

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

**VÝTVARNÉ ČINNOSTI A PROSTOROVÁ PŘEDSTAVIVOST
PŘEDŠKOLÁKŮ**
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Štruncová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: PaedDr. Rudolf PODLIPSKÝ, PhD.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 15. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala PaedDr. Rudolfu Podlipskému PhD. za cenné, profesionální rady a vstřícný přístup při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji 56. mateřské škole a odloučenému pracovišti 16. MŠ a ZŠ, za umožnění realizace výzkumných úkolů a pořízení fotografického materiálu.

ANOTACE

Tato bakalářská práce pojednává o prostorové představivosti dětí předškolního věku. V teoretické části je uvedeno jakým způsobem děti prostor chápou a jak jej zobrazují. Následně je popsána souvislost výtvarných činností a prostorové představivosti s Rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání.

V praktické části jsou obsaženy výtvarné úkoly související s prostorovou představivostí, které jsou následně realizovány v mateřských školách a analyzovány podle určitých kritérií.

Klíčová slova

Výtvarná činnost, prostorová představivost, předškolní dítě, vnímání prostoru, zobrazení prostoru

TITLE

This Bachelor Thesis deals with spatial imagination of children of preschool age. In the theoretical part there is stated the way how children understand space and how they depict it. Subsequently, it is described the relation of art activities and spatial imagination with General educational program for preschool education.

The practical part is consisted of arttasks related to of spatial imagination, which are realized in kindergartens and analyzed according to certain criteria.

Keywords

Art work, spatial imagination, preschool child, perception of space, depiction of space

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	2
1 PROSTOROVÁ PŘEDSTAVIVOST	3
1.1 VÝVOJ PROSTOROVÉ INTELIGENCE	3
1.2 CHÁPÁNÍ PROSTORU	4
1.3 ZOBRAZENÍ PROSTORU	4
1.4 OSLABENÉ VNÍMÁNÍ PROSTORU	5
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	6
2.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	6
2.1.1 Vnímání	6
2.1.2 Myšlení a řeč	6
2.1.3 Rozvoj motoriky	7
3 VÝTVARNÁ ČINNOST	8
3.1 VÝZNAM VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	8
3.2 ROZDĚLENÍ VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	8
3.3 PLOŠNÉ A PROSTOROVÉ VYTVÁŘENÍ A KONSTRUOVÁNÍ	9
3.3.1 Plné prostorové i reliéfní formy v prostoru	9
4 PROSTOROVÁ PŘEDSTAVIVOST A RVP	11
4.1 DÍTĚ A JEHO TĚLO	11
4.2 DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA	11
4.3 DÍTĚ A TEN DRUHÝ	13
4.4 DÍTĚ A SPOLEČNOST	14
4.5 DÍTĚ A SVĚT	14
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	16
5.1 CÍLE	16
5.2 VÝBĚR VZORKŮ	16
5.3 METODIKA	16
5.4 VÝTVARNÉ ÚKOLY	17
5.4.1 Příbytek trosečníka	17
5.4.2 Snídaně, oběd, večeře?	18
5.4.3 Mapa ostrova	18
5.4.4 Totem	19
5.4.5 oblíbené místo	20
5.4.6 Lod'	21
5.5 ANALÝZA REALIZOVANÝCH VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ	22
5.5.1 Odloučené pracoviště 16. MŠ a ZŠ (skupina A)	23
5.5.2 56. mateřská škola (Skupina B)	26
5.5.3 Komparace realizovaných souborů	29
6 ZÁVĚRY	31
SEZNAM LITERATURY	32
RESUMÉ	34
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	35
PŘÍLOHY	I

Úvod

Předškolní období patří bezpochyby k jedné z nejdůležitějších etap v životě člověka. Říká se, že veškeré vědomosti a dovednosti, které si dítě „osvojí“ v mateřské škole, jej doprovází po zbytek života. Prostorová představivost není výjimkou, a pokud se v dětství vhodně rozvíjí, může člověku v dospělosti ušetřit mnohé nesnáze, například s orientací v prostoru. Z tohoto důvodu považuji dané téma za velmi důležité a vzhledem k tomu, že se souvislostmi prostorové představivosti a výtvarných činností příliš mnoho textů nezaobírá, zvolila jsem si tuto problematiku jako téma své bakalářské práce.

Práci jsem pojala tak, že jsem si nejprve hledala co nejvíce informací o prostorové představivosti a výtvarné činnosti v dostupných textech. Na tomto základě jsem poté navrhla, realizovala a reflektovala soubor výtvarných úkolů pro děti ve dvou mateřských školách. Snažila jsem se tak ověřit si vybrané teoretické poznatky v praxi. Výzkumné šetření jsem provedla nejprve v mateřské škole v Plzni-Radčicích s malými dětmi, tedy tři až čtyřletými a poté v mateřské škole v Plzni -Liticích s většími dětmi, tedy pěti až šestiletými.

Práce je členěna do tří částí. V teoretické části (kap. 1-3) se věnuji problematice prostorové představivosti, vysvětluji, jakým způsobem dítě předškolního věku chápe prostor a jakým způsobem jej zobrazuje, a v neposlední řadě soustřeďuji pozornost na výtvarnou činnost.

Vzhledem k tomu, že Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro předškolní vzdělávání je základním dokumentem pro práci v mateřské škole, sleduji v textu čtvrté kapitoly, jak velký prostor pro výtvarné činnosti a rozvoj prostorové představivosti nabízí. V praktické části (kap. 5) podávám zprávu o realizovaném výzkumném šetření, které mělo za cíl ověřit vybrané teoretické poznatky a zjistit nakolik vhodně koncipované výtvarné úkoly mohou ovlivnit prostorovou představivost dětí. Snažila jsem se také všimnout jevů, které nejsou v dotknuté odborné literatuře zmíněny. V poslední části (kap. 6) především shrnuji dílčí závěry, které vzešly zejména z analýzy procesu a výsledků řešení výtvarných úkolů.

1 PROSTOROVÁ PŘEDSTAVIVOST

Prostorovou představivost lze chápat jako soubor dílčích schopností, týkajících se našich představ o prostoru, o tvarech, vzájemných vztazích mezi tělesy, o vztazích mezi předměty a námi, a též o prostorových vztazích jednotlivých částí našeho těla navzájem. (Šarounová, 1982).

1.1 VÝVOJ PROSTOROVÉ INTELIGENCE

Prostorová inteligence se týká schopnosti záznamu prostorových informací. Je důležité si uvědomit, že vývoj prostorových směrů je postupný. Posloupnost jednotlivých fází znázorňuje následující diagram.

1. fáze	2. fáze	3. fáze	4. fáze
<ul style="list-style-type: none"> • dopředu • dozadu 	<ul style="list-style-type: none"> • dolů • nahoru 	<ul style="list-style-type: none"> • šikmo 	<ul style="list-style-type: none"> • vpravo • vlevo

Tabulka 1 – Fáze vývoje

(Pěchoučková, 2013)

Cesta k pochopení prostoru začíná senzomotorickým stadiem, které se objevuje již v kojeneckém věku. Důležitou roli hraje vývoj dvou prostorových schopností, a sice: dítě se učí sledovat dráhu pohybujících se předmětů a orientovat se v nejbližším okolí. Na konci senzomotorického období, kdy končí i rané dětství, si dítě začíná vytvářet mentální představy. Již si dokáže vybavit, jak vypadá určité místo nebo jak probíhá určitá událost, aniž by tam bylo. Podle Piageta vzniká schopnost tvorby mentálních představ na základě raných zkušeností dítěte, a to jak vizuálních, tak senzomotorických. Piaget předpokládal, že v mysli dítěte došlo k zakódování celkových obrysů nebo schémat činností, které dítě ve svém okolí vidělo a které si mohlo v myšlenkách zopakovat. Předškolní dítě dokáže najít cestu domů, která je mu známá, avšak není schopné si představit, co ho potká v místech, která zrovna nevidí. I starší děti mají problémy se zachycením míst, kde žijí, do orientačního měřítka. Pětileté nebo šestileté dítě se ve svém okolí sice vyzná, avšak když dostane za úkol jej popsat nebo nakreslit mapu, bude to

pro něj problém. Buďto nebude schopné úkol splnit vůbec nebo jej natolik zjednoduší, že bychom popisované místo vůbec nepoznali. Představivost v raném dětství zůstává statická, mentální operace s představami ještě nejsou možné. Piaget se domníval, že důležitým zlomovým bodem se stává počátek stádia konkrétních operací, který se objevuje společně s nástupem dítěte do školy. V této době se u něj rychle rozvíjí schopnost aktivní prostorové manipulace s představami i objekty. Dítě si již nyní umí představit, jak vnímá určité objekty člověk, který se dívá z jiné strany. Jedná se o tzv. decentraci, kdy dítě už dokáže pochopit, jak vidí situaci člověk, který se nachází na jiném místě, či jak vypadá určitý objekt, když jej otočíme. Zhruba až do desátého roku se však prostorová inteligence stále rozvíjí pouze v rámci konkrétních situací a událostí (Gardner, 1943).

1.2 CHÁPÁNÍ PROSTORU

Vágnerová (2012) vysvětluje tzv. egocentrickou perspektivu, která je charakteristická pro způsob, jakým předškolní dítě chápe prostor. Uvádí, že předškolní děti přeceňují velikost nejbližších objektů, neboť se jim zdají velké, a naopak velikost vzdálenějších objektů podceňují, neboť je vnímají jako malé. Děti špatně odhadují prostorové vztahy, protože je posuzují podle toho, jak jim připadají. Například mají-li odhadnout velikost mezi dvěma objekty, připadá jim menší, pokud mezi objekty leží ještě něco, co daný prostor zaplní. Předškolní děti dokážou bez problémů rozlišovat polohu nahoře a dole, avšak k tomu, aby dítě bylo schopné diferencovat mezi polohou vpravo a vlevo ještě nedozrálo. Z pozice pozorovatele je laterální poloha proměnlivá, ve vztahu k vnímaným objektům není přesně fixována. Otočí-li se dítě o 180 stupňů, vnímá všechno naopak – co bylo vpravo, je teď vlevo. Určitý vliv zde má i dozrávání lateralizace mozku, tedy biologické mechanismy.

1.3 ZOBRAZENÍ PROSTORU

Pro znázornění vlastního objemu předmětu má předškolní dítě velmi zvláštní možnosti. V první řadě nás seznamuje s plošným uspořádáním objemu. Jedná se o zobrazení, kdy jsou jednotlivé pohledy na předmět spojeny v jeden celek – např. nadhled a podhled. V takovém případě sice obrázek neodpovídá pohledu z nějakého konkrétního místa, avšak výtvar je značně názorný a je možné z něj vyčíst vše potřebné.

Další zvláštnosti můžeme pozorovat i při zobrazení vnitřního objemu. Například není možný pohled na brambory, vařící se v hrnci, přiklopeném pokličkou či na kouř,

nacházející se v komíně. Dítě si ovšem s takovými případy hlavu neláme a zobrazí hrnec i komín, jako by byly průhledné. Stejným způsobem dítě zobrazí i Karkulku v břiše vlka, obyvatele v domě či vejce v těle slepice. Dítě zkrátka ztvární věci takové, které jsou mu známé a které ho zajímají, přičemž se nezdržuje otázkou, zda jsou všechny z určitého místa viditelné (Uždil, 1980).

„Prostor obklopující předměty a dokreslující jejich vzájemné vztahy je zobrazování zcela jinak, než jak to děláme my, dospělí. Základ prostorového uspořádání scény je položen, jakmile dítě začne považovat dolejší okraj papíru za jakousi zem, k níž postavy tíhnou jakoby ovládané gravitací.“ (Uždil, str. 36)

1.4 OSLABENÉ VNÍMÁNÍ PROSTORU

Oslabené prostorové vnímání v předškolním věku ovlivňuje mnoho činností i výkonů dítěte. Může se projevat v obtížnějším získávání pohybových dovedností, může mít vliv na sebeobsluhu i samostatnost. Může působit též na takové činnosti, jako je kreslení – uvědomování si vedení směru čáry. Při deficitu prostorové představivosti děti příliš nevyhledávají hry se stavebnicemi, mozaikami, a tím nedochází k rozvoji jejich technického myšlení. Z důvodu oslabení prostorové představivosti může docházet ve školním věku k několika potížím. Dítě se může špatně orientovat v textu při čtení (sledování textu ve správném směru zleva doprava), obtížně se orientovat při psaní textu (zvláště při přepisu textu), může mít i potíže se psáním (uvědomění si směru vedení čáry), objevuje se i obtížnější orientace v mapách, problémy se mohou objevit i v tělesné výchově zejména při kolektivních hrách, v tanci a v neposlední řadě i obtíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty – potíže při rukodělních činnostech (Bednářová, 2007).

2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolním dítětem označujeme dítě ve věku 3 až 6 let, jedná se o poslední fázi raného dětství. Hlavní činností v tomto období je hra. Prostřednictvím hry se u dětí rozvíjejí všechny psychické funkce, např. fantazie, tvořivost, řečové schopnosti a podobně. Zatímco v batolecím období převládaly hry paralelní (děti si hrály vedle sebe), u předškolních dětí převládá hra spolu s vrstevníky (Novotná, 2012).

2.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období zahrnuje z hlediska vývoje dítěte širokou škálu změn, ať už fyzických, psychických nebo sociálních. Toto období bývá označováno jako jedno z nejdůležitějších období v životě člověka, kdy je důležité dítěti poskytnout dostatek činností a prostoru, aby mohlo naplnit své rozvojové předpoklady.

2.1.1 VNÍMÁNÍ

Vnímání dítěte je dosud nepřesné. Dítě se nechá snadno upoutat výrazným detailem, obzvlášť má-li nějaký vztah k jeho současnému zájmu či potřebě. V tomto období hovoříme o tzv. kognitivním egocentrismu, kdy si dítě myslí, že ostatní vnímají a chápou jevy stejně jako on. Například se domnívá, že člověk, který se dívá na danou věc z jiného úhlu pohledu, vidí věc stejně jako on. Také vnímání času je stále nepřesné, dítě přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem a naopak. Čas je schopný posoudit pouze ve vztahu s konkrétní činností - „Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce“ (Mertin, 2010). Dítě žije přítomností, tento fakt nazýváme dětským prezentismem. Během celého předškolního období způsobuje dětem potíže i stálá proměnlivost časových vztahů - včera, dnes a zítra. (Novotná, 2012).

2.1.2 MYŠLENÍ A ŘEČ

Dětské myšlení označujeme za antropomorfní, což znamená, že dítě často polidšťuje věci, např. sluníčko se schovalo za mraky, protože se stydí. V této etapě života si dítě často povídá samo pro sebe – jedná se o tzv. egocentrickou řeč. Čačka (1994) poukazuje na stále vzrůstající kvalitu paměti, pozornosti, emočního prožívání a manipulačních schopností, se kterou se objevují také přesnější a bohatší dětské představy. Do dětské fantazie

nezasahuje žádná korekce kritickým myšlením, v tomto období ovlivňuje nadvláda fantazie i do myšlení.

2.1.3 ROZVOJ MOTORIKY

Během tohoto období dochází k rozvoji hrubé i jemné motoriky. Zdokonaluje se a roste kvalita pohybové koordinace, pohyby se stávají přesnějšími, účelnějšími a plynulejšími. Pohybová koordinace se projevuje také ve schopnosti sebeobsluhy – dítě je schopné se obléci a svléci, samostatně zvládá osobní hygienu. V tomto období si dítě rádo hraje s plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, přičemž dochází k rozvoji jemné motoriky. Kolem čtvrtého roku dochází k vyhranění laterality a dítě je v souvislosti s dominancí hemisféry buď levák nebo pravák. S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Zatímco kolem dvou let dítě spontánně čará a jeho čára či „kolečko“ může mít mnoho významů - dítě je popisuje pokaždé jinak, později je dítě schopné dobře napodobit základní tvary a namalovat i postavu člověka. Nejprve v podobě hlavonožce – hlavy a nohou, jež odpovídá vidění světa tříletého dítěte (nohy, které jsou ve výšce jeho očí a obličeje a hlavy, které se k němu sklánějí). Výtvarné projevy předškoláka jsou povětšinou značně kreativní (Čačka, 1994).

3 VÝTVARNÁ ČINNOST

Umožňuje dítěti seznamovat se s různými předměty, prostřednictvím dotyku, prohlížení si a manipulace s nimi. V neposlední řadě také přispívá ke komunikaci dítěte s okolím a umožňuje dítěti projevit své emoce i osobnost. Při vytváření různých výtvarných prací dochází bezpochyby k rozvoji nápaditosti a představivosti dítěte. Nezanedbatelný význam mají tyto činnosti také v oblasti výchovy k samostatnosti. Dítě se učí pracovat bez pomoci druhých, samo si vybrat potřebné nástroje a materiál k určitému úkolu a zapojit vlastní iniciativu. Učí se rozhodovat se, vybírat si z několika možností a následně své rozhodnutí zdůvodňovat. Je velmi důležité vzniklé výtvary prezentovat - pořádat „výstavy“, aby děti měli příležitost představit svou práci ostatním dětem, mohli být za svou tvorbu oceněni a případně se mohli inspirovat kamarády pro další tvorbu.

3.1 VÝZNAM VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet schopnosti dítěte, utvářet jeho osobnost a poskytnout mu tím ty nejlepší předpoklady pro to, aby ho nejen na základní škole, ale i v životě, provázely úspěchy.

3.2 ROZDĚLENÍ VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Výtvarné vzdělávání v mateřské škole můžeme rozdělit do čtyř skupin:

- *„Kreslení, malování, jakožto základní technika dvojrozměrného výtvarného vyjadřování;*
- *Prostorová tvorba, zahrnující výrobu objektů a manipulaci s materiály;*
- *Výtvarná kultura, která vede k získávání nových poznatků;*
- *Vytváření kolekcí sbíráním, vybíráním a uchováváním daných předmětů.“*

(Dorance, str. 11)

Kreslení a malování seznamuje dítě s používáním různých nástrojů a se stopou, kterou na příslušném podkladě zanechávají. Do této skupiny patří také otiskování.

Při prostorové tvorbě můžeme vedle klasických materiálů (modelovací hmota, hlína) využít také různé netradiční techniky i suroviny, například kousky dřeva či oblázky.

V mateřské škole můžeme pracovat i s obrazovým materiálem, který nás seznamuje s výtvarnou kulturou, jedná se například aktivity spojené s písmem či pravěkými jeskynnými kresbami, kdy děti mohou tato díla upravovat, inspirovat se jimi a získávat nové poznatky.

V souvislosti se shromažďováním je možné vytvořit ve třídě jakési muzeum, obsahující nejoblíbenější výtvary každého z dětí. Prostřednictvím prohlížení a hodnocení prací kamarádů mohou děti objevovat rozdíly a uvědomovat si, jak pestrou škálu pohledů a kolik možností výtvarné vytváření nabízí (Dorance, 2008).

3.3 PLOŠNÉ A PROSTOROVÉ VYTVÁŘENÍ A KONSTRUOVÁNÍ

Jakoubková (1988) vysvětluje důležitost těchto činností především jako prostředku k rozvoji prostorové orientace, představivosti a citlivosti k přírodním i umělým materiálům. Popisuje, že bychom měli nejdříve zařazovat hry s různými druhy materiálů - sbírání, třídění, seskupování, vytváření různých obrazců a střídání různých tvarů či druhů v řadě. Hovoří i o vhodnosti využití vlhkého písku, ze kterého děti tvoří plastické tvary, které je možno dále doplňovat přírodninami i jiným materiálem. Ve třídě je vhodné zařazovat například hry s podzimními plody, které děti na vycházce samy nasbíraly a následně sestavují plody podle vlastní představivosti. Dále můžeme zařadit hry s papírem, různého druhu a formátu, využití krabiček, které děti různě seskupují, sestavují a spojují lepením. Podobným způsobem lze využít i odřezky dřeva, odstřížky textilu, kovové fólie, dráty a jiný drobný materiál. Neopomenutelné možnosti využití představují i různé druhy dětských stavebnic (velké molitanové geometrické tvary, dřevěné kostky, Polikarpova stavebnice a jiné).

3.3.1 PLNÉ PROSTOROVÉ I RELIÉFNÍ FORMY V PROSTORU

Instrumenty

K vytváření v prostoru je možno použít nespočet různých nástrojů jako jsou „sochařské špachtle a očka, různá další nalezená či vytvořená „tvořitka“ pro tvarování modelovacích hmot, nástroje k působení reliéfních změn na povrchu prostorových či plošných forem, vpisy, vrypy, zářezy (prsty, párátko, malé lžičky, různé tyčinky z umělé hmoty či dřeva), nůžky (na papírové a textilní prostorové činnosti).

Materiály pro vytváření prostorových forem

K vytvoření prostorových forem máme možnost pracovat s nejrůznějšími materiály, jako je sochařská, keramická, cihlářská hlína, jíl v přírodním stavu, modelína, modurit, těsto (vizovické, nudlové, perníkové), dřívka, kůra, pískovec, pěnasilikát, přírodní prostorové formy organické i anorganické (kaštany, žaludy, lastury, kmeny, pařezy, kořeny, větve, suché i dužnaté plody, kameny a kamínky), papír průklepový, kancelářský, rýsovací karton, lepenka, vlnitá lepenka, krabice a krabičky, plechovky a další obalové materiály z umělých hmot (plastikové láhve), zbytky rozbitých hraček a dalších předmětů (budíků, hudebních nástrojů), měkké kovové fólie (alobal, staniol), textilní vlákna a odstřížky.

Způsoby a techniky vytváření prostorové formy

Níže zobrazený diagram nás seznamuje s možnostmi tvorby výtvarných činností při vytváření prostorových forem.

plastický způsob	<ul style="list-style-type: none"> • techniky modelování • otiskování, vytlačování • ubírání a přidávání hmoty
skulptivní způsob	<ul style="list-style-type: none"> • techniky ubírání hmoty • dlabání, vyrývání • řezání
konstruktivní způsob	<ul style="list-style-type: none"> • techniky seskupování, řazení, násobení, aranžování • spojování lepením, sešitím, svazováním • vrstvení, ohýbání
grafický způsob	<ul style="list-style-type: none"> • techniky vytlačování, otiskování, vybírání hmoty, bodání • kreslení • vrásněný (například hřebínkem)

Tabulka 2 – Prostorové formy

(Slavíková, 2000)

4 PROSTOROVÁ PŘEDSTAVIVOST A RVP

V Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro předškolní vzdělávání nacházíme v každé vzdělávací oblasti texty, v nichž jsou zformulovány východiska a podněty pro výtvarné činnosti a rozvoj prostorové představivosti. Provedla jsem analýzu textu RVP, kterou jsem zaměřila tímto směrem. V následujících podkapitolách (4.1 – 4.5) předkládám pasáže RVP pro předškolní vzdělávání, v nichž výše zmíněná východiska a podněty nacházím.

4.1 DÍTĚ A JEHO TĚLO

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- *„rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.).*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *manipulační činnosti a jednoduché úkoly s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním (týká se také instrumentů a materiálů ve výtvarných činnostech);*
- *konstruktivní a grafické činnosti.*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci;*
- *ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou apod.).*

4.2 DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA

Jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- *rozvoj komunikativních dovedností verbálních i neverbálních a kultivovaného projevu (do tohoto bodu je možno zařadit i (sebe)vyjádření výtvarnou formou).*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *společné diskuse, rozhovory, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu.*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno (dítě je schopné pojmenovat výtvarné potřeby, materiál, techniky);*
- *rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci.*

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- *rozvoj a kultivace představivosti a fantazie.*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí;*
- *hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity);*
- *činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce);*
- *hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině (plošné, prostorové i časoprostorové výtvarné činnosti).*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *přemýšlet, vést jednoduché úvahy a to, o čem přemýšlí a uvažuje, také vyjádřit (i výtvarnými prostředky);*
- *zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi), využít této dovednosti ve vlastních výtvarných sděleních o světě;*

- *chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.);*
- *řešit problémy, úkoly (včetně výtvarných) a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“;*
- *vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických, výtvarně-dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.*

Sebepojetí, city, vůle

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- *rozvoj schopnosti a dovednosti vyjádřit své pocity, dojmy a prožitky (i výtvarnou formou);*
- *vytváření pracovních návyků a účelné organizace činností;*
- *rozvoj schopnosti kooperace při řešení úkolů v týmu.*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující (umožňující) samostatné vystupování, vyjadřování, obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení;*
- *estetické a tvůrčí aktivity slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další.*

Očekávané výstupy (co dítě na konce předškolního období zpravidla dokáže):

- *vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení;*
- *těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním;*
- *zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.).*

4.3 DÍTĚ A TEN DRUHÝ

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- *rozvoj kooperativních dovedností (při tvorbě skupinového výtvarného úkolu).*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i dospělým;*
- *kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinách (i při výtvarných činnostech).*

4.4 DÍTĚ A SPOLEČNOST

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích;*
- *tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu;*
- *setkávání s výtvarným uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě;*
- *aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (výtvarné, hudební a dramatické činnosti).*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých (i vyjádření výtvarnými prostředky);*
- *zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.).*

4.5 DÍTĚ A SVĚT

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- *vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí a jeho výtvarně estetických kvalitách, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách.*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- *aktivity zaměřené k získávání praktické orientace v obci.*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí).“*

(Smolíková, 2004)

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V rámci výzkumného šetření ověřuji vybrané teoretické poznatky, například Gardnerovo tvrzení, že pro děti předškolního věku je obtížné vytvořit mapu. Zjišťuji také do jaké míry mohou vhodně koncipované výtvarné úkoly ovlivnit prostorovou představivost u dětí předškolního věku. V této kapitole nejprve uvádím cíle výzkumného šetření, vysvětluji, jakým způsobem probíhal výběr vzorku a popisuji použité metody. Následně předkládám návrh výtvarných úkolů, které jsou v poslední části výzkumu ve vztahu k prostorové představivosti analyzovány na základě realizace v mateřských školách.

5.1 CÍLE

Hlavním cílem výzkumné sondy bylo ověřit, jak konkrétní koncipované výtvarné úkoly mohou ovlivňovat rozvoj prostorové představivosti - jestli podněcují zapojení prostorové představivosti, a jak se děti vypořádávají s výtvarným uchopením prostorových představ v procesu tvorby.

5.2 VÝBĚR VZORKŮ

Při volbě mateřských škol pro výzkumné šetření se nejednalo o náhodný výběr. Pro první experiment jsem zvolila homogenní třídu malých dětí, tedy převážně děti tří až čtyřleté, a to v odloučeném pracovišti 16. základní školy a mateřské školy v Plzni Radčicích. Oproti tomu při zkoumání ve druhé mateřské škole jsem si záměrně zvolila 56. mateřskou školu v Plzni Liticích, třídu předškolních dětí, tedy pěti až šestiletých. Obě třídy jsou tedy homogenní, avšak vzorky jsou k sobě navzájem heterogenní, abych při výzkumném šetření dosáhla širšího záběru a více vypovídajících výsledků.

5.3 METODIKA

Výzkumné šetření mělo charakter akčního výzkumu s prvky kvalitativního výzkumu. Při šetření využívám komplex několika metod. V první řadě užívám metodu experimentu se dvěma k sobě navzájem heterogenními skupinami. Jedná se o experiment přirozený (in vivo). Při realizaci samotného experimentu jsou děti ve svém přirozeném prostředí mateřské školy a testované děti o realizaci výzkumu nejsou informovány - probíhá nevědomě.

Další využitou metodou je analýza obrazového materiálu, kdy z hlediska určitých kritérií souhrnně za celou skupinu rozebírám každý z úkolů na základě často se vyskytujících jevů.

V mé práci využívám i tzv. *reflektivní bilance* – jedná se o písemně zachycené čerstvé vzpomínky z vyučovacích hodin, tedy volné vyjádření toho, co se v hodině událo. Reflektivní bilanci využívám zejména v rozborech jednotlivých úkolů.

5.4 VÝTVARNÉ ÚKOLY

Jako úvodní motivaci k realizaci úkolů používám příběh o trosečnickovi. Děti se vydávají na dobrodružnou plavbu, následně je však zastihne silná bouře, která poničí jejich loď a rozbouřené moře je zanechá na neznámý ostrov. Pro navození požadované atmosféry využijeme látkový padák a nahrávku větru, který nabírá na síle a mění se v bouři.

5.4.1 PŘÍBYTEK TROSEČNÍKA

Námět a výtvarný úkol

Po vyslechnutí příběhu o trosečnickovi a dramatizaci ztroskotání v bouři, vedeme s dětmi diskusi o tom, jak by se v dané situaci zachovaly a co je v téhle chvíli nejdůležitější. Co musíme udělat, aby na nás nepřelo? Kam se ukryjeme před nebezpečím? Kde budeme nocovat? Z čeho bychom mohli příbytek asi postavit? Jak bude vypadat? Co by určitě neměl postrádat?

První úkol realizujeme venku. Děti vyzveme, aby se pokusily zrealizovat své představy. Děti mají k dispozici mnoho různých přírodnin – větvičky, klacíky, mech, šišky apod.

Jakmile jsou všechny děti s prací hotovy, jdeme si společně prohlídnout obydlí „našich sousedů“. Každé dítě nám popíše svůj dům a vysvětlí funkci jednotlivých prvků. Následně děti vedeme k úvahám o tom, jak se trosečník sám ve svém novém domě asi cítí a nabádáme je, aby si uvědomily, že skutečný domov není samozřejmostí a jak velká je jeho hodnota.

Cíle

- Uvědomit si, co je potřeba udělat pro to, aby došlo k oddělení intimního prostoru od vnějšího.
- Rozvíjet architektonické myšlení, uvažovat o vztahu mezi funkcí a tvarem.
- Rozvíjet představivost a fantazii při prostorovém vytváření z přírodnin.

Pomůcky

- přírodní materiály (větvíčky, kameny, šišky, mech, tráva atd.)

5.4.2 SNÍDANĚ, OBĚD, VEČEŘE?**Námět a výtvarný úkol**

Po dokončení příbytku si opět povídáme s dětmi, co nám na ostrově ještě chybí a co je pro člověka primární potřebou. Když děti přivedeme k myšlence potravy - sdělíme instrukce. Úkolem dětí je připravit snídani, oběd nebo večeři z libovolných předmětů a materiálů. Každý vytváří podle svého uvážení a svých představ.

Druhou část realizujeme ve třídě. Děti mají za úkol naservírovat trosečnickovo snídani, oběd nebo večeři. K výrobě jídelního menu mohou využít jakýkoliv materiál či předmět, který je jim nějakým způsobem blízký a z nějakého důvodu v nich vzbuzuje představu potravy (stavebnice, modelína, látky,...) Na závěr si s dětmi naservírované porce ukážeme, vysvětlíme, o který chod se jedná, popíšeme, z čeho se skládá, a zdůvodníme, proč je porce vytvořena z jednotlivých předmětů, materiálů a barev.

Cíle

- Rozvíjet výtvarné myšlení, uvažovat o vztahu mezi funkcí a tvarem, přetvářet původní funkci umělých materiálů.
- Najít objekt vhodný z hlediska tvaru a barvy k reálné představě.

Pomůcky

- papírové talíře
- modelína, stavebnice, látky, barevné papíry, dřevěné kostky apod.

5.4.3 MAPA OSTROVA**Námět a výtvarný úkol**

Když máme na ostrově zajištěný příbytek a potravu, můžeme se vydat na průzkum ostrova, abychom měli představu o tom, co vše se kolem nás nachází a co by nám mohlo pomoci k přežití v dalších dnech strávených na ostrově. Nesmíme zapomenout, že se musíme pohybovat velmi opatrně a být velmi obezřetní. Na neznámých místech nám může hrozit

nebezpečí. Vše, co při průzkumu objevíme, si pečlivě zaznamenáme do své paměti. Ovšem abychom to, jak celý ostrov vypadá a z čeho se skládá, nezapomněly, bylo by dobré si vytvořit jakousi mapu.

Každé dítě dostává čtvrtku o velikosti A3. Když má představu o tom, jak jeho ostrov vypadá, načrtne si nejprve obrys ostrova. Následně na čtvrtku různými způsoby zaznamenává, co vše na ostrově našel (např. hora, řeka, stromy). Děti mohou předměty na ostrově kreslit, malovat či lepit na čtvrtku z barevných papírů.

Na závěr si prohlédneme všechny mapy a porovnáme, v čem se jednotlivé mapy shodují a v čem jsou odlišné.

Cíle

- Transformovat prostorovou představu objektů na plochu.
- Rozvíjet výtvarnou fantazii a tvořivost při zobrazení krajiny.
- Zdokonalovat technické výtvarné dovednosti – správné držení tužky, kreslení, malování, stříhání, trhání, lepení.

Pomůcky

- čtvrtky formátu A3
- pastelky, tužky, voskovky, fixy, vodové a temperové barvy
- barevné papíry
- nůžky, lepidlo

5.4.4 TOTEM

Námět a výtvarný úkol

Po prozkoumání ostrova jsme zjistili, že na nás zde také může číhat nebezpečí. Co bychom asi mohly vytvořit pro naši ochranu? Každý se pokusíme vyrobit totem, díky kterému by se nám nebezpečí obloukem vyhýbalo, a také náš příbytek by byl chráněn nejen od zlých duchů.

Každému dítě dostane aranžérskou hmotu. Za pomoci kulatého nože se pokusí vytvarovat různé symboly a vytvořit totem. Máme k dispozici i obrázky totemů, které dětem pro inspiraci ukážeme. Dětem můžeme navrhnout, že mohou vytvořit totem podle svého

znamení zvěrokruhu. Neví-li si nějaké dítě rady, jak jeho znamení vypadá, máme k dispozici obrázky.

Po dokončení práce si všechny totemy prohlédneme, můžeme odhadovat, co na něm asi je a proč autor zvolil právě tento motiv.

Cíle

- Zhmotnit představu symbolického objektu vázaného na nějakou kulturní či sociální skupinu.
- Rozvíjet výtvarnou fantazii a tvořivost při prostorovém vytváření s neobvyklým materiálem.

Pomůcky

- aranžérská hmota
- kulatý nůž
- obrázky zvěrokruhu, obrázky totemů

5.4.5 OBLÍBENÉ MÍSTO

Vzhledem k problémům při realizaci předchozího úkolu jsem pro druhou skupinu navrhla jiný úkol.

Námět a výtvarný úkol

Po několika dnech strávených na ostrově se nám začíná stýskat, a tak jsme si našli místočko, kde je nám velmi dobře, kde trávíme čas odpočinkem a vzpomínkami nejen na rodinu a domov. Po kom se Vám na ostrově nejvíce stýská? Chtěli byste zde zůstat po zbytek života samy? Tentokrát se děti mají držet myšlenky, že se v ostrov promění okolí mateřské školy a místo jejich bydliště – Litice.

S každým dítětem nejprve provedu rozhovor o místě, které si vybral jako vhodný prostor pro rozjímání. Dítě si daný prostor vybaví, popíše jej a vysvětlí, proč si vybral právě to či ono. Následně se svou představu pokusí namalovat na čtverku (např. pastelkou).

Po dokončení práce si všechny obrázky prohlédneme, popíšeme a zjistíme, zda se některá místa neshodují.

Cíle

- Zaznamenat prostřednictvím malby prostorovou představu konkrétního reálného místa.
- Uvědomit si své dojmy a pocity a pokusit se o jejich vyjádření.

Pomůcky

- čtvrtky
- pastelky, fixy, voskové pastely

5.4.6 Loď**Námět a výtvarný úkol**

Vzhledem k tomu, že už jsme na opuštěném ostrově strávili dost času a stýská se nám, chtěli bychom se vrátit domů. Jak to ale provedeme? Při průzkumu ostrova jsme mimo jiné našli i mnoho různých věcí, které by mohly být ještě k něčemu užitečné. Děti samy přicházejí s nápadem postavení si lodi.

Diskutujeme s dětmi, jaký tvar by naše loď asi měla mít. Je možné dostat se domů na rovné desce? Doplnili bychom v pořádku na obyčejném voru? Jaký tvar by byl asi nejvhodnější? Dáme dětem k dispozici různé druhy papírových krabiček. Každý si nějakou vybere a různým způsobem ji upravuje a dotvoří, aby z ní vznikla loď, která nás doveze zpátky domů. Vzhledem k tomu, že loď musí být velmi stabilní, aby vydržela celou cestu přes moře, musíme si dát velmi záležet.

Na závěr si všechny loďky prohlédneme a před vyplutím vyzkoušíme, zda se moři udrží a nepůjde ke dnu (otestujeme v připraveném latoru s vodou).

Cíle

- Rozvíjet výtvarné myšlení, uvažovat o vztahu mezi funkcí a tvarem, přetvářet původní funkci předmětu.
- Zdokonalovat dovednost při zacházení s papírem – stříhání, lepení.

Pomůcky

- papírové krabičky menších velikostí (například od čaje, lentilek apod.)

- nůžky, lepidlo
- barevné papíry, špejle

5.5 ANALÝZA REALIZOVANÝCH VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ

V této části provádím analýzu pěti výtvarných úkolů. Každý z úkolů jsem realizovala ve dvou mateřských školách vždy s deseti dětmi. Při prvním šetření se jednalo o skupinu malých dětí, tedy tří až čtyřletých, která se skládala z šesti dívek a čtyř chlapců (dále označováno jako skupina A). V rámci druhé části výzkumu jsem pracovala s dětmi pěti až šestiletými, konkrétně s pěti dívkami a pěti chlapci (dále označováno jako skupina B). Nejprve uvádím analýzu úkolů vytvořených ve skupině A, poté ve skupině B. Čtyři úkoly realizované v obou mateřských školách jsou totožné, jeden úkol byl po neúspěchu při realizaci se skupinou A nahrazen, ve skupině B tedy proběhl úkol jiný. U každé výtvarné činnosti shrnuji poznatky, které byly v dané skupině hojně zastoupeny, případně se zaměřuji na velké odchylky, pokud se ve skupině objevovaly. V závěru této kapitoly provádím komparaci jednotlivých analýz skupiny A a B.

5.5.1 ODLOUČENÉ PRACOVÍŠTĚ 16. MŠ A ZŠ (SKUPINA A)

Tvorba příbytku

U tohoto úkolu sleduji zejména to, jak při tvorbě a ve výsledku proběhlo oddělení intimního bezpečného prostoru od vnějšího.



Obrázek I Tvorba příbytku – Skupina A

První úkol byl realizován při pobytu venku, děti měly za pomoci přírodních materiálů zhotovit příbytek, který by je ochránil před nepříznivým počasím i jiným nebezpečím. K tvorbě bylo použito rozmanité škály přírodních materiálů. Některé děti pracovaly pouze s jedním druhem přírodnin (např. s klacíky), jiné využily kombinace více druhů materiálů. Při samotném tvoření děti často bez dlouhých úvah navrstvily několik předmětů na jednu hromadu, přičemž

uvnitř domu v podstatě nevznikl žádný prostor k pobytu v něm. Většina příbytků by tedy z hlediska své funkčnosti neuspěla. U většiny domů také nebyl vytvořen vchod ani jakási střecha, která by člověku poskytla ochranu před deštěm. Určitou zajímavost shledávám ve skutečnosti, že děti si často volily místo stavby v okolí kmenů a kořenů stromů. Domnívám se, že tak činily zejména z toho důvodu, že jim strom v pozadí usnadnil práci stavby – nahradil jednu stěnu domu, poskytl jakousi oporu a tudíž se realizace stavby stala snadnější. Na druhou stranu tak možná volily i instinktivně, neboť v nich toto umístění vzbuzovalo jakýsi pocit bezpečí a jistoty.

Snídaně, oběd nebo večeře?

Vzhledem k tomu, že v tomto úkolu hledají děti objekt vhodný k reálné představě, posuzují zde, zda je vybraná varianta vhodně zvolená, zejména na základě tvaru a barvy. Jako vedlejší jev sledují i uspořádání prvků.



Obrázek II Tvorba pokrmu – Skupina A

Při druhém úkolu, kdy děti měly naservírovat z nejrůznějších materiálů a předmětů trosečnickovo snídani, oběd nebo večeři, zpočátku nastaly drobné obtíže. Děti začaly spontánně nosit plastové ovoce a zeleninu z hrací kuchyňky. Po opětovném vysvětlení děti k samotné tvorbě nejčastěji využívaly plastových a dřevěných částí stavebnic. Domnívám se, že tyto materiály volily pravděpodobně především z toho důvodu, že jsou jim nějakým způsobem blízké a setkávají se s nimi každý den. Volené tvary a barvy se jen zřídka kdy podobaly

reálným objektům a bez autorova popisu bychom jen těžko poznali, co vlastně mají vybrané předměty představovat.

Mapa ostrova

U rozboru třetího úkolu se zaměřuji na to, jak se děti vypořádaly s transformací prostorové představy objektů v prostoru do plochy.



Obrázek III Mapa ostrova – Skupina A

Ve třetím úkolu měly děti vytvořit mapu ostrova, tedy transformovat objekty z prostoru na plochu. Většina dětí při tvorbě mapy kombinovala kresbu a lepení částí ostrova z barevných papírů. Ze všech prací můžeme příslušné údaje vyčíst zejména na základě barvy, kdy modrá zpravidla představuje vodu, hnědá hory či pohoří a zelená stromy

a traviny. Mapy působí tak, jakoby byl prostor zaznamenáván z ptačí perspektivy. Vzhledem k tomu, že u většiny tvarů vytvořených z barevných papírů není patrná podobnost s reálným objektem, zdá se, že nebyly vytvářeny záměrně, ale vznikaly pouze náhodně. Zcela odlišně se úkolu chopil Matyáš, který k tvorbě nepoužil barevné papíry, ale pouze fix a pastelky. Nejprve si fixem nakreslil obrysy objektů na ostrově a poté je pastelkami vybarvil. Na rozdíl od celé skupiny v této práci byly veškeré objekty detailně vykresleny a jejich tvar nebyl náhodný, nýbrž záměrný.

Totem

U tohoto úkolu analyzuji zejména to, jakým způsobem děti zhmotnily představu symbolického objektu, který je vázaný na nějakou kulturní či sociální skupinu.



Obrázek IV Totem – Skupina A

K tvorbě totemu jsme využili aranžérskou hmotu, což se již brzy ukázalo jako nešťastný nápad. Každé z dětí mělo tento materiál za pomoci kulatého nože opracovat tak, aby vznikl totem. Hmota se drolila, lámala a pro děti byla práce s ní velice obtížná. Většina objektů se úplně „rozpadla“ a nebylo možné je použít k dalšímu rozboru. Hlavními motivy práce byla různá zvířata a abstraktní geometrické tvary. Do hranolu děti většinou jen vyrývaly obrys určitého motivu, ale nedokázaly hmotu opracováním přetvořit do nového tvaru. Domnívám se, že do fáze, aby byly děti této transformace schopné ještě nedospěly.

Rozhodla jsem se proto tento úkol ve druhé fázi šetření se staršími dětmi nerealizovat a nahradit jej jiným úkolem. Přestože tvorba nebyla příliš úspěšná a vznikl během ní značný nepořádek, děti tato práce velice bavila, vzhledem k tomu, že se s tímto materiálem a způsobem práce setkávaly vůbec poprvé.

Lod'

U posledního úkolu sleduji především souvislost mezi tvarem a funkcí zhotovené lodi.



Obrázek V Lod' – skupina A

V posledním úkolu měli děti přetvořit každý jednu papírovou krabičku tak, aby vznikla loď. Přestože jsme s dětmi vedli diskusi o tom, jaký tvar by loď měla mít, aby plavala a při jejím pohybu docházelo k co nejmenšímu odporu vody, prakticky nikdo krabičku nepřetvořil. Několik dětí pouze vytvořilo v horní části krabičky otvor, prý abychom si mohli do lodi sednout. Všechny děti polepily krabičku kousky barevných papírů, někdo méně, někdo více. Žádné z dětí ovšem

nezapomnělo vytvořit vlajku či plachtu a připevnit jí za pomoci špejle k lodi. Hodnotíme-li tedy u tohoto úkolu souvislost mezi funkcí a tvarem, s tou se tvořitelé příliš nezabývaly, kromě plachty ve výtvorech nenacházíme žádné prvky, které by vedly ke správné funkci lodě.

5.5.2 56. MATEŘSKÁ ŠKOLA (SKUPINA B)

Tvorba příbytku

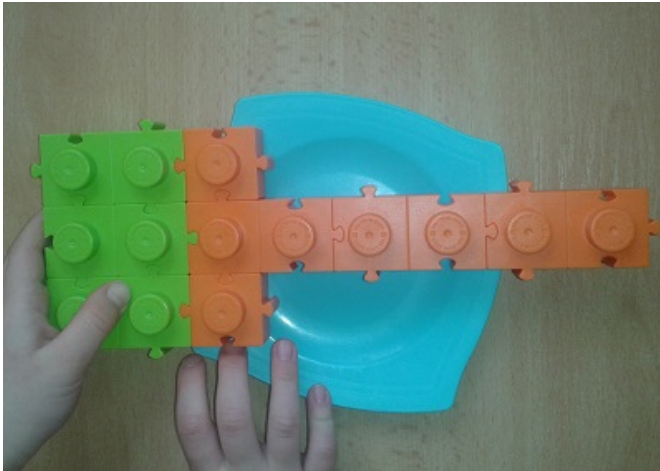


Obrázek VI Tvorba příbytku – Skupina B

Při tvorbě příbytku v druhé mateřské škole děti opět pracovaly s různými druhy přírodních materiálů. Stavba probíhala systematicky, děti si většinou nejprve vytvářely jakési podpěry a na ně pokládaly další materiály. Z důvodu použití několika vrstev byl dům uzavřen a skutečně splňoval svou funkci ochrany před nepříznivým počasím i případným nebezpečím. Zároveň byl ve většině případů vytvořen vchod a děti dokázaly vysvětlit, jak

se do úkrytu vstupuje. Příbytek byl vždy postaven u jakési opěry (plot, skluzavka, strom), nikdo nestavěl na volném prostranství. Další zvláštností je, že děti často vytvořily i „zahradu“ před domem.

Snídaně, oběd nebo večeře?



Obrázek VII Tvorba pokrmu – Skupina B

Při vytváření druhého úkolu děti nejčastěji pracovaly s plastovými stavebnicemi. Přestože se děti zaměřovaly především na vhodný výběr tvaru a barvy, navíc přicházely s potravinami, které by teoreticky bylo na ostrově skutečně možné nalézt či uvařit (nikdo nedonesl čokoládovou tyčinku apod.). V této

části experimentu bylo potvrzeno, že

představivost a fantazii předškoláků je obrovská. Některé chody se reálným potravinám podobaly více, jiné méně. Co se týče velikosti vlastní tvorby, děti dostaly plastové talířky, na které měly příslušný chod naservírovat, čímž byly částečně rozměrově omezeny, avšak většina z nich si s tímto úskalím poradila po svém a velikost talíře nebrala v potaz. Zcela odlišně se úkolu chopil Viktor, který vytvořil v prostoru třídy ohniště s plápolajícím ohněm, na kterém opékal vuřty. Celý komplex byl vyroben z barevných papírů v reálných barvách objektů, které měly znázorňovat. Na obrázku můžeme pozorovat mrkev, vytvořenou ze stavebnice, která se reálnému objektu barvou i tvarem také skutečně podobá.

Mapa ostrova



Obrázek VIII Mapa ostrova – Skupina B

sluníčko a poklad. Zcela odlišnou práci z hlediska námětu vytvořil Matěj, který do mapy zaznamenal pouze pyramidu s mumií.

Při ztvárnění mapy ve třídě předškoláků, všechny děti k zaznamenání informací použily stejnou techniku, a to kresbu pastelkami nebo voskovými barvami. Veškeré náležitosti ostrova byly detailně vykresleny a zaznamenány poměrně z blízka.

Téměř ve všech výtvorech bylo možné nalézt palmy, písek, moře,

Oblíbené místo

Vzhledem k tomu, že děti mají za úkol nakreslit nějaké reálné místo v prostředí jejich (i mého) bydliště, v této části zkoumám způsob ztvárnění a shodu kresby a skutečného místa.



Obrázek IX Oblíbené místo – Skupina B

Námět čtvrtého úkolu byl na základě neúspěchu v předchozím experimentu změněn. Děti měly zobrazit oblíbené místo v blízkosti jejich bydliště tak, aby bylo možné vyobrazený prostor rozpoznat a lokalizovat. Všechny děti si jako techniku při této práci zvolily kresbu pastelkami a voskovými barvami.

Většina výtvorů byla dobře čitelná

a zpracovaná tak, že by je každý „místní“ skutečně přiřadil ke správné oblasti. Přestože jsem se snažila navést děti k tomu, aby zobrazovaly hlavně okolní krajinu, hlavními motivy byla budova školky a kostel, který se nachází v její těsné blízkosti.

Lod'



Obrázek X Lod' – Skupina B

Závěrečnou prací byla výroba lodi. Každé dítě pracovalo s jednou papírovou krabičkou, kterou mělo nějakým způsobem přetvořit tak, aby vznikla loď. Přestože se děti s obdobnými činnostmi, (kdy musí samy bez předlohy vytvořit nějaký objekt) nesetkávají, úkolu se chopily skutečně bravurně. Většina dětí stříháním, lepením, ohýbáním apod. vyrobila loď, která by díky

správně zvolenému a vytvořenému tvaru skutečně plnila svojí funkci. Dvě děti vytvořily loď plochého tvaru, připomínající spíše vor. Na každé lodi se objevila také minimálně jedna plachta.

5.5.3 KOMPARACE REALIZOVANÝCH SOUBORŮ

Jak už jsem uvedla výše každá skupina, v níž probíhal experiment je skupinou homogenní, avšak k sobě navzájem jsou skupiny heterogenní.

Pro přehlednost dále označuji odloučené pracoviště 16. mateřské a základní školy jako **skupinu A** a 56. mateřskou školu jako **skupinu B**.

Příbytek trosečníka

Jak se již na začátku experimentu dalo předpokládat, už u prvního realizovaného úkolu jsou patrné značné rozdíly ve výsledcích obou skupin. Zatímco skupina A na sebe zpravidla bez dlouhých úvah navrstvila několik přírodních materiálů, tak, že v domě vlastně nevznikl žádný prostor k pobytu v něm, skupina B prováděla stavbu obydlí systematicky, tak aby v závěru skutečně plnila svoji funkci – aby byl uvnitř dostatek prostoru a aby nám poskytl požadovanou ochranu. U těchto prací ovšem nacházíme také určité shody. Co se týče použitých materiálů, obě skupiny tvořily převážně z větviček, šišek, jehličí a listů. Taktéž umístění objektů byla obdobná, kdy většina členů z obou skupin z nějakého důvodu opírala svůj příbytek o kmeny stromů, kořeny, plot, skluzavku

a jiné objektu, možná kvůli usnadnění práce, možná proto, že v nich toto umístění vzbuzovalo jakýsi pocit bezpečí a jistoty.

Snídaně, oběd nebo večeře?

Při tvorbě druhého úkolu obě skupiny pracovaly převážně s plastovými a dřevěnými částmi stavebnic, skupina B pak také často využívala barevné papíry. Přestože se zvolené materiály hodně shodovaly, výsledné práce byly velmi rozdílné. Zatímco u skupiny B se servírované chody často podobaly reálným objektům, jak na základě barvy, tak na základě tvaru, u skupiny A se dalo jen zřídka kdy odhadnout, co předměty na talířku představují, většinou nebyla nalezena barevná ani tvarová podobnost.

Mapa ostrova

Při tvorbě mapy každá ze skupin transformovala objekty z prostoru na plochu odlišným způsobem. Ve skupině A děti využívaly k záznamu informací převážně barevné papíry, z nichž vystříhala různé tvary různých barev, které následně nalepila na mapu. Zdá se, jakoby vystříhané tvary byly náhodné, ale barvy se podobaly reálným objektům (např. zeleně zaznamenávána zeleň). U skupiny A mapy budí dojem zaznamenání informací z ptáčích perspektivy. Oproti skupině B, kdy děti zaznamenávaly náležitosti ostrova z pohledu samotného trosečníka na ostrově. Skupina B použila techniku kresby pastelkami nebo voskovými barvami a všechny předměty v mapě do detailů vykreslila.

Lod'

V závěrečném úkolu na základě zadání obě skupiny pracovaly s papírovou krabičkou a barevnými papíry a snažily se krabičku přetvořit tak, aby vznikla loď. Ve skupině A děti krabičky pouze polepily barevnými papíry, připevnily plachtu, ale větší zásahy neuskutečnily. Zatímco skupina B původní tvar krabičky stříháním, ohýbáním a lepením zásadně změnila a ve většině případů vytvořila objekt, který se skutečné lodi opravdu podobal. U výtvorů skupiny B nechyběly ani plachty, domnívám se, že loď by v souvislosti se svým tvarem a funkcí určitě uspěla.

6 ZÁVĚRY

V teoretické části jsme seznámeni s vývojovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku, které nás nabádají k pochopení toho, že dítě navštěvující mateřskou školu ještě nemá dostatečně vyvinuté veškeré funkce, není zralé ke všem úkonům a jeho vnímání je do značné míry nepřesné. Je důležité, abychom si při práci s dětmi tyto fakta uvědomovali. Souvislost s výtvarnými činnostmi a prostorovou představivostí nacházíme i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, je tedy zřejmé, že je potřeba tyto činnosti zařazovat při plánování edukačního procesu v mateřské škole. Domnívám se, že RVP poskytuje dostatek prostoru pro koncipování výtvarných úkolů, které podněcují rozvoj prostorové představivosti.

Po uskutečnění akčního výzkumu v praktické části nalézám skutečně velmi markantní rozdíly ve výsledcích obou skupin. Samozřejmě nebylo možné se v mé práci pouštět do rozsáhlého experimentu, a tak jsem si ke zkoumání zvolila pouze některé části prostorové představivosti. Zkoumaný vzorek také není příliš velký, a tak není možné zjištěné výsledky nějak globalizovat, ovšem určitou vypovídající hodnotu je možné v nich nalézt. Skupina A (malé děti) nebyla schopná vytvořit příbytek tak, aby splňovat svou funkci, jen zřídka kdy našla předmět, který by svým tvarem a barvou připomínal reálný objekt a nedokázala při výrobě lodi nalézt souvislost mezi funkcí a tvarem. Oproti tomu skupina B (starší děti) dokázala při stavbě domu oddělit intimní prostor od vnějšího tak, aby byl příbytek skutečně funkční, také vybrané předměty se svým tvarem a barvou opravdu podobaly reálným objektům. Při výrobě lodí skupina B dokázala papírovou krabičku přetvořit obdivuhodným způsobem, tak že zhotovený tvar byl v souladu s funkcí lodí. Je tedy zřejmé, že dítě se v průběhu období, kdy navštěvuje předškolní zařízení neustále vyvíjí a dochází u něj k obrovskému posunu znalostí, dovedností i schopností. Pokud budeme tyto činnosti v mateřské škole pravidelně zařazovat, určitě pomůžeme k rozvoji prostorové představivosti u dětí předškolního věku.

Mnou zpracovaná práce jistě nabízí značný prostor pro rozšíření. V případě výběru reprezentativních vzorků, rozšíření záběru zkoumaných oblastí prostorové představivosti předškolních dětí, prodloužením doby výzkumu s konkrétními dětmi bychom určitě získali výstupy, které by měly větší vypovídající hodnotu. Ovšem za cenu mnohostranné náročnosti, která při zpracování bakalářské práce není reálná obsáhnout.

SEZNAM LITERATURY

SLAVÍKOVÁ, V. *Výtvarné čarování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

ŠAROUNOVÁ, A. *Geometrická představivost* (disertační práce). Praha: UK, 1982.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

GARDNER, H.: *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

PĚCHOUČKOVÁ, Š.: *Orientace v prostoru a rovině*, přednáška z předmětu KMT/RMMŠ2 ze dne 21. listopadu 2013.

SLAVÍKOVÁ, V. *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-341-2.

HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.

UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

JAKOUBKOVÁ, V.; PACKOVÁ, J.; PEJŠOVÁ J. *Výtvarná výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1988.

KŘÍŽOVÁ, J.; MRUŠKOVIČOVÁ, L. *Rozvíjení základních matematických představ v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1988.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

NOVOTNÁ, L.; HRÍCHOVÁ M.; MIŇHOVÁ J. *Vývojová psychologie*. Západočeská univerzita v Plzni: 2012. ISBN 987-80-261-0115-4.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: ComputerPress, a.s., 2007. ISBN: 978-80-251-1829-0.

DORANCE, S. *Co si dneska vytvoříme?: Výtvarné nápady pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-481-6.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj prostorové představivosti u dětí předškolního věku prostřednictvím využití výtvarných činností v mateřské škole.

V teoretické části je popsán postupný vývoj prostorové inteligence, vysvětleno jak předškolní děti prostor chápou a jakým způsobem jej zobrazují. V další kapitole jsou pro lepší pochopení kontextu charakterizovány vývojové zvláštnosti předškolního dítěte. Poslední kapitola je zaměřena na souvislost výtvarných činností s Rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání.

Praktická část obsahuje návrhy výtvarných činností a výzkumné šetření prováděné ve dvou mateřských školách.

SUMMARY

The Bachelor Thesis is focused on the development of spatial imagination of preschool age children through the use of creative activities in kindergarten.

The theoretical part describes the gradual development of spatial intelligence, explains how preschool children understand space and how they depict it. In the next chapter there is characterized the context by developmental particularities of preschool children for a better understanding of solving issues.

The last chapter is focused on the connection of art activities being related to the General educational program for preschool education.

The practical part contains proposals for creative activities and the research investigation conducted in two kindergartens.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

TABULKA 1 FÁZE VÝVOJE	3
TABULKA 2 PROSTOROVÉ FORMY	10
OBRÁZEK I TVORBA PŘÍBYTKU – SKUPINA A.....	23
OBRÁZEK II TVORBA POKRMU – SKUPINA A.....	24
OBRÁZEK III MAPA OSTROVA – SKUPINA A	24
OBRÁZEK IV TOTEM – SKUPINA A.....	25
OBRÁZEK V LOŽ – SKUPINA A.....	26
OBRÁZEK VI TVORBA PŘÍBYTKU – SKUPINA B.....	26
OBRÁZEK VII TVORBA POKRMU – SKUPINA B.....	27
OBRÁZEK VIII MAPA OSTROVA – SKUPINA B	28
OBRÁZEK IX OBLÍBENÉ MÍSTO – SKUPINA B	28
OBRÁZEK X LOŽ – SKUPINA B	29

PŘÍLOHY

Příbytek - Skupina A



Příbytek - Skupina B



Snídaně, oběd, večeře -Skupina A



Snídaně, oběd nebo večeře – Skupina B





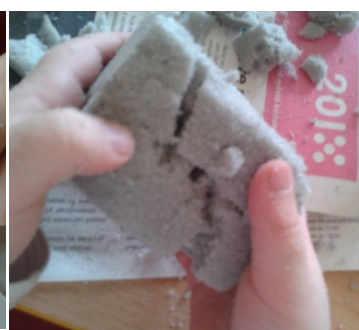
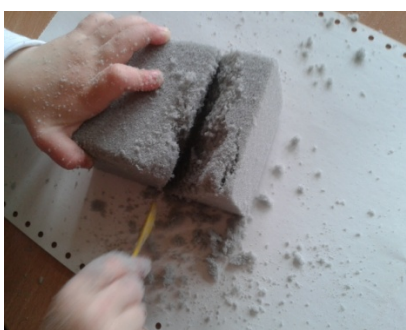
Mapa ostrova – Skupina A

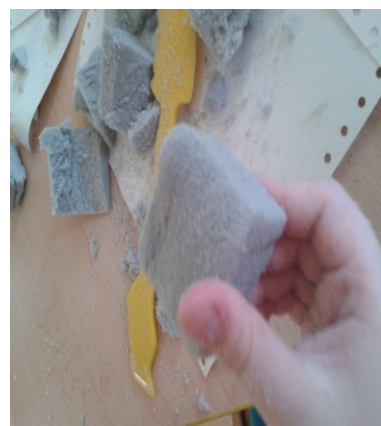


Mapa ostrova – Skupina B



Totem – Skupina A



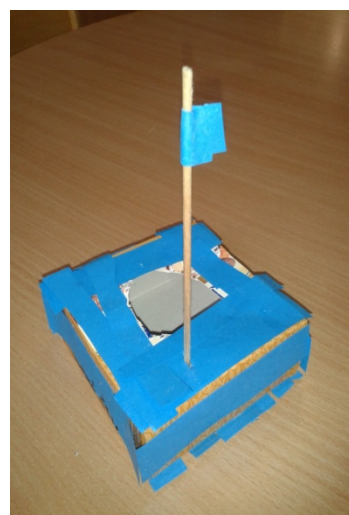
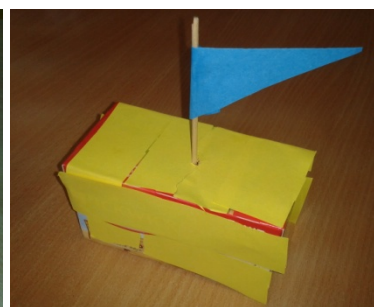


Oblíbené místo – Skupina B





Lod' – Skupina A



Lod' – Skupina B



Zdroj: vlastní zpracování

REFLEKTIVNÍ BILANCE

ODLOUČENÉ PRACOVIŠTĚ 16. ZŠ A MŠ (SKUPINA A)

Nervózně vstupuji do dveří 16. Mateřské školy, mě naprosto neznámého prostředí. Jsem plná obav a očekávání, ale první krok je úspěšně za mnou – našla jsem to. Shledávám se s neznámou tváří, která se na mě upřeně dívá a čeká na vysvětlení, co na místě pohledávám. A hurá – konečně vidím paní učitelku, ta na mě již netrpělivě čeká, ovšem paní školnici se o mé návštěvě nezmínila. Druhý obtížný moment, seznámení se s dětmi, také úspěšně zvládám. Vstupuji do jejich her a snažím se spontánně zapojit a utvořit přátelské vztahy. Všechny děti tu jsou opravdu maličké, to bude asi náročná práce, ale snad se nám podaří výtvarné úkoly uchopit a ztvárnit co možná nejlépe. Aha, tak tohle je Viola, Anička, Anetka... zřejmě si je všechny nezapamatuji, ale udělám, co bude v mých silách. Když je mám vést při jejich tvoření, bylo by obtížné na ně mluvit beze jmen.

Konečně přichází ta důležitá chvíle. Nasedáme do své lodi, vesele se pohupujeme ve vlnách, ovšem jen do té doby než přijde bouře. Velká, silná bouře, která poničí naši loď a zanese nás na neznámé místo. Díky bohu máme po pár tempech plavání pevnou půdu pod nohama. Výborně, děti se do mé hry ochotně zapojily a začaly naplno prožívat situaci, ve které jsme se ocitly. Kde to jsme? Naše loď i zásoby potravin jsou ty tam. Co si teď jenom počneme? Co je pro nás v tuhle chvíli nejdůležitější? Některé děti se na mě dívají a čekají, až si odpovím sama, jiné vystupují se svými nápady. Ano, je mezi nimi i jídlo, tedy potrava. Přesně na tuhle odpověď jsem čekala. Zadávám instrukce, musím volit slova velmi rozvážně, ty děti jsou opravdu malé, je důležité, aby pochopily, co po nich požadují. Každému dávám talíř, někomu papírový, někomu plastový z „kuchyňky“. Naservírujte na talíř trosečnickovo (tedy vaší) snídani, oběd nebo večeři. Můžete k tomu použít jakékoliv věci tady ve třídě, stavebnici, látky, papíry, zkrátka cokoli vás napadne a připomíná vám nějaké jídlo, všimněte si hlavně barev a tvarů vybíraných předmětů. Pak nás každý seznámí s tím, jaký chod připravil a popíše nám, co se na talíři vlastně nachází. První menu už se nese, ano, s plastovým ovocem a zeleninou z „kuchyňky“. Upravuji tedy instrukce a žádám děti, aby věci z „kuchyňky“ nevybíraly, některé poslechnou, jiné ne. Výborně, konečně máme první úkol úspěšně za sebou. Důležité je děti pochválit a motivovat je k další práci. Když už máme na ostrově něco k snědku, co v tuhle chvíli ještě potřebujeme? Co kdyby přišel velký liják? Nápadů je spousta a opět zaznívá i ten, na který čekám – postavíme si příbytek. Z čeho bychom ho asi tak mohli postavit? Myslíte, že jsou na ostrově věci, které máme tady ve třídě? Ne, takže půjdeme ven a zkusíme najít něco tam. Děti hned napadne

postavit příbytek z přírodních materiálů, ovšem s instrukcí, že mají stavět každý sám svůj domeček, se nějak nemohou smířit, přestože zazněla několikrát. Tak to bude asi velký problém. Některé děti hází na hromadu jehličí a označují příbytek za hotový. Vysvětluji, že v domě musí být nějaký prostor, abychom se do něj mohli schovat před nepříznivým počasím či hrozcím nebezpečím. Někteří si berou instrukci k srdci a stavbu předělávají, jiní neví jak. Když máme všichni dotvořeno, prohlédneme si všechny sousední domy a po vycházce se vracíme zpět do třídy.

Když už se máme na ostrově čeho najíst a kam schovat, mohli bychom se po ostrově trochu porozhlédnout a zjistit, co se kolem nás všechno nachází. Jak a kam bychom mohli to, co nás obklopuje zaznamenat? Do mapy – víte, jak taková mapa vypadá? Co vše na ní může být? Co všechno jsme při prohlídce ostrova viděli? Dávám dětem pokyn, aby si nejprve vyznačily obrys ostrova, tedy jeho tvar, ne vždy je pokyn uposlechnut. Následuje snažení o zaznamenání vody, hor, stromů apod. do mapy. Všichni se snaží, nezbyvá než děti opět pochválit.

Ze čtvrtého úkolu mám trochu obavy, děti mají tupým plastovým nožem opracovávat hranol aranžérské hmoty a vytvořit totem. Mnozí netuší, co takový totem vlastně je a jak vypadá. Naštěstí mám nachystané připravené obrázky, většina dětí si vzpomíná, že tento objekt už někde viděla, alespoň v televizi. Vysvětlujeme si, že si jej vytvoříme a dáme před náš příbytek, aby nás ochraňoval před nebezpečím a sloužil jako místo pro určité rituály. Plán byl hezký, ovšem realizace je trochu odlišná. Dětem se nedaří tupými noži hranol opracovávat, hmota se drolí, láme, všude je plno nepořádku, děti musíme po dokončení práce ometat koštětem a ve většině případů jsou výsledkem pouze kusy rozdrolené hmoty. Tak tohle se nepovedlo, ale nedá se nic dělat, ne vždy člověku vyjdou plány podle jeho představ. Ale překvapivé je, že děti tato práce velmi bavila, přestože neměla prakticky žádný výsledek, zřejmě proto, že si vyzkoušely práci s nějakým novým materiálem. Domnívám se ovšem, že tohle byla jejich poslední práce s aranžérskou hmotou. Navrhuji, abychom se vydali na průzkum ostrova, abychom zjistili, co vše se zde nachází a popřípadě našli nebo užitečného.

A konečně přichází na řadu poslední úkol. Protože už jsme na ostrově strávili poměrně dost času, všichni se asi shodneme, že se nám stýská po rodině a kamarádech a chtěli bychom zase zpátky domů. Jenže jak se domů dostaneme? Letadlem, autem, přeplaveme – a konečně ta možnost, kterou očekávám – lodí. Za těch několik dní, co jsme na ostrově, jsme našli několik věcí, které by nám mohli být k užitku při stavbě lodi. Nezapomeňte na to, že loď musí být skutečně pevná a nesmí do ní téct voda, abychom se po cestě

neutopili. Připomínáme si také, jaký tvar by loď měla mít, aby vznikala co nejmenší odpor při plavbě po vodě. Děti dostávají k dispozici různé druhy malých papírových krabiček, barevné papíry, špejle, lepidla a nůžky a pouštějí se do práce. Vypadá to, jakoby mé úvahy o tvaru nikdo nebral v potaz. Hurá, i s posledním úkolem jsme si všichni poradili, zamáváme ostrov a vydáváme se na cestu do rodných krajín.

Projekt trosečník ve třídě s malými dětmi byla opravdu oříškem, nicméně všichni si se zadanými výtvarnými úkoly nějakým způsobem poradili a co je důležité – dětem se práce velmi líbily. Přestože výsledek nebyl úplně podle mých představ, zejména neúspěch s tvorbou totému, není třeba se smutit, chybami se přece člověk učí.

56. MATEŘSKÁ ŠKOLA (SKUPINA B)

Vcházím do druhé mateřské školy, kde realizuji svých pět návrhů výtvarných činností. Tentokrát je mi na rozdíl od výzkumu v předchozí MŠ prostředí velmi známé a milé. Těším se na děti, se kterými jsem trávila 3 týdny na poslední praxi a doufám, že mě přivítají se stejným nadšením jako o vánoční besídce. Ano, je tomu tak, takže se hned vrháme s chutí do práce.

Děti, co kdybychom se vydali na dlouhou plavbu lodí kolem světa? Děti souhlasí, samozřejmě, že ano. Sedáme si do lodě, držíme barevný látkový padák, pouštíme nahrávku vánku, který se proměňuje ve stále sílicí vítr, až se objevuje silná bouře, která poničí naši loď, a my se po dlouhé chvíli hrůzy ocitáme bez lodi na neznámém místě. Děti napjatě čekají, co se bude dít dál. Hlavní je získat si jejich přízeň a pozornost, to se povedlo. Přicházím se záludnou otázkou – co je v tuhle chvíli nejdůležitější si obstarat? Bez čeho nemůžeme žít? Opět nemusím na žádoucí odpověď dlouho čekat. Děti dostávají umělohmotné talířky, na které mají naservírovat jeden z chodů – snídaní, oběd nebo večeře. Místo příslušných surovin mohou použít cokoli ze třídy MŠ, od barevných papírů až po kamínky. Důležité ovšem je, promyslet si, co vlastně chceme podávat a odůvodnit, proč reálnou potravinu nahradili daným předmětem (např. hnědá kostka od stavebnice = chléb). Zaměřujeme se zde tedy především na vizuální podobu, zejména barvy a tvaru. Všichni nám ochotně ukazují a popisují, jaké menu nám připravily. První část je tedy úspěšně za námi.

Druhý úkol realizujeme při pobytu venku, tentokrát na školní zahradě. Děti přivádím k uvědomění si nutnosti postavení si „střechy nad hlavou“. Vzhledem k tomu, že jsme neměli možnost jít přímo do lesa, děti měly tvoření o něco obtížnější. Předchozí den jsem

se sama vydala do lesa a nasbírala různé druhy přírodnin, které pak měly děti na zahradě MŠ k dispozici. Přestože jsem se snažila donést nejrozličnější druhy materiálů, výběr dětí byl tedy v tomto případě zúžený. Všechny děti se snažily vyrobit takový příbytek, aby se do něj mohl někdo schovat před deštěm a podobně. Na zahradě jsme objevily několik berušek, takže děti také přišly s nápadem, že domeček mohou využít i berušky, nadšení do práce jim tedy nechybělo. Vrásky na čele mi dělalo fotografování hotových příbytků, které se příliš nedařilo, zejména kvůli slunečnému počasí. Jakmile mají všichni domečky hotové, jdeme obejít „domovy našich sousedů“, prohlédnout si je a pochválit. Mile mě překvapilo, že když jedna z holčiček neměla příbytek stále hotový, ostatní děti se domnívaly, že je to z důvodu nedostatku materiálu a ochotně jí přinesli různé přírodniny a nabídly jí svojí pomocnou ruku. Přesvědčuji se o tom, že nejen skupinové práce, ale i individuální činnost může vést ke spolupráci dětí.

K tvorbě dalšího úkolu se opět vracíme do třídy. Už tedy máme kde přebývat, máme dostatek jídla, ale pořád nevíme, jak náš ostrov vlastně vypadá. Vydáme se tedy na průzkum, co říkáte? Na co bychom na takovém průzkumu asi mohli narazit? Co asi tak bude kolem nás, jaká krajina? Hory, řeky, sopky, to jsou všechno reakce, ke kterým děti nabádám, ovšem jeden předškolák přijde s myšlenkou pokladu a tento fakt už mají v hlavě téměř všechny děti. Když už tedy máme představu o tom, jak ostrov vypadá, z čeho se skládá, zkusíme si jej zaznamenat na mapu. Děti mají na výběr kresbu nebo vystřihování či vytrhávání různých tvarů z barevných papírů. Tuto možnost si tady na rozdíl od předchozí MŠ nikdo nezvolil. Na závěr si samozřejmě opět ukážeme a ohodnotíme naše výtvořky a objasníme, co mělo to či ono na mapě představovat. Další výtvarná činnost je tedy úspěšně za námi, jen jsem si představovala více zakreslených řek či hor a méně pokladů.

U předposledního úkolu dochází oproti realizaci v předchozí MŠ k obměně. Po minulém neúspěchu při výrobě totému z aranžérské hmoty je úkol nahrazen načrtnutím oblíbeného místa. Jak všichni víte, na ostrově už jsme si obstarali potravu, střechu nad hlavou i představu o tom, jak ostrov vlastně vypadá, ale vzhledem k tomu, že jsme tu o samotě strávili už poměrně dost času, začíná se nám stýskat. Co nám tu tedy ještě asi tak chybí? No jistě, rodina a kamarádi. Co kdybychom si tedy zkusili tady na ostrově najít místo, kde je nám dobře, kde se cítíme v bezpečí, kde bychom mohli trávit čas příjemnými vzpomínkami? Děti jednotně souhlasí. Zkuste si teď představit, že se v ostrov proměnilo okolí kolem školky – Litice a nakreslit nějaké místo, na kterém se Vám líbí a které je Vaše oblíbené. Nyní hodlám posuzovat, zda se vyobrazené místo skutečně podobá místu reálnému, proto se nebudu dětí ptát, ale nejprve zkusím sama hádat, jestli poznám, jaké

místo se snažily zobrazit. A vida, u většiny úkolů bylo skutečně možné poznat o jaké místo se jedná.

Závěrečný úkol nám napoví, do jaké míry jsou děti schopny přetvořit určitou věc k jinému účelu. Navazujeme na předchozí práci – na ostrově už jsme dlouho dobu a všichni už chceme zpátky k maminkám a tatínkům. Předložíme dětem různé druhy malých papírových krabiček – to jsou věci, které jsme našli na ostrově. Jak bychom se díky nim asi mohli dostat zpátky domů? Po chvíli přemýšlení zazní nápad postavit si loď. Nápad oceňuji a ptám se dětí, jaký má loď tvar. Jeden z chlapců se snaží tvar popsat, ale následně zjistí, že bude jednodušší jej názorně ukázat, a tak tvar spontánně kreslí na papír. Tvar lodi už tedy známe, pokračujeme v diskusi, co by ještě určitě měla taková loď mít – plachtu. Všichni už tedy víme, jak bezpečná loď vypadá a nezbývá nám než se jí pokusit vyrobit. Mám radost z toho, že tentokrát moje instrukce o souvislosti tvaru a funkce mají odezvu. Děti se snaží vytvořit takový tvar, který by po vodě plul nejlépe a zároveň byl bezpečný. Uvědomuji si, že mezi tříletými dětmi a předškoláky je skutečně velký rozdíl. Děti lodi vyrábí s nadšením, někteří by si funkčnost lodi rády vyzkoušely na vodě, jiní projevují obavy, že by se při takovém testování mohla poškodit. Ovšem testování nám bohužel není z technických důvodů umožněno, neboť jak už to tak bývá, dnes ve školce neteče voda. I přes částečné zklamání z nemožnosti otestování lodí, se dětem všechny výtvarné úkoly moc líbily, i mně se líbilo, jak vzorně pracovaly, a tak jsme si slíbily, že spolu určitě ještě nějaký ten výlet podnikneme.