

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

VOLNÁ KRESBA DĚTÍ NA 1. STUPNI ZŠ
KVALIFIKAČNÍ PRÁCE
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Šarlota Konrádová
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Anna Polišenská, Ph.D.

Plzeň, 2018

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

V Plzni, 18. dubna 2018

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

TÍMTO BYCH RÁDA PODĚKOVALA PHDR. VERONICE ANNĚ POLIŠENSKÉ, PH.D. ZA VEDENÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE, POSKYTNUTÉ CENNÉ RADY Z VLASTNÍCH ZKUŠENOSTÍ A PEDAGOGICKÉ PRAXE A ZA PŘIPOMÍNKY BĚHEM KONZULTACÍ.

DÁLE DĚKUJI DĚTEM, KTERÉ SE ZÚČASTNILY MÉHO PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.

V NEPOSLEDNÍ ŘADĚ PATŘÍ MÉ PODĚKOVÁNÍ TAKÉ MGR. DAGMAR ČERNÉ, ZA POSKYTNUTÉ MATERIÁLY A POMŮCKY PRO TVORBU.

PODĚKOVÁNÍ SI SAMOZŘEJMĚ ZASLOUŽÍ I MÁ RODINA ZA JEJICH PODPORU.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZŠ.....	5
1.1 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY.....	6
1.2 TĚLESNÝ VÝVOJ A ROZVOJ MOTORIKY.....	8
1.3 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	9
1.3.1 Vnímání.....	9
1.3.2 Vnímání a výtvarný projev.....	10
1.3.3 Pozornost.....	11
1.3.4 Představivost a fantazie.....	12
1.3.5 Myšlení.....	14
1.3.6 Gramotnost.....	15
1.3.7 Řeč.....	15
1.3.8 Emoční vývoj.....	16
1.3.9 Dětská hra.....	16
1.3.10 Socializace a role žáka.....	17
1.3.11 Rodina.....	18
2 KRESBA.....	20
2.1 HISTORIE DĚTSKÉ KRESBY.....	20
2.2 VÝZNAM DĚTSKÉ KRESBY PRO SPOLEČNOST.....	20
2.3 PROČ DĚTI KRESLÍ?.....	22
2.4 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY.....	24
2.5 TVOŘIVOST.....	25
3 VOLNÁ KRESBA.....	27
3.1 ŘÍZENÁ KRESBA.....	28
4 MOTIVY.....	30
4.1 CO DĚTI KRESLÍ?.....	30
4.2 TYPY KRESLÍŘŮ.....	30
5 METODY PRÁCE.....	32
5.1 DOTAZNÍK.....	32
5.2 INTERVIEW.....	32
5.3 TESTY.....	32
5.4 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ.....	32
5.4.1 Vlastnosti dobrého pedagogického pozorování.....	34
5.4.2 Subjektivní faktory působící při pozorování.....	35
6 PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	37
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	38
6.3 METODICKÁ PRÁCE.....	39
6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
6.3.2 Použité metody a popis sběru dat.....	40
7 REALIZACE VÝZKUMU.....	44
8 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
8.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ CÍLE.....	59
8.2 SHRNUTÍ VÝZKUMU.....	64
ZÁVĚR.....	68

RESUMÉ.....	69
SEZNAM LITERATURY.....	70
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	73
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala volnou kresbu dětí na 1. stupni základní školy. Toto téma jsem si zvolila z vlastního zájmu o psychologii a o možnostech tvorby dětí a o význam tvorby dětí v mladším školním věku.

Během získávání informací jsem se více dostala do celé problematiky kresby jedince a získala jsem tak spoustu cenných informací, které následně využiji pro svůj pedagogický výzkum.

Cílem mé práce je zjistit, jak budou děti reagovat na jiný způsob tvoření, než na který jsou zvyklé a jak budou žáci přistupovat k úkolu, který není striktně limitován. Dále bych ráda vyzkoušela, jak umí děti v dnešní době zapojit svoji fantazii a spontánnost. V neposlední řadě bych si ráda sama vyzkoušela, jak taková hodina, kde je využita volná kresba, probíhá a zda je pro učitele z hlediska pohledu na dítě přínosná.

Pro děti je kresba přirozeností. Děti se díky ní mnohdy ponořují do svého světa fantazie a tím se pro ně kresba stává hrou. Nejen pro děti, ale i pro ostatní, je kresba důležitým komunikačním prostředkem, který se často využívá pro psychologická vyšetření.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část jsem rozdělila do pěti hlavních kapitol. V první kapitole - Charakteristika vývoje dítěte - popisuji celou etapu mladšího školního věku a vývoj poznávacích procesů jedince. Dále se zde zaměřím na problematiku vstupu dítěte do školy a na vývoj tělesný a vývoj motoriky.

V druhé kapitole popíši kresbu, její historii, jaký má kresba význam pro pozorovatele, ale také pro tvůrce - pro dítě. Důležitou podkapitolou je tedy problematika důvodu, proč děti kreslí. Dále se budu věnovat volné kresbě. Popíšu, v čem volná kresba spočívá a k čemu slouží. Poté volnou kresbu porovnam s řízenou kresbou a uvedu základní rozdíly. Ve čtvrté kapitole se věnuji tématům, která děti kreslí a typům kreslířů. V poslední části teorie popisuji metody výzkumu a následně více rozepíšu pedagogické pozorování, kterému se ve svém výzkumu budu věnovat já.

V praktické části se zaměřím na pozorování výzkumného vzorky, který bude tvořit na základě volné kresby s tím, že zadám pouze obecné téma. Děti budou mít možnost využít jakoukoliv techniku či pomůcky, které budou mít k dispozici. Jejich primárním úkolem bude využít svoji představivost.

Během jejich tvorby budu sledovat postoj žáků k volné kresbě, jejich způsob tvorby, jejich chování apod. Veškeré své pozorování zapíšu do pozorovacího archu, kde si předem připravím tabulku s různými situacemi a škály, do kterých zaznamenám míru určitého chování apod. Ke svému výzkumu jsem poprosila další dvě paní učitelky, které mi během volné kresby dětí asistovaly, abych měla co nejpřesnější výsledek a dokázala tak obsáhnout všechny pozorované situace.

V závěru praktické části popíšu, k jakému závěru jsem během pozorování došla a zda jsem schopná odpovědět si na otázky, které jsem si na začátku výzkumu položila. V neposlední řadě si zkontroluji cíle, kterých jsem chtěla dosáhnout, zodpovím si je a svůj výzkum na závěr shrnu.

1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZŠ.

Jako mladší školní období dítěte označujeme vývojovou periodu od 6 - 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 - 12 let, kdy je ukončena prvními známkami pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy (Langmeier, Krejčířová 2006; Farková 2008). Zdeněk Matějček rozlišuje tato období na 3 části. Mladší školní věk (věk 6 - 8 let), střední školní věk (přibližně mezi 9 - 12 rokem) a starší školní věk (ten se kryje s pubescencí) (Langmeier, Krejčířová 2006). Stejný názor má i Matějček, který se neztotožňuje s klasickými učebnicemi, kde se uvádí dělení mladšího školního věku pouze do dvou etap a to na mladší a starší školní věk (Matějček, 1994). Matějček je tedy toho názoru, že se školní věk dělí také na tři etapy, jaké jsem uvedla výše.

O tomto období můžeme mluvit jako o klidné vývojové etapě, jestliže ho srovnáme s předešlými roky před nástupem do školy (Blatný, 2016). Tato domněnka vznikla při porovnání se změnami v předchozích letech, kdy byly změny zjevné. Ve skutečnosti i v období mladšího školního věku dochází ke zvrátům a mohou vznikat jisté problémy (Čáp, Mareš, 2007). Langmeier a Krejčířová tvrdí, že s tímto věkem přichází velká a neočekávaná změna. Každé dítě čeká v šesti letech nástup do školy, který je pro většinu velmi namáhavý. Veškerý tlak, který je na dítě kladen ve škole, se stupňuje s tím, jaké nároky jsou v dané době kladené na vzdělání a poté na získání práce (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Tím, že je toto období dítěte také důležitým sociálním mezníkem, získávají děti novou roli a stávají se školáky. Škola je důležitým místem, kde dítě získává nové zkušenosti a rozvíjí se jeho dovednosti a schopnosti. Základní škola je významná proto, že předurčuje budoucí pozici žáka, kde jeho míra úspěšnosti představuje základ budoucí profesní volby (Vágnerová, 2000). Dítě se učí zvládat svá jednání bez dozoru rodičů, respektovat autoritu učitele a naslouchat mu. Rozvíjí se schopnost zapojování se do kolektivu třídy, navazovat nové a dost často i silnější vztahy ve skupinách (Šulová, 2004). Dítě se proto musí naučit přizpůsobit se ostatním vrstevníkům, se kterými je v každodenní společnosti. Učí se, jak správně komunikovat s učiteli i se spolužáky (Novotná a kol., 2012).

O tomto období můžeme také hovořit jako o fázi vytváření horizontálního společenství, tj. zařazení do stejné věkové skupiny, jako je jedinec sám. Tato skupina si vytváří vlastní hierarchii a stanovuje si vlastní pravidla. Pro dítě je v mladším školním věku důležité, aby ve škole uspělo, ale zároveň bylo ostatními vrstevníky přijímáno

(Vágnerová, 2012). Celá etapa mladšího školního věku je relativně krátká, přechodná. Přesto se s dítětem děje spousta vývojových procesů, které způsobují, že se mezi dětmi projevují poměrně velké rozdíly (Matějček, 1994).

Mladší školní věk bychom psychologicky mohli označit také jako věk střízlivého realismu. Školák je zaměřen na to, co je a jak to je. Učí se chápat okolní svět a věci, které jsou v něm reálné. Tento rys se objevuje v mluvě, kresbách, písemném projevu, čtenářském zájmu i ve hře. Na tomto začátku jsou důležití učitelé, rodiče či knihy a také to, co přesně mu řeknou. Mluvíme o realismu naivním. Později se dítě stává kritičtějším, a tím i jeho přístup ke světu, čímž se ohlašuje blízkost dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Před nástupem vývojové fáze dospívání přichází období středního školního věku, které trvá od 9 let do 11 - 12 let, tj. do věku, než dítě přechází na druhý stupeň základní školy nebo po individuální volbě na nižší stupeň střední školy, tzn. na gymnázia (Vágnerová, 2012).

V těchto letech se také velmi pozměňuje způsob, jakým děti uvažují sami o sobě, o svých vrstevnících i o světě, ve kterém žijí. Stále více se učí abstraktnímu myšlení a lépe rozumí spojitostem mezi příčinami a následky. Díky tomu zapojují ve větší míře logické uvažování. Děti více přemýšlí nad tím, že věci, které primárně slouží k jedné činnosti, mohou být použity jako alternace k jiným účelům - sklenice na pití může být použita také jako šablona pro obkreslení kružnice.

V těchto letech dítě bere automaticky školu a vše s ní spojené. Bere automaticky to, že musí psát úkoly, že ve škole stráví téměř denně šest hodin. Je si vědomo, že škola přináší stres, námahu a trápení, které více prožívalo v době, kdy se učila základům čtení, psaní a počítání (Allen, Marotz, 2000).

1.1 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Se vstupem do školy se na dítě začíná nahlížet z pohledu dospělého jako na školáka, který by měl sedět v lavici 45 minut. Během celé této doby dbají učitelé na to, aby udrželi pozornost dětí, a zároveň požadují spolupráci s nimi. Náročnost, která je v dnešní době kladena na žáky v první třídě, je stále vyšší, než je adekvátní k jejich věku. Pro děti je náročné udržet své tělo v určitém klidu, zachovat kázeň a zároveň vnímat látku, která je přednášena. Až do této doby byly děti zvyklé na hravé činnosti, které do začátku vstupu do školy převládaly (Langmeier, Krejčířová, 2007).

U dětí na prvním stupni je důležité, aby hodiny byly dostatečně pestré. Dále by měl učitel dbát na to, aby byl sám co nejvíce aktivní, přístupný dětem a optimisticky naladěný. V neposlední řadě je to motivace, která děti připraví na dané téma, kterému se budou následující hodinu věnovat. Je důležité žáky zaujmout už od začátku brané látky, proto tuto část hodiny není dobré přeskakovat (Kopecká, 2011).

Dnes už je časté, že se přeskakuje čas, kdy jsou děti hrou seznámeny se školou a začíná se přímo s výukou, která už klade nároky na vyspělost rozumu, soustředěnost, motivaci k práci a další osobní vlastnosti bez většího zaměření se na jednotlivce. Díky tomu děti vykazují po uplynutí určité doby jisté známky zaostávání za ostatními či nepřizpůsobení se novému režimu. Je zpozorovatelné, že se nedokážou dlouhodobě soustředit a špatně reagují na kolektivní vedení. Takovéto děti mají neustálou potřebu hry s papírem, tužkou, nesedí v klidu na židli, často se otáčejí, pozorují okolí, hovoří při výkladu učitele apod. U těchto dětí je pravděpodobné, že začnou problémy i při výuce (Langmeier, Krejčířová, 2007).

Abychom předešli žákům, kteří budou, hlavně psychicky, zaostávat, musíme se před nástupem do první třídy přesvědčit, že je dítě připravené. Dítě by tedy mělo mít osvojené znalosti a návyky, které od něj budou učitelé ve škole očekávat. Dokáže zapojit svoji soustředěnost a intelektové schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 1998). Za nejdůležitější bod je považována správná motivace k učení (Blatný, 2016).

Dále bychom měli brát v potaz také jejich rodinné zázemí či podmínky dané školy a třídy. Ve třídě, kde má učitel okolo 25-30 žáků, je těžké, aby se věnoval každému z nich individuálně. Proto je časté, že takové děti, které jsou jistým způsobem odlišné, učitel hodnotí podle ostatních ve třídě a ne podle předešlých individuálních výkonů daného žáka. Jestliže učitel nepodporuje a neprohlubuje v žácích motivaci, kterou si prozatím vypěstovali, nemůže očekávat, že bude mít od žáků zpětnou vazbu. Dítě bude nespokojené, emočně nevyrovnané a to se může následně projevat v přístupu k učení (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vzhledem k tomu, že se u dětí v šesti letech mění poznávací schopnosti, musí si být vědomi toho, že se svět okolo nich a chování lidí řídí pravidly, a že se tyto pravidla stávají prospěšným prostředkem k pochopení sebe navzájem a veškerého dění kolem.

Kvůli stresu, který děti prožívají s nástupem do školy, se mohou objevit různé viditelné známky napětí, jako je okusování kůže a nehtů, noční pomočování či tiky. Vše

však u většiny dětí odezní ve chvíli, kdy si dítě zvykne na určitý režim a na nové povinnosti týkající se školy (Allen, Marotz, 2000). Oproti tomu Lievegoed ve své knize uvádí, že první roky ve škole tvoří období, které je pro dítě mimořádně šťastnou dobou. Vše u dítěte vzájemně spolupracuje tak, aby bylo dítě ve vyrovnaném harmonickém stavu, který se s postupem času vytratí a nikdy se nevrátí. Díky tomu, že je myšlení stále silně pod vládou fantazie, přemýšlí dítě pozitivně. Otevírá se mu svět, jemuž se jedinec odevzdává s úctou (Lievegoed, 1992).

Se vstupem do školy jsou pro děti důležité hodnoty školního úspěchu, a jakým způsobem rodiče na tyto hodnoty reagují. Dítě do této doby má rodiče jako svůj vzor, který u některých dětí postupem času přebírá učitel. Proto prvňáček přejímá postoj svého rodiče k hodnotám úspěchu. Jestliže má rodič jiné hodnoty než společnost, kterou zde zaujímá škola, dítě se musí s tímto problémem určitým způsobem urovnat. Pokud dítě nepozná jasný význam vzdělávání, může se pro něj škola stát pouhou povinností. V tomto případě bude dítě docházet do školy jen proto, že je povinná, aniž by v ní našel určité potěšení (Vágnerová, 2012).

K tomu, aby dítě školní docházku nebralo pouze jako povinnost, je nutné nepřetrhat veškeré jeho zájmy a aktivity, které si přineslo z mateřské školy. Je tedy důležité, aby dítě tento přechod z jedné periody do druhé mělo co nejvíce plynulý. Ve škole by učitel měl stále dětem podporovat tvůrčí fantazii a častěji zařazovat rytmický hravý element (Lievegoed, 1992).

1.2 TĚLESNÝ VÝVOJ A ROZVOJ MOTORIKY

Oproti růstu v předškolním věku se růst ve věku mezi 6-11 lety mírně zpomaluje (Blatný, 2016). Některé děti, které se velmi odlišují vzrůstem, jsou bráni buď za chytré, nebo za hloupější žáky. Jestliže je dítě silnější, je často doprovázeno lepším školním prospěchem. Naproti tomu nižší výška je spjata s určitým zaostáváním za ostatními. Zdá se, že toto tvrzení platí jen pro obě krajnosti. Pro většinu však nemůžeme tvrdit, že by byly výsledky ve škole závislé na výšce či hmotnosti žáků (Langmeier, Krejčířová, 1998). V období mladšího školního věku se zlepšuje senzomotorická koordinace a pohybová výkonnost (vytrvalost, obratnost, pružnost i hbitost). Dítě se tedy stává mnohem pohyblivější (Lievegoed, 1992).

Projevují se vyšší schopnosti v jemné motorice. To je možné vyzorovat například během psaní, malování, stříhání, apod. Veškeré pohyby jsou důležité pro následné zvládnutí schopnosti psaní (Vágnerová, 2012). V tomto věku dítěte jsou velmi důležité pohyblivé hry či aktivity, které by neměly být nikým omezovány (Novotná a kol., 2012). Na celkovém tělesném růstu závisí vývoj motorických i dalších schopností (Langmeier, Krejčířová, 2006). Provádění pohybů je více sebrané, objevuje se větší síla a rychlost. V tomto období jsou značné počátky zájmu o sportovní aktivity, ve kterých dítě uplatní svoje pohybové schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2007). Typickým momentem ve hře je snaha zvítězit (Novotná a kol., 2012). Úspěch, ve sportovních aktivitách je podle sociometrické studie, závislý na podpoře rodiny.

Dovednosti ve sportovních hrách se následně odráží na individuálním začlenění do kolektivu, kde se může stát, že se pohybově slabší chlapec ocitá na kraji kolektivu, tedy nepatří mezi oblíbence. Od toho se následně odvíjí různé poruchy chování (Langmeier, Krejčířová, 2007).

Rozvoj motoriky je závislý na intenzivním vývoji mozkové kůry, což podmiňuje celý psychický vývoj (Chrástková, 2013). U celkového stupně motorického vývoje je důležité, aby u dítěte proběhla úspěšná adaptace na školu. Jestliže bude dítě v čemkoli, co se týče obratnosti zaostávat i kdyby jen mírně za ostatními, může se potýkat s tím, že bude sociálně znevýhodněné (Vágnerová, 2012).

1.3 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Kognitivní vývoj se týká poznávacích procesů, a to myšlení, paměti, vnímání, pozornosti, usuzování a představování. Poznávací procesy mají úlohu orientovat se ve světě i v sobě samém. Tyto procesy během našeho života rozvíjíme. Zdokonalují se na základě názorného poznání, které předchází jiným poznávacím procesům, mezi které patří myšlení a řeč (Farková, 2008).

1.3.1 VNÍMÁNÍ

Díky tomu, že se děti v tomto vývojovém stádiu zajímají více o dění kolem sebe, realitu, která se jich týká a snaží se ji zkoumat do drobných detailů, stává se samotné vnímání spíše pozorováním - tedy činností, která je cílevědomě zaměřená. Děti se posouvají od praktické jednacích aktivity směrem k teoretické poznávací činnosti. Během této doby rozdělují svět také v prostoru a čase, díky čemuž chápou význam slov - včera,

dnes, zítra, brzy nebo později. V této fázi vývoje se začínají objevovat skutečné „logické“ operace, aniž by bylo dítě závislé na vizuálně vnímané realitě. Skutečnost můžeme vnímat nejen zrakově. Všechny naše smysly jsou zaujaty a dorážejí na ně podněty ze všech stran.

Díky tomu, že dítě začíná vnímat, mění tím samo sebe a tím zároveň ovlivňuje své následné jednání a činnosti (Farková, 2008).

Školsky zralé dítě je schopno z jednotlivých částí, které vnímá, složit celek a následně tento vnímaný celek rozložit zpět na části. Jestliže jde v tomto případě o vnímání zrakové či sluchové, lze mluvit o předpokladu pro úspěšnou výuku čtení a psaní (Kohoutek, 2008).

Podle H. R. Maturana vnímání nezastupuje reálný svět, ale spíše ho sestavuje přes cirkulární nervový systém (Farková, 2008).

Vzhledem k tomu, že dítě více zkoumá věci a všímá si více podrobností, můžeme o tomto způsobu vnímání mluvit jako o pozorování, kdy se vnímání stává cílevědomým aktem (Langmeier, Krečířová, 2007).

Vnímání je neobvyklý případ senzomotorických činností. Jeho jedinečnost záleží na tom, jestli se vztahuje k zobrazujícímu hledisku poznávání skutečnosti, kdežto aktivita jako komplex i jako senzomotorická, je ve svém jádru operativní a přeměňuje skutečnost. Hlavní tedy je, stanovit v rozumovém vývoji žáka účel percepce vzhledem k úloze aktivit nebo výkonů, které z něho při sledujících interiorizacích a strukturacích vznikají (Piaget, Inhelder, 2014).

1.3.2 VNÍMÁNÍ A VÝTVARNÝ PROJEV

Velice úzce souvisí s vnímáním i samotný výtvarný projev. Pro děti není jednoduché, zaznamenat například pohyb autobusu nebo tátův hlas. S tím se dítě těžko vypořádává. Jen nerado uznává, že některé představy nelze vypočítat. Čím více se dítě snaží zobrazit takovéto vnímané situace, je pro nás o to složitější, přečíst z obrazu, co dítě mělo na mysli. Najednou se pro nás kresba stává nečitelná a tajemná. S tím, jak stoupá dětský souhrn znalostí, roste obohacování kresby, které si žádají alespoň trošku prostorového náznaku a scény.

Je třeba si uvědomit, že dětská kresba nedokumentuje pouze poznání světa, ale také ho náležitě rozvíjí. Proto je důležité pro dítě nejdříve daný objekt poznat, najít si k němu vztah

a tím se následně změní vjem v duševní obsah, v prožitek či v něco, co zanechá uvnitř kreslíře stopu (Uždil, 2002).

Vzhledem k tomu, že už dítě umí nahlížet na věci do větších podrobností, uplatňuje tuto schopnost i ve svém kresebném projevu. To znamená, že i v kresbě se začíná zaměřovat na detaily (Langmeier, Krejčířová, 2007).

1.3.3 POZORNOST

Marie Farková uvádí definici pro pozornost: „Pozornost je stav zvýšené pohotovosti a zaměřenosti vědomí na určitý výběr jevů“ (Farková, 2008, s. 76). Pozornost řadíme mezi jeden z psychických stavů, které ovlivňují aktivitu člověka. Každý z nás má pozornost zaměřenou na něco jiného, proto právě pozornost rozdělujeme podle toho, jaké má vlastnosti. U každého jedince závisí na tom, jak složité činnosti vykonávají a jak dobře tyto činnosti mají osvojené. Tuto vlastnost nazýváme koncentrace. Jde o vědomé ovládnání mysli, kdy se snažíme soustředit na určité objekty po stanovenou dobu.

Další vlastností je kapacita. Jde o celkový počet objektů, které postřehneme. Následující vlastností pozornosti, kterou děti často využívají ve škole je distribuce. Zde jde o to, že si děti rozvrhnou svoji pozornost tak, aby zvládaly vykonávat více činností najednou. Aby na sebe činnosti dobře navazovaly a děti se při přesunu z jedné na druhou nezadrhávaly, je důležitá dynamika, díky které děti rychleji a plynuleji přesouvají svoji pozornost z jedné aktivity na druhou (Farková, 2008).

Dítě je schopno v mladším školním věku lépe vnímat věci po částech a začíná si všímat jejich detailů. Jedinec se stává kritičtější, proto se z něj stává dobrý pozorovatel. Dítě nevnímá pouze to, co se mu nabízí, ale také to, o co jeví zájem. Percepce se poté stává více záměrným jednáním - pozorováním. Tento začátek pozorování znamená rozhodující krok pro rozdělení teoretické kognitivní aktivity od praktické jednacích činností (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Problémem pro děti bývá často stabilita pozornosti. Děti se učí ve škole tomu, aby po delší časový úsek udržely pozornost na jeden prvek či úkaz v daném časovém úseku. Jestliže má jedinec problémy s pozorností, mluvíme o vlastnosti fluktuace. V tomto případě jsou zjevné odklony, větší změny a přesuny pozornosti.

V neposlední řadě uvádí M. Farková vlastnost selektivity pozornosti. Tuto vlastnost děti rozvíjí zejména ve chvíli, kdy potřebují vybrat podstatný podnět. Tato vlastnost je

závislá zejména na charakteristice osobnosti, motivaci či zkušenostech jedince) (Farková, 2008).

Hodně často se doslýcháme, že jedna z nejčastějších věcí, které se řeší u dětí na prvním stupni je právě pozornost a problémy, které se vyskytují, jestliže dítě tuto schopnost neovládá (Blatný, 2016). Marek Blatný je toho názoru, že děti ve věku středního dětství mají schopnost udržet pozornost po delší dobu mnohem větší, než to bylo v předešlém období (Allen, Marotz, 2002; Blatný, 2016).

Pozornost patří mezi funkce, které slouží k usměrňování psychické aktivity, hlavně pro zaměřenost poznávacích procesů. Na začátku školní docházky se dítě naučí soustředit se na jeden podnět delší dobu. Tuto koncentraci pozornosti lze pokládat za jednu část ze složek školní zralosti. Stále ale musíme mít na paměti, že délka soustředění dětí je stále omezená a prodlužuje se pomalu (Vágnerová, 2014).

Schopnost koncentrace dítě nemá automaticky, ale získá ji pravidelným tréninkem při herních aktivitách a v mladším školním věku hlavně při školních činnostech. Pozornost je však stabilní až v dospělosti, proto musíme brát ohled na to, že nebude dítě na prvním stupni koncentrováno nepřetržitě bez rozptýlení.

Mezi předpoklady patří hlavně intelektuální vyspělost jedince a jeho snaha. Pomoci také může objekt pozornosti či téma úkolu, také vztah k učiteli či rodiči, který danou úlohu zadává, náročnost úkolu a v neposlední řadě postoj dítěte k věci. To vše patří mezi vnitřní dispozice jedince. Avšak důležité jsou i vnější podmínky, mezi které patří místo, ve kterém jedinec pracuje (Novotná, 2004).

Jestliže rodiče jedince zaznamenají jakékoliv větší potíže s pozorností, je vhodné vyhledat dětského psychologa a zrealizovat s ním vyšetření, nejlépe v pedagogicko-psychologické poradně, kde se odborníci zaměřují na školskou problematiku (Nakonečný, 1995).

1.3.4 PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE

Tyto dva pojmy je možné nazvat také jako imaginace. Hovoříme o naší schopnosti domýšlet si věci, vymýšlet další možnosti, dále mluvíme o denním snění či jak už je výše uvedeno, o fantazii (Kastová, 1998). To, co během svého života zažíváme, úzce souvisí s naším myšlením (Uždil, 2002).

Jestliže má člověk schopnost imaginace, dokáže více či méně vědomě vidět představu něčeho, co se do této chvíle ještě neuskutečnilo, či obraz něčeho, co se vlastně nikdy nemusí stát. Často se stává, že si tyto představy nevybavujeme podrobně. Je možné, že si člověk pamatuje či vidí jen barvy. Také tyto představy mohou vyjádřit i smyslové vzpomínky, jako například čich či chuť nebo vzpomínky na různé doteky. Často se stává, že si v různých situacích oblíbíme skladbu, kterou si poté vybavíme na podobných místech nebo v podobných okamžicích - zde lze mluvit o akustických vzpomínkách (Kastová, 1998; Užil, 2002).

Dětská fantazie se objevuje u dětí kolem roku a půl. Zde si můžeme všimnout například představivosti při hře, kdy malá holčička nabízí mamince kávu a sušenku na talíři, který je prázdný. Hranice, která je mezi fantazií a realitou, v tomto roce prozatím není nijak výrazná. Ve čtyřech letech dítě začíná z věcí, které stereotypně používáme vidět něco, k čemu nejsou předurčeny, jako například z polštářů staví opevnění apod. (Kedziorová, 2017).

Matějček zastává názor, že když jsou děti ve věku před nástupem do školy, hrají si v podstatě na cokoli. Mají velice bohatý repertoár her a díky fantazii a spontánnosti se dětské hry často odehrávají mimo realitu. Nejčastěji inspiraci ke hrám čerpají od svých nejbližších. Jestliže se rodiče zadívají na děti během jejich her, je pravděpodobné, že uvidí sami sebe v projevech, postojích a zlozvycích dětí. Děti ukazují nejen negativní stránky, ale pozorovat můžeme i správnou výchovu, osobní ctnosti a v neposlední řadě to, co děti na rodičích obdivují. Proto je důležité, nechat děti rozvíjet svou fantazii a všimnout si, jakým způsobem ji poté využívá. Je podstatné dbát na to, aby rodiče dětem představivost a fantazii nijak neovlivňovali tím, že ji budou zakazovat či v horším případě je za ni kárat (Kastlová, 1998).

Během představování si a fantazírování se ocitáme ve světě, který neodpovídá tomu skutečnému a přesně o to během takového myšlení jde. Mluvíme o světě dalších možností. Do takového světa se dostáváme s myšlenkami na něco, po čem toužíme. Tvoříme obrazy něčeho božského. Představivost může dosahovat úrovně až takové, že se postupně z inspirativního dialogu vytratí rovnováha mezi reálným světem a světem imaginace (Kastová, 1998).

Farková (2008) hovoří o rozdílu mezi představivostí a fantazií. Podle ní představivost neumožňuje vznik nových či poupravených obrazů tak, jak je to u fantazie.

Schopnost vytvářet si představy umožňuje výchozí podklad pro myšlení, tvorbu pojmů, emocí a volního jednání (Farková, 2008).

1.3.5 MYŠLENÍ

U dětí mladšího školního věku je myšlení rozvinut mnohem více, než u dětí v předchozích letech. Pořád ale nemůžeme mluvit o zcela vyvinutém myšlení a srovnávat ho s myšlením vzdělaného dospělého jedince. Piaget tuto etapu nazývá jako etapu konkrétních operací (Čáp, Mareš, 2007). Tento pojem chápeme jako schopnost dítěte chápat základní příčinné vztahy a respektování zákon logiky. Děti jsou schopné posoudit realitu podle více skutečností, např. podle barvy a počtu) (Novotná, Hříchová, 2012).

Myšlení dětí v tomto věku je vázáno na reálné prožívání. Dítě je schopno přemýšlet nad věcmi, které samo poznalo, přestože daný objekt není v tu danou chvíli přítomen. Dětské uvažování je v tomto věku zaměřeno na poznání skutečného světa. Jeho zkušenost a znalost témat je základem k tomu, aby nad nimi mohlo přemýšlet, aniž by na ně tedy muselo koukat (Vágnerová, 2012).

Děti už dokážou např. třídit a řadit. Stále potřebují ke svému učení se názorné ukázky, možnosti praxe a vnímání (hmat). Pro děti v tomto věku je velmi důležité představa, kterou mají částečně rozvinutou už z předešlé etapy. Období mladšího školního věku je nazýváno také jako období realismu. Děti se zajímají o to, jak věci reálně fungují a chtějí dopodrobna porozumět všemu, co se kolem nich děje. S myšlením jde souběžně i rozvoj řeči (Čáp, Mareš, 2007).

Myšlení už není omezováno pouze na chtivé uchopování a spojování vjemů. Dítěti se dostává poprvé možnost odpoutat se nohama od země a vznášet se ve svém prostoru. V této periodě života dítě získává šanci rozvíjet svůj obrazový charakter. Jinak můžeme říci, že dítě přechází od vnímání k myšlenkovým obrazům. Tyto obrazy si můžeme představit jako denní snění dospělého, kde si fantazie a představivost hrají ve světě, který je ukrytý před světem vnějším. Toto snění můžeme nazývat jako denní sny, které jestliže chápeme, chápeme také dítě v tomto období a můžeme mu být lépe nápomocni (Lievegoed, 1992).

Aby se dítě ve svém představování si a myšlení více zdokonalovalo, je důležité mu v této periodě věnovat čas a vyprávět příběhy, do kterých zapojíme co nejvíce fantazie. Dospělý, který vypráví, by měl popisovat děj živě a s dějem. Mezi četbu by měli zařadit

takové texty, které dítěti napomohou k představivosti, tzn. bajky, pohádky, ale i nutná školní látka, která je učitelem podána formou vyprávění (Lievegoed, 1992).

Vzhledem k tomu, že se dítěti mění způsob myšlení a uvažování, stává se dětské poznávání přizpůsobivější, věcné a přesnější, než to tak bylo u dětí v mateřské škole. Když se dítě dostane na takovou úroveň myšlení, lépe rozumí školní výuce, a tím se pro něj vyučování stává zajímavější (Vágnerová, 2014). Tento způsob myšlení se projevuje například i ve všedních situacích, kdy dítě například něco hledá. Ve věku 8 let dítě hledá věci systematictěji (Allen, Marotz, 2000). To poukazuje na stádium kognitivního vývoje, o kterém mluví např. Piaget, který o tomto období hovoří jako o stadiu konkrétních logických operací. Některé studie tvrdí, že děti chápou různé logické operaci už v podstatně nižším věku (přibližně v pěti letech), napříč tomu, že Piaget toto chápání situací popisuje až při nástupu dětí do školy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Stejnou teorii jak Piaget sdílí i M. Vágnerová, která popisuje stejné logické úkoly a je také toho názoru, že jsou tyto úkoly děti schopné pochopit a správně vyhodnotit až v letech po nástupu do školy (Vágnerová, 2016).

1.3.6 GRAMOTNOST

Pod gramotnost spadají formální schopnosti, a to jakým způsobem pracovat s jazykem, zejména jak správně psát. Mezi gramotnost patří např. schopnost čtenářské gramotnosti, dovednosti pravopisu, správná technika psaní apod. (Kučera, 2005).

1.3.7 ŘEČ

V období mladšího školního věku se mimo jiné vyvíjí řeč, která naši činnost řídí. Je důležitá pro následné učení se ve škole. Díky řeči se žák lépe zapamatuje text a tím prodlouží jeho udržení si v paměti. Během učení se děti setkávají s novou slovní zásobou, kterou si postupně osvojují. Roste délka a složitost vět či souvětí. Děti se začínají učit gramatickým pravidlům, které postupně rozšiřují v dalších letech. Žáci se učí nová slova uplatňovat v různých situacích. Učí se další významy již naučených slov, které následně zapojují do své mluvy (Krejčířová, Langmeier, 2007). Pro děti je důležité, aby před nástupem do základní školy ovládaly souvislé vyjadřování a správné vyjadřování se ve větách (Tichá, 2017). Pro rychlejší rozvoj řečových schopností je důležitá komunikace s rodiči, kteří jsou stále pro děti velkým vzorem, přestože v období nástupu do školy je to

učitel, který se pro ně stává příkladem. U dětí je známo, že často napodobují dospělé jak chováním, tak právě i mluvou (Kohoutek, 2008).

Řečové schopnosti dítě získává napodobou rodičů. Souvislost mezi řečí a myšlením je taková, že řeč v podstatě tvoří základ, díky kterému se následně vyvíjí první myšlení.

1.3.8 Emoční vývoj

Děti na prvním stupni rozumí svým pocitům lépe, než před nástupem do školy. Chápu smysl emocí a umí své pocity vyjádřit slovy. Dokážou je lépe rozlišit. Vědí, které pocity mají jakou váhu, jak hluboké mohou mít city a jak dlouho tyto pocity mohou trvat. Rozumějí vztahům mezi danými emocemi a chápou, jak na sebe dané emoce navazují. Děti si jsou vědomy, že svou náladou ovlivňují okolí a také naopak. Dokážou zaregistrovat, že jejich aktuální reakce vyvolává v jiných lidech určité reakce. Ve věku, kdy je dítě žákem, rozpoznává emoce dospělých lidí a následně se do nich dokáže vcítit (Vágnerová, 2012).

1.3.9 DĚTSKÁ HRA

Hra je obecně brána jako priorita lidského chování. V kterékoliv kultuře či věku je nespočet možností, které se týkají herních aktivit. Mžeme tedy říci, že není stádium člověka, ve kterém bychom tuto činnost neprovozovali. Na druhou stranu jsou to právě děti, které díky jejich spontánnosti mají ke hře blíže, než dospělí jedinci.

Tento pojem lze zařadit do více oborových disciplín. Proto není přesně dané, jak daleko tyto teorie zasahují a co vše pod tímto pojmem můžeme chápat.

Hra je v dnešní době silně ukotvena. Má ustálenou podobu a je pokládána za kulturní fenomén. Základem pro každou hru jsou stanovená pravidla a dané herní postavy. Toto však platí pouze pro dětské folklórní hry.

Když dítě nastupuje do školy, hra, přesněji hra realizovaná z vlastní iniciativy dítěte, nepředstavuje pro děti nic nového. Naopak je dětí čerpají z herních zkušeností z předešlých let. Žáci se ve škole tyto zkušenosti navzájem ukazují a tím se přiučují novým. Hry je možno brát u dětí podle toho, kolik se zapojí lidí. Hrají si často individuálně, ale také skupinově nebo sem řadíme i takové, které prosadí dospělí.

V mateřské škole se nemuselo tolik dohlížet na čas, zde byla hra pro děti dominantní aktivitou a trávil nad ní nejvíce svého času. Ve škole už musí jít více stranou, jelikož je zde daný počet hodin na výuku a hra ztrácí na své dominanci. Děti tedy mají pro společný

čas vyhraněný časové úseky, a to před začátkem školy, v době mezi přestávkami, poté ve školní družině, popřípadě v kroužku a v době po vyučování, kdy za ně přebírá zodpovědnost rodič.

Čas, ve kterém děti mají možnost realizovat herní aktivity, potom také z velké části určuje právě místo, kde se hra bude odehrávat, např. před školní budovou, v parku, v budově družiny, v sídlišti apod.

Hra prohlubuje sociální komunikaci mezi dětmi. Díky hře děti více zajímají vztahy a řeší tak problém mezi svými vrstevníky. Během hry se projevují vazby mezi dětmi. Také se dají vyzorovat představy děti o tom, jak je společnost, ve které se pohybují, strukturována. Často se kvůli hře stane, že se nastolí sociální postavení, která následně přetrvávají ve skupině i mimo hru.

Ve hře je vidět, jakou pozici má dítě mezi vrstevníky a zda se tato pozice někam posouvá. Hra se může stát nástrojem, díky kterému se dítě více prosadí, upozorní na sebe. Děti mezi sebou měří síly, sdílí emoce a komunikují. Každý jednotlivec zjistí, zda je vůči své skupině loajální či naopak. Celá hra na závěr může veškeré výsledky zneplatnit. Děti si řeknou, že to bylo pouze hra a nebylo to doopravdy. V takovém případě je další hra novým začátkem, jak se mohou projevit (Bittnerová, 2005).

Malé děti se nevědomě připravují během vývoje na budoucí životní situace a právě proto je v tomto období důležitou formou příprava hry. Děti si často v předškolním věku hrají na školu. Tato hra je připravuje pro společenské situace, které mohou nastat ve chvíli, kdy se dítě ocitá v místě, o kterém do této chvíle pouze slyšelo od své rodiny nebo od starších sourozenců, do budovy školy. Do školní třídy, kde bude od této chvíle trávit téměř polovinu svého času během dne.

Mezi hru je možné svým způsobem zařadit také kresbu. Ze začátku lze hovořit pouze o hru, kdy na papíře vznikají pouze stopy. Později už je možné mluvit o divadelní hře, ke které si dítě vytváří veškeré postavy a objekty samo. Od ostatních her je kreslení odlišné tím, že po sobě zanechává poměrně stálé výrobky či výkresy. Po ukončení kresby se dítě k těmto výtvorům většinou nevrací a často k nim ztrácí zálibení (Uždil, 2002).

1.3.10 SOCIALIZACE A ROLE ŽÁKA

Velmi důležitý je pro dítě vstup do školy, kdy se jeho začleňování do společnosti výrazně zvyšuje (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2014). V oblasti socializace si

můžeme všimnout snížení závislosti na rodičích. Dítě začíná mít největší autoritu u kantorů, se kterými v těchto letech tráví nejvíce času (Matějček, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2014). To, jaké postavení dítě zaujme ke škole, stanovuje pozdější sociální zařazení (Vágnerová, 2014).

Když dítě nastupuje do školy, jeho způsob dosavadního života se částečně změní. Jsou na něj kladeny nové, zároveň větší požadavky, na které by dítě mělo být připraveno už z předškolního vzdělávání. Vágnerová tuto dovednost označuje jako školní připravenost. Přesto má největší podíl na zvládnutí následujícího období dítěte jeho rodina (Vágnerová, 2014).

Dítě si v období mladšího školního věku vytváří názor na etické hodnoty a postoje. Vše dělí na „špatné“ a „dobré“. Většinou k sobě není tolik kritické, ale ve chvíli, kdy není schopno splnit nějaký úkol, může se stát, že je vyvedeno z míry. Dalším problémem je poté to, když jeho výsledek není podle očekávání jedince (Allen, Marotz, 2000).

Různé reakce chování, jako například pomoc jinému, reakce jednoho dítěte na druhé, kooperace, potřeba soutěžit či soupeřit, najdeme hlavně u vrstevníků. Ti jsou si bližší, mají společné zájmy, problémy a zaujímají stejné postavení mezi lidmi. Proto je takovéto chování odlišné od chování, které zaujímá dítě k dospělému (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro děti v těchto letech dospělí představují určitou autoritu. Proto se postoje dětí k vrstevníkům, učiteli, rodinou či jinými dospělými mění (Vágnerová, 2014).

Dále můžeme zaznamenat změny nálad či negativní chování. Dítě začíná chápat mravní zásady a ve chvíli, kdy chybuje, pocítuje vinu (Matějček, 2005).

1.3.11 RODINA

Při nástupu do školy a během prvních let na prvním stupni je velmi důležitá podpora rodiny a to, že si dítě může být jisté, že v něj rodiče věří a že věří v jeho nadějně výsledky (Vágnerová, 2012).

Stále je to rodina, kdo pro dítě představuje bazální sociální a emoční zázemí. Dítě je pořád ovlivňováno normami a hodnotami k životu či nároky na školní výkon a jeho hodnocením. Pro dítě je rodina v tomto věku samozřejmostí. Pro dítě představuje oporu, bezpečí. Úkolem rodiny je zabezpečit všechny potřeby dítěte. Rodina je zapojena do každodenní rutiny dítěte. Společně s ním zažívá okamžiky, které tvoří jejich historii.

To, co rodinu spojuje, jsou také rituály, které rodina dodržuje, a které mají pro rodinu význam a zároveň ji stmelují.

Během vzdělávání mohou být rodiče pro jejich potomka ideální verzí, kterou by se rádi sami stali. Pro děti jsou jistou inspirací, která slouží jako motivace do budoucnosti. Ovlivnění rodinou není pouze emoční, ale také hraje důležitou roli přímý způsob ovlivňování. Sem můžeme zařadit například rozhodnutí rodičů, do jaké školy dítě zapíšou, jakému kroužku se jejich potomek bude věnovat či v jaké společnosti se může stýkat apod. Dítě tato rozhodnutí ze začátku bez výhrad přijímá. Proto se může stát, že rodiče ve svém jednání udělají velkou chybu tím, že budou na dítě tlačit a nutit ho do aktivit, které by si samo nevybralo. Chybou můžou být i velká očekávání ve vzdělávání žáka nebo naopak očekávání žádná, kdy rodič nejeví zájem o své dítě a to se může následně cítit méněcenné. To vše se následně projeví v jeho chování, v postojích a přístupu ke škole (Vágnerová, 2012).

2 KRESBA

2.1 HISTORIE DĚTSKÉ KRESBY

V této kapitole se budu snažit jednoduše popsat historický vývoj dětského výtvarného projevu. Zaměřila jsem se především na události, které dopomohly ke studiu dětské kresby a k porozumění významu, jak ho známe dnes.

Kresba je jedním z nejstarších druhů umění. Už z pravěkých dob jsou doložitelné kresby lidí, které byly vyobrazeny na stěnách v jeskyních. Můžeme tedy předpokládat, že se lidé výtvarně vyjadřovali už v době pravěku. Mezi nejčastější motivy, které tito lidé kreslili, byla zvířata či rodiny, které malovali rozdrčenými nerosty namáčených ve vodě či smíchaných s tukem (Prokop, 2000). Nemůžeme ale s jistotou říci, zda kreslily tyto malby také děti školního věku (Navrátková, 2013).

Během staletí se smysl kresby měnil. První pokusy o porozumění příčin a podmínek vzniku a vývoje výtvarného projevu dětí najdeme zpravidla už u J. A. Komenského, avšak první náznak jasnějšího zájmu o dětskou kresbu můžeme vidět u G. F. Carota, který vytvořil podobiznu své dcery (Kuželová, 2015). Právě on dokázal nejlépe odůvodnit spontánní čarání dětí. Bylo mu jasné, co kresba představuje pro dítě. Byl si vědom, že se dítě díky kreslení cítí plně radosti a jak moc rozvoj kreslení je spjat s porozuměním okolního světa. O dětské kresbě se začalo nejvíce mluvit v druhé polovině 19. století nebo spíše jeho konci (Navrátková, 2013).

J. A. Komenský ve své knize Informatorium školy mateřské uvádí, že „*mají také do malířství a písařství zavozování býti hned v té mateřské škole dívky, a to hned třeba v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při kom k tomu, mysl znamená, aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě puňky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělali, jak chtějí; čehož se jim i mustr pomaličku ukazovati může, vše ze hry a kratochvíle*“ (Komenský, sec. cit. Příhoda, 1971, s. 331).

2.2 VÝZNAM DĚTSKÉ KRESBY PRO SPOLEČNOST

Kresba je jedním z nejlepších způsobů, jak mohou dospělí poznávat charakter dítěte. Pro děti kresba není pouze hrou či jakýmsi fantazírováním, ale má důležitou roli v dětském úhlu pohledu na realitu. Dítě při této činnosti komunikují. Jde o cílevědomou tvorbu, která může často ukrývat část dítěte samotného (Davido, 2008; Cognet, 2013; Piaget, 2007).

Je jasné, že výsledná kresba není náhodnou záležitostí, ale že vyjadřuje vývoj dítěte. Jeho přání, strach nebo pochybnosti. Dítě se snaží patřičně reagovat na okolní svět. Prostřednictvím výtvarného projevu se snaží najít své místo ve svém okolí, které poznává. (Cikánková, 1992). Můžeme tedy říct, že je kresba založena na tom, co dítě zná a také na tom, co dítě zažilo. Jako důkaz je to, že děti svou kresbu rozlišují podle toho, komu je určena. Každé dílo je vymyšleno, nakresleno a nevědomky proměněno podle toho, komu bude patřit (Cognet, 2013; Novák, 2004).

Ve chvíli, kdy vědomě píšeme, můžeme říci, že je stejné, jako nevědomě malovat sám sebe, popisuje švýcarský grafolog Pulver. Díky tomu můžeme tvrdit, že kresba je možnost psaní, z níž máme obavy. Písmo je totiž určitým způsobem dané, abychom ho zvládli přečíst všichni. Oproti tomu kresba dává kreslíři větší prostor pro vyjádření, které není ničím striktně limitováno (Davido, 2001).

Mezi hlavními pojmy týkající se této volné grafické činnosti jsou: svoboda, fantazie, sebevzdělávání, vztah k druhým, ale i představivost, symbolismus, narcismus či vztah k objektu. Jednoduše můžeme říci, že tato činnosti pomáhá ke vzniku ojedinělého životního příběhu. Paul Ricoeur tento způsob vyjádření nazývá „narativní identitou“.

Dětská kresba je často nezbytnou součástí práce psychologa nebo psychoanalytika. Ti v kresbě mohou identifikovat úzkosti či konflikty subjektu. Pro výchovné poradce je výtvarné vyjádření důležité zejména k porovnávání s průměrnými výsledky dětí. Vychovatelé se snaží najít v kresbě příklady dětí, které jsou napřed či děti, které výrazně zaostávají za ostatními vrstevníky (Cognet, 2013).

Podle E. Keyové, J. Deweyho a O. Hostinského měla kresba prokázat principy o souvislostech smyslové činnosti, poznávacího pochodu a emocionálního výrazu (Uždil, 2002).

Dětskou kresbu lze charakterizovat také pomocí pojmu - realismus. Hlavní úlohou kresby dítěte je určitá reálná představa. Málo které děti malují své výtvary abstraktně. Jestliže se abstraktní kresba vyskytuje, často poukazuje na možné duševní omezení. Abstraktní kresba může obsahovat pestře vybarvené objekty, které mohou protínat křížící se čáry.

Nejčastější obrazy představují kresbu postav. Jestliže postavy ve výkresu chybí, je pravděpodobné, že má dítě problém s lidmi a vyhýbá se kontaktu s nimi (Cognet, 2013).

Jestliže nemá jedince podporu k tvorbě ve škole, jeho kresba je více jednoduchá, monotónní a nevýrazná. Takové dítě kreslí pořád stejné motivy a využívá stejné barevné ztvárnění. Kromě dětí, které mají psychický či jiný problém ve vývoji, mají tyto jedinci ve škole výkresy bez originálních nápadů. Často se stává, že jsou s kresbou brzy hotoví nebo naopak mají velmi pomalý začátek tvorby (Cognet, 2013).

Vývoj kresby u dítěte lze dobře sledovat pomocí archivu, který dětem během jejich života schováváme z výtvorů. Zejména pro odborníky má tento archiv velký význam (Uždil, 2002).

2.3 PROČ DĚTI KRESLÍ?

Na takovouto otázku můžeme dát jen poloviční odpověď. Výtvarné vyjadřování, prozatím například jen čarání, je pro dítě jakousi hrou. Přesto je od jiných aktivit, které nazýváme hrou, odlišné už od úplného počátku. Kresba jako taková má výsledný produkt - čáru, skvrnu - která nabádá k další hře. Dítě může takto kombinovat a navazovat na jednoduché symboly a tím kresbu měnit z pouhého zobrazování stopy v kreslení nějaké věci, kterou dobře zná. V takovémto případě už kresba není pro dítě pouze hrou, ale stává se z ní pokus o aplikování vlastních schopností dítěte (Uždil, 2002). Dítě ve věku sedmi let vytváří velmi realistickou kresbu. Díky tomu, že má výše posunuté vnímání, zachycuje v kresbě o mnohem více detailů, než v předškolním období (Novotná a kol., 2012).

Díky tomu, že dítě ve své kresbě promítá své představy, které má o světě a jestli se jeho způsob zobrazení vyvíjí během stárnutí, můžeme říci, že je dítě buď předbíhá, nebo je opožděné za vlastním „duševním věkem“. To je právě ten směr, pro který se kresba využívá. Pomocí základních testů, které se vytvořily, zjišťují psychologové více o dětském uvažování, jejich osobnosti apod. (Uždil, 2002).

Dítě pomocí kresby zaznamenává svá přání, ať už jsou vědomá či nevědomá. Jako motivaci má snahu o to, vyjádřit, co ho trápí či ukázat, v čem tkví jeho zájem (Davido, 2001).

Mnoho lidí se domnívá, že je kresba pro dítě obrázkovou řečí, díky které vyjadřuje své dojmy, kterými je přehlceno a které ho nějakým způsobem zatěžují. Mezi další tvrzení patří například i to, že je základem kreslení potřeba nápodoby (Uždil, 2002).

Uždil také upozorňuje, že dítě nezačíná kreslit pouze proto, že mu dospělí dávají pokyny ke kresbě ani proto, že by se dítě snažilo napodobit činnost druhého (Uždil, 2002). Obojí se může sice podílet na významu kresby, ale samotná výtvarná aktivita spíše poukazuje na vnitřní potřebu (Šimíčková - Čížková, 2008).

Tuto potřebu měli už pravěcí lidé, Egypťané, kteří vytvářeli obrazy v hrobkách svých zesnulých panovníků. Lidé, kteří přežívali v koncentračních táborech, kreslili na zdi, přestože je to mohlo stát život. Z těch, kteří přežili, odpověděli na otázku, proč malovali, když je mohli hlídači vidět, odpověděli takto: „Jinak bychom nezvládli zvládnout den.“ (Volavková, 1978).

Všichni víme, že i děti v moderní společnosti zažívají situace, které bychom mohli přirovnat k válečným či válce podobným situacím, jako jsou např. hádky o to, kdo bude mít jaký víkend dítě v péči nebo nenávistné rozvody. Dále různé způsoby násilí nebo tělesné, pohlavní a citové zneužívání. Nespočet dětí ve svém mladém věku podstupuje nespočet lékařských zákroků a bojuje se zhoubnými chorobami. Strast a chaos, které v nich tyto strašné okolnosti vzbuzují, většinou nedokážou pochopit, natož je formulovat slovy. Z obavy, že povědí rodinné tajemství nebo budou potrestány, jsou děti často donucovány být zticha. Stále tu ale bude eventualita kresby. Vlastní tvorbou budou moci „vyprávět beze slov“ příběhy o strachu a zneužití.

Kreslení umožňuje ulevit od napětí, protože duševní síla dítěte je přeměřována od zvládnání silných citů koncentrovaných na jejich výtvarné vyjádření (Whitney-Peterson, Hardin, 1997).

Dítě do své kresby promítá city a svoji vnímavost. To mu je ale často neumožněno vzhledem k tomu, že musí plnit jistá očekávání ve škole i doma. Aby žák obdržel dobré hodnocení od učitele, je jeho povinností, řídit se danými pokyny při práci, které jsou stanoveny pro celou třídu dohromady. Často je základem výtvarné výchovy šablona nebo téma, které je velmi konkrétní. Po dítěti učitel v takovémto případě chce otrocky napodobovat reálný život. To je další důvod, proč se dítě nevyjádří tak, jak by samo chtělo. Následně je dost pravděpodobné, že nedostatečná možnost sebevyjádření se kresbou, je právě jednou z příčin, že se jedinec špatně přizpůsobí školnímu prostředí (Cognet, 2013).

Názor autora R. Davido je takový, že je „dítě tvůrčí bytost, ale jeho kreativita je ve škole mnohdy potlačována“ (Davido, 2008, s. 18). Je si ale vědom, že by hodiny volné kresby bez striktně zadaných pokynů měly zaujímat přibližně stejné množství času, jako

témata, která jsou učitelem zadávána. Oba dva způsoby tvorby jsou důležitý pro vývoj myšlení jedince. Zadaným tématem u dětí rozvíjíme logické myšlení a schopnost pozorování, zatímco u volné kresby vnímání a cit pro balanc (Davido, 2008).

Kresba je brána jako svobodná tvorba, která je často brána jako komunikační prostředek nejen dětí, ale i jejich rodičů, učitelů nebo vychovatelek. Dětská kresba nebývá stereotypní. Vždy je určen jeden obrázek rodičům a druhý obrázek např. učiteli. Každý obrázek je nakreslen nevědomky tak, aby odpovídal tomu, co chce dítě vyjádřit dané osobě (Cognet, 2013).

Dítě se během kreslení často dostává do okamžiku, kdy spojí hru s jakýmsi zasněním. Důležité je ale nezapomenout, že děti v mladším školním věku spojují kresbu také s realitou. Dítě tvoří pro zábavu, pro zaznamenávání svých přání, ať už vědomě či ne, ale také proto, že zobrazuje reálné věci, nad kterými přemýšlí, ať už pozitivně či negativně. V tomto věku dítěte se také často setkáváme s úmyslem nakreslení obrázku, který následně věnují jako dárek lidem, které má rádo (Davido, 2008).

Dětská kresba, stejně jako řeč, potřebuje někoho, kdo ji bude pozorovat. Dítěti pomůže povzbuzení a vysvětlení provedení. Díky tomu kreslení dětí se dál více vyvíjí a zlepšuje se. Dítě tedy potřebuje dospělé nebo jeho vrstevníky k tomu, aby mohlo tuto činnost uskutečnit (Cognet, 2013).

2.4 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY

V kterékoliv výtvarné činnosti se skrývá hlubší humánní podtext. Při prohlížení kresby můžeme vidět jak reálný svět, který známe z vlastního pozorování, tak i především způsob, jakým náš život prožíváme a vnímáme. Každé dítě je identické právě svou kresbou. Toto odlišení se od zvířat, je zaznamenáno už před třemi tisíci lety u pravěkých lidí. Tito lidé komunikovali prostřednictvím obrazů v jeskyních (Cikánková, 1992).

Úplné začátky výtvarné řeči“ dětí jsou podobné mluvenému projevu. Dítě na počátku „žvatlá“ různé slabiky, které na sebe nenavazují a nenesou žádný význam, tak nějak je to i s prvním tvořením dětí (Uždil, 2002). S dětským žvatláním mohou souviset například rané dětské „čáranice“ (Uždil, 1984).

Na základě toho, jak dítě ve školních letech začíná vnímat svět kolem sebe, pozorujeme, jak se tato skutečnost odráží právě při kresbě. Dítě dokáže obkreslovat různé šablony, založené na písmu či geometrických obrazcích. Dříve dítě kreslilo zejména

analytické kresby. Postupně však přechází ke kresbě syntetické, kdy znázorňuje postavy a jiné objekty, podle toho, v jaké míře má ucelenou představu (Kohoutek, 2008).

V jedné z knih anglického vědce H. Reada se můžeme dočíst, že právě Read má pro svou práci takový závěr, že výtvarná aktivita dítěte je možná bez úmyslu zobrazení a napodobování. Je mu však známo, že v dnešním světě je neuskutečnitelné, aby dítě nebylo ovlivněno dobou a společností, ve které se vyskytuje (David, 2008).

2.5 TVOŘIVOST

Tvořivost představuje soubor vlastností, se kterými se jedinec narodí a postupně prohlubuje. Tyto vlastnosti jsou podmínkou pro činnost tvoření, popř. pro řešení problémů pomocí tvůrčího myšlení (Petrová, 1999)

Při tvořivosti jedinec vytvoří zcela nový výrobek, který je v podstatě složen z jeho hodnot, postojů nebo také zkušeností. Tento produkt následně sděluje ostatním informace o svém výrobcí. Tvořivost, jako vlastnost, nemá každý, protože velmi záleží na tom, jaký způsob cítění jedinec má. To poukazuje i na to, že někteří vědci tvrdí, že tvořivost nemá původ ve vědomém myšlení (Petrová, 1999).

Tvořivost je chápána několika různými způsoby. Vědci ji dělí např. podle toho, co považují za její podstatu. Někteří ji považují za aktivitu, kdy využíváme divergentní myšlení. Jiné pohledy například poukazují na to, jakou má jedinec osobnost. Pro jiné je základem tvořivosti motivace. Dále ji můžeme považovat za způsob všimnutí si vzájemných vztahů mezi osobami či jedním člověkem. Pro některé je tvořivost jako základ pro vytvoření něčeho pokročilého či prospěšného (Pavličková, 2010)

Mě nejvíce zaujala teorie o tom, že když člověk tvoří, uzavře se do pomyslné bubliny a na okamžik je jen sám sebou. Má svoji volnost. To vše se následně projeví v závěrečném výtvoru a my si díky projevením jeho emocí můžeme více uvědomit hloubku jeho díla a přemýšlet nebo domyslet si, co tímto produktem sděluje (Petrová, 1999).

Milan Nakončený popsal krátce tvořivost jako „*zcela zvláštní komplex schopností*“ (Petrová, 1999, s. 14).

Tvůrčí činnost lze u žáků chápat například v případech, že dojde dítě bez pomoci k vědění, které bylo již dříve řečeno, ale nebylo mu přímo předáno. To podporuje žákovu tvořivost a pomáhá mu se v ní více rozvíjet. V případě, že má žák možnost využít svoji

tvořivost pro řešení problémů, který nezná a nikdy se s ním neseťkal osobně, je pro jeho vyřešení tvůrčí činnost důležitým předpokladem (Petrová, 1999).

Díky tvořivosti se může z rutinních záležitostí stát něco, co začne jedince bavit. Je důležité, abychom si činnost tvorby zpestřili. Proto je důležité, využít tuto schopnost tvoření i při výuce na školách, díky čemuž se žáci zapojí, budou motivováni a zároveň budou rozvíjet svoji osobnost. Díky novým metodám, které jsou v poslední době velmi populární, je jednodušší tento způsob výuky zapojit do hodin. Činnost, během které zapojí žáci tvořivé myšlení je více uvolňující, motivující a pro žáky zprostředkuje více svobody při práci (Pavličková, 2010).

3 VOLNÁ KRESBA

Pro dítě je tvorba podstatnou součástí, ale jeho kreativní činnosti jsou ve škole často tlumeny. Je však důležité si uvědomit, že témata, kde necháme dětem volnost, jsou stejně tak důležitá jako témata zadávaná. Obě tato témata jsou velmi užitečná - téma, které zadáme, rozvíjí logické myšlení a kognitivní schopnosti, volná témata zase vnímání a cit pro balanc (Davido, 2001).

Volná kresba, jinak také tvorba bez omezení, je tvorba, kdy má dítě možnost tvořit samostatně nebo není z velké části práce omežováno. Mluvíme tu o kresbě, která nemá určené striktní zadání či stanovený postup. Dítě tedy tvoří podle svého. Během této tvorby více projevuje svou fantazii a představivost, které zároveň dále rozvíjí. Tím dětem při tvorbě projevujeme důvěru a dáváme jim svobodu se více zaměřit na sebe samého (Cognet, 2013).

Jestliže mluvíme o volné kresbě, musíme brát v potaz, že je pravděpodobné, že při dětské tvorbě nebude dána většinou volnost stoprocentní. Často se dítě ocitá v situaci, kdy je omezeno nedostatkem prostředků k tvoření nebo má potřebu, aby se jeho výtvar zalíbil ostatním v jeho okolí. To vše potom mění volnou kresbu na kresbu něčím řízenou. Pro volnou kresbu jsou potřeba takové podmínky, které by jedinci zajistily takovou svobodu v sebevyjádření, která by velmi přesahovala formální volbu pomůcek, nástrojů i témat. V neposlední řadě je důležité, aby dítě tvořilo bez zásahů jiných osob. Jestliže je tedy objekt pozorován, opět nemůžeme mluvit o volné kresbě jako takové. Tento způsob kresby by měl být započat z vlastní iniciativy.

Kvůli tomu, že je často velkou pomocí pro psychologické vyšetření, jsou jedinci do této aktivity často přinuceni. Dospělí opakovaně navrhnou dítěti, aby si vzalo pastelky a malovalo si. Právě tento, i kdyby nepatrný nátlak ze strany dospělých, eliminuje elementární znaky volné kresby a stává se z této činnosti kresbou řízenou.

Svoboda, která je primární pro volnou kresbu, vyplývá z individuální volby tématu, barev i postupu práce. Volná kresba by měla být ovlivňována pouze vlastní osobností jedince. Jedinečnost díla je tím, co v nás ostatních probouzí zvědavost (Davido, 2001).

Malování a kresba vytváří přirozený základ zobrazování světa dětmi. Nejsou to však jediné způsoby, kterými se dítě může vyjadřovat. Můžeme sem zařadit i tvorbu, při které se seznamují s plošnou tvorbou a učí se s ní pracovat (Uždil, 2002).

Tak, jak jsou různé způsoby tvorby, tak musíme přihlížet také na rozdíly mezi dětmi. Ve volné kresbě i v kresbě obecně, nesmíme vidět nesprávnosti a chyby pouze proto, že děti přistupují k tvorbě jiným způsobem než dospělý a tím pádem i jinak tvoří (Uždil, 2002).

Vše, co dítě ztvární, musíme brát vždy vážně. Nikdy dětskou tvorbu neznehodnocujeme, ani naopak nepřeháníme chválu. Každý dětský výtvar má svou hodnotu právě tehdy, když do něj nezasahuje nikdo jiný. Při tvorbě dětí necháváme tvořit bez opravování a zasahování do aktivity. Také jim neříkáme, co by měly zlepšit v jejich výtvaru. Jediné nedostatky lze vyhledat v neúplnosti či schematičnosti představ (Uždil, 2002).

Tomuto druhu kresby také jinak říkáme kresba spontánní či individuální. Mluvíme tu o nevedeném projevu dětí. Přestože by dítě dlouze přemýšlelo, co bude kreslit nebo si vůbec nevědělo rady, učitel, rodič ani psycholog do činnosti nezasahují. Jestliže budeme děti hodnotit na základě jedné kresby či srovnávat ho s ostatními, můžeme také dítě donutit ke stagnaci v kresbě a k odporu k ní. Zásahy okolí do volné tvorby jedince brání ke spontánnímu stylu dětí a k jejich originalitě. Dítě si po našem nepřiměřeném a neodborném hodnocení může myslet, že kreslí špatně a tím se začne této aktivitě vyhýbat nebo bude malovat pouze to, co jeho vrstevníci či dospělí v domnění, že díky kopírování kreslí bez chyb (Macková, 2014).

Ať už si dítě zvolí jakýkoliv námět, který bude tvořit, je pro něj zajímavý, a to mu nikdy nesmíme vyvracet. Každá dětská kresba v sobě skrývá svůj smysl. Nezáleží na tom, co dítě nakreslí či vytvoří. Ne vždy jde o věcnou představu. Děti mohou zobrazit např. pohyb nebo pouze začmárat plochu. I ta je v daný okamžik nějakým osobním vyjadřováním jedince (Uždil, 2002).

3.1 ŘÍZENÁ KRESBA

Řízená kresba se liší od volné kresby tím, že má předem striktně zadané téma, způsob tvoření, apod. Společné mají samostatné provedení činnosti. Tento způsob kresby je velmi

častý na prvním stupni základních škol nebo v psychodiagnostice. Princip řízené kresby se využívá také v projektivních technikách. Tyto techniky spočívají v tvoření na základě představ, vlastní osobnosti a psychiky člověka. To vše se poté promítá do výsledných kreseb. Takovéto výtvary se využívají v tzv. expresivních technikách. Do těchto technik patří např. Kresba začarované rodiny nebo Figure-Drawing Test (Macková, 2014).

4 MOTIVY

4.1 CO DĚTI KRESLÍ?

Přestože o dětské kresbě autoři mluví jako o aktivitě, která je doprovázena hrou, samotné hry se jistým způsobem liší. Oproti hře z kresby vychází relativně „stálý“ výrobek (Uždil, 2002).

Nejčastější způsob komunikace je řeč. Avšak pro dítě je velmi obtížné vysvětlit problém, který se odehrává uvnitř jejich nitra. Druhým problémem je také to, že často chápeme popsanou realitu špatně kvůli tomu, že jedinec často myšlenky zkreslí a vyjádří tak situaci jinak, než bylo záměrem. Dětské vyjadřování se vztahují na sociální a kulturní prostředí. Dítě, které pochází z vyspělejšího kulturního prostředí, se domluví mnohem lépe, než dítě, které má slovní zásobu chudší (Cognet, 2013).

Právě tyto důvody směřují k odůvodnění, proč je výskyt kresby jako činnost, jako činnosti, pravidelnou aktivitou. Kresba pro dítě totiž nevyžaduje jiné schopnosti, než jen uchopit tužku do ruky a tvořit. Dítě v sobě během kreslení objevuje svou moc. To samé nelze tvrdit o psaní.

Dítě kreslí ve chvílích, kdy chce vyjádřit nějaký příběh. Jaký průběh má daný příběh, tak do kresby vstupují postavy. Vše, co dítě kreslí má svůj význam. Dítě kreslí osoby, které jsou pro něj důležité. Ve chvíli, když pozorujeme, poznáme, koho má dítě rádo a naopak. Kresbu, kterou dítě kreslí bez zájmu a rychle, je pravděpodobné, že zobrazuje myšlenku, která mu je nepříjemná, ale se kterou se chce s okolím podělit a popřípadě o ní více mluvit.

V neposlední řadě dítě kreslí proto, že je to od něj očekáváno buď ze strany rodičů, nebo ve škole. Tento nátlak by měli učitelé i rodiče omezit co nejvíce. Je důležité dětem ponechat jejich volnost v tvorbě. Může se totiž stát, že tento komunikační způsob, který je dětem blízký, děti přestanou provozovat a tím se od nás ještě více vzdálí (Davido, 2008).

4.2 TYPY KRESLÍŘŮ

Dětská kresba vlastní určitá kritéria, mezi která patří např. barva, znaky, které kresba obsahuje vztahy, které jsou naznačeny a v neposlední řadě způsob, kterým je znázorněn prostor. To vše ukazuje určitý výtvarný typ, který je charakteristický pro jedince.

Obecně můžeme mluvit o jednom ze dvou typů kreslířů, a to extrovertním a introvertním. Tyto typy jsou specialisty různě popisovány. Každý z těchto typů pod sebou

ukrývá další podtypy. Děti, které se řadí mezi extrovertní kreslíře, znají veškeré hlubší informace, které se týkají toho, co právě zvrásňují. Někteří znají techniku letadel, jiní se zajímají o stavby domů nebo vědí hodně o stromech, apod.

Druhý typ, a to introvertní nebo také introvertně expresivní, je odlišný od předchozího. Zde je nejdůležitější zážitek s emotivním charakterem. Proto je většinou námět kresby odlišný. Vždy je na kresbě přesně dané, jaký okamžik se jedinec snaží zachytit. U těchto kreslířů najdeme i ne příliš klasická témata. Dítě je nepojmenuje jedním slovem, ale spíše je zdlouhavě popíše či daný okamžik převypráví. Avšak ne vždy toto vyprávění jedinec říká rád.

V každém díle se hlavně kreslíř snaží o co největší ztotožnění s realitou, včetně využití barev, prostoru apod. Pro tento typ kreslířů je velmi zábavné modelování, kdy jedinci dokážou věrohodně ztvárnit postavy s využitím detailů. Rozdíl mezi nimi je právě ve svobodě barvy. Vizualní typ s barvou nakládá mnohem realističtěji. Snaží se o dojem skutečného obrazu a zároveň nepoužívá tolik dekorací.

U dětí lze při kresbě vyzorovat mnohem více skutečností. Nejvíce typů kreslířů však nalezneme právě v propojení těchto již dvou uvedených. Pro nás je důležité, abychom děti nezařazovali do určitého typu kreslířů a tím pro něj uzavřeli jiné možnosti. Je primární dbát na individualitu jedince. Proto celý náš přístup musíme brát s ohledem k jednotlivým dětem zvlášť (Uždil, 2002).

5 METODY PRÁCE

5.1 DOTAZNÍK

Tuto metodu připravujeme v písemné formě, která se následně rozdává mezi určené referenty. Otázky v dotazníku jsou vztahované buď k vnitřním, nebo k vnějším jevům. Mezi vnitřní jevy je možné zařadit např. hodnoty, emoční vztahy, apod. K vnějším jevům patří např. postoje učitelů na zaváděná organizační opatření. Tyto otázky jsou dopředu připravovány a rozdávány předem zvoleným adresátům. Někdy se můžeme dočíst, že je dotazník často spojován také s pojmem anketa. Anketa oproti dotazníku nemá předem stanovené respondenty a většinou na ni odpovídají lidé dobrovolně. Dotazník není tak složité sestavit, na druhou stranu o něm nemůžeme říci, že je stoprocentně spolehlivý. Může se stát, že lidé budou odpovídat tak, jak je pro ně správné, jak by chtěli, aby byli viděni a ne tak, jací opravdu jsou.

5.2 INTERVIEW

Tato metoda spočívá ve verbální komunikaci mezi dvěma aktéry. Na interview je výhodné to, že navážeme s respondentem osobní kontakt, kdy můžeme lépe reagovat na chování a reakce při odpovědích na otázky. Díky tomu je možné otázky v průběhu rozhovoru pozměnit tak, abychom z toho rozhovoru vytěžili co nejvíce. Výzkumní pracovníci proto musí vyzařovat optimismem a měli by umět navázat přátelské vztahy. To vše je důležité pro lepší pochopení postojů a motivů respondentů.

5.3 TESTY

Testy jsou pro všechny připravené stejně. Otázky jsou vytvořené tak, abychom je následně mohly všechny stejně vyhodnotit. Testy se mohou týkat vědomostí, osobnosti či výkonu. V pedagogickém výzkumu jsou časté testy výkonu. Ty po vyhodnocení ukážou výkonnost jednotlivých zkoumaných sob v určitých oblastech.

5.4 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ

Tato metoda je nejrozšířenější z již zmíněných. Pro přípravu pozorování je nutné zohlednit veškerá kritéria, která jsou nutná splnit pro zcela plynulý průběh bez rušivých zásahů do procesu. Jde o metodu, kdy sledujeme smyslově vnímané projevy, které následně pro lepší přehlednost zaznameneáme do speciálních záznamových archů. Metoda pozorování je náročná jak na přípravu, tak samotný průběh. Proto při pozorování větší

skupiny lidí je vhodné zapojit více výzkumníků najednou, přičemž každý z nich si všímá svých určitých zvolených témat. Pozorování můžeme rozdělit podle několika kritérií, např. podle toho, jak dlouho trvá samotná aktivita, se dělí na krátkodobé a dlouhodobé. Další rozdělení je podle toho, zda pozorujeme druhé či sledujeme vlastní psychické stavy.

Takovéto pozorování pak nazýváme Extrospekci a Introspekci. Jako další možností je pozorování zúčastněné, kdy může být pozorovatel součástí pozorované skupiny nebo nezúčastněné. U toho je již může nastat problém a to ten, že samotná účast pozorovatele nese jistý problém a tím může ovlivnit situaci. Ve chvíli, kdy je pozorování cíleně zaměřeno a je objektivně sledováno to, co není jakýmkoli způsobem ovlivněno, nazýváme pozorování standardizované. Oproti tomu je také pozorování nestandardizované, kdy je určen pouze cíl. Během sběru dat lze pozměnit volbu sledovaných, základních jevů (Chráska, 2007).

Pozorování humánních projevů se může realizovat v jakýchkoli podmínkách, na nichž může být závislý celý výsledek. Pozorování, které se uskuteční ve skupině s dětmi má upravené podmínky. Takovéto prostředí je předem určené a uspořádané. O tomto způsobu můžeme říci, že může mít vlastnosti experimentu (Vágnerová, 2012).

Při pozorování i při jiném zkoumání se často ocitáme před problémem molárního a molekulárního přístupu. Molární přístup se specializuje na pozorování větších celků chování. Za cíl si zde bere komplexní interakční jednotky (např. snaha o kooperaci ve skupině apod. Molekulární přístup se specifikuje na menší úryvky v chování. Zde pozorovatel potlačuje to, co zná z vlastní zkušenosti. Do archu pak zapisujeme pouze to, co při pozorování vidíme v danou chvíli.

Cílem celého pedagogického pozorování je nahlédnutí do osobnosti žáků a rozpoznání průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu.

Pro lepší přehled při sjednocování a následné vyvozování výsledků našeho pozorování jsem pozorovací archy upravila tak, aby byl přehledný a mohla jsem v něm využít numerickou posuzovací škálu.

Tato škála se skládá s řady zvolených čísel, které odpovídají různým mírám posuzované situace. Během pozorování má pozorovatel za úkol označit to číslo, které nejvíce odpovídá posuzované vlastnosti. Číslo ve škále je možné předeepsat pod každý stupeň nebo jen vytvořit krajní body - zakotvení škály - a to i v případech, že se v reálném

životě málo kdy vyskytují a popsat následně pouze jen tyto dva krajní body. Škály mohou být utvořené buď jednostranně a to tak, že jsou čísla zapsaná za sebou, například od 1 - 5 stupňů, kdy je na jedné straně označené minimum a na straně druhé maximum, nebo bipolárně. To potom znamená, že se ve škále vyskytuje nulový bod, který je umístěn uprostřed číselné řady. Počet bodů ve škále závisí na pozorované skutečnosti a na podmínkách, ale většinou se v pedagogickém pozorování vyskytují škály se čtyř- až pětistupňovými body (Chráska, 2016).

5.4.1 VLASTNOSTI DOBRÉHO PEDAGOGICKÉHO POZOROVÁNÍ

Každý pedagogický výzkum má své zásady a požadavky, které jsou na sběr dat kladeny. Pro pozorování jsou známy například tyto:

- vymezení objektu pozorování (odpověď na otázku „Co se má pozorovat?“)
- zaměřenost zkoumání na cíl (odpověď na otázku „Co je třeba zjistit?“)
- způsob organizace výzkumu (odpověď na otázku „Jak toho dosáhneme?“)
- precizní zápis pozorování (odpověď na otázku „Jak to zaznamenám?“)

O této metodě sběru dat můžeme hovořit také jako o metodě měření pedagogické reality a vyžadovat, aby mělo určité požadavky, které musí obsahovat každé správné měření. U pozorování je důležité, aby bylo hlavně validní a reliabilní.

Jestliže je dobrá validita, pozorovat pozoruje právě to, co sledovat má. Právě u pozorování v pedagogickém prostředí, může se stát tato vlastnost problémem. V případě, že bychom rádi pozorované jevy následně měřili, musíme dojít k určitému zjednodušení. Právě kvůli tomuhle zjednodušení se může stát, že pozorujeme jev, který pro nás není primární, a tím sledujeme to, co nebylo záměrem.

Jestliže má tato metoda dobrou realibilitu, není zatížena chybami pozorování. To je v případě, že pozorujeme přesně to, co pozorovat chceme a zaznamenáváme správně pozorované jevy. Obě tyto vlastnosti spolu navzájem souvisí. Nemůžeme o nich však říci, že jsou stejné.

Pozorování je nejčastěji uplatňováno při hospitacích ředitele školy v hodinách, pro pedagogické výzkumy, náslechy či při návštěvě školní inspekce (Chráska, 2016).

5.4.2 SUBJEKTIVNÍ FAKTORY PŮSOBÍCÍ PŘI POZOROVÁNÍ

Abychom o pozorování mohli tvrdit, že je přesné a spolehlivé, musí být v co největší míře objektivní. Jestliže tomu tak není, nemůžeme si být jisti správností. Právě objektivita pozorování je největší slabinou této metody. V případě, že je pozorování jevu subjektivní, můžeme zaznamenat několik příčin, které tuto subjektivitu zapříčinily. Mezi tyto faktory, které mají vliv na pozorování, patří například:

- Haló efekt - Jde o tendenci, kdy vnímáme celkově jedince podle prvních dojmů. Jestliže nám jedinec nepadne do oka, je pravděpodobné, že naše mínění o tomto dítěti bude negativní a sníží to tak intenzitu dobrých vlastností a naopak.
- Logická chyba - Jde jakési předpokládání, že posuzujeme např. vlastnosti jedince tak, jak se nám to zdá logické.
- Předsudky - Jde o jisté přejímání názorů na dítě od ostatních. Jde o předsudky toho charakteru, že např. děti z nižších společenských vrstev budou mít větší problémy s adaptací a se školou obecně, než jejich vrstevníci.
- Stereotypizace a analogie - V případě, že poznáme žáka s určitým chováním a tím i spojené vlastnosti s ním, domníváme se, že stejné vlastnosti má jeho vrstevník, který má obdobné chování, jako sledovaný jedinec.
- Tradice - Tradice mají vliv na hodnocení dětí a to například takové, že dítě, které nosí brýle či je uzavřenější, klidnější a drží se mimo kolektiv, považujeme za dítě nadané či chytré a naopak dítě, které hodně komunikuje za dítě problémové.
- Figura a pozadí - Při pozorování můžou jisté skutečnosti, jako je například atmosféra ve třídě, způsob výzdoby, morálka ve třídě apod. značně ovlivnit úsudek o celé třídě a tím i ovlivnit pozorování. Dalším příkladem je například to, že je nám sympatický člověk. Tento jedinec se baví se skupinou lidí a díky sympatiím k němu cítíme sympatie i k jeho vyvolené skupině.
- Tendence k průměru - Během pozorování při záznamu využíváme různé formy škál a zápisů. Stává se, že tendencí pozorovatele je využívání průměrných čísel pro hodnocení objektů, místo využití vysoké či nízkého hodnocení. Tento problém může zapříčinit nejistota pozorovatele, nedostačující zkušenosti apod.

- Kontrast - Zde pozorovat podhodnocuje takové vlastnosti jedince, o kterých si sám pozorovatel myslí, že je ovládá sám lépe a naopak.
- Shovívavost pozorovatele - V tomto případě pozorovatel hodnotí celý svůj výzkum shovívavěji, než si pozorovaný žák zaslouží (Chráška, 2016).

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Během své studie oboru Učitelství na prvním stupni ZŠ, jsem se během praxí setkávala po většinu doby se vzděláváním, které znají již moji rodiče. Vzhledem k tomu, že ve škole se učíme novým metodám, jak přistupovat k výuce, k dětem a k novému způsobu vzdělávání, jsem se začala více ptát na otázky, jaký postoj zaujmou naopak děti, jestliže za nimi přijdeme s něčím, co neznají. Já jsem se snažila získat odpovědi na tuto otázku pomocí hodiny výtvarné výchovy. Často jsem slyšela, že na výtvarné výchově mají děti výkresy stejné nebo alespoň podobné. Děti dostanou striktně dané zadání a většinou do detailů předložené šablony, barvy, využití materiálů k tvorbě apod. Proto jsem se rozhodla pokusit se o úplný opak toho, co je dětem známé.

Dětská kresba je jakési promítnutí pocitů, myšlenek, zkušeností, zážitků a vlastního vnímání světa, který se odehrává v blízkosti dětí. Kreslení je pro děti možností hry a toho jsem se také chtěla držet. Díky kresbě od dětí získáváme informace o jejich světě, které nevypráví slovy. Právě kresba, respektive volná kresba, ukáže, jakou představivost a fantazii děti mají. Z kresby poznáme i to, jak se u dítěte rozvíjí motorika, představivost, vnímání a další kognitivní a jiné procesy.

Otázky, které jsem si kladla, směřovaly tedy k dětem a jejich tvorbě. Proč děti kreslí, jaký způsob kresby nejraději používají? Která technika tvorby je jím blízká? Co do své tvorby promítají nebo jaký postoj budou mít k neznámé metodě?

Abych si mohla na všechny tyto otázky odpovědět, musela jsem dětem poskytnout tolik pomůcek, aby měly co nejvíce možností realizace a tím pádem využily svoji fantazii v co největší míře.

Praktická část je doplněna o fotografie prací žáků (po souhlasu uveřejnění těchto prací od zákonných zástupců žáků - jejichž podpisy má k dispozici třídní učitel výzkumného vzorku (viz. příloha

6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

V první polovině mé diplomové práce jsem se zabývala částí teoretickou, kdy jsem se snažila vyhledat informace o mladším školním věku dítěte, o jeho vývoji a o dětské kresbě. Důležité pro mne bylo, co dětská kresba pro děti znamená. Než jsem začala přemýšlet nad praktickou částí, potřebovala jsem vědět více o tom, jak děti k dětské kresbě přistupují, proč kreslí a jakým způsobem je ke kresbě já, jako učitel či rodič mohu vést.

Z teoretické části je jasné, že kresba představuje pro děti nedílnou součástí jejich vývoje. Zpočátku si můžeme myslet, že jde pouze o zkrácení volných chvil, o koníček, který jim přináší uvolnění, zábavu a pomáhá jim rozvíjet jemnou motoriku. Avšak po větším množství informací se dozvídáme, že je kresba pro děti mnohem víc. Je jakýsi prostředek komunikace, kterou děti využívají a kterou si my, dospělí, nevyložíme vždy tak, jak bychom mohli. Děti se nám kresbou snaží říct problémy, jejich sny, přání či různé frustrace.

Již v teoretické části jsem uvedla, že se Šimíčková a Uždil shodují na tom, že dítě nekreslí jen proto, že ho ke kreslení někdo vede a dává mu kresbu jako úkol. Důležité je vědět, že děti začínají kreslit zejména právě z vlastní iniciativy. Proto je důležité kresbu v mladším školním věku podporovat, nebránit dětem v činnosti a zároveň jim poskytnout takové podmínky, aby pro ně kresba byla příjemnou aktivitou. Díky tomu, že se děti touto aktivitou rozvíjí jak v kognitivní oblasti, tak v motorické, ráda bych kresbu ve škole posunula na úroveň, kterou děti často v hodinách výtvarné výchovy neznají.

6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V praktické části mé diplomové práce si kladu za cíl zjistit, jak si děti poradí s novou metodou tvorby při hodině výtvarné výchovy a jak hodně je u těchto dětí rozvinutá představivost, samostatnost a chuť tvořit. Na základě pozorování během dvou hodin, strávených ve třídě při hodině výtvarné výchovy, jsem se snažila s dvěma kolegyněmi vypořádat způsoby chování dětí, jejich postoj k volné tvorbě, volbu pomůcek apod. Dále jsem chtěla zjistit, jak děti dokážou spontánně reagovat, tvořit bez striktně daných pravidel a bez pomoci kantora.

Na základě těchto cílů jsem si formulovala následující výzkumné otázky:

- Jaký mají postoj žáci k výtvarné metodě, kterou neznají?
- Jaké chování mají děti při své tvorbě?
- Jaká technika byla nejčastěji využita při jejich práci?
- Jak se liší poznávací procesy u dětí mladšího školního věku?

Abych tvorbu dětí více pochopila a zjistila, co se pod jejich tvorbou skrývá, jaký záměr děti měly a proč zvolily právě tuto formu tvorby či takovéto pomůcky, chtěla jsem po dětech reflexy jejich výtvorů.

6.3 METODICKÁ PRÁCE

6.3.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro svoji výzkumnou část diplomové práce jsem si zvolila městskou základní školu z Plzeňského kraje, do které jsem docházela po celou dobu svého základního vzdělání. Tuto školu jsem si zvolila z důvodu osobních známostí s ředitelem i učiteli a zároveň proto, že jsem byla vždy spokojená se způsobem komunikace a vstřícností zaměstnanců. Nejdříve jsem měla vést svůj výzkum ve třetí třídě, ale kvůli onemocnění paní třídní učitelky jsem se nakonec domluvila s paní učitelkou, která má menší zkušenosti s alternativním vyučováním, využívá různé metody a měla zájem se na této práci podílet, aby viděla, jak zareaguje její třída na jiný způsob práce při výtvarné výchově. V případě úspěchů a oblíbenosti volné kresby u dětí by ráda tuto metody více zapojila do svých hodin. Proto jsem se rozhodla spolupracovat právě s ní. Paní učitelka byla třídní páté třídy. Já jsem díky tomu mohla provádět svůj výzkum u starších žáků a vše pro mne bylo jednodušší díky tomu, že mi tato třídy lépe porozuměla.

Třída je heterogenní a dochází do ní 21 žáků. Do první třídy jich nastoupila o osm více, ale většina z těch, co opustila třídu, se odstěhovala s rodinou do jiného města a tak změnila školu. Třída je podle informací od paní učitelky třídní, složená spíše z premiantů a naopak s dětmi, kteří různými způsoby nestíhají, zaostávají. V této třídě tedy chybí takový ten „střed“. Paní učitelka mě předem upozornila na děti, se kterými je největší problém. Tyto děti viditelně zaostávaly za ostatními, nevěděly si rady s úkolem či dávaly najevo, že je mé zadání obtěžuje. O jednotlivých žácích a jejich práci je zmíním, až budu probírat jednotlivé práce.

Výzkum, jak už jsem výše zmínila, jsem prováděla v páté třídě, kde jsou žáci ve věku mezi 10 - 11 lety. Mezi 21 žáky je devět chlapců a jedenáct dívek. Mého výzkumu se zúčastnila celá třída. Ve třídě tedy v tento den nikdo nechyběl. Dívky i chlapci mají mezi sebou po mém krátkém pozorování dobrý vztah a vzájemně se doplňují. Jak mezi dívkami, tak mezi chlapci jsou vždy zástupci, kteří se s mým výzkumem neztotožnili natolik, jako jejich vrstevníci.

Ve třídě není žádný žák, který by byl fyzicky či psychicky znevýhodněný, proto ve třídě není žádný asistent učitele. Dále jsem nebyla informována o tom, zda by ve třídě byli žáci ze sociálně znevýhodněných rodin.

Další informace, které jsem nevyozorovala během hodiny, mi poskytly paní učitelky, které mi během výzkumu asistovaly. Dozvěděla jsem se tedy další důležitá fakta o žácích na základě mých dotazů, které mě během hodiny napadaly při pozorování. Mé otázky byly zaměřeny hlavně na přístup žáků k novému učivu či škole obecně, na jejich prospěch, na případné poruchy učení či již zmíněné špatné sociální situace v rodinách.

6.3.2 POUŽITÉ METODY A POPIS SBĚRU DAT

Jak už jsem několikrát zmínila, svůj výzkum jsem založila na metodě pozorování. Tuto metodu jsem již více popsala v kapitole metody práce, kde jsem krátce popsala různé možnosti, jak můžeme sbírat data během výzkumu a následně se více zaměřila právě na pozorování, kterému jsem se věnovala ve svém výzkumu já. Svůj výzkum jsem zaměřila pouze na dvouhodinovou práci s dětmi, proto lze mluvit o krátkodobém pozorování. Během pozorování třídy při práci dětí, jsem dvě asistentky, paní učitelky, abychom se každá zaměřila na pozorování jiných skutečností a tak bychom zefektivnily celý výzkum a dostaly více informací, než kdybych měla celou třídu a chování žáků pozorovat pouze já.

Během výzkumu šlo tedy po celou dobu o pozorování vlastní, jelikož jsem během celé hodiny byla přítomna ve třídě a nic jsem nehodnotila pouze z doslechu a získávání informací mimo probíhající hodinu.

Vzhledem k tomu, že děti ve třídě paní učitelky znají a já byla s určitými fakty o dětech ze třídy seznámena před hodinou, mohu také o svém pozorování říci, že bylo nestandardizované, protože naše pozorování bylo z části subjektivní a ne zcela na objektivní úrovni.

Před sběrem dat jsem se zaměřila nejdříve na požadavky, které jsou kladeny na dobré pedagogické pozorování. Důležité tedy pro mne bylo vědět, co nebo koho přesně budu pozorovat. Následně jsem si musela uvědomit svůj výzkumný cíl a tím pádem tedy to, co přesně chci díky pozorování zjistit. Během přípravy jsem se soustředila také na otázku, jakým způsobem budu svoji hodinu organizovat a také jak dosáhnu toho, co od daného výzkumu očekávám.

V neposlední řadě bylo důležité, si vše správně zaznamenat. Proto jsem nám, pozorovatelům výzkumu, vytvořila záznamový pozorovací arch, který jsme s asistentkami

doplňily o své další vypořádané skutečnosti zapsané na prázdný papír. V záznamovém archu jsem vypsala situace, které mohly ve třídě během výzkumu nastat.

V další části archu jsem vypsala veškeré pomůcky a materiály, které jsem dětem připravila. V neposlední řadě arch obsahoval část, kde jsem vypsala subjektivní faktory působící při pozorování, abych měla větší přehled o jejich míře výskytu během hodiny. Tyto faktory jsem si před pozorováním důkladněji přečetla, abych s nimi uměla lépe pracovat. Tyto faktory jsem se tedy snažila vypořádat pouze já, protože paní učitelky všechny faktory dobře neznaly a nebyly si jisté, zda by zaručily správnost.

Ve svém archu jsem k přehlednosti svého pozorování použila numerické posuzování škály. Tento způsob zaznamenávání pozorované skutečnosti jsem popsala již v teoretické části této práce.

Situace č. 9 - Poskytování informací učitelem

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Zde uvádím příklad své numerické škály, kterou jsem přidala ke každé pozorované situaci. Nad každou tabulku uvádím situaci, kterou jsem v daný okamžik pozorovala. Svůj výzkum jsem prováděla s dalšími dvěma kolegyněmi. Každá měla určitý počet situací, abychom měly více času na zaznamenávání a pozorování pak bylo správnější. Situace, které jsme pozorovali, se týkaly hlavně úvodu hodiny a seznámení s tématem, postoj dětí k volné kresbě a k danému tématu, jejich chování během hodiny, způsob komunikace a schopnost závěrečné sebereflexe. V neposlední řadě jsem se ptala žáků na názor na volnou kresbu, jak se jim během hodiny pracovalo a zda jim vyhovovaly pomůcky a zda jim pro ně bylo dostatek.

Celá tabulka obsahuje pět stupňů hodnocení situace. V případě, že dané chování bylo pro většinu třídy pohotové, zaznamenáváme do tabulky číslem 1. Jestliže se bavíme o poskytování informací učitelem, kdy učitel - v tomto případě já - byl v hodině aktivní a kdykoli odpověděl na otázky žáků, do škály je vyznačeno číslo 1. V případě, že by učitel nebyl schopen reagovat na dotazy žáků a to by mělo dopad na práci žáků, ve škále bychom určili číslo 5 - velmi nevyhovující. Během mého výzkumu jsem nenaznamenala

nevyhovující postoj k danému tématu žádný, a proto jsme nejčastěji volili čísla škály 1, 2 a 3.

Sama jsem měla během pozorování problém zaměřit se přesně na jev, který vyzorovat potřebuji. Často jsem se přistihla, že se zaměřuji u žáků na něco, co pro mne při mém tématu není tolik podstatné a tím jsem ztrácela dobrou validitu. Faktory, které působí při pozorování, jsme z velké části zapříčinili především subjektivitou pozorování.

Celá hodina začala tím, že jsem třídě ještě jednou, po dvou měsících, abych dětem připomněla to, co od nich očekávám, vysvětlila, proč jsem přišla na jejich hodinu výtvarné výchovy. Představila jsem sebe, řekla jim, co studuji a z jakého důvodu s nimi budu trávit čas a co od nich tedy potřebuji.

Následně jsem představila metodu volné kresby, a přestože bylo zřejmé, že tuto metody neznají, začali se spontánně o ni více zajímat a ve chvíli, kdy měli prostor k dotazování, začali žáci pokládat otázky. Po diskuzi jsem téma napsala na tabuli a pro větší představu dětí a pro inspiraci jsem děti pobídla, aby chodily postupně k tabuli a snažily se napsat cokoliv, co je napadne, když se řekne „Vesmír“. Dětem se vybavovaly pojmy, které znaly z výuky, ale zároveň zapisovaly i takové, které byly založené pouze na jejich představivosti, což jsem uvítala a samozřejmě jim to dala najevo. To bylo právě to, o co mi během této aktivito šlo především.

Po ukončení brainstormingu už jsem dětem řekla, že od této chvíle zahajují jejich volnou tvorbu. Řekla jim, do kdy mohou tvořit a nechala je, ať si jdou vybrat materiály a pomůcky, se kterými budou pracovat. Ty jsem před začátkem hodiny rozložila na lino do zadní části třídy.

Od začátku volné tvorby dětí jsme si s paními učitelkami rozdělily, co každá nebo koho každá budeme pozorovat a začaly jsme si zapisovat do pozorovacího archu vše, co nám během následujících dvou hodin přišlo důležité či neobvyklé apod.

Hned poté, co jsme děti nechaly pracovat, se děti v klidu odebraly k hromádce s materiály a pomůcky. Postupně si každý odnášel něco k lavici. Z 21 žáků začalo tvořit po 15 minutách deset dětí. Jedenáct dětí se zdržely na delší dobu ve fázi, kdy přemýšlely, co budou tvořit nebo si vybíraly materiály, z kterých budou tvořit. V prvních 20 minutách jsme zaznamenaly, že dva chlapci a dvě dívky začaly spolupracovat ve dvojici.

Ve třídě byla pouze jedna dívka, která v době, kdy ostatní už něco tvořili, stále neodešla ze své lavice, aby se podívala, z čeho bude tvořit. Tato žákyně dává svým chováním jasně najevo, že jí tato práce nudí, že je toto zadání pod její úroveň. Dlouho pokukovala pouze po třídě. V polovině hodiny začala pracovat, ale stále se z pozorování zdálo, že nevěděla, co vlastně dělá.

Během hodiny se děti dotazovaly ještě několikrát, zda mohou použít různé pomůcky, proto jsme ještě jednou, nahlas pro všechny, zopakovali, že v této hodině je to čistě jen na nich. Na konci hodiny, když všichni žáci dokončili svou práci a uklidili si po sobě na svém místě, jsem svolala děti do kruhu na koberec, kde proběhla diskuze a závěrečná reflexe.

7 REALIZACE VÝZKUMU

Schéma časového harmonogramu výzkumu v terénu:

Listopad 2017 - návštěva základní školy, domluva možnosti výzkumu s třídním učitelem a ředitelem školy.

Leden 2018 - týden před výzkumem - konzultace s učitelem - ukázka pozorovacího archu, domluva zadání kresby, podání více informací o průběhu výzkumu.

Konec ledna 2018 - den, kdy proběhlo pozorování, hodina výtvarné výchovy, zapisování do pozorovacího archu s pomocí dvou dalších učitelů, motivace k práci, závěrečná reflexe.

V listopadu 2017 jsem navštívila školu, do které jsem během své studie docházela na praxe. V této škole znám se znám dobře s více kantorkami a právě jedna z nich mi nabídla spolupráci na tomto projektu. Zároveň mi přislíbila svoji účast při pozorování a sehnala třetího pozorovatele a zapisovatele. Při každé další konzultaci s paní učitelkou třídní a panem ředitelem školy proběhlo vše bez problémů a všichni zúčastnění mi vyšli ve všem vstříc.

Začátkem ledna 2018 jsem opět navštívila třídu, ve které můj výzkum probíhal. Seznámila jsem více paní učitelku a její kolegyně s tím, co po nich po dobu pozorování budu potřebovat a více jim popsala arch, který jsem si předem připravila. Tento den jsem se seznámila také se třídou, se kterou jsem výzkum měla dělat. Řekla jsem jim vše, co je čeká, seznámila jsem je s metodou volné kresby, řekla jim, co se od nich očekává. Děti mi během všeho pokládaly různé otázky a díky tomu jsem přišla na spoustu dalších věcí, které je nutné vypořádat z jejich chování během tvorby. Na závěr jsem si s paní učitelkou domluvila přesný termín, ve který se mám dostavit na výzkum. Brali jsme při tom ohled na časovou náročnost mého výzkumu, a proto bylo nutné vybrat alespoň dvě hodiny, abychom vše s dětmi stihli.

Domluvili jsme se na 23. 1. 2018. Před výzkumem jsem si obstarala v papírnickví a doma různé materiály a pomůcky, se kterými by mohly děti tvořit, a vymyslela jsem si téma, které by bylo spíše obecné a to z důvodu, aby děti nebyly nějakým způsobem limitovány a mohly tak více zapojit vlastní představivost.

8 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Záznam v pozorovacím archu:

Situace č. 1. - Zaujmutí místa při tvoření

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ačkoli nebylo předem striktně dané, kde žáci musí pracovat, většina z nich pracovala na svém místě v lavici. Osm žáků ze třídy po většinu doby své tvorby při svém tvoření vedle lavice jen stály, opíraly se různě nohama o židli nebo chvílemi pracovali na zemi vedle své lavice. Všichni však pracovali tak, aby neomezovali spolužáka ve svém okolí.

Situace č. 2 - Pozornost žáků při zadávání úkolu

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Při zadávání hlavního tématu děti byly pozorné, zvědavé. Pozornost směřovala pouze na mne. Vypozorovala jsem, že toto téma jsem vybrala správně, vzhledem k tomu, že drtivá většina dětí se z tématu radovala. Pro děti je tento úkol z velké části novinkou, proto bylo vidět, že snaží, co nejlépe pochopit zadání. Většina žáků mě neznala a to byl také jeden z důvodů, proč jsem zaujala jejich pozornost.

Situace č. 3 - Soustředěnost žáků

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Až na jedinou dívku byli všichni svoji práci zcela zaneprázdněni a soustředili se na splnění zadaného úkolu a také na závěrečný výtvar, který na konci hodiny budou prezentovat. Dívčina pozornost naopak patřila všem kolem, kromě jejího výkresu. Bylo vidět, že jsou na její nečinnost všichni zvyklí, proto si jí nevšimli. Soustředěnost jim nenarušila ani návštěva zástupkyně ředitele, které se přišla podívat na průběh hodiny. Nenechali se vyrušit ani tím, že zvonilo na přestávku nebo na další hodinu. Líbilo se mi, že v danou chvíli pro ně byla důležitá jen jejich tvorba a to, s jakou vážností vzali tento, pro ně nelehký, úkol.

Situace č. 4 - Zachování kázně

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

První hodinu a půl vládl naprostý pracovní klid. Děti mezi sebou komunikovaly v tichosti, každý si všímal jen svého výrobku. Některé děti si navzájem občas vypomohly nebo se vzájemně tázaly, co kdo dělá. Z toho jsem vypožorovala, že se hodně navzájem inspirovali. Po uplynutí více jak poloviny pracovní doby začala být kázeň mírně uvolněnější z důvodu, že některé děti měly svůj výrobek rychleji hotový. Jeden žák díky tomu stihl vytvořit výkresy dva.

Situace č. 5 - Pohyb žáků při tvorbě

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pohyb žáků při hodině volné kresby byl značně častější, než v normální hodině výtvarné výchovy. Žáci si často chodili pozměnit své pracovní pomůcky či materiál. Často využívali prostor kolem sebe. Vzhledem k tomu, že někdo tvořil prostorovou tvorbu, bylo pro něj snazší pracovat tak, že svůj výrobek postavil na lavici a obcházel ho při další manipulaci s ním. Vypožorovala jsem, že pro děti je příjemnější, když nemusí při tvoření sedět v klidu na židli. Podle mého názoru jim pohodlná poloha pomáhá k lepší práci, protože si díky ní tvoří svoji atmosféru a jsou tak více sami sebou.

Situace č. 6 - Motivace k práci

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tento bod byl velmi důležitý i pro mne. Proto jsem se snažila děti už od začátku na tuto metodu volné kresby co nejvíce připravit a motivovat je k jejich tvorbě. I to byl hlavní důvod, proč jsem vybrala téma, které jim dává spoustu možností a také více uvolní jejich fantazii. Děti byly motivovány zejména tím, že měly na vše „volnou ruku“. Několikrát jsem během hodiny zaslechla, jak je taková práce baví, že by ji chtěli mít častěji, že je tato hodina jejich nejlepší ze všech výtvarných hodin apod. Další motivace byly určitě materiály a pomůcky, se kterými nejsou zvyklí pracovat. Všimla jsem si, že děti

využívaly právě to, co se jim v normálních hodinách výtvarné výchovy do ruky jen tak nedostane. Poslední z věcí, které je motivovalo, bylo podle vyzoborovaných věcí to, že tvořili přesně to, co sami chtěli. Ve třídě se našlo maximálně pět obrázků s podobným nápadem, ale i tyto obrázky se navzájem značně lišily.

Situace č. 7 - Přizpůsobení se nové metodě práce

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Už od začátku hodiny bylo vidět, že většinu třídy nový styl tvorby nadchnul a samostatná práce během volné kresby je těšila. Ve třídě jsem si všimla čtyř dětí, které měly problém zapojit fantazii a vymyslet samostatně něco, co bude odpovídat tématu. Jedno z těchto dětí nakonec začalo tvořit ve dvojici se svým sousedem, kde působilo spíše jako pomocná ruka a tím nevymyslelo žádný svůj nápad. Jiný chlapec zase nevyužil žádné pomůcky či materiály, které mu byly poskytnuty, a maloval jen temperami obrázky. Zde bylo vidět, že se drží techniky, které dobře zná. Na konci hodiny při reflexi řekl, že mu žádný z materiálů nepadl do oka a že si tedy žádný nevybral. Přestože na koberci bylo pomůcek a materiálů opravdu hodně. Třetí chlapec se celé dvě hodiny jen tak potácel, pořád koukal kolem sebe, po celou dobu muchlal papírovou kouli a oblepoval ji lepenkou.

V posledních 15 minutách, když už jsme řekli, že budeme končit, začal z této koule tvořit alespoň jednu planetu. Všimla jsem si v tomto případě, že má chlapec málo fantazie, nevěděl si s tématem a proto práce, ve které mu nikdo neřekl, co přesně má dělat, byla velmi obtížným úkolem. Jako poslední zde byla dívka, která dávala jasně najevo, že úkol, který jsem na začátku hodiny zadala, je pod její úroveň a během celé hodiny téměř nic nedělala. Ačkoli po celou dobu dávala najevo svůj nezájem, byl její konečný výtvar nakonec nápaditý.



Obrázek 1 - Vesmírné těleso, 10 let
Zdroj: Vlastní archiv

Situace č. 8 - Zdrženlivost žáků při volbě pracovních pomůcek a materiálu

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ve chvíli, kdy si měli žáci začít vybírat pomůcky a materiály, bylo vidět, kdo má svůj nápad promyšlený a kdo teprve vymýšlí na místě, co bude tvořit. Jako první si vybralo pomůcky 6 dětí a ihned začalo tvořit, další 4 se k nim přidaly přibližně do minuty. Další část dětí si volila pomůcky podle toho, co je napadalo na místě a často se vracely a pomůcky měnily. Dva žáci se nezvedli z lavice zároveň se třídou a pomůcky si vybírali až během hodiny. Polovinu času trvalo, než si sami našli něco, co by použili nebo co chtějí tvořit. Jeden žák v době, kdy probíhala reflexe, přiznal, že si z pomůcek a materiálů nic nevybral a proto maloval pouze temperami.

Situace č. 9 - Poskytování informací učitelem

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Přestože byla tato hodina založena na samostatné práci dětí, stalo se během hodiny, že bylo nutné ještě několikrát upřesnit jejich úkol a práci, kterou volná kresba vyžaduje. Do průběhu jejich volného tvoření jsme jinak nijak nezasahovali, pouze odpovídaly ve chvíli, kdy bylo nezbytné informaci o úkolu podat.

Situace č. 10 - Dotazování žáků

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	----------	---	---	---

Ačkoli během zadávání úkolu žáci dávali všechnu pozornost mě a během diskuze padalo poměrně dost dotazů a zdálo se, že všechny byly před zahájením tvorby pochopeny, během hodiny, kdy děti tvořily, stále přicházely s otázkami, zda mohou využít tuto pomůcku nebo jestli bude vadit, když bude jejich výtvar prostorový apod. Když jsem viděla, že se dotazy opakují, všem jsem nahlas sdělila, že veškeré pomůcky a materiály jsou jim k dispozici bez našeho souhlasu a že tvorba, kterou si představili a chtějí ji vypracovat, může být jakákoliv, že se necháme s paní učitelkami překvapit. Tohoto se děti chytily a od této chvíle za námi už s dotazy nechodily a pokračovaly v práci zcela podle svého.

Podle mého názoru, když žáci nemají stanovený postup a předem dané pomůcky, bojí se toho, aby nepracovali na něčem, co pak bude špatně ohodnocené a co se nebude přibližovat představě učitele. Zdálo se mi, že jim nejde se úplně uvolnit a bylo zřejmé, že je zarazilo, že jim nikdo v ničem najednou nenastavuje pravidla či určité hranice, kam až mohou se svou fantazií zajít. Vzhledem k tomu, že ve škole mají vždy nastaven postup, jak mají pracovat a mají předložené s čím pracovat, je pro ně tento způsob činnosti nezvyklý.

Situace č. 11 - Způsob zadání učiva učitelem

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	----------	---	---	---

Metodu Brainstormingu, kterou jsem použila pro lepší pochopení tématu a pro inspiraci dětí, žáci už několikrát zažily během jiných hodin. Paní učitelka třídí se v této třídě snaží o moderní vyučování, a proto také bylo jednodušší pracovat právě s těmito dětmi. Pod téma, které jsem napsala na tabuli, chodily děti na vyvolání a postupně zapisovaly své nápady, které se k danému tématu vztahovaly. Tato metoda jim hodně pomohla si uvědomit, co si představují pod tímto úkolem já a zároveň bylo vidět, že u dětí, které nemají tak velkou fantazii, byla tato metoda vhodná pro velkou inspiraci a děti ji tak

často využívaly pro svoji tvorbu. Hodně nápadů, které jsem si mohla prohlédnout během tvorby, byly čerpány právě z této aktivity před tvorbou.

Situace č. 12 - Časový plán

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Na celý svůj výzkum jsem měla dvě a půl hodiny. Tento čas byl omezený jinými předměty, které v tento den děti měly. Na úvod jsem vyčlenila 10 minut, během kterých jsem krátce ještě jednou popsala, co je to volná kresba a poté zahájila brainstorming, kterého se účastnila celá třída. Další dvě hodiny jsem děti nechala volně tvořit a už jsem pouze zapisovala průběh hodiny a vyzorované skutečnosti, které se během volné kresby naskytly. Většina dětí nemělo žádný problém dokončit svůj výtvar před ukončením časového limitu.

V posledních pěti minutách volné kresby bylo vidět, že svůj výtvar narychlo dokončují právě ti, kteří začínali mnohem déle a kteří s úkolem nevěděli rady. Mezi tyto děti patřila dívka, pro kterou tento úkol nebyl dost záživný a celkově byl pod její úroveň, což jsme usoudili z jejího chování a dále šlo o chlapce, u kterého byla evidentní ztráta fantazie a malá schopnost samostatné práce.

V následujících dvaceti minutách, které zbývaly do konce mého výzkumu, jsem nechala děti, až utvoří na koberci v zadní části třídy kruh a rozloží doprostřed své závěrečné práce. Postupně každý z žáků svoji práci představil a odpověděl na pár otázek, které jsme mu s paní učitelkou položili, např. Jak se mu tvořilo? Z čeho tvořil nejraději? Měl jsi problém svůj výtvar dokončit do časového limitu? Překvapilo mě, kolik dětí našlo inspiraci v různých filmech nebo kolik dětí čerpalo ze svých vědomostí, které získali mimo školu. Nakonec děti vyžadovaly, abych něco o jejich pracích řekla já, a proto jsem na závěr okomentovala celou hodinu, poděkovala jim za spolupráci a na to jsem obdržela žádosti, abychom volnou kresbu opakovali společně ještě jednou. Tato okolnost mě moc potěšila, protože bylo vidět, že se v takovém tvoření děti našly a bavilo je po celou dobu.

Situace č. 13 - Aktivita žáků

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Překvapilo mě, jak hodně se děti zúčastnily celé hodiny. Aktivita žáků byla na vysoké úrovni po celou dobu jejich tvorby. Vypozorovala jsem, že je volná kresba opravdu baví. Bylo zřejmé, že chtějí žáci ukázat, co vše v nich je a snažili se o to, aby jejich výrobek byl nejhezčí.

Opět bych vytkla jen dva žáky, kteří nepracovali po celou dobu a spíše se úkolu zdrželi. Třída, podle informací od paní učitelky, je zvyklá pracovat mimo lavice, samostatně a často mají za úkol vypracovat různé projekty apod., proto si myslím, že jim tento úkol nebyl tak vzdálený a vše proběhlo bez problémů.

Díky tomu, že se žáci tázali a vzájemně se podporovali, byl zřejmý zápal do volné kresby a nestalo se, aby se našel žák, který na konci hodiny zůstal bez dokončeného výrobku. Pozorovala jsem po celou dobu snahu, motivaci a nadšení pro novou metodu. To vše mi na závěr děti potvrdily během diskuze.

Situace č. 14 - Organizace hodiny

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nad organizací hodiny jsem přemýšlela ještě před začátkem výzkumu, a proto jsem si nejdříve sedla s paní učitelkou třídní dané třídy, abych ji řekla, jak si hodinu představuji a ona mi v případě námitek poradila alternativní možnosti. Po celou dobu výzkumu jsem si hodinu vedla sama a byla jsem moc ráda, že mi žáci vyšli se vším vstříc a nenastal žádný zmatek během práce. Při závěrečné reflexi mi s otázkami na žáky pomohla paní učitelky, která ke konci řekla pár slov, které se týkaly jak chování žáků, tak mého výzkumu a nápadu, který se jí líbil. Sama dodala, že děti tuto metodu neabsolvovali naposledy a určitě ji s nimi bude aplikovat častěji na různá témata a dost možná ji zkusí i v jiném předmětu, než je výtvarná výchova. Celý výzkum z organizační stránky dopadl nad má očekávání, jelikož jsem se bála, že spousta věci nebude tak, jak bych potřebovala, např. pochopení zadání, nekázeň, zásahy učitelů do práce dětí apod.

Situace č. 15 - Závěrečná reflexe

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Žáci byli schopni bez dlouhého rozmýšlení na závěr hodiny popsat a zdůvodnit, proč a co vytvořili. Navzájem si své výtvary pochválili a bez mého vstupu začali navrhopvat nejlepší nápady a postupně každý řekl důvod, proč by tuto metodu chtěl opakovat, co se mu na ni líbilo a co naopak ne. Většina dětí však proti této metodě nebyla, a proto jim paní učitelka slíbila, že se bude takováto hodina opakovat.

Kromě jednoho žáka všichni dobře věděli, co chtěli tvořit, zda jim stačili pomůcky a jestli jim styl práce vyhovoval. Dále mluvili o tom, co by popřípadě změnili na své práci, když se ohlédnout zpět.

Závěrečná reflexe proběhla opět ve velmi dobré atmosféře až na poslední chvíli, kdy jedna z dívek začala plakat. Po diskuzi s ní jsme se dozvěděli, že měla jinou představu o svém výrobku, a tak ho nechtěla prezentovat. Tento postoj jsme s ostatními dětmi akceptovali. Bylo vidět, že ze své práce zklamaná a sama uvedla, že takovou hodinu ještě neměla a že ji mrzí, že právě při mém výzkumu svoji práci zkazila. Po debatě s paní učitelkou jsem usoudila, že je dívka zvyklá být ve všem jedna z nejlepších a že je na sebe při jakékoliv práci velmi přísná. Ostatní spolužáci ji však podpořili a všichni jsme se shodli na tom, že její výrobek rozhodně nepatřil mezi nejhorší, což jí dodalo alespoň trošku lepší náladu.

Situace č. 16 - Dodržení zadání

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Při volbě zadání jsem se snažila vymyslet téma tak, aby bylo více obecné a děti tak měly co nejvíce možností se tohoto tématu držet. Chtěla jsem, aby téma vyhovovalo jak chlapcům, tak dívkám. Důležité bylo, abych vybrala takové téma, které děti znají nejen ze školy, ale i ze získaných informací do svého okolí a z médií. Zároveň jsem zvolila takové, ke kterému já sama vidím spoustu možností zpracování a takové, které bude lehké pro vymýšlení nápadů a jejich realizaci. Podle volby tématu jsem následně zvolila i materiály a pomůcky, které děti během volné kresby využily.

Díky všem těmto bodům mohu říci, že se nenašel žádný žák, který by od tématu „Vesmír“ odbočil. U všech bylo po vysvětlení obrázků vidět, že téma pochopili a dodrželi zadání úkolu. Až na výjimku 2 - 3 žáků, byli s tématem všichni spokojeni. Důvod, proč téma těmto výjimkám nevyhovovalo, jsem se bohužel nedozvěděla. Podle paní učitelky

třídní je to spíše v povaze žáků, jelikož málo v jaké hodině výtvarné výchovy jsou spokojeni s tím, co mají dělat. Při závěrečné reflexi však všichni žáci dokončili svůj výrobek a popsali ho.

Situace č. 17 - Uplatnění fantazie, představivosti

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tento bod je pro můj výzkum jeden z nejdůležitějších. Hodně mi šlo o to, jak hodně mají děti rozvinutou fantazii. Zda ji umí využít a do jaké míry dokážou uplatnit svou představivost, když se jedná o kresbu. Vždy jsem si myslela, že mám fantazii opravdu velkou, ale po pozorování těchto dětí mi toto tvrzení vyvrátilo. U poloviny výtvorů, které jsem měla možnost vidět, bych si se spoustou věcí nevěděla rady. Děti nejen, že vymýšlely různé možnosti výrobků, míchaly materiály či využívaly pomůcky nestandardním způsobem, ale dokázaly si poradit v situacích během svého tvoření, ve kterých musely zapřemýšlet nad více možnostmi ztvárnění, a tak bylo zřejmé, že zde hraje fantazie významnou roli. Vypozorovala jsem, že žáci s větší fantazií a představivostí si ví se svým zpracováním více rady, než děti, které nemají fantazii rozvinutou v takové míře, jako jejich spolužáci.

Právě díky jejich fantazii se z obyčejných pojmů na tabuli, vztahujících se k danému tématu, časem stávaly umělecké výtvary dětí, které jsem k závěru opravdu obdivovala a několikrát si prohlížela způsob jejich zpracování.

Došla jsem k závěru, že je důležité u dětí fantazii rozvíjet, a to nejen ve škole, ale i v jejich každodenním životě. Pomáhá jim poradit si v náročnějších situacích, rozvíjí jejich myšlení, představivost a přenáší je do světa, ve kterém už se dospělí lidé trochu ztrácí.



Obrázek 2 - Uplatnění fantazie žáků 5. třídy
Zdroj: Vlastní archiv

Situace č. 18 - Znalost tématu

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Aniž bych se více informovala o tom, co děti aktuálně probírají ve škole, vybrala jsem téma „vesmír“, které je dle mého názoru velmi obecné. Toto téma v sobě ukrývá soustavu pojmů, proto mi přišlo pro tento způsob tvorbu vhodné.

Po brainstormingu, který jsem s dětmi aplikovala, jsem zjistila, že v tomto roce už téma Vesmír ve škole probírali a tak jsou s ním velmi dobře seznámeni. Za to jsem byla ráda, protože samy děti díky tomu vymýšlely bez problémů jejich nápady a následnou realizaci.

Až na dvě děti nikdo nebojoval s tím, co má dělat. Žádný žák neodbočil od tématu, takže se nestalo, že by nesplnil úkol.

Situace č. 19 - Samostatnost žáků

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tato hodina byla pro děti náročná hlavně z hlediska, že při práci učitel téměř vůbec nezasahuje do práce žáků. To dětem může dělat značný problém, protože jsou zvyklé mít v hodinách řád, určená pravidla a po většinu hodiny jejich práci vede učitel. V této hodině

bylo vše přesně naopak. Přestože tato třída není na takové vyučování zvyklá, vše proběhlo velmi dobře.

Během volné kresby byly děti z velké části samostatné. Pomoc využívaly pouze v případě, že potřebovaly pomoci při práci, která pro ně mohla být z jisté části nebezpečná, např. práce s tavnou pistolí, propíchnutí čtvrtky jehlou apod.

Některým žákům více vyhovovala práce ve dvojici, a proto jsme nenechali spolupracovat a všímali si u nich jejich komunikace a to, jakým způsobem se domluví na spojení jejich nápadů. Na konci hodiny při závěrečné reflexi vyšlo najevo, že se žákům tento způsob tvorby líbil a bavilo je, že je veškerá práce pouze na nich samotných.



Obrázek 3 - Samostatná práce žákyně
Zdroj: Vlastní archiv

Situace č. 20 - Práce v kolektivu

Velmi pohodový

Velmi nepohodový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Z dvaceti dvou žáků pracovali pouze čtyři žáci společně, a to ve dvojicích. Jejich práce byla po celou dobu bez špatné atmosféry, ani jedna z dvojic se nijak nehádala. Svými nápady nešla proti sobě a naopak se doplňovala. Na výrobku se podíleli ve dvojici oba stejně. Práce si rozvrhli a předem se domluvili na tom, co kdo bude dělat. Každý tedy po celou dobu plnil svůj úkol, který následně společně spojili. Během práce spolu děti

navzájem komunikovaly a radily si. Ve chvíli, kdy měli někteří žáci hotovo, chodili po třídě a uklízeli po ostatních nebo ostatním pomáhali, jestliže si o to někdo řekl.

Kolektivní spolupráce probíhala i při volbě pomůcek či materiálu. Nikdo se o pomůcky nepral. Děti se zvládly o pomůcky podělit, popřípadě přenechaly pomůcky druhému, když ji více potřeboval. Vždy se ve skupině domluvili, kdo co bude používat apod. Po celou dobu tvorby více jak polovina komunikovala se svým sousedem nebo kamarádem ve třídě.



Obrázek 4 - Práce ve dvojici
Zdroj: Vlastní archiv

Situace č. 21 - Využití detailů

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Aby děti měly možnost vytvořit na svém výrobku více detailů, snažila jsem se jim nabídnout co nejvíce možností, které by podpořily fantazii dětí a dále aby je lépe napadaly variace, jak svůj výrobek ještě více upřesnit a pozvednout to, co bylo pod určitým nápadem míněno. Děti detaily nešetřily. Našly se výjimky, které nevyužily tento prvek detailu vůbec.



Obrázek 5 - Létající talíř s mimozemšťanem
Zdroj: Vlastní archiv

Situace č. 22 - Metoda Brainstormingu

Velmi pohodový

Velmi nepohodový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O této metodě jsem psala již v teoretické části a dotkla jsem se ho i v předchozích situacích. Celkově bych tedy tuto metodu ohodnotila velmi pozitivně. Když děti dostaly prostor k vypracování pojmů, zopakovaly si tím téma, které probíraly v hodině prvouky. Dále byla tato metoda velkou inspirací při zamýšlení se nad výrobkem či vlastním nápadem a následně pak pro lepší orientaci a výběru si materiálu a pomůcek

Situace č. 23 - Komunikace mezi žáky

Velmi pohodový

Velmi nepohodový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Žáci mezi sebou komunikovali velmi často. Jejich komunikace spočívala hlavně ve vzájemné podpoře. Hodně z dětí si od začátku volné kresby mezi sebou radilo, jakým způsobem mají začít. Jaký materiál by se nejvíce hodil k jeho nápadu nebo jak má během tvorby postupovat. Líbilo se mi, že děti své nápady neskrývají. V této třídě bylo vidět, že se žáci nebojí, že jim jejich nápad někdo převezme, důvěřovali si. Ve chvíli, kdy jim někdo poradil, často na tuto radu dáli alespoň z části. Toto téma v komunikaci mezi žáky bylo nejčastější. V druhé části hodiny spolu děti mluvily hodně o tom, jaký výrobek se jim

začíná líbit. Který žák měl dobrý nápad a který ostatním přijde šikovný, že si poradil s tak těžkým výrobkem. To jsem ocenila také.

Pravidelná komunikace byla hlavně mezi dětmi, které spolu spolupracovaly ve dvojici. Po celou dobu byly děti velmi klidné. Hovořily spolu potichu a navzájem se nijak nevyrušovaly. Komunikace ve dvojici se lišila zejména tím, že si děti navzájem více zasahovaly do názoru druhého a chvílemi ses stalo, že se našel vždy jeden z nich, který chtěl mít návrh. Přesto žádná hádka nevznikla a výrobek byl vytvořen spoluprací.

Situace č. 24 - Využití témat z brainstormingu

Velmi pohotový

Velmi nepohotový

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Během brainstormingu děti vymyslely přibližně dvacet pojmů. Právě díky bohaté inspiraci na tabuli žáci použili vlastní nápady, které byly spíše jako základ jejich výtvaru. Vždy vzali pojem hlavně jako inspiraci a z ní poté vytvořili svůj vlastní nápad a konečný výtvar. Díky tomu vnikaly výtvary, které pojmy na tabuli propojovaly.

V další hodině volného tvoření bych ráda zkusila tuto metodu brainstormingu vynechat. Veškeré vědomosti o tématu by pak byly jen na samotných žácích. To by mohlo ještě více dopomoci k rozvíjení jejich fantazie či představivosti. Podle mého názoru témata na tabuli do jisté míry ovlivňovaly žáky a ti poté využívali hlavně ty nápady, které byly napsané na tabuli. Nikdo se úplně neodklonil od pojmů napsaných a toho, co zná o vesmíru a nepokusil se o něco, co se o vesmíru neví jistě. Žádný žák tedy nezkusil zapřemýšlet nad něčím více fiktivním a tím ještě víc nezkusil svoji fantazii více rozvinout.



Obrázek 6 - Inspirace z brainstormingu

8.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ CÍLE

Jak už jsem uvedla v úvodu a poté i během popisu mého výzkumu, připravila jsem si na začátku pozorování čtyři výzkumné cíle, které se budu snažit v této podkapitole na základě svého výzkumu odpovědět.

1. Jaký postoj zaujali žáci k nové výtvarné metodě - volné kresbě?

Před výběrem třídy, ve které jsem chtěla provést svůj výzkum, jsem sbírala informace o všech třídách na prvním stupni od třetí po páté třídy. Poté jsem si vybrala tu třídu, která mi nejvíce přišla vhodná. Toto rozhodnutí jsem založila především na tom, že se děti prozatím nesetkaly s volnou kresbou, která je cílem mého výzkumu. Proto jsem v této třídě mohla nejlépe posoudit, zda se děti pro volnou kresbu nadchnou a nebudou s ní mít větší problém či naopak je tento způsob tvorby neoslloví.

Na začátku hodiny, kdy jsem si připravila pomůcky a materiál, která jsem rozprostřela v zadní části třídy, se děti zajímaly, co budeme dělat, proč jsem přinesla tolik věcí a zda je to všechno pro jen pro kresbu. Už v této chvíli jsem měla radost z toho, že jsem získala jejich pozornost, zájem a že byli žáci zvědaví.

Během úvodu, kdy jsem vysvětlila, co po dětech vyžadují, jaký je jejich úkol a kdy jsem s nimi prošla důvodu, proč právě volná kresba je námětem mé diplomové práce, většina z nich neukryla pohled nadšení. Téměř všichni se na sebe otáčeli, usmívali se a

vzájemně krátce komunikovali a vyjadřovali pocity. Poté jsem opět měla jejich pozornost pouze já a po celou dobu úvodu a brainstormingu, kde jsme si řekli něco o tématu, které jsem pro ně vybrala, mě sledovali a aktivně komunikovali.

Volnou kresbu a její náležitosti pochopila celá třída na poprvé. Více jak polovina dětí nemělo problém začít s tvorbou v prvních patnácti minutách. Okamžitě většina využívala všechny možné materiály a pomůcky, které jim byly poskytnuty. Ze svého pozorování jsem usoudila, že je dětem tato možnost samostatné volby sympatická. Na základě mého výzkumu jsem si zamilovala samostatnou práci dětí a spontánnost, se kterou v hodině pracovaly. Přestože se našli tací, kterým chyběla pevnější ruka se stanovenými body a postupem, všichni si nakonec s touto tvorbou velmi poradili a závěrečné výsledky byly pro mě pozitivní zpětnou vazbou.

Na konci tvorby děti hovořily o volné kresbě jako o metodě, při které si mohou odpočinout. Shodly se na názoru, že je tato tvorba spíše jako hra. Líbilo se jim, že mohou tvořit, co chtějí. Dále ocenily, že když samy nevyžadovaly pomoc od učitele, nikdo se jim do výrobku nepletl a nikdo neříkal, zda musí něco opravit nebo předělat. V neposlední řadě jsem obdržela několik odpovědí, které se týkaly závěrečného hodnocení. Práci hodnotily pouze jednotlivé děti sobě navzájem. Pro učitele žádný výsledný obrázek nebyl špatnou variantou. Jedinou podmínkou pro děti bylo, držet se tématu vesmíru a tuto podmínku dodržela celá třída. Velmi k tomu pomohlo to, že bylo téma obecné a děti o něm věděly spoustu informací z výuky.

Po mém výzkumu jsem toho názoru, že by měla být volná kresba zakomponována do hodin výtvarné výchovy. Jde zde o důležitou podporu rozvíjení dětské fantazie a představivosti. Učitel přenechává zodpovědnost na žácích, ti se tak učí lépe samostatně pracovat a rozvrhnout si práci. Zároveň poskytujeme dětem důvěru v ně samé. To vše jsou nejčastější závěry, které děti po své práci kladně ohodnotily a ke kterým se spousta z nich vyjádřila.

Jak už jsem zmínila, našli se výjimky, kdy některé z dětí nechtělo v první části hodiny pracovat. Vyjadřovalo nezájem v obličeji i chováním. Na první pohled byl vidět nezájem o téma i o samotnou tvorbu. Děti se rozhlížely po třídě, pozorovaly ostatní, ani jednou se nešly podívat na materiály, se kterými by mohly pracovat a neměly zájem nechat si poradit od vrstevníků. Toto chování jsem pozorovala u tří dětí ve třídě. Jako poslední začala pracovat dívka, která po diskuzi s paní učitelkou, byla taková při každé hodině výtvarné

výchovy. Přestože se jí tato metoda ze začátku nezamlouvala a byla rozhodnuta, že nic neudělá, v polovině hodiny začala pracovat. Při závěrečné reflexi nakonec děti ohodnotily její výrobek jako jeden z nejlepších.

Podle mého názoru pomohla právě podpora spolužáků a také to, že bylo rozhodování o její práci čistě na ní a nebyl na ní kladen žádný nátlak ze strany učitele. Když dítě tvořit opravdu nechce, je vidět, že to dá najevo a my bychom jeho rozhodnutí měli respektovat.

To, jakým způsobem dítě přistupuje ke kresbě je vázáno i na úlohu v předškolní výchově. Proto je důležité dětem věnovat čas a podporovat je v jejich volné tvorbě, nenutit je do kreslení a zároveň jim zprostředkovat dostatečný komfort k tomu, aby tvořit mohly. Jestliže bude přistupováno k dětem před nástupem do školy správně, bude stále dětská kresba pro žáky prostředkem sebevyjádření a odreagování se (Uždil, 2002).

2. Jaké chování měly děti během své tvorby?

Jedna z nejlépe sledovaných situací byla možnost pozorovat chování žáků při volné kresbě. Zařazuji sem vzájemnou komunikaci mezi dětmi, samostatnost žáků, morálku ve třídě, spolupráci dětí a celkovou atmosféru ve třídě, která se odvíjí v značné míře od chování dětí.

Komunikace mezi žáky byla velmi častá. Žáci diskutovali na začátku hodiny tématem, vzájemně si radili a podporovali se. Mnohdy si navzájem pomáhali, když jeden druhého požádal. Nestalo se, aby na sebe děti křičely, nadávaly nebo pomoc druhému ignorovali. Nebyl důvod děti nijak uklidňovat. Komunikace mezi nimi nenarušovala práci ostatních, spíš se děti díky možnosti mluvit uvolnily. Díky tomu byla ve třídě uvolněná atmosféra a bylo vidět, že to dětem takhle vyhovuje. Neustále je nikdo nenapomínal, a přestože jsem si myslela, že budou hluční, proběhlo vše nad má očekávání. Díky tomu, že děti kresba bavila, věnovali se všichni pouze své práci a nevznikl tak po třídě hluk.

Ve třídě byly také děti, které spolupracovaly na jednom výrobku. Předpokládala jsem, že komunikace ve dvojici bude po chvíli hlasitá a že se děti budou hádat. Přestože se našly chvíle, kdy se objevily neshody, žáci je bez problému společně vyřešili a pokračovali v práci dál.

Jestliže někdo dokončil svůj výrobek, respektoval ostatní, a buď se k někomu připojil jako výpomoc nebo uklízel po třídě volné papíry k vyhození. To vše děti vykonávaly bez požádání učitele. Navzájem se děti nehádaly ani při výběru materiálů, ze kterých chtěly

tvorit. Jestliže se naskytla situace, ve které byl zájem o jednu pomůcku či materiál, vždy jeden z žáků ustoupil a přenechal věc druhému. Sám si následně vybral něco jiného, bez jakéhokoliv urážení a vyčítání druhému.

Tento přístup dětí jsem ocenila, a přestože jsem byla před začátkem výzkumu skeptická a myslela jsem si, že při volné kresbě, kde děti mají povoleno pracovat bez pravidel, bude hluk a celá hodina bude působit chaoticky, mé domněnky byly chybné. V případě, že jsem žákům připravila formu výuky, která jim vyhovovala a zaujala je, nebyl důvod, aby takovou hodinu záměrně narušovali.

3. Jaké materiály či pomůcky děti nejčastěji využívaly?

Aby byl můj výzkum pro děti co nejvíce zajímavý, snažila jsem se jim zprostředkovat různé možnosti, které mohou využít pro svoji tvorbu. Díky tomu jsem si uvědomila, jak drahé pomůcky pro děti jsou a čím je tento způsob tvorbu limitován. Jelikož si materiály často učitelé kupují sami, může být důvodem, proč tyto hodiny nejsou ve vyučování pravidelné.

Snažila jsem se vybrat jak věci, které děti běžně využívají při výtvarné výchově a znají práci s nimi, tak materiály, které by během hodiny sami od sebe jen tak nevyužily. Mezi pomůcky a materiály, které děti znají, patří např. vodové barvy, tempery, štětce, krepové papíry, barevné papíry, čtvrtky, lepidla, apod. Dále jsem přikoupila např. plastové kelímky, papírové ubrousky, tácky, chlupaté drátky, špejle, těstoviny, přírodniny, barevné prášky, korálky a další.

Veškeré pomůcky jsem tedy rozložila tak, aby si je žáci mohli lépe prohlédnout a byly pro ně tak přehlednější. Dětem jsem v úvodu hodiny vysvětlila, proč jsem jim donesla tolik materiálů k tvorbě a upozornila je, že je pouze na nich, kolik pomůcek či materiálů využijí a jakým způsobem s nimi budou pracovat.

Kromě jednoho žáka nikdo jiný neměl problém s tím, že by mu nestačil výběr, který děti měly k dispozici. Co mě překvapilo, bylo to, že nikdo nevyužil pro své tvoření žádnou přírodninu ani kuchařskou surovinu. Spousta dětí využila to, co dobře zná a kreslila pouze na čtvrtku. Až k samému závěru spousta žáků využila maličkosti, kterými doplnila svůj výrobek a tím docílila větší reálnosti. Jiní jedinci se rozhodli pro tvorbu prostorovou. Než však začali se svým plánem, několikrát se ujistili, zda je tento způsob tvorby dovolen.

Při výběru pomůcek a materiálů jsem si všimla, že děti k výběru přistupovaly obezřetně a některé i s nejistotou. Bylo zřejmé, že na tuto formu nejsou zvyklí. Celkově bych třídu rozdělila do tří skupin. První skupina přistoupila k výběru a během velmi krátkého času si vybrala, s čím bude pracovat. Další žáci stáli nad věcmi poměrně delší dobu. Vždy vzali do ruky věc a během chvíle opět položili. To opakovali několikrát, než si vybrali to, co bylo pro ně nejzajímavější. V třetí skupině byli tací, kteří si materiál sice vybrali celkem rychle, poté chvíli pracovali, ale přesto se z lavice několikrát zvedli, obešli třídu, inspirovali se a šli si vybrat něco jiného.

V neposlední řadě tu byly děti, které vzhledem k tomu, že nevěděly, co budou tvořit, se k hromádce materiálů ani nešly podívat. Podle mého názoru je mohlo inspirovat to, že by alespoň věděli, co mají možnost použít.

Nejčastěji pro tvorbu děti použily temperové barvy, barevné papíry, ale i lepicí pásku či plastové kelímky. Takovou pomůcku využili hlavně ti, kteří se pokoušeli o tvorbu prostorovou.

Z pozorování bylo poznat, že je volná kresba těšila, protože nemuseli pouze využívat čtvrtku, ale i jiné materiály a díky nim se pokusit o prostorové tvoření. Líbil se mi nápad dětí, které přestože využili např. tempery, nemalovali s nimi pouze tak, jak jsou zvyklí, ale rozstříkovali je pomocí štětce, rozmazávali je houbičkou či jen tvořili vrstvy, do které zakomponovali další materiál. Právě při tomto tvoření jsem si mohla nejlépe prohlédnout, jak funguje dětská fantazie a spontánnost. Líbilo se mi, jakým způsobem děti obohatily sebe navzájem, ale také mne. Nemůžu tvrdit, že jsem u všech vyzorovala nadšení, ale u většiny třídy byla evidentní kreativita, kterou rádi dál rozvíjeli.

4. Jak se liší poznávací procesy dětí mladšího školního věku?

Už několikrát jsem ve své práci zmínila, že většina dětí nijak razantně nevyčnívala z kolektivu této třídy. Při konzultaci s paní učitelkou třídní, jsem zjistila, že tato třída není ve výtvarné výchově nijak zvlášť rozdělená na lepší a žáky a ty méně zdatné. To jsem také poté mohla pozorovat během svého výzkumu.

Během úvodu třída neměla problém s pochopením zadání. Žáci si poradili při aktivitě brainstormingu, kde se zapojila celá třída a každý tak přispěl pro inspiraci ostatním. Našli si způsob, kterým budou postupovat během svého tvoření. Odevzdali závěrečný výrobek, který následně okomentovali a neměli problém ohodnotit i své vrstevníky.

Přesto se našli dva žáci, kteří si nevěděli rady při výběru námětu, který by zrealizovali. Bylo evidentní, že nemají stejně rozvinutou fantazii, jako jejich spolužáci. Dělal jim problém vymyslet, jaké pomůcky použijí, s jakým materiálem budou tvořit i jakým způsobem. Během tvorby bylo vidět, že neustále neví, co vlastně dělají a jaké pomůcky chtějí, jelikož je pravidelně měnili. Během reflexe jen z těchto žáků nedovedl ani popsat, co ztvárnil nebo čím se nechal inspirovat. Paní učitelka třídní mi po hodině vysvětlila, že jde o žáka, který nevypracuje úkol bez stanovených pokynů.

Také mi potvrdila, že u dětí, u kterých se projevila mírná odchylka od průměru ve třídě, je problém s komunikací s rodiči. Dozvěděla jsem se, že jde o jedince s nezájmem o školu a s nechutí se zapojit mezi ostatní při práci. Celý problém je prý v nedostatku podpory od rodičů. Dítě tráví většinu času samo, rodiče na něho nemají tolik čas a často se stává, že tento žák nenosí domácí úkoly, pomůcky ani svačinu do školy. Naopak děti, u kterých byl umělecký talent evidentní, patřili mírně k nadprůměrným i v jiných předmětech, než jen ve výtvarné výchově.

Na rozdíl od ostatních předmětů je právě volná kresba tou, která tyto nedostatky odkrývá, a právě proto je často využívána pro různá psychologická a jiná vyšetření. Přestože se ve třídě daly vyzorovat určité mírné odlišnosti v myšlení, projevu a uplatnění fantazie či představivosti, došla jsem k závěru, že je tato třída jedna z mála, kde tyto odchylky nejsou tak razantní a kde se volná kresba stala pro děti spíše odreagováním a zajímavou hodinou. Je pravděpodobné, že v jiných třídách, kde je více žáků s psychologickými či jinými problémy, by volná kresba přispěla k tomu, poznat u žáků jejich odlišnost a na základě toho by učitel mohl lépe připravit další hodiny výtvarné výchovy tak, aby co nejvíce usnadnil práci všem dětem a zároveň je podpořil v jejich tvorbě.

8.2 SHRNUÍ VÝZKUMU

Abych mohla odpovědět na otázky, které jsem si kladla a potvrdila si nebo naopak vyvrátila tvrzení, které ohledně tématu volné kresby tvrdí autoři, musela jsem všechny škály z pozorování zprůměrnit a zapsat je do výše uvedených tabulek. Díky tomu jsem o každém způsobu chování či o každé situaci, kterou jsem měla za cíl pozorovat, zjistila patřičné údaje a tím vyvodila závěr.

Během celého výzkumu se nevyskytl žádný problém a tak jsem mohla třídu bez problémů vést sama, bez zásahů učitele. Žáci spolupracovali aktivně a ze svého pozorování jsem vyvodila závěr, že je tato metoda bavila. Během všech tří hodin práce jsem docílila toho, že děti pracovaly, využívaly materiály podle svého a samy se rozhodovaly, co budou tvořit.

Díky metodě, kterou jsem využila na začátku hodiny - brainstorming - byla motivace žáků rozhodující k tomu, aby měli větší zájem o práci a těšili se z ní. Proto souhlasím s názorem Bednářové a Šmardové (2011), které považují právě motivaci za nesdílňnou součást hodin.

Uždil (2002) uvádí, že je důležité předem daný námět ke kresbě znát, až poté je žák schopen dostatečně ztvárnit to, co sám zamýšlel. Proto jsem zvolila téma, které děti probíraly ve škole v témže ročníku, a tak jim nedělalo problém, promyslet si, co budou kreslit, a jak se co nejvíce přiblížit jejich představě či originálu.

Během tvoření dětí se často objevovala schopnost využití co nejvíce detailů a tím celkově obohatily své výrobky. Právě detail při popisu pomáhá k lepší představivosti toho, co je nakresleno. Langmeier a Krejčířová (2007) tento znak odůvodňují tak, že zaměření dítěte na detaily je vázáno na schopnost jedince nahlížet na věci podrobněji.

Z pozorování jsem vyvodila takový závěr, že by měl být tento způsob vyučování zařazen do hodin výtvarné výchovy alespoň tak často, jako je zařazena řízená tvorba. Děti se díky volnosti více dokážou uvolnit. Můžeme tak více vidět, jaké dítě má problémy se samostatností, s vlastní tvorbou či jakému dítěti je nutné zadávat úkoly přesně a ono na základě daného postupu pracuje. Přesvědčíme se o tom, zda jsou děti umělecky založené a zda mají dostatečně rozvinutou představivost a nebojí se jí využít.

Většina dětí při své tvorbě pracovala bez problému, že by si některé z dětí nevědělo rady, jak bude dál pokračovat. Žáci si jednotlivě svou práci rozvrhli a postupovali často od jednodušších situací k obtížnějším. Právě tuto schopnost uvedla Farková (2008) ve své knize, kde popisuje děti mladšího školního věku, které už si dokážou poradit s činností, kde musí vykonávat více věcí najednou. Zároveň činnost provádějí žáci plynule a rychle. Podobný názor má i Langmeier a Krejčířová (2006), kteří hovoří o schopnosti dítěte vnímat věci po částech, a díky tomu se lépe zaměřit na jednotlivé úkoly, které na sebe navazují.

Díky volné metodě práce dá učitel dětem důvěru v ně samé tím, že je nechá samostatně se rozhodovat. V takovéto hodině je na dítěti, jakým způsobem se k tvorbě postaví a zda dojde k nějakému výsledku, který by následně chtěl prezentovat. Během mého výzkumu se objevila dívka, která svůj výtvar nechtěla ukázat během závěrečné reflexe, přestože po celou hodinu pracovala snaživě. Po konzultaci s paní učitelkou jsem usoudila, že je na sebe natolik přísná, že je velmi často se svými pracemi nespokojená a proto je nechce zveřejňovat. O tom můžeme dále více spekulovat a náročnost považovat za negativní vliv rodiny dívky. Podle Vágnerové (2012) děti v tomto věku rozumí svým pocitům. Jsou si vědomy, že tím, jak se samy cítí, ovlivňují náladu ostatních a očekávají různé reakce. To jsem mohla pozorovat na emocích, které vyvolala dívka, která se rozbrečela kvůli svému výkresu. Na základě její emoce byla celá třída empatická a soucítila s ní. Dokonce jsem viděla, že nejen některé dívky, ale i paní učitelka brečela také.

Celkově se metoda volné kresby dětem líbila a samy se mi v závěru hodiny ptaly, zda ještě přijdu, abychom si mohly tuto hodinu zopakovat. Na základě toho jim paní učitelka třídní slíbila, že tento způsob vyučování zařadí do svých hodin. Dle toho, co tvrdí Uždil (2002) o dětské hře, jsem usoudila, že právě volná kresba děti baví, protože je to pro ně hra, u které si pravidla volí samy. Uždil (2002) udává, že lze u takovéto činnosti mluvit nejen o hře jako takové, ale o divadelní hře, kde si dítě vše vytváří spontánně samo. To se projevilo i při mém výzkumu.

Během tvorby jsem zaznamenala uvolněnou atmosféru, kdy děti automaticky chodily pro své pomůcky, navzájem spolu komunikovaly, radily si nebo se chválily. Tento způsob komunikace se mi líbil a myslím, že i to dětem více pomohlo k jejich nápadům a následnému tvoření. Pro děti je tento způsob tvorby přirozený, tak jako hra. Proto se celá hodina na první pohled zdála jako velká hra, kde děti společně a zároveň samostatně tvoří díla. Každý byl originální, každý vnesl do svého výkresu nový nápad. Při reflexi každý dobře věděl, co vytvořil, uměl své dílo okomentovat a ostatní ho vzápětí společně pozitivně ohodnotily. Jestliže někdo svůj výrobek ukazovat nechtěl, celá třída se shodla na tom, že nemusí a respektovali rozhodnutí jedince.

Ke své tvorbě děti nejčastěji volily barevné papíry, pěnové papíry, barevné chlupaté drátky, izolepu či tempéry a vodové barvy. V podstatě nevyužili nezvláštního, co jim bylo nabídnuto, jako například těstoviny, různé přírodní materiály nebo kuchařské suroviny. Většina dětí však různé pomůcky i materiály často kombinovaly a snažily se přijít s něčím

více nápaditým. Spousta dětí přišla na způsob využití velmi originální a s paní učitelkami jsme se shodly, že bychom samy nic takového nevymyslely. Zde jsme byly svědky neomezené dětské fantazie a spontánnosti. Díky této práci jsem si uvědomila, jak důležité je tuto představivost v dětech udržet co nejdéle a právě volná kresba či jakákoliv jiná tvorba, která nebude striktně diktována, je alternativou hodin, které vyučují učitele pravidelně. Podle Farkové (2008) jde o schopnost vytvářet si představy, které jsou podkladem pro myšlení a tvorbu. Proto ve třídě bylo na dětech poznat, které z nich má tuto schopnost rozvinutou a které naopak.

Způsoby myšlení, představivosti a další využití poznávacích procesů má každé dítě zcela odlišné. Ne všechny děti se této volné kresbě přizpůsobily okamžitě. Některé měly po celou dobu tvoření problém s tím, vymyslet námět a zrealizovat ho. Děti jsem neznala osobně, ale po konzultaci s třídní učitelkou jsme se shodly na tom, že právě tento jedinec s problémy, má myšlení méně rozvinuté než jeho spolužáci. Někteří z nich mají bezproblémové rodiny a jejich myšlení je vázáno na prožitky, které zažily se svými blízkými. Některé děti však takové zážitky nemají a to se podle názoru Vágnerové (2012) projevuje na jejich tvorbě. To samé jsem zjistila ze svého pozorování.

Bylo poznat, že je pro ně výuka, aniž by je někdo vedl obtížná a na základě toho jsem usoudila, že jsou takové děti, které potřebují znát daný postup a mít stanovené pomůcky či materiály. Pro jiné děti naopak volná tvorba byla přesně to, co by každou hodinu rádi absolvovaly. V danou chvíli šlo jen o ně samé. Dostaly prostor na sebevyjádření bez zásahů dospělého. Tato metoda je vhodnou formou do jakékoliv jiné hodiny, kde zadáme pouze téma a necháme děti samostatně se rozvíjet a zdokonalovat své dovednosti. Volná kresba je pro děti velmi důležitá, protože se často v dnešní době setkáváme s tím, že děti doma nemají prostor ke kreslení ani patřičnou podporu. V hodině výtvarné výchovy bychom měli dbát co nejvíce na to, aby děti mohly v co největší míře svoji hravou stránku ukázat. Kresba je způsob komunikace a proto by neměla být omezována. Během volné kresby děti komunikují nejen kresbou, která je poté důležitá pro učitele, ale také komunikují mezi sebou navzájem a tím se zlepšují vztahy mezi nimi, učí se spolupracovat, vyjadřovat své názory a vzájemně si dokážou poradit. Na začátku výzkumu byla pro mne volná kresba způsob tvorby, kdy dětem dáme prostor a oni ukážou, co umějí. Po dokončení mé práce je pro mne volná kresba důležitou složkou klasické výuky, kdy se děti ocitají ve svém světě plném fantazie a kdy jim dáváme prostor pro to, co je pro ně přirozené.

ZÁVĚR

Svou diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části, a to na teoretickou a praktickou. Ve své práci jsem se věnovala vývoji dítěte v mladším školním věku a volné kresbě. V teoretické části jsem tedy popsala celý vývoj jedince, jeho kognitivní vývoj, tělesný a vývoj motoriky. Dále jsem se zaměřila na hostii kresby, význam dětské kresby a více se zaměřila na kresbu volnou. Tento způsob tvoření jsem porovnála s kresbou řízenou, která je brána za klasický způsob tvorby ve výtvarné výchově. V neposlední řadě jsem popsala způsoby pedagogického výzkumu s tím, že jsem se zaměřila na pedagogické pozorování, které jsem uplatnila ve své praktické části.

Ve své práci jsem volnou kresbu aplikovala v páté třídě základní školy, kde jsem provedla výzkum. Tento výzkum byl založený na volné tvorbě na zadané téma, které bylo velmi obecné. V průběhu jsem své pozorování zapisovala do archu, z kterého jsem během psaní práce vyvodila závěr ke každé pozorované situaci, kterou ve své práci popisují.

Kvůli časové náročnosti, jsem na tento výzkum potřebovala více hodin, které po domluvě s paní učitelkou nebyly problém. Děti tyto hodiny pro tvorbu využily všechny a dle všeho by tvořily klidně delší dobu, kdybychom je časově neomezili. Pro jejich tvorbu jsem zadala téma vesmír. Společně jsme si na toto téma sepsali náměty. Pro toto sepsání jsem použila metodu brainstormingu, kterou děti znaly z jiných hodin. Díky těmto námětům děti tvořily bez většího přemýšlení a staly se tak inspirací. Děti do každého svého výrobky vnesly něco originálního a postavily se k úkolu velmi svědomitě.

Volná kresba je dle mého názoru jednou z možných variant, jak více poznat dítě. Je to možnost, jak ukázat dítěti, že v něm máte důvěru. Je to možnost pro učitele, kdy v hodině nemusí dělat nic, pouze pozorovat činnost žáků a učit se od nich. Na závěr bych byla toho názoru, že zařazení volné kresby mezi klasické hodiny výtvarné výchovy je velkým zpestřením a přínosem nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Díky mé diplomové práci jsem se dozvěděla o nové metodě, která mi ukázala další možný směr vyučování, než běžně známe. V mé praxi bych volnou kresbu ráda často využila jako způsob naplnění obsahu hodin výtvarné výchovy a možnost většího poznání dětského myšlení a jednání.

RESUMÉ

Diplomová práce je zaměřena na vývoj dětí v mladším školním věku a na kresbu dětí na prvním stupni. Teoretická část se zabývá vstupem dítěte do první třídy. Dále je zde popisován vývoj dětí jak po stránce tělesné a vývoje motoriky, tak po stránce vývoje poznávacích procesů či socializace žáka. V další části teorie je popsána kresba, její historie, význam a důvody, proč podporovat v kresebném projevu děti. Na závěr je teoretická část zaměřena na volnou kresbu a metodu práce. Praktická část na základě výzkumu ve třídě zkoumá postoje žáků k volné kresbě, jejich způsob tvorby, chování a další situace, které byly během volné tvorby pozorovány. Cílem práce je zjistit, zda bude volná kresba vhodnou alternativou do hodin výtvarné výchovy. Dále je cílem stanovit, jaký postoj k volné tvorbě zaujmou žáci, jaké chování bude během tvorby dětí panovat a jakou techniku kresby děti zvolí, jestliže nejsou limitovány pravidly a nemají určený styl, kterým tvořit ani pomůcky, které mají využít.

Abstract

The thesis is discuss on development of the school children between ages 6-12 and on the drawing of children at the first stage. The theoretical part disertates the entry of children into the first class. It also describes the development of children both in term sof physical and motor skills, as well as in the development of cognitive processes or pupil socialization. Consequenty, the drawing is being discussed thoroughly as well as its history, meaning and reasons clarifing why the support of children in drawing is important.. At the end, the theoretical part is focuses on free drawing and method of work. The practical part, which is based on classroom research, examines the attitudes of pupils to free drawing, their way of production, behavior and other situations that were observed during free creation. The aim of the work is to find out whether the free drawing will be a suitable alternative to art lessons. It is also the purpose to determine what attitude will the pupils express while having no boudaries will pupils take, how will they behave during their creation , and what type of drawing will children choose.

SEZNAM LITERATURY

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložila Alena LHOTOVÁ, přeložila Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-4151.
- PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
- COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
- NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8.
- Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-x.

KAST, Verena. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Vyd. 2. Přeložil Kristina ČERNÁ, přeložil Jan ČERNÝ. Praha: Portál, 2010. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-702-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

KUCHARSKÁ, Anna a Ludmila MÁJOVÁ, ed. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-217-2.

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

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4593-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.

MATEJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5

Dětská kresba v předškolním období: a její vliv na písemný projev žáků 1. třídy

ZŠ [online]. Plzeň, 2013 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z:

file:///C:/Users/Lot/Downloads/Diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Západočeská Univerzita, fakulta pedagogická, katedra německého jazyka.

Volná a řízená kresba u dětí s Aspergerovým syndromem [online]. Praha, 2014 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z:

file:///C:/Users/Lot/Downloads/BPTX_2011_2_11410_0_319598_0_121552.pdf.

Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra psychologie.

Vývoj dětské kresby a význam arteterapie [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2018-03-27].

Dostupné z: https://theses.cz/id/rky7se/OPRAVEN_BC_-_Kopie.pdf. Bakalářská práce.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra psychologie a patopsychologie.

Šance dětem: Problémy s pozorností [online]. Praha: PhDr. et Mgr. Martanová, 2012 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/psychicke-problemy-ditete/problemy-s-pozornosti.shtml>

Drawing is the first language. *BC Teachers' Federation*[online]. Canada: Steel, 2005 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: <https://bctf.ca/publications/NewsMagArticle.aspx?id=8102>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Vesmírné těleso, 10 let Zdroj: Vlastní archiv.....	48
Obrázek 2 - Uplatnění fantazie žáků 5. třídy Zdroj: Vlastní archiv	54
Obrázek 3 - Samostatná práce žákyně Zdroj: Vlastní archiv	55
Obrázek 4 - Práce ve dvojici Zdroj: Vlastní archiv	56
Obrázek 5 - Létající talíř s mimozemšťanem Zdroj: Vlastní archiv	57
Obrázek 6 - Inspirace z brainstormingu	59

PŘÍLOHY

Příloha 1 -Kresba na podstavci s vytvořením pohybu	II
Příloha 2 - Vesmírné těleso Ufo	II
Příloha 3 - Padající kometa	II
Příloha 4 - Lajka - prostorový výrobek	III
Příloha 5 - Vesmírná stanice na Měsíci.....	III
Příloha 6 - Vesmírné těleso Spirit.....	III



Příloha 1 -Kresba na podstavci s vytvořením pohybu



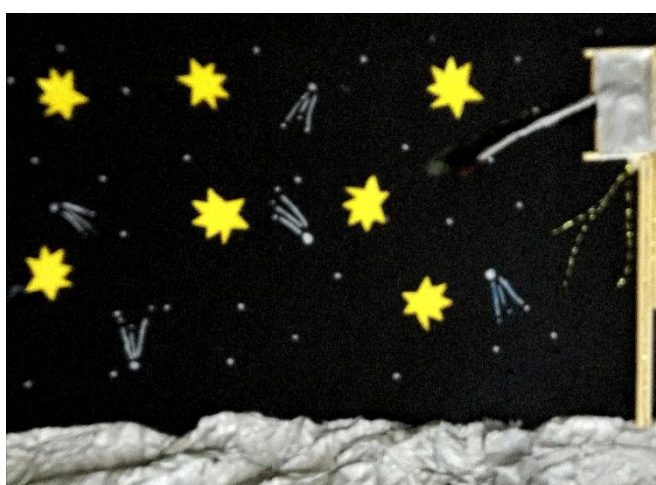
Příloha 2 - Vesmírné těleso Ufo



Příloha 3 - Padající kometa



Příloha 4 - Lajka - prostorový výrobek



Příloha 5 - Vesmírná stanice na Měsíci



Příloha 6 - Vesmírné těleso Spirit