



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Arteterapie s dívkou v období okolo vstupu do školy

Vypracoval: Lucie Mondeková, DiS.
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Arteterapie s dívkou okolo vstupu do školy (kazuistická studie) vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jany Kouřilové, Ph.D. s použitými prameny, které jsou uvedeny v seznamu literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na výtvarný projev dítěte v předškolním věku, resp. na jeho proměny v průběhu tříčtvrtě roku, v období okolo vstupu do školy. Teoretická část popisuje předškolní období, výtvarné zobrazení, jeho proměny, důležité mezníky a typické rysy. Zároveň popisuje souvislosti výtvarného projevu s rozvojem v oblasti motoriky, kognitivní oblasti, percepce apod. Praktická část se zabývá výtvarným projevem dívky. Sledovány jsou jeho proměny s ohledem na metodické vedení a v souvislosti s jeho aktuálním prožíváním.

Klíčová slova

Klíčová slova Předškolní dítě, výtvarný projev, kazuistika, vývoj kresby, arteterapie

Abstract

The bachelor theses focuses on art expression of the pre-school child and her transformation during three quarters of the year, just before entering to school. The theoretical part of the theses focuses on the description of pre-school period of life, artistic depictions, its transformations, important milestones and typical features. At the same time the same part describes connections between artistic depictions and development of motoric skills, cognitive area, perception etc. The practical part of thesis deals with the artistic expressions of yet mentioned pre-school girl. It shows and monitors changes of the same as per the methodological guidance and in connection with girl's current life situation and experiences.

Key words

pre-school children, creative expression, case study, development drawing, art therapy

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové za její pomoc, odborné rady a metodické vedení, které přispěly k vypracování této bakalářské práce.

Dále pak děkuji své rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia a samozřejmě i mamince Laury a Lauře, bez které bych svoji praktickou část nemohla uskutečnit.

Lucie Mondeková

OBSAH

| | |
|--|----------|
| ÚVOD | 7 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1. Charakteristika dítěte okolo vstupu do školy..... | 8 |
| 1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte | 8 |
| 1.1.1 Grafomotorika | 8 |
| 1.1.2 Lateralita ruky | 9 |
| 1.1.3 Pracovní návyky při kreslení..... | 10 |
| 1.2 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku | 10 |
| 1.2.1 Myšlení | 10 |
| 1.2.1.1 Předoperační období (2,5 – 7 let) podle J. Piageta | 12 |
| 1.2.2 Vnímání | 13 |
| 1.2.2.1 Zrakové vnímání | 13 |
| 1.2.2.2 Vnímání prostoru | 14 |
| 1.2.3 Paměť | 14 |
| 1.2.4 Učení..... | 14 |
| 1.2.4.1 Rozvíjení tvořivosti u předškolních dětí | 15 |
| 1.3 Emoce a socializace v předškolním věku..... | 15 |
| 1.3.1 Emoce..... | 16 |
| 1.3.2 Socializace | 16 |
| 1.4 Potřeby předškolního dítěte | 16 |
| 1.4.1 Sociální opory v životě předškolního dítěte | 17 |
| 2. Výtvarný projev dítěte okolo vstupu do školy..... | 17 |
| 2.1 Závislost vývoje kresby..... | 17 |
| 2.2 Výtvarné činnosti..... | 18 |
| 2.2.1 Kreslení..... | 18 |

| | | |
|------------|--|--|
| 2.2.2 | Malování..... | 19 |
| 2.3 | Metodické vedení při výtvarném tvoření předškolního dítěte | 20 |
| 2.4 | Grafický typ (schéma) a jeho vývoj | 21 |
| 2.4.1 | Vývoj kresby lidské postavy u dítěte okolo vstupu do školy | 22 |
| 2.5 | Výtvarné zákonitosti..... | 23 |
| 2.6 | Prostor a objem v kresbě | 24 |
| 2.7 | Barevnost | 25 |
| II. | Praktická část..... | 26 |
| 3. | Cíl..... | 26 |
| 3.1 | Výzkumné otázky | 26 |
| 3.2 | Zvolené metody..... | 26 |
| 3.3 | Časový rozsah..... | 27 |
| 3.4 | Popis práce | 27 |
| 3.5 | Kazuistika..... | 27 |
| 3.5.1 | Rodinná anamnéza..... | 27 |
| 3.5.2 | Osobní charakteristika | 28 |
| 3.5.3 | Vlastní kresební projev..... | 28 |
| | Závěr | 61 |
| | POUŽITÁ LITERATURA | 62 |
| | Příloha č. 1..... | Chyba! Záložka není definována. |

ÚVOD

Jako učitelka v mateřské škole se každý den setkávám s obrázky dětí. Děti rády kreslí i mimo řízenou výtvarnou aktivitu, kterou si pro ně připravím. Často si jdou kreslit hned po příchodu do třídy. Je to způsob uvolnění, poznávání, ujasňování, přemýšlení, někdy i sdílení a komunikace mezi kamarády. Zajímá mě, jak se předškolní dítě vyjadřuje ve svém výtvarném projevu. Jak se v jeho kresbách odráží (zrcadlí) jeho vnitřní svět, jeho myšlení, jeho limity i neomezený svět fantazie, který je také tak úzce spjat se symbolickou hrou.

Během nouzového stavu vyhlášeného kvůli koronaviru se mi naskytla příležitost trávit čas s předškolní dívkou ze sousedství. Využila jsem možnost našich setkání pro výtvarné aktivity. A tak vzniklo téma mé bakalářské práce, které se mi stalo výzvou uchopit čas společného tvoření jako případovou studii.

S dívkou jsem se setkávala k výtvarným aktivitám jednou za týden. Zpočátku jsme spíše kreslily pastelkami a malovaly vodovkami. Postupně jsme, ale začaly experimentovat i s jinými výtvarnými technikami. Na základě nových zkušeností naše setkání oživala a byla naplněná silnými emočními prožitky. Bylo pro mě velmi zajímavé sledovat, jak Laura dozrávala, jak po stránce soustředění a koncentrace, tak, jak v ní každá nová zkušenost zapustila kořínky a ona na ní navázala v dalším následujícím setkání.

Mým hlavním cílem je sledovat proměny výtvarného projevu s ohledem na metodický doprovod a aktuální prožívání dítěte.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, která je uskutečněna formou kazuistické studie.

V teoretické části se budu zabývat charakteristikou dítěte v období okolo vstupu do školy a jeho výtvarným projevem. V práci se budu snažit odhalit, jaké místo má kresba v rozvoji předškolního dítěte.

V praktické části se soustředím na výtvarnou metodickou činnost a na zrcadlení vývoje kresby s jeho aktuálním prožíváním.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dítěte okolo vstupu do školy

Dítě kolem vstupu do školy je na vrcholu předškolního období. Má za sebou období života předlogického myšlení, které začne pomalu přecházet do období logických operací.

V následujících kapitolách je představený vývoj, kterým si dítě v předškolním věku prochází v oblasti pohybu, kognitivních funkcí a v oblasti socializace. Všechny tyto oblasti se vzájemně prolínají, vzájemně se ovlivňují a jejich dynamický rozvoj je pro dítě důležitý pro vykročení do nové životní etapy.

1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

Dítě v předškolním věku chvíli neposedí. Pohyb děti baví a je pro něj způsobem poznávání a komunikace. Každou novou motorickou dovednost, kterou se naučí, mají tendenci opakovat a chtějí se ji naučit ovládat. Podle Bednářové (2007) motorické schopnosti a dovednosti předškolních dětí ovlivňují fyzickou zdatnost a volbu pohybových aktivit, které mají vliv na vnímání, řeč a kresbu.

V hrubé motorice jde o pohyblivost celého těla a dítě mezi třetím a šestým rokem se v něm neustále zdokonaluje. Hodně tomu napomáhají pohybové hry a aktivity s vrstevníky. V koordinaci těla je jistější, což se odráží v přesnějším a elegantnějším provedení pohybu a v celkové hbitosti. Cíleně se snaží dosahovat lepších pohybových dovedností, které mu pomáhají v sebevědomí a začlenění se do kolektivu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vývoj jemné motoriky navazuje na hrubou motoriku. Jde tu o pohyby dlaní a prstů s pomocí vizuálního pochopení situace. K rozvoji manipulační zručnosti dítěti napomáhají každodenní návyky v sebeobsluze při oblékání a v hygieně, které ho činí soběstačnější. V tomto věku dítě rádo stříhá, lepí, vyrábí z papíru, modeluje z plastelíny a hraje si s přírodninami. Polytechnické aktivity, ve kterých dítě tvoří podle návodu vyžaduje již jistou dávku přesnosti a obratnosti. (Šmelová & Prášilová, 2018; Bednářová 2007).

1.1.1 Grafomotorika

Jde o dovednost v kreslení, která se odvíjí nejen na šikovnosti v hrubé a jemné motorice, ale také na mentální vyspělosti dítěte, zrakovém vnímání, vnímání prostoru, paměti a koordinace

zraku a ruky. Zručnost při kreslení zahrnuje jak obsahovou stránku obrázku, tak formální vyjádření jako například vedení čáry, její plynulost, jistotu a přesnost (Bednářová, 2017).

Grafomotorika se vyvíjí individuálně, ale ve stejných etapách za sebou. Následující tabulka ukazuje přibližně vývoj grafomotorických změn.

Tabulka 1

Vývoj grafomotorických prvků a spontánní kresby do šesti let

| Věk | Grafomotorické prvky a spontánní kresba |
|-----|--|
| 2 | Čáranice |
| 3–4 | Při kreslení má dítě koordinovanější a jemnější pohyby. Kreslí kruh, svislou a vodorovnou čáru podle předlohy. Pojmenovává čáranice. Používá příčný úchop s nataženým ukazováčkem. Dítě začíná používat při kreslení pravidelné souvislé pohyby. Může kreslit izolované i klikaté čáry, provádět pohyby orientované určitým směrem, takže vznikají různé tvary. Pohyby může cíleně vracet k výchozímu bodu. Začíná kreslit hlavonožec (kruhový tvar s připojenými dalšími čarami). |
| 4–5 | Grafické formy uspořádává tak, že dávají smysl. Spojuje dva body čarou. Dovede uchopit štětec. Dokáže vědomě změnit směr pohybu tužkou. Umí spojit čáry v pravém úhlu, takže dokáže nakreslit čtverec a obdélník. Kreslí spirálu, vlnovku, šiknou čáru a postavu s hlavou, trupem a končetinami. |
| 5–6 | Dítě je schopné obkreslit a také namalovat velké postavy a kreslit se správně uchopenou tužkou. Umí nakreslit horní smyčku. Nakreslí postavu cca s deseti detaily. |
| 6–7 | Dokáže spojit čáry v ostrém úhlu, a tak nakreslit trojúhelník. Přidává detaily na postavě. Může psát a kreslit v linkách. Kresbu a písmu postupně zmenšuje. |

(Bednářová, 2007; Langmaeir & Krejčířová, 2006; Procházka & Orel, 2021)

1.1.2 Lateralita ruky

Lateralita ukazuje, která z mozkových hemisfér je dominantní pro jednotlivé činnosti. Pro kreslení, malování a v budoucnu také pro psaní a čtení je podstatná lateralita oka a ruky. U

lateralitu ruky jde o pozvolný proces, ve kterém se dítěti vyhraňuje používání pravé či levé ruky. V prvních letech života dítě ruce střídá a kolem vstupu do školy už dává většina dětí přednost jedné ruce (Bednářová, 2017).

1.1.3 Pracovní návyky při kreslení

Nejlepší koordinace svalových skupin při kreslení a předcházení obtížím při psaní umožňuje špetkový úchop. Jde o správné postavení prstů, ve kterém leží tužka na posledním článku prostředníku a shora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Ukazovák není prohnutý. Prsty a ruka jsou uvolněné. Horní konec tužky má směřovat do oblasti mezi ramenem a loktem, tak že konec tužky svírá s ramenem úhel přibližně 45°. Ruka je tak uvolněná a pohyb na papíře vychází z ramena a lokte. Ruka by měla být při kreslení uvolněná. Zesílený tlak ovlivňuje kresbu a také zájem o kreslení. Z linie kresby můžeme tlak na podložku poznat. Linie je vytlačena nebo naopak vedena velmi tence. V období, kdy dítě začíná kreslit, tak tlačí na podložky běžně. Během předškolního období by však mělo docházet k jeho uvolnění (Bednářová, 2017).

Montessori (2017) upozorňuje na nácvik psychomotorických pohybů, souvisejí se správným úchopem tužky třemi prsty a vedení pevné a uvolněné ruky. Je potřeba věnovat se speciálním cvičením na osvojování si uvolněného držení kreslicího náčiní v období „*kdy jsou ruce ještě poddajné a jejich pohyby doposud nezkoordinované. To bývá asi ve čtyřech letech, kdy se dítě snaží všeho dotýkat, ohmatávat věci kolem sebe*“ (Montessori, 2017, str. 210).

1.2 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku

Jednotlivé kognitivní oblasti spolu neustále kooperují a vyvíjejí se v těsné spolupráci. Rychlost propojení a ukládání do vědomí je závislá na motorických zkušenostech a příležitostech, které umožňuje sociální zázemí.

1.2.1 Myšlení

Dítě v předškolním věku se ocitá ve světě, kde nejsou podstatné logické, matematické a fyzikální zákony. To, jak svět funguje si dítě vykládá podle sebe. Věcem kolem sebe potřebuje nějak rozumět, dát jim nějaký smysl, jeho poznání je však omezené. Stojí na nepřesných údajích, které si dítě volí podle toho, co ho zaujme, co právě potřebuje nebo podle silného citového prožitku. Na konci předškolního období tedy kolem šestého roku dochází v tomto

směru ke změnám. Začíná být otevřené nahlížet na skutečnosti logickým vyvozováním souvislostí. Z těchto důvodů je stanovený nástup do školy až po dovršení šestého roku života.

Jakým způsobem předškolní dítě nahlíží na svět a jakým způsobem zpracovává a interpretuje informace o tomto světě podle Vágnerové (2012):

Egocentrismus – Dítě v předškolním věku usuzuje pouze podle jedné kategorie, podle toho, co jej nejvíce zaujme, jako je např. křiklavá barva nebo to, co vede k uspokojení jeho aktuálních potřeb. Nedokáže se dívat na věci a situace z více úhlů pohledu najednou. Nedává si věci do souvislostí a nehledá objektivní pravdu. Na základě této skutečnosti si vytváří své teorie, kterým věří a je přesvědčeno, že pouze jeho vlastní názor je ten pravý. Jiná možná vysvětlení pro něj nejsou důležitá.

Fenomenismus – Dítě klade důraz na to, jak svět kolem sebe vidí. Přiřazuje věci do skupin podle znaků, které vidí a jsou pro něj důležité, tak například velryba je pro něj ryba a sekáč pavouk.

Prezentismus – Dítě se opírá o přítomný stav věcí. Předškolní děti vědí, že věci stále existují, i když je zrovna nevidí. Nedokážou však ještě pochopit, že je věc stále stejná, i když se změní její vnější vzhled. Jako příklad uvádí Vágnerová (2012) čtyřletého chlapce, který nepoznává své ovečky po ostříhání a myslí si, že jsou to cizí ovce. Tím se dětem zdá, že se svět kolem nich proměňuje více než, jak se děje ve skutečnosti. V pěti letech už dokáží vnímat stálost člověka po sundání masky a přiřadit věc podle obecnějších vlastností. Kolem šestého roku dokáží uvažovat podle složitějších kritérií.

Antropomorfismus – I když předškolní dítě rozliší věci na živé a neživé, tak v představách o světě dává neživým objektům lidské vlastnosti. Řídí se přitom svým cítěním a prožíváním. Když se sluníčko usmívá, mráček se mračí nebo třeba potok běží přes kameny, tak věcem a dějům v přírodě lépe rozumí. Později mezi 4. a 5. rokem dochází k posunu a starší předškoláci už vědí, že se nejedná o totéž.

Magičnost – To, čemu dítě nerozumí si doplní fantazií. Nerozlišuje mezi reálným a fantazijním světem, je mu to jedno. Potřebuje mít nějakou jistotu, že světu kolem sebe rozumí. Když je vystavený přílišnému množství informací, ve kterých se ztrácí nebo, když je pro ně skutečnost emočně neúnosná tak uvažuje zkresleně. Tím si pomáhá k pocitu bezpečí a nachází citovou a rozumovou rovnováhu. Fantazie má pro něj harmonizující význam.

Na základě toho, jak si děti vykládají realitu, aby pro ně byla přijatelná a srozumitelná, tak také vytvářejí nepravé lži, tzv. **konfabulace**. Jsou to vzpomínky, které splývají s fantazijními představami. Oni sami jsou přesvědčeni o tom, že jsou pravdivé (Šulová, 2003).

1.2.1.1 Předoperační období (2,5 – 7 let) podle J. Piageta

Pro toto období je charakteristický vznik a vývoj sémiotická či symbolická funkce. Jde o nápodobu prostřednictvím aktivit, kterou dítě vyjadřuje svou představu. Tím, že dítě napodobuje se zároveň učí vnějším vzorům, se kterými si pak hraje a užívá je podle toho, jak potřebuje. Samotné učení není cílem, je jen vedlejším důsledkem. Prováděná činnost má sama v sobě svůj cíl. Zatím se nejedná o myšlenkové představy, neboť dítě s představou zatím neoperuje, jen jí napodobuje a užívá (Piaget, 2000).

Piaget (2000) dělí symbolickou funkci na pět druhů jednání, které vznikají v těsné časové posloupnosti a v celém předškolního období se neustále vyvíjejí a vzájemně spolu kooperují. Jsou to jakési nástroje, které dítě užívá a ty ho připravují na pozdější logické myšlení:

Oddálená nápodoba – Dítě svým tělem napodobuje věci či události podle nepřítomného vzoru. Např. holčička napodobuje vztekajícího chlapce, na kterého si vzpomněla nebo chlapec předstírá, že spí.

Symbolická či fiktivní hra – Dítě ošetřuje své plyšové hračky jako zdravotní sestru. Hraje si s panenkou na maminku. Na pískovišti peče, vaří a zdobí spousty dobrot jako v cukrárně. Dítě při hře používá jak předměty, které jsou napodobeninami věcí ze světa dospělých, tak také věci, které symbolizují něco jiného např. chlapec si hraje s dřevěnou kostkou jako s mobilním telefonem. Díky symbolické hře si dítě vytváří kolem sebe prostor, ve kterém se mu nedostupné věci stávají dostupnými a tím jej může konstruovat a přetvářet podle své představy. Ve všudy přítomném světě pravidel a zákonitostí, kterým ještě nerozumí, ale kterým se musí stále přizpůsobovat je pro něj symbolická hra velmi důležitá k nalézání a udržování své vnitřní rovnováhy. Volná hra, ve které se nemusí přizpůsobovat skutečnosti, ale naopak skutečnost přizpůsobuje svým potřebám.

Kresba – Kresba je ve svých počátcích přechodem mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Od předchozích dvou nástrojů se liší tím, že spíše skutečnost napodobuje, než jí přizpůsobuje sobě. Piaget (2000, str. 55) se opírá o popis G. Luqueta, který „ukázal, že dětská kresba je do 8 až 9 roků ve svém záměru v podstatě realistická, ale že dítě zprvu kreslí to, co ví o osobě nebo o předmětu; teprve později graficky vyjadřuje, co na ní vidí.“

Obrazná představa – Obrazná představa se vztahuje k předmětům, které dítě získalo prostřednictvím smyslu. Díky vjemům si dítě vytvoří zvnitřněnou nápodobu, která dá vzniknout obrazné představě. Sama o sobě není vyvolaná počítky, není asociací. Dítě si je schopné obrazně představit situaci či předmět, ale nemůže s ním zatím nijak v představě operovat. Obrazná představa v předškolním věku je neměnná a nesouvislá. Obrazná představa v tomto zatím ještě není prvkem myšlení, pouze jeho pomocným symbolem, bez něhož by se později myšlení neobešlo.

Řeč – Dítě prostřednictvím slov nebo krátkých slovních spojení sděluje přání, emoce nebo jen co ho napadne. Na rozdíl od ostatních sémiotických nástrojů, ve kterých dítě užívá symbolů, které si může sám vymyslet, řeč je tvořena znaky, které jsou společností již zcela vytvořeny. Znaky v řeči si dítě osvojuje ve stejné době jako symboly, protože až v tomto období je schopné představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. Spousty slovům zatím, ale dítě ještě nerozumí a neumí je používat a symboly, které si vytváří v kresbě a ve hře jsou pro něj oporou ke komunikaci se svým okolím (Piaget, 1970).

Kresba je tedy podle Piageta (2000) v úzkém vztahu s ostatními funkcemi. A v těsné vzájemné spolupráci vytvářejí živnou půdu pro zrod myšlenkových operací.

1.2.2 Vnímání

Předškolní dítě vnímá podle toho, co prožívá, co ho zajímá, co si přeje v daný okamžik. Snadno ho upoutá výrazný detail. Prostřednictvím smyslů poznává věci a svět, ve kterém žije. Postupně přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům distálním, vázaným na zrak či sluch. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciaci, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je nepřesné, opět stačí výrazný podnět, který ho dokáže zcela poplést. Čas posuzuje jen ve vztahu ke konkrétní činnosti. Čas vnímá nepřesně, přeceňuje časové úseky podle toho, jakým způsobem ho prožil (Šulová, 2003).

1.2.2.1 Zrakové vnímání

Tříleté dítě je schopné **rozlišit** běžné **barvy** (červenou, modrou, zelenou, žlutou, hnědou, červenou) a postupně se je učí pojmenovávat. Kolem pěti let začíná pojmenovávat odstíny barev a ostatní barvy. V předškolním věku se dítěti utváří **vnímání figury a pozadí**. V obrazových materiálech by mělo umět vyhledat a pojmenovat jednotlivé objekty, vyhledat částečně ukryté objekty nebo od sebe odlišit dva překrývající obrysy. K tomu, aby mohlo dítě věci porovnávat, musí poznat, co mají stejné a co je odlišuje. **Zraková diferenciaci** je

schopnost vnímat stálé vlastnosti věcí (tvar, barva atd.), schopnost třídit a uvědomování si polohy předmětů, jejich části a celek. Kolem pátého roku se začíná rozvíjet **zraková analýza a syntéza**, což dítěti umožňuje soustředit se na jednotlivé detaily věcí. Na myšlení dítěte má podstatný vliv přesnost v **zrakové paměti** (Bednářová, 2017).

1.2.2.2 Vnímání prostoru

Prostor kolem nás vnímáme prostřednictvím zrakového, sluchového, hmatového vjemu a pohybového aparátu. Nejdříve dítě chápe a později i slovně vyjadřuje pojmy nahoře – dole, později přidá pojmy vpředu – vzadu a kolem pátého roku pojmy vlevo – vpravo. Mezi představy o prostoru řadíme také porovnávání velikosti objektů, odhad, zapamatování si vzdálenosti, vnímání části a celku a jejich uspořádání (Bednářová, 2007).

1.2.3 Paměť

Paměť se vyvíjí v těsné interakci s rozvojem myšlení a vnímání. Vývoj myšlení napomáhá kvalitněji zpracovat různé informace a tím se lépe uchovávají v paměti. Schopností vnímat více vlastností věcí a souvislostí mezi nimi si dítě pamatuje více pravdivější informace.

U předškoláků převládá **procedurální paměť**. Jedná se o neuvědomované zapamatování si různých poznatků a dovedností převážně prostřednictvím osobní zkušenosti, pozorování, napodobování a prostřednictvím symbolické hry, ve které zvnitřňuje zažitou zkušenost. Jde především o senzomotorické dovednosti a návyky. V tomto věku je také přítomná **epizodická paměť**, kdy si děti pamatují události v podobě příběhu. Na kvalitě se podepisuje schopnost propojit jednotlivé informace jednak z kontextu, ve které se událost odehrála a také ze smyslového a emočního prožitku. Dále je klíčový vývoj jazykových dovedností, tedy schopnost slovně popsat, co se stalo. Díky dozrávání jednotlivých mozkových oblastí a centrální nervové soustavy si děti mohou zapamatovat větší množství poznatků a schopností, které udrží v paměti delší dobu. Zároveň se prohlubuje kvalita paměti a zvyšuje se rychlost zpracování informací (Vágnerová, 2012).

1.2.4 Učení

Děti se v předškolním věku učí nenápadně na nevědomé úrovni. V pohybových hrách, v sebeobsluze a ve všech tvořivých aktivitách si upevňují motorické dovednosti. V rodině a v kolektivu s vrstevníky se učí sociálním dovednostem např. v respektovat druhého, umět se s

druhým podělit atd. V tomto životním období se upevňují také v některých osobnostních charakteristikách (znacích) jako je vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci, realistický odhad vlastních dovedností, zodpovědnost za své chování. Předškolák se nejlépe učí prostřednictvím hry. Protože si hraje rád a baví ho zkoušet si nové věci, učení mu tak jde samo, ani neví jak. Dítě samo od sebe ví, že k učení je potřeba opakování, a tak stále činnosti opakuje, než se v nich upevní. K učení hrou a jejímu rozvojovému potenciálu patří i tvořivost. Vede k tvořivému myšlení a snadnějšímu učení se i v následujících životních obdobích (Rezková, 2003).

1.2.4.1 Rozvíjení tvořivosti u předškolních dětí

Tvořivost se v předškolním věku nejlépe rozvíjí pomocí hry. C. R. Rogers (2020) popisuje tvořivost u dítěte jako jemu vlastní, související s přirozenou tendencí k seberozvoji.

Mezi vnitřní podmínky, které vychází z dítěte samotného, patří **otevřenost vůči prožívání**. Pro dítě neexistuje nápad, který je nutný potlačit. V jeho aktivitách ho usměřňují teprve zákazy vycházející z jeho okolí. Další dítěti vrozený potenciál k tvořivosti je **vnitřní centrum hodnocení**, který mu umožňuje neopírat se o hodnocení druhých. Klíčové je pro něj, zda se jemu samotnému líbí jeho vytvořený výtvar, činnost či jakýkoliv výsledek jeho úsilí, jestli tím uspokojí sebe. A do třetice je to **schopnost hrát si s prvky**, která mu umožňuje přehazovat, kombinovat a nacházet tak nové, třeba i neobvyklé a legrační kombinace (Rezková, 2003; Rogers, 2015).

V rozvíjení tvořivosti se dítě neobejde bez vnějších podmínek, které mu mohou poskytnout dospělí. Patří sem **psychologické bezpečí**, ve kterém se cítí být dospělým přijímán jako hodnotná osoba a vnímá, že jeho výtvary budou přijaty bez hodnocení. Důležité je nabídnout dítěti porozumění, vcítění se do jeho prožívání a dovolit mu vyjádřit jeho pocity i ty negativní (Rezková, 2003; Rogers, 2015).

1.3 Emoce a socializace v předškolním věku

Emoční a sociální schopnosti se nejlépe utvářejí v dětství a je dobré, začít s jejich rozvíjením již v předškolním věku. Citové rozpoložení má podstatný vliv na osvojování si ostatních schopností. To, jak se dítě cítí rozhoduje v různých situacích o tom, jestli si chce naučit novou tělesnou aktivitu, zda si něco zapamatuje nebo zatouží porozumět věcem a dějům kolem sebe. Jde tedy o důležité schopnosti, které ovlivňují vývoj pohybových a kognitivních funkcí (Pffefer, 2003; Černý & Grofová 2013).

1.3.1 Emoce

Výrazy emocí jsou pro děti důležitým prostředkem komunikace a informují okolí o jeho pocitech a základních potřebách. V předškolním věku se vlastní pocity dítěte zjemňují a začínají se utvářet i složitější emoce. Tím, jak okolí dítěte klade více požadavků na chování a výkony probouzí se v něm například pocity hrdosti, studu nebo viny. Rozvíjí se v něm svědomí, které je ještě zaměřené na aktuální konkrétní situaci a spíše na její výsledek než na její pohnutky. Kolem čtyř let je dítě schopné odhadnout v konkrétní situaci emoční reakci druhých lidí. Své prožívání i prožívání druhých lidí připisuje zvířátkům i svým hračkám v symbolických hrách, ve kterých se snaží sobě i svému okolí lépe porozumět. Okolo vstupu do školy jsou děti schopné své prožitky ovládat a dokáží o svých emocích běžně mluvit. Postupně se je učí hlouběji reflektovat a spojovat je s podněty, které je vyvolaly. Lepšímu porozumění, pojmenování a sdělení svých pocitů pomáhá dítěti k sebeovládání a schopnosti vidět a lépe porozumět pocitům druhých lidí kolem sebe (Langmeier & Krejčířová, 2006; Pffefer, 2003; Vágnerová 2012).

1.3.2 Socializace

Předškolní dítě překračuje hranice rodinných vztahů a otevírá se vztahům se svými vrstevníky. V tomto věku je již samostatnější. Zpočátku ještě nedokáže ve vztazích moc spolupracovat, což je důsledek egocentrického způsobu myšlení. Jako příklad uvádí Piaget (2012) hry s pravidly, kde zachytí jen některé pravidla. Hraje podle svého a nestará se o ostatní hráče. Cílem hry je bavit se, a tak nikdo nevyhrává. Postupně se začleňuje více mezi ostatní vrstevníky a začíná vyhledávat ostatní děti ke hře. Na konci předškolního období dokáží děti spolupracovat a respektovat společná pravidla. Starší předškolák má ve skupině své oblíbené kamarády. Může mít v oblíbě i jedno konkrétní dítě, se kterým je mu v kolektivu dobře a může si naplno užít hru s ostatními dětmi. Dítě nabývá ve skupině vrstevníků pro-sociální dovednosti, které mu umožňují začlenit se do kolektivu, být kolektivem přijatý a schopnost najít v kolektivu uplatnění. Dokáže mít láskyplný vztah i k dalším lidem, které poznává ve svém okolí, například k učitelce (Matějček, 2013; Koťátková, 2014).

1.4 Potřeby předškolního dítěte

Kromě základních fyziologických potřeb je klíčová potřeba předškoláka neustálá aktivita. Projevuje se jak ve verbální rovině, která je charakteristická plynulým tokem otázek, tak v rovině motoriky, neustálým poskakováním, poposedáváním a různými pohyby. Ve stejné

intenzitě potřebuje, ale také stabilní zázemí, které ho nabíjí elánem a zájmem prozkoumávat a zkoušet nové činnosti. Stabilní zázemí mu také dodává odvalu k samotnému odpoutávání se od svých jistot a dovolují mu tak být samostatnější. Mezi další významné potřeby patří potřeba sociálního kontaktu, potřeba citového vztahu, potřeba identity a seberealizace (Šulová, 2003; Matějček, 2013).

1.4.1 Sociální opory v životě předškolního dítěte

Sociální opora patří mezi lidské sociální potřeby již od raného věku. Pomáhá zvládat zátěžové okamžiky a odráží se v psychické odolnosti dítěte. Jedná se různá působení blízkých lidí v okolí dítěte, kteří ho pozitivně hodnotí a mají ho rádi. Bezesporu sem patří i uznání od osob, na kterých mu záleží. Mezi zdroje sociální opory patří především rodina, sociální skupiny, do kterých dítě patří ale také vztahy k jednotlivým osobám. Psychickou odolnost dítěte je možné podpořit budováním zdravého sebevědomí, pocitu vlastní hodnoty a schopnosti být sám sebou, dobře dítě provést neúspěchem, respektovat ho a pěstovat v něm samostatnost. Sociální opora ulehčuje adaptaci na nepříznivé situace a pozitivně působí na zdravotní stav jedince. Dítě, které zažívá podporu svého okolí, je schopné vytvářet pozitivní vztahy k jiným lidem a důvěřovat okolnímu světu (Paulík, 2017).

2. Výtvarný projev dítěte okolo vstupu do školy

2.1 Závislost vývoje kresby

Vývoj kreslířských funkcí koresponduje s vývojem v následujících oblastech (Vágnerová, 2017):

Motorika a senzomotorické koordinace

Aby se mohlo dítě v kreslení plynule vyvíjet je zapotřebí jistá úroveň jemné motoriky a souhry vnímání a tělesných pohybů. K tomu, aby mohlo dítě zobrazit základní tvar musí umět vést čáru jedním směrem a přizpůsobovat její délku. Starší předškoláci a děti na počátku školní docházky vlivem dozrávání senzomotorických schopností dokáží lépe propojovat jednotlivé části kresby a jsou přesnější v jejím zobrazení.

Kognitivních schopnosti

Kresba je jedna ze symbolických funkcí. To je podstatné. Při kreslení je totiž třeba aby dítě chápalo význam symbolu, to „že se vztahuje k něčemu jinému a že není důležitý jen sám o sobě“ (Vágnerová, 2017, str. 11). Plného porozumění duální povahy obrázku, který je symbolem něčeho a zároveň je i sám sebou, dosahují až pěti leté děti. Také je zapotřebí dosažení určitého stupně vývoje percepce vnímání celku a částí či odlišení figury od pozadí.

Exekutivních funkcí

Ve vývoji kresby dítě přechází od nahodilého čarání k vědomému rozhodnutí, co chce kreslit a k tomu je potřeba vědět, jak svou představu uskutečnit. K dokončení obrázku musí udržet pozornost a po celou dobu kreslení udržet v paměti, co chce kreslit. Kolem šesti let by mělo být dítě schopné naplánovat, jak bude postupovat a svůj plán uskutečnit.

2.2 Výtvarné činnosti

Při výtvarných činnostech spolu vzájemně kooperují činnost smyslů, rozumové uvažování a představivost. Rozvíjí se pozorovací schopnosti, dětské představy o skutečnosti, technické dovednosti a s tím související rozvoj důležitých psychických funkcí. Upevňuje se citový vztah ke skutečnosti. Vizuální paměť pro barvy, tvary a linie, kterou dítě ve svých kresbách uplatňuje a rozvíjí, se může promítnout do celého života. Sama výtvarná činnost a její zdařilý výsledek pak zvyšují sebevědomí a příznivě působí na duševní pohodu dětí (Razáková, 1977).

U dětí v předškolním věku jsou ve výtvarné činnosti tři hlavní směry: kreslení, malování a modelování. S ohledem na praktickou část bakalářské práce uvedu v následujícím výkladu pouze kreslení a malování.

2.2.1 Kreslení

Kreslení je základní technika, kterou se dítě výtvarně vyjadřuje. Kreslí dříve než maluje. Držení kreslicího náčiní je pro ně přirozeně jednodušší pro vedení ruky při zobrazování grafických znaků a k jejich cílenému opakování. Děti kreslí rády, čímkoliv to jde. Každým novým ovládnutím linie se stávají zručnějším, a to je pro ně přirozenou motivací v kreslení pokračovat.

„Při kreslení usilují děti o obrysové utváření linií, o plošné zaplňování plošek a ploch barevným tónováním, o zakreslování určitých podrobností a detailů.“ (Razáková, 1977, str 18)

Během kreslení se děti učí držet správně kreslicí náčiní ve špetkovém úchopu a prostřednictvím kresby kontur a jejich vykreslování si postupně osvojují pevnost a uvolněnost ruky.

Hned jak začnou vidět v čáranici něco konkrétního, dokáží ovládnout ruku tak, aby zopakovaly náhodně vytvořený tvar a čáranici pojmenují, začnou si v kresbě přehrávat své zážitky. Snaží se porozumět tomu, co prožily¹ a prostřednictvím svých obrázků komunikují se svým okolím o svých přáních, pocitech a o tom, co je zajímavá.

Mezi třetím a čtvrtým rokem kreslí děti objekty po celé ploše papíru, ale z jejich rozptýlení v prostoru není možné vyčíst jaké mají mezi sebou vztahy. Ve věku od čtyř do pěti let je kresba bohatší na detaily a prostorové a věcné vztahy jsou čitelnější. *„Objekty na kresbě řadí dítě u spodního okraje papíru a děj se odehrává mezi figurami řazenými vedle sebe.“* (Uždil, 1982, str. 86) V kresbě přibývá ustálených grafických typů z oblasti vegetace, krajiny, dopravy a obytných staveb. Mezi pátým a šestým rokem se v kresbách dětí promítá zralejší představa o světě. Děti se ve svých zobrazeních přibližují skutečnosti, stále ale kreslí podle své představy a obrázky se neshodují s reálnými objekty. V tomto věku se vyskytují v kresbách společností předávané ustálené grafické typy, které se dítě naučilo od rodičů nebo starších dětí. Přibývají konkrétnější detaily (Uždil, 1982).

2.2.2 Malování

Z tvořivé práce s barvami mají děti radost a během malování nabývá tvůrčí činnost na jiné hravé dynamice než u kreslení. *„Při malování jde o citlivé barevné ladění, o výraznost získanou zaplňováním všech ploch na papíře (pozadí atd.), o užívání rozmanitých barevných odstínů podle tématu i pro vlastní uspokojení.“* (Razáková, 1977, str.18) Většina dětí si malování doslova užívá. Často pro ně není důležité, jak práce přesně dopadne, tak jako u kreslení, kde mají své tahy pod větší kontrolou. Užívání barevných ploch při malování pomáhá dětem vnímat

¹ Dovolím si zde uvést dva příklady, které se staly ve školce, kde učím. Pětiletý chlapec se vrátil z oběda a nakreslil obrázek, na kterém mu maminka pomáhá jíst černou čočku. Černá čočka byla ten den na oběd a on jí nikdy předtím neviděl. Na obědě měl velké těžkosti ji ochutnat. Nebo holčička, která přišla do školky, po dvou měsících, kdy byla mateřská škola uzavřena během první vlny covidu. Nakreslila obrázek šneka se smutným výrazem ve tváři, který měl na očích mříže. V karanténě trávila téměř celý čas doma, protože byla zavřená dětská hřiště a zakázané návštěvy mezi lidmi.

barvy v jejich okolí a díky malování začínají poznávat namíchávání podvojných barev (oranžová, zelená, fialová) nebo objevení nového odstínu smícháním dvou odstínů jedné barvy.

Malování se liší od kreslení také tím, že ruka, která drží štětec v jeho první třetině (tím je delší než tužka) se neopírá o stůl, a to zejména při malování na papíry větších rozměrů, ke kterému malování vybízí více než kreslení. Při tomto pracovním postupu potřebují mít děti lehčí ruku než při kreslení. Při práci je zapotřebí využití druhé ruky k přidržení papíru, takovým způsobem, aby nerozmazávala vlhkou barvu (Razáková, 1977).

Malování se zpočátku příliš neliší od kreslení. Dítě štětcem čárá, později rozmísťuje určité znaky po ploše podobně jako při kreslení. Dominantní zůstává dosti dlouho kresba štětcem. Dítě vytváří tvar věcí barevnými obrysy, později je vyplňuje odlišnou barvou. Dítě se hravě seznamuje s barvou a zkouší si co se s ní dá dělat. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě uplatňuje rozvinutější poznání a bohatší představy i v malbě. *„Samotná technika – široká stopa štětce a rozvedení barevné skvrny – vede děti k zaplnění a pojednání celé plochy.“* (Uždil, 1982, str. 90) Pokud bylo dítě vedené k malbě již dříve umí barvy nanášet, rozvádět a překrývat. Podle potřeba klade barvy opatrně vedle sebe nebo je nechá vplývat do sebe. Od pěti do šesti let by měly děti nanášet barvy bez předkreslení obrysů a dodatečně vyplňovat plochu barvou. Dokázat počkat na zaschnutí barvy, aby na ně mohlo nanášet barvu jinou např. při malování obličejů. Práci by si měly umět rozvrhnout tak, aby byla zaplněna celá plocha a míchat konkrétní barvy přímo na ploše papíru (Uždil, 1982).

Stejně jako u kreslení platí i u malby s přibývajícím věkem narůstání detailů.

2.3 Metodické vedení při výtvarném tvoření předškolního dítěte

V první řadě má dospělý dítěti poskytnout během výtvarného tvoření dobrou pohodu, klid k soustředění v radostném a příjemném prostředí. V takovém zázemí si dítě s výtvarnými materiály přímo hraje, uplatňuje své nápady, touhy i zkušenosti bez nervozity, v radosti a s nadšením. Předpokladem pro správný přístup k dítěti je úcta k němu a respektování jeho osobnosti. Úcta k dítěti vychází z opravdového citlivého zájmu o jeho život a o jeho prožívání. Zároveň je potřeba v dítěti rozvíjet poetickou citlivost k životu, k přírodě, k lidem i zvířatům. Potom se dítě může ve svém tvoření přirozeně vyjadřovat pestrou barevnou škálou, odvážnými tahy a bohatými tvary (Razáková, 1977).

Razáková (1977) píše o nevhodnosti hodnocení obrázků, zdůrazňování dokonalého formálního provedení, při němž se hodnotí úpravnost, čistota, nerozmazané a nezapuštěné barvy a v

neposlední řadě vedení předškolních dětí k vizuálnímu realismu. Babyrádová (2014) zmiňuje, abychom dětem nevnucovali renesanční model lineární perspektivy, který je pro dítě vhodný až ve středním školním věku. Dokonalé technické provedení často ubíjí tvořivost a odsunuje do pozadí autenticitu dětského prožitku. Tam, kde je po dítěti vyžadováno, tak vede dítě k uniformitě, chladnosti a strachu sdělit myšlenku. Protože dítě kreslí to, co je pro něj důležité, co upoutalo jeho pozornost, co se se zájmem dozvědělo je důležité při výtvarném vedení neukazovat na to, jak věci vizuálně vypadají, ale pomáhat dětem rozvíjet poznání o světě kolem nich (Read, 1967; Uždil, 1982; Stern, 2017).

Důležité je s dětmi o obrázku hovořit a nechat si vysvětlit obsah kresby či malby. Podporovat tvořivý proces všestranným využitím různého materiálu a netradičních technik. Je třeba zadávat dítěti náměty z blízkého okolí, z rodiny, z pohádek, kolektivní zážitky, oslavy či veřejné události, věci a lidi, ke kterým mají děti citový vztah. Kolem pátého roku je již vhodné vést děti k využívání celé plochy papíru, aby nesoustředily všechny objekty pouze ke spodnímu okraji. U starších předškoláků je dobré dítěti poradit s kompozicí v prostoru a pomoci mu nahlížet na poměry mezi jednotlivými objekty. Tím se mu otevírá nový rozměr používat ve výtvarném tvoření hloubku v prostoru (Uždil, 1982).

Stejně jako řeč i kresba neexistuje bez interakce s druhým. Potřebuje pozorovatele, povzbuzení a interpretaci, aby se mohla zrodit a plynule rozvíjet. Na nevědomé úrovni dítě dobře ví, že tato kresba vypovídá o něm samém. Jiný obrázek je určen rodičům, učitelce nebo psychologovi (Cognet, 2013).

2.4 Grafický typ (schéma) a jeho vývoj

Na začátku jsou první stopy na papíře jen jisté grafické znaky v podobě izolovaných nebo klikatých čar, které začne postupně spojovat a propojovat, a tak vznikají kříže a geometrické tvary. První grafické znaky uspokojují dítě pro ně samé, bez vizuální propojenosti se svými představami. Stern (2019) o tom píše, že je to hra, která je zábavná sama pro svojí tvořivou činnost v zanechání stopy. Postupně začnou dítěti grafické znaky nebo proces jejich záznamu na papíře připomínat věci, které má uložené v podobě představ. Začne grafické znaky pojmenovávat a začne si vytvářet grafické typy věcí, které posléze opakuje pro své vyjádření se. Tak začne prostřednictvím svých obrázků komunikovat se svým okolím. První grafické znaky a z nich utvořené grafické typy jsou stejné pro děti odlišných národností po celém světě (Read, 1967; Babyrádová 2014; Stern 2019).

Když jim jednou objevené tvarové schéma vyhovuje a tato kresba vyvolá pozitivní reakci u dospělých, dítě ji začne ve svých obrázcích po nějaký čas opakovat. Má přirozený sklon neměnit svůj naučený způsob výtvarného vyjádření, a to jak po stránce vizuální, tak po stránce postupu při kreslení. Např. první namaluje hlavu, potom tělo, nohy, ruce atd. Dítě kreslí podle toho, co o samotné věci ví. Dům má střechu, komín, dveře a okna. Když si ale nějaký grafický typ oblíbí a dává mu přednost tak se na něm nemusí promítnout všechno, co o dané věci zná. Realitu zachycuje ve svých kresbách, tak jak věcem kolem sebe rozumí. S postupným přidáváním detailů dítě hovoří o tom, co poznalo, co se mu líbí, co ho zajímá (Šupšáková, 2013, Vágnerová, 2017).

Starší předškoláci se snaží zobrazovat věci, figury a děje tak, jak je vidí. Samy již chtějí kreslit podle reálné předlohy. Reálné ztvárnění světa ještě ale nejsou schopné dosáhnout, a tak v jejich kresbách můžeme zahlédnout různé deformované tvary, kterými se dítě snaží napodobit určité optické vlastnosti předmětů, které během sledování vyzorovalo. Je nevhodné, když někdo do tohoto procesu zobrazování vstoupí a začne korigovat nebo mu přímo ukazuje zažité schematické vzory, které dítěti brání v jeho tvůrčím rozvoji (Bybyrádová, 2014).

Grafické typy mladších předškoláků jsou jednoduché a holé. Tím, jak chce dítě prostřednictvím kresby vyprávět o věcech, o jejich zvláštěnostech, o jejich smyslu přidává nové znaky. Read (1967) k tomu píše o „zdvojení stylů“ v dětské kresbě. Jde o to, že dítě používá v obrázcích vedle sebe jednodušší i propracovanější grafické typy, které si ve svých kresbách osvojil.

2.4.1 Vývoj kresby lidské postavy u dítěte okolo vstupu do školy

V kreslení lidské postavy má dítě okolo vstupu do školy již značné zkušenosti. Má za sebou svá první zobrazení v podobě **hlavonožce**, který se skládá z kruhu znázorňující hlavu, ve kterém jsou umístěny základní rysy obličeje (oči, pusa atd.). Od hlavy vedou čáry zobrazující nohy a ruce. Dalším vývojovým krokem je postava s otevřeným trupem, která má ruce vedeny ne od hlavy, ale od nohou. Kresby postavy začínají mít vlasy, prsty, chodidla a často mají v otevřeném trupu pupík. Uždil (1978) ve své knize uvádí, že uzavření trupu se v kresbě projevuje až když chce dítě nakreslit „krásný detail“, což mohou být např. knoflíky.

U pětiletých a šestiletých dětí převládá kreslení **konvenční zobrazení lidské postavy**. Tento typ postavy obsahuje všechny podstatné části těla, které jsou správně prostorově uspořádané (paže a nohy jsou připojené k trupu). Zpočátku mezi jednotlivými částmi těla neodpovídají proporce, ale postupně se začínou vzájemně proporčně přibližovat realitě. Správné proporce

jsou, když délka je větší než šířka, což v pěti letech kreslí většina dětí správně u trupu a nohou. Ruce kreslí správně o něco později (Vágnerová, 2017).

Děti v tomto stadiu kreslení postavy používají k zobrazení geometrické tvary. Kruhový tvar dítě využívá na zobrazení hlavy, těla, nosu nebo očí. Obdélníkem často zobrazuje tělo, nohy a chodidla. Trojúhelník se objevuje také často v zobrazení těla, kde zúžená část je využita k naznačení krku. Před vstupem do školy již děti užívání geometrický tvarů začínají opouštět a začínají používat složitější zobrazení (Šupšáková, 2014; Vágnerová, 2017).

Vývoj kresby lidské postavy v tomto období už tolik nezávisí na nárůstu počtu detailů, ale spíše na zlepšení způsobu jejich zobrazení, jak jsou jednotlivé části těla provedeny. Charakteristickým znakem pro kresbu postavy u dětí okolo vstupu do školy je dvoudimenzionální zobrazení jednotlivých částí. A to nejen u končetin, ale objevuje se i u zobrazení očí, chodidel, prstů a vzácně i u pusy. Důležitým mezníkem v rozvoji kreslířských dovedností je kreslení krku, který je téměř vždy dvoudimenzionální (Vágnerová, 2017).

Na vyobrazení postavy nezávisí pouze na vývoji kognitivních funkcí a rozvoji grafomotoriky. Davido (2008) uvádí, jak pečlivost při zobrazení postavy závisí na vztazích, které má dítě s jednotlivými postavami. Podle toho některé postavy nakreslí pečlivě a některé odbyde.

Kolem pátého roku se začíná objevovat postava v pohybu. Ten se snaží dítě vyjádřit tím, že postava něco drží a postupně se pokouší zachytit profil, ve kterém mají postavy nakročeno (Uždil, 1982).

2.5 Výtvarné zákonitosti

Kresby předškolních dětí mají jistá pravidla, která se v pozdějším věku vytrácí. Jedním z nich je tzv. **R-princip**, kterým se označuje pravoúhlost v obrázcích např. komín na střeše, větve stromů atd. V **grafickém automatismu** zase dítě opakuje zažití tvary několikrát za sebou na jednom obrázku např. jeden typ okna je opakovaně rozmístěn do průčelí domu a čárky mohou znamenat trávu, vlasy nebo knoflíky. Tam, kde se dítěti nedaří sledovat složitý tvar např. vzor na látce nebo neporozumělo podstatě, k čemu tam tvar je, kreslí dítě **nepravý ornament**. Často bývá na obrázku, který je nakreslený podle vzoru, fotografie nebo knižní ilustrace. Od narození mají děti v sobě smysl vytvořit v kresbě či malbě vzájemně sladěný celek. Jde o **rytmus, opakování a symetrii**, které děti dokáží využít v poetické kompozici, harmonickým uspořádáním objektů na obrázku. Nejde tu o záměrnou výzdobu. Tato vrozená schopnost se odvíjí od rytmu dechu a tepu, symetrie vlastní postavy atd. (Šupšáková, 2014; Uždil, 1982).

2.6 Prostor a objem v kresbě

Při ztvárnění objemu i prostoru u dítěte v předškolním věku je charakteristické zobrazení, při němž nezůstane nic zakryto a všechny předměty se dají nakreslit tak, aby se uplatnil jejich charakteristický vzhled. V dětských kresbách můžeme najít **plošné uspořádání objemu**, ve kterých dítě nakreslí různé pohledy najednou. Například při kresbě stolu nakreslí nohy z pohledu ze strany a desku stolu z nadhledu. Dalším vyjádřením objemu v dětské kresbě je průhlednost, **zobrazení vnitřního objemu** věcí nebo také transparentnost. Dítě zobrazuje i předměty a jejich části, které jsou ve skutečnosti zakryté. Toto zobrazení se neopírá o reálné vidění, ale o informacích. Stern (2019) k tomu dodává, že v mnoha případech dítě nesleduje záměrně zobrazit vnitřek daného předmětu. Spíše se mu vnutí potřeba zpodobnit danou nádobu, v níž je postava nakreslena (Šupšáková, 2013, Uždil 1982).

Prostor kolem předmětů zobrazují děti v předškolním věku, opět zcela jinak. Mladší předškoláci kreslí postavy a věci na libovolné místo na papíře. Změna přichází, když dítě začne umísťovat jednotlivé objekty na spodní okraj papíru, jako na zem. Později si začne pomáhat nakreslenou linií nad spodním okrajem tzv. **linií země**. Někdy přidává i **linii nebe**, tedy linii bližší k hornímu okraji papíru (Vágnerová, 2017).

Mezi šestým a sedmým rokem začínají děti kreslit **horizont**. Je to čára, která odděluje zemi a nebe, která není pouze rovnoběžná se spodním okrajem papíru, ale vypovídá o nerovném terénu jako jsou kopce apod. (Uždil, 1982).

Pro zobrazení prostoru je pro dítě v předškolním věku častým znakem **sklápění**. To, co se dobře uplatní v půdorysném pohledu (např. cesta, rybník, podlaha) kreslí předškoláci v plném nadhledu, zatímco věci, které stojí kolmo k základně klopí do půdorysu podél osy (např. stromy u silnice) nebo symetricky řadí okolo středu (rákosí kolem rybníka). Dítě si začíná uvědomovat, že věci, které jsou od něho dál, jsou menší, a proto je začíná také kreslit menší, když chce tuto hloubku v prostoru vyjádřit. V kresbách předškolních dětí se, ale také objevuje **obrácená perspektiva**, kdy věci, zvířata či lidé, kteří jsou blíže spodnímu okraji obrázku jsou menší a ty, co jsou dál od spodního okraje jsou větší. Tento jev se vysvětluje tím, že se autor kresby ztotožnil s některou nakreslenou osobou nebo se i z jiného důvodu vyskytuje někde na papíře (Šupšáková, 2013, Uždil 1982).

To že se dítěti v šesti letech „povede zobrazení připomínající sbíhající perspektivu, nebo pohled je spíše vůle podat věci v jejich prostorových souvislostech a přiblížit se tak realitě co nejvíc než přímé pozorování nebo paměť pro nahodilé vizuální vjemy.“ (Uždil, 1982)

Mezi šestým a sedmým rokem mají děti potřebu vyplnit prázdný prostor na obrázku např.: vytečkováním, vyčaráním, pokreslením serpentínovou linkou nebo neurčitou barevnou šmouhou apod. (Uždil, 1982).

„Kdyby měly 5–6leté děti nakreslit dva objekty, z nichž jeden je vpředu a zakrývá druhý, který je za ním, zobrazily by je vedle sebe. Nejprve by na levou stranu nakreslily bližší objekt a napravo vedle něj ten vzdálenější.“ (Vágnerová, 2017, str. 43) U starších předškoláků se překrývání může objevit. Uždil (1982) k tomu píše, že se jedná o velký pokrok v zobrazování.

V počátcích kreslení objektů je velikost náhodná. Ještě ve čtyřech letech klidně nakreslí obrázek, kde je pes větší než člověk nebo člověka většího než dům atd. Teprve mezi pátým a šestým rokem se děti začínají snažit kreslit jednotlivé objekty na obrázku podle reálných poměrů (Vágnerová, 2017).

2.7 Barevnost

Předškolní dítě užívá různé barvy zcela svobodně *„ve vztahu k bezprostředním asociacím, které v něm vyvolává.“* (Bybyrádová, 2014, str. 80) Ztvárňuje věci, zvířata, osoby v barvách, ve kterých se v reálném světě nevyskytují.

Uždil (1978) píše o **barevném vidění**, které je závislé na jednotlivci. Pojí se s psychikou jednotlivce. Jsou to barevné plochy a tóny, které nejvíce upoutají pozornost. Barvy, které vystupují do popředí. Každé dítě má svůj barevný rukopis, podle kterého se dá jeho tvorba odlišit od ostatních ve skupině. Barevné vidění mají děti vyvinuty více než dospělí.

Znaková hodnota barvy vychází z představy a opakovaně se používá u stejné věci. Dítě v ní napodobuje barvy v přírodě (zelená tráva, modré nebe atd.) Naopak **barevná nadsázka** se objevuje všude tam, kde se barva neváže na samotnou věc. Dítě *„se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce“* (Davido, 2008, str.36). Hlavním důvodem, proč dítě barevnou nadsázku používá je *„potřeba rozlišit jednotlivé věci na obraze, učinit je čitelnými a vyslovit se o nich zřetelně“* (Uždil, 1978, str. 57).

„Nepřítomnost barvy v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat prozrazuje citovou prázdnotu, někdy asociální tendence.“ (Davido, 2008, str. 36)

II. Praktická část

3. Cíl

Cílem mé práce je výtvarné doprovázení a sledování výtvarného projevu dívky na přelomu předškolního a mladšího školního věku. Během práce se chci snažit uplatňovat arteterapeutické znalosti, které jsem se během studia naučila.

Sledování je zaměřeno především na výtvarný projev s ohledem na metodické vedení a aktuálním prožíváním dítěte.

3.1 Výzkumné otázky

Jak se proměňuje v průběhu spolupráce a metodického vedení výtvarný projev dítěte?

Jak výtvarný projev koresponduje s aktuální situací dítěte a jeho aktuálním chováním a prožíváním?

Lze vnímat nějaké proměny v chování, které jsme já nebo maminka v období našeho setkávání zaznamenaly?

3.2 Zvolené metody

Při výtvarné práci jsem použila metodu malby vodovými a temperovými barvami, kresbu pastelkami, uhlem a tuší, suchými pastely, zapouštění barev do klovatiny a soli a lepení koláže.

Jako doplňující metody byly zvoleny:

- Výtvarná činnost – obrázky kresleny v mé přítomnosti na zadané a nezadané téma a obrázky, které Laura kreslila sama.
- Pozorování během výtvarném projevu a posléze z video či audio nahrávek.
- Rozhovor, který byl veden během nebo po zpracování obrázku o tom, co dítě nakreslilo.
- Občasný rozhovor s maminkou dívky.

Získané informace byly poté zpracovány kvalitativně.

3.3 Časový rozsah

Případová studie byla realizována během třičtvrtě roku od března do listopadu 2020.

3.4 Popis práce

Během nouzového stavu vyhlášeného kvůli pandemii koronaviru COVID–19 jsem se scházela každý den s Laurou – dívkou v předškolním věku. Dívka žije v sousedním bytě. Mimo jiné aktivity jsme spolu také výtvarně tvořily. Jsem učitelka v mateřské škole s osmiletou praxí. Ten rok jsem se vrátila po třech letech zpátky do praxe. Během výtvarných činností v mateřské škole, kde mám ve třídě hlášených 26 dětí, nemám mnoho příležitostí k intenzivnější individuální práci s dětmi. Čas trávený s Laurou během karantény byl pro mě příležitostí pracovat s dítětem v předškolním věku, k průběžnému sledování jak samotného dítěte, tak také mých přístupů a mé komunikace.

Samotná práce probíhala tak, že jsem si připravila před setkáním téma. Na začátku setkání jsem Lauře téma navrhla a pokud se jí právě tento návrh nelíbil, tak jsme hledaly společně, co by zpracovávala ráda. Někdy jsem měla připravenou pouze výtvarnou techniku a náčiní a téma jsem nechala od začátku zcela volné. Většinou jsem Lauru vedla k tomu, aby na obrázku byla alespoň jedna postava. Dávala jsem jí na výběr různé velikosti papíru, které mají i rozdílnou strukturu povrchu. Laura si toho všimla a před samotným tvořením si papír hladila. Nejvíce měla ráda hodně hladkou čtvrtku. Dlouho si ji před malováním hladila a užívala si pocit jemnosti z hladkého povrchu.

Obrázky jsou číslovány a řazeny chronologicky podle datumu zhotovení. Každý obrázek je označený názvem, velikostí papíru, jakými výtvarnými prostředky je zhotoven, věkem Laury a měsícem zhotovení.

3.5 Kazuistika

Laura, (5;9 let)

3.5.1 Rodinná anamnéza

Laura žije se svojí matkou bez otce v garsonce s malou zahrádkou. Garsonka je součástí nebytového průmyslového komplexu bývalého vojenského areálu. Laura se narodila jako nemanželské dítě a nemá žádné sourozence. Otec do tří let projevoval střídavě snahu o péči a

rodinný život. Momentálně žije otec bez práce na ulici. Matka se stala samoživitelkou. Otec se vidí s Laurou výjimečně, když je Laura na návštěvě u své babičky (matky otce), kde tráví některé víkendy a čtrnáct dní o letních prázdninách. Jako prababička funguje v životě Laury i matka babičky.

3.5.2 Osobní charakteristika

Z mého pohledu si dovoluji tvrdit, že je Laura živá, kamarádká, empatická a energická dívka. Má ráda mateřskou školu, do které dochází a těší se, až půjde v září do školy. S kamarády ze školky tráví čas i na dětském hřišti v blízkosti bydliště. Doma tráví hodně času na počítači a na tabletu sledováním pohádek, fantasy filmů a různých videí, kde si děti v jejím věku hrají nebo něco vyrábějí. Ve svých volných chvílích vyhledává také tvořivé aktivity. Ráda si kreslí, maluje a vyrábí z papíru pomocí stříhání a lepení.

3.5.3 Vlastní kresební projev

Laura je pravačka a psací náčiní drží špetkovým úchopem. Ve svých volných chvílích ráda maluje vodovkami. V období před naší společnou tvorbou ji bavilo nejvíce nanášet barevné plochy štětcem na papír a vytváření různých barevných maleb. Barvy na obrázcích měla čisté a různě dynamicky navazující na sebe. Ráda mi své obrázky ukazovala.

Před kreslením si Laura nejprve promyslí, co, kde a jak bude na papíře zobrazovat. V kreslení by chtěla dosáhnout své představy. Její obrázky jsou plné dynamiky a jednotlivé objekty jsou harmonicky sladěné na ploše obrázku.

Průběh výtvarné činnosti

Obrázek č. 1 vytvořila Laura na našem prvním výtvarném setkání, kde jsem jí zadala téma ztvárnit lidskou postavu. Laura se rozhodla, že nakreslí sebe v šatech Elsy z pohádky Ledové království. Je to její nejoblíbenější pohádková postava.

Kreslila ve velkém nadšení a dávala si záležet na každém detailu. Během tvoření mi popisovala, jak z rukou vychází mrazivé čarování v podobě modrých hvězd a od pusy jde mrazivý dech. Zvláštní pozornost věnovala dekoraci závoje. Při kreslení linie země nechtěla přeškrtnout boty, a tak vznikl pod botami důlek.

O Vánocích dostala Elsové šaty, které si ráda obléká a zpívá v nich písně z pohádky.

Obrázek č. 1: Já (A4; pastelky) Věk: 5;9 let; březen



Obrázek č. 2. Vybídla jsem Lauru, aby namalovala koronavirus. Na konci března už byly 3 týdny zavřené mateřské školy. Laura věděla, že lidé musí mít zakrytý nos a pusou rouškou, protože koronavir mohou na sebe lidé vzájemně přenést dýcháním.

Na obrázku je namalovaný virus s velkýma agresivníma očima. Má velkou otevřenou pusou, ze které mu vychází žlutá linie, „to je nemoc, kterou dýchá“, vysvětlila při kreslení Laura. Tělo koronaviru je zkroucená růžová linie.

Ačkoliv růžová barva do životů předškolních holčiček patří a je v žebříčku oblíbenost na prvním místě, je to zároveň barva, která v sobě může nést symptom nemoci, který Laura intuitivně vystihla.

Obrázek č. 2: Koronavirus (A4, vodovky) Věk: 5;9 let; březen



Obrázek byl rychle hotový a Laura si chtěla ještě namalovat krasobruslačku. Vzpomněla si, jak si ve školce povídali o zimních sportech. Dívčí postava na **obrázku č. 3** má na nohou brusle a černé linie jsou stopy po bruslích v ledu.

Během malování se jí nepovedly namalovat brusle. Byla z toho nešťastná. Nabídla jsem jí, že bychom je mohly pod tekoucí vodou smýt, vysušit papírovým kapesníkem nebo hadříkem a namalovat nové brusle. Nadšeně souhlasila. Ačkoliv se brusle na vlhkém papíru rozpíjely, Laura byla s jejich výsledným ztvárněním spokojená. Zapouštění barvy do mokrého podkladu jí moc bavilo. Po dokončení obrázku jsem Lauru upozornila na to, že krasobruslaře schází ruce, jestli je ještě nechce domalovat. Laura mi řekla, že chce nechat obrázek v takovéto podobě.

Krasobruslačka má zelenou hlavu a nemá ruce. Se zelenou barvou v obličeji se zobrazují nemocní lidé v běžně dostupných obrazových materiálech, jako jsou ilustrace v knížkách nebo animovaných pohádkách. A přítomnost nebo nepřítomnost rukou na obrázku zrcadlí sociabilitu. Laura byla 5 týdnů v izolaci, když malovala tento obrázek. Osobní izolace kvůli planým neštovicím a plynulé navázání nařízené celostátní karantény jí nedalo prostor k běžným setkáním s kamarády ve školce a na dětském hřišti.

V obrázku se Laura vyrovnává s nemocí a s izolací, ve které nemůže vytvářet vztahy. A přesto neztrácí živost, která je na obrázku vyjádřena pohybem bruslařky po ledové ploše.

Oba obrázky malovala Laura s lehkostí, pozorně a uvolněně, bez potřeby předkreslit si obrázek pastelkami a s oběma výsledky byla spokojená.

Obrázek č. 3 Krasobruslařka (A4, vodovky); Věk: 5;9 let; březen



Požádala jsem Lauru o ztvárnění své rodiny a Laura namalovala **obrázek č. 4**. Je to zážitek ze setkání několik dní před kreslením, v období předvelikonoční atmosféry.

Jako první nakreslila Laura svojí nejoblíbenější kamarádku Sofinku, která je na obrázku první zleva. Na obrázku je to jediná postava, která má nakresleny dvoudimenzionální ruce a nohy a ruce s prsty. Namalovala přesně ten svetřík, který měla Sofinka na sobě. Růžový s černými puntíky. Vedle Sofinky je Laura, která se směje a drží si ruce přes pusku. Další postava je maminka Sofinky Rita a nejvíce vpravo je Lauřina máma. Všichni se obdarovávají dárky.

Během tvoření se Laura nechala podpořit v malování linie nebe, země a vajíček bez obrysů voskovkou. Do obrázku chtěla napsat „Laury rodina“, což značí přeškrtnuté písmeno L. Vysvětlila jsem jí, že se do obrázku jeho název nepíše, ale můžeme si ho napsat na druhou stranu. Laura první písmeno škrtnula a souhlasila s napsáním názvu z druhé strany. Během malování jí ukazují, jak používat hadřík na otírání štětce a mazání v obrázku. Je zvědavá a baví ji dozvídat se nové věci. Ráda sleduje proměňování vody ve sklenici na vymývání štětce.

Davidová (2008) uvádí, že milovaná osoba bývá u dětí kreslena jako první. Naopak nemilovaná osoba bývá provedena ledabyle nebo není nakreslená vůbec. Razáková (1977) na toto téma píše, že děti se věnují detailněji zobrazení oblečení u oblíbených lidí, které jsou pro ně vzorem.

Z rozhovoru s Laury maminkou vím, že má Laura Sofinku moc ráda, vzhlíží k ní a v některých okamžicích se snaží být jako ona.

Téma rodiny Lauře asociovalo vřelé setkání s kamarádkou a s její maminkou. Blízké, přátelské vztahy jsou pro ni součástí rodiny. Je to prostor, kde se spolu vzájemně rádi vidí a obdarovávají se dárky.

Na konci setkání jsme se s Laurou bavily na téma rodinných vztahů, kdo patří do rodinného kruhu. Po našem rozhovoru chce Laura na obrázek napsat „*Moje rodina, i když to není rodina, ale Sofinka trochu ano*“. Text jsme napsali na druhou stranu obrázku.

Obrázek č. 4 *Moje rodina (A3; voskovka, vodové barvy); Věk: 5;11; duben*



Laura strávila po měsíci a půl izolace doma pěkný den na hřišti se svými kamarády ze školky Honzíkem a Kubíkem. **Obrázek č. 5** je pokus ztvárnit krásný zážitek z tohoto setkání. Na hřišti kvetly fialky a kolem nich létali dva žlutí motýli. Během tvoření ale zjistila, že se jí nevejdou uspořádat květy fialek na stonky, které si nakreslila předem a do květů nedokáže nakreslit žluté tůpky. Chtěla si vzít nový papír a začít od začátku.

Snažila jsem se jí pomoci najít nějakou možnost, jak pokračovat v kreslení dál. Na obrázku přeci nemusí být vždycky všechno vidět. Když se na květiny někdo dívá z dálky nebo, když jsou květy otočené na druhou stranu, tak je taky nevidí do detailu. Ne zvolila jsem ale dobrou motivaci. Laura si ještě neuměla představit květinu z jiného úhlu pohledu, než ji viděla. Viděla fialky se žlutými tůpkami. To byl pro ni silný zážitek a chtěla ho přesně tak přenést na papír. Viděla, že

to nebylo ve skutečnosti tak, jak to kreslí a byla z toho nešťastná. Během kreslení se rozčilovala a plakala. Kytku škrtila, aby bylo jasné, že to tak není a v kreslení už nepokračovala.

Laura zažila na hřišti silný emotivní zážitek, který vycházel jistě z více faktorů. Čeho si nemohu nevšimnout, je kombinace komplementárních barev fialové a žluté, která Lauru uchvátila svou harmonií. A to i jejich vzájemný poměr, který jsem si představila z jejího popisu. „*Bylo tam spousty fialek, které měli uprostřed malé žluté ťupky a létaly kolem nich dva žlutí motýli.*“ Laura se v tomto okamžiku dotkla těžké skutečnosti, kterou prochází každý, kdo zažije silný expresivní zážitek, chce jej výtvarně uchopit a zjistit, že není v jeho silách jej ztvárnit.

Obrázek č. 5 Žlutý motýl s fialkami (A4; voskovky); Věk 5;10 let; duben



Nové setkání proběhlo několik dnů po kresbě nezdařeného obrázku. Pobídla jsem ji, aby nakreslila něco jiného ze setkání s kluky, ze kterého měla takovou radost. Laura souhlasila a začala kreslit **obrázek č. 6**, jak hráli na hřišti fotbal.

Na obrázku, který dnes tvoří, chce kluky nakreslit bez bot, s jednodimenzionálními končetinami a bez prstů. Zobrazit výčet všech částí těla zde není důležitý. Jde tu o jiné sdělení. Laura je na obrázku, jako princezna v dlouhých šatech až na zem. Kluci, kteří bojují o míč, jsou jako rytíři, kteří bojují o její přízeň. Laura má, ale jasno. Miluje Honzíka a chce, aby to bylo z obrázku jasné, a tak na závěr přimaluje na obrázek srdce a šipku, která směřuje k Honzíkoví.

Během kreslení mi vysvětluje, že ve skutečnosti takhle nekopali oba najednou do míče, a ptá se mě, jestli to nevadí. Zažívá úlevu a je šťastná z toho, že to nevadí. Při kreslení si uvolněně zpívá píseň s vymyšlenými slovy.

Laura kreslila obrázek v průběhu tří setkání. Během kreslení chvíli neposeděla. Byla šťastná a stále povídala. Vysvětluje obrázek tetám Lucinkám do telefonu, který mám položený na stole kvůli nahrávání, odbíhá k balkónovým dveřím zjistit, jestli kočka, která proběhla, je Bely kamarádka, vysvětluje mi, jak se naučila smrkat atd. Práci chce vždy rychle dokončit, protože se těší na jiné aktivity, které je se mnou zvyklá dělat.

Obrázek č. 6: *Sobota s Kubíkem a Honzíkem (A4; pastelky, vodovky); Věk: 5;10 let; duben*



Kluci nemají boty a postavám schází prsty. Během tvoření jsem na to Lauru upozornila, a tak mi nakreslila na jiný papír skicu (**obrázek č. 7**), jak umí zobrazit kluky a holky. Na obrázku, který dnes dělá, je ale chce nakreslit bez bot, s jednodimenzionálními končetinami a bez prstů.

Obrázek č. 7 „Skica kluka a holky“ (A4; fixy) Věk: 5;10 let; duben



Během úvodního rozhovoru si Laura vzpomněla na prababičku Martu. Na **obrázku č. 8** je vzpomínka z pobytu na chalupě babičky Marty.

Na obrázku je nakreslená prababička Marta v oranžových šatech. Vedle ní stojí babička Pavla a poslední postava na obrázku je Laura. Všechny jdou vyhodit odpadkové pytle do popelnice. Babička Pavla je matka otce Laury a Marta jeho babička. Babička Pavla drží hnědý pytel s odpady na hlavě Laury. Laura se zde nakreslila se ženami z otcova rodu. Jedna z nich pokládá na Lauru zátěž v podobě hnědého pytle, který by zde mohl symbolizovat otce Laury, který tu pro ni není oporou, ale břemenem.

Na pravé straně obrázku je dřevěný dům, který má tři okna. Nepravý ornament na střeše a vykreslení prken na stěně domu vypadají jako mříž. Dům nemá dveře a schází cesta, která k němu vede. „Ve všech věkových kategoriích je osamělý, nepřístupný dům, který nemá dveře, je obehnán příliš vysokým plotem nebo k němu nevede cesta, znakem nezdaru a prohry.“ (Davido, 2008, str. 40) Dům odpudivého vzhledu obvykle svědčí o tom, že dítě se cítí pod tlakem rodiny, což pociťuje jako omezování svobody.

Obrázek 8 „Babička Marta“ (A4; pastelky) Věk 5, 11. duben



Obrázek kreslila Laura během dvou setkání. Uvědomuji si, že během karantény se setkáváme s Laurou hodně často a je možné obrázky postupně dodělovat. Vždy ale tolik času nebude a ráda bych, aby Laura začala a dokončila obrázek během jednoho setkání. Rozhodla jsem se stanovit pravidlo, které by nám mohlo pomoci k dokončování obrázku během jednoho setkání. Když se

setkáme na kreslení, tak na ten den nebudeme mít jiné aktivity, které nesouvisejí s tématem výtvarného tvoření.

Lauru tolik nebaví kreslení jako vyrábění z papíru, stříhání, lepení a jiné nevýtvarné aktivity. Ráda bych, aby se stala výtvarná setkání pro Lauru chvílemi, na které se těší a je z nich stejně nadšená, jako v jiných činnostech, které spolu děláme. Rozhodla jsem se, že od příštího setkání budu Lauře nabízet i jiné možnosti, jak pracovat s barvou, aby si mohla vyzkoušet jiné techniky.

Laura mi chtěla ukázat své obrázky, které kreslí doma a nechala mě nahlédnout do svého šuplíku. Byli tam také tyto dvě kresby **obrázek č. 9** a **obrázek č. 10**, které měla přilepené k sobě.

Na spodním obrázku jsou zobrazeny Laury první narozeniny. Obrázek je nakreslený černou a červenou fixou. Laura je s otevřenou pusou v otevřeném okně domu bez dveří. Podobný výraz ve tváři kreslí na obrázcích často a znamená překvapení. Tady se nakreslila také překvapená z narozeninové oslavy. V kontextu domu bez dveří, ve kterém je sama, a ze kterého nemůže odejít ani za ní nemůže nikdo přijít dovnitř, vypovídá tento výraz spíše o úzkosti než údivu. Dům je uprostřed obrázku tedy v centru pozornosti. Nalevo od domku jsou Lauřiny rodiče. Máma pokládá na stůl narozeninový dort s jednou svíčkou. Napravo od domu jsou Laury kamarádi Kačenka a Honzík. Nahoře uprostřed je nápis LOST IN THE JUNGLE, který Laura viděla na internetu a opsala si no na papír, protože se jí líbil.

Když byl Lauře jeden rok. Tak už žili rodiče odděleně. Otec je ale často navštěvoval, projevoval velký zájem a opět začali na zkoušku žít společně. V jedné hádce otec fyzicky napadl matku a s Laurou hodil přes půl místnosti do kočárku. Během tohoto konfliktu tekla Lauře i její matce krev. Tu noc si jako sousedka a kamarádka Laury maminky pamatuji dodnes. Vše jsem slyšela a volala jsem i na policii. V obrázku, kde je Laura sama zavřená v domě bez dveří s nápisem, který v překladu znamená „ztracená v džungli“, vidím souvislosti právě s tímto obdobím v životě Laury. Jsem si vědoma, že tento výklad je spojený s mou zkušeností a tím i s mými pocity a neopírá se pouze o interpretaci výtvarného projevu.

Maminka Laury mi sdělila, že když viděla poprvé obrázek z prvních narozenin, tak jí vyděsil až jí přejel mráz po zádech.

Na horním obrázku jsou zobrazeny Lauřiny druhé narozeniny. Obrázek je nakreslený černou a růžovou fixou. Laura leží s jejich kočkou vpravo dole na posteli, vedle ní stojí maminka a připravuje výzdobu na narozeninovou oslavu. Na stůl dává dort se dvěma svíčkami. Nad Laurou

je ukolébavka, kterou jí maminka zpívala. Ukolébavka je tvořena kruhem, z něhož vychází jednotlivé čáry: na jejichž koncích jsou věci, o kterých je zpíváno. Z kruhu vychází noty, které hovoří o melodii.

V obrázku je zachyceno životní období, kdy žijí Laura a její maminka už sami bez otce. Z kresby vychází klidná atmosféra z příprav na narozeninovou oslavu.

Na základě těchto dvou výkresů mě oslovilo přísloví „v jednoduchosti je síla“. Laura si v kresbě zpracovávala těžká období a šlo o kresbu v obrysech. Mé další směřování v práci s Laurou tedy bude: Pokud bude chtít nechat obrázek pouze s obrysy, tak jí nebudu motivovat k vybarvení jednotlivých postav a objektů. Ukončení obrázku nechám v tomto ohledu na ní. Není vždy potřeba směřovat k náročnějším provedením.

Obrázek č. 9 a obrázek č. 10: Narozeninové obrázky (A4; fixy) není datováno



Obrázek č. 11 je koláž, kterou jsem Lauře nabídla vytvářet, protože ráda stříhá a lepí. Představila jsem jí dvě témata: „Co mám ráda“ a „Povolání“. Nejprve nevěděla, jaké téma si vybrat. Třídily jsme obrázky z časopisů na dvě hromádky. Bylo těžké vybrat jedno povolání, protože Laura chtěla být vším. Proto jsme vybraly téma „Co mám ráda“. Spontánně vybírala jeden obrázek za druhým s výkřiky nadšení. Ujišťovala mě, že ještě není unavená a nahlas vykřikovala: „Dneska je bezva den!“ „Jo, jo, jo, jo, jo!“ „Uwaaaaau“ Někdy se i zastavila, držela se za srdce a zhluboka dýchala. Vysvětlovala mi, že se musí zastavit a pouze dýchat, aby se uklidnila a mohla pokračovat dál.

Když už měla spousty obrázků, tak si vybrala karton, na podklad koláže. Obrázků měla pěknou hromádku, a tak je bylo třeba ještě procházet a třídít. Vysvětlovala jsem jí, že tam nemusíme dávat všechny psy, které si vybrala, stačí, když vybere jednoho, jinak by tam byli pouze samí psi. A tak to bylo i se stavbami a se šperky. Nadšení z tvorby pokračovalo. Pomáhala jsem jí obrázky vystříhávat a Laura si je lepila kam chtěla. Když zjistila, že může obrázky přelepovat a že mohou přesahovat z kartonu, tak aby se vešly, křičela několikrát za sebou tak dlouho, co jí stačil dech. Během tvoření ji napadlo, že vyrábí plakát, na kterém je vše o čem bude zpívat na své show. Na obrázek se nakreslila tuší, jako zpěvačka, která o všem na koláži zpívá.

Obrázek 11 je Koláž – „Co mám ráda“ (karton 42:42cm); Věk 5, 12. (květen)



Po tvoření si Laura plánovala svojí show, ukazovala mi, jak bude zpívat na pódiu a požádala mě, jestli bych jí mohla dobře osvětlovat, protože ta show bude za tmy.

Protože nám zbylo ještě hodně vystřižených obrázků, domluvily jsme se, že se ke koláži ještě vrátíme. Což jsme udělaly, ale ne hned v příštím setkání. Koláž, která je zde vidět, je již po dalším dotváření.

Tvoření koláže se nám stalo mostem do uvolněnějších a emočně výraznějších setkání. Od té doby začala Laura chodit na výtvarná setkání s nadšením a těšila se na to, co budeme dělat. Během kreslení je soustředěnější na práci, udrží déle pozornost.

Zadání na **obrázek č. 12** byla postava. Laura namalovala nejprve slunce, které pokládala za postavu. Obrázek začala malovat vodovými barvami. Slunce a barevné pozadí malovala zároveň. Někde si namalovala paprsky, ale barevné pozadí ho obarvilo. Někde si vynechala na paprsky bílé místo. Aby byly vidět paprsky všude tam, kde chtěla, nabídla jsem jí použít tuž a temperové barvy, kterými může vodové barvy překrýt.

Upřesnila jsem jí, že jsem myslela postavu jako figuru člověka, a tak domalovala dívku v pravém rohu, kterou označila za sebe. Pravý roh jsme vymyly pod tekoucí vodou a holčičku Laura namalovala tuší s pomocí vatových tyčinek.

Paprsek na levé straně slunečního kotouče, který by nebyl vidět, kdyby vycházel směrem ven, nesměrovala Laura dovnitř. Tím vznikla v obrázku náhodně hloubka v prostoru, ve kterém se slunce otáčí směrem k holčičce.

Obrázek č. 12 „Slunce a holčička“ (A4, vodovky, tuž, tempera); Věk 5, 11. květen



Laura mi dala vysvětlení k obrázku: „*Kdo se na sluníčko usmívá, toho hřeje*“.

Toto setkání jsem si pro Lauru připravila kreslení uhlím a Laura nakreslila spontánně 4 obrázky najednou (**obrázek č. 13, obrázek č. 14, obrázek č. 15, obrázek č. 16**). První jsem Lauře ukázala, jak může s uhlím pracovat, např. kreslit jako tužkou, nebo vybarvené místo rozmazávat papírovým kapesníkem nebo prsty. Téma jsem žádné nenavrhovala. Laura si zvolila formát papíru A3. Namalovala slunce. Začernila ovál uprostřed papíru a poté jej začala spontánně oběma rukama hladit, a tak rozmazávat uhlím. Papír, který si Laura vybrala, byl hodně hladký, a to se jí moc líbilo. Hlázení hladkého povrchu si hodně užívala. Zjistila, že by mohla ruce tiskat. Tak jsme vzaly na tisk rukou další tři papíry, na kterých se těšila z obtisků svých rukou. Na třetím obrázku dělala i ťupky jednotlivými prsty, ve kterých viděla hroznové víno. Postupně mizela intenzita černé barvy na rukou.

Navrhla jsem jí, že by mohla i něco do obrázků nakreslit. Do třetího obrázku nakreslila do pravého spodního rohu sebe. Do čtvrtého obrázku, kde jsou otisky rukou vidět jen velmi málo, nakreslila antropomorfní slunce se směřjícím se obličejem, který také vybarvila hladivými pohyby.

Vybídla jsem ji, jestli by k obrázkům vytvořila nějaký příběh, co se na nich odehrává.

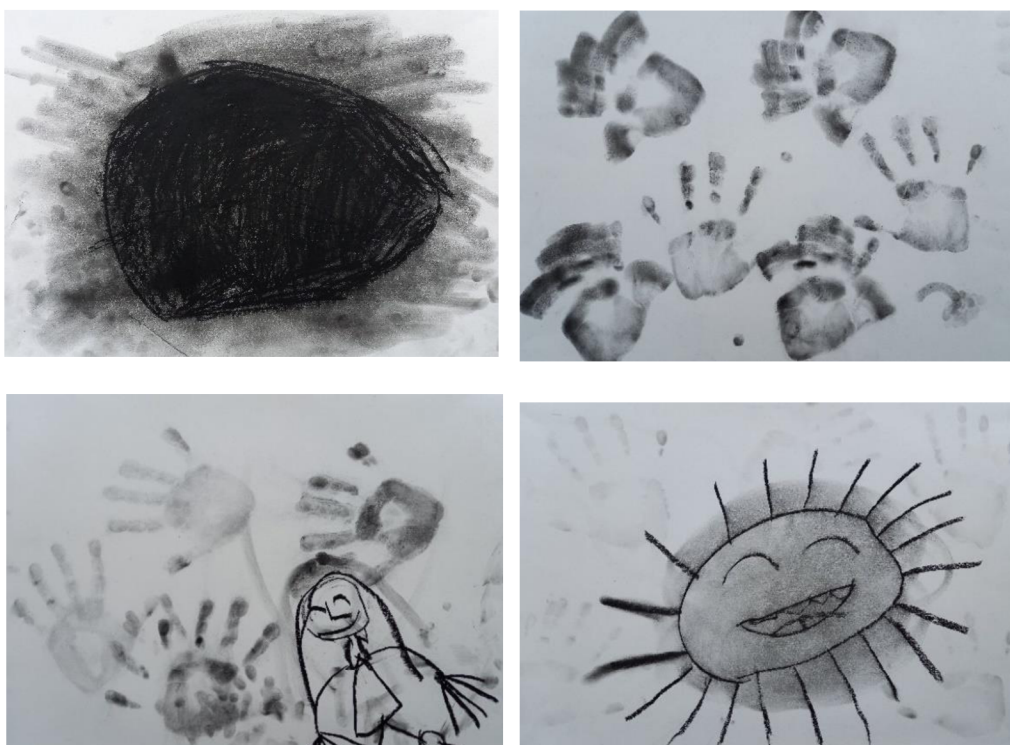
Lauřin příběh o slunci:

„Laura je šťastná holčička, která hledá hroznové víno. Laura uvidí, že je slunce zatažené a čeká až bude na hroznové víno vidět. A tady právě už vyšlo a paří svými paprsky. Ona se na to slunce usmívá. Kdo se na slunce směje, toho svými paprsky hřeje. Ty otisky rukou jsou paprsky slunce, které na Lauru svítí a hřejí ji.“

Davido (2008) popisuje o výskytu slunce v dětské kresbě jako na přítomnost mužského principu, který hovoří o vlivu otce. Teplé slunce s kotoučem paprsků hovoří o dobrých vztazích s otcem. Krásné zářivé slunce reprezentuje ideálního otce. Naopak špatné vztahy s otcem zrcadlí slunce vybledlé nebo schované.

S ohledem na obr. č. 12 kde se Laura také namalovala v blízkosti slunce, vidím souvislost s tím, že Lauře schází blízka přítomnost otce. Hřejivé slunce v obr. č. 12 a č. 16 může hovořit o touze být v blízkosti svého otce. Naopak schované slunce, jak sama vyslovila v příběhu o slunci, může ukazovat na nedostatečné vztahové uspokojení s otcem.

Obrázky č. 13, 14, 15 a 16 „Uhlové slunce“ (4×A3, uhl); Věk 6 (červen)



Toto setkání jsem Lauře navrhla malovat temperovými barvami. Laura si zvolila formát papíru A3. Téma na **obrázek č. 17** jsem nechala k volnému výběru. Laura si vzala spontánně do štětce červenou barvu a namalovala do středu papíru nepravidelný ovál, ve kterém spatřila jablko, do kterého namalovala červíka. Červíkovi namalovala vlasy a poté celou červí rodinu s korunami na hlavách. Laura mi vysvětlila, že máma královna má vlasy jako dospělá normální žena. To jsou dlouhé vlasy přehozené na jednu stranu. Princezna je namalovaná světlejší zelenou, protože je ještě dítě. „*Děti jsou světlejší*“, vysvětluje Laura.

Laury komentář: „Jsou bez rukou. Jsou to červíci. Jenom se kroutí. Jsou uvnitř jablka. To jablko je živé.“

Jablko Lauru inspirovalo pro malování rodiny. Laura si zde namalovala jednotlivé členy rodiny v podobě červíků. Davido (2008) ve své knize uvádí, jak se děti někdy lépe vyjádří, když svou rodinu promítne do obrazu zvířat.

Ruce symbolizují schopnost a dovednost vstupovat do vztahů, vztahovou blízkost nebo naopak odcizení. Tím, že si Laura promítla rodinu v podobě jednotlivých členů (otec, matka, dítě) do červíků, o nichž sama řekla, že jsou bez rukou, hovoří o nemožnosti vytvářet společenství rodinných vztahů.

Hustota barvy dovolila Lauře malovat bez předkreslení kontur z obav, že se jí barva bude slévat.

Obrázky č. 17: Červíková rodina v jablku (A3; tempere); Věk 6 let; červen



Požádala jsem Lauru, aby mi na **obrázek č. 18** nakreslila něco ze školky, do které brzy přestane chodit.

Na spodním okraji obrázku je červený koberec, na kterém stojí pět postav. Všechny postavy mají ruce nahoru a usmívají se. Laura vysvětluje: „Ruce nahoru znamená, že se radují. Děti mají radost, že je nechala paní učitelka ve třídě běhat. A paní učitelka je šťastná, že děti nezlobí. Paní učitelka Jana je hodná, protože nás nechává běhat.“

Nejvíce nalevo je nejmenší postava paní učitelky. „Paní učitelka je tak malá, protože stojí dál“, vysvětlovala Laura při kreslení. Vedle ní stojí Laura. Jako jediná má na ruce šest prstů. Vedle ní stojí její kamarádka Viktorka, která má hnědé kudrnaté vlasy. Vedle Viktorky stojí Honzík a Kubík. Ani jedna postava není stejná, každá nese svou charakteristickou odlišnost. Přestože je rozmístění postav na základní linku, tak je v obrázku docíleno prostorové hloubky tím, že Lauře

schází nohy a klukům chodidla. Tím stojí postavy blíže k divákovi. Sama Laura mi po dokreslení obrázku řekla: „nemám nohy, protože stojím víc dopředu.“

Během kreslení jsem se Laury zeptala na šest prstů, které si na ruce nakreslila. Vzpomněla si, jak byla před třemi roky na operaci, při které jí odstraňovali šestý prstík na noze.

Obrázky 18: *Ve školce I. (A4; pastelky); Věk 6 let; červen*



Obrázek č. 19 nakreslila Laura poslední týden ve školce. Řekla mi: „*Takhle to tam přesně vypadá. Obrázek jsem kreslila podle skutečnosti.*“ Razáková (1977) píše, že se děti na kreslený objekt můžou dívat, ale vůbec si ho nevšímají a dávají přednost kreslení z paměti, „*v kresbě zdůrazňují a uplatňují to, o co mají zájem a co se jim pro kresbu zdá závažné.*“ (Razáková, 1977, s. 9)

Laura ví, s čím se loučí. Červený koberec s bílým ornamentem. Kuchyňka s poličkami, kde jsou hrnce a hrníčky. Skříňka na zdi, na které je květináč s květinou a duhový motýl. Poličky a skříňka s krabicemi s hračkami. Paní učitelky, které ve školce zůstávají. Kamarádi na obrázku nejsou, ty s ní jdou do školy. Obrázek je krásné pietní rozloučení s prostředím, které Laura dobře zná a které má ráda.

Obrázek č. 19: Ve školce II. (A4; pastelky, fixy); Věk 6 let; červen



Lauru zaujal obrázek nejsvětějšího srdce Ježíšova, který jsem měla vystavený ohledně jeho svátku. Laura mi řekla, že takový obrázek má doma i prababička Marta a ptala se mě, proč je tam vidět Ježíšovo srdce. Chvíli jsme si povídaly a potom se Laura rozhodla, že by chtěla nakreslit svoje srdce. **Obrázek č. 20** je Laury srdce a co v něm nosí.

Ke kreslení jsem Lauře nabídla suché pastelky a uhel. Ukázala jsem jí, jak může křídami malovat rukama. Nadšeně souhlasila, těšila se, že bude moci malovat prsty, stejně jako když kreslila uhlem. Zvolila si velký formát papíru A2, na který nakreslila doprostřed velké červené srdce se dvěma modrými paprsky. Opět ji velmi bavilo rozmazávat uhel celými dlaněmi po papíru.

Napravo pod srdcem nakreslila zmrzlinu, nahoře nalevo nad srdcem hlavu babičky Pavly a napravo hlavu mámy. Mezi oběma blíže k mámě je malé slunce.

V jiném setkání Laura přimalovala dvě objímající postavy v levém spodním rohu. Je to Laura a Honzík, kterého má ráda. Stojí vedle sebe v objetí. Rukama se objímají za rameny. Hlavami se dotýkají a otáčejí se k sobě, protože si chtějí dát pusku, což je vyjádřené našpulenými rty. Mají zavřené oči.

Pod srdcem uprostřed jede Laura na koloběžce. Nedávno dostala koloběžku k narozeninám, kterou si moc přála a má z ní velkou radost. V této kresbě dokázala Laura krásně vyjádřit perspektivní zkratku čelního pohledu jízdy na koloběžce.

Obrázek č. 20: *Laury srdce (A2; tuška, suchý pastel); Věk 6 let; červen*



Neměla jsem nic připraveného, ani téma ani techniku a Laura si chtěla prohlédnout mé obrázky. V deskách na výkresy jsem měla také několik papírů, na kterých byly namalované pouze barevné plochy v různých variacích. **Obrázek č. 21** nakreslila Laura na jednom z mých pomalovaných výtvorů. Barevné pruhy jsme využily na povídání si o hloubce v obrázku.

První hnědý pruh ve předu je cesta, na které je Laura se svojí maminkou. Jsou nakresleny ze zadního pohledu, který si Laura představila a nakreslila sama ze svého impulzu. Za ní je modrofialový pruh, který zobrazuje tekoucí řeku. Za řekou je pole s květinami. Za polem je louka, po které jde Bela (Laury kočka) se svými kamarády do školy. Škola má podobu hradu, protože Bela je královnička. Je umístěna nejvíce vpravo nahoře. Má podobu kočičí hlavy se dvěma věžemi. Poslední modrý pruh je obloha.

Pro kreslení postav Laury a maminky jsem Lauře nabídla tuž, která je výrazná ostřejší pro vyjádření prvního plánu. Kočky a hrad nakreslila Laura tužkou. Jsou dál, a tak nejsou tolik výrazné.

Laura jde v září do školy se svými kamarády, které zná ze školky a z dětského hřiště. Na obrázku se připravuje na školní docházku. Do kočky Bely, si projektuje, co jí čeká v blízké budoucnosti.

Obrázek č. 21: *Bela jde do školy (A4, tuž, tužka); Věk: 6;1 let; červenec*



Téma **obrázku č. 22** je začarovaná rodina. Požádala jsem Lauru, aby malovala temperovými barvami. Řekla jsem jí, že si může představit, jak jednotlivé členy rodiny (tátu, mámu a Lauru) začaroval čaroděj do podoby zvířat. Na papír má potom namalovat proměněná zvířata.

Na obrázku jsou namalovaní i čarodějové a jedna čarodějka, kteří právě proměnili lidi ve zvířata. Laura chtěla čarodějů a zvířat nakreslit více. Řekla, že tam jsou i jiní čarodějové a proměnění lidé. Nejprve malovala objekty temperovou barvou a potom nakreslila tužkou jednotlivé členy rodiny v podobě zvířat. Chtěla je nakreslit tužkou, aby bylo lépe poznat, co jsou to za zvířata. Nejprve nakreslila uprostřed mámu v podobě štíra, poté ztvárnila v pravém rohu sebe do podoby jednorožce a následovně tátu na levou stranu do podoby berušky. Nakonec nakreslila do levého rohu tátovu čarodějku a do pravého rohu nahoře slunce, které se dívá tomu, co se to tam děje.

Ptala jsem se Laury na obrázek, jestli by mi něco řekla k jednotlivým zvířatům. Laury komentář: „Táta je beruška. Je malý a má křídla, aby mohl rychle proklouznout a uletět. Máma je prostě štír. Kdybych byla zvíře, tak bych chtěla být jednorožcem, líbí se mi.“

Zobrazení více čarodějů a zvířat může souviset s tím, že Laura přijímá i jiné blízké lidi do rodinného kruhu viz. obr. č. 4. Máma je v podobě štíra. Je umístěná mezi otcem a Laurou. Štír má klepeta otočená směrem k otci a zadeček s jedovým ostnem otočený směrem k Lauře. Má tedy silné obranné a útočné části těla na obě strany. Laura je bájně zvíře jednorozec s křídly. Otec Laury je beruška, jak Laura sama popsala, je malý, aby mohl proklouznout a zároveň uletět, když je v nebezpečí. Laura i otec jsou zvířata, která mají křídla. Mohou se tedy setkat tam, kde máme bez křídel nemůže. Postava čarodějky, která proměňuje otce, je podobná postavám, kterými Laura ve svých obrázcích zpodobňuje sebe viz. obr. č. 12 a č. 16. Přesně ví, proč tátu proměnit právě v berušku. Napadá mě k tomu, že tak chce tátovi pomoci proklouznout, uletět a umožnit si tak prostor, kde se můžou spolu sejít. Bez klepet a ostnu přítomné mámy.

Maminka Laury se snaží s Laurou mluvit o jejím otci dobře, ale v prostoru malé garsoniéry je slyšet vše o čem mluví do telefonu nebo s návštěvou. Maminka Laury se mi svěřila, že ve chvílích bolesti a těžkosti mluvila o otci Laury i v její přítomnosti, myslela si, že Laura nevnímá její rozhovor, když si hraje nebo se dívá na televizi či do tabletu. To může mít za následek, že Laura zobrazila maminku jako štíra.

Obrázek 22 Začarovaná rodina (A3, tempera, tužka); Věk 6;1 červenec



Jako další téma jsem Lauře zadala pohádkovou postavu. Na začátku setkání jsem jí ukázala malby dětí v jejím věku, na kterých je barvami vyplněný celý prostor papíru. Vyzvala jsem ji, aby se pokusila namalovat obrázek bez volného bílého místa. Laura měla hned jasno, co chce malovat, mořskou pannu Arielu.

Nejprve si chtěla Arielu nakreslit nanečisto. Tak vznikly dva obrázky se skicami mořské panny.

Obrázek č. 22, je skica, na které použila Laura pokročilejší zobrazování, jak v obličeji, tak těla. Řekla mi, že jí maminka naučila kreslit takový obličej. Mořskou pannu chtěla ztvárnit co nejlépe, a tak se rozhodla použít naučeného zobrazení od maminky. Snažila jsem se ji podpořit ke kreslení osobnějšího zobrazení jednotlivých částí obličeje. Chvíli jsme si prohlížely oči a nos v knize *Anatomie pro výtvarníky*², zvláště jsme se zastavily na dvou stránkách, kde byly vykresleny jednotlivé typy očí, nosů a rtů v čínském zobrazování. Ještě na tomto papíru si začala zkoušet oči, které ale hned přeškrtnala. Na obrázku č. 23 pokračovala s experimentováním v zobrazení očí. A také si zkoušela, jak nakreslit tělo s ocasem.

Obrázek č. 22, 23 Skicy mořské panny (A4, tužka); Věk: 6;2; srpen



² ZRAVÝ, J., *Anatomie pro výtvarníky*. 1. vydání. Praha: Avigenum, 1977. 400 s.

Obrázek č. 25 nejprve nakreslila tužkou a postavu Ariely vybarvila pastelkami. Poté co mi řekla, kde co má na obrázku být, tak jsem jí navrhla použít techniku zapouštění barvy do klovatiny a soli. Laura souhlasila a těšila se na tvoření.

Ve středu obrázku je mořská panna Ariela, která sedí na trůnu. K zobrazení Ariely použila již složitější dvoulineární typ postavy i s dvoulineárními prsty. V obličejí jsou jinak namalované oči a velmi si dala záležet na plných rtech, které jsou také dvoulineární.

Obrázek je rozdělený nerovnoměrným V rozvlněným horizontem na písčité mořské dno, kde je využito rozpíjení v soli, a vodu obklopující zbylý prostor, kde se zapouští barva do klovatiny. Techniky zapouštění barev Lauru velmi bavily a emočně rozvlnila naše setkání v úžasné dobrodružství s Arielou na dně moře.

Mořská panna byla v té době Laury nejoblíbenější pohádkovou postavou. Hodně přemýšlela nad tím, jestli žijí mořské panny ve skutečnosti. Na internetu si našla video s důkazy o tom, že mořské panny existují. Jako postavu ji znázornila nejrealističtěji, jak dokázala, což u postav v jiných obrázcích často nepokládá za důležité.

Obrázek č.25: *Mořská panna Ariela (A4, tuška); Věk: 6;2 let; srpen*



Téma **obrázku č. 26** jsem nechala k volnému výběru. Jako techniku jsem Lauře zvolila tempery a zadala jsem úkol vymalovat celou plochu papíru.

Laura si po chvíli přemýšlení zvolila sama malovat opět červí rodinu v jablku.

Ve středu obrázku je jablko a v něm zelení červíci. Je to červí rodina, nejvíce vlevo je královna, vedle ní princezna, vedle král a nejvíce napravo miminko. Všichni červíci mají na hlavách koruny. Královna má zvýrazněné oči řasami. Všichni jsou antropomorfní. Mají černé oči a velké červené usmívající se pusy. Stejně jako u obrázku Červí rodina v jablku I. je i zde použito zobrazení vnitřního objemu.

Jablko leží na silnici. Na zobrazení mraků jsem Lauře nabídla možnost nechat nezamalovaný bílý papír. Lauře se nápad líbil a použila ho.

Na obrázku je využito husté temperové barvy na překrývání, které použila k tomuto účelu na zobrazení slunce, korun a obličejů červíků. Jablko překrývající silnici vytvořila Laura přerušovanou čarou.

Kromě náročnější práce s barvou je tento obrázek odlišný od Červí rodiny v jablku I. také ve větším počtu členů rodiny. To může svědčit o Laury touze mít mladšího sourozence. V poslední době se o tom hodně zmiňovala mamince.

Obrázek 26 „Červí rodina v jablku II.“ (A4; tempera); Věk 6,3 (září)



Požádala jsem Lauru, aby mi nakreslila, jaké to je u ní ve školní třídě. Vzala si obyčejnou tužku a nakreslila prázdnou třídu bez lidí. Na obrázku jsou lavice se židlemi, vepředu tabule, v pravém spodním rohu stůl paní učitelky se židlí s opěrátkem a nad levým spodním okrajem jsou znázorněné dveře.

Na **obrázku č. 27** je patrné plošné uspořádání objemu a zobrazení vnitřního objemu, kdy jsou opěrátko židle a stůl paní učitelky průhledné.

Čáry v obrázku znamenají, kde Laura seděla a odkud kam se přemístila. Přesuny místa byly kvůli kovidovým karanténám a omezenému počtu dětí při výuce ve třídě. Laura byla v čárách a jejich škrtnutích tak rychlá, že jsem jí ani nestačila říct, že nemusí v obrázku škrtnat. V obrázku tak vznikla dynamika navzdory prázdné, pusté třídě bez dětí a paní učitelky.

V porovnání s obrázkem „V mateřské školce“, kde jsou nakreslené radostné děti působí tento obrázek prázdně a bez vztahově, i když s Laurou chodí do třídy vesměs všechny děti ze třídy z mateřské školy, které již zná. Laura v obrázku zachytila své pocity dítěte z první třídy v covidové době. Při pohledu na obrázek lze vidět prázdnotu a odcizení.

Obrázek č. 27: Ve škole (A4; tužka); Věk: 6,4 let; říjen



Obrázek č. 27 vznikl spontánně, když byly u mě Laura s maminkou na návštěvě. Laura si kreslila sama během toho, kdy jsme si s Lauřinou maminkou povídaly.

Základní motiv obrázku, který chtěla nakreslit byla váza s květinou, kterou posléze postavila na stůl. Překrývání tedy vzniklo dokreslením stolu dodatečně tím, že přerušila linii hrany stolu. Vázu ozdobila barevnou dekorací. Květiny jsou nakresleny rychlými čárovými pohyby. Celý obrázek je tím nabytý dynamickou živou energií. Na první pohled je vidět, že jsou květiny z jiného materiálu než váza a stůl, které působí těžším a hutným dojmem oproti živosti a vzdušnosti květin.

Po nakreslení vázy se stolem pokládala Laura obrázek za dokončený, ale protože jsme si stále s Lauřinou maminkou povídaly, tak Laura kreslila dál.

Za stůl nakreslila sebe jako princeznu. Dívá se na pejska po levé straně, který stojí na kraji stolu. Pejsek má na hlavě také korunu, je to pejsková princezna a na stole má kostičku, na které je uvázaná dárková mašle. Na stole po pravé straně vázy stojí Lauřina kočka Bela, je to královnička, a tak má na hlavě také korunu. Pod přední tlapkou si drží ulovenou myšku. Jednotlivé objekty jsou rozmístěny různě v prostoru (na stole, za stolem, na kraji stolu).

I když je tělo princezny znázorněno jednoduchým grafickým typem pomocí trojúhelníku, tak hlava princezny má ve všech svých částech dvoudimenzionální rozměry (oči, nos, uši, rty). Začala experimentovat se zobrazováním nosu. V příloze č. 1 je fotografie typologie částí obličeje, kterou jsme si s Laurou před dvěma měsíci prohlíželi. Nos na tomto obrázku připomíná ve svých liniích některá zobrazení z této příloh

Obrázek č. 28: *Váza s květinou (A4; fixy, pastelka); Věk: 6;4 let; říjen*



Na setkání s Laurou jsem neměla nic připravené. Zeptala jsem se Laury, co by chtěla malovat. Po chvíli přemýšlení mi řekla vesmír. Našla jsem v knihovně knihu o vesmíru pro děti a chvíli jsme si ji prohlížely.

Obrázek č. 29 je Laury veledílo. Po stránce technické v používání barev zde uplatňovala vše, co se z našich setkávání naučila. Laura chtěla nějaký velký formát papíru, tak jsme vybraly jeden z nařezaných kartonů od krabice. Během malování jsem Lauře pomáhala s výběrem výtvarných potřeb a mícháním barev. Postupně mi říkala své představy, co by kam kde chtěla namalovat a já jsem jí na to nabízela, jakým výtvarným prostředkem by mohla svůj nápad uskutečnit.

Nejprve namalovala doprostřed obrys slunce, který začala vybarvovat tuší. Tuš, ale nebyla moc dobře na kartonu vidět, tak slunce domalovala temperou, která slunci dodala zářivý efekt. Potom namalovala zeměkouli. V knížce mi našla planetu Venuši, kterou si od prohlížení pamatovala a začala ji malovat. Pomohla jsem jí namíchat barvy do barevných odstínů, které byli podobné obrázku v knize.

Po planetách přišel čas na vymalování pozadí, na které Laura použila černý uhel. Byla šťastná, že bude moci rozmazávat uhel rukama. Otisky rukou zanechaly na obraze krásnou dynamiku pohybu. Na obraze bylo dost rozdroleného uhlu a Lauru napadlo nalít do něj trochu vody. Voda obalená v uhlovém prachu se spojila v kapky, které jsme společně přelévaly po obraze zvedáním a sklápěním kartonu na různé strany. Během tvoření mezi námi byla krásná vzájemná souhra. Byly jsme na sebe plně naladěny a obě jsme využívaly zkušenosti ze vzájemného poznávání se během uplynulých setkání.

Ještě namalovala jednotlivé malé hvězdy a souhvězdí ve tvaru jedničky a diamantu. Jednička může souviset s tím, že Laura začala chodit do školy, a tak se ve svém životě věnuje číslům. Tím že si Laura zvolila v kontextu vesmíru souhvězdí právě v čísle jedna a diamantu, což je šperk, nemohla jsem si nevzpomenout na starou klasickou filosofii Epistémé. Tato filosofie spolupracovala s matematikou založenou na konečném apriori, jejímž základem bylo číslo 1, které je nedělitelné a zároveň vše obsažné. Řecké slovo kosmos znamená svět, vesmír nebo také šperk. Hloubka podstaty jedné tvoří základ Platónské filosofie a jeho nahlížení na svět. Tato filosofie patří ke kořenům myšlenkových směrů a kultury naší společnosti.

Obrázek č. 29 *Vesmír (tempera, tuž, uhl, suchý pastel); Věk: 6;5 let listopad*



Obrázkem č. 29 bych chtěla zakončit sběr artefaktů pro tuto případovou studii. V tomto obraze vidím naplnění naší metodické spolupráce v Laury životním období okolo vstupu do školy. S Laurou jsme spolu malovaly ještě další tři měsíce. K oficiálnímu ukončení našich setkávání nedošlo. Zatím byly pozastaveny na základ karantén a nemocí. Od září 2022 se s Laurou těšíme na další spolupráci.

Diskuze

Ještě, než se zaměřím na samotné výzkumné otázky, chtěla bych zmínit výhody a nevýhody blízkého vztahu s Laurou a s její maminkou Ivanou, které jsem s nimi měla ještě před začátkem realizace této případové studie. Jako výhodu vnímám, že Lauru znám od jejích jedenácti měsíců a díky tomu se mi stali její obrázky čitelnější. Uvědomuji si, ale že tento fakt může být zároveň nevýhodou. Mé interpretace mohou být zkreslené a zaujaté na základě mých očekávání a předpokladů. Jako další nevýhodu vidím můj blízký vztah s Laury maminkou, který mi může způsobovat blok v interpretacích. V našem vztahu je vzájemné sdílení svých životů a schází mi jistý nezávazný odstup. I když máme mezi sebou spousty témat otevřených, tak skrze obrázky a prohlubující vztah s Laurou se dívám na Laurou i na její maminku novými očima. A stává se mi, že je pro mě těžké být nezávislá pro hledání objektivního pohledu. Hodně si uvědomuji, že u svých přátel nechci vidět více než to, co mi chtějí sami odhalit. A tak balancuji na hranici, za kterou nemám odvahu vstoupit a raději chci nechat jisté skutečnosti mému vědomí zahalené. Nechci ohrozit náš osobní vztah s Laury maminkou, ve kterém se dotýkám novým způsobem jejích obranných mechanismů. Učím se citlivě naslouchat a vnímat, abych nenarušila náš osobní vztah.

Nyní přistoupím k samotnému hledání odpovědí na otázky, které jsem si stanovila na začátku případové studie.

Jak se proměňuje v průběhu spolupráce a metodického vedení výtvarný projev dítěte?

V průběhu naší spolupráce se neproměňoval pouze Laury výtvarný projev, ale také mé metodické vedení. Během první celostátně nařízené karantény v březnu 2020 jsem se rozhodla pro toto téma bakalářské práce a během několika dní jsem začala s Laurou tvořit. Nebylo možné půjčit si knihy v knihovně, ze kterých bych mohla nejprve načerpat postupy a doporučení pro výtvarné aktivity s dětmi v předškolním věku, a tak jsem se řídila pouze svými stávajícími znalostmi a doposud nabytými zkušenostmi z praxe v mateřské škole. Během tvoření obrázku č. 5 jsme se dostali s Laurou do krize. Snažila jsem se Lauře vysvětlit možný náhled na květiny z jiných úhlů pohledů, tedy operace s objekty v představě (operativní představy), které pro ni byly zatím ještě neuchopitelné. Uvědomila jsem si, že jsem jí tím mohla způsobit narůstající napětí, které vyvolalo pláč, vztek a rozhodnutí nepokračovat dál v žádném kreslení. Dnes bych přistupovala v dané situaci jinak. Spíše bych chtěla Lauře nabídnout empatické naslouchání a porozumění jejím aktuálním pocitům. Obrázek č. 3 Krasobruslařka

jsem pokládala Laurou za odbytý. Dnes se na něj dívám úplně jinýma očima. Malovala ho ráda s odvahou a lehkostí bez potřeby předkreslených kontur. Díky audiozáznamu, ke kterému jsem se mohla zpětně vrátit vím, že se Laura snažila a samotný tvůrčí proces si užila, i když byla s obrázkem rychle hotová. Následující obrázky č. 4, 6 a 8 jsem zase vytvářela na Lauru nevědomý tlak preciznosti, který ze mě mohla Laura vnímat. Věděla jsem, že výtvarná činnost Lauru nebaví tolik jako jiné aktivity, které spolu děláme po kreslení. Laura se snažila být, co nejdříve hotová, jen abychom šli dělat něco jiného. Obrázky jsme vytvářely i během tří setkání. Byla jsem z toho nervózní a bála jsem se, že takto nebudu mít dost obrázků do bakalářské práce. Lauře nešlo o výtvarné tvoření, byla se mnou ráda a dělala cokoliv. Naopak jí více bavily jiné formy trávení společného času. Byla jsem sevřená odpovědností za bakalářskou práci, abych měla dost obrazového materiálu, aby se Laura při práci snažila atd. Chovala jsem se jinak během výtvarného tvoření než při jiných aktivitách. Laura ze mě upjatost a nervozitu vnímala a reagovala na ni.

Začala jsem z této situace hledat cestu ven a pokládala jsem si otázky: Jak Lauru motivovat k většímu zájmu o společné výtvarné tvoření? Jak mohu pomoci vnést do našeho společného tvůrčího procesu lehkost a kreativní nadšení, které zažíváme v jiných činnostech? Během následujících setkání jsem se rozhodla pro změny, které nám měli pomoci k oživení našich setkání. Budu Lauře nabízet i jiné možnosti, jak pracovat s barvou, aby si mohla vyzkoušet jiné techniky. A ten den, kdy máme v plánu výtvarně tvořit, nebudeme plánovat jiné aktivity.

Na obrázcích č. 9. a 10, které si Laura nakreslila sama doma, jsem si uvědomila jak „*dítě ukazuje ve svých kresbách své starosti a úzkosti symbolickým způsobem*“ (Coget, 2013, str. 29). A jakou roli sehrála pro Lauru jednoduchá obrysová kresba. Coget (2013) zmiňuje, že některé obyčejné kresby, bez umělecké hodnoty, mají naopak velkou symbolickou a klinickou hodnotu. Zvláště když „*skrývají i vyjadřují problémy, které zmítají duší trápícího dítěte*“ (Morgensternová, 1937 cit. Cogetem, 2013, s. 29) Tyto obrázky si ztvárnila Laura sama a mohu se tedy domnívat, že nebyly pro nikoho určené. Zcela jisté to, ale není. Laury maminka mi řekla, že jí je Laura neukazovala. Uviděla je položené na Laury psacím stole. Laura mohla předpokládat, že je její maminka na stole obrázky uvidí. Jisté, ale je, že v průběhu práce nebyl nikdo v její blízkosti, a kreslení obrázku vycházelo čistě z jejího impulzu. Většina autorů (Vágnerová, 2017; Uždil, 1982; Coget, 2013; Razáková 1977; Read, 1967) se shoduje, že volná kresba bez jakéhokoliv zasahování či ovlivnění, třeba jen přítomností druhých, má velkou vypovídající hodnotu o jeho nevědomých motivech. Pro mě z toho vyplynula další předsevzetí do společného tvoření. Chtěla bych nechat Lauře větší svobodu během práce. Pokud bude chtít kreslit pouze v obrysech, nebudu ji motivovat k následnému vykreslování.

Následující tvoření koláže (obr. č. 11) nás přeneslo do nového tvůrčího období, která se vyznačuje zapáleností a nadšením pro výtvarné tvoření. Nastavení nových pravidel během setkání začaly fungovat. Vstoupily jsme s Laurou do hravého tvůrčího procesu. Naše se tkání byla od té doby uvolněnější naplněná emočními projevy. Snažila jsem se k Lauře přiblížit pochopením jejího prožívání. Stávalo se, že radostí křičela a já jsem se neudržela a křičela jsem s ní. To nás propojilo a vyústilo v hurónský smích.

Vzájemná souhra a spolupráce probíhala nejen v prožívání během tvůrčího procesu, ale i metodickém doprovodu. Po ukončení celostátní karantény jsem využila možnosti vypůjčit si knihy o výtvarném projevu dětí v předškolním věku. Z knih jsem začala načerpávat kvalitnější informace o výtvarných zákonitostech v kresbě předškoláků, které vycházejí z dozrávání motorických dovedností a kognitivních a exekutivních funkcí. Zvláště obohacující pro mě byla zjištění, čemu se vyhýbat při metodickém výtvarném doprovázení dětí v předškolním věku.

Jedno z důležitých zjištění pro mě bylo, že se dítě nemá během kreslení upozorňovat na to, co na obrázcích schází např. u postavy části lidského těla, u domu dveře. Vynechání charakteristických znaků na grafickém typu, které dítě v jiném obrázku běžně maluje, je důležité k interpretaci. Dítě mluví prostřednictvím svého výtvaru o tom, jak daný objekt vidí v momentu tvoření, co je pro něj důležité a co prožívá. Domalováním vynechaných částí by se ztratila výpovědní hodnota obrázku o aktuálním stavu dítěte (Davido, 2008; Vágnerová, 2017).

Jako učitelka z MŠ jsem měla zažitý přístup upozorňovat na to, co v obrázku chybí, s ohledem na ontogenetický vývoj a připravenost na školu. V obrázcích č. 3 a č. 6 jsem takto Lauru upozornila. Zajímalo mě, jestli si uvědomuje, že na obrázku část těla schází. V obou případech mi sdělila, že o tom ví a že takto kreslí či maluje záměrně. Během tvoření obr. č. 6 mi dokonce chtěla ukázat, že všechny části umí zobrazovat. Nakreslila mi zvláště na papír (obr. č. 7) grafické schéma mužské a ženské postavy se všemi náležitostmi. Právě na obrázcích č. 6 a č. 7 je možné vidět, jak si Laura hraje s grafickým typem podle své potřeby. Postavy na obr. č. 6 jsou v pohybu, ve vzájemných vztazích a v celkovém harmonickém sladění s okolním prostorem na obrázku.

Větší svoboda v tvůrčí činnosti pro Lauru a nové techniky nám ukazovaly směr kudy se máme vydat. Laura si nejprve rozmýšlela, co chce na obrázek nakreslit a kde budou jednotlivé objekty na ploše papíru. Poté mi své myšlenky spontánně sdělovala. V průběhu tvoření jsem Lauře nabízela různé výtvarné potřeby, kterými by Laura mohla vyjádřit svůj původní záměr. Domluvily jsme se, že nabídku může i nemusí přijmout. Provedení grafických typů jsem nechala zcela na ní.

Práce s prostorem je nedílnou součástí metodického výtvarného vedení dětí. Prostor je právě ta oblast ve výtvarném zobrazování, do které je možné zasahovat i v předškolním věku. V naší vzájemné spolupráci s nabízením a využitím výtvarných technik, docházelo ke spousty zajímavých ztvárnění hloubky v prostoru bez slovního pobízení k pestřejšímu rozmístění objektů na plochu.

Na většině obrázcích převládá kreslení na základní linku s pomocí nakreslené linie země. V obr. č.4, č. 6 a č. 26 linie země přechází do horizontu, který lépe vyjadřuje hloubku v prostoru. Na obr. č. 22 rozmístila Laura postavy po celé ploše papíru. Zajímavě pracovala s prostorem na obr. č. 19. Na pravou stranu papíru rozmístila věci, které má ve třídě ráda, tedy její svět. A na levou stranu umístila dvě paní učitelky s jejich zákoutím u psacího stolu. Při práci s prostorem jsme využívali barvy s různou sytostí. Na obrázku č. 12 jsme využily pomocí temperových barev a tuše překrývání. Vznikl zde, tak krásný moment vztahování se slunce k dívce na obrázku. Na obrázku č. 21 Laura použila tuš na kresbu postav a tužku na kresbu koček v dálce. Díky podkladu s barevnými pruhy dosáhla Laura v prostoru tří plánů. Způsobem, jakým si hrála se zapouštěním tuše do klovatiny na obr. č. 25 vytvořilo krásný efekt hry světla ve vodní hlubině. Na obr. č. 26 Laura namalovala hloubku v prostoru pomocí přerušované čáry silnice. Silnici namalovala hustou temperovou barvou. Na oblohu temperovou barvu ředila více s vodou a mraky jsou ztvárněny nezamalovaným místem na papíru. Obrázek č. 29 a v něm vyjádřená hloubka prostoru pomocí černého úhlu, práce rukou a vody. Hmotné, objemné planety, namalované temperovými barvami, které doslova rotují kolem slunce, které pulsuje jadrnou výhni.

Během třičtvrtě roku dosáhla Laura velkého pokroku v zobrazení postavy. V jejích obrázcích převládají jednoduché grafické typy postav s využitím geometrických tvarů. Postupně používá u jednotlivých částí těla dvoulineární zobrazení. Na obr. č. 12 se Lauře podařilo zobrazit dívku s dvoulineárníma nohama. Tento efekt vznikl pomocí nanesení barvy tuše vatovou tyčinkou. Na obr. č. 25 je vidět nejskutečnější typ zobrazení celé postavy v průběhu našeho setkávání. Na obr. č. 28 je zobrazeno pokročilejší zobrazení obličeje i s dvoulineárními oky.

Jak výtvarný projev koresponduje s aktuální situací dítěte a jeho aktuálním chováním a prožíváním?

Během zpracovávání obrazového materiálu mě překvapilo, ačkoliv se o tom v odborné literatuře píše, jak všechny obrázky vypovídají o nějaké skutečnosti ze života předškolního dítěte. Nedávno zažité setkání nebo prožívání nějaké události z minulosti, které se prostřednictvím kresby dostávají na povrch. Dítě si tak může daný motiv opět zpracovávat a vyrovnávat se s ním. V této práci jsou uloženy vzácné okamžiky, které Laura prožila, o čem přemýšlela a co vyšlo na povrch z uvolněného tvoření. Je to takový Laury deník, ze kterého se dá číst.

Snažila jsem se Lauře zadávat témata na situace, které prožila v nedávné době (obr. č. 4, obr. č. 5, obr. č. 6, obr. č. 18, obr. č. 22). Na obrázku č. 2 Laura popisuje, jak rozumí koronaviru. Lidé musí nosit na tváři roušku, aby na sebe nedýchali nemoc. V očích viru je děs. Takovou zprávu četla Laura z tváří lidí, se kterými se setkala, v první vlně kovidové pandemie. Když tento obrázek vidím po dvou letech, jasně se mi vybaví nejistota, strach a zděšení, které koronavirus ve společnosti vyvolával. Obr. č. 3 hovoří o nemoci a nemožnosti scházet se s lidmi, se kterými vytváří Laura vztahy. Na obrázku je sama, což není v její tvorbě běžné. Většinou kreslí více postav nebo aspoň jeden objekt např. slunce, ke kterému se může vztahovat. V obr. č. 19 se Laura loučí se školkou, do které chodila tři roky. Prostřednictvím obr. č. 21 se připravuje na školu, do které bude brzy chodit. O prvním měsíci ve škole hovoří obr. č. 27.

V obrázcích, ve kterých si mohla Laura zvolit téma sama, bývá v centru pozornosti slunce (obr. č. 12, obr. č. 13, obr. č. 16 a obr. č. 29) a je většinou hlavním tématem slunce nebo rodinné vztahy v podobě dvou obrázků červí rodiny v jablku (obr. č. 17 a obr. č. 26)

V obrázcích na rodinné téma (obr. č. 4, obr. 8) Laura otce nezobrazovala. Na volná témata, která si zvolila sama, si otce kreslí. V obr. č. 9 v podobě lidské postavy nebo v zastřené podobě slunce. V kontextu obrázku Začarované rodiny (obr. č. 22) se přikláním k variantě, že má Laura otce moc ráda a schází jí jeho blízkost.

Lze vnímat nějaké proměny v chování, které jsme já nebo maminka v období našeho setkávání zaznamenali?

Na základě mého pozorování jsem viděla, že je pro Lauru podstatné a přínosné, že mě má v našich setkáních pro sebe. Věnuji se jí, zajímám se o ni, sdílím s ní její prožívání. Stala jsem se člověkem, kterému věří a může mu spoustu věcí říct. Může se mě na ledasco zeptat,

samozřejmě i mimo technickou práci s barvami nebo ztvárňovaná témata. Maminka Laury se mi svěřila, že na mě Laura chtěla vícekrát zaklepat, když procházely na chodbě kolem mých dveří. Jednou na mě Laura zaklepala. Chtěla se mě zeptat, jestli bych šla s ní a s kamarády sledovat, jak létají jednorožci. Řekla mi, že je potřeba jít v noci. Jednorožci jsou totiž vidět pouze ve tmě. Chtěla vědět až půjde v noci s kamarády, jestli na mě mají zaklepat. Během našeho společně stráveného času jsme se staly hodně blízkými. V samotné tvorbě se Laura stala koncentrovanější a udržela déle pozornost.

Maminka Lauru vidí jako energickou dívku. Bydlí spolu v malé garsoniéře a hodně času v těsné blízkosti. Zvláště v nařízené kovidové karanténě, kdy Laura neměla jiná společenská vyžití, potřebovala hodně pozornosti. Matka Laury pozorovala, že se Laura vrací z našich setkání pozornější a dokáže si v klidu hrát. Když jsme se delší dobu s Laurou neviděly, bylo to na jejím chování znát.

Spolu s Laury maminkou jsme našly shodu v tom, že vidíme Lauru pevnější a sebevědomější. Já vidím tento postoj v samotném tvoření. Laura se postupně stala pevnější ve vedení štětce. Pro realizaci své vize si pomáhá všemi technickými prostředky, které se během tvoření naučila (vysušení štětce do hadříku; práci s vodou a s barvou v obrázku atd.) Maminka Laury pozoruje změnu mezi jejími vrstevníky. Její nejoblíbenější kamarádka Sofina, ke které Laura vzhlížela, se snaží realizovat Laury nápady a napodobovat Laury chování. Změny si všimla také Sofinky maminka. I mezi ostatními vrstevníky na dětském hřišti stojí Laura pevně a zaujímá vůdčí postavení. Razáková (1977) zmiňuje, že výtvarné činnosti a jejich zdařilý výsledek příznivě působí na duševní pohodu dětí a zvyšují jejich sebevědomí.

Závěr

Naše společné chvíle tvoření nebyly jen o obrázcích, jejich vzniku a metodickém doprovázení. Ale i o bublinkách ve sklenici s vodou, které se rodily při vymývání štětce. O tom, co se právě odehrává, když se voda ve skle mění v jinou barvu. To jsou okamžiky, kdy se všechno ostatní dění na celém světě zastaví. Důležité jsou jen aktuální okamžiky, které tají dech. Proměňování vody v průhledném skle. Štětec, který je ve vodě na chvíli malý a během okamžiku je z něj tlustoch a uklání se pod hladinou.

Díky této práci jsem zažila, o čem jsem četla v knihách, které jsou uvedeny v seznamu přečtené literatury. Čas, který jsem trávila pročitáním knih, pozorováním Laury při práci a možnost přijmout nabídku její důvěry, pro mě byla velmi obohacující cesta. Předškolní věk je krásné specifické období, které často přechod do logického způsobu myšlení vytěsňuje a vymaže vzpomínky, které nedávají logický smysl. Bylo pro mě vzácné mít možnost být Lauře nablízku právě v tomto období.

Během našeho společného tvoření si kladu nové otázky o kresbě či malbě dětí v předškolním věku. Zvláště podnětný je pro mě obrázek č. 9. Může si dítě v předškolním věku zpracovávat zážitek z raného období? A obrázek č. 29. Může dítě v předškolním věku ztvárnit myšlenky, které jsou uloženy v kolektivní nevědomí naší společnosti, o kterých nemá žádné povědomí?

POUŽITÁ LITERATURA

- Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bednářová, J. & kol. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Černý, V. & Grofová, K. (2013). *Děti a emoce*. Brno: Edika.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Horáková, S. & Suchochlebová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Langmeier, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2013) *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Montessori, M. (2017) *Objevování dítěte*. Praha: Portál.
- Paulík, K. (2017) *Psychologie lidské odolnosti*. 2. Praha: Grada.
- Pfeffer, S. (2003) *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1970) *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2000). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Procházka, R., Orel, M., & kol. (2021). *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada.
- Razáková, D. (1977). *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Rezková, V. (2003). Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 49–73). Portál.
- Rogers, C., R. (2015) *Být sám sebou*. Praha: Portál.

- Rogers, C., R. (2020) *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis.
- Stern, A. (2019). *Malování jako hra a přirozená stopa*. Praha: Malvern.
- ŠULOVÁ, L. (2003). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 11–20). Portál.
- Šupšáková, B. (2013). *Detský výtvarný prejav: od čmáraníc k obrazom a ich významom*. Bratislava: Dolis.
- Uždil, J. & Šašinková, E. (1982) *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.

Příloha č. 1