

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2010

Anna BISKUPOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra výtvarné výchovy

**Aktuální náměty kreseb předškoláků,
realizovaných na výzvu „Nakresli mi něco!“**

**„Draw me Something“ : Subject of Children
Drawings**

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. H. Hazuková, CSc.

Autor bakalářské práce:

Anna Biskupová

Studijní obor:

Učitelství pro mateřské školy

Forma studia:

prezenční

Bakalářská práce dokončena:

duben, 2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

pro Annu Biskupovou

datum narození: 15.6.1987

obor studia: Učitelství pro mateřské školy, spec.Vv
typ studia: prezenční, bakalářské

adresa: Kubánské nám. 23, Praha 10 Vršovice, 100 00. tel.: 607 275 250
E-mail: cisnik@cenrum.cz

V souladu s čl. 18 Pravidel pro organizaci studia Univerzity Karlovy v Praze
zadávám Vám diplomovou práci na téma

(český název)

Aktuální náměty kreseb předškoláků, realizovaných na výzvu „Nakresli mi něco!“. (Průzkum na základě autentické dětské dokumentace, komentované dítětem i pozorovatelem)

„(anglický název)

Draw me Something“ : Subjekt of Children Drawings.

(anglický název)

Pokyny pro zpracování:

V teoretické části se zaměřte na činitele ovlivňující obsah dětských výtvarných projevů (zejména kreseb) a vývojové aspekty dětského výtvarného projevu.

Ve výzkumné části vyjděte z dětské výtvarné dokumentace, která vznikla na výzvu učitelky „Nakresli mi něco“. Po seznámení s metodami pedagogického výzkumu připravte metodiku pro vlastní průzkum námětových preferencí dětí předškolního věku a realizujte jej.

Využijte pozorování při pedagogických praxích. Pozornost zaměřte na náměty, které dítě samo zvolí. Posuďte úroveň těchto kreseb z hlediska jejich obsahu a formy. Porovnejte zjištěné kvality s výsledky dětí téhož výzkumného vzorku, dosaženými při výtvarných úkolech učitelkou vybraných a nabízených úkolech.

Výsledky obou částí průzkumu zpracujte do přehledné formy s využitím znalostí základních statistických metod a vyvodte z nich závěry, které mají pedagogický význam.

Rozsah textu (NS): cca 30 stran

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

V Praze dne 9.4.2010.....

Podpis:*Anna Křížová*.....

Poděkování:

Děkuji PaedDr. H. Hazukové, CSc. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky k mé práci, které významnou měrou přispěly k jejímu vypracování.

Anotace

Tato bakalářská práce obsahuje shrnuté základní teoretické informace o činitelích – faktorech, ovlivňujících průběh dětského výtvarného projevu a podává čtenáři stručný přehled základních poznatků o dětském výtvarném projevu.

Ve výzkumu v praktické části je cílem zjistit a popsat vliv změny a způsobu zadání úkolu na dětský projev – jak se bude měnit dětský výtvarný projev a jednotlivé pozorované jevy, při změně zadání. Výsledky obou typů zadání mají podat informaci o tom, jak velký význam mají profesní kompetence učitelky MŠ v oblasti výtvarné výchovy.

Klíčová slova

Předškolní dítě, výtvarný projev, spontaneita, vedená aktivita, záměrné rozvíjení, faktory rozvoje, kompetence učitelky

Abstract

This bachelor thesis contains summarized information about basic theoretical factors – about factors that influence the children's creative expression and gives readers a brief overview of basic information about children's creative expression. The object of the practical part in this research is to identify and describe how will be influenced children's creative expression by the application of different styles of assignments- how will be changed children's artistic expression and observed phenomena in case of application of different styles of these assignments. The both results of these assignments should provide information about the importance of nursery teacher's professional competence in the field of artistic education.

Keywords

Pre-school children, creative expression, spontaneity, guided activity, deliberate development, factors of development, teacher's competence

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ OBSAH DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	7
1.1. VNITŘNÍ FAKTORY	7
1.1.1. <i>Faktory podle Bednářové a Šmardové</i>	7
1.1.2. <i>Dispozice</i>	8
1.2. VNĚJŠÍ FAKTORY	11
1.2.1. <i>Role učitelky</i>	12
2. ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ POZNATKY O DĚTSKÉM VÝTVARNÉM PROJEVU	19
2.1. VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU DÍTĚTE	19
2.1.1. <i>Názory na příčinu vzniku dětského spontánního výtvarného projevu</i>	20
2.1.2. <i>Obecná charakteristika kresby a kreslení dětí předškolního věku</i>	22
2.1.3. <i>Jak a co dítě kreslí</i>	26
II. PRAKTICKÁ ČÁST	30
3. CÍLE VÝZKUMU	31
4. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
5. METODY	32
6. PLÁN VÝZKUMU, STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA A PRŮBĚH	34
6.1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU (OBECNĚ)	35
6.2. ORGANIZACE VÝZKUMU A JEHO ÚKOLY	35
6.2.1. <i>Oblasti sledovaných jevů - kategorií pro hodnocení dětských kreseb</i>	36
6.2.2. <i>Úkoly zadávané dětem – obecná charakteristika</i>	40
7. POPIS VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ Z OBOU ČÁSTÍ EXPERIMENTU	41
8. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	52
8.1. ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
8.2. DISKUZE	58
9. ZÁVĚR	62
10. POUŽITÁ LITERATURA	63
11. PŘÍLOHY	64

Úvod

K rozhodnutí zaměřit bakalářskou práci na téma zabývající se dětským výtvarným projevem, mě vedl především můj zájem o tuto problematiku, o které jsem se více dozvěděla především během seminářů didaktiky výtvarné výchovy a četbou odborné literatury.

Tato bakalářská práce má jako celek přispět k zefektivnění práce učitelky, zkvalitnění jejích kompetencí v souvislosti s výtvarnými činnostmi. Předpokládám, a také z vlastních zkušeností vím, že řadě učitelek z MŠ chybí základní znalosti týkající se vývoje dětského výtvarného projevu, a proto si některé jevy, objevující se v dětském projevu, vykládají zcela chybně, a také na ně zcela chybně reagují. Učitelka musí být nejdříve teoreticky připravena na svou práci a až poté začít aplikovat získané znalosti v praxi.

V teoretické části se tedy budu snažit podat čtenáři stručný přehled informací o základních poznacích týkajících se dětského výtvarného projevu, seznámit ho s faktory, které tento projev mohou ovlivňovat.

V praktické části je mým cílem připravit metodu, jíž bych na základně porovnání dvou odlišných typů zadání demonstrovala význam profesních kompetencí učitelky MŠ v oblasti výtvarné výchovy.

I. Teoretická část

1. Činitele ovlivňující obsah dětského výtvarného projevu

Dětský výtvarný projev je ovlivňován celou řadou faktorů. Tyto faktory se mohou dělit na vnitřní a vnější.

1.1. Vnitřní faktory

Touto problematikou se zabývá velké množství našich i zahraničních autorů. Publikaci J. Bednářové a V. Šmardové jsem zvolila jako hlavní pramen proto, že se mi zde uvedené faktory, ovlivňující dětský výtvarný projev, zdály nejvýstižnější – zaobírají se řadou důležitých oblastí. Mezi tyto faktory se řadí mentální vyspělost dítěte, úroveň motorických schopností, laterality, zrakové vnímání, paměť, schopnost představivosti a reprodukce a pozornost.

1.1.1. Faktory podle Bednářové a Šmardové

(podle Bednářové, J., Šmardové, V. 2006)

Uvedené autorky zaměřily pozornost především na následující faktory:

- **Mentální vyspělost dítěte**

Kreslení je součástí vývoje dítěte a souvisí i s jeho celkovou mentální vyspělostí. Problémem tohoto vztahu je však to, že kresby nemusí vždy odpovídat úrovni intelektu.

- **Motorika**

Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno koordinace mezi okem a rukou. Proto je potřeba, aby se nejdříve správně vyvíjela hrubá motorika, následně, ve vzájemném propojení, i motorika jemná, motorika mluvidel i motorika očních pohybů.

V případě, že je dítě nevyzrálé či přímo handicapované v oblasti pohybového vývoje nebo zrakového vnímání, nemůže se v odpovídající kvalitě vyvíjet ani jeho kresba.

- **Lateralita**

Pokud nemá dítě vyhraněnou lateralitu, je dokázán jeho pozdější zájem o kreslení nebo přímo nechuť k této činnosti. Pokud se ale ustálí preference jedné z končetin a dítě se začne zabývat kresbou, dostaví se pokrok. V případě, že se dítěti kreslení daří, je svým úspěchem motivováno a začíná se o kresbu více zajímat.

- **Zrakové vnímání**

Na procesu kreslení a psaní se podílí i zrakové vnímání a jeho čtyři složky: zraková analýza, syntéza, diferenciacce a paměť. Jde o schopnost rozložit celek na části, ale také naopak, z jednotlivých částí celek složit, vidět detaily, odlišnosti, shody a zapamatovat si, co jsem viděl.

- **Paměť, pozornost, schopnost představivosti a reprodukce**

Předpokladem vnímání je pozornost. To, co vnímáme, si ukládáme do paměti. V paměti si vjemy můžeme oživit a také díky ní vyvolávat představy a znázornit je po svém. V dětských kresbách se mohou odrážet i představy fantazijní.

Dále mezi vnitřní faktory řadíme dispozice = předpoklady pro estetické – výtvarné činnosti. Těmito faktory se ve své publikaci zabývá H. Hazuková a P. Šamšula.

1.1.2. Dispozice

(podle Hazukové, H., Šamšuly, P. 2005)

Obecně dispozice znamenají sklon, vlohu, vrozený předpoklad, vlastnost vrozené a zděděné výbavy. Zde se ale budu zabývat dispozicemi v souvislosti s estetickými – výtvarnými činnostmi, které jsou neméně důležitým faktorem ovlivňujícím dětský výtvarný projev. Protože psychologie nemá jednotný význam pro

termín „dispozice“, bývá někdy uváděno místo tohoto termínu obecnější označení „předpoklady“.

O těchto předpokladech můžeme uvažovat z mnoha různých hledisek. Z hlediska časového úseku, v němž se tyto předpoklady uplatňují, můžeme rozlišovat dvě skupiny předpokladů a to předpoklady relativně stabilní a momentálně aktuální. Tyto předpoklady se navzájem ovlivňují, přecházejí jedny v druhé.

- a) Předpoklady relativně stabilní (stálé) – projevují se v delším časovém úseku, například projevením trvalého zájmu výtvarné činnosti. K těmto předpokladům patří dispozice pro estetické a výtvarné činnosti.
- b) Předpoklady momentálně aktuální (krátkodobé, situační) – platí pouze pro určitou situaci – např. projevení zájmu o určitý výtvarný úkol.

Oba druhy předpokladů se dají v některých situacích, kvalitami výuky do určité míry ovlivnit.

- **Estetické dispozice**

V estetice jsou uváděny tyto dispozice jako estetický smysl a jeho složky – estetická potřeba a estetický zájem. Složkami estetického smyslu jsou smyslové orgány pro bezprostřední vnímání estetických podnětů (zvláště zrak a sluch), emocionalita, intelekt, paměť, fantazie, volní vlastnosti.

V psychologii jsou estetické dispozice pokládány za součást celé psychické struktury osobnosti.

Pedagogika mluví o estetických dispozicích jako o všech předpokladech jedince k estetickému prožívání a estetickým činnostem – tzn. vlastnosti organismu, které určují způsob vnímání, rozpoznávání estetických stimulů a reagování na ně.

Estetické dispozice jsou ovlivňovány jak faktory dědičnosti a vrozenosti, tak i faktory zkušenosti (sociálními, kulturními jevy).

- **Faktory rozvoje estetických dispozic**

Těmito faktory se myslí psychické vlastnosti jedince – tj. temperament, schopnosti (senzomotorické, kognitivní – především inteligence a tvořivost) a motivační struktura.

1) Temperament

„Projevuje se individuálními rozdíly v emocionálním a volním ladění jedince jako celkový styl chování a prožívání. Estetické dispozice ovlivňuje nepřímo. Zasahuje pouze do kvality průběhu procesů, má vliv na intenzitu a způsob prožívání estetických stimulů.“ (Hazuková, H., Šamšula, P. 2005, s.35)

2) Schopnosti

Rozumí se jimi předpoklady vykonávat za určitých podmínek určitou činnost. Schopnosti souvisejí i s motivovaností jedince k činnosti.

- a) „Senzomotorické schopnosti – mají souvislost s citlivým smyslovým vnímáním. Zabezpečují jeho kvalitu, kvantitu i způsob, ovlivňují motorické, tedy i technické dovednosti a podílejí se na vytváření estetického zaměření.
- b) Kognitivní schopnosti – projevují se při vnímání estetických podnětů, v kvalitách pozornosti, představivosti, myšlení, paměti, vědomostech, dovednostech, návycích. Jejich důležitými složkami jsou inteligence a tvořivost
 - Inteligence – s inteligencí souvisí především kvalita poznávacích procesů – zvláště paměti, představivosti, fantazie, myšlení, včetně logického.
 - Tvořivost – jako tvořivé schopnosti bývají uváděny nejčastěji fluence (plynulost) a flexibilita (pružnost) představ, jejich originalita (původnost), elaborace (propracovanost postupu), senzibilita (citlivost pro přijímání podnětů z okolí) a redefinice (nový výklad objektů v jiných souvislostech, nové zpracování podnětů).S tvořivými předpoklady je spojováno i divergentní myšlení v materiálu.“ (Hazuková, H., Šamšula, P. 2005, s. 35-36)

- 3) **Motivační struktura** – souvisí s tendencemi, zdroji aktivit, chováním a vztahy k předmětům a jevům. Má energizující a regulující funkci. Ovlivňuje pozornost jedince, jeho schopnost soustředění i estetického zaměření.

- **Výtvarné dispozice**

Jsou předpoklady pro činnosti ve výtvarné výchově, souvisejí s předpoklady vizuálními, haptickými a pohybovými = psychomotorickými schopnostmi. „J. Slavík uvádí jako výtvarné dispozice výtvarnou senzibilitu (schopnost odhalit výtvarné hodnoty a jemně mezi nimi rozlišovat), výtvarnou představivost a fantazii (schopnost paměti ukládat, uchovávat, přetvářet a konstruovat výtvarné formy, spjaté s věcnými nebo prožitými obsahy) a výtvarné myšlení (předpoklad pro řešení tvůrčích problémů).“ (Slavík, J. v Hazuková, H., Šamšula, P. 2005, s.39)

V souvislosti s výtvarnými dispozicemi můžeme také mluvit o takzvané eidetické schopnosti, která je u předškolních dětí celkem častá. Jedná se o představy, které se svou úplností a ostroostí blíží vjemům. Jde o vyjádření dříve vnímané skutečnosti.

1.2. Vnější faktory

Tyto faktory označují soubor všech vlivů mimo jedince. „Patří k nim vlivy materiálního prostředí i vlivy sociální a sociálně kulturní. Sociální a sociálně kulturní vlivy působí na jedince nejúčinněji v rámci neformálních malých sociálních skupin (v rodině, skupině vrstevníků), dále pak prostřednictvím institucí (školy, médií).“ (Hazuková, H., Šamšula, P. 2005, s. 37)

Z hlediska svého budoucího povolání, bych se v této kapitole zaměřila především na to, jaká je role učitelky v MŠ, co tato role obnáší a jak může ovlivnit dítě a jeho výtvarný projev (především vedený). Osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce výtvarné výchovy možná nejvíce ovlivní budoucí uměleckou tvorbu dítěte.

1.2.1. Role učitelky

Učitelka by měla ke své roli přistupovat velmi zodpovědně, protože právě ona je zprostředkovatelem dalších faktorů, které děti během výtvarné práce ovlivňují. K těmto faktorům může patřit vhodně zvolené učivo, metodické vedení, organizace práce, zvolení vhodných technik, materiálů, instrumentů, námětů, hodnocení, zprostředkování vhodné motivace a podnětného prostředí, zajištění klidné, vlídné, přátelské atmosféry ve třídě.

- **Pedagogické zásady, kterých je potřeba se držet, pro úspěšné zvládnutí výtvarného projevu dětí**

Pro úspěšné zvládnutí výtvarného projevu dětí a realizaci vedené výtvarné tvorby je důležitá důkladná příprava učitele, která zahrnuje tyto zásady:

- zajištění všech podmínek pro úspěšnou realizaci programu připraveného pro žáky, včetně respektování hygienických a bezpečnostních pravidel
- zajištění všech podmínek pro plynulou výchovnou transformaci poznatků ve všech typech interakcí ve vyučování: zaměřenost žáků na příjem informací, jako zřetelný projev jejich motivovanosti; zajištění nerušeného příjmu informací; schopnost žáka porozumět jazykovému kódu a správně interpretovat významy sdělení; operacionalizace získaných informací a jejich operativní využití
- učitelka musí naplánovat, rozmyslet si, jaké uplatní při výtvarné činnosti: principy, cíle, úkoly, obsahy, formy, metody, techniky, instrumenty a materiály
- musí si promyslet: CO chce s žáky dělat? (nápad, obsah činnosti); PROČ? (smysl, zdůvodnění výběru obsahu, zvolených postupů, metod, forem); JAK? (metodické, organizační a technické zajištění činnosti)
- součástí každé přípravy by měl být i hodnotící náhled na přípravu, průběh a výsledek její realizace, zpracovaný po jejím ukončení → významná pomoc pro přípravu další výtvarné činnosti
- plánovaná výtvarná činnost by měla být motivující, splnitelná vzhledem k dosavadním dispozičním předpokladům žáků, jejich individualitě, věku, typologiím a vzhledem k času, který je výtvarné činnosti vyměřen

(Hazuková, H. 1994)

1.2.1.1. Faktory zprostředkované učitelkou, ovlivňující dětský výtvarný projev

Vzdělávací působení - faktory ve výtvarné výchově, zprostředkované učitelkou, mají směřovat k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka. Jak uvádí Slavík, (1997, s. 6) „mají žáka aktivizovat k učení se prostřednictvím vlastní tvorby, k rozvíjení tvůrčího potenciálu, k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání stereotypů, zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“.

- **Vztah učiva, cílů a úkolů**

Při plánování výtvarné činnosti, by se měla učitelka zamyslet nad smyslem zadávaného úkolu, nad vzdělávacím obsahem – učivem, který bude v úkolu figurovat, nad cíli, které chce prostřednictvím úkolů naplňovat. Výběr učiva se má vztahovat ke konkrétním aktuálním vzdělávacím potřebám dítěte.

Mezi uvedenými pojmy je zřetelná souvislost. „Cíle ukazují na žádoucí změny ve schopnostech dětí; jsou formulovány vždy velmi obecně a jejich splnění je tedy obtížné posoudit. Pro průběžné hodnocení je třeba jejich větší konkretizace. Tou je v tomto pojetí úkol jako vybraná a didakticky strukturovaná část učiva, směřující k žádoucímu cíli. Úkol nabízíme dětem ve výtvarné činnosti jako problém k řešení. Ve vztahu k cíli i vzdělávacímu obsahu = učivu je tedy úkol prostředkem, který umožňuje žádoucí směřování výtvarné činnosti k postupnému naplňování dlouhodobých cílů – rozvoje dětské osobnosti. Zřetelná formulace výtvarného úkolu a jeho didaktická analýza umožňuje učitelce „rozložit“ zadávaný úkol na dílčí úkoly a problémy, usnadňuje systematicky hledat a nalézat soulad vzdělávacích cílů, obsahu, úkolu, námětu a realizačních prostředků – výtvarných i didaktických; v souvislosti s nimi pak poskytuje nezbytné informace pro stanovení kritérií a forem hodnocení dosažených výsledků. Vede ke zkoumání smyslu zadávaného úkolu, přináší podněty pro zvažování míry vnitřních zisků, kterou si děti z realizované činnosti odnášejí do života mimo školu.“ (podle didaktických materiálů PaedDr. H. Hazukové, CSc.)

- **Metodické vedení**

Má-li se dítě pokusit vyjádřit své představy, pracovat tvořivě a uplatnit svou obrazotvornost, je potřeba, aby bylo při své práci povzbuzováno. Je také třeba, aby při své práci nebylo zbytečně vyrušováno, ale aby ani neztratilo pocit kontaktu s ostatními. Dítě potřebuje mít jistotu kladného vztahu ze strany učitelky, musí mít jistotu, že i když se mu práce nevyvede podle jeho představ, nebude káráno.

Učitelka je jakýmsi prostředníkem mezi zážitkem a dětským výtvořem. Musí odhadnout a nabídnout dětem ten nejefektivnější způsob motivace pro určitý úkol. Může se ale stát, že si dítě vyloží motivaci po svém a po svém také na zadaný úkol reaguje – s touto situací by měla učitelka počítat a umět se jí i přizpůsobit. Nelze dítě, které už má vlastní představu znázornění úkolu nutit, aby nakreslilo to, co měla učitelka v plánu. Nikdy nemůžeme vědět, jak dítě zareaguje na zadaný úkol, protože obsahy, které sděluje, jsou vázány na jeho představy, zkušenosti, zážitky, záliby a potřeby. (Uždil, J., Šašinková, E. 1980)

Aby se dětský výtvarný projev rozvíjel, je třeba, aby učitelka dávala dostatek příležitostí ke kreslení, aby nabízela dětem rozmanité techniky, materiály i instrumenty, se vším ale děti vždy srozumitelně seznámila a názorně techniky předvedla. Děti do mateřské školy přicházejí s různými zkušenostmi, dovednostmi a znalostmi, proto je potřeba ze začátku, více než jindy, k nim přistupovat individuálně – podporovat jejich snahu, zájem o práci a také ji příznivě hodnotit, vytvořit atmosféru klidu a pohody, nabízet takové úkoly, které zaručují pozitivní, zajímavý výsledek, toto vše povzbudí jejich sebevědomí i zájem o další činnost.

„Úroveň výtvarného projevu je přímo závislá na kvalitě dětské představivosti. Čím bohatší je představa, tím konkrétnější a úplnější je i zobrazení. Proto je hlavním úkolem učitelky rozvíjet a konkretizovat dětské představy, zprostředkovávat takové emocionální zážitky, které by děti podněcovaly k výtvarným činnostem. Jedním z prostředků rozvíjení dětských představ je dialog učitelky s dítětem přímo nad kresbou.“ (Uždil, J., Šašinková, E. 1980, s. 73)

Učitelky nikdy dětem nemají určovat, co přesně mají kreslit – nediktují, ale mají aktivizovat jejich myšlení a představivost – například otázkami. Otázky jsou zvoleny tak, aby o nich děti musely přemýšlet a aby se snažily řešit problémy. Tento postup má pozitivní vliv jak na samotný výtvarný projev dítěte, tak i na celkový rozvoj psychiky.

Učitelka se má snažit odvádět dítě od naučených schémat, stereotypů, střídáním různého materiálu a technik, má vést děti k využití celé plochy papíru a odvádět od kreslení u spodního okraje. Dále nemá přecenit požadavky na dítě – pokud jich je na něj příliš, často ztratí chuť k činnosti, ztratí elán a radost ze svobodného výtvarného projevu. Učitelka má promyslet zadání úkolu tak, aby pro dítě nebyl příliš snadný nebo naopak příliš obtížný – důsledkem by pak mohla být ztráta zájmu, což by mohlo ovlivnit jak samotnou práci dítěte, tak i jeho výsledek. (Uždil, J., Šašinková, E. 1980)

- **Organizace**

Při organizování výtvarné činnosti si učitel musí promyslet, jak bude vypadat prostředí – jaké prostředí by bylo vhodné pro zadávání určitého úkolu. Každé prostředí na dítě působí jinak, ovlivňuje ho specifickým způsobem. Úkol může být klasicky realizován ve třídě nebo ve zcela jiném prostředí – na zahradě, v lese, v městském prostředí.

Učitel si musí ujasnit i obsahové zaměření výtvarného úkolu – zda bude hlavní činnost s těžištěm ve výtvarné tvorbě dětí, ve výtvarném vnímání, hodnocení či půjde o organizační formu smíšeného typu a podle toho zajistit odpovídající podmínky, příznivě působící na žáka. (Hazuková, H. 1995)

Základem dobré organizace je zajištění dostatečného množství výtvarného materiálu, umístěného na místě tak, aby byl všem dětem přístupný. Pokud na materiál, pomůcky nedosáhnou a musí si pro ně dojít, jsou zbytečně rozptylovány, vyrušovány od své práce, odváděny od své myšlenky.

Úkoly by měla učitelka zadávat s časovou rezervou rozhodně na dítě nespěchat. Pokud je dítě v časové tísní a ve stresu, ovlivní to jeho práci.

- **Techniky, instrumenty, materiály**

Pokud dítěti nabízíme nové materiály, instrumenty a techniky, může se stát, že se bude cítit nejistě, bude mít strach z nového (až častým zacházením se u dítěte přirozenou cestou vytvoří pracovně technické návyky – zvládnutí plochy, držení nástroje a schopnost jeho využití). Toto období pomůžeme dětem překonat tím, že je budeme při jejich práci povzbuzovat, kladně hodnotit, oceníme jejich snahu. Jak uvádí Razáková (1982), v tomto případě je dětem potřeba i danou pracovní techniku předvést. Každé předvedení by měla učitelka spojovat se slovním doprovodem, komentuje vše, co dělá, a tak děti vše současně sledují zrakem i vnímají sluchem a lépe si techniku osvojí.

Střídání technik, materiálů a instrumentů odvádí děti od zafixovaného a přílišného opakování grafických typů. Měly by být střídány i formáty papíru podle volby námětu a grafického materiálu. Vhodný výběr výtvarných prostředků – nástrojů, materiálů, technik – pomáhá rozvíjet tvořivý proces. Dostane-li dítě vhodný materiál, pracuje s radostí a chutí. Nástroje a materiály mají být dostupné dětem v dostatečném množství a v odpovídající kvalitě.

- **Náměty – témata**

Jak uvádí Hazuková (1994), rozlišujeme dva druhy námětů:

- a) motivační námět – má prohloubit dětský zájem o úkol, má ho učinit přitažlivým, může být humorný, tajuplný apod.
- b) popisný námět – je z něho zřejmé, o co v úkolu půjde

Zajímavě zvolený námět podporuje motivovanost žáků. Témata má učitelka volit podle úrovně psychiky dětí, podle zkušeností dětí s výtvarnými prostředky, mají být přiměřená věku tak, aby je děti měly šanci dokončit a příliš se neunavily. Mají být přiměřená jejich schopnostem a možnostem. Náměty mají být zadávány od jednoduchých ke složitějším a mají čerpat z nejbližšího okolí dítěte. Přednost mají ty náměty, které jsou dětem blízké a jimž předchází skutečný zážitek. Vhodné jsou také náměty s citovou motivací – dárek pro nemocného kamaráda, apod. Výtvarné náměty mohou být také motivovány společným zážitkem, výletem, oblíbené jsou ty, kde může dát dítě prostor své fantazii, např. pohádkové bytosti, atd. (Razáková, D. 1982)

- **Motivace**

Motivovanost žáka k výtvarným činnostem, zprostředkování silného zážitku – prožitku a bohatost představ jsou jedním ze základních předpokladů „úspěšné“ práce ve výtvarné výchově. Ve vyučování vzniká vzbuzením poznávacích, sociálních a výkonových potřeb. Motivace ovlivňuje velmi podstatně průběh poznávacích procesů, vychází z vnitřních potřeb a vnějšího popudu. Motivaci ovlivňuje v podstatě i správná formulace výtvarných úkolů, vhodná volba obsahů, námětů, ale i výtvarných materiálů nástrojů a technik. Vše, co učitel dělá, působí motivačně (nebo naopak). (Hazuková, H. 1994)

Výtvarná práce se daří jen tehdy, jestliže je motivace dostatečná a děti samy cítí potřebu výtvarně sdělit svůj zážitek. Motivací může být zajímavé – podnětné prostředí, které aktivizuje dětské smysly, poznávací procesy, fantazii, představivost. Dítě motivuje – ovlivňuje takové prostředí, které je pro ně zajímavé, nové, tajuplné, humorné, takové, které zaujme natolik, že se vstřípí do paměti, přinese takový zážitek, že ho má dítě potřebu výtvarně znázornit.

Jako formu motivace můžeme zvolit motivaci sluchovou (četba, hudba), zrakovou (ukázka ilustrace, již hotové práce, fotografie) nebo takovou, kde poukážeme na účel a význam práce (výzdoba interiéru třídy, školy, funkční a estetický doplněk oděvu). (Hazuková, H. 1994)

- **Hodnocení**

Je jednou z důležitých fází výchovně vzdělávacího procesu, má působit pozitivně na zaktivizování žáků a být kladným motivem, který pomáhá ke zlepšení jejich výkonu. Při hodnocení se má žák dozvědět, do jaké míry se mu podařilo úkol splnit, případně jaká byla příčina jeho neúspěchu. Každá žákova práce by měla být hodnocena ve smyslu úspěšnosti nebo shrnutí zkušeností. Nelze upínat pozornost pouze k finálním výsledkům, je třeba sledovat především samotný tvořivý proces, úsilí dítěte. Při hodnocení je potřeba respektovat věkové zvláštnosti žáků, specifické individuální znaky, inklinace k psychologickému typu i určitému způsobu výtvarného vyjadřování.

Průběžné hodnocení má zřetelný vliv na postup vnější a vnitřní výtvarné činnosti, v jeho rámci je možnost měnit formu díla. (Hazuková, H. 1994)

Jak uvádí Uždil, Šašinková (1980, s. 104), „hodnocení posiluje nejen vztah k výtvarné výchově, ale i sociální proces, sebedůvěru dětí a jejich touhu po uplatnění. Každé dítě potřebuje pozitivní hodnocení, pozornost druhých. Děti prostřednictvím hodnocení poznávají, že každému jejich výtvoru je věnována pozornost, že jejich činnost má určitý význam, cenu. Při hodnocení má učitelka stále vycházet z výpovědí dětí o jejich práci. Společně s ostatními dětmi má oceňovat bohatost námětu a plnost představy, ale i techniku provedení, zaplnění plochy, dokončení práce atd. Učitelka má jednat taktně, a pokud není plně spokojena, dává najevo jen málokdy svou nespokojenost, leda tehdy, když dílo nese stopy nezájmu a ledabylosti. I tehdy však musí být opatrná: Vždyť to, co se nám zdá nedokonalé, mohlo být pro dítě příliš obtížné nebo málo zajímavé svým obsahem (motivací).“

- **Atmosféra**

Pokud není ve třídě příznivá, přátelská atmosféra, děti se bojí posměchu ze strany spolužáků, obávají se neúspěchu, nepříznivého hodnocení, budou mít strach se i výtvarně projevit. Strach a obavy mají „brzdící“ účinek, neumožňují dětem zaměřit se na výtvarný úkol. Pokud naopak ve třídě panuje klidná, přátelská atmosféra, děti se pak projevují tvořivě, dosahují jak v obsahu, tak i v pojetí a provedení velmi rozmanitých, osobitých výsledků. Je úkolem učitelky ve třídě vytvořit příznivou sociální atmosféru – od prvního setkání s dětmi zavést určitá pravidla – neposmíváme se druhému, máme umět práci druhého ocenit, pomoci kamarádovi, když si neví rady, každý je jiný a má své nápady – svůj osobitý projev. Je třeba žákům poskytovat i možnost dialogu – verbální komunikace – předávání informací (samozřejmě týkajícího se výtvarného úkolu a tak, aby nenarušoval soustředění jiných dětí). Pokud ve třídě panuje přátelská atmosféra – atmosféra vzájemné důvěry, přijme dítě od svého kamaráda připomínku k jeho práci bez problémů – vzniká zde podpůrná interakce – žáci si navzájem radí, ovlivňují se. Společně zadané práce upevňují vztahy ve třídě, sdružují děti a posilují schopnost kooperace. (Hazuková, H. 1994)

- **Spolupráce učitelky a rodičů**

„Tato spolupráce je nezbytná, chceme-li vytvořit a zajistit alespoň částečně a v hlavních požadavcích jednotu ve vedení dítěte a působení na ně. Učitelka má seznámit rodiče se sledovanými záměry výtvarných činností, např. s významem tvořivého zobrazování vlastních představ dítěte, s možnostmi her s výtvarnými materiály apod. Je třeba zdůraznit i to, co považujeme za nesprávné a proč. Patří sem např. poučení, proč nemá dospělý člověk přímo zasahovat do dětských kreseb i jiných výtvarných projevů a proč není vhodné dětem předkreslovat, proč je někdy přímo nenapravitelnou chybou smát se před dítětem jeho výtvarnému projevu. Také je třeba upozornit na důležitost vhodného materiálu pro určitou výtvarnou činnost atd.“ (Razáková, D. 1982, s.139-41)

Při výtvarné činnosti může být dítě krátkodobě či dlouhodobě ovlivněno jak pozitivně, tak negativně i faktory, které jsou součástí širšího rámce situace. Učitelka má proto dítě dokonale znát a umět reagovat na jeho potřeby, vědět, jakou činnost mu může kdy nabídnout.

2. Základní teoretické poznatky o dětském výtvarném projevu

2.1. Vývoj výtvarného projevu dítěte

Znalost vývoje výtvarného projevu dítěte, charakteristických znaků objevujících se v dětské kresbě, by měla patřit k základním vědomostem učitelky. Měla by se umět v jednotlivých znacích a úrovni kresby orientovat, aby mohla odhadnout na jaké vývojové úrovni dítě je. Pokud dítě v této oblasti „pokulhává“, měla by najít ten neefektivnější způsob dohnání deficitu a pomoci dítěti.

2.1.1. Názory na příčinu vzniku dětského spontánního výtvarného projevu

Jak píše Uždil (1978), názorů, odpovědí a domněnek na to, proč má dítě potřebu se spontánně projevat, vznikla celá řada. K nejčastějším názorům patří tvrzení, že první dětské kreslení souvisí se hrou. J. Sully tuto skutečnost uváděl již v roce 1869. Tvrdil, že mezi prvními hrami je dost těch, které mají estetický charakter. G. H. Luquet (1913) zastává stejný názor jako J. Sully. V kreslení dětí vidí hru, která příjemně a nenáročně uvádí v pohyb vnitřní zkušenost, zaměstnává ruce i zrak a je především hrou, nevyžadující partnera.

Read se k dětské kresbě vyjadřuje v tom smyslu, že nejde o vizuálně přesné napodobení představ nebo vjemů, ale: „Dítě hledá cestu, jak uniknout životnosti svých představ, chce vytvořit něco pevného a osobního, uniknout realitě.....“ Následkem toho „tvoří.....vizuální symbol, šifru v řeči čar, jež bude výrazem jeho citů, sdělí jejich kvalitativní obsah druhým lidem, fixuje je v tomto měnlivém světě jevů.....“ (Read v Uždil, J. 1978, s. 70)

Piaget tvrdí, že „dětská kresba má souvislost s vývojem poznání, mluví o ní, jako o formě sémiotické funkce (tzn. funkce týkající se znaků, jejich systému a s nimi spjatých významů). Ve vývojové řadě je umístil mezi symbolickou hrou a obraznou představivostí. Podobnost dětské kresby se symbolickou hrou spatřoval v tom, že je stejně jako hra, provázena funkční libostí, má cíl sama v sobě. S obraznou představou má kresba společnou snahu napodobit skutečnost.“ (Hazuková, H., Šamšula, P. 2005, s. 50-51)

Názor dalších autorů je, že kresba je obrázkovou řečí – děti jsou v jistém smyslu přeplněny dojmy a prožitky. Mají potřebu je sdělit a k tomuto vyprávění svých dojmů používají právě svou obrázkovou řeč. Podle jiných autorů je základem kreslení potřeba napodobit grafickou činnost dospělých. (Hazuková, H., Šamšula, P. 2005)

J. Uždil (1974, s.18), si také kladl otázku, proč dítě kreslí. Podle něj je v tvrzení dalších autorů vždy jen část pravdy. Sám uvádí, že „kreslení, zatím třeba jen čárání je

pro dítě hrou; přece se však liší od jiných her už od samého počátku: výsledkem je tu relativně „trvalý“ produkt – čára, barevná skvrna – vyzývající k další hře, která může být čím dál tím více komplikovaná, může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí, a v tomto případě už vlastně přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností. Kreslení je přirozeným projevem dítěte, projevem potřeby seberealizace, přirozeným vývojovým, specificky lidským způsobem osvojování světa v interakcích s ním.“

Kladla jsem si tutéž otázku: „Proč dítě v MŠ kreslí?“ Může být řada důvodů, proč se dítě uchýlí k této činnosti. Dětské kresby mohou vznikat v situaci, kdy se dítě nudí. Bezmyšlenkovitě chodí po třídě, proto ho učitelka vyzve, aby něco nakreslilo. Dítě sice uposlechne, ale pokud nemá žádnou inspiraci, není motivováno, nemá pak tedy většinou ani nápad a uchýlí se ve většině případů ke grafickému stereotypu, „něco“ nakreslí, jen aby uposlechlo výzvu učitelky a jde si hledat jinou činnost. Záleží na učitelce, jak dítěti tuto činnost nabídne. Stačí mu třeba jen napovědět slovy: „Jestli nevíš, co dělat, můžeš mamince / tatínkovi nakreslit nějaký hezký obrázek. Určitě je moc potěší, až přijdou domů z práce.“, popřípadě i nabídnout námět – samozřejmě s ohledem na zájmy dítěte, jeho zážitky, zkušenosti, představy, které jsou předpokladem úspěšného řešení úkolů. Dítě se pak bude určitě více snažit, bude mít z kreslení pocit sebeuspokojení. V těchto případech můžeme mluvit o navozeném výtvarném projevu.

Dítě ve školce ale může začít kreslit i zcela spontánně (spontánním projevem je označována činnost, která není záměrně vyvolána ani řízena – vychází čistě ze zájmu dítěte). K tomuto spontánnímu projevu vede dítě většinou nějaký silný zážitek, vzniká z vnitřní potřeby dítěte reagovat na vnější a vnitřní podněty.

Občas nelze rozeznat, kdy jde o čistou spontaneitu. Někdy dítě ve školce jen vidí, jak jeho kamarád kreslí zajímavý obrázek. A to je impulzem k tomu, usednout ke stolečku a také si nakreslit takový „hezký“ obrázek.

Jindy zase děti překvapí svou kreativitou a společně si vymyslí, co vytvoří – např. masky, s kterými si posléze i hrají – zde má tedy výtvarná činnost spojitost s hrou.

Je mnoho různých impulsů, které vedou dítě ke kresbě. Úkolem učitelky je odhadnout, kdy dítěti ponechat úplnou volnost, kdy mu jen nabídnout námět – „popostrčit ho“ a kdy zadat záměrný – vedený úkol, který by dítě přímo rozvíjel. Samozřejmě také nemá zapomenout náležitě ocenit a ohodnotit dětskou práci a všimnout si námětů, které si dítě samo zvolí, provedení kresby, protože kresba je jedním z prostředků diagnostikování dítěte.

2.1.2. Obecná charakteristika kresby a kreslení dětí předškolního věku

Kresba je jedním ze způsobů trávení volného času a je pro děti zpočátku, jak už bylo řečeno, především hrou, při které dítě experimentuje, objevuje, co všechno může pastelkami dokázat – snaží se napodobit to, co vytváří někdo jiný – dospělý a tím si také ověřuje, co už dokáže a na co ještě nestačí – ověřuje si své schopnosti.

Kresba může zastávat řadu funkcí. Odráží psychiku dítěte a tím vypovídá o jeho náladě, temperamentu, emočním prožívání, může sloužit jako nástroj k procvičování a rozvíjení vizuální percepce, jemné motoriky, smyslů. Kreslení by mělo být pro dítě nenáročnou činností, při které se může odreagovat, uvolnit napětí. Rovněž má kresba i funkci diagnostickou – podává nám informaci o vývoji dítěte, jeho zájmech, starostech, vztazích k druhým lidem – to, co dítě nedokáže nebo nechce říct, nakreslí a tím způsobem nám to sdělí.

Jak píše Razáková (1982), kreslení je nejrozšířenější, nejvyhledávanější a nejužívanější zobrazovací technikou dětí předškolního věku. Tužka a kus čistého papíru umožňuje dítěti zachytit jeho touhy, přání, myšlenky nebo pohotově vyjádřit vztah k okolní skutečnosti.

„Děti ke kreslení nepotřebují žádný rozumový důvod. Kreslí, protože chtějí kreslit a baví je to. Jejich kresby jsou spontánní a svěží, protože v nich nehraje roli jejich ego. Kreslí pro sebe nikoli pro galerii. Když chtějí za svou práci pochvalu, je to myšlenka, která se vynoří až po kreslení, nikoli motivační faktor. Všem by nám více

prospělo, kdybychom si mohli znovu osvojit tento nevinný přístup nebo kdybychom byli schopni svůj individuální talent nechat rozvinout přirozeně bez toho, abychom ho zpochybňovali, usměrňovali nebo omezovali.“ (Meglinovi, D., N. 2001, s. 49)

Pro děti opravdu není kreslení náročným procesem, jak je tomu u dospělých. Děti při své bezprostřednosti uchopí tužku a na papír bez obtíží nakreslí svou představu.

Kreslení předškolních dětí je kreslením především z paměti. Dětská kresba sice vzniká z přímého prožitku – z osobní účasti při určité situaci nebo ději, ale při vlastním procesu jde o kresbu z paměti.

Razáková (1982, s.9) k tomuto uvádí příklad. „Použijeme – li názoru, např. jablka nebo hrušky, děti se sice při popisu nebo úvodních slovech učitelky na přírodninu dívají, ale při vlastním kreslení, i kdyby zobrazovaný předmět ležel až na kreslicím papíře, vůbec si ho nevšímají a plně se soustřeďují na svou kresbu, na zobrazování z paměti. Děti často zobrazí některý předmět nebo děj dosti přesně – i s některými podrobnostmi, ale vždy po svém. V kresbě zdůrazňují a uplatňují to, o co mají zájem. Dětská kresba je charakterizována výrazovou primitivností, bezprostředností, obsahovou konkrétností a reálností pojetí, přemírou životnosti, tvarovou rozkolísaností.“

„Dětská kresba se rozvíjí od širšího a celostního pojetí k detailnějšímu pojednání věcí i postav, prozrazuje citový vztah dítěte k zobrazovanému, jenž je často vyjádřen i tzv. výtvarnou nadsázkou. Jsou v ní uloženy dětské zkušenosti, které se často opakovanou grafickou činností konkretizují a upevňují.“ (Uždil, J. 1980, s. 71-72)

Čím je dítě starší, tím by měla být i jeho kresba obsahově bohatší s dokonalejším grafickým provedením. Dítě by mělo být postupně schopno zobrazit – vyjádřit vztahy mezi věcmi, lidmi, jejich jednání, emoce – výraz (smutek, pláč, radost..), uvědomit si, že jsme obklopeni nějakým prostředím a umět tedy zobrazovaný objekt do tohoto prostředí zasadit, dále by mělo být schopno pracovat s detailem, zobrazovat jak lidi, tak zvířata nejen z ánfasu, ale i z profilu.

Tohoto všeho dítě dosáhne, pokud mu dáme dostatek příležitostí, času a prostoru se této činnosti věnovat. Pokud mu budeme zadávat vhodné - nápadité náměty, obklopovat ho podnětným prostředím, zprostředkujeme mu dostatek silných zážitků, podpoříme tím vším jeho zájem o výtvarnou činnost, jeho představivost a fantazii. Při zadávání konkrétních námětů a následném hodnocení, musíme samozřejmě respektovat věk dítěte, jeho individualitu, psychologické zvláštnosti a typologii. Máme se snažit o to, aby kreslení dítěti přinášelo radost, ne ho do této činnosti nutit a tím vypěstovat zbytečný odpor a někdy i trauma z kreslení a výtvarné činnosti obecně.

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Luquet (Davidov, R. 2001) jako první tvrdil, že dětské kresby procházejí stádii (Příloha č. 1), která úzce souvisí s vývojem intelektu dítěte.

Pokud se dítě správně vyvíjí, mělo by postupně a v daném věku projít danými etapami. Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince a je také závislá na řadě dalších faktorů. Každá učitelka by měla tato vývojová stádia, stejně tak i charakteristické znaky dětského výtvarného projevu znát (Příloha č. 2), aby dokázala odhadnout dosažené vývojové úrovně dětí. Znalost těchto stádií slouží k pedagogické diagnostice. Učitelka se ale musí vyvarovat násilného učení jednotlivých stádií nebo jejich přeskokování. Musí mít také na paměti, že každé dítě i jeho kresba se vyvíjí podle jiného tempa a podle toho má také volit zadávané úkoly – náměty, má respektovat individualitu a zájmy dítěte. Měla by také počítat s tím, že se může dítě dostat do období, kdy odmítá jakoukoli výtvarnou činnost a nenechat se tímto vyvést z rovnováhy a násilně tuto situaci řešit. Toto období se nazývá obdobím krizových jevů v dětském výtvarném projevu.

- **Krizové jevy v dětském výtvarném projevu**

(podle Hazukové, H., Šamšuly, P. 2005)

Projevy krize v dětském výtvarném projevu, mohou nastat v kterémkoli vývojovém období a můžou ji zapříčinit různé faktory. Tato krize může nastat:

1. v předškolním věku

- může docházet k odmítání účasti na výtvarných aktivitách, nejčastěji z důvodu nízké sebedůvěry pramenící ze špatné zkušenosti (posměch, srovnávání sourozenců, vysoké nároky), může být také zapříčiněno LMD (grafomotorické obtíže)

2. dále mohou nastat kdykoliv:

- když má dítě pracovat s novým materiálem (je postaveno před novou situací)
- je citlivější, bojácnější
- necitlivé pedagogické vedení
- příliš vysoké nebo naopak nízké nároky
- nevhodně zvolený úkol
- aktuálně nepříznivý stav dítěte (psychický, fyzický)

• **Pedagogický přístup ke krizovým jevům v dětském výtvarném projevu v MŠ**

Učitel by měl vědět, jak se při této situaci zachovat a jak ji řešit. Měl by dodržovat několik zásad:

- objevení oblasti, pro kterou má dítě předpoklady
- respektování individualit a zájmů dětí
- citlivé vedení, respekt k výtvarným možnostem a projevům dítěte
- tvorba příjemného klimatu ve třídě, kde se dítě nebojí případného neúspěchu
- promyšlená volba úkolu (obtížnost, motivace)
- podpora kladného vztahu k výtvarnému vyjadřování (dítě má přirozenou potřebu vyjádřit to, co vidí, prožívá, cítí...)
- vědět, že s vývojem grafomotoriky souvisí vývoj řeči (včetně slovní zásoby), př. chudý výtvarný projev může souviset s některými řečovými vadami, nedostatečnou slovní zásobou, nedostatkem podnětů atd.
- učitel by neměl srovnávat (sourozence), neměl by mít předsudky (děti výtvarníků)
- učitel by neměl dítě do výtvarného projevu nutit, neměl by do jeho tvorby aktivně zasahovat (stačí jen poskytnout návrh) a měl by se vyvarovat unáhlených soudů
- důležitý je předvýtvarný zážitek a dostatečná zásoba představ

2.1.3. Jak a co dítě kreslí

Jak uvádí Uždil (1978), teprve v druhé polovině 19. století se stala dětská kresba předmětem vědeckého zájmu. Až v této době byly poznatky z psychologie úplné – tyto poznatky se týkaly rozvoje řeči, tvoření pojmů a představ, myšlení, hry atd. Dospělo se k názoru, že psychickým pozadím dětského výtvaru je představa, která nemá názornou podobu. K této podobě se musí dospět namáhavým duševním pochodem.

Jak říká Luquet, „jestliže má dítě kreslit věc, kterou ještě nekreslilo, nezbyvá, než aby si pro ni napřed vytvořilo „duševní předlohu“, vnitřní model. Všechny skutečné nesnáze v kresbě lze daleko spíše než překážkami neuromotorické podstaty vysvětlit právě takto – neexistencí vnitřního modelu a obtížemi z jeho vytvořením...Pokud jde o vznik vnitřního modelu, vidí jej Luquet asi takto: jeho ustavení předpokládá původní duševní aktivitu, zpracování materiálu, tj. zrakových dojmů majících svůj původ ve zkušenosti. Jde o zrakové dojmy, které poskytl reálný objekt, motiv nebo model a které jsou pamětí uchovávány. Toto zpracování se zde objevuje jako selekce, jako výběr, mezi různými prvky, které ustavují zobrazovaný objekt. Duch dítěte vytváří mezi těmito prvky skutečnou hierarchii. Mezi detaily rozeznává dítě ty, které jsou sekundární a přidružené a „podstatný prvek“, jenž hraje roli substance.“ (Luquet v Uždil, J. 1978, s. 67)

Pokud dítě kreslí dům, může vynechat například dveře nebo okna, nikoli však obrys průčelí. Vynechané prvky si dokáže uvědomit, nejsou však pro něj v tuto chvíli podstatné. Vnitřní model se rozvíjí od celku k částem, od obecného k individuálnímu. Výsledek kresby je dán nejen snahou o „překlad“ vnitřního modelu, ale i dalšími faktory, jakou jsou např. grafické automatismy. (Uždil, J. 1978)

2.1.3.1. Vznik a vývoj grafických typů

Tento termín znamená způsob zobrazení, který určité dítě používá pro stejný předmět nebo motiv svého výtvarného projevu. Pro každé téma se ustálil určitý grafický

typ, který se sice vyvíjí pomalu, ale plynule – postupně přibývá podrobností, obohacuje se vnitřní skladba a proporce se mění tak, že se grafický typ stále více blíží reálnému vzhledu věcí. Přibývání detailů souvisí s tím, jak má dítě stále větší potřebu vyprávět kresbu o věcech, o jejich zvláštnostech, smyslu. (Uždil, J. 1978)

Nejčastější námět, ke kterému se dítě uchyluje je lidská postava, zvířecí postava, strom, dům, auto – dopravní prostředky.

- **Lidská postava**

Lidská figura patří mezi nejoblíbenější náměty dětských kreseb. Tento grafický typ, prostřednictvím kterého můžeme spolehlivě odhadnout na jaké vývojové a výtvarné úrovni se dítě nachází, se neustále vyvíjí, zdokonaluje, přibývá na něm detailů.

První obraz lidské postavy, je tzv. „hlavonožec“. Sestává z oválu a několika vodorovných a svislých čar. Podle J. Uždila (1980), dítě nepocituje uzavřený ovál jako obrys hlavy, „hlavonožec“ zahrnuje zároveň i polozapomenuté tělo. Tento oválný obrys je hranicí, v níž jsou zaznamenány charakteristické znaky, které jsou pro dítě nejdůležitější – ústa, oči, nos, vlasy, popř. uši. Tento grafický typ „hlavonožce“, kreslí dítě obvykle kolem třetího až čtvrtého roku života a pokud má dostatek příležitostí ke kreslení a je obklopeno podnětným prostředím, měl by se tento grafický typ dále vyvíjet. Postupně se tedy trup odděluje, to nastává kolem pátého roku, ale bývá většinou menší než hlava, protože mu dítě nepřikládá takovou váhu. Toto ale nemusí být pravidlem. Podoby „hlavonožců“ se velmi různí – v tvaru i velikosti trupu a v některých dalších detailech.

Kolem šestého roku je lidské figura členěna už zřetelně a paže už bývají nasazovány k trupu – v místu ramen, nikoli už k hlavě. Začínají se objevovat i některé detaily, jako vlasy. Zpočátku dítě zobrazuje mužskou, ženskou i dětskou figuru stejně – nejsou nijak rozlišeny. Postupně si ale dítě vytvoří nový grafický typ zvláště pro muže, ženu i dítě – na postavách jsou znatelné rozdíly. Tyto rozdíly jsou patrné především v účesech a oblečení postav (muž – klobouk, kalhoty/žena – sukně, střevíčky, nápadné účesy). Na lidské figuře přibývá detailů a charakteristických znaků.

Pohyb zpočátku není příliš patrný – nakreslit ohnuté končetiny je pro dítě obtížné. Postupně se tedy snaží pomoci si tím, že zobrazuje postavy z profilu – tím docílí toho, že postavy vypadají, že jdou. Profil je narozdíl od předchozí kreslené figury „paňáka“ nesymetrický a pro dítě obtížný. „Charakteristickým znakem, který dokazuje, že profil se nezakládá jen na zrakové vzpomínce, ale i na představivosti, je tzv. smíšený profil, v němž je spojen pohled ze strany i zepředu.“ (Uždil, J., Šašinková, E. 1980)

- **Zvířecí postava**

Zvířecí postava je dalším z oblíbených témat dětí. Děti mají ke zvířatům kladný vztah – často je mají jako své domácí mazlíčky a proto se stávají objekty jejich kresby.

Podle J. Uždila (1980) se postava zvířete zrodila z postavy člověka (ze staršího grafického typu, který byl již upevněn). Ze začátku se tedy příliš neliší od zobrazování lidí. Odlišným znakem je především horizontální poloha těla a charakteristické zvířecí znaky – rohy, ocas.... Pod vlivem pohádek, kde jsou zvířatům připisovány lidské vlastnosti, mohou děti zobrazovat zvířata i na dvou nohách. Zvířata – hlavně jejich trup, jsou kreslena především z profilu. Jen hlava bývá zobrazována zepředu (smíšený profil).

- **Dům**

I když dnes děti znají především panelové domy, stále se uchylují ke grafickému typu „klasické české chaloupky“. Tato chaloupka se skládá ze čtvercové základny (na ní jsou většinou nakreslena okna, dveře – někdy s klikou) a trojúhelníkové střechy s komínem (někdy kouřícím) nasazeným v R-principu. Někdy děti uplatňují v kresbě domu tzv. rentgenové vidění – tzn., že přední stěna domu je jakoby „neviditelná“ a je tedy vidět rovnou vybavení domu – nábytek, postavy.

- **Strom**

„Strom patří mezi grafické podoby, kterými se dítě velmi záhy zabývá a které se po dlouhou dobu vyvíjejí ve stále dokonalejší tvar. Je to zpočátku jen vzhůru trčící linka, kterou v pravém úhlu a v pravidelných intervalech přetínají kratší vodorovné čárky, na nichž jsou umístěny ovály – kroužky, představující něco jako chomáče. Brzy je R-princip porušen a větve se odklánějí v kosém úhlu od kmene. Později se větvení

komplikuje, přibývá vedlejších větvíček, které se k hlavním zase nejčastěji přimykají v pravém úhlu. Ještě později se „prastrom“ dělí na strom jehličnatý a na strom listnatý, přičemž ten jehličnatý ožívá v dětské představě zejména díky symbolice Vánoc. Listnatý strom je nejčastěji stromem ovocným, visí na něm plody. Listy vyrůstají na okraji mohutných větví a tvoří jakýsi ornament.“ (Uždil, J., Šašinková, E. 1980, s. 29-32)

- **Dopravní prostředky**

Grafický typ dopravních prostředků bývá charakteristický především pro chlapce. Mezi nejzobrazovanější dopravní prostředky patří lokomotiva, vlak, tramvaj, letadlo a především auto – zobrazen je většinou obrys, kola, okna, volant, anténa. Někdy ale záliba v dopravních prostředcích může přerůst až do specializace – dopravní prostředky jsou nakresleny téměř konstruktérsky, se všemi detaily.

II. Praktická část

V období koncepčních proměn všeobecného vzdělávání na všech stupních škol, legalizace alternativních pojetí, zvyšujícího se počtu soukromých předškolních zařízení s jejich vzdělávacími programy se mimo jiné také střetávají rozdílné názory na podíl tzv. spontánních a navozených, resp. učitelkou vedených („řízených“) dětských aktivit ve vzdělávacím procesu v MŠ a znovu je třeba hledat odpovědi na otázky, které se v souvislosti s těmito jevy stávají aktuální.

Téma *Aktuální náměty kreseb předškoláků, realizovaných na výzvu „Nakresli mi něco!“*, jsem pokládala za výzvu, jak se pokusit odpovědět na specifické otázky spojené s „nabízenými výtvarnými činnostmi a příležitostmi.“

V seznamu výzkumů, realizovaných v rámci diplomových a bakalářských prací na katedře výtvarné výchovy, jsem také našla údaje o bakalářské práci V. Michalové, studentky oboru Učitelství pro MŠ, která obdobné téma zpracovala a obhájila v roce 1997. S výzkumnými nálezy, k nimž tato studentka dospěla, jsem se seznámila v seminářích didaktiky výtvarné výchovy. Vyplývalo z nich, že dětské výtvarné práce se zadáním „Nakresli mi něco“ vykazovaly mnohem nižší úroveň vyjádření než práce zadávané s konkrétním námětem a úkolem. To znamená, že v takto „nabízených“ výtvarných činnostech učitelka vývoj výtvarného vyjádření (včetně grafických typů) nerozvíjela.

V podstatě na tentýž problém ukazují i podobná zadání typu: „Nakresli, co chceš“, „Nakresli, co umíš nejlépe“, ke kterým se mnohdy učitelky (nejen MŠ) uchylují a obhajují jej individuálním přístupem k dítěti.

3. Cíle výzkumu

Z výše uvedených skutečností vyplynul hlavní cíl mého výzkumného šetření:

(1) Ověřit platnost (aktuálnost) zjištění, uvedeného v bakalářské práci V. Michalové v r. 1997, tzn., že rozvíjející potenciál mají především výtvarné úkoly zadávané dětem k řešení jako konkrétní problémy.

Tento cíl se přímo vztahuje ke třem hlavní cílům předškolního vzdělávání, uvedeným v RVP PV, zejména k cíli uvedenému na prvním místě:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

V souladu s hlavním cílem jsem stanovila **dílčí cíle:**

- (2) Pro toto ověření navrhnout metodu, kterou by bylo možné využít na širším vzorku.**
- (3) Ověřit její funkčnost na konkrétní skupině dětí.**

4. Výzkumné otázky

Cíle výzkumu byly východiskem pro formulaci výzkumných otázek – hlavních i dílčích.

Hlavní výzkumnou otázku jsem formulovala takto:

Budou práce, které vzniknou ve výtvarné výchově v MŠ jako činnost, kterou učitelka nabízí v podobě výzvy „Nakresli mi něco“, ve většině případů obsahově chudší, méně nápadité a na nižší vývojové úrovni, než práce stejných dětí, zadané jako konkrétní úkol – problém k řešení?

K odpovědi na tuto otázku měly přispět ještě **dílčí výzkumné otázky:**

- pokud budou kresby v obou typech zadání nápadně rozdílné, v jakých oblastech se budou lišit?
- budou se děti při výzvě „nakresli mi něco“ uchylovat častěji ke grafickým stereotypům?
- jak budou děti na zadaná témata reagovat – budou rozdílně reagovat na úkoly?
- budou se lišit výpovědi dětí u obou témat?
- jaké náměty budou při kresbě na volné téma převažovat?

5. Metody

V mém výzkumu jsem použila následující metody:

a) Experiment

V rámci metody experimentu se využívá často i jiných metod (pozorování, metod rozhovoru atd.). Experimentální metoda se ale od jiných liší v tom, že do probíhajících procesů cílevědomě vnáší změny, v souladu s cíli výzkumu, jeho úkoly a hypotézou/výzkumnými otázkami. Cílem je ověřit existenci vztahu mezi dvěma třídami jevů. Obecný princip je vždy stejný: měnit jednu veličinu a pozorovat důsledky této změny na chování druhé. V mém výzkumu je tedy cílem zjistit, co se stane, jestliže změním způsob zadání úkolu – jak se bude měnit dětský výtvarný projev, jednotlivé pozorované jevy, při změně zadání. Konkrétně jsem použila experiment přirozený (výzkumná činnost se provádí v běžném pedagogickém prostředí v přirozených podmínkách za normální výchovně vzdělávací situace). Pedagogický experiment se zpravidla organizuje tak, že se na jeho počátku vytvoří rovnocenné experimentální skupiny subjektů. Tyto skupiny by měly být v maximální možné míře shodné ve všech znacích, které budou během experimentu sledovány. V mém výzkumu jsem se snažila na základě pozorování průběhu dětského výtvarného projevu a chování dětí během něj, rozhovoru s učitelkou o dosavadní dosažené úrovni dětí v jednotlivých oblastech, rozhovoru s dětmi a analýzy dětské výtvarné dokumentace, rozdělit děti z výzkumného vzorku

(všechny přibližně stejně staré) podle jejich schopností do tří skupin a v rámci těchto skupin jsem i vyhodnocovala jednotlivé dosažené výsledky dětí v pozorovaných oblastech.

b) Pozorování

Při mém výzkumu jsem použila konkrétně pozorování participantní. Toto pozorování zahrnuje přímou účast na dění, pozorování, analýzu dokumentů, rozhovor s účastníky výzkumu. Před započítím pozorování si musí výzkumník přesně stanovit cíl zkoumání a vymežit okruh pedagogických jevů, na které se zaměří. Při přímém pozorování by však měl pozorovatel průběh pozorovaných činností svou přítomností co nejméně rušit. Výhodou pedagogického pozorování je, že bezprostředně postihuje skutečnost v její přirozené podobě, zaznamenává přirozený průběh pedagogických procesů a zachycuje prostředí, v němž probíhají. Metodu pozorování jsem využívala v mém výzkumu během přímé práce dětí (pozorovala jsem jejich výtvarný projev, jevy s ním související, které jsem si předem určila jako předmět pozorování), během rozhovoru s účastníky výzkumu a analýzy dětské výtvarné dokumentace.

c) Rozhovor

Nestandardizovaný – individuální, probíhá pružněji než rozhovor standardizovaný nebo polostandardizovaný. I zde si výzkumný pracovník musí připravit základní okruhy otázek, které bude klást, ale jejich obsah, pořadí a formulace závisí na tazateli, který se přitom nemusí přidržovat žádného schématu. Tento typ rozhovoru jsem užívala při rozhovoru s dětmi, nad výsledky jejich práce se zadáním „Nakresli mi něco“. Snažila jsem se vhodnými otázkami přimět dítě, aby mi popsalo, co nakreslilo, co svým projevem sledovalo – zda šlo o vzpomínku na prožitou událost, o práci vzniklou zapojením fantazie, představivosti nebo jen o grafický stereotyp. Díky tomuto rozhovoru jsem si mohla udělat představu o tom, zde dítě pracovalo s nápadem, mělo svou práci promyšlenou, nebo nedokázalo při tomto zadání vymyslet originální nápad a šlo jen o grafický stereotyp; dále jsem tento typ rozhovoru využila při hodnocení vzniklých prací, vycházejících ze společně prožité události. Snažila jsem se vhodně zvolenými otázkami přimět děti,

aby zhodnotily, zda jsou v dané práci splněna všechna kritéria, která jsme si před prací stanovily, v případě, že nejsou, vyjmenovat jaká; snažila jsem se otázkami přivést dítě k tomu, aby dokázalo více vypovědět o své práci, co nakreslenými objekty zamýšlelo, z jakého zážitku vycházelo; tuto metodu rozhovoru jsem uplatnila i během informačního rozhovoru s učitelkou mateřské školy, týkající se anamnézy jednotlivých dětí.

d) Analýza dokumentů

V této metodě jde o studium a rozbor dokumentů a dat, které mají přímý vztah k řešené problematice.

Analýza autentické výtvarné dokumentace - tuto metodu jsem používala ke zkoumání vlastností, struktury a obsahu dětského výtvarného projevu.

Vzhledem k cílům, výzkumným otázkám a očekávaným výstupům jsem zvolila kvalitativní výzkum, konkrétně výzkum akční, který současným zapojením výzkumníka přímo do vzdělávacího procesu prověřuje jeho profesní kompetence a umožňuje i korekce použitých metod v průběhu výzkumné činnosti.

Akční výzkum je zaměřený na poznávání, hodnocení a zkvalitňování praxe. Základními stavebními prvky modelu jsou: sběr dat, zpětná vazba a zpracování dat, plánování akcí a realizace akcí. Velký důraz je kladen na využitelnost výsledků v jiných souvislostech. Velmi důležitým rysem akčního výzkumu je spolupráce všech lidí, kterých se výzkum týká. Výsledky akčního výzkumu nelze zevšeobecňovat, jsou použitelné jen pro zkoumaný vzorek.

6. Plán výzkumu, stručná charakteristika a průběh

Abych mohla potvrdit či vyvrátit platnost zjištění V. Michalové, musela jsem nejdříve promyslet metody, kterými budu toto zjištění ověřovat. Chtěla jsem zjistit, zda bude stále patrný rozdíl kreseb v obou typech zadání. Proto bylo potřeba naplánovat a

promyslet organizaci během zadávaného úkolu, výběr oblastí a kritérií pro hodnocení dětských kreseb, kterými by se dala demonstrovat jejich rozdílnost, náměty pro dětské kresby, vhodnou motivaci a samozřejmě se také seznámit s výzkumným vzorkem dětí.

6.1. Charakteristika výzkumného vzorku (obecně)

Mateřská škola, ve které jsem prováděla svůj výzkum se nachází na Praze 10. Do třídy, kterou jsem navštěvovala, dochází 27 dětí, s věkovým rozmezím 3-7 let, s převahou dětí předškolního věku. Svůj výzkum jsem prováděla s dětmi 5-6,5letými. Do této třídy jsem pravidelně docházela od září do března. Zde jsem zadávala dětem úkoly, výsledné práce jsme posléze společně hodnotili, účastnila jsem se některých akcí MŠ, abych děti blíže poznala a posoudila, zda daná akce bude vhodným námětem pro kresbu dětí a zda bude dostatečně motivující. Vedla jsem také rozhovory s učitelkou této třídy – o jednotlivých dětech, ale také o vztahu, který má k výtvarné výchově. Vypověděla, že výtvarné činnosti, patří k jejím nejoblíbenějším. Také proto vede výtvarný kroužek v MŠ a každoročně na konci školního roku organizuje výstavu dětských prací z celého roku. Pí.uč. má opravdu originální nápady, je velmi tvořivá. Při výtvarných činnostech se děti snaží povzbuzovat k odvaze, chuti do práce, snaží se nechat dostatek prostoru jejich představivosti a fantazii. Díky tomu mají děti k výtvarným činnostem pozitivní vztah. Nestalo se mi, že by některé z dětí zadaný úkol odmítalo splnit nebo ho plnilo s nechutí. I při pozorování práce pí. uč. bylo na dětech vidět, že se na výtvarné činnosti těší. Často je vyhledávají i během jejich volného času. I když ale mají děti k těmto činnostem kladný vztah, je v jejich výkonech znatelný rozdíl (u dětí stejného věku).

6.2. Organizace výzkumu a jeho úkoly

Jak už bylo řečeno, během mého výzkumu jsem pravidelně navštěvovala skupinu přibližně 5-6,5letých dětí, zde jsem jim zadávala práce na konkrétní téma – podložené silným zážitkem a ty pak porovnávala s náměty, které vznikly na mou výzvu „Nakresli mi něco“. Úkoly jsem zadávala v téže třídě opakovaně, abych mohla vyloučit

náhodu – jednou může být dítě bez nápadu, podruhé jimi může hýřit – vždy záleží na působení vnitřních a vnějších faktorů. Když jsem ale měla od dětí k dispozici několik jejich výtvorů, mohla jsem si udělat obrázek o jejich úrovni výtvarného projevu.

Na konci mého výzkumu jsem měla k dispozici kompletní práce od 14 dětí. I když byla tato skupina dětí přibližně stejného věku, byly ve výsledcích dětských výtvarných prací znatelné rozdíly. Proto jsem během hodnocení dospěla k názoru, že bude potřeba děti rozdělit do tří kategorií a každou skupinu hodnotit podle dosažené úrovně schopností daných dětí. To, co bylo pro jedny děti snadné – samozřejmé, zvládly druhé jen s vypětím všech sil a na zcela jiné úrovni, proto bylo nemyslitelné hodnotit tyto výkony stejnou měrou.

6.2.1. Oblasti sledovaných jevů - kategorií pro hodnocení dětských kreseb

Pro výběr oblastí hodnocených jevů mi byly východiskem zadávané úkoly. Ke každé ze sedmi oblastí hodnocení jsem si vytvořila škálu o třech stupních. Do této škály jsem se snažila podle mého uvážení a znalostí zařadit všechny dětské výtvarné práce – s ohledem na schopnosti a dovednosti dané skupiny dětí, a také mi byly pomocníkem komentáře dětí – jejich popis, objasnění toho, co kreslily.

Mezi kritéria, která jsem si stanovila, patří následující oblasti jevů:

- **Přípravná fáze**
 - Bezprostřední spontánní verbální reakce dítěte na zadané téma
 - Doba, která uplynula od zadání práce až k započetí kresby
- **Průběh**
 - Tendence k napodobování kresby jiného dítěte
 - Navozená verbální reakce po ukončení práce – rozhovor nad výslednou prací
- **Výsledek**
 - Bohatost – nápaditost vyjádřena výtvarnými prostředky
 - Vyřešení plochy – umístění (zobrazených objektů) do plochy

- Změna stojící statické figury (lidské, popř., zvířecí), pokud se k zobrazení figury dítě uchýlilo

Oblasti hodnocených jevů a charakteristika zvolených kategorií hodnocení

Bezprostřední spontánní verbální reakce dítěte na zadané téma	Nekomentuje	Nevím / neumím	Na začátku i během práce komentuje
Doba, která uplynula od zadání práce až k započetí kresby	Neví jak začít – dlouho rozmýšlí	Chvíli rozmýšlí	Kreslí ihned – bez dlouhého rozmýšlení
Tendence k napodobování kresby jiného dítěte	Sklony k „opisování“ – bez vlastního nápadu	Spolužáci se navzájem ovlivňují, radí si	Dítě se nenechá spolužáky ovlivnit – drží se vlastního nápadu
Navozená verbální reakce po ukončení práce – rozhovor nad výslednou prací	Nekomentuje / neví, popř. název v podobě vyjmenování objektů	Jen rozvinutější název – bez příběhu	Komentuje – s celým příběhem
Bohatost – nápaditost vyjádřena výtvarnými prostředky	Bez / minimum detailů	Snaha o zachycení detailů	Práce s detailem, zachycení charakteristických znaků
Vyřešení plochy – umístění (zobrazených objektů) do plochy	Postava, předmět volně na ploše Bez / náznak pozadí	Postava/věc v závislosti na pozadí – prostředí Snaha o ozvláštnění pozadí	Rozmyšleno kompoziční řešení, nápaditě zaplněná plocha
Změna stojící statické figury	Žádná Zobrazení ánfas	Naznačení změny postoje, pohybu Snaha o zobrazení z profilu	Vyjádření složitějšího pohybu Zobrazení z profilu i ánfasu

Pro orientaci uvádím a rozepisuji, co jsem v každém ze tří stupňů škály hodnotila – jaké práce jsem zařazovala do dané kategorie.

- Bezprostřední spontánní verbální reakce dítěte na zadané téma:
 1. kategorie - dítě nemá potřebu komentovat svou práci – nemá připomínky k zadání, ani v průběhu práce se neprojevuje
 2. kategorie – dítě reaguje na zadané téma slovy: „Neumím“, nebo „Nevím, co mám kreslit“
 3. kategorie – dítě má potřebu se verbálně vyjadřovat k zadání, i během průběhu celé práce – komentuje to, co kreslí

- Doba, která uplynula od zadání práce až k započetí kresby:
 1. kategorie – dítě nemá představu toho, co bude kreslit, proto se nakonec – po delší době rozmyšlení, často uchyluje k naučeným schématům, stereotypům nebo „opisování“
 2. kategorie – dítě po chvíli rozmyšlení začne kreslit buď námět, který vychází z jeho hlavy, nebo si inspiruje nápadem svého kamaráda, ale nejde už o přímé „opisování“
 3. kategorie – dítě kreslí po krátkém rozmyšlení – často u dětí, které jsou ovlivněny silným zážitkem – mají jasnou představu toho, co budou kreslit

- Tendence k napodobování kresby jiného dítěte:
 1. kategorie – děti, které nemají vlastní nápad, představu toho, co by mohly kreslit, nedokáží si vymyslet svůj originální námět – uchylují se tedy k nejpohodlnějšímu způsobu a to způsobu „opisování“
 2. kategorie – děti si převezmou část nápadu svého kamaráda, nechají si poradit, co nakreslit, ale poté námět zpracují po svém
 3. kategorie – dítě má od začátku svůj originální nápad (motivace předchozí zkušeností – zážitkem), kterého se také po celou dobu drží

- Navozená verbální reakce po ukončení práce – rozhovor nad výslednou prací:
 1. kategorie – dítě buď mlčí – nedokáže svou kresbu komentovat a pojmenovat, neví, co vlastně nakreslilo nebo po chvíli váhání vyjmenuje nakreslené objekty
 2. kategorie – dítě je schopné vcelku pohotově popsat, co nakreslilo, ale jde spíše jen o rozvinutější název
 3. kategorie – dítě od začátku přesně ví, co bude kreslit – nedělá mu pak problém o své práci podrobně vyprávět a popisovat ji; často je tomu tak u dětí, jejichž výtvarné činnosti předchází silný zážitek

- Bohatost – nápaditost vyjádřena výtvarnými prostředky:
 1. kategorie – holé kresby bez detailů nebo jen s minimálním zastoupením, často jen jeden objekt (věc, člověk, zvíře) ničím neobohacen, nezasazen do žádného prostředí; kresba bez nápadu – patrně i z výpovědi dítěte, často jde o naučený stereotyp, který dítě použije v situaci, kdy neví, co nakreslit – nemá nápad
 2. kategorie – kresby, v kterých se už dítě pokouší pracovat s detailem, snaží se jím oživit – ozvláštnit svou práci, často se snaží i zasadit objekt do prostředí; kresba, v které už dítě pracuje s určitým nápadem – nejde jen o naučený stereotyp
 3. kategorie – promyšlená práce s detailem, dítě si uvědomuje a zobrazuje charakteristické znaky věcí, postav, zvířat, tyto objekty také kreslí v závislosti na prostředí; má promyšleno, co chce kreslit, jde o nápaditou a působivou kresbu často založenou na prožité skutečnosti, na zážitku

- Vyřešení plochy – umístění (zobrazených objektů) do plochy:
 1. kategorie – často jen objekt „vznášející“ se na papíře; volné zasazení do plochy bez závislosti na prostředí nebo na jiném objektu; popř. náznak pozadí – pás země, nebe; dítě nemá promyšleno, jak by mohlo využít plochy papíru
 2. kategorie – snaha o zachycení objektu v závislosti na prostředí, jiném objektu; dítě si už uvědomuje, že každý objekt je obklopen prostředím, na kterém je závislý – snaha o vyjádření; dítě se snaží pracovat s plochou papíru – nekreslit objekty jen u dolního okraje

3. kategorie – dítě je již schopno kompozičního řešení; nápaditě zaplní plochu papíru, řeší vzájemné vztahy; snaží se už objekty nekreslit důsledně vedle sebe, ale třeba i za sebou
- Změna stojící statické figury:
 1. kategorie – jde o klasickou statickou figuru – narovnané, rozpažené/připažené ruce, narovnané nohy - mírně rozkročené; bez náznaku pohybu; v pohledu ánfas
 2. kategorie – snaha o naznačení, zachycení pohybu – gesta, chůze – pokrčená noha, zvednuté/pokrčené ruce; snaha o zobrazení figury z profilu
 3. kategorie – dítě už ovládá zobrazení postavy v pohybu; zachycení složitějších pohybů; kreslí bez problémů postavu z profilu – kombinuje i s postavami z pohledu ánfas

6.2.2. Úkoly zadávané dětem – obecná charakteristika

- **Zadávání úkolu s výzvou „Nakresli mi něco“**

Tento úkol jsem s dětmi realizovala v době ranních her – činností. S každým ze 14 dětí jsem se vždy rovnou po příchodu do třídy domluvila, zda se chtějí chvíli věnovat vlastním činnostem a až poté za mnou přijdou a já jim dám úkol nebo ho splní rovnou. Při samotném zadávání úkolu jsem jen děti vyzvala, aby mi něco nakreslily – podrobněji jsem úkol nespécifikovala. Na stole byly vždy připraveny papíry, obyčejné tužky, barevné tužky, fixy – bylo na volbě dětí, co z nabízeného si vyberou. Úkol jsem nezadávala hromadně, ale podle toho, kdy měly děti chuť kreslit a podle toho, kdy dorazily do MŠ. Většinou u stolečku seděly 3 – 4 děti. Tento způsob jsem zvolila také proto, že při prvním zadávání, kdy bylo u stolečku cca. 11 dětí, se hodně projevovaly sklony k „opisování“. Chtěla jsem tedy docílit toho, aby se děti samy zkusily nad výběrem námětu zamyslet. Po ukončení práce, za mnou mělo každé z dětí přijít a spolu se mnou si o obrázku popovídat. Výpovědi dětí mi také do jisté míry napověděly, zda šlo o práci s nápadem nebo šlo jen o grafický stereotyp. I kvůli tomuto dialogu, jsem zvolila způsob postupného zadávání úkolu – měla jsem pak na každé z dětí více času.

- **Zadávání konkrétního úkolu se záměrně vloženým vzdělávacím potenciálem**

Při výběru námětu jsem se vždy snažila, aby vycházel ze společného zážitku dětí, ze společné činnosti. Snažila jsem se vybrat před naší kresbou takové činnosti - akce, které by byly pro děti dostatečně motivující - zároveň jsem ale musela vycházet z programu školky - respektovat ho. Konkrétně mezi zmiňované činnosti a akce patřil sportovní den, nácvik písničky Měla babka s tancem, pohádka O veliké řepě, Mikulášská návštěva v MŠ, masopust, rozloučení se zimou - zimní radovánky. Úkol děti realizovaly po menších skupinkách - v době ranních her a dopoledních činností. Úkol jsem vždy srozumitelně vysvětlila, vyzdvihla to, na co by se měly děti zaměřit. Do samotné práce dětí jsem se ale snažila nezasahovat - byla jsem jen „tichým“ pozorovatelem. Při plnění úkolu na výzvu „Nakresli mi něco“, jsem do práce dětí také nezasahovala - chtěla jsem tedy, aby děti měly stejné podmínky i při realizaci mnou zadaných námětů. Když mi děti donesly hotový výtvar, neupozornila jsem je tedy na to, co by na něm ještě mohlo přibýt - pak bych mohla dětem celý postup nadiktovat. Chtěla jsem si ověřit, jak silný vliv na dětský výtvarný projev, bude mít samotná motivace, společně prožitý zážitek. Po ukončení činnosti, stejně jako u prvního typu zadání, jsme si nad jejich výslednou prací společně popovídali. Snažila jsem se vhodně zvolenými otázkami přimět děti, aby zhodnotily, zda jsou v dané práci splněna všechna kritéria, která jsme si před prací stanovily, v případě, že nejsou, vyjmenovat jaká; snažila jsem se otázkami přivést dítě k tomu, aby dokázalo více vypovědět o své práci, co nakreslenými objekty zamýšlelo, z jakého zážitku vycházelo. U každé práce jsem se sama snažila vyzdvihnout klady a ocenit snahu, někdy taktně naznačit, co by na dětské práci ještě mohlo být - na co by se příště mohly děti zaměřit.

7. Popis výzkumných nálezů z obou částí experimentu

Jak jsem již uváděla, děti, ač přibližně stejného věku (uvedený věk je věk dětí, dosažený na konci experimentu), se ve svých výtvarných projevech výrazně lišily - bylo nemyslitelné je hodnotit stejným měřítkem. Rozřadila jsem je tedy podle jejich dosažené úrovně do tří skupin. Ke každému z dětí jsem uvedla krátkou charakteristiku

(Příloha č. 3), získanou z rozhovoru s učitelkou, týkající se jeho dovedností, schopností, dosažené úrovně v různých oblastech. Protože, jak jsem již uváděla v teoretické části, kreslení jako součást vývoje dítěte souvisí s jeho celkovou mentální vyspělostí, jeho pamětí, s úrovní jemné motoriky, schopností představivosti, pozorností, lateralitou atd. Kromě mého posouzení kreseb mi posloužily i tyto informace k rozdělení dětí do daných skupin. Dané výsledky jsem zapisovala do příslušných tabulek (tabulky přikládám k bakalářské práci na CD – tyto tabulky považuji za instruktivní pro toho, kdo by chtěl výzkum opakovat, ale pro vložení do příloh bakalářské práce jsou příliš rozsáhlé).

1. skupina

Do této skupiny jsem zařadila děti, které mají největší problém s výtvarným projevem (a tento problém není jediný) - jejich výtvarný projev neodpovídá věku. Kresby jsou chudší, méně nápadité a propracované, než kresby spolužáků. Nicméně je patrný rozdíl při zpracování obou druhů kreseb – kreseb na mnou zadané téma a kreseb na výzvu „Nakresli mi něco“.

Danielka (5;9)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Danielka se při všech šesti zadáních vždy uchýlila k téměř stejnému námětu – lidská postava (statická – ánfas), ke které při posledních třech zadáních přidala ještě pejska na vodítku, v naznačeném nebo žádném prostředí. Šlo o chudou kresbu s minimálním využitím detailů. Ve čtyřech případech na zadání reagovala slovy: „Neumím si vymyslet, co mám kreslit“. Při společném rozhovoru nedokázala více rozvinout svůj záměr - pouze vyjmenovala nakreslené objekty. Téměř vždy ji poměrně dlouho trvalo, než si rozmyslela, co nakreslí. Pokaždé čekala na to, až ke stolečku přijdou její kamarádky a podle nich se pak snažila nakreslit svůj obrázek. Protože ale nedokázala nakreslit postavy se všemi detaily, dalšími objekty, které spolužačky kreslily, skončila vždy u stejného stereotypu.

Typ úkolu: Konkrétní zadání:

Danielka se snažila obohatit kresbu detaily, postavy (statické) zasadit do prostředí. Na zadaná témata nereagovala, pouze jednou, při kreslení čerta, reagovala slovy: „To neumím“ – neměla zažitý tento grafický typ, což je také na práci poznat. Ale při společném hodnocení se zapojovala do diskuze – komentovala a popisovala své obrázky. V celku potově reagovala na zadaný úkol a většinou se držela svého nápadu – neměla potřebu „opisovat“.

Potvrdilo se tedy to, že pokud je dítě motivováno, námět vychází z prožité zkušenosti, nedělá mu výtvarný projev takový problém, pracuje s detaily, prostředím, nemá potřebu opisovat, i verbálně se projevuje lépe.

Honzík (5;10)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Při výzvě „nakresli mi něco“, se Honza vždy uchýloval ke stejnému námětu – zažitému stereotypu, a tím bylo srdce. S detailem Honza nepracoval, nepromýšlel ani řešení plochy – srdce nakreslil volně na plochu papíru. Na výzvu „Nakresli mi něco“, reagoval Honza několikrát slovy, nevím, co mám kreslit. Po ukončení práce jen řekl, že nakreslil srdíčko – více o svém výtvaru říci nedokázal. Při prvním zadání dlouho nevěděl, co by mohl nakreslit. Nakonec se podíval k sousedovi a „opsal“ to, co kreslil on. U zbývajících prací sice většinou pronesl větu: „Nevím, co mám kreslit“, ale hned v zápětí začal kreslit srdíčko, které měl během chvíle hotové – šlo tedy o naučený grafický typ, který zaručoval brzké ukončení práce, a to nejspíše Honzovi vyhovovalo.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

U mnou zadaných námětů se Honza opravdu snažil mnohem více. Bylo patrné, že když se na práci soustředí a námět vychází ze společně prožité události, je jeho projev o poznání kvalitnější. To bylo poznat už na práci s detailem – snažil se zobrazit i charakteristické znaky postav – zvířat – věcí. Snažil se zaplnit smysluplně plochu papíru – ne jen nakreslit jeden objekt doprostřed papíru a tím prohlásit práci za hotovou. U několika figur se dokonce pokusil vyjádřit pohyb. U zadání těchto témat, reagoval už pouze jednou slovy – neumím – nevím, jak to nakreslit. Jedno téma naopak od začátku podrobně komentoval. Během společného hodnocení, se projevoval o poznání více, než

u témat jím zvolených. Buď pohotově popsal, co nakreslil nebo dokonce detailně a nadšeně popisoval svůj záměr. Po zadání úkolu se příliš dlouho nerozmýšlel, co a jak bude kreslit. To, co kreslil, vycházelo především z jeho hlavy – neměl potřebu se dívat ke spolužákům a „opisovat“.

Filip (6,5)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

V prvních čtyřech případech bych Filipovu kresbu označila za chudou, nenápaditou – s minimem detailů, bez zobrazení prostředí. Filip 2x reagoval slovy: „Nevím, co mám kreslit“, také u popisování svého obrázku řekl jen název objektu. Trvalo mu dlouho, než začal kreslit a to vždy nakonec jen díky tomu, že se uchýlil k naučenému stereotypu (vlak), nebo obrázek opsal od souseda. V dalších případech tomu bylo jinak. Filip měl po víkendu vždy silný zážitek – byl u dědy na venkově, o kterém poté ve školce všem vyprávěl – stal se také námětem jeho práce. Filip pracoval s detaily, snažil se využít celou plochu papíru – naznačit prostředí. Při společném povídání mi barvitě obrázek popisoval. Kreslil téměř okamžitě po zadání úkolu a držel se vlastního nápadu.

Typ úkolu: Konkrétní zadání:

Filip se snažil oživit své kresby – ozvláštnit detaily, charakteristickými znaky, dal si ve většině případů i záležet na zobrazení prostředí. U některých postav (ánfas) se mu podařilo i naznačit pohyb. Na zadaná témata nereagoval, pouze u jednoho (sportovní den) od začátku až do konce kresby komentoval, co kreslí. Všechny výtvoř dokázal detailně popisovat a držel se většinou svého nápadu.

Milan (6;2)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Práci s detailem nebo jakýmkoli nápadem bychom na jeho výtvarných pracích hledali marně. Jde celkově o chudou kresbu bez nápadu – buď jen s náznakem prostředí, nebo spíše žádným. Na zadání několikrát reagoval slovy: „Nevím, co nakreslit“. Po ukončení práce mi ve třech případech řekl, že neví, co nakreslil, v ostatních jen

vyjmenoval objekty. Vždy se dlouho rozmýšlel, co nakreslí. Nebyl schopný si vymyslet vlastní námět – pokaždé se díval ke kamarádům a „opisoval“.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

U těchto témat byl Milanův výtvarný projev o něco kvalitnější, snažil se pracovat s detailem, zobrazit některé charakteristické znaky (čert – řetěz, pytel, rohy, dědeček – vousy, babička – náušnice), snažil se rozlišit pohlaví figur – muž / žena. Řešení plochy je také zdařilejší – Milan se snažil u některých prací zasadit objekty do prostředí, vyjádřit mezi nimi vztahy. Figury jsou na většině výtvarných prací statické, jen u zobrazení čerta a dvou postav dětí během masopustu, se Milanovi podařilo naznačit pohyb. Na zadané téma reagoval jednou slovy: „Neumím“, ve dvou případech komentoval svou práci od začátku až do konce. Při společném hodnocení byl už schopen u několika prací více komentovat svou práci – svůj záměr. Na zadání reagoval vcelku pohotově a už se nespolehal jen na nápady a rady svých kamarádů, ale i na sebe.

Simonka (6;3)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Simonka měla s touto výzvou velký problém. Jakoby po zadání stále čekala, že ho nějak blíže specifikují – nedokázala sama vymyslet námět své práce. Ze začátku šlo proto o kresby velmi chudé – rozhodně neodpovídající jejímu věku. S detaily nepracovala, šlo jen o objekt zasazený na plochu papíru – ničím neobohacený, bez náznaku prostředí. Ve dvou případech reagovala slovy: „Nevím, co mám kreslit“, poté se už k zadání nevyjadřovala. Na mou otázku, co nakreslila, ze začátku ani nedokázala odpovědět – jen se na mne usmívala a mlčela, popřípadě po chvíli řekla název objektu. Velmi dlouho jí trvalo, než začala kreslit – dívala se ke spolužákům a pozorovala, co kreslí. Při posledním zadání tohoto typu úkolu mě ale Simonka překvapila. Sama si dokázala vymyslet námět – nakreslila skupinku cvičících dětí (statické figury). Pokusila se i vyřešit plochu papíru – naznačit prostředí, pracovat s detailem. I její verbální projev po ukončení práce byl kvalitnější.

Typ úkolu: Konkrétní zadání:

Bylo patrné, že pokud má Simonka jasně dané téma, založené na nějakém zážitku, je schopna se s ním „poprat“ mnohem lépe. Dokázala pracovat s detailem, zobrazit charakteristické znaky, zasadit objekty do prostředí – smysluplně zaplnit plochu (ne jen nakreslit objekt u horního či dolního okraje papíru). I když byly figury především statické, u několika se pokusila vyjádřit pohyb (použila smíšený profil). K zadání se nevyjadřovala, ale při společném hodnocení dokázala o svém výtvoru povídat i v rozvitých větách. Během zpracování daného tématu většinou ani neměla potřebu se dívat na práce spolužáků a inspirovat se jimi. Měla svůj nápad, kterého se držela.

2. skupina

Do 2. skupiny jsem zařadila děti, jejichž výtvarný projev odpovídá věku. Rozdíl mezi oběma zadáními už není tak patrný jako u první skupiny – zvláště v oblasti bohatosti. Děti už běžně pracují s detailem, jsou zvyklé objekty zobrazovat v prostředí a více své práce komentují. Ale i tak je stále v obou výtvarných projevech rozdíl. Děti se stále uchylují ke stereotypům (princezny, domy, lokomotivy), nedokáží si vymyslet originální námět.

Matěj Č. (5;7)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Matěj téměř nepracoval s detailem, ani s řešením prostředí – uchyloval se vždy ke stejnému námětu – zažitému grafickému typu, kterým byl domeček – jeho kresby působí chudě. Ve dvou zadáních si stěžoval, že neví, co nakreslil. Po dokončení své práce pouze vyjmenoval nakreslené objekty. Při třech prvních zadáních mu trvalo delší dobu, než začal kreslit, při zbývajících zadáních kreslil téměř okamžitě a během chvíle prohlásil práci za hotovou.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

U těchto témat Matěj pracoval s detailem, charakteristickými znaky, jeho práce jsou nápadité. Plochu papíru dokázal smysluplně využít, rozvrhnout – naplánovat kompoziční řešení. Dokázal i vyjádřit pohyb postav ve vzájemné interakci. Téměř

všechna zadání komentoval (začal popisovat, co bude kreslit). Při společném hodnocení detailně popisoval každý svůj výtvar. Dokázal okamžitě reagovat na zadaná témata – stačila mu jen chvíle k zamyšlení a začal kreslit. Vždy se držel svého nápadu, neměl potřebu je přebírat od svých kamarádů.

Lucie L. (5;8)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Ve výtvarných pracích Lucky se také objevil zažitý stereotyp, námět, který se opakoval téměř na všech jejích pracích, a tím byla princezna. Lucka si vždy dala záležet na výzdobě šatů princezny, ale zbytku plochy papíru nevěnovala příliš pozornosti. Všechny figury, kromě jedné ležící, jsou statické (stojící). Ve dvou případech Lucka opakovala, že neví, co má nakreslit. Ke svým výsledným pracím se téměř nevyjadřovala, pouze řekla, že nakreslila princeznu. Většinou jí trvalo dlouho, než začala kreslit, čekala na to, co nakreslí její kamarádka a to poté „opsala“. Pouze při posledním zadání dokázala vymyslet a nakreslit jiný námět. Zde pracovala s detaily, využila celé plochy papíru a dokázala svou práci i okomentovat.

Typ úkolu: Konkrétní zadání:

Lucka se snažila obohatit práci charakteristickými znaky, detaily. Některé její výtvarné práce jsou opravdu působivé a nápadité. Využívala celé plochy papíru – promýšlela, do jakého prostředí zasadí objekty. Pokusila se i u některých figur naznačit pohyb. Postavy byly většinou z pohledu ánfas, u některých používala smíšený profil. Svě práce spolu s kamarádkou většinou komentovala od začátku až do konce. Během hodnocení dokázala vzniklé práce detailně popsat. I když při kresbě spolu s kamarádkou komentovala, co která z nich právě kreslí, držela se svého nápadu – neměla potřebu přebírat nápady druhých.

Klaudie (5;11)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Klaudinka se při prvních čtyřech zadáních uchýlila ke stejnému námětu (princezna + další postava - statické, hrad nebo domek), její výtvarné práce nepovažují za příliš nápadité. Na dvě zadání reagovala slovy: „Nevím, co mám nakreslit“. Nakonec

své práce nakreslila ve spolupráci s kamarádkou – jedna „opisovala“ od druhé. Jen u jedné práce pracovala samostatně. Při rozhovoru nad výslednou prací dokázala pouze vyjmenovat nakreslené objekty.

Typ úkolu: Konkrétní zadání:

Klaudinka dokázala při zadání konkrétních úkolů pracovat nápaditě. Využívala celé plochy papíru, pracovala s detaily, zobrazovala charakteristické znaky, promýšlela, do jakého prostředí zasadí objekty. Některé postavy dokázala zachytit v pohybu a vzájemné interakci. Své práce s kamarádkou komentovaly od začátku až do konce. Využívala vlastních, originálních nápadů, neměla potřebu inspirovat se nápady svých kamarádů. Dokázala detailně své práce popsat a na zadané téma reagovala vždy pohotově.

Matěj M. (6;4)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Matěj se uchyloval ke stereotypům – ve většině případů kreslil lokomotivu. Jeho kresby bych nepovažovala za příliš nápadité. Matěj se soustředil jen na zobrazení lokomotivy, její okolí vůbec neřešil. Své práce nekomentoval – jen řekl název objektu. Při prvním a posledním zadávání úkolu se dlouho rozmýšlel, co nakreslí, také reagoval slovy: „Nevím, co mám kreslit, tohle mě nebaví“. Při ostatních začal kreslit vcelku pohotově. Neměl potřebu inspirovat se výtvarnými pracemi svých kamarádů, pouze u posledního zpracování úkolu „opsal“ námět od svého souseda.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

Některé Matějovy práce jsou opravdu nápadité a působivé. Používá detail, charakteristické znaky, má rozmyšlené kompoziční řešení – smysluplně využívá plochu. Většinu postav dokázal zachytit v pohybu – některé i ve vzájemné interakci. Matěje témata zaujala – všechna od začátku komentoval a detailně popisoval. Na zadaná témata reagoval pohotově - začal kreslit vždy téměř okamžitě po zadání úkolu a vždy se držel vlastní myšlenky – nápadu.

Veronika (6;2)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Veronika se, stejně jako většina ostatních dětí, uchýlovala k naučenému stereotypu – domeček + ženská figura (statická). V těchto kresbách příliš s detailem nepracovala, ani prostředí není příliš nápaditě vyřešeno. Zadání nekomentovala – jen jednou si postěžovala, že neví, co nakreslit. Při společném rozhovoru pouze vyjmenovala nakreslené objekty. Na zadání většinou reagovala až po delším rozmyšlení. Svě vlastní nápady do prací příliš nekládala – u většiny prací si radily s kamarádkou, co by mohly nakreslit.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

U těchto témat se Veronika snažila pracovat s detailem, charakteristickými znaky, už i přemýšlela nad řešením plochy papíru. Několik postav dokázala nakreslit v profilu, podařilo se jí vyjádřit pohyb, vzájemnou interakci figur. Na zadání úkolů ve třech případech reagovala – s kamarádkou začaly plánovat, co všechno nakreslí. Při společném hodnocení popisovala své výtvary ve většině případů detailně. Veronika začala kreslit vždy po krátkém rozmyšlení a občas své myšlenky a nápady konzultovala s kamarádkou.

Zuzka (6;2)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Zuzčiny náměty neměly žádnou hlubší myšlenku, nápad. Při dvou prvních zadáních nejprve řekla, že neví, co má kreslit a nakonec námět „opsala“ od kamaráda. Vždy šlo o objekt volně zasazený do plochy papíru, jen jednou s náznakem prostředí. Při posledním zadávání úkolu, se jí ale povedl nakreslit obrázek, na kterém je už patrná práce s detaily, plochou papíru, nápadem. Předcházela mu návštěva vodních živočichů v muzeu. Popsat podrobněji svou práci dokázala Zuzka jen u tohoto námětu.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

Zuzčiny práce jsou působivé, nápadité. Je na nich dobře patrný jejich vývoj – výtvarný projev je kvalitnější, postupně se zdokonaluje. Zuzka má promyšleno kompoziční řešení, dokáže pracovat s celou plochou papíru, zachycuje charakteristické

znaky, detaily, umí vyjádřit i složitější pohyb a vzájemnou interakci. K několika zadáním se ihned začala vyjadřovat a komentovala je po celou dobu práce. Neměla potřebu „opisovat“ od kamarádů, měla své originální nápady. Začala pracovat vždy po krátkém promyšlení a své výtvary dokázala podrobně popisovat.

3. skupina

Do 3. skupiny jsem zařadila děti, které mají podle mého názoru nejkvalitnější, nejnápaditější výtvarný projev. Většinu svých prací dokáží promyslet a propracovat ve všech oblastech (vyřešení plochy, práce s detailem, nápadem, zobrazení figury z profilu i ánfasu, vyjádření pohybu). Rozdíl mezi oběma typy zadání je nejméně patrný (v porovnání s předchozími skupinami dětí). I při výzvě „Nakresli mi něco“, jsou děti schopny vymyslet si vlastní – originální nápad, neuchylují se jen k naučeným stereotypům. Pracují s fantazií, představivostí, jsou schopny nakreslit nápaditou a působivou kresbu často založenou na prožité skutečnosti, na zážitku, proto jim ani nedělá problém o nakresleném námětu hovořit, vymýšlet k němu příběhy.

Lucie S. (5;11)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Lucčiny práce jsou nápadité a promyšlené. Většinou jsou podloženy prožitou událostí, jsou založeny na zážitku (návštěva papeže, výlet s rodinou, návštěva lesa, Štědrý večer, sledování pohádky o Pejskovi a kočičce). Lucka má velkou představivost a fantazii. Její výtvarný projev se mi zdá z celé výzkumné skupiny dětí nejkvalitnější. Lucka dokáže bez problémů pracovat s celou plochou papíru, s detailem, zobrazuje prostředí, postavy v pohybu, do každého námětu vložila svůj originální nápad – ani v jednom případě neměla potřebu „opisovat“, neuchýlila se k naučenému stereotypu. Na zadání dokázala reagovat pohotově, několik od začátku komentovala. Při společném povídání nad jejími výtvarnými pracemi dokázala detailně vše popsat – vyprávěla, co s rodinou zažili, co viděli, téměř ke každé práci se pojil nějaký příběh.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

Tyto práce se příliš neliší od prací vzniklých při prvním typu zadání – pouze ve větším množství použitých detailů, důkladnějším promyšlení vyřešení plochy papíru,

v kvalitnějším vyjádření pohybu figur a v tom, že jsou práce celkově propracovanější, důkladněji provedené. Lucka opět dokázala pohotově reagovat na zadané náměty, některé od začátku práce komentovala. Měla od začátku svůj originální nápad, kterého se také po celou dobu držela. Všechny své práce dokázala podrobně popsat a okomentovat.

Kristýnka (6,1)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Kristýnka se uchýlila pouze při prvním zadání tohoto úkolu k zažitému grafickému typu, kterým se „nic nedá zkazit“ a tím byl domeček. Dlouho nevěděla, co nakreslit a nakonec tento námět „opsala“ od kamarádky. Při společném rozhovoru pouze řekla, že nakreslila domeček. Ostatní práce ale byly založené na zážitku Kristýnky (Pouštění draka, Jak mi utekl můj pejsek Andělka) nebo byly výplodem její fantazie a představivosti (Karkulka, Kristýnka u moře, Mísa s ovocem). Dokázala využít celé plochy papíru, pracovat s detaily, pohyb figur je naznačen jen minimálně. Na zadání reagovala po krátkém promyšlení a své práce dokázala popsat několika větami.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

Na výtvarném projevu Kristýnky je znatelný pokrok – práce jsou čím dál kvalitnější. Zpřesňuje se obrys – ztvárnění figur, Kristýnka postupně začíná kreslit postavy z profilu a ve vzájemné interakci, i vyjádření pohybu je stále výraznější. Více promýšlí řešení plochy, dává si záležet na zobrazení prostředí a používání detailů. Některé její kresby jsou opravdu nápadité. Na zadání reagovala pohotově a dvě od začátku komentovala. Držela se vždy svého vlastního nápadu. Při společném hodnocení dokázala své práce podrobně popsat.

Anička (6;5)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

Při dvou zadáních nedokázala Anička sama vymyslet námět své práce – dlouho seděla nad prázdným papírem, a tak se nakonec inspirovala kresbou své kamarádky – obkreslila domečky. Při společném hodnocení jen vyjmenovala nakreslené objekty.

V ostatních případech si už dokázala vymyslet vlastní námět. Dvakrát jí byla inspirací prožitá událost (Pouštění draků, Jak jsem šla s babičkou a naším pejskem na zmrzlinu), zbylé práce vznikly zapojením představivosti (Šestinohý kuň, Čarovná květina). V těchto pracích používá detail, snaží se využít celé plochy papíru, zachytit figury v pohybu. V jednom případě komentovala svou práci od udání námětu.

Typ úkolu: Konkrétní téma:

Na výtvarných pracích Aničky můžeme vypořádat zřejmý pokrok. Zobrazení jednotlivých objektů je stále přesnější, propracovanější, celkově je její výtvarný projev stále kvalitnější. Dokáže si smysluplně rozvrhnout a zaplnit plochu papíru, objekty obohacuje detaily, charakteristickými znaky, promýšlí, do jakého prostředí dané objekty zasadí. Figury postupně začíná kreslit i v profilu, pohybu a vzájemné interakci. Na zadaný námět dokázala vždy pohotově zareagovat, v několika případech ho měla potřebu i komentovat. Vždy se držela vlastní představy – nápadu. Vzniklé práce dokázala podrobně komentovat.

8. Shrnutí výsledků

Výsledky z tabulek jasně dokazují, že práce vzniklé na výzvu „Nakresli mi něco“ jsou ve všech mnou hodnocených oblastech na nižší úrovni než práce zadané jako konkrétní úkol, podložený zážitkem.

8.1. Odpovědi na výzkumné otázky

Díky vhodnému výběru oblastí hodnocených jevů jsem mohla odpovědět na většinu mých výzkumných otázek. Výsledky v tabulce, jasně vypovídají o tom v jakých oblastech se kresby liší, zda se děti při výzvě „Nakresli mi něco“ uchylují častěji ke grafickým stereotypům nebo jsou schopny vymyslet originální námět, jak reagují na zadaná témata v obou typech zadání, zda se liší odpovědi u obou témat.

- **Výsledky hodnocení obou typů kreseb v jednotlivých oblastech**

U každé oblasti hodnocených jevů a skupiny výzkumného vzorku dětí jsem uvedla k dané kategorii hodnocení a typu zadání počet dětských prací a všech ostatních zkoumaných jevů, které do ní spadají.

Výsledky hodnocení obou typů kreseb v jednotlivých oblastech

Bezprostřední spontánní verbální reakce dítěte na zadané téma	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	14	22	25	11	14	9
2. Kategorie	15	3	10	0	0	0
3. Kategorie	1	5	1	25	4	9

Doba, která uplynula od zadání práce až k započetí kresby	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	19	3	22	0	3	0
2. Kategorie	8	12	9	9	10	4
3. Kategorie	3	15	5	27	5	14

Tendence k napodobování kresby jiného dítěte	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	17	3	20	0	3	0
2. Kategorie	6	5	1	4	0	0
3. Kategorie	7	22	15	32	15	18

Navozená verbální reakce po ukončení práce	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	27	2	34	0	4	0
2. Kategorie	2	10	0	7	8	4
3. Kategorie	1	18	2	29	6	14

Bohatost	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	24	5	33	3	3	0
2. Kategorie	4	18	1	16	7	5
3. Kategorie	2	7	2	17	8	13
Vyřešení plochy – umístění do plochy	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	24	5	28	4	4	0
2. Kategorie	4	16	7	12	10	5
3. Kategorie	2	9	1	20	4	13
Změna stojící statické figury	1. Skupina		2. Skupina		3. Skupina	
	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání	Nakresli mi něco	Konkrétní zadání
1. Kategorie	13	22	18	10	2	2
2. Kategorie	0	8	0	21	10	11
3. Kategorie	0	0	0	5	1	5
Bez figury	17	-	18	-	5	-

(1) Bezprostřední spontánní verbální reakce dítěte na zadané téma

Tuto oblast hodnocení jsem zvolila především proto, abych zjistila, jaká bude četnost reakcí na zadané téma, typu: „To neumím nakreslit“, „Nevím co mám nakreslit.“

U první skupiny je patrné, že tato odpověď: Nevím, co mám nakreslit, Neumím si vymyslet, co mám kreslit, byla u prvního typu zadání častá, kdežto u zadání s konkrétním námětem, se objevila jen ve třech případech. Tento rozdíl je patrný i u druhé výzkumné skupiny. Ve třetí skupině se tato odpověď, již neobjevuje ani v jednom případě. Tento výsledek bych přisoudila tomu, že děti ze třetí skupiny, mají, jak je již uvedeno v charakteristice jednotlivých dětí, více rozvinutou představivost, fantazii, jsou tvořivé, proto nemusí řešit problém, při zadání typu úkolu bez konkrétního zadání. Díky své představivosti, si dokáží svůj originální nápad vymyslet. Děti z ostatních skupin,

jsou často znevýhodněny, některým ze svých problémů (špatné udržení pozornosti – odbývání práce, špatné držení tužky, slabá jemná/hrubá motorika, nevyhraněná lateralita, slabší dosažená úroveň ve všech oblastech, pomalejší chápání, strach z neúspěchu – úzkostlivost atd.), a toto všechno může ovlivňovat dětský projev. Děti si jsou někdy vědomy svého problému, a tak práci předem vzdávaly. Odpovědi typu: Nevím, co nakreslit, se objevovaly především během mých prvních návštěv v MŠ. Pro děti bylo opravdu obtížné výtvarně reagovat na typ zadání „Nakresli mi něco.“ Postupně si ale na tento úkol začaly zvykat – měly ho spojený s některým ze stereotypů, který v tomto typu zadání uplatňovaly.

Z výsledků je také patrné, že pokud měly děti potřebu svou práci komentovat, bylo tomu především u zadání s konkrétním úkolem. Děti byly plny zážitků z prožité události, které si musely od začátku i během celé práce sdělovat – komentovaly to, co právě kreslí, co se chystají nakreslit.

Výsledky tedy dokazují, že pro dítě je mnohem jednodušší, se chopit práce s konkrétním zadáním. Pokud mají představu toho, co mají kreslit, jen málokdy se uchylují k odpovědi: Nevím, Neumím.

(2) Doba, která uplynula od zadání práce až k započetí kresby

U výsledku 1. kategorie všech skupin je patrné, že i v této oblasti, hraje roli typ námět zadání. Pokud děti neměly představu toho, co by mohly nakreslit, seděly dlouho bezradně nad prázdnou čtvrtkou a nakonec se ve většině případů (u prvního typu zadání) uchýlily k zažitému stereotypu nebo opsaly námět od souseda. U úkolu s konkrétním zadáním déle váhaly jen děti z první skupiny, a to jen ve třech případech. Naopak většinou, pokud byly děti motivovány, námět vycházel ze společného prožitku, převážná většina začala kreslit jen po krátkém rozmyšlení.

(3) Tendence k napodobování kresby jiného dítěte

U první a druhé skupiny je z výsledků zřejmé, že pokud si děti nevěděly rady se zadáním „Nakresli mi něco“ a nedokázaly si ani po delší době vymyslet vlastní námět, uchýlily se k „opisování“. Pokud ale námět vycházel ze společného prožitku, nevyskytla

se tato potřeba u dětí z druhé skupiny ani jednou a u první skupiny dětí jen ve třech případech. V druhé kategorii těchto dvou skupin už není rozdíl mezi oběma typy zadání tak zřetelný. Jen občas jsem zpozorovala, že jedno dítě druhému radí, jak a co má nakreslit, co na obrázku ještě chybí, ale nešlo o nadiktování nebo „opsání“ celé práce. Myslím, že tato vzájemná pomoc je pro děti ale prospěšná – učí se mezi sebou komunikovat, pomáhat si, jeden je druhému učitelem.

U třetí skupiny se tendence k opisování téměř nevyskytly. Děti z této skupiny se díky své představivosti držely jak u prvního, tak druhého typu zadání po celou dobu práce svého námětu.

(4) Navozená verbální reakce po ukončení práce

U všech tří skupin je zřetelný rozdíl mezi oběma typy zadání. U zadání typu „Nakresli mi něco“, kdy se děti převážně uchýlovaly ke stereotypům, nedokázaly ve většině případů více popsat svůj záměr, nedokázaly svou práci okomentovat, většinou jen vyjmenovaly nakreslené objekty. Kdežto u prací, kterým předcházela zkušenost, mluvily děti během společného hodnocení v rozvíjených větách, své práce dokázaly komentovat, popisovat detailně, nápaditě, vkládaly do svých komentářů vzpomínky na prožitou událost.

(5) Bohatost

V první a druhé skupině šlo o výjimky, pokud dítě ve své práci se zadáním „Nakresli mi něco“, více používalo detail. Je zřejmá potřeba předchozího zážitku – motivace. Pokud dítě nemá jasnou představu toho, co bude kreslit, není motivováno, pak ani není ve většině případů schopno, vymyslet a následně ztvárnit nápadité téma. Proto se nakonec často uchýluje ke stereotypům, vznikají tak kresby, které jsou chudé, bez nápadu. U úkolů s daným námětem se stalo jen v několika málo případech, že by děti využívaly práce s detaily jen v omezeném množství. Děti u těchto námětů zobrazovaly charakteristické znaky objektů, snažily se práci ozvláštnit detaily.

Ve třetí skupině není rozdíl mezi oběma typy zadání v této oblasti tak patrný. Jelikož měly děti ve většině případů jasnou představu toho, co budou kreslit,

považovaly nejspíš práci s detaily za samozřejmou. Často tak vznikaly velmi nápadité, působivé práce, v obou typech zadání.

(6) Vyřešení plochy – umístění do plochy

Náměty, jimiž byly v pracích vzniklých na výzvu „Nakresli mi něco“ především stereotypy v podobě: dům, vlak, princezna apod., byly většinou jedinými objekty zasazenými do plochy papíru, buď jen s náznakem prostředí, nebo žádným. Děti jakoby při této výzvě zapoměly na to, že mohou pracovat s celou plochou papíru. U zadání s konkrétním námětem se děti ve většině svých prací snažily pracovat s celou plochou papíru – zobrazit prostředí, rozvrhnout si rozmístění objektů.

(7) Změna stojící statické figury

V první skupině se děti při prvním typu zadání častěji uchylovaly k námětům, v kterých nefiguruje postava. Pokud se objevila, byla statická. Ale ani u zadání druhého typu děti ve většině případů nebyly schopny vyjádřit nebo třeba jen naznačit pohyb figur.

V druhé skupině je už rozdíl mezi oběma typy zadání patrný. Zatímco v zadání na výzvu „Nakresli mi něco“ se objevují pouze statické figury (námět se zobrazením figury je na polovině prací), v druhém typu zadání už děti pracují s pohybem figur (samozřejmě u některých figur stále přetrvává státnost) – objevují se figury s naznačeným pohybem, ale i takové, jejichž pohyb je už složitější – např. i s vyjádřením vzájemných vztahů objektů.

Ve třetí skupině už není rozdíl mezi oběma typy zadání téměř patrný. Děti bez problému zobrazují pohyb figur.

- **Množství reakcí na výzvu „Nakresli mi něco“, prostřednictvím grafického stereotypu a dětmi nejčastěji zvolený námět**

Jak jsem již uváděla, děti při výzvě „Nakresli mi něco“, byly často z tohoto zadání rozpačité, nevěděly, jak začít, co kreslit. Po delší době, kdy si stále s tímto zadáním nevěděly rady, některé vypadaly opravdu nešťastně, některé i znuděně.

Nakonec se tedy ve většině případů uchýlily k opisování nebo, a to ještě častěji, ke grafickému stereotypu. Z celkových 84 výtvarných prací se zadáním „Nakresli mi něco“, se objevilo originální téma pouze na 22 pracích, z toho bylo 15 od dětí ze 3. skupiny. Grafický stereotyp tedy najdeme na 62 výtvarných pracích.

Mezi nejčastější námět patřil domeček (17 prací), který byl buď jediným objektem na ploše papíru, nebo byla plocha ještě obohacena o strom, květinu. U děvčat byla často námětem princezna, jako samostatný objekt nebo stojící u hradu (11 prací), u chlapců lokomotiva – vlak (8 prací). Několikrát se také objevil motiv srdce (9 prací). Častým námětem byla statická postava, buď jako samostatný objekt na ploše papíru (7 prací) nebo stojící u hradu/domečku (6 prací). V 41 pracích se tedy střídají čtyři hlavní náměty v různých obměnách, v 17 se skrývají dva opakované náměty, ve zbývajících čtyřech námětech se objevuje motiv auta. Zobrazenou figuru najdeme pouze na 35 pracích, ve většině případů statickou, pouze u 8 figur byl vyjádřen pohyb, a to u prací dětí ze 3. skupiny. Prostředí – pozadí u těchto stereotypních prací děti nevěnovaly příliš pozornosti – soustředily se především na zobrazovaný objekt. Prostředí bylo nejčastěji vyjádřeno pásem nebe a země – trávy, někdy ještě obohaceno sluncem, mraky, květinou, stromem. Tak vznikaly chudé kresby, bez nápadu, často na nižší vývojové úrovni, než dítě bylo.

8.2. Diskuze

Původně jsem měla v plánu svůj výzkum dělat s větším vzorkem dětí – cca. 20, aby byl přesvědčivý, jasně vypovídající o zjištěných výsledcích, ale kvůli několika chřipkovým epidemiím či jiným problémům, počet dětí ve třídě stále kolísal, děti chodily do MŠ v malém počtu a především se chybějící děti neustále střídaly. Proto jsem měla nakonec možnost zrealizovat všech šest témat s konkrétním zadáním pouze se čtrnácti dětmi. Prací na výzvu „Nakresli mi něco“, jsem měla o poznání více, a mohu potvrdit, že i práce dětí nezařazených do mé bakalářské práce, vykazovaly stejné znaky, jako práce zařazené – šlo o chudé kresby, bez nápadu, řešení plochy, nedosahujících takové kvality – vývojové úrovně, na které dítě ve skutečnosti je.

V případě, že bych výzkum opakovala, realizovala bych ho v homogenní třídě, abych měla k dispozici větší počet vzorků. Třidu, ve kterém jsem výzkum realizovala jsem si vybrala především kvůli kladnému vztahu pí. uč. k výtvarným činnostem a jejímu vedení, díky kterému mají i děti pozitivní vztah k těmto činnostem.

Kvůli omezenému vzorku tedy výsledky nelze zobecňovat. Bylo by potřeba výzkum dělat na větší skupině dětí z různých tříd popř. i mateřských škol.

Také nelze vyloučit, že by byly výsledky tak přesvědčivé, kdyby byl výzkum realizován se skupinou dětí staršího věku, které již dokáží pracovat s představou, dokáží využít vlastní fantazie. K této skutečnosti ukazují výsledky dětí ze 3. skupiny. Do této skupiny byly zařazeny děti, jejichž výkony dosahovaly nejkvalitnějších výsledků, které se v obou typech zadání již příliš nelišily. Věk těchto dětí se pohyboval kolem 6 let, v jejich charakteristikách je poznamenáno, že jde o děti, které mají velkou fantazii, představivost. Ale znovu jde jen o domněnku, kterou by bylo třeba potvrdit dalším výzkumem.

Značným problémem pro mne bylo sestavení škály, zařazení takových sledovaných oblastí, které by postihovaly nejdůležitější jevy spojené s projevem dítěte během výtvarných činností. S odstupem času si uvědomuji, že například oblast: Doba uplynulá od zadání práce k započetí kresby, je značně diskutabilní. Některé děti mohou mít delší start u všech činností. U dětí, které absolvovaly všechny náměty, jsem ale mohla tuto skutečnost vyloučit.

Dítě je vystaveno během jeho práce řadě nejrůznějších faktorů – ať už jde o vnitřní, vnější. Proto jsem svůj výzkum realizovala po dobu šesti měsíců, náměty zadávala opakovaně, vždy za stejných podmínek, abych předešla náhodě, mohla vyloučit vliv faktorů, které jsou součástí širšího rámce situace a mohou dítě dlouhodobě (krátkodobě), jak negativně, tak pozitivně ovlivňovat.

V teoretické části jsem se o těchto činitelích, ovlivňujících dětský výtvarný projev, zmiňovala. V některých z prací dětí z výzkumného vzorku byl vliv vnitřních

faktorů opravdu čitelný na úrovni kresby. I když byly děti přibližně stejně staré, jejich práce se značně lišily. Pro připomenutí, Bednářová mezi faktory ovlivňující dětský výtvarný projev řadí mentální vyspělost dítěte, motoriku, laterální, zrakové vnímání, paměť, pozornost, schopnost představivosti. V mém výzkumném vzorku bych našla děti, které mají s některou z uvedených oblastí určitý problém – což je také uvedeno v jednotlivých charakteristikách. Ale ať měly problém v jakékoli z oblastí, vždy všechny práce ukazovaly ke stejnému výsledku – práce zadané s výzvou „Nakresli mi něco“, práce bez konkrétního námětu, dosahují nižší úrovně než práce s konkrétním zadáním – námětem, podloženým zážitkem. V těchto dvou typech zadání neměly tedy na výsledky mnou sledovaných oblastí až takový vliv vnitřní faktory, jako spíše vnější, zprostředkované učitelkou (tedy všechny faktory uvedené v teoretické části – zvláště vhodná motivace a vhodně zadaný námět – úkol). Rozdílnost výsledků v obou typech zadání je dána působením vnějších faktorů.

V teoretické části jsem také mimo jiné uváděla, jaký je rozdíl mezi spontánní kresbou dětí, navozeným výtvarným projevem (např. v podobě výzvy „Nakresli co chceš“, „Nakresli mi něco“) a vedenou výtvarnou činností a snažila jsem si těchto projevů všimnout i v praxi. Pokud dítě začalo kreslit zcela spontánně, často vznikaly velmi působivé práce – dítě kreslilo, protože chtělo, mělo vnitřní potřebu něco výtvarně sdělit, často šlo o reakci na nějaký silný prožitek. U vedených prací, kdy je úkolem učitelky promyslet si učivo, které bude v úkolu stěžejní, promyslet organizaci práce, nabídnout lákavý námět a vhodnou motivaci, také vznikaly zajímavé, „bohaté“ práce. Ale v případě, že byl zadán úkol s výzvou „Nakresli něco“, kdy této výzvě nepředcházela žádná zkušenost, dítě nemělo motivaci, bylo natolik zaskočeno, že nebylo schopno práci nakreslit v odpovídající kvalitě.

Výtvarné činnosti mají být pro dítě zábavou, jakousi relaxací, mají ho těšit a zároveň ho hravou a lákavou formou dále rozvíjet, ne ho nudit, stavět ho do situace, kdy si neví rady, jak dál a zbytečně ho touto nevhodnou výzvou stresovat.

Sama jsem se snažila zadávat takové náměty, které jsem považovala pro děti za lákavé, vycházející ze společného zážitku, zároveň jsem se snažila o to, aby tyto náměty

rozvíjely dětský výtvarný projev – „donutily“ děti, aby kreslily postavy v pohybu (nejen statické), ve vzájemné interakci, „donutily“ je zachycovat charakteristické znaky, prostředí.

Každá učitelka by si měla uvědomit důležitost výtvarných činností, uvědomit si, že nejde jen o nějakou vedlejší činnost, která je pro dítě pouze výplní volného času. Vždy by si měla uvědomit, jakou oblast chce touto plánovanou činností rozvíjet, jaké učivo do úkolu vloží, jaké chce naplnit cíle.

9. Závěr

Svým výzkumem jsem splnila cíle, které jsem si určila. Hlavním cílem mého výzkumu bylo ověřit aktuálnost zjištění, uvedeného v bakalářské práci V. Michalové. Můj výzkum dokazuje, že výsledky dětských prací při zadávání dvou odlišných typů úkolů – bez konkrétního zadání a s daným námětem, vycházející z prožité události, se od roku 1997, nezměnily.

Výsledky jednotlivých hodnocených oblastí v obou typech zadání dokazují, že práce a ostatní jevy spojené s výzvou „Nakresli mi něco“, dosahují opravdu nižší úrovně. Pro dítě je tento typ zadání nevhodný, nijak nerozvíjí jeho osobnost, schopnosti, spíše naopak přispěje k tomu, že bude dítě stagnovat stále na stejném místě – jeho výtvarný projev (včetně grafických typů) nebude mít příležitost k tomu se dále vyvíjet.

Mé zjištění tedy potvrdilo význam profesních kompetencí učitelky MŠ v oblasti výtvarné výchovy, kdy schopnosti dítěte systematicky rozvíjí záměrně volenými prostředky a že osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce výtvarné výchovy je snad nejdůležitějším ukazatelem budoucí umělecké tvorby dítěte. Učitelka má ke své roli přistupovat zodpovědně – vždy si důkladně promyslet, co chce danou výtvarnou činností rozvíjet. Vzdělávací působení ve výtvarné výchově, zprostředkované učitelkou má směřovat k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka.

V teoretické části bylo mým cílem seznámit čtenáře s činiteli – faktory, ovlivňující výtvarný projev dítěte a podat stručný přehled základních poznatků o dětském výtvarném projevu. Tento přehled může pomoci učitelce (čtenáři), lépe se orientovat v této problematice a nahlížet na dětský výtvarný projev s vyšší profesionalitou.

10. Použitá literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno : Computer Press,a.s., 2006
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001
- HAZUKOVÁ, H. *Didaktické materiály*
- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I díl*. Praha : PedF UK (skripta), 1994
- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II díl*. Praha : PedF UK (skripta), 1995
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : PedF UK, 2005
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2003
- MEGLINOVI, D., N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha : Portál, 2001
- RAZÁKOVÁ, D. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha : SPN, 1982
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha : Karolinum, 1997
- SLAVÍK, J. a kol. (Cikánová, K. - Fulková, M. - Hazuková, H. - Roeselová, V. - Šamšula, P.). *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : PedF UK, 1998
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : SPN, 1974
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha : SPN, 1978
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha : SPN, 1980
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Karolinum, 1997
- Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2004

11. Přílohy

Příloha č. 1 – **Etapy vývoje dětského výtvarného projevu**

Příloha č. 2 – **Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu**

Příloha č. 3 – **Stručné charakteristiky dětí výzkumného vzorku dle záznamů učitelky z října 2009**

Příloha č. 4 – **Ukázky výtvarných prací dětí vzniklých na výzvu „Nakresli mi něco“ a na mnou dané téma**

Etapy vývoje dětského výtvarného projevu

Vývoj dětské kresby probíhá po etapách, je závislý na mentální vyspělosti dítěte, jeho paměti, na zrakovém vnímání a úrovni jemné motoriky a na schopnosti představivosti a reprodukce. Na kresbu má také vliv laterálita dítěte, jeho rozlišovací schopnosti a pozornost.

- **Bezobsažná čáranice**

První kresby dítěte můžeme pozorovat již mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem věku dítěte. Luquet o tomto období hovoří jako o „nahodilém realismu“. Dítě má již schopnost uchopit a udržet tužku v ruce. V období nahodilého realismu začíná dítě tvořit první čáranice, které ale ještě v této době postrádají smysl a nemají konkrétní význam. Nesou však typické znaky, prvky či formy specifické a individuální, kterou jsou charakteristické pro každé dítě. (Luquet v Uždil, J. 1978)

- **Obsažná čáranice**

Období od 1,5 roku do 2 let.

Přechod od bezobsažné k obsažné čáranici neprobíhá naráz, ale pozvolna. Je spjat s celkovým duševním vývojem dítěte. Za stádium vlastního kreslení je pak označováno období, kdy je dítě již schopno své výtvary pojmenovávat. Jeho tvorba se už tedy stává uvědomělou a plánovanou. Čáranice dostává obsah. Za nakreslenými čarami se skrývají osoby, zvířata, v pozdějším věku jsou to věci z okolí dítěte. K pochopení nakresleného je potřebný slovní výklad dítěte, který se však v průběhu práce může velmi často měnit. Dítě není schopno dlouhodobé koncentrace a udržet tak svou pozornost po delší dobu (Uždil J, 1978)

- **Přechod ke znakové kresbě**

Mezi 2-3 rokem dítěte.

Přechod od obsažné čáranice ke znakové kresbě bývá plynulý. Dítě nejdříve nahodile, pak cíleně začíná objevovat rozdílné druhy čar a začíná je kombinovat ve znaky. Dítě je již schopno uzavřít kruhový tah. Zatím nejde o kruh, ale spíše o jakýsi ovál či elipsu. Ovály umísťuje vedle sebe, všude, kde je na výkrese prázdné místo. Čáry se již tolik nepřekrývají. Kreslení svislých a vodorovných čar doprovází snaha o jejich spojení (Uždil J., Šašinková E., 1980). Davido (2001) nazývá období mezi 2. a 3. rokem jako stádium „nezdařeného realismu“, kdy dítě kreslí uzavřené smyčky se zjevným úmyslem napodobit písmo dospělých.

- **Znaková kresba**

Kolem 3. roku věku dítěte.

Jde o vrchol kresby dítěte před vstupem do mateřské školy. Nejčastějším námětem dětí jsou obvykle rodiče, stromy, kytky, domy, auta apod. Jedná se o obrázkové stádium, kdy obrázek souvisí nejvíce se zájmy dítěte. Dítě kreslí v obrysových tvarech (Uždil, J. 1974). V tomto období se začínají objevovat první obrázky lidské postavy, tzv. hlavonožci. S přibývajícím věkem dítěte je kresba hlavonožce detailnější.

- **Spontánní realismus**

Zahrnuje věk dítěte od 3 let a trvá až do nástupu do školy. Tato etapa je pro výtvarný vývoj dítěte nejdůležitější. Dítě kreslí podle svých vlastních představ to, co o objektu ví a co považuje za důležité, co jej nejvíce zaujme. Obraz vzniká jako odraz představy. Dítě není schopno syntézy, kreslí prvky kresby vedle sebe a nekoordinuje je v celek (klobouk kreslí nad hlavou, knoflíky vedle těla). Nedochozí ještě ke spojení představ a vzájemných vztahů, neboť to vyžaduje vyšší duševní výkon (Uždil, J. 1974).

Přibližně ve 3 letech dítě dokáže namalovat kruh, ve 4 letech pak kříž, v 5 letech čtverec a v 6 letech trojúhelník. Uždil (1974) popisuje toto období vývoje dětského výtvarného projevu jako období „dětského naivního realismu“ pro jeho realistickou tendenci a snahu pravdivě zobrazit okolní svět. Na konci předškolního věku se dětské kresby stále více podobají skutečnosti.

- **Vizuální realismus**

Dítě v mladším školním věku, asi do 10-11 let.

Kresba dítěte se stále zdokonaluje, dítě zvládá kreslit stále náročnější tvary. Je schopno zobrazit postavu v pohybu a také v profilu. Skryté části předmětu nejsou již zobrazovány a předměty v pozadí jsou stupňovitě zmenšovány. Dítě se snaží kreslit to, co vidí. Kresba zachycuje jen to, co je vidět z hlediska určité perspektivy. Profil obsahuje jen to, co je z profilu vidět.

V tomto období se v kresbách také začíná objevovat stínování, tvarování. Vývoj kresby je již prakticky u konce a nadále dochází jen ke zdokonalování. Kresby jsou stále dokonalejší a propracovanější.

(http://is.muni.cz/th/190090/pdf_b/Analyza_kresby_lidske_postavy_u_deti_koncem_p_redskolniho_veku.pdf)

Příloha č. 2

Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Každá dětská kresba obsahuje některý z charakteristických znaků dětského výtvarného projevu. Při vyhledání a interpretaci těchto charakteristických znaků, získáme dostatek informací k tomu, abychom mohli určit, v jakém vývojovém stadiu se dítě nachází. Proto je důležité umět charakteristické znaky výtvarného projevu dětí znát a umět je v dětské kresbě vyhledávat.

1. Naivní realismus

a) Jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů (linie je vždy definitivní),

tzv. výtvarná zkratka, zaujetí detailem, nadsázka



b) Zobrazování z pohledu pro rozpoznání objektu nejnepřítomnějšího, vyplývá ze snahy dítěte po úplnosti vyjádření (vše, co je podle něj důležité musí být vidět) patří sem: smíšený profil a střídání pozorovacích hledisek (orthoskopie)



c) Zobrazování předmětů důsledně vedle sebe, bez překrývání, vznikají tvarové, proporční deformace



2. Intelektuální realismus

a) Funkčnost, zájem o detail (př. klika, kouř z komína...)

b) Nepoměrnost v proporcích, deformace (souvisí s funkčností)

c) Transparence (rentgenové vidění), zobrazuje i to, co by ve skutečnosti nebylo vidět



d) Výtvarné vyprávění, jedna plocha slouží k zachycení několika časových úseků jednoho děje

3. Zosobňující dynamismus

patří sem: ožívování neživých předmětů a personifikace (antropomorfismus)



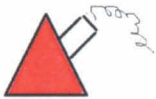
4. Fyziologické faktory

a) Grafoidismus

patří sem: naklánění kreslených objektů ve směru budoucího písma a zakulacování tvarů (plynulost tahů)



b) R-princip



5. Projevy zobrazovacích automatismů

a) Zobrazovací automatismy

patří sem: zmnožení detailů, opakování stejných forem zobrazení, nacvičený obrazový typ (oblíbený námět používá v každé kresbě bez kontextu)



b) Nepravý ornament

patří sem: automatismus („zdobení“ plochy), neschopnost sledovat složitý tvar (pomůže si fantazií)

6. Základy kompozičního cítění (vrozené)

patří sem: rytmus, opakování, symetrie

další znaky: barevná nadsázka

(Hazuková, H., Šamšula, P. 2005)

Příloha č. 3

Stručné charakteristiky dětí výzkumného vzorku dle záznamů učitelky z října 2009

Danielka (5;9)

Hra: chudší, jednostranná (většinou Barbíny z domova), spíše se připojuje ke kamarádkám, velmi dětská – chová se jako výrazně mladší

Zapojování do aktivit: zapojuje se do všech aktivit, ale je pomalejší, slabší výsledky práce

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): méně obratná, pohyby „mladšího dítěte“, velmi slabá grafomotorika a kresba

Komunikace (s dětmi i dospělými): komunikuje bez problémů

Poznámky, doporučení od učitelky: individuálně rozvíjet, povzbuzovat, snažit se o vyrovnání deficitu

Honzík (5;10)

Hra: často střídá činnosti, u jedné dlouho nevydrží, rád provokuje kamarády, vynucuje si pozornost, obtížně se přizpůsobuje pravidlům

Zapojování do aktivit: velmi dětský, hravý, pokud ho však něco zaujme, je aktivní, je vidět, že zná mnoho věcí

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): špatné odvíjení chodidel, má rád pohybové činnosti, ale nerespektuje pravidla bezpečnosti, kresba chudá, špatné držení tužky

Komunikace (s dětmi i dospělými): živě komunikuje s dětmi i dospělými, vynucuje si pozornost, zatím nedokáže vyslechnout druhého, skáče do řeči

Poznámky, doporučení od učitelky: jeví se jako sociálně velice nezralý, rozvíjet v této oblasti, dále se zaměřit na kresbu a dodržování pravidel soužití ve skupině

Filip (6,5)

Hra: nepřilíš nápaditá, nejraději má vláčky a LEGO, potřebuje povzbuzovat

Zapojování do aktivit: velmi snaživý, úzkostlivě se snaží plnit nabízené úkoly, je na něm vidět strach z neúspěchu, vyžaduje stálé povzbuzování a uklidňování, je velmi přecitlivělý, reaguje plačtivě, velmi závislý na dvou kamarádech

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): hrubá motorika je v pořádku, jemná motorika je slabší – křečovité držení tužky, slabý výtvarný projev

Komunikace (s dětmi i dospělými): necítí-li se ohrožen, komunikuje bez problémů, má bohatou slovní zásobu, často však reaguje přecitlivěle, nepřiměřeně reaguje i na drobné podněty

Poznámky, doporučení od učitelky: na doporučení PPP posilovat sebevědomí, rozvíjet samostatnost a „otužovat“ ho v sociálních situacích, stále povzbuzovat a dodávat pocit bezpečí (vždy vysvětlit, co ho čeká)

Milan (6;2)

Hra: nepřilíš tvořivý, obtížně si vyhledává hru, která by ho bavila, nejraději by jen pobíhal po herně; potřebuje pomoc při výběru činnosti, povzbuzovat k vytrvalosti

Zapojování do aktivit: obtížně se soustředí, nevydrží dlouho u jedné činnosti, pomaleji chápe zadané úkoly, jeho výkony neodpovídají věku

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): nepříliš obratný, velmi slabá kresba i grafomotorika

Komunikace (s dětmi i dospělými): při řeči zadržává, ale bez zábran komunikuje s dětmi i s dospělými

Poznámky, doporučení od učitelky: rozvíjet ve všech oblastech, pokusit se alespoň částečně vyrovnat deficit; učitelka doporučuje matce spolupráci s PPP a foniatrií

Simonka (6;3)

Hra: nepříliš nápaditá, spíše se přidává k druhým

Zapojování do aktivit: ochotně a radostně se zapojuje do všech aktivit; slabší výsledky, pomalejší ve všech oblastech

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): neobratná, nekoordinovaná, při cvičení potřebuje pomoc; slabá úroveň kresby i grafomotoriky

Komunikace (s dětmi i dospělými): přátelská, komunikuje bez zábran, ale chudší slovní zásoba, chudší slovní vyjadřování

Poznámky, doporučení od učitelky: rozvíjet ve všech oblastech, individuální péče, povzbuzování

Matěj Č. (5;7)

Hra: zatím nevydrží delší dobu u jedné hry nebo hračky, často střídá činnosti

Zapojování do aktivit: zapojuje se do všech nabízených aktivit, ale nesoustředí se dlouho na určitou činnost, hravý, dětský

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): obratný, koordinovaný, kresba odpovídá věku, špatné držení tužky

Komunikace (s dětmi i dospělými): komunikuje bez zábran, přátelský

Poznámky, doporučení od učitelky: povzbuzovat k vytrvalosti, k dokončování započaté činnosti

Lucie L. (5;8)

Hra: spíše pasivní – přizpůsobuje se kamarádkám, často volí výtvarné činnosti

Zapojování do aktivit: spíše pasivní, ale zúčastní se všech činností

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): obratná, jemná motorika v normě

Komunikace (s dětmi, dospělými): bez problémů komunikuje s dětmi i dospělými

Poznámky, doporučení od učitelky: povzbuzovat k aktivitě

Klaudie (5;11)

Hra: upřednostňuje typicky „holčičí“ hry (kuchyňka, panenky), bez zájmu o didaktické hry

Zapojování do aktivit: spíše pasivní, neudrží dlouho pozornost

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): jemná i hrubá motorika v normě

Komunikace (s dětmi, dospělými): hovoří bez zábran, má sklon k žalování a dohadování se s kamarádkami, nedokáže se příliš domlouvat, snadno se urazí

Poznámky, doporučení od učitelky: povzbuzovat k větší aktivitě, tvořivosti, pomáhat k budování lepších vztahů s vrstevníky

Matěj M. (6;4)

Hra: tvořivý, nápaditý, upřednostňuje konstruktivní hry

Zapojování do aktivit: velmi aktivní

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): trochu neobratný, jemná motorika horší – tvrdé křečovitě držení tužky, nevyhraněná lateralita (listopad – PPP – doporučeno upřednostňování pravé ruky)

Komunikace (s dětmi i dospělými): komunikuje bez problémů, má tendenci k sebeprosazování, někdy se prosazuje až sobecky

Poznámky, doporučení od učitelky: uvolňování ruky, učit se myslet a brát ohledy na druhé

Veronika (6;2)

Hra: hodně fixovaná na svou kamarádku, s ní většinou hra na domácnost, obchod, apod., jinak vyhledává výtvarné činnosti, nevyhledává didaktické hry

Zapojování do aktivit: spíše pasivní při intelektuálních činnostech, aktivní při pohybových a výtvarných činnostech

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): obratná, horší práce s nůžkami

Komunikace (s dětmi i dospělými): bez zábrán komunikuje s dětmi i dospělými, občasné konflikty s kamarádkami a následné žalování

Poznámky, doporučení od učitelky: rozvíjet jemnou motoriku – stříhání; pracovat na budování dobrých vzájemných vztahů s dětmi

Zuzka (6;2)

Hra: nevydrží dlouho u jedné činnosti, obtížně si vyhledává – rozhoduje se pro hru, ráda tvoří

Zapojování do aktivit: do všeho se zapojuje s chutí, ke všemu má co říci, nevydrží se však dlouho soustředit

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): pohyblivá, pohyby mírně nekoordinované, zbrklé, výtvarně nadaná – ale také zbrklá, se sklonem práci odbývat

Komunikace (s dětmi dospělými): velmi komunikativní, kamarádká

Poznámky, doporučení od učitelky: velmi nápaditá, tvořivá; prodlužovat dobu soustředění, vést k pečlivější práci

Lucie S. (5;11)

Hra: nápaditá, tvořivá, nepreferuje určitou hru nebo hračku

Zapojování do aktivit: zapojuje se s radostí, s chutí, bystrá, tvořivá, aktivní

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): hrubá motorika je v normě, výborná kresba (působivé, nápadité výtvarné práce – zapojení fantazie, představivosti) i grafomotorika

Komunikace (s dětmi, dospělými): komunikuje bez problémů, bohatá slovní zásoba, špatná výslovnost

Poznámky, doporučení od učitelky: doporučení logopedie

Kristýnka (6,1)

Hra: upřednostňuje typické „holčičí“ hry (panenky, vaření, domácnost), je tvořivá, často inspiruje ostatní, ráda kreslí

Zapojování do aktivit: do běžných aktivit se zapojuje s chutí, hůře snáší rušné činnosti celého kolektivu – je opatrnější

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): obratná při pohybových činnostech, dobrý výtvarný projev (velká představivost, fantazie)

Komunikace (s dětmi i dospělými): s dětmi i s učitelkou komunikuje zcela bez problémů, ostýchavější při komunikaci s méně známými lidmi (ostatní učitelky, rodiče kamarádů)

Poznámky, doporučení od učitelky: posilovat odvalu a zdravé sebevědomí

Anička (6;5)

Hra: upřednostňuje výtvarné činnosti a hry v koutcích

Zapojování do aktivit: radostně a aktivně se zapojuje

Motorika (hrubá i jemná, koordinace): obratná, dobrý výtvarný projev, práce s fantazií, představivostí

Komunikace (s dětmi i dospělými): živě komunikuje s učitelkou i s dětmi – přátelská, trochu ostýchavá při komunikaci s méně známými dospělými

Poznámky, doporučení od učitelky: drobná, neprůbojná, špatná výslovnost – v logopedické péči; posilovat sebevědomí, zaměřit se na rozvoj řeči

Příloha č. 4

Ukázky výtvarných prací dětí vzniklých na výzvu „Nakresli mi něco“ a na mnou dané téma

Danielka (5;9)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

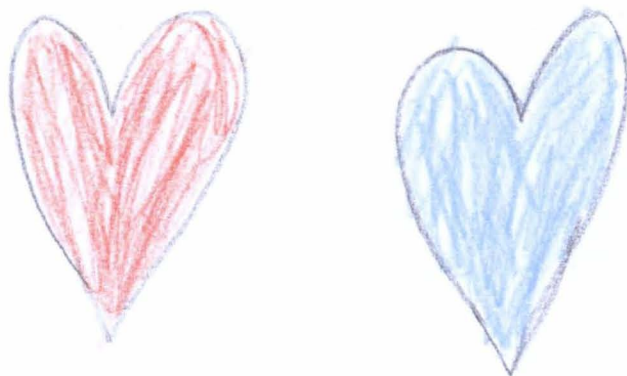


Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Honzík (5;10)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:

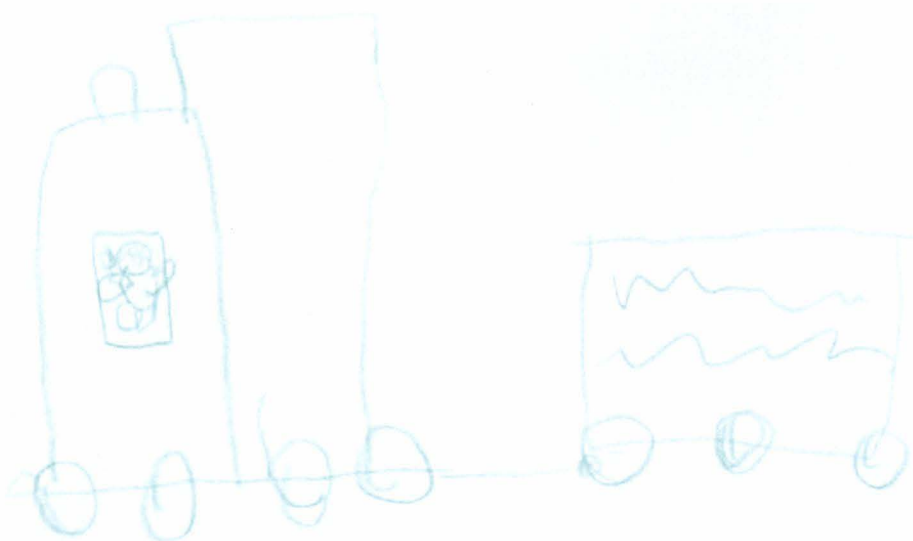


Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Filip (6,5)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Milan (6;2)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Simonka (6;3)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Matěj Č. (5;7)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Lucie L. (5;8)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Kludie (5;11)

Typ úkolu: Nakresli něco



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Matěj M. (6;4)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Typ úkolu: Nakresli mi něco:

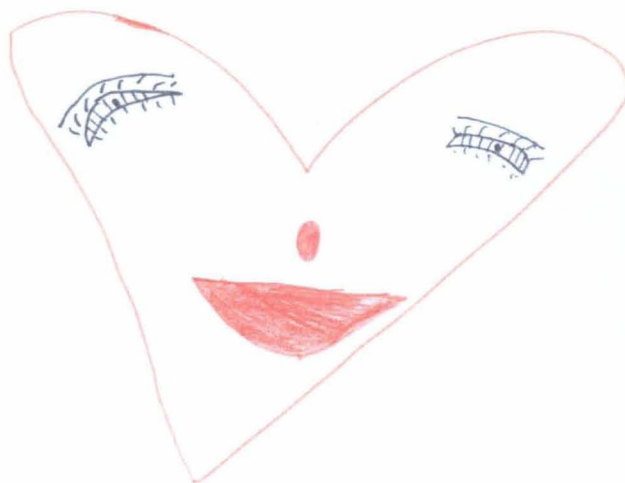


Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Zuzka (6;2)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Lucie S. (5;11)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Kristýnka (6,1)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:



Anička (6;5)

Typ úkolu: Nakresli mi něco:



Typ úkolu: Konkrétní zadání:

