



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Motivace předškolních dětí k výtvarným a grafickým činnostem během volné hry

Vypracovala: Markéta Pocarová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále 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, 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 zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele 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 26. 6. 2015

.....
Markéta Pocarová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Martině Lietavcové za metodické vedení mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

POCAROVÁ, Markéta. *Motivace předškolních dětí k výtvarným a grafickým činnostem během volné hry.*

Bakalářská práce 2015

Bakalářská práce se zabývá motivací dětí předškolního věku k výtvarným a grafickým činnostem, co je může motivovat ke kreslení během volných her v mateřské škole. Teoretická část je zaměřena na problematiku vývoje výtvarného projevu a grafomotoriky dítěte předškolního věku. Pozornost je věnována otázkám motivace, ale i hře jako metodě předškolního vzdělávání a roli učitelky při výtvarných hrách dětí. V praktické části jsou popsány konkrétní realizované situace, při kterých byly děti motivovány tvořivým způsobem. Dále jsou zde zaznamenány a popsány reakce jednotlivých dětí z vybrané skupiny na podněty vedoucí k zájmu o kreslení. Praktická část je tak doplněna i náměty pro rozvoj dětské kresby předškolních dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA: Výtvarný projev, spontánní kresba, volná hra, motivace, evokace.

ABSTRACT

POCAROVÁ, Markéta. *The motivation of preschool children for art and graphic activities during the free games.*

Bachelor thesis 2015

The Bachelor thesis deals with the motivation of preschool children to art and graphic activities; with what might motivate them to draw when playing games in the kindergarten. The theoretical part, which proceeds from the stated literature, is focused on the development of artistic expression and graphomotorics of preschool children. Attention is paid to the issue of motivation, but also to playing as a method of early childhood education and the role of a teacher in art-related games. The practical part of the thesis describes specific situations when children were motivated in creative ways. Reactions of individual children from a selected group on being motivated to focus on drawing are recorded and described. The practical part, therefore, includes suggestions on how to develop the drawing skills of preschool children.

KEYWORDS: Artistic expression, drawing spontaneous, free play, motivation, evocation.

Obsah

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	10
1.1 Stručná charakteristika předškolního období	10
1.2 Spontánní kresba.....	11
1.2.1 Názory na vznik spontánního dětského projevu	12
1.2.2 Začátky výtvarného projevu	13
1.2.3 Vývojová stadia kresby	14
1.2.4 Projevy „ krize“ v předškolním věku	17
1.2.5 Význam kresby.....	18
1.3 Grafomotorika	19
1.3.1 Záměrné vedení grafomotoriky.....	20
1.3.2 Posloupnost rozvíjení grafomotoriky	21
1.3.3 Motivace ke kreslení a působení učitelky	22
2. MÍSTO HRY V SOUČASNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1 Hra jako metoda a forma v předškolním vzdělávání	24
2.2 Hra jako prostředek učení ze situací	25
2.3 Hra a vývoj tvořivých schopností v dětství.....	27
2.4 Volná (spontánní) hra a její místo v mateřské škole	27
2.4.1 Definice volné hry.....	28
2.4.2 Názory na roli učitelky ve volné hře dětí.....	28
3. MOTIVACE.....	31
3.1 Motivace dětí v mateřské škole	32
3.1.1 Učení založené na vnitřní motivaci dítěte	33
3.1.2 Interakce mezi učitelkou a dítětem.....	34

3.2 Pedagogický konstruktivismus	34
3.2.1 Konstruktivistická výuka	35
3.2.2 Třífázový model učení	36
3.2.3 Fáze konstruktivistického učení v mateřské škole	37
II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
1. CÍL A OBSAH	40
2. METODY PRÁCE.....	41
3. CHARAKTERISTIKA SKUPINY.....	43
4. KONKRÉTNÍ REALIZOVANÉ SITUACE	45
4.1 Polární příběh.....	45
4.2 Mapa pokladu	48
4.3 Kačenky	51
4.4 Pláště	54
4.5 Hračky pro myšky	56
4.6 Domeček	58
4.7 Strašidelný dům	61
4.8 Kolo, kolo mlýnský	64
4.9 Penízky	66
5. HODNOCENÍ REALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ	69
5.1 Shrnutí realizovaných činností	70
5.1.1 Doporučení pro realizaci těchto činností	71
6. DISKUSE.....	72
ZÁVĚR.....	74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	75
SEZNAM OBRÁZKŮ, SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Celé předškolní období je charakteristické dynamickým biologickým i psychosociálním vývojem dítěte. Mimo jiné dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky, se kterou souvisí i rozvoj kresby. Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní, poněvadž napomáhá rozvíjet grafomotorické schopnosti a dovednosti dítěte. Z důvodu, že je psaní velmi náročnou činností, začínáme s přípravou na jeho osvojení již v předškolním věku.

Značná část dětí ráda kreslí, ale některé děti tuto činnost nevyhledávají, a pak je na nás, na rodičích či učitelkách v mateřské škole, abychom je ke kreslení vhodným způsobem motivovali.

Pracuji sedmým rokem v mateřské škole ve věkově smíšené třídě s dětmi od 2,5 – 7 let. V každém školním roce se v naší třídě našla skupina dětí, které preferovaly kreslení. Této činnosti se věnovaly téměř denně během volných her, a já jsem se k nim vždy velmi ráda připojila, protože kreslení je i mou oblíbenou činností. Bohužel v letošním školním roce žádné z dětí výtvarné a grafické činnosti nevyhledává, ať už se jedná o děti mladší či starší věkové kategorie. Samozřejmě se je snažíme s mou kolegyní těmito aktivitami zaujmout během každého našeho týdenního tematického celku. U některých z nich nakonec zvítězí jejich přirozená zvědavost a chuť experimentovat, která je pro děti v předškolním období typická, a jdou si s námi něco nakreslit, namalovat, či vytvořit. Avšak děti hrající si v druhé půlce herny kolikrát ani netuší, že se něco u stolečků ve třídě děje, poněvadž herna je propojená s třídou ve tvaru písmene L. Nerada dětem přerušuji jejich hru. Jsem raději, když přijdou samy ze svého zájmu, poněvadž tyto výtvarné aktivity nabízíme skupinovou formou během ranních volných her od 7 – 9 hodin, a jak dobře víme, spontánní hry dětí bychom neměli násilně přerušovat nebo omezovat a vnucovat jim svoje nápady. Neměli bychom jim dobu volné hry zkracovat a využívat ji ke svým didaktickým záměrům. Učitelka by měla být ve všech hrách dětí hlavně průvodcem, tzv. facilitátorem, a rozhodně by měla respektovat soustředění dítěte na jeho hru.

Současné předškolní vzdělávání klade na hru dětí velký důraz, protože hra vychází z potřeb, z vnitřní motivace a zájmu dítěte, a je proto považována za základní metodu

vzdělávání předškolního dítěte. V mateřské škole se dnes v souladu z Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) rozlišují aktivity spontánní a řízené, které by měly být vzájemně provázané a vyvážené, ale i ty řízené by se měly co nejvíce přiblížit k spontánní hře dětí.

Jak tedy motivovat ke kresbě děti během jejich volných her v mateřské škole, aniž bychom jim jejich spontánní aktivity násilně přerušovali? Tuto otázku jsem si každodenně kladla během dvou měsíců, kdy jsem metodou pozorování prováděla své výzkumné šetření na vybrané skupině dětí. Pro svůj výzkumný vzorek jsem si zvolila děti, které navštěvují mateřskou školu posledním rokem, poněvadž si myslím, že ty by se měly věnovat grafickým činnostem daleko intenzivněji.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak jednotlivé děti z vybrané skupiny reagovaly na různé podněty vedoucí k výtvarné a grafické činnosti, co je motivovalo ke kreslení během volných her v mateřské škole.

V teoretické části jsem se zaměřila na problematiku vývoje výtvarného projevu, grafomotoriky dítěte předškolního věku a na hru jako základní metodu předškolního vzdělávání. Pozornost jsem věnovala především spontánní kresbě a volné hře dětí v mateřské škole. Ve své práci jsem se samozřejmě zabývala i motivací a roli učitelky při výtvarných činnostech a ve volné hře dětí.

V praktické části nabízím a popisuji konkrétní realizované situace vzniklé převážně ze spontánní hry a zájmu dětí, při kterých byly děti motivovány ke kreslení tvořivým způsobem. Praktická část je tedy tak doplněna i o náměty pro rozvoj kresby předškolních dětí. Samozřejmě jsem i zaznamenala a popsala reakce jednotlivých dětí vedoucí k zájmu o kreslení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Výtvarné projevy dětí jsou již více než sto let předmětem trvalého zájmu nejen pedagogů, ale i psychologů, antropologů a v neposlední řadě i výtvarných umělců. Díky jejich zájmu, zkoumání i rozvoji věd dnes již víme, že výtvarný projev souvisí s přirozeným vývojem člověka a vyvíjí se v souladu s ostatními složkami jeho osobnosti. Nejčastějším předmětem zkoumání se stala kresba, která se ve výzkumech, testech, ale i v publikacích jiných autorů jakoby ztotožňuje s dětským výtvarným projevem (Hazuková a Šamšula, 2005).

Začátky kreslení souvisejí, podobně jako počátky mluvy, s vývojem dítěte, se vznikem osobnosti. *„Jsou přirozeným vývojovým, specificky lidským způsobem osvojování světa v interakci s ním.“* (Hazuková a Šamšula, 2005, s. 51).

1.1 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Podle Vágnerové (2012) trvá předškolní období od 3 do 6 – 7 let, kdy konec této fáze není určen jen věkem, ale především je dán sociálně, tzn. nástupem dítěte do školy.

Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje. Probíhají zde intenzívně procesy zrání a učení. Dá se říct, že vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka. Dítě v předškolním období dychtí poznávat svět, rádo zkoumá, objevuje, experimentuje, chce umět vše, co ostatní. Zároveň má vynikající schopnost přijímat a pevně si osvojovat neuvěřitelné množství poznatků, informací a dovedností všeho druhu a intenzívně rozvíjet své zkušenosti, proto je předškolní věk mimořádně příznivým obdobím pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte (Mertin a Gillerová, 2010).

„Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především.“ (Mertin a Gillerová, 2010, s. 13).

Hra je v tomto období jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte, je nejpřirozenější činností tohoto věku. Hra má mimořádný význam pro rozumový, mravní i citový vývoj a je nezbytná pro psychický vývoj dítěte. Hra plní významné funkce v rozvoji všech potencialit dítěte, včetně tvořivých, které jsou významné i pro rozvoj výtvarného projevu.

1.2 SPONTÁNNÍ KRESBA

Hrou a zábavou je pro dítě i kresba, která mu obvykle přináší radost a uspokojení. Kresba je, jak již bylo řečeno, přirozenou součástí vývoje dítěte. Jejím prostřednictvím děti předškolního věku vyjadřují svůj vlastní názor, tak jako prostřednictvím hry či vyprávění.

„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“ (Vágnerová, 2012, s. 187).

To potvrzuje i Davido (2008), která se zmiňuje o realitě, jež je součástí kresby dítěte stejně jako hra a snění. Realita spočívá v tom, že je dítě při kreslení motivováno tím, co ho zajímá nebo trápí. Jeho kresba se stává i cenným dárkem těm, které má dítě rádo. V kresbě se odráží vědomá i nevědomá přání dítěte, proto zahrnuje snění, a hrou je kresba pro dítě z toho důvodu, že ho ke kreslení nikdo nenutí a kreslit ho baví.

Podle Davido (2008) je kresba pro dítě oblíbeným výrazovým prostředkem, poněvadž i dítěti s bohatou slovní zásobou se stává daleko častěji než dospělému, že své myšlenky nedovede přesně vyjádřit kvůli slovní zásobě, která je neúplná a získaná teprve nedávno.

Během svého výzkumného šetření budu děti podněcovat ke kresbě pouze v průběhu jejich volných her, a to pro mě znamená, že jim jejich hru nechci a nebudu násilně přerušovat. S tím souvisí i ta skutečnost, že je ke kreslení nebudu žádným způsobem nutit, ba ani slovně je k této činnosti pobízet. Moje vize je taková, že pokud se

ke kresbě odhodlají, bude to čistě z jejich zájmu a z jejich potřeby. Proto považují za důležité objasnit chápání dětské spontaneity ve výtvarném projevu.

Chápání dětské spontaneity ve výtvarném projevu objasňují Hazuková a Šamšula (2005) následovně:

Výtvarný projev spontánní

Za spontánní (samovolný, neřízený) dětský výtvarný projev budeme považovat výtvarnou činnost, která není učitelem nebo rodičem ani přímo záměrně vyvolávána, ani řízena. Jde tedy o situace, kdy počáteční impuls k projevení se výtvarnou formou vzniká z vnitřní potřeby dítěte reagovat tímto způsobem na vnější a vnitřní podněty, např. na silné zážitky ze setkání s novým jevem (zvířetem, zajímavou věcí, dějem, aj.).

Výtvarné projevy navozené

Výtvarné produkty s různým podílem spontánnosti vznikají jak ve volných hrách dětí v mateřské škole, tak v jejich volném čase mimo školu, v nejrůznějších situacích, které často podpoří dospělý člověk nějakou výzvou. Dětské kresby mohou vzniknout i z důsledku nudy dítěte. Rozpoznání čisté spontaneity v dětském výtvarném projevu proto není vždy snadné.

Výtvarné projevy učitelem vedené

Na rozdíl od činností spontánních nebo pouze navozených by výtvarné činnosti jako učitelem zadané měly dítě rozvíjet. Ve výtvarné činnosti dětí v předškolním a mladším školním věku je možné do jisté míry spojit přínosy činností spontánních a poučeně vedených v tzv. připravené spontaneitě.

1.2.1 Názory na vznik spontánního dětského projevu

Různé názory na příčinu vzniku spontánního výtvarného projevu a s tím související otázku „Proč vlastně dítě (samo od sebe) kreslí?“ jsem převzala z publikace Hazukové a Šamšuly (2005). Níže uvedené názory jsou seřazeny chronologicky.

1869 - J. Sully

Uváděl první dětské kreslení do souvislosti s hrou. Upozornil přitom na důležitost principu hry v celé lidské kultuře a připomněl, že mezi hrami je dost takových, které mají estetický charakter.

1913 - G. H. Luquet

Viděl také v kreslení dítěte hru, která nepotřebuje partnera, zaměstnává ruce i zrak, příjemně a nenáročně uvádí v pohyb vnitřní zkušenosti dítěte. Dítě kreslí, aby se bavilo.

1968 – J. Piaget

Podle Piageta má dětská kresba souvislost s vývojem poznání. Považoval ji za formu sémiotické funkce (tzn. funkce týkající se znaků, jejich systémů a s nimi spjatých významů). Podobnost se symbolickou hrou spatřoval v tom, že je stejně jako hra provázena funkční libostí, má cíl sama v sobě. S obraznou představou má kresba společnou snahu napodobit skutečnost.

1974 - J. Uždil

Začátky kreslení podle něho souvisejí, podobně jako počátky mluvy, s vývojem dítěte, se vznikem jeho osobnosti, který je podmíněn oddělením se od primárního stavu, v němž subjektivní i objektivní zcela splývá. Jsou přirozeným projevem dítěte, projevem potřeby seberealizace, přirozeným vývojovým, specificky lidským způsobem osvojování světa v interakcích s ním.

1.2.2 Začátky výtvarného projevu

„Jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a spojují se v dětské broukání, tak podobně je tomu se začátky výtvarné mluvy.“ (Uždil a Šašinková, 1980, s. 21).

Podle Uždila a Šašinkové (1980) si začátků dětského výtvarného projevu nemusíme ani všimnout, poněvadž pro vznik první grafické stopy není třeba žádného grafického náčiní. Za začátek dětského výtvarného projevu můžeme považovat například náhodně zanechaný otisk dětské dlaně na zamženém skle, poněvadž dítě má radost ze vzniklé stopy a spojí si ji s radostí z pohybu, který stopu vytvořil. Radost ze zanechané stopy a

s ní spojená radost z pohybu navozuje u dítěte příjemný pocit, který vyvolá touhu činnost znovu zopakovat. Grafickým činnostem, které zanechávají trvalou stopu na papíře, předchází pokusy dítěte s různými předměty, které může uchopit, s pohyby, které s nimi dokáže vykonat. Pro dítě je typické, že experimentuje s různými předměty okolo sebe, které opakovaně hází na zem, strká si je do pusy, papíry či knihy pak většinou zmačká, umaže, počmárá atd. Takových aktivit si rodiče už dozajista všimnou a na rozdíl od dítěte jim nepřináší pocity libosti. První čárání je tedy opravdu blízké hře, ale liší se od jiných her tím, že zanechává něco, co je relativně stálého, čáru, skvrnu či tvar. První čárání pak směřuje k experimentování, k pokusnému opakování obdobné pro dítě zajímavé činnosti.

1.2.3 Vývojová stadia kresby

Kresby dětí stejného věku se sobě značně podobají, proto lze konstatovat, že děti začínají kreslit přibližně stejným způsobem, ve stejné posloupnosti. Vývoj kresby tedy probíhá v určitých stádiích, ale mezi dětmi jsou v průběhu tohoto vývoje značné individuální rozdíly, a to musí pedagogové respektovat. K zákonitostem výtvarného projevu patří nerovnoměrnost tempa individuálního vývoje a zároveň je důležité vědět, že výtvarný projev neprobíhá rovnoměrně, ale střídají se v něm fáze rychlejšího a pomalejšího vývoje.

- Stadium čmáranic

Dítě může projevit zájem o kreslení již velmi brzo, pokud k tomu má příležitost a je vhodným způsobem podněcováno. V podstatě již tehdy, když je schopné funkční specifické manipulace s předměty. Zpočátku má dítě jen radost z pohybu a ze vznikající stopy (Bednářová a Šmardová, 2009). Čmáraní na cokoliv je pro dítě motorickou hrou a Davido (2008) nazvala toto období stádiem čmáranic. Dítě s oblibou čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo.

- Stádium čáranic

Kolem druhého roku přichází stádium čarání, které souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte a s vývojem intelektu. Dítě se snaží napodobit psaní dospělých a lépe drží tužku, ale neudrží ještě dlouho pozornost. Během kreslení běžně dochází k tomu, že původní nápad mění nebo kresbu ani nedokončí. Podle Uždila a Šašinkové (1980) mezi prvními dětskými čáranicemi vynikají ty, které mají tvar oválu a vznikly krouživým pohybem. Dítě kreslí zpočátku širokým rozmachem celé paže, kdy centrem pohybu je ramenní kloub. Postupem času se zapojuje i loketní a zápěstní kloub a dítě začne čmárat všemi směry. Vznikají tak spleti čar, které se vzájemně, neorganizovaně a libovolně křížují. Lze sledovat i tempo, v němž čáranice vznikala.

- Stádium prvotního obrazu

Mezi druhým a třetím rokem se krouživý pohyb v rychlém tempu uklidňuje a dítě se snaží vytvořit a zároveň uzavřít ovál vedený jednou čarou. Vzniká tak tvar, který dítěti připomene podobnost s nějakou známou kulatou věcí. Dítě má tendenci svoje výtvary dodatečně pojmenovat nebo je pojmenuje již v průběhu kresby a může se stát, že je i několikrát přejmenuje.

- Stadium hlavonožce

Stadium hlavonožce se objevuje přibližně ve 3 letech. Vychází z praktických zkušeností s vlastním tělem, ale je i výsledkem pozorování jiných lidí. Největší význam má pro něj lidský obličej, poněvadž je důležitý při navazování sociálního kontaktu, a proto se dítě soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Významné jsou i končetiny, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu. Podle Vágnerové (2012) existence hlavonožců potvrzuje, že dítě kreslí pouze to, co samo považuje za podstatné.

Dítě je antropocentrické, z toho důvodu se lidská postava a postupně i to, co s člověkem souvisí, objevuje na většině jeho kreseb (Uždil a Šašinková, 1980).

Piagetova stádia myšlenkových operací a vývoj dětského výtvarného projevu podle Hazukové a Šamšuly (2005):

- Období senzomotorické (asi do 2 let) - vytvářejí se schémata chování a činností jako způsobů, jak se chovat v prostoru a manipulovat s předměty.

Ve výtvarném období tomuto stádiu odpovídá stádium čáranic. Charakteristické jsou črtací bezobsažné experimenty. Postupně se zdokonaluje motorika a výsledkem tohoto období je schopnost zastavení, zabrzdění pohybu se zpětnou vazbou do psychiky dítěte – uspokojení, radost z grafického pohybu, který zanechává trvalou stopu. Zvolna se probouzí představivost.

- Období předoperačního myšlení (asi od 2 do 7-8 let) – dvě fáze

a) V první fázi - rozvoj představivosti a symbolického označování (2-4 roky) – ve výtvarném projevu nastává přechod ze stádia čáranic do stádia prvotního obrazu. Přechod ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu považujeme za přechod ze stádia senzomotorického do stádia symbolického označování.

Kolem druhého roku se probouzí asociace a vyvolávají přesnější představy věcí. Nastává spojení kresby s představou. Z něho pak plyne i popud k pojmenovávání. V průběhu čarání dochází k náhlému poznání, které je prvním stupněm k vědomému zobrazení. Poznání se projeví v dodatečné interpretaci vzniklé kresby – prvotního obrazu, kdy dítěti na základě vzniklých asociací mu jeho čáranice něco připomene. Dítě tedy dodatečně vkládá svoji představu do čáranice, která začala vznikat jako bezobsažná. Za skutečnou obsahovou kresbu pak pokládáme takovou, kde předchozí záměr dítěte je shodný s interpretací výsledku kresby.

b) V druhé fázi - názorné myšlení (od 4 do 7-8 let) – ve výtvarném projevu nastává vytváření grafických typů, rozvoj kreslířského zobrazování. Objevuje se dominantní znak, který se v představě spojuje s konkrétním předmětem a současně i s řadou předmětů (např. ovál = hlava, jablko, rybník). Postupně vzniká útvar, který se v představě zachová a dítě ho vědomě nakreslí znovu – vytváří se grafický typ.

Grafických typů, tzn. podob vytvořených dítětem pro jednotlivé věci a lidi jeho světa není mnoho a jsou pro něho typické a poměrně stálé, protože po určitý čas na nich ulpívá, nemění je.

- Období konkrétních operací (od 7-8 do 11-12 let) – děti jsou schopny provádět myšlenkové operace v konkrétní činnosti. Operační činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu.

Ve výtvarném projevu tomuto období odpovídá obrat k napodobování optické podoby zobrazovaných objektů.

- Období formálních operací (od 11-12 let do dospělosti) – vývoj abstraktního myšlení – schopnost provádět myšlenkové operace nezávisle na manipulaci s konkrétními objekty. Ve výtvarném projevu tomuto období odpovídá tzv. krize dětského výtvarného projevu.

Při výtvarném projevu dětí přestává pracovat hybná síla fantazie, která je v dětském výtvarném projevu podstatná. Práce dětí ztrácí vnitřní a vnější jistotu, samy nic nevymyslí a většinou se zachraňují obkreslováním. Děti ztrácí radost z tvorby, odvrací se od výtvarného projevu a propadají beznaději z vlastní neschopnosti.

1.2.4 Projevy „krize“ v předškolním věku

Různé projevy krize výtvarného projevu můžeme samozřejmě zaznamenat v různých vývojových obdobích, nejen v období rozvoje abstraktního myšlení. S drobnými krizemi se můžeme setkat u dětí bázlivějších, citlivějších, kdy má dítě například pracovat s novými materiály nebo když se setká s necitlivým vedením. Samozřejmě k tomu dochází i tehdy, pokud na dítě klademe příliš vysoké nebo naopak nízké nároky. Na dítě působí negativně i okolnost, že je jeho výtvarný poměřován s představou rodiče či učitelky, kteří vynášejí subjektivní, autoritativní estetické soudy.

Podle Hazukové a Šamšuly (2005) se s poměrně častým odmítáním účasti na výtvarných aktivitách můžeme setkat v předškolním období, především v druhé fázi názorného myšlení (od 4 do 7 let). V tomto případě se však nejedná o vývojovou zákonitost, ale jeho nejčastější příčinou je patrně obava z výtvarného selhání, které by mohlo mít i další, nejčastěji sociální důsledky, jako jsou výčitky a posměch. Odmítání výtvarných aktivit může mít příčinu také v některé ze specifických poruch učení, zvláště spojených s obtížemi v grafomotorice. Někteří učitelé a rodiče mají také tendenci kritizovat a opravovat výtvarné produkty dítěte a srovnávat výsledky s ostatními dětmi, kdy necitlivě děti upozorňují na jejich mnohem kvalitnější výkony. Někteří zase kladou na dítě příliš vysoké nároky, aniž by se zajímali o vývojové možnosti dítěte, a to pak přispívá ke ztrátě sebevědomí dítěte.

Výtvarný projev mohou také odmítat děti, které jsou v mnoha jiných oblastech úspěšné, ale se svým výkonem při výtvarných činnostech nejsou samy spokojeny. Čím méně se však výtvarným projevem zabývají, tím více tento projev zaostává.

1.2.5 Význam kresby

Kresba, která je přirozenou součástí vývoje dítěte, má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní, jež je součástí gramotnosti člověka. Kreslení napomáhá rozvíjet grafomotorické schopnosti a dovednosti dítěte. Grafomotorické schopnosti dítěte ve školním věku významnou měrou ovlivňují psaní a poněvadž se jedná o náročnou činnost, začínáme s přípravou na jeho osvojování již v předškolním věku.

Význam kresby podle Bednářové a Šmardové (2010):

V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.

Kresba dítěte může poskytnout informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky a o zrakovém a prostorovém vnímání.

Kresba může poskytnout informace o emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích dítěte. Kresba je komunikačním prostředkem, může být rehabilitačním a terapeutickým nástrojem.

1.3 GRAFOMOTORIKA

Podle Bednářové a Šmardové (2009) termínem grafomotorika rozumíme tu část jemné motoriky a psychických funkcí (především rozumové předpoklady, zrakové vnímání, senzomotorická koordinace, prostorové vnímání, volní úsilí, pozornost), kterou potřebujeme při kreslení a psaní a jejíž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu i písemný projev. Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích. Vliv na ni má mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť a pozornost.

Doležalová (2010) se zmiňuje o nutnosti dosáhnout určité úrovně rozvoje hrubé a jemné motoriky a její koordinace se smyslovým vnímáním (zejména koordinace ruky a oka) k budoucímu psaní. V předškolním věku bychom měli věnovat pozornost i smyslovému vnímání, řeči a myšlení. Pro kreslení a budoucí psaní je nutná souhra mezi všemi psychickými a fyzickými funkcemi.

Psychické funkce, které je potřebné rozvíjet v předškolním věku podle Doležalové (2010):

- smyslové vnímání (zrakové, sluchové, hmatové, vnímání těla),
- diferenční schopnosti (zrakové, sluchové, hmatové, fonemický sluch),
- prostorová orientace a představivost (pravolevá orientace, pojmy: nahoře - dole, vpředu - vzadu) a orientace časová,
- paměť (zraková, sluchová), analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové,
- rytmické cítění.

Bednářová a Šmardová (2010) také píší o vlivu grafomotorických schopností dítěte ve školním věku na jeho psaní. Pokud je grafomotorika neobratná, může mít dítě potíže s výukou psaní jednotlivých tvarů písmen, písmo je neúhledné a snižuje se jeho čitelnost. Grafomotorická neobratnost se často odráží do tempa psaní, které je sníženo. Samotné psaní pak odčerpává mnoho pozornosti, která poté nezbývá na obsah psaného a tím se zvyšuje chybovost.

1.3.1 Záměrné vedení grafomotoriky

Záměrné vedení grafomotoriky podle Bednářové a Šmardové (2009):

Do čtyř let věku

- není vhodné záměrně vést k grafomotorickým cvičením,
- je třeba dítěti spíše vytvářet prostor a možnosti ke kreslení,
- je nutné zaměřit se na rozvoj hrubé motoriky – zajistit především dostatek spontánního pohybu,
- poskytovat příležitost pro rozvoj jemné motoriky s ohledem na jeho věk - vhodnou velikost předmětů, se kterými bude manipulovat (začíná se vždy u větších a s rozvojem ruky a vyšším věkem postupujeme k předmětům drobným)
- pracovní listy s grafomotorickými cvičeními poskytovat dítěti po třetím roce jen v případě jeho zájmu.

Po čtvrtém roce

- pokud dítě nejeví zájem o psací náčiní, pak je nutné mu ve zvýšené míře a pravidelně nabízet činnosti rozvíjející hrubou a jemnou motoriku (u činností dítě povzbuzovat, napomáhat mu především naší přítomností, spoluúčastí, oceňováním i dílčích výsledků),
- je potřeba dítě motivovat ke kreslení a nabízet mu listy se základními prvky v nejjednodušších variantách

Okolo pátého roku

- zařazovat pravidelná, systematická grafomotorická cvičení.

Pokud je vývoj dítěte přirozený a bez větších odchylek, lze v tomto věku u dítěte pozorovat zájem o kresbu. Pokud dítě záměrně vedené činnosti a kreslení nevyhledává, bývá často příčinou opožděný vývoj grafomotorických schopností a dovedností (Bednářová a Šmardová, 2009).

1.3.2 Posloupnost rozvíjení grafomotoriky

Pokud dítě kreslení nevyhledává nebo ho dokonce odmítá, je vhodné zaměřit se nejprve na oblast hrubé motoriky, poté jemné motoriky, zvyšování obratnosti jemných svalových skupin a koordinace oka a ruky. Teprve potom se zaměřujeme na samotnou grafomotoriku. Pokud má dítě problém se zvládnutím hrubé motoriky, je dobré častěji zařadit rytmická cvičení a rehabilitační tělocvik. Při velkých potížích je samozřejmě doporučováno poradit se s odborníkem a zařadit odpovídající cvičení.

Rozvíjením jemné koordinace ruky a tím posléze i kresby napomáhají činnosti podporující oblast jemné motoriky. Jemnou motoriku rozvíjíme především v činnostech s drobnými materiály, při hře se stavebnicemi, modelováním, atd.

Rozvoji grafomotoriky pak pomáháme především vytvářením dostateku příležitostí ke kreslení. Dítě by mělo mít k dispozici volně dostupné tužky a pastelky, dostatečné množství papíru ke kreslení. Měli bychom dítě v kreslení povzbuzovat a oceňovat i dílčí úspěchy. Neměli bychom záporně hodnotit jejich výkony nebo porovnávat je s kresbami ostatních, ale naopak oceňovat snahu o kresbu, vyzdvihnout, co nás zaujalo (Bednářová a Šmardová, 2009).

Podmínky úspěšného rozvíjení grafomotoriky podle Doležalové (2010):

- přiměřenost aktivity (obsahem, tématem, provedením, délkou);
- postupné zvyšovaná náročnost činností;

- vzbuzení zájmu (hrou, novostí činností i grafického prostředku, tématem pohádky, navození tvořivosti i experimentace s materiály);
- začlenění grafomotorických cvičení do komplexní situace, neboť přirozeněji vyplývají ze situace, děti je necítí jako drill;
- povzbuzování a kladné hodnocení;
- podnětné a pozitivní psychosociální klima.

1.3.3 Motivace ke kreslení a působení učitelky

Podle Bednářové a Šmardové (2009) musíme vždy postupovat od nejjednodušších prvků, ponechat dětem dostatek času na jejich zautomatizování, zvyšovat grafomotorickou obratnost a nechat dítěti zažít pocit úspěchu. Pokud chceme motivovat dítě ke kreslení, je třeba brát v úvahu i tu skutečnost, že motivovanost k činnosti dítěte závisí nejen na jeho grafomotorické obratnosti, ale i na stupni obtížnosti požadavků. Motivace by měla rozhodně probíhat v průběhu celé činnosti, a samozřejmě při ní záleží na podpoře dospělých a oceňování i dílčích úspěchu dítěte. Důležitá je také častá zpětná pozitivní vazba. Kresby a pracovní listy dětí je také vhodné uschovávat. 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.

Podle Doležalové (2010) je motivace navozována i kladným hodnocením a povzbuzováním. Tím se uspokojuje potřeba dítěte být přijímán a být úspěšný, což znamená mnoho pro jeho sebevědomí, sebehodnocení. Motivovat dítě ke kreslení můžeme různými způsoby, například pohybovou hrou, příběhem, písní, básní nebo hádankou. Za velmi vhodnou motivaci je považován pohádkový příběh, z něhož aktivity přirozeně vyplývají a děti se jich potom nenásilně zúčastňují. Pro děti jsou také přitažlivé činnosti z běžného, reálného života. Náměty by měly tedy být dětem blízké, měly by vycházet z jejich zájmu a měly by odpovídat věku dítěte.

Učitelka by měla být k dětem vstřícná, trpělivá a především vnímavá k potřebám jednotlivých dětí. Příznačná by pro ni měla být i tvořivost při hledání nových postupů a prostředků, snaha učinit výchovné působení pro každého co nejvíce optimální a efektivní. Podstatné je, aby při kreslení panovala vždy hravá a uvolněná atmosféra. Do činností by neměla děti nutit, i když se bude jednat o činnost řízenou. Podle RVP PV (2004) je potřebné, aby se tyto činnosti blížily co nejvíce spontánní hře, která se vyznačuje určitými znaky, jako je například dobrovolnost, vnitřní svoboda, smysluplnost, zaujetí.

Spontánní hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná, vychází tedy z vnitřní motivace, z potřeb dítěte a jeho zájmu. Vnitřní motivace je pravou hnací silou všech lidských činností.

2. MÍSTO HRY V SOUČASNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pro dítě předškolního věku je základní činností hra, která vzniká z jeho vlastní potřeby, činí mu radost, zajímá ho a chce jejím prostřednictvím něco prozkoumat. Prostřednictvím hry se dítě učí, aniž by si to samo uvědomovalo. Hra tedy zprostředkovává učení dětí, a proto se hra stala hlavní metodou předškolního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání se v současné době řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, RVP PV (2004). RVP PV klade důraz na uplatňování integrovaného přístupu ve vzdělávání. To znamená, že vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti, ale nabízejí dítěti vzdělávání v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Integrované bloky tedy neoddělují jednotlivé vzdělávací oblasti, ale propojují je, a to umožňuje dětem skutečnosti lépe pochopit a porozumět jejich souvislostem. *„Zaměření těchto bloků by mělo vycházet z přirozených potřeb dítěte a ze skutečností dítěti a jeho životu blízkých.“* (RVP PV, 2004, s. 29.).

V předškolním vzdělávání je třeba zohlednit vývojová specifika dětí předškolního věku, jako je například kratší doba soustředění, citlivost, aktivita, konkrétní myšlení, ale i hravost, spontaneita, záliba v magičnosti a fantazii, pohyb, manipulace s věcmi, zvláštnosti vnímání.

2.1 HRA JAKO METODA A FORMA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání by mělo nejen vycházet z přirozených potřeb dětí, ale i v plné míře respektovat vývojová specifika jednotlivých dětí. Důležité je proto zajistit dítěti vhodné vzdělávací prostředí, které by mělo být vstřícné a podnětné, kde se bude cítit jistě a bezpečně, *„a které mu zajistí možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.“* (RVP PV, 2004, s. 6). Za přirozenou a základní činnost (zaměstnání) v předškolním věku považujeme hru, která se zároveň stala i základní metodou v pojetí současného předškolního vzdělávání. *„Prostřednictvím hry získávají*

děti informace a učí se různým dovednostem spontánně a dobrovolně, podle svého individuálního tempa a možností.“ (Horká a Syslová, 2011, s. 58).

Podle Horké a Syslové (2011) je hra tedy vedoucí činností dítěte předškolního věku, ale není pro toto období činností jedinou, poněvadž na rozvoji osobnosti se podílí také činnosti učební a pracovní, které spadají do kategorie činností řízených, jež jsou v RVP PV označovány také jako učební aktivity. Pro tyto činnosti je v RVP PV doporučeno, aby probíhaly *„především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.“ (RVP PV, 2004, s. 6).*

„Hra je tedy v předškolním vzdělávání využívána jako metoda, ale i forma vzdělávání.“ (Horká a Syslová, 2011, s. 58).

V rámci předškolního vzdělávání by měla být tedy dětem nabídnuta široká škála rozmanitých her a činností realizovaných takovým způsobem, aby dětem poskytly hlubší prožitek. Za vhodné metody a formy práce RVP PV (2004) udává *„metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost 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.“ (RVP PV, 2004, s. 6).*

Podle RVP PV (2004) je pro předškolní vzdělávání důležité i situační učení a spontánní sociální učení. Spontánní sociální učení vychází z principu přirozené nápodoby, a proto je třeba být dítěti vzorem v oblasti chování a postojů ve všech situacích v průběhu dne.

2.2 HRA JAKO PROSTŘEDEK UČENÍ ZE SITUACÍ

V předškolním vzdělávání by mělo být podle RVP PV (2004) uplatňováno v dostatečné míře i situační učení. Hra v tomto případě slouží i jako prostředek učení ze situací

(náhodných či vytvořených), které dětem prakticky i srozumitelně ukazují životní souvislosti. Dítě se ze situace učí, osvojuje si znalosti a dovednosti přímo v okamžiku, kdy k situaci dochází a kdy na ni potřebuje nějakým způsobem reagovat. V tuto chvíli také lépe chápe smysl a význam celé situace a uvědomuje si, že určité znalosti a dovednosti potřebuje. Učení tak vychází ze života.

Hra zprostředkovává i prožitkové učení, které je *„spjato se situací, mnohdy se schopností rychle zareagovat či improvizovat a zejména se schopností pružně reagovat na chování dětí.“* (Suchánková, 2014, s. 92).

Žádná činnost dítěte se neobejde bez prožitku, proto za prožitkové učení považujeme učení, při kterém s prožitkem počítáme a záměrně se ho snažíme navodit, ale samozřejmě nikdy nemůžeme přesně vědět, co které jednotlivé dítě v daný okamžik prožívá. Prožitky jednotlivých dětí můžeme pouze odhadnout na základě pedagogických zkušeností a znalostí dítěte. Důležité je si uvědomit, že dítě předškolního věku prožívá vše naplno (prožívání nealternativní), prožívání je doprovázeno celou řadou fyziologických projevů a v neposlední řadě se dítě od prožívané události nedokáže odtrhnout (fascinované prožívání). Je třeba respektovat vývojové zvláštnosti předškolního dítěte, mezi které patří především nutnost naplnit a uspokojit potřeby fyziologické, potřeby bezpečí a jistoty a potřeby pohybu a činnosti. Teprve bezpečné sociální klima a aktivní činnosti mohou dětem nabídnout širokou škálu prožitků, prostřednictvím nichž se dítě učí. V prožitcích, které si dítě z mateřské školy odnáší, by měly převažovat prožitky pozitivní (Svobodová a kol., 2010).

Podle Hazukové a Šamšuly (2005) je hra náplní dětství a pro dítě je prostředkem poznávání, prožívání i přetváření. Je zároveň projevem i formujícím činitelem dětské osobnosti.

2.3 HRA A VÝVOJ TVOŘIVÝCH SCHOPNOSTÍ V DĚTSTVÍ

Prostřednictvím hry se také nejlépe rozvíjí i tvořivost, která ke hře zkrátka patří. Tvořivé schopnosti jsou také významné v rozvoji estetických a výtvarných dispozic. Tvořivé dětské projevy bývají psychology zkoumány spolu s herními činnostmi, protože mezi hrou a tvořivostí se nabízí řada empiricky ověřených souvislostí. Potřebu vývoje uspokojuje člověk životně nezbytnými aktivitami, jejichž forma se v ontogenezi mění. V každém vývojovém období člověka převažuje jiný typ činnosti nezbytné k uspokojování této potřeby.

V předškolním věku je hra vůdčím typem činností a plní významné funkce v rozvoji potencialit dítěte, včetně tvořivých. V každé hře lze nalézt určitý prostor pro uplatnění alespoň některých prvků tvořivého jednání, ale jsou typy her jako je senzomotorická a volná, které více než jiné stimulují k tvořivým přístupům (Hazuková a Šamšula, 2005).

2.4 VOLNÁ (SPONTÁNNÍ) HRA A JEJÍ MÍSTO V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V mateřské škole se dnes v souladu z RVP PV (2004) rozlišují aktivity spontánní a řízené, které by měly být vzájemně provázané a vyvážené v takovém poměru, aby odpovídaly potřebám a možnostem předškolního dítěte. Podle Svobodové a kol. (2010) v zásadě platí, že čím jsou děti mladší, tím více by měly převažovat otevřené (volné) formy vzdělávání, tzn. spontánní činnosti, spontánní hry. V řízených formách by se aktivity měly co nejvíce přiblížit spontánnímu učení, nejlépe spontánní volné hře. I podle RVP PV (2004) by měly učební aktivity, kam můžeme zařadit i činnosti řízené, probíhat formou nezávazné dětské hry. Svobodová a kol. (2010) zdůrazňuje dobrovolnost dětí při účasti v řízené činnosti. To potvrzuje i Suchánková (2014), která se zmiňuje o důležitosti individuální volby a aktivní účasti dítěte při spontánních i řízených aktivitách.

Je také potřebné se zmínit, že vzdělávání v mateřské škole probíhá při všem, co se v mateřské škole děje. Tím se odlišuje od ostatních druhů škol. V mateřské škole nemáme vyučovací hodiny a přestávky jako ve škole základní. Předškolní dítě se učí

nejen při řízených aktivitách, hrách, ale vlastně během celého dne, i při spontánních (volných) hrách, ale i spontánních činnostech, kam například patří i stravování, pití, používání toalety nebo odpočinek (Svobodová a kol., 2010).

2.4.1 Definice volné hry

Spontánní hra vychází z vnitřní potřeby dítěte poznávat, zkoumat a objevovat. Rozhodně není jeho záměrem něco se naučit. Jedná se o radost a zájem prozkoumávat a objevovat vše kolem sebe, často na základě nového, překvapivého a silného zážitku.

Jedná se o činnost dítěte, která je projevem jeho zájmu, je tedy vnitřně motivovaná. Dítě si při ní volí samo námět, záměr a způsob realizace. Samo si určuje, s kým a čím si bude hrát. Rozhoduje se samo, jaké hračky či pomůcky při hře využije a kde a jak dlouho si bude hrát (Suchánková, 2014).

„Volná hra je taková činnost, pro kterou si dítě samo volí námět, záměr, hračky, různé předměty a herní partnery. Podle svých zkušeností a dostupných podnětů spontánně zkouší, ověřuje, vytváří, realizuje hru podle úrovně svého rozvoje a tempa.“ (Průcha a Koťátková, 2013, s. 107).

Volná hra je spontánní herní činností, ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály. Této hry se dítě může zúčastnit jako hráč nebo jako pozorovatel. Do hry dítě nikdo nemůže nutit a ani mu vnucovat své nápady, jak by měla jeho hra vypadat (Svobodová a kol, 2010).

Podle Koťátkové (2005) jsou významnými znaky, které se ve hře dětí projevují, spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role.

2.4.2 Názory na roli učitelky ve volné hře dětí

Volná hra byla v mateřské škole v předcházejícím v sociocentrickém pojetí předškolního vzdělávání odsouvána do pozadí, protože byla chápána jako ztráta času. Bohužel toto chápání volné hry dětí se ani v současnosti z pohledu dospělých, včetně

některých učitelek působících v mateřské škole, nijak nezměnilo. Tento názor potvrzuje několik autorek pedagogických publikací zabývajících se předškolním vzděláváním dětí.

Podle Suchánkové (2014) dnes řada učitelek veřejně prezentuje, že dětem umožňuje svobodně si hrát, ale nakonec se při sledování jejich každodenní práce zjistí, že jsou děti organizované a řízené po celý den.

Horká a Syslová (2011) také píší o tendenci učitelek zasahovat do volných her dětí, protože ji považují za ztracený čas, a proto se ji snaží využívat ke svým didaktickým záměrům.

„Hrou není ani konání podle přijaté podbízivé výzvy, která lákavou sugestivní motivací zastírá manipulaci a necitlivé ovládání dítěte.“ (Horká a Syslová, 2011, s. 57)

Podle Koťátkové (2005) z pohledu dospělého stále figuruje hra jako něco, co sice k dítěti patří, co je všude označováno jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý využíval tento čas daleko užitečněji pro rozvoj dítěte.

Jakou roli by tedy měla učitelka zastávat podle některých výše jmenovaných autorů v současném osobnostně orientovaném pojetí předškolního vzdělávání během volných her dětí v mateřské škole, jsem si dovolila shrnout v následujícím odstavci.

Učitelka by neměla do volné hry zbytečně zasahovat, ale respektovat soustředění dítěte na hru. Měla by být k hrajícímu si dítěti vstřícně naladěná, nesnižovat jeho hru, i kdyby si představovala, že má hra vypadat jinak. Učitelka by měla ve volné hře dětí zastávat především roli facilitátora, tzn. roli průvodce, který je vždy připraven v případě potřeby dětem pomoci, ať už se jedná o řešení konfliktu nebo poskytnutí materiálu, který by se dětem mohl ke hře hodit. Role průvodce umožňuje učitelce pozorovat děti

během jejich hry, poznávat je v interakci s druhými dětmi, poznávat zájmy a potřeby jednotlivých dětí, všímat si, jaké emoční prožitky hru provázejí a svým porozuměním usnadnit jejich procesy. Učitelka v roli facilitátora se nejvíce blíží osobnostnímu pojetí vzdělávání.

Podle Svobodové a kol. (2010) může pedagog do volných her dětí vstupovat spíše výjimečně v roli spoluhráče, iniciovat ji materiálem, obohacovat ji svými nápady, korigovat chování dětí a napomáhat jim při řešení konfliktu. Učitelka by neměla hru dětí rušit nebo přerušovat, pokud nejsou zásadně překračována pravidla, neměla by hru dětí omezovat a vnucovat jim svoje nápady.

3. MOTIVACE

Původ slova motivace můžeme hledat v latině – movero, movere, tj. pohybovat, měnit.

„Pojem motivace zpravidla označuje proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle.“ (Čakirpaloglu, 2012, s. 180).

Každá činnost, kterou člověk realizuje, je vždy určitým způsobem motivovaná. Motivace je považována za hnací sílu v našem životě, poněvadž dává našemu jednání, prožívání a chování energii a směr. Motivaci můžeme chápat jako určitou sílu, která s námi pohne, abychom něco udělali. Hraje v našich činnostech, jako je hra, učení, práce, záliby, velkou roli. Motivaci nejčastěji dělíme podle motivačních činitelů na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace

je bezprostřední, to znamená, že na jejím základě vykonáváme činnost pro ni samu. Pokud něco děláme z vnitřního přesvědčení, uděláme pro to maximum.

„Vnitřní motivace je dnes považována pro formování naší osobnosti za nejvýznamnější, neboť vychází z potřeb každého jednotlivce a z jeho zvnitřněných hodnot.“ (Suchánková, 2014, s. 15).

Vnější motivace

je zprostředkovaná, to znamená, že činnost probíhá pod určitým tlakem vnější situace. Vnějšími motivačními činiteli mohou být odměny, pochvaly nebo naopak tresty. Vnější motivaci pak můžeme rozlišit na pozitivní nebo negativní motivaci, ale v obou případech se nástrojem motivace stává donucení. Ať už se jedná o motivaci na základě odměn, pochvaly nebo trestu, pořád platí, že pokud činnosti dělat nechceme, tak neuspokojí naše potřeby a děláme je jen pro to, abychom za ně něco získali nebo abychom se vyhnuli nepříjemnostem.

Samozřejmě, že v životě člověka je často vnitřní a vnější motivace provázaná, protože děláme i věci pro nás nezajímavé nebo nepříjemné, poněvadž jsme přesvědčeni o jejich potřebnosti nebo správnosti. Vnější motivace může tedy člověka stimulovat, aby realizoval různé činnosti, ale vždy musí člověk tento stimul považovat za smysluplný, přínosný a potřebný. Pokud tomu tak je, hovoříme o zvnitřnění vnější motivace. Motivace ovlivňuje náš postoj k činnostem. Vnitřně motivovaní lidé, budou činnost vykonávat pro ni samu i bez další vnější motivace. Tito lidé nemají tendence dosahovat cílů nepoctivým způsobem na rozdíl od lidí, kteří jsou motivováni zvnějšku, kteří jsou zaměřeni na výsledek práce pro získání určitých výhod. Těmto lidem nejde o samotnou činnost a její kvalitu (Suchánková, 2014).

3.1 MOTIVACE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jedním z hlavních požadavků RVP PV (2004) je předkládat dětem smysluplný obsah vzdělávání v činnostech. Aby věci dávaly dětem smysl a mohly zaujmout, je třeba nabídnout jim učení v souvislostech. To znamená, jak už jsem se ve své práci zmiňovala, že vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti, ale nabízejí dítěti vzdělávání v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Zaměření těchto bloků by pak mělo vycházet z potřeb dítěte a ze skutečností, které se úzce dotýkají jeho života. A proto pokud plánujeme, jaké tematické celky se stanou součástí našeho školního vzdělávacího programu, je přirozené vycházet například ze střídání ročních období, místních tradic a svátků a jinak význačných dní. Na základě těchto tematických celků uvedených ve školním vzdělávacím programu si postupně vypracováváme jednotlivé tematické celky v třídním vzdělávacím programu, které mohou vzniknout i z náhodně vzniklé situace v mateřské škole, a které by měly vznikat především ze zájmů dětí.

Základem každého tematického celku je dobře zvolená motivace. Jakým způsobem budeme děti motivovat, by mělo vždy vycházet z dobré znalosti jednotlivých dětí a skupiny jako celku. Můžeme vycházet z knihy, básničky, říkadla, hádanky, obrazu nebo

dětské ilustrace, jako motivaci můžeme zvolit divadelní představení, společný zážitek z návštěvy lesa nebo vhodně zvolenou písničku. Od úvodní motivace se odrážíme a vracíme se k ní vlastně v průběhu celého tematického celku, během něhož dochází k různému poznávání, prozkoumávání, porovnávání, experimentování, atd. (Sůrová, 2012).

3.1.1 Učení založené na vnitřní motivaci dítěte

Vzdělávání v mateřské škole se v současné době realizuje nejen v řízených činnostech, ale i průběžně, to znamená, ve všech činnostech a situacích během dne, a proto je v RVP PV (2004) důraz kladen na vytváření podmínek pro vzdělávání dětí. Za důležité jsou považovány psychosociální podmínky, protože se předškolní dítě učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitkovou zkušeností, tzn. spontánně. Tyto zkušenosti zpracovává prostřednictvím hry, která je pro něj nejpřirozenější činností.

Samozřejmě, že spontánní hra dítěte je vždy vnitřně motivovaná. Řízené činnosti by se pak měly, jak už bylo řečeno, co nejvíce k spontánní hře přiblížit. To pro mě znamená, že tyto aktivity dětem nabízíme a respektujeme, pokud se dítě zapojit nechce. Zásadou tedy je dobrovolná účast. Za důležité také považuji, poskytnout dětem během těchto činností dostatečný prostor a čas pro jejich vlastní tvořivé nápady, dostatečný prostor pro jejich aktivitu a samostatnost. Dát jim příležitost ovlivnit průběh připravené činnosti. Pokud se dítě do řízené činnosti zapojí na základě zajímavé motivace a zjistí, že má šanci ji svými nápady ovlivnit, pak bude aktivní a nemůžeme mít pochyby o tom, že by nebylo vnitřně motivované.

Podle Syslové (2012) učení založené na vnitřní motivaci dítěte vychází z jeho bezprostředních zkušeností. V podstatě se jedná o prožitkové učení, které vychází z iniciativy dítěte, i když podnět přichází od učitelky. V praxi to znamená nabízet činnosti tak, aby se při nich dítě samo rozhodovalo, a využívat dětskou zvědavost a touhu poznávat. Učitelka by měla dětem vytvářet takové příležitosti, aby hledaly

řešení a odpovědi na své otázky samy nebo se svými kamarády. K tomu využívá další vhodné metody, nejen metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí doporučené RVP PV (2004), ale i tzv. aktivizující metody, jako je řešení problémových situací, diskuze, experimentování apod.

3.1.2 Interakce mezi učitelkou a dítětem

V konstruktivistickém pojetí vzdělávání se mění role učitele, který se stává facilitátorem podporujícím rozvoj dítěte založený na vytváření podmínek pro spontánní učení. K tomu využívá, již výše zmíněných aktivizujících metod a vytváří prostor pro sociální učení a učení od sebe navzájem. Výzkumy je potvrzeno, že nejvíce se člověk naučí to, co se pokouší naučit druhé (sociální učení), co přímo zažije či dělá (prožitkové učení), a o čem diskutuje (aktivizující metody). Nejméně se toho naučí, když jen poslouchá a pozoruje.

Role facilitátora souvisí i s komunikačními dovednostmi, které se projevují vstřícnou a empatickou komunikací. Požadavky na dovednosti učitelky v oblasti komunikace jsou uvedeny i v psychosociální podmínce v RVP PV (2004). Významnou roli sehrává učitelka v procesu sociálního učení dítěte, který je založen na principu přirozené nápodoby. Svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje. Z učitelky, která dříve řídila činnosti dětí, předávala jim hotové informace, se stal facilitátor, který vytváří podmínky pro spontánní činnosti dětí a stává se průvodcem dítěte na cestě za poznáním (Syslová, 2010).

3.2 PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS

Významnou součástí humanizace vzdělávání je individualizace, která vychází z osobnostně orientovaného pojetí (z úcty a respektu k dítěti). Individualizace je snaha dosáhnout maxima v rozvoji dítěte na základě jeho individuálních možností. V současné době je rozvíjení dětské osobnosti pojímáno v nejširším slova smyslu s důrazem na odklon od tzv. transmisivního vyučování, jehož podstatou je předávání

poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky ke konstruktivistickým přístupům (Syslová, 2012).

Konstruktivismus je pedagogický směr, který se snaží překonat tyto transmisivní přístupy. Zatímco transmisivní pedagogika klade důraz na fakta a jejich zapamatování, tak pro konstruktivisty je důležitější porozumění.

Dítě si již v předškolním věku vytváří vlastní obraz o světě, o sobě i lidech kolem sebe. Jeho pojetí světa se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně nabývá a vytváří si tzv. naivní prekoncepty. Dětská mysl rozhodně není onou pověstnou „nepopsanou deskou“. Každé dítě mnohé ví, už když přichází do školy. Obzvláště v dnešní době, kdy děti vyrůstají ve společnosti doslova přehlcené informacemi z různých zdrojů. Cílem konstruktivistického učení je, aby děti dostaly příležitost opustit naivní prekoncepty a mohly je rekonstruovat tak, aby byly v lepším souladu s realitou. Tento směr rozvíjí myšlenkové operace prostřednictvím konstruování poznatků na základě vlastní činnosti dítěte. Dogmatické pojetí nezahrnuje zkušenosti dítěte a učitele považuje za garanta pravdy. Konstruktivističtí učitelé umožňují dětem, aby nové věci objevily samy. Děti mají podle nich bádat, zkoumat, hledat a experimentovat. Posláním těchto učitelů je učit děti kritickému myšlení, vzájemně si naslouchat, pomáhat a hájit svoje názory. Konstruktivistické učení je založené na aktivitě dětí (Pedagogický konstruktivismus, 2006).

3.2.1 Konstruktivistická výuka

Školní výuka má navozovat takové učební situace, které se maximálně podobají situacím spontánního učení. Toho lze dosáhnout důrazem na vnitřní motivaci žáků, tzn. aktivizací dosavadních znalostí a názorů, předkládáním problémových zadání, zdůrazňováním užitečnosti a potřeby vytvoření si vlastního názoru.

Mezi výukové metody můžeme zahrnout například diskuzi, brainstorming, didaktické hry, projektovou výuku, kritické myšlení, skupinovou a kooperativní výuku (Maňák a Švec, 2003).

Fáze konstruktivistické výuky (Konstruktivismus, 2013):

- konstrukce naivních prekonceptů – utváří se od dětství, postupně když se dítě seznamuje se světem,
- ověření použitelnosti naivních prekonceptů – v konkrétní situaci si člověk vyzkouší, jestli jeho naivní prekoncept platí nebo ne,
- potvrzení nebo rekonstrukce prekonceptů – pokud člověk při ověřování prekonceptu zjistí, že tento neplatí a dokáže skutečnost přijmout, dochází k rekonstrukci prekonceptu.

3.2.2 Třífázový model učení

Jednou z metod výuky, která je postavena na konstruktivismu je například metoda E-U-R. Jedná se o třífázový model učení, který se snaží napodobit způsob, jakým se lidé učí přirozeně. Tento model je zjednodušenou variantou konstruktivistického modelu.

V prostředí české pedagogické veřejnosti byl tento model rozšířen díky programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, který nabízí učitelům ucelený didaktický systém, který je možné využít téměř ve všech předmětech a na všech stupních škol. Konkrétní praktické metody, techniky a strategie jsou sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém učení použitelný ve škole. Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí (Kritické myšlení, 2001)).

E-U-R jsou první písmena slov, která popisují celý model, evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (Konstruktivismus, 2013):

- Evokace – student přemýšlí, co už o tématu ví, co si o něm myslí, ptá se, co by vědět chtěl, uspořádává své dosavadní poznatky, tento proces by měl vzbudit vnitřní motivaci studenta pro získání znalostí.
- Uvědomění si významu informace – student pracuje s novou informací, propojuje ji s tím, co už věděl.
- Reflexe – student reflektuje proces učení, kterým právě prošel, přemýšlí nad tím, co nového se naučil a jak efektivní učení bylo.

Pedagogický konstruktivismus se zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání a porozumění, na proces, jak zpracováváme mnohoznačnou realitu, jak nacházíme užitečná řešení. Tento pedagogický směr se snaží respektovat přirozené procesy učení. Učení chápe jako spontánní nepřetržitou lidskou aktivitu, protože lidé chtějí a potřebují poznávat svět kolem sebe.

3.2.3 Fáze konstruktivistického učení v mateřské škole

Podle Sůrové (2012) by měl tematický celek zachovávat fáze konstruktivistického učení: evokaci, ukotvení a reflexi. A to z toho důvodu, aby tematická výuka nevyzněla naprázdno a dětem přinesla maximální užitek. To znamená, ovlivnit je nejen na úrovni vědomostí, ale také dovedností a zejména postojů.

Dříve, než se dostanu k vypracovaným jednotlivým fázím konstruktivistického učení v mateřské škole, ráda bych se pozastavila u pojmu evokace, poněvadž se v průběhu svého výzkumného šetření budu snažit podnítit děti ke kresbě během jejich volných her, předpokládám, že bude v některých případech potřeba nejen děti vhodně motivovat, ale i evokovat.

Podle Delvaux (2007) je evokace způsob, jak propojovat ve své hlavě vnější a vnitřní svět. Bránou do naší mysli a paměti je našich pět smyslů, tzn. zrak, čich, sluch, hmat a čich. Naše vzpomínky jsou tvořeny na základě vjemových zpráv, které k nám vysílá okolní svět. Evokace mohou být vyjádřeny obrazy (konkrétními i abstraktními), slovy, vzpomínkami hmatovými, čichovými i chuťovými. Evokovat pak znamená, vytvářet si v mysli to, co jsme vnímali ve tvaru mentálních, vizuálních, auditivních či taktilních obrazů, tzn., co jsme viděli, slyšeli, ochutnali, čeho jsme se dotkli v nepřítomnosti vnímaného objektu. Evokace předpokládá aktivitu subjektu.

Evokace znamená jednoduše řečeno, vybavovat si. V mateřské škole používáme evokaci například během asociačního kruhu („Když se řekne, napadne mě...“), ale i při dalších činnostech, ať už se jedná o aktivity řízené či spontánní. Vhodně zvolená evokace nám umožňuje vtáhnout děti do děje, problému, atd. Zjišťujeme tak, co si pod daným pojmem vybaví, co už o daném pojmu či problematice vědí, jaký je jejich postoj nebo co už umí. Evokace nám také umožní děti zaktivizovat a to je dobrý předpoklad, jak v nich probudit vnitřní motivaci k dalšímu prozkoumávání daného pojmu, problému, atd., a zúčastnit se tak následující nabídnuté aktivity (aktivit).

Evokace, ukotvení a reflexe v mateřské škole podle Šůrové (2012):

- Úvodní část neboli evokace, se často kryje s motivační částí. Jde o jakési vtažení dětí do problému a zjištění, jak na tom vlastně jsou, co už samy umí a vědí, jaký je jejich postoj.
- V následujících dnech pak s dětmi danou problematiku prozkoumáváme ze všech úhlů, a to prostřednictvím všech činností, které s dětmi děláme. Na základě těchto činností si děti zdokonalují a osvojují nové poznatky, nad kterými mohou přemýšlet. Během této náplně tematického celku volíme různé metody a techniky. Necháváme děti o tématu zpívat, malovat, čteme jim, hrajeme pohybové hry na dané téma, experimentujeme, děláme různé pokusy, pozorujeme, vyhledáváme, stavíme, tvoříme, atd.

- Aby se jejich prožitky staly trvalými, je třeba o věcech mluvit a zhodnotit je. K tomu nám slouží reflexe. Ta může probíhat při akci, při samotných činnostech, ale nikdy by neměla chybět na závěr tematického bloku. Zkrátka, aby se děti opravdu efektivně učily, potřebují vidět, slyšet, cítit, dělat, myslet nad tím, co dělají. Musí je to bavit, aby to chtěly dělat, mluvit o tom a vzájemně si naslouchat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL A OBSAH

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jak jednotlivé děti z vybrané skupiny budou reagovat na různé podněty vedoucí k výtvarné a grafické činnosti, co je může motivovat ke kreslení během volných her v mateřské škole. V souvislosti s tímto cílem je mým záměrem vzbuzení zájmu o výtvarné a grafické činnosti takovým způsobem, aby nedošlo k násilnému přerušení spontánní hry dětí. Své pozorování zaměřím předně na jejich hru, kdy si budu všímat, na co si děti hrají, s čím si hrají a o co se v daný moment zajímají a zamyslím se nad tím, jak by jim kresba mohla jejich hru obohatit či ji nějakým způsobem rozvinout. Samozřejmě předpokládám, že se mi pokaždé nepodaří v určitý moment vymyslet výtvarnou či grafickou aktivitu, která by se k jejich hře hodila. V tomto případě mám v zásobě i činnosti předem připravené, které ve vhodné situaci a vhodnou motivací či evokací dětem předložím. Ovšem opět budu vycházet pouze z čistého zájmu dětí, to znamená, že nikoho nebudu k činnosti slovně vybízet nebo je dokonce k aktivitě nutit. Budu se spoléhat pouze na přirozenou dětskou zvědavost a chuť experimentovat.

V praktické části tedy nabídnu a popíšu konkrétní realizované situace, které vzniknou vždy čistě na základě zájmu dětí, a které budou vycházet převážně z jejich spontánní hry. Během těchto činností budou děti motivovány ke kreslení tvořivým způsobem. Samozřejmě i zaznamenám a popíšu reakce jednotlivých dětí z vybraného výzkumného vzorku na tyto výtvarné aktivity.

V praktické části budu prezentovat údaje získané kvalitativním výzkumným šetřením.

2. METODY PRÁCE

Ve své práci konkrétně popíšu vzniklé situace a realizované výtvarné či grafické činnosti během volných her dětí, včetně způsobu motivace a okolnosti jejich vzniku. Prostřednictvím přímého pozorování budou pak zaznamenány reakce vybraných dětí na konkrétní vzniklé situace.

Pozorování

Pozorování je cílevědomé a plánovité sledování jevu nebo procesu v jeho přirozených podmínkách. Pozorování je v pedagogickém výzkumu nejčastěji zaměřeno na chování osob, jejich činnosti a okolnosti těchto činností (např. prostředí, situace). Pozorování nám umožňuje poznat prostředí, poznat a popsat co se v něm děje, kdo nebo co se dění účastní a v jakém časovém úseku se vše odehrává.

„Plánovitost, záměrnost a systematickosti vytvářejí do určité míry standardní podmínky, které zajišťují míru objektivitu.“ (SKUTIL a kol., 2011, s. 101)

Výhodou pozorování je ta skutečnost, že je se jedná o nejpřirozenější a málo nákladnou diagnostickou metodu. Za klíčové pozitivum pozorování můžeme také považovat, že touto cestou můžeme získat i data, která nelze získat jinou technikou. Ovšem na druhou stranu zápor je nejen fakt, že nemůžeme s určitostí stanovit moment, kdy v pozorování nastane důležitý zlom, ale i ta skutečnost, že pozorování se řadí mezi nejtěžší metodu sběru dat.

Typy pozorování:

- zúčastněné pozorování - pozorovatel se na určitou dobu stává součástí skupiny a pohybuje se v prostředí, kde se vyskytují a odehrávají jevy, které pozoruje;
nezúčastněné pozorování - pozorovatel se při této metodě pozorování nestává členem skupiny, sleduje ji zvnějšku, od skupiny má odstup;

- otevřené pozorování - pozorovaná osoba či osoby jsou o pozorování informovány a tedy o něm vědí;

skryté pozorování - pozorovaná osoba či osoby o pozorování nevědí;

- přímé pozorování - pozorovatel je osobně přítomen v prostředí, v němž sleduje dané jevy;

nepřímé pozorování - pozorovatel sleduje procesy nebo jevy, aniž by byl osobně přítomen v prostředí pozorovaného jevu;

- nestrukturované pozorování - pozorovatel má stanoven cíl a předmět pozorování, nemá ale předem stanovený systém pozorování a způsob zaznamenávání informací;

strukturované pozorování - pozorovatel si před samotným pozorováním stanovil systém pozorování a způsob zaznamenávání informací

V mém případě se tedy bude jednat o zúčastněné, skryté, přímé a strukturované pozorování.

Pozorování má následující fáze (Maňák a kol, 2005):

- příprava - stanovení cíle pozorování, pozorovaných situací, osob a předmětů, které budeme pozorovat, určení časové organizace pozorování a způsobu pozorování;
- vlastní pozorování – sledování osob, předmětů, prostředí; zápis nebo registrace pozorovaného;
- analýza pozorovaného – získané údaje se uspořádají, kategorizují, vyhodnotí a interpretují.

Pro registrování pozorovaných jevů použiji předem připravené záznamové archy a tzv. terénní zápisky (vlastní poznámky). Pokud to situace dovolí, v některých případech bych použila i diktafon. Při metodě pozorování můžeme použít i technické prostředky, jako je videozáznam či audiozáznam.

3. CHARAKTERISTIKA SKUPINY

Ve věkově smíšené třídě, kde pracuji sedmým rokem, jsem si vybrala skupinu pěti starších dětí z celkového počtu osmi předškoláků. Můj výběr byl poměrně jednoduchý, Jeden chlapec odjel s rodiči na měsíc do Norska a další dva chlapci bývají často nemocní. Vybrala jsem si tedy ty ze starších dětí, které mají pravidelnou docházku. Záměrně jsem se zaměřila na tuto věkovou kategorii, poněvadž si myslím, že děti navštěvující mateřskou školu posledním rokem, by se měly věnovat grafickým činnostem daleko intenzivněji. Samozřejmě budu ráda, když mé podněcování k výtvarným a grafickým činnostem během volné hry osloví i ostatní děti ve třídě. Níže uvádím stručnou charakteristiku vybraných dětí.

Štěpánek (5;3) – aktivní a společenský chlapec. Pochází z vícečlenné srdečné rodiny a jako její nejmladší člen je rodiči i sourozenci velmi opečovávaný a milovaný. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Vždy rád kreslil a zdálo se, že tuto činnost preferuje. Držení tužky bylo od počátku docházky správné a nikdy neměl problém s grafomotorikou. Na počátku letošního školního roku jsem ho kreslit ještě neviděla, mimo námi nabízené výtvarné aktivity, kterých se rád účastní. Přisuzuji to té skutečnosti, že žádné z dětí se této aktivitě v současné době nevěnuje, nemá tedy pro kreslení toho pravého společníka. Hraje si nejčastěji se svými vrstevníky preferující pohybové činnosti, také rád pořádá pro mě a ostatní děti „divadelní představení“. Často se věnuje i konstrukčním činnostem.

Andýsek (6;3) – velmi zvědavý chlapec. Pochází ze čtyřčlenné rodiny, má jednoho mladšího sourozence. Mateřskou školu navštěvuje čtvrtým rokem. Kreslení sice nepreferoval, ale s držením tužky neměl nikdy problém. Jeho grafomotorické schopnosti byly naprosto v pořádku. V loňském roce jsem zaznamenala zvětšený zájem o spontánní kresbu, ale letos zatím sám od sebe nic nenakreslil. O nabízené výtvarné aktivity zájem projevil. Rád se věnuje stolním společenským hrám, prohlížení knih, časopisů a encyklopedií. Při konstrukčních činnostech je zručný a velmi tvořivý. Samozřejmě se během volných her věnuje i pohybovým aktivitám se svými kamarády.

Kristýnka (5;9) – jediné děvče v této skupině (nemá bohužel žádnou vrstevnici), snad i z toho důvodu se ráda věnuje mladším dětem, stará se a pečuje o ně. Krom toho pochází z vícečlenné rodiny, ve které zaujímá místo benjamínka, všemi milovaného a opatrovaného (včetně tří starších sourozenců). Ve volné hře preferuje námětové hry. Ani pro toto děvče není kreslení prioritou, ale ráda vybarvuje omalovánky. S držním tužky a s grafomotorikou problémy nemá. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem a za tu dobu jsem si nikdy nevšimla, že by se intenzivně věnovala spontánnímu kreslení, spíše se soustředila jen na vybarvování, ale nabízené výtvarné a grafické činnosti vždy ráda uvítala.

Pepík (5;5) – inteligentní a komunikativní chlapec, který pochází z tříčlenné rodiny bez sourozenců. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem a za tu dobu neprojevila o kresbu a výtvarné činnosti žádný zájem, ba naopak, těmto aktivitám se záměrně vyhýbá. Ani žádné námi nabízené aktivity se dobrovolně nikdy nezúčastnil. Má problémy s držním tužky i s grafomotorikou a celkově s jemnou motorikou. Nikdy nepreferoval ani konstrukční činnosti. Jediné o co zájem projevil, bylo modelování. Nejraději ze všeho má volný pohyb a s ním spojené námětové hry. Při hrách se svými vrstevníky má vůdčí pozici. Ve všech stránkách osobnostního rozvoje vyniká až na oblast jemné motoriky, kde naopak značně zaostává.

Honzík (5;6) – poslední chlapec z vybrané skupiny dětí navštěvuje naši mateřskou školu prvním rokem, poněvadž se přistěhoval s rodiči do našeho kraje letos v létě. Jinak mateřskou školu pravidelně navštěvoval od svých tří let. Zatím jsem neshledala, že by se o spontánní kresbu nějak zajímal. O nabízené výtvarné aktivity velký zájem také neprojevila, ale během grafomotorických a uvolňovacích cvičení jsem si všimla, že nemá problémy s držním psacího náčiní ani s grafomotorickým pohybem jako takovým. Zdá se mi zručný i při konstrukčních činnostech, ale preferuje především pohybové činnosti a námětové hry.

4. KONKRÉTNÍ REALIZOVANÉ SITUACE

Pro registrování pozorovaných jevů, jak jsem již uvedla, jsem použila předem připravené záznamové archy se jmény dětí z vybrané skupiny, do kterých jsem si po skončení každé situace zapsala jejich reakce, včetně jejich některých konkrétních výroků. Z druhé strany archu jsem se snažila podrobně zaznamenat vznik a průběh situace. Při zápisu těchto reakcí dětí i průběhu situace jsem použila audiozáznam, který jsem pořídila pomocí diktafonu během některých činností. Vždy jsem použila své terénní zápisky provedené během aktivity, ve většině případů rychle zapsané pastelkou na zvláštním papíře nebo z druhé strany mého výkresu.

Pokud se jednalo o výrok dítěte, napsala jsem si k zapsanému výroku počáteční písmeno jeho jména. Pokud jsem něco pro mě zajímavého nestihla zapsat, obrátila jsem se na dítě se slovy: „Jak si to řekl? To se mi moc líbilo. Ráda bych si to zapsala.“ Samozřejmě dotyčný mi svá slova vždy pyšně zopakoval.

Klíčovou oporou se stala pro mě a mé autentické zápisy především má kolegyně. Nabídla mi, že si děti kdykoliv převezme, abych si mohla po skončení činnosti vše zapsat.

4.1 POLÁRNÍ PŘÍBĚH (obr. 1)

VZNIK SITUACE

Tato situace vznikla během odpoledních volných her dětí. Všechny děti si hrály, kromě jednoho chlapce, který seděl na gauči. V ruce svíral svá plyšová zvířátka, která si každý den přinášel z domova. Viditelně jen čekal, až si pro něj maminka přijde. Ve snaze rozesmát ho a ukrátit i jeho dlouhou chvíli, jsem si přinesla na malý stoleček papíry a pastelky. Začala jsem mu vyprávět a zároveň zakreslovat na papír příběh o ledním medvědovi, kterého svíral spolu s tučňákem a tygříkem v náručí. Samozřejmě i je jsem do vyprávění zapojila. A tak postupně vznikl příběh o medvídkovi, který byl smutný, protože v den svých narozenin byl sám a opuštěný na velké ledové kře.

Předpokládala jsem, že moje vyprávění a zakreslování příběhu přiláká ke stolku ostatní děti.



Obr. 1 - Polární příběh

PRŮBĚH ČINNOSTI A REAKCE DĚTÍ

Když jsem se ve vyprávění posunula k tomu, že se k medvídkovi začali sjíždět kamarádi na malých ledových krách, aby s ním oslavili jeho narozeniny, seděly už kolem nás všechny děti a začaly mi radit, kdo by mohl za ledním medvědem ještě připlout, co by mu měla jednotlivá zvířátka přivést za dárky, dožadovaly se vyzdobit kru balónky, atd.

Padly i významné otázky, které posunuly děj zas o kus dál, jako např.: „Ale, paní učitelko, jak jim ten medvěd zatopí, aby jim bylo teplo, když na té kře není žádné dřevo?“ Dala jsem dotyčnému dítěti za pravdu a vymyslela jsem, že dřevo mu přiveze Eskymák na kánoi a medvěd mu za to dá nalovené ryby. Než jsem zakreslila pokračování příběhu, už většina dětí držela v ruce pastelku. A jelikož jsme se všichni ke stolečku nevešli, přinesly si děti podložky na modelování a položily si je na zem pokrytou kobercem, aby se jim lépe kreslilo. Ti nejmenší kreslili přímo do mého výkresu a ti starší si kreslili „příběh“ na svůj papír.

Chlapec, kvůli kterému tato situace vznikla, kreslit sice nezačal, ale slovně příběh podněcoval a byl tak zaujatý, že si ani nevšiml příchodu své maminky, která nás už nějakou chvíli poslouchala.

Štěpánek - objevil se u stolečku jako první s mladším kamarádem, se kterým si stavěli domeček z lega. Chvilku ještě poslouchal a po „příjezdu tučňáka“ se pustil do kreslení. Během našeho vyprávění nakreslil několik obrázků a ještě stačil navrhnout řešení pro můj příběh. Ledního medvěda a tučňáka ztvárnil podle mě daleko lépe než já. Bylo vidět, jak je na svá díla hrdý a prohlásil, že mě klidně naučí kreslit ledního medvěda. Samozřejmě jsem jeho nabídku s vážnou tváří a s díky přijala.

Andýsek - zapojil se o něco později, ale to on vymyslel ozdobit kru balónky a vzápětí si běžel pro desku, aby svůj nápad okamžitě ztvárnil. Nakonec svůj záměr pozměnil a dal balónky medvědovi do ruky. U kreslení vydržel až do konce jako Štěpánek. Do příběhu už nic nenavrhl. Zdálo se, že je zcela zaujatý svou kresbou a už nás ani neposlouchá. Ale to jsem se mylila. Nakreslil totiž i Eskymáka a „rozdělal“ na kře oheň.

Kristýnka – nabídla se mladšímu kamarádovi, že mu pomůže kreslit jeho obrázek a poprosila mě, jestli bych jim nenakreslila medvěda. Štěpánek se jim nabídl dříve, než jsem stačila odpovědět. Po nakreslení medvídky už pokračovali v kresbě sami. Kristýnka kreslila balónky a svému mladšímu kamarádovi poradila, aby je pak vybarvil. Ten přikývl a čekal, až Kristýnka kresbu dokončí. I ona vydržela kreslit až do konce příběhu. Nakonec ještě poprosila Štěpánka, jestli by ji nenakreslil taky tučňáka, že si ho doma vybarví. Ten samozřejmě s hrdostí její prosbě vyhověl.

Pepík - posadil se na gauč a ze začátku jen poslouchal a smál se vtipným situacím. Například tomu, když jsem zjistila, že se mi na obrázek nevejde celá žirafa. Pak mu Honzík podal desku, protože jich přinesl více. Pepík si tedy klekl na zem a vzal do ruky pastelku. Vypadal dost bezradně, ale nakonec se pustil do kreslení. Všimla jsem si, že si při kresbě „pomáhá“ jazykem a slovně polohlasně komentuje své počínání (např. „tady je jedno křídlo, tady druhé, tady zobák“). Pak ho napadlo, že by na kře mohl přijet i lev. Ovšem toho mu Honzík zkritizoval: „To není lev. To by musel mít hřívu.“ Pepík doslova zkoprněl. Vzala jsem rychle pastelku a hřívu jsem lvovi dokreslila. Honzík řekl: „No

vidíš, teď už je to lev.“ „Jo, teď je to lev.“ oddych si Pepík a usmál se. Po skončení příběhu mi Pepík hrdě svůj obrázek okomentoval.

Honzík - pustil se do kreslení zároveň s Pepíkem, ale hned prohlásil, že medvěda kreslit nebude, protože ho neumí. Po celou dobu kreslení se aktivně zapojoval do vyprávěného příběhu. Přispíval svými nápady do příběhu a vymýšlel řešení zapeklitých situací. Například mi poradil s žirafou. „Tak ji ohněte, paní učitelko. Pak se vám tam vejde.“ bleskově reagoval na můj problém. Jeho nápad jsem ocenila a žirafu jsem „ohnula“, jak mi poradil. Všimla jsem si, že na svůj výkres žádné zvíře, mimo ryb ve vodě, nenakreslil. Na jeho obrázku nakonec přibyl i dům, který se zaujetím a pečlivě vybarvil. Po dokončení si svůj výtvar okamžitě odnesl do šatny na své místo. Nestačila jsem si ho ani pořádně prohlédnout.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

Při realizované situaci „Polární příběh“ jsem se snažila děti zaujmout a vyprovokovat jejich fantazii a tvořivost vyprávěním příběhu, který jsem zároveň zakreslovala na papír. Děti motivoval ke kreslení nejen vymyšlený příběh a můj vlastní vzor, ale k aktivitě dětí z velké části přispěla i vhodná evokace jejich představivosti. Ta spočívala především v tom, že jsem dětem během svého tvoření poskytla dostatečný prostor k tomu, aby mohly samy ovlivnit svými nápady děj příběhu či samostatně vyřešit fiktivní problémové situace. Dětem jsem samozřejmě dala i volnou ruku pro vlastní zobrazení příběhu.

4.2 MAPA POKLADU (obr. 2)

VZNIK SITUACE

Tato situace vznikla během ranních volných her dětí. Nějakou dobu jsem pozorovala skupinu chlapců v druhé půlce herny. Chodili s kvádrem molitanu po místnosti a klepali s ním do podlahy. Živě mezi sebou diskutovali. Pak si vzali „nástroje“ vyrobené

ze stavebnice Makro a začali „vrtat“. Pochopila jsem, že hledají poklad. Ještě chvíli jsem se bavila jejich pozorováním a pak jsem šla blíž.

Zeptala jsem se: „Hledáte poklad?“ „Nemůžeme ho najít.“ odpověděl Štěpánek a Pepík okamžitě zareagoval: „To víte, paní učitelko, je to těžká práce.“

„To by chtělo mapu.“ prohlásila jsem. „To jo, to chce mapu.“ důležitě přitakával Pepík a dodal: „Piráti taky měli mapu, že jo, paní učitelko!?“ Souhlasila jsem z jeho názorem a v okamžiku se mezi chlapci rozproudila živá debata o pirátech a jejich mapách pokladů.



Obr. 2 - Mapa pokladu

PRŮBĚH ČINNOSTI A REAKCE DĚTÍ

„Mám nápad! Půjdu si mapu nakreslit.“ Nečekala jsem na odpověď a šla jsem. Pepík za mnou volal a vzápětí mě i dohnal: „A víte, že se na mapě vyznačuje poklad křížkem?“ Přiznala jsem se, že jsem na to málem zapomněla a pokračovala v cestě. Než jsem se posadila ke stolku ve třídě, tak přišel i zbytek „hledačů pokladu“ a oznámili mi, že si jdou také mapu nakreslit. Tak jsme se pustili do kreslení, kdy si každý z nás zakresloval postupně svou mapu.

Pepík - chvíli u stolečku přešlapoval a nakonec mu to nedalo a vzal si také papír a začal vytvářet svou mapu. Nakreslil ovál a v něm křížek a vypadalo to, že je hotov.

Ve snaze udržet ho déle u stolečku, když už si vzal dobrovolně pastelku do ruky, jsem řekla: „No jo, ale k mému pokladu vede velmi strastiplná cesta. Musíš přejít tmavý strašidelný les, kde číhá spousta nebezpečí.“ a ihned jsem „les“ zakreslila. Pepík se zarazil a vzal opět pastelku do ruky.

K mé radosti Pepík u kreslení setrval a později mi ukázal nakreslený hrad a varoval nás, že když kolem něho projdeme, rozletí se na nás netopýři. A jeskyni, kterou zrovna začal kreslit, bude obývat strašlivý drak chrlící oheň. I jeho nápad jsem ocenila a Pepík na oplátku pochválil můj nápad s močálem.

Andýsek - prohlásil, že také strašidelný les nakreslí. A po chvíli nám ukázal i hrozného vlka, kterému je třeba se vyhnout, tak jako zakresleným skrytým dveřím, kterými se můžeme propadnout dolů pod zem.

Štěpánek - nám ukázal na své mapě také les a varoval nás, že v jeho řece jsou pirani, které popsal jako kousací ryby. Nápad z řekou se mi líbil a tak jsem si ji také nakreslila.

Honzík – po celou dobu mlčel a jen kreslil. Po dokončení své mapy nám dopodrobna popsal svou strastiplnou cestu a různá nebezpečí, která musíme překonat, abychom se dostali k jeho pokladu.

Chlapci (včetně mne) se k němu podrobným popisem své mapy také přidali. Ještě chvíli jsme u kreslení vydrželi a poté Honzíka napadlo, že bychom si hotové mapy mohli smotat a zavázat provázkem, tak jak to viděl v televizi.

Kristýnka – ke stolku se sice přišla podívat, ale mapa ji zřejmě vůbec nezaujala a tak si po chvíli odešla hrát zpátky do herny.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

Realizovaná situace „Mapa pokladu“ vznikla ze hry dětí. Samotné kreslení mapy vnímali chlapci, podle mne, jako pokračování jejich hry „na hledače pokladu“. Realizovaná situace tuto hru dětí rozvinula a obohatila. Větou „To by chtělo mapu!“ jsem se snažila děti nejen zaujmout, ale i evokovat jejich vlastní poznatky a zkušenosti s tímto pojmem. Tato vhodná evokace zapříčinila aktivitu dětí. Motivací ke kresbě se tak stala nejen samotná hra chlapců, ale i jejich aktivní zájem o mapu pokladů a můj vlastní vzor. Žádného z chlapců jsem tak ke kresbě nemusela slovně vybízet, protože kreslit začali ze svého vlastního zájmu. V průběhu činnosti jsem se pak snažila evokovat jejich představivost svými tvořivými nápady a to je motivovalo k rozvinutí své kresby.

Chlapci si své výtvary odnesli domů. Pepíka jsem slyšela, jak v šatně svou mapu pokladu popisuje tatínkovi. Na druhý den ráno si Pepík se Štěpánkem sami od sebe mapy znovu nakreslili a vydali se hledat poklad. Honzík s Andýskem už sice nekreslili, ale k hledání pokladu se připojili. Samozřejmě, že poklad „našli“. Přišli se pochlubit a povykládat mi, jak byla jejich cesta k pokladu nebezpečná. Na hledání pokladů s mapou si hráli celý týden.

4.3 KAČENKY (obr. 3)

Vznik situace

Během odpoledních volných her jsem si s tříletým děvčátkem prohlížela leporela a hledala jsem kačenky a labutě, které má ráda. Vždy když ji přepadne stýskání, jí oblíbené obrázky překreslím, aby si je mohla vzít domů. Tato činnost ji pokaždé rozveselí. První kačenku jsem nakreslila a dala jsem ji děvčátku k vybarvení. Než jsem se dala znovu do kreslení, přihrnula se k nám Kristýnka s otázkou, co to děláme. Odpověděla jsem ji, že kreslíme kačenky, abychom se rozveselili.



Obr. 3 – Kačenky

PRŮBĚH ČINNOSTI A REAKCE DĚTÍ

Kristýnka se tedy mladší kamarádce optala, jestli ji může pomoc s vybarvováním. Po jejím souhlasu se dala do práce. Nabídla jsem jí, že může nějakou kačenku i sama nakreslit, ale viditelně se jí nechtělo. Mezitím dorazil ke stolku i Honzík a také mi položil stejnou otázku jako Kristýnka. Po mé odpovědi se Honzík nejdříve své mladší kamarádce zeptal, jestli bydlí v domě a mají zahradu, a pak se pustil do práce.

Honzík - mezi kreslením položil ještě pár otázek a já jsem pochopila, že svoji kresbu hodlá děvčátku věnovat. „Tady je tvůj dům a zahrádka.“ popisoval Honzík svou kresbu a otázel se: „Máte doma kačeny?“ Děvčátko přikývlo. „No jo, já vlastně kačenky neumím nakreslit.“ přiznal se Honzík. Vzápětí se zeptal: „Máte husy?“ Opět přikývla. „No jo, já vlastně neumím nakreslit ani husy.“ došlo Honzíkovi. „A rybník máte?“ Nečekal na odpověď, nakreslil rybník a dodal: „Rybník je lehký. Ten umím.“ Pokračoval v kreslení a po celou dobu své mladší kamarádce sděloval informace o kresbě. Ta se jen usmívala a přikyvovala a omámeně hleděla na Honzíka, když si během své práce strčil jednu pastelku za ucho. Zřejmě mu to došlo, poněvadž se jí nakonec zeptal: „Chceš

taky?“ Děvčátko rozzářenýma očima přikývlo a tak ji jednu pastelku strčil za ouško a oba dva pokračovali v kreslení.

Samozřejmě si pastelku za ucho dala i Kristýnka a Štěpík, kterého přilákalo ke stolku Honzíkovo popisování obrázku.

Štěpánek - když přišel, zeptal se Honzíka: „Co děláš?“ „Ále, kreslím jí obrázek, ale neumím kačeny.“ odpověděl Honzík. Štěpánek Honzíkovi sdělil, že kačenky umí a pustil se do kreslení. Nakreslil několik kačenek, které předal vítězoslavně své kamarádce. Honzík svůj obrázek nejdříve stočil do ruličky, poprosil mě o provázek a teprve pak svůj výtvar předal.

Kristýnka - vydržela s námi až do příchodu tatínka, ale jen vybarvovala mnou nakreslené obrázky, o svůj výtvar se nepokusila.

Naše kreslení postupně přilákalo všechny děti, některé začaly i kreslit, samozřejmě si zkoušely dávat i pastelku za ucho.

Andýsek, Pepík – naše kreslení je zřejmě nijak neohromilo. Ke stolečku sice přišli, protože zvědavost zvítězila, ale pak si šli zas hrát

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

„Kačenky“ vzešly ze zájmu malého děvčátka. K této činnosti jsem děti žádným způsobem vědomě nepodněcovala. Děti motivoval ke kresbě pouze můj vlastní vzor – kreslila jsem obrázek pro jejich malou kamarádku. Tato vzniklá situace podnítila některé z dětí ke kreslení s jasným záměrem věnovat svou kresbu malému děvčátku, to znamená, že moje činnost evokovala jejich vcítění se do druhého člověka.

Druhý den během odpočinkových činností, kdy si děti, které nespí, hrají v druhé půlce herny za zásuvnými dveřmi, mě příjemně překvapil Štěpík. Seděl u malého stolečku, na kterém měl rozložená leporela, tak jak to mívám já, a kreslil opět kačenky a labutě pro svou mladší kamarádku. Ta seděla naproti němu a rozzářenýma očima celý proces sledovala. Za pár týdnů vytvořil Štěpík sám od sebe se svým mladším kamarádem, ve kterém objevil velkého společníka v kreslení, celý „katalog“ kačenek pro jejich

mladší kamarádku. Obrázky jednotlivých kačenek, které spolu nakreslili, slepili lepidlem a hotový „časopis“ (tak své veledílo nazvali), předali malému děvčátku.

4.4 PLÁŠŤ (obr. 4)

VZNIK SITUACE

Tuto činnost jsem pro děti záměrně připravila a snažila jsem se je zaujmout jednou ráno během jejich volných her. Vždy se jim velmi líbil můj plášť, který mi pomalovaly a pokreslily děti ze základní školy. Kristýnka, která se o něj nejvíce zajímá a pokaždé, když ho mám na sobě, si všechny kresby stále dokola prohlíží, se mě jednou zeptala, jestli by mi tam také mohla něco nakreslit. Koupila jsem si tedy nový bílý plášť a ráno během volných her dětí jsem ho položila na dřevěnou desku na podlahu v herně záměrně na takové místo, odkud mě mohly uvidět všechny děti. Rozložila jsem si kolem barevné fixy na textil a pustila se do kreslení. Samozřejmě bez jediného slova. Během chvilky se u mě objevili první zvědavci, mezi nimi i Kristýnka. Jeden přes druhého se mě ptali, co to dělám. Odpověděla jsem jim, že jsem si koupila nový plášť, ale měli jen tenhle bílý a mě se zdá smutný, a tak si ho chci rozveselit obrázky.



Obr. 4 – Plášť

PRŮBĚH ČINNOSTI A REAKCE DĚTÍ

Kristýnku samozřejmě zajímalo nejen to, co si na plášť nakreslím, ale i to, jestli mi tam může nakreslit obrázek ona sama. Odvětila jsem, že si ho pokreslím značkami všech dětí, ale protože je na něm opravdu hodně místa, tak budu ráda, když se ke mně připojí. Poté se na mě s tou samou otázkou postupně obrátily všechny přihlížející děti, včetně Andýska, Honzíka a Štěpánka. Ubezpečila jsem je, že mi na plášť opravdu mohou obrázek nakreslit všechny děti. Ovšem doporučila jsem jim, aby se mezi sebou domluvili, jakým způsobem se vystřídají, poněvadž všichni najednou se samozřejmě k plášti nevejdou. Starší děti se mezi sebou začaly dohadovat a toho využily ty nejmladší z nich a pustily se do svého čarání.

Andýsek se rozzlobil: „Podívejte se paní učitelko, vždyť vám ho úplně počmárají!“ Štěpík: „No a na mě nezbude místo.“ Znělo to dost nešťastně. Děti jsem tedy ujistila, že místa je na plášti dost. Nakonec se opravdu dostalo na všechny děti. Během jejich tvoření jsem si všimla, že Pepík sedí na druhém konci herny sám a opuštěný. Nakonec jsem to nevydržela a zeptala jsem se, jestli by mi také nechtěl nějaký obrázek nakreslit.

Pepík - zavrtěl hlavou a dál seděl. Připomněla jsem mu, že přece umí moc pěkně nakreslit mapu pokladu. „To je pravda, tu umím fakt dobře. Vyznačím tam křížkem i poklad.“ odpověděl Pepík a usmál se na mě. Nakonec se tedy přidal k ostatním dětem a svou kresbu po celou dobu komentoval. Nic jiného mi sice nenakreslil, ale byla jsem ráda, že se nakonec také zúčastnil.

Kristýnka, Andýsek, Honzík a Štěpánek - nakreslili několik obrázků z jedné i druhé strany pláště.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

Realizovaná situace „Plášť“ vznikla z předem připravené činnosti, ke které mě inspirovala Kristýnka, když mi chtěla nakreslit obrázek na můj starý plášť. Při této činnosti jsem se spoléhala pouze na chuť dětí experimentovat s netradiční technikou, jako je kresba na látku. Motivací bylo pro děti nejen samotné zajímavé kreslení, ale

také můj vlastní vzor. Nemusela jsem tedy děti z vybrané skupiny (kromě Pepíka) k činnosti nijak slovně pobízet. Pepíka jsem se snažila slovně ke kreslení povzbudit připomenutím jeho předcházejícího „úspěchu“ s mapou. Evokace prožitého úspěchu přispěla ke zvýšení jeho sebevědomí, a proto se nakonec aktivně této činnosti zúčastnil.

Po svačině jsme si ještě můj nový plášť prohlíželi a povídali jsme si o tom, co kdo mi nakreslil. Každé dítě se pochlubilo svou kresbou a já jsem všem moc děkovala, protože takový krásný a veselý plášť určitě nikdo nemá. Samozřejmě, že děti své kresby „na mně“ vyhledávaly i při odchodu domů, protože se chtěly pochlubit rodičům.

4.5 HRAČKY PRO MYŠKY (obr. 5)

VZNIK SITUACE

Už mi došlo, že Kristýnka daleko raději vybarvuje, než něco sama kreslí. Tak jsem si na jedno odpoledne připravila omalovánky se dvěma myškami a pustila jsem se u stolečku v herně do kreslení. Kristýnka, která si hrála v dětském stanu s mladšími kamarádkami, si mě během chvilky všimla a přišla se zeptat, co vybarvuji. Sdělila jsem jí, že se mi ani moc vybarvovat myšky nechce, ale ráda bych jim vylepšila jejich pokojíček.



Obr. 5 Hračky pro myšky – obrázky dětí

PRŮBĚH ČINNOSTI A REAKCE DĚTÍ

Udiveně a zároveň nevěřičně se mě zeptala, jak to udělám. Dokreslila jsem tedy myškám okénko se závěsem a svoje počínání jsem i zdůvodnila – okénkem bude myškám do pokoje svítit sluníčko a naopak večer si jej mohou zatáhnout závěsem. „A co ještě myškám dokreslíte?“ zeptal se se zájmem Kristýnky mladší kamarád, kterého moje činnost také přilákala. Odpověděla jsem mu, že jim možná nakreslím nějakou poličku na knížky nebo obrázek na stěnu. „Tak dokreslete něco, s čím by si mohly myšky hrát.“ navrhl Andýsek, který přišel ke stolku a nechal Pepíka u kuželek samotného. „To bych si asi nemohla myšky vybarvit, vidíte?“ vložila se do toho Kristýnka.

Samozřejmě jsem Kristýnku ujistila, že si myšky vybarvit může a pak jsem ocenila nápad Andýska dokreslit myškám hračky. Během mého kreslení zavolal na Andýska Pepík a vyzval ho, aby si s ním šel hrát. Ovšem Andýsek zavrtěl nesouhlasně hlavou a vysvětlil mu, že se chce dívat, jak kreslím. Pepík se chvíli ještě povaloval po zemi a pak přišel ke stolku za svým toho dne jediným vrstevníkem. Štěpánek byl nemocný a Honzík ráno do školky taky nepřišel.

Mezitím se už Kristýnka pustila do vybarvování a s ní několik mladších kamarádů. I já jsem pokračovala v komentování svého obrázku a zakreslovala jsem myškám hračky, které mi děti radily. A tak jsem jim dokreslila míč, aby si měly myšky s čím kopat, jak odůvodnil Pepík, a vlakodráhu, kterou má doma Andýsek. Poté se Kristýnka zeptala, kam umístíme plyšové hračky, protože ona je má doma na poličce. A tak jsme vyřešili i umístění plyšáků. Samozřejmě, že to moje dokreslování podnítilo děti k tomu, že samy začaly do svých omalovánek dokreslovat věci a hračky pro myšky.

Kristýnka – nejdříve jen vybarvovala, ale nakonec se nechala strhnout a zeptala se mě, jestli si může vzít novou omalovánku a namalovat také do svého „pokojíčku“ puntíkový závěs na okno a lustr nad stůl, atd. Kreslila vlastně jen to, co viděla u mne, sama nic nevymyslela, ale byla jsem ráda, že jsem ji pro tuto činnost získala a na chvíli se odpoutala od pouhého vybarvování.

Andýsek, Pepík - Andýsek neustále pobízel děti, aby už omalovánky dokončily, že si chce také sednout ke stolu, a když se konečně místa uvolnila, sedl si kupodivu i Pepík a začal kreslit. S Andýskem pak vedli rozhovor, co kreslí a proč, a vše „konzultovali“ se mnou.

Štěpánek a Honzík – toho dne ve školce nebyli.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

Realizovaná situace „Hračky pro myšky“ vznikla z předem připravené činnosti, která měla podnítit ke kresbě především Kristýnku. Opět jsem děti motivovala svým vzorem a snažila jsem se evokovat jejich fantazii a tvořivost. Mnohokrát jsem se setkala s názorem, že pouhé vybarvování omalovánek nevede k žádné tvořivosti. Možná na tom něco je. Ale nevidím důvod, proč bych Kristýnce její oblíbenou činnost odpírala. Myslím si, že záleží především na nás, jakým způsobem omalovánky dětem předložíme. Rozhodně máme možnost udělat omalovánky tvořivějšími.

4.6 DOMEČEK (obr. 6)

VZNIK SITUACE

Během ranních volných her dětí jsem pozorovala Štěpíka s Andýskem, jak si hrají s domečkem z lega. Byli svou činností naprosto zaujatí a živě spolu debatovali. Jejich dům byl velmi zajímavý. Měl balkón, terasu i garáž, kde stálo auto, samozřejmě vyrobené z lega. Stavba neměla střechu, protože si chlapci hráli i s „interiérem“ domu. Různě umístěné díly lega (jak jsem se později od chlapců dozvěděla, když se mi přišli se svým dílem pochlubit) představovaly stoly, židle, televizi, atd. Než si dům odložili na parapet, aby si s ním zase mohli hrát a nikdo jim ho do té doby nerozbil, napadla mě známá říkanka a řekla jsem chlapcům, že mi ten jejich nádherný dům něco připomněl.



Obr. 6 - Domeček

PRŮBĚH SITUACE A REAKCE DĚTÍ

„Byl jednou jeden domeček, v tom domečku stoleček.“ odrecitovala jsem kousek. Štěpík se okamžitě ozval: „To já znám.“ Kristýnka, která si hrála v kuchyňce, pokračovala: „Na tom stolečku rybička, která plavala ve vodičce.“ Andýsek jí okamžitě vysvětlil, že to neříká správně, protože se to musí rýmovat. Jeho postřeh jsem potvrdila a vzápětí jsem dodala: „A víte co, já si tu říkanku půjdu nakreslit.“ Odešla jsem ke stolečku a ti tři se hrnuli za mnou.

Položila jsem na stůl pastelky a papíry a začala jsem odříkávat známou část říkanky a zároveň jsem ji zakreslovala. Děti se snažily recitovat spolu se mnou a dívaly se, jak kreslím. Poté jsem se snažila děti zaujmout a především rozesmát humornými „verši“, které mě v tu chvíli napadly, a dál jsem samozřejmě pokračovala v kreslení. Odříkávala jsem například: „Vedle stolu židlička, na židličce holčička, ta má pěkného culíčka, na culíčku gumička a na stěně polička, na ní leží kočička, ta má zelená očička.“ Další rýmy jsme se smíchem už vymýšleli spolu a děti se pustily do svých domečků. Samozřejmě jsme začali odříkávat říkanku vždy od začátku, tak jak kdo potřeboval.

Kristýnka - požádala mě o nakreslení holčičky na židličce, ale pak už kreslila samostatně.

Štěpánek s Andýskem - tvořili domy bez mé pomoci.

Vtipné nám přišlo i to, že čím víc rýmů přibývalo, tím hůř se nám vzpomínalo, co už jsme před tím vymysleli. Ale pokaždé jsme to nakonec pomocí mé kresby dali dohromady. Děti si zakreslovaly jen něco, ale já jsem se snažila nakreslit vše, hlavně to, co vymyslel někdo z nich. Naše veselí a výbuchy smíchu samozřejmě přilákaly i jiné děti a některé z nich začaly kreslit s námi. Byla jsem ráda, že přiběhl i Honzík a vzápětí přišel Pepík, který se ale nadšeně netvářil. Zřejmě přišel jen proto, že si neměl najednou s kým hrát.

Honzík - okamžitě se zapojil do kresby i do vymýšlení rýmů a během našich rýmovaček nakreslil několik variant domů.

Pepík - seděl zaraženě a tak jsem řekla: „A na nebi měsíček, usmívá se jako náš Pepíček.“ Usmál se na mě a pak se spolu s dětmi rozesmál na celé kolo. Vzal si pastelku do ruky a chvilku se snažil něco kreslit, ale za chvíli to vzdal. Ovšem zůstal s námi až do konce a snažil se přispět rýmy. Legrační rým se mu podařil, když jsme se přesunuli „z interiéru“ domku „ven“. Zrovna jsem dokončovala rým: „A za ní kráčí slepička.“ Pepík dodal: „Ta tahá červíčka z jablíčka.“

Jak už jsem se zmínila, Honzík, Kristýnka, Andýsek a Štěpík nezakreslovali vše, co bylo řečeno (ovšem mě si hlídali jak ostříži, abych náhodou na něco nezapomněla), ale každý z této čtveřice nakreslil hned několik obrázků, ve kterých se pokaždé objevil nějaký motiv z naší říkanky. Pepík tato činnost sice zabavila, ale bohužel ke kresbě ho dostatečně nepodnítila.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

Realizovaná situace „Domeček“ vznikla ze hry dětí. Motivací k činnosti se stala známá říkanka a můj vzor. Ilustrováním jejího děje a vymýšlením humorných rýmů jsem se snažila děti k činnosti podnítit a nějakou dobu u činnosti setrvat. Ke kresbě se mi sice všechny děti z vybrané skupiny nepodařilo přimět, ale přesto bych řekla, že uvolněná

atmosféra, humor, dětmi velmi oblíbené říkanky a dostatečný prostor pro vlastní tvořivé nápady dokáže děti ke kresbě podnítit.

4.7 STRAŠIDELNÝ DŮM (obr. 8)

VZNIK SITUACE

Během jednoho z mých tematických celků „Strašidla a bubáci v našich pohádkách“ jsem dětem nakreslila strašidelný dům (obr. 7). Prořízla jsem okénka a pod okenice jsem vložila různá strašidla. Dům jsem použila k procvičování zrakové paměti.

Starší chlapci z něho byli tak nadšení, že si na druhý den ráno během volných her s domkem v druhé půlce herny hráli. Když jsem se ocitla blízko nich, Pepík se mě zeptal, jestli bych mu strašidelný dům také nenakreslila. Samozřejmě, že jsem stejný dotaz okamžitě uslyšela i od Štěpíka, Andýska i Honzíka. Odpověděla jsem jim, že by mi to trvalo asi dlouho, než bych všem domy nakreslila a doporučila jsem jim omalovánku strašidelného domu, kterou by mohli mít hned teď. S nadšením mou nabídku přijali, ale úsměv jim pohasl, když zjistili, že na omalovávce není žádné strašidlo (až na jednoho malého ducha).



Obr. 7 - Motivační strašidelný dům



Obr. 8 - Strašidelný dům

PRŮBĚH SITUACE A REAKCE DĚTÍ

„Tak si strašidla nakreslíme sami!“ zvolal nakonec vesele Štěpánek. Ovšem Andýsek na jeho nadšení reagoval sklesle: „Tam není žádné místo na strašidla.“ „Mám nápad!“ zvolala jsem co nejnadšeněji a pokračovala jsem: „Tak ten dům vystříhneme a nalepíme ho na větší papír. Pak budeme mít místa dost.“ Můj nápad byl přijat s hurónským pokřikem a ihned jsme se pustili do práce.

Pepík - když jsme měli domy připravené ke kreslení, tak se najednou ztratil. Ale k mému velkému překvapení se vzápětí objevil u stolečku i s mým strašidelným domem. A tak jsme se pustili všichni do kreslení, včetně jednoho mladšího chlapce, kterého svým nadšením děti z mé skupiny přilákaly.

Ve snaze udržet chlapce (především Pepíka) u kreslení co nejdéle, jsem se pokusila podnítit opět jejich tvořivé myšlení. Vedle svého domku jsem nakreslila šňůru s visícím prádlem. Okamžitě se mě zeptal Andýsek, proč nekreslím strašidla. Vysvětlila jsem mu,

že prádlo pověsila ježibaba, která ho ostatním strašidlům zrovna vyprala. „Tady zrovna letí!“ dodala jsem a rychle jsem dokreslila ježibabu na koštěti. „Letí do obchodu, koupit něco k jídlu.“ dovysvětlila jsem. Samozřejmě jsem tím chlapce rozesmála.

Po této evokaci nám Pepík oznámil, že kreslí draka. Pokračoval v kreslení a popsal svou kresbu: „Má jednu, druhou a třetí hlavu.“ a vítězoslavně ještě dodal: „Teď se chystá zapálit oheň.“ „Dobrý nápad. Také si nakreslím tříhlavého draka, jak zapaluje oheň!“ zvolala jsem radostně.

Honzík – doporučil mi nakreslit ohniště na opékání, aby ho drak mohl zapálit. Andýsek s Pepíkem se rozesmáli a strhli i celé naše osazenstvo. Honzík poté ještě vymyslel, že se mu vrací ježibaba, která koupila v obchodě párky.

Andýsek – to on během kreslení vymyslel, že si budou strašidla opékat nad ohněm párky. Posadit do ohniště ohnivého muže, aby strašidlům oheň nevyhasl, byl zase můj nápad, který chlapci se smíchem přivítali. A poté nás Pepík obeznámil ještě se svým plánem, nakreslit tři párky pro draka a vysvětlil nám, že potřebuje jeden párek pro každou dračí hlavu. V takovém stylu jsme pokračovali dále. Andýsek ještě nakreslil pána, který se lekl bezhlavého rytíře. Toho má Andýsek ze všech strašidel nejraději.

Mezitím se k nám přidalo ještě několik dětí, které jsme našim smíchem přilákali. Někdo si jen omalovánku vybarvil, někdo si omalovánku na větší papír nalepil a kreslil kolem domu, tak jako my.

Štěpánek – poradil mladšímu kamarádovi, který s námi kreslil, aby nakreslil vodníka tak jako on. Chlapec si se totiž se smíchem „postěžoval, že mu ohnivý muž zapálil trávu. Poté se už Štěpánek moc do vymýšlení aktivit strašidel nezapojoval na rozdíl od ostatních chlapců, ale zase na druhou stranu si viditelně užíval kreslení ve společnosti svých kamarádů.

Kristýnka - ten den bohužel ve školce nebyla, tak jsem neměla možnost zjistit, zda by se kreslení také zúčastnila.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

„Strašidelný dům“ vzešel čistě ze zájmu dětí, ke kresbě jsem je tedy podněcovat nemusela. Udržet nějakou dobu u kreslení jsem se je snažila opět pomoci fantazie - vymýšlením humorného děje. Děti velmi povzbuzuje, pokud jejich nápady využívám, to v tomto případě znamená, že je zakresluji. Tuto aktivitu tedy zase provázela uvolněná atmosféra plná veselí a humoru, během které měly děti dostatek prostoru pro rozvíjení tvořivosti.

Strašidla natolik děti upoutala, že si na ně hrály skoro dva týdny. Během nich uspořádaly několik divadelních představení. Samozřejmě hlavním aktérem těchto aktivit byl především Štěpánek, velký obdivovatel divadla, který své vrstevníky (včetně Kristýnky) a další kamarády strhl i k výrobě kostýmových prvků. Jeden den si tedy děti nakreslily a vystřihávaly strašidelné zuby a další den zas stejným způsobem vyráběly masky přes obličej. Nikoho jsem tedy nemusela tentokrát ke kresbě podněcovat, protože si veškeré činnosti vymyslely děti samy. Mým jediným úkolem bylo pomáhat jim masky upevňovat a účastnit se všech divadelních představení, protože jsem pokaždé obdržela od dětí pozvánku.

4.8 KOLO, KOLO MLÝNSKÝ (obr. 9)

VZNIK SITUACE

V tematickém celku „Kolo, kolo mlýnský“ jsem se s dětmi mimo jiné věnovala uvolňovacím grafomotorickým cvičením. Jedno z nich jsme s dětmi prováděli na velký arch balicího papíru (rozložený na dvou přiražených stolech) do rytmu písničky „Kolo, kolo mlýnský“. Pokaždé, když hudba přestala hrát, přestaly děti kreslit a vystřídal se. Viditelně se všechny děti dobře bavily včetně těch nejmladších, které tato činnost také upoutala. Po několika týdnech mě napadlo vyzkoušet, jestli svou předcházející zkušenost s touto aktivitou děti využijí. Byla jsem zvědavá nejen na to, jestli budou vědět, co dělat, ale i na to, jestli je můj způsob evokace vůbec podnítí ke grafické činnosti. Abych nějak násilně nezasáhla do jejich volné hry, bylo nutné počkat na vhodný okamžik, kdy si nikdo z dětí nebude hrát v prostředku herny.



Obr. 9 - Kolo, kolo mlýnský

PRŮBĚH SITUACE A REAKCE DĚTÍ

Když jsem se té správné chvíle dočkala, vzala jsem připravenou mohutnou roli tvrdšího kartónu a rozvinula jsem ji přes celou délku herny. Samotný pohyb role, do které jsem jen strčila, a která se tím pádem sama rozvínovala přes celou místnost, natolik zaujal všechny děti, že v okamžiku všechny ustaly ve své hře. „Co to děláte?“ ptaly se děti jedno přes druhé, když se dostaly ze svého ustrnutí. Jen jsem se usmála a položila jsem na rozvinutou roli papíru několik uhlů. Poté jsem zapnula přehrávač s připravenou písní „Kolo, kolo mlýnský“.

Jakmile zazněly první tóny písničky, okamžitě se děti vrhly na připravené uhly a začaly „motat“ kruhy do rytmu písničky. Samozřejmě se všechny děti vedle sebe nevešly, i když měly k dispozici daleko větší prostor než na stolech. I uhlů bylo méně než dětí, a to z toho důvodu, aby mělo každé z nich dostatek prostoru. Ty, které byly rychlejší, kreslily a zbytek dětí čekal, až přestane hudba hrát. Nedošlo k žádným rozbrojům,

protože si děti zřejmě dobře pamatovaly, že po doznění písničky se budou střídat. Zapomněla jsem podotknout, že píseň jsem měla nahranou několikrát za sebou v pravidelných intervalech

Štěpánek a Kristýnka - vrhli se k roli mezi prvními a oba dva se účastnili každého kola. Chytře využili své role staršího kamaráda, který přece „musí“ vysvětlovat aktivitu mladším dětem. Proto zřejmě žádné z dětí nic nenamítalo, když kreslili neustále. Zbývající děti z mé vybrané skupiny se s ostatními dětmi vystřídalaly.

Andýsek - nakonec se zúčastnil dvou kol.

Honzík a Pepík – zúčastnili se jen jednoho kola, ale i tak jsem se divila, protože sotva zazněly první tóny písně, pronesl Honzík: „Ahá, tohle!“ Pepík větu zopakoval po něm, ale přesto vzal v druhém kole, tak jako Honzík, úhel do ruky. Podle mne se oba dva dobře bavili, tak jako i ostatní děti.

POUŽITÁ MOTIVACE / EVOKACE

Realizovaná situace „Kolo, kolo mlýnský“ vznikla z předem připravené činnosti. Pro vznik této situace jsem využila předchozí zkušenost dětí zároveň s tím, že jsem činnost jen maličko zatraktivnila. K evokaci došlo po připravení papíru s uhlíky a zaznění prvních tónů známé písničky. Právě spojením hudby s připraveným materiálem si totiž děti vybavily svou předcházející zkušenost s touto činností. Tato evokace dostatečně motivovala děti k následné aktivitě. Opět se mi podařilo podnítit děti beze slov ke grafické činnosti, takže se mi můj záměr zdařil.

4.9 PENÍZKY (obr. 10)

VZNIK SITUACE

Tato situace opět vznikla během volných her dětí, kdy si Štěpánek s Kristýnkou hráli s ostatními dětmi ve stánku. Prodávali kaštiny a jiné přírodniny, které mají ve školce k dispozici na hraní. Během jejich pozorování jsem zjistila, že sypou přírodniny dětem,

které si je kupovaly, do nádob z kuchyňky. Vzala jsem papíry a sešívačku a před stánkem na zemi jsem jim srolovala kornoutek a podala jsem jim ho se slovy: „Možná by se vám hodily kornoutky. Můžete do nich pak dětem sypat vše, co si koupí.“ Kristýnka si okamžitě kornoutek vzala a hned ho se Štěpíkem vyzkoušela. „Jak to děláte, paní učitelko?“ zeptali se současně. A tak jsem jim postup ukázala a pomohla jsem jim kornoutky sešívat sešívačkou. Během zamotávání se k nám přidaly i jiné děti a mezi nimi i Andýsek, který prohlásil: „Tohle umím dávno.“ Bohužel v průběhu smotávání kornoutků si několik dětí přivlastnilo jejich oblázky, které jim sloužily jako peníze.



Obr. 10 – Penízky

Průběh situace a reakce dětí

Hrozil konflikt a tak jsem tajemně řekla: „Věděla bych o lepších penězích.“ Když jsem upoutala jejich zájem, dodala jsem: „A ty vypadají jako opravdové penízky.“ Štěpík se okamžitě zeptal: „A kde je máte, paní učitelko.“ Odpověděla jsem: „Nemám! Ale udělám!“ „A jak? A můžu taky?“ optali se téměř současně Andýsek, Kristýnka i Štěpík.

Přikývla jsem a došla jsem pro mince, papíry a pastelky. Sedla jsem si na koberec k malému stolku a děti mě obestoupily nebo se posadily na gauč. Ukázala jsem jim tedy techniku frotáže a zároveň i to, co se stane, když minci přes papír pořádně nedržím. Vytvořila jsem několik penízků a děti se ke mně postupně přidávaly. Zatímco jsem je vystříhala, přiběhl ke stolku i Pepík a zvolal překvapeně: „Jé, opravdický peníze!“

Pepík - ještě se chvíli díval, jak penízky vyrábím a pak si to vyzkoušel spolu s Honzíkem, který dorazil po jeho svolání. Musím říct, že to šlo Pepíkovi daleko lépe než Honzíkově. Čekala jsem, že to bude přesně naopak. Zatímco Pepík zkoušel vytvořit všechny druhy mincí, Honzík to po třech nezdařených pokusech vzdal.

Honzík a Andýsek - po pár nezdařených pokusech to vzdali. Nedokázali udržet minci pod papírem.

Štěpánek a Kristýnka - opravdu se činili. Dokázali poměrně snadno udržet minci bez hnutí pod papírem, a tak nakonec s držetím pomáhali i menším dětem, které si tuto činnost chtěly také vyzkoušet. Nakonec se oba pustili i do stříhání, které jim jde opravdu dobře. Nejdéle u této aktivity vydržela Kristýnka, která pak penízky naplnila peněženku, kterou ve stánku používají. S vytvořenými penízky si děti pak po nějakou dobu ještě ve stánku hrály, než se jim postupně poztrácely.

POUŽITÁ MOTIVACE/ EVOKACE

Náhodně vzniklá situace „Penízky“ opět vzešla ze hry dětí. Slovně vyjádřenou evokací jsem se snažila děti zaujmout. Samotná činnost pak pro děti byla tak překvapující, že si ji toužily vyzkoušet. Ovšem některé děti jejich první neúspěch odradil. Udržet mince přes papír je pro předškolní děti poměrně těžké a určitě bychom našli lepší předměty na vytvoření frotáže. Nicméně tato situace vznikla z jejich hry, která je opět motivovala k tomu, aby vzaly pastelku do ruky. K aktivitě samozřejmě děti motivovala i pro ně netradiční a zajímavá technika.

5. HODNOCENÍ REALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ

POLÁRNÍ PŘÍBĚH – náhodně vzniklá situace zaujala a podnítila ke kresbě všech pět dětí z vybrané skupiny.

MAPA POKLADU - situace náhodně vzniklá ze hry chlapců z vybrané skupiny dětí je zaujala a dostatečně podnítila ke kresbě. Kristýnka se sice přišla ke stolku podívat, ale činnost ji nezaujala, tudíž ani nepodnítila ke kresbě.

KAČENKY – náhodně vzniklá situace zaujala a podnítila ke kreslení tři děti z vybrané skupiny. Andýska s Pepíkem sice naše činnost přilákala, ale nezaujala je a ani nepodnítila ke kresbě.

PLÁŠŤ – tato připravená činnost a situace, která vznikla ze zájmu Kristýnky, zaujala všech pět dětí z vybrané skupiny a podnítila je ke kresbě. Pepík bylo potřeba k aktivitě slovně povzbudit.

HRAČKY PRO MYŠKY – vzniklá situace vzešla z připravené činnosti, která měla podnítit ke kresbě především Kristýnku. Kristýnku a další dva chlapce z vybrané skupiny situace zaujala a podnítila je ke kreslení. Štěpánek a Honzík bohužel ve školce nebyli.

DOMĚČEK – náhodně realizovaná situace, která vznikla ze spontánní hry, zaujala všech pět dětí z vybrané skupiny a čtyři z nich dostatečně inspirovala ke kresbě. Pepík sice svými nápady do činnosti přispíval, ale kreslení po chvilce vzdal.

STRAŠIDELNÝ DŮM – situace vznikla náhodně ze hry chlapců a především z jejich vlastního zájmu a tím pádem je zaujala a dostatečně podnítila ke kresbě. Kristýnka ve školce ten den chyběla.

KOLO, KOLO MLÝNSKÝ – připravená činnost a z ní vzniklá situace, při které mohly děti využít svou předcházející zkušenost, zaujala a podnítila ke grafické činnosti všech pět dětí z vybrané skupiny.

PENÍŽKY – náhodně vzniklá situace vzešla ze hry dětí a s ní spojená výtvarná technika zaujala a podnítila k činnosti všech pět dětí z vybrané skupiny, ale jen třem z nich se činnost dařila a tudíž u ní setrvaly. Andýska a Honzík první neúspěch od činnosti odradil.

Z hodnocení realizovaných činností jasně vyplývá, že se mi pokaždé nepodařilo zaujmout a podnítit ke kreslení všechny děti z vybrané skupiny. Patrné to bylo především při činnostech, které vyšly ze spontánní hry skupiny dětí. Dítě, které jejich hra nezaujala, většinou nezaujalo ani následující kreslení. Důkaz toho, jakým důležitým faktorem je pro činnost člověka vnitřní motivace.

5.1 SHRUTÍ REALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ

Všemi vzniklými situacemi jsem se snažila děti motivovat ke kresbě bez slovní výzvy a hlavně bez toho, abych jim jakýmkoliv způsobem narušila jejich volnou hru. Konkrétní realizované situace tedy vznikly čistě na základě zájmu dětí a převážně vznikly z jejich spontánní hry. Pokud děti kreslit začaly, snažila jsem se je většinou u činnosti „udržet“ svými tvořivými nápady, které evokovaly i jejich kreativitu, ale i v tomto případě se jednalo o jejich svobodné rozhodnutí, zda budou v kresbě pokračovat či ne.

Jako přímý účastník těchto aktivit se přikláním k tomu, že se ze strany dětí jednalo o spontánní výtvarné projevy, poněvadž jsem je ke kreslení slovně nevyzvala a počáteční impuls projevit se výtvarnou formou vznikl na základě jejich vnitřní potřeby reagovat na mé podněty – motivaci a evokaci. Ovšem uvědomuji si, že jsem tyto jejich projevy určitým způsobem navodila.

Čím jsem si naprosto jistá, je skutečnost, že všechny realizované činnosti nesly znaky spontánní hry a samy děti je považovaly v některých případech za pokračování jejich původní hry a v jiných případech pak za hru novou. Potvrdilo se mi tedy, že kreslení může být pro ně hrou i zábavou a to dokonce i pro dítě jako je například Pepík, který kreslení vždy odmítal kvůli svým neobratným grafomotorickým schopnostem.

Další skutečnost, která vyšla najevo během těchto činností, byla ta, že děti opravdu kreslí jen to, co je pro ně samotné důležité. Patrné to bylo především při zakreslování příběhů. Děti nikdy nenakreslily celý vyprávěný příběh, ale vybíraly si z něj jen určité situace a postavy, zkrátka to, co je nejvíce zaujalo.

Z mého výzkumného šetření vyplývá, že pro děti je největší motivací ke kreslení během jejich volných her vzor učitelky. To znamená její vlastní tvořivé kreslení, které vychází

ze zájmů a her dětí. Velkou motivací je tedy pro děti takové kreslení, které vychází přímo z jejich spontánních her a z jejich zájmů, a které jim zároveň dává prostor pro realizaci vlastních tvořivých nápadů a umožňuje zapojit jejich fantazii. Motivací se pak stávají především ilustrace vyprávěných příběhů, akčních dějů, říkadel či rýmů, a to za předpokladu, že učitelka dokáže udržet při konkrétní realizované činnosti uvolněnou atmosféru prosycenou humorem a nápady dětí oceňuje tím, že je sama zakresluje. Tato pozitivní zpětná vazba děti k dalšímu kreslení velmi povzbuzuje.

5.1.1 Doporučení pro realizaci těchto činností

Při kreslení s dětmi, kterým to ještě moc nejde, doporučuji nezdůrazňovat, že nějakou postavu či předmět na jejich kresbě nepoznáváme. Měli bychom je naopak povzbuzovat například takto: „Já vím, Pepíku, že je to drak. Hned jsem ho poznala. Tady mu z tlamy šlehá oheň.“

Při kreslení příběhů dětem jsem postupem času zjistila (a během mého výzkumného šetření se mi to opět potvrdilo), že není třeba kreslit dokonalé postavičky zvířat a lidí. A to z toho důvodu, aby to děti od vlastní kresby neodradilo. Naopak je třeba zdůrazňovat, že já sama něco nakreslit neumím. Během kreslení vystoupím z role vypravěče a například řeknu: „Jejda, vypadá to jako medvěd? Já totiž medvěda moc neumím.“ Děti mě vždy ujistily, že to dané zvíře poznaly a některé to motivovalo natolik, že mi okamžitě nakreslily, jak by podle nich mělo správně vypadat.

Právě při kreslení příběhů s dětmi je nejvíce patrný individuální přístup, který vychází z osobnostně orientovaného pojetí. Učitelka děti zná a ví, co je zajímavé. V roli facilitátora během volných her pak může vypožorovat, čím se zabývají v dané chvíli. Co zrovna prožívají. Veškeré poznatky se dají zahrnout do děje při vyprávění a zakreslování příběhů. Učitelka tedy zakresluje nejen jednotlivé děti, ale i to čím se zrovna zabývají, o co se v danou chvíli nejvíce zajímají a co prožívají. Dáváme tím také vlastně najevo, jak jsou pro nás ony i jejich prožitky důležité. Tím, že děti zapojujeme do svého příběhu, stanou se jeho součástí a většina z nich se pak pustí i do kreslení.

Má práce je důkazem toho, že i volná hra dětí v mateřské škole poskytuje dostatečný prostor ke grafickým činnostem, aniž bychom dětem hru násilně přerušovali. Podle mne je důležité si uvědomit, že pokud chceme po dětech, aby se věnovaly kreslení, měli bychom se sami této činnosti věnovat co nejčastěji. To nejvíce děti podněcuje, i z toho důvodu, že rády napodobují činnosti nás dospělých. Důkazem toho je především Štěpánek a jeho vlastnoručně nakreslený a vytvořený časopis s kačenkami pro mladší kamarádku.

6. DISKUSE

Při zpracování bakalářské práce jsem se opírala o získané poznatky z publikací J. Doležalové, J. Bednářové a V. Šmardové, ve kterých se tyto autorky zabývají oblastí grafomotoriky předškolních dětí. Ztotožňuji se s jejich názorem, že spontánní kresba dětí značně přispívá k rozvoji jejich grafomotorických schopností a dovedností a proto je potřeba dítěti vytvářet prostor a možnosti ke kreslení. Během jednotlivých realizovaných činností jsem si ověřila, jak je pro dítě důležitá nejen neustálá pozitivní zpětná vazba, oceňování jeho dílčích úspěchů, ale i hravá a uvolněná atmosféra. Potvrdilo se mi také, že zažitý úspěch vede k opakování činnosti. Interakci mezi učitelkou a dětmi i klidnou a vstřícnou atmosféru považují tyto autorky za klíčový faktor při kreslení s dětmi.

Autoři z již výše zmiňovaných publikací a dále pak R. Davido, J. Uždil, H. Hazuková a P. Šamšula se shodují, že kreslení je většinou pro děti hrou a zábavou, pokud si ovšem dítě neprochází krizí ve výtvarném projevu. Její příčinou bývá většinou grafomotorická neobratnost. Během výzkumného šetření jsem měla možnost nejen ověřit si tyto názory, ale zároveň i dokázat, že kreslení může být zábavou i pro dítě jako je Pepík, který kreslení běžně odmítal kvůli svým neobratným grafomotorickým schopnostem. Zjistila jsem, že se toho dá docílit ovšem pouze za předpokladu, že realizované činnosti ponesou znaky spontánní hry a samy děti je za hru považovat budou. Jsem si zcela jista, že uskutečněné výtvarné a grafické činnosti děti považovaly v některých případech za pokračování jejich původní hry a v jiných případech pak za hru novou.

Při všech realizovaných situacích byla rovněž patrná velká aktivita zúčastněných dětí a to bylo pro mě dalším důkazem, že tyto aktivity považovaly za hru. Právě při hrách se aktivita dětí projevuje především a tudíž je vhodnou metodou, formou i prostředkem v předškolním vzdělávání, tak jak se o tom píše v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Další poznatky o hře dětí a především o jejich spontánní hře jsem čerpala především s publikací E. Suchánkové, S. Kořátkové, Z. Syslové a E. Svobodové. První tři autorky se také zmiňují o častém odsouvání volné hry dětí do pozadí, protože byla a bohužel i je některými dospělými (včetně některých učitelek) chápána jako ztráta času. Všechny autorky se shodují, že spontánní hra je pro rozvoj osobnosti dítěte klíčová, a shodují se také na roli učitelky ve volné hře dětí. S těmito názory se zcela ztotožňuji. Během svého výzkumného šetření jsem se proto snažila být pro děti v jejich volné hře především facilitátorem a chtěla jsem dokázat (především sama sobě), že děti dokážu podnítit ke kreslení, aniž bych jejich hru násilně přerušila. Ve všech realizovaných činnostech se mi to podařilo, a proto považuji tyto moje náměty za vhodné pro využití během volné hry dětí v každé mateřské škole.

V průběhu realizovaných činností také vyšlo najevo, že se mi vždy nepodařilo zaujmout všechny děti z vybrané skupiny. Patrné to bylo především při činnostech, které vyšly ze spontánní hry skupiny dětí. Dítě, které tato jejich hra nezaujala, většinou nezaujalo ani následující kreslení, poněvadž nebylo vnitřně motivované. Tak jsem si opět ověřila, že vnitřní motivace je opravdu pravou hnací silou všech lidských činností, jak se můžeme dočíst ve všech mnou již zmiňovaných publikacích.

Během mého výzkumného šetření se mi také velmi osvědčila nejen vhodně zvolená motivace, ale i evokace, která opravdu dokáže děti zaktivizovat. Poznatky o evokaci jako důležité fázi konstruktivistického pojetí vzdělávání jsem získala především z elektronických zdrojů.

Mnozí autoři popisují, že kreslení je činnost, při které nepotřebujeme partnera, ale ve svém výzkumu jsem nabyla zkušenost, že děti předškolního věku kreslení více baví za přítomnosti druhého, ať už se jedná o kamaráda či učitelku. Jak už jsem se výše zmínila, je kreslení pro většinu dětí hrou a v předškolním věku již většina dětí dává

přednost hře kooperativní před paralelní hrou, která naopak převažuje v období batolete. Děti tohoto věku si hrají spíše vedle sebe, protože ještě nejsou schopny spolupráce. V publikaci M. Vágnerové se můžeme dočíst, že postupně, pod vlivem zkušeností, začne mít hra s vrstevníky větší přitažlivost. Proto lze pochopit, že předškolní dítě (natož dítě na konci tohoto období) vidí i v kreslení s partnerem větší atraktivitu.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak jednotlivé děti z vybrané skupiny budou reagovat na různé podněty vedoucí k výtvarné či grafické činnosti, co je může motivovat ke kreslení během volných her v mateřské škole. Cíl se mi podařilo splnit, protože během mého výzkumného šetření jsem zjistila, jak jednotlivé děti z vybrané skupiny reagovaly na různé podněty vedoucí k výtvarné či grafické činnosti. Tyto jejich reakce jsem ve své bakalářské práci podrobně popsala, včetně konkrétních realizovaných činností. Dále se mi podařilo vzbudit zájem těchto dětí o výtvarné či grafické činnosti takovým způsobem, který násilně nenarušil jejich volnou hru. Naopak jsem se snažila vymýšlet nebo připravovat takové aktivity, které vycházely ze zájmu dětí a to převážně z jejich spontánní hry. Ke vzniku konkrétní realizované situace jsem použila vhodnou motivaci i evokaci a v žádném případě jsem děti k činnostem slovně nepobízela nebo je jinak nenutila. Pokud děti kreslit začaly, snažila jsem se je sice u některých činností trochu déle „udržet“, ale pouze tím, že jsem se snažila evokovat jejich fantazii vymýšlením příběhů či humorných rýmů a ilustrací pak jejich nápady realizovat, což je povzbudilo k vlastní tvořivé kresbě.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009, 80 s. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012, 160 s. ISBN 978-80-87553-30-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005, 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef a kol. *Slovník pedagogické metodologie*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 177 s. ISBN 978-80-262-0183-0.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 119 s. Na pomoc učitelům a vychovatelům.

UŽDIL, Jaromír a Emílie ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 191 s. Učebnice pro střední školy.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje:

DELVAUX, Hélène. *Mentální regulace – základní pojmy* [online prezentace PowerPoint].

Copyright: © 2007 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z:

www.conaisens.org/module/evocation_evoque_cz.pps

Konstruktivismus. In: WikiKnihovna contributors [online]. WikiKnihovna, 21. 5. 2013

17:49 UTC [cit. 2015-03-18]. Dostupné z:

<http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Konstruktivismus&oldid=34477>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Ondřej HAUSENBLAS. *Co je E - U - R*. In: Kritické Listy [online].

Praha: Kritické myšlení o. s., roč. 2006, č. 24 [cit. 2015-03-21]. Dostupné

z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

Pedagogický konstruktivismus. In: Hluchák.cz [online]. Šumperk: ZŠ Hluchák, 21. 8.

2006 07:40 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z:

http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html

SŮROVÁ, Eva. *Tematická výuka v mateřské škole*. In: Správná mateřská školka [online].

© 2012 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: [http://ekoskolka.webnode.cz/clanky-nazory-](http://ekoskolka.webnode.cz/clanky-nazory-rady-a-tipy/tematicka-vyuka-v-ms/)

[rady-a-tipy/tematicka-vyuka-v-ms/](http://ekoskolka.webnode.cz/clanky-nazory-rady-a-tipy/tematicka-vyuka-v-ms/)

SYSLOVÁ, Zora. *Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy* [online]. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

Školitel Eva OPRAVILOVÁ. [cit. 2015-03-18] Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140002443/?lang=cs>

SEZNAM OBRÁZKŮ:

Obrázek č. 1 - Polární příběh

Obrázek č. 2 - Mapa pokladu

Obrázek č. 3 - Kačenky

Obrázek č. 4 - Plášť

Obrázek č. 5 - Hračky pro myšky – obrázky dětí

Obrázek č. 6 - Domeček

Obrázek č. 7 - Motivační strašidelný dům

Obrázek č. 8 - Strašidelný dům

Obrázek č. 9 - Kolo, kolo mlýnský

Obrázek č. 10 - Penízky

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 – Polární příběh – kresby dětí

Příloha č. 2 – Polární příběh – kresby dětí

Příloha č. 3 - Mapa pokladu – kresby dětí

Příloha č. 4 – Mapa pokladu – kresby dětí

Příloha č. 5 – Domeček – kresby dětí

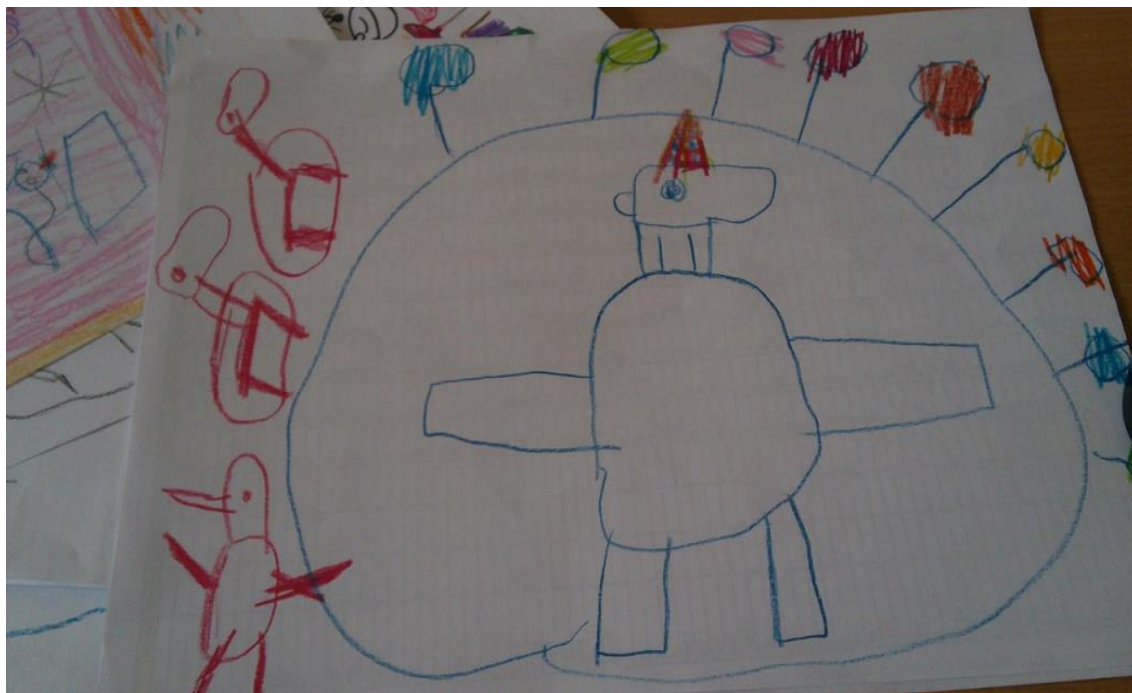
Příloha č. 6 – Domeček- kresby dětí

Příloha č. 7 – Strašidelný dům – kresby dětí

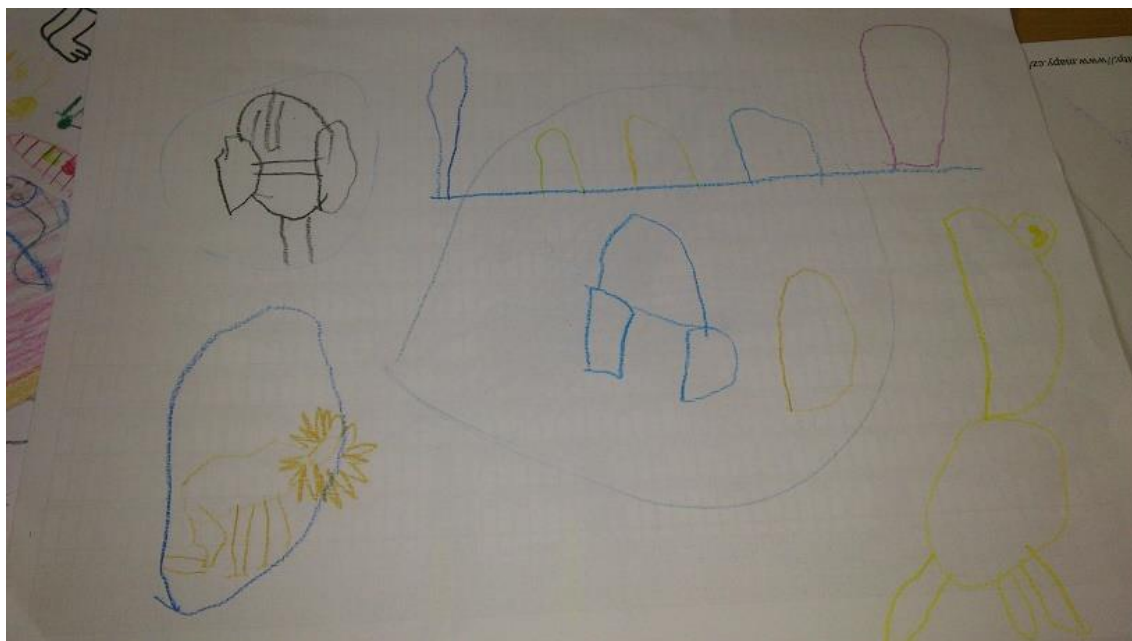
Příloha č. 8 - Strašidelný dům- kresby dětí

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Polární příběh



Příloha č. 2 – Polární příběh



Příloha č. 3 – Mapa pokladu



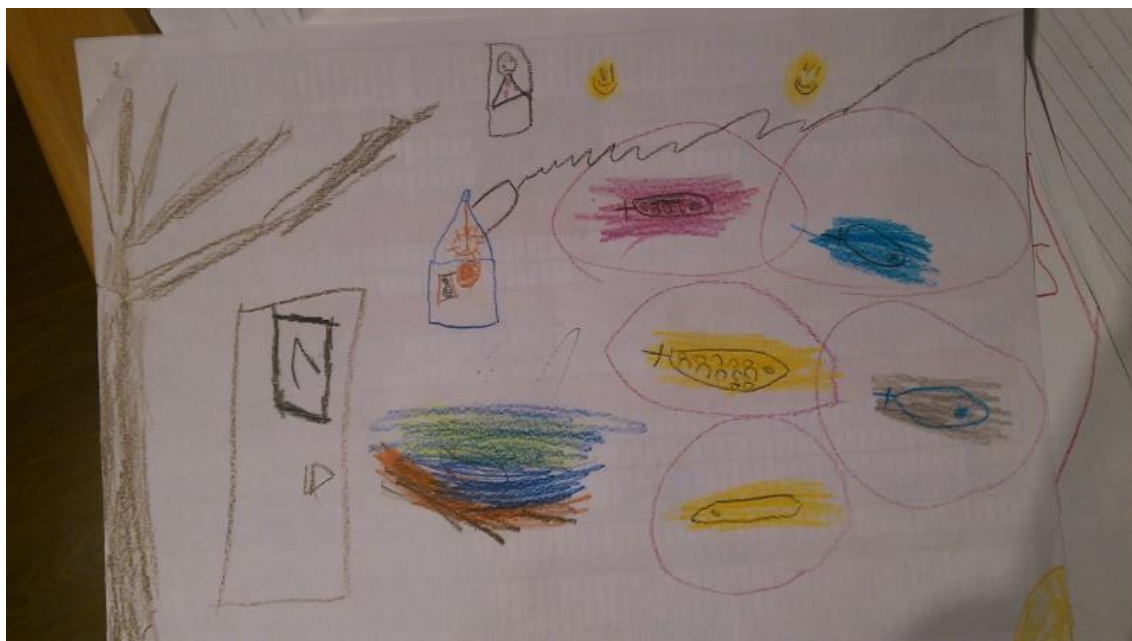
Příloha č. 4 – Mapa pokladu



Příloha č. 5 – Domeček



Příloha č. 6 - Domeček



Příloha č. 7 – Strašidelný dům



Příloha č. 8 – Strašidelný dům

