

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky a psychologie

Motivace dětí předškolního věku k výtvarným činnostem
Motivation of Preschool Children to Art Activities

Bakalářská práce

České Budějovice 2013

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

Autor práce: Veronika Malláková

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákon č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 31. března 2013

.....

Veronika Malláková

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Martině Lietavcové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Anotace:

Malláková, V.: Motivace dětí předškolního věku k výtvarným činnostem

Bakalářská práce 2013

Bakalářská práce se zabývá odlišnými způsoby motivace k výtvarným činnostem, které jsou více či méně vhodné pro děti předškolního věku. Teoretická část, která je čerpaná z uváděné literatury, je zaměřena na klíčové pojmy vývoje předškolního dítěte, motivace, grafomotoriky, prožitkového učení a v neposlední řadě také výtvarného projevu. V praktické části byla navržena řada dvojic výtvarných činností s odlišným způsobem motivace, která byla aplikována na konkrétním vzorku dětí. Pomocí výzkumných metod – pozorování a analýza výtvorů, byla následně provedena evaluace výtvarné dvojice.

V závěrečné části jsou shrnuty závěry, práce je doplněna fotodokumentací.

Klíčová slova: motivace, výtvarná činnost, prožitek, dítě předškolního věku

Annotation:

Malláková, V: Motivation of Preschool Children to Art Activities

Bachelor thesis 2013

This bachelor's thesis deals with different means of motivation to artistic activities which are more or less suitable for the preschool children. The theoretical part, which is based on secondary literature, is focused on key terms of preschool child development. These are motivation, graphomotorics, experience-based learning and also last but not least artistic expression. In the practical part a set of pairs of artistic activities were designed. These activities were distinguished from each other by different means of motivation which was applied on the specific sample of children. By using research methods, observation and product analysis, the subsequent evaluation of the artistic pair was carried out.

Concluding part is concerned with summary of conclusions and the photo documentation is added to this work.

Key words: motivation, artistic activity, experience, preschool child

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 Dítě předškolního věku.....	9
1.1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	9
1.1.2 Potřeby dítěte předškolního věku.....	13
1.1.3 Dětská kresba.....	15
1.1.4 Výtvarný projev.....	19
1.1.5 Grafomotorika.....	20
1.2 Charakteristika motivace.....	22
1.2.1 Pojem motivace.....	22
1.2.2 Druhy motivace.....	24
1.2.3 Teorie vnitřní motivace učení a autodeterminace.....	24
1.2.4 Prostředky motivace.....	26
1.3 Výtvarná výchova v předškolním vzdělávání.....	27
1.3.1 Předškolní vzdělávání.....	27
1.3.2 Mateřská škola.....	28
1.3.3 Metody a formy práce v předškolním vzdělávání.....	28
1.3.4 Výtvarné činnosti v mateřské škole.....	29
1.3.5 Výtvarné činnosti předškolních dětí ve vztahu k RVP PV.....	31
1.3.5 Motivace k výtvarným činnostem.....	33
1.3.6 Zážitková pedagogika.....	33
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
2.1 Cíl a obsah.....	37
2.1.1 Metody práce.....	38

2.2 Charakteristika skupiny.....	40
2.3 Použité zkratky.....	42
2.4 Vytvoření a aplikace motivačních stylů.....	43
2.4.1 Dvojice výtvarných činností – popis motivace, realizace.....	44
DISKUSE.....	67
ZÁVĚR.....	68
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Motto:

„Je někdy slovo jako mocný klíč, jenž otevírá zámky tak jako osud sám.“

Julius Zeyer

Tato bakalářská práce je zaměřena na odlišnosti motivace předškolního dítěte k výtvarným činnostem. Motivace je součástí běžného života v mateřské škole, ale i mimo ni. Předškolní dítě je na samotnou motivaci do jisté míry fixováno při každé činnosti a chápe ji jako pohánějící sílu svého konání.

Značný rozdíl ovšem je ve způsobu motivace a na to bych v této bakalářské práci chtěla poukázat. Setkala jsem se totiž za svou krátkou dobu praxe v mateřské škole se zcela neosobními a fádními způsoby přístupu k výtvarným činnostem a proto bych chtěla v praktické části alespoň naznačit odlišnosti různých přístupů k těmto činnostem.

V teoretické části se zprvu zaměřím na samotnou osobnost předškolního dítěte a jeho vývoj. Z tohoto důvodu je tato část zejména zaměřena na psychologii, která je i ve výtvarném projevu důležitou dominantou. Poté se krátce zaměřím na výtvarný projev předškolního dítěte, kde zmíním pedagogické přístupy k výtvarným činnostem, na které naváže klíčový pojem motivace. Závěr teoretické části věnuji obecně předškolnímu vzdělávání a výtvarné výchově v mateřské škole.

V praktické části, jak jsem již uvedla, naznačím odlišnosti motivace k výtvarným činnostem. Realizuji to prostřednictvím několika dvojic výtvarných činností, které se sice podobají tématem, ale zcela se odlišují způsobem motivace. Témata by měla být dětem blízká, měla by vycházet ze zájmu skupiny a být vhodná pro danou věkovou kategorii.

Ve své práci se snažím o návrh efektivnějších způsobů motivace k výtvarným činnostem a o kladení většího důrazu na prožitkové učení v současné době, kdy děti tráví stále méně času aktivními hrami v přírodě a jsou poznamenány časovou vytížeností rodičů.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období dítěte trvá od 3 do 6-7 let. Konec toho období je dán především nástupem do školy, tedy sociálně. Nikoli pouze fyzickým věkem. Předškolní věk je charakterizován diferenciací vztahu ke světu – příprava na život ve společnosti. Hlavní součástí je představivost, jedná se o fázi fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ovšem ještě není regulováno logikou. Uvažování a komunikaci předškolního dítěte stále ovlivňuje přetrvávající egocentrismus. Předškolní věk je také označován jako období iniciativy. Vývojově podmíněné změny se odrážejí především ve hře. (VÁGNEROVÁ, 2005)

LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ (2006) toto období nazývají „věkem mateřské školy“.

VÁGNEROVÁ (2005) uvádí že se v tomto období rozvíjí porozumění prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce. Také se vyvíjí veškeré složky paměti, rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat osobní zážitky verbální formou. V emoční oblasti se klade důraz na rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním i komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí. Socializace dítěte v předškolním věku stále většinou probíhá v rodině, ale dítě již musí ovládat základy adaptace do jiného sociálního prostředí. Zde je výrazným prvkem zařazení do mateřské školy. Děti si osvojují prvky prosociálního chování a základní normy chování, u kterých je pro ně zatím hlavní motivací způsob ocenění za jejich dodržování. Postupně se uvolňuje vázanost na rodinu a dospělé. Děti jsou v přímém kontaktu s vrstevníky a v dané vrstevnické skupině dochází k diferenciaci rolí, kdy má dítě potřebu soupeřit či usiluje o spolupráci. Předškolní dítě přejímá názory dospělého na svou osobu nekriticky, samo o sobě uvažuje, především egocentricky s tendencí ke zkreslené fantazijní formě sebepojetí. Nedílnou součástí dětské identity jsou zejména pozorovatelné charakteristiky, vztahy k ostatním lidem, vlastnictví i různé sociální role, v tomto období především role genderová.

Vývoj základních schopností a dovedností

Motorický vývoj **tříletého** dítěte můžeme označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Ovládá své pohyby rukou, tudíž je schopné napodobit různé směry čáry pouze podle předlohy, např. kresba křížku. Stále však není schopno znázornit kresbou svou představu. Výslovnost je nedokonalá, avšak již vydrží delší dobu naslouchat mluvenému textu. Ovládá některé říkanky a jejich počet poté stále vzrůstá. Z hlediska poznatků o sobě a o okolním světě zná tříleté dítě celé své jméno a umí rozeznat své pohlaví. Typický je také nárůst znalostí o světě věcí a lidí. Je schopno správně označit základní barvy.

Čtyřleté a **pětileté** dítě je charakteristické svým rychlým rozvojem soběstačnosti a zručností, která se projevuje v mnohých hrách s různými předměty a zejména při kresbě, kde je již touto cestou schopno vyjádřit svou představu. V tomto věkovém období se řeč neustále zdokonaluje a dochází k úplnému či alespoň většinovému vymizení dětské „patlavosti“. Kolem pátého roku je dítě schopno podat jednoduchou definici jemu známých věcí. Osvojuje si také základy počítání a pojetí počtu. Začíná se také projevovat zájem o specificky lidskou činnost – práci. Dítě rádo asistuje u domácích prací a vykonává drobné svěřené úkoly.

V **šesti** letech je dítě teoreticky zralé pro školu, ale i zde je nutné přihlížet k individuálním rozdílům dítěte. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

Kognitivní vývoj

Poznávání ve věku předškolního dítěte hraje velice důležitou roli, i přesto, že se centruje na nejbližší svět a pravidla v něm. PIAGET (1970) označil tuto fázi dle typického způsobu uvažování předškolního dítěte jako období názorného, intuitivního myšlení.

VÁGNEROVÁ (2005) shrnula typické znaky uvažování dětí předškolního věku následovně:

1. Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá.

- Centrace – ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který dítě považuje za podstatný, a zároveň přehlíží jiné znaky, mnohdy objektivně významnější.
- Egocentrismus, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti.

- Fenomenismus – podstatu věci ztotožňuje s viditelnými znaky.
- Prezentismus – silná vazba na přítomnost, představuje subjektivní jistotu.

2. *Způsob, jakým tyto informace zpracovává.*

- Magičnost – zkreslování reality fantazií.
- Animismus, resp. antropomorfismus, tj. přiřítání vlastností lidských bytostí neživým objektům, dítě takto světu lépe porozumí.
- Arteficialismus je způsob výkladu vzniku typických znaků světa, za každým úkazem je lidská činnost: někdo to udělal.
- Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí být definitivní a musí mít jednoznačnou platnost.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Myšlení předškoláka je prelogické. Dítě předškolního věku odmítá informace, které by mu překážely a ztěžovaly pohled na svět. Dětská pozornost bývá upoutána tím nejnápadnějším. Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační.

Starší předškolní děti jsou schopny uvažovat na základě náročnějších kritérií:

- funkčních vlastností;
- příčinné souvislosti;
- stupně vyjádření.

Předškolní děti nedovedou rozlišovat mezi induktivním a deduktivním úsudkem, uplívají na vnější podobnosti.

Kauzální uvažování, neboli transdukce. Poznání příčinných souvislostí a vztahů pomáhá v porozumění podstatě jednotlivých kategorií i jejich zapamatování.

Určitá řád, pravidla, která usnadňují kognitivní orientaci, děti nejenom přejímají, ale dovedou je odvodit ze zkušenosti, i když ne vždy správně. Ve vztahu k pravidlům bývají předškoláci málo flexibilní, chtějí je rigidně dodržovat.

Dvě fáze přístupů k řešení různých problémů:

- Vymezení problému, jeho interpretace. Závisí na pochopení situace.

- Hledání vhodných řešení a jejich realizace. Návrhy řešení bývají situační, egocentrické a těžko realizovatelné, vyplývá to i z nepřiměřeně optimistického sebehodnocení. Předškolní dítě není schopno plánovat. Emoční překážkou hledání řešení je tendence spoléhat na pomoc druhých.

Předškolní děti interpretují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, na tomto základě se objevují nepravé lži, tzv. konfabulace. Fantazie je v tomto věku nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu.

Typickým znakem myšlení je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost.

Učení předškolních dětí mohou dospělí různým způsobem usměrňovat a regulovat.

Emoční vývoj

Emoční prožívání dítěte předškolního věku je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, což je důsledkem dosažení větší zralosti CNS. Citové prožitky bývají intenzivní a vázané na danou situaci, snadno přecházejí z jedné kvality do druhé. Následně se rozvíjí emoční paměť. Předškoláci bývají častěji pozitivně naladěni, dochází k úbytku negativních emočních reakcí.

Způsob emočního prožívání předškolních dětí:

- Vztek a zlost, výskyt pouze v komunikaci s vrstevníkem.
- Projevy strachu vázané na rozvoj dětské představivosti. Míra úzkosti se liší typem temperamentu.
- Veselost, později smysl pro humor. Žerty bývají jednoduché, projev důvěrnosti kamarádského vztahu.
- Schopnost těšit se na něco.

Emoční vývoj pokračuje od porozumění k postupnému chápání kauzálních vztahů.

Předškolní děti chápou aktuální význam emocí a později dovedou své emoční zkušenosti a poznatky o citovém prožívání uplatnit při odhadu budoucích citových prožitků. Porozumění komplexnějším emocím je obtížnější, taktéž jako porozumění emoční ambivalenci.

V předškolním věku začínají děti chápat příčiny emočních reakcí, příčiny negativních emocí jsou obtížněji identifikovatelné. Dále se rozvíjí emoční inteligence, která se uplatňuje při emočním ovládnutí dětí, i když emoční autoregulace se teprve začíná rozvíjet, tudíž při silné afektivní reakci se mohou emoce stále vymknout kontrole. Následně se rozvíjejí *vztahové emoce*:

- U dětí s bezpečným zázemím v rámci rodiny a velkou mírou jistoty převažují pozitivní reakce. Děti s nedostatečně uspokojenou potřebou jistoty, reagují častěji negativně.
- Pocity sounáležitosti i soucitu.

Schopnost empatie se také rozvíjí v předškolním věku a je považována za součást emoční inteligence. Pochopení, že vnější výraz nemusí mít vždycky jednoznačný význam. Empatie může vést k indukci stejného prožitku či hodnocení

Sebehodnotící emoce mohou být pozitivní i negativní. Objevují se první pocity viny, které signalizují vznik vnitřního korektivního mechanismu, který reguluje dětské chování i bez přítomnosti kárající dospělé osoby. Předškoláci postupně pochopí funkci zlepšování emoční bilance.

1.1.2 Potřeby dítěte předškolního věku

Tyto základní životně důležité potřeby psychické, které musí být patřičně a včas uspokojovány, shrnul ve své práci MATĚJČEK (1994) následujícím způsobem:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.

Správná regulace podnětů dítěti zajistí, že se nebude při činnosti nudit ani že nebude podněty zbytečně přetěžováno. Volíme tedy činnosti, nové podněty, které jsou pro děti zajímavé a přiměřeně náročné, aby nedošlo k odrazení od zvolené činnosti.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.

Zprostředkováním časové posloupnosti a důsledku činnosti dítěti docílíme rozvoje vnitřní motivace, která je velice důležitá k soustředění se a k dokončení již započaté činnosti.

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.

Uspokojením této potřeby získává dítě pocit životní jistoty. Jedná se o vztahy k rodinným příslušníkům, ale také k učitelkám v mateřské škole, které s dítětem tráví podstatnou část dne. Je nezbytné dávat dítěti najevo svůj zájem o jeho osobu, co má rádo, jak se cítí apod.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.

Z uspokojení této potřeby vychází vědomí vlastního Já. V mateřské škole si dítě utváří pozici v komunitě dětí s pomocí učitelky. Neustále veřejné negativní hodnocení dítěte způsobí nedůvěru ve vlastní schopnosti, negativní sebehodnocení a narušení sociálních vztahů s ostatními dětmi.

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

Uspokojení této potřeby umožňuje jedinci časové rozpětí. Každý jedinec má představu, idey, o určitém cíli, jenž chce dosáhnout a každý má mít možnost svému cíli věřit s usilovat o něj. Předškolní dítě není výjimkou. Největším demotivátorem v tomto případě jsou slovní negativní myšlenky o budoucnosti dítěte.

Motivačně volní potřeby

MERTIN, GILLERNOVÁ (2010) uvádí, že dítě předškolního věku lze nejsnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky.

Vůle předškoláka je velmi kolísavá, což je důsledkem dosahování cílů spojených s uspokojováním konkrétní potřeby. Vůle je často stimulována, častou stimulací značných volních výkonů je obrazotvornost dítěte.

Největším demotivátorem předškolního dítěte je frustrace. Frustrovat předškoláka můžeme např. tím, že mu znemožníme se aktivně projevovat, atd. Dítě předškolního věku se zatím nedokáže vyrovnat s neadekvátní odpovědností, vytýkáním „lží“, nestabilním zázemím. Při dlouhodobém neuspokojování některých základních potřeb se projevují klasické formy obranných mechanismů.

Potřeby dle Maslowa

Vypracoval teorii o hierarchickém uspořádání motivů, ve které zdůrazňuje význam vyšších motivů nad nižšími potřebami. Celý systém popisuje ve své publikaci (Motivace a osobnost, 1954). Hlavním myšlenkou teorie je, že jádro lidských potřeb je biologicky determinované, ovšem s vrozenými potenciály dalšího rozvoje a formováním vnějšími vlivy. Zde narážíme na potřebu seberealizace či sebeaktualizace. Maslow vychází především ze zkoumání zdravých a silných osob, což je často kritizováno.

MASLOW (2003) potřeby dělí na nižší deficitní potřeby (tzv. D-potřeby) a vyšší potřeby (tzv. B-potřeby, metapotřeby).

- Potřeba sebeaktualizace (zahrnuje také potřebu poznávání – kognitivního a estetického cítění).
- Potřeby sebeocenění a úcty, uznání a prestiže „motivy Já“.
- Potřeby náležitosti a lásky (přijetí druhými, přátelství).
- Potřeby jistoty (bezpečí, ochrany, péče, pomoci).
- Fyziologické potřeby. ŘÍČAN (2007) navíc řadí k těmto potřebám potřebu laktace.

1.1.3 Dětská kresba

DAVIDO (2001) zmiňuje, že první studie dětských kreseb vznikly přibližně před osmdesáti lety a je s nimi spojeno jméno Georges Henri Luquet. Od té doby zájem o ně neustále stoupá a nyní se již s nimi pracuje v mnoha oblastech. Využívají se:

- při *testování mentální úrovně*;
- jako *komunikační prostředek*;
- jako *prostředek zkoumání afektivity* dítěte;
- jako *prostředek vyjádření znalostí* dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru.

Význam kresby

Kresba je přirozenou součástí dětského vývoje, je pro něho hrou, zábavou, dává mu možnost něco vytvářet, vyjádřit se, přináší také dítěti radost a uspokojení. (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2006)

Kreslení je velice důležité pro dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z klíčových kritérií při posuzování zralosti k zahájení školní docházky. Často využívanou metodou je např. Kernův-Jiráskův orientační test školní zralosti. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti. Slouží jako nenásilná cesta k dítěti, prostředek k navázání kontaktu, uvolnění atmosféry, k poznání dítěte a k terapeutické intervenci.

MLČÁKOVÁ (2009) ve své knize zmiňuje, že kresba je zprostředkovatelem informací o celkové vývojové úrovni, úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, zrakovém a prostorovém vnímání, vizuomotorice, emocionalitě dítěte, vztazích a postojích dítěte. Slouží nám také jako komunikační prostředek či rehabilitační a terapeutický nástroj.

Vývoj dětské kresby

Vývoj kresby bývá spojován s vývojem řeči. Hlavní podobnost je v počátečním využívání schémat v jazykovém i kresebném vyjádření. Následným vývojem se zároveň zdokonaluje obě složky, slovní i kresebný projev.

Ve vývoji řeči i kresby mohou být mezi dětmi poměrně velké rozdíly, vše je dáno individualitou každého dítěte. (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2006)

Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby:

- mentální vyspělost dítěte
- motorika
- lateralita
- zrakové vnímání
- paměť
- schopnost představivosti a reprodukce

- pozornost

Charakteristika vývojových stádií dětského výtvarného projevu

HAZUKOVÁ a ŠAMŠULA (2005, s. 57) k charakteristice vývojových stádií uvádí: „Na základě výzkumů našich i zahraničních badatelů, zvláště prací J. Uždila, i dle vlastního pozorování lze zpracovat následující charakteristiku jednotlivých období vývoje dětského výtvarného projevu, která umožňuje i výtvarně didaktickou reflexi. Východiskem této charakteristiky jsou Piagetova stadia vývoje myšlenkových operací.“

Potřeba vyjádřit kresbou své představy a momentální stav mysli je v dětském věku univerzální a můžeme tudíž říci, že děti začínají kreslit přibližně stejným způsobem, ve stejné posloupnosti.

Zájem o kreslení může dítě realizovat již ve velmi raném věku, kdy je schopné funkční, specifické manipulace s předměty. (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2006)

Presymbolická, senzomotorická fáze

Pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost, tj. čmárání, zajímavá sama o sobě, většinou více než samotný výstup. Dítě se svým výtvozem dále nepracuje, nezabývá se jím. (VÁGNEROVÁ, 2005)

PŘÍHODA (1977) tuto činnost nazývá **črtací experimentace**. Prvními črtanými tvary bývají obloukovité konvexní tvary, konané velkými tahy v různých směrech. Při kresbě dítě současně pohybuje trupem, hlavou i jinými částmi těla. Nadbytečné pohyby se postupně eliminují.

Fáze přechodu na symbolickou úroveň

Období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování spočívá v tom, že dítě postupně zjistí, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality, stává se tedy symbolem. Grafomotorický produkt je **dodatečně pojmenován**, obvykle na základě nějakého výrazného symbolu, typického pro daný objekt. (MLČÁKOVÁ, 2009)

Kolem třetího roku dítě začíná kreslit obrysové tvary – kruh, přímka, úsečka. PŘÍHODA (1977) nazývá tuto etapu jako **„prvotní obrys“** – kdy dítě při opakování črtů uspořádá kresbu tak, aby vyjádřila význam, který má na mysli.

Fáze primárního symbolického vyjádření

Dítě je schopné uskutečnit záměr kresbou, něco konkrétního zobrazit. Teprve v této fázi se kresba stává jedním způsobem symbolického zobrazení skutečnosti. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu závisí na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností, ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav. Proto je kresba chápána spíše jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, kde jsou více zdůrazněny subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba.

Tzv. „**lineární náčrt**“. Kresba se eliminuje na několik čar a málo detailů. Dítě je schopno nakreslit křížek.

Vývoj kresby lidské postavy

Děti velmi často znázorňují lidské postavy. Vývoj těchto kreseb má svůj typický průběh, odrážející celkový psychický vývoj dítěte:

- **Stadium hlavonožce.** Objevuje se přibližně ve 3 letech. Vychází z praktických zkušeností s vlastním tělem, ale je i s výsledkem pozorování jiných lidí. Největší význam má lidský obličej a končetiny. Je to důkaz toho, že dítě kreslí pouze to, co samo považuje za podstatné.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování,** resp. prelogického přístupu. Období 4 – 5 let. Akcentace detailů nerespektujících realitu. Typickým příkladem tohoto stádia jsou transparentní kresby.
- **Stadium realistického zobrazení,** resp. přechodu k realismu. Období konce předškolního věku. Kresby se stále více podobají skutečnosti, to je jedním z důkazů rozvoje dětské kognitivní decentrace. Dítě kreslí dle představy „zpaměti“. K realistické kresbě náleží ortoskopie, kreslení předmětu ze základního pohledu zepředu. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Čtvrtý rozměr dětské kresby

Dětské kresby neprochází rozvojem pouze v prostoru, ale chtějí mít také svůj čtvrtý rozměr – čas. Dítě se snaží zachytit sousled okamžiků, v nichž probíhá zobrazený děj.

Dětská kresba je již v době svého vzniku propojena skutečným dějem, jenž ovšem probíhá pouze v hlavě dítěte, v jeho představách, v dětském snění.

Výtvarný výraz v dětské kresbě je úzce spojen se zážitkem z vyprávěného děje a má svou značnou výchovnou hodnotu.

1.1.4 Výtvarný projev

Výtvarný projev odráží identitu dítěte, vývojovou úroveň jeho vnímání, charakterové, věkové a individuální odlišnosti dítěte. Prochází tzv. stadiálním vývojem (kresby dětí stejného věku se podobají). Výtvarný projev je ovlivněn úrovní náročnosti a vhodností úkolu, odchylky v psychice dítěte a schopností tvořit. Vzniká z důvodu seberealizace, radosti ze hry, snahy něco napodobit kresbou. Jeho vznik je zaznamenán kolem druhého roku věku dítěte (podobně jako řeč).

Pedagogické přístupy k výtvarnému projevu

Výtvarný projev spontánní

Výtvarná činnost, která není žádným podnětem záměrně uměle vyvolána, ani řízena. Z počátku vzniká z vnitřní potřeby dítěte reagovat na vnější a vnitřní podněty. Rozpoznání spontaneity je v dětském výtvarném projevu mnohdy velice obtížné. Důležité je tedy znát alespoň celý situační kontext, v němž k samotné aktivitě došlo.

Je důležité respektovat fakt, že výtvarné aktivity nabízené učitelem během výuky, nemohou být zcela spontánní. K tomu, aby se k spontaneitě přiblížily, měly by výběr a zadání úkolu reagovat na potřeby a zájmy dětí, jejich zážitky, životní zkušenosti a představy.

Výtvarný projev navozený

Vzniká ve volných hrách či volném čase dětí mimo školu, v situacích, které podpoří dospělý člověk, např. v případě, že je dítě z jeho pohledu nezvladatelné. Navozený projev může také vzniknout z důsledku nudy dítěte.

Výtvarný projev učitelem vedený

Tyto výtvarné úkoly by měly dítě především rozvíjet. V tzv. připravené spontaneitě hovoříme o spojení přínosů činností spontánních a poučeně vedených. (HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA, 2005)

1.1.5 Grafomotorika

Složkou grafickou JIRÁNEK (1955) rozumí vytváření tvaru písmene, jejich spojů, slov. Ve významu ekvivalentním k pojmu grafická složka užívá termíny grafomotorická složka písma, grafika.

Grafém je základní jednotka grafické soustavy jazyka.

Foném je nejmenší jazyková jednotka, která rozlišuje význam slova.

Pro označení grafomotorické složky psaní používáme termín **grafomotorika**, složený ze slov grafo a motorika.

SOVÁK, EDELSBERGER (2000) uvádí překlad z řec. **grafó** (píši).

Pojem **motorika** je: „(z lat. *motus* = *pohyb*) – souhrn všech pohybů lidského těla, celková pohybová schopnost organismu“.

PETRÁČKOVÁ, KRAUS (2001) pojem **motorika** definují jako souhrn pohybových činností živého organismu řízených nervovým systémem a uskutečňovaných kosterním svalstvem, hybnost.

DVOŘÁK (2001) definuje **grafomotoriku jako** pohybovou aktivitu při grafických projevech. Grafomotorika **hrubá** – je zajišťována velkými svalovými skupinami. Grafomotorika **jemná** – zahrnuje aktivitu drobných svalů.

Jemnou motorikou rozumíme pohyby řízené menšími svaly. Je opakem **hrubé motoriky**, která je prostorově obsáhlejší a uskutečňují ji velké svalové komplexy. Uplatňuje se především v jemných pohybech rukou, prstů a palce. Často v koordinaci se zrakovou kontrolou. Podle svalových skupin do jemné motoriky zařazujeme pohyby, které se uplatňují při grafických činnostech (**grafomotorika**), a pohyby, které vykonává dutina ústní (**orální motorika**). (KRIVOŠÍKOVÁ, 2011)

Rozvoj grafomotoriky

V případě, že rozvoj dítěte v oblasti grafomotoriky neprobíhá dle očekávání, dítě kreslení nevyhledává či dokonce odmítá apod., je vhodné zaměřit se nejdříve na rozvoj hrubé motoriky, poté motoriky jemné, zvyšování obratnosti jemných svalových skupin a koordinace oka a ruky a až poté přímo na grafomotoriku.

BERNFELD (1925) určuje několik fází vývoje pohybu:

- 1) Období reflexních činností (počátek individuace vlastní ruky jako součást vyšších pohybových komplexů celé paže a trupu).
- 2) Fáze klátivých pohybů paží bez cíle.
- 3) Fáze pohybů paží k cíli, jímž je ústní pásmo.
- 4) Fáze počínající koordinace úst – ruky – oka.

Rozvíjet **hrubou motoriku** lze pravidelným zařazením rytmických cvičení a rehabilitačního tělocviku. V případě výraznějších potíží je vhodná konzultace s odborníkem a zařazení odpovídajících cvičení. Základní pohyby při psaní a kreslení vycházejí z hrubé motoriky, z pohybu velkých kloubů.

Rozvoj jemné koordinace ruky a tím posléze i kresby napomáhají i činnosti podporující obratnost **jemné motoriky**. Rozvoji této motoriky napomáhají každodenní činnosti, sebeobsluha, manipulační hry, tvořivé a rukodělné činnosti.

Rozvoj grafomotoriky podporujeme především vytvářením dostatku příležitostí ke kreslení.

Dítě je potřeba v kreslení povzbuzovat, oceňovat i dílčí úspěchy.

Příklady činností rozvíjející jemnou motoriku:

- skládání kostek, mozaiek
- navlékání korálků, knoflíků, těstovin, matiček, rozstříhaných slámek
- házení na cíl
- provlékání šňůrek otvory nejrůznějších tvarů
- modelování – z plastelíny, těsta, hlíny a dalších materiálů

- mačkání papíru, malování, obtiskování, stříhání, lepení

a mnoho dalších. (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2006)

Poruchy motoriky a senzomotorické koordinace

Poruchy motoriky se u dětí projevují obtížemi v jemné nebo i hrubé motorice. Tyto děti bývají neohrabané, neobratné, nešikovné. Jejich pohyby jsou málo koordinované, nepřesné, zvláště souhra pohybů horních a dolních končetin. Lze pozorovat i zvýšené svalové napětí a váznoucí proces integrace jednotlivých pohybů v celek. Proces automatizace pohybů je dlouhodobějšího charakteru.

Poruchy v oblasti jemné motoriky bývají více patrné – problémy v sebeobsluze. Často dochází k poškozování věcí, problémům při hře s ostatními dětmi i obtížím ve škole. Snadno zaznamenanými jsou obtíže v kreslení a mikromotorice očních pohybů. V souvislosti s poruchami vnímání, myšlení, paměti a pozornosti se u nich vyvíjí specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie). Je-li porušena motorika mluvidel, objevuje se artikulační neobratnost nebo tzv. specifické asimilace řeči. (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2010)

Syndrom nemotorného dítěte, neboli ADHD zahrnuje poruchy pozornosti a hyperaktivity, ale také poruchy motoriky, motorické koordinace a koordinace pohybů.

Podle VÁGNEROVÉ (2005) jsou hyperaktivní děti neobratné, nemotorné, které mimo poruch koordinace pohybů trpí i poruchou harmoničnosti pohybů, přestože bývají hypermobilní.

1.2 CHARAKTERISTIKA MOTIVACE

1.2.1 Pojem motivace

Teorií motivace je celá řada jednotlivých filozofických východisek psychologických teorií.

Obecná teorie motivace pro Ústav adiktologie v Praze (2008, s.1) definuje slovo **motivace** následovně: „*Termín odvozený z latinského motivus, což je forma slovesa moveo – pohybuji, v infinitivu movere – pohybovat. Toto slovo tedy přeneseně vyjadřuje fakt, že v našem chování a jednání existují určité hybné síly. Těmto hybným silám pak*

říkáme **motiv**y. **Motivace** je tedy hypotetický konstrukt, pomocí kterého se snažíme vysvětlit naše **cílené chování a jednání**. Někdy se také motivace rozděluje na **vnější** (je dána činy, které vyvolávají jiní lidé) a **vnitřní** (činy, které si vyvoláváme a spouštíme sami). Vždy platí, že vnitřní motivace je účinnější a silnější než motivace vnější. Motivace vždy probíhá v nějakém čase, tzn. jedná se vždy o tzv. **motivační proces**. Tento proces probíhá současně **ve třech dimenzích**: dimenze směru, dimenze intenzity, dimenze stálosti (vytrvalost, vůle).“

NAKONEČNÝ (2006) definuje motivaci jako proces, který determinuje zaměření, intenzitu, trvání chování a utváření jeho psychologických příčin.

Vhodná motivace je základem úspěšného učení. Nejdůležitější podmínkou pro zvládnutí jakéhokoli typu látky je, aby žáci byli na úkolu zainteresováni, aby o učivo měli přímý nebo nepřímý zájem. Přímá motivace vzniká, zpřístupní-li nová dovednost nějaké nové, předtím nedosažitelné možnosti. Nepřímé motivy vznikají poněkud jinak, například možnost vyniknout nad ostatní v závodě, zvítězit, být první, úspěšně se prosadit při sociálním srovnávání bývá postačujícím stimulem k absolvování i toho nejtěžšího tréninkového úsilí. (HORA, 1984)

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ (1989) ve své publikaci zmiňují, že je nutno ji chápat nejméně ve dvojím smyslu:

1. Jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti dětí – otázky motivování dětí ve vyučování.
2. Jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry dětí.

Obě role motivace spolu úzce souvisí, proto je nemožné je rozdělovat.

Aktualizace motivace učební činnosti je jednak způsobem zvyšování její efektivity, jednak jedním ze způsobů formování motivační sféry dětí, této otázce se věnuje patřičná pozornost.

1.2.2 Druhy motivace

Vnitřní motivace

PAVELKOVÁ (2002) zmiňuje, že vnitřní motivace dětí má pozitivní dopad na jejich úspěšnost a kvalitu učení. Děti, které řízené činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji z nich pocítují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Patrný je i příznivý dopad na paměťové pochody a na koncentraci a menší unavitelnosti při sbírání informací. Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu.

Navození hlubokého zaujetí prací – úkolem (tzv. flow motivace)

Stav hlubokého zaujetí prováděnou prací „ponoření se“ do ní, stav hlubokého zabránění se do činnosti byl zkoumán jak u oblíbených, tak u méně oblíbených druhů povolání.

Podmínky podporující vznik tzv. flow motivace:

1. Požadavky na jedince a jeho schopnosti jsou na vysoké úrovni, podstatné však je, že jsou požadavky a schopnosti navzájem v rovnováze.
2. Jednotlivé kroky jednání a zpětné informace jsou naprosto jasné.
3. Činnost by měla být rozdělena do jasných kroků.

Vnější motivace

Může mít nejrůznější podoby. Z časového hlediska může mít charakteristiky krátkodobé i dlouhodobé.

Čtyři typy vnější motivace, které se odlišují stupněm zvnitřnění původní vnější regulace: externí, introjektovaná, identifikovaná, integrovaná.

1.2.3 Teorie vnitřní motivace učení a autodeterminace

MAN, MAREŠ, PROKEŠOVÁ (1996) uvádí, že pro tento přístup je důležitý pojem „cíl“, který si dítě stanovuje samo sobě. Tyto „subjektivní“ cíle můžeme charakterizovat jako kognitivní reprezentaci toho, čeho chce daná osoba sama dosáhnout.

Cíle vnitřní: cíle učení – rozvíjení vlastní kompetence.

Cíle vnější: výkonové cíle – získání pozitivního hodnocení nebo eliminace nepříznivého hodnocení vlastní kompetence.

Vnitřní motivace je spíše vrozená, než získaná tendence ke zkoumání vlastního vnitřního a vnějšího světa. Projevuje se zvědavostí a zájmem, které motivují angažovanost dítěte při plnění úkolu, i když dítěti není zvnějšku poskytováno zpevnění či podpora.

Vnější motivace patří k aktivitě, která je instrumentálnější, adaptivnější, vychází z lidských potřeb vyhovět sociálně předepsaným požadavkům, zákazům, způsobům chování. Vede k chování, které dává přednost vnější odměně, vyhýbá se rizikům a ohrožením, snaží se získat uznání od osoby, kterou uznává.

Pocity kompetentnosti a autodeterminace regulují vnitřní motivaci.

Tři vrozené lidské potřeby podle autodeterminační teorie:

- potřeba kompetentnosti (kompetence);
- potřeba sounáležitosti (příbuznosti, přijetí);
- potřeba autonomie (autodeterminace).

Uspokojování těchto potřeb vede ke zvyšování motivace, výkonu i rozvoje jedince.

Vnitřně motivované jednání – výkon je prožíván jako spontánní, činí tak s vědomím „vlastní vůle“. Tato činnost bývá označována jako „autotetická“.

Vnějšně motivovaná jednání – čtyři typy vnější motivace: externí, introjektovaná, identifikovaná, integrovaná. Tyto typy se liší efektivitou výsledků i rozsahem možné internalizace.

Děti, které jsou vnitřně motivovány pro práci ve škole a mají rozvinutější autonomní regulační postupy, budou hlouběji a kvalitněji zpracovávat informace, prokazovat vyšší úroveň porozumění pojmům v učivu, budou se více a snadněji angažovat ve školní práci, budou ve školní instituci spokojenější a studijně úspěšnější, zvolí delší a obtížnější vzdělávací dráhu a s velkou pravděpodobností studium dokončí.

Uplatňují se postupy „rozdávání“ odměn a „ohrožování“ tresty, ty můžeme označit za dvojznačné motivační strategie. Mohou sloužit k regulaci chování dítěte jen po určitou dobu, kdy jsou určující, ale i tak vedou postupně ke snižování vnitřní motivace.

Motivace dítěte ovšem není ovlivňována pouze školou. Primárním faktorem je rodina, v níž dítě vyrůstá. Děti vnitřně motivovanější, samostatnější pochází z rodin, kde je podporována jejich autonomie a angažovanost. Tyto děti dosahovaly ve škole lepších výsledků.

Podpora autonomie je důležitým vývojovým cílem i prostředkem při formování osobnosti dítěte. Pozitivně ovlivňuje tvořivost dítěte, flexibilitu poznávání a žákovo sebepojetí.

Prostředky iniciace k dosažení vyšší úrovně autodeterminace:

1. poskytovat možnost výběru;
2. snižovat kontrolu a neustálé vnější řízení;
3. projevovat dítěti uznání;
4. umožnit dítěti, aby mu byly dostupné informace, které jsou důležité pro jeho rozhodování a řešení úkolů.

Nové vzdělávací postupy mohou zvyšovat autodeterminační motivaci dětí, podněcovat jejich osobnostní rozvoj.

1.2.4 Prostředky motivace

Prostředky motivace vybíráme s ohledem na prostřední, charakter činnosti a samozřejmě také možnosti mateřské školy nebo prostředí, ve kterém tyto činnosti realizujeme:

- **Film**, který nám představuje událost, příběh, seznamuje nás s dějem, postavami, obdobím, zvyky, historickými souvislostmi, všeobecně neznámými skutečnostmi.
- **Kniha** – na základě předčítání knihy lze vytvořit metodickou řadu činností
- **Povídka** – prezentovaná povídka by měla být krátká, dobře vybraná a na úrovni.
- **Báseň** – vhodně vybraná a kvalitně interpretovaná báseň má nesmírně údernou sílu.
- **Fotografie** – rozvěšené v prostoru vytváří velmi zajímavou atmosféru, která je přirozeně dána i vlastním obsahem fotografií.

- **Obrazy** – vkusné a silné symbolické sdělení.
- **Legenda** – symbolické sdělování hodnot, poučení, poznání, a navíc svou historičností vytváří jakýsi „archaický náboj“ – přidanou hodnotu, která probouzí obrazotvornost a fantazii.
- **Myšlenka** – lze využít jako zadání pro hru, a to i v humorné formě.
- **Hudba, píseň** – nesmírně působivá forma. Za působivější rovinu se považuje vlastní hudební či pěvecká produkce.
- **Diskuze, rozhovor** – měla by se zvolit tak, aby děti nevyčerpala. Měla by pouze zasvětit do základních informací důležitých pro samotnou činnost.
- **Osobnost učitelky** – nesmírně stimulující prvek. K pozitivům patří možnost klást otázky, diskutovat. K negativům spadá příliš autoritativní osobnost a její konfliktnost.
- **Scénka, divadelní kus** – velice úspěšná forma motivace, která zbavuje ostychu i ty nejméně zapojující se děti.
- **Hra** – do vlastní činnosti se účastníci dostanou ponořením se do hry.
- **Vlastní zapojení** – prvek velmi účinný a žádoucí.
- **Vlastní prostředí** – místo by mělo samo stimulovat, podněcovat.

1.3 VÝTVARNÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

1.3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami, popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol.

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Dále má smysluplně obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči.

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.

Důležitým úkolem je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí.

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny.

Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně těch specifických.

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí.

1.3.2 Mateřská škola

Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd lze zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či heterogenní. Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet třídy integrované. Před nástupem do mateřské školy musí být dítě schopno pobytu v cizím prostředí bez neustálé přítomnosti člena rodiny. Zde je nutné respektovat individualitu každého dítěte, k takovému „dozraní“ může dojít různě – ve třech, čtyřech, pěti letech.

1.3.3 Metody a formy práce v předškolním vzdělávání

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.

V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.

Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.

V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Takovou specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy, je didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Tyto činnosti mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně.

Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.

1.3.4 Výtvarné činnosti v mateřské škole

Výtvarné činnosti v mateřské škole mají společný znak - viditelný výtvor. Jeho shoda se skutečností (podobnost) nemůže být cílem – výtvor znamená vždy o něco víc než prosté zpodobení známé věci; je v něm znatelně vyjádřen citový vztah dítěte k zobrazovanému a radost z užití výtvarných prostředků (čáry, barvy).

Výtvarné činnosti mají svůj přirozený základ v smyslovém, ale i rozumovém poznání skutečnosti. Právě proto, že je v nich zahrnuta i citová vazba ke světu, máme právo

hovořit o „estetickém osvojování“, které má právě v dětství zvláštní význam. Vytváří se jim trvalý vztah k věcem a lidem, ale kultivují se i mezilidské vztahy, utvrzuje se radost z produktivní činnosti a ze spolupráce.

Výtvarné činnosti jsou dobrou příležitostí k hledání estetického vztahu k životnímu prostředí a týká se i předmětů užitkové tvorby. Umění dítěti přístupné má v ní důležité místo. Svými důsledky se dotýká výtvarná výchova celé osobnosti dítěte, zejména jeho mravní stránky, jeho vztahu ke kolektivu, ke společenskému dění, ke světu a k životu.

Podle JAKOUBKOVÉ (1988, s. 9) mají: *„výtvarné činnosti pro rozvoj dítěte mnohostranný význam. Vnímáním barev a tvarů v přírodě, stykem s výtvarnými uměleckými díly i vlastními tvořivými pokusy se podněcuje a rozvíjí zrak, hmat a motorika. Současně s rozvojem smyslů a vnímáním se tříbí pozorovací schopnosti, cvičí paměť pro tvary a barvy, rozvíjí myšlení i řeč. Výtvarné vnímání vede děti k přemýšlení a k prohlubování vyjadřovacích schopností.“*

Výtvarná výchova značně přispívá k rozvoji představivosti a fantazie, které se uplatňují zejména v tvořivé činnosti dětí. Výrazně působí na emoční a volní sféru duševního života dítěte. V mravní oblasti napomáhá utvářet odpovědný vztah k osobní práci i kolektivní vztahy.

Nové pojetí výtvarné výchovy

Hazuková (2006) ve svém internetovém článku *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* uvádí: *„...vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí žijících v konkrétním čase a specifickým předpokladům jejich výtvarné tvorby a vnímání, potřebuje výtvarná výchova dlouhodobější program opřený o cíle, smysl každého jeho úkolu, činnosti, kroku, fáze atd. Jinými slovy - ani výtvarná výchova se neobejde bez smysluplného plánu výtvarných činností,“*

Úspěšné činnosti ve výtvarné výchově se odvíjí od nápadu učitelky či dítěte. Tento nápad se musí dále rozvíjet a podrobit se didaktické struktuře:

1. Vyhledání námětu, který bude plně motivovat děti a zároveň bude vhodný pro výtvarné zpracování.
2. Formulace výtvarného problému.
3. Úvaha o jeho smyslu pro rozvoj vhodných dispozic dítěte;

4. Vyhledání vhodných prostředků pro jeho realizaci s ohledem na výtvarnou dimenzi a vývojové předpoklady dětí.

Existují tři způsoby realizace výtvarných činností:

- metodické řady;
- tématické řady;
- výtvarné projekty.

1.3.5 Výtvarné činnosti předškolních dětí ve vztahu k RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV je rozčleněn do pěti oblastí, jejichž prostřednictvím se uskutečňuje všestranný rozvoj dítěte. K dosahování rámcových i vzdělávacích cílů každé oblasti přispívají zároveň i výtvarné činnosti.

1. Dítě a jeho tělo

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomění si vlastního těla, rozvoj jemné motoriky, užívání všech smyslů, osvojení si praktických dovedností, osvojení si poznatků o těle.

Vzdělávací nabídka: Využití částí těla k výtvarným činnostem, manipulační činnosti s předměty, pomůckami, nástroji, materiálem, bezpečné zacházení s pomůckami k výtvarným činnostem.

Očekávané výstupy: Dítě zvládá koordinaci oka a ruky, zvládá práci s výtvarnými pomůckami a bezpečně s nimi zachází, zapojuje celé tělo a smysly.

2. Dítě a jeho psychika

Dílčí vzdělávací cíle:

Jazyk a řeč – Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, rozvoj komunikativních dovedností.

Poznávací schopnosti a funkce – Rozvoj fantazie, tvořivosti, posilování přirozených poznávacích citů, vytváření základů pro práci s informacemi.

Sebepojetí, city, vůle – Rozvoj estetického vnímání, cítění, prožívání, rozvoj schopností získané prožitky vyjádřit.

Vzdělávací nabídka: Společné diskuse, skupinová konverzace, komentování zážitků, poslech čtených textů, přímé pozorování okolí, motivovaná manipulace s předměty, spontánní hra, námětové hry a činnosti, hry zaměřené na rozvoj tvořivosti a fantazie, činnosti zajišťující radost, estetické aktivity, výlety do okolí, dramatické činnosti.

Očekávané výstupy: Domluvit se slovy i gesty, improvizovat, porozumět slyšenému, soustředit se na činnost a udržet pozornost, vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech, rozhodovat o svých činnostech, prožívat radost ze zvládnutého, vyvinout volní úsilí, zachytit a vyjádřit své prožitky.

3. Dítě a ten druhý

Dílčí vzdělávací cíle: Rozvoj kooperativních dovedností, posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem.

Vzdělávací nabídka: Sociální a interaktivní hry, hraní rolí, výtvarné hry, kooperativní činnosti ve skupinkách, poslech příběhů s etickým obsahem.

Očekávané výstupy: Navazovat kontakty s dospělým, uplatňovat svá individuální přání s ohledem na druhého, spolupracovat s ostatními.

4. Dítě a společnost

Dílčí vzdělávací cíle: Seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností, vytváření pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj estetického vkusu.

Vzdělávací nabídka: Tvůrčí činnosti výtvarné podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, receptivní výtvarné činnosti, setkávání se s výtvarným uměním.

Očekávané výstupy: Dodržovat pravidla her, zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, vnímat umělecké a kulturní projevy, zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik.

5. Dítě a svět

Dílčí vzdělávací cíle: Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu, poznávání jiných kultur.

Vzdělávací nabídka: Přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, sledování rozmanitostí a změn v přírodě, práce s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií, kognitivní činnosti, praktické činnosti s různým přírodním materiálem.

Očekávané výstupy: Všímat si změn a dění v nejbližším okolí, orientovat se bezpečně ve známém prostředí, osvojit si elementární poznatky o blízkém okolí.

1.3.6 Motivace k výtvarným činnostem

Motivovanost dítěte k činnosti závisí nejen na jeho grafomotorické obratnosti, ale i na stupni obtížnosti požadavků.

Musíme postupovat od nejjednodušších prvků, ponechat dostatek času na jejich zautomatizování, zvýšit grafomotorickou obratnost a nechat dítěti zažít pocit úspěchu.

Motivace dále záleží na podpoře dospělým a oceňování i dílčích úspěchů. Náměty kreseb by měly odpovídat věku dítěte, být mu blízké. Při kreslení by měla panovat hravá, uvolněná atmosféra.

Motivovat lze různými způsoby – pohybovou hrou, příběhem, písni, básní, hádankou či zvukem.

Výsledky je vhodné uschovávat, kresby, pracovní listy archivovat. Na dokončené výtvary napsat datum a podle data uložit. Je velice přínosné nechat dítě se na archivování podílet, jelikož to chápe jako hru, stává se pro něj motivací k tvořivosti.

1.3.7 Zážitková pedagogika

Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je propojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku. (ANDRESEN, BOUD, COHEN, 1995) Ke klíčovým faktorům v závislosti na jednotlivých situacích patří struktura zážitku, facilitace a hodnocení výsledků. Asociace zážitkového vzdělávání identifikovala tyto principy facilitace procesu výchovy zážitkem:

- Primární rolí pedagoga je vytvářet vhodné zážitky, stavět žáky před problémy, nastavovat hranice, podporovat žáky, zajišťovat jejich fyzickou i psychickou bezpečnost a usnadňovat jim proces učení.
- Pedagog identifikuje a podporuje spontánní příležitosti pro učení.
- Pedagog se snaží být si vědom svých předsudků a předpojatých soudů a vlivu, které mohou na žáka mít.
- Zkušenostní učení zahrnuje možnost učit se z důsledků vlastních činů, z chyb i úspěchu.

Zážitkové vzdělávání je postaveno na reflexi, rozboru zážitku; často se tomu říká „akčně-reflexní cyklus“.

Učení zážitkem je často mnohem více nepřímé, než jsme ochotni připustit. Lze ho podpořit systematickou reflexí, ovšem jako relevantní je třeba vnímat celý zážitek.

BOUD ET AL. (1993) navrhli následující domněnky, o které lze zážitkové vzdělávání opřít:

- zážitek je základem a hnací silou učení;
- žáci vlastní zážitky aktivně budují;
- učení je holistický proces;
- učení je sociální a kulturní konstrukt;
- učení je ovlivněno socio-emočním kontextem, ve kterém se odehrává.

J. A. Komenský

Pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky je podstatné dílo Jana Amose Komenského, známého jako „učitel národů“. Komenský stejně jako současné holistické přístupy, prosazoval celostní rozvoj osobnosti; tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Doporučoval využití „her“ a „hraní“ při výuce. Komenský napsal: „vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ Ve svém hlavním díle, *Velké didaktice*, upozorňuje na důležitost:

- propojení teorie a praxe,
- propojení jednotlivých vyučovacích předmětů,

- podpory samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem. (ZOUNKOVÁ, MARTIN, FRANC, 2007)

Kolbův cyklus

Kolbův cyklus je označení pro model učení vycházejícího z osobní zkušenosti (prožitku, zážitku). Zkušenostní učení je starý koncept, o kterém psal již Aristoteles. Ve 20. století jsou pro jeho oživení zásadní práce Johna Deweyho a Kurta Lewina.

Kurt Lewin formuloval v 50. letech 20. století na základě svých experimentů v oblasti skupinové dynamiky tzv. **cyklus učení prožitkem** (experiential learning cycle), jakožto teoretický model toho, jak se jedinec může efektivně učit z vlastní zkušenosti. Podle něj je zkušenost nejlépe využita tehdy, pokud je nejprve skupinou reflektována, následně zobecněna a poté využita pro plánování dalších činností. Cyklus má tedy čtyři stále se opakující fáze: zkušenost - reflexe - zobecnění - plánování - nová zkušenost atd.

Na Lewina, Deweyho, ale i Carla Piageta navázal v 70. letech David A. Kolb. Kolb propracoval Lewinův model, který prohloubil zejména Piagetovými názory na teorii učení (s Piagetem současně v některých ohledech nesouhlasil). Výsledkem byl model, který se běžně nazývá **Kolbův cyklus**.

Ve své podstatě se Kolbův cyklus od Lewinova modelu příliš neliší. Kolb především detailně popsal jednotlivé fáze učení ze zkušenosti a na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř **stylů učení**, odpovídající čtyřem fázím (kvadrantům) cyklu. Podle ní je každý jedinec zpravidla silnější v kognitivních dovednostech odpovídajících jednomu z kvadrantů. Můžeme proto hovořit o stylu **divergujícím, asimilujícím, konvergujícím a akomodujícím**. Kolb dále zkoumal vztahy mezi jednotlivými profesemi a preferovaným stylem učení (učitelé podle něj zpravidla preferují akomodující styl).

Kolbův cyklus je široce přijímán, kritizován i modifikován. Kritici někdy poukazují na jeho sekvenční charakter a jistou poplatnost západní kultuře, jindy se doporučuje místo cyklu uvažovat o nekonečné spirále učení.

Metoda zážitkové pedagogiky

Vědomě řízený postup, díky kterému můžeme dojít se skupinou od zážitku ze hry k požadovanému pedagogickému záměru. Učení zážitkem je založeno na aplikaci cyklů

učení zážitkem - posloupností jednotlivých kroků, z nichž první je obvykle akce, zážitek, prožitek.

Metodu zážitkové pedagogiky bychom mohli shrnout do *čtyř fází*:

1. Příprava programu na základě analýzy

- témata - co
- cílová skupina – pro koho
- cíle programu – proč
- čas – za jak dlouho
- místo – kde
- zdroje – s kým, s čím

2. Zprostředkování zážitku skrze program

3. Zpracování zážitku skrze ohlédnutí za programem

- od zážitku ke zkušenosti formou ohlédnutí či nejrozumnějších způsobů reflexe k naplnění cílů programu.

4. Aplikace

- přenos zkušeností z her a programů skrze analogie do reálného prostředí (osobního či pracovního života účastníků).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Motto:

**„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji,
nech mě to udělat a já to pochopím.“**

(Konfucius)

2.1 CÍL A OBSAH

Cílem mé bakalářské práce bylo zjištění vhodnějšího způsobu motivace k výtvarným činnostem dětí předškolního věku. V souvislosti s tímto cílem, bylo mým záměrem vzbuzení zájmu o výtvarné činnosti u předškolních dětí, které malování či kreslení přímo nevyhledávají nebo ho dokonce odmítají.

V praktické části se budu zabývat průběhem a výsledkem výtvarných činností, které budou realizovány prostřednictvím skupiny náhodně vybraných předškolních dětí a budou vycházet ze dvou různých motivačních stylů – slovním zadáním a prožitkem před samotnou výtvarnou aktivitou.

Pro realizaci výtvarných činností jsem zvolila řadu dvojic aktuálních a pro děti adekvátních témat. Tyto dvojice budou po tématické stránce podobné, ale nebudou stejné, aby u téhož tématu nedocházelo k poznamenání dětí předchozím stylem motivace.

Vhodnější způsob motivace by měl být klíčem k tomu, aby děti byly všestranně rozvíjeny, pracovaly s nadšením, měly chuť experimentovat a objevovat dosud nepoznané, neměly obavy z neúspěchu, dotáhly započatou práci do konce, více využívaly široké dimenze své fantazie a představivosti.

Při aplikaci prožitkové metody jsem užívala možností, které jsou dostupné pro běžné mateřské školy. Snažila jsem se o názorné zmapování dvojího, zcela odlišného, působení na osobnost dítěte a jeho následnou produktivitu. Chtěla bych prostřednictvím tohoto pozorování zdůraznit masivní význam motivace předškolních dětí a následně vyzdvihnout odlišnosti ve vypracování výtvarných činností similárních témat těmito dětmi, vyplývající z diferenčního přístupu k těmto činnostem.

Hlavním cílem je tedy pozorování a hodnocení možných vlivů prožitkového učení na motivaci k výtvarným činnostem u předškolních dětí. Jedná se o kvalitativní výzkum.

2.1.1 Metody práce

Prostřednictvím bezděčného pozorování budou dokumentovány konkrétní reakce vybraných dětí na prezentované způsoby motivace k výtvarným činnostem. Pro tyto účely byla navržena řada tematizovaných dvojic výtvarných činností lišící se způsobem motivace, pro skupinu vybraných dětí, která byla následně uskutečněna. Níže bude popsán průběh jednotlivých výtvarných činností a konečné podoby prací budou zdokumentovány ve fotodokumentaci.

Pozorování

Jak uvádí SOMR (2011) ve své publikaci, metoda pozorování, jako jedna z technik sběru dat, je založena především na zaměřeném a plánovaném vnímání námi zvolených jevů. Tyto jevy jsou dále komplexně zaznamenávány.

Pozorování disponuje výběrovým charakterem. Materiál je volen se záměrem úplného naplnění stanoveného cíle výzkumu. Hranice úplnosti jsou striktně stanoveny.

Prostřednictvím této metody budou jednotlivé průběhy výtvarných činností v praktické části této práce vyhodnocovány.

Základní rysy:

- program pozorování, časový plán, způsob shromažďování materiálu;
- objektivně a přesně zdokumentovaný průběh.

Typy pozorování:

- z hlediska účasti pozorovatele:
 - o přímé zjevné – pozorovatel provádí osobně výzkum předem daných jevů;
 - o skryté přímé – výzkum prováděn prostřednictvím tzv. jednostranného transparentu;
- z hlediska délky trvání pozorování:

- o krátkodobé – využitelné v různých variantách, v rámci určité časové frekvence. Slouží především k přípravě pozorovacích protokolů, škál, hypotéz apod.
- o dlouhodobé – vhodné při pozorování vývoje sociálních vztahů v pracovním kolektivu či při pozorování dílčích jevů výrazně se odchylojících od normy, tzv. kauzální pozorování.

V této bakalářské práci se bude jednat o pozorování přímé zjevné a z hlediska délky trvání krátkodobé.

Pozorovatel

Povinností pozorovatele je zcela jasná znalost vytyčeného cíle pozorování a osvojení si jeho teoretických základů. Z praktického hlediska je vhodná realizace fáze tzv. cvičného pozorování, během níž můžeme odhalit některé z případných problémů a eliminovat je.

Klady a nedostatky pozorování

Za klíčové pozitivum pozorování můžeme považovat bezprostřední styk s realitou a tudíž finální podoba skutečnosti je přímá a objektivní. Na druhé straně nemůžeme s určitostí stanovit moment, kdy v pozorování nastane důležitý zlom. Také se na takto získaném materiálu obtížně zpracovává analýza. Neadekvátní identifikace výzkumníka s prostředím vede k nevědeckému pohledu na danou skutečnost. Pro částečnou eliminaci možného zkreslení je nutné zpracovávat dílčí výsledky v průběhu pozorování. Tím zároveň dosáhneme nového aktuálního úhlu pohledu na pozorovanou skutečnost.

Analýza výkonů a výtvorů

ŠNÝDROVÁ (2008) ve své psychodiagnostické publikaci zmiňuje, že analýza produktů spočívá v rozboru produktů činnosti, kterou v minulosti zkoumaný jedinec vykonával. Lze do této sekce zařadit celou řadu metodických postupů. Avšak všechny tyto postupy se zabývají jevy, které nevznikly záměrně. V případě, že tyto metodické postupy označujeme jako analýzu výkonů a výtvorů, vnímáme taktéž dva související důvody:

1. činnostní – chápeme výtvoř jako výsledky činností;
2. rezultativní (diagnostický) – kladení důrazu na výsledky činností.

Analýza výsledků činnosti mnohdy poskytuje velmi cenné informace jiným způsobem nezjistitelné. Významným zdrojem těchto informací jsou např. kresby, malby, básně, jiná literární činnost, písmo, amatérské výrobky různých druhů činností, dopisy, deníky a jiné osobní dokumenty.

Analýza vždy probíhá ve dvou úrovních: obsahové a formální. Obě úrovně jsou velmi zajímavým zdrojem poznatků.

Důležitým jevem v pedagogickém procesu je práce s chybou. Učitel se téměř neustále zabývá chybami výkonu, a to jak v písemných pracích či kresbách, tak i při ústních zkouškách, při rozboru výkonu a jeho výsledku, při sledování morálních projevů apod. KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ (2009) uvádí, že chyba za daných podmínek nemusí ohrozit lidský výkon, ale dokonce může mít význam poznávací a výchovný. Hovořit zde můžeme o systematickém vyhledávání chyb v práci vlastní i cizí a zároveň o individuálním nalézání správných řešení, o hledání cest k příčinám a nápravám těchto chyb. KULIČ (1971) navíc dodává, že k tomu, aby chyba neohrozila učení žáka, musí být splněny čtyři podmínky: detekce chyby, identifikace chyby, interpretace chyby a korekce chyby.

Samozřejmě učitel nevěnuje se pouze chybným výkonům. Pozornost vyžadují i výborné a vynikající výkony, je třeba sledovat jejich výskyt, zdroje, genezi. Je nutné si uvědomit, že chyby či možné selhání mohou být následkem nevyhovující metodické práce pedagoga, ale také nezájmu a nízké aktivity žáka, jeho snížené rozumové úrovně, únavy, zdravotního stavu, negativního vztahu k učiteli, obsahu učiva či ke škole vůbec, problémů v rodině apod.

2.2 CHARAKTERISTIKA SKUPINY

Ve třídě u předškolních dětí, do které pravidelně dochází 26 dětí, jsem si vybrala čtyřčlennou skupinu dětí. Při výběru jsem věnovala pozornost zájmu jednotlivých dětí o výtvarné činnosti. Zvolila jsem dvě děti, které výtvarné činnosti samy vyhledávají a dvě děti, které výtvarné činnosti spíše nevyhledávají. Zajímavé a necílené je, že vybrané děti se zájmem o výtvarné činnosti jsou výraznými extroverty a ty druhé děti jsou zcela opačnými introverty, v žádném případě to ovšem nebývá pravidlem. Níže uvádím stručnou charakteristiku vybraných dětí:

Pavlík (6 let 3 měsíce) – aktivní, ale velmi důsledně vychovávaný chlapec. Rodina klade důraz na výchovu, zajímá se o chlapce ve všech směrech, věnují mu veškerý volný čas. Rád si hraje ve skupinách dětí, v těchto skupinách zastupuje funkci tzv. „leadera“. U dětí je velice oblíbený, většinu zájmu soustřeďuje na pohybové hry s prvky boje inspirované aktuálními animovanými hrdiny. Ve výtvarných činnostech je velice pečlivý a nekompromisní. Pokud není s výsledkem spokojený, výkres zahodí a začne znovu.

Matyášek (5 let a 9 měsíců) – tichý, uzavřený chlapec s tendencí vázat se na jednu, jím vybranou, osobu. Rodina chlapce je velice zásadová a akurátní, ale péče o něj je z jejich strany velice komplexní, i když z mého pohledu jsou na chlapce ze strany rodiny kladeny velké nároky, které není schopen ve svém věku akceptovat. Matyášek v rodině vyrůstá s třemi staršími sourozenci, kteří jsou, na rozdíl od něho, osvojeni. Mezi dětmi je „nepřímo“ oblíbený z důvodu, že sám sebe nepřirazuje k žádné „skupině“ ve třídě a tudíž působí jako nezávislý člen, který je všemi dětmi oblíbený. Rád volí činnosti, ve kterých se seberealizuje a většinou jsou to činnosti, ve kterých figuruje sám nebo nanejvýše ve dvojici. Výtvarná činnost Matyáška přímo neoslovuje a vždy je pro něj důležitá atraktivita daného výtvarného námětu a v té se odráží délka stráveného času nad výtvarným úkolem.

Amálka (6 let 1 měsíc) – bystrá a vnímavá holčička. Rodiče úspěšně podnikají a Amálka, z důvodu časové vytíženosti rodičů, vyrůstá spíše u babičky. Babička se Amálce velice věnuje a mají mezi sebou velice kladný vztah, ale je na ní znatelné zklamání, když ji ve školce tradičně vyzvedne babička, přestože je s tím již předem srozuměna. Při volné hře volí námětové hry simulující každodenní život „maminek“ – na obchod, v kuchyňce, v kadeřnictví, s panenkami apod. Značný zájem projevuje ve výtvarné oblasti. Je velice kreativní, nebojí se experimentovat a vymýšlí stále nové nápady a techniky.

Hanička (5 let 2 měsíce) – klidná a samostatná holčička. Oba rodiče jsou pedagogové a na výchovu Haničky velice dbají. Má již mladší sestřičku, tudíž je velice samostatná a ve třídě paní učitelce velice pomáhá (s úklidem, přípravou apod.). Ráda si prohlíží knihy, časopisy, encyklopedie apod. Zvládá i velice náročná puzzle či různé hlavolamy. Při výtvarných aktivitách věnuje spoustu času plánování následujícího výtvarného úkolu a způsobu jeho zpracování. Výběr vhodných barev či materiálu pro ni často představuje

dilema. Na základě dlouhodobého pozorování jejích učitelek vyplývá, že tímto jednáním pouze maskuje fakt, že výtvarná činnost není její oblíbenou aktivitou.

Režim dne ve třídě

6.15 – 8.15 hod.	Scházení dětí, hry a dovednosti dle volby dětí, skupinová práce s dětmi
8.15 – 8.30 hod.	Pohybová aktivita
8.30 – 9.00 hod.	Dopolední svačina
9.00 – 9.30 hod.	Dopolední činnosti řízené nebo spontánní, individuální práce s dětmi
9.30 – 11.30 hod.	Pobyt venku
11.30 – 12.15 hod.	Oběd, hygiena
12.15 – 14.15 hod.	Odpočinek
14.15 – 15.00 hod.	Odpolední svačina
15.30 – 16.30 hod.	Odpolední zájmové činnosti a hry dle volby dětí

Pravidla třídy

Srdíčkové – všichni jsou tu kamarádi, máme se tu všichni rádi;

Ručičkové – ručičky jsou jen na hlazení – neubližujeme;

Nožičkové – nožičkami kopeme jen do míče;

Pusinkové – když se nám něco líbí/nelíbí, řekneme si to;

Kouzelná slovíčka – Dobrý den

Nashledanou

Prosím

Děkuji

2.3 POUŽITÉ ZKRATKY

V praktické části jsem použila několik zkratk výtvarných pojmů a níže tedy vykládám jejich význam:

PM = potřeby k motivaci

DM = deskripce motivace

DVM = dostupný výtvarný materiál

PVČ = průběh výtvarné činnosti

2.4 VYTVOŘENÍ A APLIKACE MOTIVAČNÍCH STYLŮ

Výtvarné činnosti včetně motivací byly vytvořeny dle Školního vzdělávací programu dotyčné mateřské školy. Hlavní důraz je kladen především na způsob motivace, která bude těmto výtvarným činnostem předcházet a možné odchylky v následném vypracování dané činnosti. Náročnost těchto činností byla přizpůsobena věku a individuálním potřebám dětí.

V této mateřské škole jsou děti, i v rámci výtvarných činností, vedeny ke striktní úspoře materiálu a k pestrým výkonům, což může dle mého názoru z určité části negativně působit na tvořivou činnost i samotné výsledky. Z hlediska výtvarných činností jsou děti již od první třídy vedeny k obtahování obrysů svých výkresů silným černým lihovým fixem, čímž mají docílit výraznějšího vzhledu. V rámci úspory materiálu jsou podněcovány k zaplnění každého prostoru na kreslicí ploše. Z mého pohledu jsou děti zvyklé plnit konkrétní pokyny daného výtvarného zadání, čímž se značně omezuje prostor pro vlastní nápady dětí.

Ráda bych předem zdůraznila, že se výtvarné činnosti vztahovaly ke konkrétnímu, právě probíranému tématu ve třídě a tudíž s ním děti byly dostatečně seznámeny. Jednotlivé děti byly během činností rozsazeny do čtyř stolečků, které od sebe byly dostatečně vzdáleny, aby nedocházelo k ovlivnění prací mezi dětmi.

V závěru každé aplikované dvojice výtvarných činností bude provedena následná reflexe průběhu a výsledků daných prací prostřednictvím výše uvedené výzkumné metody. Tento výzkum byl prováděn v rámci plnění průběžné pedagogické praxe v předškolní třídě. Jelikož mám se zaměstnankyněmi této mateřské školy velice blízký vztah, docházím do ní velice často a účastním se tak s nimi různých akcí.

2.4.1 Dvojice výtvarných činností – popis motivace, realizace

I. dvojice – ovoce x zelenina

Slovní motivace: Ovocná mísa

PM: žádné.

DM: Volně jsem navázala na právě probírané téma: ovoce. S dětmi jsme si zopakovali, jaké druhy ovoce známe, kde roste, k čemu je dobré, jak ho lze zpracovávat apod. Poté jsem se seznámila s následující výtvarnou činností a nechala dle vlastního výběru materiálů a na základě vlastních již nabytých poznatků výtvarně zpracovat mísu, na které bude libovolné ovoce.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti s tímto úkolem neměly výrazný problém. Nejdéle začala na úkolu pracovat Hanička, na kterou, dle mého názoru, byl výběr materiálů příliš obsáhlý. Děti se zaměřily zprvu na ztvárnění mísy a ta u některých zaujímala většinu plochy výkresu. Taktéž výzdoba dané mísy trvala některým většinu času. Během tvoření mezi sebou děti debatovaly o různorodých tématech. Matyáš v průběhu celého tvoření nepromluvil ani slovo a často nahlížel k ostatním dětem do výkresů. Výběr materiálů se u dětí zúžil na vodové a temperové barvy, popř. fixy.

Rezultativní hledisko: Na Matyášovo výkresu bylo nápadné, že ovoce bylo oproti míse neúměrně malé a nad mísou se jakoby vznášelo. Všechny děti ve ztvárnění ovoce zvolily pouze znalosti základního tvaru a barvy daného ovoce, jenž měly zakódovány z předchozího výkladu. Ačkoli děti bez problému vyjmenovávaly i ovoce tropické jako např. ananas, mango, kaki apod., ztvárňované ovoce na výkresech patřilo k těm „domestikovanějším“ druhům jako je banán, jablko, hruška atp.

Motivace prožitkem: Pytel plný zeleniny

Zelenina

Zelená je zelenina,	Květák, celer, petržel,	Cuketa i brokolice,
je tak zdravá a tak prima!	v polévce jsi dneska měl.	chutnají nám převelice.
Kedlub, hrášek, zelí,	Papriku a rajčátko,	Česnek, pórek, cibule,
to nás rozveselí.	sníme spolu zakrátko.	proti virům bojuje.
Křupavá je mrkvička,	Patizon i baklažán,	Jíme hodně zeleniny,
zdravá máme očička.	mám tak rád a nejsem sám.	máme v sobě vitamíny!

(Kamila Urbanová)

PM: báseň Zelenina, obrázky zeleniny, čerstvá zelenina (brambor, mrkev, červená řepa, česnek, cibule, petržel, rajče, salátová okurka, kukuřice, kedlubna, paprika), látkový pytel, plastové kelímky, struhadlo, nůž, bílý papír.

DM: Na začátek jsem dětem přednesla básničku o zelenině. Po druhé, s pomocí obrázků příslušné zeleniny, jí již většina říkala se mnou. Společně jsme zopakovali všechny nejznámější druhy zeleniny a jejich hlavní vlastnosti. Následovala hmatová hra „Na hladového zajíčka“ → zajíček dostal v noci hlad a šel do sklepa, aby našel něco na zub. Děti měly v tmavém pytli rozpoznat hmatem jednotlivé druhy zeleniny. Když jsme všechny druhy poznali, nechali jsme je kolovat v komunitním kruhu a každý jednotlivě vyjmenovával vlastnosti dané zeleniny a pozoroval individuální zvláštnosti. Poté jsme jednotlivé druhy rozpůlili a pozorovali změny oproti zevnějšku. Děti také pozorovaly šťávu ze zeleniny a zkoušely její barvicí schopnosti na bílém papíře. Poté jsme si do malých kalíšků nastrouhali kousek od každé zeleniny a děti měly možnost si k ní přičichnout a sdělovat ostatním své pocity. Následovala dobrovolná ochutnávka syrové a tepelně zpracované zeleniny.

Po ochutnávce následovalo seznámení s výtvarnou činností, během které měly děti k dispozici zeleninu, se kterou jsme doposud pracovali a také obrázky v knihách a encyklopediích. Děti si měly na čtvrtku předkreslit obrovský pytel, který si následně samy vystříhnuly. A do hotového pytle měly ztvárnit zeleninu, kterou si v něm mohl hladový zajíček odnést z toho tmavého sklepa.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti byly z tohoto úkolu nadšené. Již před samotnou činností si vzájemně sdělovaly své výtvarné záměry. Každý si načrtl pytel libovolného tvaru a velikosti. Někdo měl pytel malý široký, jiný zas tenký, ale dlouhý. Nežadávala jsem žádné parametry ohledně pytle, aby se děti necítily žádným způsobem svazovány. I během této činnosti, jsem se však dozvěděla, že vždy obrysy výrobků předkreslovaly paní učitelky. Je důležité podotknout, že Hanička začala tvořit ve stejnou chvíli jako ostatní děti, i když výběr materiálu byl stejně široký jako v předešlém úkolu. Stříhání šlo dětem vcelku dobře. Velice mě zaujalo, že děti nad umístováním zeleniny přemýšlely prakticky. Na dno pytle totiž umísťovaly těžší druhy zeleniny a komentovaly to tím: „Aby se to měkčí neotlouklo.“ Jenomže na základě tohoto kroku dětí, jsem byla dětmi pobídnuta, abychom si jednotlivé druhy zeleniny zvážili a sestavili na koberci tzv. hmotnostní osu. A následně jsme vyzkoušeli jejich tvrdost. Je zajímavé, že děti u vážení a zkoušení tvrdosti byly velice klidné a pozorné. Přitom to není činnost, kterou bych já osobně dětem v mateřské škole chtěla prezentovat, protože si myslím, že je to činnost zajímavá pro děti na základní škole. Zde je alespoň znatelný význam toho, aby dítě samo bylo do činnosti vnitřně motivováno a projevovalo „badatelský“ zájem o téma, které mu chceme v daném týdnu prezentovat.

Kromě rudky, uhle použily děti téměř veškerý materiál. Půjčování materiálu mezi sebou zvládly děti velice poklidně a každý si vystačil s tím, co bylo právě k dispozici.

Rezultativní hledisko: V „pytlích“ se objevily všechny druhy zeleniny, které jsme si během motivační chvíle ukazovali. Nakonec si každý svůj hotový pytel zavázal textilní mašličkou.

Reflexe I. dvojice:

U první činnosti můžeme pozorovat omezenost dětí nejen při výběru materiálu, ale také při vypodobování ovoce. Nedostatek informací a zkušeností je znatelný především v kresbě ovoce. Děti na základě nedostatku prožitků a zkušeností přirozeně volí tzv. znakovou kresbu – kdy pro určitou věc využijí jednoduché označení (znak, symbol) → např. banán = měsíček, jablko = koule apod. V závislosti na tomto základním vyobrazení neshledáváme na ovoci mnoho detailů. Nápadná je i dominance mísy, pomocí které děti nevědomě zakrývají mezery v poznatcích o hlavním tématu činnosti. Čas, který děti věnovaly míse byl o mnoho delší než ten, který věnovaly ovoci. Během tvoření u dětí probíhala neustálá konverzace. Zajímavé ovšem je, že obsah této konverzace ani z daleka nesouvisel s probíhající činností. Děti hovořily o tom, kam odpoledne vyrazí, kdo je v mateřské škole vyzvedne, apod. V odpoledních činnostech či v dalších dnech se děti již k této činnosti myšlenkově ani činnostně nevracely.

Klíčový rozdíl této dvojice shledávám v aktivním zájmu dětí při činnosti motivované prožitkem, projeveném při situování zeleniny do pytle. Za důsledek prožitkové motivace také považuji řadu drobných detailů ve výkresech a celkovou poměrovou shodu zobrazované zeleniny s realitou. Důrazně se zde promítnula smyslová zkušenost dětí se zeleninou – např. vyobrazení průřezu rajčete či jader kukuřice formou jednotlivých koleček. Na rozdíl od činnosti, která byla motivována pouze slovem, neprobíhaly u dětí téměř žádné konverzace, což považuji také za jeden ze znaků pohroužení se do této činnosti. Ovšem prožitková motivace nemotivovala děti pouze k této výtvarné činnosti, ale odrazila se zejména ve volných hrách dětí při pobytu venku, ale i uvnitř mateřské školy. Základním cílem prožitkové motivace je obohacování prožitků, zkušeností dětí a aktivní zájem na činnosti. Myslím si, že se nám v této činnosti dosažení cíle plně podařilo. Děti byly šťastné, aktivní, soustředěné a plodily velké množství nápadů.

II. dvojice – dešťová kapička x mrak

Slovní motivace: Rej dešťových kapiček

PM: žádné.

DM: S dětmi jsem stručně zopakovala obsah daného týdenního tématu: dešťové kapičky, formou kladených otázek. Děti vyprávěly odkud se kapičky berou, v jakém období nejvíce prší, jak kapička vypadá a kam se následně zase vrací. Plynule jsem navázala na dešťové počasí, jak to venku za deště vypadá, jestli mají děti déšť rády a také, jak se mají do deště obléci. Poté jsem dětem navrhla, abychom si každý nakreslili jednu takovou kapičku a poté aby si do té kapičky namalovaly, jak to vypadá, když jdou v dešti ven na procházku. A nakonec, že si kapičku vystříhneme a nalepíme na modrý papír.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gummy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: S kreslením kapičky začaly děti hned, akorát Matyáškoví jsem po prvotním nákresu kapičky doporučila, aby si kapičku nejprve párkrát nakreslil prstem ve vzduchu. Po třech pokusech již byl náčrt kapičky věrohodnější. Delší dobu ovšem dětem zabralo vymýšlení obsahu kapičky. Samy přemýšlely, jak to venku za deště vlastně vypadá. Automaticky začaly s kresbou postavy, většina postavu doplnila o deštník. Postavy všech dětí navíc byly obklopeny pozadím v různých odstínech modré – barva deště.

Rezultativní hledisko: Amálka zvolila kresbu pláštěnky, jelikož má svou oblíbenou „pro princezny“ s volánky. Matyášková postava měla zamračený obličej, vysvětlil to tím, že nemá déšť rád. Pouze Hanička si ovšem vzpomněla na holínky. Pavlíkova kresba obsahovala také pejska Froda, kterého dostal před týdnem k narozeninám. Upoutalo mě, jak Pavlík vymyslel deštník pro pejska, který mu „upevnil“ nad obojek.

Přestože děti během konverzace debatovaly o kalužích a blátu, nikdo z nich tento výjev na výkresu neztvárnil. Dokonce dvě z dětí zapomněly ztvárnit primární déšť.

Volba materiálu se opět zúžila na fixy, pastelky, vodové a temperové barvy. Nakonec si každý svou kapku nalepil pomocí lepidla na papír na modrý arch papíru.

Motivace prožitkem: Co mají mraky pod kabátkem?

Rozpustilý mrak

Prší! Prší! Schovejte se!

Mrak si v konvi vodu nese.

Komu, kdo hned neuteče,

krápy, kráp už za krk teče.

Mrak ho kvůli pořádku,

pokropí jak zahrádku.

Kdo to letí oblohou?

Černé břicho bez nohou.

Nemá ruce, nemá hlavu,

Pokropil nás pro zábavu.

(Jiří Faltus)

PM: báseň Rozpustilý mrak, hádanka Mrak, videopohádka, magnetická tabule, křídly, magnety, kartičky s přírodními úkazy, písnička Dva černí berani, Orffovy nástroje, barevný krepový papír.

DM: Na úvod jsem dětem přednesla básničku. Děti se již na ni velmi těšily a vyvěsily si ji ve třídě na společnou nástěnku. Po propojení básničky s pohybem se děti básničku rychle naučily a velice se jim líbila. Před další činností jsem pouze vsunula stručnou hádanku, kterou děti vyřešily snadno. S dětmi jsem v diskusním kruhu zopakovala poznatky o podzimním počasí a především o činnosti mraků a všem, co o nich vědí.

Dále následovala krátká videopohádka „O Sazinkovi – O rozpustilém mráčku“, která měla u dětí veliký úspěch.

Poté jsme si s dětmi nakreslili na magnetickou tabuli veliký mrak a děti měly možnost hádat, co se v takovém mraku může skrývat. Pomáhaly jim v tom kartičky s přírodními úkazy, které byly rozprostřeny před nimi na koberci. Každý úkaz zvlášť jsme probrali a

ty, které s mraky souvisí jsme pomocí magnetů umístili do již vytvořeného mraku. U každého jevu jsme si vysvětlili z čeho pochází a jak vzniká. Pro děti bylo velice překvapující povídání, jak se tvoří kroupy, blesky či mlha a velice je to zajímalo. Nejvíce se ovšem dětem líbily nejrůznější podoby sněhových vloček a rozmanitost blesků.

Po této části následovala písnička „Dva černí berani“ od Evy Jenčkové a Věry Provazníkové, kterou jsme se společně s dětmi doprovodili na Orffovy nástroje.

Následovala pohybová hra „Na mraky“ → děti (dešťové kapičky, sněhové vločky, kroupy) se pohybují po herně a na znamení s vyslovením čísla 2 – 4 vytvářejí mraky.

Poté jsme si s dětmi z krepových papírů umačkali kroupy, sněhové vločky, dešťové kapičky a děti je mohly jako vítr rozfoukávat po herně. Nakonec jsme si z dlouhých pruhů barevného krepového papíru vytvořili velkou duhu.

Před samotnou výtvarnou činností jsme si s dětmi vyšli na školní zahradu a pozorovali zamračené nebe. Děti tak měly možnost pozorovat reálné tvary a barvy mraků a dle zabarvení mraků hádaly, kolik vody každý mrak asi schovává. Děti dále zjišťovaly, kde se schovává sluníčko, protože za těmi mraky ani neprosvívalo.

Po příchodu do třídy jsem dětem vysvětlila následující výtvarnou činnost. Měly si na čtvrtku načrtnout obrys kamaráda mráčku, kterého si nakonec pojmenují a zavěsí do prostoru herny a bude to jejich další třídní kamarád. Nejprve, ale musí ten svůj mráček něčím naplnit – dešťovými kapičkami, větrem, mlhou, apod.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly, zmizík.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti se do činnosti pustily ihned. K mému překvapení neprobíhaly téměř žádné konverzace ani dlouhé rozmyšlení nad výkresem. Každý si načrtl obrys mraku bez problému a také si ho vystříhl. Během rozhodování o „náplních“ mraků se většina dětí potýkala s touhou vypracovat více druhů přírodních jevů než pouze jeden.

Obě děvčata zvolila primárně duhu, ale Hanička k ní chtěla přidat sněhové vločky a Amálka dešťové kapičky. Pavlík toužil „naplnit“ svůj mrak větrem a kroupami. Pouze Matyášek měl jasno v „bleskovém“ mraku.

Hanička zprvu nad výběrem váhala, nevěděla zda ke ztvárnění duhy zvolit barvy nebo barevné papíry. Dlouze přemýšlela, jak na barevný podklad ztvární sněhové vločky, které jsou bílé. Poté se mě zeptala, jestli může použít zmizík. Napadlo ji, že si duhu namaluje barevnými inkousty a zmizíkem do barevného podkladu utvoří vločky (nedávno tuto techniku v MŠ používali). Amálka se rozhodla duhu namalovat barvami a kapičky vystříhat z barevného papíru. Pavlík si dlouho s větrem nevěděl rady, tak jsem si vzala jednu „kroupu“ ze zmačkaného krepového papíru a pohybovala jsem s ní ve vzduchu sem a tam a tyto pohyby jsem doplnila o vhodné zvuky fučícího větru. Pavlík se na mě dlouze díval a poté si z koberce sebral jinou „kroupu“, namočil ji do temperové barvy a kroužil s ní po papírovém mraku. Ke ztvárnění krup si umačkal z barevného papíru malé krupky, které přilepil na hotový mrak. Matyášek měl k mému překvapení s výrobou bouřkových blesků jasno. Nejdříve si ovšem mrak natřel různými odstíny tmavých barev. Z obrázku věděl, že se blesk kreslí jako zubatá šipka. Tuto jednoduchou šipku si nakreslil na libovolný barevný papír a kus od nakreslené čáry ji vystříhl. Takto si udělal spoustu různě velkých blesků, které poté nalepil do svého mraku.

Děti byly do tohoto úkolu velice zainteresovány. Komunikovaly mezi sebou pouze v ojedinělých případech a to, když se vyptávaly na obrázek druhých nebo při vypůjčování materiálu.

Rezultativní hledisko: Mraky jednotlivých dětí byly velice originální. Z každého je na první pohled patrné, co chtělo dané dítě znázornit.

Výběr materiálu byl různorodější, byl soustředěn na vhodný způsob ztvárnění daného motivu.

Děti se do svých finálních výrobků „vtělovaly“ i během spontánních her na školní zahradě při pobytu venku.

Reflexe II. dvojice:

U první činnosti je zajímavé, že děti začaly s kresbou kapičky ihned. Myslela jsem si, že nad tím budou chvíli přemýšlet. Jak mi již samy v předešlé dvojici sdělily, základní obrysy jim vždy předkreslovala učitelka. Nicméně výsledné tvary byly velmi věrohodné. Matyášův negativní postoj k deštivému počasí se z mého pohledu odráží nejen ve vyobrazené mimice ve tváři, ale i v celkovém přístupu k této činnosti. Byl s tvorbou hotový o notnou chvíli dříve než ostatní. V neposlední řadě mohou s jeho postojem souviset také tmavší odstíny modré, než které shledáváme na ostatních výkresech. Výběr materiálu zde byl poněkud omezenější, děti se zaměřily především na vodové, temperové barvy a pastelky s dokreslením tuší. Stejně jako v předešlé dvojici, se i tato činnost motivovaná slovem nepromítnula do dalších volných aktivit dětí či rozhovorů.

Druhá činnost byla nadmíru bohatá na originální nápady. Nejenže děti vzpomínaly na nedávno vyzkoušené techniky v mateřské škole (odkrývací rezerváž), ale zároveň chtěly přijít na techniky zcela nové. Výběr materiálu byl proto opravdu obsáhlý – děti stříhaly barevný papír, lepily, mačkaly, malovaly, kreslily apod. Přestože děti vypracovávaly vcelku neobvyklý úkol, rychle si s ním věděly rady. Každý z nich byl natolik pohroužen do činnosti, že neprobíhaly téměř žádné konverzace. Zajímavé je, že dětem nadšení z této činnosti vydrželo po celý den a rády na činnost dále vzpomínaly a zařazovaly ji do svých volných her. Na žádost dětí k praktickému využití mraků jsem vymyslela pohybovou hru „Na rozmarné počasí“.

III. dvojice – veverka x ježek

Slovní motivace: Veverka Čiperka

PM: žádné

DM: Děti si společně se mnou zopakovaly poznatky z týdenního celku s názvem Na návštěvě u veverky Zrzečky. Stručně jsme zopakovali základní znaky veverky obecné – vzhled, čím se živí, jak se pohybuje, kde si staví hnízda apod. Následovala volná diskuse na téma, zda již někdo z dětí měl možnost vidět živou veverku – jak je přibližně velká, zda vydává nějaké zvuky, jaká je asi povahově apod. Touto diskusí jsme přešli

k samotné výtvarné činnosti. Požádala jsem děti, aby mi namalovaly veverku, tak jak ji znají ony. Může být na stromě, s mláďaty, s potravou apod.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti začaly malovat v podobném sledu. Tři děti si nejprve pastelkou či tužkou předkreslily základní tvary – tělo, packy, hlavu, uši a ocas. Hanička začala malovat od samého začátku temperovými barvami bez předešlého náčrtu. Velikost veverek byla variabilní, ale u nikoho nezabírala celou plochu čtvrtky.

Během tvoření se mě děti vyptávaly na řadu otázek vztahujících se k životu veverky, které jim nebyly doposud zodpovězeny – kde si schovávají své zásoby, jestli v zimě spí, mění se jim srst, s kým se přátelí, s kým ne atd.

Rezultativní hledisko: Tělo veverky mělo u všech dětí velice jednoduchou strukturu, ke ztvárnění použily jeden příslušný odstín barvy, který byl podle nich nejautentičtější. Na detaily nebylo tělo veverky bohaté. Při předešlé diskusi děti zmiňovaly jako charakteristické znaky veverky obecné např. střapce chlupů na ušních boltcích, ostré zakřivené drápy či bíle zbarvenou srst na břicho. Bohužel ani jeden tento znak děti na svém výkresu nevypodobily.

Stejný čas jako děti věnovaly veverce, věnovaly také pozadí, prostředí. Všechny děti veverku situovaly do prostředí lesa – vypodobily tedy stromy, trávu, někdo i houbu, hnízdo či zásobu oříšků.

K vypodobení veverky a lesního prostředí zvolily děti především temperové a vodové barvy s dokreslením pastelkami.

Motivace prožitkem: Ježeček ježatý

Ježek ten je ježatý
od hlavy až po paty.
Mračí se a žaluje

na každého, kdo tu je.
Ježku, ježku, co ti vadí?
Že mě nikdo nepohladí.

Leze ježek, leze v lese,
jablíčka si domů nese.

Děti kolem běhají,
ježka všude hledají

PM: básničky Ježek, gumový masážní míček s výběžky, encyklopedie zvířat, videopohádka, písnička Ježeček ježatý, piano, živý ježek, obrázek ježka, kartičky se zvířecími potravinami, CD se zvuky přírody.

DM: S dětmi jsme si přednesli dvě krátké básničky, opět jsme je propojili s pohybem a děti si je tak snadno zapamatovaly. Dále jsme si v komunitním kruhu mezi sebou poslali gumový míček s bodlinkami a každý měl možnost říci, co mu míček připomíná. Amálka jako první odpověděla, že jí míček připomíná ježka schouleného do klubíčka. Děti si tak mohly míček osahat a říci, jaký pocit v dlaních cítí a jak to na ně působí. Děti vyjmenovávaly předměty, které jsou ostré a jak se s takovými předměty zachází. Pokračovali jsme dále v diskusi o ježkovi a vše, co o něm již děti vědí. Po základních znacích, které děti snadno vyjmenovaly, měly další řadu otázek, která je s míčkem v ruce napadla – z čeho vznikají bodliny, proč se ježek choulí do klubíčka a jak takto schoulený ježek může dýchat apod. Poté jsme si spolu s dětmi prohlédli v encyklopediích fotografie ježka západního a východního, kteří se u nás vyskytují.

Dále měly děti možnost shlédnout krátkou videopohádku „Krysáci – Ježek Pančoška“. Jelikož se jedná o loutkový seriál, je zde ježek jako loutka ztvárněn velice realisticky.

Po této pohádce následovala dětmi položená otázka, čím se vlastně ježek živí. Po této debatě se ovšem děti nezapomněly zeptat, zda ježek opravdu nosí na bodlinách ovoce do zásoby na zimu. Dětem jsem vysvětlila, že ježek sladké ovoce v oblibě nemá. Pouze mu již spadané a nahnilé ovoce voní a rád se jím parfémuje tím způsobem, že se v něm vyvaluje. Tudíž se může stát, že mu na bodlinách někdy kus ovoce uvízne. Touto informací byly děti opravdu překvapené a neustále se tomu divily. Na procvičení ježčí potravy jsem zvolila didaktickou hru → děti sedí v kruhu, uvnitř kruhu je obrázek ježka a kartičky s různými zvířecími pochoutkami, spolu s učitelkou říkají básničku, do které se dosazuje jméno dítěte, které je právě na řadě. Vybrané dítě vybere obrázek s potravinou, kterou se ježek živí a položí ji k ježkovi: *„Ježku, buď náš kamarád, pojď si s námi v lese hrát. Amálka ti prozradí, kde máš hledat mlsání.“*

Následovala tématická písnička s doprovodem piana, kterou již děti znaly: „Ježeček ježatý“.

V této části následovala pohybová hra „Na ježka“ → obdoba hry „Tiše, tiše, medvěd spí.“

Největší zážitek pro děti ovšem nastal s příchodem mojí sousedky, paní Majorové, která jednou ježka západního našla na své zahrádce a od té doby ho chová doma jako domácího mazlíčka. Děti byly z této návštěvy nadšené a předháněly se v tom, kdo ho první pohladí. Nemohly z tohoto tvora spustit oči. Majitelka ježečka Huga, která má již o ježcích mnoho načteno a zjištěno, se s dětmi podělila o mnoho zajímavostí a kuriozit z života ježků a nakonec dětem zodpověděla veškeré otázky, které na ní měly přichystané. Děti z tohoto zážitku byly unešené a těžko se s malým návštěvníkem loučily.

Nakonec jsme ho symbolicky zahrabali na školní zahradě do kopice listů, aby zde přečkal tuhou zimu. Avšak malý neposeda byl již tak z domestikován, že za námi pochodoval zpátky jako pejsek.

Po návratu do třídy a rozloučení s ježkem Hugem jsem dětem vysvětlila následující výtvarnou činnost. Měly na čtvrtku namalovat ježčího kamaráda pro našeho dnešního návštěvníka Huga, aby při další návštěvě v této třídě měl také další ježčí kamarády.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly, párátka.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti tuto činnost uvítaly. Měly k dispozici encyklopedie s fotografiemi ježka. Děti si mezi sebou sdělovaly své výtvarné záměry. Jakého pohlaví bude jejich ježek, jak se bude jmenovat, jak bude veliký apod. Amálka chtěla, aby i její papírový ježek „píchal“, ale nevěděla, jak to zrealizovat. Nakonec přišla s nápaditou myšlenkou, že si tělo ježka předkreslí, vybarví a nakonec do něj z části nalepí proužky papíru, jejichž nenalepené konce načepýří a tudíž budou vypadat jako bodliny. Pavlík se tohoto nápadu také chytl, ale chtěl na tělo ježka nalepit bodliny z párátek. Matyáš

s Haničkou se rozhodli bodliny vypodobit čárkami černé tuše a nezapomněli také naznačit ježkovi chlupy na tváři.

Rezultativní hledisko: Při samotné tvorbě děti nezapomínaly ani na menší detaily ježkova těla jako např. uši, tlapky s drápky, protáhlý čumáček, barevné žíhání bodlin, někdo i zoubky. Matyášek chtěl, aby jeho ježek spal v listí a tak se snažil o ztvárnění zavřených očí, což bylo zajímavé.

Při tvorbě se děti spíše soustředily na samotného ježka a tak většina nevytvořila žádné pozadí. Pouze Matyáš naznačil pelíšek z listí.

Opět děti využily téměř všechnen materiál, bylo viditelné, že se s materiálem pokoušely experimentovat. Vyjma konverzace na začátku činnosti mezi sebou tentokrát děti příliš nediskutovaly. Při této činnosti jsem dětem přehrála CD se zvuky přírody.

Reflexe III. dvojice:

Opět se v první činnosti setkáváme s poměrově menším vypodobením klíčového tématu, což dle mého názoru můžeme považovat za nepříliš hluboké ztotožnění s činností. Děti na základě svých zkušeností ztvárnily základní obrys veverčího těla (veden z části dětským pohledem), který vyplnily automaticky předurčenou barvou pro dané téma – tzn. oranžová či červená. Na výkresech ovšem není zaznamenán způsob pokrytí těla veverky – srst, k čemuž by dle mého názoru po přímém hmatatelném kontaktu se zvířetem nemohlo dojít. Každý výkres navíc obsahoval propracované pozadí – stromy, hnízdo, zásoby na zimu apod. Děti během této činnosti mezi sebou o svých výkresech vydatně debatovaly.

V případě prožitkové motivace můžeme zpozorovat, že velikost ježkova těla zabírá téměř celý arch papíru a většinou není doplněn o žádné pozadí. Samotné setkání dětí s živým tvorem bylo pro ně velmi hlubokým zážitkem, který v nich bude dlouho přetrvávat. Díky bezprostřednímu styku s předmětem zájmu daného týdne, byly děti schopny nastřádat řadu nepatrných detailů, které mnohdy přehlédne i dospělý jedinec. Dvě děti byly natolik uneseny hmatovým vjemem, který získaly z dotyku bodlin, že je odmítaly na výkresu ztvárnit pouze barvou. Vymýšlely proto alternativní způsoby, které by více připomínaly skutečnost. Všechny výkresy byly velice reálné a osahovaly řadu detailů. Po týdnu jsem se od učitelek dětí této třídy dozvěděla, že na jejich žádost

vytvořily skupinovou formou ježka ze slané těsta v reálné velikosti, kterému vypodobily bodliny z párátek. Tento ježek se stal tzv. třídním „maskotem“. Myslím, že tuto reakci lze považovat za jeden z důkazů úspěchu prožitkové motivace.

IV. dvojice – ptačí krmítko x kapr

Slovní motivace: Kam se, ptáčku, kam schováš?

PM: žádné.

DM: S dětmi jsem stručně zopakovala hlavní myšlenky týdenního tématu: Ptáčci v zimě. Povídali jsme si o tom, jaké druhy ptáčků známe, jak se od sebe liší, čím jsou pokrytí, apod. Plynule jsme přešli na téma života ptáčků v zimě a jak jim můžeme pomoci. Děti přemýšlely, kde v okolí již někdy spatřily krmítko či budku – na větvích stromů, okenních parapetech apod. Zároveň děti také přemýšlely, co se ptáčkům do takových krmítek dává k obživě. Navrhla jsem jim, aby si namalovaly svoje krmítko a do něj nějakého ptáčka, který by v tom krmítku v zimě přebýval.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: Všichni začaly malbou krmítka – ve tvaru jednoduchého domečku, Matyáškovu krmítko navíc ještě stálo na dřevěné nožce. Po vytvoření krmítka začaly děti malovat ptáčky. Každý z nich si do svého krmítka „nastěhoval“ jednoho ptáčka.

Děti během činnosti diskutovaly o původu jejich ptáčka – odkud přilétl, jakého druhu je, co dělá ve volném čase. Samozřejmě vše založené na fantazii a představivosti.

Rezultativní hledisko: Ptáček ani u jednoho dítěte nevycházel z reálné předlohy. Děti sice uměly vyjmenovat sýkorku, vrabce, kosa i jiné ptáčky, ale kromě kosa žádného jiného ptáčka vizuálně nerozlišovaly. Tudíž jejich ptáčci na výkresu pocházeli ze zcela smyšleného nápadu. Barevnost i proporce těl jednotlivých ptáků byly mnohdy nereálné.

Pouze Hanička a Pavlík naznačili svému ptáčkovi křídla, u ostatních však křídlo znázorněné nebylo. Těla ptáčků dokonce ani nevykazovala náznaky peří, kterým je tělo ptáčka ve skutečnosti pokryto. Končetiny ptáčkovi všechny děti namalovaly stejně – v podobě trojzubé vidličky.

Nakonec každé dítě ještě ptáčkovi do krmítka přimalovalo nějaký druh obživy. U třech dětí to byla různá semínka a Amálka ptáčkovi přimalovala lojovou kouli.

Použitý materiál se zúžil na vodové a temperové barvy.

Motivace prožitkem: Vánoční kapr

Vánoční

Táta koupil kapříka pro vánoční hody.

A když sladké vánočky síní zavoněly,

Domů jsem ho v košíku přines bez
nehody.

šel jsem máme do lesa pro kytičku
jmelí.

(Antonín Pojar)

PM: básnička Vánoční, kartičky s obrázky českých ryb, encyklopedie sladkovodních ryb, videopohádka, kapří šupina, papírové ryby, kancelářské sponky, udičky s magnety, koleda Vánoce, vánoce přicházejí, živý kapr, kád', igelitový ubrus, CD Janka Ledeckého „12 vánočních nej“.

DM: S dětmi jsme se společně naučili krátkou básničku. Na základě této básničky jsme navázali na vánoční svátky, české tradice. Nakonec jsme se dostali ke Štědrému dnu a vše, co k němu patří a samozřejmě jsme narazili na vánočního kapra. Na koberci v herně již byly připraveny kartičky s obrázky českých ryb a děti měly zkusit mezi nimi najít kapra. Za malou chvíli již děti kapra poznaly a společně jsme si ho prohlédli, nejen na kartičce, ale také v encyklopedii sladkovodních ryb. Děti zejména zaujaly šupiny, jejich vznik a jejich účel pro rybu. Vysvětlili jsme si funkci ploutví a žáber, proč rybáři v zimě vysekávají díry do ledu, čím se kapr živí. Dále jsme si s dětmi procvičili motoriku mluvidel při napodobování pohybů kaprových úst.

Následně jsem dětem nabídla ke shlédnutí krátkou videopohádku „Jak Rákosníček obstarával pro kapra penízky“.

V závislosti na této pohádce jsem dětem v komunitním kruhu ukázala usušenou kapří šupinu. Děti si tak mohly šupinu osahat a říci, co jim připomíná.

Po této pohádce si děti zahrály pohybovou hru: „Na vodníka“ → na jedné straně herny stojí děti (kapříci) seřazené do řady a na druhé straně stojí vybraný „vodník“, který říká: *„Já jsem malý vodníček, kolik chytnu rybiček? Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, mám vás rybky hned.“* Na poslední slova „vodník“ vybíhá a snaží se chytnout, co nejvíce rybiček. Chycené rybičky se stávají „sítí“, chytanou se za ruce společně s „vodníkem“, říkají říkanku a chytají zbylé rybičky, dokud všechny rybičky nepochytají. Po této hře jsme si všichni zahráli na rybáře a vánoční výlovy kaprů. Po herně jsme rozmístili papírové kapry s kancelářskou sponou a pomocí udiček, které měly na konci provázku magnet, jsme „lovili“ papírové kapry. Každý dostal ošatku jiné barvy a do této ošatky lovil pouze kapry stejné barvy.

Po této činnosti jsme si s dětmi zazpívali známou vánoční koledu: „Vánoce, vánoce přicházejí“.

Před samotnou výtvarnou činností jsem do třídy přinesla v malé kádi živého kapra. Děti byly nadšené. Měly možnost na živo shlédnout pohyby kaprových úst, pracující žábry, způsob, jakým se kapr pohybuje, jak zapojuje ploutve. Všichni si na něj chtěli sáhnout a poté sdělovali své pocity z doteku na něj. Překvapilo je, jak je kapr tichý a byly zvědavé, jak se kapři mezi sebou dorozumívají. V jednu chvíli kapr děti mrštným pohybem ocasu pocákal vodou, což se jim samozřejmě velice líbilo.

Na koberec kolem kádě jsme rozprostřeli igelitový ubrus, na kterém se děti libovolně usadily a měly vánočního kapříka pomocí jakéhokoli materiálu zvěčnit.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti měly radost z toho, že měly možnost vypracovat výtvarnou činnost jinde než u stolečku, jak byly doposud zvyklé. Také si neustále během této činnosti na kapříka sahaly a povídaly si s ním. Tělo kapra všem zabralo většinu plochy papíru. Děti si víc než jindy dávaly záležet na detailech. Během kresby kapra pečlivě pozorovaly a zkoumaly.

Zajímavé je, že si děti během tvorby vzpomněly na komunitní kruh s šupinou, kdy jsem zmínila, že mi šupina připomíná otisk prstu. Tři děti se na základě mé zmínky rozhodly k vypodobení šupin použít prstové barvy. Pouze Hanička se rozhodla šupiny vystříhat z barevného papíru a jimi tělo kapra polepit.

Při této činnosti děti nebyly příliš výřečné, občas prohodily pár slov s kaprem.

Rezultativní hledisko: Samotná hlava kapra měla na dětských výkresech řadu detailů – otevřená ústa, fousky u úst, veliké kulaté oko, ale také náznak žáber. Při vypodobování ploutví projevily děti obrovskou snahu se co nejvíce přiblížit realitě, nezapomněly ani na rýhování ploutví. Ocasní ploutev tak u většiny měla srdcový tvar. Pozadí kaprovi děti pouze vyplnily modrou barvou. Děti to okomentovaly tím, že by na suchu leknul.

Výtvarný materiál byl opět různorodě využíván. K navození atmosféry jsem dětem během této činnosti přehrála písničku Janka Ledeckého „Ryba rybě“, která se dětem velice líbila a po chvíli již zpívaly společně s přehrávačem.

Reflexe IV. dvojice:

V první činnosti můžeme zaznamenat neobratná ztvárnění těl ptáků. Ptáci překvapivě vychází z fantazijních představ dětí i přesto, že prošly týdnem, který se nejznámějším druhům ptáků věnoval. Polovina dětí nedoplnila profilová těla ptáků ani o stěžejní prvek – křídlo. Zájem děti projevovaly spíše o ztvárnění krmítek. Výběr materiálu se opět zúžil na vodové, temperové barvy a pastelky s dokreslením tuší. Jistou shodu shledávám s činnostmi, ve které měly děti vypodobit veverku. Stejně jako u dané činnosti, ani u této děti necítily potřebu naznačit způsob pokrytí těl ptáků - peří. Přitom se jedná o zcela specifický znak ptactva. Tvorbu doplňovala konverzace dětí o svých výkresech, kdy každé dítě svému ztvárňovanému ptáčkovi přisuzovalo určité smyšlené vlastnosti či

dokonce příběh. Dle mého názoru si děti touto konverzací a fantazijními představami nahrazují nedostatek informací a možností zážitku z předcházející motivace a tím si obohacují náplň činnosti.

Druhá činnost byla opravdu přínosná. Děti byly naprosto unešené a to se projevilo nejen na samotných výkresech. Již skutečnost, že děti měly možnost tvořit na zemi, kolem kádě s kaprem, bylo pro děti velkým zážitkem. Těla kaprů na výkresech, která zabírala bezmála celou plochu papíru, byla velice totožná s živou předlohou. Děti se pokoušely vypočítat vše, co je na kaprovi zaujalo – od fousků až k rýhovaným ploutvím. Nejvíce mě zaujalo barevné ztvárnění šupin. Děti mi vysvětlily, že se v nich odráží vše, co se skloní nad hladinou – např. Amálčiny červené šaty, Pavlíkovo oranžové potítko apod. I toto výtvarné smýšlení lze považovat za pozitivní důsledek prožitkové motivace. Hanička ke ztvárnění šupin zvolila vystříhaná kolečka z barevného papíru, jelikož chtěla vystihnout skutečné vrstvení šupin. U většiny výkresů můžeme pozorovat zajímavé nanášení různých odstínů „studených“ barev, což můžeme vnímat jako snahu zachytit samotnou hloubku vody. Na Amálčině výkresu je zajímavě aplikována bílá barva, která podle Amálky představuje bílou pěnu na vlnách. Při této činnosti bylo zajímavé, že děti spolu vůbec nekonverzovaly. Občas někdo z dětí promluvil pár slov ke kaprovi. Další týden, poslední před Vánocemi, si dle slov učitelek děti při volných hrách nehrály na nic jiného než na prodavače kaprů. Přičemž si k této hře každý předem namaloval a vystříhl kapra z papíru. Poté je vložily do kádě, ve které jsme měli skutečného kapra. Zajímavé na tom je, že děti, které se účastnily mé prožitkové motivace po celou dobu tvorby ostatním dětem radily, co a jak mají kaprovi namalovat.

V. dvojice – školka v zimě x zmrzlé obrazy

Slovní motivace: Naše školka v zimním hávu

PM: žádné.

DM: Na základě týdenního tematického celku nazvaného „Když padá sníh“, jsme si s dětmi zopakovali základní otázky – v jakém období padá sníh, jaký je sníh, z čeho pochází, odkud padá, k čemu je užitečný, jaké radovánky s ním souvisí apod. Poté děti

přemýšlely, zda se v zimě krajina mění, jakým způsobem, jak intenzivně se změní naše okolí, když zapadne sněhem a také kdo nebo co pomáhá v odklizení sněhu. Zároveň jsem děti upozornila na to, že sníh, který na střechy domů napadne začne při vyšších teplotách tát a ze střech často velmi nešikovně padá a mohl by je zranit.

Připomněli jsme si, že naše školka se také obléká do bílého kabátku a tak si ji zkusíme v tomto zimním období namalovat.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti si ze všeho nejdříve načrtly školku tužkou. Během této činnosti bylo patrné, že děti tápají po tom, jak vlastně školka vypadá. Přestože do ní docházejí tři nebo dokonce čtyři roky, při této činnosti zjistily, že zevnějšek školky příliš nevnímají.

Rezultativní hledisko: Školka se sice ve skutečnosti skládá ze tří budov, ale školku ve výkresech dětí symbolizovala jedna velká budova. Střecha u každého dítěte měla zcela jiné proporce – někdo měl vysokou, jiný zase nízkou. Na střechě děti neopomenuly vyznačit střešní krytinu – cihlové tašky. Navíc u dvou dětí měla střecha také komín, i když ve skutečnosti na ní žádný není. Pavlík to ovšem vysvětlil tím, že je přeci zima a musí se topit.

Budova dále u všech dětí dominovala řadou malých okýnek a v dolní části školky malými dveřmi. Jako barvu budovy zvolily dvě děti žlutou a dvě oranžovou.

Kromě školky také děti vypodobily zlomek školní zahrady. Na každém výkresu se objevil vysoký strom a Amálka s Pavlíkem neopomněly ani červenou skluzavku.

Zajímavé na všech výkresech ovšem je umístění sněhu. Děti sice správně „zasněžily“ zem a zachytily také poletující vločky. Ale střecha, stromy a skluzavky zůstaly bez jakékoli známky sněhové pokrývky.

Ke splnění tohoto úkolu děti využily vodové a temperové barvy.

Motivace prožitkem: Mrazíkova krajka

Mráz

Mráz mi ťuká na okénku,
zvědavý je velice,
namaloval přes noc krajku,
pochvalu chce nejvíce.

Nemá štětec ani barvičky,
nevychodil umělecké školy,
uznejte však lidičky,
k malování, že má vlohy.

(Jaroslava Vlčková)

PM: básnička Mráz, fotografie ledových květů, kostka ledu, kelímek, mikroskop, sněhová vločka, videopohádka, bílé prostěradlo, pěnový nos – červený a modrý, písnička Mráz a sníh, triangel, činelky, piano.

DM: Na úvod jsem dětem přednesla novou básničku. Děti byly pohotové a začaly se mě vyptávat, jakou krajku mráz namaloval. K této příležitosti jsem měla pro děti připravené fotografie srůstajících ledových krystalků, které jsou unášeny větrem a tím tvoří tzv. ledové květy. Dětem se fotografie velmi líbily a nemohly uvěřit, že se jedná o díla vytvořená pouze přírodou bez lidského přičinění. S dětmi jsme si zopakovali vědomosti o mrazivém počasí – kdy se s ním můžeme setkat, co se děje s vodou v mrazivém prostředí apod. Na základě této diskuse jsem dala dětem k dispozici kostku ledu. Děti si ji v kruhu posílaly, pozorovaly jak postupně mění skupenství z pevného na kapalné – taje. Nakonec jsme zbytek kostky položili do kelímku a nechali na topení zcela roztát. Měli jsme štěstí na počasí, padal sníh. Přinesla jsem dětem ukázat mikroskop a vysvětlila, jak pracuje. Rozhodli jsme se, že si pod mikroskopem prohlédneme sněhovou vločku. Vzorkové sklíčko jsem na chvíli umístila za okno, aby se nám trochu nachladilo a vločka na něm vydržela déle netát. Poté jsem vychlazené sklíčko zachytila vločku a umístila pod mikroskop. Netrvalo to dlouho, ale všechny děti měly možnost shlédnout detaily vločky, a byly z toho opravdu nadšené.

Po této zajímavé činnosti jsem dětem připravila animovanou pohádku „Dva mrazíci“ od Jiřího Trnky.

Na tuto pohádku jsem vhodně navázala pohybovou hrou: „Na dva mrazy“ → honička s prvky štronza za doprovodu říkanky: „*My jsme dva bratři, hrozní, jak se patří. Já mám nos červený, já do modra zbarvený. Kdo z vás se nás nebojí, ten ať chvilku*

postojí!“. Ostatní děti na tuto říkanku odpovídají: „*My se mrazu nebojíme, běháme a dovádíme.*“, po těchto slovech následuje honička mrazíků s dětmi, koho se mráz dotkne ten „zamrzne“.

Na tuto pohádku jsem vhodně navázala pohybovou hrou: „Na dva mrazy“ → honička s prvky štronza za doprovodu říkanky: „*My jsme dva bratři, hrozní, jak se patří. Já mám nos červený, já do modra zbarvený. Kdo z vás se nás nebojí, ten ať chvílku postojí!*“. Ostatní děti na tuto říkanku odpovídají: „*My se mrazu nebojíme, běháme a dovádíme.*“, po těchto slovech následuje honička mrazíků s dětmi, koho se mráz dotkne ten „zamrzne“.

Na žádost dětí jsem zapojila ještě jednu pohybovou hru: „Tající kra“ → děti se v rytmu hudby pohybují po herně, uprostřed je rozprostřené bílé prostěradlo – kra, když hudba přestane hrát, musí se děti rychle vmáčknout na kru. Kdo se na ní nevejde, musí z kola ven – utopí se. V každé kole se prostěradlo – kra zmenšuje.

Po pohybové chvilce přišla na řadu písnička: „Mráz a sníh“ od Boženy Viskupové, kterou jsem doprovodila na klavír a děti na triangel a činelky, které připomínají cinkání ledu.

Na závěr jsem navrhla, abychom se vyšli před budovu školky podívat na skutečné mrazivé krajky. Při ranním příchodu do mateřské školky, jsem totiž na školní zahradě spatřila zamrzlou kaluž. Dětem se výjev velice líbil, zkoušely prstem po ledě „obtáhnout“ tahy mrazivého „štětce“.

Po příchodu do třídy jsem dětem navrhla, aby se jakýmkoli způsobem pokusily vytvořit podobné ledové krajky. A těmi si poté vyzdobíme šatnu, i když nám v ní naštěstí nemrzne.

DVM: pastelky, fixy, voskovky, tužky, gumy na gumování, vodové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidlo, bílé čtvrtky, barevný inkoust, špejle, rudky, uhly, slámky.

PVČ:

Činnostní hledisko: Děti neměly žádné dotazy a pustily se do tvorby. Po celou dobu činnosti měly k dispozici fotografie ledových obrazců. Každý to pojal odlišným způsobem, ale přesto velice kreativně. Před samotnou činností jsem si myslela, že děti

s tímto úkolem budou mít problém, protože není striktně dané téma běžného života. Ale k mému překvapení byly ihned rozhodnuty, co a jak chtějí zachytit.

Rezultativní hledisko: Matyášek se rozfoukával barevný inkoust pomocí slámky po čtvrtce a vytvořil tak nádherné obrazce. Dával si záležet, aby zakryl celou čtvrtku.

Pavlík s Haničkou použili bílou voskovku, pomocí které vytvářeli na čtvrtce rozmanité obrazce. Poté celou čtvrtku natřeli modrou vodovou barvou. Amálka vytvořila obrazce štětcem pomocí temperových barev. Fotografie ledových květů se jí natolik líbily, že je chtěla přesně napodobit. Vybrala si tedy tenký kulatý štětec a zachycovala ledové kresby tah po tahu.

Reflexe V. dvojice:

Z první činnosti byly děti rozpačité. Znovu zvolily základní jednoduché ztvárnění, libovolnou budovu tzv. znakovou kresbu. Kromě barvy budovy se děti skutečnou podobou budovy příliš nezaobíraly. Dvě děti si ovšem při kresbě zahrady vzpomněly na dětskou skluzavku, kterou umístily vedle budovy, i když se ve skutečnosti nachází za budovou. Padající sníh zachytily všechny děti, avšak „sněhovými čepicemi“, kromě země, nepokryly žádný jiný prvek. Myslím si, že kdyby děti měly možnost cíleně si zvenku budovu mateřské školy prohlédnout, vyfotit si ji a vnímat její proměnu pod pokrývkou sněhu, tak by ztvárnění budovy i umístění sněhu na výkresech vypadalo poněkud jinak. Výběr materiálu se soustředil pouze na vodové a temperové barvy. Děti mezi sebou opět plynule konverzovaly o tématech, která s touto činností vůbec nesouvisela.

V rámci druhé činnosti jsem před začátkem tvorby očekávala řadu otázek či nechápavých pohledů. K mému překvapení nenásledoval ani jeden z uváděných jevů. Přišlo mi, že každý již během průběhu motivace měl jasno ve ztvárnění tématu. Děti využily vcelku netradiční techniky – rozfoukávání barev, vykrývací rezerváž. Výsledky byly opravdu krásné a různorodé. Amálčina malba temperovými barvami byla opravdu kouzelná a nemyslím si, že by tyto výsledky mohly být následkem pouze slovní motivace. Děti prý od té doby upozorňují učitelky i rodiče na každé zamrzlé okno či kaluž a více tento jev vnímají – pozorují, „obkreslují“ prstem. Tato činnost nejen děti, ale i učitelky natolik zaujala, že učitelky všem dětem umožnily si zahrát na „mráz“ a slupovacími barvami na sklo pomalovat okna mateřské školy.

Při této činnosti mi přišly děti nejvíce šťastné. Naprosto vyvrátily mé přesvědčení, že se dětem musí předkládat jasně vymezené úkoly, aby se měly od čeho odvíjet. Opak je pravdou. V předškolních dětech je míra fantazie a představivosti natolik vysoká, že ony nepotřebují žádné „pomocné berličky“. Jsou schopny si daný úkol rozvést a nasměrovat na cestu svých možností a zájmů.

DISKUSE

V rámci kvalitativního šetření jsem se dozvěděla, jaký způsob motivace je pro děti z vybrané skupiny přínosnější. Osobně si ovšem myslím, že je prožitková motivace přínosnější nejen pro tyto konkrétní děti, ale pro každé dítě. Určité reakce dětí mě při nejmenším překvapily. Rozdíly mezi odlišnými způsoby motivace byly opravdu více než patrné. Z mého osobního pozorování a rozhovorů s učitelkami, během mého působení v této mateřské škole, musím říci, že jako způsob motivace k jakýmkoli činnostem užívají většinou pouze slovní zadání. Odůvodňují to vysokým počtem dětí ve třídách, nedostatkem času, demotivujícím přístupem vedení školy a každodenním stereotypem. Chápu, že tyto faktory značnou mírou negativně ovlivňují veškeré činnosti v mateřských školách, ale z mé osobní zkušenosti si myslím, že čas věnovaný kvalitní motivaci se pozitivně odráží v přístupu dětí a tudíž utváří příjemnou atmosféru, ve které se s dětmi dá pracovat na daleko vyšší úrovni.

Nemyslím si, že nekvalitní způsob motivace je jediným problémem současných mateřských škol a že se týká všech. Existuje řada problémů, které zneprůjemňují či dokonce neumožňují kvalitní práci s dětmi předškolního věku. Jedná se zejména o problémy z oblasti financí, personálního zajištění, administrativy apod. Ale jak současná situace v mateřských školách působí na osobnost dítěte? Jak lze propojit plnění vysokých nároků s individuálním přístupem k dítěti? Orientujeme se spíše na prožitek či výsledek? A právě i tyto otázky souvisí s motivací předškolního dítěte.

Přestože má tato bakalářská práce poukazovat na motivaci dětí k výtvarným činnostem, z výzkumu jsem se také dozvěděla, že samotný přístup učitelky k motivaci významně ovlivňuje následný dopad na dítě. Učitelka může mít připravenou řadu podnětných a tvořivých činností, ale pokud bude k těmto činnostem přistupovat příliš direktivně nebo bude děti negativně omezovat časovým presem, tak se dopad prožitkové motivace anulují. Bohužel je tento faktor závislý na konkrétní učitelce a vedení mateřské školy.

Na mé působení v této mateřské škole ráda vzpomínám a jsem na sebe patřičně hrdá. Dodnes se setkávám s pozitivní zpětnou vazbou dětí, rodičů i učitelek. Je obdivuhodné, jak hluboce se do dětí zaryly poznatky z prožitkových činností a těší mě fakt, že se o mé aplikované činnosti i s odstupem času tamní učitelky při své práci opírají. Myslím si, že se jedná o věrný důkaz úspěšnosti prožitkové motivace.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjištění vhodnějšího způsobu motivace k výtvarným činnostem dětí předškolního věku a zároveň mým záměrem bylo vzbudit zájem o výtvarné činnosti i u dětí, které tyto činnosti příliš nevyhledávají či přímo odmítají.

V rámci realizovaných výtvarných činností jsem k motivacím volila takové činnosti, které jsou v mateřských školách běžně uskutečnitelné. Chtěla jsem touto cestou učitelkám mateřských škol nastínit odlišnost dvou různých průběhů výtvarných činností, které ovšem spočívají pouze v míře připravenosti a zájmu učitelek. A zde se nabízí řada otázek: Věnují učitelky mateřských škol dostatek času při přípravě činností? Dbají na efektivní motivaci, která v dětech vzbudí reálný zájem? Jak nebo čím jsou motivovány samotné učitelky? Tyto otázky by mohly být základem pro další výzkumnou práci, která by na tuto volně navazovala.

V práci s touto skupinkou dětí se jasně prokázalo, že výtvarná činnost motivovaná prožitkem je pro děti (ale i učitelky) v mnoha oblastech přínosnější než činnost motivovaná pouhým slovním zadáním. Děti, při činnostech motivovaných prožitkem, jsou více soustředěné, mají potřebu aktivní účasti, touží poznávat nové věci, učit se jim, plodit nové nápady, využívat všech smyslů, fantazii, představivost, experimentovat. Především si děti poznatky z těchto činností uchovávají mnohem delší dobu a prožitky se dále odrážejí ve volných hrách a činnostech dětí. Činnost, která dítě zaujme, ho motivuje nejen k hmatatelným výkonům, ale především v něm vzbudí další zájem. Navíc zanechá v dítěti hluboké zážitky, které se odrážejí v jeho dalším jednání a chování. Jako přínos prožitkové motivace pro učitelky shledávám fakt, že děti, které jsou činnostmi zaujaté a projevují o ni aktivní zájem, nemají potřebu na sebe upoutávat pozornost, vyrušovat, všímat si jiných podnětů či vnímat rušivé elementy, tudíž atmosféra samotné činnosti je velice poklidná a vstřícná. Myslím si, že prožitková motivace není významným přínosem pouze k výtvarným, ale také k pohybovým, hudebním a mnoha dalším činnostem.

Při činnostech motivovaných slovním zadáním jsem také pozorovala větší nerozhodnost ve výběru a využití materiálu. Nakonec se výběr zúžil na vodové, temperové barvy či pastelky. Naopak při prožitkových činnostech byly děti velice rychle rozhodnuté, který materiál zvolí a přesto ho využily téměř všechny, aniž by nad tím musely déle přemýšlet.

Závěrem chci podotknout, že děti neovlivňuje samotné téma činnosti, tak jako způsob, kterým k této činnosti motivujeme. Ať se jedná o činnost s jasným zadáním nebo volnou činnost pro rozvíjení tvořivosti, vždy je klíčový aspektem motivace, která činnosti předchází. Proto doufám, že tato práce vzbudí v učitelkách mateřských škol zájem o prožitkovou pedagogiku a umožní tak dětem prožívat, objevovat, poznávat a experimentovat.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

- ANDRESEN, L., BOUD, D., COHEN, R.: *Experience-based learning*. In FOLEY, G.: *Understanding Adult Education and Training*. Sydney: Allen & Unwin, 1995. ISBN 1 86373 901 7
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1
- BERNFELD, S.: *Psychologie des Säuglings*. Wien: J. Springer, 1925. ISBN 5872367031
- BOUD, D., COHEN, R., WALKER, D.: *Using experience for learning*. Buckingham: Open University Press, 1993. ISBN 0335190952
- CAKIRPALOGLU, P.: *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 9788024422954
- DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1
- DVOŘÁK, J.: *Logopedický slovník. Terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8
- EDELSBERGER, L. a kol.: *Defektologický slovník*. Praha : Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: RAABE, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005. ISBN 80-7290-237-7
- HORA, P. a kol.: *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta, 1984. ISBN 23-073-84
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN: 80-04-23487-9
- JAKOUBKOVÁ, V., PACKOVÁ, J., PEJŠOVÁ, J.: *Výtvarná výchova v mateřské škole. Dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko, n.p., 1988. ISBN neuvedeno

- JENČKOVÁ, E.: *Hudba v současné škole. Rozmarné počasí 1. díl*. Hradec Králové: TANDEM, 2011. ISBN 80-86901-08-4
- JIRÁNEK, F.: *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1955. ISBN neuvedeno
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Neklidné a nesoustředěné dítě*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2697-7
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6
- KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9
- KRIVOŠÍKOVÁ, M.: *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2699-1
- KULIČ, V.: *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN, 1971. ISBN neuvedeno
- MASLOW, A. H.: *Ku psychologii bytia*. Bratislava: Persona, 2000. ISBN 80-967980-4-9
- MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- MLČÁKOVÁ, R.: *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2630-4
- NAKONEČNÝ, M.: *Obecná psychologie*. České Budějovice: Jihočeský univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3
- Obecná teorie motivace*. Praha: Ústav adiktologie, 2008.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
- PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7

- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol.: *Akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9
- PIAGET, J., INHELDER, B.: *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Sofa, 1993. ISBN 80-85752-33-6
- PLEVOVÁ, I. a kol.: *Ošetrovatelství II*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3558-0
- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1963. ISBN 14-411-71
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3
- SANTLEROVÁ, K., SÝKOROVÁ, H.: *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, 1994. ISBN neuvedeno
- SLOUPOVÁ, M.: *Rok s krtkem. Námetry pro práci s předškolními dětmi*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-775-6
- SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice: Jihočeský univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-239-8227-3
- SVOBODOVÁ, M.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-47-1
- ŠNÝDROVÁ, I.: *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2165-1
- UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Výtvarný projev a psychický vývoj dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983. ISBN neuvedeno
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8

Odborné časopisy:

MAN, F., MAREŠ, J., PROKEŠOVÁ, L.: *Autonomie žáka a vývoj jeho osobnosti*. In *Pedagogika*, Svazek 46. Praha: ČSAV, 1996.

Internetové zdroje:

HAZUKOVÁ, H.: Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

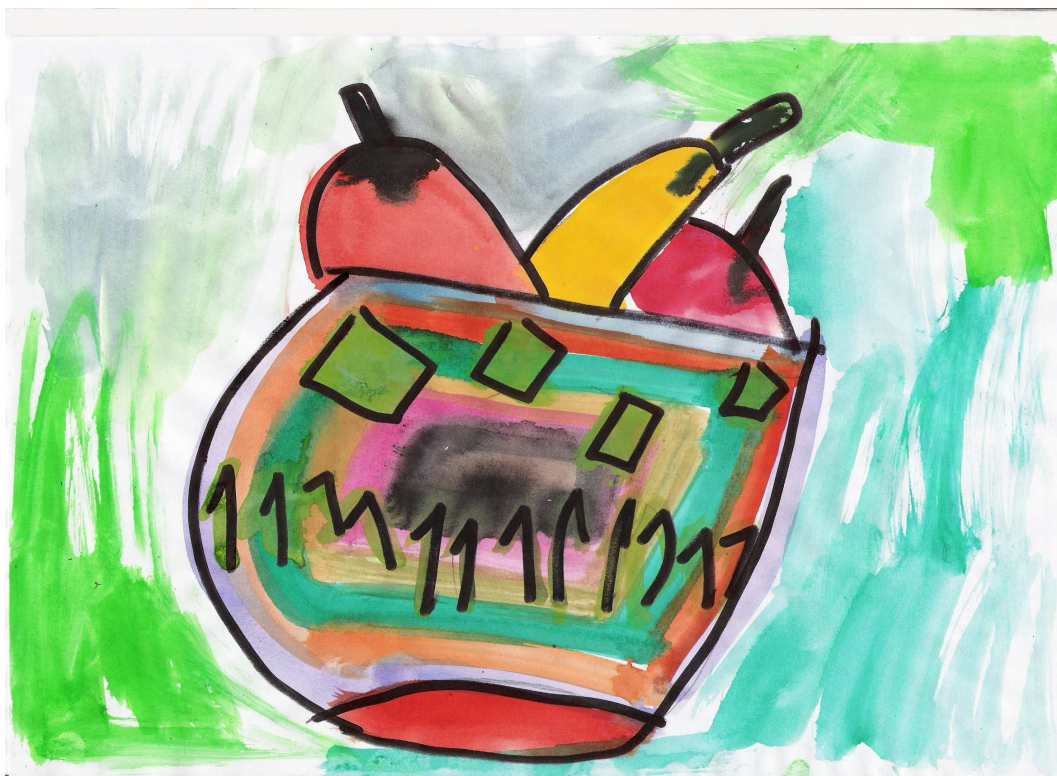
Kolektiv pedagogického magazínu Předškoláci.cz: *Z pohádky do pohádky*. Dostupný z WWW: <http://www.predskolaci.cz/download/predskolaci-cz-elektronicka-kniha-3.pdf>
<http://www.rvp.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Fotodokumentace k jednotlivým výtvarným činnostem:

- | | |
|-----------------------|--|
| Příloha č. 1: | Ovocná mísa – slovní motivace |
| Příloha č. 2: | Pytel plný zeleniny – motivace prožitkem |
| Příloha č. 3: | Rej dešťových kapiček – slovní motivace |
| Příloha č. 4: | Co mají mraky pod kabátkem? – motivace prožitkem |
| Příloha č. 5: | Veverka Čiperka – slovní motivace |
| Příloha č. 6: | Ježeček ježatý – motivace prožitkem |
| Příloha č. 7: | Kam se, ptáčku, kam schováš? – slovní motivace |
| Příloha č. 8: | Vánoční kapr – motivace prožitkem |
| Příloha č. 9: | Naše školka v zimním hávu – slovní motivace |
| Příloha č. 10: | Mrazíkova krajka – motivace prožitkem |

Příloha č. 1: Ovocná mísa – slovní motivace



Pavlík



Amálka



Hanička



Matyášek

Příloha č. 2: Pytel plný zeleniny – motivace prožitkem



Amálka



Hanička



Pavlík



Matyášek

Příloha č. 3: Rej dešťových kapiček – slovní motivace



Pavlík



Hanička



Matyášek



Amálka

Příloha č. 4: Co mají mraky pod kabátkem? – motivace prožitkem



Hanička



Amálka



Matyášek



Pavlík

Příloha č. 5: Veverka Čiperka – slovní motivace



Matyášek



Amálka

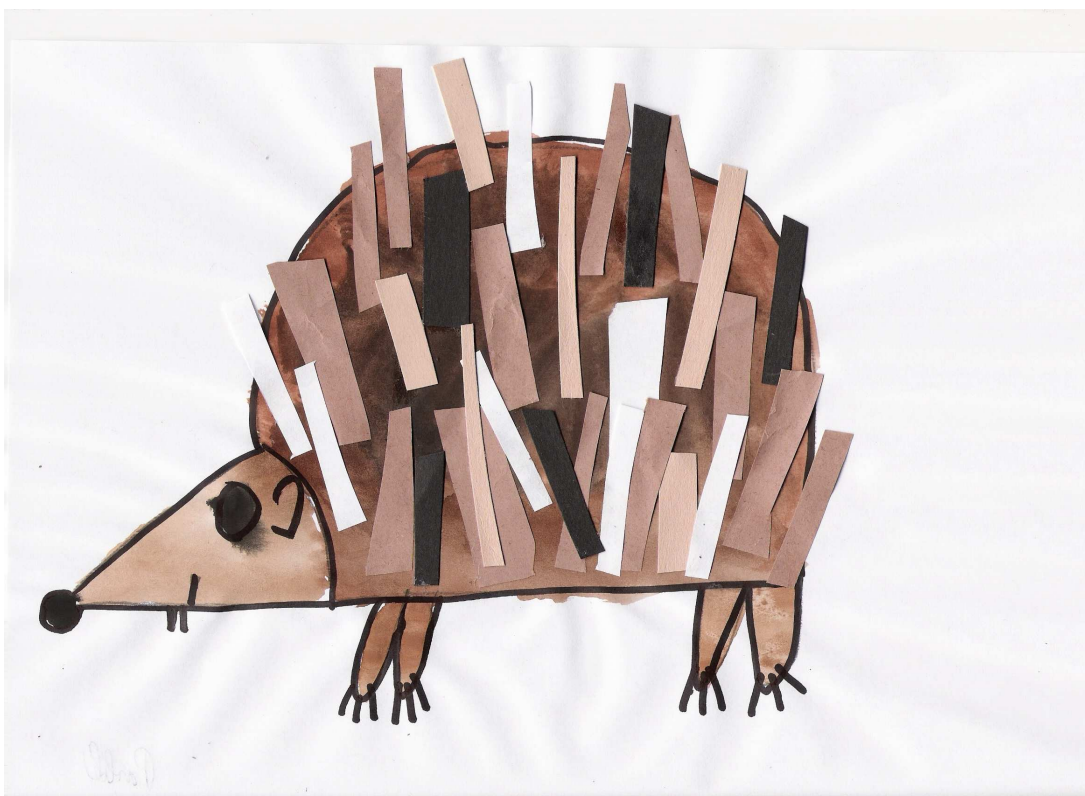


Hanička

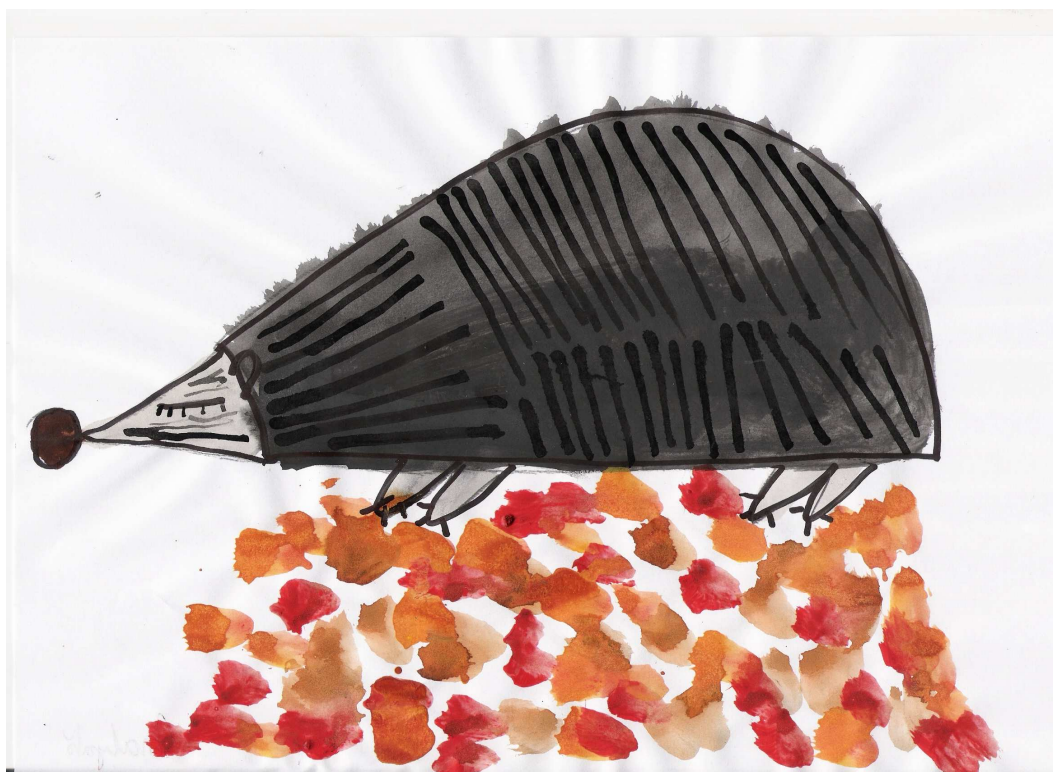


Pavlík

Příloha č. 6: Ježeček ježatý – motivace prožitkem



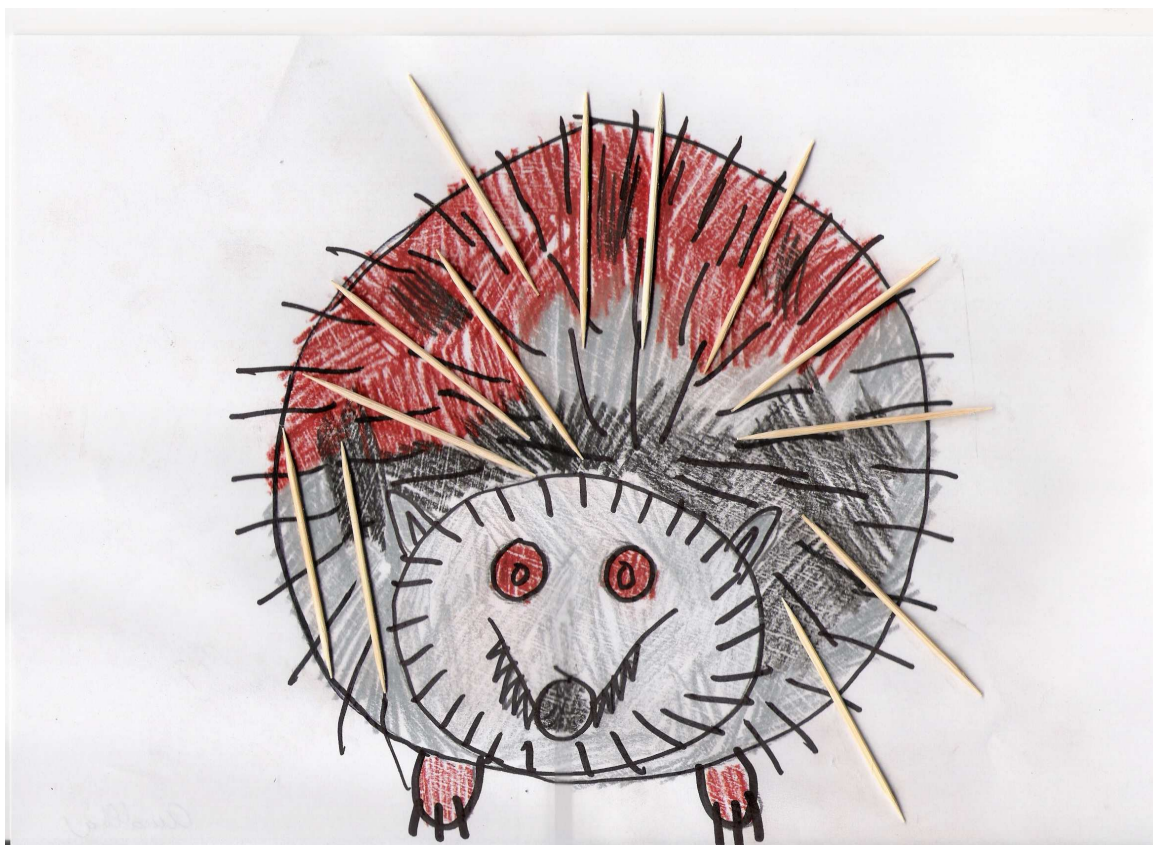
Amálka



Matyášek



Hanička



Pavlík

Příloha č. 7: Kam se, ptáčku, kam schováš? – slovní motivace



Matyášek



Hanička



Amálka



Pavlík

Příloha č. 8: Vánoční kapr – motivace prožitkem



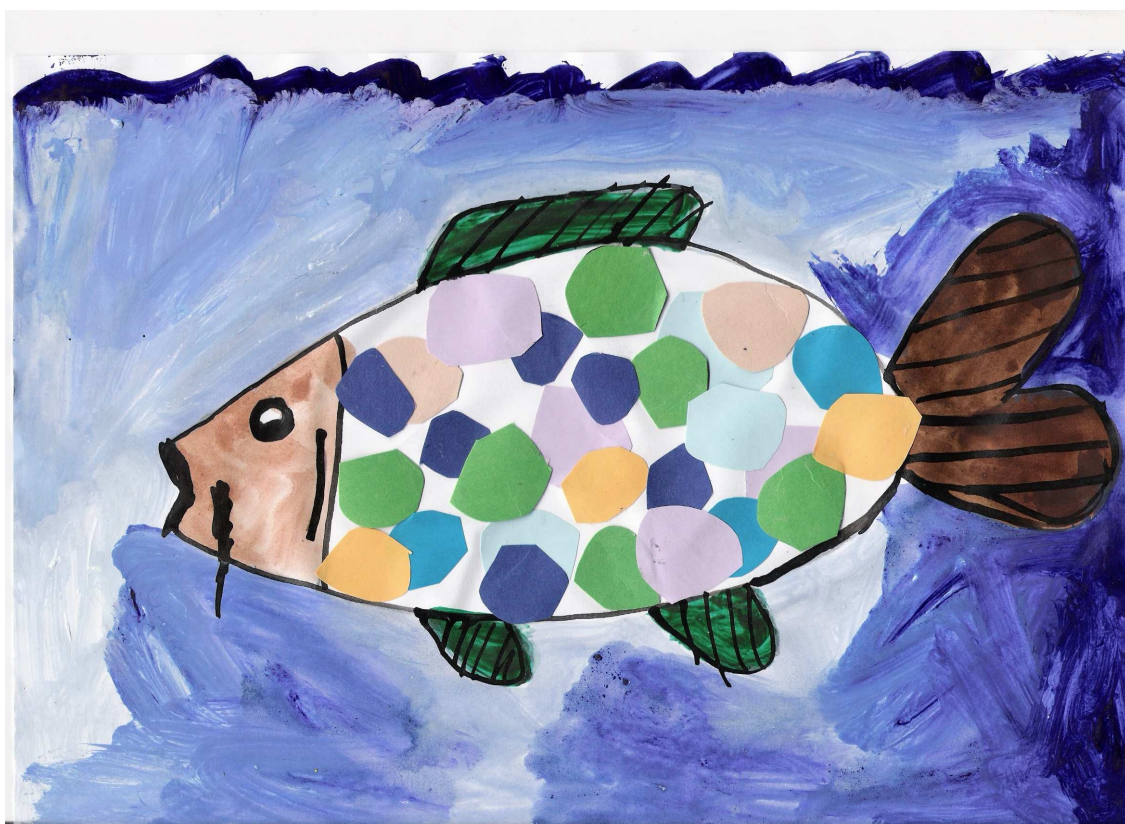
Amálka



Pavlík



Matyášek



Hanička

Příloha č. 9: Naše školka v zimním hávu – slovní motivace



Matyášek



Amálka



Pavlík



Hanička

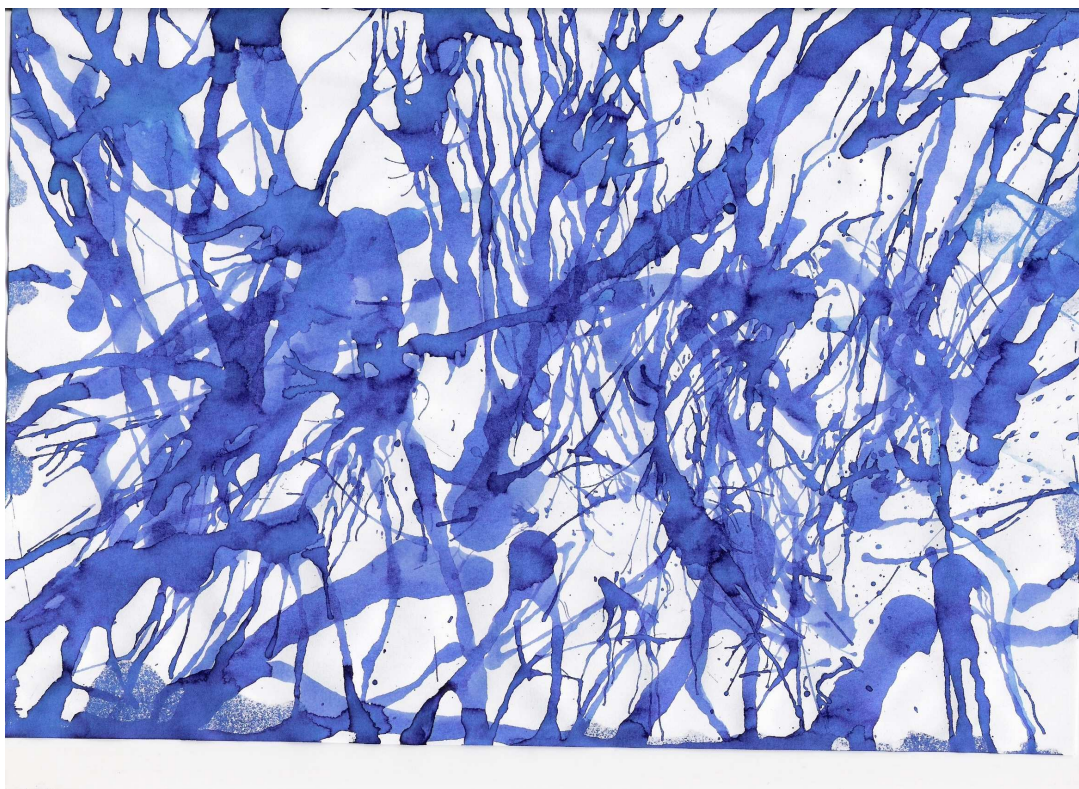
Příloha č. 10: Mrazíkova krajka – motivace prožitkem



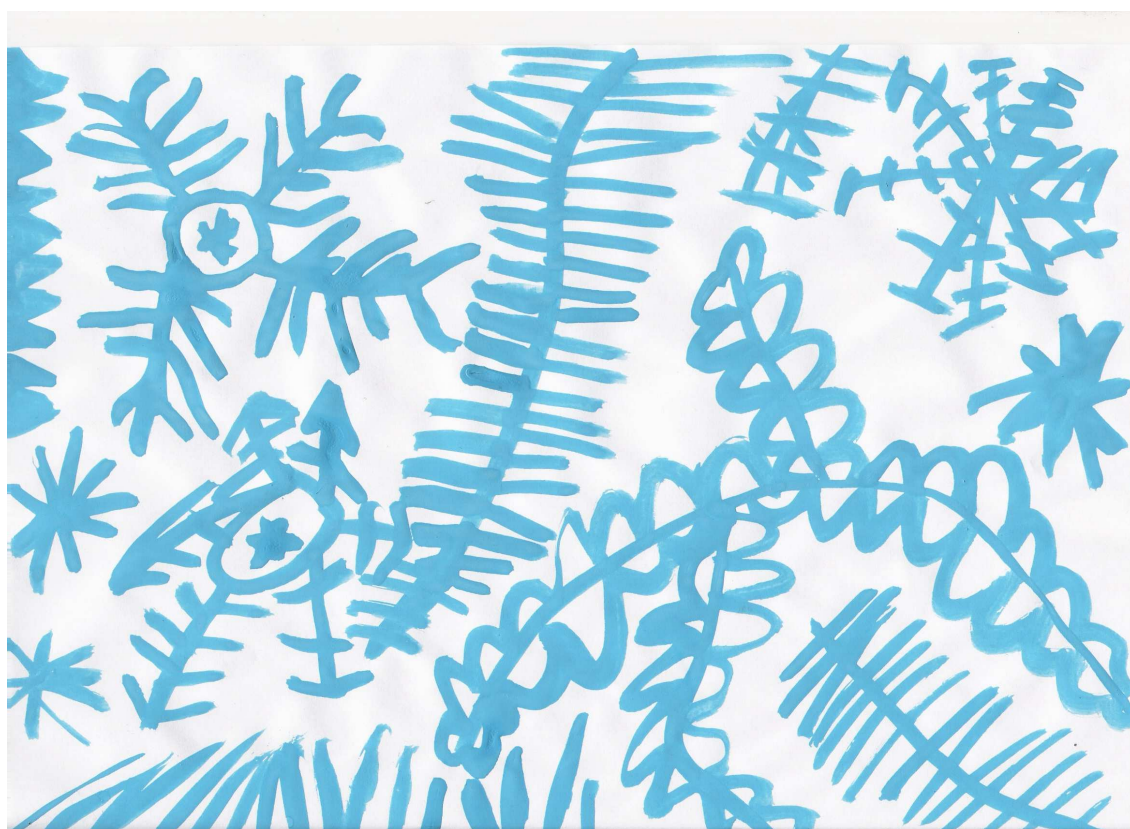
Pavlík



Hanička



Matyášek



Amálka