

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra výtvarné výchovy**



**Počátky vytváření plošných a prostorových forem se zaměřením na zobrazení lidské a zvířecí figury. (Longitudinální pozorování několika jedinců při využívání linie, barevné plochy a hmoty v bezobsažných exploracích i obsahových zobrazeních)**

**The initial stages in the creation of two-dimensional and three-dimensional forms, centring on the depiction of human and animal figures (longitudinal observation of a number of individuals using lines, coloured areas and materials when creating theme-less exploratory images and themed images)**

**Autorka diplomové práce: Vladislava Stuchlíková**

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

**Praha 2008**

## Posudek diplomové práce

Vedoucí DP: PaedDr. H. Hazuková, CSc.

Diplomantka : Vladislava STUHLÍKOVÁ , mag. stud. Pedagogika předškolního věku, KS

**Téma DP:** Počátky vytváření plošných a prostorových forem se zaměřením na zobrazení lidské a zvířecí figury. (Longitudální pozorování několika jedinců při využívání linie, barevné plochy a hmoty v bezobsažných exploracích i obsahových kresbách)

Studentka splnila všechny požadavky diplomového úkolu. Jeho téma bylo v průběhu výzkumu zúženo pouze na formy plošného zobrazování s ohledem na potřebu hledat odpovědi na nově se objevující otázky. Klíčovými charakteristikami jejího přístupu k plnění diplomového úkolu byla poznávací motivace, důkladnost a samostatnost. Při řešení konkrétních problémů prokázala schopnost využít svých znalostí pedagogických výzkumných metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Zhodnotila poznatky načerpané z odborné literatury (viz poměrně obsáhlý seznam) i zkušenosti ze své vlastní dlouhodobé pedagogické praxe v mateřské škole. Ve svém **akčním výzkumu** úspěšně navázala na předchozí výzkumy, realizovanými na kat. výtvarné výchovy, v nichž jejichž předmětem výzkumného zájmu byl a dětský výtvarný projev. Zpracovala **vlastní metodiku šetření** a její funkčnost ověřila ve všech jeho čtyřech etapách. Prostudování starších i současných pramenů jí umožnilo vytvořit širší kontexty pro interpretace aktuálních zajímavých výzkumných nálezů, které realizovaný výzkum přinesl.

Práce má dobrou, logicky členěnou **strukturu**, která potvrzuje solidní základnu pro řešení zadaného úkolu, stejně jako cílevědomost diplomantky i její schopnost uvádět poznatky do přehledného systému, který umožňuje jejich didaktické využití.

Z hlediska **obsahu** má práce velmi dobrou **odbornou úroveň**; jejím **hlavním přínosem** je, že umožňuje nahlédnout na problémy realizace RVP předškolního vzdělávání se zaměřením na nabízené činnosti a příležitosti ve výtvarné výchově v souvislosti s nezbytnými profesními kompetencemi učitelek mateřských škol. Zásadní didaktickou kategorií, která byla podrobena zkoumání, byl **výtvarný úkol** a vliv formy **jeho zadání** na rozvoj výtvarného sdělení. Výzkum přinesl i zajímavá zjištění o proměnách repertoáru námětů spontánních dětských prací a ukázal na některé jeho možné příčiny. V závěrech z výzkumu diplomantka formuluje i doporučení pro zkvalitnění práce učitelek v MŠ a návrhy témat pro další (navazující) výzkumná šetření. Návrh ověřované **výtvarné řady** prokazuje **pedagogickou erudici autorky** i **její výtvarnou citlivost**, rozlišení použitých didaktických kategorií však není vždy zcela důsledné.

Za velmi cenné z hlediska poznávání **individuálních rozdílů** ve vývoji dětského výtvarného projevu pokládám i zpracování **6 případových studií**, které diplomantka doplnila bohatou obrazovou dokumentací, získanou sledováním neobvykle dlouhého časovém úseku (přesahujícího 2 roky). Tento ojedinělý materiál je nejen obohacením vlastní zkušenosti diplomantky, ale nalezne využití i ve formách dalšího vzdělávání učitelek MŠ, včetně těch, které diplomantka navrhuje.

Práce jako celek má dobrou **formální úroveň**; v textu se objevují jen drobné stylistické neobratnosti či nepřesnosti (zejména ve 3.části DP), na nichž má, stejně jako na přehlédnutích v interpunkci, zřejmě podíl i rozsáhlost výzkumného šetření a časová náročnost při zpracování výzkumných nálezů. Tyto skutečnosti však nesnižují **odborné kvality práce**, kterou ráda doporučuji k obhajobě. Věřím, že v jejím průběhu je také úspěšně potvrdí.

Návrh klasifikace: velmi dobře

V Praze, 27.4.2008

PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

Oponentský posudek diplomové práce

**Vladislava Stuchlíková,**  
**mag. stud. Pedagogika předškolního věku, KS**

**Počátky vytváření plošných a prostorových forem se zaměřením na zobrazení lidské a zvířecí figury (Longitudální pozorování několika jedinců při využívání linie, barevné plochy a hmoty v bezobsažných exploracích i obsahových kresbách)**

Zpracování diplomové práce ukazuje na odpovědný a poučený přístup autorky z hledisek výtvarně estetických, výzkumných a psychodidaktických. Odráží se v obsahu i logickém členění obou částí – teoretické i výzkumné.

Pro teoretickou část autorka vybrala a uspořádala základní poznatky a východiska pro rozvíjení dětského výtvarného projevu v nabízených příležitostech a činnostech dětí v MŠ, které umožňují pochopení současných tendencí v této oblasti a jsou tedy i nezbytným předpokladem pro výtvarně pedagogickou a výzkumnou práci.

V jejím formálním zpracování lze ocenit dále zajímavost vybraných faktů, jejich instruktivnost podpořenou obrazovou dokumentací a jejím funkčním umístěním v textu a přílohách. Ne vždy se však jejich prezentace zdařila po stránce stylistické. Téma zadání diplomové práce studentka v průběhu výzkumu záměrně zúžila. Po zkušenostech z první etapy výzkumu obsah své práce zaměřila pouze na plošné formy zobrazování lidské a zvířecí figury.

Takto nastavený cíl diplomové práce ukazuje na poučenost autorky o struktuře a metodách pedagogického průzkumu. Zajímavá je jak obsahová, tak i formální stránka připraveného dotazníku. Cenný je i promyšlený výběr zkoumaného vzorku respondentů. Dotazníkové šetření přineslo poznatky o jedné z důležitých oblastí aktivit dětí předškolního věku.

Diplomová práce Vladislavy Stuchlíkové splňuje z hlediska obsahové formy všechny požadavky, které jsou na ni kladeny.

Věřím, že v průběhu obhajoby se ještě zřetelněji projeví kvality řešení zkoumaného problému. K obhajobě doporučuji, aby diplomantka připravila stručnou charakteristiku své diplomové práce a prezentovala i přílohy s přehledným komentářem.

Další možné otázky k obhajobě:

s.32

„Profesní kompetence učitelek MŠ se pak v průběhu praxe vlivem zapomínání dále snižují.“  
Které další vlivy kromě zapomínání mohou způsobit snížení profesních kompetencí učitelek po jejich nástupu do praxe?

s.74 aj.


Které jiné autory (než J. Ladu) je možné dětem nabídnout pro přiblížení výtvarného malířského, grafického, popř. sochařského podání zvířecí figury? Proč byl v experimentu vybrán právě Lada?

s.119

Co je, dle autorky, předpokládanou (možnou) příčinou častého nedokončení dětských spontánních kreseb?

Návrh známky: výborně

V Praze dne 29.4.2008

  
Doc. ak. mal. Jaroslav E. Dvořák

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

**Praha, 28. 3. 2008**

A rectangular area of the document is redacted with a solid grey fill, obscuring the signature of the author.

**podpis**



**Děkuji své diplomové vedoucí PaedDr. Heleně Hazukové, CSc. za velmi trpělivé odborné vedení, podněty a laskavost. Děkuji své rodině, za podporu, trpělivost a pomoc, Mgr. Martinu Kolářovi děkuji za technickou pomoc.**

**Motto**

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jenž pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“*

**Jan Ámos Komenský**

## **Anotace**

**Vladislava Stuchlíková – předškolní pedagogika, specializace tělesná výchova**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

Cílem práce bylo vypracovat a ověřit funkčnost metodiky pro zkoumání vývoje lidské a zvířecí figury na reprezentativním vzorku dětí předškolního věku. Na základě výsledků analýzy dětských prací porovnat úroveň zobrazení jednotlivých postav i dějových celků ve spontánních a záměrně nabízených výtvarných činnostech.

Ve výzkumném empirickém šetření, rozčleněném do čtyř etap, bylo využito metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Jeho těžiště spočívá v experimentální části, kterou doplňují případové studie. Výstupem výzkumu jsou poznatky o aktuální úrovni zobrazovacích schopností dětí v mateřské škole a možnostech učitelek stimulovat rozvoj schopností vhodnou formulací úkolu jako výtvarného problému nabízeného k řešení.

**Klíčová slova:** Rozvoj grafického typu, vyjádření interakce, spontaneita a didaktický záměr, výtvarný úkol jako problém.

**Abstrakt:**

The aim of the study was to devise and verify the effectiveness of a procedure for investigating development in the representation of human and animal figures, used on a representative sample of pre-school age children. On the basis of the results of the analysis of the children's work, the study subsequently aimed to compare the level of portrayal of individual figures and events in spontaneous and intentionally offered creative activities.

Over the course of empirical observational investigation, broken down into four stages, methods of quantitative and qualitative research methods were used. The focus centred on the experimental aspect, complemented by case studies. The research has produced findings regarding the current level of representational abilities of children at nursery school age and regarding the possibilities open to teachers for stimulating the development of these abilities through appropriate formulation of tasks, devised as creative problems set for solution.

**Key words:** Development of graphic typology, statement of interaction, spontaneity and didactic purpose, creative task as a problem.

## OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I. VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b>	
1 Výzkumný problém a cíl diplomové práce.....	12
1. 1 Hlavní výzkumné otázky a hypotézy.....	12
1. 2 Cíl diplomové práce.....	13
1. 2. 1 Dílčí cíle.....	13
1. 3 Výzkumné úkoly .....	13
1. 4 Metodika výzkumného šetření, její zdůvodnění, použité metody .....	14
1. 5 Výzkumné prostředí .....	16
<b>II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b>	
2 Jaké je dítě předškolního věku .....	18
2. 1 Výtvarný projev a duševní život dítěte .....	21
3 Co je známo o dětském výtvarném projevu .....	23
3. 1 Podstata dětského výtvarného projevu .....	23
3. 2 Vývojové zákonitosti, zvláštnosti dětského výtvarného vyjadřování .....	24
3. 3 Vývojová stadia dětského výtvarného projevu .....	25
4 Projevy individuálních zvláštností .....	27
4. 1 Další zvláštnosti v dětském výtvarném projevu .....	27
4. 2 Vývoj zobrazování lidské a zvířecí figury. ....	29
4. 2. 1 Zobrazení člověka .....	29
4. 2. 2 Zobrazení zvířecí figury .....	30
4. 2. 3 Publikované poznatky .....	30
5 Prostředky záměrného rozvíjení dětského výtvarného projevu v nabízených činnostech a příležitostech v MŠ .....	31
5. 1 Tvorba plánu činností .....	31
5. 2 Znalost cílů výtvarné dimenze RVP PV .....	33
5. 3 Způsob zadávání výtvarného úkolu .....	34
5. 3. 1 Výtvarný úkol jako problém k řešení .....	34
5. 3. 2 Druhy úkolů a jejich účín na rozvoj osobnosti .....	35
5. 3. 3 Námět v motivační podobě (formě) .....	37

5. 3. 4 Zasazení výtvarného úkolu do širších výtvarně vzdělávacích kontextů (Výtvarné řady, tematické, metodické a tematicko- - metodické).....	37
5. 4 Hodnocení .....	38

### III. VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Východiska pro volbu výzkumu .....	41
6. 1 Cíl výzkumu.....	41
6. 2 První etapa výzkumu, předvýzkum – nepřímé pozorování, sběr dat a jejich analýza .....	41
6. 3 Cíl a dílčí cíle druhé etapy výzkumu .....	43
6. 3. 1 Z dílčích cílů výzkumu uvedených v kapitole 1, vplynuly pro druhou etapu tyto výzkumné otázky .....	43
6. 3. 2 Metody výzkumu a zpracování jejich výsledků .....	43
6. 3. 3 Výstupy druhé etapy šetření, jejich analýza a závěry .....	44
6. 3. 4 Dílčí závěry výzkumu .....	47
6.4 Třetí etapa výzkumu – Experiment A .....	48
6. 4. 1 Na základě stanovených cílů výzkumu jsem v třetí etapě výzkumu hledala odpověď na tyto konkrétní otázky .....	48
6. 4. 2 Metody výzkumu .....	49
6. 4. 3 Výzkumný vzorek – charakteristika a podmínky výzkumu .....	49
6. 4. 4 Tématicko-metodická řada .....	51
6. 4. 5 Zpracování získaných dat a jejich interpretace .....	64
6. 4. 6 Analýza úkolů zařazených do experimentu .....	67
6. 4. 7 Dílčí závěry, vedlejší zisky, pedagogické zkušenosti .....	68
6. 5 Experiment B – Zobrazení interakce člověka a zvířete .....	69
6.5.1 Cíl dílčího výzkumu .....	69
6. 5. 2 Výzkumné otázky a k nim vytvořené hypotézy .....	69
6. 5. 3 Zvolená výzkumná metoda .....	70
6. 5. 4 Charakteristika zkoumaného vzorku a podmínky experimentu .....	70
6. 5. 5 Koncept výzkumu .....	71
6. 5. 6 Kritéria k vytvoření tabulek a grafů .....	75

6. 5. 7 Grafy .....	76
6. 5. 8 Výsledky experimentu .....	77
6. 5. 9 Dílčí závěry – odpovědi na výzkumné otázky a k nim vyřčené hypotézy .....	78
7 Čtvrtá etapa výzkumu – Případové studie šesti dětí .....	82
7. 1 Cíl výzkumu .....	82
7. 2 Realizace výzkumu .....	82
7. 3 Případové studie dětí .....	83
7. 4 Závěry, které vyplývají z dlouhodobého pozorování několika jedinců .....	111
8 Závěry – Shrnutí výsledků empirického šetření .....	114
8. 1 Zhodnocení průběhu a výsledků 1. a 2. etapy výzkumu .....	114
8. 2 Zhodnocení výstupů 3. etapy výzkumu .....	116
8. 3 Zhodnocení 4. etapy .....	118
8. 4 Závěry určené pro pedagogickou praxi .....	119

## LITERATURA

## PŘÍLOHY

## ÚVOD

Hlavním důvodem, proč jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma: „Počátky vytváření plošných forem se zaměřením na zobrazení lidské a zvířecí figury.“, je můj zájem o výtvarnou činnost nejmladších. Mnoho let mám možnost sledovat, jak děti s chutí sobě vlastní objevují, pozorují, ztvárňují svět kolem nás pohledem zcela svým a vždy jedinečným. Znovu mne děti dokáží překvapit originalitostí zpracování různých úkolů, svou fantazií a bezprostředností při výtvarné tvorbě.

Bližší se seznámit s dostupnou literaturou a porovnat zkušenosti z výzkumů se současnou praxí byl další z důvodů výběru diplomové práce právě z výtvarné výchovy. Poznat hlouběji danou problematiku a pokusit se svým výzkumem přispět k objasnění aktuálních poznatků. Víme, že za posledních dvacet let došlo k změnám v pohledu na dítě, rodinu a všechny výchovné instituce. A dále pak k změnám životního stylu, které se jistě odráží na výchově dětí v dnešní rodině, na prioritách, které tyto rodiny dnes mají a na samotném vztahu k výtvarnému zobrazování.

Dnes žijeme v době, kdy elektronická média (televize, video, počítač) značně zasahují do našeho života a začínají ovlivňovat nejen získávání informací, ale i schopnosti, zručnost a výtvarné vyjadřování našich dětí. Děti pasivně tráví spousty hodin, což má samozřejmě vliv na vývoj kognitivní, na schopnost komunikovat a dále pak na schopnosti vnímání. Oslabuje se dětská obrazotvornost. Kresba pak ustupuje u mnohých do pozadí a je nahrazena sledováním „čehokoli“, či hrou na počítači.

Děti předškolního věku zobrazují lidskou a zvířecí figury svým vlastním způsobem, do kterého se promítají různé zvláštnosti dětského zobrazování, přesto je úlohou učitele dítě rozvíjet. Tato úloha nespočívá v usnadnění zobrazování tím, že dětem nabídneme vlastní formy zobrazení, nýbrž v osobním přístupu každé učitelky při rozvažování a zadávání úkolů.

Neotřelým motivačním námětem může učitelka vzbudit u dětí zájem a zajištěním optimálních podmínek, včetně reflexe výtvarného procesu, má možnost pozitivně ovlivnit samotný proces tvorby a tím i vývoj výtvarného projevu.



## **I. VÝZKUMNÝ PROBLÉM**

## I VÝZKUMNÝ PROBLÉM

### 1. Výzkumný problém a cíl diplomové práce

Problematika vývoje zobrazování lidské a zvířecí figury byla sledována mnoha výzkumníky minulého století. Bohužel, ve výtvarné pedagogické teorii není dostatek novějších studií, které se komplexně zabývají (vyjma Šupšáková) otázkou dětského výtvarného projevu v současnosti. Za svou dvacetiletou praxi sleduji určité změny v připravenosti dítěte na vstup do mateřské školy, které nejsou dosud dostatečně v literatuře reflektovány (viz. kap. 6. 3. 3 ). Cílem je porovnat některé poznatky dříve publikovaných pramenů s nynější praxí. Přinést aktuální informace o tom, jaké dítě v současné mateřské škole je, jak v dnešní době dítě ve výtvarném projevu zobrazuje lidskou a zvířecí figuru a zda dokáže předškolní dítě v kresbě vyjádřit vztah mezi lidmi a zvířaty.

Dále jsem se pokusila přinést aktuální informace o možnostech učitele stimulovat zájem o zobrazení zvířecí figury výtvarnými a didaktickými prostředky. Pozornost jsem soustředila na rozvoj představ, motivovanost a dále pak na způsob, jakým jsou výtvarné úkoly zadávány.

Výsledky první etapy výzkumu ukázaly, že zkoumaná oblast je příliš široká, a tak jsem po dohodě s vedoucí práce téma své práce zaměřila pouze na plošné formy zobrazování lidské a zvířecí figury a prostorové vyjadřování přenechám jako další téma výzkumu.

#### 1. 1 Hlavní výzkumné otázky a hypotézy:

1. **Mění se v posledních deseti letech obraz předškoláka** ve sledované oblasti jevů (to znamená zobrazování zvířecí figury a vztahů člověka a zvířete)? Pokud ano, jaké jsou konkrétní podoby a pravděpodobné příčiny?

2. **Jakými fázemi prochází vývoj zvířecí figury** samostatně i v interakci s člověkem?

3. Jaké je místo výtvarného zobrazení **zvířecí figury v repertoáru jeho spontánních a navozených činností.**

4. Pokud je dítěti v činnosti vedené učitelem nabízeno zobrazování zvířecí figury, jakým způsobem se tak děje? Které prostředky mají největší účín?

## **1. 2 Cíl diplomové práce**

Hlavním cílem je přinést a přehledně uspořádat aktuální poznatky vývoje výtvarného typu zvířecí figury a jeho uplatnění v situacích, jako východiska pro záměrné rozvíjení dětského výtvarného projevu v mateřské škole.

### **1. 2. 1 Dílčí cíle**

1. Vypracovat metodiku dlouhodobého pozorování několika dětí od jejich prvních projevů s prostředky plošné tvorby. Její funkčnost ověřit při realizaci výzkumného šetření.

2. Získat aktuální informaci o vývoji zobrazení zvířecí figury, zachytit souvislosti zobrazení, pokusit se zachytit vyjádření interakcí mezi člověkem a zvířetem.

3. Zmapování změn s ohledem na širší diagnostický kontext v připravenosti na vstup dítěte do MŠ a ZŠ.

Výstupem budou diagnostické informace, které jsou určeny institucím vzdělávající učitele v různých formách (pregraduální a postgraduální), tak i učitelkám mateřských škol v praxi.

### **1. 3 Výzkumné úkoly**

Z těchto stanovených cílů vyplývají následující výzkumné úkoly:

1. Prostudovat danou problematiku z dostupných pramenů a porovnat ji se současným stavem.

2. Nashromáždít dostatečné množství volných kreseb dětí předškolního věku, které by ukázaly, jak časté je zobrazování zvířecí figury. Při zkoumání vyhledat vývojové úrovně grafického typu.

3. Zjistit :

- a) četnost nabídky učitelů s námětem „zvíře“ oproti ostatním námětům
- b) porovnat s nabídkou činností s ostatními náměty
- c) ověřit, zda zadávání činností s námětem „zvíře“ bylo součástí širšího tematického celku, nebo pouze izolovaným úkolem

4. Zachytit četnost ve spontánní a učitelem vedené činnosti:

- a) v jednotlivém zobrazení zvířete
- b) v situacích ( člověk, zvíře)
- c) vyjádřit graficky

5. Pro experimentální ověření připravit tematicko-metodickou řadu, která se může stát východiskem pro záměrné rozvíjení dětského vyjádření výtvarnou formou, a ověřit ji v praxi.

6. Získaná data utřídit. Pro toto třídění nalézt příslušné kategorie výzkumu. Data zpracovat metodami kvantitativního i kvalitativního výzkumu.

#### **1. 4 Metodika výzkumného šetření, její zdůvodnění, použité metody:**

**I. Zvolená metodika výzkumného šetření, jehož výsledky měly přinést diagnostické informace pro didaktické opatření, obsahovala čtyři etapy:**

1. Předvýzkum, v němž jsem použila metodu nepřímého pozorování (sběr dat).

2. Ve vlastním výzkumu jsem použila metodu dlouhodobého nepřímého pozorování, která spočívala ve sběru a následné analýze autentické dětské dokumentace, která nevznikla v mé přítomnosti.

3. Za těžiště výzkumu jsem pokládala experiment, který spočíval v přímém pozorování v rámci:

- realizace tématicko - metodické řady
- navozené výtvarné činnosti

4. Případová studie, jako účinná metoda kvalitativního výzkumu, mi umožnila proniknout hlouběji do zkoumané problematiky se zaměřením na možnosti individuálního přístupu k dítěti.

## **II. Pro zpracování výzkumných nálezů jsem použila metody:**

### **1. KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU**

- metody statistického zpracování dat získaných z dlouhodobého pozorování
- analýza autentických dětských prací navozených v rámci ověřování metodické řady
- prezentace získaných dat v obvyklých grafických podobách ( tabulky, grafy)

### **2. KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU**

- obsahová analýza šesti vybraných případových studií a interpretace získaných dat

## 1. 5 Výzkumné prostředí

Výzkum jsem realizovala v jedné z mateřských škol se standardní modifikací RVP PV v Brandýse nad Labem. Tento program je realizován v šesti třídách s průměrným počtem zapsaných dětí 26 na třídu. Pracuje zde dvanáct plně kvalifikovaných učitelek (včetně ředitelky). Tři mají vystudovanou předškolní pedagogiku na vysoké škole, sedm má středoškolské vzdělání a dvě si své středoškolské vzdělání doplňují studiem na pedagogické fakultě v Praze na Karlově Univerzitě.

Poměrně veliké slunné prostory jsou moderně vybaveny, a tak působí útulně a přímo vybízejí ke hravé činnosti. Chodby i třídy jsou vyzdobeny dětskými výtvary z plošné či prostorové tvorby, výzdoba dává tušit, že výtvarné výchově dětí je zde věnován značný prostor. K dispozici je rozlehlá zahrada, která je vybavena jednak množstvím průlezků a pískovišť, ale i koutů, kde mají děti možnost jen relaxovat, či nerušeně pozorovat hru ostatních. Stoly, které jsou zde umístěny, umožňují od jara využívat tento prostor k výuce a to i výtvarné výchovy.

Data ke své diplomové práci jsem sbírala od listopadu 2006 do dubna 2007 ze šesti tříd (vzorek respondentů byl 156 dětí). Při sběru dat na případové studie jsem spolupracovala s rodiči všech šesti dětí do této studie zařazených. Navrženou tématicko-metodickou řadu jsem zrealizovala v rámci pedagogického experimentu v heterogenní třídě, kde bylo zapsáno 25 dětí ve věku 4–7 let, ve dvou interaktivních blocích (první část proběhla na podzim, druhá na jaře). Experiment, kterým jsem se snažila přiblížit problematiku vhodné nabídky učitelů pro zachycení vztahu lidské a zvířecí figury, jsem zrealizovala v rámci navozené výtvarné činnosti s daným námětem ve všech šesti třídách v červnu 2007.

## II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 2 Jaké je dítě v předškolním věku

### Kouzelný svět předškoláka

*„Poetický název období jsem si vypůjčil od Matějčka. Vystihuje dobře nápadný rys dětské psychiky – živost a odvahu fantazie, která ještě není spoutána pozdější racionalitou a kázní, bohužel do jisté míry nutnou.“ (Říčan 2004, str. 119)*

V následující kapitole uvádím, s odkazy na autority zabývající se vývojem předškolního dítěte, některé poznatky, které jsou důležité pro výzkumnou část mé práce.

Charakteristické pro toto období je postupné uvolňování závislosti na rodině, rozvoj aktivit, které dítěti umožňují, aby se uplatnilo ve vrstevnické skupině. Je to věk tisícinásobného „Proč?“. Dítě si vytváří obraz o světě, počínaje otázkami o vzniku a smyslu světa a konče soukromou sférou vlastního těla (Říčan 2004).

Oblast vývoje dítěte zkoumala M. Vágnerová, která hovoří o předškolním věku jako období, kdy dítě začíná chápat sebe sama jako subjekt, a zde vzniká vědomí vlastní identity. Její součástí jsou i všechny sociální role, které dítě má. Významné jsou především ty, které přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozice v jiném sociálním prostředí (např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině). S nabýváním těchto rolí dosahuje dítě určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí. Klíčová je i tzv. gender role, která zahrnuje kromě biologické i sociální pojetí mužské a ženské role, s kterou se dítě pod tlakem sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje.

Potřeba aktivity je v tomto věku silná. Oproti batoleti má nějaký cíl, aktivita je méně roztržštěná a méně závislá na aktuální situaci. Seberealizace bývá uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. Uznání dospělých slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Stejně tak morální uvažování je závislé na názoru dospělých, dítě akceptuje pravidla chování, které mu prezentují uznávané autority. Dalším vývojovým stupněm je zvnitřnění některých základních norem a ztotožnění s nimi (konec předškolního věku). Dítě získává schopnost pociťovat vinu za nežádoucí chování. Samo akceptuje některá omezení jako bezvýhradně platná a jejich porušení jako nepříjemné. Rozvíjí se prosociální chování, které lze charakterizovat jako pozitivní,



respektující ostatní. Jeho rozvoj je schopen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnání agresivity a vlastních aktuálních potřeb.

Tělesný vývoj předškoláka je pomalejší než u batolete. Dítě mění pomalu své proporce. Trup se stává plošším, hrudník se zřetelně odlišuje od břicha. Přibývá svalové tkáně, postava se celkově protahuje, ruce i nohy se prodlužují. Hlava se v poměru k tělu zmenšuje. V tomto věku už mají význam tělesné individuální rozdíly, větší a silnější dítě lépe obstojí v dětském kolektivu, má lepší pozici, snadněji se dostává do vedoucí role. Dítě se stává obratnější a pohotovější. To umožňuje dítěti samostatnost při sebeobsluze.

Pro mnou zkoumanou oblast je důležitý vývoj grafického pohybu, který na rozdíl od jiných pohybů zanechává viditelnou a většinou trvalou stopu. Zpočátku je to svou neuromotorickou podstatou pohyb praktický. Jeho centrum je v ramenním kloubu a jeho směr je určen přirozenou možností kroužit paží. Možnost je větší vně těla, tedy u praváků doprava. Zápěstní kloub a klouby prstů se v něm uplatní jen prodlouženě. Pohyb v obráceném směru je méně snadný a objevuje se až s lepší koordinací drobnějších kloubů a svalů, v jeho důsledku vzniká čáranice s obráceným sklonem. Vliv velkého ramenního pohybu se zmenšuje tím, jak se procvičuje činnost kloubu loketního a zápěstního, které pak umožňují pohyb na menší ploše a usnadňují změnu jeho směru. Pohybová kvalita podmiňuje později grafický výraz, rychlost a pomalost linie je vždy dobře rozeznatelná a je důležitou stránkou kreslířova výrazu. Další význam má pohybová inhibice, která proměňuje nepřetržitý pohyb v pohyb buď přerušovaný nebo měnící svůj směr. Je závislá jak na činnosti mozku, tak i na činnosti svalových ohybačů a natahovačů a ovšem i na činnosti šlach, kloubů. Objevují se body, údery tužkou, krátké čáry, drobné kroužky, postupně vznikají čáry vedené „cikcak“ a čáranice zdůrazňující zároveň vodorovnou a svislou. Pohyb mění tempo a vzniká i volná linie připomínající písmo. Zvláštní význam mají oválné formy jako linie uzavírající tvar. Dětské kresby až do prvních let školní docházky se vyznačují tím, že vznikající čára je výsledkem plynulého pohybu, jenž směřuje k uzavřenosti. Symbolem této pohybové jednoty je kružnice jako výsledek krouživého pohybu. Později k této krouživé dominantě přistupuje pohybové schéma úhlu, v němž jednotlivé tahy se stavějí vzájemně do opozice, vytvářejí křížení. Kombinací uzavřeného krouživého pohybu s přímočarým „škrtem“ se vytváří nové úhlové schéma a vznikají nové obrazové formy.

Vliv rytmu a motorického činitele na grafický tvar je podle některých autorů rozhodujícím činitelem při vytváření prvních zobrazených představ. Motorický emocionální začátek je teprve během dalšího vývoje ovlivněn optickým činitelem (Uždil 1978).

**Poznávání** se v tomto období projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Typické je názorné intuitivní myšlení (Piaget 1997). Toto myšlení je málo flexibilní, nepřesné a nerespektuje zákony logiky.

**Myšlení obecně:** „, je způsob poznávání, který umožňuje překračovat vnímanou skutečnost a pořádat ji do hierarchicky organizovaných významových struktur. V tomto smyslu je možno myšlení charakterizovat buď jako poznávání zprostředkované určitými operacemi s určitými kognitivními prvky, anebo jako proces, který z daných informací vytváří informace nové, nebo je přetváří.“(Nakonečný 2003)

**Myšlení předškoláka** je vázané na vlastní zkušenosti subjektu, a proto zůstává do jisté míry omezené. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, proto si musí občas vypomáhat zkreslením. Vázanost na zjevné znaky je zcela obecná a projevuje se i ve vztahu k sobě samému. Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Předškolní dítě je ve fázi předoperačního myšlení, chybí mu souvislosti a vztahy.

**Typické znaky dětského myšlení** (tyto znaky se projevují i u ostatních poznávacích procesů):

- **egocentrismus**
- **fenomenismus**
- **prezentismus**
- **magičnost**
- **absolutismus**
- **animismus**
- **antropomorfismus**

- **eidetismus**
- **fantastičnost**
- **arteficialistický pohled na svět**

**Vnímání** je názorné, vychází ze vztahu mezi vjemem a představou nebo jiným symbolem. Dítě není schopné systematické aktivní explorace. Neumí vnímat celek jako soubor detailů, nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi. Pro dětský egocentrický způsob vnímání je významnější pohled subjektu než kvalita objektu. Pro předškoláka aktuálně vnímaný obraz světa představuje určitou subjektivní jistotu, je to doopravdy tak, protože to tak vidí.

**Vnímání obecně:** „, je tedy základní biologickou potřebou, jejímž cílem je příjem informací z vnějšího světa, umožňující adaptaci. Vnímání je současně branou, již vchází do paměti subjektu jeho veškerá individuální zkušenost, a také všechny vývojově vyšší formy poznání, reprezentované různými druhy myšlení, se vyvíjejí ze souhry vnímání a předmětné činnosti. Vnímání světa je prvopočátek psychických procesů.“ (Nakonečný 1998, str. 232)

## **2.1 Výtvarný projev a duševní život dítěte**

Výtvarný projev dětí je úzce svázán s duševním životem. Kresba dítěte (Uždil 1978) v sobě spojuje moment kognitivní (ve smyslu racionálním i senzoričtém), také moment organizace obsahu a formy (která v nás někdy vzbuzuje pocit konfliktu s vjemem) a představy. V kresbě se projevují typické znaky myšlení a emočního prožívání. Kresba je závislá na zákonitostech dětského vnímání, ale právě kreslením se obohacují a vyvolávají představy, tím se aktivizuje latentní zkušenost dítěte a zpětně je ovlivňováno samo vnímání. Dítě pomocí kresby vyjadřuje svůj názor na svět. Skutečnost, kterou si zjednoduší, je pro něj srozumitelná a méně ohrožující.

Vnímání je předpokladem výtvarného projevu. Ve své prvotní formě je spojeno s činností pohybovou, malé dítě předmět prohlíží, přemísťuje, obrací. Zpočátku je málo

organizováno. Pozornost k okolnímu světu je bezděčná, těkavá. Dětské vnímání je charakterizováno subjektivitou. Dítě podle osobního vztahu k věcem, podle záliby k nim vytvořené, rozlišuje rysy skutečnosti, nikoli podle objektivního významu. A to především v období předškolním (knoflíky jsou pro dítě významnější, než některé části lidského těla). Děti vnímání ve velké míře spojují s pochopením, proto i kresba vyjadřuje více než pouze optický dojem, pokouší se zobrazit vztahy mezi předměty – naivně, ale věcně (např. úsečka vycházející z oka ukazuje směr pohledu).

Další důležitou úlohu při vzniku výtvarného projevu **hrají představy**, obrazy věcí a událostí dříve vnímaných a z nich vytvořené komplexní a jednoduché obrazové novotvary. Představy mají původ v mysli, tedy centrálně vytvořené obrazy či dojmy, které mohou mít modalitu všech smyslů, zrakové, sluchové, chuťové, čichové, hmatové, představy pohybu.

Představy (Uždil 1978) jsou východiskem pro vznik formy. Představa se stane duchovním předstupněm hmotné realizace. U malých dětí hraje velikou roli „emotivní faktor“. Na motivaci-prostředku k vyvolání představ závisí živost, konkrétnost i tvarová hodnota formy. Představa, jež se stala východiskem pro vznik formy, ovlivňuje tahy tužky i štětce do té míry, že můžeme ve výtvarném projevu očekávat ty pravidelnosti, jež se uplatnili v našem osvojování světa. Zdůraznění a nadsázka u tvarů nebo jejich částí, které jsou nebo se zdají být důležité, naopak vypuštění částí, které dítě za významné nepovažuje. Tvarové zdůraznění pomocí linie, plochy, barvy, kontrastu, subjektivní vidění proporcí, zdůraznění směrů a jejich diferenciací. Grafické spojení různých časových bodů téhož děje, které znamená jakési zhuštění dějové představy. Psychogenní pojetí prostoru, v němž jsou předměty zobrazovány, nedbající na hledisko pozorovatele. Tvarová konfigurace, která má pravděpodobně svůj základ v pohybové kvalitě kresby a malby, se upevňuje „výměnou zkušeností“ mezi zrakovými a pohybovými představami.

### 3 Co je známo o dětském výtvarném projevu

#### 3. 1 Podstata dětského výtvarného projevu

„Proč dítě kreslí?“ Tato otázka se stala součástí bádání mnoha vědců, psychologů i umělců. První zmínky o významu výtvarného projevu dětí nacházíme v daleké antice u filozofů Platóna a Aristotela, kteří prosazovali názor, že schopnost zobrazit skutečnost se má pěstovat již od dětství. Prvenství v docenění dětské kresby patří J.A. Komenskému. V „Informatoriu školy mateřské“ vyzdvihuje význam dětského spontánního čárání, které dětem přináší velkou radost, a zdůrazňuje souvislost mezi rozvojem výtvarného projevu a poznáváním světa.

Psychologie jako vědní obor přenesla otázky dětské výtvarnosti z oblasti filozoficko-pedagogických úvah na pole vědy. J. Sully (1869) přiřazuje kresbu k dětské hře estetického charakteru, stejně tak Luguét (1913) kreslení označuje jako hru, která nepotřebuje partnera. Dítě kreslí pro vlastní zábavu, zaměstnává tak zrak i ruce. Další autoři se domnívají, že kresba je obrázkovou řečí, jejíž pomocí dítě vypráví o svých dojmech, jimiž je přeplněno. Jsou známy i úvahy, které dávají kresbu do souvislosti s napodobováním grafické činnosti dospělých. Podle J. Piageta souvisí dětská kresba s vývojem poznání. Je formou sémiotické funkce. Funkce, která se týká znaků, jejich systémů a s nimi spojených významů. Ve vývojové řadě je mezi symbolickou hrou a obraznou představivostí. J. Uždil přirovnává výtvarné začátky k řeči mluvené. Souvisejí s vývojem dítěte, se vznikem osobnosti. Je to přirozený projev dítěte, projev potřeby seberealizace. Radost, kterou dítě prožívá při vznikání trvalé stopy, je zpočátku u dítěte daleko větší než konečný výsledek.

**V současnosti** je výtvarný projev dětí označen jako specifická forma prožívání, poznávání a vyjadřování místa a možností ve světě, jako forma specifického jazyka i výpovědi. Dále slouží dítěti k ověřování možností, učení, poznávání, komunikaci.

Každá dětská kresba, grafický či jiný výtvarný projev je jeden ze spontánních projevů duševního života, je to výpověď o vnitřním životě, o jeho aktivitách, o zájmech, citění, prožívání i myšlení. Vypovídá o prostředí, ve kterém dítě žije, o vlivech výchovy, o kultuře (Hazuková, Šamšula 2005).

### 3. 2 Vývojové zákonitosti, zvláštnosti dětského výtvarného vyjadřování

Ve způsobu výtvarného dětského vyjadřování jsou typické určité zvláštnosti – **charakteristické znaky**, které jej odlišují od způsobu výtvarného vyjadřování dospělých. V minulosti byly pokládány za chyby či nedokonalosti dětského zobrazování, proto měly být odstraněny co nejdříve pedagogickým působením. Vědecký rozvoj ukázal, že tyto charakteristické znaky souvisejí se všemi vývojovými zvláštnostmi dítěte a odrážejí jeho dosaženou úroveň.

Popis charakteristických znaků dětského výtvarného projevu v souvislosti s výtvarně pedagogickými zřeteli komplexně popsal J. Uždil ve svých publikacích. A proto uvádím jen stručný přehled:

#### **Projevy naivního realismu**

1. Jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů
2. Zobrazování z pohledu, který je pro rozpoznání zobrazovaného objektu nejtypičtější – je to doklad snahy dítěte o úplné vyjádření
  - „smíšený profil“
  - „orthoskopie“ (sklápění nebo střídání pozorovacích hledisek)

3. Zobrazování předmětů důsledně vedle sebe a bez překrývání

#### **Projevy intelektuálního realismu**

4. Tzv. funkčnost, zvýšený zájem o funkční a pro dítě zajímavé detaily
5. Nepoměrnost v proporcích (jejich částečná deformace) má souvislost s funkčností
6. Transparence („rentgenové vidění“)
7. Výtvarné vyprávění, kdy dítě zachycuje na jedné ploše více epizod téhož děje, několik jeho časových úseků

#### **Projevy zosobňujícího dynamismu**

8. Formy vyjádření ve výtvarném projevu:
  - ožívování i neživých předmětů
  - personifikace ve smyslu připisování lidských vlastností a jednání věcem nebo abstraktním pojmům
  - antropomorfismus, projevuje se přenášením lidských znaků, lidské podoby, vlastností, schopností na mimolidské skutečnosti

### **Vliv fyziologických faktorů**

#### 9. Grafoidismus (souvisí s psacím pohybem)

- „naklání“ kreslených forem ve směru budoucího písma
- „zakulacování“ ostrých a pravých úhlů

#### 10. Tzv. R-princip, důsledné odlišení obou základních směrů

### **Projevy zobrazovacích automatismů**

#### 11. Zobrazovací automatismus se uvádí jako brzda kreslířského vývoje – zmnožení detailů obrazu (libost z rytmizované motorické činnosti)

- opakované úplně shodné formy zobrazení
- prosazování nacvičeného obrazového „typu“ tam, kde jeho přítomnost není na místě

#### 12. Nepravý ornament má také více příčin

- automatismus (dítě zdobí vše)
- neschopnost dítěte sledovat složitý tvar

### **Základy kompozičního cítění**

Rytmus, opakování, symetrie se uplatňují jako základní kompoziční principy, jsou dítěti vrozeny a svědčí o integraci tělesných a duševních funkcí.

### **3. 3 Vývojová stadia dětského výtvarného projevu**

Na základě dlouhodobých pozorování většina badatelů shledala, že v dětském výtvarném projevu existují určité zákonitosti, které se objevují u všech zdravých jedinců a následují za sebou v určitém pořadí. Při pozorování vývoje výtvarného projevu byla prokázána souvislost mezi vývojem kresby a vývojem myšlení, a to především v předškolním věku. Jako první publikoval anglický psycholog James Sully vývojová stadia kresby ve své knize „Studie dětství“ (1895). Dalšími byli C. Burt, V. Příhoda, V. Uždil, B. Šupšáková, H. Hazuková, P. Šamšula. Pro svou práci jsem si zvolila jako autory rozčlenění Hazukovou, Šamšulu, kteří vycházejí ze studií Sully 1896, Čermáka 1927, Příhody 1967, Uždila 1974. Oba autoři si jako vodítko rozčlenění vývoje dětského výtvarného projevu zvolili Piagetova stadia myšlení (příloha č. 1).

## Vývoj výtvarného projevu

*„Z pedagogického hlediska je důležitým zjištěním, že vývoj výtvarného projevu dítěte neprobíhá rovnoměrně; střídají se v něm fáze vývoje rychlejšího a pomalejšího. K jeho zákonitostem patří i nerovnoměrnost tempa individuálního vývoje“ (Hazuková, Šamšula 2005).*

### 1. Stádium čáranic (období senzomotorické – do 2 let)

Pro toto období jsou charakteristické črtací experimenty zatím bezobsažné, které jsou projevem schopnosti propojení části situace v strukturní celek. Při této činnosti dochází ke zdokonalení motoriky a schopnosti pohybové inhibice se zpětnou vazbou do psychiky dítěte. Dítě cítí uspokojení, radost z grafického pohybu, který po sobě zanechává trvalou stopu.

### 2.

#### a) Přejít ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu (období předoperačního myšlení asi od 2 let do 7–8 roků)

Okolo druhého roku dítěte vznikají asociace, které vyvolávají přesnější představy věcí, a tím nastává spojení kresby s představou. Z tohoto faktu plyne popud k pojmenování. Při kresbě dochází k náhlému poznání a to je první stupeň k vědomému zobrazení. Dítě vkládá dodatečně svoji představu do čáranice, která vznikla původně jako bezobsažná. Někdy se stává, že dítě obsah vznikající kresby změní i několikrát.

Skutečnou obsahovou kresbou je nazývána taková práce, kde se shoduje prvotní záměr dítěte s výsledkem. Pokud dítě kreslí znovu tentýž objekt, jeho podoba je shodná s tou předchozí.

#### b) Vytváření grafických typů (názorné myšlení)

U dětí dochází k rozvoji kreslířského zobrazování. Objevují se dominantní znaky, které se v představě pojí s konkrétními předměty a dokonce i s předměty podobnými. Postupně tak vzniká takzvaný „grafický typ“, útvar, který se v představě pojí s konkrétním předmětem a dítě je schopno ho vědomě zobrazit znovu. Jedinec těchto



grafických typů nemá mnoho a jsou pro něj typické a poměrně stálé. Princip názorného myšlení se projevuje v odklonu od stereotypního symbolu a v jeho ožívání.

V tomto období rodiče a další vychovatelé ovlivňují dítě při vytváření výtvarných představ. Prvotní výtvarné projevy nejsou záznamy viděných forem, nýbrž objektivizací nediferencovaných představ, především vizuálních.

### **3. Napodobování optické podoby (období konkrétních operací)**

Výtvarný projev se mění v důsledku změn myšlení. Myšlení je vázáno na konkrétní obsah a názornou představu. Toto období se nazývá „vizuálním realismem“. U figur se v tomto období projevuje nové členění, dítě se snaží zachytit pohyb. Ani v tomto období se dítě nedrží reality, neboť je stále pod vlivem již dříve vytvořených představ a grafických typů, které jsou poměrně stálé.

### **4. „Krise“ dětského výtvarného projevu (období formálních operací)**

Rozvoj abstraktního myšlení s rozvojem kritičnosti v souvislosti s dalšími změnami osobnosti, které probíhají nerovnoměrně, mají za následek poruchy v interakci mezi asimilací a akomodací a to se odráží ve všech projevech dětí. Psychologové uvádějí, že velmi často dochází i k ztrátě sebedůvěry a nejistotě. Ve výtvarném projevu se objevují, jako důsledek těchto změn, dvě formy chování:

- a) Dítě i nadále pracuje, ale jeho práce pozbývá jistotu, není tvořivé – většinou obkresluje.
- b) Dítě odmítá výtvarně pracovat, je do této činnosti nuceno, tomu odpovídají výsledky, které jsou projevem lhostejnosti nebo karikaturismu.

## **4 Projevy individuálních zvláštností**

### **4. 1 Další zvláštnosti v dětském výtvarném projevu**

Kromě výše zmíněného přehledu můžeme nalézt ještě další zvláštnosti a zajímavosti v dětském výtvarném projevu, kterým bychom se měli snažit porozumět a dokázat rozlišit vývojové příčiny nebo důsledek podmínek a průběh situace. Očekávané i nečekané jevy by měl být učitel schopen interpretovat z hlediska diagnostických informací pro své pedagogické rozhodování.

Jednou z nich je **kolorit dětských výtvarných projevů:**

- a) Všude tam, kde barva souvisí s představou, se projevuje realistická tendence
- b) Tam, kde je skutečnost barevně neurčitá, necítí se dítě vázáno „skutečnou“ barevností a často se snaží uplatnit ty barvy, které má v oblibě

Někdy může být příčinou existence individuální palety **barevná nadsázka**

- c) Při volbě barvy mohou působit různé představy (barevné slyšení či výrazná typologická inklinace)
- d) Působí i tradice předávaných představ (př. voda – modrá)
- e) Neobvyklý kolorit může být i důsledek náhody (omezený výběr pastelek...)

Pro výzkumnou část mé práce je nutné si uvědomit, jak se vytváří grafický typ u dětí (je to vytvoření podob lidí, věcí z okolního světa).

**Charakteristické je přenášení znaků z jedné představy na druhou.** Dítě si tak pomáhá tam, kde ještě není vytvořeno grafické pojetí nové představy. Vytvoření nového typu znamená velkou duševní práci. Konzervace i inovace grafických typů mají význam pro plynulost výtvarného vyjadřování. Překonaná stádia grafického typu mají tendenci se vracet vlivem únavy nebo pokud zájem dítěte spočívá na jiném objektu. Starý i nový typ nějaký čas koexistují. Na vývoj grafických typů působí potřeba:

- vyjádřit vztah člověka s okolím
- naznačit věcné vztahy a souvislosti
- zdůraznit jednání osob
- charakterizovat duševní hnutí

Vzhledem k tomu, že se ve své práci zabývám grafickým ztvárněním lidské a zvířecí figury, pokusila jsem se z dostupné literatury nashromáždit poznatky o tom, jak dítě zobrazuje lidskou a zvířecí figuru.

## 4. 2 Vývoj zobrazování lidské a zvířecí figury

### 4. 2. 1 Zobrazování člověka

Lidská postava patří mezi první grafické typy dítěte, neboť dítě v předškolním věku je antropocentrické (zajímá je člověk a teprve v druhé řadě to, co s ním souvisí).

První obraz člověka se rodí z čáranic, které mají oválnou formu. Jak uvádí J. Uždil (1978) z oválu vycházejí řasovité, či třásňovité výběžky (náznak lidských údů), kterých bývá různý počet. Tito hlavonožci mívají oči, ústa a někdy mají i detaily (vlasy, čepici, dýmku). „Hlavonožci“ – tak tento první grafický typ nazvali dospělí, neboť jim tento obraz připomíná nakreslenou hlavu a z ní vycházející nohy, není ve skutečnosti pouze obrys hlavy; „*je hranici, je uzavřeností významového pole (v němž se shrnuje lidský výraz) oproti okolí*“ (Uždil 1978, str. 113). A přesto, že okrouhlost obrysů se shoduje s okrouhlostí obličejů, je zde podobnost spíše náhodná. Později můžeme pozorovat i obličej hranatý, což potvrzuje, že oválný obličej hlavy nevznikl odpozorováním, nýbrž má souvislost spíše s krouživým pohybem čarující ruky. To, co se nám jeví jako hlava, je tedy zároveň i trup, což dokazuje fakt, že později z této „hlavy“ vyrůstají i ruce. Dále přibude tělo (další ovál), na kterém postupně přibývá mnoho detailů, dokonce někdy dříve, než dítě dokreslí ruce. Někdy bývá tělo menší než hlava, jindy je lahvovitého charakteru (to už jsou počátky náznaku objemu tělesných částí). Objem a tělesnost dítě zachycuje pomocí začarání trupu či zdvojením čar u nohou. V první fázi zobrazení se postava vyznačuje jakousi strnulostí, a proto bývá nazývána „paňákem“. Okolo 5–6 roku dochází k obohacování figur dalšími detaily, jako jsou vlasy, vousy, obočí. Dítě začíná rozlišovat pohlaví naznačením některých charakteristických znaků (sukně, dlouhé vlasy,...). V šesti letech dítě již poměrně zřetelně člení lidskou figuru na hlavu, krk, trup, ruce, které vychází z ramen, nikoli z hlavy. Obrys nohou je rozdvojen, tudíž jsou opravdu hmotné.

Kolem 5. roku se v kresbě může objevit snaha o syntetický obraz zdůrazňující vztahy. Vztah je zpočátku pouze naznačen nebo vyložen pomocí slovní výpovědi, která obrazovou výpověď doplní, mnohdy i změní. Neboť: „*obsah představy se nekryje s jejím grafickým podáním, je daleko plnější, proměnnější, dynamičtější*“ (Uždil 1978, str. 114). Vztahy můžeme vytušit ze vzájemné blízkosti znázorněných aktérů děje (např. ruka u ramene znamená držící dítě za rameno). První známky zachycení pohybu můžeme pozorovat již u „hlavonožců“. Náznakem je to, že postava něco drží nebo má jednu nohu

výš, či je vychýlena z osy. Za vědomě zachycený pohyb můžeme považovat natahování rukou, házení míče, trhání ovoce a kráčení nohou viděných z profilu. Pokud dítě chce znázornit chůzi lidské postavy, musí ji natočit do profilu. Zpočátku se objevuje tzv. smíšený profil – jde o kombinaci pohledu na člověka z profilu a „en face“. Protože při kresbě profilu chybí symetrie, je starý grafický typ „paňáka“ málo nápomocen. Dítě musí mít daleko větší představivost a velkou vazbu na pravděpodobnost jevu. Uždil uvádí, že teprve kolem devátého roku dítěte je běžný „loutkový pohyb údů“ (jsou z profilu). Nohy a ruce jsou pokrčeny, tělo a hlava zůstávají bez pohybu.

#### **4. 2. 2 Zobrazení zvířecí figury**

Zvířecí figura se zprvu příliš neliší od obrazů lidí. Dítě tělo zobrazí v horizontální poloze a hlavu „en face“. Některá zvířata mají ale trup vztyčený, stejně jako lidé, nohy dvě – jsou to především zvířata z pohádek, která jednají jako lidé. Odlišnost od lidí pak nacházíme v detailech jako např. ocas, rohy. Předškolní dítě kreslí zpravidla zvířata z profilu, tedy jako nesymetrický útvar, v němž je určující vodorovná osa. Což je pro dítě těžké. Neboť symetrie a její výhoda odpadají. Hlavu pak dítě ztvární „en face“ – polidšší ji. Hazuková doplňuje, že v dětské kresbě k rozlišení zvířat napomáhá nápadný znak, v barevném vyjádření ji doplní volba „typické“, spíše tradované“ barvy (Hazuková 2005).

Jaromír Uždil ve svých knihách píše o zobrazení zvířat jako o častém námětu dětí ke ztvárnění. Uvádí: „*Postava zvířete se rodí z postavy člověka, jeden grafický typ z typu druhého, staršího a již upevněného*“ (Uždil 2002, str. 31). Zatímco Hazuková uvádí, že v dětské tvorbě můžeme objevit i zvířecí hlavonožce. S tímto jevem jsem se při dlouhodobém pozorování několika jedinců setkala, dítě v období, kdy ztvárnilo lidskou postavu v podobě hlavonožce, zachytilo i zvíře (kočka, pes) stejně, někdy přidalo typický znak (ocas, uši), ale ne ve všech případech.

#### **4. 2. 3 Publikované poznatky**

Stejně jako Uždil i výtvarní teoretici i psychologové ve svých knihách píší, že kresba zvířat je dětem blízká. Dítě většinou ke zvířatům zaujímá citově zabarvený postoj a

tradice připisují zvířatům různou symboliku, což je určitým způsobem polidšťuje (Davido 2001).

V. Příhoda mluví o oblíbenosti ztvárňování zvířat. První náčrty jsou lineární, tak, že i trup je naznačen jen čarou, z lidské hlavy „en face“ vychází jedna noha a na konci trupu druhá noha s ocasem. Zvířata jsou později zobrazována jako lidé s tělem horizontálně položeným. Trup zde hraje velkou úlohu, proto bývá prodlužován. Počet noh je nepravidelný (Příhoda 1977).

O. Chlup při rozboru druhů kreslených objektů zjistil, že děti nejraději kreslí lidskou figuru (74 %), na druhém místě byla zvířecí figura, dále květiny, domy, stroje (Chobola 1975, str. 110).

B. Šupšáková uvádí škálu oblíbenosti ztvárňování námětů v dětské kresbě, ke které dospěla po dotazech dětí 5–6letých takto: zvířata, domy, lidi, dopravní prostředky, stromy, slunce, geometrické tvary (Šupšáková 2000).

Při výzkumu spontánní kresby se mi tento teoretický poznatek zcela nepotvrdil. Mé údaje se blíží tvrzení V. Příhody, který uvádí že: „*Dítě R. Čermákem pozorované kreslilo lidskou postavu v 62,4 % všech elaborátů, předměty z okolí v 13,6 %, zvířata v 8 %*“ (Příhoda 1977, str. 137). Což je také nejblíže mému výzkumnému vzorku (viz kap. 6. 3. 4).

Zajímavý, vzhledem k mnou pozorované oblasti spontánní kresby dětí, se zdá být výzkum o změně repertoáru zobrazované skutečnosti.

Na změnu repertoáru, který děti zobrazují ve svých spontánních kresbách, poukazuje jedna z nejnovějších studií Anny M. Kindler (publikované B. Šupšákovou 2000), která poukazuje na fakt, že na jedné straně by učitelé měli uznávat a přijímat novou škálu dětského obrazového repertoáru proto, aby děti neodradili od výtvarných aktivit. Na druhé straně by měli dětem nabízet příležitost k rozvoji obrazového repertoáru.

## **5. Prostředky záměrného rozvíjení dětského výtvarného projevu v nabízených činnostech a příležitostech v MŠ**

### **5. 1 Tvorba plánu a činností**

Východiskem pro výtvarné činnosti bývá zpravidla „dobrý nápad“, ohlédneme-li se zpět, zjistíme, že mezi nápady existují určité souvislosti (roční období, svátky, osobní výtvarné záliby učitele). A právě tyto souvislosti tvoří jádro výchovného plánu.

J. Slavík (2000, str. 160 ) uvádí: „*Plán je důležitý proto, abyste viděli celé pojetí vaší pedagogické práce, její vnitřní řád i její smysl.*“

Plán je vlastně nabídkou učitele směřovanou k dětem i k jejich rodičům. Čím je originálnější pedagogická práce, tím je třeba věnovat větší úsilí tomu, abyste ji mohli srozumitelně objasnit a vysvětlit. Plán se stává prostředkem pro dosažení cílů, nikdy však nesmí být chápán jako neměnný dokument. Zvláště ve výtvarných činnostech je potřeba zohlednit zajímavý nebo aktuální námět, který se naskytne mimo plánované úkoly.

Požadavek integrace vzdělávacích obsahů na všech stupních se ukazuje jako stále naléhavější. Výtvarná výchova disponuje značným integračním potenciálem, který vychází přímo z podstaty výtvarných činností jako jednoty vnější a vnitřní činnosti. Integrační aspekty, které se projevují ve výtvarných řadách, se tedy mohou stát základem, na němž bude postavena osa celého výchovně-vzdělávacího projektu. Současný obecný stav výchovy, nazývaný výchovou estetickou ukazuje, že patrně směřuje k prolínání dosud samostatných expresivních oborů. Míra integrovanosti může být taková, že je nelze na samostatné disciplíny rozdělit, např. činnosti výtvarné s dramatickými (Hazuková 1999).

RVP PV, jako východisko pro plánování, se stal ve výtvarné výchově podkladem pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů. Stanovuje to, co je pro všechny školy závazné. Hlavní cíle, základní obsah i to, co by předškolní vzdělání mělo dětem přinést. Pro učitele do praxe znamená plánování mnohdy daleko větší nároky na profesní zdatnost. Což se ukazuje jako jeden z nemalých problémů současného školství.

V několika posledních diplomových pracích byla tato oblast zkoumána a výsledky jsou nelichotivé. Nina Černá ve své diplomové práci (2006) sledovala nabývání kompetencí učitelek mateřských škol v oblasti výtvarné výchovy. Její závěry poukazují na nedostatky, které se objevují již v přípravě učitelek mateřských škol v oblasti výtvarné výchovy a to v nedostatečné náplni obsahu vzdělávání učitelek MŠ. Profesní kompetence se pak v průběhu let praxe vlivem zapominání dále snižují. Z tohoto důvodu je potřeba vzdělávání učitelů zvyšovat jednak bakalářským a magisterským studiem. Dále pak navrhuje vytvářet centra, kde by se učitelé mohli scházet s odborníky – psychology, pedagogy, výtvarníky.

Také Alena Žáková ve svých závěrech v diplomové práci uvedla: „*Výzkumné šetření prokázalo, že některé učitelky nejsou schopné respektovat hlavní zásady RVP PV*“ (2006, str. 142). Jako nutný předpoklad k zvládnutí náročné změny vidí změnu v myšlení,

vůli a vlastní motivaci ke změně. Upozorňuje na rizikové skupiny učitelek. Jednou z nich jsou učitelky s dlouholetou praxí, které nechápou konkrétní obsah RVP PV a žádoucí změny uplatňují pouze formálně, pokračují v léty ověřených opakujících se činnostech. Druhou rizikovou skupinou jsou učitelky začínající. Chybí jim znalosti z didaktického obsahu jednotlivých oborových didaktik, mají problém s provázaností jednotlivých výchovných oblastí, nejsou připraveny na samostatné plánování a někdy i vedení (řízených) aktivit není na dobré úrovni. Výzkumné šetření Žákové prokázalo, že stávající způsob vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti soubor učitelských kompetencí.

Je zřejmé, že možná rizika v plánování a samozřejmě i ve výchovné a vzdělávací práci učitelů může omezit jen posílení odborné kompetence učitelek, jak v dimenzi výtvarné, tak v didaktické. Proto jsou nutné změny v koncepci studia pregraduálního i postgraduálního pro učitelky mateřských škol.

## 5. 2 Znalosti cílů výtvarné dimenze RVP PV

### Vztah cíle a úkolu

- cíl – kategorie související s dlouhodobým rozvojem
- úkol – prostředek/krok k dosahování cílů

**Cíle** výtvarné výchovy v její téměř dvousetleté historii nejsou neměnné. Jejich zákonité objevování, hledání a formulování se děje v souvislosti s vývojovými změnami společnosti.

Cíle ukazují na žádoucí změny ve schopnostech dětí: jsou formulovány vždy velmi obecně („pro budoucnost“), a proto je obtížné posoudit jejich splnění. Pro průběžné hodnocení je třeba jejich větší konkretizaci. Tou je v našem pojetí **úkol**, vybraná a didakticky strukturovaná část učiva, směřující k žádoucímu cíli.

**Cíle výtvarné výchovy** chápeme v současnosti jako vybrané osobnostní kvality žáků(dispozice), na jejichž vzniku a formování se má výtvarná výchova podílet. Jsou vyjádřením směru a výsledku učitelovy a žakovy dlouhodobé zasahovací činnosti. Hazuková cíle výchovy konkretizuje z hlediska dispozic ke čtyřem základním typům lidské činnosti jako dimenzí osvojování světa člověkem: činnosti poznávací, přetvářecí, hodnotově – orientační a komunikativní. Slavík stanovil základem výtvarné výchovy

východí vlastnosti aktérů, které jsou současně cílovými kategoriemi vyučování. Znalosti, sémantické výtvarné dispozice, psychomotorické dovednosti, hodnotové struktury a jejich projevy (Hazuková 1994).

**ÚKOLY** jako konkrétní cesty k dosažení cílů většinou vybírá učitel z obsahu výtvarné výchovy a zadává je žákům jako problém k řešení při výuce. Na rozdíl od cílů jsou zcela konkrétní a jejich splnění je možné dříve. Proto, aby mohlo být posouzeno splnění úkolu je třeba znát také kritéria pro jeho hodnocení. Proto by vždy formulace úkolu měla obsahovat základní hlediska k posouzení jeho úspěšnosti, jeho řešení.

### **5. 3 Způsob zadávání výtvarného úkolu**

Výtvarná činnost jako přirozená potřeba předškoláka má určité faktory, které ji stimulují a ovlivňují. Stejně jako učení, motivovanost žáka vychází z jeho vnitřních potřeb (pohnutek) i z vnějšího popudu. Motivy ve vyučování vznikají vzbuzením potřeb poznávacích, sociálních a výkonných. A právě **způsob zadání úkolu** může být jedním z faktorů vyvolání těchto potřeb.

#### **5. 3. 1 Výtvarný úkol jako problém k řešení**

##### **Problémové vyučování**

Současné pojetí výtvarné výchovy se snaží podporovat nejen děti s výjimečnými výtvarnými dispozicemi. Podporuje naopak každého, aby přiměřeně svým schopnostem mohl rozvíjet svou osobnost. Právě problémové vyučování vhodnými podněty probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si nové otázky. Svobodné myšlení vede děti za rámec jeho dosavadní zkušenosti a tím, že dítě tento rámec překračuje, vyhýbá se ustáleným a proto svazujícím názorům, objevuje nové světy a obohacuje se. Pokud dítě v takovém prostředí vyrůstá, utváří si svébytné názory ke všemu, co ho obklopuje – k přírodě, lidem, věcem, životnímu prostředí.



V tomto procesu probíhá komunikace mezi účastníky výtvarně výchovného procesu na různých úrovních. Nejdůležitější komunikační vazby jsou u jednotlivců.

Ti by měli objevovat podstatu námětu a výtvarným jazykem, nebo slovem se o ní dělit s druhými. Iniciativa žáka je v procesu v rovnováze s osobním vkladem učitele a s jeho schopností působivě a současně taktně interagovat. Znamená to, že pedagog motivuje a připravuje výuku způsobem, který odpovídá jeho vlastnímu vztahu k životu. Současně však musí přihlížet k tomu, aby vyšel plně vstříc žákům a poskytl jim podněty pro samostatné hledání a zodpovídání otázek. „*Vlastním vkladem tak otevírá dialog, v kterém respektuje postoje žáků a podporuje svobodné rozvíjení jejich myšlenek.*“ (Roeselová 1997, str. 26) Autorka uvádí, že zvládnutí této pedagogické roviny je velmi obtížné, učitel má potřebu usnadnit dítěti jeho cestu, nabízet mu svá řešení či dokonce výtvarný názor. Ovšem pak se učitel stává spíše mentorem než iniciátorem samostatného úsilí, nezdravě tak žáky ovlivňuje a vnáší do jejich projevu cizorodé prvky.

K tomu, aby se žák výtvarně a psychicky rozvíjel, musí zůstat sám sebou. Je třeba ponechat rozhodování na dítěti samém. Je třeba, aby se učitel vyhýbal postoji, který má předem vytvořené představy výsledku, podporoval dětskou fantazii a přinášel otevřenou komunikaci mezi oběma stranami výtvarně výchovného procesu. Východiskem pro vytváření vztahu ke světu je prožitek – dítě se skrze něj obohacuje a učí se vnímat své okolí. Učí se dívat, objevovat, uvažovat a na základě toho samostatně formulovat názor, zaujímat stanovisko. Tato cesta od náhodné zkušenosti k poznání a pojmenování má být vzrušující. K zřetelnému obohacení výtvarného myšlení a prohloubení námětové sféry vede řetězení výtvarných úkolů.

### **5. 3. 2 Druhy úkolů a jejich účín na rozvoj osobnosti (Tollingerová)**

Již v 70. letech 20. století D. Tollingerová poukazuje na učební úlohy, které dokáží navodit aktivitu žáků. „*Učební činnosti lze předem projektovat manipulací s podmínkami učení, které pak s větší nebo menší pravděpodobností „nedovoli“, aby se učební činnosti ubíraly jinudy a jinam*“. Navazuje na taxonomii učebních cílů B. S. Blooma a upozorňuje na skutečnost, že učební činnosti lze předem projektovat manipulací s podmínkami učení. Učební úlohy se pak stávají tím, co učební aktivity navozuje. Proto spatřuje jako prvořadý

úkol pro učitele naučit se úlohy zadávat tak, aby jejich operační struktura odpovídala sledovaným pedagogickým cílům (Hazuková 2008).

Učební úlohy proto uspořádala na základě společných charakteristik do 5 skupin :

**1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků** od žáka vyžadují **pamětní operace**.

Jejich **obsahem** je **znovupoznání** nebo **reprodukce** jednotlivých faktů nebo jejich celku.

Začínají obvykle slovy, resp. formulacemi: „ *která z; co je to; jak se nazývá; kdo byl; definujte atd.*

**2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků** od žáka vyžadují **elementární myšlenkové operace**. **Obsahem** je **zjišťování, vyjmenování, porovnávání, zobecňování**.

Začínají obvykle slovy: *zjistěte, kolik měří; popište, z čeho se skládá; vyjmenujte, jaké má části; udělejte soupis; popište, jak probíhá; řekněte, jak se vyrábí; jaký je postup při; čím se liší; porovnejte, určete shody a rozdíly; proč; jakým způsobem; co je příčinou ; apod. “*

**3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků** od žáka vyžadují **žáka složité myšlenkové operace**. **Obsahem** jsou **indukce, dedukce, interpretace, verifikace** aj.

Začínají obvykle slovy: *vysvětlete smysl, vysvětlete význam, jak rozumíte, proč myslíte, že, určete, dokažte aj.*

**4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků** vyžadují od žáka nejen **provedení určitých operaci**, ale i **výpověď o nich**. **Obsah:** předpokládají ke svému řešení **kromě myšlenkových operací také nějaký řečový akt, mluvený nebo psaný**. Žák v těchto úlohách **vypovídá** nejen o **výsledku řešení**, ale i o jeho **průběhu, podmínkách, fázích, složkách, obtížích** apod.

Začínají obvykle slovy: *vypracujte obsah; vypracujte přehled; sdělte hlavní myšlenky; vyprávějte o...; vyjádřete svůj názor na ...*

**5. Úlohy vyžadující produktivní myšlení** vyžadují (**předpokládají**) **samostatnost žáka při řešení úloh**. **Obsahem** : **znalost všech předcházejících operací, ale i způsobnost**

**kombinovat je samostatně do rozsáhlejších celků, struktur, sekvencí, strategií** apod. tak, aby produkovaly něco nového, třeba i jen subjektivně, tj. pro žáka. Začínají obvykle slovy: *vymysli praktický příklady, všimni si, na základě vlastního pozorování urči; aj.* (Tollingerová 1986)

### 5. 3. 3 Námět v motivační podobě (formě)

Motivovanost žáka pro řešení úkolu ve výtvarné výchově účinně podporuje zajímavě zvolený námět. Pokud učitel zvolí název v motivační podobě, úkol se stává pro dítě přitažlivý, vzbuzuje jeho zájem, zvědavost. Dokáže budit obrazné představy, ať už je poetický, humorný, tajuplný, či nezvyklý.

### 5. 3. 4 Zasazení výtvarného úkolu do širších výtvarně vzdělávacích kontextů

#### Výtvarné řady, tematické, metodické a tematicko-metodické

Některá zřetězení výtvarných úkolů vytvářejí jednoduché celky – **výtvarné řady**, jiná mají stavbu složitější a vytvářejí **výtvarné projekty**.

*„Výtvarná řada je krátký srozumitelný útvar, který rozvíjí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém.“* (Roeselová 1997, str. 30)

Volné a hravé výtvarné řady jsou dostupné již nejmladším dětem a pomáhají rozvíjet především smyslové prožitky, emoce či zajímavý obsah. U starších žáků se pak uplatňují i tematické, analytické nebo metodické řady a rozvíjejí jejich racionální uvažování.

Stavba výtvarných řad se odvíjí různými způsoby:

**Výtvarný cyklus** – využije se zde jeden výtvarný námět a v jeho rámci žák hledá svůj výtvarný nápad. Seřazením výsledných prací pak vzniká např. cyklus grafických listů, výtvarných etud či parafrází uměleckého díla, která jsou podložena společnou myšlenkou, nebo výtvarnou otázkou. Náročnější cyklus dítěti nabídne rámcové téma, které mu poskytuje více alternativ. Tím, že jsou zde kladeny jednotlivé varianty řešení, stimuluje takto pojatá výuka myšlení žáků, dává jim možnost porovnávat jednotlivé varianty řešení – děti mají možnost objevovat motivy, které je vůbec nenapadly a které v nich mohou vzbudit další výtvarné aktivity.

**Metodická řada** – postupuje se zde cestou důsledně řazenými kroky výchozího podnětu až k vyvrcholení práce či realizaci v materiálu. Podstatou je, že od známého východiska dospívá řadou kvalitativních proměn k závěrečnému poznání, či k řešení výtvarného úkolu. Je to například spojení tvaru, barvy či textury s písmem, které pomocí hry a výtvarných experimentů směřuje k návrhu designu. Řazení úloh metodicky výrazně podporuje logické myšlení a vědomí návazností.

**Tématická řada** – se hlouběji zabývá samotným tématem, přičemž negraduje výtvarné či jiné otázky. Je to promyšlený sled dílčích kroků, který sleduje nějakou skutečnost nebo jev – podoby, příběhy, vlastnosti. Jinak řečeno řadí za sebou řetězce informací, které vypočítávají základní vlastnosti námětu a dohromady skládají představu o jeho různých aspektech. Tam, kde se žáci chopí rozvíjejících motivů a dále se věnují některému z námětů, přerůstá tématická řada do širěji pojatého **výtvarného projektu**.

**Srovnávací řady** – jsou nejnáročnější, ale také nejzajímavější přístupy k látce. Učitel v nich sleduje výtvarně výchovný problém z různého pohledu. Z psychologického, typologického, pedagogického, vývojového nebo jiného hledá potvrzení či vyvrácení svých předpokladů. Ať už sleduje rozdíly mezi chlapci a děvčaty, mezi výtvarně projevovalými typy žáků, mladších a starších dětí, či sleduje jednotlivce v delším časovém úseku. Srovnávací řady umožňují poznávat souvislosti, proto jich lze využít k výtvarně výchovným experimentům, či výzkumům (Roeselová 1997).

#### 5. 4 Hodnocení

Hodnocení práce je jedna z velmi důležitých fází výchovného procesu. Kritéria pro hodnocení procesu i výsledku výtvarných činností by měly být jasně formulovány při zadání úkolu (problému), mají z něho vycházet. „*Přitom ocenění nápaditosti, originality, lze uplatnit jak v kritériu, vztahujícímu se k formě (včetně volby materiálních prostředků a technického provedení), tak k obsahu („co je sdělováno“)* i *výrazu (subjektivně zabarvenému sebevyjádření a jeho účinu)*“ (Hazuková 2008).

V každém hodnocení se uplatňují různě zřetelně tři funkce hodnocení. (Slavík 1999) S otázkou „Proč?“ souvisí **motivační funkce** hodnocení, která je spjata s emocionální stránkou osobnosti, hodnocení tedy zasahuje do intimní sféry. **Poznávací funkce** souvisí s intelektuální stránkou, týká se objektu hodnocení. Ptáme se na ni

analytickými otázkami. S lidskou vůlí souvisí **konativní funkce** hodnocení. Ptáme se: „Co mohu, co smím, co musím udělat, abych něco zlepšil, napravil?“

Pedagogické hodnocení má být cílené, systematické, efektivní a informativní. Má vždy působit pozitivně, neboť velmi výrazně ovlivňuje učení dětí. Má důležitou popudovou hodnotu. Hodnocení v rámci kolektivu působí jako sociální motivace. Probouzí a podporuje vnitřní účast na vykonávané činnosti a tím podněcuje jeho aktivitu. Dítě v rámci dětského kolektivu velmi citlivě reaguje na hodnocení. Učitelé by si měli uvědomit, že neustálé negativní hodnocení neuspokojuje potřebu po uznání a působí frustračně. Pokud by dítě zažívalo trvalé neúspěchy ve výtvarné výchově, mohlo by se to negativně projevit v celé oblasti výtvarné kultury (Hazuková, Šamšula 1986).

Hodnocení by mělo být pestré, dynamické a mělo by dětem přinášet dostatek informací o průběhu práce, tím se stane efektivní a účelné.

### **III. EMPIRICKÁ ČÁST ŘEŠENÉHO DIPLOMOVÉHO ÚKOLU**

## 6. Východiska pro volbu výzkumu

Východiskem pro počátek výzkumu se stala má zkušenost z dvacetileté praxe při vedení výtvarné výchovy a nedostatek informací o výtvarném projevu dětí dnešní doby. I přesto, že některé diplomantky zkoumaly oblast dětské akcelerace a její význam v kresebném projevu, zkušenosti z MŠ mi dávají tušit, že dnešní přetechnizovaná doba se projevuje v současném způsobu výtvarného ztvárnění lidské a zvířecí figury. Dalším impulsem byly rozhovory s učitelkami v oboru, které se zavedením RVP PV začaly tápat. Projevuje se nepřipravenost a nedostatečná kvalifikace v oboru pro to, aby řízená nabídka pro děti efektivně využívala všech stránek výtvarné výchovy k dalšímu všestrannému rozvoji osobnosti.

### 6. 1 Cíl výzkumu

Z těchto východisek vyplynul i **cíl výzkumu**. Pokusit se zachytit aktuální informace o vývoji zobrazování lidské a zvířecí figury. Přinést informace o tom, jak časté je zobrazování těchto grafických typů, vytvořit metodickou řadu, která by mohla být východiskem pro praktické činnosti v MŠ .

### 6. 2 První etapa výzkumu, předvýzkum – nepřímé pozorování, sběr dat a jejich analýza

#### Předvýzkum

Vzhledem k tomu, že mé poznatky z praxe ohledně četnosti výskytu zobrazení zvířecí figury se rozcházejí s poznatky výtvarných teoretiků (viz. kap. 4. 2. 3), využila jsem nabídky vedoucí diplomové práce a provedla jsem předvýzkum četnosti zobrazování grafického typu zvířete z prací studentů pedagogické fakulty z výtvarné výchovy.

#### Materiál:

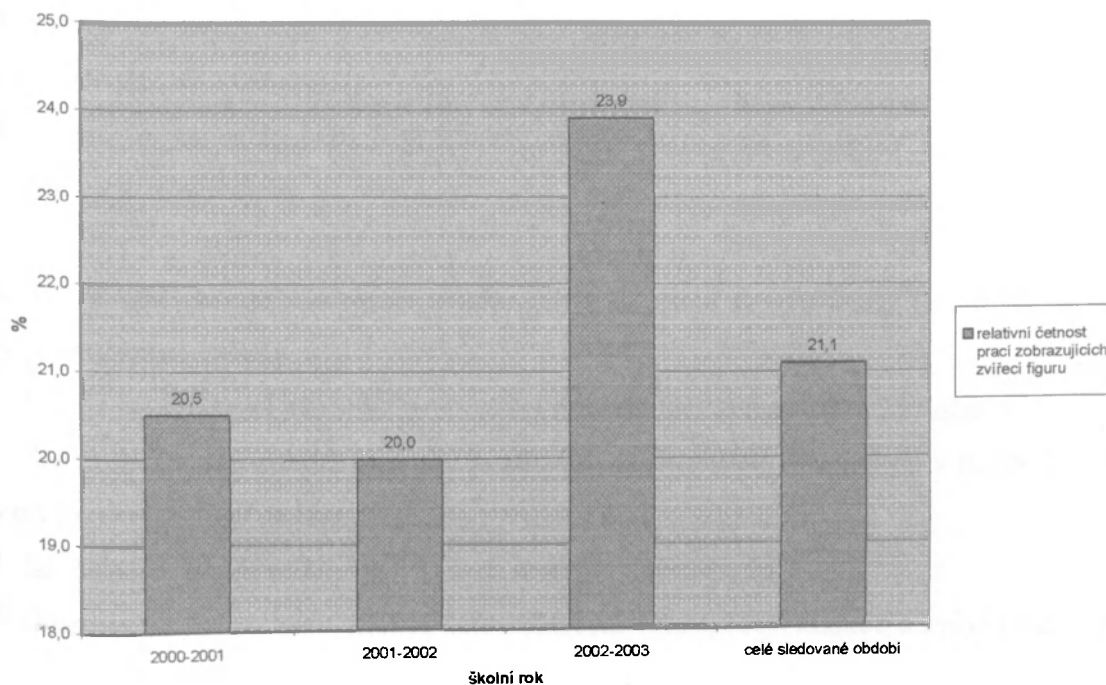
Podkladem k mému průzkumu se staly práce s rozborem dětské kresby od 591 studentů Pedagogické fakulty (studenti jsou z celé republiky). Ze školního roku 2000–1, 2001–2 a 2002–3. Celkem jsem prověřila 331 prací a z nich bylo 70 prací, kde děti zobrazují zvířecí figuru. Ve školním roce 2000–1 bylo prověřeno 200

prací, na 41 kresbách bylo zvíře, což je 20,5 %. Školní rok 2001–2 přinesl tato data. Z 60 prací dvanáct obsahovalo zvířecí figuru, což je 20 %. V roce 2002–3 jsem prošla 71 prací. Zvířata byla zobrazena v 17 kresbách – 23,9 %. Souhrn výsledků zachycují následující tabulka a graf.

**Tabulka (viz. kap. 6. 2)**

školní rok	počet prací zobrazujících zvířecí figuru	relativní četnost prací zobrazujících zvířecí figuru (%)	celkový počet prací
2000–2001	41	20,5 %	200
2001–2002	12	20,0 %	60
2002–2003	17	23,9 %	71
celé sledované období	70	21,1 %	331

**Graf (viz. kap. 6. 2)**



Výsledky tohoto předvýzkumu jsou pouze orientační neboť 17,12 % prací jsou spontánní, ostatní práce (82,8 %) jsou z kategorie tzv. „navozená spontaneita“, kde učitel může částečně ovlivnit dané téma. Ale i zde můžeme sledovat, že kresba zvířecí figury není až tak častá, jak například uvádí B. Šupšáková (2000).



V pozorování námětů spontánní kresby pokračuji na vzorku respondentů z mateřské školy v první etapě výzkumu.

### **6. 3 Cíl a dílčí cíle druhé etapy výzkumu**

Cílem druhé části výzkumu bylo zjistit, zda děti zobrazují lidskou a zvířecí figuru ve volné kresbě a zda nabídka učitelů v řízených činnostech může ovlivnit repertoár volné kresby, a tím přispět k dalšímu rozvoji dětí.

#### **Dílčí cíle výzkumu:**

1. Zjistit, jak často se ve volné kresbě objevuje lidská a zvířecí figura.
2. Zjistit, které grafické typy zvířecí figury děti zobrazují.
3. Pokusit se zachytit, zda některé úkoly z řízené činnosti se objevily ve volné kresbě v podobě stejného námětu.
4. Zjistit, jakým způsobem jsou činnosti s námětem zvíře nabízeny (námět, formulace výtvarných prostředků).

#### **6. 3. 1 Z dílčích cílů výzkumu uvedených v kapitole 1, vplynuly pro druhou etapu tyto výzkumné otázky:**

1. Jaká je četnost výskytu zobrazení zvířecí popřípadě i lidské figury v kresbě?
2. Která zvířata děti zobrazují, a zda je zde nějaká souvislost s nabídkou v řízené činnosti? Ve volné kresbě dětí se objeví témata z řízené činnosti učitelek.
3. Jak četná je nabídka učitelek v oblasti ztvárňování zvířecí figury?
4. Objevuje se ve spontánní kresbě dětí naznačení vztahu mezi lidskou a zvířecí figurou?

#### **6. 3. 2 Metody výzkumu a zpracování jejich výsledků:**

V rámci této části výzkumu jsem použila metodu dlouhodobého nepřímého pozorování (zaměřené na spontánní projev)

- sběr volné kresby
- sběr dat z třídních knih

Výsledky jsem zpracovala:

- analýza dětských prací
- statistické zpracování

Výzkum jsem provedla v šesti třídách mateřské školy v Brandýse nad Labem, kterou navštěvuje 150 dětí. Ve dvou třídách jsou zařazeny děti od 3,1 roku do 4,5 včetně. V ostatních třídách byly děti ve věku 4,1 až 6,8 let. Sběr dat probíhal od listopadu do května ve spolupráci s učitelkami na třídách. Vždy na konci týdne jsem sebrala nashromážděnou volnou kresbu dětí. Problematické to bylo ve třídách, kde jsou i starší děti, neboť ty si chtěly kresby odnést domů, po dohodě s učitelkami bylo dětem vysvětleno, že některé kresby učitelky dají na výzkumné šetření a některé si mohou děti ponechat. Po ukončení výzkumu jsem sebrala data ze všech šesti tříd. Záměrně jsem neinformovala učitelky před sběrem kreseb o hledání souvislostí z řízenou činností, neboť bych tím mohla získat data zkreslená a mým záměrem bylo sledovat běžnou práci na třídách. Tabulky – příloha č. 2

### **6. 3. 3 Výstupy druhé etapy výzkumného šetření, jejich analýza podle výzkumných otázek (6 .3. 1)**

Po pěti měsících sběru dat ze šesti dětských kolektivů jsem získala 1623 prací, které jsem roztřídila do šesti skupin podle tříd. Data jsem zpracovala v tabulkách (příloha č.2). Skupina 1 a 2 je třída, kde jsou zařazeny kresby dětí ve věku od 3,1 do 4,5 včetně. Skupinou 3 jsem označila třídu dětí ve věku 4,1–5,4 včetně. Do skupiny 4, 5, 6 jsem shromáždila výkresy dětí ve věku 4,1–6,8 let .

#### **ad. 1 Jaká je četnost výskytu zobrazení zvířecí popřípadě i lidské figury v kresbě?**

Ztvárnění lidské figury (v jakékoli fázi vývoje) je pro dítě stále velmi přitažlivé, s narůstajícím věkem je tento grafický typ v dětské kresbě častější. Což zcela odpovídá poznatkům z předcházejících výzkumů. Ve skupině 4, 5, 6 bylo 40,2 %, 43,8 % a 34,1 % kreseb, na kterých se objevila grafická podoba člověka nebo hlavonožce. V 3 se výskyt snížil na 26,1 %. V nejmladší skupině 1, 2 je postava zastoupena v podobě „hlavonožce“ a panáka 19,5 % a 20,6 %. Zde musím podotknout, že tato výpověď je pouze orientační,

neboť pokud není zaznamenán slovní komentář ke kresbě, nemůžeme s jistotou určit, že grafický typ slunce (který je ve vzorku kreseb velmi častý) není také znázornění lidské figury (viz. kap. 3. 4. 1).

Zcela jiná situace nastala při zkoumání zvířecí figury. U skupin označených jako 4, 5, 6 to bylo 22,4 %, 20,2 % a 13,2 % . Ve skupině číslo 3 se grafický typ zvířecí figury objevil v 6,3 % kreseb a u nejmladších dětí (skupina 1, 2 ) to bylo 0,4 % a 2,2 %. Ani tento fakt není zcela přesný, neboť i zvířecí figura může mít v tomto věku podobu buď hlavonožce nebo slunce.

V souhrnu celého vzorku kreseb je postava (včetně „hlavonožců“) zastoupena 27,8 % a grafický typ zvířecí figury 9,38 %. I pokud budeme počítat vzorek zvířecí figury pouze u starších dětí, tedy skupina 4, 5, 6, dostaneme se na 15 %. To zcela neodpovídá poznatkům z dřívějších výzkumů, které uvádějí, že děti rády a často volí téma zvířecí figury ve svých kresbách. Tento poznatek je zachycen jak u výtvarných teoretiků, tak u psychologů. Snad právě zde by se dalo zauvažovat, zda děti mají opravdu k domácím „mazlíčkům“ vztah. Mají ke zvířatům vztah i rodiče dětí? Není to pouze otázka dnešních trendů vlastnit zvíře i v rodinách, kde často rodiče nemají čas ani na dítě, natož pak na zvíře? Nemá se zvíře stát náhražkou za sourozence, či zaneprázdněného rodiče? Ale toto téma samozřejmě není předmětem mé práce, mohlo by být zajímavým námětem pro další zkoumání.

## **ad. 2 Zjistit, které grafické typy zvířecí figury děti zobrazují ? Pokusit se zachytit, zda některé úkoly z řízené činnosti se objevily ve volné kresbě v podobě stejného námětu.**

Grafické typy vyskytující se ve skupině 1 a 2 jsou pouze tři a to pták, pavouk a pes. Ve skupině 3 děti zobrazily psa, kočku, rybu a ptáka. U nejstarších dětí (skupina 4, 5, 6) se objevují stejné zvířecí figury kočka, pes, pták, dinosaur, slon, ryba, motýl, kůň, had . V pětce se objevil grafický typ medvěda a ve čtyřce zvířata z pohádek – drak, jelen, vlk.

Má hypotéza, že se ve volné kresbě objeví náměty z řízených činností se nepotvrdila. Zvolila jsem metodu dlouhodobého pozorování (bez předchozího upozornění učitelek), která nepřinesla očekávané údaje. Netušila jsem, jaká je úroveň zápisů v třídních knihách. Mnohdy jsem vůbec nemohla poznat, jaká činnost ve třídě probíhala. Učitelky zcela běžně zaměňují cíle s úkoly a mnohé i s činnostmi a technikou. Příklad jednoho

zápisu: „malování – vodové barvy“. Metodou neformálního rozhovoru jsem zjistila, zda děti zobrazovaly v řízené činnosti zvíře. Fakt, že pouze ve dvou třídách byla zobrazována i jiná zvířata než pták a vánoční ryba, mne zaskočil. A tudíž se mi výzkumný vzorek zúžil na pouhých padesát dětí z 3. a 4. skupiny. Ovšem ani u těchto dětí se můj předpoklad nepotvrdil. Téma, které se opakovalo, bylo téma citově zabarvené, a to Mikuláš a Vánoce a zde bych si určitě netroufla tvrdit, že to bylo na základě řízené práce učitelek.

### **ad 3. Jak četná je nabídka učitelek v oblasti ztvárňování zvířecí figury?**

Nabídka učitelek ve čtyřech ze šesti tříd zkoumaného vzorku byla nedostačující, tím děti nebyly podněcovány k pozorování, seznamování a ztvárňování zvířecí figury. Ve skupinách 1, 2, 5, 6 se objevila činnost učitelem vedená (námet zvíře) pouze v prosinci: „Vánoční ryba“ a v lednu pták, a to formou jedné výtvarné činnosti.

Ve skupině 3 a 4 byla nabídka výtvarných činností s námětem zvířecí figury dostatečná (učitelky jsou vysokoškolačky). V 3 se děti seznámily s volně žijícími zvířaty a ztvárnily ježka (prostorová tvorba – modelování), při hře s listy vyráběly ježka z listů a brambor. Pokusily se zachytit tento grafický typ kresbou fixem. V lednu se čtrnáct dní věnovaly tématu „Ptáci u krmítka“. Ke konci března, v integrovaném bloku: „Svět je plný pohádek“, ztvárnily děti vztah mezi zvířetem a člověkem. Námětem výtvarné činnosti bylo: „Jak se Karkulka setkala s vlkem“ (obě učitelky jsou vysokoškolsky vzdělané).

Ve 4. (třída, kde pracuji) proběhla koncem října první část integrovaného bloku „Haló, haló, haló, proč je koček málo?“, v prosinci: „Kapr, jako symbol Vánoc.“ – užitá tvorba, v lednu: „Jak lidé pomáhají ptákům v zimě“. V únoru se děti seznámily s životem volně žijících zvířat a pokusily se zachytit zajíce (tři činnosti s různým typem realizačních prostředků). V březnu proběhlo téma: „Zvířata v pohádkách.“ Děti ztvárnily vlka, jelena, draky a pokusily se zachytit vztahy mezi lidmi a zvířaty.

### **ad 4. Objevuje se ve spontánní kresbě dětí naznačení vztahu mezi lidskou a zvířecí figurou?**

Ve volné kresbě, je znázornění vztahu mezi lidmi a zvířaty minimální. Protože u kreseb není uvedena slovní výpověď dětí, uvádím i kresby, kde jsou postavy lidské i zvířecí (neboť z výzkumů je známo, že děti nejprve vztahy vyjadřují slovním komentářem,

až později je dokáží zobrazit – viz. kap. 3. 4. 1). Vztah je zachycen na 11 kresbách z 1623, a pokud připočtu kresby, kde jsou oba grafické typy a vztah ještě není naznačen, dojdeme k číslu 16.

#### 6. 3. 4 Dílčí závěry výzkumu:

Četnost sledovaného jevu (zobrazení lidské figury) zcela odpovídá teoretickým poznatkům: dítě zobrazuje člověka rádo a často ve svých kresbách. Zvířecí figura není až tak častým námětem spontánní kresby (i přesto, že má doma psa, kočku nebo jiné domácí zvíře mnoho z dětí). Možné příčiny tohoto jevu nejsou nijak vědecky prokázány, avšak některé aspekty ukazují, že se s medializací naší společnosti mění i obraz dnešního dítěte. Zcela jiné hrové podmínky mělo dítě před dvaceti lety. Dnešní děti velký díl času tráví u počítačů, televize, videa, kde pasivně přijímají množství informací, zatímco by mohly aktivně poznávat svět a to i prostřednictvím výtvarného zobrazování. Jako jednu z možných příčin nižší četnosti zobrazování zvířecí figury bych viděla v tom, že dítě zobrazuje ty jevy, které ho zaujmou, zážitky, ve kterých se citově angažuje. Módnost vlastnit domácího mazlíčka ještě není dobrý základ k vytvoření vztahu ke zvířeti. Otázkou zůstává, zda i dospělá populace je vzorem pro děti? Mají vztah ke zvířatům rodiče, učitelé?

Jak je patrné z výzkumu nabídka ztvárnění zvířecí figury ve čtyřech třídách ze šesti byla zcela nedostačující. Děti nejčastěji zobrazují domácí zvířata (pes, kočka), zvířata z pohádek, ze ZOO a ptáky. Hypotéza, že ve volné kresbě se častěji objeví téma zvířecí figury, bude-li i častější nabídka učitelem vedených činností, nebyla potvrzena. Jednak četnost ztvárnění zvířecí figury ve čtyřech třídách byla nedostačující. Dětem byly nabídnuty dvě řízené činnosti z dvaceti a to v podobě izolovaných úkolů. Ale ani u dvou tříd, kde nabídka byla dostatečná, vedené činnosti neovlivnily repertoár dětské kresby. Dítě kreslí to, co je zajímavé, k čemu má vztah, to, co bylo velkým citovým zážitkem (ve všech třídách se objevilo téma: „Mikuláš, Vánoce“).

K zachycení vztahu člověka a zvířete ve spontánní kresbě téměř nedochází. Z 1623 kreseb je vztah vyjádřen výtvarnými prostředky, či se dá předpokládat u 16 prací.

Při sledování daného materiálu se objevil jeden jev, který mne překvapil. Mnohé spontánní kresby jsou rychlé, nedokončené obrazy, jakoby dítě započalo kresbu a ve

spěchu načrtlo určité schéma, nedokončilo je a odešlo, či kreslilo znovu. Co je příčinou tohoto jevu? Dá se sledovat na širším vzorku dětí?

#### **6. 4 Třetí etapa výzkumu**

##### **A) Experiment – realizace tématicko - metodické řady**

Třetí částí výzkumu bylo zpracovat návrh tématicko metodické řady, která by měla dětem nabízet ztvárňování zvířecí figury v různých typech úkolů, se širším repertoárem realizačních výtvarných prostředků. Tuto tematickou řadu ověřit na výzkumném vzorku. Další fází podle pravidel pedagogického výzkumu by mělo být ověření na širším vzorku dětí. V současné době není v mých silách zajistit tento výzkum, a proto je tato oblast určena pro další zkoumání.

##### **6. 4. 1 Na základě stanovených cílů výzkumu jsem v třetí etapě výzkumu hledala odpověď na tyto konkrétní otázky:**

1. Podle zvoleného kategoriálního systému hodnocení jsem se pokusila zjistit, zda se při práci na jednom tématu mění postoj dětí k zobrazování určitého jevu . Zda s přibývajícím zkušeností děti získávají sebedůvěru a větší chuť k zobrazování daného grafického typu?
2. Ověřit, zda došlo u dětí ke kvantitativnímu posunu při ztvárnění zvířecí figury:
  - přibývání detailů
  - vytvoření nového grafického typu
3. Zjistit, zda u dětí došlo ke kvalitativnímu posunu při ztvárnění objektu:
  - zachycení polohy či pohybu
  - zachycení interakce mezi člověkem a zvířetem verbálně
  - přesvědčivé zachycení interakce dvou objektů kresbou

#### **6. 4. 2 Metody výzkumu**

Přirozený experiment – experimentálně navozené výtvarné činnosti s konkrétními náměty, společným pozorováním s celou skupinou nebo s částí skupiny. Uskutečněno v přirozených podmínkách mateřské školy s učitelkou, která vede třídu. Jako významnou metodu pro zkvalitnění dětského výtvarného projevu považuji společné přímé pozorování, rozhovory a dále pak opakování námětu v různých typech úkolů.

#### **Metody zpracování výsledků experimentu:**

1. Analýza výsledků dětských prací s využitím vytvořeného kategoriálního systému hodnocení
2. Běžné metody statistického vyhodnocení (tabulky, grafy)

#### **6. 4. 3 Výzkumný vzorek – charakteristika a podmínky výzkumu**

Experiment jsem po uvážení uskutečnila sama ve své třídě, neboť náročnost provedení vyžadovala zařadit dva čtrnáctitýdenní interaktivní bloky do třídního plánu, což jsem považovala jako zásah do připravených bloků ostatních tříd a po rozhovorech s učitelkami jsem zjistila, že by bylo problematické požadovat i po ostatních pěti třídách plnění této metodické řady. Při mnou vedených výtvarných činnostech jsem plně mohla zohlednit jednu z nejdůležitějších podmínek zdárného průběhu experimentu a tou bylo zajištění předvýtvarného zážitku dítěte pomocí přímého pozorování a dále vhodnou motivací před každou výtvarnou činností.

Do experimentu bylo zařazeno 21 dětí (ostatní děti byly během prvního bloku nemocní – samozřejmě se zúčastnily činností druhého bloku, ale získaná data jsem již do výzkumu nezařadila). Věk dětí od 4,0 roků do 6,5 včetně, 6 dívek a 15 chlapců. Výzkum probíhal v jedné třídě ve dvou interaktivních blocích. První dva týdny v říjnu 2006, druhý v květnu 2007. Do třídního plánu byl blok zařazen jako situační učení, neboť se nám

naskytla příležitost každodenního pozorování dvou koček žijících v sousedství mateřské školy. Experiment probíhal jednak jako klasická řízená činnost s celou skupinou dětí, nebo řízené činnosti s malou skupinou. Všechny činnosti jsem učila sama. Děti jsem rozdělila dle věku do pěti skupin. 1. skupina měla věkové složení 4,0–4,5 (5 dětí), 2. skupina 4,6–5 let (3 děti.), 3. skupina 5,1–5,6 (5 dětí), 4. skupina 5,7–6,1 (4 děti), 5. skupina 6,2–6,5 (4 děti). Přestože tento vzorek není velký, chtěla jsem ukázat, jakým způsobem se dají vést výtvarné činnosti vedoucí k rozvoji v zobrazování zvířecí figury. Porovnat práce dětí na počátku integrovaného bloku a v závěru.

Jednotlivé úkoly dílčí etapy experimentu jsem rozdělila do dvou bloků. Jedná se o několik samostatných výtvarných činností s konkrétními náměty tématicko-metodické řady. „Haló, haló, haló, proč je koček málo?“ Tato řada byla součástí integrovaného bloku „Známé – neznámé“ domácí zvíře, který propojoval úkoly ze všech oblastí RVP PV. Výzkum proběhl v podmínkách standardní vzdělávací práce, což je důležité z hlediska didaktiky. Probíhal tedy jako provázaný systém činností, nikoli pouze jako činnost zaměřená na výzkum.



#### **6. 4. 4 Tématicko metodická řada**

### **HALÓ, HALÓ, HALÓ, PROČ JE KOČEK MÁLO?**

#### **I. První blok – podzim 2006**

- A - „Ať je koček milión“ (kresba)
- B - „Kočka, která utekla z polštáře“ (výtvarná hra s textilním materiálem)
- C - „Heboučká, jen pohladit“ (seznámení s technikou tupování, vyškrabávání)
- D - „Chlupatá, chlupatá, tu já mám nejradši“ (koláž)
- E - „Tajemné kočičí výpravy“ (malba)
- F - „Kočka, co je malovaná“ (malba)

#### **H. Druhý blok – květen 2007**

- G - „Tiše, tiše kočka spí“ (kresba)
- H - „Můj mazlíček si chce hrát“ (kresba)
- CH - „Spokojená – rozzlobená?“ (malba)
- I - „Kočka, co je novinová“ (muchláž)
- J - „Fotka z kočičího alba“ (kresba)
- K - „Kdo zachrání koťátko?“ (kresba)

Dále pak už jen jako úkoly – A, B, C.....

## ÚKOL A:

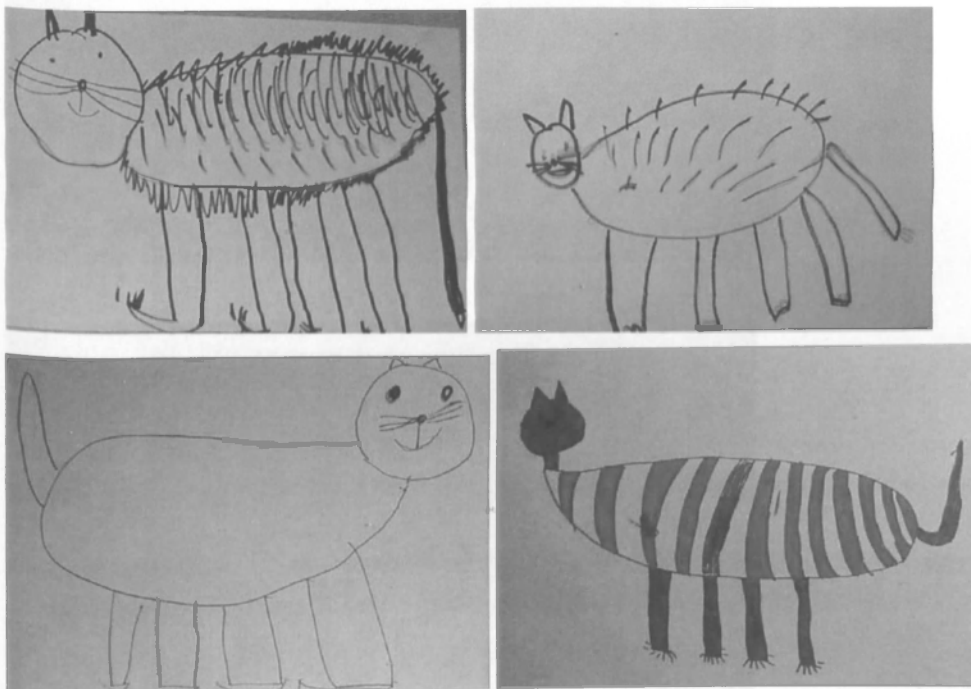
**Motivační námět:** „At' je koček milión“

**Námět popisný:** Kresba kočky s jejími charakteristickými znaky.

**Výtvarný úkol:** Rozvoj výtvarné představy při zobrazení zvířecí figury s jejími charakteristickými znaky.

**Klíčová slova:** představa, zjednodušení, charakteristický znak

**Realizační prostředky:** kresba fixem, papír A4



## ÚKOL B

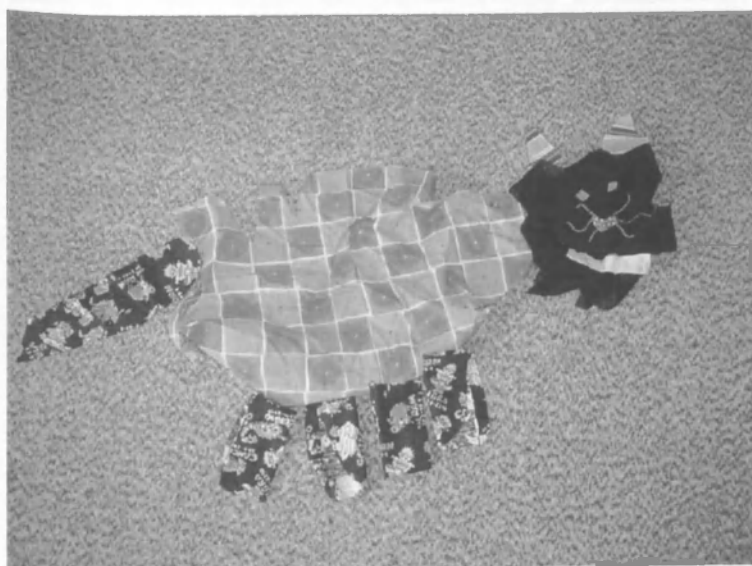
**Motivační námět:** „Kočka, která utekla z polštáře“

**Námět popisný:** Z různého textilního materiálu sestavit kočku – pozorovat, jak se pomocí pohybu částí těla mění poloha zvířete

**Výtvarný úkol:** Sestavit zvířecí figuru z částí textilu, uvědomit si jak se mění poloha zvířete s pohybem částí těla

**Klíčová slova:** originalita, pohyb, variace

**Realizační prostředky:** hra s textilem, látky, vlna, nůžky



## ÚKOL C:

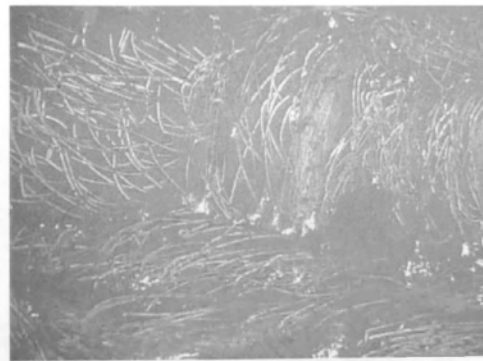
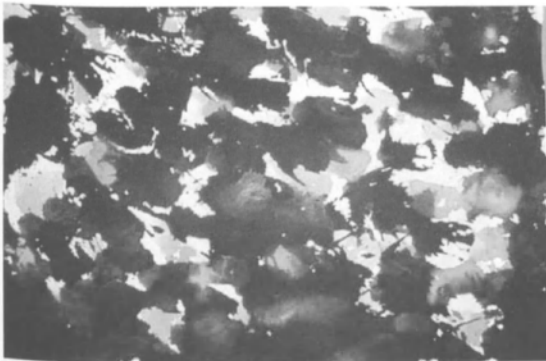
**Motivační námět:** „Heboučka, jen pohladit“

**Námět popisný:** Pomocí různých technik malby, kresby se pokusit znázornit srst zvířete

**Výtvarný úkol:** Tupováním, vyškrabáváním, čmáráním (rudkou) zobrazit srst zvířete.

**Klíčová slova:** barva, struktura, forma

**Realizační prostředky:** tupování, vyškrabávání, kresba, čtvrtky A4, měkký papír A4, štětce, hřebíky, rudka



## ÚKOL D:

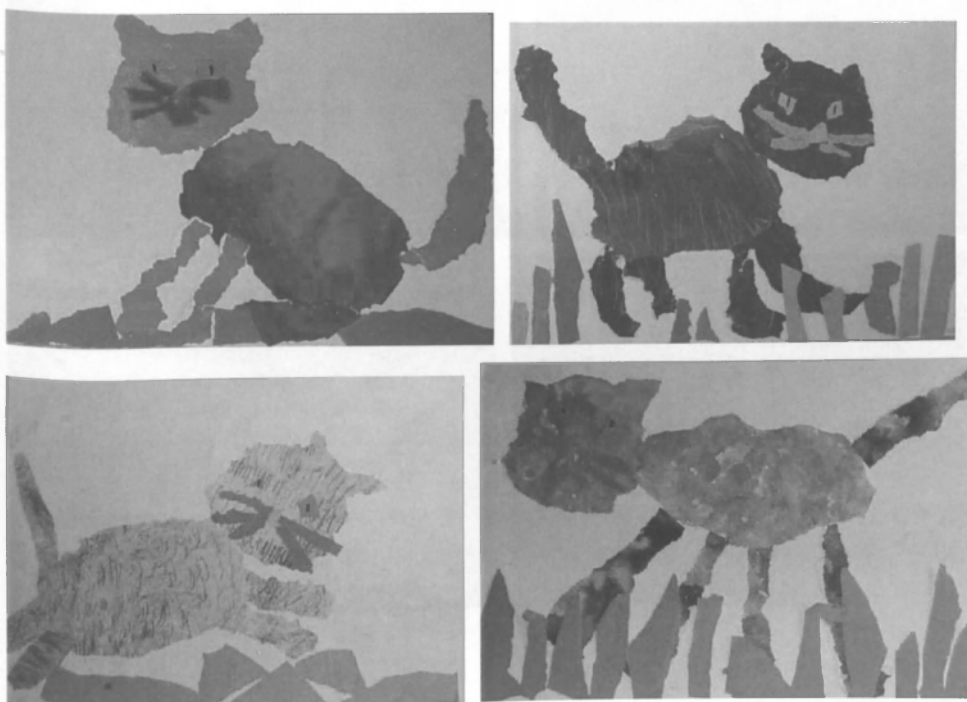
**Motivační námět:** „Chlupatá, chlupatá tu já mám nejradši“

**Námět popisný.** Vytrhání, sestavení a nalepení kočky z předem vyrobených papírů –pokus o zobrazení v různých polohách.

**Výtvarný úkol:** Pokusit se zachytit zvířecí figuru kočky v různých polohách.

**Klíčová slova.** představa, poloha, typičnost

**Realizační prostředky:** koláž, předem vyrobené papíry (úkol C ), čtvrtky A3, barevné papíry, černý fix



## ÚKOL E:

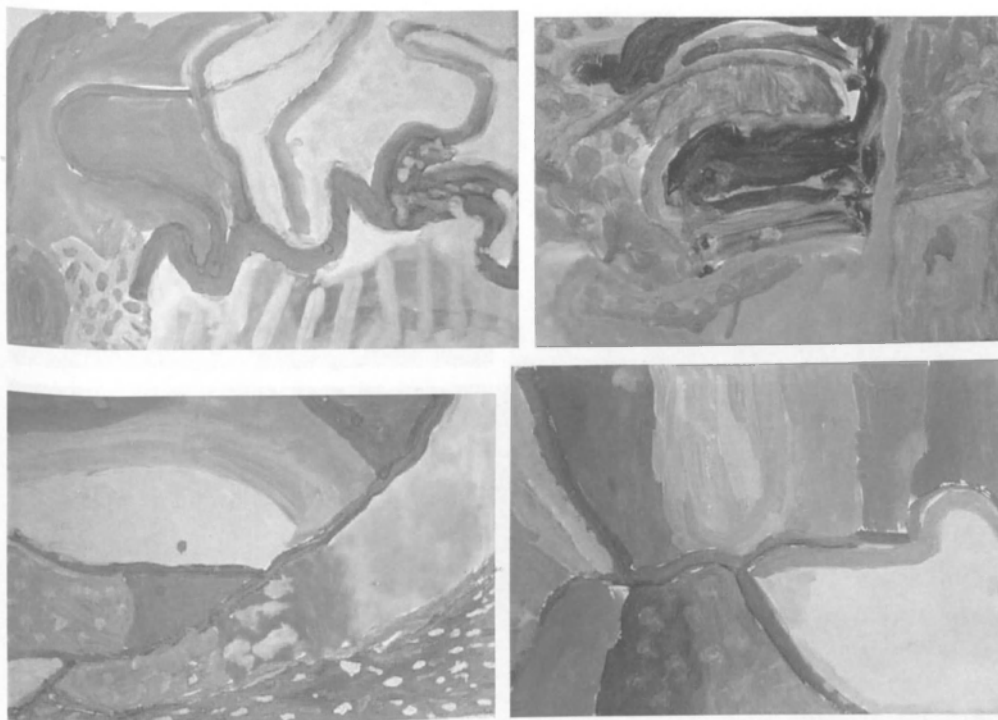
### Motivační námět: „Tajemné kočičí výpravy“

*Námět popisný.* Vyjádřit pomocí barev pocity radosti, dobrodružství, očekávání kočky (sebe sama) z tajného výletu.

*Výtvarný úkol:* Vyjádřit vlastní pocity barevnými kvalitami, zaplnit plochu

*Klíčová slova:* barva, interpretace, pocity

*Realizační prostředky:* malba, čtvrtky A3, tempery, štětce



## ÚKOL F:

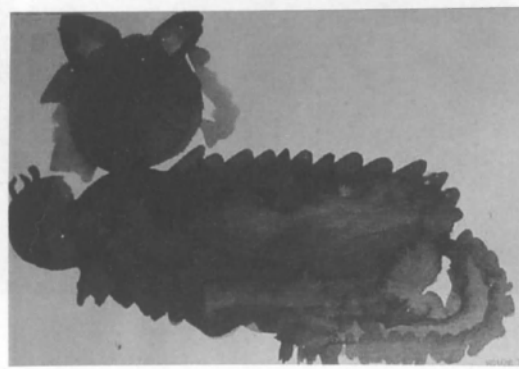
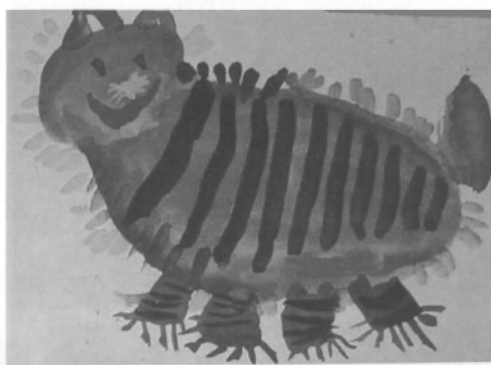
**Motivační námět:** „Kočka, jako malovaná“

**Námět popisný:** Namalovat kočku, kterou si viděl nebo sis s ní hrál.

**Výtvarný úkol:** Na základě pozorování, výtvarné paměti a představ zachytit charakteristické znaky zvířecí figury.

**Klíčová slova:** barva, paměť, zjednodušení, charakteristický znak

**Realizační prostředky:** figurativní malba, čtvrtky A4, vodové barvy, štětce



**ÚKOL H:**

**Motivační námět:** „Tiše, tiše kocour spí“

**Námět popisný:** Kresba kočky, která spí – zachycení charakteristické polohy.

**Výtvarný úkol:** Na základě pozorování, paměti a vyvolané představy se pokusit zobrazit zvíře v určené poloze

**Klíčová slova:** vnímání, charakteristická poloha, typičnost

**Realizační prostředky:** kresba, pastelka, papíry A 4





## ÚKOL CH:

**Motivační námět:** „Můj mazlíček si chce hrát“

**Námět popisný:** Zobrazit lidskou a zvířecí figuru při hře.

**Výtvarný úkol:** Na základě vytvořené představy zobrazit dvě figury ve vzájemném vztahu.

**Klíčová slova:** situace, vztah, komunikace

**Realizační prostředky:** kresba, pastelka, malý papír



## ÚKOL I :

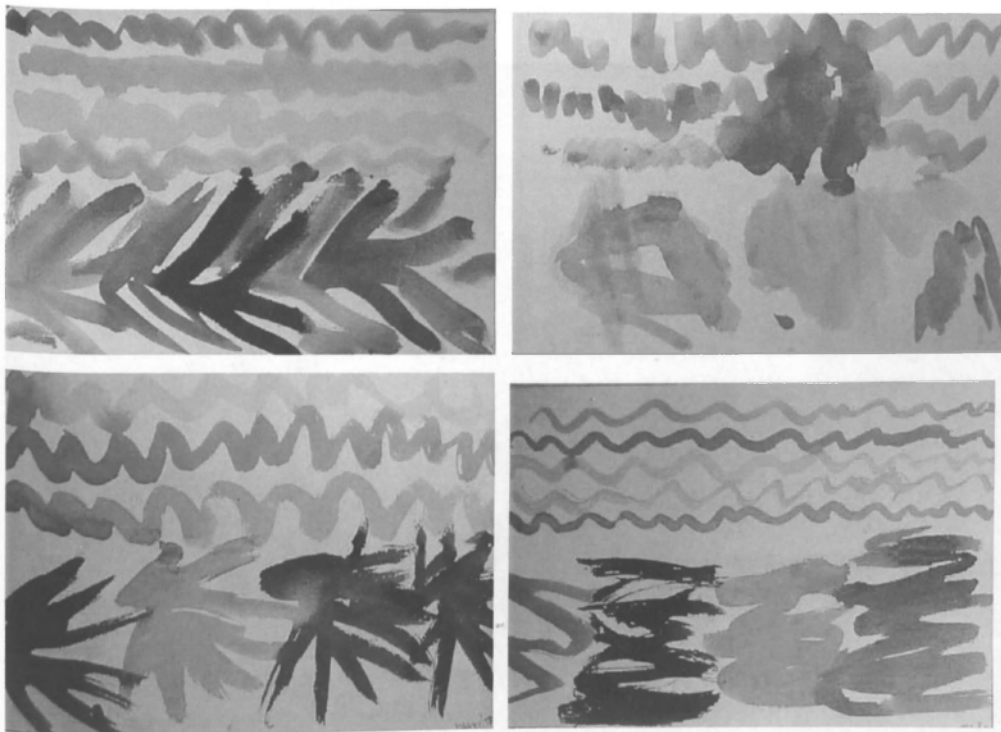
**Motivační námět:** „Spokojená-rozzlobená?“

**Námět popisný.** Pokusit se zachytit náladu, zvuk barevnou linií.

**Výtvarný úkol:** Vyjádřit náladu, pocit barvou a linií.

**Klíčová slova:** pocity, barva, interpretace

**Realizační prostředky:** malba, čtvrtky A4, vodové barvy



## **ÚKOL J:**

**Motivační námět:** „Kočka ,co je novinová“

**Námět popisný.** Pomocí novin mačkáním, muchláním, ohýbáním vytvořit figuru kočky.

**Výtvarný úkol:** Zdokonalovat technické výtvarné dovednosti – mačkání, muchlání, ohýbání , rozvoj tvořivosti a výtvarné stylizace.

**Klíčová slova:** zjednodušení, stylizace, tvořivost

**Realizační prostředky:** muchláž, noviny, provázek, barvy, štětce



## ÚKOL K:

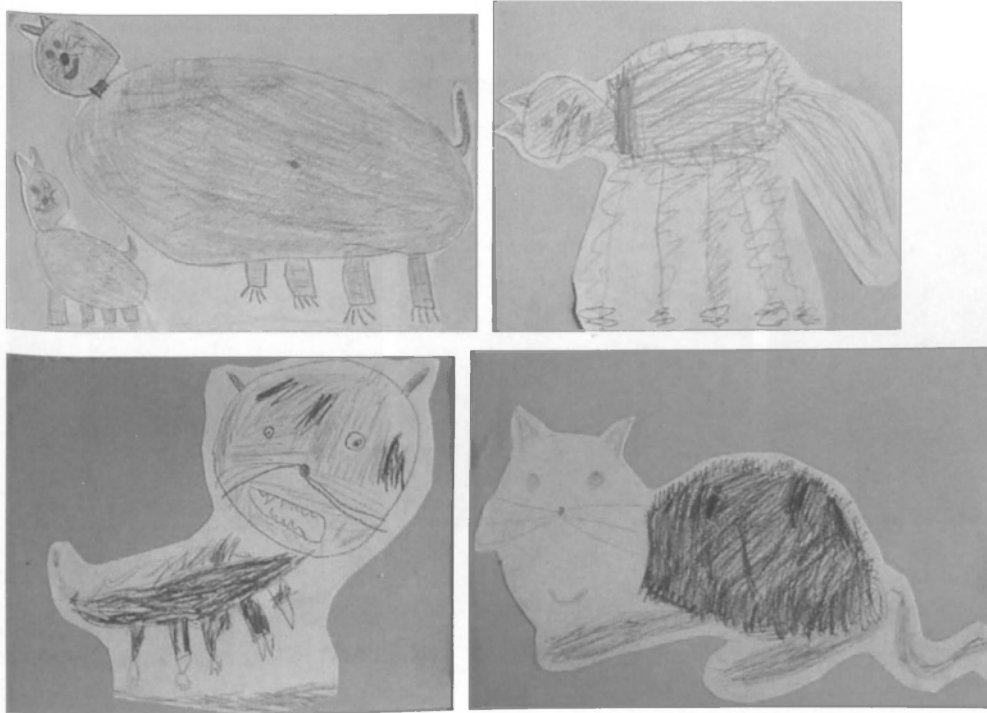
**Motivační námět:** „Fotka do kočičího alba“

**Námět popisný:** Na základě pozorování, výtvarné paměti a představ zachytit kresbou charakteristické znaky kočky, pokusit se zachytit výraz.

**Výtvarný úkol:** Na základě přímého pozorování a vytvořených představ zachytit charakteristické znaky grafického typu kočky a pokusit se zachytit výraz.

**Klíčová slova:** zážitek, paměť, představa, znak

**Realizační prostředky:** kresba, papíry, pastelky, nůžky, barevné papíry, lepidlo



**ÚKOL 1:** *... zobrazení děje a jejich interpretace*

**Motivační námět:** „Kdo zachrání koťátko“ *... umělecké tvorby (1. blok učebny - A, D, F, H)*

**Námět popisný:** Zobrazit postavy v určité situaci, stojí na sobě a do rukou berou kotě.

**Výtvarný úkol:** Rozvoj kreslířských schopností při tématické kresbě. *... výtvarného umění*

**Klíčová slova:** situace, interakce, komunikace

**Realizační prostředky:** kresba, papíry, tužky, pastelky



#### **6. 4. 5 Zpracování získaných dat a jejich interpretace**

Získaná data z experimentu z plošné figurativní tvorby (I. blok úkoly – A, D, F, II. blok – G, H, J, K) jsem vyhodnotila podle vytvořeného kategoriálního systému, který zohledňuje pohled pedagoga – výtvarníka na dětské práce. Kritéria byla stanovena na základě analýzy výtvarné práce A (popřípadě první práce dané výtvarné řady) z první řady a z nich odvozené výtvarně pedagogické diagnózy, tím byl zaznamenán počáteční stav.

#### **Výtvarná kritéria:**

##### **1. Změny kvantitativního charakteru, ke kterým došlo v průběhu experimentu**

- grafický typ s jedním charakteristickým detailem
- přidávání více charakteristických detailů
- přidávání i méně významných detailů

##### **2. Utváření kladného postoje k činnosti**

- dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci
- po individuální motivaci se dítě zapojí
- zapojuje se s chutí a odvahou

##### **3. Rozvíjení schopnosti vyjádřit pohyb, interakci**

- naznačení pohybu, polohy zvířete
- interakce vyjádřena slovně
- přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky

##### **4. Odbourávání zažitých stereotypů v průběhu experimentu**

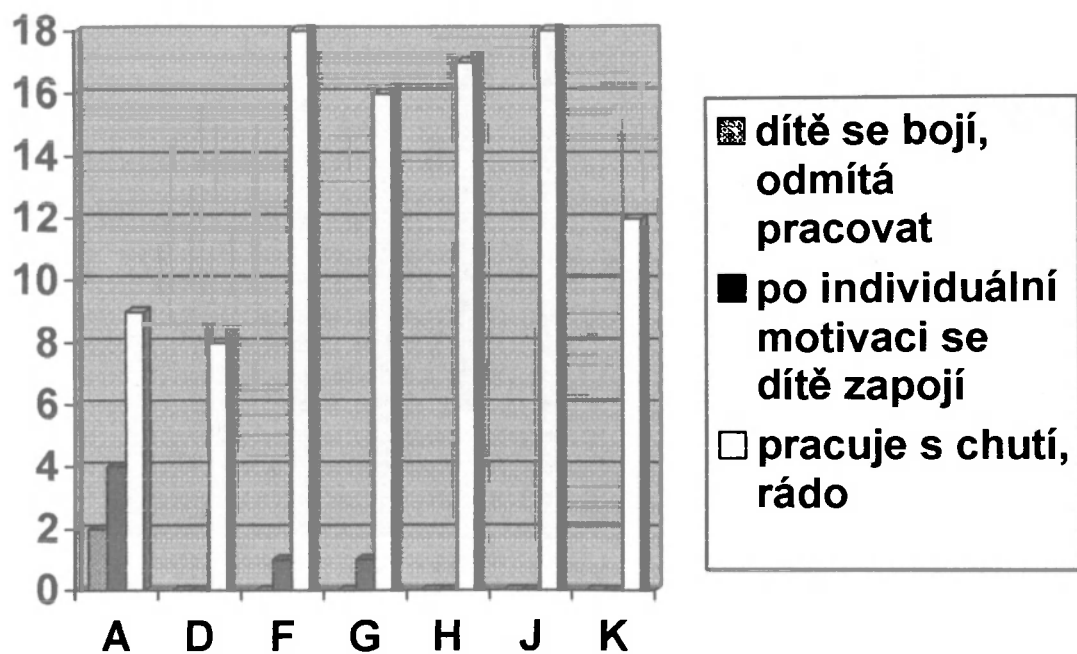
- dítě zůstalo u grafického typu
- dítě používá svůj vytvořený grafický typ v různých obměnách
- dítě si vytvořilo nový grafický typ

##### **5. Méně obvyklé řešení situace, neočekávané jevy (vzhledem k dlouholetým zkušenostem, vzhledem k individualitě dítěte)**

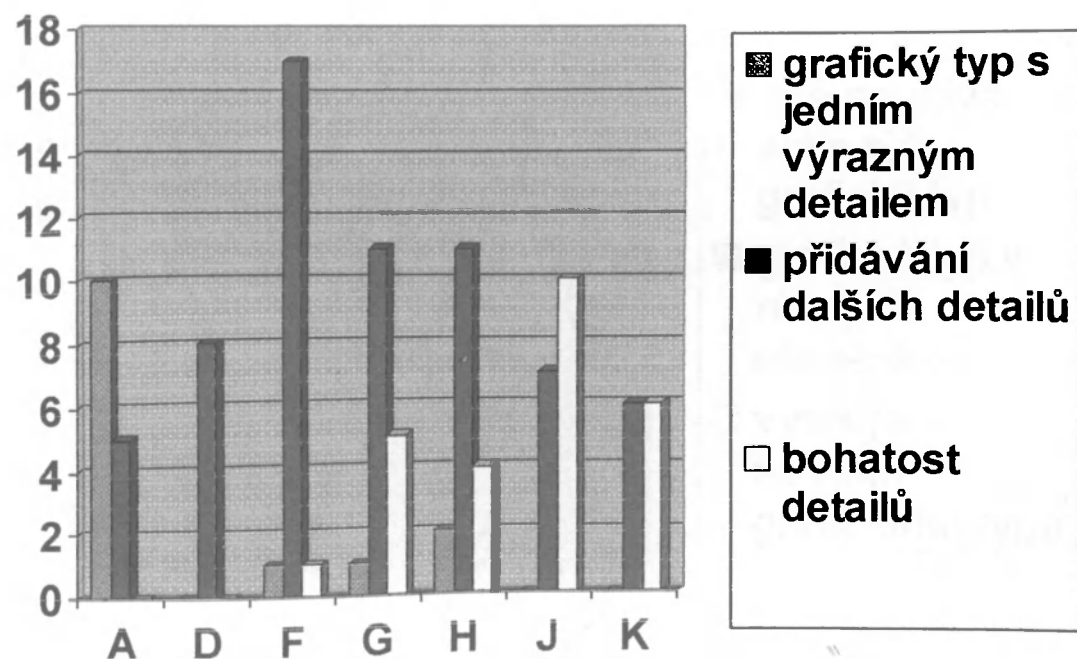
Souhrn tabulek – viz. příloha č. 3.

## Grafy k úkolům metodické řady:

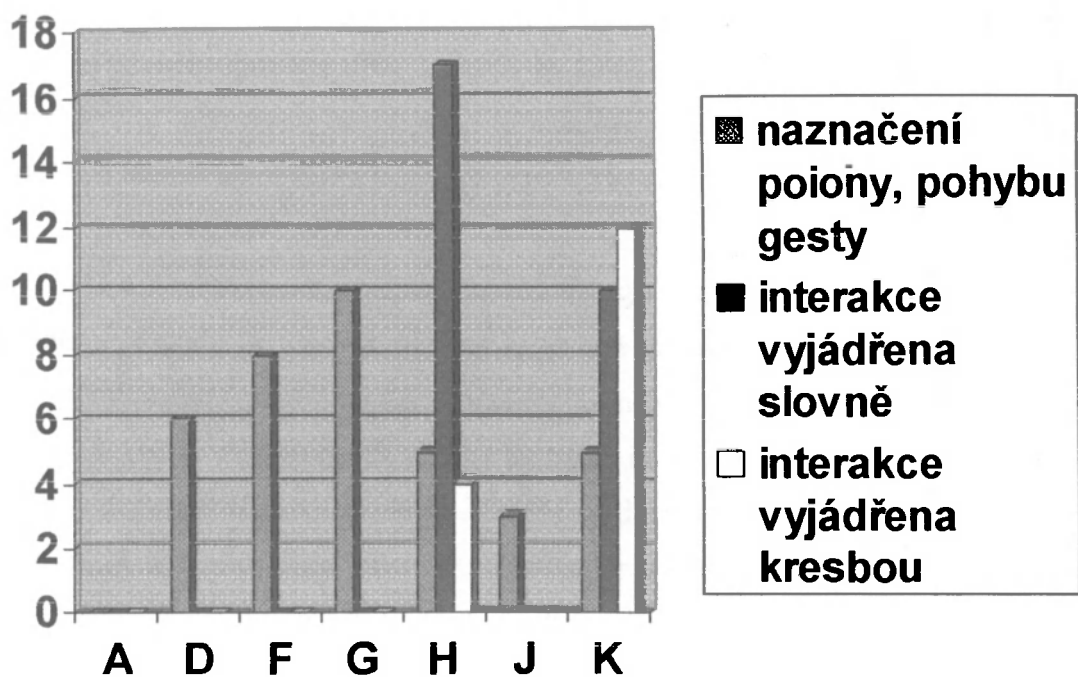
### A Utváření kladného postoje k činnosti



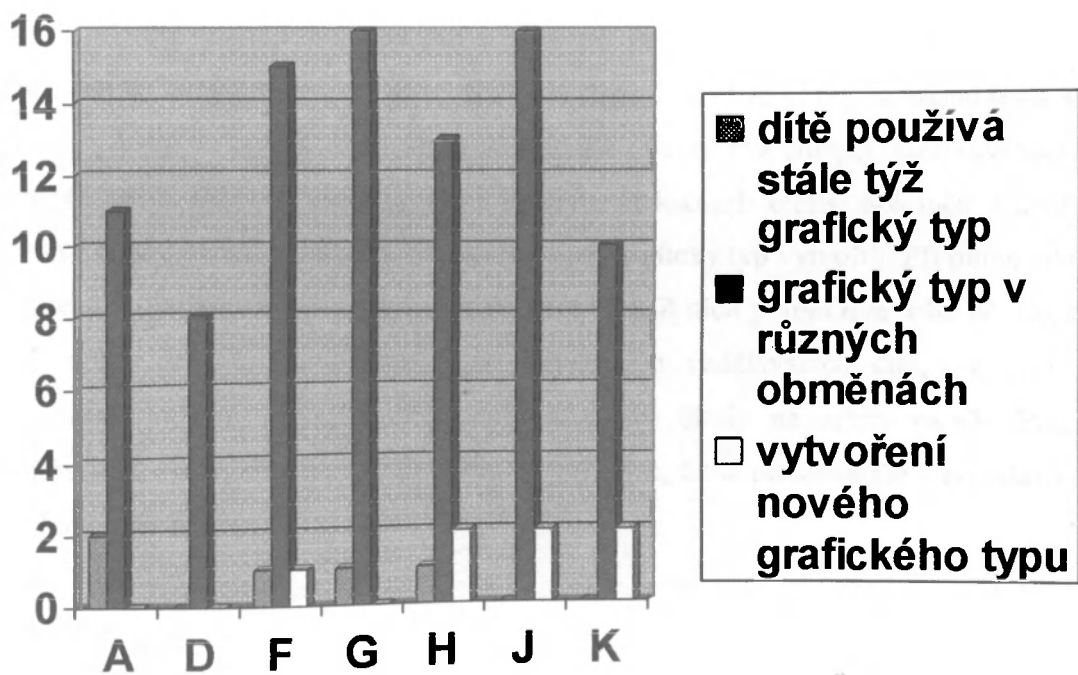
### B Rozvoj grafického typu a jeho postupné obohacování o detaily



C Rozvíjet schopnost vyjádřit pohyb, interakci



D Grafické typy dětí





#### 6. 4. 6 Analýza úkolů zařazených do experimentu:

Při analýze daných úkolů připomínám, že práce vznikly v průběhu 6 měsíců, je zde proto třeba zohlednit vliv přirozeného dozrávání dětského organismu a s tím související vývoj výtvarného projevu dětí. I přesto se domnívám, že na dosažených výsledcích se projevil vliv poznávání a přímého pozorování kočky. Toto však nelze bez větší experimentální skupiny určit kvantitativními ukazateli (viz. kapitola 6. 4).

Tím, že dítě opakuje znázornění jednoho grafického typu v různých obměnách, **jak je patrné z grafu A**, dochází vlivem získávání vědomostí a zkušeností k obohacování tohoto grafického typu o další detaily (zákon asimilace – Piaget). U prvního úkolu bylo 10 dětí, které kočku znázornily bez většího množství detailů, což bylo 66%, při plnění úkolu F to bylo 1 dítě, stejně jako u úkolu G. Úkol H s jedním výrazným detailem zachytily pouze dvě děti, 11 dětí přidalo další detaily a čtyři měly kresbu bohatou na detaily. Práce bohaté na detaily vznikaly u úkolů F, G, H, J, K. Přičemž při kresbě úkolu J bylo o tři práce více bohatých na detaily a ostatní byly práce, kde děti přidávaly nové detaily. U poslední práce se vyskytly také pouze práce s dalšími detaily nebo bohaté na detaily.

**Graf B:** Je známo, že pokud nabídneme dětem řešení problému v jinak zadaném typu úkolu, povzbudíme ho a učitelka pomocí motivace a předvýtvarného zážitku dítě zaujme, přistupuje dítě k práci s chutí a radostně. Pakliže se dostaví kladné hodnocení, ať už za práci na daném tématu či za výsledek, dítě přijímá nové úkoly na stejné téma s chutí a nemá problém se zapojit. Práci na prvním úkolu odmítli dva chlapci, kteří oba začali, ale ani jeden neměl vytvořený grafický typ kočky a nedokázali kresbu dokončit. I přes tento neúspěch si oba během plnění dalších úkolů tento grafický typ vytvořili. Při plnění úkolu A bylo třeba individuálně podpořit a motivovat 4 děti. Z nich potom dvě ještě při úkolu F a G. Potvrdilo se, že pro plnění nejen výtvarných vzdělávacích cílů, vyhovují více tematicko-metodické výtvarné řady, než jednotlivé úkoly na určitý námět. Práce na výtvarné řadě dítěti umožní, aby se stávalo úspěšným, čímž povzbudíme jeho sebevědomí a získáme jeho zájem.

**Graf C:** Také se při práci potvrdil význam předvýtvarného zážitku v autentických situacích, děti si vytvořily představy zvířete v různých situacích a dokázaly kočku zachytit v několika polohách. U druhého úkolu 6 z 8 dětí znázornilo polohu, či naznačilo pohyb. U úkolu F to bylo 8 z 17 prací, kde byl znázorněna poloha. Úkol G – 10 dětí v kresbě zachytilo polohu, kresby jsou od 17 dětí. H plnilo 17 dětí a 5 zachytilo polohu či pohyb. Úkol J plnilo 18 dětí a polohu zachytily pouze 3 děti. U úkolu K 5 z 12 dokázalo zachytit polohu zvířete. Tam, kde byla práce přímo zaměřena na zachycení polohy: „Tiše, tiše, kocour spí“ – úkol G, zvládlo tento úkol asi 59 % dětí. Je zde patrný rozdíl dětí mladších a starších.

Interakci v kresbě při plnění úkolu H ze 17 dětí dokázaly zachytit pouze 4 děti. Ovšem všech 17 dětí k dané kresbě dokázalo podat slovní komentář, ve kterém vztah mezi zvířetem a dítětem byl zachycen. Při plnění druhého, dějově složitějšího úkolu K byl vztah v kresbě zachycen u 10 z 12 dětí. Což je asi 83 % . Při verbální výpovědi opět všechny děti vyjádřily vztah mezi člověkem a zvířetem.

**Graf D:** Děti při realizaci různých úkolů tématiko - metodické řady měly možnost jednak obohatit své grafické typy o množství detailů a dále mohly změnit svůj grafický typ. Potvrdilo se, že grafické typy jsou u dětí poměrně stálé (viz. kap. 3. 3 ) a vytvoření nového grafického typu není možné očekávat bezprostředně. Změna musí být připravena vývojově a pedagogicky. Učitelka může ovlivnit posun tím, že připraví předpoklady pro změnu.

Většina dětí používala po celou dobu jeden grafický typ a to v různých obměnách. Nový grafický typ si vytvořili dva nejmladší chlapci (věk 4,0 a 4,1) a to byl první grafický typ kočky. Tom (4,1) si vytvořil nový grafický typ při plnění úkolu J a to tím, že tělo neznázornil jednou čarou (předchozí práce), ale dvěma – došlo tedy ke zhmotnění. Eliška (5,10) si u úkolů, kde měla naznačit interakci člověka a zvířete, vytvořila , stejně jako Marek (6,2), nový grafický typ – zvíře z profilu.

#### **6. 4. 7 Dílčí závěry, vedlejší zisky, pedagogické zkušenosti**

Práce v interaktivních blocích umožňuje dětem poznávat svět kolem sebe v určitých souvislostech. Vzdělávání je pak vzájemně provázáno a propojeno. Vychází z přirozených potřeb dítěte, z vývojových a individuálních zvláštností předškoláků a zasahuje celou

osobnost dětí. Z několikaleté zkušenosti se mi osvědčilo pracovat přibližně ve čtrnáctidenních blocích. Týdenní blok je příliš krátký a delší bloky jsou pro předškoláky příliš náročné. Děti ztrácí souvislosti, soustředěnost na práci.

Výzkumné šetření prokázalo, že děti při práci na jednom tématu mění postoj k zobrazování a to ve smyslu kladném. S nabýváním vědomostí a zkušeností získávají sebedůvěru, která jim posléze přináší radost z výtvarné práce. Při práci na výtvarné řadě došlo u dětí jednak ke kvantitativním změnám při ztvárňování zvířecí figury a dále pak i ke kvalitativním změnám. V dětských kresbách přibýlo mnoho detailů, tři děti si ke konci druhého bloku vytvořily nový grafický typ kočky. Děti dokázaly zachytit kočku v různých polohách a v neposlední řadě při plnění úkolu K 83 % dětí přesvědčivě zachytilo interakci výtvarnými prostředky.

Velmi důležitým faktorem pro úspěšnost dětské práce je předvýtvarný zážitek, který, pokud je zprostředkován jako přímé pozorování, je pro děti motivující a dítě na základě vytvořené představy daleko přesněji dokáže zvíře zachytit.

## **6. 5 EXPERIMENT B – Metoda šetření aktuálního stavu zobrazení interakce člověka a zvířete – kvantitativní výzkum**

### **6. 5. 1 Cíl dílčího výzkumu**

Cílem je zjistit aktuální stav schopnosti zachycení interakce mezi člověkem a zvířetem pomocí dvou navozených výtvarných činností, kde proměnná je způsob zadání výtvarného úkolu učitelem. Zjistit, zda nastanou významné kvalitativní i kvantitativní změny výtvarného vyjádření v závislosti na formulaci úkolu při zadání.

### **6. 5. 2 Výzkumné otázky vyplývající z cíle dílčího výzkumu a k nim vytvořené hypotézy:**

#### **1. Jakým způsobem děti zachytí interakci mezi zvířetem a člověkem?**

**Hypotéza:** V případě zajímavého motivačního námětu bude převažovat interakce zachycena kresbou u dětí od 4,5 let nebo bude interakce vyjádřena verbálně i výtvarně.

### **Způsob zachycení vztahů mezi objekty:**

- interakce zachycena pouze slovní výpovědí
- přesvědčivé zachycení interakce verbálně i výtvarnými prostředky
- interakce zachycena pouze výtvarnými prostředky
- pokus o výtvarné zachycení interakce
- interakce není zachycena ani verbálně ani výtvarně

### **2. Může námět v motivační podobě a formulace zadání výtvarného úkolu významně ovlivnit způsob zachycení interakce mezi grafickým typem zvířete a člověka?**

**Hypotézy k otázce:** Při zadání úkolu druhého typu (zajímavý motivační námět – podoba problému) bude četnost vyjádření interakce mezi figurami (případně pokusu o ni) vyšší, než při zadání prvního typu.

### **3. Je rozdíl ve výtvarném vyjádření interakce mezi chlapci a děvčaty?**

#### **Hypotéza:**

Větší četnost zachycení ve výtvarné podobě bude u chlapců, což koresponduje s výzkumy o tvořivých přístupech, kde chlapci nabízejí větší četnost v originalitě zobrazení situací. (Havlíková, Hlavsa, 1986)

### **6. 5. 3 Zvolená výzkumná metoda:**

Při zvažování metody, kterou použiji, jsem upustila od prvotního záměru, že tyto výtvarné činnosti zrealizují učitelky všech šesti tříd. U učitelek těchto tříd nebyl o spolupráci zájem. (Jedním z důvodů je zaneprázdněnost učitelů a dalším důvodem byly obavy učitelek z práce, která se jim zdála příliš náročná). Proto jsem zrealizovala vždy obě činnosti ve všech šesti třídách sama.

Zvolila jsem tedy metodu **experimentu** (kapitola 6. 4. 2).

### **6. 5. 4 Charakteristika zkoumaného vzorku a podmínky experimentu**

Experiment proběhl v červnu v průběhu šesti dní. Obě dvě zvolené výtvarné činnosti následovaly vždy dva dny po sobě. Motivací a velkým předvýtvarným zážitkem

byla pro děti návštěva ZOO. Obou částí výzkumu se účastnily všechny děti (přítomné) ze šesti tříd MŠ Brandýs n/L – 104 dětí. Učila jsem v přirozeném prostředí vlastních tříd, učitelky byly pasivními účastníky výzkumu.

Děti jsem rozdělila podle tříd do šesti skupin.

**Skupina č. 1:** věk 3,1–4,5, převaha dětí mladších než 4 roky. Úkol A – 7 chlapců, 8 dívek. Úkol B – 6 chlapců, 10 dívek.

**Skupina č. 2:** věk 3,1–4,5, převaha dětí starších než 4 roky. Úkol A – 5 chlapců, 12 dívek. Úkol B – 4 chlapci, 10 dívek.

**Skupina č. 3:** věk 4,1–6,2. Úkol A – 10 chlapců, 6 dívek. Úkol B – 10 chlapců, 6 dívek.

**Skupina č. 4:** věk 4,1–6,8. Úkol A – 14 chlapců, 5 dívek. Úkol B – 14 chlapců, 5 dívek.

**Skupina č. 5:** věk 4,1–6,3. Úkol A – 15 chlapců, 3 dívky. Úkol B – 15 chlapců, 3 dívky.

**Skupina č. 6:** věk 4,0–6,0. Úkol A – 14 chlapců, 5 dívek. Úkol B – 14 chlapců, 5 dívek.

Techniku kresby jako realizačního prostředku jsem zvolila, neboť je nejužívanější zobrazovací technikou, pro dítě běžnou a dostupnou.

### **6. 5. 5 Koncept výzkumu:**

Struktura úkolu 1 – „Slon a já“

1. **Situační východisko:** „Návštěva ZOO“

2. **Námět:** a) **forma motivační:** „Já a slon“ – nakresli sebe a slona, kterého jsme včera pozorovali.

b) **forma popisná:** Na základě prožitku z přímého pozorování slona nakreslit charakteristickou zvířecí figuru a lidskou postavu (sebe).

Motivace: připomenutí zážitků z předchozího dne, prohlížení fotografií

3. **Učivo: RVP PV – Rozvoj kreslířských schopností**

4. **Výtvarný úkol jako PROBLÉM**

a) formulace pro učitele: Na základě citového prožitku zachytit charakteristické znaky zvířecí a lidské figury, naznačit vztah mezi postavami.

b) formulace pro děti: Děti nakreslíme si slona, kterého jsme včera pozorovali, všimněte si rozdílů mezi vámi a slonem.

**5. Klíčová slova:** figura, charakteristický znak, vztah

**6. Organizace:** výtvarná činnost řízená s celou skupinou – motivace na koberci, kresba u stolků

**7. Didaktická analýza úkolu:**

**a) smysl, cíle:** rozvoj schopnosti vnímat, představovat si a následně zobrazit zvířecí figuru

vytváření poznatků o zvířatech – vztah k živé přírodě

rozvoj kreslířských schopností

rozvoj komunikativních dovedností

**b) dílčí úkoly:**

ú 1 – vybavit si představu vnímaného

ú 2 – promyslet vztah mezi člověkem a zvířecí figurou

ú 3 – znázornit slona a člověka

ú 4 – vysvětlit vztah

**c) výtvarné vyjadřovací prostředky:**

-výtvarné elementy: linie, tvar

-vztahy: proporcionalita, umístění

-procesy: napodobení

-instrumenty: tužka

-materiály: papír A4

-techniky: kresba

**d) druhy výtvarných činností:**

výtvarné vnímání: silný citový zážitek z předchozího dne

výtvarná imaginace: na základě silného citového zážitku

výtvarná tvorba: figurativní zobrazující tvorba

**e) kritéria hodnocení:** charakteristické rysy postavy a zvířecí figury, zachycení vztahu  
forma hodnocení: rozhovor, výstava

**f) „přidaná hodnota“:** citový prožitek, vytváření vztahu k zvířatům

## **8. Kontextové zajištění**

-výtvarný kontext výukový: znázornění lidské a zvířecí figury, pokus o vyjádření vztahu mezi nimi

-výtvarný kontext oborový: interpretace ilustrace – J. Lada – Mikeš (vztah mezi postavami)

-kontext dalších výchovně vzdělávacích obsahů: aplikace do literárních a dramatických činností

## Struktura úkolu 2 – „**Jak jsem zkontil slona**“

**1. Situační východisko:** Návštěva ZOO

**2. Námět:**    **a) forma motivační:** „Jak jsem zkontil slona“ – jak člověk může zkontit slona

**b) forma popisná:** Na základě prožitku z návštěvy a vlastní fantazie se pokusit vyjádřit vztah mezi člověkem a zvířetem.

Motivace: Vyprávění zážitků z návštěvy a rozhovor o tom, jak by se dalo zkontit tak veliké zvíře.

**3. Učivo: RVP PV:** Rozvoj schopností vyjádření výtvarnou formou.

Rozvoj fantazie a představivosti při tématické kresbě.

Rozvoj komunikativních dovedností verbálních i neverbálních.

## **4. Výtvarný úkol jako PROBLÉM**

a) formulace pro učitele:    Zachytit lidskou a zvířecí figuru

                                  Znázornit vztah mezi postavami

b) formulace pro děti: Každý z vás si vymyslí, jak by dokázal zkontit slona. Viděli jste už někde slona, který poslouchal? Zkuste přemýšlet, jak to uděláte.

**5. Klíčová slova:** vztah, charakteristický znak, představa, nadsázka, komunikace

**6. Organizace:** po společné motivaci (na koberci) práce u stolků

### **7. Didaktická analýza úkolu**

**a) smysl, cíle:** rozvoj kreslířských schopností, představivosti a fantazie, zachycení vztahu mezi postavami, rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních)

#### **b) dílčí úkoly:**

ú 1 – vybavit si představu slona

ú 2 – vymyslet, jakým způsobem se dá zkrotit slon (nadsázka)

ú 3 – vybrat si barevný papír

ú 4 – zachytit slona a sebe v určité situaci

ú 5 – vysvětlit znázorněnou situaci

#### **c) výtvarné vyjadřovací prostředky:**

-výtvarné elementy: linie, tvar

-vztahy: proporcionalita, umístění

-techniky: kresba

-instrumenty: fixy

-materiál: barevný papír A4

#### **d) druhy výtvarných činností a jejich konkrétní podoby:**

výtvarné vnímání – prožitek na základě přímého pozorování

výtvarná imaginace – fantazijní představa konkrétní situace

výtvarná tvorba – zobrazující figurativní tvorba

#### **c) kritéria hodnocení:** charakteristické rysy lidské a zvířecí figury, vztah

forma hodnocení: rozhovor, výstava

#### **f) „přidaná hodnota“** citový prožitek, utváření vztahu k zvířatům

### **8. Kontextové zajištění**

- výtvarný kontext výukový – návaznost na kresbu postav, vyjádření vztahu mezi postavami

- výtvarný kontext oborový – interpretace výtvarného díla (vztah mezi postavami)

J. Lada (ilustrace pohádek)



- kontext dalších výchovně vzdělávacích obsahů
- řečové dovednosti
  - rozvíjení poznání – získávání
  - znalostí ze života zvířat

#### **6. 5. 6 Kritéria k vytvoření tabulek a grafů**

##### **Kritéria k vytvoření tabulek a grafů postihující kvantitativní změny:**

- 1 - interakce zachycena pouze slovní výpovědí
- 2 - interakce zachycena pouze výtvarnými prostředky
- 3 - přesvědčivé zachycení interakce verbálně i výtvarnými prostředky
- 4 - pokus o výtvarné zachycení interakce
- 5 - interakce není zachycena ani verbálně ani výtvarně

##### **Poznámka:**

V textu grafů už jen pod označením:

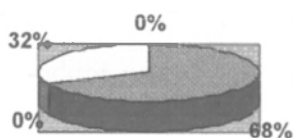
1. Pouze slovní výpověď
2. Pouze výtvarné zachycení
3. Verbální i výtvarné zachycení
4. Pokus o výtvarné zachycení
5. Ani slovně, ani kresbou

**Tabulky a grafy k úkolu A i B viz. příloha č.4**

## 6. 5. 7 Graf

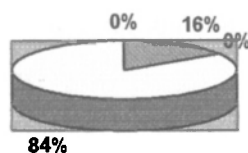
### Porovnání děvčata – chlapci u skupin 3–6 (VĚK 4,1–6,8)

Děvčata A



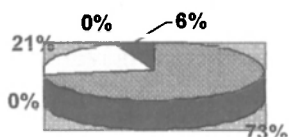
- Pouze slovně
- Pouze výtvarnými prostředky
- Slovně i výtvarnými prostředky
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

Děvčata B



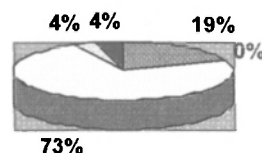
- Pouze slovně
- Pouze výtvarnými prostředky
- Slovně i výtvarnými prostředky
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

Chlapci A



- Pouze slovně
- Pouze výtvarnými prostředky
- Slovně i výtvarnými prostředky
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

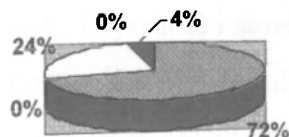
Chlapci B



- Pouze slovně
- Pouze výtvarnými prostředky
- Slovně i výtvarnými prostředky
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

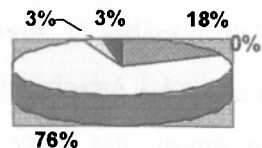
### Porovnání výsledků úkolu A oproti úkolu B u skupin 3–6

Úkol A



- Pouze slovně
- Pouze výtvarnými prostředky
- Slovně i výtvarnými prostředky
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

Úkol B



- Pouze slovně
- Pouze výtvarnými prostředky
- Slovně i výtvarnými prostředky
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

### 6. 5. 8 Výsledky experimentu

Výsledky experimentu byly vyhodnoceny v tabulkách, v nichž byl sledován způsob zachycení interakce mezi objekty v závislosti na zadání daného úkolu. Z tabulek i grafů vyplývají jevy, které se běžně předpokládají v souvislosti s dosaženou vývojovou úrovní dětí. Jako další faktor se zde výrazně uplatnil způsob zadání úkolu – námět v podobě motivační, který budí dětskou představu.

U **skupiny 1** (věk 3,1–4,5, procentuální převaha dětí mladších než 4 roky) se potvrdily publikované výsledky výzkumů, že dítě v tomto věku ještě interakci mezi objekty nezachytí výtvarně, častěji ji interpretuje verbálně. 5 z 15 dětí dokázalo tuto interakci vyjádřit slovní výpovědí, 6 dětí nedokázalo vyjádřit vztah ani verbálně. Podobné výsledky byly i u úkolu B. 5 dětí z 16 zachytilo vztah verbálně, 6 dětí nedokázalo zachytit vztah ani výtvarně, ani verbálně. Vztah výtvarně i verbální výpověď u úkolu A zachytily pouze 2 děti a v úkolu B 3 děti. Nebyl zde žádný výrazný rozdíl mezi děvčaty a chlapci.

**Skupina 2** (věk 3,1–4,5, převaha dětí starších než 4 roky). Zde už je patrný rozdíl v zadání úkolu. Pokud je úkol zajímavý, motivující, dítě zachytí častěji vztah mezi objekty. Pouze slovní vyjádření převažovalo u úkolu A, a to u 11 ze 17 dětí, naopak u úkolu B převažovalo zachycení verbální společně s výtvarným, a to u 9 z 14 dětí. Zajímavý je také fakt, že pokud děti dokázaly vyjádřit vztah výtvarně, dokázaly to i verbálně. Snad je možné tento fakt zdůvodnit tím, že úkoly byly plněny na konci školního roku, kdy všechny děti jsou zcela zadaptované a komunikace s učitelkou je pro ně běžná. Ani slovně, ani kresbou nezvládly úkol A 3 děti.

**Skupina 3** (věk 4,5–6) Úkol A plnilo 16 dětí a z nich 10 dětí zachytilo vztah pouze slovně, 4 výtvarně i slovně a 2 ani kresbou ani slovně. U zadání druhého úkolu ze stejného počtu dětí 4 zachytily vztah pouze slovně, 10 slovně i kresbou, 1 dítě se pokusilo o výtvarné vyjádření a 1 nedokázalo vyjádřit vztah ani slovně, ani kresbou. Vyjádření interakce pouze kresbou se znovu neobjevilo.

**Skupina 4** (věk 4,5–6,8) Úkol A plnilo 19 dětí, 14 dokázalo zachytit vztah verbálně, 5 verbálně i výtvarnými prostředky. U úkolu B tomu bylo obráceně, 3 děti z 19 zachytily interakci pouze verbálně, 15 dokázalo zachytit vztah slovní výpovědí i výtvarně. Jedno dítě se pokusilo o výtvarné zachycení. Pouze výtvarné vyjádření se v této skupině neobjevilo.

**Skupina 5** (věk 4,5–6 ) Úkoly plnilo 18 dětí. Při práci na prvním zadání interakci zachytilo slovní výpovědí 15 dětí, verbálně i výtvarně 3 děti. Úkol B – pouze slovní výpověď je u 2 dětí, 16 dětí dokázalo interakci vyjádřit výtvarnými prostředky i slovním komentářem.

**Skupina 6** (věk 4,5–6,1) 19 dětí plnilo oba úkoly. 13 dětí vyjádřilo vztah mezi objekty u úkolu A pouze slovně, 5 dětí zachytilo vztah výtvarnými prostředky i verbálně, 1 dítě ani kresbou ani verbálně. Při plnění úkolu B zachytily 4 děti interakci pouze slovním komentářem, 14 dětí slovně i výtvarnými prostředky a 1 opět nezvládlo zachytit ani kresbou ani slovní výpovědí.

## **6. 5. 9 Dílčí závěry – odpovědi na výzkumné otázky a k nim vyřčené hypotézy:**

### **1. Jakým způsobem děti zachytí interakci mezi zvířetem a člověkem?**

**Hypotéza:** V případě zajímavého motivačního námětu bude převažovat interakce zachycena kresbou u dětí od 4,5 let nebo bude interakce vyjádřena verbálně i výtvarně.

Vyřčená hypotéza se potvrdila. Při zajímavém zadání, které děti motivuje, bude zachycení vztahu výtvarnými prostředky daleko vyšší, než u nepodnětného a nemotivujícího úkolu. U skupiny nejmladších dětí jsem si ověřila, že ve většině případů mladší děti nedokáží výtvarnými prostředky zachytit vztah mezi objekty. To odpovídá vývoji kresebného projevu dětí. U obou prací ve skupině 1 se objevilo vysoké procento dětí, které nedokázaly vyjádřit interakci mezi objekty ani slovně ani kresbou. Pokusily se o to 2 děti u úkolu A, 5 dětí u úkolu B. Úkol zvládly u zadání A 2 děti, u zadání B 3. U všech ostatních skupin 2–6 je vidět v tabulkách i grafech, že dochází při plnění úkolu B k daleko vyššímu procentuálnímu zachycení vztahu výtvarnými prostředky. Jako

zajímavý fakt se ukázalo, že pokud dítě zvládne vyjádřit přesvědčivě vztah výtvarně, zvládá to i verbálně. Tento fakt ovšem neplatí naopak. Již v teoretické části jsem uváděla, že dítě dříve dokáže zachytit vztah mezi objekty ve verbální výpovědi, než výtvarnými prostředky.

## **2. Může námět v motivační podobě a formulace zadání výtvarného úkolu významně ovlivnit způsob zachycení interakce mezi grafickým typem zvířete a člověka?**

**Hypotézy k otázce:** Při zadání úkolu druhého typu (zajímavý motivační námět – podoba problému) bude četnost vyjádření interakce mezi figurami (případně pokusu o ni) vyšší, než při zadání prvního typu.

Zadání úkolu učitelkou ovlivní způsob zachycení interakce. Pokud zadání úkolu není příliš promyšlené, je málo motivující, či nezajímavé, děti v kresbě vztah většinou nezachytí. Dokáží jej při rozhovoru vyjádřit verbálně.

Pro určitou objektivitu pohledu jsem porovнала celkově děti ze skupiny 3–6 (věkové složení dětí je zde přibližně stejné) a potvrdilo se, že při úkolu A je vztah v 72 % zachycen pouze slovním komentářem, výtvarnými prostředky ve 24 %, naopak u motivujícího úkolu B je v 76 % zachycena interakce výtvarně i slovním komentářem a v 18 % pouze slovně. Neobjevilo se ani v jednom případě vyjádření pouze výtvarnými prostředky. V ostatních ukazatelích nejsou příliš velké rozdíly mezi oběma úkoly.

## **3. Je rozdíl ve výtvarném vyjádření interakce mezi chlapci a děvčaty?**

**Hypotéza:** Větší četnost zachycení ve výtvarné podobě bude u chlapců, což koresponduje s výzkumy o tvořivých přístupech, kde chlapci nabízejí větší četnost v originalitě zobrazení situací (Havlinová in Hlavsa, 1986).

Při porovnávání prací děvčat a chlapců se vyřčená hypotéza nepotvrdila. Pokud budeme sledovat kvantitativní ukazatele je dokonce u děvčat úspěšnost zachycení interakce mezi objekty výtvarnými prostředky vyšší u úkolu A o 8 %, u úkolu B o 11 % (porovnávám skupiny starších dětí 4,1–6,8) než u chlapců. Přesto jsem po vytvoření grafů měla pocit, že tyto výsledky neodpovídají mé zkušenosti a ani poznatkům

z výzkumu. Proto jsem se vrátila k dětským kresbám a zjistila jsem, že rozdíl není v kvantitě, nýbrž v kvalitě zobrazeného vztahu. U děvčat se opakují pouze dva způsoby zpracování zadaného tématu. (Sedím na slonovi, drbu slona).



Obr. 1 (D-5,10) „Jedu na slonovi“



Obr. 2 (D-4,10) „Podrbu ho na noze“

U chlapců je tomu zcela jinak. Překvapí nás tvůrčí přístup ke zpracování, originalita při řešení zadaného úkolu B. Uvádím některá zajímavá řešení chlapců v podobě slovní výpovědi.

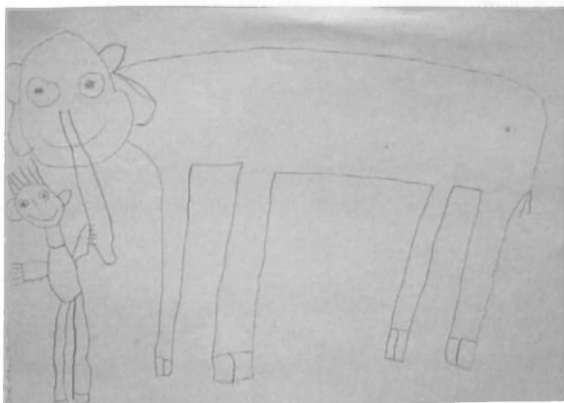
„Já jsem zkrotil slona a teď na něm jedu (stojí), mám bič, aby mne poslechl.“

„Můj slon má rád, když ho podrbu na chobotu, to se pak na mě směje“

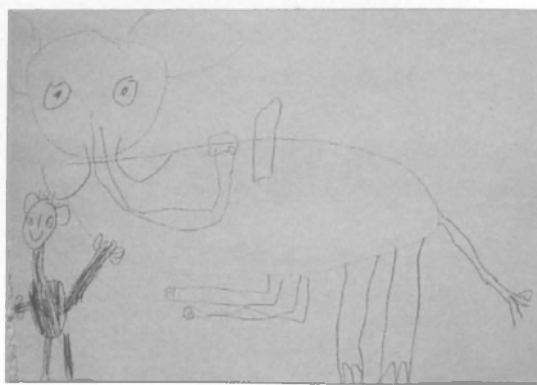
„My si spolu hrajeme na sprchu, já jsem dole a on mě sprchuje, to je bezva.“

„Můj slon mě má rád, a tak si vždycky klekne, když potřebuju nasednout, protože je tak veliký, že bych na něj nevylezl.“

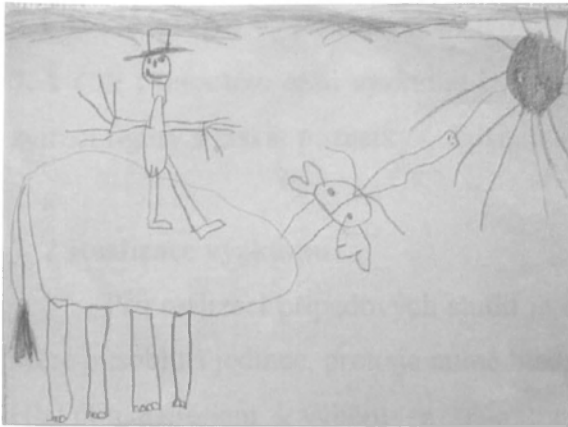
„My spolu závodíme na sloních závodech – viděl jsem to v televizi.“ (dítě je na čtyřech)



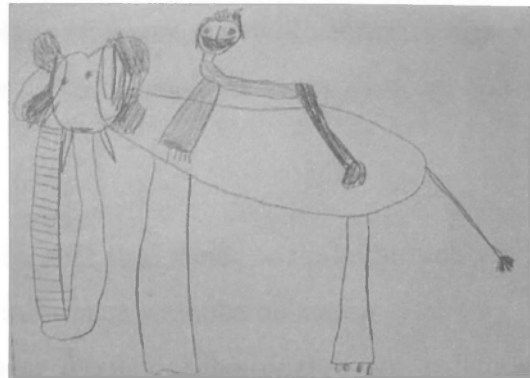
Obr. 3 (CH-5,11) „Drbu slona na chobotu“



Obr. 4 (CH-5,10) „Slon si klekne a já na něj nastoupím“



Obr. 5 (CH-6,2) „Už umím i stát – to je co?“



Obr. 6 (CH 6,0) „Jedeme na sloní závody“

### Shrnutí výsledků, pedagogické postřehy:

Potvrdil se předpoklad, že učitelé mohou výrazně ovlivnit kvalitu dětské práce, a to právě tím, že předkládají dětem zajímavé, předem promyšlené úkoly (problémy k řešení), které vyžadují od dětí tvůrčí přístup a rozvíjí je nejen po stránce výtvarné, ale stávají se součástí interaktivních bloků a tím propojují a rozvíjí poznávací procesy, emocionální procesy, a dále pak i hodnotící postoje. Sociální procesy, kde si děti ověřují komunikační schopnosti, ať už verbální nebo nonverbální.

## 7 Čtvrtá etapa výzkumu – Případové studie šesti dětí

**7. 1 Cíl:** Cílem této části výzkumu bylo doplnit informace o vývoji zobrazení lidské a zvířecí figury a získat poznatky o dalších vlivech, které působí na výtvarný vývoj dítěte.

### 7. 2 Realizace výzkumu

Pro realizaci případových studií je třeba znát širší rámec socio-kulturních vlivů, které působí na jedince, proto je nutné hledat informace v mnoha oblastech.

Hlavním kritériem k výběru se stala možnost dlouhodobého pozorování jedinců a vstřícnost rodičů. Práce vznikaly jako volná kresba dětí, navozená spontaneita při ranních, či odpoledních hrách a nebo jako volná kresba v domácím prostředí.

**Případová studie**, jako součást metodiky, nabízí náhled na kvalitativní změny zkoumaných oblastí, proniká až do nitra případu, odhaluje vztahy mezi činiteli a jejich vzájemné působení. Pro její aplikaci jsem měla vyhovující podmínky, neboť všech šest dětí jsem měla možnost dlouhodobě pozorovat, a to nejen při práci ve výtvarné výchově. Díky tomuto pozorování mohu konstatovat, že pro učitele je vyhovující výchovně vést děti po delší časový úsek. Lze dobře uplatnit individuální přístup k dítěti. Ten má vzdělávací i výchovný efekt, a to pokud je učitel kompetentní k výkonu svého povolání. Potom bych to viděla jako velký přínos vést děti nejméně dva, lépe tři roky po sobě.

#### **Faktory ovlivňující vývoj kresby:**

Práci dětí ovlivňují mnohé faktory, které jsem rozdělila do několika oblastí. Některé z nich se mohly stát handicapem ovlivňující vývoj kresby.:

- zdravotní stav
- rodinné zázemí, vzdělání rodičů
- výchovný styl rodičů
- celková aktivita, zájmy
- typologie dítěte
- vývoj řeči, kognitivní vývoj
- spolupráce s rodiči

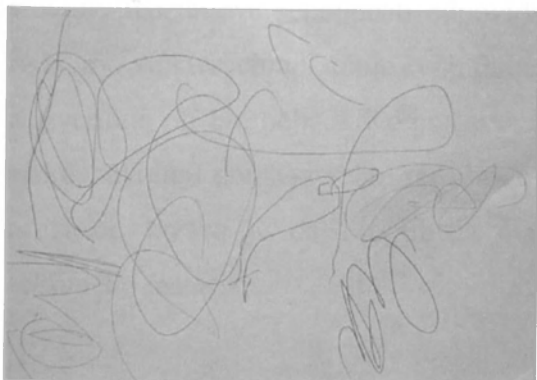


### 7.3 Případové studie dětí:

#### **Kačka**

(v době ukončení výzkumu 5 let)

(příklad dítěte s dobrým rodinným zázemím)



**Obr. 1**

**Obr. 1** (2,0) „Bezobsažná čáranice“, kresba tužkou, A4



**Obr. 2**

**Obr. 2** (4,5) „To jsem já na zahradě“, malba, A3

#### **Osobní anamnéza:**

- první těhotenství – porod proběhl bez problémů, v termínu
- seděla v 6 měsících, nelezla, v deseti měsících chodila
- první slova v 1 roce, ve dvou letech mluvila čistě ve větách
- lateralita – pravoruká

#### **Rodinná anamnéza:**

- rodina úplná, oba rodiče se Kačce intenzivně věnují, od dvou let do tří Kačku hlídali prarodiče (matka nastoupila do práce), výchova je spíše volná, rodiče ji ve výtvarném vyjadřování podporují, kresbě se věnoval i děda, který si s Kačkou kreslí
- oba rodiče úplné středoškolské vzdělání

## **Socializace, hra**

Kačka patří mezi společenské děti. Od prvního dne nástupu do mateřské školy je spokojená se vším, čím se v MŠ zabýváme, do všeho se zapojuje, ráda zpívá, tančí, kreslí. Bez problémů navazuje nová přátelství, je citlivá a vnímavá k ostatním dětem. Také nemá problémy navázat kontakt s dospělými, má dostatek sebedůvěry. Řeč je na vysoké úrovni, vyjadřuje se bez agramatismů, výslovnost je bez vady, má bohatý slovník. Rozumové schopnosti odpovídají věku, koncentrace pozornosti je dobrá. Má ráda hry, ve kterých uplatňuje svou fantazii, vymýšlí hry námětové „na svět princezen“ a ztvárňuje při hře pohádkové postavy, ráda se při tom převléká do nejrůznějších šatů, šátků, závojų. I doma si velmi ráda hraje s panenkami na princezny, přičemž se neustále převléká, kresba je další oblíbená činnost, a právě od ní mám velké množství sebraného materiálu.

## **Výtvarný projev**

Má velmi dobré výtvarné schopnosti, které ráda využívá v kresbě i malbě. Kačka kreslí rychlými jistými tahy, někdy i přes sebe. Její práce jsou vždy definitivní, neškrtá, nepřekresluje a nikdy práce nemuchlá, nevyhazuje. Pokud kreslí, či maluje, je ponořena do této činnosti a jako by nevnímala okolní svět. U kresby vydrží poměrně dlouho a tuto zábavu si volí několikrát denně. Ráda o svých obrázcích mluví s učitelkou. Předmětem jejího zájmu je především lidská postava. První hlavonožce zobrazovala ve 2,7 měsících, spolu se sluncem a květinami to byly první grafické typy jejího zobrazování. Ve 2,10 měsících se objevuje poprvé zvířecí figura a to jejích pes „Kesinka“ v podobě „hlavonožce“, je pouze obohacen o detail ocasu. Kačka přidává další grafické typy – auto, dům. Mezi 3–4 rokem vzniká lidská postava, připojením těla a postupným obohacováním o množství detailů. Objevuje se i nový grafický typ psa tělo z profilu, hlava „en face“. Kačka začíná rozlišovat mužskou a ženskou postavu. Zobrazuje především ženskou postavu – dlouhé vlasy, přidává místo nohou šaty. Mezi 4–5 rokem se soustředí především na zdobení – ozdoby na šatech, náušnice a bohatě využívá barevné škály. Barvy používá čisté, jasné, ani v malbě je nemíchá. Námětem volné kresby jsou detailní zobrazení postav (princezny, holčičky v šatech), někdy zobrazuje i více těchto postav vedle sebe. Vztah mezi nimi výtvarnými prostředky zatím nevyjadřuje, pouze verbálně. Při malbě se nechává unést barevností a často hra

s barevnou skvrnou, či linií, zastíní původní námět. Práce Kačky mají velký náboj, jsou výrazné, k čemuž pomáhá její záliba v sytých barvách. Kačka nemá problém vyrovnat se s jakýmkoli formátem papíru, její zdravé sebevědomí ji nijak nebrzdí a ona má vždy tolik nápadů, že se jí někdy ani kresba nevejde na plochu a vyžádá si další papír.

Vývoj kresby u Kačky postupoval rovnoměrně, neměla období, kdy by vůbec nekreslila, či se výtvarně nevyjadřovala. Větší množství volné kresby a malby z domova je vždy z podzimních a zimních měsíců, což je pochopitelné, vzhledem k tomu, že Kačka žije na vesnici v domku a od jara má k dispozici velikou zahradu, kde si ráda hraje. Výtvarně se začala vyjadřovat poměrně brzy (před druhým rokem), první hlavonožci byli lidé, ale velmi brzy po nich se v podobě hlavonožce objevil i pes (což je v rozporu s Uždilovým tvrzením, že zvířecí figura vyrůstá z lidské – viz kap. 4. 2. 2), dále už vývoj lidské i zvířecí figury odpovídá teoretickým poznatkům.

#### Vývoj kresby lidské postavy



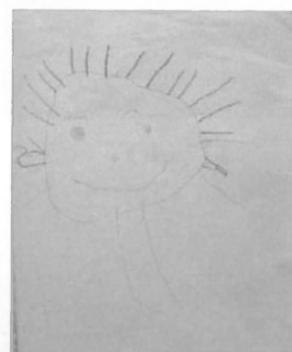
Obr. 3



Obr. 4



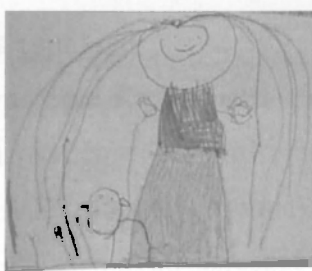
Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



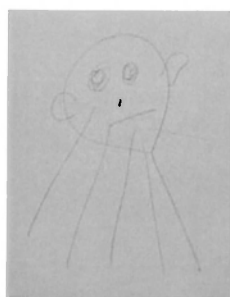
Obr. 9



Obr. 10

- Obr. 3** (2,7) „Máma“. Kresba barevnou pastelkou, A5  
**Obr. 4** (2,8) „To jsem já“. Malba vodovou barvou, A4  
**Obr. 5** (2,11) „Máma, sluníčko“. Kresba barevnými pastelkami, A4  
**Obr. 6** (3,0) „Máma“. Kresba barevnými fixy, A4  
**Obr. 7** (3,5) „Princezna“. Kresba barevnou pastelkou, A4  
**Obr. 8** (4,2) „Já jdu s Kesinkou na procházku“. Kresba barevnými fixy  
**Obr. 9** (4,5) „Maminka v nové sukni“. Kresba barevnými pastelkami, vystřiženo  
**Obr. 10** (4,8) „Holčička“. Kresba barevnými pastelkami a fixy, A4

### Vývoj kresby zvířecí postavy



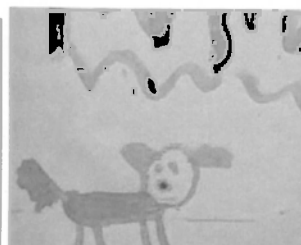
**Obr. 11**



**Obr. 12**



**Obr. 13**



**Obr. 14**

- Obr. 11** (2,10) „Moje Kesinka“. Kresba propiskou, A 5  
**Obr. 12** (3,5) „To je pes“. Kresba tužkou, A5  
**Obr. 13** (4,3) „ Moje Kesinka na zahradě“. Kresba barevnými pastelkami  
**Obr. 14** (4,8) „Kesinka čeká“. Malba vodovými barvami, vystřiženo

### Předpokládaná výtvarná typologie

Podle výtvarné typologie Kačka patří k imaginativně expresivnímu typu, kde subjektivní vztah k zobrazovanému je velmi zřetelný. Podle toho, že dokáže vyjádřit syntézu zobrazovaných znaků (formální rovina), patří k typu syntetizujícímu. (Uždil). Při pohledu, který preferuje vjemovou percepci (V. Lowenfeld) patřila k haptickému typu. Pokud se díváme na pohled způsobu provedení výtvoru a volbu prostředků (R. Trojan, J. Slavík) můžeme ji zařadit k malířskému typu.

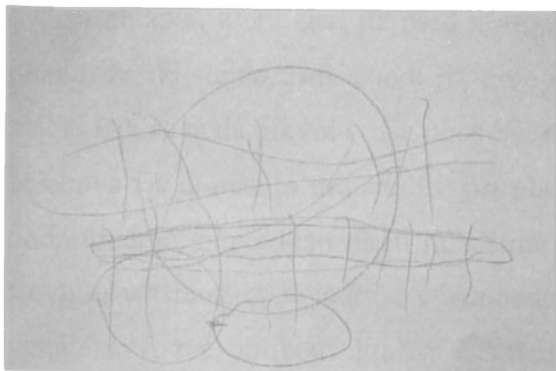
Kačka je nadšená každou činností, s kterou se setkává, je podporována svou rodinou, která je pro ni bezpečným zázemím a důležitým místem, odkud může objevovat okolní svět.

Roeselová mluví o tom, že děti tohoto typu se nedostávají tak často do tzv. krize výtvarného projevu. Neboť se nedostávají do konfliktu s realitou. Děti tohoto typu ztvárňují okolní svět podle svého niterního života a realitu tomu přizpůsobují. Je třeba pochopit tento přístup a nechat Kačce velký prostor pro tvořivost a osobitý přístup k daným úkolům.

## Max

(věk v době ukončení výzkumu 5,5)

**(Příklad dítěte s materiálním i citovým zázemím, chybí podněty pro soustavný kognitivní vývoj)**



Obr. 1



Obr. 2

Obr. 1 (4,1) „Mašina na kolejích“. Kresba tužkou, A4

Obr. 2 (5,6) „To je mapa na hory“. Kresba barevnými fixy, A4

### Osobní anamnéza

- druhý porod, proběhl bez problémů v řádném termínu
- seděl v 8 měsících, lezl, chodil v 13 měsících
- od třetího měsíce se u Maxe objevil dětský ekzém, k němuž se kolem třetího roku přidaly záněty průdušek, ve čtyřech letech bylo dítěti diagnostikováno Astma bronchiále
- první slova po 1 roce, plynulá řeč kolem druhého roku
- laterální – nevyhraněná

### Rodinná anamnéza

- rodina úplná, jedna starší sestra
- oba rodiče o dítě pečují, jedná se spíše o materiální a citové zázemí, po nástupu dítěte do MŠ jsme sledovali některé nedostatky v rodinné péči (chlapec má z důvodu atopického ekzému dietu – rodiči není dodržována), rodiče neposkytují Maxovi dostatek podnětů pro zdárný rozumový vývoj (dítě je opožděno v rozumovém vývoji), při výchově pomáhá i starší babička, která si Maxe vyzvedává z MŠ
- oba rodiče úplné středoškolské vzdělání

## **Socializace, hra**

Max měl veliké problémy s adaptací v MŠ. První půl rok ho matka vyzvedávala po obědě, neboť Max odmítal zůstat v MŠ déle. Problematické je pro Maxe navazování kontaktů, jak s dětmi, tak s dospělými. Hraje si výhradně s jednou dívkou a dvěma chlapci, které znal již před nástupem do MŠ. Je silně citově vázán na matku a přesto, že do stejné třídy chodí již druhý rok někdy se stane, že při příchodu do MŠ pláče. Pak se nedá nikým utiřit, chce být sám (Při rozhovoru matka připustila, že stejně se chová i v domácím prostředí – při pláči se nedá utiřit). Rozumové schopnosti jsou podprůměrné, odpovídají dítěti mladšímu, stejně tak řeč. Max má velmi chudý aktivní slovník, většinou se vyjadřuje v jednoduchých nebo holých větách. Při hře není nijak vynalézavý, má oblíbené hračky a s těmi si hraje (kolečka, vojíčky). Jeho hru řídí a rozvíjí většinou kamarádka Michalka. Není konfliktní, k dětem je ohleduplný, pokud se dostane do sporu, buď ustoupí, nebo hledá oporu u dospělých. Sám konflikty nedokáže řešit.

## **Výtvarný projev**

Před nástupem do mateřské školy si Max nekreslil a ani nyní to není jeho oblíbená činnost. Přesto, že matka velmi ochotně slíbila spolupráci při sběru dat po celou dobu výzkumu (rok a 5 měsíců), nepřinesla z domova ani jednu kresbu. Několikrát jsme spolu o kresbě mluvily a vždy odpověděla, že Max si teď vůbec doma nekreslí. Oblíbené hry doma jsou hry s autíčky, počítačové hry a sledování pohádek na videu.

Výtvarné schopnosti jsou podprůměrné a všechny dostupné informace dávají tušit, že Max má nižší IQ. Kreslí nejistými tahy, velmi lehce, bez tlaku na nástroj, většinou jednou barevnou pastelkou nebo tužkou. Spontánně kreslí velmi málo a vždy delší časový úsek setrvává u stejného grafického typu. O svých kresbách nemá potřebu mluvit, pokud s ním navážu rozhovor, odpoví holou větou. Většina kreseb, které jsem sesbírala, vznikla jako navozená spontancita, kdy jsem ho vyzvala po rozhovoru, aby mi nakreslil obrázek. Prvním oblíbeným grafickým typem je lokomotiva, kterou opakoval od září 2006 až do listopadu 2007. Vývoj tohoto výtvarného námětu je během roku minimální. Od listopadu zobrazuje mapy. První postavy ztvárňuje v podobě hlavonožce ve 4 letech (navozená spontancita) a i zde je vývoj tohoto grafického typu velmi



pomalý. Po celý rok zůstává u hlavonožce, přidává pouze detaily (vlasy) a ruce .V pěti letech a dvou měsících vytváří grafický typ „paňáka“ přidáním těla a zobrazením rukou i nohou (podoba linie). Tento typ přetrvává zatím stejný doposud.

V zobrazení lidské figury nerozlišuje mužskou a ženskou postavu a zatím je nedoplňuje ani žádnými detaily. Pokud lidskou figuru ztvárňuje u jiného, pro něj podstatnějšího grafického typu, má podobu hlavonožce (návrat k předchozímu vývojovému stádiu). Vztah mezi postavami , či objekty se již pokouší řešit výtvarnými prostředky (Obr. č. 6). Mezi 4–5 rokem má osvojen grafický typ slunce, mašina, auto, panák a jiné grafické typy ve volné kresbě nepoužívá. Při řízené činnosti si vytváří grafický typ kočky, ptáka, domu.... ale ty spontánně nezobrazuje. Vývoj zvířecí figury byl plynulý a Max ji ztvárňoval pouze, pokud byl k tomu vyzván, neboť jsem z rozhovoru věděla, že mají doma dvě kočky. Při prvním pokusu řekl, že kočku neumí, že je chlupatá (kresba č. 1), postupně se vývoj ubíral zcela podle teoretických poznatků, Max kreslil tělo z profilu, hlavu s obličejem majícím lidské rysy (personifikace) a čtyři nohy. Velmi často si pomáhá při kresbě zvířat tím, že mění pozorovací hledisko, tělo z profilu, hlava se shora, někdy také nohy jsou zobrazeny z pohledu shora . Tento grafický typ zůstává i nyní, pouze je obohacen o detaily.

### Vývoj lidské figury



**Obr. 3**

**Obr. 4**

**Obr.5**

**Obr. 6**

**Obr. 3 (4,0)** „Máma“. Kresba barevnou pastelkou, A4

**Obr. 4 (4,6)** „To je Luisa“. Kresba barevnou pastelkou, A5

**Obr. 5 (4,10)** „Máma s tátou“. Kresba tužkou, A4

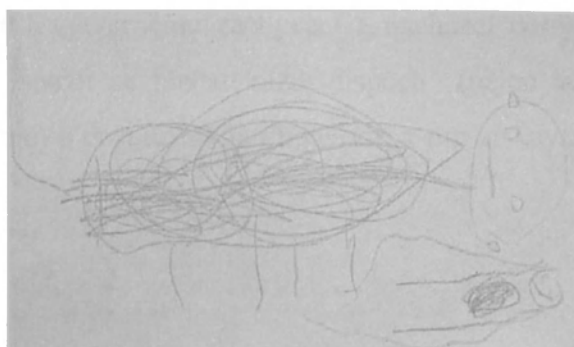
**Obr. 6 (5,2)** „Máma mě drží, Luisa už může jít sama“. Kresba tužkou, A4



## Vývoj zvířecí figury – kočka



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11

**Obr. 7** (4,2) „Kočka chlupatá“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 8** (4,7) „To jsem já s naší kočkou“. Kresba barevnou pastelkou, malý formát.

**Obr. 9** (4,9) „Náš kocour má nemocný ocas“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 10** (4,11) „Tak už se kocourovi ten ocas uzdravil“. Kresba barevnými pastelkami.

**Obr. 11** (5,2) „Luisa dostala ještě jednu kočku, tak máme dvě“. Kresba barevnými fixy.

### **Předpokládaná výtvarná typologie:**

Max by podle typologie patřil spíše k typu extravertně objektivizujícímu, kde je nápadná snaha o postižení zobrazovaného objektu, často však chybí niternější vztah k zobrazovanému. Podle Lewcnfelda by patřil k vizuálnímu typu, který si kreslířským zobrazením přibližuje vnější svět. Lze u něj rozpoznat sklony spíše syntetizujícího typu, ve smyslu věcně racionálním (Uždil). Z pohledu způsobu provedení výtvoru a volby prostředků (R. Trojan, J. Slavík) ho můžeme zařadit ke kreslířskému typu.

U tohoto chlapce je Mateřská škola jediným místem, kde dochází k rozvoji výtvarných schopností, a proto je třeba nadále dítě motivovat pro výtvarnou činnost, zprostředkovávat mu nové zážitky vhodné k výtvarnému zachycení a nacházet cesty, jak předat tvořivost a nadšení pedagoga, snažit se hledat každý úspěch (nejen ve výsledku, ale i při výtvarné činnosti samotné) a dostatečně je ohodnotit, a tím získávat zájem dítěte pro další výtvarnou tvorbu.

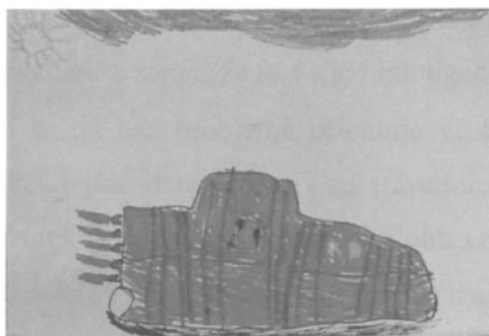
## Tom

(v době dokončení výzkumu 5,4)

(Handicap při porodu (přidušen), výchovný styl perfekcionalistický)



Obr. 1



Obr. 2

Obr. 1 (3,9) Čmáranice s prvky reality. Barevné fixy, A4.

Obr. 2 (5,3) „To je závodák“. Barevné fixy, A4.

### Osobní anamnéza

- 4. porod, komplikace při porodu, chlapec přidušen
- seděl v devíti měsících, neležel, chodil ve čtrnácti měsících
- první slova v roce, plynule mluvil od roku a půl
- lateralita – pravoruká
- u chlapce přetrvává noční pomočování (toho času byl doporučen dětským lékařem k odbornému vyšetření)
- u dítěte je patrná určitá neobratnost a špatná hrubá i jemná motorika

### Rodinná anamnéza

- Tom má tři starší sourozence, dva bratři jsou z prvního manželství matky
- většinu péče zabezpečuje matka a otec, někdy je zapojen i nejstarší bratr (18 let)
- otec je vysokoškolák a snaží se Toma rozvíjet především po stránce rozumové, chlapec má veliký všobecný přehled, výtvarně jej bohužel srovnávají se sestrou, která měla velké výtvarné schopnosti a kreslila velmi ráda. S Tomem si někdy kreslí a je patrné, že některé výtvarné formy od sestry převzal.
- matka má úplné středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské

## **Socializace, hra**

Tom je nejmladším v rodině čtyř dětí, což je znát v jeho způsobu chování, matka se snažila řešit všechny vzniklé situace za něj a on po nástupu do MŠ čekal od všech dětí ústupky vzhledem ke své osobě. Zpočátku měl problémy začlenit se do kolektivu a přizpůsobit se věkově přibližně stejně staré skupině dětí. Při situaci, kterou nedokázal řešit, se obracel vždy na učitelky. Vzhledem k tomu, že je velice inteligentní, pochopil svou roli v dětském kolektivu a nyní se již bez problémů orientuje ve třídě. Při hře setrvává dlouho a dokáže pro ni získat i jiné děti, hraje si se stavebnicemi, vláčky. Doma si hraje často se starší sestrou Aničkou, která přebírá vůdčí úlohu ve hře. Tom je dítě, které má veliké znalosti, dokáže je velmi dobře uplatnit, dokáže dlouhodobě koncentrovat pozornost. Řeč je plynulá bez logopedických vad s velmi bohatým slovníkem. Problémy má s hrubou i jemnou motorikou. Tom patří k dětem, které mají vysoké IQ a uvědomuje si rozdíl mezi vnímanou realitou a vlastní schopností tuto realitu zachytit, proto se snaží výtvarnému vyjadřování vyhýbat. Další problém je špatná koordinace a výrazné problémy v oblasti jemné motoriky.

## **Výtvarné vyjadřování**

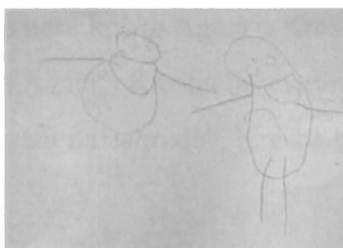
Tom kreslí pomalu, se silným přitlakem, má špatný úchop nástroje. Někdy se stává, že práci nedokončí a vyhazuje ji s tím, že se mu práce nepovedla. Kreslí málo a většinou je k této činnosti vyzván nebo následuje svého kamaráda. Zpočátku ho barva nijak nezajímala, až nyní používá barvy při kresbě svého oblíbeného grafického typu (závod'ák). První formy, které zobrazoval, mi připadaly naučené, po rozhovoru s matkou jsem se dověděla, že si kreslí s Aničkou (starší sestra): „a ta ho musí učit, protože je na to kreslení hrozně nešikovnej“. Vývoj kresby oproti rozumovému vývoji zaostává. Tom zpočátku docházky do MŠ zobrazoval ve volné kresbě pouze slunce ( 6 měsíců) a po něm následoval autobus, kterým každý den jezdí do MŠ. Až po roce začal zobrazovat i zážitky z domácího prostředí. A nyní je jeho oblíbeným grafickým typem závodní auto. O svých obrázcích nemluví, pouze pokud učitelka projeví zájem, na vysoké úrovni popíše zobrazený jev. První hlavonožce zobrazuje ve 4,2 letech, a to pouze v řízené činnosti či navozené spontaneitě. V této době kreslí své oblíbené slunce.

Dále pak přidává tělo i ruce a při kresbě si opakuje pro sebe postup (nejdřív hlava, potom tělo, ruce a nohy) – je znát, že dítě je cíleně cvičeno v kresbě panáka. Později už přidává další detaily a začíná kresbu člověka používat i při volné kresbě. V pěti letech začíná Tom rozlišovat mužskou a ženskou postavu a to naznačením dlouhých kudrnatých vlasů (má je matka). Vztahy mezi postavami, či objekty dokáže vyjádřit verbálně. Zvířecí figura se v jeho volné kresbě vůbec nevyskytuje, přestože mají doma kočku i psa. Tom si během docházky do MŠ vytvořil grafický typ kočky, postupně od lineárního zobrazení těla přešel k hmotnému ztvárnění, obohatil tento grafický typ o množství detailů. K zobrazování byl vyzván vždy učitelkou MŠ, která si s ním pravidelně o kočce Agátě vyprávěla. Vývoj lidské i zvířecí figury probíhá pomalu a plynule podle známých teoretických poznatků. Pokud si může volit, vybírá si Tom menší formáty papíru.

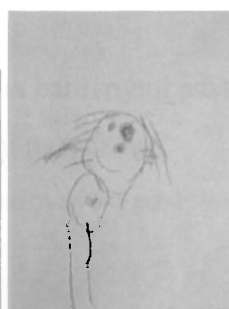
#### Vývoj lidské figury:



Obr. 3



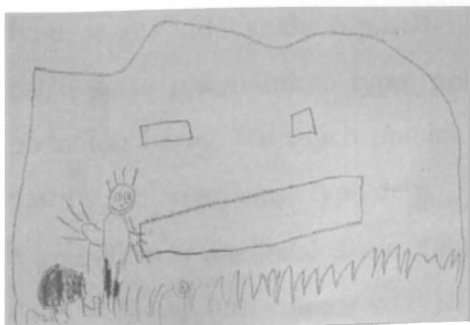
Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8

**Obr. 3** „To jsem já“. Kresba barevnou pastelkou.

**Obr. 4** „Máma a táta“. Kresba barevnou pastelkou, A4.

**Obr. 5** „Moje Anička“. Kresba tužkou, A5.

**Obr. 6** „Jdeme s tátou do školky“. Kresba tužkou.

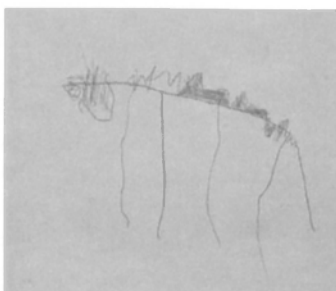
**Obr. 7** „U nás na zahradě si kopu s míčem“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 8** „Moje maminka“. Kresba tužkou.

### Vývoj zvířecí figury



**Obr. 9**



**Obr. 10**



**Obr. 11**

**Obr. 9** „Já, Anička a naše kočka Agáta“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 10** „To je moje Agáta“. Kresba barevnými pastelkami.

**Obr. 11** „Já mám Agátu na zahradě“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

### Předpokládaná výtvarná typologie

Tom by patřil podle výtvarné typologie spíše k extrovertně objektivizujícímu typu, je zde vidět snaha o postižení zobrazovaného objektu. Z pohledu Lowenfelda by patřil spíše k vizuálnímu typu, pokud jej zajímají barvy, hledá podobnost s jevovou hodnotou barvy. Ve svých pracích je schopen vyjádřit syntézu, tedy podle Uždila by patřil s syntetizujícímu typu dětí.

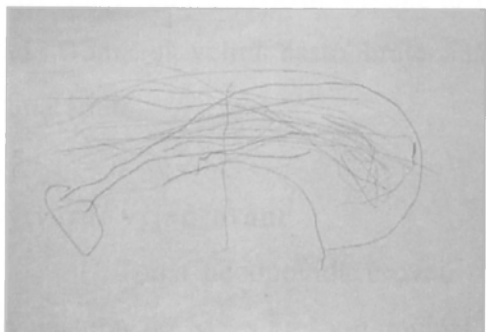
Tom v mateřské škole nabývá sebevědomí při výtvarných činnostech a díky tomu si začíná tuto činnost volit jako jednu z možností zábavy. Z důvodů špatné jemné motoriky a velmi kritického pohledu rodičů a vlastního úsudku, který vyplývá z rozporu

mezi vnímáním reality a vlastními schopnostmi tuto realitu zachytit, se Tom dostal do situace, kdy se výtvarným činnostem vyhýbal, nebo je odmítal. S tímto jevem se v posledních letech střetávám v MŠ stále častěji a to u dětí velmi inteligentních, které díky změnám ve způsobu života dnešní rodiny preferující zájmy orientované na vývoj rozumový, dostupnosti různých médií (počítač, televize, video), děti rozvíjejí jednostranně. Děti pak zaostávají v sebcobsluze, v pohybovém vývoji, problémy mají v jemné motorice a při koordinaci pohybů. Což se samozřejmě projeví i na úrovni kresbného projevu. Proto je třeba Toma v mateřské škole k výtvarným činnostem vhodně motivovat a pomáhat mu překlenout „krizi“ ve výtvarném projevu. Díky povzbuzení Tom ztrácí přehnanou kritičnost, obavu z neúspěchu a získává sebedůvěru .

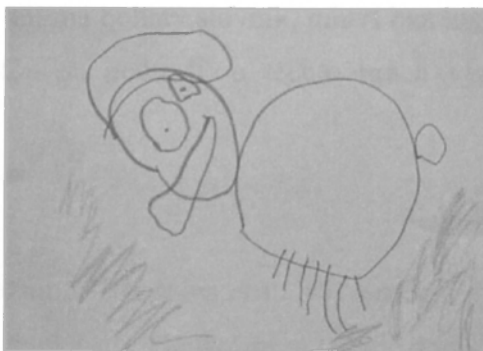
## Tomášek Š.

(v době ukončení výzkumu 5,5)

(Prvním handicapem bylo odmítnutí dítěte biologickou matkou, jako další bych viděla úzkostnou výchovu adoptivních rodičů)



**Obr. 1**



**Obr. 2**

**Obr. 1** (3,10) Čáranice s prvky reality. Kresba tužkou, A4.

**Obr. 2** (4,10) „To jsem byl s mámou v ZOO a viděl jsem slona“. Kresba barevnými fixy, A4.

### Osobní anamnéza:

- Tomášek byl v roce a půl adoptován
- v této době nejistě chodil, mluvit začínal, plynulá řeč ve 2,6

### Rodinná anamnéza:

- rodina úplná, společná domácnost s babičkou
- oba rodiče dlouho čekali na adopci, chlapci se věnují matka i otec
- Tom je po nástupu do MŠ velmi často nemocný, v letošním roce mu pro sníženou imunitu bylo doporučeno v zimních měsících zůstat doma
- obtíže s koordinací pohybu, výrazné problémy v oblasti jemné motoriky
- nikdo v rodině se nevěnuje výtvarné tvorbě
- otec základní vzdělání, matka středoškolské



## **Socializace, hra**

Tom měl problémy s adaptací v kolektivu, je silně vázán na matku. Je komunikativní a to daleko více s dospělými, než s dětmi. Zpočátku si hrál pouze s jednou holčičkou, kterou znal z domova, až po několika měsících si vytvořil skupinku čtyř stejně starých kamarádů, s kterou si hraje doposud. Ve hře je aktivní, často vymýšlí nové způsoby hry, různé varianty staveb, či závodů s auty. Rozumové schopnosti odpovídají věku. Řeč je na vysoké úrovni, má bohatý slovník, mluví bez logopedických vad. Doma si velmi často hraje s tátou na počítači, o těchto hrách vypráví svým kamarádům.

## **Výtvarné vyjadřování**

U Toma neodpovídá úroveň rozumových schopností výtvarnému vyjadřování. Po nástupu do MŠ s kresbou začínal, matka mi sdělila, že si nikdy doma nekreslil a v mateřské škole to není také oblíbená činnost. Výtvarné schopnosti jsou spíše průměrné, kreslí rychle s velmi velkým přitlakem na tužku. Často své výkresy muchlá a vyhazuje s tvrzením, že se mu to nepovedlo. Při řízené výtvarné činnosti bývá zpočátku nejistý, často čeká jak zadaný úkol budou kreslit ostatní a po chvíli přinese kresbu zcela jinou. Při kresbě nemluví, po ukončení o svých kresbách rád diskutuje s učitelkou. V době nástupu do MŠ (věk 3,9) Tom kreslil čmáranici s prvky reality, prvním grafickým typem bylo slunce, které záhy označil za člověka. Prvního hlavonožce nakreslil ve 4,2 měsících (navozenou spontaneitou), dále pak přidával další detaily (oči, vlasy), po delším časovém úseku přidal tělo, ve čtyřech letech a dvou měsících si vytváří nový grafický typ člověka „panáka“. Tom si při volné kresbě většinou jen tak „čmárá“, někdy si hraje s barevnou stopou, velmi zřídka kreslí nějaký konkrétní objekt.

Vývoj kresby zvířete probíhal pomalu. Zde jsem využila, že se Tom účastnil výtvarné řady „Háló, haló, haló, proč je koček málo“ a vyzvala jsem ho několikrát, aby mi nakreslil jejich kočku. První pokusy jsou hlavonožci a to bez nějakého charakteristického detailu (4,1), později přidává detaily (fousy, ocas) a tento grafický typ přetrvává do konce školního roku, kdy se při navozené spontaneitě pokouší zachytit i tělo z profilu. Je to velmi zvláštní způsob zobrazení (tělo skládá z několika kruhů). V pěti letech tento grafický typ mění za typ: tělo z profilu, hlava „en face“, postupně přidává charakteristické detaily (chlupy, drápy, ocas...). Barvy příliš ve

figurativní kresbě nepoužívá (vybere si jednu a tou kreslí). Při své volné kresbě i malbě si někdy s barvou hraje (kreslí, či maluje různé barevné plochy, či linie). Vývoj probíhá velmi pomalu a v určitých skocích. Tom, podobně jako předchozí chlapec, vnímá rozdíl mezi zobrazenou a skutečnou realitou velmi kriticky a výtvarné tvorbě se snaží vyhýbat.

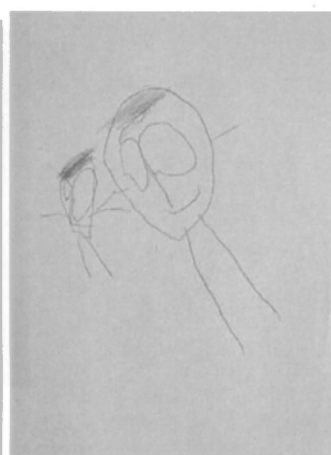
### Vývoj lidské figury



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

**Obr. 3** (4,1) „To je maminka, duch“. Kresba barevnou pastelkou, A4.

**Obr. 4** (4,3) „Já jdu s tátou domu“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 5** (4,5) „Já a Kuba“. Kresba tužkou, A4.

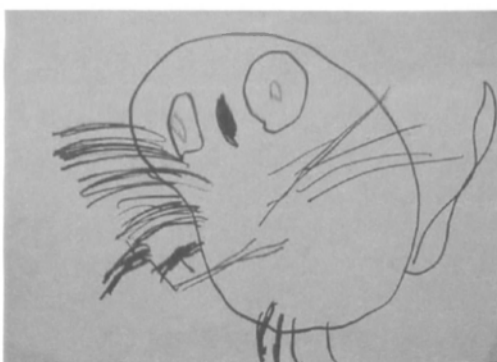
**Obr. 6** (4,7) „Kluk“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 7** (5,2) „Maminka“. Kresba barevnými pastelkami, A5.

### Vývoj zvířecí figury



**Obr. 8**



**Obr. 9**



**Obr. 10**



**Obr. 11**

**Obr. 8** (4,1) „Moje kočička“. Kresba zelenou pastelkou.

**Obr. 9** (4,3) „Kočka fousatá“. Kresba barevnými fixy, A4.

**Obr. 10** (5,1) „Strašidla a dvě kočky“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 11** (3) „To je hezká kočička“. Kresba barevnými fixy, A4.

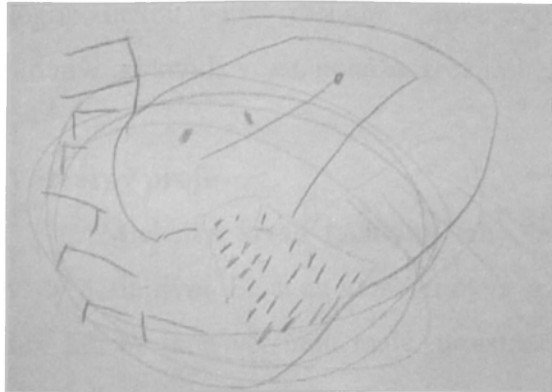
**Předpokládaná výtvarná typologie:**

Přestože Tom barvy v kresbě teprve začíná využívat, spíše bych ho řadila k imaginativně expresivnímu typu, neboť subjektivní vztah k zobrazovanému je většinou zřetelný, zvláště pak v komentáři ke kresbě. Podle toho, že dokáže vyjádřit syntézu zobrazovaných znaků (formální stránka), by se řadil k typu syntetizujícímu (Uždil). Podle V. Lewcnfelda by patřil spíše k haptickému typu. Podle Trojana a Slavíka by patřil mezi kreslířský nebo malířský typ.

## Michalka

(v době ukončení výzkumu 5,8)

(možné příčiny negativních jevů – nízké sebevědomí, malé kresby uprostřed papíru – nezjištěny)



Obr. 1



Obr. 2

**Obr. 1** „Já a sluníčko“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 2** „To jsem byla pouštět draka, taky jsem nakreslila zajíce a kočku jak se dívají“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

### Osobní anamnéza:

- druhé těhotenství – porod proběhl bez problémů, v řádném termínu
- seděla v 6 měsících, lezla, chodila v 11 měsících
- první slova v roce, mluvila od dvou let ve větách
- lateralita – pravoruká

### Rodinná anamnéza:

- úplná rodina, má staršího bratra
- oba rodiče se Michalce věnují, velký vliv na výchovu má i babička
- kresba je oblíbená společná zábava její i babičky
- matka i otec úplné středoškolské vzdělání

## **Socializace, hra**

Michalka je spíše uzavřená, bojácná. Živě komunikuje s oblíbenými dětmi, s dospělými méně. Hraje si výhradně se skupinou čtyř chlapců, kde přebírá hlavní úlohu při hře. Pokud nejsou chlapci přítomni, hraje si sama nebo si kreslí. Rozumové schopnosti jsou na dobré úrovni, koncentrace pozornosti odpovídá věku. Michalka má logopedickou vadu (dislalie – rotacismus), navštěvuje logopeda. Aktivní i pasivní slovník odpovídá věku, dokáže srozumitelně vyjádřit své myšlenky.

## **Výtvarný projev**

Michalka kreslí rychlými tahy, neškrtá, nepřekresluje, zobrazené formy jsou vždy definitivní. Se svou kresbou bývá spokojena, je to pro ní oblíbená a častá činnost. Její kresby jsou většinou malé, umístěné uprostřed papíru. Hojně používá barvy a o svých kresbách mluví pouze, pokud je k tomu vyzvána. Přesto většinu kreseb přinese a ukáže je učitelce. Michalka ve svých kresbách zobrazuje postavy, zvířata, domy, květiny, prostě vše, co ji obklopuje či to, co jí zaujalo. První hlavonožce zobrazovala velmi záhy ve 2,6 měsících, postupně je obohacuje o detaily (vlasy...), dále přidává ruce. Ve 3,4 si vytváří grafický typ panáka, kde tělo a ruce kreslí jedním tahem, nohy jsou hmotné (mají dvě linie). V pěti letech Kačka začíná rozlišovat mužskou a ženskou postavu. Zvířata začíná zobrazovat od 3,6 měsíců. Začíná kreslit od nohou a to zdvojené linie, potom následuje tělo a hlava. Hlava je „en face“, tělo z profilu. Zpočátku má různý počet nohou, někdy tři, jindy pět i šest. Ve své spontánní kresbě často kreslí kočku a psa (obě zvířata má u dědy). Grafický typ kočky vypadá jako převzatá zkratka dospělého. Až později (5,2) se vrací ke svému způsobu zobrazování zvířat (nejprve kresba nohou jedním tahem, dále navazuje tělo a na závěr zobrazí hlavu. Michalka používá syté barvy a její práce jsou vždy jakoby čisté, uhlazené i pokud pracuje s barvou. Většinou jsou však málo výrazné. Ve volné kresbě většinou zobrazuje postavy, dům, květiny. Vztah mezi postavami zatím výtvarnými prostředky nezobrazuje, verbálně je vyjádří. Vývoj probíhá plynule dle teoretických poznatků.

## Vývoj lidské figury



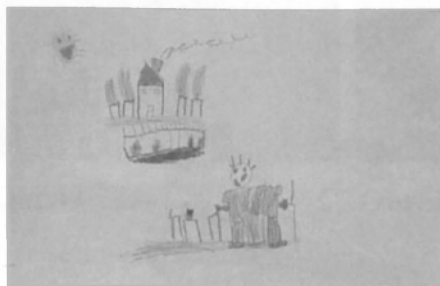
Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

**Obr. 3 (2,6)** „Moje máma“. Kresba žlutou pastelkou.

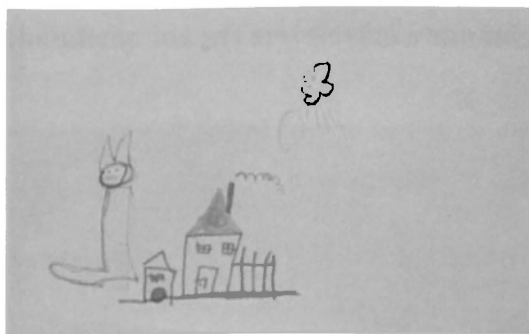
**Obr. 4 (2,11)** Bez názvu, Kresba červenou pastelkou, A4.

**Obr. 5 (3,4)** „Jak u nás byl čert“. Kresba barevnými fixy, A4.

**Obr. 6 (3,6)** „Dáda a náš dům u dědy“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 7 (4,5)** „Tojsem já“. Kresba barevnými pastelkami.

## Vývoj zvířecí figury



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12

**Obr. 8** (4,3) „Kocour a v boudě je schovaná Kendy“.

**Obr. 9** (4,6) „Mourek na zahradě“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 10** (5,1) „Kend'aska a Mour“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 11** (5,4) „Děda už má dva psy“. Kresba barevnými fixy, A4.

**Obr. 12** (5,6) „Karolínka si s Mourem hraje“. Kresba barevnými pastelkami.

### Předpokládaná výtvarná typologie

Michalka je typem spíše extrovertní (nápadná je snaha o postižení zobrazovaného objektu), ráda používá barvy, drží se v barevnosti reality. Podle Lowenfelda by byla typem vizuálním. Ve svých kresbách je schopna vyjádřit syntézu zobrazených znaků, patří k typu syntetizujícímu (Uždil). R. Trojan a J. Slavík podle inklinace k určitému způsobu „technického“ provedení výtvaru a s ním související volby dalších výtvarných materiálně technických prostředků řadil k typu výtvarně konstruktivnímu.

Michalku je třeba dále podporovat v její zálibě výtvarného vyjadřování, je třeba s ní o jejích kresbách mluvit a dodávat jí dostatek sebevědomí. Postupně ji předkládat i formáty A4.



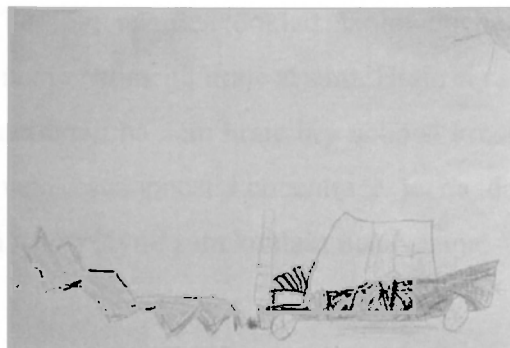
## Tom H.

(v době ukončení výzkumu 5,8)

(handicap má při smyslovém vnímání, je tupozraký)



Obr. 1



Obr. 2

Obr. 1(3,5) Bez názvu. Kresba barevným fixem, A4.

Obr. 2 (5,7) „Závodčák“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

### Osobní anamnéza:

- druhý porod, bez komplikací v řádném termínu
- seděl v 8 měsících, lezl, chodil ve 14 měsících
- oční vada – tupozrakost
- první slova v 15 měsících, věty ve dvou letech
- lateralita – nevyhraněná

### Rodinná anamnéza:

- rodina úplná, sestra (10 let)
- péči do pěti let zajišťovala především matka, po nástupu do zaměstnání se na výchově podílejí prarodiče
- otec úplné středoškolské vzdělání, matka středoškolské

## **Socializace, hra**

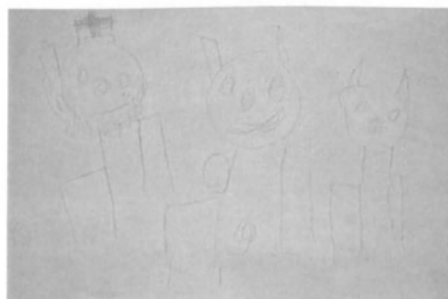
Tom je plaché, bojácné dítě, které se v dětském kolektivu chová jako dítě mladší. Nápadná je jeho špatná orientace jak v prostoru, tak na ploše, která může mít souvislost s prokázanou oční vadou. Komunikace je ostýchavá a to zvláště s dospělými. Při rozhovorech s rodiči se dozvídáme, že tom je bojácný vždy, pokud není v domácím prostředí. Pro svou sociální nezralost byl Tomovi navržen odklad školní docházky. V MŠ si hraje s jediným kamarádem, pokud není přítomen, hraje si sám. Hraje si rád se stavčenicemi, s vláčky. Doma má počítač a nejraději na něm hraje hry nebo si kreslí se sestrou. Rozumové schopnosti odpovídají věku, schopnost koncentrace je na dobré úrovni. Řeč je bez logopedické vady, plynulá s dospělými sám kontakt nenavazuje.

## **Výtvarné vyjadřování.**

Tom se výtvarně vyjadřuje rád a je to jeho oblíbená denní činnost. Nastoupil do MŠ ve čtyřech letech a zobrazoval různé grafické typy po ploše. Kreslí rychlými tahy, neškrtá, kresby jsou vždy definitivní. Jeho práce jsou rychlé, linie a tvary zobrazovaných forem jsou skládány na papír vedle sebe bez zjevných souvislostí. Tomovi práce mezi 4 a 5 rokem hýří množstvím grafických typů, kreslených jednou barvou (auta, slunce, člověk, dům, míč, strom, ryba).

Lidskou postavu v době nástupu do MŠ (4 ,2) zobrazuje v podobě hlavy a zdvojené linie rukou, dále přidává detaily obličoje, někdy pod ruce připojí i nohy, tělo chybí. Ve 4,6 začíná přidávat tělo a k němu připojí nohy. Linie nohou i rukou jsou zdvojené, uzavřené. V období, kdy Tom začíná nosit brýle, postavám také brýle kreslí. Po vyrovnání se s touto vzniklou situací mizí brýle i z kreseb. Tom se kresbě postav nevyhýbá a někdy je jich zachyceno i více, vztahy mezi postavami vyjadřuje verbálně i výtvarnými prostředky. Zvířecí figuru spontánně nezobrazuje. Při plnění úkolů výtvarné řady „Haló, haló, haló, proč je koček málo“ – Tom zobrazuje první kočku (4,3). Hlava zlidštěná „cn face“, tělo z profilu. Postupně přidává množství detailů i méně podstatných. V 5,5 zobrazuje úplný profil zvířete. Oblíbeným grafickým typem posledních dvou měsíců je „závodčák, co je vytunčnej“. Tento grafický typ zobrazuje společně s Tomem N., má množstvím detailů a velmi rádi si spolu o něm povídají. Výtvarný vývoj probíhá plynule ve shodě s teoretickými poznatky.

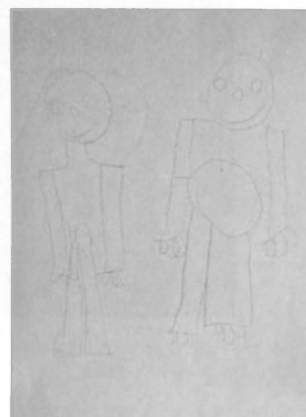
## Vývoj lidské figury



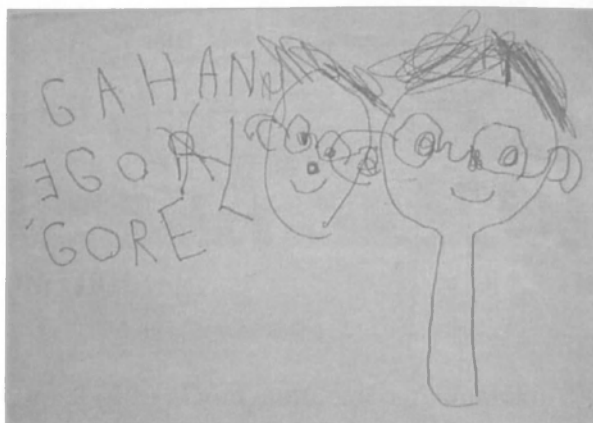
Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

**Obr. 3** (4,5) „To k nám prišiel čert, taky Mikuláš“. Kresba červenou pastelkou, A4.

**Obr. 4** (4,4) „Máma, táta a já“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 5** (4,6) „Táta je plešatej a máma“. Kresba zelenou pastelkou, A4.

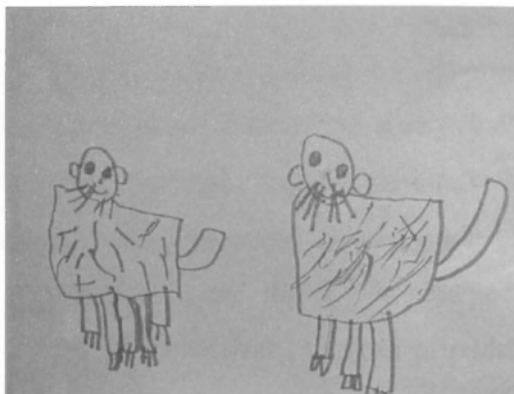
**Obr. 6** (5,2) „No já mám ty nový brýle“. Kresba fixem, A4.

**Obr. 7** (5,6) Bez názvu, kresba tužkou, A5.

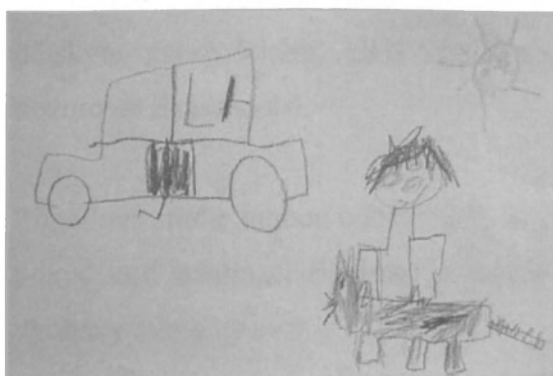
## Vývoj zvířecí figury



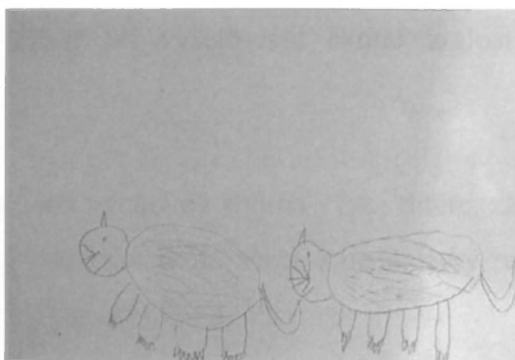
Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11

**Obr. 8** (4,5) „Dům, auto, kocour, sluníčko“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 9** (4,8) „Náš kocour s tou kočkou“. Kresba barevnými fixy, A4.

**Obr. 10** (5,5) „To je auto a ten babiččin kocour“. Kresba barevnými pastelkami, A4.

**Obr. 11** (5,7) „Babička má teď dvě kočky“. Kresba tužkou, A4.

## Předpokládaná výtvarná typologie

Podle výtvarné typologie patří Tom spíše k extrovertně objektivizujícímu typu. Podle Uždila by patřil k typu s malou schopností syntézy, zobrazovanou situaci nepřijímá jako celok, nkoncipuje. Někdy však dokáže udivit přesným popisem a to zvláště u věcí, které dobře zná, které má rád. Kreslířským zobrazením si přibližuje vnější svět – tudíž by patřil k vizuálnímu typu (Lowenfeld).

#### **7. 4 Závěry, které vyplývají z dlouhodobého pozorování několika jedinců:**

Je známo, že dětská kresba je úzce svázána s duševním životem každého jedince, že každý jedinec se vyvíjí nejen podle zákonitostí výtvarného vyjadřování dětí, ale zároveň individuálně. Individuální vývoj ovlivňuje latentní zkušenost. Zkušenost daná emocionalitou, úrovní vnímání, individuálními vlastnostmi, vrozenými schopnostmi, uplatněním určitého výtvarného typu dítěte. A v neposlední řadě prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Což lze pozorovat i na šesti případových studiích dětí.

Informace zpracovaná touto metodou by mohla přinést cenné poznatky například dětským psychologům, kteří nemají možnost při vyšetřování školní zralosti dítěte pozorovat dlouhodobě.

Případové studie mohou odhalit, jaký dopad má výchovný styl na vývoj dítěte, zároveň pokud tuto informaci získáme, je možné v mateřské škole některé nedostatky rodinné výchovy kompenzovat.

Pokud budeme pozorovat vývoj jedinců při zachycení lidské figury, zde musím konstatovat, že zcela odpovídá poznatkům z dostupných výzkumů. Je to jeden z prvních grafických typů dítěte, předchází mu pouze slunce (zde nemůžeme s určitostí tvrdit, že nejde o prvotní zachycení člověka – tři děti ze šesti označily „slunce“ za sebe, nebo mámu ve slovní výpovědi k zachycené skutečnosti). Dále následují různé podoby „hlavonožce“, později děti přidávají ruce, tělo a začínají rozlišovat pomocí detailů mužskou a ženskou figuru. U děvčat je toto rozlišení umocněno tím, že ženskou figuru oblékají do sukně. Vztahy mezi postavami zatím děti vyjadřují pouze slovní výpovědí (což odpovídá věkem výzkumným poznatkům). U jednoho chlapce můžeme pozorovat první náznak zachycení vztahu mezi zobrazenými objekty. Je zajímavé pozorovat individualitu každého a s ní spojený originální grafický typ člověka.

Vývoj zvířecí figury, který byl předmětem mého výzkumu, od počátku zcela nekoresponduje s teoretickými poznatky. I v případových studiích mohu sledovat

nízkou četnost zachycení zvířecí figury v spontánní kresbě dětí. Dvě děti ze šesti zvířecí figury ve volné kresbě zobrazují (děvčata). Tím se můj výzkum neshoduje s obecným tvrzením teoretiků a psychologů, že kresba zvířat je oblíbené téma dětských prací.

Polovina dětí poprvé zachytila zvíře v podobě „hlavonožce“ – tudíž zvířecí figura nevyrůstá ze známého grafického typu člověka (Uždil; Šašinková 1983, str.28 ), ale souběžně s „lidským hlavonožcem“ vzniká i „hlavonožec zvíře“ (Hazuková; Šamšula 2005). Vývoj pokračuje tak, že dítě zachytí hlavu „en face“, často vlivem analogického přenosu lidskou hlavu, tělo zobrazí z profilu. Později kreslí tělo i hlavu z profilu. Někdy při zobrazení nohou využije zákrytu a zobrazuje pouze dvě nohy. Toto zobrazení je náročné a většinou jej děti dosahují až kolem šestého roku. Z pozorovaných jedinců zachytil úplný profil pouze Tom H.

Dítě zobrazuje to, co ho zajímá, k čemu má vztah a nevím, zda vlivem uspěchané doby ve které žijeme, má dítě dostatek času vytvořit si k zvířatům citový vztah, nebo trend vlastnit psa a kočku je i pro dospělé pouze prestižní záležitost a dítě pak nemá možnost vidět vzor vlastních rodičů? Mění se repertoár zobrazované skutečnosti? Faktem je, že přesto, že všech šest dětí má doma kočku nebo psa, pouze dvě děti je zobrazují ve spontánní kresbě. Zda a proč nastává změna ve výběru objektů pro znázorňování dětmi, by se mohlo stát předmětem dalšího výzkumu.

Další skutečnost, která vyplynula z této sondy je, že některé děti přicházejí do MŠ sice s množstvím kognitivních znalostí, ale zaostávají v sebeobsluze, koordinace pohybů je na špatné úrovni a tím i jemná motorika, která samozřejmě ovlivňuje dětskou kresbu. Některé děti vlivem malé či žádné zkušenosti s výtvarnou činností doma se s kresbou seznamují až po nástupu do MŠ. Děti inteligentní se díky tomu dostanou do „krize“ výtvarného projevu, neboť vnímají rozpor mezi zobrazenou a skutečnou realitou.

#### IV. ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

## **8. Shrnutí výsledků empirického šetření**

Metodika výzkumného šetření, kterou jsem navrhla a ověřila při plnění cílů své diplomové práce, měla 4 etapy, v nichž jsem využila jak metod kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu.

### **8.1 Zhodnocení průběhu a výstupů 1. a 2. etapy výzkumu**

#### **1. etapa – předvýzkum (nepřímé pozorování)**

Analýzou dat z předvýzkumu jsem získala poučenější náhled na četnost na preference dětí při zobrazování lidské a zvířecí figury. Získané údaje jsem pokládala za orientační a v nepřímém dlouhodobém pozorování jsem pokračovala v 2. etapě výzkumu.

**2. etapa výzkumu (metoda dlouhodobého nepřímého pozorování, analýza dětských prací)**

#### **Výzkumné otázky:**

- 1. Jaká je četnost výskytu zobrazení zvířecí i lidské figury jednotlivě a v interakci ve spontánní kresbě dětí?**
- 2. Jak četná je nabídka učitelek v oblasti ztvárňování zvířecí figury a zda ovlivní tato nabídka spontánní kresbu dětí?**

#### **Odpovědi na základě zjištěných dat:**

- Četnost ztvárnění lidské figury odpovídá publikovaným výzkumům. Dnešní dítě zobrazuje člověka rádo a často. U dětí ve věku 4,1–6,8 se vyskytl grafický typ člověka ve 40 % spontánních kreseb. Děti většinou zobrazují člověka jako izolovaný objekt. Vztahy ve volné kresbě byly zachyceny minimálně. Pouze v 0,67 % je vztah mezi lidmi, či lidmi a zvířaty vyjádřen výtvarnými prostředky.
- V oblasti ztvárnění zvířecí figury se mé výzkumy rozcházejí s dříve publikovanými výzkumy. Děti zvířecí figuru ztvárňují méně. U dětí ve věku 4,1–6,8 to bylo v 15 % spontánní kresby. Moje výzkumné nálezy se liší od výzkumu B. Šupšákové (2000), která uvádí, že zvířecí figura je nejoblíbenější námět dětské kresby dětí ve věku 5–6 let.



V 2. etapě výzkumu jsem posuzovala nabídku zaznamenanou učitelkami v třídních knihách. Tato metoda však přinesla jiné informace, než jsem očekávala, ale které pokládám rovněž za významné (korespondují s výzkumnými nálezy H. Hazukové publikovanými v roce 2005).

- Ukázalo se, že pro učitelky je velikým problémem užívání *základních didaktických kategorií a funkčního slovníku pro slovní vyjádření svého pedagogického záměru*. Osm ze dvanácti učitelek nerozlišovalo výtvarné úkoly, obsahy, náměty a techniky. Tudíž nebylo možno ze zápisů poznat, jaká byla četnost výtvarných aktivit *se sledovaným námětem*. Pokusila jsem se tuto skutečnost zjistit alespoň neformálním rozhovorem, který přinesl následující zjištění:
- V nabídce 20 výtvarných činností se objevil námět „zvíře“ dvakrát a pouze jako jednotlivina, nikoli situační celek.
- Zadání činnosti nebylo formulováno jako problém k řešení, ale pouze jako námět, který se navíc každoročně opakoval (ježek, vánoční kapr) a nestimuloval rozvoj výtvarného vyjadřování dětí. Příčinou mohl být jak malý vzorek učitelek, tak nevhodně zvolená metoda šetření.
- Pouze ve dvou třídách učitelky integrovaly výtvarné činnosti do kontextu vzdělávací nabídky, tzn. že vědomě směřovaly k naplňování specifických výtvarně - výchovných cílů.

V obou těchto třídách pracovaly učitelky s vysokoškolským vzděláním, což patrně pozitivně ovlivnilo úroveň jejich profesních kompetencí pro plánování, realizaci a hodnocení dětských výtvarných činností (ve srovnání s učitelkami – středoškolačkami). Ty se nad otázkou rozvoje dětského výtvarného vyjadřování v přípravě na výtvarné činnosti nezamýšlely, ani je předem neplánovaly.

- Hypotéza, že dostatečně četná a zajímavá nabídka učitelkou vedených činností s námětem zvíře ovlivní i četnost a kvalitu vyjádření zvířecí figury ve spontánním projevu, se ve zkoumaném vzorku nepotvrdila.

## 8.2 Zhodnocení výstupů 3. etapy výzkumu

### 3. etapa výzkumu – Experiment (stěžejní část metodiky, obsahovala dvě části)

#### Experiment A : Realizace tématisko - metodické řady

##### Výzkumné otázky:

1. Mění se postoj dětí (získávání sebedůvěry) k výtvarným činnostem při práci na výtvarné řadě?

2. Dojde při práci na tématisko - metodické řadě k posunu kvalitativnímu i kvantitativnímu při ztvárnění zvířecí figury?

V této fázi výzkumu se potvrdily především již dříve uváděné skutečnosti např. V. Roeselová (1997), K. Cikánová (1997), H. Hazuková (2002).

Pozitivně se projevilo řetězením úkolů do výtvarných řad na týž námět, ale s jiným typem úkolů. Tím děti nejen obohacují svůj grafický typ, ale také zvyšují si sebedůvěru, stávají se úspěšnými a získávají kladný vztah k výtvarným činnostem. Pokud se tato řada integruje do širších vzdělávacích celků, dochází k propojování poznatkového, sociálního učení s lidskými hodnotami. Dětem se otvírá prostor pro vlastní aktivitu a samostatnost, a tak mohou adekvátně svému věku získat základy klíčových kompetencí.

- Analýza zpracovaných dat této etapy výzkumu také ukázala, že pokud dítě opakuje znázornění jednoho grafického typu různými realizačními prostředky, dochází vlivem získávání vědomostí a zkušeností k obohacování tohoto grafického typu o množství detailů. Posun je viditelný i v kvalitativních ukazatelích: děti znázorňují zvíře v různých polohách, pokouší se i svým způsobem naznačit pohyb.
- Vhodně zvoleným úkolem (v podobě problému) mohou učitelé děti stimulovat také k přesvědčivému výtvarnému ztvárnění interakce mezi lidskou a zvířecí figurou.

Svým přístupem k úkolu ve fázi rozvažování, způsobem zadání (motivovanost) a dále pak zajištěním optimálních podmínek ve fázi realizace i reflexe výtvarného procesu mohou učitelé významným způsobem ovlivnit výkon dětí.

## **Experiment B. Dvě navozené výtvarné činnosti, kde proměnná byla způsob zadání úkolu učitelem**

### **Výzkumné otázky:**

- 1. Může námět v motivační podobě ovlivnit způsob zachycení interakce mezi grafickým typem zvířete a člověka?**
- 2. Je rozdíl mezi vyjádřením interakce mezi chlapci a děvčaty?**

Výzkumné nálezy – odpovědi na základě zjištěných dat:

Porovnáním výsledků obou částí experimentu (A, B) jsem dospěla k zjištění, že typologie učebních úloh (viz. kapitola 5. 3. 2) je aplikovatelná i na realizaci vzdělávací nabídky pro děti předškolního věku. Prvořadým úkolem pro učitele je naučit se tvořit učební úlohy tak, aby jejich operační struktura odpovídala sledovaným pedagogickým cílům a učební látce.

Předpokládám, že ve svém experimentu jsem tuto skutečnost dostatečně ověřila v oblasti výtvarných dětských aktivit. Rozdíl ve **způsobu**, jakým učitelka dětem výtvarnou činnost zadává, se projeví až nečekaně výrazně v rozdílnosti výsledků – dětských vyjádřeních výtvarnou formou. Tento značný rozdíl lze pozorovat i tehdy, když tatáž učitelka pracuje se stále stejnou skupinou dětí. Ukazuje se tedy, že pokud mají mít „nabízené činnosti a příležitosti“, uvedené v RVP PV, skutečně rozvíjející efekt, je nezbytné, aby učitelka o účinném způsobu jejich zadávání uvažovala. V případě, že s tímto vědomím ke svému pedagogickému rozhodování nepřistupuje, je účinné nabízené výtvarné činnosti nepatrný.

Z didaktických prostředků se v uvedeném realizovaném experimentu významně projevil v kvalitě dosažených výsledků při zobrazení interakce lidské a zvířecí figury nejen **námět**, ale zejména **výtvarný úkol, u nichž způsob, resp. formulace může mít velký či zanedbatelný stimulační (motivační) efekt**: Při nedostatečně motivujícím zadání zobrazilo interakci figury lidské a zvířecí výtvarnými prostředky jen 24 % dětí, při účinné motivaci 76 % dětí. Posun k větší četnosti úspěšných dětí se projevil při

zadání výtvarné činnosti na zajímavěji formulovaný námět a jeho nabízení jako zobrazení situace, tzn. jako **problému k řešení, jako výzvy.**

Ve sledovaném vzorku se však nepotvrdil předpoklad, že u chlapců bude větší četnost zachycení interakce než u děvčat. Z kvantitativního hlediska byla dokonce větší četnost zobrazení situace u děvčat. Rozdíl se ale projevil v kvalitě zobrazené situace. Chlapci objevili daleko víc způsobů v originalitě zpracování daného tématu oproti dívkám, což odpovídá výzkumným nálezům o vývoji tvořivých předpokladů M. Havlínové (Hlavsa 1986).

Experimentem prokázané rozdíly v bohatosti výtvarného vyjádření dětí tedy potvrdily, že úloha kompetentního učitele v procesu nabývání vzdělávacích kompetencí dětí je nezastupitelná.

### **8. 3 Zhodnocení čtvrté etapy**

#### **Případové studie šesti dětí**

Případové studie dětí doplnily cenné informace o vývoji zobrazení zkoumaného grafického typu a poukázaly na širší souvislosti ovlivňování výtvarného vývoje dětí.

#### **Výzkumné otázky:**

- 1. Jakým způsobem dnešní dítě zobrazuje lidskou a zvířecí figuru?**
- 2. Které sociální vlivy mají odraz v současném výtvarném projevu dětí?**

#### **Výzkumné nálezy – odpovědi na základě zjištěných dat:**

Z výsledků mého šetření vyplývá, že současný medializovaný svět má vliv na obsah latentní zkušenosti dětí. Na dětskou představivost útočí velké množství podnětů z televizní obrazovky, reklamy, videa či počítačových her, které jsou velmi silné, někdy i agresivní. Proto některá zjištění výtvarných teoretiků minulého století nemůžou odpovídat dnešní době. Změny mnou pozorované se neodrážejí ve způsobu zobrazení lidské a zvířecí figury, ten zůstává stejný. Jsou především v repertoáru volné dětské

kresby a dále pak ve způsobu zpracování obsahů ve volné kresbě. Děti zvířecí figuru zobrazují méně, než uvádí teoretikové. V učitelem vedené výtvarné činnosti, kde dětem byl zprostředkován předvýtvarný zážitek a úkol zadán v podobě problému k řešení, můžeme pozorovat, že dnešní děti zobrazují zvíře odvážně, nápaditě a s jistotou.

V souvislosti s vývojovou akcelerací můžeme vidět posun věkové hranice u dětí při výtvarném zachycení interakce člověka a zvířete. Děti při práci na výtvarné řadě několikrát zobrazily úplný profil zvířecí figury. Zjištěná skutečnost samozřejmě souvisí s tím, že výtvarný projev je úzce svázán s aktuální úrovní dítěte v oblasti myšlení, vnímání, obrazotvornosti. Případové studie dále naznačily, že podpora v rodině je jedním z významných činitelů vzbuzování zájmu dětí o výtvarné činnosti. Tam, kde chybí, je třeba nahrazovat tyto aktivity v mateřské škole, což se může stát významné pro budoucí kresebný vývoj jedince.

Ve volné kresbě dětí se objevují často rychlé nedokončené obrazy skutečnosti, jakoby děti spěchaly za dalšími podněty, aniž by si přitom vychutnaly ty předešlé. Domnívám se, že oblast současné spontánní kresby je oblastí málo prozkoumanou. Přitom bychom mohli právě zde hledat cenné informace o dnešním dítěti.

#### **8. 4 Závěry určené pro pedagogickou praxi**

Z celého šetření vplynuly pedagogicky zajímavé poznatky **týkající se** dětského výtvarného projevu,

- v dnešní době se mění dětský repertoár zobrazovaných skutečností (zvíře není častým námětem volné kresby dětí) a dále pak se změnou životního stylu se mění i zájem o výtvarné zobrazování
- se změnou životního stylu souvisí i tlak rodičů na poznatkové učivo a u inteligentních dětí se může stát, že dítě v předškolním věku prochází takzvanou „krizí“ dětského výtvarného projevu
- učitelé se málo zamýšlejí nad plánováním výtvarných aktivit vedoucích k rozvoji zobrazování zvířecí figury

- mnoho učitelů tápe v odborné terminologii a nabízené aktivity jsou nahodilé, netvoří promyšlené celky
- na splnění úkolu dětmi se velkou měrou podílí způsob zadání úkolu učitelem, úkol zadáný jako problém vede dítě k tvořivému přístupu
- pokud úkoly výtvarné výchovy učitelé integrují do vzdělávacích bloků, dochází k propojení poznatkového učení s lidskými hodnotami a děti tím, adekvátně svému věku, získávají základy klíčových kompetencí
- učitel má možnost využít vzdělávací a výchovný efekt individuálního přístupu k dítěti, pokud je vede po delší časový úsek, nejméně dva ,lépe tři roky

Vzhledem k malému vzorku respondentů, nemůžeme výsledky tohoto šetření považovat za obecně platné bez ověření na širším vzorku populace a dalších výzkumů obdobného typu.

Kromě odpovědí na výzkumné otázky vyvstalo v průběhu práce mnoho dalších problémů, které by se daly řešit. Vzhledem k danému tématu jsem tyto otázky přenechala k řešení pro další studenty:

1. Proč dítě dnes zobrazuje zvířecí figuru méně, když je domácí mazlíček součástí mnohých rodin? Má dítě v dnešní době vztah ke zvířatům vzhledem k malé četnosti výskytu ve volné kresbě dětí?
2. Koresponduje vývoj zvířecí figury v ploše s prostorovým ztvárněním zvířecí figury?
3. Které faktory ovlivňují spontánní kresbu dětí? Proč děti v hojném počtu spontánní kresby nedokončují?
4. Mohou učitelé svou nabídkou výtvarných činností kompenzovat malý zájem o výtvarné aktivity v rodině?

**Výzkumné nálezy i nezodpovězené otázky, které výzkum přinesl, ukazují na závažný problém, který bude nutno řešit jako hledání odpovědi na otázku :**

**Jakým způsobem by bylo možné vyřešit zvyšování profesních kompetencí?**

- Jedno z řešení spatřuji v možnosti vysokoškolského studia, ať už bakalářského, či magisterského. V souvislosti s tímto studiem bych chtěla poukázat na nedořešený problém „univerzálnosti“ dnešní učitelky mateřské školy. Snad by se dala zvážit určitá „výběrovost“ aktivit dle schopností daných učitelek.
- Dalším řešením by dle mého názoru mohla být nabídka pedagogických center, které by zprostředkovaly odbornou pomoc v podobě vzdělávacích bloků. Je třeba, aby tyto bloky byly dlouhodobé a aby sledovaly rozvoj učitelů v didaktickém i praktickém směru.
- Při rozhovorech s učitelkami z praxe vyvstává požadavek k veřejné diskuzi s odborníky. Vhodnou formou by mohla být neformální setkání praktiček s psychology, pedagogy a dalšími odborníky, kde by učitelé mohli konzultovat zcela konkrétní problémy spojené s učitelskou praxí.

Také hledání dalších forem prohlubování profesních kompetencí učitelek mateřských škol a ověřování jejich účinnosti přímo v terénu již přesahuje zadání mého diplomového úkolu. Potěší mne však, pokud budu moci přispět zkušenostmi z jeho zpracování těm, kdo budou naznačeným směrem ve výzkumu pokračovat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- Brierley, J.** *7 prvních let života rozhoduje*. Přel. K. Balcar. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
- Cikánová, K.** *Kreslete s námi*. Praha: Aventinum, 1997.
- Cikánová, K.** *Malujte s námi*. Praha: Aventinum, 1996.
- Černá, N.** *Vlastní zkušenosti ze školní výtvarné výchovy jako faktor formování postojů k výtvarné tvorbě a výtvarnému vnímání světa*. Praha: PedF UK, 2006. Diplomová práce.
- Emrichová, M.** *Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky*. Praha: PedF UK, 2005. Diplomová práce.
- Hartl, P.** *Psychologický slovník*. Praha: Budka 1993.
- Hazuková, H., Šamšula P.** *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-2790-237-7.
- Hazuková, H., Šamšula P.** *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: SPN, 1986
- Hazuková, H.** *Didaktika výtvarné výchovy VIII. – rukopis*. 2008.
- Hazuková, H.** *Problémy utváření funkčního slovníku učitele. In Muntidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-199-0.
- Hazuková, H.** *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: PedF UK, 1994.
- Hazuková, H.** *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: PedF UK, 1995.
- Hazuková, H.** *Projektování výtvarných úkolů v kontextu Rámcového vzdělávacího programu. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, s.r.o., 2002. ISBN 80-86307-03-4.
- Hlavsa, J.** *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN 1986.
- Holt, J.** *Jak se děti učí*. Praha: STROM, 1995. ISBN 80-901662-7-X.
- Holt, J.** *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík, 2003. ISBN 80-902707-6-X.
- Chobola, L.** *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1975.



- Janík, T.** *Znalosti jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- Mertin, V., Gillernová, I.** *Psychologie pro učitelky mateřských škol.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-79-X.
- Nakonečný, M.** *Úvod do psychologie.* Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- Nakonečný, M.** *Základy psychologie.* Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- Piaget, J.** *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- Průcha, J.** *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- Příhoda, V.** *Ontogeneze lidské psychiky.* Praha: SPN, 1963.
- Pýchová, I.** *K funkci vizuální v rozvoji osobnosti žáka. Pedagogika.* Praha: Academia, 1990. ISBN 3330-3815.
- Racková-Pekárková, I.** *Odras vývojové akcelerace ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku.* Praha: PedF UK, 1966. Diplomová práce.
- Roeselová, V.** *Řady a projekty ve výtvarné výchově.* Praha: SARA, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- Roeselová, V.** *Námět ve výtvarné výchově.* Upravené vydání. Praha: SARA, 2000. ISBN 80-902267-4-4.
- Slavíková, V.** *Tvořím, tvoříš, tvoříme.* Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-341-2.
- Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H.** *Výtvarné čarování.* Praha: Universita Karlova Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.
- Slavík, J.** *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- Slavík, J.** *Umění zážitku, zážitek umění I.* Praha: Universita Karlova- Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- Smolíková, K.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Aktualizovaná verze.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- Skalková, J. a kol.** *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: SPN 1985.
- Šupšáková, B.** *Detský výtvarný prejav.* DIGIT, 2000. ISBN 80-968-441-0-5.
- Tollingerová, D.(eds.)** *K teorii učebních činností.* Praha: SPN, 1986.
- Uždil, J.** *Čáry, klikyháky, paňáci a auta.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

**Uždil, J., Hron, J.** *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. Praha: SPN, 1961.

**Uždil, J.** *Metodika výtvarné výchovy I*. Praha: SPN, 1963.

**Uždil, J.** *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988.

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

**Uždil, J., Šašínková, E.** *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983.

**Vágnerová, M.** *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997.

ISBN 80-7184-487-X.

**Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-308-0

**Žáková, A.** *Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky*. PedF UK, 2005. Diplomová práce.

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

PRO (jméno a příjmení, u provdaných i divči)... Vladislava Stuchlíková

obor studia: ... PPg

typ studia: kombinované

adresa: Brázdímská 1552, 250 01 Brandýs. tel.: 728 382 652

E-mail: [vladka.stuchlikova@seznam.cz](mailto:vladka.stuchlikova@seznam.cz)

V souladu s §11 Studijního a zkušebního řádu UK v Praze – Pedagogické fakulty  
zadávám Vám diplomovou práci na téma

**Počátky vytváření plošných a prostorových forem se zaměřením na zobrazení lidské a zvířecí figury.** (Longitudiální pozorování několika jedinců při využívání linie, barevné plochy a hmoty v bezobsažných exploračních i obsahových zobrazeních)

**Podmínky pro zpracování:**

V teoretické části práce shromáždíte a funkčně uspořádáte dostupné poznatky z vývojové psychologie a ontogeneze dětského výtvarného projevu zaměřené na zvláštnosti zobrazování lidské a zvířecí figury a vyjádření jejich vztahů. Využijte případně výzkumných šetření, realizovaných v již obhájených DP s obdobným zaměřením.

Ve výzkumné části na základě získaných poznatků navrhnete metodiku dlouhodobého pozorování několika dětí od jejich prvních projevů s prostředky plošné a prostorové tvorby.

Funkčnost navrhované metodiky ověřte při realizaci výzkumného šetření, které přinese aktuální informace :

- o vývojových fázích grafického typu lidské a zvířecí figury,
- o shodách a rozdílech v jejich plošném a prostorovém vyjádření,
- o výtvarném vyjádření interakcí mezi člověkem a zvířetem v konkrétních situacích).

Pokuste se upozornit i na méně obvyklá řešení při vyjádření jednotlivých figur i jejich vztahů.

Získaná data zpracujte přehledně tak, aby se mohla stát východiskem pro záměrné rozvíjení dětského vyjádření výtvarnou formou v kontextu specifických cílů, nabízených činností a

příležitostí RVP PV. K zadávaným výtvarným činnostem připojte instruktivní komentářem pro učitele. Práci doplňte **přílohou** s ukázkami autentických dětských prací se záznamem jejich verbálních komentářů, popř. dalších projevů, souvisejících s výtvarným projevem.

**Rozsah textu (NS):** cca 60 stran textu

**Rozsah výtvarných prací:** zpracování výzkumných dat v tabulkách a diagramech + autentické dětské práce, příp. fotodokumentace

**Seznam odborné literatury:**

Hazuková, H., Šamšula, P.: Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta 2005.

Uždil, J. Výtvarný projev a výchova. Praha, SPN A978

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Karolinum 1999


Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha, Karolinum 1995

Průcha, J.: Pedagogický výzkum (uvedení do teorie a praxe). Praha, UK 1995

Pýchová, I.: K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti. Pedagogika, 40, 1990

Holt, J.: Proč děti neprospívají. Praha, STROM 1994

Holt, J.: Jak se děti učí. Praha. STROM 1995

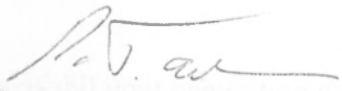
Vedoucí diplomové práce: PaedDr. H. Hazuková, CSc. Podpis: 

Konzultant – ka: ... Mgr. J. Hušková


Datum zadání diplomové práce: 15. 1. 2006

Termín odevzdání diplomové práce: březen 2008

V Praze dne 2.2.2006

  
Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.  
vedoucí katedry

Potvrzuji, že jsem převzal—a zadání diplomové práce:

  
.....  
podpis studenta-studentky

.....  
datum

## **Přílohy:**

Příloha č. 1: Vývoj myšlení (J. Piaget)

Příloha č. 2: Nepřímé pozorování volné kresby dětí – tabulky

Příloha č. 3: Zpracované tabulky z dat experimentu A (Tematicko – metodická řada)

Příloha č. 4: Tabulky a grafy k úkolu A i B z dat experimentu B

Příloha č. 5: Elektronické médium: Experiment B

Příloha č. 6: Tematicko – metodická řada (autentické kresby dětí)

## **Příloha č. 1: Vývoj myšlení (J. Piaget)**

## Vývoj myšlení

Faktory a tendence, které ovlivňují vývoj myšlení:

Švýcarský psycholog J. Piaget (profesor na Sorboně) sleduje při studiu vývoje myšlení hledisko utváření a geneze logických operací. **Poznání ovlivňují čtyři faktory:**

1. Zrání
2. Učení a zkušenost
3. Sociální interakce a přenos společenské zkušenosti
4. Vytváření rovnováhy individua a prostředí

**Asimilace a akomodace** jsou dvě hlavní tendence, kterými je ovládán vývoj myšlenkových operací.

**ASIMILACE** – začleňování předmětů do obvyklého způsobu myšlení.

Pro výzkum dětské kresby – dítě si vytváří určité struktury, grafické stereotypy, ty jsou přizpůsobené jeho percepčně - motorickým schopnostem. Tyto stereotypy jsou asimilací vzniklé útvary.

**AKOMODACE** – přizpůsobování se (nikoli však podrobování) smyslových orgánů a myšlení vnějším podmínkám. Členění a nové konfigurace grafických útvarů je třeba pokládat za výsledek interakce mezi těmito útvary a okolním světem. Útvary se v tomto procesu přizpůsobují a stávají se složitějšími.

Piagetova stádia myšlenkových operací:

### **1) Období senzomotorické (do 2 let dítěte)**

V tomto období si dítě vytváří schémata chování a činností a podle nich se chová v prostoru, manipuluje s předměty. Primární je senzomotorická činnost. Dítě se střetává s okolím a to zanechává určité stopy ve vnímání a postojích. Probouzí se představivost.

### **2) Období předoperačního myšlení( asi od 2 do 7 – 8 let dítěte)**

Toto období má dvě fáze:

#### **a) Rozvoj představivosti a symbolického označování (2 – 4 roky)**

Vytváření vědomí „Já“, dítě začíná rozlišovat fyzikální jevy od psychických, užívá přenášení vlastností z jednoho jevu na druhý na základě zkušenosti, řeč je egocentrická.

**b) Pro tuto fázi je příznačné názorné myšlení(od 4 do 7 – 8 let)**

U dítěte dochází k rozvoji představ, k rozvoji názorného myšlení , polosymbolické stadium.

**3) Období konkrétních operací(od 7 – 8 let do 11 – 12 let)**

V tomto období jsou děti schopné provádět myšlenkové operace v konkrétní činnosti. Dokáží operovat s různými předměty a ty převádět do nových situací a to dokonce i v představách.

**4) Období formálních operací(od 11 – 12 let do dospělosti)**

Jedinec je schopen provádět abstraktní myšlenkové operace nezávisle na manipulaci s konkrétními objekty. Rozvoj kritičnosti a sebekritičnosti, porušování rovnováhy mezi asimilací a akomodací, výbušnost, zranitelnost.



**Příloha č. 2: Tabulky k druhé etapě výzkumu:  
Nepřímé pozorování volné kresby dětí**

Číslo	Podpis	Stav	Číslo	Podpis	Stav
51		100			
52		100			
53		100			
54		100			
55		100			
56		100			
57		100			
58		100			
59		100			
60		100			
61		100			
62		100			
63		100			
64		100			
65		100			
66		100			
67		100			
68		100			
69		100			
70		100			
71		100			
72		100			
73		100			
74		100			
75		100			
76		100			
77		100			
78		100			
79		100			
80		100			
81		100			
82		100			
83		100			
84		100			
85		100			
86		100			
87		100			
88		100			
89		100			
90		100			
91		100			
92		100			
93		100			
94		100			
95		100			
96		100			
97		100			
98		100			
99		100			
100		100			

## Nepřímé pozorování volné kresby dětí:

### Skupina 1 (věk 3,1 – 4,5)

měsíc	postava	hlavonožec	zvíře	počet	druh	řízená činnost
listopad	0	8	0	41		
prosinec	5	11	0	53		kapr
leden	1	6	0	39		pták
únor	1	5	0	31		
březen	5	9	1	97	pták	
<b>celkem</b>	<b>12</b>	<b>39</b>	<b>1</b>	<b>261</b>		
<b>relativní četnosti</b>	<b>4,6%</b>	<b>14,9%</b>	<b>0,4%</b>	<b>100%</b>		

### Skupina 2 (věk 3,1 – 4,5)

měsíc	panák	hlavonožec	zvíře	počet	druh	řízená činnost
listopad	0	12	1	52	pes	
prosinec	7	14	4	97	pes, pavouk	vánoční kapr
leden	7	8	2	48	pavouk, pes	ptáci u krmítka
únor	2	10	0	116		
březen	7	8	1	50	pes	
<b>celkem</b>	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>8</b>	<b>363</b>		
<b>relativní četnosti</b>	<b>6,3%</b>	<b>14,3%</b>	<b>2,2%</b>	<b>100%</b>		

**Skupina 3 (věk 4,1 – 5,4)**

měsíc	panák	hlavonožec	zvíře	počet	druh	řízená činnost
listopad	17	2	8	88	pes, kočka, ryba	ježek
prosinec	10	0	0	58		
leden	14	0	5	38	pes, pták	pták
únor	6	0	1	20	ryba	vlk a Karkulka
březen	17	0	2	49	kočka	
<b>celkem</b>	<b>64</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>253</b>		
<b>relativní četnosti</b>	<b>25,3%</b>	<b>0,8%</b>	<b>6,3%</b>	<b>100%</b>		

**Skupina 4 (věk 4,1 – 6,8)**

měsíc	panák	hlavonožec	zvíře	počet	druh	řízená činnost
listopad	4	3	12	53	kočka, pták, draci	kočka
prosinec	26	6	5	56	slon, pták, drak	kapr—symbol Vánoc
leden	23	8	17	63	ryba, pták, pohádková zvířata	jak lidé pomáhají ptákům
únor	25	4	21	92	kočka, jelen, pták	volně žijící zvířata
březen	19	1	12	35	drak, pes, pták, dinosaurus	zvířata v pohádkách
<b>celkem</b>	<b>98</b>	<b>22</b>	<b>67</b>	<b>299</b>		
<b>relativní četnosti</b>	<b>32,8%</b>	<b>7,4%</b>	<b>22,4%</b>	<b>100%</b>		

**Skupina 5 (věk 4,1 – 6,8)**

měsíc	panák	hlavonožec	zvíře	počet	druh	řízená činnost
listopad	6	0	6	25	kůň , pes	
prosinec	23	2	3	42	kočka, slon	kapr
leden	11	5	13	42	ryba, pták	
únor	14	2	5	29	pták, pes	ptáci u krmítka
březen	21	5	14	65	pes, kočka, pták	
<b>celkem</b>	<b>75</b>	<b>14</b>	<b>41</b>	<b>203</b>		
<b>relativní četnosti</b>	<b>36,9%</b>	<b>6,9%</b>	<b>20,2%</b>	<b>100%</b>		

**Skupina 6 (věk 4,1 – 6,8)**

měsíc	panák	hlavonožec	zvíře	počet	druh	řízená činnost
listopad	6	2		22		
prosinec	9	1	4	32	kočka, pes	vánoční kapr
leden	8	1	3	32	had	ptáci
únor	9	3	4	28	pták, medvěd	
březen	9	1	8	30	motýl	
<b>celkem</b>	<b>41</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>144</b>	pták, kočka, had	
<b>relativní četnosti</b>	<b>28,5%</b>	<b>5,6%</b>	<b>13,2%</b>	<b>100%</b>		

**Příloha č. 3 : Tabulky k tématiko – metodické řadě:  
„Haló, haló, haló, proč je koček málo?“**

**Tom** - výtvarně se vyjadřuje velmi málo, nerad, malé výtvarné schopnosti, při nástupu v září kreslí čáranici s prvky reality, kočku mají sousedi, (vysoká nemocnost)

Tom, věk - 4,0	A-počáteční stav	D	E	G	H	J	K
4 práce							
grafický typ s jedním charakteristickým detailem	Pouze hlava a oči			/	/		2
přidávání více charakteristických detailů						/	1
přidávání i méně významných detailů							
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci	/						1
po individuální motivaci se dítě zapojí							
pracuje s chutí, rádo				/	/	/	3
naznačení pohybu, polohy zvířete							
interakce vyjádřena slovně					/		1
Přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							
dítě zůstalo u jednoho grafického typu							
použití grafického typu v různých obměnách							
dítě si vytvořilo nový grafický typ						/	1
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy							
J - dítě si vytvořilo první grafický typ kočky (hlava s detaily, nohy, ocas- podoba „hlavonožce“)							

#### Slovní komentář:

H – kresba —pouze náznak kočky – Tom zdůvodnil svou nepřítomnost: „*Já tam nejsem protože se honíme, já běhám rychle, tak uteču*“.

**Změny:** Tom na počátku metodické řady nezvládl nakreslit kočku ani s jedním detailem, po nakreslení hlavy práci odmítl se slovy: „*Já to nechci kreslit, to nemám rád.*“ Při poslední práci si vytvořil svůj první grafický typ kočky – podoba hlavonožce, který měl už více typických detailů zvířecí figury – fousy, ocas, čtyři nohy.

**Tomáš** – výtvarně vyjadřuje málo, výtvarné schopnosti průměrné, opakuje stále stejné grafické typy – slunce, autobus, kočku Agátu má doma, ve volné kresbě kočku nezobrazuje.

Tomáš, věk – 4,1	A-počáteční stav	D	E	G	H	J	K
4 práce							
grafický typ s jedním charakteristickým detailem	/						1
přidávání více charakteristických detailů			/	/		/	3
přidávání i méně významných detailů							
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci							
po individuální motivaci se dítě zapojí							
pracuje s chutí, rádo	/		/	/		/	4
naznačení pohybu, polohy zvířete							
interakce vyjádřena slovně							
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							
dítě zůstalo grafického typu	/						1
použití grafického typu v různých obměnách			/	/			2
dítě si vytvořilo nový grafický typ						/	1
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy	Tom zpočátku neví jak pracovat, čeká a pozoruje ostatní – první kresba je odpozorovaná od souseda, ovšem zjednodušená.						

### Změny:

Tom se rád zapojuje do všech řízených činností, zpočátku je pro něho kresba grafického typu kočky obtížná, pozoruje při práci ostatní a vytváří kočku, kde tělo je z profilu (naznačeno pouze jednou čarou), hlava „en face“. Při posledním úkolu překvapivě mění svůj grafický typ – tělo je hmotné, kočka má řadu detailů.

**Max** – výtvarně se vyjadřuje velmi málo, malé výtvarné schopnosti, dítě z rodiny zanedbáno, nižší intelektové schopnosti, kreslí pouze slunce, doma mají dvě kočky.

Max, věk – 4,1	A-počáteční stav	D	F	G	H	J	K	
5 prací								
grafický typ s jedním charakteristickým detailem	Pouze hlava a vousy		/					2
přidávání více charakteristických detailů				/	/	/		3
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci	/							1
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo			/	/	/	/		4
naznačení pohybu, polohy zvířete								
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky								
dítě zůstalo u grafického typu				/	/	/		3
použití grafického typu v různých obměnách								
dítě si vytvořilo nový grafický typ			/					1
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								
A –Max začal pracovat po motivaci, po chvilce práci přinesl s tím, že kočku neumí.								
F – Dítě si vytvořilo první grafický typ kočky.								

### Slovní komentář:

H – „*Já si hraji s mojí kočkou*“, učitelka se ptá : „*Jak?*“–, „*no prostě si hraju*“.

### Změny:

Max – při nástupu do MŠ (září) kreslí pouze na vyzvání, sám projevuje zájem pouze o malbu a to formou hry s barvou, zvládá grafický typ – slunce. Max si vytvořil první grafický typ kočky, který postupně obohatil o některé detaily.



**Michalka** – kreslí velmi ráda a je to její každodenní činnost, má dobré výtvarné schopnosti, často kreslí lidské postavy, zvířata, vše co jí obklopuje. Kočku mají prarodiče.

Michalka, věk – 4,3	A-počáteční stav	D	F	G	H	J	K	
4 práce								
grafický typ s jedním charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů	/		/					2
přidávání i méně významných detailů					/	/		2
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo	/		/		/	/		4
naznačení pohybu, polohy zvířete					/			1
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky								
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/		/		/	/		4
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								
Michalka kreslí všechna zvířata od nohou, u prvního úkolu se objevuje jeden ze znaků dětské kresby (automatizmus), kdy kočka nakreslila 9 noh.								

**Slovní komentář:**

H – „*Já bych kočce hodila míček a ona ho bude honit. Viděla jsem to u dědy, on má velkého kocoura.*“

**Změny:** Michalka je dobrý kreslíř, její grafický typ se obohatil o detaily a zvládla naznačit pohyb ruky při hře člověka s kočkou.

**Tomášek** – výtvarně se rád vyjadřuje, má poměrně velké výtvarné schopnosti, oblíbený grafický typ – auto, kočku ve spontánní kresbě nezobrazuje, přestože jí má doma.

Tomáš, věk – 4,3 6prací	A-počáteční stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s jedním charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů	/		/	/	/		/	5
přidávání i méně významných detailů						/		1
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí	/							1
pracuje s chutí, rádo			/	/	/	/	/	5
naznačení pohybu, polohy zvířete								
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/		/	/	/	/	/	6
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
méně obvyklé řešení, neočekávané jevy	I přesto, že Tomáš se velmi rád zapojuje do výtvarných činností, překvapilo mne, že při prvním zobrazení kočky váhal a říkal, že on kočku nekreslí.							

### Slovní komentář:

H – „*Já si hraju s mojí kočkou s masličkou, ona ji honí*“

K – „*Ty fotbalisti budou jen dva , ostatní se dívaj*“

**Změny:** Tomáš po dokončení výtvarné řady zobrazuje kočku s detaily, v jedné kresbě zvládl i naznačení interakce kresbou.

**Tereza:**

Velmi ráda kreslí, této činnosti se věnuje denně, výtvarné schopnosti dobré, oblíbený grafický typ: postava – princezna, holka, maminka. Má ráda barvy, kočku doma nemá.

Tereza, věk – 4,10	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
2 práce	/							
grafický typ s jedním charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů			/					1
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo	/		/					2
naznačení pohybu, polohy zvířete			/					1
interakce vyjádřena slovně								
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky								
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/		/					1
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

**Změny:**

Terezka pracovala s chutí, ráda, ale protože je velmi často nemocná, pracovala pouze na dvou úkolech. Svůj grafický typ obohatila o některé detaily.

**Markéta:** výborný kreslíř, velmi precizní při vybarvování, velmi dobré výtvarné schopnosti, kreslí často, vše, co ji obklopuje, doma má kočku i psa.

Markéta, věk – 4,11 7 prací	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s jedním charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů	/	/						2
přidávání i méně významných detailů			/	/	/	/	/	5
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo	/	/	/	/	/	/	/	7
naznačení pohybu, polohy zvířete		/		/	/		/	4
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/	/	/	/	/	/	/	7
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

#### Slovní komentář:

H: „*Já si hraju s Mickou tak, že ji tahám mašličku a ona mě honí.*“

K: „*Musela jsem toho kluka naklonit, aby se nepichl o větev, ale to kotátko ho asi poškrábe, jako naše Micka, ta bráčku taky poškrábala, když ji sundaval na chalupě ze střechy.*“

#### Změny:

Markétka grafický typ kočky obohatila o detaily a při kresbě dokázala velmi dobře naznačit polohu a interakci mezi člověkem a kočkou.

**Han** – výtvarné schopnosti průměrné, kreslí často, ale většinou opakuje stejné grafické typy: dům, člověk, slunce, květina. Kočku doma nemá.

Han, věk – 4,11 6prací	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů			/	/	/	/	/	5
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí	/		/					2
pracuje s chutí, rádo				/	/	/	/	4
naznačení pohybu, polohy zvířete			/	/				2
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/		/	/	/	/	/	6
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
méně obvyklé řešení, neočekávané jevy								

**Slovní komentář:**

H – „*Já hodila kuličku a kočka za ní utíkat*“ (cizinka).

**Změny:**

Han měla problém zapojit se, obávala se daného tématu, až po opakovaném zadání začala pracovat s chutí a kresba získávala více detailů, v závěrečné práci dokázala vyjádřit interakci mezi zvířetem a člověkem v kresbě.

**Kuba** – výtvarné schopnosti průměrné, nekreslí často, jeho oblíbený grafický typ: mašina. Kočku doma nemá.

Kuba, věk - 5,2 4 práce	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů			/	/			/	3
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojuje	/							1
pracuje s chutí, rádo			/	/			/	3
naznačení pohybu, polohy zvířete			/					1
interakce vyjádřena slovně							/	1
přesvedcivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/		/	/			/	4
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení ,nečekané jevy G-přesto, že Kuba nedokázal naznačit polohu ležící kočky, vyřešil úkol tak, že nechal kočce zavřené oči.								

#### Slovní komentář:

K: „Ty fotbalisti musí být čtyři, protože ten třetí je malej a na kotě nedosáhne“.

#### Změny:

Kuba zpočátku vyjadřoval obavy, až po individuálním rozhovoru a ujištění, že on tento úkol zvládne, začal pracovat, při plnění dalších úkolů nabýval jistoty a svůj grafický typ obohacoval o další detaily.

**Míša:** Dítě, které nastoupilo až v říjnu, ze sociálně slabé rodiny, snížený intelekt, výtvarné schopnosti malé, kreslí málo, baví ho hra s barvou. Kočku doma nemá.

Míša, věk – 5,4	A-výchozí	D	F	G	H	J	K	
4 práce	stav							
grafický typ s charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů			/	/	/			3
přidávání méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojuje								
pracuje s chutí, rádo	/		/	/	/			4
naznačení pohybu, polohy zvířat								
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky								
dítě zůstalo u grafického typu	/			/	/			3
použití grafického typu v různých obměnách								
dítě si vytvořilo nový grafický typ			/					1
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy Míša pouze v malbě použil nový grafický typ (hlava: „en face“, tělo z profilu), v ostatních pracích má kresbu z pohledu shora								

**Slovní komentář:**

H: „*Já si hraju.*“ Učitelka se ptá jak si s kočkou bude hrát. Míša odpoví: „*No asi na honěnou*“.

**Změny:**

Míša získal nové poznatky a obohatil svůj grafický typ o detaily.

**Filípek** -výborné výtvarné schopnosti, rád a často spontánně kreslí, výborně se vyjadřuje malbou. Kočku doma nemá .(velká nemocnost)

Filípek, věk – 5,4	A	D	F-výchozí stav	G	H	J	K	
4 práce								
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů			/					1
přidávání méně významných detailů				/		/	/	3
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojuje								
pracuje s chutí, rádo			/	/		/	/	4
naznačení pohybu, polohy zvířete							/	1
interakce vyjádřena slovně							/	1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách			/	/		/	/	4
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								
Kresba záchrany kotěte velmi výrazná, zdůraznění velikosti rukou - prostředek pro záchranu kotěte.								

**Slovní komentář:**

K: „*Vešli se tam jen dva fotbalisti, ale taky na něj dosáhli a zachránili ho.*“

**Změny:**

Filip propracoval svůj grafický typ kočky, obohatil ho o množství detailů. Jeho práce jsou velmi působivé, výrazné.



**Filip** – výtvarné schopnosti průměrné, kresbě se věnuje málo Kočku má jeho kamarád Honzík. Zvířata se v jeho volné kresbě nevyskytují.

Filip, věk – 5,6 óprací	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů		/	/		/	/	/	5
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí	/							1
pracuje s chutí, rádo		/	/		/	/	/	5
naznačení pohybu, polohy zvířete		/						1
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách								
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
méně obvyklé řešení, neočekávané jevy								

### Slovní komentář

H: „*Budu mu házet hopík a ten poletí*“. Učitelka: „*Kdo poletí?*“– „*No přece kocour, jako u mého kamaráda Filipa.*“

### Změny:

Filip při první práci vyjadřoval obavy z námětu, nechtělo se mu kreslit kočku, individuálně jsem musela Filipa povzbudit, motivovat pro práci. Tím, že téma zpracovával několikrát, získával postupně sebedůvěru a do práce se zapojoval rád. Svůj grafický typ obohatil o řadu detailů.

**Honza** – kresba není u Honzy příliš oblíbená činnost, rodiči je veden ke sportu, výtvarné schopnosti dobré, oblíbený grafický typ – auto. Kočku má babička.

Honza, věk – 5,7 5 prací	A	D	F-výchozí stav	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů			/	/	/	/	/	5
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo			/	/	/	/	/	5
naznačení pohybu, polohy zvířete			/	/				2
interakce vyjádřena slovně				/		/		2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky						/		1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách			/	/	/	/	/	5
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

### Slovní komentář:

H: „Hodím mu hopík, a on za ním utíká“

K: „To je ale těžké, aby nepadli. Oni to zvládli protože jsou sportovci“

### Změny:

Honzík i přesto, že kreslení nevěnuje příliš času, při řízených činnostech pracuje rád. Svůj grafický typ dokázal měnit tak, že naznačil polohu zvířete a při druhém úkolu na zachycení interakce zvládl kresbou tento vztah naznačit.

**Iva** – Kreslí ráda a často, výtvarné schopnosti dobré, oblíbený grafický typ: dům s postavou. Kočku doma nemá.

Iva, věk – 5,9 6 prací	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů	/	/	/	/	/			5
přidávání i méně významných detailů						/		1
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo	/	/	/	/	/	/		6
naznačení pohybu, polohy zvířat		/	/	/		/		4
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky								
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/	/	/	/	/	/		6
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy G – Ivanka naznačila polohu i zavřené oči. H – Velmi působivě naznačená poloha ležící kočky.								

### Slovní komentář:

H: „*Já si budu hrát s mojí kočkou s mašlí. Musím utíkat a ona chytá mašličku.*“

### Změny:

Ivanka svůj grafický typ obohatila o detaily, ale především dokázala zachytit kočku v různých polohách.

**Eliška** – velmi ráda kreslí, výborné výtvarné schopnosti, kreslí vše, co se kolem děje. Kočku má babička, grafický typ kočky se u Elišky objevuje i ve volné kresbě.

Eliška, věk – 5,10 óprací	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů			/					1
přidávání i méně významných detailů				/	/	/	/	4
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo	/		/	/	/	/	/	6
naznačení pohybu, polohy zvířat			/	/	/	/	/	5
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky					/		/	2
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/		/	/		/		4
dítě si vytvořilo nový grafický typ					/		/	2
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy Eliška při kresbě koťátka, které zachraňují fotbalisté (K), doplnila obraz další kočkou, což zdůvodnila tím, že maminka kočka, musí být blízko, protože kotě hlídá .								

#### Slovní komentář:

H: „Babička koupila naši Bětce tu myš, je plyšová. Ona na ni číhá – to je sranda. To má nejradši, někdy jí taky házím míček.“

K: „To koťátko má štěstí, že ho sundali, to naše kočka vylezla na strom a dědu pěkně poškrábala, jak ji sundával. Ona tam hrozně mňoukala. Mrška jedna. Taky jsem tam nakreslila maminku, kočku, jak se dívá.“

**Změny:**Eliška toto téma přijala velmi radostně a její práce jsou výrazné a bohaté na detaily. Dokáže zachytit polohu, pohyb i interakci s lidskou figurou. Při vyjádření interakce si vytvořila nový grafický typ: hlava i tělo z profilu.

**Tom** – Kreslí rád, výtvarné schopnosti dobré, zobrazuje realitu kolem sebe. Kočku doma nemá.

Tom, věk – 6,1 7 prací	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem	/							1
přidávání více charakteristických detailů		/	/		/			3
přidávání i méně významných detailů				/		/	/	3
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo	/	/	/	/	/	/	/	7
naznačení pohybu, polohy zvířat		/		/		/		3
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/	/	/	/	/	/	/	7
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení „nečekané jevy Zajímavé je, že Tom kreslí kočku otočenou vpravo i vlevo. K: Při kresbě fotbalisty jednomu z nich přikreslil brýle (sám je má).								

### Slovní komentář:

H: „*Hodím míček, ten můj barevný, a kocourek za ním poběží.*“

K: „*Ty fotbalisti se mi tam nevešli, tak on jim aspoň může radit, kde to kotě je.*“

### Změny:

Tom kreslí rád, a tak bylo vidět, jak postupně s nabýváním informací obohacuje svůj grafický typ o další detaily. Velmi dobře dokázal zachytit různé polohy zvířete.

**Dan** – výborný kreslíř, rád a s velkou chutí kreslí, oblíbený grafický typ – dinosaurus, má vlastní kotě, ve volné kresbě zobrazuje pouze dinosaury v různých polohách.

Dan, věk – 5,5 6 prací	A	D-výchozí stav	E	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů		/	/					2
přidávání i méně významných detailů				/	/	/	/	4
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo		/	/	/	/	/	/	6
naznačení pohybu, polohy zvířat			/	/				2
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
Přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky					/		/	2
dítě zůstalo u stejného grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách								
dítě si vytvořilo nový grafický typ		/	/	/	/	/	/	6
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

### Slovní komentář:

H: „*Já ho zatahám za ocas a on mě bude honit*“. Chlapec, co sedí vedle: „*To tě škrábne*“. Dan: „*Ne, já jen malinko, my si tak hrajem s Certem, to je můj malej kocourek*“.

K: „*Ty jsou dobrý, to jsou jako my na fotbale-jedničky*.“

**Změny:** Dan je výborný kreslíř, zvládá velmi dobře každé téma, přesto ve volné kresbě opakuje pouze téma dinosaurů, proto je třeba mu nabízet ke zpracování i další témata. Na jeho pracích je vidět, jak se grafický typ kočky obohatil o detaily a dokázal zachytit pohyb i interakci s lidskou figurou. Velmi zdařilá je práce na úkolu K, kdy vyjádřil verbálně i nonverbálně interakci mezi postavami i zvířetem.

**Martin** – kreslí málo, výtvarné schopnosti průměrné, odklad školní docházky z důvodů sociálních. Kočku má doma.

Martin, věk – 6,2 5 prací	A	D	F-výchozí práce	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů			/	/	/		/	4
přidávání méně významných detailů						/		1
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo			/	/	/	/	/	5
naznačení pohybu, polohy zvířat				/	/		/	3
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky					/		/	2
dítě zůstalo u stejného grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách			/	/	/	/	/	5
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy G: Spící kočka má také zavřené oči. J: Martin zachytil výraz – rozzuřená kočka.								

**Slovní komentář:**

H: „*My spolu sedíme a já mu kutálím míček, ten dostal, je takovej měkej*“

K: „*Ten třetí fotbalista má jen hlavu, protože je za tou větví.*“

**Změny:**

Martin obohatil svůj grafický typ, získal při opakování činnosti sebedůvěru a kočku dokázal zachytit i v různých polohách.

**Ondra** – výtvarné schopnosti průměrné, problémy s koordinací (rehabilitační cvičení-Vojtova metoda). Oblíbený grafický typ: auto. Kočku doma nemá.

Ondra ,věk – 6,3	A	D-výchozí stav	F	G	H	J	K	
4 práce								
grafický typ s charakteristickým detailem					/			1
přidávání více charakteristických detailů		/		/		/		3
přidávání i méně významných detailů								
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí				/				1
pracuje s chutí, rádo		/			/	/		3
naznačení pohybu, polohy zvířat				/				1
interakce vyjádřena slovně					/			1
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky								
dítě zůstalo u stejného grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách		/		/	/	/		4
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

**Slovní komentář:**

H: „*Já bych ho chtěl hladit*“.

**Změny:**

Ondra má veliký problém s koordinací pohybu, držení pastelky, přesto se do řízených činností zapojuje většinou bez problémů. Při této práci bylo vidět, jak postupně nabývá sebevědomí, svůj grafický typ obohatil o detaily, o kterých získal díky pozorování povědomí.

Problematické bylo vyjádřit interakci, kde se soustředil na vztah a kočku vyjádřil velmi jednoduše, bez většího množství detailů.



**Marek** – výtvarné schopnosti dobré, na žádost matky (špatná výslovnost) odložena školní docházka, silné pouto k matce. Kočku má babička.

Marek, věk – 6,2 5 prací	A	D-výchozí stav	F	G	H	J	K	
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů		/	/		/	/		4
přidávání i méně významných detailů							/	1
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojí								
pracuje s chutí, rádo		/	/		/	/	/	5
naznačení pohybu, polohy zvířat		/			/		/	3
interakce vyjádřena slovně					/		/	2
přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky							/	1
dítě zůstalo u stejného grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách		/	/			/		3
dítě si vytvořilo nový grafický typ					/		/	2
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

**Slovní komentář:**

H: „*Budu mu házet malé míčky, ono se mu to líbí.*“

K: „*Ty jsou šikovný, protože chodí na trénink, jako my s Ondrou, proto to kotě zachránili.*“

**Změny:**

Marek si při zachycení interakce člověka a zvířete vytvořil nový grafický typ kočky: hlava i tělo z profilu.

**Martin** – výtvarné schopnosti průměrné, o kresbu nejeví zájem, rád pracuje s barvou, odklad školní docházky z důvodu sociální nezralosti na žádost rodičů. Kočku má babička.

Martin, věk – 6,5	A-výchozí stav	D	F	G	H	J	K	
5 prací								
grafický typ s charakteristickým detailem								
přidávání více charakteristických detailů	/	/	/	/	/			5
přidávání i méně významných detailů						/		1
dítě se bojí, odmítá pracovat, vzdává práci								
po individuální motivaci se dítě zapojuje								
pracuje s chutí, rádo	Martin se po motivaci zapojuje, ale neprojevuje zaujetí	/	/	/	/	/		4
naznačení pohybu, polohy zvířat		/	/					2
interakce vyjádřena slovně					/			1
Přesvědčivé vyjádření interakce výtvarnými prostředky					/			1
dítě zůstalo u stejného grafického typu								
použití grafického typu v různých obměnách	/	/	/	/	/	/		5
dítě si vytvořilo nový grafický typ								
Méně obvyklé řešení, nečekané jevy								

**Slovní komentář:**

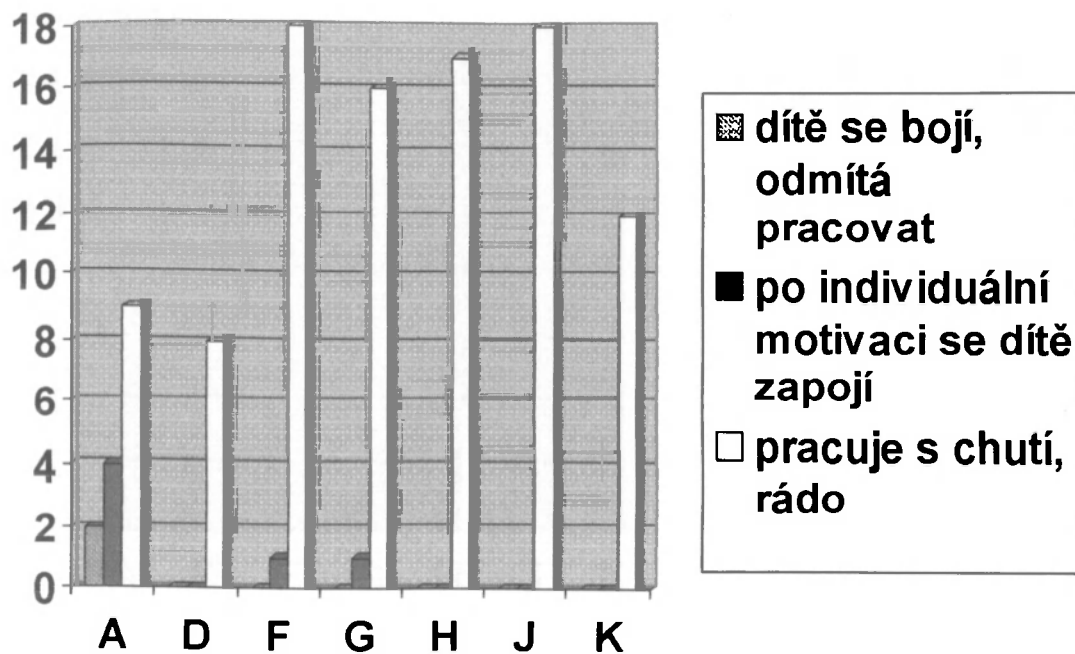
H: „*Já ho vezmu na vodítko a půjdu s ním do parku.*“

**Změny:**

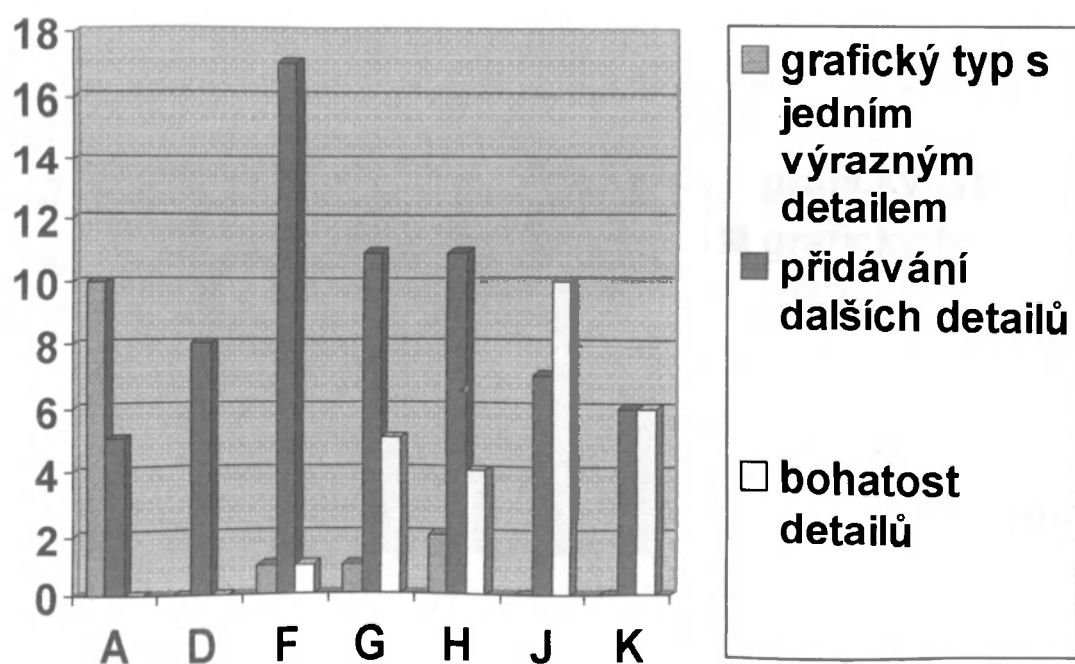
Stává se, že od rozdělané práce odchází. Z prací ho zaujala pouze koláž a kresba, jak si hraje s kočkou. Martin obohatil svůj grafický typ o detaily.

## Grafy k úkolům metodické řady:

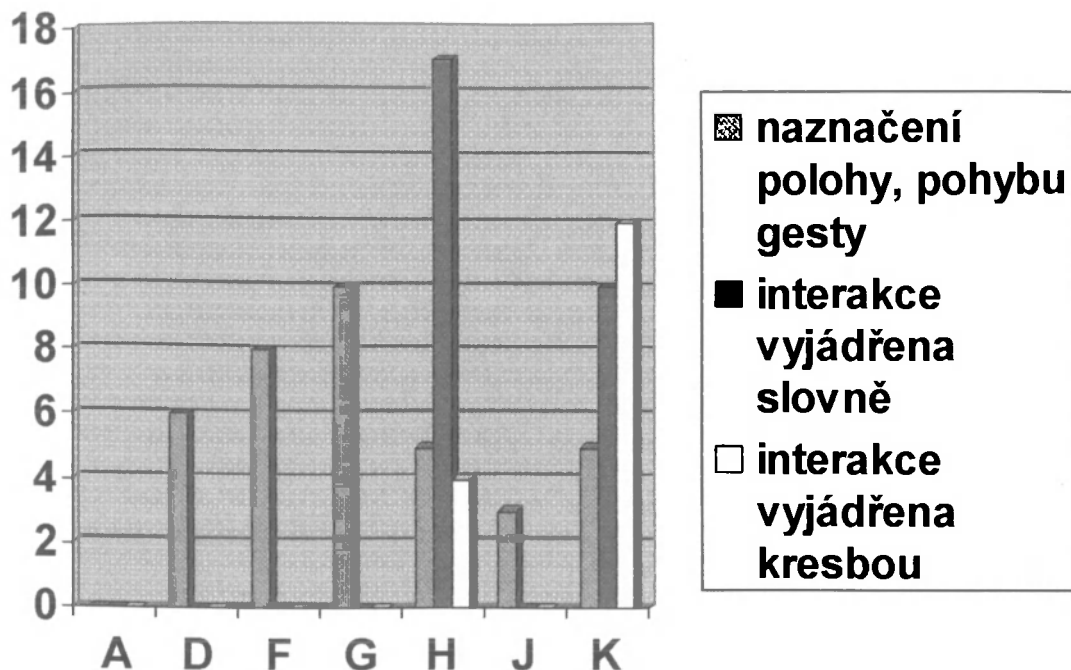
Utváření kladného postoje k činnosti



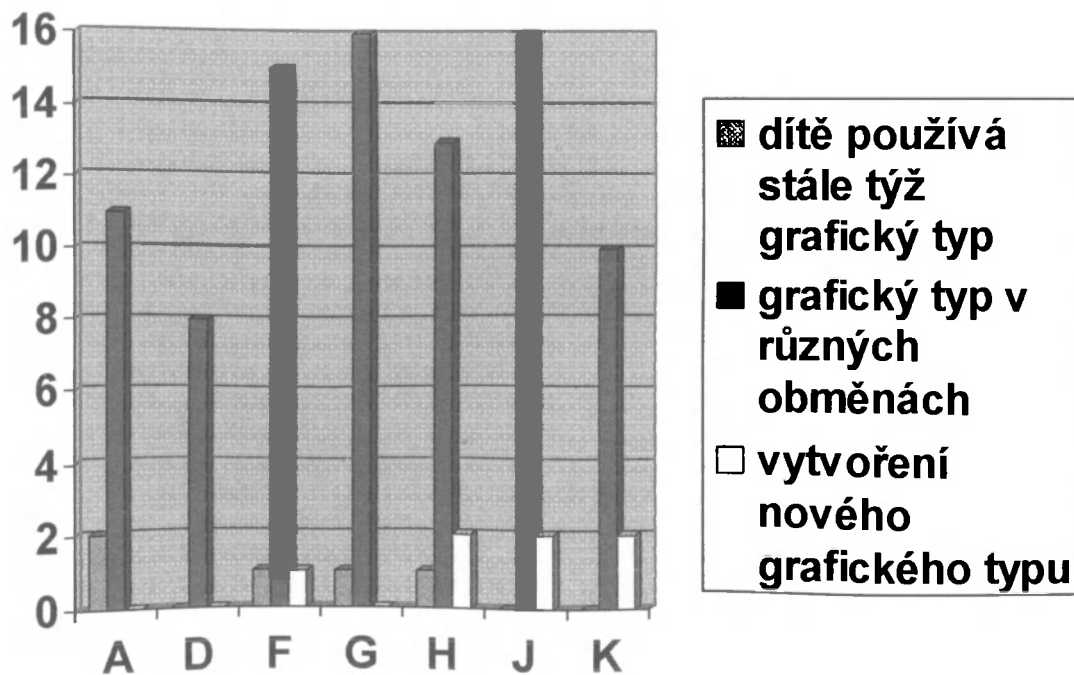
Rozvoj grafického typu a jeho postupné obohacování o detaily



## Rozvíjet schopnost vyjádřit pohyb, interakci



## Grafické typy dětí



**Příloha č. 4: Tabulky a grafy k úkolu A i B z dat experimentu B**

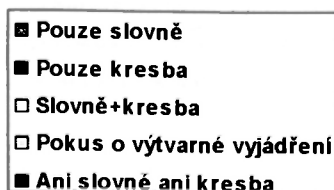
**Tabulky a grafy k úkolu A i B z dat experimentu B:**

**Skupina 1**

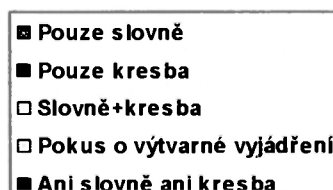
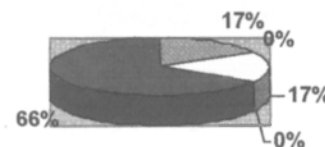
úkol	A		B	
	CH	D	CH	D
Počet	7	8	6	10
Pouze slovní výpověď	3	2	0	1
Pouze výtvarné zachycení	0	0	0	0
Verbální i výtvarné zachycení	1	1	1	2
Pokus o výtvarné zachycení	1	1	1	4
<b>Ani slovně, ani kresbou</b>	2	4	4	3

**Skupina 1, Chlapci**

**ÚKOL A**

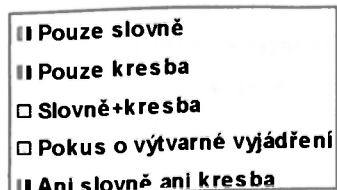
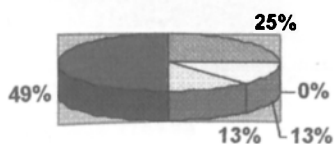


**ÚKOL B**

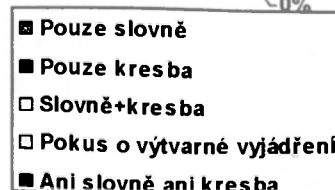
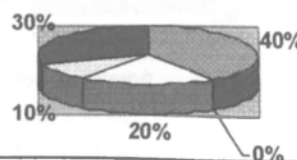


**Skupina 1, Děvčata**

**ÚKOL A:**



**ÚKOL B:**

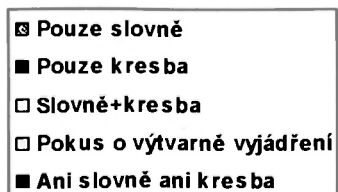
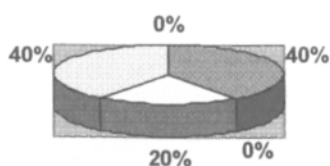


## Skupina 2

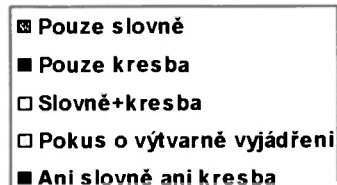
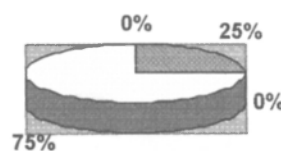
úkol	A		B	
	CH	D	CH	D
Počet	5	12	4	10
Pouze slovně	2	9	1	5
Pouze kresba	0	0	0	0
Slovní+kresba	1	0	3	6
Pokus o výtvarné vyjádření	2	0	0	0
Ani slovně ani kresbou	0	3	0	0

### Skupina 2-Chlapci

#### ÚKOL A

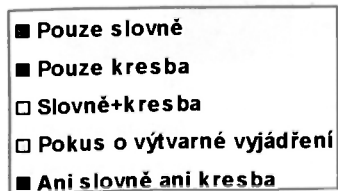
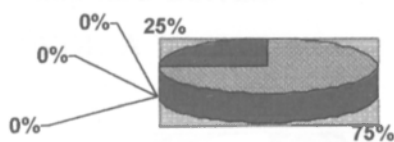


#### ÚKOL B

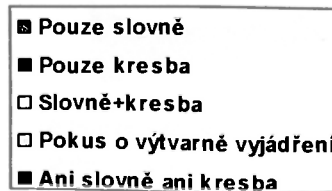
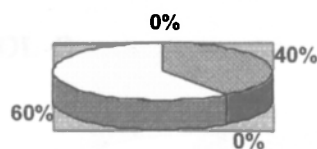


### Skupina 2-Děvčata

#### ÚKOL A



#### ÚKOL B

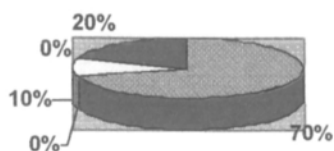


### Skupina 3

úkol	A		B	
	CH	D	CH	D
Počet	10	6	10	6
Pouze slovně	7	3	3	1
Pouze kresba	0	0	0	0
Slovní+kresba	1	3	5	5
Pokus o výtvarné vyjádření	0	0	2	0
Ani slovně ani kresbou	2	0	1	0

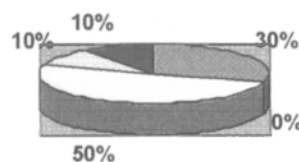
### Skupina 3-Chlapci

#### ÚKOL A



- Pouze slovně
- Pouze kresba
- Slovně+kresba
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

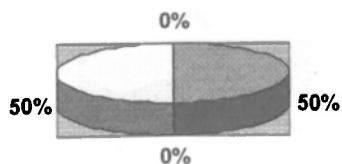
#### ÚKOL B



- Pouze slovně
- Pouze kresba
- Slovně+kresba
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

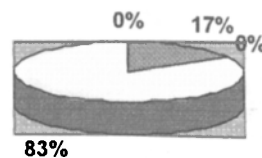
### Skupina 3-Děvčata

#### ÚKOL A



- Pouze slovně
- Pouze kresba
- Slovně+kresba
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

#### ÚKOL B



- Pouze slovně
- Pouze kresba
- Slovně+kresba
- Pokus o výtvarné vyjádření
- Ani slovně ani kresba

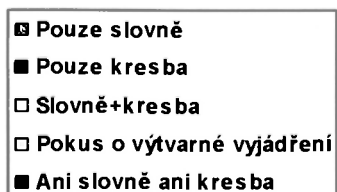
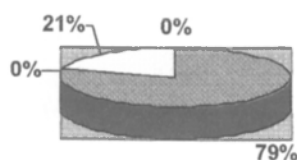


### Skupina 4

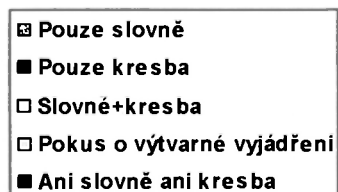
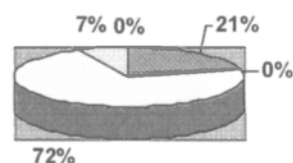
úkol	A		B	
	CH	D	CH	D
Počet	14	5	14	5
Pouze slovně	11	3	3	0
Pouze kresba	0	0	0	0
Slovní+kresba	3	2	10	5
Pokus o výtvarné vyjádření	0	0	1	0
Ani slovně ani kresbou	0	0	0	0

#### Skupina 4-Chlapci

##### ÚKOL A

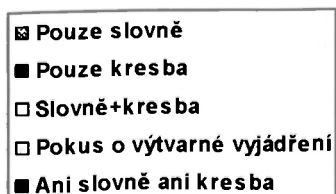
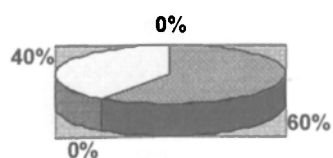


##### ÚKOL B

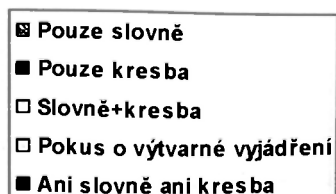
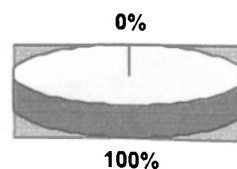


#### Skupina 4 -Děvčata

##### ÚKOL A



##### ÚKOL B

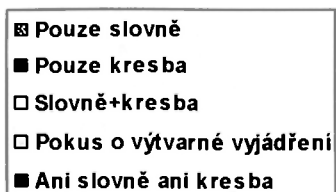
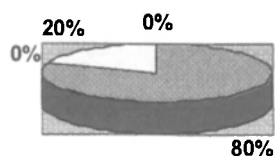


### Skupina 5

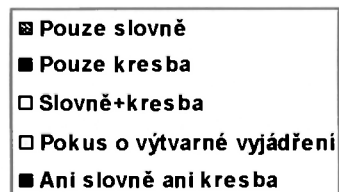
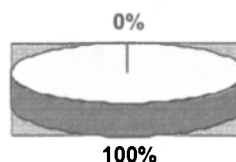
úkol	A		B	
	CH	D	CH	D
<b>Počet</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>3</b>
Pouze slovně	12	3	0	2
Pouze kresba	0	0	0	0
Slovní+kresba	3	0	15	1
Pokus o výtvarné vyjádření	0	0	0	0
Ani slovně ani kresbou	0	0	0	0

### Skupina 5-Chlapci

#### ÚKOL A

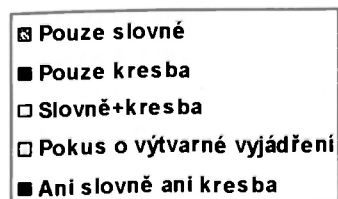
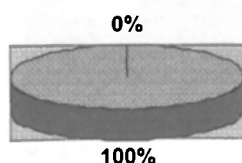


#### ÚKOL B

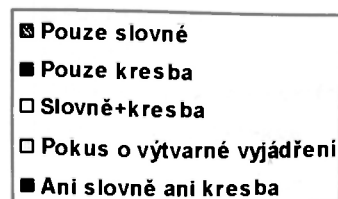
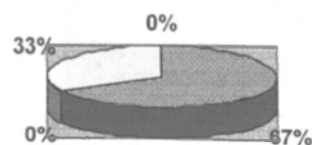


### Skupina 5 -Děvčata

#### ÚKOL A



#### ÚKOL B

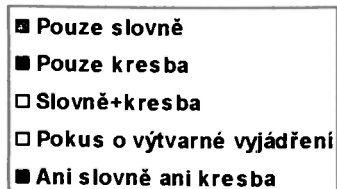
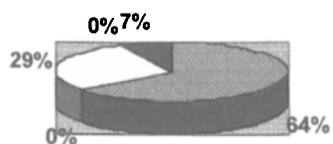


## Skupina 6

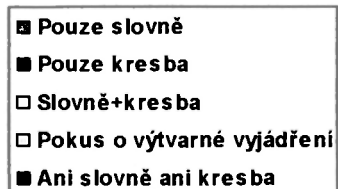
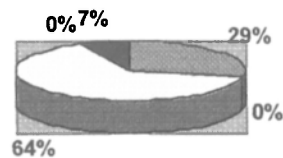
úkol	A		B	
	CH	D	CH	D
Počet	14	5	14	5
Pouze slovně	9	4	4	0
Pouze kresba	0	0	0	0
Slovní+kresba	4	1	9	5
Pokus o výtvarné vyjádření	0	0	0	0
Ani slovně ani kresbou	1	0	1	0

### Skupina 6-Chlapci

#### ÚKOL A

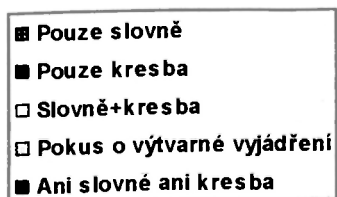
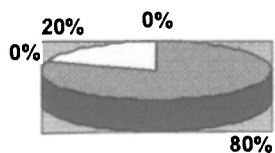


#### ÚKOL B

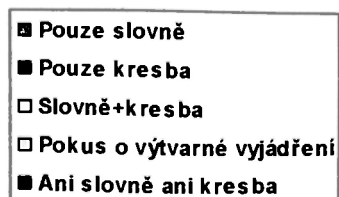
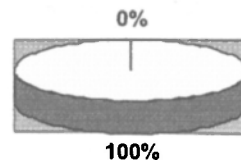


### Skupina 6-Děvčata

#### ÚKOL A



#### ÚKOL B



## **Příloha č. 5: Elektronické médium: Experiment B**

- bílý papír, A4 – úkol 1 „Slon a já“
- barevné papíry, A4 – úkol 2 „Jak jsem zkontroloval slona“