

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výtvarná média a rozvoj dětské kresby
Visual media and drawing in childhood

Nikola Rajnohová

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výtvarná média a rozvoj dětské kresby potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Radonicích 20. 04. 2018

Ráda bych poděkovala Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D., vedoucí bakalářské práce, za odbornou pomoc, cenné rady a podnětné připomínky. Velmi ji děkuji za čas, který mi věnovala, za její vstřícnost, ochotu a pečlivost. Mé poděkování patří též paní ředitelce mateřské školy, paní učitelce, rodičům a především dětem, bez jejichž přičinění by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj dětské kresby v mateřské škole prostřednictvím různých výtvarných médií.

Teoretická část zpracovává teoretické a odborné poznatky o výtvarné výchově v mateřské škole a o vývoji dětské kresby v předškolním věku.

V praktické části zkoumá, zda je možné vlivem střídání různých výtvarných médií, rozvinout dětský výtvarný projev, především dětskou kresbu. Jeden z použitých didaktických prostředků je výtvarná řada, která zároveň slouží sběru dat v terénní sondě. Výzkum se dále opírá o data získaná z rozhovorů s učitelkou a s rodiči dětí, které se účastní experimentu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dětská kresba, výtvarná výchova, kvalitativní výzkumná sonda, vývoj dětské kresby, rozvoj vizuálně obrazného vyjadřování, výtvarná média v mateřské škole.

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on development of children's drawing in pre-school through art media.

The theoretic part focuses on art in kindergarten and on evolution of children's drawing in preschool.

The practical part researches the possibilities of developing children artistic expression, especially through different kinds of artistic media. One of the used didactic means is s.c. art series, which is also employed in collecting the terrain data. The research is based on analysing data gathered from interviews with teacher and children's parents.

KEYWORDS

Children and drawing, art education, a qualitative research probe, the development of children's drawings, the development of visual expression, media arts in pre-school.

Obsah

Úvod	- 8 -
Teoretická část.....	- 9 -
1 Výtvarná výchova a mateřská škola	- 9 -
1.1 Vymezení pojmu výtvarná výchova.....	- 9 -
1.1.1 Výtvarná výchova, její cíle a proměny	- 10 -
1.2 Význam výtvarné výchovy v MŠ	- 11 -
2 Pedagogická příprava na realizaci výtvarné výchovy v MŠ	- 16 -
2.1 Odborná vybavenost učitele	- 16 -
2.1.1 Příprava na výtvarnou výchovu	- 17 -
2.2 Plán výtvarné činnosti a výtvarná média.....	- 18 -
3 Dětský výtvarný projev	- 20 -
3.1 Proč a co dítě kreslí?	- 20 -
3.2 Vývoj dětské kresby v předškolním věku	- 21 -
3.3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu a typologická inklinace	- 21 -
4 Závěr teoretické části.....	- 23 -
Praktická část.....	- 24 -
5 Výzkum	- 24 -
5.1 Cíle výzkumu	- 24 -
5.1.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky	- 25 -
5.2 Výzkumná sonda	- 26 -
5.2.1 Místo výzkumu a mapování terénu.....	- 26 -
5.2.2 Výzkumný vzorek.....	- 28 -
5.3 Výzkumný design.....	- 30 -
5.3.1 Metody sběru dat.....	- 30 -
5.4 Vlastní materiálové zkoušky	- 31 -

6	Vlastní výzkumné šetření	- 32 -
6.1	Kazuistika účastníků výzkumu.....	- 32 -
6.2	Charakteristika kódů a (některé) příklady jejich výskytu	- 33 -
6.2.1	Vztahy kódů	- 51 -
6.3	Výsledky výzkumného šetření	- 54 -
6.3.1	Vyhodnocení rozdílů mezi výzkumnou skupinou a kontrolní skupinou	- 55 -
6.3.2	Shrnutí výsledků výzkumné skupiny	- 57 -
7	Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám	- 62 -
7.1	Co jsem si z výzkumu vzala za ponaučení do pedagogicko-výtvarné praxe ...	- 63 -
8	Diskuse	- 66 -
9	Závěr.....	- 70 -
10	Seznam použitých informačních zdrojů	- 71 -
11	Přílohy	- 73 -
11.1	Seznam příloh.....	- 73 -

Úvod

Vnitřní motivací pro mou bakalářskou práci byl zájem o dětský výtvarný projev, který mě vždy fascinoval, a to jak z pohledu učitele, tak z pohledu mé vlastní osoby. Přínosným byl jistě také fakt, že jsem sama vždy k výtvarné výchově tíhla, ovšem její „brána“ mi byla otevřena až na Univerzitě Karlově. Vnější stimulaci ve mně podporovala vize smysluplné, dobře vedené a pro děti obohacující výtvarné výchovy, jež v praxi není vůbec snadno dosažitelná.

Inspirací a podnětem ke zpracování takto orientované práce mi byli i samotní umělci. Především pak jejich proces tvorby, ve kterém se věnují dvěma i více výtvarným médiím a přenášejí své zkušenosti z jednoho do druhého. Např. Paul Klee, který pracoval v kresbě, a své zkušenosti z ní přenášel do malby, a dále Albrecht Dürer, jehož rukopis, vyvinutý v dřevořezu, se promítá v jeho malbě. Zkušenosti zmíněných autorů musely být obsáhlé a pestré i díky výtvarným technikám, ve kterých přemýšleli a pracovali. Chtěla jsem prozkoumat, zda tento systém, přechod z média do média bude přínosný i pro děti předškolního věku.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Cílem teoretické části bylo načerpat důležité poznatky o dětském výtvarném projevu, jeho charakteristických znacích a o vývoji dětské kresby. V dalších kapitolách jsou shrnuty poznatky o vymezení pojmu výtvarné výchovy v mateřské škole a nastínění jejího současného významu pro předškolní vzdělávání, dále pak o systematické přípravě pedagoga na výtvarné aktivity a v neposlední řadě i zmínka o výtvarných médiích a typologické inklinaci dítěte k určité volbě výtvarných prostředků.

Pro praktickou část jsem zvolila metodu pozorování a experimentu pro výzkumné šetření, jehož účastníky jsou předškolní děti. Hlubkový rozhovor jsem využila při rozhovorech s rodiči účastníků experimentu. Mým cílem bylo zjistit, zda předškolní dítě přenesle své poznatky z jiných výtvarných médií do své kresby. Zda řešení výtvarných problémů prostřednictvím různých technik, mu pomůže či nějak obohatí jeho kresebný projev. Zajímalo mě, jestli účastníci výzkumu rozvinou svůj dosavadní výtvarný projev, když absolvují můj experiment. Dále jsem se chtěla dozvědět, jak si bude v řešení výtvarného problému počínat výzkumná skupina oproti skupině dětí, která výzkum neabsolvovala.

Teoretická část

1 Výtvarná výchova a mateřská škola

Ve své práci se zabývám rozvojem dětského výtvarného projevu, především kresby, prostřednictvím vybraných výtvarných médií, případně, řečeno starším termínem, technik; tento termín je termínu „médiu“, který zde používám, tím nejbližším v rámci oborové literatury minulých desetiletí. Proto se domnívám, že je zde namístě, vymezit své pojetí výtvarné výchovy. V následujících podkapitolách nastíním výtvarnou výchovu, její cíle a také její význam pro dítě v MŠ. Toto pojetí rámuje praktickou část této práce.

1.1 Vymezení pojmu výtvarná výchova

Přesto, že je má práce zaměřena na předškolní věk a ten je úzce spjat s RVP PV, bude po celou dobu mé práce používán termín „výtvarná výchova“, nikoliv termín „výtvarné činnosti“, který můžeme nalézt ve zmíněném dokumentu. Chci tak zdůraznit výchovný potenciál výtvarné výchovy.

Hazuková (2011) hovoří o tom, že výtvarné činnosti jsou v podstatě součástí výtvarné výchovy a často jsou to ve skutečnosti činnosti s výtvarnými prostředky. „*Výtvarná výchova se uskutečňuje prostřednictvím výtvarných činností*“ (Hazuková, 2011, s. 33). Hazuková (2011) vysvětluje výtvarnou výchovu jako proces, kdy na dítě působí speciální prostředky. Zároveň dodává, že výtvarná výchova plní své obecně vzdělávací i speciální funkce.

Hazuková (2011) také připomíná, že přívlastek „výchovný“ je z hlediska pedagogiky obecně chápán jako proces dlouhodobý a záměrný. Jedná se o situaci, kdy např. učitel působí na dítě a vede ho k předem stanoveným cílům. Toto vedení pedagog uskutečňuje prostřednictvím učiva, konkrétních prostředků a rozmýšlí ho dopředu, plánuje. Pochopitelně „výtvarné činnosti“, jakožto jednotlivá výtvarná činnost a prostředek „výtvarné výchovy“, nemůžou samostatně požadavky výtvarnou výchovu naplnit.

1.1.1 Výtvarná výchova, její cíle a proměny

Prostřednictvím vzdělávacích činností s výtvarnými prostředky předáváme zvláštní výtvarný jazyk, který je výtvarným učivem. Proto hlavním obsahem a specifickým cílem výtvarné výchovy je osvojování prostředků tohoto odborného výtvarného jazyka (Hazuková, 2011).

Výtvarná výchova má také své dílčí cíle, které lze členit podle základních druhů lidských činností, jak o nich mluví H. Hazuková (Hazuková, 2011), např. poznávací, přetvářecí nebo komunikační činnost.

Hazuková (2011) podotýká, že podoba cílů a celkově výtvarné výchovy nebyly vždy takové, jaké jsou dnes. S pozůstatky původního pojetí kreslení, které bylo zařazeno do všeobecného vzdělávání na konci 18. století a bylo tak předchůdcem výtvarné výchovy, se můžeme setkat dodnes v MŠ. Jedná se o projevy z hlediska kritérií hodnocení dětské práce, např. zaplnění celé plochy čtvrtky, čistota při práci, co nejpřesnější podoba se skutečnými objekty aj. Původní pojetí kreslení se promítá i do námětů, které se po letech stále opakují a děti už jen velmi málo zaujmou, jelikož nejsou aktuální.

Naopak za velmi aktuální ve výtvarné výchově Hazuková (2011) považuje, mimo cíle specifické výtvarné výchovy, cíle obecného rozvoje osobnosti. Jelikož výtvarné aktivity velice významně rozvíjejí potenciál osobnosti a to v několika směrech. Obzvláště hovoří o rozvoji vizuálního vnímání, kritického či intuitivního myšlení.

Proměny v pojetí výtvarné výchovy, o které dnes usilujeme, výstižně shrnuje následující odstavec. „V zobrazujících dětských výtvarných činnostech nastal obrat od dovednosti reprodukovat (co nejvěrněji napodobit vzor) k vlastní tvořivé výtvarné tvorbě, od cvičení (až výcviku) zrakového vnímání, paměti, napodobivosti, manipulačních schopností s nástroji a materiály zejména pro zobrazování objektů kresbou, přesnosti a čistoty provedení v napodobení předloh k seberealizaci a sebevýrazu, od důrazu na kvalitu výsledku výtvarné činnosti k důrazu na kvalitu procesu výtvarné tvorby, v němž se rozvíjejí požadované kompetence dítěte“ (Hazuková, 2011, s. 36).

Hazuková (2011) ovšem uvádí ještě jeden významný potenciál výtvarných aktivit a to rys diagnostický, terapeutický a kompenzační. Velice přínosný je právě integrující charakter výtvarných činností, který lze využít i v případě různých handicapů. Zahrnuje zde nejrůznější aspekty, např. rozvoj sebe-výrazu (v rámci duševní hygieny), emocionální stabilitu, zažití úspěchu, osobitý projev, umění se postavit tlakům reklamy, ale také

nalezení náplně volného času. Výtvarný projev a jeho diagnostickou úlohu zmiňuje ve svém příspěvku také Kropáčková (2001), která v rámci výzkumného šetření zjišťovala, zda existují rozdíly mezi dětmi, které před vstupem do základní školy navštěvovaly nebo nenavštěvovaly mateřskou školu a to vzhledem ke školní připravenosti. Toto výzkumné šetření vycházelo z rozboru pediatrického pětiletého psychomotorického hodnocení dítěte a jednou z analyzovaných oblastí byl právě výtvarný a grafický projev. Po porovnání prací obou skupin zjistila, že děti, které nenavštěvují mateřskou školu před vstupem do ZŠ, mají podstatně horší výtvarný projev. Grafický projev mají tyto děti také slabší, ovšem v porovnání s výtvarným projevem, si v grafickém vedou lépe. Kropáčková (2001) tuto sledovanou oblast uzavírá slovy: „*Rodiče těchto dětí pravděpodobně upřednostňují nácvik písma a méně podporují rozvoj výtvarné tvořivosti dítěte*“ (Švec, Veselá In Kropáčková, Švec, Veselá, 2001, s. 75).

1.2 Význam výtvarné výchovy v MŠ

V této kapitole bych ráda podala několik podnětů k zamyšlení, které dokládají důležité místo výtvarné výchovy v životě dítěte.

Meglin (2001) hovoří o výtvarném umění jako o nejranější formě vizuální komunikace, která nás provází už od dob jeskynních kreseb až do současnosti. Ovšem poukazuje na fakt, že dnes jsme příliš zaměřeni na výsledný úspěch, nikoliv na svůj pocit uspokojení. „*Vedli nás k tomu, abychom něco dokázali tím způsobem, že budeme napodobovat, a nikoli tak, že rozvineme svou individualitu, kterou máme od přírody*“ (Meglin, 2001, s. 35). Se zmíněným napodobováním úzce souvisí vytváření líbivých výtvorů ve školách. Meglin (2001) zdůrazňuje, že cílem není hezký obrázek, ale samotná cesta kreslení, ona zkušenost, kterou dítě získá. Také Fulková (2008) v této souvislosti upozorňuje na dvě oblasti, podle kterých je nahlíženo na výtvarnou výchovu ve škole. Umění a ve škole tedy výtvarná výchova je považována za oblast buďto vznešenou, určenou pouze pro specificky nadané anebo za oblast, které je složité porozumět a tím pádem je nezvládnutelná. „*Ve škole z toho plyne, že je žádoucí podporovat produkci „hezkých obrázků“, ale nesrozumitelné jevy školní výtvarné tvorby je potřeba umravnit a vykázat na pravé místo, místo podřízené, nebo je povolát jen v míře snesitelné*“ (Fulková, 2008, s. 100). Opravilová (2016) vymezuje osobnostně orientovanou pedagogiku jako tu, která vychází z vnitřních motivů jedince a přihlíží k individuálním rozdílům dětí. Pro pedagoga je klíčový zájem a zkušenosti dítěte, které se snaží citlivě a vstřícně rozvíjet,

obohacovat a povzbuzovat tak dítě k samostatnému projevu. „*Mateřská škola může rozvíjet individuální vyjádření a osobitý projev dítěte podle stupně schopností a dovedností často lépe než rodina*“ (Opravilová, 2016, s. 124). Sama Opravilová (2016) výtvarný projev spojuje s tvořivou činností, který má svůj osobitý emocionální výraz a u kterého je důležitý proces. „*Vychovávat předškolní dítě k tvořivé aktivitě znamená budovat základy jeho specifického životního pocitu i stylu a ovlivnit způsob, kterým by se dítě mělo vyrovnávat se svým prostředím*“ (Opravilová, 2016, s. 125). Meglin (2001) ovšem upozorňuje na rizika pedagogického působení na osobitý projev dítěte. Při prvních zkušenostech dítě tvoří, kreslí nespoutaně. Postupem času, dítě můžou ovlivnit názory ostatních, které se ho zmocní a mohou u něj vytvořit měřítko pro srovnávání. Autoři tento jev popisují takto: „*Časem se do kouzelné nevinnosti raného věku vetře vliv rodičů, učitelů a dalších lidí a jejich hodnoty a soudy nás pak mohou navždy připravit o svobodu vyjadřování*“ (Meglin, 2001, s. 175).

Hazuková (2011) předkládá fakt, že výtvarná výchova nabízí dětem něco, co ostatní výchovy nabídnout nemohou. Jedná se o specifický vztah dítěte (i učitele) k výtvarnému objektu, nazývaný výtvarně-estetická interakce. Tato vzájemná interakce, jelikož působení je oboustranné – dítěte na objekt a objektu na dítě, je záměrně stimulována. Výtvarným objektem může být mnoho věcí: vlastní výtvarná práce dítěte, obraz v galerii nebo socha v parku. Zvláštností estetické interakce je, že musí nastat neobvyklé estetické vyladění dítěte na daný objekt, které není totožné s běžným vnímáním. Záleží na vnitřních i vnějších podmínkách vnímatele, tím pádem nemusí u všech dětí nastat ve stejnou dobu. Hazuková (2011) uvádí také neméně podstatnou expresivitu výtvarné výchovy, což dětem i pedagogům poskytuje prostor pro tvořivost. V současnosti se výtvarná a dramatická výchova považují za hlavní oblasti pro její uplatnění. Otázkou expresivity se ve své knize zabývá i Fulková (2008), která toto tvrzení potvrzuje a hovoří o institucionální výtvarné výchově jako o místě, kde je pravděpodobnější vytváření emotivních situací skrze tvorbu, než v případě předmětů racionální povahy. Současně se zamýšlí nad důvody, proč i přes všechny hodnotové aspekty, nemá výtvarná výchova významnější místo. „*Ale jak je možné, že se přesto výtvarné výchově jako „vyvažujícímu, emotivnímu“ předmětu, provázanému s uměním a kulturou nedaří zaujímat významnější pozici ve vzdělávací soustavě?*“ (Fulková, 2008, s. 194). Fulková (2008) udává, že jedním z možných vysvětlení je souvislost s expresivitou, s přítomností emocí, které jsou automaticky spojovány s tzv. výchovami. A jelikož jsou výchovy považovány za nekognitivní povahy,

jsou odkazována na méně hodnotná místa, jak ve školním, tak ve společenském diskursu. Vzápětí Fulková (2008) vysvětluje, že výtvarná výchova vykazuje znaky poznávacího předmětu a přirovnává její důležitost k jazykům. Poukazuje na důležitost aktuálního pojetí výtvarné výchovy. „Z tohoto důvodu je, jak se domníváme, nezbytné znovu definovat povahu výtvarné výchovy ve vztahu k potřebám současné společnosti, kterou bez nadsázky můžeme považovat za společnost založenou na vizuálních znacích, informacích a komunikaci“ (Fulková, 2008, s. 196). Fulková a Kafková in Kohnová (2012) upozorňují na to, že pedagogy výtvarné výchovy čeká ještě jeden neméně lehký krok a to prosazení aktuálního pojetí výtvarné výchovy před řediteli, ostatními učiteli a rodiči. Pedagogové si budou muset svá počínání obhájit a počítat i s překvapenými reakcemi okolí.

Výše citovaným výrokiem Fulková (2008) otevírá velice aktuální téma a to téma působení vizuálního okolí na dítě. Pokud jedinec není v oblasti vizuálního vnímání záměrně vzděláván, místem, kde toto „vzdělání“ může pochytnout je právě vizuální produkce současné společnosti. Ať již se současnými trendy souhlasíme nebo nikoliv, svět fikce a fantasy jsou aktuální sociální praxí, která děti obklopuje ve filmech, reklamách, knihách, na billboardech, v galeriích, muzeích i na školních nástěnkách. I proto je nutné, aby se děti v této oblasti vzdělávaly – učily se kriticky myslet, diskutovat, různorodě prožívat a pronikly do světa vizuálního/výtvarného jazyka. „Výhradně výtvarná výchova totiž enkulturuje žáky do složité oblasti kompetencí nutných pro vizuální komunikaci a do oblasti digitální vizuální kultury, s komplikovanými sociálními vztahy a existenciálními kontroverzemi“ (Kohnová In Fulková a Kafková, Kohnová, 2012, s. 42). Děti, učitelé i ostatní lidé jsou každodenně vystavováni náporu vizuální komunikace a je třeba se s touto situací umět v průběhu celého života vyrovnávat. „Výtvarné výpovědi dětí, necháme-li je vyjádřit jejich vlastní názor, nám mohou povědět mnoho nikoliv o specifickém světě dítěte, ale o různých verzích světa, který s dětmi sdílíme“ (Fulková, 2008, s. 286). O zpracování reálných informací z okolí dítěte se zmiňuje také Kořátková (2014), která vyzdvihuje, že pokud dítě tvoří, poznává, zkouší, aktivně se zapojuje, realizuje tak svoje představy a získává zkušenosti, které později přenáší do podobných situací a do běžného života. Tvořivé aktivity a zkušenosti z nich, pomáhají dítěti uvědomit si, že může objevovat vlastní cesty při zpracování těchto informací, jež ho každodenně obklopují. Uždil a Šašinková (1983) zařazují právě výtvarné činnosti mezi jeden ze způsobů, jak dítě může zvládnout okolní realitu. A podotýkají, že prostřednictvím výtvarné výchovy si děti ujasňují vztahy mezi lidmi anebo mezi lidmi a věcmi.

Fulková (2008) naráží ve své knize také na podobu výtvarné výchovy ve školní praxi, která není pro podporu výtvarné výchovy nijak pozitivní. *„Existuje dosti běžná praxe výtvarné výchovy jako jednoduchého předmětu praktických činností, jejichž výsledkem jsou výtvarné práce, dosud nazývané nesmrtelným termínem z didaktiky kreslení 19. století „výkresy“ (Fulková, 2008, s. 298). Jak Fulková (2008) zdůrazňuje, dětské výtvarné práce nejsou technickými výkresy, jak jsou dodnes ve školách označovány a rozhodně nestačí, aby výtvarná výchova byla zastoupena praktickými činnostmi. O zaměřování výtvarné výchovy s pracovními činnostmi píše i Hazuková (2010), přičemž upozorňuje, že by si učitelé neměli plést hodnoty umělecké s hodnotami mechanické konstrukce. Opravilová (2016) vidí jako problematické i skutečnost, že v rámci pracovních činností, při výrobě dárkových předmětů, se nachází i výrobky nevkusné, které znehodnocují pracovní úsilí dětí. Tímto si děti zvykají na konzumaci nicotných věcí a na znehodnocování smysluplné pracovní činnosti. Oproti tomu stojí tvořivé aktivity, díky kterým vznikají pozoruhodné výtvořiny. Uždil a Šašinková (1983) popisují tvořivou práci jako potřebu tvořit práci po svém, nikoli pracovat zaběhlým postupem a chtít úhledný výsledek. Tvořivost je nutné u dětí rozvíjet a to dostatkem podnětů, ale na druhou stranu nesmí být přepínána kladením příliš obtížných úkolů bez ohledu na věk dítěte. Při tvořivých aktivitách je velice podstatný i přístup pedagogů a klima třídy. „K „tvořivé atmosféře školy“ náleží učitelčina schopnost zaujmout děti pro práci, ocenit neobvyklý způsob, jímž některé z nich postupují, vidět, jak dovedou situaci domýšlet, obměňovat, ale také jak dovedou spolupracovat s druhými, rozvrhnout si práci a odpovědně ji dokončit“ (Uždil, Šašinková, 1983, s. 12). Dle Uždila a Šašinkové (1983) výtvarná výchova rozhodně nepředpokládá, ani nechce stejný výsledek u všech dětí. I když se dítě musí přizpůsobit např. námětu, zbývá místo pro jeho individuální pojetí ať již v pracovním postupu, ve výběru techniky aj., „Výtvarné činnosti jsou jakousi předehrou té lidské aktivity, která naprosto nemusí vyústit do činnosti umělecké, ale nese známky tvořivosti a produktivity“ (Uždil, Šašinková, 1983, s. 14).*

Důležitou úlohu v životě dítěte hraje umělecké dílo, s kterým by se mělo setkat již v předškolním věku. *„Mateřská škola vytváří první začátky vědomého, emocionálně podloženého vztahu k umění“ (Uždil, Šašinková, 1983, s. 11). Fulková (2008) ovšem upozorňuje na výtvarné umění jako na něco, co je i dnes stále chápáno většinou společností velmi konzervativně, v podobě specializované oblasti, která je odtržena od reality. Pokud si tedy uvědomíme tato zaběhlá většinová tvrzení o umění a kultuře a úzkou*

spojitost s výtvarnou výchovou, není její pozice zrovna nejlehčí. Přitom jeden z hlavních důkazů, že opravdu svou důležitost výtvarná výchova má, dokazuje prostředí, které nás denně obklopuje, jelikož současná kultura je kulturou vizuální. Je nutné, aby společnost k obrazům, které každodenně vidáme, přistupovala s kritickým myšlením a nepřijímala tyto obrazy jako reprezentaci reality. A abychom toho byli schopni, potřebujeme množství znalostí, gramotností, které nám pomohou tyto významové systémy „přečíst“, ale také používat. *„V prostředí každodenního náporu vizuálních informací se objevuje potřeba nové gramotnosti, gramotnosti vizuální a kulturní. Bez nich máme malé šance vyhnout se manipulacím a malé šance na pochopení svého místa a sebe sama v komplexitě multikulturní společnosti, místa důstojnosti a odpovědnosti“* (Fulková, 2008, s. 302). Dále Fulková (2008) popisuje společenské změny, jež sebou přináší posun a zájem o multikulturní přístupy, jak v pedagogice, tak v umění. V současnosti tedy hovoříme o interdisciplinárním pojetí výtvarné výchovy.

„Mezi výchovnými prostředky, které pomáhají vytvářet osobnost dítěte předškolního věku, má výtvarná výchova důležité místo“ (Uždil, Šašinková, 1983, s. 10). Dle Uždila a Šašinkové (1983) lze již v raném dětské věku dovést dítě k určitému stupni poznání, v oblasti sledování tvarů, hmotného prostředí, uznávání hodnot nebo v používání věcí běžné potřeby. Výtvarná aktivita účinně rozvíjí dětskou představivost, snaží se o spojitost mezi kresbou a schopností vyvolávat představy, aby výtvarná práce byla obohacena o vlastní uchopení dítěte. Nejde o to, aby si děti osvojily řadu dovedností, natož že je budou odděleně cvičit. Dovednosti jsou ustálené postupy, které se vážou na materiály, na nástroje, na způsob vyjadřování a stereotypní chování nechceme podporovat, pokud nám jde o upřímný rozvoj osobnosti dítěte. *„Svémi důsledky se dotýká výtvarná výchova celé osobnosti dítěte, zejména jeho mravní stránky, jeho vztahu ke kolektivu, ke společenskému dění, ke světu a k životu“* (Uždil, Šašinková, 1983, s. 14). Fakt, že výtvarná výchova přispívá celkovému rozvoji dítěte, dokládá i její umístění ve vzdělávací nabídce v Rámcovém vzdělávacím programu. Jelikož je uvedena v obecném znění, může si ji pedagog upravit dle vlastních potřeb a aktuálnímu dění společnosti, které je pro podobu výtvarné výchovy velice důležité. (RVP PV, 2004)

2 Pedagogická příprava na realizaci výtvarné výchovy v MŠ

Následující kapitola se zabývá čtyřmi oblastmi, jejichž pochopení je pro učitele výtvarné výchovy nezbytné. Jedná se o profesionální a odbornou přípravu učitele, který chce být učitelem výtvarné výchovy, dále o pedagogické kroky rozvažování při přípravě na realizaci výtvarné výchovy, o vytvoření systematického plánu, který zajistí, že si pedagog udrží výtvarné směřování a naplní tak cíle výtvarné výchovy a nakonec o znalostech výtvarných médií, sloužících výtvarné realizaci.

2.1 Odborná vybavenost učitele

Hazuková (2011) hovoří o pěti typech informací, které jsou pro učitele nezbytné při rozhodování ve výtvarné výchově. Některé situace pedagogovi umožňují, aby se na ně připravil (poradil se s kolegy, nastudoval literaturu aj.), některé ale vyžadují okamžitou reakci. Tyto nečekané situace učitel mnohem lépe zvládne, pokud má jistou „výbavu, zásobník“ informací z kterých může čerpat. Týkají se cílů, dětí, příčin jevů, výsledcích pedagogického působení a metodik.

Jestliže pedagog dokáže rozhodovat tak, aby alespoň přispěl či umožnil pozitivní vývoj jakékoliv vzniklé situace, oplývá dobrou úrovní profesionálních kompetencí. (Hazuková, 2011)

O znalostech, které by měl pedagog mít, píše i Janík a kol. (2007), z hlediska poněkud širšího, ale pro výtvarnou výchovu v MŠ, stejně přínosného. Souhrnně jsou znalosti označeny jako „Poznatková báze učitelství“ a zahrnují sedm kategorií, mezi které patří znalost vědního obsahu, didaktického obsahu, dále kurikula, obecné pedagogické znalosti, znalosti o žáku, kontextech jeho vzdělávání, a také znalosti teoretické povahy týkající se cílů a smyslu vzdělávání.

Janík a kol. (2007) zdůrazňují, že jádrem poznatkové báze učitelství má být pedagogical content knowledge (PCK) – didaktické znalosti obsahu. Definice této znalosti není zcela přesně stanovena a její pojetí se různí podle autorů. Janík a kol. (2007) pedagogical content knowledge popisují jako „...zvláštní formu znalostí pro vyučování, které umožňují učitelům transformovat znalosti obsahu v kontextu podpory žákovu učení“ (Janík a kol., 2007, s. 28). Tytéž autoři dodávají, že se jedná o znalosti, jak účinně a srozumitelně předat téma dětem, jak didakticky uchopit obsahy, jež se mají žáci naučit a to celé s ohledem na znalosti o charakteristikách dětí. Janík a kol. (2007) uvádí, že

specifičnost PCK tkví v tom, že propojuje znalosti obsahu a didaktiky. Propojuje tedy znalosti oborového specialisty (např. výtvarníka, umělce) a specifické porozumění učitele, čímž se jejich znalosti překrývají. Učitel tak předává plnohodnotné obsahy z dané vědní disciplíny, ovšem s porozuměním a takovou formou, aby pomohl dětem v jejich učení a v osvojení požadovaných znalostí.

2.1.1 Příprava na výtvarnou výchovu

Z výše zmíněných řádků (a nejen z nich) vidíme, že nároky na učitele výtvarné výchovy nejsou malé. I proto je důležité, aby pedagog byl na vyučování výtvarné výchovy připraven a znal rizika, které s sebou práce nese a mohl se jim tak vyvarovat. Hazuková (2011) radí, aby si učitelé při přípravě výtvarné výchovy v MŠ pokládali konkrétní otázky, které jim rozvrhnou práci a nutí je postupovat krok za krokem, a zohlednili přitom nejen, co chtějí učit, ale také proč, koho, jak, jakými prostředky a s jakými výsledky.

Hazuková (2011) upozorňuje na dlouhodobě se projevující nedostatky, právě v realizaci výtvarných činností v MŠ, jež ohrožují její vzdělávací potenciál. Mnoho nedostatků pramení z nepochopení smyslu výtvarné výchovy. Spousta lidí, bohužel i učitelů, ani nechápe využití specifických možností výtvarné výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte. Jako běžné jmenuje například zaměňování cílů, úkolů a prostředků pedagogického působení nebo ulpívání na námětových stereotypech.

Hazuková (2011) shrnuje, že důsledky nekvalifikovaného vedení výtvarné výchovy sahají v praxi od nesystematické činnosti pedagoga, nahodilosti, až po projevy malé propojenosti výtvarných činností s jinými výchovně-vzdělávacími složkami či výtvarným uměním nebo životem dítěte. Zároveň Hazuková (2011) zdůrazňuje, že z výtvarné výchovy nelze vybírat např. jen osvojování technik výtvarné práce, je nutné ji brát jako celek, kdy se části vzájemně doplňují. Důležité je také si uvědomit, že za výtvarnou výchovu se nepovažují dětské spontánní činnosti ani náhodné nápady pedagoga bez vzájemných souvislostí, u kterých nedokáže vysvětlit jejich smysl a hodnotu. Takto orientované výtvarné výchovy v MŠ nejsou přínosné pro děti, ani pro společnost, a napadají samotnou podstatu pozice výtvarné výchovy ve vzdělávacím systému.

2.2 Plán výtvarné činnosti a výtvarná média

Jak již předchozí kapitola naznačila, důležitou roli v úspěšné výtvarné výchově, hraje pedagogická příprava. Podle Hazukové (2011) je stěžejní vytvořit si plán, který učiteli pomůže v uspořádané a systematické činnosti. Takto plánovaná výtvarná výchova podporuje propojenost výtvarně výchovných aktivit, jejich souvislost s výtvarným uměním a společností a navíc tak doplňuje ostatní vzdělávací složky. Hazuková (2011) ani Uždil (1983) ovšem nezapomínají na faktor náhody, který se v MŠ může objevit a vnuknout pedagogovi okamžitý nápad pro výtvarnou činnost. Uždil (1983) připomíná, že výtvarná výchova by měla nabízet i témata aktuálních událostí ze života dítěte a učitel by je neměl opomíjet, nesou s sebou velký motivační charakter. Hazuková (2011) dodává, že náhoda může výtvarnou výchovu ovlivnit kladně, ale i záporně, jelikož při jejím úspěšném uplatnění záleží na improvizčních schopnostech učitelky a ty jsou výsledkem dlouhodobých zkušeností. Ačkoliv tedy improvizace učitele tvoří součást výtvarné výchovy, nemůže nahradit systematicky vedenou vzdělávací činnost.

Jeden ze způsobů, jak se systematicky připravit na výtvarnou výchovu je vytvoření plánu, který zahrnuje výčet tzv. výtvarných kategorií. Hazuková (2011) uvádí tyto: námět, téma, výtvarný úkol, druhy výtvarných činností, výtvarný problém, technické realizační prostředky, realizace - výtvarné prostředky, kritéria hodnocení dosažených výsledků, učivo, výtvarný kontext a výtvarná řada.

Zabývala jsem se plánováním a výtvarnými médii, ale vzhledem k charakteru a rozsahu práce není možné zde uvádět podrobný popis didaktických kategorií, se kterými v praktické části pracuji a uvádět výčet výtvarných médií, která jsou pro výtvarné činnosti k dispozici, navíc jsou všeobecně známá, zabývá se jimi např. Roeselová, Uždil, Hazuková, Fulková a Kitzbergerová.

Hazuková (2011) a Uždil (2002) se shodují, že techniky tvoří důležitou součást výtvarné výchovy a jejich místo je nenahraditelné. Hazuková (2011) ale dodává, že technika nemá být samoúčelná. Samostatné osvojování výtvarných technik není cílem pro osobnostní ani výtvarný rozvoj dětí. Prioritní je, aby výtvarná technika obsahovala konkrétní rozvíjecí potenciál, který pedagog zná a záměrně jej využije. Současně musí pedagog promýšlet, jaká technika je vhodná vzhledem ke zvolenému výtvarnému úkolu a problému. Z toho vyplývá, že učitel má znát mnoho výtvarných technik, s kterými má vlastní zkušenost a dokáže s nimi vědomě pracovat. Hazuková (2011) doporučuje, aby si výtvarnou činnost učitelka vždy vyzkoušela se stejnými výtvarnými prostředky, které

budou mít k dispozici děti. Uždil (2002) upozorňuje na jiný problém v souvislosti s technikami ve výtvarné výchově a to na převahu klasických technik ve školní praxi, např. kresby a malby. Učitelé by měli využívat nejrozumnější výtvarné techniky a taky je mezi sebou s citem kombinovat.

Hazuková (2011) podporuje užití „klasických“ i „nových“ výtvarných technik v mateřské škole, i jejich vhodně volené kombinace. Během předškolního vzdělávání je možné do výtvarných činností zařadit, např. tiskárnu, počítačové programy, videokameru atd. Ovšem „novými“ technikami je dobré trochu šetřit a neukázat předškolním dětem zcela vše, jelikož naleznou využití v období krize výtvarného projevu, např. v prepubertě. Roeselová (1996) radí, aby učitelé volili techniky s ohledem na zkušenosti a schopnosti dětí, ale aby také nezapomínali na zkušenosti vlastní, které by měli stále rozvíjet. *„Jen v rovině, která je mu vlastní, je schopen žáky skutečně nadchnout, rozvinout a obohatit“* (Roeselová, 1996, s. 18). Roeselová (1996) naráží ještě na jeden problém, který se ve školní praxi často objevuje a nese s sebou nebezpečí pro celé pojetí výtvarné výchovy. *„Bude-li učitel opakovat postup někoho druhého na základě krátkého popisu výuky nebo ukázky výsledné výtvarné práce, pak je riziko neúspěchu velké“* (Roeselová, 1996, s. 19).

3 Dětský výtvarný projev

Poslední kapitola teoretické práce je rozdělena na tři části. První krátce pojednává o tom, co dítě pohání ke kresbě a jaký námět je pro něj v předškolním věku typický. Druhá část se zabývá vývojem dětské kresby, která je zaměřena na předškolní období, tedy zhruba do sedmi let věku dítěte. Konec třetí kapitoly popisuje charakteristické znaky dětské kresby, které by měl pedagog znát a krátce zmiňuje typologickou inklinaci dítěte ke specifickému způsobu technického zobrazení výtvarné práce.

3.1 Proč a co dítě kreslí?

Těmito otázkami se zabývají ve svých knihách Hazuková, Šamšula (2005) a Uždil (2002). Ovšem jednoznačně odpovědět na otázku „proč“ není zcela tak jednoduché, proto se názory dle různých autorů liší. Hazuková, Šamšula (2005) udávají několik příčin, které se na potřebě kreslit mohou podílet, mezi ně řadí např. souvislost s hrou, obrázková řeč dítěte, napodobování grafické činnosti dospělých. Uždil (2002) upozorňuje na to, že kreslení je pro dítě hrou, ale specifickou a odlišnou od ostatních, jelikož výsledek má poměrně trvalý charakter. Zároveň Uždil (2002) dodává, že veškerá tvrzení autorů v sobě ukrývají jen část pravdy. S jistotou se dá ale říci, že začátky kreslení souvisejí s vývojem dítěte a díky nim se ukazuje, že je dítě zdravé a projevuje se jeho lidská přirozenost, kterou je dobré podporovat. *„Pro ně je první čmárání příjemnou zkušeností a nám nezbyývá než mu dát dost příležitosti k práci, která ho baví a o níž víme, že bude čím dál tím víc přispívat k rozvoji jeho psychiky“* (Uždil, 2002, s. 16).

Dle Uždila (2002) dítě nekreslí vše, co kolem sebe vidí, jak by se na první pohled mohlo zdát. Až věci/osoby, které mají důležitý, trvalý a obecný význam jsou pro dítě natolik poutavé, že je ztvární. Nejčastějším motivem dětské kresby je sám člověk. Dítě předškolního věku zobrazuje zpravidla pouze izolované představy (člověk, květina), ovšem pokud se v kresbě objeví jen náznak vztahu, jedná se o složitou duševní činnost, která si zaslouží velké ocenění. Pozvolna se do dětské kresby promítá jeho blízké prostředí (zahradka), dopravní prostředky, zvířata a často některé užitečné věci (stůl). V dnešní době se také setkáme se zcela novým jevem, kterým je virtuální realita, která si vydobyla místo v dětském myšlení i představivosti. Ať už se jedná o seriálové či filmové hrdiny nebo kreslené postavičky z obrázkových knih. Na druhou stranu dítě žije v reálném světě a

učitel by měl dětem pomáhat vnímat a objevovat jej. Proto by měl pedagog podporovat i náměty, které vycházejí z života a okolí dítěte.

3.2 Vývoj dětské kresby v předškolním věku

Hazuková, Šamšula (2005) připouští, že učitel nemůže znát všechny vlivy, které na dítě působily nebo momentálně působí v jeho vývoji, proto je nutné, aby znal obecné zákonitosti, kterými lidský jedinec prochází. Současně by měl pedagog věnovat velkou pozornost zvláštnostem výtvarných projevů jednotlivých dětí a z těchto znalostí vycházet při přípravě výtvarné výchovy.

Hazuková a Šamšula (2005) uvádí toto rozdělení: na stádium čaranic (zhruba do 2 let dítěte), přechod ze stádia čaranic do stádia prvotního obrazu (od 2 do 4 let) a vytváření grafických typů (od 4 do 7 až 8 let).

Hazuková, Šamšula (2005) podotýkají, že vývoj výtvarného projevu u dítěte neprobíhá rovnoměrně. Může se v něm střídat rychlejší a pomalejší vývojové tempo, navíc se liší i tempo vývoje každého jedince zvlášť. Hazuková (2010) ještě upozorňuje na jeden problém, který s vývojem naopak nesouvisí, ale v MŠ se objevuje stále častěji. Jedná se o odmítání výtvarných aktivit, které často dítě zdůvodní slovem „neumím“. Příčiny je podle Hazukové třeba v těchto případech hledat v oblasti sociálních vztahů.

3.3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu a typologická inklinace

Hazuková, Šamšula (2005) uvádí, že výtvarné vyjadřování dětí se liší od způsobu výtvarného zobrazování dospělých. Pro dětský výtvarný projev jsou typické určité charakteristické znaky (zvláštnosti), které byly v minulosti chápány jako chyby, jež bylo nutné odstranit. Dnes tyto specifické znaky chápeme v souvislosti s vývojovými zvláštnostmi dítěte, které se odrážejí v jeho výtvarném projevu. Patří mezi ně např. prezentismus nebo animismus. Vzhledem k rozsahu bakalářské práce není možné se zde jejich podrobným výčtem zabývat, ale pedagog by měl tyto rysy znát, a neměl by děti nutit je předčasně opouštět.

Problematikou se zabývají také další autoři. Babyrádová (1999) uvádí, že jedna z nejsilnějších potřeb dítěte v grafickém projevu je tendence k rytmu, jež souvisí

s vývojem motoriky. „*Sklon k rytmizování linií znázorňujících tvar nebo pojednávajících prostor, dále sklon k rytmizování barevných ploch, z nichž je symbol komponován, jsou velmi nápadnými rysy dětské výtvarné tvorby*“ (Babyrádová, 1999, s. 66). Babyrádová (1999) zároveň upozorňuje na to, že skrze grafické znázornění rytmu se dítě vyrovnává se světem i s vlastní existencí.

Jeden z dalších významných znaků předkládá Uždil (2002) „dějové pásy“ jako „čtvrtý rozměr“ dětské kresby, kde figuruje čas. Od dítěte tyto práce vyžadují velké soustředění a učitelé by si jich měli vážit. Dítě rozmisťuje scénky po ploše náhodně nebo v jejich rozmístění můžeme nalézt smysl pro čitelnost děje i zřetel na celkovou kompozici obrazu.

Důležitým pojmem vývoje dětského výtvarného projevu je „základní čára,“ při níž dítě umísťuje figury k dolnímu okraji, „jakoby na zem“. Tento rys generuje některé problémy ve vývoji kresby. „*Dítě, které si zvyklo napřed „udělat zem“ a na ni teprve stavět věci, nepřekoná snadno tuto pohodlnou metodu a nechává větší část čtvrtky nevyužitou, ztrácí brzy smysl pro celistvou kompozici plochy a jeho charakteristika prostorových vztahů se dostatečně nevyvíjí*“ (Uždil, 2002, s. 44).

Dalším důležitým aspektem dětské tvorby je barevnost. O ní hovoří Kulka (2008), který řeší funkci barvy ve výtvarném díle z psychologického pohledu. Výtvarné uplatnění barvy tvoří složitý celek, jelikož barva jen minimálně vystupuje samostatně, proto Kulka (2008) dělí uplatnění barvy ve výtvarném obraze pouze z didaktických důvodů na několik kategorií, od věcné charakterizace, která nese informační obsah, po výtvarnou hodnotu, nesoucí estetický účinek.

V tomto textu používám termín „typologická inklinace“ dítěte. Tato inklinace má v praxi bohaté uplatnění a je velice přínosná, pokud ji pedagog zná. Jedná se o „...*inklinace k určitému způsobu „technického“ provedení výtvaru a s ním související volby dalších výtvarných materiálně technických prostředků ve výtvarné tvorbě*“, které autor dělí na čtyři typy (Hazuková, Šamšula in Trojan, Hazuková, Šamšula, 2005, s. 124). Učitel by měl tuto náklonnost pro konkrétní technické provedení u každého dítěte znát a zároveň by měl tyto způsoby provedení střídat, aby dostaly všechny typy dětí šanci se vyjádřit. Důležité je také podotknout, že děti bývají málokdy zcela vyhraněnými typy, často dochází k jejich smíšení. (Trojan in Hazuková, Šamšula, 2005). Na závěr zde zmíním existenci typologie výtvarné tvorby, od grafického přes malířský, plastický a konstruktivní typ (Tamtéž, 2005).

4 Závěr teoretické části

V předchozím textu jsem shrnula své poznatky z oblasti teorie výtvarné výchovy. Následující praktická část na nich přímo i nepřímo staví. Budu v ní pracovat zejména s pojmy např. „základní čára“, „dekorativní použití barev“, „reálná barevnost“, „intelektuální horizont“, „výtvarné vyprávění“ a „zachycení předmětů vedle sebe bez překrývání“. Jsem si vědoma toho, že diskurz výtvarné výchovy se neustále vyvíjí, a že některé předpoklady, které jsou v něm dnes obecně sdílené, nemusejí v průběhu mé nastávající učitelské kariéry být pocíťovány jako stejně důležité. Stejně tak platí, že i některé oborové autority, se kterými zde pracuji, nepatří k nejaktuálnějším trendům v oboru. Věcnou problematiku, kterou zde studuji, ale uváděné texty (např. texty H. Hazukové) popisují tak, že jsou pro mě stále zajímavé, a tato práce, psaná hlavně kvůli své praktické části, vznikla mimo jiné z potřeby promyslet si, zda a jak může studium dětské kresby, v době fascinace virtuální realitou, obohacovat diskurz výtvarného oboru.

Praktická část

5 Výzkum

5.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce je prozkoumat a popsat zatím málo probádanou oblast rozvoje dětské kresby prostřednictvím jiných výtvarných médií. V didaktické části se pokouším skrze různá výtvarná média rozvinout kresbu dětí ve věku 4,5 – 6 let. Plánuji výtvarnou řadu tak, aby na základě osvojených poznatků v konkrétním médiu, děti poznatky přenášely do dalších médií a postupně na ně navazovaly a obohacovaly tak svůj dosavadní výtvarný projev. Mou snahou je ukázat dětem nová řešení výtvarných problémů a pomocí různých výtvarných technik jim umožnit o daném výtvarném problému přemýšlet, a dále ho tak rozvíjet ve výtvarné tvorbě.

Vytyčila jsem si trojí typ cílů, podle zaměření na osoby, na které se vztahuje.

- Cíl poznávací:

Cílem ve smyslu vytvoření poznání je porozumět možnostem rozvoje dětské kresby prostřednictvím jiných, na linii nezaložených, výtvarných médií. Výzkum se snaží aktualizovat diskuzi o vývoji dětského výtvarného projevu a rozvinout ji ve směru výtvarně- výchovných oborových specifik, mezi která patří potenciál výtvarných médií pro kognitivní vývoj dětí v mateřské škole. Chci prozkoumat, zda práce v různých výtvarných médiích dokáže rozvinout kresbu předškolního dítěte v mateřské škole. Zda je touto cestou možné předškolní dítě systematicky a cíleně stimulovat natolik, aby rozvíjelo svůj dosavadní kresebný projev.

- Cíl praktický:

Praktickým cílem výzkumu je zkvalitnit vlastní pedagogickou práci při vedení výtvarné výchovy v mateřské škole, případně ovlivnit kolegy/kolegyně, kteří by o to měli zájem. Získané poznatky by měly sloužit učitelům, kteří už v praxi dlouhodobě působí, ovšem také začínajícím učitelům či studentům, kteří se na vstup do praxe teprve připravují, včetně samotné autorky této práce. Výzkum by měl přidat argument pro cílené a plánované střídání výtvarných médií v praxi mateřské školy. Také by měl otevřít pole pro další podobně zaměřené výzkumy.

- Cíl personální:

V rámci praxí, během mého studia preprimární pedagogiky, jsem se v předškolních zařízeních setkávala s omezenou výtvarnou výchovou, někdy natolik omezenou, že se z výtvarné výchovy stávala praktická výchova. Přála bych si, aby výsledky mého výzkumu oslovily alespoň několik pedagogů, kteří mají chuť rozvíjet své profesní kompetence. Ovšem především sama za sebe doufám, že mě tato práce obohatí natolik, abych věděla, jak realizovat výtvarnou výchovu v mateřské škole ve smyslu pedagogické tvorby, a jak ji systematicky reflektovat, abych také v praxi mohla rozšiřovat své porozumění dětskému výtvarnému projevu.

5.1.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Ve výzkumu „Výtvarná média a rozvoj dětské kresby“ jsem se věnovala dosud nedostatečně tematizované problematice; chci na několika konkrétních případech sledovat, zda a jak mohou děti přenášet získané poznatky z různých médií do rozvoje dětské kresby v předškolním věku v mateřské škole. Chci prozkoumat, zda je alespoň v některých případech možné touto cestou cíleně rozvíjet výtvarný projev dítěte. Forma, jak tohoto docílit byla především v řešení konkrétních výtvarných problémů a střídání výtvarných technik (viz příloha č. 5).

Výzkumné otázky:

- 1 Jak v daných případech a v daném období ovlivní střídání výtvarných technik kresbu předškolního dítěte v mateřské škole?
- 2 Je možné v daných případech nalézt vztah mezi podobou vývoje dětského výtvarného projevu konkrétního předškolního dítěte s jeho typologickou inklinací s médiem, kterému dává přednost?
- 3 Může mít střídání výtvarných technik pozitivní projev i mimo výtvarnou tvorbu dítěte, pokud ano, tak v čem a jak se projeví?

Odpovědi na tyto výzkumné otázky jsem hledala s oporou o data, která jsem získala z výzkumné sondy realizované prostřednictvím experimentu, který proběhl s dětmi v mateřské škole, z rozhovoru s učitelkou a také z rozhovorů s rodiči dětí účastnících se výzkumu.

5.2 Výzkumná sonda

Sběr dat proběhl v MŠ v termínu od 1. února do 10. února 2016 a byl krátkodobý, trval sedm dní. Ukončila jsem výzkum ve středu 10. února a závěrečnou kresbu jsem zařadila jako druhou následující výtvarnou činnost ve stejném dni.

V MŠ jsem v době pokusu pobývala od 7:30 do 12:00 hodin. Nebylo sice nutné, abych tam byla přítomna po celou tuto dobu, ovšem využila jsem čas k navázání bližšího kontaktu s dětmi, které tvoří výzkumný vzorek a k pozorování dětí, které se experimentu neúčastnily. Naše výtvarné činnosti začínaly v 9:00 a končily různě, nejčastěji v 9:45.

K získání potřebných dat k posouzení výtvarné zkušenosti dětí mimo MŠ, jsem využila rozhovory s rodiči (viz příloha č. 2 a č. 3) všech účastníků výzkumné skupiny. Rozhovory s rodiči proběhly v termínu jako experiment samotný, jednalo se o tři matky a jednoho otce. Každý rozhovor trval zhruba třicet minut a uskutečnil se v prostředí MŠ.

Pro doplnění informací o stavu dětské kresby a zkušenosti s výtvarnými médii jsem zařadila rozhovor s vedoucí učitelkou (viz příloha č. 4) třídy, kde experiment proběhl. Rozhovor s učitelkou se uskutečnil dvakrát, poprvé trval zhruba čtyřicet minut a podruhé dvacet minut. Podruhé se jednalo o doplnění informací, které mi z výzkumu ještě vplynuly. První rozhovor proběhl v únoru 2016 a druhý v březnu 2016.

Etické otázky jsem ošetřila informovaným etickým souhlasem (viz příloha č. 1), podepsaným rodiči zúčastněných dětí i učitelkou, informovala jsem je o účelu výzkumu, kterým je napsání a obhajoba bakalářské práce, a ujistila jsem dospělé účastníky o anonymizaci sebraných dat.

5.2.1 Místo výzkumu a mapování terénu

Instituci, ve které probíhal výzkum, jsem nezvolila náhodně. S mateřskou školou jsem již několikrát spolupracovala v rámci mého středoškolského i vysokoškolského studia, tudíž mi její prostředí bylo velmi dobře známo. Vzhledem k výzkumu, který vyžadoval úpravu organizace mateřské školy a vstřícnou spolupráci učitelky i rodičů, jsem vybrala toto zařízení, které mi umožnilo můj výzkum plně realizovat.

Mateřská škola (MŠ)

Výzkum probíhal v MŠ v obci, která má přibližně šest set obyvatel. MŠ je jediným předškolním zařízením v obci a je spojena se základní školou. MŠ je jednotřídní a ve třídě

je věkově heterogenní uspořádání dětí. Školní vzdělávací program se jmenuje „Studna moudrosti“ a zaměřuje se na harmonický rozvoj dítěte podle oblastí uvedených v RVP PV.

MŠ je v obci dobře umístěna, je blízko středu vesnice (obchodu, pošty apod.), ale zároveň se v její blízkosti nachází nově upravený park, louky a les. V nedávných letech prošla zahrada MŠ rekonstrukcí a byla obohacena o různé pohybové prvky.

Prostory MŠ se skládají z šatny, herny, ložnice, druhé herny a sociálního zařízení. Celá MŠ je vymalována teplou oranžovou barvou. V prostorách šatny se nachází nástěnky a informační tabule. Šatna, ložnice a obě herny prošly v minulých dvou letech rozsáhlou rekonstrukcí a místnosti teď působí velmi útulně a sladě. Místnosti jsou vybaveny novým dřevěným nábytkem. Druhá herna je nábytkem rozčleněna na více částí (herní část pro děti, pedagogický kout, jídelna) a zároveň na několik námětových koutků (doktorství, kuchyňka, kadeřnictví, opravářská dílna). V MŠ jsou dětem k dispozici nejrozličnější stavebnice, hračky a didaktické materiály běžné pro mateřské školy.

Mapování terénu

Před samotným začátkem výzkumu jsem MŠ začátkem ledna 2016 navštívila. Prohlédla jsem si MŠ po rekonstrukci a proběhl rozhovor s učitelkou, při kterém jsem jí sdělila podrobnější informace k průběhu výzkumu a také jsem zodpověděla její otázky. Vzhledem k upřesnění mých požadavků k výzkumnému vzorku, jsme se také domluvíly na předběžném výběru větší skupiny rodičů, kteří by byli ochotni se výzkumu zúčastnit.

Na konci ledna 2016 mi učitelka poskytla k náhledu a k výběru výzkumného vzorku dětské výtvarné práce. Jednalo se o výtvarné činnosti na téma „zima“ a na téma „teplo a chlad“. U níže uvedeného popisu témat, vycházím z osobní výpovědi učitelky. Plánované činnosti jsem s ní předem diskutovala, především jsem iniciovala problematiku a navrhovala jsem možnosti formulace úkolů, ale nejsem jejich autorkou.

Téma – „zima“

Učitelka touto činností reagovala na mnoho kreseb založených na základní linii a také na předměty, které „létají ve vzduchu“. Jejím záměrem bylo, aby se děti pokusily „rozdělit“ prostor. Motivaci provedla na procházce k rybníku, kde jim ukázala rozdělení vrstev krajiny. Děti s učitelkou seděly ve dřepu a diskutovaly o jednotlivých plánech (zem, tráva, stromy, kopce, horizont). Učitelka je upozorňovala a ukazovala, že vidíme do prostoru, do dálky a že když chtějí nakreslit něco v dálce, tak mohou pozorovat hranice jednotlivých plánů, kterými to mohou vyjádřit. Zvolila kresbu tuší, kresbu, kterou děti

vytvořily, pak „vybarvily“ (kolorovaly) křídou, kterou si nabíraly na prsty a roztíraly jí. Děti měly k dispozici všechny barvy.

Výtvarný záměr vidím především v rozvíjení konceptu prostoru, kde učitelka reaguje na potřeby své třídy, snaží se do dalšího stádia posunout kresbu figur na základní čáře, která u dětí dlouhodobě přetrvává. Z prací je vidět, že i když je toto téma zaujalo a rozvinuly některé prostorové vztahy (některé děti rozdělily horizont, zobrazily objekty vpředu i vzadu a kopec), o kterých diskutovaly venku, bylo téma pro děti složité na pochopení (některé děti ponechaly objekty na základní čáře, vyjádřily prostor pouze čarami v pozadí a umístily objekty jakoby před ně na základní čáru). Ovšem přivedlo je to k přemýšlení o rozdělení prostoru venku a k zamyšlení o vztazích mezi vnitřkem a vnějškem.

Téma – „teplo a chlad“

V této výtvarné činnosti učitelka chtěla, aby děti nějak vyjádřily teplo, které cítíme, když jsme doma, a chlad, který cítíme v zimním ročním období, když jsme venku. Motivace proběhla v mateřské škole u otevřeného okna, kde učitelka děti vybízela k popisu pocitů a také k tomu, aby přemýšlely, jak mohou nakreslit, že jim je zima, jak to poznáme na obrázku, apod. Povídaly si o rozdílech uvnitř/venku, jak se tyto prostory liší (např. venku padá sníh, je tam chladno, musíme se teple oblékat, jaká je obloha aj. a jaký je rozdíl mezi tím, když jsme v teple za oknem a když vykoukneme z otevřeného okna ven). Jelikož se po prvním pokusu ukázalo, že je téma pro děti obtížnější, než učitelka čekala, rozhodla se výtvarnou činnost realizovat dvakrát. Poprvé učitelka zvolila pro zobrazení fixy a po druhé tempery v plné škále dostupnosti barev.

Výtvarný záměr vidím v pokusu o zobrazení, v kontextu mateřské školy, neotřelého námětu (teplotního kontrastu), o velký důraz na zpracování zkušenosti a jejího promítnutí do vlastní výtvarné práce. Děti výtvarnou činnost neuchopily jako vyjádření dvou teplotních protikladů, a už vůbec nešlo o nějaké sebevyjádření, děti se uchýlily k tomu, co dobře znají: zobrazení domu, vloček, k charakteristickým znakům zimy. Ovšem přimělo to děti přemýšlet nad situací, s kterou se denně setkávají. Zachytit ale vlastní zkušenost, prožitek tepla/chladu a najít pro ně barvy, to byl úkol nad jejich síly.

5.2.2 Výzkumný vzorek

Mým hlavním kritériem pro výběr dětí byl jejich věk a ochota rodičů zapojit se do experimentu. Věkové rozmezí dětí bylo od 4;5 do 6;0 let, jelikož jsem předpokládala, že

v tomto věku budou mít již děti vytvořené grafické typy a bude možné je dále rozvíjet. Také jsem očekávala, že s dětmi tohoto věku bude snazší komunikovat. Domnívala jsem se, že ochota dětí se mnou komunikovat bude mít v průběhu výzkumu významnou roli. Dále jsem děti vybírala tak, aby výzkumná skupina nějak extrémně „kreslířsky“ nevybočovala. Vybrané tedy nebyly ani děti speciálně v kresbě rozvíjené (jejich okolí není citelně výtvarně zaměřené – dítě si například do školky nenosí doma vyrobené hračky, děti nechodí do kroužku výtvarné výchovy, netráví čas v galeriích aj.), ani děti extrémně kreslířsky podprůměrné. Oporou v posuzování zralosti dětské kresby mi byly texty studované v teoretické části práce. Celkový počet dětí pro vzorek jsem si předem nestanovila, ale určila jsem si minimální počet dětí, a to minimálně dva účastníky v hlavní výzkumné skupině, a dva ve skupině kontrolní, se kterými bych sběr dat provedla.

Po zhlédnutí výtvarných prací od učitelky jsem si vybrala zhruba sedm dětí, která moje kritéria splňovala a s touto představou jsem nastoupila do terénu v první den výzkumu. Moje výzkumná skupina se vlivem organizačních okolností (vysoká nemocnost dětí) v den nástupu do MŠ snížila na čtyři účastníky, kteří se mnou spolupracovali po celou dobu výzkumu. Vzhledem k podobě experimentu nebylo již možné účastníky přibírat.

Moje výzkumná skupina se skládala ze čtyř účastníků, ze dvou dívek a dvou chlapců. Náhodně se výzkumu účastnili dvě dívky a dva chlapci, srovnatelní přibližně věkem a u stejného pohlaví byl vždy jeden starší a druhý mladší. Jména dětí jsem anonymizovala: dívky A1 – věk 6;0, A2 – věk 5;2 a chlapci B1 – věk 6;1, B2 – věk 4;11.

Kontrolní skupina

Kontrolní skupina měla dvě kritéria výběru. Za první, srovnatelný věk, tedy od 4;5 do 6;0 let, za druhé, že ani tyto děti by neměly být nějak zvlášť „kreslířsky“ a vůbec výtvarně rozvíjené, aby byly s první skupinou kompatibilní. Kontrolní skupina mi posloužila ke srovnání se skupinou, která realizovala výtvarnou řadu a u které se mohlo projevit rozvinutí kresby, pokud by mnou vedené činnosti byly v dané situaci účinné. Porovnáním s kontrolní skupinou se mělo ukázat, jestli se tak skutečně stalo, či nikoli. Jsem si vědomá, že doba, po kterou experiment probíhal, byla velmi krátká, vzorek dětí je malý, a že spolehlivost výsledků výzkumné sondy není velká. Je to dáno také možnostmi realizace výzkumu v rámci bakalářské práce.

5.3 Výzkumný design

Povaha tématu této práce a výzkumných otázek ji předurčovaly k použití kvalitativních výzkumných metod. Jako výzkumný design jsem zvolila postup případové studie. Vzhledem k charakteru a zaměření práce jsem potřebovala podrobně prozkoumat a porozumět několika málo případům. Experiment probíhal v prostředí mateřské školy, kterou osobně dobře znám a ve které ochotně můj výzkum podpořili. Pro získání dat byly využity různé zdroje i metody jejich sběru pro komplexní porozumění jednotlivým případům.

Data shromážděná několika metodami byla vztažena k vyložení jednoho případu, ovšem současně jsem mezi jednotlivými případy hledala jevy společné. Pro analýzu dat jsem použila metodu otevřeného kódování.

5.3.1 Metody sběru dat

Jako nejvhodnější metody sběru dat se pro povahu mého výzkumu jevily pozorování, hloubkový rozhovor a experiment.

Vzhledem k výzkumným otázkám a zkoumanému problému jsem zvolila zúčastněné pozorování, které nejlépe odpovídalo mé dvojroli výzkumníka – učitele.

Metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru jsem využila při rozhovoru s rodiči, a též při rozhovoru s učitelkou. Z rozhovorů jsem získala data, která jsem doplnila sebranými daty od dětských účastníků výzkumu. Zároveň polostrukturovaná podoba rozhovorů mi pomohla udržet si jejich směřování, a mířit tak k výzkumným otázkám, přičemž jsem mohla ihned reagovat, když rodič/pedagog neodpověděl na mou otázku, nebo když jsem potřebovala nějakou informaci doplnit či vysvětlit.

Z podoby mého výzkumu vyplynula také experimentální metoda. Snažila jsem se ovlivnit vývoj kresebných typů prostřednictvím výtvarných médií, a tím rozvíjet kresbu účastníků výzkumu. Na začátku výzkumu jsem si určila dvě blízké skupiny účastníků, které měly společná kritéria výběru, ale fungovaly za různých podmínek. Výzkumná skupina se zúčastnila celého procesu pokusu, přičemž kontrolní skupina absolvovala pouze výstupní kresbu. Tyto vlivy rozdílných podmínek jsem se na konci experimentu pokusila vyhodnotit.

5.4 Vlastní materiálové zkoušky

Během celého experimentu jsem prováděla před každou výtvarnou činností vlastní materiálové zkoušky, které měly za úkol jednak zajistit mou pedagogickou připravenost na jednotku výtvarné výchovy v MŠ a jednak bylo jejich smyslem nastínit možná řešení výtvarného problému, který budou následující den řešit účastníci výzkumu. Díky tomu, že jsem výtvarný problém řešila jako první a osobně jsem se potýkala s jeho řešením, mohla jsem upravit drobné chyby, které se objevily a které jsem při plánování nedomyslela, a také mi vlastní řešení výtvarných problémů umožnilo pozměnit pohled na daný problém či předvídat některé situace, které se mohly při činnosti s účastníky naskytnout, a tak jsem jimi nebyla později zaskočena.

Materiálové zkoušky jsem se rozhodla vložit do příloh (viz příloha č. 7) a to z důvodu obsáhlosti praktické části.

Práce pedagoga ve výtvarné výchově spočívá v práci se slovem i obrazem, a jeho příprava tedy také vyžaduje oba tyto prostředky myšlení a komunikace. Ačkoli představují v praxi důležitou část práce předškolního pedagoga, pro účely výzkumu jim nepřikládám tolik váhy, jako pracím účastníků výzkumu.

6 Vlastní výzkumné šetření

6.1 Kazuistika účastníků výzkumu

Děti vystupují v bakalářské práci nejen pod anonymním označením, ale také pod charakteristickou barvou, pro rychlé zrakové rozlišení, o kterého ze čtyř účastníků se jedná. Při přiřazování barev jsem vycházela z jedinečnosti každého dítěte. V následujících řádcích popisují kazuistiku tak, jak mi byla sdělena učitelkou.

Dítě **A1**: – dívka

Věk: 6, 0

Sourozenci: jedna starší sestra, 8 let

Projev v MŠ: má nedozrálou nervovou a citovou soustavu, je „ukňouraná“, „rozmazlenější“, méně aktivní, někdy „nevýrazná až laxní“, nespolehá se v řešení problémů sama na sebe, tíhne k materiálním věcem např. plyšovým hračkám, mořské panně, k novému oblečení apod., v MŠ dodržuje pravidla, je přátelská a nápomocná malým dětem i učitelkám, má zálibu v pečování o rostliny

Problémy v komunikaci a chování: výrazné problémy nemá, ale v MŠ se někdy projevuje určitá nedůslednost v její výchově

Rodina: celá rodina

Dítě **A2**: – dívka

Věk: 5, 2

Sourozenci: dva mladší sourozenci, dvojčata – dívka a chlapec, věk: 2, 5

Projev v MŠ: dodržuje pravidla, je spokojená, veselá, sebejistá, přátelská, umí pomoci mladším dětem, ale jejich přítomnost nevyhledává, v MŠ je aktivní, má přehled přiměřený svému věku

Problémy v komunikaci a chování: nemá žádné výrazné problémy, je neutrální, žádným směrem „nevyčnívá“

Rodina: vyrůstá s matkou, s otcem není v kontaktu

Dítě **B1**: – chlapec

Věk: 6, 1

Sourozenci: jedna starší sestra, 10 let

Projev v MŠ: je zodpovědný, dodržuje pravidla, umí se soustředit, má hodně znalostí, nebojí se do žádné činnosti zapojit, je samostatný, učitelky soudí, že se mu rodina věnuje (co se naučí jinde, to také umí využít v MŠ)

Problémy v komunikaci a chování: měl období, kdy se nafoukl, když nebylo po jeho, na což maminka reagovala tak, že „přitvrdila“ – omezila jeho sebeprosazování – a on to přestal dělat, žádné výrazné problémy nemá

Rodina: od čtyř let vyrůstá pouze s matkou a prarodiči, s otcem není v kontaktu

Dítě **B2**: – chlapec

Věk: 4, 11

Sourozenci: jedna starší sestra, 7 let a jedna mladší sestra, budou jí 2 roky

Projev v MŠ: v MŠ je „nevýrazný“, neprůbojný, tichý, spíše introvertní, u některých her je samotářský, z kolektivu upřednostňuje pouze pár dětí, je spíš pasivní pozorovatel, než účastník společenských aktivit, s dospělými komunikuje dobře

Problémy v komunikaci a chování: někdy se umí nafouknout, když není po jeho a ve „své dny“ (tak tomu říká jeho maminka) je skleslý a pasivní, těžko se s ním v tyto dny pracuje

Rodina: celá rodina

6.2 Charakteristika kódů a (některé) příklady jejich výskytu

Realizované výtvarné práce dětí (Výtvarné práce dětí: Obr. č. 1 – 47, viz příloha č. 5) jsem analyzovala, a na základě těchto analýz jsem formulovala analytické kódy, které v následujícím textu vysvětluji. Společně jsem s výtvarnými pracemi analyzovala také přepisy nahrávek z jednotlivých dnů experimentu (viz příloha č. 6) a také přepisy rozhovorů s rodiči (viz příloha č. 3) a s učitelkou MŠ (viz příloha č. 4).

Enumerace/zaplnění místa = „pouhé“ vyjmenování věcí, které se v dětské kresbě vyskytují, bez dalšího účelu, pro to, aby se vyskytly, bez snahy o uspořádání v prostoru. Jsou bez vztahu k řešeným výtvarným úkolům. Děti „plní papír“ a jednotlivé výpovědi nekomponují, neuvádějí do souvislostí, výtvarné dílo by často pedagog kompletně „přečetl“ i bez výpovědi dítěte.

Příklady výskytu kódu „Enumerace“:

Dítě **A1**:

V: „Proč sis vybrala tyto barvy?“

A1: „Protože se mi nejvíc líbila fialová a aby všichni měli čepečky fialové. A červená byla ta lampa. A aby měli modrý náušnice, jednu tmavou a druhou světlou a mají tam ty brambory, ty jsou žlutý.“

V: „Proč jsi říkala tu červenou?“

A1: „Aby měli všichni červený čepečky nebo žlutý? Já nevím.“

Komentář: Dívka tzv. „střílí od boku“ a v rychlosti vyjmenovává barvy ze svého papíru a radí je k věcem v obraze, po chvíli ani neví, kterou barvu pro co vybrala.

V: „Co doma kreslí nejčastěji?“

Matka A1: „Modeluje...většinou si teď vykrajuje, dovykrajuje, že tam má ta zvířátka. Modeluje, co modelovala naposled to ani nevím. Já bych řekla, že to naposled byla nějaká zvířata. A teď poslední dobou dělala domečky a rodinu, stromeček, ptáček. Takový to ten klasický obrázek, domeček s okýnkama, kouřilo se mu z komína a vždycky tam byl stromeček a pak jsme tam byli jako my a holky, to bylo jako takový, pak tam byl ptáček, ty byli luxusní, ty byli větší snad než barák, ty ptáci. (Směje se.) Já bych řekla tak, toho půl roku nazpátek, maluje tohle to. Pak třeba namalovala sovičku, chodí a maluje takový ty, to co se jí líbí, co jí zaujme. Ale řekla bych, že tak toho posledního půl roku chodila a malovala tu rodinu, domeček a sluníčka a kytičky, motýlky nad to, ty malovala hodně a pak ty ptáčky. Teď vytáhla lego, teď zase jede lego ve velkém. Teď si nemaluje, tak zhruba poslední měsíc nemaluje, vytáhla to lego.“

Komentář: Z výpovědi matky vyčteme, že A1 volí pro své motivy kresby např. dům, strom, pták, komín z kterého se kouří apod., jedná se o jednoduché oblíbené dětské

náměty (které dítě začíná řešit již v mladším věku, než je dívka) nebo o ustálené grafické typy, neřeší nějaký výtvarný problém.

Dítě **A2**:

V: „Ty jsi nakreslila dům a v tom vaši kuchyň?“

A2: (Přikyvuje a usmívá se na mne.) „To sedíme s mamkou u stolu a taky máme kyticíku.“

V: „Vidím, sedíte u stolu. Máte v kuchyni květinu? Je to květináč?“

A2: (Přikyvuje a usmívá se.) „To je lednice.“

V: „Co to na ní máte?“

A2: „To jsou takový ozdoby.“ (Tváří se nejistě, je nervózní.)

V: „To někdo na lednici mívá, třeba magnety...“ (Přerušuje mě.)

A2: „Já jsem se tady podepsala.“

Komentář: Obrázek dívky bych „přečetla“ bez její pomoci, když se jí začnu ptát na doplňující otázky, snaží se odvést moji pozornost na něco jiného.

V: „Co doma kreslí nejčastěji?“

Matka A2: „Zvířata, motýla, berušku, hlavně tohle kreslí. Někdy domy, stromy, ale většinou ta zvířata.“

V: „Může s Vámi kreslit i v kuchyni?“

Matka A2: „No se mnou v kuchyni nedělá, ne, ne, na to mají pokoj a prostě musí být jenom v pokojíku, když chtějí kreslit a tohle dělat.“

V: „A když něco nakreslí, jde se s tím za Vámi pochlubit, jde Vám to ukázat?“

Matka A2: „Jo, jde se pochlubit. Jde i k prarodičům, ke mně. Jinak to jí baví. Ona se ráda chlubí.“

V: „Probírá s Vámi třeba, co tam nakreslila, nebo co tam je?“

Matka A2: „Ne, jenom přijde a řekne, maminko, podívej se, co jsem nakreslila. A já ji řeknu, jo je moc hezkej a tady to. A jde si sednout a kreslí třeba něco jinýho.“

Komentář: Z odpovědi matky můžeme vyčíst, že A2 doma nejčastěji zobrazuje zvířata, která se stále opakují, zobrazuje tedy naučené grafické typy a jimi „plní“ papír,

matka ji za to pochválí (neptá se, nesnaží se řešit nějaký výtvarný problém) a tím pro dívku výtvarné snažení končí.

Dítě **B1**:

V: „A co B1? Ukaž nám tvoje barvy. Ty sis taky vybral oranžovou, proč sis ji vybral?“
(Výběr barev při pozorování obrazu Jedlíci brambor.)

B1: „Protože jsem chtěl.“

V: „A proč sis vybral žlutou?“

B1: „Protože (Odmlčí se.) jsem to chtěl taky.“

V: „A i tu zelenou? Nebo tu by si někam přiřadil?“

B1: „Taky jsem chtěl.“

Komentář: B1 nekomponoval barvy do obrazu, nezamýšlel se nad jejich přiřazením ani zdůvodněním, vybral barvy, které sám preferuje, které se mu líbí.

Dítě **B2**:

V: „Jakou barvu tam vidíš ty?“

B2: „Mmm.“

B1: „Řekni žlutou.“ (Šeptem.)

B2: „Žlutou.“

V: „B1 ti napovídá, řekni žlutou, já to slyšela.“

Komentář: Chlapec na otázku ohledně barvy nereaguje a opakuje, co mu napovídá někdo jiný, nekomponuje barvy k viděnému obrazu.

Otec B2: „Já myslím, že maluje jako rád. Když vidí někde tužku a papír, takže něco namaluje. Akorát on je takový, že když mu to nejde nějak hned, tak začne vymýšlet, že to teda jako ne. Jako v tomhle tom není nějak důsledný, v tom si nějakou kličku najde. Anebo když maluje něco jako zadání a teď mu to nejde namalovat, tak radši začne malovat něco jiného, co jako... (Nedoříkává.) Tak třeba namaluje traktor, protože má hrozně rád

traktory, protože ty vidí u dědy. A tak jako vždycky když to neumí, tak začne malovat něco jiného.“

Komentář: Z výpovědi otce můžeme vyčíst, že pokud si chlapec s kresbou neví rady, uchyluje se k „plnění“ papíru, tím co už zná.

Otec B2: „A teď ještě mě napadá k té výtvarce, k pastelkám, teď mě napadá, že B2 většinou nepoužíval barvy a měl jednu v ruce tak jako jel všechno tou jednou a bylo mu jedno, jestli je to tužka, pastelka nebo propiska. To bylo spíš jako o té dostupnosti, co první chytnul do ruky.“

Komentář: Otec vysvětluje, na co jsme narazili už výše při chlapcově výpovědi o žluté barvě. V tom, že na obrázku po barvě nereaguje, rozpoznávám nezájem o barevnou kvalitu, barva je použita jenom k zaplnění místa.

Učitelka: „Jinak kreslí děti většinou každý den, ráno. Většinou kreslí, co chtějí nebo někdy, když se něco probírá, tak kreslí to.“

Komentář: Učitelka uvádí dva případy, kdy děti kreslí, buď při ranních hrách, kde se jedná o činnost spontánní (Děti kreslí, co chtějí, činnost není vedena učitelem.) nebo kreslí to, co souvisí s týdenními plány MŠ, zobrazují tedy náměty, nikoli výtvarné úkoly.

Konvence = tíha ke „správnosti“/tíha k předem správnému řešení, vychází z několika motivů (věcné správnosti, estetické správnosti, většinového názoru, vlivného druhého), ale nejdůležitější je u tohoto kódu odpověď na otázku „jak se to dělá“, aby to bylo podle nějaké konvence (aby to bylo správně), dítě se k ní uchyluje v případě dilematu, tento kód se dotýká všech výtvarných médií.

Příklady výskytu kódu „Konvence“:

Dítě A1:

A1: „Paní učitelko, nemám tu hlavu divnou?“ (Je velmi skleslá.)

V: „Proč by si ji měla divnou? Nakreslila si ji podle sebe. Možná ji máš trochu větší.“

A1: „No, mám ji právě trochu větší.“

Komentář: Dívka se dožaduje potvrzení správnosti (věcné i estetické).

Matka A1: „Takové ty nejhezčí obrázky, tak jako ty mám vždycky schované. A takový jako všechny ty mamince tak to mám, to nejhezčí.“

Matka A1: „Na kroužky výtvarné nechodí, ale dělala na té keramice, jak bylo teď na Vánoce, tak dělaly keramiku, tak to si myslím, že ji bude moc bavit. Dělaly nějaké srdíčko a do něj otisk ručičky. Tak to dělaly, to se mi... (Nedoříkává.). A vlastně A1, až bude chodit do školy, tak bude na keramiku chodit taky. To si myslím, že ji bude opravdu bavit.“

Komentář: Matka svými estetickými soudy zdůvodňuje, že určitá tvorba jejích dětí je správná a žádoucí.

Matka A1: „A hlavně mně teda vadí, když u toho nadělají ten bordel. Jo, já jsem takový ten vodovky fajn, na zahradu, ne domu. Jo a A1 strašně teď stříhala, pořád stříhala. Všechno ale na úplně miniaturní bordel. Prostě bordel, fakt bordel. Teď jsem to jako zadržela, myslím, že jsem i někam uklidila nůžky, úplně jako pryč, aby je nenašly, protože já jsem chodila, já jsem pořád sbírala takový miniaturní odstřížečky, trojúhelníčky, čtverečky, prostě všecko. To bylo na oběšení. Ono je to zase taky dobrý, ale... (Oddechuje si.). Já to vždycky pak už vidím ten úklid.“ (Směje se.)

Komentář: Jako správné matka předkládá podoby tvorby, po kterých není nutný úklid.

Dítě **A2**:

A2: „B2, to je ale čmáranice! To není kuchyň.“ (Střílí okem po mně, vypadá, jako když čeká na mou reakci, B2 se na mě dívá, přestává kreslit, skoro pokládá tužku, je velmi nejistý, nic neodpovídá, usměje se na B2.)

V: „A2, každý kreslí kuchyň podle sebe. B2, si ji představuje jinak než ty, ale to neznamená, že je to špatně. U mě ve výtvarné výchově není až tak důležité, abyste měli vše správně, ale abyste se snažili a zkusili to, ano.“ (Usmívám se na oba, B2 vypadá už klidnější, dívá se na A2 a začíná znovu kreslit.)

A2 se dívá na mě, na svoji práci, na práci B2, oplácí mi poněkud vynucený úsměv a pokračuje v kresbě.

Komentář: Zde vidíme, jak normativní soudy děti vůči sobě navzájem vynášejí, A2 vynáší soud z jejího hlediska „správnosti – jak vypadá kuchyň“.

V: „V rámci kresby, když něco nakreslí, chodí se ptát? Například když nakreslí dům, zajímá se, jak má udělat to okno?“

Matka A2: „Ne, to si rovnou nakreslí. Kolikrát i stromy, já říkám, to vypadá strašně a já jí říkám, to musíš takhle. Ona se podívá a pak si to stejně kreslí podle sebe.“

V: „Komentujete jí to tedy?“

Matka A2: „Jo! Snažím se jí to opravovat, aby to měla normálně.“ (Směje se.)

Komentář: Tady je norma v matčině výpovědi přímo zmíněná.

Matka A2: „Ona ráda stříhá a pak to lepí, ale to je katastrofa, když to vidím, protože pak jsou všude ty odstrižky.“ (Směje se.) „A lepíky.“

Komentář: Další příklad správnosti spojované s na úklid nenáročnými technikami, tyto soudy se mohou promítat do dětského výtvarného myšlení, do rozhodování dětí.

Dítě **B1**:

V: „Proč sis vybral tu běžovou?“

B1: „Protože běžová tam musí být! Protože buď jsou běžoví, nebo hnědí, ty lidi.“

V: „A proč tam musí být žlutá?“

B1: „Protože žlutý je světlo.“

V: „A tahle barva, růžovo fialová?“

B1: „Protože si myslím, že má tady to takhle růžoví.“ (Ukazuje na hrud', krk.)

Komentář: Z výpovědi chlapce můžeme vyčíst fixaci na věcnou charakteristiku. (Všichni mají namalovaný obličej, jdou se na sebe podívat do zrcadla, vrací se.)

B1: „Já vypadám jako starouš.“

V: „Jako starouš?“

B1: „Jako děda.“

V: „Ale nevypadáš.“ (Směji se.)

B1: „Tohle jste tam nemuseli dělat.“

V: „A co?“

B1: „Ty vousy (namalovanou bradu). Paní učitelko, můžu si smazat tu bradu? Abych vypadal jako normální duch?“

Komentář: Představa „normálnosti“ ducha, opřená zřejmě o nejčastější obecný stereotyp.

V: „A třeba dcera komentuje mu něco? Nebo říká mu, tady si to udělal špatně?“

Matka B1: „Jo to jo. Tak taky říká, tady si to špatně udělal, tady si to nedotáhnul, tak to třeba dodělává, že si toho nevšiml, přes ten papír, když to obkresloval.“

Komentář: Starší sourozenci mohou mladším vytvářet pojetí správnosti, a tím je znejišťovat ohledně jejich vlastních schopností (Samozejmě to neznámá, že jejich vliv je pouze negativní.).

Dítě B2:

V: „Proč sis vybral tyto barvy?“

B2: „Protože si myslím, že tam jsou.“

V: „Kde třeba může být ta žlutá a oranžová?“

B2: „Na to světlo, oranžová na nohy.“

V: „A ta černá?“

B2: „Na šaty té paní zády.“

Komentář: Chlapec přiřazuje barvy podle věcné charakterizace.

V: „A jak se Vám to jeví, ty práce?“

Otec B2: „No dobrý. Já co jsem tady tak koukal, potom co tady tvoří i na nástěnce apod. Tak se asi začíná v tomhle rozvíjet, že jako do té doby spíš... takové čmárání a teď už to trochu začíná dávat nějakou formu, už se v tom dá něco najít.“

Komentář: Správnost otec nachází v tom, že se v obrázku „dá něco najít“.

Učitelka: „Teď děti opakovaly zvířata, mláďata, tak mi tam dělaly fialové koníky (Směje se.), tak to ne!“

Komentář: Správnost je spatřovaná ve správné barvě odpovídající ve smyslu věcné charakterizace.

Učitelka: „Aby uměly kreslit detaily, věděly tělovou barvu, naše děti už třeba vědí i pastelku přesně, která to je. Předškoláci radí mladším, tu ne, tu tělovou, to je tahle!“

Komentář: Také tady vidíme tlak na věcnou charakterizaci, pochopenou jako jedinou správnost.

Přechod od enumerace k ději = enumerace spouští překvapivé výpovědi/děje, které jsou často nad rámec výtvarného úkolu, dítě uvádí souvislosti ve výtvarné práci a přidává vlastní obsahy (u A1 převážně v kresbě, u B2 mimo běžné prostředí MŠ, kde výtvarná výchova většinou probíhá).

Příklady výskytu kódu „Přechod od enumerace k ději“:

Dítě A1:

A1: „A nakreslila jsem nám tady polívku. No a tohle jsou dveře a nakreslila jsem tam houpačku. A to je klika. Máme hodně hraček, úplně. Mně se rozbilo zrcátko, měla jsem ho u postele, ale sestra mi to opravila a mně to trochu vadilo. Já jsem to shodila, mamka to ráno opravila. A říkala mi, že musím být opatrná.“

V: „Vy máte průhledné dveře, že jde vidět ven na tu houpačku?“

A1: „Ano, ano. Takhle jde jimi vidět ven na tu houpačku a ještě tam máme i jiné věci. A ta klika to je na to, aby nám šly ty dveře dobře otevřít.“

A1: „A tohle je paní učitelko stará váha. Ta už se nikdy nepoužívá, ale radši jsem ji tam nakreslila. Ještě máme v kuchyni hodiny a záclony. A taťka musel vymalovat zeď, aby byla krásně bílá, odsunuli jsme stůl a mamka chodila po stole!“ (Říká nadšeně, směje se.)

A1: „Paní učitelko, mají tam přes celý stůl jídlo, ale oni ho sní. Tohle je tatínek (vpravo) a tohle je maminka. A tady to patří těm sousedům. Ten tatínek to právě opravil a zítra musí to ještě trochu vyměnit tu kliku, ale trošku večer svítí.“

V: „Jedno z těch světél je jejich a druhé sousedů?“

A1: „Jo, to dlouhý je jejich a tohle krátký je sousedů. Ten pán to udělal a věděl jak na to, tak si ho udělal dlouhý.“

V: „Tedy ty jsi jim tam nakreslila i sousedy a oni si takhle pomáhají.“

A1: „A ten dlouhý mrak mi připadá velkánskou oblohu.“

V: „Připomíná ti velkou oblohu? Jako velký kus oblohy?“

A1: „Jo.“

Komentář: Na těchto příkladech vidíme, jak dívka přechází od výčtu věcí k ději, například motiv vah spouští vzpomínku na neobyčejnou událost, kdy maminka chodila po stole, místo po podlaze.

V: „Ona se mě ptala, jestli nevádí, že si udělala brýle. Tak se jí ptám a ty nosíš brýle? A ona ne...“ (Matka A1 mě přerušuje.)

Matka A1: „Ale maminka.“

V: „...ale líbí se mi. Tak jsem si je nakreslila jako, že je mám.“

Matka A1: „Jinak já nosím brýle, já mám do auta a doma třeba na televizi.“

Komentář: Zde vidíme, jak dívka přenáší věci ze svého blízkého okolí do děje svých výtvarných prací.

Dítě B2:

A1: „Musíme utrhnout tohle.“ (Jehnědy na stromě.)

V: „Tady máte každý jeden. Ale už víc netrháme, já to nemám ráda.“

A1: „Z toho vyrostou krásný zelený listy určitě.“

B2: „To by mohly být jako žížaly.“ (Říká s úsměvem.)

B1: „Nedávej to tam A1!“

A1: „To roste nahoře na stroměčku a z toho se vyklube krásná zelená kulička a z toho se stane krásný list!“

B1: „B2, nedávej to tam!“

B2: „Jo! To je jako žrádlo pro ni!“ (Pro berušku.)

A1: „Mě to nepřipadá jako žrádlo! Z toho vyrostou krásný zelený listy.“

Komentář: Při této činnosti se chlapec prvně více rozmluvil a začal věci kolem nás zapojovat do příběhu.

B2: „Paní učitelko, a tahle vede do pokojíčku. A tahle cesta taky vede k nim a potom takhle (Ukazuje rukama po větvích vrby.) a tady je ten pokojíček.“

V: „To vypadá jako opravdový domeček pro bytosti.“

B2: „A tady mají ložnici a další ložnici. A tady mají pokojíček a další pokojíček.“

V: „A co mají v tom pokojíčku?“

B2: „Všechny hračky, neviditelný. A lezou a pak tam dolu. Tohle vede sem a pak můžou spadnout sem, až dolu.“

V: „Jak to myslíš? Že tam spadnou nebo nemůžou spadnout?“

B2: „Spadnou. Protože tam nemají žádný cesty a protože tady nic nevede a není dokončená. A tahle cesta je zakázaná pro žížaly a tam můžou chodit jenom berušky. A ještě můžou spadnout sem. A tady je trampolína a potom můžou zase sem a takhle můžou projít a zase skákat a budou v ložnici. A pro berušky mají tady papání.“ (Celou dobu se usmívá, tváří se spokojeně.)

Komentář: Zde je přímo zachyceno chlapcovo vyprávění.

Vliv popkulturní ikony = určitá populární ikona vstupuje do dětské výpovědi tak, že některý její výrazný rys je převzatý, zejména barva vstupuje do výtvarného média jako symbol popkulturní ikony. Vyskytuje se u výtvarného média, kde je možné pracovat s barvou jako s jedním z hlavních výtvarných prostředků.

Příklady výskytu kódu „Vliv popkulturní ikony“:

Dítě **A1**:

V: „Podívejte se na ten obrázek. Je barevný?“

Všichni: „Ne.“

B1 „Je jen černobílý.“

A1 „Jako Černobíl!“

V: „Jako Černobíl?“

A1: „Ano, my jsme koukali na Černobíla, když skončilo děčko.“

V: „Aha a to je nějaký film?“

A1: „Jo a tam byl Kost'áček jako ten jezeček spadl do díry.“

Komentář: Dívka v černobílém obrazu spatřuje silnou podobnost s populární kreslenou pohádkou, kde je dominantní černá a bílá barva.

V: „Děti, vyberte si barvu zdi. Záleží na Vás, jestli si vybere tu, co máte doma nebo tu jakou byste si přály.“

A1: „Já budu mít celý pokoj modrý.“ (Směje se.) „Já budu mít všechno modrý. Já ho chci mít jako Elsa.“

V: „Ale nemusíš ho mít přesně podle té pohádky. Třeba budeš mít modré zdi, ale na ostatní věci si vybereš jinou barvu.“ (Usmívám se na ni.)

A1: „Ne, já chci mít všechno modrý. Já chci být jako Elsa.“

Komentář: Tady vidíme silný vliv populární kreslené postavy, jejíž výraznou charakteristikou je modrá barva.

V: „Ten panák budete vy. Jakou barvu papíru si přejete na sebe?“

A1: „Já chci modrou, ale trochu jinak modrou. Tuhle tu! (Ukazuje na hromádku papírů, z kterých jsme zatím moc nebrali, prohledává je.) Jo! Ta se mi líbí, budu modrá jako Elsa!“

Komentář: Opět patrný „nakažlivý“ motiv modré Elsy.

V: „Řekla byste její nejoblíbenější barvu?“

Matka A1: „Teď máme elsovou, modrá. Jinak to bylo všechno růžový, samozřejmě, všechno potřebovalo být růžový, nemá všechno růžový. A teď má nejoblíbenější mi vždycky řekne elsovou, ledové království. Takže modrá, teď má modrou.“

Komentář: Matka potvrzuje, že „elsová“ barva je u dívky poslední dobou dominantní a žádaná.

Nesuverénnost kresby = dítě je ve výtvarném médiu kresby nejisté více, než v jiných výtvarných médiích, v kresbě se těžko vyjadřuje, neví si rady, a i nadšení, zaujetí z práce v tomto médiu je nižší než u zbylých médií, které jsme během mého experimentu vyzkoušely, u dětí s tímto kódem se objevil cit pro práci ve výtvarném médiu modelování a konstruování.

Příklady výskytu kódu „Nesuverénnost kresby“:

Dítě **B1**:

V: „Dostala jsem ve škole nějaké úkoly a přišla jsem vás poprosit, jestli mi s nimi pomůžete. Mají mi děti nakreslit nějaké obrázky a já bez vás ty úkoly nezvládnou. Pomůžete mi prosím?“ (Většina dětí říká ano, ale B1 se netváří moc nadšeně, spíš se mračí, má svraštěné obočí a přemýšlí co říct, nakonec neříká nic.)

V: „...mám pro Vás jeden poslední úkol. Pomůžete mi s ním?“

Všichni: „Jo!“

V: „Děkuji! Dostanete tyhle fixy, ty jsou už pro velké děti, těmi píše já a paní učitelka. A dostanete takový velký papír...“ (Přerušuje mě.)

B1: „Paní učitelko, můžeme si pak hrát?“

V: „Potom, až něco uděláme, si budete moci jít hrát, ano. Rozmyslete si, zda si papír dáte takto na výšku...“ (Opět mě přerušuje.)

B1: „Paní učitelko, já jsem se nenapil.“

V: „Tak se dojdi napít.“

B1: „Kdo se nenapil, může jít.“

(Nikdo.)

V: „Tak jenom ty si B1 zapomněl.“

B1: „Aha.“

V: „Děti, zkuste ztvárnit tu skrýš...“

B1: „Ale to jsme dělali už včera.“

V: „Včera jsme to dělali hustou barvou, špachtlemi, dnes to bude jiné, dostanete tyhle fixy...“

B1: „Paní učitelko a má být stejná jako ta venku?“

Komentář: Zde se ukazuje neochota chlapce pustit se do práce, jedním z důvodů může být, že kresba je jeho neoblíbené médium tvorby.

(Po skončení činnosti se děti odchází připojit k ostatním dětem v MŠ, B1 se vrací.)

B1: „Paní učitelko, můžu si to ještě zkusit vyfotit? Jak to bude vypadat.“

V: „To víš, že můžeš.“

A1: „Můžu to zkusit taky?“

V: „Můžeš.“

B1: „Paní učitelko, můžete mi ukázat ještě ten obraz. Já bych se na něj chtěl podívat.“

V: „Určitě, B1. Tady je.“ (Podívá se na něj a odchází fotografovat.)

B1: „Paní učitelko, trochu to mám rozmazaný, ale to nevadí.“

Komentář: Fotografování je v kontrastu s předchozí výpovědí velmi oblíbené, chlapec od něj neodbíhá, a naopak se u něj zdržuje.

B1: „Škoda, že to nemůžu být já.“ (Upřímně se usmívá a ukazuje svoji práci i své kamarádce, po chvíli přijde do práce druhá paní učitelka Bára. Žádá jí, aby se na to šla také podívat, ta ho upřímně chválí a vyptává se na podrobnosti.)

(B1 se jde na svou práci během dne ještě třikrát podívat.)

B1: „Mně se to moc líbí, opravdu se mi to povedlo.“ (Než odchází domů z MŠ, jde postavě ještě zamávat.)

(Po víkendu.)

B1: „Paní učitelko, z té paní učitelky mám radost.“

V: „Já jsem si všimla, B1. To jsem moc ráda. Opravdu sis s tím poradil dobře.“

(Po chvíli.)

B1: „Já bych si chtěl hrát zase s tou hlinou.“

Komentář: Vidíme zde zájem, který kontrastuje s neochotou chlapce zabývat se kresbou.

B2: „Paní učitelko, A1 našla taky malou díru.“

B1: „Můžeme udělat druhý?“

V: „Můžete.“

B1: „Jooo!“ (Úplně křičí nadšením.)

Komentář: Na chlapci je očividné nadšení, všechny výpovědi B1 k jinému médiu, než je kresba, ukazují chlapcův zájem.

Matka B1: „Teď obkreslují, že obkreslují z nějakých obrázků svoje obrázky a hodně třeba teď z tabletu. Najdou si nějaké na tabletu, dají si tam papír a obkreslují to a pak si to

vymalovávají. Nebo fotky jsem minule koukala, říkám já, co to děláte? Na normální fotku si daly děti papír, takový slabší a obkreslovaly jako siluetu sebe na fotkách. A jenom si to vystýnovaly černobíle. Minule zase na nějakém pečícím papíře nebo na čem.“

Komentář: Vidíme chlapcovu vynalézavost v tom, jak obejít vlastní kresbu, s plošným obrazem při tom zřejmě pracovat chce.

Učitelka: „Má radši výtvarku, než kreslení. Má rád barvy a materiály, pastelky moc ne. V čem vyniká? V temperových barvách, tam bych řekla, že se cítí dobře.“

Komentář: Výpověď učitelky už jen potvrzuje inklinaci chlapce.

Dítě B2:

Všichni už začali kreslit, B2 ale dlouho nic nedělá.

V: „B2, začni kreslit postel.“ (Usmívám se na něj.)

B2 žmoulá v ruce tužku, dívá se všude kolem jen ne na mě. Ostatní už začínají pomalu stříhat, B2 stále nic.

V: (O chvíli později.) „B2, a co ty? Neboj se toho, nakresli postel, jak myslíš.“

Komentář: Zde vidíme, že se chlapec obává vůbec začít kreslit.

V: „Každý si z hromádky vybere, jaký je jeho nábytek do pokojíku.“

B2 si bere postel B1.

B1: „Ta je moje.“

V: „B2, podívej se, vzpomínej, která je tvoje?“

Na druhý pokus už si B2 bere správnou.

Komentář: Chlapec „nepozná“ vlastní postel, kterou před chvílí nakreslil.

Jakmile někdo B2 kritizuje kresbu, neumí si jí obhájit, např.

A2: „To je čmáranice. To není kuchyň.“

B2 se na mne dívá, přestává kreslit, je velmi nejistý, nic jí neodpovídá, žmoulá tužku v ruce, skoro ji pokládá.

Komentář: Zde je patrné, jak si samo dítě nevěří ve svém kresebném projevu.

V: „Má přístup k papírům? Může si je vzít přes den?“

Otec B2: „Ne, to chodí ke mně do pracovny a při té příležitosti mi tam udělají bordel.“

V: „Aha, takže přijdete a máte výtvarné dílo na stole, tak to je zase příjemné.“

Otec B2: „No...rozházený ty papíry, jak si je tam brali a všechno.“

Komentář: Chlapec nemá volný přístup k papírům, může to být jeden z důvodů, proč si v kresebném projevu není jistý a nerozvíjí ho.

V: „A když se ty práce vystaví a uplyne nějaký čas a přibude něco nového, tak obrázky schovává, vyhodí se nebo se dají třeba prarodičům?“

Otec B2: „Jak který. Je pravda, že donedávna, co ještě B2 maloval, tak to ještě nemělo jako takovou hodnotu, že většinou to jako byla hodně abstraktní malba. (Usmívá se.) Tak tam si myslím, že se to nějak jako nearchivovalo. Možná nějakých pár, že jako aby bylo jednou někde něco schovaného, ale rozhodně ne jako masově. Asi jako řádově v jednotkách, nebudou toho desítky.“

Komentář: Otec zde vynáší soud „že doposud neměly jeho práce takovou hodnotu“, takový postoj může mít vliv na jeho výtvarné vyjadřování a sebejistotu projevu.

Učitelka: „Jeho kresba je ale na úrovni dětí nižšího věku, vzhledem k tomu, když vezmu, že by měl být příští rok předškolák. Fantazii tu má bohatou, to ano. Myslím, že ho to táhne k modelování, to by si rád bral, ale nemá sílu s ní zacházet.“

Komentář: Učitelka upozorňuje na to, že nesnáze v jeho kresebném projevu můžou vycházet z nižšího stádia vývoje dětské kresby, než je vzhledem k jeho věku vhodné.

Zmnožování = určitý jev se opakuje v různých výtvarných médiích bez vysvětlení, in vivo „čarání“ jimž dochází ke zvýrazňování tvaru objektu, vizuální podoba zvýrazňování je ve tvaru bodců.

Příklady výskytu kódu „Zmnožování“:

Dítě B2:

V: „A toto je co?“

B2: „To je stůl.“

V: „Dobře, stůl. A to okolo, jak si to všude nakreslil?“

B2: „Mmm...to jsem jen tak čáral.“

V: „A co je toto?“ (Ukazuje na dva útvary v levém horním rohu.)

B2: „To jsem si taky jen tak čáral.“

Komentář: Chlapec svůj projev pojmenovává, ale neumí ho vysvětlit, domnívám se, že se tak vypořádává s tvarem objektů.

V: „B2, co to tu máme? To vypadá zajímavě.“

B2: „To má ozdobenou židli.“

V: „Aha, to má takto ozdobenou. Udělal si paní učitelce zajímavou židli. Ta se ti moc povedla, B2.“

A1: „Ooo, já paní učitelko...co to je za židli. Co to na ní je?“ (Diví se a směje se.)

V: „B2 říká, že jí takhle ozdobil?“

A1: „Aha, já myslela, že má paní učitelka hodně ručiček.“

Komentář: Zmnožování se objevuje i při modelování, ani tady ho B2 neumí vysvětlit, A1 zajímavě vystihuje danou situaci.

Učitelka: „Tak jak se normálně v dění MŠ neprojevuje, tak na papíru se projevuje. Plochu papíru má celou zaplněnou, všude je něco, samé čáry. Tam mi přijde, že se projeví.“

Komentář: Skutečnost, že B2 zaplňuje plochu papíru, může také znamenat, že se snaží „zaplnit“ papír tak, aby působil, že se v něm „něco“ objevuje a přitom se snaží zakrýt chudost své kresby nebo může docházet k zmnožování, zvýrazňování tvaru, stejně jako při mém experimentu.

Zaměřenost na barevnou plochu – barvu = zájem o barevný element je větší, než o jiné elementy, jedná se o výtvarná média, kde barva je jedním z možných výtvarných prostředků, jak se vyjádřit.

Příklady výskytu kódu „Zaměřenost na barevnou plochu – barvu“:

Dítě **A2**:

V: „Chcete vidět, jak vypadá obraz od toho pana malíře? Jak je barevný?“

Všichni: „Jo.“

V: „Tak tady je, jaké barvy tam vidíte?“

A2: „Já tam vidím zelenou.“ (Říká po chvílce a s jistotou.)

B1: „Já tam vidím béžovou.“

A1: „Já tam nevidím. Já tam vidím...“ (Nic neříká.)

B1: „Černou.“

A1: „Černou.“

V: „B2, jakou tam vidíš ty?“

B2: „Mmm...“

Komentář: Dívka má citlivost pro kvalitu barev.

A1: „Já chci zase modrou.“

B1: „A já zase zelenou.“

B2: „Já chci taky zelenou.“

A2: „Já bych chtěla žlutou, paní učitelko.“ (Vybere si zcela jinou barvu, než si vybrala předchozí i než mají ostatní.)

A1: „Já chci modrou.“

B1: „Paní učitelko, dáte mi prosím žlutou?“

A2: „Já si vezmu černou, udělám tu židli černou.“ (Suverénně, usmívá se.)

Komentář: Dívka volí kontrastní barvy, zcela odlišné od ostatních (Nesnaží se kopírovat jejich odpovědi.), které vybírá s jistotou.

B1: „Já jsem tam přidal ještě modelínu, tak už by ji to mělo udržet.“

V: „Přidal si tam hlinu, ano, ne modelínu. Pracujeme s hlinou, ne s modelínou. Modelína je trochu jiná...“

A2: „Ta je třeba bílá, černá, nebo červená, modrá.“

Komentář: Zde vidíme zaměřenost A2 na vlastnosti materiálu spojené s barvou.

V: „Má barevně vymalovaný pokoj?“

Matka A2: „Máme. Máme zelnou, červenou, modrou, žlutou, obrázky všude po zdech.“

V: „Máte tedy hodně barevný pokoj? Čekala jsem, že se zastavíte.“

Matka A2: „Ne, máme hodně barevný. Každou čtvrtku máme jinou. Samolepky, kytky a tak. Hodně věcí je tam, mám veliký pokoj pro ně.“ (Směje se.)

Komentář: Jeden z faktorů, že má A2 zvýšený zájem o barevný element může vyplývat z barevného prostředí, které na ni každodenně působí.

6.2.1 Vztahy kódů

Z mého výzkumu vyplynulo celkem sedm kódů, které se zde pokusím charakterizovat.

V kresbě jsem identifikovala následující kódy, které buď podporovaly její rozvoj, nebo ji utlumovaly. Jako základní kódy se ukázaly kódy enumerace a konvence. Uvádím je jako základní z důvodu, že se objevily u všech účastníků mého výzkumného vzorku. Tyto dva kódy se vzájemně podmiňují. Jelikož enumerace, pouhé kladení a pozdější vyjmenování objektů v kresbě nevede k řešení výtvarných problémů, uchylují se děti v případě dilematu, rozhodování, k nějakému klišé, které pro ně znamená určitou jistotu, oporu a možné řešení, jak daný výtvarný úkol vyřešit. Ovšem toto řešení má svá úskalí, protože tím, že se dítě obrátí k nějakému předem danému vzoru řešení „podle někoho jiného“ (většinový názor, aby to bylo správně, aby to bylo hezké), omezuje dítě ve vlastním projevu, vlastní seberealizaci a ztěžuje mu to další výtvarný vývoj a vlastní uchopení výtvarných zkušeností. Vlivem tohoto vzoru řešení „podle někoho jiného“ (podle nějaké konvence) se dítě při zobrazování a komentování vlastní práce opět vrací k enumeraci, k pouhému vyjmenování věcí, bez vlastního autonomního řešení výtvarného úkolu; případně mu nejvíc vyhovují „úkoly“ formulované pouze jako námět, protože vyžadují právě ono vyjmenování. Výskyty: A1, A2, B1, B2

V rámci experimentu jsem identifikovala kód „konvence“ u kterého se mi objevily čtyři podtypy, ke kterým se děti z mé výzkumné skupiny uchylovaly v případě dilematu. Nejčastější typ bych nazvala „krásný“. Jedná se o typ, kde účastníci měli potřebu, aby práce byla „krásná, hezká, líbivá“. Druhý typ „většinový názor“, odkazoval na „běžné pojetí“ konkrétního jevu, ke kterému se obracely jako k něčemu pevně danému, jako

k něčemu o co se mohou s jistotou opřít. Další typ bych označila jako „vlivný druhý“. Zde se účastník, který si nevěděl rady, uchýloval ke kopírování od jiného, dítětem v ohledu tvorby respektovaného účastníka výzkumu, který si jakýmkoliv způsobem v práci poradil. Poslední typ bych nazvala „názor autority“, a míním jím autoritu učitele; účastníci výzkumu se na mě obraceli v případě, že si nevěděli rady, a očekávali, že rozhodnutí udělám za ně, že jim řeknu, jak to mají udělat. Výskyty: A1, A2, B1, B2

Z kódu enumerace vychází také kód přechod od enumerace k ději. Účastník v tomto případě vyjmenovává, ale plynule přechází k vyprávění. Říká, co se v jeho práci nachází, ale nejde o strohé vyjmenování jako v případě kódu enumerace (táta, máma, stůl). Účastník objasňuje vztahy, popisuje příběh, doplňuje děje, které se v dané práci odehrávají. Jedná se o promyšlený příběh, dítě vysvětluje nejružnější souvislosti, fantazijní představy, zkušenosti, které interpretují řešený výtvarný úkol. Tento kód se objevil u dvou účastníků. U účastníka A1 se objevil již na začátku výzkumu a vyskytoval se po celou dobu experimentu, především ve výtvarném médiu kresby. V případě účastníka B2 se objevil na konci experimentu, při výtvarné činnosti, která se realizovala venku, nikoli ve třídě u stolu. Výskyty: A1, B2

Kód vliv popkulturní ikony vychází z kódu konvence a podstatně z ní vybočuje a do velké míry určuje celé řešení úkolu, do kterého zasáhne. Účastník podřídí barevnost svého výtvarného média nějaké známé popkulturní postavě, známé ikoně, v tomto experimentu to byla populární postava Elsy z pohádky Ledové království (Frozen). Ovšem dítě si z této populární pohádky vybírá pouze barevnost, která je dost ikonická, působivá, a zároveň technicky dosažitelná, protože nástroj – barvu si dítě vybírá, nemíchá ji (pak už by tak dostupná nebyla). Do jeho výtvarného média vstupuje výběrem modré barvy, která je s touto pohádkou blízce spojena. Výskyty: A1

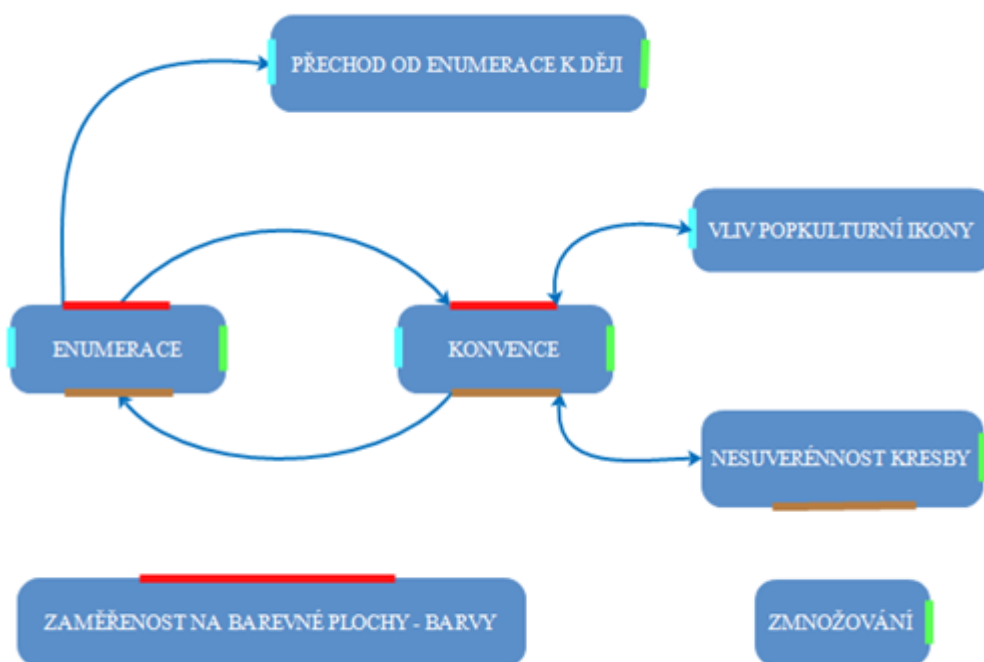
Dalším kódem je nesuverénnost kresby, která se uplatňuje, jak sám název napovídá, ve výtvarném médiu kresby a souvisí s kódem konvence. V kresbě se objevuje nejistota, ne autonomie a nesuverénnost. Nesuverénnost je v kresbě patrná ze všech výtvarných médií nejvíce. Účastník se v tomto výtvarném médiu obrací více ke konvenci, není si svou prací jistý, a projevuje se to jak v nejisté, na konvencích závislé kresbě, tak na jeho celkovém vystupování a postoji k vlastní práci. Zatímco kód konvence mohou způsobovat různé faktory, nesuverénnost kresby je způsobena především nedostatkem sebejistoty v kresbě.

Výskyty: B1, B2

Kód zmnožování se váže ke zmnohonásobení nějakého prvku, který se v dětské práci objevuje nezávisle na povaze výtvarného média. Určitý jev se opakuje a dochází k jeho zmnožení. Zmnožování, jako rys dětského výtvarného projevu je popsán, jednou z jeho podob je tzv. *fingering* (zmnožování prstů), používám ho zde ale jinak, míním jím takové zmnožení linie, které se neváže k žádné konkrétní věci. Ovšem tato zmnožená linie se nachází vždy, když chce dítě zvýraznit tvar. Výskyty: B2

Posledním kódem je zaměřenost na barevnou plochu – barvu. Účastník se ze všeho nejvíce zaměřuje na barevné plochy, na barvu, která je v jeho tvorbě velmi výrazná. V jeho výtvarných pracích převládá důraz na barevné plochy, se kterými pracuje invenčně a úspěšně. Výtvarná média, která naopak nejsou založená na barvě, dítěti pro tvorbu vyhovují méně. Výskyty: A2

Grafické znázornění vztahu kódů:



6.3 Výsledky výzkumného šetření

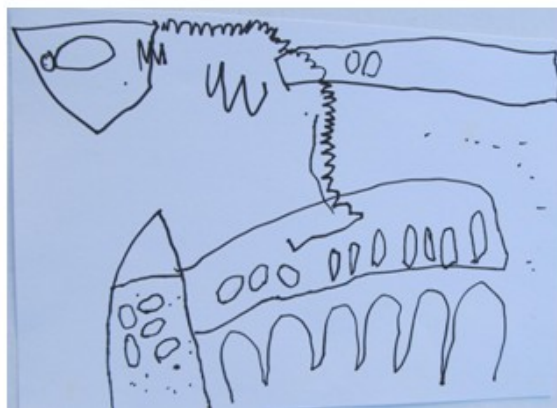
Nejprve jsem porovnávala závěrečné kresby dětí z výzkumné skupiny (Výtvarné práce dětí: Obr. č. 1 – 47, viz příloha č. 5) s kresbami dětí z kontrolní skupiny (Výtvarné práce dětí: Obr. č. 48 – 51), kde jsem se pokusila vyhodnotit rozdíly mezi těmito skupinami. Pro porovnání jsem vybrala z kontrolní skupiny ty děti, které mají oproti mé výzkumné skupině, co nejmenší věkový rozdíl. Nakonec jsem shrnula výtvarné projevy každého dítěte z mého výzkumného vzorku na konci výzkumu oproti začátku.

Výzkumná skupina



A1 (věk: 6;0), Obr. č. 40

Kontrolní skupina



Dívka 1 (věk: 5;5), Obr. č. 48



A2 (věk: 5;2), Obr. č. 41



Dívka 2 (věk: 5;4), Obr. č. 49



B1 (věk: 6;1), Obr. č. 42



Dívka 3 (věk: 6;6), Obr. č. 50



B2 (věk: 4;11), Obr. č. 43



Dívka 4 (věk: 4;9), Obr. č. 51

6.3.1 Vyhodnocení rozdílů mezi výzkumnou skupinou a kontrolní skupinou

- Výzkumná skupina se ke konci výzkumu kladně zapojila do každé práce. Zatím co kontrolní skupina dlouho přemýšlela a čekala, než začala kreslit. (Vzpomněla jsem si na začátky u výzkumné skupiny. Více zkušeností = větší jistota a odvaha tvořit.)
- Skrýše dětí z kontrolní skupiny byly zobrazeny převážně v podobě „stereotypně předávaného vzoru domu“ nebo s jeho menší úpravou. Dále lpěly na funkčních detailech např. dveře, klika, okno, které se často vyskytují právě u zmíněné „klasické stereotypní podoby domu“. U výzkumné skupiny se tyto tendence neobjevily.

- Kontrolní skupina zobrazila jídlo bez překrývání. U výzkumné skupiny tomu bylo půl na půl. Dvě děti zobrazily jídlo s překrýváním a dvě děti jídlo zobrazily ve formě těsně vedle sebe či nad sebou.
- Děti z kontrolní skupiny ulpívají na „základní čáre“ a jejich zobrazení odpovídá vývojově „prvnímu stupni základní čáry“ v podobě spodního okraje papíru. Tato tendence se také objevila u dvou účastníků výzkumné skupiny a to v podobě vytvoření „vlastní čáry“ která ji určovala.
- Řešení prostoru u kontrolní skupiny bylo rozdílné. Dvě děti ho vyřešily řazením objektů vedle sebe, dívka 3 rozdělila prostor na pás podzemí a nebe a dívka 1 zobrazila tři skryše s propojující cestou. Účastníci výzkumné skupiny měli potřebu nějak skryš oddělit, utvořit jí vlastní prostor. Výzkumná skupina se také více zaměřila na vnitřní podobu skryše. Oproti tomu, kontrolní skupina se více zaměřila na podobu vnější.
- Jako hlavní objekt se ve výtvarných pracích kontrolní skupiny objevily bytosti, které měly převážně lidskou podobu (kromě dívky 1). Výzkumná skupina (kromě dívky A1), naopak neprojevovala větší potřebu bytosti do práce zahrnout (přisuzují to zkušenosti/zážitku, který výzkumná skupina získala při stavbě venku).
- Děti z kontrolní skupiny po kresbě základního námětu nevěděly, co si počít se zbytkem papíru. Přesto měly nutkavou potřebu papír zaplnit. Často ho vyplnily bezobsažnými automatismy (u dívky 2 a 3, velké vrány na nebi, mraky, jídlo – tečky) a zakryly tak chudost kresebného projevu. U A1 z výzkumné skupiny se stereotypní zaplnění také projevilo (viz slunce a mrak v horní části práce). U zbylých dětí z výzkumné skupiny se tato tendence neobjevila. Pro děti z výzkumné skupiny byla více zásadní zobrazená stavba, vyprávění, co bytosti uvnitř dělají a také detaily, co uvnitř mají.
- Výpovědi kontrolní skupiny byly chudé. Děti mi kresbu popsaly jednotlivými slovy – vyjmenovaly věci, které zobrazily ve své práci (např. „dům pro skřítky, jídlo a tady je tráva“). Děti z výzkumné skupiny mi také vyjmenovaly jednotlivé věci, ale vyprávěly k čemu nebo pro koho jsou a komponovaly tam buď svou fantazii (vymyslely něco nového, co nezaznělo v zadání a mělo to nějakou souvislost v jejich práci) nebo navazovaly na nějakou situaci ze společné práce venku. Jedním z faktorů strohosti projevu u kontrolní skupiny, mohl být ostych dětí přede mnou hovořit, nebo nezvyk diskutovat a hodnotit svou práci.

- Děti z kontrolní skupiny seděly rozsazeny u jednoho stolu a měly tendenci od sebe „opisovat“, což můžeme dobře vidět z fotografií dětských kreseb (dívka 1 od dívky 3 a dívka 2 od dívky 4). Tuto tendenci jsem u výzkumné skupiny nezaznamenala a příkládám to faktu, že při většině činností jsem si děti rozsadila tak, aby si do práce neviděly. Na některé činnosti ale děti z výzkumné skupiny také seděly u jednoho stolu, ovšem nebylo to u výtvarného média kresby. V rámci výzkumu jsem u svých účastníků výzkumu vypožadovala, že dětská tendence „opisovat“ je u výtvarného média kresby vyšší, než je tomu u jiných výtvarných médií.

6.3.2 Shrnutí výsledků výzkumné skupiny

Dítě **A1**:

- Objevila se u ní snaha řešit zadaný výtvarný problém a poradit si s ním.
- K řešení prostoru v ploše občas využívala tzv. základní čáry, na závěrečné kresbě se ale toto řešení neobjevilo, naopak využila intelektuálního horizontu a rozdělila práci na dvě části.
- V závěrečné kresbě využila zobrazení jídla bez překrývání, které komentovala: „nakládánýma hezky vrstvami, takový přeskládaný“, těžko říct, zda se jí představa podařila přenést na papír, tak jak si přála, každopádně v myšlení lze vidět posun.
- Závěrečná kresba byla propracovaná a zařadila do ní hodně detailů (lednice na jídlo, sedáky na židlích, zdobené dveře, světla).
- Velmi patrná byla u ní tendence „aby to bylo hezký, krásný“, která je doma podporována, na konci výzkumu už tuto tendenci projevovala méně.
- Silný asociativní význam u ní měla modrá barva, která věcně charakterizovala konkrétní pohádkovou postavu – Elsu, v jejích výtvarných pracích má tento motivační náboj velmi silnou a patrnou úlohu.
- V průběhu výzkumu se při kresbě projevilo dívenky výtvarné vyprávění, kterým obohacuje své kresby a vysvětluje tak význam věcí, které se v práci nachází a přidává svým pracím čtvrtý rozměr a tím je čas, který je i zřetelně zobrazen na finální kresbě, kde se odehrávají dva scénáře a vzájemně se propojují.
- Převážně grafický typ – lineárně se vyjadřuje velmi dobře a spontánně, naopak problém má při práci s hmotou (výtvarné vyprávění se při této činnosti vůbec neobjevilo), pokud pracuje černobíle, není svázána asociativním významem barev, zajímají ji tvary věcí a jejich detaily.

V: „Můžete prosím nějak zhodnotit situaci dětí po experimentu, který jsem u Vás provedla?“

UČ: „Přijde mi, že se všichni od výzkumu posunuli. Jako kdyby se jim něco spojilo, jako to reálné, viděné s tím na papír. Působí to na mě tak, že se zlepšili v tom výtvarném projevu a i v té sebejistotě. Už se k tomu umí postavit i k tomu svému obrázku. Zadám úkol a oni se toho chopí a začnou hned pracovat na rozdíl od dětí, které ve výzkumu nebyly a měly stejný problém.“

V: „Můžete mi říct něco konkrétnějšího ke každému dítěti, v čem Vám přijde, že se zlepšilo? V čem nastal posun? A byla byste schopná si vybavit nějakou situaci, na které byste to mohla doložit?“

Komentář UČ k A1: „Ona měla v oblibě kreslení už před tím výzkumem, ale řekla bych, že ten vztah ke kreslení je tam posílený, ale stále mi přijde, že jí tam něco chybí. Tak ale každý na výtvarku nemusí být nadaný, jí jdou třeba jiné věci. Určitě je u ní ten přístup k tomu lepší a má to i rychleji hotové. Dřív u toho seděla a než vůbec začala kreslit, to trvalo. A je sebejistější, třeba teď když jsme dělali počasí, tak si i všimla, že se ty barvy smíchaly, jak to nabírala, že to vypadá trochu jako duha. Tak si všimla, že tam je více barev a smíchalo se to, tak má teď i nějaké postřehy a vyjádří je, to dřív nedělala. Ovšem stále mi přijde, že ta kresba... že neumí ty své představy použít a přenést je na papír a že opakuje ty své motivy.“

Dítě A2:

- Začala se zaměřovat na výtvarný problém, nikoliv kopírovat jen to co už zná, snažila se více na papíru vyjádřit a soustředit se na svou práci, ne na práci ostatních.
- V ploše vždy řešila prostor tzv. základní čarou v podobě dolního okraje papíru. Při závěrečné kresbě si utvořila vlastní prostor pro skryš a hranu papíru opustila, ovšem při zobrazení již naučeného stromu se opět k dolnímu okraji uchýlila.
- Objekty v podobě jídla na konci výzkumu nakreslila bez překrývání, ale nastala zde změna, že se je snažila dát nad sebe a utvořit tak velkou hromadu jídla, tento stejný systém bez překrývání, ale nad sebe, aby toho měly bytosti hodně, využila uprostřed skryše, kde zobrazila listy a oříšky na hromadě.

- Vyznačuje se velmi výrazným a dekorativním užitím barev, které staví na vlastní oblíbenosti barev a zřejmě to podporuje i skutečnost, že její pokoj je velmi barevný.
- Převážně malířský typ – barva je pro ni hodně důležitá, má potřebu měnit tóny barev a výrazně pracuje s barevnými kontrasty, objem je pro ni vzdálený, domnívám se, že tomuto negativně napomáhá i to, že doma často pracuje s hmotou z kuliček, které se poté přežehlí, tedy se zploští a ztrácí tak třetí rozměr.

Komentář UČ k A2: „Ona dost chyběla, měli rozbité auto a maminka je na to sama. Ale u ní mi přijde, že má tu kresbu propracovanější, už si s tím trochu jako pohraje, je pečlivější. Začaly se jí v práci objevovat i detaily, třeba udělala na dveřích kukátko a další věci. Nemá potřebu tak kopírovat, je více sebejistá. Tak je tam posun v tom. I když ona vždycky byla taková svá. Něco nakreslila, tak jednoduše, rychle a bylo hotovo. Moc si nenechá říct, když se jí zeptám, zda tam nechce ještě něco dodělat, tak ona ne. Stačí jí to, co sama udělá. U ní je ale určitě ta kresba celkově bohatší a jistější.“

Dítě **B1**:

- Projevila se u něj přirozená radost z výtvarné výchovy a silná chuť vyjadřovat se v jiných výtvarných médiích než jsou nejčastěji zařazované do programu MŠ.
- K řešení prostoru v ploše stále využíval tzv. základní čáru, měl vnitřní potřebu, aby věci nelítaly, tak je to přeci „správné“, zde působilo více faktorů (MŠ, rodina a jeho silná tíha k reálné podobě světa).
- Tíha k realitě byla hodně patrná v jeho výtvarných pracích, ať již v kresbě (jako jediný nakreslil přesnou podobu skřýše, kterou jsme společně postavili), komentářích nebo i v barevnosti, lpěl na tom, aby podoba věcí odpovídala „obecně známým a předávaným stereotypům“ tzv. věcné charakterizaci (podzemí musí být hnědé a černé, protože taková je hlína, lidé jsou přece béžoví, normální duch nemá knírek apod.).
- Na závěrečné kresbě se projevilo zobrazení jídla s překrýváním, které měl chuť ukázat, jelikož vchod do skřýše nakreslil před stůl (vstupem do skřýše lze vidět stůl s jídlem).
- Projevilo se zaujetí pro materiály a povrchy, dobře si toho lze povšimnout na finální kresbě, kde velmi pečlivě zobrazil kůru a vrstvy dřeva.

- Převážně plastický typ – hodně se projevil v práci s hmotou, dokázal si při modelování poradit, naplňovalo ho to, kresba i barva ho dost omezuje ve vyjádření, jelikož chce vše podrobit reálnému vzhledu a věcné charakterizaci barev.

Komentář UČ k B1: „Krátce po výzkumu začal ty vaše skryše a to konstruování přenášet do stavebnic. To, jak jste dělali venku, ten domeček, skryš, tak to dělá teď ve stavebnicích. Nějak to jako pořád konstruuje a navrhuje a teď to dělá i do pater! To dřív nedělal. A dřív to ani neuměl říct a teď mi to vše řekne, že jde vidět, že o tom přemýšlí víc do hloubky. Určitě se zlepšil v chápání prostoru a víc vysvětluje. V té stavbě neudělal schody, ale udělal tam díru a já se ho ptala, jak tam vlezou, když je to až v dalším patře, tak říkal, že by mohly po schodech, ale že je neumí. Tak jsme mu řekla, ať je nějak zkusí a on je opravdu vymyslel, vzal kostky, udělal jim schody a řekl, že takhle už tam dosáhnou. A pak navrhl ty schody tak, že jim vymyslel i kolečka, že si je mohou přesunout, k jaké díře potřebují. A přijde mi, že ty poznatky, co třeba i měl předtím, tak teď se je nebojí říct. Už mu to přijde asi jakoby normálnější, přirozenější a umí to vysvětlit a má i tu potřebu. To dělá od toho výzkumu. Já jsem si říkala, že to snad ani není on. Teď je úplně takový sdílný a má i chuť mi to říct, že má z toho i jako dobrý pocit... mi přijde, že je teď takový. (Směje se.) A ještě bych řekla, že komunikuje i na kamarádské úrovni, je takový teď opravdu prima. Zlepšil se i v té kresbě i v pracovních sešitech, je takový sebejistější v tom projevu. Dřív se jako na to kroutil a nechtěl, „ne“ a nebyla to jeho oblíbená činnost a teď jo.“

Dítě B2:

- Získal odvahu cokoliv tvořit, pocit, že i on to dokáže nějak vyjádřit.
- Ukázalo se, že velkou motivační sílu pro něj má výtvarné médium (land art) odehrávající se mimo běžné prostředí MŠ, které spouští jeho výtvarné vyprávění.
- Při řešení prostoru v ploše od začátku výzkumu až do konce se jako jediný vůbec neopíral o tzv. základní čáru, volná plocha je jeho silná stránka, jeho změť čar působí celkově působivě.
- V závěrečné práci bylo jídlo zobrazeno s překrýváním, což nejprve probíhalo postupně po částech a později už jako vrstvení změní čar a kružnic.
- Specifické pro něj je objevování tvarů věcí prostřednictvím „obtahování, zvýrazňování“ nakresleného tvaru v podobě bodců, které sám nazývá „čarání“.

- Na konci výzkumu už dokázal vtisknout objektům tvar, zobrazil i detaily v kresbě a také se o nich dokázal slovně vyjádřit (dřůrka na vylézání, lidi se do ní nevejdou a kruh, aby se mohli točit).
- Ve finální kresbě se pokusil zobrazit skryš i do prostoru, jelikož tři větší objekty okolo stolu jsou dřeva, která tvoří střechu skryše.
- Převážně grafický/konstruktivní typ – je ze všech nejméně vyhraněný, vyjadřuje se změti čar, stačí mu jeden kontrastní fix, aby se osobitě vyjádřil, nevyžaduje barvy, zajímá se o tvar věcí, velmi dobře se zapojil ale i do stavby skryše, která ho velmi naplňovala a spustila jeho výtvarné vyprávění.

Komentář UČ k B2: „Ten teď docela chyběl v MŠ. Určitě mi přijde trochu sebejistější a taky má tu práci rychle hotovou. Mírný pokrok tam je, jak byl takový nejistý, tak teď není. Rozetřel mi to barvu po čtvrtce i všude, nebál se toho, ale teda tu kaňku brčkem vůbec neuměl rozfoukat. Kreslení si dál od sebe nebere, to ne.“

7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

Na začátku praktické části jsem si stanovila tři výzkumné otázky, k nimž nyní shrnu výsledky výzkumného šetření.

- 1) Jak v daných případech a v daném období ovlivní střídání výtvarných technik kresbu předškolního dítěte v mateřské škole?

Na základě provedeného šetření jsem dospěla k závěru, že střídání výtvarných médií dětskou kresbu ovlivňuje a to v pozitivním směru. Díky střídání výtvarných médií a řešení konkrétních výtvarných úkolů, které na sebe navazují a řeší nějaký předem vytyčený problém/téma, se ukázalo, že tento systém vybízí dítě k přenášení výtvarných zkušeností z média do média a tyto zkušenosti dítě promítne ve své kresbě. Projevy mají různé podoby, které se samozřejmě u jednotlivých dětí trochu liší, ale obecně mohu zmínit, že ovlivní: pravý obsah kresby s předem daným a dodrženým významem, spojení výtvarných problémů s představou, rozvoj charakteristických znaků dětského výtvarného projevu ať již vývoj grafických typů a jejich změnu nebo zájem o celou kresbu, ale i detaily anebo odstraňování a vývoj automatismů v podobě prosazování již nacvičených námětů či opakování stejné formy zobrazení objektů nebo snahu o překrývání předmětů. Výzkum ukázal, že děti komponují získané zkušenosti do svých dalších prací a dochází k rozvoji jejich kresby, která se stává propracovanější, přesto si zachovává jejich osobitý rukopis. Tato změna se potvrdila i při porovnání závěrečných dětských kreseb výzkumné skupiny a kontrolní skupiny, kde výzkumná skupina zobrazila zkušenosti z předchozích výtvarných jednotek, ovšem kontrolní skupina (která neabsolvovala výzkum) nikoliv. Během výzkumu se také projevila přirozená dětská radost a chuť překonávat a řešit složitější výtvarné problémy, což je velmi pozitivní zjištění pro prožívání výtvarné výchovy, jelikož ani v MŠ není podle mých zkušeností ojedinělé, že děti odmítají výtvarné aktivity.

Jako velmi kladný faktor, který podporuje střídání technik a následný rozvoj dětské kresby, se také ukázalo právě prostředí MŠ. Jednalo se o prostředí, kde se děti mohly soustředit na práci a ničím ani nikým nebyly rozptylovány. Nacházely se ve známém, bezpečném prostředí, které ale bylo vedeno autoritou, jež je motivovalo k lepším výsledkům a přispívalo to ke snaze vypořádat se s výtvarným úkolem. Motivací pro děti byla také skutečnost, že na sebe viděly (ale neviděly si do práce) a tudíž viděly, že ostatní pracují.

- 2) Je možné v daných případech nalézt vztah mezi podobou vývoje dětského výtvarného projevu konkrétního předškolního dítěte s jeho typologickou inklinací s médiem, kterému dává přednost?

Ano, z výzkumného šetření vyplynulo, že je prokazatelná souvislost mezi podobou výtvarného projevu dítěte a jeho typologickou inklinací k určitému výtvarnému médiu. Během výzkumu se celkem rychle ukázalo, kterému výtvarnému médiu dává účastník přednost. Po absolvování různých výtvarných médií se projevil u každého účastníka převážně jeden typ inklinace, který odpovídal jeho podobě výtvarného projevu před výzkumem, během výzkumu i na jeho konci. Účastníci mého výzkumu obsadili všechny čtyři typy inklinací, o to bylo zajímavější pozorovat jejich tvorbu při řešení výtvarných úkolů v různých výtvarných médiích.

- 3) Může mít střídání výtvarných technik pozitivní projev i mimo výtvarnou tvorbu dítěte, pokud ano, tak v čem a jak se projev?

Po skončení výzkumu bylo učitelkou potvrzeno promítání obsahu výzkumného šetření do her jednoho účastníka. Z komentáře učitelky MŠ (viz Shrnutí výsledků výzkumné skupiny – B1) můžeme vyčíst, že chlapec B1 začal převádět stavbu z land art a námět mého výzkumu do své konstruktivní hry se stavebnicí. Dále je v komentáři učitelky zmíněno, že začal stavět stavby do pater, což dříve nedělal a na pobídnutí, ať nějak vymyslí schody, aby se bytosti mohly dostat nahoru, je vymyslel a postavil. Dle tvrzení učitelky je patrné, že se chlapec B1 zdokonalil díky své účasti ve výzkumu v chápání prostoru, konstruktivní hře a také je sdílnější a o svých nápadech má chuť hovořit. Vzhledem k výpovědi učitelky a projevu B1 ve své konstruktivní hře, mohu pozitivní vliv, u jednoho účastníka ze čtyř, i mimo výtvarnou tvorbu jednoznačně potvrdit.

7.1 Co jsem si z výzkumu vzala za ponaučení do pedagogicko-výtvarné praxe

- Pokládám za důležité zadávat dětem výtvarné úkoly a výtvarné problémy, které jsou nosné a dětem blízké. Nelze očekávat pokroky a vývoj ve výtvarném projevu od zadání, která s sebou nic nepřinášejí, nezabývají se konkrétním problémem.
- Zajímavé bylo, že při výtvarném problému, který děti „táhl“, dokázaly pracovat až čtyřicet minut (v mém počtu dětí, v jejich věku a v klidném prostředí).

- Osvědčilo se mi stanovit si pravidelný čas, kdy takto budeme pracovat a to dodržovat.
- Velmi přínosné bylo rozdělit si děti do malých skupin (max. počet čtyř dětí). Mohla jsem vyslechnout opravdu všechny děti a individuálně se jim věnovat.
- Vhodné bylo, rozsadit si děti tak, aby se cítily součástí té skupiny, s kterou tvoří, ale vzájemně si neviděly do práce.
- Potvrdila se mi důležitost výtvarného úkolu, ale i námětu, který měl motivační náboj. Námět sám nikdy nemůže předat dětem to, co je obsaženo ve výtvarném úkolu, který řeší konkrétní výtvarný problém. Proto by se dané pojmy měly v praxi rozlišovat.
- Ověřila jsem si, že zapojovat děti do příprav výtvarné činnosti i do jejího úklidu je pro děti přínosné.
- Čím věkově starší děti jsem měla, tím více ulpívaly na stereotypech, konvencích a „obecně předávaných pravidlech“, která se velmi těžko odbourávají a často omezují, až blokují vývoj dětského výtvarného projevu. Neobvyklá a zajímavá témata, mohou zmíněné stereotypy vyvracet.
- Nejčastější používanou výtvarnou technikou byla učitelkou uvedena kresba. Ovšem kresba byla pro děti jednou z nejtěžších výtvarných médií, navíc se v ní nejvíce objevovaly různé zobrazovací stereotypy apod. Není tedy vhodné, aby byla v MŠ zařazována při řízené výtvarné výchově příliš často.
- Potvrdilo se mi, že výtvarná média jsou skutečně důležitou součástí výtvarné výchovy a jejich prostřednictvím se toho dítě hodně naučí. Může to mít vliv i na jiné oblasti, ve kterých se zdokonalí, ale nikdy by technika neměla stát bez výtvarného úkolu a výtvarného problému, ani by se její „zvládnutí“ nemělo stát samo o sobě cílem výtvarné výchovy.
- Výzkum mi ukázal velmi otevřený dětský přístup k umění a k tvoření bez předsudků. Výtvarná výchova se nemusí omezovat jen na podobu „tradiční“ tvorby, té „krásné a líbivé“. Ve výtvarné sféře se o „nízkém a vysokém“ umění vedou už dlouhou dobu diskuze. Ovšem běžná populace a často ani učitelé MŠ nemají o těchto skutečnostech dostatečné povědomí.
- Velkým přínosem bylo, umět rozpoznat typologickou inklinaci dětí ve výzkumné skupině, zařazovat různé techniky a střídat je, aby byl umožněn rozvoj všem dětem – tedy všem čtyřem typům. Domnívám se, že pokud by s touto informací pracovali všichni pedagogové v MŠ, nejspíš by vymizelo tvrzení, že „holčičky jsou přeci jen

na tu výtvarnou výchovu lepší“. Možná právě ti chlapci nemají dostatek možností pro uplatnění své typologické inklinace. A možná by časem dívky neschovávaly své nedostatky v kresbě za přehnanou zdobnost a nahradily ji propracovanou kresbou se zajímavými detaily.

- Přínosný byl rozhovor s jednotlivými rodiči o výtvarné výchově. Bylo dobré, dát rodičům najevo, že je výtvarná výchova důležitá a motivovat je, aby děti měly možnost tvořit i doma.

8 Diskuse

Výzkumné šetření v MŠ mi přineslo mnoho zajímavých poznatků, ale také několik nezodpovězených otázek, které mě v průběhu i po skončení výzkumu napadaly. Ráda bych zde shrnula výsledky výzkumu a uvedla z toho vyplývající otázky a zamyšlení.

Předložený výzkum ukázal, že střídání výtvarných technik může působit pozitivně na vývoj dětského výtvarného projevu. Ukázalo se, že zadávání propracovaných výtvarných úkolů a návaznost výtvarných problémů, které provází jeden námět a je blízký dítěti, docílí, že dítě své zkušenosti přenesl z média do média a promítne je i ve své kresbě. Projevují se jako přenos dané zkušenosti, např. překrývání objektů z koláže do kresby. Dítě si vyzkouší překrývání objektů v jednom médiu, kde je to pro něj hrou a poté při zadání podobného výtvarného úkolu zahrne onu zkušenost i do své kresby, která už se zabývá trochu jiným výtvarným úkolem, ale zahrnuje i věci z předchozího zadání. Tímto způsobem dítě sbírá ony zkušenosti a jeho kresba se stává propracovanější a také dochází k vývoji některých specifických zvláštností dětského výtvarného projevu, které ho omezovaly v dalším rozvoji a nutily ho ustrnout na jednom místě. Tuto situaci dokládá také porovnání finálních kreseb výzkumné skupiny s kontrolní skupinou, kde děti řešily stejný výtvarný úkol, ale výzkumná skupina po absolvování výzkumného šetření a kontrolní skupina bez účasti na výzkumu.

Neméně důležitá se ukázala spojitost mezi podobou výtvarné tvorby dítěte a jeho typologickou inklinací. Každé dítě upřednostňovalo konkrétní výtvarné médium a v této technice rádo a zajímavě pracovalo. Typologická inklinace k danému médiu byla patrná z jeho prací v MŠ a odrážela se i ve výtvarných pracích, které jsou k náhledu v příloze (viz příloha č. 5). Dítě se projevovalo specifickými znaky z dané typologické skupiny a toto jeho směřování si udrželo a již se moc neměnilo. Je nutné podotknout, že tato typologická inklinace ke konkrétnímu výtvarnému médiu je převážná a tak dítě může tíhnout třeba i ke dvěma výtvarným technikám, ve kterých se bude dobře vyjadřovat. V rámci výzkumu se také projevilo, že děti nemusí být díky tomuto způsobu vedení výtvarné výchovy rozvíjeny jen ve výtvarné sféře, ale dítě může přenést ony zkušenosti i do jiných oblastí svého života. V mém případě to byla dětská hra, kam chlapec přenesl své poznatky. Rozvinul svou konstruktivní hru, kde začal stavět do pater, poradil si s překážkou a vymyslel schody a začal o svých nápadech s učitelkou otevřeně hovořit a radovat se z nich.

Vzhledem k výsledkům výzkumného šetření jsem se zabývala otázkami, které směřovaly k znovu promýšlení výzkumu, rozšíření povědomí o takto vedené výtvarné

výchově mezi učitele MŠ a podpoře jejího užívání v praxi. Z výzkumu mi vyplynuly následující otázky.

1. Dosáhlo by se lepších výsledků, pokud by se utvořila skupina dětí podle typologické inklinace?

Ve výzkumném šetření se objevila spojitost mezi podobou výtvarné tvorby dítěte a výtvarným médiem, kterému dává přednost. Zvýšila by se tedy úspěšnost, když by se utvořila skupinka dětí např. s převážně grafickým typem inklinace a plnily by stejné výtvarné úkoly a rozvíjely by se v oblasti, která je jim blízká a ve které vynikají?

Jelikož jsem měla čtyřčlennou skupinu, která zastupovala všechny čtyři typy inklinace, nejsem schopna na tuto otázku zcela odpovědět. Ovšem domnívám se, že by bylo snazší porovnávat jejich výsledky a stěžejní by byla možnost řešit takové výtvarné problémy, jež jsou specifické pro danou typologickou inklinaci.

2. Jak je možné, že již v předškolním věku, mají děti v sobě tak silně zakořeněná „obecně předávaná pravidla a normy“ pro podobu objektů?

Výzkum poukázal na stereotypní zobrazení objektů nebo jejich barevnost již v takto nízkém věku. Rozumím tomu, proč je tomu tak z pohledu dítěte. Dítě jen předává, co se naučilo od svého blízkého okolí, cítí se tak obklopeno něčím co už zná a je pro něj bezpečné. Čemu ale nerozumím je fakt, že my učitelé, rodiče, lidé, co dítě obklopují, po celé generace předáváme tato nepsaná pravidla, která omezují, až zastavují dětský výtvarný projev. Nebrzdíme tím dětský výtvarný projev více, než si možná dokážeme připustit? Neutvrzujeme spíš děti v charakteristických zvlátnostech my, místo toho abychom je rozvíjeli?

3. Jakým způsobem by se mohla zvýšit kvalita takto orientovaného výzkumu? Jak docílit toho, aby si děti ony zkušenosti nesly dlouhodobě až celoživotně?

Zde se mi nabízí odpověď, vést pouze tuto podobu výtvarné výchovy v MŠ a pozorovat děti celý rok a například si je porovnat s dětmi, které školku minulý rok opustily a udělat si vlastní zhodnocení. Zajímavé by ovšem bylo, prozkoumat tuto myšlenku v podobně orientovaném výzkumu a potvrdit/vyvrátit tyto spekulace. Mohl by pomoci výzkum, jež by probíhal delší dobu, poté nastala pauza a na závěr se dětem zadal výtvarný úkol, který by řešil již probrané výtvarné problémy. Zvýšila by se kvalita i věrohodnost výsledků a prokázalo se, zda si děti nesou zkušenosti dlouhodobě či nikoliv.

4. Jak rozšířit povědomí o takto orientované výtvarné výchově u učitelů mateřských škol?

V případě, že opomineme absolvování Pedagogické fakulty UK a našeho oboru, není již moc možností, jak se k této podobě výtvarné výchovy dostat. Proto mě napadá myšlenka, pokud by se tato informace mezi běžné učitele MŠ dostala, bylo by možné vidět více propracovaných dětských prací a docílit u dětí získání oněch zkušeností? Samozřejmě jsem si vědoma i literatury, která může poskytnout učitelům rozhled a směřování, ale nebylo by na začátek účinnější učitelům nabídnout např. přednášky ohledně této problematiky nebo vzdělávací kurzy a k tomu zařadit několik navazujících článků do odborného časopisu, který je běžně dostupný v mateřských školách?

5. Ovlivnila by kvalitu výtvarné výchovy větší časová dotace, kdy se učitelky překrývají nebo menší počet dětí na třídu?

Myslím si, že ano. Domnívám se, že pokud by učitelky měly alespoň dvakrát týdně o hodinu delší úsek, kdy se překrývají přes hlavní vzdělávací činnost, mohly by výtvarné výchově věnovat více času, tvořit propracovanější a navazující výtvarné jednotky, a především by si mohly děti rozdělit a tvořit tak v menších skupinách, které jsou pro kvalitní výtvarnou výchovu více než vhodné. V ohledu snížení počtu dětí na třídu spatřuji výhodu hlavně v možnosti delší a klidnější individuální výtvarné práce s dítětem.

6. Je možné, aby MŠ ještě více nějak přispěla k získání výtvarných zkušeností dětí, krom vlastní propracované výtvarné výchovy?

Rozhodně ano a to ve formě návštěv galerií a výtvarných výstav, které mohou zahrnout i do svého ŠVP a dále na něj navazovat. Problém zde nastává pro MŠ, které se nachází v menších městech či obcích. Doprava těchto MŠ např. do Prahy je většinou značně obtížná, jak z hlediska financí, tak neméně důležitého přesvědčení vedení či rodičů, že je taková cesta opravdu přínosná. Dle mého názoru by bylo velmi přínosné zapojit i tyto MŠ, které nejsou v blízkosti hl. města Prahy, do dění v galeriích. Mohlo by se tak docílit např. výtvarnými soutěžemi jen pro „mimo pražské“ MŠ nebo vytvořením výtvarných listů, do kterých by se mohly MŠ zapojit, ale děti by je mohly absolvovat ve svých školkách pod vedením svých učitelů, pouze třeba výstup těchto listů by byl v budově galerie anebo (k čemuž se velmi přikláním) úzkou spoluprací Národní galerie s menšími galeriemi v ostatních městech, které by společně vždy na nějaké období připravily výstavu a výtvarné dílny pro děti předškolního věku.

Otázky vyplývající z výzkumu považují za dobrý podnět k další výzkumné činnosti.

9 Závěr

Tato práce se zabývá výtvarnými médii a vlivy těchto médií na dětskou kresbu.

Teoretická část se věnuje výtvarné výchově a jejímu významu v MŠ, pedagogické přípravě na realizaci výtvarné výchovy, výtvarným médii a v závěru teoretické části pojednává o dětské kresbě a jejich charakteristických znacích a též o typologické inklinaci. Na teoretické poznatky dále navazuje praktická část práce.

Na začátku praktické části byl vymezen jeden hlavní cíl spolu se třemi dílčími cíli, které jsem chtěla výzkumným šetřením naplnit.

Hlavním cílem bylo prozkoumat rozvoj dětské kresby prostřednictvím jiných výtvarných médií. Výtvarné poznatky v konkrétním médiu měly děti přenést do dalšího média a postupně tak obohacovat svůj dosavadní výtvarný projev. Prvním dílčím (poznávacím) cílem bylo porozumět možnostem rozvoje dětské kresby skrze výtvarná média, která nejsou založena na linii. Druhým dílčím (praktickým) cílem bylo zkvalitnit vlastní pedagogickou práci ve výtvarné výchově a také podpořit cílené a navazující střídání výtvarných médií v praxi MŠ. Třetím dílčím (personálním) cílem bylo přispět získanými výsledky do oblasti předškolní výtvarné výchovy, pedagogům a především obohatit sama sebe pro výkon profese.

Výsledky výzkumu ukazují, že dítě může přenášet své poznatky z jednoho výtvarného média do druhého a rozvíjet tak svůj dosavadní výtvarný projev. Dítě řeší výtvarný úkol v jiném než na linii založeném médiu, přemýšlí o výtvarném problému a nově získané zkušenosti promítá do své kresby. Při porovnání výzkumné skupiny a kontrolní skupiny se u výzkumné skupiny objevují ony zkušenosti, které při výzkumu získala a u kontrolní skupiny tyto poznatky chybí. Dále výsledky poukazují na spojitost mezi podobou dětské tvorby a výtvarným médiem, které dítě upřednostňuje, na tzv. typologickou inklinaci. Objevují se také pozitivní projevy mimo výtvarnou výchovu a to v dětské konstruktivní hře u jednoho účastníka výzkumu.

Bakalářská práce včetně její teoretické i praktické části pro mě byla velkým přínosem. Uskutečněné výzkumné šetření mi přineslo mnoho zajímavých poznatků a podnětů k přemýšlení. Práce mě obohatila o nové zkušenosti a rozšířila mi obzory v oblasti výtvarné výchovy a dětského výtvarného projevu.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.

BLÁHA, Jaroslav a Pavel ŠAMŠULA. *Průvodce výtvarným uměním III*. Dotisk 2. vyd. Praha: SPL - Práce, 2000. Pomocné knihy pro učitele a žáky. ISBN 8086287335.

Edraw Visualization Solutions. Edraw Mind Map 7.9 [freeware]. [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <https://www.edrawsoft.com>. Požadavky na systém: Windows 2000/XP/2003/2008/Vista/7/8/10 (32bit/64 bit), 32MB místa na disku.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788072904341.

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

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

JANÍK, Tomáš. *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-139-3.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. Stupně ZŠ a SŠ* [online]. Univerzita Karlova v Praze, 2014 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

KOHNNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů: Sborník příspěvků z konference* [online]. Praha: Kreace, 2012 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024744353.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Aktuální problémy v diagnostice školní zralosti: Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí: protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30. -31. srpna 2000*. Brno: Konvoj, 2001. ISBN 80-7302-016-5.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

MEGLIN, Diana a Nick MEGLIN. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178446x.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2018-04-10]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

ŠAMŠULA, Pavel a Jarmila HIRSCHOVÁ. *Průvodce výtvarným uměním IV*. Praha: Práce, 1994. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Práce). ISBN 8020800085.

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

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6*. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. Učebnice pro střední školy.

11 Přílohy

11.1 Seznam příloh

1. Vzor souhlasu rodičů se zařazením dítěte do experimentu
2. Předloha otázek pro hloubkový rozhovor s rodiči
3. Přepis nahrávek rozhovorů s rodiči
4. Hloubkový rozhovor s učitelkou MŠ
5. Výtvarná řada – Rozvoj kresby skrze různá výtvarná média
6. Přepis nahrávek výtvarné výchovy z jednotlivých dnů experimentu
7. Vlastní materiálové zkoušky