

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy

**Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí
v období před zahájením jejich povinné školní
docházky**

Diplomová práce



Autorka DP: Alena Žáková (roz. Zdvořáková), Třebízského 2, Litoměřice
5. ročník magisterského studia Předškolní pedagogiky,
kombinované studium

Termín dokončení DP: březen 2006

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

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

V Litoměřicích 20. 3. 2006



Poděkujeme dětem a učitelkám

Diplomantka: Alena ZÁKOVÁ, magistra studijního oboru Pedagogika, soc. V. 23

Titulní strana: Výchovná podpora dětí s právní tvorbou dětí v období před začátkem školní

praxe v mateřské škole

Vedoucí práce: Mgr. H. Hazuková, CSc.

Práce je výsledkem výzkumu provedeného v rámci diplomového studia. Zaměřuje se na problematiku výchovné podpory a výchovných činností ve zmatečné situaci a příležitostně na kontexty pedagogické a psychologické výchovy dětí s právní tvorbou. Předmět práce je výchovná podpora dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole. Výzkum je zaměřen na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole. Výzkum je zaměřen na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole.

Práce je rozdělena do tří částí: teoretické, metodické a empirické. V teoretické části je provedena literární studie a analýza teoretické části práce. V metodické části je popsán výzkumný postup a použité metody. V empirické části je popsán výzkumný postup a použité metody. Výzkum je zaměřen na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole.

V závěru práce je provedena diskuse o výsledcích výzkumu a doporučení pro další výzkum. Práce je zaměřena na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole. Výzkum je zaměřen na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole.

Práce je zaměřena na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole. Výzkum je zaměřen na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole.

Práce je zaměřena na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole. Výzkum je zaměřen na výzkumem dosažených výsledků praktických činností dětí s právní tvorbou v období před začátkem školní praxe v mateřské škole.

Děkuji dr. Heleně Hazukové za cenné rady a účinnou pomoc při vyhledávání informací v přípravných fázích i v průběhu realizace výzkumu, za její ochotu i nekonečnou trpělivost, s níž se mi věnovala. Velice mi pomáhal její optimismus a víra ve zdárné dokončení práce, kterou se mi snažila dodávat. Děkuji samozřejmě také všem učitelkám mateřských škol, které se aktivně podílely s dětmi na uskutečnění experimentu. Bez jejich přispění by tento výzkum nevznikl.

Posudek. diplomové práce

Diplomantka : **Alena ŽÁKOVÁ**, magister. studium Předškolní pedagogiky, spec. Vv, KS

Téma DP: **Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky**

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

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

Při řešení obou částí DÚ postupovala samostatně a iniciativně, s velkým osobním nasazením, plynoucím ze skutečného zájmu. Pro zpracování **teoretické části** dokázala shromáždit mnoho důležitých poznatků o zobrazování prostorových jevů (nejen ve výtvarném umění a dětské tvorbě) s využitím tradičních i elektronicky zpracovaných pramenů (viz též rozsahlý seznam prostudované literatury).


V **empirické části** prokázala obeznamenost s metodami pedagogického výzkumu a schopnost jejich využití při řešení zadaného výzkumného úkolu. V hledání vhodných stimulujících výtvarných úkolů pro pedagogický experiment prokázala svoji výtvarně pedagogickou erudici a plně zúročila zkušenosti ze své mnohaleté preddiplomní praxe a výtvarně pedagogické erudice (viz též příloha). Schopnost analyzovat sledované jevy a vyvodit z nich závěry se projevila i ve výstižném slovním vyjádření „typologie“ učitelek z výzkumného vzorku (viz příloha 5).

Za velmi **cenná** pokládám zejména **zjištění z obou částí výzkumu**, včetně jejich přehledného grafického uspořádání a zpracování autentické dětské dokumentace v elektronické podobě. Poučený náhled autorky na problémy současné praxe výtvarné výchovy v MŠ a jejich možné příčiny, související s kompetencemi učitelek pro vedení dětských výtvarných činností, doporučení konkrétních opatření pro zkvalitnění vzdělávání učitelek MŠ a upozornění na další dosud neřešené problémy je dle mého mínění i významným přínosem pro tvorbu **evaluačních nástrojů v oblasti předškolního vzdělávání**.

Ráda proto doporučuji tuto DP nejen k obhajobě, ale také k využití získaných dat ve VÚP Praha a (po nezbytných úpravách) alespoň vybraných částí DP ke zveřejnění.

Hodnocení : výborně

V Praze, 3.4.2006


PaedDr. H. Hazuková, CSc.

Oponentský posudek DP Aleny Žákové

Diplomová práce Aleny Žákové prokazuje ve svém celku i jednotlivých částech odpovědný a invenční přístup k řešení zadaného diplomového úkolu, podložený mnohaletou učitelskou praxí v MŠ. DP splňuje všechny požadavky zadaného diplomového úkolu.

Práce je psána kultivovanou jazykovou formou, má přehlednou, logickou stavbu, obsahuje jasné a přesné formulace, vychází z bohaté škály prostudované literatury.

Teoretická část DP je zaměřena na problematiku vnímání a prezentaci prostorových forem a vztahů z hlediska vývojové psychologie, diagnostiky, ontogeneze dětského výtvarného projevu, pedagogiky a nechybí ani obecně filosofický pohled.

V začátku práce jsou srozumitelně formulované problémy, úkoly, cíle, předpokládané výstupy a vhodně vybrané metody pedagogického výzkumu.

Empirická část DP je věnována zkoumání úrovně profesních kompetencí učitelek MŠ a následnému ovlivnění výtvarného vyjadřování dětí. Diplomantka zde využila svých vlastních zkušeností učitelky MŠ i znalostí metod pedagogického výzkumu, které aplikovala při řešení obou částí výzkumu.

Výsledky výzkumných šetření shrnula v závěru diplomové práce, přehledně je zpracovala do tabulek a grafů (viz.příloha 2,3), odpověděla na výzkumné otázky a výsledky srovnala s již realizovanými výzkumy podobného zaměření na katedře Vv UK PedF v Praze (s.135).

Za naprosto unikátní považuji vytvoření souboru výtvarných úkolů stimulujících vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky.

Přílohová část DP obsahuje CD s dokonale připravenou prezentací v PowerPointu, která nabízí fascinující pečlivě vybranou a popsanou baterii zajímavých výtvarných řešení prostorových vztahů v ploše u zadaných úkolů v rámci realizovaného experimentu. Většina jich pochází z dlouhodobého sledování vzorku dětí z vlastní praxe.

Jako velmi cenné spatřuji i kasuistiky tří chlapců ze speciální třídy MŠ pro děti s vadami řeči , které dokázala diplomantka získat pro výtvarné vyjadřování prostorovosti v ploše a které reflektují jejich další rozvoj.

Na základě zajímavých výroků učitelek z výzkumného vzorku diplomantka navrhla originální „typologii“ učitelek MŠ.


Domnívám se, že vybrané části DP by bylo (po drobných úpravách) vhodné publikovat.

K obhajobě navrhuji věnovat se těmto problémovým okruhům:

- V čem je pro děti důležitá prostorová představitost a jak se projevuje ve výt.vyjádřování předškolních dětí?
- Kde se podle Vašich zjištění projevují největší nedostatky v profesní připravenosti učitelek? Uveďte konkrétní příklady.
- Proč nemá pro dítě žádný rozvíjející efekt používání automatismů (s.102), navrhněte možný způsob jejich potlačení.
- Dle vlastního uvážení nás seznáňte s kasuistikou tří chlapců, vyberte a reflektujte některá jejich výtvarná vyjádření prostoru v ploše.
- Na vybraných výtvarných úkolech ukažte méně obvyklá řešení prostorových vztahů v ploše.
- Seznáňte nás s vlastní "typologií" učitelek MŠ.

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

Mgr. Julie Hušková, oponentka DP



Anotace:

Žáková, A.: Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky.

/Diplomová práce/ Praha 2006 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 153 s. + přílohy (textové: č. 1. – 5., prezentace na CD: č. 6. – 69 výtvarných prací dětí mateřských škol).

Obsah:

Téma diplomové práce je zpracováno formou kvalitativního pedagogického výzkumu, je rozděleno na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou shromážděny a uspořádány poznatky z vývojové psychologie a ontogeneze dětského výtvarného projevu zaměřené na prezentaci prostorových vztahů a problematiku vnímání prostoru. Cílem práce bylo vypracování a ověření metodiky šetření pro reprezentativní vzorek dětské populace. Na základě výsledků analýzy dětských prací pak přinést aktuální informace o úrovni zobrazování třetího rozměru ve výtvarných projevech předškolních dětí, které by se mohly stát východiskem pro pedagogickou diagnostiku. Část empirického šetření je věnována zkoumání úrovně profesních kompetencí učitelek mateřských škol. Výzkum prokázal, že úroveň kompetencí a motivovanosti učitelky může ovlivnit výslednou formu i obsah výtvarného vyjádření dítěte.

Klíčová slova:

Vnímání prostoru, prostorová představivost, zobrazování prostorových vztahů, transformace, vizuální gramotnost, profesionální kompetence učitele.

Anotation:

Žáková, A.: Expression of the spatiality in areal art creation of children in a period before their compulsory education.

/A diploma work/ Prague 2006 – Charles University, Pedagogical Faculty, the Art Department, 153 p. + riders (text ones: no.: 1. – 5., CD presentation: no.: 6. – 69 of kindergarten children's art work).

Subject:

A diploma work theme is elaborated in a form of the qualitative pedagogical research and it is divided into two parts – theoretical and empirical one. Developmental psychology knowledge and children's art expression ontogenesis, with a view to a spatial relationship presentation as well as the problems of space perception, are compiled and arranged in the theoretical part. The main aim of this work was to elaborate and verify the examination methodology for a representative sample of child population. On the basis of children's work analysis results then to bring the actual information about the standard of the third dimension in art expression of preschool children that could become a way out for pedagogical diagnostics. The part of an empirical study is focused on the examination of teachers' professional competency standards in kindergarten schools. The research proved that the competency standards as well as the teachers' motivation can influence the form and the volume of the child's art expression.

Essentials vocabulary:

Space perception, space imagination, presentation of spatial relationship, transformation, visual literacy, teachers' professional competency.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1. VYJÁDŘENÍ PROSTOROVOSTI V PLOŠNÉ TVORBĚ DĚTÍ V OBDOBÍ PŘED ZAHÁJENÍM JEJICH POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	
1.1 Cíle a předpokládané výstupy diplomové práce.....	12
1.2 Formulace osobního úkolu a řešeného problému.....	13
1.3 Použité metody řešení.....	14
1.4 Plán kroků.....	14
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA ŘEŠENÉHO DIPLOMOVÉHO ÚKOLU	
2.1 Současný stav poznání zkoumané oblasti jevů.....	16
2.2 Zobrazování prostoru v ploše.....	21
2.2.1 Vývoj metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění.....	21
2.2.2 Co říká rekapitulační teorie?.....	24
2.2.3 Porovnání způsobu zobrazení třetího rozměru – v dětské a umělecké tvorbě.....	26
2.2.4 Vývojové aspekty zobrazení prostoru u předškolních dětí.....	30
2.2.5 Hlavní znaky, způsoby dětského zobrazení prostoru v plošné tvorbě.....	35
2.3 Vnímání prostorových vztahů – jeho vývoj a význam.....	38
2.3.1 Vnímání prostoru z obecně filosofického hlediska.....	38
2.3.2 Proč je důležitá prostorová představivost, jak nám pomáhají představy?.....	42
2.3.3 Charakteristické znaky vnímání, myšlení předškolního dítěte... ..	46
2.3.4 Vnímání prostoru a matematika.....	52
2.3.5 Proč mají děti problémy v geometrii?.....	56
2.3.6 Mají ženy a muži rozdílné dispozice pro vnímání prostoru ? . . .	60

3. EMPIRICKÁ ČÁST ŘEŠENÉHO DIPLOMOVÉHO ÚKOLU	
3.1 Východiska pro volbu předmětu zkoumání, výzkumného problému, cíle a dílčích cílů výzkumu, fáze empirické výzkumné sondy.....	64
3.2 První fáze empirické výzkumné sondy – pedagogický experiment..	65
3.2.1 Zaměření, cíl a dílčí cíle.....	65
3.2.2 Formulace zkoumaného problému a hlavní výzkumné otázky...	66
3.2.3 Metody zkoumání a charakteristika výzkumného vzorku.....	67
3.2.4 Průběh experimentu – Úkol A – L.....	69
3.2.5 Zpracování získaných dat – jejich interpretace.....	72
3.2.6 Dílčí závěry z první fáze empirické sondy.....	109
3.3 Druhá fáze empirické sondy – výzkumné šetření zaměřené na učitelky.....	113
3.3.1 Zaměření, cíl a dílčí cíle.....	113
3.3.2 Formulace zkoumaného problému a hlavní výzkumné otázky...	113
3.3.3 Metody zkoumání a charakteristika výzkumného vzorku.....	114
3.3.4 Průběh experimentu – Úkol A – G.....	117
3.3.5 Zpracování získaných dat – jejich interpretace.....	118
3.3.6 Dílčí závěry z druhé fáze empirické sondy.....	130
4. ZÁVĚRY Z VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ VÝZKUMNÉ SONDY	
4.1 Shrnutí výsledků obou částí empirické sondy	133
4.2 Doporučení pro pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů, která plynou z těchto závěrů.....	142
4.3 Které další problémy je třeba řešit v souvislosti s výsledky zkoumání.....	144
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	145
SEZNAM PŘÍLOH.....	153

J. W. Goethe: I když lidstvo jde neustále vpřed,
jako jednotlivci začínáme vždy od začátku.

ÚVOD

Prvotním podnětem, proč jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma „vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí před zahájením školní docházky“ byl můj dlouhodobý zájem o výtvarné činnosti dětí. Dětskou kresbu považoval J. Uždil (82) za „malý zázrak“, který se nikdy tak docela neopakuje a nemůže nás svými půvaby unavit. A já osobně jsem měla možnost prožít léto obklopená ze všech stran těmito „zázraky“, při jejichž zkoumání jsem prožívala radost, překvapení, údiv nad nápaditostí dětského uvažování a bohatostí jejich představ. Jsem moc vděčná všem učitelkám mateřských škol, které se aktivně podílely na výzkumu uskutečněním experimentu s dětmi a výrazně tak přispěly k jeho úspěšné realizaci. S mnohými z nich jsem pak zažila pocit sdílení radosti nad kresbami „jejich“ dětí, přestože zpočátku některé projevíly obavy z náročnosti úkolů.

Téma vyjádření prostoru jsem vnímala jako velkou výzvu – výzvu zjistit aktuální stav, schopnosti dětí transformovat prostorovou dimenzi na dimenzi plošnou (plochu, rovinu). Zajímalo mne, zda se děti před nástupem do školy vůbec snaží prostor znázorňovat a jakým způsobem. Jak jsem pochopila termín „vyjádření prostorovosti“ a prezentuji ve své práci: *Prostorovost* je vlastně jen jedna z vlastností prostoru (tzn. šířka akčního rádia), dimenze, která se dá neustále zvětšovat tělesnou aktivitou. Pojem *prostor* psychologie vnímání definuje jako kvantitativní veličinu, jako něco, co se dá zjistit, změřit v geometrických bodech, liniích a plochách. „Vyjádření prostorovosti“ ve své práci nechápu jako zobrazení vlastností prostoru, ale jako zobrazení prostoru jako veličiny trojrozměrnosti reálného světa (třetí dimenzi 3D) který nás obklopuje. Konkrétně zobrazení prostoru v plošné tvorbě pak znamená vlastně transformaci 3D do 2D. Vzhledem k tomu, že tímto problémem (zkoumáním vnímání a znázorňování prostoru) se intenzivně zabývali umělci, vědci i filosofové celá staletí, bylo pro mne velice podnětné a zajímavé se seznámit s různými úhly pohledu na toto téma.

Ráda zkusím nové věci a domnívám se, že výtvarné zobrazení prostoru v plošné tvorbě dětí předškolního věku není zrovna oblast, kterou by se cíleně zabývalo více autorů.

Dalším z motivů při výběru tématu diplomové práce byla také má nespokojenost s úrovní plánování, realizace a často i nevhodného přístupu některých učitelek k výtvarným činnostem. Uvědomuji si, že nemohu přímo ovlivnit současnou praxi výtvarné výchovy na mateřských školách (dále jen MŠ). Ve své práci bych chtěla upozornit na některé dílčí nedostatky v profesní vybavenosti učitelek, na které by bylo možné se zaměřit už během přípravy studentek na středních pedagogických školách. Za dobu mé dlouholeté praxe – a výzkumné šetření zaměřené na kompetence učitelek k uskutečňování výtvarných činností mi to potvrdilo – jsem si uvědomila, že učitelky mateřských škol často podceňují význam výtvarného projevu dětí. Některé učitelky nemají zájem nebo opravdu neumí (což je ještě horší) „vyčíst“ z výtvarné práce dítěte velice důležité informace využitelné k základní pedagogické diagnostice. Podceňování významu výtvarného projevu dětí (jako „nositele“ diagnosticky využitelných informací o dítěti) může mít vážné důsledky. Učitelky v MŠ mají jedinečnou šanci odhalit a pokusit se zmírnit obtíže dítěte v oblasti percepce, orientace v prostoru, motoriky, verbálního projevu, úrovně koncentrace pozornosti, soustředění, představivosti, fantazie i sebehodnocení. Získané poznatky učitelky mohou využít buď k přijetí preventivních opatření v dílčí oblasti (předcházení vzniku specifických poruch učení) nebo mohou kontaktovat odborníky (PPP, SPC) a ve spolupráci s nimi se pokusit o nápravu (reedukaci) obtíží dítěte.

V mateřské škole máme ještě dost času užít si s dětmi radost z výtvarných aktivit, nejsme striktně vázány pevným denním režimem. Mnoho z nás učitelek si „výtvarku“ s dětmi opravdu užívá, někde to ale funguje i takhle (odposlechnuto v mateřské škole): „Výtvarka – ta je dobrá, to je jako bruslení, to to dopoledne tak uteče...“ Během své praxe jsem vystřídala více mateřských škol, některé učitelky výtvarné práce dětí považují za produkt, „výrobek“, „něco“ na nástěnku nebo k výzdobě chodby. Hlavním požadavkem je estetické hledisko „aby to dobře vypadalo“. Jak prokázaly výsledky mého šetření zaměřeného na učitelky, některé z nás zajímá hlavně výsledek výtvarného procesu. Učitelky se nezamýšlejí při plánování výtvarných činností nad dalšími „zisky“ dítěte z tvorby, nad tím, co může dítě během tvorby získat, co se naučí nového, na co získá nový náhled, čím ho „posuneme“ dál v jeho vývoji (tzv. přidaná hodnota). V souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání si musíme uvědomit nevyhnutelnost spojení všech složek výchovy. Výtvarné činnosti by se neměly ocitnout na okraji našeho zájmu.

Je zajímavé, že některé učitelky (studentky pravidelně) už předem upozorňují na to, že nejsou „hudebnice“ (tzn. nemají dispozice k tomu aktivně provádět hudební činnosti – nezpívají, nehrají na nástroj). Samy si dobře uvědomují své nedostatky v kompetencích v oblasti provozování hudebních aktivit. Nikdy za dobu své praxe jsem se nesečkala s konstatováním, že některá z nás není „výtvarnice“. „Výtvarka“ je považována za jakousi odpočinkovou disciplínu, pro některé z nás je to činnost „nenáročná, snadná, něco se dětem rozdá a pak už je to na nich...“. K uskutečnění výtvarných činností v MŠ vlastně nepotřebuje učitelka žádné specifické znalosti, dovednosti ani profesní kompetence. Na seminářích zabývajících se výtvarnou výchovou je patrné, že učitelky se hlavně zajímají o „nějaké nové techniky“. A pokud se dětem nepodaří svými výtvary naplnit očekávání a představy paní učitelky, příčiny selhání se spolehlivě najdou na straně dětí. Tuto zkušenost potvrdily i výsledky mého výzkumného šetření zaměřeného na zkoumání profesních kompetencí učitelek mateřských škol, konkrétně v souvislosti s úrovní zobrazování prostorových vztahů v dětském výtvarném projevu.

Téma transformace, zobrazení prostoru považuji za velice důležité – náš současný svět je vizualizovaný, proto neustále stoupá význam vizuálního vnímání. Už v mateřské škole je možné ovlivnit úspěšnost dětí v jejich budoucím profesním uplatnění. Proto jsem věnovala několik kapitol teoretické části mé diplomové práce významu vnímání, myšlení a prostorové představivosti v souvislosti s úspěšností v geometrii a matematice. Jedna ze současných linií české výtvarné výchovy by měla také účinně napomáhat rozvoji tzv. vizuální gramotnosti – učit se vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému zrakových symbolů, umět vizuálně komunikovat. Během výzkumu jsem si uvědomila, co můžeme už v MŠ ovlivnit a zjistit během tvorby vizuálií, třeba právě při hledání způsobů znázornění prostorových vztahů v plošné tvorbě. Výsledky výzkumného šetření potvrdily využitelnost volné zobrazující (figurativní) tvorby pro potřeby zkoumání úrovně výtvarného projevu dětí (jako východiska pedagogické diagnostiky).

Metody zkoumání, které jsem využila ve svém výzkumu (experiment a dlouhodobé pozorování) považuji za standardní a pro praxi v MŠ využitelné. Jak ale prokázalo šetření zaměřené na profesní připravenost učitelek, kvalita plánování, realizace i reflexe výtvarného procesu není v současné praxi příliš uspokojivá. Učitelky se při diagnostice dětského výtvarného projevu omezí většinou jen na zkoumání úrovně zobrazení lidské postavy, způsoby zobrazení prostoru ve výtvorech dětí většinou ani neregistrují,

nepovažují je za důležité. Podporuji názor prof. J. Uždila (82), že snaha vytvořit obecně platnou metodiku zjišťování úrovně dětského výtvarného projevu je dost problematická. Může ji změnit každý nový objev nebo úvaha na toto téma, ta bude následně otvírat cestu k nové koncepci a novým poznatkům. Průběžně se mění situace v oblasti výzkumu mozku, v souvislosti s tím i psychologie a pedagogiky. Všechny tyto změny, nová zjištění a poznatky se v současnosti spojují v zájmu jednoty vzdělávacího a výchovného procesu. Měli bychom tedy hledat a upřednostňovat formy, které vedou k posílení úlohy osobnosti, její integrity a čínorodosti.

1. VYJÁDŘENÍ PROSTOROVOSTI V PLOŠNÉ TVORBĚ
DĚTÍ V OBDOBÍ PŘED ZAHÁJENÍM UČENÍ
POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

1.1 Cíle a předpokládané výstupy diplomové práce

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Tématem této diplomové práce je vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky. Cílem práce je zjistit, jak se děti vyjadřují v této oblasti a jaké mají zkušenosti s tvorbou. Práce se zaměřuje na vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky. Cílem práce je zjistit, jak se děti vyjadřují v této oblasti a jaké mají zkušenosti s tvorbou.

1. VYJÁDŘENÍ PROSTOROVOSTI V PLOŠNÉ TVORBĚ DĚTÍ V OBDOBÍ PŘED ZAHÁJENÍM JEJICH POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

1.1 ÚVOD

Úvodní část práce se věnuje stručnému shrnutí významu a cílům diplomové práce. V této části jsou uvedeny hlavní otázky, kterým se práce věnuje, a stručně popsány metody, kterými byly získány údaje. Úvodní část práce se věnuje stručnému shrnutí významu a cílům diplomové práce. V této části jsou uvedeny hlavní otázky, kterým se práce věnuje, a stručně popsány metody, kterými byly získány údaje.

PŘEDPOKLÁDANÉ VÝSTUPY

Předpokládá se, že výstupem této práce bude zjištění, jak se děti vyjadřují v této oblasti a jaké mají zkušenosti s tvorbou. Práce se zaměřuje na vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky. Cílem práce je zjistit, jak se děti vyjadřují v této oblasti a jaké mají zkušenosti s tvorbou. Práce se zaměřuje na vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky. Cílem práce je zjistit, jak se děti vyjadřují v této oblasti a jaké mají zkušenosti s tvorbou.

1.1 Cíle a předpokládané výstupy diplomové práce

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE:

Přispět ke zkvalitnění projektování a realizace činností ve výtvarné dimenzi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) i jejich hodnotící reflexe na základě aktualizovaných poznatků o předpokladech dětí pro rozvoj vnímání prostorových forem a jejich vztahů, utváření prostorových představ a jejich uplatnění ve výtvarném vyjádření prostoru v ploše. V uvedených souvislostech ukázat na nezbytnost hledání účinných forem přípravného i dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol, prohlubování jejich profesionální kompetence a zodpovědnosti za výsledek vzdělávacího procesu. Aby mohl být tento cíl dosažen, byl rozložen na řadu kroků s dílčími cíli (popř. úkoly) jak pro část teoretickou, tak pro část empirickou.

DÍLČÍ CÍLE:

- získat aktuální poznatky o vývoji zobrazovacích schopností dětí v předškolním věku,
- shromáždit základní informace o vnímání, způsobech zobrazování prostoru,
- využít získaných poznatků jako východiska pro zhodnocení možností a mezí záměrného rozvíjení dětských představ o světě a jejich výtvarného vyjádření při výtvarných činnostech vedených učitelkou.

PŘEDPOKLÁDANÉ VÝSTUPY:

- konkretizace vzdělávacích zisků ze záměrně vybraných úkolů související s utvářením předpokladů pro další vzdělávání dítěte,
- formulovat kritéria pro hodnocení úspěšnosti práce učitelek mateřských škol při realizaci cílů Rámcového programu pro předškolní vzdělávání v oblasti výtvarných činností dětí,
- upozornění na konkrétní nedostatky v připravenosti učitelek při rozhodování ve výtvarně výchovných situacích ve výtvarné i psychodidaktické dimenzi, jejich profesionální kompetence ve vedení dětských výtvarných činností v mateřské škole, možnosti jejich předcházení a nápravy.

1.2 Formulace osobního úkolu a řešeného problému

OSOBNÍ ÚKOL:

Vypracovat metodiku šetření, která by přinesla aktuální informace o zobrazování třetího rozměru ve výtvarném vyjádření dětí ve spontánních i učitelkou vedených činnostech v závěru jejich docházky do mateřské školy. Tuto metodiku pak využít při ověření možností rozvíjení dětských představ o předmětech a situacích okolního světa a k jejich bezprostřednímu odrazu k obohacování repertoáru řešení při zobrazování prostorových vztahů.

FORMULACE ŘEŠENÉHO PROBLÉMU:

Jsou i pro současnou populaci platné poznatky o výtvarném vyjádření prostorových vztahů v plošné tvorbě, tradované ve školní praxi, popř. uváděné v odborné literatuře, nebo se vliv vývojové akcelerace projevuje i v oblasti výtvarného sdělení dětí o světě?

Jakými prostředky můžeme případné vlivy vývojové akcelerace v uvedené oblasti jevů zjistit?

Jaké důsledky z výzkumných zjištění plynou pro praxi vedení výtvarných činností dětí v předškolním období v souvislosti s obsahem a formou profesionální přípravy učitelek mateřských škol?

Z jakého důvodu se vůbec zabýváme zkoumáním zobrazování prostorových vztahů u předškolních dětí, existuje vztah k budoucím životním etapám?

1.3 Použité metody řešení

V PRŮBĚHU VÝZKUMU JSEM POUŽILA TYTO METODY:

- studium odborné literatury,
- anketu, dotazník, strukturované rozhovory a volné komentáře s učitelkami nad realizovanými výtvarnými úkoly a jejich obsahovou analýzu,
- analýzu dětských výtvarných činností vedených učitelkami mateřských škol,
- přirozený dlouhodobý experiment, dlouhodobé pozorování menší skupiny dětí,
- interpretaci získaných dat a jejich přehledné uspořádání.

1.4 Plán kroků řešení osobního úkolu

JEDNOTLIVÉ KROKY JSEM USPOŘÁDALA NÁSLEDOVNĚ:

- a) prostudovat danou problematiku týkající se zobrazování prostoru z dostupných pramenů v odborné literatuře,
- b) realizovat orientační průzkum o povědomí učitelek mateřských škol o způsobu výtvarného vyjádření prostoru v plošné tvorbě. Doplnit záznamem aktuálních komentářů učitelek – kompetence k výtvarným činnostem,
- c) shromáždit dostatečné množství autentických výtvarných prací dětí,
- d) vytvořit kategoriální systém pro hodnocení, analýzu těchto prací,
- e) provést analýzu dětských výtvarných prací z hlediska vytvořených kategorií,
- f) získaná data zpracovat přehledně tak, aby se mohla stát východiskem pro pedagogickou diagnostiku předškolních dětí,
- g) upozornit na méně obvyklá řešení při vyjádření prostorových vztahů,
- h) doplnit práci přílohou s ukázkami autentických dětských prací, popř. záznamem jejich verbálního doprovodu a popisu chování během tvorby,
- i) na základě výsledků výzkumu vyvodit doporučení pro výtvarně pedagogickou teorii a výtvarně pedagogickou praxi.

2.1 Současný stav poznání zkomunizované ohlasy jevu

V literatuře se vyskytuje mnoho názorů na to, jak se vyvíjí zkomunizované ohlasy jevu. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o proces, který je velmi složitý a který závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsou: věk, pohlaví, sociální prostředí, zdravotní stav, atd. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o proces, který je velmi složitý a který závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsou: věk, pohlaví, sociální prostředí, zdravotní stav, atd.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA ŘEŠENÉHO DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

První část práce se zabývá teoretickými východisky řešení diplomového úkolu. V této části se zaměřujeme na to, jak se vyvíjí zkomunizované ohlasy jevu. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o proces, který je velmi složitý a který závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsou: věk, pohlaví, sociální prostředí, zdravotní stav, atd.

V této části se zaměřujeme na to, jak se vyvíjí zkomunizované ohlasy jevu. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o proces, který je velmi složitý a který závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsou: věk, pohlaví, sociální prostředí, zdravotní stav, atd.

V této části se zaměřujeme na to, jak se vyvíjí zkomunizované ohlasy jevu. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o proces, který je velmi složitý a který závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsou: věk, pohlaví, sociální prostředí, zdravotní stav, atd.

V této části se zaměřujeme na to, jak se vyvíjí zkomunizované ohlasy jevu. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o proces, který je velmi složitý a který závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsou: věk, pohlaví, sociální prostředí, zdravotní stav, atd.

2.1 Současný stav poznání zkoumané oblasti jevů

V historii zkoumání dětského výtvarného projevu existuje celá řada srovnávacích studií, v nichž jsou sledovány vztahy mezi vývojem řeči, představ, myšlení a zobrazovacího procesu (J. Piaget, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi aj.). Také stadiálním vývojem úrovně dětského výtvarného projevu a jeho charakteristickými znaky se zabývalo nespočet pedagogů, psychologů a teoretiků výtvarného umění. Mimo J. Uždila (který je pro učitelky mateřských škol zřejmě nejaktuálnější a nejdostupnější) je to např. V. Chmelař, F. Čáda, L. Ondrůjová, O. Chlup, G. Kerchensteiner, E. Strnad nebo F. Příhoda. Výsledky jejich zkoumání shrnuje F. Příhoda (61) se závěrem: Všechny změny týkající se anatomického a fyziologického věku, percepčního a motorického vývoje i intelektový rozvoj přímo či nepřímo souvisí s vývojem zobrazovacích schopností.

Počátky zájmu o výtvarný projev dítěte najdeme už u Aristotela. Velice aktuální jsou pro nás i dnes názory J. Á. KOMENSKÉHO (43), který si ve svém „Informatoriu“ všímá nejen toho, jak dítě vnímá předměty, ale také do jaké míry může vnímat prostor, čas a světlo a zdůrazňuje nutnost tyto jevy nejen pozorovat, ale i učit se je porovnávat a chápat jejich souvislosti. Podstatný a významný je jeho požadavek spojování vjemů s projevy činnosti, poznání (smyslového vnímání) a praktické činnosti.

Velký zájem o dítě a jeho přirozené aktivity přineslo 19. století tzv. „století dítěte“. Hlavním požadavkem bylo zachování spontaneity, respektování biologické úrovně, potřeb dítěte a jeho tvořivých schopností. Byla ale značně přeceňována obecně psychologická hlediska nad pedagogickými, často docházelo až k odmítání vlivu výchovy. Představitelé tzv. „psychologického kreslení“ (Z. Švarc, F. Krch, F. Čáda a L. Havránek) dosáhli velice dobrých, světově srovnatelných výsledků v oblasti výzkumů dětských výtvarných prací.

L. Chobola (39) ve své publikaci přibližuje výsledky zkoumání řady psychologů, pedagogů, teoretiků výtvarného umění, kteří se zabývali dětským kresebným projevem. V souvislosti s tématem mé diplomové práce zde uvádím výsledky zkoumání těchto autorů:

L. HAVRÁNEK (1928-34) se zabýval zkoumáním schopností vyjádřit syntetické chápání představ. Jeho výzkum (týkající se dětí před vstupem do 1. ročníku ZŠ) prokázal, že pouze 10% dětí zvládlo kresebně vyjádřit syntetické chápání představ, 70% zůstalo u izolovaných představ, 20% dětí nedokázalo ještě kresbou vyjádřit žádnou představu.

O. CHLUP prokázal ve své knize „Výzkum duševních projevů dětí méně schopných“ prokázal, že dětskou kresbu chápe realisticky (jako odraz skutečnosti obklopující dítě). Snažil se porovnávat podstatu výtvarného projevu umělců a dětí. Dospěl ke zjištění, že u obou skupin tvoří psychologickou podstatu výtvarného projevu snaha o postižení, vyjádření reality. Dětskou kresbu z představy vysvětluje O.Chlup tvořivým pudem napodobovacím. Za důležitou podmínku vzniku této dětské schopnosti (tvořivě napodobovat) považuje schopnost čtení – orientaci v prostoru a v plošném zobrazení. Z jeho výzkumu také vyplývá, že vedle čtení prostoru a plošného zobrazení jsou důležité podněty, které dítě získává z prozkoumávaného prostoru - prvními pohyby, manipulací s předměty apod. Prostorové čtení se může měnit ve výtvarný projev (čmáráním atd.).

Zkoumáním schopností kresebného vyjádření hloubky prostoru na ploše se zabýval ROTHE. Popisuje jednotlivé vývojové stupně dětského znázornění prostoru od řazení věcí vedle sebe, přes překrývání forem jejich řazením za sebou až ke kulisovitému řešení (objekty jsou řazeny nad sebou) až k pokusům o rovnoběžnou a centrální perspektivu.

L. ONDRŮJOVÁ se pokusila o syntézu dosavadních názorů na vznik, vývoj a znaky dětského kresebného projevu. Při analýze zobrazování proporcí, prostoru a perspektivních jevů zjistila, že pochopení těchto tří dimenzí se rozvíjí v souvislosti s s přibývajícím zkušenostmi a je spojováno s představami. Teprve při transformaci tvaru do plochy dítě postupně přejímá poznatky dospělých, upouští od záměny směrů a poloh.

Podle výsledků výzkumu G. KERCHENSTEINERA (shromáždil několik tisíc kreseb s cílem zjistit povahu prostorového zobrazování) se snaží zobrazovat prostor, pohyb a postoj postav až děti po jedenáctém roce věku.

Zaujal mne příspěvek E. STRNADA (73) v „Tvořivé škole“, kde hodnotí tehdejší praxi výtvarných činností a poukazuje na hromadné zanedbávání prostorovosti dětských kreseb. Apeluje na učitele, aby se přestali bát logismu, axonometrie a velice oceňuje snahy J. Á. Komenského. Svou víru ve schopnosti dětí autor dokládá (73, s.172): „Děti nejsou nikdy na rozpacích vzhledem k proporci a jejich plošné řešení kresby by mohlo být příkladem i novým pedagogům, aby koncipovali své pojetí výchovy činné bez rozpaků a umělůstek, ale ve shodě se životem, jaký skutečně je.“ Velice důrazně varuje učitele před tzv. škatulismem, časismem a krychlismem.

Zdá se mi zajímavé *porovnání úrovně výtvarného vyjádření chlapců a dívek* u některých autorů. L. Havránek oceňuje u chlapců větší smysl pro tvar a skladbu, dynamiku, lepší smysl pro „uchopení“ prostoru. Podle E. Strnada (73) ovlivňuje tvorbu chlapců upřímnější vztah ke světu, pokud znázorňují reálnou situaci, nechybí zde vztah k reálnému světu, jejich pojetí je originální. G. Kerchensteiner uvádí značně rozdílné období snahy o perspektivní zobrazení – u chlapců kolem devíti let, u dívek až ve třinácti letech. Kresby dívek mají podle jmenovaných autorů spíše statickou kompozici. Pod vlivem G. Kerchensteina také L. Ondrůjová hodnotí hůře výkony dívek, nedaří se jí ale najít příčiny rozdílů ani dosáhnout objektivního hodnocení. Na základě výsledků vlastního výzkumu ale dospěla ke zjištění, že hlavním zdrojem kvalitativní rozdílnosti kreseb jsou hlavně odlišnosti individuálních funkcí. Za příčinu horšího hodnocení výtvarného projevu dívek uvádí E. Strnad značnou egocentričnost dívek, což způsobuje náchylnost k projevové povrchnosti, chybí jim vztah k realitě a opravdovost. Dívky rády kreslí vždy to samé, v popředí je vždy jejich „já“. Protože jsem měla možnost sledovat výtvarný projev předškolních dětí dlouhodobě, s některými fakty zde uvedenými souhlasím. Častěji vidím u děvčátek stále se opakující náměty, jednoduché a osvědčené grafické typy, nebo symboly k „vyplnění“ plochy, jakousi jednotvárnost kresby. Chlapci rádi zkoušejí něco nového, sami přijdou s nápadem a ten zkusí znázornit...(pokud mají zájem a učitelka je v tomto konání podporuje). Úroveň výtvarného vyjádření záleží vždy na individualitě dítěte, během experimentu se mi tento poznatek potvrdil. I mezi kresbami dívek se objevily mimořádně zdařilé výtvořiny, opravdu vyspělá řešení zobrazení prostoru v ploše.

Způsobem a úrovní zobrazování objemu a prostoru v dětském výtvarném projevu se zabývá J. Uzdil (82,83). Dokazuje, že děti zobrazují prostor se značnou vynalézavostí, šestileté děti mohou spontánně dospět k zobrazení intelektuálního horizontu. Někteří jedinci jsou schopni už v předškolním období zobrazit prostor, který je velmi blízký perspektivnímu, ve smyslu centrálního promítání. Více autorů věnovalo pozornost fenoménu překrývání jako znaku zobrazení prostoru (např. C. Burt). Dnes už nemůžeme souhlasit s jejich tvrzením, že tento znak objevíme až u devítiletých a starších dětí. Sama jsem se přesvědčila během dlouholeté praxe v mateřské škole o snaze některých dětí zobrazit postavy, prostředí či složitější děj pomocí překrývání. Výsledky mého výzkumu to také potvrdily.

Psychologové a lékaři si uvědomují, že i když se velice intenzivně věnují **zkoumání zákonitostí vnímání a činností mozku**, stále zůstáváme odkázáni na současné existující teorie výzkumu mozku. Problém je podle *J. Brierleye* (8) v tom, že přes značný rozsah poznatků stále chybí jejich syntéza. Až bude mít lidstvo k dispozici správnou teorii funkcí mozku, výchova i vzdělávání tím hodně získají. Lépe pak pochopíme i to, jak vnímáme tvary a prostor nebo jak analyzujeme vzorce obrazu, zvuku, doteku apod. Právě úroveň zobrazování (všeobecně, prostorových vztahů také) souvisí s úrovní vizuálního vnímání, prostorovou představivostí (která na toto vnímání navazuje) a s úrovní myšlení. Proto si myslím, že je třeba zkoumat, věnovat pozornost i dětskému způsobu zobrazení našeho světa (toho reálného i jejich světa představ). Může nám to přinést dost radosti a často i hodně překvapení.

V souvislosti s uvedenými výzkumy doporučuje H. Hazuková (30) položit si otázku: **„Nejsou tyto tradované poznatky zastaralé, platí i pro současnou populaci dětí?“** Určitě mohly nastat některé změny např. v důsledku vývojové akcelerace. Musíme vzít také v úvahu značné individuální rozdíly výtvarného projevu mezi dětmi předškolního věku, které se patrně nebudou shodovat s výsledky statistických řešení a z nich plynoucích závěrů. Nesporně dnešní děti ovlivňuje mnohem více nových podnětů z prostředí. S překotným rozvojem techniky a „útokem“ médií na naše smysly se musí nutně měnit i náš pohled na realitu, která nás obklopuje. Náš svět je stále trojrozměrný, ale významnou měrou narůstá vliv „plošného světa“ televize, videa, počítačových her, virtuální reality... Děti sledují pohádky vytvořené počítačovou 3D grafikou, která dokonale simuluje vizuální dojem třetího rozměru. Prostě je nutné naučit se správně vizuálně vnímat, současný život je „postaven“ na vizuálním vnímání. Také obrázkové knížky, kterých je v současnosti velký výběr, mohou velice významně ovlivnit a rozvíjet schopnosti vizuálního vnímání dětí, rozvíjet jejich představivost. U malých dětí můžeme pozorovat (pod vlivem některých médií) i problémy s odlišením skutečného, reálného světa od fikce filmových příběhů a počítačových her. Ze své praxe mám důkazy (a právě dokončený výzkum úrovně zobrazování prostoru mi to potvrdil), že už děti v předškolním věku se snaží zobrazit prostor, pohyb i změny postoje postav (často velmi nápaditě), jednoduchými prostředky a podle svých možností i daleko dříve.

Od r. 1995 probíhal na Pedagogické fakultě UK víceletý výzkum (za úzké spolupráce katedry výtvarné výchovy a katedry matematiky) s cílem získat poznatky o aktuální úrovni zobrazování třetího rozměru (3D) žáky primární školy. Tento výzkum měl hledat souvislosti s úrovní zobrazení prostoru v ploše a úspěšností dětí v geometrii a matematice.. Velice jsem uvítala možnost seznámit se s materiály empirické pilotní sondy H. Hazukové (23) a také s několika diplomovými pracemi z katedry výtvarné výchovy (z období 1991-1994), které se přímo týkaly problematiky úrovně zobrazování prostoru v plošné tvorbě dětí.

Zpočátku jsem neviděla souvislosti mezi výtvarným zobrazením prostoru a matematikou. Kladla jsem si otázku, proč na výzkumu spolupracovaly právě tyto dvě katedry Pedagogické fakulty. V kapitole 2.2.1, kterou jsem věnovala vývoji metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění, je zřejmé, jak důležitou úlohu sehrála při řešení transformace prostoru, prostorových vztahů do rozměrů roviny právě matematika. Právě obrázky, názorné pomůcky, nákresy, plánky a mapy (tzv. vizuálie) nám poskytují přesné a jasné informace o objemu předmětů, prostorovém uspořádání mezi předměty, postavami apod. Kvalitně vytvořené vizuálie by měly mít jakousi „obecnou“ platnost, využitelnost, srozumitelnost pro uživatele. Funkce sdělovací je klíčová, zde vidím souvislost mezi dětskou kresbou a tvorbou profesionálních výtvarníků (umělců). Děti se také snaží o to, aby jejich kresba měla výpovědní hodnotu, chtějí něco sdělit. Na úrovni způsobu zobrazení pak záleží srozumitelnost jejich výtvoru pro ostatní děti a dospělé (většina dětí si nekreslí jen pro sebe). Právě v učitelské profesi je nesmírně důležité umět „číst“ obrázky (v mateřské škole nezbytné). A jsem si jistá, že tato dovednost učitelů by měla být usilovně rozvíjena, trénována a také využívána v praxi (z důvodů diagnostických, psychologických i pedagogických).

2.2 Zobrazování prostoru v ploše

2.2.1 Vývoj metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění

Všichni si uvědomujeme, že svět, který nás obklopuje je trojrozměrný. Plátno, papír zeď nebo deska jsou části roviny, jsou to tedy dvojrozměrné útvary. Jistě pak musíme souhlasit se Z. Štauberovou (79), která tvrdí: Budeme-li chtít nakreslit, namalovat obraz, který bude znázorňovat něco reálného, skutečného (ne abstraktní dílo), jsme nutně postaveni před problém ztráty jednoho rozměru. *S problémem transformace prostoru do roviny se potýkali už dávní umělci i malíři a právě tak jako dnešní děti se snažili vyřešit tento nelehký úkol. Na objevu perspektivy (lineární, sbíhavé) ale musela v průběhu historie lidstva doplnit zrakovou zkušenost hlavně matematika. Perspektivní systém je vždy spojen s určitými konvencemi.*

Kdybychom zalistovali dějinami umění, jak nám doporučuje J. Uždil (84), uvědomili bychom si střídání údobí s plošným zobrazením věcí (vyjádřených jednoduchým obrysem nebo plošnou barevnou skvrnou) s obdobími, v nichž je objem zdůrazněn plastickou modelací tvaru, jak ji způsobuje světlo a stín. Přičemž vzdálenosti naznačené na ploše obrazu mohou obnášet desítky kilometrů. Stačí, aby barevná skvrna znamenající les v pozadí změnila barvu ze zelené na modrou. Pro umělce je velmi těžké uniknout z těchto osidel věcnosti, protože naše oko je velmi citlivé na takové změny a dává jim vždycky věcný význam. A jak autor připomíná (84, s.39): „Pravým bludištěm prostorových šálení je pak perspektiva se svým sbíháním, klesáním a stoupáním úseček, s horizontem, s úběžníky.“

Perspektivním systémem středověkého malířství se zabývá L. F. Žegin (88). V orientálním evropském umění od nejstarších dob až po současnost lze rozlišuje tři základní období, charakteristická různými stupni procesu ovládnutí prostorové hloubky:

1. konvencionálně „plošný“ prostor byzantského, středověkého ruského a orientálního malířství; autor ho nazývá sférou „malé prostorové hloubky“ (sem patří také takzvané „naivistické“ malířství a dětská kresba),
2. relativně hluboký prostor renesance, sedmnáctého a osmnáctého století,
3. neomezeně hluboký prostor devatenáctého století.

P. Francastel (18) objasňuje způsob dešifrování malířského díla. Podaří se nám to jen za předpokladu, že si napřed musíme uvědomit důležitý fakt – obraz se nikdy neshoduje s živou realitou. I v malířově duchu se liší řád vjemů od řádů představ. Vizuální svět je sice ovladatelný, ale nehmatatelný a proto žádný obraz nemá jediný ani trvale platný význam. V různých obdobích lidské civilizace existovala určitá forma matematického, filozofického, literárního nebo technického myšlení. Existovala také konkrétní forma myšlení výtvarného, jehož specifickým rysem je principiální používání optických dat. Tato data jsou zpracována na úrovni vnímání a kombinována s dalšími daty (jež se nám jeví totožná, ale ve skutečnosti jsou uměle vytvořena umělcem), majícími zdánlivě vnějškový charakter. Takto konstituované vizuální prostředí, které vypracovává každá doba, je autonomní, ale není většinou cizí jiným soudobým prostředím.

Mnohé z nás překvapí tvrzení J. M. Parramóna (56), že už primitivní umělci v zemi Sumerů, v Egyptě a Mezopotámii znali perspektivu. O dva tisíce let později (1.stol.n.l.) objevíme první zmínku o lineární perspektivě, která je přisuzována řeckým filozofům Démokritovi a Anaxagorovi (460 resp.500 př.n.l.). Zpočátku souvisela s tvorbou divadelních dekorací (skinografií). O dalších dvě stě let později napsal slavný řecký matematik Eukleidés pojednání o optice a zjistil, že náš vizuální obraz se skládá z přímek, které vycházejí z oka a tvoří kužel. Jako výsledek těchto prvních teorií najdeme v Řecku a později v Římě intuitivní užití perspektivy. Zánik Římské říše bohužel znamenal krok zpátky, středověk zpomalil vývoj umění o dobrých tisíc let.

Vysvětlení dvou systémů zobrazení prostoru podává L. F. Žegin (88):

Inverzní perspektiva – je charakteristická pro středověké malířství ale také pro naivistické umění a dětskou kresbu. Často jsou formy inverzní perspektivy pokládány jednoduše za výsledek neumělosti středověkého malíře. Tento systém je pro člověka relativně přirozený.

Lineární systém – známý z doby renesance (systém promítání, při němž se rovnoběžky protnou na přímce horizontu a zobrazené předměty se zmenšují s tím, jak ustupují do pozadí) je obecně pokládán za jedině možný a přirozený. Jde ale víceméně o systém konvencionální, do kterého si převádíme to, co skutečně vidíme. Lineární perspektiva nezaznamenává jevy způsobené binokulárním viděním, zobrazuje ve skutečnosti jen svět zachycený na obraze monokulárního vidění zraku. Obvykle o hodně překračuje to, co může obsahovat naše zrakové pole, obraz tedy počítá s pohybem oka

diváka. Podle teoretiků je lineární perspektiva abstraktním systémem, systémem pohledu jediného nehybného oka – odporuje psychologii lidského vidění.

Protiklad obou systémů spočívá hlavně v nehybnosti nebo dynamice zorného postavení diváka. Odtud tedy pochází např. nehybnost postav středověkého malířství (také ikon); ony se nepotřebují hýbat, je to sám divák, kdo je v pohybu (což je funkčně jedno a totéž). Jako kontrast pak působí silné perspektivní zkratky vyjadřující pohyb, obraty, charakteristické pro umění pozdější, založené na nehybném postavení diváka (lineární perspektivní systém). Analogii objevíme na divadelním jevišti, jako diváci jsme schopni (a ochotni) transformovat své vnímání na určité formální limity stanovené konvencí tak, že je přestaneme brát na vědomí. Podobně počítáme s tím, že obrazy obsahují určité deformace (v porovnání s tím, co skutečně vidíme). Opět konvencí je pak dán výběr určitých deformací – přestáváme je vnímat obsahově, prostě je akceptujeme jako danost.

L. F. Zegin (88) nesouhlasí s evolučním přístupem, podle kterého je lineární systém prohlášen za zákonitý, za absolutní výsledek rozvoje malířství a všechny odchylky od lineární perspektivy jsou vysvětlovány jako tápání malířů. Lineární perspektiva byla skutečně objevena dlouho předtím, než ji znovu našli renesanční malíři a architekti. Objevíme ji také v pompejských nástěnných malbách, antičtí malíři ji tedy podle všeho také znali, ale neužívali ji. Důležitý je poznatek, že středověký malíř, pokud se odchyloval od norem lineární perspektivy, se nejenom nesnažil odchylky zastřít, ale často je jakoby úmyslně vyzdvihoval.

Evoluce v umění spočívá ve střídání se po sobě jdoucích stádií, kdy víceméně nepodstatné momenty nabývají náhle zvláštního významu, zatímco jiné momenty, dříve významné, ustupují z popředí zájmu. Zásady lineární perspektivy (jediný bod, jediný okamžik) se dočkaly svého největšího uplatnění v umění 19. století v klasickém období impresionismu. Následný vývoj malířství (počínaje P. Cézannem) znamenal v mnohém návrat k zásadám inverzní perspektivy (sumace optického vjemu).

Pozn.: Podrobnější přehled vývoje zobrazování prostoru ve výtvarném umění, kde je patrné, jakou cestu lidstvo urazilo od doby nástěnných jeskynních maleb až k objevení dvojznačného prostoru surrealistů (např. S. Dalí, R. Magritte aj.) nebo k M. C. Escherovým úchvatným hrám s perspektivou a optickým klamem uvádím v příloze č. 1.

2.2.2 Co říká rekapitulační teorie ?

V historii vývoje lidského druhu nemůže být nic úplně nové. Historie nastoupila po prehistorii a z velké části ji dál rozvíjela. Člověk by se octl ve vzduchoprázdnu, kdyby nehromadil zkušenosti, tj. kapitál, který různě využívá, dále trvale rozmnožuje a v němž se neztrácí minulost skrytá pod novými přínosy.

O. Hostinský (38) vysvětloval vznik dětského výtvarného projevu pomocí tzv. rekapitulační teorie. Podle ní lze vidět v životě jednotlivce miniaturní dějiny celého lidstva a v uměleckém mikrokosmu dětském stopy makrokosmu umění světového. Sám si však dobře uvědomoval odlišnost vlivů moderního prostředí na dítě a odlišnost vlivů výchovy, a proto si byl vědom nebezpečí, které může vyvstat, bude-li porovnávání prvotních stavů lidstva s prvotními stavy jednotlivce povrchní a nevědecké. „*Pozorujeme jen postupný rozvoj dítěte. Nevidíme ale to, že během několika let vykoná tutéž cestu, kterou kráčelo veškeré lidstvo tisíciletí.*“ Konstatuje autor (38, s.48), dále pak uvádí (s. 49): „*Vývoj dítěte až k jeho plné dospělosti je jakýmsi zmenšeným obrazem celého kulturního vývoje člověčenstva od prvních zárodků vzdělanosti až na naše doby.*“ Právě na příkladu vývoje umění je zřejmé, že lépe než cokoli jiného udržuje naše styky s minulostí a s jinými národy. Umění, které dnes vidíme kolem sebe, není dílem jednoho národa a jednoho věku, ale vznikalo, rostlo a stále pokračuje společnou tisíciletou prací mnohých národů. Srovnáme-li primitivní umění, jak nám je ukazují pokusy dětí, nevzdělaných kmenů nebo z dob předhistorických, s tím, co známe dnes jako vrcholy umělecké tvorby – je patrné, jaký zisk přináší lidstvu umění svou formou. Jak O. Hostinský vysvětluje, vždy určitá část schopností se přenáší na následující lidská pokolení, ta se pak mohou dalším cvikem dostat opět o stupeň výš. Vývoj umění se může stát „mocnou pákou“ při stálém zdokonalování lidské přirozenosti.“

Rekapitulační teorie vychází z biogenetického zákona – vývoj jedince od oplození (tj.ontogeneze) je zkráceným opakováním vývoje lidstva (tj.fylogeneze). Je tedy opakováním (rekapitulací) hlavních etap vývoje lidského druhu. Původně byl biogenetický zákon stanoven jen pro tělesný vývoj, na přelomu 19. a 20. stol. byl rozšířen několika autory. O .Hostinský odkazuje na srovnávání prvních výtvarných pokusů dětí s projevem prvobytného člověka.

Pochopitelně existuje mnoho odpůrců rekapitulační teorie, např. F. Příhoda (61) upozorňuje na spory o fylogenetickém původu nebo alespoň paralelismu dětské kresby. Někteří autoři uvádějí, že vývoj dětské kresby ve svých prvních stádiích nemá nic společného s uměním primitivních národů. Jako nejdůležitějšího argumentu proti paralelismu dětské kresby s fylogenezí bylo použito faktu, že nástěnné obrazy v jeskynních galeriích paleolitu byly naturalistické, odrážející s překvapující věrností zvířata tehdejšího období. Podle M. Verworna (in Příhoda) bylo prvotní umění fyzioplastické. K ideoplastickému znázorňování došlo až v době neolitické a bronzové, v době animismu a obrazivé fantazie. Teprve tehdy se umění oddělilo od skutečnosti. Z toho pro autora této teorie vyplynulo, že dětská kresba neodpovídá biogenetickému zákonu, protože je zcela ideoplastická, vytvořená myšlením a představivostí (obrazivostí) tím, co dítě o předmětu ví, ne co skutečně vidí. F. Příhoda (61, s. 299) oponuje „... vlastní studium indiánských a dětských kreseb nás přesvědčilo, že ve skutečnosti probíhá dětská kresba zhruba obdobnými stadii jako umělecké tvoření v lidské minulosti a u některých současných národů s opozdílou kulturou. Původně člověk, právě tak jako dítě, nekreslil podle modelu, nýbrž z představy a z vlastní obrazivosti, neboť při jeho nedokonalé technice bylo znázornění podle přírody příliš nesnadné.“ Pokud by se ocitl předvěký člověk a později primitiv v téže situaci jako dnešní dítě, např. kdyby se pokoušel znázornit pro něj zcela nový předmět, počínal by si stejně. Rozumí se, že dítě žije ve zcela odlišných podmínkách, v jiné civilizaci, ale je-li platná nějaká psychologická zákonitost, musí jednat v podobné situaci tak, jak si počínal předvěký Homo sapiens nebo jako domorodec ve střední Africe.

Také L. Chobola (39) zmiňuje mezi autory, kteří rozpoznali paralelnost mezi výtvarnými projevy starých kultur, primitivním uměním, lidovým uměním a dětským kresebným projevem, např. teoretika umění G. Britsche. Ten hledal i shodné zákonitosti vývoje formové tvořivosti v dílech umělců i kresbách dětí.

Dítě v současných kulturních podmínkách ale nutně nemusí dospět k tomu, aby užívalo kresby jako vyjadřovacího prostředku, seznamuje se poměrně brzy písmem. Dnes si příliš neuvědomujeme, že ve vývoji lidstva nebyla kresba jen výrazem hravého zaměstnání a estetického potěšení, ale v pokročilejších stádiích také důležitým sdělovacím prostředkem.

Pozn.: L. Rejman (63) Naturalistický – přesně, věrně znázorňující skutečnost. Ideoplastický (složený výraz) *ideo* – mající vztah k myšlence, ideji; *plastický* – názorný, také trojrozměrný, prostorový, hmotný.

2.2.3 Porovnání způsobu zobrazení třetího rozměru – v dětské a umělecké tvorbě

V úvodu bychom si mohli položit několik otázek s J. Slavíkem (69). Co je vlastně to „dětské umění“? Můžeme vůbec srovnávat dětský výtvarný projev s tvorbou umělců? V čem můžeme najít shody a rozdíly? Má i dětská kresba nějakou váhu, hodnotu na cestách umění? Vrcholná umělecká díla mohou určitě ovlivnit vývoj umění na dlouhé roky, v širokém kulturním regionu. Dětská kresba sice působí ve značně zmenšeném měřítku, hlavně pak na svého tvůrce, v lepším případě i na jeho nejbližší okolí. V příhodných kulturních souvislostech se pak mohou i dětské výtvary stát zdrojem inspirace pro „opravdové“ umělce.

Současný pohled na dětský výtvarný projev do značné míry formují i nové umělecké směry. J. Slavík doporučuje pohlížet na výsledky tvorby, probíhající v rámci výchovy, podobně jako na vrcholná umělecká díla, při jejich výkladu a posuzování bychom měli uplatňovat kritéria analogická vrcholnému umění. Nezbytně ale musíme vzít v úvahu rozdílné umělecké zkušenosti tvůrců. Teoretici (např. O. Chlup) zabývající se výtvarným projevem dětí si uvědomují, že *psychologická podstata výtvarného projevu dětí i umělců je stejná*. Je jí snaha o postižení a vyjádření reality. Tato realita prochází subjektivní psychologickou strukturou a nabývá její funkci jedinečného výrazu. Dětský i umělecký projev obsahují složku smyslovou, emocionální (citovou) i racionální (rozumovou). Rozdíly tedy nejsou v podstatě funkcí, ale v jejich kvalitě a kvantitě.

Podstatu *potřeby stylizace, zjednodušení*, kterou je možné nazvat snahou o abstrakci, vysvětlují autoři „Umění pravěku a starověku“(46). Stylizace se projevila a našla své uplatnění už při zrodu umění a vyplynula z neschopnosti sledovat přírodu v její nepředvídatelnosti. Vedla ke snaze nahrazovat přírodní tvary rovnocennými základními tvary. Už pravěké umění potvrzuje toto obecné pravidlo, které se osvědčilo i v mnoha pozdějších kulturách. Jednoduché tvary lépe odpovídají způsobu myšlení. Tak můžeme pozorovat v umění jeskynních maleb, jak pravěký malíř nahrazoval složité tvary své předlohy schématem s geometrizující tendencí. Stejně tak postupuje dítě ve věku, kdy je schopno skládat obrazec. Začíná kreslit kroužky, hůlky a tečky, chce-li nakreslit panáčka. Zjednodušení nevycházela pouze z vizuálního realismu, je tu také prvek realismu koncepčního – s nímž se setkáváme právě u dětí.

Dalším podobným jevem, který objevíme v umělecké i dětské tvorbě je tzv. *mnohopohledovost (vícepohledovost)*, projevující se tzv. ortoskopií, sklápěním. V Egyptském umění se umělec (stejně jako dítě) snažil zobrazit předměty, postavy co nejnázorněji, zpravidla ze dvou nebo více pohledů zároveň. Typické je zobrazení lidské postavy – hlava z profilu (ale oko zepředu), ramena, paže a trup zepředu, nohy naopak ze strany. Takový způsob zobrazení užívají také malí umělci, odpovídá našemu způsobu vnímání. My totiž skutečně vnímáme určitý jev (třeba postavu) daleko všestrannějším způsobem, než jaký by nám nabídl jediný pohled. Tento problém provází výtvarné umění až do současnosti - máme zobrazovat jen to, co právě vidíme, nebo to, co víme? J. Uždil (75) považuje sklápění za názorný způsob zobrazení, při kterém nezůstane nic zatajeno. Neodpovídá to „projekčnímu zobrazení“ - od dob renesance mezi dospělými uznávanému jako jedinému „normálnímu“ pohledu z jednoho místa? Dítě se pohybuje v oblasti ontogeneze, není proto ještě dotčeno historickým vývojem umění a uměleckým myšlením.

Perspektivní chyby často nacházíme na primitivních uměleckých památkách, problém zpracování prostoru na plochu přináší četné technické obtíže i dospělým umělcům, samozřejmě pro děti je také typické zvláštní „uchopení“ prostoru.

Typickým znakem dětského výtvarného projevu, který objevíme např. i u středověkých umělců, je tzv. *významová perspektiva*. Nejdůležitější věci, osoby jsou zobrazovány větší a více propracované do všech detailů. Umělci tímto způsobem odlišovali např. významnost postavení znázorňované osoby ve společnosti. Domnívám se, že pro dětského tvůrce je podstatný zájem, emocionálně ovlivněný vztah (pozitivně i negativně), určitě i uspokojení z ovládnutí konkrétního grafického typu může ovlivnit velikost, propracovanost postavy, objektu apod.

Tzv. narativní přístup (simultaneita, mnohoepizodičnost), kdy je na jednom formátu znázorněno více fází děje, můžeme vidět např. na středověkých deskových oltářích, nástěnných malbách, freskách. Děti nevidí problém v jedné kresbě spontánně spojit různé časové úseky děje, někdy ani nemají potřebu je formálně od sebe oddělit.

Větší zájem o dětské výtvarné projevy se výrazněji projevil na přelomu 19. a 20. stol. v období „souběžnosti směrů ve výtvarném umění“ (tzn. období impresionismu, expresionismu, kubismu), uvádí H. Hazuková (33). S „objevem“ umění přírodních národů působí také zdravý odpor umělců k dosavadnímu nazírání na tvorbu a začínají si všimnout podobnosti výrazových prostředků v umělecké a dětské tvorbě. Tato tendence zesílila i

zvýšeným zájmem o dětské výtvarné projevy (i formou sběratelství, výstav). Někteří umělci se nechali inspirovat dětskou kresbou (např. *J. Čapek, P. Klee, J. Miró* aj.). Nacházejí v dětských kresbách četné příbuzné znaky se současnými směry expresionismem, kubismem (např. umění tvarové zkratky a deformace, živé barevnosti a silné výrazovosti, umění tvarové analýzy a nekonvenční skladby). Typickým příkladem ovlivnění dětskou tvorbou jsou kresby a pastely *J. Čapka*, které jsou naplněny atmosférou dětské bezprostřednosti a hravosti, dosud nezatížené manipulací výchovy. Některé zkratky a znaky jsou velice radikální, jakoby vzniklé ze zorného úhlu dětského vidění, které se vyznačuje naivitou, nezkušeností a nezáludností. Lidské postavy na jeho obrazech dostávají svým zkratkovitým podáním až povahu symbolu. Dítě při své tvorbě nebere v úvahu realitu a uplatňuje vlastní logiku a potřebu názorně vyjádřit obsah představ. Podobně jako v obrazech *M. Chagalla*, kde je zhuštěn děj v čase i prostoru a představy jsou spojovány do fantazijního vyprávění. Výsledkem je výtvarné převedení dynamického děje do jedné dvourozměrné plochy obrazu.

Pro většinu z nás je často překvapující způsob, jak se dítě dokáže v kratičké době zmocnit látky na úrovni vztahů, které existují mezi světem a člověkem. Je to přírodní dar, který se ztrácí s věkem. Vychází také z biogenetického zákona, podle kterého je vývoj dítěte do čtrnácti let zkráceným opakováním typických vývojových stupňů lidstva.

Osobně mne velice zajímalo, **kam vlastně „zařadit“ tzv. naivní, inzitivní, primitivní malíře? Proč dospělí lidé malují jako děti?** Mnohým z nás se může zdát, že kopírují dětské výtvary? E. Matyášová (50, s.30) nám odhaluje něco z podstaty naivního umění: „Duch naivních obrázků je zároveň tak dojmavý a tak původní, že návyky a racionalistickými vztahy nebyly překryty citové a instinktivní vrstvy, z nichž vzešly. Jsou to vrstvy dětské duše.“ Naivní malíři si zachovali něco z pokladů vlastního dětství, kde jsme všichni byli básníky, ale i z dětství celého lidstva, onoho primitivního věku. Naivista promítá hodnoty dětství dětským způsobem, jeho tvorba je ovlivněna velice silnou infantilitou. Měřítkem může být jediné kresba a malba dětí různého věku. Porovnání nám ukáže na stupeň, na němž utváření a vzájemná pouta představ (v souvislosti se školním vzděláním) skončila. Prohlížíme-li si obrázky naivních malířů, často máme problém poznat, kdo je autorem – dítě nebo dospělý tvůrce? Právě úroveň zobrazení prostoru často odpovídá výtvarnému projevu dítěte. Podle A. Pohribného a Š. Tkáče (59) není možné přirovnávat výtvarný projev naivních umělců k dětskému výtvarnému projevu. Děti tvoří

podle fantazie, naivní malířství je založeno na ryze poetickém a naivním, od konvencí oproštěném stanovisku ke skutečnosti.

Jaké rozdíly objevíme v tvorbě dětí a naivních umělců? Naivitu dítěte musíme chápat jen jako jakýsi přechod, zastávku do krajiny poznání a schopností. U naivních realistů se naivnost se zachovala, byla zakonzervovaná a je znovu objevená. Jejich témata jsou ovlivněna hlavně introvertní láskou výtvarníka (ta má často až autistické rysy). Naivista přetváří jen to, co sám chápe, cíl je pro něj důležitější než metoda. Každý z nich je samoobjevitel, má jedinečné rysy tvorby. Mnozí z nich se nenechávají ovlivňovat výtvarnými zkušenostmi ostatních, vědomě zůstávají v jakési izolaci od vlivů okolního světa. Setrvávají v okruhu vlastního hledání.

Jaký tedy vlastně existuje vztah dětského výtvarného projevu a výtvarného umění? Na tuto otázku se snaží odpovědět H. Hazuková a P. Šamšula (33).

Co má společného dětská a umělecká tvorba:

- ontologické základy (oba fenomény jsou specifickým projevem lidského bytí),
- specifické výtvarné myšlení (myšlení v liniích, tvarech, barvách...),
- využívání výtvarných výrazových prostředků, výtvarné řeči a výtvarného jazyka,
- oba fenomény existují jako projevy lidské kultury (jsou ovlivňovány a determinovány určitým socio-kulturním kontextem, rámcem).

Za základní odlišnost dětského a uměleckého výtvarného projevu lze chápat vědomou orientaci profesionálního umělce na výsledný artefakt – umělecké dílo. Jde vlastně o výtvarnou produkci ve smyslu vytvoření nové reality. Toto dílo vzniká jako výsledek hodnotícího postoje ke skutečnosti a také vyžaduje obdobný postoj diváka. Zároveň nemůžeme zapomínat, že umělecká tvorba byla vždy výsadou jen opravdu nevelkého počtu lidských jedinců, obdařených mimořádným talentem a se specifickou zaměřeností a vůlí k uměleckému činu. Výtvarné dílo dítěte je téměř vždy určeno pro samotného tvůrce, který si často nebývá vědom jeho estetických kvalit, ačkoliv mu tvorba přináší estetický zážitek. Dítěti nejde o produkci, jeho cílem je reprodukce skutečnosti.

Smyslem tvoření umělce je umělecký čin a umělecké dílo (jako výsledek jeho snažení).

Smysl výtvarných činností dětí nespočívá v samotném výtvaru, ale v tom, co z výtvarných činností zůstane v jejich mysli, jak výtvarná tvorba ovlivní jejich osobnost.

2.2.4 Vývojové aspekty zobrazení prostoru u předškolních dětí

Podle mého názoru velice dobře objasnil vývoj zobrazování prostoru a objemu z našich teoretiků výtvarné výchovy J. Uždil. Domnívám se, že jeho poznatky jsou učitelkám mateřských škol dostatečně přístupné a srozumitelné, využitelné v praxi při „dešifrování“ kresby dítěte. Z těchto důvodů jsem se rozhodla prezentovat hlavně jeho názory, které jsou mi blízké.

Právě poznatky o zákonitostech vývoje dětské kresby se v minulosti staly pro mnoho autorů hlavním vodítkem výchovy. Podle většiny z nich vývoj dětského výtvarného projevu probíhá stadiálně. J. Uždil (82) poukazoval na nebezpečí přecenění významu stadiálního vývoje dětské kresby. Schematizovaný a chápaný jaksi „in abstracto“ by se mohl stát základem pro stanovení úkolů, které by mělo dítě v určitém věku plnit. Bohužel, také existující osnovy výtvarné výchovy do sebe „vstřebaly“ genetický princip, hlavně se to týkalo programu pro děti předškolního a raně školního věku. Z historického hlediska byl důraz na respektování přirozeného vývoje velice významný. Na zvláštnosti dětského výtvarného projevu se přestalo pohlížet jako na chyby a nedostatečnosti, nastalo období zájmu o projevy autentičnosti žákovy práce, vyhledávala se přítomnost žádoucích symptomů dětství. Nicméně dlouho přetrvávalo (často ještě i trvá) genetické pojetí výtvarné výchovy dětí (autor měl na mysli především věk mezi třetím až asi devátým rokem). Právě toto pojetí bylo ve svém čase až příliš svázáno s tím, co se badatelé domnívali odhalit jako vývojová stadia v dětské kresbě. Pozdější analýza obecnou platnost a pevnou věkovou „rozhraničenost“ předpokládaných stadiálních proměn ale zcela jednoznačně nepotvrdila. Existuje dost důkazů, že určitým způsobem stanovený úkol vede dítě k rychlému odkrytí zobrazovacích způsobů (např. v podání prostoru) a že tím nápadně překračuje ohrádky určitého „věkového stupně“.

Poznatky o stadiálním vývoji se přeceňují – J. Uždil (82) doporučuje všimnout si, vzít v úvahu spíše jednotlivé typy kreslířova nadání. Lidské (tedy i dětské) možnosti, schopnosti, představivost se rychle vyvíjejí vlivem změn, které prodělává život společnosti a následně pak ovlivňují i život každého jedince. Platilo to v minulosti, dnes je vliv společnosti ještě silnější. Obsah naší latentní zkušenosti se závratně mění díky přívalu zrakových informací, šířených masovými telekomunikačními prostředky a v souvislosti s tím se nutně mění i forma jejího výtvarného vyjádření. Představa o stadiálních změnách, o tom, které jevy můžeme očekávat v určitém věku dítěte, pak následkem toho rychle

zastarává. Tvořivý děj rekonstrukce latentní zkušenosti, ve kterém vzniká představa, může být nevhodně zpomalený znalostí těch řešení, která nabízí tak ochotně vizualismus naší doby. Podle autora je dnes poměrně vzácný „smíšený profil“, dříve v určitém vývojovém stupni běžný, také „sklápění“ se objevuje méně často.

Kde vlastně začíná dětské zobrazení prostoru a jak daleko se může vyvíjet?

Za první pokusy můžeme podle J. Uždila (84) považovat *plošné uspořádání objemu* (prostorových forem, objektů, těles). Dítě spojuje jednotlivé pohledy na předmět do jednoho celku, snaží se vytvořit obraz předmětu, jaký by použil konstruktér nebo architekt (půdorys, bokorys, nárys). Projevuje se tzv. mnohopohledovostí, příkladem myšlenkového způsobu dětského pohledu na svět je i tzv. sklápění.

Pro dítě bývá lákavé *zobrazení vnitřního objemu* (tzv. transparence, rentgenové vidění). Souvisí s potřebou zobrazit přesně podstatu věci (ne jen její málo říkající povrch). Hlavním důvodem tohoto zobrazení je snaha zachytit všechno, co se dá, podat co nejúplnější informaci.

Prostor obklopující předměty (ne ve smyslu vlastního objemu těles) a dokreslující jejich vzájemné vztahy zobrazují malé děti zcela jinak než my dospělí. Prostor je zobrazován se značnou vynalézavostí, chápeme-li jej jako *vztah a vzdálenost*, pak musíme také chápat prostorové znázornění jako řazení ve směru „*nahoře - dole*“.

Výtvarné uspořádání prostoru se vyvíjí pod vlivem těch úkolů, které si je vyžadují, konstatuje J. Uždil (84). Neplatí zde ustálené vývojové schéma „od stupně k stupni“, jak se dříve tvrdilo. Dítě někdy samo spontánně dospěje (v šestém roce věku) k zobrazení velmi připomínajícímu sbíhavou perspektivu, dovede užít dokonce i podhledu (žabí perspektivy). Snaha podat věci v jejich prostorových souvislostech a přiblížit se tak realitě co nejvíc má ve všech těchto případech stále ještě větší význam než přímé pozorování nebo paměť pro nahodilé vizuální vjemy.

První prostorový názor dítěte je topologický, teprve časem se stává projektivním.

Topologické vazby znázorňují např. sousednost, odloučení, obklopení, uzavření...

Projektivní představy, ve kterých už nejsou prostorové vztahy topologicky popsány, ale opticky znázorněny, se vyvíjejí spontánně od sedmi let. Jak vysvětluje J. Uždil (82), *první dětské zobrazení světa vzniká jako pohybově grafická interpretace představ, které se samy*

o sobě nepodobají plošným obrázcům. Povědomí o objemu těles je v dítěti od počátku zakotveno (třebaže první obrazy mají lineární charakter).

K obsahu představ náleží velké bohatství znaků. Jen část z nich se dá přeložit do výtvarného výrazu. Prostorovost je jedním z těchto znaků. Prostorové kvality se promítají do zobrazování spíše vlivem autoplastického pocitu (vyplývajícího z trojrozměrnosti vlastního těla) než cestou zrakové zkušenosti. Jsou vázány i na kinestetické zkušenosti, které vznikají už u kojenců a rozvíjejí se během celého života.

Za velice důležitý poznatek z vlastní praxe považují fakt, že právě *v souvislosti se snahou o úplnost vyjádření (samozřejmě nejen při zobrazování prostorových vztahů), má dítě často potřebu doplnit své výtvarné sdělení verbálním doprovodem.* Má-li k tomu příležitost, rádo upřesní, vysvětlí pozorovateli to, o čem si myslí, že nezvládlo do detailů zobrazit. Bohužel verbální komunikace je často v praxi výtvarné výchovy podceňována, často z důvodu nedostatku času, nebo ještě hůře nezájmu učitelky.

J. Uždil (82) v souvislosti s vývojem zobrazení prostoru upozorňuje na dva vývojové typy zobrazení vnějšího prostoru.

I. typ, jak postupuje vývoj způsobu zobrazení prostoru:

- a) grafické typy, formy rodící se z čmáranic, jsou *rozptýlené po celé ploše papíru,*
- b) grafické typy jsou řazeny do zhuštěných celků a přemísťují se *dolů ke spodnímu okraji papíru, jenž znamená „zemi“, je položen základ budoucího prostorového uspořádání scény,*
- c) později je „země“ *zdůrazněna tzv. základní čarou, nebe nebeskou čarou,*
- d) pokud dítě neustrne na schématu základní čáry, dochází k *vytvoření zřetelného obrazového plánu,* zdvojením základní linie se vytvoří jakési „jeviště“, dítě si vlastně zvětší plochu, má více místa na umístění věcí nebo postav,
- e) dalším zvednutím základny pak vzniká obraz s několika vodorovnými nebo různě zprohýbanými linkami, na nichž se řadí postavy a věci podobně jako na reliéfu Trajánova sloupu, *objevuje se více obrazových plánů,*
- f) někdy prochází těmito obrazovými plány čára podobná serpentině cesty, *naznačuje prostorové vztahy „ napříč“ a „do hloubky“, často jakoby naznačuje pocity chodce, může se objevit různý způsob označení meziprostoru (prázdnoty),*

g) jako vyvrcholení vývojové tendence k reliéfnímu uspořádání prostoru se na obrazové scéně uplatní *horizont*. Nelze ho ale chápat jako vizuální (ten náleží k přísně perspektivnímu podání prostoru), jde spíš o znázornění uzavření okrsku země proti okrsku nebe. V této fázi se už také můžeme setkat s případy překrývání tvarů, kterému se dítě dříve vyhýbalo,

II. typ, jak postupuje vývoj způsobu zobrazení prostoru:

- a) první fáze je totožná u obou typů (figury, formy rozptýlené po celé ploše papíru),
- b) *obrazy jsou řešené jakoby z nadhledu, se sklápěním, s plošným uspořádáním prostoru, dítě z našeho pohledu použilo mnoha hledisek pozorování současně. Tyto zvláštní způsoby zobrazení prostoru mohou mít tyto formy:*
 - *kruhového uspořádání* – jako například v grafickém vyprávění (záznamu více epizod téhož děje), přičemž plocha není chápána jako jednota, ale je rozdělena na menší úseky, části,
 - *přiblížení se perspektivnímu obrazu skutečnosti* - může se objevit už v předškolním věku (výtvar ale není vzpomínkovým obrazem závislým na optickém zážitku, ale na vůli dítěte uspořádat obrazovou scénu tak, aby věcné vztahy, na nichž mu záleží, byly zvláště názorně vyjádřeny),
 - *tzv. obrácené perspektivy*, setkáváme se na dětských kresbách se situací, že figury nebo věci jsou menší, ačkoliv jsou vpředu (v prvním plánu), zatímco věci a figury zobrazené vzadu jsou nápadně větší. Tato forma je ovlivněna principem zdůraznění důležitosti, někdy také ztotožněním kreslicího s pozorovatelem, zobrazeným na obrázku.

Sama jsem se také několikrát nad kresbami dětí zamyslela nad otázkou, kterou si pokládal i J. Uždil (84): *Došlo by dítě ve svém zobrazení prostoru samovolně až k perspektivnímu zobrazení, jak ho chápeme my (ve smyslu centrálního promítání)?* Sdílím jeho pochybnosti o tom, jestli by dítěti takový způsob zobrazení vyhovoval a stačil... Určitě by neodpovídal potřebě zobrazit věci tak přesně, jak je dítě zná, co o nich ví a navíc by odporoval hlavním znakům vnímání, myšlení a představ dítěte předškolního věku.

Způsob zobrazení prostoru se podle J. Uždila (82) vyvíjí tak, jak to odpovídá postupující potřebě dítěte rozlišovat a rozlišení opět sjednocovat v jeden celek.

Z *psychologického hlediska* je zajímavá potřeba (a jí odpovídající tendence) vyjádřit ty prostorové vztahy, které souvisejí s obsahovou a věcnou stránkou zobrazovaných předmětů (nebo celé obrazové scény).

Z *výtvarného hlediska* je povzbudivé, že potřeba zobrazit objekt nebo prostor není nepřátelská růstu výtvarné formy a jejího kompozičního prvku. Dítě nalézá řešení, která jsou věcná a výtvarná zároveň. Právě to je asi důvod, proč by tato řešení nikdy nevedla k objevu lineární, sbíhavé perspektivy s jedním horizontem a jedním stanovištěm imaginárního pozorovatele. Na takovém objevu (transformace třetího rozměru na dvojrozměrnou plochu zdi, malířského plátna...) musela v průběhu historie lidstva pracovat vedle zrakové zkušenosti umělců i matematika.

2.2.5 Hlavní znaky, způsoby dětského zobrazení prostoru

Dětský způsob zobrazení je zcela závislý na tom, co má být zobrazeno a podstatné pro dítě je, jak se věci jeví, než jaké skutečně jsou (zájem dítěte, emoce). J. Uždil (84) zdůrazňuje, že *ve způsobu, jakým dítě zobrazuje prostor, se velmi zřetelně projevuje, že jeho kreslení (pro spoustu dospělých jen „hra“ bez většího významu) je hledáním, vynalézáním a určitou konkrétní formou myšlení.* Vztah mezi způsobem zobrazení prostoru a specifickým myšlením dítěte jsem si uvědomila při uskutečňování svého výzkumu – jednak nad kresbami dětí a pak i následně při rozhovorech s učitelkami nad výsledky experimentu. Děti musely opravdu tvořivě hledat cesty, přemýšlet, jak úkol znázornění prostoru zvládnout, jaké zvolit prostředky.

Za základ obsahové stránky kresby, kde vládne emocionální moment považuje J. Uždil (82) hlavně latentní (skrytou) zkušenost dítěte. V dětské kresbě se pak nezbytně uplatňuje subjektivizující složka daného psychologického typu kreslíře, jeho individuálních vlastností, zálib apod. Subjektivismus se může projevit v obsahové stránce, v kompozici apod. Výtvarný projev je ovlivněn mnoha různými stránkami individua (např. neuromotorickými, fyziologickými; jeho emocionálním, volním a racionálně kritickým postojem). *Obsah a záměr je pro dětskou kresbu primární - jemu si dítě přizpůsobuje výběr a kvalitu výrazových prostředků (náležejících do subjektivního repertoáru dítěte).* Současné také ovlivňuje adaptaci dalších, ještě zcela neovládnutých prostředků.

Zásadně platí, že výtvarná činnost (kreslení, malování i modelování) přispívá k obsahovému obohacení životní sféry - sama ale vyžaduje na druhou stranu určitou zkušenost v oblasti výtvarných prostředků (to je právě případ zobrazení prostoru). Pokud dítě znázorňuje prostor, zobrazuje předměty, osoby apod. bez ohledu na hledisko pozorovatele. Pro dítě je hlavní logika, která vyplývá z potřeby názorně vyjádřit obsah představy. Nevizuální pojetí prostoru je podporováno autoplastickými pocity. Obrazový prostor nechápe dítě jako jeviště, vysvětluje J. Uždil (84), je to prostor subjektivizovaný – přizpůsobuje se duševní hře, ve které se ocitlo dítě i zobrazené věci.

Jedním ze způsobů, jak si dítě poradí se zobrazením třetího rozměru může být *tzv. šikmý nadhled* – plocha papíru není ohraničena žádným „obzorem“. Toto řešení svědčí o vysokém stupni ve vývoji prostorového zobrazování – jde o konstruovaný prostor, na němž vidíme věci jako při pohledu z letadla vznášejícího se nízko nad zemí. V předškolním věku

se s důsledným použitím setkáme málokdy.

Častým způsobem zobrazení prostoru je *tzv. sklápění*. V kresbě je to, co se plně uplatní v půdorysném pohledu (např. cesta, rybník...) „viděno“ v plném nadhledu. Věci, které stojí kolmo k této základně jsou jakoby sklopeny do půdorysu podél osy (např. stromy u silnice...) nebo symetricky seřazeny okolo středu (tráva, rákosí kolem rybníka). Jde vlastně o plošné uspořádání prostoru, názorný způsob zobrazení, při němž nic nezůstane utajeno a všechny předměty se dají nakreslit tak, aby se rozvinul jejich charakteristický obrys. Dítě vůbec neřeší, že to neodpovídá „projekčnímu zobrazení“, pohledu z jednoho místa, které se od dob renesance považuje mezi dospělými za zobrazení tzv. normální, pohybuje se ještě stále v oblasti ontogeneze a historickým vývojem umění a uměleckého myšlení zůstává zatím skoro nedotčeno. Kdybychom po něm žádali něco jiného, než co odpovídá stavu jeho duševního a tělesného vývoje, dalo by se dosáhnout nejvýš toho, že bude napodobovat bez porozumění. Tím ale budeme riskovat, že trvale poškodíme jeho přirozený rozvoj, jeho schopnost a potřebu samostatně se orientovat a vyjádřit se i jeho vynalézavost. **Obrácená perspektiva** – je zvláštní jev, na kterém se dá ukázat rozdílné chápání prostoru u dětí a dospělých. Věci blíže spodnímu okraji papíru jsou menší (my dospělí čekáme opak) – dětský kreslíř se ztotožnil s některou z osob vyskytujících se v kresbě, nebo stojí přímo „uvnitř obrazu“. **Horizont**, který se objevuje na dětském obraze kolem 6.-7. roku, asi ještě nemůžeme chápat jako tzv. perspektivu. Dítě odděluje čarou zemi od nebe – ta má za úkol naznačit zároveň i všelijaké nerovnosti terénu, kopce apod. Pokud se pod tímto horizontem objeví i čáry vymežující „obrazové plány“, můžeme se také setkat se zmenšováním figur a věcí od popředí do pozadí. Hrady, skály, domy vyskytující se na lince obzoru bývají skoro vždy nápadně zmenšeny. V souvislosti se snahou zobrazit prostor se setkáme s pokusy dětí (obvykle starších než 6 až 7 let) **vyznačit prázdný prostor jako něco reálného**, co opravdu existuje – začmáráním, vytečkováním, zaplněním stáčejíci se linkou nebo neurčitou barevnou šmouhou apod. Důkazem toho, že malý kreslíř dospěl daleko, je **překrývání tvarů** – kdy předměty vpředu zastiňují předměty ležící dál v prostoru, v hloubce obrazové scény. Základ tohoto zobrazení je v konstrukci, ne v reprodukci vjemu, může zde působit silná vizuální vzpomínka nebo vliv prohlížení ilustrací v knize. Kolem šestého roku se můžeme setkat s **pokusy o perspektivní zobrazení s naznačením sbíhání** (silnice) a **zkracováním** (např. stěna domu).

Nákresna také ovlivňuje „plošné uspořádání prostoru“ – stává se koordinátorem vztahů, které dítě cítí a chce vyjádřit.

Vlastní objem dítě často zobrazuje grafickým „posílením“ plochy omezené lineárně - např. dodatečným začmáráním obličejů nebo zdvojením čar vyznačujících linie končetin.

V dětském kreslení při zobrazování prostoru se také nápadně uplatní jev „*věcné konstanty*“, uvádí J. Uždil. Technicky vzato dítě vidí (stejně jako my), že se kruh mění (zdánlivě) v elipsu, že věci vzdálené se jeví menší než blízké, a možná i to, že se vlivem stanoviště pozorovatele mění pravý úhel v kosý apod. Dětská psychika však odmítá takhle zkreslené tvary zobrazovat. Dítě bezpečně ví, že otvor hrnce je kruhový, a proto dlouho trvá, než začne kreslit elipsu. Právě tak pravé úhly (na nichž si dítě zakládá a o kterých ví, že zaručují stabilitu stavby) odmítá změnit. Až zhruba před sedmým rokem vede občas snaha o přesvědčivou konstrukci objemu a zobrazení prostorových vztahů ke kompromisům, ve kterých je ochotné princip „*věcné konstanty*“ částečně porušit, pak si užívá nově objevené kouzlo zobrazovat věci tak, jak by je asi viděl pozorovatel začleněný v konkrétním prostoru.

Souhlasím s J. Uždilem (82), který poukazuje na fakt, že *prostorové kvality se u dětí promítají do zobrazování hlavně vlivem autoplastického pocitu (vyplývajícího z trojrozměrnosti vlastního těla), než cestou zrakové zkušenosti*. Jsou pevně vázány na kinestetické zkušenosti, které vznikají už u kojenců a rozvíjejí se během celého života. V grafickém typu objevíme v jedné ploše znaky, které by měly být vzadu, vespod nebo uvnitř, jejich vzájemné uspořádání pak současně popírá prostor jako iluzi (danou pohledem z určitého místa), ale zároveň potvrzuje, že předměty jsou chápány (i prožívány) i ve své objemovosti. Zdá se, že nejen věcnost, ale také smysl dítěte pro plný, jednoznačný tvar se stává přirozenou překážkou iluzivního zobrazení, ve kterém víc záleží na tom, jak se věci jeví, než jaké jsou. Autor se domnívá, že i kdyby dítě principy sbíhavé perspektivy náhodou odkrylo, asi by u nich nesetřvalo, střídalo by je s jinými způsoby zobrazení zcela ve smyslu své pravdy, že *způsob zobrazení je závislý na tom, co má být zobrazeno*.

Další jevy, které se vyskytují v dětské kresbě při zobrazení prostoru, uvádím s vysvětlením v KATEGORIÍCH PRO HODNOCENÍ DĚTSKÝCH KRESEB – viz empirická část diplomové práce s. 74-76.

2.3 Vnímání prostorových vztahů – jeho vývoj a význam

2.3.1 Vnímání prostoru z obecně filosofického hlediska

Člověk žije ve složitém přírodním a společenském prostředí. Neznalost prostředí a jeho zákonů může vést nepříjemným a nebezpečným situacím, proto je k našemu životu nezbytné poznání. Podle J. Čápa (13) je právě poznání základem pro působení, pro praktickou činnost, ale je také zdrojem radosti. Přináší nám uspokojení potřeby poznávat, obohacuje náš život, činí ho mnohostrannějším. *Všechno naše poznávání, získávání a zpracování informací začíná vnímáním.*

VNÍMÁNÍ (PERCEPCE) je poznávací proces, kterým zachycujeme to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány. K poznávacím procesům patří procesy názorného poznávání (vnímání, představy, fantazie) a myšlení, v těsném spojení s řečí. Na základě vnímání se mohou rozvíjet ostatní poznávací procesy, především představy.“

Spor o úloze smyslů a úloze rozumu při poznávání světa patřil v průběhu celých dějin filosofie k těm nejfrekventovanějším. V souvislosti s tím připomíná R. Šikl (76), že tematika vnímání vždy poutala pozornost především malířů, filosofů, matematiků a lékařů. Optika studuje vztah mezi fyzikální stimulací a skutečným (případně ideálním) vnímáním. Lékaři se zajímají o fyziologickou podmíněnost vnímání v normě a zejména mimo ni. Také malíři ke své tvorbě potřebují vědět, jaké „berličky“ používá lidský zrakový systém, aby z dvojrozměrného obrazu na sítnici vytvořili třírozměrný vjem. Podobným způsobem pak (s využitím perspektivy, textury, stínů ...) na ploše plátna vyvolávají představu prostorovosti.

Z filosofického pohledu je PERCEPCE chápána jako vstupní brána ke zkušenosti a tím i k poznávání světa. Poznání světa, jeho principů a zákonitostí, se do značné míry odvíjí od spolehlivosti vnímání. R. Šikl (76) uvádí několik autorů teorií vnímání:

PLATÓN – *vnímání je pro něj vstupním impulsem k poznávání idejí*, pro svou proměnlivou podobu je ale značně nejistý a nespolehlivý.

DÉMOKRITOS – se domnívá, že *vnímání je prosté zrcadlení světa.*

ARISTOTELES – považuje *informace získané z vnímání za naprosto nezbytné pro poznání světa.* Koriguje Démokritův optimismus a zdůrazňuje, že stejné vlastnosti objektů nevnímáme identicky.

R. DESCARTES – je silně ovlivněn novými poznatky přírodních věd – *přesunul akcent na aktivitu duše při poznávání*. Znovu podnítl zájem filosofie o otázku o poznatelnosti a způsobu poznávání světa, otázku v celé novověké filosofii klíčovou. Nestačí jen přímo získané poznatky o světě (na základě sensorických dat). Nemůžeme věřit jen tomu, co nám předkládají smysly a jsme oprávněni důvěřovat pouze svému rozumu. *Vnímání musí být proces nepřímý – odkázaný na výpomoc doplňujících informací přímého vnímání*. Významnou měrou přispěl k porozumění způsobu, jak vnímáme vzdálenost.

J. LOCKE – hlavní postava empirismu tvrdí, že *obsah mysli (ideje) je odvozen od zkušenosti*. Zkušenost získáváme prostřednictvím smyslů. Nic nemůže být v mysli (rozumu), co předtím neprošlo smysly.

G. BERKELEY – stupňuje myšlenku empirismu, *zdrojem každého poznání světa je smyslová zkušenost, každé bytí je přímo závislé na vnímání*. Nedokážeme vnímat vzdálenost bez jejího zprostředkování prostorovými návoděmi. *Podle B. jsou jednotlivé smysly na sobě nezávislé a rodíme se bez jakéhokoliv jejich funkčního propojení*.

E. KANT – uznává myšlenky racionalismu i empirismu, přijímá názor, že *naše poznatky o světě pocházejí ze zkušenosti nabyté smysly, ovšem tato smyslová zkušenost nespočívá v pasivním přijímání objektivní reality*. Naopak v našem rozumu máme obsaženy jisté předpoklady, jisté apriorní koncepty (jako koncept prostoru a času) nezávislé na (percepční) zkušenosti a v souladu s těmito koncepty uspořádáváme a organizujeme nově vnímané obsahy. Vnímání chápe Kant jako aktivní proces organizace, ne jen pasivní přibývání počítků.

Velice mne zaujala přednáška F. Lesáka (47) „Prostor v uvozovkách“, kde uvádí, že existence prostoru je daná až v tom okamžiku objevení se nějakého pomocného činitele, který teprve dopomůže fenoménu zvanému prostor existovat. To platí i naopak, existence oněch pomocných činitelů je umožněna teprve existencí fenoménu prostor. My sami pohybem, způsobem pohybu produkujeme prostor, určité formy prostoru. Tyto formy (tyto prostory) vznikají a zanikají, jsou nebo nejsou zapamatovatelné.

Prostor sám „jako takový“ neexistuje – teprve naše tělesné aktivity strukturují, respektive konstituují prostor. Představa o prostoru vzniká tehdy, když aktivitami vznikají prostorové tvary, prostor se utváří teprve tělesnými činnostmi. Pohybovat se volně, k tomu ještě pokud možno libovolnou rychlostí, je optimální možností poznat svět, protože se tímto způsobem propátrávání okolí dají získat obsáhlejší a kompletnější informace.

Jednou z vlastností prostoru je právě *prostorovost*, tzn. šířka akčního rádia, dimenze, která se dá tělesnou aktivitou neustále zvětšovat.

Co se dá „vytěžit“ z deficitu pohyblivosti a tím zúženého akčního rádia pozorovatele jako pozitivní hodnota jeho pozorovacích technik? Pozorovatel je mnohem lépe schopný vyvinout spekulativní teorie o dalších aspektech prostorovosti, o podobách odvrácených stran předmětů, které jsou pohledu nepřístupné, či kladení otázek o mnohahledovosti třírozměrných předmětů a o podpoře či zamezení možnosti této mnohahledovosti. Omezení pohyblivosti může pozitivně ovlivnit i přesnost popisu pozorovaného terénu. ***Jde o dokonalý příklad využití prostorové představivosti***, kterou ve své tvorbě využívají právě malé děti, kdy jsou odkázány na přesnost, živost své představy o předmětu, objektech v prostoru, způsobech jejich uspořádání, velikosti apod.

Egocentricky členěný prostor a jeho základní směry, podle F. Lesáka (47):

Existují tři protikladné páry – *nahoře - dole*

napravo - nalevo

vpředu - vzadu

Z těchto tří protikladných prostorových dimenzí jsou dvě první (nahore – dole, vpravo – vlevo) čistě prostorové orientace. Dimenze vpředu a vzadu zřetelně obsahují i časový moment. Tato prostorová a časová souvislost má původ ve zdůraznění směru pohybu, pohyb tělem dopředu nám zajistí obsazování stále nových „tam“.

Nahore a dole – je nejstabilnější z párů. Stabilita vyplývá z jednoznačnosti pádu věcí, díky jejich tíze. Působení přitažlivosti je tedy zodpovědné za zdůraznění horizontálního a vertikálního směru a za určení toho, co je nahore a co je dole.

Napravo a nalevo – tyto dva směry se zakládají na nesouměrnosti, asymetrii těla, funkční nerovnosti obou rukou ukazuje protiklad vlevo a vpravo. Jednoznačně se stává vpravo a vlevo až na principu minima napětí nebo nejnižší spotřeby energie (ekonomie pohybu) – podle kterého se tělo zmocňuje věcí v akčním prostoru vzadu. Se změnou směru se změní také relativní přiřazení prostorových dílů a z jednoho prostorového dílu se může stát opak.

Vpředu a vzadu – jsou také prostorové protiklady zakládající se na silné funkční nesouměrnosti a nerovnosti. Tento protiklad je podmíněn uspořádáním našeho těla: šlachy, svaly, vazivo a klouby jsou organizovány tak, že v pohybu ukazují silnou tendenci

dopředu. Rozhodující je hlavně frontální postavení očí. Jen přední sféra našeho akčního prostoru je přehledná, zároveň je otevřená pro plánování dalších pohybů. Naproti tomu je zadní sféra nepřehledná, nejistá, zákeřná a plná nebezpečí. Proto se dává přednost pohybu vpřed, náš akční prostor je v podstatě prostor v popředí. Prostor vzadu existuje jen jako možnost. Při aktuální potřebě, třeba při útěku – dojde okamžitě k otočení těla a zadní prostor se pak stane opět prostorem předním.

Odpovědi na otázky, které nás všechny už určitě napadly (*např. Proč vnímáme svět jako trojrozměrný, když obraz na sítnici je dvourozměrný? Proč vidíme strom a ne změť hnědých a zelených skvrn? Jak dokážeme odhadnout velikost objektů a jejich vzdálenost? Co nám vlastně pomáhá vnímat prostor, hloubku a relativní velikost předmětů?*) bychom měli hledat určitě ve zkoumání zrakového vnímání s využitím poznatků optiky nebo medicíny. Podle E. Boguszakové (7) existují dva tzv. klíče vizuálního vnímání:

Binokulární a monokulární vidění.

- **Binokulární** – binokulární disparita (vidíme oběma očima, každé nám poskytuje trochu jiný obraz) se zmenšuje s rostoucí vzdáleností sledovaného objektu.

- **Monokulární** - vnímání velikosti předmětů vyplývá ze zrakové zkušenosti (např.obraz tužky na sítnici může být větší než vzdálený strom, ale naše zkušenost nás poučila o velikosti obou objektů, strom je ve velké vzdálenosti od oka), podobnou informaci nám poskytuje *lineární perspektiva* (paralelní linie se sbíhají se zvětšováním vzdálenosti od pozorovatele), další „klíč“ pro odhad vzdálenosti je *změna barvy* s přibývajícím vzdáleností (objekty značně vzdálené ztrácejí barvu díky – vzduchu). Při pohybu pozorovatele nám poskytuje informaci o hloubce prostoru jev nazývaný *paralaxa* (jestliže se pohybuje vpřed, vzniká dojem, že blízké předměty se pohybují v opačném směru, kdežto předměty vzdálené se pohybují s ním).

Pokud připustíme, aby fotografie z časopisů, filmový a počítačový obraz nahradily zkušenost přímého vnímání, může se snížit naše schopnost vnímat prostorové kvality např. architektury, prostorových objektů tak, že je přestaneme chápat.

Bez zkušenosti procházení prostorem zůstává vlastní uvažování o prostoru neúplné.

2.3.2 Proč je důležitá prostorová představivost, jak nám pomáhají představy ?

Obsah pojmu PŘEDSTAVA je dost široký, definice tohoto pojmu různými autory se od sebe příliš neliší. J. Uždil (82) uvádí Piagetovo pojetí představy jako:

- *jednoduchou kognitivní reprodukci předmětu (události), který opravdu existuje a je vnímatelný,*
- *duchovní přítomnost něčeho, co v našem vnímání není obsaženo, ale může být výsledkem konstruktivní myšlenkové činnosti, která používá vnímáním získaných dat, jež různě pořádá,*
- *představa může také vzniknout nezávisle na jakékoliv zkušenosti vnímání (logická představa).*

Podle J. Čápa (13) je PŘEDSTAVA názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše receptory. Při vnímání zůstává v nejvyšších částech centrálního nervového systému určitá stopa a ta nám umožňuje vybavit si později to, co jsme dříve vnímali.. Vnímání pomáhá rozvíjet i ostatní poznávací procesy, mezi nimi především představy. Představy mohou být jednak obrazy, které reprodukuje (ať již poměrně věrně nebo nedokonale, neúplně, s chybami) něco, co je nám známé, co jsme v dané podobě již vnímali – pak mluvíme o *tzv. vzpomínkových představách* (představách paměti). Existují ještě *fantazijní představy* – ty chápeme jako obrazy něčeho pro nás relativně nového.

Představy se mohou navzájem spojit a vybavují se podle asociačních zákonů.

Asociace podle dotyku (je nejčastější), kdy dochází ke spojování představ věcí (osob, událostí), které jsme vnímali současně nebo krátce po sobě.

Asociace podle podobnosti znamená, že např. při setkání s neznámým člověkem si vybavíme představu našeho známého, který je mu podobný, přestože jsme je nikdy neviděli pohromadě. Asociace se vysvětlují tvořením podmíněných reflexů a jejich soustav.

Děti a umělci mají zvlášť živé představy. Naproti tomu u mnoha dospělých (také u vědeckých pracovníků některých oborů), jsou představy značně omezené, schematizované, jakoby utlumené. Značné rozdíly mezi námi jsou v asociacích, ve spojení představ, výrazné při snění v bdělém stavu (které bývá pokračováním skutečných událostí, někdy i

pokračováním v řešení problémů). Snění ve spánku se podobá snění v bdělém stavu, bývá však ještě více iracionální.

Za hlavní určující faktor naší životní orientace považuje J. Čáp (13) *prožitek*, ne myšlenku (třebaže je racionální myšlení uznáváno za vrchol duševního života a za specificky lidský „produkt“). Právě stav prožívání (normální stav lidské mysli) nás neustále obohacuje o nové tzv. latentní zkušenosti. Vnitřní život člověka si můžeme představit jako nepřetržitý proud pocitů, který je vytvářen zážitky a sám zážitky umožňuje.

Právě takový *dynamický charakter má i PŘEDSTAVA* – mění se její kontury i obsah, nikdy neobsahuje jen věcné znaky, vůbec ne už v určitém počtu a hierarchii. Hlavní podstatnou složkou představ je to, co získáme skrze pocit a zážitek, co má tedy velmi nepevnou konstituci.

Dětské výtvarné podání představ zkoumal např. J. Uždil (82). U předškolního dítěte se kognitivní a imaginativní složka intenzivně podporují s cílem dobrat se celistvého výkladu světa. Výtvar je pak vždy v určitém poměru k bohatství (nebo chudosti) dané představy. Představa se stane duchovním „předstupněm“ hmotné realizace. Zpočátku je schopnost dítěte vyvolávat představy bez souvislosti s okamžitou potřebou (bez motivujícího podráždění nebo slovního signálu) minimální, daleko menší než u dospělého. U malých dětí hraje velkou roli *emotivní faktor* (zájem), jejich představa se diferencuje, zpevňuje, mění svůj obsah ve stejném rytmu v součinnosti s ostatní psychikou dítěte. Na motivaci závisí živost, konkrétnost, věcnost i tvarová hodnota. *Je proto nesmírně důležité, jaké volíme prostředky k vyvolání představ, jak vnitřně pravdivá je situace, ve které představa vzniká a roste.*

Je zřejmé, že představy se podstatným způsobem dotýkají výtvarné práce a mohou ovlivňovat i složku výtvarně fantazijní. Existuje také pojem *výtvarná představivost*. U dětí předškolního a raného školního věku je podstatný rozdíl mezi objektivní skutečností a její výtvarnou interpretací. Kresby nejsou u těchto dětí prostými protějšky vjemů, mohou být obrazem představ a ty jsou v procesu vytváření pozměňovány, doplňovány, obohacovány, někdy i seskupovány do variací, které se v přírodě nenacházejí (tvary, barvy, modrý pes, červený kůň apod.). *Znamená to, že dětská představa světa je mimo realitu?* Jistě ne, přestože dětská výtvarná práce obsahuje mnohé prvky, které nemohou v předvedené formě v hmotném světě existovat, je ve skutečnosti založena převážně na viděné a prožité realitě, na vjemech a dojmech.

Na význam fantazie u předškolních dětí upozorňují V. Mertin a I. Gillernová (52). Dítě se snaží doplnit si mezery mezi vnímanými jevy *dětskou konfabulací*. I přesto, že představy dítěte jsou barvitě a bohaté, někdy dítě nedokáže odlišit realitu od smyšlenky. Dospělí by měli být nápomocní v roli jakéhosi korektora, průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa, odlišení od světa fantazie. Autoři připomínají, že jde o dlouhodobý proces, nedoporučují příliš radikální postup – *větší míra imaginace dítěte může souviset s později umělecky orientovanou osobností*.

Kde konkrétně potřebujeme, využijeme představy, prostorovou představivost?

PŘEDSTAVY považuje J. Čáp (13) za *nezbytné pro poznání skutečnosti, pro řešení mnoha druhů úloh (např. geometrických a technických), pro tvůrčí činnost v umění, ve vědě, v technice apod.*

Podle J. Uždila (82) si po celý život musíme upravovat svůj vztah k sobě samému i ke světu. To se však neděje jen prostřednictvím našeho přímého, „vnějšího“ jednání, ale také naší schopností zacházet s představami. Právě toto *rozvíjející, rozjasňující, členící a strukturující zpracování zkušenosti a představ je životně důležité*. A důsledky jsou patrné také ve spontánní i řízené výtvarné činnosti. Zde představa a představivost vládnu zcela suverénně; bez nich se neobejde studium skutečnosti, tím méně pak každý pokus o strukturovaný výtvarný figurativní i nefigurativní povahy, ba ani hra s výtvarnými prostředky apod. *Představa je východiskem pro vznik formy jakékoliv výtvarné aktivity* - ovlivňuje tahy tužky i štětce při dětském „osvojování“ světa, použití zdůraznění a nadsázky, vypuštění částí, tvarového zdůraznění, zobrazení směrů, grafického spojení různých časových bodů téhož děje, tvarovou konfigurací nebo výrazové stupňování). *Představa také pomáhá vytvářet psychogenní pojetí prostoru* – předměty jsou reprezentovány kresbou nedbající na hledisko pozorovatele, uplatňuje se v nich logika vyplývající z potřeby názorně vyjádřit obsah potřeby. Nevizuální pojetí prostoru je podporováno autoplastickými pocity.

Jak uvádí F. Kuřina (45), myšlení samo (racionálně kombinační, analytická a syntetizující duševní činnost) by nebylo schopno vlastních začátků, je proto třeba, aby je v tom směru povzbudily impulsy a matná tušení. Zde pak oceňuje autor zejména *představy, které mohou do jisté míry přejímat směr myšlení*. Dospělí i děti potřebují určitý systém duševních symbolů, které by nebyly tak abstraktní a mnohoznačné jako „pouhá slova“, ale vztahovaly by se na věci samy, na celou vjemovou zkušenost. Představy

lze považovat právě za takové symboly.

Pro předškolní dítě jsou představy nutné, připomíná V. Mertin a I. Gillernová (52), neboť právě ve své „činnosti v představách“ si dítě zkouší přizpůsobit někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. V předškolním období dochází k významnému *procesu decentrace*, při němž se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm. Jako klíčový vývojový činitel působí dětská hra, imitace, identifikace s druhými a stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace. Právě během opakovaných sociálních interakcí je jeho vlastní, egocentrické hledisko postupně a citlivě „opravováno“.

Představy jsou velice důležité i pro nás dospělé – potřebujeme systém zobrazování, který se nevztahuje výhradně k pojmům, ale k celé skutečnosti. Současná školní výuka je výrazně zaměřena na technické obory, konstatuje F. Kuřina (45). Bohužel z ní mizí ty partie, které úspěšně prohlubovaly a rozvíjely prostorovou představivost... Ubylo hodin výtvarné výchovy, deskriptivní geometrie byla ve většině škol vypuštěna, klasická geometrie je aritmetizována. *Prostorová představivost* je však potřebná pro práci ve všech technických oborech, počínaje strojním a stavebním inženýrstvím a konče třeba elektrotechnikou a chemií. Zatímco dříve se vědci snažili převést i teoretické úlohy do grafické podoby (byť třeba velmi mlhavě) a teprve potom zpětně striktně dokázat výsledky svých představ, dnes jsou i ryze geometrické úlohy řešeny čistě formálními prostředky. Autor se domnívá, že to je jednou z příčin, proč máme stále větší nedostatek špičkových konstruktérů.

Myslím si, že nemusíme být nutně konstruktéry ani učiteli geometrie, abychom si uvědomili, kde všude konkrétně využíváme, uplatníme svou prostorovou představivost. Co jen musíme v obyčejném občanském životě zvládat my ženy, matky, babičky? Samy si např. umíme naplánovat osázení květinových záhonů na zahradě; zvládneme nakreslit jednoduchý plán cesty (tak aby tomu někdo rozuměl i někdo jiný); dovedeme stvořit předem „v hlavě“ báječný svetr pro vnučku (v barvě a vzorech); rozhodneme, kde se bude nejlépe vyjímat nová skříňka; úspěšně sestavíme do původního stavu na části rozebraný domácí spotřebič (asi jen těm výjimečným z nás); naučíme se neztrácet se na dovolené rodině tam, kde to neznáme (to už ale dá dost práce a musíme trénovat); taky nás potěší, když na první pokus objevíme správný východ z metra. A jak všichni (všechny) víme, tohle se opravdu učíme a následně pak úspěšně využíváme po celý svůj život.

2.3.3 Charakteristické znaky vnímání, myšlení předškolního dítěte

VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ OBECNĚ:

VNÍMÁNÍ (PERCEPCI) definuje J. Dvořák (16) jako proces odrážení objektivní reality, kdy člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě. V souladu se smyslovými orgány se vnímání dělí na zrakové (optické, vizuální), sluchové (akustické, auditivní), dotykové (taktilní, baltické), čichové (olfaktorické), chuťové (degustativní) a nitroorganové (coenestetické). Mimoto existuje na smyslové orgány přímo nevázané vnímání prostoru, pohybu a času.

MYŠLENÍ je podle J. Čápa (13) poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků a vztahů. Myšlení má základ v názorném poznání skutečnosti (navazuje na vjemy a představy), ale překračuje je a umožňuje její hlubší poznání. Myšlení není jen poznáním, ale také i řešením problémů, často problémů praktických a pro praxi velmi důležitých. Názorné poznání, myšlení a řeč a praktické působení jsou složky poznávání, které nelze oddělovat, jsou spojeny a doplňují se. Myšlení se uskutečňuje různými procesy (operacemi), patří mezi ně: *Analýza, syntéza, srovnávání, abstrakce, třídění, konkretizace; v logice např. soud, induktivní a deduktivní úsudky; v matematice např. sjednocení, negace, implikace.* Při poznávání a řešení problémů se jednotlivé operace navzájem kombinují, prolínají, navazuje jedna na druhou.

VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vývoj a charakteristiku fází dětského vnímání a myšlení podrobně prozkoumala a popsala např. M. Vágnerová (85).

MYŠLENÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ je prelogické (nerespektuje plně zákony logiky), egocentrické, úzce vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. J. Piaget definuje myšlení předškolního dítěte jako názorné, intuitivní, málo flexibilní, nepřesné.

Typické znaky dětského myšlení (i ostatních poznávacích procesů, které ovlivňují orientaci dítěte ve světě):

- a) **egocentrismus** - ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí,
- b) **fenomenismus** - důraz na určitou, zjevnou podobu světa, konkrétní představu, dítě je fixováno na určitý obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit,
- c) **prezentismus** – přetrvávající vazba na přítomnost, aktuální podobu světa,
- d) **magičnost** - tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat,
- e) **absolutismus** - přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty, relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná,
- f) **animismus** – tendence oživovat i neživé předměty,
- g) **antropomorfismus** – tendence připisovat lidské vlastnosti neživým předmětům,
- h) **eidetismus** – schopnost vytváření představ, které se svou ostrostí a jasností vyrovnají skutečnému vjemu (eidetické obrazy mají zrakový a sluchový charakter),
- ch) **intuitivnost a názornost** – projevuje se v myšlení tím, že plně nerespektuje všechny podstatné znaky skutečnosti ani zákony logiky, bývá do značné míry subjektivně zkresleno např. vlivem vjemové nepřesnosti, emocionálně zabarvenou potřebou aj.,
- i) **synestézie** – vyvolání vjemu jednoho smyslu podnětem z jiné smyslové oblasti, projevuje se např. jako barevné slyšení, kdy sluchový vjem je doprovázen barevným dojmem,
- j) **synpraktičnost** – těsné sepětí myšlení s činností, kterou dítě současně vykonává.
- k) **fantastičnost** – děti dávají jevům okolního světa tajuplný ráz, mezery a nedostatky paměti a rozumových možností vyplňují fantazií,
- l) **arteficialistický pohled na svět** – dítě si představuje, že svět „někdo“ udělal (člověk dal hvězdy na oblohu, napustil do moře vodu apod.).

Vývoj MYŠLENÍ je dlouhodobý proces. Myšlení je vázané na vlastní zkušenost subjektu a proto zůstává do jisté míry omezené. *Typickým znakem myšlení předškolního dítěte je také útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup, je rigidní, nepohyblivé a nevratné.* Dítě předškolního věku se nachází ve fázi *předoperačního myšlení*, události a jevy probíhají jako sled dílčích záběrů filmu, dítěti chybí souvislosti a vztahy.

VNÍMÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ – je podle M. Vágnerové (85) názorné, vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou nebo jiným symbolem – jde o jakousi manipulaci se symboly ve vědomí. Dítě není schopné systematické aktivní explorační, tzn. systematického prohlížení jednotlivých částí celku (postupně). Egocentrismus způsobuje, že *při vnímání je významnější pohled subjektu než kvalita objektu.* Dítě je schopné uvažovat jen o jednom aspektu situace, nedovede chápat transformace, že např. nové uspořádání může být vráceno do původního stavu. Uvažování je dost *rigidní* – díky *fenomenismu* a *egocentrismu*. Harmonizující význam má fantazie, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu, má relaxační a emocionálně příznivý účinek. Dítě se snaží interpretovat realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná.

Vnímání prostoru předškolního dítěte se vyznačuje tendencí přeceňovat velikost nejbližších objektů (vidí je veliké) a podceňovat vzdálenější (vidí je malé). Pro dítě je při vnímání prostoru charakteristická *egocentrická perspektiva*. Neumí dobře odhadnout prostorové vztahy, hodnotí je podle toho, jak se mu jeví, jak je vnímá. Zvládne diferenciaci polohy nahoře a dole, nedovede ještě dobře rozlišit vlevo, vpravo (je zde proměnlivá pozice pozorovatele, tento vztah není přesně fixován vzhledem k vnímaným objektům, když se dítě otočí o 180 stupňů, je všechno obráceně). Svou roli zde hraje dozrávání lateralizace, tzn. čistě mechanismy biologického zrání.

F. Příhoda (61) považuje *prostorové vidění* dětí po třetím roce života už za porovnatelné vnímání dospělých, ale přece jen jsou patrné některé kvalitativní odchylky. Jejich první příčinou je nedostatek zkušeností dítěte, druhou to, že se dívá v uzavřeném prostoru na věci ze zorného úhlu nejméně o půl metru nižšího (osoby, skříně a jiné vysoké předměty vypadají při vzhlížení vzhůru perspektivně jinak). Také ve volném prostoru odhaduje dítě poměr vzdáleností (např. sousední vesnice nebo nejbližšího vrchu) jinak a rovněž ve výškových vztazích má tendenci přehánět rozměry.

Bezprostředně s duševním životem dítěte je spojen jeho výtvarný projev. Kresba dítěte, jak uvádí J. Uždil (82), v sobě spojuje moment kognitivní (ve smyslu racionálním i sensorickým), také moment organizace obsahu a formy (který v nás někdy vzbuzuje pocit konfliktu s vjemem) a představy. Kresba je závislá na zákonitostech vnímání, ale právě kreslením u dítěte dochází k obohacování, vyvolávání představ, tím se aktivizuje latentní zkušenost dítěte a zpětně je ovlivňováno samo vnímání. Dítě ve své kresbě vyjadřuje svůj názor na svět. Projevují se zde typické znaky jeho myšlení a emočního prožívání. Zjednodušená skutečnost je pro dítě srozumitelná a méně ohrožující. Dítě uspokojuje svou potřebu jednoznačnosti světa, který má požadovanou strukturu a platí zde jasná pravidla.

O. Čačka (12) uvádí **tři stadia vývoje vnímání dětí:**

1. **Stadium předmětů** – jde o jejich prostý výčet, bez pochopení smyslu (na obrázku nebo v živém sensorickém poli).
2. **Stadium činností** – je patrný popis dílčích činností jednotlivých osob a postihování prostorových reakcí.
3. **Stadium vztahů** – dochází k celkovému pochopení výjevu, jeho pointy i logického smyslu probíhajících událostí.

U předškolních dětí se uplatňují nejvýš dvě první stadia. Přejít z zvědavosti ke zvidavosti se projeví i změnou dotazů: Kdo je to? Co to dělá? Proč to dělá?

V souvislosti s tématem mé práce mne zaujal článek R. Šikla (76), který věnoval vůdčí postavě výzkumu percepčního a kognitivního vývoje E. Gibsonové. Ta spolupracovala se svým manželem na četných výzkumných projektech právě z oblasti zrakového vnímání prostoru, tvaru a pohybu malých dětí. Podle výsledků zkoumání chování batolat na tzv. zrakovém útesu je patrné, že už opravdu malé děti vnímají prostor možná lépe, než se my dospělí domníváme.

Známa autorka, zabývající se diagnostikou a předcházení vzniku specifických poruch učení O. Zelinková (87) navrhl **způsob diagnostiky úrovně vnímání (percepce)**. Myslím si, že tuto základní diagnostiku by měly zvládnout už učitelky mateřských škol. Velký význam má právě odhalení předpokladů k budoucímu vzniku specifických poruch učení. Včas realizovaný cílený individuální program může obtíže dítěte v určité oblasti zmírnit, nebo zcela odstranit. Prevence těchto jevů je samozřejmě nejjednodušší.

Měli bychom si uvědomit, že *smyslové poznání není jen pasivní zrcadlení toho, co nás obklopuje, ale je to aktivní odraz, na kterém se podílejí další psychické procesy.* Podstatou vnímání jsou smyslová data jedné kvality a jejich následná integrace. Vnímání je nepřesné, je-li tato integrace smyslových vjemů narušena (i když jednotlivé kvality nevykazují deficity). *Kvalitu vnímání může ovlivnit citový přízvuk, paměť, vhodná motivace i stav organismu jako celku. Od raného dětství ovlivňuje kvalita smyslového vnímání vývoj motoriky, řeči i myšlení dítěte – toto působení je vzájemné.*

Co můžeme zkoumat v souvislosti s kvalitou, úrovní vnímání prostoru?

U konkrétního dítěte např. úroveň *vestibulární, taktilní, kinestetické, zrakové percepce, vnímání vztahů v prostoru.*

Zejména *zraková percepce* bývá u předškolních dětí poměrně dobře rozvinutá. Předškolní děti nevnímají celek jako souhrn detailů a nejsou schopné diferencovat ani základní vztahy mezi nimi – jde o tzv. globální zrakové vnímání. *Vnímání figura-pozadí* patří mezi velice důležité oblasti zrakové percepce. Zvládnutí je předpokladem úspěšné účasti dítěte ve výuce ve škole. Dítě musí mezi mnoha podněty téhož druhu vybrat jeden a udržet ho v centru pozornosti (vnímání změn na obrázku, rozlišit dva nebo více objektů nakreslených na sobě, orientace v bludišti, obkreslování přes sebe nakreslených geometrických tvarů apod.). *Zraková diferenciacce, analýza a syntéza se rozvíjí postupně s vývojem myšlení.*

Úroveň vnímání vztahů v prostoru - jak zvládá dítě vnímání polohy v prostoru a rozlišování figury a pozadí. Dítě vnímá předměty nejen ve vztahu k sobě samému, ale i předměty vzájemně mezi sebou, umí se orientovat ve známém prostoru doma i v mateřské škole, najde si své místo, předměty umístěné v prostoru i na obrázku...*Prostorová orientace* (dovednost orientovat se v prostoru) se vyvíjí již v prvním roce života dítěte. Významný podíl na vývoji patří zrakovému vnímání, pohybovým aktivitám a manipulaci s předměty. Nejdříve dítě zvládá orientaci ve směru vertikálním, už batole si díky zemské přitažlivosti osvojuje pojmy nahoře – dole. Následuje směr předozadní a nakonec směr horizontální. Ještě v předškolním věku je prostorové vnímání nepřesné (ovlivněné úrovní myšlení, vnímání), a to především odhad velikosti a vzdáleností.

Předškolní dítě by mělo umět bezpečně rozlišit pojmy:

- nahore – dole, vpředu – vzadu, nad – pod, vedle,
- pojmy první, poslední, předposlední, hned před, hned za...

Pokud dítě nezvládá orientaci v prostoru, mohou se objevit obtíže v počátečním vyučování matematiky (např. v oblastech pochopení následnosti čísel, orientace v číselné řadě).

2.3.4 Vnímání prostoru a matematika

Důležitost přesného vnímání, „umění vidět“ zdůrazňuje F. Kuřina (45, s.104): „V matematice, podobně jako ve veškeré vědě, se střetávají dvě tendence: tendence k abstrakci, která se snaží systematicky uspořádat různorodý materiál na základě logických hledisek, a tendence k názornosti, která naopak usiluje o živé pojmání objektů a jejich vnitřních vztahů.“

Při řešení úloh hraje často velkou roli *intuice, vhled a představivost* (nikoliv nutně geometrická). Postup řešení matematické úlohy ovlivní počáteční nápad, myšlenková orientace v určitém směru, analogie s jinou úlohou. Velice důležitou součástí matematiky je práce se symboly. Význam manipulace se symboly podle určitých pravidel se stává vnějším projevem určitých teoretických operací. To nám pak umožňuje získávat při menší duševní námaze, někdy dokonce redukovatelné na mechanické použití pravidel, nové výsledky. Symbolika zde vlastně v tomto smyslu pracuje za nás. Pro žáka je ale nezbytnou podmínkou toho, aby uměl jednotlivé symboly správně interpretovat, „vidět“ za každým příslušný pojem. *Umění vidět souvisí s procesem abstrakce a dítě se s ním setkává od začátku školní docházky.* Používané znaky jsou např. ikonického charakteru (znak vizuálně připomíná pojem, tři - III), symbolické znaky (přijaté konvencemi, tři - 3), navíc žáci poznávají a učí se používat další matematické symboly (symboly pro proměnné, relace, operace). Významná je i práce se závorkami, je výhodná hlavně pro žáky, zápis získává na vizuální přehlednosti.

Předškolní dítě vnímá trojdimenzionální svět trojrozměrně, a to buď:

- *zevnitř* – souvisí s potřebou jistoty, bezpečí (dítě chce mít „svůj“ prostor, být uvnitř schované), odtud pak pozoruje okolí. Tímto způsobem vidí jen část prostoru – zrakové vjemy přibývají postupně podle úhlu zorných polí,
- *zvenku (vně)* – manipulací s předměty, přelézáním překážek, uchopováním do ruky, verbálním doprovodem - popisujeme manipulaci (rozvíjíme slovní zásobu), hledáme různé způsoby řešení úkolů (rozvíjíme logické myšlení, hlavně divergentní).

Podle M. Kaslové (přednáška) by už **předmatická výchova** (v mateřské škole) měla obsahovat takové aktivity, které bezprostředně rozvíjejí prostorovou představivost, tvořivý přístup dítěte při řešení úkolů. Ke zkoumání reality můžeme přistupovat staticky nebo dynamicky. Jednotlivé aktivity by měly postupovat od nejjednodušších až k obtížnějším:

- *pozorování*,
- *kineze* (cvičení prostorové paměti, představivosti),
- *manipulace* (cvičení prostorové paměti, představivosti),
- *hmat, řeč* (monolog, dialog, rozvoj slovní zásoby, samostatného projevu dítěte),
- *grafické zobrazení* (grafická stránka je až vrchol, orientace v ploše, transformace z trojdimenzionálního světa – prostoru (3D) do dvojdimenzionální reality - roviny, např. plošného zobrazení (2D).

Pokud budeme s dětmi zkoušet **transformaci 3D do 2D** – manipulací, sestavováním, nalepováním... např. podle jednoduchého plánu, nesmíme zapomínat, že pro předškolní dítě je nutná dynamizace představ tzn. jeho aktivní přístup. Dítě má mít možnost si samo osahat, porovnat příkladem apod. rozdíly mezi prostorem a rovinou. Předškolní dítě prostřednictvím pozorování, manipulací (s předměty, objekty), pohybem v prostoru dospěje až k objevení důležitých prostorových vztahů (já – předmět, já – prostor kolem mne, předmět – předmět, jiná osoba – předmět, jiné dvě osoby, jiná osoba – prostor). **Děti si potřebují vytvořit vlastní vnitřní představu.**

Také J. Uždil (82) se zabývá technikami přijímání informací. Vysvětluje přínos tzv. *superznaků* pro vnímání člověka - jsou to jakási nadsumativní shrnutí jednotlivých informací (v oblasti zraku) v nadřazené jednotě takových typů jako je lidská postava, strom, keř, věž atd. Superznaky vznikají dlouhodobým „uskładňováním“ informací redukovaných na vztahy jednotlivých prvků (nejsou to jednotlivá optická data). **I vidění je třeba se učit.** Je zřejmé, že tvorba superznaků souvisí s vnímáním, je to duševní činnost, které se účastní zkušenosti člověka a celé bohatství jeho duševního života.

Schopnost kombinovat prvky zrakového repertoáru a vytvářet z nich nové jednotky informací, to je typický zisk učení. Proto **pouze učením, které navazuje na spontánní, nevědomý, automatický způsob sdružování znaků – se naučíme správně vidět** (aby jednotlivá data – barvy, tvar, velikost, poloha byly spojovány ve smysluplnou tvarovou

jednotu). Jak dále J. Uždil uvádí (82, s.133): „*Tvorba komplexních jednot – superznaků, bez níž by si nebylo možné uvědomělé vidění představit, začíná u člověka velmi časně a je právě v prvních letech velmi intenzivní. Odtud i ona obdivovaná schopnost dítěte vyznat se rychle ve světě, odtud také některé nepřesnosti jeho logiky.*“ (kočka je živá, brouk je živý, tramvaj je živá – v superznaku života se objevil pohyb jako rozhodující znak). První pojmy dětí také souvisí s tvorbou superznaků, ty nevznikají abstrahováním, srovnáním mnoha dojmů, ale tak, že k prvnímu významnému dojmu se přidávají další jemu podobné.

Předpoklady pro plnění matematických úkolů se utvářejí daleko dříve, než na začátku školní docházky. **Matematické schopnosti** vznikají souhrou dílčích schopností a dovedností, jsou multifaktoriálně podmíněné. O. Zelinková (87) přesně definuje, které faktory, psychické funkce mohou ovlivnit výkon dítěte v matematice.

Výkon dítěte ovlivňují:

- **vnitřní faktory** – patří sem i zdravotní stav (častá, dlouhodobá onemocnění – handicap ve výkonech v matematice),
- **vnější faktory** – rodinné prostředí, způsob výchovy, prostředí školy (přípravenost učitele se předpokládá, schopnost motivovat, hledat optimální cesty ke zvládnutí učiva – pokud má dítě obtíže).

Psychické funkce ovlivňující výkon v matematice:

- **motorika** – uplatňuje se při manipulaci s názornými předměty a rozhodujícím způsobem ovlivňuje výkony v geometrii,
- **zraková percepce, pravolevá a prostorová orientace** – umožňují vnímání číslic, uspořádání písemného projevu, uplatňují se v geometrii,
- **sluchová percepce** – předpoklad přesného vnímání řeči, pokynů, informací,
- **vnímání tělového schématu** – tělové schéma má značný význam pro utváření představ o poloze a pohybu těla a jeho částí, umístění těla v prostoru, vzájemné poloze částí těla,
- **řeč** – mluvená jako základ řeči psané, prostředek pochopení pokynů, informací, ale i jako vnitřní korektor jednání (říkej si se mnou), slovní úlohy – znalost numerického počítání, ale také pochopení obsahu (tzn. matematizaci běžných denních situací),

- **paměť** – krátkodobá (pamatovat si diktované číslo, provádět mezisoučty), dlouhodobá (pamatovat si naučené úkony), pracovní (je kombinací obou předešlých),
- **myšlení, rozumové schopnosti** – úroveň výkonů v matematice je do určité míry závislá na rozumových schopnostech. Inteligence ale není totožná s matematickými schopnostmi. Existují jedinci vysoce inteligentní, kteří mají výrazné obtíže v matematice. Odborníci užívají pojem *nezralost pro matematiku* – tj. úroveň jedinců, kteří nemají utvořeny předčíselné představy, popřípadě mají další obtíže při plnění percepčně motorických a jiných úkolů.

Velice mne zaujal poměrně nový termín **tělové schéma** (viz pozn.). Tělové schéma tvoří součást veškerých tělesných zkušeností, je závislé na informacích z receptorů, které zpracovávají impulsy z těla i vnějšího prostředí. Dysfunkční tělové schéma handicapuje dítě v různých situacích, brání transferu motorických dovedností na vyšší úroveň. Nejrůznější formy pohybových aktivit od nejtělejšího dětství příznivě ovlivňují vývoj psychické i fyzické stránky jedince. Děti s odporem k fyzickým aktivitám, sedící hodiny u počítače, televizoru... mají omezené možnosti zdokonalování pohybových aktivit – tím i rozvíjení tělových schémat. Snižují se možnosti vytváření senzomotorických dovedností, klesá pozitivní vliv pohybové aktivity na psychický stav.

Pozn.: O. Zelinková (87, s. 62) současné pojetí tělového schématu vysvětluje jako „... integraci fyziologické úrovně realizace pohybu se subjektivní emocionálně – kognitivní zkušeností“. Významným přínosem zavedení pojmu tělové schéma je překonání dělení na psychický a fyzický.

2.3.5 Proč mají děti problémy v geometrii?

Na tuto otázku se nedá samozřejmě jednoznačně odpovědět vzhledem ke značné individuální odlišnosti dětí, jejich dispozic k technickým předmětům nebo typu převládajícího stylu učení (vizuálního, auditivního, taktilního). **Problémy v geometrii můžeme očekávat u dětí, u kterých právě vizuální vnímání není na dobré úrovni. Nenačily se „vidět“, „číst“ z obrazového materiálu, umět co nejlépe „rozšifrovat“ vizuální informace.**

Školáky učíme osvojit si čtení tak, aby porozuměli textu. Ale většina dětí se nenaučí učit se čtením obrázku, vizuálií. *Na našich školách se žáci téměř vůbec neučí, jak se správně učit z obrazového materiálu*, jak upozorňuje J. Mareš (48). Učitelé se nezabývají detailně obrázkem – nevysvětlují dětem, jak by si ho měly odborně prohlížet, jak je koncipován, co všechno sděluje nebo jak takový obrázek nakreslit. Předpokládá se, že když je „názorný“, je vše zřejmé, jasné. Bohužel, jak prokázaly výzkumy, existují mezi námi lidé (právě tak jako ti, kteří neumí číst a psát – tzv. negramotní), kteří nedokáží porozumět obrazovému sdělení, jsou tzv. *obrazově negramotní*.

Vývojová psychologie připomíná, že porozumění dítěte obrazovému materiálu závisí na vývoji jeho poznávacích struktur. Zároveň musíme vzít v úvahu, jak a zda je vývoj dítěte systematicky ovlivňován, jak podnětné je prostředí, ve kterém žije. Učení z obrazových materiálů má svůj základ ve zpracování vizuálních informací. Ať už jde o fotografie, filmy, realistické kresby, zjednodušené obrázky, kresby, mapy, schémata, grafy... Jedná se o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný s dominujícími nonverbálními prvky.

Podle J. Mareše (48) můžeme obdobně jako u verbálního sdělení, rozlišit **tři úrovně informací obrazového sdělení:**

- **Syntaktickou** – odpovídá na otázky např.: Jak je to zobrazeno? Jak to spolu souvisí? Také může zahrnovat umístění objektů, zvolené barvy, prostorové členění, komplexnost apod.
- **Sémantickou** – klade otázky typu: Co to je? Jaký to má význam? Jaký to má smysl?
- **Pragmatickou** – hledá odpovědi na otázky typu: Mohu podle obrázku něco vykonat? Jak nejlépe postupovat podle...? Také „rozpoznání“ částí zobrazeného

objektu, využití kontextu k pochopení souvislostí sdělovaného obsahu, pohybu nebo pořadí děje apod.

Geometrie naučila lidi myslet tvrdí H. Daňková (15). Platilo to v dávných dobách stejně jako dnes. V našich školách se, bohužel, tento moudrý citát nevyužívá. Geometrie je ve školách popelkou, ačkoliv by především v nižších třídách měla vládnout matematika. **Geometrie je velmi důležitá pro úspěšné zvládnutí dalších disciplín, výchovu představivosti a tvořivosti. Pokud jsou vědomosti podpořeny grafickou představou, lépe se fixují.** Jak autorka dále uvádí, ve vyšších třídách a především na vysoké škole se velmi často setkává učitel s výrokem studentů „nemám prostorovou představivost“. Student se snaží zdůvodnit, proč to neb ono nezvládá. Je to jasný důkaz toho, že se to nenaučil, neboť *prostorovou představivost se dá naučit. Začít by se mělo ale záhy, už v první třídě ZŠ, prostorová představivost podstatně usnadní žákům studium v každé době.*

Hlavním úkolem dneška, jakýmsi mottem současných učitelů, by se mělo stát: **Naučit děti učit se zajímavě.**

V souladu s řadou autorů navrhuje F. Kuřina (45) chápat geometrii spíše jako metodu uvažování než jako speciální matematickou disciplínu. *Geometrické představy* (které lze obvykle jednoduše graficky znázornit) *mohou být efektivnějšími nositeli informace než tradiční verbální nebo symbolický zápis.* Výhodou geometrických obrázků je jejich názornost, běžná slovní jazyková vyjádření jsou „lineární“, informace jsou v nich uspořádány v posloupnostech, které čteme a tedy také vnímáme v časové následnosti. Autor vysvětluje význam vizuálií: **„Informace v geometrických obrázcích jsou „komplexní, vícerozměrné“, obrázky umožňující vnímat situaci vcelku. V tom je jejich přednost před slovními a symbolickými popisy. Vizuální vnímání celku je základem názornosti geometrických obrázků.“** (45, s. 43)

Rozvíjet *umění vidět* je tedy součástí každodenní práce učitele matematiky. Autor ale upozorňuje na fakt, že na našich školách se stále věnuje malá pozornost rozvíjení prostorové představivosti žáků. Názornost by měla hrát v geometrii prvořadou roli. Dnes se snižuje význam geometrie pro potřeby technické praxe, existují účinnější metody, pomocí kterých lze řešit problémy spjaté s konstrukcemi v prostoru (výpočetní technika, analytická geometrie). Konstrukční úlohy ale budou podle autora i nadále významnou složkou geometrického vzdělání žáků, přispívají k rozvoji tvořivosti. Schopnost vybavovat si prostor (na základě různých podnětů) je velice důležitá pro různá povolání. Už malé děti

kreslí „multiprojektivní obrázky“, ty můžeme směle považovat za doklad životnosti metody více průmětů známé z deskriptivní geometrie. *Děti chápou obrázek jako symbol, který popisuje některé vlastnosti zobrazovaného předmětu.*

Geometrie jako věda o prostoru má mnoho aspektů a jak připomíná Kuřina (38), žádný z nich nelze přehlížet. Žáky je třeba opravdu ji učit, získat jejich zájem o geometrii pozorováním geometrických tvarů, zobrazováním prostorových těles, induktivními objevy nebo ilustracemi ve formě schémat a obrázků, které dávají silné podněty k úvahám.

M. Kaslová považuje ve svých přednáškách **geometrii za důležitou součást předmatematické výchovy** v mateřské škole. Učitelky si ale musí uvědomit, že myšlení předškolního dítěte není na abstraktní úrovni. Svět kolem nás – tak, jak ho dítě zná i vnímá nejen zrakem, ale i hmatem – je prostorový. Proto je důležité začít *právě prostorovou geometrií, svět roviny je pro dítě obtížnější.* Už v mateřské škole tedy můžeme cíleně a promyšleně připravovat děti na geometrii. Pokud je možné se prostorovou představivost naučit, i pro děti předškolního věku můžeme vymyslet vhodné aktivity - pochopitelně formou her, pokusů (které děti milují), explorací, řízenými experimenty apod. Je třeba dát dětem šanci k samostatné práci, nabídnout jim vhodné pomůcky a nechat je si s nimi nezávazně pohrát. Děti si staví, něco ověřují, zkoušejí a experimentují bez jakýchkoliv otázek a instrukcí.

J. Holt (35), autor několika publikací zabývajících se úspěšností dětí ve škole, zdůrazňuje že i ve škole děti potřebují čas k „nezávaznému hraní“. Souhlasím s jeho názorem, že právě **Nezávazné hraní** (kterým se děti naučí nejvíc právě v období od narození do pěti nebo šesti let), *je jeden z raných způsobů učení, ve kterém bychom měli pokračovat i ve škole, je to velice důležitý styl práce s dětmi.*

V současnosti neustále vzrůstá význam sensorického myšlení, které zahrnuje interakci smyslového a myšlenkového poznání. V této souvislosti mne oslovil příspěvek I. Pýchové (62), která připomíná potřebu uplatňování **zásady názornosti**. Ve výchovně vzdělávacím procesu byla uznávána již od dob svého zrodu. Velice známým průkopníkem názornosti byl J. Á. Komenský, jeho „Orbis sensualis pictus“ nás ještě dnes udivuje svou pokrokovostí. V průběhu vývoje dospěla zásada názornosti od absolutizace smyslového poznání (J. Bacon, J. Locke), přes jeho dočasné podcenění (E. Kant), až k pochopení a uznání svého opodstatnění ve výuce ve 20. století. Význam sensorického myšlení se ještě zvýšil v posledních desetiletích, kdy byla teoreticky ověřena jeho účinnost.

Vizuální vnímání je podle I. Pýchové (62) ***nejrozšířenějším zdrojem interakce člověka s prostředím. Návyk vizuálního vnímání se dále upevňuje se současným rozvojem televizní, výpočetní techniky a videotechniky, která proniká stále více i do školské praxe.***

Za velmi důležitou součást učebního procesu považuje autorka aktivizaci žáků k vlastní vizuální tvorbě (např. transformací verbálního projevu do nákresu apod.). Tak můžeme rozvíjet nejen logické myšlení, představivost, fantazii, ale vedeme žáky k samostatnosti a tvořivosti, přispíváme k růstu jejich estetického citění. Působením vizuálií je možné významně ovlivnit také vývoj různých emocí.

Také J. Uždil (83) poukazuje na dimenzi moderní koncepce názornosti a smyslového poznání. V jeho pojetí vystupuje do popředí zvláštní úloha senzorickeho myšlení s požadavkem tvořivosti. Existuje *tvůrčí stádium myšlení* (senzoricke myšlení tvoří důležité smysly, představivost, fantazie a osobní zkušenost) a *logického myšlení*, jehož úkolem je hodnotit, zpracovávat a třídit výsledky složitých duševních pochodů. Přestože oba typy myšlení jsou stejně významné a probíhají v našem mozku současně, ve školské praxi je věnována většinou výlučná pozornost logickému myšlení. Předpokladem rozvoje senzorickeho myšlení (tzn. také tvořivosti), je péče o rozvoj představivosti, fantazie a smyslového poznávání. Z toho pak vyplývá důraz na úkoly estetické a citové výchovy, a tedy i širší uplatnění principu názornosti ve vyučování.

2.3.6 Mají ženy a muži rozdílné dispozice pro vnímání prostoru?

V souladu s výsledky četných výzkumů lidského mozku uvádí J. Brierley (8), že *zrakově prostorové funkce zajišťuje hlavně pravá hemisféra. Prostorovou mapovací soustavou zděděnou po našich zvířecích předcích je zřejmě pravý hipokampus*. Naše mapy pro řeč a okolní prostor jsou z části i v levém hipokampu, podstatné je, že obě tyto mapy jsou dynamické a schopné učení. V průběhu evoluce jsme byli hlavně prostorová stvoření a řešení problémů i myšlení bylo také založeno hlavně na činnosti pravé hemisféry.

Malé dítě potřebuje získat v brzy v životě mapu svého světa, ve kterém se pak může bezpečně pohybovat. Potencionál ke vzniku prostorových dovedností je zřejmě geneticky naprogramován a už u malých dětí je značně rozvinutý. Pro tento fakt svědčí poznatky, že při vážném poškození mozku v prvním roce života se spíše uchovávají prostorové dovednosti, než verbální – mají „základní“ význam.

Jsme opravdu rozdílní? Ptá se Z. Matějček (49) a myslí tím odlišností mezi dvěma pohlavími – muži a ženami (v současnosti se často setkáváme s termíny jako gender stereotypy, gender otázky, gender studies apod.). Můžeme pozorovat charakteristické odlišné vnější projevy obou pohlaví, už kojenci (chlapci a děvčátka) mají jiný způsob hry, rozdílným způsobem si opatřují podněty. Autor uvádí, že už v embryonálním stádiu je možné sledovat poněkud jiný vývoj ženského a mužského mozku. Právě *mozek ovlivňuje hormonální činnost samotného plodu*. Protože sama několik let pracuji ve speciální třídě mateřské školy pro děti s více vadami (např. LMD, logopedickými problémy, hyperkinetickým syndromem, mentálním postižením), není pro mne překvapivý údaj, že klienty psychologické a poradenské praxe jsou většinou chlapci. Také v běžných třídách mateřských škol bývá častěji rozhodováno o odkladu školní docházky u chlapců. Např. *dyslexie* se vyskytuje asi u 2% dětí (ale mezi dětmi, které umí číst před čtvrtým rokem je výrazně více chlapců). *Lehké mozkové dysfunkce* – se vyskytují třikrát až čtyřikrát více u chlapců. Také *nerovnoměrný vývoj jednotlivých struktur mozku* bývá častěji diagnostikován u chlapců.

Mužský mozek „tíhne“ ke krajnostem. *Ženský mozek* se drží uměřeně ve střední poloze, je zde lepší funkční souhra hemisfér. Naše škola vyžaduje více souhru než mozkovou specializaci. Děvčata tedy mají díky své neuropsychické výbavě zpočátku

výhodu před chlapci. Později (na střední a vysoké škole) je spíše výhodná a potřebná specializace chlapeckého či mužského mozku, lépe se uplatní specializace než rovnoměrná průměrnost.

Také J. Brierley (8) potvrzuje **účinky pohlavních chromozomů**, jejich vlivu je třeba přičíst značnou tvárnost chování, určitou odlišnost mužů a žen. V průměru jsou u dětí mezi čtyřmi a pěti lety rozdíly v úrovni rozvoje řečových funkcí, děvčata jsou mírně pokročilejší (asi o dva měsíce). V tomto období a pravděpodobně ještě mnohem déle mají řečové schopnosti dívek větší úlohu v myšlení a řešení problémů. U chlapců jsou rozvinutější nonverbální prostorové funkce, zprostředkované pravou hemisférou, také schopnost chlapců zacházet v prostoru se vzorci a tvary, zvláště pak otáčet je v představě do nových postavení. Tato schopnost je dokonce lepší už u dvouletých chlapců. Chlapci určitě nad dívkami vynikají ve zkoumání věcí, což je pak rozhodující při jejich úspěšnosti v přírodních vědách a v učení se matematice. Zacházení s dřevěnými výrobky, různými materiály a hra s kostkami podporují uvědomování si tvaru, velikosti a vztahů jednoho kusu ke druhému. *V průběhu času chlapci „doženou“ řečový deficit, ale dívky už tak snadno nemusejí dohnat praktické zkušenosti, které jsou předpokladem matematických představ a přírodovědné představy.*

Zdá se, že **už na prvním stupni základní školy jsou patrné rozdíly v matematických schopnostech mezi chlapci a dívkami**. Pro úspěšnost v přírodovědných předmětech je rozhodující dostatek rané praktické zkušenosti dětí. Proto je důležité dívkám zajistit a organizovat více početních, pokusných a prostorových činností tak, aby se učily pomocí praktického zacházení a experimentování stejně, jako se učí řeči.

Odmalička vnucujeme dívkám panenky, chlapcům stavebnice a autíčka, konstatuje E. Bobůrková a F. Houdek (6). Uvádějí výsledek výzkumu dětské psycholožky E. Spelkové z Harvardské univerzity, která sledovala malé chlapce a dívky (od půl roku do sedmi let). Pomocí testů zkoumala jejich základní prostorové, slovní a početní schopnosti. Došla k zajímavému závěru – *chlapci i dívky řeší nové úkoly téměř stejně*. U dětí nacházíme velké rozpětí, všichni si myslíme že mezi chlapci a dívkami je hodně rozdílů a podle toho k nim přistupujeme...ale když se snažíme hledat rozdíly podle pohlaví, žádné nenacházíme. *V období dospívání se začínají projevovat rozdíly, zejména v matematických testech*. V Čechách, obecně jsou chlapci v matematice výrazně lepší.

Četní odborníci ale tvrdí, že důvodem nejsou chromozomy, pohlaví, ani biologická podstata, ale kulturní vlivy. Vždyť už jsou slyšet hlasy, že je nutné výuku matematiky a fyziky více přiblížit dívkám.

Opravdu muži a ženy používají při myšlení jiné části mozku? Podle výzkumů – šedá hmota představuje centra pro zpracování informací, bílá zajišťuje jejich propojení. A takhle vědci vysvětlují, proč *muži lépe řeší úkoly zaměřující jedno centrum (matematika), zatímco ženy lépe vyhodnocují nabyté informace a dávají je do souvislosti (jazykové schopnosti)*: Muži byli v minulosti lovci (důležitá pro ně byla orientace v prostoru, terénu), ženy strážily domácí krb (zajišťovaly péči o děti, potravu, navazování kontaktů, musely propojovat více činností najednou).

Existenci rozdílů mezi muži a ženami potvrzuje také J. Šiklová (78). Odlišnosti nemusí být jen fyziologické, jsou patrné v chování, schopnostech, motivaci k různým profesím. Rozdíly nejsou dány jen biologicky, ale hlavně tím, jak jsme byli formováni, vychováni, co se nám dávalo za vzor. *Vzory, ale i předsudky z nich vyplývající formují ženy i muže.* Od útlého dětství se nám zdůrazňuje, že něco je nebo není vhodné pro dívky. Obě pohlaví se tak přesvědčí o přirozenosti (normálnosti) tohoto přístupu. Jde o předsudky (předávané gender stereotypy) – mnohé z toho, co považujeme za dané, typické, vhodné pro muže či ženy není nic jiného, než tyto názory opakované nám v tisících variantách od našeho dětství. Teprve před sto osmi lety směly v této zemi ženy vstoupit na půdu Filosofické fakulty UK. I pak byly pro ně ale jen některé obory označovány jako vhodné.

V současné době vyšlo několik knih zabývajících se porovnáváním chování, vnímání mužů a žen. Můžeme se dočíst, že muži se hůře orientují v okolním prostoru, pokud nemají určen přesný „bod zaměření“. Umí se soustředit jen na jeden objekt, ostatní nevnímají, žena naproti tomu sleduje provoz před sebou, vedle i za sebou a přitom ještě stihne utírat dítka nos a telefonovat... Prostě jsme trochu odlišní, i když nepocházíme jedni z Venuše a druhí z Marsu, jak se také někde dočteme. A asi bude dobré pro nás ženy smířit se i s tím, že existuje jakýsi světový žebříček nejlepších matematiků (i když mnohé jsme o něm neměly ponětí), na jehož vrcholných pozicích je údajně méně žen než Židů mezi Číňany. Prostě jsme asi jiné než muži a souhlasím s J. Šiklovou, že společností předávané tradiční normy chování mají na nás (tím myslím muže i ženy) stále zásadní vliv. Je ale zřejmé (v souvislosti se současným překotným tempem vývoje techniky), že budoucí generace žen už neobstojí např. na trhu práce s omluvou, že prostě „nemají buňky“ na matematiku.

1.1. Východiska pro volbu předmětu zkoumání, výzkumného problému, cíle a důležitých otázek výzkumu, fáze empirické výzkumné práce

Výzkumná práce předmětu zkoumání se vztá k vlastní zkušenosti, k poznání, k řešení problémů, k získání nových poznatků, k rozvoji teoretických poznatků. Zároveň je to práce, která má praktický význam, přispívá k rozvoji vědy a k řešení praktických problémů.

3. EMPIRICKÁ ČÁST ŘEŠENÉHO DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

1.1.1. Východiska pro volbu předmětu zkoumání, výzkumného problému, cíle a důležitých otázek výzkumu, fáze empirické výzkumné práce

Výzkumná práce předmětu zkoumání se vztá k vlastní zkušenosti, k poznání, k řešení problémů, k získání nových poznatků, k rozvoji teoretických poznatků. Zároveň je to práce, která má praktický význam, přispívá k rozvoji vědy a k řešení praktických problémů.

1.1.2. Východiska pro volbu předmětu zkoumání, výzkumného problému, cíle a důležitých otázek výzkumu, fáze empirické výzkumné práce

Výzkumná práce předmětu zkoumání se vztá k vlastní zkušenosti, k poznání, k řešení problémů, k získání nových poznatků, k rozvoji teoretických poznatků. Zároveň je to práce, která má praktický význam, přispívá k rozvoji vědy a k řešení praktických problémů.

3.1 Východiska pro volbu předmětu zkoumání, výzkumného problému, cíle a dílčích cílů výzkumu, fáze empirické výzkumné sondy

Východiskem pro volbu předmětu zkoumání se staly mé vlastní zkušenosti učitelky z vedení výtvarných činností dětí v různých typech mateřských škol. Zajímaly mne také poznatky dalších učitelek, působících na tomto stupni a typu všeobecného vzdělávání. Dalším impulsem pro volbu předmětu zkoumání byly mé pochybnosti o efektivním využívání potenciálu výtvarných činností při rozvíjení všech stránek osobnosti dítěte, stejně jako o dostatečné odborné připravenosti, popř. motivovanosti učitelek mateřských škol ověřovat aktuální úroveň předpokladů dětí pro výtvarné vyjadřování jevů okolního světa a záměrnou stimulaci jejich projevů.

Z těchto východisek pak vyplynul **hlavní předmět zkoumání – *současný repertoár způsobů zobrazování prostoru a prostorových vztahů ve výtvarném plošném vyjádření a možnosti jeho záměrného obohacování v činnostech vedených učitelkou.*** Bylo tedy nezbytné zaměřit zkoumání také na osobnost učitelky a její profesní kompetence.

Výzkumná empirická část proběhla ve dvou relativně samostatných etapách:

- první fáze empirické sondy (kapitola 3.2) – pedagogický experiment zaměřený na zkoumání úrovně zobrazování prostorových vztahů v plošném vyjádření dětí před nástupem školní docházky,
- druhá fáze empirické sondy (kapitola 3.3) - výzkumné šetření zaměřené na učitelky, jejich profesní kompetence k vedení výtvarných činností.

3.2 První fáze empirické výzkumné sondy – pedagogický experiment

3.2.1 Zaměření, cíl a dílčí cíle výzkumu

ZAMĚŘENÍ této části empirické výzkumné sondy – současný repertoár zobrazení prostoru a prostorových vztahů ve výtvarném vyjádření dětí před nástupem do základní školy.

CÍLEM VÝZKUMU první části empirické výzkumné sondy bylo přinést aktuální informace o současném stavu zobrazovacích schopností dětí před nástupem do základní školy.

DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU:

- a) zjistit jaké způsoby zobrazení děti použijí v souvislosti s cíleně zadaným úkolem,
- b) zjistit, které z tradovaných znaků se objeví v jednotlivých úkolech, jaká bude jejich četnost,
- c) na základě získaných údajů umožnit prohloubení nabývání kompetencí učitelek v souvislosti (v náhledu) s aktuální úrovní zobrazování se zřetelem na chápání prostorových vztahů.

3.2.2 Formulace zkoumaného problému a hlavní výzkumné otázky

FORMULACE ZKOUMANÉHO PROBLÉMU:

Jaké způsoby vyjádření prostoru, prostorových vztahů se během experimentu objevily?

Objevují se v dětském vyjádření prostoru i jiné způsoby, než jsou popsány v literatuře?

Jestliže ano, jaké?

HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY:

- a) *Jaký je stav zkoumání dané problematiky?*
- b) *Odpovídají zjištěné údaje mnou provedeného výzkumu výsledkům již realizovaných výzkumů na katedře výtvarné výchovy PF UK?*
- c) *Jaké poznatky jsou důležité pro optimální rozvoj matematických představ?*
- d) *Proměnily se způsoby prezentace třetího rozměru ve výtvarném vyjádření předškoláků vzhledem k vývojové akceleraci a vnějším vlivům, které na děti působí?*
- e) *Které výtvarné činnosti a nabízené příležitosti tyto vztahy vyjadřovat umožňují dětem bohatší sebevyjádření?*
- f) *Projevily se výrazné rozdíly ve způsobu zobrazení prostoru u chlapců a u dívek?*

3.2.3 Metody zkoumání a charakteristika výzkumného vzorku

V rámci výzkumu jsem v této části empirické sondy (zaměřené na výsledky tvorby dětí) použila tyto METODY ZKOUMÁNÍ:

- a) *přirozený experiment* – experimentálně navozené výtvarné činnosti s konkrétními náměty (úkoly A – K) uskutečněné v přirozených podmínkách mateřských škol,
- b) *dlouhodobé pozorování* skupiny dětí (zaměřené na spontánní výtvarný projev),
- c) *případové studie (kazuistiky) několika chlapců* (speciální třída mateřské školy).

Výsledky zkoumání jsem zpracovala těmito metodami:

- a) *rozborem výsledků (analýzou) dětských výtvarných prací* – s využitím vytvořeného kategoriálního systému hodnocení, následně z nich vychází *interpretace výsledků*,
- b) *běžnými metodami statistického vyhodnocení* – zanesením údajů do tabulek, grafickým a procentuálním zpracováním dat.

KATEGORIÁLNÍ SYSTÉM použitý pro hodnocení dětských výtvarných prací jsem vytvořila cíleně pro potřeby posouzení úrovně zobrazení prostoru v plošné tvorbě dětí.

Jednotlivé kategorie sledovaných znaků (jevů) jsem rozdělila na dvě skupiny:

- 1. – 8. kategorie se týkají způsobu zobrazení lidské postavy, jejího objemu, pohybu v prostoru. Tyto kategorie *souvisí bezprostředně s úrovní vnímání tělového schématu a s autoplastickými pocity dítěte (vyplývajícími z trojrozměrnosti vlastního těla)*,
- 9. – 21. kategorie *souvisí bezprostředně s vnímáním, zobrazováním prostoru, který nás obklopuje – se znázorněním objemu, vnitřního prostoru věcí a objektů, schopností naznačovat topologické projektivní vazby*. Prostorové vnímání je vázáno na zrakové a kinestetické zkušenosti dítěte. Dítě zobrazuje vztahy, vzdálenosti, řazení ve smyslu nahoře, dole, případně vpředu a vzadu.

Podrobně uvádím kategorie pro hodnocení dětských kreseb v kapitole 3.2.5 na s. 74-76.

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Uskutečnění experimentu předcházely individuální rozhovory s učitelkami, navázala jsem i na výsledky zjištěné dotazníkovým šetřením (podrobně kapitola 3.3.3). Při výběru výzkumného vzorku (děti) jsem musela samozřejmě vzít v úvahu motivovanost, zájem a konkrétní postoje učitelek k problému zobrazování prostoru. Výběr skupiny dětí byl tedy přímo ovlivněn ochotou učitelek podílet se na výzkumu.

Na uskutečnění výzkumu se podílely *děti z mateřských škol (od 5,0 – 7,9 let věku) ze 16 tříd běžného typu a 1 speciální třídy pro děti s vadami řeči*. Většina tříd je věkově smíšená, tedy heterogenního složení. Jedná se o mateřské školy v Praze (3), Roudnici n.Labem (2), Ústěku (3), Litoměřicích (4), Jirkově, Velké Bíteši, Liběšicích, Heřmánkovicích a Chotouchově.

Celkem se experimentu zúčastnilo 295 dětí, z toho 160 chlapců a 135 děvčat. Z tohoto počtu bylo u 63 dětí rozhodnuto o odkladu školní docházky (dále jen OŠD), několik dětí bylo v průběhu experimentu navrženo k vyšetření pro rozhodnutí o OŠD docházky (většinou se jedná o chlapce).

Výzkumný vzorek jsem rozdělila na pět skupin podle věku: 5,0-5,5; 5,6-6,11; 6,0-6,5; 6,6-6,11; 7,0-7,9. Poslední skupinu jsem rozšířila o čtyři měsíce (z původních 7,0-7,5 na 7,0-7,9) z důvodů malého počtu dětí nad věkovou kategorii 7,0. V této nejstarší skupině dětí s OŠD jsou jen výjimečně zastoupena děvčata.

Spontánní kresby chlapců jsem nashromáždila v průběhu dvou let ve speciální třídě pro děti s poruchami řeči v Ústěku (176 kreseb většinou chlapců, z období od března 2004 do července 2005). O účast v experimentu projevíly také velký zájem mladší děti, samy vyžadovaly účast na experimentálních aktivitách, snažily se plnit úkoly jako jejich starší spolužáci (asi 40 prací). Zdálo se mi zajímavé zpracovat stručné kazuistiky tří chlapců (kteří opravdu kreslili téměř denně a s velkým zaujetím) a sledovat dlouhodobě jejich výtvarný projev. Samozřejmě mne z profesního hlediska zajímaly prvotně diagnosticky použitelné údaje (včetně chování během tvorby a jejich verbálního projevu).

3.2.4 Průběh experimentu – Úkol A – K

SMYSLEM EXPERIMENTU bylo zjistit, zda opravdu stimuloval děti k hledání způsobů zobrazování prostoru v určitých situacích?

EXPERIMENT prováděný učitelkami se uskutečnil během dvou měsíců (květen, červen 2004), mé vlastní aktivity s dětmi (další experimenty, pozorování, shromažďování výsledků spontánních výtvarných činností dětí) od února 2004 do srpna 2005.

Učitelky, které se podílely na výzkumu pracovaly s dětmi podle přesného písemného zadání. Své požadavky jsem také všem učitelkám objasnila ústně před začátkem samotného experimentu. Důvodem osobního kontaktu bylo hlavně zajištění co nejjednoduššího postupu při vedení a organizaci výtvarných činností. Konkrétně např. způsob vhodné motivace dětí k jednotlivým úkolům, respektování požadavku samostatnosti dítěte při kreslení (zajištění individuálního přístupu během tvorby, aby děti od sebe neobkreslovaly). Experiment neprobíhal jako klasická řízená výtvarná činnost, jednalo se o experimentálně navozenou dětskou kresbu – vzniklou z vnějšího popudu. Ke každému úkolu experimentu obdržely učitelky přesné písemné instrukce (viz kapitola 3.2.5 – na prvních stránkách uvádějících jednotlivé experimentální úkoly, pod velkými obrázky).

Za naprosto nezbytnou podmínku zdárného průběhu experimentu jsem považovala *zajištění předvýtvarného zážitku dítěte*. Potřebu konkrétního prožitku jsem se snažila zohlednit už při volbě úkolů a jednotlivých námětů kreseb. Během rozvažování, plánování průběhu činností jsem určila za základní tato *východiska experimentu*:

- *předvýtvarné zážitky dětí a jejich zkušenosti z běžného života* (např. procházíme po náměstí, jak se rádi nosíme, jdeme po schodech nebo pod deštníkem, hrajeme si na schovávanou ...),
- *zvláštní situace a události* (sedíme kolem ohně, tančíme, jedem na výlet ...),
- *obsahy jiných výchovně vzdělávacích složek* (ilustrace pohádky, písničky ...).

Použité výtvarné prostředky a materiál: obyčejné bílé papíry formátu A4, měkká tužka, u dvou úkolů černý fix (A a G).

Techniku kresby jako realizačního prostředku jsem zvolila u všech úkolů experimentu z důvodu zajištění jednotných výzkumných podmínek. Pokud měly děti potřebu použít pastelku a kresbu kolorovat, nepovažovala jsem to za překážku zařazení kresby do výzkumu, neboť barva se stala pouze doplňujícím znakem kresby.

Hodnocení kreseb:

- a) průběžné jsem prováděla s dětmi individuálně během výtvarného procesu,
- b) závěrečné pak vždy kolektivně po dokončení jednotlivých úkolů experimentu.

JEDNOTLIVÉ ÚKOLY experimentu jsem označila A – G, jedná se celkem o sedm úkolů, samostatných experimentálních činností s konkrétními náměty. První tři úkoly jsem učitelkám určila jako povinné (úkoly A, B a C), z následujících čtyř úkolů si mohly zvolit ke zpracování jeden (D, E, F nebo G). Učitelky tedy během experimentu ztvárnily s dětmi čtyři experimentální činnosti s různými náměty a úkoly.

Přehled jednotlivých úkolů experimentu s motivačními náměty:

A – „*Jak se tančí mazurka*“

B – „*Tak už házej, Jeničku, ...*“

C – „*Na náměstí se domy k sobě tulí*“

D – „*A princ se vydal na dlouhou cestu...*“

E – „*Hurá, jedeme na výlet*“

F – „*Jak voní buřtíky na ohničku*“

G – „*Kdo se vejde pod deštník, nezmokne*“

Další úkoly (H – K), které jsem uskutečnila pouze s dětmi v MŠ v Úštěku:

H – „*Já se vám schovám za stromem*“

CH – „*Rybník je velké zrcadlo*“

I – „*Ty schody vedou snad až do nebe*“

J – „*Nošenci – jak se rádi nosíme*“

K – „*Harry Potter...*“

Přehled znázorňuje počet kreseb dětí vytvořených během experimentu a počet získaných dat znázorněných v příslušných tabulkách.

Pozn.: Tabulky k úkolům experimentu A – G (Tabulky č. 1-14) jsou součástí hlavní empirické části (3. 2. 4), tabulky k dalším úkolům experimentu H – K (Tabulky č. 15-19) jsou uvedeny v příloze č. 2.

EXPERIMENT		POČET KRESEB/ z toho	POČET ZÍSKANÝCH DAT
Úkol A	- tabulka č. 1	179	CH: 95
	- tabulka č. 2		D: 84
Úkol B	- tabulka č. 3	173	CH: 89
	- tabulka č. 4		D: 84
Úkol C	- tabulka č. 5	118	CH: 69
	- tabulka č. 6		D: 49
Úkol D	- tabulka č. 7	52	CH: 32
	- tabulka č. 8		D: 20
Úkol E	- tabulka č. 9	100	CH: 65
	- tabulka č. 10		D: 35
Úkol F	- tabulka č. 11	75	CH: 47
	- tabulka č. 12		D: 28
Úkol G	- tabulka č. 13	56	CH: 35
	- tabulka č. 14		D: 21
Úkoly experimentu uskutečněné s menší skupinou dětí v MŠ Ústěk:			
Úkol H	- tabulka č. 15	21	CH: 16
			D: 5
Úkol CH	- tabulka č. 16	15	CH: 8
			D: 7
Úkol I	- tabulka č. 17	16	CH: 12
			D: 4
Úkol J	- tabulka č. 18	16	CH: 12
			D: 4
Úkol K	- tabulka č. 19	10	CH: 9
			D: 1
Celkem		831	CH: 489 D: 342

Pozn.: CH – chlapec, D – dívka.

3.2.5 Zpracování získaných dat – jejich interpretace

VÝZKUMEM ODHALENÉ (ZJIŠTĚNÉ)
PROSTŘEDKY A ZPŮSOBY ZOBRAZENÍ
(bez ohledu na jejich četnost):

PROSTŘEDKY: Kreslení, čmárání (naznačení
objemu) měkkou tužkou, černým fixem.

ZPŮSOBY ZOBRAZENÍ:

**A) Izolovaná (jednotlivá) zobrazená
prostorová forma:**

- *lidská postava* – zobrazená en face (obr.1),
ve smíšeném nebo úplném profilu, zezadu;
vyjádření objemu začmáráním, zdvojením linií,

- *zvířecí postava* – kůň, pes, kočka, pohádkový
drak..., zobrazení těla v profilu, hlava en face
nebo v profilu (obr. 3, 4),

- *další přírodní a umělé objekty* – domy, rybník,
stromy, nábytek...(obr. 3, 4, 5), v čelním pohledu
nebo sklápěním, v šikmém nahledu.

B) Dvě zobrazované prostorové formy:

- *vyjádření vztahu mezi dvěma postavami*
(lidskými, lidskou a zvířecí apod.) – postavy při
tanci, pod deštníkem, princ jede na koni...

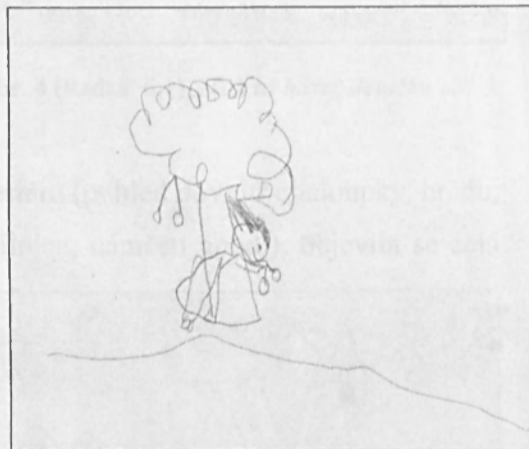
(obr. 3, 4, 5). Zobrazení vedle sebe, překrýváním, **Obr. 2** (Honzík, 6,6) „*Já se vám schovám...*“

tzv. transparencí, prolínáním linií, vyjádření

doteku nebo kontaktu mezi postavami často četnými deformacemi (např. zobrazené
postavy při tanci, „nošenci“, postavy pod deštníkem – mají neúměrně prodloužené
končetiny, deformované proporce těla), postavy zobrazené en face, ve smíšeném nebo
úplném profilu, zezadu, významová perspektiva (odlišení důležitosti...),

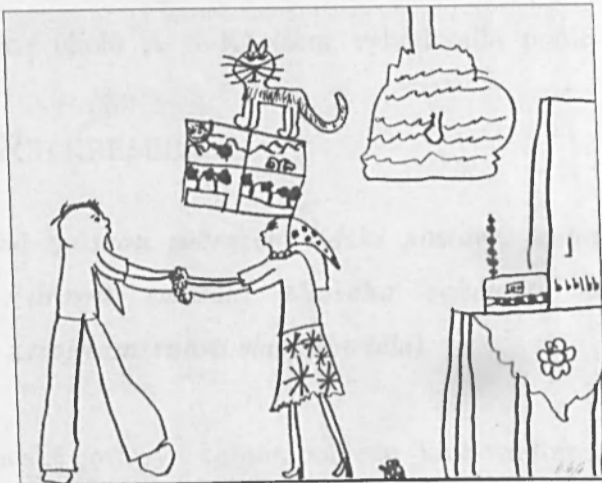


Obr. 1 (Lukáš, 6,8) „*To jsem já*“



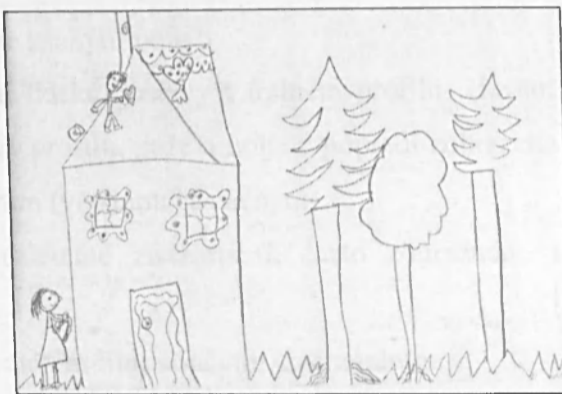
Obr. 2 (Honzík, 6,6) „*Já se vám schovám...*“

- vyjádření vztahu postavy a přírodního nebo umělého objektu – postava za stromem, na střeše, vyhlížející z okna..., stejné způsoby jako u předešlého bodu, navíc se objevuje mnohopohledovost, šikmý nadhled (obr. 4, 5), vyjádření prostorových vztahů v prostředí (od enumerace až k využití více obrazových plánů).



Obr. 3 (Terezka, 6,6) „Jak se tančí mazurka“

C) Více zobrazovaných prostorových forem – skupinky postav (kolem ohniště, v autě, pod deštníkem, domy na náměstí, les na kopci k hradu...) vyjádření prostoru opět od enumerace až k několika obrazovým pásům, s ortoskopií, překrýváním, často s deformací tvarů, významovou perspektivou, objevují se pokusy o perspektivní znázornění prostoru.



Obr. 4 (Radka, 6,1) „Tak už házej, Jeničku...“

D) Znázornění prostředí děje (situace) – v interiéru (pohled dovnitř chaloupky, hradu, auta) nebo exteriéru (rybník, les, kopec k hradu, silnice, náměstí apod.), objevila se celá škála vyjádření prostoru od enumerace jednotlivých prvků, přes rozptýlení v prostoru, uspořádání na okraj papíru, na základní čáru... až k užití intelektuálního horizontu a více prostorových plánů (obr. 5, 4, 5). Objevuje se také transparence, šikmý nadhled, překrývání, různé deformace, významová perspektiva.



Obr. 5 (Maruška, 6,6) „A princ se vydal na cestu...“

Získaná data z experimentu (jednotlivých úkolů A – K) jsem vyhodnotila podle vytvořeného kategoriálního systému:

KATEGORIE PRO HODNOCENÍ DĚTSKÝCH KRESEB:

Kategorie č. 1 – 8 se týkají bezprostředně způsobu zobrazení lidské postavy, jejího objemu, pohybu v prostoru. Souvisí s úrovní vnímání tělového schématu a autoplastických pocitů dítěte (vyplývajících z trojrozměrnosti vlastního těla).

1. **Lidská postava en face** – zobrazení lidské postavy v čelním pohledu (kruhová forma hlavy, naznačený krk, trup zepředu a na něj nasazené paže a nohy).
2. **Smišený profil lidské postavy** – zobrazení lidské postavy, kde je alespoň některá část těla natočena do profilu, svědčí o snaze zachytit pohyb.
3. **Úplný profil lidské postavy** – zobrazení lidské postavy v úplném profilu (levém nebo pravém), hlava i trup zobrazeny v tzv. profilu, paže a noha v popředí zobrazena celá, zadní končetiny zobrazeny překrýváním (většinou částečným).
4. **Lidská postava zobrazená zezadu** (zřetelné znázornění, často zdůrazněno i verbálním doprovodem dítěte).
5. **Naznačení objemu lidské postavy** – zdvojením linií končetin, začmáráním.
6. **Pokusy o formálně naznačený dotek, kontakt** mezi postavami, k předmětům – naznačení vztahu, souvztažnosti mezi postavami, objekty, postavami a předměty (spojení rukou, dotek, uchopení předmětů).
7. **Nepoměrnost v proporcích, deformace** - souvisí se symbolickým významem lidského těla (nepřirozeně dlouhé paže, trup malý vzhledem k velikosti hlavy, chybí paže, nohy).
8. **Významová perspektiva** - zobrazení, kde jsou z pohledu dítěte důležitější postavy a předměty větší a propracovanější.

Následující kategorie č. 9 – 21 souvisí s vnímáním, zobrazováním prostoru, který nás obklopuje, se znázorněním objemu, vnitřního prostoru věcí a objektů, schopností naznačovat topologické projektivní vazby. Prostorové vnímání je vázáno na zrakové a kinestetické zkušenosti dítěte. Dítě zobrazuje vztahy, vzdálenosti, řazení ve smyslu nahoře, dole, případně vpředu, vzadu.

9. **Tzv. enumerace** – pouhé vyjmenování prvků, bez naznačení vztahu, řazením lineárně vedle sebe, bez překrývání (často i za cenu deformací).
10. **Umístění postav, objektů na dolní okraj papíru** – okraj papíru znázorňuje základnu, k níž postavy a věci tíhnou jakoby přitahovány gravitací.
11. **Tzv. základní čára** – začátek organizace obrazové plochy, závazná linie, co na ní nestojí, „lítá“, čára může také pokračovat nahoru podle okraje papíru, někdy až v podobě jakéhosi „rámečku“.
12. **Rozptýlení kreseb** – způsob zobrazení, ve kterém se dítě snaží vymezit velikost prostoru rozmístěním jednotlivých prvků kresby po celém formátu papíru nebo jeho části.
13. **Tzv. „Země“ a „nebe“** - takové zobrazení, kdy dítě chápe bližší okraj nákresny jako „zem“, na níž řadí své kresby (zpočátku rozptýlené po celé nákresně), vzdálenější okraj nákresny jako nebe.
14. **Tzv. intelektuální horizont** – zobrazení, kde se k základní čáře dolního okraje papíru připojuje další čára (je s ní přibližně rovnoběžná), která odděluje „zem“ a „nebe“. Vzniká zřetelný obrazový plán, jakési jeviště – postavy, objekty jsou umístěny „uvnitř“ tohoto pruhu, ne na dělicí čáře.
15. **Sbíhavá perspektiva** – zobrazení prostoru podle zásad perspektivního zobrazování – sbíhání, klesání a stoupání úseček (cesta se zužuje, okenice otevřeného okna se směrem dopředu rozšiřují, „ubíhající“ boční stěna domu).
16. **Obrácená perspektiva** – zobrazení prostoru, kde osoby a předměty blíže spodnímu okraji nákresny jsou menší, než u vzdálenějšího okraje.
17. **Tzv. ortoskopie (mnohopohledovost)** – sklápění objektů do půdorysu nebo střídání pozorovacích hledisek, věci jedné scény jsou vidět shora, frontálně i zespodu.
18. **Tzv. transparence („rentgenové vidění“)** – zobrazení i těch předmětů nebo jejich částí, které jsou ve skutečnosti zakryty (zařízení domu, princezna uvnitř hradu, cestující v dopravním prostředku).

19. **Překrývání tvarů** – zobrazení, kde postavy a předměty vpředu zastiňují osoby a předměty ležící dál za nimi, v hloubce obrazové scény.
20. **Tzv.šikmý nadhled („letecký pohled“)** – zobrazení scény jakoby v pohledu z letadla letícího nízko nad zemí.
21. **Více obrazových plánů** – zobrazení s několika vodorovnými nebo různě zprohýbanými linkami, na niž se řadí postavy a věci podobně jako na reliéfu.

Na dalších stránkách uvádím jednotlivé úkoly experimentu doplněné příslušnými tabulkami. Uspořádání je následující:

- *titulní list jednotlivých úkolů experimentu* včetně obrázku (např. úkol A, B...),
- *tabulka s vyčíslením četnosti znaků* podle kategorií pro hodnocení dětských kreseb. Tabulku jsem rozdělila na dvě části – tabulky označené lichým číslem, např. 1, 3, 5, 7... znázorňují hlavní hodnocené kategorie znaků dětského výtvarného projevu. Tabulky označené sudými čísly, např. 2, 4, 6, 8... jsem využila k uvedení dalších jevů, které se objevily v jednotlivých úkolech experimentu a zdají se mi důležité pro potřeby pedagogické diagnostiky dětské kresby,
- *v příloze č. 3 uvádím grafy znázorňující procentuální výskyt znaků* – jsou zpracovány podle hlavních kategorií pro hodnocení dětských kreseb (1.–21.), proměnnými jsou věk (např. 5,0-5,5; 5,6-5,11,...) a pohlaví dětí (chlapci, dívky). Grafy jsou vytvořeny na základě údajů znázorněných v tabulkách v této části empirické sondy. Grafy č. 1.1-1.5 náleží k tabulce č. 1, grafy č. 3.1-3.5 k tabulce č.3 atd.



Obr. 6 (Sabina, 6,0) „Jak se tančí mazurka“ Kresba černým fixem.

Úkol A:

Motivační námět: „Jak se tančí mazurka“

Námět popisný: Kresba lidských postav v pohybu, znázornění prostorového vztahu před – za.

Úkol: Zobrazit dvě postavy v určité situaci, drží se za ruce, stojí za sebou, tančí.

Motivace: Zatančíme si mazurku, vnímáme tělesné schéma pohybu dvojice, tělesný kontakt.

Materiál: Bílý papír A4, černý fix.

Tabulka č. 1: Úkol A – četnost hlavních sledovaných znaků. „Jak se tančí mazurka“ (celkem 179 kreseb, z toho CH: 95, D: 84)*

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	11	17	17	31	27	31	26	12	3		
Kategorie											Součet	Poznámky
1	4	11	17	17	30	27	31	25	12	3	177	někde kombinace - en face i smíš. profil na jedné kresbě
2					2	3	2	2			9	pootočení chodidel, hlava profil, trup a paže zepředu
3											0	
4					1	1		1			3	znázornění postavy zezadu, pohyb při tanci
5	3	5	10	11	24	20	26	19	8		126	
6	2	5	9	8	18	24	26	20	8	3	123	dotek dvojic postav - ruce
7	1	7	5	9	16	14	19	11	8	1	91	neúměrné prodloužení rukou, nohou, krku, zadní postava - ruce z hlavy, čtyři ruce
8					2						2	postava učitelky je nápadně zdůrazněná, jinak těžko posoudit - různá výška dětí
9											0	
10	1	3	6	2	7	10	13	6	3	2	53	
11		2		5	5	2	2	4	3		23	několikrát i v podobě čtvercového „rámečku“, obklopujícího postavy
12	3	3	8	4	15	8	12	8	3	1	65	není patrné, jak a zda si dítě plochu nákresny rozvrhlo, která postava byla první
13		3	3	3	2	5	1	3			20	symboly - slunce, mraky, v místnosti strop s lustrem
14				2	1	1	1	5	3		13	
15											0	
16											0	léměř u všech dětí zadní postava převyšuje přední, hlavy se nepřekrývají
17					1						1	vaznačení kruhové konstrukce mezi postavami
18	2	3	3	7	12	7	10	8	5		57	někde transparence i překrývání současně na jedné kresbě
19		1	3	4	7	8	9	11	2	1	46	překrývání trupu, hlavy, těla za sukni nebo „on je za ní, není vidět“
20											0	
21				1	1	1	2				5	více plánů nad sebou, v nich postavy
Celkem											814	

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D...dívka

Tabulka č. 2: Úkol A – „Jak se tančí mazurka“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	11	17	17	31	27	31	26	12	3		
Další jevy:											Součet	Poznámky
postavy vedle, nad sebou	2	2	8	4	14	7	13	12	6		68	způsob, jak se vyhnout překrývání postav
více tančících postav		3	1	4	11	11	5	6	2	2	45	
správné proporce postav	2	5	8	9	15	14	12	13	3	2	83	většinou postavy vedle sebe, na obou stranách papíru
zadní postava - hlava		4	3	4	6	12	5	2	1	1	38	zadní postava a) jen hlava b) hlava a ruce nad 1. postavou
více fází, figur tance					1	4	2				7	i jiné taneční figury(podtáčení, postavy proti sobě)
naznačení pozadí, scény		6	1	9	5	7	8	11	3	1	51	nábytek, rádio, okna, obložení stěn, psi, kočky...
chybí dotek postav	2	5	6	5	9	6	4	5			42	nedotýkají se žádnou částí ruky, jen postavy za sebou
postavy na obou stranách			3	2			1				6	každá postava je na jiné straně papíru, kryjí se přes sebe
a) chodidla dvojice v rovině		4	3	1	8	2	3	6	1	1	29	zadní i přední postava - chodidla ve stejné výšce
o) odlišení výše chodidel	1			2	4	6	10	3	2	1	29	zadní postava - chodidla výš než přední, odlišení posunu vzad (3D)
o) 2. postava "v bříšku"	1		1	3	1	2	1	1			10	nohy postav "obrácené", přední má chodidla výš než zadní
jen jedna postava		1							1		2	a) D: „není vidět“ b) CH: „nevím jak dál“
pomocná konstrukce					1						1	ojedinelé řešení, spojení postav kolem kruhů
zdvojené linie - jen ruce	1	2	5	5	4	2		2	1	1	23	vyjádření objemu zdvojením linií - jen ruce, důležitější - dotyk
zdvojené linie - jen nohy					2	2	1	1	1		7	jen nohy zdůrazněním objemu, liniemi, začmáráním
R-princip	4	3	13	6	9	5	6	6	5	1	58	co je ještě upažení, co kvalifikovat jako R-princip ?
Celkem											499	

Vysvětlivky: CH.....chlapec, D.....dívka

a) d d b b b) d b b c)





Obr. 7 (Kačenka, 5,3) „Tak už házej, Jeníčku...“ Kresba tužkou.

Úkol B:

Motivační námět: „Tak už házej, Jeníčku, mám chuť na pár perníčků...“

Námět popisný: Kresba lidských postav v pohybu, zobrazení prostředí, znázornění prostorového vztahu nahoře – dole, proti sobě, uvnitř – vně.

Úkol: Zobrazit vztahy postav v určité části děje pohádky, dialog dvou postav, zasadit jednající postavy do prostředí, ve kterém se děj odehrává. Konkrétní situace – Jeníček je na střeše, Mařenka ho dole sleduje, volá na něj... Ze dveří (okna) vykukuje ježibaba.

Motivace: Zopakujeme si pohádku, zahrajeme si ji s loutkami, dramatizujeme...

Materiál: Bílý papír A4, měkká tužka.

Tabulka č. 3: Úkol B – četnost hlavních sledovaných znaků. „Tak už házej, Jeničku...“ (celkem 173 kreseb, z toho CH: 89, D: 84)*

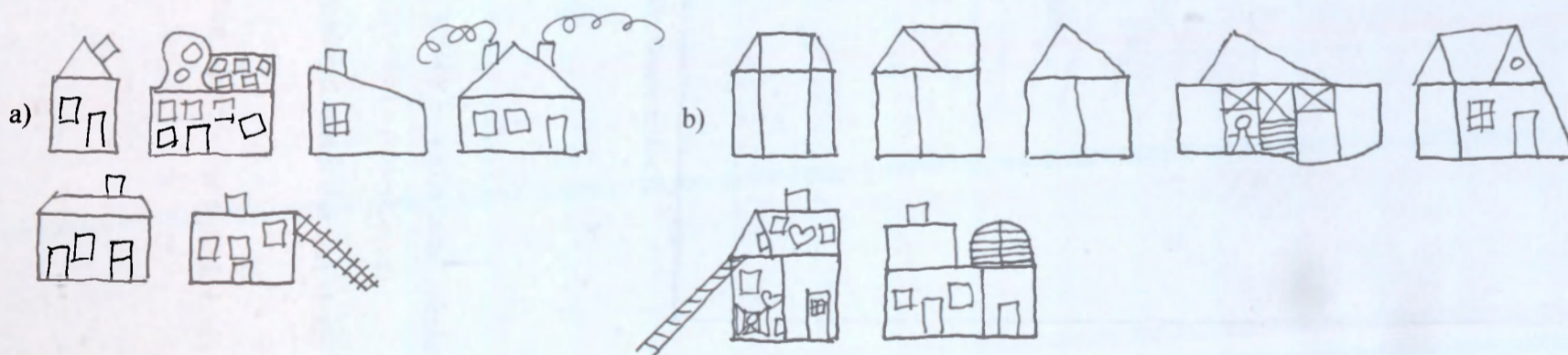
Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	7	11	15	22	26	24	28	23	13	4		
Kategorie											Součet	Poznámky
1	7	9	14	20	26	24	28	20	13	4	165	více způsobů zobrazení na kresbách dětí
2			2	4	2	4	7	5			24	
3								2			2	
4				3		4		2			9	postavy v pohledu zezadu, i v předklonu - dívají se dolů ze střechy
5	2	5	8	15	21	14	21	22	9	4	121	zdvojení linií těla, více způsobů na jedné kresbě (někde hlava nad komínem)
6	5	8	8	18	19	14	20	19	10	2	123	postavy drží perník, lopatu, košík; drží se střechy, žebříku
7	1	2	8	10	7	2	8	3	4	1	46	prodloužené ruce, velké hlavy ježibaby (detaily), málo místa - deformace nohou
8	3	3	4	11	10	13	13	11	6	1	75	nejčastěji Mařenka, ježibaba, postavy na střeše a uvnitř méně propracované
9											0	
10	3	6	3	5	12	11	6	4	6	2	58	dítě "staví" scénu od spodního okraje, pokračuje nahoru
11				2	1	2	5	3	1		14	znázorněno čarou, vlnovkou, trávou
12	2	2	8	4	7	2	7	2	3	1	38	
13	2	2	4	10	6	6	10	9	3	1	53	symboly pro nebe - mraky, sluníčko, ptáci
14		1		1		3		4			9	
15				1				2			3	otevřená okna - okenice se směrem dopředu rozšiřují
16				1							1	
17	2			1		1		1			5	rozložení stěn domku, pohled na více stěn současně (jako skládanka)
18	1	5	8	18	14	11	20	11	8	1	97	pohled do chaloupky, není zřejmé, zda jsou postavy uvnitř nebo před domem
19	1	3	4	5	12	9	12	12	6	2	66	Jeniček vykukuje za střechou, bába se dívá z okna, zpoza rohu
20	1	1		1		1					4	
21							1				1	
Celkem											914	

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D.....dívka

Tabulka č. 4: Úkol B – „Tak už házej, Jeníčku...“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	7	11	15	22	26	24	28	23	13	4		
Další jevy:											Součet	Poznámky
více fází děje pohádky			3		1	3	1	1	1		10	nejsou formálně oddělené (dědek i bába, pavouci, vrána letí)
bohatě zaplněná scéna	2	6	7	12	13	13	11	13	3	2	82	zdobená chaloupka (perníčky na střeše), květiny, stromy, zvířata
a) chaloupka - jedna stěna	6	8	13	18	23	15	25	14	12	1	135	jen přední stěna domu, symbol domu
b) dvě a více stěn domku	1		2	5	3	9	3	6	1	2	32	různé způsoby znázornění, tvary chaloupky
znázornění akce postav	6	5	9	16	20	16	20	16	11	4	123	chytání a házení perníčků, ježibaba hrozí, Jeníček šplhá na střechu, padá dolů; děti jedí perníčky, utíkají před bábou, vykukují za chaloupkou, strkají bábu na lopaté do pece, (zajímavé doplňky Jeníčka - batoh na zádech, žebřík)
naznačení cesty						1	1				2	cesta se klikatí nahoru (napříč prostorem)
zdvojení linií - jen ruce		3	3	1	2		5		1		15	
zdvojení linií - jen nohy		2		1	1			1	1		6	různé způsoby znázornění, kombinace (únava dítěte?)
R-princip	4	2	9	8	2	3	6	3	2	1	40	nejčastěji komíny, ruce postav, perníky kolem střechy
Celkem											413	

Vysvětlivky: CH....chlapec, D....dívka





Obr. 8 (Martínek, 5,4) „Na náměstí se k sobě domy tulí“ Kresba tužkou.

Úkol C:

Motivační námět: „Na náměstí se k sobě domy tulí“

Námět popisný: Zobrazení reálného prostředí, prostorové vztahy – vedle sebe, okolo středové osy (kašny, morového sloupu, kostela..., já stojím uprostřed a rozhlížím se).

Úkol: Zobrazit pohled na náměstí (snažit se přehlédnout celý obvod kolem dokola), domy stojí těsně vedle sebe, uspořádat do uzavřeného útvaru.

Motivace: Přímé pozorování v exteriéru, rozhovor, manipulace – postavíme si na koberci náměstí z dřevěných kostek...

Materiál: Bílý papír A4, měkká tužka.

Tabulka č. 5: Úkol C – četnost hlavních sledovaných znaků. „Na náměstí se domy k sobě tulí“ (celkem 118 kreseb, z toho CH: 69, D: 49)*

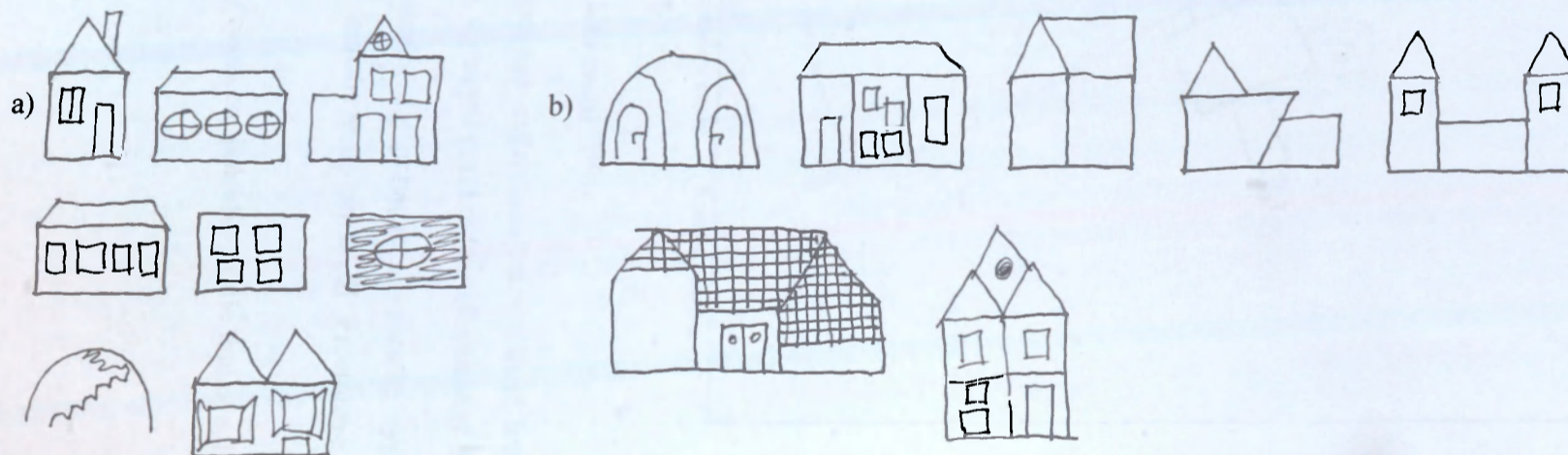
Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	7	11	16	21	10	21	13	12	3		
Kategorie											Součet	Poznámky
1	1	2	1	4	5	2		1	1	1	18	na většině kreseb postavy nejsou
2			2	1		1	1				5	
3											0	
4									1		1	plně náměstí postav (chlapec zdůvodnil: „nechce se mi jim kreslit obličej“)
5		1	2	3	3	2	1	1		1	14	vyjádření objemu postav zdvojením linií končetin
6		1	2	1			1				5	kontakt postav s věcmi, objekty (v autě, na lavičkách)
7		1	1	1	1	1	1				6	není dána standardní podoba domu, domy a střechy „padají“ na stranu
8		1	1	1			1				4	dítě zaujala kresba auta, anděla - nápadně větší než domy, vypracované detaily
9											0	
10	1	1	3	4	5	1	4	1	1	1	22	řada domů na okraji papíru
11	1	2	2	2	3	1	2	1	1		15	ohraničení prostoru, na ní stojí domy (5x uzavřený „rámeček“- kulatý, hranatý)
12	1	1	3	4	8	2	9	5	4	1	38	využití celé plochy - jednotlivé domy nebo uzavřený útvar (náměstí)
13		2		2	2	4	2		3	1	16	nebe znázorňují začmárané mraky, sluníčko
14		1	3	2	1	2	2	5	3		19	
15	1			1	1			1			4	„ubíhání“ stěny domu, střechy, otevřených okenic
16		1		1		1		1			4	veliká auta vzadu, v popředí malinké domy
17	4	1	2	3	9	1	6	9	5	1	41	sklápění domů kolem obrysu náměstí; kašny, vodní plochy, lavičky shora
18	1	1	1	2	3	1	3	2			14	pohled do vnitřku domů, automobilů
19			1						1		2	
20						1					1	pohled shora přes střechy spodních domů na náměstí
21	1			2	2		2	1			8	více pásu nad sebou
Celkem											237	

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D.....dívka

Tabulka č. 6: Úkol C – „Na náměstí se domy k sobě tulí“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	7	11	16	21	10	21	13	12	3		
Další jevy:												
naznačení cesty do dálky				1	1	1	2				5	do hloubky prostoru
zmenšení v dálce				2	6	1	1	4	2		16	odlišení vzdálenosti velikostí domů, vzadu menší
domy bez ortoskopie					1		4		2		7	domy kolem náměstí zakresleny správně, bez sklápění
a) dům s jednou stěnou	3	7	11	13	17	8	15	13	11	2	100	en přední stěna domu, typický tvar (ustálený symbol)
b) více stěn domů	1	2	5	6	13	2	10	8	3	1	51	více typů, tvarů domů na jedné kresbě
R-princip	2	1	6		1		1		2		13	sklon komínů na střeších
Celkem											192	

Vysvětlivky: CH....chlapec, D....dívka





Obr. 9 (Aleš, 6,5) „A princ se vydal na dlouhou cestu...“ Kresba tužkou.

Úkol D:

Motivační námět: „A princ se vydal na dlouhou cestu...“

Námět popisný: Princ spěchá vysvobodit princeznu uvězněnou ve vzdálené hradu (na vysoké skále), princezna mu mává z okna věže, v jeskyni pod hradem číhá strašný drak.

Úkol: Znázornit lidské postavy v konkrétní situaci, děj pohádky – výtvarné vyprávění, zobrazit vztahy mezi jednotlivými postavami, umístit je do prostředí. Prostorové vztahy daleko, blízko, nahoře a dole.

Motivace: Poslech pohádky, volné vyprávění, dokončení pohádky podle fantazie, hrajeme si s loutkami, zkusíme dramatizaci...

Materiál: Bílý papír A4, měkká tužka.

Tabulka č. 7: Úkol D – četnost hlavních sledovaných znaků. „A princ se vydal na dlouhou cestu“ (52 kreseb, z toho CH: 32, D: 20)*

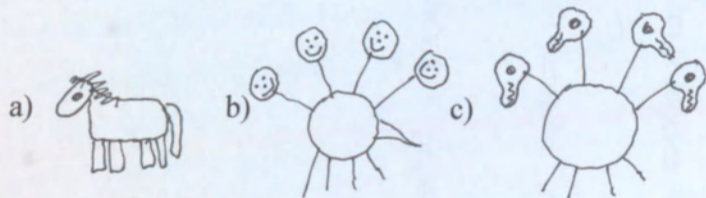
Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	2	6	8	11	8	8	2	3			
Kategorie											Součet	Poznámky
1	4		6	8	10	5	6	1			40	někde lidská postava není
2			2	1	3	1		1	1		9	více způsobů zobrazení postavy na jedné kresbě
3				1				1	1		3	
4								1			1	
5		1	4	8	6	4	7	2	2		34	znázornění objemu postav zdvojením linií končetin
6	2		5	5	8	6	1	2	2		31	princ sedí na koni, drží meč v ruce, ježibaba na koštěti...
7	2		2	1	1		4		2		12	dlouhé ruce s mečem, chybí ruce, kůň neúměrně velký
8	1	2	4	4	6	2	4	1			24	největší a nejvíc propracovaný je nejčastěji a) princ, b) drak, c) kůň, d) ježibaba
9											0	
10		1		2					1		4	
11	1				3	1			1		6	často označuje zároveň i cestu ke hradu
12	1		3		3	1	2		1		11	
13				5	3	2	1				11	atributy označující pás nebe - sluníčko, ptáci, mraky
14	2	1	3		1	2	3	1			13	
15								1			1	cesta se zužuje k hradu v dálce
16											0	
17					1						1	sklopení stromů kolem kopce
18	2	2	5	8	6	7	6	2	2		40	pohled do nitra hradu, jeskyně, princovy nohy jsou vidět „skrz“ postavu koně
19	1	1	3	3	3	5		2	2		20	princezna vykukuje za hradbami, z okna (1/2 těla), princ na koni
20											0	
21				1	1	2	2	1			7	v ce pásů nad sebou
Celkem											268	

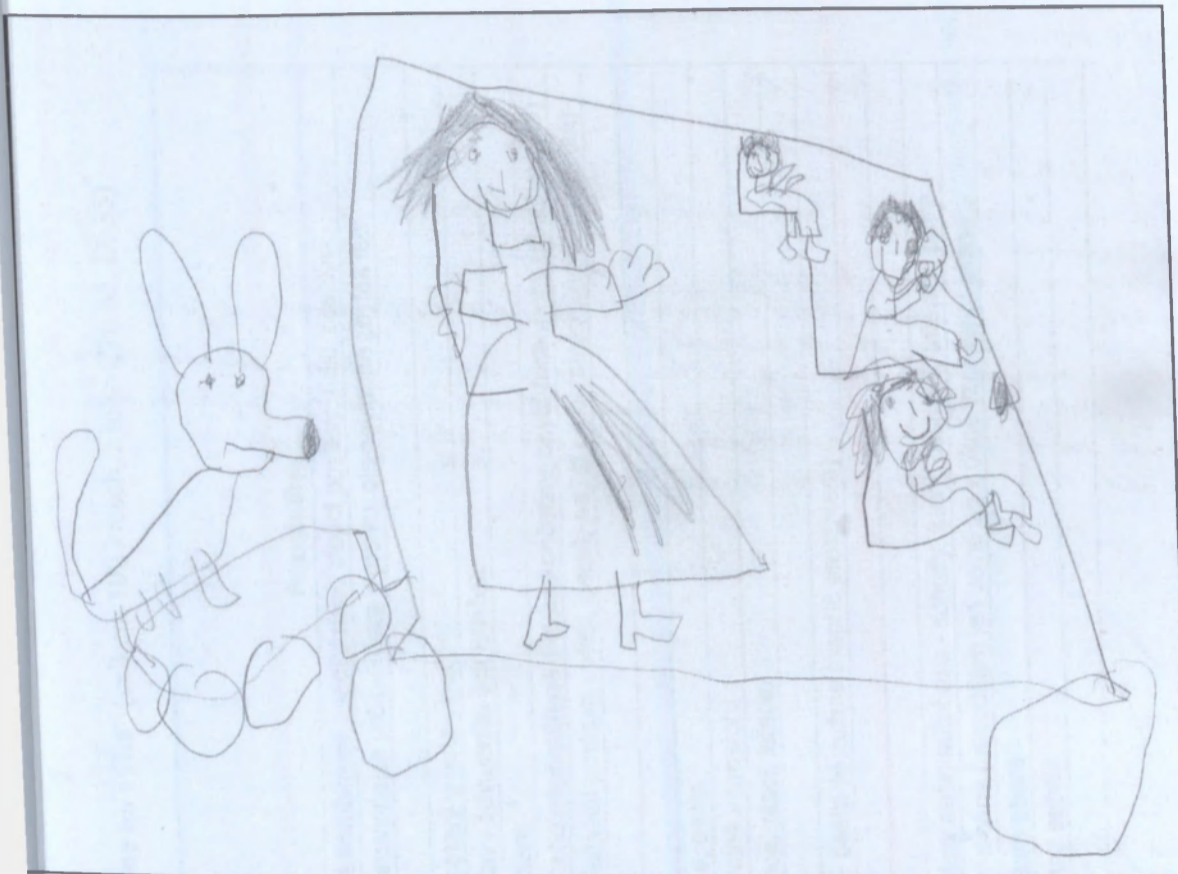
*Vysvětlivky: CH...chlapec, D.....dívka

Tabulka č. 8: Úkol D – „A princ se vydal na dlouhou cestu“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	2	6	8	11	8	8	2	3			
Další jevy:											Součet	Poznámky
naznačení cesty	2	2	1	5	3	2	4	2	2		23	cesta vede ke hradu, nebo zaplňuje plochu kolem kopce
jeden, více vrcholů kopce	2	2	3	7	7	6	4	2	1		34	naznačuje obzor, horizont, většinou oblouk, hrad na jeho hraně
a) kůň - pohled z profilu	1			4	8	5	1	2			21	někde úplně chybí, několik dětí - tělo z profilu, hlava en face
b) drak - hlavy zepředu	2	1	4	6	5	4	2				24	téměř vždy personifikace, lidský „obličej“
c) drak - hlavy z profilu			1	2	2	1	5	2			13	
zmenšení v dálce	3		3	7	9	4	6	2	1		35	objekty, postavy na kopci, na hradě zřetelně menší
na obou stranách papíru			1		1						2	pokračování děje na druhé straně papíru
zdvojení linií - jen ruce	1				2						3	
zdvojení linií - jen nohy	1	1	1	1	1						5	
R-princip	1	3	3	3	3	2	2		1		18	stromy na kopci, postava jedoucí k hradu, ruce postav
Celkem											190	

Vysvětlivky: CH....chlapec, D....dívka





Obr. 10 (Honzík, 5,10) „Hurá, jedeme na výlet“ Kresba tužkou.

Úkol E:

Motivační námět: „Hurá, jedeme na výlet“

Námět popisný: Znázornění dopravního prostředku a v něm jedoucích postav. Prostorové vztahy vně, uvnitř, před, za.

Úkol: Zachytit konkrétní situaci, vztahy postav, jejich umístění uvnitř dopravního prostředku (auta, autobusu...).

Motivace: Hra na jízdu v dopravním prostředku, rozhovor – připomenutí vlastních zkušeností s cestováním (k babičce, na dovolenou...).

Materiál: Bílý papír A4, měkká tužka.

Tabulka č. 9: Úkol E – četnost hlavních sledovaných znaků. „Hurá, jedeme na výlet“ (celkem 100 kreseb, z toho CH: 65, D: 35)*

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	3	7	10	18	12	25	8	11	2		
Kategorie											Součet	Poznámky
1	3	1	5	10	14	12	17	5	6	1	74	často různé kombinace - sedící nebo stojící postavy, řidič, cestující
2	1	1	2	2	7	6	11	2	6	1	39	některé postavy nelze určit – hlava v profilu, ale nevidíme zbytek těla
3		1				4	2	2		1	10	
4						2					2	mávající postavy u auta - loučení
5		3		4	3	5	9	5	4	1	34	objem postav - zdvojením linií končetin
6	4	1	5	4	10	6	14	6	4	1	55	řidič drží volant
7	3	1	3		4		7	1	2		21	zkrácené, nebo nepřiměřené dlouhé končetiny, chybí ruce, nohy (postavy sedí)
8	2	1	1	1	1	2	5		1		14	pro dítě důležitější postava - větší, detaily se liší od ostatních (řidiči, maminka)
9											0	
10	1	1	1	1	3	3	6	2	2		20	
11	1	1	1	3	6	1	5	2	1		21	často silnice, cesta
12	2		5	2	5	4	6		2		26	auto „letí“ volně v prostoru
13		1		1		2	3	3	4	1	15	mraky, slunce, ptáci, letadlo
14				3	3	2	3	1	2	1	15	
15		1									1	označení - cesta se zužuje (napříč prostorem)
16											0	
17		1			1		2	1			5	
18	4	2	4	3	9	2	15	1	8		48	vnitřní prostory auta, autobusu - schody, kufry, cestující, televize, patra
19	1	2	1	8	10	10	14	3	6	2	57	části postav z okna (nepočítám jen volně se v okně vznášející hlavy)
20					2						2	pohled na auto shora
21					1		2				3	více pásů nad sebou
Celkem											462	

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D.....dívka

Tabulka č. 10: Úkol E – „Hurá, jedeme na výlet“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	3	7	10	18	12	25	8	11	2		
Další jevy:											Součet	Poznámky
okolí silnice, prostředí		1		2	6	4	7		3		23	les, kopce, semafor, letadlo, pes, dům, ptáci, brána na safari
auto v "rámečku"					1			1			2	
auto - 4 kola			1		1		1	1			4	jinak všechny děti zakreslily 2 kola
auto - 3 kola	1				3		3	1	1		9	2x reálně zobrazený autobus „harmonika“ (má z boku 3 kola)
tramvaj - 10 kol							1				1	
naznačení křižovatky		1									1	horizontální i vertikální linií, s překrýváním
zdvojení linií - jen ruce		1	2		1		3	2	1		10	samostatné zdvojení nohou se nevyskytlo
R-princip	1	1			1		1		1		5	většinou ruce postav, pokud nejde o zřetelně funkční upažení
Celkem											55	

Vysvětlivky: CH....chlapec, D....dívka



Obr. 11 (Štěpáněk, 5,4) „Jak voní buřtíky na ohýnku“ Kresba tužkou.

Úkol F:

Motivační námět: „Jak voní buřtíky u ohýnku“

Námět popisný: Znázornění situace, lidských postav v pohybu (sedících) kolem ohně. Uspořádání postav do kruhu – volné rozmístění, prostorové vztahy vedle sebe, kolem středu(ohně).

Úkol: Zachytit situaci podle vlastního prožitku, postavy v pohybu umístit do vhodného prostředí.

Motivace: Připomenutí vlastní zkušenosti – na výletě, na chalupě, simulace situace na zemi („Jak se sedí kolem ohně?“)

Materiál: Bílý papír A4, měkká tužka.

Tabulka č. 11: Úkol F – četnost hlavních sledovaných znaků. „Jak voní buřtíky na ohničku“ (celkem 75 kreseb, z toho CH: 47, D: 28)*

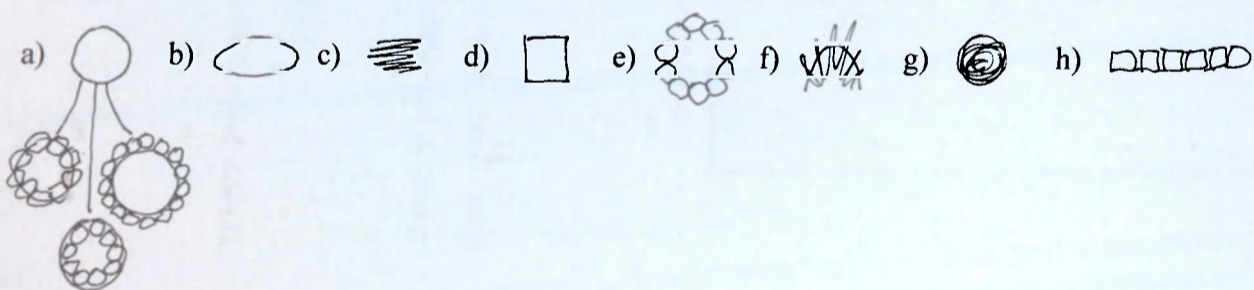
Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	7	8	9	12	14	5	13	2	4	1		
Kategorie											Součet	Poznámky
1	5	8	8	11	12	3	8	2	3	1	61	někde chybí lidská postava, na kresbách různé kombinace způsobů zobrazení
2	3	1			5	1	2	1	2		15	často sedící postavy, ruce, nohy jsou natočené, hlava en face
3											0	
4	2	1		1	1		2				7	postavy sedí u ohně, přicházejí...
5		2	4	9	8	4	6	1	3	1	38	objem postav - zdvojením linií končetin
6	3	2	6	3	7	2	7	2	4		36	postavy drží pruty, něco nesou, podávají, drží se za ruce, tančí v kruhu
7	4	3	5	4	4		5	1	2	1	29	dlouhé ruce, zkrácení nohou (aby se postavy vešly k ohništi), zmenšení postav
8		1		2	3						6	větší a do detailů propracované postavy (není patrné -odlišení dětí, dospělých?)
9				2			1				3	jen několik postav vedle sebe, bez naznačení vztahů (mezi sebou, k ohništi),
10			2	2	2				1		7	
11	1	2	1	1					2		7	
12	4	4	3	4	9	2	10	1		1	38	
13	2	2	1	5	1	1	2				14	symboly znázorňující nebe - sluníčko, ptáci, mraky
14			2		1	2	1	1	1		8	
15					1		1				2	lůžko má zešikmenou boční stěnu i střechu, zúžení cesty do dálky
16											0	
17	7	7	5	10	12	4	12	1	2		60	kombinace více pohledů ohniště shora, sklopené lavičky, postavy kolem ohně
18	2	3	3	6	3	2	1	2	1		23	zařazení domů, linie postav se prolínají
19					1		1				2	postava stojící za ohněm - jen horní polovina těla
20							1				1	
21					1						1	více obrazových pásů
Celkem											358	

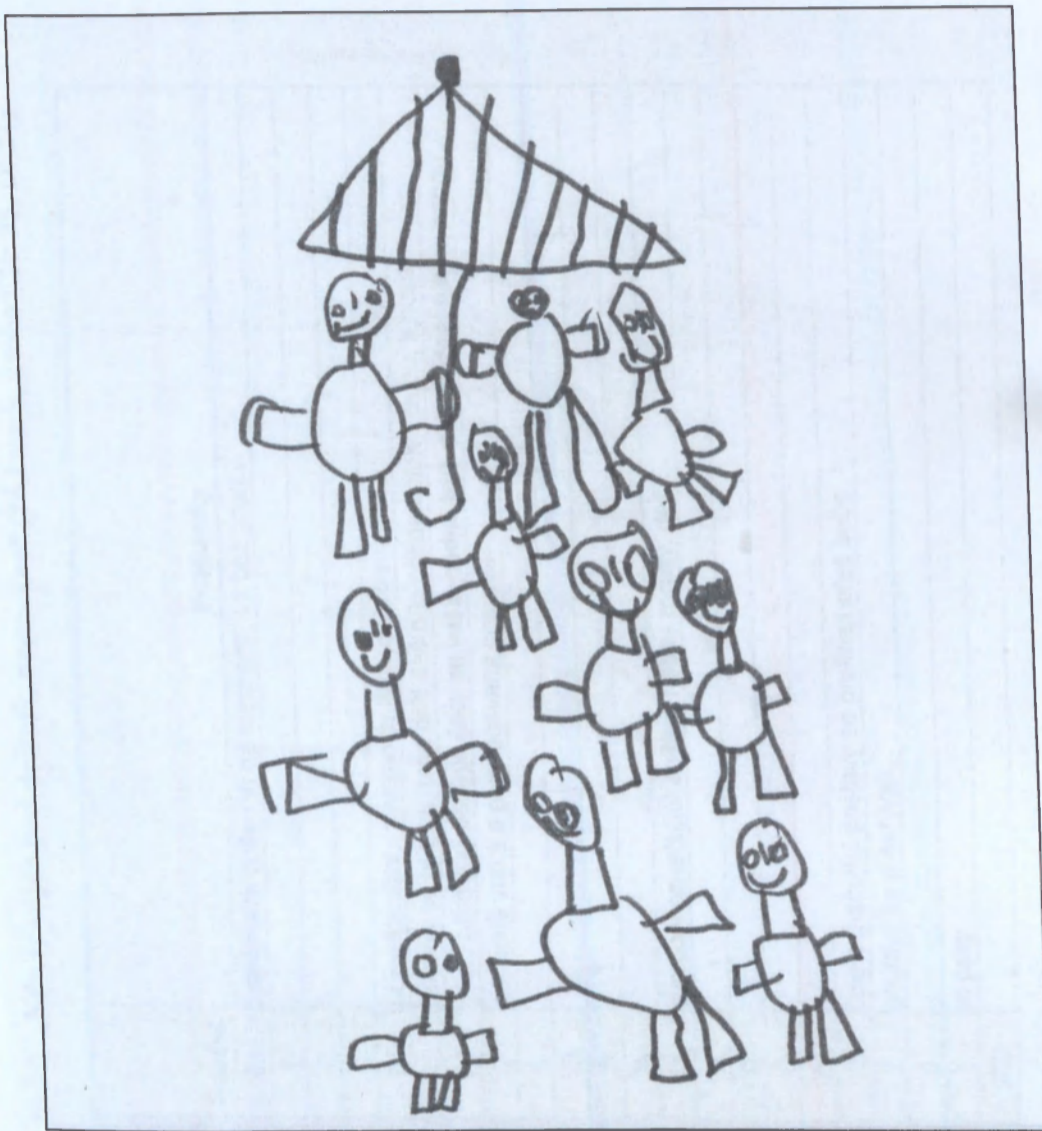
*Vysvětlivky: CH...chlapec, D.....dívka

Tabulka č. 12: Úkol F – „Jak voní buřtíky na ohničku“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	7	8	9	12	14	5	13	2	4	1		
Další jevy:											Součet	Poznámky
R-princip				1	2		3		3		9	ruce postav (často problematické určení), komíny na domech
postavy vzadu menší		1	1	1							3	není způsobeno deformací postav kolem ohniště, je záměrné?
zaplněná scéna	2	3	2	1	3	2	3	1	1		18	domy, stromy, cesty, lavičky, zahradní nábytek, plot, kopec
ohniště - způsoby zobr.:												
a) kruhová konstrukce	5	6	2	3	6	2	5	1	1		31	kruh, nepravidelný tvar - okolo nebo uvnitř pak kameny
b) elipsovité konstrukce						1					1	nápadný pokus o znázornění elipsy místo kruhu
c) u spodního okraje			2		1						3	bez konkrétního tvaru, jen začmáráním - horizontální linie
d) hranatý tvar ohniště				1			2				3	podoba grilu
e) bez pomocné konstr.		1	3	6	6	5	6	1		1	29	sestavení kamenů do tvaru ohniště
f) pohled z boku		1	1	2	1				2		7	znázornění bez sklápění, často i náznakem, zjednodušením
g) začmáráním do kruhu	2								1		3	kroužením bez pomocné konstrukce
h) kameny rovné v řadě			1								1	kameny v řadě vedle sebe - nejsou do kruhu
zdvojení linií - jen ruce		1	1	1	2		3	1	1		10	1x i jedna ruka s vyjádřením objemu, druhá jen jednou čarou
zdvojení linií - jen nohy	1		1		1	1					4	
Celkem											122	

Vysvětlivky: CH....chlapec, D....dívka





Obr. 12 (Silvestr, 7,6) „Kdo se vejde pod deštník, nezmokne“ Kresba černým fixem.

Úkol G:

Motivační námět: „Kdo se vejde pod deštník, nezmokne“

Námět popisný: Zobrazení konkrétní situace, lidské postavy – vztahy mezi nimi, prostorové vztahy nad, pod, vedle, před, za. Uspořádání postav pod kulatý tvar deštníku.- čím víc se smáčkeme, tím víc se nás pod deštník vejde.

Úkol: Znázornit postavy v akci, podřídít jejich rozmístění rozměru deštníku.

Motivace: Vyzkoušet si v konkrétní situaci jak se schováme před deštěm (pod deštník, kolik se nás pod něj vejde).

Materiál: Bílý papír A4, černý fix.

Tabulka č. 13: Úkol G – četnost hlavních sledovaných znaků. „Kdo se vejde pod deštník, nezmokne“ (56 kreseb, z toho CH: 35, D: 21)*

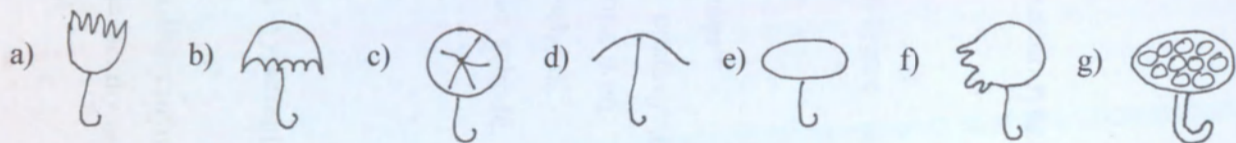
Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	7	6	6	11	7	10	1	4			
Kategorie											Součet	Poznámky
1	4	7	6	6	9	7	8	1	3		51	kombinace způsobů na kresbách, 1x bez postav
2			1		2		1		1		5	
3											0	
4											0	
5	1	2	3	2	9	4	7	1	2		31	objem postav - zdvojením linií končetin
6	2	5	4	6	9	7	8	1	4		46	postavy se drží za ruce, drží deštník, někde dotek k trupu, k noze
7	3	3	5	5	7	5	5	1	1		35	často obrovský deštník (aby se vešlo hodně lidí), prodloužení rukou, nohou
8	1			1							2	nápadně velká a propracovaná postava
9											0	
10		2	2	2	5				2		13	
11					1		1				2	
12	3	4	4	1	3	2	7		2		26	
13	1	1		2	2	3	2				11	symboly označující deštivé nebe - mraky, déšť
14						2		1			3	
15											0	
16											0	
17	4	5	3	4	5	1	3		3		28	
18		1	2	2	3	2	1	1	1		13	linie označující postavy se prolínají přes sebe
19				1	1						2	postavy se překrývají
20											0	
21				1							1	tři pásy
Celkem											269	

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D.....dívka

Tabulka č. 14: Úkol G – „Kdo se vejde pod deštník, nezmokne“, další jevy hodné zaznamenání

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet	Poznámky
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D		
Počet	4	7	6	6	11	7	10	1	4			
Další jevy:											Součet	Poznámky
zdvojení linií - jen ruce		2	1	1		1			1		6	
zdvojení linií - jen nohy	1	2	1		2		1				7	
postavy "nad sebou"	1	1		1	1				1		5	postavy pod deštníkem jsou rozmístěny nahoru, tak aby se vešly
znázornění deštníku:												
a) deštník obráceně		1									1	deštník je obrácený spodní částí nahoru (oba pokusy!)
b) deštník z boku		3	3	2	6	5	6	1	1		27	pohled z boku, různá tvarová řešení
c) deštník sklopením	2	2	2	2	4	2	3		2		19	kruh, nepravidelný kruhovitý tvar
d) deštník jen linkou							1				1	zjednodušením, jen jednou linií, obloukem
e) elipsovitý tvar deštníku		2	1	2	1	2			1		9	nápadný pokus o elipsu (zkratka kruhového tvaru)
f) neidentifikovaný tvar	2										2	
g) ojedinelé řešení							1				1	jen shora pohled na deštník, s průhledem na hlavy postav
R-princip	3	1	1	2	2	1	5				15	hlavně ruce postav
Celkem											93	

Vysvětlivky: CH....chlapec, D....dívka



Další experimenty, které jsem uskutečnila sama s dětmi v mateřské škole v Úštěku během období ledna – června 2005 (*všechny úkoly technikou kresby, použitý materiál: bílé papíry A4, měkké tužky*):

Úkol H: Motivační námět: „Já se vám schovám za stromem“

Námět popisný: Znázornění situace, vztahu mezi lidskou postavou a přírodním objektem, prostorových vztahů před a za.

Úkol: Nakreslit postavu, která se schová za strom – tak, aby ji nikdo nenašel (podpora divergentního myšlení, dá se vyřešit i velmi jednoduše).

Motivace: Hrajeme si na schovávanou na zahradě, snažíme se vyjádřit, jak se cítíme za stromem nebo v roli dítěte, které hledá ostatní.

Úkol CH: Motivační námět: „Rybník je velké zrcadlo“

Námět popisný: Znázornění přírodního objektu, celé plochy zamrzlého rybníka s pohledem na okolní krajinu.

Úkol: Zobrazit kruhovou plochu zamrzlé hladiny rybníka.

Motivace: Pozorujeme rybník, obcházíme ho dokola, sestavujeme ve třídě rybník z přírodnin (písek, kamínky, barevné šátky, papírové ryby...).

Úkol I: Motivační námět: „Ty schody vedou snad až do nebe“

Námět popisný: Zobrazení umělého objektu (schodů) a lidské postavy jdoucí po nich, prostorové vztahy nahoře, dole, také pohyb postavy ve směru nahoru, dolů.

Úkol: Znázornit postavu v pohybu, stoupající nebo sestupující ze schodů.

Motivace: Zkoušíme (v Úštěku často) vystupovat a scházet se schodů, prohlížíme si schody z různých úhlů, sestavujeme schody z různých stavebnic.

Úkol J: Motivační námět: „Nošenci – jak se rádi nosíme“

Námět popisný: Znázornění dvou postav, naznačení kontaktu, vyjádření prostorových vztahů před, za, nahoře, dole, vnímání tělesného schématu.

Úkol: Zobrazit dvě postavy v pohybu, v akci – jedna nese druhou (libovolným způsobem).

Motivace: Vyprávíme si o zkušenostech dětí, jsou rády, když je někdo nosí? Zkoušíme různé způsoby nošení, uchopení postavy, vnímáme tělesný kontakt.

Úkol K: Motivační námět: „Harry Potter...“

Námět popisný: Znázornění lidských postav v konkrétní situaci, části děje (filmová pohádka), znázornění pohybu, prostředí, prostorových vztahů nad, pod a vedle sebe.

Úkol: Zobrazit více postav létajících při turnaji nad plochou stadionu, určitý úsek děje.

Motivace: Vyprávíme si o filmu, děti si sdělují vlastní zkušenosti, zkoušíme si pohyb v prostoru (létání) s jednoduchou pomůckou nahrazující létající kouzelnické koště.

Během uskutečnění všech úkolů experimentu probíhaly *následující fáze procesu výtvarné tvorby:*

- *předvýtvarný zážitek,*
- *výtvarný záměr,*
- *výtvarné rozvažování,*
- *samotný výtvarný akt a průběžné hodnocení,*
- *závěrečné hodnocení výsledku.*

INTERPRETACE VÝSLEDKŮ EXPERIMENTU (úkoly A – K):

Domnívám se, že experiment splnil svůj smysl – jednotlivé experimentální úkoly stimulovaly děti k zobrazování prostoru. Pochopitelně dětmi zvolené *způsoby a prostředky vyjádření prostoru odpovídaly konkrétnímu námětu, situaci, kterou děti znázorňovaly.* Méně znaků vyjadřujících prostorové vztahy se objevilo v kresbách, ve kterých děti měly zobrazit jen dvě prostorové formy. Složitější způsoby řešení prostoru musely děti použít při zobrazení vztahů více prostorových forem např. při vyjádření dějové situace umístěné do určitého prostředí (interiéru nebo exteriéru). Jednotlivé náměty a úkoly souvisely s vnímáním tělového schématu nebo s vnímáním prostoru, který dítě obklopuje. Přesné zastoupení sledovaných znaků uvádím v jednotlivých tabulkách, neobvyklá a zajímavá řešení zobrazení (domy, ohniště, deštníky apod.) jsem zakreslila. V dětských kresbách se objevily všechny popsané znaky vyjadřující snahu dětí o zobrazení prostoru uváděné v literatuře (např. J.Uždil). Procentuální výskyt jevů je patrný z grafů, jejich četnost vždy souvisí s konkrétním úkolem (např. zvýšení použití tzv. *ortoskopie* u úkolů C, F, G). Některá méně obvyklá řešení úkolů uvádím v příloze č. 6 (v PC formě).

Hledání vhodných způsobů zobrazení prostoru rozvíjelo tvořivé schopnosti dětí, podporovalo divergentní myšlení (všechny úkoly). U některých úkolů experimentu (nejčastěji úkol A: „Jak se tančí mazurka“) se projevila zvýšená snaha dětí najít optimální řešení, celkem 8 dětí se pokusilo o více variant zobrazení dvou postav stojících za sebou sebou. Zajímavé bylo zobrazení obou postav na rozdílných stranách papíru (celkem 4 děti, z tohoto počtu 3 děti z mé skupiny). Některé děti se snažily výtvarně zachytit více fází děje méně komplikovaným způsobem – pokračováním na druhé straně papíru (úkoly B a D). Také úkol H „Jak se vám schovám za stromem“ vedl děti k tvořivému způsobu myšlení. Pokud podle mého zadání měly nakreslit lidskou postavu schovanou za stromem tak, aby ji nikdo nenašel, správným řešením se stalo i nakreslení samotného stromu. Děti měly z možnosti tohoto řešení úkolu radost (3 chlapci a 1 dívka). Nad řešením všech úkolů se musely děti zamýšlet, zvolit ze svého pohledu optimální výtvarné prostředky. To, co našly ve své „představové výbavě“ a použily jako konečné řešení má vysokou výpovědní hodnotu. **Právě stádia zvládnutí prostoru jsou dokladem toho, jak dítě prostor chápe** Objevily se pochopitelně individuální (někdy dost značné) rozdíly ve způsobu, úrovni zobrazení prostoru i mezi dětmi ve stejných věkových kategoriích. U nejstarší skupiny dětí (7,0-7,9) nebyl patrný posun v úrovni zobrazení prostoru. V této kategorii se vyskytovaly pouze děti (často chlapci) s OŠD. Učitelky uváděly mezi důvody OŠD např. sluchovou vadu, opožděný vývoj řeči, dyslalii, nerovnoměrný vývoj CNS nejčastěji ve spojení s dílčími poruchami zrakové percepce a motorickými obtížemi.

V úkolech (a námětech) zobrazujících děj a vztahy mezi více prostorovými formami se v kresbách dětí objevila **koexistence současných i starších grafických typů (hlavně u zobrazení lidské postavy)**. Děti se soustředily na řešení obtíží spojených s uspořádáním jednotlivých znázorňovaných forem a prostorových vztahů mezi nimi. Někde se starší grafické typy objevují patrně i jako následek únavy dítěte, např. při znázornění většího množství lidských postav (sedících kolem ohně, v dopravním prostředku...).

Za velice důležitou a neoddelitelnou součást experimentu považuji **verbální doprovod dětí ke kresbám**. Pokud ho učitelky zaznamenaly, často mi pomohl „rozluštit“ někdy méně zřetelné vztahy mezi postavami na ploše, co se bezprostředně na scéně odehrává. U dvou skupin dětí, se kterými jsem sama experiment uskutečnila, jsem zaznamenala jejich verbální projev ve formě audio nahrávky (úkoly B a D). Bylo pro mne velmi zajímavé sledovat projevy dětí, často komentovaly spontánně svůj postup nebo zobrazovanou

situaci už v průběhu jejího vzniku (včetně přímých řečí ježibaby, Jeníčka a Mařenky, prince či řevu draka). Nejčastěji děti verbálně doplňovaly vztahy překrývání, např. „ona sedí za ním, není vidět“, „ten vzadu je celý schovaný, vidíme jen hlavu“.

Také jsem učinila zajímavou zkušenost se „svými dětmi“ – zřetelně jsem vnímala trochu *odlišný přístup k řešení úkolů u chlapců a dívek*. Děvčata častěji vyjadřovala obavy z úkolu, snažila se držet svých ustálených a používaných schémat a vyzkoušených postupů. Neprojevovale se u nich výraznější snaha hledat jiná řešení úkolu, která byla zřejmá u chlapců. Pokud děvčata oslovil námět („pohádkové“ úkoly B a D), velice rády a bez váhání se zapojily do činnosti. Většina chlapců se pustila do řešení úkolů s velkou chutí, nebáli se zkusit si něco nového. Musím ale konstatovat, že v konečném hodnocení jsem neshledala výraznější rozdíly ve způsobu zobrazení prostoru. Výskyt některých vyspělejších způsobů zobrazení prostorových vztahů byl vyšší právě u děvčat. Ze své vlastní zkušenosti čerpám poznatek, že pokud je třeba řešit nějaký neobvyklý, nový nebo obtížnější úkol, chlapci reagují rychle, jejich aspirační nivó je vyšší. Díky své rychlosti a silným emocím ale mohou jednat ukvapeně. Děvčátka jsou opatrnější, nezačnou hned konat, déle se rozmýšlejí a občas použijí raději osvědčený a vyzkoušený postup, nemají potřebu něco nového vymýšlet. Pochopitelně nelze moji zkušenost považovat za obecně platnou pro veškerou populaci předškolních dětí. V souvislosti se zkoumáním tvořivosti uvádí M. Havlíková (in Hlavsa, 34), že děvčata lze považovat (v pozitivním smyslu) za nositelky stávající kultury, jejíž prvky předávají novému pokolení. Už v MŠ je zřejmé, že dívky méně vyhledávají konflikty, respektují autority, chlapci se častěji snaží prosadit, mají potřebu odlišit se od ostatních a někdy také trochu provokovat ... Chlapci se stávají spíše potencionálními tvůrci budoucí kultury. Je důležité, aby učitelka dokázala vnímat pozitivně projevy chlapců – věčně nutkání něco objevovat, zvýšenou potřebu pohybu i jejich menší přizpůsobivost. Právě děti s vyšším tvořivým potencionálem a nadané děti mohou být vnímány učitelkami jako „ty, co stále něco chtějí – tedy obtěžující“ (dotazy, zvýšenou aktivitou a odmítáním stereotypů). Tato zkušenost se stala jedním z motivů pozorování spontánních výtvarných aktivit chlapců, většina učitelek uváděla v rozhovorech, že „kluci si skoro nekreslí, nebaví je to“.

Zcela zásadní podmínkou úspěšnosti veškerých (nejen výtvarných) aktivit dětí v předškolním věku je dostatečná *motivovanost dětí k činnosti*. Emotivní faktor výrazně pomáhá diferencovat a zpevňovat dětské představy. U úkolů a námětů, které děti zaujaly

(určitě i díky vhodné motivaci učitelkou) jsem zaregistrovala v jejich výtvorech vyjádření opravdové radosti z tance, z opékání buřtů u ohně nebo veitění se do postav pohádkových hrdinů. Z kreseb některých dětí bylo možné zjistit také menší zájem o konkrétní námět. Podle mého mínění byla na vině většinou kvalita motivace dětí učitelkou k aktivitě, konkrétní způsob zadání úkolu. Úkol mohl být také z pohledu dítěte příliš obtížný nebo příliš všední a dostatečně ho nezaujal (kreslí ho běžně a s rutinou, např. jak jedeme v autě). Učitelky by měly nabízet dětem úkoly přiměřeně obtížné, nové, neotřelé a motivující je k výkonu. Vybavování představ může ovlivnit řada vnějších i vnitřních faktorů (nálada, zdravotní stav, koncentrace, jeho rozumová úroveň aj.). Motivovanost, zájem dítěte o činnost má ale prvořadou úlohu.

V kresbách některých dětí se projevila záliba v *používání automatismů*. V předškolním období není žádoucí podporovat děti v zobrazování opakujících se prvků, které „se jim dobře kreslí a hezky zaplní celou plochu“. V některých skupinách dětí se použití automatismů vyskytovalo v hojné míře (paní učitelka je asi ráda viděla), pro dítě bohužel nemají žádný rozvíjející efekt.

Dekorativní prvky se objevovaly spíše v kresbách děvčat, při znázornění perníkové chaloupky se ale i chlapci obdivuhodně úspěšně realizovali. Je třeba umět posoudit, do jaké míry je zdobnost funkční a kde se jedná již o nefunkční opakování prvků. Ilustrují-li děti pohádku o chaloupce z perníku, jde jim o přesné vystižení jejího charakteristického znaku – je opravdu plná perníčků.

Ve výtvorech dětí jsem také objevila *napodobování „dospělých“ forem výtvarného vyjádření*. Paní učitelka se snažila (asi v dobré víře) dětem „usnadnit hledání“, nabídla jim svůj „vzor“. U námětu „Hurá, jedeme na výlet“ všechny děti z její skupiny nakreslily hory – jako úhledné obloučky a smrčky „jeden jako druhý“. Pouze jeden chlapec se nepřizpůsobil a nepřevzal navrhované řešení (zřejmě silná individualita). Nečekala jsem, že se s tímto jevem v současné mateřské škole ještě setkám. Trochu mne zaskočil fakt, že se jedná o zkušenou učitelku. V předškolním věku bychom dětem neměli nabízet tato tradičně předávaná schémata zobrazení. Dospělé formy zobrazení domečků, smrček, slunce, letících ptáků apod. mohou na dlouhou dobu zablokovat dítěti vývoj jeho vlastního grafického typu.

Za velice zajímavé z diagnostického hlediska považuji *způsoby zobrazení domů*. Obvyklé znázornění domů bylo v čelním pohledu s jednou stěnou. Objevily se také další

způsoby zobrazení např. s využitím tzv. *mnohopohledovosti* (znázornění několika bočních stěn) nebo *šikmého nadhledu*. Jednotlivé způsoby zobrazení vypovídají o individuální schopnosti dítěte vnímat reálný svět a předpokladech umět si vytvořit vlastní prostorovou představu objektu. Několik dětí se úspěšně pokusilo o *perspektivní zobrazení* (zkosení boční stěny nebo střechy domu, zúžení okenic).

Ve způsobech zobrazení ohniště, rybníka i tvaru deštníku se objevily i poměrně zdařilé pokusy u *vyjádření tvarové zkratky kruhu – elipsu*. Tento jev lze v předškolním věku považovat za méně obvyklý, dokazuje nadprůměrnou úroveň prostorové představivosti a souvisí se schopností abstraktního myšlení dítěte. Potvrdil se můj předpoklad, že většina dětí u těchto úkolů použije tzv. *ortoskopie*. Představa tvaru deštníku je u většiny dětí ovlivněna známou vizuální podobou symbolu pro deštník.

U úkolu I „Ty schody vedou snad až do nebe“, který jsem uskutečnila byl *patrný posun ve způsobech zobrazení schodů* u starších dětí. Menší děti většinou znázornily schody tak jak je vnímají, když po nich jdou. Starší děti už jsou schopné transformovat v mysli své vjemy z chůze po schodech, zvládnou si vytvořit prostorovou představu objektu. Menší děti uspokojilo nakreslit schody jako vodorovné linky přes celý formát papíru a přes ně pak dodatečně postavu. Starší děti se snažily spíše o boční pohled, hlavní byla pro ně byla srozumitelnost, „čitelnost“ jejich vizuálního sdělení.

Způsob zobrazení zvířat byl tradiční, většinou tělo i hlava v pohledu z *profilu* (koně, kočky a psi). Postavu draka ale jen několik dětí zobrazilo s hlavami v *profilu*, nejčastěji byly dračí hlavy znázorněny *en face* a s obličejem majícím lidské rysy (*personifikace*).

Způsoby zobrazení lidské postavy – nejčastěji v pohledu *en face*, méně pak ve *smíšeném a úplném profilu* (je podřízeno konkrétní znázorňované situaci). Pokud dítě mělo potřebu vyjádřit vztah mezi postavami, jejich kontakt, snažilo se znázornit pohyb, natočení části nebo celé lidské postavy. Překvapilo mne *zobrazení postav v pohledu zezadu*, s tímto jevem jsem se ve své praxi téměř nesetkala. Vyjádření *objemu postav* děti znázorňovaly zdvojením linií všech končetin, na některých kresbách se ale také objevilo jen zdvojení linie rukou nebo nohou. Důvod takového způsobu znázornění se mi nepodařilo zjistit. Mírně vyšší četnost výskytu znaku č. 5 – *vyjádření objemu postavy* a znaku č. 6 – *pokusy o naznačení kontaktu, vztahu mezi zobrazovanými formami* se projevila v kresbách děvčat. Tento jev souvisí se snahou dívek znázornit přesně souvislosti, vztahy mezi postavami a objekty. O tzv. *překrývání* (19) se častěji pokusily dívky než chlapci.

Za významné zisky dětí v průběhu celého experimentu považuji jejich zkušenosti, prožitky. Při společném prohlížení kreseb a rozhovorech nad nimi, mohly děti poznávat a porovnávat i jiné způsoby zobrazení prostoru. Všimli jsme si a poukazovali na rozdíly ve způsobech řešení prostorových vztahů nejstarších dětí a pokusů dětí nejmladších. Často s námi kreslily i čtyřleté děti a s velkým nadšením.

Děti, které uskutečňovaly experimentální činnost s učitelkami, které je dovedou nadchnout a které jsou samy tvořivé, se nebály hledat (a nacházet) i méně obvyklé způsoby řešení zobrazení prostorových vztahů. Výtvary těchto dětí se od sebe lišily, bylo zřejmé, že řešily úkol kreativněji než děti ze skupiny učitelek, které úkol příliš nezaujal.

INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SPONTÁNNĚ VZNIKLÝCH KRESEB:

Spontánní výtvarné práce dětí jsou podle mé dlouholeté zkušenosti z praxe v předškolních zařízeních naprosto nedoceneným zdrojem informací o dítěti. Učitelky jim málokdy věnují větší pozornost, přestože se mohou stát jedním z nástrojů poznání osobnosti dítěte. Dlouhodobého pozorování a analýzy výtvarných produktů tří chlapců, jsem využila k vytvoření jednoduchých případových studií (kazuistik), využitelných pro potřeby pedagogické diagnostiky.

Výtvarné produkty chlapců, které jsem se snažila shromažďovat a hodnotit, vznikaly spontánně (většinou během ranní hry) v období od března 2004 do července 2005. Výtvarným materiálem kresby se staly nejčastěji trojhranné měkké tužky (chlapci něžně nazývané „obyčejky“) a formáty papírů A4 – A2 bílé nebo béžové barvy. Jeden z chlapců používal i barevné pastelky a fixy, zbývající dva chlapci jen výjimečně. Běžně si pochopitelně kreslily i ostatní děti, ale zájem těchto tří chlapců předčil mé očekávání. Ranní kreslení se stalo jakýmsi jejich pravidelným rituálem. Chlapci byli na základě vyšetření SPC v Litoměřicích zařazeni do speciální třídy MŠ pro děti s vadami řeči

Radek – nar. 25.6.1998, věk 5, 9 (na začátku experimentu), rozhodnuto o OŠD.
Diagnóza: Dyslálie grávis, hyperkinetický syndrom, poruchy soustředění a pozornosti, obtíže v oblasti hrubé i jemné motoriky, nerovnoměrný vývoj CNS.

Jára – nar. 25.5.1999, věk 4, 9 (na začátku experimentu). *Diagnóza: Suspektně balbuties, zvýšená emocionální labilita.*

Honzík – nar. 21.7.1998, věk 5, 8 (na začátku experimentu), rozhodnuto o OŠD.
Diagnóza: Dyslálie grávis, artikulační neobratnost, hyperkinetický syndrom, problémy v oblasti vizuomotoriky (doporučen kurz grafomotoriky) a hrubé motoriky, nerovnoměrný vývoj CNS, zvýšeně senzitivní, emočně zranitelný. Enuréza nokturna (do 5,5 let).

Rozumový vývoj, úroveň myšlení a slovní zásoby všech chlapců odpovídá věku. Všichni mají velmi dobře rozvinutou fantazii a představivost.

(Pozn: Stručnou pedagogickou diagnostiku, anamnestické údaje chlapců s ukázkami kresby lidské postavy uvádím v příloze č. 4, některé jejich další zajímavé kresby v příloze č. 6 (PC forma).

Všichni chlapci kreslili spontánně v určitém období denně, kreslení věnovali v průměru asi půl hodiny. Jejich zájem o kresbu obyčejnou tužkou vznikl po zahájení experimentu (v souvislosti s řešením experimentálních úkolů zobrazování prostoru). Honzík byl delší dobu nemocný a kreslil dle sdělení matky intenzivně i doma, maminka nosila obrázky do MŠ.

Honzík si většinou kreslil sám, jeho náměty se lišily od okruhů zájmu Radka a Járy. *Kreslí velice rychle, jistě, linie kresby je definitivní, neopravuje ji. Se zaujetím dokresluje detaily, je patrný silnější tlak na nástroj. Během tvorby má potřebu komunikovat s učitelkou, vysvětluje dění na obrázku, stále se ujišťuje o správnosti postupu, potřebuje podporu učitelky. Je patrné zakonzervování grafického typu (ženské postavy).* Jeho kresby působí nedbale, je to následek problémů s uchopením nástroje, těžko zvládá vizuomotorickou koordinaci. Zpočátku si kreslil Honzík sám, když zjistil můj zájem o jeho výtvary, vždy se snažil zajistit si předem mou pozornost a přítomnost během kreslení. Naše komunikace nad obrázky ho vždy viditelně zklidnila i po plačtivém loučení s maminkou. *Honzík kreslí hlavně lidské postavy, používá osvědčený grafický typ ženské postavy, který se stále opakuje a objevuje se v malých obměnách i v úkolech experimentu.* Jeho kresby znázorňují nejčastěji samostatnou lidskou postavu, maximálně zobrazuje dvě prostorové formy (v kontaktu - dvě lidské, nebo zvířecí a lidskou). Své výtvarné snažení zaměřuje hlavně na *detailní zobrazení postav, jejich pohybu, emocí a kontaktu mezi nimi.* Snaží se zobrazit objem postav zdvojením a zaplněním linií končetin, postavy jsou vždy oblečené, odlišuje pohlaví postav. Znázorňované postavy jsou hlavně ježibaby a princezny. Mužské postavy se vyskytují zcela výjimečně – např. princ nese princeznu. Honzíkovy kresby mají silný výraz i díky *použití sytých barev*, často používá vedle sebe základní barvy (červenou, modrou, zelenou, žlutou, hodně také černou barvu – ježibaby). Ženským

postavám nechybí nalakované nehty, náušnice, závoje a boty na podpatku, princezně nebo ježibabě jedoucí na koni vlají ve větru vlasy... *Honzík se nesnaží řešit prostorové vztahy kolem postav.* Obrazové formy jsou většinou umístěny uprostřed formátu nebo u *spodního okraje, bez použití základní čáry.* Zvládá zobrazení *smíšeného profilu*, několikrát se zdařile pokusil i o *úplný profil.* *Překrývání postav* Honzík řeší při dokončování kresby, postavu v předním plánu výrazněji vybarví (tím skryje „spodní“ postavu). Honzík má nízké sebevědomí, stále upřednostňuje kontakt s dospělými před komunikací s dětmi. Rád si vymýšlí pohádkové, neskutečné situace a těší ho uchylovat se do světa fantazie. *Upřednostňuje menší formáty papíru*, stačí mu často i polovina formátu A4 (vzhledem ke grafomotorickým obtížím by měl využívat spíš větší formáty). Domnívám se, že zde je souvislost s jeho nízkým sebehodnocením, Honzík si nevěří, má často obavy ze selhání. Občas se hůře orientuje ve skutečném světě, pomáhá si fantazijními představami, uklidňuje ho to. Honzík má obavy z nečekaných změn, často reaguje neúměrně úzkostně i na běžné podněty (problémy adaptace přetrvávaly až do posledních dnů v MŠ – odloučení od matky). Postupně během experimentu si ověřil své schopnosti řešit úkoly, zapojoval se vždy s velkou chutí do činností. Byl smutný v období absolvování kurzu grafomotoriky, kdy nesměl kreslit ani malovat. I když nikdy nekreslil s Radkem a Járrou, kreslil si „vedle nich“ a zkusil si nakreslit některé z jejich námětů (ale s ženskými postavami), které si přizpůsobil svým potřebám. Pozitivní bylo zjištění, že Honzík začal mít potřebu ukazovat své kresby a verbálně je doprovázet, vysvětlovat je ostatním dětem. Začal si vymýšlet dlouhé příběhy s vtípným nebo překvapivým závěrem a sám vyhledávat tyto situace. Zbavil se ostychu před kolektivem dětí, začal více věřit ve své schopnosti, zvýšilo se jeho sebevědomí.

Radek *kreslí rychlými tahy, škrtá, překresluje přes sebe, zobrazované formy jsou často deformovány. Radek rád hledá jiná nová řešení úkolů (odlišná od ostatních dětí) a také často muchlá a trhá kresby, pokud se mu nedaří podle jeho představ. Jeho výtvořky jsou rychle hotové, linie a tvary zobrazovaných forem jsou nedbale načrtnuté. Snaží se na plochu umístit velké množství postav, rád znázorňuje složitější scény. Pokud se mu všechny postavy, objekty a věci dokreslující situaci nevejdou na jednu stranu formátu, kreslí po obou stranách.* Radek velice rád o svých výtvořech vypráví učitelce nebo ostatním dětem. Má velice rozvinutou fantazii, vymýšlí si dokončení filmových příběhů a počítačových her.

Jára kreslí rychle, úspornými tahy, lehce bez tlaku na nástroj. Jeho postavy jsou většinou zjednodušeně načrtnuté, končetiny téměř vždy bez zdvojených linií. Během tvorby nemá potřebu mluvit, pokud má potřebu verbálního sdělení, tak až po dokončení výtvoru. Déle si rozmýšlí postup, pokud si není jistý, zeptá se učitelky na radu.

Jára s Radkem kreslí vždy spolu, ráno už na sebe čekají, připraví si „obyčejky“ a pak se „dají do práce“ (jak sami svou výtvarnou činnost nazvali). Jára s Radkem se stali i přes svůj věkový rozdíl dokonale sehranou dvojicí, záliba v kreslení tento jejich vztah ještě obohatila o další rozměr jakéhosi „spoluprožívání“ radosti z objevování. Předávali si zkušenosti a vzájemně se podporovali, stali se rovnocennými partnery. Radek (starší z chlapců, velice nesoustředěný, s výraznými problémy pohybové koordinace a nekontrolovatelnou hyperaktivitou) byl schopný se u kreslení zcela uvědoměle zklidnit. Určitě i díky vlivu přemýšlivého, rozvážného a klidného Járy. Oba postupně své ranní „kreslicí chvílky“ zdokonalovali, byli schopni spolupracovat při řešení úkolů, pravidelně střídali v navrhování dalších námětů vhodných k zobrazování. *V souvislosti s potřebou neustálé komunikace během tvorby se výrazně zlepšila úroveň verbálního projevu obou chlapců (hlavně produktivní složka řeči a aktivní slovní zásoba).* Radek se učil naslouchat, což při své impulzivitě a nedostatku sebekontroly dlouho nezvládal. Byl u něj patrný také kvalitativní posun v oblasti jemné motoriky, zvládnutí kreslicího nástroje, podařilo se mu zlepšit úchop a s uvolněným pohybem ruky i zmírnit přílišný tlak na tužku. Oba chlapci (Radek a Jára) se snažili znázorňovat hlavně určité dějové situace (vlastní zážitky, pohádky, filmy, počítačové hry apod.). Během prohlížení encyklopedií si všímali kompozičně složitých scén, spontánně se začali zajímat o knižní ilustrace. Zkoušeli s mou pomocí posuzovat formální správnost zobrazení konkrétní situace na obrázku a zároveň hodnotili své šance na zvládnutí podobného námětu. Velice rádi kreslili různé mapy – např. cestu městem, k jezeru, k ukrytému pokladu... Několikrát se pokusili naplánovat a nakreslit nám trasu vycházky, šli jsme pak s dětmi podle jejich návrhu (šlo spíše o topologická zobrazení, i když se snažili naznačit vztahy mezi určitými objekty). Následovalo období, ve kterém kreslili šachovnice se znázorněním polohy figurek. Jejich tvorbu silně ovlivnily filmy nebo počítačové hry (Pán prstenů, Harry Potter apod.). Nejčastěji zobrazovali rytíře, bojovníky nebo „přátele a nepřátele“, koně a hrady ve všech velikostech a podobách. Zpočátku se snažili o to, aby si jejich výtvary byly co nejpodobnější (i když si ponechali své ověřené grafické typy). V průběhu roku se začali domlouvat o námětech už jen „rámcově“. Po dokončení si vždy kresby prohlédli,

zhodnotili a pokud znázorňovali např. různé fáze děje příběhu – snažili se je spojit dohromady. Slepáním dvou i více kreseb k sobě pak vznikala zajímavá kreslená vyprávění (obrázkové seriály), ke kterým jsem jim dodatečně podle jejich přání dopisovala text. V závěru školního roku „objevili“ čínské písmo, nosili si do MŠ návody z elektrospotřebičů a zkoušeli jednotlivé znaky kreslit. Pokud tedy nekreslili své hrady s bojovníky.

*Oba chlapci (Radek a Jára) se snažili řešit otázku zobrazení prostoru velice aktivně a domnívám se, že jedním z impulsů se stal i probíhající experiment. Měli možnost sledovat, porovnávat a myšlenkově zpracovávat i rozdílné přístupy ostatních dětí k problému transformace. V jejich kresbách se postupně objevila celá škála znaků vyjadřujících snahu o znázornění prostorových vztahů. Postavy zobrazují podle toho, co vyžaduje znázorňovaná situace, nejčastěji ale v pohledu *en face* nebo ve *smíšeném profilu* (úplný profil málokdy, Jára ho ale během experimentu použil bez problémů). Oba jsou schopni vyjádřit výtvarnými prostředky kontakt, vztah mezi postavami nebo jednotlivými zobrazovanými formami. Někdy ve snaze o vyjádření akce jsou lidské postavy značně zjednodušené, hlavně Jára se nesnaží znázorňovat objem postavy (jen jednoduché linie končetin). *Prostor, který nás obklopuje je nedílnou součástí jejich výtvorů*, oba raději zobrazují exteriér. Umístění znázorňovaných forem postupuje od *rozptýlení po celé ploše* přes *umístění u spodního okraje* formátu až k zobrazování děje do *několika pásů* nad sebou. Objevovala se ještě stále *významová perspektiva* (postavy zůstávaly největší, nejdůležitější částí kompozice), tzv. *rentgenový pohled, intelektuální horizont* málokdy. Zcela výjimečně se oba chlapci snažili řešit problém *překrývání* forem, většinou si promysleli kompozici díla tak, aby se překrývání vyhnuli.*

Spolu s vývojem způsobů zobrazení prostoru se měnila i *potřeba velikosti formátu papíru*. Oba se postupně „vypracovali“ od formátu A4 (pro kresbu tužkou přiměřeného) až k formátu A3 a A2.

3.2.6 Dílčí závěry z první fáze empirické sondy

Hlavním úkolem mé diplomové práce bylo **zpracování metody šetření**, kterou by mohly využít učitelky MŠ a počátečních ročníků ZŠ pro jejich rozhodování při plánování a realizaci dětských výtvarných aktivit se vzdělávacím obsahem. Domnívám se, že *experiment a kategorie pro hodnocení dětských kreseb* jsou v souvislosti se zkoumáním zobrazení prostoru dobře použitelné. Učitelky mohou mé poznatky a metodu šetření použít při plánování, realizaci i zpětném hodnotícím náhledu jak na výtvarný proces, tak k posouzení dosažených výsledků z hlediska pokroků jednotlivých dětí (jejich rozvoje).

Uvědomuji si, že *vytvoření metody šetření zaměřené na děti nutně souvisí s činností učitelek a s konkrétními projevy jejich profesionální kompetence*. Metoda šetření může přinést nejen diagnostické informace učitelkám o dětech. Zároveň je možné získat diagnostické informace o aktuální úrovni kompetencí jednotlivých učitelek MŠ. Úroveň jejich skutečně nabytých kompetencí byla patrná hlavně v didaktické dimenzi (motivovanosti pro vedení výtvarné výchovy, projektování, realizaci i (sebe)reflexi).

VÝTVARNÝ EXPERIMENT splnil svůj smysl, stimuloval děti k zobrazení prostoru využitím různých výtvarných prostředků. Jednotlivé úkoly a náměty není možné uspořádat podle jakési hodnotící stupnice jen na základě četnosti výskytu znaků souvisejících s potřebou znázornit prostorové jevy. Použití a výběr prostředků k zobrazení prostorových vztahů odpovídá složitosti znázorňované situace. Některé úkoly jsem zařadila i s vědomím, že jsou pro předškolní děti dost obtížné. Jedná se hlavně o úkoly zohledňující úroveň vnímání tělového schématu např. A („Jak se tančí mazurka“), H („Já se vám schovám za stromem“) a J („Nošenci...“). Děti zde zkoušely vyřešit problém překrývání zobrazovaných forem – dvou lidských postav nebo lidské postavy a přírodního objektu. I přes počáteční obavy se nakonec všechny děti snažily tyto úkoly vyřešit. Myslím si, že všechny použité úkoly (podpořené vhodnými náměty) děti stimulovaly k zobrazení prostorových vztahů mezi zobrazovanými postavami nebo objekty. Jednotlivé výtvarné úkoly obsahovaly mimo rozvoje kreslířského zobrazování také sociální funkci a měly i aktuální význam pro individuální rozvoj dětí.

Za nejpodstatnější přínos experimentu považuji *zisky dětí ze samotného výtvarného procesu*. Hlavní hodnotu procesu i výsledku experimentu spatřuji hlavně v získaných

zkušenostech dětí. Měly možnost vyzkoušet si různé způsoby řešení úkolů, hledaly cesty k dosažení záměru často i metodou „pokusu a omylu“, porovnávaly navzájem své postupy. Motivovanost pro experimentování byla založena na přirozené dětské zvědavosti a radosti z objevování. Zisky z experimentu není možné hodnotit jen podle kvantitativních hledisek, ale spíše posouzením míry (kvality) dosažených klíčových kompetencí jednotlivých dětí.

Na základě poznatků z experimentu jsem se snažila vytvořit jednoduchou **typologii dětí podle jejich postoje k řešení úkolů:**

- a) zvládnou úkol bez problémů, zkouší hledat i více způsobů řešení,
- b) rezignují na řešení úkolu (neví jak dál pokračovat),
- c) snaží se nabídnout zcela jiné řešení (alternativní, odlišné od řešení ostatních dětí ve skupině).

Výtvarný experiment *mi umožnil shromáždit a podrobit analýze dostatečný počet dětských výtvorů.* Domnívám se, že z jeho průběhu i výsledků mého zkoumání si lze utvořit celkem reálný obraz o aktuální úrovni zobrazení prostoru v plošné tvorbě předškolních dětí. Zároveň *ověřil použitelnost vytvořeného kategoriálního systému* k hodnocení dětských výtvorů s ohledem na potřeby pedagogické diagnostiky.

Experiment potvrdil, že právě *volná zobrazující tvorba dětí* (i když zde uměle navozená) odpovídá dosaženému stupni vývoje dítěte v oblasti myšlení, představ i jejich výtvarných a životních zkušeností. Během experimentu si děti vyzkoušely různé podoby zobrazující tvorby – dějovou ilustraci i zobrazení krajiny s umělými i přírodními formami. Náměty jsem čerpala z různých tematických okruhů, např. člověk (lidské postavy), příroda (přírodní formy) a věci (umělé formy). Některé z námětů byly zaměřeny na dějové komplexy realizované podle představy (reálné nebo fantazijní).

Úroveň zobrazení lidské postavy nebyla vždy v souladu s dosaženou úrovní zobrazení prostorových vztahů. Pokud děti zobrazovaly více lidských postav (např. úkoly F a G), objevovaly se vedle sebe různé vývojové fáze jejich znázornění (grafické typy). Aktuálně použité grafické typy nemusí nutně korespondovat s úrovní zobrazení prostorových vztahů.

Četnost výskytu jednotlivých znaků souvisí přímo s volbou konkrétního úkolu podpořeného vhodným námětem. Mezi znaky (jevy) vyjadřujícími prostorové uspořádání jednotlivých zobrazovaných forem se objevilo celé spektrum použitých výtvarných

prostředků (způsobů výtvarného vyjádření transformace prostoru do roviny), které jsou uváděny v odborné literatuře (včetně snahy o naznačení *sbíhavé perspektivy*). Jedním ze znaků, který se vyskytl zcela sporadicky, byla *obrácená perspektiva* (znak č.16), objevil se jen u několika děvčat v úkolu B a C. Přesný přehled četnosti sledovaných znaků v jednotlivých úkolech uvádím v tabulkách (v kapitole 3.2.5 a v příloze č. 2) a grafech (v příloze č. 3).

Bohatost výtvarného vyjádření souvisí s motivovaností dítěte k činnosti, je ovlivněna jeho momentálním psychickým naladěním a samozřejmě i vývojovou úrovní všech psychických procesů (myšlení, řeči, představivosti i mírou zaměření pozornosti a soustředění). Protože jsem neměla možnost sledovat všechny děti během výtvarného procesu, velice jsem ocenila doplňující poznámky učitelek k jednotlivým kresbám dětí. Právě z úrovně těchto poznámek byla patrná motivovanost jednotlivých učitelek k činnosti. Za ideální stav veškerých aktivit v MŠ považuji motivovanou paní učitelku a díky jejímu radostnému prožívání situace i motivované děti. *Způsob zadání úkolu a motivace (profesní kompetence učitelky k vedení výtvarné činnosti) může významně ovlivnit výslednou formu i obsah výtvarného vyjádření dětí.*

DÍLČÍ ZÁVĚRY POZOROVÁNÍ SPONTÁNNÍ TVORBY DĚTÍ:

Stručně bych formulovala zisky chlapců asi takto: radost, poznání, objevování, příjemné zážitky, tvůrčí odvaha, rozvíjející se komunikace (verbální i neverbální, produktivní i receptivní složka verbálního projevu), prožívání úspěchu, přátelství, kooperace při řešení problémů, zvýšení vnímavosti a zájmu o svět který nás obklopuje (sociální učení, vzájemné obohacování). U všech chlapců jsem zaznamenala přínosy v oblasti rozvoje poznávacích, emočních, hodnotících, přetvářecích i sociálních procesů.

Individuální zisky – hlavně u Honzíka nastal nápadný a výrazný pozitivní posun v sebehodnocení, ve vnímání svých schopností. Radek se učil sebeovládání, během kreslení se dokázal zcela zklidnit. Nastalo také zlepšení grafomotorických obtíží u Honzíka i u Radka (u prvně jmenovaného hlavně díky kurzu). Járu také obohatila tvorba s oběma staršími chlapci, naučil se korigovat své názory s míněním někoho jiného. Uvědomil si své možnosti, ve vztahu s nimi získal nové zkušenosti a jeho verbální projev se výrazně zklidnil. Za důležitý moment považuji i objevení kouzla „obyčejek“, jejich velká obliba nastala a dosud přetrvává i u ostatních dětí ve třídě.

A mé aktuální zisky z experimentu? Radost ze společně strávených chvil s dětmi a posílení mé víry v dětské schopnosti. Obohatilo mne hledání (a nalézání) krásy a tajemství v kresbách dětí a také čas věnovaný povídání si nad obrázky (vzájemné naslouchání si). Těšila mne také možnost navázání užšího kontaktu s dětmi z jiných tříd, které se podílely na uskutečnění experimentu, vzniklo jakési společenství těch „co kreslí úkoly pro paní učitelku“. A mladší děti se těšily na dobu, kdy budou také povýšeny do rolí „objevitelů“.

3.3. Druhá fáze empirické sondy – výzkumné šetření zaměřené na učitelky

3.3.1 Zaměření, cíl a dílčí cíle

ZAMĚŘENÍ se týká profesních kompetencí učitelek MŠ ve výtvarné výchově.

CÍLEM druhé části empirické výzkumné sondy je ověřit kompetence učitelek MŠ záměrně rozvíjet výtvarný projev dětí v dané oblasti jevů.

DÍLČÍ CÍLE:

- ověření postojů učitelek MŠ ke zkoumanému problému (zobrazení prostorových vztahů ve výtvarné výchově),
- úroveň profesionálních kompetencí nezbytných pro rozvíjení dosaženého vývojového potenciálu dětí.

3.3.2 Formulace zkoumaného problému a hlavní výzkumné otázky

FORMULACE ZKOUMANÉHO PROBLÉMU:

Rozvíjejí učitelky záměrně volenými a formulovanými výtvarnými úkoly schopnosti dětí zobrazovat prostorové vztahy? Jak můžeme jejich kompetenci ověřit?

Může učitelka stimulovat děti pro hledání nových způsobů výtvarného vyjádření prostorových vztahů, které by byly v souladu s dosaženou vývojovou úrovní dítěte?

Jestliže ano, za jakými podmínkami a jakými didaktickými prostředky?

HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY:

- a) Co mohou učitelky už v MŠ ovlivnit a cíleně u dětí rozvíjet?*
- b) Jaké jsou hlavní předpoklady – profil učitelky, která toto může uskutečnit?*
- c) Existuje vztah mezi úrovní zobrazení situace, prostoru, prostorových vztahů a úrovní kompetence učitelky, která úkol s dětmi uskutečňuje?*

3.3.3 Metody zkoumání a charakteristika výzkumného vzorku

V této druhé fázi empirické výzkumné sondy jsem použila tyto METODY:

- *rozhovory s učitelkami* (na seminářích, průběžně v praxi, během experimentu) o problematice znázorňování prostoru v plošném zobrazení,
- *dotazník*,
- *přirozený experiment* (experimentálně navozené výtvarné činnosti s konkrétním námětem) organizovaný v průběhu dvou měsíců v přirozeném prostředí mateřských škol.

Způsob vyhodnocení:

- výsledky dotazníkového šetření jsem uspořádala, považuji ho za předvýzkum, zjištěné skutečnosti uvedu stručně v 3.3.5,
- rozhovory jsem průběžně zaznamenávala, spolu s výsledky dotazníku využiji jako východisko k vytvoření jednoduché typologie učitelek,
- přirozený experiment – interpretace výsledků zkoumání uvádím v kapitole 3.3.5.

Dotazník – byl sestaven se záměrem získat tyto základní informace:

- a) jaké je povědomí učitelek o způsobech zobrazování prostoru v plošné tvorbě předškolních dětí,*
- b) jak jsou učitelky schopné posoudit nebo diagnosticky zhodnotit úroveň zobrazení prostoru v dětském výtvarném projevu (z vývojového, projektivního hlediska),*
- c) jaké jsou profesní kompetence učitelek k plánování a vedení (realizaci) výtvarného procesu v souvislosti s problematikou zobrazování prostoru u předškolních dětí.*

Dotazník obsahuje *otevřené otázky* z důvodu větší volnosti učitelek při vyjadřování, chtěla jsem získat informace o aktuální úrovni jejich funkčního slovníku (aktivně používaného pojmotvorného aparátu). Dotazníky jsem distribuovala do mateřských škol většinou osobně, jednotlivé otázky jsem učitelkám vždy vysvětlila. Abych zajistila co

nejvyšší návratnost dotazníků, osobně jsem si je v předem dohodnutém termínu i vyzvedla. Předem stanovená čtrnáctidenní lhůta na vyplnění dotazníku byla reálná, všechny učitelky ji dodržely. Celkem jsem získala zpět 37 vyplněných dotazníků (z celkového počtu 40). Dotazníkové šetření proběhlo během ledna 2004.

Přirozený experiment – způsob provedení jsem podrobně popsala v 3.2.3. Učitelky obdržely manuál k jednotlivým úkolům, s motivačními náměty, návrhy na vhodnou motivaci (zajištění předvýtvarného zážitku), popisným námětem a doporučenými výtvarnými prostředky... Se všemi učitelkami jsem byla průběžně v kontaktu, nebyl problém vyřešit jakékoliv nejasnosti týkající se experimentu. Jsem opravdu vděčná všem učitelkám, které projevíly zájem se aktivně podílet na mém výzkumu, bez jejich ochoty bych nemohla experiment v takovém rozsahu uskutečnit.

Celkem jsem z experimentu získala 831 kreseb dětí (z tohoto množství 317 jsem uskutečnila s dětmi z MŠ v Ústěku).

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU:

Výzkumný vzorek (respondentky) pro vyplnění dotazníku a výzkumný vzorek učitelek spolupracujících na *uskutečnění* experimentu nejsou totožné.

Dotazník – sloužil hlavně k předběžnému zmapování situace v regionu, ve kterém jsem strávila nejdélší část svého profesního života (ať už v pozici ředitelky, učitelky i tzv. cvičné učitelky mateřské školy). Prvním důvodem, proč jsem zvolila město Litoměřice a jeho okolí (konkrétně ještě Roudnici n.L. a Ústěku), byla pro mne dostupnost většího množství mateřských škol a tím i možnost přímého kontaktu s učitelkami. Druhým důvodem mé volby byl fakt, že v Litoměřicích sídlí Střední pedagogická škola (dále jen SPgŠ), instituce zajišťující již tradičně profesní přípravu budoucích učitelek mateřských škol. Domnívám se, že některé výstupy a zjištění z výzkumu by mohly být podnětné a zajímavé pro pedagogy (výtvarníky) této školy, hlavně z pohledu aktuálně zjištěného stavu profesních kompetencí učitelek mateřských škol. Téměř na všech litoměřických mateřských školách probíhají celoročně praxe studentek této školy. Velký počet učitelek – respondentek působí jako tzv. cvičné učitelky. Domnívám se, že jejich profesní kompetence by měly být tedy na nejvyšší úrovni (mimo jiné i k vedení a plánování výtvarných činností). **Dotazníkové šetření** se zúčastnilo celkem **37 učitelek** (ve věku od 32 do 52 let). Jen dvě učitelky z tohoto počtu učí

ve věkově homogenních třídách (nejstarších dětí), jedna učitelka působí v MŠ s alternativním vzdělávacím programem „Začít spolu“.

Na uskutečnění **přírozeného experimentu** se aktivně podílelo **15 učitelek** (mimo mne), jejich *věkový průměr je 42,4 let*. Všechny učitelky absolvovaly SPgŠ, tři z nich si doplnily vzdělání dalším tzv. rozšiřujícím studiem (konkrétně speciální pedagogiky v Liberci nebo v Praze). Šest učitelek v současnosti dokončuje vysokoškolské studium na PF UK (obor předškolní pedagogiky) v Praze. Přesné údaje o místech působení jednotlivých učitelek jsou totožné s údaji týkajícími se výzkumného vzorku dětí, které se zúčastnily experimentu (viz kapitola 3.2.3).

Výzkumné šetření zaměřené na učitelky doplňuje první část empirické sondy věnované výzkumu zaměřenému na děti. Uvědomuji si, že nelze objektivně posuzovat výsledky a průběh výtvarného procesu jen s ohledem na žáky. Vždy se musíme zabývat zkoumáním interakcí mezi žáky a učiteli. Pokud zkoumáme aktivity dětí v průběhu vzdělávacího procesu, musíme si všimnout i úrovně profesních kompetencí učitelů, kteří na ně působí.

3.3.4 Průběh experimentu – Úkol A – G

Učitelky uskutečnily **experiment** s dětmi podle následujícího zadání:

- nakreslit s dětmi úkoly A, B, C (povinně),
- z dalších úkolů (D, E, F a G) si mohly zvolit jeden podle vlastního výběru.

Podrobnější informace o organizaci a průběhu experimentu (rozdělení experimentu na jednotlivé úkoly s konkrétními náměty) uvádím v kapitolách 3.2.4 a 3.2.5 v první části empirické sondy.

Počet kreseb ani dětí podílejících se na výzkumu jsem předem učitelkám neurčila, jako vyhovující jsem uvedla deset dětských výtvorů k jednotlivým úkolům. Většina učitelek úkoly uskutečnila s větší skupinou dětí (10 až 15).

Přirozený experiment probíhal v *období od května do června 2004*. Termín ukončení jsem ale po dohodě s několika učitelkami následně prodloužila až do října 2004.

Jakou mírou se podílely jednotlivé učitelky na uskutečnění experimentu:

- 7 učitelek zpracovalo úkoly přesně podle zadání,
- 1 učitelka jen povinné úkoly (3),
- 3 učitelky splnily s dětmi více úkolů než jsem požadovala (1 učitelka – 7 úkolů,
2 učitelky uskutečnily s dětmi 5 úkolů),
- 4 učitelky odevzdaly úkoly neúplné (2 úkoly).

3.3.5 Zpracování získaných dat – jejich interpretace

O tom, jaký měly zájem učitelky o zjištění úrovně zobrazení prostoru u svých malých svěřenců, svědčí jejich konkrétní reakce na mou prosbu o účast na experimentu. Objevila se celá škála odpovědí, z negativních např.: „Promiň, to mě nezajímá a ani bych na to s nima neměla čas.“ „Moje děti by ty úkoly nezvládly.“ Naštěstí jsem se s dalšími negativními reakcemi učitelek nesetkala. Ale je pravda, že jsem oslovila jen učitelky, které dobře znám a disponují určitou mírou nadšení pro práci s dětmi. Střední proud tvořily odpovědi: „Tak mi to tu nech, my ti to zkusíme nakreslit, ale moc neslibuji...“. Učitelky, které tematika zaujala, se vyjádřily např. takto: „No, vidíš, to mě samotnou zajímá, jak si s tím poradí...a víš, že mě ani nenapadlo, že by to mohlo být vlastně důležité?“ Právě tyto učitelky uskutečnily s dětmi experiment přesně podle zadání a ještě po dohodě se mnou radostně kreslily další úkoly navíc (a většinou i hodnotily experiment jako podnětný pro děti a objevný pro ně samé).

Pozn.: Další reakce učitelek uvádím v příloze č. 5.

Data získaná z experimentu (také z dotazníků a rozhovorů s učitelkami) jsem hodnotila z hlediska několika vybraných oblastí:

- a) *Co můžeme zjistit z dětských výtvarných činností vedených učitelkami? (Existuje vztah mezi kompetencemi, motivovaností učitelky, mírou motivovanosti dětí a následně úrovní jejich zobrazovacích schopností?)*
- b) *Podporují učitelky ve výtvarných činnostech v MŠ tvořivost, rozvíjejí divergentní myšlení?*
- c) *Zaměřují učitelky pedagogický zájem o výtvarný projev dětí na proces nebo výsledek?*
- d) *Jak vnímají učitelky v praxi význam didaktické kategorie „úkol“?*
- e) *RVP PV a jeho výtvarná dimenze – požadavky a skutečná realizace.*

**Ad a) Co můžeme zjistit z dětských výtvarných činností vedených učitelkami?
(Existuje vztah mezi kompetencemi, motivovaností učitelky, mírou motivovanosti dětí a následně úrovní jejich zobrazovacích schopností?)**

(Pozn.: Údaje v závorce za názvem úkolu experimentu označují počet učitelek, které zpracovaly úkol. Uvádím jen opravdu nápadná zjištění, znaky, které se opakovaly u většiny dětských kreseb v jednotlivých skupinách. Číslo učitelek v textu např. Učitelka (1) – neoznačuje pořadí učitelky, použila jsem je jen kvůli jejich rozlišení, nejedná se o stejné osoby.)

Úkol A: „Jak se tančí mazurka“ (15 učitelek)

Kresby dětí některých skupin „jsou si podobné“ použitými prostředky i způsoby zobrazení prostoru. Je patrný vliv dlouhodobého působení učitelek na jejich výtvarné vyjádření. Např.: Učitelka (1) – na všech kresbách se objevují shodné *symboly* (mraky a sluníčka), téměř všechny děti zobrazily postavy vedle sebe, bez snahy o zobrazení pohybu ani překrývání. Učitelka (2) – všechny děti umísťují postavy *na spodní okraj papíru*, opět jen vedle sebe. Učitelka (3) – děti skvěle zobrazily detaily zařízení interiéru, tančící postavy jsou opravdu *v pohybu s překrýváním*, se zobrazením *ve smíšeném, úplném profilu i zezadu*. Učitelka (4) – úplně všechny děti umístily postavy na *základní čáru*. Učitelka (5) uvádí: „Moc je to teda nebavilo.“ Děti zatím zobrazily bohatě rozvinuté taneční scény, s různými tanečními figurami postav, *ve smíšeném i úplném profilu...* Učitelka (6) – dvě děti využily možnosti *více pokusů o řešení úkolu*.

Úkol B: „Tak už házej, Jeničku...“ (15 učitelek)

Kresby dětí nejsou viditelně ovlivněné zásahy učitelek. Vyjadřují celou škálu bohatství dětské představivosti a fantazie, je patrný silný emocionální zájem dětí o námět. Objevily se *různé způsoby zobrazení prostoru* a většina učitelek si uvědomovala i důležitost zaznamenání *verbálního doprovodu dětí*. U tohoto úkolu byl zřejmý i zájem učitelek o zpracování námětu, děti pohádku dobře znají a to jistě usnadnilo motivaci k činnosti. Tenhle úkol si většina učitelek s dětmi „užila“.

Úkol C: „Na náměstí se domy k sobě tulí“ (11 učitelek)

Stejně jako u úkolu A byl i zde zřejmý vliv dlouhodobého působení učitelek. U dětí z několika skupin opět převažují podobné způsoby řešení zobrazení prostoru, k zaplnění plochy využívají stejné symboly. Např.: Učitelka (1) – na všech kresbách se opakovaly mraky a sluníčka, způsoby umístění domů na ploše se ale lišily. Učitelky (2, 3, 4) – všechny děti zobrazily náměstí řadou vedle sebe umístěných domů (na spodním okraji

formátu nebo na základní čáře). Učitelky (5, 6, 7) – z kreseb těchto dětí byl patrný zájem, vliv bezprostředního prožitku. Evidentní byla i podobnost jednotlivých zobrazovaných náměstí, scény byly bohatě zaplněné, nechyběly obchody, jarmark, kašna nebo kostel. Objevila se i neobvyklá řešení prostoru, např. *tzv. šikmý nadhled, ortoskopie i pokusy o intelektuální horizont a perspektivní zkratku.*

Úkol D: „A princ se vydal na dlouhou cestu...“ (2 učitelky)

Tento úkol si, bohužel, zvolily jen dvě učitelky – z důvodů časové náročnosti nebo složitější motivace námětu? Kresby dětí vyjadřovaly zájem, emoce, měly neopakovatelný výraz, odrážely prožitky dítěte z pohádky. Objevila se celá škála různých způsobů vyjádření prostorových vztahů – pokusy o *perspektivu, překrývání i zobrazení intelektuálního horizontu.* Způsoby znázornění postav děti podřídily potřebě vyjádřit děj (*pohyb postav, naznačení vztahů, smíšený i úplný profil*). Obě učitelky (studentky vysoké školy, specializace výtvarná výchova) doplnily svědomitě kresby záznamem *verbálního doprovodu dětí, samy upozornily na neobvyklá a zajímavá řešení znázornění prostoru.*

Úkol E: „Jedeme na výlet“ (7 učitelek)

Učitelky v motivaci „nabídky“ dětem cestování v různých dopravních prostředcích (auta, autobusy, tramvaj i trolejbus). Postřehy z řešení úkolu: Učitelka (1) – velice chudá scéna, u většiny dětí jen „holé“ auto volně na ploše, maximálně *na základné čáře.* Učitelka (2) – komentuje dílka dětí poznámkou (písemně): „Teda, tohle pěkně odbyly, dopravní prostředky umí mnohem líp.“ Ale právě tyto děti skvěle zobrazily tramvaje, různé typy aut i kloubový autobus se všemi detaily (včetně *intelektuálního horizontu* a velmi nápaditě i *překrývání*). Další učitelka (3) nabídla dětem svůj „vzor“ (zmiňuji už v kapitole 3.2.5) tj. auto na *základní čáře*, v horní části formátu pak „hory“. Zcela „nedětsky“ zobrazené, evidentně dětem „podstrčené“ oblé kopečky (většinou rovnou tři vedle sebe). Další učitelky (4 a 5) si i tenhle úkol s dětmi „užily“. Všechny kresby podrobně popsaly včetně *verbálního projevu dětí* a upozornily na zajímavá řešení prostoru (*intelektuální horizont, více obrazových plánů ...*).

Úkol F: „Jak voní buřtíky u ohničku“ (6 učitelek)

Tenhle experimentální úkol byl dost obtížný, velice záleželo na motivaci k výtvarné činnosti. Objevilo se velké množství kompozičních řešení, zobrazení různých situací, které vycházejí z konkrétních zkušeností a zážitků dětí. Nezaznamenala jsem žádné znaky, které

bych mohla uvést jako důsledek vlivu učitelky. Ani v jednotlivých skupinách se kresby dětí nepodobaly. Zajímavé byly pokusy o zjednodušení, *zkratku tvaru ohniště*. Je zřejmé, že učitelky děti podporovaly v zobrazení jejich vlastních představ a zážitků, které jsou pochopitelně odlišné.

Úkol G: „Kdo se vejde pod deštník, nezmokne“ (3 učitelky)

Neshledala jsem větší odlišnosti mezi kresbami dětí z jednotlivých skupin. Děti situaci znají z běžného života, jejich představa je dostatečně přesná. Dvě učitelky opět svědomitě zaznamenaly verbální doprovod dětí ke kresbám.

Pozn.: Všechny tyto úkoly experimentu jsem také zpracovala postupně se třemi skupinami dětí v MŠ v Úštěku.

Z výsledků experimentu vyplývá, že *úroveň kompetencí učitelek k vedení a řízení (realizaci) výtvarných činností může výrazně ovlivnit výslednou podobu dětského výtvoru*. Pokud učitelky doporučují a nevhodně děti instruuji, mohou ovlivnit bezprostředně způsob zobrazení prostorových vztahů ve výtvarném projevu dítěte. Některé z učitelek záměrně fixují u dětí použití základní čáry, podporují bezúčelné, nefunkční použití symbolů podle hesla „ať to máš pěkně zaplněné“. Méně průbojně děti se snaží paní učitelce vyhovět, všechny děti chtějí zažít pocit úspěšnosti. Už předškolním dětem je jasné, že i následná pravidla hodnocení výtvarné (i jakékoliv jiné) činnosti určuje paní učitelka. Právě ona by se měla snažit pomáhat dětem vytvářet si hodnotící postoje, učit je kriticky a tvořivě myslet. Průzkum ukázal, že sebereflexe učitelky může být významně ovlivněna i osobní inklinací, preferencí určitého způsobu chování a jednání dětí.

Úloha motivovanosti (dětí i učitelek) je velice důležitá, může bezprostředně ovlivnit úroveň zobrazovacích schopností. Analýza dětských výtvorů potvrdila, že pokud má dítě šanci tvořit s radostí, s chutí a necítí předem strach a obavy ze selhání – může využít lépe svůj tvořivý potenciál. Neměla jsem možnost bezprostředně sledovat průběh experimentu prováděný jednotlivými učitelkami (tedy ani motivaci, realizaci a hodnotící fázi. Každá učitelka přizpůsobila výtvarný proces (experiment) aktuálním potřebám „svých“ dětí, musela navázat na jejich zkušenosti, určitě byla ovlivněna i svým individuálním postojem k úkolu. Motivovanost učitelek byla zjevná z rozhovorů s nimi po ukončení experimentu nebo z jejich písemných poznámek

Experiment jednoznačně prokázal, že *pokud není motivovaná k činnosti sama učitelka, není schopná nadchnout (ve smyslu motivovanosti) pro výtvarnou aktivitu dětí. Nedostatky v psychodidaktické dimenzi profesní kompetence učitelky mohou negativně ovlivnit celý výtvarný proces (samozřejmě všechny jeho fáze)*. Jen pouhá motivovanost k práci s dětmi (láska k dětem) učitelce v současné MŠ nemůže stačit. Učitelky musí disponovat i určitou mírou didaktických znalostí obsahu (jak formuluje jednu z dimenzí profesní kompetence T. Janík, 40). Nezbytným předpokladem úspěšného působení učitelky na děti (nejen ve výtvarné výchově) je její motivovanost v oblasti projektování, realizace i (sebe)reflexe. *Zde se podle mých zjištění projevují největší nedostatky v profesní připravenosti učitelek.* Za klíčové momenty všech výtvarných aktivit s dětmi v MŠ považuji samotný nápad, myšlenkový model a volbu úkolu (dostatečně zajímavého a rozvíjecího dispozice dětí) a „nosného“ námětu. Učitelka má velký prostor, může pozitivně ovlivnit průběh samotného výtvarného procesu už během svého rozvažování. Je třeba si uvědomit, že *učitelky mohou svým osobním přístupem k úkolu významným způsobem ovlivnit výkon dětí, a to ve smyslu pozitivním i negativním.* Učitelka na děti aktivně působí už způsobem zadání úkolu, pro děti zajímavou motivací, zajištěním optimálních podmínek kreativizačního procesu, ve fázi realizace i reflexe výtvarného procesu. Úroveň profesních kompetencí učitelek MŠ k plánování, vedení i hodnocení výtvarných činností nepochybně souvisí s úrovní jejich vzdělání v této oblasti a zpětně působí na úroveň samotného výtvarného procesu s dětmi.

Z výsledků dotazníkového šetření a z rozhovorů s učitelkami vyplývají určité nedostatky zejména v reflektivní složce pedagogického rozhodování – *učitelky nejsou schopné analyzovat, popsat a hodnotit průběh a výsledky výtvarného procesu (často jim chybí příslušná terminologie).*

Ad b) Podporují učitelky ve výtvarných činnostech v MŠ tvořivost, rozvíjejí divergentní myšlení?

Zde si nemohu odpustit malý návrat do teorie. První stádium vzestupu tvořivé aktivity se kryje právě s předškolním obdobím, vrcholí kolem 5. roku věku dítěte. Jak uvádí M. Havlíková (in J.Hlavsa, 34), od třetího do šestého roku věku buduje dítě hlavně na představách, které jsou zobecněním smyslové zkušenosti. K doplňování mezer (při řešení neznámého, nového problému) tedy dochází nepřímo (vnitřně), přenosem v představách. Věkové složení výzkumného vzorku dětí účastnících se experimentu se kryje právě s tímto

vývojově zajímavým a rozporuplným obdobím. Podle M. Havlínové má stádium správných odpovědí kladný význam v oblastech týkajících se zkoumání, hledání a objevování. Děti se učí rozlišovat subjektivní a objektivní pohled na skutečnost. Jak postupují ve vývoji kupředu, musí také umět oddělit fantazii a své nápady od reality. Formuje se koloběh informací a činností v autentických, představových a zobrazovaných situacích. Záleží na metodickém vedení učitelek, zda se dítě naučí rozlišovat tyto formy, což se pak stane předpokladem toho, aby je umělo v reálné situaci tvořivě využívat.

Jak prokázal experiment, *učitelky si uvědomovaly, že jednotlivé experimentální úkoly nemají žádné předem dané „správné“ výsledky*. Se všemi zúčastněnými učitelkami jsem předem konzultovala důležité faktorů, které mohou u dětí podporovat rozvoj divergentního myšlení. V souvislosti s experimentem byla většina učitelek schopná respektovat hlavní zásady: neupozorňovat děti na to, že od nich očekáváme „správné“ výsledky a neurčovat dětem žádný „jedině správný postup“ při řešení problému. Učitelky vnímaly výtvarné úkolů jako výzvu k hledání alternativních způsobů znázornění prostorových vztahů. Většina z nich pochopila účast dětí na experimentu jako možnost něco si zkusit a získat zkušenosti. Některé z učitelek se ale i přesto zaměřily na hodnocení výsledků (výtvarných produktů), samotný výtvarný proces pro ně nebyl důležitý. Výtvary dětí komentovaly např.: „Nezlob se, nemám letos kreslivou třídu“ nebo „no, děti se moc nepředvedly, nevím, jestli ti to k něčemu bude“. Zajímavé bylo, že tyto učitelky vždy hodnotily celou skupinu, bez ohledu na jednotlivce – vnímají třídu dětí globálně? Tyto učitelky bohužel nezajímaly cesty, kterými se děti ubíraly ani jejich způsoby řešení úkolů... Můžeme hodnotit, jestli se „to“ dětem povedlo nebo ne, neznáme-li ani my „cílovou metu“, které by měly dosáhnout? Neexistovala žádná kritéria pro splnění nebo nesplnění úkolu. Učitelky, které podporují tvořivý přístup a divergentní myšlení dětí (všechny dříve nebo v současnosti studující a ty, které si to s dětmi „užily“) si uvědomovaly důležitost obou těchto fenoménů v orientaci dětí v současném reálném světě. Právě „jejich“ děti měly možnost hledat, zkoušet si a objevovat, měly šanci pokusit se o více způsobů řešení problému znázornění prostoru. Tyto děti neprožívaly obavy z negativního hodnocení, kreslily s radostí a učitelky ve svých výpovědích i poznámkách oceňovaly úspěchy a snahu jednotlivých dětí. Všimly si jejich osobitého stylu zobrazení prostoru a registrovaly i případné změny v jejich výtvarném projevu.

Mám-li hodnotit současnou praxi v některých mateřských školách, myslím si, že v souvislosti se zavedením RVP PV získaly učitelky velkou volnost a možnosti při plánování a realizaci výtvarných aktivit. Bohužel realita, kterou vidím na nástěnkách v některých MŠ není příliš v souladu právě s cíli současné výtvarné výchovy, s požadavky rozvoje tvořivých schopností dětí a divergentního myšlení. Jakou šanci k rozvíjení tvořivosti má např. moje čtyřletá vnučka (a její spolužáci) v interakci s paní učitelkou, která v lednu dvakrát malovala s dětmi sněhuláky (co taky jiného v lednu s dětmi dělat, že?). Oba výtvarné produkty se liší pouze barvou použitého papíru – jednou jsou sněhuláci na modrém a podruhé na černém podkladu. Hlavní je ale fakt, že oba jsou „předmalovaní“ paní učitelkou. Děti si je mohly následně „dovybarvit“ a doplnit detaily... (termíny v uvozovkách jsem opravdu objevila v jedné třídní knize v MŠ). Sněhuláci se určitě všem líbili a paní učitelku navíc hřálo vědomí toho, že dětem pomohla něco „hezkého“ vytvořit.

Pozn.: Tento příběh má i pointu. Matka mé vnučky (moje dcera) je absolventkou PF v Ústí n. L. se specializací (a státní zkouškou) z výtvarné výchovy. S ohledem na blaho dítěte jí ale zřejmě nezbývá nic jiného než tiše sledovat a trpět.

Tato poznámka souvisí přímo i s dalším bodem, který mne zajímal.

Ad c) Zaměřují učitelky pedagogický zájem o výtvarný projev dětí na proces nebo výsledek?

Výzkumná šetření (rozhovory po ukončení experimentu i dotazník) potvrdila, že u velkého počtu učitelek stále přetrvává zaměřenost pedagogického zájmu o výtvarný projev hlavně na výsledek (konečný výtvarný dílo). Právě v období kolem 6. roku věku dětí (tj. stádia správných odpovědí a útlumu kreativity) bychom si měli uvědomit, že není důležitý jen dosažený originální výsledek (výtvarný artefakt), ale právě originální cesta, jakou dítě dospělo k výsledku. Myslím si, že by stačilo zamyslet se nad samotným pojmem výtvarný proces... Jak uvádím již v úvodu mé práce, hodně učitelek (ráda bych se mýlila, ale mé zkušenosti jsou takové) považuje výsledky výtvarných aktivit hlavně za něco co by mělo být hezké, ozdobí chodby a šatny a má to nějakou estetickou hodnotu. Odtud pak pramení i potřeba učitelek zasahovat do výtvarného procesu s úmyslem ovlivnit výsledek, aby byl co „nejlepší“. Důležitým hlediskem hodnocení úspěšnosti výtvarné práce dítěte se stává hodnocení čistoty, úhlednosti nebo zaplnění celé plochy.

Určitě bych nechtěla do této skupiny zahrnout většinu učitelek, vycházím z vlastních zkušeností omezených územím jednoho regionu (získaných během praxe v různých typech předškolních zařízení, na seminářích, z rozhovorů s učitelkami a ředitelkami MŠ, z kontaktu se studentkami SPgŠ během praxe). Některé postřehy uvádím v příloze č. 5. Pochopitelně v praxi působí řada učitelek, výtvarnic „tělem i duší“. Právě ony s nadšením plánují výtvarné aktivity i s ohledem na „nevýtvarné“ zisky, tzv. přidanou hodnotu. Tyto učitelky se zamýšlejí se nad výtvarným procesem jako nad cestou, která děti někam dovede. Jsou to právě ony, které si i přes dlouhá léta praxe v MŠ stále výtvarné činnosti s dětmi „užívají“ a těší je podporovat dětskou zvědavost a hravost. Těmto učitelkám se daří prostřednictvím výtvarných her, experimentů, přetvářením objektů, volné tvorby nebo výtvarného vnímání dětí (často i sebe) stále něčím překvapovat. Opravdu se konstruktivně zamýšlejí se nad tím, jak dětem zprostředkovat neobvyklá poznání, nové prožitky, společné objevy a zkoumání. *Výtvarné aktivity vedené kvalitně připravenou a radostně naladěnou paní učitelkou – přesně takhle by podle mne měla vypadat výtvarná výchova v mateřských školách. A takové paní učitelky i takové „výtvarky“ bych všem dětem ze srdce přála.*

Ad d) Jak vnímají učitelky v praxi význam didaktické kategorie „úkol“?

D. Tollingerová (81) definuje **úkol** jako – záměrně vybraný a didakticky strukturovaný úsek učiva, který musí učitel zřetelně formulovat nejdříve pro své pedagogické rozvažování a následně pro jeho zadávání žákům. Úkol je prostředkem, který umožňuje postupné směřování výtvarných činností k naplňování dlouhodobých cílů, nabývání určitých kompetencí dětí. Úkol můžeme vnímat jako pobídku k činnosti dětí (aktivizační činitel) nebo jako problém (většinou formulovaný otázkou), který je třeba vyřešit. Úkoly by měly děti motivovat nejen k provedení určitých myšlenkových operací, ale zároveň je také iniciovat k výpovědi o nich. Verbální výpověď nemusí být jen o výsledku nebo způsobu řešení, ale třeba i o vlastních pocitech, které dítě během řešení úkolu prožívalo. Úkol by měl nést určitý emocionálně motivační náboj, měl by se dětem líbit, vzbudit jejich zájem, pozornost, důvtip, zvědavost a chuť k řešení. Před zadáním úkolu bychom se měli ptát: „má dítě šanci na úspěch“? Za důležitou vlastnost úkolu, považuje autorka tzv. aspirační nivó. Tato vlastnost vypovídá o tom, zda úloha vzbuzuje u dítěte aspiraci na dobrý výkon, jestli mu slibuje neúspěch nebo prožitek dobré kompetence, zda má dítě

šanci na úspěch. J. Holt (36, s. 56) připomíná: „Děti potřebují prožít úspěch – ale to v sobě obsahuje i překonání překážky a snad i myšlenky, že bychom mohli neuspět. Je to proměna „To neumím“ v „To umím a dokázal jsem to“.“

Výsledky mého výzkumu prokázaly, že ačkoliv je mateřská škola považována hlavně za místo pro hru, používání pojmu úkol nevnímají učitelky jako něco, co do MŠ nepatří. Podle zjištění z rozhovorů s učitelkami *většina z nich vnímá úkol jako výzvu, impuls, pobídku k činnosti nebo jako označení pro problém, který je třeba nějak řešit. Učitelky uváděly, že úkol by měl být přiměřený, je třeba znát schopnosti jednotlivců i celé skupiny, jejich věkové a vývojové zvláštnosti. Děti by měly být na úkol připravené, úkol by měl navazovat na to, co už znají – pak ho mohou tvořivě řešit. Zároveň ale učitelky přiznávaly že se nezamýšlejí nad úkolem, prioritou je pro ně námět. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že řada učitelek (19) zaměňuje pojem úkol za pojem námět. Podle mých zkušeností z praxe se učitelky nezamýšlejí nad úkolem v souvislosti s plánováním výtvarného procesu. Využívají stále stejné, léty praxe osvědčené náměty (např. sněhuláky v lednu, v dubnu kuřátka a na podzim ovoce...). Některé z učitelek se úkol ani nesnaží formulovat, není pro ně v souvislosti s výtvarnými činnostmi důležitý.*

Výtvarné úkoly jsou specifické právě tím, že děti vycházejí při jejich řešení z představ a fantazie. Proto se jejich výtvarná řešení nikdy nemohou „sejít“ v jakémsi „stejném výsledku“. V kresbě se odráží všechny rysy osobnosti dítěte, jeho myšlení, potřeby, emoční inteligence, temperament, nálada nebo momentální zdravotní stav. Tomu se musí přizpůsobit i hodnocení výtvarných úkolů, nemůžeme jako v matematice určit, kdo úkol splnil a kdo ne. Pokud děti kreslí, malují, přetvářejí objekty apod. – vždy každé z nich dospěje svým tempem, s využitím své tvůrčí invence, svým osobitým způsobem a pomocí různých prostředků výtvarné řeči ke „svému“ jedinečnému výsledku.

V souvislosti s experimentem jsem dospěla k poznatku, že učitelky se obávají *náročnějších úkolů a často podceňují schopnosti dětí. Děti zvládly i úkoly, které učitelky považovaly za příliš obtížné. Snadnější úkoly učitelky volí proto, „aby je všechny děti splnily“.* Je ale sporné, zda takový úkol děti někdy „posune“. Jakou šanci dostanou nadaní jedinci, aby mohli uplatnit svůj myšlenkový a tvořivý potenciál, pokud učitelka plánuje globálně pro celý kolektiv třídy? Z výsledků dotazníkového řešení a z rozhovorů s učitelkami je vyplývá, že *učitelky neznají úroveň dětí ve třídě.*

Z rozhovorů s učitelkami nad experimentálními kresbami je zřejmé, že *nevěnují pozornost úrovni zobrazování prostorových vztahů. Nejdůležitějším ukazatelem vývojové úrovně zobrazovacích schopností dítěte je pro ně úroveň zobrazení lidské postavy.* Učitelky se cíleně vyhýbají zadávání úkolů, které samy nejsou schopné posoudit a zhodnotit. Tato zjištění potvrdilo také dotazníkové šetření. *Učitelky nejsou schopné v dětském výtvarném projevu odhalit znaky vyjadřující snahu znázornit prostorové vztahy, následně je posoudit a využít pro potřeby pedagogické diagnostiky.*

V dotazníku učitelky považují za přiměřené tyto úkoly týkající se zobrazování prostorových vztahů – „znázornění vztahů vedle, nad, pod, na, u“. Děti podle nich nezvládnou výtvarně vyřešit prostorové vztahy – „před a za, perspektivu, pohyb postav“. K realizaci úkolů se vztahem k zobrazení prostorových vztahů dětem nejčastěji nabízejí náměty – „ilustrace k pohádkám, naše město, jedeme na výlet, sedíme v divadle, u rybníka, O veliké řepě, naše rodina, moje Vánoce, u nás doma, na rozhledně, škola v přírodě, ptáci na krmítku ...“. Učitelky uvádějí (29 z 37), že děti mají dostatek příležitostí k zobrazování prostoru. Všechny učitelky „se zabývají úrovní zobrazování prostoru“ v plošné tvorbě a „znají dobře úroveň svých dětí“. Nad úkoly týkajícími se zobrazení prostoru se zamýšlí při plánování 19 učitelek, 10 učitelek se jimi nezabývá. Ostatní nemají vyhraněný názor, preferují manipulaci a konstruktivní činnosti.

Ad e) RVP PV a jeho výtvarná dimenze – požadavky a realizace.

Mezi hlavní úkoly předškolního vzdělávání patří v úzké součinnosti s rodinou pomáhat zajistit dětem prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jejich aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání by mělo usnadňovat dítěti i jeho další vzdělávací cestu, jeho obsah je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v MŠ.

Pokud učitelky tvoří vlastní vzdělávací plán činnosti zaměřený na výtvarnou výchovu, mají v RVP PV k dispozici **vzdělávací cíle** – formulované jako:

- a) *záměry* (rámcové cíle a dílčí cíle v konkrétních oblastech),
- b) *výstupy* (klíčové kompetence a dílčí výstupy tj. poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje v určitých oblastech).

Aby mohlo dojít k **propojení obsahů všech interakčních oblastí** (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a enviromentální) a úkolů výtvarně

výchovné dimenze RVP PV, je třeba si uvědomit tyto možnosti v obou směrech, tj. z úkolů výtvarné dimenze do všech konkrétních interakčních oblastí a ze všech interakčních oblastí do konkrétních činností VV). **Rozvažování** můžeme začít od cílů, od obsahu – učiva, od očekávaných kompetencí, od potřeby řešit konkrétní problém, od jiných činností, od tématu (námětu, tématických celků), od aktuální situace nebo výtvarného uměleckého díla.

Učitelky nemají v RVP PV k dispozici konkrétní cíle ani obsah VV. Obsah VV je pouze obecně vymezený obsahy jednotlivých interakčních oblastí, tyto obsahy by učitelky měly znát. Při tvorbě vlastního plánu VV vycházejí učitelky právě z obsahů jednotlivých oblastí a doplní je o konkrétní výtvarnou dimenzi (tj. dílčí cíle a konkrétní činnosti a příležitosti týkající se výtvarných aktivit). Vzdělávací obsahy výtvarné dimenze RVP PV nejsou zvláště specifikovány, jejich konkretizace závisí pouze na kompetencích učitelky. Nedostatečná profesní připravenost může být tedy velkým rizikem právě při plánování, realizaci i hodnocení výtvarného procesu.

RVP PV zavedl do předškolního vzdělávání nový pojem – **integrační bloky**. Tyto celky by měly být smysluplné (mohou vznikat na základě myšlenkové nebo asociační mapy), váží se ke konkrétním tématům, která jsou dětem blízká a srozumitelná. Školní i třídní vzdělávací plány mají samozřejmě i výtvarnou dimenzi. Souhlasím s názorem H. Hazukové, že „vypuštěním“ specifického termínu výtvarná výchova došlo následně v praxi k nedostatečnému zohlednění výtvarně vzdělávacích (výchovných) aktivit.

Výtvarné činnosti se ocitly ve skupině tzv. estetických činností (podobně jako HV). VV je v současné praxi často chápána jako aktivita s prvotním účelem vytvořit něco hezkého, estetického, co bude zdobit... Výchovná, vzdělávací a rozvíjející funkce VV se jakoby vytratila, výtvary dětí vlastně jen doplňují ostatní důležité oblasti. Pod pláštěm výtvarných aktivit se tak často skrývají i praktické činnosti (hromadná „velkovýroba“ přáníček a dárečků...), ve kterých bychom jen těžko hledali jakýkoliv aktuální či dlouhodobý zisk pro dítě. Děti tvoří hezké „výrobky“ pro účely prezentace MŠ.

Podle mých zjištění (z rozhovorů s učitelkami, zkušeností z praxe) si **učitelky netvoří zvláště plány pro VV, nezohledňují vstupní a výstupní kompetence dětí.** V praxi se většinou z výtvarných činností „zvolí“ něco, co se „hodí“ nejlépe k danému tématu. V průběhu měsíce se pak dbá na vystřídání různých výtvarných technik (malování, kreslení, zapouštění nebo nějaké modelování), nad návazností úkolů se učitelky nezamýšlejí.

Nejčastěji učitelky zařazují volnou zobrazující tvorbu, méně pak výtvarně imaginační činnosti, velice zřídka pak experimenty a zcela v pozadí zůstává výtvarné vnímání. Učitelky i na seminářích projevují zájem hlavně o nové výtvarné techniky.

Jako velice pozitivní vnímám fakt, že RVP PV učitelkám umožňuje tvořit otevřené plány, ve kterých zůstává dost prostoru pro průběžné dotváření a další rozvíjení činností, které děti více zaujmou. Děti by měly mít šanci aktivně vstupovat se svými potřebami nebo návrhy na změny v průběhu uskutečnění výtvarných projektů a aktivit.

Další poznatky z dotazníkového šetření:

- *při řízené činnosti děti nejsou schopné samostatně hledat řešení vyjádření prostorových vztahů bez vhodné motivace, povzbuzení a řízení (17 učitelek),*
- *děti se ve svém spontánním projevu nesnaží řešit otázky vyjádření prostoru (14 učitelek), ostatní učitelky odpovídají např.: „Je to individuální, jen občas a v námětech, které dobře znají, jen nadané děti, jen když to mají prožité“ apod.,*
- *všechny respondentky (37) uvádějí, že dobře znají úroveň jednotlivých dětí ve skupině, úroveň jejich výtvarného projevu, respektují jejich možnosti a věkové zvláštnosti,*
- *předškolní děti podle mínění učitelek zvládnou: „Překrývání, kresbu na spodním okraji papíru, znázornit zem základní čarou, sklápění do půdorysu, rentgenové vidění, řazení věcí nad sebou, pohled ze zhora, využití celého prostoru výkresu, trojrozměrný obrázek a průhled.“*

3.3.6 Dílčí závěry z druhé fáze empirické sondy

Velice pozitivně hodnotím aktivitu všech učitelek podílejících se na výzkumu, oceňuji jejich osobní nasazení a ochotu. Za velmi přínosné pro můj výzkum považuji i rozhovory s učitelkami, které účast na experimentu odmítly. Z rozhovorů s učitelkami je zřejmé, že se *úrovni zobrazení prostoru ve výtvarném projevu dětí nezabývají, nevěnují jim větší pozornost. Následně nejsou schopné získané údaje využít pro účely pedagogické diagnostiky.* V rozporu s tímto zjištěním je vyhodnocení dotazníkového šetření. Téměř všechny učitelky uváděly, že *se úrovni zobrazení zabývají, znají úroveň jednotlivých dětí ve třídě.* Z jejich dalších vyjádření ale vyplývají značné nedostatky v jejich operační i diagnostické připravenosti. Nejzajímavější odpovědi uvádím v příloze č. 5. *Většina učitelek, které se aktivně zúčastnily s dětmi experimentu, se dobře orientuje v problematice transformace a jejich informační připravenost (diagnostická i operační) je na poměrně dobré úrovni (11 z 15).*

Na základě dotazníkového šetření, rozboru výsledků experimentální činnosti učitelek s dětmi, rozhovorů s učitelkami během experimentu, zkušeností z běžné praxe v MŠ jsem učinila následující závěry:

- většina učitelek si uvědomuje důležitost motivace dětí k výtvarným aktivitám,
- úroveň zobrazovacích schopností může být ovlivněna úrovní profesních kompetencí učitelky – hlavně dlouhodobým působením na děti (v negativním i pozitivním smyslu),
- učitelky mají povědomí o potřebě rozvíjení tvořivých schopností a divergentního myšlení, v praxi ale nejsou běžně uplatňovány zásady podporující rozvoj tvořivosti a divergentního myšlení,
- většina učitelek stále zaměřuje svůj pedagogický zájem na výsledek výtvarných aktivit dítěte, v MŠ přetrvává styl hodnocení výtvarného projevu dětí preferující požadavky úhlednosti, čistoty „práce“ a obecné líbivosti,
- informační připravenost některých učitelek MŠ je nedostatečná ve smyslu plánovacích, diagnostických i operačních předpokladů (umět využít a zpracovat znalosti a informace),

- učitelky mají zájem o další vzdělávání v oblasti VV (o čemž svědčí jejich hojná účast na seminářích), většinou se ale soustředí na získání nových „návodů, receptů“ na činnosti s dětmi a rozšíření „zásobníků“ výtvarných technik,
- učitelky nejsou schopné posoudit kvalitu dětského výtvarného projevu, nejsou si jisté, jak by měla kresba dítěte vypadat, pokud se neobjeví tradovaný znak, nepokládá učitelka výtvarný projev dítěte za kvalitní,
- učitelky MŠ využívají k pedagogické diagnostice dítěte hlavně údaje získané zkoumáním a hodnocením úrovně zobrazení lidské postavy, úroveň zobrazení prostorových vztahů učitelky nepovažují za důležitou,
- učitelky s nedostatkem kompetencí k vedení výtvarných činností stále neuvažují o výtvarné aktivitě jako o procesu, nezaměřují se na její průběh, nejdůležitější je pro ně splnění úkolu, při hodnocení je podstatné určit přesně – komu „se to povedlo“ a komu „se to nepovedlo“,
- učitelky častěji věnují pozornost sledování výtvarného projevu dětí s handicapem, s určitými obtížemi. Méně učitelek se snaží (a umí) odhalit v dětském projevu i znaky ukazující na nadprůměrné schopnosti dítěte. Výtvarný projev výjimečně nadaných dětí, který se nápadně liší od výtvorů ostatních dětí často považují za „divný“ (souvisí s profesní připraveností učitelky, jejími diagnostickými předpoklady),
- některým učitelkám chybí schopnost sebereflexe, pokud se dětem nedaří podle jejich představ, hledají příčiny selhání na jejich straně,
- některé učitelky si neuvědomují souvislost mezi úrovní výtvarného zobrazení prostorových vztahů a úrovní dětského myšlení, vnímání prostoru, jeho prostorovou představivostí a orientací dítěte v tělovém schématu,
- přestože učitelky jsou si jisté, že znají přesně úroveň dětí ve své třídě (skupině), mají problém s hodnocením jejich výkonů v oblasti zobrazování prostoru,
- některé z učitelek podceňují význam verbální výpovědi dítěte (jako důležité součásti jeho výtvarného projevu).

4. ZÁVĚRY Z VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ VÝZKUMNÉ SONDY

4.1 Shrnutí výsledků obou částí empirické sondy

Experiment stimuloval děti k zobrazování prostoru, četnost a rozmanitost způsobů vyjádření prostorových vztahů souvisela bezprostředně s jednotlivými úkoly (a náměty). Během experimentu se objevily všechny způsoby (znaky) vyjádření prostoru, které jsem zahrнула do kategorií pro hodnocení dětských kreseb (včetně sbíhavé perspektivy). *V dětském vyjádření prostoru jsem neobjevila jiné způsoby, než jsou popsány v odborné literatuře.*

Experiment potvrdil, že *volná zobrazující (figurativní) tvorba odráží aktuální úroveň dítěte v oblasti myšlení, představ, výtvarných i životních zkušeností*. Výtvary dětí se tak mohou stát cenným zdrojem poznatků pro potřeby pedagogické diagnostiky. Bohatost výtvarného vyjádření je ovlivněna motivovaností dítěte k činnosti (probuzením emocionálního zájmu o úkol), pak je schopno uplatnit a rozvíjet svůj tvořivý potenciál.

Další přínosy experimentu – *rozvoj poznávacích procesů, emocionálních procesů* (zlepšení emocionálních obtíží, prožívání úspěchu) a hodnotících procesů (děti se učily zaujímat hodnotící postoje, vyjadřovat vlastní názor a uvědomovaly si vlastní možnosti). Děti mohly projevovat aktivně svůj vztah ke skutečnosti, rozvíjely se jejich dispozice pro tvořivou činnost i pozitivní orientace na zkušenost z vlastní tvorby. V oblasti *sociálních procesů* si děti ověřily své schopnosti komunikace (verbální i neverbální) a kooperace.

Experiment, zkoumání výsledků rozhovorů s učitelkami i dotazníkové šetření prokázaly, že *učitelky se nesnaží záměrně a cíleně rozvíjet schopnosti dětí zobrazovat prostorové vztahy. Při posuzování úrovně zobrazovacích schopností dětí se učitelky nezabývají zkoumáním úrovně zobrazování prostorových vztahů.*

V souvislosti s RVP PV a vzdělávacím potenciálem výtvarných činností považuji za nejzávažnější tyto důsledky:

- a) *nabízené činnosti a příležitosti učitelky formulují nikoliv jako úkoly (problémy k řešení), ale pouze jako náměty.* Tyto náměty se každoročně opakují (jsou „předávány“ dalším generacím učitelek), ale dětem poskytují jen málo možností pro objevování různých způsobů zobrazení prostorových vztahů. Zároveň tak neumožní dětem bohatší způsob sebevyjádření a uplatnění jejich tvořivého potenciálu,

- b) učitelky nerozpoznají kvalitu „objevného“ dětského výtvarného vyjádření v případě, když ho děti objeví samy. Často, bohužel, učitelky pokládají formy zobrazení, se kterými se samy v praxi nesetkaly za „divné“, „nesmyslné“ nebo „chybné“.

Výsledky zkoumání odhalily tyto další závažné důsledky (zároveň i příčiny):

- učitelky se jen zřídka zamýšlejí nad plánem „nabízených výtvarných činností a příležitostí“ v souvislosti s jejich vzdělávacím potenciálem,
- učitelky věnují málo příležitosti případným dětským objevům v zobrazování okolního světa – nevyužívají individuálních přínosů (objevů jednotlivých dětí) pro rozvíjení jejich zkušenosti (pochopitelně nejen výtvarné).

Kompetence učitelek v dimenzi výtvarně teoretické i didaktické (projektování, realizaci i reflexi) je možné ověřit a posoudit jen na základě přímého pozorování (*hospitace*) na jednotce výtvarné výchovy. Tuto hospitaci by měla provádět dostatečně odborně vzdělaná ředitelka (inspektorka), která se orientuje v problematice didaktiky VV). Domnívám se, že je právě jeden z problémů současné neuspokojivé situace v oblasti kvality výtvarné výchovy v MŠ. S hospitacemi mám vlastní zkušenosti, jako ředitelka i jako cvičná učitelka studentek SPgŠ. Uvědomuji si význam hospitační činnosti ředitelky i význam evaluační činnosti v MŠ. Hospitace je nejen nástroj ke zjištění aktuálního stavu situace v praxi (všeobecně), ale i hledání cesty, jak zkvalitnit práci učitelek ve prospěch dítěte. Při hospitaci na jednotce výtvarné výchovy je důležité stanovit základní kritéria hodnocení učitelek, všimnout si všech fází výtvarného procesu. Pozornost hospitujícího by se neměla zaměřit pouze na kvalitu výsledků výtvarného procesu, promyšlenost organizace (plynulost rozdávaní pomůcek apod.) a metodickou „vybavenost“ učitelky, jak se to v praxi stává. Důležitá jsou právě zjištění o povědomí, znalostech učitelek MŠ o obecných i specifických přínosech výtvarných činností pro všeobecné vzdělávání.

Výsledky *dotazníkového šetření* zaměřeného na učitelky není možné využít jako východiska pro objektivního hodnocení profesních kompetencí učitelek. Podle mého mínění dotazník přinesl zkreslené informace o situaci v praxi, učitelky se snažily stávající situaci „vylepšovat“.

HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉHO NA DĚTI:

a) Jaký je stav zkoumání dané problematiky?

Podrobněji uvádím v teoretické části diplomové práce (viz kapitola č. 2.1).

b) Odpovídají zjištěné údaje mnou provedeného výzkumu výsledkům již realizovaných výzkumů na katedře výtvarné výchovy PF UK?

Výsledky mého zkoumání (způsoby vyjádření prostorových vztahů u předškolních dětí) jsem se pokusila porovnat s výsledky výzkumu I. Rackové (DP 1996), Š. Kučerové (DP 1994) a zjištění z pilotní sondy H. Hazukové z roku 1995. Považuji za nereálné hodnotit výsledky těchto výzkumů jen z pohledu četnosti znaků zobrazení prostoru (hlavně v souvislosti s počtem úkolů v mém výzkumu). Vyšší výskyt znaků souvisejících se zobrazením prostoru je třeba očekávat u úkolů týkajících se znázornění složitější dějové situace, než při zobrazování vztahu mezi dvěma lidskými postavami (úkoly vycházející z vnímání tělového schématu dítěte). Do kategorií k hodnocení dětských výtvorů jsem přiřadila způsob zobrazení v tzv. *šikmém nadhledu* (20) a kategorii s využitím *více obrazových plánů* (21).

Z porovnání již realizovaných výzkumů a výsledků mého zkoumání jsem učinila tyto závěry:

- *úroveň zobrazení lidské postavy (použitý grafický typ) nemusí odpovídat aktuální úrovni zobrazení prostorových vztahů,*
- *četnost jednotlivých znaků (výběr prostředků k vyjádření prostorových vztahů) bezprostředně souvisí s konkrétním úkolem (a s ním i s námětem),*
- *předškolní děti (častěji dívky) zvládnou bez větších obtíží znázornit vztahy, souvislosti nebo naznačit kontakt mezi jednotlivými zobrazovanými formami,*
- *všechny věkové skupiny dětí poměrně hojně využívaly ke znázornění prostoru rozptýlení jednotlivých zobrazovaných forem na ploše,*
- *překrývání se vyskytlo v závislosti na úkolech a námětech od 30% - 61% (větší četnost u dívek), intelektuální horizont se častěji objevil v kresbách dívek,*

- zcela sporadicky se vyskytla tzv. obrácená perspektiva,
- způsob zadání úkolu a motivace může ovlivnit výslednou formu i obsah výtvarného vyjádření dítěte.

c) Jaké poznatky jsou důležité pro optimální rozvoj matematických představ?

Problémy v geometrii a matematice mohou mít děti, u kterých zjistíme obtíže v oblasti zrakové percepce. J. Mareš (48) uvádí v současnosti aktuální termín tzv. **vizuální gramotnost** (můžeme ji chápat jako schopnost nebo jako dovednost). Vizualní gramotnost je vymezena jako schopnost porozumět („číst“), používat („vytvářet“) obrazy. Náš současný svět je převážně vizualizovaný, proto je důležité naučit se učit a myslet v termínech obrazů. Dětské porozumění vizuálnímu (obrazovému materiálu) závisí na úrovni poznávacích struktur dítěte. Děti se postupně učí pochopit rozdíl mezi reálným a zobrazeným světem a zpracovávat vizuální informace. Pro děti je důležité naučit se vnímat vizuálie ve všech třech úrovních sdělení (syntaktické, sémantické a pragmatické). Matematické schopnosti jsou podle O. Zelinkové (87) multifaktoriálně podmíněné.

Z kresby dítěte a z jeho projevů během procesu tvorby můžeme odvodit informace o jeho dosažené vývojové úrovni i o aktuální úrovni většiny psychických funkcí. Sledováním dětí během výtvarného procesu mohou učitelky zjistit úroveň jeho: **motoriky** (hrubé i jemné, ovlivňuje manipulaci s názornými předměty a zásadně i výkony v geometrii), **zrakové percepce, pravolevé a prostorové orientace** (ovlivní vnímání číslic, uspořádání písemného projevu, geometrie), **sluchové percepce** (má vliv na přesné vnímání řeči, pokynů a informací), **vnímání tělového schématu, řeči** (percepční i produktivní složky, umožní pochopení pokynů i jako vnitřního korektoru jednání, pochopení obsahu slovní úlohy...), **paměti** (krátkodobé, dlouhodobé i pracovní), **myšlení** (divergentního i logického) **a rozumových schopností** (inteligence ale není totožná s matematickými schopnostmi). V oblasti **zrakového vnímání** můžeme u předškolních dětí rozpoznat jemné rozdíly diferenciačních schopností. Velice významné jsou také poznatky týkající se **emocionální zralosti** dítěte (ve smyslu emocionální zdatnosti). O emoční zralosti dítěte vypovídá např. pozitivní postoj k samostatnému řešení úkolů, jeho snaha vybočit z konvencí a volba strategií řešení úkolů. Dlouhodobým sledováním dětí v přirozených podmínkách můžeme odhalit u dětí nejen znaky opoždění, ale i akcelerace v některých z projevů.

d) Proměnily se způsoby prezentace třetího rozměru ve výtvarném vyjádření předškoláků vzhledem k vývojové akceleraci a vnějším vlivům, které na děti působí?

V souvislosti se současným stále více vizualizovaným světem a rychlým rozvojem techniky se mění obsah latentní zkušenosti dětí. Myslím si, že není možné zabývat se výtvarným projevem dětí a jeho vývojovými proměnami jen z pohledu výčtu jevů či znaků v jejich výtvorech. Samozřejmě, že zjištění teoretiků výtvarného umění z minulého století nemůže odpovídat současné situaci. Změnily se zkušenosti dětí, jejich představivost je „napájena“ velkým množstvím podnětů, intenzita vnějších vlivů a kvalita obrazových sdělení, která na děti působí je velmi silná až agresivní (TV, video, reklamy, ilustrace v časopisech a obrázkových knížkách, PC hry apod....). Pasivní přijímání informací se stává hlavní náplní volného času některých dětí.

Z výsledků mého výzkumu je zřejmé, že dětský výtvarný projev je ovlivňován knižními ilustracemi, filmy a počítačovými hrami. Děti se snaží napodobovat, vystihnout zobrazovanou situaci podobně, jako ji viděly např. ve filmu (např. pohled shora odpovídá pohledu kamery). Některé děti z nejmladší věkové skupiny (5,0-5,5) vyřešily problém zobrazení prostorových vztahů velice nápaditě a s jistotou. Domnívám se, že současná generace dětí je celkově odvážnější, hlavně cítí-li podporu svého jednání ze strany učitelky. *Prostředky, které děti k zobrazování prostorových vztahů využívají, jsou stále tytéž. Posunula se ale bezpochyby věková hranice dětí, u kterých tyto jevy (znaky) popsane v literatuře můžeme objevit.* Intelektuální horizont, překrývání a zobrazení postavy ve smíšeném profilu se vyskytlo několikrát i u nejmladších dětí. V souvislosti s vývojovou akcelerací ale samozřejmě nemůžeme věnovat pozornost jen vyhledávání určitých znaků v dětském výtvarném projevu. Je třeba sledovat jednotlivé děti komplexně – jejich řečový projev, představivost, úroveň myšlení i zobrazovacího procesu. Dlouhodobé pozorování spontánních výtvarných aktivit chlapců mi umožnilo získat cenné informace o změnách v jejich jednání, myšlení i postojích (k sobě samým i k ostatním dětem).

e) Které výtvarné činnosti a nabízené příležitosti tyto vztahy vyjadřovat umožňují dětem bohatší sebevyjádření?

Bohatší vyjádření představ umožnily dětem úkoly a náměty, které se týkaly znázornění vztahů mezi více zobrazovanými formami (složitější dějové situace). Prostorové představy

předškolních dětí vznikají hlavně na bázi pozorování a pohybových aktivit (kineze a manipulace) a vnímání tělového schématu. Na tyto „základní kameny“ (kineze a vnímání dětí) bychom měli myslet při plánování a realizaci výtvarných úkolů týkajících se zobrazování prostoru v plošné tvorbě dětí. Problém transformace 3D do 2D je pro dítě dost obtížný, je třeba ho podpořit dostatečně zajímavým námětem. *Dítě používá takové výtvarné prostředky, způsoby znázornění – jaké vyžaduje konkrétní zobrazovaná situace.* Volná zobrazující (figurativní) tvorba a technika kresby (tužkou i fixem) se pro potřeby zjištění úrovně zobrazování prostorových vztahů osvědčila. Kresba tužkou je rychlá, nekomplikovaná a „nezdržuje“ dítě při ztvárnění jeho představy. Pokud dítě není spokojené s výsledkem, většinou kresbu neopravuje, pokusí se o jiné řešení. Kontury a linie jednotlivých zobrazovaných forem jsou dostatečně zřetelné. Děti mohou využít k výtvarnému vyjádření svého záměru jen několik způsobů „tvoření stopy“ nástroje (plynulé čáry, črtání a čmárání), přesto nechybí kresbám kouzlo a výraz. Pro účely diagnostiky je kresba výhodná svou dobrou „čitelností“, výtvarné sdělení má dostatečnou výpovědní hodnotu. Jednotlivé linie jsou dostatečně výrazné, je patrné překreslování, plynulost nebo rozřesenost linií, nerozhodnost dítěte i síla tlaku na nástroj.

f) Projevily se výrazné rozdíly ve způsobu zobrazení prostoru u chlapců a u dívek?

Analýzou dětských výtvarných produktů jsem nezjistila výraznější rozdíly ve způsobech zobrazení prostoru u chlapců a u dívek. Na základě rozboru a porovnání úrovně zobrazení prostorových vztahů v experimentálně navozených kresbách není možné určit, zda dívky nebo chlapci používají vyspělejší způsoby zobrazení prostoru. U děvčat se častěji vyskytlo zobrazení s využitím *intelektuálního horizontu i překrývání*, velice podrobně pojednávají detaily zobrazovaných postav. Rozdíly v četnosti výskytu ostatních znaků týkajících se zobrazení prostoru byly nepatrné. Přesné výsledky porovnání aktuální úrovně chlapců a děvčat uvádím v příloze č. 3 (grafy s popisem, hodnocením úspěšnosti dívek a chlapců v jednotlivých úkolech experimentu).

HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉHO NA UČITELKY:

a) Co mohou učitelky už v MŠ ovlivnit, cíleně rozvíjet u dětí? Za jakých podmínek a jakými didaktickými prostředky?

V souvislosti se zajištěním optimálního rozvoje matematických představ i předcházení vzniku specifických poruch učení (dále jen SPU), mohou učitelky už nejmladším dětem v MŠ nabízet dětem velké množství různých aktivit. Vždy by měly vycházet z přirozených potřeb dětí, využívat jejich zvědavosti a touhy po poznávání. Podmínkou zdárného rozvoje prostorové představivosti dětí je zajištění dostatečného množství pohybových aktivit, možnost „nezávazného hraní“ i cílenou manipulaci s předměty. Učitelky by měly věnovat pozornost vnímání tělového schématu a nabízet dětem více činností a her rozvíjejících senzomotoriku. Současné poznatky o funkci mozku potvrzují, že dítě potřebuje vyváženou zkušenost, aby se mohl plně rozvinout potenciál obou hemisfér. V MŠ můžeme dětem nabízet aktivity, které tuto vyváženost podporují. Řeči i početním úkonům se děti učí nejučinněji prostřednictvím hry, praktickými činnostmi a poznáváním věcí. J.Brierley (8) doporučuje učitelům a rodičům, aby pro děvčata (u kterých se spíše předpokládají obtíže v matematice) zajišťovali a organizovali více pokusných, početních a prostorových činností. V oblasti *zrakové percepce* můžeme u předškolních dětí zdokonalovat zrakovou analýzu a syntézu, procvičovat zrakovou paměť, cvičit oční pohyby a vizuomotoriku.

Učitelka může děti stimulovat k hledání nových způsobů výtvarného vyjádření prostorových vztahů, které budou v souladu s dosaženou vývojovou úrovní dítěte. V MŠ jednoznačně převládají tvořivé aktivity produktivního charakteru (tvorba), málo času věnujeme pozorovacím aktivitám a ve VV vnímání uměleckých objektů. Pro děti může být velmi zajímavé, právě v souvislosti s hledáním způsobů znázornění prostorových vztahů v plošné tvorbě, zkoušet porovnávat svůj způsob „vidění“ světa se způsobem uměleckého ztvárnění reality. Pokud se paní učitelka náležitě teoreticky připraví (např. o vývoji zobrazovacích metod v umělecké tvorbě), bude pro děti podnětná a přínosná návštěva galerie výtvarného umění nebo místní kostel. Už u předškolních dětí můžeme ovlivňovat a rozvíjet „vizuální gramotnost“ a schopnost „číst“ vizuálně, tříbit jejich „citlivost“ k vnímaným objektům. Jak uvádím v teoretické části i *prostorová představivost* se dá cíleným cvičením naučit

Učitelka by měla při stimulaci dětí ke hledání nových způsobů výtvarného vyjadřování zajistit vytvoření klidné a sociálně vstřícné atmosféry, která podporuje kreativizační proces a objevitelské tendence dětí. Velmi se mi osvědčilo dát dětem možnost aktivně se podílet na přípravě výtvarného projektu nebo řady svými nápady, připomínkami a návrhy. V souladu se zásadami tzv. konstruktivismu, kdy má žák šanci se sám aktivně podílet na procesu učení (získávání poznatků). Didaktické prostředky definuje J. Skalková (67, s. 232) jako „všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu“. Ve vztahu k cíli je didaktickým prostředkem to, co nám poslouží k dosažení tohoto cíle. Při realizaci výtvarných činností můžeme tedy za didaktické prostředky považovat didaktický obsah učiva, výtvarné úkoly, náměty, výtvarné techniky i výrazové možnosti jednotlivých prvků výtvarné řeči (účiny různých čar, skvrn...). Výběr didaktických prostředků by měl probíhat vždy s ohledem na aktivaci vzdělávacího potenciálu dětí.

b) Jaké jsou hlavní předpoklady – profil učitelky, která toto může uskutečnit?

Mnohem větší šanci rozvíjet tvořivý přístup k řešení problémů má učitelka, která je sama dostatečně „tvořivá“. Samozřejmě musí ovládat obě dimenze své profesní kompetence – výtvarnou i psychodidaktickou. Určitě nestačí „mít ráda děti“. Profil učitelky stimulující děti k tvořivému přístupu a hledání nových způsobů řešení problémů je asi následující – učitelka se snaží zkoušet stále něco nového, vyhýbá se rutině, v interakci s dítětem je dostatečně empatická, dovede respektovat jeho osobní výpověď, zná dobře vývojovou úroveň „svých“ dětí, všímá si jejich individuálních pokroků, ale i stagnace nebo regrese ve vývoji, její diagnostická připravenost je na dobré úrovni. Učitelka umí odhalit projevy nadaného dítěte, je schopná se mu věnovat s ohledem na jeho potřeby (např. nabídnutím náročnějších úkolů). Dětem dává najevo svůj upřímný zájem o ně i o jejich projevy a výtvary, projevuje důvěru v jejich schopnosti a možnosti. Tvořivá učitelka se snaží soustavně pěstovat a rozvíjet představivost a tvořivou fantazii dětí. Učitelka je schopná sama sebe i děti nadchnout pro společné aktivity (nejen výtvarné).

c) Existuje vztah mezi úrovní zobrazení situace, prostoru, prostorových vztahů a úrovní kompetence učitelky, která úkol s dětmi uskutečňuje?

Jednoznačně ano. Výsledky výzkumného šetření v obou částech empirické sondy prokázaly, že *kompetence učitelky může ovlivnit úroveň a formu výtvarného vyjádření dětí* (hlavně při dlouhodobém působení učitelky na děti – a to v pozitivním i negativním smyslu). Otázkami profesních kompetencí se zabývá více autorů, tento klíčový pojem učitelského vzdělávání (přípravy budoucích učitelů) má širší sociálně psychologický kontext. T. Janík (40) předkládá návrh pojetí profesní kompetence učitele jako *komplexní potenciality k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese*. Jde vlastně o celý komplex (soubor) profesních dispozic a dovedností, kterými by měl být učitel vybaven. Jedná se o pedagogické znalosti, pedagogické jednání a pedagogické zkušenosti. Důležitou součástí kompetencí učitele jsou také jeho praktické znalosti, které získává na základě (sebe)reflexe vlastní činnosti. Podstatou učitelské profesní kompetence je právě schopnost k aktivnímu pedagogickému jednání. Pro učitele výtvarné výchovy jsou důležité dvě základní dimenze jeho profesionální kompetence – výtvarná a psychodidaktická. S profesionální kompetencí učitele pro výuku výtvarné výchovy souvisí také znalosti širších kontextů (vztahy k ostatním vzdělávacím oblastem, podobnosti nebo odlišnosti smyslu, obsahu i prostředků vzdělávacích účinnů).

4.2 Doporučení pro pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů, která plynou z těchto závěrů

Učitelství je zcela svébytný obor, který vyžaduje na prvním místě osobnostní přípravu. Učitelé by měli být silní jedinci se vztahem k profesi, tvořiví lidé schopní týmové práce. V závazném dokumentu pro vzdělávání v MŠ (RVP PV) jsou vymezeny okruhy tzv. klíčových kompetencí, které by měly získat děti v průběhu svého pobytu v předškolním zařízení. Nejsem si úplně jistá, že těmito kompetencemi disponují samotné učitelky MŠ. Problém je v rozdílné úrovni jejich profesní připravenosti, jejíž základy by si měly osvojit již budoucí adeptky učitelství během studia na SPgŠ. Domnívám se, že u uchazeček o učitelské povolání se už v momentě uskutečnění talentových přijímacích zkoušek předpokládá jistý stupeň univerzality. Současné požadavky kladené na učitelky MŠ v souvislosti se samostatným vytvářením školních a třídních programů podle RVP PV jsou dost náročné. Jednoznačně větší nároky jsou kladeny nejen na osobnostní, sociální a profesionální kompetence samotných učitelek, ale i na celkovou koncepční a zejména hodnotící práci ředitelky (inspektorek).

Výzkumné šetření prokázalo, že některé učitelky nejsou schopné respektovat hlavní zásady RVP PV. Nutným předpokladem zvládnutí všech nároků, které od učitelek očekávají jejich nadřízení i veřejnost, musí být změna jejich myšlení, ale i vůle a vnitřní motivace ke změně. Za jednu z rizikových skupin učitelek MŠ považují *učitelky s dlouhou dobou praxe*. Některé z nich nepochopily konkrétní obsah RVP PV a jeho výtvarně výchovné dimenze, žádoucí změny uplatňují spíše formálně a pokračují v preferování léty ověřených a opakujících se činností. Z výzkumu vyplynulo, že tyto učitelky neznají vývojové zákonitosti dětského výtvarného projevu, což jim neumožňuje objektivní náhled na jeho kvalitu. Neuspokojivá je úroveň funkční (odborné) terminologie. Do druhé skupiny bych zařadila *začínající učitelky*. Výzkumy i zkušenosti z praxe dokládají, že stávající způsob přípravného vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí. Absolventkám chybí většinou i základní znalosti didaktického obsahu jednotlivých oborových didaktik (HV, VV, TV). Neorientují se v problematice smyslu, rozvíjecího potenciálu a vzdělávacích přínosech výtvarné dimenze RVP PV. Disponují jen základními znalostmi o metodice, jejich připravenost pro plánování a vedení (řízení) výtvarných aktivit není na dobré úrovni. Začínající učitelky mají problém s respektováním provázanosti jednotlivých oblastí RVP PV, nejsou kvalitně připraveny na samostatné

pedagogické plánování a jednání, neumí posoudit kompetence jednotlivých dětí. Obě skupiny učitelek (začínající i „pokročilé“) by se měly naučit chápat smysl a důležitost výtvarně výchovných činností v systému všeobecného vzdělávání.

Učitelky MŠ by si měly uvědomovat důležitost a potřebnost dalšího vzdělávání. Bohužel, ne všechny ředitelky podporují učitelky ve snaze samostatně si zvýšit kvalifikaci např. studiem na vysoké škole. Současná vzdělávací centra upřednostňují ve své nabídce jednoznačně akce pro základní školy. Pokud zde objevíme vhodné semináře, přednášky nebo dílny (v souvislosti s VV), jedná se většinou o nabídku různých výtvarných a rukodělných technik. Učitelky, které mají zájem o zlepšení kvality výtvarných činností v MŠ, se snaží vzdělávat hlavně formou samostudia. V současnosti je možné si vybrat z více kvalitních publikací různých autorů zabývajících se VV (např. K. Cikánové, V. Roeselové, J. Slavíka, H. Hazukové aj.).

V praxi se hovoří o vysoké náročnosti povolání učitelek MŠ. Bylo by dobré asi zvážit, zda je ku prospěchu dětí, aby všechny učitelky „byly šikovné na všechno“. V současnosti na některých MŠ existuje určitá „výběrovost“ aktivit, učitelky se věnují tomu, k čemu inklinují, co je zajímavé. A protože to dělají rády a s osobním nasazením, mají i lepší výsledky. Nicméně se domnívám, že HV, VV a TV by měly učit učitelky dobře odborně připravené (nejlépe se specializací v jednotlivých oborových didaktikách). V zájmu zkvalitnění VV by měla specializace učitelkám umožnit dosáhnout žádoucího rozsahu a potřebné kvality obou dimenzí jejich profesních kompetencí (psychodidaktické i výtvarné). Za optimální řešení považuji posílení specializací u všech učitelek MŠ. Učitelky si mohou individuálně doplnit vzdělání také využitím akreditovaných programů bakalářského a magisterského studia na pedagogických fakultách VŠ. Zájem o studium ale musí vyjít od učitelek samých.

4.3 Co by bylo vhodné ještě prozkoumat v dané oblasti jevů

Zkoumání úrovně zobrazování prostorových vztahů v plošné tvorbě dětí by bylo možné posuzovat cíleně se zaměřením na *verbální výpovědi dětí* (např. který z prostorových vztahů děti nejčastěji vyjádří jen verbálně). Zajímavé by bylo jistě i věnovat hlubší zájem *spontánním výtvarným projevům* předškolních dětí – sledovat vývoj jejich zobrazovacích schopností po celou dobu docházky do MŠ (průměrně po dobu tří let). Dětem bychom mohli také nabídnout *úkoly týkající se zobrazení prostorových vztahů v určitém přesně stanoveném sledu* (následnosti). Mohli bychom sledovat vlivy sociálního učení – budou se děti snažit napodobovat řešení ostatních dětí (jejichž řešení paní učitelka ocenila pochvalou), nebo „si půjdou“ stále svou cestou? Také by bylo vhodné více prozkoumat *rozdíly mezi výtvarným vyjádřením prostorové představy chlapců a dívek* (zaměřit se třeba jen na některé znaky – překrývání, intelektuální horizont, zobrazení ve více pásech...).

V souvislosti se zkoumáním úrovně profesních kompetencí bychom si asi měli klást otázky: Jsou učitelky MŠ schopné úspěšně obstát ve své profesi a vyrovnat se se všemi požadavky, které jsou na ně kladeny? V jakém rozsahu a formě jsou předávány vzdělávací obsahy, které jim umožní získat žádoucí (optimální) úroveň profesních kompetencí? Také vliv úrovně profesních kompetencí učitelek na úroveň zobrazovacích schopností dětí by bylo možné podrobněji sledovat. Jak by dopadlo porovnání výtvarných projevů dětí učitelek se specializací a bez specializace pro vedení VV v MŠ?

Velmi by mě zajímalo (v souvislosti s potřebou rozvíjení vizuální gramotnosti a prostorového vnímání), jakých výsledků by děti dosáhly v interakci s učitelem mužem. Ovlivní „mužský“ pohled na problém transformace 3D na 2D dětské způsoby zobrazení prostorových vztahů? Četné výzkumy prokázaly, že muži mají trochu jiné dispozice k vnímání prostoru, také jiný způsob uvažování. Mohl by „mužský“ pohled změnit tradiční způsoby zobrazení prostorových vztahů u dětí. Použil by muž-učitel odlišné prostředky k dosažení cíle než učitelka?

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAMEC, J., ŠAMŠULA, P. *Průvodce výtvarným uměním II.* 2. vyd. Praha: SPL-PRÁCE, 2000. 120 s. ISBN 80-86287-23-8.
2. BECKETOVÁ, W. *1000 nejkrásnějších obrazů historie.* Přel. J. Slíva, E. Klimentová a M. Jára. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2001. 512 s. Přel. z: Sister Wendy's 1000 Masterpieces. ISBN 80-242-0667-6.
3. BLÁHA, J. *Estetická výchova (2. díl).* 1. vyd. Praha: SCIENTIA MEDICA, spol.s.r.o., 2001. 80 s. ISBN 80-85526-71-9.
4. BLÁHA, J., SLAVÍK, J. *Průvodce výtvarným uměním V.* 1. vyd. Praha: PRÁCE, 1977. 128 s. ISBN 80-208-0432.
5. BLÁHA, J., ŠAMŠULA, P. *Průvodce výtvarným uměním III.* 2. vyd. Praha: SPL-PRÁCE, 2000. 128 s. ISBN 80-86287-33-5.
6. BOBŮRKOVÁ, E., HOUDEK, F. Žena, muž: jiný mozek, stejný rozum. *MF DNES.* Praha: MAFRA, a.s., 12.3.2005, roč. XVI/60, s. C/7. ISSN 1210-1168.
7. BOGUSZAKOVÁ, E.: Zrak a vidění. *Stránky časopisu SVĚTLO.* [on line]. [cit. 9.5.2005]. Dostupné z : <<http://www.automa.cz/svetlo/2003/sv040360.htm>>.
8. BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje.* Přel. K. Balcar. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 111 s. Přel. z : Give me a child until he is seven. ISBN 80-7178-109-6.
9. CIKÁNOVÁ, K., FULKOVÁ, M., HAZUKOVÁ, H. (eds.) *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. 17 s. ISBN 80-86039-70-6
10. COLEOVÁ, A. *Renesance.* Přel. M. Vosková. 2. vyd. Bratislava: Perfekt, 1995. 64 s. „Umění zblízka“. Přel. z : Eyewitness Art the renaissance. ISBN 80-8046-166-X .
11. CUMMING, R. *Slavní malíři.* Přel. D. Zbavitel. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2003. 112 s. Přel. z : Great artists. ISBN 80-242-0979-9.
12. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* 1. vyd. Tišnov: SURSUM, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

13. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
14. ČAPKOVÁ, D. *Předškolní výchova v díle J.Á.Komenského a jeho předchůdců a pokračovatelů*. 1.vyd. Praha: SPN, 1968. 276 s.
15. DAŇKOVÁ, H. *Geometrie naučila lidi myslet*. [on line]. [cit. 10.12.2004]. Dostupné z <<http://www.jablko.cz.htm>> - Škola.
16. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s.
17. FETTERLOVÁ, V. *Vliv výtvarného umění na rozvoj dítěte předškolního věku se zaměřením na sochařství a architekturu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991. Diplomová práce.
18. FRANCASTEL, P. *Figura a místo*. Přel. J.Hamzová.1.vyd. Praha: Odeon, 1984. 331 s.
19. HARUDOVÁ, V. *Zobrazení lidské a zvířecí figury v prostorovém vytváření, zvláště modelování (srovnávání s vývojem kresby)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. Diplomová práce.
20. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 2. upravené vyd.. Praha : SPN, 1986. 159 s.
21. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy II*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986. 137 s.
22. HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově 2*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. (skripta) 57 s.
23. HAZUKOVÁ, H. *Aktuální úroveň zobrazení třetího rozměru žáky na primárním stupni školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. (Rukopis).
24. HAZUKOVÁ, H. *Profesní kompetence ve výtvarné výchově I*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 1998. 22 s. ISBN 80-902189-2-X
25. HAZUKOVÁ, H. *Profesní kompetence ve výtvarné výchově II*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 1998. 24 s. ISBN 80-902189-2-X

26. HAZUKOVÁ, H. *Přírodní formy jako objekty estetického vnímání*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 1999. 16 s. ISBN 80-902189-2-X
27. HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově 1*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000. (skripta) 35 s.
28. HAZUKOVÁ, H. *Projektování výtvarných úkolů v kontextu Rámcového vzdělávacího programu*. Metodické listy pro předškolní vzdělávání. Praha: Raabe, s.r.o., 2002. 31s. ISBN 80-86307-03-4
29. HAZUKOVÁ, H. *Explorační činnosti ve výtvarné výchově v mateřské škole*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 2003. 17 s. ISBN 80-902189-2-X
30. HAZUKOVÁ, H. *Volná tvorba jako druh výtvarné činnosti v MŠ (zobrazení situace v dětské a umělecké výtvarné tvorbě)*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 2003. 24 s. ISBN 80-902189-2-X
31. HAZUKOVÁ, H. *Volná tvorba jako druh výtvarné činnosti v MŠ – zobrazení individuální podoby člověka*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 2003. 28 s. ISBN 80-902189-2-X
32. HAZUKOVÁ, H. *Volná tvorba jako druh výtvarné činnosti v MŠ – zobrazení přírodního prostředí*. Vedení mateřské školy. Praha: Raabe, s.r.o., 2003. 28 s. ISBN 80-902189-2-X
33. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. s. 21-22. ISBN 80-7290-237-7.
34. HLAVSA, J. (eds.) *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1.vyd. Praha: SPN 1986. 192 s.
35. HOLT, J. *Jak se děti učí*. 1.vyd. Praha: STROM, 1995. Přel.z: How children learn. 174 s. ISBN 80-901662-7-X.
36. HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. 2.vyd. Volary : Stehlík, 2003. Přel z : How children fail. 207 s. ISBN 80-902707-6-X.
37. HOSTINSKÝ, O. *Šest rozprav z oboru krasovědy a dějin umění*. 1.vyd. Praha: Knihkupectví Dra Grégra a F.Dattla, 1877. 92 s.
38. HOSTINSKÝ, O. *O umění*. 1.vyd. Praha: Čs. spisovatel, 1956. 687 s.

39. CHOBOLA, L. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. 1. vydání. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1975. 199 s.
40. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.
41. JŮZL, M. *Otakar Hostinský*. 1.vyd. Praha: Melantrich, 1980. 687 s.
42. KENTOVÁ, S. *Kompozice*. Přel. M.Vosková. 1.vyd. Bratislava: PERFEKT. 1996. „Umění zblízka“ Přel. z : Eyewitness Art-composition. 64 s. ISBN 80-8046-164-3.
43. KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 3. vyd. Praha: SPN. 1972. 52 s.
44. KUČEROVÁ, Š. *Odras vývojové akcelerace ve výtvarném projevu dětí předškolního a mladšího školního věku*. Praha : Pedagogická fakulta UK. 1994. Diplomová práce.
45. KUŘINA, F. *Umění vidět v matematice*. 1.vyd. Praha: SPN, 1989. 247 s. ISBN 80-04-23753-3.
46. LAROUSSE. *Umění pravěku a starověku*. Umění a lidstvo. 1.vyd. Praha: Odeon, 1967. 439 s.
47. LESÁK, F. Přednášky prostorových tvůrců „Prostor v uvozovkách“. [on line]. [cit.10.12.2004]. Dostupné z: <[http://ans.ffa.vultbr, cz/prednasky/lesak/htm](http://ans.ffa.vultbr.cz/prednasky/lesak/htm)>.
48. MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. roč. XLV, č.4, s.318 – 326. ISSN 3330-3815.
49. MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: MAXDORF, 2000. 285 s. ISBN 80-85912-29-5.
50. MATYÁŠOVÁ, E. *Naivní malířství*. 1.vyd. Praha: Odeon, 1986. 71 s.
51. MEGLIN, D. a N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Přel M.Kittová. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. Přel. z.: Drawing from within. 224 s. ISBN 80-7178-446-X.
52. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
53. MOŽNÝ, I. Rovnost není stejnost. *MF DNES*. Praha: MAFRA, a.s., 12.3.2005, roč. XVI/60, s. C/8. ISSN 1210-1168.
54. OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.179 s.

55. PARRAMÓN, J. M. *Teorie barev* 1.vyd. Edice „ Jak na to“. Praha: Svojtka a Vašut, 1995. 111 s. ISBN 80-7180-046-5.
56. PARRAMÓN, J.M. *Perspektiva pro výtvarníky*. Edice „ Jak na to“. Praha: Svojtka a Vašut, 1995. 111 s. ISBN 80-7180-020-1.
57. PAVLIKÁNOVÁ, M. Význam a úloha umění pro děti. *Informatorium 3-8*. Praha: Portál s.r.o., 2005, roč. XII., č.6, s.10-11. ISSN 1210-7506.
58. PEČÍRKA, J. *Leonardo da Vinci* . 3.vyd. Praha: Odeon, 1977. 80 s.
59. POHRIBNÝ, A., TKÁČ, Š. *Naivní umění v Československu*. 1.vyd. Praha: ARTIA, 1967. 200 s.
60. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3
61. PŘÍHODA, A. *Ontogeneze lidské psychiky. 1.díl* (Vývoj člověka do patnácti let). 4.vyd. Praha: SPN, 1977. 414 s.
62. PÝCHOVÁ, I. K funkci vizuálíí v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*. Praha: Academia, 1990, roč.XL, č. 6, s. 669-681. ISSN 3330-3815.
63. REJMAN, L. *Slovník cizích slov*. 2. doplněné vydání. Praha: SPN, 1971. 414 s.
64. RACKOVÁ-PEKÁRKOVÁ, I. *Odras vývojové akcelerace ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. Diplomová práce.
65. ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1.vyd. Praha: SARAH, 1997. 224 s. ISBN 80-902267-2-8.
66. ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Upravené vydání. Praha: SARAH, 2000. 196 s. ISBN 80-902267-4-4.
67. SKALKOVÁ, J. (eds.) *Úvod do metodologie a pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Praha: SPN, 1983.
68. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003. 212 s. ISBN 80-7290-016-1.
69. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění I*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

70. SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění 2*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
71. SMOLÍKOVÁ, K.(eds.) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Aktualizovaná verze. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. Aktualizovaná verze. 48 s.
72. STEHLÍKOVÁ, O. *Úspěšný a neúspěšný žák ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994. Diplomová práce.
73. STRNAD, E. *Prostor v dětské kresbě. Tvořivá škola, 1927-1928*, roč. 3, s. 149 -171.
74. ŠAMŠULA, P., ADAMEC, J. *Průvodce výtvarným uměním I*. 2.vyd. Praha: SPL-PRÁCE, 2000. 152 s. ISBN 80-86287-22-X.
75. ŠAMŠULA, P., HIRSCHOVÁ, J. *Průvodce výtvarným uměním IV*. 2.vyd. Praha: SPL-PRÁCE, 2000. 128 s. ISBN 80-86287-24-6.
76. ŠIKL, R. Eleonor Gibsonová. (Eleonor Gibson) *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 2, s.169-172. Součást projektu PsÚ AV ČR, registr.č. K 905817.
77. ŠIKL, R. *Tématika vnímání ve filosofii. Zprávy – Psychologický ústav AV ČR*, 1998, roč. 4, č.10, ISSN 1211-8818.
78. ŠIKLOVÁ, J. *Děláme, co se čeká. MF DNES*. Praha : MAFRA, a.s., 12.3.2005, roč. XVI/60, s. C/8. ISSN 1210-1168.
79. ŠTAUBEROVÁ, Z. *Když malíř neumí matematiku aneb „chyby“ na obrazech známých malířů*. [on line] [cit. 15.11.2004]. Dostupné z: <<http://www.sisyfos.zcu.cz/matika/predm1/prednaska.htm>>.
80. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Přel. S. Ježek. Boskovice: ALBERT, 1999. 1.vyd. Přel.z.: Basic sof Qualitative Research (1990). 228 s. ISBN 80-85834-60-X
81. TOLLINGEROVÁ, D. (eds.) *K teorii učebních činností*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 235 s.
82. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1978. 333 s.
83. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. 1.vyd. 463 s.

84. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 5. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-599-7.
85. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000 . 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
86. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
87. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
88. ŽEGIN, L., F. *Jazyk malířského díla*. Přel. N.Vangelij. 1. vyd. Praha: Odeon, 1980. 280 s.

Univerzita Karlova v Praze
Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta
Studijní rok: 2003/04

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

pro ... Alenu Žakovou.....

obor studia: PP

typ studia: KS

adresa: Třebízského 2, 412 01 Litoměřice

tel.: 416732746.....E-mail:
604 168 482

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

Vyjádření prostorovosti v plošné tvorbě dětí v období před zahájením jejich povinné školní docházky

Pokyny pro zpracování:

V teoretické části práce shromážděte a funkčně uspořádejte dostupné poznatky z vývojové psychologie a ontogeneze dětského výtvarného projevu zaměřené na vnímání a prezentaci prostorových jevů (forem a vztahů). Využijte případně výzkumných šetření v rámci již obhájených DP s obdobným zaměřením.

Na základě získaných poznatků navrhněte metodu šetření, která by přinesla aktuální informace o úrovni zobrazení třetího rozměru v kresbách dětí před zahájením jejich školní docházky. Funkčnost navržené metody ověřte v průřezovém šetření na širším vzorku dětí předškolního věku, nebo v dlouhodobém sledování vybrané skupiny dětí.

Získaná data zpracujte přehledně tak, aby se mohla stát východiskem pro pedagogickou diagnostiku předškoláků, popř. žáků v 1. třídě základní školy. Pokuste se upozornit i na méně obvyklá řešení při vyjádření prostorových vztahů výtvarnou formou.

Práci doplňte přílohou s ukázkami autentických dětských prací popř. záznamem jejich verbálních doprovodů a popisu chování dítěte. Připojte instruktivní komentářem pro učitele.

SEZNAM PŘÍLOH

Číslo	Název přílohy	Počet stran
1.	Vývoj metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění	8
2.	Tabulky k experimentu: úkoly H – K.....	3
3.	Grafy k experimentu: úkoly A – G, procentuální vyjádření četnosti znaků v jednotlivých věkových skupinách dětí, porovnání výskytu u chlapců a dívek.....	14
4.	Anamnestické údaje tří chlapců s ukázkou kresby postavy.....	2
5.	Zajímavé výroky učitelek, typologie učitelek mateřských škol	3
6.	Produkty plošného zobrazování (legenda k těmto produktům) - PC forma (prezentace na CD)	

Vývoj metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění

Každá kultura opírá se o vlastní způsob zobrazování prostoru. Výtvarníci různých kultur vyvíjeli své metody zobrazování prostoru, které odrážely jejich pohled na svět a způsob života.

Prvními zobrazeními prostoru byly jednoduché schémata, které používali lidé v prehistorii. Tyto zobrazení byly často tvořeny jednoduchými čarami a tvary, které znázorňovaly různé prvky prostředí, jako například domy, stromy nebo zvířata.

3) Malba renesance: Malba renesance se vyznačovala novými metodami zobrazování prostoru, které byly založeny na perspektivě. Malíři renesance používali různé techniky, jako například lineární perspektivu, která umožnila zobrazovat prostor jako reálný svět.

Malba baroka: Malba baroka se vyznačovala dramatickým světlem a tmou, které vytvářely silný kontrast. Malíři baroka používali různé techniky, jako například tenebrismus, který umožnil zobrazovat prostor jako temnou a dramatickou scénu.

Příloha č. 1

Vývoj metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění

(celkem 8 stran)

Vývoj metod zobrazování prostorových vztahů ve výtvarném umění

Každá historická epocha si vytvářela na základě určitých společenských faktorů svůj osobitý vztah ke světu a v souvislosti s ním i svůj umělecký výraz, svůj styl.

*„V malířství nalezla tato skutečnost odraz v celém svazku stylotvorných rysů a v tom, co se obvykle nazývá **malířské konvence** nebo **malířské postupy**. Zásluhy o jejich vznik se obvykle přičítají malířským akademiím sedmnáctého a osmnáctého století. Není to však tak docela pravda. Akademie tyto konvence a postupy pouze kanonizovaly.“* (Žegin L. F., 88 s. 33) Malířské konvence jsou ale nejspíš tak staré, jako malířské umění samo. Projevují se všude, v různých obdobích, v malířství různých národů, dokonce v naivním umění a v dětské kresbě. Velmi originální jsou konvence související s momentem *zkrutu tvaru – propojení dvou vstřícných pohybů* (ve směru a proti směru hodinových ručiček). Jde jednoznačně o důkaz momentu transformace – přechodu do lineárního systému.

Pokud se budeme věnovat studiu malířského díla, všimneme si, že čitelnost, která se projevuje v přístupu malíře ke skutečnosti je různá – často bezprostředně souvisí s pojetím prostorových forem. Autor dále uvádí (88, s. 33): *„Čitelnost díla závisí na tom, do jaké míry je vyjádřen hmotný objem tvarů, jinak řečeno na tom, jakou hloubku má **prostorová vrstva**, v níž je zobrazení řečených tvarů, v níž je zobrazení řečených tvarů realizováno. V proměně světonázoru, v procesu přechodu od abstraktně symbolických náhledů, vlastních středověku, k náhledům bližším realitě, vlastním takzvané „nové době“, se vytváří také realističtější pojednání prostoru. Malířské dílo nabývá stále větší prostorové hloubky.“*

Pravěké umění (nejstarší dochovaná umělecká díla vznikla asi před 40 000 lety)

Pravěké umění souvisí a rozvíjí se s lovem. Nástěnné malby a kresby (v západoevropské jeskyně Lascaux, Rouffignac, Niaux a Altamira) nejčastěji znázorňují postavy zvířat (bizonů, koní), objevují se i zjednodušené postavy lovců (překvapivě dokonalé a realistické). Zpočátku je typická tzv. *„kroucená perspektiva“* – zvířata jsou zobrazena z profilu, ale s čelně zobrazenými rohy nebo parohy. Také rozvržení výjevů na reliéfech naráželo na obtíže s perspektivou – umělci rozestavěli *jednotlivé prvky kompozice nad sebou a ve stejné velikosti*. Divák se musel snažit odhalit jejich vztahy.

Starověká Mezopotámie – Sumerové (4000 l. př. n. l., umění reliéfů)

Umělci zobrazují hlavně obřadní scény, události ze života bohů a králů. Snaží se o co největší srozumitelnost a názornost. Hrdina je „podán“ co nejnázorněji, *ze dvou pohledů současně* jako v egyptském umění – hlava z profilu, ale oko, ramena, paže a trup zepředu, nohy naopak ze strany.

Od nejstarších dob používali umělci ještě jiný způsob – komponovali *výjevy v pásech nad sebou vzájemně oddělených vodorovnou čarou, která označovala základnu*. Tak se omezuje počet případů, které se neobejdou bez perspektivy. Umělec nás svým postupem nutí abychom nesledovali reliéf jen z jediného místa, ale abychom si jej prohlíželi postupně a zastavovali se před každým jednotlivým motivem. Umělci kombinovali různé možnosti perspektivního zobrazení

Starověký Egypt (asi 2000 l. př. n. l.)

Egyptské nástěnné malby jsou si podobné (ve způsobu zobrazování světa) po celá tři tisíciletí egyptských dějin. Umělci zobrazují věci tak, jak jsou nejlépe vidět, neuvžívají perspektivní zkratku. Egypt byl kolébkou matematiky, geometrie a astronomie. Egyptské malířství bylo hlavně písmem, mělo funkci nástroje k popisu událostí. Umělci nezobrazují svět tak, jak se jeví, je podřízené přísným náboženským společenským konvencím – týkají se způsobu zobrazení člověka, velikosti postav i použitých barev. *Lidské postavy jsou zobrazené z profilu: hlava, ruce, nohy, pánev z 3/4 profilu; oko a ramena zepředu*. Velikost postav je odstupňovaná podle důležitosti společenského postavení, nezohledňuje vzdálenost od pozorovatele (tzv. „*hieratická perspektiva*“ – posvátná, kněžská). *Egyptské kresby a malby jsou vlastně pravouhlé průměty (nárýsy)*. Důležité objekty jsou někdy hodně zkreslené, *sklopené do půdorysu*. Složitější výjevy s množstvím postav jsou členěny do *vodorovných nad sebou řazených pruhů nebo pásů (tzv. rejstříků)* vzájemně oddělených linkou (tzv. *narativní princip*). Čím je pás vyšší, tím je scéna vzdálenější. Barva jen doplňuje obrysovou kresbu – nesnaží se znázornit objem ani prostorovost.

Tyto četné konvence (egyptského a mezopotámského umění) vytvořily v obou zemích shodnou estetickou mluvu, která platila až do konce jejich politické existence. Konvence vyplynuly z dlouhodobého vývoje – od něhož se člověk obvykle neodpoutává – naše konvence pocházejí z Řecka.

Indická a čínská estetika

Rozdíly ve stínech a perspektivě dokazují, že Indie je součástí indoevropského světa, Čína je důsledně orientální. V Indii se modelace těla dosahuje stíny – zdůrazňují objem tvarů. Čína nezná stíny – považují se za něco nedůležitého, nejsou trvalé, neuznávají se... Perspektiva: *Indické pojetí* je blízké perspektivě evropské, ale je všestrannější – malíř používá čáru horizontu, ale neumísťuje na ni jen jediný úběžník, promítá si jich několik. Někdy na jednom obraze objevíme i *více horizontů*. Indie používá celé plochy a uzavírá horizont krajinnými prvky (nebo jinou kombinací). *V Číně* je oko diváka zvyklé číst zprava doleva a shora dolů, pohybuje se automaticky v diagonále od pravého horního rohu do levého dolního rohu. Tím je ovlivněna celá kompozice, často bývá panoramatická, viděná z výšky. *Horizont není umístěn před divákem jako v Evropě, ale za ním. Úběžnice sbíhající se k horizontu se při projekci do obrazu rozbíhají směrem do dálky* (pro naše oko převrácení zákona, na který jsme zvyklí). Čína dává konkrétní hodnotu prázdnému prostoru a otvírá horizont do nekonečna.

Umění Řecka

Existuje málo dokladů o malířském umění, nedochovaly se originály (mnoho originálů v Pompejích, fresky, keramika...). Počátky ovlivňují umělci z Egypta (zdobení keramiky – *rovnoběžné pásy nad sebou*), později se malíři osamostatňují, zbavují se konvencí a malují to, co vidí. Najdeme zde i velmi úspěšné pokusy o realistické zobrazení světa s použitím *zákl. principů lineární perspektivy* (řez sloupu jako *elipsa, chodidla postav perspektivně zkrácena*).

Řím

Malířství se využívá hlavně k vnitřní výzdobě domů. Na freskách se objevují poměrně dokonalé *průčelné (jednoúběžníkové) perspektivy*. Dlouhé hrany malovaných domů se sbíhají do středu obrazu, v detailech zůstává ale zachovaná rovnoběžnost. Vznikají disproporce ve středu obrazu, malíři si pomáhají zakrytím další architekturou, postavou.

Malováním architektonických článků se snaží vyvolávat iluzi většího prostoru, tzv. „iluzivní perspektiva“ (realistické pohledy do krajiny, otevřená okna s výhledy...).

Křesťanství, Byzantské umění

Po pádu římské říše zmizelo všechno, co umělci objevili do té doby. Křesťané začínají znovu. Ale vracejí se zpět, nenavazují na snahu antických mistrů o realistické zobrazení, znovu se podřizují náboženským předpisům. Zobrazení prostoru je velký problém, spojují se dvě různé zobrazovací metody (*sbíhání hloubkových linií po způsobu lineární perspektivy s rovnoběžným axonometrickým promítáním*). Dojem prostorovosti také nezdůrazňuje předepsané zlaté pozadí, bez náznaku krajiny působí ploše, bez hloubky.

Románské umění (11. a 12. století)

Výtvarné umění hlavně v církevních stavbách (fresky, oltářní obrazy...). Je používáno pouze *rovnoběžné promítání, ani náznak lineární perspektivy*. Malují se většinou náboženské náměty, hlavní je výrazovost, ne realita vnějšího světa. Velikost postav je opět odlišena podle důležitosti („*hieratická perspektiva*“). *Střídání zobrazovacích systémů* se projevuje ve vyobrazeních hornatého krajinného pozadí ruského malířství ikon (v horizontální stupňovitosti tvarů tzv. „*hůrky*“). *Střídání zobrazovacích systémů* objevíme nejen ve středověkém malířství, ale také v tzv. primitivním umění a v dětské kresbě.

Gotické umění (vzniká ve 12. století ve Francii, šíří se do celé Evropy)

Objevují se první portréty, z obrazů mizí zlaté univerzální pozadí a je nahrazeno krajinou, obrazy získávají na prostorovosti (*Mistr vyšebrodského oltáře, Mistr třeboňského oltáře*).

Italská renesance (Firence, 14. – 16. století)

Nastává rozvoj perspektivního zobrazování. Je to období duchovní vzpoury jedince, odmítnutí podřízenosti teologickým pravdám, znovuzrození antiky. Dochází k velkému rozvoji vědy – hlavně matematiky a fyziky (s geometrií a optikou).

Giotto (Ambrogio di Bondone) – malíř, architekt, který se vzešel stylizovanému byzantskému způsobu malby. Postavy i věci zobrazuje s opravdovou hloubkou. Jako první malíř vědomě zahrnul do svých obrazů perspektivu. Zcela vědomě užívá dvou i více hlavních bodů, v jednom obraze tak *konstruuje i několik separátních perspektiv*. Tím ale vznikají na obrazech chyby – některé hloubkové přímky, které by se měly sbíhat, divergují.

Ambrogio Lorenzetti – současník Giotta, první užívá jediného hlavního bodu.

Brunelleschi (1377-1446) – architekt, vytvořil studie ke stavbě kopule firentského dómu. Za účelem vytvoření přesné studie vytvořil geniální systém *půdorysu a bokorysu*, díky

němu pak mohl za pomoci průsečíků rovnoběžek přesně perspektivně kreslit. Zavádí *tři základní faktory perspektivy: půdorys, nárys a bokorys*. Díky svému systému získal hlavní bod tzv. *úběžník*, k němuž pak doplnil horizont.

Masaccio (1401-1428) – malíř, používá Brunelleschiho perspektivu, tvoří fresku „Nejsvětější trojice“. Podařilo se mu *rozdělit prostor do hloubky*.

Leone Battista Alberti (1404-1472), architekt a učenec, studuje matematiku a fyziku. Napsal knihu „O malířství“ pro kreslíře a malíře, ve které poprvé v dějinách zařadil poučky o perspektivě. Uvádí, že malíř musí pozorovat model přes pomyslný závoj (dnes průmětnu). Závoj byl průhledný materiál rozdělený na čtverce barevnými nitěmi napjatými do rámu. Znázorňovaný předmět byl pak kreslen podle této mříže (např. zobrazení dlaždicové podlahy, tzv. *pavimento*).

Pierro della Francesca (1406-1492) malíř, zdokonalil Albertiho dlaždicovou podlahu. Celý život zkoumá zákonitosti perspektivního zobrazování, napsal knihu o perspektivě

Sandro Botticelli (1445-1510) správně maluje pavimento, přesně propracovanou perspektivu a kreslí téměř dokonalé elipsy.

Leonardo da Vinci (1452-1519) univerzální génius, velký odborník na perspektivu. Ve své „Knize o malířství“ uveřejnil řadu skic, definuje perspektivu: „Perspektiva je jako pohled na těleso, které leží za skleněnou tabulí a v ní se odráží.“ (Parramón J. M., 56, s. 25)

Objevil *dvoustředou perspektivu a také sfumato – atmosférickou perspektivu*. Zabývá se perspektivním zobrazováním z hlediska geometrie, optiky i atmosférické fyziky.

Perspektivu se zřetelem na malbu dělí na tři části: lineární, barevnou a atmosférickou.

Spojením těchto tří částí pak vzniká tzv. *malířská perspektiva*, tu Leonardo mistrně využívá.

Albrecht Dürer (1471-1528) německý malíř, rytec, *přinesl perspektivu z Itálie do Evropy*.

Ovládá *jednostředou perspektivu* (v malbách i rytinách), uvádí, že je možné kreslit tvar podobně jako u Albertiho závoje, postavíme-li před těleso skleněnou tabuli se čtvercovou sítí a malujeme model z pevného středu promítání.

Jean Pelegrin (Viator, kanovník katedrály v Toulou ve Francii) v roce 1505 napsal knihu o perspektivě – poprvé se objevuje *horizont, centrální úběžník i oba distančníky*, pomocí nich pak řeší perspektivu budov. *Představa tří bodů* byla použita až o 200 let později italskými malíři kulis, kteří malovali scény v kosém pohledu. Rozvíjí se scénické, iluzionistické malířství (např. na dvorních slavnostech).

Michelangelo Buonarotti (1474-1547) sochař, malíř. Autor výzdoby stropu Sixtinské kaple (freska na valené klenbě 40 x 13 m). Důmyslně rozdělil celou plochu perspektivně malovanými oblouky a římsami, tím oddělil jednotlivé výjevy. Každé z devíti polí je zvláště perspektivně vyřešeno, má svůj středový bod..

Fernando Galli zavedl v první polovině 18. století scénické zobrazení v kosém pohledu, překonal tím omezení jen na jeden úběžník.

Canaletto – začíná malovat realistické veduty, pomáhá si kamerou oscurou, využívá všechny druhy perspektivy.

Koncem 16. století už se malíři nesnaží dále perspektivní zobrazování zdokonalovat, stačí jim základní pravidla a poučky. Všichni následující malíři už kreslili a malovali s úplnou znalostí perspektivy – Turner, Ingres, Delacroix, Picasso, Dalí...

Pomůcky pro konstruování perspektivy se od doby Albertiho závoje stále zdokonalovaly, složitější obsahují zrcadla a čočky – vedou až k vynálezu fotografického aparátu (1839).

Baroko 17. a 18. století

Rozvíjí se tzv. „*iluzivní perspektiva*“ (známá z antiky), využívá se hlavně na nástěnných malbách na stropěch, kupolích, stěnách chrámů, reprezentačních sálů (s cílem nahradit skutečnou architekturu, vytvořit dojem většího prostoru).

19. století – fotografie, malířství, perspektiva

Francouzi **Nicéphorovi Niepcemu** se podařilo vytvořit první fotografii na světě. **Luis Dauguerre** představuje svůj objev *daguerrotypii*... Zpočátku se někteří domnívali, že malířství musí „zemřít“. Naopak **Gustave Coubert a Eugene Delacroix** tvořili první studie aktů právě podle daguerrotypie. *Fotografie ovlivnila všechny impresionisty, Edgar Degas* ji využil ke zdokonalení zobrazení pohybu koní. **Edouard Manet, Claudie Monet, Camille Pissaro a Paul Cézanne** mohou pomocí fotografie zlepšit výřez obrazu a kompozici.

Fotografie umožňuje malířům možnost VIDĚT a konečně pochopit perspektivu.

Impresionismus

Od renesance se znázorňoval objem pomocí temnosvitu, střídáním zastíněných a osvětlených míst, nevýhodou bylo „zašpinění barev“. Pro impresionisty má barva rozhodující úlohu, nesnaží se popřít perspektivu, ale používají zcela novou malířskou techniku. Nový způsob kladení barev a upřednostnění světla před ostatními malířskými prvky (tvary, objemy a liniemi).

Paul Cézanne (1838-1905) odmítá impresionistické malby, zabývá se složitostmi prostoru, hmotou, hloubkou přírody. Cézanne napsal (Parramón J. M., 56, s. 48): „ Je třeba zacházet s přírodou jako s krychlí, válcem, koulí a kuželem a přitom samozřejmě brát ohledy na zákony perspektivy, aby každá strana modelu ubíhala k jednomu středovému bodu. Cézanne přírodu vnímá jako hloubku. A právě barvy jsou výrazem této hloubky – vystupují ze základů světa.

20. století – kubismus, surrealismus, futurismus, abstraktní malířství

Začátkem století (1906) se v malířství rozvinulo intelektuální pojetí tvaru a barvy.

Pablo Picasso (1881-1973) a **Georges Braque** vytvořili **kubismus** – s ním znovu perspektiva zmizela. Opustili tradici zobrazování předmětů z jednoho místa, na němž by stáli bez hnutí...“ Kubismus zavrhl tradiční perspektivu, používá zcela nové prostředky – pomocí nich na rovné ploše vyvolává iluzi plastičnosti. Objem je modelován jen barevnou kresbou bez tradičního stínování a perspektivy. Objekty nejsou zobrazovány z jednoho pevného bodu, ale z několika různých pohledů. Picasso a Braque předmět rozložili do mnoha geometrických ploch, které získali jeho nahlížením z různých míst, stran a úhlů, v různém čase, pod dojmem jiných názorů, dojmů a představ. Kubističtí umělci odmítali zobrazovat skutečnost tak, jak se jevila lidskému oku (svět není jednoduchý a jednoznačný a není možné ho tak zobrazovat).

V období **mezi kubismem a futurismem** namaloval **Marcel Duchamp** své nejznámější dílo „*Akt sestupující po schodišti*“. V objektivním malířství perspektiva přežívá a podílí se společně se světlem a objemem na představě třetí dimenze. V manifestu **futurismu** se uvádí: „Dospěli jsme k novému pojetí prostoru a času a jeho prostřednictvím také k novému pojetí života.“ (Šamšula P., Hirschová J., 75, s. 65). **Futuristé (Kazimír Malevič – kubofuturismus, Umberto Boccioni, Marcel Duchamp aj.)** se snažili vyjádřit pohyb, rychlost, duševní polohy, pohyb rozčlenili do fází.

Perspektiva se vrací na obrazy až se **surrealismem**, objevuje se příležitostně jako dodatečný prvek. Slouží k ilustraci prostorů podvědomí nebo jako popisný a dekorativní prvek. Můžeme konstatovat, že perspektiva přežila navzdory všem „ismům“, důkazem její existence a nutnosti jsou díla současných malířů... V surrealismu dochází k propojování reálného světa a fantazie, reálného světa a odlišných prostorů a časů.

Salvator Dali (1904-1989) malíř, jehož nekonečné prostory vytvořené iluzivní renesanční perspektivou vtahují svými liniemi diváka do světa nejistých, mnohoznačných

představ. **Giorgio di Chirico** (1888-1978) – jeho obraz „Znepokojivé múzy“ připomíná divadelní kulisy, hluboký prostor je zdůrazněn perspektivou.

Také **dadaismus** využívá konvenční perspektivy, ale v kombinaci se znázorněním absurdity a záhadnosti.

Představitel **Op-artu, optical artu** (zrakového umění, umění pro oči) **Victor Vasarely** (1908-1997) „malíř – animátor“ posunuje polohu jednotlivých geometrických tvarů. Výsledkem je zrakový klam např. vlnovitého pohybu. Používá i triky iluzivního malířství, jako je využití světla a barvy k iluzi plastičnosti, trojrozměrnosti tvaru, perspektivní efekt zmenšování tvaru s prostorovou hloubkou, prostorové vlastnosti barev.

Minimalisté chtějí dosáhnout jednoty formy a prostoru, pracují se vztahem tvaru a prostoru. Snaží se navozovat velmi konkrétní prostorové situace s cílem rozvíjet citlivost divákova vnímání. **F. Stell** vysvětluje: „To co vidíte, je to, co vidíte.“ **Tony Smith** vytvořil „Kostku“ (dokonale čistý tvar černé krychle, 180 x 180 cm). *Vnímání je určeno velikostí lidského těla*, umělci navozují prostorovou situaci jako prostředek tělesného vtahování diváka k objektu.

Tzv. dvojnásobný prostor – někteří umělci tvoří obrázky netradičně, hrají si s perspektivou, záměrně se dopouštějí chyb.

Ivan Mládek je autorem tzv. *antiperspektivismu*. Důsledně používá zákonitosti perspektivního zobrazování naopak, vzdálenější objekty se zvětšují.

Maurits Cornelius Escher (1898-1972), tento holandský grafik využívá perspektivu, která může být dokonale propočítána a teprve potom zkonstruována v obraze. Na jeho grafických listech objevíme i *tříúběžníkovou perspektivu*, trojúhelníky se třemi pravými úhly, nekonečná schodiště, tvary, které do sebe dokonale zapadají. Značná část děl je založena na *zobrazení prostorově realisticky konstruovaných, ale totálně nereálných situacích*. Divák vnímá nejvzdálenější body zároveň jako nejbližší a nejvyšší zároveň jako nejnižší. Nevyhnutelně si klademe otázku: Co je pravda a co už je lež ?

V souvislosti s existencí videa a počítačů je možné využívat k výtvarnému projevu tzv. *počítačovou grafiku*, charakteristické je *těsné spojení výtvarné představy s matematickou myšlenkou*. Můžeme si zkusit stvořit vlastní svět, věrohodnou iluzi skutečnosti (virtuální realitu, možnou realitu).

Příloha č. 2

Tabulky k experimentu: úkoly H – K (celkem 3 strany)

Tabulka č.15: Úkol H - „Já se vám schovám za stromem“
(celkem 21 kreseb, z toho CH: 16, D: 5)*

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	
Počet	1	0	6	5	2	0	7	0	0	0	
Kategorie											Součet
1	1		6	5	1		5				18
2							2				2
3											0
4											0
5				1	1		3				5
6	1		3	2	1		4				11
7			2	1							3
8											0
9											0
10	1		2	2	2		4				11
11				1			1				2
12			2				1				3
13				2			1				3
14			2								2
15											0
16											0
17			1								1
18			3	4	1		2				10
19					1		2				3
20											0
21											0
Celkem											74

Tabulka č. 16: Úkol CH – „Rybník je velké zrcadlo“
(celkem 15 kreseb, z toho CH: 8, D: 7)*

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	
Počet	1	1	3	6	0	0	4	0	0	0	
Kategorie											Součet
1			2				1				3
2							1				1
3											0
4				1							1
5			1				2				3
6			1								1
7											0
8											0
9											0
10			1	2			1				4
11							1				1
12	1	1	2	3			2				9
13				1							1
14											0
15											0
16											0
17	1	1	3	5			2				12
18				2							2
19											0
20											0
21											0
Celkem											38

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D...dívka

Tabulka č.17: Úkol I – „Ty schody vedou snad až do nebe“
(celkem 16 kreseb, z toho CH: 12, D: 4)*

Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		Součet
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	
Počet			3	4	1		8				
Kategorie											
1			2	4			6				12
2			1		1		3				5
3											0
4											0
5				1	1		5				7
6			1	2	1		6				10
7			1	2			2				5
8							1				1
9											0
10					1		2				3
11											0
12			2	3			5				10
13			1	1			1				3
14											0
15											0
16											0
17				1			2				3
18				3			4				7
19											0
20											0
21											0
Celkem											66

*Vysvětlivky: CH...chlapec, D...dívka

Tabulka č. 19: Úkol K – „Harry Potter...“
 (celkem 10 kreseb, z toho CH: 9, D: 1)*

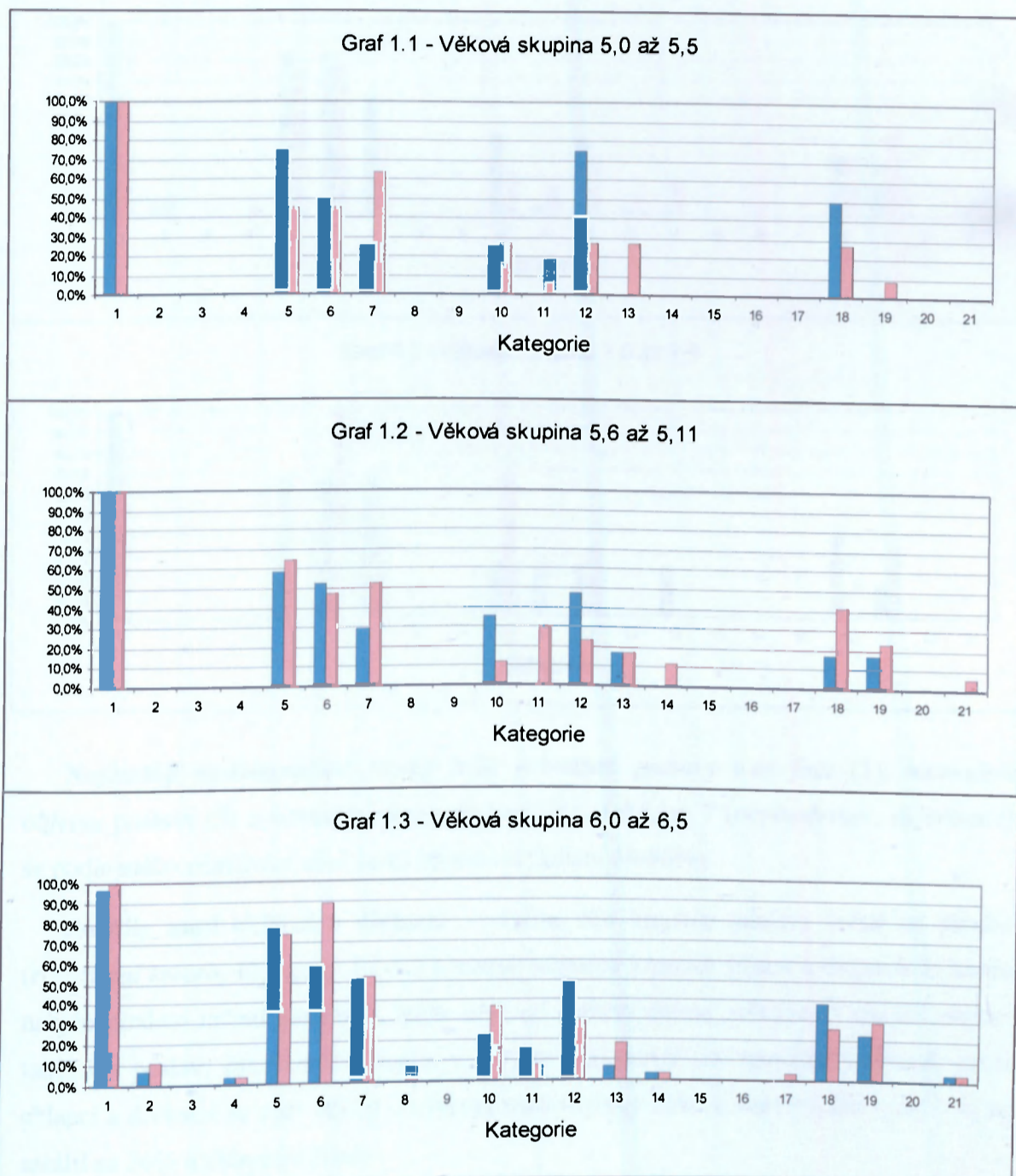
Věk	5,0 - 5,5		5,6 - 5,11		6,0 - 6,5		6,6 - 6,11		7,0 - 7,9		
Pohlaví	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	
Počet	3		3	1			3				
Kategorie											Součet
1	3		3	1			2				9
2							2				2
3			1								1
4											0
5	1		1	1			1				4
6	1		1				3				5
7	1		1				1				3
8	1										1
9											0
10	1		1								2
11	1			1							2
12	1		2				3				6
13											0
14											0
15											0
16											0
17			1				1				2
18	1			1			1				3
19											0
20			1				1				2
21											0
Celkem											42

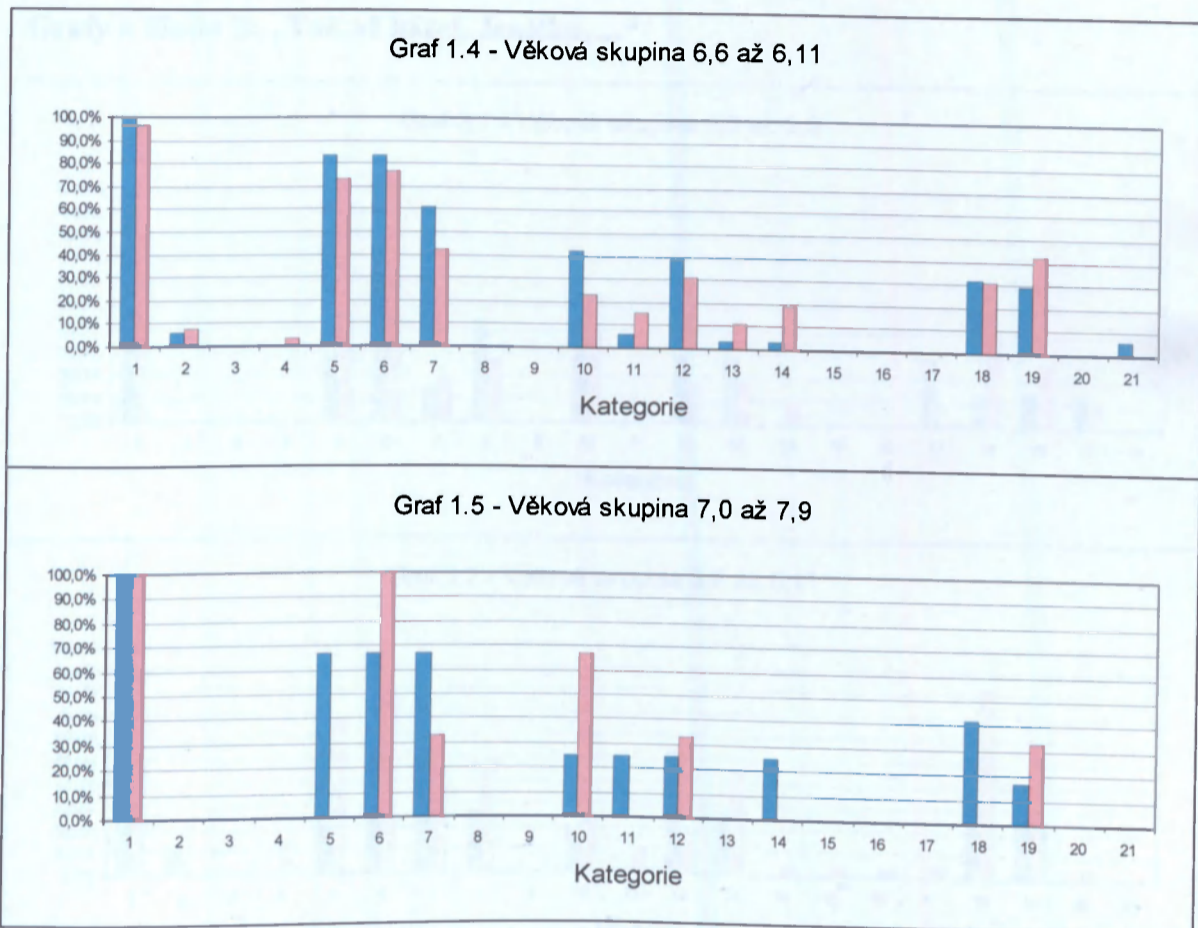
*Vysvětlivky: CH...chlapec, D...dívka

Příloha č. 3

Grafy k experimentu: úkoly A – G,
procentuální vyjádření četnosti znaků v jednotlivých věkových skupinách
dětí, porovnání výskytu u chlapců a dívek
(celkem 14 stran)

Grafy k úkolu A: „Jak se tančí mazurka“



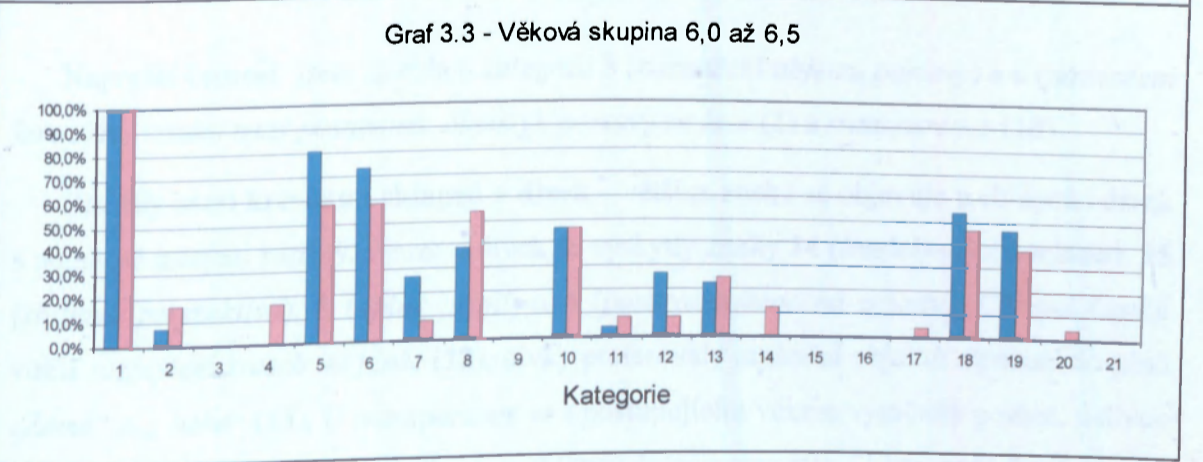
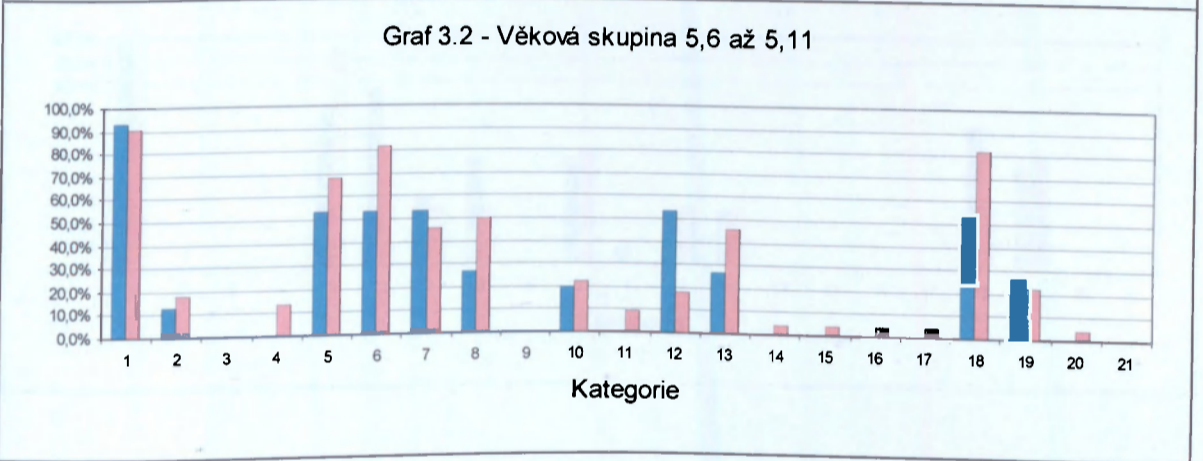
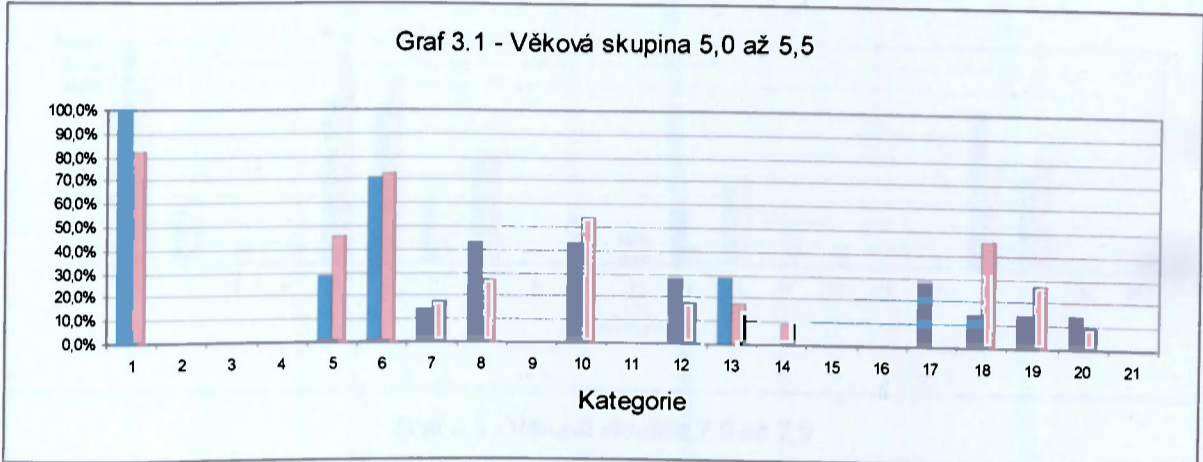


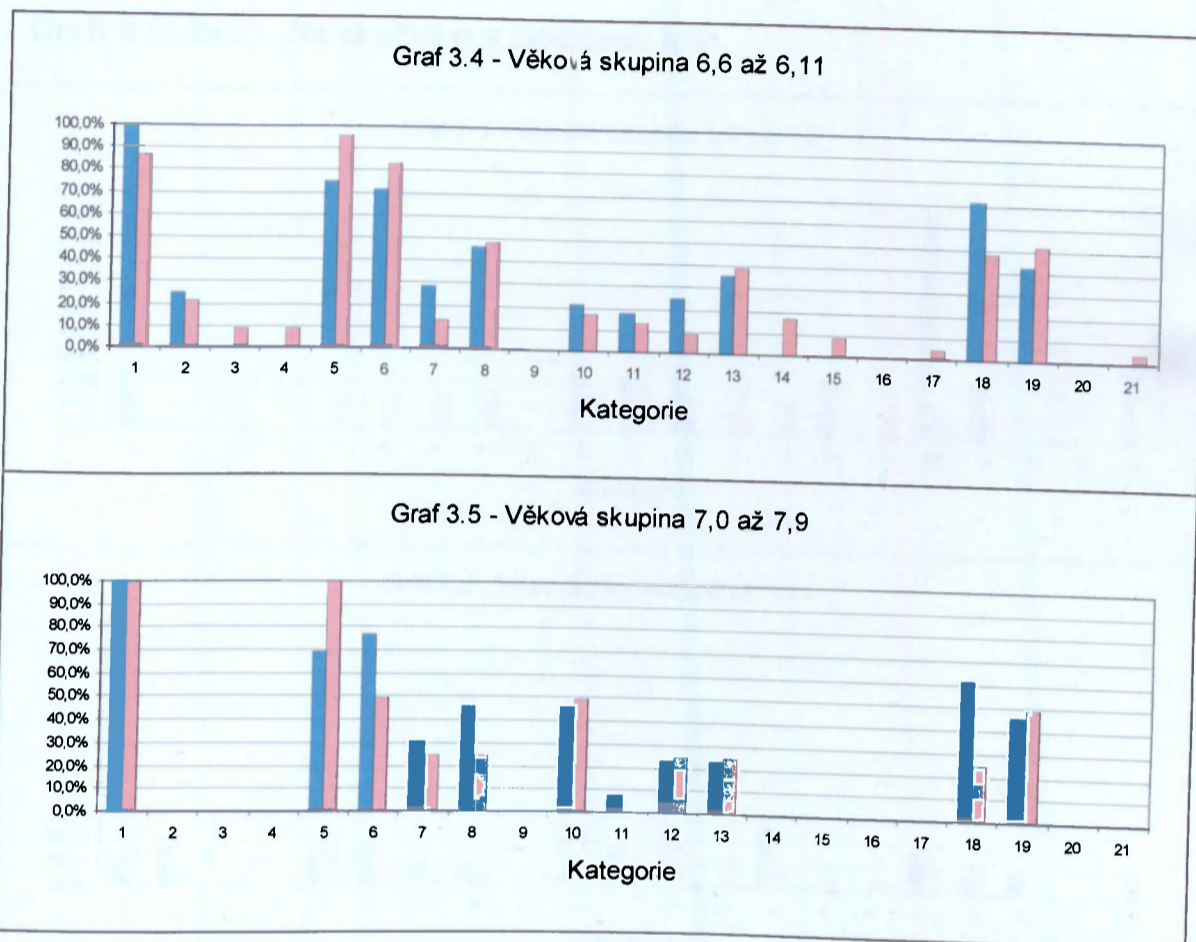
Nejčastěji zastoupenými znaky byly zobrazení *postavy v en face* (1), *naznačení objemu postavy* (5) a *kontaktu mezi postavami* (6). Také jev 7 (*nepoměrnost, deformace*) se podle mého očekávání dost často objevoval (kolem 50-60%).

Rozdíly mezi chlapci a dívkami – většina dětí umístila postavy volně na plochu (*rozptýlení kreseb, 12*), grafy 1.1-1.3 vykazují nápadně zvýšený výskyt u chlapců. U úkolu nebylo předem určené prostředí, takže děti ani neměly důvod zobrazovat okolní prostor tančících postav. *Intelektuální horizont* (14) se vyskytoval jen sporadicky. Poměr mezi chlapci a dívkami se opět střídá u výskytu *transparence* (18), u starších dětí (graf 1.4) se ustálil na 30% u chlapců i dívek.

Ve snaze znázornit *překrývání postav* (19) byla zřetelně úspěšnější děvčata a to ve všech věkových skupinách. Z grafů je zřejmé, jak výskyt tohoto znaku postupně „narůstá“. U dívek od 10% až do 41% (graf 1.4), u chlapců od počáteční 0% až na téměř 30%.

Grafy k úkolu B: „Tak už házej, Jeničku,…”





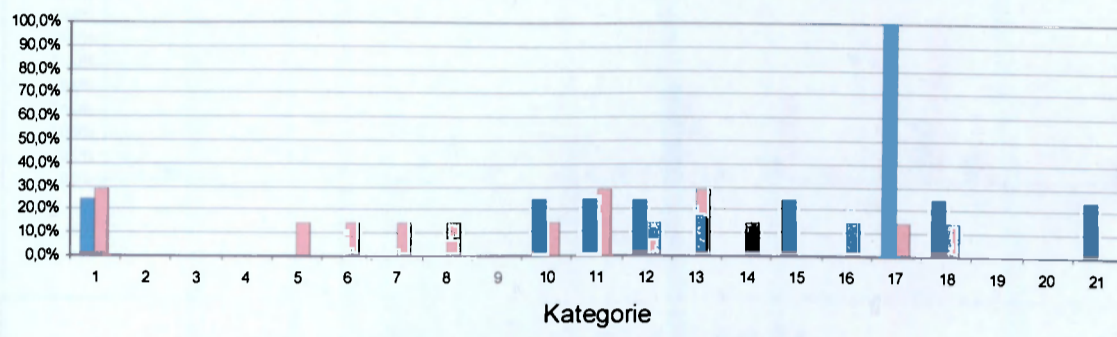
Nejvyšší četnost jsem zjistila u kategorií **5** (*naznačení objemu postavy*) a **6** (*naznačení kontaktu, vztahu mezi postavami, objekty*), *postavy en face* (**1**) a *transparence* (**18**).

Rozdíly mezi kresbami chlapců a dívek – většina znaků se objevuje u chlapců i dívek s poměrně malými rozdíly. Pouze u dívek se vyskytly znaky **14** (*intelektuální horizont*), **15** (*sbíhavá perspektiva*), **3** (*úplný profil*) a **4** (*postava zobrazená zezadu*). Chlapci častěji volili *rozptýlení kreseb na ploše* (**12**), dívky preferovaly umístění objektů a postav do pásů „*Země*“ a „*nebe*“ (**13**). U *transparence* se s postupujícím věkem vyměnily pozice, u dívek došlo ke snížení výskytu tohoto jevu, u chlapců četnost vzrostla. U kategorií **5** a **6** je také patrné střídání pozic mezi chlapci a dívkami..

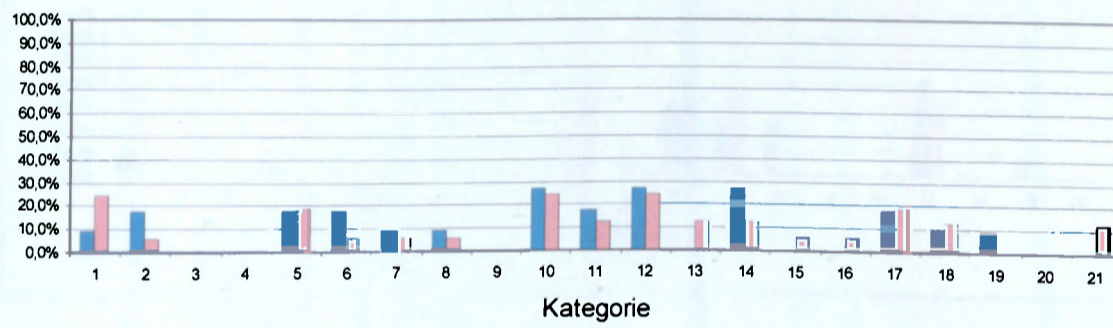
O *překrývání* (**19**) se pokusilo nejvíce dětí ve věkových skupinách nad 6,6 let (viz grafy 3.4, 3.5), z toho dívky 50%-51%, chlapci 42%-46%.

Grafy k úkolu C: „Na náměstí se k sobě domy tulí“

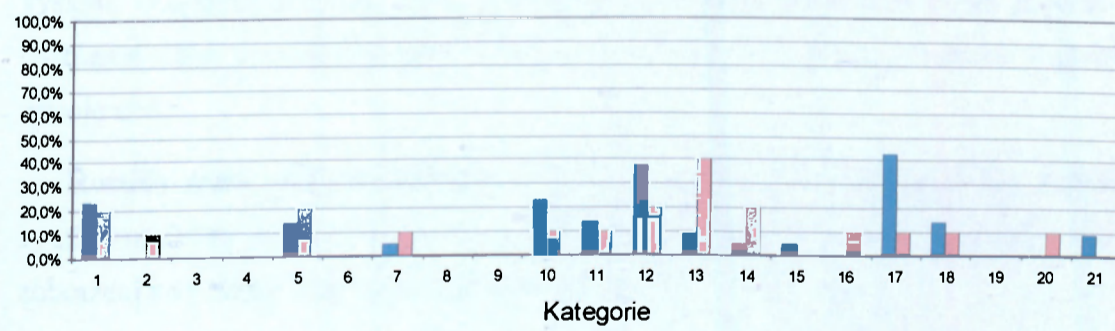
Graf 5.1 - Věková skupina 5,0 až 5,5

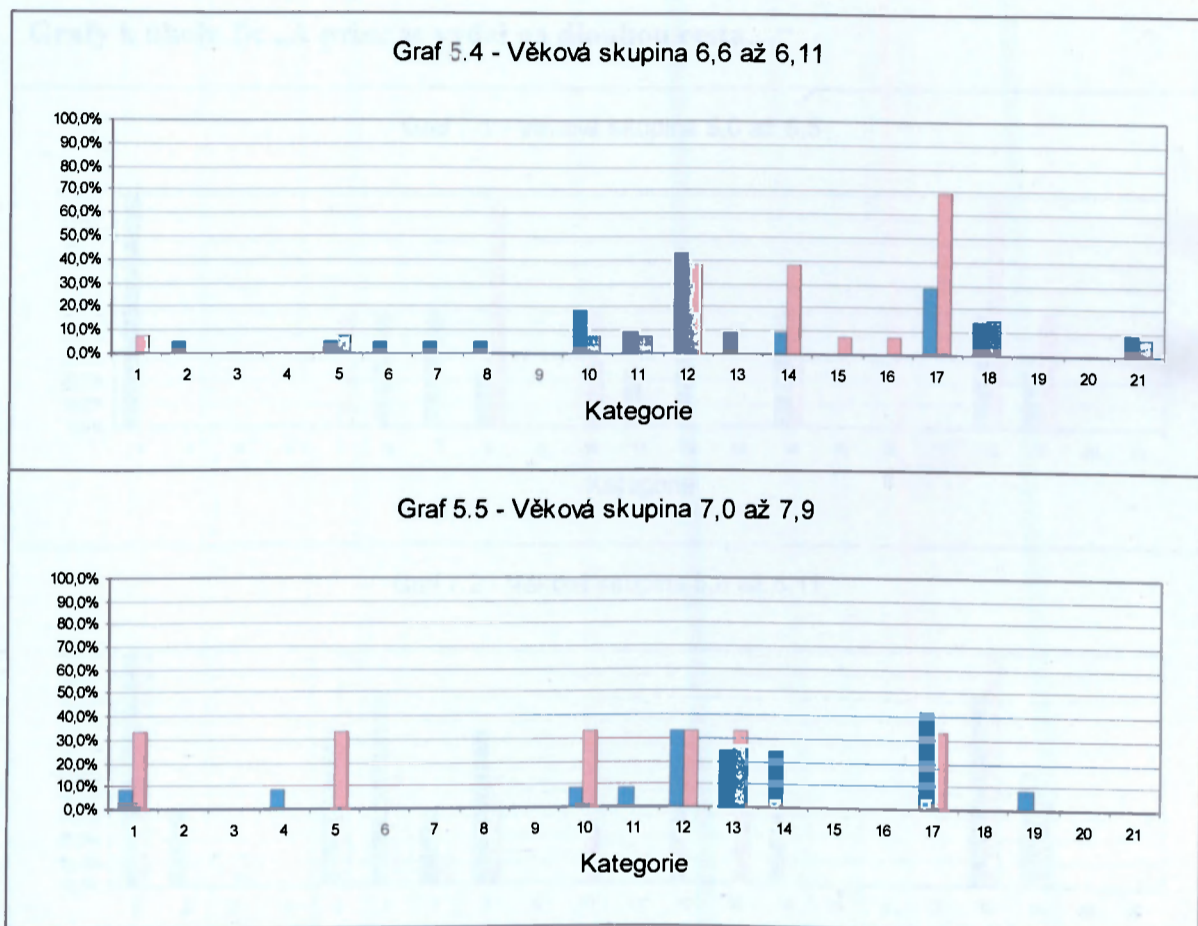


Graf 5.2 - Věková skupina 5,6 až 5,11



Graf 5.3 - Věková skupina 6,0 až 6,5



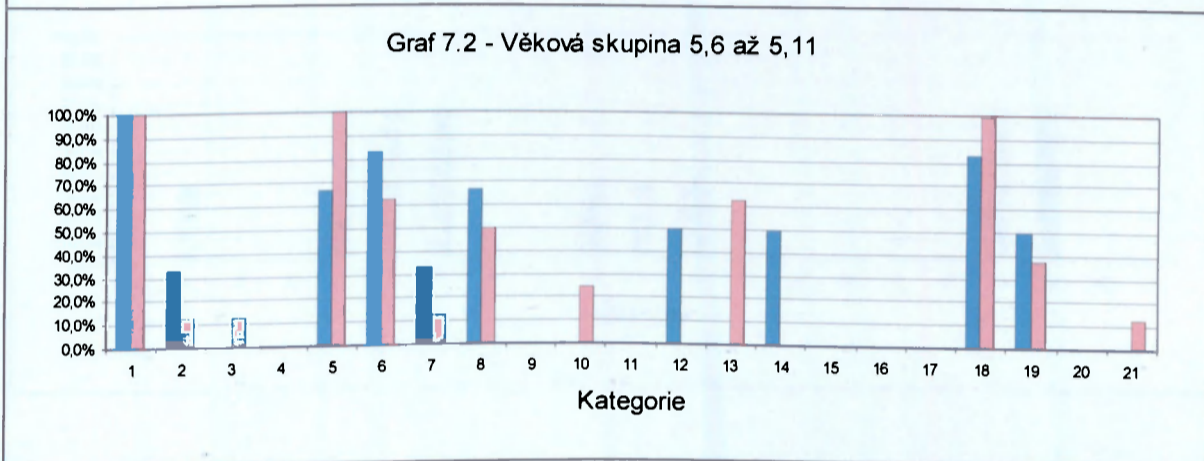
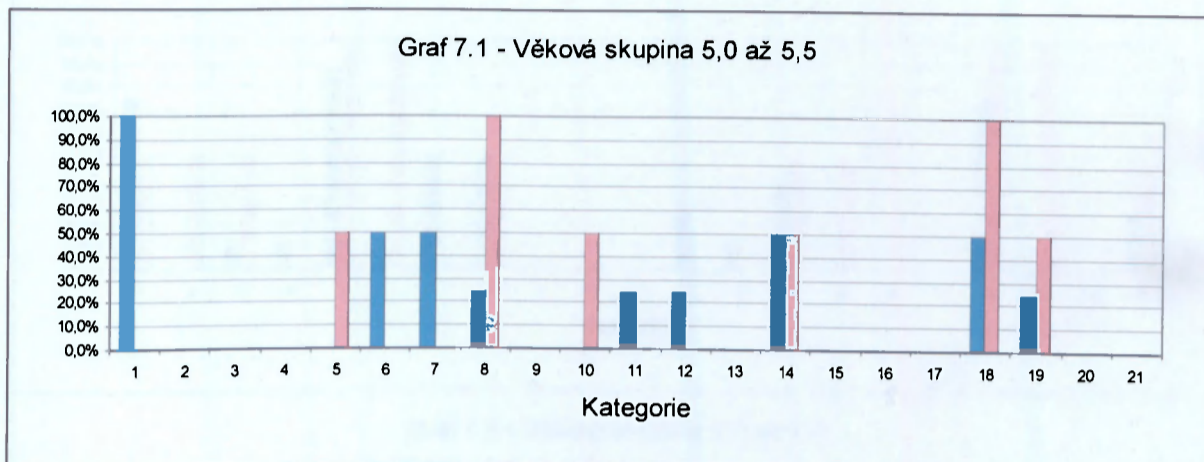


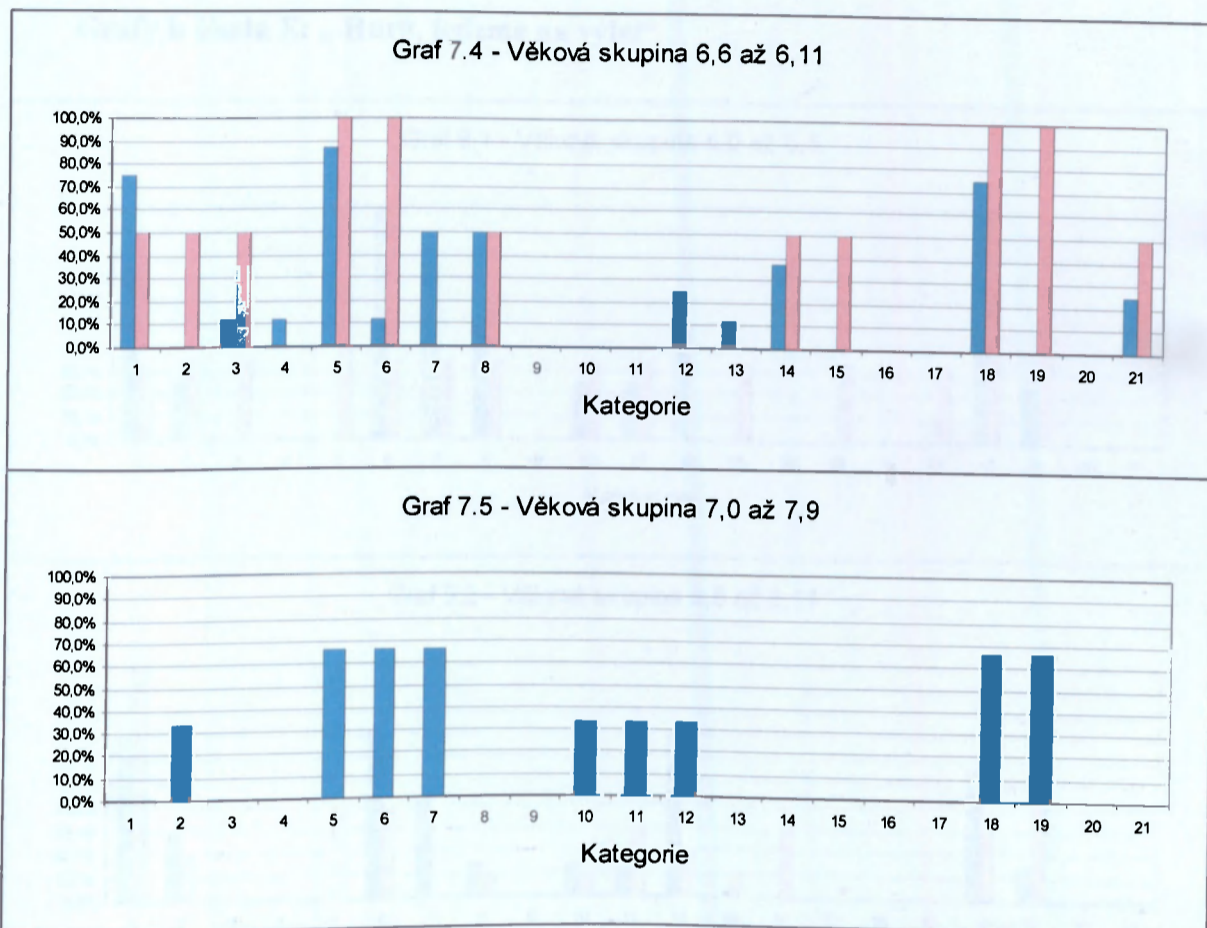
Nejčastěji se vyskytl znak 17 (*ortoskopie, mnohopohledovost*) a opět se četnost výskytu u chlapců a dívek střídá.. U znaků 10 (*objekty na dolním okraji papíru*) a 11 (*základní čára*) je patrný pokles výskytu (u chlapců i dívek) v souvislosti s akcelerací vývoje dětí.

Rozdíly mezi kresbami chlapců a dívek nejsou nápadné. Mladší dívky preferovaly využití umístění objektů do pásů „*Země a nebe*“ (13), postupně ale začaly využívat zobrazení s využitím *intelektuálního horizontu* (14).

Několik dětí se pokusilo zobrazit náměstí v *šikmém nadhledu* (20) nebo s využitím *více obrazových plánů* (21).

Grafy k úkolu D: „A princ se vydal na dlouhou cestu...“



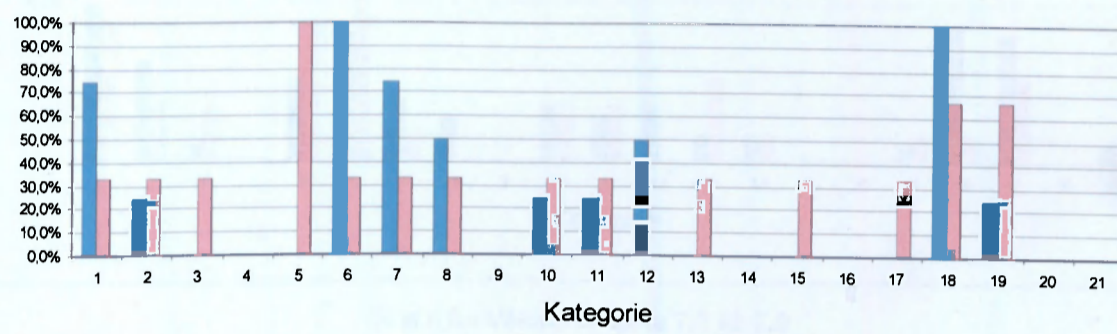


Nejčastěji se objevily znaky 1 (postavy zobrazené v en face), 5 a 6 (vyjádření objemu postav a naznačení vztahu, kontaktu, 8 (významová perspektiva), 18 (transparence) a 19 (překrývání tvarů).

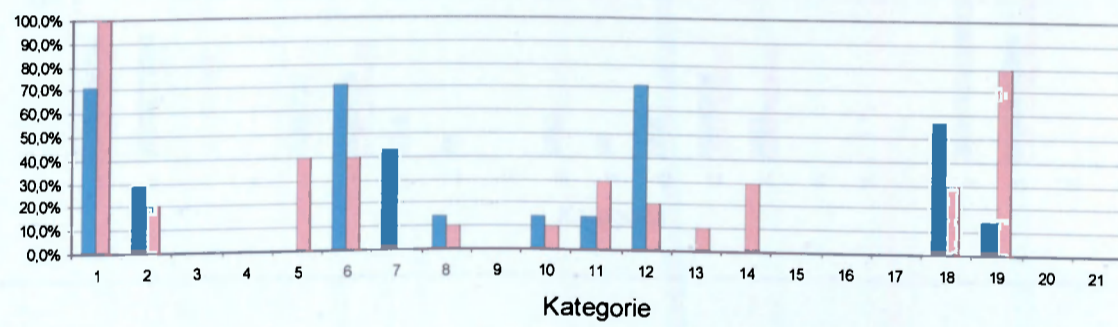
Rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou příliš průkazné pro menší počet dětí v některých věkových skupinách (např. 2 dívky – 100%), nelze tak objektivně posoudit aktuální stav. Optimální počty chlapců i dívek jsou ve skupině 5,6-5,11 a 6,0-6,5, které znázorňují grafy 7.2 a 7.3. Zde je zřejmý vyšší výskyt *smíšeného profilu (2)* u chlapců (až 33%). Více chlapců *rozptýlilo objekty po celé ploše (12)*, děvčata častěji využila zobrazení do pásů „Země“ a „nebe“ (13). Intelektuální horizont (14) se objevil u 50% chlapců ve věkové skupině 5,6-5,11. *Překrývání (19)* úspěšně zvládlo 61% dívek ve věkové skupině 6,0-6,5. U děvčat se také častěji objevilo znázornění scény pomocí *více obrazových plánů (21)*. Jedna dívka úspěšně zobrazila *sbíhovou perspektivu (15, viz graf 7.4)*.

Grafy k úkolu E: „ Hurá, jedeme na výlet“

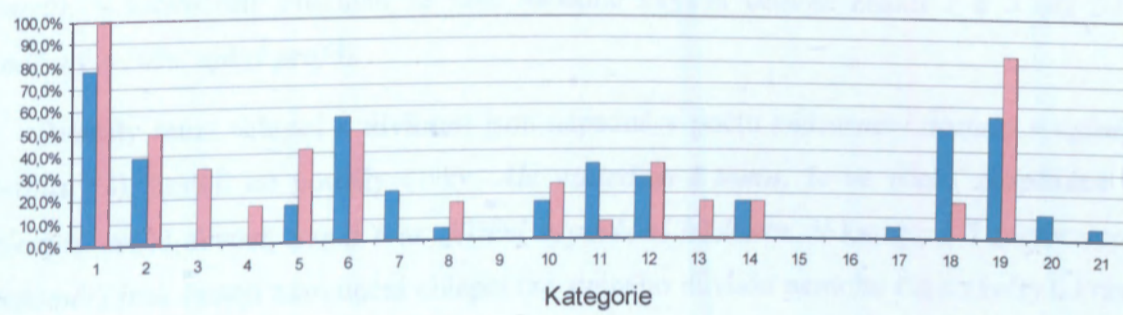
Graf 9.1 - Věková skupina 5,0 až 5,5

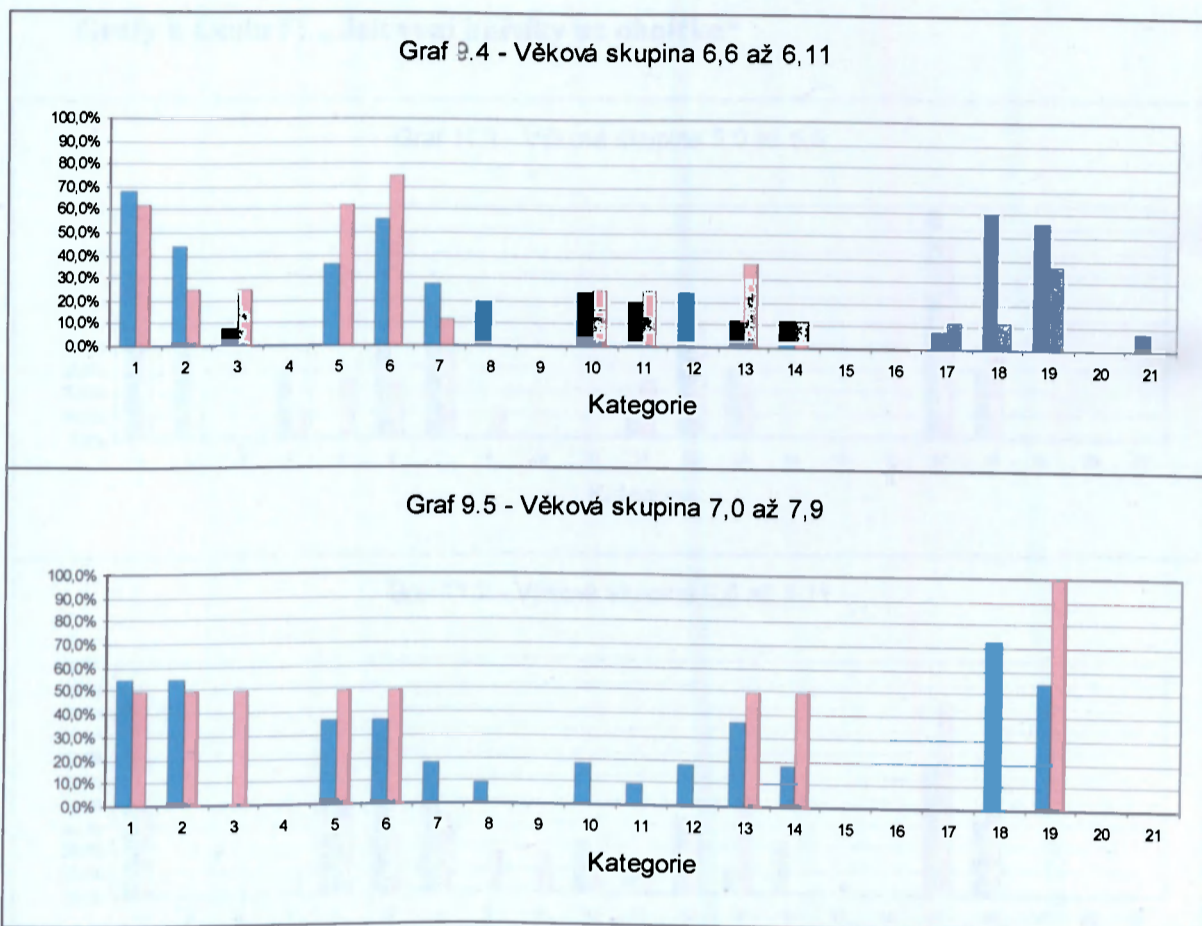


Graf 9.2 - Věková skupina 5,6 až 5,11



Graf 9.3 - Věková skupina 6,0 až 6,5

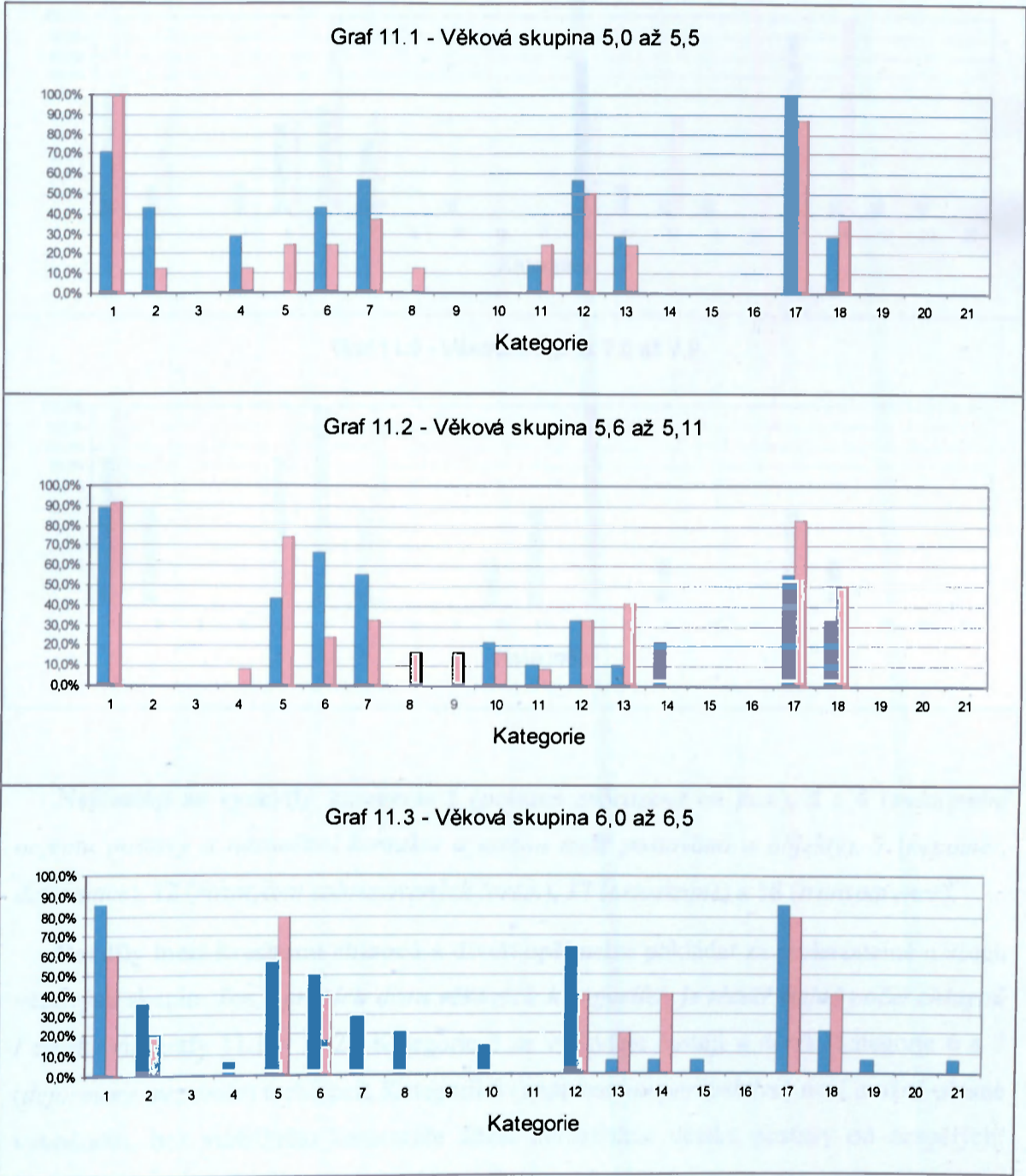


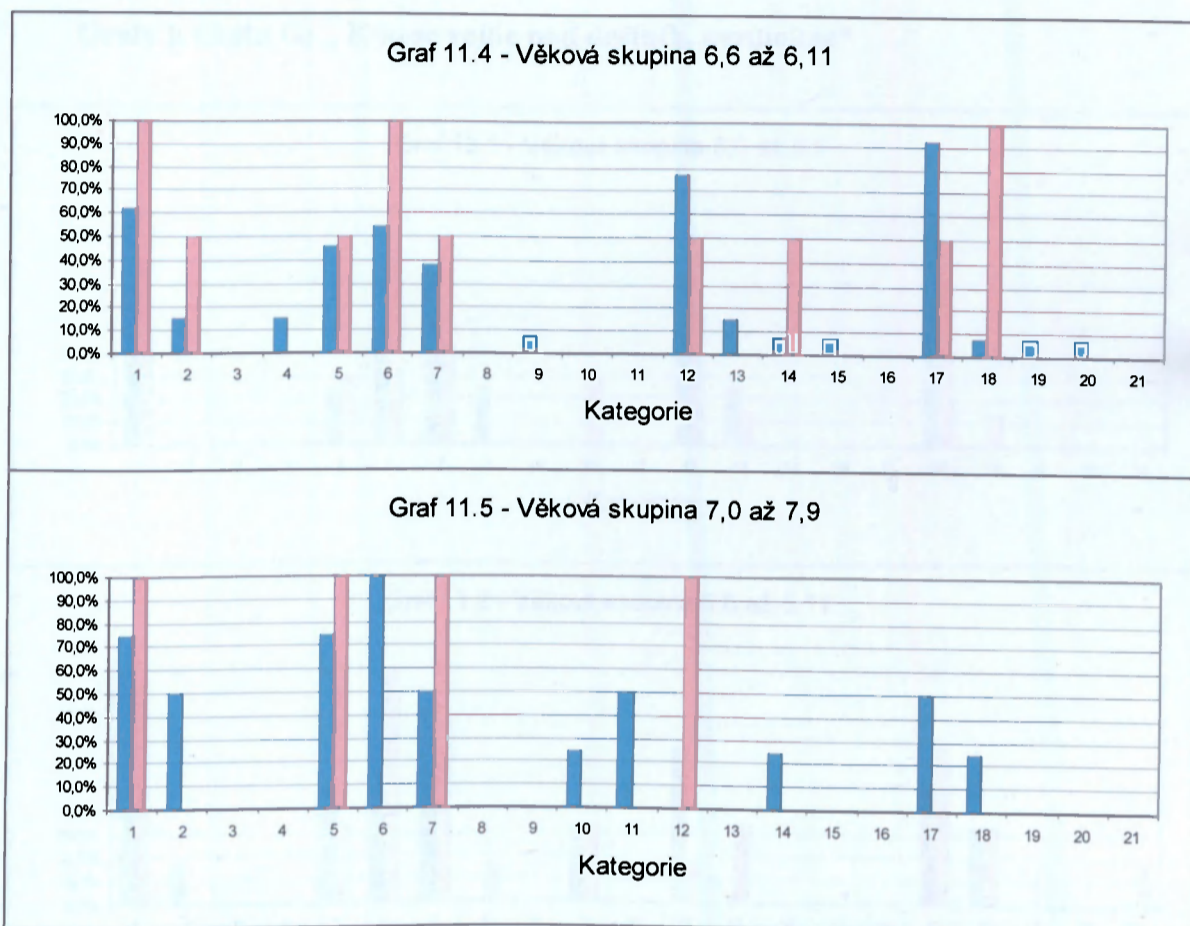


Nejčastěji se vyskytly znaky 1 (*postava zobrazená en face*), 5 a 6 (*naznačení objemu postavy a vztahu, kontaktu mezi postavami a objekty*), 18 (*transparence*) a 19 (*překrývání tvarů*). V souvislosti s úkolem se také nápadně zvýšila četnost znaků 2 a 3 (až 50% *smíšený a 50% úplný profil*).

Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou nápadné v počtu *znázornění postavy v úplném profilu* (3), častěji ho použily dívky. *Ale vzhledem k tomu, že ve všech skupinách je výrazně méně děvčat, nemá toto zjištění výpovědní hodnotu.* V kategorii 7 (*deformace, nepoměr*) jsou častěji zastoupeni chlapci (ze stejného důvodu nemohu činit závěry). Právě tak asi nelze zobecňovat údaje z kategorií 18 (*transparence* – nápadně vyšší výskyt u chlapců) a 19 (*překrývání* – vypovídající o větší úspěšnosti dívek). Objevil se také *intelektuální horizont* (14), u dívek 30-50%, u chlapců 11-19%. Jedna dívka v nejmladší skupině dětí se úspěšně pokusila o *znázornění sbíhavé perspektivy* (15). Pouze chlapci využili zobrazení v *několika obrazových plánech* (21, viz graf 9.3 a 9.4).

Grafy k úkolu F: „ Jak voní buřtíky na ohničku“

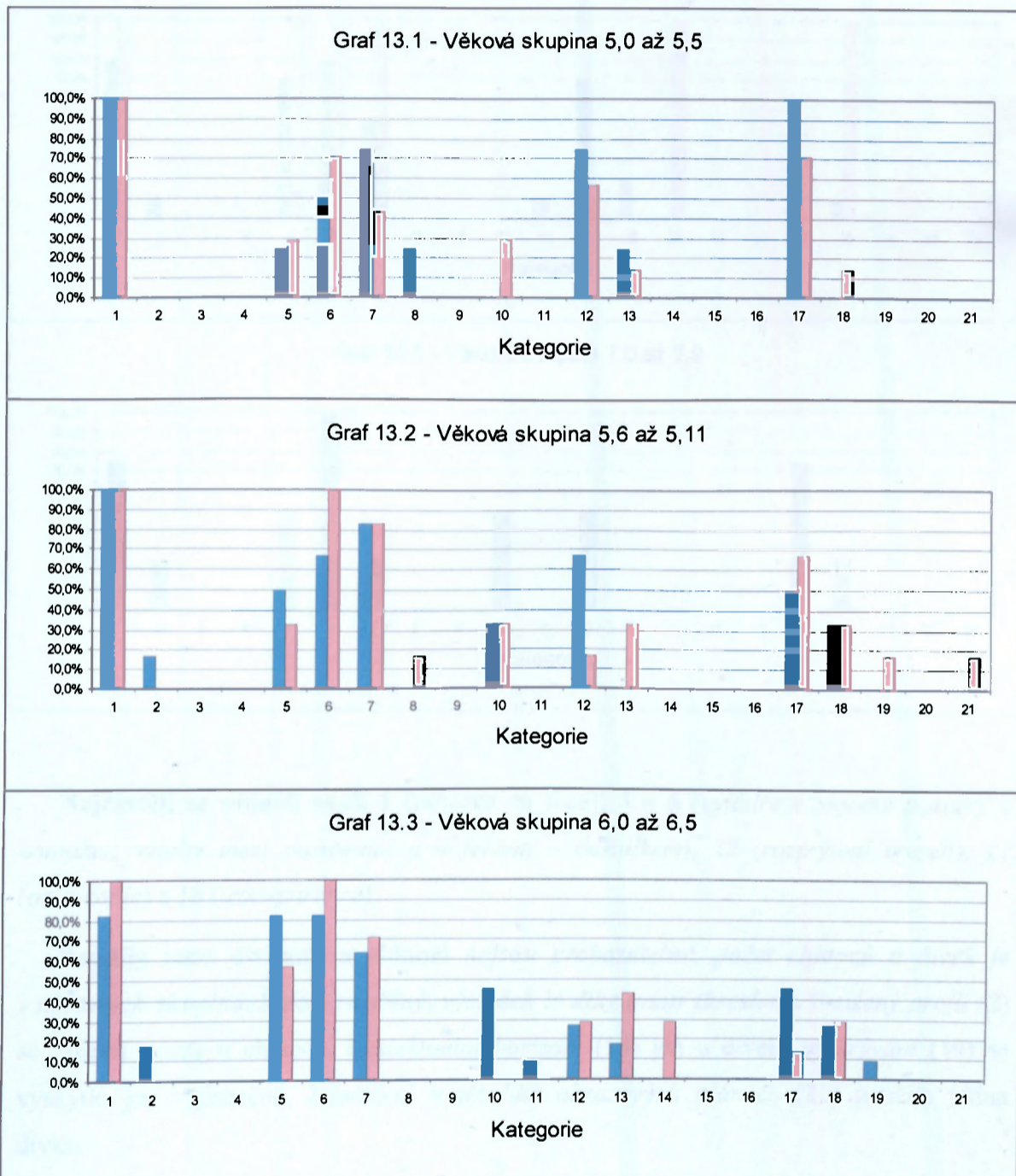


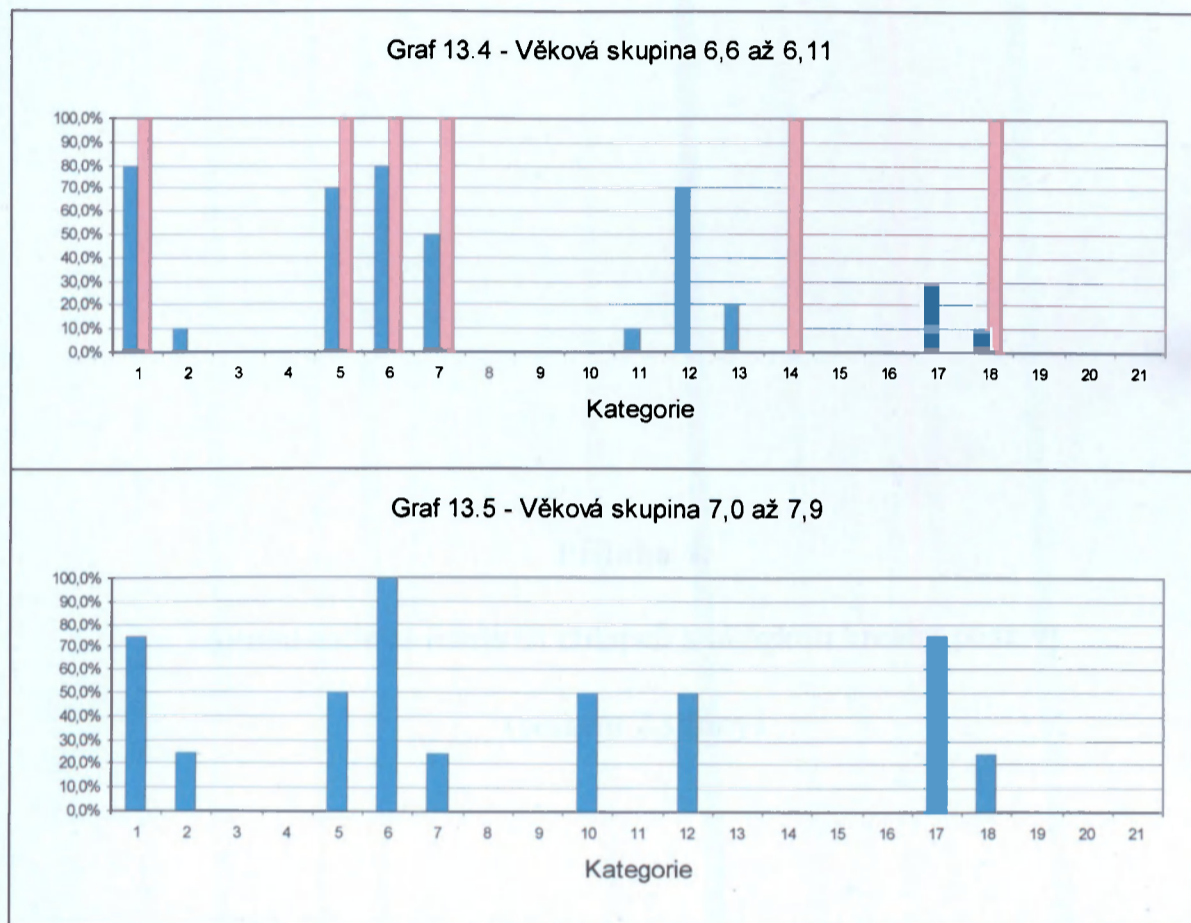


Nejčastěji se vyskytly kategorie 1 (*postava zobrazená en face*), **5 a 6** (*znázornění objemu postavy a naznačení kontaktu a vztahu mezi postavami a objekty*), **7** (*nepoměr, deformace*), **12** (*rozptýlení zobrazovaných forem*), **17** (*ortoskopie*) a **18** (*transparence*).

Rozdíly mezi kresbami chlapců a dívek opět nelze pokládat za prokazatelné u všech věkových skupin. *Jen v prvních dvou věkových kategoriích je téměř stejný počet chlapců i dívek* (viz grafy 11.1 a 11.2). Kategorie 5 se vyskytuje častěji u dívek, kategorie 6 a 7 (*deformace, nepoměr*) u chlapců. Kategorii 8 (*významovou perspektivu*) není možné přesně vyhodnotit, bez verbálního komentáře dítěte nerozlišíme dětské postavy od dospělých. Hodnotila jsem pouze nápadné rozdíly ve velikosti a propracovanosti postav (častěji u dívek). *Intelektuální horizont (14)* se objevil u dvou dívek (při posuzování grafů 11.1 a 11.2), celkem tento způsob zobrazení použilo 8 dětí. *Překrýváním tvarů (19)* řešili úkol jen dva starší chlapci (viz grafy 11.3 a 11.4).

Grafy k úkolu G: „Kdo se vejde pod deštník, nezmokne“





Nejčastěji se objevil znak 1 (*postava en face*), 5 a 6 (*vyjádření objemu postavy a kontaktu, vztahu mezi postavami a objektem – deštníkem*), 12 (*rozptýlení kreseb*), 17 (*ortoskopie*) a 18 (*transparence*).

Rozdíly mezi dívkami a chlapci nejsou prokazatelné, počet chlapců a dívek je v některých skupinách dost rozdílný, výsledek je díky tomu zkreslený. Smíšený profil (2) se objevil pouze u chlapců, intelektuální horizont (14) jen u dívek, překrývání (19) se vyskytlo jen výjimečně. Zobrazení v několika obrazových plánech (21) použila jedna dívka.

ANAMNESTICKÉ ÚDAJE

GA - 1. ročník základní školy
anamn. 1977 - 1978
vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 2. ročník základní školy
anamn. 1977 - 1978
vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 3. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 4. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 5. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 6. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 7. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 8. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 9. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

GA - 10. ročník základní školy

anamn. 1977 - 1978

vlast. kresba - 1978

Rod. 1978.12.17.1978

Příloha 4:

Anamnestické údaje tří chlapců s ukázkou kresby postavy

(celkem 2 strany)

ANAMNESTICKÉ ÚDAJE:

OA – osobní anamnéza, RO – rodinná anamnéza, PMV – psychomotorický vývoj, další údaje – stav z března 2004.

Radek, nar. 25.6.1998 (obr. 1)

OA – 3. těhotenství, bez komplikací, porod v termínu, PMV – seděl v 6. měsíci, první kroky v 1 roce, první slova do 2 let.

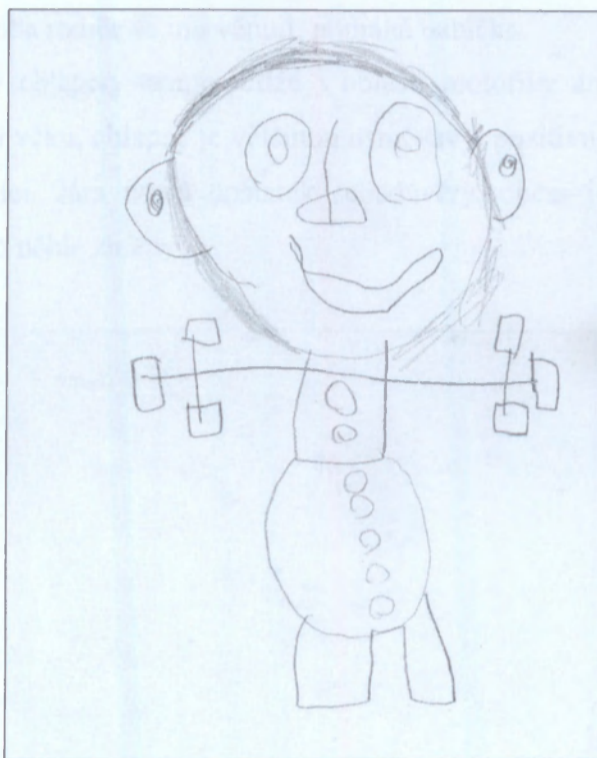
RA – rodina úplná, sestra (14 let) a bratr (4 roky). Rodiče se dětem nevěnují, hlavní péči zajišťuje Radkova sestra.

Další údaje – nápadný pohybový neklid, výrazné problémy v oblasti hrubé i jemné motoriky, obtíže s koordinací pohybu v prostoru.

Rozumové schopnosti odpovídají věku, úroveň vnímání je často ovlivněna kolísáním koncentrace pozornosti. Řeč je často překotná, občas až na hranici srozumitelnosti (mnohočetná patlavost). Radek má zdravou sebedůvěru, občas se přeceňuje, přiměřená emocionalita.

Jára, nar. 12.6.1999 (obr. 2)

OA – 1. těhotenství, bez komplikací, porod před termínem, PMV – seděl v 5 měsících, první kroky v 10 měsících, první slova kolem 1 roku, věty ve 2 letech. Od 3. roku se objevuje zadržávání řeči – v různé intenzitě (Balbuties – tónická forma, v současnosti bez obtíží).



Obr. 1 – „To je tatínek“ (věk 6,4; kreslí jistě, rychle, se špatným úchopem a tlakem na nástroj).



Obr. 2 – „Pán“ (věk 5,7; rychle, s jistotou, lehce).

RA – rodina úplná, Jára nemá sourozence, oba rodiče se mu věnují, pomáhá babička.

Další údaje – Jára je klidný, spíše tichý chlapec, nemá obtíže v oblasti motoriky ani percepce. Rozumové schopnosti odpovídají věku, chlapec je většinou usměvavý, pozitivně naladěný, samostatnější než jeho vrstevníci. Jára nemá dostatek sebedůvěry, občas je přecitlivělý, reaguje lítostivě, zneklidňují ho náhlé změny.

Honzík, nar. 21.7.1998 (obr. 3)

OA – 4. těhotenství, rizikové, porod před termínem, krměn z lahve do 4 let.

PMV – začal sedět v 8. měsíci, první kroky v 1 roce, první slova do 1. roku, první věty do 2 let. Chlapec je veden na neurologii, do 3 let 3x omdlel, na nefrologii - enuréza nokturna (do 5 let).

RA – rodina úplná, jeden bratr (12 let). Hlavní péči o Honzíkovi zajišťuje matka. (v kontaktu s MŠ, SPC apod.). Honzík je na matku silně fixován.

Další údaje – Honzík je velice komunikativní ve vztahu k dospělým, v dětském kolektivu má problém navázat kontakt. Hraje si výhradně s děvčátky,

nejraději se převléká do sukní, závoju a hraje si v kuchyňce. Při hře (s děvčaty) vyžaduje hlavní úlohu, společenství chlapců nevyhledává. Nejspokojenější je, pokud se paní učitelka může věnovat jen jemu. Rozumové schopnosti odpovídají věku, koncentrace pozornosti je kolísavá. Má velmi dobrou úroveň aktivní slovní zásoby, dovede souvisle a srozumitelně vyjádřit své myšlenky. Mluví a chová se často jako „starý – mladý“. Honzík je často nemocný, maminka je díky tomu dost přecitlivělá, na Honzíkovi se „přenášejí“ jistá míra úzkosti. Rád se pohybuje v oblastech fantazie, vymýšlí si vlastní texty písniček, veršů nebo neskutečné příběhy (většinou s cílem upoutat pozornost učitelky). Honzík má nízké sebehodnocení, přetrvávají u něj adaptační problémy. Odmítá účast na akcích mimo MŠ, na výletech, plavání apod., těžko se odpoutává od matky. Uklidňuje ho pravidelný režim a zaběhnuté rituály.



Obr. 3 – „To je nějaká paní, já ji neznám“

(věk 6,5; kreslí rychle, s jistotou)

Zajímavé výroky učitelek - typologie zaměstnání rozhovorů
s učitelkami MŠ, cílem je získat odpovědi v domácnosti nebo na základě
přímého pozorování v práci.

Vlastní rozhovory přinesl každý učitel v rámci svého výzkumu.

„Ty děti jsou krásné, jsou takové smutné, když se stálo na každý den škol, bylo
mnoho dětí...“

„Už je tam...“ „Někdy je tam, co znamená...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

Příloha č. 5:

Zajímavé výroky učitelek, typologie učitelek mateřských škol

(celkem 3 strany)

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

„Společně jsou...“ „Děti, děti...“

„Jedno, je tam...“ „Děti, děti...“

Zajímavé výroky učitelek – vznikly zaznamenáním rozhovorů s učitelkami MŠ, citací jejich odpovědí v dotazníku nebo na základě přímého pozorování v praxi:

Některé reakce nebo písemné komentáře učitelek v souvislosti s experimentem:

„Ty úkoly byly úžasné, moc mi to o dětech řeklo. Děti se těšily na každý další úkol, bylo to jako dlouhá hra.“

„Užila jsem si to!“ „Nevěřila bych, co všechno děti zvládnou.“

„Škoda, že bylo jen tolik úkolů, děti to moc bavilo.“

„Společně jsme si nad obrázky povídali, dalo jim to docela zabrat, ale výsledky jsou perfektní, snad Ti to bude stačit.“

„Dost jsem si upravila pohled na své děti.“

„Po mně už nic nechtěj, mě už to fakt nebaví. Já už s nima dělám jen keramiku.“

„Posílám Ti to zpátky, já jsem si to přečetla, to moje děti nezvládnou.“

„Nemám letos moc kreslicí třídu.“ „Děti to moc nebavilo.“

„Musela jsem to dokreslovat i s chybějícími dětmi – aby jim nic nechybělo. Hlíдалy si to.“

„Já na to nemám čas. A dělám jen to, co mě baví – čtu pohádky.“

„Ukaž? To ne, to bysme nezvládli.“

„Co to je? To jako vyjádřej prostor na papír? To mě nezajímá.“

„Alí, nakreslím Ti to ještě s novými dětmi (v září), dáš mi nové zadání?“

„Můžu všechny ty nepovinné úkoly? Mě to zajímá, jak se s tím poperou.“

„Ty úkoly – to jsou dobré nápady, moc nás to bavilo.“

„Oni nic neuměj, to je na nás moc těžký.“

„Co to je? Jak můžu nakreslit prostor? Děti to ani nekreslí, k čemu je to dobré?“

„Máme moc aktivit, to bych se musela zbláznit, sledovat ještě jak nakreslí na ploše prostor.“

„Víš, že jsem o vnímání prostoru nikdy nepřemýšlela v souvislosti s výtvarnou? Vždycky to bylo nějaké zaměstnání, kde dávaly děti věci nad, pod, vedle...nebo v pohybových hrách...jak se orientují v prostoru. Ale že bych si toho měla všimnout i na výkresech? To mě fakt nenapadlo. Myslím, že to snad ani nekreslí.“

„My to máme namíchaný. Musíme to přizpůsobovat? Jen sedm školáků, ale nejsou moc kresliví.“

Několik zajímavých názorů učitelek z dotazníků:

- „Děti samy od sebe nic prostorově nekreslí.“
- „Prostor kreslí jen děti nadané (samostatně).“
- „Mají možnost, ale nemají potřebu se takto vyjadřovat, nevnímají třetí rozměr.“
- „Děti nejdříve nakreslí čáru dole – zem, čáru nahoře – nebe. Toto odbouráváme, malujeme „pozadí“, upozorňujeme na prostorové vztahy.“
- „Naše děti si mohou úkoly vybírat.“
- „Výtvarně děti dovedou vyjádřit trojrozměrnost jen výjimečně.“
- „Dominantní je kresba, štětcem si vypomáhají se zobrazením prostoru.“
- „Hlavně sestavujeme ze stavebnice, modelujeme...na papíru, nevím. Moje děti to nekreslí.“
- „Myslím si, že předškolní děti se prostorovými vztahy nezabývají.“
- „Nezabýváme se těmito problémy, dáváme dětem volnost, aby po svém uplatnily fantazii.“
- „Trojrozměrný obrázek nejsou schopné nakreslit (až na výjimky).“
- „V prostoru si dovedou poradit, ale v kresbě převládá způsob vyjádření v rovině.“
- „Děti se nesnaží při volném kreslení řešit otázky prostoru, protože jsou oblíbené omalovánky (nemají potřebu volně kreslit).“
- „Dětem dělají potíže velikostní rozměry.“
- „Jak jako prostor? To snad ani děti neumějí nakreslit, ne?“

Na základě pozorování a rozhovorů s učitelkami v praxi jsem se snažila vytvořit **jednoduchou typologii učitelek** (jejich přístupu k VV). Samozřejmě většinou tyto typy neexistují v „čisté“ podobě (snad až na první typ – tzv. ideál). Pracovně jsem si jednotlivé typy pojmenovala podle jejich převládajících inklinací:

- **UČITELKA NADŠENEC (ŠIKULKA, TVOŘIVÁ - IDEÁL)** stále něco vynalézá, baví ji něco nového zkoušet, nevadí jí nepořádek a trochu i chaos, nabízí dětem neobvyklé úkoly a náměty. Dává dětem prostor a šanci podílet se aktivně na plánování výtvarných aktivit, nabízí jim možnost výběru výtvarného materiálu. Děti se na výtvarné aktivity s ní těší. Tato učitelka má větší spotřebu výtvarného materiálu než ostatní učitelky. Uklizečky většinou komentují s nevolí nepořádek po jejich „výtvarkách“ ve třídě. Dovede děti „podržet“, i ve chvílích, kdy mají pocit, že se jim nedaří. Výtvarné činnosti s dětmi si „užívá“ (na rozdíl

od některých dalších typů). Poznávacím znamením tohoto typu bývá tvořivost nejen v MŠ a záliba v ručních pracích (plete, drhá, batikuje, háčkuje, suší květiny, šije, je všeobecně rukodělně šikovná).

- UČITELKA MATKA (VYLEPŠOVATELKA) je hodná, pomáhá dětem usnadnit jejich situaci jak může. Snaží se hodně věcí „udělat“ za děti, připravuje jim různé „polotovary“. Ráda předkresluje, upravuje hotové dětské výtvary, nabízí dětem „šablony, případně rovnou vlastní obrázek... Její metou je – (vše)obecná líbivost, „aby se nikdo nelišil“, obrázky jeden jako druhý. Výtvarné činnosti provádí pěkně „po staru“ kolektivně, je to jednodušší „má o dětech přehled“ (asi jako kvočna) a „nemusí to stále znova vysvětlovat“.
- UČITELKA, KTERÁ SI NENÍ JISTÁ (DOPLŇOVATELKA) nevěří sobě ani ve schopnosti dětí, radí, upozorňuje, připomíná („co ještě třeba kytky a ještě mráčky“...). Výtvarné činnosti ji neuspokojují, neví, co a proč s dětmi dělat, často hledá pomoc, konzultuje s kolegyněmi...Pokud neobjeví smysl výtvarných aktivit, vyvine ze z ní poslední typ (tzv. nemá „výtvaru“ ráda).
- UČITELKA ČISTOTNÁ (OSTRAŽITÁ A NAPOMÍNÁJÍCÍ) její prioritou je čistota na stolech, čistota a úhlednost dětských prací, stále děti sleduje a napomíná, např.: „Jak to sedíš, otírej tu barvu, neotáčej si ten papír, jak držíš zase tu tužku...“. Je schopná děti totálně „vystresovat“, jejich prožitky z výtvarné činnosti jsou jí lhostejné. Hlavní je, aby všechno klapalo přesně podle jejich pokynů a byl pořádek a klid (často i „ticho na práci“).
- UČITELKA TZV. VÝROBNA DÁRKŮ se těší intenzivně na Vánoce a Velikonoce, v tomto období doslova „ožije“. Týrá děti nepřebornou záplavou „fakt krásných“ dárečků a ozdůbek. Je schopná využít nejrůznějších materiálů k uskutečnění svých představ, přetváření něčeho na něco úplně jiného ji zcela uchvacuje. Také je po ní hodně nepořádku, ale děti si ho tvořivě neužijí, musí se „všeho udělat víc“, „vyrobit“ ještě pro chybějící děti, kuchařky a uklízečky....
- UČITELKA, KTERÁ „NEMÁ VÝTVARKU RÁDA“ to veřejně přiznává, snaží se výtvarným činnostem s dětmi vyhýbat (což je pro děti jedině dobře). Nesnáší ten „příšernej úklid pomůcek“ a „zmazaný ručníky“. Má problém „vymyslet, co s nima pořad dělat“. Jak může, snaží se veškeré výtvarné aktivity přesunout na kolegyni. Což je podle mého mínění to nejlepší, co může pro děti udělat.