

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2007

IVANA CHALUPNÍKOVÁ

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**VÝTVARNÝ PROJEV
A PROŽITKOVÉ UČENÍ
DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Autor práce: Ivana Chalupníková

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Yvona Mazešová

České Budějovice

2007

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Yvoně Mazehóové za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Českých Budějovicích:

podpis:

Anotace:

Tato práce se zabývá problematikou souvislosti výtvarného projevu a prožitkového učení dětí předškolního věku.

V teoretické části je popsán výtvarný projev a jeho vývoj s akcentem na období předškolního věku. Pozornost je věnována pojmu učení, psychologickým teoriím učení, jeho druhům a v neposlední řadě prožitkovému učení jako stěžejnímu způsobu učení dětí předškolního věku.

V praktické části je popsána práce s dětmi před prožitkem a po prožitku. Sledován je možný vliv prožitkového učení na některé aspekty výtvarného projevu.

Cílem této bakalářské práce je objasnit souvislost mezi výtvarným projevem a prožitkovým učením dětí předškolního věku.

Annotation:

This bachelor thesis deals with the problems of “experience learning” as the spontaneous and independent way of learning and teaching of pre-school age children. This work studies children’s drawing development in connection with their personal experience.

The theoretical part describes the development of children’s drawing with the accent on the pre-school age stage. The attention is paid to the term of teaching and learning, to the teaching theories, strategies and techniques, and especially to the didactic style called “experience learning” as the main way of teaching and learning of pre-school age children based on authentic experiences.

The practical part describes the work with children before and after “the experience” and studies the potential effect of “experience learning” on some aspects of children’s drawing.

The aim of this thesis is to illustrate the connection between the drawing development and “experience learning” of pre-school age children.

Obsah:

I. Úvod	9
II. Teoretická část.....	11
1. Dítě v období předškolního věku	12
1.1 Kognitivní vývoj předškolního dítěte.....	12
1.1.1 Vnímání.....	12
1.1.2 Paměť	13
1.1.3 Myšlení.....	13
1.1.4 Fantazie	14
1.1.5 Řeč	14
1.2 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku	15
1.2.1 Emoční vývoj	15
1.2.2 Motivace.....	15
1.2.3 Socializace v předškolním období	16
1.3 Motorický vývoj předškolního dítěte	17
2. Výtvarný projev a jeho vývoj.....	18
2.1 Vývojové fáze dětské kresby	19
2.1.1 Etapa presymbolická, senzomotorická.....	19
2.1.2 Etapa přechodu na symbolickou úroveň	20
2.1.3 Etapa primárního symbolického vyjádření	21
2.2 Vývoj kresby lidské postavy	21
2.2.1 Období hlavonožce.....	22
2.2.2 Období subjektivně fantazijního zpracování.....	22
2.2.3 Období realistického zobrazení.....	22
2.3 Témata dětských kreseb	23
2.3.1 Člověk – paňák.....	24
2.3.2 Sluníčko	24
2.3.3 Zvířata	25
2.3.4 Dům.....	25
2.3.5 Strom.....	26
2.3.6 Dopravní prostředky	26
2.4 Barva	27
2.5 Zobrazení prostoru	27
2.6 Typy kreslířů	29
3. Pojem učení.....	30
3.1 Teorie učení.....	30
3.2 Druhy učení.....	31
4. Prožitkové učení.....	33
4.1 Znaky prožitkového učení.....	33
4.1.1 Spontaneita.....	33
4.1.2 Konkrétní činnosti.....	34
4.1.3 Objevnost	34
4.1.4 Prostor pro aktivitu a tvořivost.....	34
4.1.5 Celostnost.....	34

4.1.6 Komunikativnost	34
4.2 Metody založené na prožitku	35
4.3 Metodické fáze založené na prožitku	36
4.4 Pedagogické podmínky prožitékového učení	37
4.4.1 Učitelka volí takový pedagogický postup, který vychází od dítěte .	37
4.4.2 Partnerský a podporující vztah učitelky k dítěti.....	37
4.4.3 Učitelka usnadňuje dítěti jeho způsob učení.....	37
III. Praktická část	39
1. Popis výzkumné studie.....	40
1.1 Charakteristika výzkumné studie	40
1.2 Cíle výzkumné studie	41
1.3 Hypotézy výzkumné studie	42
1.4 Časový rozsah	42
1.5 Metody výzkumné studie	42
1.6 Charakteristika skupiny.....	43
2. Tematický celek „Z pohádky do pohádky!“	45
2.1 Záměry tematického celku	45
2.2 Výtvarné potřeby.....	45
2.3.1 Tematická část: „Já Koblížek, Koblížek...“	46
2.3.2 Tematická část: „Zajíčku v lesíčku copak děláš?“	49
2.3.3 Tematická část: „Smolíčku Pacholíčku“	51
2.3.4 Tematická část: „Povídání o pejskovi a kočičce“	54
2.3.5 Tematická část: „Princeznička na bále“	57
3. Závěr:	60
Seznam použité literatury:	63
Přílohy	65

I. Úvod

Dnešní doba je velice rychlá až hektická, propojena vývojem techniky, plná změn, hluku a chaosu. Někdy i nám dospělým dělá potíže přijímat a zpracovávat nové informace a prožitky. Přizpůsobovat se tomuto rychlému tempu je pro nás náročné. A co naše děti? Jak ony vnímají realitu? Jak zpracovávají své prožitky? Víme, že jsou velmi vnímavé, citlivé a bezbranné. Jsou ovlivněny vším, co se v jejich okolí děje, čeho se účastní, s čím se setkávají co prožívají. Jedna z možností, jak mohou děti vyjádřit a sdělit své pocity, prožitky, radosti a traumata je prostřednictvím výtvarného projevu.

Proto se staly pojmy: výtvarný projev a prožitkové učení dětí předškolního věku, ústředním tématem mé bakalářské práce.

Jak uvádí Uždil „Výtvarný projev nikdy není jen popisem vnějšího vzhledu věcí, vždy obsahuje i moment jejich hodnocení a citového vztahu k nim. Je tedy zvláštním druhem sebevýrazu, lze z něho vyčíst znaky dětské individuality, která se do něho prolíná. To platí jak o jeho obsahové, tak také o formální stránce“ (1982, s. 10).

Pojem prožitkové učení je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vyložen jako „Učení dítěte vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku; je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní; v předškolním vzdělávání je realizováno zejména prostřednictvím – didaktického stylu s nabídkou“ (2005, s.47).

V bakalářské práci se budu zabývat charakteristikou předškolního věku, znaky, zvláštnostmi vztahujícími se k tomuto období. Mým cílem bude obecně popsat jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka a stručně charakterizovat významné změny v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje.

V části věnované výtvarnému projevu vysvětlím tento pojem s důrazem na předškolní věk. Popíši vývoj kresby v obecné rovině, který prochází několika

fázemi a dále se budu věnovat vývoji kresby lidské postavy, která má svůj typický průběh a odráží celkový psychický rozvoj dítěte. Neopomenu ani tematickou stránku kresby, barevnou představivost a zobrazení prostoru. V závěru této části uvedu základní typy kreslířů.

V části nazvané Učení, stručně provedu charakteristiku tohoto pojmu, představím čtyři teoretiky učení, popíši druhy učení a z převážné části se zaměřím na prožitkové učení jako stěžejní způsob učení dítěte předškolního věku. Dále popíši znaky prožitkového učení, jeho metody, metodické postupy a pedagogické podmínky.

V praktické části se soustředím na výtvarnou práci s dětmi před prožitkem a po prožitku a metodou porovnání budu sledovat možný vliv prožitkového učení na některé aspekty výtvarného projevu. Cílem mé bakalářské práce bude ověření možnosti propojení prožitkového učení a výtvarného projevu.

II. Teoretická část

1. Dítě v období předškolního věku

Předškolní období je chápáno jako věk mezi třetím a sedmým rokem dítěte. Je ohraničené vstupem do mateřské školy a odchodem do školy základní. Lze jej též charakterizovat jako období mnoha změn jak v oblasti tělesné a pohybové, v poznávacích procesech, tak i v oblasti citové a sociální. Nesmíme též opomenout velké individuální rozdíly mezi dětmi, které jsou dány dědičnými předpoklady a vnějšími vlivy, především výchovou rodinnou a působením okolí.

Dítě získává svou pozici ve světě pomocí diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání pomáhá představivost, fantazie, intuitivní uvažování, které není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Ještě přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, nazývaný obdobím iniciativy. Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v oblasti sociální. Stále zde sehrává nezastupitelnou roli rodina a k ní se přidávají vztahy vrstevnické. Je to jakási příprava na život ve společnosti. Také ho čeká naučit se prosadit i spolupracovat a upevnit tak interpersonální vztahy. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout určitý řád. Je to doba nazývaná obdobím hry, protože právě hravá činnost převládá.

1.1 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

1.1.1 Vnímání

Vnímání dítěte v tomto období je nezastupitelné a sehrává významnou úlohu v oblasti poznávacích procesů. Převládá vnímání názorné se zapojením co nejvíce smyslů. Prostorové a časové vnímání je dosud nepřesné a postupným vývojem se zdokonaluje. Dítě vnímá globálně a nevnímá si detailů, nebo ho upoutá detail, který souvisí s jeho subjektivním zájmem, a nebere v úvahu žádnou další

vlastnost. Vnímání je tedy bezprostředně spjata s vlastními prožitky dítěte. Rozvíjí se též zraková a sluchová diferenciacce, která je základem pro proces analýzy a syntézy, které dítě bude potřebovat při vstupu do základní školy.

1.1.2 Paměť

Paměť je spíše konkrétní. Lépe si dítě zapamatuje konkrétní a názorné jevy. Jde o schopnost vštípit si nové vjemy, uchovávat je, uvědomovat si je a podle potřeby vybavovat. V tomto období převládá paměť mechanická. Dítě si snadno zapamatuje říkanky, písničky, básničky. Vštípení má charakter bezděčného zapamatování a uchování. Později se začíná uplatňovat i paměť záměrná. Převažuje paměť krátkodobá a postupným zráním přechází v dlouhodobou. Vlivem silných citově zabarvených zážitků je dítě schopno zapamatovat si trvale.

1.1.3 Myšlení

V myšlení nastává velký pokrok ve všech formách oproti útlému věku. Podle Piageta tento vývoj probíhá v několika etapách. Do předškolního období řadíme stadium symbolicky předpojmové (mezi půl druhým a čtvrtým rokem věku dítěte), vyznačující se rozvojem schopnosti představ, a stadium názorně pojmové (mezi čtvrtým a sedmým rokem věku dítěte), kdy je dítě již schopno sloučit podobné věci do skupin. Nesmíme opomenout dvě formy adaptace na prostředí, které se v Piagetově pojetí objevují. Asimilace, která spadá do nižšího stupně (dítě si okolí přizpůsobí sobě) a akomodace spadající do stupně vyššího (přizpůsobení se požadavkům okolí) (Záhme, 2005). Myšlení předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, tj. ulpíváním na subjektivním názoru a opomíjením jiných názorů (Vágnerová, 2005). Mezi další charakteristické znaky myšlení patří antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty), prezentismus (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti), magičnost (interpretace dění v reálném světě fantazií) a absolutismus (přesvědčení, že poznání je definitivní, jednoznačné). Předškolní dítě má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro ně

byla srozumitelná a přijatelná. Myšlení v tomto období je útržkovité, nekoordinované, dítěti chybí komplexní přístup (Klenková, 2002).

1.1.4 Fantazie

Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám. Začínají se objevovat nepravé lži, tzn. konfabulace, při kterých děti kombinují vzpomínky s fantazijními představami. Projevuje se tak nezralost a snaha sladit citové prožitky s aktuálními potřebami (Vágnerová, 2005).

1.1.5 Řeč

Řeč dítě používá na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Začíná se zdokonalovat řeč po stránce obsahové i formální. Otázky typu „proč?“ a „jak?“ přispívají k obohacení dětského slovníku a rozvoji správného vyjadřování. Dítě začíná používat některé slovní druhy, např. příslovce, spojky, předložky apod. K rozvoji verbálních schopností dochází především komunikací s dospělými lidmi, ale i se staršími dětmi. Dochází k experimentování s novými slovními výrazy, složeným slovem nebo slovním spojením. Dochází tak k novotvarům, neologismům. Díky komunikaci si děti osvojují gramatická pravidla řeči. Zpočátku dítě dělá chyby, projevuje se rigidita. Od čtyř let začíná dítě mluvit v delších a složitějších větách, později v souvětích. V této době dovede správně užívat budoucího času, mezi čtvrtým až šestým rokem si osvojuje užívání sloves. Zvyšuje se též četnost užívání minulého času. V dětském vyprávění se ještě objevují nepřesnosti a agramatismy. Nezastupitelnou roli zde sehrává egocentrická řeč, která nepotřebuje posluchače. Je řečí pro sebe. Může mít význam expresivní (vyjádření pocitů), regulační (řídí jednání) a nebo kognitivní (chápání situace při uvažování) (Vágnerová, 2005).

1.2 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku

1.2.1 Emoční vývoj

V emočním prožívání nastává větší stabilita a vyrovnanost. Lze to pojmout jako charakteristický znak v oblasti emocí. V předškolním období bývají citové prožitky intenzivnější a většina z nich je stále vázána k aktuální situaci, momentálnímu uspokojení či neuspokojení svých potřeb. Emoční paměť se postupně rozvíjí a je typická svou implicitou. V tomto věku převažuje pozitivní ladění a postupně ustupuje strach z neznáma. Velkou roli sehrává zralost CNS projevující se změnou emočního prožívání a uvažování. To je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Objevují se prvopočátky ovládní svých citových projevů a kritičnost sama k sobě. Děti již hodnotí své chování, umějí se litovat, zlobit se na sebe. Orientace v základních emocích je pro dítě snadná, obtížnější je porozumění komplexnějším emocím. Čtyř až pětileté dítě si neuvědomuje, že lze prožívat smíšené emoce, spíše to chápe jako po sobě následující reakce. Po pátém roce začíná dítě vnímat kompatibilní (slučitelné, podobné) emoce a teprve v šesti letech pochopí emoční ambivalenci (protikladnost). V předškolním věku dochází k rozvoji emoční inteligence, dítě lépe chápe svoje pocity, dovede projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a částečně ovládat své citové projevy. Emoční autoregulace se teprve začíná rozvíjet.

1.2.2 Motivace

Vůle dítěte tohoto věku je velmi kolísavá. Podstatné jsou pro něho jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo s konkrétní činností. Nejsnazší je dítě motivovat novými podněty a činnostmi v rámci hravých aktivit se svými vrstevníky. Častou stimulací bývá imaginace (Mertin, 2003). Jak uvádí Goleman (1997), v dětech je třeba pěstovat sebeovládání, vytrvalost, schopnost vyvinout úsilí sám sebe motivovat.

Pro dítě je důležité bezpečné zázemí, které je spojeno s pocitem stability, jistoty. Dítě, jež potřebné jistoty dosáhlo, je schopno reagovat spíše pozitivně, umí se lépe odpoutat od blízké osoby a využít tak lépe své energie ke zkoumání a zvědavosti. Odpoutávání však musí být v jeho kompetenci. Dospělí mohou velkou měrou přispět k citové rovnováze dítěte svými reakcemi na dětské nálady a vysvětlením svých vnitřních pocitů. Předškolní dítě má již dostatečný slovník k pojmenování svých vlastních emocí.

„Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace“ (Mertin, 2003, s. 15).

1.2.3 Socializace v předškolním období

Socializaci v předškolním věku můžeme chápat v užším slova smyslu jako vliv prostředí rodiny nebo v širším slova smyslu, čímž míníme vliv dalších sociálních skupin.

Langmeier (2006) člení socializaci do tří vývojových fází:

Vývoj sociální reaktivity – dochází k diferenciaci emočních vztahů k lidem v blízkém okolí (rodiče, prarodiče, sourozenci), tak i ve vzdálenějším společenském okolí (vrstevníci, cizí dospělí...). Dítě má možnost navazovat kontakty, komunikovat jak s rodiči, tak i s osobami vzdálenějšího sociálního prostředí.

Vývoj sociálních kontrol – jde o přijímání norem sociálně žádoucího chování, které přebírá za své a uplatňuje ve svém budoucím chování. Chování dítěte je nejen vymezeno mantinely, ale i cíli, pro jejichž dosažení sehrává velkou roli úsilí.

Osvojování sociálních rolí – dochází k němu jak uvnitř rodiny, tak i mimo ni. Dítě předškolního věku pozoruje chování náležící určitému pohlaví, věku a postupným uplatňováním a opakováním má možnost porovnávat a korigovat již osvojené způsoby rolového chování. Tím dochází k formování vlastní identity.

1.3 Motorický vývoj předškolního dítěte

Změny, které nastávají v tomto období, jsou velmi významné a pomáhají dítěti zajistit si postavení ve společenské skupině. Můžeme říci, že se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace.

V oblasti hrubé motoriky dítě provádí pohyby přesněji, účelněji, plynuleji. Zdokonaluje se pohybová koordinace, hbitost a elegance pohybu. Projevuje se to ve schopnostech sebeobsluhy, dítě se umí svlékat, oblékat, ukládá si věci na své místo, používá samostatně kapesník, toaletu, umí si umývat ruce, zavázat tkaničky.

V oblasti jemné motoriky dítě rádo vyhledává různé materiály např. plastelínu, kamínky, kostky, korálky. Se zapojením hmatu s těmito předměty manipuluje. „Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterální dominanci a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák nebo levák. S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby“ (Mertin, 2003, s. 12). V ní se odráží rozumové pochopení světa.

2. Výtvarný projev a jeho vývoj.

Výtvarný projev v sobě ukrývá činnost, kterou se dítě vyjadřuje a sděluje nám dospělým, jak svět vidí nebo jaký by chtělo svět mít. Využívá k tomu výtvarných technik např. malování, kreslení, modelování, vytrhávání z papíru, lepení či řadu dalších výtvarných aktivit. Dítě se rádo účastní sběru zajímavých předmětů, hraje si s nimi, skládá z nich určité kompozice a raduje se ze svého výtvaru. Následně svůj produkt představuje ostatním, ale daleko důležitější je pro dítě samotný proces tvoření. Je to někdy spontánní činnost, jindy činnost vycházející z niterného života dítěte navozená dospělým. Vystihuje, jaký ke světu dítě zaujímá citový postoj, jaká přání a jaké má obavy. Při tvoření převažuje radostná atmosféra, dítě se uvolňuje, vyjadřuje, co je tíží, relaxuje, ale také spolupracuje s ostatními, čímž se posiluje oblast sociální. Rozhovorem s dítětem nad daným výtvozem, se rozvíjí jeho řeč, osobnost, ale i poznávací procesy.

„Snahu o pochopení příčin a podmínek vzniku a růstu výtvarného projevu dětí nacházíme zcela zákonitě u J. A. Komenského (Informatorium školy mateřské). To on dovedl dokonale ospravedlnit dětské spontánní čárání, věděl, jakou radost dovede dítěti způsobit a nakolik rozvoj výtvarného projevu souvisí s poznáním světa, byť se děje ze hry a kratochvíle“ (Uždil, 2002, s. 9).

Největší pozornost mezi výtvarnými činnostmi byla a je věnována dětské kresbě. „Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe (Vágnerová, 2005, s. 183). Především to jsou psychologové, kteří se zkoumáním dětské kresby snažili pochopit její význam a diagnostické možnosti, pedagogové, kteří pomocí kresby chtějí podpořit rozvoj osobnosti dítěte, ale i umělci, pro které je dětská kresba uměleckou inspirací. Dětská kresba nám dává svědectví, jak si dítě představuje svět, jak vnímá dění kolem sebe. Vývoj kresby dětí předškolního věku prochází několika fázemi, z nichž počáteční, ještě symbolický charakter nemá.

2.1 Vývojové fáze dětské kresby

Vývoj dětské kresby probíhá v několika etapách a závisí na mentální vyspělosti dítěte, paměti, schopnosti představivosti a reprodukce. Nesmíme zapomínat ani na vliv zrakového vnímání, úroveň jemné motoriky, paměť, lateralitu, rozlišovací schopnost a pozornost.

Vágnerová (2005) popsala následující fáze dětské kresby:

2.1.1 Etapa presymbolická, senzomotorická

Začátků výtvarné mluvy si zřídka kdy povšimneme. Není k tomu třeba tužky ani papíru. Jednorocní batole sleduje například očima pohyb svého prstíku a prvotní grafická stopa může třeba spočívat v hrábnutí dřívka do písku, hlíny nebo otiskem prstu na zamlžené okno. Radost ze vznikající stopy je spojena s radostí pohybu, který stopu vytváří. První výtvarné projevy jsou blízké hře, ale liší se od jiných her tím, že zanechávají něco, co je relativně trvalé: stopu čáry, skvrny. Dítě rádo experimentuje, opakuje činnosti jemu příjemné, zkouší různé materiály ale i vlastní dovednosti a schopnosti. „Každý výtvarný výkon – dokonce i umělcův – v sobě trvale uchovává tuto první radost z grafického gesta a v důsledku toho má i svůj zřetelný rukopis“ (Uždil, 1982, s. 21).

K zobrazování nejčastěji dítě používá techniku kresby. Dětská bezprostřednost se projevuje tím, že dítěti nečiní potíže uchopit tužku a kreslit po papíře. Často dítě napodobuje svého rodiče či staršího sourozence. Tužka s papírem jsou nejdostupnější, a tak dítě kreslí podle svého zájmu a zaujetí. Držení tužky je zpravidla v celé dlani a pohyby ruky jsou ještě nekoordinované. První čmáranice nenesou žádné sdělení a dítě svůj výtvarný výtvor nijak nekomentuje.

Výsledkem jsou body, lomené a obloukovité čáry, často se různě proplétající (obr. 1). Zprvu dítě překračuje hranice kreslicího papíru, později je začíná respektovat. Plocha dítěti není již lhostejná a touží ji zaplnit celkově a rovnoměrně s určitou vztahovou citlivostí.



Obr. 1, Jana (2;5)



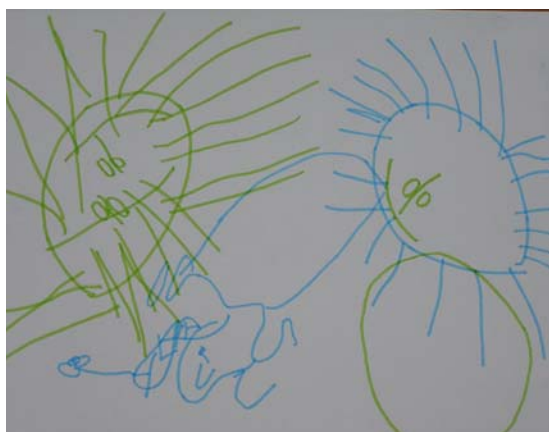
Obr. 2, Tomáš (3;5)

2.1.2 Etapa přechodu na symbolickou úroveň

Tato etapa plynule navazuje na předcházející. Dítě postupně zjišťuje, že čmárání se stává prostředkem k zobrazení reality. Stává se tak jakýmsi symbolem. S rozvojem pohybových dovedností se mění i způsob vedení čar. Koncem druhého roku kromě tzv. kyvadlových a lomených čar dítě dospívá k zobrazení jakéhosi nepravidelného oválu. Centrum grafického pohybu je v ramenním kloubu a časem je uplatněno i zápěstí. Čáry se otáčejí v menším oblouku a vytvářejí jakási klubka. Dítě neudrží pozornost dlouho a během kreslení původní nápad často mění. Obrázky jsou si velmi podobné a kdyby je dítě slovně neoznačilo, bylo by pro nás dospělé velmi těžké je identifikovat. Nejprve dítě pojmenovává již hotový obrázek („To je sluníčko!“). Všechny čáranice jsou v jistém slova smyslu přípravou pro opravdové kreslení, které zdaleka nebude jen hrou se vznikající stopou (obr. 2).

2.1.3 Etapa primárního symbolického vyjádření

V této etapě dovede dítě uskutečnit svůj kreslicí úmysl a něco konkrétního zobrazit. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na rozvoji jemné motoriky, představivosti, inteligence a dalších psychických funkcí. Kresba ale nemusí odpovídat dané skutečnosti. Dítě vyjadřuje svůj subjektivní názor a předměty i situace jsou nakresleny podle toho, co o nich dítě ví nebo co považuje za podstatné. Koncem třetího roku již umí vyjádřit svůj kreslicí záměr („Nakreslím sluníčko“). Pro dítě je udržení stanoveného záměru velmi náročné a většina dětí k tomu dospívá mezi čtvrtým až pátým rokem (obr. 3).



Obr. 3, Ondra (3;5)

2.2 Vývoj kresby lidské postavy

Vývoj dětské kresby lidské postavy má svůj typický průběh. Odráží se zde celkový psychický rozvoj dítěte. Podle Vágnerové (2005) ho členíme na několik období:

2.2.1 Období hlavonožce

Kolem třetího roku se začínají objevovat v dětských obrázcích postavy hlavonožců. Dítě vychází ze svých zkušeností s vlastním tělem, ale i z pozorování jiných lidí. Největší význam má pro dítě lidský obličej, a proto nás nepřekvapí, že se soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup, k němuž jsou připojeny paprskovité čáry – nohy. Začínají se objevovat další dvě čáry, představující ruce. Jak dítě vyspívá, začíná přibývat i detailů na postavě. Začíná kreslit oči a ústa v podobě tečky či malého kolečka (obr. 4).

2.2.2 Období subjektivně fantazijního zpracování

Mezi čtvrtým až pátým rokem dochází k rozlišování hlavy a trupu. Kresba obsahuje nejen dolní končetiny, ale i horní, které jsou připojeny k tělu v různé výšce. Toto období je typické zaměřeností na detaily, které dítě chápe jako důležité - pupík, knoflíky, vlasy a jiné. Vše souvisí s rozvojem mentální úrovně dítěte a vnímáním vlastního těla. Dalším typickým příkladem je průhlednost (transparence) kresby, to znamená, že je vidět vnitřek objektu. Dítě postavu postupně obléká. To, co dítě kreslí, nemusí odpovídat skutečnosti. Říkáme tomu naivní realismus. Předměty a situace jsou kresleny podle poznatků dítěte s akcentem na to, co dítě považuje za podstatné, a neodpovídají tomu, jak doopravdy vypadají (obr. 5).

2.2.3 Období realistického zobrazení

Šestileté dítě zpravidla člení lidskou postavu velmi zřetelně. Začíná rozlišovat všechny hlavní části těla - hlavu, vlasy, krk, trup, ruce, nohy. Mezi pátým a šestým rokem dochází k rozdvojení obrysu nohou a končetiny bývají kresleny dvěma čarami, tzn. plošně. Paže jsou nasazovány k trupu, ne už k hlavě, jak jsme se s tím někdy setkali dříve. Hlava bývá zdobena pokrývkou vlasů, často zevrubně znázorněných, trčících do všech stran nebo kudrnatých apod. Postava

nabývá mnoha individuálních znaků (klobouk, vousy, brýle, kapsa, sukně...). Toto období můžeme charakterizovat jako období realistického zobrazení, kdy dětské výtvary se více podobají skutečnosti (obr. 6). „Dítě nyní kreslí spíše to, co vidí. Takováto proměna je jedním z důkazů rozvoje dětské kognitivní decentrace“ (Vágnerová, 2005, s. 186).



Obr. 4, Jan (3;6)



Obr. 5, Karolína (4;7)



Obr. 6, Eliška (6;2)

2.3 Témata dětských kreseb

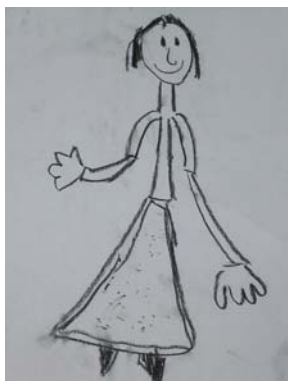
Jak uvádí ve své knize Uždil (2002) středem dětského zájmu je člověk, teprve potom všechno ostatní, co s člověkem bezprostředně souvisí: slunce, domy, stromy, květiny, dopravní prostředky (auta, lodě) aj. Jakékoli spojení představ, které naznačuje jejich vzájemný vztah, znamená velký duševní výkon. Člověk – tzv. paňák – tedy vede.

Podle mého dlouhodobého pozorování dochází na konci předškolního věku k dívčímu a chlapeckému pojetí lidské postavy. Chlapci kreslí především vojáky a kovboje, děvčata zase princezny. Zaměřenost témat napovídá o zájmu dítěte, nad čím přemýšlí, co ho trápí, případně jaký zážitek dítě ovlivnil.

Nyní uvedu nejčastěji se objevující prvky v kresbě:

2.3.1 Člověk – paňák

První obrazy člověka dostaly své jméno paňák právě proto, že se spíše podobají hadrové loutce než živému a jednajícimu člověku. (obr. 7). K vytvoření lidského typu přispěla pohybová činnost – kruhové čárání, které dítě nikdy neopravuje. Blíže popsáno v části: „Vývoj kresby lidské postavy“.



Obr. 7, Monika (6)

2.3.2 Sluníčko

Člověk si sluníčko téměř nikdy nemůže prohlédnout, ale přesto se objevuje v dětských kresbách velmi často. Vzniklo z uzavřeného oválu a je to kombinace zaoblenosti a přímočarosti. Dítěti se technicky velmi dobře kreslí. Symbolizuje cosi jako určení času (den), ale zároveň označuje i oblohu. To znamená, že dává obrazu jednotu, kterou dítě nedovede ještě vyznačit jinak (obr. 8, 9, 10).



Obr. 8, Kateřina (3;5)



Obr. 9, Tereza (4;4)



Obr. 10, Simona (6;5)

2.3.3 Zvířata

S obrazy zvířat se v dětské výtvarné produkci setkáváme velmi časně. Zprvu se příliš neliší od obrazů lidí. Jsou typické svou horizontální polohou těla, ale vyskytují se i zvířata, která si vyšlapují s trupem vztyčeným a na dvou nohou. Odlišnosti od lidské postavy spíše najdeme ve znacích jako je ocásek nebo růžky. Postava zvířete se rodí z postavy člověka a dítě je kreslí zpravidla z profilu. Zato hlava bývá často en face, obrací se k nám svou zlidštělou tváří (obr. 11, 12, 13).



Obr. 11, Adéla (3;7)



Obr. 12, Kateřina (4;2)



Obr. 13, Nikola (5;4)

2.3.4 Dům

Objevuje se v mnoha typech a je vždy vybaven těmi znaky, které souvisí s jeho užíváním. Má tedy okna, zpravidla i komín (nejčastěji se z něj kouří), dveře opatřené klikou. Objevují se i takové domy, jejichž přední stěna je jaksi zamlčena, aby bylo lépe vidět, co se děje v domácnosti. Nejtypičtější jsou domy připomínající venkovské stavení s trojúhelníkovým štítem. Je třeba však dodat, že typy domů se vyvíjejí s dobou a s architekturou, která v okolí dítěte převládá (obr. 14, 15, 16).



Obr. 14, Adam (4)



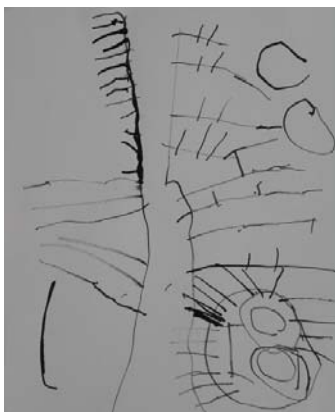
Obr. 15, Natálie (4;6)



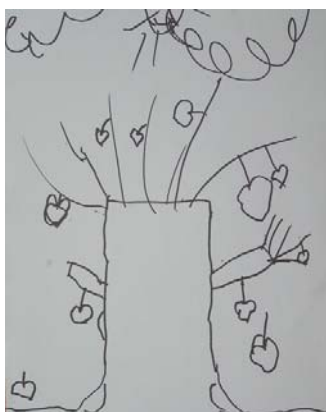
Obr. 16, Jana, (6;1)

2.3.5 Strom

Kresba stromu patří ke grafickým tvarům, které se u dětí velmi brzy objevují a postupně vyvíjejí a zdokonalují. Logika vývoje kresby stromu se poněkud podobá vývoji linie lidské figury – paňáka. Zpočátku připomíná vzhůru trčící linku, kterou v pravém úhlu a v pravidelných intervalech přetínají kratší vodorovné čárky, na nichž jsou později umístěny ovály představující chomáče (listí, jehličí). Někdy je pravoúhlost porušena a větve se odklánějí v kosém úhlu od kmene. Později se větvení zdokonaluje. Přibývají větvíčky, které se k silnějším větvím přimykají v pravém úhlu. Později dítě začíná rozlišovat strom jehličnatý a listnatý. Listnatý strom bývá často stromem ovocným a visí na něm plody. Listy vyrůstají na okraji mohutných větví a tvoří jakýsi ornament (obr. 17, 18, 19).



Obr. 17, Tereza (4;2)



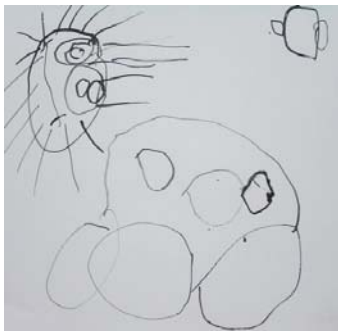
Obr. Lukáš, (5;6)



Obr. 19, Ondra, (6;4)

2.3.6 Dopravní prostředky

Bývají častým obsahem výtvarného vyjadřování dítěte tohoto věku. Jde především o auto, vlak i loď, které dítě kreslí velmi rádo. Má na tom zásluhu zájem o pohyb a o všechno, co se hýbe nebo pohyb umožňuje. Setkáváme se i s takovým vyobrazením, ve kterém dítě nakreslí nejen vnějšek, ale vnitřek dopravního prostředku (cestující, řidiče, volant) (obr. 20, 21, 22).



Obr. 20, Tereza (3;5)



Obr. 21, Kateřina (4;4)



Obr. 22, Daniel (6;5)

2.4 Barva

Barevné vidění je do jisté míry podmíněno individuálně. Řada barevných skvrn, se kterými se v dětském obraze setkáváme, je nezávislá. Dítě rádo experimentuje s barvou. Malby bývají obvykle živě barevné. Díky dětské fantazii nemusí barva odpovídat skutečnosti, např. sluníčko je červené, stromy modré; což se s věkem dítěte proměňuje. Později bývá užívání barvy adekvátní zpracovanému tématu.

2.5 Zobrazení prostoru

Pro znázornění vlastního objemu předmětu má dítě zcela zvláštní možnosti. Jak uvádí Uždil (2002) je to v prvním případě plošné uspořádání objemu, kdy jsou jednotlivé pohledy na předmět spojeny v jeden celek (obrázek cívky se dvěma kruhovými základnami a tělem cívky – válcem – v bočním pohledu). Ve druhém případě jde o zobrazení vnitřního objemu, které je pro dítě taktéž zajímavé (králíkárna je průhledná – transparentnost) (obr. 23). Ve skutečnosti jde dítěti jen o jedno, zobrazit ty věci, o kterých ví a které jsou pro ně důležité a zajímavé. Nezabývá se při tom otázkou, zda jsou ve skutečnosti vidět či ne.

Prostor, obklopující předměty a dokreslující jejich vzájemné vztahy, zobrazují malé děti jiným způsobem, než jak to děláme my dospělí. Základ prostorového uspořádání scény je položen, jakmile dítě začne považovat dolní okraj papíru za jakousi zem, k níž postavy a věci tíhnou. První čáranice a náhodné

komplexy čar toto uspořádání nemají. Bývají rozptýleny na papíře všelijak. Úloha spodního okraje, připomínající zem, bývá brzy zdůrazněna čarou sledující tento okraj. Tato základní čára, která sleduje dolní okraj papíru, slouží jako počátek pro zřetelnou organizaci obrazové plochy. Pokud dítě neustrne na schématu základní čáry, objeví se rozvržení plochy několik vodorovných částí. Tak vzniká jakési jeviště, na kterém je dostatek místa pro rozvržení věcí (obr. 24).

Hodně častý je způsob sklápění. Ve skutečnosti je přesnou analogií toho, co je nazváno plošné uspořádání. Např. znázornění držících se dětí v kruhu. Děti se za ruce příliš nedrží, směřují jednou nohama do středu kruhu, jindy ven mimo kruh.

Rozdíl chápání prostoru u dětí a u dospělých lze pozorovat na obrácené perspektivě. Při takovém zobrazení bývají věci, které jsou blíže spodnímu okraji menší, zatímco je dospělý očekává větší. Převážně je to proto, že se kreslíř ztotožnil s některou z osob vyskytující se na kresbě, anebo stojí uvnitř obrazu.

Na určitém vývojovém stupni, mezi šestým a sedmým rokem se objevuje horizont. Je to spíše čára, která odděluje zemi od nebe a má za úkol naznačit všelijaké nerovnosti terénu, kopce apod.



Obr. 23, Kateřina (5;10)



Obr. 24, Ondra (6;2)

Jak uvádí Uždil (2002) při zobrazování tvarů v prostoru se v dětském kreslení nápadně uplatní jev věčné konstanty. Technicky je dítě schopno vidět, že

se kruh mění v elipsu, že věci vzdálené se jeví menší než blízké. Je mu však proti mysli takové zkresleniny zobrazovat. Jeho psychika to odmítá.

„Ve způsobu, jak dítě zobrazuje prostor, se znovu velmi zřetelně ukazuje, že jeho kreslení je hledáním, vynalézáním a vlastně určitou formou myšlení“ (Uždil, 2002, s. 51).

2.6 Typy kreslířů

Dva základní typy kreslířů - extrovertní nebo introvertní mají řadu podtypů. Proto je jejich určení velice náročné a je lépe je přenechat odborníkům. Budu charakterizovat dva základní typy.

Extrovertní typ se snaží o vystižení zobrazované věci naznačením jejich důležitých i méně důležitých částí. Později k tomu přibývají i pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci i co do jejích proporcí, její situace v prostoru a pravdivé barevnosti.

U introvertního typu rozhoduje zážitek, jenž mívá silně emotivní charakter. Téma se tak často neopakuje. Obrázek si nás získá dobrou pohodou, samozřejmostí, bezproblémovostí.

Čistých typů je velice málo a převládají typy smíšené. Dokonce se zdá, že některé děti určitou typologickou třídou jen procházejí a spějí k jiné. Není vhodné spěchat při začlenění dítěte do určité přihrádky, ale spíše napomáhejme rozvíjet dětskou individualitu (Uždil, 2002).

3. Pojem učení

Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života (Čáp, 2001).

V posledních letech se v pedagogické terminologii objevil nový výraz „prožitkové učení“. Jak je uvedeno v úvodu, pojem prožitkové učení je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vyložen jako „Učení dítěte vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku; je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní; v předškolním vzdělávání je realizováno zejména prostřednictvím – didaktického stylu s nabídkou“ (2005, str. 47).

Lze se domnívat, že tento alternativní styl učení s nabídkou není zdaleka tak nový a alternativní. V dějinách pedagogiky lze nalézt mnoho zásadních myšlenek používaných dnes v „prožitkovém učení“, které v minulosti představitelé reformní pedagogiky neustále prosazovali a částečně i v praxi uplatňovali (např. Fröbel, Montessoriová, Steiner).

3.1 Teorie učení

Je mnoho teorií, které se snaží popsat a vysvětlit vývoj učení. Z knihy „Předškolní výchova“ jsou vybráni čtyři moderní pedagogové, kteří významně ovlivnili vývoj předškolní výchovy. Ve svých úvahách shrnují deset principů předškolní výchovy a společně vytvářejí kontext pro moderní výzkum (Bruceová, 1996).

Vygotskij (1896 – 1934), slavný ruský psycholog považuje funkce, které dozrály, za konečný produkt vývoje (za plody), které ukazují, co dítě dokáže dělat samo a nezávisle na druhých. Naproti tomu proximální neboli potenciální vývoj určuje ty funkce, které jsou v zárodku, ale dozrají až zítra. Vygotskij je znám myšlenkou: „Co dítě může dnes udělat s cizí pomocí, to dokáže zítra udělat samo“ (Vygotskij in: Bruceová, 1996, s. 46).

Piaget (1896 – 1980), švýcarský psycholog, který je znám svými studiemi o vývoji myšlenkových procesů dítěte, které výrazně ovlivnily jak teorii, tak praxi předškolní výchovy. Piaget tvrdí, že děti prostřednictvím procesu asimilace absorbují své zážitky do struktur, které již mají vybudovány. Tento postup kontrastuje s procesem akomodace, v jehož průběhu se existující struktury v dítěti modifikují a přizpůsobují, aby se vstřebaly zážitky, které do již vytvořených struktur nezapadají.

Americký psycholog Bruner (nar. 1915), který měl velký vliv na předškolní výchovu a je známý zejména svým pojmem „spirála kurikula“. Rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum: 1. vzdělávací program, plán, 2. průběh studia a jeho obsah, 3. obsah veškerých zkušeností, které děti získají ve školce a v činnostech ke školce se vztahující, její plánování a hodnocení.

Pringleová (1920 – 1983), zakládající ředitelka britského Národního úřadu pro děti vedla britskou celonárodní studii dětského vývoje, říká, že každé dítě má své primární a sekundární potřeby a že v předškolní výchově je nutné s nimi počítat. Uspokojení primárních potřeb (výživa, přístřeší, oděv) je nezbytné pro přežití. Mezi sekundární potřeby dítěte patří potřeba lásky, pocitu bezpečí, potřeba nových zážitků, ocenění a uznání ze strany druhých a potřeba být za něco odpovědný.

3.2 Druhy učení

Ve výchovném procesu používá učitelka mateřské školy různých druhů učení, které se vzájemně kombinují a ovlivňují.

Sociální učení, pomocí kterého se od útlého dětství učíme žít mezi lidmi, spolupracovat s nimi, domluvit se, komunikovat, tolerovat je, vycházet s nimi, vše je provázané vzájemnou interakcí. Tím si dítě osvojuje sociální cítění, dovednosti a upevňuje charakter.

Senzomotorické – názorné učení probíhá v nejranějším období, když se dítě učí chodit, manipulovat s předměty, kreslit a psát a učí se různým pohybovým činnostem. Zejména se rozvíjejí senzomotorické dovednosti a schopnosti i procesy názorného poznání.

Učení poznatkům – pamětní učení, které přispívá k osvojování si poznatků z různých vědních oborů např. z přírody, techniky, společnosti atd. Zejména je to osvojování si vědomostí.

Učení metodám řešení problémů – logické učení. Tento druh učení zvláště rozvíjí myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti. Jde o oblasti matematiky, techniky, o užití pravopisu a gramatiky mateřského jazyka či cizích jazyků.

4. Prožitkové učení

V mateřské škole je využíván takový způsob práce, který je pro vzdělávání dítěte, pro jeho rozvoj a postup v učení příznivý, vhodný a přirozený. Mezi tyto způsoby patří „prožitkové učení“. Termín prožitkové učení se objevil v publikaci Havlínové „Zdravá mateřská škola“ (1997). Užíváme ho jako zkrácenou formu pro pedagogický (didaktický) styl učitelky, v němž uplatňuje způsob, kterým se dítě předškolního věku učí prožitkem a zkušeností. Vhodnými metodami prožitkového učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, se učitelka snaží podporovat dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcovat radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Prožitkové učení se vyznačuje svými charakteristickými znaky.

4.1 Znaky prožitkového učení

Spontaneita (vlastní puzení k činnosti)

Objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání)

Komunikativnost (verbální i neverbální složka)

Prostor pro aktivitu a tvořivost

Konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra

Celost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér)

4.1.1 Spontaneita

Umožňuje dítěti rozvinout vlastní schopnosti a dovednosti, kreativitu, tvořivost a aktivitu. Dává mu možnost projevit navenek svoji přirozenost aktivně z vnitřních, nikoli vnějších pohnutek.

4.1.2 Konkrétní činnosti

Pokud jsou dítěti nabízeny nejrůznější zajímavé aktivity a činnosti v prostředí bohatém na podněty jak v mateřské škole tak i mimo ni, je dán dítěti prostor pro experimentování. Výklad dospělého (učitelky) by měl být omezen na nezbytné minimum. Tím je dán prostor pro dětskou aktivitu, tvořivost a rozvinutí osobních potencialit dítěte.

4.1.3 Objevnost

Prožitkové učení dává dítěti možnost některé situace zažívat a vyzkoušet si je v praxi. K tomu učitelce pomáhají různé motivace, kterých využívá a bez časového omezování dopřává dítěti dostatek času pro zvládnutí určité dovednosti. Postupně se dítě samo dopracovává ke svému specifickému postoji a závěru.

4.1.4 Prostor pro aktivitu a tvořivost

Prožitkové učení posiluje zdravé sebevědomí, sebedůvěru a navozením pocitu bezpečí a jistoty dává dítěti prostor pro rozvoj jeho potenciálu. Učitelka se snaží vytvořit nesoutěživé prostředí, nesrovnávat děti mezi sebou, co nejvíce nabízet zpětnou vazbu a uznání.

4.1.5 Celostnost

Prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech. Je zasažena celá osobnost toho, kdo se učí. Jsou zapojeny všechny smysly a obě mozkové hemisféry.

4.1.6 Komunikativnost

Rozvíjením spolupráce a komunikace je posilováno prosociální jednání, které je pro dítě do budoucna velmi potřebné. Dítě se učí jednat ve prospěch druhého. Běžné sociální vztahy a sociální situace přinášejí nedorozumění i konflikty, které pomáhá učitelka okamžitě řešit. Prožitkové učení umožňuje rozhodování

a posiluje vlastní zodpovědnost dítěte. Učitelka pracuje jako facilitátor, tzn. nepředkládá své názory a postoje, ale vychází z toho, co si myslí a cítí dítě. Stává se tak pro dítě přítelem a rádcem při řešení daného problému.

4.2 Metody založené na prožitku

Jak uvádí Svobodová (2007), metody založené na prožitku vycházejí z výjimečnosti prožívání předškolního dítěte (prožívání je nealternativní, organismické a fascinované), z toho, že jeho prožitky jsou intenzivnější, hlubší a mohou být pro člověka zdrojem pozitivních vzpomínek pro celý život, ale také mu mohou způsobit psychické trauma, jehož následky ponese celoživotně. Sílu prožitku a jeho dopad na změnu osobnosti dítěte si musíme uvědomit a s tímto rizikem musíme počítat. Podle toho se chováme a postupujeme v komunikaci s dítětem.

Prožitky nelze naplánovat, můžeme je pouze odhadovat a to především na základě vlastní zkušenosti. Pro jedno dítě může přinést prožitek radost, pro druhé strach a pro třetí vztek, protože chtělo raději dělat něco jiného. Nejsilnější prožitky vznikají při aktivní činnosti. Je zásadní rozdíl mezi intenzitou prožitku, který má dítě z přímé aktivity a prožitku z toho, jak učitelka vypráví své zážitky. Silné prožitky mohou přinášet metody dramatické výchovy, které umožňují prožít si některé situace nanečisto - především improvizace a hra v roli. Dříve než učitelka realizuje činnost založenou na prožitku, měla by zvážit, zda tato činnost nepřinese některým dětem prožitek opačný, než očekávala.

Žádná činnost, kterou dítě provádí, se neobejde bez prožitku. Za prožitkové metody budeme však považovat ty metody, ve kterých s prožitkem počítáme a záměrně se je snažíme navodit. Může to být například:

- společná vycházka do lesa – údiv nad mohutností stromů
- improvizace na téma: „Potkal jsem v lese medvěda“ – prožitek obavy a radost z útěku

- ranní pozdravení v kruhu – sounáležitost, důležitost každého jedince
- hra s rýmem – radost, legrace
- společný zpěv – sounáležitost, radost
- krájení ovoce – radost z toho, co sám dokážu
- přinesení si hračky z domova – pocit vlastnění
- čtení pohádky – radost z vítězství dobra nad zlem

V prožitcích, které si dítě z mateřské školy odnáší, by vždy měly převažovat prožitky pozitivní, takové, které dítě ubezpečují v tom, že je přijímáno ostatními, že je pro ně důležitou osobou a že svět je pro ně přátelský a vstřícný. Dítě by si nikdy nemělo odnášet domů z mateřské školy prožitky spojené se strachem a pocitem ohrožení.

4.3 Metodické fáze založené na prožitku

- a) přípravná fáze: učitelka vytváří emotivní prostředí pro přijetí prožitku, naladění, soustředění (upoutání pozornosti, práce s hlasem, vytváření atmosféry očekávání, vzbuzení zvědavosti aj.)
- b) aktivní činnost: zajistit prostor pro aktivní vnímání, dostatek času a prostoru, odstranit rušící momenty, umožnit soustředění na zážitek
- c) upevnění prožitku: rekapitulace prožitého, konfrontace různých prožitků, diskuse o prožitém

Vzdělávání, které vychází z prožitku dětí, je intenzivnější a hlubší. K tomu, aby si dítě mohlo prožívání opravdu užít, potřebujeme dostatek času, vhodný prostor a podmínky.

4.4 Pedagogické podmínky prožitkového učení

4.4.1 Učitelka volí takový pedagogický postup, který vychází od dítěte

Předpokladem úspěchu je sladění vnitřních a vnějších podmínek. Mezi podmínky vnitřní patří biologická, psychická a sociální vybavenost dítěte, na němž se podílejí vrozené a získané individuální předpoklady a vývojové předpoklady dané věkem. Tou je vyjádřena jedinečnost, originalita učící se osobnosti. Vnější podmínky zahrnují přístup učitelky, dané kurikulum a evaluaci. Učitelka podporuje aktivitu dítěte a směřuje k danému prožitku. „Výsledkem pak je, že vnější podmínky odpovídají podmínkám vnitřním, dochází k souladu didaktiky s psychologií dítěte“ (Havlínová, 2006, s. 201).

4.4.2 Partnerský a podporující vztah učitelky k dítěti

Prožitkové učení je ovlivněno kvalitou vztahu dítěte k učitelce. Určující osobou je zde učitelka. Ona dbá, aby vztah byl rovnocenný. Učitelka by zde měla hrát roli partnera, který dítě provází, podporuje a pomáhá mu objevovat svět. Zdrojem takového vztahu je emoční vřelost, od které se odvíjí empatické jednání. Což znamená, že dítě přijímáme takové, jaké opravdu je, s jeho klady a zápory. Je preferován dialog s dítětem a dodržování společně dohodnutých pravidel. Dostatečnou volností je stimulována aktivita dítěte a celý výchovný styl je založen na participaci a kooperaci. Postupně se učitelka stává přirozenou autoritou provázející dítě po cestě za poznáním..

4.4.3 Učitelka usnadňuje dítěti jeho způsob učení

Způsob učení není řízen direktivně, ale učitelka vystupuje v roli facilitátora. Ten usnadňuje dítěti učení s cílem, který je nejbližší spontánnímu prožitku a přitom vychází z plánu učitelky. Facilitátor se stává pozorovatelem, ale i citlivým režisérem připravující prostředí, ve kterém probíhají dětské činnosti. Musí

vytvářet prostorové a časové podmínky navozující pohodu pro dané činnosti. Při řízených činnostech, které probíhají jak individuálně, skupinově nebo hromadně, vytváří učitelka příležitosti k získávání zkušeností. Promyšleným výběrem vhodných podnětů pomáhá dítěti je uspořádat. Respektuje při tom aktuální úroveň a potřeby jednotlivého dítěte a volí takové dílčí cíle, které jsou v souladu s jeho možnostmi. S rozvahou plánuje jejich návaznost, aby je děti postupně mohly zvládat.

III. Praktická část

1. Popis výzkumné studie

1.1 Charakteristika výzkumné studie

Výzkumná studie byla založena na sledování výtvarného projevu a prožitkového učení dětí předškolního věku. Volila jsem způsob, který je dítěti tohoto věku nejpřirozenější a to hru. Prostřednictvím hry děti poznávaly nové materiály, techniky a rozvíjely si fantazii. Základem byla dobrá příprava: vhodné prostředí, pomůcky, výtvarný materiál, rekvizity. Volila jsem témata dětem blízká, s možností pozorování, manipulace a experimentování. Celý tematický blok byl propojen pohádkovým námětem, který byl pro děti zajímavý.

Každou tematickou část jsem vhodně motivovala, abych uvedla děti do daného tématu. První výtvarné tvoření bylo na počátku tematické části. Následné činnosti a aktivity byly uskutečňovány metodou hry. Tak se obohatily prožitky dětí. Byla jim dána možnost stát se součástí děje, vstupovat do něj, aktivně se zapojovat a ovlivňovat jej. Kombinovala jsem různé typy her: hry dramatické, kdy jsme se měnili v pohádkové bytosti a zvířata, hry experimentální, při kterých jsme prozkoumávali různé věci a materiály, hry symbolické, při kterých vybraný předmět symbolizoval jiný a hry spontánní, které vycházely ze zájmu dětí. Vše bylo doplněno dalšími formami motivace, četbou, poslechem pohádky z CD nebo kazety, prohlížením obrázků v knihách a časopisech. Po této obsahové části následoval výtvarný projev, který uzavíral tematickou část. Porovnáním výtvarných prací na počátku a konci byla každá tematická část uzavřena.

Všechny činnosti byly motivačně spojeny a rozvíjely dětskou osobnost ve všech vzdělávacích oblastech. Náměty k tematickým částem byly v mé režii, ovlivněny četbou odborné a inspirativní literatury vztahující se k této oblasti.

Každá tematická část je charakteristická tímto postupem:

- a) prezentace tematické části – úvodní motivace, uvedení do tématu
- b) výtvarný projev na počátku tematické části
- c) další zpracování daného tématu – následné činnosti a aktivity vztahující se k tématu a obohacující tematickou část
- d) výtvarný projev na konci tematické části
- e) porovnání výtvarných projevů na počátku a konci tematické části

1.2 Cíle výzkumné studie

- Sledovat možný vliv prožitkového učení na některé aspekty výtvarného projevu.
- Ověřit možnost propojení prožitkového učení a výtvarného projevu.
- Hledat, v čem je výhoda propojení prožitku a výtvarného projevu.
- Sledovat, zda má toto propojení smysl, zda mohou být i nějaká rizika.
- Zjistit, zda prožitkové učení může ovlivnit obsahovou stránku výtvarného projevu.
- Pozorovat, jaký vliv má prožitkové učení na zájem dětí výtvarně se vyjadřovat.

1.3 Hypotézy výzkumné studie

Základní hypotéza:

- Prožitek z určité činnosti a aktivity obohacuje výtvarný projev dítěte.

Dílčí hypotézy:

- Opakováním výtvarné činnosti na jedno téma se dítě podněcuje k další výtvarné práci.
- Velký formát papíru a zvolená technika malby podněcuje dítě k většímu rozmachu a tvořivosti.
- Vícenásobné prožití tématu například dramatizací vede k většímu výtvarnému vyjádření.
- Výtvarné práce dětí jsou pro pedagogy archivujícím důkazem a diagnostickým materiálem.

1.4 Časový rozsah

Výzkumná studie byla realizována v průběhu školního roku na Mateřské škole Zahradnického v Havlíčkově Brodě.

1.5 Metody výzkumné studie

Využila jsem metodu pozorování, kterou jsem uplatnila v průběhu činností a aktivit dětí jak spontánních, řízených či vzniklých situací. Děti byly pozorovány v přirozeném prostředí, které je jim dobře známé a ve kterém se cítí jistě a bezpečně. Sledovala jsem vztahy mezi dětmi, jejich chování, kooperaci a individualitu jednotlivých dětí.

Analýzou jednotlivých artefaktů jsem mohla sledovat dílčí aspekty výtvarného projevu: bohatost znaků, pestrost, obsažnost, propracovanost, dramatičnost, barevnost.

Metoda komparace – porovnávání mi pomohla objasnit změny ve výtvarném projevu na počátku a konci tematické části v oblasti obsahové i formální..

1.6 Charakteristika skupiny

Pracovala jsem se skupinou šesti dětí, ve věku čtyř až pěti let. Do výzkumné studie byli zařazeni tři chlapci a tři dívky. Tyto děti si vedu druhým rokem jako třídní učitelka. Celkově se jeví velmi aktivně, živě a většina z nich je všestranná.

Eliška je citlivá, pohybově nadaná, kamarádká, má cit pro hudbu, rytmus, ráda si kreslí a vyhledává námětové hry (na rodinu).

Filip je velice výrazná osobnost. Především vyniká v oblasti verbální, nad pojmy přemýšlí, rád se vyptává a diskutuje, je velmi citlivý, umí se urazit, nerad se předvádí, rád velí a organizuje, někdy má potřebu blízkosti a kontaktu s učitelkou. Vyhledává hry dramatické, kooperativní, ale někdy si vystačí i sám.

Ondra je klidné dítě, citlivé, rád děti pozoruje, nerad se stává středem pozornosti, má rád rituály a jistotu zaběhnutého režimu. Hry volí námětové (na dopravu).

Pavel je chlapec citlivé povahy, v počátku těžko zvládal odloučení od rodičů, rád vyhledává blízkost učitelky, je komunikativní, má někdy problémy mezi kamarády, umí se urazit a dává to velmi neverbálně najevo, vyhledává hry s kamarády ovlivněné bojovými prvky.

Šárka se jeví klidně, vyrovnaně, je společenská, komunikativní, ráda kreslí a vyhledává námětové hry (na rodinu), ve skupině dětí se stává členem.

Tereza je sestra Filipa. Jsou dvojčata. Je všestranná dívka, ráda si zpívá, kreslí, pohybově se vyjadřuje, je komunikativní, kamarádská, samostatná, empatická, vyhledává dramatické činnosti, ráda se stává vedoucí skupiny a organizuje.

2. Tematický celek „Z pohádky do pohádky!“

2.1 Záměry tematického celku

- Rozvíjet výtvarnou představivost a fantazii při kresbě a malbě na dané téma pohádky.
- Učit se schopnosti zklidnění a soustředění.
- Navodit atmosféru vzájemné pohody, porozumění, vzájemné pospolitosti.
- Poznávat přírodu.
- Seznamovat se s novými výtvarnými materiály.
- Prohlubovat dějovou posloupnost.
- Zažívat sounáležitost, radost.
- Umět dát najevo své prožitky – verbálně i neverbálně.
- Rozvíjet hudební cítění, rytmus.
- Rozvíjet logicko - matematické představy.
- Upevnit si názvy barev.
- Rozvíjet grafické schopnosti a dovednosti.
- Seznamovat se s literárním dílem – pohádkou.

2.2 Výtvarné potřeby

Voskové pastely, akvarelové barvy, temperové barvy, fixy, tuš, špejle, štětec, papír různého formátu, barevné drátky, nůžky, barevné papíry, karton, zbytky látek, lepicí fólie, koudel, vlna, lepidlo.

2.3.1 Tematická část: „Já Koblížek, Koblížek...“

Časový rozsah tematické části: 1 týden

Obrázky v příloze č. 1

a) Pohádka „O Koblížkovi“ je velice oblíbeným tématem. I my jsme si toto téma rádi zvolili.

Děti odpočívaly na svých lehátkách a já jsem jim předčítala pohádku „O Koblížkovi“. Měnila jsem barvu hlasu, aby příběh byl poutavější a pozorovala jsem děti, které s napětím v očích očekávaly rozuzlení pohádky. Odpoledne jsme si společně vyprávěli, kdo pohádku již zná a kdo ji slyšel poprvé.

b) Děti se pustily do prvotních kreseb. Jejich díla byla vytvořena během kratičké chvílky. Chybělo zde větší nadšení. Důvodem mohla být malá motivace, delší proluka mezi četbou a následným tvořením, nebo větší zájem o spontánní aktivity dětí.

Pouze ve třech kresbách jsem našla postavu Koblížka. Ostatní kresby jsou vytvořeny s jiným obsahem. Šárka nakreslila rohatou postavičku (podle jejího sdělení je to kozička), Filip pokreslil celou plochu papíru zvířátky (která mají na statku), Ondra naznačil kruh (bez komentáře).

c) Tato tematická část se začala rozvíjet, když Filip přinesl z domova svoji pohádkovou knížku a s radostí hned u dveří v ní vyhledával Koblížka. Musela jsem mu slíbit, že pohádku z jeho knížky přečtu v kroužku, a tak se i stalo. Po poslechu pohádky a prohlédnutí ilustrací jsem dětem navrhla udělat si Koblížka papírového. Tak vznikla krásná plošná loutka, která v rukou dětí oživala. Koblížek se stal náplní dramatických hříček, které následovaly v dalších dnech.

Začala nám ale chybět zvířátka, která Koblížek potkával v lese. A tak nám další aktivity obohatila výroba zvířecích členek a začali jsme chystat divadlo.

Po získání jistoty v rolích, pozvaly děti kamarády z vedlejší třídy na dramatické představení. Vzájemně se domlouvaly, respektovaly a cítily se velmi důležitě. Role byly rozvrženy dle přání dětí a ti, kteří neměli zájem vystupovat jako herci se stali uvaděči, diváky.

Po týdnů jsme si v kroužku začali vyprávět, která postava z pohádky se nám nejvíce líbí a ve většině vyhrál Koblížek. Vyprávěli jsme si, jaký byl Koblížek (rozpuštělý – utekl z okna babičce; zvědavý – cestoval po lese; veselý – zpíval si; hloupý – nechal se napálit liškou) a jaká byla liška (mazaná; chytrá – obelhala Koblížka).

Po vyprávění jsme vzali do rukou papírové koblížky a společně jsme si zacvičili. Koblížek byl chvíli nad hlavou, pak se odkutálel dolů k nohám, děti ho přeskakovaly dopředu, dozadu, předávaly si ho před tělem a za tělem...

d) Nakonec se s Koblížkem děti posadily ke stolečkům a začalo výtvarné tvoření. Většina dětí si volila techniku malby a jediný Ondra si přinesl ke stolečku voskové pastely. Verbálně i neverbálně se projevovaly a toužily se podělit o své zážitky s učitelkou a kamarády. „Tak se do toho dáme!“, povzbuzovala Tereza. Děti se nebály velkého formátu papíru a odvážně vytvářely Koblížky obohacené o ruce a nohy. Tereza, Eliška a Filip nezapomněli na dům, ve kterém bydlela babička s dědečkem, u Pavla, Ondry a Šárky se objevil i strom, Filip si pohrával s cestou, po které si vykračoval Koblížek. Pavel přimaloval Koblížkovi ježaté vlasy a pěkné hrabičkovité prsty. Hotové výkresy jsme si vystavili ve vestibulu školky a ty nás každé ráno zvesela přivítaly.

e) Při porovnání artefaktů jsem došla k závěru, že dramatizace pohádky podnítila děti k sebevyjádření. Výtvarný projev na konci tematické části byl mnohem bohatější, bezprostřednější a radostnější. Z dětí vyzařovalo sebevědomí, jistota, dobrá nálada, samostatnost a tvořivost. Plně se rozvinula fantazie a barevné cítění.

Obrázky jsou velmi pestré, jasné a působí pozitivně. Vyzařuje z nich radost a vévodí jim hlavní postava této pohádky. Velký formát papíru děti plně využily. Je zde vidět výrazný posun ve výtvarném projevu, ale i v obsažnosti artefaktů. V obrázcích na konci tematické části se objevuje řada prvků (dům, strom), které v předchozích výtvorech chybějí. V několika obrázcích na počátku tematické části se děti odchyľují od tématu, ale v závěru je již docíleno tematické jednotnosti (obr. Filipa, Ondry, Šárky).

2.3.2 Tematická část: „Zajíčku v lesíčku copak děláš?“

Časový rozsah tematické části: 1 týden

Obrázky v příloze č. 2

a) Toto téma přirozeně navázalo na předcházející. Využila jsem předchozího seznámení s lesními zvířaty a společně jsme se vypravili na procházku do nedalekého lesa. Šli jsme se podívat na zajíce. Trochu zklamáni jsme se vraceli domů. Žádného jsme neviděli. Po návratu do školky jsme se snažili dopátrat proč? (Asi jsme byli hluční a zajíci se nás báli. Nic jsme jim nepřinesli. Možná spali.)

b) Již odpoledne se děti pustily do kreseb zajíců. Vybraly si různé formáty papíru. Převládala technika kresby voskovými pastely, kromě Pavla, který si vybral akvarelové barvy. Jejich prvotní kresby i malba mají určité charakteristické znaky. Jedním z nich je podobnost zajíčka s Koblížkem, bezobsažnost, chybějící znaky zajíce (ocásek, pusa). Bylo vidět, jak se děti snaží podle dosavadní představy zachytit hlavní znaky. Filipovi to stále nešlo, a tak se pokoušel o kresbu opakovaně, ale nakonec se rozzlobil a už nepokračoval.

c) Druhý den si některé děti přinesly do školky plyšové zajíce. Následně jim začaly stavět doupatka z dek a Ondra jim vozil nákladním autem dobrůtky (mrkvičku, seno, suchý chléb).

Tereza, Šárka a Eliška se pustily do vymalování omalovánek, které jsem jim nakopírovala. Radost z hotových obrázků nás dovedla k nápadu vytvořit si na jedné stěně třídy les se zvířátky. Se zaujetím se začalo stříhat a s pocitem radosti les ožíval. Společně se sešli zajícci, divoké kačeny v rybníčku, srnky u krmelce, veverky...

Uprostřed týdne jsme si zazpívali písničku o zajíčkovi a překvapilo mě, jak jednoduchá dětská píseň může vzbudit zájem dětí. Nejzajímavější pro mě byl

rým. Spontánně projevovali radost převážně v části, když se zajíček „napapal a bobky dělal.“ Děti mají smysl pro humor a legraci, a tak dětský smích zaburácel celou třídou. Později jsme si k písni přidali i pohybové vyjádření a končili jsme relaxací (schoulením se v pelíšku).

Pro velký úspěch jsem zhudebnila básničku o zajíčkách scházejících se na políčku jetele. V kroužku jsem rozdala dětem malé barevné růžové papíry, které jsme natrhali na malé kousky (jetelíček). Ty se následně poházely po třídě. No a pak už jsme doplnili políčko zajíčky, kteří se „pozdravili, na bobek si sedli, přitom jak si povídali, půl políčka snědli.“ Společně jsme prožili pocit sounáležitosti a radosti.

d) Prosté texty dětské písně vzbudily velký zájem a touhu po výtvarném projevu. Filip a Eliška zvolili akvarelové barvy, Tereza a Šárka fixy a ostatní voskové pastely. Formát papíru byl opět libovolný. Prožitky na sebe nenechaly dlouho čekat. Dětské výtvary byly tvořeny se zaujetím a v radostné atmosféře. Filip přimaloval zajícům mrkev, Tereza s Pavlem nezapomněli na políčko, Šárka přidala zaječí bobky, Eliška, Pavel a Filip přibráli zaječí kamarády. Ondra mě velmi překvapil. Odvážně se pustil do grafického záznamu a jeho zajíc je pěkně velký a bohatší o čumák a tlamu. Tereza dobře vystihla i tvar zvířecí figury. U většiny dětí převládá pestrost a barevnost.

Přilepovací hmotou si děti obrázky připevnily na skříňky s peřinkami a při zpěvu zaječí písničky se naše oči vždy otáčely za obrázky.

e) Při porovnání obrázků jsem došla k závěru, že obsah artefaktů na konci tematické části je bohatší. V obrázcích je zachycen i děj písniček (obr. Elišky, Filipa, Pavla, Šárky, Terezy) a je zřetelné, že opakováním výtvarné činnosti na jedno téma se novou motivací podnítil zájem k další práci. Z obrázků lze rozpoznat, že i bez výrazného metodického vedení dítě samo dojde ke správnému zachycení zvířecí figury (obr. Elišky, Šárky, Terezy).

2.3.3 Tematická část: „Smolíčku Pacholíčku“

Časový rozsah tematické části: 2-3 týdny

Obrázky v příloze č. 3

a) Zajíček z předchozího tématu nás dovedl k pohádce „O Smolíčkovi“. Při odpoledním odpočinku jsem si vzala do ruky maňáska – zajíčka, který nám přinesl pohádku a já jsem se pustila do čtení. Děti ani nedutaly a s napětím sledovaly děj pohádky. Po ukončení četby byly rády, že vše dobře dopadlo. Filípek tentokrát ani neusnul.

b) Odpoledne se děti daly do ztvárňování pohádky. Formát papíru byl libovolný. Děti si zvolily kresbu voskovými pastely. Pouze Ondra se stal pozorovatelem a Šárka nekreslila, protože byla nemocná. Pavel působil neklidně, nevěděl si rady a po kresbě lesa další práci vzdal. I Eliška nakreslila pouze trávu a raději si listovala ilustracemi v knížce.

c) Ve skříňce s hračkami jsme objevili puzzle Smolíčka a jeho složení se stalo kolektivní prací. Pak Terezu napadlo zahrát si divadlo. Vyndala jsem z komory velký pytel látek a přišli jsme na nápad vytvořit si loutky hlavních hrdinů trochu jiným způsobem. Základem loutky byl vyříznutý ovál, který se omotal textilií. A tak měly děti možnost poznat, jak se tvoří loutky atypické, a spolupodílet se na jejich vytváření. Využívali jsme textilu, lepili, stříhali, doplňovali jsme koudelové vlasy, dělali návrhy oděvu jeskyněk a dalších postav z pohádky. Vrcholem bylo paroží jelena polepené zlatou fólií. Ondru i Pavla jsme pochválili za zhotovení jeskyně z molitanových kostek, kterou jsme později doplnili kameny vybarvenými a vystřiženými z kartonu. Pro další role v pohádce (motýly, berušky, zajíce, lišky, mravence) jsme využili kostýmů, které jsme s dětmi vytvořili v minulém školním roce. Dramatizace pohádky pro rodiče se uskutečnila na školní zahradě. Společně

jsme vyhloubili díru pro ohniště, na kterém měly jeskyňky upéct Smolíčka, paní kuchařky nám zapůjčily velký hrnec s vařečkou, polepili jsme průlezku nabarvenými kameny, vyndali ven stoleček, židličky. Zvířátka se rozdělila do skupinek a naše vytoužené divadlo mohlo začít. Tentokrát nikdo nechtěl být divákem. A na zahradě bylo veselo. V závěru zněla píseň „Jeskyněk regé“.

d) Po dvou týdnech se děti daly do kreseb a Filip s Ondrou i odmítali jít na pobyt venku, protože dokončení obrázku bylo pro ně důležité. I ti méně vyspělí v kresbě byli v zápalu tvorby. Svým stylem a způsobem nakreslili vše důležité. Pro Filipa to byl jelen s domečkem a z okna vykukujícím Smolíčkem. Pro Ondru jeskyně a jeskyňky, pro Pavla jeskyňka pěkně rozcuchaná s lesem a u Elišky se objevil Smolíček, jelen, domeček a jeden strom jako symbol lesa. Šárka a Tereza podaly nejbohatší výtvarné projevy. Projevila se u nich bohatá představivost a zachytily opravdu vše, co se v dramatické pohádce odehrálo. Šárce se hlavně povedla postava jelena, pak přidala ostatní zvířátka a berušku, nezapomněla na domeček, stůl i s teplým jídlem (z talířku se kouří) a stromem, který je sice ovocný (soudě podle jablíčka), ale pro ni důležitý. Terezčin obrázek je pěkně rozvržen. Uprostřed jsou jeskyňky, dolní části vévodí jelen a les, dokonce jsou tu i houby, ve vzduchu poletuje včelka a zachráněný Smolíček se veze na hřbetě jelena. Obrázky působí svou barevností vyváženě. Volba techniky spočívala zcela na dětech. Většina prací je vytvořena kresbou, fixem, voskovým pastelem. Pouze Ondra ještě využil vodových barev k zvýraznění jeskyně. Dětské práce jsme si zavěsili na prádelní šňůru ve třídě a často jsme se k nim vraceli se vzpomínkami na zahradní dramatizaci.

e) Porovnáním artefaktů lze konstatovat, že v opakovaných pracích je patrná propracovanost (obr. Filipa), bohatost na detaily (obr. Šárky), diferenciaci (obr. Terezy), barevnost (obr. Elišky, Filipa, Ondry, Šárky, Terezy). Opět dramatizace podnítila děti adekvátně se vyjádřit. I tentokrát se potvrdilo, že nejpřirozenější výtvarný projev dítěte je závislý na osobním prožitku, který by

měl být velmi intenzivní (Ondra v počátku tematické části neměl zájem o výtvarné tvoření a Eliška svůj obrázek nedokončila). Hloubka výtvarného projevu se pak odrazí v bohatosti obsahu (obr. Elišky – Smolíček, jelen, dům, les; obr. Filipa – domeček se Smolíčkem a jelen; obr. Ondry – jeskyně, jeskyňky; obr. Pavla – jeskyňka, les; obr. Šárky – Smolíček, jelen, dům, prostřený stoleček, beruška, zajíček; obr. Terezy – jeskyňky, jelen, les, včelka, srna, dům, houby, Smolíček).

2.3.4 Tematická část: „Povídání o pejskovi a kočičce“

Časový rozsah tematické části: 1-2 týdny

Obrázky v příloze č. 4

a) Abych docílila určité provázanosti mezi tématy, přidala jsem ke Smolíčkovi dva kamarády - pejska a kočičku. Důvod je velmi jednoduchý. Smolíček už v chaloupce nebyl sám, měl dva čtyřnohé kamarády.

Pejska nám do školky přivedla kolegyně. Děti si ho hladily, nabízely mu dobrůtky a zkoušely dát povely. Nik byl klidný a spokojený pes a určitě měl z tohoto dne stejně jako naše děti pěkné zážitky. Kočičku jsme měli možnost sledovat jen z dálky při procházce naší ulicí. Dospěla jsem k závěru, že setkání s živým tvorem je pro děti velmi obohacujícím a nezapomenutelným zážitkem.

V dalších dnech naše herna ožila. Následovalo stavění boudiček pro pejsky, příkazy „sedni, lehni, popros.“ Často děti mezi sebou řešily problém, kdo bude pejsek, kdo pán. Opět se hodily naše jednoduché papírové čelenky s oušky pejsků. Dokonce jsme v kupě zbytků látek našli materiály pro výrobu ocásků, které si děti zastrčily za tepláčky. Tento dětský nápad nás inspiroval k vytvoření jednoduchých kostýmů pejska i kočičky.

b) Počáteční výtvarné tvoření bylo omezeno na techniku kolorované perokresby. Formát papíru byl dán A4. Všichni kreslili nejprve tuší a rozvíjeli si typ zvířecí figury. I složitá zvířecí figura byla zvládnuta jednoduše a přesvědčivě. Tereza a Eliška, u kterých je rozvinutější výtvarný projev, si se zájmem nakreslily obrázky dva. Eliščin obrázek je doplněn i o další typický znak, a tím je psí bouda. V obrázcích Pavla a Ondry se teprve formuje znázornění zvířecí figury. Ondra ani neprojevil zájem barevně obohatit svoji kresbu a Pavla zase zaujalo spíše psaní svého jména. Pravděpodobně si nevěděl rady.

c) Tato tematická část nás celkově zklidnila. Děti si ke svým aktivitám rády půjčovaly vytvořené kostýmy pejska a kočky. Mluvící a komunikativní zvířátka se stávala maminkou, tatínkem, v kočárku vystřídala panenku plyšová kočka.

Pohádka „O pejskovi a kočičce“ v podání paní učitelek byla pro děti velkým překvapením. První byla o tom jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort. S kolegyněmi jsme se oblékly do vytvořených převleků pejska a kočky, připravily si rekvizity - velkého plyšového psa, kastrol, vařečku a všechny dobrůtky, co pejskům a kočičkám chutnají. Dětská spontaneita nenechala na sebe dlouho čekat. Děti nám napovídaly, co máme do kastrolu přidat, mohly si přivonět k dobrůtkám, střídaly se v míchání v hrnci a zlobily se na velkého zlého psa, který dort sežral a pejskovi a kočičce nic nenechal. Smích a radost zavládly naší třídou.

Druhá pohádka vyprávěla o pejskovi a kočičce, jak si myli podlahu. Děti měly možnost pohladit si naše chlupaté kožíšky, ocásek, podrbat nás na zádech, pomáhaly nám střídat počasí, hned bylo sluníčko, hned mráček s deštěm, až jsme se všichni usušili na velké prádelní šňůře.

d) Tentýž den po shlédnutí pohádky se děti posadily ke stolečkům a děj pohádky se pokusily zachytit. Formát papíru byl libovolný a všechny děti si zvolily A3. V technice byla dětem dána volnost. Pavel zvolil voskové pastely, i Ondra s nimi začal a později obohatil obrázek vodovými barvami, Tereza a Eliška si vybraly fixy a Filip s Šárkou zvolili kolorovanou perokresbu. Typické prvky zvířecí figury jsou znatelnější i u Pavla a Ondry. Však jsem je hned pochválila a oni byli dosti potěšeni. Filip s Šárkou pěkně spolupracovali. Připravili si ubrus na stoleček, střídavě si měnili čistou vodu a vypadali klidně a spokojeně. I děj pohádky se ve všech obrázcích odráží. Každý si mohl zvolit tu, která ho nejvíce zaujala. Opět mě velmi překvapil Ondra. Krásně vystihl děj pohádky „Jak myli podlahu“ základními charakteristickými znaky (déšť x slunce). Přidal i jednu z postav pohádky. Díky vodovým barvám obrázek vynikl a je velmi zajímavý. Terezin obrázek je též na první pohled povedený. Jedná se opět o pohádku „Jak myli podlahu“. Na ni zapůsobilo sušení pejska a kočky. Velmi dobře zachytila

dějovost a pohyb postav. Ostatní děti zaujala pohádka „Jak pekli dort“. Šárka nakreslila dort pěkně barevný a pejska s kočičkou zobrazila barevně podle skutečnosti. Filip si pohrával s velkým kastrollem a barevnými dobrotami. Pavlíkův dort byl už upečený. I jeho pejsek s kočičkou mají správný tvar zvířecí figury. Eliščini hlavní hrdinové jsou pěkně nohatí a nechybí zde ani hrnec na dobroty. Obrázky jsme si následně vystavili v šatně a děti u nich rády diskutovaly. Vyslechla jsem mnoho pěkných komentářů, např. Filip: „Moje kočka, to je kočka!“ Tereza: „Už si vlezli na šňůru, podívej!“

e) Porovnáním artefaktů jsem dospěla k závěru, že zhlédnutí hraných pohádek děti velmi ovlivnilo a jejich obrázky nesou všechny důležité znaky (pohádka Jak pejsek a kočička myli podlahu – obr. Ondry, Terezy; pohádka Jak pejsek s kočičkou pekli dort – obr. Elišky, Filipa, Pavla, Šárky). Děti vycházely z pozorované skutečnosti a z osobních prožitků. V jejich pracích se názorně projevil i různý stupeň jejich výtvarných schopností například obrázků Ondry a Terezy. Můžeme říci, že jejich výtvarný projev je archivujícím důkazem a diagnostickým materiálem. Názorně lze sledovat posun ve výtvarném projevu (obr. Ondry, Pavla), ale i odlišnost v obsahové diferencovanosti (obr. Elišky, Terezy), v provedení (obr. Ondry, Pavla), ale i v oblasti motorické koordinace (obr. Ondry, Pavla, Šárky).

2.3.5 Tematická část: „Princeznička na bále“

Časový rozsah tematické části: 1-2 týdny

Obrázky v příloze č. 5

a) Seděli jsme v kroužku a já dětem vyprávěla příběh jak pejsek s kočičkou našli na procházce pohozenou knížku. V té knížce byla pohádka „Princeznička na bále“. Vzala jsem si silný fix a na velký formát papíru jsem dětem postupně kreslila základní děj pohádky (princeznu, korále, krále, Honzík, kopec, motyčku, košík brambor). A protože tuto pohádku děti dobře znaly, začaly mi radit.

b) Pak se činnost otočila. Děti se začaly výtvarně vyjadřovat, kromě Filipa. Toho spíše zaujaly mé obrázky. Pracovali jsme voskovými pastely na formát papíru A4. A já jsem jen pozorovala. V jejich obrázcích byla hned poznat znalost a prožitek. Eliška nakreslila hlavní hrdiny pohádky, Pavel Honzík s motyčkou a košem brambor, Šárka přidala k princezně psíka, Tereza si pohrála s detaily na šatech princezny a velmi mile mě překvapil Ondra. V jeho kresbě se objevila jedna ze základních postav, okolo které nakreslil brambory. Hotové výkresy jsme si pověsili na šňůru do třídy a děti vodily své rodiče podívat se na obrázky. Vnímala jsem přitom sounáležitost – podělit se s nejbližším o svůj úspěch, radost z výtvaru – úsměv na tváři a jiskra v očích, komunikativnost – verbální i neverbální.

c) Druhý den jsme se v ranním kruhu domluvili, že si k pohádce přikreslíme kulisy (hrad), vytvoříme rekvizity (motyčku, koruny, korále) a pohádku si zdramatizujeme. Část dětí začala prohlížet knížky a v nich vyhledávat hrady, druhá se dala do kreslení a vystřihování papírových korun, třetí skupina navlékala korále. Odpoledne se mi podařilo za asistence Pavla udělat motyčku z tvrdého

kartonu. Ten z ní měl obrovskou radost a důležitě si s ní vykračoval po třídě. Každému ji ukázal a vysvětloval, že je křehká, protože je z papíru.

Uprostřed týdne Filip přinesl z domova brambory, které děti a hlavně Ondra využil i v průběhu spontánních her. Děti je nakládaly na auta a jeřábem zase vykládaly. Kuchaři je v kuchyňce jako uvařili a pozvali ostatní na hostinu. V děvčatech se zase probudil velký zájem o kresbu princezen.

Koncem prvního týdne jsme začali vytvářet kulisy hradu. Společně jsme vystříhli hrad z tvrdého kartonu a vše vymalovali temperovými barvami. Hrad byl v podobě paravánu a poskytoval při spontánní hře dětem soukromí.

Počátkem druhého týdne si děti zahrály pohádku. Znalost veršů jim nedělala problémy. S jistotou se střídaly v rolích a pohádka se musela třikrát opakovat.

d) V kolorovaných kresbách, které vznikly následně, se objevil prvek hradu s hradbami a padacím mostem. S rozvojem fantazie a představivosti se rozvinulo i barevné cítění. Formát papíru byl zvolen A3. Kresby vyjadřují děj pohádky, který děti zpracovaly každý po svém a se specifickými zvláštnostmi vlastního pohledu a prožitku. Filip se zaměřil na hrad a věže, jeho pan král vykukuje z okna a z druhého okna vyhlíží princezna (podle jeho sdělení). Ondra se též pustil do kresby hradu a počínal si sebevědomě. Šárka se soustředila na princeznu a velmi pěkně volila barvy. Nezapomněla na hromadu brambor, které do této pohádky patří. Eliščin obrázek je pěkně dějový. Je zde zachycen hrad s padacím mostem, věže, okna a hlavní dvě postavy. Honza, který drží v ruce motyku a princezna s korunou. I Pavel má obrázek podobný. Není zde hrad, ale zato pěkně velká motyka a hromada brambor. Jednu drží Honza ještě v ruce. Tereza si dobře rozvrhla plochu papíru. Z větší části je zde zachycen hrad s padacím mostem a dobře upevněnými řetězy, věže se zamřížovanými okny, dokonce na jedné věži vlaje i prapor. V druhé části obrázku se prochází princezna v pěkně barevných šatech, s dlouhými vlasy a korunou. Princezniny výrazné oči s velkými řasami se vesele dívají na svět.

Obrázky jsme použili k výzdobě třídy a využili jsme je též jako dekorace k dramatizaci pohádky.

e) Porovnáním lze sledovat, že větší formát papíru a zvolení techniky malby podnítl děti k většímu rozmachu a tvořivosti. Můžeme též říci, že vícenásobné prožití dramatizace pohádky vede k hlubšímu výtvarnému projevu (obr. Elišky, Filipa, Ondry, Terezy). Artefakty jsou pestré, barevné a lze vyzorovat vliv předchozích činností a aktivit (obr. Elišky, Pavla). Následně se objevuje ve výtvarných projevech více detailů a dramatičnosti (obr. Elišky, Filipa, Terezy).

3. Závěr:

V praktické části jsem na základě daných cílů dospěla k těmto závěrům:

Během výzkumné studie jsem sledovala vliv prožitkového učení na některé aspekty výtvarného projevu. Metodou komparace jsem zjistila, že výtvořiny dětí, které byly vytvořeny na konci tematických částí, jsou po obsahové stránce bohatější svými znaky, objevuje se ve většině z nich více vztahů, souvislostí, v obrázcích je lépe rozvržen prostor a zřetelnější je i pestrost a barevnost.

Ověřovala jsem možnost propojení prožitkového učení a výtvarného projevu. Z daných výtvořin je patrné, že výtvarný projev je vždy spojen s prožitky. Mohu zhodnotit, že převážná část artefaktů v počátku tematických částí je určitým způsobem prvopočátkem výtvarného tvoření. Děti teprve zkouší zachytit podstatné znaky daných pohádek.

Hledala jsem, v čem je výhoda propojení prožitku a výtvarného projevu. Během dlouhodobého pozorování jsem zjistila, že prožitek byl pro děti motivující k daným činnostem a rozvíjel jejich spontánnost, fantazii, tvořivost a verbální vyjadřování.

Zaměřila jsem se na to, zda má propojení prožitkového učení a výtvarného projevu smysluplnost. Po zhodnocení celého tematického bloku smysluplnost nacházím v radostné atmosféře, v rozvoji sebevědomí, ve spolupráci s vrstevníky, v empatii a chuti k sebevyjádření.

Dále jsem se zaměřila na rizika: např. nerespektování individuálních zvláštností dítěte, špatně zvolené didaktické postupy a metody, které neodpovídají dané věkové skupině. Dále ve špatně zvoleném tématu, které není blízké dětské mentalitě, v podceňování a ironii, ale i v přílišné chvále a přeceňování.

Po ukončení výzkumné studie jsem zjistila, že obsahovou stránku výtvarného projevu opět výrazně ovlivňuje intenzita prožitkového učení. K tomuto závěru jsem došla na základě srovnávání dětských prací, které se ve

většinou jeví na počátku tematické části jako chudší a na jejím konci obsažnější a bohatší o prvky daného tématu.

Pozorováním jsem zjistila, že prožitkové učení velmi ovlivňuje zájem dětí výtvarně se vyjadřovat. Za podnět považuji prožitek, motivaci a další aktivity s daným tématem související, které probouzejí v dětech chuť k výtvarnému tvoření. Patří sem i děti, které jsou obtížně motivovatelné ale i děti s nižší úrovní výtvarného projevu.

Cílem mé bakalářské práce bylo objasnit souvislost mezi výtvarným projevem a prožitkovým učením.

Ověřovala jsem propojenost těchto dvou pojmů a sledovala možný vliv prožitkového učení na některé aspekty výtvarného projevu. Snažila jsem se nalézt smysluplnost tohoto propojení a zaměřila jsem se i na rizika, která nás mohou potkat při výtvarném tvoření. Zjišťovala jsem, zda prožitkové učení ovlivňuje obsahovou stránku výtvarného projevu a nalézt vliv prožitkové učení na zájem dětí výtvarně se vyjadřovat.

Metodou pozorování, kterou jsem uplatnila v průběhu činností a aktivit, jsem sledovala vztahy mezi dětmi, jejich chování, kooperaci a individualitu. Analýzou jednotlivých výtvorů byly objasněny dílčí aspekty výtvarného projevu. Zaměřila jsem se na bohatost znaků, pestrost, propracovanost, dramatičnost, barevnost, souvislosti a vztahy. Následná a závěrečná metoda komparace – porovnání, odhalila rozdílnosti na počátku a konci výtvarného tvoření. Sledována byla stránka obsahová i formální.

Na základě výsledků výzkumné studie jsem dospěla k závěru, že prožitkové učení výrazně ovlivňuje výsledek výtvarného vyjádření. Vhodnou motivací se děti stávají aktivnějšími a vtažením do činností je stimulována jejich představivost. Intenzita prožitku tak stoupá. Proto jsou jejich práce na konci tematických částí po obsahové stránce bohatější svými znaky. Objevuje se v nich

více vztahů, souvislostí, v obrázcích je lépe rozvržen prostor a znatelnější je i pestrost a barevnost.

Pokud se dané pohádkové téma rozvíjí, roste i zájem dětí o výtvarné sebevyjádření. Opakováním výtvarné činnosti na jedno téma se dítě podněcuje k další výtvarné práci. Nabývá tak jistoty a následné artefakty jsou obsažnější a propracovanější. I motivace zde sehrává velkou roli. U dětí se rozvíjí větší zaměřenost na dané téma a otevírá se větší prostor k porozumění a prožitku.

Velký formát papíru a zvolení techniky malby podněcuje děti k většímu rozmachu a tvořivosti. Ale i vícenásobné prožití tématu například dramatizací vede k hlubšímu výtvarnému vyjádření. Následně se objevuje ve výtvarných projevech více detailů, obrázky jsou propracovanější, je zde větší diferenciaci, barevnost, dramatičnost. K tomu všemu dítě dospívá samo, i bez výrazných metodických vstupů pedagoga.

Následné artefakty jsou pro nás pedagogy archivujícím důkazem ale i diagnostickým materiálem. Vypovídají o úrovni zralosti a interakční zdatnosti, o schopnostech a dovednostech, o rozvoji vnímání, představ, grafomotoriky, fantazie, kreativity...

Výtvarným projevem se dítě vyjadřuje a odkrývá to, co cítí, ale nedokáže nebo nechce nám to sdělit verbálně. Artefakt se tak stává bezpečnou cestou, jak svoje emoce dát najevo a nám dospělým dává možnost orientovat se v prožívání a potřebách dítěte.

Posilujme tak oblast zážitků a vytvářejme dítěti tvůrčí prostředí. Vždyť na emoční přípravě závisí všechen úspěch výtvarného procesu.

Pro učitelky mateřských škol mohou být tyto poznatky velmi prospěšné. Mohou jim pomoci lépe se zorientovat v těchto základních pojmech a uvědomit si důležitost jejich propojení.

Seznam použité literatury:

- Bednářová, J.; Šmardová, V.: *Rozvoj grafomotoriky*. Brno, Computer Press 2006
- Buriánová, J.; Jakoubková, V.; Nádvorníková, H.: *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha, Raabe 2002
- Bruceová, T.: *Předškolní výchova*. Praha, Portál 1996
- Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001
- Davido, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha, Portál 2001
- Deissler, H. H.: *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha, Portál 1994
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997
- Gardošová, J.; Dujková, L.: *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha, Portál 2003
- Goleman, D.: *Emoční inteligence*. Praha, Columbus 1997
- Havlínová, M.; Vencálková, E.; Havlová, J.; Lacinová, I.; Petrasová, N.; Sedláčková, H.; Syslová, Z.; Šprachtová, L.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha, Portál 2006
- Helus, Z.: *Psychologie*. Praha, Fortuna 1999
- Jasanová, N.: *Hudba, pohyb, kresba, slovo*. Zlín, V. Svojtka 1990
- Klenková, J.; Kolbábková, H.: *Diagnostika předškoláka*. Brno, MC nakladatelství 2003
- Kolláriková, Z.; Pupala, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001
- Kopřiva, P.: *Naše mateřská škola na cestě ke zdraví*. Kroměříž, Spirála 1996
- Kret, E.: *Učíme se jinak*. Praha, Portál 1995
- Langmeier, J.; Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 2006
- Lisá, L.; Kňourková, M.: *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha, Avicenum 1986
- Mertin, V.; Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003
- Opravilová, E.; Gebhartová, V.: *Léto v mateřské škole*. Praha, Portál 1998

- Pike, D.; Selby, D.: *Globální výchova*. Praha, Grada 1994
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1998
- Razáková, D.: *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha, SPN 1982
- Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice, Vlastimil Johanus 2007
- Svobodová, M.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1998
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha, Portál 2002
- Uždil, J.; Šašinková, E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha, SPN 1982
- Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1978
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha, Karolinum 2005
- Vondrová, P.: *Výtvarné techniky pro děti*. Praha, Portál 2001
- Záhme, V.: *Co by děti měly znát*. Praha, Amos – typografické studio s.r.o. 2005

- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2004

- Kucharská, A.: Informatorium, VII, 2000, č. 8, s. 6-8

- Hazuková, H.: *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty /On-line/*, Praha, Metodický portál 2006. Dostupný z www: <http://www.rvp.cz/clanek/148/629>

- Hádlíková, B.: *Využití arteterapeutických technik k harmonizaci osobnosti dětí v mateřské škole /On-line/*, Praha, Metodický portál 2006. Dostupný z www: <http://www.rvp.cz/clanek/39/623>

Přílohy

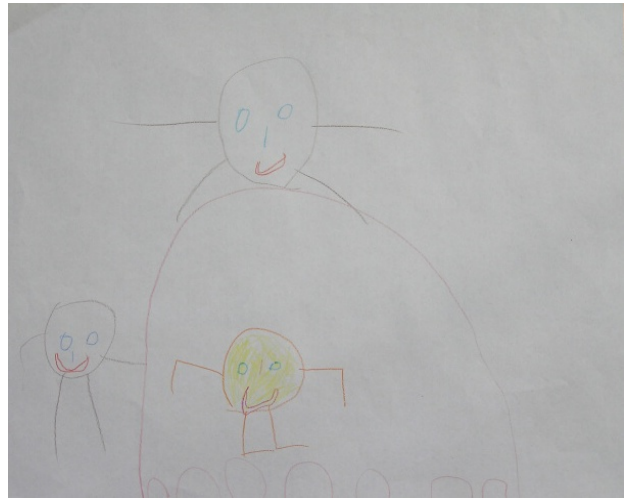
Příloha č.1

Tematická část: „Já Koblížek, Koblížek...“

Eliška

Obrázek vytvořený na počátku
tematické části

Rozměry: 330 x 260



Obrázek vytvořený na konci tematické části

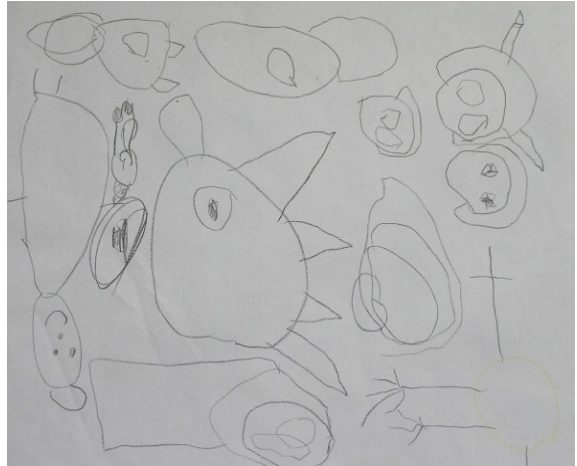
Rozměry: 594 x 420 (A2)



Filip

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 330 x 260



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 594 x 420 (A2)



Ondra

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 500 x 340



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 500 x 340



Pavel

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 330 x 260



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 594 x 420 (A2)



Šárka



Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 330 x 260

Obrázek vytvořený na konci tematické části

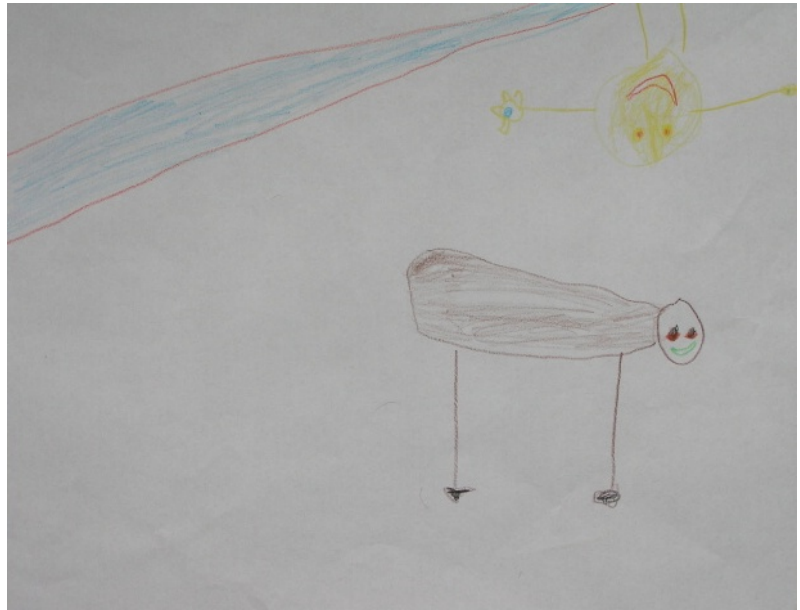
Rozměry: 594 x 420 (A2)



Tereza

Obrázek vytvořený
na počátku tematické
části

Rozměry: 330 x 260



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 594 x 420 (A2)



Příloha č.2

Tematická část: „Zajíčku v lesíčku copak děláš?“

Eliška

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 500 x 340



Obrázek vytvořený na konci tematické části

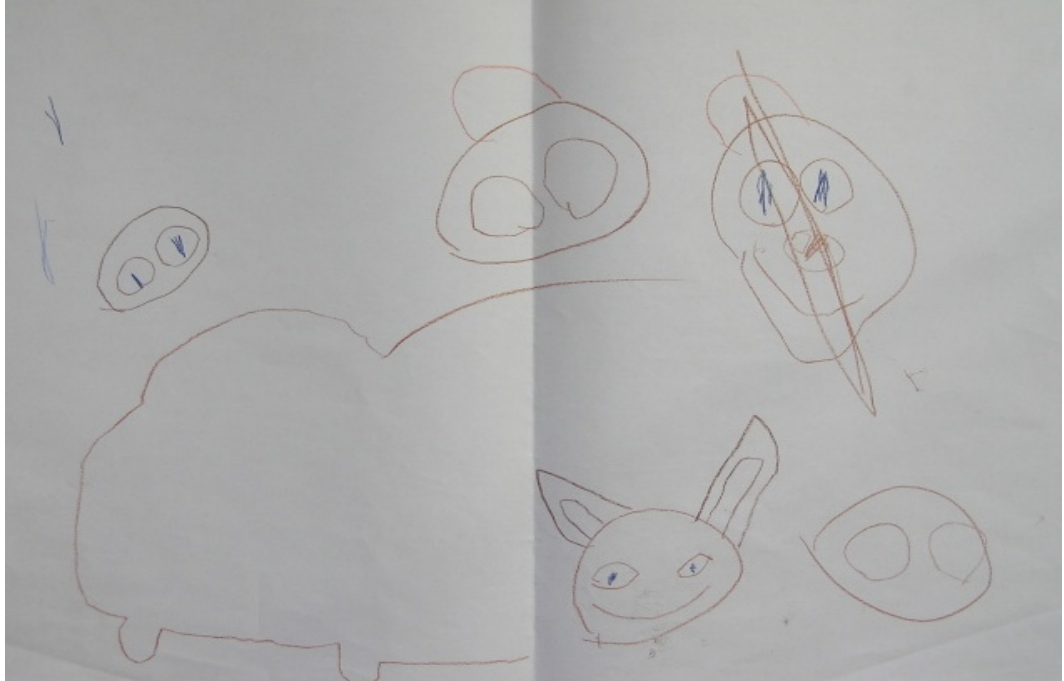
Rozměry: 297 x 420 (A3)



Filip

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 500 x 420



Obrázek vytvořený na konci tematické části

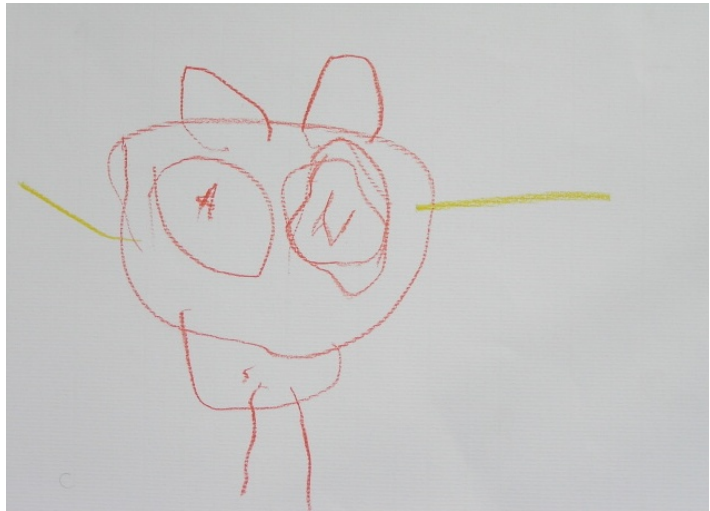
Rozměry: 297 x 420
(A3)



Ondra

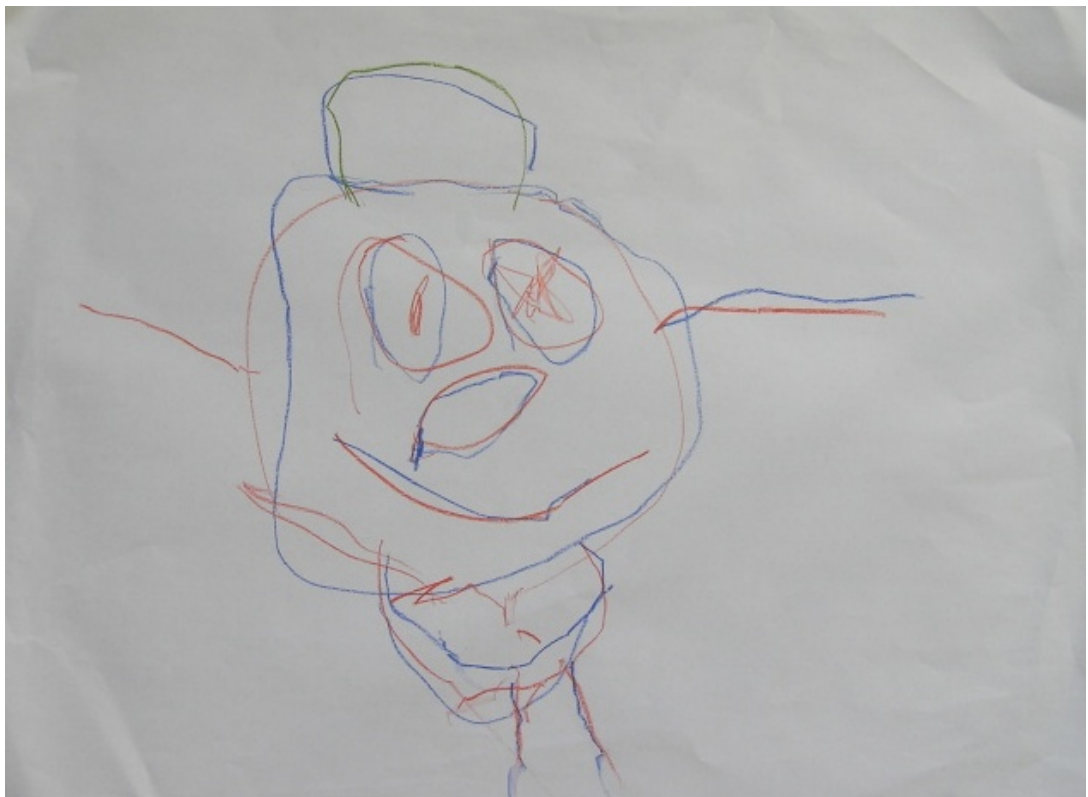
Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

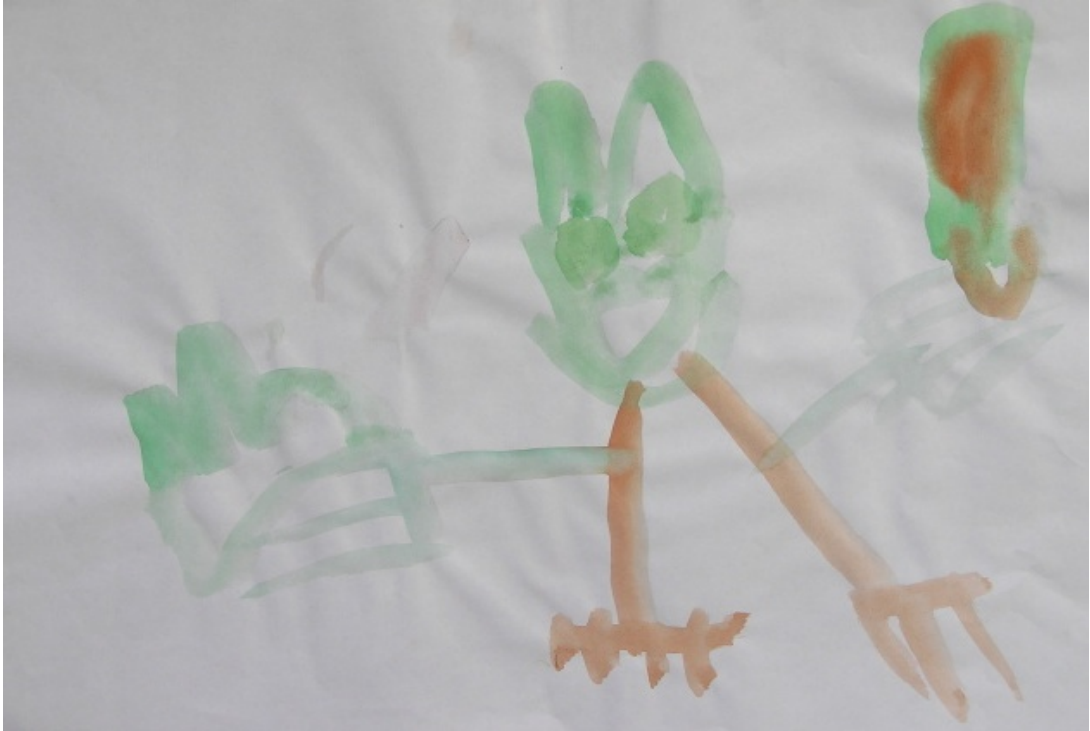
Rozměry: 500 x 340



Pavel

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 594 x 420 (A2)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Šárka

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 148 x 210 (A5)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 210 x 297
(A4)



Tereza

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 500 x 340



Obrázek vytvořený na konci tematické části:

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Příloha č.3

Tematická část: „Smolíčku Pacholíčku“

Eliška

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 330 x 260



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 500 x 340



Filip

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 500 x 340



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 500 x 340



Ondra

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 500 x 340



Pavel

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 330 x 270



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 330 x 270



Šárka

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 500 x 340



Tereza

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 33 x 260



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry:
500 x 340

Příloha č.4

Tematická část: „Povídání o pejskovi a kočičce“

Eliška

Obrázky vytvořené na počátku
tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



pejsek



kočička

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Filip

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Ondra

Obrázek vytvořený na
začátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Pavel

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Šárka

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Tereza

Obrázky vytvořené na počátku
tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



kočička



pejsek

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Příloha č.5

Tematická část: „Princeznička na bále“

Eliška

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Filip

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Ondra



Obrázek vytvořený na počátku tematické kresby

Rozměry: 210 x 297 (A4)

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Pavel

Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)



Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Šárka



Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)



Tereza



Obrázek vytvořený na počátku tematické části

Rozměry: 210 x 297 (A4)

Obrázek vytvořený na konci tematické části

Rozměry: 297 x 420 (A3)

