

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BcA. Barbora Theodora Černická

Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a ZUŠ

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne.....

Vlastnoruční podpis.....

Ráda bych poděkovala PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za čas, který věnovala vedení mé diplomové práce, za její vstřícný přístup, cenné rady, trpělivost i důvěru.

Anotace

Diplomová práce je věnována tématu zdravého vývoje dětského výtvarného projevu se zaměřením na možnosti jeho podpory s ohledem na individuální vývoj každého jedince. Hlavní část práce je praktického charakteru a tvoří ji autorská kniha, která se snaží interaktivní hravou formou podpořit zdravý rozvoj výtvarného projevu u dětí. Kniha nabízí řadu podnětů, které se snaží o podporu smyslového a citového vnímání, výtvarného myšlení a tvořivosti a je určena pro rodiče a děti či učitele a jejich žáky. V interakci dospělého a dítěte může sloužit jako prostředek k bližšímu pochopení dětského vnímání světa a jeho prožívání. Teoretická část práce popisuje vývoj dětského výtvarného projevu přibližně do 7 let věku. Věnuje se jeho specifikům, jednotlivým fázím v souvislosti s vývojem myšlenkových operací a představuje možnosti jeho podpory. Dále představuje inspirační východiska autorské knihy, proces tvorby a její edukační potenciál.

Klíčová slova

Dětský výtvarný projev, vývoj výtvarného projevu, předškolní věk, tvořivost, výtvarné myšlení, smyslové vnímání, vizuální gramotnost, pojetí výtvarné výchovy, imaginace

Annotation

The thesis is dedicated to the topic of healthy development of children's artistic expression with a focus on the possibilities of its support with regard to the individual development of each individual. The main part of the thesis is practical and consists of an author's book that tries to support the healthy development of artistic expression in children in an interactive and playful way. The book offers a range of stimuli that seek to promote sensory and emotional perception, artistic thinking and creativity and is designed for parents and children or teachers and their pupils. In adult-child interactions, it can serve as a means of gaining a closer understanding of children's perception and experience of the world. The theoretical part of the thesis describes the development of children's artistic expression up to approximately 7 years of age. It focuses on its specifics, individual phases in relation to the development of thought operations and presents the possibilities of its support. It also presents the inspirational background of the author's book, the process of creating and its educational potential.

Keywords

Children's artistic expression, development of artistic expression, preschool age, creativity, artistic thinking, sensory perception, visual literacy, concept of art education, imagination

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část.....	11
1.1 Vývojové faktory ovlivňující výtvarný projev	11
1.1.1 Smyslové vnímání - od vjemu až k abstraktnímu myšlení.....	12
1.1.2 „Já“ a vnější svět.....	13
1.1.3 První představy.....	15
1.2 Interakce - Od prvních interakcí se světem k prvotní tvořivosti.....	16
1.2.1 První interakce.....	16
1.2.2 Vznik konkrétních operací.....	17
1.2.3 Prvotní tvořivost.....	18
1.3 Od představ ke kresbě reality	20
1.3.1 Obrazné představy a fantazie	20
1.3.2 Imaginace a kresba.....	21
1.3.3 Realismus z pohledu dítěte.....	21
1.3.4 Výtvarný projev jako jazyk.....	22
1.4 Vývoj dětského výtvarného projevu	24
1.4.1 Vědecký zájem o vývoj dětského výtvarného projevu.....	24
1.4.2 První začátky v kresbě.....	26
1.4.3 Od čáranice k prvotním obrazům světa.....	30
1.4.4 Zobrazení člověka - vnímání lidí, sebe sama	32
1.4.5 Specifické prvky v kresbě.....	33
1.4.6 Výrazové prostředky ve výtvarném projevu	36
1.5 Přístupy k rozvoji výtvarného projevu	39
1.5.1 Spontánní, navozený a vedený (řízený) výtvarný projev.....	39
1.5.2 Výtvarný projev jako hra.....	42
1.5.3 Pohyb jako výtvarný projev.....	43

1.5.4 Synkretismus.....	44
1.5.5 Dětský výtvarný projev jako umělecké dílo.....	44
1.6 Působení vnějších a vnitřních podnětů na tvořivost	45
1.6.1 Výtvarný projev – Vliv prostředí a vrozené dispozice.....	45
1.6.2 Podpora zdravého vývoje výtvarného projevu – individuální přístup a komunikace.....	47
1.6.3 Dospělý jako vzor - tvořivost dospělého jako klíč k rozvoji tvořivosti dítěte	50
1.6.4 Rozvoj vizuální gramotnosti u dětí.....	51
2 Praktická část.....	53
2.1 Výtvarné zpracování autorské knihy	54
2.1.1 Inspirační východiska	54
2.1.2 Zvolený tvůrčí postup.....	55
2.2 Edukační potenciál knihy	56
2.2.1 Námět jako motivace k tvorbě.....	56
2.2.2 Příklady výtvarných námětů	57
3 Závěr	61
Resumé	62
Seznam použitých informačních zdrojů.....	63
Literární zdroje.....	63
Elektronické zdroje	65
Seznam obrázků.....	65
Přílohy.....	66

Úvod

Diplomová práce se zabývá **vývojem tvořivosti u dětí**, zaměřuje se na rozvoj spontánní výtvarné tvorby a představuje různé možnosti a cesty, jak k němu přispívat a ovlivňovat ho pozitivním způsobem. V první části se zaměřuje na psychomotorický vývoj v souvislosti s vývojem výtvarného projevu u dětí. Konkrétně na **vývoj výtvarného projevu dítěte od narození do přibližně 6-7 let věku**, a to z důvodu, že dítě v této době prochází výrazným fyzickým a duševním vývojem, a zkušenosti, se kterými se v této době setká, zásadním způsobem formují jeho osobnost a mají vliv i v budoucích letech jeho života. Otevírají se tzv. „okna příležitostí“, tedy určitá časová rozmezí, kdy je možné se různé dovednosti naučit snadněji a které lze využít právě v raném věku. V tomto období je pro jeho zdravý rozvoj výhodné **mít možnost „nasávat“ rozmanitost světa a nabízet množství podnětů** (Mühlfeit, Krůtová, 2018).

Následně představuje některé možnosti, jak lze tento vývoj u dětí **podpořit a rozvíjet** tak mimo jiné, v dnešní době stále důležitější, **vizuální gramotnost**. Vizualní vjemy jsou v současné společnosti dominantním prvkem a pro jedince je proto důležité disponovat schopností se v tomto dynamickém proměnlivém světě dobře orientovat a reagovat na něj.

Tato diplomová práce v neposlední řadě vzniká i jako reakce na současné pojetí výtvarné výchovy v českém vzdělávání. I v dnešní době je velmi často vídaným jevem praxe, kde se pojetí výtvarné výchovy omezuje na využívání řízené výtvarné činnosti, kde výtvarné úlohy inklinují především k uplatňování řemeslnosti, techničnosti a šablonovitosti. Podpora rozvoje tvořivosti a kreativity se ve výtvarné výchově uplatňuje stále v malé míře a v extrémních případech se uplatňuje vedení výuky, kde má dítě jasně určené prostředky, postup i pevně stanovený cíl, tedy produkt, který má v rámci tvorby vzniknout. Tyto aktivity ale není nutné úplně zatracovat nebo kritizovat. Jsou důležité pro rozvoj vědomostí a schopností, které se s výtvarnou tvorbou pojí, jako například rozvoj motoriky, zručnosti, preciznosti atd. **Cílem této práce je poukázat na to, že tvořivost je přirozená vlastnost každého dítěte a je třeba poskytovat více prostoru spontánnímu výtvarnému projevu.** Posouvat tak hranice pojetí výtvarné výchovy a rozšiřovat i náhled na výtvarnou tvorbu jako takovou. Snaha dát více prostoru spontánní tvorbě má hned několik důvodů.

V první řadě je důležité zmínit, že oba zmíněné přístupy k výtvarné tvorbě jsou nepostradatelné pro správný rozvoj tvořivosti u dětí, ale z důvodu převahy řízené výtvarné činnosti si **zbytečně tvoříme hranice a zužujeme spektrum možností ve výtvarné tvorbě.** Využívání těchto přístupů by mělo být v ideálním scénáři rozděleno stejnou měrou a ani jeden z nich by neměl výrazně převládat nad druhým.

Jako ilustrativní podklad pro tuto práci využívám **soubor svých vlastních kreseb z dětství**, které se pokouším zařadit do kontextu popisu vývoje dětské kresby, tak jak ho definují odborníci, kteří se věnují výzkumu a problematice tohoto tématu. Řadím jednotlivé kresby a snažím se je dle jejich vizuálních znaků přiřazovat do konkrétních fází vývoje dětské kresby. **Tyto kresby nadále slouží jako základ ilustrací**, které jsou zastoupeny v praktické části diplomové práce.

Praktická část diplomové práce, tedy autorská kniha „VNÍMÁNÍ JE UMĚNÍ“ je koncipována tak, aby vytvořila pomyslný most – **pojítka mezi vnímáním dospělých a vnímáním dětí**. Fascinace každým novým podnětem a s ní spojená bezbřehá fantazie a tvořivost – tyto schopnosti se ve většině dospělých postupně utlumily. Možná se jedná o přirozený jev, který je se stárnutím spojený, ale pokud je naším přáním pochopit dětský svět, je nutné se mu nějakým způsobem přiblížit a zkusit v sobě **znovu objevit ztracené schopnosti a cestu k vlastní tvořivosti**. O toto spojení dětského světa a světa dospělých se snažím v této knize, která se k dospělému čtenáři pokouší promlouvat hlasem dítěte, ve smyslu „**Buď mým vzorem, buď nejprve sám tvořivý a nech volně projevat i moji tvořivost. Poskytuj mi dostatek podnětů, budeš sám překvapený, co už dokážu vymyslet. Staň se na chvíli také dítětem**“. Děti jsou nesmírně nápadité a tvořivé již od narození, jen je někdy potřeba jim poskytnout správné podmínky a nabídnout podněty k objevení a vyjádření těchto kvalit. **V tomto duchu je tvořena kniha, kde tedy nejsou popsány konkrétní aktivity a komplexně promyšlené úlohy s jasně stanovenými cíli**, které je nutné tvorbou naplnit. Kvalitních knih s nápady a návody na tvořivé aktivity existuje již více než mnoho. Tato kniha se tedy snaží o **poskytnutí množství podnětů, které smyslově působí na čtenáře** (vizuálně, hmatově, sluchově i čichově) a může tak vybízet k netradičním výtvarným aktivitám. Pokládáním otázek se ho snaží přimět k **tvořivému myšlení a vybídnout k samotné tvorbě**. Kniha zahrnuje i množství citátů, jejichž autory jsou umělci, odborníci, filozofové a zkrátka lidé, kteří se k problematice výtvarného projevu vyjadřovali a shledávají smysl ve spontánním výtvarném projevu.

Původně měla být kniha koncipována jako soubor aktivit, které by ke zdravému vývoji dětské tvořivosti přispívaly a představovaly tak rodičům, učitelům a všem, kteří se o toto téma zajímají, rozmanité možnosti v oblasti výtvarné tvorby. Zahrnovala by konkrétní aktivity, řazené dle fází vývoje dítěte a tvořené s ohledem na jeho psychický i fyzický vývoj. Tento nápad nechci ztracovat, nicméně i přes množství nastudované literatury si na to netroufám, neboť vytvořit takto strukturovanou práci, ve které bude zahrnut individuální vývoj každého dítěte, vyžaduje široké spektrum vědomostí a zkušeností, které zatím nemám. Pokusila jsem se tedy vytvořit knihu, která se čtenáři **snaží nabízet různorodé podněty, na které poté**

může navázat nějakou výtvarnou akcí samostatně, dle svých možností. Spíše než metody v ní tedy raději hledejme náměty a hry.

I když je kniha zaměřena převážně výtvarným směrem, jejím cílem určitě **není snaha vychovávat z dítěte umělce nebo ho směřovat konkrétní cestou.** Je dobré si uvědomit, že tvořivost je vlastnost nezbytná v mnohých aspektech našeho života, ať už v osobní či pracovní rovině. Je to vlastnost, která je člověku jednou z nejpřirozenějších a proto můžeme společně přispívat k tomu, abychom ji v dětech nepotlačovali, ale naopak jejímu rozvoji poskytli dostatek prostoru. Prostřednictvím výtvarných aktivit, které dítě může vnímat spíše jako hry, lze **rozvít kreativitu, logické myšlení, kritické myšlení, motoriku, vizuální gramotnost** atp.

Často se setkávám s lidmi, kteří ve svém dospělém věku došli k názoru, že nemají na výtvarnou tvorbu nadání, talent, že od základní školy se raději výtvarně nevyjadřují, protože to neumí. Věřím, že každý člověk má tvořivost od přírody v sobě a výtvarný projev je jen prostředkem, díky němuž ji můžeme vyjádřit a dát tak našemu okolí možnost nahlédnout na svět tak, jak jej vnímáme právě my. **Vyjádřit tak třeba i naše pocity a prožitky, které je někdy náročné popsat pomocí slov.**

To, jak na svět dokážou pohlížet děti, může být pro nás dospělé nesmírně inspirující. Proto může být přínosné zkusit se občas rozpomenout na naše dětství, na to co nás jako malé zajímalo, o čem jsme přemýšleli a snili, na co jsme si hráli,...Podívat se na svět „dětskýma očima“ zní jako klišé, nicméně to dnes umí už málokterý dospělý.

1 Teoretická část

1.1 Vývojové faktory ovlivňující výtvarný projev

Pro to, abychom se mohli zabývat vývojem výtvarného projevu u dětí a snažit se o podporu jeho přirozeného rozvoje, je téměř nezbytné objasnit si vývojové faktory, které se s vývojem výtvarného projevu pojí a poznat určitá specifika, která nám jako rodičům a učitelům mohou pomoci přiblížit se k dětskému prožívání a pochopit jej (nebo si na něj spíše vzpomenout).

První část této práce se tedy bude opírat převážně o dílo Jeana Piageta, které je pro pochopení dětského světa z pohledu psychologie jedno z nejdůležitějších. Není bohužel možné docenit ohromný záběr tohoto švýcarského biologa a psychologa, ale snahou bude alespoň představit několik jeho hlavních myšlenek a názorů spjatých s vývojem dětského výtvarného projevu. Za zhruba čtyřicet pět let práce prozkoumal růst inteligence u stovek dětí a jeho dílo pro obor psychologie představuje nedocenitelný zdroj informací.

J. Piaget jako biolog cítil, že psychologové dělají chybu, když začínají se zkoumáním u dospělého člověka a propracovávají se zpětně k dětskému věku, protože tím do výzkumu vnáší předsudky a pohledy zralé logiky. Tvrdil, že: „*Koncový produkt biologického organismu není nejlepším startovacím bodem, chceme-li tomuto organismu porozumět.*“ (Pearce, 2019, s. 11-12)

Výzkum je vhodné začít na počátku příslušného života a nechat danou bytost, ať nám ukáže, jak roste. J. Piaget zjistil, že dítě si musí vybudovat vlastní intelektuální vědění, aby mohlo interpretovat svět a fyzicky na něj odpovídat. Přišel na to, že dítě je hnáno jakýmsi samovolným záměrem, který ho nutí **vstupovat v nevyhnutelné fyzické interakce se světem**. Výsledky tohoto objevu nazýval *dětská struktura vědění*. Někdy v této souvislosti hovoříme o „vlastním pohledu na svět“ ve smyslu způsobu, jak si mozek organizuje vstupní informace a inteligentně na ně odpovídá. Rozdělil dětský růst do několika zřetelných vývojových stádií, která tvoří paralelu k fyzickému růstu. Dětský mozkový systém i struktura vědění procházejí specifickou proměnou na základě jistého časově specifického zrání. Při každé takové proměně začíná mozek **zpracovávat informace novými způsoby a rozvíjí si nové způsoby interakce s širší zkušeností**. Tyto posuny v logice jsou podle J. Piageta geneticky determinovány a dochází k nim u všech dětí zhruba v témže věku a ve stejném sledu – dost podobně jako v případě fyzického růstu (Pearce, 2019).

Na jednotlivé fáze tohoto procesu proměn budeme reagovat v další části této práce, kde se je pokusíme dát do souvislostí s vývojem dětského výtvarného projevu.

1.1.1 Smyslové vnímání - od vjemu až k abstraktnímu myšlení

Svět kolem nás můžeme poznávat a zkoumat prostřednictvím našich smyslů, díky kterým je nám umožněno **vnímat a zpracovávat informace z vnitřního i vnějšího prostředí**, na které můžeme následně reagovat. Tento proces je silně ovlivněn naší dosavadní zkušeností a individuálním prožíváním. Smysly, které zaměřujeme k vnějším objektům, nám dávají možnost je vidět, hmatat, chutnat, čichat nebo slyšet a v mozku se na základě těchto vjemů tvoří neuronové sítě, díky nimž jsme schopni tyto smyslové impresie ukládat do naší paměti a znovu tak reprodukovat a vyvolávat v našem vědomí. Díky tomuto zachování smyslové zkušenosti jsme schopni je **kdykoliv poté oživit a jakoby znovu prožít**. Tento proces spojování oživeného aktu vnímání s přítomným aktem vnímání nazýváme asociací. Jednotlivé složky konkrétního vjemu jako je obraz, struktura, chuť, vůně, sluch či emoce uvádíme podvědomě do vzájemných vztahů a v naší mysli se tak buduje stále ucelenější představa světa, pohled i názor na něj (Read, 1967). **Rané dětské vnímání charakterizujeme jako synestetické, neboť se v něm uplatňují všechny smysly neodděleně**. Děti si tak rychle ukládají komplexní informace do své paměti (Uždil, 1988).

„Aktivity spojené s tvorbou jsou zpravidla vždy provázeny touhou prožít a zaznamenat něco nového, něco, co postrádáme, něco po čem toužíme. Touha po novosti ale vždy nemusí být přímočarou cestou dopředu. Může být provázena blahodárnou rekurzivitou návratu spojeného s obnovováním minulého a znovuprožíváním již známého.“ (Babyrádová, 2005, s. 20)

Mozek dítěte je **zatížen příjmem a zpracováváním obrovského množství nových vjemů** od počátku jeho vědomé existence, které třídí a uspořádává do (pro dítě) srozumitelného celku. Proces integrace probíhá zpravidla ve volném čase, kdy dítě není plně zaměstnáno nějakou motorickou činností, **v čase kdy se nudí nebo si hraje**. Se zrakovým vjemem, který nás bude v souvislosti s vývojem výtvarného projevu obzvláště zajímat, jsou propojené motorické popudy a afektivní tendence. Malé dítě se například velmi často baví **vyvoláváním si prožitých zážitků opakovaně a dovoluje tak konkrétním smyslovým složkám proniknout do jeho mysli a probádat tak danou zkušenost do hloubky** a zvážit různé možnosti adaptivní odezvy. Pro dítě je jediný prchavý vjem těžké analyzovat hned, a proto se k situacím ve své mysli vrací či dokonce **vyžaduje jejich opakování**, aby vytěžilo plný reaktivní smysl. Lze to lépe objasnit na konkrétním příkladu, například když si chce dítě prohlížet tutéž obrázkovou knihu stále dokola a dokola. Tímto způsobem si své adaptivní odezvy na dané situace zdokonaluje a **na základě nich si tvoří základ pro své budoucí postoje, návyky a reakce** na podobné situace, se kterými se setká. Tento proces postupného

vyjasňování a třídění mentálního obsahu je **nezbytný k rozvinutí schopnosti ho abstrahovat** a zaměřit mimo jeho kontext. Nakonec vede až k jeho pojmenování (Read, 1967).

„Vnímání, jež vede k představám, cítí, jež vede k citům – to jsou elementární materie, ze kterých tvoříme své pojetí světa a své chování v něm.“ (Read, 1967, s. 72)

Na tuto problematiku lze pohlédnout i z jiného úhlu pohledu, jak vysvětluje Jaromír Uždil, tedy, že **mezi světem a naším vědomím nevede takto přímočaré spojení**. Zjednodušeně řečeno – vnější svět vysílající **podněty** (například barvu), které jsou zachycovány našimi **receptory** (například oční sítnicí) a dále v mozku **zpracovávány s dalšími zachycenými podněty a skládány do jakési mozaiky**, kterou nazýváme vjemem. Popisuje, že vnitřní prostředí vnímatele, má jeho specifická organizovanost tedy velký vliv na způsob jeho vnímání a výběr toho, co bude vnímáno. **Sám tedy rozhoduje o tom, čemu věnuje svoji pozornost a co bude svými smysly zpracovávat** (Uždil, 1988).

„Záliba v tom či onom objektu (hodnocení objektu jako krásného) nemá přímé racionální opodstatnění. Jednoduše řečeno - něco se nám může líbit jen tak a nemusíme to zdůvodňovat.“ (Babyrádová, 2005, s. 22)

Problematice libosti a nelibosti v určitých vjemech (například barvě) se budeme více věnovat v kapitole *Výrazové prostředky ve výtvarném projevu*.

1.1.2 „Já“ a vnější svět

Dle J. Piageta vývoj vnímání vlastního těla a jeho vztahy k okolí v raném věku dítěte, lze rozdělit na **několik základních stádií**. Představují vývoj přibližně od narození do 2 let věku dítěte, kdy si dítě postupně uvědomuje své místo ve světě a rozvíjí se jeho ego a hranice vnější a vnitřní reality se postupně zpřesňuje (Winnicott, 2018).

Prvním stádiem tohoto vývoje je *počáteční adualismus*, kdy ještě není rozvinuto vědomí „já“ a dítě tak **nerozlišuje hranice mezi vnitřním prožíváním a vnější realitou**. Následuje *prvotní narcismus*, kdy si již uvědomuje vlastní „já“ a veškerou aktivitu soustředí na vlastní tělo a jeho činnost. Zásadním prvkem vnímání představují pro člověka ruce a nohy. Ruce jsou ve středu zájmu od prvních měsíců života a probíhá koordinace pohybu a zraku. Jako velký objev dítě vnímá nohy, u kterých si v počátku neuvědomuje jejich sounáležitost s vlastním tělem a vnímá je spíše jako izolovanou část, jako předmět (Piaget, 2017). K vědomí vlastního těla, tedy **k tvorbě „tělesného schématu“ přicházíme postupně** a vnímání obrazu vlastního těla jako celku rozvíjíme na základě rozmanitých a opakovaných zkušeností, které nabýváme

v raných měsících života. Francouzský psychoanalytik J. Lacan popisuje tuto **počáteční představu o těle jako „rozkouskovaný obraz“** (Davidov, 2008).

Vnímání vlastního obličeje se v počátku soustředí hlavně na ústa, díky nimž sbírá další informace o vlastním těle i předmětech z vnějšího světa. Zajímavostí je, že se na ně **spoléhá dokonce více než třeba na ruce**, to patrně souvisí s jeho primární potřebou kojení. Kojenec samozřejmě nemá představu o vzhledu jeho obličeje a **neuvědomuje si tak svoji podobnost s ostatními lidmi** (Uždil, 1974). **Jedním z prostředků k rozlišování osob a věcí je úsměv**, protože je často u dítěte vyvoláván a opětován úsměvem lidského partnera. Druhé lidi dítě dlouhou dobu vnímá jen jako „*mimořádně aktivní a nepředvídatelná centra*“. Vnímání světa a předmětů v něm bychom mohli popsat spíše jako pohyblivé a prchavé obrazy, které se vynořují a náhle zase mizí. Způsob, kterým dítě vnímá **prostor lze popsat jako množinu různých prostorů, které se vážou na vlastní tělo**. J. Piaget je nazývá jako prostor *orální, dotykový, zrakový, sluchový a posturální*. Vnímání času dítěte není objektivně koordinováno a dítě si v tomto období na základě organizace poloh a přemístění předmětů v daném prostoru vytváří *objektivní časové řady* (Piaget, 2017).

Dalším stádiem tohoto vývoje jsou *přechodné reakce*, kdy je předmětem jeho zájmu stále více věcí a dítě v tomto období zažívá nové stavy, pokud se setkává s něčím novým a pro něj neznámým. Rozlišování vnímání na „já“ a „ty“ se vyvíjí na základě **interakcí, nápodoby a vnímání gestických nebo mimických příznaků**. Na ostatní lidi už dokáže reagovat na základě schémat jejich jednání a vztahovat tak schémata ke své vlastní činnosti (Piaget, 2017).

Následuje stádium *objektálních vztahů*, které lze dle S. Freuda charakterizovat jako citovou volbu předmětů, jinak řečeno – dítě své vlastní „já“ vnímá v kontextu s vnějším světem, jiných předmětů a osob v něm. Již nevztahuje všechny jevy ke svým stavům a vlastní činnosti, ale **postupně vnímá jako součást světa trvalé předměty, které lze umístit do prostoru a času a mohou tak být příčinami dění** (Piaget, 2017). Ve vnímání předmětů dítě v počátku života (obvykle během 1. roku života), naráží na dva známé problémy ve vztahu k senzomotorickým reakcím. Jedná se o **problém vjemové konstanty a vjemové kauzality**. Dítě v tomto období života **nepřisuzuje předmětům stále tvary**, které se v oku dle perspektivy deformují. Nevnímá objektivně jejich velikost v závislosti na vzdálenosti, ve které jsou umístěny. **Konstantu velikosti**, tedy vjem skutečné velikosti předmětu, který je umístěn v určité vzdálenosti, můžeme snadno ověřit tak, že se dítě naučí vybrat ze dvou předmětů ten větší, i když jej umístíme dále a na jeho sítnici se jeho obraz jeví menší. **Dítě je tedy již schopné pomocí zraku vnímat velikosti předmětů v souvislosti s jejich umístěním v prostoru**,

ale zpravidla tyto zrakové vjemy ověřuje dotykem, neboť senzomotorický vývoj může probíhat jen při vzájemné součinnosti mezi zrakovým a dotykově-kinestetickým vjemem.

Konstanta tvaru je vjem obvyklého tvaru předmětu, z různých pohledů (například shora, ze strany atp.). Způsob vnímání tvaru předmětu můžeme lépe pochopit na konkrétním příkladu, když 7 až 8měsíčnímu dítěti ukážeme jeho láhev s mlékem obráceně, dnem k němu, zjistíme, že předmět nepoznává. Pokud ale láhev pootočíme, aby dítě vidělo část s dudlíkem, okamžitě předmět pozná. I v tomto případě dochází k interakci mezi vjemem a senzomotorickým schématem. Tyto dvě konstanty se začínají projevovat ve své přibližné podobě již ke konci 1. roku života, ale vyhraňují se teprve v 10 až 12 letech (Piaget, 2014).

1.1.3 První představy

Myšlení dítěte je po prvních 7 nebo 8 let života založeno na **magickém myšlení**. To bychom zjednodušeně mohli vysvětlit jako jistá spojení, která existují mezi myšlením a realitou. Ve vnímání dítěte **myšlení jakoby vstupuje do skutečného světa a může ho ovlivňovat**. Dítě není schopno si vybavit nepřítomný předmět přibližně do 1 až 2 let života a jeho myšlení v tomto období je neverbální. Dle J. Piageta ho nazýváme senzomotorickým a v tomto období ještě není vytvořen přímý vztah mezi myšlením a řečí. Dítě ve věku **přibližně 1 roku je schopné napodobovat přítomnou předlohu** (například pohyb ruky, způsob držení nástroje), **postupně zvládá následovat i předlohu nepřítomnou, vyvolanou v jeho mysli**. Tento proces dle J. Piageta nazýváme *oddálenou nápodobou* a tvoří **počátek představ**. Nápodoba je senzomotorickým předobrazem a slouží jako určitý druh představy v podobě hmotných činností, nicméně se ještě nejedná o myšlenkové činnosti. Schopnost myšlení v této podobě zařazujeme do stádia *senzomotorické inteligence* a končí přibližně ve věku 2 let.

Postupně se u dítěte **rozvíjí schopnost vyvolání představ, kdy je dítě schopné představovat si nějaký „označovaný“ předmět nebo zkušenost prostřednictvím něčeho „označujícího“**. Dle J. Piageta o tomto stádiu vývoje myšlení mluvíme jako o *předoperačním*. Dítě si vytváří **zástupné reprezentace a nejčastěji jich využívá při hře**. Propiska může představovat raketu, papírová rulička dalekohled a podobně (Piaget, 2014). Jedním z prvních předmětů, které bývají zastoupeny něčím jiným, je například matčin prs nebo jiný objekt prvního vztahu a dítě ho obvykle nahrazuje prsty ruky (Winnicott, 2018). Tak postupně **vznikají první obrazné představy, symbolická gesta** a rozvíjí se řeč. Objevuje se i symbolická hra, kterou J. Piaget popisuje jako schopnost jasných představ a napodobivých gest (například předstírání spánku apod.), kde již dítě využívá i předměty, jakožto symboly daného jevu. **Využívání symbolů v dětských hrách, ale i kresbě, jsou příkladem**

individuální tvořivosti. S rozvojem řeči je pak dítě schopno si vybavit nějakou událost, která již proběhla a slovně ji popsat nebo i graficky znázornit. (Piaget, 2017).

1.2 Interakce - Od prvních interakcí se světem k prvotní tvořivosti

1.2.1 První interakce

„Kognitivní dispozice se projevují zvláště při vnímání estetických podnětů, v kvalitách pozornosti, představivosti, myšlení, paměti, vědomostech, dovednostech, návycích. Jejich důležitými složkami jsou inteligence a tvořivost.“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 35)

Přibližně do 2 let věku dítěte probíhá *senzomotorické období*, které J. Piaget popisuje jako vytváření vzorců, neboli schematizování a činností. Tyto schémata jsou v pozdějším vývoji zdrojem vzniku myšlenkových operací. Rozvoj inteligence je v tomto období úzce spojen s celkovou činností (Piaget, 2014). Tuto skutečnost vystižně popisuje i výrok J. Ch. Pearce: *„Malé dítě myslí jednáním a provádí své myšlení.“* (Pearce, 2019, s. 47)

„Dovednost se vypěstuje kreslením, nikoli kreslení dovedností.“ (Read, 1967, s. 239-240).

Jak už bylo zmíněno výše v rámci kapitoly o vývoji vnímání, jsme uzpůsobeni k tomu, abychom s každou **zkušeností rostli a sílili, učili se a zvyšovali tak naši schopnost interagovat se všemi podněty, se kterými se během života setkáme.** Dle badatelů má tedy chování a pohyby dítěte od narození význam, účel a koncepci a nezávisí na náhodě. Každá aktivita dítěte hraje v genetické organizaci určitou roli. Na základě studií elektrických vln nervového systému bylo zjištěno, že organismus stále projevuje celostní a spontánní rytmickou činnost a nezůstává pasivní. **Jakýkoliv tělesný pohyb a vstupování do senzorického kontaktu se světem má za následek intelektuální růst.** Jedná se o biologický proces, který spočívá v senzomotorických procesech a koordinaci svalů a mozku. Neboli, člověk je schopen koordinovaného plynutí systému mysl-mozek-tělo v interakci s aktuální zkušeností.

„Inteligence může růst jedině pohybem od toho, co je známé, k tomu, co známé není, od předvídatelného k nepředvídatelnému.“ (Pearce, 2019, s. 46-47)

Spontánní pohyby a reflexy, se postupně vyvíjí v naučené zvyky a ty pak v inteligentní jednání. V mozkovém systému dítěte se utvářejí vzorce, které se pojí s konkrétním pohybem a veškerými senzorickými informacemi (Pearce, 2019). Typickým příkladem jsou reflexy u novorozenců, které nelze považovat za pouhý automatismus. **Každá interakce, tedy**

odpověď na vnější podněty vede k novým asimilacím a obohacuje předem vytvořená schémata dítěte. Zároveň je výsledkem učení, který můžeme ilustrovat na příkladu, kdy primární reflexy u novorozence, jako je například sací a uchopovací reflex, vedou ke zpevnování reflexního chování pomocí funkčního cvičení (opakování) a k novým asimilacím. V případě sání například dochází k častému jevu cucání palce, což ale dítě nečiní náhodně, nýbrž to činí soustavně a **s koordinací paže, ruky a úst. Podobně je tomu i u uchopovacího reflexu, který později vede ke schopnosti řízenému uchopování předmětů** (Piaget, 2014).

Mozkové vzorce pro senzomotorickou koordinaci těla se tedy obvykle formují automaticky a to i v případě, kdy údy dítěte manipuluje rodič bez jeho přičinění (například úchop nástroje, konkrétní pohyb). I v tomto případě vznikají vzorce, které souvisí s příslušnou schopností. Tato **vnější stimulace způsobí, že je dítě schopné konat brzy samo**, v případě dostatečného opakování. Každá interakce a odezva dítěte na vnější podněty ovlivňuje jeho budoucí učení. Tyto **vzorce, vytvořené v raném období fungují jako základní struktura a zdroj vědomí a možností po celý život**, ačkoliv na podvědomé úrovni (Pearce, 2019).

1.2.2 Vznik konkrétních operací

Sjednocováním informací, které dítě uvádí do vztahů nebo shody, mohou následně vznikat první *konkrétní operace*. Ty se přímo vztahují na předměty a tvoří přechod mezi činností a obecnějšími logickými strukturami (Piaget, 2014). Stádium konkrétních operací dle J. Piageta nastává až kolem 7. až 8. roku života a vyznačuje se tím, že **dítě je již schopné provádět myšlenkové operace v konkrétní činnosti, operovat s různými předměty a přivádět je do nových situací. Tohoto jsou schopny učinit i v představě** (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 54-55). Pro budoucí utváření logicko-matematických struktur je nezbytná zkušenost získaná během činnosti s různými předměty. **Dítě je zkoumá a vnímá jejich specifické vlastnosti, různě s nimi manipuluje, aby zjistilo výsledek svého jednání v souvislosti s nimi.** Tato zkušenost pomáhá v postupné výstavbě logického myšlení, které si dítě samo postupně konstruuje (Piaget, 2014). Plně logické myšlení je dítě schopné o mnoho let později, nicméně náznaky konkrétních operací můžeme shledat již dříve, vytvářením schémat, jako je například třídění a řazení. Kdy dítě do 2 let staví věž z kostek různých rozměrů a zvládne kostky uspořádat postupně dle velikostí. Při třídění objektů dle jejich jednotlivých podobností nebo rozdílů, kdy **jednotlivé objekty klade do řad, různých geometrických tvarů a tvoří obrazce** (Piaget, 2014). Piagetovy kritici upozorňují na to, že ve své teorii děti předškolního věku vykresluje jako „nekompletní“, což může být následkem přílišného zaměření na „chyby“, kdy děti nejsou ještě schopné vnímat určité jevy z hlediska druhých lidí. Například americký vývojový psycholog J. H. Flavell popisuje, že **mentální schémata vytvořené v předoperačním**

stádiu můžeme specifikovat jako vysoce intuitivní, uvolněné a imaginativní. To, že se zatím nejedná o procesy plně logické, jejich důležitost žádným způsobem nesnižuje. Naopak výzkumy, které se věnují vývoji kreativity, dokazují, že **intuice a volná asociace jsou významnými aspekty v řešení problémů tvořivým způsobem** (Flavell, 1994).

Dítě se postupně učí své pohyby podřizovat své vůli a buduje svět integrovaných jevů, na základě smyslových podnětů. Smyslová složka se účastní v pohybech jako první vývojová cesta, tedy pouze se učí uchopovat předměty a vykonávat pohyby. Později se projevuje jednání, které je schopné kontrolovat a přizpůsobovat ideálům, které si o světě vytvořilo. Německý psycholog K. Koffka to nazývá *ideatorickým chováním*, které již nereaguje jen na svět, jak se jeví smyslům (Read, 1967). Opakované provádění různých činností vede k automatizaci, kdy je již dítě schopné kapacitu paměti využít i ke koordinaci většího počtu procesů. S vývojem se **jednotlivá schémata kombinují a tvoří větší a efektivnější celky**. Koordinace mezi nimi se neustále zdokonaluje a zvyšuje se úroveň výkonu. **U vývoje kresby je tento proces znatelný například ve znázornění postavy, kdy ji dítě zprvu znázorní pouze několika čarami, o pár měsíců později se objevuje více detailů** a například nějaké pozadí a po dalším časovém úseku se již objevují propracované dvojrozměrné kresby s řadou detailů a širším prostředím (Case, 1985).

Pohyby a postoje, které se objevují již na počátku života, je pro dítě tedy přirozené je zdokonalovat, vytvářet na základě nich pohyby nové a postupně je tak dovést do určité úrovně. **Tento proces začíná u primárních reflexů, pokračuje uchopováním, podáváním a následuje až k mluvení, psaní, kreslení, hrám, sportu atp.** Rozvoj učení těchto nových schopností a dovedností samozřejmě nekončí v dětství, ale pokračuje i do dospělosti a probíhá stále (Read, 1967).

M. Montessori o kresbě hovoří takto: *„Abychom vypěstovali dar kreslení, musíme stvořit oko, jež vidí, ruku, která poslouchá, duši, jež dovede cítit, a k tomu cíli celý život musí spolupracovat. V tomto smyslu sám život je jedinou přípravou pro kreslení.“* (Read, 1967, s. 137)

1.2.3 Prvotní tvořivost

Dítě se přirozeně projevuje již od útlého věku, jehož první projevy jsou způsobeny jistými instinktivními touhami, které je třeba sdělit vnějšímu světu, který v počátku představuje matka. Ale i ty již směřují k určitému cíli, uspokojení potřeb, například hladu. Postupně se spektrum jeho potřeb a tužeb po projevení rozšiřuje a **objevuje se i cíl sdělit své pocity a prožitky**. Již se nespokojuje s jejich znázorněním v rámci představ, ale cítí potřebu projevit se **prostřednictvím znaků, kterým dává svůj vlastní osobitý význam**. Touha

po kresebném projevu zřejmě souvisí i s odbavováním svalové energie a napodobování grafických nebo výtvarných činností dospělých, nicméně se tím neosvětluje touha sdělovat. Důvod, proč dítě cítí potřebu projevu prostřednictvím kresby, může být i to, že je jednoduše tvorem společenským a přirozeně vnímá potřebu působit na druhé. Konkrétních impulsů, které mají za následek potřebu se výtvarně vyjadřovat, může být nespočet a nelze tuto skutečnost univerzálně objasnit, nýbrž je potřeba nahlédnout na **každého jedince individuálně** (Read, 1967).

„Smyslem umělecké práce je sebevyjádření prostřednictvím výtvarného objektu či akce. Čas strávený vytvářením artefaktů ať už hmotné, či nehmotné povahy je časem sebereflexe, spočívající v hledání obrazu sebe sama, vztahu vlastního já okolnímu světu a k lidem a v hledání obrazu perspektivy jedinečné osobní existence.“ (Babyrádová, 2005, s. 136)

Pokud si položíme otázku, zda **existuje či neexistuje prvotní tvořivost**, setkáme se pravděpodobně s rozdílnými názory. Jestli je člověk touto schopností vybaven již od narození a zda **disponuje opravdovým tvořivým potenciálem, či jen „promítá“ to, co dříve vstřebal** a „vyměšuje“, to co „inkorporoval“? Dokážeme to jako pozorovatel vůbec rozeznat? D. W. Winnicott si ve svých úvahách v souvislosti s touto problematikou ptá: *„Platí, že nemluvně u kojení samo ničím nepřispívá?“ (Winnicott, 1998, s. 90)*

O odpovědi na tuto otázku přemýšlí tak, že pokud se matka dítěti dostatečně přizpůsobuje, dítě předpokládá, že bradavka s mlékem jsou důsledkem jeho pohybu a výsledkem představy, i když jsou motivované primárními pudy. Pokud budeme mluvit o tvořivém potenciálu, musíme tedy předpokládat, že se s ním setkáme při každém produktivním úsilí a poznáme jej ani ne tak dle originality výkonu a jeho výsledku, nýbrž **z opravdovosti prožitků a vnímání** konkrétního jedince (Winnicott, 1998).

„Svět je nově stvořen každou lidskou bytostí, která se svým dílem začíná při nejmenším již v momentě narození a ve chvíli teoretického prvního kojení.“ (Winnicott, 1998, s. 90)

Dítě v počátku života prožívá iluzi, **jako by svět, který vnímá, samo stvořilo**. K tomuto stavu dochází, kdy mu matka poskytuje dostatečné množství podnětů. Můžeme tedy říci, že to, co dítě v počátku stvoří, závisí ve velké míře na tom, **jaké podněty má k dispozici**. Přítomnost prvotní tvořivost potvrzuje i fakt, že v případě, kdy by dítěti kreativita scházela, byly by poskytované prvky a možnosti matkou přeci zbytečné a postrádaly by smysl. Dítě samozřejmě s vývojem přichází k porozumění faktu, že svět existoval, již před jeho narozením (Winnicott, 1998).

1.3 Od představ ke kresbě reality

1.3.1 Obrazné představy a fantazie

„Dětská fantazie může v mžiku obsáhnout minulost, přítomnost i budoucnost.“ (Flavell, 1994)

Jak už jsme zmínili v první kapitole, naše paměť má neuvěřitelnou schopnost opakovaně vyvolávat představy. Ty jsme schopni vyvolávat v různých stupních živosti, kombinovat je a uvádět tak do vzájemných vztahů. Tato schopnost takzvané **imaginace je u dětí velmi rozvinutá** a řada psychologů se shoduje v názoru, že děti disponují neobyčejně živou představivostí a fantazií. Pokud bychom mluvili o představách eidetických, které se svou živostí a úplností prožitku jen málo liší od původních vjemů, spojovali bychom tyto vlohy převážně s dětským věkem (Read, 1967). I když výjimečně se tato schopnost udržuje i v dospělém věku, kdy se v tomto kontextu setkáváme spíše s výrazem „fotografická paměť“.

Z pohledu psychického vývoje dítěte, je dle J. Piageta nutné rozlišovat dvě kategorie obrazných představ. Jedná se o *reprodukční představy*, které jsou typické pro předoperační stádium vývoje, tedy pro věk 3 až 7 let. V tomto období se vyskytují výlučně **statické obrazné představy**, kdy je pro dítě složité reprodukovat pohyby nebo transformace. Dítě si vyvolává představy jevů, které jsou pro něj známé a se kterými se v minulosti setkalo. Teprve až ve stádiu konkrétních operací, typické pro věk 7 až 11 let, je schopné vyvolávat *anticipační představy*, ve kterých si dítě dokáže **vybavit pohyby a transformace**, přestože se nikdy předtím neúčastnilo na jejich realizaci. J. Piaget tedy vysvětluje, že každá obrazná představa je založena na operacích, které vznikají z vlastní činnosti a jsou čím dál tím více komplexní (Piaget, 2014).

Bohatost představ roste zpravidla pravidelně, pokud je živena novými podněty a rozmanitostí prožívání. Rozvíjí se tak na základě emocí, zájmů, vědomostí, zkušeností atd. Představy nemají zdaleka jen vizuální charakter, který nás v souvislosti s vývojem výtvarného projevu obzvláště zajímá, ale obsahuje všechny smyslové informace, které se představovaného jevu týkají a mohou tak tvořit psychický **základ pro výtvor**. Jak už jsme již avizovali výše, dětská fantazie nezná hranic a právě fantazijní představy hrají ve výtvarném projevu významnou roli. Tyto představy jsou osvobozeny od pasivní závislosti na skutečnosti a fungují v nových kontextech, které pouze nekopírují životní situace, ale **vytvářejí nové, iracionální, snové představy** (nemizí ale jejich vazba na reálné životní pocity). Bez těchto představ a schopnosti vytvářet nové, by **všechny skvrny, čáry i barevné plochy vznikaly zbytečně a nebyly by nikdy ničím víc než jen pouhými skvrnami, čarami a barevnými plochami** (Uždil, 1988).

1.3.2 Imaginace a kresba

Než budeme podrobněji popisovat souvislost schopnosti imaginace s kresebným projevem, nelze opomenout skutečnost, že **kresba je výsledkem reagování jedince na podněty vnějšího světa, a ten je tedy inspiračním základem dětského výtvarného projevu, ze kterého přichází impulsy k aktivní činnosti** (Hazuková, Šamšula, 2005). Ve zpodobnění představ a převedení jich do reálného světa v hmotné formě, může být dětem nápomocné kresebné vyjádření. Dětská kresba se primárně jeví jako odraz vnímání skutečnosti daného jedince, kde jsou zachyceny specifické prvky a podrobnosti, **které v jeho představách a vjemech dominují**. Jednoduše řečeno, výrazné prvky v kresbě (svou velikostí či propracováním) často vznikají v závislosti na znacích, které dítěti takzvaně „padly do oka“. Často jejich zobrazení v dětské kresbě ale neodpovídá jejich uspořádání v realitě, přesto však můžeme dětskou kresbu charakterizovat jako **subjektivní odraz objektivní reality** (Uždil, 1988). Filozof J. H. Luquet ve svých studiích věnujících se dětské kresbě, vysvětluje, že dítě zprvu kreslí to, **co o předmětu či osobě ví** (dokáže si představit) a mnohem později, okolo 8 až 9 let graficky vyjadřuje to, **co opravdu vidí**. Kresba mladšího dítěte se sice blíží reálné vizuální podobě, ale nepředstavuje jednoznačné přijetí zrakového principu a napodobování optického jevu. Svůj základ má ve způsobu ukládání vjemu do paměti a následném vybavování představ o něm. Technika vybavování představ má tak velký vliv na vznik i formu kresby. Dětské kresby ale nepředstavují pouze zpodobnění představ a nejsou jen protějškem vjemů. **Představují i silnou touhu po vlastním názorném výkladu vnějšího světa a ucelení struktur představ dítěte** (Piaget, 2014).

1.3.3 Realismus z pohledu dítěte

Dítě s postupným vývojem projevuje i snahu vyjádřit věcnost a **snaží se o shodu mezi obrazem a skutečností**. Tu ale vnímá subjektivně a přizpůsobuje tomu i vzhled zobrazení. Jak jsme již zmiňovali výše, dítě se zaměřuje na vše, co o daném předmětu ví a na to, co je pro něj podstatné. Pojem realismus **z pohledu dospělého je chápán spíše jako dokonalé zobrazení reality**, které vyvolává iluzi zobrazováním světla a stínu, prostoru atp. Z pohledu dítěte je tento pojem význačný spíše **pravdivostí, zobrazením znaků jako nositeli určitých věcných obsahů**, bez kterých by daná věc přestala být sama sebou (Uždil, 1974).

Jako příklad můžeme uvést například postavu v červeném tričku, na kterou ale dopadá světlo a barevnost trička se tak opticky proměňuje a přechází v některých jeho částech v jiné odstíny červené až po žlutou. Stejně tak se tvar trička přizpůsobuje ohybům těla. Pro dítě je ale zásadní barva trička bez vlivu světla a jeho tvar, tak jak ho zná v rozložené podobě, ne tak jak se jeví

našemu oku ve vztahu s okolním světem. Zobrazuje ho dle svých vědomostí, pravdivě a dle tohoto způsobu vnímání, realisticky.

Je tedy důležité zmínit, že výtvarný projev dítěte čerpá z jeho celkové zkušenosti a jeho zájmů a tak se v něm **neprojevuje pouze vnějšně napodobivý aspekt**. Je přirozené, že aktualizace těchto zkušeností, například s vnímáním tvaru a barvy se děje automaticky na podvědomé úrovni. Každá kresba je tak důkazem neukončené aktivity lidské mysli. Pro pochopení způsobu dětského zobrazování vnějšího světa je důležité si uvědomit, že dítě si na základě mnohoznačnosti prožitku utváří v představě stabilní tvar a dává mu určitou názornost, přehlednost a čitelnost. Dle J. Uždila, je náš způsob vidění světa založen na vnímání obecných, takzvaně abstraktních rysů jednotlivých věcí. To se týká například i zmíněné věcné konstanty, která se uplatňuje při vnímání a zobrazování věcí v prostoru. V našem vnímání se uplatňuje korigující moment, **nutkání dát mu jakousi „čistou formu“, což následně vede k deformaci**. Například při pohledu na hrneček položený na stole, kdy se jeví jeho dno jako elipsa, dítě obvykle zobrazí dno kruhové, neboť chce zdůraznit skutečnost, že hrneček stojí na stole. Toto **členění smyslových vjemů na pochopitelnou formu** vede v dětské kresbě ke vzniku tvarových vzorců neboli *superznaků*. Ty nevznikají pouze s vlastní praktickou zkušeností, ale mají svůj původ i ve vizuální zkušenosti s uměleckou tvorbou (například knihami, animovanými pořady, hračkami atp.) Tvarové vzorce jsou charakteristické svými znaky a účinky. **Typickým příkladem je symbol srdce spojený s červenou barvou, vodník spjatý se skřetovitou podobou a zelenou barvou nebo sněhulák ze tří koulí, s hrcem na hlavě a větví v ruce** (Uždil, 1988).

Realismus v dětské kresbě dle J. H. Luqueta prochází různými fázemi. První fází je *nahodilý realismus*, do které zařazujeme čáranice, jejichž význam dítě odhaluje až během kresby. Druhou fází je *nepochopený realismus*, kdy dítě **zaznamenává jednotlivé prvky, ale ne v kontextu s celkem** (například klobouk létá nad hlavou, knoflíky jsou mimo tělo, atp.), další fází je pak intelektuální *realismus*, kde je typické **znázorňování vlastností předlohy bez ohledu na perspektivu** (například tvář z profilu má viditelné obě oči nebo jezdec na koni má nakreslené obě nohy). Poslední fází je *zrakový realismus*, který se vyznačuje tím, že dítě již **zobrazuje viditelné části předlohy** a v kresbě bere ohled na perspektivu i poměry mezi jednotlivými objekty (Piaget, 2014).

1.3.4 Výtvarný projev jako jazyk

M. Montessori připodobňuje počátky v kresbě k abecedě. Bez smyslové a manuální přípravy by se dítě nemohlo projevovat a rozvíjet v této „obdivuhodné řeči ruky“ (Read, 1967). Mnoho odborníků se ve svých teoriích shoduje v názoru, že vývoj kresby má mnoho společného

s vývojem mluvené řeči. Jeden z nejuznávanějších odborníků v tomto oboru u nás, J. Uždil, dokonce prvotní výtvarné vyjadřování nazývá "výtvarnou řečí". Když se dítě učí mluvit, nejdříve vydává zvuky, hlásky, které se mezi sebou různě prolínají, nejsou jasně ohraničené, až se z nich postupně začnou tvořit slova, která nesou věcný význam. Podobně je tomu i u kresby, kdy tvary, linie a body, které dítě vytvoří, postupně přecházejí v konkrétní známé tvary, které dítě pojmenovává a přiřazuje jim význam (Uždil, 1974). Čáranice mohou mít podobnou funkci jako první hlásky ve vývoji řeči. Například zvuk „da-da“ může označovat více věcí (matka, dudlík, hračka, atp.) stejně jako tomu je v případě kresby (Uždil, 1988).

Podle M. Montessori lze téměř každá myšlenka, která nás napadne, vyjádřit výtvarným projevem. Dokonce konstatuje, že: *„Úsilí o zdokonalení takového projevu se velmi podobá úsilí, které dítě vynakládá, když jej pobízím, aby se zdokonalovalo v řeči, aby mohlo své myšlenky vidět přeložené ve skutečnost.“* (Read, 1967, s. 134-135)

Jako obvyklý komunikační prostředek vnímáme primárně řeč. Ale to, co se děje v našem nitru a je součástí našeho prožívání může být někdy velmi obtížné vyjádřit pomocí slov. Obzvláště pro děti, které z důvodu neúplné slovní zásoby nemohou vyjádřit své pocity a prožitky přesně, tak jak by si přály. **Kresba se tak může stát účinným výrazovým a komunikačním prostředkem, neboť vyžaduje pouze schopnost udržet v ruce tužku nebo jiný kresebný nástroj** (Davido, 2008). Historik umění S. Šabouk uměleckou činnost dokonce popisuje jako v první řadě dorozumívací činnost, která je realizována na základě znakového systému a nazývá ji na rozdíl od mluvené řeči **„přirozeným jazykem“** (Uždil, 1988). Toto výtvarné vyjadřování díky své modifikaci a víceobsahovosti poskytuje možnost vyjádřit se prostřednictvím symbolů v obrazech, objektech či instalacích a lze tak vyjádřit vnitřní **stavy snadněji než prostřednictvím slov** (Babyrádová, 2005). Je ale nutné zmínit také to, že pokud si dítě ke kresbě, jakožto komunikačnímu prostředku, nevytvoří tak silný vztah jak je popsáno výše, poukazuje to pouze na individualitu a jedinečnost každého z nás.

„Kresbou dítě může sdělit, jak se cítí, jak samo sebe prožívá a jak vidí své okolí.“
(Davido, 2008, s. 18)

Skutečnost, která tuto teorii potvrzuje je i to, že dítě s kresebným vyjadřováním obvykle nekončí ani v pozdějším období, kdy už ovládá psaní a čtení a věnuje se této činnosti i nadále.

„Při kreslení obrázku dítě objevuje svou moc, při psaní svou bezmoc.“ (Davido, 2008, s. 19)

D. Engelhart tímto způsobem popisuje, že potěšení z psaní a komunikace v psané podobě si dítě vychutná až po mnoha letech. Mimo jiné je v praxi psychologů kreslení považováno za jeden

z neúčinnějších nástrojů v diagnostice a k poznání dítěte a jeho osobnosti do hloubky. Je staven do popředí i v případě možných prostředků, jako jsou například hry, loutky, malování, atd. Dítě kresbou „**graficky vypráví**“ **aniž by se muselo slovně projevit.** Což může být velmi nápomocné, pokud se dítě ještě neumí plně slovně vyjádřit nebo zkrátka nechce. Dětská kresba je tedy skutečně **jazykem, ve kterém se lze projevit a vybírat ze širokého spektra prvků** (Davido, 2008). Například vyjádření nejrůznějších emocí jsme schopni liniemi, barvami, body, tvary, plochami, které můžeme stavět do nekonečného množství konfigurací a variací. Linie mohou být lomené, plynulé, nerovnoměrné, vynechávané atp. Barvy zase jasné, bledé, výrazné, jemné...Všechny vyjadřovací prostředky, které kresba nabízí, poté fungují v různých vztazích, například v harmonii, disharmonii, kontrastu, dynamice atp.

1.4 Vývoj dětského výtvarného projevu

1.4.1 Vědecký zájem o vývoj dětského výtvarného projevu

Vědecký zájem o dětský výtvarný projev se výrazněji projevil až v počátku 20. století a byl spojován primárně s vědním oborem psychologie, ale i antropologie, pedagogiky a v neposlední řadě i se zájmem umělců a výtvarníků nebo historiků a kritiků výtvarného umění. Objevil se tak zvětšující se **zájem o studium dětského vnímání a prožívání v souvislosti s dětskou kresbou.** Avšak nelze opomenout, že zájem o dětský výtvarný projev jevil již v 17. století významný pedagog J. A. Komenský, který zastával názor, že dítě si nevytváří grafický záznam pouze z důvodu napodobení dospělého, ale **z hlubší potřeby, který souvisí s duševním rozvojem.** Jednou z prvních publikací, zabývajících se dětskými kresbami, představuje dílo nesoucí název *Arte Dei Bambini - Umění dětí* od italského badatele a umělce Corrade Ricciho, které bylo vydáno koncem 19. století. Podstatnou roli hrála i kniha *Století dítěte* vydaná v roce 1900 od autorky Ellen Keyové, která šířila na svou dobu velmi podnětné a průkopnické myšlenky. Autorka se snažila postavit do popředí biologické potřeby dítěte, jeho pudovost a přirozený vývoj - tedy myšlenky, kterým školství 19. století příliš neholdovalo (Hazuková, Šamšula, 2005).

Přibližně od 20. století byla dětskému výtvarnému projevu věnována velká vědecká pozornost, která se jím již zabývala více systematicky, nicméně velmi nesourodým způsobem. Zájem oborníků různých oborů a profesí měl za následek to, že v jejich pracích byly uplatňovány velmi rozdílné přístupy a profesní zaměření ovlivňovalo to, jaké kvality byly v dětském výtvarném projevu hledány a do jakých kontextů byly stavěny. Tato roztříštěnost je patrná i v současnosti, kdy se **pojetí výtvarné výchovy i hodnocení dětských aktivit stále velmi liší**

(Hazuková, Šamšula, 2005). Za posledních téměř sto let vyšlo ohromné množství publikací, které se vývoji dětského projevu věnují a zkoumají jej. Dle výtvarného pedagoga a teoretika J. Brožka se jejich **pozornost velmi často ubírá směrem k lineárnímu, tedy kresebnému výtvarnému projevu**. To je patrné na velkém nepoměru v množství prací, které se věnují dětské kresbě a které například malbě, vztahu k barvě, modelování atp. V mnoha těchto pracích se objevuje analýza nasbíraných dětských kreseb, ve které se obvykle v první řadě autoři zaobírají tvarem, obrysem a linií. Narazit na publikaci, ve které se zabývají na prvním místě například barvou, je tak bohužel velmi obtížné (Brožek, 2002). Ale i přes toto zaměření, které se může zdát poněkud jednostranné, nám práce odborníků, mezi nimiž můžeme vyzdvihnout například i G. H. Luqueta, H. Readu, J. Piageta, G. Britsche nebo J. Uždila, přinesla **nové poznatky o výchově, vnitřním světě člověka a jeho duševnu**. To ve svých důsledcích přispívá ke spojení individuální lidské psychiky se celospolečenskými a kulturními zájmy. Nicméně tento nekončící proces bádání má před sebou ještě zodpovězení mnoha neobjasněných otázek, které se v historii zájmu o dětský výtvarný projev vracejí opakovaně. Jednou z nich je například otázka, **zda je dítě skutečně „malým umělcem“ a zda tedy není hlavním úkolem rodičů a pedagogů onoho umělce „nezničit“** (Uždil, 1988).

Jako rodiče či pedagogové bychom měli mít stále na paměti, že z jedné fáze ve vývoji dětského výtvarného projevu dítě nepřechází do další fáze náhle, ale děje se to **postupně, plynulým přechodem**. Důležité je i zjištění, že tento vývoj neprobíhá rovnoměrně, ale střídají se fáze rychlejšího a pomalejšího. Tato nerovnoměrnost tempa se pojí s **individuálním vývojem dítěte a není tedy potřeba do vývoje zásadním způsobem zasahovat a snažit se ho například uspíšit či srovnávat s dětmi stejného věku**. V této kapitole se budeme věnovat primárně vývoji kreslířských schopností u dětí, protože v této oblasti vývoje výtvarného projevu máme k dispozici mnoho studií a odborníci se zkoumáním této problematiky věnují daleko více než jiným schopnostem, které se pojí s výtvarným projevem. Je proto důležité zdůraznit, že zkušenosti rodičů i pedagogů potvrzují, že **skutečné počátky výtvarného projevu nelze spojovat pouze s aktivitami, které se uskutečňují s papírem a kresebným nástrojem** (Hazuková, Šamšula, 2005). I když jsou jednotlivé fáze charakterizovány na základě jedné oblasti vývoje výtvarného projevu, mohou nám pomoci poodkrýt některá specifika dětského vnímání a myšlení a k těmto vědomostem pak můžeme přihlídnout i při jiné výtvarné aktivitě.

Jak bylo již zmíněno, **vývoj dětského výtvarného projevu je silně spjatý s duševním vývojem dítěte**, který na jednotlivá stádia jako první rozdělil G. H. Luquet, významný pokrok v jejich rozdělení učinil i J. Piaget, který kresebný vývoj dělí na čtyři stádia. V této části se tedy budeme primárně věnovat charakteristice těchto vývojových stádií kresby.

1.4.2 První začátky v kresbě

Během prvotních kresebných pokusů má dítě mnohem větší radost ze samotné tvorby, má **požitek z motorické činnosti**, která zanechává stopu (nějaký trvalý produkt), než ze samotného výsledku. Výzkumy tedy ukazují, že okolnost, že “se tvoří”, je zpočátku mnohem důležitější, než co se tvoří. V dospělosti zastává prožitek z uměleckého procesu stále významnou roli, ale pozornost se zaměřuje v různé míře i na výsledek. Zůstává ale stále jedním z momentů, který mu nedovolí v rozvoji ustrnout a přináší značnou část fyziogenního uspokojení, který v sobě výtvarný projev nese.

Pozorujeme-li malé dítě ve věku 1 až 2 let, kterému poskytneme kreslicí nástroj, který se mu snadno uchopuje (např. silnou křídu, uhlí nebo pastel), obvykle jeho **pohyb při kresbě vychází z ramenního kloubu**, pracuje tedy s celou paží a kreslicí nástroj uchopuje celou dlaní. Na výsledných kresbách můžeme pak zaznamenat linie, které svým sklonem a prohnutím prozrazují **kývavé pohyby ze strany na stranu**. Dítě ke kresbě většinou využívá velkou plochu, která často zasahuje za hranice papíru, který má k dispozici. Proto je v počátcích vhodné dítěti poskytnout dostatek prostoru pro tvorbu, aby se neomezovalo na malý formát papíru.

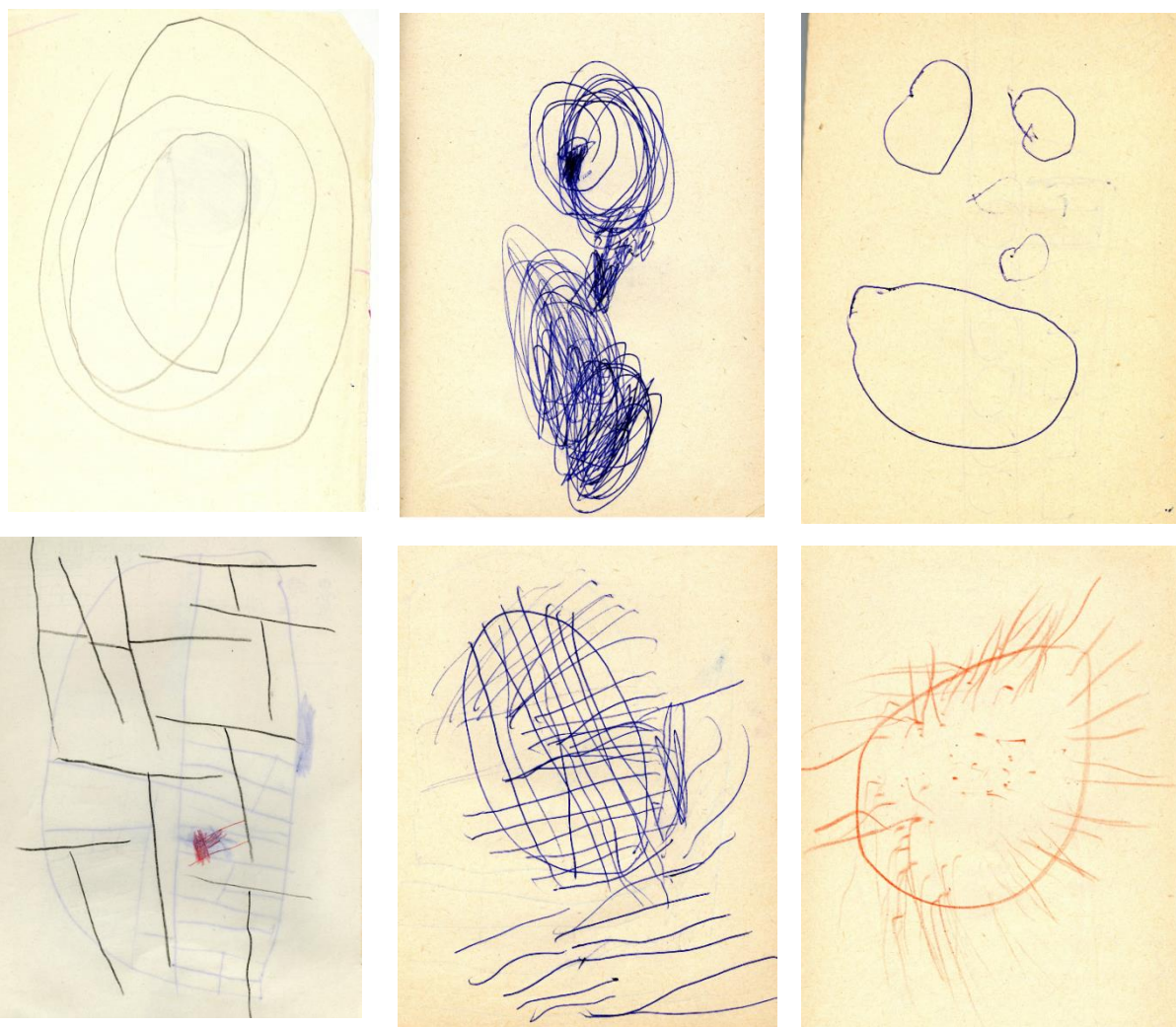


Obrázek 1: Čáranice

V souboru vlastních kreseb z dětství jsem našla tuto kresbu, kde je viditelný zmíněný kývavý pohyb ruky a první pokusy o vytvoření oblejších linií (věk – cca 1,5 roku)

Následně můžeme pozorovat už **menší oblouky nebo “klubka” tvořená z množství linií, při jejichž tvorbě dítě začíná uplatňovat i pohyb zápěstím**. Díky tomu postupně vznikají i nepravidelné ovály, uzavřenější tvary a následně i různé protínající se linie (kříže), kde již dítě vědomě využívá pohyb zápěstí ke změnám jejich směru. Tyto první kresby nazýváme

“čáranice”, kdy s krouživými pohyby vznikají dlouhé, klikatící se čáry, základní tvary se zakulacenými rohy, spirály, body nebo krátké údery (Uždil, 1974).



Obrázek 2: Soubor čáranic – uplatněný pohyb v zápěstí

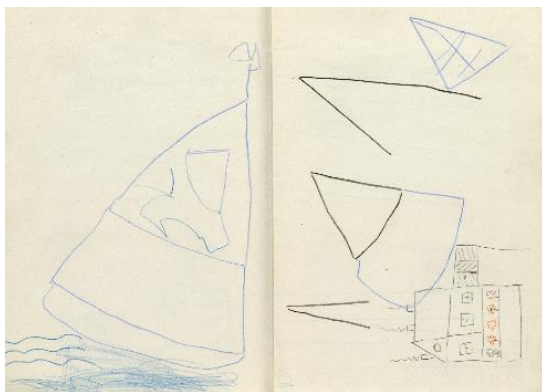
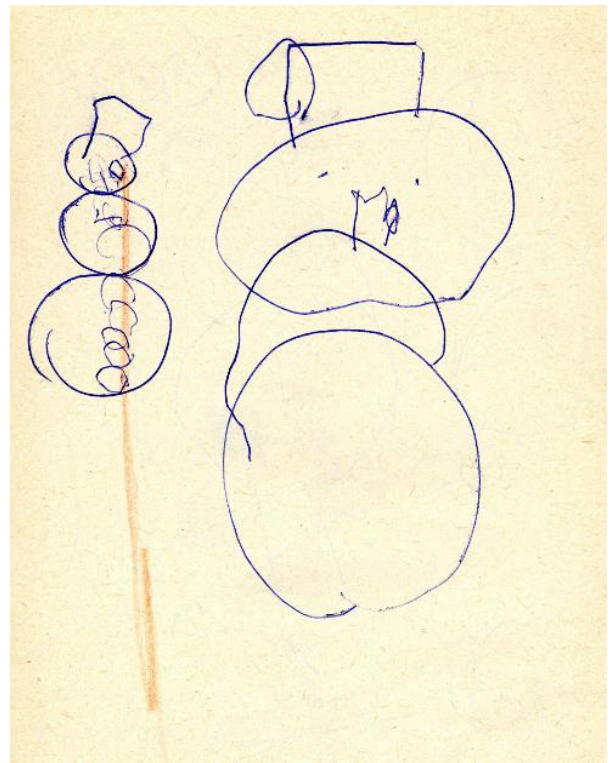
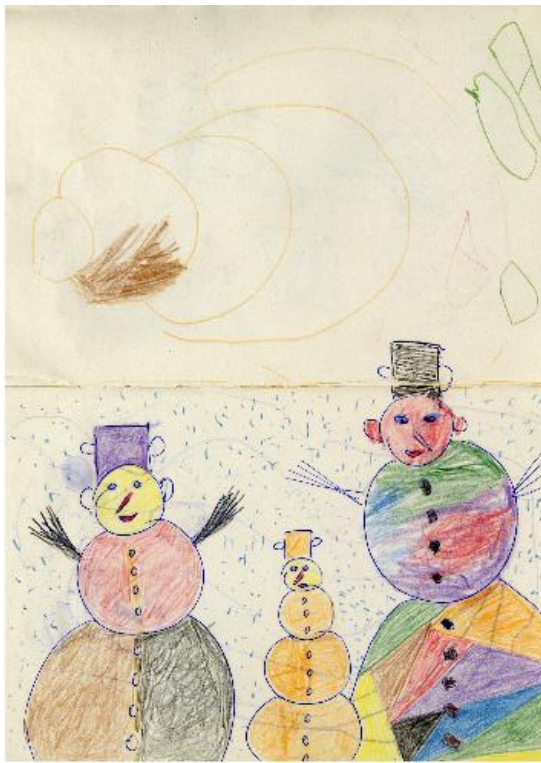
Tento soubor kreseb již jasně dokazuje uplatnění pohybu v zápěstí, je zde vidět snaha ovlivnit směr linií, vznikly tak klubka, ovály, poté i pokusy o linie, které se vzájemně protínají nebo tvoří pravý úhel. Na posledních dvou kresbách je jasně znatelná radost z motorické činnosti, kterou dokazují opakující se linie a údery, které byly zjevně tvořeny dynamickým pohybem. U poslední kresby šlo již zřejmě o pokus zachycení něčeho předmětného, pravděpodobně slunce (věk – cca 1-2 roky).



Obrázek 3: Čáranice – levá a pravá ruka

Tyto čáranice jsou pravděpodobně vytvořené v pozdějším období a vznikly v rámci určité hry/pokusu, kdy jsem zkoušela kreslit levou i pravou rukou. Z kresby je ale jasně znatelná dominance levé ruky, kde je linie působící sebevědomě a je jasně definovaná.

Toto stádium dle J. Piageta spojujeme se senzomotorickým obdobím, kdy se utvářejí schémata činností a chování, interakcí a orientace v prostoru (Piaget, 2014). V tomto momentu už je dítě **malý krůček od nakreslení něčeho předmětného nesoucího obsah**, kdy se kreslení pomalu vzdaluje od pouhé hry zanechávající stopu (Uždil, 1974). V období, kdy dítě vytváří první „čáranice“, se také objevují tendence, které jsou více spojené s intelektem dítěte, tedy, že se snaží **o napodobení psaní či kresby dospělých**, včetně lepšího úchopu tužky.



Obrázek 4: Snaha o napodobení kresby dospělého

Na těchto příkladech je zřejmá snaha o napodobení kresby dospělého. V prvním případě jde o napodobení kresby sněhuláka. Jde o typické schéma (tři sněhové koule s mrkví, větvemi a hrcem). V druhém případě jde o napodobení kresby domečku, který je na levém obrázku vpravo dole. Je zde viditelné zaujetí tvarem střechy, jejíž trojúhelníkový tvar se pak opakuje u každého dalšího zobrazení domečku (v kresbě i malbě). Oba případy můžeme také spojovat s utvářením grafických typů (věk cca 2-3 roky).

S ovládnutím základních pohybů, které umožňují vznik kresby, lze již postupně pozorovat určitý **záměr, který se ale během kreslení často mění** a pokusy o obsahovou interpretaci. Kresba se tak stává výrazem – symbolem něčeho míněného či představovaného. Pod tímto symbolem si může dítě představit jakýkoliv předmět, většinou na základě náhodné podobnosti. R. Davido tento jev popisuje jako *náhodný realismus*.

V rámci stádia „čáranic“ může být ještě důležité zmínit, že například R. Davido, první fázi vývoje dětského výtvarného projevu považuje za **období skvrn**, které nastává ještě před obdobím „čáranic“. Tvrdí, že pokud by bylo dítěti, kterému ještě není ani rok, umožněno malovat, určitě by se výtvarně vyjadřovalo pomocí tvoření skvrn. Avšak jen málo rodičů to dítěti v tomto nízkém věku umožní, neboť se obávají nepořádku (Davido, 2008).



Obrázek 5: Barevné skvrny

Mezi zachovanými výtvary jsem našla i tuto malbu, která patrně zachycuje právě období skvrn. Usuzuji dle toho, že se jedná o poměrně velký formát papíru (cca 30x45 cm) a nejsou zde znatelné náznaky předmětných tvarů. Maleb v souboru opravdu nebylo mnoho a i má zkušenost tedy podporuje myšlenku, že kresebné záznamy svým počtem převažují (věk cca 1,5-2,5 roku).

1.4.3 Od čáranice k prvotním obrazům světa

Přerod od bezobsažné čáranice k prvním vyobrazením člověka, domu či auta tak přichází **s postupným nalézáním podobností kresby s vnějším světem** a obvykle nastává kolem 2 let věku dítěte a trvá přibližně do jeho 7 až 8 let. Odpovídá tedy dle J. Piageta stádiu předoperačního myšlení (Hazuková, Šamšula, 2005). Propojení významu s kresbou je často reakcí na otázky typu: “Cos to nakreslil?” I když je dítě schopné si v počátku určit představu o tom, co chce zobrazit, zpravidla tuto představu opouští a **reaguje převážně na vzniklé grafické útvary, které následně dotváří**. Často také připodobňuje své kresby k tvarově neurčitým přírodním jevům: například k vodě, ke sněhu, k noci, ke vzduchu atp. (Uždil, 1974). Čím dál častěji se do kresleného projevu promítají představy a dítě svým kresbám přisuzuje věcný obsah. Za obsahovou kresbu lze považovat tu, u které je **původní záměr dítěte shodný s interpretací výsledné kresby a během tvorby se nemění**. Pro toto stádium je typické, že

středem zájmu dítěte je člověk, a proto jeho zobrazení vidáme v kresebném projevu zpravidla nejčastěji. Můžeme vidět i zobrazení různých předmětů, ale většinou s člověkem blízce či vzdáleně souvisí. Jedná se často o **domy, stromy, zahrádky, dopravní prostředky, nábytek, ale i zvířata**. Vzájemné vztahy těchto objektů jsou zobrazovány zpravidla izolovaně, jejich zobrazení v určitých souvislostech a propojení už vyžaduje větší duševní výkon (Uždil, 1988).

Kreslířské zobrazování se postupně rozvíjí a zdokonaluje a vizuální podoba zobrazovaných objektů je grafickými znaky stále více následována. Mezi nimi se objevuje **dominantní znak, který si dítě spojuje s předměty, které jsou si tvarově podobné**. Často se jedná například o ovál, který může představovat hlavu, tělo, jablko, koláč atp.). Dítě si tento znak zafixuje a je schopno ho vědomě nakreslit znovu, vytváří si tedy **grafický typ - ustálenou podobu**. Těchto grafických typů nemá dítě vytvořeno mnoho, ale opakuje je v kresbě poměrně často a tak se mnohdy stávají stálými. Jako příklad lze uvést způsob kresby očí, které u všech osob dítě kreslí stejně (Hazuková, Šamšula, 2005). Změna grafického typu postupem času samozřejmě přichází, ale většinou se jedná o inovaci původního grafického typu. Ty ne vždy přichází z vlastní iniciativy dítěte, ale je možné je převzít i z vnějšku (například z kreseb dospělých či obrázků, se kterými se dítě setká (Uždil, 1988).



Obrázek 6: Grafický typ - vývoj

Na těchto kresbách můžeme vidět grafický typ ve způsobu kreslení nosu i očí. Na první kresbě, která je starší, je nos i ústa téměř totožný s kresbou vpravo. U ní můžeme ale vidět jistý vývoj v kresbě očí, které jsou propracovanější s množstvím řas (věk cca 3-5 let).



Obrázek 7: Převzatý grafický typ

Příklad převzatého grafického typu jsem našla i na této kresbě vlaku, jejíž vzhled zřejmě ovlivnila omalovánka, kterou jsem se předtím setkala ve školce (věk cca 4 roky).

1.4.4 Zobrazení člověka - vnímání lidí, sebe sama

Prvotním zobrazením člověka říkáme „hlavonožci“ nebo dle Jaromíra Uždila „paňáci“. Autor převahu antropocentrického přístupu v kresbě vysvětluje takto:

“Lidské tělo je jediná část světa, která může být zároveň pocíťována i zevnitř a vnímaná zvenčí.”
(Uždil, 1988, s. 33)

Zmiňuje se i o zajímavé skutečnosti, a to, že **vznik prvních grafických podob člověka je založený spíše na dotekových, pohybových a pocitových zkušenostech dítěte než na optických vjemech, až později dítě v kresbě uplatňuje i zkušenosti spojené se zrakem** (Uždil, 1988).

„Hlavonožci“ neboli „univerzální postavy“, jak je pojmenovává R. Davido, jsou obvykle znázorněny kolečkem s přiléhajícími čarami, které představuje hlavu i trup současně s končetinami. Tento způsob zobrazení postavy je typický pro přibližně 3 až 5 let staré děti, bez ohledu na jejich sociokulturní kontext (Davido, 2008). J. Piaget tento druh kreseb postav pojmenovává „paňáci – pulci“, kdy popisuje stejný typ kresby jako R. Davido, nicméně zdůrazňuje fakt, že v kresbě chybí trup (Piaget, 2014). Trup dítě vnitřně vnímá velmi brzy, ale zrakový zájem o něj jeví mnohem později a v kresbě bývá často nahrazován oděvem (Uždil, 1974). Podoba prvních dětských pokusů nakreslit člověka má typicky tyto charakteristické znaky, avšak je nutné připustit i to, že některé děti zobrazují zprvu například čtvercovou hlavu. Může to být ovlivněno vnějšími vlivy, avšak ukazuje se, že přesto, že jisté typy schématu převažují, **způsoby projevu se od sebe výrazně liší**. Dle H. Reada, by tedy bylo vhodnější

konstatovat, že každé dítě si vytváří vlastní schéma. **Znaky, které dítě vytváří, jsou silně spjaty s jeho „já“, vlastní tělesností a individuálním prožíváním** (Read, 1967).

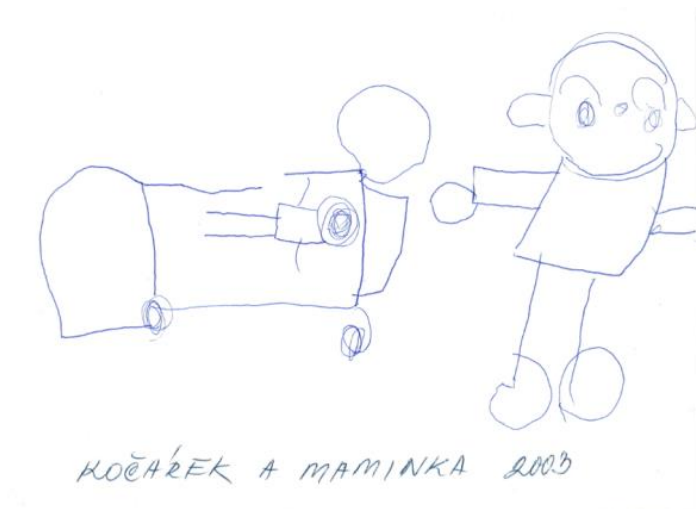
„Dnes už je všeobecně známou skutečností, že do kresby postavy dítě promítá samo sebe, a to tak, jak se cítí.“ (Davido, 2008, s. 24)

Vnímání vlastního těla vývoj kresby postavy v počátku velmi ovlivňuje, neboť dítě samo sebe nezobrazí, dokud si není schopno uvědomit vlastní tělesné schéma. S vývojem a růstem mentální úrovně v zobrazení postavy postupně přibývá množství detailů. Dítě **znázornění „hlavonožce“ obohacuje o oči, ústa, pupek, prsty a další detaily**. Dle statistické studie provedené J. Thomazim se kolem pátého a šestého roku objevuje v dětských kresbách trup (Davido, 2008).

1.4.5 Specifické prvky v kresbě

Na první pohled neobvyklé prvky, které lze na dětských kresbách nacházet, v nás dospělých mohou vzbouzet různé otázky. Ale jsou pro dětskou kresbu typické, objevují se poměrně často a zpravidla silně souvisejí s dětským vnímáním a zpracováváním těchto vjemů.

Mezi ně patří například disproporce neboli zvětšování – **záměrné zdůraznění některých prvků nebo celých objektů, které dítě považuje za důležité** (například velké ruce v poměru s tělem, větší matka než ostatní osoby atp.). Často se setkáváme i s takzvaným *rentgenovým viděním*, kdy dítě zobrazuje i to, co nemůže být vidět.



Obrázek 8: Rentgenové vidění

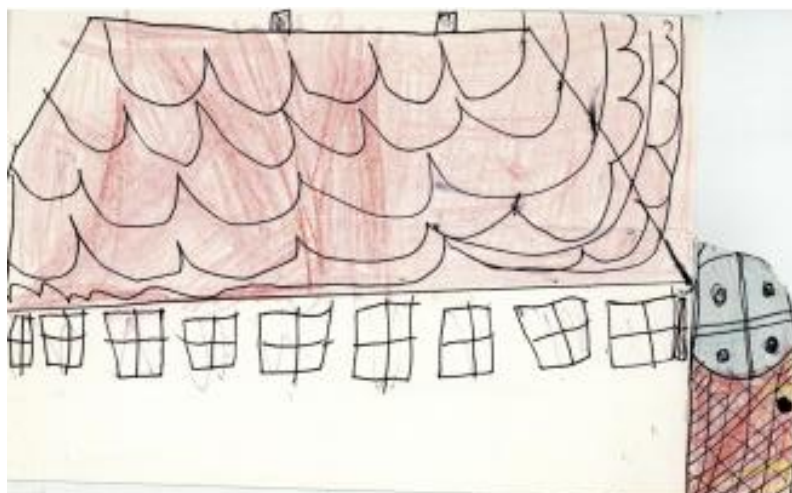
Ve sbírce kreseb jsem našla ukázkou rentgenového vidění, kde si můžeme všimnout dítěte v kočárku (věk – cca 3 roky) a pohled na dům, který je zobrazený zvenku, ale schodiště je skrz zed' viditelné (věk – cca 4-5 let).

Velmi často se setkáváme také se **střídáním pozorovacích hledisek**, kdy jsou objekty znázorněny z různých úhlů pohledu a pro každý zobrazený objekt nebo jeho část dítě uplatňuje zobrazení z jiné perspektivy. Dítě tak kreslí například osoby zepředu, cestu nebo řeku z nadhledu atp.



Obrázek 9: Střídání pozorovacích hledisek - zahrada

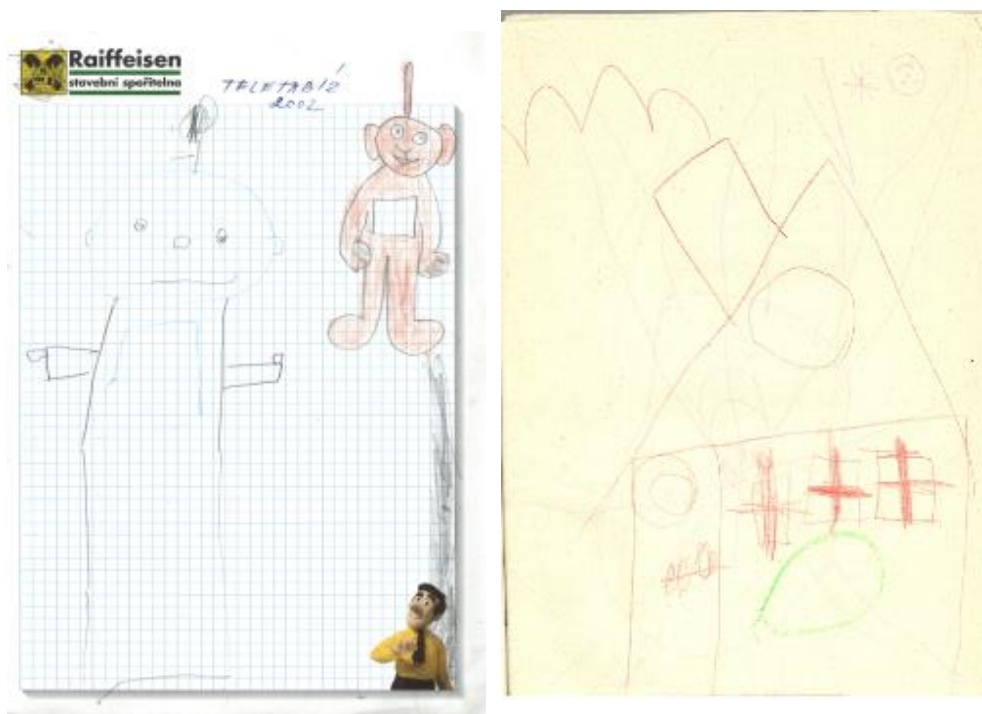
Na těchto kresbách je střídání úhlů pohledu velmi zřetelné. Na prvním obrázku můžeme vidět zobrazení zahrady ohraničené plotem, kdy jsou jednotlivé prvky jako postavy, dům, potok atd. orientované různými směry bez ohledu na to jak se jeví ve skutečnosti. Pravděpodobně bylo primárním cílem zobrazit zahradu shora, nicméně, zobrazení některých prvků z letecké perspektivy pro mě bylo obtížné a proto jsem postupovala dle známého schématu (věk cca 4-5 let).



Obrázek 10: Střídání pozorovacích hledisek - dům

V případě druhého obrázku, který je pravděpodobně starší a zobrazuje dům, je zajímavý prvek na střeše, kdy část střechy jakoby pokračuje směrem k nebi. Jedná se pravděpodobně o zachycení části střechy z boku domu. Dveře jsou k formátu dodatečně dolepené a uspořádání částí i ohyb papíru mi ze současného pohledu evokuje snahu převést plochý formát do 3D objektu domu. To ale vzhledem k věku pravděpodobně nebylo cílem (věk cca 3-4 roky).

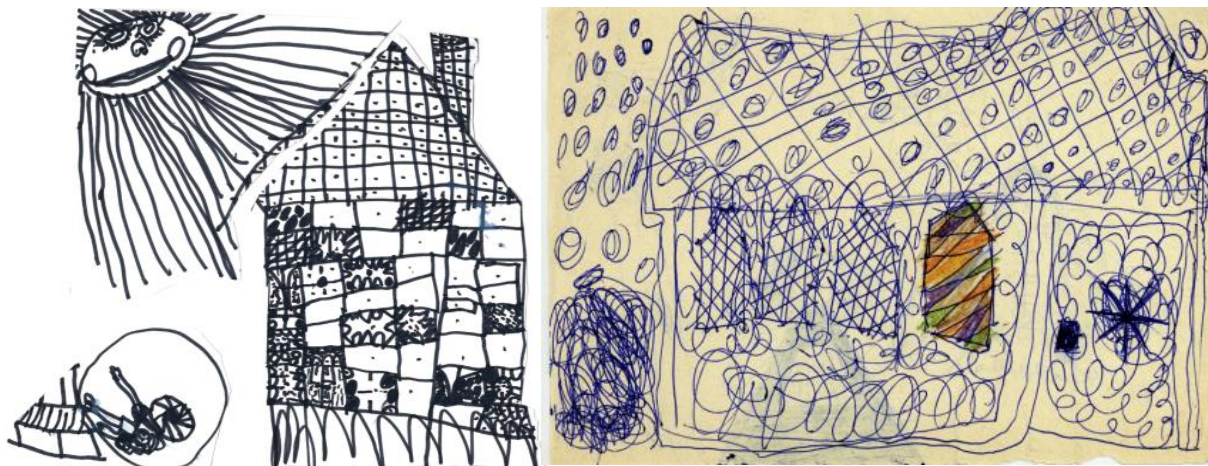
Můžeme uvést příklad i takzvaného R-principu, kdy dítě při kresbě stromu, znázorňuje větve kolmo ke kmeni. Neděje se tomu proto, že dítě větve takto opravdu vidí, ale z důvodu, že **dítěti jde především o podstatu rozlišování směru – pravý úhel představuje největší možnost rozlišení**, menší úhel by proto nevyhovoval. Nejedná se tedy o pouhý pohled na strom nebo pokus o zobrazení skutečného vzhledu a směru větví, jde o zachování celkového obsahu představy stromu. Tento princip je často viditelný i u zobrazení rukou vůči tělu nebo třeba komínu ke střeše domu (Uždil, 1988).



Obrázek 11: R-princip

Případ s rukama jsem našla i u své dětské kresby vlevo a zajímavé na ní je, že ruce jsou znázorněné kolmo k tělu, i když šlo o nápodobu matčiny kresby, kde jsou ruce směrem dolů (věk – cca 2,5 roku). Typický příklad s komínem jsem také našla, jde o zobrazení domu, kde je komín zobrazený kolmo ke střeše (věk – cca 2-3 roky).

Jedním z dalších specifických prvků dětské kresby je **grafický automatismus**, který se vyznačuje opakováním již osvojených tvarů a pravděpodobně má svůj původ v libosti z motorické činnosti a jde o jakési dekorování (Uždil, 1988).



Obrázek 12: Grafický automatismus

To můžeme vidět i na těchto příkladech, kdy jsem inklinovala k dekorování obou domečků. Na prvním se pravděpodobně jedná o zobrazení „perníkové chaloupky“, kde je znatelná snaha každý „perníček“ odekorovat jiným způsobem. Ale i u zobrazení sluníčka počet paprsků i řas okolo očí prozrazuje libost v motorické činnosti. U druhého obrázku je tato libost znatelná ještě výrazněji, kde se pravidelně objevuje jeden typ čáranice, která pokrývá znatelnou část formátu (věk – cca 4-5 let).

1.4.6 Výrazové prostředky ve výtvarném projevu

Ve spojení s výtvarností si většina lidí vybaví techniku kresby, malby, modelování a případně tisku, nicméně do popředí se dostávají postupně činnosti, které využívají stále větší spektrum výrazových prostředků. Do výtvarného projevu můžeme bezpochyby zařadit například stavění, konstruování, rozmísťování různých předmětů nebo pouze jejich spojení a kombinace, které tvoří nové obsahy. Díky samotnému nahlížení na objekty, tělesným gestům a výtvarnému myšlení můžeme postupně bořit hranice klasických forem zobrazování (Uždil, 1988). V této kapitole se budeme věnovat základním výrazovým prostředkům jako je linie, bod, plocha, prostor, tvar a barva. Jak je dítě vůbec vnímá a pomocí čeho je možné je vyjádřit?

První kresebná **linie**, kterou dítě vytvoří, jsou obvykle ve formě již zmíněných „čáranic“. Pomocí postupného ovládnutí směru těchto linií, dítě tvoří první obrazy. Postupně se učí ovlivňovat intenzitu i tloušťku těchto čar a rozšiřuje postupně spektrum možností ve svém kresebném projevu. Kresba ale není jediným výtvarným projevem, ve kterém se může linie uplatnit. Ještě před prvními kresebnými projevy se tak dítě může **vyjádřit pomocí linií vytvořených například z provazu, šňůrky, drátku, gumy, stébla trávy, tyčky atp.**

Body se v dětské kresbě objevují přibližně ve stejné době jako první linie, ale dítě jich využívá podstatně méně. Většinou udělá bod, pokud potřebuje vyznačit nějaký malý objekt (např. oči).

Zobrazení nějakého objektu jen pomocí malých bodů je schopné, až mnohem později, neboť se jedná o abstrahování tvaru. Body jako výrazové prostředky **mohou představovat například i puntíky, odstrižky, kostky, kaštiny, kamínky, magnety atp.**

Často dětem k výtvarnému vyjádření poskytujeme prostředky k plošné tvorbě, nicméně důležitou část ve výtvarném projevu zaujímá i **prostor**. Přímý kontakt s materiálem, hmotou neboli materií, je pro dítě v jakékoliv tvorbě nezastupitelnou zkušeností. Práci s hmotným materiálem, který se dá libovolně tvarovat, či ho použít jako součást při sestavování nových celků, popisuje H. Babyrádová takto: „*Jakoby už samotná podoba hmoty – „materia prima“ byla naplněna potenciálními obsahy, které je třeba pouze lehce osvobodit.*“ (Babyrádová, 2010, s. 11-12)

Tuto hmotu může představovat nejrůznější materiál s rozmanitými vlastnostmi – například **hmota z lepících kuliček, modelína, modurit, těsto, plastelína, hlína, keramická hlína, sádra, písek, vata, plst', alobal, papír, dřevo, kameny, dřevěné kostky, kostky cukru atp.**

Mezi první tvůrčí setkání s hmotou může patřit například *biomorfní modelování*, které H. Babyrádová definuje jako způsob plastického projevu, který vychází z tělových prožitků a z respektování přírodní morfologie. Může jít například o vymodelování jednoduchého objektu pomocí jedné ruky, jejíž anatomický tvar se přímo promítá do podoby objektu (Babyrádová, 2005).

S barvou a tvarem je to v tomto případě trochu složitější, proto je třeba si nejdříve ujasnit spojitost těchto výrazových prostředků. **Vnímání barev** u dítěte je vědci i psychology sledováno již od narození. Jejich názory se ale v tomto ohledu různí, protože výsledky experimentů se mnohdy lišily. Avšak anatomické zjištění, že u novorozence jsou čípky na sítnici ještě krátké a nezřetelné a dítě tak přibližně do třech měsíců nejeví známky zájmu o barvu, je neoblomný argument (Brožek, 2002). Dítě zpočátku barevně neuvažuje, i když už tvoří své první kresby – ty však spíše konstruuje, zaměřuje se více na linie a tvary. Používání barvy více závisí na emocích a smyslové citlivosti. **Dítě tak kompozici barev sestavuje na základě instinktivního postoje, který se řídí vnímáním, fantazií a specifičností materiálu.** J. Brožek v souvislosti s dětským vnímáním a používáním barvy vysvětluje, že: „*Barva méně nutí dítě konstruovat a opírat se o dovednosti a umožňuje vykompenzovat nevypělost intelektu citlivostí...*“ (Brožek, 2002, s. 73)

G. Britsch počátek barevného rozlišení popisuje tak, že dítě **nejdříve rozlišuje velké rozdíly mezi barvami a postupně je schopno rozlišit i jemnější difference**. Například novorozenci nejlépe vnímají vysoce kontrastní obrázky (například černobílé). V dětském výtvarném projevu

tedy v počátcích nenajdeme lokální barvu, tak jak se jeví ve skutečnosti, ale obecně platný poznatek barevného rozdílu (Brožek, 2002).

J. Uždil střídání barev vysvětluje tak, že dítěti přináší především uspokojení, nicméně shoduje se s G. Britschem a způsob použití barev v dětském výtvarném projevu výstižně objasňuje v krátkém shrnutí: „*Kolorismus se rodí z krabičky pastelek, ne z barev světa.*“ (Uždil, 1988, s. 25)

Dítě postupně dává barvy do souvislostí a vzájemných vztahů, **celková barevnost není pouhým hromaděním barev, ale jejich uvědomělé přizpůsobování a umístování.** Ve výtvarné oblasti nejde tedy o zrcadlení sítnicového obrazu ani o výzkum fyzikálně optických zkušeností s barvou, ale **uplatňuje se výtvarné myšlení, které staví barvy do nových kontextů.**

Citlivost ve vnímání barev se zvyšuje s asociativní schopností. Ta závisí na množství barevných podnětů a jejich rozmanitostí. Setkání s novými situacemi, materiály, jejich reakcemi i různými druhy světla rozvíjí schopnost vyvolávat asociace, které jsou spojením mezi vjemy, myšlenkami a city a jsou na sebe myšlenkově navázané tak, že vyvolání představy jednoho z nich se vyvolá další. **V případě barev je důležité i to, jaký předmět nebo co, je jejím nositelem** (Brožek, 2002). J. Brožek vysvětluje, že barvu vnímáme vždy v souvislosti s tvarem (i v případě, že se jedná jen o skvrnu), a téměř vždy neodděleně: „*Situace, kdy vnímáme jen barvu, se v životě takřka nevyskytují. Určitá priorita barvy nebo tvaru může nastat tehdy, je-li důvod tyto kvality od sebe oddělit, a to plánovitě nebo i bezděčně* (Brožek, 2002, s. 73).“

H. Read toto **silné spojení mezi barvou a tvarem** objasňuje na základě fyzikálních zákonitostí. Barva je jednoduše reakce formy předmětu na světelné paprsky, díky kterým ji vnímáme. Přesto však barva hraje v našich životech důležitou roli – přímo působí na naše smysly a city (Read, 1967).

„*Modré nebe plné slunce působí aktivně a životně, modré nebe za měsíčního světla vyznívá pasivně a probouzí nepostižitelnou touhu. Je tedy příliš mnoho faktorů, které spoluurčují význam barev, než aby se daly deklarovat příliš jednoznačně. Záleží vždy také na psychickém momentálním rozpoložení člověka, který barvu vnímá.*“ (Brožek, 2002, s. 15)

Libost nebo naopak nelibost spojená s určitou barvou, vychází dle H. Reada také z naší fyziologie. Je určena **frekvencí světelných vln nebo paprsků narážejících na naší sítnici.** Z psychologického pohledu si tvoříme spojitosti mezi barvami a libostmi a nelibostmi obecně. To, že někdo cítí větší zalíbení například v zelené barvě, může být jednoduše spojené s tím, že má rád jaro, kdy se příroda probouzí a vše se zelená. Zelenou barvu má tak spojenou s příjemnými pocity. Stejně tak nemusí mít rád například žluto-černou kombinaci barev,

protože si pohledem na ni asociuje štípnutí od vosy či výstražné značky, které se naopak pojí s pocity nepříjemnými. Tyto rozlišné pocity, které se ke každé barvě vážou, pramení z nevědomí (Read, 1967). **Důvod záliby v určitých barvách a jejich kombinacích může mít hluboko uložený prapůvod, který je téměř nemožné odhalit.** Asociace barvy a tvaru je pro každého člověka individuální a tak barvy, které si dítě zvolilo při vlastní tvorbě, závisí **převážně na emotivním faktoru a nelze v tomto ohledu tak učinit jednoznačné zobecnění** (Brožek, 2002).

1.5 Přístupy k rozvoji výtvarného projevu

1.5.1 Spontánní, navozený a vedený (řízený) výtvarný projev

„Výtvarný projev je výsledkem vyrovnání se individua se světem. Je projevem celé jeho osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm smyslové vnímání, emocionální a racionální poznávání i logické myšlení.“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 51)

„Výtvarně se projevovat je přirozená potřeba, díky níž můžeme komunikovat a lépe uchopit sebe sama a z hlediska pedagogiky, lze tuto schopnost dále rozvíjet.“ (Babyrádová, 2010, s. 231)

Procesy specifického vnímání a vyjadřování jsou ovlivňovány širokým spektrem vlivů, ať už na vědomé či podvědomé úrovni. **Jedním z těchto vlivných faktorů je výtvarná výchova**, která může probíhat nejrůznějšími formami a její snahou je předávat znalosti a zkušenosti, rozvíjet přirozenou tvořivost, zaběhlé procesy myšlení nahrazovat novými nekonvenčními mechanismy. Také rozvíjet schopnost vidět svět ve své plné rozmanitosti a reagovat na něj, nahlížet na své vlastní „já“ jako na citlivou bytost, jejíž přirozenou touhou je sebevyjádření, neboli potřeba sdělovat myšlenky, city a emoce. To vede ke spontánním tvořivým činnostem, které ovlivňují okolní svět a všechny, kdo v něm žijí a v neposlední řadě i samotného tvůrce (Uždil, 1988).

Pokud bychom se ještě vrátili k myšlence o hledání nových cest v tvorbě i myšlení, v kontextu s dětskou tvorbou je zcela zbytečné mluvit o „osvobození se“ z konvencí uměleckého tvarosloví, neboť dítě ho teprve objevuje, poznává. Záleží tedy i na nás dospělých, zda pomůžeme dětem **posouvat tyto hranice myšlení a rozvíjet tak jejich přirozenou tvořivost** (Hazuková, Šamšula, 2005).

Výtvarný projev jako sebeprojev se může stát specializovanou schopností nebo technickou dovedností, pokud je určitým způsobem podporován. Ze spontánní činnosti, která vychází z vlastní potřeby tvořit, člověk nezačne najednou například tesat do kamene nebo

vytvářet multimediální díla. Těchto cílů lze dosáhnout pouze na základě předešlých zkušeností a příslušných podnětů. Je tedy úkolem pedagogů a rodičů, aby pomáhali dětem odkrývat nejrůznější možnosti a **nalézat tak postupně cesty, které pomohou odhalit jejich pravý potenciál a najít to „jejich pravé místo“ v určitých činnostech** (ať už se jedná o umělecké či jiné), což je možné právě i prostřednictvím výtvarných aktivit. Je ale třeba zmínit, že sebeprojevové činnosti nelze naučit a úkolem pedagogů a rodičů tedy není poskytovat vnější vzory, technicky či formálně dítě navádět, ale **být pomocníkem, inspirátorem, duševní podporou**. Dostat se k umělecké tvorbě tedy není možné pouze pomocí různých návodných cvičení krok po kroku, ale postupným rozvojem technických dovedností a dostatečnou duchovní svobodou (Read, 1967). Dítě pak přirozeně tvoří věci v souladu s jeho vlastním cítěním i vývojem. Nejedná se tak o pouhý vnějškový „zkrácený přenos“, který cestu k rozvoji tvořivosti spíše ztěžuje (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 14). Zároveň je nezbytné, aby si dítě pěstovalo schopnost reagovat a nalézat vztahy v rámci projevů druhých a vybudovalo si tak estetické vnímání. Což je naopak dovedností získávanou a pozorování i zaznamenávání je třeba stále cvičit (Read, 1967).

„Výtvarný projev tak lze obohatit pestrostí v oblasti dojmů, prožitků, emocí a zkušeností. Obohacováním představ těmito vlivy se výtvarný projev proměňuje po celý náš život.“ (Uždil, 1988, s. 356-357).

„Volný čili spontánní projev je nevynucené zvnějšnění mentální činnosti myšlenkové, citové, smyslové a intuitivní.“ (Read, 1967, s. 131)

Abychom mohli označit jakoukoliv činnost jako **spontánní, je třeba přihlédnout k tomu, zda tato činnost není nějakým způsobem záměrně vyvolána či řízena a zda opravdu vychází z vnitřní potřeby reagovat na vnější i vnitřní podněty** (Hazuková, Šamšula, 2005). Spontánní výtvarný projev tak vzniká na základě iracionálních popudů a vychází z vlastní intuice, samovolně, bez primárního účelu prezentace (Babyrádová, 2010) J. Uždil k této problematice podotýká, že: *„Spontánní“ může znamenat jen určitou míru harmonických vztahů uvnitř individuální psychiky, za nichž probíhá daná činnost, spíše celkovou atmosféru než stav určité duševní funkce.*“ (Uždil, 1988, s. 356-357)

V rámci výchovy se stalo heslo J. A. Komenského *„Omnia sponte fluent, absit violentia rebus“* (v překladu **„Nechť vše plyne samovolně a bez násilného působení.“**), jedním z prvních impulsů, kdy se pojetí výchovy začalo spojovat s hravými tendencemi, které jsou přirozeným výrazem lidské povahy a začalo se tak ustupovat **od násilné manipulace rozvíjejícího se vědomí dětí** (Uždil, 1988, s. 356-357). Nicméně význam spontaneity se v rámci historie

pojetí výtvarné výchovy prosazoval v různé míře, dle pedagogických přístupů. Vedení dětských výtvarných aktivit se tak pojí s jeho přečeňováním i podčeňováním. (Hazuková, Šamšula, 2005).

Jak jsme již zmínili v úvodu kapitoly, **sebeprojevové činnosti nelze a nemá smysl učit a žádným způsobem násilně ovlivňovat**. Výtvarný projev má být tedy spontánním svobodným projevem vlastního „já“. M. Montessori tvrdí, že spontánního výtvarného projevu u dítěte je možné docílit tehdy, kdy mu je dopřána potřebná volnost a prostor k růstu.

„Když je volně ponecháno, aby tvořilo a projevovalo se, skutečně také tvoří a projevuje se (Read, 1967, s. 135).“

Díla ze spontánní činnosti často vznikají jako reakce na nějaký silný zážitek ze setkání s něčím novým. Podnětem, ke zpracování zážitku prostřednictvím výtvarného projevu, může být například setkání s člověkem, zvířetem, zajímavou činností či jevem (Hazuková, Šamšula, 2005).

V dětské kresbě se **spontaneita projevuje jako určitá „nevyumělkovanost“, bezprostřednost, ryze prožitková i schopnost dotýkat se našich fundamentálních vztahů k tvaru i barvě** (Uždil, 1988, s. 84). Kresba pro dítě představuje jakési ohraničení věcí, prožitků, představ a jejich obsahů prostřednictvím grafických znaků. Dítě v předškolním věku, tak **vše, co na papír zaznamená ve formě kresby, považuje za definitivní a vytvořené linie zpravidla samo neopravuje**. Ty se vyznačují svou jednoznačností a jistotou (Uždil, 1988).

Spontaneitu ve výtvarném projevu obecně, lze také charakterizovat jako určitou pokoru k výchozímu materiálu, ze kterého dílo vzniká. Pro tvůrce, který je poháněn niterným popudem je důležité **vnímat materiál jako zdroj bezprostřední inspirace a vnímat jeho vlastnosti ve své přirozenosti**. Ovládnutí materiálu a jeho přetvoření pomocí vlastní zručnosti a dovednosti je až na druhém místě.

Otázkou, zda můžeme výsledné dílo, které vzniklo za asistence jiné osoby, považovat za výsledek spontánní činnosti se zabývá řada odborníků. Touto problematikou se zabývá i H. Babyrádová, která tvrdí, že **je nutné individuálně rozlišovat asistentství a přímý pedagogický zásah**. Je obtížné přesně určit hranici mezi spontánním projevem a vedeným (řízeným) projevem, neboť **zvláště u malých dětí je třeba připravit podmínky k tvorbě, podat materiály či nástroje, povzbudit nebo být nápomocný při technickém provedení** (Babyrádová, 2010). I to už jsou jisté zásahy do výtvarného projevu dítěte a nemůžeme je tedy nazvat ryze spontánními. Každopádně je možné se jim alespoň přiblížit, tím, že výběr výtvarného úkolu a jeho **koncepce bude přímo navazovat na potřeby a zájmy dítěte, zohledňovat jeho zážitky, zkušenosti a v neposlední řadě bude přihlížet k aktuálnímu**

stavu jeho fyzického i duševního vývoje. To jsou obecné předpoklady k úspěšnému „řešení“ výtvarného úkolu a udržení pozitivního vztahu kvýtvarným aktivitám do budoucna. V této souvislosti můžeme zmínit termín **„připravená spontaneita“**, který jako první použil psycholog J. Kulka a shrnuje jím pedagogické postupy, kdy se dospělý snaží co nejméně ovlivňovat a narušovat samotný proces tvorby, ale věnuje se s dítětem přípravě v časovém předstihu, kdy se prostřednictvím vedení snaží o zkvalitnění vnímání dítěte.

Výtvarné počiny s různým podílem spontánnosti vznikají zpravidla i ve volných dětských hrách nebo zkrátka z nudy. Volný čas dítěte je často ovlivňován i různými výzvami ze strany dospělých. Popudem, který vede k výtvarné činnosti je tak často i věta typu: „Ty se nudíš? Tak si třeba kresli.“ Výtvarný projev dítěte je tedy velmi často ovlivňován vnějšími vlivy a rozpoznat „ryzí spontaneitu“ u hotového díla, v případě, že jsme nebyli u procesu jeho vzniku, je takřka nemožné (Hazuková, Šamšula, 2005).

V dnešní době se ve výtvarné výchově usiluje o to, **aby nebyla tak silným způsobem spojována s logickými ideály, s technickými dovednostmi nebo snad kutilstvím** (Read, 1967). Rozvíjet dětskou představivost a tvořivost lze i uvolněnějšími přístupy vedení, než tomu bylo například dříve, kdy výtvarná výchova byla silně spjata s akademismem a využívalo se hojně kopírování předloh, překreslování ornamentů, využívání šablon nebo stigmografické metody (Uždil, 1988). Takto striktně řízený výtvarný projev nemá se skutečným dětským zájmem o svět a způsobem prožívání téměř nic společného, nicméně si dítě s tímto typem zkušenosti odnáší specifické dovednosti a schopnosti, patrně i zručnost a preciznost společně s racionálním pohledem na svět, který ale „brány“ k rozvoji tvořivosti spíše uzavírá a je tak velmi obtížné prodloužit přirozenou představivou činnost až do dospělosti (Read, 1967).

1.5.2 Výtvarný projev jako hra

„Fantazijní hra a magické myšlení nemohou být omyly přírody nebo příklady chybné dětské logiky, která by nezbytně potřebovala dospěláckou korekci, protože s takovým vestavěným rozporem by žádný druh nedokázal přežít.“ (Pearce, 2019, s. 13-14)

Mezi prostředky, pomocí kterých dítě vyjadřuje své prožitky a pocity patří symbolická hra. Ta je asimilací skutečnosti dle systémů symbolů, které si dítě vytváří samo, dle vlastních potřeb. J. Piaget vysvětluje důležitost symbolické hry v dětském prožívání tak, že **dítě je neustále nuceno přizpůsobovat se sociálním konstruktům dospělých a světu, jehož zákonitosti se teprve učí poznávat.** Prostřednictvím hry může dítě vykonávat činnosti, které nejsou motivovány adaptací ke skutečnosti, ale **naopak asimilují skutečnost k sobě samému**

a svým přáním dle vlastní fantazie. Toto přeměňování a přizpůsobování skutečnosti je nutné pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu a hra má tak v jeho životě, přibližně od 2-8 let věku, základní funkci (Piaget, 2017).

Nejnápudnější formou volného projevu je tak u dětí právě hra, která není bezprostředně závislá na potřebě poznání, ani jejím cílem není splnění určitého úkolu, který vyžaduje dříve nabyté zkušenosti a dovednosti. **Hra je činností s volným koncem**, jejíž průběh se proměňuje na základě nahodilých vnitřních i vnějších podnětů. Jejimi hlavními znaky jsou **neutuchající zájem a vnitřní radost** (Uždil, 1988). Během kolektivní hry také často dochází ke vzájemné inspiraci, kdy se její členové ovlivňují mezi sebou. H. Babyrádová připouští, že povaha těchto aktivit, může mít podobu krátkých performancí a **ne nutně do ní musí být zapojen nějaký hmotný materiál** (Babyrádová, 2005).

Symbolická hra a kresba mají společné to, že jsou obě poháněné funkční radostí a mají samy v sobě svůj cíl (Piaget, 2017). Pokud je podpořen zdravý vývoj v oblasti výtvarného projevu a dítě má výtvarné činnosti spojené s pozitivními zkušenostmi a pohodou, pak pro dítě výtvarné aktivity mohou představovat zajímavou zábavu, kde má funkce hry zásadní roli. I z tohoto důvodu platí, že by se výtvarná činnost nikdy neměla stát povinností (Uždil, 1975).

1.5.3 Pohyb jako výtvarný projev

Obecně řečeno, je současný způsob našeho života orientován spíše na intelektuální činnosti a dochází tak k nerovnováze ve využívání našich psychických a fyzických sil. **Přímý kontakt a tvorba s materiálem hmotné povahy, jsou přitom pro učení i psychickou rovnováhu velmi přínosné.** Propojením více smyslů se mozek učí rychleji, proces učení je prolnut skutečným děním a rovina teorie splývá s rovinou praxe. Fyzická námaha ve spojení s výtvarnými aktivitami může dobře sloužit i jako odreagování při trvalé psychické zátěži. Například práce s keramickou hlínou, jejíž příprava i následné modelování vyžaduje zvýšenou fyzickou námahu a **při pohybu je koncentrace směřována na fyzický výkon a dochází tak k relaxaci psychických sil.** Nemusí jít ale nutně o spojení fyzické námahy a hmotného materiálu, který je náročné zpracovávat, ale **výtvarnou aktivitu lze koncipovat i tak, aby byl při procesu nutný fyzický pohyb, výraznější gesta atp.** Například do tradiční techniky (jako kresba a malba) lze otisknout fyzická gesta a řeč těla použitím většího formátu i nástroje. Akční malba a způsob práce J. Pollocka, může posloužit jako dobrý příklad spojení pohybu a výtvarné tvorby, kdy jsou vzniklé obrazy odrazem fyzických gest (Babyrádová, 2005). Stejně tak je možné využít různých zdrojů světla ve tmě (například light-sticks), pohybovat se s nimi v prostoru a pozorovat či zachycovat fotoaparátem vznikající abstraktní tvary.

1.5.4 Synkretismus

Pojem synkretizmus lze vysvětlit jako **způsob vnímání a vyjadřování, ve kterém jsou zapojeny všechny smysly**. V souvislosti s uměním se jedná o posílení multisenzorických vjemů a projevů. Stimulace smyslů hraje ve výtvarné tvorbě i umění obecně velkou roli a synkretické metody podněcují k tvorbě multimediálních výtvarných projektů. I když je ve výtvarném projevu dominantní smyslem zrak, některá výtvarná díla mohou **reflektovat důležitost zachování všesmyslového vnímání a probouzet tak ostatní smysly**. Vnímání a vyjadřování založené na propojování a aktivování zrakových, sluchových, hmatových, čichových a chuťových činností má pak pozitivní psychologický účinek na daného jedince. H. Babyrádová dokonce uvádí, že zařazování synkretických prvků do aktivit výtvarného charakteru může v některých případech sloužit jako prevence patologických forem chování.

Umění je ve své podstatě synkretické a metody, které spojují dnes již oddělené obory a mísí tak vizuální, hudební a pohybové projevy, představují návrat k jeho kořenům. Synkretizmus ve výtvarné tvorbě můžeme shledat například v přístupu M. Pohnerové, která klade velký důraz na samotný proces vzniku. Dílo, které vzniká, je považováno spíše jako dokumentující záznam tohoto procesu a jeho **hlavním cílem je prožitek v čase, který není zaměřen na výkon**. V její metodě hraje důležitou roli právě vnímání – vnímání času, vlastního těla a všeho, co je kolem nás, zejména v přírodě (Babyrádová, 2005).

1.5.5 Dětský výtvarný projev jako umělecké dílo

„Otázky, zda je dítě skutečně „malým umělcem“ a zda hlavním smyslem výchovy není rozvíjet a především „nezničit“ onoho „umělce v dítěti“, se v historii zájmu o dětský výtvarný projev vracejí vždy znovu.“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 9)

At' už pohlížíme na výsledky výtvarných činností dětí jako na „dětské umění“ či nikoliv, tento pohled z části formují i antropologické a antropogenetické společenské kořeny veškeré lidské výtvarné činnosti a tvorby obecně. **Všem lidem společná potřeba vyjadřování a komunikace vychází z hlubinně psychicky zakotvených prazákladů a schopnost výtvarného projevu je dána každému**. Pro dítě představuje možnost sebevyjádření a seberealizace stejně jako pro umělce (Hazuková, Šamšula, 2005). Výtvarný projev je v první řadě odrazem specifického prožívání a poznávání. U dětí se jedná o strukturovaný **pokus vyjádřit představy, jehož výsledkem je vyřešení nějakého výtvarného problému, tedy kompozice**. I když má dětský výtvar s uměleckým dílem některé své společné znaky, liší se od něho mírou svého estetického zobecnění, je vázán na přímý estetický prožitek skutečnosti, na radost i stálou touhu po hře (Uždil, 1988).

Jestliže můžeme za umělecké dílo označit pouze dílo vytvořené umělcem, **pro posouzení rozličnosti uměleckého díla a dětského díla je důležité znát podnět, obsah, smysl i proces jeho vzniku.** Dílo vytvořené umělcem je výsledkem hodnotícího postoje ke skutečnosti, umělec se snaží dospět k výtvoru, který bude hodnocen divákem a nese určitou myšlenku, obsah. (Hazuková, Šamšula, 2005) Hledá formu pro předpojatý obsah, má určitý umělecký cíl a ten se snaží pomocí výrazových prostředků uskutečnit. J. Chalupecký toto spojení uměleckého prostředku a uměleckého cíle vysvětluje takto: *„Umělecký prostředek bez uměleckého cíle nutně přestane být uměleckým, nemaje umění za svůj cíl, a bude čímsi zcela jiným, prostředkem počítkového dráždění, představování.“* (Chalupecký, 1991, s. 76)

Dále vysvětluje, že stejně tak nemůže existovat umělecký cíl bez uměleckého prostředku, neboť by pak umělecké dílo mohlo být pouhé sdělení. Avšak umělec, dle něj nemůže sdělovat, ba dokonce nemá co; on chce se dozvědět (Chalupecký, 1991). Což je opět **společným znakem s „dětským uměním“, které dokáže stejně tak působit na diváka a přenášet určité dojmy, myšlenky a pocity, i když se odlišuje svými prvotními záměry.**

„Radost, která se nás zmocňuje při pohledu na dětskou kresbu, je do jisté míry nostalgii mladí. Je to očišťující pocit, v němž prostřednictvím dětského výtvoru vychutnáváme prvotní funkci našich vlastních smyslů a naší odrazivosti, dobrodružství samostatného rozumového výkladu světa, kouzlo logiky, které se řídí rozkazy naší vůle. Je to touha znovu vidět oním hrdinným zrakem, jenž slouží většině lidí jen v mladých letech, vidět stále znovu a nově, vidět každý den též předměty znovu a jinak... stvořit každý den svět pro sebe a ne žít z včerejšího okoralého a plesnivého chleba.“ (Uždil, 1988, s. 97-98)

1.6 Působení vnějších a vnitřních podnětů na tvořivost

„Tvořivé jednání je založeno na svobodném, ale přece jen intencionálně podmíněném zpracování představ, zkušeností a třeba i vědomostí, získaných často než spontánně, učení nebo životní zkušeností.“ (Uždil, 1988, s. 358)

1.6.1 Výtvarný projev – Vliv prostředí a vrozené dispozice

Sociokulturní prostředí má na veškerou lidskou tvorbu velký vliv a proto je nezbytné zmínit v tomto kontextu i vývoj dětského výtvarného projevu. Jak jsme již zmínili, dítě výtvarnou činností subjektivně odráží objektivní realitu. **Prostředí a chování lidí kolem něj tedy hrají významnou roli** i v rámci výtvarného projevu, v němž se odráží jeho dosavadní zkušenost spojená s danou kulturou, konkrétními zvyklostmi, postoji, názory, normami i estetikou

(Uždil, 1988). Je důležité si uvědomit, že díla, ať už se jedná o umělecká díla či dětskou výtvarnou tvorbu, vznikají v určité době, místě a čase a působí na ně tedy mimo jiné i sociokulturní vlivy. Proto je nutné je vnímat v těchto kontextech. Všechny vzniklé artefakty pak **představují určité svědectví své doby** (Hazuková, Šamšula, 2005).

Působení rodiče či učitele na dítě, má tak obrovský vliv na jeho osobnostní rozvoj, způsob vnímání i výtvarný projev. Dospělý pro dítě představuje vzor a může tak svým pojetím výtvarné výchovy do určité míry ovlivnit to, jak se u dítěte v budoucnu **rozvine smyslové a citové vnímání, výtvarné myšlení, tvořivost** a může určit i hranice výtvarného projevu, ve smyslu otevřenosti k experimentu (Uždil, 1988).

„Jako výsledek nesčíslných dědičností permutací vznikne jedinec nevyhnutelně jedinečný a tato jedinečnost, je cosi, co nemá nikdo jiný, je pro společnost hodnotou. Každý z nás má jedinečný způsob vidění, myšlení, vynalézání, projevu rozumového nebo citového.“ (Read, 1967, s. 13)

Určit do jaké míry výtvarný projev dítěte ovlivňují jeho vrozené dispozice nelze přesně, **neboť jde vždy o kombinaci různých vlivů a jeho vývoj neprobíhá izolovaně od ostatních složek osobnosti**, ale v souladu s nimi. Lze ale říci, že tzv. **umělecké předpoklady úzce souvisí s vizuálními, haptickými a psychomotorickými schopnostmi** a v současné době je jejich zkoumání spojováno s vývojem tvořivých předpokladů a hravých činností. Velmi důležité je v tomto kontextu zmínit, že dispoziční základ dítěte k výtvarným činnostem nehraje tak velkou roli, **neboť mnohem důležitějším aspektem je vytvoření kladného vztahu k nim**. Rozvoj výtvarného potenciálu není možný, pokud má dítě k výtvarným aktivitám negativní vztah a v tomto případě nezáleží na úrovni jeho vrozených dispozic. Vracíme se tedy opět k důležitosti vlivu dospělých, kteří mohou být v tomto ohledu nápomocni (Hazuková, Šamšula, 2005). V praxi je tedy velmi přínosné, pokud se **dospělý snaží vytvářet a podporovat takové situace, které si dítě bude spojovat s příjemnými prožitky** a následně tyto reálné zážitky různými formami promítat do výtvarné tvorby (Slavík, 2007).

Z pozice vychovatele si ale můžeme položit otázku: „Do jaké míry je vhodné dětský výtvarný projev ovlivňovat a je nutné ho kultivovat?“ J. Užil v souvislosti s touto problematikou uvádí, že: *„Dětská samočinnost, pokud není živena vychovateli, se brzy ocitá v nesnázích. V rozvoji dětské kresby se objevuje něco jako výtvarný konzervatismus. Vyznačuje se petrifikací znaků a naprostým ustálením činnostních stereotypů. Vzniká rutina, která se promítá i do tematiky a vede posléze k úplnému odtržení grafického projevu od prožitkové stránky věci, od pokusu výtvarně reagovat na reálné podněty a nové duševní obsahy.“ (Uždil, 1988, s. 357)*

H. Babyrádová například popisuje **pozitivní účinky výtvarné dílny či ateliéru, kde mají možnost pravidelného setkávání děti i dospělí** a mohou si vyzkoušet nejrůznější technologické postupy a techniky, aby si pak mohli vybrat vlastní řešení výtvarného problému. Vzniklé tvořivé prostředí je otevřené experimentům a jednotliví účastníci se mohou navzájem inspirovat, vyměňovat si zkušenosti, pomáhat si a spolupracovat. Jedná se tak o **příležitost k prožití společného volného času a k setkání s jinými tvůrci**. Takové prostředí pak může podporovat posuny v samotné dětské tvorbě a obohacovat jejich obsahy. Velmi ale záleží na přístupu iniciátora dílny, který takové situace musí podporovat. V opačném případě pak může svými zaběhnutými postupy, které sice zaručují dokonalý estetický výsledek, ale nepodporují v účastnících tvořivost, zamezit originálním cestám v tvorbě (Babyrádová, 2005). Termín **tvořivost můžeme v tomto kontextu spojit se schopností samostatně myslet**, tu lze považovat za jednu z nejdůležitějších schopností dítěte a vůli naučit dítě tuto schopnost, by měl mít každý učitel i rodič (Uždil, 1988).

„Člověk, který připravuje a posléze vede uměleckou dílnu, by měl být schopen se vcítit do světa těch, kteří se dílny účastní jako tvůrci. Měl by umět nahlédnout do světa představ, jejichž výsledkem je vlastní tvorba. V dílně by mělo vzniknout klima, v němž dochází k neočekávaným vlnám otevřenosti vůči tvorbě. Práci v dílně lze chápat také jako iniciaci - obřad zasvěcování. Snad by se dalo namítnout, že umělecká činnost jako taková žádné vedení nepotřebuje. Že umění vzniká a roste samočinně, bez příčiněné zásahu „vůle zvenčí“.“ (Babyrádová, 2005, s. 40)

Vliv prostředí hraje v tomto ohledu tedy významnou roli a je v moci každého do určité míry „tvořivé podmínky“ pro dítě vytvořit. **Improvizovaný ateliér můžeme vytvořit v části místnosti** (ať už dočasně či trvale), kde umístíme potřebné věci pro tvorbu. Pokud se do realizace zapojí i samo dítě, lze pak vybudovat originální prostor, který bude svým vzhledem a atmosférou vyhovovat jeho specifickým požadavkům. Navodit takové podmínky je možné i venku, kde konkrétní místo lze vnímat jako „**exteriérový ateliér**“. Do něj je pak možné nanosit materiál (přírodniny či jiné nalezené fragmenty v okolí), který bude možné využít k tvorbě. Samotná tvorba pak může směřovat například k vytvoření landartu, environmentální instalace či využít techniky frotáže (Babyrádová, 2005).

1.6.2 Podpora zdravého vývoje výtvarného projevu – individuální přístup a komunikace

„Tak jak se dítě od rodičů učí lidské řeči, tak se rodiče od dětí mohou učit vidět v jejich výtvorech to, co tam sami nevidí.“ (Plevová, 2022, s. 9)

Chceme-li dítě v jeho výtvarném projevu podpořit, je nezbytné mu poskytnout dostatek času a prostoru k tomu, aby se mohlo samo seznámit s možnostmi, které se s výtvarnou tvorbou pojí. G. Cognet zastává názor, že ze strany dospělých je nejdůležitější **projevování zájmu a povzbuzování**. Zkrátka, abychom se o dětské výtvary zajímali, komunikovali s dítětem, projevíli radost, pokud nás jím dítě obdaruje atp. Za významné považuje také to, abychom měli potěšení z toho, že můžeme dítě při tvorbě pozorovat, případně mu asistovat nebo vytvářet něco společně. **Společný tvůrčí proces a komunikace může být prostředkem k duševní blízkosti, vzájemné ovlivnitelnosti a může vést k obohacování představ u všech zúčastněných**. Tyto interakce mezi dospělým a dítětem jsou důležité obzvláště v raném věku, kdy se dítě snaží napodobovat kresby dospělého a dochází tak k novým objevům a interpretacím (Cognet, 2013). Stejně tak je tomu i v situacích, kdy se dospělý snaží pojmenovávat, co na dětském výtvaru vidí a dítě si tak postupně začíná všimnout podobnosti s reálnými objekty a později je samo dokáže hledat. Reakce okolí jsou pro zdravý rozvoj výtvarného projevu zkrátka podstatné již od prvních výtvarných projevů a velmi ho ovlivňují (Plevová, 2022).

Sdílení radosti z tvorby a komunikace s ní spojená s sebou ale přesto nese jistá rizika, na která je nutné upozornit. **Velkou výzvou pro některé dospělé může být omezit vnucování vlastních představ, hodnot a postupů**, i když je to činěno s dobrým úmyslem a cílem dítěti pomoci. Je ale důležité mít na paměti to, že způsob prožívání reality a zpracovávání informací se u dítěte oproti dospělým velmi liší. Dospělí mají sklon hodnotit veškeré zkušenosti na základě sociokulturních schémat, selektovat informace a tvořit si na vše názory. Mozek dítěte teprve sbírá informace o světě a přizpůsobuje se svému okolí a **je tedy třeba tento organický proces nechat volně probíhat a jeho tempo nijak násilně neovlivňovat**. Dítě je biologicky nastaveno nechat se vést rodiči, a proto velmi záleží na tom, jestli je mu dovoleno si vytvářet vlastní názory na zkušenosti a zda jsou jeho názory respektovány. Určovat si vlastní tempo zkoumání je tak důležité i v souvislosti s výtvarným projevem.

Snažme se tak k výtvarnému projevu dítěte přistupovat jako k **autentické výpovědi o jeho vnímání světa a nesnažme se jeho projev násilně kultivovat, ať už slovně či dokonce přímými zásahy**. „Chyby“ v dětských zobrazeních reality, které je dle některých dospělých nutné „opravit“, vnímejme spíše jako prostředek k lepšímu pochopení „dětského světa“ a vzájemnému sblížení. **Malé dítě nerozlišuje velké a malé události, všechny pro něj představují dechberoucí zážitek a mohou v něm vyvolávat silné emoce**. Berme proto vše, co dítě vytvoří vážně a **vyhněme se podceňování a ironii stejně tak jako přílišné chvále a přeceňování**. Na tento hodnotící pohled ze strany dospělého může dítě již v předškolním

věku reagovat obavami z pochybení a vytvoření si tak negativního vztahu k výtvarné tvorbě (Read, 1967).

„Pěkný vzhled, novost techniky, míra stylizace, to vše charakterizuje spíš učitele než žáka.“ (Uždil, 1988, s. 100-101)

Pokud máme tendenci jednotlivé vývojové fáze ve výtvarném projevu analyzovat, je nezbytné je vnímat ve vztahu s individuálním vývojem každého dítěte a není tedy potřeba dětské výtvary srovnávat s výtvary dětí stejného věku, či s obecně platnými charakteristikami kreseb, které jsou „typické“ pro konkrétní věk. Tuto analýzu můžeme ale provádět společně s dítětem, například při společném prohlížení nashromážděných kreseb z minulosti, kde je obvykle zdokumentován jeho individuální vývoj a zřetelný posun v obsahu i formě (Pearce, 2019).

„Nechme, aby nám dítě samo řeklo, co v kresbě zobrazilo. Uchovávejme si dětské kresby a chceme-li, označme si je datem, kdy je dítko nakreslilo, a utvořme si tak vzpomínkovou knihu o jeho kresebném vývoji a vezme, že se na ni rádi časem společně podíváme a budeme vzpomínat s láskou na dobu čmáranic a hlavonožců.“ (Uždil, 1988, s. 86-87)

Pokud dítěti poskytneme dostatečné množství prostředků a volnost v projevu, v praxi si pak lze **všimnout individuálního směru každého dítěte**. Již samotná volba techniky při zpracování námětu může prozradit, jestli dítě **inklinuje například více ke grafickému či haptickému typu výtvarného projevu**. H. Babyrádová tuto typologii vysvětluje na jednoduchém příkladu v malbě, kdy grafický typ sáhne spíše po hotových barvách a bude se hlouběji zabývat kompozicí, zatímco haptický typ věnuje pozornost hlavně přípravě malířského podkladu a směsím barev a samotné malování bude doprovázet pravděpodobně různé rytí, vyškrabávání, vrstvení atp. Je ale nutné zmínit, že zmíněné typy vyjadřování nejsou nikdy pevně vyhraněné a není tak vhodné přizpůsobovat celkový postup požadavkům konkrétních typů (Babyrádová, 2005).

„I když cílem výchovy má být podporování individuálního růstu, může vyvstat množství problémů, jakmile začneme uvažovat, jakých metod bychom měli k tomu cíli použít.“ (Read, 1967, s. 15)

„Je třeba, aby rodič akceptoval specifická zaměření, záliby a způsoby vyjadřování dítěte a je také zcela na místě, aby si jako iniciátor tvorby byl schopen objektivně uvědomit rozdílnosti mezi vlastním přístupem, který je jedním výtvarným typem a celou škálou jednotlivých typů, mezi které může spadat i jeho potomek.“ (Babyrádová, 2005, s. 117)

S rostoucím věkem dítěte se u něj vyvíjí i sklon **k určitým tvořivým činnostem dle jeho temperamentu**. H. Read tyto činnosti rozděluje na 4 směry, které se ale v ideálním případě

rozzvíjí v harmonii a ani jeden z nich nepředstavuje ideál lidské osobnosti. To je důležité i z důvodu, že teprve v pubertě jejich kombinace zaujímá ucelenější tvar. Každé dítě se dle něj **rozzvíjí po stránce citové** (drama), **vizuální** (kresba), **intuitivní** (tanec a hudba) a **myšlenkové** (dovednost). Tyto směry lze nejlépe pozorovat při hře, kdy dítě využívá různé prostředky ve svém projevu. Tato čtveřice mentálních funkcí roste ideálně rovnoměrně a nástupem puberty pak můžeme pozorovat diferencování, kdy některé z nich obvykle převládají (Read, 1967).

„Lidská povaha je nekonečně rozmanitá a naši první starosti musí být nelámat výhonky, které se nechtějí sklonit žádoucím směrem. Výchova musí být založena na porozumění rozdílům temperamentů.“ (Read, 1967, s. 93)

1.6.3 Dospělý jako vzor - tvořivost dospělého jako klíč k rozvoji tvořivosti dítěte

Vše, co jako rodiče děláme, pro dítě představuje vzor, který se přirozeně snaží napodobovat. Pokud se rodič sám věnuje nějaké výtvarné činnosti, lze předpokládat, že i dítě pocítí touhu se do dané činnosti zapojit. Pro podporu tvořivosti u dítěte, ale není nutné, aby jeho rodič byl výtvarníkem. Jak jsme již zmiňovali, nelze ji spojovat pouze s činností výtvarnou, a proto je možné **vytvářet situace, které jejímu rozvíjení mohou napomoci i v každodenních aktivitách**. Při řešení různých problémů a úkolů, lze využívat nejrůznějších technik a postupů a přistupovat k nim kreativně. **Rutinní činnosti a ustálené metody jsou v tomto případě nahrazovány improvizací a změnami**. Toto vědomé narušování stereotypů může být nápomocné hlavně pro dospělé, kteří mají již ustálené vzorce chování. Na rozdíl od dětí, které si je teprve utvářejí. Navíc někteří odborníci tvrdí, že tvořivost je naší přirozenou součástí již od narození a postupem času se důsledkem těchto „zajatých kolejí“ může postupně vytrácet. **Kreativní atmosféru lze navodit zdánlivě obyčejnými činnostmi** jako například experimenty ve společném vaření, změnou cesty, kterou pravidelně chodíme, zařazením barvy, kterou obvykle nenosíme do našeho šatníku, společnou malbou dětského pokoje, prožití dne jakoby „pozpátku“, vytvořme sochu z předmětů denní potřeby atp. Zkrátka se neřidme ve velké míře všemožnými návody, ale vymýšlejme řešení vlastní, buďme otevření novým věcem. Tento přístup nakloněný experimentům přirozeně připouští i **možnost chyby, které se dítě učí vnímat jako možnost k dalšímu objevování a učení**.

K probouzení tvořivosti u nás dospělých pomáhají i samy děti. Svými častými dotazy, které začínají slovem „proč“ nás nutí zamýšlet se nad otázkami, které jsme si s největší pravděpodobností položili naposledy v našem dětství. „Proč je slunce někdy žluté a někdy

oranžové až červené?“ Pokusme se dítě vždy neodbíť krátkou odpovědí, ale zkusme se hlouběji zamyslet nad smyslem položené otázky. **Zaměřme se na naše smyslové vnímání a věnujme pozornost detailům, které obvykle přehlízíme.** Všechny tyto zkušenosti a prožitky jsou fantastickými podněty, kterých lze v budoucnu využít v praxi. Typickým příkladem je například obor bionika, která patří mezi nejperspektivnější druhy techniky a čerpá ze zkoumání přírody a jejich vzorů.

Do každodenního života lze ale zařazovat činnosti, které se stanou **pravidelnými zvyklostmi a přirozeně tvořivost podněcují.** Jedná se například o návštěvu nových míst, přírody, galerie, muzea nebo divadla. Někdo může mít pocit, že je nutné snažit se dítě stále nějakým způsobem zaměstnat, zabavit. Tím jeho tvořivost ale naopak nepodněcujeme. Dopřejme mu volný čas, kdy bude mít možnost prožít nicnedělání a třeba i nudu. Tento prostor pro snění i jemu může pomoci vymanit se z každodenního režimu a ruchu. Bude tak přiměřeno samostatně tvořivě myslet, čerpat novou energii (Murphyová-Wittová, Petra Stamerová-Brandtová, 2007).

1.6.4 Rozvoj vizuální gramotnosti u dětí

„Dnes nemůže nikdo doslova vědět, jaké budou potřeba vzdělání v nejbližších desetiletích; tím víc je potřeba, aby nastupující generace dovedly úkoly řešit samostatně, aby byly připraveny vynalézat a tvořit.“ (Uždil, 1988, s. 136)

“Odvrhnutí umění znamená ztratit něco nesmírně důležitého: kontakt, kontinuitu mezi svou existencí lidskou a svou existencí živočišnou, mezi svým živým duchem a svým živým tělem.“ (Chalupecký, 1991, s. 130)

Téma vizuální gramotnosti se dnes dostává stále více do popředí, z důvodu dnešního dynamicky se proměňujícího světa, jehož hlavním přívrstkem je nepřetržitý růst. Těmto změnám se můžeme lépe přizpůsobovat díky estetické výchově, která může probíhat různými formami a rozhodně se již nesoustředí pouze na umění jako takové, ale i na mimoumělecké estetické, tedy celou oblast esteticky relevantní skutečnosti. Do té můžeme zařadit mimo užité umění, design a architekturu i přírodu či průmyslovou výrobu. **Bohatá vizuální kultura, která nás denně obklopuje a působí na nás například ve formě reklam, filmů, fotografií, knih atp. tvoří komplexní systém, ve kterém je zapotřebí se orientovat a nahlížet na něj kriticky.** Cílem estetické edukace je vybavit dítě schopností číst příslušné informace z obrazů, interpretovat je a prostřednictvím nich komunikovat. V tomto ohledu mluvíme více než o znalostech a vědění spíše o určitém ponětí, porozumění a úvahách (Uždil, 1988). Tím je zapotřebí vybavit děti již v předškolním věku, nicméně tento proces učení probíhá po celý

život a pomáhá tak porozumět současným způsobům tvůrčího projevu v sociokulturních kontextech.

J. Slavík o vizuální gramotnosti hovoří jako o: „souboru předpokladů pro kritické „čtení“ obrazů včetně schopnosti rozpoznávat jejich manipulativní důsledky ve společnosti.“ (Slavík, 2018, s. 63-64)

J. Uždil se již na konci 20. století kriticky stavěl k „přehlcenosti“ obrazy, nicméně tento jeho výrok dnes nabývá na své platnosti: „Byl už razen termín znakového obžerství a naše doba prý, proti všem předchozím, vzniká jako vizualismem poznamenaná, ba determinovaná. Přemíra, která vyvolává už jen určité otupění, nutné snad dokonce i k obraně organismu.“(Uždil, 1988, s. 177-178)

Můžeme uvést příklad na knižní ilustraci, která představuje skvělý prostředek k tomu, jak u dětí podporovat představivost i vizuální gramotnost. Co ale dětem ukazovat? Důležitá je v tomto ohledu rozmanitost - bezpředmětné až realistické ilustrace od různých autorů, rozličných stylů, námětů, technik, velikostí i barev. Není nutné se ve výběru nikterak omezovat, neboť nikde není psáno, že to, co je obecně považováno za umělecky kvalitní a výchovatsky hodnotné, se bude dítěti líbit. Pozitivní působení ilustrace, ale závisí také na stanovisku rodiče - na jeho schopnosti interpretovat adekvátně její umělecké hodnoty a komunikovat to s dítětem. J. Uždil popisuje, že dítě pracuje, když vnímá, stejně tak jako my jsme pracovali, když jsme hodnotili ilustraci pro něj určenou. A v tomto momentu se vjemy proměňují v prožitky. Podle čeho si ale dítě ilustrace vybírá? Výtvar kreslený dětskou rukou dítě vnímá jakoby pod úrovní jeho estetického soudu a zpravidla pak **dává přednost spíše věcným až popisným zobrazením a zvláště pak takovým, které v něm vyvolávají příjemné prožitky**. Nemluvíme tedy o neosobně objektivní až přírodovědné kresbě, která nás osloví svou technickou propracovaností, ale o takové, která nás svou formou i obsahem citově oslovuje. Ilustraci ale nelze vnímat jako izolovanou složku od ostatních uměleckých druhů. Komplexní estetická výchova tedy předpokládá spojitost výtvarného projevu, umění, hudby, zpěvu, tance i divadla (Uždil, 1988).

„Dětská představivost i schopnost převádět skutečnost ve výtvarnou formu potřebuje vzpruhu a ta je obsažena také v dobrých obrázkových knížkách. V předškolní době dítě obrázky z vlastní potřeby nekopíruje, nemusíme se toho bát.“ (Uždil, 1975, s. 121-122)

2 Praktická část

Praktická část diplomové práce je autorská kniha s názvem „V N Í M Á N Í J E U M Ě N Í“, jejímž cílem je rozvoj tvořivosti u dětí od narození do přibližně 6 - 7 let, která je určena pro jejich rodiče, ale i pedagogy, vychovatele nebo zkrátka lidi, které se o toto téma zajímají. Během psaní teoretické části se mi neustále vracela jedna myšlenka: „Nemůžeme chtít po dětech, aby byly tvořivé a plné nápadů, pokud sami takoví málokdy jsme.“ Teoretická východiska v první části práce mě tedy inspirovala k vytvoření knihy, ve které se snažím z některých myšlenek citovaných odborníků vycházet a prostřednictvím námětů a smyslových podnětů přivést čtenáře k citlivějšímu vnímání, od kterého se pak odvíjí i rozvoj zmiňované tvořivosti.

Děti se již rodí s obrovským potenciálem tvořivosti a kreativního myšlení, není tedy úkolem dospělých tyto předpoklady nechat volně růst a zaručit to, aby měly děti dostatek vhodných podnětů, které jim v tomto ohledu pomohou se rozvíjet a nacházet nové možnosti? **Nepotlačit vlastní tvořivý potenciál** s přechodem do dospělosti je těžký úkol a málokomu se to podaří. Je ale přirozeně stále někde v nás a dle mého názoru jde o to, ho znovu objevit a vysvobodit.

Myslím, že dnešní svět je přehlcený všemožnými návody, metodikami a postupy, jak co správně dělat. Striktním dodržováním daných postupů ale potenciál tvořivosti nemůže být naplno využit. Říká se, že malé dítě je jako „houba“ – nasává vše, co se kolem něj děje a přijímá vzorce chování lidí kolem něj za své. Rozhodla jsem se jít tedy směrem „Buďme tvořiví, jděme dětem příkladem.“ Jedině se snahou o rozvoj vlastní tvořivosti se dokážeme dítěti přiblížit a vnímat svět podobným způsobem.

Nedávejme dětem návody, jak věci dělat, ale nechme je samostatně zkoušet a chybovat, aby byly nucené vymýšlet si vlastní postupy a dosahovaly tak kýžených cílů samy. **Kniha tedy nemá představovat návod nebo fungovat jako „soubor výtvarných aktivit od A do Z“, ale má pomoci rodičům se dívat na svět znovu dětskýma očima, zkusit vnímat maličkosti každodenního života, které nám dospělým již připadají všední, ale děti na ně hledí s fascinací.**

Tohoto cíle se snažím v knize dosáhnout působením na smyslové vnímání. Kniha jako médium má samozřejmě svá omezení, z tohoto důvodu se zaměřuji primárně na vizuální vjemy a myšlenky, které jsou čtenáři předávány v textové formě. Tato kniha se tedy snaží o **poskytnutí množství podnětů, které smyslově působí na čtenáře** (vizuálně, hmatově, sluchově i čichově) a může tak vybízet k netradičním výtvarným aktivitám. Pokládáním otázek se ho snaží přimět k **tvořivému myšlení a vybídnout k samotné tvorbě**. Kniha zahrnuje i množství citátů, jejichž autory jsou umělci, odborníci, filozofové a zkrátka lidé, kteří se

k problematice výtvarného projevu vyjadřovali a shledávají smysl ve spontánním výtvarném projevu.

Autorská kniha je rozdělena na 4 hlavní části, které jsou koncipovány s ohledem na vývoj výtvarného vyjadřování a kterým se budu hlouběji věnovat v kapitole „*Edukační potenciál knihy*“.

- 1. část** se věnuje problematice šablon a zabývá se otázkou, zda je k tvorbě potřebujeme.
- 2. část** je věnována právě „Vnímání“ – smyslovému vnímání, citlivosti, zklidnění, všímavosti a imaginaci.
- 3. část** „Výtvarná hra“ – začleňuje náměty, které vycházejí z pohybu, aktivity, radosti z tvorby, hraní atp.
- 4. část** „A můžu taky?“ pak obsahuje náměty na výtvarné aktivity, které lze snadno začlenit do běžného dne bez složitých příprav.

2.1 Výtvarné zpracování autorské knihy

Vzhledem k tomu, že jsem v tvorbě ve velké míře vycházela z mých dětských kreseb, snažila jsem se, aby se tento „dětský rukopis“ promítl i do její celkové vizuální podoby. Jejich převedení do digitální podoby s sebou ale nese určitá technická úskalí a proto je její vizuální stránka kombinací „původního a nového“. Knihu jsem se snažila zpracovat co nejvíce rozmanitě a barevně, se začleněním různých interaktivních prvků. Jedná se například o použití různých druhů papírů, struktur, materiálů, průřezů atp. Všechny tyto podněty, které kniha nabízí, by měly podněcovat k tvořivému myšlení, vzbuzovat v nás otázky a ve výsledku podporovat touhu k výtvarné tvorbě.

2.1.1 Inspirační východiska

Inspirací mi při tvorbě knihy bylo několik prací, se kterými jsem se setkala v minulosti a které mě oslovily na základě svého námětu, obsahu nebo vizuální podoby.

Ráda bych zmínila několik interaktivních knih, které jsou koncipovány tak, aby čtenáře přiměly k přímé interakci s knihou a vnímaly ji více jako objekt a ne pouze jako nositelku určitého obsahu. Jako první bych ráda zmínila knihu pro děti s názvem *Barvy* od autora jménem Tullet Hervé. Ten prostřednictvím vizuálních vjemů a minima textu objasňuje zákonitosti míchání barev. Kniha s podobným edukačním přesahem vydal již více a můžeme je zařadit mezi ty, které díky své jednoduchosti zpracování oslovují široké věkové spektrum čtenářů.

Další takovou interaktivní knihou je například kniha s názvem *Tohle není kniha*, jejíž autorkou je Keri Smith, která čtenáře zásobí velkým množstvím výzev, které má za úkol postupně plnit. Jedná se také o přímé interakce s knihou, kdy do knihy čtenář píše, kreslí, maluje, trhá, umisťuje ji na zvláštní místa atp. Se splněním poslední výzvy dojde téměř k jejímu úplnému zničení.

Další interaktivní kniha, kterou bych ráda v rámci inspiračních východisek zmínila, je kniha nazvaná *Zvukárium: zvukové hry z papíru*. Jedná se o diplomovou práci Ivany Beranové, se kterou se snaží ukázat možnosti produkování zvuků pouze za pomoci papíru a zároveň touto škálou šramotů dál rozvinout vnímání zvuku u dětí. Tato kniha má za cíl přinést divákovi vizuální, hmatový i sluchový zážitek bez pomoci elektroniky.

V jednotlivých námětech jsem se pak inspirovala i umělci, například Milanem Grygarem, který používal při své tvorbě mechanické hračky či Vladimírem Boudníkem, který využíval ve své tvorbě imaginaci, například hledáním známých tvarů ve staré omítce a jejich následným dotvářením.

2.1.2 Zvolený tvůrčí postup

V tvorbě autorské knihy „V N Í M Á N Í J E U M Ě N Í“, jsem jako základní stavební kámen vizuální podoby knihy použila vlastní kresby, malby a další výrobky, které jsem vytvořila v dětství. Z těchto materiálů, jsem po jejich naskenování vytvořila „vzorník“, ze kterého jsem poté čerpala při tvorbě ilustrací i celkového grafického zpracování knihy (viz. Příloha 1). Ilustrace v knize jsou tedy tvořené z původních dětských kreseb v kombinaci s jinými výtvarnými technikami nebo fotografiemi, které jsem vytvořila až nyní (sama nebo ve spolupráci s dětmi ve věku 5-14 let). Jednalo se o děti, které mám ve skupině na výtvarném kroužku. Zapojovaly se například do skládání dřevěných tvarů, malování provázkem, modelování, fotografování atp. (viz. Příloha 2). Oslovila jsem je z důvodu, abych v knize udržela autentický „dětský rukopis“, který považuji za stěžejní článek celkové vizuální podoby knihy a jak jsem později zjistila, je velmi náročné ho napodobit, neboť dospělý inklinuje ke snaze dosáhnout určité dokonalosti, upravenosti. O tuto nápodobu jsem se ale z časových důvodů musela přesto pokusit, a to v případě imitace dětského písma, které se objevuje napříč celou knihou. Na základě několika nalezených papírů, které zaznamenávají mé první dětské pokusy o psaný text, jsem vytvářela některé nápisy, které v knize představují „hlas dítěte“. Tvary a linie v písmu jsem pozorovala a pokusila se o jejich nápodobu, kterou jsem následně převedla do digitální podoby (viz. Příloha 3). Veškerý vizuální obsah v knize tedy vychází z vlastních obrazových materiálů. Tisková data knihy jsem tvořila v grafických programech jako Adobe Indesign, Adobe Photoshop a Adobe Bridge. Uspořádání stránek do jednotlivých složek bylo

nutné koncipovat dle druhu a gramáže zvolených papírů (strukturovaný, balící, pauzovací, atp.), proto jsem si musela vytvořit maketu knížky, která tento úkon velmi usnadnila (viz. Příloha 4). Kniha je tištěna digitálním tiskem a ručně vázaná šitou vazbou s tvrdými deskami ale volným hřbetem, díky kterému je možné ji plně otevřít. Po ušití knihy jsem některé stránky doplňovala o některé prvky (například, fólie, papíry, obálka s vůní, provázky, průřezy, párátko atp.) Pro orientaci v knize je možné využít několik textilních barevných záložek, které jsou součástí vazby.

2.2 Edukační potenciál knihy

Kniha cílí na lidi, kteří se o problematiku dětského výtvarného vyjadřování zajímají anebo se snaží dětské prožívání a myšlení lépe pochopit. Prostředníkem k tomuto vzájemnému přiblížení dítěte a dospělého může být právě společně prožitý čas u výtvarné aktivity.

2.2.1 Námět jako motivace k tvorbě

Kniha nabízí čtenáři množství otevřených námětů, na které může, ale nemusí navázat interakcí. Otevřeností námětů se snažím docílit toho, aby aktivity, ke kterým vybízí, nebyly přesně metodicky vymezené a neměly jasně formulovaný cíl. Tímto je možné docílit toho, že na námět může výtvarně reagovat malé dítě, ale i dospělý a náročnost úkolu si tak nastavuje každý individuálně, dle vlastních potřeb, možností a schopností.

Vyvolat tvořivé myšlení u čtenáře se snažím docílit převážně prostřednictvím citátů a otázek, na základě nichž si může tvořit asociace a odpovědi, případně si samovolně pokládat otázky další. Možná právě to je smyslem umění. Na některých stránkách v knize je čtenář vyzván k různým druhům interakcí, díky nimž se může pustit do vlastní výtvarné tvorby. Ráda bych zdůraznila to, že výzvy jsou záměrně psané takovým způsobem, aby bylo patrné, že se jedná o čistě dobrovolnou možnost případně pouhý námět nebo nápad. V mnoha případech se jedná o otázku, na kterou lze reagovat širokým spektrem reakcí.

Tímto způsobem jsem se snažila utvořit dojem, že kniha promlouvá přímo ke čtenáři. Snažím se tím také demonstrovat důležitost způsobu komunikace v rámci výtvarných aktivit, která může probíhat mezi dítětem a rodičem.

Stránky nejsou číselně seřazeny záměrně. Je to z důvodu, aby se čtenář mohl lépe oprostit od pravidel, knihou nechal ruce samovolně listovat a třeba se zastavil na nějaké stránce, která si z nějakého důvodu jeho pozornost přitáhne sama.

Jak již bylo zmíněno, kniha je rozdělena na 4 části. V úvodu kniha krátce otevírá téma šablon a snaží se čtenáře přimět k odpovědi na otázku, zda je k výtvarné tvorbě potřebuje. Další části jsou věnované již konkrétním námětům, které se nejdříve věnují vnímání a schopnosti zaměřit se na detaily, pocity, atp. Tuto část lze vnímat jako počátky ve výtvarném projevu. Další část již aktivněji vybízí k různým výtvarným činnostem. Náměty se snaží mířit ke hře, radosti z ní a pohybu. Tato část představuje období, kdy je dítě velmi aktivní a rádo experimentuje a zkouší nové činnosti. Poslední část se zaměřuje na aktivity, které lze realizovat bez potřeby specializovaných výtvarných potřeb, kdykoliv během dne. Tato část může představovat období, kdy dítě cítí touhu se do všeho, co dělají dospělí také zapojovat.

2.2.2 Příklady výtvarných námětů

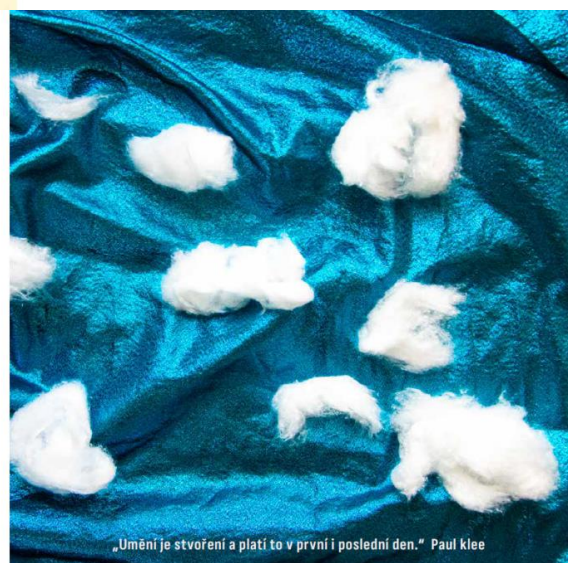


„Svět je nově stvořen každou lidskou bytostí, která se svým dílem začíná při nejmenším již v momentě narození.“
Donald Woods Winnicott

VNÍMÁNÍM?

Koukni na nebe...
co ti připomínají

MR AKY?

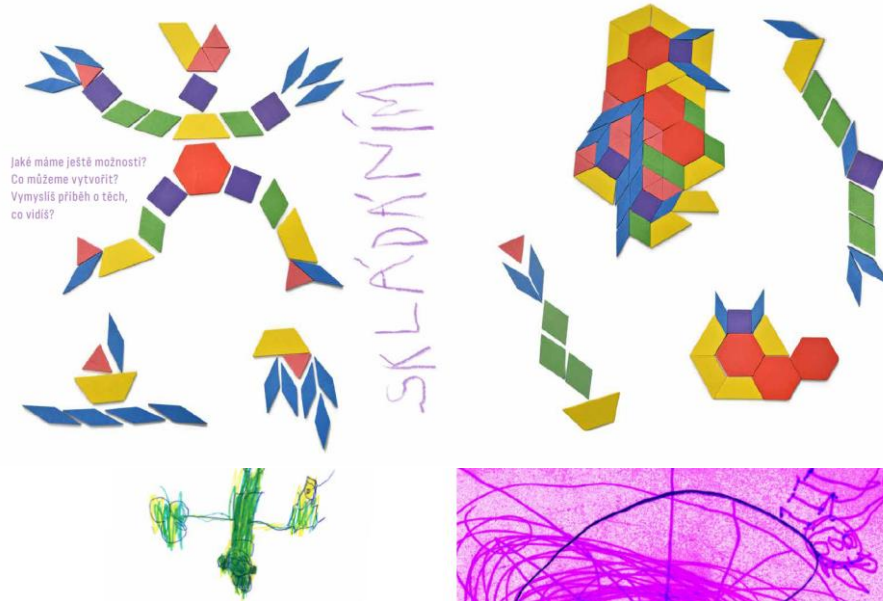
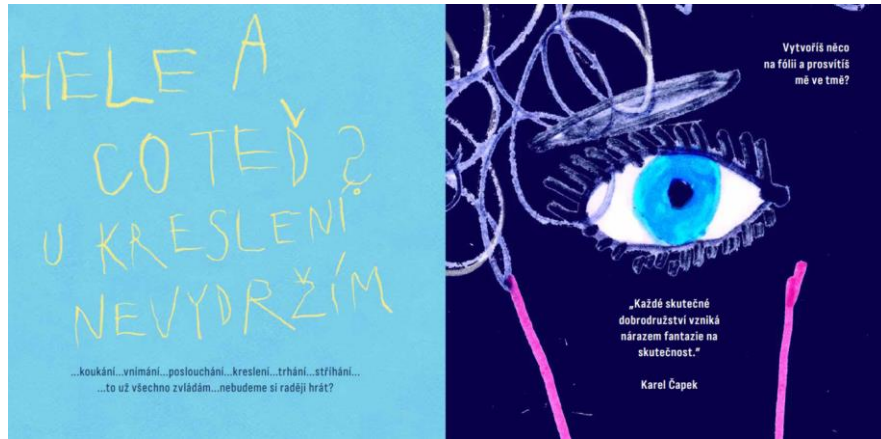


„Umění je stvoření a platí to v první i poslední den.“ Paul Klee



Obrázek 13: Náměty „vnímání“

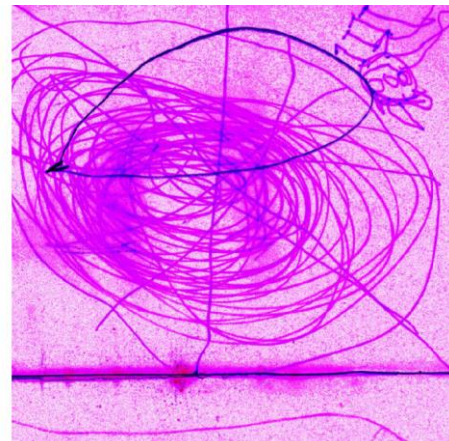
V části, která se věnuje vnímání, se snažím rozdmýchat kreativitu a výtvarné myšlení, ve většině případů nejde o samotnou tvorbu, ale spíše o zaměření se na smyslové vnímání. Například „Koukni se na oblohu, co ti připomínají mraky?“ Všímavost je jedním z nejdůležitějších předpokladů k tvořivému jednání a tímto se snažím čtenáře „připravit“ na komplexnější náměty.



OBRACEŇ?

Zkusíš kreslit vzhřtu nohamaž, nebo vřeže, nebo nohou...nebo hlavou dolů?

Hele zanechávají barevné stopy a to si „jen“ hraje!
Mění se stopy podle toho jak rychle lyžeme krabicí?
Co kdybychom dali do krabice barvu dohromady s míčky?
Nanumlujeme něco společně? Dívčí z druhé strany
kvasu stromu



Obrázek 14: Náměty „Hra“

A MŮŽU TAKYŽ?

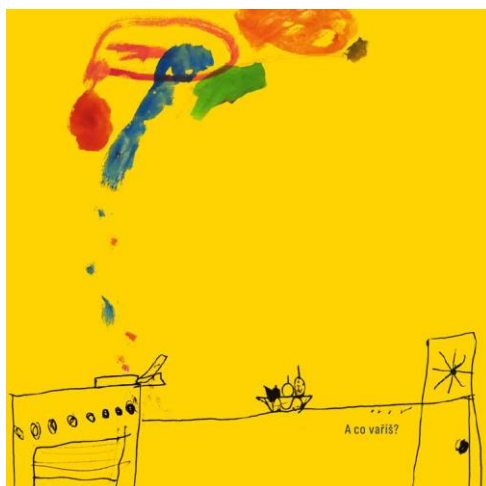
"Nezbytný je právě proces tvorby. A ten je důležitý pro každého člověka, proces uskutečňování věci. Je to otázka svobody, která v normálním životě neexistuje, ale je možná v oblasti tvorby."

Květa Pacovská

Co to děláš?.....A proč?.....Můžu ti pomoct?.....Přeju si dělat to samé co ty.....budeš si se mnou hrát?.....hele.....koukej se co už umím...



Rozsypala se rýže? Obkreslíš ji?



A co vaříš?

„Fantazijní hra a magické myšlení nemohou být omyly přírody nebo příklady chybné dětské logiky, která by nezbytně potřebovala dospěláckou korekci, protože s takovým vestavěným rozparem by žádný druh nedokázal přežít.“

Joseph Chilton Pearce

Jaké jídlo je tvoje oblíbené?
Vymodeluješ ho?



Obrázek 15: Náměty „A můžu taky?“

3 Závěr

Cílem této práce je poukázat na to, že tvořivost je přirozená vlastnost každého dítěte a je třeba poskytovat více prostoru spontánnímu výtvarnému projevu. Posouvat tak hranice pojetí výtvarné výchovy a rozšiřovat i náhled na výtvarnou tvorbu jako takovou. Cílem této práce je poukázat na to, že výtvarná tvorba je pro každého a není tak nutné se bát experimentovat a „porušovat pravidla“. Jako přínos výtvarné tvorby obecně v kontextu osobnostního růstu dětí považuji to, že má sílu v nich rozvíjet kreativitu, naučit je přistupovat k „výtvarným problémům“ svým osobitým stylem, přijímat svou jedinečnost a promítat ji do své tvorby. Zadání není ani vždy třeba koncipovat jako jasně daný postup s vytyčeným cílem, ale někdy stačí jednoduchý námět nebo otázka, která by mohla sama o sobě vyprovokovat dítě ke zvědavosti, k vlastním fantazijním představám a v ideálním případě ponoukat k osobitým výtvarným aktivitám nebo alespoň k novým pohledům na svět. Cílem, dle mého názoru, vždy nutně nemusí být tvorba hmatatelného výsledku (kresba, malba, vystřihovánka, socha atd.) nebo splnění konkrétního úkolu. Snahu provázejícího dospělého o perfektní výsledná díla nahrazuje snaha o vzbuzení co největšího zájmu dítěte o konkrétní aktivitu, zprostředkování procesu vzniku a rozpoutání dialogu. To, co si dítě ze zážitku odnáší, může být i pocit zajímavě a kvalitně prožitého času, pocit, že si vyzkoušel něco neobvyklého, nového. Vzpomínka na takto prožitý čas, může být přínosnější pro rozvíjení jeho vizuální gramotnosti a jeho výtvarného počínání v budoucnu než obrázek, který všichni tvoříme stejným způsobem dle návodu.

Myslím, že dospělý by se měl snažit o to, aby dítěti vytvořil příjemný tvůrčí prostor, kde na něj nebude vyvíjen žádný tlak, případně v něm pomohl vzbudit zájem zařazením neotřelých výtvarných aktivit a úkolů. Představovat tak rozmanitost výrazových prostředků, které lze ve výtvarné tvorbě využívat, postupně jej seznámit s možnostmi, jak lze ke konkrétnímu problému nebo obecně k výtvarnému umění přistupovat, a že ho lze vnímat z různých úhlů pohledu. Také musí být ochoten riskovat, že se pravděpodobně nedočká veřejného uznání, neboť rozvoj tvořivých sil dětí a utváření vztahu k umělecké kultuře s sebou nese takové množství líbivých hmotných výsledků, které jsou společností stále velmi ceněny.

Autorskou knihou se tedy snažím toto pojetí výtvarné výchovy podpořit, ale díky svému rozsahu, který je omezený, se jedná spíše o takové nastínění nebo „naladění“ podobných přístupů. Určité hranice knihy jako média lze ale dále posouvat, i díky digitálním technologiím. Pokud bych mohla na knize dále pracovat, rozhodně bych dala větší zastoupení právě interaktivním prvkům, které nové technologie nabízejí. Jedná se například o ilustrace, které lze naskenovat a v digitálním světě rozpohybovat. Přemýšlela bych i o zařazení dalších prvků, jako například, různé qr kódy, které by odkazovaly na další rozhraní a rozšiřovaly by tak čtenářův

zážitek i o animaci, zvuky, hudbu, hry atp. Větší pozornost bych ráda věnovala i dětskému písmu, které je v knize zastoupeno a sledování jeho vývoje, který by byl zaznamenaný i v knize. Toto téma by si myslím zasloužilo širší bádání, a pokud bych knihu v budoucnu chtěla rozšířit na větší množství stran, byla by třeba i striktnější strukturace, co se obsahu týče.

Resumé

Diplomová práce je věnována tématu zdravého vývoje dětského výtvarného projevu se zaměřením na možnosti jeho podpory s ohledem na individuální vývoj každého jedince. Zabývá se rozvojem tvořivosti u dětí a zaměřuje se na spontánní výtvarnou tvorbu. Snaží se představit různé možnosti a cesty, jak k němu přispívat a ovlivňovat ho pozitivním způsobem. Hlavní část práce je praktického charakteru a tvoří ji autorská kniha, která je určena rodičům a dětem či učitelům a jejich žákům. V interakci dospělého a dítěte může sloužit jako prostředek k bližšímu pochopení dětského vnímání světa a jeho prožívání. Teoretická část práce popisuje vývoj dětského výtvarného projevu přibližně do 7 let věku. Věnuje se jeho specifikům, jednotlivým fázím v souvislosti s vývojem myšlenkových operací a představuje možnosti jeho podpory. Dále představuje inspirační východiska autorské knihy, proces tvorby a její edukační potenciál.

The thesis is dedicated to the topic of healthy development of children's artistic expression with a focus on the possibilities of its support with regard to the individual development of each individual. It deals with the development of creativity in children and focuses on spontaneous artistic creation. It tries to present different possibilities and ways to contribute to it and influence it in a positive way. The main part of the work is of a practical nature and consists of a book written by the author for parents and children or teachers and their pupils. In adult-child interaction, it can serve as a means of gaining a closer understanding of children's perception and experience of the world. The theoretical part of the thesis describes the development of children's artistic expression up to approximately 7 years of age. It focuses on its specifics, individual phases in relation to the development of thought operations and presents the possibilities of its support. Furthermore, it presents the inspirational background of the author's book, the process of creation and its educational potential.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje

BROŽEK, Jaroslav, 2002. *Výtvarná výchova a barva*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-494-0.

CAREY, Tanith a Angharad RUDKIN. *Jak přemýšlí moje dítě?: praktická dětská psychologie promoderní rodiče*. Přeložila Tereza NUCKOLLSOVÁ. Praha: Slovart, 2020. ISBN 978-80-7529-996-3.

CASE, R. *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando: Academic Press, 1985

DAVIDO, Roseline, 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložila Alena LHOTOVÁ, přeložila Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.

FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. In SPRINTHALL, N., SPRINTHALL, R., OJA, S. *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill, 1994

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.

CHALUPECKÝ, Jindřich, 1991. *Obhajoba umění: 1934-1948*. Praha: Československý spisovatel. Orientace (Československý spisovatel). ISBN 80-202-0322-2.

KOHL, Mary Ann F. a Cindy GAINER. *Dalších 199 výtvarných činností: náměty pro rozvoj myšlení dětí od 3 let*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-148-7.

MÜHLFEIT, Jan a Kateřina KRŮTOVÁ, 2018. *Odemykání dětského potenciálu*. V Brně: Management Press. ISBN 978-80-7261-562-9.

MURPHY-WITT, Monika a Petra STAMER-BRANDT, 2007. *Připravte své dítě do života: osm klíčových dovedností - jak je můžete svému dítěti zprostředkovat a jak si je může dítě s vaší pomocí osvojit*. Praha: Grada. Clever life. ISBN 978-80-247-2082-1.

PEARCE, Joseph Chilton, 2019. *Magické dítě*. Přeložila Kateřina CTIBOROVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-169-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2014. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. Klasici (Portál). ISBN 978-80-262-0691-0.

PLEVOVÁ, Irena a Michaela PUGNEROVÁ, 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0218-1.

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

READ, Herbert Edward, 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon. Teorie a kritika (Odeon).

SMITH, Keri. *Tohle není kniha*. V Praze: Cooboo, 2015. ISBN 978-80-7447-827-7.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, 2005. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně. ISBN 80-7254-705-4.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a Pavel KŘEPELA, 2010. *Spontánní umění*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5400-4.

TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Praha: Motto, 2019. ISBN 978-80-2-7-1659-4.

TULLET, Hervé. *Barvy*. [1. vyd.]. Přeložil Martin BEDŘICH. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-2-2-0905-8.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, Barbara BENISH, Kurt GEBAUER, et al., 2018. *Umoped - srdcesvět*. Přeložila Jana JIROUTOVÁ. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0788-0.

UŽDIL, Jaromír, 1974. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Odborná literatura pro učitele.

UŽDIL, Jaromír, 1988. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Odborná literatura pro učitele.

WINNICOTT, D. W., 2018. *Hraní a realita*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1307-9.

WINNICOTT, D. W., 1998. *Lidská přirozenost*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. Psychoanalýza. ISBN 80-86123-05-7.

JIRKALOVÁ, Karolína, LOMOVÁ, Johanka, SKŘIVÁNEK, Jan, 2013. *Pořád něco*. Praha: Ambit Media. ISBN 978-8-0904596-7-0.

Elektronické zdroje

Odborný článek: Výtvarka není běžné vyučování, dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/303/-vytvarka-neni-bezne-vyucovani.html?rate=4>

Studentský design: dostupné z: <https://www.studentskydesign.cz/cs-cz/detail/630/>

Seznam obrázků

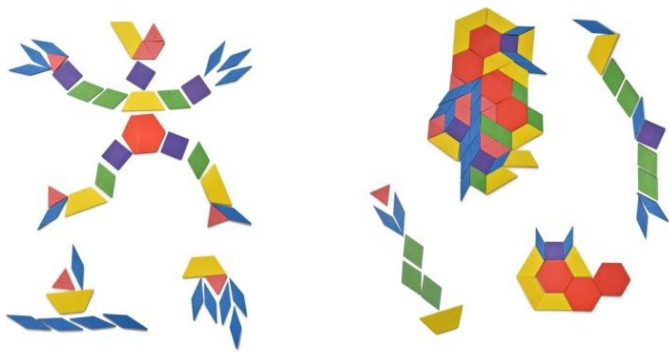
Obrázek 1: Čáranice.....	26
Obrázek 2: Soubor čáranic – uplatněný pohyb v zápěstí.....	27
Obrázek 3: Čáranice – levá a pravá ruka.....	28
Obrázek 4: Snaha o napodobení kresby dospělého	29
Obrázek 5: Barevné skvrny.....	30
Obrázek 6: Grafický typ - vývoj	31
Obrázek 7: Převzatý grafický typ	32
Obrázek 8: Rentgenové vidění	33
Obrázek 9: Střídání pozorovacích hledisek - zahrada.....	34
Obrázek 10: Střídání pozorovacích hledisek - dům	34
Obrázek 11: R-princip.....	35
Obrázek 12: Grafický automatismus.....	36
Obrázek 13: Náměty „vnímání“	58
Obrázek 14: Náměty „Hra“	59
Obrázek 15: Náměty „A můžu taky?“	60

Fotografie pocházejí z vlastních zdrojů.

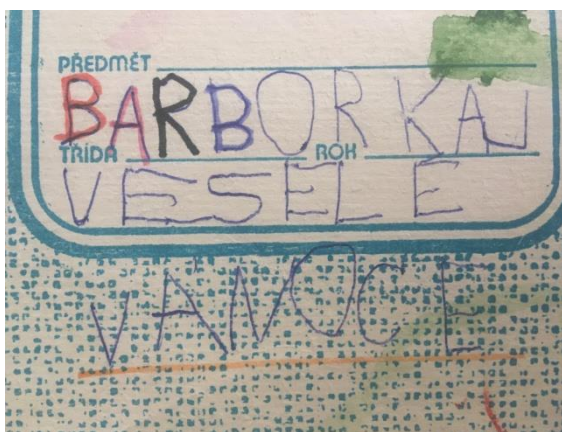
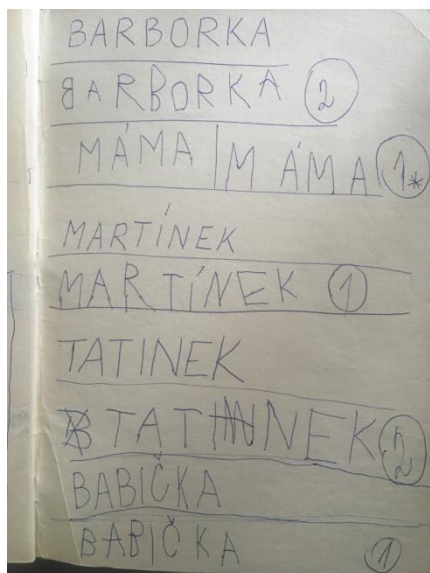
Přílohy



Příloha 1



Příloha 2



SKLÁDÁNÍM
 KRESLENÍM
 PROVAZKEM
 TUŽKOU
 ŠTĚTKEM
 BALÓNKEM
 TVAROVAT
 OBRÁCEMĚ
 SLOŽÍŠ
 HMOTU?

CO VIDÍŠ?
 VYTRHNEŠ MĚ?

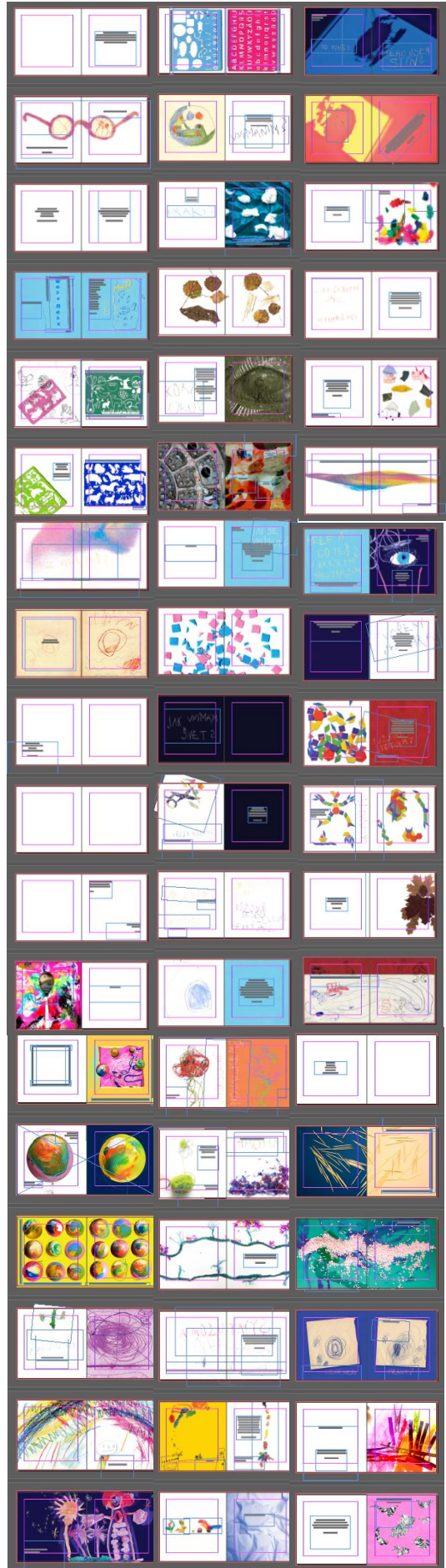
U KRESLENÍ
 NEVYDRŽÍM

CO SLYŠÍŠ?

CO CÍTÍŠ?

CO POD NÍ
 ASI JE?

TŘEBA KYTKU?



Příloha 4