

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Klára Haberhauerová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

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

Klára Haberhauerová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Kreslení dětí v předškolním věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30.6. 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. za jeho odborné vedení, konzultace, cenné rady a jeho bezbřehou trpělivost. Dále bych ráda poděkovala předškolnímu zařízení, ve kterém jsem provedla výzkum. Poděkování také patří samotným dětem, bez jejichž tvorby by tato práce nikdy nevznikla, a jejich rodičům, že mi dali souhlas se zařazením do výzkumu. Děkuji celé své rodině za toleranci, trpělivost, a zejména psychickou podporu při psaní této závěrečné práce.

ANOTACE

Bakalářská práce předkládá pohled na dětské kreslení jako na hru, v níž dochází ke kombinaci her typu konstrukce objektu a her symbolických. Sleduje potěšení, která dětem v předškolním věku v mateřské škole může účast v této hře přinášet. Teoretická část se věnuje zmapování druhů potěšení, které nabízejí teorie hry, vývoj dětské kresby a didaktika výtvarné výchovy. Na teoretický základ navazuje samotný empirický výzkum, uskutečněný v jedné mateřské škole. Data získaná z výzkumu jsou tak hodnocena na základě citlivosti z teoretického základu a v celkovém kontextu tak poskytují ucelený pohled na potěšení ze samotné spontánní tvorby dítěte předškolního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dětská kresba, dětská hra, předškolní věk, mateřská škola, potěšení

ANNOTATION

Bachelor thesis presents a view of the children's drawing as a game in which there is a combination of games of the type of construction of the object and the symbolic games. Watching the pleasure that the children in the preschool age, in nursery school can participate in this game bringing. The theoretical part is dedicated to mapping out the kinds of pleasure, which offers the theory of games, development of children's drawings and didactics of art education. The theoretical basis builds the empirical research conducted in one nursery school. Data obtained from the research are then evaluated on the basis of the sensitivity of the theoretical basis of, and in the overall context so as to provide a comprehensive view of the pleasure from the spontaneous formation of the child of preschool age.

KEYWORDS

Children's drawing, children's play, preschool age, nursery school, pleasure,

Obsah

1	ÚVOD.....	7
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
2.1	Teorie hry Kreslení v expozici sbírky her našich dětí z let 1995-2000	10
2.2	Inspirace z Příhodovy teorie ontogeneze lidské psychiky	12
2.2.1	Kresebné vývojové výzvy	13
2.3	Inspirace z teorie Lowenfelda – Creative and mental growth	16
2.4	Inspirace z teorie didaktiky výtvarné výchovy	19
2.4.1	Případové studie	20
2.5	Shrnutí odpovědi na první výzkumnou otázku	22
3	VLASTNÍ VÝZKUM	26
3.1	Realizace výzkumného šetření.....	26
3.1.1	Popis použitých metod	26
3.1.2	Průběh výzkumu	27
3.1.3	Popis průběhu výzkumu	27
3.1.4	Výzkumný vzorek	27
3.1.5	Zpracování a vyhodnocení dat.....	28
3.1.6	Etická otázka výzkumu.....	28
3.2	Prezentace výsledků.....	29
3.2.1	Výsledná kresba.....	29
3.2.2	Tvorba.....	30
3.2.3	Komunikace.....	37
3.2.4	Fantazírování	41
3.2.5	Pomůcky	42
3.3	Shrnutí odpovědi na druhou výzkumnou otázku	43
4	DISKUSE	46

5 ZÁVĚR.....	48
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	49
PŘÍLOHY.....	50

1 ÚVOD

Kresba patří k jedním z nejčastějších projevů malého dítěte nejen v mateřské škole. Je od prvopočátku v dětském životě všudypřítomná, ať již v podobě obrázků či symbolů označujících objekty nebo situace, které napomáhají dítěti v postupném poznávání okolního světa a také sebe sama. Skutečně ale dítěti slouží jen k poznávání a jednoduššímu názornějšímu pochopení světa, který ho obklopuje? Nebo mu může přinést také funkční libost ze samotného procesu?

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2017), dále jen RVP PV, je kresba dětí výslovně zmíněna jen dvakrát. Poprvé v rámci jednoho z patnácti Očekávaných výstupů pro Vzdělávací oblast Dítě a společnost. Na s. 26 je uvedeno, co konkrétně se od dítěte na konci předškolního období očekává, že zpravidla dokáže: „zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.)“. Kreslení je zde pojato jako jedna z řady výtvarných dovedností a technik. Jako výtvarná dovednost a technika zde dítěti slouží k zachycování reálných skutečností ze svého prostředí a k vyjadřování svých představ.

Podruhé je kresba zmíněna v rámci Slovníčku použitých výrazů v hesle „pedagogická diagnostika“: *průběžná, systematická činnost učitele směřující k pedagogické diagnóze (pozorování dítěte, rozhovor s rodiči, rozbor dětské kresby, analýza hry aj.), kdy hodnocení dítěte znamená vidět ho a posuzovat komplexně jeho osobnost (vlastnosti, schopnosti, potřeby, zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje), jedná se o ustálenou posloupnost činností, která je součástí pedagogické evaluace“* (s. 48). Text tedy mírně rozšiřuje teorii funkce kresby pro dítě tím směrem, kdy by kresba mohla dítěti sloužit nejen k zachycování reálných skutečností z jeho prostředí a k vyjadřování jeho představ. Sloužit by tak mohla k vyjadřování celé jeho osobnosti: vlastností, schopností, potřeb, zájmů, možností a perspektiv jeho rozvoje. Pokud by to tak nebylo, nemohl by pedagog používat rozbor dětské kresby k hodnocení dítěte jako osobnosti, a to souřadně s pozorováním dítěte, analýzou hry a dalšími aspekty. Zároveň text implicitně zpřesňuje kategorizaci dětské kresby. Zde už se nejedná jen o jednu z řady podob výtvarné tvorby, ale tu, která stojí za zmínku k využití pro

pedagogickou diagnostiku. Text konkrétně zmiňuje právě rozbor dětské kresby a nikoli rozbor artefaktů modelování, konstruování, tvorby z papíru, z různých jiných materiálů, z přírodnin.

Další rozšíření teorie funkce kresby pro dítě lze nalézt ve vývojové psychologii. Jako vhodný zástupce vývojové psychologie se nabízí Jean Piaget. Ten shrnul výsledky více jak 40 let svých výzkumů v knížce *Psychologie dítěte* (spoluautorka B. Inhelder). Zde při kategorizaci dětské kresby ji nepodřazuje sféře výtvarné tvorby. Uvádí ji jako jednu z podob sémiotické funkce, tedy schopnost označovat věci prostřednictvím něčeho jiného, než jsou ony samé. Ta dítěti umožňuje, aby se kolem dvou let vymanilo z rozvoje asimilačních schémat čistě senzomotorické povahy a začalo rozvíjet myšlení a citový život, který není vázaný jen na přítomné místo a okamžik. Podob sémiotické funkce Piaget uvádí šest: oddálená nápodoba, symbolická hra, kresba, obrazné představy, vybavující paměť a řeč (Piaget, Inhelder 2014, s. 47-73). To, že Piaget nepodřazuje dětskou kresbu sféře výtvarné tvorby jako RVP PV, by odpovídalo tomu, že dítě se při vyjadřování své osobnosti, svých představ a při zachycování skutečnosti ze svého okolí nemusí cítit vázané kritérii hodnocení výtvarné tvorby, estetiky. Pro teorii funkce kresby z toho pro dítě plyne, že může, ale také nemusí v kresbě usilovat o tvorbu krásy. Což zajímá didaktiky výtvarné výchovy. Může usilovat jen o projekci své osobní citové orientace či citových konfliktů. Což zajímá pedagogicko-psychologickou diagnostiku osobnosti. A může usilovat jen o zobrazení skutečnosti. Což zajímá pedagogicko-psychologickou diagnostiku inteligence. Učitelky v mateřských školách tedy samozřejmě zajímají všechny tři funkce kresby pro dítě, a to nejen z hlediska hodnocení dítěte.

Podle Piageta lze uvažovat ještě o jedné funkci dětské kresby, která by mohla být pro učitelky v mateřských školách také zajímavá. S odkazem na slavného dětského psychologa G.-H. Luqueta nazývá dětskou kresbu hrou (Piaget, Inhelder 2014, s. 54). Na třech stránkách, které věnuje dětské kresbě, se však Piaget věnuje téměř výlučně teorii funkce zobrazení skutečnosti. K teorii dětské kresby jako hry uvádí jen jedinou tezi, která ovšem není nijak zanedbatelná. Naopak ji lze považovat za podstatnou. Ta teze zní: „*Podobně jako symbolická hra je kresba prováděna funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus).*“ (Piaget, Inhelder 2014, s. 54). Jinými slovy, kresba může dítěti přinášet potěšení sama o sobě, bez

ohledu na to, jestli to, že se věnuje kreslení, či výsledek kreslení smění za pochvalu či odměnu, případně odměnu za kresbu smění za něco další atd. Hra ze své definice nevyžaduje vnější motivaci. Hra má tedy nezaměnitelný vliv i význam pro vývoj osobnosti dítěte. Děti hrou vyjadřují své postoje a názory na svět, ale mohou vše vyjádřit i kresbou.

Ze zkušenosti učitelek v mateřské škole však rozhodně nelze uvažovat o tom, že se děti naučí užívat si potěšení z kreslení automaticky či nějak stejně snadno, jako se naučí užívat si potěšení třeba ze sladkých nápojů či smažených jídel. Pro učitelky v mateřských školách by tudíž mohlo být zajímavé dozvědět se něco více z teorie dětské kresby chápané jako hra než jen to, že může přinášet potěšení sama o sobě. Rozhodla jsem se proto věnovat svou bakalářskou práci teorii dětské kresby chápané jako hra. **Cílem mého výzkumu bylo zmapování druhů potěšení, které dětem může účast ve hře kreslení nabízet.** Výzkumné otázky mohu naformulovat dvě. Jednu orientovanou na odbornou literaturu, jednu na empirická data. Mé **výzkumné otázky** tedy zní 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 budu prezentovat v následující kapitole nazvaná Teoretická východiska. Pro uchopení kreslení jako hry budu čerpat z teorie hry autorů Klusáka a Kučery a konkrétní hry z jejich sbírky ze školního prostředí. K vývoji dětské kresby mi bude sloužit vzhled do této teorie Václavem Příhodou, dále obsahově bohatší výklad, co se týče citlivosti prožitků z tvorby, představený Viktorem Lowenfeldem a v poslední řadě jsem zvolila teorii od didaktiků výtvarné výchovy zastoupené v mé práci Fulkovou a Tipton. A to proto, že teorie druhů potěšení čerpaná z odborné literatury mi pak bude sloužit jako teoretická citlivost při zpracování vlastních empirických dat z pozorování konkrétních případů kreslení dětí v mateřské škole. Popis postupu při sběru vlastních empirických dat, postupu jejich zpracování do analyzovatelné podoby a výsledky jejich rozboru budu prezentovat v kapitole Vlastní empirický výzkum.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Teorie hry Kreslení v expozici sbírky her našich dětí z let 1995-2000

V roce 2010 M. Klusák a M. Kučera v knize Dětské hry – games prezentovali sbírku her školních dětí. Představují zde hry, které děti hrály ve školách napříč Českou republikou a které byly sbírány v letech 1995-2000.

V rámci Expozice sbírky Klusák s Kučerou vyčleňují Kreslení jako jednu z tzv. základních her, které věnují dvě strany textu. Zde se můžeme dočíst, že hra mezi dětmi byla 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. Pozorované hry tedy nejsou omezené jen na kreslení v běžném slova smyslu, ale zahrnují nejrozmanitější výtvarnou tvorbu.

To odpovídá teorii motivu hry, tedy základnímu potěšení, které daná hra ve svých variantách hráčům nabízí: *„Motiv hry lze souhrnně označit 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). I hru Kreslení v užším slova smyslu tedy autoři začleňují mezi hry obratnosti. Konkrétně mezi hry, v nichž potěšení hráčům poskytuje Kompozice objektu. Mezi hry kategorie Kompozice objektu dále řadí hry: Přebíraná; Tichá pošta; Kdo, kde, s kým – ruličky; Vydávání časopisu; Modely, stavebnice; Demolice; Slovní fotbal; Sbírání; Země, město; Scrabble.

Přestože autoři řadí Kreslení mezi hry obratnosti, a nikoli mezi hry zařazené v kategorii Fiktivní identity a příběhy, píšou, že: *„Expresí citového života autorů ve výtvarném díle, a to i v podobě fiktivních identit a příběhů, je zde definiční.“* (Klusák, Kučera 2010, s. 424). Autoři tedy uvažují nejen nad potěšením ze zahrávání si s obratností kompozice, ale také nad tím, že hra Kreslení nabízí potěšení ze zahrávání si s fiktivními hrdiny a jejich fiktivními příběhy.

V rámci popisu her se tedy můžeme dočíst, že například ve hře Lískulka (s. 423), kterou hráli žáci druhého ročníku základní školy, si skutečně s fiktivním hrdinou zahrávají. Hlavním motivem je postava Lískulky, známá z televizních Večerníčků a dětských knih. Nejprve jeden hráč nakreslil velký dům, do kterého umístil postavu Lískulky, následně papír koloval mezi ostatními hráči, kteří postupně vymýšleli příběh, jenž obohacovali dokreslováním dalších prvků a postav. Osobně zajímavé téma tak hráči rozšiřovali o vlastní fantazírování se snahou co nejvíce původní příběh ozvláštnit, s cílem pobavit nejen sebe, ale především ostatní spoluhráče. Důležitá je zde také kompozice kresby/objektu v kruhu hráčů, kteří tak společně rozehrávali hru s fiktivními hrdiny s možnou osobní identifikací. Ač šlo o značně organizačně komplikovanou podobu hry, všichni zúčastnění nad společnou tvorbou spolupracovali, komunikovali a bavili se, došlo tedy k sociální interakci s příjemným prožitkem, s funkční libostí.

Další hra, ve které se objevilo zahrávání si s fiktivními hrdiny, je hra Kreslení strašidel, kdy dívky nejen strašidla vymýšlely, kreslily, ale následně i své výsledné kresby pojmenovávaly. Hráčky tak fantazírovaly ve světě nadpřirozených sil a tajemna. Ač se v teorii hry dočteme, že autoři uvažují nad tím, že si hráči při hře Kreslení mohou užívat potěšení z konstrukce objektu či zahrávání si s fiktivními hrdiny, je zřejmé, že se ve všech pozorovaných hrách také objevuje pro hráče osobně zajímavé téma (oblíbená televizní postavička, zajímavá strašidla, logo např. oblíbeného hokejového týmu apod.). Zaujetí hráčů pro hru tedy vychází ze samotné podstaty hry, a pokud by tedy nedošlo k vnitřní motivaci z osobně zajímavého tématu s identifikací s něčím ze zobrazovaného, jistě by takovou hru nehráli.

Autoři také poukazují na to, že velmi oblíbeným tématem u starších dětí jsou komiksy. Hra Kreslení komiksů může být, podobně jako Lískulka, rozehrána na základě identifikace s fiktivním hrdinou nebo také inspirována realitou. Zde je v první řadě zajímavý průběh hry, kdy je třeba dodržet určitá pravidla tvorby, především řazení obrázků za sebou, dějovou a časovou posloupnost a také opakování objektu. Při této hře dochází také k interakci, která se může týkat jen jedince, ale i různě velké skupiny hráčů.

V rámci sbírky her jistě stojí za zmínku i hra Kreslení pohledů, v níž jde především o varianty kreseb. Dívky nakreslily řadu kreseb, které následně na základě objednávky svých

spolužáků znovu kreslily podle vybraného vzoru. Objednávky si dívky zaznamenaly a poté je vyřizovaly. V této hře je patrné opakování motivu, tedy opakování téhož – to, že o konkrétní motiv byl projeven zájem někým dalším, jistě dívkám přineslo potěšení.

Hry vybrané z Expozice sbírky a zde prezentované se svým průběhem či motivem nejvíce přibližují hře Kreslení dětem v mateřských školách, které měla autorka této práce možnost ze své pozice učitelky pozorovat. Hra Kreslení komiksů se možná může na první pohled zdát pro děti v mateřské škole značně náročná, ale svým průběhem je předškolním dětem velmi blízká. S řazením obrázků za sebou, které vypráví děj, mnohdy i bez textu, se setkávají již v leporelech a později v dětských časopisech. Ať již konkrétně, nebo jen v náznaku od autorů, objevují se ve výše uvedené teorii zajímavé možnosti funkční libosti ze hry Kreslení, která dětem přináší, a to konkrétně – zahrávání si s fiktivními hrdiny, fantazírování v reálném či fiktivním světě, identifikace s osobně zajímavým tématem, konstrukce objektů, varianty objektů, opakování téhož, interakce s vrstevníky.

Vrátíme-li se zpět ke kategorizaci hry Kreslení, autoři nejsou jediní, kteří tuto hru kategorizují jako hru obratnosti, konkrétněji obratnosti v kompozici objektu, synonymně hru konstruktivní. Již dříve kreslení kategorizoval jako hru, a to konstruktivní, Václav Příhoda.

2.2 Inspirace z Příhodovy teorie ontogeneze lidské psychiky

Příhoda kategorizoval kreslení jako hru, a to konstruktivní, v prvním díle svého monumentálního čtyřdílného díla Ontogeneze lidské psychiky. V kapitole 5. Druhé dětství (období od tří do šesti let), v subkapitole 3. Dětské zaměstnání doslova píše: *„Nejprostudovanější konstruktivní hrou tohoto období je dětské kreslení. 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 čmáraní. Od tří let do šesti prochází dítě stádiem čmáranic, schémat jen náznakových a nemnoho diferencovaných. O tomto problému pojednáme až v souvislosti s vývojem kresby v prepubescenci.“* (Příhoda 1977, s. 213)

V kapitole 6. Období prepubescence pak Příhoda vyčleňuje subkapitolu 5. Vývoj spontánní kresby. Výslovnou teorii dětského kreslení jako hravé činnosti, resp. teorii druhů funkční libosti z kreslení, synonymně potěšení z kreslení, zde neuvádí. To, co zde uvádí především, je teorie řady vývojových výzev. Pro správné uchopení tohoto vývoje je důležité nahlížet na vývoj kresby z pohledu, jak dítě zachází s označujícím ve vztahu k označovanému.

2.2.1 Kresebné vývojové výzvy

První vývojovou výzvou na dlouhé cestě ve vývoji spontánní kresby je **experimentování s črtáním**. Dítě rukou pohybuje pisátkem, jež zanechává stopy na nějaké ploše. Tahy jsou především dlouhé a táhlé, později okrouhlé, a zanechané stopy v tomto případě označují jen aktivitu autora (jako příznaky) a nikoli nějaký zobrazovaný objekt (jako symboly). Dítě si ještě plně nevšímá vlastních pohybů ani stop, ale díky dalším opakování se tyto pohyby zdokonalují. Četnost čar, co do počtu, začne pomalu ubývat a kreslíř si začne více všimnout svých zanechaných stop na ploše.

Druhou vývojovou výzvou pro dítě je, když v kombinaci čar, které samo nakreslilo, „něco“ vidí. A tedy dojde ke **zvýznamňování vlastních čmáranic**. Čáry, resp. jejich kombinace fungují pro autora jako symboly, označující/zobrazující označované/zobrazované objekty. A to zcela libovolně, nahodile, takže ta samá kombinace čar může být pro dítě postupně např. „1. husa, 2. vlasy, 3. „hlačka plačka“ a 4. kamná“ (Příhoda 1977, s. 301). Až po dokončení své kresby dítě tedy samo zcela spontánně fantazíruje nad vlastním výtvořem.

Třetí vývojovou výzvou je, aby dítě seskupilo kombinaci čar v souladu s významem, který má na mysli, než začne kreslit. Příhoda toto stádium uvědomění si významu před samotnou kresbou nazývá **prvotný obrys**. „*Testem je opět výzva k opakování obrysu.*“ (Příhoda 1977, s. 302). Dítě je však schopné zopakovat danou kombinaci čar jen v krátkodobém časovém horizontu. „*Dítě prvotný obrys zapomíná, ale vytváří nové a nové obrysy...*“ (Příhoda 1977, s. 303). A tak dítě črtá, kreslí, zdokonaluje se, aby se mohlo dopracovat k další vývojové výzvě.

Jako čtvrtá vývojová výzva je Příhodou označen **lineární náčrt**, „*kterým vytváří základní, obecnou podobu některého rodu předmětů, nikoli ještě jakkoli individualizovanou.*“ (Příhoda 1977, s. 303). Kresba je omezena jen na základní znaky označovaného/zobrazovaného objektu, které se dítě snaží vyjádřit v kvalitách označujícího/zobrazujícího. Dítě nedisponuje kreslířskou obratností jako zkušený umělec, proto jsou jeho kresby ještě schématické, bez detailů, ale je schopno velmi citlivě vnímat podstatu zobrazovaného objektu. Díky tomu rozpoznáme rozdíly mezi schémata lidí, zvířat, domů, dopravních prostředků, stromů a květin: „*V představě má dítě jen celek a to, co jej charakterizuje.*“ (Příhoda 1977, s. 303) a vybrané znaky mají u každého dítěte individuální punc. U člověka je to většinou hlava a končetiny, které dítě potřebuje k lokomoci. Znázornění trupu se dítě vyhýbá poměrně dlouho, stejně jako nedůležitému krku. Oproti tomu zvířata mají většinou v dětské kresbě dominantní trup, a to značně prodloužený ještě s neurčitým počtem nohou. Dům je většinou zobrazován jako čtverec s trojúhelníkovou střechou a dvěma okny a velmi často se objevuje klika na dveřích. Další objekty v zájmu dítěte, jako jsou dopravní prostředky, jsou zobrazovány ve schématu obdélníku s koly, rozlišeny jen základními detaily pro daný rod.

Pátou předposlední vývojovou výzvou je **realistická kresba**, jejímž hlavním rysem je „*obohacování původního náčrtu detaily stále hojnějšími, příznačnějšími, individuálnějšími*“ (Příhoda 1977, s. 306). Dá se uvažovat o experimentování s podobností zobrazujícího se zobrazovaným zdokonalováním zobrazujícího, a to ve zmíněném směru od abstraktní schématické obecné „rodové“ podoby se zobrazovaným objektem k podobě v detailech hojnější, příznačnější, individuálnější, realističtější. Realističtější však „jen“ ve smyslu intelektuálního realismu (Příhoda 1977, s. 305). Znázornění prostoru a děje je pro dítě stále nelehký úkol. A tak na jedné kresbě může být jeden předmět z pohledu ptačí perspektivy a druhý vztyčeně, z pohledu z boku. Dítě tedy kresby značně obohacuje o detaily zobrazovaného objektu, ale zatím nerespektuje všechny imperativy naturalistické kresby, a tak třeba „*nakreslí v kapsách okrouhlé peníze*“ (Příhoda 1977, s. 305). Dítě se ještě nějaký čas nemůže oprostít od tohoto rentgenového vidění, stejně tak jako v této vývojové kresebné výzvě náleží zobrazení předmětů ze základního pohledu (ortoskopie).

Poslední, šestou vývojovou výzvou je **naturalistická kresba**, tedy kdy „*kreslení se stává fenomenalistickým, líčícím předmět nebo děj toliko, jak se jeví*“ (Příhoda 1977, s. 307). Jde o fotografické zachycení objektu nebo děje tady a teď (bez ortoskopie, rentgenového vidění, ignorování deformací a zmenšení daných perspektivou, používání čáry k označení myšlené hranice objektu – např. mezi rukou a paží, trupem a tělem apod., zobrazení objektů z různých časových období v jednom zobrazujícím – např. téhož člověka chystajícího se vystoupit na kopec a vystoupivšího na vrchol).

Naturalistická kresba je poslední vývojovou výzvou, kam až kresebný spontánní projev dítěte směřuje. Pak už nejde o vývoj dětské spontánní kresby, jedinec vstupuje do období pubescence, resp. adolescence. Další zdokonalování v kresbě má již školský ráz, „*dítě srovnává již bedlivěji svůj výplod s originálem nebo předmětem, je kritičtější a také pečlivější*“. (Příhoda 1977, s. 308)

Z hlediska zájmu o teorii dětského kreslení jako hravé činnosti, resp. teorii druhů funkční libosti z kreslení, synonymně potěšení z kreslení, nic nebrání tomu chápat zvládnání Příhodou rozlišených vývojových výzev v obratnosti konstrukce kresby jako poskytující odpovídající druhy potěšení, které může hra Kreslení dětem nabízet v předškolním a mladším školním věku. Domyšlení Příhody tedy spočívá „jen“ v pouhém uchopení toho, co je běžně považováno za spadající do sféry kognitivní, jako spadající též do sféry afektivní, jako nabízející funkční libost, samoučelné potěšení. Ve srovnání s teorií nabízenou Klusákem a Kučerou je teorie inspirovaná Příhodou mnohem konkrétnější a zároveň potenciálně obecně platná pro všechny děti, které v předškolním věku úspěšně zvládají některou ze zmíněných vývojových výzev.

Václav Příhoda nahlížel na vývoj dětské kresby z pohledu, jak dítě zachází s označujícím ve vztahu k označovanému. Obdobné vývojové výzvy v kresbě můžeme najít také u teoretika výtvarné výchovy Viktora Lowenfelda, který si všímal kresby nejen z pohledu kresebné dovednosti, ale nazíral na tvorbu jako na jistou sebereflexi, do níž může dítě promítnout kus sebe sama.

2.3 Inspirace z teorie Lowenfelda – Creative and mental growth

Teoretikem na rozhraní výtvarného umění, pedagogiky a psychologie, který se také zabýval vývojem dětské tvorby, byl Viktor Lowenfeld. V roce 1949 vydal knihu s názvem *Creative and mental growth*, ve které se lze setkat s výtvarnou a psychologickou typologií. Lowenfeld zde velmi citlivě rozvinul teorii etap vývoje dětského umění. Podobně jako Příhoda v knize nahlíží na vývoj dětské kresby z pohledu vztahu označujícího vůči označovanému, ale všímá si ještě více práce s širokým výtvarným materiálem a práce s barvami, čímž tímto teorii vývojových výzev uchopených Příhodou poněkud rozšiřuje. Jeho teze jsou bohatší o potěšení, která výtvarná výchova může dětem nabídnout.

Lowenfeld rozvinul teorii etap vývoje kresby na šest stupňů, a to konkrétně – čmáranice, preschematická fáze, schématická fáze, kresebný realismus, pseudorealismus a doba rozhodnutí/kriize. Tyto etapy vymezil pro věk 2–16 let.

V kapitole *Beginnings of Self-expression: The Scribbling Stage*, v subkapitole *Two to Four Years*, Lowenfeld upozorňuje na to, že první pokusy dítěte o kreslení mohou být mimořádně důležité nejen pro dítě samotné jako jeho první expresivní symboly. Na tuto vývojovou výzvu nahlíží obdobně jako Příhoda na fázi črtací experimentace, kdy dítě pohybuje pisátkem, črtá po papíře dlouhými tahy, později oblouky. Výklad je ale bohatší o to, že dítě může mít potěšení z těchto pohybů, a sám autor o uspokojení z dosažené vývojové výzvy píše: *„Most children approach scribbling at this stage with a great deal of enthusiasm, since this coordination between their visual and motor development is a very important achievement. Enjoyment of this new discovery stimulates the child to vary his motions.“* (Lowenfeld 1964, s. 99) Experimentování s črtáním je motorická činnost a dítěti tedy může přinášet potěšení již jen ze zvládnutí této výzvy. Veškeré jeho pozitivky jsou čerpány z kinestetického pohybu a jeho mistrovství.

Lowenfeld si také všímá práce s barvou. Barva má velký význam v tom smyslu, že dítě může odlišit své črtání/znaky od zbytku papíru, na který kreslilo. Proto je při výběru důležitý kontrast – černá stopa na bílém papíře, nebo bílá křída na tmavé tabuli. Barvy mohou dítěti nabídnout potěšení při objevování barevných vlastností a kombinací. Použití konkrétních

barev ale může být spíše spjato s fyzickým uspořádáním barev než s hlubokými emočními problémy.

Dítě následně ve svých čmáranicích něco rozpozná a pojmenuje, v další vývojové fázi již význam předchází kresbu. Před touto fází bylo dítě spokojeno jen se svým pohybem, ale nyní propojilo své pohyby po papíře s okolním světem. Na konci této vývojové fáze by mělo být dítě schopno užívat si potěšení ze zvládnutého črtání, které je spojeno s motorickými pohyby, a později by mělo získat vizuální kontrolu nad těmito čmáranicemi. Barvy prostřednictvím pastelek čmáranice obohacují a díky těmto novým objevům dítě umělecky dále roste, rozvíjí svoji důvěru a citlivost, která je tak důležitá pro sebevyjádření a budoucí tvůrčí aktivity.

Od čmárání dítě udělalo velký kus cesty do fáze, kterou Lowenfeld nazývá **preschematická** a vymezuje ji věkem 4–7 let (kapitola First Representational Attempts: The Preschematic). Dítěti přináší velké potěšení již jen uvědomění si, již jen skutečnost, že je schopno propojit vizuální svět se svým kreslířským umem, ač na zobrazené kvalitě nezáleží. Skutečnost, že je dítě schopno reprezentovat v ploše část svého vnímání vizuálního světa, je vzrušující a uspokojivý zážitek. Mezi první kresebné motivy patří většinou člověk.

Lowenfeld uvádí, že v této vývojové fázi bylo prokázáno, že dítě upřednostňuje zobrazení formy před barvami. Proto často najdeme malý vztah mezi barvami a zastoupenými objekty. A tak člověk může být červený, modrý, zelený, žlutý v závislosti na tom, jaké barvy dítě preferuje, jaké se mu líbí. Dítě tak nakreslí červeného tatínka, jelikož červená je jeho oblíbená barva.

Častým jevem jsou komentáře k výsledným kresbám, které mají tendenci být s kresbou propojené, ale i volně nahodilé v dětské mysli. Význam komentáře může ve skutečnosti být spíše spjat s jeho emocionálním vývojem než s popisným vyprávěním zobrazeného objektu či děje.

Během této fáze dítě hledá, zkouší a objevuje nové možnosti znázornění světa, který ho obklopuje. Tato preschematická fáze je naplněna, když umění je obrazem sebe sama, dítě se soustřeďuje na své prožitky, které mělo ve vlastním fyzickém já, ve fantazii nebo zážitcích.

Když u dítěte dojde k rozvoji formálního konceptu, který je neustále v kreslení opakován, vstoupilo ve věku 7–9 let do fáze **schematické** (kapitola The Achievement of a Form Concept: The Schematic). V této fázi si uvědomuje, že je součástí světa, a již nezobrazuje nahodile na kresbě jednotlivé objekty, ale uvažuje o celkové propojenosti sebe s okolím. Dítě velmi často zobrazuje lidskou postavu s jejími typickými částmi těla jako je hlava, tělo, ruce, nohy, dále tuto postavu obohacuje o detaily obličeje a má již povědomí o krku. Lidskou postavu začleňuje do prostoru a velkým objemem je, že existují vazby v prostorových vztazích. V kresbách se také promítá zveličování důležitých částí, vynechání nebo zanedbání nedůležitého a také změna symbolů pro emocionálně významné části. Dítě je úzce propojeno se svými zkušenostmi a svět vnímá, a tedy i zobrazuje, subjektivně. Také si již začíná uvědomovat vztah mezi barvou a objektem. Barvu již nepoužívá jen na základě svých libých preferencí, ale podle reality. Dítě tedy stále objevuje vztahy barev a jejich opakování může být vnímáno až jako dekorativní užití. Opuštěním barevného schématu odkazuje na svoji emocionální vyzrállost. Samotná identifikace dítěte s jeho vlastními tvůrčími zkušenostmi je jedním z předpokladů pro vytvoření touhy po interakci s vnějším okolím.

Na základě zřetelné interakce s vnějším okolím dítě vstoupí do dalších vývojových výzev. Potěšení z kreslení postupně opadá, děti začnou porovnávat své kresby a stávají se kritičtějšími, postupně dojde i ke konci spontánního kreslení a důraz je kladen především na konečnou výslednou kresbu.

Jak bylo zmíněno výše, Klusák a Kučera uvažovali také o tom, že hra Kreslení nabízí též potěšení ze zahrávání si s fiktivními hrdiny a jejich příběhy. Ani v tomto nejsou tito autoři jediní. Obdobné úvahy můžeme nalézt u didaktiků výtvarné výchovy.

2.4 Inspirace z teorie didaktiky výtvarné výchovy

Jako vhodná zástupkyně teorie didaktiky výtvarné výchovy se nabízí Marie Fulková a Teresa M. Tipton. Konkrétně jde o jejich výzkumnou zprávu *Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art*, publikovanou roku 2011. Text autorky věnují výzvě vůči školní praxi v mateřských školách.

Dětská kresba je většinou analyzována pouze z pohledu diagnostického, kdy s kresebnou dovedností dítěte je velmi často zacházeno pouze jako s výsledným produktem. Autorky poukazují na to, že dospělí hodnotí samotný výtvarný výtvor často bez kontextu jeho vzniku, bez znalosti vlivů, za kterých byla kresba či malba vytvořena. Nahlížet na dítě jako na autora své vlastní práce je relativně novým pojmem. I malé děti v mateřské škole jsou schopny reflektovat a jejich reakce odhalují neoddelitelné zrcadlo jejich vlastních životů.

Dětské kreslení je sociální komunikace. Je tedy zřejmé, že na výkresy nemůžeme nahlížet pouze jako na výsledné produkty, ale měli bychom si uvědomit, že jde o komplexní proces reprezentující mnoho druhů „jazyků“. Učitel by měl umět přijímat současnou vizuální kulturu, která děti obklopuje, ovlivňuje a utváří je. Vliv videoher, televizních a filmových hrdinů, bulvární zprávy – to vše by měl učitel přijmout a možná také změnit svůj postoj k estetickým preferencím. Dětské vizuální umění může hodně prozradit o specifickém současném dětském světě, ale také o různých typech světů, na kterých se my všichni spolupodílíme a spoluvytváříme je. Pedagogika, která je předem formulována pouze na vedení dětí k předem definovaným otázkám a výsledkům, ničí proces objevování, nedokáže dovolit novost a ničím nás nedokáže překvapit. K dítěti bychom měli přistupovat individuálně tak, aby mohlo objevovat samo sebe, aby mohlo uplatňovat vlastní mysl, své nápady, rozvíjet se podle svého zájmu a najít si tak vlastní cestu. (Fulková, Tipton 2011, s.151-153)

2.4.1 Případové studie

Z hlediska zájmu o inspirace pro teorii druhů potěšení nabízených hrou Kreslení je podstatná kapitola *Semiotic play and the re-presentation of meaning*, (Fulková, Tipton 2011, s. 137-139).

Teresa Tipton dlouhodobě pozorovala českého chlapce Rajka. V jeho 22 měsících při jeho tvorbě zaznamenala, jak si vybíral fixy, jak kreslil po papíře a jak do kreslení zapojoval celé své tělo. Byl zaujat tím, jak může uchopit fixy, jak je může držet a následně opět pokládat, a do hry s pomůckami zapojil i dospělého, kterého požádal o pomoc při otvírání a zavírání víček. Rajko si pouze nehrál s pomůckami a pouze nekreslil, ale také experimentoval s lepidlem a jehličím, které zakomponoval do své tvorby. Sám si svoji výslednou kresbu ohodnotil slovem „hezký“. Hranice experimentování nejen v dětském věku jsou plynulé a otevřené. V tomto případě si tedy malý Rajko zahrával především s kresebnou, konkrétněji i tvůrčí obratností, ale v náznaku se již objevuje také vlastní sebehodnocení. Postupné Rajkovo sebepoznávání, proces, kterým se malé dítě učí, jak komunikovat s předměty, lidmi a svým okolím, se vyvíjí.

Další pozorování Teresa Tipton uskutečnila o deset měsíců později. Sledovaný Rajko seděl u stolu, kreslil a v průběhu procesu tvorbu komentoval: „Teresa letí nad mořem“, a současně pohybem rukou let ukazoval. Svoji tvorbu ještě dále komentoval a popisoval, že přijde bouřka, která smyje všechny barvy. Z dětského komentáře je zřejmé, že hlavní hrdinkou je skutečná Teresa, která zažívá dobrodružství. A sama autorka si pokládá otázku: „*How would we have known what the picture meant to him if he didn't share it before it disappeared?*“ (Fulková, Tipton 2011, s. 139) V tomto případě již potěšení z kreslení nespočívalo jen v zahrávání si s obratností, ale i ve fantazírování s reálným hrdinou ve fiktivním příběhu. Je tedy zřejmé, že pokud bychom neznali autorův komentář, těžko bychom se mohli dozvědět, co a proč je nakresleno. Tudíž i komentář při hře Kreslení se stává jeho nedílnou součástí.

Ze dvou pozorovaných situací je patrné, že zkoumání interakce mezi nástrojem, tělem, pohybem, zobrazováním a pojmáním kreslení a malování je komplexní celek, který je hojně zastoupen v procesu sebepoznání.

Dítě si ve svém vývoji nejen utváří vlastní rukopis, tedy kresebnou dovednost, ale také si buduje informace v souladu se svým jedinečným vzorcem kódů, struktur, zákonů a preferencí. V tomto procesu je tedy pro dítě důležité, aby kreslení mělo povahu hry. I ve hře Kreslení, jako i v jiných činnostech a hrách, pak dochází ke konfrontaci vlivu dospělého a dětské tvorby. A jak autorky poukazují, přístup dospělého nemusí být vždy pro dítě rozvíjející, ba naopak. Je možné, že na základě konfrontace s estetickými preferencemi požadované dospělým může tak hravý přístup dítěte ke kreslení znechutit. A tak již v mateřské škole se můžeme setkat s prvními případy odporu ke kresebné tvorbě: „Já neumím kreslit.“

Neméně inspirativní pro teorii kreslení z pohledu potěšení, která může hra Kreslení nabízet, je i Fulkové a Tipton (s. 140-145) popis výzkumu, který autorky realizovaly s předškolními dětmi v České republice. Před zahájením výzkumu učitelky mateřské školy přečetly příběh, který měl později vliv na některé kresby. Zajímavé bylo pozorování 4,5letého Bruce. Autorky nám s ukázkou kreseb předkládají nejen biografické informace, ale také popis sociokulturního prostředí, ze kterého chlapec pochází, a zaznamenaly i přesné chlapcovy výpovědi. Chlapec nakreslil několik kreseb na předem zadaná témata. O výsledných kresbách by se dalo říci, že neoplývají značnou kresebnou dovedností, z pohledu dospělého by na první pohled mohly připadat spíše jako „čmáranice“. V kresbě na téma „Můj hrdina“ chlapec kreslil svého oblíbeného hrdinu z filmové série Hvězdné války, konkrétně Obi-Wana Kenobiho. Příběh, který nad výslednou kresbou vyprávěl, zahrnuje mediální vlivy, charaktery a události z filmu. Pro svoji kresbu tedy našel inspiraci z předchozích zkušeností, vzpomínek, ale i každodenních událostí, které transformoval do nové verze. Jednotlivé inspirace by tedy mohly být v celku označeny za zdroj osobně zajímavého tématu, kdy se ovšem chlapec identifikoval s filmovými, tedy fiktivními hrdiny. V jeho kresbách nalezneme mimo tři lineárních náčrtů (lidská postava/nožec, had a pistole) také značný počet abstraktních symbolů, majících formu individuálního experimentování se znaky, které chlapec rád při rozhovoru po kreslení interpretoval (spirály, kruhy; X/kříž; klikaté čáry s ostrými úhly; uzavřené linie kolem dílčího grafického znaku). Jeho komentáře se tak následovně staly i nedílnou součástí jeho vlastní kresby, kdy požádal učitele, aby je mohl do kresby zakomponovat. *„Smysl, zavinutý v těchto abstraktních konfiguracích, je rozvíjen jinými znaky – znaky komentáře anebo interpretace. Výtvarné výpovědi dětí a*

verbální komentáře jejich tvůrců se stávají důležitými momenty procesů socializace, enkulturace, učení a poznávání.“ (Fulková, 2008, s. 21)

Při rozhovoru nad kresbou na téma „Cizinec“ se zdá být v určitých pasážích jakási kombinace autorova snu a filmového příběhu. Myšlení, možná uvažování dítěte nad svojí kresbou, má určité zákonitosti. Chlapec si ne vždy pamatoval, co nakreslil a řekl před malým okamžikem, a vytvořil si tak novou představu, kterou obohatil svůj příběh. Zatímco je tedy výsledná kresba pro dospělého konečnou, v chlapcově představě dále hravě pokračuje a vyvíjí se. A Bruce si to vlastně i sám uvědomuje, když říká: „*I keep changing my mind so it doesn't matter.*“ (Fulková, Tipton 2011, s. 142)

Autorky poukazují na čtyři diskurzivní roviny ve výkladu kreseb, které jsou vhodné jako inspirace pro dospělého diváka, a především i pro práci pedagoga. Jednak z jakého sociokulturního prostředí dítě pochází, dále znalost souvislosti s kulturním rozhraním, bezesporu také s místem, kde byla kresba vytvořena – zda doma, nebo ve škole, a v poslední rovině – jakou má kresba přímou souvislost s autorem (zvyky, zájmy apod.) (Fulková, Tipton 2011, s. 142). To vše bylo v pozorování Rajka i Bruce zohledněno.

Případové studie, které lze také označit za metodiku, jsou velmi cennou inspirací pro citlivé uvažování nad dětským výtvarným projevem. V případových studiích, které jsou prezentovány v teoretické části této práce, je možné se opět setkat se zahráváním si s fiktivními hrdiny. Také zde ale bylo poukázáno na motivaci ke Kreslení osobně zajímavým tématem s osobní identifikací (například s filmovým hrdinou), dále se objevují vlivy z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které ho obklopují (rodina, vizuální vlivy apod.).

2.5 Shrnutí odpovědi na první výzkumnou otázku

Bohatá inspirace nabídnutá teoretiky představila řadu pohledů na hru Kreslení. V první části bakalářské práce Teoretická východiska jsem tedy nejprve vycházela z teorie hry Kreslení, kterou nabízí Klusák a Kučera. Ti hru Kreslení zařazují mezi hry obratnosti, konstrukce objektu, ale také poukazují na zahrávání si s fiktivními hrdiny a jejich příběhy.

Motivace pro hru Kreslení vychází z osobně zajímavého tématu hráčů s identifikací s něčím ze zobrazovaného. Jejich rozsáhlá Expozice her s detailním popisem průběhu, motivu, vzorců interakcí tak nabízí pohled a inspiraci z českého školního prostředí. I přesto, že jsou v našem zájmu děti z mateřské školy, je zcela relevantní pro zmapování druhů potěšení vycházejících z této sbírky her prostředí školního. Z jejich teorie hry, kde interpretovali a dále rozvíjeli jiné badatele, je důležitou inspirací také uchopení hry Kreslení z pohledu definice hry „play“, respektive hry „jen tak“. Jde o hru, která vychází z vnitřní motivace jedince, který není ovlivněn zadáním či příkazem.

U Klusáka s Kučerou lze tedy, ať již konkrétně, nebo jen v náznaku, upozorovat na zajímavé možnosti funkční libosti ze hry Kreslení, a to konkrétně – zahrávání si s fiktivními hrdiny, fantazírování v reálném či fiktivním světě, identifikace s osobně zajímavým tématem, konstrukce objektů, varianty objektů, opakování téhož, interakce s vrstevníky.

V teorii vývoje dětské spontánní kresby, jejímž autorem je Příhoda, nacházíme stejně jako u Klusáka a Kučery zahrávání s obratností. Kreslení Příhoda kategorizoval jako hru, a to konstruktivní. Pokud lze tedy jeho teorii uchopit tak, že kreslení spadá do oblasti kognitivního a též afektivního vývoje, můžeme v této teorii nalézt i potěšení z funkční libosti, samoučelné potěšení. Ve srovnání s teorií nabízenou Klusákem a Kučerou je teorie inspirovaná Příhodou mnohem konkrétnější a zároveň potenciálně obecně platná pro všechny děti, které v předškolním věku zvládají úspěšně některou z výše zmíněných vývojových výzev.

Teorie na rozhraní výtvarného umění, pedagogiky a psychologie nabídnutá Lowenfeldem v jeho knize *Creative and mental growth* nahlíží na výtvarnou tvorbu jako na jistou sebereflexi, do níž může dítě promítnout kus sebe sama. Všimá si vztahu kognitivních vývojových výzev souvisejících s potěšením, která mohou děti u tvorby objevovat a zažívat. Stejně jako u Příhody zde nabízí potěšení ze samoučelného potěšení, ale také s použitím barev, fantazírování a komunikace.

Od didaktiků výtvarné výchovy, v této práci reprezentovaných Fulkovou a Tipton, nacházíme inspiraci v tom, že jako nedílnou součástí každého uměleckého díla by mělo být bráno v potaz i hledisko verbálního komentáře při samotném průběhu tvorby, případně po dokončení výsledné kresby. Ač tedy výsledná kresba může být pro dospělého diváka konečnou, v dětské fantazii se rozvíjí a pokračuje dál. Ve svých výzkumech autorky zaznamenaly vliv vizuální kultury, do hry Kreslení přenesené jako zahrávání si s fiktivními hrdiny, stejně jako si tohoto vlivu povšimli Klusák a Kučera. A nejen to. V jejich citlivém pohledu je třeba také vzít v potaz, z jakého sociálně-kulturního prostředí dítě pochází, kulturní rozhraní, místo, kde byla kresba vytvořena, zda doma nebo ve škole, a také jakou má kresba přímou souvislost s autorem. To vše má bezesporu vliv na rozmanitá potěšení, která si dítě u kresby může užívat.

Odpověď na první výzkumnou otázku, která zní: **Jaké druhy potěšení by se ve hře kreslení mohly nabízet dle odborné literatury?**, můžeme na základě teoretické inspirace shrnout slovy, že děti si v průběhu hry Kreslení mohou užívat nejedno potěšení, a to konkrétně:

- z obratnosti při kompozici výtvarného objektu,
- z konstrukce objektu,
- z varianty objektů,
- z opakování objektů,
- použitím barev,
- z osobně zajímavého tématu,
- zahráváním si s fiktivními hrdiny a jejich příběhy,
- fantazírováním v reálném či fiktivním světě,
- z komunikace nad kresbou,
- ze socializace nejen s vrstevníky,
- z vlastního sebehodnocení.

Všichni teoretici byli značnou oporou pro samotný empirický výzkum autorky této práce. Klusák s Kučerou v náhledu na kategorizaci kry Kreslení, Příhoda ve vývojovém uchopení dětské kresby, a především výzkum Fulkové a Tipton metodikou případových studií a citlivostí, jak zaznamenávat pozorování a jak pracovat s dětmi předškolního věku v této oblasti. Empirickým výzkumem se autorka snažila prozkoumat, jak se teorie druhů potěšení nabízených hrou Kreslení osvědčí jako teoretická citlivost při rozboru vlastních empirických dat.

3 VLASTNÍ VÝZKUM

V této části bakalářské práce je prezentován vlastní empirický výzkum. Cílem bylo odpovědět na výzkumnou otázku: **Jaké druhy potěšení z účasti ve hře kreslení lze pozorovat v konkrétních případech hraní této hry?** Smyslem bylo prověřit a případně i obohatit teorii získanou z odborné literatury. Tomu je věnována závěrečná diskuse výzkumných zjištění.

3.1 Realizace výzkumného šetření

3.1.1 Popis použitých metod

Pro získání empirických dat byly použity metody: pozorování a rozhovor. Pro větší citlivost bylo třeba použít anamnézu dítěte a vnímat změny v jeho bezprostředním okolí. Z pohledu kresebných metod se jednalo vždy o volnou čili spontánní kresbu.

Jedna z nejvýznamnějších metod výzkumu bylo **pozorování**, které bychom mohli označit jako **nezúčastněné**, kdy „*pozorovatel nezasahuje do pozorovaného dění, snaží se jej co nejméně ovlivnit*“ (Průcha, 1995, s. 38), ale také **zúčastněné**, při kterém „*pozorovatel je začleněn do pozorované situace, je v přímém kontaktu s jejími účastníky, komunikuje s nimi*“ (Průcha, 1995, s. 38). Děti tedy byly pozorovány přímo při spontánní kresbě, při které byly zaznamenány přesné přepisy průběhu kresby, případně dětských rozhovorů, včetně krátkého úseku/situace, která kreslení předcházela a mohla mít vliv na samotný kresebný projev. Výsledná kresba byla uchována pro následující rozbor.

Výzkumník do pozorovací jednotky nezasahoval, pouze pokud byl dítětem vyzván, následně s dítětem navázal **rozhovor**. V určitých případech byl s dítětem veden rozhovor na základě výsledné kresby, opět iniciovaný dítětem.

Anamnéza dítěte byla získána již na začátku školního roku formou přihlášky do mateřské školy, kterou škola disponuje, a také dotazníkem pro rodiče (zájmy, oblíbená

hračka, oblíbené jídlo, apod.). Dále každému dítěti v mateřské škole je vedeno portfolio, které obsahuje výtvarné práce, ale také záznamy o vývoji dítěte v oblastech kognitivního, emocionálního i sociálního vývoje.

Jako kresebná metoda byla zvolena volná neboli **spontánní kresba**. Tato volná činnost na základě vnitřního rozhodnutí/motivace dítěte, je jedna z nejčastějších a nejpřirozenějších projevů dítěte předškolního věku.

3.1.2 Průběh výzkumu

Vlastní sběr dat proběhl od 5. 6. 2016 do 27. 4. 2017 v jednotřídní mateřské škole, ve které je autorka této práce zaměstnána jako učitelka. Učitelka se tak stala přímým a jediným výzkumníkem. Jelikož byly použita data ze spontánní kresby, nemohl výzkumník děti řídit nebo je motivovat pro tuto činnost. V opačném případě by byla data zkreslena. Chuť kreslit musela tak vyjít z vlastní vnitřní motivace dítěte.

3.1.3 Popis průběhu výzkumu

Z pozice učitelky je autorka této práce v každodenním kontaktu s dětmi ve třídě. V průběhu neřízených činností neustále děti pozoruje, a pokud potřebují, věnuje jim svoji pozornost a pomoc. Při sběru dat byly děti pozorovány při volné spontánní kresbě, někdy jim autorka byla i na jejich žádost partnerem. Jelikož ji děti dobře znají, nebylo třeba speciálně navazovat kontakt, průběh pozorování byl tedy plynulý, ničím nerušený. Při volbě kreslení dětmi byla autorka poblíž, zaznamenávala jejich dílčí činnosti a komunikaci, která se bezprostředně odehrávala při této spontánní činnosti.

3.1.4 Výzkumný vzorek

Pozorování bylo zahájeno ke konci školního roku 2015/2016, kdy některé děti v červenci 2016 ukončily docházku v mateřské škole a následně přešly do základní školy. Na začátku školního roku 2016/2017 se skupina dětí obměnila o nových 8 dětí. Celkem tedy v průběhu výzkumu navštěvovalo mateřskou školu 28 dětí, v poměru 13 dívek a 15 chlapců.

3.1.5 Zpracování a vyhodnocení dat

Data byla ve sledovaném období zpracovávána průběžně. Po pozorovací jednotce byla zaznamenaná pozorování převedena do elektronické podoby, včetně naskenování příslušných výsledných kreseb dětí. Na základě inspirace od teoretiků uvedených v části Teoretická východiska byly pozorované jednotky vyhodnoceny z pohledu vývojových kresebných výzev inspirovaných Příhodou, na kterého se autorka této práce také odkazuje. Snažila se rovněž inspirovat v přístupu a nahlížení na průběh kreslení dětí od didaktiků výtvarné výchovy a v neposlední řadě také teoretiků dětské hry Klusáka a Kučery.

Popisy a rozборы jednotlivých pozorovaných jednotek jsou prezentovány v kapitole Příloha, včetně příslušných naskenovaných kreseb, a to v chronologickém pořadí. V následující kapitole 3.2 Presentace výsledků je na jednotlivé pozorovací jednotky odkazováno zkratkami P1 = Pozorování volné spontánní kresby č. 1. atd.

Na dětskou spontánní kresbu bylo nahlíženo jako na hru. Potěšení ze hry Kreslení bylo rozčleněno do pěti kategorií:

- Výsledná kresba
- Tvorba
- Komunikace
- Fantazírování
- Pomůcky.

3.1.6 Etická otázka výzkumu

O dětech ani instituci nebyly shromažďovány žádné citlivé údaje a celý výzkum byl proveden se souhlasem ředitelky mateřské školy. Autorům kreseb byla v rámci výzkumu pozměněna jména, avšak ne všechny kresby a autoři mohli být zcela anonymizováni. Na některých kresbách je uveden podpis autora, a proto byl od všech zákonných zástupců vyžádán souhlas s uveřejněním dětských kreseb. Jak uvádí Šed'ová, Švaříček (2007, s. 43-50), byly dodrženy všechny zásady důvěrnosti, poučeného souhlasu i možnost zpřístupnění práce účastníkům výzkumu.

3.2 Prezentace výsledků

Od 5. 6. 2016 do 27. 4. 2017 se podařilo nasbírat 15 pozorování volné spontánní kresby. V pozorovaných situacích kreslili: Filip (4;1), Matyáš (4;5), Anna (4;8), Gabriela (4;8), Matěj (4;9), Lenka (4;11), Jáchym (5;1), Tobiáš (5;1), Adéla (5;2), Petr (5;2), Sára (5;2), Lea (5;4), Simona (5;4), Adam (5;8), Tomáš (5;8), Julie (5;8), Lukáš (5;8), Kryštof (5;10) Martin (5;11), Tereza (5;10) a František (6;1).

Některé děti se účastnily více kresebných situací, byly tedy pozorovány vícekrát – konkrétně to byli: Gabriela (4;8), Jáchym (5;1) a František (6;1).

Jak již bylo zmíněno výše, potěšení ze hry Kreslení bylo rozčleněno do 5 kategorií. Jednotlivé kategorie byly dále co nejcitlivěji rozčleněny na dílčí potěšení, která by si mohly děti při této hře Kreslení užívat.

3.2.1 Výsledná kresba

Jedná se o výsledný produkt po ukončení hry Kreslení. Ne vždy byly kresby z pohledu dospělého dokončené, ale účastník již dál pokračovat sám nechtěl, z jeho pohledu byla kresba hotová nebo ji odložil s tím, „že si ji doma dodělá“.

Výsledná kresba ve **14 případech** nabídla **potěšení z daru**. (Tereza P1 se nakonec rozhodla své kresby věnovat učitelce; Lukáš P2 se rozhodl vzít kresbu domů a ukázat ji bratrovi Dominikovi; Matyáš P3 již v průběhu tvorby svoji kresbu komentoval slovy, že ji chce věnovat tátovi; Gabriela P5 po ukončení kresby bez zaváhání darovala kresbu učitelce; Julie P6 si svoji výslednou kresbu chtěla odnést domů a darovat ji bratru Matoušovi; Lenka P8 se rozhodla svoji kresbu věnovat učitelce; Gabriela P9 si chtěla svoji kresbu odnést domů a ukázat ji rodičům, stejně jako Sára P9 ze stejné pozorované situace; Petr P10 svoji výslednou kresbu daroval učitelce; Tobiáš P11 kresbu daroval kamarádovi Adamovi; František P12 se rozhodl věnovat jednu kresbu učitelce a druhou své mamince; Anička P12 také věnovala svoji kresbu učitelce; Martin P15 daroval kresbu své mamince, stejně jako Filip P15, jenž se rozhodl nakonec svoji kresbu věnovat mamince, která ve chvíli dokončení vstoupila do třídy).

V **9 případech** však **děti kresbu odložily** na učitelský stůl. Učinili tak: Jáchym P3, Lea P3, Adéla P4, Jáchym P4, Simona P5, František P7, Tomáš P7, Kryštof P13a Matěj P14.

V **1 případě** nabídly výsledné kresby potěšení z **vyprávění příběhu**, a to konkrétně u Terezy P1, která po dokončení série 5 kreseb postupně vyprávěla znázorněný příběh.

Souhrn

Z výše popsaného je zřejmé, že děti ve větší míře své výsledné kresby někomu darovaly, konkrétně tedy z celkového počtu 23 jich 16 bylo použito jako dar, v 1 případě série kreseb posloužila k vyprávění příběhu a v 9 případech děti dále kresbu nijak nevyužily. Výsledná kresba jako dar byla nezištně předána učitelce nebo mamince, případně si ji autor odnesl do šatny, aby ji mohl ukázat rodinnému příslušníkovi. Tak tomu bylo například u Lukáše P2, kdy ho možná hrdina nějakým způsobem při tvorbě momentálně spojil s jeho bratrem, s jejich společným zájmem, a až se v odpoledních hodinách opět uvidí, rád mu ukáže, na čem dopoledne pracoval. Ve školce, kde byl sám bez rodiny, mu alespoň kresba mohla vnitřně nabídnout potěšení ze společného sdílení prožitků.

V 9 případech děti kresbu jen odložily na učitelský stůl. Na tento akt můžeme nahlížet jako na jakýsi ukončující rituál – potřeba kresebné tvorby dítěte byla nasycena a dále ho již nemusela znepokojovat. Avšak číslo 9 není nijak zanedbatelné. Je tedy zřejmé, že děti nemusí vždy jen kreslit proto, aby si výslednou kresbu vystavily a těšily se z pohledu na ni, nebo aby ji (ne)zištně předaly někomu dalšímu. Pro děti je velmi důležitý již jen samotný proces tvorby. Tento přístup potvrzuje to, co již popisovali Klusák s Kučerou a proč kreslení zařadili a označili jako hru Kreslení.

3.2.2 Tvorba

Jelikož se vždy jednalo o volnou spontánní kresbu a účastníci nebyli do tvorby nuceni, potěšení z tvorby bylo zaznamenáno ve všech pozorovaných situacích u všech účastníků, celkem tedy u **23**.

Jako potěšení byly zaznamenány nejen případy zvládnutí kognitivních výzev kategorizovaných dle Příhody, ale také další aspekty pozorované tvorby dětí. Především

použití barev či podpisu, ale též osobně zajímavé téma a další. Za upozornění stojí, že pozorované děti samozřejmě nezvládaly typickou naturalistickou kresbu. Zajímavé však bylo zaznamenat, že se u dětí předškolního věku lze setkat s pokusy o zvládnání jejich dílčích kritérií nebo s její produkcí díky využití šablon. A obdobně, označení črtací experimentace u pozorovaných dětí nemá shodnou platnost jako u dětí v batolecím věku, kdy ještě neuvažují o tom, že stopy mohly něco zobrazovat. Zajímavé však bylo zaznamenat, že děti si mohou užívat potěšení srovnatelná s těmi, která si užívaly v předchozím věku a která by jim dle Příhodovy kategorizace už vlastně neměla být dostupná, když si jako starší užívají potěšení nabízená vývojově vyššími kvalitami kresby.

Črtací experimentace se objevila ve **4 případech** (Lukáš P2 na své kresbě zanechal stopy pohybu, velké množství kruhových, spirálovitých čar; Matyáš P3 zatím hledal možnost zobrazení člověka, a tak črtal; František P7 také zanechal na své kresbě stopy pohybu, velké množství kruhových spirál, a díky jeho komentáři víme, že znázorňují písečnou bouři; Matěj P14 na kresbě zanechal velké množství kruhových spirál, kterými zobrazoval, jak prská duch).

Prvotný obrys byl v pozorovaných situacích zjištěn v **1 případě**, a to konkrétně u Matyáše P3, který se možná snažil zachytit člověka. Ještě hledal, jak zobrazit to, co má na mysli.

Senzomotorické vedení čar, v našem případě jde o pečlivé vybarvování či obtažení s co největší přesností, se objevilo v **7 případech** (Jáchym P4 se snažil nepřetahovat; Simona P5 pečlivě vedla fixu se snahou nepřetahovat a pečlivě vybarvovat; Gabriela P5 si také dávala pečlivě záležet na vedení čar; Sára P9 pečlivě obtahovala a vybarvovala sněhuláky; Petr P10 také pečlivě, až dekorativně vybarvoval, v jeho případě obrys ruky; Adam P11 vybarvoval dům na kresbě, kterou nakreslil jeho kamarád; Filip P15, jako ostatní jeho kamarádi, také pečlivě vybarvoval, a to konkrétně světla na autech).

Lineární náčrt, potěšení z již zvládnuté této vývojové výzvy, byla pozorována v **11 případech** (Jáchym P4 nakreslil dům, kde kresbu omezil na pár čar, čímž jeho dům představuje zástupce rodu předmětu, objekt je stabilizován; Lenka P8 také kreslila dům, který je stabilizován; Sára P9 zobrazila čtyři stejné sněhuláky s typickými znaky; všechny zobrazené postavy Gabriely P9 mají z jednoduchých čar utvořeny nohy, ruce a tři prsty; Petr

P10 nakreslil panáčka z jednoduchých čar; kresba domu Tobiáše P11 představuje generálního zástupce rodu předmětu; Anička P12 opět vytvořila dům, který je zobrazen jen z několika strohých čar; Kryštof P13 nakreslil obrys jakéhosi domu; Matěj P14 znázornil postavu pouze z několika čar; Martin P15 nakreslil auto, stabilizovaného zástupce rodu předmětu; Filip P15 na základě motivace kamarádem také nakreslil auto).

Realistická kresba byla zaznamenána ve **14 případech** (Tereza P1 se snažila diferencovat a utvářet tak obecnou podobu některého rodu předmětu, konkrétně psa Štístka; Lukáš P2 zobrazil disproportionální postavu; Jáchym P3 si již uvědomil rozdíly mezi jednotlivými druhy ptáků; Lea P3 pracovala s šablonou zvířat, která jí nabídla vždy jednoho zástupce rodu; Adéla P4 začala vytvářet obecnou podobu některého rodu předmětů, a to konkrétně kočičí vílu; Julie P6 nakreslila čtyři bohatě zdobené princezny s dobře zvládnutými tělesnými proporcemi; František P7 postavy zobrazil s typickými znaky; Tomáš P7 také nakreslil postavu s konkrétními realistickými znaky; Lenka P8 nakreslila jeden konkrétní dům, kam se bude stěhovat; Sára P9 nakreslila různě velké sněhuláky zastupující vždy jednoho člena rodiny, kteří jsou různě velcí; František P12 se také snažil diferencovat a utvářet tak obecnou podobu některého rodu předmětu, a to konkrétně motýly; Anička P12 se snažila nakreslit jeden konkrétní skleník; Kryštof P13 nakreslil raketu, která by mohla být považována za technický náčrt; Martin P15 se snažil o zobrazení lišky s co nejvíce detaily).

Kresba linie mohla nabídnout potěšení ve **2 případech**, a to konkrétně u Jáchyma P3, ale také u Ley P3, kdy oba pečlivě obkreslovali šablony.

Dekorace předmětů, ornamentální zdobení papíru, bylo pozorováno ve **4 případech**. (Jáchym P3 celý list pokryl různými druhy ptáků; Lea P3 také celý list pečlivě zaplnila různými druhy zvířat; Simona P5 i Gabriela P5 celý list papíru pojaly jako objekt, který barevně dekorovaly).

Naturalistická kresba, která zobrazuje děj nebo předmět tak, jak se skutečně jeví, byla pozorována v **6 případech** (Tereza P1 respektovala a nenakreslila postupné scény do jedné kresby, ale změny v ději vždy znázornila na separátní papír; Jáchym P3 díky šabloně dokázal přesně nakreslit obrys vrány, papouška a dalších ptáků; stejně tak i Lea P3, kdy šablona jí umožnila s naturalistickou přesností zobrazit různé druhy zvířat; František P7 se

snažil zachytit objekt přesně tak, jak se jeví, a to konkrétně jeho oblíbené hrdiny; Tomáš P7 se také snažil co nejvěrněji zachytit svého hrdinu; František P12 se snažil díky barevnosti a velikosti od sebe odlišit různé druhy motýlů).

Varianty objektů mohly v kresebných situacích nabídnout potěšení **3** dívkám (Lea P3 nakreslila různé druhy zvířat; Adéla P4 nakreslila tři různé kočičí víly; Simona P5 znázornila různé grafické objekty).

Konfigurace objektu byla upozorována ve **2 případech** (Adéla P4 nakreslila v druhé kresbě „panáčka na kopečku“ ve vztahu k vílám; Simona P5 nakreslila abstraktní konfiguraci barevné plochy).

Objevování možností zaplněné plochy se objevilo v **1 případě**, kdy Gabriela P5 kreslila čáry, ťupky, a tak zkoušela různé možnosti, jak vyplnit celou plochu papíru.

Opakování objektu mohlo v **6 případech** nabídnout potěšení při vlastní tvorbě (Tereza P1 ve svých pěti kresbách vždy zachytila ústředního hrdinu – psa; Jáchym P3 na šabloně vyzkoušel všechny druhy ptáků; Adéla P4 opakovala ve svých kresbách stejný motiv - kočičí vílu; Simona P5 nakreslila čáry stejného tvaru, délky a orientace; Julie P6 nakreslila čtyři stejné princezny; Gabriela P9 se na své druhé kresbě snažila znázornit stejný motiv jako na předchozí kresbě, ale tak, aby druhá výsledná kresba lépe znázorňovala její představu).

Vývoj kresleného objektu se v průběhu tvorby vyvíjel oproti původnímu plánu, a to ve **4 případech** (Matyáš P3 měl nějakou představu, co bude kreslit, ale v průběhu kreslení po komentáři kamarádky svoji kresbu pozměnil; Adéla P4 to, že princezna bude kočičí, resp. že půjde o kočičí vílu, resp. víly (s křídélky), objevila až v průběhu tvorby; Tobiáš P11 jistě na začátku kreslení nezamýšlel, že se ze dvou domů nakonec stane vlak; Martin P15 svému již nakreslenému autu začal přikreslovat obličej a snažil se až v průběhu tvorby motiv ozvláštnit).

Podpis, nebo také signatura vlastní kresby, se objevila ve **2 případech** (Gabriela P9 se potěšila již zvládnutou školní dovedností, ale současně také označila podpisem vlastnictví své výsledné kresby; Martin P15 označil podpisem autorství svého díla).

Identifikace s fiktivními hrdiny byla zpozorována v **1 případě** (Tomáš P7 se jasně identifikoval s hrdinou na kresbě, což je zřetelně patrné z jeho komentáře: „*Ježiš hele, já mám tady ňáskou nohu na straně.*“ nebo „*Jasně, беру si диамантовой меч а jdu kopat.*“ V jiných pozorováních nebyly děti s kresbou takto spjaté, nekomunikovaly skrz kresbu v první osobě).

Osobně zajímavé téma je patrné ve všech výsledných kresbách, jinak by se děti tvorbě nevěnovaly. Prostřednictvím osobně zajímavého tématu se identifikovaly se svým přáním, sourozencem apod. Tato identifikace byla zpozorována ve **13 případech** (Tereza P1 se identifikovala se svým přáním mít psa - zde je možná i symbolizace děje odpoutání od domova a šťastný návrat; Lukáš P2 se identifikoval se starším bratrem, nebo se společným hrdinou; Adéla P4 do své kresby mohla promítnout i svoji rodinnou situaci; Julie P6 se identifikovala s princeznou Zlatovláskou, dívkou, která je skryta mezi ostatními ve skupině; František P7 se identifikoval s kreslenými postavami a jejich příběhy; Tomáš P7 při tvorbě prožíval potěšení, které zažívá, když se svým starším bratrem hrají společně počítačovou hru; Lenka P8 promítla do své kresby rodinnou porozvodovou situaci; Gabriela P9 se těšila na plánovanou rodinnou dovolenou; Petr P10 zobrazil své přání vlastnit živého psa; Tobiáš P11 nakreslil jakési pouto přátelství se svým kamarádem; Kryštof P13 se identifikoval s ústřední postavou na kresbě; Matěj P14 se identifikoval s fiktivním hrdinou; Martin P15 promítl citové pouto ke své hračce, o které ještě dále fantazíroval).

Pozorování tvorby svého kamaráda bylo zpozorováno ve **2 případech** (Gabriela P9 nejprve pozorovala svoji kamarádku při hře Kreslení a její nadšení v ní vzbudilo chuť si tuto hru také zahrát; Adam P11 rovněž pozoroval svého kamaráda a posléze se zapojil do jeho tvorby).

Práce s barvami, potěšení z barevné pestrosti, je patrné v **18 případech**. (Jáchym P3 použil barvy k dekorativní rozmanitosti; Lea P3 vybírala barvy podle své fantazie; Matyáš P3 použil na svoji kresbu preferovanou barvu; Adéla P4 barvy používala s dekorativní pestrostí; Jáchym P4 se snažil použít barvy s naturalistickou přesností; Simona P5 tvořila se čtyřmi barvami a výsledná kresba se stala barevným papírem. Možná chtěla vyzkoušet, jak budou barvy vypadat vedle sebe; Gabriela P5 také vytvořila barevný papír, šlo o dekorativní pestrost; Julie P6 si zvolila a používala jen omezený počet barev; František

P7 barvy volil podle svého uvážení a nesoustředil se jen na naturalistickou barevnou věrnost vůči realitě; u Tomáše P7 volba barev odpovídá snaze o naturalistickou věrnost; Lenka P8 barvu pro dům zvolila na základě svých preferencí; Sára P9 barvy použila se snahou o co největší naturalistickou věrnost; Petr P10 vybarvoval ruku až s dekorativní pestrostí; Tobiáš P11 barvy používal někdy realisticky (slunce), jindy je volil podle své fantazie; František P12 použil barvy na základě naturalistické přesnosti; u Aničky P12 je zřetelné pestré použití barev; Matěj P14 pečlivě vybíral barvy na základě své oblíbenosti; Martin P15 nakreslil auto pravděpodobně barvou, kterou má rád, avšak Pan Liška je nakreslen s naturalistickou barevnou přesností).

Překvapení v průběhu hry Kreslení bylo zpozorováno ve **2 případech** (Jáchym P3 i Lea P3 byli překvapeni nad změnou základního nabízeného obrysu objektu).

Souhrn

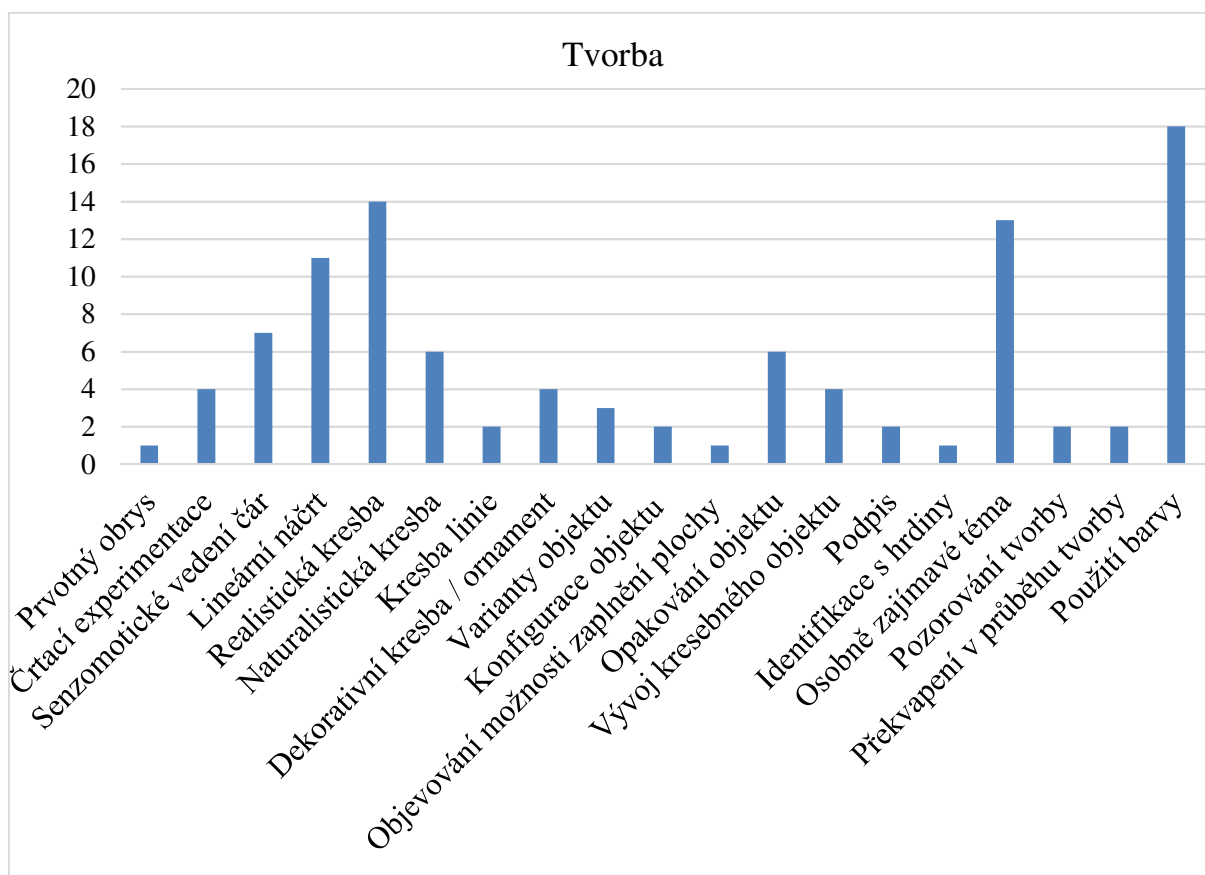
Nejmladšímu účastníkovi hry Kreslení bylo v době pozorování 4;1 let, většina z dětí již tedy prošla prvními vývojovými výzvami jako je experimentování s črtáním či zvýznamňování vlastních čmáranic.

Prvotný obrys byl zaznamenán pouze v 1 případě, kdy autor ještě hledal, co a jak bude zobrazeno, ale ve své mysli přesně věděl, co to má být. Oproti tomu lineární náčrt byl zpozorován v 11 případech, realistická kresba dokonce ve 14 případech a naturalistická kresba v 6 případech. Jelikož většina pozorovaných dětí byla staršího předškolního věku (4;1–6;1) vývojové výzvy tomu odpovídají. Tento vývoj v kresebném projevu označující ve vztahu k označovanému, tedy cesta od prvotního obrysu k realistické až naturalistické kresbě, je dlouhá a zdolání každé vývojové výzvy jistě dětem přineslo nemalé potěšení.

I přesto, že děti již prošly vývojovou výzvou experimentování s črtáním, byla tato fáze zpozorována ve 4 situacích. Podle Příhody zanechané stopy v tomto případě označují jen aktivitu autora (jako příznaky) a nikoli nějaký zobrazovaný objekt (jako symboly), a tak si děti mohly dopřát potěšení srovnatelné s tím, které si užívaly v batolecím věku, a které by si při realistické kresbě už vlastně dopřávat neměly, když by teoreticky měly kreslit konkretizaci obecné podoby některého rodu objektů atd.

Zaznamenána byla také jedna situace, konkrétně P5, kdy si dvě dívky hrály s barvami. Pestrá nabídka barev v nich vyvolala chuť vyzkoušet je, vybírat si je i zkoumat, jak vypadají vedle sebe. Potěšení z barevné experimentace bylo důležitější než kreslit nějaký konkrétní reálný motiv. Dívky chtěly nakreslit barevné papíry, což se jim podařilo. Motiv kresby barevného papíru, který se tím skutečně na konci tvorby stal, nebývá v mateřské škole častý, z pohledu autorky této práce byl daný případ tvorby nesmírně zajímavý. Práce s barvami je jedno z nejčastějších dílčích potěšení v rámci dětské tvorby, v pozorovaných situacích tedy konkrétně v 18 případech.

Samotná tvorba mohla dětem nabídnout až 19 různých dílčích potěšení. Ta nejčastější byla již výše zmíněna. Jak tedy poukazují didaktické výtvarné výchovy, v této práci zastoupení konkrétně Fulkovou a Tipton, dospělí hodnotí samotný výtvar častěji bez kontextu jeho vzniku, bez znalosti vlivů, při kterých byla kresba či malba vytvořena, a to je škoda. Na detailním rozboru je jasně patrné, že průběh vlastní tvorby není nijak zanedbatelný, ba naopak je možná ještě více podstatný pro dítě samotné než výsledná kresba.



3.2.3 Komunikace

Komunikace se sebou samotným byla upozorována v **11 případech** (Jáchym P3 komunikoval popisně, co bude kreslit, a také hodnotil to, co již nakreslil; Lea P3 si užívala potěšení z vlastních úvah; Adéla P4 je schopná při tvorbě dělat společnost sama sobě; Jáchym P4 sám sebe v průběhu tvorby pochvalně hodnotil; Simona P5 si povzdechla nad svojí tvorbou a možná si přála, aby se její kamarádka Gábina ke tvorbě přidala; Gabriela P5 si sama pro sebe hodnotila kvalitu fix; František P7 vydával zvuky, jaké by mohla vydávat písečná bouře, a sám se svým zvukům zasmál; Tomáš P7 sám sebe ujišťoval, že to, co tvoří, tvoří správně; Sára P9 si sama pro sebe hodnotila průběh vlastní tvorby i to, že se jí mámu nepodařilo nakreslit; Gabriela P9 uvažovala nahlas o motivu své budoucí kresby a následně při tvorbě popisovala, co konkrétního právě nakreslila; Tobiáš P11 komunikoval se svojí kresbou, a tím vlastně sám se sebou, když počítal kolečka).

Komunikace s vrstevníkem byla o něco častější, a to konkrétně ve **20 případech**. (Tereza P1 sama spontánně vyprávěla své kamarádce příběh, který nakreslila; Jáchym P3 se společně s kamarádkou Leou P3 dobře bavil nad průběhem jejich tvorby, snažil se ji také pobavit, stejně jako byl do rozhovoru zapojen i Matyáš P3, kterému Jáchym hodnotil jeho průběh tvorby; Matyáš P3 se snažil na sebe upozornit, když čekal, až bude volná jeho oblíbená barva; Adéla P4 komentovala svoji tvorbu s cílem zapojit Jáchyma P4 do rozhovoru, posléze také komunikovala s dalšími vrstevníky o něčem, co s tvorbou vůbec nesouviselo; Jáchym P4 Adéle hodnotil její průběh tvorby, ale komunikace pro něj nebyla úplně jednoduchá; Simona P5 díky své komunikaci dokázala nadchnout pro hru Kreslení Gabrielu P5 a dále komunikovala s Gabrielou, když ona sama začala tvořit; Gabriela P5 komunikovala s vrstevnicí nad svojí vznikající kresbou; Julie P6 komunikovala se svým kamarádem Jirkou ne o své tvorbě, ale o stavbě, kterou Jirka tvořil; František P7 se v průběhu tvorby dobře bavil s kamarádem Tomášem P7, společně se smáli vtipu a Tomáš P7 dokázal svojí výřečností zaujmout Františka; Sára P9 komunikovala nejprve jakoby poučně, jako pečlivá a starostlivá maminka, která se snaží svoji práci vysvětlit svému dítěti, popisovala, co a proč tvoří, a společně s Gabrielou P9 se dobře nad tvorbou bavily; Tobiáš P11 se s kamarádem Adamem P11 v průběhu tvorby dobře bavili, smáli se spolu; Tobiáš P11 pečlivě popisně kamarádovi vysvětloval, co a proč tvořil; František P12 rád komunikoval se svojí sestrou, ale při větším počtu jejích otázek komunikace z jeho strany nebyla zcela ochotná;

Anna P12 vesele komunikovala se svým bratrem Františkem a také mu pokládala hádanku; Matěj P14 popisoval svému kamarádovi, co a proč kreslí, co duch na kresbě dělá; Martin P15 začal komunikovat s Filipem, následně se také zajímal o jeho tvorbu; Filip P15 zprvu ostýchavě komunikoval s Martinem, ale po čase zábrany opadly a Filip dokázal Martinovi jeho kresbu pochválit).

Komunikace s dospělým byla opět velmi častá, pozorována byla konkrétně v **16 případech** (Tereza P1 začala komunikovat s učitelkou poté, co kamarádka přestala poslouchat její vyprávění příběhu; Lukáš P2 byl ke komunikaci vyzván a následně učitelce až s poučným výkladem popisoval, co všechno Lego panáček umí; Jáchym P3 sám přizval do rozhovoru učitelku, aby jí sdělil, že takového oranžového papouška nikdy v životě neviděl; Matyáš P3 sdělil spontánně učitelce informace, které s jeho tvorbou vůbec nesouvisely; Julie P6 začala komunikovat s učitelkou jen kvůli tomu, zda si může umístit na nástěnku výslednou kresbu. Učitelka se ale zajímala o motiv její kresby, a tak Julie sdělila velmi ochotně podrobnosti své kresby; František P7 sám začal komunikovat s učitelkou a byl nadšený, že i dospělý zná Gormity, což byl motiv jeho kresby; Tomáš P7 sám začal učitelce popisovat detaily své tvorby a zcela „vážně“ se s dospělým bavil o fiktivním světě Minecraftu; Lenka P8 ještě před samotnou tvorbou komunikovala s učitelkou, které vyprávěla o současné rodinné situaci. Rozpovídala se a pokračovala i nad výslednou kresbou, kdy učitelce detailně popisovala, kdo v jakém okně bude bydlet; Sára P9 v průběhu tvorby oslovila učitelku, ale nečekala na její reakci. Znovu ji oslovila až po ukončení tvorby, kdy jen potřebovala odsouhlasit, kam si výslednou kresbu může položit; Gabriela P9 přizvala učitelku do hodnocení své výsledné kresby, která ale rozhodnutí nechala na ní samotné, následně spolu ještě komunikovaly nad Gabrielinou schopností podpisu; Petr P10 začal s učitelkou komunikovat sám, když jí věnoval svoji výslednou kresbu, nad kterou se posléze bohatě rozpovídal; František P12 začal sám rozhovor s učitelkou o zážitku z předchozího dne, který detailně učitelce popisoval; Anna P12 ze stejné situace jako František také učitelce barvitě popisovala, co se svou rodinou zažila předchozí den; Kryštof P13 sám začal komunikovat s učitelkou a následně se s dospělým zcela „vážně“ bavil o fiktivním světě, o tom, jak dům letí do Ameriky na zvířátka, a přidával další detaily, například jakou rychlostí může dům letět; Martin P15 komunikoval s učitelkou o budoucím rodinném výletu, ale v dané situaci se nesoustředil jen na komunikaci s učitelkou, ale po příchodu maminky také

promlouval k ní; Filip P15 komunikoval se svojí maminkou, která přišla do školky přesně ve chvíli, kdy měl Filip svoji kresbu hotovou).

Do kategorie Komunikace byl také zařazen **Náhodný posluchač**, který se objevil pouze v **1 případě**, a to konkrétně u Terezy P1 ve chvíli, kdy její vyprávění přestala poslouchat její kamarádka. Tereza byla poněkud zklamaná, a tak ji potěšilo, že učitelka jakožto náhodný posluchač ji opět vtáhla do vyprávění, a Tereza tak mohla vyprávění svého příběhu dokončit.

Prozpěvování se v průběhu tvorby vyskytlo celkem ve **4 případech** (Adéla P4 promlouvala, někdy a opakovaně v podobě prozpěvování. Potěšení by to mohlo být podobné, jako když si lidé zpívají u práce. Dokázala tak vzbudit zájem i u Jáchyma P4, který si také začal prozpěvovat. Tempo mu udávalo vedení čáry po papíře a mohlo tak více umocnit citový prožitek v tvorbě samotné; Julie P6 si v průběhu tvorby prozpěvovala písničky z pohádky Zlatovláska, kterou kreslila, Sára P9, když kreslila sluníčko, hned si vzpomněla na známou písničku a zvesela si prozpěvovala „*Sluníčko, sluníčko popojdi maličko, sedíš tu u cesty...*“).

V rámci kategorie Komunikace bylo ještě sporováno **Pochvalné hodnocení**, a to ve **4 případech** (u Matyáše P3, když kamarády upozornil na to, že již zná nějaká čísla; u Jáchyma P4, který sám sebe pochválil, že kreslí a nepřetahuje; Gabriela P5 hodnotila v rámci komunikace se Sárou, co je hodně a co málo; Martin P15 se dočkal pochvalného hodnocení svým vrstevníkem Filipem P15, který ohodnotil, že jeho kresba Pana Lišky je velmi zdařilá, shodná s originálem).

Hravé přetahování o moc bylo zaznamenáno ve **2 případech** (u Jáchyma P3, když tím, že strčil Matyášovi do papíru, možná chtěl vyjasnit a upevnit svoji pozici, kdo z nich bude sedět vedle Ley; Adéla P4 se společně s Jáchymem P4 přetahovali o kelímek s fixy a přeli se, kde bude mezi nimi umístěn).

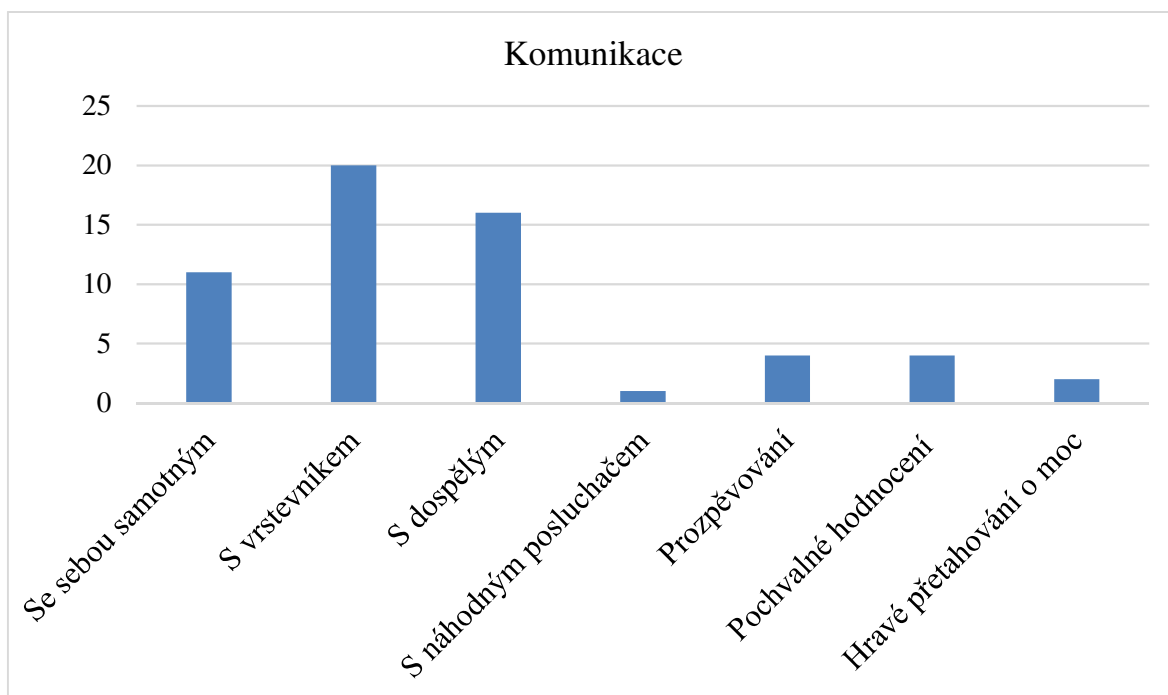
Souhrn

Komunikace je vzájemná výměna informací mezi dvěma či více stranami nebo také pouhé předání informace jedné strany druhé. Při pozorované dětské hře Kreslení se autorka této práce setkala s komunikací mezi vrstevníky či dospělým, ale také s prozpěvováním. Děti se dokázaly samy pochválit nebo pochválit i druhého.

Nejčastěji byla zaznamenána komunikace mezi vrstevníky, a to ve 20 případech. Je tedy zřejmé, že komunikace v průběhu tvorby dětem přinesla nemalé potěšení. I když každé dítě většinou tvořilo svoji kresbu samostatně, rády sdělovaly ostatním, co a proč tvoří. V jednom případě, konkrétně v situaci P9, byla pozorována interakce mezi dvěma chlapci, kteří společně tvořili jednu kresbu. Nejprve začal tvořit Tobiáš sám, když nakreslil dům, ve kterém bydlí. Následně nakreslil druhý dům jeho kamaráda Adama. V průběhu tvorby se k Tobiášovi přidal i Adam, který vybarvil jeden z nakreslených domů. Kresba se ale v průběhu tvorby vyvíjela, oba domy se proměnily ve společný vlak, kterému se kouřilo z komínů a Tobiášův dům se změnil na mašinku, tedy na lokomotivu. Celá tvorba byla plná pozitivní energie, společně stráveného času a možná byla i jakýmsi symbolem pout, symbolem opravdového přátelství.

Za povšimnutí jistě také stojí hravé dětské prozpěvování v průběhu tvorby, a to konkrétně v situaci P4. Adéla promlouvala někdy a opakovaně v podobě prozpěvování. Potěšení by to mohlo být podobné, jako když si lidé zpívají u práce. Nejde však o písničky kompenzující otupující únavu z rutinní práce. Spíše se nabízí analogie k opeře, ve které zpěv umocňuje citovou stránku libreta.

Komunikace se tedy nemusí členit pouze na verbální či neverbální, ale může být vnímána daleko obšírněji. Dětská tvorba by bez komunikace byla velmi ochuzena, a jak je z četnosti všech pozorovaných druhů patrné, stává se tak ve většině případů klíčovým momentem v průběhu tvorby, kterou dokáže nejen obohatit. Bez dětských komentářů bychom nevěděli, co a proč je na výsledné kresbě znázorněno, a byli bychom značně ochuzeni o nekonečnou dětskou fantazii.



3.2.4 Fantazírování

Fantazírování ve fiktivním světě v rámci tvorby bylo zpozorováno ve **13 případech** (Tereza P1 si pohrávala s hrdinou, psem Štístkem, a tak na pěti kresbách zažíval dobrodružství; Lukáš P2 prožíval boj se zloduchy; Matyáš P3 uvažoval nad svojí kresbou postupně: „*bude to drak, bude to modrý kůň*“; Adéla P4 komunikovala se svojí vznikající kresbou, kterou tím oživovala a možná si i užívala dvojrole, kdy k sobě promlouvala skrz kočičí vílu; Gabriela P5 vynadala fixe, že již málo kreslí, a tak komunikovala s předmětem; Julie P6 se identifikovala s princeznou Zlatovláskou, která byla skryta mezi dalšími princeznami; František P7 fantazíroval ve světě bojovníků; Tomáš P7 byl pohlčen světem počítačových her; Sára P9 v průběhu tvorby komunikovala s nakreslenými sněhuláky a sněhuláci skrz Sáru k ní také promlouvali; Petr P10 nakreslil obrys své ruky a učitelce následně popisoval, že ruka je vlastně garáž na jejich rodinný vůz; Tobiáš P11 fantazíroval o světě, kdy se dva domy, ve kterých bydlí dva kamarádi, spojí ve vlak a jedou vstříc novým dobrodružstvím; Kryštof P13 se společně s dospělým zcela „vážně“ bavil o fiktivním světě, o tom, jak dům letí do Ameriky na zvířátka, a přidával další detaily, dokonce i jakou rychlostí může dům letět; Matěj P14 fantazíroval ve světě tajemna a kreslil ducha).

Fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti bylo pozorováno v **9 případech** (Lukáš P2 se těšil, až bude opět hrát s bratrem Dominikem hru; Matyáš P3 v průběhu tvorby komunikoval s učitelkou, ale ne o tvorbě samotné. Fantazíroval ze vzpomínky nebo nad myšlenkou, že něco má a bude mít; Julie P6 si připomněla shlédnuté divadelní představení svého bratra Matouše; Lenka P8 se velmi těšila na novou událost (stěhování), které ji čeká v blízké budoucnosti; Gabriela P9 fantazírovala o reálné budoucnosti, ve které si představovala, jaké to bude, až se celá rodina budou společně koupat v moři a slunce bude svítit; Petr P10 fantazíroval o rodinném voze značky Octavia a jeho zaparkování v garáži; Anička P12 fantazírovala nad prožitou návštěvou botanické zahrady; Martin P15 si představoval plánovou návštěvou zoologické zahrady, kam s ním pojedou i jeho plyšový kamarád Pan Liška).

Souhrn

Tato subkapitola představuje bohatou dětskou představivost, obrazy, které vědomí nabízí každému jedinci unikátně. Ve 13 případech děti fantazírovaly ve fiktivním světě. Ve světech plných bojujících hrdinů, nadpřirozených sil i romantických kočičkových víl, ale i ve světě, kdy se ze dvou domů dvou kamarádů stane vlak, který jede vstříc novým zážitkům a dobrodružstvím.

Děti ale také fantazírovaly o prožitém zážitku nebo o nějaké budoucí události, na kterou se moc těšily, a to v pozorovaných 9 případech. Z pohledu učitelky mateřské školy je velmi časté těšení se dítěte na společnou rodinnou dovolenou. A když má být s mámou, tátou a bratrem poprvé v životě u moře, o to je dětská fantazie ještě bohatší, jak můžeme pozorovat u Gabriely P9.

3.2.5 Pomůcky

Použití pomůcek bylo pozorováno celkem v **7 případech** (Adéla P4 pracovala s fixami a při každém uzavření víčka poslouchala zřetelné „cvaknutí“; Jáchym P4 pomůcky třídil jak vizuálně, tak i verbálně; Simona P5 na začátku situace srovnala fixy vedle sebe a následně z nich vybírala vhodné barvy; Sára P9 na začátku, ale i v průběhu tvorby fixy třídila

na ty, co píšou a co nepíšou; Tobiáš P11 pečlivě uzavíral víčka od fix, zvolené fixy nevracel zpět do kalíšku, ponechal si je na následující tvorbu; František P12 si nejprve vybral z nepřeberného množství pastelek ty, které nejvíce odpovídaly zobrazované realitě; Anna P12 z velkého množství fix vytrídila jen ty, které chtěla použít, a ty obklopovaly papír, na kterém tvořila).

Souhrn

Každý účastník pozorování pracoval s pomůckami, jinak by nemohla vzniknout žádná výsledná kresba. Někteří ale s pomůckami pracovali pečlivě – prohlíželi si je, třídili je, někdo i dokonce pečlivě poslouchal, jaké zvuky mohou vydávat, a tak je toto Použití pomůcek vyčleněno jako jedno z dílčích potěšení.

Za pozornost jistě stojí hraní si s pomůckami v pozorované situaci u Adély P4. Adéla nejen zajímavě tvořila, ale když svoji tvorbu přerušila, věnovala plnou pozornost fixkám při výměně barev. Pečlivě si je prohlížela a před výměnou barvy každou pečlivě uzavřela víčkem. Zřetelné bylo i očekávání „cvaknutí“, které dávalo jasně najevo, že fixa je bezpečně uzavřena. Analogie s milovníky oddělení papírnictví či jiných nástrojů v obchodních domech je nasnadě. A tak si Adéla zcela jistě užila i nějakou tu chvilku relativně samostatného samoučelného potěšení z pomůcek k tvorbě.

3.3 Shrnutí odpovědi na druhou výzkumnou otázku

Výzkum byl realizován v jedné mateřské škole po dobu 10 měsíců. Celkem bylo pozorováno 15 kresebných situací, ve kterých bylo přítomno 23 účastníků a samostatně nebo společně bylo vytvořeno 30 výsledných kreseb.

Hlavním cílem výzkumu bylo opovědět na otázku: **Jaké druhy potěšení z účasti ve hře kreslení lze pozorovat v konkrétních případech hraní této hry?**

V předchozích kapitolách byly kategorizovány jednotlivé druhy potěšení a také v dílčích souhrnech na konkrétních případech prezentovány. Potěšení ze hry Kreslení bylo rozčleněno do 5 kategorií s celkovým počtem 31 dílčích potěšení:

- Výsledná kresba – 2 dílčí potěšení
(Potěšení z daru, Vyprávění příběhu)
- Tvorba – 19 dílčích potěšení
(Črtací experimentace, Prvotný obrys, Senzomotorické vedení čar, Lineární náčrt, Realistická kresba, Kresba linie, Naturalistická kresba, Varianty objektů, Konfigurace objektu, Opakování objektu, Objevování možností zaplnění plochy, Vývoj kresleného objektu, Podpis, Identifikace s fiktivním hrdinou, Osobně zajímavé téma, Pozorování tvorby, Práce s barvami, Dekorace předmětů, Překvapení)
- Komunikace – 7 dílčích potěšení
(Komunikace se sebou samotným, Komunikace s vrstevníkem, Komunikace s dospělým, Náhodný posluchač, Prozpěvování, Pochvalné hodnocení, Hravé přetahování o moc)
- Fantazírování – 2 dílčí potěšení
(Fantazírování ve fiktivním světě, Fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti)
- Pomůcky – 1 dílčí potěšení
(Použití pomůcek).

Výsledná kresba nejčastěji posloužila jako dar, i když na začátku tvorby ne vždy již byla k tomu dítětem určena. V 9 případech děti kresbu odložily na stůl a dál se již o ni nezajímaly. V návaznosti na toto číslo se tedy nabízí domněnka, že jedním z nejdůležitějších potěšení pro děti je tvorba samotná, včetně velkého počtu všech dílčích potěšení, které byly zaznamenány a konkretizovány. V tvorbě mohou děti nalézt potěšení jednak z určité, již zvládnuté kresebné vývojové výzvy, jednak z použití barev, ale i z konstrukce objektu nebo již zvládnutého podpisu. Zaznamenáno také bylo potěšení z pozorování tvorby svého

kamaráda. Společně trávený čas při kreslení je pro děti předškolního věku velmi důležitý a společné sdílení prožitků přináší v rámci komunikace větší počet dílčích potěšení. Ať již dítě komunikovalo nad kresbou samo se sebou, s vrstevníkem či dospělým, komunikace byla radostná, někdy až zpěvná. Prozpěvování v průběhu tvorby bylo podobné tomu, jako když si lidé zpívají u práce, a tím si tyto chvíle zpříjemňují. Děti mohou až fantazírovat o prožité minulosti či budoucnosti, ale ve výše popsaném výzkumu častěji děti fantazírovaly ve fiktivním světě počítačových her, bojovníků nebo víl. Bez pomůcek k tvorbě by nikdy žádné takové unikátní záznamy o fantazírování nevznikly. Nedožvěděli bychom se nic o kočičí víle, která měla kytičkované šaty, se svojí autorkou promlouvala a vesele si prozpěvovala

Realizace samotného výzkumu a následné jeho vyhodnocení mi umožnilo více nahlédnout do zájmů, myšlenek a přání dětí v mateřské škole, ve které pracuji. Pro mne samotnou byl výzkum velmi přínosný, obohatil mé znalosti o dětské hře, jednotlivých kognitivních kresebných vývojových výzvách, a v neposlední řadě mě dětská tvorba velmi inspirovala z pohledu současné didaktiky výtvarné výchovy.

4 DISKUSE

Inspirace teoretiky hry Kreslení představenými v mé bakalářské práci v kapitole Teoretická východiska a následná odpověď na první výzkumnou otázku přinesla 11 dílčích potěšení, které hra Kreslení může dětem předškolního věku v mateřské škole nabídnout. Tato dílčí potěšení jsou v odborné literatuře většinou uvedena pouze jako pojmenování konkrétní libosti, nejsou nijak systematicky kategorizována. Příhoda (1977) a Lowenfeld (1949) dělí vývoj kresby na jednotlivé etapy, ale potěšení, která by zvládnutí nebo vstoupení do těchto jednotlivých vývojových výzev mohla samotnému dítěti přinést, nijak dál neuvádějí. Na základě vlastního empirického výzkumu jsem vypořádaná potěšení rozčlenila do 5 kategorií, které dále zahrnují další dílčí potěšení. Pokud bychom těch 11 dílčích potěšení konkretizovaných teoretiky, převážně Klusákem s Kučerou (2010) a Fulkovou s Tipton (2011), také kategorizovali, mohla by být začleněna do tří kategorií:

- Tvorba – 6 dílčích potěšení
(Obratnost při kompozici výtvarného objektu, Konstrukce objektu, Varianty objektů, Opakování objektů, Použití barev, Osobně zajímavé téma)
- Fantazírování – 2 dílčí potěšení
(Zahrávání si s fiktivními hrdiny a jejich příběhy, Fantazírování v reálném či fiktivním světě)
- Komunikace – 3 dílčí potěšení
(Komunikace nad kresbou, Socializace nejen s vrstevníky, Vlastní sebehodnocení).

Všechna potěšení nabídnutá teoretiky byla zpozorována v mém empirickém výzkumu. Empirický výzkum ještě nabídl další dvě kategorie, a to Výslednou kresbu a Pomůcky. Teoretici se o potěšení ze samotné výsledné kresby, která by mohla mít funkci daru, nezmiňují. Stejně tak jako o samotném použití pomůcek. Potěšení ze zahrávání si s otevíráním a uzavíráním víček u fix a očekávání jejich zřetelného cvaknutí při uzavření jsem před samotným výzkumem neočekávala. Stejně jako jsem před samotným výzkumem

neuvažovala o tom, že by dětem mohla účast ve hře Kreslení přinést potěšení z pozorování tvorby někoho jiného, z překvapení, kdy se kreslený objekt změní, z podpisu, ze zvládnuté dovednosti či umístění signatury na vlastní kresbu, z náhodného posluchače nebo také z hravého přetahování o moc, kdy si děti vymezovaly prostor či řešily, kde budou umístěné pomůcky ke tvorbě.

Celkové počty dílčích potěšení zaznamenaných v mém výzkumu jsou vyšší než ty, které nabízí teorie prezentovaná v části Teoretická východiska. Nelze ale s jistotou tvrdit, že by tato potěšení nebyla teoretiky zpozorována, jen se o nich takto detailně nezmiňují. Pokud tomu tak není, doufám, že předložený výzkum obohatil teorii získanou z odborné literatury.

Výše uvedené počty zaznamenaných dílčích potěšení v empirickém výzkumu jsou sice vyšší, než kolik jich bylo zpozorováno a popsáno teoretiky, ale jistě nejsou konečné. Mohu tedy konstatovat, že počet pozorovaných situací lze považovat za dostatečný k tomu, abych mohla zodpovědět na druhou výzkumnou otázku. Z metodologického hlediska však mnou prezentovanou sbírku potěšení nemohu považovat za vyčerpávající, jelikož každá pozorovaná situace nabídla něco nového, jedinečného.

Výzkum byl proveden v jedné státní mateřské škole bez specifického zaměření nebo alternativního přístupu. Nabízí se tedy otázka, zda by výsledky výzkumu byly stejné, pokud by byl proveden například v mateřské škole s waldorfskou pedagogikou, kde děti pracují převážně s barvami, nejsou pedagogy konfrontovány se zobrazeným vůči zobrazovanému. Případně, pokud by výzkum byl uskutečněn v mateřské škole ve věkově homogenní třídě. A nejen to. Pokud bych se vrátila k mateřské škole, ve které pracuji, jistě by stálo za úvahu prozkoumat, nakolik bych mohla využít své získané zkušenosti a představit hru Kreslení dětem, které kreslení dobrovolně nevyhledávají. Tedy dětem, které prohlašují, že jim kreslení nejde anebo je nebaví. Jak takové děti přivést ke hře Kreslení, aby si také nějaké to potěšení užily? Toto by mohly být otázky pro další výzkumnou činnost.

5 ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda a jaké druhy potěšení si mohou děti předškolního věku užívat při kreslení. Na kreslení bylo nahlíženo jako na hru a díky tomuto přístupu byly sestaveny dvě výzkumné otázky – první zaměřená na teoretickou část a druhá na samotný výzkum.

Na závěr lze tedy konstatovat, že jsem odpověděla na obě dvě výzkumné otázky. Kapitola Teoretická východiska je sestavena jako vhled do problematiky dětské kresby z pohledu ontogeneze lidské psychiky, teorie hry a také výtvarné didaktiky. Z výsledků vlastního empirického výzkumu vyplynulo, že při kreslení není pro děti důležitá jen výsledná kresba, ale především samotný průběh tvorby. Mnou zpracovaná práce by tak mohla být přínosem nejen pro učitelky mateřských škol v citlivějším nahlížení na dětskou kresbu. Mohla by také nabídnout uvědomění si, že dětská kresba nemá ve své podstatě pouze funkci diagnostickou, ale že kreslení může být dětmi vnímáno jako hra a k této hře by učitelé měli také tak přistupovat.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, Marie; TIPTON, Teresa M. *Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art*. In: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (Eds.) *Exploring children's creative narratives*. London and New York: Routledge, 2011, s. 132-156. ISBN 978-0-415-56562-2

KLUSÁK, Miroslav; KUČERA, Miloš. *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9

LOWENFELD, Viktor; LAMBERT BRITAIN, W. *Creative and Mental Growth*. 8th ed. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. ISBN 0-02-372110-3.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 50 s. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/39793/>>.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte

Příloha 2 – Informovaný souhlas ředitelky mateřské školy

Příloha 3 – Pozorování dětské spontánní kresby 1.

Pozorování dětské spontánní kresby 2.

Pozorování dětské spontánní kresby 3.

Pozorování dětské spontánní kresby 4.

Pozorování dětské spontánní kresby 5.

Pozorování dětské spontánní kresby 6.

Pozorování dětské spontánní kresby 7.

Pozorování dětské spontánní kresby 8.

Pozorování dětské spontánní kresby 9.

Pozorování dětské spontánní kresby 10.

Pozorování dětské spontánní kresby 11.

Pozorování dětské spontánní kresby 12.

Pozorování dětské spontánní kresby 13.

Pozorování dětské spontánní kresby 14.

Pozorování dětské spontánní kresby 15.

Příloha 1 – Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte

Informovaný souhlas:

Jmenuji se Klára Haberhauerová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Studuji obor Učitelství pro mateřské školy a píšu bakalářskou práci s názvem Kreslení dětí v předškolním věku. Pro vypracování své bakalářské práce potřebuji pozorovat děti při spontánní kresbě, budu písemně zaznamenávat průběh jejich vlastní tvorby včetně komentářů, abych následně mohla analyzovat, jaká potěšení může volná spontánní kresba dětem nabídnout. Výsledná kresba bude také uchována a následně analyzována. O dětech ani instituci nebudou shromažďovány žádné citlivé údaje a celý výzkum bude proveden se souhlasem ředitelky mateřské školy. Záznamy budou sloužit jen k mým studijním účelům, nikde je nebudu zveřejňovat, křestní jména dětí budou pozměněna. Pokud dítě uvede na kresbě svůj podpis, nebude zcela anonymizováno. Výsledná práce vám bude zpřístupněna. S jakýmikoliv dotazy se na mne neváhejte obrátit.

Kontakt: Klára Haberhauerová, Labská 267, 277 13 Kostelec nad Labem

Souhlasím, aby můj syn / moje dcera,
narozen/a byl / byla pozorován/a při spontánní kresbě
v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na Pedagogické fakultě Univerzity
Karlově v Praze.

V (místo vypuštěno), dne

Podpis zákonného zástupce.....

Příloha 2 – Informovaný souhlas ředitelky mateřské školy

Informovaný souhlas:

Jmenuji se Klára Haberhauerová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Studuji obor Učitelství pro mateřské školy a píšu bakalářskou práci s názvem Kreslení dětí v předškolním věku. Pro vypracování své bakalářské práce potřebuji pozorovat děti při spontánní kresbě, budu písemně zaznamenávat průběh jejich vlastní tvorby včetně komentářů, abych následně mohla analyzovat, jaká potěšení může volná spontánní kresba dětem nabídnout. Výsledná kresba bude také uchována a následně analyzována. O dětech ani instituci nebudou shromažďovány žádné citlivé údaje. Záznamy budou sloužit jen k mým studijním účelům, nikde je nebudu zveřejňovat, křestní jména dětí budou pozměněna. Pokud dítě uvede na kresbě svůj podpis, nebude zcela anonymizováno. Výsledná práce vám bude zpřístupněna. S jakýmikoliv dotazy se na mne neváhejte obrátit.

Kontakt: Klára Haberhauerová, Labská 267, 277 13 Kostelec nad Labem

Souhlasím, aby Klára Haberhauerová pozorovala děti v mateřské škole při spontánní kresbě pro účely vypracování bakalářské práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlově v Praze.

V (místo vpuštěno), dne

Jméno a podpis ředitelky mateřské školy:

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 1.

Datum: 5. 6. 2016

Účastníci: Tereza (5;10)

Tereza (5;10)

Vyrůstá v úplné rodině, je jedináček. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, kde má řadu kamarádů. Je velmi společenská, kamarádká, ráda kreslí a vymýšlí různé hry s kamarádkou nebo partou kluků. Pro logopedické vady a také nevýhodné datum narození má odklad školní docházky. Tužku drží lehce v pravé ruce.

Popis situace

Zatímco ostatní děti si hrají v herně, přichází Tereza sama ke stolečku, bere si papíry a pastelky. Sedí sama a tiše, začíná kreslit první kresbu. Na kresbě je jasně patrný pejsek, který se usmívá a v tlapkách drží košíčky. Kresbu odkládá na stůl a bere si druhý papír, na který také kreslí stejného pejska, ale již v jiné situaci. Ke stolečku přichází kamarádka Petra a ptá se: „*Co děláš?*“ Tereza zvedne hlavu a rázně odpovídá: „*Kreslím, vidíš!*“ Tereza dokončí svoji druhou kresbu, odkládá ji opět vedle, bere do ruky třetí papír a opět začíná kreslit stejného pejska, ale opět v jiné situaci. Petra jí mlčky pozoruje, ale po chvíli odchází. Tereza dokončuje třetí kresbu a začíná kreslit čtvrtou a následně poslední, pátou. Tereza nechává kresby na stole a jde za Petrou: „*Ti něco ukážu, hele.*“ a přivádí Petru ke stolu s kresbami. Tereza začíná popisovat své kresby a vypráví příběh: „*Tohle je, no takový pejsek. Jde do světa. Nese si tady buchtu a granule.*“ Petra se ptá: „*A má nějaké méno?*“ Tereza odpovídá: „*Je to Štístko.*“ Tereza odkládá na stůl první kresbu a bere druhou: „*De do lesa a začal foukat vítr. Všechno sněd a košíčky dal pryč a de do toho lesa.*“ Tereza ukazuje na třetí kresbu a vypráví: „*Že už v tom lese a začalo pršet. Usmívá se, že má radost, že šel do světa, protože on to chtěl.*“ Děvčata jsou vyrušena jiným kamarádem a Petra, aniž by Tereze něco řekla, odchází s chlapcem do herny. Paní učitelka, která celou dobu bedlivě

poslouchala Terezino vyprávění, se zapojí a ptá se Terezy: „A na čtvrtém obrázku...“ Tereza potěšena zájmem učitelky hned začne pokračovat ve vyprávění: „No, tady de i v noci, protože chce dojít za chvíli domu. No, už je malej, chce bejt doma, no.“ Čtvrtou kresbu odloží a ukazuje na poslední, pátou a vypráví: „A tadyhle je doma. No a má radost, že je doma.“ Tereza má radost, že jí paní učitelka poslouchala. „To je pro vás.“ a předává učitelce kresby.

Rozbor situace

Tereza si hrála s ostatními dětmi v herně, ale asi ji ta hra přestala těšit, a tak si zvolila svoji jinou hru. Když usedla ke stolečku, měla již představu o tom, co bude kreslit. **Výsledné kresby** ji v závěru nabídly nejen **potěšení z daru**, ale především ji přinesly potěšení z **vyprávění příběhu**.

Tereza v průběhu tvorby své kresby nijak sama nekomentovala, pouze když na svoji činnost byla dotázána kamarádkou. Samotná **tvorba** Tereze pravděpodobně přinesla méně potěšení než výsledné kresby. Měla již jasnou představu, co chce kreslit, a také to kreslila. Ústředním motivem všech kreseb je zvíře, konkrétně pes. Pes má lidskou podobu, stojí pouze na dvou nohách a je ozvláštněn dlouhýma ušima, tlapkami a skvrnou na břicho. Z pohledu vývojové kresby podle Příhody by si Tereza mohla dopřávat potěšení z **realistické kresby**, kde je zřejmá jasná snaha diferencovat a utvářet tak obecnou podobu některého rodu předmětu. Jelikož je ale výsledkem kresby vlastně celá série kreseb s ústředním hrdinou, objevují se tedy v kresbách i prvek **naturalistické kresby**, a to především, že kreslíř respektoval a nenakreslil postupné scény do jedné kresby. Výsledkem je tak tedy soubor pěti kreseb.

V celém souboru kreseb je ústředním motivem pes, vždy ve stejné pozici, je tedy zřejmé **opakování objektu**. Toto opakování není ale samoučelné, ale instrumentálně žádané strukturou komiksu. Ústřední hrdina celého příběhu je vždy ve stejné pozici, mění se však prostředí, ve kterém se zrovna nachází. Na prvních třech kresbách je pes pečlivě vybarven, vždy má stejný počet drápků, oválná skvrna na břicho má stejnou barvu. Na posledních dvou kresbách již není kresba psa detailně propracována, možná již Tereza spěchala a neměla tolik

trpělivosti, chtěla mít celý cyklus kreseb hotový. Můžeme zde i uvažovat o možném **upadajícím potěšení z kreslení**. A tak na čtvrté i páté kresbě již psovi chybí typická skvrna na břicho, chybí i drápky a celkově kresby působí značně uspěchaně. Její komentář u čtvrté kresby: „...*No, už je malej, chce bejt doma, no...*“, si Tereza pravděpodobně povšimla, že má menší hlavu než pes na ostatních kresbách, a tak zdůraznila, že už je malý. Možná si Tereza vytyčila těžký úkol, ale vzhledem k jejímu věku a povaze je pochopitelné, že soustředění po nějakém čase opadá.

Na všech kresbách, jak již bylo zmíněno, je pes, který je ve stejné pozici. Co se ale mění, jsou jednotlivé znaky, charakterizující činnost („*Nese si tady buchty a granule.*“), místo („*De do lesa...*“), čas („...*tady de i v noci...*“) nebo pocity („*No a má radost...*“) a každý tento prvek je zastoupen symbolem jako je košík s jídlem, kresba stromů, slunce nebo měsíc a hvězdy (podle kterého víme, zda jde o den nebo noc) a u pocitů znázornění výraznějšího úsměvu. Tereza si tam mohla užívat **symbolizaci děje** (v definičně statické kresbě), která ji napomohla v pozdějším vyprávění a komunikaci.

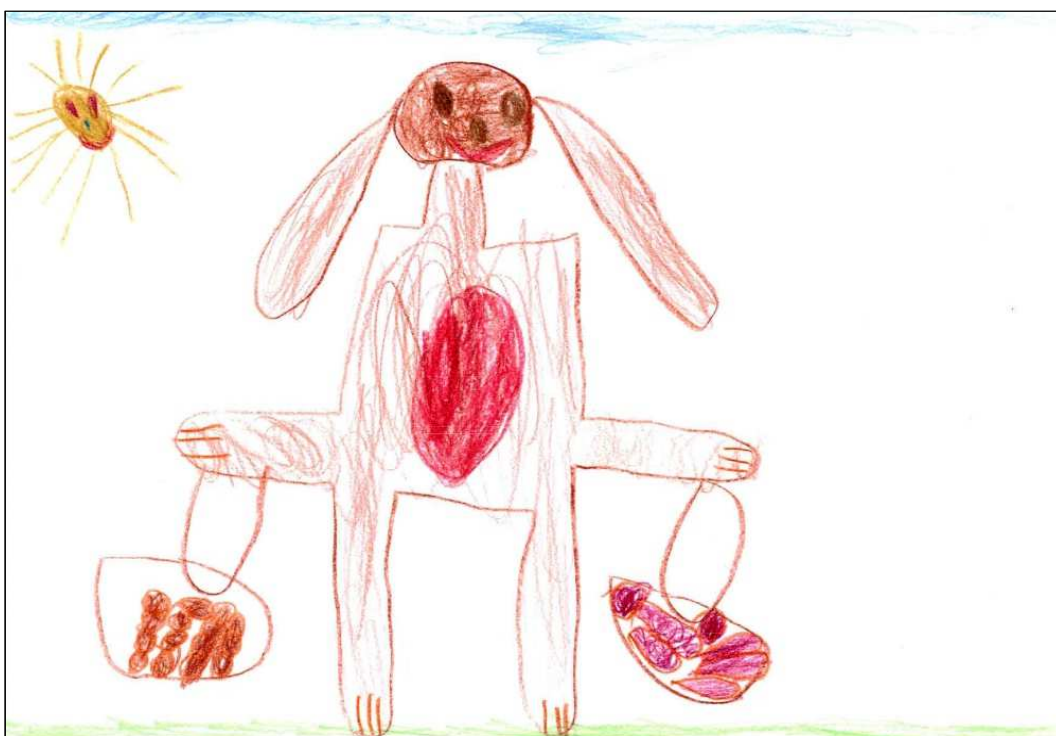
V daném případě se nabízí úvaha nad **osobně zajímavým tématem**. Tereza, jakožto jedináček, by si moc přála mít doma nějaké zvířátko, nějakého partnera k její hře. Možná motiv pejska Štístka je v její představě právě ten vytoužený partner ke hraní. Možné je i uvažování nad motivem výletu do světa, který skončí radostným návratem domů. Tento motiv nemusí být chápán jen z pohledu blížícího se nástupu do povinné školní docházky, resp. přechod z již známé školky do neznámé školy. Zajímavý je pro děti po celou dobu využívání základní citové jistoty v rodině (symbolika k domovu) k výpravám do světa, který je symbolicky též bez buchet a granulí, ve kterém fouká vítr a prší, který je zalesněný a padá na něj noc.

Celý cyklus kreseb má jedno pojítko, ústředního hrdinu psa Štístka. Kresby jsou chronologicky uspořádané a dohromady utváří příběh. Podobnost s komiksovým řazením je značně nápadná. **Fantazírování ve fiktivním světě** s postupným řazením panelů mohlo tak Tereze přinést nové potěšení, které kresba nabízí. Tereza se s tímto stylem kreseb již jistě setkala v dětských časopisech, které si ve školce s ostatními s oblibou prohlíží.

Z počátku tvorby se Tereza soustředila na své kresby a nebyla zrovna nadšená z verbálního vyrušení při kresbě svojí kamarádkou. Až když kresby dokončila, sama si došla pro kamarádku, které se chtěla pochlubit se svými kresbami, a především celým příběhem. Sama spontánně vyprávěla, a to potěšení z **komunikace s vrstevníkem** si užila. Jelikož byla ale jejich komunikace přerušena, zapojila se do komunikace učitelka. **Komunikace s dospělým** Tereze přineslo velké potěšení, při kterém mohla svůj příběh dokončit. Tak jak to celé cítila a chtěla odvyprávět. Možná ji i zpětně potěšilo, že ač původně příběh vyprávěla kamarádce, tak ji vlastně celou dobu učitelka poslouchala. Tato situace ji přinesla potěšení **z náhodného posluchače**.

Souhrn

Terezu nebavila hra s ostatními a také možná potřebovala mít chvíli klidu a čas sama pro sebe, a proto si zvolila tichou a klidnou činnost, kresbu u stolečku. Již při začátku tvorby měla jasnou představu, že nepůjde jen o jednu kresbu, ale celý příběh. Hlavním hrdinou je pes, který možná v její představě je vytoužený domácí kamarád nebo možná se v celém komiksovém příběhu promítá její citový vztah k domovu, ve kterém po návratu z výletu zažívá pocit jistoty a bezpečí. Daný případ tvorby Tereze nabídl řadu potěšení a výsledný cyklus kreseb ji tak ukázal nová poznání a potěšení z možností, které kresba umožňuje.



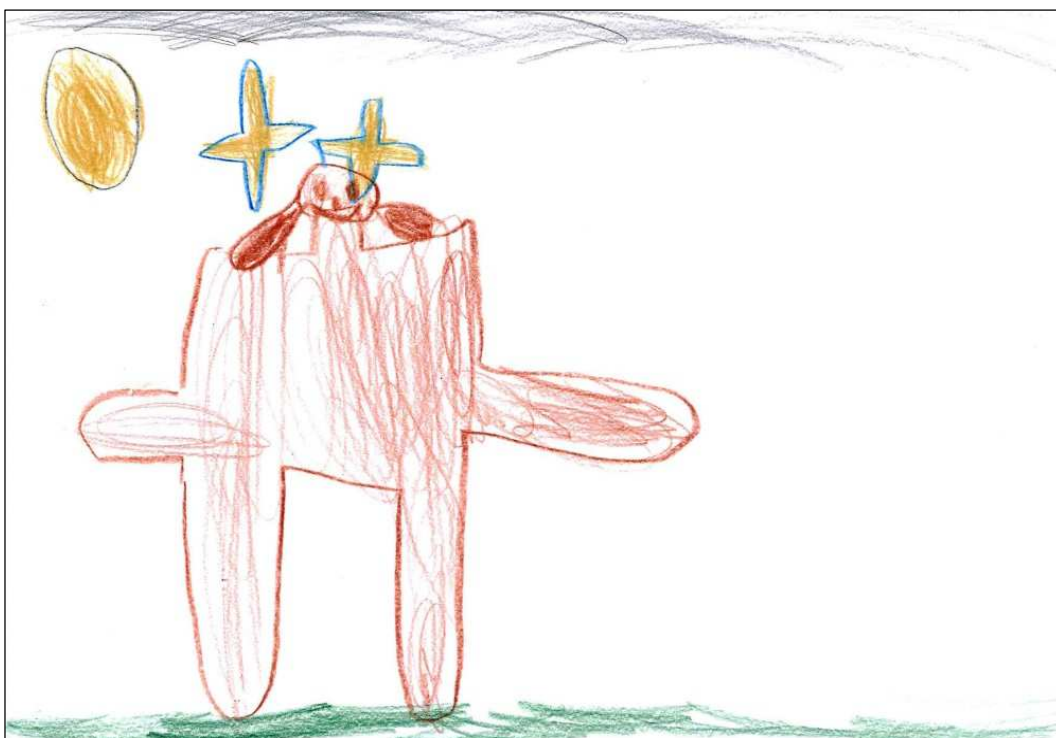
Tereza (5;10) - Kresba č. 1 Pejsek Štístko jde do světa



Tereza (5;10) - Kresba č. 2 Pejsek Štístko jde do lese



Tereza (5;10) – Kresba č. 3 Pejsek Štístko je v lese, kde prší



Tereza (5;10) - Kresba č. 4 Pejsek Štístko v noci



Tereza (5;10) - Kresba č. 5 Pejsek Štístko je šťastně doma

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 2.

Datum: 20. 6. 2016

účastníci: Lukáš (5,8)

Lukáš (5;8)

Vyrůstá v úplné rodině, má staršího sourozence (9let). Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, kde má několik kamarádů. Kresba nepatří k jeho častým aktivitám, raději si hraje na hrdiny z pohádek, staví z Lega a sportuje. Navštěvuje logopedickou poradnu (hlásky r, ř), tužku drží v pravé ruce.

Popis situace

Po odpoledním odpočinku přichází ke stolu, neovlivněn ostatními sám si bere do ruky papír, pastelky pokládá na stůl a usedá. Sedí tiše a kreslí, svoji kresbu v průběhu tvorby nekomentuje. Až na dotaz učitelky: „Co to kreslíš?“ se rozpovídá: „*To je tenhle (ukazuje na tričko, na kterém má obrázek Lloyda z Lego Ninjago). Ovládá zemi a Dominik ho má na tabletu Dominikovo. Je slabej, když je a u něho nákej zloděj a má stříbrný rukavice, a tak mu takhle vrazí pěstí a ubývá mu životy*“. Učitelka se ptá: „A kolik životů má?“, Lukáš odpovídá: „*No, hodně asi pět nebo deset. Ale oni všichni bojujou*“. Učitelka pokračuje: „A proč spolu bojujou?“, Lukáš: „*No oni jsou zlý, pořád mu něco berou a ten je hodnej a hrozí mu pěstí. Domink to takhle s nim dělá...no dám si to do šatny...to mu ukážu*.“ Lukáš se zvedne a odchází si položit kresbu do šatny na své místo.

Rozbor situace

Lukáš se těšil, že půjde brzy domů, a možná ta myšlenka na domov, svého bratra a jak si budou odpoledne hrát, ho přiměla ke kresbě daného hrdiny. Z komentáře víme, že ji

chtěl ukázat bratrovi Dominikovi. A kresbu si pak skutečně odnesl do šatny. Alespoň v záměru tak **výsledná kresba** nabízela potěšení z **daru**.

Z pohledu dospělého na první pohled nejde o nijak zdařilou **tvorbu**. Lukášova postava má netypicky malou hlavu, s úsměvem, ale bez nosu, značně protáhlý trup ze tří segmentů (nebo dvou a krku?), dvě dvourozměrné ruce o třech prstech a dvě dvourozměrné nohy bez chodidel. Trup je vybarven, naznačuje tedy, že je oblečený, ale ledabyle. Podle Příhodovy klasifikace bychom pak mohli uvažovat, že si při tvorbě dopřál jen potěšení z dosud značně nezvládané fáze **realistické kresby**.

Co ale kresbě přidává na důležitosti je komentář, který k němu Lukáš dal. Hlavním tématem v kresbě je fiktivní hrdina Lloyd ze světa Lego. V animovaných příbězích jsou tito hrdinové stejného tvaru jako v dětské stavebnici. Nejde tedy bezprostředně o zobrazení lidského těla, nýbrž jeho Lego stylizace. I když, bez jeho komentáře bychom to nevěděli. Ale to, že ruce mají tři prsty, v tomto případě není důležité. Lego panáčky mají vlastně jen dva. A ruce jsou zvětšené možná díky tomu jeho komentáři: „... *když je a u něho nějaký zloděj a má stříbrný rukavice, a tak mu takhle vrazí pěstí a ubývá mu životy*“ a že v kresbě měl potřebu je zdůraznit. Zvětšit tak, aby měly tu velkou schopnost, o které se Lukáš v rozhovoru zmiňuje.

Množství kruhových, spirálovitých čar na kresbě by mohlo naznačovat potěšení ze zahrávání si s kreslením z celkové motoriky a přinášelo mu stejnou radost jako ostatní jiné pohyby v období **črtací experimentace**.

Mohlo by však naznačovat též boj, jaký hrdina prožívá se zloduchy, a ten boj jako by byl přenesen na Lukáše. Možná, celá tvorba byla pro něj jakoby hra a představoval si v mysli, jaké to bude, až bude odpoledne doma a bude zase hrát s bratrem hru na tabletu. Mohlo se tak jednat o potěšení z **fantazírování ve fiktivním světě** (o kterém bude ještě řeč v rámci komunikace s dospělým), ale též z **fantazírování o reálné minulosti a budoucnosti**.

V daném případě pak stojí za úvahu, že potěšení mohlo nabízet i zobrazení **osobně zajímavého tématu**. A to ať už v podobě identifikace se starším bratrem, nebo se společným hrdinou, který vzdoruje ústrkům „zlých“ („*No oni jsou zlí, pořád mu něco berou a ten je hodnej a hrozí mu pěstí.*“).

Ke **komunikaci** byl Lukáš vyzván. Ale nějaké to potěšení z **komunikace s dospělým** si nakonec užil. A to nejen povahy **poučujícího výkladu** (vs. např. tázání se na to, jak má co nakreslit). Vlastně se s dospělým zcela „vážně“ bavili o životě ve **fiktivním světě** Lego Ninjago a o tom, že se Lukáš nějak účastní na tom, když si s touto videohrou hraje jeho starší bratr Dominik. A tak lze soudit na to, že úvahy o potěšení z fantazírování, zmiňované výše, nejsou zcela spekulativní.

Souhrn

I přesto, že kreslení nepatří mezi Lukášovy časté aktivity, v daném případě si Lukáš zvolil kresbu sám. Z Lukášovy kresby a vlastně i výpovědi se dozvídáme, že kreslil svého oblíbeného fiktivního hrdinu. Hrdinu, se kterým doma hraje počítačovou hru jeho bratr a Lukáš se rád přidá. Možná, ho hrdina nějakým způsobem momentálně spojuje s jeho bratrem a mají tak společný zájem, společné potěšení ze hry. Ve školce, kde byl sám bez rodiny, mu alespoň kresba mohla vnitřně nabídnout potěšení ze společného sdílení prožitků.



Lukáš (5;8) - Lloyd

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 3.

Datum: 21. 9. 2016

Účastníci: Lea (5;4), Jáchym (5;1), Matyáš (4;5)

Lea (5;4)

Vyrůstá v úplné běžné rodině, má dvě starší sestry. V obci, ve které vyrůstá, bydlí i ostatní příbuzní, kteří udržují častý a vřelý kontakt, otec i matka jsou zaměstnaní. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, je velmi veselá, hravá a ve skupině dětí se snaží být dominantní. Tužku drží v pravé ruce.

Jáchym (5;1)

Je z úplné běžné rodině, má staršího bratra (8let). Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, zde má několik kamarádů. Kresbu sám aktivně nevyhledává, ale rád se přidá, pokud již někdo z dětí kreslí. Není vůdčí typ, jako oporu pro své názory hledá u kamarádky, která je v jejich přátelství dominantní. Tužku drží v pravé ruce, navštěvuje logopedii.

Matyáš (4;5)

Vyrůstá v kompletní rodině, má staršího bratra a mladší sestru. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem, je veselý, komunikativní, bez obtíží. Rád kreslí, vyrábí, ale také má rád sportovní hry. S Jáchymem a Leou tvoří v letošním školním roce nerozlučnou trojici. Tužku drží v pravé ruce, ještě křečovitým úchopem.

Popis situace

Během volné, neřízené hry v dopoledních hodinách přichází ke stolečku trojice kamarádů – Lea, Jáchym a Matyáš. Lea je ve skupině dominantní, bere si do ruky papír a šablonu se zvířaty. Jáchym pokládá na stůl box s fixy a také si bere šablonu se zvířaty. Matyáš přichází ke stolu pouze s bílým papírem, tiše usedá a začíná si kreslit, neovlivněn ostatními, Jáchym si sedá do těsné blízkosti Ley. Začínají kreslit. Jáchym pokládá šablonu na čistý bílý papír a komentuje: „*Já je udělám barevný.*“. Omylem strčí Matyášovi do jeho papíru, který se na Jáchyma podívá a zvolá: „*Hej!*“. Lea si také bere do ruky šablonu s obrysy zvířat, podobnou jako má již Jáchym: „*Tak to bude tak...chichichiii to mám vybarvit hrocha nebo co o o o...?*“, Matyáš se podívá znovu na Jáchyma: „*Co chceš?*“ Jáchym neodpovídá, hledí si svého a Lea si povídá sama se sebou: „*A já nechci vybarvit celýho hrocha...tak si ho vybarvim...né no maluj...*“. Jáchym si také povídá sám se sebou: „*To mám mít...to mám mít...já tam mám skoro všechny ptáky...*“. Tři děti sedí u stolu a každý si povídá sám se sebou, vybírá si barvy fix a věnuje se své pomalu vznikající kresbě. Po chvíli zvedne Lea hlavu a zadívá se na šablonu Jáchyma. Lea mluví k Jáchymovi: „*Hiiihiii...ty tam máš hodně ptáků.*“. Jáchym: „*Jo! Udělám vránu. Černou vránu vránu! Černou!!*“, zadívá se na fixy a hledá černou barvu. Lea je rychlejší: „*Já mám tu novou.*“ bere do ruky černou novou fixu a ptá se: „*Chceš slunovou?*“, Jáchym odpovídá: „*A na co?*“ Lea již neodpovídá. Oba se odmlčí a po chvíli Lea promluví k Jáchymovi: „*Jášo já už ho mám!*“. Jáchym nereaguje na Leu, a sám si pro sebe povídá: „*A hááá. Teď stačí jen vybarvit.*“. Lea si také povídá sama se sebou: „*Nééé. To vybarvím potom. No ružovej, růžovýho lva. To sem nikdy neviděl. No to teda! ...no lišku hnědou.*“ A zpěvně zvolá: „*No to teda!*“ a Jáchym opakuje po Lee: „*No teda...teda...*“. Lea zavírá černou fixu, bere do ruky hnědou barvu, začíná obkreslovat další zvíře na šabloně a komentuje: „*Ale vebloud bych řekla, že je hnědej...juch.*“. Jáchym zareaguje na Ley výrok a poučným tónem ji odpovídá: „*No a někdy i oranžovej.*“ Lea se podívá překvapivě na Jáchyma: „*Eeeeh? Vebloud?*“, Jáchym odpovídá rozhodně: „*Jo!*“. Lea říká: „*Jenom na tablitě. Ale doopravdy nežije vebloud ten oranžovej, vid'? Hele, já jsem tady udělala špíču...já jsem na němu udělala špíčák...hele špíča...*“ Šablona se ji o kousek posunula a tak přesně nenavazuje na již skoro hotového velblouda, který má teď na čumáku malou krátkou čárku, kterou Lea komentuje jako špíča a dále si prozpěvuje: „*Špíča...špíča.*“. Jáchym se věnuje své kresbě. Lea se

pozorně zadívá na Matyáše, který sedí a kreslí si. Do této doby se do společné komunikace nezapojil. Lea k němu promluví: „*Matyášek hezky maluje.*“. Jáchym pozvedne hlavu a tiše bez zájmu pronese: „*Hmmm.*“. Matyáš potěšen, že si ho Lea všimla, se radostně zapojuje do rozhovoru: „*Protože má červenou nohu. Táta bude koukat!*“. Lea ani Jáchym neodpovídají, nereagují. Nastává chvílka ticha a každý z kreslířů se soustředí na svoji kresbu. Matyáš mluví dál: „*Táta bude koukat!*“, Jáchym, který již obkresluje další zvíře, najednou pronese: „*Oranžovýho papouška. No teda!*“ zpěvně a důrazně pronese: „*No teda! No teda!*“. Lea si všimne dalšího obrysu na šabloně: „*Juuuu...ale liška je oranžová!*“ uzavírá hnědou fixu a hledá oranžovou. Matyáš pozoruje Leu jak pracuje s šablonou a konstatuje: „*A ted' to stačí jenom obtahovat.*“. Lea má radost, že našla barvu, kterou hledala a směje se: „*Chachááá, chichiii.*“. Matyáš ukazuje na svoji kresbu: „*Jé, von má balónek, hele!*“. Leu zaujme Matyášův komentář a rozverně udiveně opakuje: „*Balónek?*“. Matyáš stále ukazuje na kresbu: „*No, von takhle může lítat. Chichiii.*“ Lea se dívá na Matyášovu kresbu a hodnotí: „*Hele, to je břicho! Tři ťupky.*“. Matyáš opakuje po Lee: „*Ťupky, ťupky, ťupky.*“ Dívá se na ťupky, ale po chvíli je přechmárá. Jáchym se nezapojuje do komentování kresby Matyáše a začne si povídat se svojí kresbou: „*Tak to jsem nikdy neviděl, oranžovýho papoucha!*“. Matyáš si najednou vzpomene, zvede hlavu od kresby a zvolá: „*Paní učitelko?*“. Lea zatím odpovídá Jáchymovi na jeho papouška: „*Vždyť je barevněj!*“. Matyáš pokračuje a hovoří na učitelku: „*Já asi doma budu mít tisíc!*“ Učitelka se diví: „*Opravdu? A čeho tisíc?*“, Matyáš odpovídá vychloubačně: „*Protože se náky doma už mám a náky budu mít.*“ Učitelka: „*No tedy! To je hodně peněz.*“ Lea se zapojuje do rozhovoru: „*Já mám už peníze!*“. Matyáš vrací svoji pozornost ke kresbě a pochvalně si prozpěvuje: „*Hohohooo*“. Lea dál kreslí a pokračuje ve sdělování informací: „*No v peněžence.*“. Jáchym se obrací k učitelce: „*Kláló? Oranžovýho papouška jsem ještě nikdy neviděl.*“ Učitelka odpovídá Jáchymovi: „*Pták může být různě barevný.*“ a Lea vrací svoji pozornost ke své kresbě: „*He. Koho jen tenhle ocas?*“ Jáchym se zadívá na kresbu Ley a odpovídá: „*Žirafy!*“ Lea reaguje: „*Eee, ježiši*“ Jáchym mluví dál: „*Takovej boubelatej? Takovej boubelatej?*“ Společně se děti smějí tomu, co Jáchym naposledy řekl. Lea velmi pobavena Jáchymem reaguje: „*Počkej. Jau. Hihih...takovej boubelatej? Tohle je bobulka.*“ Padá ji na zem víčko fixy a komentuje: „*Já to potom zvednu.*“ Jáchym pobaven sám sebou rozverně hovoří dál: „*Tak zelenou trávu jsem ještě nikdy neviděl.*“ Směje se. Lea reaguje: „*Heee, co děláš?*“ Zadívá se opět na kresbu

Jáchyma a hovoří k němu: „*Já už mám tři.*“. Jáchym rychle spočítá své zvířátka na kresbě a hrdě pronese: „*Já mám čtyři!*“. Jáchym si bere do ruky fialovou fixu a Lea podrážděně reaguje: „*Hej, já ji teď potřebuju.*“ Jáchym ale na Leu nereaguje, otvírá víčko fixy a kreslí dál a říká: „*Já teď maluju první obrázek...*“ Lea si vezme červenou barvu, otvírá víčko a obrací se ke své kresbě: „*Má kudrňáky, pěkný kudrňáky.*“. Matyáš rozhodně pronese: „*Čekám na červenou!*“ Jáchym se podívá: „*Cože?*“ Lea se podívá na Jáchyma a rázně mu zdůrazní: „*Čeká na červenou. Pěkný bobulku. Uděláme nákej bobulkovej ocásek, bobulkovej.*“ Matyáš si prohlíží svoji kresbu a popisně komentuje: „*Modrýho koně.*“ Jáchym klidně reaguje: „*Může být kuň modrej.*“ Lea se dívá na svoji kresbu. Omylem si o malý kousek posune šablonu tak, že hlava zvířete nenavazuje přesně tam, kde by měla a na siluetě se utvoří malá čárka u tlamy: „*Další špíča, další špíča.*“ Jáchym reaguje: „*Samý špíči.*“ Lea se zadívá na kresbu Matyáše a trošku zděšeně se ptá: „*Co jsi to udělal?*“ Matyáš klidně odpovídá: „*Jsem si to vyskládal a teď si to budu barvit jinak.*“ Leu odpověď pobaví a zachichotá se. Matyáš povídá dál „*A víte, že já už umím náky číslo? Podívejte! To je číslo, vid'!!!*“ Hrdě ukazuje na znak, který vzdáleně připomíná číslo čtyři. Lea se divá: „*To je L! Myslim, že...když to takhle otočíš...tak to je L.*“ Jáchymovi se také posune šablona a ptá se Ley: „*Špíča je tohle, že jo?*“ Lea si dívá na Jáchymovu kresbu a souhlasně přitaká: „*Jo. A tady je taky špíča...a tohle je taky. Já ty špíči mám.*“ Jáchym souhlasně hodnotí: „*A tohle je taky...špíča.*“ Lea se dívá na svoji kresbu a komentuje ji: „*Hele, gepard...gepard...hele, já mám jenom ještě dvě.*“ Jáchym odpovídá: „*A bude, podívej, kolik jezdí protože...*“ větu nedokončí. Lea mu skáče do řeči: „*Ježiši ten má teda dlouhý tělo, no podívej, jak má dlouhý tělo...až k ocasu.*“ A hrdě hodnotí: „*...to je gepard ale!*“ Matyáš zvedne hlavu od své kresby a zvolá: „*Lelo hele!!!! Lelo špíča!!! Hele, co se to změnilo...a to sem vyrobil já! Kouzlo.*“ Lea rázně zareaguje na Matyáše: „*Tady se maluje.*“ Jáchym se najednou zadívá od stolečku do herny a pozoruje hrající si kluky s molitanovou stavebnicí, kteří staví vysoký hrad a hodnotí: „*Ty jo, podívej se, co dělaj Ondra s Lukym!*“ Jelikož Matyáš ze svého místa nevidí do herny, zvedne se od stolečku a zvědavě se ptá: „*Uka?*“ Lea se také na kluky zadívá, a tak jen zareaguje: „*No a co...tam ani nedošáhnu.*“ A kreslí dál. Jáchym odpovídá: „*Já jo.*“ Matyáš stále stojí a hodnotí: „*A až jim to spadne...*“ Lea znalecky hodnotí situaci: „*Jestli jim to spadne, tak maj po něm.*“ Jáchym zvolá: „*Jo! Super.*“ Lea si umí představit, že by to klukům pak mohlo být líto: „*Super? To není super! Vid'?*“ Matyáš pouze tiše

reaguje: „*Hmmm...*“ Lea pokračuje ve své řeči dál: „*To, kdyby bylo až na nebe ty vlasy, třeba moje, tak to by bylo hustý. Vid' Jájo?*“ Jáchym odpovídá: „*Jo.*“ Matyáš se vrací zpět ke stolečku, usedá a kreslí dál. Lea pokračuje v myšlence dál: „*Tak to by bylo hustý. Kdybych měla na pláž až vlasy. To bych jela na kole, a to by se mi tam ty vlasy zamotaly.*“ Obrací se zpět ke kresbě: „*Já už je mám všechny.*“ Zhodnotí, že má již všechny zvířata ze šablony obtažené. Jáchym se zamyslí a ptá se kamarádů: „*A hádejte, kde jsem byl včera?*“ Matyáš ani Lea na Jáchyma nereagují, Lea nadzvedne šablonu z kresby a začne se smát: „*Hihihiii.*“ Směje se a následně je chvílka ticha, až do chvíle, kdy Lea pronese: „*Uuuu ten nosák, podívejte...podívej Jájo!*“ Oba se společně zasmějí, co se jí na kresbě podařilo. Lea ukazuje na kresbu: „*Ňáká malinká bublinka... Ňáká malinká bublinka, Ňáká malinká bublinka ...*“ Podívá se na Matyáše a říká mu „*Pamatuješ...bublinka bublinka bublinka...hiiiiii*“ Matyáš se začne smát: „*...ty ty ty, tu kuličku.*“ Jáchym sundává šablonu ze své kresby a hrdě na ní ukazuje: „*Já už to mám!*“ Lea si prohlíží Jáchymovu kresbu: „*Nejhezčí je ten papoušek!*“ Jáchym hrdě reaguje: „*Na toho jsem se snažil.*“ Lea odpovídá Matyášovi: „*Jo, bublinka...tady bobulka.*“ Jáchym reaguje ještě na Ley pochvalné hodnocení papouška a řekne: „*Jo.*“ Lea se obrací zpět k Matyášovi: „*A pamatuješ, jak jsme u nás lítali? Hahaaaaa...to bylo legrační...*“ Matyáš odpovídá: „*Bambulky sme lítali.*“ Společně vzpomínají na prožitý zážitek. Lea zpět ke své kresbě a zpěvně si povídá: „*A ted' jdeme vybarvovat.*“ Matyáš ještě reaguje na společně prožitý zážitek s Leou: „*To bylo legrační. Úplně legračnííííí.*“ A pak se podívá nad fixou: „*Co to je za modrou?*“ Jáchym se zadívá na Ley kresbu: „*Ád'o? Teda Leo.*“, Lea odpovídá: „*Co je?*“ Jáchym řekne: „*Nejhezčí je ten gepard.*“ Lea se zamračí a zadívá se na Jáchyma: „*Jakej? Tenhle? ...A pro mě je nejhezčí to nebe, to je kočička.*“ Jáchym reaguje trochu nejistě: „*I gepard je kočička.*“ Matyáš se snaží zapojit do rozhovoru a opakuje: „*Gepard.*“ Lea se snaží argumentovat: „*Já vím, ale tohle není gepard, to je Ňáka stvora...nebo co to je...gepard nemá takovejhle špičákovéj nos.*“ Ukazuje na kresbu: „*Podívej.*“ Jáchym se ale dívá na kresbu Matyáše a hodnotí: „*Ježiš.*“ Lea ale stále dál komentuje svoji kresbu a ukazuje na geparda, který má hlavu přímo u nosorožce „*A má to na zadku. Vidíš? Na zadku.*“ Směje se: „*Hooohooo, to je gepard...Vypadá to jako blázen, ten gepard.*“ Jáchym reaguje znovu, nyní velmi razantně, na kresbu Ley: „*Ale vypadá to jak kočička.*“ Lea odpovídá pobaveně: „*Ale vždyť je to kočička. Hej, vždyť je to kočička.*“ Jáchym si začne z ničeho nic sundávat bačkory: „*Počkej,*

proč to sundavam?“ Lea se na něho dívá a směje se: *„Ježiši, ty jsi si sundal boty?“* Směje se dál. Jáchym ukazuje směrem ke kresbě Matyáše: *„Podívej, co udělal Matyášek. Maty tohle vůbec není drak. Dráček.“* Lea rázně reaguje: *„Je.“* Jáchym mlčí, pokyvuje hlavou a Lee smířlivě přitaká: *„A jo, je.“* Lea pozoruje Matyášovu kresbu a dál komentuje: *„Hele, když lítá na nebi drak, tak todle vypadá jako drak.“* Matyáš ukazuje na svůj kresbu: *„No tady, von má totiž tady totiž...“*. Lea dál popisuje Matyášovu kresbu: *„Víš, jak má tady provázky...tak to vypadá jak drak. A my máme jeden velikej a jeden rozbitej.“* Ukazuje na dvě rovné čáry na kresbě. Jáchym stále pokyvuje hlavou: *„Jo.“* Po chvílce, kdy se Matyáš odmlčel, řekne: *„No nebudete to drak.“* Lea se diví: *„No fakt?“* Jáchym se obrací k učitelce: *„Paní učitelko, já si to dam tady“* a ukazuje na stůl. Jáchym se zvedá od stolu a pokládá svoji kresbu na stůl učitelky. Lea se zadívá na Jáchyma: *„Ty si to doděláš až potom?“*, Jáchym odpovídá: *„Jo, doma si to dodělám.“* Lea zaskočena náhlým Jáchymovým odchodem: *„Já sem si chtěla dodělat jenom toho lvíčka. Já jsem si vzpomněla kde je to víčko?“* Hledá víčko fixy na stole. Jáchym reaguje: *„Víčko?“* rozhlíží se po stole, ale tam není. Zahlídne víčko na zemi, zvedne ho a podává Lee. Ta si ho mlčky od Jáchyma vezme a zavírá fixu. Lea se otáčí k Matyášovi, který zatím na změnu situace nereaguje a hovoří na něj: *„Já vím...Matyášku, potom si to doděláš...“* Aniž by Matyáš cokoli řekl, zvedá se, zavírá fixu, pokládá fixu na stůl a také odkládá svoji kresbu na stůl učitelky. Všichni společně odcházejí.

Rozbor situace

Jáchym

V daném případě **výsledná kresba** jako by nabídla Jáchymovi potěšení, že si ji chtěl odnést do šatny a následně by si ji rád odnesl domů. Možná ji chtěl doma jen dokončit, možná se chtěl pochlubit rodičům, na čem dopoledne pracoval.

I přes touhu ukázat kresbu rodičům s pravděpodobným výsledkem očekávaného pochvalného hodnocení, zůstává hlavním potěšením samotná **tvorba**. Nejednalo se o klasickou spontánní kresbu, ale o obtahování šablon, hru s šablonou nabízeným objektem a obrysem.

Jáchym si sám zvolil a vybral šablonu, a to šablonu ptáků. Pokud bychom nad celým listem papíru uvažovali jako nad objektem, je zde možná úvaha o potěšení z **dekorace předmětu**, ornamentální, dle Příhody rozvíjené souběžně s realistickou kresbou (viz Příhoda, 1977, s. 306). Šablona nabízela řadu druhů ptáků, které také Jáchym všechny vyzkoušel. Opakování jednoho či několika objektů se u něho tedy neprojevuje. Vyzkoušel všechny **varianty objektu**. Za povšimnutí jistě stojí to jeho zvolání: „*To mám mít...to mám mít...já tam mám skoro všechny ptáky.*“ díky němu si již hned na začátku uvědomuje varianty objektu, že nejde jen o jednoho ptáka, ale o různé druhy. Díky šablonám kreslí na papíře různé druhy ptáků, nikoli jen zástupce rodu tak, jako by tomu bylo u lineárního náčrtu. Dochází k uvědomění si rozdílu mezi jednotlivými druhy ptáků („*Jo! Udělám vránu. Černou vránu...*“), což bychom mohli považovat za potěšení ze značně pokročilé **realistické kresby**.

Možná ho to překvapilo a možná i potěšilo, že má na šabloně nejen různé ptáky, ale také ptáky v různých pozicích. Díky šabloně dokáže přesně nakreslit obrys vrány, papouška a dalších ptáků, které jsou nejen proporčně odpovídající realitě, ale též v linii citlivé a z jednotného hlediska (bez ortoskopických deformací), dokonce s prvky perspektivního zobrazení (nejmarkantněji u letících ptáků). Díky této pomůcce k tvorbě si tak může dopřát potěšení z **naturalistické kresby**. I když se mu je nepodařilo dosáhnout ve všech případech. Na první pohled šablonu nebo výsek stačí jednou obtáhnout a docílit tak požadovaného obrys. Ne vždy se to však podaří. Avšak ne vždy je výsledek jen nezdár. Při posunu šablony se objekt může změnit potěšujícím způsobem. To jejich společné hodnocení s Leou („*Špíči, samý špíči*“), můžeme ohodnotit jako **potěšení z překvapení** nad změnou základního nabízeného obrys objektu, a to jako zobrazujícího grafického útvaru, tak zobrazovaného zvířete. Ptáček má „špíču“.

Šablona nabízí oporu pro kresbu linie ohraničujícího obrys. Vnitřní obsah už je věcí volby dětí. Většinou si Jáchym dopřál jen potěšení z nabízené siluety. V jednom případě letícího ptáka se však pustil i do jejího zaplnění, a to vybarvením.

Varianty objektu spatřujeme i v barevném provedení. Když **pracuje s barvami**, jsou volby vedené spíše dekorativní rozmanitostí. Ve dvou případech však uvažoval o naturalistické adekvátnosti. A to, když se snaží znázornit ptáka v reálné barvě („*Udělám vránu. Černou vránu...*“), a jindy naopak má snahu použít takovou barvu, kterou ještě nikdy na zvoleném ptákově neviděl („*Oranžovýho papouška jsem ještě nikdy neviděl!*“) a přijde

mu to zábavné. Toto konstatování je rozverné, hravé a lze tedy na volbu barev pohlížet jako na samostatné potěšení.

Při této kresbě nešlo Jáchymovi jen o výsledný produkt tvorby či samotnou tvorbu, ale byla důležitá i **komunikace**.

U stolečku seděli tři kamarádi, kteří se v průběhu dne nejrůzněji doplňují a hrají si spolu. **Komunikace s vrstevníky** byla pro průběh tvorby značně podstatná. Komunikace s Leou nad barevností zvířat, například zda může být velbloud hnědý nebo oranžový, nebo dále kdy Jáchym Lee hodnotí proporce zvířat („*Takovej boubelatej?*“) a společně se smějí. Ale komunikovat s kamarády není vždy pro Jáchyma snadné a nedaří se mu pokaždé vzbudit zájem u ostatních („*A hádejte, kde jsem byl včera?*“) a nikdo nereaguje. V jiném případě, chce přítomné kamarády jednoznačně pobavit, kdy si začne z ničeho nic sundávat bačkory a komentuje to („*Počkej, proč to sundávám?*“) a Lea se začne hlasitě smát. Vtip se mu podařil.

Trošku komplikovanější zdá se, je komunikace s přítomným Matyášem, kdy na začátku došlo k jakémusi si hravému přetahování o moc, viz dále, a domlouvání pozice. Jáchym komunikuje s Matyášem spíše až na popud Ley, anebo když se zadívá na jeho obrázek a trošku zděšeně ho hodnotí výrokem („*Ježíš!*“).

Poněkud snazší je **komunikace se sebou samotným**. Kdy buď komunikuje popisně co bude kreslit („*Já si je udělám barevný*“ nebo hodnotí co již nakreslil („*Tak to jsem nikdy neviděl, oranžovýho papoucha!*“). Jeho komunikaci k sobě samému lze také vnímat jako jakési řečnické rčení mezi ostatní a vzbuzení tak zájmu o svoji osobu.

Jako další druh komunikace v průběhu tvorby, je **komunikace s dospělým**. Do rozhovoru nad kresbou přizve i učitelku, které s potěším sděluje, k jakému poznání došel („*Klalo? Oranžovýho papouška jsem ještě nikdy neviděl.*“).

Další zajímavou situací v tomto daném případě je počáteční **neverbální hravé přetahování o moc** s Matyášem, kdy si možná jen tak chtěli upevnit svoji pozici, kdo bude dominantní a kdo bude sedět vedle Ley. Možná Jáchym cítil větší důležitost, jelikož je starší než Matyáš, což je jev, se kterým se velmi často ve školce setkáváme. Možná šlo ale jen o neopatrné strčení do papíru, které nemělo hlubší smysl.

Lea

Tento konkrétní případ jako by byl pro Leu jen potěšením z tvorby, **výslednou kresbu** jen tiše odkládá na stůl učitelky, dál ji nekomentuje. Kresba od začátku nebyla určena pro nikoho jako dar a ani neměla v úmyslu ji umístit na nástěnku či se s ní někomu pochlubit.

Hlavním potěšením se v tomto případě nabízí **potěšení z tvorby**. Sama si zvolila šablonu se zvířaty, nijak dlouze ji nevybírala. **Dekoratívni fáze objektu**, kterým by v jejím případě mohl být vnímán celý list papíru, nacházíme v Příhodově klasifikaci v období **realistické kresby**. V jejím šabloně je vždy jeden zástupce rodu, nedochází tedy jako u Jáchyma k řešení druhu rodu. Nic méně díky šabloně se jí podařilo s naturalistickou přesností znázornit různé druhy zvířat.

Stejně jako u Jáchyma nešlo o spontánní kresbu podle své fantazie, ale o obkreslování šablony, a tedy zde se nabízí hravé potěšení z kresby linií. Jak sama konstatuje „*Né, to vybarvím potom.*“ Je zřejmé, že si nejprve užívá **kresbu linie** a až možná posléze bude objekt vybarvovat nebo jinak dotvářet. Během kresby tak vznikají jasné, zřetelné a barevné linie obrysů zvířat.

Tento druh kresby přináší hlavně Leontýně nejen potěšení kresby **varianty objektů**, ale také potěšení z **překvapení**. Jasně daný obrys výseku, se ale i během kresby může změnit. Posunutím šablony došlo tak ke změně kresleného objektu, ať již ke vzniku nové části zvířat („*Uuuu ten nosák, podívej Jájo!*“, „*Špíci, samý špíci!*“), nebo tělo zvířat bylo posunutím prodlouženo („*Ježiši ten má teda dlouhý tělo, no podívej, jak má dlouhý tělo...až k ocasu.*“), a výsledné nové proporce zvířátka hrdě hodnotí („*To je gepard ale!*“). Za povšimnutí jistě stojí **práce s barvami**, kdy každé zvíře na výsledné kresbě má jinou barvu. Lea si vybírala barvy podle své fantazie. To, že některé zvíře neodpovídá skutečnosti ji náramně bavilo a tedy přinášelo potěšení („*No růžovej , růžovýho lva. To sem nikdy neviděl. No to teda!*“, u jiného objektu uvažuje a srovnává s realitou „*Ale vebloud bych řekla, že je hnědej...juch!*“).

V průběhu tvorby se Leontýna nevěnuje jen své kresbě, ale sleduje i kamarády, kteří sedí s ní u stolečků. Kreslení bylo tedy pro ni i značnou příležitostí ke **komunikaci**.

Lea velmi lehce a snadno **komunikuje s vrstevníky**. Zde si je jistá a tvorba je jen jeden z podnětů ke komunikaci, ať již jde o pozorování tvorby kamaráda („*Hihi, ty tam máš hodně ptáků.*“), nebo o diskuzi nad reálnou barvou zvířete, nebo také hodnocení kresby ostatních („*Matyášek hezky maluje.*“), a dokáže také rozhodovat za ostatní („*Já vím Matyášku, potom si to doděláš.*“). Komunikovat o čemkoli s kamarády si užívá a má z toho velké potěšení. Po umístění šablony na čistý papír začala **komunikovat sama se sebou** („*Tak to bude tak...chichichi...to mám vybarvit hrocha nebo co o o o?*“) a pak si sama odpovídá („*A já nechci vybarvit celého hrocha...*“). Užívá si potěšení z vlastních úvah, které říká na hlas. Možná, aby vzbudila zájem o komunikaci s ostatními, ale dost možná ráda sama sebe i pobaví. To její časté až zpěvné zvolání („*No to tedy!*“) ji samotnou vždy rozesměje. V průběhu tvorby si Lea vzpomene na prožitý zážitek („*A pamatuješ, jak jsme u nás lítali? Hahaaaa...to bylo legrační.*“) Nakreslený detail na obrázku v ní vyvolal asociaci se vzpomínkou, kterou prožila s Matyášem. To potěšení, s někým něco sdílet a radovat se, bychom mohli nazvat jako potěšení **sdílení prožitků**.

Za pozornost jistě stojí i to, kdy si Leontýna vybírá fixy pro svoji kresbu, se kterými ráda manipuluje, jako je otevírání a zavírání víček, a také cílená práce se šablonou, která ji aspoň v určitých částech tvorby přináší potěšení z **pomůcek k tvorbě**.

V průběhu tvorby se z komentáře také dozvídáme, že Lea již disponuje jistými **školními znalostmi**, a tak Lea již bezpečně pozná písmeno L („*To je L! Myslim, že...když to takhle otočíš...tak to je L.*“), a svým kamarádům to hrdě sděluje.

Matyáš

V celém daném případě je Matyáš jediný, který kreslil podle své fantazie. Pravděpodobně již od začátku byla **výsledná kresba** zamýšlena jako dar. Dlouho se nezapojoval do rozhovoru ostatních, soustředil se na výsledek, kterým obdaruje tátu.

V průběhu **tvorby** Matyáš svoji kresbu moc nekomentoval. Zda Matyáš přesně věděl, co chce nakreslit, nevíme. Z kresby jeho záměr není patrný, můžeme tedy hodnotit výsledek jen na základě Matyášova komentáře („*Protože má červenou nohu.*“),

pravděpodobně tedy kreslil živého tvora, („*Jé, von má balónek*“, „*No...von takhle může lítat. Chichiii.*“), který za pomoci předmětu může lítat. Z dalšího komentáře je zřejmé, že modrý objekt v pravém dolním rohu je Modrý kůň. Podle Příhodovy teorie spontánní kresby by si Matyáš mohl při tvorbě užívat potěšení z fáze **prvotného obrysu**, kdy se snažil možná zachytit člověka, možná dokonce rytíře. Je ale také možné, že to, co chce zachytit teprve hledal a mohl se tedy nacházet části fáze **črtací experimentace**. („*Zprvu objevuje dítě takové spojení významu teprve s kresbou, záhy však význam kresbu předchází.*“, Příhoda 1977, str. 302)

Objekt se při tvorbě vyvíjel. Jako by Matyáš měl představu, co kreslí, ale když si Lea povšimne jeho kresby a komentovala ji, svůj původní záměr změnil („*Ťupky, ťupky, ťupky.*“ Dívá se na ťupky a po chvíli je přechmárá.).

Když Matyáš uvažuje nad svojí tvorbou, zda to bude nebo nebude drak, že kůň je modrý, tak můžeme uvažovat i nad **fantazírováním ve fiktivním světě**.

Výběr barev není tak jasně zřetelný jako u obou kamarádů, ale již jen díky jeho výroku „*Čekám na červenou.*“ je zřejmé, že volba barev byla pro něj důležitá – než aby ji nahradil jinou, raději si počkal na barvu, kterou potřeboval. **Práce s barvami** je tedy pro Matyáše důležitá a můžeme nad ní uvažovat jako nad samostatným dílčím potěšením.

Matyáš se ale nevěnuje jen kresbě, ale díky kamarádům se postupně přidává ke **komunikaci**, která se rozvíjí u stolečku, kde všichni tři kreslí.

Díky pozorování tvorby ostatních se také Matyáš zapojuje do **komunikace s vrstevníky**, kdy komentuje sám od sebe proces tvorby kamarádky („*A teď to stačí jen vybarvit.*“), nebo jeho upozornění („*Čekám na červenou.*“), jako by chtěl kamarády upozornit, že je teď na řadě a nikdo jiný ho nesmí předběhnout.

V průběhu tvorby jako by si potřeboval odpočinout od kresby a naváže **komunikaci s dospělou osobou**, v dané situaci s učitelkou. V té chvíli nekomunikuje ani nehodnotí kresbu, ale jeho myšlenky odbíhají jinam („*Já asi budu mít doma tisíc.*“, „*Protože náky už mám a náky budu mít.*“). Možná si vzpomněl na nějaký rozhovor či příslib z domova, možná od táty, pro kterého je výsledná kresba určená. Nabízí se potěšení ze vzpomínky nebo nad myšlenkou, že něco má a bude mít, které můžeme označit za **fantazírování o reálné minulosti i budoucnosti**.

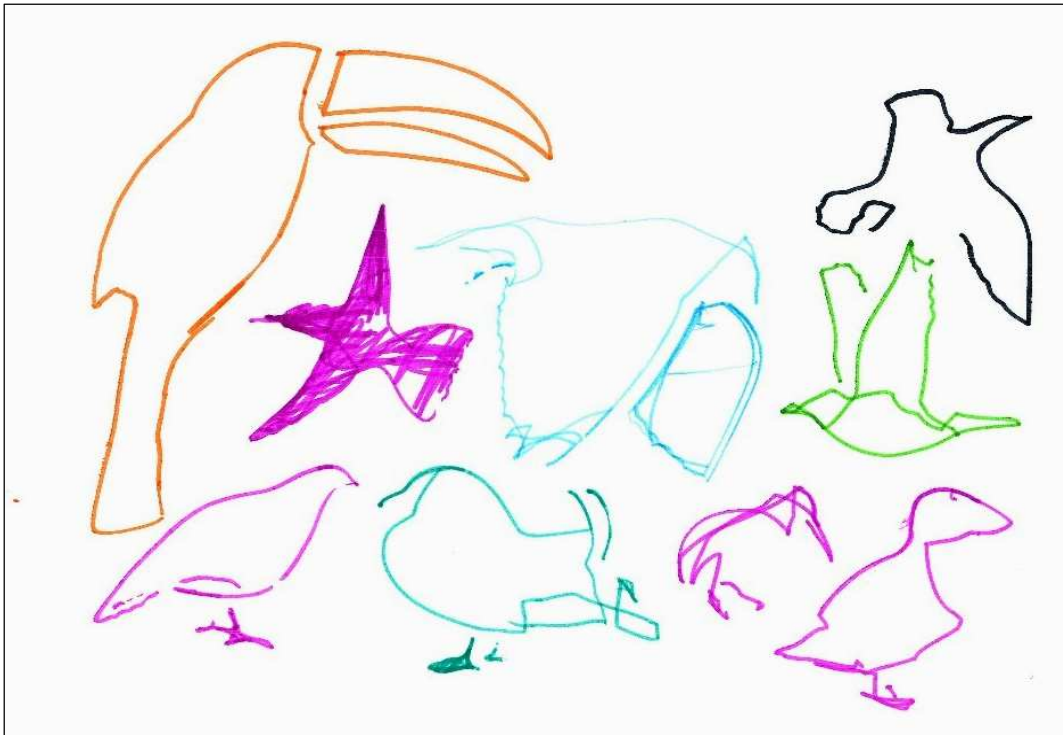
Při pozorování vlastní kresby, také dochází k **pochvalnému hodnocení** sebe samotného („*A víte, že já už umím ňáky číslo? Podívejte! To je číslo, vid'!*“), je na sebe hrdý a prožívá potěšení ze svého poznání, že již zná nějaké **školní dovednosti**, které se velmi často objevují u dětí před nástupem do základní školy, a kterými se děti mezi sebou rády chlubí.

Souhrn

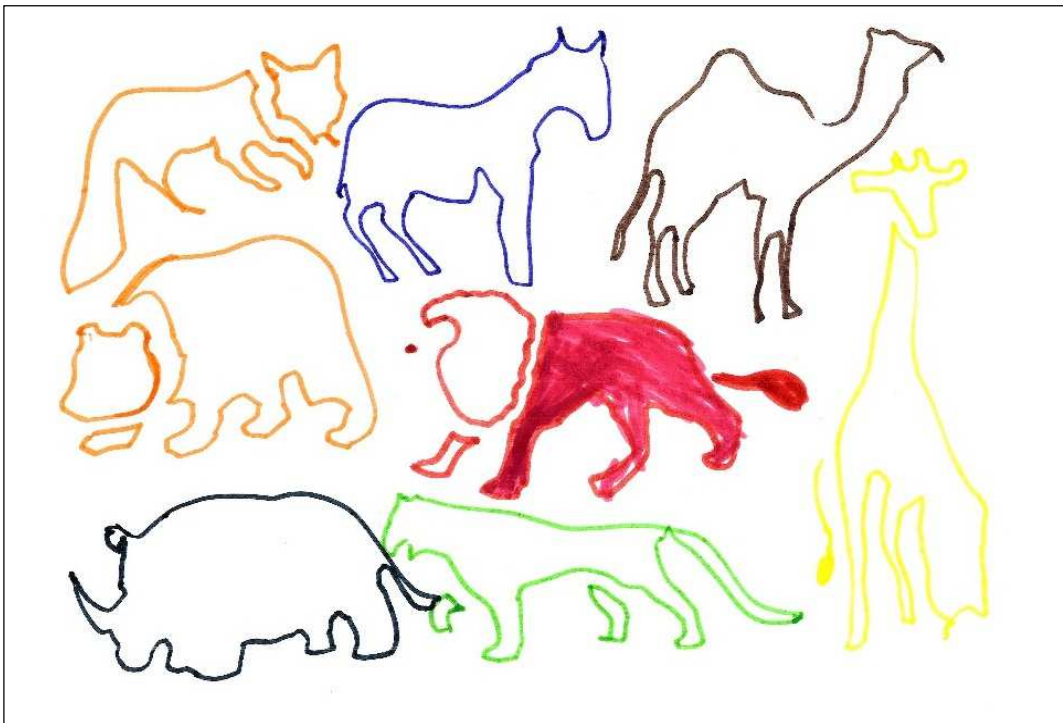
Dané situace se účastnili tři kamarádi – Jáchym, Lea a Matyáš, kteří ve školce v tomto školním roce tvoří silnou trojici kamarádů. V průběhu tvorby spolu velmi živě komunikovali a dalo by se říci, že si ji skutečně užili a dobře se bavili.

Jáchym s Matyášem pravděpodobně zamýšleli výslednou kresbou někoho obdarovat, Lea ji kreslila pro vlastní potěšení. Pracovala s fixy a šablonou zvířat a ta jí přinesla ne jedno překvapení. S Jáchymem porovnávali, kdo kolik už má obrysů, ale také se dokázali odpoutat od tématu kresby a možná si i na chvíli odpočinout, když si začali vyprávět své prožitky z předešlých dní. Matyáš se do komunikace zapojoval, ale nebyl hlavním iniciátorem. Oproti ostatním kreslil podle své fantazie a těšil se, až kresbu předá tátovi.

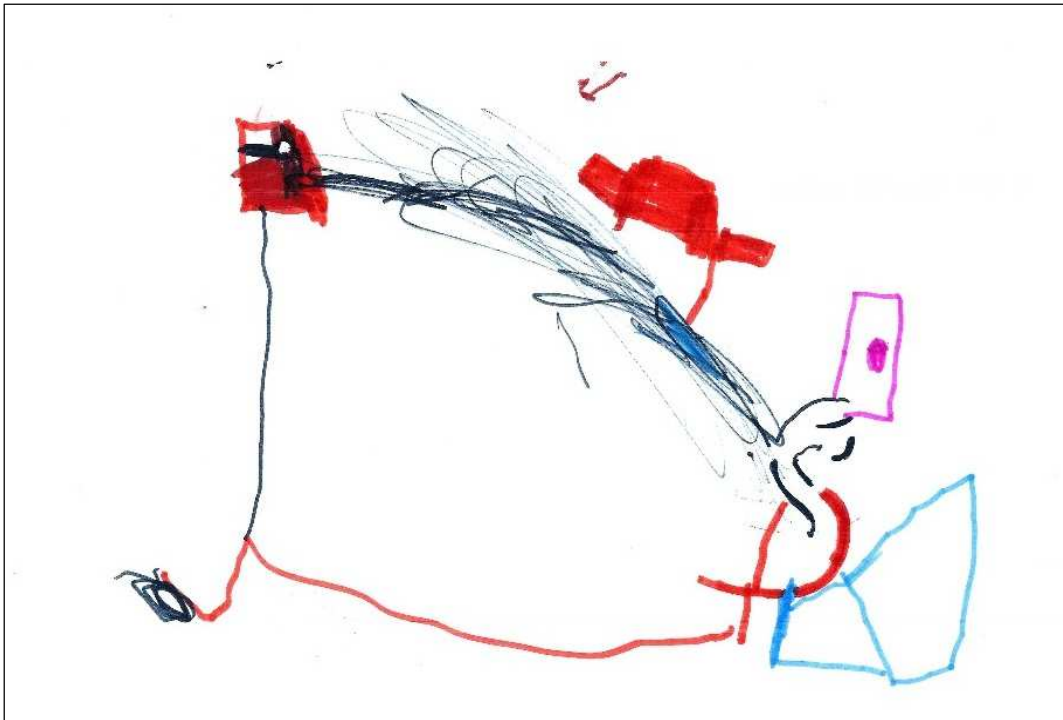
Ač každý kreslil sám, společná tvorba dokázala všechny tři spojit a nabídla jim rozmanitá potěšení, ať již v oblasti komunikace, z manipulace s pomůckami, tak i kresba samotná, při které došlo k novým potěšujícím překvapením.



Jáchym (5;1) Ptáci



Lea (5;4) Zvířata



Matyáš (4;5)

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 4.

Datum: 27. 9. 2016

Účastníci: Adéla (5;2), Jáchym (5;1)

Adéla (5;2)

Vyrůstá v neúplné rodině, žije s matkou a prababičkou, sourozence nemá. Občas jí navštěvuje babička a děda, otce vídá velmi sporadicky. Na základě neurologického vyšetření, vyšetření pedopsychiatrem a vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny má diagnostický závěr: ADHD syndrom, agresivita, impulzivita, poruchy chování. Je medikována.

Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Přes svoji živost, velkou spontánnost a občasnou nepředvídatelnost, velmi ráda vyrábí a kreslí. U kresby se dokáže dlouho soustředit, tužku drží v pravé ruce v dlani, úchop je křečovitý. Kresba jí přináší potěšení, po většinu času si u kreslení zpívá nebo brouká. Její kresby jsou živé, plné barev.

Jáchym (5;1)

Vyrůstá v úplné běžné rodině, má staršího bratra (8let). Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, zde má několik kamarádů. Kresbu sám aktivně nevyhledává, ale rád se přidá, pokud již někdo z dětí kreslí. Není vůdčí typ, jako oporu pro své názory hledá u kamarádky, která je v jejich přátelství dominantní. Tužku drží v pravé ruce.

Popis situace

Adéla přichází ke stolečku po poledním odpočinku v ne úplně dobré náladě. Nespala, nechtěla poslouchat pohádku čtenou učitelkou, chtěla by jít běhat ven. Po dohodě s učitelkou, že ven jít sama nemůže, bere si papír a fixy, usedá ke stolečku, u kterého sedí sama. Začne kreslit – oranžovou hlavu, oči, ústa, tělo, uši. Po chvíli si začíná povídat se svojí

vznikající kresbou: „Nevim, jaký budeš mít šaty...kytičkový, no, budeš je mít takovýhle, takovýhle nádherný, kytičkový. Budeš je mít nádherný.“ Povídá si dál se svojí kresbou, ale šaty kytičkami nezdobí: „Teda to je výborný.“ Prohlíží si fixy, vybírá z barev. Před výměnou barev každou fixu pečlivě uzavře víčkem. Začíná si zpívat: „*Já chci dělat krásnou princeznu. Mňau mňau mňau čičáčííí, mňau mňau mňau čičáčííí.*“ Vybarvuje uši. Odmlčí se. Dál sedí tiše, kreslí a soustředí se na kresbu: „*Mňau mňau mňau...mé mé méé...mňau mňau...hm hmm hmmm...*“ „*Hele, ona má křídla, chá chááá.*“ Uplynou necelé čtyři minuty a ke stolu přichází Jáchym. Adéla zvedne hlavu a hovoří k němu: „*Já si ji namaluju i z druhé strany.*“ Mluví zpěvně, otáčí papír a začíná s druhou kresbou. Jáchym na to reaguje také zpěvem: „*A já budu...*“ zadívá se na fixy a přitáhne si je blíž k sobě: „*Bude to pěkně tady.*“ Začnou se přetahovat o kelímek, kde bude umístěn. Jáchym si povídá sám se sebou: „*Si namaluju jinej domeček. Hezký to bude. Zelenou (prozpěvuje si) ...zelenááá barvičkaaa.*“ Adéla kreslí kočičí vílu, přikresluje ji závoj, plášť a začíná kreslit druhou, menší. Opět si začne prozpěvovat: „*Mňau mňau mňau...*“. Jáchym se zadívá na kresbu Adély: „*Co to je jako? Číča?*“ Adéla odpovídá: „*Jooo*“ směje se. „*Vílová!*“ Jáchym si pro sebe něco šeptá, pozoruje svoji kresbu, soustředí se: „*Tahle je stará. Tahle je nová.*“ hodnotí fixy, vybírá tu pravou pro svoji kresbu. Adéla po odmlčení začíná komentovat další prvek na své kresbě: „*To je kopeček.*“ Kreslí zelený kopec s malým panáčkem. Dále kreslí detaily, oba se odmlčí. Jáchym hodnotí pro sebe: „*Tady kreslím, nepřetahuju.*“ „*Mňau mňau mňau mňau mňau*“ prozpěvuje si Adéla: „*Na na nááá...hm hm hmmm.*“ Jáchym ovlivněn Adélou si také začne prozpěvovat: „*Já si vybarvuju, já si vybarvuju...*“ Adéla přestává kreslit. Zvedne hlavu a pozoruje Jáchymovu kresbu: „*To není balón.*“ Ukazuje Jáchymovi do kresby: „*Hele!*“. Aniž by Jáchym reagoval na Adély dotaz ohledně balónu, začnou se dohadovat o fixách, která je stará a která nová. Jáchym se snaží dovolat svoji kamarádku Leu, aby ho podpořila v jeho názoru, se kterým Adéla nesouhlasí. Po chvíli přicházejí i další děti, které usedají ke stolečku. Rozhovor již není jen o fixách a kresbách, které děti tvoří. Ostatní odvádějí pozornost kreslířů, ti občas reagují a dál dokreslují své kresby. Nakonec se strhne velká diskuze o komárech, kdo koho kdy kousnul. Kreslíři dokončí své kresby a odkládají je na učitelský stůl, dál je nehodnotí ani nekomentují.

Adéla

V daném případě **výsledná kresba** jako by Adéle nabízela jen to potěšení, že ji mohla odložit na učitelský stůl (dál ji nehodnotí ani nekomentuje).

Základním potěšením je zde samotná **tvorba**. Podle Příhodovy vývojové klasifikace by si Adéla při tvorbě mohla užívat potěšení nejen z fáze lineárního náčrtu (když se prvotní obrys stabilizuje v dlouhodobějším horizontu a začíná vytvářet obecnou podobu některého rodu předmětů), ale dokonce z **počátků fáze realistické kresby** (a možná i s prvkem naturalistické kresby, v perspektivně zmenšeném kopečku s panáčkem – viz dále). Byť dolní končetiny a zprvu i horní končetiny, trup a krk zprvu kreslí jen jednou čarou.

Na druhé straně kreslený **objekt se při tvorbě vyvíjí** – a to jak to označující, tak to označované. Zprvu nakreslila hlavu, která mohla být jen lidské princezny (s ušima po stranách a nikoli na vrchu hlavy a kočičího tvaru). To, že princezna bude kočičí, resp. že půjde o kočičí vílu, resp. vílu (s křídélky), objevila až v průběhu tvorby. Dle Příhody by si děti vlastně již od fáze prvotního obrysu (do níž dítě vstupuje díky druhému kvalitativnímu zvratu, při němž význam předchází kresbu, a to opakovaně; to však jen v krátkodobém horizontu, neb dítě prvotní obrys zapomíná a vytváří nové a nové obrysy) měly užívat potěšení z toho, že význam předchází kresbu. Adéla však jakoby si i v této pokročilé fázi užívala potěšení i z toho, co objevila ve fázi tematického zvýznamňování produktů črtací experimentace. Adéla jako by předem neměla jasné to, jaký bude mít kresba význam, co bude tím označovaným, a podle toho tvořila označující. Dobírala se označovaného postupně, jak označující rozpracovávala dílčími grafickými útvary.

Když Adéla říkala: „*Já si ji namaluji i z druhé strany.*“ Použila formulaci příznačnou pro záměr **opakování**. Ty tři kočičí víly určitě poskytl potěšení z opakování téhož (dle Příhody vlastně objevené při přechodu k fázi lineárního náčrtu z fáze prvotního obrysu). Potěšení však jistě poskytl i tím, že nestvořila tři identické objekty, ale **varianty objektu**.

Do druhé kresby Adéla nakonec dotvořila ještě kopeček a na jeho vrcholu panáčka. O tom, co tento grafický útvar označuje a v jakém vztahu je k vílám, se z Adéliných komentářů více nedozvídáme. Rozhodně nejde o další variantu objektu „kočičí víla“. Ale asi nejde ani jen o další samostatný objekt, umístěný do kresby bez jakéhokoli vztahu k těm

dvěma předchozím, když je umístěný mezi nimi. Možná, že si Adéla užívá i potěšení z tvorby **konfigurace objektů**.

Možná, že třeba zcela nevědomky mezi větší kočičí vílu a menší kočičí vílu umístila mužskou postavu. A vzhledem k její rodinné situaci by muž mohl být spíše otec než dědeček. Patřil by však nějak více k větší mamince, byť by byl od ní vzdálený v prostoru (vyjádřeno perspektivním zmenšením). Oddělenost od Adély by pak mohla zdůrazňovat ještě fialová obloukovitá čára od úpatí kopečku. Možná tedy, že si v tvorbě Adéla užila i potěšení ze ztvárnění **osobně zajímavého tématu**, které je problematičtější a komplikovanější než dívčí fantazijní identifikace s kočičí vílou.

Varianty objektů nespočívají jen v detailech (např. bez pláštěnky vs. s pláštěnkou; bez závoje či vlasů vs. se závojem či vlasy atd.) a jejich tvarů (např. sukni), ale též barev. **Práci s barvami** by šlo chápat jako další relativně samostatné dílčí potěšení, které si Adéla při tvorbě užívá. V daném případě pak zřejmě nespočívá ve snaze o naturalistickou věrnost barev vůči realitě. Spíše jde o dekorativní pestrost, rozmanitost (např. hlava jednou oranžova, jednou žlutá, jednou fialová; a u panáčka zelená, jako celá jeho postava). Což docela dobře odpovídá fantazijnímu světu víl.

V daném případě kreslení se Adéla nevěnovala jen tvorbě či nějakému využití výsledné kresby, třeba jen v představách. Kreslení pro ni bylo též příležitostí ke **komunikaci**.

Nejméně komplikované je asi potěšení z **komunikace se sebou samotnou**. To její povídání: „*Já chci dělat krásnou princeznu.*“ či „*Hele, ona má křídla, cha cháááá.*“ svědčí o tom, že si je při tvorbě schopná dělat společnost sama sobě. A jako aktivita je tvorba jistě bohatší inspirací pro komunikaci se sebou než povídání si o tom, že chci jít běhat ven a místo toho mi nabízejí spánek, pohádku čtenou učitelkou, nebo informaci o tom, že ven jít sama nemohu.

Komplikovanější je asi **komunikace s přítomnými vrstevníky**, konkrétně s Jáchymem. Při té může dojít nejen ke komentování vlastní tvorby (např. „*Já si ji namaluji i z druhé strany.*“ či „*To je kopeček.*“), ale i ke zpochybňování tvorby objektů u vrstevníků („*To není balón.*“ Ukazuje Jáchymovi do kresby: „*Hele!*“), ke zpytování její kresby

vrstevníky (Jáchym se zadívá na kresbu Adély: „*Co to je jako? Číča?*“), nebo k zapředení rozhovoru o něčem, co s tvořeným či tvorbou nesouvisí (když přišly další děti a strhla se diskuse o komárech).

Adéla nekomunikuje jen se sebou či přítomnými vrstevníky, ale i s kresbou („*Nevím, jaký budeš mít šaty...kytičkový (...)*“). Vlastně ji tak oživuje. Vlastně tak rozehrává komunikaci s objektem, stejně jako když děti oblékají panenky, nebo můžeme tuto komunikaci přirovnat ke každodenní situaci oblékání dětí v mateřské škole, kdy učitelky pomáhají dětem a celý proces oblékání popisují, komentují. A možná, že si Adéla užívá i dvojrole, že k ní kočičková víla, jejími ústy i promlouvá, a to opakovaně („*Mňau mňau mňau číčačíí, mňau mňau číčačíí.*“ atd.). Adéla si tak při tvorbě a komunikaci se sebou a s přítomnými vrstevníky užívá i potěšení z **fantazírování ve fiktivním světě** (vs. fantazírování o reálné budoucnosti či vzpomínání na reálnou minulost).

Když Adéla promlouvá, tak někdy a opakovaně v podobě **prozpěvování**. Potěšení by to mohlo být podobné, jako když si lidé zpívají u práce. Nejde však o písničky kompenzující otupující únavu z rutinní práce. Spíše se nabízí analogie k opeře, ve které zpěv umocňuje citovou stránku libreta.

Za úvahu stojí případ, při kterém se Adéla přetahovala s Jáchymem o to, kde bude umístěn kelímek s fixy (v reakci na Jáchymovo „*Bude to pěkně tady.*“). Možná, že jde jen o vyjednání toho, aby na fixy dosáhli oba co nejpohodlněji. Možná, že si při tvorbě atd. udělala Adéla s Jáchymem malou přestávku na to, aby si užili potěšení z dětského škádlení, **hravého přetahování o moc**.

Za pozornost stojí i to, kdy Adéla přerušuje tvorbu atd. a věnuje pozornost fixám při výměně barev. Prohlíží si je a před výměnou každou pečlivě uzavře víčkem. Zřetelné je očekávání „cvaknutí“, které dává jasně najevo, že fixa je bezpečně uzavřena. Analogie s milovnicí oddělení papírnictví či jiných nástrojů v obchodních domech je nasnadě. Adéla si zcela jistě užila i nějakou tu chvíli relativně samostatného samoučelného potěšení z **pomůcek k tvorbě**.

Jáchym

Ani Jáchym si nedopřává nějakého zvláštního potěšení z **výsledné kresby**. Také ji jen odkládá na učitelský stůl.

Základním potěšením je i u Jáchyma **tvorba**. Podle Příhodovy kategorizace si při tvorbě užíval potěšení z **lineárního náčrtu**. Je zde zobrazen dům s charakteristickými znaky, jako jsou okna, dveře s klikou, komín a anténa. Kresba je omezena na pár čar a představuje zástupce rodu předmětu, objekt je stabilizován. Z Jáchymovi výpovědi se nedozvídáme, zda jde o konkrétní dům (například dům jeho rodiny). O realistickou kresbu tedy ještě pravděpodobně nejde, i když konkrétní prvek jakým je anténa, by toto tvrzení mohl vyvracet. Když Adéla ukáže během kresby Jáchymovi do kresby a pronese („*To není balón.*“), ukazuje na dům. Dům se svým tvarem balónu nepodobá, ale jelikož Adéla vidí Jáchymovu kresbu vzhůru nohama, je možné, že určitou podobnost spatřuje a Jáchymovo prvotní konstatování („*Si namaluju jinej domeček. Hezký to bude...*“), tímto potvrzuje.

Při kresbě se Jáchym soustředí na **pečlivé senzomotorické vedení čar** („*Tady kreslím, nepřetahuju.*“). Tedy na druh potěšení, který dle Příhody objevil již ve fázi črtací experimentace, kdy grafické objekty pro dítě zatím nic nezobrazují. Vývojový rozdíl mezi prostým, nespoutaným senzomotorickým vedením čáry a Jáchymovým pečlivým, uvědomělým úsilím o to, aby nepřetahoval, však je zřejmý.

V průběhu vývoje tvorby si pohrává s fixy. Pečlivě si vybírá barvy, to jeho prozpěvování nad zvolenou barvou („*...Zelenou ...zelená barvičkaaa.*“), a skutečně vybírá a bere do ruky zelenou barvu a kreslí s ní trávu. Potěšení z **práce s barvami** je tedy zřetelné. A dalo by se uvažovat o tom, že volba barev odpovídá spíše snaze o naturalistickou věrnost než o dekorativní pestrost.

Za pozornost stojí nejen Jáchymova tvorba, ale též to, že tvorba i Jáchymovi nabídla prostor ke **komunikaci**.

Při manipulaci s předměty, konkrétně fixy, je Jáchym sdílný a předměty třídí. V průběhu třídění **komunikuje sám se sebou**, a aniž by to byl jeho cíl, provádí předmatematickou činnost umocněnou verbálním hodnocením a to konkrétně („*Tahle je*

stará. Tahle nová.“) a sebehodnocení („*Tady kreslím, nepřetahuju.*“) je do jisté míry školním hodnocením. Možné je jeho ovlivnění starším bratrem, který již chodí do školy, a jsou na něho doma kladeny školní požadavky, se promítá do tohoto **pochvalného sebehodnocení**, při kterém se usmívá a přináší potěšení z dobře vykonaného úkolu.

Adéla s jeho hodnocením u určitých barev nesouhlasí a tato **komunikace s vrstevníkem** není pro Jáchyma jednoduchá. Díky své spíše uzavřené citlivé povaze nenachází moc argumentů, jak svůj názor potvrdit a druhého vyvrátit. Svoji pozici ve třídním kolektivu ještě hledá.

Prozpěvování, které pro Jáchyma nebývá typické, se objevuje hned na začátku jeho tvorby a opakuje se i později. Rád se přidá k Adély stylu komunikace, sám poznává toto potěšení u kresby. Prozpěvování posouvá kresbu dál, možná napomáhá Jáchymovi v rytmu kresby, udává tempo vedení čáry po papíře a mohlo by více umocnit citový prožitek v tvorbě samotné. Při prozpěvování: „*Já si vybarvuju, já si vybarvuju...*“ se ve slovní spojení opakuje jakoby refrén písně, zřejmá je rytmizace, kladení důrazu na jednotlivé slabiky slov.

Stejně jako u Adély stojí za povšimnutí případ přetahování o kelímek s fixy. Možná však, že z Jáchymovy perspektivy dítěte, které si svou pozici v třídním kolektivu teprve hledá, nešlo ani tak o **hravé přetahování o moc**, ale spíše o snahu upevnit svoji pozici. Po usednutí ke stolu při vyjednávání o umístění kelímků možná chtěl být dominantní, mít nad Adélou navrch, anebo možná chtěl na sebe pouze upozornit a tímto gestem říct „Pozor! Jsem tady!“

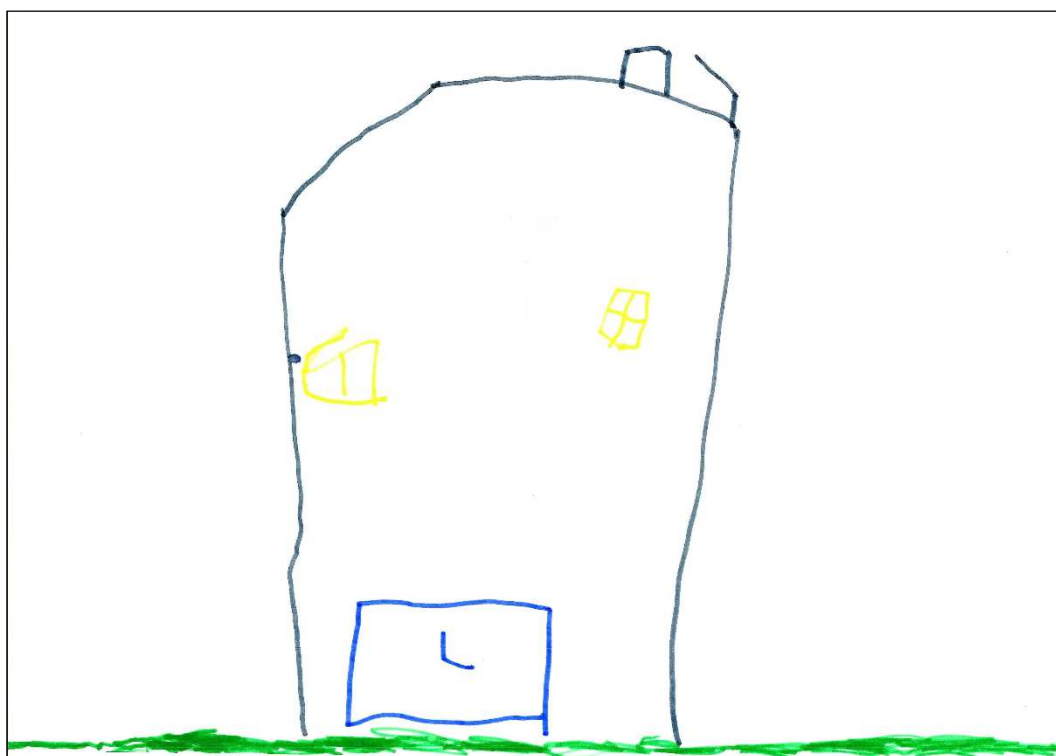
Co si opravdu užíval, bylo třídění pomůcek. Každou fixu uchopil, prohlédl a vyzkoušel. Již jen vizuální pohled mu stačil na vyhodnocení, zda fixa ještě kreslí nebo ne. Kvalitu fix také hodnotil verbálně: „*Tahle stará. Tahle je nová.*“ Potěšení z pochopení stavu kvality fix se tedy odráželo v praktickém třídění **pomůcek k tvorbě**.

Souhrn

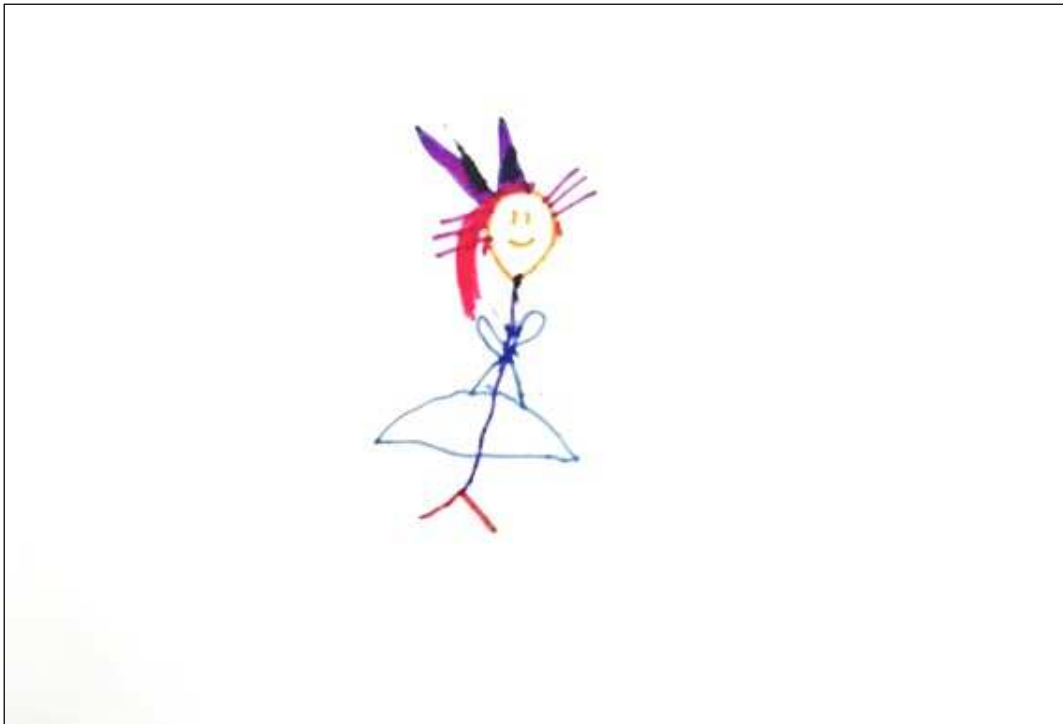
Adéla chtěla jít běhat ven, ale nebylo jí to umožněno. Nabízená odpočinková aktivita, jakou byl poslech knihy, jí nezaujala, naopak, byla rozmrzelá z neumožnění jejího přání. Daný příklad kreslení, jí ale přinesl potěšení, pomohl zapomenout na počáteční nepohodu a

Adéle se tedy díky kresbě změnila nálada. Jáchym nepatří mezi časté kreslíře, ale v dané situaci by se dalo říci, že mu Adéla jako by zbyla. Neměl k sobě žádného jiného kamaráda, a než aby seděl u stolu sám, bude si s Adélou raději kreslit.

Adéla s Jáchymem v běžných hrách nejsou kamarádi, kteří by se vyhledávali. Adéla je díky své občasné výbušnosti a nevyzpytatelnosti pro Jáchyma nečitelná, který je naopak spíše uzavřenější. Jsou členy jednoho kolektivu, kteří se respektují, svoji pozici upevněnou a jasně stanovenou v něm nemají. Daný případ kreslení nabídl nejrozumnější druhy potěšení, dokázal změnit náladu a kresba tak jim napomohla k přátelské interakci, díky které by možná jinak mezi nimi nedošlo.



Jáchym (5;1) - Dům



Adéla (5;2) – Kresba č. 1 Kočičí víla



Adéla (5;2) – Kresba č. 2 Kočičí víly

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 5.

Datum: 2. 11. 2016

Účastníci: Simona (5;4), Gabriela (4;8)

Simona (5;4)

Vyrůstá v úplné rodině, je nemladší ze tří sourozenců, mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Má ráda veškeré výtvarné a tvořivé činnosti, chodí na kroužek keramiky. Je přátelská, veselá, ráda vymýšlí nejrůznější legrácky pro své kamarády. Tužku drží v pravé ruce bez obtíží.

Gabriela (4;8)

Vyrůstá v úplné běžné rodině, má staršího bratra (6 let), který také navštěvuje mateřskou školu. Je velmi komunikativní, má ráda kolektiv dětí, pro svého bratra v mateřské škole je oporou. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. U volné kresby tráví hodně času, ale také ráda staví z kostek a hraje si s kluky, se Simonou si obvykle nehraje. Tužku drží v pravé ruce v křečovitém úchopu.

Popis situace

Po odpolední svačině Simona zůstává u stolečku, bere si papír a barevné fixy, sedí u stolu sama. Fixy vyskládá podle barev na stůl, pečlivě vedle sebe řadí odstíny modré, zelené, červené atd. pozoruje barvy: „*Mám udělat jeden barevný papír?*“ Ticho. Nikdo neodpovídá: „*Mám udělat jeden barevný papír? Gábi?*“ Holčička Gábina se zvedne od druhého stolu, kde svačí, jde k Simoně, zadívá se na vyskládané fixy a odpovídá: „*Tak jo!*“ a jde zpět ke svačině. Simona zůstává dále sama u stolu a začíná kreslit a povídá si sama se sebou: „*Černou budu dělat proužky.....Já tady maluju, když to Gabča chtěla.*“ Černou fixou kreslí malé obloučky na rohy, následně rozděluje papír na čtyři části, jakýsi kříž. Dál si povídá sama se sebou: „*No, co je? Ted' maluju hnědou. Á fuj, mně se to lepí na prst. Hlavně u těch*

růžků, tam je to těžký ... udělám to barevný.“ Na chvíli se odmlčí, stále je u stolu, se svojí kresbou a fixy, sama. Kreslí hnědou fixou, vybarvuje jednu z částí. Dokreslí hnědou, pečlivě fixu uzavírá, odkládá na stůl a vyměňuje ji za modrou. Mlčky vybarví modrou část, pak modrou mění za růžovou, a nakonec za zelenou: *„Modrá, zelená a růžová ... to není moc vidět, no. Mám to Gábi!“* Simona uklízí fixy zpět do kelímku, kelímek nechává stát na stole, bere kresbu a pokládá ho učitelce na stůl. Gábina se jde podívat na kresbu: *„Simi, už to máš, jo? Tak já taky jdu kreslit.“* Simona si bere stavebnici a sedá si ke druhému stolečku, než u kterého teď sedí Gábina, která si sedla na stejné místo, kde před chvílí seděla Simona. Gábina promlouvá sama k sobě: *„Tak já taky budu dělat barvy.“* Simona se otáčí směrem ke Gábině a ptá se: *„Co si maluješ?“* Gábina odpovídá pobaveně: *„Ty víš co? No barvy přeci.“* Vybarvuje růžky na papíře – postupně fialový, zelený, oranžový a růžový. Zkoumavě si prohlíží pestrou nabídku fix. Najednou se zarazí a vyděšeně hodnotí: *„Něco jsem tam zapomněla udělat!“* ... *„Tak to udělám jinou, šedivou.“* A na papír kreslí kříž, který rozděluje kresbu na čtyři části. Začíná vybarvovat modré pole. Chvíli kreslí, zastaví se a začne dělat ťupky: *„Hm, tahle modrá už nemaluje. Musím to zase přemalovat!“* Bere do ruky tmavší odstín modré: *„Ty, ty jedna fixo!“* Zlobí se na první fixu, která přestala kreslit. Po chvíli: *„Ani tahle nemaluje moc. Hm. Já se snad z toho zblázním!“* ... *„Hm, ještě ale může malovat!“* Vrací se zpět k původní světle modré *„Tak tady ta teda fakt nemaluje.“* Odkládá modrou a bere do ruky zelenou a začíná barvit další pole. Pečlivě vybarvuje: *„Ta barví dobře.“* Pochvaluje si a vybarvuje dál. *„Už skoro mám tu zelenou. Jedna, dva, tři. Už jen tři musím vybarvit.“* Odkládá zelenou a vrací se k šedé barvě. Jedno pole rozděluje na dvě menší. *„Ó, ježiši marjá, tak teďka šedivou.“* Pečlivě vybarvuje šedé pole. *„Aaaaaaaa. Já už budu mít jenom dvě. Dvě, co mám barvit.“* Stále si povídá sama se sebou a hodnotí práci na kresbě. Ke stolečku přichází Simona: *„Už máš jenom dva, to je hodně.“* Gábina odpovídá: *„Nééé, to je málo.“* Ke stolečku také přichází Ondra, Gábiny bratr, *„Co to děláš, Gábi?“* Gábina odpovídá rozhodně *„No, barevný papír to bude!“* Ondra se Simonou odchází a Gábina pokračuje ve vybarvování. Po chvíli za Gábinou opět přichází Simona a Gábina ji říká: *„Chceš se dívat? Se dívej.“* Simona ji pozoruje a ptá se: *„Ještě ty dva?“* Gábina odpovídá: *„Jooo, to musím! Takže to musím dělat trochu rychle. Jakou barvu si vyberu?“* Do ruky bere hnědou barvu. Simona ji tiše pozoruje, Gábina pečlivě kreslí hnědou fixou a říká: *„Já už budu mít jenom jednu pak.“* Simona odchází, Gábina vyměňuje hnědou

za tmavě zelenou. Sama tiše vybarvuje poslední část své kresby. Když je kresba hotová, zavře fixu, pečlivě je uklidí a kresbu překvapivě jde dát učitelce, která do tvorby ani rozhovoru dětí po celou dobu nezasahovala, jen byla s dětmi v jedné místnosti „*Kláro, to je pro tebe.*“

Rozbor situace

Simona

Možná že v prvopočátku si chtěla Simona **výslednou kresbou** dopřát potěšení z toho, že ji daruje někomu dalšímu. Tou svojí otázkou: „*Mám udělat jeden barevný papír?*“ možná už chtěla vzbudit u Gábiny zájem a posléze jí hotovou kresbu věnovat. Ale nestalo se tak.

Základním potěším je zde **tvorba** samotná. Nebyla však iniciována žádnou z Příhodou rozlišovaných fází zacházení s grafickým útvarem a jeho významem. Výsledná kresba neměla označovat a neoznačuje barevný papír, ale stala se skutečně barevným papírem. Při tvorbě si tedy Simona na první pohled užívala především práci s barvami.

Stojí za to vyčlenit potěšení ze samotné **práce s barvami**. Volba hnědé, modré, zelené a růžové může být náhodná, možná jsou to barvy, které Simona málo používá při jiných kresbách nebo je jen chtěla vyzkoušet, jak budou vypadat vedle sebe. Černou barvou nakreslila linie a jako první barvu pro vybarvení pole zvolila hnědou. Hnědé pole je také nejvíce vybarvené.

Jako relativně samostatné pak lze vyčlenit potěšení z **pečlivého senzomotorického vedení čar**. K zabarvení plochy využívá **opakování** (čáry stejného tvaru, délky a orientace) i **varianty**, nikoli však objektů (ve smyslu grafického útvaru, který něco zobrazuje), nýbrž jen grafických útvarů. A povšimnout si lze, že tímto potěšením se Simona v průběhu tvorby nasytí natolik, že při růžové už zabarvení plochy jen naznačí.

Barevné plochy jsou pak ohraničené rovněž grafickými útvary (čarami). V souhrnu pak vytváří abstraktní **konfiguraci**, ale ani tato konfigurace nic nezobrazuje. Její funkce je tedy dekorativní, resp. ornamentální (lineární geometrické členění). Konfigurace lineárně ohraničených barevných ploch dává papíru pěknou podobu. Základ potěšení z **dekorace**

předmětů Simona vlastně musela objevit již ve fázi črtací experimentace, když děti „dekorují“ nejen čtvrtky papíru, ale též stěny, podlahy, dveře, nábytek atd. Dle Příhody však na rozdíl od primitivního člověka nerozvíjí děti ornamentální dekoraci přímo z črtací experimentace, ale až po prvních fázích figurálního zobrazování souběžně s fází realistické kresby (viz Příhoda 1977, s. 306). V případě Simony však nešlo o to, že by dekorovala zobrazovaný předmět v grafickém tvaru, který jej zobrazuje, nýbrž že si při tvorbě dopřávala potěšení přímo z dekorace předmětu, papíru.

Její lehce nejistá **komunikace s vrstevníky** se v průběhu tvorby moc nevyvíjela, posun sledujeme až u kresby Gábiny. Simona byla u stolu sama a do komunikace, vlastně dalo by se říci hry, přizvala Gábinu. Její prvopočáteční neadresné zvolání: „*Mám udělat jeden barevný papír?*“ nikoho z přítomných vrstevníků neoslovilo. Po druhé, kdy adresně oslovila Gábinu, se již dočkala odpovědi. Pro její volbu kresby bylo utvrzení: „*Tak jo!*“ velmi důležité. Potěšení z úspěšného navázání kontaktu s vrstevníkem a dokázat nadchnout pro tvorbu i někoho dalšího se mohl stát pro ni samotnou hnacím motorem. **Komunikace se sebou samotnou** ji přineslo potěšení, ale možná by raději neseděla u stolu sama, ale s kamarádkou. „*Já tady maluju, když to Gábi chtěla.*“ můžeme vnímat i jako jakýsi povzdech, možná přání, aby se Gábina přidala.

Samotné prvopočáteční řazení fix vedle sebe mohlo vyvolat potěšení z **pomůcek k tvorbě**. Pestrá škála barev a jejich řada odstínů, zkoušení, jak na nás působí konkrétní barva pokaždé jinak podle toho, jakého má souseda, poznávání a jakési vnitřní vzrušení kolik že daná barva může mít odstínů, je přeci naprosto fascinující.

Gábina

Po ukončení Simony kresby se přidává Gábina, jako by převzala štafetu v této hře. Motiv kresby byl tedy jasně daný, Gábina měla vzor, který chtěla dodržet a úkol převzetí štafety splnit až do konce. Její **výsledná kresba** možná byla již v prvopočátku zamýšlena jako **dar** pro někoho dalšího, kdy po ukončení kresby bez zaváhání darovala kresbu učitelce („*Kláro, to je pro tebe.*“).

Samotná **tvorba** je zde důležitým potěšením. Tak, jako v případě Simony je zde při tvorbě podstatné potěšení z **dekorace předmětu**, a pak z **práce s barvami** a z **pečlivého senzomotorického vedení čar**. Toho posledního potěšení si Gábina dopřává více jak Simona. I v případě vzdorujících modrých fix se snaží. V průběhu tvorby Gábina vede fixkou po papíře dlouhé táhlé jednotlivé linie, nebo rychle črtá a snaží se pečlivě vybarvovat, ale také zkouší kreslit jen „tupky“. Zkrátka zkouší různé možnosti, jak vyplnit plochu. Můžeme tedy uvažovat o možném potěšení z **objevování možností zaplnění plochy**.

Samotná tvorba nabídla Gábině i prostor ke **komunikaci**. Simony otázka: „*Co si maluješ?*“ Gábinu zjevně pobavila. Pro ni samotnou to přeci bylo jasné, jaký má úkol, a tak Simony otázku mohla vnímat jako jakýsi vtip.

Komunikace s vrstevníky nad vznikající kresbou („*Chceš se dívat? Se dívej.*“), se postupně vyvíjela jako kresba samotná („*Já už budu mít jenom jednu pak.*“), až do úplného závěru, kdy předává a věnuje svoji kresbu překvapivě učitelce, která po celou dobu byla ve třídě, ale do komunikace nezasáhla.

Komunikace s sebou samotnou („*Hm. Já se snad z toho zblázním*“) a také hodnocení kvality fix („*Hm. Tahle modrá už nemaluje...*“ nebo „*Ta barví dobře.*“) byla bohatší a pestřejší než u Simony. Ať tak nebo tak, jsou obě dvě roviny komunikace pro Gábinu velmi příjemné a přinesly ji potěšení.

Ale tím to pro ni nekončilo. Zvolání: „*Ty, ty jedna fixo!*“ představilo, že je Gábina schopna komunikovat i s předměty. Začala si povídat s fixkou, která přestávala barvit a ta ji na chvíli pozlobila. Možná, ji už chyběla společnost vrstevníka, a tak jednoduše promlouvala k předmětu, který tím ve své fantazii oživila. Byť šlo jen o kartičkou epizodku a neoživila kreslený objekt, přece jen bychom mohli uvažovat o potěšení z **fantazírování ve fiktivním světě**.

Ve verbální komunikaci se často objevilo **hodnocení a určování počtu** „*Aaaaa. Já už budu mít jenom dvě. Dvě, co mám vybarvit.*“ nebo v situaci, kdy Simona hodnotila: „*Už jenom dva, to je hodně.*“ a Gábiny reakce: „*Nééé, to je málo!*“ Rozlišení, co je hodně a co málo v rámci celku rozděleného na čtvrtiny, je velmi subjektivní záležitostí, ale pro obě

potěšující, že už vědí, co je hodně a co málo. Gábíně se dva ze čtyř zdálo být málo a Simoně to stejné připadalo jako hodně.

Souhrn

Simona si začala hrát s barvami, kreslit začala sama, ale díky své výzvě dokázala navázat kontakt s vrstevnicí a v ní vzbudit zájem o kresbu. Možná již v samotném začátku uvažovala nad kresbou jako nad darem, ale souhlasným zapojením Gábiny do tvorby se jako by tento moment vytratil. Pestrá nabídka barev v ní vyvolala chuť vyzkoušet je, vybírat si, zkoumat, jak vypadají vedle sebe. Potěšení z barevné experimentace bylo důležitější než kreslit nějaký konkrétní reálný motiv, chtěla nakreslit barevný papír a ten se tím také stal. Gábina byla do této hry vtažena Simonou na začátku situace, pojala jakýsi pocit povinnosti v převzetí štafety, ale zároveň jí přinesla možnost vyzkoušet něco nového. Její výsledná kresba měla funkci daru pro učitelku.

Motiv kresby barevného papíru, který se tím skutečně na konci tvorby stal, nebývá v mateřské škole častý, z mého pohledu byl tedy daný případ tvorby nesmírně zajímavý.



Simona (5;4) - Barvy



Gabriela (4;8) - Barvy

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 6.

Datum: 12. 12. 2016

Účastníci: Julie (5;8)

Julie (5;8)

Žije v úplné rodině, má staršího bratra Matouše (9 let). Je veselé povahy, ve školce má několik kamarádů a kamarádek, ráda si hraje na princezny, ale také ráda staví různé stavby z Lega i jiných stavebnic, má ráda konstrukční hry. Ráda vyrábí, kreslí, vybarvuje i modeluje. Tužku drží v pravé ruce, je bez logopedických vad.

Popis situace

Po odpolední svačině ve školce zůstává jen málo dětí. Julie je mezi nimi a na stůl si nachystá papír, pastelky a také šablonu na kreslení s geometrickými tvary / výseky. Ostatní děti jsou v herně nebo si u jiného stolu hrají s modelínou. Julie si vybírá modrou pastelku a za pomoci šablony kreslí jeden kruh, posune šablonu a nakreslí druhý, třetí a čtvrtý, všechny vedle sebe v řadě. Odkládá šablonu, modrou pastelku vymění za žlutou, žlutou opět za modrou a kreslí. Postupně vznikají čtyři stejné postavy, když jedné nakreslí modrý rukáv, nakreslí ho následně druhé, třetí a čtvrté. Stejně jako vlasy, oči, pusy, nos a další části postav, tj. nejprve nakreslí vlasy postavě úplně vlevo, pak druhé, třetí a čtvrté, postupuje zleva doprava. Tiše si pro sebe v průběhu tvorby zpívá: „*Zlatovlásko, krásko, chce Tě bohatý král...my jdeme, my jdeme, vojenským pochodem...*“ Kreslí, soustředí se a prozpěvuje si. K Julii přichází Jirka: „*Hele, já mám postavenou silnici, pod' se podívat.*“ Julie odpovídá: „*Jo, no já si to dokreslím jo o o.*“ Jirka odchází. Julie dokončuje kresbu a jde za učitelkou: „*Můžu si to dát na nástěnku? Já si to pak vezmu domu.*“ Učitelka odpovídá: „*Jistě, magnety jsou na tabuli. To jsou všechny stejné princezny?*“ Julie odpovídá: „*Sou. A jedna z nich je Zlatovláska. Poznáš jí?*“ Učitelka se zadívá a ukáže na druhou zleva: „*Je to ona?*“ Julie se rozesměje: „*Né, není. Zlatovláska je tady ta.*“ a ukáže na druhou zprava. Julie vypráví dál:

„Ona má zlatý vlasy, ale ony měly takové šátky přes hlavy a nebylo to vidět. Ale Jiříkovi pomohla moucha, a tak to poznal.“ Učitelka odpovídá: „Tak takhle to skutečně není poznat, všechny jsou stejné.“ A Julie mluví dál: „Máťa hrál divadlo a on dělal tu mouchu a taky rybu. Sme byli u něho ve škole na divadle se podívat.“ Učitelka odpovídá: „To je fajn, že jste se byli podívat. A líbilo se ti to?“ Julie odpovídá: „Hmm. A Kája byla princezna a Alča mluvila...já si to tady nechám a pak si to vezmu domu...Jirko uka co tam máš?“ A Julie odchází za kamarádem do herny.

Rozbor situace

Po odpolední svačině zůstala Julie u stolečku sama. Zvesela si prozpěvovala a začala tvořit. Z komentáře je zřejmé, že si svoji výslednou kresbu chtěla odnést domů. Možná ji chtěla ukázat svému bratrovi Matoušovi, jako vzpomínku na divadelní představení jeho třídy v základní škole. **Výsledná kresba** tak mohla nabízet potěšení z **daru**.

Julie kreslila princezny a podle Příhodovy klasifikace bychom nad výslednou kresbou mohli uvažovat jako nad kresbou lineárního náčrtu, ale jelikož již nejde jen o hlavotělný komplex, tak si při **tvorbě** užívala potěšení z fáze **realistické kresby**. Všechny čtyři princezny jsou stejné, bohatě zdobené a v postavách jsou již dobře zvládnuté tělesné proporce, jako je krk, jednotlivé prsty (i když jsou zatím jen tři), vlasy jsou ozdobeny žlutými sponkami, ruce nejsou jen rovné paže, ale jsou ozdobeny balonovými rukávy.

Z prozpěvování a následného komentáře se dozvídáme, že Julie znázornila scénu z pohádky Zlatovláska, kde Jiřík hledal mezi princeznami tu pravou Zlatovlásku („Zlatovlásko, krásko, chce Tě bohatý král... Ona má zlatý vlasy, ale ony měly takové šátky přes hlavy a nebylo to vidět. Ale Jiříkovi pomohla moucha, a tak to poznal.“). Julie si tedy jistě užívala potěšení z **opakování** téhož, které ale bylo účelné a pro znázornění scény z pohádky nutné.

V předešlém dni Julie navštívila divadelní představení svého staršího bratra („Máťa hrál divadlo a on dělal tu mouchu a taky rybu. Sme byli u něho ve škole na divadle se podívat.“), a tak v daném případě tak stojí za úvahu, že tvorba nabízela Julii potěšení

v zobrazení **osobně zajímavého tématu**, ve kterém se Julie identifikovala se Zlatovláskou. Dívka, která je skryta mezi ostatními ve skupině. Nabízí se tak spojitost s nepřeborným množstvím dětských her s tématem hádanky, požadující identifikaci osoby skryté mezi ostatními (Ptáčku pípni; Mafie apod.), zde jde ještě navíc o romantický vztah ženy a muže.

Motiv hádanek se vyskytuje v dětských hrách poměrně často, a jak uvádí Klusák Kučera v kapitole Expozice her školních dětí, motiv hádání může tak být hlavní částí rozehrávání fiktivních příběhů s identifikací (Klusák, Kučera 2010, str. 439). Julie tak tedy také **fantazírovala ve fiktivním světě** pohádky o Zlatovlásce., ale nejen to. Jak se z následného komentáře dozvíme („...*Sme byli u něho ve škole na divadle...*“) toto fantazírování je spojené s **fantazírováním o reálné minulosti** – návštěvy divadelního představení, ve kterém hrál starší bratr. Mohla tak fantazírovat nejen o reáliích jako je např. výlet, ale také mohla fantazírovat ve světě divadelních her.

Julie měla připravenou velkou škálu barevných pastelek, ale používala jen omezený výběr. Opakování objektu je díky zvolenému tématu zcela účelné a tomu tedy odpovídá i barevná stejnost všech postav. **Práci s barvami** můžeme považovat za samostatné dílčí potěšení, které si Julie při tvorbě užívala. Primárně nešlo o snahu naturalistické věrnosti barev vůči realitě, ale použití barev bylo podle její vlastní fantazie.

Daný případ nabídl Julii také prostor ke **komunikaci**. Julie začala **komunikovat s dospělým** sama, ale jen aby si mohla umístit kresbu na nástěnku. K následné komunikaci byla vyzvána učitelkou, která se zajímala o motiv kresby. Julii stačilo položit jednoduchou otázku a sama se velmi sdílně rozpovídala. Zájem dospělého ji potěšil, a tak učitelce položila vlastně i hádanku („...*A jedna z nich je Zlatovláska. Poznáš jí?*“) a následně ji špatná odpověď pobavila a díky jasnému zasmání je zřejmé, že výše uvedené tvrzení není spekulativní.

Komunikace s přítomným vrstevníkem se nevztahuje k samotné tvorbě, ale Jirka se chtěl Julii pochlubit svojí stavbou a na základě komentáře („...*Jirko uka co tam máš?*“) se dozvídáme, že zvědavost v Julii vyvolal a ta se šla na Jirkovu stavbu následně podívat.

„*Zlatovlásko, krásko, chce Tě bohatý král...my jdem, my jdem, vojenským pochodem...*“ to jsou slova z písní z české pohádky Zlatovláska (1973) a Julie si opakovaně

tak prozpěvovala. **Prozpěvování** Julii přineslo příjemné potěšení z prožitého zážitku, průběžnou tvorbu si tak obohacovala a kresbu tím posouvala dál. Jistou analogii v prozpěvování můžeme najít stejně, jako si dříve častěji zpívali při práci, nebo když ženy drhaly peří.

Souhrn

Julie byla v předešlém dni na školním divadelním představení pohádky Zlatovláska, kde vystupoval její bratr Matouš. Možná ten silný prožitek z rodinných příprav a hezkého kulturního zážitku, tedy osobně zajímavého tématu, byl inspirací pro výslednou kresbu. Daný případ kreslení nabídl nejrůznější druhy potěšení, ať již práci s barvami nebo následnou komunikaci s dospělým.



Julie (5;8) – Zlatovláska

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 7.

Datum: 9. 1. 2017

účastníci: Tomáš (5;8), František (6;1)

Tomáš (5;8)

Vyrůstá v úplné rodině, má staršího sourozence Jiřího (10let). Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, kde má několik kamarádů i kamarádek. Kresba nepatří k jeho častým aktivitám, raději si hraje na hrdiny z pohádek, staví ze stavebnic, a především si rád hraje s kamarádem Františkem. Společně vymýšlejí různé, občas zlomyslné, hry. V jejich přátelství je ten akčnější, hlasitější. Navštěvuje logopedickou poradnu, tužku drží v pravé ruce.

František (6;1)

Vyrůstá v úplné rodině, má mladší sestru (4), která také navštěvuje stejnou mateřskou školu. Je velký kamarád s Tomášem, v kolektivu nepatří mezi ty průbojné. Má rád tiché a klidné hry, jako jsou stavby ze stavebnic, karetní hry apod. Kresba nepatří mezi jeho časté aktivity, ale pokud někdo kreslí, rád se přidá. Tužku drží ve správném úchopu v pravé ruce.

Popis situace

Brzy ráno přichází do školky František se sestrou, jsou první, povídají si s učitelkou, jak se jim ráno nechtělo vstávat a co budou ve školce celý den dělat. Postupně přichází další děti, holky společně odchází do herny a František si bere do ruky papír a usedá ke stolečku. Prohlíží si čistý bílý papír, pak ho zanechá na stole a jde si pro fixy: „*Kláro, já mám doma už padesát jedna gormitů. Znáš to?*“ Učitelka odpovídá: „*Franto, znám. Moje děti je mají také doma. Které máš nejraději?*“ František přemýšlí, pokládá kelímek s fixy na stůl: „*Hm. No, asi ty lidé lesa. Já mám takového dubovéhoho. Ten má kladivo místo rukou. Vidělas ho?*“

Je fakt dobrej!“ Učitelka odpovídá: „*A je hnědo zelený vid’?*“ Do místnosti vchází Tomáš, přivítá se s učitelkou a hned srdečně zdraví Františka: „*Co to děláš? Budeš si kreslit jo? Hele, já hrál včera majnkraft. Jsem tam kopal a měl jsem diamantovej meč...*“ František skočí Tomášovi do řeči: „*Já si ted’ nakreslim dubovýho, to je ten gormit.*“ Tomáš se trochu zarazí, ale vcelku pohotově pokračuje v rozhovoru: „*No tak to jo, já ti teda ukážu, jak jsem kopal a měl jsem to brnko.*“ Tomáš si jde vzít čistý papír a usedá ke stolu naproti Františkovi. František kreslí oranžovou fixou gormita, Tomáš si vybírá zelenou fixu a začíná kreslit: „*No, ono je to celý z kostek...*“ povídá si pro sebe Tomáš. Oba kreslí, soustředí se. Najednou se Tomáš začne smát: „*Ježiš hele, já mám tady nějakou nohu na straně.*“ František zvednu oči a mluví k Tomášovi: „*Tak někam deš, ne? A to si ty?*“ Tomáš odpovídá: „*Jasně, беру si diamantovej meč a jdu kopat.*“ František odkládá nezavřenou oranžovou fixu a беру do ruky šedou a říká: „*Jenže já ted’ udělám jednoho ocelový. Ale ted’ nevím jak se jmenuje...no nevím no...*“ Tomáš na Františka nereaguje, kreslí dál. Vezme ze stolu oranžovo fixu, nakreslí ruce, fixu pokládá a kreslí dál. Mezi tím František opět kreslí oranžovou fixou: „*Vrrrr vrrrr*“ František vydává zvuky a Tomáš na to reaguje: „*Ty něco vrtáš?*“ František se začne smát: „*Né, mám tady písečnou bouři.*“ A směje se dál a kreslí oranžové spirály. Tomáš se také směje, neodpovídá a věnuje se svému obrázku. Po chvíli se podívá na učitelku: „*Kláro, hele já tady mám oltář očarování!*“ Učitelka přistoupí, a se zájmem se ptá: „*Oltář očarování? A k čemu je dobrý?*“ Tomáš potěšen zájmem hned začne vyprávět: „*On ten meč (ukazuje na fialovou čárku na kresbě) je diamantovej. To s ním můžeš třeba tisíckrát sekat a vydrží. Ale když ho dáš na ten oltář, tak může i třeba hořet! To je takový kouzlo! No a na tom oltáři je knížka, to je ta knížka, co mám doma a v ní sou takový jakoby obrázky. Jirka to tam najde a pak to takhle hrajeme.*“ Učitelka poslouchá a ptá se: „*A proč potřebuješ, aby ten meč hořel?*“ František se vkládá do rozhovoru: „*No, aby ho měl jako sirku.*“ A sám se směje svému vtipu. Tomáš na to reaguje: „*Ne, tak to není! To je takový kouzlo. Když přijde krýpr, tak ho tím můžeš zabít.*“ Učitelka se ptá: „*A kdo je to krýpr?*“ Tomáš odpovídá: „*To je přece zombík, on chodí v noci.*“ Rychle bere do ruky černou fixu a začne kreslit nebe. „*To je noc. On chodí v noci.*“ František dokreslí, odkládá fixy na stůl a říká: „*Tome, tak dem.*“ Tomáš je překvapen náhlou změnou, kresbu ještě nemá dokončenou „*No hele, ještě dělám truhlu. V ní je brnko. Ale já si ho asi vezmu, abych byl na krýpra připravenej. Tak já du.*“ Pokládá nezavřené fixy na stůl a Tomáš i František se zvedají od stolu a chtějí odejít. Učitelka je

zastaví a upozorní, že musí fixy zavřít, jinak by vyschly a také, že si musí po sobě uklidit. V tichosti uklízí a kresby pokládají na učitelský stůl: „*Si to pak vemem. Hele, co to ten Martin dělá?*“ A oba mizí v herně.

Rozbor situace

František

František přišel ráno se svojí sestrou jako první do školky. Usedl ke stolečku, připravil si fixy, ale možná ještě nevěděl, co bude kreslit. Ovlivněn domácí hrou a díky svým vzpomínkám, začal učitelce vyprávět o Gormitech a vyprávění mu nabídlo inspiraci pro tvorbu. **Výsledná kresba** byla odložena na učitelský stůl a dál se o ní František nezajímal.

Hlavní potěšení v daném případě je tedy **tvorba**. Na kresbě jsou zobrazené dvě postavy, dubový a ocelový Gormit, postavičky z filmového světa, které František má doma jako plastové figurky, rád je sbírá a hraje si s nimi. Postavy jsou realisticky zobrazeny s konkrétními charakteristickými znaky (dubový Gormit s jakýmisi kladivy, ocelový Gormit s vrtulkou a sekáčkem), podle Příhodovy vývojové klasifikace jde jistě o fázi **realistické kresby**, ale možná již **naturalistické**, kdy jde o snahu zachytit objekt přesně tak jak se jeví.

I již přes své značné kresebné a pozorovatelské schopnosti je zřejmé, že si také rád užívá i fázi **experimentování s črtáním**, a to konkrétně při kresbě písečné bouře. Velké množství kruhových spirál, na dolní straně hustších a postupně řidnoucích, mu jistě přineslo potěšení ze zahrávání si s kreslením a pohybů celkové motoriky.

Osobně zajímavé téma je motivem snad většiny dětských kreseb. Zajímavé je hledisko možné identifikace s kreslenými postavami a jejich příběhy. Když František kreslí oranžové spirály, a přitom vydává zvuky, možná si užívá potěšení z **identifikace s fiktivními hrdiny** ovládající nadpřirozené schopnosti a čelící přírodním živlům.

František ale nezůstal pouze u identifikace s hrdinou, ale začal tvořit i dál. Ke Gormitům se najednou přihnala písečná bouře, možná tedy šlo již o hru, která se odehrávala ve Františkově mysli a kterou také náležitě prožíval. Mohlo se tedy jednat o potěšení z **fantazírování ve fiktivním světě** bojovníků, které bylo ještě umocněno verbálním projevem

„Vrrrr, vrrrr“. Stejně tak můžeme nad průběhem tvorby uvažovat jako i nad potěšením o **fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti**, co s Gormity František již zažil nebo co ho ještě čeká.

Práci s barvami by šlo chápat jako samostatné dílčí potěšení, které si František při tvorbě užívá. Barvy volí podle svého uvážení a nesoustředí se jen na naturalistickou barevnou věrnost vůči realitě (dubový Gormit je ve skutečnosti hnědo zelený, František ho ale zachytil oranžového).

František sám začal **komunikovat s dospělým** a krátký rozhovor mu přinesl potěšení, že přeci jen i učitelka zná Gormity a mohla by mu tedy i dále být partnerem. Rozhovor ho přiměl i k zamyšlení nad svými preferencemi, k výběru oblíbenosti („*Hm. No, asi ty lidé lesa. Já mám takového dubového. Ten má kladivo místo rukou. Vidělas ho? Je fakt dobrej!*“), rozhovor byl ale přerušen jeho kamarádem, a tak komunikace se začala ubírat jiným směrem, což ale Františkovi nevadilo.

Rád **komunikuje s vrstevníkem**, již na jeho vtipu, kterým přerušil rozhovor Tomáše a učitelky („*No, aby ho měl jako sirku.*“ a sám se svému vtipu zasměje), je zřejmé, že mu komunikaci v průběhu kresby přinesla radost a potěšení.

František i tvorbu emocionálně prožíval. Při kreslení písečné bouře vydával zvuky, které mu v té chvíli přišli nejpodobnější skutečnosti „Vrrrr, vrrrr“, a následně se sám zvukům zasmál, a tak **komunikoval s sebou samotným**.

Tomáš

Ani pro Tomáše nebyla hlavní potěšení **výsledná kresba**, ale v jeho případě bylo hlavní a důležité ukázat ostatním, průběh hraní počítačové hry (viz dále v textu). Zde jde tedy primárně o potěšení z **tvorby**.

Tomáš se snažil co nejvěrněji zachytit počítačovou hru Minecraft, ve které se celý herní svět skládá z krychlí, které představují nejrůznější materiály s různorodými vlastnostmi. Hrdina má tedy hranatou hlavu, tělo i ruce a Tomáš to i svým výrokem potvrdil („*No, ono je to celý z kostek...*“). Bezpečně rozlišil konkrétní objekt s konkrétními detaily,

tak jak podle Příhodovy klasifikace lze najít ve fázi **realistické kresby** až **naturalistické** se snahou o co nejuvěrnější zachycení.

Potěšení Tomášovi jistě přinesla i **práce s barvami**, které použil tak, aby co nejuvěrohodněji zobrazovaly danou situaci („*To je přece zombík, on chodí v noci.*“ Rychle bere do ruky černou fixu a začne kreslit nebe. „*To je noc. On chodí v noci.*“). Volba barev odpovídala snaze o naturalistickou věrnost.

Za úvahu jistě stojí i potěšení z **osobně zajímavého tématu** a stejně tak i **identifikace s fiktivním hrdinou**. Tomáš se identifikoval s hrdinou na kresbě („*Ježíš hele, já mám tady ňákou nohu na straně.*“ nebo „*Jasně, беру si диамантовой меч а јду копат.*“) a při tvorbě prožíval potěšení, která zažívá, když se svým starším bratrem hraje společně tuto počítačovou hru. Identifikace je spojena s **fantazírováním ve fiktivním světě** počítačové hry, ve virtuálním světě. Z komentáře se také dozvídáme, že společně s bratrem Jirkou ke hraní hry používají i manuál hry, knihu, kterou Tomáš také nakreslil do své kresby. Došlo tak k začlenění reálného předmětu do fiktivního světa.

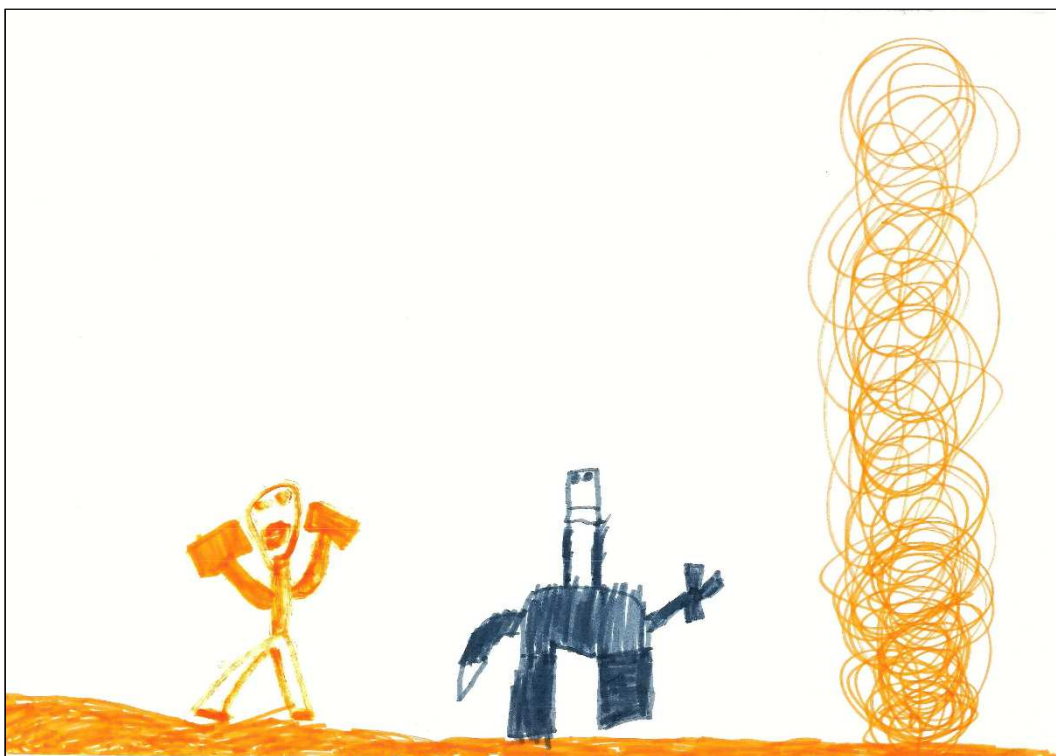
Tomáš lehce a přirozeně **komunikoval s dospělým**. V průběhu kresby vtáhne učitelku do děje své tvorby, kdy začne sám od sebe představovat jednotlivé části („*Kláro, hele já tady mám oltář očarování!*“, „*On ten meč (ukazuje na fialovou čárku na kresbě) je diamanťovej. To s nim můžeš třeba tisíckrát sekat a vydrží. Ale když ho dáš na ten oltář, tak může i třeba hořet! To je takový kouzlo! No a na tom oltáři je knížka, to je ta knížka, co mám doma a v ní sou takový jakoby obrázky. Jirka to tam najde a pak to takhle hrajeme.*“) a zcela „vážně“ se s dospělým baví o fiktivním světě Minecraftu. V průběhu vyprávění, např. když mluví o noci, vlastně nejdříve sdělení předchází kresbu („*To je přece zombík, on chodí v noci.*“ Rychle bere do ruky černou fixu a začne kreslit nebe. „*To je noc. On chodí v noci.*“).

Komunikace s vrstevníkem Tomášovi nedělala sebemenší problém. Již hned na začátku dne, kdy se spolu potkali, bez váhání promlouval k Františkovi („*Co to děláš? Budeš si kreslit jo? Hele, já hrál včera majnkraft. Jsem tam kopal a měl jsem diamanťovej meč...*“), stejně tak jako v průběhu tvorby, kdy přitáhl Františkovu pozornost ke své kresbě („*Ježíš hele, já mám tady ňákou nohu na straně.*“). Tomášovi komunikace přinesla potěšení, potěšilo ho, jak se s kamarádem dokázali společně zasmát.

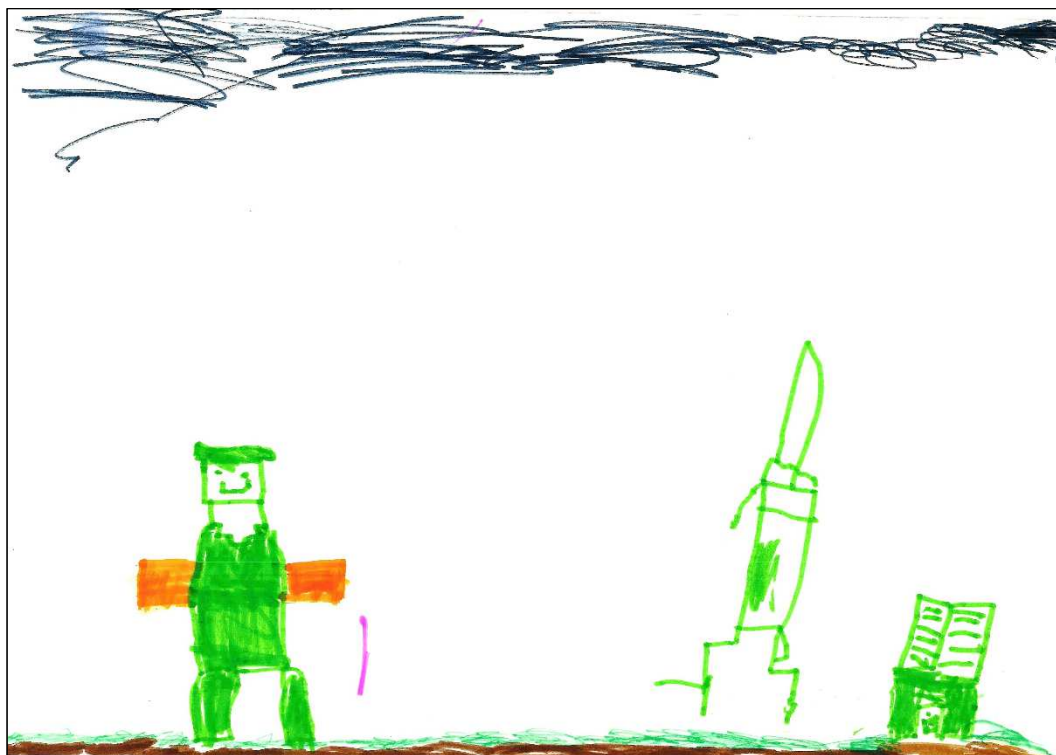
Tomáš si ale dokáže užívat potěšení z **komunikace se sebou samotným**, („*No, ono je to celý z kostek...*“), kdy se jako by ujišťoval ve smyslu „ano je to tak“.

Souhrn

František přišel se svojí sestrou jako první ráno do školky a sám si zvolil kresbu. Z Františkovy výpovědi se dozvídáme, že kreslil své oblíbené hrdiny, se kterými se v průběhu tvorby identifikoval. Možná se již těšil domů, až si s nimi opět bude hrát, ale také je chtěl představit ostatním. Tvorba mu tak nabídla i prostor ke komunikaci jak se svým kamarádem Tomášem, tak i s učitelkou. Z Tomášova komentáře je zřejmé, že chtěl ukázat kamarádovi, jak předešlý den hrál počítačovou hru Minecraft. V průběhu tvorby popisoval, ukazoval, a dokonce i verbálním popisem předcházel tvorbu. Daný příklad kreslení nabídl různé druhy potěšení a stal se tak společným pojátkem mezi dvěma chlapci, pro které kreslení není častá a vyhledávaná hra.



František (6;1) – Gormiti



Tomáš (5;6) - Minecraft

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 8.

Datum: 24. 1. 2017

Účastníci: Lenka (4;11)

Lenka (4;11)

Donedávna vyrůstala v úplné rodině, má mladší sestru (2 roky). Před dvěma měsíci se rodiče rozvedli, a s maminkou a sestrou se společně přestěhovaly k tetě, kde všichni žijí v jedné místnosti. Toto náročné období nese vcelku statečně, i když je poslední dobou občas plačtivá. Lenka má ráda svět princezen, ráda si s nimi, a i na ně, hraje. Tužku drží v pravé ruce, je bez logopedických vad.

Popis situace

Zatím co ostatní děti si hrají v herně, přichází Lenka k učitelce a povídá si s ní o mamince, jak se jí po ní stýská a ujišťuje se, zda skutečně pro ni přijde. Jistě že ano, maminka se na Lenku moc těší, až ji bude moci vyzvednout po spaní. Lenka se zamyslí a říká: „A víš, že se budeme stěhovat?“ Učitelka odpovídá: „Ano? No to je fajn. A těšíš se?“ Lenka s natěšením hlasem odpovídá: „Těším, moc. Budeme mít s Petruškou společný pokoj, a to je velký dům. Bydlí tam strejda a teta a Besinka, tam to bude krásný ... a já ti to nakreslím.“ Lenka si bere do ruky papír, pokládá jej na stůl, přináší kelímek s fixy, usedá a začíná kreslit. Sedí tiše a soustředěně kreslí. Nejprve kreslí obrys domu, následně oken. Fixu uzavírá a vybírá si růžovou a pečlivě vybarvuje celý dům, snaží se nepřetahovat, při kresbě je velmi pečlivá. Když vybarví celý dům, fixu opět pečlivě uzavírá, vrací do kelímku a vybírá modrou, kterou vybarvuje okna. Kolem Lenky občas projde nějaké dítě z mateřské školy, jedno si sedne naproti ní ke stolu, ale Lenka se nenechává rušit a kreslí soustředěně dál. Po modré si vybírá oranžovou a vybarví dveře. Kresbu si prohlíží, a nakonec přikreslí komín. Uzavře poslední fixu, uloží do kelímku a zvedne se od stolu a jde k učitelce: „To je pro tebe, nakreslila jsem dům, abys věděla, jak bude vypadat. Tady dole (ukazuje na okno vpravo)

bude bydlet Besinka.“ Učitelka se ptá: „Kdo je Besinka?“ a Lenka odpovídá: „To je pes tety a strejdy, ta má pokojík úplně dole. Tady budu bydlet já (ukazuje na okno o jedno výš), tady nade mnou bude bydlet Petruška, pak maminka, strejda (ukazuje postupně na okna v pravé řadě a pak přechází na okna vlevo shora dolů), teta a v tady v tom velkém budu mít postýlky já i Petruška. Pak taťka, kdyby za náma přijel.“ Učitelka reaguje: „To je krásný dům a bude veselý, plný lidí a zvířátek.“ Lenka odpovídá: „To už je! Ještě tam má teta kočičky. A ten obrázek, ten je pro tebe.“ Učitelka poděkuje a přidělá si obrázek na nástěnku. Lenka si ho ještě prohlíží a radostně odhopká do herny.

Rozbor situace

Lenka si nejprve hrála s ostatními dětmi, ale jelikož se ji zastesklo po mamince, přišla si povídat s učitelkou. Z komentáře se dozvídáme, co nového Lenku čeká a kam se bude stěhovat, a možná ji už slova nestačila, a tak se rozhodla, že nakreslí svůj nový domov („...tam to bude krásný ... a já ti to nakreslím“.). **Výsledná kresba** tak Lence mohla, nabídnou potěšení z **daru**.

I přesto, že hlavním potěšením je pro Lenku výsledná kresba, **tvorba** ji také přináší potěšení. Pokud bychom kresbu hodnotili pouze na základě výsledné kresby, můžeme uvažovat pouze o fázi **lineárního náčrtu**, ale z komentáře je patrné, že jde o jeden konkrétní dům, a tak na základě Příhodovy klasifikace vývoje spontánní kresby by si mohla Lenka užívat také fázi **realistické kresby**. Lenka namysli měla jeden konkrétní dům a ten také nakreslila, ač barevnost skutečnosti neodpovídá.

Reálný dům, který Lenka nakreslila, ve skutečnosti není růžový. Její vybarvení je velmi pečlivé a **práci s barvami** lze také chápat jako samostatné dílčí potěšení, které si Lenka při tvorbě užívá. Nejde tedy o naturalistickou barevnou věrnost, spíše o použití růžové barvy, kterou má Lenka nejraději.

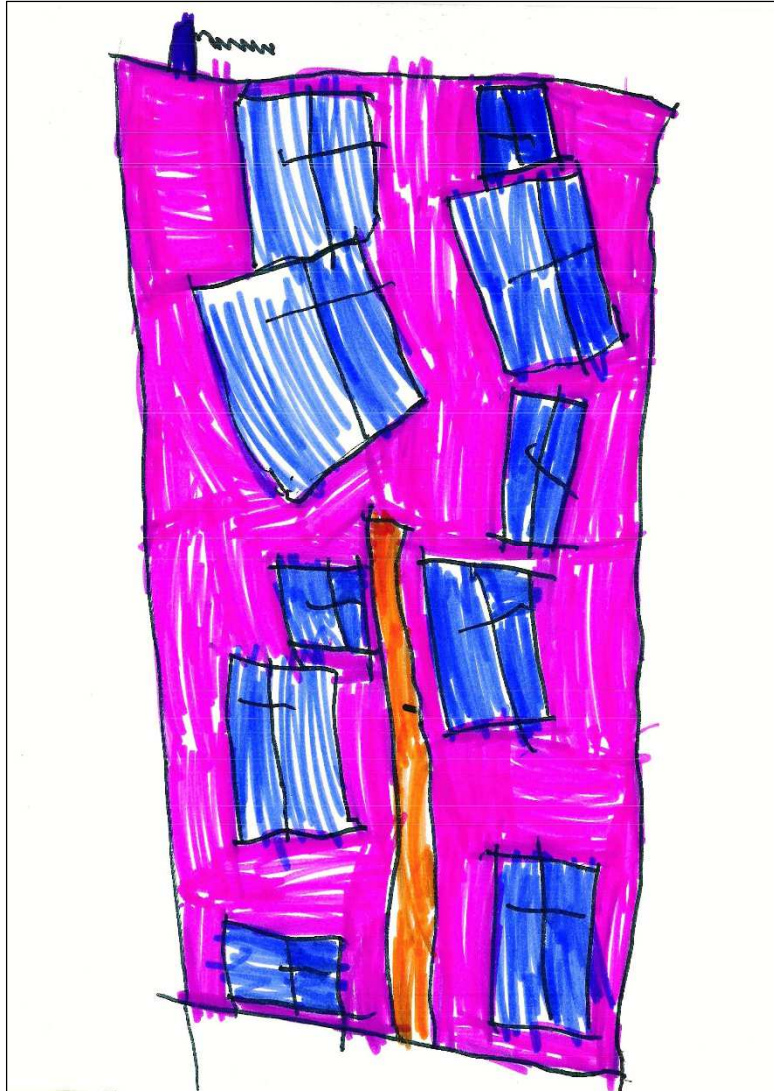
Nad výslednou kresbou můžeme také uvažovat, jako nad potěšením z **osobně zajímavého tématu**. Z biografických informací se dozvídáme o situaci po rozvodu, které na Lenku jistě mají vliv. Lenka se těšila na novou událost v blízké budoucnosti, kterou radostně učitelce sděluje („A víš, že se budeme stěhovat?“ ... Budeme mít s Petruškou společný pokoj,

a to je velký dům ...“), a tak jistě můžeme uvažovat i nad **fantazírováním o reálné budoucnosti**.

Daný konkrétní případ nabídl také i potěšení z **komunikace**, a to konkrétně **komunikace s dospělým**. Před samotnou tvorbou Lenka nejprve učitelce vyprávěla, jak se bude stěhovat, jak bude jejich nový domov vypadat, ale možná již cítila, že jí slova nestačila a bylo by lepší svoji představu nakreslit (*„Těším, moc. Budeme mít s Petruškou společný pokoj, a to je velký dům. Bydlí tam strejda a teta a Besinka, tam to bude krásný... a já ti to nakreslím.“*). V průběhu tvorby se Lenka soustředila a s nikým nekomunikovala, ale až když měla výslednou kresbu hotovou, opět se rozpovídala a učitelce detailně popisovala co je na obrázku a její detailní popis měl i jistou chronologii – od pravého spodního okna postupovala po jednom výš a pak od horního levého okna až dolů po spodní (*„... Tady budu bydlet já (ukazuje na okno o jedno výš), tady nade mnou bude bydlet Petruška, pak maminka, strejda (ukazuje postupně na okna v pravé řadě a pak přechází na okna vlevo shora dolů), teta a v tady v tom velkém budu mít postýlky já i Petruška. Pak taťka, kdyby za náma přijel.“*), komunikace nad výslednou kresbou Lence přineslo velmi příjemné potěšení.

Souhrn

Lenka byla na začátku posmutnělá, možná ji trápila současná nejistota z domova, kdy poslední období je pro ni náročné. Myšlenka na stěhování a společné nové bydlení s maminkou, sestrou a dalšími příbuznými ji ale potěšila. Výsledná kresba byla od samého začátku určena jako dar pro učitelku, který stejně jako tvorba, práce s barvami, ale i komunikace s dospělým Lenku nejen uklidnil, ale i v dané situaci ji přinesl řadu potěšení. Umístění výsledné kresby na nástěnku Lenku tak povzbudilo a možná i utvrdilo v tom, že v novém domě bude vše dobré a možná i lepší, než je teď.



Lenka (4;11) – Dům

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 9.

Datum: 22. 2. 2017

účastníci: Sára (5;02), Gabriela (4;10)

Sára (5;02)

Vyrůstá v úplné rodině, má mladšího sourozence, který ještě mateřskou školu nenavštěvuje, oba rodiče jsou zaměstnaní. Je spíše uzavřená, má ráda veškeré výtvarné činnosti a klidnější hry, rychlých pohybových her se většinou neúčastní. Tužku drží v pravé ruce, je bez logopedických vad.

Gabriela (4;10)

Vyrůstá v úplné běžné rodině, má staršího bratra (6 let), který také navštěvuje mateřskou školu. Je velmi komunikativní, má ráda kolektiv dětí, pro svého bratra v mateřské škole je oporou. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. U volné kresby tráví hodně času, ale také ráda staví z kostek a hraje si s kluky. Tužku drží v pravé ruce v křečovitém úchopu.

Popis situace

Zatím co ostatní děti si hrají v herně, přichází zvesela Sára ke stolečkům, bere si papír, fixy a usedá. U stolečku nikdo jiný nesedí a není. Sára si pro sebe tiše brouká, vybírá si černou fixu a začíná kreslit, kreslí jednoho, druhého a postupně i dalšího sněhuláka: „*Ježíš, tohle je máma a ta se nepodařila...a tady má máma pusu.*“ Sára si vesele pro sebe povídá, neohlíží se na to, že je u stolu stále sama. „*Dobré ráno, dobrý den, dneska zlobit nebudem...*“ Sára si sama pro sebe opakuje ranní uvítací říkanku a ke stolu přichází Gábina. Sára si Gábiny nevšímá a pokračuje v komunikaci se svým obrázkem: „*Táto, nebud' na mámu zlej.*“ Sára kreslí velkého sněhuláka a za něho říká: „*Já nejsem.*“ Sára se směje: „*Jé, oni hází koule.*“

Kláro, tuhle budu hodně potřebovat. Na ty koule, na ty mráčky a oblohu.“ Vyměňuje si černou fixu za modrou a svým komentářem se obrací k učitelce, ale vlastně ji nedává prostor ke komentáři. Sára modrou fixou vybarvuje velkého sněhuláka a mráčky. *„Ha ha ha, to bude legrační. Oni budou na trávě.“* Sára stále komunikuje sama se svojí kresbou. Mezi tím si Gábina bere papír, černou fixu a usedá vedle Sáry a tiše ji pozoruje. Sára zaregistruje Gábinu a říká jí: *„Nejdřív ty koule musím obtáhnout, vidíš, a pak ty koule vybarvit. Tak a teď to vybarvit. To je úplně lehký malovat tohle to.“* Sára se vrací zpět ke své kresbě: *„Sněhuláku Bubuláku, já ti udělám nohy.“* Gábina pozoruje, jak Sára kreslí sněhulákům nohy, začne se smát a říká: *„To sem nikdy neviděla!“* Sára odpovídá: *„Protože sou živý a choděj. Vidíte sněhuláci, že nejste plyšový...Tohle měl být táta, ale radši ne.“* Gábina se směje, pozoruje kamarádku a uvažuje nahlas: *„Já nevím co budu malovat...sluníčko tohle to jedno.“* A tak Gábina kreslí sluníčko. Sára na Gábiny komentář reaguje: *„Já maluju zimu, ale sněhuláci sou živý. Takhle udělám trávu no a můžou být na trávě.“* Gábina komentuje své kreslení: *„Tohle je pláž.“* Sára pokračuje v rozhovoru: *„Tahle, já teda měla pravdu! Takže bude to pláž!“* Sára si prohlíží fixy a komentuje: *„Tahle kreslí...tahle nekreslí.“* Fixy, které se jí nehodí vrací zpět mezi ostatní a dál komentuje kreslení *„Tohle je brácha, koukej Gábi, tohle sem já a maminka, ale šla pro papání tak teď odešla. My máme všichni fialový oči.“* Gábina se diví *„Cože? Vy máte fialový oči?“* Sára odpovídá: *„Né, jen oni tady. No na obrázku.“* a zvesela si začne prozpěvovat: *„Sluníčko, sluníčko popojdi maličko, sedíš tu u cesty...“* Gábina se podívá na učitelku: *„Kláro, mě se to nepovedlo. Tak já to udělám ještě jednou.“* Učitelka reaguje: *„Gábinko, a to jste u moře?“* Gábina odpovídá: *„No Kláro, to pojedeme, ale nepovedlo se mi to. Nakreslim to znovu, no.“* Gábina si bere nový papír, černou fixu a kreslí druhý obrázek. Sára ukončuje kreslení, zavírá fixy: *„Kláro, já si dám ten obrázek k tobě na stůl.“* Učitelka Klára odpovídá: *„Ano Sáro, tady si ho můžeš položit.“* *„Vemu si ho pak domu...Jé, Adélko, co to tam máš? To máš čičinku?“* Sára odchází za kamarádkou Adélou do herny a Gábina dokončuje svoji kresbu *„Hele Kláro, já sem se tady podepsala. Já už to umím!“* Učitelka Klára potěšeně komentuje *„Teda Gábinko, to se ti povedlo, ty už umíš všechna písmenka.“* *„To mi ukázal táta. Tak já to mám. Dám si to do šatny.“* Gábina si odnáší svoji kresbu do šatny.

Rozbor situace

Sára

Výsledná kresba v daném případě nabídla Sáře potěšení, že si ji položila na učitelský stůl, a na základě komentáře („*Vemu si ho pak domu...*“) můžeme uvažovat nad tím, že kresbu chtěla doma rodičům ukázat.

I když Sára chtěla kresbu odnést domů a pravděpodobně se s ní chtěla pochlubit rodičům, hlavním potěšením je jistě **tvorba** samotná. Na základě Příhodovy klasifikace si mohla Sára užívat potěšení z fáze **lineárního náčrtu**. Hlavním motivem jsou sněhuláci s charakteristickými znaky – těla sestavena z koulí, na hlavě mají hrnce, místo nosu mrkev. Objekty jsou stabilizované a představují tak zástupce rodu předmětu. Sněhuláci jsou ale různě velcí, každý zastupuje jednoho člena rodiny, a tak bychom mohli i uvažovat nad potěšením z **realistické kresby**.

Sáry konstatování „*Nejdřív ty koule musím obtáhnout, vidíš, a pak ty koule vybarvit. Tak a teď to vybarvit. To je úplně lehký malovat tohle to.*“ poukazuje na pečlivé **senzomotorické vedení čáry**. Tento druh potěšení již Sára objevila ve fázi črtací experimentace, jak nalézáme v Příhodově klasifikaci. Posun od nespoutaného senzomotorického vedení čáry a Sáry pečlivé uvědomění si úsilí při vybarvování, je zřejmý.

Sára průběh tvorby průběžně komentovala a z komentáře jsme se dozvěděli, který sněhulák představuje, kterého člena rodiny. Sára tak **fantazírovala o reálné současnosti** s identifikací postav. Když Sára komentovala sněhuláka „tátu“ („*Tohle měl být táta, ale radši ne.*“) není na první pohled jasné, zda tím komentářem Sára řeší kresebný / technický problém – proporcčně příliš velký k ostatním členům rodiny, špatné umístění do kompozice – nebo zda je sněhulák táta symbolicky o tolik „větší“ až „obrovitější“ než ostatní členové rodiny, včetně „mámy“ a z nějakého důvodu ho raději kreslit nechce.

Sára kreslila fixami, pečlivě si vybírala barvy. Nejprve vše nakreslila černou fixou a následně začala vybarvovat („*...tuhle budu hodně potřebovat. Na ty koule, na ty mráčky a oblohu.*“). **Práce s barvami** tak Sáře přinesla potěšení a i přesto, že jsou sněhuláci polidštěni, je zde zřejmá snaha o naturalistické zachycení barev (žluté slunce, zelená tráva).

Za povšimnutí jistě stojí nejen Sáry tvorba, ale důležité je, že samotná tvorba nabídla Sáře i prostor ke **komunikaci**.

Sára přišla ke stolu sama, nikdo jiný v její blízkosti nebyl, a i přesto se sama dobře bavila. **Komunikace se sebou samotnou** ji jistě přineslo nejedno potěšení. Sama sobě si začala hodnotit průběh tvorby („*Ježíš, tohle je máma a ta se nepodařila...a tady má máma pusu.*“ Sára si vesele pro sebe povídá.), sněhuláky oživovala, v průběhu tvorby si propěvovala, viz dále, a také hlasitě hodnotila a třídila fixy („*Tahle kreslí...tahle nekreslí.*“) a vůbec ji nevadilo, že ty nekreslí fixy opět vrací zpět.

Po příchodu Gábiny ke stolečku začala také Sára **komunikovat s vrstevníkem**. Komunikovala nejprve jakoby poučně, jako pečlivá a starostlivá maminka, která se snaží svoji práci vysvětlit svému dítěti („*Nejdřív ty koule musím obtáhnout, vidíš, a pak ty koule vybarvit.*“) a následně navazovala rozhovor o vlastní tvorbě. Popisovala, co se v průběhu tvorby odehrávalo, vymýšlela příběh („*Tohle je brácha, koukej Gábi, tohle sem já a maminka, ale šla pro papání tak teď odešla. My máme všichni fialový oči.*“) a obě účastnice se u společné komunikace dobře bavily. Potěšení ze společné komunikace a společně tráveného času nad tvorbou je tedy zřejmé.

V průběhu tvorby Sára také oslovila učitelku, ale ani na nějakou odpověď nečekala. Možná to bylo spíš takové řečnické oslovení, kdy ani sama nedala prostor k reakci. Možná se jen chtěla ujistit, že tam někde učitelka je, a je jí na blízku. **Komunikaci s dospělým** tak nakonec opravdu využila až při samotném závěru, kdy jen potřebovala odsouhlasit, kam si výslednou kresbu může položit.

Sára v průběhu tvorby nekomunikovala jen se sebou nebo s vrstevníky, ale komunikovala také s kresbou („*Sněhuláku Bubuláku, já ti udělám nohy.*“ nebo „... *Vid'te sněhuláci, že nejste plyšový...*“), kterou tím oživovala. Sněhuláci k sobě skrz Sáru promlouvaly a ta si tak užívala potěšení z dvojrole, jako když herec na divadle oživuje svým hlasem loutku. Uvažovat nad potěšením z **fantazírování ve fiktivním světě** je tak na místě.

Potěšení, které samotná tvorba přinesla, bylo radostné a veselé. Když kreslila sluníčko, hned si vzpomněla na známou písničku a zvesela si propěvovala „*Sluníčko, sluníčko popojdi maličko, sedíš tu u cesty...*“ Toto potěšení z **propěvování** kresbu

posouvalo dál a bylo velmi podobné, jako když si lidé zpívají u práce. Za úvahu jistě stojí možná podobnost rytmizace písně s tempem kreslení.

Na začátku tvorby si Sára sama vybrala pomůcky, které bude používat. Hojně dětmi používané fixy upoutaly její pozornost, a to nejen na začátku, ale také v průběhu tvorby. Fixy třídila, a to potěšení z pochopení stavu kvality fix se tedy odráželo v praktickém třídění **pomůcek k tvorbě**.

Gabriela

Na začátku situace Gábina ještě nevěděla, co bude kreslit. Pozorovala svoji kamarádku a až po chvíli se rozhodla, co bude jejím námětem. Z komentáře na konci tvorby se dovídáme, že si **výslednou kresbu** chtěla odnést do šatny a následně ji ukázat rodičům. A to se také stalo.

Důležitým, a pravděpodobně hlavním potěšením je v dané situaci samotná **tvorba**. Její kresebný projev bychom mohli v Příhodově klasifikaci zatím najít ve fázi **lineárního náčrtu**, se kterým ale nebyla úplně spokojena, a tak se znovu pustila do kreslení druhé kresby. Postavy na obou výsledných kresbách jsou sice různě vysoké, což by mohlo odkazovat na vnímání diference osob, ale všechny mají z jednoduchý čar utvořeny nohy, ruce, tři prsty. Lineární náčrt člověka je velmi sporný bez rozdílu pohlaví a věku.

Když Gábina říkala „*Kláro, mě se to nepovedlo. Tak já to udělám ještě jednou.*“ nebyla tedy se svou výslednou kresbou spokojena. Potěšení ji tak poskytlo **opakování** téhož, snažila se, aby její druhá výsledná kresba lépe znázorňovala její představu.

V daném případě jistě stojí za úvahu, že potěšení mohlo nabízet i zobrazení **osobně zajímavého tématu**. Jak se dozvídáme na začátku situace, Gábina kreslila sluníčko a pláž. Při následném rozhovoru s učitelkou je osobně zajímavé téma naprosto zřejmé („*Gábinko, a to jste u moře?*“ Gábina odpovídá „*No Kláro, to pojedeme, ale nepovedlo se mi to. Nakreslím to znovu, no.*“). Společné plánování letní rodinné dovolené je v současné době velmi aktuální téma a společné těšení se na ní, se tedy promítlo i ve výsledné kresbě.

Velmi důležitý moment v této situaci je Gábinou na kresbě uvedený **podpis**. Na její výrok: „*Hele Kláro, já sem se tady podepsala. Já už to umím!*“ bychom jednak mohli nahlížet jako na již potěšení z dobře zvládnuté školní dovednosti, kterou se děti v mateřské škole občas rády chlubí, ale také se nabízí jistá analogie s označením svého autorství či vlastnictví. Jde o praktiku spjatou s kulturou tvorby. Na své výtvary se podepisují nejen výtvarníci, ale i další tvůrci – byť dnes už ne tak, jak v době řemeslné tvorby, dnes spíše v odosobněné podobě firemních značek produktů: např. Škoda, Ford, Bosch, Canon atd.

Než začala Gábina sama tvořit, pozorovala Sáru. Pozorovala její průběh tvorby, vnímala její komunikaci se sněhuláky, viz dále, bylo to vlastně jako takové malé divadelní představení. A tak můžeme uvažovat, že potěšení z **pozorování** dokázalo v Gábině vzbudit chuť také si zahrát podobnou hru.

Gábina se ke své kamarádce přidala, a tak samotná tvorba ji nabídla i prostor ke **komunikaci**. **Komunikace se sebou samotnou** je méně pestrá než u Sáry. Nejprve Sáru pozorovala, dívala se na ni, jak se dobře baví a sama uvažovala, co bude kreslit. Téma ještě zvolené neměla, a tak začala uvažovat nahlas („*Já nevím co budu malovat...sluníčko tohle to jedno.*“ a tak Gábina kreslí sluníčko...), po chvíli začala také popisovat svůj průběh tvorby („*Tohle je pláž.*“).

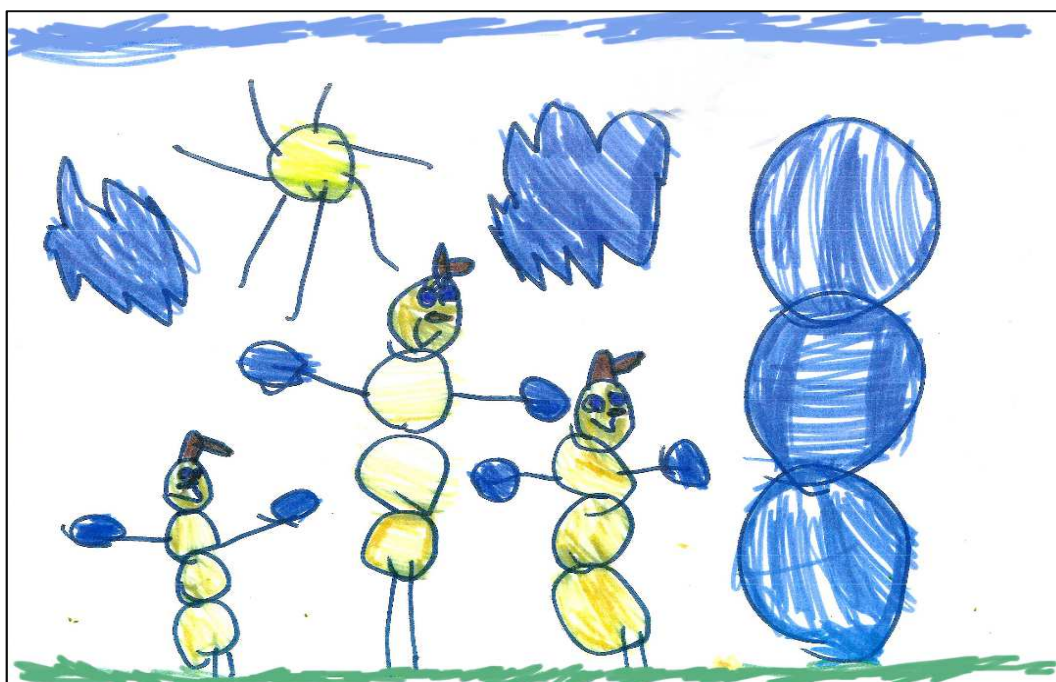
Na samém začátku situace Gábinu jistě zaujal Sáry průběh tvorby s komunikací. Líbilo se jí to, a tím, že si ke kamarádce přisedla, se vlastně chtěla zapojit do rozehrané hry. Ten její komentář („*Já nevím, co budu malovat...*“) mohl být tak i řečnickou otázkou a tím na sebe mohla upozornit. Potěšilo ji, že si ji Sára všimla a navázala s ní rozhovor. Potěšení z **komunikace s vrstevníkem** je tak naprosto zřejmé a čitelné. Dívky spolu vedly velmi živý rozhovor, když Gábinu něco na kresbě kamarádky zaujalo, velmi pohotově reagovala („*Cože? Vy máte fialový oči?*“).

Jako další druh komunikace v průběhu tvorby, je **komunikace s dospělým**. Do svého hodnocení tvorby přizvala i učitelku („*Kláro, mě se to nepovedlo. Tak já to udělám ještě jednou.*“), která ale nehodnotila výslednou kresbu, ale reagovala na znázorněnou situaci a nechala tak na Gábině, aby si sama vyhodnotila kvalitu své výsledné kresby („*No Kláro, to*

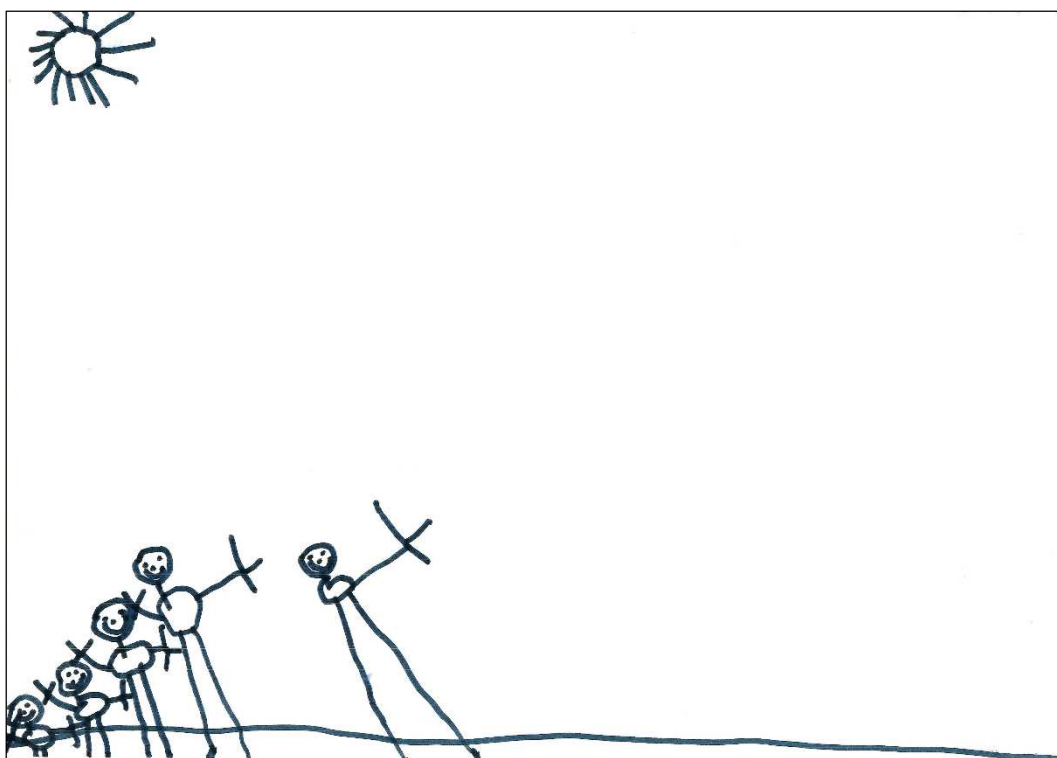
pojede, ale nepovedlo se mi to. Nakreslim to znovu, no.“). V komunikaci s dospělým, při zaznamenání podpisu byla učitelka mile překvapena. Gábina si tak mohla užít potěšení z překvapení, že již zvládla nějakou školní dovednost. A ten její výrok („Hele Kláro, já sem se tady podepsala. Já už to umím!“) tuto domněnku jen potvrzuje. Z výše zmíněného Gábiny výroku o společné rodinné dovolené u moře je zřejmé, že fantazíruje o **reálné budoucnosti**. Představuje si, jaké to tam bude, jak si se budou všichni společně koupat v moři, a slunce bude svítit.

Souhrn

Sára přišla ke stolu sama, zvolila si pomůcky a začala kreslit. V průběhu tvorby se velmi dobře bavila jednak sama se sebou, tak i se vznikajícími sněhuláky. Sněhuláci také občas promlouvaly a z jedné kresby se tak postupně stalo divadelní představení. Díky své veselé náladě dokázala zaujmout Gábinu, která se k Sáře přidala a také začala kreslit. Z Gábiny výpovědi se dozvídáme, že kreslila rodinu na pláži u moře a toto téma ji tak alespoň na chvíli spojilo s rodinou a jejich společným aktuálním velkým tématem. Kreslení ji tak vnitřně mohlo nabídnout potěšení ze společně sdílených prožitků.



Sára (5;2) – Sněhuláci – rodina



Gabriela (4;10) – Kresba č. 1 – Rodina u moře



Gabriela (4;10) – Kresba č. 2 – Rodina u moře

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 10.

Datum: 17. 3. 2017

účastníci: Petr (5;2)

Petr (5;2)

Vyrůstá v úplné rodině, má mladšího sourozence (2,5 let). Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Kresba nepatří k jeho častým aktivitám, raději si staví z Lega a sportuje. Je velmi komunikativní, přátelský, pokud ale někdo nesouhlasí s jeho nápadem, dokáže se velmi agresivně ohradit, má problém se zvládnutím emocí. Tužku drží v pravé ruce, je bez logopedických vad, má bohatou slovní zásobu.

Popis situace

V průběhu ranní neřízené činnosti přichází Petr ke stolečku, kde již sedí několik dětí, které si kreslí nebo skládají puzzle. Petr si ale ostatních nevšimá, bere si papír a kalíšek s fixy a pastelkami. Posadí se vedle Simony a Gábiny, které skládají společně puzzle, a začíná kreslit. Nejprve si položí levou ruku na střed papíru, pečlivě vede hnědou fixu kolem ruky, kterou se snaží nepohnout, soustředí se. Hotovo, ruka je obkreslena, zavírá hnědou fixu a pokládá na stůl. Střídavě vybarvuje pastelkami a fixami ruku, snaží se nepřetáhnout. Následně kreslí dům, který také vybarví. Postupně vzniká celá kresba. Když je hotov, zvedne se od stolu, fixy a pastelky nechá tak jak jsou a jde za učitelkou: „*To je pro tebe.*“ a kresbu učitelce podává. Učitelka odpovídá: „*Moc děkuji. A povíš mi něco o obrázku?*“ Petr se usměje a začne popisovat: „*No, tohle je domeček s komínem a bouřkou a ten se mi nepoved, tak sem ho začmáral.*“ Učitelka říká: „*Ale vždy jsi střechu pečlivě vybarvil.*“ Petr skáče učitelce do řeči: „*No to jako jo, ale ta bouřka u komína, tu jsem začmáral. A ruka je garaž, je to moje ruka a já jsem na zahradě s pejskem, ale pejska nemáme a chtěl bych ho. Je to dalmatínek, viš! No a ta garaž, to je moje ruka a je pro auto a v garáži je Oktávka. A to je*

všechno. Půjdeme cvičit?“ Učitelka reaguje: „Ano Petře, půjdeme si zacvičit, ale nejdříve musíme uklidit. A děkuji za obrázek.“ Společně jdou ke stolečku, Petr i ostatní děti uklízí.

Rozbor situace

Petr byl pozorován pro něho v netypické situaci, většinou nebývá sám a kreselní, jen tak pro svoje potěšení, často nevyhledává. Možná právě proto, měl v tento den chuť udělat něco jiného, něco jinak, než je pro něho obvyklé. Z komentáře se dozvídáme, že kresbu daroval učitelce („*To je pro tebe.*“). **Výsledná kresba** tak Petrovi nabídla potěšení z **daru**.

Výsledná kresba byla pravděpodobně pro Petra hlavním potěšením, **tvorba** mu ho ale jistě také přinesla. Na základě Příhodovy kresebné klasifikace bychom mohli uvažovat, že se Petr ještě nacházel ve fázi **lineárního náčrtu**. Kresba panáčka, tedy konkrétně Petra, není ještě nijak dobře zvládnutá – nepoměrně větší hlava se znázorněnými očima, pusou, které ale ještě chybí uši, nos i vlasy. Stejně jako ještě není znázorněn krk. Trup je tedy přímo napojen na hlavu, paže jsou znázorněny, ale chybí prsty. Nohy jsou tenké čárky. Stejně jednoduše, schematicky, Petr nakreslil i psa. Pokud bychom nedostali od Petra komentář, těžko bychom poznali, že jde o psa a konkrétně rasu Dalmatin.

Co je ale pro kresbu velmi zajímavé, a pravděpodobně to bylo podstatné i pro Petrovu tvorbu, je obrys ruky a její následná funkce, o které se dozvídáme z jeho komentáře („...*No a ta garáž, to je moje ruka a je pro auto a v garáži je oktávka...*“). **Pečlivé senzomotorické vedení čáry**, které podle Příhody již Petr objevil ve fázi črtací experimentace, je ale již uvědomělé a Petrovo úsilí o přesné obtažení a následné vybarvení ruky je zjevným vývojovým posunem. Ba co víc, ruka vlastně na kresbě není jen rukou, ale stala se garáží pro auto. Petr tak mohl fantazírovat ve fiktivním světě, viz dále.

Výsledná kresba je jistě Petrovým **osobně zajímavým tématem**, již jen z komentáře („...*A ruka je garáž, je to moje ruka a já jsem na zahradě s pejskem, ale pejska nemáme a chtěl bych ho. Je to dalmatínek, viš!*“) se dozvídáme, že by si Petr moc přál psa, kterého ale zatím rodina nemá. Své přání tedy výtvarně přenesl do své kresby a identifikoval se tak s ní.

Ruka na kresbě je pečlivě vybarvena, mohli bychom říci až dekorativně. Jako by měla vzor, který mají zimní prstové rukavice, barevná pravidelnost na každém prstě je značně patrná. Petr si tak jistě užíval i **práci s barvami**.

V průběhu celé tvorby Petr mlčel a soustředil se na kreslení. **Komunikovat s dospělým** začal sám, když učitelce předával výslednou kresbu („*To je pro tebe.*“). Nad výslednou kresbou se následně bohatě rozpovídal, popisoval, co je na obrázku zachyceno a především, co znázorňuje ruka. Jelikož se také z popisu situace dozvídáme, že se Petr usmál, jistě mu komunikace přinesla také jedno z dílčích potěšení. Rozhovor sám ukončil, možná měl již pocit, že sdělil vše a učitelce tak nedal prostor na další otázky ke kresbě („*.... A to je všechno. Půjdeme cvičit?*“).

Zcela vážně popisoval, že ruka je garáž, ve které je zaparkované auto, a to konkrétně Octavia („*...No a ta garáž, to je moje ruka a je pro auto a v garáži je oktávka...*“). Petr si tak dopřál **fantazírování ve fiktivním světě**, kdy garáži dal jiný tvar, než jaký bývá v běžný reálném světě, a jakou jistě jeho rodina nemá. Petr přijíždí do školky každé ráno rodinným vozem značky Škoda Octavia, a tak **fantazírování** mohlo být také v **reálné minulosti / současnosti / budoucnosti** ve smyslu – auto Octavii doma máme, tou jezdíme, a když nejezdíme, je v garáži.

Souhrn

I přesto, že kreslení nepatří mezi Petrovy častí aktivity, v daném případě si kresbu zvolil sám. Nenechal se rušit ostatními dětmi, které v jeho těsné blízkosti stavěli puzzle, nebo si také kreslil. Na první pohled na kresbě vidíme dům, ruku, panáčka a zvíře a nad tím vším nebe s mrakem. Na základě ale komentáře se dozvídáme, že ruka není jen tak obyčejná ruka, ale že je to garáž, ve které je zaparkované auto. Možná, ho tak myšlenka na společný rodinný vůz spojila momentálně s jeho rodinou, stejně tak jako s jeho přáním mít pejska, a to vše chtěl sdělit učitelce, které daroval výslednou kresbu.



Petr (5;8) – Dům s garáží

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 11.

Datum: 22. 3. 2017

účastníci: Tobiáš (5;1), Adam (5;8)

Tobiáš (5;1)

Vyrůstá v úplné rodině, je prostředním dítětem ze tří sourozenců. V poslední době je kresba jeho častou, vyhledávanou aktivitou. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Je velmi komunikativní, přátelský, rád dostává speciální úkoly od učitelek, má rád pocit důležitosti. Tužku drží v pravé ruce ve správném úchopu, má bohatou slovní zásobu, ještě má obtíž s hláskou r.

Adam (5;8)

Vyrůstá v úplné rodině, má staršího bratra (9let), který chodí do třetí třídy. Rád sportuje, především rád hraje míčové hry. Je velmi soutěživý a ctižádostivý, prohru a jakýkoli neúspěch v různých situacích velmi těžce emočně zvládá. V mateřské škole si nejraději hraje s Tobiášem. Tužku drží v pravé ruce, ještě poněkud těžkopádně. Občas má problém zformulovat myšlenku, má obtíže s hláskami r a ř, částečně i se sykavkami.

Popis situace

V průběhu dopoledního programu v mateřské škole přichází Tobiáš ke stolečku, bere si papír a fixy. Ostatní děti si hrají v herně, včetně Adama. Tobiáš sedí sám, kreslí si. Bere do ruky červenou fixu, nakreslí obrys domu. Pečlivě zavírá víčko u fixy a do ruky si bere žlutou fixu. Nakreslí druhý dům, následně nad domy žluté slunce, které vybarví, fixu opět zavírá a pokládá na stůl. Ke stolu přichází Adam a mluví na Tobiáše: „*Co to kreslíš?*“ Tobiáš se začne smát: „*No to je můj dům a to do tvoje dům. No. Takhle u sebe, víš? Vidíš?*“ a Tobiáš

se směje dál. Adam se také začne smát: „*Jo? A ploč sou u sebe?*“ Tobiáš odpovídá: „*No, že jo, jak jsou u sebe. To je leglačný, že jo?*“ Tobiáš se stále směje, opět si bere do ruky červenou fixu a vybarvuje žlutý obrys domu. Adam bere do ruky černou fixu: „*A já ten tvůj vybalvim. Jú hele, to bude ten tvůj.*“ Oba vybarvují, každý jeden dům. Tobiáš po chvíli reaguje: „*Puč mi tu černou.*“. Adam poslechne a podává ji Tobiášovi. Tobiáš vybarví dům a říká: „*A je takhle spojím. Jú hele, oni jsou jako vlak. Hu hú.*“. Tobiáš odkládá na stůl černou fixu, uzavře ji víčkem a bere si do ruky červenou fixu: „*A kouří se jim z komínka. Oni jedou, tosou jako vlaky, vidíš Ad'o. Podívej!*“ Adam se dívá, nemluví. Tobiáš vyměňuje červenou fixu za černou a začne kreslit kolečka pod domy a komentuje: „*Kolečko jedna, kolečko dva, kolečko osum, kolečko deset, kolečko osumdesát, kolečko padesát jedna.*“ Stále se jemně směje a kreslí kolečka zprava doleva, zprvu větší, poslední kolečka jsou menší. „*Ha ha há, tohleto je mašinka a můj dům je řidič!*“ Tobiáš se hlasitě směje a dívá se na svoji kresbu. Černou fixu odkládá na stůl. „*Ad'o, tohleto je pro tebe. Líbí se ti to? Chceš to, jo?!*“ Adam lehce poodchází od stolu a Tobiáš jde za ním „*Ad'o, můžu ti to dát do šatny? Nebo ti to dam tadyhle na stůl, jo? Tak já to dám tady.*“ Adam na Tobiášovi otázky slovně nereaguje, jen souhlasně pokyne hlavou. A kluci odchází do herny, aniž by po sobě uklidili fixy.

Rozbor situace

Tobiáš

Během volné neřízené činnosti v mateřské škola přichází Tobiáš sám ke stolečku a podle svého momentálního zájmu si volí volnou kresbu. Z komentáře se dovídáme, že výslednou kresbu chtěl darovat svému kamarádovi Adamovi. **Výsledná kresba** tak mohla Tobiášovi nabídnout potěšení z **daru**.

V průběhu tvorby se Tobiáš celou dobu velmi dobře bavil, a tak mu tedy **tvorba** nabídla nejedno příjemné potěšení. Pokud se budeme na výslednou kresbu dívat z pohledu Příhodovy klasifikace, tak můžeme uvažovat nad tím, že se Tobiáš ještě nachází ve fázi **lineárního náčrtu**. Dva domy na kresbě jsou stejné, odlišené od sebe jen barvou a velikostí. Jejich podoba je však nijak jinak neodlišuje. Kresba tak představuje tedy generální předmět, zástupce rodu předmětu.

Za povšimnutí jistě stojí to, že se **objekt při tvorbě vyvíjí**. To, že se ze dvou domů nakonec stane vlak, jistě na začátku kreslení Tobiáš nepředpokládal. Když ale do tvorby vstoupil Adam a následně domy Tobiáš spojil, našel v tom jakousi podobnost, jako když jsou dva vlakové vagóny spojeny. Podle Příhody by si tak Tobiáš mohl užívat potěšení z toho, že význam předchází kresbu, tedy to potěšení z kresebné výzvy, kterou objevil již ve fázi prvotního obrysu.

Kresba je barevná, Tobiáš rozlišoval jinou barvu na obrysy jednotlivých domů a jiné, kterými domy vybarvoval, slunce má typickou žlutou barvu. Tobiáš tak **pracoval s barvami**, které někdy jsou použity realisticky (slunce), jindy zase použity podle jeho vlastní fantazie.

Osobně zajímavé téma bylo motivací k tvorbě. Tobiáš bydlí ve stejné ulici jako jeho kamarád Adam, nejsou ale přímými sousedy. Možná by si to Tobiáš přál, a tak zachycení dvou domů, které jsou spojené, může mít symbolický význam, jakési pouto přátelství. A tak Tobiáš fantazíruje ve fiktivní světě, o kterém bude ještě řeč, viz dále.

V průběhu celé tvorby Tobiáš velmi vesele **komunikoval**. („*No to je můj dům a toto tvůj dům. No. Takhle u sebe, víš? Vidíš?*“, anebo také „*No, že jo, jak jsou spojený. To je leglačný, že jo?*“). Kreslení mu tak nabídlo příležitost ke **komunikaci s vrstevníkem**. Pravděpodobně ovlivnilo průběh tvorby, možná, kdyby se kamarád Adam nezapojil do tvorby, mohla by výsledná kresba vypadat jinak. To, že Adam vstoupil Tobiášovi do tvorby, mu vůbec nevadilo, spíše potěšilo.

U Tobiáše lze také vypožorovat **komunikaci se sebou** samotným, respektive Tobiáš komunikuje se svojí kresbou, třeba zrovna když počítal kolečka („*Kolečko jedna, kolečko dva, kolečko osum, kolečko deset, kolečko osumdesát, kolečko padesátjedna.*“).

Díky veselé náladě, která celou tvorbu doprovázela, ale také především díky komentářům se dozvídáme („*Ha ha há, tohleto je mašinka a můj dům je řidič.*“), že z domů se stala mašinka a že jeden z domů je dokonce řidič. Tobiáš si tak při tvorbě a komunikaci se sebou a s přítomným vrstevníkem užívá i potěšení z **fantazírování ve fiktivním světě**. Ve světě, kdy se dva domy, ve kterých bydlí dva kamarádi, spojí a jedou vstříc novým dobrodružstvím.

Tobiáš pracoval s fixami. Fixy víčky vždy pečlivě uzavřel a nevracel je zpět do kalíšku. Zvolené pomůcky si postupně nechával položené na stole a vracel se k nim. **Práci s pomůckami**, jejich různorodé použití, bychom jistě také mohli zařadit jako jedno z dílčích potěšení.

Adam

Adam nekreslil žádný svůj obrázek, ale stal se pozorovatelem vznikající kresby svého kamaráda. Líbilo se mu, jaké má Tobiáš potěšení z průběhu tvorby. Tobiášova tvorba se tak pro Adama stala jakýmsi malým divadelním představením. A tak můžeme uvažovat nad tím, že potěšení z **pozorování**, přimělo Tobiáše se aktivně do tvorby zapojit.

Tobiášova aktivita dokázala Adama do tvorby začlenit, a tak se neostýchal a vzal si do ruky černou fixu a začal vybarvovat („*A já ten tvůj vybalvim. Jú hele, to bude ten tvůj.*“), Tobiášovi to nijak nevadilo, jeho další tvorbu to neomezilo. Adam nekreslil žádný motiv, pouze vybarvoval, a tak nad jeho kreslením můžeme uvažovat pouze z pohledu Příhody klasifikace, jako z potěšení ze **senzomotorického vedení čáry**. Tento druh potěšení již Adam objevil ve fázi črtací experimentace, zde je ale zřejmý posun od nespoutaného senzomotorického vedení čáry a pečlivého si uvědomění úsilí při vybarvování.

Adam nekomunikoval sám se sebou, ale pouze s kamarádem. Jeho **komunikace s vrstevníkem** nebyla tak pestrá jako u Tobiáše, ale jistě stojí za povšimnutí. Adam byl první, kdo zahájil rozhovor („*Co to kleslíš?*“) a na jeho otázku, přišla rychlá odpověď s vysvětlením. Adam se velmi rychle nechal ovlivnit dobrou náladou, a tak se smál, a dál pokračoval v rozhovoru („*Jo? A ploč sou u sebe?*“). Z popisu celé situace je zřejmé, že mu tato společná chvíle přinesla velmi příjemné potěšení.

Souhrn

Tobiáš si kreslení zvolil sám. Sám si přinesl ke stolečku fixy a papír, sám začal kreslit dva domy. První znázorňuje dům, ve kterém bydlí Tobiáš a druhý dům, je domem jeho kamaráda Adama. V průběhu tvorby se k Tobiášovi přidal Adam a oba kamarádi se dobře bavili, komunikovali nad průběhem tvorby. Kresba se ale v průběhu tvorby vyvíjela, oba

domy se proměnily ve společný vlak, kterému se kouřilo z komínů, a Tobiášův dům se změnil na lokomotivu. Celá tvorba byla plná pozitivní energie, společně stráveného času a možná i se symbolem pout, doopravdového přátelství.



Tobiáš (5;1), Adam (5;8) – Dům, vlak

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 12.

Datum: 28. 3. 2017

účastníci: František (6;4), Anna (4;8)

František (6;4)

Vyrůstá v úplné rodině, je starší bratr Aničky. Školku navštěvuje třetím rokem, kde patří k nejstarším dětem. Má rád tiché a klidné hry, jako jsou stavby ze stavebnic, karetní hry, labyrinthy apod. Kresba nepatří mezi jeho časté aktivity, ale pokud někdo kreslí, rád se přidá. Tužku drží ve správném úchopu v pravé ruce, je bez logopedických vad, má bohatou slovní zásobu.

Anička (4;8)

Vyrůstá v úplné rodině, je mladší sestrou Františka. Je velmi komunikativní, má ráda kolektiv dětí, pro svého bratra v mateřské škole je oporou. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. U volné kresby tráví hodně času, ale také ráda staví z kostek a hraje si s kluky. Tužku drží v pravé ruce v křečovitém úchopu, je bez logopedických vad.

Popis situace

Po odpolední svačině zůstává ve školce již jen malý počet dětí, mezi nimi i František a Anička. Většina dětí si v herně staví hrad z dřevěných kostek, někdo si hraje v kuchyňce a vaří. František přichází za učitelkou a říká jí: „*Kláro, já ti musím říct, že my jsme včera byli ve skleníku se podívat na motýly!*“. Učitelka odpovídá: „*To je zajímavé. A jaké motýly jsi tam viděl?*“. Franta reaguje „*No, byli tam takový velký a barevný.*“. Učitelka se ptá: „*A jak byli velký?*“ Franta ukazuje: „*No, asi takhle.*“ a dá od sebe dlaně na vzdálenost asi tak 30 cm, a mluví dál: „*A jeden přistál Aničce na ruku, ale ten nebyl tak velký a byl modrý. No a jeden byl celý hnědý, ten byl největší. No, táta říkal, že je to můra. Ta byla ale obrovská.*“

Anička do herny zaslechne Františkovo vyprávění, přiběhne a zapojuje se do rozhovoru: „*Františku a říkal si Kláře, jak mi přistál na ruce? To bylo legrační.*“ a směje se. František odpovídá: „*No, říkal.*“ Učitelka se také zapojuje do rozhovoru: „*Ano, Aničko. Franta mi říkal, jak byli motýli barevní a že jeden byl takhle velký.*“ Učitelka také ukáže Aničce, jak byl asi velký, na to Anička pokračuje ve vyprávění: „*A představ si Kláro, že tam byl jeden pán, a tomu přistál i na zádech.*“ a radostně se zachichotá a mluví dál: „*To bylo teda legrační... Kláro, kdy přijde máma?*“ Učitelka se podívá na hodiny a odpovídá „*Aničko, asi za hodinu, až bude velká ručička tady nahoře, tak přijede autobusem.*“ František reaguje: „*No, tak já ti ty motýly Kláro nakreslim. Takový různobarevný.*“ Anička říká: „*A Franto, říkal jsi Kláře, kde ti motýli byli? Že jsme byli v tom velkém skleníku?*“ František odpovídá: „*Jo, Ančo, to jsem ji už řek. Vid' Kláro!*“ Učitelka odpovídá: „*Ano, to jste byli v botanické zahradě, je to tak?*“ Anička odpovídá: „*Jo, to je tam. Máma to říkala. Tak ty už Franto budeš kreslit. Tak já si vezmu taky papír. Franto vezmeš fixy?*“ František už trochu neochotně odpovídá: „*Ančo, už mám pastelky. Já už jdu kreslit.*“ Anička se směje: „*Ježiši no jo, ty už tady jsi.*“ směje se dál: „*to jsem to teda popleta, vid'?*“ a chvíli se ještě chichotá, do ruky si bere kalíšek s fixy, usedá ke stolečku naproti Františkovi. Ten tiše sedí, soustředí se na svoji tvorbu. František kreslí motýla, pastelky střídá tak jak je potřebuje. Každou pastelku vždy, když ji již nepotřebuje, vrací zpět do boxu k ostatním. Anička ho chvíli pozoruje a říká: „*Hm...tak já nakreslím ty kytičky. Ty tam taky byly.*“ Na její mluvení František nijak nereaguje, soustředí se dál na svoji tvorbu, a kreslí druhého motýla. Anička kreslí domeček, vedle něj kytičky. František se zvedne od stolu a jde k učitelce: „*Kláro, tak tohle je ten motýl, co přistál na Aničce.*“ a ukazuje na motýla s modrými křídly. Učitelka reaguje: „*Má moc pěknou modrou barvu, dal jsi si s ním hodně práce. A co ten druhý? Má taková malá křídla.*“ František se zadívá na obrázek a říká: „*No ten byl takovej malej, no. Ale já nakreslim ještě tu můru. Tak byla obrovská.*“ Odchází od učitelky, bere si druhý papír, usedá u stolu a začíná kreslit. Mezi tím Anička kreslí fixkami, někdy fixu víčkem uzavře, jindy ne. Fixy má položené kolem své kresby na stole, průběžně je střídá. Pečlivě vybarvuje vnitřek domečku a říká: „*Franto, a víš co to kreslím?*“ František zvedne hlavu a odpovídá trochu bez zájmu: „*Hm, no asi to bude dům.*“, Anička reaguje: „*Ale to je ten skleníku přeci. Ty to nevíš?*“ a směje se Františkovi, že nerozpoznal motiv na obrázku. František reaguje: „*Aha. No... pěkný.*“ a kreslí dál, soustředí se na svoji tvorbu. Pastelky střídá, nejprve kreslí

hnědou jednoho motýla, následně velkého druhého motýla s tečkovanými křídly, poslední je motýl s modrými křídly. Anička občas pozvedne hlavu od své kresby a pozoruje Františka: „*Tak já mám hotovo. Hele Kláro, tohle je ta můra*“ a František ukazuje na hnědou můru na kresbě. Učitelka reaguje: „*To je ta velká, vid'. A ty další motýly jste také viděli?*“ František odpovídá: „*No, takový barevný tam byli no. Já sem je sem nakreslil, aby ta můra tam nebyla sama...tak já si jdu hrát. Ančo, už to máš hotový?*“ Anička je potěšena, že ji František oslovil: „*Už to mám. Hele Kláro, to je pro tebe, to je ten skleník.*“ Učitelka poděkuje Aničce a výslednou kresbu pokládá na stůl. František také mluví k učitelce a v ruce drží obě kresby: „*Kláro, tadyten obrázek je pro mámu.*“ a mává svojí první kresbou v levé ruce „*No a tady ten je pro tebe. Já si ji ho dam šatny.*“ Učitelka odpovídá: „*Františku, moc děkuji.*“ a pokládá kresbu na stůl k té od Aničky. Děti uklidí pastelky a fixy zpět na poličku, František si odnáší kresbu do šatny a Anička odchází do herny.

Rozbor situace

František

Samotné tvorbě nejprve předcházela delší rozhovor, kdy František učitelce vyprávěl, co zažil přechodný den. Velké barevné motýly nevidí člověk každý den, bylo to tak silné, že se je František rozhodl nakreslit („*No, tak já ti ty motýli Kláro nakreslim. Takový různobarevný.*“). A jak se dozvídáme z popisu situace a komentářů, nakonec nakreslil dvě kresby, kdy jednu věnoval učitelce a druhou své mamince. Obě **výsledné kresby** Františkovi nabídly potěšení z **daru**.

Když začal František kreslit, soustředil se na vlastní **tvorbu**. Měl představu, jak mají motýli vypadat a snažil se je co nejvíce odlišit. Z pohledu vývojové kresby podle Příhody by si František mohl dopřávat potěšení z **realistické kresby**, kde je zřejmá jasná snaha diferencovat a utvářet tak obecnou podobu některého rodu předmětu. Ba co víc, František se snažil odlišit od sebe jednotlivé druhy motýlů, včetně jejich barevnosti, a tak bychom zde mohli spíše již uvažovat o vstupu do poslední vývojové výzvy, a to **naturalistického zobrazení**. Z komentáře ke druhé kresbě se dozvídáme, že František odlišuje od sebe

barevné motýly, jejichž přesné názvy nezná, a můru, která není pestrobarevná, ale hnědá. Je tedy naturalisticky barevně zobrazena.

František **pracoval s barvami**, snažil se motýly znázornit s co nejpřesnější naturalistickou barevnou věrností. Z komentáře, který předcházel kresbě se dozvídáme, jak byli motýli ve skutečnosti barevní („*A jeden přistál Aničce na ruku, ale ten nebyl tak velký a byl modrý. No a jeden byl celý hnědý, ten byl největší. No, táta říkal, že je to můra. Ta byla ale obrovská.*“), a přesně ty stejné barvy následně použil ve své tvorbě.

Silný zážitek z předchozího dne, který František nakonec i nakreslil, mu přinesl i prostor k samotné **komunikaci**.

Ještě před samotnou tvorbou František bohatě **komunikoval s dospělým** o tom, co zažil předchozí den. Rozhovor začal sám („*Kláro, já ti musím říct, že my jsme včera byli ve skleníku se podívat na motýly!*“) a jeho popis byl plný detailních informací („*A jeden přistál Aničce na ruku, ale ten nebyl tak velký a byl modrý. No a jeden byl celý hnědý, ten byl největší. No, táta říkal, že je to můra. Ta byla ale obrovská.*“) a tyto informace následně ovlivnily i Františkovu tvorbu. František tak přirozeně komunikoval před, v průběhu, ale i po ukončení své tvorby a celé Františkovo vyprávění bylo spjato s **fantazírováním o reálné minulosti** spojené s reáliemi, v tomto případě s výletem.

Sdílený zážitek a tvorba také nabídla prostor ke **komunikaci s vrstevníkem**, konkrétně Františkovou sestrou. Když František začal tvořit, pravděpodobně se chtěl soustředit jen na své kreslení. Anička mu ale kladla různé otázky, na které občas neochotně odpovídal („*Aha. No... pěkný.*“).

František si **pomůcky ke tvorbě** zvolil sám, a ač s nimi nijak speciálně neworkoval, vybral si ty, které mu přišly barevně co nejvěrnější s realitou, a ty zpět mezi ostatní nevracel. Nechával si je na stole pro možnost, že je ještě bude v průběhu tvorby potřebovat.

Anna

Když Anička zaslechla bratrovo vyprávění učitelce o návštěvě Botanické zahrady v Praze, hned se přidala do rozhovoru. Následná Františkova volba nakreslit motýly vzbudila v Aničce chuť nakreslit kytičky, které v zahradě také viděli. Svoji kresbu věnovala učitelce, můžeme tedy uvažovat nad tím, že **výsledná kresba** nabídla Aničce potěšení z **daru**.

Samotná **tvorba** Aničce pravděpodobně přinesla méně potěšení než komunikace, viz dále. Z komentáře od Aničky se dozvídáme, že chtěla kreslit kytičky, ale z popisu víme, že nejprve nakreslila dům a kytičky až následovně („*Hm...tak já nakreslím ty kytičky. Ty tam taky byly.*“). Když Anička kreslila dům, není to ale dům, ve kterém by bydlela rodina, ale je to skleník, což se dozvídáme později. Z pohledu vývojové klasifikace kresby podle Příhody by se Anička ještě mohla nacházet ve fázi **lineárního náčrtu**, ale z komentáře je patrné, že jde o jeden konkrétní skleník („*Ale to je ten skleník přeci. Ty to nevíš?*“), a tak na základě Příhodovy klasifikace vývoje spontánní kresby by si mohla Anička užívat také fázi **realistické kresby**.

Celou tvorbu doprovází Aničky veselá nálada, která možná ovlivnila i volbu barev. Skleník je pestrobarevný, stejně jako střídání barev na květinách, kde nejsou nikdy dvě stejné barvy vedle sebe. Můžeme tedy nad **prací s barvami** uvažovat jako nad samostatným dílčím potěšením.

Fantazírování v reálné minulosti je zde čitelnější než u Františka. Anička si pravděpodobně snažila vybavit, jaké viděla květiny, jak mohl vypadat skleník, jehož velikost jako celek neviděla.

Z celého popisu situace se dovídáme, že jak František, tak i Anička bohatě spolu komunikovali, stejně tak i s učitelkou. Osobně zajímavé téma, ale i tvorba nabídla Aničce prostor ke **komunikaci**.

Anička vyprávěla učitelce, jak si na ní sedl motýl, a jak to bylo celé opravdu legrační a povídala dál, co ještě se ve skleníku přihodilo. **Komunikovala s dospělým** před kresbou („*A představ si Kláro, že tam byl jeden pán, a tomu přistál i na zádech.*“ a radostně se zachichotá), ale v průběhu tvorby již komunikovala jen se svým vrstevníkem, který také tvořil a seděl s Aničkou u jednoho stolu.

Anička komunikovala s bratrem před samotnou tvorbou („*A Franto, říkal jsi Kláře, kde ty motýli byli? Že jsme byli v tom velkém skleníku?*“). V průběhu tvorby je tedy **komunikace** soustředěna pouze na **vrstevníka**. Pokládala hádanku („*Franto, a víš co to kreslím?*“), a velmi ji pobavila, když František nepoznal její motiv na kresbě, ač se o tom před samotnou tvorbou bavili („*Ale to je ten skleník přeci. Ty to nevíš?*“ a smála se Františkovi, že nerozpoznal motiv na obrázku.). Ať již komunikace s dospělým nebo vrstevník, celkově byla velmi radostná, veselá a Aničce mohla přinést to hlavní potěšení.

Za povšimnutí stojí i **práce s pomůckami**. Anička si zvolila fixy, které v průběhu tvorby její kresbu obklopovaly. Fixy někdy uzavřela, jindy je nechala položené bez víček a brzy se k nim vrátila a opět je použila. Ty, které používala, měla vytříděné z velkého množství ostatních.

Souhrn

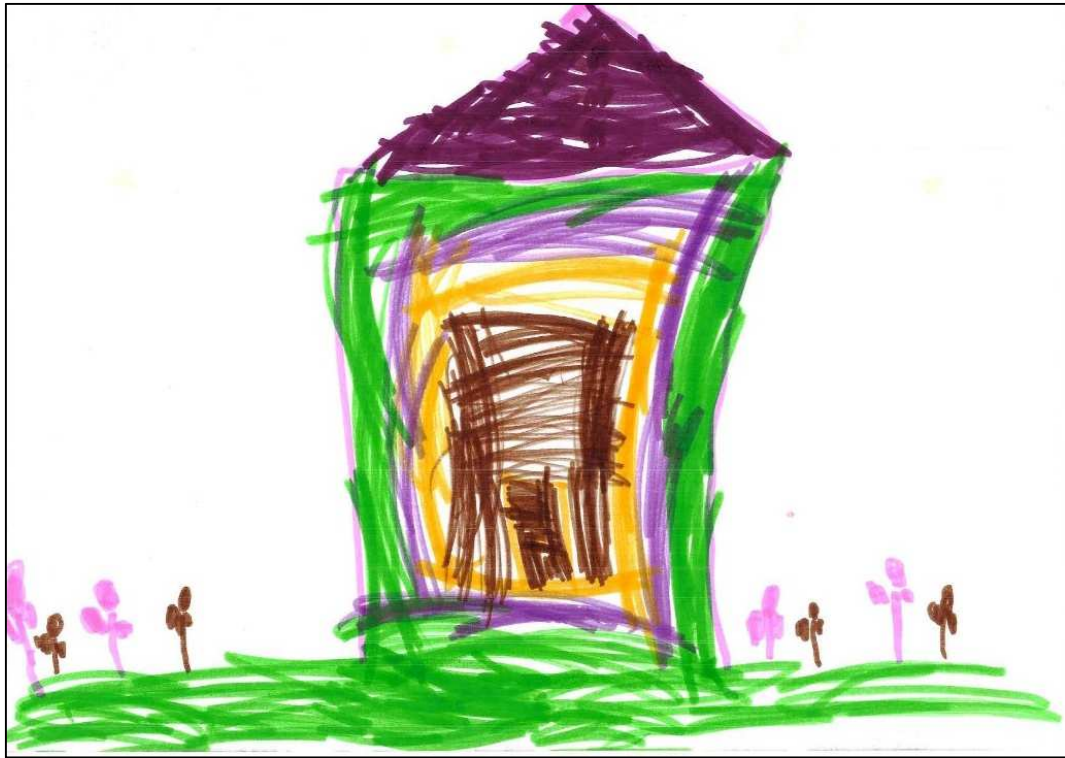
František s Aničkou jsou sourozenci, kteří si spolu rádi hrají doma i v mateřské škole. František nejprve sám začal vyprávět učitelce, co zažil předchozí den. Ukazoval ji, jak velké viděl motýly, detailně popisoval, jaké měli barvy a že dokonce jeden z nich přistál jeho sestře Aničce na ruce. Když to Anička uslyšela, hned se do rozhovoru přidala. Možná Františkovi již slova nestačila, možná byl prožitek pro něj tak silný, že ho dovedl k samotné tvorbě. Učitelce chtěl nakreslit, jak opravdu vypadali. Anička se s velkým natěšením přidala a kreslila skleník, ve kterém motýly viděli. Daný případ kreslení opět nabídl nejružnější druhy potěšení, které byly ovlivněné silným osobně zajímavým tématem.



František (6;4) – Kresba č.1 Motýli



František (6;4) – Kresba č.2 Motýli s mûrou



Anna (4;8) - Skleník

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 13.

Datum: 3. 4. 2017

Účastníci: Kryštof (5;10)

Kryštof (5;10)

Vyrůstá v úplné rodině, má mladšího bratra (3 roky). Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem, kde má několik kamarádů. Kreslení nepatří k jeho častým aktivitám, v posledních měsících rád dostává od učitelky zvláštní speciální úkoly, vyžaduje být jejím asistentem. Je velmi pohybově obratný a zdatný. Řeč je plynulá, má bohatou slovní zásobu, tužku drží v pravé ruce.

Popis situace:

Ráno přichází Kryštof mezi prvními dětmi do školky. Ve školce ještě nejsou jeho kamarádi, tak si bere čistý papír a fixy, a usedá ke stolečku. Průběžně přicházejí další děti do školky, nenechává se ničím a nikým rušit, sedí sám a kreslí si. Nejprve si vybral modrou fixu, a kreslí. Kreslí obrys jakoby domu, k němu přikresluje další části, až je s modrými kontury hotov. Fixu odkládá neuzavřenou víčkem na stůl. Volí si zelenou, kterou kreslí další dílčí části. Opět ji neuzavřenou odkládá na stůl. Poslední barva, kterou zvolil je červená. Kreslí spodní část obrázku a píše znaky, písmena. Mlčí, soustředí se na průběh svojí tvorby. Ve školce je větší počet dětí, které si ale ani Kryštofa nevšímají, ani on jich. Na druhé straně stolu, než kreslí Kryštof, sedí učitelka, mlčky pozoruje Kryštofa. Když je Kryštof hotov, zvedne hlavu a podívá se na učitelku: „*Kláro, víš, co jsem nakreslil?*“, učitelka odpovídá: „*Kryštofe, nevím.*“ a Kryštof začíná popisovat: „*To je létající dům. Letí do Ameriky. Do Ameriky na zvířátka. Budou tam krtci, dinosauři, ještěrky, had, pes, papoušky...*“ Učitelka se ptá: „*A proč do Ameriky?*“ Kryštof odpovídá: „*No, protože do Ameriky. Tam budou ty zvířátka doma.*“ Učitelka se ptá: „*A co tam ty zvířátka budou dělat?*“ Kryštof říká: „*Tam jim bude dobře. Budou spolu.*“ Učitelka se ptá dál: „*Co znamenají ta čísla?*“ Kryštof

odpovídá: „*To je rychlost. Dva. Tři. Tak rychle letí. A jak letí, tady je oheň.*“ a Kryštof ukazuje na červený pruh na spodním okraji kresby, pokračuje v popisu: „*Tohle je panáček Kryštof. Ten letí ze země. Jsem to tady napsal.*“ Kryštof ukazuje na červená písmena na horním okraji kresby. Do třídy vchází Tonda a Kryštof říká: „*Ahoj Tondo! Kláro, já si to tady nechám.*“ a Kryštof odchází s Tondou do herny. Na stole zůstávají otevřené fixy.

Rozbor situace

Kryštof přišel do školky brzy ráno mezi prvními dětmi, kde ještě nebyli jeho kamarádi. Tiše seděl u stolu, ničím a nikým nerušen tvořil. Z komentáře není zřejmé, že by chtěl **výslednou kresbou** někoho obdarovat, po dokončení se dále o kresbu nezajímal, zanechal ji na stole. Hlavní potěšení v tomto případě tak Kryštofovi přinesla **tvorba** samotná.

Na první pohled nejde o nijak zdařilou výslednou kresbu. Postava ve středu má menší oválnou hlavu, tečky znázorňují oči, nemá ruce ani nohy. Ústředním motivem je dům, který je obohacen o jakási křídla. Rozpoznat můžeme i mraky, které jsou ledabyly vybarvené. Podle Příhodovy klasifikace bychom pak mohli uvažovat, že si při tvorbě dopřál jen to potěšení z ukotveného **lineárního náčrtu**. Ale díky komentáři se dozvídáme, že znázorněná postava je Kryštof („*Tohle je panáček Kryštof. Ten letí ze země...*“), a že nejde o obyčejný dům („*To je létající dům. Letí do Ameriky. Do Ameriky na zvířátka...*“), vlastně spíše než dům je to raketa. Postava možná nemá znázorněné ruce, protože může být ve skafandru, ale to není z komentáře zřejmé. Můžeme tedy uvažovat i o ne moc zdařilé **realistické kresbě**. Při pozornějším prozkoumání kresby je patrné, že je kresba plná detailů, o kterých se Kryštof bohužel nezmiňoval. Objevují se zde čísla, která znázorňují rychlost a také písmena („*Tohle je panáček Kryštof. Ten letí ze země. Jsem to tady napsal.*“). Levá i pravá strana letícího domu je totožná, výsledná kresba by tak tedy mohla být technickým nákresem až s konstrukční přesností.

V daném případě pak stojí za úvahu, že potěšení mohlo nabízet i zobrazení **osobně zajímavého tématu**. Kryštof se identifikoval s ústřední postavou na kresbě, jak jsme se

dozvěděli z komentáře („*Tohle je panáček Kryštof. Ten letí ze země. Jsem to tady napsal.*“), možná s jakýmsi „zachráncem“ zvířat.

Jak už bylo výše uvedeno, kresbě přidává na důležitosti komentář, který k němu Kryštof dal. Ústředním tématem v kresbě je letící dům (možná raketa) s panáčkem Kryštofem, který neletí sám, ale se zvířátky („*To je létající dům. Letí do Ameriky. Do Ameriky na zvířátka. Budou tam krtci, dinosauři, ještěrky, had, pes, papoušky...*“). Motiv domu na zvířátka by se skoro dal přirovnat k Noemově arše, ale zda měl jeho motiv něco společného se záchranou zvířat, jako to udělal Noe, nevíme. Můžeme tedy uvažovat nad potěšením z **fantazírování ve fiktivním světě**.

Tvorba nabídla Kryštofovi také příležitost ke **komunikaci**, nad kterou můžeme nahlížet jako nad dalším dílčím potěšením.

Kryštof začal **komunikovat s dospělým** sám. Sám byl vlastně zvědavý, zda učitelka poznala, co je znázorněno na výsledné kresbě. A následně se sám společně s dospělým zcela „vážně“ bavil o fiktivním světě, jak dům letí do Ameriky na zvířátka, a přidával další detaily jako dokonce i jakou rychlostí může dům letět („*To je rychlost. Dva. Tři. Tak rychle letí. A jak letí, tady je oheň.*“), a rychlost také na kresbu zapsal. Kryštofův popis nad kresbou byl tak plný **fantazírování ve fiktivním světem**.

Souhrn

Kryštof přišel do školky brzy ráno, kde ještě neměl své kamarády. Sám si tedy zvolil kreslení, vybral si pomůcky a začal tvořit. Z výpovědi se nedozvídáme, zda důvodem ke kresbě byl vliv osobně zajímavého tématu, ale je zřejmé, že Kryštof bohatě fantazíroval ve fiktivním světě. Učitelce detailně popisoval, co a proč je na výsledné kresbě znázorněno. Kresba je tak plná detailů, připomínající až technický nákres.



Kryštof (5;10) – Dům na zvířátka

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 14.

Datum: 15. 4. 2017

účastníci: Matěj (4;9)

Matěj (4;9)

Vyrůstá v úplné rodině, má staršího sourozence (7let). Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem, kde má několik kamarádů. Je velmi veselý, kamarádský se soutěživým duchem. Kresba nepatří k jeho častým aktivitám, rád hraje divadlo, baví ostatní děti ve školce, ale také si rád staví ze stavebnic. Navštěvuje logopedickou poradnu (hláska r), tužku drží v pravé ruce.

Popis situace

V průběhu dopolední neřízené činnosti sedí u stolečku několik dětí. Tereza a Sára vybarvují omalovánky s princeznami, Lukáš s Matyášem si hraje s kuličkovou dráhou a ke stolečku přichází Matěj s Tobiášem. Matěj říká Tobiášovi: „...*no a ten duch takhle letěl, no viděls to taky takhle?*“ Tobiáš odpovídá: „*Byl tam takovej jeden, ale neletěl.*“ Matěj reaguje: „*Já to nakleslim, bude jinej.*“ a Matěj si bere do ruky čistý bílý papír a fixy, sedá si ke stolu k holkám. Matěj ještě mluví k Tobiášovi: „*Tobe, kam des?*“ Tobiáš říká Matějovi: „*Du na záchod.*“ a Tobiáš odchází. Matěj sedí u stolu a vybírá si oranžovou fixu. Kreslí jakoby oblak, kterému ale přikresluje hlavu, oči, nos, dále ruce, nohy, na hlavu čepici. Matěj odkládá oranžovou fixu, rozhlíží se po třídě a pak svoji pozornost opět vrací ke kresbě. Vybírá si zelenou fixu a začíná vybarvovat postavu. K Matějovi přichází Tobiáš a pozoruje jeho tvorbu. Matěj je potěšen Tobiášovou přítomností a hned k němu promlouvá: „*To je ten duch, vidíš? Byl hlozně lozlobenej a plskal.*“ Matěj s Tobiášem se společně začnou smát, Matěj odkládá zelenou fixu. Matěj pokračuje ve vyprávění: „*A jak se lozlobil, tak se začal nafukovat.*“ bere do ruky červenou fixu a rychlým pohybem ruky ducha přechmárá, následně ještě vybarvuje čepičku. Tobiáš poodchází pro papír a Matěj na něho mluví: „*Tobe, já už to*

mám. Pod' si hlát.“ Matěj rychle zavírá víčka na fixkách, ukládá je do kelímku k ostatním a nechává kelímek na stole, u kterého stále sedí Tereza se Sárrou. Tobiáš vrací papír zpět a Matěj k němu mluví: „*Já si to dam do šatny, Tobe pod' se mnou.*“ A oba kluci odchází do šatny odložit tam výslednou kresbu.

Rozbor situace

Matěj si společně s Tobiášem hráli v herně. Ke stolečku přišli společně a možná již Matějovi nestačila slova, možná si potřeboval doilustrovat své vyprávění kresbou. Po dokončení se dále o kresbu nezajímal, **výslednou kresbu** si odnesl do šatny, možná ji ale chtěl později ukázat rodičům a vzít si ji domů.

V tomto případě tak můžeme uvažovat nad hlavním potěšením ze samotné **tvorby**. Postava, kterou vytvořil Matěj, má roztřesené tělo spojené s hlavou. Dva kroužky s křížky znázorňují oči, čára uprostřed hlavy je výrazný nos. Ruce a nohy mají pouze tři prsty. Z pohledu Příhodovy klasifikace bychom mohli uvažovat nad tím, že si Matěj dopřává potěšení **lineárního náčrtu**, kdy jde o obecnou podobu zástupce rodu předmětu, bez jakýchkoli detailů.

Ač na výsledné kresbě z běžného pohledu vidíme jakousi postavu, je ale především plná čar a možná by nám mohlo připadat, že je spíše přechmáraná, možná bychom se mohli domnívat, že se autorovi nepovedla. Ale díky komentáři, který jsme během tvorby zaznamenali, se dozvídáme, že tomu tak není. Matěj byl ponořen do své tvorby a barvitě kamarádovi popisoval, že na kresbě je duch, který prská a nafukuje se („*To je ten duch, vidíš? Byl hlozně lozlobenej a pleskal A jak se lozlobil, tak se začal nafukovat.*“) a to jeho nafouknutí je znázorněné červenou barvou. Komentář tedy celé tvorbě přidal na důležitosti. Když Matěj začal kamarádovi vyprávět, že se duch nafukuje, kreslil červenou fixou velké množství čar a u těchto pohybů se dobře bavil. A tyto čáry by tak mohly Matějovi nabídnout potěšení ze zahrávání si s kreslením z celkové motoriky, a ta radost by mohla odkazovat k potěšení z pohybů v první vývojové výzvě podle Příhody, a to k **črtací experimentace**. Již při příchodu kluků ke stolečkům jsme se dozvěděli, že se kluci spolu bavili o duchovi. Duchovi možná z nějaké pohádky či filmu, který oba znají (Matěj říká Tobiášovi „...no a

ten duch takhle letěl, no viděls to taky takhle?“ Tobiáš odpovídá *„Byl tam takovej jeden, ale neletěl.“*). V daném případě tak můžeme uvažovat o zobrazení **osobně zajímavého tématu** s identifikací s fiktivním hrdinou.

Jelikož nevíme, o jakém konkrétním duchovi si kamarádi povídali, je možné, že Matěj téma ještě dál rozvádí a **fantazíroval ve fiktivním světě** nadpřirozena (tak jak jsme se s tímto motivem setkali i u her pozorovaných Klusákem a Kučerou), což je patrné z Matějova komentáře *„Já to nakleslim, bude jinej.“*

V průběhu vývoje tvorby si Matěj pohrával s fixy. Pečlivě si vybíral barvy – oranžovou na obrys ducha, zelenou barvu, kterou ducha vybarvil. Když se duch nafukoval, používal Matěj výraznou až expresivní červenou. Potěšení z **práce s barvami** lze tak vnímat jako samostatné dílčí potěšení.

Matěj **komunikoval** s Tobiášem ještě před svojí samotnou tvorbou. Povídali si o nějakém duchovi, kterého oba znali, ale každý o něm mluvil trochu jinak, což je patrné z jejich rozhovoru (Matěj říká Tobiášovi *„...no a ten duch takhle letěl, no viděls to taky takhle?“* Tobiáš odpovídá *„Byl tam takovej jeden, ale neletěl.“*). **Komunikace s vrstevníkem** byla velmi přátelská plná fantazírování (jak jsme se již zmínili výše) a oba se dobře pobavili, především když Matěj začal popisovat, co duch dělal *„To je ten duch, vidíš? Byl hlozně lozlobenej a plskal.“*) a tak tedy to potěšení ze společné komunikace s vrstevníkem je zde jasně patrné.

Souhrn

Matěj s Tobiášem si společně povídali o fiktivní postavě z nějaké pohádky či filmu. Možná Matějovi již nestačila slova, ale jistě ovlivněn osobně zajímavým tématem, začal kreslit. Dál rozvíjel myšlenky a bohatě fantazíroval, co vše postava může dělat a užíval si to potěšení, že se s ním společně kamarád směje. To potěšení, ze společně stráveného času, prožitých společných chvil byla pro Matěje velmi důležité.



Matěj (4;9) - Duch

Příloha 3 - Pozorování dětské spontánní kresby 15.

Datum: 27. 4. 2017

Účastníci: Martin (5;11), Filip (4;1)

Martin (5;11)

Vyrůstá v úplné rodině, má mladší sestru (1) se kterou je matka na rodičovské dovolené doma. Martin je na svůj věk fyzicky drobný, ale velmi pohyblivý. Má rád nejrůznější legrácky a vždy je tam, kde se něco děje. Kresba nepatří mezi jeho časté aktivity, rád staví z kostek a silnice pro auta. Ve školce se kamarádí především se stejně starými kluky. Dochází k logopedovi (hlásky r, ř), tužku drží v pravé ruce.

Filip (4;1)

Vyrůstá v úplné běžné rodině, má staršího bratra (7let). Mateřskou školu navštěvuje prvním rokem, zde zatím nemá moc kamarádů. Je jakýmsi tichým pozorovatel, postupem času svůj ostych pomalu překonává. Kresbu sám aktivně nevyhledává, ale rád se přidá, pokud již někdo z dětí kreslí, stejně tak rád pozoruje ostatní děti, když dělají nějaké legrácky. Tužku drží v pravé ruce.

Popis situace:

Po obědě, kdy děti čekají, až si je maminky vyzvednou a půjdou domů, sedí několik dětí u stolečků. Někdo staví kuličkovou dráhu, někdo puzzle, jiný jen pozoruje ostatní. Martin. mluví na učitelku: „*Kláló, víš, že mi pojedeme do ZOO?*“ Učitelka odpovídá: „*Martine, a to pojedete dnes odpoledne?*“ Martin reaguje: „*Né, no to já nevím. Ale mamka to žíkala. Já si tam vezmu Pana Lišku, to je ta moje liška, víš?*“ Do rozhovoru se přidá Filip a ptá se poněkud nejistě: „*To je tadyten?*“ Martin odpovídá: „*Jo!*“ a přitulí se víc k plyšové

hračce, kterou drží v náručí. Učitelka reaguje: „*To je fajn, se mu tam jistě bude líbit.*“ a Filip se zapojuje do rozhovoru: „*A pučíš mi ho?*“ ptá se skoro šeptem. Martin se podívá na Filipa a váhavě odpovídá „*No, asi ne. Ale já to nakreslim.*“ Filip mlčky pozoruje Martina, který si bere do ruky papír, pokládá Pana Lišku na stůl a bere si kelímek s fixy. Filip si také vezme papír a sedá si ke stolečku naproti Martinovi, a oba začínají kreslit. Martin si volí modrou fixu a začíná kreslit auto. Filip chvíli pozoruje Martinovu tvorbu a pak si také bere fixu, hnědou. „*Hele, tohle bude auto. To je švanda.*“ povídá Martin a začne se trochu smát. Filip se usměje a věnuje se své tvorbě, kde také kreslí auto. Martin po chvílce zvedne hlavu, podívá se na Filipovu kresbu a říká: „*Co to je?*“, Filip odpovídá: „*No, to je auto. Taky jede.*“ Martin reaguje: „*Aha, to je švanda, co? Hele, vono se mi to bude smát.*“ Martin se směje a při tom kreslí dál a autu nakreslí obličej. Oba chlapci se velmi dobře baví. Filip už překonal počáteční ostych, a tak začne vesele mluvit: „*Hele Marťo, tohle je auto a jede takhle do zatáčky. Ještě mu vybarvim tadyhle ty světla.*“ Kreslí detaily na své kresbě, stejně jako Martin, který začíná tvořit Pana Lišku. Filip pochvalně hodnotí: „*Se ti poved Marťo. Vypadá přesně!*“ Martin zvedne hlavu a k Filipovi pronese: „*Dík. Ještě si to tady musím podepsat.*“ Martin si podepisuje kresbu, a přitom se blaženě usmívá. Zvedne se od stolu a mluví k učitelce: „*Klášo, já si to vezmu domu jo? Nezvonila už mamka?*“, učitelka odpovídá „*Martínku, ještě ne. A nezapomeň si po sobě uklidit.*“ Martin odpovídá „*Ale ještě si kreslí Fíla.*“ Filip zvedne hlavu od své kresby: „*Ale já už to mám.*“ V tu chvíli přichází do školky Filipova maminka: „*Ahoj mamí, tohle je pro tebe. To je auto. Já du. Ahoj.*“ Filip se podívá na učitelku a odchází domů. Martin spolu s učitelkou uklízí fixy a pro Martina si již také přichází maminka: „*Hele, to je Pan Liška a jede v autě.*“ Ukazuje svoji kresbu mamince, pozdraví a odchází společně ze školky.

Rozbor situace

Martin

V daném případě byl ke kresbě Martin motivován svojí oblíbenou hračkou, možná mu již nestačila slova, anebo jen hračku nechtěl půjčit, a tak se rozhodl ji nakreslit. **Výsledná kresba** Martinovi nabídla potěšení z výtvarného znázornění své hračky, ale také z **daru** pro

svoji maminku, jak se dozvídáme z komentáře („*Ahoj mamí, tohle je pro tebe. To je auto...*“).

Základním potěšením je zde ale samotná **tvorba**. Podle Příhodovy vývojové klasifikace by si Martin při tvorbě mohl užívat potěšení nejen z fáze **lineárního náčrtu**, a to konkrétně u zobrazení auta (když se prvotní obrys stabilizuje v dlouhodobějším horizontu a začíná vytvářet obecnou podobu některého rodu předmětů), ale dokonce z **fáze realistické možná až naturalistické kresby** a zde konkrétní zobrazení oblíbené hračky Pana Lišky.

Za povšimnutí jistě stojí, že se **objekt při tvorbě vyvíjí**. Martin nejprve kreslil auto, a to náležitě komentoval („*Hele, tohle bude auto. To je švanda.*“), a po chvíli se rozhodl auto poněkud ozvláštnit („...*Hele, vono se mi to bude smát.*“ Martin se smál a při tom kreslil dál a autu nakreslil obličej). V samotné kresbě se tak odrazila dobrá nálada, která panovala v průběhu samotné tvorby.

Motivací ke tvorbě byl Martinovi Pan Liška, kterého si chtěl půjčit kamarád, ale Martinovi se tento požadavek nezamlouval, a tak se raději rozhodl hračku nakreslit („...*Ale já to nakreslim.*“). Citové pouto ke své hračce a možnost jejího zobrazení se tak tedy stalo ztvárněním **osobně zajímavého tématu**, o kterém Martin ještě dále fantazíroval.

Fantazíroval o blízké reálné budoucnosti, na kterou se moc těšil. Identifikoval se tak s realitou, v tomto případě s plánovaným výletem do zoologické zahrady, který bude nejen pro něj zážitkem, ale bude jej i sdílet se svým kamarádem Panem Liškou.

Za povšimnutí jistě také stojí, že Martin si svoji výslednou kresbu **podepsal**. V této dané situaci si nijak svým umem nechlubí, je to pro něj již běžná dovednost. Martin svým podpisem spíše označil své autorství či vlastnictví kresby.

Martin zprvu vybíral barvu možná na základě své preference a tvořil modré auto. Následně věrně barevně tvořil Pana Lišku – oranžová barva s černými proužky je tak naturalisticky zachycena vůči realitě. **Práce s barvami** je tedy možné chápat jako samostatné dílčí potěšení, které si Martin při tvorbě užíval.

V daném případě kreslení se Martin nevěnoval jen tvorbě, ale kreslení pro něj bylo též příležitostí ke **komunikaci**.

Martin komunikoval s kamarádem Filipem ještě před samotnou tvorbou poněkud ostýchavě, ale v průběhu tvorby se **komunikace s přítomným vrstevníkem** rozvinula. Nejen, že se oba velmi dobře bavili („*Hele, tohle bude auto. To je švanda.*“), Martin se také zajímal o tvorbu Filipa („*Co to je?*“), ale také při tvorbě došlo k pochvalnému hodnocení kresby („*Se ti povedl Marťo. Vypadá přesně!*“), které Martinovi přineslo jistě potěšení.

Před začátkem, ale vlastně i po skončení tvorby, Martin komunikoval s učitelkou. Komunikaci začal sám, kdy oznamoval učitelce, co ho čeká v blízké budoucnosti, o které fantazíroval, jak již bylo zmíněno výše („*Klášle, víš, že mi pojedeme do ZOO?*“), a na konci tvorby učitelku informoval, co bude dělat s výslednou kresbou („*Klášle, já si to vezmu domů jo? ...*“). **Komunikace s dospělým** se v dané situaci nesoustředila jen na učitelku, ale po příchodu maminky také promlouval k ní a dozvěděli jsme se, že výsledná kresba byla určena jako dar.

Jak již bylo zmíněno, Martin se dočkal **pochvalného hodnocení** od svého vrstevníka. Potěšení z hodnocení bylo Martinovi příjemné. Možná to byla i motivace ukázat kamarádovi, že se již umí i podepsat, že již zvládá jednu ze školních dovedností („*Díky. Ještě si to tady musím podepsat.*“). Martinův podpis je čitelný a jistě stojí za povšimnutí.

Filip

Podobně jako u Martina posloužila Filipovy **výsledná kresba** jako dar. Dar pro maminku, která přišla Filipa vyzvednout z mateřské školy („*Ahoj mamí, tohle je pro tebe. To je auto. Já du. Ahoj.*“).

Filip začal **tvorit** až na základě motivace vrstevníkem. Na základě Příhodovy klasifikace si Filip užíval potěšení z **lineárního náčrtu**. Na výsledné kresbě je nakresleno auto, které má dvě charakteristická kola, ale je poněkud zakřivené. Jak se dozvídáme z Filipova komentáře („*Hele Marťo, tohle je auto a jede takhle do zatáčky.*“), je možné, že se Filip snažil zachytit pohyb auta, podobně jako se o to snažili futuristé na začátku 20. století. Pokud bychom tedy neznali Filipův komentář mohl by nám tento náčrt auta připadat značně nezdařilý, ale s komentářem význam znázornění dostává zcela jiný rozměr.

Filip také vybarvoval autu světla, a to přední i zadní. Snaha o pečlivé uvědomělé **senzomotorické vedení čár**, o přesnost vybarvení přesně tam, kde se světla na autu ve skutečnosti nachází, je v tomto případě zřejmá.

Daná situace nabídla Filipovi prostor ke **komunikaci**, nad kterou také můžeme uvažovat jako nad hlavním potěšením. Filip začal **komunikovat s vrstevníkem** sám, kdy se zapojil do již probíhajícího krátkého rozhovoru Martina a učitelky ještě před samotnou tvorbou, která ho zaujala. Byl ostýchavý, spíše v roli pozorovatele. Při samotné tvorbě se ale jeho komunikace rozvinula a jistě měl na to vliv Martin. Filip ztratil veškeré zábrany a pustil se také do bohatší komunikace („*Hele Marťo, tohle je auto a jede takhle do zatáčky. Ještě mu vybarvim tadyhle ty světla.*“) až k tomu, kdy dokázal pochválit Martina za jeho výslednou kresbu („*Se ti povedl Marťo. Vypadá přesně!*“).

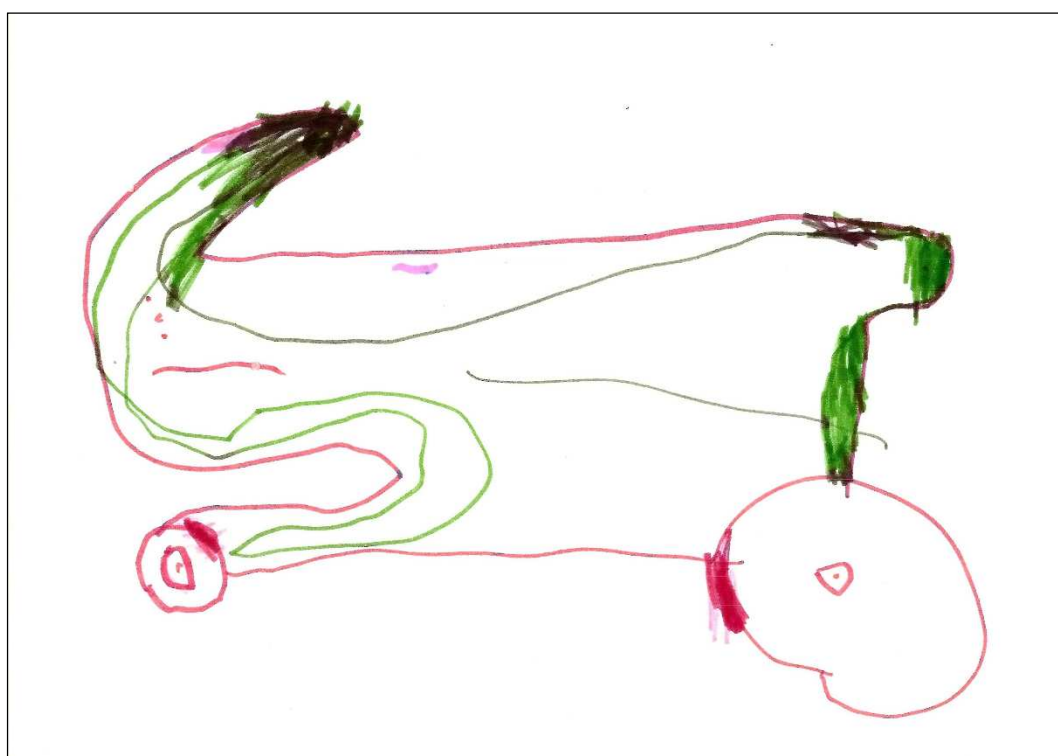
Komunikace s dospělým je nakonec jen ke své mamince, která přišla do mateřské školy přesně ve chvíli, kdy měl Filip svoji kresbu hotovou („*Ahoj mamí, tohle je pro tebe. To je auto. Já du. Ahoj.*“) a možná ho tak vysvobodila z úklidu pomůcek ke tvorbě.

Souhrn

Při čekání, kdy už půjde Martin po obědě domů, nejprve začal komunikovat s učitelkou. Vyprávěl jí, co ho čeká v blízké budoucnosti a ta informace, že pojedou do zoologické zahrady a vezme s sebou i milovanou hračku Pana Lišku se tak stala motivací k tvorbě. Tvorba Martinovi nabídla nejen příležitost ke znázornění osobně zajímavého tématu, ale nabídla také potěšení ze společně sdíleného času s vrstevníkem, se kterým si běžně společně nehrají. Filip díky vstřícnému a veselému přístupu Martina svůj možný počáteční ostych překonal a inspiroval se Martinovou tvorbou. Tvorba tak oběma chlapcům nabídla rozmanité druhy potěšení a poskytla také příležitost pro přátelskou interakci, ke které by možná ani jinak nedošlo.



Martin (5;11) – Auto a Pan Liška



Filip (4;1) - Auto

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Bakalářská práce

Název závěrečné práce: Kreslení dětí v předškolním věku

Autor práce: Klára Haberhauerová

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

podpis