

**Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,
katedra výtvarné výchovy**

**Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období po zahájení
povinné školní docházky.**

(Vypracování a ověření metodiky šetření pro širší vzorek dětské populace)

Autorka diplomové práce:

Monika Emrichová

Hálkova 13, 669 02 Znojmo

6.ročník, Učitelství 1.st.ZŠ, spec. anglický jazyk - prezenční studium

Březen 2006


Vedoucí diplomové práce:

PaedDr.Helena Hazuková, CSc.



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

Znojmo, 10. 3. 2006



Monika Emrichová

Pracovní diplomová práce

Diplomantka: Miroslava Křížová, Ph.D., Mgr. Eduardova 10, 142 00 Praha 4

Titulní strana: Výchova dětí v rodině a v předškolní škole v období morálního vývoje

vedoucí práce: PaedDr. H. Hazuková, CSc.

Vypracování: květen 2004, odevzdání: květen 2004, obhajoba: květen 2004

Vedoucí práce: PaedDr. H. Hazuková, CSc.

Diplomantka se při své práci věnovala studiu požadavků rodičů a předškolních učitelů na jeho novém vzájemném vztahu. Zaměřila se především na problematiku výchovy a socializace dětí v předškolní škole v období morálního vývoje a přiblížila se k řešení praktických výchovných problémů. V práci se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. V práci se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. V práci se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině.

Práce je rozdělena do dvou částí. První část je věnována teoretické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. Druhá část je věnována praktické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. Práce je rozdělena do dvou částí. První část je věnována teoretické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. Druhá část je věnována praktické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině.

V závěru práce je uveden seznam literatury, který obsahuje především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. Práce je rozdělena do dvou částí. První část je věnována teoretické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. Druhá část je věnována praktické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině.

Práce je rozdělena do dvou částí. První část je věnována teoretické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině. Druhá část je věnována praktické úvodní kapitole, která se zabývá především výchovou dětí v období morálního vývoje v předškolní škole a v rodině.

Děkuji své diplomové vedoucí PaedDr.Heleně Hazukové, CSc za odborné vedení a podněty. PhDr.Michaele Kaslové a Doc.RNDR.Milanu Hejnému, CSc vděčím za cenné rady. Dále děkuji Ing.Pavlu Mlynářovi za technickou pomoc a rodičům za trpělivost, povzbuzení a podporu.

Posudek. diplomové práce

Odevzd. 17.3.2006, č.j.514

Diplomantka : **Monika EMRICHOVÁ**, Učitelství pro 1.st.ZŠ – spec. Cizí jazyk. PS

Téma DP: Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období po zahájení jejich povinné školní docházky

(Vypracování a ověření metodiky šetření pro širší vzorek dětské populace)

Vedoucí DP: **PaedDr. H.Hazuková, CSc.**

Diplomantka nejen zcela splnila všechny požadavky zadaného diplomového úkolu, ale jeho původní zadání ještě rozšířila. Zkoumanou problematiku pojala jak v teoretické, tak i ve výzkumné části ve značné šíři, úkol řešila s přihlédnutím ke **kontextům psychologickým, diagnostickým, výtvarným i obecně vzdělávacím a sociokulturním**. Pozornost proto věnovala i vývoji zobrazovacích metod ve výtvarném umění a významu dovednosti vnímání prostorových vztahů nejen pro vytváření matematickým představ, ale i rozvíjení dalších pro život nezbytných schopností v intencích RVP ZV.

Při řešení všech částí DÚ postupovala samostatně a iniciativně, s velkým osobním nasazením, plynoucím ze skutečného zájmu. Prokázala houževnatost a flexibilitu při překonávání obtíží, s nimiž se při realizaci svého záměru ve školním terénu setkala. Pro zpracování **teoretické části** dokázala shromáždit důležité poznatky o zobrazování prostorových jevů s využitím tradičních i elektronicky zpracovaných pramenů (viz též rozsáhlý seznam prostudované literatury). Oceňuji zde také autorčino hledání smyslu zadávaných úkolů - zobrazování prostorových vztahů, zkoumání významu tohoto jevu v kontextu edukačních procesů na 1.st.ZŠ.

V **empirické části** prokázala obeznámenost s metodami pedagogického výzkumu a schopnost jejich využití při řešení zadaného výzkumného úkolu. Plně zúročila i poznatky pedagogické diagnostiky. Prokázala pohotovost a takt při šetření zaměřeném na žáky i schopnost rozpoznat důležité momenty ve všech částech výzkumného šetření, včetně rozhovorů. Doplněním šetření zaměřených na žáky i učitele o vlastní návrhy konkrétních pedagogických opatření pokročila za pouhou deskripci sledovaných jevů a prokázala i svoji kompetenci pedagogickou.

Za **významné klady** práce dále považuji zejména : **Komplexnost řešení** výzkumného problému, odrážející se jak v jeho koncepci, tak přípravě diplomantky na jeho realizaci. **Obsažnost práce i její logickou strukturu a členění**. Jasně uvedená východiska výzkumu, **zřetelné formulace výzkumných problémů** v podobě otázek, hlavního cíle DP i dílčích cílů a úkolů výzkumného šetře. Uvážlivý **výběr výzkumných metod** v souladu s převažující orientací na **kvalitativní výzkumu**, realizovaný jako modifikace **akčního výzkumu**, směřujícího svým pojetím ke **školní etnografii**. V interpretaci získaných dat oceňuji schopnost postihnout **významnosti jevů, vztahů mezi nimi**, uvážlivost při formulování závěrů.

Závěrečná sebereflexe a pojmenovaná zkušenost z výzkumné práce patří k nejhodnotnějším částem práce. Otázky, které si autorka klade, nevyřešené problémy, na něž upozorňuje i výstižné charakteristiky učitelů na základě jejich výroků v uskutečněném rozhovoru a dotazníkovém šetření umožňují **identifikovat nejzávažnější problémy** a slabá místa výtvarně výchovné praxe, přinášejí významné zpětnovazební informace o účinnosti přípravy studentů na PedF a kat.Vv i o stavu školní praxe ; ukazují možná východiska jejich zkvalitnění.

Pro všechny uvedené klady a přínosy diplomovou práci oceňuji k obhajobě.

Hodnocení : výborně

V Praze, 3.4.2006

Oponentský posudek DP Moniky Emrichové

Diplomová práce M.Emrichové splňuje požadavky zadaného diplomového úkolu, vypracováním 6. a 7. kapitoly, kde se diplomantka soustřeďuje na profily učitelů 1.st.ZŠ ve Vv (formou kvalitativní výzkumné metody rozhovoru i kvantitativní výzkumné metody dotazníku), je diplomantka dokonce překračuje.

Práce má přehlednou stavbu, dobrou jazykovou úroveň a vychází z bohaté škály prostudované literatury.

Za pozoruhodnou považuji úvodní část DP, která obsahuje jasné formulace výzkumných problémů a úkolů, konkrétní vytyčení cílů s reálnou představou využití vhodných metod pedagogického výzkumu.

Pro úplnost teoretických východisek doporučuji zpřesnění pramenů včetně zdrojů ze kterých diplomantka čerpala ilustrativní obrázky obsahující prvky prostoru v ploše.

Výzkumná část obsahuje charakteristiku výzkumného prostředí, popis jednotlivých skupin (s.47-49) i zvolených výzkumných metod.

Výzkumný experiment je propracován po stránce formální i obsahové, při formulaci výtvarných úkolů je používána odborná terminologie a výsledky experimentů jsou vyhodnocovány v přehledných tabulkách a grafech (příloha 6). Závěrečná reflexe experimentu upozorňuje na chyby, kterých by se diplomantka příště již vyvarovala.

Ze sledování případů dětí s neobvyklým řešením prostoru na ploše diplomantka vytvořila velmi zajímavé kazuistiky. Každá případová studie obsahuje také obrázky dětí s autentickým komentářem, možnou interpretací a doporučením možností dalšího rozvoje zobrazování prostoru.

I v dalších částech DP diplomantka prokázala znalosti a schopnosti aplikace metod pedagogického výzkumu, závěry konfrontovala s vlastními hypotézami (s.98, 110-111).

Závěr práce obsahuje výbornou sebereflexi, doporučení pro zkvalitnění školní praxe Vv, jehož součástí je i návrh 3 výtvarných řad. Za důležité považuji i zpětné reflexe týkající se přípravy studentů UK PedF na katedře Vv. Naznačením nevyřešených problémů diplomantka vybízí k dalšímu zamýšlení se nad otevřenou problematikou, to by si však opět zasloužilo vlastní výzkum.

Práce obsahuje bohatou přílohovou část, jejíž součástí je i CD obsahující výtvarné práce dětí-po skupinách, výtvarné práce dospělých-miniprůzkum a fotografie přípravy zátiší-ze školního prostředí.

K obhajobě navrhuji věnovat se těmto problémovým okruhům:

- Upřesněte rozdíl mezi uváděnými ZŠ s.99 (fakultní pilotní, fakultní, alternativní a běžná). Zaznamenala jste nějaký zásadní rozdíl při jednání se ZŠ či při realizaci výzkumné sondy?
- Vysvětlete a stručně charakterizujte program RWCT, který funguje na fakultní ZŠ, kde byl prováděn kvalitativní výzkum (s.15, s.89, s.91, s. 93). Jak se projevuje v přístupu učitelů a konkrétně ve výuce Vv?
- Dle vlastního uvážení vyberte 1-2 případové studie, ukažte neobvyklé řešení prostoru na ploše a uveďte názorné srovnání s tzv.běžným výtvarným řešením.
- V čem spatřujete zásadní rozdíl ve výuce Ma a Vv (viz vyjádření U1 s.86)?
- Proč jste si zkoušela i „miniprůzkum“ výt.vyjádření dospělých? Co z něj vyplývá?

Návrh klasifikace: **výborně**
V Praze dne 7.4.2006

Mgr.Julie Hušková – oponentka DP



Anotace

Monika Emrichová - učitelství 1.st.ZŠ, spec.AJ

Vedoucí diplomové práce: PaedDr..Helena Hazuková, CSc.

Vyjadřování prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období po zahájení povinné školní docházky

Diplomová práce se zabývá problematikou zobrazování prostoru v ploše dětmi 1. období prvního stupně základní školy.

Cílem diplomové práce je přispět ke zkvalitnění současné výuky výtvarné výchovy a především té části, která se zabývá fenoménem prostoru a jeho zobrazování v ploše v kontextu učiva výtvarné výchovy. Za tímto účelem je předkládán návrh pro zlepšení výuky výtvarné výchovy ve zmiňované oblasti ve formě konkrétního programu pro učitele.

Diplomová práce čerpá z výsledků kvalitativního výzkumu vycházejícího z experimentu na vzorku dětí základní školy a dále případové studie několika dětí, které „objevily“ netradiční způsob zobrazování prostoru v ploše vzhledem k obecně známým způsobům. Výzkum se pomocí rozhovoru a dotazníku dále zabývá názory a zkušenostmi učitelů a snaží se vysvětlit vlivy na způsob dětského zobrazování prostoru v ploše.

Klíčová slova: Vnímání prostorovosti, zobrazení prostorovosti, znak prostorovosti, socio-kulturní vlivy, tvořivost, strategie, případová studie, pojetí výuky, pedagogická erudice, učivo.

Expressing of three dimensional forms in two dimensional area

This diploma thesis deals with the problem of expressing three dimensional forms into two dimensional area by children after starting school attendance.

The main objective is to contribute to present day teaching of art, especially part concerning three dimensional images. The attached concrete programm should support this area of teaching.

The diploma thesis draws from a qualitative research which is based on an experiment with primary school children and casuistry of few children who „found“ unusual way of expressing three-dimensional image. Questionnaires and interview were used to find out the experience and opinions of teachers as they tried to explain influence of children's art works.

Key words: Perception of 3D, expressing of 3D, image of 3D, social – cultural influence, creativity, strategy, casuistry, conception of teaching, didactic erudition, art curriculum.

Motto:

„Malé děti podobně jako primitivní malíři nedokážou na svých obrázcích docílit příliš velké hloubky, protože...nevědí jak na to...Stěží můžeme očekávat, že by malé děti objevily myšlenku perspektivy samy, ale určitě by samy dokázaly pochopit její potřebu a byly by potěšeny až by se dozvěděly, jak nakreslit kolejnice, které vypadají jako skutečné kolejnice.“

J.Holt

Obsah

ÚVOD

I. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

1 Výzkumný problém a cíl diplomové práce.....	11
1.1 Východiska výzkumu	11
1.2 Formulace výzkumných problémů – výzkumné otázky	12
1.3 Cíl diplomové práce.....	12
1.3.1 Dílčí cíle (cíle výzkumného šetření).....	12
1.4 Výzkumné úkoly.....	13
1.5 Metody a zdůvodnění jejich výběru.....	14
1.6 Charakteristika výzkumného prostředí	15
1.7 Vymezení pojmů a zkratk používaných v textu.....	16
1.8 Charakteristika období mladšího školního věku.....	17

II. TERETICKÁ VÝCHODISKA

2 Prostor ve vnímání a zobrazování	20
2.1 Vnímání	20
2.1.1 Obecně o vnímání	20
2.1.2 Zrakové vnímání	21
2.1.3 Vnímání prostoru	22
2.2 Zobrazování prostoru.....	24
2.2.1 Vývoj zobrazování prostoru.....	24
3 Vyučování výtvarné výchovy	30
3.1 Role učitele ve výtvarné výchově.....	30
3.1.1 Profesní kompetence učitele výtvarné výchovy	30
3.1.2 Osobnost učitele.....	32
3.1.3 Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy	33
3.2 Výtvarná výchova v RVZP.....	33
3.2.1 Cíle a výstupy výuky výtvarné výchovy.....	35
3.2.2 Učivo výtvarné výchovy	36
3.3 Metody výuky výtvarné výchovy	37
3.3.1 Esteticko výchovné metody	37
3.3.2 Metody rozvíjení tvořivosti.....	38
3.4 Vliv výtvarné výchovy na rozvoj jedince	39

3.5 Význam rozvoje zobrazování prostoru na ploše.....	41
3.6 Některé názory na vedení dětí k vyjádření prostorovosti na ploše	42
III. VÝZKUMNÁ ČÁST	
4 Metoda šetření aktuálního stavu zobrazení prostoru - experiment.....	45
4.1 Cíle dílčího výzkumu a výzkumné otázky.....	45
4.2 Výběr a zdůvodnění výběru výzkumné metody	45
4.3 Charakteristika výzkumné metody	46
4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku a podmínky výzkumu.....	46
4.5 Koncepce výzkumu.....	49
4.5.1 Struktura úkolu č.1 – „Exteriér“ a „Interiér“	49
4.5.2 Struktura úkolu č. 2 – „Zátiší“	51
4.6 Výsledky experimentu	53
4.7 Diskuze a závěry výzkumu	55
4.8 Zhodnocení metodiky a reflexe experimentu	59
5 Případové studie	62
5.1 Cíle.....	62
5.2 Výběr případů zobrazujících prostor na ploše „neobvyklým způsobem“	62
5.3 Výzkumná metoda	62
5.3.1 Popis metody a důvody pro výběr metody	62
5.3.2 Realizace výzkumu	63
5.3.3 Oblasti výzkumu	63
5.4 Případové studie dětí.....	64
5.4.1 Majda	64
5.4.2 Terežka.....	68
5.4.3 Honzík.....	71
5.4.4 Anička	76
5.5 Závěry dílčího výzkumu	80
6 Profily učitelů	82
6.1 Cíl.....	82
6.2 Popis a důvody pro výběr metody	82
6.3 Podmínky výzkumu	83
6.4 Zkoumané oblasti.....	83
6.5 Profily učitelů	84

6.6 Diskuze a závěry dílčího výzkumu.....	94
7 Dotazník jako kvantitativní výzkumná metoda.....	98
7.1.1 Cíl dílčího výzkumu.....	98
7.1.2 Hypotézy.....	98
7.1.3 Popis metody a zdůvodnění jejího výběru.....	99
7.1.4 Výběr vzorku a realizace dotazování.....	99
7.1.5 Vyhodnocení a interpretace dotazníku.....	100
7.1.6 Výsledky dílčího výzkumu.....	108
7.1.7 Diskuze a závěry.....	110
8 Praktické návrhy pro rozvoj zobrazování prostorovosti na ploše.....	112
8.1 Cíle a východiska návrhů.....	112
8.2 Struktura návrhů.....	112
8.3 Rozvoj zobrazování prostoru na ploše v průběhu školního roku.....	113
8.3.1 Ilustrace.....	113
8.3.2 Různé vyučovací předměty.....	113
8.3.3 Matematika.....	114
8.4 Tématické okruhy a náměty ve výtvarné výchově.....	116
8.4.1 Mezi prostorem a prostorovou iluzí.....	123
9 Závěry.....	125
9.1 Sebereflexe a zkušenost výzkumné práce.....	125
9.2 Závěry pro praxi výtvarné výchovy.....	127
9.2.1 Úroveň zobrazování prostoru dětí po nástupu povinné školní docházky.....	127
9.2.2 Socio-kulturní vlivy na výtvarný projev dítěte.....	128
9.2.3 Problematika role učitele.....	129
9.2.4 Výtvarný rozvíjející program – základní principy.....	130
9.2.5 Nevyřešené problémy.....	131

LITERATURA

PŘÍLOHY

Úvod

Jako téma diplomové práce jsem zvolila "**vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období po zahájení povinné školní docházky**". Důvody pro výběr tohoto tématu bych rozdělila do dvou skupin, které spolu těsně souvisejí a jež zároveň nastíní charakter diplomové práce.

Za prvé to jsou mé osobní pohnutky. Ačkoliv je mou oborovou specializací cizí jazyk, potřeba uplatnění výtvarného umění ve škole mě provázela po celé studium v mnoha pedagogických situacích. Samotný prostor byl dlouhou dobou mým problémem ve vlastní výtvarné tvorbě. Až pochopení zobrazování prostoru pomocí principů perspektivy mně pomohlo rozšířit možnosti sebevyjádření. Podobnou radostnou zkušenost často sleduji také u starších dětí, kterým se pochopením zobrazení prostoru náhle otevře celá škála možností výtvarné tvorby. Vzhledem k těmto důvodům jsem zvolila téma, jež mě zaujalo a jehož výsledky bych mohla uplatnit také ve své vlastní praxi.

Toto téma zároveň spadá do řady výzkumů¹, které jsou věnovány možným projevům akcelerace dětského vývoje, na něž tímto navazuje. Vzhledem k tomu, že poslední z nich byl realizován v polovině 90.let, vznikla potřeba uskutečnit další výzkum, který by přinesl informace o aktuální úrovni zobrazování třetího rozměru v plošné práci dětí.

Dalším důvodem je míra informovanosti učitelů o dětském výtvarném projevu a obzvláště vyjadřování prostorovosti v ploše, která byla podle mé prvotní výzkumné sondy nedostatečná. V hlubším průzkumu se ve výtvarně-pedagogické praxi objevily také další problémy hodné pozornosti. Z tohoto důvodu se má práce rozšířila od **studie vyjádření prostoru dětmi 1. stupně k pojetí výuky výtvarné výchovy a postojům učitelů**

¹ Kučerová, Š.Odraz akcelerace vývoje dítěte ve výtvarné výchově (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1994.Krčová, H. Odraz akcelerace vývoje dítěte ve výtvarné výchově (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1994; Racková, I.Odraz akcelerace vývoje dítěte ve výtvarné výchově (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1996.

v rámci problematiky zobrazování prostoru na ploše.

Děti po zahájení povinné školní docházky (kterými se ve výzkumné práci zabýváme) mají pro zobrazení prostoru svá vlastní osobitá řešení. Přesto je důležité se rozvoji jejich strategií dále zabývat. Úloha učitele, jehož úkolem je dítě rozvíjet, je ovšem v této oblasti nevyjasněná. Proto jsem se rozhodla tímto tématem zabývat a informovat učitele jako facilitátora tohoto procesu o významnosti jeho pedagogického vedení a zároveň mu nabídnout možnosti, jakým způsobem děti rozvíjet. Cíl, který z tohoto záměru vyplynul je tedy **příspěk ke zkvalitnění výuky výtvarné výchovy.**

Výzkum směřující k naplnění cíle diplomové práce byl uskutečněn s využitím následujících výzkumných metod. **Kvalitativní výzkum** v rámci jedné školy měl zjistit úroveň dětského zobrazování prostoru v ploše. Jedinci s netradičními vyjadřovacími schopnostmi byli podrobena případové studii, jež měla vysvětlit nevšední dětskou výtvarnou tvorbu. V této souvislosti byly dotazovány také učitelé, abychom zjistili jejich pojetí výtvarné výchovy a současně pochopili projev jedinců s neobvyklým způsobem zobrazení prostoru na ploše.

Kvantitativní výzkum jsem použila jako doplňující metodu při dotazníkovém šetření, v němž jsem zkoumala v návaznosti na rozhovory pojetí výtvarné výchovy a postoje k významu zobrazování prostoru na ploše u širšího vzorku učitelů regionu Praha.

Text diplomové práce je rozčleněn do devíti kapitol, přičemž prvními třemi kapitolami jsou východiska definující výzkumný problém a tvořící jeho teoretický základ. Empirická část je rozdělena podle metod výzkumu do čtyř částí. Poslední kapitola je jedním z výstupů práce a obsahuje návrhy pro výtvarně pedagogickou praxi. V přílohách se nacházejí texty, tabulky a grafy, doplňující a rozšiřující základní text. Příložené elektronické médium obsahuje obrazovou dokumentaci všech dětských výtvarných prací vytvořených během experimentu, dále fotografickou dokumentaci experimentu a přílohu věnující se zobrazení prostoru v ploše dospělých.

I. Výzkumný problém

1 Výzkumný problém a cíl diplomové práce

1.1 Východiska výzkumu

Na základě mé domněnky a následného výzkumu (viz příloha 1) jsem došla k závěru, že průměrný učitel primárního stupně základní školy je minimálně informován o problematice prostorovosti v učivu výtvarné výchovy. Tím míním nejen teoretickou základnu v dané oblasti a schopnost vedení dětí k určitým dovednostem, ale i porozumění důležitosti vnímání a vyjadřování prostorovosti dítětem v běžném životě.

V České republice neproběhl v poslední době žádný výzkum, který by přinesl aktuální výsledky o stavu zobrazování prostoru na ploše.

Dalším východiskem byly průkazné, přesto málo známé teorie o významu rozvoje zobrazování v ploše jako rozvoji kognitivních funkcí. Vycházím z faktu, že **prostorová představivost** (tedy schopnost transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářet z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy) spolu se **schopností přesně vnímat vizuální svět** a **graficky zaznamenat prostorové informace** je složkou *prostorové inteligence*.

Prostorová inteligence je považována vedle jazykové, hudební, tělesně pohybové, intra-personální a interpersonální inteligence za jednu ze sedmi nejdůležitějších inteligencí člověka.² Pro prostorovou inteligenci platí, že procvičování jedné oblasti – **tedy i té, která se zabývá grafickým záznamem prostoru** - vede ke zlepšení schopností i v jiných oblastech, třebaže mohou být rozvinuty velmi rozdílně.

Tato fakta byla hlavními východisky, které vyvolaly aktuální potřebu výzkumu stavu zobrazování prostorovosti u dětí a vytvoření námětů k rozvoji zobrazování prostorovosti na ploše a s tím související prostorové inteligence a dalších kognitivních funkcí.

² Gardner, H. *Dimenze myšlení*. Portál, 1999, s.196.

1.2 Formulace výzkumných problémů – výzkumné otázky

Na základě východisek popsaných výše jsem formulovala následující výzkumné problémy:

1. Jakým způsobem běžně znázorňují děti mladšího školního věku prostor?
2. Do jaké míry závisejí odlišnosti ve schopnostech dětí zobrazit a číst prostor v plošném vyjádření na úrovni vedení učitelem?
3. Objeví se u některého dítěte i méně obvyklé řešení, které není popsáno v odborné literatuře ani není běžným jevem u dětí mladšího školního věku?
4. Jaké sociálně-kulturní příčiny stojí u těchto dětí v pozadí zvláštností ve vyjadřování prostorovosti na ploše?
5. Mají učitelé dostatečný přehled o problematice a její významnosti?
6. Které teoretické i praktické poznatky učitelé vzhledem k problematice postrádají?

1.3 Cíl diplomové práce

Z východisek diplomové práce vyplývá i **hlavní cíl diplomové práce**, jímž je **příspěví ke zkvalitnění výuky výtvarné výchovy na primárním stupni základní školy**, a to zejména v té oblasti, v níž se děti setkávají s fenoménem prostoru, resp. se zobrazováním prostorovosti ve výtvarném sdělení.

Diplomová práce je pojata ve svých výsledcích a závěrech co nejkonkrétněji, aby přispěla svými praktickými návrhy učitelům, kteří mají příležitost tyto návrhy aplikovat a dále dotvářet, a tím dopomoci k rozvoji dítěte. Dalším cílem je také nastínit širší rozměry problematiky v praxi, což může být východiskem příštích výzkumů a odborných prací.

1.3.1 Dílčí cíle (cíle výzkumného šetření)

Z obecných cílů diplomové práce vyplývají **dílčí cíle DP**, které konkrétněji mapují jeho základní myšlenku. Dílčí cíle zároveň upřesňují i **cíle výzkumného šetření**, jež mají přinést data potřebná pro splnění diplomové práce.

S využitím metod pedagogického výzkumu³ je tedy potřeba prošetřit následující oblasti jevů:

1. Zjistit **aktuální stav schopnosti zobrazování prostorovosti na ploše** u dětí mladšího školního věku a porovnat získaná data s obecně známými publikovanými poznatky pomocí navržené metodiky.
2. Ověřit, zda se ve zkoumaném vzorku současné populace vyskytnou **jedinci, kteří při zobrazování prostoru používají jiná než dosud tradovaná řešení**. Těmto jedincům věnovat zvláštní pozornost v případových studiích a pokusit se zjistit příčiny tohoto jevu, popřípadě zjistit, jaké jsou potenciální přínosy vzdělávací či osobnostní.
3. Prozkoumat **stav teoretických znalostí i praktických dovedností učitelů** o problematice zobrazování prostorovosti v ploše. U učitelů v praxi ověřit míru reflexe těchto znalostí i dovedností do vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově.
4. Na základě výsledků výzkumných zjištění **vyvodit závěry a návrhy** na účinná opatření pro zlepšení daného stavu v pregraduální i postgraduální přípravě učitelů primárního stupně základní školy.

1.4 Výzkumné úkoly

Na základě cílů diplomové práce jsem stanovila výzkumné úkoly teoretické části:

- **Prostudovat a shromáždit dosavadní poznatky z vývojové psychologie a ontogeneze dětského výtvarného projevu** zaměřené na vnímání a prezentaci prostorových jevů.
- Seznámit se s **výzkumy na obdobné téma**.
- Realizovat **experiment** s cílem shromáždit dostatečné množství dat (různých strategií vyjádření prostoru) z výtvarných prací z období na začátku školní docházky -1. - 3.ročník.
- **Analyzovat tyto práce z hlediska množství a druhů jednotlivých znaků** prostorovosti a jejich závislosti na věku a pohlaví Případy s atypickými zobrazovacími schopnostmi podrobit případové studii.

³ Viz kapitola 1.5

- Realizovat strukturovaný **rozhovor s učiteli** a zjistit úroveň jejich znalostí o problematice zobrazování prostorovosti v ploše a jejich využívání při výuce.
- Na základě analýzy odpovědí respondentů(učitelů) získaných při rozhovorech **sestavit dotazník** zjišťující u širšího vzorku učitelů pojetí výuky výtvarné výchovy, obzvláště zkoumané problematiky.
- Z předchozích dvou bodů výzkumu **vyvodit praktická doporučení**, jak rozvíjet u dětí vyjadřování prostorovosti na ploše a jakým způsobem připravit učitele.

1.5 Metody a zdůvodnění jejich výběru

Při výběru metod výzkumu bylo zapotřebí brát ohled na cíl diplomové práce a také velmi úzké zaměření tématu. Při současném stavu výuky výtvarné výchovy v našich školách jsem využila metod kvalitativního výzkumu a snažila se pochopit konkrétní situace a příčiny vedoucí ke zjištěné realitě. Výzkumná metoda **rozhovoru a případové studie** dětí i učitelů pomohla odhalit výsledky zjištěné v předchozím experimentu. Kvalitativní výzkum se zdál být vhodným prostředkem k realizaci výzkumu pro jeho charakteristické rysy orientace na subjekt, pečlivé deskripce, interpretace a postupného zobecňování.⁴

Výzkum svým způsobem odráží některé charakteristiky **akčního výzkumu**. B. Somekhová uvádí: „Akční výzkum je studium sociální situací, kterého se zúčastňují jako výzkumní pracovníci lidé, jež jsou jeho součástí s výhledem na zlepšení činnosti uvnitř.“⁵ K jeho úplné realizaci však chybí monitorování změn, které nastaly působením „akce“ (tzn.navržené změny). Tento akt ověření (monitorování) předesílám jako téma k dalším výzkumným pracím.

Kvantitativního výzkumu (**dotazník**) bylo užito pouze na okraj výzkumu, jako dokreslení situace v širším vzorku učitelů.

⁴ Maňák, J. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 1994, s.22.

⁵ McBride, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci – Pedagogická fakulta, 1995, s. 21.

1.6 Charakteristika výzkumného prostředí

Cílovou školou kvalitativního výzkumu se stala **fakultní základní škola** na okraji Prahy. Škola je zařazena mezi pilotní školy a již druhým rokem (od září 2004) testuje vlastní školní vzdělávací program.

Ve škole probíhá mnoho akcí. Díky ředitelce i učitelům se škola často účastní soutěží a programů a celkově přispívá ke zkvalitňování základního školství v naší republice. Ve škole například funguje školní časopis a děti se mohou účastnit školního parlamentu. Některé z učitelek vedou kurz RWCT a téměř všechny učitelky ze školy se jej účastní nebo už kurz absolvovaly v minulých letech. Na škole funguje několik kroužků (kroužek dovedných rukou, ICT, AJ, pohybový kroužek), které většinou vedou sami učitelé.

Škola je charakteristická svým „mladým“ kolektivem učitelek (kolektiv je značně feminizován, učitel je zde pouze jeden), z nichž jsou mnozí čerstvými absolventy nebo neuběhlo od absolutoria více než 5 let. Starší učitelé (tj. nad 40 let), kteří zde působí, však vykazují podobný elán a moderní přístup jako jejich mladší kolegové. Některé učitelky vyučují méně moderními metodami, což se odráží ve výuce a dle zkušenosti ostatních učitelek nepříznivě působí na vybudovanou prestiž školy. Většina učitelů je však přístupná novým prvkům v metodách a formách výuky.

Děti jsou centrem pozornosti a velký důraz se klade zejména na spolupráci s rodiči a budování základů jazykových kompetencí již od 1. ročníku. Ve třídách je 20-28 dětí, které většinou nepatří do žádné z krajních sociálních skupin, přesto pochází z velice různorodých sociálně a finančně situovaných poměrů.

Škola, ačkoliv je v sídlištní zástavbě, je velmi příjemným místem. Útulné prostředí menší budovy (pomineme-li stísněné prostory v některých třídách) s velkolepě pojatou výzdobou interiérů a s přilehlou zahradou budí dojem školy jako skutečné „dílny lidskosti“. Jediným problémem je zmiňovaná stísněnost, která bohužel neplatí jen u tříd, ale také v jídelně a na chodbách. Z důvodů malých prostorů musí probíhat dopolední a ranní družina v prostorách tříd, což značně narušuje soukromí učitelů i dětí. U školy se rozprostírá menší dvůr a zahrada, které často slouží v jarních měsících i jako místo neformálních setkávání učitelů s rodiči u ohniště.

1.7 Vymezení pojmů a zkratk používaných v textu

Anticipace – „předjímání, předvídaní“ (kol. autorů. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 2002, s.24).

Mladší školní věk – viz kapitola 1.8.

Pedagogický konstruktivismus – pedagogičtí konstruktivisté jsou přesvědčeni, že „každý žák má dostat příležitost sám konstruovat své poznání v průběhu řešení problémů na podkladě vlastních dosavadních poznatků, v diskuzi s ostatními žáky i učitelem“. (Slavíková, V; Slavík, J.; Hazuková H. *Výtvarné čarování*. Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2000, s.163.).

Percepce – „vjem, vnímání“ (kol. autorů. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 2002, s.259).

Perspektiva – „zobrazení prostoru do roviny, kdy se zobrazované předměty zdánlivě zmenšují a sbíhají“ (kol. autorů. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 2002, s.260 - více viz příloha 5).

Prostor – „V abstraktním smyslu značí prostor množinu objektů, pro jejichž vyšetřování se užívá pojmů zavedených geometrií...“ (Šrédl, K. *Malá československá encyklopedie (svazek Pom – S)*. Praha: Academia, 1986).

Prostorovost – chápu jako vlastnost obrazu v ploše, která je schopna vyjádřit reálný prostor.

RVZP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

RWCT – program „Reading and Writing to Critical Thinking“.

Vizualizace - transformace vizuálních reprezentací (schopnost představit si situaci a následně ji graficky interpretovat) (Roubíček, F. *Sémiotické reprezentace ve vyučování geometrie (disertační práce)*. Praha, 2002).

Znak prostorovosti – pojem v textu chápu jako znak, kterým dítě zobrazuje prostor na ploše.

1.8 Charakteristika období mladšího školního věku

Jelikož se ve výzkumu zabýváme dítětem v období po zahájení školní docházky, tedy mladšího školního věku (konkrétně dítěte 1., 2., 3. ročníku), je potřeba, abychom stručně charakterizovali jeho specifika s přihlédnutím k našim potřebám.

Období mladšího školního věku lze celkově charakterizovat jako **relativně klidné** a bez dramatických vývojových změn. Tato vývojová fáze začíná zahájením školní docházky a končí s nástupem pubescence (přibližně v 11 - 12 letech věku dítěte).

Vstup do školy je významným mezníkem v životě dětí z několika hledisek – udržení záměrné pozornosti, autorita učitele, socializace ve skupině – to všechno je pro dítě nové.

První stupeň této fáze (do 8let) nazývá Kroh⁶ „**naivním realismem**“. Děti v něm ještě přijímají informace nekriticky. Vnímání je dosud synkretické doprovázené stále ještě málo ovládanými citovými prožitky. Celostní názorné obrazy jsou zatím vesměs mechanicky osvojované a ukládané v paměti.

Velkou proměnou v průběhu prvního stupně ZŠ je kromě vydělení paměti z vnímání zvláště oddělení „já“ a „světa“. Vzrůstá věcnost orientace a logika argumentování oproti předškolního období, kdy se prolínalo subjektivní prožívání s realitou.

K velkým změnám dochází zvláště v kvalitách **racionálně-kognitivních funkcí**. Vnímání nabývá stále diferencovanější a analytičtější charakter. Ve škole začíná také zkušenost zprostředkovaná nabývat převahu nad bezprostřední. S přibývajícimi znalostmi se myšlení stává pružnější. Srovnávání předmětů na základě jejich analýzy a vytváření kategorií se stejnými znaky směřuje ke kategorizování a zobecňování. Prozatím dítě nedokáže přemýšlet v jiné, než konkrétní rovině, a události, se kterými se dosud nesešlo, si neumí představit. Nicméně jistý posun v nakládání s poznatky nastává - narodí od předškolního věku již dítě zvládá posuzovat věci z více hledisek současně (např. u automobilů - velikost, rychlost, zvuk motoru, ...), než jen z jednoho nejnápadnějšího znaku (barva). Rovněž si začíná tvořit jakousi vnitřní hierarchii informací - řadí prvky do tříd.

⁶ Čačka, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum a Hroch, 1994.

Ke konci mladšího školního věku se začíná projevovat „kritický realismus“. Třebaže je vštěpování i uspořádání informací již logické, po celé dětství je charakteristické spíše názorné a operační myšlení.

Co se týká **kreativity a hry**, období mezi 6. a 8. rokem se vyznačuje poklesem tvořivé aktivity (tzn. stadium správných odpovědí). Rozvíjí se konkrétní logické myšlení mladšího školního věku. Vzniká kauzální koncepce světa.

Ze školní skupiny se vyčleňují potenciálně netvořivé děti. Projevují se **rozdíly mezi dívkami a chlapci**. Podle Hazukové⁷ se děti s lepší přizpůsobivostí školním požadavkům (většinou dívky) se projevují spíše jako „nositelky stávající kultury předávané novému pokolení dospělými lidmi prostřednictvím školy a rodiny“. Chlapci většinou disponují dobrými intelektovými předpoklady, zato se školními potížemi - vystupují jako potenciální „tvůrci budoucí kultury“.

Socializace a socio-kulturní vlivy na dítě

Osoby mající autoritu (rodiče, učitelé, ...) uznává dítě na počátku mladšího školního věku nekriticky a maximálně se snaží dostat jejich očekáváním (období "hodného dítěte"). Své chování hodnotí jako dobré nebo špatné podle odezvy autorit. Je to proto, že tyto osoby jsou pro dítě stále ještě nejdůležitější, pokud jde o uspokojení potřeby jistoty. S postupným stále větším osamostatňováním se však vliv autorit na myšlení dítěte zeslabuje a přibližně v deseti letech je už dítě ve svých názorech kritičtější.

Zpočátku je dítě silně fixováno na učitele, který je subjektivně mnohem významnější, než spolužáci. Tento poměr se ale časem vyrovnává a zhruba po desátém roce věku dítěte jsou před učitelem upřednostňováni spolužáci. Dítě od zhruba 10 let má silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Z hlediska sociálního vývoje dítěte je ztotožnění se skupinou důležité, protože plní funkci jakési přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy. Upřednostňováni jsou takoví vrstevníci, kteří se dítěti podobají, nebo se alespoň výrazně neliší. Skupiny bývají často diferencované podle pohlaví.⁸

⁷ Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994, s.25.

⁸ Dostupné na WWW <<http://www.psychologie.nazory.cz>>

S tím také souvisí **zájmové aktivity dětí**. Zájmy se rozvíjí a mají tendenci k vlastnímu aktivnímu poznávání. O.Čačka uvádí že v přibližně 3-4hodinách volného času denně děti zaměstnává v odlišné intenzitě a pořadí těchto patnáct druhů aktivit: 1.příprava na školu, 2.sportování, 3.pohybové hry, 4. čtení, 5.kreslení, 6. hra s panenkami, 7. pomoc v domácnosti, 8. sledování televize, 9. aktuální aktivity, 10 námětové hry, 11. poslech rozhlasu, 12. kutění a montování, 13. sledování filmů, 14. hudby, 15.sběratelství. Vliv školy, rodinného prostředí a využití volnočasových aktivit významně ovlivňuje také dětský výtvarný projev a schopnost prostorového zobrazování. Výzkum, který by zjistil rozsah socio-kulturních vlivů na dítě a jeho důsledky ve výtvarném projevu, by jistě pomohl k pochopení problematiky i jejího pozitivního ovlivnění.

Charakteristiku dětské kresby a výtvarnou typologii uvádím v **přílohách 2 a 3**.

II. Teoretická východiska

2 Prostor ve vnímání a zobrazování

2.1 Vnímání

Následující kapitola je zaměřena na vnímání. Abychom mohli lépe pochopit vnímání prostoru a jeho funkci, je potřeba pochopit základní charakteristiky vnímání obecně. Vycházíme-li z faktu, že mezi objektivní zkušeností a dětskou kresbou je podstatný rozdíl, je třeba jít po stopách dětského vnímání, utváření představy a myšlení až k vlastní tvorbě.

Nejprve se tedy zaměříme na zrakové vnímání obecně. dále bude věnována kapitola nejvýznamnějšímu procesu vzhledem ke zkoumané problematice, tj. vnímání prostoru. V poslední části kapitoly se zaměříme na hledání vztahu mezi vjemem a dětskou výtvarnou produkcí založenou na vjemu.

2.1.1 Obecně o vnímání

Komplexní charakteristiku vnímání podává L. Rubinštejn (1967 in Nakonečný, 1997): „Vnímání je smyslovým odrazem předmětu nebo jevu objektivní skutečnosti, která působí na naše smyslové orgány. Vnímání člověka však není pouze smyslový obraz, ale i poznání předmětu vyčleněného z prostředí a stojícího proti subjektu. Poznání smyslově daného předmětu tvoří základní, nejpodstatnější rozlišovací znak vnímání.“⁹

Obsahem vnímání jsou nejen objekty vnějšího světa a vztahy mezi nimi, ale i vnitřní stavy vlastního organismu a dojmy z povrchu těla. V tomto smyslu je **vnímání složkou komplexního přijímání a zpracování informace**. Vymežeme-li vnímání pojmem informace, je pak vnímání jakousi úvodní etapou příjmu a zpracování informací, která se vnímáním vlastně teprve vytváří ve dvou stádiích: v prvním stadiu se vydělují a analyzují znaky, ve druhém stadiu se konstruuje „perceptivní objekt“, tedy vjem jako produkt vnímání. Vjemy tedy nejsou pasivním odrazem skutečnosti, ale aktivní konstrukcí. Pojem reality tedy vyznívá velmi subjektivisticky a problém vztahu vnějšího a vnímaného světa je předmětem stálého zkoumání.

Vnímání je charakterizováno následujícími charakteristikami:

⁹ Nakonečný, M. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 1997.

1. **Celostnost vnímání.** Vjemy jsou vždy obrazy nějakého celku, přičemž jeho komponenty, pokud je na ně vnímání zaměřeno, působí současně nebo následně, mohou na čas vystupovat jako dominanty, ale vždy na pozadí tohoto celku.
2. **Výběrovost vnímání.** V určitém okamžiku nevnímáme vše, co na nás z vnějšího světa působí, ale z působícího množství podnětů vnímáme jen některé dle určitého kritéria výběru.
3. **Významovost vnímání.** Vnější objekty vnímáme jako nositele významů příslušejících k určitým významovým kategoriím (objekty určitého druhu, nositele funkcí, vztahů atd.).

Shrneme-li tedy předchozí informace, vnímání je proces organizace senzorických dat (smyslových dojmů) do určitých smysluplných struktur. Senzorická data vznikají působením podnětů na receptory, avšak poskytují pouze jen jakýsi materiál pro utváření vjemů. Smyslové receptory přetransformují podněty v nervové procesy, které jsou pak v příslušných mozkových centrech smyslových orgánů přeměněny (analyzovány) na vjemy. Vjemy jsou tedy produkty analyticko-syntetické činnosti mozku, na kterém s podílí také paměť a další psychické funkce.

2.1.2 Zrakové vnímání

Vzhledem k tomu, že ze všech smyslů se na vnímání (tzn. i vnímání prostoru) podílí nejvíce zrak, budeme se nejprve věnovat zrakovému vnímání jako východisku ke vnímání prostoru.

Smyslové centrum zraku je uloženo v mozkové kůře, která přijímá podněty ze sítnice.. Asi jeden milion gangliových buněk přijme prostřednictvím dalších buněk informace ze sto dvaceti milionů tyčinek a šesti milionů čípků. Jedna gangliová buňka tedy snímá informace z určité plošky oka. Z gangliových buněk vystupuje asi jeden milion osových vláken, která vytváří zrakový nerv promítajících se do zrakové části talamu. Jiné gangliové buňky promítají do horních hrbolků čtverohrbolí. Přenos vzruchů se děje elektrickými impulsy. Zpráva, která je přijímána od receptorů je zakódována, v mozku je poté dekodována. Člověk přijme 50 mil. bitů informací za sekundu zrakem, sluchem pouze 400 000 bitů. Všechny smysly a pocity dávají dohromady 100 mil.bitů. Z těchto údajů

vyplývá, že vnímání je daleko složitější proces než pouze smyslová percepce - ovlivňují jej předchozí zkušenosti, naladění, emoce.¹⁰

O skutečnosti, že vnímání není pouze mechanickým odrazem sensorické skutečnosti, svědčí jev tzv. **konstantnosti vnímání** (percepční stálosti) ve vztahu k měnící se stimulaci. „Percepční stálost je pojem označující skutečnost, že je naše vnímání objektu identické bez ohledu na to, že se proximální čítí vzdáleného předmětu mění“¹¹, což pomáhá člověku se adaptovat na svět, který je pravděpodobně konstantní, i když se proximální čítí mění. Důležité jsou z více druhů percepční stálosti zejména stálost velikosti a tvaru. **Stálost velikosti** se týká vzdálenosti předmětu vnímané pozorovatelem zatímco **stálost tvaru** se týká pouze vzdálenosti jednotlivých částí předmětu.

2.1.3 Vnímání prostoru

Přirozeným předmětem vnímání jsou komplexní objekty, které působí celým komplexem smyslových dojmů. Přesto se užívá klasifikace druhů vnímání, z nichž je pro náš účel nejpodstatnější vnímání tvaru, velikosti, vzdálenosti předmětů a prostorové hloubky.

Vnímání tvarů. V průběhu pohybu prostředím se trvale díváme kolem sebe a přitom se zrakově orientujeme v trojrozměrném, „plastickém“ prostředí. Všechny tvary kolem nás jsou charakterizovány proporcemi, tj. poměry délky, výšky a šířky a proto vystupují plasticky. Uplatňuje se zde zejména pohyb očí při obhlížení tvaru, ale současně se uplatňuje i minulé hmatová zkušenost, která se asociuje s aktuálním zrakovým vnímáním.

Vnímání velikosti. Vzdálenější předměty jsou vnímány podle velikosti jejich obrazu na sítnici, zatímco velikost blíže se nacházejících předmětů bývá (viz výše) konstantní. Dále se uplatňuje srovnávání známých objektů.

Vnímání vzdálenosti a hloubky prostoru

Hloubka je třetí prostorový rozměr, který vidíme, díváme-li se do dálky. Při pohybu těla měníme svou polohu v trojrozměrném světě a musíme užít informace o trojrozměrném světě (která se uskutečňuje kromě zraku také hmatem a sluchem).

¹⁰ Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974, s. 119.

¹¹ Sternberg, J., *Kognitivní psychologie*, Praha 2002, Portál, s. 139.

Podněty na sítnici oka jsou dvojrozměrným zobrazením toho, co vidíme, přesto vnímáme svět plasticky. Obecná teorie předpokládala, že zraková kůra nejprve při poznávání tří rozměrů rekonstruuje tři rozměry objektu z jeho dvourozměrné reprezentaci v sítnici., pak tuto reprezentaci porovná se záznamem v paměti. Pokud dospěje ke stejnému „popisu“ ze všech možných úhlů pohledu, docílí konstantní interpretaci pozorovaného předmětu. Strukturální popis zrakově pozorovaného předmětu má být podle této teorie složen z jednotlivých základních trojrozměrných útvarů (geony). Složitější trojrozměrné předměty potom poznáváme tak, že poznáme geony, které je tvoří.

Tarr a kol.(1988 in Koukolník, 2000) ovšem prokázali sérií pokusů, že tato teorie neplatí. Zjistili, že závislost na úhlu pozorování jednotlivých geonů je značná a geony tak nejsou poznatelné ve všech případech, jak se předpokládalo v předchozí teorii¹²

Zrakové podněty jsou obecně buď monokulární¹³ nebo binokulární¹⁴(viz obr.2.1).

Tab. 4.2 Monokulární a binokulární vodítka vnímání prostorové hloubky

Vnímání trojrozměrného světa umocňují různé podněty. Některé z nich mohou být vnímány jedním okem; zatímco pro vnímání dalších je třeba obou očí.

Vodítka pro vnímání prostorové hloubky	Zdá se, že objekt je blíže	Zdá se, že objekt je vzdálenější
Monokulární vodítka		
Gradienty povrchové struktury	Větší zrnitost ve větších vzájemných vzdálenostech.	Méně zrnitost v menších vzájemných vzdálenostech.
Relativní velikost	Větší.	Méně.
Interpozice	Částečně zakrývá jiný objekt.	Je částečně zakryt jiným objektem.
Lineární perspektiva	Pokud se vzdalují od horizontu, pak se zřejmá souběžná linie jeví jako vzájemně divergující.	Pokud se blíží k horizontu, pak se zřejmá souběžná linie jeví vzájemně konvergovat.
Vzdušná perspektiva	Obrazy objektů se zdají jasnější, mají zřetelnější obrysy.	Obrazy objektů se zdají neudělnější, jejich obrysy jsou méně zřetelné.
Umístění v rovině obrazu	Objekty pod horizontem jsou níže, objekty nad horizontem jsou v rovině obrazu výše.	Objekty pod horizontem jsou v rovině obrazu výše, objekty nad horizontem jsou níže.
Pohybová paralaxe	Objekty, které se přibližují, se stále rychleji zvětšují (tj. větší zvětšování se nebo pohybující se větší úhlovou rychlostí = blíží).	Objekty, které se vzdalují, se stále rychleji zmenšují (malý zmenšující se nebo pohybující se málo úhlovou rychlostí = vzdalují).
Binokulární vodítka		
Binokulární konvergence	Oči se stáčí ke středě nosu.	Každé oko se stáčí k uchu své strany.
Binokulární disparita	Velký rozdíl mezi dvěma obrazy viděnými levým okem a pravým okem.	Nepatrná diskrepance mezi dvěma obrazy viděnými levým okem a pravým okem.

Obr. 2-1 Monokulární a binokulární vodítka¹⁵

¹² Koukolník, F. *Lidský mozek: Funkční systémy, normy a poruchy*. Praha: Portál, 2000.

¹³ Od slova „mon“ = jeden; ocular – ve vztahu k očím

¹⁴ Od slova „bin“ = dvě

¹⁵ Sternberg, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, s.145.

Jeden ze způsobů určení prostorové hloubky je právě využití **monokulárních hloubkových podnětů** reprezentovaných dvourozměrně, pozorovaných pouze jedním okem.

Jako vodítka pro vnímání prostorové hloubky se tu uplatňují gradienty povrchové struktury, relativní velikost, interpozice, lineární perspektiva, vzdušná perspektiva, umístění v rovině obrazu a pohybová paralaxa.

Podstata **binokulárních podnětů** určujících hloubku je dána dostatečnou vzdáleností našich očí. Oči z toho důvodu přivádějí do mozku dva druhy informace. Na podněty informující o prostorové hloubce prostřednictvím binokulární disparity a binokulární konvergence soustavně spoléháme například při blíženi se k předmětu. Např. u předmětu, na něž se díváme z poměrně malé vzdálenosti, užíváme coby podnět určující prostorovou hloubku vedle binokulární disparity hlavně binokulární konvergenci. Pozorovatelovy oči se stáčejí dovnitř úměrně tomu, jak se k němu předmět blíží.

Existence **percepčních iluzí** (více viz příloha 4) ukazuje, že to, co čijeme (tzv. sense) ve svých smyslových orgánech, není nutně tím, co vnímáme (ve vědomí). Naše vědomí zřejmě sbírá dostupné smyslové informace a umí je zpracovat tak, že vytváří mentální reprezentace předmětů, vlastností a prostorových vztahů našeho prostředí.

2.2 Zobrazování prostoru

2.2.1 Vývoj zobrazování prostoru

Zobrazování prostorovosti na ploše prochází u jedince velmi pestrým vývojem. Se základní zkušeností s deskriptivní geometrií či lineární perspektivou se může zdát člověku jednoduché prostor i objem zobrazit. Rozmanité a mnohdy velmi složité pokusy o řešení této problematiky u dětí však svědčí o moci dětské představivosti i bez této znalosti.

Podle J. Uždila (1974) se **grafická interpretace reality a realita samotná značně liší**. První dětská zobrazení okolního světa totiž vznikají pouze jako interpretace představ, které děti o okolním světě mají. Tyto představy jsou vždy plastické a dítě má povědomí o objemu, třebaže první obrazy mají lineární charakter (Wulffova teorie o plošnosti představ je tedy pravděpodobně nesprávná). Dítě se od počátku kresby snaží, aby byla plasticita a prostorovost zřetelná, k čemuž má zcela zvláštní možnosti, jež jsou popsány níže.

Rozdíl mezi zrakovou realitou a obrazem je zřejmý. Vystihuje to H. Hazuková a P. Šamšula (1991, s.39): „Výtvor se často ocitá v rozporu se zrakovou zkušeností. Moc představy v tomto věku je však taková, že tento rozpor překlene. Dítě používá svoji logiku, odlišnou od logiky dospělých“

Významnou roli hraje v zobrazování prostoru psychologicky podložený fakt, že dítě má potřebu vyjádřit ty prostorové vztahy, které souvisejí s obsahovou a věcnou stránkou zobrazených předmětů¹⁶.

Jednotlivé kategorie znaků prostorovosti bylo nutné pro náš účel vyhledání těchto prvků v dětských výtvarných pracích přesně charakterizovat. Na základě dostupných informací z odborné literatury¹⁷ a předběžného výzkumu jsem tedy sjednotila informace o znacích zobrazení prostorovosti dětmi a funkčně je uspořádala. Znaky jsou rozděleny do jednotlivých oblastí od nejranějších a spontánních znaků k pozdějším a poučeným.

Znaky zobrazení prostoru obklopující předměty a hloubku prostoru

Enumerace

Enumerace (tedy výčet) je jedním z prvních znaků snahy znázornit prostorovost hned po stádiu rozptýlených předmětů na ploše papíru. Dítě pouze „vyjmenuje“ prvky, které chce do obrazu zakomponovat, aniž by nějakým způsobem prostor znázornil. Prvky jsou řazeny vedle sebe bez překrývání (i za cenu deformace) většinou stojíce na **základové čáře** (viz obr.2-2).



Obr. 2-2 D (7,3): „Kdepak je myš?“

¹⁶ Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974, s. 108.

¹⁷ Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974; Hazuková, H; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005.

Základní čára

Prostor kolem předmětů, kde jde hlavně o vztahy a vzdálenosti, dítě rozděljuje především ve vertikálním směru. První figury, které se „rodí“ z čaranic jsou rozptýleny nejprve po celé ploše papíru. Až poté se přemísťují k dolnímu okraji papíru, kde vzniká linie, tzv. základní čára, označující zemi. Často se stává, že místo základové čáry dítěti postačí také spodní okraj výkresu, na nějž staví své předměty a figury.

Nebeská čára

Další linie označuje tzv. nebeskou čáru. Nebeská čára označuje nejvyšší hranici kam dítě klade objekty. Co není na základové čáře obvykle „létá“, ale pouze do výše nebeské čáry (viz obr. 2-3). Stejně jako u základové čáry dítě někdy vymezí prostor ve výtvarné práci místo nebeské čáry horním okrajem čtverky.

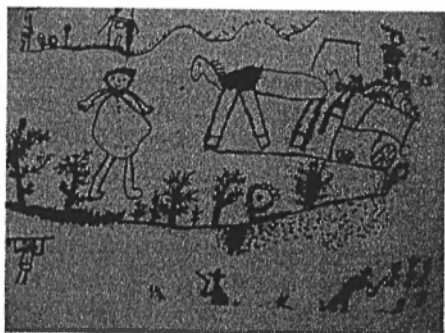


Obr. 2-3 D: „Velká řepa“

Horizont a obrazové plány

Mezi těmito dvěma čarami později přibude další, která vymezuje jakési „jeviště“, kde se odehrává děj obrazu. Tato čára se označuje jako tzv. „intelektuální horizont“.

Může existovat dalších několik čar, které označují stezky napříč „krajinou“. Mezi 6-7 rokem se objevují i jiné pásy, na kterých jsou pouze srovnány figury a předměty. Jde o další **horizonty** (viz obr. 2-4), které znázorňují hloubku prostoru. Linie dělí plochu na obrazové plány a velmi často již objevíme také zmenšování předmětů vzhledem k hornímu okraji papíru, tj. do pozadí.



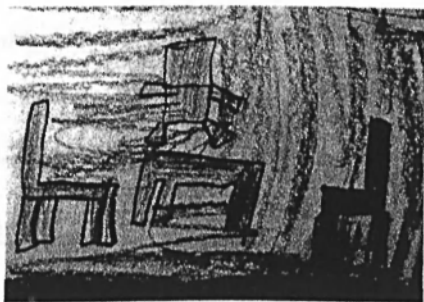
Obr. 2-4 CH (5,8): „Otesánek snědl...“

Vnitřní prostor

Toto zobrazení („rentgenové zobrazení“) je u dětí zcela přirozené díky potřebě znázornit podstatu věci. Jde o vidění skrze reálnou překážku (skořápku vejce, mamčinu bříško,...) na věci, které buď nejsou vůbec našemu zraku přístupné nebo na ně nejde vidět z pomyslného stanoviště pohledu.

Ortoskopie

rodičům za trpělivost a podporu. Velmi typickým způsobem zobrazení prostoru je **ortoskopie (tzv. sklápění)** (viz obr. 2-5). Sklápění je vlastně plošné uspořádání prostoru. Tímto slovem je vystižen dojem pozorovatele obrazu, který nám nechá některé objekty pozorovat z přímého nahledu (lidé ležící na dece), zatímco jiné vidíme z profilu nebo symetricky seřazeny okolo středu (rákosí kolem rybníku) či pozorujeme jejich nejvýraznější část. Dítě vlastně využívá několik hledisek současně bez ohledu na



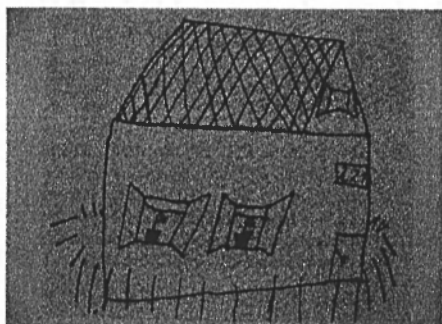
Obr. 2-5 D (6,8) „V kuchyni“

skutečnou možnost pozorování situace.

Perspektiva

Lineární perspektiva je univerzálně užívaným zobrazením prostoru ve výtvarném umění již od renesance. Kombinace matematiky a zrakové zkušenosti dala

vzniknout způsobu zobrazení, ke kterému patrně pouze díky své zkušenosti dítě není schopno dojít. Přesto se v jeho kresbě vyskytuje, ať už vlivem poučení učitelem, odpozorování z jiných zobrazení prostoru na ploše či vlastní vizuální zkušenosti (viz obr. 2-6).



Obr. 2-6 D (6) „Dům se zahrádkou“

Významová perspektiva je zobrazení postav, kdy dítě významné postavy zobrazuje větší než ostatní. Největší bývá většinou dítě samo.

Některá netypická zobrazení prostoru kolem objektů

Netypickým způsobem znázornění obrazové scény je **šikmý nadhled**, který na diváka působí, jako by viděl scénu na obrázku z nízko letícího letadla. V předškolním věku se s tímto typem setkáme málo, častější je až na 1. stupni ZŠ.

Dalším méně typickým zobrazením je **obrácená perspektiva**, která na rozdíl od lineární perspektivy, která vychází z faktu, že blízké předměty jsou větší a vzdálené menší, jedná obrácená perspektiva právě naopak. Dítě znázorňuje postavy a předměty u spodního okraje papíru menší než vzdálenější předměty. Dítě se patrně ztotožňuje s postavou uvnitř obrazu, která stojí v pozadí a situaci vidí z jiného místa než pozorovatel vně obrazu.

Zobrazení objemu

Plošné zobrazení objemu

Analogií sklápění (plošného zobrazení prostoru) je **plošné zobrazení objemu**, tj. názorný způsob znázornění předmětu tak, že žádná strana nezůstane zraku utajena. U všech předmětů se tak rozvine jejich charakteristický obrys (u cívky vidíme obě dvě kruhové základny). Dítě pomíjí fakt, že předmět není možno vidět takovýmto způsobem z jednoho místa, zajímá ho objekt celý, tak jak si ho představuje.

Zobrazujeme-li tvary v prostoru, uplatňujeme jev tzv. **věcné konstanty**. Znamená to, že kruh hrnečku viděného z nadhledu je elipsou, pozorujeme-li ho ze šikmého nadhledu atd. Tento jev je sice dítě schopno technicky zvládnout, ovšem psychicky to odmítá (třebaže to může skutečně odpozorovat) a uplatňuje spíše své představy těchto předmětů. Správně vyjádřené úhly a tvary lze předpokládat u dítěte až kolem 7 let věku.

Překrývání tvarů

Při překrývání předmětů navzájem již můžeme mluvit o vysoké kreslířské úrovni, pokud se objeví před začátkem školní docházky. Předměty v popředí překrývají předměty stojící za nimi, v hloubce obrazové scény. Nižší vývojový stupeň značí překrývání objektů při viditelnosti linií (viz obr. 2-7). Jsou-li objekty vytvářeny již se záměrem pozdějšího přidání objektu do popředí či naopak, jde o vyšší vývojový stupeň (viz obr 2-8).



Obr. 2-7 CH (5,6): „Traktor tu řepu odveze“



Obr. 2-8 CH (9): „Tanec kolem vejce“

Prázdný prostor

Objevuje se také tendence nějakým způsobem (serpentinou, tečkami, šmouhou,...) vyznačit prázdný prostor. Prostor je reálně existující jev, děti se ho tedy snaží zaplnit. Může jím být také pozadí.

Barva

Barva je dalším z elementů, díky nimž znázorňujeme prostor na ploše. Děti pracují s barvou v rámci vznikajícího prostoru. Dítě maluje „**odzadu dopředu**“ tedy od pozadí, které překrývá objekty. „**Stínování**“, je jevem naučeným.

Na rozhraní linie a barvy je možnost použití barvy při **grafickém posílení linie**, kdy dítě zdůrazňuje vystupující prvky tmavší barvou či posilňuje linii, aby vytvořilo iluzi objemu.

3 Vyučování výtvarné výchovy

V této kapitole se seznámíme více s učitelem jako činitelem vzdělávacího procesu a dále s učivem a jeho pojetím v hodinách výtvarné výchovy.

3.1 Role učitele ve výtvarné výchově

3.1.1 Profesionální kompetence učitele výtvarné výchovy

Profesionální kompetenci chápeme jako obecnou učitelskou způsobilost, tj. míru připravenosti reprezentovat svou kulturní a psychosociální roli učitele výtvarné výchovy. Tato kompetence má dvě dimenze:

1. výtvarná dimenze
2. psychodidaktická dimenze

Výtvarná dimenze má tři složky – produktivní, receptivní a teoreticko výtvarnou.

Produktivní složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost k vlastní výtvarné tvorbě plošné, prostorové, akční, konceptuální a v potřebné míře i mediální. Úroveň produktivní výtvarné kompetence je závislá na:

- motivovanosti
- autenticitě výrazu
- citlivosti pro objevování výtvarných námětů
- citlivosti pro intuitivní hodnocení výtvarných forem
- variabilitě osvojených instrumentů a technik tvorby
- originalitě formy projevu.

Receptivní složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarných objektů a situací. Úroveň receptivní výtvarné kompetence je závislá na:

- motivovanosti k vyhledávání nebo k přípravě výtvarných zážitků
- hloubce výtvarného prožívání
- rozsahu a diferencovanosti výtvarných zkušeností

- rozsahu a diferencovanosti výtvarných znalostí
- citlivosti pro poučené hodnocení výtvarných forem
- znalosti vlastních výtvarných preferencí.

Teoreticko výtvarná složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost odborně pojmenovávat výtvarně relevantní fenomény a zasazovat je do podstatných kulturních, historických, sociálních, psychologických, politických a jiných kontextů. Úroveň teoreticko výtvarné kompetence je závislá na:

- kvalitě výtvarné percepce
- rozsahu, diferencovanosti, strukturovanosti a hloubce estetickovědných, uměnovědných a výtvarně relevantních psychologických znalostí
- dovednosti popisovat, diferencovat, analyzovat a hodnotit výtvarné formy.

Psychodidaktická dimenze má čtyři složky – psychosociální (humánní), projektovou (modelovou), realizační a reflektivní.

Psychosociální složka kompetence se projevuje jako psychická stabilita osobnosti, sociální inteligence, vstřícnost, motivovanost k práci pro druhé lidi. Úroveň psychosociální kompetence je závislá na:

- míře psychosociálního sebepoznání
- úrovni sebepojetí
- vyváženosti mezi svobodou a zodpovědností rozhodování v sociálních vztazích

Projektová (modelová) složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost k vytvoření psychodidaktického projektu jednotlivých etap výchovného procesu. Úroveň projektové složky kompetence je závislá na:

- rozsahu a diferencovanosti informačního prostoru pro výběr cílů, obsahů a prostředků výuky
- vhodném výběru cílů, obsahů prostředků vzhledem k užším i širším kontextům výuky
- vhodném výběru obsahů a prostředků vzhledem k zamýšleným cílům výuky
- kvalitě uspořádání obsahů výuky

- znalosti vlastního pojetí výuky

Realizační složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost realizovat výchovný model dosahovat zamýšlených cílů v aktuálních podmínkách výuky. Úroveň realizační kompetence je závislá na:

- aktuálním výběru vhodných cílů a prostředků v situačních kontextech
- míře osobního nasazení
- odborné a psychosociální kvalitě prezentace obsahu
- kvalitě organizace a strukturace výuky
- realizační fluenci, flexibilitě a originalitě
- kvalitě zpětných vazeb a jejich využívání
- kvalitě vlastního pojetí výuky

Reflexivní složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost k zmapování, analýze, strukturaci, popisu a hodnocení průběhu a výsledků vlastní výuky. Úroveň reflexivní kompetence je závislá na:

- kvalitě výběru reflektovaných situací
- kvalitě popisu reflektovaných situací
- kvalitě výběru i použití kritérií hodnocení a jejich zasazení do příslušných kontextů
- schopnost komunikovat s poznatky a poučit se z omylů vlastních i cizích.

3.1.2 Osobnost učitele

V. Roeselová¹⁹ chápe osobnost učitele jako **tvůrčí osobnost** s vyhraněným vztahem k životu a k umění, který řeší originálním způsobem otázky, s nimiž se setkává. Je **vzdělaný, eticky cítící**, který si stále **doplňuje své znalosti a schopnosti v oblasti pedagogické, výtvarné, filozofické, a všeobecné oblasti**. Je také citlivým vychovatelem

¹⁹ Roeselová, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Karolinum, 2003, s.13.

– vyvolává důvěru, výuku naplňuje humorem, fantazií a má smysl pro zodpovědnost. Je **výtvarníkem** s tvůrčím přístupem k učivu výtvarné výchovy.

Obecně je takový učitel **hybnou silou výuky**. Je iniciátorem výtvarných činností, hledá možnosti jeho provedení. Svým vkladem pouze otevírá dialog, nevnučuje svůj výtvarný názor. Podněcuje děti a pomáhá těm, kteří si neví rady. Snaží se vcítit do individuálního výtvarného myšlení a cítění každého dítěte.

3.1.3 Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy

„Učitelovo pojetí výtvarné výchovy je **souhrnem jeho představ o tom, jak významné místo zaujímá výtvarná výchova v systému výchovy a vzdělávání**, co je v ní nezbytné a proč, za jakých předpokladů (včetně sociálních) a jakými prostředky (v nejširším slova smyslu) se má uskutečňovat.“²⁰ Učitelovo pojetí výuky souvisí těsně s principy, cíly a obsahy výtvarné výchovy. Východiskem jsou mohou být pedagogické dokumenty jako RVZP, který formuluje obecně cíle, obsahy a výstupy vzdělávání.

Přesto je osobní pojetí učitele (v našem případě výtvarné výchovy) velmi individuální. Do pojetí se odráží celá osobnost učitele, jeho zkušenosti a životní hodnoty. Proto je také těžké vymezit a reflektovat vlastní pojetí výuky.

Učitelovo pojetí výtvarné výchovy má nesmírný vliv na utváření vztahu dětí nejen k tomuto předmětu, ale především k výtvarné kultuře vůbec. Dovednosti a schopnosti, které u dětí budou cílevědomě rozvíjeny, se mohou pozitivně odrazit v jejich budoucím životě, což by mělo být i cílem každého učitele.

3.2 Výtvarná výchova v RVZP

Vzhledem k faktu, že v dohledné době bude stanoven jediným platným a užívaným kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program, vycházím ve formulaci cílů a obsahů učiva z tohoto dokumentu. Výtvarná výchova náleží k oblasti Umění a kultura (spolu s hudební, případně dramatickou výchovou). Kapitola čerpá z Rámcového vzdělávacího programu²¹

²⁰ Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha: Univerzita Karlova, 1994.

²¹ Pastorová, M.; Vančát, J. *Rámcový vzdělávací program*. 2004. Dostupné na <<http://www.vuppraha.cz>>.

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na **tvůrčích činnostech - tvorbě, vnímání a interpretaci**. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

Obsahem *Rozvíjení smyslové citlivosti* jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

Obsahem *Uplatňování subjektivity* jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

Obsahem *Ověřování komunikačních účinků* jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.

3.2.1 Cíle a výstupy výuky výtvarné výchovy

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

Výstupy 1. období jsou formulovány z pozice žáka:

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky

- interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností
- na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

3.2.2 Učivo výtvarné výchovy

Rozvíjení smyslové citlivosti

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury - jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření
- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly
- smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama)

Uplatňování subjektivity

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností –manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby
- typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr a uplatnění - hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama
- přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)

Ověřování komunikačních účinků

- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření
- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

3.3 Metody výuky výtvarné výchovy

Obecná pedagogika vykládá metody jako cílevědomé postupy, jimiž učitel reguluje žáka při vyučování. Metody výuky ve výtvarné výchově čerpají velkou měrou z obecných didaktických metod.

Vzhledem k esteticko-výchovnému charakteru výtvarné výchovy však vznikly speciální metody, které mají uplatnění i v dalších esteticko-výchovných předmětech (dramatická výchovy,...) – tj. esteticko-výchovné metody. Tvořivá dimenze výtvarné výchovy zase uplatňuje metody rozvoje tvořivosti.

Výběr metody je záležitostí učitele a závisí na mnoha okolnostech.²² Uvedeme si stručný přehled metod používaných ve výtvarné výchově, jak je popisuje H. Hazuková (1995).²³

3.3.1 Esteticko výchovné metody

Metody estetické výchovy jsou většinou vztahovány k osvojení uměleckých děl. Při jejich aplikaci ve výtvarně výchovném procesu je směrodatné, na kterou z vlastností estetické interakce klade učitel v konkrétní výchovné situaci důraz.

Uvažujeme-li o esteticko výchovných metodách z hlediska jejich vztahu ke struktuře výtvarného uměleckého díla jako jednoty smyslového emocionálního a racionálního světa, můžeme uvést tyto metody jeho osvojování.

²² Více viz Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování II*. Praha: Univerzita Karlova, 1994, s.24 - 26

²³ tamtéž

- Metoda bezděčného vnímání
- Metoda emocionálního osvojování
- Metoda racionálního osvojování
- Metody přímé zkušenosti
- Více o esteticko výchovných metodách uvádí H. Hazuková (1995)²⁴. Vzhledem k naší problematice se nebudeme těmito metodami dále zabývat.

3.3.2 Metody rozvíjení tvořivosti

Tvořivost je v nejobecnějším pojetí společenský jev, který je spojován s činnostmi, jež vytvářejí hodnoty a současně mají pozitivní vliv na tvořící subjekt.²⁵

Metody rozvíjení tvořivosti vycházejí ze tří základních zdrojů – tvůrčí činnosti, tvořivého procesu a strategií řešení problému. Současná koncepce výtvarné výchovy obsahuje tvořivost jako jeden ze svých stěžejních principů.

Metodika tvůrčí činnosti je spjata s metodami konkrétní tvorby. Zasahuje široké spektrum různých stimulací, obsažených ve všech oborech lidské činnosti. Metody nesměřují k umělecké tvorbě či vědecké činnosti, ale otevírají možnosti širšího rozvoje osobnosti a sociálního jednání vůbec.

Metodika tvořivosti neznamena jen předání speciálních metod tvorby nebo schopnost řešit problémy. Metody tvořivosti jsou způsoby, jak tento rozvoj realizovat. Metodika zasahuje spektrum různých stimulací ve všech oborech činnosti. Je komplexem mnoha způsobů, které tyto stimuly vyvolávají. Ty zdokonalují tvůrčí potenciál jako celek.

Metodika řešení problémů nabízí komplex nejrůznějších metod, strategií a technik, jak řešit problémy. Uplatňují se v ní jak obecné didaktické metody (problémové vyučování,...) či metody speciální (facilitační techniky, kultivační cvičení,...).

Pro výtvarnou výchovu jsou velmi podnětné příklady prvků metod rozvoje tvořivosti, které vznikají v běžných životních situacích a utvářejí hnací rozpor tvůrčího

²⁴ Více k metodám: Uždil – Zhoř 1966, s 123. In Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování II*. Praha: Univerzita Karlova, 1994, s. 26 – 28.

²⁵ Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování II*. Praha: Univerzita Karlova, 1994, s.25.

procesu. Využívají se především v prvotní fázi problémovém vyučování. Těmito prvky jsou:

- absence údaje, bílé místo
- nesprávný údaj, dezinformace, desorientační znaky
- chaos, konflikt, neuspořádanost struktury
- možnost změny, transformace, hledání jiné podoby
- překážka v činnosti
- rozdíl mezi reálným stavem a cílem (plán, vzor, ideál)
- náhodný činitel, který vstoupí do situace
- výměna obsahů reálných, imagovaných a zobrazovaných činitelů situace.

Tyto prvky metod mohou mít pro pedagogicko psychologické účely obecně a pro výtvarnou výchovu zvláště několik **základních forem**:

- formu skutečné tvorby, ale metodicky uspořádané se vzestupnou náročností úkolů
- formu simulace skutečné tvorby v podobě cvičení, pokusů, her, modelového výcviku, řešení úkolů v představách
- formu poznání zákonitostí tvorby v teoretické rovině a v příkladech
- formu vypracování druhotných předpokladů pro tvorbu (např. zkušeností, osobnostních rysů, motivace, různých stylů činností, způsobů sociální interakce,...).

Správným používáním metod rozvíjení tvořivosti učitel může významně ovlivnit rozvoj zobrazování prostoru. Navozením problémové situace otevírá dítěti možnost, aby se samo vyjádřilo a řešilo vzniklý nový problém zobrazení prostoru. Takovýmto postupem se naučí nejen nekonvenčně nalézat nová originální řešení zobrazení prostoru, ale zároveň se naučí jednat v nové situaci a řešit neznámý problém.

3.4 Vliv výtvarné výchovy na rozvoj jedince

Chceme-li se ptát „jak rozvíjet děti v zobrazování prostoru?“ (a tím stanovit cíle a úkoly výuky výtvarné výchovy), je potřeba začít od otázky „proč je chceme v zobrazování

prostoru rozvíjet?“ Začněme tedy nejprve od celkového přínosu výtvarné výchovy pro rozvoj a život jedince, jak je popsala H. Hazuková a J.Šamšula.²⁶ Odpovědi na otázku „proč“ zároveň považujeme za formulaci **cílů výtvarné výchovy** z hlediska rozvoje dispozic jedince.

Jedním z nejdůležitějších přínosů rozvoje jedince je rozvoj **poznávacích procesů** (tj. rozvoj zrakového vnímání jako hlavního kanálu shromažďování informací o okolním světě, komplexnosti poznatků o světě,...). Hodnotný je pro výtvarnou výchovu specifický fenomén sdělování informací jiným způsobem než verbálně. Výtvarná výchova stimuluje organizaci myšlení dítěte v neverbálním prostředí a utvrzuje tak jeho poznání.

V oblasti **prožívání a emocionálních procesů** hraje výtvarná výchova důležitou roli zapojováním dítěte do dynamických vztahů s materiálem a prostředím v činnostech, kdy se opírá také o haptické a kinestetické pocity. Má funkci kompenzační, preventivní a terapeutickou.

Důležitá je oblast **přetvářecích procesů** (možnost bezprostředního přetváření skutečnosti bez omezení, která se jeví ve výtvarné výchově velmi výrazně). Dítě se staví aktivně ke skutečnosti, stává se odolné proti unifikaci. Významná je možnost dětské realizace, která je pomocí výtvarné výchovy, dramatizace či hrových činností poměrně snadno dostupná. Výtvarná výchova umožňuje díky svým zvláštnostem respektovat individuální zvláštnosti dítěte.

V oblasti **hodnotících procesů** má dítě příležitost k hodnotícím činnostem, postojům, vyjadřuje vlastní názory, což je předpoklad schopnosti sebepoznání a pochopení vlastních možností.

Oblast **sociálních procesů** je rozvíjena hlavně po stránce komunikativní. Jedinec se učí teamové práci, sděluje informace jinak než verbálně.

Podle H. Hazukové a J. Šamšuly²⁷ je však nejvýznamnější přínos produktivních i receptivních činností výtvarné výchovy spatřován v rozvoji následujících schopností a dovedností dítěte:

²⁶ Upraveno podle Hazuková, H.; Šamšula, J. *Didaktika výtvarné výchovy 1.*, Praha: Karolinum 1991, s.59 -

60.

²⁷ tamtéž

- rozvoj dispozic pro tvořivou práci v týmu
- rozvoj schopnosti sebepoznání a sebehodnocení jedince, určení jeho možností
- povzbuzení ke kritickému myšlení
- rozvoj a uchování emocionální vyrovnanosti
- jsou vhodnou náplní volného času a předchází problému citové deprivace mládeže
- jsou kompenzací netvořivých profesí.

3.5 Význam rozvoje zobrazování prostoru na ploše

Z kognitivního hlediska spatřuji největší význam v učivu, které se zabývá zobrazování prostoru v rozvoji prostorové představivosti. Jak již bylo uvedeno ve východiscích, schopnost zobrazovat prostor na ploše patří do jedné z oblastí **prostorové inteligence**.

Každý člověk se rodí pouze s určitým genetickým předpokladem pro prostorovou inteligenci. Přesto je člověk schopen svou prostorovou inteligenci ve velké míře rozvinout. Normální jedinec by se v tomto směru vyvíjel sám pouze pomocí pozorování světa, ovšem nikdy ne do té míry jako jedinec rozvíjený v činnostech podporujících prostorovou inteligenci. Proto je významná role pedagoga, který je cílevědomým postupem tohoto rozvoje schopen.

Jelikož jsou složky prostorové inteligence úzce propojeny, působením na jednu je možné pozitivně ovlivnit i ostatní. Výtvarná výchova má možnost být nápomocná při tomto procesu právě rozvíjením zobrazování prostoru v ploše.

Přejdeme nyní k obecnějšímu uplatnění rozvoje prostorové inteligence dítěte, kde budeme zkoumat nejen význam grafického zobrazení prostoru, ale prostorové inteligence jako celku.

H. Gardner (1999)²⁸ vidí jednoznačný vliv rozvoje prostorové inteligence jedince v **běžných životních situacích**. Schopnost „přečíst“ si z „vizualizace“ architekta plán domu, umět zaparkovat, zakreslit náčrt trasy, atd. patří k projevům rozvinuté prostorové inteligence. Pozitivní je výzkum, který zjistil, že rozvoj prostorové inteligence u muže i

²⁸ Gardner, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999, s.193 – 226.

ženy lze rozvinout téměř na stejnou úroveň, ačkoliv je samozřejmě u mužů vlivem jejich zakořeněné „prehistorické role lovce“ vyšší.

Hlavní využití prostorové inteligence pak vidí v některých **oborech lidské činnosti, především v přírodních vědách**. Specifická je role prostorové inteligence ve výtvarném umění, zvláště pak v sochařství. Kde najde tento druh inteligence obecné uplatnění jsou hry, umělecká řemesla, různé formy her a sportů a samozřejmě orientace v terénu.

Z neurofyziologie vychází další poznatky o významu rozvoje prostorové inteligence. Při rozvoji prostorové inteligence **dochází ke kooperaci pravé a levé hemisféry**. Tato spolupráce obou hemisfér je podmínkou pro rozvoj vyšší úrovně abstraktního myšlení v období mezi 11. a 12. rokem.

V naší společnosti má rozvinutá prostorová inteligence obrovskou cenu, proto je potřeba vést děti k jejímu rozvoji již od raného věku.

Shrňme kapitulu o vlivu výtvarné výchovy a rozvoje zobrazování prostoru na ploše slovy J. Vančáta o podílu výtvarné výchovy na obecných principech výchovy a vzdělávání: „Pojetí výtvarné výchovy v RVP proto klade mimořádný důraz na to, aby žákova pozornost procesu umělecké i neumělecké vizuálně obrazné tvorby nekončila se vznikem díla, ale pokračovala v odhalování, zakládání, udržování i renovování jeho hodnot v aktivní obrazové komunikaci. S cílem posílit demokratizaci přístupu žák k tvorbě a užití vizuálně obrazných prostředků nastoluje proto konkrétně požadavky ovládnutí procesu jejich tvorby a komunikace také s využitím současných informačních a komunikačních technologií. Umožňuje mu tak čelit snahám tvůrců prostředků vizuálně prázdné komunikace o monopol na vytváření a interpretaci jejich obsahů a dává účinnou obranu vůči nebezpečí být vmanipulován do role pasivní masy.“²⁹

3.6 Některé názory na vedení dětí k vyjádření prostorovosti na ploše

„Kreslením se upevňuje a vyjasňuje skutečný stav věcí.,...aby každý mladík z vyššího stavu uměl nakreslit libovolný viděný předmět“

J.J.Rousseau

²⁹ Vančát, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kutikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003, s.7.

„Cílem je nevytýkat dětem chyby v kresbě, ale rozvíjet schopnosti jejich pozorného vnímání“

F. Čáda

„Kresli, jak stavíš!“

R. Rothe

„V období kritičnosti (*krize dětského výtvarného projevu – pozn.aut.*) samo dítě volá po vážné, přesné a logicky upravené práci“

L. Švarc

„Spontánní dětský kresebný projev je v geometrii stále nedoceněnou výpovědí o přirozené prostorové představivosti, která má šanci rozvíjet se jako geometrická...Kde se nám daří na prekoncepty navázat, docílíme až překvapivě dobrých výsledků.“

„Budeme hledat ve spontánních dětských kresbách psychologický a genetický základ zobrazovacích metod, poučení a inspiraci pro rozvíjení prostorové představivosti, která je důležitá pro rozvoj představivosti geometrické – od dětství a ž do dospělosti...“

M. Kupčáková

„V některé oblasti výtvarných aktivit se objevuje převaha racionality nad emocionalitou, třeba osvojení si perspektivních zákonitostí...Aby však byly racionálně získané poznatky dítěti co platné, musí být spojeny s výtvarnou představivostí, cítěním a tvořivou experimentací.“

V. Roeselová

„Talentovaným dětem se lépe daří překlenout tzv.krizi dětského zobrazování v pubertě, která je způsobena tím, že jedinec se stává více sebekritickým, poznáním, že přítomnost a anatomie a perspektivy je v jeho kresbě nezbytná...Žák dlouze přemýšlí nad každým detailem, uvědomuje si nedokonalost své práce a ztrácí zájem o výtvarnou výchovu. Ve vyšších ročnících by tedy výtvarná výchova měla respektovat tendenci racionalizovat dojmy a podpořit zájem o to, jak se to dělá.“

H. Veverková

„Proč studenti neumí zakreslit prostorová tělesa (*studenti učitelství 1. stupně ZŠ na UHK*)? Schází jim dostatek separovaných modelů, předmětných zkušeností, o kterou by se mohla opírat jejich geometrická představivost.“

M. Kupčáková

„Je dobře, že děti mohou být a jsou povzbuzovány, aby kreslily velké nepříliš pečlivé barevné obrázky barvami naplakány beztoho, aby se jim někdo nakláněl přes rameno a říkal jim, že to mají dělat tak a tak nebo že to udělaly špatně. Ale v kreslení jsou možnosti, o nichž dosud ani nesnily...Měly by dostat příležitost poznat více takových možností. Přinejmenším by jim měla být odhalena myšlenka, že kreslení může být nejen odklonem od skutečnosti, ale také velice mocným nástrojem, jak se dostat do kontaktu se skutečností a jak ji vyjádřit.“

J. Holt

III. Výzkumná část

4 Metoda šetření aktuálního stavu zobrazení prostoru - experiment

4.1 Cíle dílčího výzkumu a výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů, tj.

- zjistit aktuální stav schopnosti zobrazování prostorovosti na ploše u vzorku dětí mladšího školního věku a porovnat získaná data s obecně známými publikovanými poznatky a
- ověřit, zda se ve zkoumaném vzorku současné populace vyskytnou jedinci, kteří při zobrazování prostoru používají jiná než dosud tradovaná řešení

byl proveden výzkum, který měl odpovědět na následující **výzkumné otázky**.

Základní cíle byly k tomuto účelu rozšířeny a zkonkretizovány:

4. Jakým způsobem běžně znázorňují děti mladšího školního věku prostor?
5. Kterých znaků (popsaných v odborné literatuře) přetrvává v prvním ročníku nejvíce?
6. Které znaky přetrvávají do 2. a 3. ročníku?
7. Na kterých proměnných závisejí odlišnosti ve schopnostech dětí zobrazit prostor v plošném vyjádření?
8. Je patrný rozdíl mezi dívkami a chlapci?
9. Objeví se u některého dítěte i méně obvyklé řešení, které není popsáno v odborné literatuře ani není běžným jevem u dětí mladšího školního věku?

4.2 Výběr a zdůvodnění výběru výzkumné metody

Při výběru metody, která by nejlépe vyhovovala výzkumnému cíli a podmínkám výzkumu (jenž jsou uvedeny níže), bylo obtížné tuto metodu přesně stanovit.

Původně zamýšlenou metodou měl být experiment srovnávající několik skupin dětí. Záměrem experimentu mělo být zjištění kvalitativních rozdílů ve výsledcích dětských výtvarných prací se třemi náměty z tradiční hodiny učitele/ky a mé hodiny, ve které by byly použity nové prvky výuky jako nezávisle proměnné. Míra závislosti ostatních proměnných (měla být sledována kvantita a kvalita užitých prvků prostorovosti) by ukázala na nové možnosti vedení výuky, ať již tradičním či inovovaným směrem.

Je nutné dodat, že tento výzkum se neseťkal u učitelů s potřebným ohlasem. Z osmi tázaných učitelů byl pouze jeden ochotný se experimentu účastnit. Pozoruhodné je, že tato „světla výjimka“ byl muž a ostatních sedm pedagogů ženy. Z tohoto důvodu bylo nutné tuto cestu opustit a hledat jinou metodu, kterou by se docílilo kýžených výsledků.

I přes tento nezdar, který je lehce vysvětlitelný zaneprázdněním učitelů a snad i malým zájmem o problematiku, však trvám na vysoké výpovědi zmiňované metody, která by mohla i v budoucnosti sloužit jako prostředek k výzkumu závislosti dětské tvořivosti na vedení učitele.

4.3 Charakteristika výzkumné metody

Po zvažování vhodnosti metod vzhledem k výzkumným podmínkám cílové školy (ohled byl brán především na co nejmenší narušení obvyklé výuky a co nejnížší míru učitelovy aktivity při výzkumu) jsem vybrala metodu **deskriptivního experimentu**. Tuto metodu můžeme vymežit třemi základními charakteristikami:

- vyučujícím je výzkumník, který navozuje situaci ve skupině žáků a zároveň je pozorovatelem situace - je aktivním účastníkem výzkumu
- výzkum je kvalitativní – výzkumník pracuje v jedné škole a i při větším vzorku dětí jsou při vyhodnocování výsledků brány v potaz všechny ostatní informace a výsledky výzkumů, které objasňují výsledek výzkumu
- součástí výzkumu je analýza dětských výtvarných prací a záznamů z průběhu hodiny

Charakteristika námětů výtvarných prací byla dána snahou vymyslet námět, který v sobě bude zahrnovat mnoho možností, jak vyjádřit prostor, jenž je základem pojetí výtvarné práce. Proto jsem zařadila náměty, které v sobě nesou potřebu znázornění tvarové pestrosti, kompozice, objemu i hloubky prostoru.

4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku a podmínky výzkumu

Experiment probíhal v období **září – listopad** v hodinách výtvarné výchovy v rámci dopoledního vyučování. Experiment byl proveden na vzorku **141 dětí**, z nichž 89 bylo dívek a 52 chlapců. Všechny tři části výzkumu se účastnily všechny děti vždy dvou paralelních tříd **1., 2., a 3. ročníku**. Experiment probíhal ve známém prostředí vlastních tříd dětí. Všechny hodiny jsem učila sama. Učitelky byly vždy pasivními účastníky

vyučování a pomáhaly pouze s organizačními záležitostmi. Musíme ovšem připustit, že někdy nevydržely nápor dětských dotazů a odpovídaly na ně, což mohlo dětskou tvorbu ovlivnit.

V následujícím stručném popisu jednotlivých výzkumných skupin (které nazveme vždy číslicí – vyjadřující ročník a písmenem – označující skupinu) budou obsaženy zjištěné informace o třídě (osoba učitele, počet chlapců a dívek, velikost třídy, učebnice matematiky, celková charakteristika třídy,...).

Skupina 1A

V první skupině je 6 chlapců a 17 dívek. Skupinu vede učitelka 4 (dále jen U4).

Třída je menších rozměrů, je zde poměrně stísněné prostředí pro jiné aktivity než v lavici. Přesto obsahuje koberec, na kterém se děti učí nebo si hrají. Učitelka vyzdobila třídu již na začátku školního roku obrazy J. Miróa. Jinak učitelka ve třídě vystavuje všechny výtvary dětí, které se sem vejdou. Učitelka dbá na vystavení opravdu všech, i „nepovedených“ výtvarných prací. V rohu třídy je houpací síť.

Děti se podle učitelky ptají během výtvarné výchovy na obsah obrázků, ale i barevnost, což učitelku často překvapí vzhledem k volnosti, kterou dětem nabízí.

Děti, které U4 učí, pravděpodobně mohou být poznamenány nejistotou učitelky. Výhodou je přenesení ostatních obecných pedagogických principů, která U4 uplatňuje v hodinách výtvarné výchovy. Tímto jim dovoluje se volně výtvarně vyjadřovat a hodnotit vlastní i jiné práce.

Skupina 1B

Ve druhé skupině je 7 chlapců a 18 dívek. Skupinu učí paní učitelka 6 (dále jen U6). Ve třídě má tři děti s *individuálním programem*.

Třída je velmi prostorná a prosvětlená. Je velmi živě vyzdobena dětskými výtvary. Obvykle bývá ve vzorném pořádku co se týče čistoty a vyrovnanosti věcí.

Děti jsou vedeny učitelkou s aprobací výtvarná výchova. Dle mého úsudku učitelka vede děti ke vzdělání v dějinách výtvarného umění i technikách výtvarné výchovy, avšak jejich vlastní nápady mnohdy nebudou zrealizovány kvůli vlastní obavě, že „se jim to nepovede“.

Skupina 2A

Ve skupině je 10 chlapců a 14 dívek. Skupinu učí učitelka 5 (dále jen U5). Jsou zde i děti se specifickými poruchami učení.

Třída je prostorná, proto je využívána zároveň jako ranní a odpolední družina, což potlačuje intimitu třídy. Učitelka ji vyzdobila výběrem obrázku dětí, dále různými výtvary dětí z družiny. Jsou zde i didaktické pomůcky – plakáty, schémata a pravidla chování, které si děti samy sepsaly.

Děti, které U5 vyučuje, jsou naučeny jistým pravidlům chování i práce v hodinách, které respektují vzhledem k autoritě učitelky a které jsou dány již zmiňovaným stylem výuky paní učitelky. U5 si váží dětí a snaží se je rozvinout ve všech ohledech, připustíme však, že kreativita v hodinách není nejsilnější stránkou výuky.

Skupina 2B

Ve skupině je 15 dívek a 9 chlapců. Děti učí paní učitelka 2 (dále jen U2). Třída je menší velikosti, ale stále dostatečně prostorná. Je vyzdobena mnoha obrázky, předměty a dětskými pracemi. Každý má právo na vystavení své práce.

Děti v třídě U2 jsou vysokou měrou poznamenány v pozitivním smyslu její výukou. Vyjadřují bez obav svůj názor, jsou komunikativní, možná až příliš živé, zato kreativní a s dobrými sociálními vztahy mezi sebou a paní učitelkou. U2 užívá metodu kritického myšlení, což se odráží významně ve vývoji myšlení a hodnocení dětí.

Skupina 3A

Ve skupině je 10 dívek a 9 chlapců. Třidu vede učitelka 3 (dále jen U3). Třída je rozměrná, ale poměrně chudě vyzdobená a působí chladně. Ve třídě nejsou téměř žádné výtvarné práce dětí. Je zde koberec pro hru dětí.

Podle učitelčiných slov si „děti nevěří, neumí si obhájit, co namalovaly. Chtějí být hodně rychle hotovy.“

Skupina 3B

Ve skupině je 15 dívek a 11 chlapců. Učí ji učitel 1 (dále jen U1). Třída je velmi chudě vyzdobena a většina výzdoby náleží k práci učitelovy předchůdkyně z minulého roku. Třída patří mezi menší a nemá koberec.

Děti mají od první třídy již třetího učitele. První učitelka vedla děti výrazně k výtvarné výchově a rozvoji kreativity a bezprostřednosti při tvorbě. Další paní učitelka vystudovala specializaci výtvarná výchova a vedla děti podobným směrem. Těžištěm jejího učiva byla opět výtvarná výchova a zakládala si především na originalitě žákovských prací, zkoušení nových technik a rovnoměrnému rozvoji všech oblastí výtvarné výchovy.

Děti jsou podle U1 zbytečně závislé na jeho názoru, hlavně po stránce obsahové, jak sám říká „co by mělo být výsledkem obrázku“. Kdykoliv některé dítě vymyslí něco nového, ostatní na něj „žalují“ nebo se mu posmívají že, to „takhle být nemělo“. Jakým způsobem obsah znázorní, již děti tolik nevnímají.

Pan učitel obohacuje spoustou tvořivých prvků učivo geometrie, jelikož jeho diplomová práce se zaměřovala na geometrii na 1. stupni.

4.5 Koncepce výzkumu

4.5.1 Struktura úkolu č.1 – „Exteriér“ a „Interiér“

Dvě ze tří částí experimentu byly provedeny v rámci jedné vyučovací lekce (přizpůsobené tempu dětí) výtvarné výchovy. Důvodem byla motivační provázanost obou úkolů. Sloučením obou námětů dohromady jsem předpokládala výskyt výtvarně zajímavých výsledků.

Záměrem bylo zjistit, jaké možné strategie děti používají ke znázornění prostoru, přičemž byla sledována intervenující proměnná – věk a pohlaví.

1. Situační východisko:

Zájem žáků o příběh v básni – potřeba vyjádřit schovanou myš. Potřeba využití prostorovosti na ploše k vyjádření prostorových vztahů „za“, „v“, „pod“.

2. Námět:

- 1) forma motivační: „Kdepak je myš?“**
- 2) forma popisná: Znázornění prostorovosti věcí a postav v ploše.**

3. Motivace:

Četba básně „Schovávaná“ od A.A.Milna.³⁰ V básni hledá chlapec schovanou myš v domě. Báseň, která byla zvolena, záměrně obsahuje tajemství, aby si v ní každé dítě objevilo pomocí své představy dům a vnitřní prostory domu. Prvek „schování myši“ již sám o sobě předurčuje k vyjádření prostoru na ploše. Děti jsou nabádány, aby schovaly svou myš v domě.

4. Výtvarný úkol jako problém:

3) formulace pro učitele:

Znázornění prostoru interiéru a exteriéru v ploše.

4) formulace pro žáky:

Představ si londýnský dům, ve kterém bydlí chlapec a jeho myš (znázornit i ulici, okolí domu). Zaznamenat dům a jeho charakteristiku z pohledu, který si vybereš.

Představ si vnitřní prostor domu. Otoč čtvrtku a představ si, že jsi myš uvnitř domu. Vžij se do její situace a někam se schovej, kde by tě chlapec těžko hledal.

5. Klíčová slova:

Uspořádání prostoru, představa, děj, originalita, interpretace.

6. Didaktická analýza úkolu

5) smysl (cíle)

Rozvoj představivosti, fantazie, schopnosti výtvarného sdělení a porozumění výtvarnému sdělení jiného autora, výtvarné vyjadřování prostoru.

6) dílčí úkoly jako výtvarné problémy

- uplatnění představivosti a fantazie
- zachycení dějové situace
- vyjádření prostorových forem v rámci domu v ulici, pokoje či bytu.

7) výtvarné vyjadřovací prostředky

- **výtvarné elementy: tvar**

³⁰ Viz příloha 7

- **techniky:** kolorovaná kresba
- **instrumenty:** měkká tužka (č.1), pastelky
- **materiály:** čtvrtky A3/A4 (podle volby dítěte)

8) kritéria hodnocení

Hodnotí se míra zvládnutí úkolu. Hodnoceno je zobrazení interiéru a exteriéru, ve kterém je možné se zorientovat a vyčíst jeho charakteristiky. V interiéru je hodnocena nápaditost při „schování myši“ a její ztvárnění.

7. kontextové zajištění

- **výtvarný kontext výukový** – zachycení děje a vyjádření prostoru
- **výtvarný kontext oborový** – popisná kresba jako komunikace a seberealizace
- **kontext dalších vzdělávacích obsahů a aktivit dětí** – *literatura* – moderní poezie pro děti, podnět pro slohovou oblast českého jazyka – vyprávění, *zoologický kontext* (zvířata v bytě), *zeměpisný* - Londýn

4.5.2 Struktura úkolu č. 2 – „Zátiší“

Výzkumný cíl druhé části experimentu byl stejný jako při první části, tedy zajistit takovou situaci, při které se děti budou snažit znázornit co nejvíce možností pro vyjádření prostoru na ploše.

Intervenující proměnná byla opět věk a pohlaví. Zdrojem nezávislé proměnné byla motivace, ve které výzkumník nabádal děti, aby prostor ztvárnily „co nejpozoruhodnější metodou“, aby však „byl stále čitelný“, stejně jako u Experimentu 1.

Experiment se obvykle uskutečnil v časovém úseku 40 - 45 minut. Důraz se kladl na dokončení obrazů.³¹

1. Situační východisko:

Zájem žáků o příběh Karlíka – potřeba vyjádřit objekty na stolku „tak, aby Karlík rozpoznal, kde a jakým způsobem byly na stůlek položeny“. Vyjádření prostorových vztahů „za“, „v“, „pod“, „před“, „vedle“.

³¹ Fotografická dokumentace viz příloha 12

2. Námět:

- 1) **forma motivační: malovaný dopis pro Karlíka**
- 2) **forma popisná: prostorové znázornění objektů v ploše**

3. Motivace:

Vyprávění příběhu o nepořádném Karlíkovi, který si po oslavě svých narozenin u paní učitelky neuklidil stůl s rozházenými předměty (láhev, hrníček, krabice, jablko, miska se sušenkami, vysypané sušenky). Děti mají za úkol namalovat Karlíkovi obrázek se znázorněnými předměty na stolku, aby Karlíkovi připomněli, že by měl být příště pořádnější.

Děti mohou zvolit jakoukoliv strategii zobrazení – důležitá je „čitelnost“ rozmístění objektů

4. Výtvarný úkol jako problém:

1) formulace pro učitele:

Zobrazení tvarů a objemů objektů v ploše.

2) formulace pro žáky:

Sleduj rozmístění, tvary a polohu jednotlivých předmětů. Tvým úkolem je zobrazit je takovým způsobem, aby Karlík poznal, jak a kde které předměty nechal. Nezáleží na způsobu zobrazení předmětů, ale je potřeba, aby byly vidět prostorové vztahy mezi nimi.

5. Klíčová slova:

Prostorové vztahy, zobrazení podle názoru, originalita, situace, mravní kontext.

6. Didaktická analýza úkolu

3) smysl (cíle)

Rozvoj schopnosti výtvarného sdělení, rozvoj tvořivých schopností, vytváření hodnotícího vztahu k povinnostem.

4) dílčí úkoly jako výtvarné problémy

pozorné vnímání předmětů a haptická manipulace s nimi
zobrazení předmětů na čtvertku

5) výtvarné vyjadřovací prostředky

výtvarné elementy: tvar, plocha

vztah mezi elementy: vyjádření tvaru pokládáním ploch barev – kontrast, kompozice

techniky: malba

instrumenty: štětce ploché různých šířek stopy.

materiály: čtvrtky A3/A4 (podle volby dítěte), krycí či transparentní barvy (vodové, temperové)

6) kritéria hodnocení

Hodnotí se míra zvládnutí úkolu. Hodnoceno je zobrazení objektů na ploše takovým způsobem, aby vypovídaly o jejich rozmístění a vzájemné poloze. Pro děti bylo kritérium „zda by Karlík z našich dopisů pochopil, jak byly objekty uspořádány.“

7. kontextové zajištění

výtvarný kontext výukový – vyjádření prostoru v ploše

výtvarný kontext oborový – tvořivý přístup k tradičnímu námětu

kontext dalších vzdělávacích obsahů a aktivit dětí - Možnost propojení s literární výchovou – čtení příběhů na podobné motivy. Slohový útvar dopis – „Dopis Karlíkovi“. Rozprava o udržování pořádku v domácnosti a pomoci rodičům – sociální obsah (v oblasti Člověk a svět).

4.6 Výsledky experimentu

Výsledky experimentu byly vyhodnocovány v tabulkách, v nichž můžeme sledovat výskyt **15 znaků prostorovosti** v plošné tvorbě v souvislosti s **pohlavím a věkem** (tzn. věkovou skupinou v ročníku).

Z tabulky vyplývá, že nejvíce dětí skupiny **1A** užilo z uvedených znaků **základní čáru (70%)**. Žádné z nich neuložilo šikmý nadhled, obrácenou perspektivu, stínování a grafické posílení linie. Dívky znázorňovaly častěji než chlapci základovou čáru (o 26% více dívek), zatímco chlapci využívali více sklápění (o 48% více chlapců).

Tabulka ukazuje, že děti skupiny **1B** nejvíce znázorňovaly prostor pomocí **základní čáry (80% dětí)** a **sklápění (84% dětí)**. Naopak žádné dítě nepoužilo šikmý nadhled, obrácenou perspektivu a grafické posílení linie. U chlapců se vyskytla vyšší četnost ve znázornění prostoru pomocí sklápění (o 22%) a plošného zobrazení objemu (o 21%). Naopak dívky častěji používaly nebeskou čáru (o 28% více) a překrývání tvarů bez viditelných kontur (o 15% více).

Rozptýl znaků u dětí skupiny **2A** není tak extrémní jako ve skupinách **1A** a **1B**. Četnost znaků je více rovnoměrně rozmístěná. Nejvíce dětí užilo **základové čáry (54%)** a **sklápění (46%)**. Žádné dítě neužilo šikmý nadhled, stínování a obrácenou perspektivu. Chlapci více užili znaku transparence (o 29% více), sklápění (o 36% více) a vyjádření prázdného prostoru (o 31% více). Dívky daly přednost enumeraci (o 29% více) a základové čáře (o 24% více).

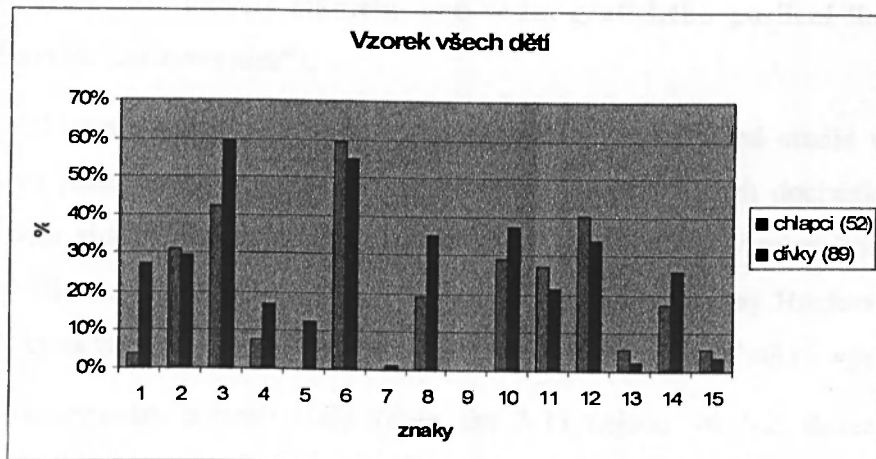
Četnost znaků v procentech u skupiny **2B** většinou nepřesahují 50%. **54% dětí** použilo **transparenci** a **vyjádření prázdného prostoru**. Žádné dítě neužilo obrácenou perspektivu a stínování. Dívky více vyjadřovaly prostor pomocí perspektivy (o 29% více) a překrývání tvaru bez viditelných kontur (o 45% více), transparence (o 24%) a enumerace (o 33% více). Chlapci nepřevýšili dívky v četnosti užití žádného znaku.

Ve skupině **3A** nalézáme velké rozdíly v množství využití jednotlivých znaků znázornění prostoru. Zatímco **79% všech dětí** použilo **sklápění**, žádné dítě neužilo horizont a obrazové plány, nebeskou čáru, šikmý nadhled, plošné zobrazení objemu a grafické posílení linie. Dívky více než chlapci užívaly sklápění (o 23% více) a základovou čáru (o 19% více), u chlapců se objevila vyšší četnost znaků pouze u překrývání tvarů (o 11% více).

Ve skupině **3B** nacházíme poměrně nízký počet všech znaků. Nejvíce dětí užilo **překrývání tvarů s viditelnými konturami (58%)**, dále základovou čáru a sklápění. Nikdo neužil šikmého nadhledu a obrácené perspektivy. Ve vyjádření prostoru jednotlivými znaky jsou velké rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívky nejčastěji zobrazovaly prostor pomocí perspektivy (o 58% více než chlapci). Také užily více znaků horizontu a obrazových plánů (o 20% více než chlapci) a sklápění (o 20% více). Chlapci mírně převyšovali četnost užití znaku u dívek pouze v některých případech. Za zmínku stojí užití základové čáry (o 12% více).

Znaky prostorovosti (charakteristika znaků - viz kap. 2.2)

1. Enumerace
2. Transparence
3. Základní čára
4. Nebeská čára
5. Horizont a obrazové plány
6. Ortoskopie
7. Šikmý náhled
8. Perspektiva
9. Obrácená perspektiva
10. Překrývání tvarů bez viditelných kontur
11. Překrývání tvarů s viditelnými konturami
12. Prázdný prostor
13. Prostor vyjádřený barvou („stínování“)
14. Plošné zobrazení objemu
15. Grafické posílení linie



Graf 1 Četnost znaků u dívek a chlapců ve vzorku všech dětí

4.7 Diskuze a závěry výzkumu

Cílem experimentu bylo provést šetření u vzorku dětí a pomocí metodiky **zjistit aktuální úroveň schopnosti zobrazení prostor na ploše**. Tento cíl jsem realizovala pomocí *kvantitativního výzkumu* (odpovídají mu výzkumné otázky 1, 2, 3, 4, viz níže). Dalším záměrem byla snaha alespoň částečně „zachytit“ **vlivy, které na děti působily** dlouhodobě před realizací experimentu díky pedagogickému působení (které by mohly být využity při kladném vlivu v další praxi), ale i okamžitý vliv výzkumné situace. Jelikož se odpovědi snažíme vysvětlit kvantitativně zjištěný jev, řadím tuto část experimentu do *kvalitativního výzkumu* (odpovídají otázky 5 a 6, viz níže).

Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám jsem provedla analýzu zjištěných údajů a odpověďmi na otázky jsem zároveň formulovala tyto závěry.

O1. Jakým způsobem běžně znázorňují děti mladšího školního věku prostor?

„Běžné znázornění prostoru“ chápu jako průměrnou četnost znaků vyskytujících se v aktuální výtvarné tvorbě dítěte v 1.období 1. stupně základní školy (viz graf 1).

Z výsledků vyplývá, že nejvíce ze všech dětí zkoumaného vzorku znázorňuje prostor pomocí **sklápění a základové čáry**. Kolem 40% dětí využívá **transparence** a znázorňuje **pozadí či prázdný prostor** mezi prvky. Dále se vyskytuje **překrývání tvarů a forem** a používání **perspektivy**.

Naopak ani jednou jsem se nesetkala s jevem zvaným „**obrácená perspektiva**“ a dále děti velmi málo užívaly **šikmého nadhledu, grafického posílení linie** a vyjádření objemu **barvou („stínováním“)**.

Vzhledem k tomu, že dosud nebyla zveřejněna podrobná studie většího vzorku dětí o stavu znázorňování prostoru v ploše v prvních třech letech docházky do školy, je obtížné uvést zjištěné výsledky do souvislostí s „dosud publikovanými poznatky“, jak je uvedeno v cílech. Vycházela jsem tedy z výsledků **výzkumu Ireny Rackové (1996)** (dále jen V2),³² která zkoumala menší vzorek dětí **1. ročníku** v oblasti Praha – východ.

Ve srovnání s mou studií (dále jen V1) nejsou ve V2 zkoumány všechny kategorie. S V2 je shodné procento dětí, které užívá **základovou čáru**. Podobně se shoduje ve V1 i V2 využití **nebeské čáry**, kterou děti V1 využily o 10% více než ve V2. Také **perspektivu** využívá ve V1 o pouhých 5% více dětí než ve V2. O 10% více dětí ve V1 využívá **překrývání** (sečteme-li četnost užití překrývání s viditelnou a neviditelnou konturou). **Intelektuální horizont a obrazové plány** byly využity mnohem více ve V2 – o 21%.

Zcela stejné jsou výsledky využití **obrácené perspektivy**, kterou jsem ani já, ani Racková nezjistily ani v jednom případě. Jiné kategorie se ve studii nevyskytují.

Z tohoto srovnání vyplývá, že výsledky obou studií jsou i po 10 letech obdobné. Větší rozdíl je pouze ve využití horizontu a obrazových plánů, které se vyskytují u V2 ve větší četnosti.

Ve **2. a 3. ročníku** shledávám také obdobnou tendenci vývoje, jako je popsána v literatuře³³. Jedinou poznámku mám k využívání **základové čáry**. Ta je spíše

³² Racková, I. *Odras vývojové akcelerace ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku (diplomová práce)*. Praha: UK – PedF, 1996.

³³ Čerpala jsem především z: Hazuková, H; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005; Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974.

záležitostí mateřské školy a je potřeba ji u dítěte překonat tvůrčími náměty. Oproti literatuře se u dětí vyskytovalo také malé užití **obrazových plánů a horizontu**. To lze však vysvětlit nedostatečnou šíří námětu. Nezjistila jsem ani větší výskyt **šikmého nadhledu**, který je dle Uždila (1974) jednou z nejužívanějších strategií.

O2. Kterých znaků (popsaných v odborné literatuře) přetrvává v prvním ročníku nejvíce?

Děti **prvního ročníku** zobrazují jednoznačně prostor nejčastěji pomocí **základové čáry a sklápění** (kdy se u chlapců tento znak vyskytuje více o 30%), což je také jeden z nejčastějších „pozůstatků“ mateřské školy. Je pravděpodobné, že základová čára je „vnucený“ princip, který se stále „učí“ v mateřských školách. Je však také možné, že je dána přirozeným vývojem dítěte. Tato teorie však zatím nebyla potvrzena. Přesto by u ní dítě nemělo setrvávat déle než je stupeň jeho vývoje.

O3. Které znaky přetrvávají do 2. a 3. ročníku?

V **druhém ročníku** je paleta užívaných zobrazovacích prostředků nejpestřejší. K ortoskopii a základové čáře se přidává podle četnosti překrývání tvarů (s viditelnou linií), transparence a děti vyjadřují pozadí či existenci prázdného prostoru. Obecně by mohla pestrost projevu souviset s částečným překonáním krize tvořivého projevu po nástupu dětí do školy a částečné adaptaci.

Ve **třetím ročníku** se naopak počet užívaných prostředků redukuje a jsou v jejich míře použití větší rozdíly. Nejvíce děti použily ortoskopii a perspektivu. Naopak vymizel šikmý nadhled a téměř vymizelo grafické posílení linie, enumerace a základová čára. Ve třetím ročníku můžeme tedy pozorovat opětový postupný úbytek tvořivých principů.

O4. Je patrný rozdíl mezi dívkami a chlapci?

V celkovém vzorku dětí není rozdíl mezi chlapci a dívkami nikdy větší než 23% u použití jednoho znaku. S ohledem na věk žáků je největší rozdíl mezi pohlavími ve 3. třídě (v užívání perspektivy dívky předčily chlapce o 38%), dále v první třídě (chlapci užívají sklápění o 35% častěji než dívky) a ve druhé třídě (dívky využívají znaku překrývání tvarů o 33% více než chlapci).

U dívek, u kterých se projevuje přizpůsobivost škole lépe,³⁴ se také vyskytuje více znaků, které jsou častěji odpozorované či naučené. To by mohlo vysvětlit například častější užívání perspektivy dívkami.

O5. Do jaké míry závisejí odlišnosti ve schopnostech dětí zobrazit prostor v plošném vyjádření na vlastnostech vedení výuky?

Tato otázka jistě zaslouží hlubší analýzu, než jí může být poskytnuto v této výzkumné práci. Přesto jsem se snažila kriticky zhodnotit dosud získané údaje o učitelích a podat možné interpretace výsledků vzhledem k výuce.

Pomineme-li krátkodobý vliv mé osoby jako výzkumníka, což jistě mohlo také děti ovlivnit, přistupme k některým faktorům vlivu zapříčiněným působením třídních učitelek při výuce výtvarné výchovy.

V obou **prvních ročnících** se vyskytl podobný počet znaků, které si děti nesou již z mateřské školy. Zásadní vliv učitelek bylo těžko možné v době výzkumu (září – listopad) vypořádat. Kromě znaků prostoru se ve výtvarných pracích dětí objevují tradiční znaky dětského výtvarného projevu včetně R-principu a automatismů. O dalším vývoji dětí můžeme spekulovat v souvislosti s fakty uvedenými v profilech učitelů (viz kap.6).

Ve **druhých ročnících** bylo zapotřebí vzít v úvahu i situace samotného průběhu výzkumu. Děti ve skupině 2A (U2) si byly mnohem jistější a kladly méně otázek než ve skupině 2B (U5). Spíše než na obsah se děti ze skupiny 2A ptaly na možnost užití instrumentů, také si nevěděly rady s barvou ubrusu, která byla bílá stejně jako pozadí. Ve výsledku jsou obrázky této skupiny mnohem barevnější a obsahují více tvořivých prvků než obrázky skupiny 2B.

Ve skupině 2B děti vyžadovaly radu a některé nebyly se svými pracemi spokojeny. Jedna dívka se téměř rozplakala. Ptaly se na obsah i formu. Nevěděly, jak znázornit stůl, židli, vnitřní prostor. Více problémů měly s výtvarnou prací podle názoru než podle vlastní fantazie. Na druhou stranu se neptaly na barevnost jako skupina 2A.

V těchto případech považuji za možné důvody zmíněného chování dětí při výtvarné činnosti vedení učitelů. Kreativnější učitelka U2 vede děti k řešení problému, kolektivní poradě atd., zatímco děti ve druhé skupině si méně věří a ptají se paní učitelky.

³⁴ Hazuková, H.; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2005, s.77.

Ve třetích ročnících je patrný poměrně velký rozdíl mezi oběma třídami. Ve 3A U3, která na sebe prozradila, že výtvarná výchova nepatří mezi její oblíbené předměty a spíše než obsah výtvarné výchovy učí v hodinách „pracovní činnosti“, se na obrázcích vyskytuje pouze 9 znaků z 15. Nejvíce děti používají sklápění, ale hned na druhém místě perspektivní znázornění prostoru. Děti uvedly, že jim paní učitelka kreslí na tabuli tělesa a ony je překreslují. Odtud může být dětská tvořivost také ovlivněna, ačkoliv ne zrovna v pozitivním smyslu.

Ve druhé skupině 3B (U1) se objevuje u dětí daleko více znaků, přičemž dominuje perspektiva, kterou používají zvláště dívky. Obrázky jsou výrazově i znakově pestřejší. Z prostředí této skupiny vzešly také děti, které jsem zkoumala v případových studiích, přičemž by bylo možné jich vybrat i více. Vzhledem k tomu, že třídu učila před U1 učitelka, která ve škole byla známá jako „výtvarnice“, je možné hledat vliv působení právě zde. Současný učitel U1 sice děti výtvarně nesměřuje (viz profil v kap.6), zato pracuje často s vnímáním a zobrazováním prostoru v hodinách matematiky, což může být pro děti velmi podnětné.

O6. Objeví se u některého dítěte i méně obvyklé řešení, které není popsáno v odborné literatuře, ani není běžným jevem u dětí mladšího školního věku?

„Méně obvyklé řešení“ (více viz kap. 5.2) se v zásadě vyskytlo ve srovnání s literaturou pouze v ojedinělých případech. Jevy, které jsem považovala za zvláštní vzhledem ke kolektivu ostatních dětí, byly naprosto přirozené vzhledem k literatuře. Proto jsem přistoupila spíše k druhé variantě posuzování „zvláštního“ a „očekávaného“ a standardem se pro mne stala většina dětí, přičemž výjimky tvořily děti, které se z tohoto standardu vymykaly.

4.8 Zhodnocení metodiky a reflexe experimentu

Navržení metodiky mělo vést ke zjištění aktuálního stavu schopnosti zobrazovat prostorovost na ploše u dětí mladšího školního věku. Metodika se skládala ze dvou výtvarných námětů. Náměty navrhované metodiky jsem zamýšlela užít jako problémové prostředí, ve kterém by děti měly šanci využít svou schopnost znázornit prostor.

Bohužel až v závěru výzkumu, s využitím většího vhledu do problematiky, jsem shledala v realizaci experimentu a samotných námětech chyby, u kterých nyní budu

demonstrovat možnosti jejich vyloučení. V kapitole uvedu zároveň některé poznámky k úplnosti deskripce výzkumu.

Chyby v experimentu č.1

- Volba nevhodného obsahu úkolu „exteriér“. Zadání úkolu sice směřovalo k problémové situaci znázornění ulice a domů, přesto se téměř všechny děti nechaly strhnout již známým námětem domu a použily svůj „osvědčený“ grafický typ³⁵. Námět domu tedy nevidím jako problémový, který popouzí děti k zajímavým řešením, ale jako námět, který je vede k dobře známým typům. V našem případě tento námět nevyprovodil mnoho o aktuální situaci v zobrazování prostoru.

Chyby v experimentu č.2

- Volba nevhodné zavádějící motivace v úkolu „interiér“. Motivaci považuji za zdařilou až na moment, kdy děti měly stavět podle zakreslených obrysů předměty na ubrus. U několika dětí se posléze objevil na papíru podobný plánek. S největší pravděpodobností vidím příčinu v nevědomém „návodu“ v obrysech na ubruse.
- Volba nevhodného instrumentu. Přesto, že některé děti mají vodové či temperové barvy v oblibě, většina z nich s nimi má spíše problémy (technického rázu). Příště bych volila lehce ovladatelný instrument s tenkou stopou, např. tužku.

Shrnu-li podmínky úspěšné realizace hodiny, bude do nich patřit:

- podnětná, ale nenavádějící motivace
- tvořivé klima
- jediný instrument
- volba úkolu, který je pro děti nový, neotřelý.

Poznámky k experimentu

Experiment se obvykle uskutečnil v časovém úseku 45-50 minut. Důraz se kladl na dokončení obrazů.

³⁵ Viz fotodokumentace dětských výtvarných prací v příloze 13

Možnost ptát se na cokoliv po zadání úkolu i v průběhu hodiny jsem několikrát zdůraznila, čímž jsem se snažila podpořit uvolněnou atmosféru mezi mnou a dětmi a navodit pracovní klima.

Výtvarné instrumenty a materiály jsem volila vzhledem k jejich oblibě u dětí a také k charakteru námětu, kde je třeba znázornit zvláště prostorové vztahy drobnějších předmětů, pro něž je tenká stopa tužky vhodná. Malba, jak už jsem uvedla, nevede k požadovaným výsledkům.

Kladení věcí na stůl (u „zátiší“) podle půdorysu, prohlédnutí si a „osahání“ objektů (láhev od vína, sklenice, miska, jablko, krabice – dárek, dvě sušenky Be-Be) mělo za účel uvědomění si prostorového uspořádání a tvarů předmětů. Kooperace s dětmi při kladení předmětů na stůl mělo zároveň významný motivační náboj. Zabalení dárku skrýval prvek tajemství a nutil děti přemýšlet, co je uvnitř, což také mohlo vést k zobrazení zajímavých znaků prostorovosti na ploše.

5 Případové studie

5.1 Cíle

Na základě experimentu se vzorkem dětí 1. stupně ZŠ byl stanoven cíl „ověřit, zda se ve zkoumaném vzorku současné populace vyskytnou jedinci, kteří při zobrazování prostoru používají jiná než dosud tradovaná řešení. Těmto jedincům věnovat zvláštní pozornost v případových studiích a pokusit se zjistit příčiny tohoto jevu, popřípadě zjistit, jaké jsou potenciální přínosy vzdělávací či osobnostní“³⁶

5.2 Výběr případů zobrazujících prostor na ploše „neobvyklým způsobem“

Výběr případů, které užily k zobrazení prostoru jiná než tradičně popisovaná řešení, byl poměrně složitý. Bylo důležité stanovit si jakýsi soupis „standardních znaků prostorovosti“, které se vyskytují v odborné literatuře³⁷.

Vzhledem k tomu, že i tyto znaky v odborné literatuře nebyly zcela jednotné v terminologii ani v charakterizaci, dalším krokem bylo ujednocení a hlavně přesný popis znaků, které jsem nadále používala při vyhodnocování dětských výtvarných prací.³⁸

Znaky prostorovosti, které se neshodovaly s tímto soupisem, byly označeny za „zvláštní“ a jejich autoři byli podrobena případové studii, aby bylo možno vysvětlit příčiny a vyvodit závěry a doporučení pro práci s těmito dětmi.

Je třeba podotknout, že jelikož jsem našla mezi dětmi pouze ojediněle „zvláštní“ zobrazení prostoru vzhledem k literatuře, rozhodla jsem se uvažovat o „zvláštních prvcích“ v kontextu vzorku dětí. V jiném vzorku dětí tyto znaky nemusí být za zvláštní vůbec považovány.

5.3 Výzkumná metoda

5.3.1 Popis metody a důvody pro výběr metody

Kvalitativní výzkumné metody se snaží o hlubší proniknutí do problému - o pochopení vztahů mezi činiteli a jejich vzájemné působení. Hlubkové poznání problému

³⁶ Viz kapitola 1.6.

³⁷ Hazuková, H; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005; Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974.

³⁸ Viz kapitola 2.2

sice nepřináší informace, které by mohly být zobecněny pro celou populaci, nicméně je významným vodítkem k otázkám zjišťujícím příčiny výskytu jevu.

Případová studie (kasuistika) je jednou z metod výzkumu, která podrobným popisem proniká až „do nitra“ případu, aby prozkoumala možné vlivy, které vedou k určitému projevu.

Na základě cíle pro konkrétní výzkum případů dětí s neobvyklým řešením prostoru na ploše vzešla jako nejvhodnější metoda právě případová studie.

5.3.2 Realizace výzkumu

Jelikož případová studie vyžaduje zkoumání širšího rámce socio-kulturních vlivů, ve kterém se jedinec nalézá, je nutné hledat informace v mnoha oblastech.

V případě mé studie došlo především k **analýze výtvarné práce, dotazování třídního učitele** dítěte a **rozhovoru s dítětem**. Rozhovor se odehrával vždy v klidném prostředí oddělené místnosti o přestávce či po dopoledním vyučování v den, kdy byly obrázky vytvořeny. Následně byly informace doplněny o několik týdnů později. Děti byly informovány, že se jich budu dotazovat na jejich zájem o kreslení a jejich obrázky, takže se na rozhovor těšily.

Určitě by byl přínosný také rozhovor s rodiči, kamarády ze školy a analýza ostatních výtvarných prací. Z technických důvodů jsem však zůstala u výše uvedených zdrojů, z nichž jsem sestavila případové studie.

Poznámka. Dětské výpovědi jsou uvedeny kurzivou v uvozovkách. Výpovědi učitelů běžným písmem v uvozovkách. Otázky výzkumníka jsou napsány tučnou kurzivou.

5.3.3 Oblasti výzkumu

Faktory, které mohly ovlivnit výtvarnou práci dítěte jsem rozdělila do několika oblastí, jež jsem zkoumala. Při výběru oblastí jsem přihlížela k jejich významnosti nejen vzhledem ke konkrétní výtvarné práci, ale také vzhledem k obecným schopnostem a dovednostem dítěte ve výtvarné výchově.

Obsah konkrétních oblastí byl rozšiřován a úžen dle možnosti získání konkrétní informace. Byly vybrány tyto oblasti:

- typologie dítěte

- rodinné zázemí
- školní úspěšnost
- projev dítěte ve výtvarné výchově
- projev dítěte v ostatních předmětech (např.geometrii)
- docházka do ZUŠ/mimoškolní výtvarné aktivity/výtvarné aktivity mimo vyučování VV
- čtenářská dovednost, aktivita
- celková aktivita/zájmy
- postavení v kolektivu
- porucha/onemocnění/ handicap

5.4 Případové studie dětí

5.4.1 Majda

Majda (8,4) je žákyní **3.ročníku (skupina 3B)** pod vedením učitele U1. Je velice výraznou postavou v kolektivu, podle učitelových slov je opravdovým „unikátem“ v mnoha oblastech. Majda je výrazně **sociálně vyspělejší** než ostatní děti, což jí vůbec nebere pozici oblíbené kamarádky. Nejvýznamnější rys její osobnosti je absolutní **nekonformita** jejího chování, hovoříme-li o školním i mimoškolním prostředí. Majda má vlastní svérázné názory, vyniká zajímavými nápady a až „divokou“ fantazií, kterou rozvíjí se skupinkou svých vrstevnic. Majda je **extrovertní**, nadprůměrně **inteligentní**, což zúročuje například v netypickém smyslu pro humor. Na druhou stranu je Majda roztržitá a často jakoby „mimo realitu“.

Dívka pochází ze sociálně, intelektuálně i finančně **silného zázemí**. Oba rodiče jsou nakloněni vědám a umění, četbě a celkově efektivnímu trávení volného času, k čemuž vedou i svou dceru.

Majda je ve škole nadprůměrně úspěšná s **výborným prospěchem**. Je velmi aktivní a nadšená do všeho, co dělá. Mezi její oblíbené předměty patří výtvarná výchova i **geometrie**, ve kterých uplatňuje svou velkou fantazii a představivost. Dokonce přichází v aritmetice s novými řešeními a žádá úkoly navíc. Majda je **výbornou čtenářkou**, která přečte množství knih v krátké době.

Ve **výtvarné výchově**, která ji velmi těší, se nesnaží o reálné zobrazení, ale „popouští uzdu své fantazii“ a není neobvyklé, že vymyslí něco „nového“. Kreslí si i sama mimo výuku výtvarné výchovy. Dívka kreslí nejčastěji komiksy (které se však nepodařilo získat) s tematikou zvířat – koní a koček. Majda **nenavštěvuje žádný výtvarný kroužek** a rodiče ji zvláště k výtvarné výchově ani nevedou. Říká o sobě, že jí při výtvarné práci nikdo neradí, že si vše vymýšlí sama.

Mezi její zájmy patří hlavně jízda na koni a péče o ně a dále hra na housle. Také si ráda čte (nyní komiks Witch). Celkově je Majda velmi aktivní a zabaví se i sama. Svým vystupováním je obohacem pro celý třídní kolektiv.

Úkol č.1 „exteriér“ + úkol č.2 „interiér“

Majda je příkladem žáka, který spojil oba dva úkoly v nápaditý celek. Druhý námět není tolik výrazný a nevyskytují se v něm „zvláštnosti“. Zobrazení prostoru v prvním námětu nebylo pro dívku prioritou, přesto se zde vyskytly zajímavé znaky.

Na prvním obrázku (viz obr. 5-1) nás upoutá svým sklopeným bazénem se schůdky i můstkem. Dále je zajímavý keř v levém spodním rohu. Střídavá silná a slabá „šrafura“ na keři budí dojem prostorovosti a objemu. Po vysvětlení dívkou se však tento dojem objasnil. Keř je částečně tmavý a světlý, protože „některé části keře jsou staré a jiné nové“. Největší „zvláštností je konečně postava „vykukující“ z okna domku.

Celá plocha obrázku je žlutá. Majda to vysvětlila následovně:

„To je všechno žlutý, protože je to všechno osvícený.“

Zajímavé jsou také paprsky slunce, které jsou jiného charakteru než u většiny ostatních dětí tohoto věku.

Některé další znaky však jsou poplatné věku dítěte. Mezi ně patří sklopené schody, typický tvar domu, komín a překrytí tvarů schodů.

Již zmiňovaná hlavní „zvláštnost“ **kreslířského projevu** dítěte je vystřihnutou figurkou muže, který hledí z okna domu, přičemž po otočení obrázku na druhý námět „interiéru“ (viz obr. 5-2) muž stojí na podlaze 2. patra v otevřeném okně. Majdu očividně zaujal právě tento motiv.

„Co to je Majdo?“

„Panduláček...Tady chce vylízt na balkon a tady (otáčí papír) ještě ne...stojí ve druhém patře.“

Další zajímavostí je lustr složený z koulí na drátcích v různé velikosti.

„Takový jsou někdy v kostelích...“

„A ty koule na něm?Proč jsou některé malé a jiné velké?“

„Vpředu jsou velké a vzadu je vidím malé.“

Sklopený stůl a schody již opět zapadají do věkové úrovně dívky.

„Odkud se díváš na ten stůl?“

„Zvrchu.“

„A odkud se díváš do toho pokoje?“

(Majda se zamyslí) *„Z boku a na ten stůl trošku zvrchu.“*

Žlutě vybarvená plocha, jež přesahuje stůl, je dle Majdy ubrus. Opět zde nalézáme prvky sklápění.

Majda je s oběma obrázky spokojená.

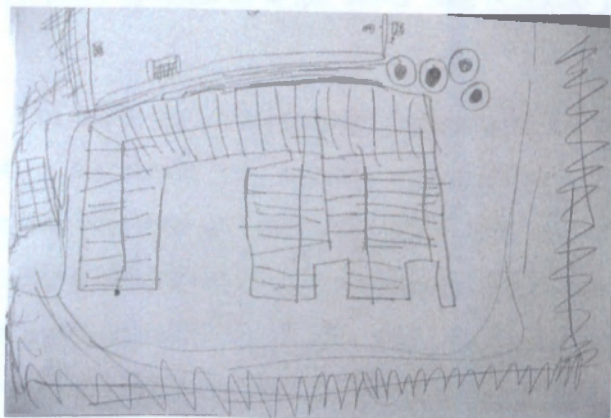


Obr. 5-1 „Exteriér“

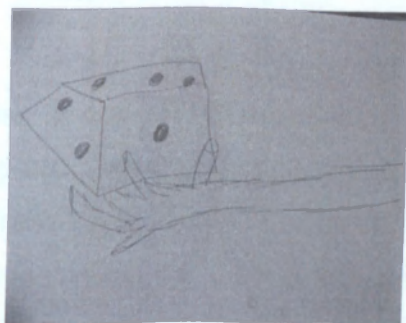


Obr. 5-2 „Interiér“

Tvořivý přístup Majdy byl znovu vidět při úkolu, který jsem jí zadala později. Majda měla za úkol nakreslit školu, kam chodí, z pohledu letícího ptáčka (viz obr. 5-3) a kostku, se kterou hraje „Člověče nezlob se!“ (viz obr. 5-4).



Obr. 5-3 „Naše škola z pohledu ptáčka“ Nejdříve Majda nakreslila půdorys stavby, poté znázornila střechu: „...to je takhle do špičky...“ „tohle jsou stromy“ (kolečka v pravém horním rohu). „Hřiště už se tam nevejde...tohle jsou košíky a branky“ (v horní části obrázku).



Obr. 5-4 „Ruka drží kostku.“ Majda se ani v nejmenším nerozmýšlela, jak obrázek kostky, který se jí zdál suchopárný, ozvláštnit.

Možné interpretace a doporučení

Ze získaných údajů můžeme vyvodit některé závěry. Majda patří mezi imaginativně cítící a reagující výtvarně projevovalý typ a můžeme ji zařadit do impulsivního podtypu. Její projev je velkorysý, vnitřně propojený. Dívčiny obrázky jsou prosyceny jakýmsi tajemstvím bohatého vnitřního prožívání. Vše má pro ni smysl a chce to ukázat světu. Majda se nebojí žádného úkolu. I v tom nejtriviálnějším dokáže najít prvek, který ji zaujme a ztvární jej originálním způsobem. Dívka uplatňuje ve velké míře fantazii.

Vlivy, které na Majdu působí, jsou dány jejím nadšením do všech činností a objevování světa. Určitě to však jsou hlavně její rodiče, kteří dívku vodí na výstavy, její vlastní četba, podle které sama kreslí, a ostatní záliby (zvířata a hra na housle).

Podle Roeselové³⁹ se děti tohoto typu nedostávají často do tzv. krize výtvarného projevu, neboť se nedostávají do konfliktu s realitou (jejich způsob ztvárnění je založen na niterném životě, kterému realitu přizpůsobují). Z tohoto důvodu je Majda s každou svou výtvarnou prací spokojená a jak sama říká – nikdo jí nemusí radit, všechno si vymyslí sama.

Pan učitel správně pochopil jedinečnost žákyně a otvírá jí velké pole pro vlastní tvořivost a respektuje její osobité výtvarné postupy. U této žákyně bych v rozvoji zobrazování prostoru postupovala přes její zaujetí námětem a postupně nabízela racionálnější a objektivnější řešení prostoru. Jelikož je dívka vizuálně vnímavá a všímá si okolního světa, nemělo by jí činit větší problémy postupně řešit úkoly, které nebudou motivovány jen prožitkem, ale i potřebou vyjádřit např. kompozici.

Určitě bych u dívky dále povzbuzovala její tvůrčí činnost také nabízením úkolů mimo výuku výtvarné výchovy a v rámci jiných předmětů.

5.4.2 Tereзка

Tereзка (8,1) je žákyní **3.ročníku** pod vedením paní učitelky U3. Je **velmi úspěšnou** dívkou téměř ve všech školních předmětech i aktivitách. Nemá problémy s pochopením, zapamatováním, ani interpretací učiva. Tereзка je typ poctivé žákyně, která svědomitě a pilně bere na vědomí všechny školní povinnosti. Bezproblémová žákyně má všechny předměty na pololetním vysvědčení hodnoceny známkou výborná. Učitelka zdůrazňuje Terežčinu přirozenou **inteligenci**. Dále můžeme o Terezce říci, že je velmi **aktivní** („všechno ji baví“) a s chutí se pustí do všeho. Podle učitelky se dívka vždy snaží splnit požadavky a úkoly učitelky. Nevyjadřuje se však o ní ve smyslu výjimečné tvořivosti.

Tereзка pochází z **rodiny**, která ji podporuje v různých směrech. Tereзка navštěvuje kurz angličtiny, hry na klavír a pohybový kroužek ve škole. Také navštěvuje výtvarný kroužek mimo školu. Přiznává, že jim tam učitelka radí, jak „*malovat některé věci, třeba v prostoru*“ (viz obr.5-6, na kterém dívka demonstruje, jak učí paní učitelka děti kreslit stůl). Tereзка uvádí, že umí také stínovat. S rodiči chodí na výstavy a jiné kulturní akce, ale dle dívky „*sami kreslit neumějí*“. Tereзка má o rok starší sestru.

³⁹ Roeselová, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Karolinum, 2003.

Geometrie patří mezi předměty, které zvládá Terezka bez problémů, ačkoliv podle učitelky nevyniká žádným výjimečným nadáním a nepředčí ostatní děti. Úkoly, které paní učitelka zadává standardně z pracovního sešitu pro 3.ročník - Prométheus (s učebnicí nepracuje), řeší s dobrými výsledky.

Výtvarná výchova je dívčíným oblíbeným předmětem. Kreslí ráda i v rámci jiných předmětů a mimo školní výuku. Její práce jsou však plně ustálených grafických typů příznačných pro dívky, tj. květiny, postavy dívek, motýli, koně,...V poslední době ji zaujala malba slunečnic. Ve své tvorbě se snaží o **realistickou kresbu** a nerada se nechá „unášet fantazií“. Svým způsobem se Terezka může jevit okolí poměrně odtažitě a uzavřeně, což platí také pro výtvarnou tvorbu.

V kolektivu třídy je Terezka **oblíbená**, ale nemá vedoucí roli. Děti o ni projevují velký zájem, který jí je občas až nepříjemný díky její uzavřenější povaze. Jinak je poměrně **kooperativní** a společnosti dětí se nebrání, ačkoliv jí ani výrazněji nevyhledává.

Úkol č.2 – „zátiší“

Terezčino „zátiší“ (viz obr. 5-5) bylo nejzajímavější ze všech prací. Na ostatních se objevily pouze tradiční znaky prostorovosti přiměřené věku dítěte.

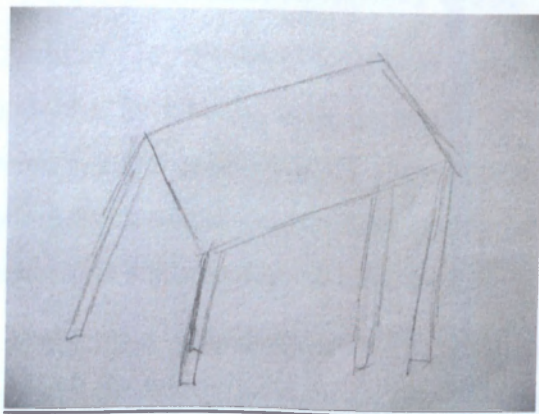
Na tomto obrázku je nejzajímavější **znázornění stolu**. Dívka sklopila desku stolu do netradiční polohy vzhledem k pozorovateli. Boční hrany stolu jsou jakoby vytyčeny perspektivním zobrazením, který však má střed na straně autora, nikoliv v dálce. Dívka vypovídá, že při malbě stůl „*takhle viděla*“. Při nové reflexi navozené otázkou však doplňuje, že tímto způsobem „*přece stůl nemůžeme vidět*“.



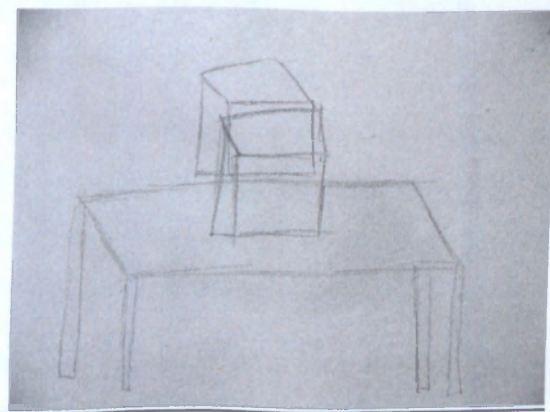
Obr. 5-5 „Zátiší“ Okraje ubrusu jsou obkresleny fixem, aby byly zřetelnější.

Ostatní předměty jsou „vyskládány“ vedle sebe a překrývají se (některé cíleně, jiné až dodatečně s viditelnou stopou plochy předmětu pod překrývajícím prvkem).

Zvláštním prvkem na malbě je také „dárek“, částečně viděn z více pohledů. Dívka uvedla, že ho „*tak prostě viděla*“. Celkově si však Terezka myslí, že se jí obrázek nepovedl, ačkoliv nechtěla uvést proč.



Obr. 5-6 „*Takhle nás to učí ve výtvarce*“



Obr. 5-7 „*Kostka na stole*“

Při rozhovoru o obrázku jsem zadala Terezce další úkol – nakreslit **hrací kostku** (viz obr.5-7). Zajímavý byl rozhovor dětí kolem stolku, kde jsme si s Terezkou celou dobu povídaly.

Terezka začala kresbu od kostky (která je nakreslena výše), potom pokračuje se znázorněním stolu. Za dívkou se ozývá smích: „*Taková velká kostka...!*“ či „*Ale ta kostka leží na úplném kraji stolu!*“ Další dítě vnáší svůj názor: „*Nepadá náhodou ze stolu?*“ . Ptám se: „*A jak bys to nakreslil ty?*“ „*No, já bych ji trochu posunul do středu.*“ „*Terezko, co myslíš ty?*“ Terezka bezhlesně opravuje kostku a posouvá ji níž. Potom Terezka určuje polohu pozorovatele, který podle ní stojí „*přesně před obrázkem*“.

Možné interpretace a doporučení

Terežka je v přechodu mezi intelektuálním a vizuálním realismem. Je zajímavé, že ačkoliv má z výtvarného kroužku naučený typ stolu, je schopna kritického zhodnocení a vlastní korekce vzhledem k viděné skutečnosti. U dívky je patrný „souboj“ mezi znaky mizejícími (základová čára stolu, na kterou Terežka položila hrací kostku) a novou kvalitou vizuálního realismu ve výtvarné tvorbě.

Jelikož je Terežka s největší pravděpodobností vizuální typ⁴⁰, je velmi pravděpodobné, že v blízké době se bude dívka potýkat s tzv. krizí výtvarného projevu, kterou tento typ dětí pociťuje silně. Terežčině snaze po popisném zobrazení začíná bránit neschopnost dokonalého znázornění reality vlastními prostředky. Její nespokojenost s vytvořením jasně dokumentuje tuto skutečnost.

Problémem patrně bude další vývoj dívčiny kresby. Bohužel pojetí výtvarné výchovy paní učitelky dívku pravděpodobně může v následujícím období frustrovat nebo přinejmenším nerozvíjet. Ani spoléhání na rozvoj ve výtvarném kroužku se nezdá být vhodným řešením vzhledem ke zjištěnému přístupu paní učitelky v návodném učení zobrazování prostoru.

Doporučovala bych se vyhnout úkolům, které nechají děti přepisovat realitu a více se zaměřit na zachování fantazie a dětské tvořivosti. Zařadila bych výtvarné etudy či hry, kde chybí přímá srovnatelnost s realitou. Místo toho se dítě může zaměřit na barvu a linii. Také bych zařadila více prostorové tvorby.

V Terežčině případě by však mohla pomoci i opačná polarita, a to navést Terežku na perspektivu, kterou by jistě dokázala tvořivě využít. Cíl by však měl být sledován hlavně v rozvoji výrazu výtvarného díla.

5.4.3 Honzík

Honzík (8,11) je nyní žákem třídy, kterou vede učitel U1. Podle něj je Honzík „zajímavou osobností v kolektivu třídy“. Učitel Honzíka popsal jako **průměrně inteligentního extrovertního** chlapce, který se cítí dobře v kolektivu ostatních a má smysl

⁴⁰ Roeselová, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Karolinum, 2003, s.20.

pro humor. Na druhé straně je však **citlivý a spíše submisivní**. V kolektivu je Honza oblíbený, ačkoliv se nedá říci, že by měl vůdčí roli či byl zvláštním způsobem uznáván.

Otec je řidič autobusu MHD a matka sestrou v nemocnici. Otec má na Honzika velký vliv. Občas bere Honzika do autobusu, což je pro něj vždy radostný zážitek. **Rodinné zázemí** je bezproblémové, i když je nemůžeme nazvat podnětné ve smyslu Honzíkova výtvarného rozvoje. Přesto můžeme najít některé prvky ve výchově, které dítě ovlivňují. Honzík připustil, že někdy ho rodiče vezmou na výstavu. Velký je také vliv staršího bratra, jenž je pro Honzika zřejmým vzorem. Jeho starší sestra prý umí „*krásně malovat*“ a někdy Honzika „*učí*“.

Z vlivu otce vyplývají Honzíkovy **záliby**, kterými jsou dopravní prostředky. Honzík má rád morčata, která také sám chová. Pozoruhodná je obliba skládání papírových modelů různých dopravních prostředků. Honzík si také rád čte a rád si prohlíží ilustrace (Kačera Donalda).

Ve škole je Honzík **průměrným žákem**, ačkoliv v třídním kontextu spíše podprůměrným. Honzík však o prospěch ani školní úspěšnost nejeví větší zájem. Nepřímým vlivem může být i přátelství s chlapcem, jehož bychom mohli označit za hyperaktivního a kázeňsky těžce zvládnutelného. Honzík sám je poměrně aktivní a zvědavý, ovšem pouze na poli vlastního výrazného zájmu.

Honzík ovšem vyniká v **matematice**, především v geometrii, což učitel přičítá především Honzíkově zálibě ve skládání modelů. Je vynikající v prostorové představivosti a dokáže si nadprůměrně vytvořit mentální představu tělesa, se kterou dále pracuje.

Výtvarná výchova patří také mezi Honzovy oblíbené předměty, avšak pouze ta část, která se zabývá kresbou. V ostatních případech transformuje i jiné techniky plošného znázornění co nejlépe technice **kresby**. Na kreslířské čtvrtce je „minimalistou“ a „není pro něj problém nakreslit vprostřed čtvrtky formátu A3 dvě centimetrové postavy, čímž skončí“ (podle slov pana učitele). Všechny detaily pečlivě prokresluje. Námětů se obecně chopí tvořivým způsobem a nemívá problémy ani otázky s obsahem či formou výtvarné práce.

Honzík někdy nedokáže výtvarně uchopit myšlenku podle svých představ: „Někdy chci něco nakreslit a představím si to a nakreslím to nějak jinak...ale nechám to tak.“

Mimo předmět výtvarnou výchovu občas Honza kreslí sám pro sebe. Mezi oblíbené Honzíkovy náměty patří letadla a morčata (sám doma tři má). Do ZUŠ ani jiného výtvarného kroužku nedochází.

Úkol č.1 „exteriér“ + Úkol č.2 „interiér“

Z Honzíkových prací jsou nejzajímavější právě tyto dva úkoly prvního námětu. Ve druhém z nich se vyskytla „zvláštnost“.

V Honzově případě nedošlo k propojení těchto dvou námětů, ale pojal je zcela individuálně. **První výtvarná práce** (viz obr.č 5-8) je jen další z řady grafických typů, kterých Honzík užívá při znázorňování domu. Podle třídního učitele je tento grafický typ pro něj tak charakteristický, že by „poznal autora, i kdyby neviděl podpis“.

Druhý úkol (viz obr.5-9) je již pro pochopení nezávislého pozorovatele náročnější, avšak zároveň zajímavější. Téma „interiér“ žák znázornil v neuzavřeném prostoru, ve kterém zachytil postavu chlapce hledajícího myš a 3-4 kusy nábytku. Honza nepoužil barev, ale detailně „prokreslil“ detaily, například tlačítka na televizoru, televizní anténu či držák od zásuvky u stolku.

„Ta televize stojí nebo ležt na zemi?“

„Stojí“

„Takže kdyby si někdo sedl na pohovku, tak by se na ni mohl dívat..“

„Ano...“ (chvilí pauza) „Vlastně jakoby spadla. Protože jak ten kluk hledal tu myš, tak ji shodil.“

Nejpozoruhodnějšími prvky výtvarné práce je postava chlapce, který „leze po kolenou a hledá myš,“ a myši, jež „sedí na skříní a kouká na něj“, jak popsal situaci Honzík. Vedle běžného znaku dětské výtvarné tvorby, jako je sklápění, zde nalzáme úplně nový fenomén znázornění prostoru dítětem.

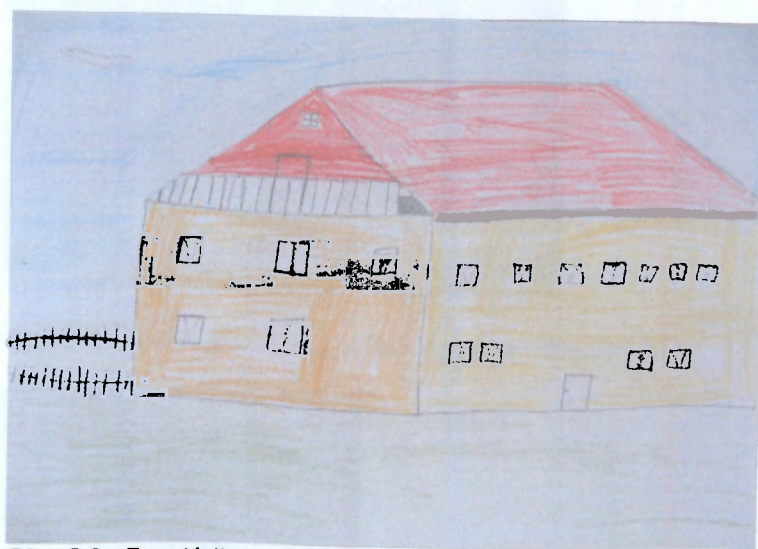
„Odkud se na situace díváš ty, Honzík?“

„Zvrchu“

„A tys někdy viděl někoho z takové výšky, jak to tady máš nakreslené?“

„Ne, neviděl.“

Honzík si o obrázku myslí, že se mu povedla část, kde znázornil celý dům, a také část, kde je chlapec a myš. Nelíbí se mu pohovka a televize.

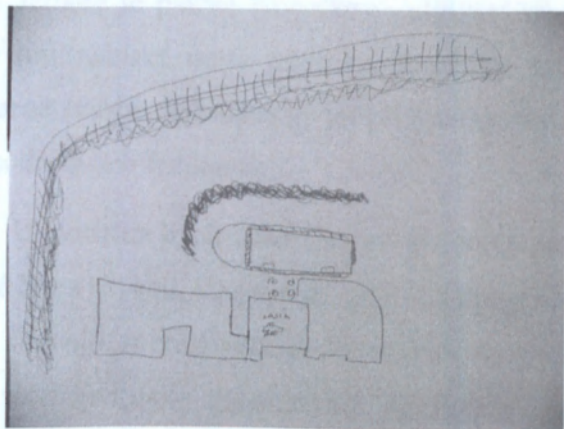


Obr. 5-8 „Exteriér“

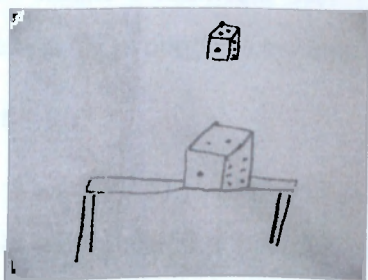


Obr. 5-9 Detail levého spodního rohu obrázku úkolu „interiér“

Při rozhovoru o obrázcích jsem zadala Honzíkovi úkol nakreslit svou školu (velmi členitě uspořádanou) z pohledu „letícího ptáčka“ (viz obr. 5-10). Dalším úkolem bylo nakreslit hrací kostku, se kterou si hraje (viz obr. 5-11):



Obr. 5-10 Honzík přiznal, že „plánek školy“ už jednou kreslil.



Obr. 5-11 „Hrací kostka na stole“. „Nakresli mi hrací kostku, s kterou hraješ třeba „Člověče, nezlob se!“ „A má to být krychle? Takovou totiž kreslíme v matematice“ „...A zbytek těch teček je na druhé straně.“

Možné interpretace a doporučení

Honzík je nejspíše vizuální typ a můžeme jej zařadit mezi intelektuální či analytický podtyp⁴¹. Podle učitele i podle zkušenosti s námětem je Honzík schopný detailního prokreslení a bezvadné vyjádření znalosti technických prvků. Přitom nedbá tolik na kompozici jako na detaily, které ho zajímají na prvním místě (okna se záclonami, anténa televize, klečící poloha chlapce). Svou schopnost vizualizace uplatňuje i ve výtvarné tvorbě a pouští se i do náročných zobrazení (které však podle svých slov často neodpovídají jeho představám). Stálé srovnávání myšleného a vizuálního obrazu vedou Honzíka ke korekci a sebehodnocení. Výtvarná výchova je pro něj především možností vyjádření, co o světě kolem sebe všechno ví, ale také podnět k přemýšlení.

⁴¹ Roeselová, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Karolinum, 2003, s.19.

Jelikož je patrné Honzíkovo ulpívání na některých grafických typech (dům), je potřeba mu nabízet nové podněty, které by ho zaujaly svým obsahem natolik, aby ve výtvarné tvorbě pokračoval, jelikož prvky tzv. výtvarné krize již začínají být patrné v jeho hodnotících tendencích.

U Honzíka bych „přemostila“ tzv. výtvarnou krizi soustředění na barevné etudy či výtvarné hry s barvou, linií a tvarem. Snažila bych se Honzíka vést k větším formátům. Co se týče rozvoje zobrazování prostorovosti na ploše, nebála bych se chlapci nabídnout některé metody tohoto zobrazování. Zkušenost z geometrie, ve které vyniká, ve spojení s výbornou schopností vizualizace by mohla například pomocí metod perspektivy získat Honzíkův zájem. Nenabízela bych ovšem tyto varianty dříve než o ně začne jevit zájem. Zatím se zdá, že je poměrně spokojený se svými vskutku tvořivými metodami.

5.4.4 Anička

Anička (7,5) je nyní žákyní paní učitelky U2. V době kresby dvou námětů byla stará 6 let a 10 měsíců a byla žákyní paní učitelky Petry, která přebírala třídu pouze na období 7 měsíců v době nepřítomnosti třídní paní učitelky.

Anička je podle paní učitelky **jednou z nejnadanějších žáků** v její třídě. Hlavní charakteristiky jsou **samostatnost, originalita a sociální vyspělost**. Další charakteristiky, které učitelka Aničce připisuje, jsou milá povaha, bystrost, asertivita. V **komunikaci** je obratná, dokáže argumentovat a obhájit svůj názor, zároveň však umí přijmout i jiné názory. Informace přijímá kriticky. Podle paní učitelky svým chováním mírně vybočuje z kolektivu ostatních dětí.

Anička pochází z **rodiny** velmi intelektuálně a umělecky stimulující. Matka i otec jsou vysokoškolsky vzděláni. Rodiče umělecky netvoří („*neumějí kreslit...*“). Anička má také dva sourozence – bratra a sestru, kteří jsou starší, přičemž sestra chodí do umělecké školy na kurzy výtvarné výchovy a připravuje se na přijímací zkoušky na uměleckou střední školu. Aničce někdy pomáhá a ta její rady přijímá za své. Evidentně k ní vzhlíží s obdivem.

Rodiče Aničku často berou na výstavy a zájezdy do zahraničí, z čehož má Anička vždy velký zážitek.

Ze **zálib** můžeme jmenovat **tanec a výtvarnou tvorbu**. Maluje ráda nejen při hodinách výtvarné výchovy. Nejraději kreslí „otevřené domy“. Přes Aniččinu zdařilou

tvorbu výtvarnou je zarážející fakt chabé písařské dovednosti. V **geometrii** naopak vyniká a podle zkušenosti učitelky „geometricky vidí“ lépe než ostatní děti, což přičítá jejímu výtvarnému zaměření. Aničku v poslední době zaujala **výroba krychlí**, které dělaly s paní učitelkou ve výtvarné výchově a využily je v geometrii. Dívka také **ráda čte**, ale spíše potichu než nahlas. Anička navštěvuje výtvarný kroužek.

Dívka je v kolektivu **oblíbená**, ale děti ji berou spíše jako „součást“, nikoliv jako vůdčí dominantní typ. Neprosazuje se na úkor druhých a ani netouží být v popředí.

Úkol č. 2 – „zátiší“

Dva ze tří obrázků („interiér“ – viz obr. 5-13 a „zátiší“ – obr. 5-12) jsou zajímavé a vypovídají mnoho o autorce. Budu se věnovat především námětu „zátiší“.

Dívka znázornila stůl jako vodorovnou čáru vedenou od levého k pravému okraji čtvrtky. Na tuto čáru potom umístila čtyři z šesti předmětů. Ostatní umístila pod tuto čáru. Zobrazila tedy dva plány.

„Proč jsi to tak nakreslila?“

„Protože ten stůl není jen takhle (ukazuje rukou, kterou vede vodorovně v přímce kolem těla), ale i takhle (ukazuje rukou do prostoru směrem od sebe).“

Tři z nich jsou znázorněny z profilu, zatímco dárek, tj. krychle, je zajímavým způsobem zachycena perspektivní metodou, ovšem se středem pomítání někde ve stanovišti autorky.

„Jak to, že jsi ten dárek na obrázku namalovala zrovna takto?“

„Protože to není jenom takhle...(ukazuje rukama)...to není plocha, to jde i dozadu.“

„A to jsi tak viděla?“

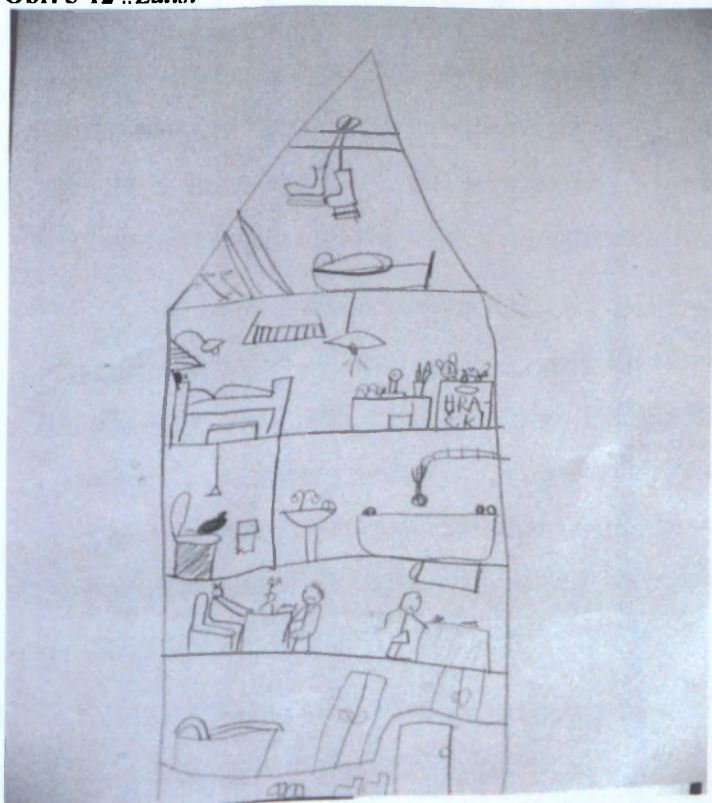
„Já bych to nakreslila takhle i tak (pozn. I kdyby to tak neviděla).“

Další zvláštností je zachycení dvou sušenek ne na zmiňované čáře (povrchu stolu), nýbrž sklopených a umístěných pod tuto linii. Na tomto místě leží i jablko.

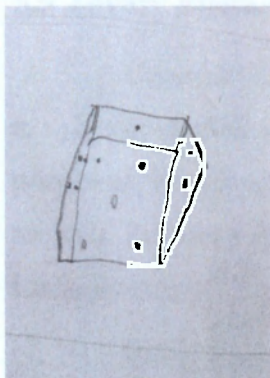
Další prvky prostorovosti, které se v malbě objevují, jsou překrývání (s viditelnou čárou) a existence pozadí (s oknem na zdi za stolem) dotvořeného až po namalování všech ostatních předmětů.



Obr. 5-12 „Zátiší“



Obr. 5-13 „ Interiér“. Dva obloučky na spodní posteli znázorňují dvě postele vedle sebe. Kniha ve druhém patře domu „je otevřená, proto je zdvojená“. „Schody okolo dveří se tam už nevešly.“ (namalovala jen čáru kolem dveří).



Obr. 5-12 „Hrací kostka“. Detail obrázku hrací kostky, kterýžto úkol dostala Anička při rozhovoru. V této době byla o 7 měsíců starší. Anička nikdy krychli (hrací kostku) nekreslila. Neví si rady s kreslením bodů na stranách kostky. Na kostku by se dívala „zpředu trošku seshora“.

Možné interpretace a doporučení

Anička nejpravděpodobněji patří k dekorativnímu typu. Patrné jsou ovšem i náznaky vizuálního typu. Její popisná kresba se mísí se stylizací. Z jejích výtvarných prací můžeme vyčíst kresebnou lehkost, s jakou se potýká ve stylizaci detailů, a zároveň zajímavou barevnost a cit pro kompozici. Vyjádření prostoru je někde redukováno, v některých částech obrázku však ztvárněno velmi zajímavě.

Při snaze o zjištění vlivu Aniččina zvláštního zobrazení „dárku“ v úkolu „zátiší“, vplynuly zajímavé závěry. Anička uvádí, že „by to tak nakreslila stejně“, tj. i v kresbě bez názoru, o čemž jsem se opravdu přesvědčila při kresbě hrací kostky (viz obr 5-14). To znamená, že se nejspíše nesnaží úzkostlivě ztvárnit viděnou realitu, ačkoliv si třetí rozměr a zobrazení třetího rozměru uvědomuje. Navíc její vývoj patrně nedospěl zatím do stádia vizuálního realismu. Vliv na tento grafický typ může mít učitelka ve výtvarném kroužku, ale také sestra či někdo jiný, koho Anička neuváděla.

Děti tohoto typu většinou nemají problémy s překonáním tzv. krize výtvarného projevu, protože dílo příliš s realitou nekonfrontují. O to nesnadnější je její překonávání a rozvíjení dítěte. Učitelčině vedení výtvarné výchovy bych přiznala podíl na Aniččině radosti z velkých formátů a snadnosti zobrazení velkých prvků na čtvrtce. Přesto by bylo potřeba dále dívku motivovat a rozšiřovat její rejstřík grafických typů o nové prvky.

Hra s linií a barvou by mohly motivovat dítě tohoto typu. K rozvoji zobrazování prostoru bych užila seznámení dítěte s obrazy umělců - jak soudobé moderní tvorby 20.století, tak i starých mistrů (P. Klee, P. Picasso, M. Duchamp, M. Giotto, ...)

5.5 Závěry dílčího výzkumu

Cílem dílčího výzkumu bylo **zjištění příčin netradičního zobrazování prostoru u vybraných dětí a vztahů těchto příčin**. Cíle jsem doplnila o **návrh pedagogického působení ve výtvarné výchově** pro rozvoj dítěte a překlenutí tzv. krize výtvarného projevu. Pomocí výpovědí učitelů a samotných dětí, analýzy dětských výtvarných prací a studia literatury⁴² byly formulovány následující závěry.

Vlivy, které působí na dětskou tvorbu, jsou velmi rozmanité. Jejich zjištění by si vyžadovalo samostatný výzkum. Z mého šetření vyplynulo, že nejčastěji působilo na děti **geometrické učivo** – zobrazování krychle. Děti, které tuto zkušenost prožily, měly menší problémy se znázorněním prostoru (viz Honzík a Majda). Důležitým faktorem, který na děti působí je tedy druh poučení (učitelů či dospělých a starších sourozenců - viz Tereška), ať již v běžném životě či hodinách matematiky a výtvarné výchovy. Děti jsou také ovlivněny četbou (komiks – viz Majda a Honzík).

Děti, které vykazaly zvláštnosti v zobrazování prostoru, jsou nejčastěji **děti vymykajícími se z průměru kolektivu**. Většinou jsou sociálně a intelektově vyspělejší a vykazují známky tvořivosti. Všechny **kreslí i ve volném čase** a výtvarná výchova ve škole je jejich oblíbeným předmětem. Jejich rodiče vodí děti na výstavy či je jinak stimulují k výtvarné tvorbě. Tři z nich mají staršího sourozence, který je blíže neurčeným způsobem zaměřený na výtvarnou tvorbu.

Dvě z dětí, které jsem identifikovala jako vizuální typy v rámci výtvarné typologie, si uvědomují nedostatky ve ztvárnění prostoru. U těchto dětí bych doporučila odklon od kreslení z názoru a přistoupila bych k začlenění výtvarných činností, které podporují fantazii a uchovávají výtvarnou tvořivost bez přímého srovnání s realitou. U dalších dvou dětí, u kterých nemusí být vzhledem k jejich typologické inklinaci tzv. krize výtvarného projevu tak zásadní jako u vizuálního typu, bych doporučila práci s ukázkami výtvarných děl některých (výše uvedených) autorů, kteří se zabývali kompozicí, prostorem, či bych se snažila rozšířit jejich zobrazovací rejstřík úkolů, které cílevědomě řeší zobrazení prostoru (více ke každému dítěti v kapitolách 5.4.1. – 5.4.4.).

⁴² Roeselová, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Karolinum, 2003.

Každé dítě vykazuje zcela jinou strukturu výtvarné typologie. Proto není možné řídit se doslova těmito závěry, ale je potřeba důkladně poznat každé dítě, respektovat výtvarný typ a přizpůsobit škálu činností jeho rozvoji a úspěšnému překlenutí tzv. krize výtvarného projevu.

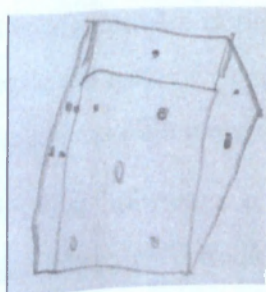
Pozn. Zajímavé je srovnání dvou dívek, které nakreslily objekt z názoru podobným způsobem, přičemž se jedna snažila o reálné zobrazení pomocí vizuální percepce (viz obr. 5.15), zatímco druhá použila zafixovaný grafický typ (viz obr. 5.14 a 5.16). Za povšimnutí stojí také neměnnost tohoto typu během 7 měsíců. Z toho vyplývá, jak náročné je pro učitele posoudit dítě z hlediska typologie a rozvíjet jej.



Obr. 5-14 Anička (6, 10): „Zátiší“ (výřez)



Obr. 5-15 Terezka (8,1): „Zátiší“



Obr. 5-13 Anička (7, 5): „Hrací kostka“

6 Profily učitelů

6.1 Cíl

Na základě stanoveného cíle „prozkoumat stav teoretických znalostí i praktických dovedností učitelů 1.stupně ZŠ o problematice zobrazování prostorovosti v ploše a zjistit míru reflexe těchto znalostí i dovedností do vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově“⁴³ (viz cíle DP) jsem se rozhodla vytvořit profily 6 učitelů.

Základními úkoly bylo:

- zjistit, do jaké míry vedlo učitelovo pojetí výuky VV, ale i obecné pedagogické schopnosti, vlastnosti a zkušenosti k rozvoji dítěte v zobrazování prostorovosti na ploše.
- získat **zevrubný obraz (profil) možných typů současného učitele 1.stupně základní školy učícího výtvarnou výchovu.**

6.2 Popis a důvody pro výběr metody

Pro realizaci výzkumu byl vybrán rozhovor jako hlavní výzkumná metoda. Výzkumná metoda rozhovoru je „druhem exploračních metod, při níž se navazuje přímý kontakt se zkoumanými subjekty, které jsou otázkami nebo jinými stimuly podněcovány ke sdělování požadovaných informací“ (Maňák, 1994). Pro své účely jsem si z možných druhů rozhovoru užívaných v praxi vybrala nestandardizovaný rozhovor.

Ačkoliv rozhovor není v praxi nejsnazším způsobem výzkumu, je doporučován k získání informací, které mohou pomoci k hlubšímu porozumění problému. Nestandardizovaný rozhovor poskytuje větší prostor k odpovědím, poněvadž v něm převládají otevřené otázky a umožňují také větší přizpůsobení respondentovi okamžitou reakcí na jeho odpovědi doplňujícími otázkami (Maňák, 1994). Díky flexibilitě a vysoké zpětné vazbě při rozhovoru spolu s možností lehce navodit pozitivní atmosféru a důvěrný vztah jsem tedy zvolila tento druh rozhovoru jako nejvhodnější dotazovací metodu.

Ostatní informace o učitelích k ucelení jejich profilů jsou získány díky vlastní zkušenosti s nimi a zprostředkovanou cestou přes zkušenost ostatních kolegů.

⁴³ Viz kap. 1.3.1

6.3 Podmínky výzkumu

Rozhovor byl upraven na základě dotazníku a rozhovoru s náhodným vzorkem učitelů fakultních škol⁴⁴. Po několika úpravách vznikl formulář rozhovoru,⁴⁵ který však byl variabilní dle situace či konkrétní potřeby dotazovaného nebo dotazujícího.

Rozhovory probíhaly v prostředí školy v odpoledních hodinách. Až na výjimky byl negativním faktorem tlak času a ruch, který způsoboval menší či větší nervozitu a nemusel vést ke spolehlivým výsledkům. Atmosféra byla pozitivní, což naopak pozvedlo výpovědní hodnotu.

Další informace o učitelích jsem vyvodila z výtvarně výchovných i běžných situací, ve kterých jsem mohla pozorovat jednání a rozhodování učitelů.

6.4 Zkoumané oblasti

Následující položky charakterizují jednotlivé oblasti profilu učitele, které byly zkoumány. Jednotlivé zkoumané oblasti profesionální pedagogické a osobnostní stránky učitelů byly sestaveny na základě teoretické základny kapitoly 3.1., jejíž text však byl upraven podle potřeb výzkumu a dle možností dostupnosti informací.

Psycho-sociální osobnost učitele(5)

1. míra osobní motivovanosti, entuziasmu
2. míra „aktivního života“
3. míra tvořivosti
4. míra dominance
5. citlivost v interakci k dětem

Obecné pedagogicko-didaktické kvality(6)

6. motivovanost k vlastní výtvarné tvorbě
7. motivovanost k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarného díla
8. kvalita funkčního slovníku
9. hloubka výtvarně psychologické znalosti

⁴⁴ Viz příloha 1

⁴⁵ Viz příloha 8

10. schopnost formulovat cíl
11. citlivost pro výběr námětů a úkolů

Specifické výtvarné pedagogicko-didaktické kvality(8)

12. kvalita organizace a strukturace výuky
13. znalost svého pojetí výtvarné výchovy
14. míra zadávání úkolů podporujících rozvoj zobrazení prostorovosti
15. schopnost vyhledání informací ohledně problému v rovině psycho - didaktické
16. Schopnost vymyslet námět – úkol - propedeutiku
17. schopnost zhodnocení smyslu rozvoje
18. kvalita organizace a strukturace výuky
19. znalost svého pojetí výtvarné výchovy

Přístup k problematice rozvoje zobrazování prostoru na ploše(4)

20. míra zadávání úkolů podporujících rozvoj zobrazení prostorovosti
21. schopnost vyhledání informací ohledně problému v rovině psycho - didaktické
22. Schopnost vymyslet námět – úkol - propedeutiku
23. schopnost zhodnocení smyslu rozvoje

6.5 Profily učitelů

Učitel 1: „Chybí mi radost učit výtvarnou výchovu“

U1 (26let) je učitelem na naší ZŠ teprve **třetím rokem**. Učit začal již při studiu na VŠ (Učitelství 1.stupně + dramatická výchova), přičemž studium absolvoval v létě 2005. Po dvou letech vedení třídy, převzal v září 2005 současný 3.ročník (Skupina 3B) po učitelce, která ze ZŠ odešla.

V tomto stadiu rozvoje dětské výtvarné tvořivosti převzal třídu U1. Jak sám o sobě tvrdí, výtvarná výchova zrovna není těžiště jeho povolání coby učitele. U1 je spíše extrovertní, ale submisivní typ osobnosti, který se výborně hodí do zdejšího složení mladých učitelů. Je vnímavý k dětem, kreativní a v oborech, které ho zajímají, má velký přehled (hudba, matematika, skauting,...).

Svou **konstruktivní výukou** čerpá mnohé z dětských nápadů a námětů a vede je k samostatnosti, schopnosti obhájit názor a celkovému rozvoji myšlení. Práce učitele jej zajímá a děti jej mají evidentně rády, ačkoliv se nedá říct, že by měl ve třídě odpovídající autoritu.

Další slabinou je přístup UI k předmětům, které nejsou na žebříčku jeho oblíbenosti. Předměty, které ho zajímají a baví učit, jsou matematika (která byla předmětem jeho diplomové práce), přírodovědná a vlastivědná část učiva a pracovní vyučování, ve kterém těží ze skautingu. Naopak výtvarná výchova patří mezi jeho celkově nejméně oblíbené předměty, ačkoliv sám výtvarně tvoří a k umění má velmi pozitivní vztah. Jeho postoj vede k částečnému zanedbání výuky výtvarné výchovy.

Dle vlastních slov UI bere **výtvarnou výchovu** spíše jako doplňkový předmět, ve kterém často spatřuje spíše „čas, který se může využít na dodělání něčeho, co se nestihlo“ či ji zaměňuje za pracovní vyučování, které na rozdíl od výtvarné výchovy hodnotí velmi pozitivně, co se týče vlivu na rozvoj myšlení dítěte a celkového rozvoje. UI si uvědomuje vlastní slabiny v tomto směru, přesto se nezdá, že by měl dostatečnou motivaci svůj přístup změnit. Výtvarná výchova UI „nebaví učit“, což je pravděpodobně pro něj nezdolatelný problém, přes který se i v budoucnu překlene jen s velkými obtížemi.

Při pátrání po původu „nechuti“ UI k výuce VV jsem došla k závěru, že jedním z důvodů je i vzdělávací příprava z vysoké školy, která na rozdíl od didaktik jiných předmětů nedokázala **motivovat** mladého učitele k pochopení významu předmětu. Dále zde figuruje obava UI z neschopnosti přiměřeného výběru techniky i námětu, což zřejmě souvisí s výše uvedeným bodem. Samozřejmě zde můžou být i jiné vlivy, které náležejí k osobnostním rysům učitele, ale ty se již nepodařilo zjistit.

Co se týče **výuky výtvarné výchovy**, učitel zaměňuje jeho **učivo** za obsah pracovního vyučování. Nejčastějšími úkoly jsou manuální činnosti prostorových forem, které učitel neumí obhájit vzhledem k cílům výtvarné výchovy. **Cíl** své výuky výtvarné výchovy vidí především jako doplněk jiných předmětů. Učitel charakterizuje obecné cíle výuky výtvarné výchovy v poučení a „vyzkoušení“ si co nejvíce technik, propojenosti s ostatními předměty a zajímavé motivaci.

Studium na vysoké škole nepovažuje učitel za hodnotné vzhledem k vytváření kompetencí učitele výtvarné výchovy. Na otázku, co si myslí, že mu pro výuku výtvarné výchovy chybí, odpověděl: „Radost ji učit.“

Ačkoliv se učitel ve své diplomové práci zabýval **zobrazením prostoru**, nevidí žádný důvod, proč se touto částí učiva zabývat právě ve výtvarné výchově. Podle jeho vlastních slov jsem pochopila, že zatímco v jeho oblíbeném předmětu – matematice učitel děti rozvíjí a směřuje, ve výtvarné výchově jim násilně ukazuje směr, kterým se mají dát, což se učiteli nelíbí.

Učivo by učil až ve vyšších ročnících s tím, že by dětem ukázal několik variant, jak mohou prostor znázornit, a nechal by je vybrat. Učitele napadlo množství námětů a úkolů, jak využít učivo o zobrazení prostoru s dětmi. Celkově považuje učivo za důležité především kvůli rozvoji představivosti, která je pro něj velmi významnou v běžném životě.

Učitel využívá poměrně přesný **slovník** ve vztahu k vyjádření prostorových vztahů a zobrazovacích metod. Slabší stránkou je obecný slovník didaktiky výtvarné výchovy (nezná slova jako propedeutika, plete si úkol a námět...).

Učitelka 2: „Je potřeba dávat prostor k tvoření“

U2 (53let) je na škole již od jejího založení. Je to zkušená učitelka se sedmnáctiletou praxí. Celým kolektivem učitelů je hodnocena velmi kladně.

U2 je skutečnou pedagogickou osobností na „naší“ základní škole. Její přítomnost je znatelná a škola by bez ní jistě ztratila kus svého „ducha“ i kvality. Přes svůj věk je velmi přizpůsobivá a flexibilní. Podle kolegů je vysoce tvůrčí a kooperativní typ člověka. Charakteristický je pro ni **konstruktivistický styl výuky**, přičemž dává důraz na kooperaci (oproti kompetici), tvořivost a originalitu. V **sociálních vztazích** je velmi empatická, vlídná a vstřícná názorům.

Výtvarná výchova není těžištěm U2, ačkoliv ji učí ráda. Používá ji spíše v rámci mezipředmětových vztahů, kdy se ve výtvarné tvorbě dětí odráží ostatní předměty a situace. U2 se soustřeďuje na český jazyk, dále historické učivo a aritmetickou část matematiky. Sama se nepovažuje za „výtvarnici“, což jí podle ní částečně brání v učení výtvarné výchovy. V rámci umění spíše inklinuje k dramatice.

Cílem jejího **pojetí výtvarné výchovy** je, aby se všechny děti svým způsobem vyjádřily a „nebály se barev ani formátu papíru“. Chce také **docílit** radosti dětí z výtvarného tvoření, proto zařazuje nejčastěji malbu a kresbu z představy.

„Co by se mělo podle vás ve výtvarné výchově učit?“

„Měl by se dát dětem prostor k tvoření, otázka je, zda by se mělo „učit“... Dát jim spoustu možností, materiálů, nápadů a času a malovat kdykoliv, kdy je k tomu chuť a příležitost.“

Učivo volí dle aktuální potřeby, ročního období, projektu atd. Zdrojem čerpání učiva je především, jak sama tvrdí, „sám život“ či inspirace a nápady kolegů, populárně naučné knihy a metodické příručky.

U2 zařazuje pouze některé **výtvarné techniky** – hlavně malbu, kresbu pastelem, i když si uvědomuje, že děti by měly poznat více prostředků, technik a nástrojů k výtvarnému vyjádření. Necítí se však kompetentní a sama dost zkušená v jejich používání, přestože její specializace byla na **vysoké škole** právě výtvarná výchova. Často užívá také metody práce pracovního vyučování.

Oblasti **znázorňování prostoru** se U2 nevěnuje cílevědomě, ale pokud se naskytne problém, je ochotná ho řešit a podněcujícím způsobem povídat o zvládnutí problematiky prostoru v ploše. Vše řeší ryze konstruktivisticky, takže děti přicházejí k východiskům samy. Na prvním stupni však učitelka nehodlá více do problematiky zasahovat (přínejmenším ne v prvních třech letech). Učitelka by vedla děti k vyjádření prostoru přes vlastní zkušenost, ne poučením.

„Je potřeba učit děti, jak zobrazovat prostor na ploše?“

„Starší děti by se to měly učit – 4. a 5.třída. Mluvit o tom by se mělo od 1.tř., protože život je prostorový. Rozšiřovat dětem obzory. Povídat si o tom, proč to tak je a jak to vidíme, dost často to od samotným dětí vzejde, že je to právě takto. Při hodnocení a povídání si o tom zjistí, jak to může být.“

Učitelka 3 : „Nejsem výtvarný typ“

U3 (**42let**) vystudovala obor Učitelství 1.stupně se zaměřením na hudební výchovu. Na „naši“ ZŠ působí již od jejího zrodu, tj. asi 10 let. V její 22leté praxi vystřídala celkem dvě školy – první z nich byla malotřídni škola na okraji Prahy, odkud posléze přešla na školu, kde učí dodnes. V současnosti je třídní učitelkou ve 3.ročníku (Skupina 3A).

U3 je **dominantní typ** osobnosti, což se projevuje také ve výuce. Ačkoliv vyučuje moderními metodami a užívá zajímavé techniky, z jejího vystupování a práce s dětmi je možné se dohadovat o zvýšené míře autority v roli učitele. Ani to ovšem neodporuje **konstruktivní výuce** a přenechání dostatečného prostoru dětem pro jejich samostatný projev. U3 velmi záleží na rozvoji jejích dětí, očividně k nim má blízký vztah. Děti v její třídě jsou navyklé řádu a důslednému dodržování pravidel. Zmiňovaná pravidla mají ve třídě pozitivní efekt ve znamení bezpečné atmosféry ve třídě. Naopak někteří jedinci mohou být úzkostliví či frustrovaní z neschopnosti se prosadit.

U3 je díky své specializaci a zaměření poměrně kreativní a nebojí se vyzkoušet nové prvky ve výuce. Podle jejích slov je však často **věrná osvědčeným tématům a úkolům**. Z jejích oblíbených předmětů můžeme zmínit především hudební výchovu a český jazyk, zatímco přírodovědné a historické předměty klade na poslední místo v žebříčku oblíbenosti kvůli své náročnosti na přípravu. Výtvarná výchova je jeden z nejméně oblíbených předmětů.

Paní učitelka vyučuje **výtvarnou výchovu** buď jako samostatnou jednotku nebo v rámci mezioborových vztahů s dějinami a jinými předměty maximálně dvě 45minutové lekce týdně.

Cíle výtvarné výchovy by podle učitelky měly být následující: „Aby se (děti - pozn.aut.) nebály zaplnit prostor, užívaly různé kombinace barev, nevyhýbaly se tématům, aby jim nebyly cizí, aby se pouštěly s chutí do práce. Aby vyzkoušely mnoho technik. Když jsou starší – vystihnout prostor, pohyb.“

Co se týče **učiva** ve výtvarné výchově, U3 pracuje často s prostorovou tvorbou, přičemž využívá především drát, papír, dřevo....Dále v hodinách výtvarné výchovy využívá kombinovaných technik – grafiku s koláží, malbu s prostorovými prvky, plakát,...Podle jejích slov se snaží neučit „klasickou výtvarnou výchovu“, aby nevznikl „výkres“, ale snaží se ji vždy něčím ozvláštnit. Z tohoto důvodu nepracuje s jednotlivými **technikami**, jako je malba či kresba, separovaně. Činnosti, které jsou obsahem výtvarné výchovy, spíše tedy inklinují k pracovním činnostem, jak sama U3 přiznává.

Náměty pro výtvarnou výchovu U3 čerpá ze svého bezprostředního okolí, ať již z návštěvy DDM („který výborně spolupracuje se školou“) či z běžně dostupných časopisů, publikací nebo se inspiruje u kolegů. Výjimečně se U3 inspiruje také

metodickými příručkami, u kterých ovšem pouze shlédne obrázky bez hlubšího zájmu o cíle či výtvarné problémy.

Na otázku, co jí chybí k výuce výtvarné výchovy, odpověděla: „Nejsem výtvarný typ.“

Učitelka se nevyhýbá **zobrazování prostoru** na ploše v tradičních námětech jako je zátiší, přičemž podotýká, že „se to dětem zatím nedaří“. Námět by učitelka volila z tématu „příroda“. Pokud s dětmi dospěje k problému, jak prostor v ploše zobrazit, volí učitelka následující strategii: „Říkali bychom si, co je vzadu, co vpředu...Vždycky to nějakým způsobem načrtnu a ptám se, jestli je to dobře, proč ne, atd.“

Učitelka 4 : „Chybí mi vlastní výtvarné zkušenosti“

U4 (28) je stále studentkou Učitelství 1. stupně ZŠ na PedF v Praze, ačkoliv se její studium již chýlí ke konci. Na „naší škole“ učí **2. rokem**, přičemž začínala díky sedmiměsíčnímu zastupování učitelky U2, která odjela do zahraničí. V letošním školním roce (2005/2006) získala vlastní 1.ročník (1A).

O U4 můžeme říct, že je učitelkou „in natura“. Vzhledem k jejímu věku, ve kterém začala studovat učitelství (a také díky předchozím zkušenostem) se snadno obeznámila s teoretickou základnou potřebnou k roli úspěšného učitele. S pomocí kolegyně U2 se stala U4 vynikající učitelkou ve všech směrech.

U4 je otevřená různým názorům i konstruktivní kritice. Ráda konzultuje své představy o výchovně vzdělávacím procesu s ostatními kolegy. Nevyhýbá se přiznání chyby a omluvy (ať již dětem či dospělým). Učitelka je konstruktivním a kooperativním typem se schopností asertivního jednání. Touží prosadit své pedagogické ideály, které si utvořila během studií i praxe.

Z pedagogického hlediska můžeme zařadit U4 mezi učitele vyučující **konstruktivistickou metodou**. Ačkoliv přiznává, že nestačí úplně na vše (například na výtvarnou výchovu), snaží se děti neochudit o nic, co by je „posunulo dál“. Svou roli učitele podrobuje časté **sebereflexi**, která je pro ni východiskem pro hledání vlastního pojetí výuky. Kromě hlediska výukového se zajímá především o sociální rozvoj dětí. Zakládá si na dobrých vztazích ve třídě, komunikaci, kooperaci a zdravém sebevědomí svých žáků. Děti jsou středem jejího zájmu, kterému věnuje velmi mnoho času a energie. Užívá metod RWCT.

Vztah k oboru výtvarná výchova je pro U4 rozporuplný. Ráda by děti rozvíjela také tímto směrem, zatím ovšem přiznává, že se jí to „moc nedaří“. Z ostatních předmětů má ráda především český jazyk. O výtvarné výchově nemůže říct, že by ji naučila ráda, je však často velmi nejistá, co se týče technik i přiměřenosti úkolů k věku dětí.

Vysoká škola pro ni nebyla těžištěm teoretických ani praktických zkušeností a velmi ráda by se v tomto oboru „dovzdělala“. U4 navštěvovala za tímto účelem blokový výtvarný kurz pro širokou veřejnost, ovšem z didaktického hlediska jej považuje za nedostačující. Učitelka srovnává výtvarnou výchovu s hudební výchovou, které byl věnován na vysoké škole větší prostor. Díky této zkušenosti se sice hrát na klavír ani zpívat nenaučila, přesto měla možnost si zkusit problém rozvoje hudebnosti na „vlastní kůži“ a získat tak neocenitelnou didaktickou zkušenost. Podobnou zkušenost by ocenila i ve výtvarné výchově. Sama učitelka **výtvarně netvoří**, ale ráda shlédne výstavu – nejčastěji fotografickou.

Cíle výtvarné výchovy zužuje učitelka na práci s řadou výtvarných technik, nadšení dětí z vlastní tvorby a aby se naučily být pečlivé a trpělivé. **Učivo** výtvarné výchovy v pojetí učitelky se skládá spíše z výtvarných etud a experimentace s barvou a plochou. Zařazuje také prostorovou tvorbu. Z organizačních metod často používá skupinovou práci. Učitelka je zasazená proti všem netvořivým pomůckám, jako jsou šablony, předkreslování, apod. Je zastánkyní problémového vyučování a podnětného směřování dětí.

Výtvarnou výchovu učitelka pojímá jako předmět, který se „hodí všude“. Uplatňuje mezipředmětové vztahy, spojuje výtvarnou výchovu s projekty, výlety a jinými akcemi. Velkým zdrojem inspirace je pro učitelku publikace „Výtvarné čarování“⁴⁶, odkud čerpá náměty a úkoly.

Učitelka děti cílevědomě k **zobrazování prostoru** na ploše nevede, ale pokud se k problému přihlásí samy děti, pomůže jim řešit jej návodnými otázkami. „Vůbec si neumím představit, jak prostor vyučovat, myslím si, že je to pro prvňáky brzo.“ Vyústění rozvoje zobrazení prostoru spatřuje v perspektivě.

Učitelka nemá problémy s vymyšlením námětů a úkolů pro tuto problematiku:

⁴⁶ Slavíková, V.; Slavík, J.; Hazuková H. *Výtvarné čarování*. Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2000.

„Je důležité děti rozvíjet v tomto ohledu?“

„Asi ano, ale neřeším to. Pouze pokud na to děti přijdou samy. Pak si to můžeme zkoušet třeba v přírodě jako 'pohybovku' – děti se rozestaví na pěšině a zbytek se bude dívat, kdo je menší, větší. Také bychom mohly dělat plánek školy, kreslit sídliště... Předvést na papír není nejlepší cesta“

Učitelka 5: „Čekám, až se děti samy ozvou“

U5 (přes 40 let) učí na „naší škole“ již několik let (údaj nezjištěn). Po studiu speciální pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze učila na zvláštní škole, kterou se rozhodla z blíže nespecifikovaných důvodů opustit. Na zdejší škole je velmi spokojená. U5 je třídní učitelkou 2.ročníku (Skupina 2B).

U5 je v některých ohledech typem učitelky tzv. „ze staré školy“. Jinak je osobností zaujatou pro svou práci a oplývající energií. Také z názorů této učitelky je možno čerpat mnoho inspirace.

Je velmi pečlivým, spolehlivým, zodpovědným a organizačním typem člověka. Za léta praxe již má osvojený určitý styl výuky, který nyní přizpůsobuje stávajícím kurikulárním změnám. Z jejích dalších rysů zmiňme poměrně velkou uzavřenost jak k dětem, tak ke kolegům. Ta ovšem nebrání učitelčinu smyslu pro kooperaci a ochotu pomoci.

Tyto všechny vlastnosti se výrazně promítají do vyučování. U5 je vysoce organizovaný člověk s **promyšlenou výukou**. Užívá mnoho didaktických metod a technik, ale nebrání se ani frontálnímu vyučování. V rámci určité organizace dostávají děti poměrně velký prostor, ve kterém se mohou vyjádřit. Děti (i dospělí) berou učitelku za autoritu a cení si jejich názorů.

Učitelka vede na škole kroužek dovedných rukou. Zabývá se také „činnostním učením“ ve spolupráci s jistým neurčeným brněnským spolkem. Tuto metodu pak dále na seminářích předává ostatním pedagogům. Učitelka se účastnila také kurzů RWCT, z nichž také čerpá při hodinách. Celkově o U5 můžeme říct, že byla a je velmi angažovaná ve tvorbě ŠVP, jakožto i dalších vzdělávacích seminářů pro učitele. Sama patrně **výtvarně netvoří**, mezi její zájmy patří hra na klavír a jízda na koni.

Vysoká škola přinesla učitelce pouze teoretické poznatky. Učitelka by uvítala více praktickou výuku již v pregraduálním přípravě učitelů.

Učitelka má vyučování **výtvarné výchovy** v oblibě. Je však zaměřena poměrně jednotvárně vzhledem k možnostem, které se jí nabízejí. Také díky nedostatku vlastní výrazné kreativity se zdá, že ji nedocení ani u dětí. V některých případech se nebrání slovnímu návodu, jak se výtvarně vyjádřit, ačkoliv v dětech vnímá vlastní potenciál schopný rozvoje.

Osobní pojetí výtvarné výchovy učitelky se zakládá na schopnosti využít výtvarnou výchovu ve všech předmětech a v situacích, kdy to děti vyžadují. Dále se snaží děti seznámit s různými výtvarnými technikami a náměty a propojovat výtvarnou výchovu s různými akcemi a projekty.

Učitelka nevedla žádnou výtvarnou jednotku s cílem rozvíjet **zobrazení prostoru** v ploše. Přesto je ochotná se k problému vyjádřit, zeptá-li se na něj dítě. Tato metoda je u učitelky uvědomělá: „Čekám, až se tam ozve nějaký problém: ‘jak to mám nakreslit – tady to je krychle, já mám placku... Ono to tam je jinak, jak mám namalovat bílý ubrus...’ Pak to společně řešíme. Ideální by bylo koukat se na ten objekt. Vždy by bylo stejně potřeba to vidět – aby se ptaly a uvědomily si to. Nechala bych je pozorovat, povídat o tom, co vidí a pak bych je navedla na to, co je nejlepší.“

Náměty na zobrazení prostoru jsou podle učitelky dům, stůl, postel, postava. Cítí, že tato problematika je důležitá pro zobrazování i čtení vizuální informace (PC hry, reálný život).

Učitelka 6: „Děti potřebují vedení“

U6 (37 let) je nyní **2. rokem** učitelka „naší školy“ (z celkových 5 let praxe), kde učí v 1. ročníku (1B). Vystudovala Pedagogickou fakultu v Praze, obor výtvarná výchova, na něž navázala doktorským studiem tamtéž. Škola, kde učila dříve, neodpovídala jejím představám spolupráce učitelů, proto přešla na fakultní školu, kde je spokojená.

U6 se již od střední školy věnuje **výtvarné praxi** a stále navštěvuje různé semináře a pracovní dílny. Chodí často na výstavy a do galerie. Na svůj obor je právem hrdá a snaží se k výtvarné práci „nalákat“ i děti.

Učitelka je velmi organizačně zdatná a **tvořivá**, první vlastnost je však možná na škodu dětem. Z rozhovoru s ní i s jinými učiteli jsem získala pocit, že ačkoliv se U6 snaží o

všeobecný rozvoj svých dětí, nedává jim tolik prostoru, kolik by potřebovaly. Ve snaze vše dovést do zdárného konce možná ubírá dětem možnost seberealizace i vlastního neúspěchu.

Učitelka je pohotová, má mnoho zajímavých nápadů a ráda je vyměňuje s ostatními kolegy. Mezi kolegy má autoritu a její názor má svou váhu. Účastní se seminářů výuky RWCT.

Ve vztahu k dětem je U6 velmi vstřícná, ale rád prostupuje jakýmkoliv jednáním. Má velký zájem o výsledky výuky dětí a snaží se, aby uspěli nějakým způsobem všichni. Její třída je vyzdobená dětskými pracemi a působí útulným dojmem.

Z předmětů, které U6 učí, má v oblíbenosti právě výtvarnou výchovu, poté matematiku (tyto dva předměty často propojuje v učivu geometrie). U6 je také zdatná hudebnice.

S výtvarnou výchovou pracuje U6 velmi různorodě. Její čerstvě nabyté vzdělání jí dovoluje disponovat velkou měrou zvláště s materiály a instrumenty. Učitelka zkouší s dětmi mnoho netradičních technik. Výtvarnou výchovu zapojuje učitelka ráda do ostatních předmětů (vyrábí školní kalendáře) akcí, projektů.

Mezi **cíle** vlastního pojetí výtvarné výchovy učitelky patří hlavně snaha zaujmout děti technikami a nadchnout je pro vlastní tvorbu. Je pro ni také důležité, aby se „něco“ naučily (kontext sociální, výtvarný,...). U6 má svérázný názor na vedení dětí ve výtvarné výchově: „Potřebují vedení, když se nechají jen tak, tak je to hrůza – fixy,...“

Učitelka má velký přehled ve **výtvarných publikacích** a má nepřehledné množství nápadů na náměty. Ráda dělá tisk a pracuje s barvou a plochou. Také pracuje v různých projektech, vodí děti na výstavy.

Vysoká škola vybavila učitelku, podle jejích slov, vším potřebným. Získala „představu didaktické práce s dětmi, co po nich chtějí a proč, načerpala mnoho námětů, odvahy od docenta Dvořáka malovat, rozumět obrazům v galerii - načerpala vše potřebné pro VV.“

Podle učitelky je současný stav kurikulárních dokumentů vyhovující. Je však seznámena i s osnovami Obecné školy. Dle svých vlastních slov se nedrží žádných předepsaných **osnov**, ale „dělá s dětmi, co jí napadne“.

„Dělala jste někdy nějaký námět, kde děti řešily cíleně **zobrazení prostoru na ploše?**“

„Ne. Dříve se staršími ročníky – zátiší. Poradila jsem jim, oni by na to nepřišli, bylo mi to proti srsti, ale řekla jsem jim to, aby to vypadalo dobře. Někdy to neplánovaně vyleze z obrázků, upozorním na to tedy.“

Zobrazení prostoru na ploše cíleně užívala učitelka pouze ve starších ročnících (5. roč.) a dále pro „šikovní mladší děti“. V námětu k užití prvků prostoru by užíla buď zátiší nebo by pracovala s některým z moderních výtvarníků a výtvarných směrů – Escherem, kubismus, ... Rozvoj činností je podle ní velmi důležitý pro některé profese a pro lepší vnímání světa.

6.6 Diskuze a závěry dílčího výzkumu

Zkonstruováním profilů šesti učitelů jsem se snažila zaznamenat osobnostní i pedagogické **charakteristiky typů učitelů výtvarné výchovy, které se objevují v populaci**. Nesnažím se tedy výsledky zobecňovat v kontextu celé populace učitelů. Popis jejich didaktických a oborových schopností, dovedností, názorů a celkového osobního pojetí výuky v rámci výtvarné výchovy může být považován pouze za **sondu do aktuálního složení prostředí učitelů výtvarné výchovy**. Profily učitelů také částečně přispěly k **porozumění výtvarnému projevu dětí** ve vlastních třídách.⁴⁷

Ve výsledcích mě zaujaly souvislosti, které se týkaly všech učitelů. Proto jsem se kvůli přehlednosti rozhodla pro orientační kvantifikaci výsledků. Pomocí škály jsem zjištěné jevy roztrídila do kategorií, které charakterizují učitele výtvarné výchovy

⁴⁷ Při jakékoliv práci s profily učitelů musíme brát v úvahu původ vzorku těchto učitelů. Fakultní škola, jako instituce, která přispívá k praktickému rozvoji studentů pedagogické fakulty, je podrobována větší pozornosti odborné i laické veřejnosti. Proto jsou na učitele také kladeny vyšší nároky, s čímž je spojen jistý výběr populace učitelů na základě jejich pedagogických schopností. Tento fakt souvisí také s častým kontaktem a spoluprací s fakultou, přílivem mladých učitelů s čerstvými ideály a informacemi a s celkovou očekávanou úrovní výuky na škole.

Z tohoto důvodu (a z mé vlastní zkušenosti) si dovoluji tvrdit, že získané rozhovory nejsou pouze sondou do aktuálního složení populace učitelů, ale sondou do **aktuálního složení populace fakultních učitelů**. Zajímavým výzkumem by jistě bylo vyhledat ekvivalentní typy učitelů běžných škol mimo Prahu.

z hlediska **osobnostního**, z hlediska kompetencí **obecně didaktických**, kompetencí **specifických** (vzhledem k předmětu výtvarná výchova) a dále jeho **postojům k rozvíjení zobrazování prostoru na ploše** dětmi 1.stupně.

Pozn. K jednotlivým závěrům jsem připojila navrhovaná řešení situace a otázky k zamyšlení.

Motivovanost k výuce výtvarné výchovy a kvalita plánování jsou nejslabším článkem výuky výtvarné výchovy téměř u všech učitelů. Z rozhovorů⁴⁸ vyplynulo, že uváděná malá motivovanost k výuce výtvarné výchovy je způsobena téměř u všech učitelů **nedostatečnou vysokoškolskou přípravou** a dále **nejistotou učitelů** v přiměřenosti učiva a výtvarných technik (u mladých učitelů). U zkušenějších učitelů vidím důvody hlavně v pojetí výtvarné výchovy jako **doplňkovém předmětu**. Podle výpovědi jedné učitelky je tento trend zaveden na škole, proto se k němu staví i učitelé tímto způsobem. *Nemělo by v tomto případě změnit vedení postoj k předmětu jako první?*

Na druhé straně můžeme o všech učitelích hovořit jako o profesionálech s vysokou úrovní schopnosti uvést cíle výuky, realizovat vyučování, navodit pozitivní klima a hodnotit děti rozvíjejícím způsobem. Jejich styl výuky můžeme označit jako **konstruktivistický**. Uvedená pozitiva stylu vyučování ovlivňují ve velké míře právě výuku výtvarné výchovy, třebaže zde nemůžeme hovořit o specificky výtvarně didaktických kvalitách. *Stačí vynikající obecné didaktické dovednosti k naplnění cílů výtvarné výchovy?*

Ve vzorku se prokázala **nízká úroveň vlastního zájmu o výtvarné umění**. Většina učitelů má malou zkušenost s výtvarnou tvorbou a není motivována k vyhledávání výtvarných zážitků (na výstavách a v galeriích). Podle výpovědi dvou učitelek se necítí kompetentní učit výtvarnou výchovu, pakliže samy nedokážou výtvarně tvořit. *Je možné tento problém vyřešit doplňkovými kurzy výtvarné výchovy pro učitele?*

Práce s fenoménem **prostoru v ploše** v hodinách výtvarné výchovy se zdá všem učitelkám v prvním období 1.stupně **nepřiměřená věku**, a proto s prostorem na ploše nepracují. Všichni učitelé se shodli na tom, že by dětem **prozradili, jak se „dělá prostor“**, pokud by se samy zeptaly. Žádné etudy, přípravná cvičení či problémové úkoly jsem

⁴⁸ Záznam rozhovorů je uveden v příloze 9.

nezjistila. *Zde příkládám velký důraz na zvýšení informovanosti učitelů o schopnosti prostor dětmi zobrazovat a rozvíjet jej ne „návodem“, ale hlavně problémovým přístupem.*

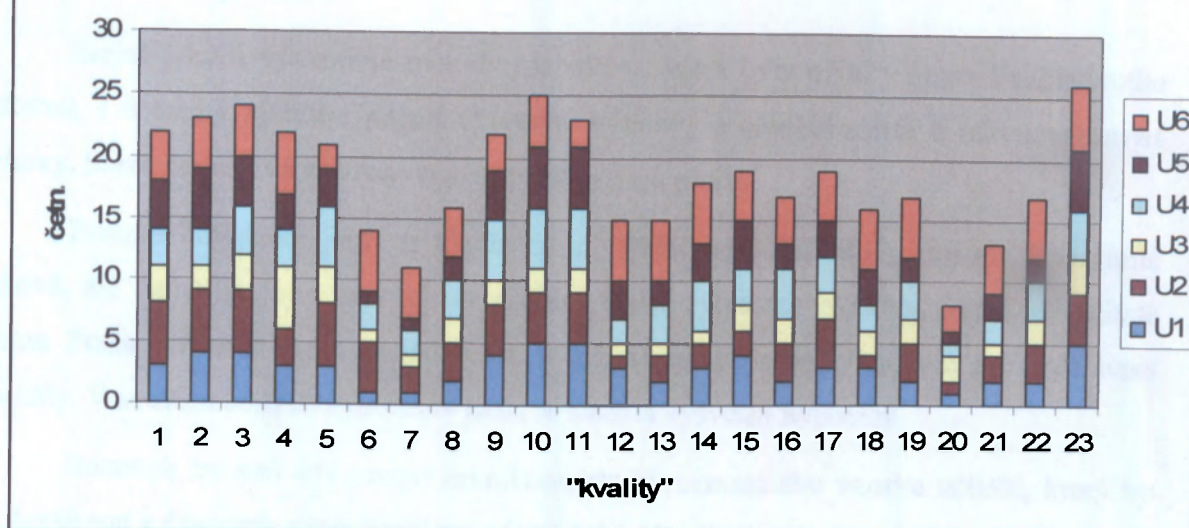
V matematice se objevuje téma prostorovosti znázorněné v ploše daleko častěji, ale s výtvarnou výchovou není téměř vůbec propojováno. Některým učitelům (U1, U2, U3) se podle výpovědí jeví přirozenější pracovat se zobrazováním prostoru v matematice, kde cítí potřebu dítě připravit do vyšších ročníků. *Je tento postoj spojen s nedocenením možnosti rozvoje myšlení a řešení problémů ve výtvarné výchově? Jakým způsobem učitele informovat o jejich mylném názoru a přesvědčit je o opaku?*

Smysl ve schopnosti zobrazování prostoru na ploše chápou všichni učitelé. Způsob, jak jej rozvíjet přibližují intuitivně, přesto mají dobré okamžité nápady⁴⁹, které by bylo v praxi možné uplatnit. Učitelé mají přibližný přehled o schopnosti dětí zobrazovat prostor, nicméně nemají dostatečný funkční slovník k vyjádření, což se jim nejeví být překážkou. *Tento aspekt by si také zasloužil větší pozornost i ve vysokoškolské přípravě. Potřebují učitelé rozvinutý funkční slovník v oboru?*

Z dotazovaných šesti učitelů by 2 učitelé přijali nabídku dobrovolné docházky do kurzů výtvarné výchovy a její didaktiky ve snaze o zdokonalení vlastní výuky. Ostatní jsou se svou prací do jisté míry spokojeni. *Dle mého názoru může být i tato část učitelů impulzem k zamyšlení se nad dalším postgraduálním rozvojem praktických kompetencí učitelů výtvarné výchovy.*

⁴⁹ Viz příloha 8

Výskyt osobnostně-pedagogických "kvalit" učitelů



Psycho-sociální osobnost učitele(5)

1. míra osobní motivovanosti, entuziasmu
2. míra „aktivního života“
3. míra tvořivosti
4. míra dominance
5. citlivost v interakci k dětem

Obecné pedagogicko-didaktické kvality(6)

6. motivovanost k výuce
7. kvalita plánování a přípravy
8. schopnost realizace vyučování vzhledem k plánu
9. schopnost vytvoření pozitivního klimatu
10. dovednost konstruktivního hodnocení
11. míra sebereflexe

Specifické výtvarné pedagogicko-didaktické kvality(8)

12. motivovanost k vlastní výtvarné tvorbě

13. motivovanost k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarného díla
14. kvalita funkční slovník
15. hloubka výtvarně psychologické znalosti
16. schopnost formulovat cíl
17. citlivost pro výběr námětů a úkolů
18. kvalita organizace a strukturace výuky
19. znalost svého pojetí výtvarné výchovy

Přístup k problematice rozvoje zobrazování prostoru na ploše(4)

20. míra zadávání úkolů podporujících rozvoj zobrazení prostorovosti
21. schopnost vyhledání informací ohledně problému v rovině psycho - didaktické
22. Schopnost vymyslet námět – úkol - propedeutiku
23. schopnost zhodnocení smyslu rozvoje

7 Dotazník jako kvantitativní výzkumná metoda

7.1.1 Cíl dílčího výzkumu

Stejně jako u výzkumné metody rozhovoru, která byla užita v rámci kvalitativního výzkumu, i dotazník **zjišťuje pojetí výtvarné výchovy s přihlédnutím k učivu výtvarné výchovy, která se zabývá zobrazováním prostoru na ploše.**

Pomocí dotazníku jsem si kladla za cíl zjistit nejen učitelovy postoje k výtvarné výchově, ale zaměřila jsem se také na zjištění učiva výtvarné výchovy, které učí učitelé regionu Praha, přičemž jsem neopomněla otázat se na požadavky učitelů na vzdělávací materiály. V souladu se zjištěnými daty jsem se snažila vysvětlit hypotézy.

Dotazník by měl být pouze zevrubnou studií rozmanitého vzorku učitelů, který by měl doplňovat a částečně zobecňovat pojetí soudobé výtvarné výchovy a učivo, které rozvíjí zobrazování prostorovosti na ploše.

7.1.2 Hypotézy

Na základě předchozí zkušenosti z předvýzkumu⁵⁰ a rozhovorů jsem stanovila tyto hypotézy:

H1: „Nadpoloviční většina učitelů si myslí, že vysoká škola (v oboru výtvarné výchovy) nebyla dostatečně prakticky orientována a učitelé se rozvinuli spíše v teoretické rovině.“

H2: „Nejčastějším zdrojem učiva výtvarné výchovy jsou vlastní nápady učitelů.“

H3: „Orientace v prostoru je schopnost, kterou považují učitelé za nejvýznamnější výstup rozvoje zobrazování prostoru na ploše.“

H4: „Nadpoloviční většina učitelů si myslí, že by se měly děti díky výtvarné výchově naučit škálu technik a používat výtvarné instrumenty.“

H5: „Požadavek na obsah vzdělávacích dokumentů spočívá u nadpoloviční většiny učitelů v konkrétním učivu a metodách práce s ním.“

⁵⁰ Viz příloha I

7.1.3 Popis metody a zdůvodnění jejího výběru

Dotazník byl definován jako „metoda pro hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadávaných otázek“⁵¹ V pedagogickém výzkumu se používá zejména pro zjišťování postojů a názorů učitelů, rodičů, apod. Jelikož výzkumník díky dotazníku shromáždí (hromadnou distribucí poštou, e-mailem,...) větší množství dat poměrně snadným způsobem, stal se velmi oblíbeným nástrojem vědců i laiků.

Z těchto důvodů jsem si vybrala metodu dotazníku i pro svůj výzkum. Dotazníkem jsem chtěla proniknout do postojů učitelů na více pražských fakultních i nefakultních školách. Z důvodů alespoň částečného zobecnění jsem volila právě tuto metodu, která dovoluje celkem nenáročným způsobem dotazovat větší populaci respondentů.

7.1.4 Výběr vzorku a realizace dotazování

Výběrem vzorku jsem se snažila reflektovat požadavek na dostatečnou reprezentativnost populace učitelů. Jelikož je však oblastí výzkumu pouze Praha, mohl tento fakt poměrně silně ovlivnit výsledky. Proto ani nepovažuji za rozumné zobecňovat výsledky v míře celorepublikové, ale pouze nastínit problematiku v hlavním městě.

Vzorkem učitelů byli dobrovolní respondenti na vybraných pražských fakultních i nefakultních školách. Vzorek tvoří **68 učitelů** (z celkových 100 dotazovaných) na **2 fakultních pilotních školách, 6 běžných fakultních, 2 alternativních a 4 běžných základních školách**. Dále můžeme doplnit, že 6 škol bylo sídlištních, 4 školy byly ve staré zástavbě v centru a zbytek jinde. Učitelé, kteří se rozhodli vyplnit dotazník, většinou učili výtvarnou výchovu na základní škole v minulosti či ji stále učí.

K obtížnosti zisku dat jsem se vyjádřila již v kapitole 9, proto doplním pouze údaje z konkrétního dotazování. Distribuce dotazníků byla provedena v období ledna 2006, přičemž jsem obvykle postupovala následujícím způsobem, který také doporučuji pro další výzkumy. V každé škole jsem požádala o pomoc zástupkyni/-ce pro první stupeň ZŠ, která/ý byl/a, souhlasil/a-li, důležitou oporou při výzkumu. Zástupkyně/-ce následně rozdala učitelům dotazníky do příslušných schránek ve sborovně a učitelé měli dva týdny na zpracování dotazníků, přičemž vyplňování bylo samozřejmě anonymní a dobrovolné. Soubor vyplněných dotazníků jsem si vyzvedla opět u zástupkyně/-ce. Třebaže se takto odbourá kontakt

⁵¹ Průcha, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995.

s respondenty (a také sníží návratnost), doporučuji tento způsob oproti rozdávaní jednotlivých dotazníků, což je časově i psychicky náročnější.

7.1.5 Vyhodnocení a interpretace dotazníku

Jednotlivé položky dotazníku jsou (nebereme-li v úvahu dotazy na věk, pohlaví a roky praxe) sestaveny do 7 dotazů. 4 dotazy jsou typem otázek s **možností výběru 1-n variant** (2, 4, 5, 6). Další 3 dotazy (1, 3, 7) jsou **typem škály**, ve které učitelé posuzují otázku na stupnici v rozmezí 4 stupňů - „rozhodně ano“ až „rozhodně ne“, „ne“ či „nikdy“. Konečná verze dotazníku předkládaných učitelům je uvedena v přílohách⁵².

Následující otázky jsou řazeny ve sledu, v jakém byly umístěny v dotazníku. Toto pořadí je shodné se sledem jednotlivých kategorií zkoumaných v rámci pojetí výuky výtvarné výchovy. Význam otázek je připsán ke každé z nich (či ke dvojici otázek)

Původní záměr sledovat vliv pohlaví na odpovědi dotazů nebyl zrealizován, jelikož **dotazování se zúčastnily** (ačkoliv výběr vzorku byl náhodný) **pouze ženy**.

V tabulkách je přihlíženo také k věku učitelů. Kategorie věku je upřednostněna před lety praxe, které většinou odpovídají věku minus 23 - 25 let a mnoho se neliší.

Vzhledem ke značné nevyváženosti počtu respondentů ve věkových kategoriích (do 25 let – 9 učitelů, od 25 do 30 let – 7 učitelů, od 30 do 40let – 8 učitelů, od 40 do 50 let – 30 učitelů, od 50 do 60 let – 10 učitelů, nad 60let – 4 učitelé) je však tato proměnná pouze dokreslením možných interpretací jednotlivých odpovědí. Třebaže jsou kategorie v tabulce uvedeny, procentuální výsledky odpovědí musí být brány s rezervou, spíše jako orientační hodnoty.

1. Co jste si „odnesl/a“ ze studia na vysoké škole(v oboru výtvarná výchovy)?

Otázka č.1 i 2 zkoumají význam vysokoškolského vzdělání na praxi. Zjišťují postoje k obecnému vzdělání ve výtvarné kultuře, didaktice výtvarné výchovy, diagnosticko-hodnotící schopnosti a vlastní schopnosti výtvarně se vyjádřit. Dále se zabývají formou setkání se s tématem zobrazování prostorovosti na ploše na vysoké škole.

⁵² Viz příloha 8

a) vlastní dovednost výtvarně se vyjadřovat

První část otázky se zabývá produktivní složkou výtvarné dimenze kompetence učitele výtvarné výchovy.⁵³

Z tabulky vyplývá, že nejvíce učitelů se shodlo na odpovědi spíše ne, tedy 38% všech učitelů si nemyslí, že je vysoká škola naučila vlastnímu výtvarnému vyjadřování. Celá třetina učitelů mezi 40 a 50 lety rozhodně odmítá jakýkoliv vliv pedagogické fakulty na rozvoj vlastní tvořivosti ve výtvarném umění. 26% učitelů si naopak spíše myslí, že je vysoká škola vybavila produktivní složkou kompetence učitele výtvarné výchovy.

Z hodnot vyplývá, že dotazovaní učitelé se spíše přiklání k negativní odpovědi. Většině z nich tedy chybí vlastní zkušenost výtvarného vyjádření, což může vést k nedostatečné připravenosti vyučovat výtvarnou výchovu.⁵⁴

b) teoretické znalosti z oblasti výtvarného umění

Druhá část otázky nahlíží na vliv vysoké školy vzhledem k poskytnutí teoretických znalostí. Více než polovina (53%) učitelů se shoduje na pozitivním vlivu školy na jejich teoretické znalosti. 72% učitelů reaguje na otázku pozitivně.

Získané hodnoty jen potvrzují stále nepřekonaný trend teoretizace výuky na pedagogických fakultách namísto praktické části výuky. Ačkoliv je teoretický základ (ať již míníme psychologický či výtvarně teoretický) nutný pro samotnou praxi učitele⁵⁵, dle mého názoru by teorie neměla přesahovat didaktickou a praktickou výuku.

⁵³ Viz kap. 3.1

⁵⁴ Viz kap. 3.3

⁵⁵ Viz kap. 3.1

c) dovednost, jak učit výtvarnou výchovu

Třetí část otázky sleduje didaktické schopnosti, které učitelé načerpali na vysoké škole. Téměř polovina učitelů (44%) spíše nesouhlasí s názorem, že by se naučili během studií didaktickým dovednostem. Celkově se však názory pohybují kolem středu škály.

Výsledné hodnoty tohoto dotazu potvrzují výsledky předchozí otázky. Ačkoliv se hodnoty pohybují kolem středu škály, evidentně více zasahují do její negativní poloviny. To může také znamenat fakt, že se učitelé necítí dostatečně didakticky připraveni pro praxi.

d) schopnost rozpoznat nadání či problémy z výtvarné práce žáka

Tato otázka zkoumala diagnosticko-hodnotící kompetence učitele. Téměř polovina (47%) všech učitelů odpověděla, že fakulta jim potřebné znalosti k diagnostice spíše nedala.

V 1. otázce měli učitelé možnost odpovídat i jinou odpovědí než byla předepsána. Uvádím všechny odpovědi, kterými učitelé reagovali na tuto položku:

Ze studia na vysoké škole jsem si „odnesla“ (v rámci oboru výtvarné výchovy):

1. prvky artherapie,
2. zajímavé náměty,
3. metodiku animace v galeriích,
4. poznatky o dětech a jejich vztahu k výtvarné výchově.

Několik „jiných“ dovedností, které si učitelé odnesli ze studia na vysoké škole, může zároveň ukazovat směr, kterým je možné se dát a docílit tak zájmu budoucích učitelů o předmět.

2. Dozvěděla jste se na vysoké škole nějaké informace o tom, jakým způsobem děti na prvním stupni základní školy znázorňují prostor?

Téměř jedna třetina hlasů učitelů (30%) si na podobnou zkušenost nepamatuje. Přesto 29% hlasy (především učitelů do 30 let) učitelé připouští fakt, že se seznámily s dětským ztvárněním prostoru díky praktické ukázce.

Díky širokému věkovému rozpětí vzorku téměř není možné, aby některé skupiny respondentů čerpali poznatky ještě z vysoké školy o takto specifické oblasti, jakou je znázorňování prostoru na ploše. Přesto můžeme výsledky otázky hodnotit pozitivně.

3. Odkud čerpáte učivo na hodiny výtvarné výchovy?

Otázky číslo 3. a 4. řeší zdroj informací a námětů k hodinám výtvarné výchovy. Zabývají se jednak výtvarnou výchovou obecně, jednak učivem spojeným se zobrazováním prostoru.

a) z metodických příruček pro výtvarnou výchovu

81% učitelů umístilo svou odpověď do středu škály. Přitom převažuje 43% učitelů, kteří spíše nečerpají z metodických příruček.

Metodická příručka k výtvarné výchově, která je většinou součástí školních knihoven pro učitele,⁵⁶ je vzhledem ke svému vydání (1985) již v některých směrech překonána. Proto bych doporučila učitelům „sáhnout“ spíše do soudobé výtvarně-didaktické literatury (Roeselová, Slavík).

b) sám si je vymýšlím

V otázce, zda si učitelé učivo hodin výtvarné výchovy sami vymýšlejí se rozdělilo **96% učitelů** mezi odpovědi **spíše ano** a **rozhodně ano**. Žádný z dotazovaných neodpověděl, že by učivo nikdy nevzešlo z jeho nápadu, a pouze 2 dotazovaní používají spíše jiné zdroje.

Tento výsledek odpovídá i předchozímu kvalitativnímu výzkumu, z něhož je patrné, že učitelé si vymýšlejí úkoly sami hlavně z důvodu časové tísně a vzhledem k aktuální potřebě. Bohužel většinou bez širší kontextuální souvislosti.

c) z diskuzí s kolegy

Téměř všichni učitelé (**91%**) si vyměňují své zkušenosti s kolegy. Pouze 7% z diskuzí s kolegy spíše nečerpá a mezi dotazovanými není nikdo, kdo by o učivu s kolegy nediskutoval nikdy.

⁵⁶ Macko, A.; Nevřelová, O. *Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku základní školy. Metodická příručka*. Praha: SPN, 1987.

Vysoké hodnoty v kladné odpovědi na otázku vypovídá o skutečnosti, že učitelé o učivu hovoří či si vyměňují vlastní zkušenosti s realizací učiva výtvarné výchovy. Podle výzkumu J. Mareše⁵⁷ je hospitace u kolegy a výměna zkušeností s kolegy z jiných škol podle učitelů 2. a 3. nejefektivnějším způsobem zdokonalení svého vyučovacího postupu.

Učitelé měli ve třetí otázce možnost uvést i jiné zdroje učiva v hodinách výtvarné výchovy. Odpovědi jsou seřazeny podle nejvyšší četnosti výskytu.

1. z výstav,
2. z knihovny,
3. z potřeb projektů či výstupů jednotlivých hodin,
4. z výtvarných časopisů a jiných časopisů (Dorka),
5. z publikací pro výtvarníky,
6. z příběhů,
7. z publikací K.Cikánové,
8. z knih určených dětem,
9. z TV,
10. z jiných škol,
11. z obchodů se suvenýry, keramikou,
12. od přátel výtvarníků,
13. z výstav dětských prací, ze soutěží,
14. z dlouhodobé zkušenosti,
15. z učebnic

Z výsledků položky „jiné zdroje“ vyplývá, že dotazovaní učitelé mají poměrně velkou zkušenost s různými zdroji učiva výtvarné výchovy a čerpají odkudkoliv. Jistě by stálo také za průzkum, co považují učitelé za učivo. Dle předchozích zkušeností vyplývá, že učitelé považují za učivo především konkrétní náměty. Obsah učiva je však daleko širší.⁵⁸

4. Kde byste hledala informace (didaktické, teoretické) k části výtvarné výchovy, která se zabývá zobrazováním prostoru na ploše.

⁵⁷ Mareš, J.; Slavík, J.; Svatoš, T. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996, s.67.

⁵⁸ Viz kapitola 3.2.2.

Téměř polovina hlasů (49%) náleží učitelům, kteří by informace týkající se zobrazování prostoru dětmi v **metodických příručkách k výtvarné výchově**. 29% všech hlasů dostaly **publikacích didaktiků, kteří se zabývají výtvarnou tvorbou dětí**. 13% učitelů by sáhlo mezi poznámky a skripta z vysoké školy. 10% by nahlédlo do kurikulárních dokumentů.

Učitelé měli ve čtvrté otázce možnost uvést i jiné zdroje informací, které se týkají zobrazení prostoru na ploše. Citují všechny odpovědi.

1. na seminářích pedagogických center,
2. na internetu,
3. v odborné literatuře,
4. na výstavách dětských prací,
5. ze zkušeností z ZUŠ,
6. v knihách s dětskou psychologií,
7. v kurzech arteterapie,
8. od přátel výtvarníků

5. Jak mohou děti v reálném životě nejlépe využít dovednost zobrazit prostor na ploše (či opačný proces čtení informace o prostoru z plochy)?

Otázky č.5 a 6 se zaměřují na smysl a cíle výuky výtvarné výchovy obecně i ve zkoumané oblasti.

Poměr odpovědí na otázku ohledně smyslu učiva o prostorovosti v praxi byl u všech odpovědí vyrovnaný. 30 % odpovědí učitelů bylo přiděleno lepší schopnosti dítěte ztvárnit skutečnost na papír. 29% hlasů náleží schopnosti dítěte lépe číst z mapy. 23% odpovědí vyplnili učitelé, kteří si myslí, že se dovednost zobrazovat prostor v ploše promítne do lepší orientace v prostoru a 17% hlasů patří odpovědi, která poukazuje na lepší prostorovou představivost dětí.

Učitelé měli v páté otázce možnost uvést i jiné možnosti využití rozvíjené dovednosti v praxi. Citují všechny odpovědi.

1. mohou se výtvarně vyjádřit, jak chtějí a potřebují,
2. mohou odhadovat vzdálenosti

Podle odpovědí vyplývá, že učitelé nemají ucelené informace na možný přínos rozvíjené schopnosti zobrazovat prostor na ploše. Intuitivně se dohadují o dovednosti lépe

zobrazit prostorovou informaci a za významnou schopnost považují také čtení vizuální informace. Orientace v prostoru a rozvoj prostorové představivosti zůstal na posledních místech.

Výsledek je pochopitelný z pohledu aktuálního projevu schopnosti zobrazení prostoru na ploše. Ostatní položky jsou však velkou měrou na této schopnosti závislé a jsou základem prostorové inteligence.⁵⁹

Ostatně zajímavé jsou i dva názory z položek „jiné“. Dovednost vyjádřit se, jak děti chtějí a potřebují, je jistě velmi důležitá, ale přichází spíše ve starším věku (9. – 11. rok) s rozvojem konkrétního myšlení.

6. Co by se děti díky výtvarné výchově měly naučit?

Učitelé dali téměř polovinu hlasů schopnosti dítěte vnímat lépe svět kolem sebe jako cíl výtvarné výchovy. Po 24% dali učitelé hlas schopnosti dítěte být citlivější k okolí a používat výtvarné nástroje a potřeby. Nejméně hlasů získaly odpovědi, které vidí cíl výtvarné výchovy v dovednosti dítěte použít výtvarné techniky (13%), přemýšlet (14%) a komunikovat pomocí výtvarného díla (4%).

Učitelé měli v šesté otázce možnost uvést i jiné možnosti, co by se podle nich měly děti ve výtvarné výchově naučit. Cituji všechny odpovědi, které jsou seřazeny podle nejvyšší četnosti výskytu.

1. vyjádřit své pocity a názory,
2. malovat s chutí a radostí i bez nadání,
3. rozvíjet fantazii,
4. rozvíjet odvahu malovat,
5. naučit se skloubit techniku s fantazií,
6. být kreativní,
7. výtvarná výchova je způsob relaxace,
8. vnímat svět jako obraz,
9. poznat různé techniky

Podle uvedených odpovědí vyplývá, že učitelé na první místo kladou rozvoj **činnosti poznávací** (vnímat svět kolem sebe), následují **činnosti hodnotově orientační** (být citlivější

⁵⁹ Viz kapitola 4.2.2.

k věcem a lidem kolem sebe) a **přetvářecí** (technické dovednosti). Rozvoj přetvářecích činností se však vyskytuje na prvním místě v odpovědích položky „jiné“, spíše však v rámci rozvoje tvořivých schopností (rozvoj fantazie, skloubit techniku s fantazií, rozvíjet tvořivost,...).

Učitelé tedy spíše necítí potřebu rozvíjet **komunikativní činnosti a technické dovednosti**. Prioritou jsou činnosti poznávací, hodnotově orientační a rozvoj tvořivých schopností.⁶⁰

7. Jaký obsah by měly mít vzdělávací dokumenty pro učitele výtvarné výchovy?

a) obecné cíle pro jednotlivé ročníky

Téměř polovina učitelů (46%) by spíše souhlasila, aby ve vzdělávacích dokumentech našly **obecné cíle pro výuku výtvarné výchovy** v jednotlivých ročnících. Více než třetina (35%) s tím **rozhodně souhlasí**. Zbýlých 19% učitelů buď neví (10%), či obecné cíle spíše nevyžadují (9%).

Výsledek první části otázky, ze kterého můžeme usoudit značnou orientaci na cíl, je pozitivní vzhledem k současnému pojetí výuky výtvarné výchovy.

b) obsah učiva pro jednotlivé ročníky

68% učitelů se shodlo na požadavku **obsahu učiva ve vzdělávacích dokumentech** pro jednotlivé ročníky (z čehož by 25% obsah **rozhodně** uvítali). **19% učitelů spíše nepostrádá** obsahy učiva či je **nepostrádá vůbec**. Celých 13% dotazovaných učitelů neví.

Zkušenější učitelé, kteří ještě učili podle osnov (ZŠ, OŠ, NŠ), se mohou poměrně těžko přizpůsobit novému téměř volnému pojetí kurikulárních materiálů. Není však důvod, proč by neměli v používání obsahů osnov pokračovat.

c) konkrétní učivo pro vyučovací jednotky

Konkrétní navržené učivo vyžaduje téměř polovina (48%) dotazovaných respondentů, z čehož **16% rozhodně souhlasí**. Téměř stejný počet (40%) konkrétní učivo ve

⁶⁰ Cíle výtvarné výchovy z hlediska rozvoje dispozic viz kapitola 3.2.1

vzdělávacích dokumentech **nevyžaduje**. Celých 12% respondentů se nemůže rozhodnout. Odpověď na otázku konkrétního učiva uváděného ve vzdělávacích dokumentech není zcela jednoznačná. Většina odpovědí se pohybuje kolem středu škály, přičemž více učitelů by konkrétní učivo uvítalo. Otázkou zůstává, co si učitelé představují pod konkrétním učivem pro vyučovací jednotky. Vzhledem k současnému pojetí výtvarné výchovy a diferenciaci škol není možné uvádět konkrétní obsahy hodiny stejně jako v osnovách a metodických příručkách minulých období. Přesto je možné je stále využívat a přizpůsobovat vlastním podmínkám.

d) metodická doporučení pro práci s učivem

Polovina dotazovaných učitelů rozhodně vyžaduje metodická doporučení pro práci s učivem. Následuje 40% učitelů, kteří by je spíše uvítali. 5% učitelů metodická doporučení nevyžaduje či spíše nevyžaduje. 4% učitelů neví.

Učitelů, kteří by uvítali metodická doporučení je většina, což může svědčit o nejistotě učitelů ve výuce výtvarné výchovy.

Učitelé měli v sedmé otázce možnost uvést i jiné možnosti, co by podle nich mělo být součástí vzdělávacích dokumentů. Cituji všechny odpovědi.

1. náměty
2. náměty pro talenty,
3. vhodné výrazy pro slovní hodnocení
4. různorodost obsahu

Z položky „jiné“ uvádějí učitelé na prvním místě náměty a dále i obsahy. Zajímavějším návrhem je uvedení vhodných výrazů pro slovní hodnocení. Třebaže podle předchozích zkušeností vidím slovní hodnocení jako problém více učitelů, návrh uvedl pouze jediný učitel.

7.1.6 Výsledky dílčího výzkumu

V tomto výzkumu jsem se snažila nastínit některé názory učitelů ohledně vyučování výtvarné výchovy a jeho části, která se zabývá řešením prostoru dětmi 1.období 1.stupně ZŠ. Zkoumán byl především postoj učitele k přínosu VŠ v jeho praxi, učitelovy cíle sledované ve výuce, učitelův názor na obsah vzdělávacích dokumentů a jeho schopnost tvorby učiva a vyhledání informací k učivu.

Výzkum neproběhl v ideální rovině (z důvodů níže popsaných), přesto se podařilo získat zajímavé informace o stavu výuky výtvarné výchovy v našem hlavním městě.

Zajímavé výstupy vyšly najevo již během výzkumu. **Z počtu 68 dobrovolných respondentů na vybraných základních školách se nezúčastnil žádný muž.** Tento fakt vypovídá mnoho o feminizaci současné školy, přinejmenším prvního stupně základní školy.

Dalším postřehem je růst počtu učitelů vzhledem k věku, přičemž od 50 let věk učitelů opět prudce klesá. Z toho vyplývá, že **nejvíce učitelů na základní škole se může v současnosti nacházet mezi 40 a 50 rokem.**

Velmi důležitá je zkušenost ohledně zájmu učitelů o získané poznatky výzkumu. Jediný učitel (paradoxně kolegyně z fakulty) z 68 uvedl e-mailovou adresu, na kterou dle mé nabídky bylo možné zaslat získané poznatky a praktické návrhy k výuce výtvarné výchovy. Vysvětlení však lze hledat i v nedostatečné pozornosti instrukcím k dotazníku a snad i z obavy ze zjištění totožnosti autora dotazníku.

Ze samotného dotazníku můžeme konstatovat následující **zobecňující závěry** pro vzorek dotazovaných učitelů.

1. Vysoká škola je pro učitele zdrojem získání teoretických znalostí, méně pak diagnostických schopností. Didaktické dovednost a schopnost vlastní výtvarné tvorby dotazovaní učitelé považují jako slabinu studia na vysoké škole. Mírně nadpoloviční většina učitelů si uvědomuje určitý způsob seznámení se s možnostmi, jakými dítě vyjadřuje prostor.

2. Absolutní většina učitelů čerpá učivo do hodin výtvarné výchovy z vlastních nápadů či diskuze s kolegy. Učitelé však využívají také mezipředmětové vztahy a projekty, různé (odborné i neodborné) publikace a inspirují se v běžném životě. V metodických příručkách by učitelé většinou hledali informace o zobrazování prostoru a jeho rozvoji.

3. Učitelé spíše nedoceňují potřebu rozvoje zobrazování prostoru na ploše. Cíl výuky výtvarné výchovy vidí učitelé nejvíce v rozvoji poznávacích schopností, dále hodnotově orientačních a přetvářecích. Komunikativní činnosti nejsou u většiny učitelů cílem výuky.

4. Velká většina učitelů by ve vzdělávacích dokumentech ocenila cíle a metody práce s učivem. Nadpoloviční většina by však uvítala také učivo pro konkrétní jednotky výtvarné výchovy.

7.1.7 Diskuze a závěry

Závěry jsem konfrontovala s hypotézami⁶¹ a současně se snažila o naznačení významu zjištěných údajů pro praktické využití.

Výzkum potvrzuje **první hypotézu**, tedy předpoklad, že si učitelé myslí, že na vysoké škole nebyla dostatečně rozvinuta praktická stránka výuky výtvarné výchovy. Výzkum ukázal, že opravdu tento názor mezi učiteli panuje. Podle mého názoru by vzhledem ke kompetencím, ke kterým by měl absolvent pedagogické fakulty dospět, měla být jeho profesní příprava mnohem náročnější a intenzivnější. Problémy hledejme na více stranách. Nedostatek pedagogů – výtvarníků na katedře výtvarné výchovy v Praze je jedním z nich.

Dále však musíme přihlédnout ke skutečnosti, že student 1.stupně základní školy během svého pětiletého studia musí zvládnout teoretické i didaktické předměty **všech vyučovaných předmětů** a v jeho studijním plánu je stěžejní místo na výtvarnou tvorbu, která není obvykle záležitostí délky semináře. Možným východiskem by mohly být blokové kurzy či semináře pro zájemce o rozšíření pohledu na výtvarnou výchovu spojené s hospitacemi v hodinách výtvarné výchovy a rozborů těchto jednotek.

Také **druhá hypotéza**, předpokládající nejčastější zdroj námětů ve vlastních nápadech, se potvrdila. Učitelé se projeví velmi výrazně v nabízených možnostech, odkud náměty čerpat. Je pozitivní, že učitelé nečerpají pouze z předem do detailů připravených námětů a úkolu metodických příruček, ale z vlastní fantazie, zkušenosti kolegů a okolních vlivů.

Otázkou může být, jestli učitel ví, co námětem sleduje - jaký výtvarný problém, jaký „lidský“ obsah, jakou jinou přidanou hodnotu? Vzhledem ke zkvalitnění současné výtvarné výchovy je tento aspekt důležitý a málo prozkoumaný.

Třetí hypotéza, která předpokládala, že učitelé uvedou schopnost orientace v prostoru jako nejvýznamnější cíl rozvoje zobrazování prostoru, se nepotvrdila. Učitelé patrně nejsou obeznámeni s problematikou natolik, aby dokázali určit cíl učiva (který však přesto z velké většiny neučí). Konkrétní možnosti využití této schopnosti vidí spíše v rozvoji konkrétních výtvarných činností než v celkovém rozvoji osobnosti.

⁶¹ Viz kapitola 7.1.2

Čtvrtá hypotéza se také nepotvrdila. Ukázalo se, že učitelé dávají přednost poznávacím a hodnotově orientačním činnostem před přetvářecími a komunikativními. Tato tendence může souviset také se soudobou podobou dnešní výtvarné výchovy jako „volného předmětu“, která je stavěna v rozvrzích na konec dne a týdne a jejím účelem je odreagování a zabavení dětí. Tyto činnosti ovšem zahrnují pouze zlomek obsahu výtvarné výchovy v dnešní podobě.

Pátá hypotéza, která se týkala názoru učitelů na obsah vzdělávacích dokumentů, se potvrdila. Učitelé by uvítali konkrétní učivo na hodiny výtvarné výchovy a zároveň metodická doporučení k jejich realizaci. Vyžadují ovšem i cíle pro jednotlivé ročníky. Z výzkumu můžeme pozorovat určitou míru nejistoty učitelovy výuky výtvarné výchovy. Přestože je schopen vymyslet námět, preferuje užívání rozpracovaného učiva, které je na přípravu jistě méně náročné („když chcete, abych výtvarku učil, tak mi řekněte, co a jak“).

8 Praktické návrhy pro rozvoj zobrazování prostorovosti na ploše

8.1 Cíle a východiska návrhů

Rozvoj zobrazování prostorovosti na ploše je učivo, se kterým se dle mého výzkumu učitelé výtvarné výchovy nezabývají nebo zabývají velmi okrajově. Ačkoliv by někteří z nich rádi s fenoménem prostoru na ploše s dětmi pracovali, chybí jim znalosti a dovednosti, jak s učivem zacházet směrem k pozitivním výsledkům.

Pozitivními výsledky míním především využití schopnosti zobrazovat prostor na ploše v praktickém životě. Samo zobrazování prostoru má široké využití, ještě významnější je ovšem rozvoj celkové prostorové představivosti, kam je zahrnuto jak čtení vizuální informace o prostoru z plochy, tak grafické zobrazování této informace na ploše.

Z tohoto důvodu uvádím jako jeden z výstupů diplomové práce **doporučení pro práci s učivem zabývajícím se prostorem v ploše.**

Návrhy výtvarných činností na rozvoj zobrazování prostorovosti v ploše jsou vedeny těmito cíli:

1. cíle vzhledem k učitelům:

- pomoci učitelům při přípravě na hodiny, ve kterých se zabývá zobrazením prostoru v ploše
- usnadnit mu vzhled do problematiky pomocí ujasnění cílů a výtvarných problémů

2. cíle vzhledem k dítěti

- rozvíjet prostorovou představivost pomocí zobrazování prostoru na ploše
- rozvíjet schopnost řešit problémy spojené s vyjádřením prostoru

8.2 Struktura návrhů

Na základě analýzy odborné literatury i jiných výzkumných prací a také vlastního výzkumu a zkušenosti jsem sestavila konkrétní návrhy pro práci se zobrazováním prostorovosti na ploše. Tyto návrhy jsou uspořádány následujícím způsobem:

- Aktivity v průběhu roku
- Konkrétní učivo pro jednotku výtvarné výchovy

8.3 Rozvoj zobrazování prostoru na ploše v průběhu školního roku

8.3.1 Ilustrace

Kromě činností dětí je potřeba brát zřetel také na vliv **ilustrací či pomocných obrázků**, které nalézáme v učebnicích a čítankách.

Otevřme kteroukoliv učebnici a ptejme se sami sebe:

„Zobrazují ilustrace prostor viděný lidským okem či geometrický prostor?“

„Je tento prostor zobrazen v rovnoběžném promítání, středovém (perspektiva), axonometrickém? Co o prostoru vypovídá barevnost?“

„Opakuje se stále jeden způsob zobrazení, či se střídají?“

Vycházíme-li z ověřeného pravidla nabízet dětem co nejvíce možností, začněme již od výběru učebnice, obrázků, plakátů. Nevolme učebnice pouze jednoho ilustrátora či s ilustracemi vytvořenými jedinou výtvarnou technikou. Volme učebnice pestré obsahem i formou. Měly by obsahovat **malbu, kresbu, plánek, fotografie**.

8.3.2 Různé vyučovací předměty

Ostatní vyučovací předměty, ale i situace, které vedou dítě k přemýšlení o prostoru – jeho vnímání a znázornění, mohou také přispět k jeho rozvoji. Tímto způsobem můžeme rozvíjet děti například pomocí následujících jednoduchých aktivit⁶² zaměřených na rozvoj vnímání prostoru, které můžeme využít jako problémové úlohy v jakémkoliv předmětu, kde se to bude hodit :

Můžeš být stejně velký jako dřívko od nanuku?

Cíl: Uvědomění si každodenní zkušenosti při vnímání prostoru

Úkol a problém: „Kdy můžeš být velký jako dřívko od nanuku?“

Motivace: TV reklama na nanuk Magnum (2005), pohled z okna

Komu patří stín?

Cíl: rozvoj prostorové představivosti

Úkol a problém: „Které z uvedených postaviček patří stín vržený na chodník?“

⁶² Obrazová příloha viz příloha 12

Motivace: Sledování vlastního stínu

Kdo se schovává za stromem?

Cíl: rozvíjet představivost, cvičit krátkodobou paměť

Úkol a problém: „Která z uvedených postav je tou, která se téměř celá schovává za stromem?“

Motivace: zkoušení podobné situace s dětmi

Co spolkl had?

Cíl: rozvoj představivosti

Úkol a problém: zhodnotit tvary objektů v hadově břiše podle charakteristického tvaru

Motivace a podobný námět: hra s věcmi schovanými pod prostěradlem

Optické iluze a vizualizace⁶³

Cíl: Rozvoj vizualizace

Úkol a problém: Hledat vodítka, která nám pomáhají při identifikování prostoru

Motivace: potřeba v praxi

8.3.3 Matematika

Předmět **matematika** je podnětným prostředím pro rozvoj zobrazování prostoru na ploše. V platném vzdělávacím dokumentu⁶⁴ je na druhém stupni zobrazení prostoru v rovině jedním z výstupů geometrického učiva. Je také na učitelů výtvarné výchovy, jak dítě připraví na tento, pro většinu dětí, velký problém. M. Kupčáková⁶⁵ tento problém komentovala slovy „Proč studenti neumí zakreslit prostorová tělesa? Schází jim dostatek separovaných modelů a předmětných zkušeností, o kterou by se mohla opírat jejich geometrická představivost“.

Aby se dítě nedostalo do konfliktu s požadavky matematického učiva, ale aby je přirozeně zařadilo do své kognitivní struktury, je potřeba „separované modely a předmětnou

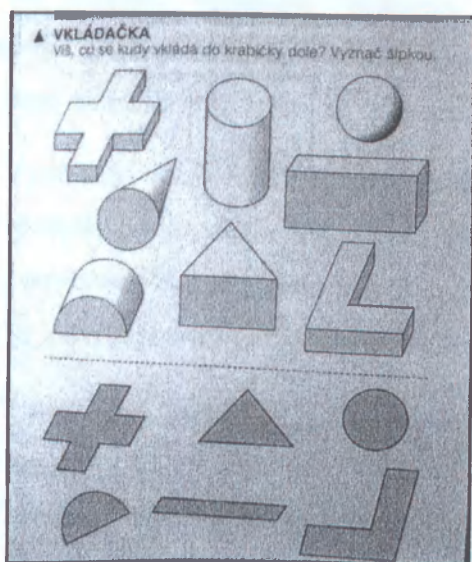
⁶³ Viz příloha 5

⁶⁴ Viz RVP - výstup: „dítě umí načrtnout a sestrojít obraz jednoduchých těles v rovině“

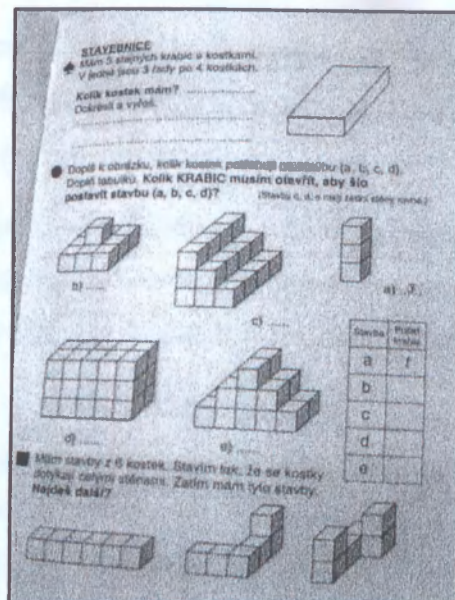
⁶⁵ Kupčáková, M. *Geometrie jako tvorba*. Praha: Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta. 2005, s.151.

zkušenost“ zprostředkovat co nejdříve. Také rozpor mezi rovnoběžným promítáním (užívaným v učivu matematiky) a středovým promítáním (perspektivě užívané ve výtvarné výchově) může být pro děti problémem. Zde je ale otázkou učitele, jakým způsobem dětem tento přirozený rozpor dokážou demonstrovat a objasnit⁶⁶. Stále platí stejné pravidlo popsané výše. Nabízet dětem co nejvíce variant znázornění prostoru.

PhDr. M. Kaslová v učebnici Procvičujeme si... Geometrie a slovní úlohy⁶⁷ rozvíjí prostorovou představivost v následujících úlohách (viz obr 8.1 a 8.2):



Obrázek 8-1 „Skládačka“



Obrázek 8-2 „Stavebnice“

M. Kupčáková⁶⁸ uvádí hru „slepá bába“. Slepá bába je hra, kterou je možné aplikovat již od prvního ročníku, poté, co naučíme děti poznávat a pojmenovat tělesa. Dítě dostane do rukou těleso a pouze pomocí doteku musí určit, o jaké těleso se jedná. Přes hmatový vjem podle Kupčákové si dítě tohoto věku vytvoří rychleji mentální obraz tělesa než při vizuálním.

Podobně můžeme využít krabici s tělesy a zadat dětem úkol „nakreslit, co v krabici nahmatali.“

⁶⁶ Geometrie – snaha o přehledné a přesné znázornění reálné situace, viz technické výkresy architektury.

Výtvarné umění – vlastní pojetí prostoru, ne vždy objektivní

⁶⁷ Kaslová, M. *Procvičujeme si... Geometrie a slovní úlohy pro 2.ročník, pro 3. ročník*. Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-245-8.

⁶⁸ Kupčáková, M. *Geometrie jako tvorba (disertační práce)*. Praha, 2005.

Doc. RNDr. M. Hejný, CSc uvádí některé aktivity s krychlovými tělesy, které jsou však vhodné spíše pro 5.ročník základní školy.⁶⁹

„**Plánky**“ jsou dalším způsobem zobrazení prostoru v ploše (půdorys, bokorys). Ve škole se tradičně objevuje výroba plánek (tj.sítí) krychle. Z plánek krychle jde směle vykročit i ke složitějším plánkům, které nutí děti řešit vztah plocha – prostor. Plánek karoserie auta patří mezi ty náročnější, přesto je možné jej zadat dobrovolným řešitelům již ve třetí třídě.⁷⁰

8.4 Tématické okruhy a náměty ve výtvarné výchově

Na základě výsledků výzkumu, ve kterém jsem došla k závěru, že pouze **problémová situace vzbudí v dětech „rozpor“ potřebný k navození snahy tvořivě jej vyřešit**, jsem sestavila výtvarnou řadu rozvíjející zobrazení prostoru na ploše.

Vycházela jsem ze struktury výtvarné úlohy podle K. Cikánové (obsahuje námět, výtvarný problém, motivaci a výtvarnou techniku), přičemž byl stavebním kamenem právě **výtvarný problém**. Náměty jsou tedy spojnicí mezi výtvarným jazykem a realitou. Při této koncepci se stává výtvarná technika druhořadou.

V námětech nerozlišuji věk dětí, pro které je určen, jelikož děti řeší prostor velmi individuálně a záleží na mnoha faktorech včetně působení učitele, v jakém stádiu se děti nacházejí. Některé náměty mohou být řešeny individuálně, ale i ve skupinách.

Ve všech výtvarných aktivitách bychom měli dodržovat promyšlený **metodický přístup**⁷¹:

- zadání volíme pouze s jedním výtvarným problémem
- poskytujeme každému dítěti maximální svobodu při řešení daného problému
- vyžadujeme samostatnost myšlení i vyjadřování při sledování vlastního záměru
- podporujeme vlastní intuitivní reakce
- každý příklad z výtvarného umění předkládáme jako jedno z možných řešení, nikoli jako předlohu

⁶⁹ Děti používají plánky a systém kódování, díky němuž mohou zakreslit konstrukci a postavit krychlové těleso. Aktivita rozvíjí kromě prostorové představivosti také schopnost experimentace, argumentace a formulace myšlenek.

⁷⁰ Viz Cikánová, K. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 1995, s.87-88.

⁷¹ Roeslová, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2004, s.21.

- často měníme užité materiály, formáty, obrazotvorné prvky a témata
- práci uzavíráme porovnáním všech výsledků.

Charakteristika výtvarné řady 1

- 1) Téma výtvarné řady: **Z pohádky do pohádky**
- 2) Hlavní úkoly a řešené výtvarné problémy: vyjádření prostoru v ploše
- 3) Výukový a oborový kontext: seznámení se a prožití pohádek
- 4) Přidaná hodnota: rozvíjet schopnost imaginace, empatie, vnímání prostoru

Námět č.1: Za sedmi horami...

Výtvarný úkol: výtvarné vyprávění ve čtyřech scénách o cestě prince k princezně

Motivace: povídání si o vinoucí se pěšině přes hory, doly...

Učivo a řešený problém: zobrazení hloubky prostoru, zachycení charakteristiky krajiny a jejích prvků, sledování velikostních změn postavy

Druh výtvarné činnosti: kresba

Realizační prostředky: mastný pastel

Námět č.2: Zlatovlásčiny vlasy

Výtvarný úkol: pomocí linií znázornit vlnitou strukturu vlasů

Motivace: povídání o Zlatovlásčiny vlasech, sledování vlasů dětí ve třídě

Učivo a řešený problém: vnímat objemové struktury pramenů vlasů, sledovat vizuální účinky rytmicky řazených zhuštěných a zředěných linií

Druh výtvarné činnosti: vyškrabávání linií

Realizační prostředky: rydlo, voskový podklad

Námět č.3: **Začarované parkety**

Výtvarný úkol: vyskládat jednoduché geometrické obrazce (čtverce, trojúhelníky...) do formátu čtveřky

Motivace: povídání o zámku se začarovanými parketami – některé se propadají, některé vystupují

Učivo a řešený problém: sledování působení sousedních kontrastních barev geometrických rovinných obrazců na prostorovou představivost

Druh výtvarné činnosti: koláž

Realizační prostředky: nůžky, lepidlo, barevné papíry

Organizace: skupinová práce

Námět č.4: **Hrnečku vař**

Výtvarný úkol: znázornit místnost, ve které se z hrnečku řine kaše a zakrývá pomalu celý pokoj

Motivace: četba pohádky „Hrnečku vař“, povídání si, co všechno kaše zalila, hra s prostěradlem a předměty pod ním

Učivo a řešený problém: zobrazení prostoru místnosti, ztvárnění „přelití“ objektů v ní

Druh výtvarné činnosti: malba

Realizační prostředky: štětce, 2 temperové barvy

Námět č.5: **Čert a Káča**⁷²

Výtvarný úkol: ztvárnit čerta, jak nese Káču do pekla

Motivace: pohádka Čert a Káča, dramatizace

⁷² Podle H. Hazukové, publikováno v Hazuková, H; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha:Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2005.

Učivo a řešený problém: zobrazení prostorového elementu „za“

Druh výtvarné činnosti: kresba

Realizační prostředky: suchý pastel

Charakteristika výtvarné řady 2

- 1) Téma výtvarné řady: **Tvoříme s malířskými velikány**⁷³
- 2) Hlavní úkoly a řešené výtvarné problémy: seznámit se s některými významnými malíři a sledování jejich odlišných vyjádření prostoru na ploše
- 3) Výukový a oborový kontext výtvarné řady: dějiny umění, konstrukce malířské mřížky – pracovní činnosti
- 4) Přidaná hodnota: poznat některé malíře a uvědomit si variabilnost znázornění prostoru, naučit se některé nové techniky (koláž), pochopit estetickou funkci předmětů (paraván), uvědomit si kulturní rozdíly

Námět č.1: Geometrie s M. C. Escherem

Výtvarný úkol: vymyslet síť několika těles – slepit, sestavit do kompozičně zajímavého zátiší, zátiší zobrazit tužkou na čtvrtku

Motivace: Ukázka geometrické kresby, zátiší M.C.Eschera

Učivo a řešený problém: uvědomit si prostorové vztahy předmětů v prostoru, zachycení tvaru třírozměrných objektů

Druh výtvarné činnosti: kresba

Realizační prostředky: čtvrtky, nůžky, lepidlo, tužka

Námět č.2: Na skok v Číně

⁷³ Zobrazování prostoru v dějinách umění viz příloha 5

Výtvarný úkol: vyrobit čínský paraván

Motivace: ukázka reprodukcí paravánů z Číny

Učivo a řešený problém: uvědomit si zobrazení prostoru na čínských paravánech, pochopit prvky, které vedou k prostorové iluzi, zobrazit prostor v obdobném stylu

Druh výtvarné činnosti: malba, sestavení paravánu

Realizační prostředky: ploché štětce, temperové barvy, řezák (kusy nařeže učitel) velké kusy lepenky, latex.

Organizace a plánování : skupinová práce, v průběhu 2-4 jednotek VV

Námět č.3: **Jednou barvou...**

Výtvarný úkol: monochromaticky namalovat portrét kamaráda

Motivace: ukázka Piccasových reprodukcí z „barevných období“, ukázka černobílých fotografií

Učivo a řešený problém: sledovat proměnu barvy v hloubce prostoru, světlo a stín, ztvárnit objem valéry jediné barvy

Druh výtvarné činnosti: malba

Realizační prostředky: štětce, vodové barvy, čtvrtky

Námět č.4: **Domalovaná koláž**

Výtvarný úkol: sestavit a nalepit náhodně vybrané ústřížky obrázků a fotografií na čtvrtku, dokreslit (domalovat) prostor do ucelené kompozice

Motivace: ukázka reprodukcí obrazů G. Braqua, povídání o možnosti vnímání prostoru z jeho obrazů

Učivo a řešený problém: znázornit na základě náhodně volených prvků kompozičně ucelený prostor

Druh výtvarné činnosti: malba/kresba, koláž

Realizační prostředky: pastelky, štětce, temperové barvy, čtvrtky

Charakteristika výtvarné řady 3

1) **Téma výtvarné řady: V labyrintu města**

2) **Hlavní úkoly a řešené výtvarné problémy:**

Snaha zachytit charakter města z různých pohledů pomocí vcítění se do jiných živých i neživých forem (drak, voda, ztracený chlapec,...)

3) **Výukový a výtvarný kontext řady:** doplnění vlastivědného učiva, shlédnutí divadelního představení

4) **Přidaná hodnota:** Uvědomit si hodnotu zdánlivě přirozených dějů (voda ve vodovodu), prohlubovat schopnost empatie a představivosti, poučit se o vynálezech malířských mistrů.

Námět č.1: Jak jsem se ztratil

Výtvarný úkol: výtvarný přepis divadelního představení o chlapci, který se ztratil v londýnských ulicích s důrazem na „velikánský svět“ viděný očima malého dítěte

Motivace: divadelní představení „Jak jsem se ztratil“⁷⁴, vcítění se do ztraceného chlapce a jeho vidění světa.

Učivo a řešený problém: znázornit prostor ulice z pohledu malého dítěte

Druh výtvarné činnosti: kolorovaná kresba

Realizační prostředky: čtvrtky A3, pastelky, tužka, vodové barvy

Námět č.2: Pohled z okna v sídlištní zástavbě

Výtvarný úkol: pozorovat a zachytit skutečnost viděnou za oknem třídy (nejlépe sídliště)

Motivace: ukázka obrazu A. da Messiny, techniky A. Durera⁷⁵ – kreslířské síť

⁷⁴ Aškenázy, L.; Borna J. Jak jsem se ztratil. Divadlo v Dlouhé, Praha

⁷⁵ Viz příloha 5.

Učivo a řešený problém: sledovat prostorové vztahy, zobrazit vizuálně vnímanou realitu

Druh výtvarné činnosti: kresba

Realizační prostředky: tužka, čtvrtka

Námět č.3: **Drak nad městem**⁷⁶

Výtvarný úkol: přilepit na čtvrtku draka a ztvárnit jeho pohled na město pod sebou

Motivace: vyvolání představy letícího draka, povídání si o tom, co může vidět

Učivo a řešený problém: zachytit prostor z nadhledu

Druh výtvarné činnosti: koláž, kresba

Realizační prostředky: barevné papíry, šňůrka, tužka, čtvrtka

Námět č.4: **Cesta pitné vody**

Výtvarný úkol: ztvárnit proplétání vodovodů pod městem

Motivace: povídání o podzemních systémech vodovodů a nádrží a jejich funkci

Učivo a řešený problém: výtvarný přepis cesty vody do kohoutků v domácnostech

Druh výtvarné činnosti:kresba

Realizační prostředky:tužka/ rudka, čtvrtka A4

Námět č.: **Kde jsem nechal ty brýle...?**

Výtvarný úkol: výtvarné vyprávění hledání dědových brýlí (v cyklu 4 obrázků)

Motivace: povídání o hledání a nacházení předmětů v bytě – kde mohou všude být?

Učivo a řešený problém: zobrazení prostoru interiéru (místnosti)

⁷⁶ Podle M.Kupčákové, publikováno v Kupčáková, M. *Geometrie a prostor*. Praha, Matematicko-fyzikální fakulta, 2005.

Druh výtvarné činnosti: kresba

Realizační prostředky: dřívko, tuš, čtvrtka

8.4.1 Mezi prostorem a prostorovou iluzí

Každé dílo fotografické či výtvarné (realisticky zobrazené) buduje svým způsobem iluzi prostoru. Pro děti je zajímavé zkoumat podstatu této iluze a tím „ostřit“ vlastní vnímání prostoru i možnosti jeho zobrazení.

Můžeme děti nechat přemýšlet nad tím, proč je na jednom obraze vymezení prostoru zřetelné a na jiném mu nerozumíme. Využijeme při tom díla renesančních mistrů, čínských a egyptských malířů (viz příloha 5). O dílech si můžeme povídat a společně přemýšlet, co je „vpředu“ a „vzadu“ a proč senám to tak jeví. Také můžeme využít srovnávání s obrázky dětí při závěrečném hodnocení dětských prací.

Pro starší děti mohou být zajímavé „**neskutečné prostory**“ M. C. Eschera a D. Velaqueze (viz příloha 4). Také Holbeinovi vyslanci dokazují obrovskou moc zobrazovacích prostředků.

Optické klamy (příloha 4) jsou založené na vodítcích, které člověk využívá při vnímání prostoru (více viz kap.2). Můžeme se pokusit s dětmi vymodelovat nekonečné schodiště, či zkusit změnit obrázky, aby byly objekty reálné.

9 Závěry

9.1 Sebereflexe a zkušenost výzkumné práce

V této kapitole bych chtěla reflektovat zkušenosti, které jsem diplomovou prací získala a také měnící se náhled na problematiku v průběhu výzkumu.

Zadání diplomové práce jsem zprvu chápala jako přímou cestu k cíli, ke kterému jsem měla dospět. Svou práci na úkolu jsem začala zběžným pročitáním odborné literatury, kde jsem hledala jediné klíčové slovo „prostor“. Až když jsem záhy začala realizovat vlastní výzkum - prvotní vstup do terénu pomocí dotazníku - a snažila jsem se do výzkumu zapojit učitele, pochopila jsem, že můj ústřední cíl, kterého jsem měla dosáhnout, tj. vypracovat metodiku pro zjištění aktuálního stavu zobrazování prostoru v ploše dětmi 1. stupně, si vynutí dořešení mnoha dílčích problémů a zároveň bude zdrojem cenných zkušeností.

Především onen proces výběru metod a realizace výzkumu byl náročný. Stručná dokumentace mého hledání výzkumných metod dokumentuje zmiňované potíže. Je malou sondou do prostředí našich škol.

Problémem, který mi stál v cestě, byla především neochota učitelů a ředitelů nechat mne nahlédnout do své práce a hodin („ještě k tomu na 'výtvarku'“). Prvotní nezdary ve spolupráci s nimi začaly již při rozdávání dotazníků pro předvýzkum (viz příloha 1), který měl zjistit úroveň znalosti učitele o problematice znázornění prostoru na ploše, a o něm neměl téměř nikdo zájem.

Plánovaný výzkum, který měl být stěžejním pro vyvozování závěrů, „ztroskotal“ zcela, a to na nepochopení učitelů a vyslovené averzi k výzkumům i výzkumníkům (nelze se ovšem divit při tak hojném počtu zkoumajících studentů pedagogické fakulty na fakultních školách!). Tento výzkum měl srovnávat výběr námětů a provedení lekce výtvarné výchovy se zaměřením na zobrazování prostoru učitele základní školy a posléze mé osoby (z dotazovaných 21 učitelů souhlasil pouze 1).

Příjemným překvapením se stalo vřídlné přijetí ze strany pracovníků jediné fakultní školy, kde jsem také následně začala provádět kvalitativní výzkum vzorku 6 tříd a jejich třídních učitelů. Jejich nadšení konečně vykompenzovalo nepříjemný počátek hledání metody výzkumu.

Tristním závěrem mé výzkumné činnosti bylo opět setkání s nepřístupným učitelským světem pražských škol. Dotazník, který měl mapovat názory širšího vzorku učitelů

pražských škol (kvantitativní výzkum), se setkal s velmi malým až nulovým ohlasem. Nutno podotknout, že vysoké návratnosti – 68% - jsem dosáhla pouze díky úzké spolupráci kolegů absolventů a autority zástupkyň, které vyplňování dotazníku uložily příkazem.

Pokud by byla jediným výsledkem mé diplomové práce tato zkušenost, myslím si, že i ta by byla přínosnou sondou do „útrob“ našich škol a východiskem mnoha dalších šetření.

Mé vlastní dotazy se v průběhu celé práce proměňovaly od otázek typu „*Jak děti znázorňují prostorovost?*“ „*Jak děti vnímají prostor?*“ přes dotazy „*Jaký smysl má toto učivo pro rozvoj dítěte?*“ „*Uvědomují si učitelé tento smysl?*“ až po otázky typu „*Jak tedy učitelé učí 'prostor'?*“ „*Jak bych jej učila já?*“ „*Jak učitelé učí výtvarnou výchovu?*“ „*Jaké k tomu mají podmínky a vstupní možnosti?*“ „*Jaké jsou možné změny přípravy učitelů v pregraduálním a postgraduálním stádiu vzdělávání?*“

Z uvedených příkladů otázek vyplývá, jak se zdánlivě úzce vymezená problematika postupně měnila v širší problém, který nelze řešit bez kontextu všech zkoumaných jevů.

Domnívám se, že na některé otázky jsem našla alespoň částečné odpovědi, jiné „čekají“ na další výzkum (více viz kap. 9.2.5).

Přínos pro mne osobně vidím především v možnosti „zkusit si“, jak funguje činnost na odborné práci od začátku až do konce včetně vyjednávání s učiteli, proniknutí do škol, seznámení se s metodami výzkumu, zpracování dat pomocí využití počítače (Excel, Word, IrfanView, Media Player) a samozřejmě seznámení se s odbornou literaturou a autory. Mezi nové zkušenosti patří také poznatek čtení odborné literatury až během předvýzkumu, kdy se již nacházíme v termínech problému a získáváme prvotní náhled do situace. Teprve potom jsme schopni usuzovat, která slova a teorie jsou pro výzkum klíčová.

Pochopila jsem své vlastní možnosti a zjistila nedostatky ve svých znalostech a dovednostech. Cením si však také seznámení se s novými lidmi, kteří mi byli nápomocni - jak z Pedagogické fakulty, tak i základních škol. Také jsem vděčná za všechny formální i neformální chvíle s dětmi, jejichž nadšení pro věc bylo povznášející a motivující zároveň.

V příštím výzkumu na podobné téma bych se více zaměřila pouze na jednu konkrétní výzkumnou otázku, nesnažila bych se pokrýt celou problematiku jako v tomto případě, neboť si uvědomuji, že tento pokus není přes veškerou snahu ani zdaleka tak celistvý, jak by si problematika zasloužovala. Více bych se také připravila na předvýzkumnou část.

9.2 Závěry pro praxi výtvarné výchovy

Tato kapitola se věnuje shrnutí poznatků z výzkumného šetření vzhledem k vytyčeným výzkumným otázkám. Nastíním také možná východiska problematiky ve školní praxi a označím „bílá místa“ vyžadující další výzkum.

Diplomová práce se zabývala **vyjádřením prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období po zahájení školní docházky**. Výzkum se ovšem zaměřil také na širší problematiku věnující se pedagogickému působení v rámci výtvarné výchovy s ohledem na téma vyjadřování prostorovosti v ploše.

V kvalitativním výzkumu (jenž můžeme označit také jako „akční výzkum“⁷⁷) vzorku učitelů a dětí šesti tříd jediné školy byla využita výzkumná **metoda experimentu**, který zkoumal aktuální úroveň schopnosti zobrazit třetí rozměr v ploše. Na něj navázaly **případové studie dětí**, jež se vymykaly z průměru ostatních dětí v kolektivu svým výtvarným projevem. Dále jsem využila výzkumnou **metodu rozhovoru**, díky níž jsem prošetřila pojetí výtvarné výchovy třídních učitelů zkoumaných skupin dětí.

Dotazník jako kvantitativní metoda měl prozkoumat pojetí učitelů výtvarné výchovy, obzvláště v oblasti zabývající se zobrazením prostoru širšího vzorku učitelů regionu Praha a zjistit také názor na vysokoškolské vzdělání vzhledem k problematice a požadavky na vzdělávací dokumenty.

9.2.1 Úroveň zobrazování prostoru dětí po nástupu povinné školní docházky

Z výsledků výzkumu vplynuly závěry, které jsou zároveň odpověďmi výzkumných otázek diplomové práce.

Děti po zahájení povinné školní docházky (1., 2., 3. ročník základní školy) mají specifickou schopnost zobrazení prostoru v souladu s vývojovým stupněm a zvláštnostmi dětského výtvarného projevu.

Děti prvního ročníku zobrazují prostor nejčastěji pomocí **ortoskopie** a s užitím **základové čáry**. Tento poznatek se shoduje také s výzkumem I. Rackové z roku 1996⁷⁸. Je

⁷⁷ McBride, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci – Pedagogická fakulta, 1995.

⁷⁸ Racková, I. *Odras akcelerace vývoje dítěte ve výtvarné výchově* (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1996.

možné předpokládat, že základová čára je výsledkem pedagogického vedení dětí v mateřské škole. Její zakotvení ve výtvarném projevu bohužel brání rozvoji dítěte.

U **dětí druhého ročníku** jsem zaznamenala velký vzrůst znaků zobrazování prostoru oproti prvnímu ročníku (jak ukazují tabulky a grafy v příloze 6), což si vysvětluji adaptací dětí na školní podmínky a rozvíjením tvořivých strategií v souladu s pedagogickým působením učitele.

Děti třetího ročníku naopak pozbyly mnohé tvořivé způsoby zobrazení prostoru, přičemž přibýly nové, které bychom zařadily spíše do kategorie „navozených znaků“ (např. perspektiva). V této fázi vývoje je již možné díky akceleraci vývoje sledovat znaky útlumu tvořivosti a počátek konkrétního myšlení a vizuálního realismu, které ovlivňují výtvarnou tvorbu.

Rozdíl mezi zobrazováním prostoru **dívkami a chlapci** je v jednotlivých třídách poměrně velký (viz příloha 6). Můžeme tvrdit, že dívky ve svých výtvarných pracích (především ve druhém a třetím ročníku) užívaly více znaků, které jsou spojovány s nižším stupněm tvořivosti a vyšším stupněm nápodoby. Nedovoluji si však vyvozovat ze zjištěných dat vzhledem k současným poznatkům a zaměření práce žádné hlubší závěry. Tato problematika by ovšem mohla být cílem výzkumu „genderových“ rozdílů.

9.2.2 Socio-kulturní vlivy na výtvarný projev dítěte

Díky analýze dětských výtvarných prací a rozhovorů s dětmi jsem došla k závěru, že vlivů, které působí na výtvarný projev dětí je velmi mnoho a byla by chyba za nimi vidět pouze pedagogické působení učitele. Kasuistiky dětí přinesly zajímavé výsledky, podle kterých je možno usuzovat na působení vlivů z těchto prostředí:

- prostředí třídy – kvalita „výzdoby“, zařízení, způsob vystavování obrázků dětí
- hodiny matematiky a její geometrické učivo – především zaměstnání podporující vizualizaci prostorového světa
- rodinné zázemí – vedení dětí k výtvarnému umění a také zájmy sourozenců
- kvalita zájmových kroužků výtvarné výchovy
- kvalita četby a ilustrací
- činnosti v hodinách výtvarné výchovy.

Analýza rozhovorů spolu s rozbořením dětských výtvarných prací přispěly k možnému závěru, z něhož vyplývá, že děti kreativních učitelů, kteří dávají dětem větší prostor pro sebevyjádření se „nebojí“ řešit problémové úkoly, naopak děti učitelů autoritativnějších mají větší problémy se samostatností a řešením úkolu při výtvarné tvorbě. Tento závěr stavím do pozice hypotézy, která by mohla být prověřena v dalším výzkumu.

Celá tato oblast zkoumání vlivů na výtvarný projev dítěte by si jistě vyžádala samostatný výzkum, který by mohl přispět ke zkvalitnění rozvíjení dětí i mimo rámec výtvarné výchovy.

9.2.3 Problematika role učitele

Z rozhovorů i dotazníků vyplynuly některé závěry, které upozornily na šíři problému výuky celé výtvarné výchovy, nejen její části zaměřené na fenomén prostoru. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že:

1. Vysoká škola je pro učitele zkoumaného vzorku zdrojem získání teoretických znalostí, méně pak diagnostických schopností. Rozvoj didaktických dovedností a vlastní výtvarné tvorby dotazovaní učitelé pocíťují jako slabinu studia na vysoké škole.
2. Většina dotazovaných učitelů nedoceňuje význam rozvoje dětí díky zobrazování prostoru na ploše a spíše učivo nezařazují.
3. Tázaní učitelé byli schopni vymyslet poměrně velké množství námětů na jednotlivé hodiny, učivo však dlouhodobě neplánují. Ve vzdělávacích dokumentech by přivítali kromě jiného i konkrétní učivo na jednotky výtvarné výchovy spolu s metodickým doporučením.

Z rozhovorů vyplynuly další informace, které částečně vysvětlily některé jevy, jež přinesly výsledky dotazníků.

Někteří učitelé trpí nejistotou a nízkou motivovaností k vyučování výtvarné výchovy, jelikož kromě nízkých didakticko-teoretických znalostí mají malou zkušenost také z vlastní výtvarné tvorby. Ani vedení většiny škol nepřispívá k zodpovědnému přístupu k předmětu výtvarná výchova. Přesto by menší část učitelů byla ochotná se v oboru „dovzdělat“.

Uvědomuji si možné **interpretační chyby**, které mohly vzniknout z nedostatečného vhledu do problematiky daného mým krátkým působením ve školní praxi. Jak už jsem uvedla

v kapitole 4.8, omezení interpretovatelnosti výzkumu vyplývají také z „chyb“, kterých jsem se dopustila při experimentu.

Vzhledem k užití metod kvalitativního výzkumu se také zdržuji zobecnění závěrů a spíše přikládám důraz na „zprostředkování informací ve jménu zkoumaných“⁷⁹ a pochopení názorů a postojů jednotlivých účastníků výzkumu.

9.2.4 Výtvarný rozvíjející program – základní principy

S ohledem na zjištěné závěry jsem navrhla možná řešení pro zkvalitnění výuky výtvarné výchovy. Tyto návrhy jsem rozdělila do dvou kategorií. První kategorie se zabývá zlepšením **pregraduální přípravy budoucích učitelů a částečně i postgraduálním vzděláním**. Druhou kategorií jsou **doporučení vhodná pro okamžitou aplikaci ve výuce výtvarné výchovy**.

Vycházíme-li z faktu oborové šíře zaměřenosti studenta učitelství prvního stupně, je pochopitelné, že v množství seminářů, přednášek a praxí, není možné vyhovět všem požadavkům studentů. Do hry také vstupuje nedostatek didakticky zaměřených vysokoškolských učitelů, již by mohli absolvovat se studenty v rámci didaktiky výtvarné výchovy dostatek náslechů na školách či dokonce hodnotit samostatné výstupy studentů s následnou reflexí.

Podobná situace je na školách samotných. Učitelé ve své nedocenené úloze, která v sobě ovšem nese i roli administrátorů, organizátorů a zodpovědných vychovatelů, jsou ve své vytíženosti často vděční za „uvolněnou“ hodinu výtvarné výchovy. Podstatný je také fakt, že ne každý učitel je při tak širokém záběru nutných znalostí a dovedností zaměřený právě na výtvarnou výchovu.

Za těchto podmínek navrhuji pro zlepšení pregraduální i postgraduální přípravy studentů typ **blokového kurzu**, který by byl přístupný pro studenty i učitele z praxe. Sledoval by cíle rozvoje učitelů v didaktickém i praktickém směru.

⁷⁹ McBride, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci – Pedagogická fakulta, 1995.

Didaktická část by mohla být založena na ukázkách dětských výtvarných prací a také diskuzi s využitím vlastních zkušeností učitelů. Výhodou by byla **pracovní dílna**, v níž by mohli studenti a učitelé ověřit a „zažít“ také praktickou stránku výtvarné výchovy vyzkoušením rozmanitých výtvarných činností.

Pro **aktuální zkvalitnění školní praxe** navrhuji výtvarný program, který zahrnuje aktivity mimo výtvarnou výchovu a dále několik výtvarných řad s náměty zaměřenými na výtvarný problém rozvíjení zobrazení prostoru na ploše. Výtvarný program vychází z výsledku experimentu, díky němuž jsem objevila velký význam problémového učení pro rozvoj jedince. Došla jsem k závěru, že děti **je potřeba ve výtvarné výchově vést** („pouze talenti si najdou cestu sami“⁸⁰), ovšem způsobem, který zároveň podpoří samostatné rozhodování jedince a originalitu každé výtvarné práce. Tímto způsobem je právě **problémové vyučování**⁸¹ a některé **podmínky úspěšného vedení hodiny**, kterými jsou dle mého názoru a zkušenosti tyto:

- Podnětná, ale nenavádějící motivace
- tvořivé klima
- použití jediného instrumentu
- volba úkolu, který je pro děti nový, neotřelý.

Výtvarné řady s konkrétními úkoly se nacházejí v **kapitole 8**.

9.2.5 Nevyřešené problémy

Otázkami, jež stále zůstaly nevyřešeny a zasloužily by si vlastní výzkum jsou tyto:

1. Jaké jsou socio-kulturní vlivy na dítě, které ovlivňují jeho tvorbu, především zobrazení prostoru v ploše?
2. Může být zobrazování prostoru v ploše dětmi 1. stupně ZŠ jedním z východisek pro pedagogickou diagnostiku?

⁸⁰ Slavíková, V.; Slavík, J.; Hazuková H. *Výtvarné čarování*. Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2000, s. 160.

⁸¹ Viz kapitola 3.3.2.

3. Co považují učitelé za učivo výtvarné výchovy? Jaké výtvarné problémy řeší? Stačí k naplnění cílů výtvarné výchovy a rozvoji dětí pouze aktuální nápady na konkrétní učivo bez hlubšího plánování?
4. Jaký je vztah mezi výtvarným vzděláním učitele a kvalitou výuky výtvarné výchovy? Jaký je vztah mezi autoritou učitele a dětskou tvořivostí ve výtvarném projevu?
5. Jaký je vztah mezi matematickým pojetím zobrazení prostoru a pojetím výtvarného umění (výchovy)? Je možné je vzájemně propojit a využít ve školní praxi?

S diplomovou prací, které jsem věnovala tolik času i energie se loučím nerada. Shledávám v ní nedostatky, ale zároveň v ní vidím množství odvedené práce a mnoho cenných zkušeností. Díky práci na tomto výzkumu jsem si ujasnila mnohé vlastní hodnoty a možnosti. Diplomová práce se stala mým „odrazovým můstkem“ do praxe, do níž si nesu všechny tyto zkušenosti a nabyté znalosti.

Nejvýstižněji výsledky a přínos mé práce vystihují slova Matky Terezy v knize R.Fulghuma:

„Nemůžeme dělat velké věci. Ale můžeme dělat malé věci s velkou láskou.“

Věřím, že má práce bude alespoň malým přínosem pro ostatní učitele, kteří mají své povolání stejně rádi jako já.

Seznam literatury

- Brožková, I. *Dobrodružství barvy*. Praha: SPN, 1982.
- Casseová, C.; Dalleyová, T. *Arterapie sdětmi*. Praha: Portál, 1995.
- Cikánová, K. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 1995.
- Coelová, A. *Umění zblízka: Perspektiva*. Praha: Knižní klub, 1995.
- Crhák, F. *Prostor a perspektiva*. Praha: SPN, 1974.
- Crhák, F.; Kostka, F. *Výtvarná geometrie*. Praha: SPN, 1967.
- Čačka, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum a Hroch, 1994.
- Davidov, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001.
- Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993.
- Drastík, F. *Technické kreslení podle mezinárodních norem I*. Ostrava: Montanex, 1994.
- Fisher, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1995.
- Gardner, H. *Dimenze myšlení*. Portál, 1999.
- Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha: Univerzita Karlova, 1994.
- Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II.* Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- Hazuková, H.; Dvořáková, M. *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2002. ISBN-80-7083-661-X.
- Hazuková, H.; Dvořáková, M. *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy*. Liberec: 2002.
- Hazuková, H.; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 1991.
- Hazuková, H.; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- Hazuková, H.; Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- Hejný, M. *Teória vyučovania matematiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.
- Holt, J. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995.
- Chlup, O.; Mišurcová, V.; Opravilová, E. *Kresba dítěte*. Praha: Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků, 1964.
- Chobola, L. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Univerzita J.E.Purkyně, 1975.
- Kalous, J. *Průvodce přípravou empirického výzkumu pro pedagogy a psychology*. Praha: Československá akademie věd, 1993.

- Kaslová, M.; Fialová, D. *Procvičujeme si... Geometrie a slovní úlohy (2.ročník)*. Praha: SPN, 2004. ISBN-80-7235-245-8.
- Kaslová, M.; Fialová, D. *Procvičujeme si... Geometrie a slovní úlohy (3.ročník)*. Praha: SPN, 2004. ISBN-80-7235-278-4.
- Kolektiv autorů Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků*. Praha: Karolinum, 1995.
- Kopecká, I. *Očekávané a zvláštní ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku jako východisko pro pedagogickou diagnostiku*. Praha, 2001.
- Koukolík, F. *Lidský mozek: Funkční systémy, normy a poruchy*. Praha: Portál, 2000.
- Kováč, B. *Zázračný svět dětských kreseb*. Bratislava: Pallas, 1972.
- Kupčáková, M. *Geometrie a prostor*. Praha, 2005.
- Kupčáková, M. *Geometrie ve světě dětí i dospělých*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- Kuřina, F. *Umění vidět v matematice*. Praha: SPN, 1989.
- Macko, A.; Nevřelová, O. *Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku základní školy. Metodická příručka*. Praha: SPN, 1987.
- Maňák, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU Brno, 1994.
- Maňák, J. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 1994.
- Mareš, J.; Slavík, J.; Svatoš, T.; Švec, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU Brno, 1996. ISBN-80-210-14444-X.
- McBride, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci – Pedagogická fakulta, 1995.
- Mlčák, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996.
- Pastorová, M.; Vančát, J. *Rámcový vzdělávací program*. 2004. Dostupné na <http://www.vuppraha.cz>.
- Pleskotová, P. *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987.
- Plháková, H. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- Průcha, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995.
- Příhoda, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj do patnácti let*. Praha: SPN, 1967.
- Racková-Pekárková, I.: *Odras vývojové akcelerace ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku (diplomová práce)*. Praha, 1996.
- Roeselová, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN – 80-7290-058-7.
- Roeselová, V.; *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.
- Roeselová, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000.
- Roubíček F. *Sémiotické reprezentace ve vyučování geometrie (disertační práce)*. Praha, 2002.
- Rougier, R. *Rozvíjíme logické myšlení*. Praha: Portál, 1996.
- Slavík, J. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: SPN, 1990.

Slavíková, V; Slavík, J.; Hazuková H. *Výtvarné čarování*. Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

Šifnr, F. *Jak psát odbornou práci a diplomovou práci zvláště*. Praha: Karolinum 2005.

Uhlíř, J. *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002.

Uždil, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1974.

Uždil, J.; Hron, J. *Metodika výtvarné výchovy nanárodní škole*. Praha: SPN, 1961.

Užil, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN 1988. ISBN 14-692-88.

Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-638-74.

Vágnerová, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997.

Vančát, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kutikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003.

Vlachová, L.: *Výtvarný projev dětí jako možné východisko pro pedagogickou diagnostiku*. Praha, 1999

Vondrová, P. *Výtvarné techniky pro děti*. Praha: Portál, 2001

Žegin, L.F. *Jazyk malířského díla*. Praha: Odeon, 1980.

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

pro Moniku Emrichovou

obor studia: ...uč. pro 1.st. ZŠ pětileté-spec. cj

typ studia: prezenční

adresa: Rudoveckého 17, 669 02 Znojmo
emrichova@seznam.cz

.tel.: 605 216 517 E-mail:

V souladu s §11 Studijního a zkušebního řádu UK v Praze – Pedagogické fakulty zadávám Vám diplomovou práci na téma:

Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období po zahájení povinné školní docházky

(Vypracování a ověření metodiky šetření pro reprezentativní vzorek dětské populace)

Pokyny pro zpracování:

V teoretické části práce shromáždíte a funkčně uspořádáte dostupné poznatky z vývojové psychologie a ontogeneze dětského výtvarného projevu zaměřené na vnímání a prezentaci prostorových jevů (forem a vztahů) dětí v období mladšího školního věku. Využijte na výsledky výzkumných šetření v rámci již obhájených DP s obdobným zaměřením.

Na základě seznámení s metodami pedagogického výzkumu navrhnete metodu šetření, která by přinesla aktuální informace o úrovni zobrazení třetího rozměru v kresbách realizovaných žáky ve školní výtvarné výchově na 1.st.ZŠ. Pozornost věnujte nejen strategiím, které žáci při zvyjádření prostorovosti použijí, ale také druhům zadávaných úkolů a způsobům, kterými učitelé žáky na řešení těchto úkolů připravují.

Funkčnost navrhované metody ověřte v průřezovém šetření na širším vzorku dětí školního věku, nebo v dlouhodobějším sledování vybrané skupiny žáků. Získaná data přehledně zpracujte a vyvodte z nich závěry a doporučení pro zkvalitnění školní praxe ve výtvarné výchově i dalších vyučovacích předmětech.

Práci doplňte přílohou s ukázkami autentických dětských prací (popř. záznamem jejich verbálního doprovodu a popisu chování dítěte).

Rozsah textu (NS): cca 60 stran textu

Rozsah výtvarných prací: zpracování výzkumných dat v tabulkách a diagramech + autentické dětské práce, popř. fotodokumentace.

Seznam odborné literatury:

Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha. SPN A978

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Karolinum 1999

Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha, Karolinum 1995

Holt, J.: Jak se děti učí. Praha, STROM 1995

Holt, J.: Proč děti neprospívají. Praha, STROM 1994

Kuřina, F.: Umění vidět v matematice. Praha. SPN 1989

Průcha, J.: Pedagogický výzkum (uvedení do teorie a praxe). Praha, UK 1995

Pýchová, I.: K funkci vizuální v rozvoji osobnosti. Pedagogika, 40, 1990

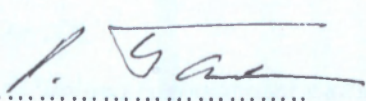
Vedoucí diplomové práce: ... PaedDr. H. Hazuková, CSc.


Konzultant - ka: ... PhDr. M. Kaslová, kat. matematiky UK-PedF

Datum zadání diplomové práce: 25. 5. 2004 (DP zadána na základě žádosti studentky o změnu tématu)

Termín odevzdání diplomové práce: listopad 2005

V Praze dne 31. 5. 2004.....


Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.
vedoucí katedry

Převzal -a zadání diplomové práce: 

..... 10. 5. 2004
datum

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1 - Předběžná sonda do pojetí výuky učitele výtvarné výchovy	2
Příloha 2 - Charakteristika dětské kresby	4
Příloha 3 - Výtvarně projevové typy	8
Příloha 4 - Percepční iluze a neskutečný prostor	10
Příloha 5 - Vývoj znázorňování prostorovosti v dějinách umění	14
Příloha 6 – Tabulky a grafy četnosti znaků prostorovosti v 1. – 3. ročníku ZŠ	26
Příloha 7 - Motivační báseň	33
Příloha 8 - Rozhovory s učiteli	34
Příloha 9 - Dotazník	43
Příloha 10 - Zpracování výzkumných dat dotazníku v tabulkách	46
Příloha 11 - Obrazová příloha k aktivitám kapitoly 8.3.1	51
Příloha 12 - Elektronické médium	52

Příloha 1 - Předběžná sonda do pojetí výuky učitele výtvarné výchovy

Realizace a podmínky výzkumu

Předběžný výzkum měl zajistit podklad pro formulaci dotazů pro interview a zároveň se stal prvním vhladem do problematiky pojetí učitelů výtvarné výchovy. Byl realizován formou dotazníku, který byl doručen učitelům 4 pražských fakulních škol. Vzhledem k počtu respondentů(11) můžeme hovořit pouze o orientačním předvýzkumu.

Dotazy byly soustředěny na didakticko-teoretické znalosti (4), didaktické schopnosti(2) a zkušenosti(2).

Dosti skličující byl však již pouze vstup do terénu, který byl charakteristický odmítavým postojem učitelů k vyplňování dotazníku („necht“ umocnil fakt, že šlo o výtvarnou výchovu).

Výsledky a interpretace

Učitelé přemýšlí pod pojmem „prostorovost“ nejčastěji o perspektivě, trojrozměrnosti, plastičnosti, vzdušnosti, vzdálených a blízkých věcech, modelech a uspořádání věcí kolem sebe.

Většina učitelů neví, kdy děti začínají zobrazovat prostor. Učitelé, kteří uvedli věk dítěte, si myslí, že znázorňuje prostor v 6 letech, v předškolním období nebo v 7-8 letech.

Mezi znaky, kterými děti znázorňují prostor, uvádějí: „Různá velikost objektů, překrývání, stínování, znázornění prostorových vztahů v okolí, zobrazení z více úhlů, sklápění, perspektiva“.

8 učitelů z 11 uvedlo, že děti k vyjádření prostoru na ploše nevede.

Na otázku, proč děti nevedou tímto směrem, odpověděli respondenti následujícím způsobem: „nenapadlo mě to“, z důvodu nedostatečného vzdělání v této oblasti, „nechci brzdit jejich spontaneitu“.

Z námětů, které by byly vhodné k řešení prostoru, uvádí nejčastěji krajinu, stavbu měst z papíru, pokoj, budovu, zvířata, hračky, lyžařské stopy, bludiště.

Z předvýzkumu vyplývá několik závěrů.

- Učitelé nejsou ochotni o výtvarné výchově a její výuce mluvit.

- Mají poměrně dobrý přehled a nápady k použití námětů.
- Mají ucházející přehled o věku, kdy děti prostor začínají znázorňovat a jak, přesto nedokáží popsat tyto znaky – nemají dostatečně rozvinutý funkční slovník.
- Učitelé nezadávají dětem úkoly s možností rozvoje znázornění prostorovosti v ploše

Tento předvýzkum se stal jedním z východisek pro metodiku a výběr konkrétního tématu diplomové práce.

Příloha 2 - Charakteristika dětské kresby

Proč děti kreslí

Proč dítě kreslí je otázka, kterou se lidé zabývají relativně krátkou dobu. Teprve před méně než osmdesáti lety podrobil vedle J.Sullyho G.H.Luquet dětskou kresbu vědeckému zkoumání, aby bylo odhaleno tajemství počátků dětské kresebné tvorby. Můžeme brát sice v potaz také jiné zmínky o dětské kresbě, ale tyto jsou velmi skromné a ojedinělé. Například na obraze renesančního malíře G.F.Carota spatřujeme postavu držící v rukou cosi jako dětskou kresbu hlavonožce. Zajímavý je i deník osobního lékaře Ludvíka XIII., v němž lékař podrobně mapuje kresebný vývoj nastávajícího krále i se všemi dětskými komentáři k vlastním kresbám (Davido, 2001).

Proč tedy dítě kreslí? Uždil¹ i Davido² uvádí jako smysl tohoto dětského počínání zprvu **hru**. Stejně tak Luquet vidí kresbu jako zdroj zábavy. „Kresba je hra, která nevyžaduje partnera a nejenže zaměstnává ruce a zrak, ale příjemně a nenáročně uvádí v pohyb i vnitřní zkušenost dítěte“ dodává Uždil .

Tuto skutečnost autoři doplňují o význam kresby v pozdějším věku jako **znázornění reality a snění**. Pouhá hra se stopou kreslířského náčiní se časem mění ve snahu vyobrazit známé věci, čímž dítě uplatňuje své schopnosti. Dítě tedy může využívat kresbu jako prostředek **autostylizace** či **napodobování dospělých**. Dítě může být při kreslení motivováno také tím, co ho zajímá a trápí, ať už vědomě či nevědomě. Na papíře se také mohou objevit tajná, ale i nevědomá přání, která si dítě netroufá vyslovit. Takto uniká před realitou nebo naopak realitu ztvárňuje.

Výtvarný projev je výsledkem vyrovnávání se se světem. Je projevem celé osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm emocionální i racionální poznávání i logické myšlení. Je přirozeným projevem dítěte – projevem potřeby seberealizace.

¹ Luquet, 1927 in Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974.

² Davido, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001.

Vývoj dětského kresebného projevu a charakteristické znaky dětské kresby

Vývoj dětského kresebného projevu sledovalo již mnoho vědců a pedagogů. Ze starších to byl Georg Kerschensteiner, A.V.Bakušinský či Ludmila Ondrůjová. Ze současných autorů pak jmenujme Jaromíra Uždila či R.Davido. Pohled na vývoj kresby u dítěte, jenž předkládám, syntetizoval všechna pojetí, přičemž nejvíce vychází z pojetí J.Uždila.³

Uspořádání kresby dítěte odpovídá uspořádání života dítěte. Proto sledujeme mnoho fází, které se od nejranějších zmatených čaranic postupně diferencují a zobsažňují. Dále uvádím i charakteristické rysy dětské kresby.

Čmáranice

Ještě před samotným obdobím čmáranic dítě pochopí významný fakt, že naše hmotné okolí není trvalé, ale je možno je nějak přeměnit, způsobit v něm změny – ať již ryze destruktivní či pouze jemně znatelné. Od tohoto zjištění je už pouze malý krůček k prvotním čmáranicím, které se objevují kolem jednoho roku dítěte.

Čmáranice jsou zprvu pouze široce rozmáchlé nekoordinované pohyby vedené od paže dítěte. Až postupně je dítě koordinuje a usměrňuje, přičemž vznikají první kroužky, vlnovky, klikyháky. Nejvýznamnější je pro dítě linie a uzavřená linie. Dítě postupně přiřazuje tvarům určitý význam – zprvu ho stále mění a přizpůsobuje až posléze vznikajícím čarám – jedná se o „náhodný realismus“. Dítě zkrátka pojmenuje nakreslený obraz dle okamžitého nápadu. Po druhém roku věku později již má předem promyšleno, co bude kreslit - nejčastěji se snaží napodobit písmo dospělých. Toto stadium pojmenováváme „nezdařený realismus“⁴

Grafické typy

Postupným přechodem od bezobsažných čmáranic k významovým kresbám se vytváří první **grafické typy**. Vznik grafických typů je jeden z nejčastějších rysů počátků kresebného tvoření dítěte. Často vede k **automatismu** - dítě si tímto způsobem „konzervuje“ určitý způsob zobrazení předmětu či postavy a nehodlá od něj dlouhou dobu ustoupit, ačkoliv zraková i jiná zkušenost se vymyká dětskému grafickému typu. Není-li dítě ještě vyrovnáno

³ Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974, s.84 – 94.

⁴ Davido, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001.

s novým grafickým typem, přenáší na něj znaky z typu již známého . Teprve později se individualizují přibýváním samostatných znaků.

Oblíbenými grafickými typy jsou zvířata, dům, strom a dopravní prostředky. U zvířat se vyskytuje **antropomorfismus**. Tyto grafické typy se osamostatňují poměrně brzy (již v předškolním věku) a rozvíjejí se celkem rovnoměrně. Vedle těchto izolovaných představ je však postava člověka jasně ve frekvenci i oblíbenosti u dětí celého světa vede.

Kolem třetího roku se z čaranic oválného či kruhového charakteru rodí **hlavonožec** s významem znázornit lidskou postavu. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, z něhož ční dvě čárky – nohy a často i dvě čárky – ruce. Již zpočátku je na hlavonožcích patrně mnoho detailů – čepice, vlasy, oči, pupek, atd. Až kolem šestého roku věku je dítě s to znázornit také trup, který kreslí jako další kolečko, většinou menší než je hlava. Když dítě kreslí postavu, znázorňuje samo sebe. Kreslí se tak, jak se v onu chvíli cítí.

V tomto období je dítěte fázi „**naivního realismu**“. Znázorňuje ty znaky, o kterých ví a které ho zajímají. Projev **citovosti** se vyskytuje ve znázornění prvků, které se situací na obrázku vůbec nesouvisí. Přesto je dítě považuje za důležité. Také se objevuje **dominantní (nadřazený) znak**.

Časté **deformace** také vypovídají o zájmu dítěte pouze o některý jev, který zvětšuje či koloruje oblíbenou barvou. K deformaci dochází také při „vyskládání“ prvků vedle sebe. Deformace mohou být proporční či tvarové.

Okolo 7 let děti začnou znázorňovat vztahy, polohy postav a také ostatní souvislosti na obrázku. Pohled z en-face přestává stačit a objevuje se pohled z profilu. Zvířata, zprvu ne nepodobná člověku – hlavonožci jsou naopak kreslena z profilu od začátku. Dítě už se také pokouší o znázornění prostoru⁵. Nástup tohoto **názorného stadia** charakterizuje odklon od stereotypů a jeho oživení. Znaky se diferencují. Dítě je zaujato především ve funkčnost prvků.

Jedním z typických znaků naivního realismu je **transparentnost**. Spočívá v tom, že je vidět vnitřek vyobrazeného objektu, ačkoliv ve skutečnosti je vidět pouze vnějšek. Transparentnost je normální až do 9 let.

Sklápění je jednou z dětských technik, jak se vyrovnat s prostorem. Dítě sklápí vertikálu do horizontální polohy, aniž by dbal jakkoliv na perspektivu. Charakteristická je i

⁵ Viz kapitola 3.1

obrácená perspektiva. Snaha vyrovnat se s prostorovostí se odráží i v **měnicím se pozorovacím hlediskem na scénu.** Dítě maluje shora i zdola, zleva i zprava – chce povědět o předmětu vše, co ho zajímá.

Dalším znakem je **nahrazení** prvku jiným prvkem v případech, kdy dítě neví, jak tento prvek znázornit.

Souvislost a vztahy dítě často vyjadřuje pomocí výtvarného vyprávění, tj. v **difúzní kresbě** – sledu obrazů poskládaných v určité souvislosti, kterou ovšem často chápe pouze kreslíř.

Dále se vyskytuje také **grafoidismus**, tj. naklánění kresby ve směru písma a **R – princip**, tj. princip kolmosti.

Rytmus, opakován a symetrie jsou principy, které se opakují v kresbě i malbě.

Následuje fáze „**vizuálního realismu**“, která je typická spíše u dospívajících a dospělých. Vyznačuje se snahou o objektivní ztvárnění skutečnosti.

Příloha 3 - Výtvarně projevové typy

Výtvarná tvorba a nadto vnímání a zobrazování prostoru je závislá na výtvarném typu, ke kterému jedinec inklinuje. Pojem výtvarný typ tedy „zastřešuje příbuzné jevy ve výtvarném vyjadřování, které plynou ze specifických schopností žáků při pozorování a ztvárnění reality“ (Roeselová,2003). Silné výtvarné typy se vyskytují v populaci velmi vzácně, spíše se setkáme se smíšenými typy, kteří inklinují více k jistému výtvarnému typu než k jinému.

O vymezení výtvarného typu usilovalo mnoho autorů. Jedním z nich byl i H.Read, který čerpal z poznatků C.G.Junga. Rozdělil výtvarné typy na:

- organický typ a enumerativní typ (vychází z myšlení)
- dekorativní typ a imaginativní typ(vychází z cítění)
- vciťovací typ a haptický typ (vychází ze smyslů)

V.Lowenfeld dospěl ke dvěma základním typům:

- typ optický – navazuje kontakt s okolím, vše prohlíží, v tvorbě popisuje a zaznamenává
- typ haptický – reaguje na hmatové podněty, uvědomuje si prostor pomocí vlastního těla.

Věra Roeselová (2003) zavedla model, který syntetizuje oba předešlé. Rozlišuje v něm tři základní typy:

- typ vizuální
- typ imaginativní
- typ dekorativní

Vizuální typ usiluje o objektivní ztvárnění situace. Jeví zájem o vnější realitu, okolí pozoruje a viděné si dobře pamatuje. Modifikace tohoto typu mohou být podtyp intelektuální, konstruktivní, prostorový a analytický.

Imaginativní typ silně vnímá smyslové podněty a soustředí se na své tělesné i duševní reakce. V rámci svých úvah a zážitků proměňuje skutečnost, užívá nadsázku, asociaci a symboliku. Dětská tvorba je prosycena intenzivním vnitřním životem, který zabarvuje ztvárnění skutečnosti. Výrazně se tak odlišuje vyjádření prostoru jako snové kulisy, kde každý

prvek má hluboký výraz. Modifikací tohoto typu vznikají podtypy lyrický p., haptický p. a impulsivní p.

Dekorativní typ dává přednost výtvarným hodnotám – liniím, barvám tvarům, materiálu, gestu spojenému s vedením nástroje. Kresbě mu chybí objektivní charakteristika viděného, protože realitu bezděčně stylizuje. Často až do dospělosti užívá ikonografické znaky dětství v bočním nebo frontálním pohledu. Dekorativně monumentální typ a ornamentální typ jsou dva podtypy, mezi nimiž je mnoho přechodů.

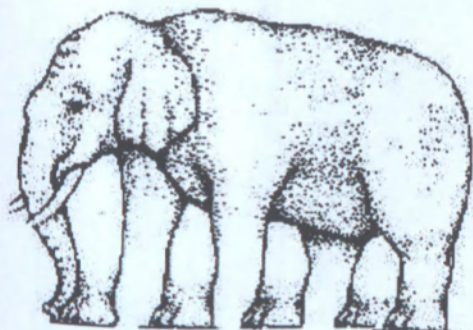
Znalost výtvarné typologie nejen pomůže diferencovat přístup k žákům, ale dokáže mu také vysvětlit řadu jevů v jeho výtvarné tvorbě. V našem případě může pomoci k podrobnější analýze prostorových znaků, které děti vyjadřují na ploše.

Příloha 4 - Percepční iluze a neskutečný prostor

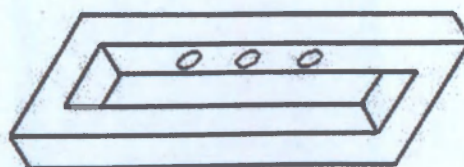
To, co vnímáme, se často odlišuje od přímočarých smyslových podnětů dopadajících na naše smyslové receptory. Někdy nevnímáme existující jevy, jindy vnímáme naopak věci, které neexistují. Zde jsou příklady některých percepčních iluzí, které dokládají tento fakt. Týkají se především vnímání prostoru.

Ve výtvarné výchově by učitel mohl využít následující obrázky ve smyslu hledání vodítek, které nás přimějí vidět plochu ve třech rozměrech (viz kap.8.3). Uvádím zde **percepční iluze** (obrázky 1 – 5), **M.C.Escherův neskutečný prostor** (obrázek 6), **da Vinciho Zvěstování** s prostorovou „chybou“ (obrázek 7), hry s perspektivou **D. Velaqueze Las Meninas** a **Holbeinovi Vyslanci** (obrázky 8 a 9) a moderní způsoby zobrazení prostoru – **vizualizace** (obrázky 10 a 11).

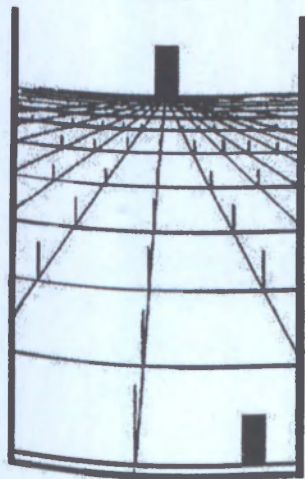
Uvědomuji si, že podobné aktivity jsou spíše pro starší ročníky, přesto bych začala s „ostřením“ percepce třetího rozměru již dříve také z motivačních důvodů.



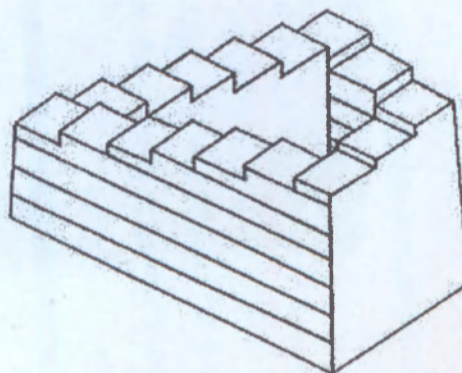
Obrázek 1



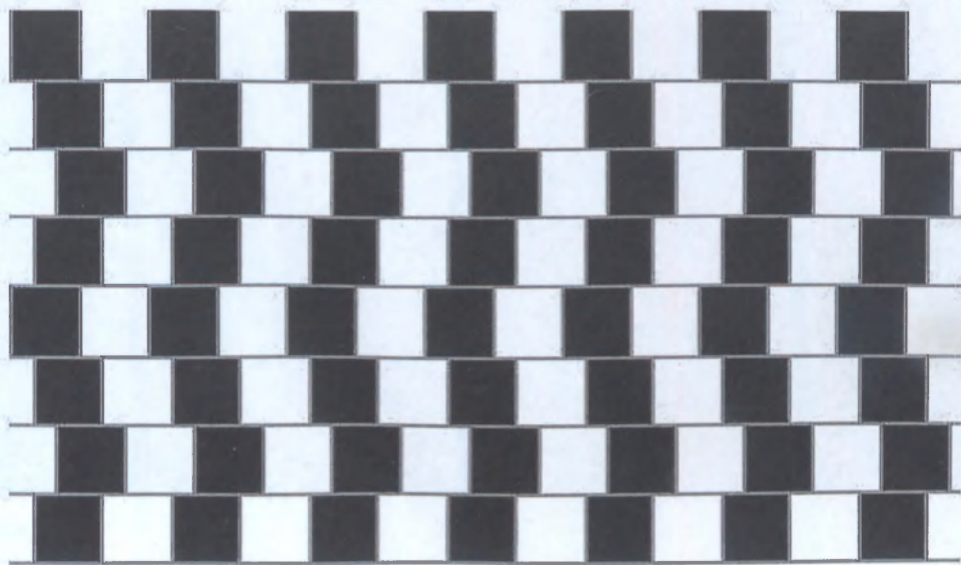
Obrázek 2



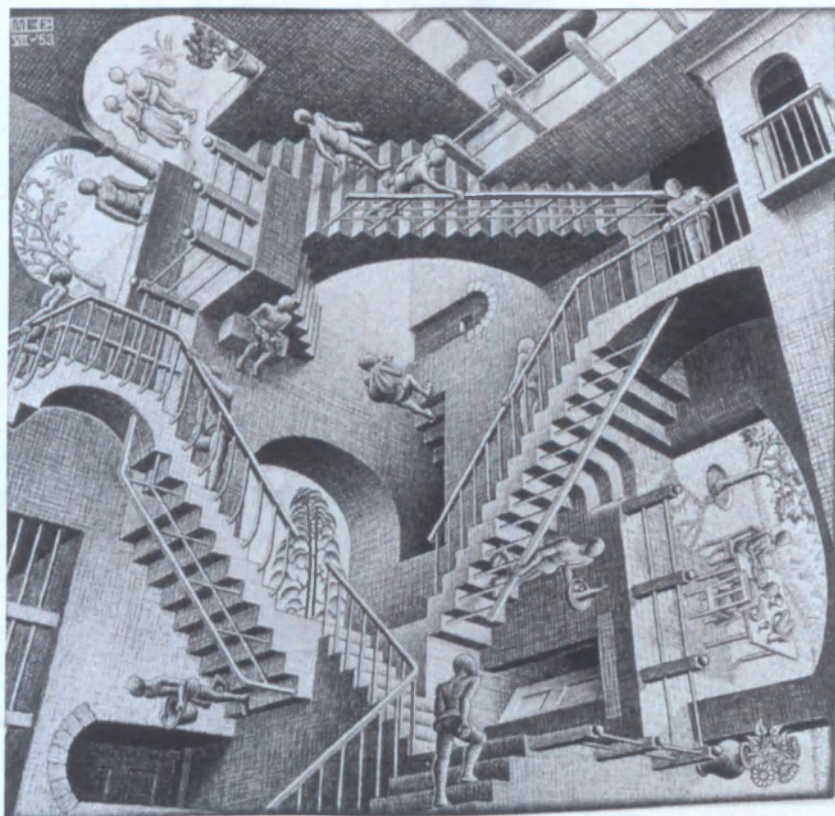
Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 6



Obrázek 7



Obrázek 8



Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11

Zdroj obrazové přílohy:

Sternberg, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.

Hykš, O. Perspektiva ve výtvarném umění. Dostupné na WWW <<http://euler.fd.cvut.cz>>.

Vizualizace dostupné na WWW <http://www.sweb/3d_vizualizace_interieru/>.

Příloha 5 - Vývoj znázorňování prostorovosti v dějinách umění

Vývoj znázorňování prostorovosti v dějinách umění

Způsob, jak lidé vnímají ve skutečnosti prostor, je daleko složitější než jakákoliv snaha o podobné znázornění prostoru na ploše v umění. Přesto se od počátku kulturních společností lidé snažili vynalézt prostředek, kterým by byla prostorová skutečnost na ploše obrazu znázorněna co nejvěrněji a nejrealističtěji. Již egyptští malíři započali s náročným úkolem, jak znázornit prostorovost a vystříдалo se ještě mnoho přístupů k problému, nežli se v 15. století objevil Brunelleschi a Alberti se svou lineární perspektivou, jež se začala pokládat za víceméně směrodatnou. V této kapitole se však budu věnovat celému vývoji znázorňování prostorovosti na ploše v dějinách až po současnost.

Při dnešní konvenci užívání perspektivy je snadné považovat dřívější umění za primitivní. Naším zvykem je dívat se na obrazy, jako by to bylo realistické znázornění světa kolem nás (pomímám samozřejmě abstraktní díla a záměrné perspektivní výchyly v umění). Je nutné si však uvědomit, že ne vždy v historii bylo cílem znázornit to, co vidíme.

Rané přístupy

Egyptané například vůbec neměli zájem o vytváření realistických iluzí prostoru a hloubky. Znázorňovali pomocí svých obrazů náboženské a společenské symboly.



Obrázek 12

Jen náznak prostorovosti můžeme vidět v pásmových obrazech, kdy pásma znamenala jiný pohled na scénu či další prostorové plány a hloubka bývala vyznačována překrývajícími se formám (obr.12). Vzhledem k tomu, že byly figury kresleny z profilu, nepotřebovaly být opticky zkracovány.



Obrázek 13

Řekové začali nahrazovat obrazový jazyk, který používali, obrazy, které se snažily popisovat skutečně pozorovanou realitu, ale také pomocí geometrie díky Anaxagorovi a Demokritovi. Římané v jejich úsilí pokračovali a vytvářeli naturalistické krajiny a dokonce složité architektonické perspektivy. Euklides jako první charakterizoval kužel přímek vedoucí od oka směrem k pozorovanému objektu.

Po pádu Římské říše se však Byzantinci znovu vrátili k umění symbolů, kterou známe v podstatě i dnes z pravoslavných ikon. Ačkoliv je potřeba vyzvednout modelaci tváří a postav světců stínem a světlem, která dodávala obrazům hloubku a tvar. Až ve 12. a 13. století se znovu objevila snaha o umění jako „zrcadlo světa“. Zajímavý je například „Sv. Jan Křtitel odchází do pouště“ od G. di Paola (viz obr. 13), který byl uchvácen novými technikami perspektivy, které však stále kombinoval se starou středověkou konvencí, která slučovala 2 epizody příběhu a dva různé pohledy v jeden celek.

Postupné vymezení prostoru

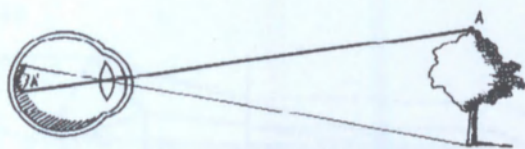
Ještě před „vynálezem“ perspektivy však umělci přišli na mnoho pravidel sami. Chyběl jim jen matematický základ, který by dal jejich systému logiku a důslednost. Ve 13. a 14. století například italští mistři a francouzští iluminátoři přišli na techniku, která kombinovala bezprostřední pozorování a jednoduché měření.

Jejich kolegové ze severní Evropy vyřešili mnoho problémů jen pouhým detailním pozorováním přírody, barvy a světla. Také nizozemský mistr Jan van Gogh se opíral spíše o důsledné pozorování, takže jeho oko bylo označeno za „teleskop a zároveň mikroskop“ (např. viz obr.č.2). Giottova deska „Obětování v chrámu“ (viz obr.č.3) již má pouhý krok k perspektivnímu zobrazení díky lineárně sbíhajícím podlahovým dlaždicím.

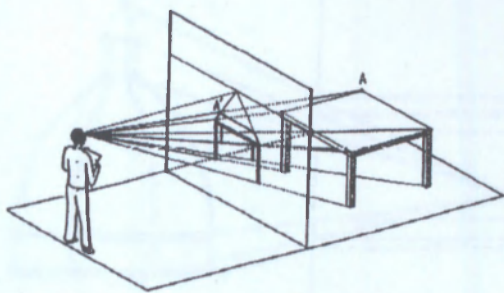
Vývoj lineární perspektivy

Také perspektiva však prošla dlouhým vývojem, než byla nadobro zakotvena v dnešní podobě v konvenci malířského zobrazení prostoru. Sama teorie perspektivy je založena na

tom, jak vnímá předmět jedno oko. Světlo se odráží od kterékoliv jediné plochy a po přímých paprscích se pohybuje k oku. Krajní paprsky vymezují tvar a velikost plochy, mimostředné vyjadřují vyjadřují barvu a odstín a jediný hlavní paprsek se od bodu, na nějž je oko zaměřeno, odráží v pravém úhlu. Rovina obrazu (průmětna) je jako skleněná deska, která se těmto paprskům staví do cesty. Tam, kde paprsky procházejí touto rovinou, můžeme zakreslit obraz předmětu v určitém měřítku (viz obr.č.14 a 15)



Obrázek 14



Obrázek 15

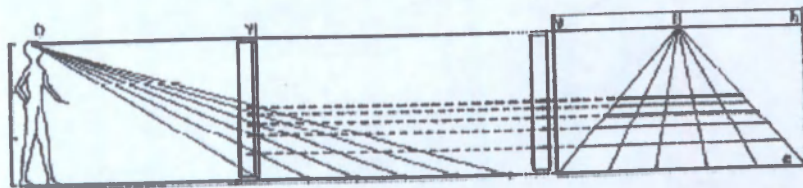
Systém lineární perspektivy byl vynalezen v 15.století ve Florencii. Při stavbě kupole florentského chrámu zakresloval bokorys, půdorys a nárys do skic, až ho napadlo vložit je všechny do jednoho nákresu.⁶ viz obr.č.15).

Filippo Brunelleschi jako první demonstroval principy lineární perspektivy v pokusech s kukátkem (r.1413)⁷. Leone Baptista Alberti navázal na Brunelleschiho dílo. Při stavbě

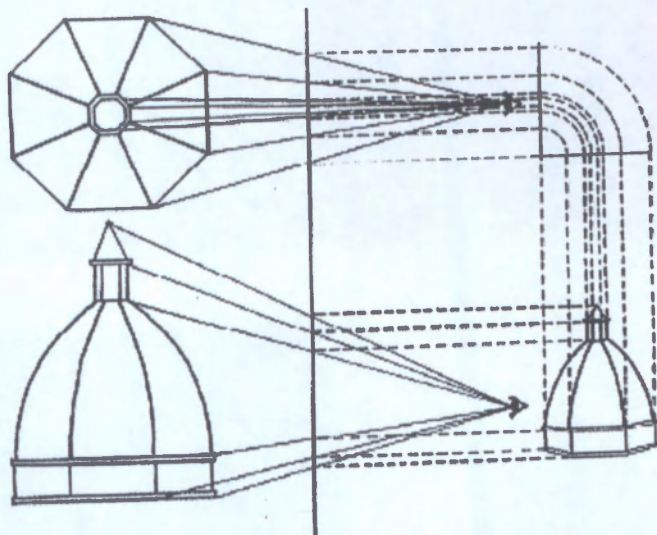
⁶ Alberti sestrojil úběžník ve středu obrázku. Pak rozdělil základnici podlahy na 5 úseků, z nichž vedl rovnoběžky k úběžníku. Pak na hranici základnice vytvořil bokorys průmětny a umístil postranní střed promítání. Tak šlo pomocí vodorovných čar vedoucích z průsečíků sestrojít perspektivní iluzi dlážděné podlahy a zároveň tuto metodu aplikovat na všechna jiná tělesa.

⁷ Brunelleschi demonstroval iluzi hloubky tak, že do obrazu vyvrtal díru, Pozorovatel přitiskl obraz z nenamalované strany k oku, v druhé ruce přitom držel zrcadlo, takže mohl vidět odraz obrazu a mohl porovnávat namalovanou iluzi se skutečným pohledem.

kupole florentského chrámu zakresloval bokorys, půdorys a nárys do skic, až ho napadlo vložit je všechny do jednoho nákresu.⁸ (viz obr.č.16).



Obrázek 16



Obrázek 17

V 15. století se stala perspektiva takovým těšením, že malíři jako Masaccio - obraz Nejsv.Trojice (viz obr.č.19) či Piero della Francesca - obraz Bičování Krista (viz obr.č.18) užívali tuto techniku až posedle důsledným způsobem. Pozdější průzkumy byly schopny z uvedených obrazů vykonstruovat téměř přesný architektonický plán namalovaných objektů.

⁸ Alberti sestrojil úběžník ve středu obrázku. Pak rozdělil základnici podlahy na 5 úseků, z nichž vedl rovnoběžky k úběžníku. Pak na hranici základnice vytvořil bokorys průmětny a umístil postranní střed promítání. Tak šlo pomocí vodorovných čar vedoucích z průsečíků sestrojiti perspektivní iluzi dlážděné podlahy a zároveň tuto metodu aplikovat na všechna jiná tělesa.



Obrázek 18



Obrázek 19

Také Paolo Ucello užíval přesnou matematickou konstrukci perspektivy ve svých dílech, zejm. Bitva u San Romana (viz obr. 20), kde si s perspektivou pohrával, jak nejlépe uměl.



Obrázek 20

Severoitalský mistr Andrea Mantegna postoupil o další krok kupředu, když doslova vtáhl diváka dovnitř obrazu a tím na něj působil velmi hlubokým zážitkem (např. dílo Oplakávání Krista - viz obr. 21).



Obrázek 21

Perspektivě se také mimo jiné obory věnoval i geniální Leonardo da Vinci, který prozkoumal všechny aspekty této techniky. Jeho přínosem bylo zkoumání širokoúhlého

vidění, křivočaré perspektivy⁹ a vzdušné perspektivy¹⁰. Poznatky byly využity např. v díle Zvěstování (viz obr.č. 22).



Obrázek 22

Albrecht Dürer přispěl ve své publikaci „pojednání o měření“ k dalšímu rozvoji perspektivy. Jeho pomůckami a vynálezy byla především kreslířská síť (viz obr.23)¹¹, kterou využíval například i A.da Mesina (viz obr.24), skleněná deska, rýsovací pero a kladková soustava¹². Dalším vynálezem vztahujícím se k perspektivě bylo kukátko¹³ Samuela van Hoogstratena, Rembrandtova žáka z 17.století.

⁹ Leonardo se opíral o skutečnost, že lidské zorné pole je vlastně zakřivené.

¹⁰ Leonardo potvrdil skutečnost, že nelineární perspektiva nemůže fungovat v exteriéru bez přispění barev a světla. Výsledný optický efekt znamená v důsledku užití chladnějších a bledších tónů blízko horizontu a modré barvy pro oblohu.

¹¹ Durer pracoval s podobnou sítí jako Leonardo: čtvercová síť černých nití v dřevěném rámu je vzdálena od okuláru, který fixuje malířovo stanoviště.

¹² U zdi byl provázek připevněn k závaží, které působilo jako kladka a napínalo jej v celé délce – od ucha jehly zabodnuté ve zdi (stanoviště) až po ukazovátka na druhém konci, které je položeno na místo, kam právě dopadá zrak.

¹³ Skříňka předvádí dva samostatné pohledy na vymalovaný interiér. Trojrozměrná iluze vzniká pomocí pěti desek, na nichž jsou namalovány perspektivní scény. Světlo vnikající šestou prázdnou stranou dává vyniknout iluzi vnikajícího světla do interiéru.



Obrázek 23



Obrázek 24

Canaletto uchvátil přesností a jemností, s níž maloval své veduty. Zároveň je spojován s vynálezem kamery obskury¹⁴, která se stala oblíbenou pomůckou především malířů amatérů.

Narušení konvence lineární perspektivy

Matematicky přesný systém lineární perspektivy přestal od 18. století zaujímat přední místo na žebříčku výtvarných hodnot díla. Třebaže se v realistické malbě stále silně uplatňoval a je základem dodnes, mnoho výtvarníků hledali i jiné cesty ztvárnění prostoru.

V období romantismu se vedle středního proudu malířů, užívajících kompozice o třech plánech, postavil William Blake (viz obr. 25), J.M.W. Turner (viz obr. 26) a John Martin, kteří byli mistry v zachycování prostoru i světla. Nový přístup přineslo také setkání západní kultury s východem, která vdechla západnímu výtvarnictví nové myšlenky. Východní malíři uchvacovali odvážným použitím předmětů v předním plánu, zvláštními stanovišti pohledu, dekorativními plochami a vertikální perspektivou¹⁵ (např. Ando Hirošige - viz obr. 27).

¹⁴ Původně temná komora, později malá temná skříňka, která měla v jedné stěně otvor, jímž vnikaly dovnitř paprsky ze sluncem ozářené krajiny. Nejprve se křížily, poté vějířovitě rozevíraly, až se na bílé zdi či plentě objevil vzhůru obrácený obraz, který byl uveden do normální polohy a obkreslen.

¹⁵ Iluzi vzdálenosti vytvářeli japonští mistři na vysokých paravánových deskách (viz obr. 28) tak, že kladli vzdálenější předměty výše.



Obrázek 25



Obrázek 26



Obrázek 27



Obrázek 28

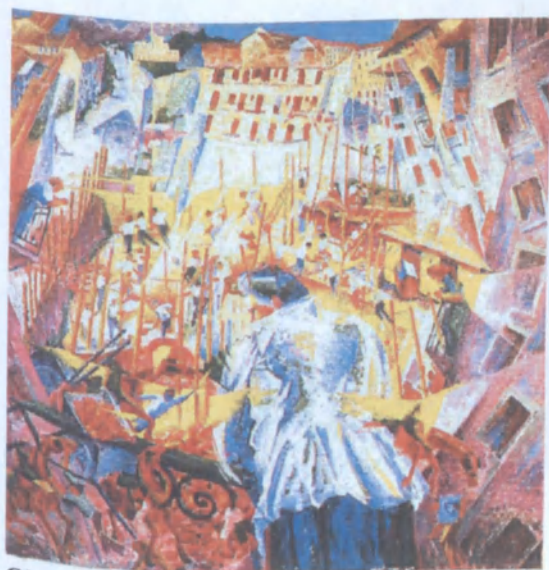
Kubismus (asi 1907-1914) byl revolučním momentem ve vyjadřování tvaru a prostoru. Navazující na Paula Cézanna se Pablo Picasso (viz obr. 28) a Georigie Braque (viz obr. 29) pokusili vyjádřit pocit hloubky na úkor realistickému podání. Způsob vyjádření prostoru se měl přiblížit skutečnému lidskému vnímání prostoru – vedle zrakového dojmu také hmatovému vjemu a kinestezi. Tzv. proměnlivá perspektiva umožnila názor na objekt z různých úhlů.



Obrázek 28



Obrázek 29



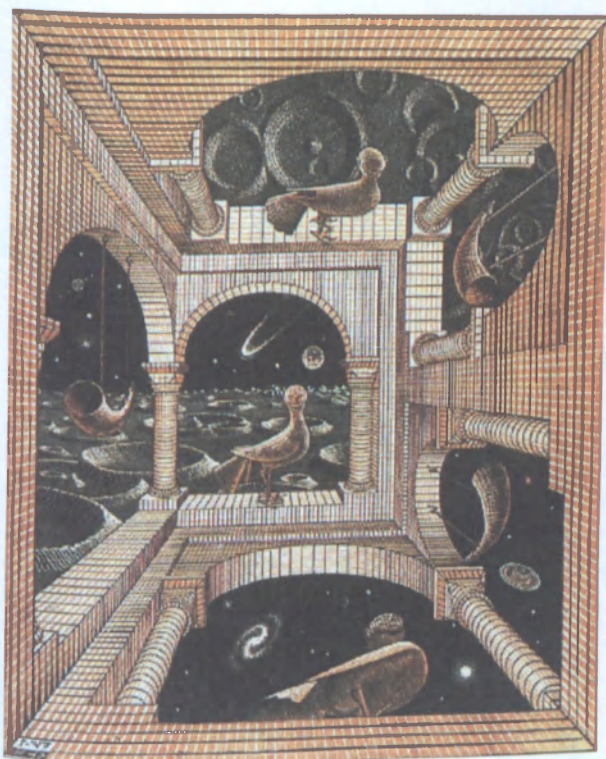
Obrázek 30

Futurismus, vznikající počátkem 20.století, se pod vedením Umberta Boccioniho stal směrem zosobňujícím budoucnost, rychlost a destrukci. Statická perspektiva tak musela udělat místo dynamičnosti, v němž pohyb a pocit jsou znázorněny postavami, které splývají s prostorem. Boccioni uplatňuje pohled z více stanovišť, čímž zdůrazňuje, že zrakový vjem a prožitek splývá (viz obr. 30)

Také surrealismus vnesl do vyjadřování prostorovosti mnoho nového. Hlavní protagonist a vůdčí postava Salvador Dali užival velmi vytříbeného realistického zrcadlového obrazu světa, ve kterém je však divák náhle šokován něčím absurdním, co se vymyká normálnosti (viz obr. 31). Dalí tak sází na očekávání diváka, které je velmi lehké zmást.



Obrázek 31



Obrázek 32

M.C.Esher byl dalším výtvarníkem a matematikem, který si záměrně pohrával s iluzí a realitou v prostoru (viz obr. 32). Mnoho stanovišť, mnoho úhlů pohledu a nejednoznačnost viděného – to všechno staví Eshera do role geniálního manipulátora s lidskou schopností zrakového vjemu .



Obrázek 33

Dále Giorgio Chirico, stejně jako jeho současník Paul Klee vytrhával perspektivní horizontály, vertikály a ortogonály z kontextu, takže výsledný dojem ze vzdáleností a prostorové hloubky diváka mate (viz obr.č.33). Chirico byl prvním předznamenáním návratu klasické renesanční perspektivy.

Po něm již byla lineární perspektiva tak rozšířena médii, plakáty, comicsy, fotografií a filmem, že se stala součástí obecně rozšířeného souboru uměleckých prostředků. (Cole, 2000), (Parramon, 1995)

Příloha 6 – Tabulky a grafy četnosti znaků prostorovosti v 1. – 3. ročníku ZŠ

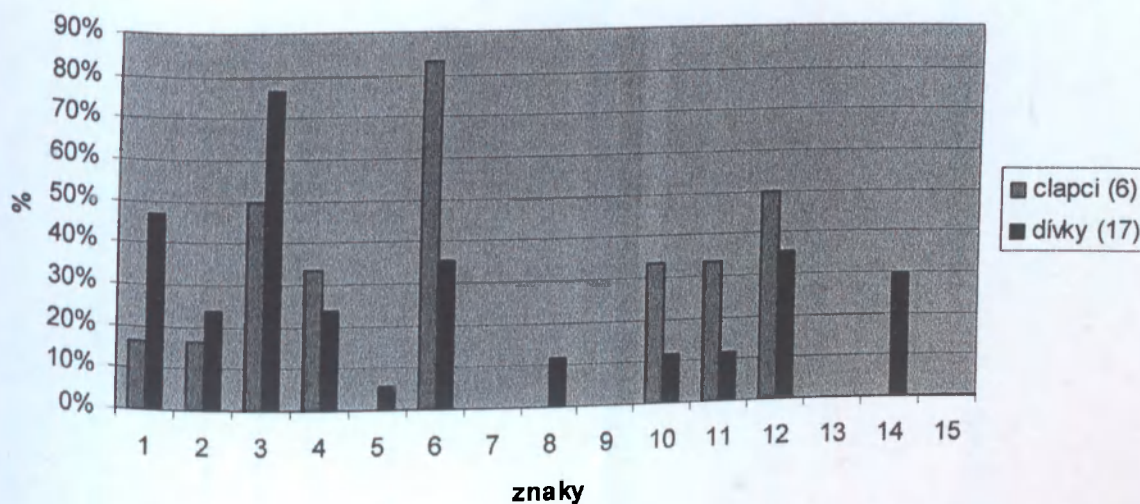
Znaky

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Enumerace | 9. Obrácená perspektiva |
| 2. Transparence | 10. Překrývání tvarů bez viditelných kontur |
| 3. Základní čára | 11. Překrývání tvarů s viditelnými konturami |
| 4. Nebeská čára | 12. Prázdný prostor |
| 5. Horizont a obrazové plány | 13. Prostor vyjádřený barvou („stínování“) |
| 6. Ortoskopie | 14. Plošné zobrazení objemu |
| 7. Šikmý náhled | 15. Grafické posílení linie |
| 8. Perspektiva | |

Znaky	chlapci (6)		dívký (17)		celkem (23)	
1	1	17%	8	47%	9	39%
2	1	17%	4	24%	5	22%
3	3	50%	13	76%	16	70%
4	2	33%	4	24%	6	26%
5	0	0%	1	6%	1	4%
6	5	83%	6	35%	11	48%
7	0	0%	0	0%	0	0%
8	0	0%	2	12%	2	9%
9	0	0%	0	0%	0	0%
10	2	33%	2	12%	4	17%
11	2	33%	2	12%	4	17%
12	3	50%	6	35%	9	39%
13	0	0%	0	0%	0	0%
14	0	0%	5	29%	5	22%
15	0	0%	0	0%	0	0%

Tab. 7-1, skupina 1A

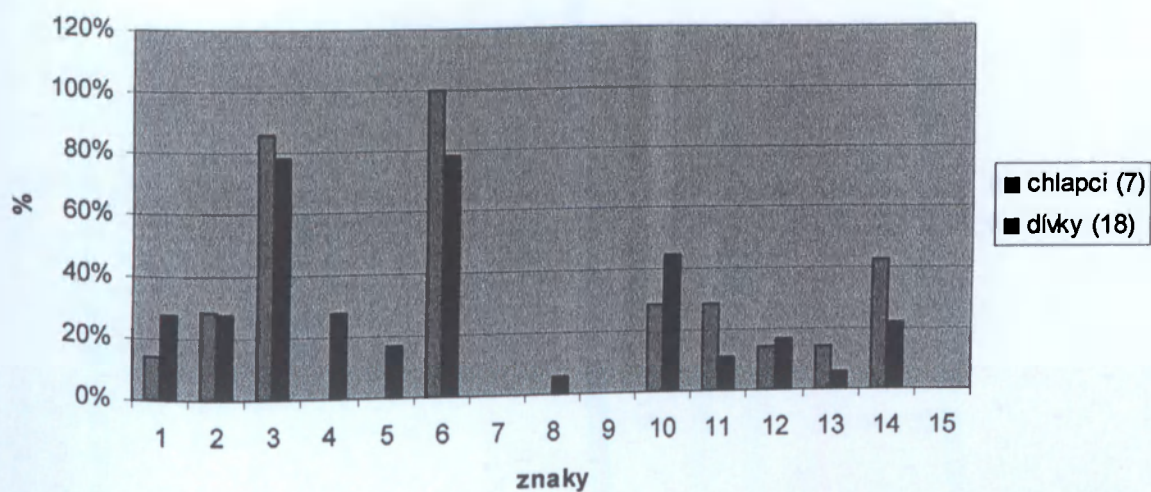
Skupina 1A



znaky	chlapci (7)		dívky (18)		celkem (25)	
	absolutně	relativně (%)	absolutně	relativně (%)	absolutně	relativně (%)
1	1	14%	5	28%	6	24%
2	2	29%	5	28%	7	28%
3	6	86%	14	78%	20	80%
4	0	0%	5	28%	5	20%
5	0	0%	3	17%	3	12%
6	7	100%	14	78%	21	84%
7	0	0%	0	0%	0	0%
8	0	0%	1	6%	1	4%
9	0	0%	0	0%	0	0%
10	2	29%	8	44%	10	40%
11	2	29%	2	11%	4	16%
12	1	14%	3	17%	4	16%
13	1	14%	1	6%	2	8%
14	3	43%	4	22%	7	28%
15	0	0%	0	0%	0	0%

Tab. 7-2, skupina 1B

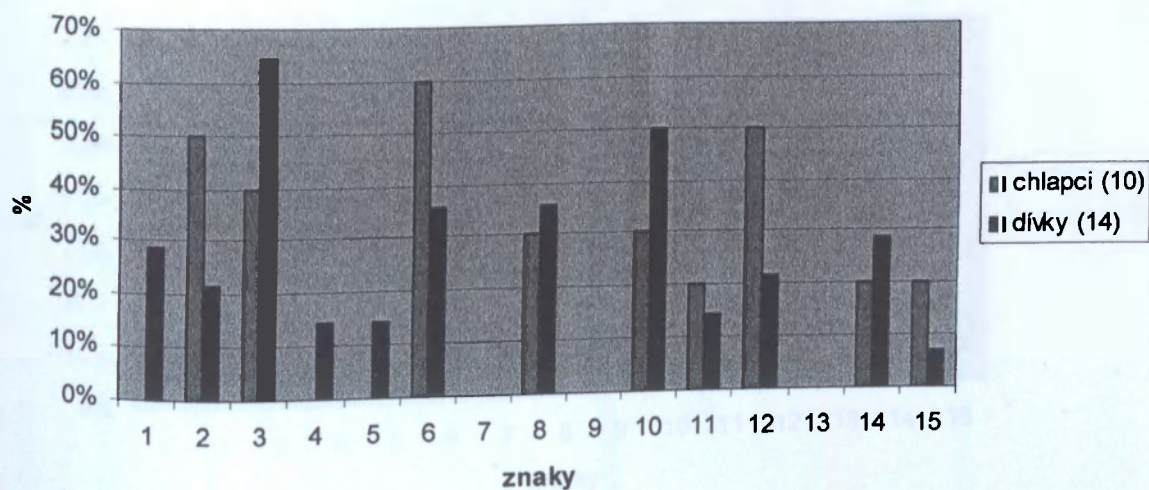
Skupina 1B



znaky	chlapci (10)		dívký (14)		celkem (24)	
1	0	0%	4	29%	4	17%
2	5	50%	3	21%	8	33%
3	4	40%	9	64%	13	54%
4	0	0%	2	14%	2	8%
5	0	0%	2	14%	2	8%
6	6	60%	5	36%	11	46%
7	0	0%	0	0%	0	0%
8	3	30%	5	36%	8	33%
9	0	0%	0	0%	0	0%
10	3	30%	7	50%	10	42%
11	2	20%	2	14%	4	17%
12	5	50%	3	21%	8	33%
13	0	0%	0	0%	0	0%
14	2	20%	4	29%	6	25%
15	2	20%	1	7%	3	13%

Tab. 7-3, skupina 2A

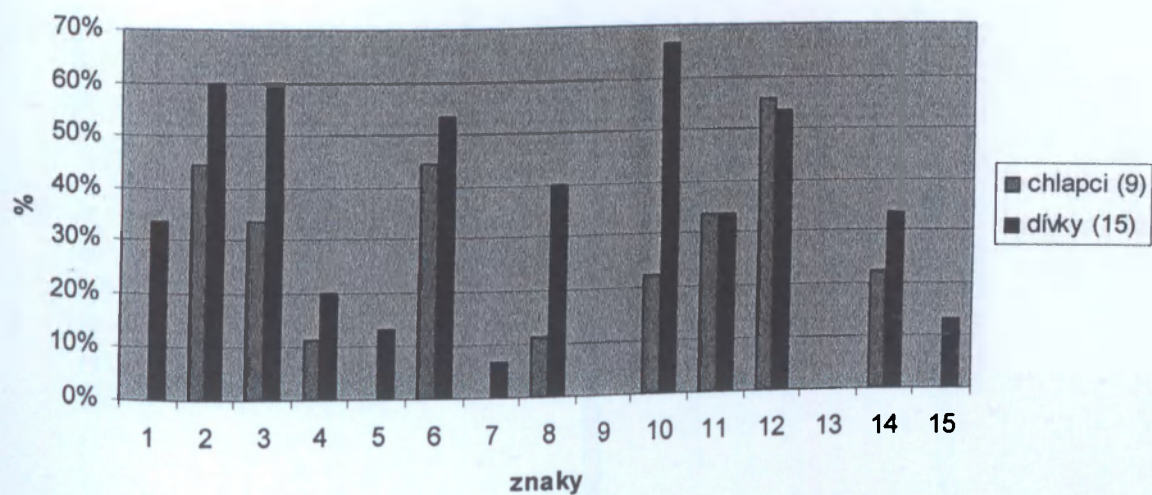
Skupina 2A



znaky	chlapci (9)		dívky (15)		celkem (24)	
	počet	procento	počet	procento	počet	procento
1	0	0%	5	33%	5	21%
2	4	44%	9	60%	13	54%
3	3	33%	9	60%	12	50%
4	1	11%	3	20%	4	17%
5	0	0%	2	13%	2	8%
6	4	44%	8	53%	12	50%
7	0	0%	1	7%	1	4%
8	1	11%	6	40%	7	29%
9	0	0%	0	0%	0	0%
10	2	22%	10	67%	12	50%
11	3	33%	5	33%	8	33%
12	5	56%	8	53%	13	54%
13	0	0%	0	0%	0	0%
14	2	22%	5	33%	7	29%
15	0	0%	2	13%	2	8%

Tab. 7-4, skupina 2B

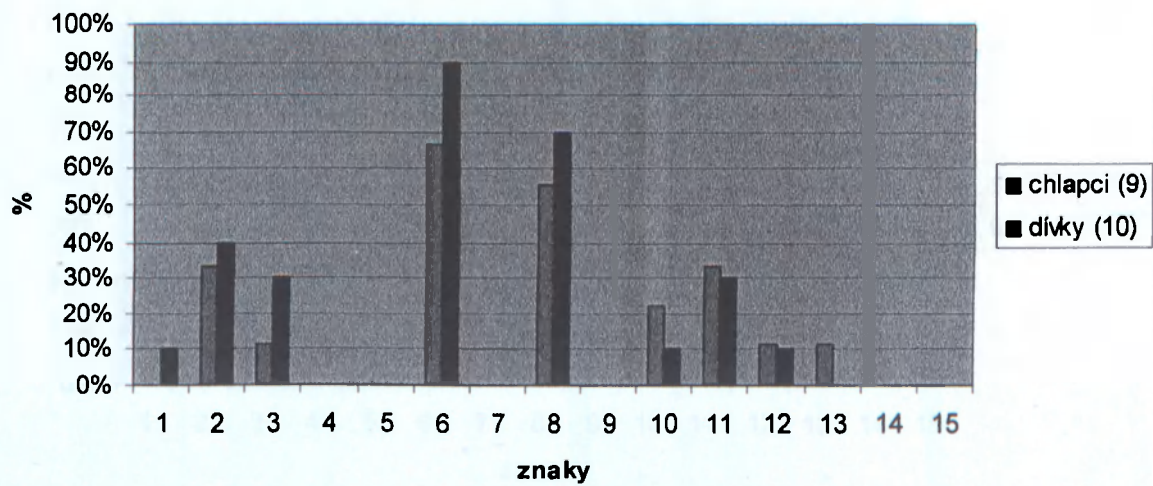
Skupina 2B



znaky	chlapci (9)		dívky (10)		celkem	
1	0	0%	1	10%	1	5%
2	3	33%	4	40%	7	37%
3	1	11%	3	30%	4	21%
4	0	0%	0	0%	0	0%
5	0	0%	0	0%	0	0%
6	6	67%	9	90%	15	79%
7	0	0%	0	0%	0	0%
8	5	56%	7	70%	12	63%
9	0	0%	0	0%	0	0%
10	2	22%	1	10%	3	16%
11	3	33%	3	30%	6	32%
12	1	11%	1	10%	2	11%
13	1	11%	0	0%	1	5%
14	0	0%	0	0%	0	0%
15	0	0%	0	0%	0	0%

Tab. 7-5, skupina 3A

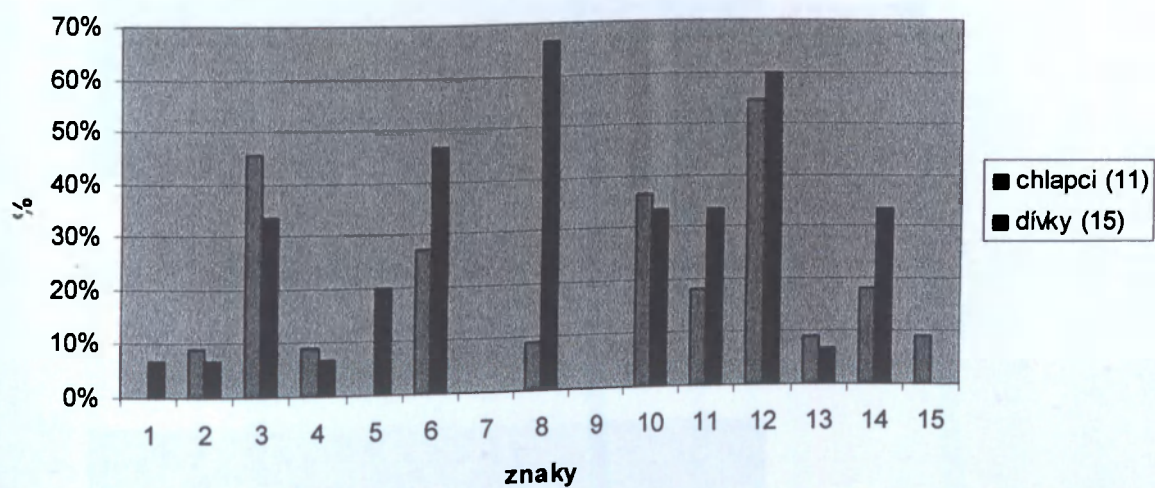
Skupina 3A



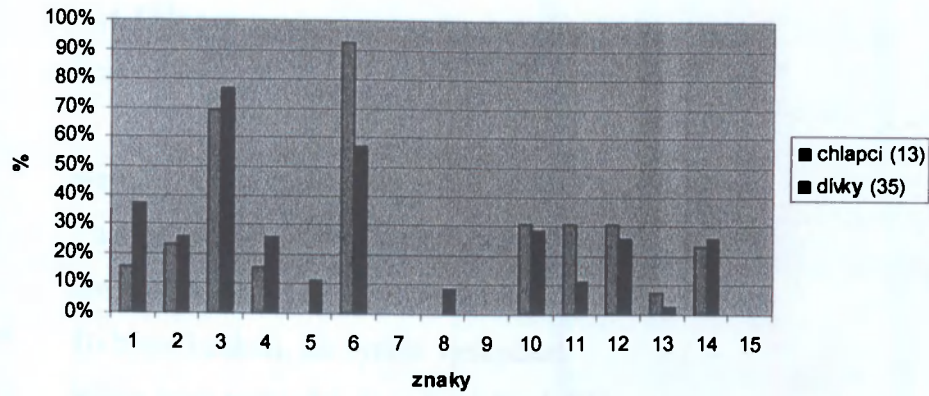
znaky	chlapci (11)		dívky (15)		celkem	
1	0	0%	1	7%	1	4%
2	1	9%	1	7%	2	8%
3	5	45%	5	33%	10	38%
4	1	9%	1	7%	2	8%
5	0	0%	3	20%	3	12%
6	3	27%	7	47%	10	38%
7	0	0%	0	0%	0	0%
8	1	9%	10	67%	11	42%
9	0	0%	0	0%	0	0%
10	4	36%	5	33%	9	35%
11	2	18%	5	33%	7	27%
12	6	55%	9	60%	15	58%
13	1	9%	1	7%	2	8%
14	2	18%	5	33%	7	27%
15	1	9%	0	0%	1	4%

Tab. 7-6, skupina 3B

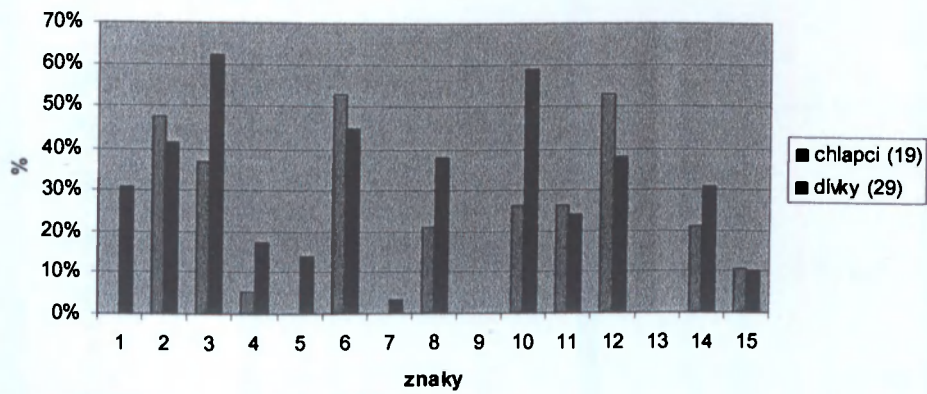
Skupina 3B



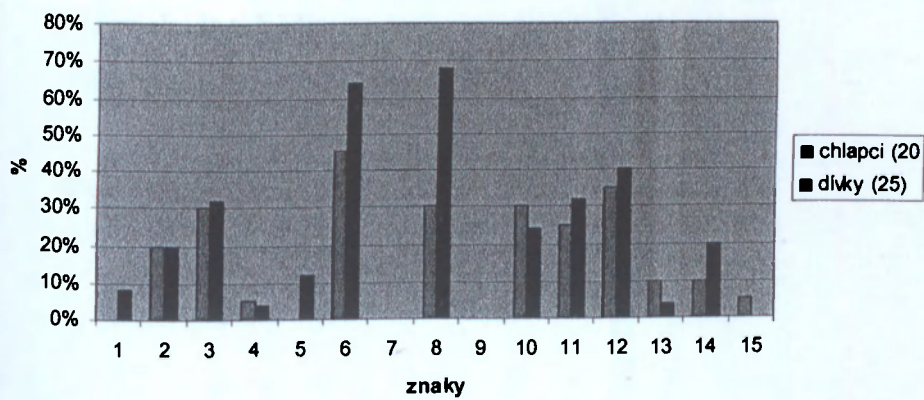
Skupiny 1A, 1B



Skupiny 2A, 2B



Skupiny 3A, 3B



Příloha 7 - Motivační báseň

A.A. Milne

Schovávaná

Neviděl někdo moji myš?

Tu krabici jsem otevřel namouduši vskutku

Jen abych viděl, jak se má – a sotva na minutku!

To byste koukali, jak rychle vyskočila!

Nikdy bych nemyslel, že může být tak čilá...

Určitě je tu v domě, určitě tu má skrýš!

Neviděl někdo moji myš?

Strýčku Jane, tys neviděl mou myš?

Docela malá byla, bydlela na vesnici v hlíně –

Ta nemá tušení, co je to běhat po Londýně!

Proč jenom nepočkala? Šel bych s ní...

Co když teď zabloudí, co když jí někdo sní?

Musím se zeptat tety Růži:

„Neviděla jsi moji myš?

...Ach této, kampak běžíš?

Asi se chuděra lekla...

Musí tu někde být...daleko neutekla.

Neviděl někdo moji myš?

Příloha 8 - Rozhovory s učiteli

Formulace otázek rozhovoru a jejich význam pro vyhodnocení

Otázky rozhovoru sledovaly cíle popsané výše. Tyto cíle můžeme dále rozpracovat do menších jednotek. Kromě otázek, které směřovaly k obecnému pojetí výtvarné výchovy (bod 1, 2, 3, 6,7) jsem kladla především otázky, které měly zjistit didaktické schopnosti, znalosti a zkušenosti práce se zobrazováním prostoru v ploše (body 4, 5, 9, 10, 11). Také zjišťuji vliv vysoké školy na absolventy i učitele z praxe (bod 7, 8).

V rozhovoru jsem se snažila zjistit kromě celkového pojetí výtvarné výchovy také vlivy, které mohly být dětem se zajímavým ztvárněním prostoru podnětem.

Jaký předmět učíte ráda a proč? Jaký mají učitelé celkový vztah k předmětu VV, jaká je jejich motivovanost.

Co ráda děláte ve VV? O čem si povídáte? S jakými tématy a prostředky pracujete ve VV? Co je pro učitele učivem.

Odkud čerpáte náměty pro výuku VV? Jaký je zdroj námětů.

Dělali jste nějaký námět cíleně uplatněný pro rozvoj prostorovosti? Zabývají se problematikou znázornění prostorovosti na ploše?

Kde byste hledala informace nebo náměty k zobrazování prostoru na ploše? Mají učitelé přehled ve vzdělávacích dokumentech? Vědí, kde hledat informace o zobrazování prostorovosti na ploše?

Jaké náměty byste použila k rozvoji prostorovosti na ploše? Mají učitelé schopnost vymyslet námět v problematice? (didaktické schopnosti)

Co by se mělo podle Vás hlavně učit ve VV? Představa o pojetí VV v současné společnosti?

Co Vám podle Vás chybí pro výuku VV? Uvědomění vlastních nedostatků pro výuku výtvarné výchovy

Co by mělo být výstupem učiva, které pracuje se zobrazením prostoru na ploše?
Co bude umět po úspěšné výuce?

K čemu myslíte, že je v praxi dítěti učivo, které je učíte ve VV? K čemu dítě v životě využije schopnost zobrazovat prostor na ploše? Jaké smysl vidí učitelé ve schopnosti zobrazit prostor na plochu? Vidí nějaký smysl?

Jakou propedeutiku byste navrhla k tématu schodiště/židle? Co by tam asi děti řešily/na co by se ptaly? Radila byste jim/jak? Mají učitelé schopnost vymyslet propedeutiku v problematice?(didaktické schopnosti)

Čeho si nejvíce vážíte z dovedností/schopností pro výuku VV, které Vám dala VŠ? Co Vám nedala?(produktivní, receptivní, teoreticko-výtvarná složka, psycho didaktická složka) Co jim „dala“ VŠ a co jim „nedala“?

Na jaké problémy děti naráží ve VV nejčastěji? Všímavost k problémům dětí.

Záznam rozhovorů

Učitel 1

Jaký vztah k VV?	Záporný, neví, co s nimi dělat, nedokáže odhadnout, co je přiměřené a co není, nechce je přetěžovat, ale ani, aby byli rychle hotoví. Pak neví, co s nimi dělat. VV ho deptá, i když sám umí tvořit. Rád by ji někomu předal výměnou za ICT či HV.
Učivo VV? Cíle VV?	Spíše to inklinuje k pracovním činnostem, kombinuje s ostatními předměty
S jakými výtvarnými technikami pracujete ve VV?	Vlna – bambule (na zápis), tkaní, vyšívání, vyplétání
Zdroj námětů?	Nebaví ho samotného vymýšlet, čerpá z knih a z minulosti, když vedl skauty, něco od kolegů. Přípravuje se těsně před hodinou.

Co by se mělo učit VV?	Nemělo by se učit, jak seto „má“ kreslit. VV je o práci s barvou a plochou. Nějaké technické poučení – př. stínování, o barvě, ale jinak by tam nějaké vnucování nemělo být. Kdyby jim něco vnucoval od 2. třídy, tak by pak mohli tento způsob přejít a to je u výtvarky divné. Neví, kdyby to věděl, tak to učím. Hlavně maximální pestrost technik, seznámit se všemi možnými technikami. Z námětů – kromě témat, které se vážou k ročnímu období asi cokoliv, jen musí mít člověk promyšlené proč, nějak to motivovat a nějak to propojit, aby to nebylo samoučelné.
Co vám chybí pro výuku VV?	Radost ji učit.
Co vám dala/nedala VŠ?	Téměř nic a z výtvary vůbec nic.
Na jaké problémy děti ve VV narážejí?	Chtějí malovat jinou techniku. Ve 3. třídě jim začíná vadit, že to, co nakreslily neodpovídá skutečnosti. Nejsou si jistí, potřebují být ujišťováni o tom, že to mají pěkné. Ptají se na obsahy, jestli to byl záměr učitele. Neumí tolerovat zajímavé nápady, které se odchyľují od zadání. Neptají se jak, spíš co.
Dělal jste námět s využitím zobrazení prostoru na ploše?	Zatím nepoužil náměty na prostorovost, nebo použil, ale ne jako primární styl, plete si prostorovost s prostorem. Neví, jak je nenásilně donutit, aby na to přišli sami, proto to nedělá vůbec. Je proti vstupování do přirozeného vývoje. Ukázal by jim, jakým způsobem se to může zobrazovat a pak by je nechal vybrat, co jim z toho nejlépe vyhovuje. Může to být axonometrie, rovnoběžné promítání, půdorys, plánkv. Ať si styl vytváří sami.
Jaké náměty byste zadal na rozvoj obrazování prostoru?	Kresba architektury, malba zátiší, modelování, modelování s papírem, stavba z krabiček měst, plánky měst, mapa, objekty z roliček od WC papíru, dalo by se také vyjít z kubismu a spojit pohledy z několika stran do 1 obrazu – spíše pro starší
K čemu myslíte, že je toto učivo v praxi?	Prostorová představivost je potřebná při všem (orientace ve městě, trefování autem, čtení piktogramů, plánky na stavbu námětu...) – praktická věc, nevědomky dítěti usnadňuje život. Pokud dítě bude rozvíjené, bude mít výhodu, ačkoliv si ji nebude uvědomovat. Nebude to mít okamžitý přínos.
Je důležité to učit?	Asi ano, ale nedává to do VV, přijde mu, že to je vývojová záležitost, v určitém věku k tomu začnou tíhnout. Tlačit je teď k tomu a učit ho to metodou „to musíš kreslit takhle“ nemá rád
Kde byste k tomuto hledala informace?	
Co by mělo být výstupem?	
Propedeutika k námětu schodiště?	Asi by vycházel z matematiky – lomené čáry, zuby pily, motivační záležitost o zubaté příšeře. V 1. a 2. třídě by se to dalo propojit s eskalátory. Nedělal by toto téma. Taky by se mohly projít po schodech nebo schody v paneláku. kdž se rozbije výtah

Učitelka 2

Jaký vztah k VV?	Patří mezi oblíbené předměty, není úplně nejoblíbenější.
Učivo VV? Cíle VV?	Děti tvoří samy podle své fantazie na volné téma, náměty k ročním obdobím. Jde jí o výpověď, arteterapii, ne o učení technik, aby se vymluvily malováním.
S jakými výtvarnými technikami pracujete ve VV?	Malba – tempera, křída, techniky pracovního vyučování.
Zdroj námětů?	Život nebo náměty z jiných předmětů. Čerpá z knížek nebo dobrých metodických příruček, od kolegů, z výstav, z divadla.
Co by se mělo učit VV?	Měl by se dát dětem prostor k tvoření, otázka je, zda by se mělo „učit“. Dát jí spoustu možností, materiálů a nápadů a časů a malovat kdykoliv, kdy je k tomu chuť a příležitost.
Co vám chybí pro výuku VV?	Nemyslí si, že je způsobila učit je techniky, které sama neumí. Není výtvarnice.
Co vám dala/nedala VŠ?	
Na jaké problémy děti ve VV naráží?	Neptají se na prostor, nemají problémy, vidí to jinak. někdy si také poradí ve skupině, kde hledají řešení.
Dělal jste námět s využitím zobrazení prostoru na ploše?	Ne.
Jaké náměty byste zadal?	Z přírody, jít do lesa, spojit z land artem – graficky znázornit. Přes vlastní zkušenost, ne poučením.
K čemu myslíte, že je toto učivo v praxi?	K pohybu na světě, k orientaci, musí se samy vyznat v prostorovém světě.
Je důležité to učit? Jak?	Starší děti by se to měly učit. – 4. a 5. třída. Mluvit od 1. tř., protože život je prostorový. Rozšiřovat dětem obzory. Povídat si o tom, proč to tak je a jak to vidíme, dost část to od samotným dětí vzejde, že je to právě takto. Při hodnocení a povídání si o tom zjistí, jak to může být.

Kde byste k tomuto hledala informace?	
Co by mělo být výstupem?	
Propedeutika k námětu schodiště?	Možná přes nějaké fantazijní pohádky, kde někdo někam jde. Přes fantazii bych to dovedla ke konkrétnímu a šla to například měřit.

Učitelka 3

Jaký vztah k VV?	Nepatří k oblíbeným předmětům
Učivo VV? Cíle VV?	Víc inklinuje k prostoru, propojuje předměty. Nepřipravuje se zvlášť, vždy vystačila s vlastními zkušenostmi.
S jakými výtvarnými technikami pracujete ve VV?	Prostorové věci nebo kombinovaná technika, nedělá čistě jednu techniku. Nechce, aby to byl „výkres“. Drát, dřevo, papír, nejméně plocha.
Zdroj námětů?	Kolegyně, DDM, knihy, z dřívějšíka, předvánoční časopisy – nápady, metodické příručky - výjimečně se podívá na obrázky.
Co by se mělo učit VV?	Aby se nebály zaplnit prostor, různé kombinace barev, nevyhýbaly se témat, aby jim nebyly cizí, aby se pouštěly s chutí. Mnoho technik. Když jsou starší – vystihnout prostor, pohyb.
Co vám chybí pro výuku VV?	Nejsem výtvarný typ.
Co vám dala/nedala VŠ?	Měli jsme výtvary velmi málo, nevzpomínám si na nic konkrétního. dostávali jsme různé práce domů a problémy jsem neměla. Nedala nic významného.
Na jaké problémy děti ve VV naráží?	Děti si nevěří, neumí si obhájit, co namalovaly. Chtějí být hodně rychle hotoví.
Dělal jste námět s využitím zobrazení prostoru na ploše?	Ano, nedaří se jim, zátiší s ovocem.
Jaké náměty byste zadal?	Les, stromy.

K čemu myslíte, že je toto učivo v praxi?	Orientace v prostoru.
Je důležité to učít? Jak?	Říkali si, co je vzadu, co nespředu, ale nejde jim to realisticky. Vždycky to nějakým způsobem načrtnu a ptám se, je to dobře, proč ne, atd...
Kde byste k tomuto hledala informace?	Neví kde, metodika SPN se jí nelíbí. Občas prolistuje, uvidí obrázek, podívá se jak a co a udělá s dětmi.
Co by mělo být výstupem?	
Propedeutika k námětu schodiště?	Příběh, někam vede – kam? Z čeho by mělo být – rozhovor. Jestli by raději šly nahoru nebo dolů, jestli do něj jdou s chutí, nejdou. Jaký by jim vyhovoval formát papíru. Otázky: bude se zužovat, když se budou dívat nahoru nebo z boku. Více se bavit až po namalování. Jde o cíl – schody z kostek, dívat se na schody ve škole.

Učitelka 4

Jaký vztah k VV?	Nejistá.
Učivo VV? Cíle VV?	Aby z toho měly D dobrý pocit, že se jim povedlo, nesmí být odfláknuté. aby si vyzkoušely různé techniky, aby je to bavilo. pohrát si s čarami a barvami – etudy, hodně hravé, experimentální. 1 téma – nabídka technik.
S jakými výtvarnými technikami pracujete ve VV?	Kaširování, nemělo by to zůstat v dvojrozměrném prostoru (pracovaly jen s hlínou), uvědomuje si, že dělá málo s prostorem.
Zdroj námětů?	Výtvarné čarování, aby zapadla VV do kontextu – reflexe divadla . 40 let večerníčku, konzultace od kolegů.
Co by se mělo učít VV?	Nemělo by se vyrábět se šablonami.
Co vám chybí pro výuku VV?	Vlastní zkušenost, prožitek. Nedokáže odhadnout, jestli to půjde zrealizovat nebo to odhadne špatně, protože nedokáže odhalit možná úskalí. sama by si je potřebovala prožít, na základě toho pak teorii a v didaktice by potřebovala poradit, jak s nadanými dětmi. na sobě se naučit, jak řešit problémy v kresbě/malbě.
Co vám dala/nedala VŠ?	Málo prakticky zaměřené.
Na jaké problémy děti ve VV narážejí?	Narazily na problém prostoru, snažila se je dostat k perspektivě – malé vzadu, velké vpředu, chodí se ptát na barvu či obsah, neporozuměly zadání

Dělal jste námět s využitím zobrazení prostoru na ploše?	Ne, ale když se na něj narazilo, tak jsem ho řešili – někdo se chytil, někdo ne.
Jaké náměty byste zadal?	ZOO – nerazítkovat zvířátka a udělat cestičky mezi nimi – plánek, technické řešení. Skupinová práce.sídlíště, krajina, plánek školy.
K čemu myslíte, že je toto učivo v praxi?	Rozvíjí se nějaký typ myšlení. Reprodukovat realitu přes grafickou zkušenost – plánky, mapy.Dítě se bude orientovat vkresleném obrázku, vyrobít plánky. Orientace v prostoru.
Je důležité to učit?Jak?	Asi ano, ale neřeší to. Pouze pokud na to děti přijdou samy.i v přírodě, v lese, i pohybovka – kdo je menší, větší Vůbec si neumí představit, jak prostor vyučovat, myslí si, že je to pro prvňáky brzo. Když se to objeví, tak se o tom pobavíme.navádět je na zajímavé prostorové. Předvést na papír není nejlepší cesta.
Kde byste k tomuto hledala informace?	
Co by mělo být výstupem?	
Propedeutika k námětu schodiště?	Schodiště – chodily by, dívaly by se na něj a pak by schodiště měly nakreslit. Asi by to nezvládly, pokud by to chtěly kreslit seshora. Takže potom by se vrátila na schodiště a kreslila by to tam.nebo by si obešla třídu a dívala by se, jak to kreslí jiné děti. Ještě by si povídaly o něčem jiném.

Učitelka 5

Jaký vztah k VV?	Baví mě (jako všechny výchovy), bylo by mi líto, kdyby mi někdo chtěl vzít VV.
Učivo VV? Cíle VV?	Dá se nádherně využít do všech předmětů.chápu, že je to volnější předmět, ale využívám ho – v matematice můžou malovat tělesa, ve čtení malují, co si přečetly, malovat vyjmenovaná slova, hudební nástroje.nemá specifický čas, ale maluje pokud se to hodí, tak se maluje, protože na to je chuť.Udělal si školní vzdělávací program schválně volný, aby se v tom všechny našly.abo to nebylo tématicky odtržené, ale vždy, co se děje, co se učíme
S jakými výtvarnými technikami pracujete ve VV?	Snaží se, aby se během roku vystřídal co nejvíce technik a různá témata: prostor, zvířata,postavy, příroda, všechno možné... vystihnout roční období,výstavy, co se děje. Stínují strašně rádi s voskovkami ne s temperami.
Zdroj námětů?	
Co by se mělo učit VV?	

Co vám chybí pro výuku VV?	
Co vám dala/nedala VŠ?	Nebylo to zaměřené. Téměř nic pro výuku VV. Museli jsme poznávat obrazy, učili jsme se některé techniky. Dějiny umění.seminární práce. Že bychom pracovali s pracemi dětí, to tedy ne...
Na jaké problémy děti ve VV naráží?	Jak to nakreslit, mnoho problémů.
Dělal jste námět s využitím zobrazení prostoru na ploše?	Ne
Jaké náměty byste zadal?	Jak nakreslit dům, stůl, postel, postavu, krajinu.
K čemu myslíte, že je toto učivo v praxi?	Žijeme v 3Dsvětě, i v PC hrách to mají...
Je důležité to učit?jak	Čekám, až se tam ozve nějaký problém:jak to mám nakreslit – tady to je krychle, já mám placku. Ono to tam je jinak, jak mám namalovat bílý ubrus..pak to společně řešíme. ideální by bylo koukat na ten objekt. Vždy by bylo stejně potřeba to vidět.abych se ptaly a uvědomily si to. Nechala bych je pozorovat, povídat o tom co vidí a pak bych je navedla na to, co je nejlepší

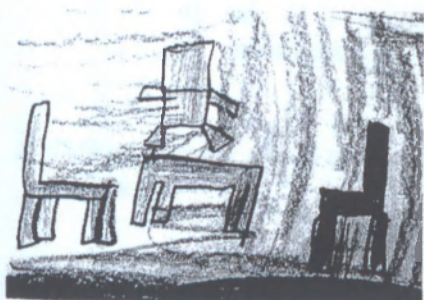
Učitelka 6

Jaký vztah k VV?	Výtvarka a matematika – geometrie aritmetika. Ráda oba propojuje – skládanky atd. Velmi pozitivní
Učivo VV? Cíle VV?	Malba – většinou to dobře dopadne, pokud se jim pořádně vysvětlí, co se po nich chce. Víc malba než kresba. Ráda různé netradiční techniky – klovatina, tisky, různé materiály. Děti jsou překvapené a baví je objevovat, co všechno lze, roční období, výsledky hodin.Neřídíme se osnovami, děláme to co chceme. Aby to bylo poutavé pro děti – aby se něco naučily, aby se pobavily, zajalo je to.potřebují vedení, když se nechají jen tak, tak jeto hrůza – fixy,...
S jakými výtvarnými technikami pracujete ve VV?	Abstraktní, každý může uspět
Zdroj námětů?	Oblíbené náměty –tisky, témata hady a štíři, pet-lahve spojené s dramatikou, knížky paní Cikánkové, výstavy, Riedlová
Co by se mělo učit VV?	Obecná škola, RVZP, různé techniky, propojování do VV projektů, výstavy, rukodělná tvorba

Co vám chybí pro výuku VV?	Necítí nic
Co vám dala/nedala VŠ?	Mnoho, byla i na střední, VŠ jí dala představu didaktické práce s dětmi, co po nich chtějí a proč, čerpala mnoho námětů, odvahy od Dvořáka malovat, rozumět obrazům v galerii. načerpala vše potřebné pro VV
Na jaké problémy děti ve VV naráží?	Objevují, nemají zkušenosti, neptají se na problémy, uč. Říká dost přesně, co po nich chce. Občas vzniknou v průběhu hodiny, jinak moc neřeší
Dělal jste námět s využitím zobrazení prostoru na ploše?	Ne.dříve se staršími ročníky – zátiší, poradila jsem jim, oni by na to nepřišli, bylo mi to proti srsti, ale řekla jsem jim to, aby to vypadalo dobře. Někdy neplánovaně vyleze obrázků, upozorní na to
Jaké náměty byste zadal?	
K čemu myslíte, že je toto učivo v praxi?	Budoucí cukrářky švadleny, budou vnímat lépe, rozvoj myšlení, u některých profesí, budou se umět lépe dívat na věci, i pro výtvarníky, architektky.
Je důležité to učit? Jak?	Na první stupňivý to neučila, na druhém u ano. Na prvním jen pro šikovné děti.
Kde byste k tomuto hledala informace?	Reprodukce výtvarníků – zátiší, kubismus
Co by mělo být výstupem?	Perspektiva, ale ve vyšších ročnících
Propedeutika schodiště? k námětu	Šly by se projít, povozit na jezdící schody, pak by je kreslily, dělaly by barevné kompozice, překládání, vyklápění, práce s Escherem, ukázala by jim obrázky a čekala by na jejich reakce, jestli pochopí nelogičnost, ale pochybuje, jestli jsou schopni ty schody nakreslit.

Příloha 9 - Dotazník

Milá paní učitelko, milý pane učiteli,
dostáváte do rukou dotazník, který je součástí výzkumu týkajícího se **zobrazování prostorových prvků na ploše dětmi 1.stupně ZŠ**. Tento výzkum se věnuje také roli učitele v rámci rozvoje dítěte.



Vendulka, 2. ročník, „U nás doma“

Cílem výzkumu je usnadnit orientaci učitele ve vzdělávacích materiálech a nabídnout mu konkrétní informace a náměty, které mu mohou pomoci řešit situace ve výtvarné výchově.

Proto bych ráda pomocí tohoto dotazníku zjistila právě Vaše otázky a požadavky na vzdělání v této oblasti a na oplátku Vám nabízím výsledky zmíněného výzkumu (připište prosím e-mailovou adresu, máte-li o výsledky zájem).

Při vyplňování dotazníku vyberte ke každé otázce právě jednu nejvýstižnější odpověď.

Děkuji za spolupráci,
Monika Emrichová, studentka Pedagogické fakulty UK

1. Co jste si „odnesl(a)“ ze studia na vysoké škole v rámci výtvarné výchovy? (vyjádřete se prosím ke všem položkám)

	ano	Rozhodně	ano	Spíše	ne	Spíše	ne	Rozhodně	Nemohu rozhodnout
Vlastní dovednost výtvarně se vyjadřovat									
Teoretické znalosti z oblasti výtvarného umění									
Dovednost, jak učit výtvarnou výchovu									
Schopnost rozpoznat problémy či nadání z výtvarné práce žáka									
Jiné:									

2. Dozvěděla jste se na vysoké škole nějaké informace o tom, jakým způsobem děti na prvním stupni ZŠ zobrazují prostor (který mohou vidět kolem sebe) v rovině čtvrtky?

- a) ano, teoreticky
- b) ano, praktickou ukázkou dětské výtvarné práce
- c) ne
- d) nepamatuji se

3. Odkud čerpáte učivo na hodiny výtvarné výchovy? (vyjádřete se prosím ke všem položkám)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Nikdy	Nemohu rozhodnout
Z metodických příruček k výtvarné výchově pro 1.st.ZŠ					
Vymyslím je sám(a) podle cílů výtvarné výchovy daných vzdělávacími materiály					
Z diskuzí s kolegy					
Jinde:					

4. Kde byste hledala informace k části výtvarné výchovy, která se zabývá zobrazováním prostoru na ploše (např.jakým způsobem je rozvíjet)?

- e) v metodických příručkách k výtvarné výchově
- f) v RVP, osnovách
- g) v monografiích autorů zabývajících se didaktikou výtvarné výchovy
- h) v poznámkách ze seminářů a přednášek z VŠ
- i) jinde.....

5. Jak mohou děti v reálném životě nejlépe využít dovednost zobrazení prostoru na ploše (či opačný proces čtení informace o prostoru z plochy)?

- a) lépe se orientují v prostoru
- b) lépe čtou z mapy
- c) jejich představivost je lépe rozvinuta
- d) lépe ztvární viděnou skutečnost na papír
- e) jinak.....

6. Co by se děti při výtvarné výchově měly naučit především?

- a) malovat, kreslit a modelovat jako technické dovednosti
- b) lépe vnímat svět kolem sebe
- c) být citlivější k věcem a lidem kolem sebe
- d) přemýšlet
- e) používat výtvarné potřeby a nástroje
- f) věrně zachytit objekt či krajinu
- g) jiné.....

7. Jaký obsah by měly mít vzdělávací materiály pro učitele výtvarné výchovy? Měly by obsahovat:

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nemohu rozhodnout
Obecné cíle pro jednotlivé ročníky					
Obsah učiva pro jednotlivé ročníky					
Konkrétní učivo pro vyučovací jednotky					
Metody práce s učivem					
Jiné položky:					

8. Jste

- a) muž
- b) žena

9. Do jaké věkové kategorie patříte?

- a) do 25 let
- b) 25 – 30
- c) 30-40
- d) 40-50
- e) 50-60
- f) 60 a více

Příloha 10– Zpracování výzkumných dat dotazníku v tabulkách

1. Co jste si „odnesl/a“ ze studia na vysoké škole(v oboru výtvarná výchovy)?

a) vlastní dovednost výtvarně se vyjadřovat

Celkem	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		rozhodně ne		nemohu rozhodnout		celkem
	Věk										
< 25	1	11%	5	56%	1	11%	2	22%	0	0%	9
25 – 30	1	14%	1	14%	5	71%	0	0%	0	0%	7
30 – 40	2	25%	3	38%	3	38%	0	0%	0	0%	8
40- 50	2	7%	6	20%	12	40%	10	33%	0	0%	30
50 – 60	2	20%	3	30%	4	40%	1	10%	0	0%	10
60 >	2	50%	0	0%	1	25%	1	25%	0	0%	4
Celkem	10	15%	18	26%	26	38%	14	21%	0	0%	68

Tab. 1

b) teoretické znalosti z oblasti výtvarného umění

Celkem	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		rozhodně ne		nemohu rozhodnout		celkem
	Věk										
< 25	2	22%	6	67%	1	11%	0	0%	0	0%	9
25 – 30	2	29%	3	43%	2	29%	0	0%	0	0%	7
30 – 40	1	13%	5	63%	1	13%	1	13%	0	0%	8
40- 50	3	10%	13	43%	11	37%	3	10%	0	0%	30
50 – 60	2	20%	8	80%	0	0%	0	0%	0	0%	10
60 >	3	75%	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	4
Celkem	13	19%	36	53%	15	22%	4	6%	0	0%	68

Tab. 2

c) dovednost, jak učit výtvarnou výchovu

Celkem	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		rozhodně ne		Nemohu rozhodnout		celkem
	Věk										
< 25	0	0%	3	33%	6	67%	0	0%	0	0%	9
25 – 30	0	0%	4	57%	2	29%	1	14%	0	0%	7
30 – 40	1	13%	4	50%	3	38%	0	0%	0	0%	8
40- 50	1	3%	10	33%	15	50%	4	13%	0	0%	30
50 – 60	0	0%	6	60%	3	30%	1	10%	0	0%	10
60 >	1	25%	0	0%	1	25%	2	50%	0	0%	4
Celkem	3	4%	27	40%	30	44%	8	12%	0	0%	68

Tab. 3

d) schopnost rozpoznat nadání či problémy z výtvarné práce žáka

Celkem	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		rozhodně ne		nemohu rozhodnout		celkem
	Věk										
< 25	1	11%	2	22%	5	56%	1	11%	0	0%	9
25 - 30	1	14%	2	29%	4	57%	0	0%	0	0%	7
30 - 40	1	13%	2	25%	5	63%	0	0%	0	0%	8
40- 50	2	7%	8	27%	14	47%	6	20%	0	0%	30
50 - 60	1	10%	4	40%	3	30%	2	20%	0	0%	10
60 >	1	25%	0	0%	1	25%	2	50%	0	0%	4
celkem	7	10%	18	26%	32	47%	11	16%	0	0%	68

Tab. 4

2. Dozvěděla jste se na vysoké škole nějaké informace o tom, jakým způsobem děti na prvním stupni základní školy znázorňují prostor?

odpověď	A		B		c		d		celkem
Věk									
< 25	2	22%	6	67%	0	0%	1	11%	9
25 - 30	1	17%	4	67%	0	0%	1	17%	6
30 - 40	5	50%	4	40%	0	0%	1	10%	10
40- 50	5	17%	4	13%	8	27%	13	43%	30
50 - 60	3	30%	0	0%	2	20%	5	50%	10
60 >	0	0%	2	50%	2	50%	0	0%	4
Celkem	16	23%	20	29%	12	17%	21	30%	69

Tab. 5

3. Odkud čerpáte učivo na hodiny výtvarné výchovy?

a) z metodických příruček pro výtvarnou výchovu

Celkem	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		nikdy		nemohu rozhodnout		celkem
	Věk										
< 25	0	0%	4	44%	4	44%	1	11%	0	0%	9
25 - 30	0	0%	2	29%	4	57%	1	14%	0	0%	7
30 - 40	0	0%	3	38%	4	50%	1	13%	0	0%	8
40- 50	3	10%	12	40%	13	43%	1	3%	1	3%	30
50 - 60	1	10%	4	40%	3	30%	1	10%	1	10%	10
60 >	2	50%	1	25%	1	25%	0	0%	0	0%	4
celkem	6	9%	26	38%	29	43%	5	7%	2	3%	68

Tab. 6

b) sám si je vymýšlím

Celkem									nemohu rozhodnout		celkem
	Věk	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	nikdy						
< 25	4	44%	5	56%	0	0%	0	0%	0	0%	9
25 - 30	6	86%	1	14%	0	0%	0	0%	0	0%	7
30 - 40	3	38%	5	63%	0	0%	0	0%	0	0%	8
40- 50	14	47%	14	47%	1	3%	0	0%	1	3%	30
50 - 60	3	30%	6	60%	1	10%	0	0%	0	0%	10
60 >	2	50%	2	50%	0	0%	0	0%	0	0%	4
celkem	32	47%	33	49%	2	3%	0	0%	1	1%	68

Tab. 7

c) z diskuzí s kolegy

celkem									nemohu rozhodnout		celkem
	Věk	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	nikdy						
< 25	4	44%	5	56%	0	0%	0	0%	0	0%	9
25 - 30	5	71%	1	14%	1	14%	0	0%	0	0%	7
30 - 40	1	13%	5	63%	1	13%	0	0%	1	13%	8
40- 50	8	27%	21	70%	1	3%	0	0%	0	0%	30
50 - 60	4	40%	5	50%	1	10%	0	0%	0	0%	10
60 >	3	75%	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	4
Celkem	25	37%	37	54%	5	7%	0	0%	1	1%	68

Tab. 8

4. Kde byste hledala informace (didaktické, teoretické) k části výtvarné výchovy, která se zabývá zobrazováním prostoru na ploše?

odpověď									celkem
	věk	A	B	c	D				
< 25	4	33%	0	0%	4	33%	4	33%	12
25 - 30	4	50%	0	0%	4	50%	0	0%	8
30 - 40	4	40%	0	0%	5	50%	1	10%	10
40- 50	17	57%	6	20%	4	13%	3	10%	30
50 - 60	7	64%	1	9%	3	27%	0	0%	11
60 >	3	33%	1	11%	3	33%	2	22%	9
celkem	39	49%	8	10%	23	29%	10	13%	80

Tab. 9

5. Jak mohou děti v reálném životě nejlépe využít dovednost zobrazit prostor na ploše (či opačný proces čtení informace o prostoru z plochy)?

odpověď	a		b		c		d		celkem
Věk									
< 25	2	22%	6	67%	0	0%	1	11%	9
25 - 30	1	17%	4	67%	0	0%	1	17%	6
30 - 40	5	50%	4	40%	0	0%	1	10%	10
40- 50	5	17%	4	13%	8	27%	13	43%	30
50 - 60	3	30%	0	0%	2	20%	5	50%	10
60 >	0	0%	2	50%	2	50%	0	0%	4
celkem	16	23%	20	29%	12	17%	21	30%	69

Tab. 10

6. Co by se děti díky výtvarné výchově měly naučit?

odpověď	a		b		c		D		E		F		celkem
Věk													
< 25	1	6%	6	38%	7	44%	2	19%	3	19%	1	33%	16
25 - 30	0	0%	5	50%	3	30%	2	20%	0	0%	0	0%	10
30 - 40	2	15%	7	54%	2	15%	2	15%	3	23%	0	0%	13
40- 50	7	13%	28	52%	12	22%	7	13%	16	30%	0	0%	54
50 - 60	2	13%	8	53%	3	20%	2	13%	4	27%	0	0%	15
60 >	3	27%	4	36%	2	18%	2	18%	2	18%	0	0%	11
celkem	15	13%	58	49%	29	24%	17	14%	28	24%	1	4%	119

Tab. 11

7. Jaký obsah by měly mít vzdělávací dokumenty pro učitele výtvarné výchovy?

a) obecné cíle pro jednotlivé ročníky

Celkem	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		ne		nemohu rozhodnout		celkem
Věk											
< 25	2	22%	5	56%	1	11%	0	0%	1	11%	9
25 - 30	5	71%	1	14%	0	0%	0	0%	1	14%	7
30 - 40	1	13%	6	75%	0	0%	0	0%	1	13%	8
40- 50	9	30%	14	47%	4	13%	0	0%	3	10%	30
50 - 60	4	40%	4	40%	1	10%	0	0%	1	10%	10
60 >	3	75%	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	4
Celkem	24	35%	31	46%	6	9%	0	0%	7	10%	68

Tab. 12

b) obsah učiva pro jednotlivé ročníky

Celkem									nemohu rozhodnout		celkem
Věk	rozhodně ano		Spíše ano		spíše ne		ne				
< 25	2	22%	5	56%	1	11%	0	0%	1	11%	9
25 – 30	2	29%	3	43%	1	14%	0	0%	1	14%	7
30 – 40	1	13%	4	50%	3	38%	0	0%	0	0%	8
40- 50	9	30%	13	43%	5	17%	0	0%	3	10%	30
50 – 60	2	20%	3	30%	1	10%	1	10%	3	30%	10
60 >	1	25%	1	25%	1	25%	0	0%	1	25%	4
Celkem	17	25%	29	43%	12	18%	1	1%	9	13%	68

Tab. 13

c) konkrétní učivo pro vyučovací jednotky

Celkem									nemohu rozhodnout		celkem
Věk	Rozhodně ano		Spíše ano		spíše ne		ne				
< 25	2	22%	2	22%	3	33%	0	0%	2	22%	9
25 – 30	0	0%	2	29%	0	0%	3	43%	2	29%	7
30 – 40	2	25%	2	25%	1	13%	3	38%	0	0%	8
40- 50	6	20%	13	43%	8	27%	2	7%	1	3%	30
50 – 60	1	10%	3	30%	4	40%	1	10%	1	10%	10
60 >	0	0%	0	0%	0	0%	2	50%	2	50%	4
Celkem	11	16%	22	32%	16	24%	11	16%	8	12%	68

Tab. 14

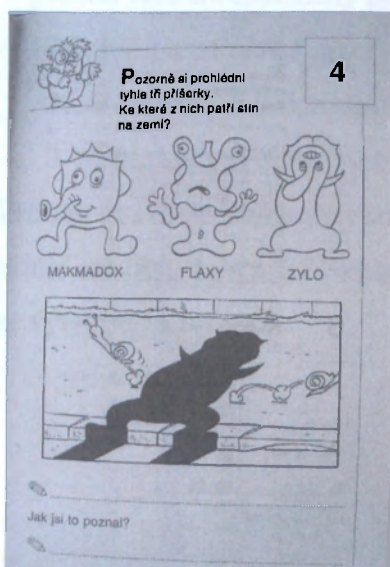
d) metodická doporučení pro práci s učivem

Celkem									nemohu rozhodnout		celkem
Věk	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		ne				
< 25	3	33%	5	56%	0	0%	0	0%	1	11%	9
25 – 30	4	57%	0	0%	1	14%	1	14%	1	14%	7
30 – 40	6	75%	1	13%	1	13%	0	0%	0	0%	8
40- 50	15	50%	14	47%	0	0%	0	0%	1	3%	30
50 – 60	5	50%	5	50%	0	0%	0	0%	0	0%	10
60 >	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	0	0%	4
Celkem	34	50%	27	40%	3	4%	1	1%	3	4%	68

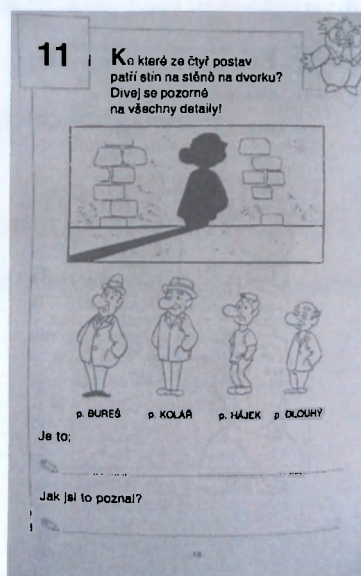
Tab.15

Příloha 11 - Obrazová příloha k aktivitám kapitoly 8.3.1

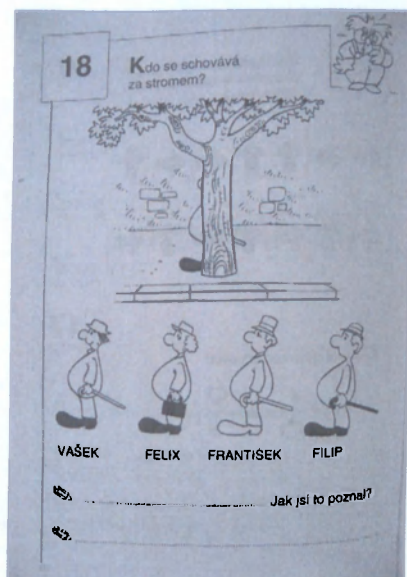
Obrazová příloha byla vybrána z publikace *Rozvíjíme logické myšlení* od Rogera, Rougiera (Praha: Portál, 1996)



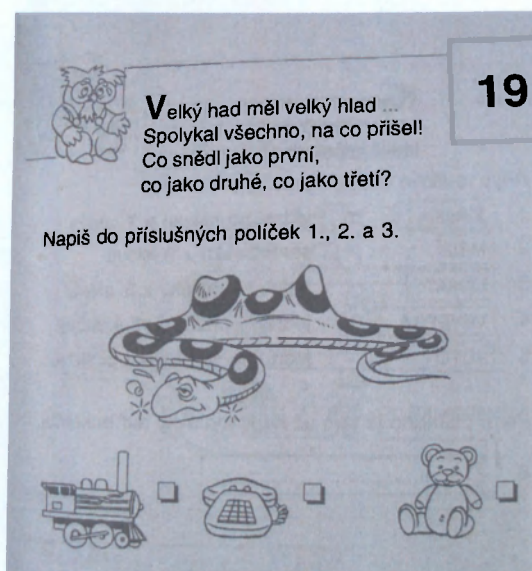
Obr. 0-1



Obr. 0-2



Obr. 0-3



Obr. 0-4

Příloha 12 - Elektronické médium

1. Výtvarné práce dětí

V příloze jsou shromážděny práce všech dětí. Jsou uspořádány podle ročníků (1. - 3. roč.) a námětů (námět č. 1 – „interiér“, „exteriér“, námět č. 2 – „zátiší“).

2. Fotografická dokumentace námětu „zátiší“

3. Prostor v tvorbě dospělých

Příloha obsahuje kopie výtvarných prací dospělých ve věku 24 – 28 let. Příloha tímto dokumentuje možnou úroveň zobrazování prostoru u dospělých v různých stádiích překonání tzv. krize výtvarného projevu.

Ústřední knih.Pef UK



2592061459