, avšak nejde o pravý realismus ve vlastním slova smyslu.

Luquet používá pojem „intelektuální realismus“: intelektuální podle něj znamená totéž co duchovní, vnitřní. Jestliže má dítě nakreslit věc, kterou předtím ještě nekreslilo,

nezbývá, než aby si pro ni napřed vytvořilo „duševní předlohu“, tzv. vnitřní model. O tomto vnitřním modelu víme, že mu předchází zpracování zrakových vjemů. Zrakovým vjemům byl poskytnout reálný objekt, který je uchován v paměti. Spojení kognitivních funkcí paměti a fantazie vzniká kresebný výtvar. Kresba, kterou dítě zobrazuje svůj vnitřní model, je dána i jinými faktory, jako je grafický automatismus, perseverace některých témat, lpění na opakování tvarových prvků, pro které má dítě naučený pohybový stereotyp.

Ve srovnání s teorií Klusáka a Kučery (2010) je Příhodova teorie konkrétně rozdělena do jednotlivých vývojových stadií. Tato stadia dítě postupně překonává a je možné v nich vysledovat růstový gradient. V každém stadiu si dítě užívá funkční potěšení z grafického pohybu a potěšení z postupného zdokonalování již naučených dovedností. Děti se stereotypně věnují jednomu tématu a to s potěšením znázorňují pořád dokola. Opakování téhož tvarového znázornění jim přináší nejen potěšení, ale vyjadřuje zvláště i jejich citový vztah k zobrazovanému. Obě teorie, jak teorie dle Příhody, tak teorie Klusáka a Kučery se shodují v tom, že při kreslení jde o manipulaci s obratností při kompozici objektu. Zároveň všichni autoři popisují význam fantastické tvořivosti.

Příhoda popisuje, že dětská kresba má souvislost s vývojem poznání, ale také vyjadřuje jeho postoj a city k objektům. Vývoj však neprobíhá jenom díky biologickým determinantám, ale také díky sociálním a kulturním vlivům, které třeba Jean Piaget trochu podceňuje.

Vliv sociokulturního prostředí na vývoj dítěte vyzdvihuje Marie Fulková a Teresa M. Tipton v části Pedagogický pohled na dětskou kresbu. Tamtéž svůj pohled poskytuje také Jaromír Uždil, který popisuje kresbu dítěte jako vizuální komunikaci s projevy vnitřního života dítěte.

2.6. Pedagogický přístup k dětské kresbě

2.6.1. Marie Fulková a Teresa M. Tipton

Pedagogickým přístupem k dětské kresbě se zabývají autorky Marie Fulková a Teresa M. Tipton, konkrétně v kapitole *Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art* v knize *Exploring children's creative narratives*. Tento text zkoumá vliv vizuální kultury na dětské vnímání a tvorbu umění.

Vizuální kultura zahrnuje všechny formy toho, co vidíme. Do této kategorie spadají například pohádky, televize, digitální média, hry, filmy, internet a reklama (Hernández in Fulková, Tipton, 2011). Ve výzkumu se autorky ptají, jak ovlivňují kresbu dítěte média a celkově vizuální kultura, protože tento vliv je jistě nezanedbatelný. Kapitulu popisuje ve své práci rovněž Klára Haberhauerová.

Ve výzkumu nacházíme dvě úrovně zkoumání dětské kresby. Snažíme se získat pohled na kresbu prostřednictvím diskuze. Interpretace dětských znaků v průběhu diskuze posouvá nahlížení na kresbu od reality ke komunikaci. Fulková, Tipton (2011) tvrdí, že tato práce by mohla být relevantní pro pedagogy, např. může být nápomocná při návrhu nových způsobů při uměleckém vzdělávání dětí. Druhá úroveň, tvrdí, že vývoj dětí začíná už v předškolním věku a je tedy ovlivněn institucí, kterou děti navštěvují. Učitel by měl proto respektovat současnou vizuální kulturu, která děti obklopuje a která zasahuje do jejich každodenního života. Oblast tvoření prochází těmito sférami a do vizuálního obrazu se projektuje osobnost.

Autorky kladou důraz na samotný proces vytváření kresby. Důležitý není výsledek, ale momentální prožitek dítěte, co nám sděluje, nebo co nám tím chce sdělit. Fulková, Tipton (2011) říkají, že není důležité, jaké techniky dítě používá, co se institucionalizované výuky týká, ale je potřebné vnímat celý proces. Co dítě cítí, co dělá s rukama, s pastelkami, jestli se nimrá v nose, směje se, co ho právě napadne. Je důležité na toto pohlížet v celém kontextu, v propojení různých znaků a symbolů, protože dítě si vytváří vlastní jazyk a skrze něj komunikuje. Způsobem, který se zaměřoval na samotný proces tvorby, se zabývala T. Tipton při pozorování českého chlapce.

T. Tipton se věnovala dlouhodobému výzkumu chlapce jménem Rajko (22 měsíců). Přišla na to, že preverbální gesta u vyvíjejícího se dítěte slouží k průzkumu objektů a prostorů, slouží jako druh jazyka, který používá později. V textu autorka popisuje pozorování: Rajko si vybíral fixu jednu za druhou z kopečku vedle výkresu. Chodil po výkresu, chtěl po autorce, aby mu sundala víčko z fixy, pak po ní chtěl, aby mu podala lepidlo. Kromě kreslicích nástrojů tedy experimentoval i s dalším materiálem. Do svojí práce zapojil i autorku, když od ní potřeboval pomoc. Rajko měl radost, že může experimentovat i s jehličím. Vůbec nechápal, že nemůže kreslit třeba na židli, ale je usměrňován dospělým, který určuje hranice. Kdyby nebyl přítomen dospělý, chlapec by pokreslil všechno. Výslednou kresbu si nakonec sám pochválil. Chlapec se nachází ve fázi črtací experimentace, což znamená, že dítě mnohdy experimentuje s prostorem kolem sebe a toto

ovládání a postupné zdokonalování pohybů mu přináší libost. Fulková, Tipton (2011, s. 138) říkají: „*O jeho tvorbě je možné hovořit jako o autopoiézi, kdy vlastním způsobem zkoušel, jak zacházet s předměty, lidmi a prostorem kolem sebe.*“

Další pozorování Teresa Tipton uskutečnila o deset měsíců později. Rajko v průběhu kresby komentoval: „*Teresa letí přes moře*“ a ukazoval pohyb, který má konceptualizovaný. V tomto případě není potěšení z již zvládnuté obratnosti, ale ve fantazírování. V črtách, kterým dítě věnuje pozornost, něco vidí a tím se jeho fantazie rozvíjí. Pro Rajka jsou kaňky nakreslené na papíru mraky. Otázka, kterou autorka pokládá, zní: „*Jak bychom věděli, co pro něj obrázek znamená, kdyby nám o něm nic neřekl?*“ (Fulková, Tipton, 2011, s. 139). Odpověď je jasná a potvrzuje význam pozorování dítěte v průběhu kresby. Sledování procesu tvorby přispívá k lepšímu porozumění, jak se utvářejí vlastní poznatkové struktury.

Pedagogický konstruktivismus a dialogická komunikace se stávají důležitými pedagogickými metodami. Dialog pomáhá při transformaci tvorby do vlastní reflexe. Metakognice je důležitá schopnost, která pomáhá odhalovat význam skrytý pod povrchem interpretace. Je to schopnost, která umožňuje reflektovat vlastní zkušenosti. Dítě v průběhu kresby rozvíjí svoje „já“, zdokonaluje svoje techniky a utváří si svůj vlastní rukopis.

„Neumím kreslit“. Už ve školce se setkáváme s negativním projevem vůči krešné tvorbě, kde se projevuje střet dopředu daného dogmatu a spontánnosti dítěte. Někdy může i forma vizuální kultury působit negativně, protože děti při kresbě nejsou autentické a nechávají se inspirovat hrdiny například v televizi. Velký proud masmédií může zabrzdit vlastní autentický projev vnímání světa. Ve výzkumu autorky tvrdí, že děti umí filtrovat a vybírat si pro sebe určitá schémata, která je zajímají. Kombinují pak znaky a symboly, které už viděly mnohokrát, s tím, co je právě napadne, nebo co mají ve své představivosti. Je důležité, aby v celém procesu (jak při samotné tvorbě, tak při reprezentaci) zůstalo kreslení pořád hrou.

Inspirací pro teorii kreslení je také výzkum, který autorky realizovaly s předškolními dětmi v České republice. Nezabývají se pouze samotným procesem tvorby, ale snaží se o komplexní pohled na kresbu formou dialogu s dítětem. Před tím, než se děti pustily do kreslení, jim paní učitelka přečetla pohádku Rapunzel, která měla později na některé kresby vliv. V článku autorky popisují šest kategorií, na které děti malovaly obrázek: Můj hrdina, Rodinná vlajka, Moje věc (kterou mám rád), Moje místo, Moje území a Cizinec. U kategorie Cizinec děti neuměly přesně definovat, co to znamená, ale dokázaly rozlišit lidi, které znají a které ne. Blíže se věnují pozorování chlapce jménem Bruce, který měl na svém obrázku

spoustu vlastních znaků a symbolů, vyvíjel iniciativu o tom komunikovat, a nebyl nadšený, když učitelky přebíraly kontrolu. Autorka mimo pozorování popisuje kulturní a rodinné prostředí, které chlapcovu tvorbu ovlivnilo. Jeho kresby se často vztahují k otci, se kterým nežije. Fulková (2000) uvádí, že vliv sociokulturního prostředí je daleko větší, než tušíme či bychom byli ochotni připustit. Dále poukazuje, že z hlediska diskurzu na interpretaci kresby kromě sociokulturního prostředí dítěte působí také kultura nebo kulturní rozhraní. Vliv má také zacházení se symboly a kontext prostředí, v jakém byl obrázek vytvořený (rozdíl mezi školou a domovem), kontext autora a typ pozadí (Fulková, Tipton, 2011).

Za prioritní se považuje dialog mezi paní učitelkou a chlapcem. Důležitou roli hraje i čas, kdy dialog o kresbě probíhá, protože i za krátkou dobu (například za hodinu nebo později) si nemusí dítě pamatovat, co nakreslilo. Dítě může mít v mysli již něco jiného, jiný příběh než v době, kdy kresba probíhala. V kresbě na téma *Můj hrdina* chlapec kreslil hrdinu z filmové série *Hvězdné války*, konkrétně *Obi-Wana Kenobiho*, protože ho zábavně znějící jméno chlapce zaujalo. V jeho kresbách můžeme vidět velký počet abstraktních symbolů, které chlapec rád při rozhovoru po kreslení interpretoval (spirály, kruhy, X, klikaté čáry s ostrými úhly, uzavřené linie). Znak neznamena jednu unikátní realitu, ale evokuje řadu asociovaných obrazů a idejí. I když zůstává expresivní, má tendenci distancovat se od podpory transcendentálního základu (být náhodný) (Kristeva 1986 in Fulková, Tipton, 2011). Symbol, znak, vyjadřuje funkci dětského označení kresby a následně jeho vlastní reprezentaci. Toto nám ukazuje, jak důležitý je pro celkové porozumění následný rozhovor, který chlapci umožní utřídit si myšlenky a pocity.

Při tvorbě kresby na téma *Cizinec* se B. inspiroval příběhem *Jack a fazole*. V samotném dialogu vychází najevo, že příběh, který popisuje, se vyvíjí často na základě momentálních asociací. Je inspirován příběhem, filmem, tedy vizuální kulturou a zároveň je ovlivněn fantazií a vlastní symbolikou. V tomto případě je inspirován fiktivní postavou. Jacka a fazoli viděl ve verzi *Mickey Mouse a fazole*, tudíž je ovlivněn vizuální kulturou i po formální stránce, kdy měl možnost toto vidět na obrazovce. Některé části příběhu změnil, nebo dokonce zapomněl, následně si ale vytvořil představu novou. Výskyt číslic nebo písmen nemusí explicitně znamenat, to které písmeno nebo číslo, ale mohou mít zcela jiný, dítětem připsaný význam. Chlapec často měnil význam podle kontextu, měnil také původní záměr, vtipkoval, používal abstraktní znaky, jejichž význam se objasní až interpretací.

Berger (1984) in Fulková, Tipton (2011) tvrdí, že *„fantazie je přirozená, patří do opozice vůči realitě, reálné se jeví blíže k pochopení a fantazie je vzdálená, toto je nepravdivé*

tvrzení.” Vztah mezi fantazií a realitou jsou produktem představivosti. To, co ovlivňuje dítě z hlediska reality, jsou digitální média a jejich formy. Ostatní vychází z dítěte. Během diskurzu se z obrázku stává text a jeho původní verze je upozaděna.

Analýza chlapce B. má význam pro pedagogickou praxi a naznačuje vliv vizuálního jazyka. Je velice důležité dávat důraz na to, jak dítě experimentuje s vlastním jazykem a fantazií, které mu umožňují pohybovat se v prostředí a sdílet každodenní zkušenosti. Chlapec je inspirován fiktivním hrdinou z filmu Star Wars, vytváří si pojmy jako je dobro a zlo, v jeho světě je metafora základní element – obr, had, tygr atd. Spatřuji zde archetypální vzory, pozorují dynamické vztahy. Kresba je druhem sociální komunikace, samotný obraz má však mnoho druhů jazyka. Každý preferuje něco jiného, záleží na druhu sociálního prostředí. Dialog nad kresbou však není v pedagogice preferován, patří spíše do oblasti psychologie.

Haberhaurová ve své práci, konkrétně v kapitole Inspirace z teorie didaktiky výtvarné výchovy, popisuje následující pozorované druhy potěšení: Zahrávání si s fiktivními hrdiny, které popisují i výše zmíněný Klusák a Kučera (2010), zobrazování osobně zajímavého tématu s osobní identifikací a vlivy ze sociálního prostředí. Mimo výše popsanych potěšení přidávám radost ze získané kontroly nad vlastním tělem a práci s ním, což bychom mohli shrnout pod názvem kinetické potěšení, dále samotné zdokonalování pohybů, které souvisí s obratností, což může přinášet potěšení, a nakonec také radost ze zvládnutí všech kroků.

Milarová uvádí, že mnohé hry mohou být vysvětlovány tím, že člověk očekává pochvalu za svou zdatnost nebo jiné sociálním učením vzniklé incetivy. V tomto případě si kresbu chlapec pochválil sám, což můžeme označit jako hodnocení v kategorii socializace. Experimentace s jiným materiálem, než jsou kreslicí pomůcky, také zahrnují pod druh potěšení, konkrétně v kategorii obratnosti. Vliv vizuální kultury na dětský projev jsme mohli vidět i u Klusáka a Kučery (2010) u Hry Lískulka a Asijský meč, kde si děti kromě zahrávání s fiktivním hrdinou užívají zobrazování motivu z médií. V neposledním řadě pozorují radost z komunikace s dospělým nad výsledným obrázkem, což se projevuje chlapcovou výřečností a vtipkáním. Komunikaci s dospělým zařadím pod kategorii socializace a vtipkování pod psychoanalytický paragraf Pellerové, šaškování.

2.6.2. Jaromír Uždil

Jaromír Uždil v úvodu knihy *Výtvarný projev a výchova* říká, že s pomocí kresby se

dají interpretovat jevy duševního života dítěte a sama o sobě souvisí s ontogenezí lidské psychiky. Výtvarný projev je podle něj viditelný projev psychiky, který má svůj základ v dětském vnímání světa. Zároveň si uvědomuje, že mezi smyslovým a rozumovým je zrovna tak málo těsná hranice jako třeba mezi citovým a volným. V jeho pojetí nejde proto nikdy jen o smyslovou podmíněnost výtvarného projevu, ale spíše o souvislost s celkem duševního prožitku. Duchovní svět, který dítě ve hře buduje a prožívá, je jeho vlastní svět. Je to především „duch dítěte, jenž si hraje, bez ohledu na to, že se ocitá ve hře lokomoční aparát a celá motorika dítěte“.

Mnoho autorů té doby (E. Keyová, J. Deweye, G. F. Hartlaub a další) dává zvláštní důraz na tvořivost. Podle Hartlauba in Uždil (1974) je základem dětské tvořivosti snění a hra, které jsou jen dvěma aspekty téže věci – dítě kreslící pro sebe si vlastně hraje s představami a s jejich hmotnými (kresebnými) korelátami (Uždil, 1974). Dítě zpracovává své zážitky technikou imaginace a to tak, že uchovává živé představy věcí nebo lidí. Vypracovává obecné představy, znaky složené z mnoha dojmů a pohledů. Konkrétní a obecné představy jsou vlastním materiálem dětského „myšlení v obrazech“.

Za tvořivou může být koneckonců považována každá činnost, která má jako výsledek „výtvar“, hmotný předmět individuální tvorby jako vyjádření představy o skutečnosti vnější nebo vnitřní. Tvořivý je způsob, který nepředpokládá jen jediný možný způsob řešení. Atribut tvořivosti se často spojuje s fantazií. Victor Lowenfeld in Uždil (1974) říká, že tvořivý princip je důležitý, protože za vše, co má charakter novosti v našem životě, ve vědě, ve filozofii, v sociálním dění, vděčíme právě lidské tvořivosti (Uždil, 1974).

Gustav Britsch in Uždil (1974) tvrdí, že samo jádro výtvarnosti spočívá v duchovním zpracování zrakových zážitků. Sám používá pro objasnění svých myšlenek analýzy dětské kresby, neboť „*kresby dítěte – pokud nejsou rozhodujícím způsobem ovlivněny ze strany dospělého – jsou vskutku pravděpodobně o prvním poznávacím zpracování zrakového zážitku*“ (Uždil, 1974). Vývoj v dětské kresbě se podle Britsche in Uždil (1974) děje ve vzájemném působení a postupném ovládnutí dvou složek: diferencované skvrny (např. znaku stromu) a jejího nevyjádřeného okolí. Od jednotliviny figurující na beztvarem pozadí vede cesta k celku. Přiřazováním stejných znaků vzniká ze stromu les: zprvu lhostejné okolí předmětu se stává chtěným, ovládnutým.

Britschově teorii lze vytknout nepochopení pro individuální zvláštnosti a zejména povyšování jediného – zrakového principu. Tím, že uvažuje o dětské kresbě jako o holém symbolu, jediné zvláštní duševní operaci, upírá jí chtě nechtě jiné významy, např. význam

sdělení, komunikace atd. Dětská kresba je vizuální komunikací, není však právě jen jí. Duševní život dítěte si musíme představit jako proud energie, která se nedá „jenom“ logicky analyzovat, ale jde v něm především o prožívání, kde je obsaženo mnoho atributů jako city, smysly, intuice, úvaha, fantazie, představivost a další. Právě tímto subjektivním prožíváním je dítě schopno si postupně objektivizovat svět, osvojuje si skutečnost. Subjektivizovat objektivní svět, ukládat mu řád a dávat mu smysl, že člověk se v množství faktů a v záplavě možností neztratí (Uždil, 1974).

Prožitek, nikoli myšlenka, je v celku určujícím faktorem naší životní orientace. Nevidíme jen očima. Všechno, co bylo dosud řečeno o vnímání a představách, ukazuje na to, že zrakové vnímání hraje při vzniku kresby velkou roli, avšak smyslové pole, které stojí za každým vjemem, představou i výtvořem, je daleko širší. Dítě se seznamuje se světem různě. Předměty, které dostane do rukou, s velkým zájmem obrací na všechny strany, zkoumá je. Stokrát opakuje již naučené pohyby. S výtvarnou činností se setkáváme nejen u dětí normálně vidících, ale i u těch, které jsou slabozraké nebo dokonce od narození nevidomé. Oporou představivosti takových dětí je jejich hmatový smysl, tělesné pocity, vzruchy a kinestetické zážitky, také vnitřní prožitky. Obsah kresby je mnohdy ovlivněn vlastní zkušeností dítěte, v němž zajisté vládne emocionální moment. Vedle faktorů jako jsou zákony vnímání a zrakové vizualizace se uplatňují subjektivní, individuální, vlastnosti dítěte. Subjektivní, chceme-li spontánní, projev se může projevit ve výběru tématu, barev, v kompozici, v představách a vlastních fantaziích dítěte.

Uždil (1974) říká, že dítěti může přinášet potěšení navázání kontaktu s druhou osobou prostřednictvím kresby. Zvláště uspokojivé je zanechání trvalé stopy v hmotném světě prostřednictvím čar zanechaných na papíře. Skvrna hotové čáranice je „něčím“ vůči nicotě prázdného okolí. Dále je to radost z grafického pohybu, jenž na rozdíl od jiných pohybů zanechává viditelnou a většinou trvalou stopu. Každé dítě má také svůj osobitý „rukopis“, charakter kresby, který poznává, upevňuje a zároveň stereotypně opakuje.

Vývoj kresby se děje postupně podle daných zákonitostí, s tímto názorem se Uždil shoduje s Piagetem a Příhodou. Říká, že přechod od čáranic ke kresbám s významem se neděje skokem. Nejdříve se nahodilá čáranice interpretuje jako něco skutečného. Dítě v čáranici „něco vidí“ a pojmenovává to. Někdy kresba připomíná skutečný obraz věci, někdy nikoliv, pouhá čára může znamenat vlak. Cesta od neobsahového k obsahovému je plynulá, někdy může být přítomná podpora vychovatelů. Otázky jako „Co je to? Co jsi to namaloval?“ může dítě podnítit k představám, ale také ho zabrzdit, pokud jsou míněné

ironicky. Zájem dospělých o tuto aktivitu mnohdy podněcuje děti k činnosti kreslit. Důležitá je pokaždé slovní výpověď, která kresebnou situaci dokresluje. V případě používání barev je dítě blíž k „pólu uměleckosti“ než k „pólu věcnosti“, používá je svobodněji, bez omezujícího vztahu k věcné podstatě zobrazovaných jevů. Barva nemusí být ve všech případech integrující složkou vjemu ani představy, je možné, aby si k ní dítě vytvořilo estetický autonomní vztah obliby, sympatie nebo antipatie (Uždil, 1974).

Jaromír Uždil popisuje ve svém díle *Výtvarný projev a výchova* výzkum dětské kresby, na kterém se podílel František Čáda. Čáda hodnotil spontánní dětský výtvarný projev z hlediska pedagogické psychologie, především jako dokumentární materiál diagnostické povahy. Dětská kresba upoutala pozornost nejenom kvůli diagnostickému zaměření, ale jako estetický objekt, jako dílo, čím byla uvedena do dalších souvislostí. Čádova studie inspirovala mimo jiné také tím, že kresba nebyla jen dokumentem vývoje psychických pochodů dítěte, ale výtvarný produkt s určitým řádem, tvaroslovím a vlastní výrazovou kvalitou (Uždil, 1974).

Empiricky orientované práce upozornily na jeden z důležitých faktorů dětského výtvarného projevu – na sociální prostředí a spontánnost tvůrčího procesu. Spontánnost Komenský spojuje s hravým a hra je považována za přirozený výraz lidské povahy. Pokud jde o hru, bylo už řečeno, že v Piagetovském pojetí je sama kresba dítěte „formou sémiotické funkce“, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obrazovou představou. Symbolická hra i kresba mají společné, že jsou provázeny funkční radostí a mají v sobě samých svůj cíl. Teorie, která vyzdvihuje symboliku, šifry a imaginaci v kreslení a spojuje je s emočním prožíváním, je tradiční psychoanalýza.

2.7. Psychoanalytický přístup

Psychoanalýza je zaměřena na hledání různých symbolů, které jsou z psychoanalytického hlediska chápány jako signály nevědomí. Oproti signálu, který má pouze jeden význam, odkazuje symbol na celou řadu různých interpretací. Svou formou je symbol jednoduchý, avšak významem je hluboký a bohatý (Fink, 1993). Je součástí přirozeného vývoje dítěte, které objevuje, že svou nahodilou pohybovou aktivitou zanechává viditelnou stopu, kterou je možno sledovat, ovládat pohybem ruky a měnit ji ve hru. Hra je takový fenomén, ve kterém se odehrávají možnosti lidského života. V reálném životě jsou lidská rozhodnutí skoro vždy nezvratná a určují další vývoj člověka samého. Ve hře se

člověk může rozhodnout, jak chce, bez obav z následků. Hra se stává symbolem, tím, že skutečný život napodobuje. Obecně lze připustit, že kresba je jako symbol vnitřní psychologické projekce a může poskytovat mnoho informací týkajících se zájmů, úzkostí, obrany a omezení dítěte.

2.7.1. Sigmund Freud: „Dítě prostřednictvím hry uspokojuje svoje potřeby“

Freud (1999) se domníval, že organismus se snaží udržet co nejnižší úroveň nervového napětí. Že každý vzrůst napětí je pocíťován jako nepříjemný a naproti tomu každý pokles jako příjemný. Nepříjemná událost se znovu objevuje ve hře nebo ve fantazii z toho důvodu, že opakování redukuje rozrušení. Hra umožňuje dítěti, aby zvládlo rušivou událost či situaci tím, že ji aktivně zreprodukuje, místo aby bylo jen pasivním a bezmocným divákem. Zjednodušeně řečeno, Freud se domníval, že hra je vyvolána snahou o vyrovnání se s nějakou událostí.

Freud (1999) poukazuje na to, že často můžeme vidět děti opakující ve hře všechno to, co má v životě na ně velký vliv, že projevují sílu a stávají se pány situace. *„Nový a udivující fakt, který teď chceme opsat, pozůstává z toho, že „nutkavé opakování“ opakuje taky zážitky z minulosti, které neobsahují nijakou možnost uspokojení a které nemohly mít za následek uspokojení dokonce předtím potlačených pudů“* (Freud, 1999, s. 55). V díle *Mimo princip slasti a jiné práce* přichází k závěrům, že v psychickém životě člověka je skutečně tendence k nutkavému opakování, které vybočuje za hranice principu slasti a *„my teď budeme schopni považovat sny neurotiků a sklony dítěte ke hře za tuto tendenci“* (Freud, 1999, s. 55).

Freud (1999) dále tvrdí, že dětství je období her, protože je to období nepřetržitých traumat. Hra je dle něj jediný prostředek, cesta, ovládnout zážitky, které jsou průvodním jevem těchto traumat. Hra vystupuje jako přirozený prostředek proti možným neurózám. Reprodukujíc ve hře zážitky, které dítě prožilo, asimiluje je a díky opakování ve hře nad nimi má jistou moc. Když si vezmeme Freudovu myšlenku, můžeme tvrdit, že čím více si dítě hraje, tím má menší šanci se v průběhu dětství stát traumatickým neurotikem. Tato teorie u mnohých neobstojí především z negativního hlediska pojetí světa dítěte. Vychází z představy o dětství jako o období nepřetržitých traumatických situací, neustálých konfliktů, tlaku ze strany společnosti a ze strany dospělých. Freudovská interpretace hry však stimulovala rozšíření psychoanalytické praxe na děti (Elkonin, 1983).

Anna Freud byla jednou z prvních, kteří rozebírali techniku hravé terapie. Hru podle ní můžeme chápat jako ekvivalent volných asociací. Aby bylo možné pochopit těžkosti, které dítě prožívá, je třeba hru použít s jinými prostředky – např. volným kreslením. Modelování z hlíny, z plastelíny, práce s nožem i kreslení chápe jako symbolické projevy forem sexuálních pudů a tendenci nutkavého opakování, symbolismus má nevědomý charakter.

Každá z teorií se týká poněkud jiného názoru na hru, Freudova teorie je věnovaná vztahu mezi fantazijní hrou a emocí. Piaget pojednává o hře jako o aspektu intelektuálního vývoje. Podle psychoanalytiků dítě utíká od těžkostí skutečnosti do světa hry, podle Piageta svět hry tvoří pozůstatky prvotního světa přání, které ještě nevytlačila skutečnost, svět dospělých.

V klasické psychoanalytické teorii se hra bere jako útěk nebo únik dítěte z reálné skutečnosti do světa fantazie, opomíjí sociální prostředí, které formuje jedince, nerozebírá význam hry pro vývoj jedince. Jiný pohled na toto téma má třeba D. Winnicot (2018), který vyzdvihuje sociální prostředí dítěte, avšak aby mohlo tvořit, musí mu být při hraní ponechán dostatek svobody.

V psychoanalytických textech a diskuzích je téma hraní úzce svázáno s různými smyslovými prožitky. Winnicot (2018) uvádí, že hraní je třeba studovat jako téma samo o sobě, nejen v kontextu sublimace pudu. Hraní podporuje růst a zdraví dítěte. Hraní vede ke skupinovým vztahům, dítě zažívá potěšení při socializaci, může být formou komunikace. Winnicot (2018) poukazuje také na to, že psychoanalýza byla vyvinuta jako vysoce specializovaná forma hraní ve službě komunikace se sebou a s druhými. Když si dítě hraje, odpovědné osoby musejí být během dětské hry k dispozici, nesmí však do hry zasahovat. Při hraní často dochází k manipulaci s objekty jak ve formě psychologické manipulace, tak ve vztahu k fyzickému světu.

V mém pojetí jde spíše o zážitek s obratností, který si dítě užívá při manipulaci s objektem. Také je důležité, že dítě zažívá přechod od vnitřního světa fantazie do reality, kde se snaží prostřednictvím kresby tento moment zachytit.

2.7.2. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*

Rosseline Davido (2008) tvrdí, že pro dítě je kreslení zpravidla spontánní, radostnou činností, je pro něj hrou. Uvádí, že z kresby se dovídáme o vitalitě dítěte, o jeho emocích,

aktivitě a zájmech. Kreslení dítě baví, prostřednictvím kresby komunikuje se svým okolím. Kreslení může představovat nejvhodnější způsob vyjadřování. Dítě si spojuje řeč s grafickým projevem, věnuje pozornost obsahu kreseb, i když kresby shodných tvarů interpretuje různě.

Co se týká snění na papíře, objevují se zde nevědomá i vědomá přání, ale zároveň také realita. Kresba v sobě skrývá spousty symbolů a tomu, kdo jí rozumí, může být klíčem k pochopení zašifrovaných obsahů dítěte. Dítě nám kresbou může sdělit, jak se cítí, jak samo sebe prožívá, jak vidí své okolí. Kresba bývá také cenným dárkem dítěte těm, které má někoho rádo. Objevuje se zde potěšení z možnosti někoho obdarovat.

Davidov (2008) také podobně jako Příhoda (1983) nebo Piaget (2010) rozděluje vývoj kresby do několika stadií, každému věku odpovídá specifický typ kresby. Kresby procházejí stadii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte, což odpovídá teorii Piageta. Davidov (2008) věnuje více pozornosti vnitřnímu prožitku. Například interpretuje, že v období čmáranic šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Marthe Bernsová in Davidov (2008) se domnívá, že dítě, které pokryje čmáraním celý papír, by chtělo zaujmout všechno místo v matčině srdci a jeho srdce překypuje láskou. Kresba je jako nevědomé písmo. Písmo je normalizované, aby ho mohli všichni přečíst, zatímco kresba ponechává volnost a spontaneitu. Období čarání se dá vysvětlit psychoanalyticky – dítě, které dělá skvrny nebo čmárá, pocítuje podobné potěšení, jako když kálí. Dětská kresba vyjadřuje spíše autorův osobní svět než svět vnější. Pokud kresba zobrazuje vnější svět, ten se stává spíše fantazijním výtvozem než „fotografií“ skutečnosti: je to realita, jak ji vidí a zpracovává dětská mysl a bývá emočně zbarvená (Davidov, 2008).

Jak lze podle Davidova (2008) interpretovat obrázek? I když se dívá na kresbu primárně z psychoanalytického hlediska, zdůrazňuje význam sociálního a kulturního prostředí. Na kresbu, ale i na průběh kreslení musíme nahlížet v celém jejím kontextu. Jestliže dítě jednou nakreslí zamřížované okno, neznámá to, že kresba je důkazem například špatné adaptace dítěte v rodině. Můžeme si představit, že dítě vidělo den předtím film o vězení a že to na něj silně zapůsobilo. Nemůžeme interpretovat obrázek bez znalosti okolností. Kromě toho dítě se často inspiruje vizuálními formami, jako jsou média.

Za zásadní dále považuje umístění obrázku na ploše papíru, provedení a intenzitu čar. Lze například pozorovat agresivitu nebo lásku, kterou autor kresby pocítuje k jednotlivým postavám, nebo lze pozorovat, jak se autor kresby momentálně cítí. Důležité je také, jestli kresba působí na pozorujícího harmonicky nebo disharmonicky. Za základní

symboliku Davido (2008) považuje například kresbu domu, který děti kreslí moc rády. Má v sobě četné symboly jako přístřeší, rodinné teplo. Kresba domu se spojuje s podobou člověka. Dalším symbolem patřícím k často se vyskytujícím na obrázcích je kresba stromu nebo kresba květiny, kde dochází k projekci. Květina se považuje za archetyp jako voda nebo měsíc (Davido, 2008, s. 152). Zvířata děti obvykle velice rády znázorňují, zaujímají k nim citově zabarvený postoj, ať už v negativním nebo v pozitivním slova smyslu. Nesmíme však zapomínat na to, že obrázky zvířat mají často narativní charakter, děti se při kreslení inspiřují filmem či knížkou. Mnohdy se dítě se zvířetem identifikuje. V kresbě postavy také nacházíme symboliku. Postavy obvykle vypovídají o autorovi více než jiné symboly. Dítě do kreseb promítá celé já. Kromě promítání dochází k identifikaci subjektu. Když se dítě zobrazuje mladší, bývá to znakem regrese, která není ve skutečnosti nic jiného než obranný mechanismus (Davido, 2008). Osobě, se kterou se identifikují, dodává dítě hodnoty a důležitost umístěním ve výkresu.

Když dítě kreslí, vytváří si představu o světě kolem i o sobě samém, tudíž můžeme říci, že kreslení vede k sebepoznání. Někteří psychoanalytici pomocí kresby zkoumají nevyřešené genitální stadium. Tvrdí, že se v kresbách může projevovat falickými symboly, chybami či vynechávkami. Dítěti přináší kreslení jak uvolnění pudů a postupné získávání sebekontroly nad sebou samým, tak slouží jako prostředek ke komunikaci s druhými a přináší mnohé potěšení. Skrze kresby vyjadřuje emoce a nastiňuje svůj vnitřní prožitek, zažívá radost ze zobrazování symbolů, archetypů při vytváření vlastní struktury. Socializuje se, potěšení mu přináší, když může svůj výtvarný darovat. Potěšení mu může rovněž poskytovat zobrazování motivů z vizuální kultury. Ve světě fantazií zažívá potěšení při zahrávání si s fiktivní postavou. Při zobrazování zvířat projevuje emoce, mnohdy se s nimi také identifikuje. A to vše se děje na pozadí jeho vlastního sociálního a kulturního kontextu.

2.7.3. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*

Hlavními pojmy vztahujícími se k volné grafické činnosti podle autorů publikace *Dětská kresba jako diagnostický nástroj* jsou svoboda, fantazie, seberealizace, vztah ke druhým, imaginace, symbolismus, narcismus a vztah k objektu. Kresba je podle psychodynamického přístupu projevem subjektivní dimenze dítěte. Pro psychologa je jakýmsi zrcadlem, které odráží vnitřní uspořádání. Pro vychovatele je důležitý vývoj kresby, který je zkoumán a porovnáván s průměrem. Pro rodinu je darem, který odhaluje kouzlo dětství.

Kresba je svobodná tvorba, kterou dítě často věnuje dospělému jako část sebe samého. Na nevědomé úrovni dítě dobře ví, že tato kresba vypovídá o něm samém. Dětská kresba nebývá stereotypní, rodičům je věnován jiný obrázek než učitelce nebo psychologovi. Pro to, aby se mohla kresba rozvíjet, je bez pochyby pro dítě nezbytné okolí. Vnitřní svět, který si dítě představuje, jeho duševní fantazie, přenesse na hladkou plochu. Dětská vnitřní dynamika je pak převedena do reality. Zjišťujeme tedy, že vztah mezi představou a kresbou je intimní interakce. Právě díky prvním reálným výtvorům se může rozvíjet představivost. Když Freud analyzuje literární a uměleckou tvorbu, hovoří o „království imaginace“ jako o „rezervoáru“ vytvořeném během bolestně vnímaného přechodu od principu slasti k principu reality, aby umožnil nahradit pudové uspokojení, kterého by bylo třeba se v reálném životě vzdát (Cognet, 2013). Setkání nad kresbou, například mezi dítětem a jeho rodičem, vykazuje duševní blízkost, vzájemnou ovlivnitelnost a obohacování představivosti. Stejně jako z představivosti čerpá dětská kresba důležitou část své podstaty ze symboliky. Tato symbolická funkce je podle Cogneta (2013) ze všeho nejdůležitější. Díky ní může dítě vyobrazit své chování a vztahy, ale je také propojena s rozvojem jazyka a hry. Symbolický význam mají už první výtvořiny, první nakreslené čáry. Zanechávání stop na papíře se stává synonymem autonomie, potvrzení skutečného Já. Výtvarný projev může být někdy zatížen školou, rodinou, prostředím; vždyť přeci víme, že pozorování mění pozorovaný objekt.

Podle názoru D. Widlochera in Cogneta (2013) se prvotní zájem nemá zaměřovat na dílo, ale spíše na tvůrčí akt, na proces tvorby. Prostřednictvím tvorby dítě odhaluje nejenom praktické dovednosti (manuální zručnost, kvalitu vnímání atd.), ale hlavně své osobnostní rysy. Dítě při kreslení využívá fantazii a pokud není velké omezení v rámci volné kresby, může mít jistým způsobem také projektivní funkci.

Widlocher in Cogneta (2013) rozlišuje expresivní hodnotu kresby, která z části závisí na grafickém stylu (využití prostoru, intenzita čar, které spojuje s temperamentem dítěte), projektivní a narativní hodnotu. Projektivní hodnotu jsem již popsala, a tak ji již nebudu blíže vysvětlovat. Narativní hodnota spočívá v tom, že dítě si téma nejčastěji vybírá samo, obvykle to bývá určeno dvěma druhy motivace – touhou zobrazit určitý objekt, což bychom zařadili pod zobrazování osobně zajímavého tématu, a radostí z reprodukování určitých navyklých postupů, což souvisí s opakováním téhož nebo opakování variací.

Tématu, kterému věnuje i tato publikace pozornost, je kresba lidské postavy. Představuje privilegované místo v tvorbě dětí, neboť v kresbě postavy se autor, i když nevědomě, snaží vyobrazit sám sebe. Z kresby postavy lze ledacos vyčíst: jak je na tom dítě

vývojově, psychomotoricky. Z psychoanalytického hlediska jde hlavně o projekci, symboliku a o kreativní hru. Můžeme tedy říci, že dítě, které kreslí postavu sebe samého, mnohdy zažívá potěšení z vyobrazení „Já“. Freudová in Cognet (1965) píše, že u kresby lidské postavy, která v opakovaných provedeních ukazuje, jak dítě postupně krok za krokem získává vládu já nad vnitřním i vnějším světem. Z toho dle mého názoru vyplývá, že dítě se zdokonaluje a osvojuje si motoricky kresebné techniky, kde na základě projekce, symboliky a působení jak vědomých, tak nevědomých obsahů dochází k jakési identifikaci. Zároveň dochází také k uspokojení ze zvládnutých kroků, získané autonomie a z vyobrazení sebe sama.

Vývojem kresby lidské postavy se zabývá Cognet (2013), který popisuje jednotlivé etapy, stadia jejího vývoje. První stadium „Já“, se dítě odděluje od okolí a začíná si uvědomovat svoji vlastní identitu. Důležité je potvrzení dítěte dospělým. V dalším stadiu je odlišení od druhého člověka osvojeno, následuje stadium postava „se“, které je velice bohaté. V tomto období pozorujeme přechod od cítění sebe k vědomí sebe (Cognet, 2013). Dítě je schopno sebereflexe, uvědomuje si samo sebe. Do této etapy autor zařazuje mimo jiné i kresbu hlavonožce. Můžeme říci, že dítě, které je schopno přejít od cítění k vědomí sebe, pocítuje potěšení při pokusu vědomého zobrazování svého těla na papír, kde využívá prvky fantazie.

Posledním stadiem je podle Cogneta (2013) postava „avatar“, kdy se zlepšuje estetická stránka kresby. Uplatňuje se představivost, svět postavy, kde je možné všechno. Probíhá identifikace s jedním z blízkých osob, sexuální diferenciací. Často v tomto období začnou přibývat vyobrazení objektů, antropomorfních zvířat. Zobrazování má formu symbolické hry s představou o sobě, nebo se zobrazením blízkých. Pozorujeme identifikaci s fiktivní osobou, nebo zvířetem, věcmi. Například kresba kladiva, které se praštilo, má bouli a z oka mu stéká slzička. Vidíme identifikaci subjektu s věcí, konkrétně s kladivem.

Dítě prostřednictvím kresby jednak prožívá, co se mu přihodilo, komunikuje skrze kresbu s okolím, a zároveň zde dochází k znovuprožití příběhu, odbourání emocí, které poskytuje jistou úlevu. Když dítě dospěje do stadia postava-avatar, cílem kresby není konstrukce obrazu sebe samého, ale spíše uvedení do vztahu s okolím dítěte a zvláště pak s prvními objekty citů, jimiž jsou členové rodiny (Cognet, 2013). Přirozeně jde o kresbu rodiny, kde se podle autorů dají vyzorovat projekce, identifikace a konflikty.

2.8. Shrnutí – odpovědi na první výzkumnou otázku

V teoretické části jsem představila pohledy odborníků, kteří se zabývají dětskou kresbou. I když se jejich názory liší, poskytli mi bohatou inspiraci při zjišťování druhů libosti, které se vyskytují u dětské tvorby. V první části prezentuji názory a definice autorů, jak z důvodu širšího uchopení tématu, tak z důvodu následného porovnání s jednotlivými teoriemi. Snažila jsem se jít co nejvíce do hloubky, vystopovat původ dětské kresby, její vývoj a blíže popsat jednotlivé teorie zabývající se kresbou jako hrou. Všichni zmiňovaní odborníci, z pedagogiky i z psychologie, mi nabídli dostatečnou oporu pro samotný empirický výzkum.

První teorie z psychologie, která otvírá problematiku blíže, je kognitivní teorie Jeana Piageta (2010), související s rozvojem inteligence. Lze u něj upozorovat možnosti funkční libosti ze hry Kreslení, konkrétně radost z grafického pohybu, ze zdokonalování motoriky, z opakování již naučených dovedností a vytváření si individuálních symbolů.

Kreslení jako konstruktivní hru a hru obratnosti popisuje Václav Příhoda (1983) v teorii vývoje dětské spontánní kresby. S Piagetem (2010) se Příhoda (1983) shoduje v tom, že jejich teorie je rozdělena do jednotlivých vývojových stadií, a také v tom, že při opakování téhož tvarového znázornění dochází ke zdokonalování. Díky ovládnutí potřebných dovedností dítě přechází do další úrovně, kde si už například neužívá jenom funkci objektu, ale libost přináší i fantazírování.

Vyjádření fantazie v kresbě vyzdvihuje nejenom Příhoda (1983), ale také autoři Klusák a Kučera (2010). Ti hru Kreslení zařazují mezi hru obratností při kompozici objektu, ale také mezi hru fantazie, kde se rozehrávají fiktivní identity a příběhy. Jejich sbírka, konkrétně sbíraná data u hry Kreslení, poskytla této práci nejbohatější inspiraci při zmapování druhů potěšení. I přes to je třeba brát v úvahu, že děti v mém výzkumu jsou ve srovnání s dětmi v expozici her v jiném vývojovém stadiu. Uvidíme, které ze zmiňovaných libostí budou pro můj výzkum relevantní.

Z teorie hry Klusáka a Kučery (2010) jsem vypožadovala mnoho druhů potěšení, které jsem roztřídila detailněji v tabulce níže. Inspirací při mé kategorizaci bylo i rozdělení her podle Cailloise a Smitha in Klusák a Kučera (2010), kde hlavními kategoriemi v této práci jsou obratnost, imaginace a socializace. Všechny uvedené kategorie obsahují zmapované druhy potěšení ze všech nastudovaných odborných publikací. Obratnost zahrnuje druhy potěšení, které pocházejí z vnějšího světa a týkají se primárně manipulace

s objektem a ovládnutí motoriky. Imaginace obsahuje takové druhy zjištěného potěšení, které souvisí s vnitřním světem dítěte, s jeho představami a emocemi. V rámci kategorie socializace jsou uvedeny všechny libosti při tvorbě kresby, které souvisí se sociální interakcí dítěte, ať už se projevují komunikací s vrstevníky nebo jinými formami sociálního kontaktu. U Klusáka a Kučery (2010) se projevil sociální vztah kromě komunikace s vrstevníky také formou darování namalovaného obrázku, který přinesl potěšení oběma stranám, například formou pochvaly. Uznání vlastní hodnoty druhými zvyšuje sebevědomí a motivuje k další činnosti, jak k individuální, tak skupinové.

Význam sociokulturního prostředí a vliv vizuální kultury vyzdvihují didaktičky výtvarné výchovy Marie Fulková a Teresa Tipton (2011). Jejich výzkum přinesl práci návrh, jak postupovat při analýze kreslení, která je diferenciována od analýzy kresby jako produktu. Analýza tvorby vždy vychází z kontextu, pozoruje se samotný proces tvorby, přičemž si všímáme prožitku dítěte. Inspiraci nacházím v důležitosti interpretace kresby při samotném průběhu tvorby nebo po jeho dokončení. Děti reflektují projev své tvorby, kresba tudíž není jenom produkt práce, ale je také formou sociální komunikace. U autorek jsme mohli vidět formu sociálního kontaktu, konkrétně komunikaci dítěte s dospělým nad kresbou, kde se ve srovnání se sbírkou Klusáka a Kučery (2010) vyskytla forma sociálního kontaktu v podobě vzájemné komunikace s vrstevníky. Ve výzkumech autorek jsem zaznamenala také prvky fantazírování, konkrétně zahrávání si s fiktivním hrdinou z vizuální kultury, podobně jako je tomu u Klusáka a Kučery (2010). Při citlivém rozboru kresby lze pozorovat rozmanitá potěšení shodující se s těmi, které pozorujeme ve sbírce Klusáka a Kučery (2010), konkrétně: potěšení z obratnosti při konstrukci objektu, radost z experimentace s jiným materiálem než jsou kreslicí pomůcky, šaškování, zobrazení osobně zajímavého tématu a sebehodnocení v podobě pochvaly. Dále můžeme vidět potěšení ze zdokonalení techniky při konstrukci objektu a kinetické potěšení. V náznaku pozorujeme radost při zobrazování individuálních znaků a symbolů, což nacházíme i u Jeana Piageta (2010). Neméně významné je zobrazení archetypů.

Pozoruhodný pohled na kreslení nám poskytuje výtvarník a profesor Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Jaromír Uždil. Hlavní důraz při kreslení dává na projev vnitřního života dítěte. Neopomíná ani význam ontogeneze psychiky dítěte u kreslení, nedává však tomu takový důraz jako samotnému prožitku. Kresba znázorňuje celek duševního života, i když je vizuální komunikací, není jenom jí.

U Jaromíra Uždila (2002) lze tedy, ať již konkrétně nebo jen v náznaku, vyzdvihnout

zajímavé druhy potěšení ze hry Kreslení. V rámci obratnosti jsou to následující oblasti: radost z grafického pohybu, z používání barev, kinestetické potěšení a užívání si funkce předmětu. Kromě zmíněného emočního života vyjádřeného prostřednictvím kresby pozorujeme prvky fantastiky, zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazií a taktéž užívání si radosti při opakování variací objektů.

Uždilův (2002) pohled na dětskou kresbu má svým způsobem nejbližší k teorii Jeana Piageta (2010). Především co se týká vypořádaných funkčních libostí, i když Piaget (2010) vyzdvihuje kognitivní vývoj při kreslení a Uždil (2002) spíše vývoj afektivní, oba dva sdílejí svůj názor v používání individuálních znaků a symbolů, v aktivním opakování a v radosti z grafického pohybu.

V neposledním řadě se zde nabízí i sociální forma libosti, konkrétně potěšení z navázání kontaktu s druhou osobou prostřednictvím kresby. Dítě sděluje obsah druhým lidem pomocí vytvořených vlastních vizuálních symbolů a znaků. Tyto symboly a znaky se stávají individuálním jazykem obsahující afektivní složku, která má svůj původ v nevědomí.

Tradiční psychoanalytický přístup, zastoupený Sigmundem Freudem (1999) spatřuje ve hře kreslení princip slasti a požitek z aktivní reprodukce, který redukuje prožitý konflikt. Anna Freudová vyzdvihovala symbolismus a tendenci k nutkavému opakování ve hře. Jiný pohled na hru než nám poskytují stoupenci tradiční psychoanalýzy je pohled Donalda Winnicota (2018). Ten bere v potaz, z jakého sociálního prostředí dítě pochází, co a kdo ho v jeho okolí ovlivňuje. Hru vnímá jako formu komunikace, jako prostředek při sdělování duševních obsahů. Při hře Kreslení si nicméně dítě užívá manipulaci s objektem. Může se odehrávat manipulace s objektem, i když objekt není fyzicky přítomen? Pokud máme na mysli manipulaci ve smyslu obratnosti, tak jistě ne, protože s objektem nějakým způsobem zacházíme a dokážeme ho uchopit v realitě. V tomto směru jsou materiály používané dítětem ke hraní blízké přechodovým objektům, fyzická existence je spojená s psychickým významem.

Existuje i psychická reprezentace objektu, která je vytvořená v mysli dítěte, kde dochází k vnitřní představování si objektu bez fyzického kontaktu s ním. Lze tedy konstatovat, že manipulace s objektem v aplikaci na hru kreslení má podobnou funkci jako přechodový objekt. Potenciální prostor je koncept, o kterém D. Winnicot (2018) tvrdí, že zachycuje oblast prožívání ležící mezi fantazií a realitou, mezi vnitřní psychickou realitou a vnější či skutečnou realitou. Přechodový objekt tak stojí mezi vnitřní realitou a psychickou realitou a umožňuje tak jejich sblížení.

Jestliže existuje mezi jednotlivými psychoanalyticky orientovanými autory nějaká shoda, pak je to zahrnutí symbolismu do spontánní dětské hry. Vyzdvihují ji tradiční psychoanalytici na čele s Freudem (1999), stejně tak ji zdůrazňují i současní psychoanalyticky smýšlející autoři, jako jsou Roseline Davido (2008) a Georges Cognet (2013). Kromě zobrazování symbolů se prolíná psychoanalytickými teoriemi s menší obměnou pojem sebepotvrzení. Psychoanalýza úzce souvisí s rozvojem osobnosti a do dětských kreseb se podle psychoanalytiků projektuje celá bytost jedince.

Roseline Davido (2008), jak už bylo zmíněno výše, podobně jako Piaget (2010) nebo Příhoda (1983) rozděluje vývoj kresby do několika stadií. Kreslení procházející několika stadii v sobě nesporně skrývá kognitivní složku, ale i afektivní, které Davido (2008) přikládá větší význam. Pohled do tradiční i současnější psychoanalýzy nám přináší inspirativní druhy libosti při kreslení. Shodné je zobrazování symbolů a požitek z aktivního reprodukování. U Winnicota (2018), Davida (2008) i Cogneta (2013) spatřujeme potěšení v sociálním kontaktu pomocí kreslení, kde si užívají děti potěšení z komunikace s objektem. Davido (2008) a Cognet (2013) konkrétně tvrdí, že potěšení dětem může přinášet darování obrázku. Význam imaginace s emočním prvkem zdůrazňují jak Cognet (2013), tak Davido (2008). Konkrétně lze získané potěšení v této kategorii rozdělit následovně: potěšení ze zobrazování prvků z médií, což je shodné s teorií Klusáka a Kučery (2010) a Fulkové, Tipton (2011), dále u obou teorií spatřujeme identifikaci se zvířetem, osobou, nebo někým, koho má dítě rádo, například s rodičem. Kromě těchto identifikací se nám naskytlo i zajímavé potěšení, a to ze zobrazení samého sebe neboli „Já“, kde postupně dítě dochází do stadia, kde se umísťuje na vyobrazené kresbě do vztahu s objekty.

Všechny výše zmíněné zpozorované druhy potěšení v odborné literatuře jsem rozdělila do následující tabulky, která tak přináší odpověď na první výzkumnou otázku: **Jaké druhy potěšení by se ve hře kreslení mohly nabízet dle odborné literatury?**

Tabulka č. 1: Zjištěné druhy potěšení.

<p>Obratnost při kompozici objektu a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vývojová stadia: črtací experimentace, prvotní obrys, lineární náčrt, realistická kresba, naturalistická kresba (obsažena radost z grafického pohybu a potěšení se zdokonalení motoriky), - použití jiných výtvarných pomůcek, - užívání si funkce předmětu, - potěšení jenom ze zkoumání předmětu, - kinetické potěšení, - kinestetické potěšení, - potěšení z použití barev.
<p>Imaginace</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rozehrávání fiktivních identit a příběhů, - osobně zajímavé téma, - zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazií, - zahrávání si s představami ovlivněnými realitou, - zobrazování postav z médií, - zobrazování motivů týkajících se lásky, - potěšení ze zobrazování „Já“ sebe, - identifikace s fiktivní osobou, zvířetem nebo rodičem.
<p>Socializace</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hodnocení, - spolupráce, - rivalita, - komunikace s vrstevníky, - obdarování, - pochválení, - šaškování, - komunikace s dospělým.

<p>Symbolizace – mimo uvedených dílčích potěšení se symbolizací myslí jakýkoliv skrytý nebo přenesený význam kresby</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tvorba vlastní struktury, - tvorba individuálního symbolu, znaku, - tvorba konvenčního, všeobecně známého symbolu.
<p>Opakování: a) reprodukce naučených postupů, b) požitok z aktivní reprodukce, tendence k nutkavému opakování</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opakování objektů, - opakování variací objektů.
<p>Vyjádření emočního prožitku dítěte, jeho přání a touhy.</p>	

3. Empirická část

V této části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které odpovídají na druhou výzkumnou otázku: **Jaké druhy potěšení z účasti ve hře kreslení lze pozorovat v konkrétních případech hraní této hry?**

V teoretické části bylo zjištěno podle odborné literatury několik druhů potěšení a podařilo se odpovědět na první výzkumnou otázku. Cílem bude zjistit, jestli nalezené druhy potěšení bude možné vypořádat u jednotlivých situací v mém empirickém výzkumu, případně objevit nové formy potěšení a tím teorii kreslení rozšířit.

Už v odpovědi na první výzkumnou otázku lze najít rozdíly ve zjištěných druzích potěšení a v jednotlivých kategoriích, které prezentovala Haberhauerová a které prezentuji já. V teoretické části uvedla Haberhauerová 11 druhů nalezených potěšení, které následně rozčlenila do pěti kategorií: výsledná kresba, tvorba, komunikace, fantazírování a pomůcky. Pojem tvorba v mé práci zahrnuje všechny aspekty týkající se kreslení, nejen co se týká obratnosti a fantazie.

Ve své práci uvádím sedm hlavních kategorií, které blíže rozčleňuji. Oproti práci Haberhauerové se zaměřuji více na psychologické pojetí kreslení jako hry. Kategorii Imaginace (v pojetí Haberhauerové se jedná o fantazírování) rozšiřuji o zobrazování postav z médií, zobrazování motivů týkajících se lásky, potěšení ze zobrazování „Já“ a identifikaci s fiktivní osobou, zvířetem nebo rodičem. Všechny uvedené dílčí kategorie vycházejí zevnitř dítěte při samotné tvorbě. Z psychologického hlediska se dále věnuji kategorii symbolizace, která obsahuje několik dílčích forem. Pro opakování objektů a opakování varianty objektů je v mé práci vyčleněna samostatná kategorie, stejně jako pro vyjádření emočního prvku při hře kreslení. Obratnost při kompozici objektu jsem rozšířila také o několik dílčích podkategorií a to: použití jiných výtvarných pomůcek, užívání si funkce předmětu, potěšení jenom ze zkoumání předmětu, kinetické potěšení a kinestetické potěšení. Vývojová stadia určená Příhodou při spontánní kresbě se shodují s těmi, které uvedla ve své práci rovněž Haberhauerová. Kategorii socializaci jsem také rozšířila o podkategorie: spolupráce a rivalita, obdarování, pochválení, šaškování; a blíže jsem specifikovala podkategorii komunikace, jak uvidíme později.

V závěru konfrontuji vlastní výsledky s prostudovanou literaturou a také s prací Haberhauerové.

3.1. Metody sběru dat

Pro kvalitativní výzkum byly použity stejné metody šetření, jaké použila ve své práci Haberhauerová, a to: anamnéza dítěte, pozorování, dotazování a analýza artefaktů. Anamnéza dítěte obsahuje jméno dítěte, jeho věk a základní psychologické charakteristiky, vypořizované v průběhu výzkumu anebo sdělené paní učitelkou. V tomto výzkumu se nejednalo o klasickou anamnézu, ale primárně šlo o hlavní rysy dítěte.

Nejdůležitějším nástrojem sběru dat bylo zúčastněné pozorování, kde výzkumník byl v přímém kontaktu s pozorovanými objekty. Toto pozorování se definuje jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování aktivit přímo v terénu. Pozorovatel se účastní těchto aktivit, drží se zpátky, dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje (Švaříček, 2007).

Průběh pozorování byl zaznamenáván na diktafon nebo na mobilní telefon. Data byla převedena formou transkripce do elektronické podoby. Kvalitativní analýza byla zpracovávána také díky terénním poznámkám výzkumníka. Finální obrázky byly zakládány do desek, následně skenovány a ukládány k jednotlivým popisům situace.

Aktivita kreslení musela vycházet přímo z dítěte, nikoliv na zakázku, respektive na podnět paní učitelky. Pokud k takové situaci došlo, průběh pozorování nebyl zaznamenán. Párkrát došlo k situaci, kdy výzkumník přišel na pozorování a žádná data nezískal, nebo děti začaly na příkaz paní učitelky vytvářet něco konkrétního. V těchto případech výzkumník pozoroval pouze jednotlivé charakteristiky dětí.

V průběhu samotné tvorby výzkumník do situace nezasahoval. Pokud však došlo k situaci, kde dítě zobrazilo něco, čemu nebylo možné porozumět, přišlo na řadu samotné dotazování. Mnohokrát však aktivní vstupování výzkumníka nebylo třeba, protože děti vyvíjely iniciativu samy a do procesu tvorby výzkumníka zapojily přirozeně bez pobízení.

Analýza spontánních produktů spočívala v popisu situace a také v samotném rozboru kreseb. Analýza se opírala o teoretické základy zjištěných druhů potěšení a definovaných v jednotlivých kategoriích, ale také o konkrétní pozorované kreslicí situace a specifický vztah výzkumníka s dětmi.

3.2. Průběh výzkumu

Výzkum probíhal po dobu jednoho školního roku v jedné z pražských státních mateřských škol. Výzkumné šetření konkrétních pozorovaných situací volné spontánní kresby proběhlo od 9. října 2018 do 18. června 2019.

Nejdříve byla elektronickým způsobem oslovena paní ředitelka vybrané mateřské školy, která výzkumníka předala paní asistentce k samotné domluvě o průběhu výzkumu. Výzkumník následně oslovil asistentku paní ředitelky a domluvil se na veškerých věcech týkajících se výzkumu, které hodlá jako student pro svou práci realizovat. Následně byla oslovena konkrétní paní učitelka, která měla na starosti třídu předškoláků; s ní pak výzkumník komunikoval po celou dobu trvání výzkumu. Od paní učitelky získal potřebné informace ohledně věku a některých osobnostních charakteristik dítěte.

Následně pak výzkumník navštěvoval v předem dohodnutých časech jednu třídu. V třídě byla kromě paní učitelky přítomna ještě asistentka pedagoga, kterou mělo přiděleno několik dětí.

3.3. Výzkumný soubor

Dohromady se podařilo získat 14 pozorování volné spontánní kresby podrobně rozpracovaných v jednotlivých přílohách. Výzkumný soubor tvořilo dohromady 23 dětí, z toho 14 dívek a 9 chlapců. Pozorovaných kresebných situací se účastnily konkrétně:

Alice (6;1) – P1	Zuzana (6;2) – P5	Vanesa (5;8) – P10
Sofie (6;1) – P2	Eliáš (5;6) – P6	Filípek (5;9) – P11
Julie (6;4) – P2	Vilík (5;1) – P6	Ondra (5;5) – P12
Nikola (5;7) – P2 a P8	Seržo (5;7) – P7	Vojta (5;5) – P12
Magda (5;7) – P3	Jenda (5;8) – P7	Klára (5;2) – P13
Alex (5;2) – P4	Andrea (5;7) – P8	Stela (5;1) – P13 a P14
Kryštof (5;4) – P4	Marie (5;8) – P9	Tereza (5;4) – P13
Zita (5;4) – P5	Linda (6;1) – P10	

Některé z dětí se pozorovaných situací účastnily dvakrát – konkrétně to byly: Nikola (5;7) a Stela (5;1). Nejmladší z účastníků byla dívka jménem Stela, které bylo pět let, a nejstarší byla také dívka, jménem Julie, a té bylo v době pozorované situace šest let a čtyři měsíce. Spontánních kreseb se podařilo celkem nasbírat dohromady 35.

3.4. Etická otázka výzkumu

V této práci nebyla prezentována žádná citlivá data. Paní asistentkou mi bylo sděleno, že většina rodičů na začátku školního roku podepisuje informovaný souhlas pro případ, že by se ve školce uskutečňoval nějaký průzkum nebo výzkum studentů pro jejich závěrečné práce. Pokud by rodiče přímo nesouhlasili, aby se jejich dítě účastnilo podobné situace, paní asistentka by o tom byla informována a takové dítě bych tudíž nemohla pozorovat. K žádné takové situaci nedošlo.

3.5. Analýza dat a prezentace výsledků

Výzkum se opíral o vysledované druhy potěšení uvedených v teoretické tabulce. Tabulka obsahuje šest hlavních kategorií: **obratnost při kompozici objektu, imaginace, socializace, symbolizace, opakování a emoční prožitek**. Nové druhy zjištěné v průběhu výzkumu bylo možné zařadit do těchto kategorií, jelikož každá z nich obsahuje také dílčí druhy potěšení zažívající dětmi při hře kreslení. Byla vytvořena i sedmá kategorie – **vztah k výzkumníkovi**.

Jednotlivá pozorování jsou uvedena v příloze této práce. Každá příloha obsahuje název „Pozorování dětské spontánní kresby“ a číslo – P1 až P14. Přílohy jsou řazeny chronologicky dle data, kdy se uskutečnilo toto pozorování. Dále obsahuje jméno účastníka, věk, popis situace, rozbor kresby, souhrn a na konci každé přílohy jsou naskenovány jednotlivé finální obrázky.

3.5.1. *Samotný proces tvorby*

Většině zúčastněných dětí, tj. **22 případům**, poskytla samotná tvorba hlavní zdroj potěšení. Samotná tvorba spočívá v obratnosti při kompozici objektů, manipulace

s objektem s fyzickým zapojením, ale také psychologická manipulace označovaného a označujícího. Při tvorbě se děti soustředily výhradně na kreslení a její části, užívaly si například manipulaci s pastelkami, nebo se pohroužily do svého vlastního světa imaginace. Při tvorbě se mohla objevit jedna z mnohých sociálních interakcí, které ale spíše samotnou tvorbu doprovázely.

Pouze ve dvou případech byla tato kategorie hlavním zdrojem potěšení a nebo rovnocenná s tvorbou: a to v případě Sofie, které více než samotná tvorba přineslo potěšení ze vzájemné komunikace s vrstevníkem a s dospělým, celé její tvoření doprovázelo expresivní vyjadřování emocí spojené s příchodem její nejlepší kamarádky. Druhý případ, kde by se dala tvorba považovat za rovnocennou se sociální interakcí, byla kresba Filipa, který si užíval komunikaci s dospělým, se kterým si mohl povídat o tématech jemu libých a pro jeho vrstevníky nezajímavých.

V práci Haberhauerové najdeme v kapitole Výsledná kresba tvrzení, že ve 14 případech nabídla dětem potěšení z daru. Já jsem potěšení z možností věnovat kresbu darem zařadila do podkategorie z hlavní kategorie socializace. Potěšení z daru se v její teorii neobjevilo, tento fakt zjistila až během svého empirického výzkumu. V mé práci toto konkrétní potěšení bylo zjištěno už v teoretické části, kde Davido (2008) říká, že kresba bývá cenným dárkem dítěte těm, které má rádo. Výsledné artefakty byly věnovány jako dar ve **12 případech** (konkrétní identifikace, komu děti výkres darovaly, je blíže definováno v kapitole Socializace a vztah k výzkumníkovi), v **15 případech** ale děti neprojevíly o kresbu nikterak zájem, což dokazuje, že hlavním motivem byla pro ně samotná tvorba, a v **5 případech** si kresbu děti uložily do skříňky, aby je třeba ukázaly rodičům, nebo si ji chtěly nechat pro sebe – v těchto případech byl pro děti důležitý jak samotný proces tvorby, tak i finální produkt. Z výše uvedeného vyplývá, že samotný proces tvorby, jeho aspekty a s ním zjištěné potěšení jsou pro děti nejdůležitějším prvkem u kreslení spontánních výkresů.

Do tvorby Haberhauerová zařadila nejenom kategorie týkající se obratnosti, ale také ty, které souvisí s fantazií dítěte. Tvorba v mé práci zahrnuje obratnost, imaginaci, symbolizaci, opakování a také vyjádření emočního prožitku dítěte. Sociální interakce spíše tvorbu doprovází. V průběhu výzkumu jsem do zjištěných druhů potěšení zařadila novou kategorii, a to vztah k výzkumníkovi; ten se týká jak samotné tvorby, tak komunikace.

3.5.2. *Obratnost při kompozici objektu a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu*

Za obratnost při kompozici objektu jsou považovány zejména aspekty související s radostí z grafického pohybu, ze zdokonalení motoriky a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu. K dosažení určité vývojové fáze dle Příhody jsou třeba jisté kognitivní schopnosti, které ovšem pocházejí z psychické roviny dítěte; ale zařazujeme ji pod obratnost, protože souvisí s rozvojem anebo má přímý vztah k funkcím předmětu. Je potřeba zdůraznit, že ačkoliv některé děti dosáhly určitou vývojovou úroveň klasifikovanou Příhodou, objevily se u nich prvky z následující fáze. Většinou se jednalo o jeden nebo dva dílčí prvky. V takovém případě se pohlíželo na kresbu z obou fází, tu kterou už dítě překonalo a většinu dílčích prvků splňuje, a z fáze následující, na kterou třeba dítě dosáhlo jen jedním kritériem.

Črtací experimentace byla zaznamenána v **1 případě** u Vilíka P6, kde experimentuje s jednotlivými tahy, avšak dosáhl už i na následující fázi ve vývoji spontánní kresby dle Příhody. To, že nebude více případů zaznamenáno v této fázi, bylo očekávané vzhledem k věku účastníku výzkumu. Črtací experimentace se vyskytuje průměrně u dětí předškoláckových (cca do tří let věku).

Prvotní obrys byl zaznamenán ve **4 případech** volné spontánní kresby (u Magdy P3 obrázek č.1, kdy se dívka pokoušela zobrazit, co zamýšlela, i když se jí to nepovedlo; Zita P5 při tvorbě andělíčka – obrázek č.3; Vilík P6 zobrazuje abstraktní konfiguraci, která však něco znamená, není to jenom bezmyšlenkovité čárání – kopec, nad kterým je duha; Stela P13, kde zobrazila cestu k hračkářství – seskupuje črty tak, aby vyjádřila význam, který má na mysli).

Lineární náčrt se objevil v **22 pozorovaných případech kresebných artefaktů**. Alice P1, kde zobrazila pouze základní znaky zobrazovaných objektů; Sofie P2 a Julie P2; Nikola P2, kde jsou její objekty znázorněny v liniích; Magda P3 obrázek č. 2 – zobrazovala objekty značně disproporční, Magda P3 obrázek č. 3 a obrázek č. 4 zobrazení srdíčka; Kryštof P4 technicky zobrazil dům čtverec, obsahující menší čtverec rozpůlený čarou vertikálně, horizontálně taky křížem, trojúhelníková střecha rovněž zobrazena v liniích; Alex P4 zobrazil sněhuláka, tudíž obecnou podobu rodu předmětu; Zita P5 obrázek č. 3 zobrazuje obecnou podobu některého rodu předmětu, nikoli ještě jakkoli individualizovanou – anděl, sněhulák – objekty představují zástupce rodu předmětu; Zuzana P5 obrázek č. 1 kresba kytky pro maminku; Vilík P6 dosáhl na prvek lineárního náčrtu tím, že zobrazil hlavní znaky zobrazovaného předmětu, jeho obecnou podobu a to, co o daném předmětu ví podle svých

představ o této realitě, kdy zobrazil kopec a nad kopcem duhu; Seržo P7 v jeho kresbě se vyskytuje značná disproporčnost, kde květina je stejně velká jako postava; Andrea P8 obrázek č. 1 zobrazuje princezny, které jsou skoro stejně velké jako jejich hrad; Nikola P8 zobrazuje zajíčka – obecný rod předmětu; Marie P9 zobrazuje mraky, ze kterých prší; Linda P10 zobrazená princezna v jejím podání je stejně velká jako dveře hradu; Vojta P12 nakreslil postavu – ženu, nejedná se o nikoho konkrétního; Ondra P12 zobrazil postavy netradičním způsobem, poskládány z různých geometrických tvarů připomínající hru Minecraft; Klárka P13 obrázek č. 2 zobrazuje přírodu – louku, sluníčko, strom; Tereza P13 kreslí dopravní prostředek, který pořídil její táta; Stela P14 nakreslila malého anděla a větší vílu.

Realistická kresba se objevila v **26 kreslících případech**. Alice P1, při pokusu o zobrazení ptáčka z profilu; Nikola P2 si dopřává prvky z této fáze, snaží se o zobrazení postavy podle vlastní představy, kde se jedná o konkrétní osobu s diferenciací pohlaví; Magda P3 obrázek č. 2 – vybarvila objekty podle barevné skutečnosti a v její kresbě je viditelná transparentnost; Magda P3 obrázek č. 3 a obrázek č. 4 zobrazení srdíčka; Kryštof P4 zobrazil dům v liniích, avšak připsal mu individualizovanou podobu; Alex P4 zobrazil sněhuláka, kterému nakreslil specifický znak – kytičku, tím ho pohlavně diferencuje; Zita P5 obrázek č. 1 a obrázek č. 2, kde znázornila objekt – samu sebe, podle vlastní představy - na obrázku prvním, má postavička vlasy fialové, na obrázku druhém červené, znázorněný objekt je existující osoba; Zuzana P5 obrázek č. 1 kresba kytky pro maminku, kde se setkáváme s transparentností a jinými prvky patřící do fáze realismu; Zuzana P5 zobrazila konkrétní osobu výzkumníka na obrázku č. 2; Eliáš P6 namaloval hřiště, které je specifické a konkrétní, jedná se o sportoviště v parku, kam chodívá s mámou; Jenda P7 maluje maminku a tatínka, skutečné konkrétní osoby se specifickými znaky, diferencuje muže a ženu a tyto jednotlivé postavy obléká, muže-tátu do kalhot a ženu-maminku do šatů; Seržo P7 zobrazuje postavu - sám sebe; Andrea P8 v obrázku č. 1 kreslí princezny z konkrétní pohádky – Elza panenka vlevo, má jeden copánek a modré šaty i v pohádce, přičemž její sestra – Anna má copánky dva a šaty rudé, Andrejčinu kresbu č. 2 také zařazujeme do realistické fáze; Vanesa P10 nakreslila konkrétní český hrad patřící prezidentovi; Linda P10 dosáhla na tuto fázi tím, že zobrazila princeznu – konkrétně Šípkovou Růženku; Filip P11 obrázek č. 1 zobrazil postavičky – plastové figurky v podobě ovoce k dostání v supermarketu a obrázek č. 2 zobrazil tulipány ve váze; Vojta P12 dosáhl na tuto fázi tím, že diferencoval pohlaví a barevné zobrazení taky odpovídá více méně realitě; Ondra P12 zobrazuje postavu, která disponuje individuálním znakem (fajfka v ústech); Kárka P13 obrázek č. 1 zobrazuje

svoji oblíbenou panenku Barbie a v obrázku č. 2 zobrazuje konkrétní strom – jabloň; Stela P13 obrázek č. 2 zobrazila mateřskou školku a logopedii, kterou navštěvuje; Tereza P13 nakreslila konkrétní individuální automobil patřící její rodině.

Pečlivé senzomotorické vedení čar bylo zaznamenáno ve **3 případech**. Vanesa P10 při kresbě vyvíjí značné úsilí nejen při vybarvování plochy hradu, ale také se snaží o nepřetahování; Filip P11 pečlivě, uvědoměle usiluje o každý jednotlivý tah, v zobrazování postaviček i v případě vyplňování pozadí na ploše papíru, které je odděleno jednotlivými barevnými grafickými útvary; Ondra P12 důkladně vybarvuje jednotlivé geometrické útvary a snaží se nepřetahovat.

Naturalistická kresba byla pozorována v **5 případech artefaktů** volné spontánní kresby. Zuzana P5 dosáhla na fázi naturalistické kresby obrázkem č. 2, kde se snažila vyobrazit objekt – výzkumníka podle skutečné předlohy, respektive podle modelu a jednotlivé komponenty týkající se oblečení zobrazuje barevně tak, jak skutečně vypadají; Jenda P7 při zobrazování rodičů líčí svět toliko, jak se mu jeví - znázornil oběma rodičům místo skutečných očí srdíčka, které podle něj vyjadřují vzájemnou lásku rodičů anebo lásku k synovi; Filip P11 obrázek č. 1 znázorňuje plastové postavičky podle skutečné předlohy a na kresbu se dívá kritickým pohledem; Filip P11 obrázek č. 2 zobrazení tulipánů ve váze – jsou vidět hlavičky květů, ale také vidíme i jejich stonky, je možné, že chlapec zobrazil konkrétní průsvitnou vázu, kterou někde viděl, takže to není transparence, ale skutečné zobrazení předmětu; Klárka P13 obrázek č. 1 kreslí svoji panenku Barbie podle skutečnosti.

Použití jiných výtvarných pomůcek bylo pozorováno v jednom případě, avšak ve **2 kresebných artefaktech**, a to u Magdy P3 obrázek č. 3 a obrázek č. 4, kdy používá u svého tvoření kromě pastelek taky lepidlo a nůžky a patřičně si funkci těchto předmětů užívá.

Užívání si funkce předmětu bylo zpozorováno v **6 případech**. Magda P3 obrázek č. 3 a obrázek č. 4 si užívá manipulaci s výtvarnými pomůckami, kde využívá taky jejich funkci; Vanesa P10 si užívá funkci pastelky, kde vyvíjí značné úsilí při vybarvování hradu; Filip P11 při své tvorbě si užívá funkci předmětu, v tomto případě pastelky, kde pomocí jednotlivých barev dokáže zobrazit skutečnou podobu postaviček; Ondra P12 si užívá funkci výtvarných pomůcek v podobě fix; Stela P13 obrázek č. 1 dala přednost fixám před pastelkami.

Potěšení jenom ze zkoumání předmětu se objevilo v **1 případě** u Sofii P2, které manipuluje s pastelkami, prohlíží si je a hraje si s nimi.

Kinetické potěšení se vyskytlo v **1 případě** u Ondry P12, který si užíval tento druh potěšení, když skutečně ukazuje rukou, jak se nabírají špagety, jak se sype na špagety sýr, nebo když míchá „jakoby“ rajskou polévku.

Kinestetické potěšení se v pozorování objevilo ve **2 případech**. Eliáš P6 si při zobrazování představuje, prožívá a připomíná, co všechno může provádět na hřišti, dobře si pamatuje a představuje věci, se kterými by mohl manipulovat; Ondra P12 si užívá toto potěšení při tvorbě, kde nejen že pohybuje fyzicky tělem při hře kreslení, když skutečně ukazuje, jak se vaří, ale také si představuje předměty, se kterými by mohl manipulovat podobné jako Eliáš.

Potěšení z použití barev bylo pozorováno v **26 případech**. Alice P1, kdy se snaží o naturalistické barevné zobrazení; Sofie P2, kdy obdivuje ryze holčičí barvy; Magda P3 ve svých výtvorech využila barevnou pestrost, prostřednictvím které mohla vyjádřit svoje fantazie (na obrázku č. 2), a také vybarvit podobně vypadající srdíčka podle svých představ (obrázek č. 3 a č. 4); Kryštof P4 a Alex P4; Zita P5 obrázek č. 1 a obrázek č. 2 dívka vyjadřuje subjektivní, přímý estetický postoj vůči danému vjemu; Zuzana P5 obrázek č. 1 a obrázek č. 2 využila barevnou naturalistickou věrnost; Vilík P6 experimentuje s barvami, kde pomocí nich zaplní celou plochu papíru; Eliáš P6 při zobrazování skutečné situace, která nastane, když svítí slunce a prší, použil barevnou věrnost; Jenda P6 se snažil svoje rodiče zobrazit naturalistickou barevnou věrností; Andrea P8 obrázek č. 1 při kreslení princezen používá barvy podle skutečnosti, také při zobrazování vědky obrázek č. 2; Nikola P8 při kresbě zajíčka používá barvy podle své fantazie; Vanesa P10 pomocí pastelky zobrazuje barevně hrad podle svých představ; Filip P11 se snaží o naturalistickou barevnou věrnost jak v obrázku č. 1, tak v obrázku č. 2; Vojta P12 kreslí slunce, trávu, mrak, pokožku postavy podle barevné skutečnosti; Ondra P12 si užívá barevné zobrazení, které mu poskytují výtvarné pomůcky v podobě fix; Klárka P13 obrázek č. 1 a obrázek č. 2 používá barvy podle skutečnosti; Stela P13 obrázek č. 2 vybarvuje školku; Tereza P13 při vybarvování auta.

Napsání slova označující označované bylo vyzkoušeno v empirickém výzkumu v **1 případě** u Magdy P3 obrázek č. 2, kde dívka napsala slovo – máma a mamka, i když to není úplně podle správnosti, první půlka slova je jasná všem.

Napsání jména adresáta obrázku se objevilo v **1 případě** u Zuzany P5 obrázek č. 1, kdy na obrázek píše slovo máma, sděluje tím význam, pro koho je obrázek určen.

Možnost zaplnění celé plochy papíru se objevilo ve **2 případech**. Vilík P6 si užíval

toto potěšení, kdy zobrazoval kopec s duhou; Filip P11 obrázek č. 1 při zobrazování oblíbených postaviček vybarvuje celou plochu papíru.

Podpis – autorství bylo vyzorováno ve **3 případech**. Andrea P8 a Nikola P8 se dokázaly na svoje obrázky podepsat svým jménem, což svědčí o zvládnutí jedné z mnoha grafomotorických dovedností posuzovaných při školní zralosti dítěte; Vanesa P10 napsala začáteční písmena svého jména a příjmení.

Shrnutí

Kresba nabídla dětem v této kategorii mnoho druhů potěšení, hlavně ze zvládnutí jednotlivých vývojových fází klasifikovaných Příhodou. Většina dětí překonala fázi lineárního náčrtu a v jejich kresbách se objevily prvky patřící do fáze realistické kresby, kde zobrazují objekty podle vlastní představy o realitě. Objekty disponují specifickými znaky a objevuje se také diferenciací pohlaví. Jednou (v případě Vilíka) se vyskytla i fáze črtací experimentace, kresba se však na tuto fázi podobá spíše z technického hlediska, kde chlapec experimentoval s jednotlivými tahy, ale jelikož kresba obsahovala význam, byla zařazena také do následující fázi prvotního obrysu. Zajímavé bylo, že se v tvorbě vyskytla i fáze naturalistické kresby, kde děti kreslily podle předlohy a byly k sobě kritické.

Ve výzkumu Haberhauerové bylo zaznamenáno nejvíce děti, které dosáhly vývojovou fází realistické kresby a také potěšení z používání barev. Kategorie možnost zaplnění celé plochy papíru se vyskytla také v této práci, konkrétně u Vilíka, kdy zobrazoval na pohled abstraktní konfiguraci, a také u Filipa, který zobrazoval svoje oblíbené postavičky a vyplňoval pozadí výkresu.

V této práci se taky ukázalo, že nejvíce dětí dosáhlo úrovně realistické kresby a nejvíce si užily práci s barvami. Uvědomujeme si diskutovanost zařazení použití barev do kategorie obratnosti při kompozici objektu. Používání barev při tvorbě vychází také z nitra jedince, z jeho vlastních fantazií a toho jsme si plně vědomi. Je pravdou, že v některých případech jde o barevnou věrnost a v některých o barevnou pestrost, která pochází z představ. Tak či onak jsme se nakonec rozhodli ponechat tuto kategorii v rámci obratnosti, jelikož se jedná o manipulaci s objektem ve vztahu k fyzickému světu. Ovšem kategorie se dá zařadit i pod kategorii Imaginace.

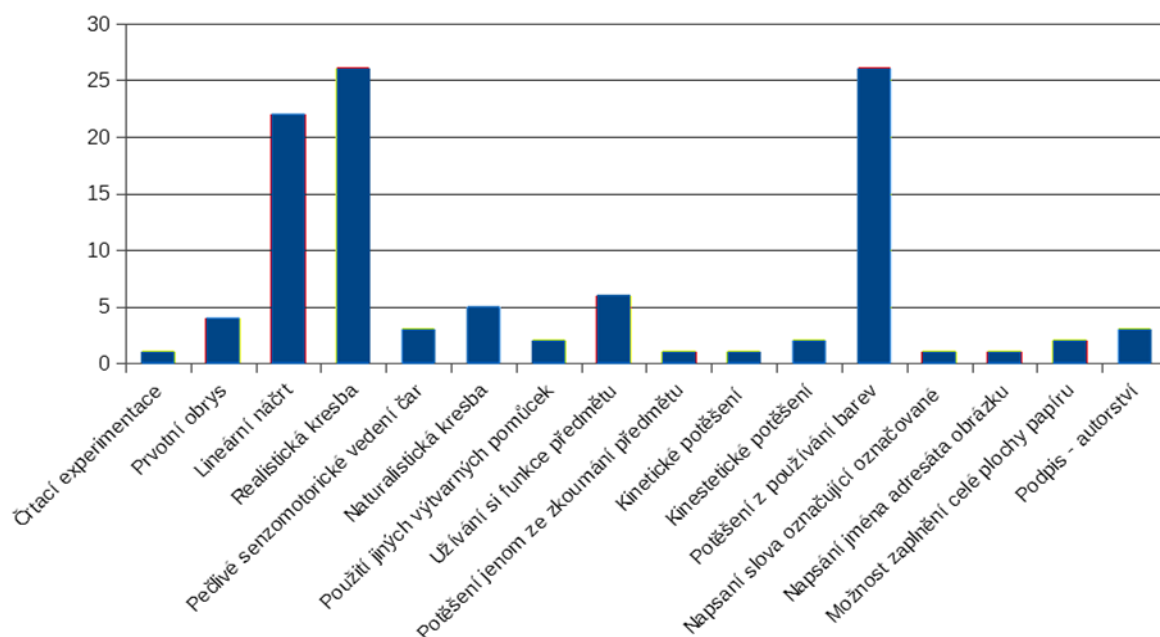
V teoretické části bylo definované potěšení, kdy děti zažívají potěšení jenom ze zkoumání předmětu; tento prvek se vyskytl pouze jednou v případě Sofie, která si dlouho

prohlíží pastelky, které disponují ryze holčičími barvami, obdivuje je a hraje si s nimi. Nedá se říct, že každé dítě, které manipuluje s pastelkami, si také užívá jejich funkci. Užívání si funkce většinou souviselo s používáním jiných výtvarných pomůcek, při vystřihování a lepení. S užíváním si funkce předmětu šlo ale také ruku v ruce pečlivé senzomotorické vedení čar, definované Piagetem i Příhodou, kdy si dítě užívá vybarvování jednotlivých objektů, snaží se nepřetahovat, dosahuje určité dovednosti a pak to z radosti opakuje.

Co mně samotnou překvapilo, bylo tzv. kinetické a kinestetické potěšení, které bylo podle zahraničního výzkumu prezentovaného v teoretické části. V našem výzkumu Eliáš předvádí něco, co bychom mohli nazvat kinestetické potěšení, kdy při si zobrazování představuje, prožívá a připomíná, co všechno může provádět na hřišti, a dobře si pamatuje a představuje věci, se kterými by mohl manipulovat. Také Ondra, když skutečně ukazuje rukou, jak se nabírají špagety, nebo jak sype na špagety sýr, toto nejenom fyzicky ukazuje, ale také kreslí.

Za zmínku stojí potěšení objevená v empirickém výzkumu, o kterých by se dalo říct, že měla základ v teoretickém podkladu obratnosti, a to napsání slova označující označované, jméno adresáta a podpis – autorství. Všechny zmiňované případy svědčí o zvládnutí jedné z mnoha grafomotorických dovedností posuzovaných při školní zralosti dítěte.

Graf č. 1.: Obratnost při kompozici objektu a manipulace s objektem.



3.5.3. *Imaginace*

Rozehrávání fiktivních identit a příběhů se objevilo v **6 případech**. Kryštof P4 si hraje s fiktivní identitou ve vlastním světě fantazií, když povídá, že zobrazený trpaslík bydlí v domečku; Alex P4 rozehrává fiktivní identitu Sněhuláka, dívku; Andrea P8 rozehrává fiktivní identity princezen a jejich příběh podle pohádkové předlohy; Linda P10 rozehrává identitu princezny – Šípkové Růženky; Ondra P12 rozehrává příběh; Stela P14 rozehrává příběh a identitu, když povídá, že anděl letí.

Pokračování v rozehrávání příběhu po kresbě se objevilo v **2 případech**. Jenda P7 rozehrává příběh nad obrázek Serži, když povídá o jeho obrázku svůj vlastní příběh; Marie P9 si nechala zobrazit zamýšlené označované na ruku, kdy odběhla do koupelny, a kytku, kterou nezobrazila na papír, si nechala vytetovat na ruku – kytička nevyrostla na papíře, ale na Mariině ruce.

Zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazií bylo zpozorováno v **23 případech**. Alice P1, kdy je zřejmé, že se u tvorby zasní; Sofie P2, když si představuje, jak řídí auto: „Vrm, vrm, vrm.“; Magda P3 maluje sluníčko, které disponuje lidskými vlastnostmi, tak zřejmými pro chápání světa předškolními dětmi; Kryštof P4 a Alex P4; Zita P5 obrázek č. 1, 2 a 3; Zuzana P5 obrázek č. 2 rozehrává hru s vlastními představami, kdy výzkumníkovi kreslí pejska; Jenda P7 při zobrazování rodičů; Andrea P8 obrázek č. 1 si hraje ve světě fantazií, když povídá o princeznách, jak se nemůžou dostat domů, protože je všude led, a při zobrazování obrázku č. 2 si představuje létající srdíčko, které výzkumníka přenese, kam bude chtít; Nikola P8 si zahrávala s představami při malování zajíčka a smajlíků; Marie P9 si hraje s kresbou, když říká, jak fouká vítr a prší na sluníčko a že přichází obrovská bouře; Vanesa P10 a Linda P10 obě dívky při kreslení hradu si hrají ve vlastním světě představ; Filip P11 si hraje ve světě představ, když zobrazuje postavičkám pusy, aby mohly promluvit; Vojta P12 kreslí paní a květiny, které však zobrazeny nikde nevidíme, takže si určitě něco představoval; Ondra P12 při zobrazování scény s vařením – fantazírování spočívá hlavně v tom, že ve skutečnosti v té chvíli chlapec nevaří, jenom si na to hraje; Stela P13 zobrazuje cestu do hračkářství podle svých představ; Klárka P13 obrázek č. 1 a obrázek č. 2 při zobrazování oblíbené panenky a přírody; Stela P14 fantazíruje při zobrazování anděla a víly, když povídá, že letí.

Zahrávání si s představami ovlivněné realitou bylo zpozorováno v **18 případech**. Nikola P2 si zahrává s představami, kdy se snaží zobrazit ženskou postavu s výraznými řasami; Kryštof P4 a Alex P4 kreslí téma inspirované blížící se reálnou událostí – Vánoce;

Zuzana P5 si zahrává s představami ve vlastním světě ovlivněné realitou, když si v průběhu tvorby vzpomněla na básničku, kterou jí naučil táta, a začne ji recitovat výzkumníkovi; Vilík P6 a Eliáš si zahrávají s představami ovlivněné realitou – Eliáš ovlivněn hřištěm, kam si chodí hrát, a Vilík přírodními objekty, které se snaží zobrazit; Jenda P7 při zobrazování rodičů; Serža P7 si zahrává s představami, když zobrazuje sám sebe; Andrea P8 a Nikola P8 spolu fantazírují o společné budoucnosti, když si povídají, jak budou staré babičky a budou spolu chodit na procházky; Andrea P8 zobrazuje výzkumníka; Nikola P8 si možná zahrávala s představami ovlivněné reálnou minulostí – nedávno uplynulých Velikonoc, kde tento motiv třeba ještě zůstal v dívčině paměti; Marie P9 její zahrávání je ovlivněno realitou v tom smyslu, že opisuje skutečnou situaci, která může kdykoliv nastat – potřeba deště a sluníčka k růstu kytek; Vanesa P10 ovlivněna povídáním o reálné události, která se pravděpodobně řešila v jejím blízkém prostředí (zahájení druhého funkčního období prezidenta české republiky složením slibu); Ondra P12 při zobrazování scény s vařením si nepředstavoval zcela nemožnou situaci, jako například létání atd., ale situaci z reálného života; Stela P13 zobrazuje cestu do hračkářství, které skutečně existuje; Klárka P13 obrázek č. 1 a obrázek č. 2 při kreslení zobrazuje skutečnou věc – hračku a přírodní objekty.

Zobrazování motivu z médií bylo pozorováno ve **2 případech**, kde Andrea P8 zobrazuje princezny Annu a Elzu podle pohádky, kterou měla možnost vidět v kině nebo v televizi. Ondra P12 – zobrazuje dvě postavy velice podobné postavičkám z populární hry Minecraft.

Zobrazení oblíbené hračky bylo pozorované ve **2 případech**. Filip P11 zobrazuje oblíbené hračky v podobě plastového ovoce. Toto zobrazení by se dalo přirovnat k zobrazení postav z médií uvedených v mé tabulce zjištěných potěšení s tím rozdílem, že nejde o zobrazování postaviček z médií, ale oblíbených hraček, které se dají koupit v supermarketu. Jistá forma vizuálního vlivu na tvorbu je patrná; Klárka P13 obrázek č. 1 kreslí svoji oblíbenou panenku Barbie.

Zobrazování motivů týkajících se lásky bylo vyzorováno v **9 případech**. Magda P3 obrázek č. 3 a obrázek č. 4 vytvořila dvě srdíčka; Alex P4 zobrazil dvě srdíčka; Zuzana P5 obrázek č. 1 vedle napsaného významu slova máma, zobrazila srdíčko; Jenda P7 zobrazil rodičům místo očí srdíčka vyjadřující lásku; Andrea P8 kreslí v obou případech srdíčka (obrázek č. 1 a obrázek č. 2); Nikola P8 zobrazila na svém výtvoru srdíčko; Vanesa P10 zobrazila dvě srdíčka.

Potěšení ze zobrazování „Já“ bylo zaznamenáno ve **4 případech**. Nikola P2

nakreslila samu sebe; Zita P5 obrázek č. 1 a obrázek č. 2 pocítuje potěšení při tomto vědomém zobrazení sebe na papír, kde (i když se jedná o reálnou osobu) její zobrazení není úplně přesně podle skutečnosti (výrazně jiná barva vlasů), ale podle vlastních fantazií; Seržo P7 zobrazuje sám sebe.

Identifikace s fiktivní osobou, zvířetem nebo rodičem se vyskytlo v 6 případech.

Zita P5 obrázek č. 1 a obrázek č.2 dívka zobrazuje barvu vlasů, která se jí líbí a my uvažujeme, jestli nejde o implicitní vyjádření sympatií a náklonnosti k někomu, ke komu dívka vzhlíží a kdo disponuje takovou barvou vlasů; v případě Jendy P7 uvažujeme o identifikaci s mrkajícím sluníčkem; Andrea P8 se identifikuje s hlavní postavou z pohádky Ledové království princeznou Elzou, když její panenka nakreslená na papíře zpívá písničku (konkrétně Šla Nanyňka do zelí), kterou se učili ve školce; Linda P10 se s princeznou identifikovala, pozorujeme to z komentáře, kde dívka říká, že Šípková Růženka se houpe na houpačce a konzumuje zmrzlinu. V pohádce o Šípkové Růžence tato situace vyobrazena není. Je však více než pravděpodobné, že dívka toto zažívá ve svém reálném životě poměrně běžně; U Ondry P12 identifikace probíhá dvojí formou, jednak Ondra zobrazuje kuchaře, kterým je on sám, druhak je tady pravděpodobně přítomná identifikace s někým, koho má chlapec rád, ke komu vzhlíží a koho viděl vařit a kouřit dýmku, s touto osobou se chlapec identifikoval a projevuje tendenci být jako on. Identifikující subjekt (Ondra) se chová a dělá to, co dělá objekt identifikace.

Zobrazení reálné situace s prvky osobních představ a fyzického zapojení do hry bylo objeveno v **1 případě**. Ondra P12 rozehrává příběh, který se může stát kdykoliv v běžném životě. Zobrazuje scénu, kdy kuchař, kterým je Ondra sám, vaří špagety a následně rajskou polévku. Ondra se do toho příběhu natolik položil, že začal všechno, co dělá jeho kuchař na obrázku, taky ukazovat fyzicky v reálu. Následně mě zapojuje do této hry a uvařené jídlo ochutnávám. Co zobrazil, se přeneslo do reálu, z papíru zobrazení ožilo, Ondra i výzkumník však vědí, že je to jenom hra.

Shrnutí

Kategorie Imaginace obsahuje spoustu potěšení a nám se podařilo vypořádat v jednotlivých případech všechny. Haberhauerová má v kategorii imaginace-fantazírování ve fiktivním světě, fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti, podobné téma zařadila do kategorie Tvorba a to: Identifikace s fiktivním hrdinou, Osobně zajímavé téma.

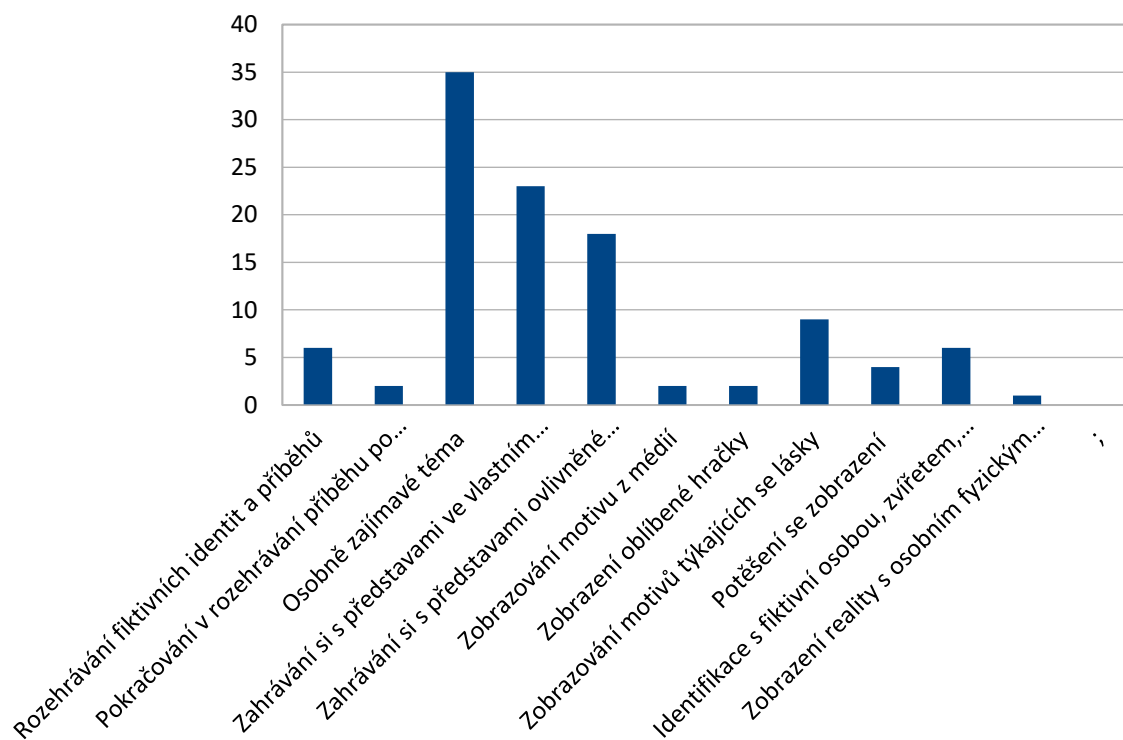
Do kategorie osobně zajímavého tématu jsem zařadila všechny kresebné artefakty, jelikož každé dítě věnující se tvorbě má v sobě důvod, proč zobrazuje konkrétní daný motiv. Nejvíce případů bylo objeveno v kategorii zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazií, kde děti kreslily motivy smyšlené, pohádkové s prvky magičnosti a antropomorfismu. Další obdobnou kategorií bylo zahrávání si s představami ovlivněné realitou, kde děti zobrazovaly objekty, které skutečně existují, nebo se nechaly inspirovat skutečnou událostí minulou, přítomnou nebo budoucí.

Zobrazování motivů týkajících se lásky definované také Klusákem a Kučerou je dosti podobné jako zobrazování konvenčního symbolu. Většina dětí kreslila symboly srdíček, kterými chtěla vyjádřit svoji náklonnost vůči druhému objektu. Objevilo se také rozehrávání fiktivních identit a příběhů vymyšlených ve vlastních představách anebo inspirovaných z pohádek. V průběhu tvorby bylo zajímavé pokračování v rozehrávání příběhu po skončení kreslení jako hry, kdy v dětech dohrávaly prvky jejich vlastních fantazií: například Marie kreslila scénu, jak svítí slunce a prší, jedině tak mohou vyrůst květiny, květinu však nikde na papíře nezobrazila, nechala si ji vytetovat na ruku.

V kresbách se projeví také různé varianty identifikací subjektu s objektem, prostřednictvím této identifikace děti realizují své sebepojetí. Děti projevily potěšení při zobrazování někoho, koho mají rády nebo ke komu vzhlíží, například v případě Ondry, který projevval tendenci být jako zobrazený objekt. Na druhou stranu v případě Zity jde možná o identifikaci se zobrazenou osobou, ale také může jít jenom o vyjádření přání mít takovou barvu vlasů, ne být takovou osobou, ke které pociťuje náklonnost.

V některých případech děti také zažívaly potěšení se zobrazování „Já“. Toto zobrazení může značit, že děti jsou schopny sebereflexe, tedy jsou schopny přejít od citění k vědomí sebe a pociťují potěšení při tomto vědomém zobrazení sebe na papír.

Graf č. 2: Imaginace



3.5.4. Socializace

Hodnocení se objevilo u **5 kresebných artefaktů**. Zuzana P5 (obrázek č. 1 a obrázek č. 2) pozitivně ohodnotila samu sebe, je na sebe hrdá a užívá si potěšení ze svých vlastních kreslicích kvalit; Andrea P8 si pochválí svůj výtvar v případě obrázku č. 1 i v případě obrázku č. 2; Filip P11 hodnotí sám sebe a svoje kreslířské kvality.

Obdarování se vyskytlo ve **12 případech**. Julie P2, se rozhodne svůj výtvar darovat mamince; Magda P3 se rozhodla věnovat obrázek č. 2 výzkumníkovi, obrázek č. 3 vyrobila pro výzkumníka a obrázek č. 4 darovala mamince; Zita P5 obrázek č. 3 s vánočním motivem daruje výzkumníkovi; Zuzana P5 obrázek č. 1 tvoří hned od začátku pro maminku a obrázek č. 2 daruje výzkumníkovi; Andrea P8 daruje obrázek č. 2 výzkumníkovi; Nikola P8 daruje obrázek zajíce výzkumníkovi; Filip obrázek č. 1 a obrázek č. 2 daruje výzkumníkovi; Vojta P12 obrázek věnuje výzkumníkovi; Stela P14 věnuje svoji kresbu jako dar také výzkumníkovi.

Pochválení zahrnuje hodnocení směrem k výtvorům od někoho druhého a vyskytlo se v **9 případech**. Magda P3 obdržela pochvalu směrem k jejím povedeným výtvorům, jak od paní asistentky tak od kolemjdoucí kamarádky; Zuzaně P5 přineslo potěšení, když jí

obrázek č. 1 pochválil výzkumník a obrázek č. 2 jí pochválí kolemjdoucí Andrea; Jendovi P7 pochválil obrázek jak Seržo, tak Vilík; Andrea P8 a Nikola P8 si svoje výkresy vzájemně pochválí; Filip P11 si užívá také pochvalu od výzkumníka.

Šaškování se vyskytlo ve volné spontánní tvorbě ve **3 případech**. Sofie P2 a Julie P2 si v průběhu tvorby pořád něco šeptají a řehtají se; Ondra při tvorbě zjišťuje, že fixy smrdí a řehtá se u toho.

Prozpěvování se u volné spontánní kresby objevilo v **5 případech**. Magda P3 si prozpěvuje a popisně říká, jaký krok v rámci tvorby provede jako další; Zita P5 si zpívá vánoční koledu při zobrazování vánočního motivu; Andrea P8 si v průběhu tvorby zpívá písničky, které se naučila ve školce; Tereza P13 si v průběhu kreslení zpívá; Stela P14 si při vybarvování víly a anděla zpívá, čímž vyjadřuje své momentální naladění.

Komunikace se sebou samým – nad kresbou: 1. realita, 2. fiktivní svět se v průběhu tvorby vyskytlo ve **13 případech**. Alice P1 si řekne sama pro sebe, že nakreslila ptáčka; Kryštof P4 si povídá sám pro sebe o tom, kdo bydlí v nakresleném domečku; Alex P4 si povídá sám pro sebe, že ještě zobrazí srdíčka; Zita P5 si popisně říká, co maluje; Zuzana P5 obrázek č. 1 si říká popisně, co a pro koho bude malovat, při tvorbě obrázku č. 2 si pokládá řečnické otázky ohledně oblečení výzkumníka a také komentuje blízkou reálnou skutečnost, když povídá, že až pojedou domů, bude sněžit; Vilík P6 a Eliáš P6 komunikují sami se sebou nad kresbou, přičemž si zahrávají s představami ovlivněné realitou – Eliáš ovlivněn hřištěm, kam si chodí hrát a Vilík přírodními objekty, které se snaží zobrazit; Seržo P7 si popisně říká, co bude malovat; Andrea P8 říká, co má v plánu nakreslit, nebo co nakreslila; Filip P11 se nebrání komunikaci sám se sebou o tom, co zapomněl zobrazit; Vojta P12 si povídá sám pro sebe o pastelce, kterou hledá; Ondra P12 popisně říká, co kreslí; Klárka P13 obrázek č. 2 přemýšlí, jak zobrazí danou kytku a co nakreslí jako další prvek.

Komunikace s kresbou – 1. fiktivní svět se vyskytla ve **3 případech**. Andrea P8 komunikuje se svojí kresbou, když říká, že její princezna zpívá, tím ji jakoby oživuje; Marie P9 si povídá s kresbou o tom, co se na obrázku děje; Ondra P12 komunikuje s kresbou o tom, jakou bude mít jeho panáček obuv.

Komunikace s dospělým – 1. realita, 2. fiktivní svět se vyskytla ve **12 případech**. Sofie P2 si povídá s výzkumníkem o Zuzaně a o svých citech k jednomu chlapci ze třídy; Magda P3 si povídala s výzkumníkem a taky s paní asistentkou; Zita P5 si chvíli povídá s výzkumníkem o reálné přítomnosti; Zuzana P5 obrázek č. 1 oslovila výzkumníka, když

chtěla hodnocení směrem ke svému výtvoru, taky při tvorbě obrázku č. 2 komunikuje o tom, co zobrazuje, také mu hrdě recituje básničku, kterou ji naučil táta; Andrea P8 si povídá s výzkumníkem při jeho zobrazování o nakresleném srdíčku a jeho funkci; Marie P9 si povídá s výzkumníkem o reálném životě, ale také o kresbě – co namalovala a jaká je funkce jednotlivých objektů; Vanesa P10 s výzkumníkem konverzuje o blížící se události, školní besídce; Filip P11 iniciuje komunikaci s výzkumníkem především o reálné minulosti, přítomnosti a také budoucnosti; Vojta P12 ukazoval výzkumníkovi speciální úchyt na tužky; Ondra P12 výzkumníkovi sděluje informace o jeho bratrovi a také s výzkumníkem komunikuje o tom, co kreslí; Stela P14 vysvětluje výzkumníkovi, že čáry na obrázku nejsou lidský orgán, ale víla s křídly. Také s ním probírá, co se jí nedávno přihodilo.

Komunikace s vrstevníkem – 1. realita, 2. fiktivní svět se v průběhu tvorby vyskytla v **7 případech**. Sofie P2 a Julie P2 si povídaly o příchodu jejich kamarádky Zuzany, taky o reálném světě, o Sofinčiném objektu lásky; Vilík P6 a Eliáš P6 komunikují ve svém egocentrickém myšlení a neschopnosti dívat se na svět očima toho druhého o svých tvorbách; Seržo P7 komunikuje s Jendou P7 o obrázku, kde se snaží pochopit význam srdíčkových očí, oba dva chlapci spolu ale komunikují taky o reálném světě; Andrea P8 a Nikola P8 si spolu povídají jak o tvorbě, tak o společné budoucnosti; Vojta P12 a Ondra P12 spolu krátce konverzují o blížící se reálné události ve školce, na kterou se oba dva těší; Klárka P13 a Stela P13 si spolu povídají o panenkách, Tereza P13 si povídá s Klárkou P13 o obrázku.

Zájem o kresbu kamaráda se v průběhu pozorování objevil ve **2 případech**. Alex P4 vyjadřuje zájem o kresbu svého kamaráda, když se ptá, kdo je zobrazený panáček anebo kde má kalhoty; Seržo P7 se zajímá o tvorbu Jendy, kdy mu uznale pochválí výstižně zobrazené mrkající slunce a také když se snaží pochopit význam srdíčkových očí.

Shrnutí

Na sociální interakci bylo v tomto výzkumu nahlíženo jako na formu kontaktu, která doprovázela samotný proces tvorby. Už ve sbírce Klusáka a Kučery jsme měli možnost nalézt potěšení při vzájemném sdílení prožitku při tvorbě, která dětem přinášela například komunikace s vrstevníky, nebo hodnocení v obratnosti. Potvrdilo se, že děti dokážou samy sebe pochválit a uznat svoje kvality.

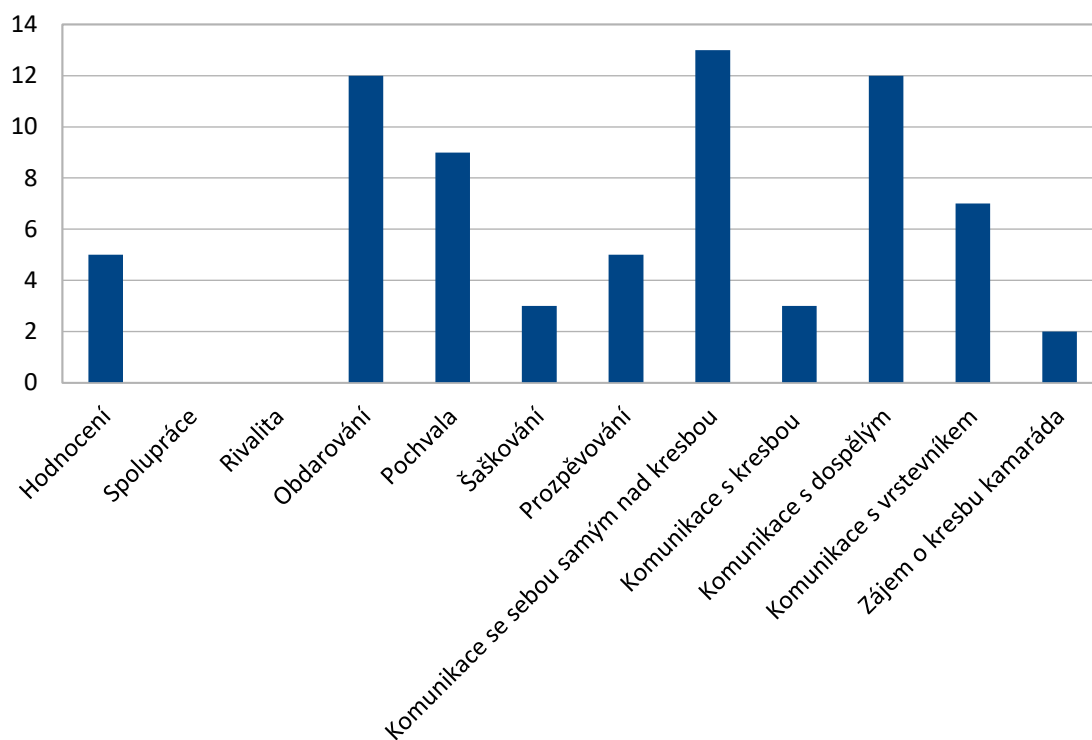
Potěšení z pochvaly, uznání hodnoty druhými se vyskytovalo v našem výzkumu poměrně často. Do tohoto druhu libosti však nebylo zařazeno hodnocení od sebe sama, ale zahrnuje hodnocení směrem k výtvorům od někoho druhého. Od výzkumníka, paní asistentky, nebo od vrstevníka.

Radost z komunikace s dospělým jsme mohli vysledovat i u Fulkové a Tipton, konkrétně v případě Bruce. V našem výzkumu byla vyzorována komunikace s dospělým, která se vztahovala jak k reálnému světu, tak fiktivnímu světu samotné tvorby a umístila se na druhém místě spolu možností obrázků někomu darovat. Děti se rozhodly darovat svůj obrázek výzkumníkovi nebo mamince. Do kategorie obdarování nebyly zařazeny případy, kdy se dítě výkres rozhodlo věnovat až po optání výzkumníka, ale spíše se jednalo o případy, kdy touha se podělit přímo vycházela z dítěte.

Psychoanalytický model šaškování, mimikry od Cailloise a frivolnost od S. Smitha se taky vyskytly. Dvě dívky spolu šaškovaly, když si povídaly o objektu libosti jedné z nich, a chlapec jménem Ondra při zjištění zápachu fixy spustí smích a opakování vtipu.

V práci Haberhauerové byla nejčastěji zaznamenána komunikace s vrstevníky, v našem případě to byla komunikace se sebou samým nad kresbou, která se vztahovala jak k reálnému, tak k fiktivnímu světu. Tento druh komunikace byl zjištěn teprve při sbírání empirických dat. Samotná teorie nabízela dvě formy potěšení, a to komunikaci s vrstevníky a komunikaci s dospělým. Empirický výzkum navrhl kategorii socializace rozšířit o komunikaci se sebou samým nad kresbou, komunikaci s kresbou, prozpěvování si u tvorby, což se mimochodem objevilo také ve výzkumu Haberhauerové skoro ve stejném počtu případů, a také v zájmu o kresbu kamaráda, která se projevila dvěma způsoby: první bylo pochopení, co kamarád zobrazoval, a druhé pochvalné zhodnocení.

Graf č. 3: Socializace



3.5.5. Symbolizace

Tvorba individuálního symbolu, znaku se v tvorbě vyskytla ve **2 kresebných artefaktech**. Stela P12 kreslí čáry, tečky, oblouky, kterými označuje cestu autem do hračkárství; Stela P14 zobrazuje čáry a tvrdí, že to jsou křídla.

Tvorba konvenčního neboli všeobecně známého symbolu se v kresbě objevila v **8 případech**. Magda P3 obrázek č. 3 a obrázek č. 4 vyrábí srdíčko jako symbol lásky; Kryštof P4 a Alex P4 jejich tvorba obsahuje tradiční symboly, jako je vánoční stromeček, hvězdu, srdce, atd.; Zuzana P5 obrázek č. 1 vedle napsaného významu slova máma, zobrazila srdíčko; Jenda P7 znázornil oběma rodičům místo skutečných očí srdíčka, které podle něj vyjadřují vzájemnou lásku rodičů anebo lásku k synovi, také rty jsou nakreslené způsobem, jako že si posílají postavy polibek anebo posílají polibek Jendovi; Vanesa P10 zobrazila dvě srdíčka na levé i na pravé straně papíru, státní vlajku a samotný český hrad; Linda P10 zobrazila také českou vlajku.

Symbolická rovina vnitřní skutečnosti se vyskytla v kresbách ve **35 případech** volné spontánní kresby. Alice P1; Sofie P2; Julie P2; Nikola P2; Magda obrázek č. 1 a obrázek č. 2 zobrazuje skrze symboly označované, také obrázek č. 3 a obrázek č. 4; Alex P4; Kryštof P4; Zita P5 obrázek 1,2,3; Zuzana P5 obrázek č. 1,

obrázek č. 2; Vilík P6; Eliáš P6; Jenda P7 kresba rodičů; Seržo P7 kresba postavy na louce; Andrea P8 kresba č. 1 princezen a kresba č. 2 výzkumník s kočičkou a létající koberec ve tvaru variací srdce je magická a plná symbolismu; Nikola P8; Marie P9 celý proces tvorby u Marie lze chápat symbolicky, kde na obrázku jsou znázorněny srdíčko a sluníčko – tyto dva se střídají, aby ohlídalí déšť, kdyby nepršelo, nerostly by kytičky. Srdíčko by mohla být maminka a sluníčko otec, kteří oba dva vychovávají kytičku Marii. Kdyby se o ni přestali zajímat, kdyby se o ní nestarali, dívka by nemohla růst; Vanesa P10 a její kresba hradu; Linda P10 kresba s princeznou, co konzumuje zmrzlinu; Filip P11 obrázek č. 1 a obrázek č. 2; Vojta P12 kresba ženské postavy na louce; Ondra P12 kresba – scéna s vařením; Stela P13 obrázek č. 1 její kresba cesta autem, také obrázek č. 2 školka s logopedií, Tereza P13; Klárka P13 obrázek č. 1 a obrázek č. 2; Stela P14 - je možné, že Stela zobrazovala velkou vílu s ochrannými křídly – maminku a malého andělíčka – dcerku Stelu.

Archetypy byly vypořazovány ve **26 případech** volné spontánní kresby. Alice P1 – slunce, mraky, strom, květina; Sofie P2, Julie P2 a Nikola P2; Magda P3 obrázek č. 1 a 2 – strom, slunce, duha, mraky déšť, dům, srdce; Alex P4 – slunce, květina atd.; Kryštof P4 slunce, trpaslík; Zita P5 anděl; Zuzana P5 obrázek č. 1 květina, slunce, obrázek č. 2 slunce, oblaka, květina; Vilík P6; Eliáš P6 – slunce, duha, mraky, déšť; Jenda P7 kresba rodičů – mrkající slunce, květina, srdíčka; Seržo P7 – květina, slunce; Andrea P8 kresba č. 1 princezen, hradu a kresba č. 2; Marie P9 slunce, mraky, déšť; Vanesa P10; Linda P10 slunce, oblaka, hrad, princezna; Filip obrázek č. 2 kresba tulipánů; Vojta P12 slunce oblaka, ženská postava; Ondra P12; Stela P13 kresba č. 2 slunce; Klárka P13 obrázek č. 2 slunce, oblaka, déšť, květiny; Stela P14 anděl, víla.

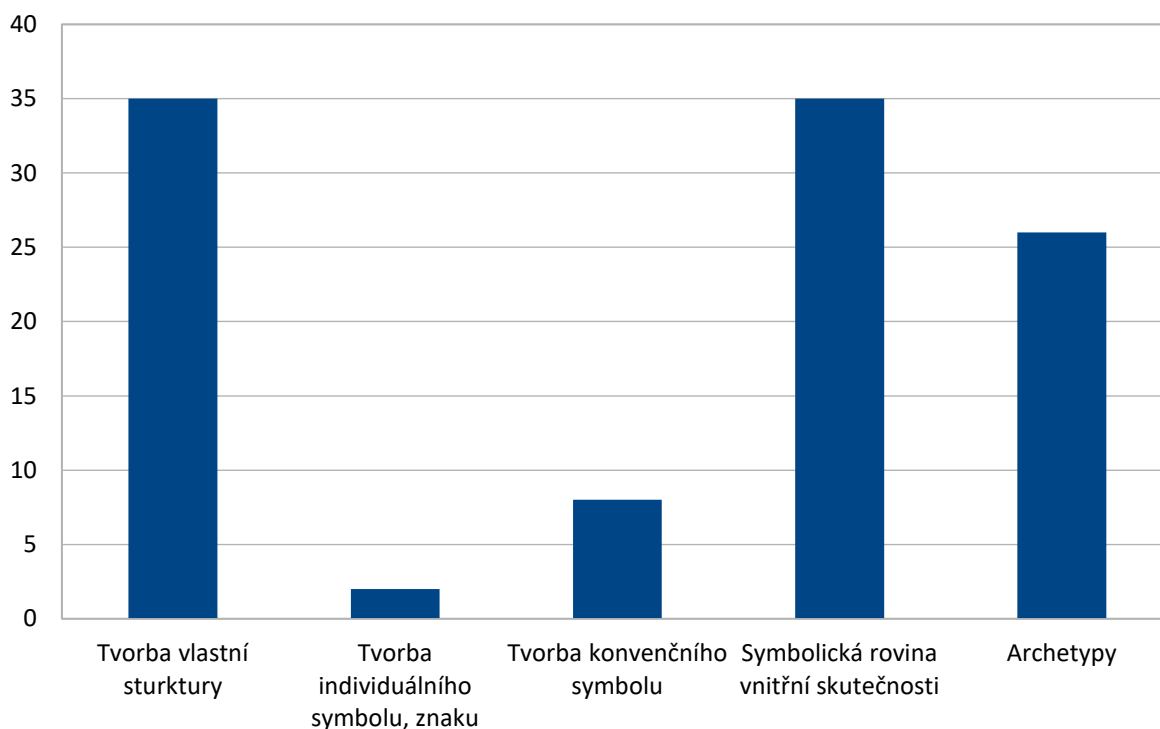
Shrnutí

Jako samostatnou kategorii jsem se rozhodla vytvořit kategorii symbolizace. Na začátku výzkumu jsem vycházela z podkategorií: tvorba individuálního symbolu, znaku a struktury, což představuje, že si dítě vytvoří nějaký znak podle vlastního uvážení, kterému rozumí jen ono samo, a bez vysvětlení bychom to stěží pochopili. Pak tvorba konvenčního symbolu, což znamená, že dítě kreslí všem jasné a známe symboly jako je srdce, vlajka atd. V průběhu empirického výzkumu jsem se rozhodla, že tvorbu individuálního znaku symbolu a struktury rozdělím na dvě samostatné podkategorie. A tudíž do tvorby vlastní struktury jsem zařadila všechny kresebné artefakty, z toho důvodu, že každé dítě má svůj vlastní rukopis, jak zobrazuje jednotlivé objekty, svůj vlastní vnitřní řád, svoji vlastní kompozici,

jak poskládat jednotlivý obrázek.

Následně jsem vytvořila podkategorie – symbolická rovina vnitřní skutečnosti a výskyt archetypů v kresbách. Obě kategorie jsou hojně zastoupené jednotlivými případy, viz graf symbolizace.

Graf č. 4: Symbolizace



3.5.6. Opakování

Opakování objektů se v kresbě vyskytlo v **9 případech** volné spontánní kresby. Alice P1, kdy zobrazuje dva stromy a dva mraky; Jenda P6 nakreslil spravedlivě ke každému z rodičů stejně identickou kytku; Andrea P8 zobrazila víckrát srdce; Marie P9 nakreslila více objektů – mraků; Vanesa P10 zobrazila dvě srdíčka – symboly lásky; Linda P10 zobrazila vedle sebe dvě plující mraky; Filip P11 obrázek č. 1 zobrazuje pořád dokola ten samý motiv hraček a obrázek č. 2 kreslí šest stejných tulipánů; Klárka P13 obrázek č. 2 nakreslila tři stejná oblaka, ze kterých prší.

Opakování variací objektů se vyskytlo ve **14 případech**. Nikola P2 se snaží o variaci objektu při pokusu zobrazit svoji sestru; Magda P3 vytvořila dvě podobné srdíčka, rozdílná v barevném provedení a v adresátovi, dvě podobné sluníčka, dva podobně

vypadající mraky, kde z jednoho prší a z druhého ne (obrázek č. 2); Alex P4 zobrazuje dvě srdíčka, jedno větší a druhé menší; Zita P5 zobrazuje sebe samu dvakrát, vždy s jinými vlasy; Vilík P6 seskupuje jednotlivé oblouky tak, aby nakonec vznikl celek; Andrea P8 zobrazuje podobné panenky, jak ve formě princezen, tak v zobrazení vědky, také na obrázku č. 2 opakuje motiv srdce; Nikola P8 opakuje podobné objekty – tři velikostně odlišné koule, kde ta největší značí zajíce a další dvě jsou smajlíci; Ondra P12 zobrazil dvě podobně vypadající netradiční postavy; Stela P13 zobrazuje geometrické útvary – několik možných variant; Klárka P13 obrázek č. 2 nakreslila tři podobně vypadající kytky; Stela P14 zobrazuje dvě skoro stejné postavy.

Opakování motivu po vzoru kamaráda se objevilo v **5 případech**. Sofie P2 a Julie P2 po sobě opakují stejný motiv; Seržo P7 opakuje nebo se inspiroje tvorbou kamaráda, když zjistil, že postava se dá technicky zobrazit líp, než jenom ve střídmych liniích; Nikola P8 zobrazila podle Andrejky srdíčka; Linda P10 kreslí hrad podle vzoru své kamarádky Vanesy.

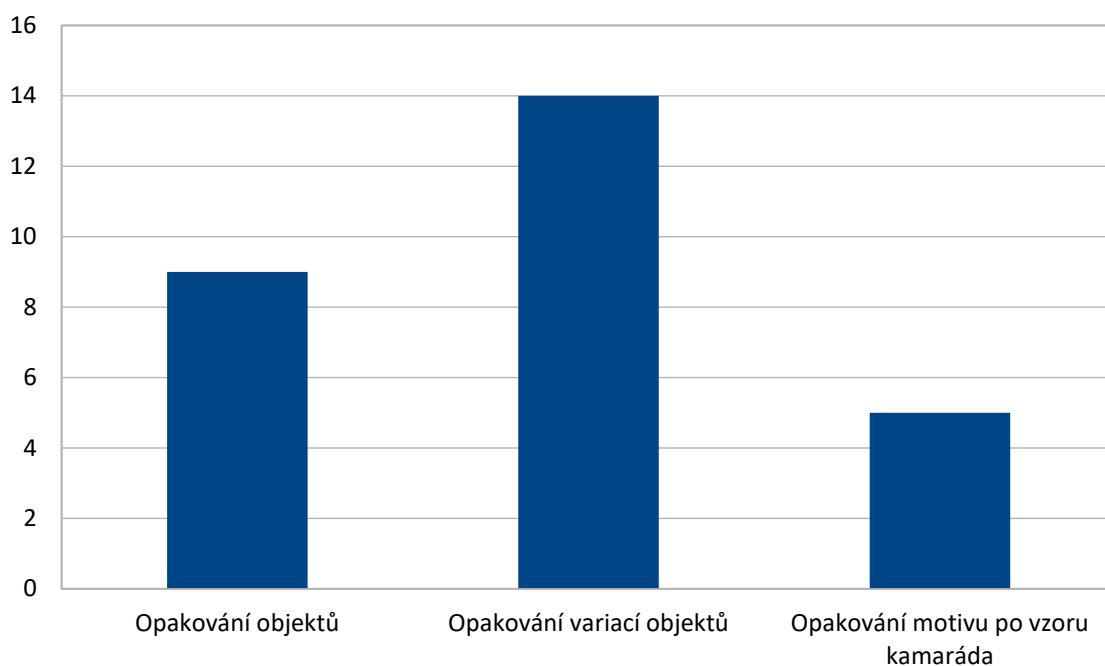
Shrnutí

Opakování se vyskytlo rovněž ve výzkumu Haberahuerové, kde tyto kategorie zahrnuje pod hlavní kategorii – tvorba. O potěšení z funkční libosti z opakování pojednávalo více výše uvedených autorů (Piaget, Příhoda), takže není překvapením, že se v dětských kresbách objevilo. Jednak je známo, že funkce aktivního opakování má svůj původ v radosti z již naučených dovedností, druhak nemůžeme přehlížet psychoanalytický přístup, který tvrdí, že děti opakují ve hře všechno, co má na ně velký vliv.

Nejčastěji bylo zaznamenáno v našem výzkumu opakování variací objektů – objeveno také v teoretické části u Klusáka a Kučery, kde se děti snažily zobrazovat obdobné předměty s menšími obměnami. Neméně důležité bylo opakování objektů, kde děti zobrazovaly pro změnu identické objekty.

Objevilo se však také opakování motivu po vzoru kamaráda, kdy se nechaly děti inspirovat kresbou toho druhého. Seržovi se kupříkladu dobře zvládnutá kamarádova kresba líbí natolik, že ho to přiměje se pustit do kreslení taky, naopak Linda vůbec neví, co by mohla zobrazovat, tak pozoruje kamarádku, opakuje její fantazie, ale nakonec se v průběhu tvorby dostane do svého nitra a projevuje svoje vlastní představy. Opakování motivu po kamarádovi se tudíž může projevovat dvěma způsoby: za prvé opakování vycházející z technické zdatnosti druhého – obratnosti a za druhé inspirací neboli přebírání fantazií od druhého.

Graf č. 5: Opakování



3.5.7. Vyjádření emočního prožitku dítěte, jeho přání, touhy

Explicitní vyjádření emocí se v tvorbě vyskytlo v 5 případech. Sofie P2 vyjadřuje v průběhu tvorby své city k jednomu chlapci ze třídy; Magda P3 obrázek č. 2 projevuje přání, když říká, aby její nakreslené sluníčko, které je vlastně maminka, bylo strašně šťastné; Zita P5 zpěvem vyjadřuje svoje emoce a radost a propojuje toto vnitřní nastavení s tvorbou; Zuzana P5 obrázek č. 1 kreslí pro maminku květinu, srdíčko a napíše na výtvar máma, tím vyjadřuje svoji náklonnost; Jenda P7 říká, že nakreslil rodiče, protože je má rád; Andrea P8 vyjadřuje svoje vnitřní rozpoložení, dobrou náladu, radost nad tvořením prostřednictvím zpěvu.

Expresivní vyjádření emocí se objevilo v průběhu tvorby ve 4 případech. Sofie P2 se projevuje expresivně, když skrze citoslovce vyjadřuje jednak napětí a očekávání, kdy už dorazí její nejlepší kamarádka, a pak nadšení, když skutečně dorazila, tyto emoce u ní převládaly po celou dobu tvorby; Magda P3 vyjadřuje překvapení nad zapomenutým nezobrazeným domečkem; Zuzana P5 je nadšená ze svého obrázku č. 1 a také z obrázku č. 2; Ondra P12 projevuje zaujetí a nadšení, když si při kreslení hraje na to, že vaří.

Implicitní vyjádření přání a emocí prostřednictvím kresby se v průběhu tvorby objevilo ve 13 případech. Alice P1; Magda obrázkem č. 3 vyjadřuje vůči výzkumníkovi

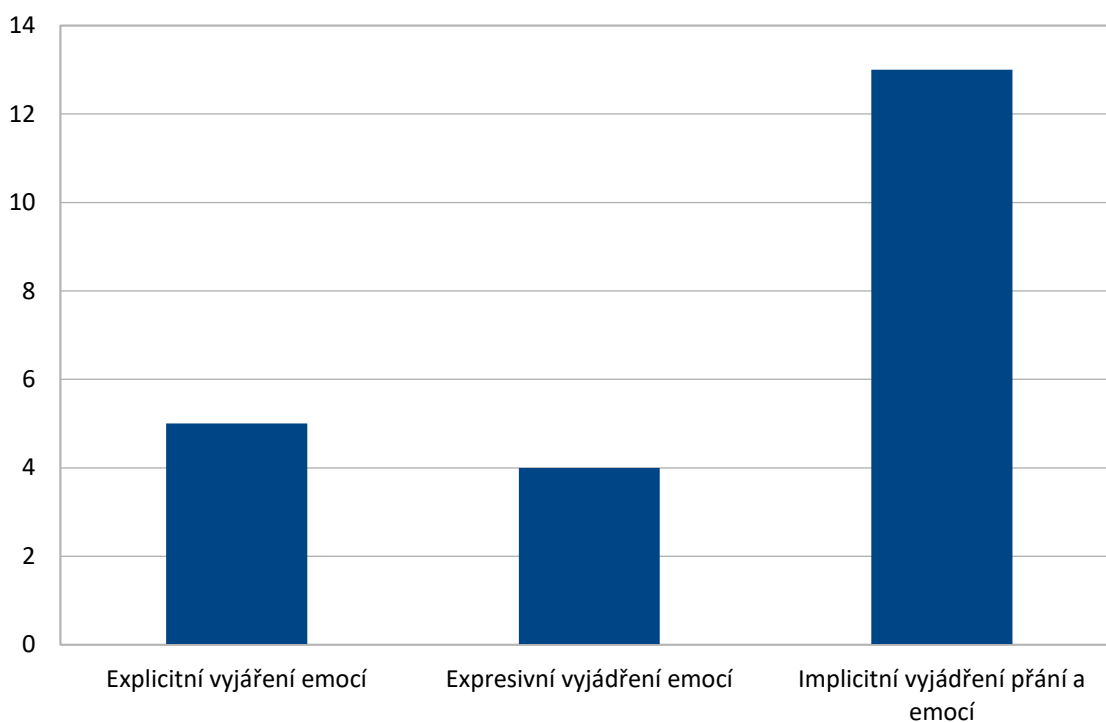
svoje sympatie, tím že mu vyrobí srdíčko a obrázek č. 4 vyjadřuje prostřednictvím vyrobeného srdíčka svoji náklonnost vůči mamince; Kryštof P4 a Alex P4 tvorbu u obou chlapců provázelo implicitní vyjádření radosti nad blížící se událostí, která je spojená s překvapením, očekáváním a plněním tužeb; Zuzana P5 projevila vyjádření citů ke svému otci tím, že hrdě recitovala výzkumníkovi básničku, kterou ji táta naučil; Andrea P8 svojí tvorbou vyjádřila náklonnost a sympatie k výzkumníkovi; Marie P9 vyjadřuje svoje přání a touhy skrze symboly – Marie se rozhodla malovat mraky, ze kterých prší, musí z nich pršet, když chceme, aby kytky rostly, ale také musí svítit sluníčko, protože kdyby jenom pršelo, kytky by také nerostly. Máme tu dvě protichůdné dimenze, ale jedna bez druhé význam nemají, podobně jako muž a žena. Srdíčko se sluníčkem se střídají v hlídacím procesu deště. Srdíčko by mohla být maminka a sluníčko otec, který oba dva vychovávají kytičku Marii. Kdyby se o ni přestali zajímat, kdyby se o ní nestarali, dívka by nemohla růst; Linda P10 vyjádřila svoje touhy a přání, zajít po školce na dětské hřiště a dát si zmrzlinu; Filip P11 obrázek č. 1 vyjadřuje své city vůči hračce a obrázek č. 2 symbolizuje vděčnost a vyjádření náklonnosti vůči výzkumníkovi; Klárka P13 vyjádřila libost vůči své panence; Stela P14 vyjádřila svoje vnitřní rozpoložení a emoční naladění prostřednictvím kresby, kde přemýšlíme o tom, že zobrazovala velkou vílu s ochrannými křídly – maminku a malého andělíčka – Stelu.

Shrnutí

Existuje přímý vztah mezi fantazijní hrou a emocemi a my jsme toho byli svědky. Podle psychoanalyticky orientovaných autorů se dozvídáme z kreseb o emocích každého dítěte a nejenom těch explicitně vyjádřených. Jsme si vědomi také toho, že i kategorie symbolizace a její komponenty se dají interpretovat prostřednictvím emocí dítěte. Také tato kategorie byla v průběhu výzkumu rozšířena z původní jedné kategorie na celkem tři podkategorie ve vyjadřování emocí a to: explicitní vyjádření, exprese a implicitní vyjádření.

Nejvíce projevů emocí se podařilo vypořádat a je zaznamenáno v podkategoriích implicitních vyjádření přání a emocí. Jednalo se o projev náklonností nebo sympatií, které nebyly přímo vysloveny, ale z kresby to bylo patrné například v případě Filipa, který nakreslil pro výzkumníka kresbu kytiček.

Graf č. 6: Vyjádření emocí



3.5.8. Vztah k výzkumníkovi

Zobrazování výzkumníka se objevilo ve **2 případech** volné spontánní kresby. Zuzaně P5 poskytlo potěšení, když zobrazovala věrnou kopii výzkumníka na obrázku č. 2; Andrea P8 se rozhodla v průběhu tvorby zobrazit výzkumníka, což se jí moc hezky povedlo, sama je se svým výtvozem velmi spokojená.

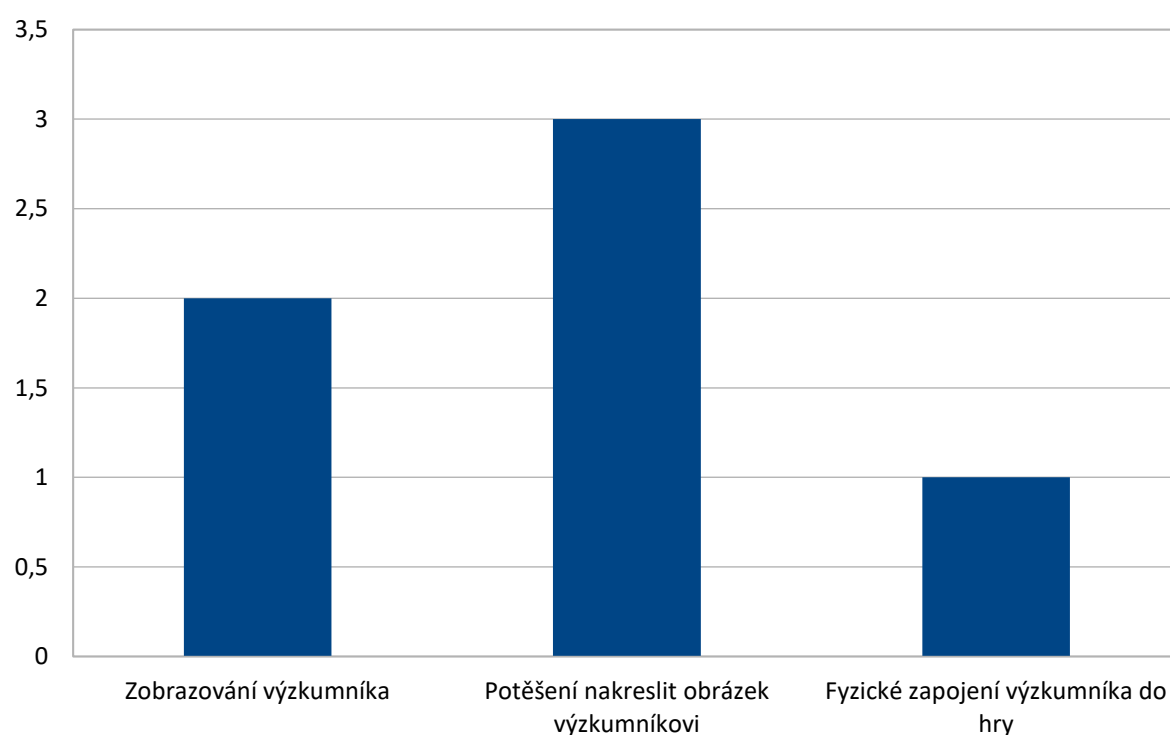
Potěšení nakreslit obrázek výzkumníkovi se objevilo ve **3 případech**. Magda P3 obrázek č. 3 se rozhodla v průběhu tvorby vyrobit výzkumníkovi srdíčko; Andrea P8 zobrazila výzkumníka na svém obrázku a zároveň mu tento konkrétní jen pro něho určený obrázek s prvky magičnosti daruje; Filip P11 obrázek č. 2 se rozhodne namalovat obrázek – květiny pro výzkumníka, kde mu tímto projevuje vděčnost za příjemnou komunikaci a také mu projevuje svoje sympatie.

Fyzické zapojení výzkumníka do hry nad kresbou se objevilo v **1 případě**, kde Ondra P12 zapojuje výzkumníka do své do fiktivní hry, kterou si velice užívá a radost mu přináší i to, že výzkumník přistoupil na jeho hru.

Shrnutí

Vztah k výzkumníkovi jsem se rozhodla zařadit do samostatné kategorie, protože některé děti si k výzkumníkovi za ten čas, kdy sbíral data, stihly vytvořit jistý druh důvěrného vztahu. Do této kategorie nepatří situace, kdy se děti rozhodly svůj finální výkres darovat výzkumníkovi. Zařazuji tady vnitřní motiv, kdy dětem přináší potěšení před samotnou tvorbou něco vyrobit, nakreslit, nebo vyobrazit jeho samotného. Tento motiv většinou tvorbu předchází.

Graf č. 7: Vztah k výzkumníkovi



3.6. Shrnutí odpovědí na druhou výzkumnou otázku

Odborná literatura poskytla základnu, od které se odvíjel celý průběh samotného empirického výzkumu a podařilo se zjistit: **Jaké druhy potěšení z účasti ve hře kreslení lze pozorovat v konkrétních případech hraní této hry.** Můžeme říci, že jsme vypožorovali i nové druhy potěšení a tím rozšířili teoretickou základnu. Provedli jsme i srovnání s prací Haberhauerové. Pozorovaných situací bylo 14, kresby se zúčastnilo 23 dětí, které vytvořily

dohromady 35 kresebných artefaktů.

Hlavní kategorie definované v teoretické části – **obratnost při kompozici objektů a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu, imaginace, socializace, symbolizace, opakování a vyjádření emočního prožitku dítěte** – se rozšířily o jednu kategorii vyzorovanou v průběhu výzkumu, a to **vztah k výzkumníkovi**. Dílčí kategorie byly také doplněny o několik zjištěných nových druhů potěšení.

Obratnost při kompozici objektu a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu (**16 druhů potěšení**): črtací experimentace, prvotní obrys, lineární náčrt, realistická kresba, pečlivé senzomotorické vedení čar, naturalistická kresba, použití jiných výtvarných pomůcek, užívání si funkce předmětu, potěšení jenom ze zkoumání předmětu, kinetické potěšení, kinestetické potěšení, potěšení z použití barev, napsání slova označující označované, napsání jména adresáta obrázku, možnost zaplnění celé plochy papíru, podpis – autorství.

Imaginace (11 druhů potěšení): rozehrávání fiktivních identit a příběhů, pokračování v rozehrávání příběhu po kresbě, osobně zajímavé téma, zahrávání si s představami ve vlastním světě fantazií, zahrávání si s představami ovlivněné realitou, zobrazování postav z médií, zobrazení oblíbené hračky, zobrazování motivů týkajících se lásky, potěšení ze zobrazování „Já“, identifikace s fiktivní osobou, zvířetem nebo rodičem, zobrazení reálné situace s prvky osobních představ a fyzického zapojení do hry.

Socializace (10 druhů potěšení): hodnocení, obdarování, pochválení, šaškování, prozpěvování, komunikace se sebou samým nad kresbou (realita, fiktivní svět), komunikace s kresbou (fiktivní svět), komunikace s dospělým (realita, fiktivní svět), komunikace s vrstevníkem, zájem o kresbu kamaráda.

Symbolizace (5 druhů potěšení): tvorba vlastní struktury, tvorba individuálního symbolu nebo znaku, tvorba konvenčního symbolu, symbolická rovina vnitřní skutečnosti, archetypy.

Opakování (3 druhy potěšení): opakování objektů, opakování variací objektů, opakování motivu po vzoru kamaráda.

Vyjádření emočního prožitku dítěte, jeho přání, touhy (3 druhy potěšení): explicitní vyjádření emocí, expresivní vyjádření emocí a implicitní vyjádření emocí.

Vztah k výzkumníkovi (3 druhy potěšení): zobrazování výzkumníka, potěšení

nakreslit obrázek výzkumníkovi a fyzické zapojení výzkumníka do hry nad kresbou.

Jak již bylo psáno výše, většině dětí přinesl samotný proces tvorby hlavní zdroj potěšení. Nejvíce druhů bylo zjištěno v rámci kategorie obratnosti, což potvrzuje teorie, které uvádí důležitost ontogeneze na vývoj spontánní kresby. Mohli jsme vypožorovat, že nejvíce potěšení si děti užívaly ve fázi realistické kresby definované Příhodou a také z používání barev. Což může být kategorie, která spadá pod imaginaci, jelikož zahrnuje také vnitřní svět. Jednotlivá vývojová stadia určená Příhodou počítají s jistou kognitivní vyspělostí dítěte, aby mohlo v rámci svých představ manipulovat s označujícím a označovaným. Při této psychologické manipulaci dochází rovněž k rozvíjení vlastních představ a imaginací. Děti byly mnohdy při tvorbě pohlceny svým vnitřním světem, kdy rozehrávaly různé příběhy a identity z pohádek nebo své vlastní, nebo si představovaly reálnou událost a inspirovaly se jí. Využívaly prvky magičnosti a antropomorfismu, což je pro jejich vnímání světa příznačné. Někdy byly dokonce natolik pohroužené do hry, že pokračovaly v rozehrávání i po dokončení kresby. Důležitá zdá se byla také identifikace a její různé variace. Podstatným rysem identifikace bylo, že v ní figuruje dimenze fiktivnosti a dítě si nevědomky zakouší prostřednictvím kresby, „jaké to je“ být tím, koho mám rád, ke komu vzhlížím. Jedná se o proces, který je ve vývoji dítěti potřebný z hlediska jeho vlastního sebepojetí.

Potvrdilo se také, že sociální interakce má při tvorbě význam, že děti se velice rády do komunikace zapojovaly, nebo ji také samy iniciovaly, hlavně pokud se jednalo o dospělou osobu. Nejvíce si však povídaly samy se sebou nad kresbou, což dokazuje, že pro ně byla prioritní tvorba a komunikace ji pouze doprovázela. Prokázal se význam obdarovat někoho svým vlastním výtvozem a také důležitost funkce pochvaly jako uznání vlastní hodnoty druhými, což zvyšuje sebevědomí a motivuje k další činnosti. Obě dílčí kategorie byly nalezeny ve sbírce Klusáka a Kučery, kterou jsem se při tvorbě teoretické části inspirovala.

Co se týká společného prvku z práce Haberhauerové, je definování výskytu opakování, kterou obsahuje její hlavní kategorie – tvorba. V této práci je kategorie opakování jako samostatná kategorie obsahující podkategorie, jednu zvlášť konkrétní – opakování motivu podle vzoru kamaráda, která se u Haberhauerové nevyskytla.

Symbolizace, vyjádření emočního prožitku dítěte, jeho přání, touhy a vztah k výzkumníkovi jsou kategorie, ve kterých nebylo definováno tolik dílčích potěšení jako v ostatních kategoriích. I přesto je jejich význam relevantní z důvodu výskytu téměř u všech dětí. Hlavně v podkategorii tvorby vlastní struktury, symbolické roviny vlastní skutečnosti, implicitního vyjádření přání a emocí.

4. Diskuse

Tato práce zkoumala dětskou spontánní kresbu v předškolním věku. Právě pojem spontánní se prolínal celou prací, protože motiv k tomu, aby se dítě začalo věnovat tvorbě, musel pocházet z něj samotného. Hned v úvodu zazní otázka, proč se dítě vlastně vůbec věnuje kreslení. Proč se říká, že období předškolního věku je zlatým věkem dětské kresby. Je to tak právě proto, že tvorba je většinou spontánní, a i když není, provází ji vnitřní rovina symbolizace, niterní rovina vlastní skutečnosti, která je plná fantazií, magických prvků a antropomorfismu.

Kresba chápaná jako hra má svoje místo jak v psychologii, tak v pedagogice. Prostudování několik druhů odborné literatury z obou oborů přineslo spoustu podnětů a inspirací pro následný vlastní empirický výzkum. Tématem kreslení dětí předškolního věku se zabývala několikrát zmiňovaná Haberhauerová. Tato práce se snažila na její výzkum navázat, případně teorii obohatit o psychologickou rovinu, rovinu symbolizace, imaginace, doplnit kategorii sociálních interakcí, což se v závěru nakonec podařilo.

Abychom skutečně mohli pochopit a interpretovat, co jednotlivé děti zažívají při kreslení, bylo důležité se zaměřit na samotný proces tvorby, na jeho průběh, ne jenom na výsledný produkt. Dítě do tvorby promítá celé spektrum faktorů, kterým je důležité věnovat pozornost. Kresba není jenom dokumentem, je to výtvar s vlastním individuálním jazykem.

V teoretické části byly představeny v tabulce hlavní kategorie, kterými se inspiroval empirický výzkum, **obratnost při kompozici objektů a manipulace s objektem ve vztahu k fyzickému světu, imaginace, socializace, symbolizace, opakování a vyjádření emočního prožitku dítěte**, které se rozšířily o jednu kategorii vyzorovanou v průběhu výzkumu, a to **vztah k výzkumníkovi**.

V našem výzkumu a rovněž ve výzkumu Haberhauerové se vyskytlo nejvíce druhů potěšení v oblasti obratnosti v dosažení realistické fáze klasifikované Příhodou a také potěšení z používání barev. V kategorii obratnosti se podařilo identifikovat i nové druhy potěšení, které se v práci Haberhauerové neobjevily – **užívání si funkce předmětu, potěšení jenom ze zkoumání předmětu, kinetické potěšení, kinestetické potěšení, napsání slova označující označované, napsání jména adresáta obrázku**. Stojí za zmínku potěšení, které samotnou Haberhauerovou v průběhu výzkumu překvapilo, a to, když si jedno z dětí zahrávalo s otevíráním a uzavíráním víček u fix a očekávání jejich zřetelného cvaknutí při uzavření. Dalo by se uvažovat, že toto potěšení lze přiřadit k užívání si funkce předmětu,

nebo potěšení jenom ze zkoumání předmětu. Před samotným výzkumem jsem neočekávala a překvapil mě výskyt tzv. kinetického a kinestetického potěšení, které bylo podle zahraničního výzkumu prezentované v teoretické části. Souvisí s reprezentací, skrze kterou se děti snaží pochopit svět. Zapojení celého těla a dokonce i výzkumníka do této hry nad kresbou souvisela s rozehráváním fantazií a s manipulací s objektem v představách dítěte. K takové situaci může docházet při hře kreslení, kde vnitřní pnutí směřuje směrem ven, takže psychologická manipulace označovaného vůči označujícímu se stává fyzická. Kreslení je proces, prostřednictvím kterého se dítě snaží uchopit realitu. Z vnitřní manipulace s objekty byl zaznamenán přesun k fyzickému světu prostřednictvím kreslení. Dítě zažívá přechod od fantazírování k realitě. Tento poznatek nebyl zjištěn jenom při kinetickém nebo kinestetickém potěšení, ale rovněž při pokračování v rozehrávání příběhu po kresbě.

Kategorii imaginace se nám také podařilo rozšířit o **pokračování v rozehrávání příběhu po kresbě, zobrazování motivu z médií, zobrazení oblíbené hračky, zobrazení motivů týkajících se lásky, potěšení se zobrazení „Já“**. Do kategorie osobně zajímavého tématu jsem zařadila všechny kresebné artefakty, jelikož každé dítě věnující se tvorbě má v sobě důvod, proč zobrazuje konkrétní motiv. U této kategorie stojí za zmínku, že v našem výzkumu se neprokázal významný vliv vizuální kultury na kresbu dítěte. Jistá inspirace se samozřejmě objevila, ale byla natolik irelevantní, že ji nevěnujeme tolik pozornosti. Tím se prokázalo, že vizuální kultura má zajisté velký vliv na vnímání dítěte, avšak to co vychází zevnitř dítěte, má daleko větší význam.

V pozorovaných situacích nedocházelo ani v jednom pozorovaném případě ke spolupráci nebo k rivalitě. Tento jev je dán především věkem účastníků, jejich egocentrickému pohledu a neschopnosti se na svět dívat očima toho druhého. Další z možných faktorů, proč se nám tyto aspekty nevyskytly, je, že pozorovaných situací se účastnily vždy maximálně tři děti, je to tedy diskutabilní, protože i ve skupince dvou nebo tří dětí přece ke spolupráci dojít může.

Prokázal se však význam obdarovat někoho svým vlastním výtvozem a také důležitost funkce pochvaly jako uznání vlastní hodnoty druhými, což zvyšuje sebevědomí a motivuje k další činnosti. Obě dílčí kategorie byly nalezeny ve sbírce Klusáka a Kučery, kterou jsem se při tvorbě teoretické části inspirovala. Co bych zmínila ještě v rámci socializace, je dílčí potěšení z prozpěvování, které se při studování teoretické části neobjevilo nikde. Prozpěvování v průběhu tvorby pozorovala také Haberhauerová a dalo by

se říci, že souvisí s emočním prvkem a momentálním naladěním.

Zcela samostatnou kategorií jednak definovanou v teoretické části, následně doplněnou v empirické části, je kategorie symbolizace, která obohacuje celkový pohled na dětskou spontánní kresbu. I když může být zavádějící, že zjištěných druhů potěšení není tolik, kolik je v ostatních kategoriích, neubírá tomu na důležitosti, z důvodu výskytu těchto potěšení téměř u všech kresebných artefaktů. Důležitost symboliky a emocí nezdůrazňují jenom psychoanalyticky orientovaní autoři, ale o jejich výskytu pojednávají snad všichni autoři uvedení v teoretické části, každý ze svého vlastního hlediska.

Každý kresebný artefakt má v sobě symbolickou rovinu, prostřednictvím které můžeme poznávat obsah a sdělení kresby. V aplikaci na kresbu to znamená, že označující neexistuje samo pro sebe, ale něco vyjadřuje – nějaký význam – kód, který přímo vybízí k jeho rozluštění. Symbolizace spočívá také v tom, že objektu – kresbě je vtištěný přenesený význam. Tvorbu struktury spatřujeme u všech dětí, které se věnují kreslení, je to jejich vlastní rukopis. Originalita spočívá v tvorbě individuální struktury a konfigurace při kreslení, proto jsme do této kategorie zařadili všechny kresebné artefakty. Kresba je něco jako příběh, má v sobě archetypální uchopení světa.

Výskyt archetypů jsem se rozhodla pozorovat z popudu možné existence určitých psychických tendencí v mysli jedince, které by mohly být apriorní, nějaké mentální obrazy přístupné všem živým bytostem. Pozorováním výskytů archetypu a určitým opakováním v dětských kresbách by se tato domněnka mohla potvrdit. Reprodukce něčeho vnitřního, co by mohlo být společné pro všechny žijící bytosti. Tento druh reprodukce není ve smyslu opakování motivu po někom, ale ve smyslu opakování něčeho, co sídlí v nevědomí.

Dalo by se dopátrat, jestli existuje nějaký základ vnitřního světa přístupný všem lidem. Když se podíváme na různé dětské kresby, můžeme říct, že jsou si podobné jak po technické stránce, tak po stránce estetické. Proč je tomu tak?

V předškolním věku dítě tvoří pro samotnou radost z této činnosti a i když vliv okolního světa je na jeho tvorbě patrný, není nejdůležitějším faktorem v procesu tvorby. Nejdůležitějším motivem, proč se dítě tvorbě věnuje, zdá se být popud z jeho vnitřního světa. Inspirace může vycházet z vnějšího světa, ale v samotném procesu dítě zapojuje svoje vlastní představy pocházející z jeho nitra. V starším školním věku, kdy dítě započne pravidelnou školní docházku, má jiné starosti než hru s fantaziemi. Jeho projev už tolik nevychází z vlastních představ, ale z reality, kde se snaží o věrnou kopii objektů, a je k sobě

kritické.

Vztah k výzkumníkovi je samostatná kategorie, která vznikla v průběhu výzkumu z důvodu vytvoření důvěrného vztahu, který vznikl v průběhu sbírání dat mezi dětmi a výzkumníkem. U Haberhauerové se tento prvek nevyskytl pravděpodobně z toho důvodu, že děti ji znaly jako svoji paní učitelku, kdežto já jsem byla pro některé děti atraktivním objektem, který se na ně chodíval pravidelně dívat. Kreslily mi obrázky, vyráběly srdíčka, nebo dokonce se mě snažily vyobrazit podle skutečnosti. Je potřeba brát na zřetel, že zúčastněné pozorování je vždy ovlivněno přítomností pozorujícího. Nemyslím si však, že by tento druh vztahu měl negativní dopad na práci, právě naopak. Snažila jsem se získat data v autentickém prostředí na základě specifického vztahu mezi dětmi a výzkumníkem, což se mi povedlo.

Zajímavé by bylo uskutečnit obdobný výzkum třeba u dětí se zrakovým postižením; víme, že tyto děti se také věnují kreslení, ale mají méně zkušeností vizuálního charakteru. Pravděpodobně by se jejich tvorba více odrážela od subjektivního vnímání světa. Porovnání výsledků takového výzkumu by mohlo přinést zajímavé výsledky. Jestli se dají srovnat potěšení při tvorbě, tvorba symbolů a v neposlední řadě výskyt archetypů.

5. Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké druhy potěšení se vyskytují při spontánních kresbách dětí v předškolním věku. Na základě odborné literatury a provedení vlastního empirického výzkumu se podařilo nahlížet na kreslení jako na hru, která poskytuje dětem různé formy libosti vyplývající jak z jejich dosažené vývojové úrovně, tak z vlastních fantazií. Důležitým prvkem byl pro děti samotný proces tvorby, kterému připisovaly největší váhu. Nakreslený obrázek, který můžeme vidět, nikdy totiž neukazuje vše, nýbrž něco, něco, co v sobě skrývá.

Zjistilo se, že každá kresba je jedinečná, přináší možnosti nové interpretace a my se při této interpretaci snažíme uchopit tuto jedinečnost, vlastní strukturu, konfiguraci a porozumět významu kresby. Práce by mohla inspirovat nejen budoucí psychology a učitelky v mateřských školách, ale také i širokou veřejnost v tom, jak na dětskou kresbu nahlížet, protože prostřednictvím tvorby si dítě buduje vědomí sebe sama, utváří se jeho osobnost, a na to je při výchově dětí potřeba myslet.

Kresba není určena jenom k analýze, ale také má estetickou funkci. Nejenom, že dítě tuto funkci chápe a patřičně si ji dokáže užít, nakonec i my dospělí mnohdy prožíváme radost, která se nás zmocňuje při pohledu na dětskou kresbu. Usmíváme se a vracíme se zpátky do dětství a prožíváme krásná léta dávno prožitá.

6. Seznam literatury

- ANNING, A. Learning to Draw and Drawing to Learn. *Journal of Art & Design Education*. 18, 2, May 1999. ISSN: 02609991.
- COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČERNÝ, Jiří a Jan HOLEŠ. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-832-5.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- ĐURKA, Róbert. Marian LIEBMANN: Skupinová arteterapie. *Psychofórum: bulletin Slovenskej psychologickéj spoločnosti pri SAV*. Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť pri SAV, 2005, (2), 43. ISSN 1335-6267.
- ECO, Umberto. *Bludiště seznamů*. Praha: Argo, 2009. ISBN 978-80-257-0164-5.
- EL'KONIN, Daniil Borisovič. *Psychológia hry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.
- FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Přeložil Miroslav PETŘÍČEK. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace. ISBN 80-202-0410-5.
- FREUD, Sigmund. *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Přeložil Miloš KOPAL, přeložil Jiří PECHAR. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1999, c1998. ISBN 80-86123-09-X.
- FULKOVÁ M., TIPTON, T. M.: *Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art*. In: Faulkner D., Coates E. (Eds.): *Exploring children's creative narratives*. London, Routledge, 2011, s. 132 –156. ISBN 978-0-415-56562-2.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy 1*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2005 ISBN 80-7290-237-7.
- KHORSHIDI, S. Z. M., MOHAMMADIPOUR, M. Children's Drawing: a Way to Discover Their Psychological Disorders and Problems. *Int J Ment Health Addiction* 14, 31–36 (2016)
- KLUSÁK, Miroslav a Miloš KUČERA. *Dětské hry - games*. Praha: Univerzita Karlova v

- Praze, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama).
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: vodnář, 2013. ISBN 978-7439-056-2.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. Učebnice vysokých škol (SPN).
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Odborná literatura pro učitele.
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- WINNICOTT, D. W. *Hraní a realita*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1307-9.

7. Seznam příloh

Pozorování dětské spontánní kresby 1	1
Pozorování dětské spontánní kresby 2	2
Pozorování dětské spontánní kresby 3	3
Pozorování dětské spontánní kresby 4	4
Pozorování dětské spontánní kresby 5	5
Pozorování dětské spontánní kresby 6	6
Pozorování dětské spontánní kresby 7	7
Pozorování dětské spontánní kresby 8	8
Pozorování dětské spontánní kresby 9	9
Pozorování dětské spontánní kresby 10	10
Pozorování dětské spontánní kresby 11	11
Pozorování dětské spontánní kresby 12	12
Pozorování dětské spontánní kresby 13	13
Pozorování dětské spontánní kresby 14	14