



Irena Plevová, Michaela Pugnerová

Dětský výtvarný projev

V pedagogické praxi

Upřímně děkujeme recenzentům doc. Aleně Petrové a doc. Josefu Konečnému za erudované posouzení publikace, Mgr. Ivaně Duškové za odborné konzultace a všem dětem za jejich krásné a originální kresby.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Plevová, Irena, 1959-

Dětský výtvarný projev : v pedagogické praxi / Irena Plevová, Michaela Pugnerová.

-- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2022. -- 1 online zdroj

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstříky

ISBN 978-80-271-4945-2 (online ; pdf)

* 7.07-053.2 * 741/744-053.2 * 159.922.72 * 159.922.7 * 159.9.072.5 * (048.8)

- dětský výtvarný projev
- dětská kresba
- vývoj dítěte
- psychologie dítěte
- psychodiagnostika
- monografie

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]

Irena Plevová, Michaela Pugnerová

Dětský výtvarný projev

V pedagogické praxi

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Irena Plevová, Michaela Pugnerová
DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV
V pedagogické praxi

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 8563. publikaci

Autoři dle kapitol:

Irena Plevová – kapitoly 1, 2, 5, 6, 7 a 8

Michaela Pugnerová – kapitoly 3, 4 a 8

Recenzovali:

doc. Alena Petrová

doc. Josef Konečný

Odpovědná redaktorka Eva Čechová
Grafická úprava Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Obrázky z archivu autorek (není-li uvedeno jinak)
Počet stran 208
Vydání 1., 2022

Vytiskla TISKÁRNA PROTISK, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2022

ISBN 978-80-271-4946-9 (ePub)

ISBN 978-80-271-4945-2 (pdf)

ISBN 978-80-271-0218-1 (print)

Obsah

1. Význam dětského výtvarného projevu	7
1.1 Zásady práce s výtvarným projevem dětí	8
1.2 Psychologický význam dětské kresby	14
1.3 Faktory ovlivňující výtvarný projev dětí	15
2. Vývoj dětské kresby	19
2.1 Vývojové fáze dětské kresby	21
2.1.1 <i>Presymbolická fáze kresby</i>	21
2.1.2 <i>Přechod na symbolickou úroveň kresby</i>	28
2.1.3 <i>Fáze symbolické kresby</i>	32
2.1.4 <i>Přechod k vizuálnímu realismu a fáze druhotné schematizace</i>	34
3. Kresba postavy	37
3.1 Vývoj kresby postavy	39
3.2 Školní zralost a připravenost	56
3.3 Specifické znaky v kresbě (nejen) postavy předškolních dětí	67
3.4 Kresba postavy u dětí nezralých pro školu	73
4. Kresba postavy u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	83
4.1 Kresba postavy dítěte s mentálním postižením	83
4.2 Kresba postavy dítěte s ADHD	86
4.3 Kresba postavy dítěte s poruchou autistického spektra	89
4.4 Kresba (nejen) postavy jedince s tělesným postižením	90
4.5 Kresba „začarované“ postavy dítěte se syndromem CAN	93
4.6 Kresba dítěte žijícího v extrémních sociálních podmínkách	96
4.7 Kresba dítěte s některými dalšími typy postižení	100
5. Kresba rodiny	103
5.1 Vývojové fáze kresby rodiny	104
5.2 Hodnocení kresby rodiny	107
5.3 Kresba začarované rodiny	112
6. Kresba jako prostředek k poznávání osobnosti dítěte	127
6.1 Introverze a extraverte v kresbě	127
6.2 Emoce a kresba	134
6.3 Psychologický a symbolický význam barev	139

7. Další možnosti práce s dětským výtvarným projevem	143
7.1 Práce s mandalami	143
7.2 Kresba přírody	152
7.3 Život a smrt v dětské kresbě	156
8. Kresebná kazuistika	167
8.1 Co je to kazuistika	168
8.2 Struktura kresebné kazuistiky	169
8.3 Ukázky kresebných kazuistik	172
8.3.1 <i>Kresba postavy</i>	173
8.3.2 <i>Kresba na téma „co rád děláš“</i>	174
8.3.3 <i>Volná kresba 1</i>	176
8.3.4 <i>Volná kresba 2</i>	179
8.3.5 <i>Kresba začarované rodiny 1</i>	181
8.3.6 <i>Kresba začarované rodiny 2</i>	184
8.3.7 <i>Kresba rodičů</i>	186
8.3.8 <i>Kresba na téma „co mě zajímá“</i>	188
Závěr	191
Souhrn	193
Summary	195
Seznam použitých zdrojů a literatury	197
Věcný rejstřík	205
Jmenný rejstřík	207

1. Význam dětského výtvarného projevu

Vyjadřování se prostřednictvím kresby je stará lidská činnost, ke které má člověk pravděpodobně genetickou dispozici. Jednou z nejvýznamnějších osobností, která se zabývala kresbou dítěte, byl již J. A. Komenský. Ve svém díle nazvaném *Informatorium školy mateřské* (Komenský, 2007) zdůrazňuje, že děti již od předškolního věku „do písárství a malířství zavozovány býti mají“. Dětská kresba je středem zájmu odborníků již více než sto let¹, přičemž zájem o psychologické aspekty dětského kresebného vyjádření vycházející z psychologie, pedagogiky, psychiatrie a umělecké terapie se za poslední století výrazně změnil. Dětská kresba a kresba obecně je v dnešní době považována za jeden z nejdůležitějších způsobů vyjádření a je spojována s projevem osobnosti jako celku.

Všeobecně se má za to, že dětská kresba má schopnost reflektovat dětský vnitřní svět a poskytuje informace o způsobu vnímání objektivní reality. Můžeme se přiklonit k tvrzení, že výtvarné vyjádření je osobním výrazem, který obsahuje vědomé a nevědomé významy. Kreslení je chápáno jako efektivní pomůcka při dětské terapii, v poradenství, ve výchově, ale i při běžném kontaktu s dítětem. Může sloužit k odhalení či řešení problémů, k formování myšlenek a představ dítěte. Významné je, že pomáhá dítěti vyjádřit se odlišným způsobem než jazykem, který je pro některá vyjádření nevhodný nebo nedostačující (Kováč, 1972). Kreslení je důležitou **neverbální aktivitou**.

Uždil (2002) zmiňuje, že dítě kreslí, aby se bavilo. Kresba je **přirozenou součástí vývoje dítěte**. Začátky kreslení souvisejí „osudově“ s vývojem dítěte, při výtvarné činnosti se u dítěte projevuje všechno zdravé a přirozené, co v něm je. Pro dítě je výtvarný projev hrou, zábavou, možností něco vytvářet, vyjádřit se.² Zpravidla dítěti přináší radost a uspokojení a má také velký význam pro vývoj psaní.

¹ Zmínka o dětských kreslířských projevech se objevila již v Darwinově studii z roku 1877 věnované vývoji jeho syna.

² Když dítě nějakou událost nakreslí, může si tak snáze vybavit její průběh i některé detaily a následně ji dokáže i lépe verbálně popsat. Děti si takto vybaví až dvakrát více poznatků, než kdyby o nich měly jenom mluvit (Vágnerová, 2017).

1.1 Zásady práce s výtvarným projevem dětí

Profesionálové, kteří se věnují dětem (psychologové, terapeuti, ale také vychovatelé, učitelé, speciální pedagogové apod.), se ve své praxi často setkávají s výtvarným projevem dětí v různých situacích a v různorodých podobách. Sami uvádějí, že výtvarné aktivity jim dávají možnost nahlédnout hlouběji do psychiky dítěte, do jeho fantazií, tužeb a přání. Využívají a interpretují kresbu často „intuitivně“ jako diagnostický nástroj a komunikační prostředek, jako jednu z možností navázání kontaktu s dítětem.



Příklad

Začínající učitelka prvního stupně vypovídá: „V první třídě jsem měla chlapce, který mi dělal starosti. Měl sociální problémy v navazování kontaktů, působil ustrašeně, když jsem se ho na něco zeptala, mlčel a díval se do země. V průběhu prvního měsíce ve škole jsem vyzorovala, že si pořád něco maluje. Většinou to byly auta, traktory, bagry, vše bez lidí. Přemýšlela jsem, jak této jeho aktivity, která byla zaměřena „dovnitř“, využít. Náhodně jsem narazila na omalovánky dopravních prostředků, které jsem mu do školy donesla (intuitivně jsem cítila, že by to mohlo být významné). Druhý den chlapec donesl vše vybarvené. Začala jsem se vyptávat, co to jsou za auta, kdo je řídí, které auto by si přál mít doma apod. Během týdne byla komunikační bariéra prolomena. Postupně se mnou navazoval oční kontakt, sám mi kreslil obrázky a dával mi je před vyučováním na stůl. Během první třídy jeho ustrašenost zmizela i ve vztahu ke spolužákům.“³

Schopnost intuice je v pedagogické praxi považována za významnou. Jde o schopnost vhledu (nebo také náhledu, chápání), který není zprostředkován vědomým uvažováním, ačkoli bývá provázen pocitem jasnosti a jistoty. Podle některých odborníků (Kahneman, 2012) provádí člověk expertní intuice každý den (např. v telefonátu již při prvním slovu vycítíme, jakou náladu má mluvčí; po vstupu do místnosti vycítíme, jaká je nálada mezi přítomnými). Intuice je tedy významná jako prvotní zdroj poznání. Zkušenosti a pedagogická praxe ale ukazují, že samotná intuice ve výchovně-vzdělávacím procesu nestačí, což dokladuje následující příklad.

³ Všechny přepisy svědectví, která jsou uvedena v této knize, prošly jazykovou korekturou, při níž byl brán ohled na zachování co možná největší míry autenticity.



Příklad

Studentka Pedagogické fakulty (budoucí učitelka prvního stupně ZŠ) vypovídá: „Dodnes mi běhá mráz po zádech při zážitku z šesté třídy základní školy. Měli jsme za úkol nakreslit svoji rodinu. Paní učitelka chodila po třídě a najednou se s údivem zastavila u mě. ‚To máš nějak divně nakreslené, to vypadá, jako by se vaši rozváděli,‘ sdělila hlasitě před celou třídou. Dodnes si pamatuji, jak se mi zatmělo před očima, protože to byla pravda, a já myslela, že to nikdo neví. Samozřejmě že nyní je mi jasné, že to nevěděla ani učitelka.“

V uvedeném příkladu pravděpodobně paní učitelka nevěděla zhola nic o významu kresebného vyjádření, o kresbě rodiny a pravděpodobně také nic o vývojovém období prepuberty⁴, ve kterém se právě děvče nacházelo.

Pro rozvoj grafické tvorby u dítěte je významné jeho **okolí**. Dispozice kreslit se rozvíjí v interakci s okolním prostředím, podobně jako se rozvíjí jazyk a řeč. Je dobré si uvědomit, že výchova není jen učení se něčemu, ale i podněcování k sebevyjádření, k tvorbě, k pozitivním emocím. Jak tedy dospělí mohou rozvíjet výtvarnou tvorbu dítěte? Nejdůležitější je **projevování zájmu** a povzbuzování. V praxi to znamená jednoduše se o výtvořiny dítěte zajímat, mluvit s ním o nich, projevit radost, když nás dítě chce výtvořem obdarovat a s úctou jeho dar přijmout. Ze strany dospělých je významné dát najevo potěšení z toho, že můžeme pozorovat dítě, jak kreslí, jak něco tvoří. Setkání rodičů a dětí (učitele a žáka) nad kresbou vykazuje duševní blízkost, vzájemnou ovlivnitelnost a obohacování představivosti (Cognet, 2013). Tak jak se dítě od rodičů učí lidské řeči, tak se rodiče od dětí mohou učit vidět v jejich výtvořech to, co tam sami nevidí (viz obrázek 1⁵).

Uvedená interakce mezi dospělým a dítětem je významná právě proto, že dítě se v návaznosti na projevení zájmu ze strany dospělého snaží opakovat nebo znovu namalovat něco podobného, což vede k novým objevům a interpretacím (Cognet, 2013). Jde o první fázi kreslení, kdy dítě zjistí, že se jeho výtvořina něčemu podobá. Jde o první etapu na cestě zobrazení pomocí kresby, která je nazývána **nahodilým realismem**. Podstatou je, že dítě něco nakreslí a dospělý mu sdělí, co na obrázku vidí, co mu to něco připomíná. Postupně dochází k tomu, že si dítě samo pojmenuje to, co vytvořilo, povšimne si více či méně mlhavé podoby mezi jednou ze svých čar a nějakým reálným objektem, který zná, ač primárně nemělo v úmyslu cokoli nakreslit. Reakce okolí jsou tedy pro rozvoj grafického projevu nezbytné již od raného dětství.

⁴ Vývojové období prepuberty je odborníky považováno za náročné životní období, ve kterém dochází souběžně k tělesným i psychickým (kognitivním, emočním a sociálním) změnám. Děti v tomto období vykazují větší labilitu a introverzi. Proto jakýkoliv necitlivý a nevhodný zásah zvenčí může způsobit traumatický zážitek.

⁵ Všechny obrázky, pokud není uvedeno jinak, pocházejí z osobního archivu autorek.



Obr. 1 Kresba čmáranice, děvče 2 roky a 1 měsíc

Po nakreslení děvče ukáže prstem na obrázek a řekne: „To je pejsek, haf!“ Dospělý reaguje projevem zájmu a sdělí: „A co je tady toto (vlevo nahoře)? To je včelka?“ Dítě následně začne na nový papír malovat podobné tvary, které komentuje slovy: „Včelka, včelka.“

Děti, které kreslí nerady

Ač výtvarné aktivity zpravidla dětem přinášejí příjemné pocity, uvolnění a radost, je nutné respektovat, že tomu tak nemusí být vždy. V praxi se lze setkat s dětmi, které tuto aktivitu nevyhledávají, **kreslí málo a nerady, anebo kreslení přímo odmítají** či dávají najevo přímo odpor (Bednářová, Šmardová, 2006). Otázkou je, co je příčinou. V takovýchto případech často zjišťujeme, že dítě **zaostává ve vývoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace**.⁶ U takového dítěte jsou pohyby tužkou na rozdíl od zacházení s pevným materiálem, jako jsou například kostky, autíčka či panenky, nejisté a neurčité. Přirozeností dítěte je, že dělá především to, co mu jde. Kreslení potom odmítá, ač v jiných aktivitách je úspěšné (Matějček, Klégrová, 2011).

⁶ Termín vizuomotorická koordinace označuje proces a stav koordinace pohybů ruky a oka. Úroveň vizuomotorické koordinace lze zjistit např. navlékáním korálků, stavěním kostek, vkládáním drobných kamínků do nádoby apod.

**Příklad**

Příkladem dítěte s nechutí kreslit je čtyřapůlletý chlapec, jehož chování učitelka hodnotí jako „zvláštní vzdorovitost, ale jen když má pracovat s tužkou“. Chlapec dělá nanejvýš krátké čáry a nepokusí se napodobit ani kroužek. V oblasti verbální a sociální je spíše nadprůměrně vyspělý, v chování nejsou zvláštní nápadnosti. Anamnéza však naznačuje možnost drobného poškození centrální nervové soustavy v období perinatálním. K nápravě došlo velmi rychle při zavedení „obkreslování s oporou“, což je obtahování věcí a tvarů tužkou pohybující se po jejich obvodu. Dítě tak obtahuje například talíř, krabičku od zápalek, ruku apod. Až potom přechází k obtahování tvarů předkreslených. Většinou po tomto nácviku již samo přejde k tradičním námětům spontánních dětských kreseb. (Matějček, Klégrová 2011)

Další možnou příčinou nechuti dětí kreslit bývá **přístup dospělých**. Nezájem nebo přílišná kritika a shazování dětských výtvarů vede k tomu, že děti nejsou motivovány výkon opakovat, nebo se ho dokonce opakovat bojí, což dokládají následující příklady z mateřské a základní školy.

**Příklad**

Studentka učitelství pro mateřské školy popisuje svůj zážitek z praxe: „Byla jsem svědkem toho, jak chlapec (pozn. 4 roky a 3 měsíce) donesl paní učitelce výkres, kde dominovalo nějaké velké růžové zvíře podobající se morčeti. Vedle stála malá postava, která v ‚září‘ růžového zvířete zanikala. Reakce paní učitelky pro mě byla nepochopitelná. ‚Co to, prosím tě, je za chuchvalec? A proč ta postava je tak malá? Dnes to nakreslíš znovu a správně,‘ ukončila učitelka svůj proslov. Během dne jsem vypátrala, že chlapec dostal od rodičů vytouženého křečka, kterého namaloval s radostí na papír. Postava vedle byl on sám. Znázornění (velikost a barva) jasně ukazovalo na důležitost zvířete pro chlapce. Paní učitelka se k tomu již nevracela.“
Studentka pedagogické fakulty popisuje zážitek z hodiny výtvarné výchovy na základní škole, kde děti ve třetí třídě měly dle předlohy malovat vázu s kytkou. „Paní učitelka procházela třídou a najednou přistoupila k děvčeti (pozn. kreslí velmi rádo a se svým výtvozem bylo spokojené), které mělo již nákras provedený tužkou. Protočila oči, vzala mu výkres a celý ho vygumovala. Následně dítěti sama nakreslila vázu tak, jak by měla opravdu vypadat a výkres beze slova děvčeti vrátila.“

Jak vidíme na uvedených příkladech, učitelky nejenže neprojeví zájem o kresbu dítěte, ale navíc výtvar devalvovaly (verbálně i neverbálně). O přirozené intuici zde nemůže být ani zmínka. V praxi se následně ukazuje, že pokud se tento přístup k dítěti stane standardem (ve škole i v rodině), zájem o přirozené vyjádření kresbou se u dítěte potlačí, což se navenek projeví nechutí se této činnosti věnovat. Zcela opačný přístup pedagoga můžeme vidět v následujícím příkladu.



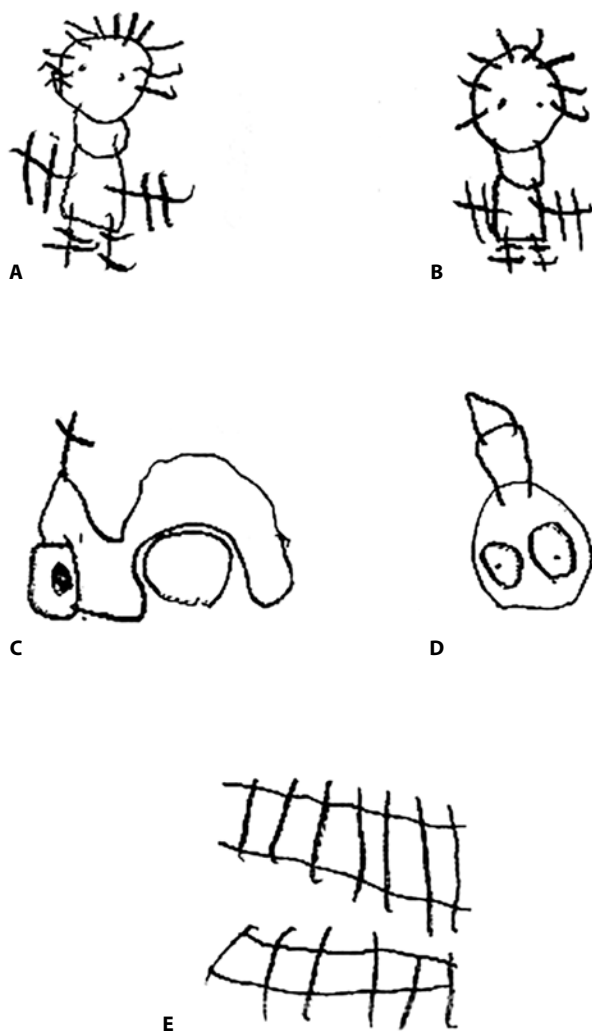
Příklad

Paní učitelka v první třídě zažila zajímavý pedagogický problém. Druhý den školy dala dětem za úkol nakreslit jejich cestu do školy. Ještě je navedla, necht' nakreslí sebe s aktovkou. Děti se s radostí pustily do úkolu. Všechny kreslily na dané téma, jen jeden žák nakreslil na celý výkres pračku. Paní učitelku to velmi překvapilo, ale také zaujalo, jak sama sdělila. Snažila se již ve vyučování citlivě zjistit, co chlapce vedlo k tomu, že kreslil na úplně jiné téma, než zadala. Výsledek pedagogického pátrání byl překvapující. Zjistila, že doma mají pokaženou pračku, byl u nich pan opravář, kterému se ale pračku nepodařilo opravit. Proto museli vézt ráno před školou prádlo na vyprání k babičce.

Uvedený příklad ukazuje profesionální přístup paní učitelky. Určitě si dokážeme představit různorodé reakce pedagoga, které by mohly v této situaci nastat a které by mohly negativně ovlivnit chlapcův start ve škole. Navíc ještě odpoledne paní učitelka maminku překvapila informacemi, které od chlapce získala. Od matky se dále dozvěděla, že chlapec je technicky nadaný, rád sleduje různá montování a opravy, takže to byl pro něho před školou velký emoční zážitek, který zákonitě překryl původní kresebné zadání. Důležitost přístupu dospělých ke kresebnému vyjádření dítěte ukazuje i obrázek 2 od chlapce, který nemá kreslení právě v oblíbené.

Jak by tedy měli dospělí přistupovat k dětské výtvarné činnosti? Praxe ukazuje několik zásad, které by měl každý pedagog bez výjimky dodržovat. Vycházíme-li z přístupu známého psychologa a psychoterapeuta Carla Rogerse (2014)⁷, potom respektujeme, že jedním z nejvýznamnějších motivačních faktorů u člověka je tendence k sebeuskutečňování (sebeaktualizační tendence). Tato tendence dle Rogerse zahrnuje snahu o rozvíjení vztahu k lidem a o vlastní zdokonalování. Rogers je přesvědčen, že dítě je vrozeně dobré a pouze pod vlivem nepříznivých životních zkušeností se rozvíjí egoismus, pocity méněcennosti či nepřátelské a neurotické chování. Poskytneme-li mu příznivé podmínky, jaké vytváří chápající a nemanipulující atmosféra důvěrného vztahu, je dítě (a samozřejmě i dospělý) schopno se prostřednictvím svých vnitřních sil rozvíjet kladným a zdravým směrem. Úkolem pedagoga je potom uvolnit dítěti cestu, aby mohlo beze strachu projevit své schopnosti a možnosti. Dle Rogerse je tedy bezpodmínečně nutné být empatický a akceptovat dítě jako takové. Všechny myšlenky, které Rogers formuloval, je možno aplikovat při provázení dítěte jeho výtvarnými aktivitami.

⁷ Carl Ransom Rogers (1902–1987) byl americký psycholog a psychoterapeut. Patřil mezi nejvýznamnější představitele humanistické psychologie.



Obr. 2 Kresba symbolů, chlapec 6 let

Chlapec se výtvarné činnosti nijak zvlášť nevěnuje. Raději staví, montuje nebo něco vyrábí. Nicméně kresby podobného typu ve stylu komiksu vytváří velmi rád a často. Motivací pro kreslení je babička a prababička, kterým chce při návštěvě udělat radost. Při každé návštěvě jim tužkou vytvoří různorodé symbolické obrázky, kterými chce babičky obdarovat. Na ukázce je babička a prababička (A, B), motorka (C), štětec s očima (D) a koleje (E). Všechny symboly mají pro chlapce osobitý význam. Například jednoduše znázorněné koleje vyjadřují chlapcův intenzivní zájem o vlaková nádraží, vlaky a lokomotivy. Symboly byly s radostí vytvořeny během pár minut na samolepky, které měly babičkám sloužit k výzdobě bytu.

Shrnutí zásad pro práci s výtvarným projevem dětí:

- Využívat **intuici** na podkladě **odborných znalostí**.
- **Chválit**. Pochvala je základním motivačním faktorem a podpoří touhu po vlastním zdokonalování.
- **Projevovat zájem** o celý proces a výsledek kresby.
- **Vyhýbat se kritice** a devalvací výtvorů.
- Vycházet ze **schopností a vývojových zvláštností dětí**, bezpodmínečně akceptovat vývojové úrovně dítěte a jeho aktuální psychologický stav.
- **Respektovat vztah dítěte k výtvarnému projevu**. Ne pro všechny děti je kreslení tou nejoblíbenější činností.
- **Známkovat velmi citlivě**. V případě výskytu poruch psychologického vývoje výtvarný produkt dítěte neznámkovat.
- Vytvořit **příznivé podmínky** pro výtvarný projev, poskytnout bezpečné a neohrožující prostředí.

1.2 Psychologický význam dětské kresby

Kreslení je činnost, která má pro děti stejný význam jako **hra**. Děti prostřednictvím kresby zpracovávají své zážitky podobně jako při hře. Kresba a hra společně slouží k poznávání reality i k vyjádření toho, jak realitě (okolnímu světu) rozumí. Dětské kresby jsou **symboly reálných objektů**, které se zobrazovaným objektům více či méně podobají. V dětské kresbě se odráží koncepční znalosti (co dítě o daném objektu ví), ale i percepce (jak daný objekt dítě vidí).

Vágnerová (2017) uvádí následující významy dětské kresby:

- **Expresivní⁸ funkce kresby**. Kresba je účinným způsobem, kterým může dítě zaznamenat, co vidělo, a stejně tak ji lze využít i k vyjádření pocitů. Umožňuje mu projevit, jak chápe určité dění a jaké pocity v něm vyvolává, například tím, že něco zvýrazní nebo něco vynechá. Děti se postupně naučí, že mohou takto vyjádřit své pocity, poznatky, názory i fantazie. Díky tomu mohou dětské výtvary sloužit k poznání dětského prožívání a chování.

⁸ Expresie – vyjádření, vyslovení, výraz. Expresivní emotivita – bezprostřední vnější vyjádření emočního prožitku (například také prostřednictvím kresby).

- **Kresba jako prostředek komunikace.** V dětském věku obvykle uspokojuje kresba potřebu vyjádření ještě více než vyprávění. Je jedním z prostředků komunikace s ostatními lidmi, i když nemusí mít podobu přímého sdělení. Může fungovat jako náhražka verbální komunikace, protože je nositelem určitého sdělení (často takového, které dítě neumí vyjádřit slovně). Jejím prostřednictvím je možné nahlížet na svět dětskýma očima a porozumět způsobu, jakým jej děti chápou. Vzhledem k tomu kresba mnohdy více vypovídá o samotném kreslíři než o zobrazovaném objektu. V poradenské praxi kresba často slouží k prolomení ledů v počáteční komunikaci s dítětem.
- **Terapeutická funkce kresby.** Kreslení může mít i terapeutickou funkci, ať už jde o činnost zaměřenou na nalezení přijatelného řešení problému, nebo o pouhou možnost odreagování (abreaktivní⁹ funkce kresby). Již samotný proces výtvarné činnosti může působit terapeuticky. Dítě odpoutá pozornost od svých starostí a problémů nebo je může promítat do výtvarného znázornění. Praxe ukazuje, že pozitivní a empatický přístup dospělého terapeutický efekt výtvarné činnosti umocňuje.
- **Diagnostická funkce kresby.** Prostřednictvím kresby můžeme diagnostikovat kognitivní úroveň, emoční rozpoložení či vývoj motoriky dítěte. Kresba může být prostředkem pro vyjádření postojů a motivace, sociálních vztahů a vztahů v rodině, také tužeb a přání dítěte. Existují také kresebné testy, zaměřené na tvořivost a tvořivé myšlení.

1.3 Faktory ovlivňující výtvarný projev dětí

Na čem závisí vývoj kreslířských schopností dítěte? Vývoj kresby dle Vágnerové (2017) závisí na rozvoji:

- **kognitivních schopností,**
- **motoriky a senzomotorické koordinace,**
- **exekutivních funkcí.**

⁹ Abreakce – odreagování, uvolnění napětí.

Kognitivní schopnosti a kresba

Schopnost kreslit je podmíněna rozvojem kognitivních¹⁰ funkcí, především myšlení a používání symbolů. **Pochopení významu symbolu je důležitým kognitivním předpokladem rozvoje kresby.** Dítě se musí naučit symboly chápat jako zástupce něčeho. Jde o to si uvědomit, že symboly něco představují. I malé děti brzy pochopí, že kresba zobrazuje určitý objekt, a že tudíž i obrázek, který nakreslily, má nějaký význam. Pochopení vztahu mezi reálným objektem a jeho zobrazením bývá pro děti snazší než porozumění jeho slovnímu označení (protože obrázek se mu na rozdíl od slova více podobá). Pochopení symbolů potom pomáhá v tendenci přiřítat význam i vlastní čaranci. Pochopení významu obrázkových symbolů je důležitým mezníkem nejen pro kresbu, ale pro celkový rozvoj kognitivních funkcí. Již před dosažením druhého roku děti vědí, že když něco nakreslí, tak jde o něco jiného než o skutečné objekty. Postupně si začnou uvědomovat, že obrázky se od skutečných věcí liší (například v zobrazeném autě nemohou jezdit, se zobrazenou panenkou si nemohou hrát). Následně se nárůst znalostí o okolním světě projeví i v kresbě. Když má dítě o něčem více informací a lépe chápe jejich význam, tak daný objekt zobrazí jinak než dříve nebo mu alespoň nakreslí více detailů, které pro ně dříve nebyly tak důležité. **Kresba je ovlivněna také rozvojem percepce** (diferencovaným vnímáním celku a částí či odlišením figury od pozadí), **paměti a představivosti.**

V předškolním věku slouží kresba jako **prostředek rozvoje dětského uvažování. Způsob uvažování ovlivňuje kresbu a kreslířská činnost má naopak vliv na uvažování a zpracování získaných informací:**

- Dítě vyjadřuje jejím prostřednictvím své znalosti.
- Může lépe pochopit souvislosti a vztahy.
- Kresba je prostředkem učení.
- Kresba znázorňuje určitý nápad nebo představu, kterou musí ale nejprve zpracovat ve své mysli.

Motorika, senzomotorická koordinace a kresba

Jak je známo z vývojové psychologie, kognitivní a motorický vývoj jsou v dětském věku značně propojeny. V raném dětství většina kognitivních aktivit zahrnuje

¹⁰ Kognitivní funkce – poznávací procesy a operace (čítí, vnímání, paměť, představivost, myšlení, úroveň koncentrace pozornosti).

motoriku, především pohyby rukou. Důležitým předpokladem rozvoje kreslířských dovedností je tedy dosažení určité úrovně jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Jak se rozvoj motoriky projevuje v kresbě?

- Rozvoj motoriky se projeví již v období čmárání, a to **rozdílným směřováním čar**.
- Po osvojení této dovednosti jsou děti ve třech letech schopny nakreslit **kruh**, ve čtyřech zvládnou zobrazit základní tvary, jako je **čtverec a obdélník** (tj. spojit čáry v pravém úhlu), což vyžaduje schopnost vést čáry určitým směrem a regulovat jejich délku. V pěti letech následuje **trojúhelník** (spojení čar v ostrém úhlu). Tyto dovednosti se projevují v kresbách domů, aut, ale také lidských postav, kde je děti využívají například při kresbě trupu postavy.
- Na úrovni motoriky jsou závislé i **formální znaky kresby** jako je tlak na tužku, tloušťka čar, spojení čar, velikost kresby. Praxe ukazuje, že méně obratné děti na tužku více tlačí a kreslí velké obrázky, protože nedokážou ruku dobře ovládat (Kühne, in Vágnerová, 2017).
- Kvalita kresby se také odvíjí od umístění **centra grafického pohybu**. Nejprve dítě kreslí jakoby celým tělem, potom se centrum grafického pohybu stěhuje do ramene, do lokte a do zápěstí. Je-li centrum grafického pohybu v zápěstí, je již dítě schopno kreslit menší uzavřené tvary.

Exekutivní¹¹ funkce a kresba

Exekutivní funkce slouží k **řízení vlastního chování** (seberegulaci) a ke zvládnání různých činností. Jde o funkce psychiky, které v sobě zahrnují **schopnost plánovat různorodé postupy, rozhodovat se a řešit problémy nebo také utlumovat nevhodné aktivity**. Tyto funkce se významně rozvíjejí v předškolním věku a bez jejich přijatelné úrovně by dítě jen těžko zvládalo požadavky školy. Výtvarná produkce souvisí s rozvojem těchto funkcí a vyžaduje od dítěte plánování, kontrolu chování a řízení pohybu ruky. Kognitivní a exekutivní funkce spolu úzce souvisí. Jak se exekutivní funkce uplatňuje v kresebné činnosti?

- Na počátku se dítě musí rozhodnout, co chce kreslit a musí vědět, jak to udělat.
- Dítě se rozhoduje, kam kresbu umístí, odhaduje, jak velkou ji nakreslí.

¹¹ Exekutivní – řídicí nebo výkonný.

- Postupně monitoruje průběh kreslení a kontroluje, zda výsledek odpovídá původní představě, a pokud tomu tak není, snaží se to změnit.
- Význam při této činnosti má i úroveň pozornosti a kapacita paměti (kognitivní funkce), která umožňuje udržet v mysli to, co chce kreslit.
- Přibližně v šesti letech by měly být exekutivní funkce rozvinuty natolik, aby si dítě dokázalo naplánovat, jak bude postupovat, a bylo schopné svůj plán uskutečnit.

Výzkumy v této oblasti poukazují na velký význam exekutivních funkcí v dětské kresbě. Nejvýznamnější je u dítěte schopnost **regulovat svou vlastní kreslířskou činnost** a v případě potřeby **přesouvat pozornost** na to, co je aktuálně důležité. Úspěšnost zobrazování závisí tedy i na pozornosti a krátkodobé paměti (Morra, 2005).

2. Vývoj dětské kresby

Vývoj kreslířských schopností je ovlivněn mnoha faktory, mezi kterými nesmíme opomenout ani **sociokulturní prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá. Sociokulturní faktory se v dětské kresbě odrážejí různými způsoby (Vágnerová, 2017):

- Ovlivňují **volbu tématu**, tedy to, co dítě kreslí nejčastěji. Ukázalo se, že převaha zobrazování lidí neplatí obecně. Například v kresbách dětí z Keni je lidí relativně málo, děti častěji zobrazují zvířata.
- Kresby se liší i v **počtu detailů**. Například japonské a čínské děti mají tendenci zobrazovat v kresbě více detailů.
- Sociokulturní základ mohou mít i rozdíly ve **velikosti zobrazení**, v němž se odráží například hierarchie sociálních rolí. Africké děti kreslily žáky mnohem menší než učitele, zatímco švédské děti je kreslily stejně velké.
- Rozdíly jsou i ve způsobu zobrazování kresby různých objektů. V některých afrických zemích děti nekreslí lidským postavám obličej. Rozdílným způsobem bývají zobrazovány i další části těla. Například trup zobrazují děti ze západních společností nejčastěji jako kruh a ovál, zatímco v Africe a na Středním východě používají k jeho zobrazení čtverec nebo obdélník.
- **První fáze rozvoje kreslířských dovedností probíhá ve všech rozvinutých společnostech stejně** – děti většinou nejprve čmárají a kreslí jednoduché tvary. Teprve později se objeví tendence k určité stylizaci kresby, která je sociokulturně podmíněná.

Události ve světě a kresba

Volbu tématu kresby ovlivňují i **společenské a celosvětové události**. Jako příklad můžeme uvést nedávné období karantény v roce 2020 v rámci pandemie covidu-19. Právě v tomto období se zákonitě v kresbách dětí začaly objevovat četné nové symboly a situace, které se vztahovaly ke karanténě (obrázek 3, 4 a 5).