

ROZVOJ DĚTSKÉ KRESBY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Eliška Svobodová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Eliška Svobodová
Osobní číslo:	H22919
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Rozvoj dětské kresby v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice rozvoje dětské kresby, teoretických přístupů a diagnostických metod dětské kresby v mateřské škole.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na vývojové fáze dětské kresby a její specifika v kontextu mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování výzkumného projektu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat pomocí kódování a analýzy dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bednářová, J. (2021). *Rozvoj grafomotoriky* (2. vyd.). Edika.
John, M. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation* (2nd ed.). SAGE.
Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev v pedagogické praxi*. Grada.
Stern, A. (2019). *Malování jako přirozená hra a přirozená stopa*. Malvern.
Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta* (5. vyd.). Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj dětské kresby v prostředí mateřské školy. Cílem práce bylo popsat, jak učitelky mateřských škol rozvíjí dětskou kresbu v současném předškolním vzdělávání. Teoretická část se zabývá vývojovými fázemi, charakteristickými znaky dětské kresby a vlivy, které na ni působí. Dále se soustředí na roli učitele při rozvoji dětské kresby a na využití kresby v pedagogické diagnostice. V praktické části byl realizován výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s osmi učitelkami mateřských škol. Analýzou výpovědí bylo možné identifikovat sedm hlavních tematických kategorií, které se týkají přístupů k výtvarné činnosti, materiálního zázemí, způsobů podpory dítěte, vlivu rodiny a učitelek, rozdílů v projevu dětí, využití kresby ve vzdělávání a překážek, se kterými se učitelky setkávají při rozvoji dětské kresby. Výsledky ukazují, že kresba je stále vnímána jako důležitá součást každodenní práce s dětmi, ale její rozvoj závisí na mnoha okolnostech – nejen ve škole, ale i v rodině. Učitelky si uvědomují potřebu podpory, dostupných pomůcek i dalšího vzdělávání. Práce přináší doporučení, která mohou být užitečná jak pro pedagogickou praxi, tak pro další vzdělávání učitelek.

Klíčová slova: dětská kresba, význam dětské kresby, faktory ovlivňující dětskou kresbu, role učitele, edukační prostředí

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the development of children's drawing in the environment of a kindergarten. The aim of the thesis was to describe how kindergarten teachers support and foster children's drawing within the framework of contemporary preschool education. The theoretical part addresses developmental stages, the characteristic features of children's drawings, and the various factors that influence them. It further concentrates on the role of the teacher in supporting drawing development and on the use of drawing as a tool in pedagogical diagnostics. The practical part includes research conducted through semi-structured interviews with eight kindergarten teachers. Analysis of the interview responses led to the identification of seven main thematic categories, related to approaches to art activities, availability of materials, methods of supporting the child, influence of the family and teachers, differences in children's artistic expression, use of drawing in education, and the challenges teachers face in fostering children's drawing. The findings indicate that **drawing** continues to be perceived as an essential part of everyday work with children;

however, its development is influenced by many factors—not only within the school setting but also in the family environment. Teachers recognize the need for support, access to appropriate materials, and ongoing professional development. The thesis offers recommendations that may be useful both for educational practice and for the further training of preschool teachers.

Keywords: children's drawing, importance of children's drawing, factors influencing children's drawing, role of the teacher, educational environment

Velké poděkování patří mé vedoucí bakalářské práce PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za trpělivost, laskavost, podporu a odborné vedení, které mi pomáhalo tuto práci dotáhnout do konce. Z celého srdce děkuji svým synům, manželovi a blízkým za víru, povzbuzení a prostor, který mi dali, abych se mohla plně soustředit na psaní. Mé zvláštní poděkování patří také mému dědečkovi, který již bohužel není mezi námi, ale po celou dobu studia mi byl inspirací a oporou. Tato práce je i pro něj. Děkuji i všem učitelkám mateřských škol, které se ochotně zapojily do výzkumu a podělily se o své cenné zkušenosti, názory a postřehy. Bez jejich otevřenosti a vstřícnosti by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 DĚTSKÁ KRESBA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	15
1.1 VÝVOJOVÉ FÁZE DĚTSKÉ KRESBY.....	16
1.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY KRESBY U DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	17
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ DĚTSKÉ KRESBY	20
2.1 KOGNITIVNÍ A MOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE	20
2.2 GRAFOMOTORIKA A JEMNÁ MOTORIKA	20
2.3 VLIV PROSTŘEDÍ, PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU.....	22
3 DĚTSKÁ KRESBA JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	24
3.1 ROLE UČITELE PŘI ROZVOJI DĚTSKÉ KRESBY	24
3.2 VZTAH KRESBY K ROZVOJI DALŠÍCH OBLASTÍ.....	26
3.3 KRESBA JAKO PROSTŘEDEK SEBEVYJÁDRĚNÍ A KOMUNIKACE.....	26
3.4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ KRESBY V PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICE	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	30
4.1 HLAVNÍ A DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU	30
4.2 METODY SBĚRU DAT	30
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	31
4.4 ANALÝZA DAT.....	32
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	33
5.1 PŘÍSTUPY UČITELEK KE KRESBĚ DÍTĚTE	34
5.2 MATERIÁLY A PROSTŘEDÍ V MŠ.....	36
5.3 PODPORA DÍTĚTE PŘI KRESBĚ V MŠ.....	38
5.4 VLIV RODINY A OSOBNOSTI NA KRESBU DÍTĚTE V MŠ.....	40
5.5 ROZDÍLY V DĚTSKÉ KRESBĚ	42
5.6 VYUŽITÍ KRESBY V MŠ.....	44
5.7 PŘEKÁŽKY A POTŘEBY UČITELEK PŘI ROZVOJI DĚTSKÉ KRESBY	47
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	50
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	53
8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59

SEZNAM TABULEK	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Tato bakalářská práce je rozdělena do 2 částí. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsem se zaměřila na vývojové fáze a charakteristické znaky dětské kresby. Ve druhé kapitole jsem se věnovala faktorům, které působí na dětskou kresbu. Ve třetí kapitole jsem se zabývala dětskou kresbou, jako součástí vzdělávacího procesu. Jakou mají učitelky roli při rozvoji dětské kresby, jak kresba rozvíjí další oblasti dítěte a jak můžeme dětskou kresbu využít při diagnostice či komunikaci s dítětem.

Hlavním cílem práce je popsat způsoby rozvoje v oblasti dětské kresby. Současně se zaměřuji i na problémy a překážky, s nimiž se učitelky mohou při této činnosti setkávat.

Výzkumná část bakalářské práce je rozdělena do pěti kapitol a opírá se o kvalitativní výzkum založený na rozhovorech s učitelkami mateřských škol. Záměrem bylo zjistit zkušenosti pedagogů, identifikovat osvědčené metody a postupy, ale také zmapovat případné problémy a překážky, které rozvoj kresby dětí komplikují. Na základě získaných poznatků pak formulují konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi, která mohou vést k efektivnější podpoře rozvoje dětské kresby a souvisejících dovedností.

Tato práce by měla posloužit nejen jako přehled teoretických poznatků, ale především jako praktický materiál, který pomůže učitelkám mateřských škol cíleně podporovat dětskou kresbu a lépe zvládat případné obtíže, které mohou tento proces provázet.

Dětská kresba je důležitou součástí vzdělávacího procesu v mateřské škole. Je nejen způsobem sebevyjádření dítěte, ale také prostředkem k rozvoji jeho grafomotorických a jemně motorických dovedností. Schopnost dítěte vyjádřit své pocity, myšlenky a vnímání okolního světa prostřednictvím kresby je přitom úzce spjata s úrovní podpory, kterou mu v tomto směru poskytují učitelky mateřských škol.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÁ KRESBA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Kreslení provází děti už od jejich prvních pokusů o zachycení okolního světa. Každá dětská kresba je jedinečná a ukrývá v sobě mnoho informací nejen o tom, jak dítě vidí svět, ale také o tom, jak se rozvíjí jeho myšlení a pohybové schopnosti. Děti kreslí spontánně a s radostí, protože kresba je pro ně jedním z nejpřirozenějších způsobů, jak vyjádřit své pocity a myšlenky Uždil (2002). V kontextu mateřské školy lze kresbu charakterizovat také jako výtvarnou techniku, typickou svým plošným a liniovým dvourozměrným vyjádřením Křížová (2018).

Dětská kresba prochází během vývoje několika etapami. Nejprve dítě jen náhodně čmárá, později se ale začíná objevovat jistý řád a cílenost. Mezi třetím a čtvrtým rokem už dítě dokáže vytvářet jednoduché postavy, nejčastěji kreslí hlavu, nohy a ruce. Postupně přidává další části, jako jsou oči, ústa, vlasy, a obrázek získává více detailů a realismu. V souvislosti na vývoj řeči začíná dítě tyto části pojmenovávat Babyrádová (2014). Každá z těchto fází ukazuje, jak se dítě postupně učí ovládat svou ruku a jak se zdokonaluje ve svých pohybech.

Podle autorů Meglin & Meglin (2001), je kresba dětí silně ovlivněna jejich fantazií. V předškolním věku si děti představují různé situace, pohádkové bytosti a světy, které pak zobrazují na papíře. Kresba se tak stává jakýmsi „oknem“ do jejich představivosti a umožňuje dospělým pochopit, co děti prožívají.

Fulková (2008) uvádí, že kreslení pomáhá dětem nejen vyjádřit své emoce, ale také si procvičit důležité pohyby rukou a prstů, které budou později potřebovat při psaní. To potvrzuje také Hazuková (2022), která zdůrazňuje, že pravidelné kreslení pomáhá dětem získávat větší sebejistotu při práci s tužkou, pastelkami nebo štětcem. Navíc se tím rozvíjí i jejich soustředěnost a trpělivost.

Důležitou roli při kreslení v mateřské škole mají podle Opravilové & Gebhartové (2003) učitelky, které by měly děti k této činnosti nejen povzbuzovat, ale také jim poskytovat vhodné materiály a pomůcky. K dispozici by měly být různé druhy papírů, barvy, pastelky, voskovky nebo třeba křídly. Když děti dostanou možnost experimentovat s různými materiály, jejich kresby jsou často pestřejší a zajímavější.

Uždil (2002) ve své knize zdůrazňuje, že kreslení je pro děti nejen zábavou, ale také způsobem komunikace. Děti skrze obrázky sdělují, jak vnímají svět, jaké mají přání, obavy

nebo radosti. Je proto důležité, aby učitelky i rodiče brali kreslení dětí vážně a zajímali se o to, co děti chtějí svými obrázky říci.

Je tedy jasné, že dětská kresba má v předškolním období velký význam. Pomáhá dětem nejen vyjadřovat se a komunikovat, ale také rozvíjet pohybové dovednosti a připravit se na vstup do školy. Aby tento rozvoj probíhal dobře, je potřeba dětem nabízet podporu, trpělivost a dostatek prostoru k tvoření Kořátková (2014).

Cognet (2013) vnímá kresbu jako formu svobodného vyjádření dítěte, která však vyžaduje interakci s ostatními. Pro naplnění jejího plného potenciálu je kladen důraz na to, že musí být vnímána a interpretována druhými.

Význam kresby v předškolním věku potvrzují i zahraniční odborné studie. Podle Coxe (2011) je kresba nejen prostředkem sebevyjádření, ale i způsobem, jak dítě strukturuje a chápe svět kolem sebe. V procesu kreslení dochází k propojení představivosti, vnímání a jemné motoriky, což významně přispívá k celkovému kognitivnímu rozvoji. Právě v předškolním věku je důležité poskytnout dětem dostatek prostoru i podpory, aby mohly volně tvořit a experimentovat s různými formami výtvarného vyjádření.

Studie Podobnik et. al. (2021) zdůrazňuje, že kresba dává dětem příležitost vyjádřit myšlenky, které ještě neumí plně verbálně formulovat. Zvláště v mateřské škole může sloužit jako důležitý nástroj komunikace mezi dítětem a učitelkou. Kreslení umožňuje dětem sdílet své zážitky, obavy i radosti bez použití slov a zároveň pomáhá učitelům lépe porozumět tomu, jak dítě vnímá své okolí.

1.1 Vývojové fáze dětské kresby

Když se dítě poprvé setká s pastelkou nebo tužkou, začne nejdříve jen bezcílně čmárat po papíře. V této první fázi nejde o nic konkrétního – dítě prostě objevuje, že tužka nechává stopu, a že právě ono tuto stopu ovládá Uždil (2002). Toto období se označuje jako období čmáranic a je typické hlavně pro děti kolem druhého roku života. Děti kreslí rychle, často náhodně, bez záměru něco konkrétního zobrazit, jde pouze o odraz psychomotoriky Babyrádová (2014).

Postupně však děti začnou své kresby vnímat jinak. Ve věku kolem tří let přecházejí do období, kdy už mají určitou představu, co chtějí nakreslit, i když to ještě nemusí být jasně rozeznatelné. Nejčastěji kreslí jednoduché tvary, jako jsou kruhy nebo ovály, které připomínají hlavu postavy. Postupně k těmto tvarům přidávají i další prvky – ruce a nohy,

které jsou však často znázorněné jen jako jednoduché čáry. Tyto kresby se často označují jako hlavonožci (Kulka, 2008).

Mezi čtvrtým a pátým rokem se kresba dětí výrazně mění a zdokonaluje. Děti se snaží kreslit věci, které dobře znají a které často pozorují kolem sebe – například svou rodinu, dům, slunce nebo stromy. Obrázky jsou stále jednodušší, ale už je zřejmé, o co dítěti při kresbě šlo. V tomto věku děti často kreslí osoby se všemi částmi těla – přibývají oči, ústa, vlasy, někdy i prsty na ruku. I přesto, že obrázky ještě nemusí přesně odpovídat skutečnosti, jsou dobře rozeznatelné a pro dítě velmi důležité. Uždil (2002).

Od pěti do šesti let děti vstupují do další fáze, kdy se snaží kreslit realističtější a detailnější. Začínají si více všimnout barev a proporcí. Postavy mají více částí těla, děti začínají rozlišovat, že hlava je menší než tělo a že ruce mají být na tělo připojené v určitém místě Fulková (2008). Obrázky získávají větší logiku, a i když nejsou ještě dokonale přesné, dítě začíná chápat, že jeho kresby by měly odpovídat tomu, co vidí kolem sebe.

Ve věku kolem šesti let děti vstupují do poslední předškolní fáze kreslení. V této době se již výrazně zlepšují v kreslení detailů, snaží se zachytit věci takové, jaké jsou ve skutečnosti. Pro děti je charakteristické, že do obrázků vkládají příběhy a emoce – například kreslí rodinu při společných aktivitách nebo svoje kamarády při hraní. Tato kresba se blíží reálnému zobrazení světa a bývá bohatší na detaily a barvy Opravilová & Gebhartová (2003).

Všechny tyto vývojové fáze jsou důležité, protože ukazují, jak se dítě vyvíjí nejen v kreslení, ale i v myšlení a pohybu ruky. Dospělí by měli proto tyto fáze respektovat a děti podporovat, aby se mohly v kreslení dál rozvíjet přirozeně a s radostí Hazuková (2022).

1.2 Charakteristické znaky kresby u dětí v mateřské škole

Existují určité charakteristiky dětského myšlení, které se projevují i v kresbě a mají univerzální povahu – objevují se u dětí napříč různými obdobími a kulturami. Patří mezi ně například egocentrismus či antropomorfismus. Tato schopnost přisuzovat zvířatům anebo neživým věcem lidské vlastnosti je typická pro předškolní věk Babyrádová (2014).

Velmi typickým znakem kresby předškolních dětí je jednoduchost tvarů. Děti často kreslí kulaté hlavy, ze kterých vycházejí jednoduché čáry představující ruce a nohy. Postavy bývají obvykle umístěny na spodní okraj papíru nebo volně plují prostorem bez jasného

zakotvení. Takové obrázky nemusí vždy odpovídat skutečnosti, ale pro dítě mají velký význam, protože v nich dokáže zachytit podstatu věcí Meglin & Meglin (2001).

Děti v mateřské škole často kreslí osoby ze svého nejbližšího okolí. Typickým rysem těchto postav bývá přehánění některých částí těla, například velká hlava nebo dlouhé ruce, což odráží význam, jaký dítě těmto částem připisuje Uždil (2002). Obličejové postav bývají výrazně emotivní – děti kreslí usměvavé nebo smutné tváře podle toho, jak se samy právě cítí, nebo podle situací, které prožívají.

Podle Fulkové (2008) je pro předškolní děti také typické používání výrazných barev, často bez ohledu na skutečnost. Tráva může být fialová, slunce zelené a nebe třeba růžové. To není proto, že by děti barvy neznaly, ale proto, že si s barvami rády hrají a vybírají je spíše podle nálady nebo fantazie. V této fázi kreslení jde dětem hlavně o radost a možnost projevit svoji tvořivost.

Důležitým rysem dětské kresby v tomto období je také vyprávění příběhů. Děti často kreslí nejen jednotlivé objekty, ale rovnou celou situaci – například svou rodinu při výletě nebo hraní s kamarády. V obrázcích se pak objevují různé postavy, zvířata nebo předměty, které jsou často vzájemně propojené Hazuková & Šamšula (2005).

Dalším znakem kresby dětí v mateřské škole je zdůraznění toho, co je pro dítě důležité. Například kresba vlastní rodiny může ukazovat velké rodiče a menší sourozence, ale dítě samo sebe někdy kreslí největší, protože se vnímá jako střed svého světa. Kresby tak dětem umožňují ukázat, co je pro ně důležité a jak vnímají vztahy v rodině nebo mezi kamarády. Kulka (2008)

U dětí v mateřské škole je typické také opakování oblíbených motivů. Často se objevují stejné kresby oblíbených pohádkových postav, zvířat, domů, stromů nebo květin Opravilová & Gebhartová (2003). Opakováním těchto motivů se děti cítí jistější a postupně se také jejich kreslení zlepšuje.

Podle Pugnerové & Plevové (2022) je v tomto období také značně odlišná chlapecká a dívčí kresba. U chlapců převažují funkční detaily a u dívek zase ty estetické, např. módní detaily na oblečení. Dívky se také více zaměřují na kreslení princezen a chlapci zase na letadla, traktory a bagry.

Kresby předškolních dětí jsou tedy velmi osobité a prozrazují mnoho o jejich myšlení, pocitech i vývoji. Je proto důležité, aby dospělí, učitelky i rodiče věnovali pozornost tomu,

co děti kreslí, a podporovali je, aby mohly své pocity a fantazii vyjadřovat bez omezení Kořátková (2014).

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ DĚTSKÉ KRESBY

Rozvoj dětské kresby není izolovaný proces – je výsledkem působení celé řady vnitřních i vnějších vlivů. Do výtvarného projevu dítěte se promítají nejen jeho biologické předpoklady, ale i podmínky prostředí, ve kterém vyrůstá. Mezi hlavní faktory, které ovlivňují, jak se kresba dítěte vyvíjí, patří kognitivní a motorický vývoj, vliv rodiny a kvalita předškolního vzdělávání.

2.1 Kognitivní a motorický vývoj dítěte

Kognitivní vývoj dítěte má zásadní vliv na to, jak dítě vnímá okolní svět, jak si vytváří představy a jak tyto představy následně dokáže převést do kresby. Podle Uždila (2002) je kreslení úzce spjato s představivostí, pamětí i schopností symbolického myšlení. Malé dítě kreslí to, co zná, co si pamatuje, a co pro něj má význam. Kresba je tedy nejen výtvarný, ale také myšlenkový proces, v němž se zrcadlí úroveň porozumění světu.

Důležitý úkol má také motorický vývoj, zejména koordinace ruky a oka, jistota pohybů a schopnost udržet pozornost. Jak uvádí Hazuková (2022), pokud dítě ještě nemá dostatečně rozvinutou motoriku, může být jeho kresba neúplná nebo kostrbatá, což ale nutně neznamená, že nerozumí tomu, co chce znázornit – pouze mu chybí prostředky k přesnému vyjádření. Proto je důležité, aby byl motorický rozvoj podporován již od raného věku.

Fulková (2008) doplňuje, že kreslení pomáhá dítěti procvičovat nejen pohyb ruky, ale i soustředěnost, orientaci na ploše a schopnost plánovat – tedy dovednosti, které jsou zásadní i pro další vzdělávací oblasti. Čím lépe se tyto schopnosti propojují, tím více se zvyšuje i kvalita kresby a ochota dítěte se výtvarně vyjadřovat.

2.2 Grafomotorika a jemná motorika

Jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje podobu dětské kresby, je grafomotorika. Podle Fulkové (2008) je grafomotorický rozvoj důležitým předpokladem pro zvládnutí kresby, psaní a dalších činností vyžadujících přesné pohyby rukou a koordinaci. Děti, které mají rozvinutější grafomotorické dovednosti, jsou schopny lépe vést čáry, kreslit detaily a ovládat tlak na tužku či pastelku. Naopak děti s oslabenou grafomotorikou mívají kresby méně přesné, někdy i roztřesené, a často potřebují delší čas na dokončení kresby.

Hazuková (2022) zdůrazňuje, že podpora grafomotorických dovedností v mateřské škole je klíčová nejen pro kvalitu kresby, ale také pro budoucí školní úspěšnost dítěte. Různá cvičení zaměřená na uvolnění ruky, vedení čáry, spojování bodů nebo obkreslování tvarů mohou výrazně přispět ke zlepšení grafomotoriky a tím i celkovému výtvarnému projevu dítěte.

Půcha et al. (2013) charakterizují grafomotoriku jako psychomotorickou aktivitu, což naznačuje, že kreslení a později psaní zahrnuje nejen pohybové dovednosti, ale i psychické procesy. Tyto motorické dovednosti se přirozeně zlepšují, jak dítě roste a vyvíjí se.

Na rozdíl od grafomotoriky, která se zaměřuje na kreslení a psaní, jemná motorika zahrnuje širší spektrum pohybů drobných svalů ruky, prstů a zápěstí. Jemná motorika se podílí nejen na kresbě, ale také na manipulaci s výtvarným materiálem, jako jsou nůžky, lepidlo, štětce nebo drobné dekorační prvky. Kořátková (2014) uvádí, že rozvoj jemné motoriky úzce souvisí s rozvojem kresby – děti, které mají zručné prsty, se obvykle lépe orientují v prostoru, dokážou lépe držet pastelku a vytvořit složitější tvary.

Děti s oslabenou jemnou motorikou mohou mít potíže s přesným vedením čáry, a jejich kresby bývají často méně čitelné. Podle Coxe (2011) by měly učitelky u těchto dětí věnovat větší pozornost individuálnímu přístupu – nabízet jim jednodušší výtvarné techniky a motivovat je k častější kresbě prostřednictvím her a zábavných úkolů. Pravidelným tréninkem dochází ke zlepšování motoriky, a tím i ke kvalitnějším výtvarným výstupům.

Individuální rozdíly v kresbě se však neomezují jen na pohybové schopnosti. Jak uvádí Meglin & Meglin (2001), významnou roli hraje i osobnost dítěte – některé děti kreslí velmi detailně, protože jsou pozorovací, jiné naopak volí jednoduché tvary a výrazné barvy, protože inklinují k rychlému a expresivnímu projevu. Také emocionalita dítěte se může odrážet v kresbě – radostné děti používají více jasných barev, kreslí usměvavé postavy a tvoří optimistické motivy, zatímco u úzkostných dětí se mohou v kresbě objevit temnější barvy, osamocené postavy nebo napětí.

Dle Bednářová (2015) děti potřebují dostatek volného prostoru pro spontánní kreslení i řízené grafomotorické činnosti, které jim pomáhají rozvíjet nejen přesnost pohybů, ale i soustředění a trpělivost. Autorka doporučuje střídat různé typy aktivit – kresbu volnou i řízenou, činnosti s prsty, nácvik tahů v různých směrech či hry s netradičními výtvarnými nástroji.

Důležité je také respektovat vývojové etapy kresby a nehodnotit dětské výtvary podle estetiky dospělých. Je třeba zaměřit se na proces, nikoli výsledek, a podporovat radost z tvoření. Při nácviu grafomotorických dovedností hraje významnou roli motivace – děti by měly mít pocit, že „kreslit se vyplatí“, že jejich snaha má smysl. Proto Bednářová (2015) doporučuje vést dítě laskavým a hravým způsobem, s důrazem na pozitivní zpětnou vazbu a opakování v různých obměnách. Správně nastavený přístup v předškolním věku může výrazně usnadnit pozdější přechod ke psaní v první třídě.

2.3 Vliv prostředí, předškolního vzdělávání a pedagogického přístupu

Rodinné prostředí má na rozvoj dětské kresby výrazný vliv, a to jak pozitivní, tak negativní. Děti, které doma pravidelně kreslí, mají k dispozici výtvarné potřeby a jsou ve své tvorbě povzbuzovány, obvykle rozvíjejí svou kresbu rychleji a s větším nadšením.

Podle Babyrádové (2014) hraje významnou roli i postoj rodičů – pokud rodiče dítěti kreslení umožňují, oceňují jeho výtvary a zajímají se o to, co obrázky představují, dítě si buduje pozitivní vztah k výtvarné činnosti.

Naopak v rodinách, kde není kreslení podporováno nebo je považováno za nedůležité, může být vývoj kresby opožděný. Dítě může mít méně příležitostí tvořit, nemá dostatek podnětů a v důsledku toho ztrácí zájem. Podle Meglinových (2001) pak může docházet i k podcenění významu kresby pro celkový rozvoj dítěte.

Tyto závěry potvrzují i Bednářová & Šmardová (2021), které upozorňují na to, že pokud dítě doma nedostává zpětnou vazbu k výtvarné činnosti, může to výrazně ovlivnit jeho motivaci tvořit a vnímat kresbu jako hodnotnou součást svého projevu.

Zároveň je třeba si uvědomit, že každá rodina nabízí jinou míru podnětů. Děti z podnětnějších domácností, kde se chodí na výstavy, čtou se knihy, společně se tvoří, mají zpravidla bohatší fantazii a větší odvalu se výtvarně vyjadřovat. Jak uvádí Koťátková (2014), důvěra rodičů ve schopnosti dítěte a jejich ochota trávit s ním čas při kreslení významně podporuje kreativitu i sebedůvěru malého výtvarníka.

Mateřská škola je místem, kde se může výtvarný projev dítěte významně rozvinout, ale také – v případě nevhodného přístupu – zpomalit. Kvalita pedagogického vedení má zásadní dopad na to, jak děti kresbu vnímají a zda se v ní cítí jistě. Opravilová & Gebhartová (2003) zdůrazňují, že úkolem učitelky není hodnotit kresbu podle estetických měřítek, ale podpořit dítě ve vyjádření jeho vlastních pocitů a nápadů.

Pozitivní vliv mají zejména učitelky, které dětem nabízejí různorodé materiály, nechávají je svobodně tvořit a přistupují ke kresbě jako k přirozené součásti dětského vyjadřování. Důležité je také vytvářet prostředí, kde se dítě nebojí experimentovat a kreslit podle svých představ. Hazuková (2022) doporučuje, aby pedagogové využívali i netradiční výtvarné techniky – otisky, koláže, práci s přírodním materiálem – které mohou zaujmout i děti, jež běžné kreslení nezaujalo.

V pedagogické praxi se osvědčuje také citlivé vedení dítěte, kdy učitelka sleduje, jaké motivy dítě volí, jak reaguje na výtvarnou činnost a zda potřebuje podporu. Jak uvádí Fulková (2008), právě individuální přístup umožňuje dětem rozvíjet svůj potenciál a vyhnout se srovnávání, které může být pro citlivé děti demotivující. Jak upozorňuje Syslová (2013), pro spontánní výtvarný projev je klíčové, aby se dítě cítilo bezpečně a mělo pocit, že může tvořit bez tlaku na výsledek.

Stadlerová et al. (2021) potvrzuje, že pedagog hraje zásadní roli nejen při nabízení výtvarných činností, ale především ve volbě přístupů, které uplatňuje při práci s dětmi. Vždy by měl mít na paměti citlivost dítěte předškolního věku, které může být negativně ovlivněno necitlivým zásahem do jeho tvorby, stejně jako nevhodnými verbálními projevy, například ironií, výsměchem či nadměrnou kritikou.

Bednářová (2015) poukazuje na to, že efektivní podpora dětského výtvarného vyjádření předpokládá individuální přístup. Ten je však v podmínkách početně naplněné třídy často složité zajistit.

Dalším faktorem, který může ovlivnit rozvoj dětské kresby je nezájem učitele o další vzdělávání v této oblasti. Mezi hlavní problémy patří nedostatek času, finančních prostředků a nedostatečná podpora ze strany vedení školy. Učitelé často poukazují na přetíženost pracovních povinností, která jim umožňuje účastnit se školení pouze o víkendech nebo během prázdnin, což zasahuje do jejich osobního života. Kritizována je také nízká úroveň některých kurzů a chybějící systémová podpora DVPP, včetně náhradního zajištění suplování v době nepřítomnosti učitele. Tato situace vede k demotivaci a vnímání vzdělávání jako administrativní povinnosti bez reálného přínosu pro praxi. Hrubá (2009)

3 DĚTSKÁ KRESBA JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Dětská kresba je nejen volnočasovou aktivitou nebo součástí estetické výchovy, ale má hluboký význam i pro samotný vzdělávací proces v mateřské škole. Výtvarné činnosti pomáhají rozvíjet celou řadu dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro budoucí školní docházku a život dítěte. Kreslení podporuje nejen motoriku a představivost, ale také jazykové schopnosti, schopnost koncentrace a emoční stabilitu. Podpora dětské kresby v mateřské škole by neměla být náhodná ani jednostranná. Důležitá je především promyšlená pedagogická práce, která bere v úvahu individualitu každého dítěte a vytváří prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně a tvořivě.

3.1 Role učitele při rozvoji dětské kresby

Z hlediska Caselmannovy typologie lze učitele rozdělit do dvou základních skupin. **Logotrop** je pedagog, jehož hlavní zaměření směřuje k vyučovanému předmětu, který je pro něj středobodem pedagogické činnosti. Oproti tomu **Paidotrop** klade důraz především na samotné žáky, zajímá se o jejich emoce, zájmy, individuální potřeby a celkový osobnostní rozvoj. V pedagogické praxi se však obvykle nesetkáváme s čistě vyhraněnými typy, ale spíše s učiteli, u nichž jeden z přístupů převažuje, přičemž prvky druhého jsou rovněž přítomné. Ačkoliv je Caselmannova typologie v dnešní době některými odborníky považována za zastaralou, její principy se i nadále v různě upravené podobě objevují jak v českém, tak zahraničním pedagogickém prostředí. Typ učitele má přímý vliv i na rozvoj dětské kresby v mateřské škole. Logotrop se může více zaměřovat na technickou stránku výtvarného projevu, paidotrop spíše bude podporovat tvořivost a spontánní vyjádření dítěte. (Holeček, 2015)

Úspěšná podpora kresby závisí především na schopnosti učitelek volit vhodné strategie, které odpovídají věku a vývojovým možnostem dětí. Jak uvádějí Opravilová & Gebhartová (2003), nejúčinnějšími metodami jsou takové, které dávají dětem prostor k vlastnímu vyjádření bez přílišného zasahování. Učitelka by měla být především průvodkyní, měla by dětem nabízet inspiraci, pomůcky, motivovat je k tvorbě, ale zároveň respektovat dětskou volbu a originalitu.

Dle Syslové (2013), která zdůrazňuje důležitost rovnováhy mezi spontánními a řízenými aktivitami v předškolním vzdělávání. Má kresba podle ní diagnostický,

komunikační, rozvojový i emocionálně podpůrný charakter, a měla by být nabízena jak jako řízená výtvarná činnost, tak jako přirozená součást volné hry.

Podle Pugnerové & Plevové (2022) se osvědčuje přístup založený na respektu, trpělivosti a pozitivním hodnocení. Namísto opravování nebo srovnávání s jinými výtvary je vhodné ocenit úsilí dítěte a zajímat se o jeho myšlenku. To posiluje dětskou sebedůvěru a ochotu tvořit i v budoucnu. Dále autorky upozorňují, že se v praxi můžeme setkat také s dětmi, které výtvarné aktivity nevyhledávají, nemají je rády, či úplně odmítají. Učitelka by neměla takové dítě do kresby nutit. Měla by mu nastavit příznivé podmínky k tomu, aby se dítě cítilo dobře, bezpečně a mohlo se poté beze strachu projevit.

Koťátková (2014) doporučuje podporovat u dětí samostatné rozhodování, např. při volbě barev, formátu papíru nebo techniky. Tak se rozvíjí nejen tvořivost, ale i schopnost samostatně se rozhodovat a nést za své rozhodnutí odpovědnost, což jsou důležité kompetence pro další vzdělávání.

Dětem v předškolním věku velmi prospívá možnost experimentovat s různými výtvarnými technikami. Babyrádová (2014) uvádí, že změna materiálů a technik napomáhá rozvoji jemné motoriky, smyslového vnímání i tvořivého myšlení. Pastelky, voskovky, vodové barvy, tempery, křídly, otisky prstů, koláže nebo kombinované techniky nabízejí široké spektrum možností, jak rozvíjet výtvarné schopnosti.

Podle Fulkové (2008) je důležité, aby děti měly k dispozici pestrý výběr materiálů, a zároveň byly vedeny k jejich vhodnému využívání. Nejde jen o to, „něco vytvořit“, ale o uvědomění si procesu – jaký materiál zvolím, proč, co chci vyjádřit. Když děti samy experimentují s barvami, strukturami a nástroji, objevují nové způsoby vyjadřování a rozvíjejí svou fantazii.

Hazuková & Šamšula (2005) upozorňují, že některé děti preferují netradiční formy tvoření, jako je malování štětcem na velký formát papíru, práce s hlinou nebo pískem. Učitelky by měly tyto preference respektovat a nabízet dětem co nejširší paletu možností, aby každé dítě mohlo najít způsob, který mu nejvíce vyhovuje.

Syslová (2015) uvádí, že jedním z klíčových úkolů současné pedagogické praxe je vytvořit takové podmínky, které umožní učitelkám rozvíjet tvořivost nejen u dětí, ale i u sebe samotných. K dosažení tohoto cíle je nezbytné zajistit průběžné vzdělávání, podporovat kolegiální spolupráci, sdílení nápadů a zajistit podporu jak ze strany vedení školy, tak i rodičů.

3.2 Vztah kresby k rozvoji dalších oblastí

Kreslení se velmi úzce pojí s rozvojem jemné motoriky. Jak uvádí Fulková (2008), právě pravidelná kresba pomáhá dítěti trénovat pohyby ruky a prstů, což je nezbytné pro budoucí zvládnutí psaní. Dítě se postupně učí vést čáru, kontrolovat tlak, měnit směr pohybu a koordinovat oko a ruku. Tato motorická přesnost se pak přenáší i do dalších činností, jako je manipulace s předměty, oblékání, zapínání knoflíků či sebeobsluha.

Dětská kresba však rozvíjí i kreativitu. Podle Koťátkové (2014) dítě při kreslení uplatňuje svou fantazii, zkoumá různé možnosti, hledá nové způsoby vyjádření a učí se samostatnému rozhodování. Kreativita je přitom považována za klíčovou kompetenci pro 21. století – pomáhá dětem hledat řešení, adaptovat se na změny a rozvíjet inovativní myšlení. Podle Syslové (2011) je výtvarná tvorba v předškolním věku nejen nástrojem rozvoje grafomotoriky, ale i důležitou součástí budování zdravé identity dítěte.

Významný je také vztah mezi kresbou a rozvojem řeči. Uždil (2002) upozorňuje, že děti často kreslí to, o čem chtějí mluvit – obrázek se pak stává podnětem k vyprávění, popisu nebo vysvětlování. V mateřské škole tak může být kresba využita jako prostředek rozvoje slovní zásoby, vyjadřovacích schopností i schopnosti strukturovaného vyprávění. Kreslení a mluvení se vzájemně podporují a společně přispívají ke komplexnímu rozvoji dítěte.

3.3 Kresba jako prostředek sebevyjádření a komunikace

Děti kreslí proto, aby něco sdělily – co prožily, co si představují, co je těší nebo trápí. Kresba je pro ně přirozeným prostředkem komunikace, často přístupnějším než řeč. Podle Meglinových (2001) kreslení pomáhá dětem vyjádřit to, co by jinak neuměly pojmenovat – strach, radost, obavy, přání. Kresba tak plní funkci symbolického vyjádření a umožňuje dospělým lépe porozumět vnitřnímu světu dítěte.

Babyrádová (2014) uvádí, že kresba a další výtvarné činnosti představují pro dítě nejen způsob, jak vyjádřit své myšlenky a pocity, ale také nástroj pro jeho socializační proces. Zobrazením okolního světa dítě nejen vyjadřuje své vnímání, ale zároveň ukazuje, jak vnímá osoby z jeho okolí, a to jak blízkého, tak vzdálenějšího, přičemž bere v úvahu vlivy, které na něj toto prostředí má.

Podpora sebevyjádření prostřednictvím kresby zároveň posiluje sebevědomí dítěte. Když dítě cítí, že jeho výtvar má hodnotu a je brán vážně, získává pocit důležitosti a jistoty.

Fulková (2008) zdůrazňuje, že respektující přístup učitelky ke kresbě dítěte může podpořit rozvoj identity a pocit vlastní kompetence.

Hazuková (2022) doplňuje, že výtvarný projev může napovědět i o schopnosti dítěte organizovat prostor, plánovat, soustředit se na úkol a dokončit práci. Jsou to důležité dovednosti nejen pro oblast grafomotoriky, ale i pro předškolní připravenost obecně.

V praxi učitelky MŠ často využívají kresbu jako tzv. přirozený diagnostický nástroj – tedy bez záměru testovat dítě, ale spíše v rámci běžných činností pozorují, co dítě kreslí, jak kreslí, jak se vyjadřuje. Jak uvádějí Opravilová a Gebhartová (2003), právě tato přirozenost je výhodou – dítě není pod tlakem, cítí se bezpečně, a jeho výtvarný projev je autentičtější.

3.4 Možnosti využití kresby v pedagogické diagnostice

Kresba může být také významným nástrojem pedagogické diagnostiky, protože poskytuje informace o celkovém vývoji dítěte.

Podle Hazukové (2011) lze z kresby vyčíst nejen úroveň motorického rozvoje, ale i schopnost koncentrace, smysl pro detail a emocionální stav. Učitelky mohou pozorovat, zda dítě kreslí věci přiměřené svému věku, zda opakuje některé motivy nebo jak reaguje na zadání.

Vágnerová (2017) zdůrazňuje, že dětská kresba může být rovněž indikátorem psychických obtíží, traumat či vnitřního napětí. Například kresba postavy bez obličeje, chybějících končetin nebo výrazná dominance tmavých barev může signalizovat úzkost nebo nejistotu. Učitelka by však podle ní měla interpretaci vždy provádět opatrně, ideálně ve spolupráci s psychologem, a nespoléhat výlučně na svůj dojem.

Bednářová (2015) uvádí, že výtvarné činnosti pomáhají odhalit i sociální vztahy dítěte např. koho nakreslí v rodině, kde umístí jednotlivé postavy, jaké barvy zvolí. Učitel může z takové kresby získat informace nejen o vývojové úrovni, ale i o případných problémech ve vztazích nebo o sebevnímání dítěte.

Syslová (2013) připomíná, že diagnostické kresby – jako je například kresba lidské postavy, kresba rodiny nebo volná kresba na zadané téma – umožňují sledovat vývoj jemné motoriky, prostorového vnímání, laterality a dalších vývojových charakteristik. Důležitým prvkem je podle autorky i sledování změn v čase – systematické uchovávání kreseb umožňuje pozorovat vývojový posun nebo naopak stagnaci.

Uždil (2002) upozorňuje, že určité odchylky v kresbě mohou signalizovat potíže – např. výrazně zjednodušené postavy, absence detailů nebo neobvyklé barevné schéma. V těchto případech může kresba sloužit jako první vodítko k dalšímu zkoumání nebo jako podklad pro konzultaci s odborníkem.

Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2021), právě výtvarný projev je jedním z vhodných prostředků pro orientační diagnostiku v předškolním věku, neboť dítě v tomto období ještě nemusí být schopné přesného verbálního vyjádření svých emocí, přání či obav. Kresba slouží jako symbolické vyjádření vnitřního světa dítěte a může pedagogovi nabídnout cenné informace o jeho vývoji.

Syslová et al. (2018) zároveň připomíná, že pedagogická diagnostika v předškolním věku má mít spíše orientační charakter a měla by být prováděna v přirozených podmínkách. Kresba dítěte má být vnímána jako doplňkový diagnostický prostředek – nemá být izolovaně hodnocena, ale zasazena do kontextu dalších pozorování, rozhovorů s dítětem i s rodiči.

Využití kresby jako diagnostického prostředku vyžaduje citlivost a opatrnost. Jak uvádějí Opravilová & Gebhartová (2003), interpretace dětské kresby by měla být vždy spojena s důkladným pozorováním dítěte, rozhovorem a kontextem. Samotný obrázek nestačí k přesné diagnostice, ale může být cenným doplňkem při hodnocení vývojové úrovně dítěte.

Mezi nejčastěji aplikované **diagnostické metody** v oblasti diagnostiky kresby patří kresba postavy, která slouží k orientačnímu posouzení vývojové úrovně dítěte prostřednictvím jeho kreslířských dovedností. Další využívanou metodou je test kresby psa, jenž poskytuje přehled o míře kreslířské flexibility dítěte. Kognitivní úroveň pak může být orientačně zhodnocena prostřednictvím testu kresby domu. Naopak kresba rodiny nám může prozradit, jak se v dítě cítí v rodinném prostředí a jak vnímá jednotlivé členy.

Tyto techniky umožňují analyzovat jak obsahovou stránku výtvarného projevu, tak i formální aspekty, jako jsou tlak psacího nástroje, proporční vyváženost, prostorové umístění kresby na ploše nebo využití barev. Jak však upozorňuje Vágnerová (2017), interpretace výsledků by nikdy neměla být izolovaná a měla by být vždy zasazena do širšího rámce komplexního psychologického vyšetření, neboť jednotlivé znaky kresby nemohou samy o sobě poskytnout jednoznačný diagnostický závěr.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce navazuje na teoretická východiska uvedená v předchozích kapitolách. Jejím cílem je získat hlubší porozumění tomu, jak učitelky mateřských škol vnímají a podporují dětskou kresbu ve své každodenní praxi. Vzhledem k zaměření výzkumu na individuální zkušenosti, názory a postoje byla zvolena kvalitativní metoda sběru dat, konkrétně polostrukturovaný rozhovor.

4.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

Popsat způsoby rozvoje v oblasti dětské kresby v mateřské škole.

Výzkumná otázka: Jak učitelky podporují rozvoj dětské kresby v mateřské škole?

Dílčí cíle:

- Identifikovat nejčastěji používané přístupy při práci s dětskou kresbou.
- Zjistit, jaké materiály a pomůcky jsou nejčastěji využívány při rozvoji kresby dětí v mateřských školách.
- Identifikovat, jaké faktory ovlivňují dětskou kresbu z pohledu učitelek.
- Popsat překážky, které učitelky vnímají při rozvoji dětské kresby.

4.2 Metody sběru dat

Ještě před samotnou realizací rozhovorů jsem si vyzkoušela vedení rozhovoru nanečisto s kolegyní z praxe, která působí v mateřské škole. Díky tomu jsem mohla lépe posoudit srozumitelnost otázek, upravit jejich pořadí a připravit se na možné reakce a situace, které mohou během rozhovoru nastat.

Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů, který popisuje Švaříček a Šedřová (2014) ve své publikaci a označují tento způsob výzkumu jako induktivní. Rozhovory byly vedeny osobně a nahrávány na diktafon. Bylo položeno 23 otázek zaměřených na rozvoj dětské kresby v mateřské škole, využívané pomůcky, hodnocení dětské kresby, vliv rodinného zázemí, genderové rozdíly, specifické potíže a další související témata.

Účastnice výzkumu byly předem seznámeny s cílem i způsobem vedení rozhovoru, s tím, že jejich odpovědi budou anonymní a budou použity výhradně pro účely této bakalářské práce. Každá z participantek podepsala informovaný souhlas s účastí na rozhovoru, který je uveden v příloze č. III. Tento informovaný souhlas obsahoval informace o ochraně osobních údajů. Všechny rozhovory byly vedeny osobně, v prostředí jejich pracovišť a byly se souhlasem participantek zaznamenávány na diktafon a po následné transkripci byly rozhovory smazány. Scénář rozhovoru je uveden v příloze č. I.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 8 učitelek z různých mateřských škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Participantky byly ve věku od 25 do 67 let, s praxí v MŠ v rozmezí od 2 do 47 let. Co se týče dosaženého vzdělání, jednalo se o učitelky se středoškolským (3), vyšším odborným (1) a vysokoškolským (4) vzděláním.

Tabulka 1 Informace o participantkách

zdroj: Vlastní zpracování

Pohlaví	Věk	Praxe	Vzdělání	Místo výkonu práce
žena	67 let	47 let	Vysokoškolské	Kroměříž
žena	25 let	3 roky	Vysokoškolské	Kroměříž
žena	59 let	8 let	Středoškolské	Kroměříž
žena	38 let	13 let	Vysokoškolské	Holešov
žena	36 let	7 let	Vyšší odborné	Holešov
žena	33 let	4 roky	Středoškolské	Zlín
žena	32 let	2 roky	Vysokoškolské	Zlín
žena	28 let	8 let	Středoškolské	Babice u Uherského Hradiště

4.4 Analýza dat

Na základě rozhovorů s učitelkami mateřských škol bylo provedeno otevřené kódování, které umožnilo identifikovat hlavní tematické kategorie související s podporou dětské kresby. Následující analýza vychází z výpovědí participantek a shrnuje hlavní vzorce, postoje a zkušenosti, které byly během rozhovorů opakovaně zmiňovány.

Tabulka 2 Kódování

zdroj: Vlastní zpracování

Kód	Význam
VOLNÁ TVORBA	Podpora dětské fantazie, minimální zásahy učitelkou do kresby
ŘÍZENÁ ČINNOST	Stanovení tématu, pomoc při osvojení techniky
VÝBĚR MATERIÁLŮ	Šíře nabídky materiálů, experimentování, materiální dostupnost ve třídě
ZPĚTNÁ VAZBA UČITELKY	Popis obrázku dítětem, ocenění snahy a originality
ROZDÍLY V POHLAVÍ PŘI KRESBĚ	Dívky kreslí častěji a detailněji, chlapci více technicky
VLIV RODINY NA KRESBU	Rodinné zázemí ovlivňuje kvalitu kresby a vztah dítěte ke kreslení
PŘEKÁŽKY PŘI KRESBĚ V PRAXI	Nedostatek času, materiální problémy ve třídách
SEBEREFLEXE PEDAGOGA	Uvědomování si vlastního vlivu na rozvoj dítěte skrze vedení kresby
DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ	Kresba jako podklad pro sledování vývoje dítěte

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Na základě rozhovorů s učitelkami mateřských škol bylo možné identifikovat několik opakujících se témat, která společně tvoří ucelený obraz o způsobech podpory dětské kresby v praxi. Z odpovědí participantek vyplynulo, že kresba zaujímá v každodenním režimu MŠ důležité místo – ačkoli její četnost i forma se mezi jednotlivými učitelkami mírně liší, všechny se shodly na tom, že má nezastupitelný význam pro rozvoj dítěte. Většina učitelek zařazuje kresbu pravidelně, někteří i denně, jiní alespoň jednou týdně. V několika případech byla zmíněna potřeba přizpůsobit četnost kresby náladě a zájmu dětí.

Níže je přehled vybraných kategorií (kódů), které se opakovaně objevovaly ve výpovědích participantek:

Tabulka 3 Kategorie a subkategorie

zdroj: Vlastní zpracování

Kategorie	Subkategorie
Přístupy učitelek ke kresbě dítěte	Volná tvorba Řízená činnost
Materiály a prostředí v MŠ	Rozmanitost výtvarných pomůcek, inspirativní a uspořádané materiální prostředí v MŠ
Podpora dítěte při kresbě v MŠ	Učitelčina zpětná vazba ke kresbě, motivace dětí ke kresbě, společné kreslení učitelky a dítěte
Vliv rodiny a osobnosti na kresbu dítěte	Rodinné zázemí dítěte, individualita kresby dítěte
Rozdíly v projevu kresby dětí	Genderové rozdíly v kresbě, rozdíly v zájmu dítěte o kresbu
Využití kresby v MŠ	Diagnostika kresby dítěte, vyjádření dětských emocí, kresba jako prostředek komunikace dítěte, rozvoj jemné motoriky dítěte
Překážky a potřeby učitelek při rozvoji dětské kresby	Nezájem učitelek o další vzdělávání, menší počet dětí ve třídě, nedostatek materiálu na výtvarné činnosti

V následujících podkapitolách jsou tyto tematické kategorie podrobně rozebrány a ilustrovány konkrétními výroky jednotlivých učitelek. Interpretace vychází z kvalitativní analýzy rozhovorů a navazuje na stanovené výzkumné otázky.

5.1 Přístupy učitelek ke kresbě dítěte

Z výpovědí učitelek mateřských škol vyplynulo, že přístup ke kresbě v rámci výtvarné činnosti se značně liší v závislosti na osobnosti pedagoga a jeho preferencích. Nejčastěji se objevuje kombinace řízené činnosti a volné tvorby, přičemž každá z těchto forem plní svou vlastní funkci a učitelky je využívají s ohledem na konkrétní situaci, skupinu dětí nebo výchovný záměr.

Volná tvorba

Tato kategorie se ve výpovědích učitelek objevovala jako důležitý nástroj podporující kreativitu, svobodné vyjádření a rozvoj vlastní představivosti dítěte. Učitelky ji často využívají v době volných her nebo jako doplněk k řízeným činnostem. V tomto pojetí si dítě samo vybírá téma, techniku i způsob zpracování, bez očekávání konkrétního výstupu.

Učitelka č. 1 uvedla:

„Nechám děti volně pracovat, pouze jim zadám téma. Ráda pozoruji, co děti napadne namalovat a vůbec jim do toho nezasahuju.“

Tento přístup ukazuje důvěru v samostatnost dítěte a jeho schopnost tvořit bez zásahu dospělého. Jak upozorňuje Syslová (2015), volná kresba je cenným nástrojem pro sledování spontánního vývoje kresby, práce s prostorem, volby barev či vztahů mezi postavami. Její diagnostická hodnota spočívá v tom, že odráží momentální nastavení dítěte, aniž by bylo ovlivněno strukturou nebo hodnocením.

Například učitelka č. 4 říká:

„Děti mohou kdykoliv během volné hry kreslit, co chtějí.“

Tato výpověď reflektuje princip volné dostupnosti pomůcek, který podle Syslové (2013) podporuje samostatnost a přirozený rozvoj dítěte. Dítě má možnost se k výtvarné činnosti vracet dle vlastního tempa a potřeby.

To potvrzuje důležitost prostředí a organizace dne v MŠ, kde je dětem umožněno tvořit nejen v rámci plánovaných aktivit, ale také spontánně, dle jejich aktuálního zájmu a vnitřní motivace. Ve výpovědích se rovněž opakovaně objevovalo přesvědčení, že dítě potřebuje volnost k rozvoji fantazie, ale zároveň i vedení, aby se mohlo naučit něco nového.

Tento názor shrnuje učitelka č. 6 takto:

„Snažím se, aby děti měly prostor ke kresbě každý den, ale když potřebuji něco naučit, vedu je konkrétněji.“

Tento přístup je v souladu s doporučeními Syslové (2013), která považuje pedagogické vedení za důležité tehdy, pokud má podporovat individualitu dítěte, ne ji potlačovat. Dítě potřebuje možnost svobodného výtvarného vyjádření, ale i podněty, které mu umožní růst.

Řízená činnost

Řízená činnost slouží k osvojení nové techniky nebo seznámení s konkrétním materiálem. Participantky opakovaně zdůrazňovaly, že při řízené činnosti sice zadávají téma, ale snaží se ponechat dětem volnost v provedení.

Učitelka č. 2 uvedla:

„Spíše upřednostňuji řízené činnosti a využívání předloh.“

Tento výrok lze interpretovat jako důraz na výsledek výtvarné činnosti, případně jako snahu o větší kontrolu nad procesem. Je však důležité podotknout, že i v těchto případech učitelky většinou dodávají, že se snaží ponechat dětem alespoň částečný prostor pro vlastní tvoření. Podle Syslové (2015) je důležité, aby i v řízené činnosti zůstalo dítě aktivním tvůrcem – nemělo by jít pouze o kopírování vzoru, ale o činnost, která dítěti dává prostor tvořit podle sebe v rámci daného rámce.

Učitelka, konkrétně č. 5, zmiňuje kombinaci přístupů:

„Střídám to. Volnou tvorbou děti ztvárňují své náměty, ale pokud chceme přiblížit a osvojit techniku nebo materiál, volíme řízenou výtvarnou aktivitu.“

Tento vyvážený přístup popisuje Vágnerová (2017). Dítě potřebuje vedení a model, zároveň ale i příležitost k vlastnímu rozhodování. Učitelka má roli průvodce, nikoli kontrolora výsledku.

Lze tedy říci, že většina oslovených učitelek neprosazuje výhradně jeden přístup, ale spíše hledá rovnováhu mezi strukturou a volností. Podle jejich výpovědí je ideální kombinace, kdy dítě dostane základní impuls či zadání, ale zároveň je podpořeno v tom, aby do výsledného díla promítlo svou osobnost a vlastní nápady.

5.2 Materiály a prostředí v MŠ

V průběhu rozhovorů učitelky opakovaně zmiňovaly důležitost vhodného prostředí a rozmanitého výtvarného materiálu jako klíčových podmínek pro podporu dětské kresby. Všechny participantky se shodly, že právě dostupnost pomůcek, jejich atraktivita a přístupnost mají významný vliv na to, zda děti budou o kresbu samy aktivně usilovat a jak budou své nápady realizovat.

Tento pohled odpovídá pojetí prostředí v předškolním vzdělávání, jak jej popisuje Syslová (2013) – prostředí v mateřské škole by mělo být uspořádáno tak, aby bylo pro dítě přehledné, podnětné a umožňovalo mu volbu. Volný přístup k výtvarným potřebám je považován za jeden z klíčových prvků rozvoje tvořivosti a samostatnosti dítěte. Podle Bednářové a Šmardové (2021) jsou právě jednoduché zásahy do prostředí často nejefektivnějšími formami podpory výtvarného projevu.

Rozmanitost výtvarných pomůcek

Z hlediska materiálů učitelky nejčastěji zmiňovaly klasické potřeby jako pastelky, voskovky, tužky, ale objevovaly se také zmínky o prstových barvách, vodovkách, křídách nebo přírodních materiálech.

Učitelka č. 5 uvedla:

„Nevím, jestli jsou speciální (smích), ale děti kreslí nejčastěji tužkou, pastelkami, méně často voskovkami. Fixy neupřednostňuji. Zhruba jednou týdně děti malují štětci, většinou vodovými barvami. Venku kreslí křídami, nebo klacíky do hlíny.“

Tento výrok ukazuje, že učitelky přizpůsobují nabídku pomůcek jak typu činnosti, tak aktuálním podmínkám (např. počasí nebo prostředí). Možnost tvořit i mimo interiér školy rozšiřuje dětem výtvarné zkušenosti a podněcuje jejich smyslové vnímání.

Učitelka č. 6 dodala:

„Zkoušíme s dětmi různé materiály jako bláto, malování trávou, vodou.“

Tato výpověď ukazuje, že učitelky volí pomůcky nejen podle cíle činnosti, ale také s ohledem na prostředí, ve kterém se kresba odehrává – ať už ve třídě, na zahradě nebo jinde

Tento typ aktivit reflektuje potřebu nabídnout dětem širší škálu senzorických vjemů a možností výtvarného experimentování. Podle Syslové (2015) je práce s různými materiály důležitá nejen pro rozvoj tvořivosti, ale i pro přirozené učení se skrze hru a zkušenost.

Inspirativní a uspořádané materiální prostředí v MŠ

Z rozhovorů s učitelkami mateřských škol jednoznačně vyplynulo, že materiální vybavení a celkové prostředí třídy hrají zásadní roli při podpoře dětské výtvarné činnosti. Učitelky vnímají dostupnost pomůcek, jejich rozmanitost a přehledné uspořádání jako faktory, které ovlivňují nejen frekvenci, ale také kvalitu dětské kresby. Vhodně uspořádané prostředí podle jejich slov stimuluje spontánní tvořivost, samostatnost a motivaci dětí zapojit se do výtvarné činnosti i bez přímého vedení dospělého.

Např. učitelka č. 4 popsala:

„Papíry i psací a kreslicí potřeby jsou uloženy tak, aby byly dětem na očích a také aby děti k nim měly přístup.“

Tento způsob organizace podporuje samostatnost a rozhodování dítěte, čímž přirozeně posiluje jeho zájem o výtvarnou činnost.

Učitelka č. 8 to vyjádřila slovy:

„Určitě čím více zajímavé, barevné budou pomůcky, tím více budou lákavější pro děti. A děti s nimi budou chtít více pracovat.“

Z výpovědí tedy vyplývá, že učitelky dobře rozumí tomu, jak může vhodné a podnětné prostředí působit motivačně. Mnohé z nich se snaží kombinovat různé typy pomůcek, technik a materiálů a vytvářet prostředí, ve kterém se děti cítí svobodně a bezpečně.

Dalším významným tématem, které se v rozhovorech objevovalo, bylo uspořádání prostředí. Učitelky se shodly, že je důležité, aby výtvarné potřeby byly pro děti přehledně umístěné a snadno dostupné. Takové uspořádání podporuje samostatnost dítěte, jeho schopnost rozhodovat se a přebírat zodpovědnost za vlastní činnost.

Učitelka č. 4 popsala:

„Papíry i psací a kreslicí potřeby jsou uloženy tak, aby byly dětem na očích a také aby děti k nim měly přístup.“

Podle Syslové (2013) právě takto organizované prostředí umožňuje dětem učit se vlastní volbou – rozhodují se, kdy a čím budou tvořit, a to bez přímého impulsu dospělého. Tento princip volnosti a autonomie je základem respektujícího přístupu k dítěti v předškolním věku.

Učitelka č. 8 uvedla:

„Určitě čím více zajímavé, barevné budou pomůcky, tím více budou lákavější pro děti. A děti s nimi budou chtít více pracovat.“

Z této výpovědi vyplynulo, že rozmanitost a estetická atraktivita pomůcek podporuje motivaci dítěte k výtvarné činnosti. Děti jsou přirozeně přitahovány k barevným, neobvyklým nebo smyslově zajímavým materiálům.

Ačkoliv většina učitelek považuje materiální vybavení za dostatečné, některé upozornily na problémy v rámci organizace nebo sdílení výtvarných pomůcek mezi třídami.

Učitelka č. 7 v této souvislosti uvedla:

„Máme sklad výtvarných potřeb a hodně mi vadí, že kolegyně nevrací potřeby zpět a nechávají si je ve svých třídách. Poté je v tom nepořádek, neustále se něco hledá a objednává zbytečně materiál navíc.“

Taková situace ukazuje, že pro efektivní využívání výtvarného materiálu nestačí pouze jeho množství, ale je potřeba i jasná pravidla, komunikace mezi kolegyněmi a promyšlený systém sdílení. Vágnerová (2017) v této souvislosti upozorňuje, že pedagogické klima a týmová spolupráce mají přímý vliv na kvalitu prostředí pro dítě.

5.3 Podpora dítěte při kresbě v MŠ

Podle Syslové (2013) je podpora dítěte v kresbě úzce spojena s vytvářením takového prostředí, ve kterém se dítě nebojí tvořit, zkoušet nové věci a případně chybovat. Důležité je především posilování vnitřní motivace, která je pro dítě v předškolním věku klíčová. Tu lze podle autorky rozvíjet citlivým vedením, pozitivním přístupem a uznáním individuálního výrazu dítěte.

Učitelčina zpětná vazba ke kresbě

Jedním z důležitých témat, která se objevila ve výpovědích učitelek mateřských škol, byl způsob, jakým dítěti poskytují zpětnou vazbu. Učitelky se shodly na tom, že podpora dětského výtvarného projevu nespočívá pouze v nabídce materiálů nebo zadávání témat, ale především ve vytváření bezpečné atmosféry, respektujícím přístupu a přirozeném ocenění snahy dítěte.

Učitelka č. 1 řekla:

„Používám zpětnou vazbu i motivaci. Oceňuji jejich snahu a kreativitu. Podporuji děti také v experimentování. Společně se podílíme na kresbě. Prezentuji a vystavuji jejich tvorbu.“

Učitelky v rozhovorech kladly důraz na pozitivní hodnocení výtvarného projevu dítěte. Nezaměřují se na technickou dokonalost, ale oceňují přístup dítěte, jeho záměr nebo originalitu. Tento přístup posiluje sebedůvěru dítěte a vytváří pozitivní vztah ke kresbě.

Učitelka č. 7 uvedla:

„Ano, dávám dětem zpětnou vazbu. Myslím si, že je to pro ně důležité, vždy se snažím najít na kresbě něco pozitivního a nikdy nehodnotím negativně.“

Podle Bednářové a Šmardové (2021) je právě forma zpětné vazby jedním z klíčových momentů, které ovlivňují ochotu dítěte tvořit. Zásadní je vyhnout se srovnávání, hodnocení vzhledu kresby a vyzdvihnout snahu, pokrok nebo zajímavý nápad.

Motivace dětí ke kresbě

Motivace, pozitivní hodnocení a možnost společné tvorby hrají klíčovou roli v rozvoji dětské kresby v prostředí mateřské školy. Z výpovědí učitelek vyplynulo, že zásadní je respektování individuality každého dítěte. Všechny respondentky se zároveň shodly na tom, že pro podporu výtvarného projevu je nezbytná pozitivní zpětná vazba a vhodně zvolená motivace.

Učitelka č. 8 řekla:

„Ano, snažím se děti motivovat, spolupracovat s nimi na tvorbě, oceňuji jakoukoli snahu. Používám proto pro děti zajímavé techniky i materiály. Prohlížíme si společně knihy, časopisy s obrázky, podle toho, co má dítě rádo“

Tento výrok potvrzuje Bednářová (2015) při nábiku grafomotorických dovedností hraje zásadní roli motivace – děti by měly mít pocit, že jejich snaha má smysl.

Učitelka č.4 zmínila:

„Děti se snažím motivovat tzv. samotnou kresbou, zejména dle přání dítěte. Je to nejlepší vnitřní motivace.

Tento popis ukazuje přístup, kdy je dítě vedeno k vlastnímu zájmu o kresbu na základě jeho preferencí a osobních zkušeností, což je v souladu s doporučením Syslové (2013) – respekt k individualitě dítěte je podle ní základem rozvoje kompetencí v oblasti výtvarné výchovy.

Společné kreslení učitelky a dítěte

Některé učitelky zmiňovaly, že se do výtvarné činnosti aktivně zapojují – kreslí společně s dětmi, pomáhají jim rozvíjet nápady nebo podporují slovně jejich tvořivý proces. Dítě tak vnímá kresbu nejen jako osamělou aktivitu, ale i jako možnost sdílení.

Učitelka č.5 uvedla:

„Dětem nabízím při volných hrách kreslení. Papíry i psací a kreslicí potřeby jsou uloženy tak, aby byly dětem na očích a také aby děti k nim měly přístup. Když neví, co nakreslit, zkouším je navést, co by mohly nakreslit. Také zařazuji kreslení postav do výtvarných činností. Pokud si děti nejsou jisti, jak postavu nakreslit, kreslím společně s nimi.

Z výpovědí lze konstatovat, že pedagogická podpora dětské kresby spočívá nejen v nabídce různorodých podnětů a materiálů, ale především v empatickém přístupu učitelky. Kladné hodnocení tvorby místo hodnocení výsledku pomáhají dítěti vnímat kresbu jako přirozený a bezpečný způsob sebevyjádření.

Podle Vágnerové (2017) společné tvoření podporuje rozvoj komunikace, vzájemného respektu a zároveň posiluje vztah mezi dítětem a pedagogem. Dítě má možnost vidět dospělého jako tvůrce, který není „hodnotitelem“, ale partnerem v procesu tvorby.

5.4 Vliv rodiny a osobnosti na kresbu dítěte v MŠ

Rodinné zázemí a individuální osobnost dítěte představují významné faktory, které podle výpovědí učitelek ovlivňují nejen kvalitu a četnost kresby, ale i celkový vztah dítěte k této činnosti. Tato kategorie se v rozhovorech opakovala velmi často a ukázala, že podpora nebo naopak nezájem ze strany rodiny může být určující pro to, zda dítě kresbu vnímá jako přirozenou a radostnou činnost.

Rodinné zázemí dítěte

Z odpovědí je patrné, že učitelky vnímají silný vliv rodinného prostředí na kvalitu a styl dětské kresby. Děti, které mají doma podnětné prostředí a jsou vedeny k tvoření, obvykle kreslí s větší jistotou, mají rozvinutější jemnou motoriku a větší zájem o výtvarné činnosti.

Učitelka č. 1 uvedla:

„Určitě, děti v dnešní době doma kreslí mnohem méně, než třeba kreslila moje generace. Mají spoustu kroužků a na kresbu už nezbývá čas. A když už mají volno, tráví ho bohužel u jiných elektronických zabavovadel než u pastelek.“

Tato výpověď potvrzuje, že prostředí – ať už fyzické nebo kulturní – zásadně ovlivňuje dětský projev. Syslová (2013) v této souvislosti upozorňuje na význam sociokulturního kontextu, který formuje nejen schopnosti dítěte, ale také jeho přístup ke vzdělávacím činnostem obecně.

Další učitelky zmiňují nezáměr rodičů o výtvary dětí, což může negativně ovlivnit vnitřní motivaci dítěte tvořit.

Učitelka č. 2 poznamenala:

„Děti, které jsou doma motivovány a kladně hodnoceny, mají obvykle větší chuť něco vytvářet než děti, které si například odnášejí obrázky domů a rodiče je hned vyhodí do první popelnice.“

Takové chování ze strany rodičů může dítěti vyslat zprávu, že jeho tvorba nemá hodnotu, což může ovlivnit nejen jeho vztah ke kreslení, ale i sebehodnocení a chuť zkoušet nové věci. Vliv rodinného zázemí se neprojevuje jen v přístupu k výtvarné činnosti, ale také v možnostech dítěte – například v dostupnosti pomůcek nebo prostoru pro tvoření.

Tyto zkušenosti potvrzují závěry Bednářové a Šmardové (2021), které upozorňují na to, že pokud dítě doma nedostává zpětnou vazbu k výtvarné činnosti, může to výrazně ovlivnit jeho motivaci tvořit a vnímat kresbu jako hodnotnou součást svého projevu.

Učitelka č. 3 vysvětluje:

„Bohužel ano. Jsou děti, které doma pastelky v životě neviděly, a jsou děti, které dostanou omalovánku a jsou z toho šťastné.“

Některé učitelky šly ještě dále a upozornily na vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá – například rozdíl mezi městem a vesnicí.

Učitelka č. 6 uvedla:

„Veliký, protože když mají doma děti připravené a podnětné prostředí, tak jsou zvyklé daleko více tvořit než ty děti, které nemají doma ani pastelky... Vidím taky rozdíly mezi dětmi z vesnice a města. Na vesnici si děti více hrají, mají rozvinutější fantazii.“

Ačkoli tato výpověď nelze zobecnit na všechny děti, ukazuje, že prostředí, ve kterém dítě tráví čas, formuje jeho zážitky, představivost a tím i obsah kresby.

Individualita kresby dítěte

V některých z odpovědí se rovněž objevilo téma individuality kresby dítěte, jeho jedinečného tempa, stylu i způsobu vnímání okolního světa

Učitelka č. 2 popisuje:

„Nejspíš ano... U jednoho předškoláka jsem viděla kresbu hlavonožce na úrovni tříletého dítěte, ale jiná předškolačka nakreslila postavu s obočím, řasami, stíny, šperky i nehty.“

Shrneme-li výpovědi učitelek, lze říci, že vliv rodiny a individuality dítěte je zásadní pro to, jak dítě kreslí, co kreslí a s jakou radostí se této činnosti věnuje. V rodinách, kde je tvořivost podporována, bývá výtvarný projev dítěte rozvinutější, promyšlenější a výraznější. Opačná situace může vést k pasivitě nebo obavám z vlastního vyjádření. Role učitelky je v tomto kontextu o to důležitější – může totiž do jisté míry vyvažovat to, co dítě doma postrádá. Z toho vyplývá, že socioekonomická situace rodiny může mít přímý dopad na rozvoj jemné motoriky i celkové estetické vnímání dítěte. Dítě, které nemá doma příležitost tvořit, může zaostávat nejen ve výtvarném projevu, ale i v dalších oblastech vývoje.

Podle Syslové (2013) se rodinné prostředí podílí na formování postoje dítěte k vlastnímu projevu – jak verbálnímu, tak výtvarnému. Pokud je kresba vnímána doma jako běžná a přirozená činnost, dítě ji přijímá jako samozřejmý způsob vyjádření. V opačném případě se může setkávat s nezájmem nebo dokonce odmítnutím, což může vést k nejistotě nebo úplnému nezájmu o výtvarné aktivity.

5.5 Rozdíly v dětské kresbě

V průběhu rozhovorů učitelky opakovaně zmiňovaly, že si všímají výrazných rozdílů v dětské kresbě jednotlivých dětí. Tyto rozdíly připisují nejen pohlaví, ale také zájmům dětí, jejich předchozím zkušenostem, frekvenci kreslení, temperamentu i míře podpory, kterou

dítě v oblasti tvořivosti získává v rodině. Podle Syslové (2013) je kresba v předškolním věku komplexním projevem dítěte, který odráží nejen vývojovou úroveň, ale i osobnostní charakteristiky, citovou stabilitu, sociální zkušenosti a schopnost soustředění. Kresba je tedy jedinečným otiskem dítěte – jeho zkušeností, preferencí i emočního stavu.

Genderové rozdíly v kresbě

Většina participantek si všímala rozdílů mezi dívkami a chlapci, zejména ve vztahu ke kresbě jako činnosti. Dívky podle učitelek kreslí častěji, samostatněji a s větší péčí o detail.

Učitelka č. 5 uvedla:

„Děvčata mají většinou přirozeněji rozvinutou kresbu, u chlapců se objevuje technické, geometrické zpracování, například postavy z obdélníků.“

Takové pozorování potvrzuje tendenci, že dívky se více orientují na postavy, vztahy a estetické ztvárnění, zatímco chlapci často tíhnou ke schématickým, technickým nebo dynamickým motivům.

Podobně se vyjádřila i učitelka č.8:

„Ano. Hlavně v zájmu o kreslení, holky mají více zájem o kreslení. Pak mají i rozdíly v kreslení motivů – holky kreslí přírodní témata, postavy rodiny, z pohádek, a kluci dopravní prostředky nebo různé bojovníky.“

Z tohoto pohledu se jeví rozdíly mezi pohlavími jako přirozené, odrážející různé preference a osobnostní rysy. Učitelky ale zároveň upozorňují, že tyto rozdíly nejsou absolutní a že důležitý je individuální zájem a motivace každého dítěte.

Rozdíly v zájmu dítěte o kresbu

V rozhovorech učitelky zmiňovaly, že si všímají také rozdílů v zájmu dětí o kresbu.

Učitelka č. 8 doplnila:

„Ano. Hlavně v zájmu o kreslení – holky mají více zájem o kreslení. Pak mají i rozdíly v kreslení motivů – holky kreslí přírodní témata, postavy rodiny, z pohádek, a kluci dopravní prostředky nebo různé bojovníky.“

Učitelky rovněž upozorňují na rozdíly mezi dětmi, které kreslí často, a těmi, které mají s výtvarnou činností menší zkušenosti. Děti, které pravidelně tvoří, bývají uvolněnější, kreativnější a při kresbě jistější.

Učitelka č. 6 dodala:

„Děti, které kreslí pravidelně, jsou celkově uvolněnější. Myslím, že i při jiných činnostech. Nemají obavu z chyby, hledají si a zkouší různé aktivity, i ty nové.“

Podle Syslové (2011) jsou kreslířské činnosti důležité nejen pro rozvoj kresby samotné, ale i pro formování postoje dítěte k řešení problémů, sebevyjádření a experimentování. Děti, které jsou v kresbě podporovány, se nebojí chyby a vnímají výtvarnou činnost jako prostředek svobody, nikoli hodnocení.

5.6 Využití kresby v MŠ

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky mateřských škol vnímají kresbu jako důležitý nástroj rozvoje dítěte, který přesahuje oblast estetického či výtvarného vyjádření. Kresba slouží nejen k rozvoji jemné motoriky, ale také jako prostředek komunikace, diagnostiky a sebepoznání. Učitelky popisovaly, že prostřednictvím výtvarného projevu mohou dítě lépe poznat, sledovat jeho vývoj a citlivě reagovat na jeho potřeby. Tento přístup odpovídá pojetí výtvarné činnosti, jak jej popisuje Marie Vágnerová (2017) – kresba je výrazem vnitřního světa dítěte, jeho vztahu k sobě i okolí. Její využití v pedagogické praxi by nemělo být redukováno na výstup, ale chápáno jako proces se širokou diagnostickou a rozvojovou hodnotou. Kresba je často využívána jako prostředek komunikace, diagnostiky a práce s emocemi.

Rozvoj jemné motoriky dítěte

Participantky nejčastěji zmiňovaly u přínosů dětské kresby - rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností. Učitelky vnímají přímou souvislost mezi kresbou a dalšími činnostmi jako je psaní, stříhání nebo manipulace s drobnými předměty

Učitelka č. 1 uvedla:

„Určitě ano, rozvíjí se jemná motorika i fantazie.“

Podle Bednářové a Šmardové (2021) kresba přirozeným způsobem posiluje koordinaci oka a ruky, sílu úchopu, vedení linie a kontrolu pohybu – tedy dovednosti, které jsou základem pro budoucí školní zralost dítěte.

Tento výrok reflektuje základní funkci kresby jako činnosti, která přirozeně podporuje rozvoj koordinace ruky a oka, síly úchopu a přesnosti pohybu. Učitelky často zmiňovaly, že děti, které kreslí často, zvládají později lépe i psaní a práci s nůžkami.

Dalším důležitým prvkem, který kresba rozvíjí, je kreativita a fantazie. Děti si v kresbě vytvářejí vlastní svět, příběhy a situace, které často odpovídají jejich vnitřním potřebám.

Učitelka č. 2 řekla:

„Určitě kognitivní vývoj, prostorovou orientaci, logiku, abstraktní myšlení a jemnou motoriku.“

Podle Syslové (2013) je tvořivá činnost zásadní pro celkový osobnostní rozvoj dítěte. Umožňuje dítěti poznávat svět nejen logicky, ale i emocionálně a symbolicky. V předškolním věku má kresba charakter hry, experimentu i výpovědi. Z rozhovorů také vyplynulo, že kresba je významným prostředkem emocionálního vyjádření, zejména u dětí, které mají obtíže s verbální komunikací.

Vyjádření dětských emocí

Učitelka č. 3 poznamenala:

„Ano, já se snažím v dětech podporovat i emoční vyjádření skrze kresbu.“

Tento postřeh potvrzuje důležitost kresby pro porozumění prožívání dítěte – a to i v případech, kdy dítě není schopné o svých pocitech mluvit. Tento postoj odpovídá pojetí kresby jako nástroje sebereflexe, který napomáhá zpracování vnitřních podnětů a přispívá k duševní rovnováze dítěte. Vágnerová (2017) upozorňuje, že zejména introvertní děti využívají kresbu jako alternativní způsob komunikace.

Diagnostika kresby dítěte

Učitelky rovněž využívají kresbu jako diagnostický nástroj, i když s vědomím svých pedagogických kompetencí. Většina z nich zdůrazňovala, že kresbu používají především pro sledování vývojové úrovně, a nikoliv pro psychologickou interpretaci.

Učitelka č.1 vypověděla:

„Ano, používám. Vždy dvakrát do roka mají děti nakreslit postavu, domek, strom. Je to, abych sledovali pokrok dítěte a jeho vyzrálost.“

Většina učitelek má vytvořený vlastní systém sledování pokroku, například kreslení postavy, stromu a domku dvakrát ročně, sledování proporcí a detailů, nebo využívání konkrétních úkolů zaměřených na kresbu rodin.

Učitelka č. 4 uvedla:

„Raději pouze k diagnostice stupně rozvoje již jmenovaných dovedností. Diagnostika psychických procesů patří odborníkům.“

Tato odpověď ukazuje na profesionalitu a opatrnost v přístupu k výtvarům dítěte. Využití kresby k diagnostickým účelům může být přínosné především v oblasti grafomotoriky, prostorové orientace, či chápání lidské postavy. Tento přístup je v souladu s názorem Syslové (2011), která uvádí, že pedagogická diagnostika v předškolním věku spočívá především v dlouhodobém a nehodnotícím sledování vývoje dítěte. Kresba je v tomto kontextu cenným pomocníkem – zachycuje nejen aktuální úroveň, ale také vývojové změny v čase.

Učitelka č. 6 uvedla:

„Ano, kresba rodiny s vlastním popisem obrázku dítětem, využívání barev, odkud začíná dítě malovat atd.“

Kresba jako prostředek komunikace dítěte

Kresba je rovněž vnímána jako prostředek neverbální komunikace. Některé děti se podle učitelek vyjadřují kresbou lépe než slovy. Podle Syslové (2013) má pedagog vést dokumentaci nikoli kvůli hodnocení, ale jako podklad pro plánování další práce s dítětem.

Učitelka č. 5 uvedla:

„Ano. Zobrazuje nastavení i aktuální rozpoložení dítěte, ale také úroveň aktuálního vývoje, proto je dobré znát vývoj kresby u dětí.“

Taková pozorování poskytují učitelce informace o psychomotorickém vývoji, ale také o chápání vztahů, schopnosti koncentrace.

Učitelka č.4 odpověděla:

„Ano, je to pro děti snadnější, jelikož se třeba nedokáží vyjádřit slovně.“

V tomto smyslu se kresba stává prostředkem sdělení, sebereflexe a někdy i odhalení emocí, které dítě neumí pojmenovat. Učitelky MŠ vnímají kresbu jako mnohvrstevnatý nástroj, který rozvíjí motorické, kognitivní, emoční i sociální kompetence dítěte. Jejich výpovědi ukazují, že kresbu nevnímají pouze jako „výtvarnou činnost“, ale jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte. V souladu s teorií Syslové (2013) je kresba chápána jako cenný

diagnostický a komunikační prostředek, který napomáhá nejen učení, ale i lepšímu poznání dítěte v jeho individualitě.

5.7 Překážky a potřeby učitelek při rozvoji dětské kresby

Závěrečnou oblastí, která se v rozhovorech s učitelkami často objevovala, byly různé překážky, se kterými se při práci s dětskou kresbou setkávají, a také jejich osobní potřeby a přání, jak by se dala dětská kresba v MŠ dále rozvíjet. Učitelky mateřských škol se ve svých výpovědích často vracely k tomu, co jim v podpoře rozvoje dětské kresby pomáhá, co je omezuje a co by samy potřebovaly ke zlepšení podmínek pro rozvoj kresby u dětí. Přestože všechny vnímají kresbu jako důležitou součást předškolního vzdělávání, jejich každodenní zkušenosti ukazují, že v praxi narážejí na různé limity – časové, organizační, prostorové i osobní.

Podle Syslové (2013) podpora dětské tvořivosti v mateřské škole vyžaduje nejen metodické zázemí, ale i vhodné podmínky a vnitřní připravenost pedagoga. Výchova ke kreativitě není možná tam, kde chybí prostor pro individuální přístup, seberealizaci učitele nebo možnost dalšího profesního rozvoje.

Menší počet dětí ve třídě

Tato kategorie naznačuje, že jedním z klíčových limitů není ani tak materiální stránka, ale personální a organizační kapacity, které brání individuálnímu přístupu k dítěti.

Učitelka č. 5 uvedla:

„Myslím si, že je dostatečná podpora kresby. Jen by bylo dobré méně dětí na třídách, aby se učitelka mohla více věnovat dětem jednotlivě.“

Tento názor potvrzuje i Bednářová (2015), která upozorňuje, že skutečná podpora výtvarného projevu dítěte vyžaduje individuální přístup, a ten je v přeplněné třídě často obtížně realizovatelný.

Nezájem učitelek o další vzdělávání

Další oblastí je nedostatek inspirace nebo profesní nejistota v oblasti výtvarné výchovy. Některé učitelky přiznávají, že kresbu samy nepreferují a raději se věnují jiným činnostem, které jsou jim bližší.

Učitelka č. 6 poznamenala:

„To nevím, asi nějaké školení. Jsou učitelky, které výtvarka baví víc a pak jsou učitelky, které spíš jdou radši hrát na klavír a zpívat. Myslím si ale, že je to přirozené, že jsme každá zaměřená trochu víc na něco jiného“

Tato výpověď ukazuje, že postoj učitele k výtvarné činnosti ovlivňuje, jak bude kresba ve třídě využívána. Syslová (2015) v této souvislosti upozorňuje, že rozvoj profesních kompetencí učitelů v oblasti výtvarné výchovy je nutnou podmínkou pro kvalitní vedení dětí. Učitel potřebuje nejen znalosti a inspiraci, ale také sebedůvěru v tvořivý proces.

Zde se ukazuje vliv osobních preferencí a typologie učitelek, které mají přirozený dopad na to, jaké činnosti ve třídě dominují.

V odpovědích několika učitelek se objevilo téma dalšího vzdělávání. Pouze dvě z nich měly zkušenost s účastí na odborných webinářích zaměřených na kresbu, ostatní buď podobnou potřebu neměly, nebo se spoléhaly na vlastní zkušenosti a inspiraci z internetu.

Učitelka č. 3 například uvedla:

„Dle mého názoru by se učitelky měly více vzdělávat v rozvoji dětské kresby, ovšem ne všechny mé kolegyně, jsou tomu nakloněny. Já sama jsem byla jednou na semináři, který byl zaměřený na vývoj a rozvoj dětské kresby a byl velice zajímavý.“

Tento komentář podporuje potřebu systematického a dostupného dalšího vzdělávání v oblasti výtvarné pedagogiky, které by učitelkám poskytlo nejen znalosti, ale i inspiraci do každodenní praxe. Jak uvádí Syslová (2013), důležitou roli zde hraje mentorská podpora, sdílení zkušeností a prostor pro reflektivní praxi.

Nedostatek materiálu na výtvarné činnosti

Dalším problémem, který byl zmiňován, byla organizace a sdílení výtvarného materiálu v rámci MŠ.

Učitelka č.1 zmiňuje:

„Problémy se základním materiálem jsme zatím neřešily, když chceme něco speciálního, zkoušíme poprosit rodiče, teď například budeme řešit nedostatek výkresů...Měli jsme doposud bezplatný zdroj.“

Syslová (2013) doporučuje aktivní komunikaci s rodiči, zapojení do výstav, společných akcí či portfoliového hodnocení, aby byla hodnota výtvarného projevu posílena nejen ve školním prostředí, ale i v očích rodičů.

Učitelka č. 7 poukazuje na praktické obtíže:

„Máme sklad výtvarných potřeb a vadí mi, že kolegyně nevrací potřeby zpět, nechávají si je ve třídách. Poté je v tom nepořádek a objednává se zbytečně nový materiál.“

I když materiální zajištění nebývá zásadním problémem, neefektivní správa zdrojů může omezit plynulý chod kreslířských činností. Tato výpověď ukazuje, že k vytvoření podpůrného prostředí pro kreslířskou činnost je nutná nejen dostupnost materiálů, ale i dobře nastavená organizace a komunikace v rámci školního kolektivu. Syslová (2013) zdůrazňuje, že kvalita výchovně-vzdělávacího procesu je úzce spojena s klimatem na pracovišti – kooperace a vzájemná důvěra jsou předpokladem inovativní práce s dětmi.

Z výpovědí učitelek vyplývá, že rozvoj výtvarné činnosti v mateřské škole je podmíněn časovými, prostorovými, materiálními i osobnostními faktory. Překážky v podpoře dětské kresby nejsou jen technického rázu, ale týkají se i postojů, vnitřní motivace a profesní sebedůvěry učitelek. Podle Syslové (2015) je jedním z hlavních úkolů současné pedagogické praxe vytvořit učitelkám podmínky pro to, aby mohly tvořivost rozvíjet nejen u dětí, ale i samy u sebe. K tomu je zapotřebí nejen vzdělávání, ale i kolegiální spolupráce, sdílení inspirace a podpora ze strany vedení školy i rodičovské veřejnosti.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části bylo popsat způsoby rozvoje v oblasti dětské kresby v mateřské škole. Kvalitativní přístup založený na polostrukturovaných rozhovorech umožnil získat data, která byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování. Výsledkem byly tematické kategorie, jejichž prostřednictvím bylo možné strukturovaně odpovědět na výzkumné otázky.

Jakými způsoby učitelky mateřských škol podporují rozvoj v oblasti dětské kresby?

Z výpovědí participantek vyplývá, že podpora dětské kresby je realizována různorodými způsoby, záleží ale na osobnosti učitelky. Nejčastěji se jedná o kombinaci volné a řízené výtvarné činnosti, umožnění samostatné volby tématu i materiálu, poskytování pozitivní zpětné vazby, sdílení výtvarů dětí s ostatními a vytváření podnětného prostředí. Učitelky také dětem umožňují kreslit během volné hry, čímž podporují spontánní tvoření. Významným prvkem podpory je rovněž respektování individuality dítěte a snaha o zachycení jeho emocí a prožitků prostřednictvím výtvarného projevu.

Tento přístup odpovídá doporučením pedagogické literatury – například Bednářová (2015) upozorňuje, že dítě by mělo mít možnost kreslit vlastním tempem a bez nátlaku, v prostředí, které podporuje jeho tvořivost a sebevyjádření. Podle Babyrádové (2014) je pro dítě důležité, aby kresba nebyla chápána jako výkonnostní disciplína, ale jako prostor pro svobodné vyjádření.

Odpovědi na dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké metody a přístupy učitelky nejčastěji využívají při práci s dětskou kresbou?

Učitelky nejčastěji volí střídání volné a řízené tvorby. Volnou kresbu zařazují především během spontánních aktivit, řízenou pak využívají při seznámení s novou technikou nebo výtvarným tématem. Některé učitelky preferují vlastní inspiraci, jiné se opírají o předem připravené předlohy či náměty z internetových zdrojů. Zpětná vazba je zpravidla neutrální a podpůrná, bez hodnocení výsledku. Vyskytly se i případy společného kreslení s dětmi jako forma vedení a motivace.

Podobné metody popisuje také Opravilová & Gebhartová (2003), které zdůrazňují význam volné tvorby jako přirozené součásti dne. Stadlerová et al. (2021) doplňuje, že

učitelka by měla respektovat vlastní styl dítěte a místo opravování by měla nabízet otázky, které rozvíjejí myšlení a zájem dítěte.

2. Jaké materiály a pomůcky jsou preferovány?

Nejčastěji používanými materiály jsou pastelky, voskovky, tužky a křídly. Učitelky rovněž zařazují vodové barvy, tempery, prstové barvy a přírodní materiály. V některých případech se objevila snaha nabídnout dětem netradiční materiály – uhlí, bláto, tráva, hlína apod. Dětem je většinou umožněn volný přístup k materiálům, což přispívá k jejich samostatnosti a rozvoji tvořivosti.

Podle Koťátkové (2014) je důležité, aby děti měly možnost volby nejen tématu, ale i nástrojů. Kresba by neměla být vázaná jen na standardní papír a pastelku – experimentování s materiály rozvíjí smyslové vnímání i kreativitu. Fulková (2008) doplňuje, že materiální zajištění podporuje tvořivost tehdy, pokud je doprovázeno citlivým vedením.

3. Jaké faktory ovlivňují dětskou kresbu z pohledu učitelek mateřských škol?

Učitelky shodně uvedly, že na kvalitu kresby působí především podnětnost rodinného prostředí, přístup rodičů ke kresbě a celková osobnost dítěte. Důležitý je také věk dítěte, pohlaví a míra zájmu o výtvarnou činnost. Jako ovlivňující prvek byla zmíněna i dostupnost materiálů, prostor ke tvoření a vliv médií – například oblíbené pohádky, postavičky či vizuální styl animací.

Slovenáková (2024) ve své bakalářské práci potvrzuje, že podnětné sociální prostředí může mít zásadní vliv na rozvoj dětské kresby. Tato pozorování potvrzuje i odborná literatura. Šupšáková (2013) upozorňuje, že výtvarný projev dítěte je úzce propojen s prostředím, v němž se dítě pohybuje, a že kresba je nejen osobním vyjádřením, ale i odrazem kultury, médií a rodinných vlivů. Podle Koťátkové (2014) mají děti, které doma pravidelně tvoří, zpravidla rozvinutější schopnost výtvarného vyjádření než děti, kterým kresba není přirozenou součástí života. Vágnerová (2017) ovšem uvádí, že G.H. Luquet toto tvrzení vyvrací a tvrdí, že existuje univerzální vzorec pro rozvoj dětské kresby a nezáleží tedy na sociokulturním prostředí.

4. Jaké překážky učitelky vnímají při rozvoji dětské kresby?

Nejčastějšími překážkami byly nedostatek času, vysoký počet dětí ve třídě, nevyhovující organizace výtvarných potřeb ve škole a občasné nezájem ze strany rodičů. Některé učitelky se potýkají také s nedostatkem inspirace nebo s vlastním negativním vztahem k výtvarné činnosti. Omezená dostupnost kvalitního dalšího vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy byla rovněž vnímána jako slabé místo.

Tato zjištění odpovídají poznatkům z publikace Hazukové a Šamšuly (2005), kde se uvádí, že učitelé často vnímají výtvarnou činnost jako náročnou především v organizačním a časovém smyslu. Podle Kulky (2008) navíc chybí systematické metodické vedení, které by pedagogům pomohlo chápat kresbu nejen jako výsledek, ale jako proces, který zasahuje do všech oblastí vývoje dítěte. Opravilová & Gebhartová (2003) připomínají, že důležitým bodem je i materiální zázemí a přístup k inspiraci, která by měla být sdílená, a ne vázaná pouze na individuální tvořivost učitelky.

5. Jaká doporučení lze na základě zjištěných dat formulovat pro praxi?

Výsledky výzkumu naznačují, že je vhodné:

- podporovat učitelky ve vytváření podnětného prostředí pro spontánní kresbu,
- umožnit dětem pravidelný volný přístup k výtvarným materiálům,
- posílit vzdělávací nabídku učitelek v oblasti kresby, zejména v oblasti diagnostiky a práce s emocemi,
- zvýšit osvětu mezi rodiči o významu kresby pro vývoj dítěte,
- sdílet mezi učitelkami inspirativní příklady z praxe formou kurzů, workshopů či online komunit.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě rozhovorů s učitelkami mateřských škol a následného rozboru jejich zkušeností se ukazuje, že podpora dětské kresby může být v každodenní školní praxi obohacující, když se dětem vytvoří prostor, podmínky i povzbuzení. Následující doporučení vycházejí z toho, co v rozhovorech zaznívalo nejčastěji – tedy z toho, co učitelky samy potřebují, co se jim osvědčilo nebo co by si přály změnit.

Většina učitelek se shodla na tom, že materiál, který děti používají při kreslení, má velký vliv na to, zda je kresba baví a jak se jí věnují. Pokud mají po ruce jen pastelky a papír, časem se jejich zájem může snížit. Naopak, když je nabídka pestrá a láká k vyzkoušení, děti si kreslení užívají mnohem víc.

Jedním z dobrých kroků je nabídnout dětem materiály, které nepoužívají každý den. Může jít o voskovky, pastely, prstové barvy, barvy na sklo nebo třeba obyčejné klacíky a kamínky. Děti rády zkoušejí něco nového a rády tvoří i netradičně např. na karton, na látku, na dřevo. Kreslení nemusí být jen o papíru a tužce.

Důležitá je taky přístupnost pomůcek. Když si dítě může samo vzít pastelku nebo papír, aniž by se muselo ptát nebo čekat, působí to přirozeně a samostatně. Mnoho učitelek má výtvarné potřeby uložené v policích tak, aby na ně děti dosáhly. Tento způsob podporuje samostatnost a často se stane, že děti začnou kreslit i mimo řízenou aktivitu z vlastního zájmu. Často se dá začít s tím, co už v MŠ je a postupně pak doplňovat.

Inspirací mohou být i běžné věci z domácnosti – krabičky, zbytky látek, provázky nebo přírodní materiály ze školní zahrady. Důležité je, aby pomůcky sloužily k tomu, co děti opravdu baví, a ne k tomu, aby měl výsledek dobře vypadat. Učitelky by měly mít volnost v tom, jaké pomůcky nabídnou, a hlavně by měly mít čas s nimi pracovat tak, aby děti mohly tvořit podle sebe.

Je důležité si uvědomit, že připravené prostředí a pestrá nabídka pomůcek nebude fungovat bez aktivního a laskavého přístupu učitelek. Učitelky by se i nadále měly dále vzdělávat a inspirovat v oblasti dětské kresby.

8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Z rozhovorů vyplynulo, že většina učitelek preferuje při rozvoji dětské kresby kombinaci volné a řízené výtvarné činnosti. Volná tvorba je vnímána jako prostor pro fantazii a svobodné sebevyjádření dětí, zatímco řízená činnost slouží k osvojení nové techniky nebo seznámení s novým materiálem. Participantky opakovaně zdůrazňovaly, že při řízené činnosti sice zadávají téma, ale snaží se ponechat dětem volnost v provedení. Tento přístup je v souladu s doporučeními Syslové (2013), která považuje pedagogické vedení za důležité tehdy, pokud má podporovat individualitu dítěte, ne ji potlačovat. Dítě potřebuje možnost svobodného výtvarného vyjádření, ale i podněty, které mu umožní růst. Tyto poznatky potvrzuje i Opravilová & Gebhartová (2003),

Všechny participantky se shodly na tom, že vytvoření dostupného, rozmanitého a podnětného prostředí hraje důležitou roli v rozvoji dětské kresby. Materiály by měly být atraktivní, dostupné a měly by dětem umožňovat experimentovat. Učitelky zmiňovaly nejen klasické pomůcky jako pastelky nebo voskovky, ale i netradiční materiály jako je bláto, malování vodou nebo kreslení trávou. Tento pohled potvrzuje Syslová (2013) a Bednářová & Šmardová (2021). Prostředí v mateřské škole by mělo být uspořádáno tak, aby bylo pro dítě přehledné, podnětné a umožňovalo mu volbu. Volný přístup k výtvarným potřebám je považován za jeden z klíčových prvků rozvoje tvořivosti a samostatnosti dítěte. Tento výzkum byl porovnán s prací Řehoříkové (2022), která se zabývala netradičními materiály v tvořivých činnostech dětí v mateřské škole a potvrzuje zjištění, že je pro dítě důležité podnětné a připravené prostředí pro rozvoj kreativity.

Způsob, jakým učitelky přistupují ke zpětné vazbě při rozvoji dětské kresby se v rozhovorech jevil jako velmi citlivý. Většina participantek se snaží děti povzbuzovat, oceňovat jejich snahu a rozvíjet jejich sebevědomí. Převládá snaha vyhnout se negativnímu hodnocení, a naopak vést děti k tomu, aby samy popsaly svůj výtvar a popsaly, co se jim povedlo. Podle Bednářové a Šmardové (2021) je právě forma zpětné vazby jedním z klíčových momentů, které ovlivňují ochotu dítěte tvořit, toto zjištění potvrzuje i Pugnerová & Plevová (2022).

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky mateřských škol považují kresbu za přirozenou a důležitou součást vzdělávání, a to nejen z hlediska rozvoje jemné motoriky, ale také jako prostředek komunikace, vyjádření emocí a diagnostiky. Toto zjištění potvrzuje i výzkumná

práce Lietavcové (2007), která se zaměřila na výtvarný projev jako prostředek komunikace dětí předškolního věku a potvrzuje stejná zjištění tohoto výzkumu. Tvzení je v souladu i s odbornou literaturou Bednářová (2015), Fulková (2008), Hazuková (2022), která rovněž upozorňuje na mnohohrstevnatý význam kresby v předškolním věku.

Dalším zjištěním výzkumu byl i vliv rodinného zázemí, který učitelky označily za významný pro rozvoj dětské kresby. Tento poznatek potvrzuje i literatura Babyrádová (2014), Kořátková (2014), která poukazuje na to, že podpora kresby doma rozvíjí nejen dovednosti dítěte, ale i jeho vztah k výtvarné činnosti. Toto tvrzení potvrzuje i výzkum Sloveňákové (2024), Děti, které mají doma podnětné prostředí a jsou vedeny k tvoření, obvykle kreslí s větší jistotou, mají rozvinutější jemnou motoriku a větší zájem o výtvarné činnosti. Toto tvrzení naopak vyvrací G.H.Luquet, který uvádí, že vývoj dětské kresby nezávisí na sociokulturním prostředí. Vágnerová (2017).

Jedním z limitů výzkumu je subjektivita participantek, jejichž odpovědi mohly být ovlivněny osobními zkušenostmi či postoji. Dalším limitem je nezkušenost výzkumníka, která mohla ovlivnit vedení rozhovorů i interpretaci získaných dat, a to zejména v oblasti formulace otázek, jelikož se autorka při rozhovorech nezaměřila na vývojové fáze a znaky dětské kresby.

ZÁVĚR

Téma dětské kresby je blízké snad každému, kdo někdy pozoroval, jak dítě soustředěně drží pastelku a s plným nasazením tvoří něco, co má v jeho očích hluboký smysl. Cílem této práce bylo podívat se na tuto oblast očima učitelek mateřských škol – tedy těch, které jsou s dětmi každý den, vedou je, podporují a všímají si toho, co se při kreslení děje nejen na papíře, ale i uvnitř dítěte. Teoretická část práce nejprve představila vývoj dětské kresby z hlediska věku a typických projevů. Zaměřila se na vývojovou psychologii, na fáze kresby a na to, jak se v kresbě odráží vnitřní svět dítěte. Dále byla popsána funkce kresby ve vzdělávání, včetně jejího využití v diagnostice, v rozvoji motoriky a fantazie a jako formy sebereflexe. Poslední část teoretického bloku se věnovala práci učitele mateřské školy – jeho roli při podpoře výtvarného projevu a možnostem, jak dětskou kresbu smysluplně začlenit do každodenní praxe. Praktická část práce vycházela z rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které mají s výtvarnou činností každodenní zkušenost. Na základě jejich výpovědí byly vymezeny tematické oblasti, které se opakovaly a pomohly přiblížit skutečný pohled z praxe. Výzkum potvrdil, že většina učitelek vnímá kresbu jako přirozenou součást dětského světa. Nejde jen o výtvarný výsledek, ale především o proces, při kterém dítě poznává sebe i okolní svět. Učitelky popisovaly, že se snaží vytvořit podmínky pro to, aby děti mohly kreslit volně a bez obav. Kreslení se často odehrává nejen v rámci organizovaných činností, ale i během volné hry. Pomůcky bývají dostupné, děti mají možnost si samy zvolit, čím a na co budou tvořit. Zároveň se ukázalo, že každá učitelka k tématu přistupuje trochu jinak – podle vlastního přesvědčení, zkušeností i vztahu k výtvarnému projevu. Některé preferují řízenou činnost, jiné dávají přednost spontánní tvorbě. To ukazuje, že v předškolním vzdělávání existuje velký prostor pro osobní přístup. Velmi silně se v rozhovorech objevoval i vliv rodinného prostředí. Učitelky si všímají rozdílů mezi dětmi, které jsou doma podporovány v tvoření, a těmi, které tuto zkušenost nemají. Rodiče, kteří se zajímají o dětské výtvary a oceňují je, posilují motivaci dětí tvořit. Naopak nezájem, případně znevažování kresby, může vést k tomu, že se dítě tvořivosti vyhýbá. Tato skutečnost ukazuje, jak zásadní je nejen školní prostředí, ale i to domácí. Výzkum rovněž ukázal, že učitelky by ocenily více inspirace, možností sdílet zkušenosti a přístup k prakticky zaměřenému vzdělávání v oblasti rozvoji dětské kresby. Některé se sice samy považují za tvořivé a samostatné, jiné však přiznávají, že by uvítaly více nápadů a metodické podpory.

Z výsledků vyplývá, že kresba zůstává důležitou součástí vzdělávání v mateřských školách. Děti ji využívají k vyjádření emocí, myšlenek i zážitků. Učitelky mohou tento proces podpořit tím, že jim vytvoří prostor, poskytnou vhodné pomůcky, budou je povzbuzovat a přistupovat ke kresbě jako k přirozenému a cennému projevu dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní* (2. vydání). Edika.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
- Cox, S. (2011). *Young children, drawing and the imagination*. International Journal of Art & Design Education, 30(1), 74–83. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01684.x>
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. H+H.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hazuková, H. (2022). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hrubá, J. (2009, 23.9.) *Metodický portál RVP.cz*. Národní pedagogický institut České republiky. https://clanky.rvp.cz/clanek/c/UI/6753/CO-BRANI-UCITELUM-VE-ZLEPSOVANI-KVALITY-VYUKY.html?utm_source=chatgpt.com
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění* (Vyd. 2., přeprac. a dopl.). Grada.
- Křížová, Ž. (2018). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Lietavcová, M. (2007). *Výtvarný projev jako prostředek komunikace dětí předškolního věku*. [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Theses.cz. https://theses.cz/id/20fyqo/?lang=cs;zoomy_is=0
- Meglin, D., & Meglin, N. (2001). *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Portál.
- Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Portál.
- Podobnik, U., Jerman, J., & Selan, J. (2021). *Understanding analytical drawings of preschool children: the importance of a dialog with a child*. International Journal of Early Years Education, <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1960802> 32 (1), 189–203.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.

Řehoříková, S. (2021). *Netradiční materiály v tvořivých činnostech dětí v mateřské škole*. [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati Zlín]. Digilib.k.utb.cz.

<https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/51733>

Pugnerová, M., & Plevová, I. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.

Sloveňáková, M. (2024). *Kresba předškolních dětí z pohledu učitelek mateřských škol*. [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati Zlín]. Digilib.k.utb.cz.
<https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/54735>

Stadlerová, H., Novotná, P., Juřicová, K., Kovářová, M., Tuřáková, K., & Francová, J. (2021). *PO O Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Masarykova Univerzita.

Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Univerzita Palackého Olomouc.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Syslová, Z. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Grada.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.

Šupšáková, B. (2013). *Dětský výtvarný projev: od čmáranic k obrazom a ich významom*. Dolis.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Informace o participantkách	31
Tabulka 2 Kódování.....	32
Tabulka 3 Kategorie a subkategorie	33

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠ Mateřská škola

např. Například

tzv. Takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Struktura rozhovoru

Příloha P II: Ukázka rozhovoru s učitelkou č.5

Příloha P III: Informovaný souhlas s rozhovorem

Příloha P IV: Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR

1. Jaká je délka vaší praxe v mateřské škole?
2. Jaký je váš věk?
3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
4. V jakém městě sídlí MŠ, ve které pracujete?
5. Jak často zařazujete kresbu do výtvarných aktivit ve vaší třídě?
6. Upřednostňujete během řízené činnosti u kresby dětí používání šablon, předloh nebo jen zadáte téma a necháte děti volně pracovat?
7. Jaké nejčastější motivy při volné kresbě dětí ve vaší třídě kreslí?
8. Jakými způsoby podporujete rozvoj dětské kresby?
9. Používáte nějaké speciální pomůcky a materiály při kreslení s dětmi?
10. Jaký vliv má podle vás volba materiálů a pomůcek na rozvoj dětské kresby?
11. Dáváte dětem zpětnou vazbu k jejich kresbám?
12. Čím vším u vás děti mohou kreslit?
13. Jaké faktory podle vás nejvíce ovlivňují rozvoj kreslířských dovedností dětí?
14. Vnímáte rozdíly v kreslení mezi chlapci a dívkami? Pokud ano, jaké?
15. Jaký vliv má podle vás rodinné zázemí dítěte na jeho kreslířské schopnosti?
16. Pozorujete rozdíly mezi dětmi, které se často věnují kreslení při volné hře a těmi dětmi, které téměř vůbec nekreslí?
17. Máte zkušenosti s dětmi, které mají specifické potíže s kreslením? Jak s nimi pracujete?
18. Vnímáte kresbu jako nástroj k rozvoji dalších dovedností dítěte?

19. Vnímáte dětskou kresbu jako nástroj neverbální komunikace?
20. Používáte dětskou kresbu k diagnostice?
21. Má kreslení podle vás vliv na celkový vývoj dítěte, například v oblasti řeči, koncentrace nebo sebevyjádření?
22. Jak by se podle vás mohla zlepšit podpora dětské kresby v mateřských školách?
23. Shledáváte nějaké překážky při rozvoji dětské kresby ve vaší mateřské škole?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU S UČITELKOU Č.5

Jak často zařazujete kresbu do výtvarných aktivit ve vaší třídě?

Snažím se, aby děti měly prostor ke kresbě každý den.

Upřednostňujete během řízené činnosti u kresby dětí používání šablon, předloh nebo jen zadáte téma a necháte děti volně pracovat?

Střídám to. Volnou tvorbou děti ztvárňují své náměty, ale pokud chceme přiblížit a osvojit techniku nebo materiál, volíme řízenou výtvarnou aktivitu.

Jaké nejčastější motivy při volné kresbě dětí ve vaší třídě kreslí?

Asi rodinu a zvířata.

Jakými způsoby podporujete rozvoj dětské kresby?

Snažím se dětem nabízet při volných hrách kreslení. Papíry i psací a kreslicí potřeby jsou uloženy tak, aby byly dětem na očích a také aby děti k nim měly přístup. Když neví, co nakreslit, zkouším je navést, co by mohly nakreslit. Také zařazuji kreslení postav do výtvarných činností. Pokud si děti nejsou jisti, jak postavu nakreslit, kreslím společně s nimi.

Používáte nějaké speciální výtvarné pomůcky a materiály při kreslení s dětmi?

Pokud ano, jaké?

Nevím, jestli jsou speciální (smích), ale děti kreslí nejčastěji tužkou, pastelkami, méně často voskovkami. Fixy neupřednostňuji. Zhruba jednou týdně děti malují štětci, většinou vodovými barvami. Venku kreslí křídami, nebo klacíky do hlíny.

Jaký vliv má podle vás volba materiálů a pomůcek na rozvoj dětské kresby?

Určitě velký. Čím více zajímavé, barevné budou pomůcky, tím více budou lákavější pro děti. A děti s nimi budou chtít více kreslit.

Dáváte dětem zpětnou vazbu k jejich kresbám? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, snažím se popsat, co dítě namalovalo. Zejména, aby popis byl neutrální a nebyl negativní či příliš superlativní. S dětmi také vedeme rozhovor nad kresbou.

Čím vším u vás děti mohou kreslit? (Venku i ve třídě)

Snažím se dětem nabídnout i nevšední materiály ke kreslení, například uhlí. (smích)

Jaké faktory podle vás nejvíce ovlivňují rozvoj kreslířských dovedností dětí?

Určitě to začíná v rodině. Zda rodiče s dětmi kreslí, modelují, různě tvoří. Poté samozřejmě i ve školce, zda učitelka dokáže dítě nadchnout a namotivovat pro výtvarné aktivity.

Vnímáte rozdíly v kreslení mezi chlapci a dívkami? Pokud ano, jaké?

Děvčata mají většinou přirozeněji rozvinutou kresbu, u chlapců se objevuje více technické a geometrické zpracování, například postavy z obdélníků.

Jaký vliv má podle vás rodinné zázemí dítěte na jeho kreslířské schopnosti?

Myslím si, že to má velký vliv. Pokud se s dítětem maluje od malička, tak se to projevuje i v jiných oblastech jako v motorice.

Pozorujete rozdíly mezi dětmi, které se často věnují kreslení při volné hře a těmi dětmi, které téměř vůbec nekreslí?

Rozdíly jsou v provedení tvorby, děti, které často kreslí, mají postupně dokonalejší kresbu, více fantazie, jsou si jistější.

Máte zkušenosti s dětmi, které mají specifické potíže s kreslením? Jak s nimi pracujete?

Ano, mám. Určitě je nenutím, spíše snažím namotivovat. Přijímám, jak to mají.

Vnímáte kresbu jako nástroj k rozvoji dalších dovedností dítěte?

Ano, určitě rozvíjí jemnou motoriku, kreativitu, ještě i kognitivní vývoj, prostorovou orientaci, logiku, abstraktní myšlení. Je toho hodně.

Vnímáte dětskou kresbu jako nástroj neverbální komunikace?

Samozřejmě. Děti, které moc nemluví se vyjadřují skrze obrázky.

Používáte dětskou kresbu k diagnostice? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, používám. Vždy dvakrát do roka mají děti nakreslit postavu, domek, strom. Je to, abych sledovali pokrok dítěte a jeho vyzrálост.

Má kreslení podle vás vliv na celkový vývoj dítěte, například v oblasti řeči, koncentrace nebo sebevyjádření?

Ano, je důležité i pro oblast řeči, dává prožitek, soustředění, rozvoj sebevyjádření, což je podpora uvědomění si sebe sama.

Jak by se podle vás mohla zlepšit podpora dětské kresby v mateřských školách?

Myslím si, že je dostatečná. Jen by bylo dobré méně dětí na třídách, aby se učitelka mohla více věnovat dětem jednotlivě.

Shledáváte nějaké překážky při rozvoji dětské kresby ve vaší mateřské škole?

Máme sklad výtvarných potřeb a hodně mi vadí, že kolegyně nevrací potřeby zpět a nechávají si je ve svých třídách, poté je v tom nepořádek, neustále se něco hledá a objednává se zbytečně materiál navíc, i když fyzicky ve školce stále je.

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ROZHOVOREM

Informovaný souhlas

Svým podpisem stvrzuji souhlas s prohlášeními níže:

- Byla jsem informována o účelu anonymního rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby bakalářské práce Elišky Svobodové s názvem Rozvoj dětské kresby v mateřské škole.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat a jak dlouho bude trvat.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a vytvořením následného transkriptu. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po transkripci bude vymazán.
- Byla jsem obeznámena s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohla být identifikována.
- Souhlasím s tím, aby studentka, Eliška Svobodová použila rozhovor pro účely své bakalářské práce.

Datum:

Podpis participanta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

UKÁZKA ROZHOVORU Č.5

- Jak často zařazujete kresbu do výtvarných aktivit ve vaší třídě?
Snažím se, aby děti měly prostor ke kresbě ^{když se kresbí} každý den.
- Upřednostňujete během řízené činnosti u kresby dětí používání šablon, předloh nebo jen zadáte téma a necháte děti volně pracovat?
Střídám to. ^{podle zájmu} Volnou tvorbou děti ztvárňují své náměty, ale pokud chceme přiblížit a osvojit techniku nebo materiál, volíme ^{namírem námětu} řízenou výtvarnou aktivitu.
- Jaké nejčastější motivy při volné kresbě dětí ve vaší třídě kreslí?
Asi ^{rodinu a zvířata}.
- Jakými způsoby podporujete rozvoj dětské kresby?
Snažím se dětem nabízet ^{podle zájmu} při volných hrách kreslení. ^{pomůcky} Papíry i psací potřeby jsou uloženy tak, aby byly dětem na očích a také aby děti k nim měly přístup. Když neví, co nakreslit, zkouším je ^{možnost} navést, co by mohly nakreslit. Také zařazuji kreslení postav do výtvarných činností. Pokud si děti nejsou jisti, jak postavu nakreslit, kreslím společně s nimi.
- Používáte nějaké speciální pomůcky nebo materiály při kreslení s dětmi?
Nevím, jestli jsou speciální (smích), ale děti kreslí nejčastěji ^{pomůcky} tužkou, pastelkami, méně často voskovkami. ^{Fixy neupřednostňuji.} Zhruba jednou týdně děti malují štětcí, většinou vodovými barvami. Venku kreslí křídami, nebo ^{neprůhlednými sádkami} klacíky do hlíny.
- Jaký vliv má podle vás volba materiálů a pomůcek na rozvoj dětské kresby?
Určitě velký. Čím více ^{zajímavé, barevné} budou pomůcky, tím více budou ^{lákovější} pro děti. A děti s nimi budou ^{možnost} chtít více kreslit.
- Dáváte dětem zpětnou vazbu k jejich kresbám? Pokud ano, jakým způsobem?
Ano, ^{já} snažím se popsat, co dítě namalovalo. Zejména, aby popis byl ^{neutrální} a nebyl ^{negativní} či příliš superlativní. S dětmi také vedeme ^{rozhovor nad kresbou}.
- Čím vším u vás děti mohou kreslit? (Venku i ve třídě)
Snažím se dětem nabídnout i ^{materiály} nevhodné ke kreslení, například uhlí. (smích)
- Jaké faktory podle vás nejvíce ovlivňují rozvoj kreslířských dovedností dětí?
Určitě to začíná ^{rodinou} v rodině. Zda rodiče s dětmi kreslí, modelují, různě tvoří. Poté samozřejmě i ve školce, zda ^{učitelka} dokáže dítě ^{motivovat} nadchnout a namotivovat pro výtvarné aktivity.
- Vnímáte rozdíly v kreslení mezi chlapci a dívkami? Pokud ano, jaké?
^{chlapci} Děvčata mají ^{o pohled} většinou přirozeněji rozvinutou kresbu, u ^{chlapců} se objevuje více ^{technické a geometrické zpracování} technické a geometrické zpracování, například postavy z obdélníků.