

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY**

**VÝTVARNÝ PROJEV PŘEDŠKOLÁKŮ JAKO FORMA
VYJADŘOVÁNÍ
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Kristýna Nová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni,.....2021

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Touto cestou bych chtěla srdečně poděkovat mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Monice Plíhalové. Navzdory nelehkým podmínkám mi vždy vycházela vstříc a svou pozitivní energií, trpělivostí a především odborným vedením přispěla paní magistra velkou částí k vytvoření této práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ANOTACE	3
ANNOTATION.....	4
ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ.....	6
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	6
1.2 VÝVOJ JEMNÉ MOTORIKY	7
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	7
2 VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	8
2.1 DISPOZICE K VÝTVARNÝM ČINNOSTEM.....	9
2.1.1 Rozvoj kognitivních schopností	9
2.1.2 Rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace	11
2.1.3 Rozvoj exekutivních funkcí	11
2.2 FÁZE VÝVOJE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	12
2.2.1 Presymbolická fáze	12
2.2.2 Přejít na symbolickou úroveň	13
2.2.3 Fáze symbolické kresby	15
2.2.4 Přejít k vizuálnímu realismu.....	17
2.2.5 Fáze druhotné schematizace	18
3 VYJADŘOVÁNÍ SKRZE KRESBU	18
3.1 VÝTVARNÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY V DĚTSKÉ KRESBĚ.....	19
3.1.1 Bod a linie	19
3.1.2 Tvar.....	20
3.1.3 Prostor v dětské kresbě	21
3.1.4 Barva.....	22
4 DIAGNOSTIKA A INTERPRETACE DĚTSKÉ KRESBY	23
4.1 JAK DĚTI INTERPRETUJÍ OBRAZY?	24
4.2 DALŠÍ MOŽNOSTI INTERPRETACE OBRAZU	25
5 OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ OBRAZU V SOUČASNÉM POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	26
5.1 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY Z HLEDISKA RVP PV.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
1 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA	29
1.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY	30
1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	30
1.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	30
1.4 VÝZKUMNÉ METODY	31
1.4.1 Metody sběru dat.....	31
1.5 METODA ANALÝZY DAT	32
2 POSTUP REALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	33
2.1 VÝBĚR ILUSTROVANÉ KNIHY JAKO VÝCHODISKA K VÝZKUMNÝM AKTIVITÁM	33
2.2 REALIZACE.....	35
2.2.1 Četba pohádky.....	37
2.2.2 Kresba pohádky dle poslechu pohádkového příběhu	37
2.2.3 Popis vlastní tvorby	39
2.2.4 Popis tvorby vrstevníka	48

2.2.5	Popis ilustrace autora.....	53
3	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	58
3.1	JAKÉ VÝTVARNÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY DĚTI POUŽÍVAJÍ A POJMENOVÁVAJÍ V REAKCI NA PŘÍBĚH Z KNIHY?.....	58
3.2	V ČEM SE SHODUJE ČI ODLIŠUJE ZPŮSOB UŽITÍ VÝTVARNÝCH VYJADŘOVACÍCH PROSTŘEDKŮ U JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ?.....	59
3.3	JAK DĚTI INTERPRETUJÍ VLASTNÍ KRESBU, KRESBU VRSTEVNÍKA A KRESBU DOSPĚLÉHO ILUSTRÁTORA?	62
3.4	KTERÁ Z INTERPRETACÍ SE JEVÍ PRO DĚTI SNAŽŠÍ?.....	65
4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
4.1	VÝTVARNÝ ÚKOL Č. 1: VYTVOŘENÍ VLASTNÍ CHALOUPKY JAKO MĚL CHLAPEČEK	66
4.2	VÝTVARNÝ ÚKOL Č. 2: HURÁ PROLETÍME SE S DÁLKOU – KRESBA TUŠÍ.....	67
	ZÁVĚR	I
	RESUMÉ.....	II
	SUMMARY.....	III
	SEZNAM LITERATURY	IV
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	VI

ANOTACE

Bakalářská práce se zaměřuje na možnosti interpretace dětského výtvarného projevu. Teoretická část je věnována vývojovým charakteristikám výtvarného projevu u dětí předškolního věku. Dětský výtvarný projev je zde popsán jako forma vyjadřování s využitím specifických výtvarných prostředků.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkumnou sondu v mateřské škole s cílem zjistit, jak děti v mateřské škole dokáží interpretovat svou vlastní kresbu vytvořenou na základě pohádkového příběhu, kresbu vrstevníka v porovnání se svou vlastní představou a obraz dospělého ilustrátora pohádkové knihy. V textu jsou popsány čtyři případové studie, které mapují přístup jednotlivých dětí k tvorbě a interpretaci obrazu. Součástí praktické části práce je rovněž návrh výtvarných aktivit, které u dětí rozvíjí komunikační dovednosti důležité pro interpretaci obrazu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní věk, výtvarné vyjadřovací prostředky, dětský výtvarný projev, interpretace obrazu, komunikační dovednosti.

ANNOTATION

This bachelor's thesis focuses on the possibilities of interpreting children's artistic expression. The theoretical section is composed of the developmental characteristics of artistic expression in preschool children. Children's artistic expression is described here as a form of expression using specific artistic means.

The practical section consists of qualitative research investigation in kindergarten in order to find out how children in kindergarten can interpret their own drawing based on a fairy tale, peer drawing in comparison with their own idea, and the image of an adult illustrator of a fairy tale book. The text describes four case studies that map the approach of individual children to the creation and interpretation of the image. Part of the practical section of the work is also the design of art activities that develop children's communication skills important for the interpretation of the image.

KEYWORDS

Preschool age, artistic means of expression, children's artistic expression, image interpretation, communication skills.

Úvod

Důvodů pro výběr tohoto tématu bylo hned několik. Jedním z prvních bylo zjištění, že v prostředí mateřské školy se i přes neustálé zkvalitňování výuky a školení odborného personálu pohlíží na dětskou kresbu pouze jako na diagnostický prostředek či výplň tvůrčích aktivit nebo časových mezer. Dětská kresba toho může člověku, ať už rodiči nebo učiteli, hodně nabídnout. Prostřednictvím kresby se můžeme o dítěti dozvědět více z jeho vnitřního, nejen emočního prožívání. Kresba může ale také fungovat jako komunikační prostředek pro dítě, které hledá různé způsoby komunikace či odmítá tradiční způsob s užitím verbálních prostředků. O dětské kresbě se dozvídáme stále nové informace, které jsou předmětem mnoha výzkumů. V prostředí mateřských škol se samozřejmě s jistou mírou interpretace kreseb pracuje, avšak je to natolik nízká míra, že je potřeba učitelům dokázat její význam a širokospektrální využití. Kresba může o dítěti prozradit spoustu informací, díky kterým se můžeme k dítěti více přiblížit a můžeme mu tak pomoci lépe zvládat jeho strachy a problémy, které jinak nedokáže vyjádřit. Na dětskou kresbu by se nemělo nahlížet pouze jako na diagnostický nástroj, ale také jako na studnici nápadů, fantazie, prožitků i nevyřčených slov. Faktem, že s dětmi trénujeme a pobízíme je k interpretaci, ať už osobní či vzájemné, posouváme jejich hranici sebekritičnosti a nejistoty. Zájemem o kresbu dítěte, o postup, kterým byla vytvořena a myšlenku, kterou nám chce tímto dílem sdělit, rozvíjíme u dítěte mnoho vzájemně propojených kompetencí, které na sebe navzájem působí. Jedná se především o rozvíjení slovní zásoby, vyjadřovacích a komunikačních dovedností, estetického citění a o podporu emoční stability.

Bakalářská práce má za cíl zmapovat, jak děti popisují a interpretují vlastní kresbu nebo obrazy vytvořené druhými. Výtvarný projev je zde vnímán jako forma vzájemného dorozumívání. Způsobu, jak děti přistupují k interpretaci obrazu, není dosud věnován dostatek odborných zdrojů. Doufám, že bakalářská práce přinese mnoho zajímavých výsledků, které poznání v této oblasti obohatí.

Praktická část obsahuje výzkumnou sondu, která je orientovaná na čtyři případové studie dětí předškolního věku. Na základě tohoto výzkumu zprostředkují praktický náhled na schopnosti dětí zacházet s obrazem jako s prostředkem komunikace a zformulují praktické výsledky šetření. V závěru praktické části se také nachází nabídka dvou aktivit, které korespondují s tématem výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Je těžké přesně určit, v jakém věku začíná předškolní období, protože v literatuře nacházíme často odlišné názory. Ve většině se ale autoři shodují, že jde o věk mezi 3. a 6. rokem dítěte, tedy věk před nástupem povinné školní docházky. Předškolní období lze označovat také jako „starší předškolní věk“, „druhé dětství“, „věk mateřské školy“ nebo „věk otázek“. Každé dítě se v tomto období rozvíjí individuálně.¹

Probíhá všestranný rozvoj dítěte, při němž hraje velkou roli i rozvoj prosociálního chování. V této oblasti se rozvíjí důležité schopnosti, které jsou nedílnou součástí budoucího života dítěte. Nejvíce se rozvíjí schopnost spolupráce, souhry a dle mého mínění také jedna z nejdůležitějších – navazování prvních přátelství.²

1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Dítě se postupně dostává z úrovně předpojmové (symbolické) do úrovně názorného myšlení. V úrovni předpojmové (symbolické) dítě používá slova jako takzvané „předpojmy“ a ještě nechápe souvislost mezi konkrétním pojmem a pojmem obecným „*např. si není jisto, zda slimák, kterého právě vidí, je tentýž nebo jiný než ten, kterého vidělo dříve apod.*“³

Kolem třetího roku věku děti poznávají rozdíly mezi imaginární a skutečnou věcí. Zjišťují, že u imaginární věci mohou sami měnit její vlastnosti, kdežto u skutečných věcí nikoli. Při kreslení můžeme pozorovat, že děti si například sami upravují velikosti postav podle toho, jak moc jsou pro ně emočně silné. Kladné postavy jsou převážně větší než postavy záporného charakteru, čímž se dítě snaží potlačit svoje úzkosti vůči záporné postavě.⁴

¹ ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. Já člověk: alternativní výuka psychologie pro střední školy. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-175-6. S. 137

² MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6. S. 139

³ LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8. S. 65

⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

1.2 VÝVOJ JEMNÉ MOTORIKY

Jemná motorika se vyvíjí již od narození a v každém období života dítěte má různá specifika. Jak zde bylo již zmíněno, v období předškolního věku se u dětí projevují rozdíly ve vývoji, ani v téhle vývojové oblasti tomu není jinak. Lateralita se již vyhraňuje kolem 4. roku tím, že se musí dítě ve složitějších nebo pracnějších činnostech více soustředit a zpřesnit pohyb. Mezi hlavní činnosti v tomto období patří práce s nůžkami, kreslení, malování, chytání a házení míče a modelování. Děti tyto činnosti zpravidla provozují velmi rády. Výrazný posun můžeme vnímat v sebeobsluze a pohybovém vývoji.⁵

Kresba je nepostradatelnou činností v rámci vývoje jemné motoriky a grafomotoriky. V mateřské škole se u jednotlivých dětí každoročně posouvá úroveň obsahové a formální stránky kresby. Velkou roli zde hrají převážně rodiče jakožto prvotní vzor dítěte, ale také učitelé, kteří dítě mnohdy v této oblasti posouvají neaktivněji. Úkolem učitele je pro děti vytvořit podnětné prostředí pro rozvoj jemné motoriky a využívat při těchto činnostech správných pomůcek a hraček.⁶

1.3 EMOČNÍ VÝVOJ

Emoce jsou jedním z nejsilnějších základních faktorů, který ovlivňuje vývoj dítěte ať už v pozitivním či negativním slova smyslu. Pozitivní emoční vývoj může brzdit například strach dítěte, nebo dokonce úzkost. Mezi první projevy emocí řadíme libost a nelibost. Předtím než dítě začne mluvit, používá k dorozumívání emoční projevy, které slouží k pochopení jeho potřeb. Pro děti je důležité navázat citovou vazbu s blízkými osobami, orientovat se v emočních projevech druhých a získávat skrze ně zpětnou vazbu na vlastní chování. Zdravé děti jsou schopné již před 6. měsícem věku projevovat empatii, kterou se v této době učí zejména od matky, proto je velice důležité, aby ji matka dostatečně projevovala. „*Vytvoření citové vazby ovlivňuje i kognitivní složku vztahu, přispívá k uvědomění matky jako prvního trvalého objektu.*“⁷

⁵ OPATŘILOVÁ, Dagmar. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5266-6

⁶ Tamtéž.

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 103

2 VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Výtvarný projev můžeme vnímat jako určitý prostředek komunikace, kterým dítě reaguje na podněty z vlastního pozorování a zkoumání nových věcí za cílem poznání. Všechny tyto dětské „pokusy“ nemusíme hned vnímat. Někdy dítě pozoruje pohyb svého prstu, následně může jít o otisk nožičky nebo ručičky na bílou plochu nebo sleduje stopu svého ukazováčku na zamlženém skle. Dítěti nejde pouze o vzniklý výsledek z jeho práce, ale také o pozorování a vnímání něčeho nového a pro něj zajímavého.⁸

„Má-li dvouleté (nebo mladší) dítě po ruce něco, co lze dobře uchopit, ohání se paží tak, že centrum „grafického pohybu“ je v ramenním kloubu. Čáry podle toho vypadají: jejich sklon a prohnutí prozrazují kývavý pohyb, jenž by se dal zrcadlově doplnit v ovál.“⁹ V počátcích dětské kresby se děti nesoustředí na papír jako ohraničený celek, ale často zahrnují do svého výtvaru i stůl. Postupem času si začínají uvědomovat svoji plochu pro kresbu a soustředí se pouze na papír, který si vybraly.¹⁰

Kresba se vyvíjí podobně jako řeč, a proto je velmi důležité připravit co nejvíce podnětné prostředí, které dítěti přinese budoucí náměty pro jeho kresbu. *„Kresby jsou symboly reálných objektů, které se zobrazovaným objektům podobají.“¹¹* Když dítě kreslí nějaký předmět, musí si být vědomo toho, jak daný předmět vypadá a co o předmětu ví, aby bylo schopno daný předmět nakreslit, většinu věcí dělá nápodobou. V počátcích dětské kresby není vždy zřejmý záměr a podobnost mezi nakresleným a reálným předmětem, ale každé dítě si musí tímto vývojem projít. Díky schopnostem zachytit své okolí se dítě učí poznávat svět a ukazuje tím, jak vše, co ho obklopuje, vnímá a vidí. Kreslení tedy přikládáme stejnou váhu jako například hře, do které přenáší své zážitky. Cílem není pouze zachytit viděnou skutečnost, ale dítě do své kresby promítá i své postoje a emoce k dané věci.¹²

⁸ UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

⁹Tamtéž, S. 16

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339. s. 9.

¹² Tamtéž.

2.1 DISPOZICE K VÝTVARNÝM ČINNOSTEM

„Kreslení je komplexní činnost, která vyžaduje koordinaci různých systémů: kognitivního, regulačního i motorického. Bez jejich souhry by se kreslířské schopnosti nemohly rozvinout žádoucím způsobem.“¹³

2.1.1 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

K tomu, aby dítě zvládlo kreslit, musí dojít během vývoje k diferencovanému vnímání, kdy je dítě schopno rozeznat celek a jeho části a v rámci kreslení je schopno rozlišovat figuru od pozadí. Další součástí pro vývoj kresby je symbolické uvažování, které musí také proběhnout, aby dítě zvládalo pochopit a používat symboly v kresbě.¹⁴

„Symbol lze zjednodušeně definovat jako něco, co slouží k zastoupení něčeho jiného.“¹⁵ Pochopení symbolů v kresbě lze přirovnat k pochopení slov. Nejdříve dítě musí pochopit, že k určité věci se váže slovo, které jej označuje, a to stejné je i u obrázku. Ilustrace knihy je asi jednou z prvních zkušeností dítěte, kdy prvně k příběhu vidí i obrázek, který vystihuje děj. Díky tomu se učí pozorovat obrázky a získávat z nich informace včetně toho, že konkrétní obrázek v knize zastupuje postavy a předměty z pohádky. Pro dítě je jednodušší představit si na základě obrázku nějakou konkrétní věc, protože obrázek s ní má více společného než slovo. Toto spojování objektu s obrazem vzniká postupem času i ve vlastní kresbě, kdy dítě samo dokáže přiřadit ke svému obrázku některý zobrazovaný objekt.¹⁶

Kolem třetího roku se objevují slovní pojmenování pro dětskou kresbu a děti si začínají uvědomovat spojitost své kresby s určitým předmětem, čemuž tak zpočátku nebylo. Dříve pouze věděly, že se nejedná o skutečnost, ale vztah mezi subjekty ještě zcela nedokázaly pochopit. Smysl využití symbolů je možné začít chápat kolem osmnáctého měsíce věku dítěte, ale k jejich fixaci dochází až postupem času, kdy dítě získává vlastní zkušenosti.¹⁷

Věci, které dítě zná z vlastního okolí, tak v kresbě přebírají symbol pro obecné věci. Když dítě chce nakreslit pána, tak „*prototypem pána je tatínek, který má vousy, ale nemá skoro žádné vlasy, zatímco mnoho dalších pánů má vlasy, ale nemá vousy.*“¹⁸ Postupem času

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339, s. 10.

¹⁴ Tamtéž.

¹⁵ Tamtéž, S. 11

¹⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž, S. 12

se vyobrazení každé věci mění. To je zapříčiněno tím, že v každém věku dítě přikládá důležitost něčemu jinému a v určité době si ani některých věcí nevšímá.¹⁹

Další úrovní je, že dítě prostřednictvím kresby rozvíjí své uvažování a posouvá svou fantazii. Díky tomu, že si dítě nejprve musí v hlavě představit, co bude kreslit a až poté věc kreslí, tak se u dítěte vyvíjí uvažování. Kresbu ovlivňují již získané zkušenosti dítěte a celkově i to, jak jsou věci nakreslené, dítě v nich může projevit i vlastní emoce, které získalo při setkání s danou věcí.²⁰

Skrze kresbu si dítě může zprostředkovat i řešení určitých situací, které mu nebyly jasné nebo souvislosti mezi věcmi, které nedokáže pochopit. Po vytvoření svého obrázku, někdy doplní i slovní komentář pro úplnost své práce.²¹

V určitém období můžeme rozlišovat dvě schémata, která dítě na určitých úrovních používá. Jedná se o figurativní schéma a operativní schéma. „*Schéma lze chápat jako uspokojující zobrazení objektu, které zahrnuje vše, co dítě považuje za důležité.*“²²

„**Figurativní schéma** je mentální reprezentací, která se promítne do způsobu zobrazení něčeho, např. člověka, zvířete nebo auta, který dítě po určitou dobu opakovaně používá.“²³ Vyobrazení určitých předmětů spíše nese obecný ráz, kde se místy objevují konkrétní vlastnosti kreslené věci.

„**Operativní schéma** představuje zafixovaný postup, jaký dítě při zobrazování nějakého objektu používá. Operativní schémata mají svou pohybovou komponentu, tj. sled dílčích pohybů potřebných k nakreslení něčeho, ale mají i regulační komponentu, která zahrnuje jejich kontrolu a řízení.“²⁴

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž.

²² Tamtéž, S. 14

²³ Tamtéž, S. 14

²⁴ Tamtéž, S. 14

2.1.2 ROZVOJ MOTORIKY A SENZOMOTORICKÉ KOORDINACE

Současně během vývoje dítěte se vyvíjejí jak motorické dovednosti, tak i kognitivní funkce. Ke zdárnému rozvoji kognitivních funkcí je nutná určitá úroveň zejména jemné motoriky. Většina dětských činností v mateřských školách je proto cílena právě na různé činnosti, zvláště rukodělné činnosti, které ji rozvíjejí. Velmi důležitá je kresba, která se s věkem dítěte postupně vyvíjí. Již v období čmárání dítě rozvíjí grafomotoriku a to tím, že vede čáry různými směry a postupně se z čar stávají základní tvary:

- *Na konci batolecího (tj. ve 3 letech) věku umí děti nakreslit kruhový útvar a připojit k němu další čáry;*
- *ve 4 letech dovedou nakreslit čtverce a obdélník (tj. spojit čáry v pravém úhlu);*
- *v 5 letech trojúhelník (tj. spojit čáry v ostrém úhlu).²⁵*

Úroveň grafomotoriky můžeme zkoumat i podle tloušťky čar, jejich spojení nebo velikosti zobrazení. Znamka nedostatečné úrovně je například, když dítě příliš tlačí na tužku nebo kreslí velké obrazy, protože nedokáže svůj pohyb ruky dostatečně ovládat.²⁶

2.1.3 ROZVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

Ještě před tím, než dítě začne kreslit, musí dojít k procesu uvědomění si, co chce kreslit a jakým způsobem. Celý tento proces spočívá v kontrole a řízení pohybů ruky. Dítě si dále volí určitý postup, kterým chce tvořit. Musí si rozvrhnout svoji plochu tak, aby si bylo jisto tím, že se mu na ni vejde vše, co si naplánovalo. Vzniká zde i proces uvědomění si celé činnosti jako takové a to, zda plánovaný cíl byl naplněn. V případě že ne, tak dochází k myšlenkovým procesům a otázkám, jak postupovat dále, tak aby svůj naplánovaný cíl dítě splnilo. Stejně tak tomu je, když se dospělý člověk koncentruje na určitou činnost, aby přinesla co nejlepší výsledek a splnil naši představu. Již tato vytrvalost se rozvíjí právě v tomto období dítěte.²⁷

„Grafická produkce se řídí tzv. centripetálním exekutivním principem, který zahrnuje pravidla zobrazování různých objektů a rozvíjí se přibližně od 3 do 8 let. Jde o obecnější princip, jímž se řídí postup kreslení a prostorového uspořádání celého obrázku i dílčích částí kresby.“²⁸

^{25 25} VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339. S. 15

²⁶ Tamtéž, S. 15

²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

²⁸ Tamtéž, S. 16

První ze tří částí schopnosti plánovat a řídit kreslířské činnosti je ta, že se dítě soustředí především na detaily svého výtvaru než na celek. Druhá fáze se projevuje tím, že už se dítě tolik nesoustředí na detaily, ale spíše mu jde o celek, tudíž úplný opak první fáze. Ve třetí fázi už vnímá celek i části, a tak dokáže lépe zobrazit vztahy, které mezi sebou utvářejí.²⁹

2.2 FÁZE VÝVOJE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Následující kapitoly zahrnují dva pohledy na dětský výtvarný projev. První pohled je spisovatelky Vágnerové a druhý je spisovatelky Hazukové.

2.2.1 PRESYMBOLICKÁ FÁZE

Jedná se o fázi, při které děti pouze čmárají a smysl v kresbě ještě není zřejmý. Mluvíme o časovém rozmezí kolem druhého roku. Děti se v tomto období nesoustředí na výsledek a vnímají činnost spíše jako hru, při které zkoumají její zvláštnosti jako je například to, že různé kreslířské pomůcky zanechávají stopu. Dnešní studie poukazují na to, že i tyto čmáranice mají určitý smysl ve vývoji dítěte, čemuž tak dříve nebylo. Ve čmáranicích lze vyčíst i dětské pocity.³⁰

„Čmárání prochází ve svém vývoji několika fázemi, kdy se mění jeho projevy a stejně tak i jeho význam. Matthews rozlišoval 3 stadia:

- *V prvním stadiu jsou výsledkem čmárání horizontálně a vertikálně směřované čáry a někdy i tečky.*
- *Ve druhém stadiu se začínou objevovat kruhové linie a smyčky.*
- *Ve třetím stadiu jsou výsledkem čmárání i uzavřené tvary, kde může mít rozdílný význam to, co je uvnitř, a to, co je vně. Komplexnější čmárance se mohou stát základem zobrazení různých tvarů i prostorových vztahů a lze si představit, že mohly něco znázorňovat.“³¹*

S prvními slovy už děti používají i kresbu jako prostředek, kterým se snaží dorozumívat s okolním světem. Pro děti je důležité mít nějaký vzor, který mohou

²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Tamtéž, S. 24

napodobovat a tím se učit nové věci, a proto jejich první grafomotorické projevy jsou výsledkem určité nápodoby dospělých v jejich nejbližším okolí.³²

V batolecím věku můžeme od dětí při kreslení očekávat převážně kruhové symboly. Pro rozvoj řeči je velice důležité počáteční broukání a žvatlání a pro budoucí schopnost kreslení je důležité nechat děti jen tak čmárat. „*Již primární, velmi jednoduché čmárání může něco vyjadřovat. Např. kombinace vertikálních a horizontálních čar zobrazovala podle jeho autora dvouletého chlapce, letadlo, i když je na počátku neměl v úmyslu nakreslit. Matthews předpokládal, že kresba neznázorňuje tvar letadla, ale jeho pohyb. Ke stejným závěrům došel i Longobardi a jeho spolupracovníci, kteří jsou přesvědčeni, že dětská čmáranice může něco představovat, i když nemá podobu figurativního schématu. Dle jejich názoru může symbolizovat zkušenost s různým děním a především pocity, které vyvolává.*“³³

Ke konci třetího roku dítěte dochází k tomu, že se v kresbě objevuje tzv. hlavonožec, který je složený z kruhového tvaru a čar.³⁴

Hazuková (2005) označuje senzomotorické období jako – **stádium čáranic**.

Většina dětí se pohybuje v této etapě od narození do zhruba dvou let věku, ale záleží na každém individuálním vývoji dítěte. Během tohoto období nemůžeme od dítěte očekávat žádné převratné kresby. Jde spíše o praktické zkušenosti a ze strany dítěte se jedná o první experiment s psacími potřebami.³⁵

„*Výsledkem je zdokonalení motoriky a schopnosti pohybové inhibice (zastavení, zabrzdění pohybu) se zpětnou vazbou do psychiky dítěte, moment uspokojení, zaujetí, radost z grafického pohybu, který na rozdíl od pohybů ostatních zanechává trvalou stopu v hmotném okolí, tzn. stálost experimentu, který přináší „trvalý produkt“.*“³⁶

2.2.2 PŘECHOD NA SYMBOLICKOU ÚROVEŇ

V tomto období už děti chápou, že jejich kreslením můžou ostatním něco předat. Z jejich čmáranice lze poznat kreslený objekt díky tomu, že obrázek nese specifické detaily kreslené věci. Až po vytvoření kresby dochází k jejímu pojmenování, kdy s odstupem času

³² VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

³³ Tamtéž, S. 25

³⁴ Tamtéž.

³⁵ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.

³⁶ Tamtéž, S. 57

může dojít k tomu, že se nakreslený obrázek může podobat něčemu jinému a dítě pojmenování změní.³⁷

„Uvědomění podobnosti náhodně vzniklého zobrazení s něčím reálným signalizuje přechod na symbolickou úroveň dětské kresby.“³⁸ Znalost obrázků z různých dětských knížek dětem napomáhá k tomu, aby vytvořily vlastní obrázek a pojmenovaly ho. Tím, že rodiče pokládají svým dětem otázky typu „Co to je?“ je podněcují k tomu, že se musí nad svou kresbou zamyslet a snažit se ji popsat někomu dalšímu, ale ještě to neznamená, že se nakreslený obrázek nemůže pro dítě v danou chvíli změnit v něco jiného.³⁹

Na přechodu z presymbolické úrovně na symbolickou úroveň je základní činností tvoření kruhových útvarů. „Kruh je prekurzorem základního zobrazení různých objektů.“⁴⁰ Vyobrazení kruhu nemusí mít pouze jeden význam, ale může nést mnoho symbolů, např. balón, sluníčko nebo lidská hlava. Kruh můžeme chápat i jako vyjádření vymezení určitého prostoru a rozlišovat tak uspořádání kolem kruhu. Je-li dítě schopno nakreslit i jiné tvary, než je kruh, tak kruh používá pouze pro věci, které mají kruhový tvar.⁴¹

Ve třech letech se děti pokoušejí nakreslit něco konkrétnějšího, ale bohužel díky jejich nedostatečné soustředěnosti to nelze a kreslení se jim nedaří. Ke konečnému výsledku také nemusí dojít hned, protože dítě nezvládá ještě tolik koordinovat své pohyby a pozornost, tak dochází k různým dokončením průběžně.⁴²

Nejenže děti dokáží svůj výtvar ve třech letech pojmenovat, ale už dokáží komentovat i průběh samotného procesu. „Svoje výtvary obvykle označují na základě znaku, který je pro daný objekt typický (např. auto má kola a sluníčko má paprsky).“⁴³ V tomto věku je také možné vyzorovat, že kreslení už není jen bezhlavé čmárání, ale jde i o výsledek.⁴⁴

„Kresby mladších předškoláků jsou složeny ze základních grafických jednotek, jako jsou kruhové či oválné tvary, různě směřované čáry, tečky a o něco později i obdélníky a čtverce.“⁴⁵ Bohužel ale ještě nejsou tyto tvary tolik přesné, protože jsou mnohem složitější než ty kruhové, a proto děti stále používají pro všechny možné objekty kruhové tvary. Děti si fixují určité postupy zobrazení určitých věcí, to znamená, že mají dané postupy, jak třeba

³⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

³⁸ Tamtéž, S. 27

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ Tamtéž, S. 27

⁴¹ Tamtéž.

⁴² Tamtéž.

⁴³ Tamtéž, S. 28

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž, S. 27

nakreslit postavu, předem již ví, že musí začít například hlavou a tento postup uplatňuje následně u všech postav.⁴⁶

Účinným prostředkem je to, že dítě kreslí společně s nějakým dospělým. Zpočátku je kreslení podněcované především rodiči, ale postupem času se to otáčí a dítě si samo řekne, kdy chce kreslit. Nejenže rodič dítě motivuje ke kresbě, ale dokonce časem může tuto činnost vést.⁴⁷

Hazuková (2005) tuto fázi pojmenovává období předoperačního myšlení-**přechod ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu**.

Toto období zahrnuje věk od dvou let až do čtyř let. Prvně můžeme pozorovat, že kresba získává i pojmenování. Děti se snaží promítnout své představy na papír, ale během kreslení může dojít k přeměně obsahu.⁴⁸

„Za skutečnou obsahovou kresbu pak pokládáme takovou, kde předchozí záměr dětského „tvůrce“ a jeho interpretace výsledku jsou shodné, nemění se ani v průběhu činnosti, ani po jejím ukončení.“⁴⁹

2.2.3 FÁZE SYMBOLICKÉ KRESBY

Již v této fázi vývoje děti používají ve své kresbě symboly, které si postupně zautomatizují a používají je jako zástupný symbol pro všechny věci takového charakteru. U nejmladších dětí můžeme pozorovat v obrázcích symboly, které mají pouze základní podobnosti s předmětem, který dítě kreslí. *„Způsob zobrazování různých objektů závisí na rozvoji komplexu mnoha schopností a dovedností, kognitivních i grafomotorických.“⁵⁰*

Dalším posunem v této době je to, že dítě si upravuje již zafixované kreslířské schopnosti tím, že například u lidí již používá specifické znaky pro danou věc a tím se dostává z obecné roviny do více konkrétnější. Vše se odráží od toho, že dítě má větší znalosti a představu o světě a tím lépe je schopno tyto znalosti promítnout do svého výtvoru.⁵¹

Děti v předškolním věku již tolik nepoužívají vlastní kreativitu, tudíž jejich výtvoř jsou převážně výsledkem zafixovaného způsobu zobrazení konkrétní věci. *„Tato kresba*

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.

⁴⁹ Tamtéž, S. 58

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339. S. 29

⁵¹ Tamtéž.

*obvykle obsahuje charakteristiky, které jsou důležité pro vymezení objektů dané třídy. Např. dům má okna, dveře, střechu a komín, pán má hlavu tělo, nohy a ruce.*⁵²

Několik odborníků již experimentovalo s myšlenkou, zda je možné, že děti, které vědí před nástupem do školy o lidském těle více, dokáží tyto znalosti promítnout do své kresby. Bohužel víceméně všechny experimenty došly ke stejnému výsledku a to takovému, že i když děti o lidském těle vědí přiměřený dostatek pro jejich věk, tak-i přesto stále používají stejné vyobrazení, jako používaly před zjištěním více informací.

*„Změna schématu vyžaduje určitý čas a někdy i změnu způsobu chápání daného objektu. Důležité jsou i kontextuální faktory, jako např. formulace zadání a situace, resp. Prostředí, v němž dítě kreslí.*⁵³

*„Předškolní děti mají snahu, aby se jejich kresby alespoň přibližně podobaly zobrazovaným objektům. Tuto tendenci nazývá Willats účinnou reprezentací, tj. takovým znázorněním, které adekvátně zastupuje určitý objekt a je pro běžného pozorovatele rozpoznatelné.*⁵⁴

Postupem času se děti naučí jedno ze základních pravidel pro kreslení a to je, že věci, které nejsou na první pohled vidět, nekreslíme, přestože víme, že jsou neodmyslitelnou součástí kresleného předmětu a kreslíme pouze detaily, které jsou viditelné. Děti do té doby např. nakreslí postavu a následně postavu obléknou. U předškoláků si můžeme povšimnout posunu v kreslení sluníčka, které je částečně překryto mrakem.⁵⁵

Také v tomto věku můžeme již pozorovat rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Mezi hlavní rozdílné rysy patří námět, který kreslí a také barvy, které používají. *„Dívky používají ve svých kresbách více barev (v průměru deset) než chlapci (kteří jich používají v průměru jen 6). Chlapci častěji volí studené barvy a tmavé odstíny, zatímco dívky preferují jasné a teplé odstíny.*⁵⁶

Podle Hazukové (2005) vytváření grafických typů

Čtyř až osmileté děti se postupně dostávají z předešlého stádia do stádia, kde je snahou dítěte zobrazit objekt dle jeho reálné podoby, používají tzv. grafické znaky. Při kresbě se u dětí objevují jejich specifické znaky, které používají pro vyjádření určitých objektů a stává se to pro ně grafickým typem.⁵⁷

⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339. S. 31

⁵³ Tamtéž, S. 32

⁵⁴ Tamtéž, S. 33

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Tamtéž, S. 35

⁵⁷ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.

„Grafických typů, tzn. podob, které si dítě vytvořilo pro jednotlivé věci a lidi svého světa, není mnoho. Jsou pro jedince typické a poměrně stálé.“⁵⁸

V průběhu vývoje kresby dítěte se ke grafickým typům přidávají i přesnější detaily zobrazení objektu.⁵⁹

2.2.4 PŘECHOD K VIZUÁLNÍMU REALISMU

„Vizuální realismus zachycuje přesněji podobu objektu i jeho polohu v prostoru, ale i v tomto období jej ovlivňují subjektivní faktory.“⁶⁰

Hlavní věc, které si můžeme povšimnout v této době, je odlišné plošné uspořádání, než bylo doposud běžné. Jako u všech fází i v této musí dojít k určitému posunu ve vývoji myšlení, aby došlo k posunu v kresbě.⁶¹

„Vývoj kresby lze chápat jako postupnou proměnu způsobu zobrazování, v němž se odráží rozdílný přístup k realitě.“⁶²

V oblasti vizuálního realismu děti získávají i více poznatků o prostoru a vnímají ho jiným způsobem. Před tím, než začnou kreslit, se snaží promyslet celkové zobrazení a snaží se zapojit i prvky, kdy daný objekt je v pohybu nebo zaznamenávají nějaký konkrétní děj. Snahou dětí je i ucelit jejich obrázků, kdy do této doby jsme mohli jejich obrázků vnímat pouze jako nedokončenou stavebnici, kdy se na papíře objevovaly jen různé části.⁶³

Hazuková (2005) nazývá tuto fázi období konkrétních operací – **obrat k napodobování optické podoby.**

Díky tomu, že se dětské myšlení mění, tak se zhruba během sedmého až osmého roku věku děti snaží o zachycení figur v pohybu. Stále se v tomto období ještě děti drží konkrétního obsahu a názorné představy.⁶⁴

„Omezuje je jednak charakter dříve vytvořených a fixovaných představ, stejně jako charakter či podoba již vypracovaných grafických typů, které jsou poměrně stálé.“⁶⁵

⁵⁸ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377, S. 59

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339. S. 36

⁶¹ Tamtéž.

⁶² Tamtéž, S. 37

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.

⁶⁵ Tamtéž, S. 61

2.2.5 FÁZE DRUHOTNÉ SCHEMATIZACE

Zhruba do jedenáctého roku věku se kresba stále vyvíjí, ale zhruba ve středním školním věku se některé děti snaží svoji kresbu zjednodušit. „*O sekundární schematizaci lze mluvit, jestliže je kresba výrazně zjednodušena i v oblastech, které dítě zná a umí nakreslit. Fázi druhotné schematizace kresby lze označit také jako postrealistickou, protože děti se už v takové míře neřídí reálnou podobou zobrazovaného objektu.*“⁶⁶

Hazuková (2005) ve své knize pojmenovává toto období jako období formálních operací – **příčiny a projevy „krize“ dětského výtvarného projevu v období dospívání.**

Krize přichází zhruba kolem dvanáctého roku a trvá až do dospělosti. Tato krize se objevuje i v ostatních složkách osobnosti člověka, během tohoto období dochází často i ke ztrátě sebedůvěry.⁶⁷

Projevy u dětí ve výtvarných činnostech:

„*a) Dítě je ochotno dál výtvarně pracovat, ale jeho práce ztrácí vnitřní i vnější jistotu, samo nic nevymyslí a většinou se zachraňuje obkreslováním.*

b) Dítě není ochotno dál výtvarně pracovat, je k tomu donucováno a jeho vnější projev je vzpurný nebo pasivní, výtvarné výsledky pak mdlé a dítě většinou osciluje mezi projevem lhostejným a zlobně karikujícím.“⁶⁸

3 VYJADŘOVÁNÍ SKRZE KRESBU

„*Všechna umělecká díla jsou písmo, nikoli teprve díla, jež jsou zřejmě taková, jsou to hieroglyfy, k nimž byl kód ztracen a k jejichž obsahu v neposlední řadě přispívá to, že kód chybí. Umělecká díla jsou řeči jako písmo. Paul Klee*“⁶⁹

Díky kresbě se dítě může volně vyjadřovat k tomu, jak ono samo vnímá okolní svět nebo samo sebe. Řeč je pro nejmenší děti v některých případech složitá, nemají dostatečně vyvinutý slovník, a proto se nemohou dostatečně vyjádřit k určitým situacím, tudíž je pro ně snazší vzít do ruky tužku a papír a sdělit svoje myšlenky a pocity na papír.⁷⁰

„*Ve výtvarném projevu dětí a mladých lidí dostávají postupy výtvarného umění poněkud jinou podobu. Tu přináší způsob uplatnění výtvarného jazyka. Žák řeší jiné otázky než*

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339. S. 40

⁶⁷ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.

⁶⁸ Tamtéž, S. 61

⁶⁹ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. Symbol v dětském výtvarném projevu. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6. S. 32

⁷⁰ DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

umělec. Ve výtvarném projevu uplatňuje způsob myšlení, který odpovídá jeho věku, schopnostem a zkušenostem, jeho výtvarně projevovému typu a v neposlední řadě do jisté míry omezené technické zručnosti.“⁷¹

3.1 VÝTVARNÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY V DĚTSKÉ KRESBĚ

„Výtvarné vyjadřovací prostředky jsou stavebními články výtvarné formy. Hlavní jsou **tvář, barva, linie a bod, světlo, prostor** atd.“⁷²

„Pojem výtvarné vyjadřovací prostředky je třeba vyjasnit. Základním vyjadřovacím prostředkem je výtvarný jazyk, a to prvky výtvarné řeči a kompoziční vztahy mezi nimi. Prvky výtvarného jazyka a jejich uspořádání vyvolávají psychické reakce – pocit klidu, energie smutku, aj, a proto o nich hovoříme také jako o prostředcích výrazu“⁷³

Úkolem učitele v mateřské škole je dopomáhat dítěti v jeho cestě za hledáním jemu přirozených vyjadřovacích prostředků. Dítěti poskytujeme dostatečný prostor pro osobní projev a aktivní komunikaci, které se snažíme porozumět. Pokud dítě nezvládá používat některé vyjadřovací prostředky, ukážeme mu jiné způsoby a možnosti komunikace, které pro dítě budou vhodné vzhledem k jeho momentální osobnostní a dovednostní úrovni a vyjadřovacímu zaměření. „Nad výtvarnou výpověď spoluprožíváme nejen její čitelně vyjadřovaný obsah, ale také účinky zvoleného materiálu, jeho barevnou či haptickou hodnotu, tvárnost a její výtvarné kvality.“⁷⁴

Mezi naše úkoly v mateřské škole patří také naučit děti porozumět výtvarnému jazyku, což znamená řeči linii, barev a tvarů nebo výtvarných materiálů a nástrojů.⁷⁵

3.1.1 BOD A LINIE

V kresbách dětí bod jakožto takový moc nenajdeme a pokud ano, tak autor tím poukazuje a klade důraz na dominanci bodu v jeho obraze. „Lokalizace bodu v prostoru vymezuje jakési pomyslné centrum, i když není bod umístěn přesně v geometrickém středu. Středová plocha pocit centra ještě umocňuje.“⁷⁶

⁷¹ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996. ISBN 80-902267-1-x. S. 11

⁷² ŠAMŠULA, Pavel. *Průvodce výtvarným uměním: [kapitoly k učebnici dějepisu pro 7. ročník ZŠ]*. Praha: Práce, 1996. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Práce). ISBN 80-208-0386-6. S. 9

⁷³ ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-x. S. 13

⁷⁴ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996. ISBN 80-902267-1-x. S. 14

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7. S. 245

„Dva základní druhy linií jsou linie přímé-přímky a linie křivé-křivky. Obrazové linie nazýváme kontury.“⁷⁷ Linie je nezbytnou stavební složkou pro celkové utváření výtvarného díla. Linie nám umožňuje si s obrazem hrát. Můžeme ji použít jako ohraničení, k rozdělení, k vytvoření plochy nebo s ní lze také pracovat ve spolupráci se světlem a stínem.⁷⁸

Hazuková (2011) ve své knize popisuje důležitost linie stejně jako Kulka (2008). Uvádí, že linie má hned několik funkcí, a to například prostorotvornou, to znamená, že pomocí linie můžeme naznačit objem, další funkce je sjednocující, „linie rovněž „rozvádějí“ tvary v dané ploše i v prostoru, uspořádávají je podle určitého kompozičního záměru, vyvažují hlavní motiv a jeho „okolí“, vztahy mezi osvětlenou a neosvětlenou částí díla.“⁷⁹ Další funkce je funkce významová, kdy nám linie pomáhá utvářet určité objekty, jako je například postava nebo objekty, které nám pomáhají tvořit význam. Následují také funkce výrazové, popisné a vymežující.⁸⁰

3.1.2 TVAR

Kulka (2008) tvrdí, že tvar a barva jsou nejdůležitějším vyjadřovacím prostředkem. „Již antický filozof Aristoteles chápal tvar jako aktivní jednotící princip, který utváří věci. Z psychologického hlediska slouží tvary k identifikaci a odlišování věcí za účelem zacházení s nimi. Tvar vždy představuje celostní názorný útvar, který je nadřazen bodu, linii, ploše nebo tělesu. Přitom je od nich neodlučitelný, neboť body lze uspořádat do různých tvarů: stejně tak linie, plochy a tělesa.“⁸¹

Kulka (2008) popisuje rozdílné zobrazení postavy, kdy jednou z možností je, že postavu zobrazíme pomocí tvaru. Tudíž tvar hlavy, trupu a končetin. Naopak také můžeme použít zjednodušenou variantu a to takovou, že hlava je tvořena pomocí kružnice a zbytek těla tvoří pouze linie (trup a končetiny).⁸²

Způsoby transformace skutečnosti - Hazuková (2011) těmito transformacemi myslí procesy tvorby jako je „napodobování, náznak, nadsázka, zjednodušení, idealizace, parafráze, stylizace, personifikace aj.“⁸³

⁷⁷ KULKA, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet-nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5. S. 40

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ KULKA, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7. S. 252

⁸² Tamtéž.

⁸³ HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet-nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5. S. 42

3.1.3 PROSTOR V DĚTSKÉ KRESBĚ

Postupem času se děti učí, jak využívat celou plochu, aby jejich výtvar dával smysl, všichni se v něm mohli orientovat a objekty nebyly pouze náhodně umístěny v prostoru.

Postup vývoje prostorových vztahů v dětských kresbách:

- a) Jeden z prvních prvků, kterého si můžeme všimnout je ten, že děti se snaží odlišit figuru od pozadí, což znamená, že jejich kruhový útvar, který patří mezi první kresbu, uzavřou a věci, které zobrazují vně kruhu, jsou nedílnou složkou jejich kruhu.
- b) Po této fázi se soustředí na horizontální uspořádání věcí na ploše. U většiny dětí se tato fáze projevuje tím, že se snaží zaznamenat několik postav, které již nejsou rozmístěné po ploše, ale děti se je snaží postavit na spodní okraj papíru, a tudíž zbytek plochy je prázdný.
- c) Starší děti už jsou schopné zaznamenat větší rozdíly mezi vzdálenostmi, které mezi určitými objekty jsou. Tyto děti jsou schopny rozlišovat nahoře a dole. K horizontálnímu uspořádání se přidává i vertikální.
- d) Následnou součástí se stává mechanismus zakrývání, což znamená, že děti si již dokáží pohrát s vlastnostmi, jako je například překrývání předmětů v pozadí předměty z popředí.⁸⁴

Schopnost výtvarného vypravování Uždil (2002) toto téma nazývá „Čtvrtý rozměr dětské kresby“, kdy se dítě v této fázi nedokáže spokojit se zobrazením příběhu v jedné kresbě, a proto se snaží zachytit příběh v několika fázích v podobě několika dalších obrázků v jednom celku. Každá kresba má vždy nějaký děj, ale nikdy jsme neměli možnost ho poznat na první pohled. V předešlých kresbách šlo spíše o vyjádření nějakého děje, ale nyní se děti snaží zaznamenat příběh. U některých dětí můžeme vidět jejich snahu znázornit posloupnost příběhu, ale nikdy si nemůžeme být jisti, zda máme obrázek číst zleva doprava. Zaznamenané vyprávění je už spojeno s nějakým zážitkem, který dítě prožilo. Jejich výtvarné vyprávění je velice náročné na soustředění.⁸⁵

Podle Hazukové (2005) je malá pravděpodobnost, že se někdo jiný než autor díla dokáže orientovat v nakresleném příběhu. Každé dítě zachycuje svůj příběh svým vlastním individuálním způsobem podle vlastních potřeb, tudíž je nezbytné, abychom u průběhu

⁸⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

⁸⁵ UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychologický život dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

kresby byli přítomni. „Někdy je děj zobrazen v několika plánech řazených nad sebou nebo v kruhové formě, jindy jsou zobrazené objekty pouze volně rozloženy po ploše nákresny.“⁸⁶

3.1.4 BARVA

Použití barev je jednou ze základních symbolik, kterou můžeme použít třeba při přirovnání, například „vidět rudě“, „vidět věci růžově“ a „zezelenat závistí“.

Některé děti při kresbě nemusí použít žádné barvy, což z psychologického hlediska můžeme vnímat jako citovou prázdnotu, v některých případech i asociální tendence. Při kresbě děti volí barvy dvěma způsoby a to tak, že napodobují dané věci jako je například žluté – slunce, modrá – voda, zelená – tráva atd. Druhý způsob je spontánní, kdy dítě ještě nezná skutečnost, což nám více dovolí proniknout do dětského myšlení a osobnosti dítěte.⁸⁷

Každý z nás má svoji oblíbenou barvu, není tomu jinak ani u dětí. U nich můžeme poznat jejich oblíbenou barvu tak, že většinou touto barvou malují sobě blízké věci. Ještě můžeme přidat jeden fakt a to ten, že mezi oblíbenější barvy u dětí patří teplejší barvy než ty studené.⁸⁸

„Bílá barva – Symbolizuje čistotu a jasnost, ale i nevinnost a naivitu.

Černá barva – Výlučně používání černé barvy ve výtvarném projevu zejména u dětí obvykle signalizuje prožité trauma, deprese.

Červená barva – Červenou barvu mají v oblibě ve svých malbách hlavně hyperaktivní děti, děti agresivní.

Růžová barva – Je jemnější kvalitou červené. Symbolizuje lásku. Je barvou nezralosti nebo naivity.

Modrá barva – Je barvou moře a nebe, ale i konzervatismu a povinnosti, sebezpozorování.

Žlutá barva – Bývá často nazývána barvou levé hemisféry, stimuluje ji a podporuje duševní kapacitu člověka.

Zelená barva – Podporuje nervový systém. Působí uklidňujícím způsobem, podobně jako bledě modrá.

Hnědá barva – Hnědá je barvou solidních, trpělivých, spolehlivých a silných jedinců.

⁸⁶ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377. S. 89

⁸⁷ DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

⁸⁸ UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

Fialová barva – Je barvou spirituality. Mnoho autorů ji spojuje s barvou smutku a utrpení. ⁸⁹

Podle Hazukové (2005) máme pět možností, proč dítě volí dané barvy.

- a) Dítě používá dané barvy u věcí, které zná, například ví, že slunce je žluté, proto ve svých kresbách používá pro slunce také žlutou barvu.
- b) V dalším případě dítě není svázáno konkrétní barvou. To znamená, že věc, kterou kreslí nemá konkrétně danou barvu. Například dům si může nakreslit jakoukoli barvou chce, tedy především volí svou oblíbenou barvu.
- c) *„Při volbě barevnosti zobrazení mohou spolupůsobit i jiné než vizuální představy, barevné slyšení či výrazná typologická inklinace.“* ⁹⁰
- d) Někdy i když dítě vidí, že v daný okamžik voda není modrá, tak i přesto do svého obrázku nakreslí vodu modře.
- e) V poslední řadě se také může jednat o pouhou náhodu použití dané barvy, kdy dítě nemělo čas si barvu vyměnit, bylo příliš zabrané do kresby, takže i některé věci, na které by za normálních okolností použilo jinou barvou, nakreslí či namaluje barvou, kterou má v ruce. ⁹¹

4 DIAGNOSTIKA A INTERPRETACE DĚTSKÉ KRESBY

Provádí se zejména na zadané téma, což je složitější diagnostikovat než provádět diagnostiku na spontánní kresbě. Diagnostiku děláme jak u zdravých dětí, tak i u dětí s vývojovou poruchou. Při hodnocení věnujeme pozornost projevu senzomotorických schopností, celkové vývojové úrovni, inteligenci a výrazovému projevu. ⁹²

Když provádíme diagnostiku, tak jejím zjištěním není pouze zralost dítěte, ale skrze kresbu můžeme zjistit i vztahy a postoje, které dítě má k určitým osobám či věcem. V rámci této diagnostiky může dojít i ke zjištění emoční lability. Do celkové diagnostiky dětské kresby by se mělo zahrnout i to, jak dítě danou věc kreslí a jak svůj obrázek interpretuje.

⁸⁹ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Vyd. 2. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3. S. 116–120.

⁹⁰ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377. S. 92

⁹¹ Tamtéž.

⁹² OPATŘILOVÁ, Dagmar. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5266-6.

Nesmíme ale zapomenout, že diagnostiku nelze používat samotnou, pro adekvátní výsledek celkové diagnostiky dítěte je nutné provést i ostatní diagnostiky.⁹³

Nesmírně důležité při **interpretaci** je nejen znát dítě povrchně, ale také si zjistit jeho sociální a kulturní zázemí. Dítě je nutné sledovat i během jeho tvorby, zkoumat jeho reakce, kdy nad něčím váhá, nebo co je pro něj naopak snadné. Vše, co vypozerujeme, se nám bude hodit při pochopení jeho interpretace.⁹⁴

„Interpretace vyplývá ze dvou vzájemně se doplňujících šetření: je to jednak analýza různých prvků, z nichž se kresba skládá, jednak syntéza, v níž je nutné přihlédnout ke kladným i záporným charakteristickým znakům obrázků.“⁹⁵

Zkoumané prvky:

- Provedení čar v kresbě
- Umístění obrázků na ploše papíru
- Barvy, které dítě používá
- Téma
- Postavy⁹⁶

4.1 JAK DĚTI INTERPRETUJÍ OBRAZY?

V Turecku byl prováděn výzkum, který se zabýval interpretací ilustrovaných knih a prací s nimi v předškolním věku. Výzkum popisuje článek *Art detectives: young children's behaviour in finding and interpreting art elements within picture books*.

Celkový výzkum probíhal tak, že výzkumní pracovníci si vybrali čtyři pětileté dívky. Pro které měli vybrané obrázkové knihy. Přičemž každý z autorů použil pro svoji knihu jinou výtvarnou techniku. Prvním úkolem dívek bylo popsat vazbu první knihy, říci jaké tam jsou barvy, linie a tvary. Následně jim byl příběh přečten a v průběhu jim byly také ukázány ilustrace, nad kterými vedly rozhovor s výzkumníky. Na podnět dětí se výzkumníci nejprve zaměřili na barvu následně na linii a v poslední řadě byla pozornost upřena na tvary v dětské kresbě. V celkovém shrnutí tohoto úkolu je, že děti tato činnost nesmírně zajímala a v průběhu čtení ony samy kladly výzkumníkům otázky zaměřující se na ilustraci. Takto bylo postupováno i u ostatních knih. V poslední řadě dívky vytvořily ilustraci ke každé knize.

⁹³ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.

⁹⁴ DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

⁹⁵ Tamtéž, S. 125

⁹⁶ DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

Před každou ilustrací byly řádně seznámeny s technikou, kterou autor použil. Bylo důležité, aby dívky danou techniku ovládaly.

V konečném výsledku bylo zjištěno, že při interpretaci a samotné kresbě dívky nejvíce zaujala barva. Dále z provedeného výzkumu vyplývá, že vztah mezi obrázky a slovy je v předškolním věku nesmírně důležitý pro celkový kognitivní vývoj dítěte. Další zjištění je, že dětská interpretace je pro nás dospělé důležitá, a ještě více pro ilustrátory dětských knih, kteří se mohou inspirovat dětskou interpretací při tvorbě svých děl. Tyto výsledky mohou zužitkovat při tvorbě ilustrací dětských knih, a tím pádem se i pouhá ilustrace může stát velmi prospěšnou v procesu učení.⁹⁷

4.2 DALŠÍ MOŽNOSTI INTERPRETACE OBRAZU

Jurečková Mališová (2015) ve své publikaci uvádí, jak se řídit při interpretaci u díla umělce. Představuje interpretační přístupy uplatnitelné ve výuce. Publikace může být inspirativní i pro učitele v mateřské škole, protože v ní lze najít pomocné nástroje, které jsou užitečné při aktivitách spojených s interpretací.

Interpretovat lze dvěma způsoby, a to buď slovně nebo písemně, v našem případě pouze slovně. Interpretaci nerozdělujeme na chybnou a správnou, vždy se jedná o porozumění díla. Příklady otázek, které můžeme rozdělit do čtyř skupin, nám umožní získat bližší interpretaci:

- *„Popis – Co vidíme na tomto díle, které části, které věci, jaké oblečení, lidi, která zvířata, jakou architekturu, jaké okolí...?“*
- *Analýza – Jak umělec použil jednotlivé umělecké/výrazové prostředky – barvu, tvar, linie, texturu, prostor, formy? Jaké principy zde umělec k vytvoření díla použil – vyvážení, rytmus, opakování, jednotu, variace, pohyb, proporce, důraz nebo potlačení?*
- *Interpretace – Co se na obraze děje? Co nám umělec/autor chtěl dílem říci?*
- *Posuzování, rozhodování – Vyjádři svůj osobní názor. Koresponduje interpretace díla s tvou vlastní zkušeností? Dotýká se nějakého obecnějšího společenského problému? Je to dobré dílo, dobré umění? Proč? Líbí se Ti, nebo nelíbí? Co na díle*

⁹⁷ Art detectives young children s behaviour in finding and interpreting art elements within picture books. Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. 2020(48), 3-13.

oceňuješ a co méně? Posud' dílo v souvislosti s ostatními díly autora, doby apod. Je to dobré dílo z hlediska kvality provedení? “⁹⁸

5 OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ OBRAZU V SOUČASNÉM POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Výtvarná výchova v mateřské škole má za úkol děti seznámit s výtvarnými vyjadřovacími prostředky a následně dohlédnout na to, aby si je děti osvojily. Čtyři následně vypsane činnosti: pozorovací činnost, hodnotově orientační činnost, přetvářecí činnost a komunikace, jsou nedílnou součástí výuky u dětí v předškolním věku. Pro tuto práci je jedna stěžejní činnost a to komunikace.⁹⁹

„Komunikace se neuskutečňuje ve vztahu subjektu k objektu, ale mezi subjekty činnosti navzájem. Nelze ji přitom redukovat na pouhý přímý přenos informací.

- a) Rozvíjené obecné dispozice: úspěšně komunikovat verbálními i neverbálními prostředky, osvojovat si a aktivně využívat slovní zásobu i další komunikační prostředky, kultivovat je a vhodně je používat ve všech typech sociální interakce.*
- b) Rozvíjené speciální dispozice: vizuální gramotnost, schopnost porozumět výtvarnému projevu jiného autora jako formy jeho neverbálního vyjadřování, schopnost (sebe)vyjádření výtvarným projevem, schopnost vyjádřit se výstižně o výtvarných jevech, osvojit si a aktivovat i odbornou výtvarnou terminologii. “¹⁰⁰*

Je důležité, aby ve výtvarné výchově předškoláků vznikaly autentické výtvarné výpovědi. Při výtvarných činnostech mají děti uplatňovat vlastní představy a pracovat se svou fantazií. Nikoli pracovat pouze s automatizmy, ale také rozvíjet svou kreativitu. Při interpretaci děti používají gesta a ukazují na věci, o kterých hovoří. Proto verbální i neverbální komunikace má při výtvarné výchově nezastupitelnou úlohu.

⁹⁸ JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4637-0. S. 37-38

⁹⁹ HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet-nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

¹⁰⁰ Tamtéž, S. 35

5.1 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY Z HLEDISKA RVP PV

V RVP je předznamenáno, že výtvarná výchova má za cíl efektivně rozvinout dítě v oblasti různých výtvarných činností. Výtvarnou výchovu nebereme jako samostatnou vzdělávací oblast, prolíná se všemi vzdělávacími oblastmi danými RVP PV. Vzdělávacích oblastí je celkem pět, které jsou níže citovány a jsou u nich konkrétně uvedeny dílčí vzdělávací cíle. Výstupy, které se k výtvarné výchově vztahují, zahrnují také rozvíjení verbálních a neverbálních komunikativních dovedností.

„Dítě a jeho tělo

Dílčí vzdělávací cíle:

- *rozvoj jemné motoriky– koordinace oko-ruka*
- *osvojení si poznatků o těle – při výtvarných činnostech*
- *užívání smyslů – při výtvarných činnostech*

Dítě a jeho psychika

Dílčí vzdělávací cíle:

- *rozvoj neverbálních komunikativních schopností*
- *rozvoj fantazie*
- *rozvoj tvořivosti*

Dítě a ten druhý

Dílčí vzdělávací cíle:

- *posílení prosociálního chování*
- *rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností neverbálních*

Dítě a společnost

Dílčí vzdělávací cíle:

- *rozvíjení znalostí o ostatních kulturách a jejich umění*
- *posílení pozitivních vztahů k u mění jiných kultur*

Dítě a svět

Dílčí vzdělávací cíle:

- *seznámení se s uměním v místě, kde dítě žije*¹⁰¹

¹⁰¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018. [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/> S. 15-28.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části mé bakalářské práce je zjistit, jak děti v mateřské škole prostřednictvím kresby zachytí část pohádkového příběhu, jak interpretují kresbu vrstevníka v porovnání se svou vlastní představou a jak rozumí ilustraci pohádkového příběhu v knize pro děti.

Praktická část popisuje realizaci kvalitativní výzkumné sondy v mateřské škole a její analýzu. Je orientovaná na čtyři případové studie dětí předškolního věku. Na základě výzkumu zprostředkují praktický náhled na schopnosti dětí zacházet s obrazem jako s prostředkem komunikace a zformulují praktické výsledky šetření.

Při výzkumných aktivitách jsem dětem představila příběh O Dálce z knihy Daisy Mrázkové, ke kterému se měly možnost vlastní kresbou vyjádřit. Následně v rozhovorech porovnávaly svůj přístup s ostatními. Jako data k výzkumu mi sloužily dětské kresby a terénní poznámky, které jsem pořídila během rozhovorů s dětmi.

Součástí praktické části je také návrh dvou výtvarných aktivit, které korespondují s tématem výzkumného šetření a které jsou orientovány na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku.

1 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA

Účelem tohoto výzkumu je zjistit, jak děti přistupují k interpretaci obrazu, jsou-li vyzvány k popisu vlastní kresby, kresby vrstevníka nebo tvorby dospělého ilustrátora. K tématu dosud neexistuje dostatek literatury. Tuto skutečnost jsem přijala jako výzvu a jelikož mě toto téma velmi zaujalo, rozhodla jsem se získat o způsobu interpretace obrazu u dětí v mateřské škole více informací.

Na základě kvalitativní výzkumné sondy v mateřské škole jsem se pokusila přinést nová zjištění a vymyslet další aktivity, které by pomohly rozvíjet u dětí komunikační dovednosti při interpretaci uměleckých děl. V prostředí mateřských škol se rozvíjí především výtvarná tvorba, ale dle mých zjištění se zde už tolik nezaměřuje na samotnou interpretaci výtvarného projevu a reflektování komunikačních účinků obrazu.

1.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY

Pro výzkumné šetření jsem si po prostudování odborných teoretických základů stanovila tyto cíle:

- Zjistit, jak děti přistupují k interpretaci obrazu, jsou-li vyzvány k popisu vlastní kresby, kresby vrstevníka nebo tvorby dospělého ilustrátora;
- vysledovat, která interpretace je pro dítě snazší a naznačit možné důvody, proč tomu tak je;
- popsat výtvarné prostředky, které děti uplatňují pro vlastní výtvarné vyjádření.

1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V souladu se stanovenými cíli jsem si položila tyto výzkumné otázky pro potřeby výzkumného šetření:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké výtvarné vyjadřovací prostředky děti používají a pojmenovávají v reakci na příběh z knihy?

Díličí výzkumné otázky:

V čem se shoduje či odlišuje způsob užití výtvarných vyjadřovacích prostředků u jednotlivých dětí?

Jak děti interpretují vlastní kresbu, kresbu vrstevníka či dospělého ilustrátora?

Která z interpretací se jeví pro děti snazší?

1.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Realizace probíhala v prostředí jedné z plzeňských mateřských škol, v homogenním složení dětí ve věku 5-7 let. Tuto mateřskou školu jsem si vybrala pro svou bakalářskou práci z důvodu praxe, kterou jsem zde absolvovala v rámci studia. Velmi jsem v této mateřské škole oceňovala celkový přístup k dětem a způsob organizace výuky. Návrh realizace této praktické části byl konzultován s odborným vedením mateřské školy a byl s ním řádně seznámen i personál konkrétní třídy.

Pro případovou studii jsem si vybrala dvě děvčata a dva chlapce. Všem dětem bylo šest let, kromě jednoho chlapce, kterému bylo sedm let. S dětmi se mi pracovalo velice dobře. Nestalo se, že by nějaké dítě nechtělo spolupracovat nebo by se příliš stydělo. V rámci

rozhovoru nad kresbami jsem u některých dětí musela pomáhat rozvíjet konverzaci, ale nestalo se, že by někdo pouze mlčel a nedokázal o obrázku nic říct.

1.4 VÝZKUMNÉ METODY

Výzkumné šetření je **kvalitativní** a je realizováno pomocí čtyř **případových studií**. Případová studie umožňuje zjistit konkrétní a podrobné poznatky o zkoumaném případě. „*Vybere se případ, situace, jedinec, instituce nebo skupina, studuje se v daném kontextu. Pro sběr dat se užívá palety různých metod (pozorování, interview, analýza dokumentace)*.“¹⁰² V rámci této výzkumné sondy byly případové studie použity pro zkoumání a odlišení přístupů čtyř dětí k tvorbě a interpretaci obrazu v reakci na příběh z knihy.

1.4.1 METODY SBĚRU DAT

Data jsem sbírala pomocí rozhovoru a pozorování. Během celého pobytu v mateřské škole jsem si pořizovala terénní poznámky. Důležité pro moji práci byly především poznámky z rozhovorů a z pozorování dětí při jejich kresbě. Jako data k výzkumu slouží také dětské kresby.

Rozhovor

Díky tomu, že provádíme polostrukturovaný rozhovor, tak lze lépe reagovat na odpovědi respondentů. Například při položení jedné otázky se může stát, že vyplyne další otázka, která je důležitá a my se na ni hned můžeme dotazovaného zeptat. Celý rozhovor může ovlivnit tazatele, který svým chováním způsobí buď nezájem respondenta, nebo v něm naopak vzbudí pozornost svým přátelským chováním.¹⁰³

Já jsem rozhovor využila v této práci především s dětmi za účelem zjištění podrobnější interpretace u níže uvedených úkolů. Také rozhovor s paní učitelkou byl přínosný pro lepší orientaci ve třídě.

¹⁰² HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0200-4. S. 79

¹⁰³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

Pozorování

„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.“¹⁰⁴

Pro své účely jsem vybrala způsob nestrukturovaného pozorování. Což znamená, že jsem si dopředu neurčila konkrétní pozorovací postup ani jsem si nepřipravila žádný materiál. Tento typ pozorování se řadí do kvalitativního výzkumu.¹⁰⁵

Metoda pozorování byla důležitá při úkolu, kdy děti kreslily pohádku „*Chlapeček a Dálka*“. Bylo nesmírně důležité pozorovat a zaznamenávat si celý průběh dětské kresby.

1.5 METODA ANALÝZY DAT

K vyhodnocení terénních poznámek jsem použila metodu **otevřeného kódování**. „Výzkumník provádí otevřené kódování při prvním průchodu texty. Identifikuje přitom zajímavá témata a přiřazuje jim kódy nebo označení.“¹⁰⁶

Pro zjištění dat jsem volila metodu, při které jsem kodovala věty nebo slovní spojení. V textu jsem je proto zvýraznila barvami, které jsem předem zvolila pro daný kód.

Ukázka kódování:

Kódy

- Barva ve výtvarném projevu
- Použitý tvar a symbol
- Počet odlišností v kresbách dětí
- Práce s prostorem
- Slabiny v dětském výtvarném projevu

Během kreslení jsem vypořezovala **společný symbol a to domeček**. **Uplyně všichni začaly tím že nakreslily domeček**. **Devět dětí** z jedenácti **nakreslily domeček uprostřed papíru**, který měli **daný na šířku**. **Jeden chlapeček** nakreslil domeček také uprostřed, ale měl **daný papír na výšku** jako jediný z celé třídy. **Druhý chlapeček** také nakreslil domeček odlišně a to tak, že domeček **umístil do levého dolního rohu**. **Dalším společným prostředkem byl strom**, **u některých dětí** se objevují **dva stromy a více**, čímž děti **vyznačují les**. Jelikož jsem si myslela, **že v každé kresbě se objeví chlapeček**, tak jsem se **mýlila**, protože **pět dětí** chlapečka vůbec nenakreslilo. Zato pouze **jen dvě děti** **nenakreslily Dálku**. **Motiv zimy** vynechalo **sedm dětí**, ty místo toho nakreslily **zelenou trávu** a **sluníčku** a **jeden chlapeček** dokonce nakreslil **na trávě květiny**. **Dvě děti** nakreslily **stopy zvířátek**.

¹⁰⁴ GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-x. S. 16

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ HENDL, Jan. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7. S. 196

2 POSTUP REALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

2.1 VÝBĚR ILUSTROVANÉ KNIHY JAKO VÝCHODISKA K VÝZKUMNÝM AKTIVITÁM

Před samotnou realizací v mateřské škole jsem si vybrala knihu, ze které bych mohla při realizaci výzkumného šetření vycházet. Pro úkoly, které jsem měla vymyšlené jsem hledala vhodnou knihu, která by obsahovala zajímavé a netradiční ilustrace, což mi přišlo v dnešní době jako nelehký úkol. Kromě samotné ilustrace bylo pro můj záměr důležité vybrat také knihu s vhodným obsahem tak, aby děti dostatečně zaujala a podněcovala je k fantazii a představivosti. Nakonec jsem zvolila knihu Daisy Mrázkové „*Chlapeček a Dálka*“, která mě zaujala opravdu krásnými ilustracemi, jež provází celou knihu. Obsahuje pouze malé množství textu, který podněcuje k představivosti a je doplněn o rozměrné ilustrace se zobrazením hlavních hrdinů a prostředí, ve kterých se děj odehrává.

2.1.1 TVORBA DAISY MRÁZKOVÉ

Daisy Mrázková se narodila v Praze v roce 1923 a v Praze také roku 2016 zemřela. Byla to velice úspěšná autorka a ilustrátorka dětských knih.¹⁰⁷ Věnovala se olejomalbě a od roku 1962 dětské literatuře a ilustrování knih pro děti. Byla členkou Umělecké besedy a vystavovala svou tvorbu již od roku 1958.

Literární tvorba Daisy Mrázkové je inspirována pravdivými příběhy. Sama autorka o sobě uvádí, že neumí lhát a vymýšlet si nepravdivé informace. Jednou z největších inspirací byla pro Daisy Mrázkovou autorka Helen Beatrix Potterová a její kniha *Peter Rabbit*. Oslovila ji kompatibilita její tvorby, kdy vytvářela malé knížky o rozměru čtrnáct krát deset centimetrů a které se sotva vešly do dětských rukou. Na jedné straně byl vždy stručný text a druhá strana byla celá věnována barevnému obrázku. Za největší inspiraci své tvorby uvádí však své děti, bez kterých, jak sama autorka tvrdí, by žádné knihy nevznikly. Její díla jsou přeložena do slovenštiny, angličtiny, němčiny, japonštiny, litevštiny a slovinštiny. V sedmdesátých letech se stala průkopnicí žánru *bilderbuchu* pro děti.

Výtvarná tvorba je z části ovlivněna jejími rodiči. Matka, jež ráda šila, ovlivnila její černé kresby, které vytvářela kolem roku 1980. Kresby složené z tisíců jemných čárek perem přirovnávala ke stehům, jež její matka tvořila na oblečení. Navštěvovala ateliér profesora Antonína Strnadela. V době druhé světové války byla však škola uzavřena a studenti donuceni k práci. Daisy Mrázková se v tomto období vdala a odjela s manželem k přátelům

¹⁰⁷ <https://vltava.rozhlas.cz/v-cekarne-vzpominek-osudy-daisy-mrazkove-autorky-slavnych-detskych-knizek-8278710>

na Vysočinu, kde bydleli v malé světničce jedné chalupy u lesa, což se později promítlo do knihy *Chlapeček a Dálka*. Na jaře 1945 se vrátili do Prahy, kde mohli oba s manželem dostudovat, ale její studium bylo přerušeno z důvodu těhotenství. Studium už nikdy nedokončila, ale po vzdělání na UMPRUM velice toužila. I přes to stále malovala. Zprvu se věnovala portrétům a poté abstrakci. Později v její tvorbě převažovala perokresba, kresba barevnými tužkami a v devadesátých letech malba vaječnou temperou.¹⁰⁸

1.1.2 ILUSTRACE V KNIZE CHLAPEČEK A DÁLKA

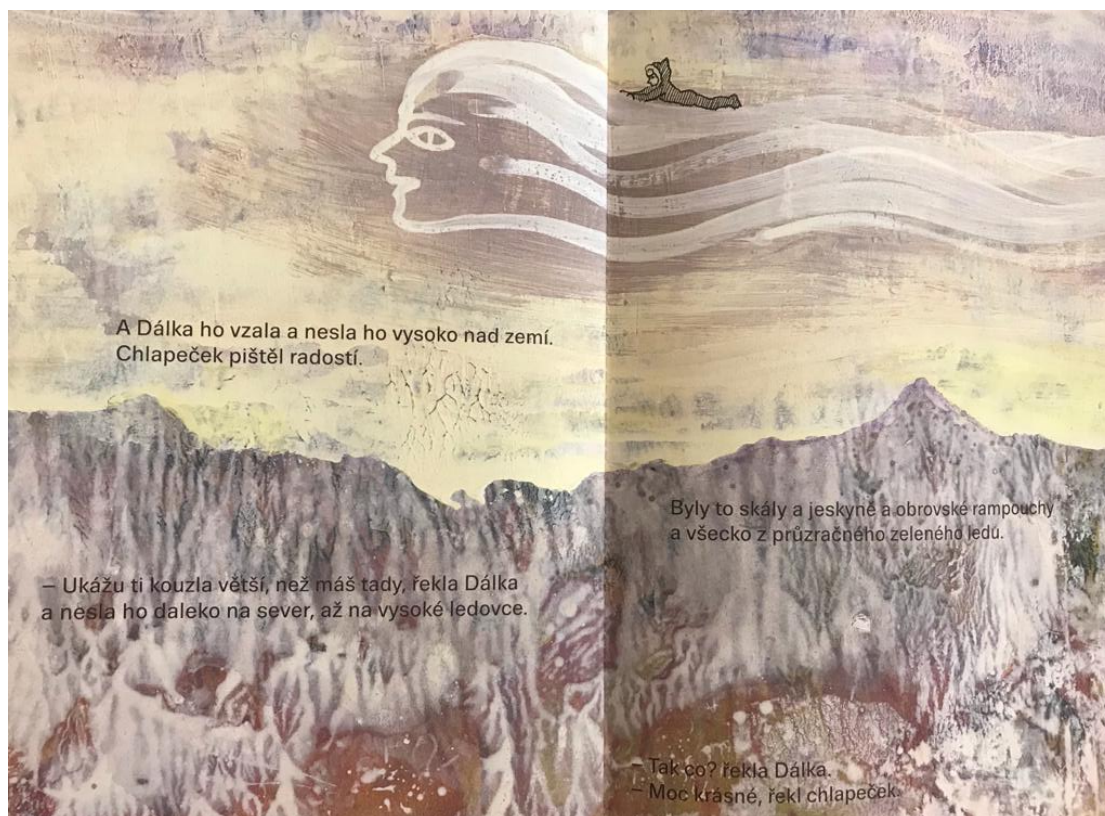
Jelikož jsem se chtěla alespoň zčásti vžít do role dítěte, jehož úkolem bylo popsat ilustraci v knize, pokusila jsem se také o vlastní interpretaci ilustrace. Zprvu bych ráda uvedla, že na celé tvorbě oceňuji propojení tvorby literárního textu a ilustrací jedním autorem. Fakt, že autor textu je zároveň autorem ilustrací, vytváří komplexní dílo, které čtenáři poskytuje ucelenější představu a citlivější propojení mezi textem a obrázkem.

Dílo *Chlapeček a dálka* je inspirováno Daisyniným pobytem v lesní chaloupce na Vysočině se svým manželem, kam se ukryli před německým obléháním Prahy. To se v díle promítá, dle mého názoru, po celou dobu.

Chlapec, kterého v knize zmiňuje, je sám a odloučený od celého světa – stejně tak si mohli připadat spolu s manželem, kdy byli několik desítek kilometrů odloučení od místa jejich dobře známého bydliště. Museli změnit způsob žití i místo bydlení, aby byli ukryti před nepřáteli. Chlapec je v díle odkázán sám na sebe a přírodní zdroje. Postava Dálky může zrcadlit touhu opustit nehostinnost válečného období a překonat celkové odcizení člověka člověku. Chlapec zde na Dálce sedí a ta ho nese vysoko nad mraky a odnáší ho pryč – Daisy se ve svých myšlenkách nejspíše obracela na představu odletět někam daleko.

Rozsahem úsporný text je doplněn o krásné ilustrace, které připomínají spíše malby z výstavních síní. Abstraktní přírodní scenérie doplňují drobné detailní kresby nebo charakteristické perokresby: dům, chlapec nebo zvíře. Na první pohled širokoúhlé akvarelové ilustrace se při zaměřeném pohledu stávají studnou detailních prvků, které by skoro unikly oku každého čtenáře. Na zasněžených horách můžeme vidět dokonce detailně ztvárněné lišejníky či mech.

¹⁰⁸ https://vitalplus.org/daisy-mrazkova-vstoupit-do-skaly/?gclid=Cj0KCQjw9YWDBhDyARIsADt6sGam9X_qBq0KfRwnHlmeoF0WQc3p_inWczUzvOCzF1ATknJuG411u7IaAqaMEALw_wcB



Obr. 5: Ilustrace z knihy „*Chlapeček a Dálka*“ od Daisy Mrázkové

2.2 REALIZACE

Po výběru vhodné knihy jsem oslovila paní ředitelku a domluvila si návštěvu ve třídě předškoláků. Domluvily jsme se na několika termínech, ale koronavirová situace bohužel přinesla mnohá omezení. Do výukových aktivit v rámci výzkumu jsem nakonec mohla zapojit pouze jedenáct dětí z celkového počtu dvaceti pěti, které docházely do mateřské školy.

Ve třídě předškoláků dochází momentálně k silnému ztížení podmínek pro jejich celkový rozvoj, který je důležitý nejen k nástupu do základních škol. Z důvodu koronavirové situace chodí děti do mateřské školy pouze sporadicky, a tak nedokážou učitelé zajistit jejich rovnoměrný posun a rozsah vzdělávání, který je tolik důležitý před zahájením povinné školní docházky. S celou situací se vypořádávají velmi obtížně a u mnohých dětí dochází ke stagnaci jejich rozvoje.

Za normálního provozu třídu navštěvuje dvacet sedm dětí, ale za mé přítomnosti jich zde bylo pouze jedenáct. Při prvních dvou aktivitách jsem pracovala s celou třídou a pro nadcházející dílčí úkoly jsem si vybrala čtyři děti, se kterými jsem dále pokračovala v započaté práci.

Do mateřské školy jsem si připravila čtyři hlavní úkoly, kterými jsem chtěla obohatit problematiku, kterou se zabývám v této bakalářské práci. První úkol spočíval v seznámení dětí se samotnou knihou skrze přečtení příběhu. Jak jsem již zmínila, vybrala jsem si knihu od Daisy Mrázkové „*Chlapeček a Dálka*“.

Úkoly stanovené pro výzkumné šetření:

- 1) **Společná četba pohádky**
- 2) **Kresba pohádky dle poslechu pohádkového příběhu:** Děti mají za úkol nakreslit obrázek na základě poslechu pohádkového příběhu autorky Daisy Mrázkové „*Chlapeček a Dálka*“ v komunitním kruhu. Do procesu obrázku dětem nijak nezasahuji a je založen pouze na osobní představě dítěte bez toho, aniž by vidělo některé z ilustrací knihy.
- 3) **Popis vlastní tvorby:** Na základě vytvoření obrázku dle vlastních představ bude dítě interpretovat vlastní tvorbu za pomoci doprovodných otázek, které budu dítěti pokládat. Ze začátku se dítě pokouší popisovat obrázek samo a poté doplňuji rozhovor doprovodnými otázkami pro úplnost výzkumu. Dítě je vedeno ke spontánnímu vyjadřování s oporou učitele.
- 4) **Popis tvorby vrstevníka:** Po interpretaci vlastní tvorby přechází dítě k interpretaci tvorby vrstevníka. Opět nechávám dítě hovořit samotné a poté doplním rozhovor doprovodnými otázkami. Dítě je vedeno k vlastnímu vyjádření s oporou učitele.
- 5) **Popis tvorby ilustrátora pohádkového příběhu:** V posledním úkolu se děti zaměří na interpretaci ilustrátorky pohádky „*Chlapeček a Dálka*“ Daisy Mrázkové. Porovnájí své autorské kresby s předem vybranou předloženou ilustrací v knize a uvedou mezi kresbami rozdíly. Uvedou na ilustraci svůj vlastní názor a za pomoci doprovodných otázek povedeme interpretující rozhovor.

Během aktivit jsem děti pozorovala a vedla s nimi rozhovory. Získala jsem tak terénní poznámky, které jsem mohla podrobit otevřenému kódování. Pro účely výzkumné sondy jsem navrhla a realizovala čtyři aktivity pro děti zaměřené na tvorbu a interpretaci obrazu:

2.2.1 ČETBA POHÁDKY

S dětmi jsme udělali společně kruh a posadili jsme se. V kruhu jsme se všichni představili a následně jsem dětem ukázala knihu a povídali jsme si, o čem kniha asi bude. Skoro všichni se shodli na tom, že pohádka bude o chlapečkovi a že se děj bude odehrávat v zimě. Když jsem se zeptala, zda je chlapeček šťastný nebo smutný, tak se děti rozdělily na dvě skupiny, kdy jedna tvrdila, že je chlapeček šťastný a na otázku „Proč?“ jsem dostala odpověď „*Vždyť se směje.*“. Druhá část dětí si stála za tím, že je smutný, protože mu je zima. Po skončení rozhovoru jsem začala číst.

Během čtení jsem se dětí ptala na otázky související s textem. Tak jsem si dokázala udržet jejich pozornost po celou dobu četby. Děti klidně seděly v kruhu a poslouchaly příběh a když jsem se zeptala na nějakou otázku, tak se všechny zapojovaly. Nestalo se, že by někdo neřekl nic. Na konci příběhu jsem se zeptala, o čem pohádka byla, na to všichni řekli, že o Dálce a chlapečkovi. Děti si představovaly, kam mohli chlapeček a Dálka letět a co mohli cestou vidět. Mezi prvními nápady se objevovaly tipy jako například chaloupka, zvířecí stopy, les a šišky. Poté si děti představovaly, že Dálka vzala chlapečka do vesmíru, takže tam byly hvězdy. Když letěli na Severní pól, tak museli vidět Santu Clause. V příběhu se objevily i stopy zvířátek. Dále jsme se dozvěděli, že chlapeček, který zde vystupuje, bydlí sám.

2.2.2 KRESBA POHÁDKY DLE POSLECHU POHÁDKOVÉHO PŘÍBĚHU

Nejdříve jsem se zeptala dětí, zda si půjdeme nakreslit pohádku o chlapečkovi a Dálce, ale zprvu nechtěly. Když jsem jim řekla, že každý nakreslí nějaký obrázek k pohádce, kterou jsme právě četli a následně si postavíme dohromady celý pohádkový příběh, nadšeně se vrhly do práce.

Přesunuli jsme se ke stolečkům, kde měly děti připravené čtvrtky A4 a pastelky. Jejich prvním úkolem bylo nakreslit pohádku o Chlapečkovi a Dálce. Pracovala jsem se všemi dětmi ve třídě, teprve později jsem vybrala jedince pro případové studie. Poskytla jsem jim prostor pro vlastní činnost, ale i práci ve skupině. Děti se mezi sebou bavily o tom, co momentálně kreslí a jak bude jejich obrázek vypadat. V průběhu kresby se příliš neovlivňovaly, jelikož každé mělo o svém očekávaném výsledku jasnou představu. Převážně chlapci tvořili každý za sebe, zatímco dívky se pokoušely navzájem ovlivnit ve ztvárnění výsledných objektů – diskutovaly o tom, zda by měl dům být oranžový nebo zelený, vyzývaly se: „Udělej chlapečkovi kalhoty.“ atd.

Během kreslení jsem vypožorovala často se opakující symbol, a to domeček. Úplně všichni začali tím, že nakreslili domeček. Devět dětí z jedenácti nakreslilo domeček

uprostřed papíru, který byl orientovaný na šířku. Jeden chlapec nakreslil domeček také uprostřed, ale papír měl orientovaný na výšku, jako jediný z celé třídy. Druhý chlapec nakreslil domeček odlišně a to tak, že domeček umístil do levého dolního rohu. Dalším opakujícím se prvkem byl strom, u některých dětí se objevují dva stromy a více, čímž děti vyznačují les. Pět dětí vůbec nenakreslilo chlapec jako hlavní postavu v příběhu. Zato pouze jen dvě děti nenakreslily Dálku. Motiv zimy vynechalo sedm dětí, ty místo toho nakreslily zelenou trávu a sluníčko a jeden chlapec dokonce nakreslil na trávě květiny. Dvě děti nakreslily stopy zvířátek.

Co se týče barevnosti obrázků, tak většina je pestrobarevná a veselá. Až na jeden obrázek, se všude vyskytuje zelená barva, protože pět dětí nakreslilo na svém obrázku trávu, což si myslím, že je zautomatizované, že nedokáží ve svém projevu vyjádřit jiné roční období, než je léto. Podle mého názoru tyto děti ví, že v pohádce je zima, ale nedokáží ji zachytit ve svém výtvarném projevu. Některé obrázky působí chladně, a to díky tomu, že autor obrázku nechal plochu čistě bílou.

Další prvek, kterého jsem si všimla je využití prostoru. Jak jsem již zmínila, tak pouze jedno dítě mělo orientaci papíru na výšku a ostatní jej měly na šířku. Dalo by se říci, že tři děti využily prostor celého papíru. Jedna holčička vyplnila prázdné místo na papíře tím, že nevyužitou plochu vybarvila svou oblíbenou barvou.

Když se zaměříme na domeček, který děti nakreslily, tak si můžeme všimnout, že jsou všechny v podstatě stejné až na jeden. Všechny jsou ve tvaru obdélníku a vždy jsou orientované spíše do výšky, až na jeden, který se spíše rozléhá do šířky.

Do tabulky jsem sepsala a sečetla motivy, které jsem zaznamenala při pozorování, když děti kreslily.

Motivy v kresbě	Počet dětí, které motiv v kresbě uplatnily
Dům	11
Dálka	9
Strom	8
Chlapeček	6
Zima	4
Stopy zvířátek	2
Slunce	2
Srdce	2
Květiny	1
Vločky	1
Šišky	1
Měsíc	1

Během společné kresby jsem vytipovala děti pro případové studie. Následně jsem pracovala pouze s těmito čtyřmi dětmi. Zvolila jsem takové děti, u nichž jsem zaznamenala o kresbu největší zájem.

2.2.3 POPIS VLASTNÍ TVORBY

Pro tuto činnost jsem si vybrala čtyři děti, dvě dívky a dva chlapce. Nejdříve jsem po dětech chtěla, aby mi představily své obrázky. Během rozhovoru jsem jim kladla doplňující otázky, abych lépe porozuměla významu jejich kresby a jednotlivým prvkům v ní. Abych dětem z etických důvodů zachovala anonymitu, jejich jména jsou dále v textu pozměněná.

Seznam otázek:

1. Podívej se na svůj obrázek a podrobně mi ho popiš.
2. Co jsi nakreslil jako první a proč?
3. Jaké barvy jsou na obrázku? Proč zrovna tyto barvy?
4. Je na obrázku něco v pohybu nebo je to pouze jako fotka?
5. Co je pro tebe na obrázku nejdůležitější?
6. Jaká část pohádky to je?
7. Myslíš, že se ti tvůj obrázek povedl?
8. Líbila se ti pohádka?

Davídek – 7 let

Davídek má poruchu ADHD a je velice nadaný. Ze začátku chtěl kreslit pouze obyčejnou tužkou, ale nakonec se rozhodl použít i pastelky. Reagoval poměrně aktivně a rychle vlivem ADHD. Několikrát se rozhodoval, jaký výtvarný prostředek použije a poměrně impulsivně se dožadoval obyčejné tužky, i když nebyla k dispozici. S kresbou nezačal dříve, dokud nedostal do ruky obyčejnou tužku. Chvillemi působil našťvaným a nešťastným dojmem. Poté, co mu byla tvorba tužkou umožněna se ihned pustil do kresby. Při pohybu na papíře byl velmi sebejistý a dobře věděl, jakou má představu o celkovém výsledku. Při rozhovoru nad jeho kresbou i kresbami jeho vrstevníků se ze začátku ostýchal a nechtěl se mnou vůbec spolupracovat, ale po několika chvilkách navazování kontaktu byl nadšený a velice aktivní. Jako jediný z dětí si rozhovor nad kresbami velice užíval. Při vyjadřování používal spousty aktivních sloves.



Obr. 1: Kresba na téma pohádky „Chlapeček a Dálka“ (Davídek, 7 let)

Interpretace Davídkovy kresby

Davídek popisuje, že na obrázku můžeme vidět měsíc a hvězdy na obloze. Následně ukazuje na svůj dům, který má několik oken a v jednom z nich je chlapeček, který byl v pohádce. Chlapeček je prý doma a vaří si večeři. Na střeše domu je okénko, a to prý proto, aby tam bylo světlo, jelikož tam má chlapeček půdu, ve které má truhlu a v truhle je sekyra, lopata a všechno možné nářadí, které chlapec potřebuje k přežití, protože v domě bydlí úplně sám. Dva komíny jsou tam proto, že jeden komín vede do koupelny, aby bylo chlapečkovi teplo, když se bude sprchovat. V průběhu rozhovoru Davídek dokreslil dveře, protože na ně zapomněl (dveře na obrázku byly, ale z nějakého důvodu je chtěl asi udělat výraznější).

Davídek vnímal Dálku jako cestu, tak ji nakreslil všude kolem domu. Už během čtení pohádky byl Davídek fascinován stopami zvířátek. Nakreslil stopy divokého prasete a zajíce.

Odovědi na otázky:

1. Co jsi nakreslil jako první a proč?

„Jako první dům. Ten je nejlehčí. Pak cestu a na konci prasečí stopy.“

2. Jaké barvy jsou na obrázku? Proč zrovna tyto barvy?

„Zelenou, žlutou, modrou na okna, pak tmavě modrou. Jo a vlastně šedou jsem zapomněl říct.“

3. Je na obrázku něco v pohybu nebo je to pouze jako fotka?

„Pohybuje se ten chlapeček, no vaří si přece tu večeři, vaří si to prase. On vyšel z domu a ulovil to prase.“

4. Co je pro tebe na obrázku nejdůležitější?

„Ty stopy a chlapeček.“

5. Jaká část pohádky to je?

„No přeci konec, jak se loučí s Dálkou a dělá už si tu večeři.“

6. Myslíš, že se ti tvůj obrázek povedl?

„Jo, je super.“

7. Líbila se ti pohádka?

„Jo.“

Adélka – 6 let

Adélka je šestiletá holčička, která je bázlivá a během rozhovoru se moc nerozpovídala. Mluvila velice stroze a jen popisně. Možná to bylo tím, že mě neznala.



Obr. 2: Kresba na téma pohádky „Chlapeček a Dálka“ (Adélka, 6 let)

Interpretace kresby Adélky:

Na otázku co nakreslila, mi odpověděla, že na obrázku je chlapeček a jeho domeček, pak že tam je ta Dálka. Vedle domečku jsou dva stromy, protože chlapeček bydlí v lese. Během rozhovoru ukázala na jeden strom, který je zasněžený, protože je teď zima a sněží, což prý dokazují ty vločky na obrázku. U chlapečka a Dálky udělala srdíčka, protože se mají rádi

Odpovědi na otázky:

1. Co jsi nakreslila jako první a proč?

„Nejdřív jsem nakreslila tu chaloupku a ten sníh, protože ta chaloupka byla nejlehčí.“

2. Jaké barvy jsou na obrázku? Proč zrovna tyto barvy?

„Je tam modrá, hnědá, růžovou, zelenou, tělovou a černou. Modrý je tam nejvíc, protože je právě teď ta zima.“

3. Je na obrázku něco v pohybu nebo je to pouze jako fotka?

„Nic se tam neděje. Oni jenom stojí.“

4. Co je pro tebe na obrázku nejdůležitější?

„Ta chaloupka, protože se mi moc povedla.“

5. Jaká část pohádky to je?

„Je to jak se loučí, proto tam jsou ty srdíčka, protože už se mají rádi.“

6. Myslíš, že se ti tvůj obrázek povedl?

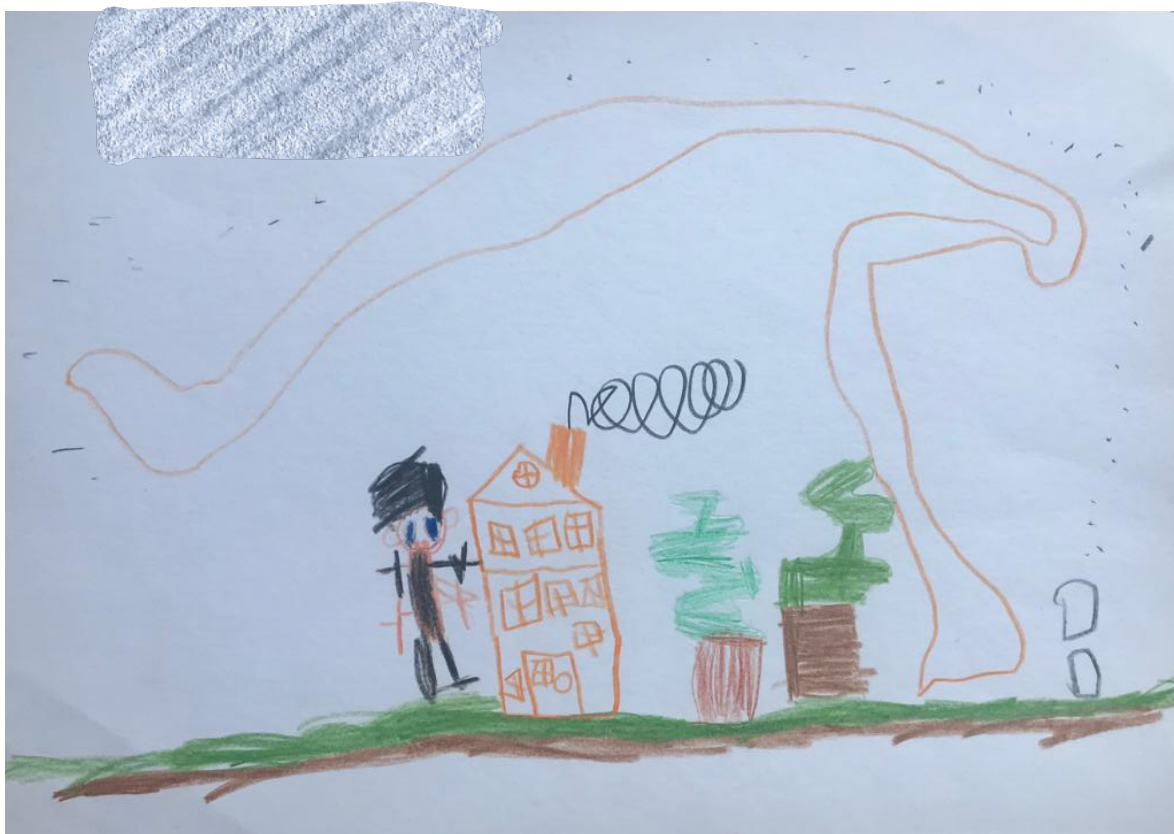
„Jo.“

7. Líbila se ti pohádka?

„Jo.“

Jonášek– 6 let

Jonášek byl v rozhovoru méně aktivní, ale přesto dokázal o svém obrázku povídat. Bylo na něm poznat, že byl myšlenkami jinde a ohlížel se za svými kamarády do herny. Měl jasnou vizi o výsledku své tvorby, kterou dokázal dobře popsat.



Obr. 3: Kresba na téma pohádky „Chlapeček a Dálka“ (Jonášek, 6 let)

Interpretace kresby Jonáška:

Jonášek začal tím, že nakreslil chaloupku a vedle dva stromy. Na otázku, proč nakreslil dva stromy mi odpověděl, že přece bydlel v lese. „*Tady jsem takhle nakreslil tu Dálku, no a kolem ty stopy toho zajíce.*“ V poslední řadě nakreslil chlapečka, který stojí na trávě a pod tou trávou je hlína. Když jsem se zeptala, jestli ta pohádka byla v zimě nebo v létě, tak mi odpověděl, že v zimě, ale nešlo mu nakreslit sníh na bílý papír, tak udělal zelenou trávou a hlínu.

Odpovědi na otázky:

1. Co jsi nakreslil jako první a proč?

„*Chaloupku, protože tak vždycky začínám.*“

2. Jaké barvy jsou na obrázku? Proč zrovna tyto barvy?

„Hlavně oranžová, protože je moje nejoblíbenější.“

3. Je na obrázku něco v pohybu nebo je to pouze jako fotka?

„Nic se tam nehejbe.“

4. Co je pro tebe na obrázku nejdůležitější?

„Ty stopy zajíce.“

5. Jaká část pohádky to je?

„U konce, jak se spolu loučili, protože Dálka už odlétá“.

6. Myslíš, že se ti tvůj obrázek povedl?

„Ano.“

7. Líbila se ti pohádka?

„Jo.“

Ellinka – 6 let

Poslední rozhovor jsem měla s Ellinkou, která sama od sebe velice chtěla o obrázku povídat, ale když došlo na samotné povídání, tak jí to po krátké době přestalo bavit a chtěla si jít raději hrát s ostatními. Její obrázek mě velice zaujal, protože jako jediná z celé třídy zaplnila opravdu celou plochu a obsahuje skoro všechno, co je vypsáno v tabulce výše.



Obr. 4: Kresba na téma pohádky „Chlapeček a Dálka“ (Ellinka, 6 let)

Interpretace kresby Ellinky:

Ellinka pouze stručně popsala, že na obrázku má domeček a Dálku a nic více. Žádné jiné věci nezmínila až pomocí otázek jsem se dozvěděla o obrázku více.

Odpovědi na otázky:

1. Co jsi nakreslil jako první a proč?

„Jako první jsem nakreslila domeček, protože se mi líbil a byl jednoduchý.“

2. Jaké barvy jsou na obrázku? Proč zrovna tyto barvy?

„Červenou, zelenou, hnědou, modrou, oranžovou, růžovou a žlutou.“

3. Je na obrázku něco v pohybu nebo je to pouze jako fotka?

„Děje se tam to, že ta Dálka tady létá ze strany na stranu a čeká na chlapečka, až za ním přijde, protože se spolu proletí na Severní pól.“

4. Co je pro tebe na obrázku nejdůležitější?

„Ta chaloupka, protože je moc hezká.“

5. Jaká část pohádky to je?

„Začátek.“

6. Myslíš, že se ti tvůj obrázek povedl?

„Ano. Moc se mi líbí.“

7. Líbila se ti pohádka?

„Jo.“

2.2.4 POPIS TVORBY VRSTEVNÍKA

Tento úkol spočíval v tom, že jsem dětem po interpretaci jejich obrázku dala další obrázek, a to obrázek jejich vrstevníka. Vždy jsem vybrala dívčí obrázek chlapci a obráceně. Snažila jsem se i zohlednit odlišnosti v obrázcích, aby si nebyly obrázky tolik podobné, aby děti měly prostor pro lehké porovnání a uvědomění si, že pohádka jde nakreslit mnoha způsoby a nikdy není nic špatně.

Seznam otázek

1. Dokážeš říct jaká část pohádky to je?
2. Líbí se ti něco na obrázku?
3. Jak bys to nakreslil ty?
4. Co myslíš, že bylo důležité pro XY nakreslit?
5. Je něco, co ti na obrázku chybí?
6. Líbí se ti obrázek?

Davídek – popisuje obr. 2

Davídek popisoval obrázek Adélky. V první řadě Davídek začal tím, že na obrázku vidí kluka a domeček. *„No a domeček má nějakou tu střechu jako, ale je nějaká šišatá, já bych to teda nakreslil líp.“*

Porovnal i svůj obrázek s Adélčiným. Řekl, že on tam nemá tolik bílého místa jako ona. Také urputně ukazoval na květiny, které byly na obrázku. Když jsem se zeptala, zda je tam měl i on, tak jeho odpověď zněla: *„Přece v pohádce byla zima ne? To kytky nerostou.“*

Poté přešel k srdci, které Adélka nakreslila. Pouze jej přešel a nekomentoval více, proto jsem se zeptala, jestli ho napadne, proč ho Adélka nakreslila. Odpověď: *„Nevím.“*

Další moje otázka byla, jestli to třeba Adélka nemyslela tak, že se někdo na obrázku má rád? Davídek neodpověděl, pouze ukázal na Dálku a chlapečka. Když jsem se zeptala, kdo se má rád s chlapečkem, tak mi odpověděl, že Dálka přece. Doptala jsem se na tu Dálku, protože ji dříve nezmínil, tak jsem si nebyla jistá, zda ji poznal. Po malé odmlce dodal se smíchem: *„Asi se chtějí oženit.“* Interpretace po krátkém smíchu probíhala dál, Davídek si všiml vloček na obrázku.

Odpověď na otázky:

1. Dokážeš říct jaká část pohádky to je?

„No, jak tam lítali.“

2. Líbí se ti něco na obrázku?

„Líbí se mi jako ten komín, ten moc nepočmárala.“

3. Jak bys to nakreslil ty?

„Já bych to jako takhle nezačmáral, jako ona.“

4. Co myslíš, že bylo důležité pro Adélku nakreslit?

„Asi to srdíčko, no.“

5. Je něco, co ti na obrázku chybí?

„Ta Dálka. Protože má bejt takhle.“ Davídek si stál za tím, že Dálka musí vypadat, jako ta jeho.

6. Líbí se ti obrázek?

„No jako jo no.“

Adélka – popisuje obr. 1

Moc se jí do popisu Davídkova obrázku nechtělo. Nejdříve mlčela a jen na obrázek koukala, ale pak stydlivě začala povídat. Někdy mi přišlo, že se i bojí něco říct, aby to náhodou nebylo špatně. Podle Adélčiny spolupráce usuzuji, že se jí Davídkův obrázek opravdu nelíbil, a proto se jí o něm nechtělo povídat.

Začala popisem, že je na obrázku chaloupka a chlapeček. Pak jsem musela začít ukazovat na určité prvky, které měl Davídek v kresbě, aby Adélka něco řekla. Další Adélčina slova byla: *„Pak tady nakreslil tuto.“* Ukazovala na kouř z komína a na chvíli se zase odmlčela. Začala jsem ukazovat na věci na obrázku a Adélka stále dokola opakovala, že neví, co to je. Když jsem ukázala na okno, tak ho pojmenovala a na další otázku, co za tím oknem asi může být, řekla, že tam je půda, ale už nedokázala říct, co by tam mohlo být.

Odpověď na otázky:

1. Dokážeš říct jaká část pohádky to je?

„Nevím.“

2. Líbí se ti něco na obrázku?

„No já nevím, jestli to můžu říct.“ „No nelíbí.“

3. Jak bys to nakreslila ty?

„Já bych tam udělala tu Dálku.“

4. Co myslíš, že bylo důležité pro Davídka nakreslit?

„Nevím.“

5. Je něco, co ti na obrázku chybí?

„Ta Dálka.“

6. Líbí se ti obrázek?

„Nelíbí se mi.“

Jonášek – popisuje obr. 4

Jonášek měl za úkol popisovat obrázek Ellinky. Jelikož ho v průběhu vyrušil Davídek s tím, že si kluci hrají na interaktivní tabuli, tak se Jonášek už moc nesoustředil a chtěl to mít rychle hotové a stále opakoval, že neví.

Začal tedy tím, že na obrázku je chaloupka, ale je to složité poznat, protože je tam podle něj moc barev. Pak si všiml Dálky, která podle něj měla moc dlouhé nohy. Po delší odmlce ukazoval na stromy, oblohu, sluníčko a také ho zaujalo po delším přemýšlení, že domeček má žlutý komín.

Odpověď na otázky:

1. Dokážeš říct jaká část pohádky to je?

„Asi jak se tam potkali v tom lese.“

2. Líbí se ti něco na obrázku?

„Nevím.“

3. Jak bys to nakreslil ty?

„Nakreslil bych jinak ten domeček. Udělal bych ho trochu větší.“ (Přitom Jonášek měl o dost menší domeček než Ellinka.) Pak tedy dodal, že myslel ten svůj, že by udělal větší.

4. Co myslíš, že bylo důležité pro Ellinku nakreslit?

„Ta Dálka.“

5. Je něco, co ti na obrázku chybí?

„Ty stopy.“

6. Líbí se ti obrázek?

„Jo.“

Ellinka – popisuje obr. 3

Jako první upoutalo Ellenčinu pozornost to, že Jonášek nakreslil stromy, chlapečka a chaloupku. Poté ji zaujalo to, že Jonášek místo toho, aby nakreslil sních, tak nakreslil trávu. Znovu se na chvíli odmlčela a ukázala na Jonáškovu Dálku, ale bohužel jí nenapadlo, že by to mohla být Dálka, tak pouze řekla, že neví, co to je. Nepoznala ani Jonáškovy stopy, které nakreslil kolem Dálky. Následně se snažila nepoužívat pouze popis, ale řekla nějaký svůj příběh, který si myslí, že se odehrává na obrázku. Podle Ellenky jde chlapeček do své chaloupky a kolem letí Dálka, což před tím neřekla, že je na obrázku Dálka, pouze na Dálku ukázala a řekla, že neví, co to je. Dále pokračovala ve vyprávění, že Dálka letí lesem a chlapeček musí doma zatopit, aby mu nebyla zima.

Odpověď na otázky:

1. Dokážeš říct jaká část pohádky to je?

„Je to konec pohádky.“

2. Líbí se ti něco na obrázku?

„Stromy se mi moc líbí.“

3. Jak bys to nakreslila ty?

„Já nevím.“

4. Co myslíš, že bylo důležité pro Jonáška nakreslit?

„Ten chlapeček vedle chaloupky, protože zažil hrozně moc dobrodružství.“

5. Je něco, co ti na obrázku chybí?

„Všechno tam je.“

6. Líbí se ti obrázek?

„Ano.“

2.2.5 POPIS ILUSTRACE AUTORA

Při posledním úkolu bylo záměrem zjistit, zda děti dokáží vyčíst z ilustrace dospělého autora, tolik jako z kresby svého vrstevníka. Další věc, kterou jsem chtěla zjistit, bylo to, jak se jim líbí Dálka, která je ilustrovaná podle dospělého, zda si ji takto představovaly, nebo se jejich představa liší.

Seznam otázek:

1. Kde myslíš, že je na obrázku Dálka?
2. Myslíš, že je chlapeček šťastný?
3. Líbí se ti Dálka?
4. Líbí se ti obrázek?
5. Chtěl bys něco dokreslit na obrázku?
6. Jak si představuješ Dálku ty?
7. Je podle tebe chlapečkovi zima?

Davídek

Po předchozím úkolu byl Davídek velice nadšený a těšil se na další interpretaci. Hned jako první řekl, že na obrázku vidí Dálku (i přesto, že Dálka nevypadala, jako ta jeho). Vzápětí dodal, že ta Dálka vypadá jako chlap a moc se tomu smál. Prý takovou tvář mají muži. Dálka prý letí nad skálou, která je velmi veliká. Skála je prý podle Davídka pokrytá sněhem a vodou. „*Na obrázku je moc barev, bílá, žlutá, modrá a šedá.*“

Odpověď na otázky

1. Kde myslíš, že je na obrázku Dálka?

Davídek ukázal na Dálku prstem a řekl: „*Tady přeci.*“

2. Myslíš, že je chlapeček šťastný?

„*Tolik zase ne, protože budou muset být brzo zase pryč.*“

3. Líbí se ti Dálka?

„*Jo.*“

4. Líbí se ti obrázek?

„*Jo ten je lepší než ten Adélky.*“

5. Chtěl bys něco dokreslit na obrázku?

„Asi ne no.“

6. Jak si představuješ Dálku ty?

„Jako tu cestu.“

7. Je podle tebe chlapečkovi zima?

„Asi jo, je mu zima, ale doma v teple mu není zima.“

Adélka

Když Adélka viděla ilustraci v knížce, tak mi přišlo, že jí to zajímalo více než Davidkův obrázek, ale to bylo pouze zpočátku. Adélka celkově během interpretace měnila názor, přestávala mluvit a dělala velké pauzy.

Adélka začala velice pěkně povídat o tom, co vidí na obrázku. Zprvu hned zmínila, že chlapeček letí na Dálce a že na obloze svítí měsíc. Chlapeček s Dálkou letí nad velkým lesem. Je tam velká zima, protože skoro všude na obrázku je sníh.

Odpověď na otázky

1. Kde myslíš, že je na obrázku Dálka?

Adélka ji ukázala na obrázku.

2. Myslíš, že je chlapeček šťastný?

„Ano, je moc šťastný.“

3. Líbí se ti Dálka?

„Docela se mi líbí, ale představovala jsem si ji jinak. Spíš jako jí mám já.“

4. Líbí se ti obrázek?

„Jo.“

5. Chtěla bys něco dokreslit na obrázku?

„Ne.“

6. Jak si představuješ Dálku ty?

„Úplně jinak, než je tady.“

7. Je podle tebe chlapečkovi zima?

„Trochu asi jo, protože mu je určitě zima na tváře.“

Jonášek

Jonášek už byl dost otrávený a chtěl jít za Davídkem, a proto s ním byla horší spolupráce.

Jeho první věta byla nadšený výkřik: „*Je tam ta Dálka.*“ Pak se snažil popsat barvy – je tam bílý sníh, který je na horách a jsou tam také rampouchy. Zase se na delší dobu odmlčel a začal popisovat obrázek seshora a to, že chlapeček letí na Dálce na obloze, která je zatažená. Dole pod horami je les.

Odpověď na otázky

1. Kde myslíš, že je na obrázku Dálka?

Jonášek ukázal na Dálku

2. Myslíš, že je chlapeček šťastný?

„*To není poznat.*“

3. Líbí se ti Dálka?

„*Jo.*“

4. Líbí se ti obrázek?

„*Jo.*“

5. Chtěl bys něco dokreslit na obrázku?

„*Takhle se mi líbí.*“

6. Jak si představuješ Dálku ty?

„*Takhle.*“

7. Je podle tebe chlapečkovi zima?

„*Je teple oblečený, takže mu není zima.*“

Ellinka

Přišlo mi, že ke konci začala Ellenka více spolupracovat. Zezačátku stále opakovala, že neví, co je na obrázku a mluvila tiše a bála se, že něco řekne špatně.

U posledního úkolu si všimla, že na obrázku jsou hory a nad nimi letí Dálka s chlapečkem. Poté začala jmenovat barvy, a to že na obrázku je bílá barva, modrá barva, červená barva, žlutá barva a hnědá barva. Na otázku, co si myslí, že znázorňuje bílá barva, mi odpověděla, že to jsou hory.

Odpověď na otázky

1. Kde myslíš, že je na obrázku Dálka?

Ellenka pouze na Dálku ukázala.

2. Myslíš, že je chlapeček šťastný?

„Ano je šťastný, protože se směje.“

3. Líbí se ti Dálka?

„Líbí se mi.“

4. Líbí se ti obrázek?

„Líbí.“

5. Chtěla bys něco dokreslit na obrázku?

„Ne.“

6. Jak si představuješ Dálku ty?

„Takhle, ale akorát jsem si ji představovala ještě s ručičkama.“

7. Je podle tebe chlapečkovi zima?

„Je mu zima, protože je na horách vždycky zima.“

3 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V této části bakalářské práce bych chtěla odpovědět na otázky, které jsem si před psaním stanovila. K vyhodnocení otázek jsem použila zjištění z realizovaných úkolů v mateřské škole, které jsem následně sepsala a některá zjištění označila v kódech, proto aby byla práce více přehledná, lépe se v ní orientovalo a výsledek byl více patrný.

3.1 JAKÉ VÝTVARNÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY DĚTI POUŽÍVAJÍ A POJMENOVÁVAJÍ V REAKCI NA PŘÍBĚH Z KNIHY?

V teoretické části jsou popsány základní výtvarné vyjadřovací prostředky a to: **tvar, barva, linie, bod a prostor**. Z provedeného výzkumného šetření jsem níže sepsala zjištěné poznatky o jednotlivých vyjadřovacích prostředcích, kdy ve většině případů se prostředky prolínají.

Začnu u tvaru, kdy stěžejním tvarem pro děti byl tvar domečku, který byl výrazně zjednodušený. Každé dítě nakreslilo domeček, který se lišil na první pohled pouze velikostí. Po hlubším zkoumání je zřejmé, že každý tvar domečku je tvořen z linií, které jsou barevně odlišené od barvy, kterou je domeček vybarven. Ve většině případech děti použily pro linie na domečku buď černou nebo hnědou barvu. Ale i v ostatních případech šlo o jinou barvu, než byl domeček vybarven. Jeden domeček měl specifické linie, a to bylo způsobeno tím, že jej autor obrázku udělal dvakrát, tudíž první vytvořené linie obtáhl. Všechny děti, se kterými jsem vedla rozhovor nad jejich kresbami, mi řekly, že domeček byl jejich prvním tvarem, který nakreslily. Dle odpovědí dotazovaných dětí je zřejmé, že tvar domečku je pro ně zautomatizovaný.

Dalším tvarem, který se často objevoval v dětských kresbách byl chlapeček. Některé postavy byly více detailnější, ale některé děti použily pouze linie. Všechny dotazované děti pojmenovaly postavu stejně, tak jak byla označována v příběhu, tudíž Chlapeček.

Zajímavé byly tvary, které děti použily pro kresbu Dálky. Tvar využitý pro Dálku méně vycházel z viděné skutečnosti a děti pro něj neměly připravené osvědčené grafické schéma. Tvar musely přizpůsobit fantazijním představám. Některé děti Dálku přirovnávaly k cestě, tudíž jejich zobrazení Dálky vypadalo jako abstraktní motanice linií, u některých byla Dálka personifikována a vypadala jako člověk. Některé děti použily pro zobrazení Dálky fantazijní postavu připomínající ducha.

Několik dětí si vyhrálo i s barvami, kdy se snažily na bílém podkladě zdůraznit zimu tím, že převážně používaly modrou barvu pro lepší imaginaci zimy. U některých kreseb není

patrné, že se příběh odehrává v zimě a je to zapříčiněné tím, že tyto děti si nedokázaly samy poradit s bílým podkladem, a proto osm obrázků působí spíše, že se příběh odehrává na jaře nebo v létě. Jeden obrázek je celý barevný, není ani jedno místo volné. Na obrázku se prolíná několik barev. Na domeček děti většinou používaly svou oblíbenou barvu anebo hned několik oblíbených barev. Využívání individuální barevné palety popisuje i Hazuková (2005) ve své knize. Další možnost, o které se Hazuková (2005) zmiňuje je, že děti používají barvy podle toho, jak je znají, což je při této činnosti například strom, na každém obrázku je vždy strom zelený. Jeden chlapec hned v začátku protestoval, že nechce mít barevný obrázek a chtěl použít pouze obyčejnou tužku, ale když viděl, že ostatní děti barvy použily, tak se rozhodl také použít barvy a ve výsledku byl velice rád, že se pro pastelky rozhodl.

Linie, jak už jsem zmínila, jsou obsažené všude. Kulka (2008) označuje linii za základní stavební složku. Ještě jsem zde nezmínila označení kouře, který děti označily jako jednu spirálovitou linii taženou z komína směrem do dálky. Nalezneme zde i použití bodu, a to hned u dvou obrázků, kdy v jednom případě body v horní části znamenají hvězdy a ve druhém případě jde o zobrazení stop.

Tím se dostáváme k poslednímu vyjadřovacímu prostředku, a tím je prostor. Podle mého názoru si všechny děti poradily s využitím prostoru. Skoro žádné dítě nemělo problém s tím, že by nevyužilo celou plochu. Jelikož pro většinu dětí bylo stěžejní zobrazení domečku, tak ho také pro jeho zdůraznění nakreslily na střed. Objekty většinou řadily k dolnímu okraji papíru na tzv. základní čáru.

3.2 V ČEM SE SHODUJE ČI ODLIŠUJE ZPŮSOB UŽITÍ VÝTVARNÝCH VYJADŘOVACÍCH PROSTŘEDKŮ U JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ?

Pro názornost zde využiji pořízenou fotodokumentaci a výřezy z dětských kreseb. Pokusím se porovnat přístupy dětí, které jsou blíže popsány v případových studiích, s přístupy ostatních, se kterými jsem nevedla rozhovory. Pouze jsem měla k dispozici terénní poznámky.

V čem se děti shodují?

Domeček – osvědčený grafický typ, který se objevuje již v začátcích dětské kresby. Při této kresbě jej většina dětí umístila do dominujícího středu svého obrázku.



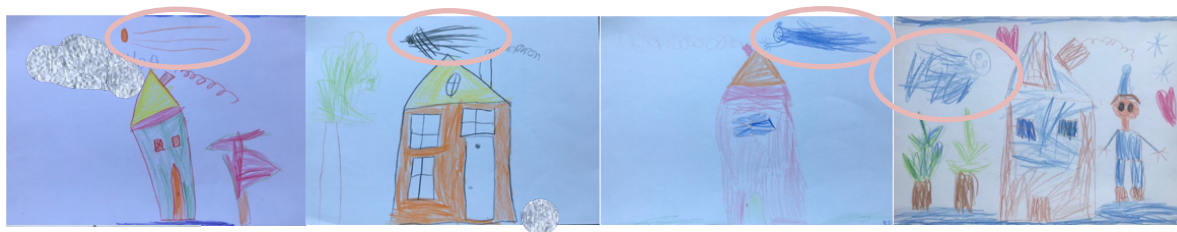
Postava chlapce – většina kreseb dětí obsahuje postavu chlapce. Odlišnosti jsou zde zřejmé pouze v propracovanosti postavy. Propracovanost postavy však odpovídá vývojové fázi výtvarného projevu v tomto věku dětí. Některé děti však zachytily končetiny dvoudimenzionálně.



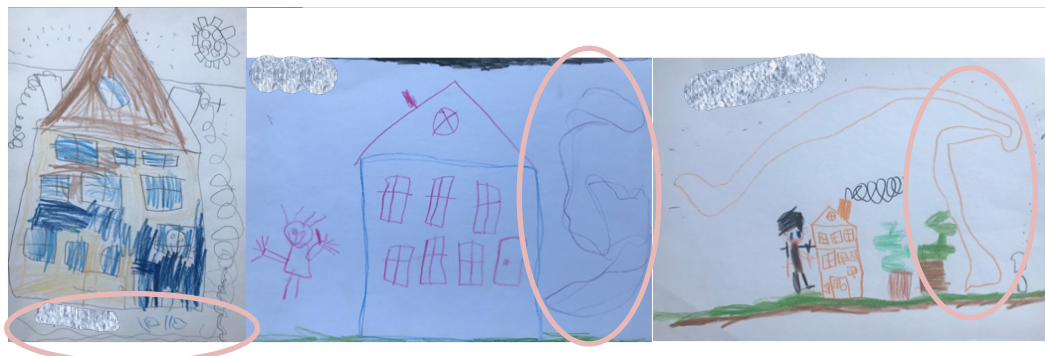
V čem se děti odlišují?

Dálka – při jejím kreslení děti musely zapojit svoji představivost a fantazii, protože Dálka je abstraktní pojem a nikdy se s ní nesetkaly. Ne všechny ji proto nakreslily a ty, co ji nakreslily, bych níže rozdělila do tří skupinek.

První skupinka Dálku pojala jako fantazijní postavu připomínající létajícího ducha.



Druhá skupina Dálku zobrazila jako abstraktní motanici linií.



Do poslední, tudíž třetí skupiny, jsem zařadila jednu holčičku, která pro Dálku použila personifikaci.



Tematika období – příběh, který jsem dětem četla, se odehrával v zimě, ale obrázky některých dětí příliš zimní atmosférou nedýchají. Pro porovnání jsem vybrala jednoho zástupce ze skupiny obrázků, kdy v jedné skupině je na obrázku spíše léto a ve druhé skupině zima.



3.3 JAK DĚTI INTERPRETUJÍ VLASTNÍ KRESBU, KRESBU VRSTEVNÍKA A KRESBU DOSPĚLÉHO ILUSTRÁTORA?

Z provedeného výzkumu vyplynuly tři skutečnosti. V první řadě děti uplatňují vlastní subjektivní hledisko, vše posuzují z vlastní perspektivy, dle vlastní zkušenosti, což dokazují odpovědi dětí typu „*Je mu zima, protože je na horách vždycky zima.*“. Když hovoří o kresbě vrstevníka nebo ilustraci, porovnávají je vždy s vlastní představou, zdůrazňují, co je důležité pro ně. Můžeme zde nalézt souvislost s tzv. dětským egocentrismem, který je v tomto věku obvyklý. Dále je možné si povšimnout, že už děti mají tendenci hodnotit estetické kvality obrazu, pro něž mají vlastní měřítko. Tuto skutečnost potvrzuje například věta, kterou chlapec ohodnotil kresbu vrstevníka: „*No a domeček má nějakou tu střechu jako, ale je nějaká šišatá, já bych to teda nakreslil líp.*“ Další skutečnost je taková, že děti volí při interpretaci jednoduché věty. Pomáhají si při tom i gesty, ukazují prstem na prvky na obrázku. Důležitá je pro ně i neverbální komunikace při interpretaci.

Interpretace vlastní kresby

Při veškerých interpretacích děti spíše používaly jednoduchý popis, který doplňovaly ukazováním na obrázek, na části, které zrovna pojmenovávaly. Děti se lišily v přístupu. Všechny děti začínaly popis poukázáním na motiv domu. Davídek k popisu připojil i děj, který se na jeho obrázku odehrává, což se lišilo od ostatních interpretací. Jonášek uvedl, že

se na jeho obrázku odehrává děj, ale popsat jej nedokázal. Všechny děti až na Davídka hned na začátku jako prvotní informaci uvedly, že na obrázku mají domeček. Byla to také první z věcí, kterou na papír všichni nakreslili. Důvod byl ten, že podle dětí je tento objekt to nejjednodušší, co dokáží nakreslit. Děti se při interpretaci nad vlastním obrázkem vůbec nepozastavily nad popisem postavy chlapečka. V podstatě by se dalo říct, že u žádného motivu v kresbě nešly s popisem do hloubky, pouze se jich letmo dotkly.

Interpretace kresby vrstevníka

Tato interpretace se jevila pro většinu složitější. Po skončení rozhovoru jsem si kladla otázku, zda se děti spíše nebály, že řeknou něco špatně. Při této interpretaci rovněž používaly pouze jednoduchý popis a nepopisovaly úplně vše, co vidí. Když jsem na obrázku ukázala nějakou část a zeptala se, co si myslí, že by to mohlo být, tak skoro vždy odpověděly správně, tak jak to autor obrázku u své interpretace pojmenoval. Z toho jsem tedy usoudila, že spíše než že by děti nezvládly tuto interpretaci, tak se bály říct něco chybně.

Jelikož dívky měly obrázky spíše barevné, tak bylo poznat, že chlapcům se takovýto obrázek moc nelíbil. Děti se k sobě chovaly vstřícně. Myslím si, že proto vždy tvrdily, tedy až na jednu holčičku, že se jim obrázek vrstevníka líbí. Dle mého úsudku šlo pouze o zdvořilost. Oba chlapci mi během interpretace řekli, že holčičky na jejich vkus mají na obrázku moc barev a Davídek dokonce popsal, že se mu zdá obrázek jako čmáranice, následně ale ještě zmínil, že se mu líbí Adélky komín, protože ten moc nepočmárala.

Otázkou „Co myslíš, že bylo důležité pro kamaráda nakreslit?“ jsem chtěla u dětí podpořit empatii, aby se vcítily do záměrů druhého. Ani jedno z dětí však nepojmenovalo důležitý prvek pro autora obrázku, všechny se zdráhaly odpovědět.

Zajímavé byly reakce na postavu Dálky, jejíž zobrazení se u dětí nejvíce lišilo. Davídek postrádal u Adélky Dálku, i když ji na obrázku měla. Je to asi zapříčiněno tím, že Davídek si ve své fantazii Dálku představoval jinak, než ji Adélka nakreslila. Adélka měla stejný problém a nepoznala Davídkovu Dálku. Jonášek s Ellinkou takový problém neměli. Jonášek pouze postrádal stopy, které pro něho byly důležité, ale Ellinka je na obrázku vůbec neměla.

Jonášek si trochu odlišně vyložil mé otázky a spíše na ně odpovídal ve vztahu k jeho obrázku, takže když jsem se zeptala „*Co by na Ellinky obrázku udělal jinak?*“, tak odpověděl, že by udělal větší domeček. Po chvíli, ale pochopil mé otázky a opravil se. Když si vezmeme otázku, do jaké časové osy v pohádce by děti zařadily obrázek, tak Jonášek s Ellinkou dokázali určit z jaké části pohádky obrázek toho druhého je. Adélka a Davídek nedokázali říct, kdy se obrázek toho druhého v pohádce odehrává. Adélka byla jako jediná

upřímná, což už jsem zde zmínila, a řekla, že se jí na Davídkově obrázku nic nelíbí. Ellince se zase na Jonáškově obrázku líbily stromy. Když se podívám na jejich obrázky, tak mi přijde, že jejich stromy mají podobně zjednodušený tvar, který je ohraničen obdoboými liniemi.

Interpretace dospělého ilustrátora

Poslední úkol byl zprvu pro někoho náročný, protože děti ztrácely pozornost a dostatečně se nesoustředily. Ale na druhou stranu musím říci, že tato interpretace upoutala jejich pozornost o trochu více než ty předchozí.

Jak jsem již zmínila, tak Ellinka při této interpretaci krásně spolupracovala. Davídka ilustrace velice rozesmála, pobavilo ho, že Dálka vypadá jako muž. Překvapilo mě, že Davídek Dálku poznal, protože tato Dálka byla podobná Dálce, kterou nakreslila Adélka. U ní ji totiž nepoznal. Každého na ilustraci jako první zaujala Dálka.

Snažila jsem se vybrat ilustraci, na které se bude odehrávat nějaký zajímavý děj. Což si myslím, že se povedlo. Usuzuji z toho, že všechny děti při této interpretaci použily alespoň pár vět, kdy popisovaly děj. Interpretace ilustrace díky tomu nebyla jako ty předešlé, eliminoval se jednoduchý popis obrázku.

Všechny děti se shodly na tom, že se jim Dálka líbí. Z odpovědí, které jsem od Adélky a Davídka získala, vyplývá, že si takto Dálku nepředstavovali. Davídek svou Dálku popsal jako cestu a Adélka jen řekla, že si ji představovala úplně jinak, než je tady v knížce. Zato Jonášek řekl, že si ji takto představoval, i když na jeho obrázku připomíná spíše cestu podobně jako u Davídka. Chlapci seděli vedle sebe, je tedy možné, že Jonášek si Dálku představoval tak, jako je v knize, ale protože ji nedokázal namalovat, nechal se inspirovat u kamaráda.

Na holčičky působil chlapec šťastně. Jonášek to podle výrazu chlapečka nepoznal. Davídek usoudil, že chlapec není šťastný, protože se budou muset zase vrátit z oblohy. Při všech interpretacích ovládla Davídka jeho velká představivost, a tudíž byl schopen se o obrázcích více rozpovídat. Davídek, Adélka i Ellinka odpověděli, že chlapečkovi je zima a odůvodnili to tím, že v zimě jim je vždy zima, obzvláště na horách. Jediný Jonášek si všiml, že je chlapec teple oblečený, takže mu zima není.

3.4 KTERÁ Z INTERPRETACÍ SE JEVÍ PRO DĚTI SNAŽŠÍ?

Dle mého zjištění nelze odpovědět na tuto otázku nijak obecně, ale musíme se zaměřit na každé dítě individuálně. Když shrnu odpověď pouze okrajově, tak nejtěžší pro děti bylo interpretovat ilustraci z pohádky a nejsnazší byla interpretace vlastního obrázku. Jednotlivá zjištění postupně rozeberu.

Davídek neměl žádný problém ani s jednou interpretací, ale jak už jsem zmiňovala, tak ilustrace v knížce pro něho také nebyla jednoduchá, pouze ji jednoduše popsal. Jelikož se jednalo o techniku, kterou děti neznaly, tak jim abstrahované prvky na obraze byly nesrozumitelné a nebyly jim blízké. Daisy Mrázková při ilustrování knihy experimentovala s technikou dekalku. Ilustrace tak obsahují částečně náhodně vzniklé struktury, díky kterým děti mohou při čtení příběhu použít svou fantazii. Řekla bych, že pro Davídka bylo nejsnazší interpretovat vlastní tvorbu, kterou si velice užil a přidal k ní i děj, který on sám v kresbě viděl a nakreslil.

Pro Adélku bylo také nejjednodušší interpretovat vlastní tvorbu, ale oproti Davídkovi pouze jednoduše popisovala, co je na obrázku. Vůbec do interpretace nezapojila fantazii ani emoce. S přihlédnutím k tomu, že na jejím obrázku jsou použita srdíčka, jsem se domnívala, že interpretaci více prožije. Na rozdíl od Davídka se jí lépe interpretovala ilustrace z knihy než Davídkova kresba.

Stejně jako u Adélky bylo pro Jonáška snazší popisovat vlastní obrázek než obrázek Ellinky. Ten byl pro něj nejtěžší, protože mu dělalo velký problém se zorientovat v barvách, které Ellinka použila při kreslení. Jelikož se mu zalíbila ilustrace v knize, bylo pro něj snadné obrázek interpretovat.

Poslední zhodnocení je Ellinčina interpretace. U ní jako jediné se mi zdálo, že má celkově problém se o kresbách vyjádřit, jak o vlastní, tak i o ostatních. Proto mě překvapilo, že pro ni nebyla nejsnazší vlastní interpretace, ale interpretace Jonáškovy kresby, protože k té jediné zapojila mimo popisu také vlastní fantazii, kde podle ní se na obrázku odehrával i děj.

4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výzkumného šetření mimo jiné vyplynulo, že děti nemají příliš mnoho zkušeností s interpretací obrazu a celkově by bylo třeba ji, dle mého názoru, zařadit do výuky. V prostředí mateřských škol se rozvíjí především výtvarný projev, ale dle mého zjištění, se zde už tolik nezaměřuje na samotnou interpretaci výtvarného projevu.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla přidat na závěr praktické části bakalářské práce příklady dvou výtvarných úkolů, které navazují na vybranou knihu „*Chlapeček a Dálka*“ od Daisy Mrázkové. Jsou zaměřené na podporu komunikačních dovedností u dětí předškolního věku při popisu a interpretaci obrazu.

4.1 VÝTVARNÝ ÚKOL Č. 1: VYTVOŘENÍ VLASTNÍ CHALOUPKY JAKO MĚL CHLAPEČEK

Během výzkumné sondy jsem zaznamenala, že děti používají ve svých kresbách často motiv domu. Domy, které se v dětských pracích objevovaly, měly jednoduchý grafický tvar. Proto bych v dětech chtěla probudit více kreativity a fantazie. Práci s tímto námětem bych rozdělila do několika fází.

V první fázi by děti společně vytvářely domeček z molitanových kostek. Dvnitř do domečku by si daly věci, které mohl mít i chlapeček ve svém domečku. Děti by si společně hrály na to, že i ony bydlí v takovém domečku, jako bydlel chlapeček z pohádky.

Další fáze by spočívala v tom, že by každé dítě z kartonu vytvářelo vlastní domeček podle své fantazie. Pro inspiraci bych navrhla, že si domeček mohou vymalovat temperami anebo si na něj mohou nalepit obrázky, které se jim budou líbit (jejich obrázky, obrázky z časopisů anebo novin). K dispozici jim také nabídnu různé materiály pro využití jako například třpytky, samolepky, knoflíky, kusy látky nebo také dokonce fotky svých přátel, které předem učitel připraví. Úkolem by bylo domek dotvořit zevnitř i venku, vnést do něj vybavení a co nejzajímavěji ozdobit fasádu. Jednotlivé prvky v domečku mají děti podněcovat k vyprávění. Mohou např. vysvětlovat funkce vybavení domu, které samy navrhly.

V poslední fázi, kdy děti mají domečky hotové, bych s dětmi rozvíjela komunikační a vyjadřovací schopnosti nad jejich výtvary. V první řadě bych nechala děti popsat jejich domečky samostatně a následně bych se doptávala doprovodnými otázkami, které uvádím níže. Otázky jsou přizpůsobené přímo na podporu komunikačních dovedností.

Seznam otázek:

1. Čím si začal při vytváření svého domečku?
2. Použil jsi nějaké barvy? A proč?
3. Co všechno je uvnitř tvého domečku?
4. Je pro tebe něco důležitého na tom domečku?
5. Chtěl bys v domečku bydlet sám nebo s někým? Proč sám? / Proč bys tam chtěl bydlet s...?
6. Povedla se ti tvá chaloupka?

Záměrem rozhovoru s dětmi je zlepšení vyjadřovacích schopností nad svým vlastním výtvozem. Důležité je, aby se vyjadřovaly samy bez větší pomoci a byly vedeni k samostatnému vyjadřování s používáním vhodných vyjadřovacích prostředků. Jako opora dítěti jsou připraveny otázky, které dítě vybízí k zamyšlení nad vlastním dílem a rozvoji myšlení. Další záměr byl spojit věci, které mají děti rády, a zjistit užití jejich oblíbených věcí ve spojení s výtvarným dílem.

4.2 VÝTVARNÝ ÚKOL Č. 2: HURÁ PROLETÍME SE S DÁLKOU – KRESBA TUŠÍ

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že děti obtížně vytvářely ve svých představách příběh spjatý s jejich výtvozem. Nedokázaly vymyslet a popsat příběh, který by se mohl odehrávat na pozadí obrázku. Úkolem této aktivity je tuto schopnost podporovat a rozvíjet. Vybízí k rozvíjení představivosti a vyjadřovacích schopností.

Děti by si připravily na stolečky tuš, dřívko a čtvrtku formátu A4 nebo A3, výběr formátu papíru bych nechala na nich. Následně bychom si připomněli, jak chlapeček v příběhu letěl na Dálce a jak mu Dálka ukazovala krásný pohled z výšky. My si teď nakreslíme, jak asi Dálka s chlapečkem letěla a jaký mohli mít krásný výhled, co úžasného mohli společně vidět.

V první fázi budou děti malovat krajinu tak, jak si jí představují z pohledu z výšky. Mohou při tom experimentovat s otisky a dekalkem tak jako Daisy Mrázková. Štětcem mohou dotvářet rybníky, řeky, cesty a hory.

Interpretaci těchto obrázků bych provedla jiným způsobem, než jsem se doposud snažila. Nesedla bych si s dětmi pouze ke stolečku, ale vyskládala bych z obrázků koberec. Předem bych si připravila imitaci Dálky. Dálku bych vytvořila tak, že bych na jeden konec dřevěné tyče přilepila podobný obličej jako měla Dálka v ilustraci. Obličej bych vystříhla z tvrdého papíru a domalovala bych potřebné rysy tak, aby působila jako Dálka v knize. Od

obličej směřem na druhý konec tyče bych přivázala různé odstíny modrých stužek, aby takto vytvořená Dálka budila v dětech stejný dojem jako ilustrovaná Dálka v knize.

Kolem vytvořeného koberce z obrázků dětí by se každé dítě proletělo na Dálce, kterou jsem vytvořila. Při letu na Dálce by bylo úkolem dětí popisovat, co právě teď vidí na obrázcích, kolem čeho právě letí. Během této činnosti by se zapojily všechny děti. Když by děti aktivita bavila, tak by se mohly proletět několikrát kolem vytvořeného koberce a snažily by se pokaždé popsat podrobněji co vidí. Když někteří autoři obrázků budou chtít ostatní opravit v jejich interpretaci, tak se můžeme všichni zastavit a vyslechnout jejich autorskou interpretaci.

Hlavní záměr v této činnosti byl ukázat dětem, že interpretovat mohou i zábavnou formou, u které se mohou všichni společně bavit. Využít lze i prvků dramatizace.

V druhé fázi úkolu mohou děti na svůj obraz krajiny z výšky nalepit postavu chlapečka a Dálky, které před tím nakreslily na papír podle vlastních představ a vystřihly.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak jsou děti předškolního věku schopné interpretovat nejen vlastní tvorbu obrázků. Způsobu, jakým děti interpretují výtvarné práce svých vrstevníků, je dosud v literatuře věnováno minimum pozornosti. Vyhledala jsem zahraniční články věnované interpretaci obrazu u dětí, které mi pomohly při plánování a vyhodnocování výzkumného šetření v mateřské škole. Teoretická část práce představuje ucelený pohled na vývoj dítěte v oblasti výtvarných činností a jejich významu v životě dítěte.

Teoretické poznatky jsem následně podpořila výzkumnou sondou, kterou jsem provedla v prostředí mateřské školy, a která byla zaměřena na mapování schopností dětí interpretovat nejen vlastní tvorbu, ale také tvorbu vrstevníka a dospělého ilustrátora. V prostředí mateřské školy jsem prováděla výzkumné aktivity orientované na práci s pohádkovým příběhem a jeho výtvarné vyjadřování. Výzkum byl proveden skrze případové studie mapující přístup čtyř dětí ke kresbě a její interpretaci. Získané výsledky přinesly zjištění o úrovni schopností dětí interpretovat tvorbu vlastní, vrstevníka a autora ilustrace pohádkového příběhu. Zjistila jsem například, že děti při interpretaci kresby vrstevníka a dospělého ilustrátora silně uplatňují subjektivní hledisko a zrcadlí vlastní zkušenosti. Při popisu obrazu se vyjadřují úsporně a lze jim dopomoci návodnými ukázkami.

Do praktické části práce jsem zařadila úkoly navazující na výzkumné šetření, které mohou dětem pomoci rozvíjet komunikační dovednosti při interpretování obrazu. Aktivity bych chtěla v budoucnu ověřit v praxi.

S celkovým výsledkem práce jsem spokojená a doufám, že se pohled na interpretaci dětí v mateřských školách změní a bude se na ni ve výtvarných činnostech více zaměřovat. Myslím si, že porozumění obrázku a schopnost předání informace kresbou je důležitou součástí života, stejně jako je důležitá i verbální komunikace.

RESUMÉ

Bakalářská práce, s názvem Výtvarný projev předškoláků jako forma vyjadřování se zabývá problematikou týkající se interpretace vlastní tvorby obrázků, také tvorby vrstevníka a dospělého ilustrátora. Teoretická část obsahuje souhrn poznatků z rozmanitých publikací zabývajících se předškolním věkem dítěte, zejména charakteristikou dětského věku, vývojem dětského výtvarného projevu, vyjadřováním skrze kresbu a interpretací dětské kresby. Výzkumná sonda v praktické části přinesla poznatky o způsobu, jakým děti v předškolním věku interpretují obraz. Cílem bylo zjistit, jak děti přistupují k interpretaci obrazu, jsou-li vyzvány k popisu vlastní kresby, kresby vrstevníka nebo tvorby dospělého ilustrátora. Z terénních poznámek a rozhovorů vyplynulo, že je zapotřebí s dětmi provádět interpretaci jejich obrázku, jelikož děti v této oblasti neuplatňují dostatečně verbální komunikaci a vlastní fantazijní představy. Děti sice dokáží provést interpretaci na vlastním obrázku, obrázku vrstevníka a také ilustraci z dětské knihy, ale nedokáží se oprostit od pouhého popisu a vyjádřit se k fantazijním představám skrývajícím se v obraze. V závěru jsou obsaženy dva podpůrné úkoly k rozvíjení komunikačních dovedností při interpretaci dětských obrázků, které lze provádět v mateřské škole.

SUMMARY

The bachelor's thesis, titled 'Art Expression of Preschoolers as a Form of Expression', deals with issues related to the children's interpretation of their own creation of images, as well as the work of a peer and adult illustrator. The theoretical portion contains a summary of knowledge from various publications dealing with preschool age children, especially the characteristics of childhood, the development of children's artistic expression, expression through drawing and interpretation of children's drawing. In the practical section, the research investigation gave insight to the way in which preschool children interpret the image. The aim of the study was to discover how children approach the interpretation of the image when they are asked to describe their own drawing, peer drawing or the work of an adult illustrator. Field notes and interviews demonstrate that it is necessary to interpret their image with children, as children in this area do not use enough verbal communication and their own imagination. Although children are able to make an interpretation on their own picture, a peer's picture and also an illustration from a children's book, they cannot break away from mere description and express themselves to the imaginary concepts hidden in the picture. To summarise, there are two supporting tasks to develop communication skills in the interpretation of children's images, which can be performed in kindergarten.

SEZNAM LITERATURY

1. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
2. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*: [dětská kresba z pohledu psychologie]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
3. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
4. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.
5. JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnoticích dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4637-0.
6. KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.
7. LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
8. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6. strana 139
9. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5266-6
10. ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-x.
11. ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996. ISBN 80-902267-1-x.
12. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.
13. ŠAMŠULA, Pavel. *Průvodce výtvarným uměním*: [kapitoly k učebnici dějepisu pro 7. ročník ZŠ]. Praha: Práce, 1996. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Práce). ISBN 80-208-0386-6.

14. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
15. ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Já člověk: alternativní výuka psychologie pro střední školy*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-175-6. strana 137
16. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
17. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074963339.
18. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. <https://vltava.rozhlas.cz/v-cekame-vzpominek-osudy-daisy-mrazkove-autorky-slavnych-detskych-knizek-8278710>
2. Art detectives young children s behaviour in finding and interpreting art elements within picture books. Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. 2020(48), 3-13.
3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018. [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
4. https://vitalplus.org/daisy-mrazkova-vstoupit-do-skaly/?gclid=Cj0KCQjw9YWDBhDyARIsADt6sGam9X_qBq0KfRwnHlmeoF0WQc3p_inWczUzvOCzF1ATknJuG4l1u7IaAqaMEALw_wcB