

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

**SPOLUPRÁCE PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH V MATEŘSKÉ
ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Alena Tolarová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň, 2020

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

V Plzni, 2020

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda srdečně poděkovala paní Mgr. Monice Plíhalové, za odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji za ochotu, vstřícný přístup a cenné rady, které mi poskytovala při psaní. Velice si vážím její trpělivosti a laskavosti.

Také bych chtěla poděkovat paním učitelkám a dětem z mateřských škol za realizaci mé empirické části.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	1
ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1 SOUČASNÁ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MŠ	3
1.1 PROBLÉMY SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....	4
1.2 VZDĚLÁVACÍ PŘÍNOS VÝTVARNÉ VÝCHOVY K ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE.....	6
1.3 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MŠ - ROZVÍJENÍ OBECNÝCH I VÝTVARNÝCH DISPOZIC.....	6
1.3.1 Výtvarná výchova v RVP PV	9
1.4 VÝTVARNÉ A DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY REALIZACE VÝTVARNÉ VÝCHOVY	11
1.5 ORGANIZAČNÍ FORMY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ	13
2 HISTORIE KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ.....	15
2.1 PODOBY KOOPERACE	16
2.1.1 Kooperace jako nápomoc	17
2.1.2 Kooperace jako vzájemnost.....	17
2.2 ZNAKY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	18
2.2.1 Prostředí.....	19
2.2.2 Metody kooperativního učení.....	21
2.2.3 Skupinová výuka a skupinová práce	21
2.2.4 Hodnocení kooperativních činností	22
3 PRVKY KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ VE VÝTVARNÝCH ÚKOLECH PRO PŘEDŠKOLÁKY.....	24
3.1 ANALÝZA VÝTVARNÉHO ÚKOLU NA NÁMĚT „O TŘECH ZAKLETÝCH STROMECH“ (VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ)	24
3.2 ANALÝZA VÝTVARNÉHO ÚKOLU NA NÁMĚT „O DUZE A MÝDLOVÉ BUBLINĚ“ (VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ)	25
3.3 ANALÝZA VÝTVARNÉHO ÚKOLU NA NÁMĚT „LABUTÍ JEZERO“ (DÍVEJ SE, TVOŘ A POVÍDEJ) 27	
4 INSPIRACE V UMĚNÍ.....	29
4.1 PROMĚNY UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA.....	31
5.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY	31
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	31
5.4 METODY VÝZKUMNÉ SONDY.....	32
5.4.1 Metody sběru dat	32
5.4.2 Metody analýzy dat	33
5.5 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	34
5.6 ANALÝZA DAT	35
5.7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	36
5.8 POROVNÁNÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ S TEORETICKÝMI VÝCHODISKY	40
5.9 SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA.....	42
5.10 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU V PRAXI – NÁVRH VLASTNÍHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU	43
ZÁVĚR	46
RESUMÉ	48
SEZNAM LITERATURY.....	49

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	51
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	I
PŘÍLOHY	II
ROZHOVOR S UČITELKAMI	III

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá mapováním kooperace při výtvarných činnostech v mateřských školách. V teoretické části práce jsou objasněny pojmy vtahující se k výtvarné výchově, kooperativní výuce a principům participace v současném umění. Zmíněné pojmy slouží jako teoretický základ pro empirickou část, ve které je provedena kvalitativní výzkumná sonda ve třech mateřských školách.

ANOTATION

This bachelor thesis deals with the mapping of cooperation in art activities in kindergartens. The theoretical part of the thesis clarifies the concepts related to art education, cooperative teaching and the principles of participation in contemporary art. The mentioned terms serve as a theoretical basis for the empirical part, in which a qualitative research probe is performed in three kindergartens.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výtvarná výchova, kooperativní výuka, participace v umění, výtvarné techniky a náměty, dětský výtvarný projev spontánní a navozený, předškolní vzdělávání, kvalitativní výzkum

KEY WORDS

Art education, cooperative teaching, participation in art, art techniques and themes, children's artistic expression spontaneous and induced, Preschool education, quality research

SEZNAM ZKRATEK

MŠ = mateřská škola

VV = výtvarná výchova

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ÚVOD

Mateřská škola je pro děti předškolního věku jedním z nejdůležitějších prostředí, kam mohou docházet od dvou let. Mohou zde najít své první kamarády a zároveň se zde začíná formovat jejich osobnost. Jedním z hlavních úkolů mateřské školy je pomoci dětem k všestrannému rozvoji včetně rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností. Tomu napomáhá vhodná forma výuky a dostatek podnětů ve všech činnostech. Dle mých zkušeností učitelé v mateřských školách organizují skupinovou výuku nejčastěji při pohybových činnostech. Její zařazování do jiných typů činností není vždy samozřejmostí. V důsledku toho, jsem se rozhodla psát bakalářskou práci právě na katedře výtvarné výchovy a zabývat se možnostmi, jak využívat organizačních forem výuky podporujících spolupráci dětí i během výtvarných činností. Získám nové informace o tom, jak se výtvarná činnost v předškolním věku do průběhu dne zapojuje a jestli stejně jako ostatní činnosti napomáhá k rozvoji každého dítěte.

Hlavním cílem mé práce bylo zmapovat kooperativní výuku ve výtvarné výchově v mateřských školách a její přínos pro děti. Nejprve jsem s pomocí odborných knih a metodických příruček objasnila znaky kooperativní výuky. Poté je demonstrovala na příkladech výtvarných činností. V dostupných publikacích pro učitele v mateřských školách jsem našla výtvarné úkoly, jejichž organizace vykazuje prvky kooperativní výuky. Analýzou těchto úkolů se zabývám v kapitole 3. Výrazně mi pomohla při dalším směřování kvalitativní výzkumné sondy v mateřských školách.

Kvalitativní výzkumnou sondu jsem realizovala ve vybraných mateřských školách se záměrem zjistit, jakým způsobem učitelé zapojují do výtvarných činností prvky kooperativní výuky. Data jsem získala prostřednictvím rozhovorů s učitelkami a přímého pozorování výuky.

Vyhodnocení všech získaných informací mě nakonec přivedlo k nápadu navrhnout vlastní výtvarný úkol, vybízející děti ke kooperaci. Tento úkol jsem ověřila v praxi.

Má bakalářská práce by měla podporovat a podněcovat zapojení kooperativní výuky nejen do pohybových a rozumových činností, ale také do výtvarných. Může pomoci nejen mně jako začínající učitelce, ale i ostatním učitelům, nebát se zkoušet nové věci. Nechat děti

zapojovat jejich fantazii jak při samostatném tvoření, tak ve skupinové práci. Myslím si, že tato forma výuky vede děti ke vzájemné spolupráci a učí je respektovat jeden druhého.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÁ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MŠ

Současná výtvarná výchova přinesla od původního předmětu *Kreslení*, který byl povinně zaveden do vzdělání na konci 18. století., spoustu výrazných změn. Kromě změny v pojetí, dostalo kreslení i nový název *Výtvarná výchova*. Výraznou změnou bylo, že výtvarná výchova přestala být založená pouze na zobrazovacích dovednostech, ale začala se týkat mnoha dalších stránek osobnostního rozvoje. K němu přispívají nové didaktické prostředky, jakými jsou například náměty a úkoly nebo realizační prostředky.

Současné pojetí výtvarné výchovy pomáhá vymezovat několik kurikulárních dokumentů, jedním z nejdůležitějších je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Obsahem vzdělávacího programu jsou očekávané výstupy, kterých by měl žák pomocí cílového učiva dosáhnout. (Hazuková, a další, 2005, str. 30)

V mateřské škole je hybnou silou pro výtvarnou výchovu učitel, který by měl být tvůrčí osobností, která nabízí a iniciuje dětem zajímavé výtvarné náměty. V mateřské škole je důležité, aby byl učitel citlivý, trpělivý a nápomocný při nabízených činnostech. (Roeselová, 2003, str. 17)

Nedílnou součástí výtvarné výchovy tvoří výtvarné aktivity. V současné době mají tyto aktivity pro děti v předškolním věku velkou hodnotu. Pokud je výtvarná aktivita správně navržena a doprovázena snahou a zaujetím dítěte, vede k tomu, že má dítě možnost být samo sebou a plně se v aktivitě vyjádřit. Do výtvarné výchovy v mateřských školách řadíme základní výtvarné techniky, kterými jsou kresba, malba a modelování. Nejpřirozenější technikou pro výtvarnou výchovu dětí je kresba. Pomocí kresby děti ilustrují své zážitky a osvojují si práci s tužkou. Další významný prostředek tvoří malba, ve které probíhá vyjadřování dětí pomocí barevných skvrn. Děti s barvami velice rády pracují a to nejen pomocí štětců, ale i rukama. Barvy, které využívají nejmladší děti, jsou nejčastěji spojovány s předměty, které vidí kolem sebe. Motivačně působí i celá řada experimentálních technik, kterými může učitel obohatit výtvarnou výchovu předškoláků. (Hazuková, 2011, str. 52 - 53) Kromě tradičních technik, jako je kresba, malba, či modelování, může učitel dětem zprostředkovat i některé přístupy současného umění (land art, body art, happening, performance, instalace apod.). (Rochovská, a další, 2016)

V knize *Výtvarné čarování*, jsou výtvarné techniky součástí výtvarných prostředků. *Do kterých se dále řadí výtvarné elementy – linie, barvy, tvary. Výtvarné nástroje – pastelka, tužka, štětec a voskovky. A výtvarné materiály, do kterých patří papír, modelovací hmoty, textil.* Pokud má učitel jednotlivé výtvarné prostředky na paměti, má možnost z nich dětem vytvořit základní podmínky pro výtvarnou činnost. Tyto prostředky by měly děti aktivně a vhodně využívat, umět je alespoň z části pojmenovat a *rozpoznat vztahy mezi vlastní výtvarnou tvorbou a okolním světem.* (Slavíková, a další, 2010, str. 145 - 148)

1.1 PROBLÉMY SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Dle mých dosavadních zkušeností se učitelé v mateřských školách setkávají s tím, že se děti do výtvarných úkolů a činností s nimi spojených nechtějí zapojovat. Příčin těchto projevů může být hned několik. Jednou z nejčastějších je nejistota, spojená s nízkým sebevědomím a strach dítěte z neúspěchu. Pojí se často s nevhodným klimatickým prostředím, které se může v nějakých třídách objevit. To vede k tomu, že dítě má strach z posměchu žáků a v nejhorším případě i z posměchu učitele. Úkolem každého správného pedagoga je snaha těmto situacím předcházet a mít tak ve třídě děti, které výtvarná výchova baví a chtějí se do ní zapojovat stejně jako například do sportovních aktivit. Jak správně vést děti ke kladnému postoji k výtvarné výchově? Jednou z nejdůležitějších zásad je posilovat v dětech důvěru ve vlastní schopnosti, které mají. I pomocí obecných schopností, jako je např. schopnost všimnout si zajímavých detailů, zkoumat, experimentovat, domlouvat se či umět se rozhodnout může dítě dosáhnout úspěchu ve výtvarné výchově. Ke kladnému vztahu k výchově pomáhá i objevení výtvarné oblasti, ke které má dítě nejlepší předpoklady. V neposlední řadě, jde pak o uvědomění si individuálních zvláštností a zájmů jednotlivých dětí. A právě u pojmu „individuální“, bych se chtěla pozastavit.

V současné době se stále v mateřských školách, ale i ve vyšších ročnících vzdělávání, při vstupu do školy setkáváme s nástěnkami s množstvím obrázků, které je od sebe jen velmi těžké odlišit. V každém ročním období se v šatnách objeví jiné práce, v létě jsou to například květiny a v zimě sněhuláci. Pokud se zaměříme na obrázky jako celek a ne jen na obrázek našeho dítěte, uvědomíme si, že jsou všichni sněhuláci naprosto stejní. Všichni mají jako tělo tři sněhové koule. V ruce košťátko, místo nosu mrkev a na těle černé uhlíky. Tato situace je velmi dobře popsána v článku s názvem *Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole*, kde jsou vypsány příklady problémů při přípravě výtvarných

činností, kterými jsou například *příliš návodné kroky pracovního postupu, přílišný důraz na technicko – řemeslnou složku a pečlivost provedení a malý prostor pro uplatnění subjektivity a tvořivosti dítěte*. V článku je uvedený postup, jak se zmíněné situaci vyvarovat. Při přípravě by měl učitel brát ohled na vzdělávací záměry a položit si otázku, co chce dnes děti naučit. Dále by se měl zaměřit na vhodnou motivaci dětí, například formou motivační hry. Po seznámení s daným úkolem by učitel neměl dětem přesně prozradit, co budou dělat a jak daný úkol vyřešit, naopak by měl při zadání úkolu využívat také *akční slovesa*, kterými jsou *pozorovat, posoudit, představit, vyzkoušet* a další. V průběhu činností, učitel klade dětem otázky a snaží se jim pomoci k dosažení jeho záměru. V neposlední řadě článek zmiňuje dokončení práce, kdy by děti společně s učitelem měly danou práci reflektovat s ostatními a poté vystavit, pokud se jedná o zhotovený produkt a ne o experiment, který do výtvarné úlohy může též zapadat. (Uhl Skřivanová, Plíhalová, 2019, str. 18 - 22).

Správně formulovaným zadáním můžeme u dětí rozvíjet více kompetencí, než jen přiblížit se určenému vzoru. Důležitý je vždy respekt k individualitě výtvarného vyjádření každého z dětí.

Dalším problémem, kterého jsem si v mateřských školách všimla, jsou pomůcky. Většina škol má pro děti množství zajímavých pomůcek, které mohou využívat, a ukázat tak dětem různé techniky. I přes to učitelé nejčastěji zadávají úkoly s využitím papíru a vodových barev. Pestřejší nabídka výtvarných prostředků přitom umožňuje podpořit individuální přístup k tvorbě a vést děti k novým, originálním nápadům. S nedostatečným využitím dostupných pomůcek je spojená i práce s omezeným formátem papíru. Děti jsou nejčastěji zvyklé na formát A4. S tímto malým formátem se setkávají i doma a nemají strach, že ho nedokážou celý zaplnit.

Činnosti v mateřské škole, výtvarné činnosti nevyjímaje, jsou velmi limitované časem. V mateřské škole je nastavená řízená činnost na zhruba 45 minut. V tomto čase musí děti stihnout rozcvičku, přivítání, řízenou činnost v kruhu a poté je čas například na výtvarnou výchovu. V dnešní době se většina učitelů snaží, aby děti danou činnost dokončily. Možnost mají například brzo ráno místo volné hry. Pokud jsou to děti předškolního věku, které po obědě zpravidla odpočívají jen chvíli, mívají možnost dobrovolně práci dokončit v tomto čase nebo než si pro ně přijdou rodiče.

1.2 VZDĚLÁVACÍ PŘÍNOS VÝTVARNÉ VÝCHOVY K ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE

Výtvarná výchova nepatří mezi běžné předměty, které jsou mnohdy založené na pamětním učení a získávání velkého množství informací a reprodukci už předem hotových poznatků. Naopak by měla vést k rozvoji dětské kreativity, tvořivosti, aktivity a samostatném nebo skupinovém přemýšlení při řešení výtvarných úkolů. Výtvarná výchova pomáhá dětem tvořivě se vyrovnávat s problémovými situacemi, které jsou pomocí učitelových otázek k úkolu nastíněné. Úkoly by měly rozvíjet u dětí jejich individualitu, ale i kooperativní práci ve skupinách, kde by každé dítě mělo mít možnost se osobitě projevit a realizovat v jeho nápadech a ve spolupráci s ostatními dětmi dojít k nejzajímavějšímu řešení výtvarného úkolu. Skupinová tvorba vybízí žáky k řešení možných konfliktů a nedorozumění. Výtvarná výchova by měla fungovat na základech pluralismu, kdy má každé dítě možnost přispět svým nápadem do zadaného úkolu. A společně s ostatními členy dojít k řešení. V této formě spolupráce pak učitelé mohou pozorovat projevy prosociálního chování.

Výtvarná výchova pomáhá i k rozvoji a projevu dětské emocionality. V knize ZOP je zmíněná charakteristika, kterou zformuloval L. Čarný (2005, st. 79) ve svých textech.

- *Výtvarná výchova je předmět, ve kterém jsou žáci celý čas aktivní, téměř vše, co je obsahem vyučování, žáci realizují.*
- *Předmět může v nižších ročnících podchytit spontánní dětské vyjadřování a přirozený zájem o objevené laborování s materiály a technikami.*
- *Výchova umožňuje žákům základní koncepty a vlastní fantazijní koncepty světa, zároveň jim umožňuje pracovat se symboly, které vyjadřují jejich představy nebo se odvolávají na vnější skutečnost. (Stadlerová, 2010, str. 18 - 25)*

1.3 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MŠ - ROZVÍJENÍ OBECNÝCH I VÝTVARNÝCH DISPOZIC

Pomocí výtvarného vzdělávání v mateřské škole můžeme u dětí rozvíjet obecné i speciální výtvarné dispozice. Speciální výtvarné kompetence, které by měly být získány na konci předškolního vzdělávání, jsou detailně popsány v publikaci H. Hazukové. Autorka třídí vzdělávací cíle výtvarného oboru z hlediska činností, které dítě zpravidla dokáže a z hlediska osvojených materiálně-technických prostředků. Řadí sem např.:

1. Oblast vnímatelných aktivit, ve které zpravidla dokáže na základě pozorované skutečnosti a svých dosavadních zkušeností, vytvářet fantazijní a reálné představy a tvořit různé druhy výtvarných úkolů.
2. Oblast explorační tvorby, která situuje zvládnutí dítěte na instrukce učitele, realizovat explorační činnost, například experiment za pomoci různých výtvarných prostředků.
3. Oblast verbální komunikace, která je ve výtvarné výchově neméně důležitá. Dítě má například za úkol porozumět zadanému úkolu a případně se zeptat na věci, kterým nerozumělo, nebo verbálně vyjádřit své představy, nápady a postoje k hodnocení.

Z hlediska osvojených materiálně-technických prostředků uvádí autorka publikace například:

1. „*Experimentovat a hrát si s výtvarnými instrumenty a materiály na různých podkladech.*“
2. „*Využít takto získané zkušenosti a dovednosti ve výtvarných úkolech realizovaných základními technikami výtvarného vyjádření.*“ (Hazuková, 2011 str. 26)
3. Osvojit si některé výtvarné techniky. Základní technikou je kresba, která může být *obrysová*, do té řadíme měkké instrumenty (rudka, suchý pastel, tužka, barvy), nebo *kolorovaná*, do které patří řídké průsvitné vodové barvy, tuž a další. Další technika, která je pro děti důležitá a která využívá krycí barvy (například tempery), je malba. Autorka publikace dále uvádí grafické a kombinované techniky. Do této techniky patří činnosti spojené *s přípravnými exploračními činnostmi s otiskováním a rytím* (například tvoření zmizíkem na inkoustovém podkladu). Do kombinovaných technik poté patří *otiskování pozitivní linie i barevné skvrny* nebo *tisk z jednoduché koláže*.
4. Jako poslední osvojený prostředek je v publikaci uvedena prostorová tvorba, konkrétně vrstvení různých materiálů, modelování, sestavování a aranžování. (Hazuková, 2011 str. 25 – 28)

Jak již bylo naznačeno výše, výtvarná výchova je součástí všeobecného vzdělávání. Výrazně přispívá tak kromě rozvíjení speciálních výtvarných dispozic také k obecnému osobnostnímu rozvoji dítěte. V RVP PV hovoříme v této souvislosti o získávání tzv. klíčových kompetencí, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů

a hodnot, které vedou k rozvoji osobnosti a pomáhají k jeho uplatnění ve společnosti, ke vzdělávání a ke spokojenému a úspěšnému životu. Do těchto kompetencí řadíme:

1. *Kompetence k učení*
2. *Kompetence k řešení problémů*
3. *Komunikativní kompetence*
4. *Sociální a personální kompetence*
5. *Kompetence činnostní a občanská* (RVP PV 2016 str. 11)

Určení výtvarného rozměru klíčových kompetencí můžeme rovněž nalézt v publikaci od H. Hazukové. (Hazuková, 2011, str. 19 – 22)

Tato práce je zaměřená na využití kooperace ve výuce výtvarných činností. Je tedy vhodné blíže definovat především klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální, které jsou se schopností kooperovat a pracovat v týmu úzce spojeny.

Komunikativní kompetence – Dítě „ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Využívá informační a komunikační technologie a prostředky pro účinnou komunikaci s okolním světem. Své komunikativní dovednosti využívá k utváření vztahů, které jsou potřebné k plnohodnotnému soužití s ostatními lidmi.“ (RVP PV 2016 str. 12). Tyto obecně platné komunikativní kompetence, definuje autorka publikace společně s výtvarným rozměrem:

- Tato oblast je vhodná pro celou kooperaci ve výtvarné výchově. Nejen, že dítě dokáže porozumět zadanému úkolu od učitele, ale dokáže se správnou formulací vět domluvit na vypracování zadaného úkolu s kamarády. V neposlední řadě pak může s ostatními reflektovat svoji práci formou dialogu.
- „Při komentování výsledků své výtvarné práce se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (výtvarnými, dramatickými).
- Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím. Obohacení o základní výtvarnou terminologii i rozšiřování obecné slovní zásoby hledáním nejvýstižnějších slov k vyjádření vlastností formy, obsahu i účinku výtvarných objektů.

- *Vi, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možné se jim učit – poznává, že vyjádření výtvarnými prostředky je rovněž zvláštním jazykem, kterému je třeba se učit (vizuální gramotnost).“ (Hazuková, 2011, str. 21)*

Sociální a personální komunikace – Obecně dítě účinně spolupracuje a podílí se na základě ohleduplnosti a úcty k utváření příjemné atmosféry ve skupině. Společně s pedagogy se podílí na utváření pravidel práce v týmu. Pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce na základě přijetí nové role. V případě potřeby si požádá o pomoc a dokáže poskytnout pomoc druhému. Chápe potřebu efektivní spolupráce a snaží se přispět k diskusi v malé skupině i k diskusi celé třídy. K podpoře jeho sebedůvěry a samotnému rozvoji ovládá své jednání a chování a utváří si tak pozitivní představu o sobě samém. Co se týče výtvarného rozměru v publikaci H. Hazukové:

- *Samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si udělat svůj názor a vyjádřit jej (hodnocení průběhu výsledků výtvarných aktivit). Zároveň umí vyjádřit svůj názor mezi ostatními ve skupině.*
- *„Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku, je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy.“ (Pozn.: Tento bod je věnován právě spolupráci a kooperativní výuce. V kapitole Prvky kooperativního vyučování ve výtvarných úkolech pro předškoláky, uvádím příklad výtvarného úkolu, který vyžaduje prosazení dětí v kolektivu a respektování druhých při společných činnostech.)*
- *„Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí, například je zobrazuje ve výtvarných úkolech s vhodnými náměty.“ (Hazuková, 2011, str. 21)*

1.3.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV

V rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, nejsou přímo konkretizovány cíle, obsahy a výstupy pro výtvarnou výchovu. Pokud se ale zaměříme na jednotlivé oblasti, zjistíme, že výtvarná výchova je integrována do všech pěti vzdělávacích oblastí a napomáhá tak všeobecnému rozvoji dětí. V kooperativní výuce jsou důležité sociální dovednosti. Níže uvádím krátký výčet výstupů zaměřené právě na sociální dovednosti. (RVP PV, 2016. str. 15 -17).

Dítě a jeho psychika**1. Jazyk a řeč**

- Pojmenovat většinu toho čím je obklopeno
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity
- Porozumět slyšenému

Konkretizované výstupy

- Vyjádřit myšlenku, nápad, popsat situaci, vyjádřit své pocity

2. Poznávací schopnosti

Očekávané výstupy

- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně
- Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným

Konkretizované výstupy

- slovně, výtvarně, technicky vyjádřit svoje jednoduché „nápady“, experimentovat, některé problémy řešit cestou pokus – omyl
- jednoduchý problém vyřešit samostatně i ve spolupráci s kamarády, při složitějších se poradit, postupovat podle pokynů a instrukcí

Dítě a ten druhý**1. Komunikace**

Očekávané výstupy

- Obracet se na dospělého o pomoc a radu
- Spolupracovat s ostatními

Konkretizované výstupy

- Chápat a respektovat názory jiného dítěte, domlouvat se
Spolupracovat při aktivitách

Dítě a svět**1. Poznatky, sociální informovanost**

Očekávané výstupy

- Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte

Konkretizované výstupy

- zvládat běžné činnosti, požadavky i jednoduché praktické situace, které se v mateřské škole opakují (RVP PV, 2016 str. 15 – 17)

1.4 VÝTVARNÉ A DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY REALIZACE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Na realizaci všech druhů výtvarných činností se podílejí současně výtvarné i didaktické prostředky. Jejich soulad vede k osvojování učiva i směřování ke stanoveným vzdělávacím cílům. Samotné výtvarné prostředky jsou určeny především pro vnímání zrakově, hmatem a dále pak do jisté míry i sluchem. „*Jde o soubor speciálních materiálních i nemateriálních prostředků, s nimiž se pracuje při výtvarné tvorbě, výtvarných představách i fantazii, výtvarném vnímání a komunikaci o výtvarných jevech.*“ (Hazuková, 2011, str. 38) Didaktické prostředky pak umožňují učitelům obecně pedagogické rozhodování ve vzájemném působení učitel-dítě.

Dle Hazukové patří k výtvarným prostředkům (tj. prostředkům výtvarně výchovných aktivit):

- „*výtvarné vyjadřovací prostředky – výtvarné elementy, jejich vztahy, symboly a procesy tvorby;*
- *realizační prostředky materiálně-technické povahy – techniky, instrumenty, materiály a dovednosti zacházet s nimi;*
- *funkce výtvarných elementů a technik ve výtvarném vyjádření;*
- *odborná výtvarná terminologie.*“ (Hazuková, 2011, str. 38)

Povinností každého učitele by měla být příprava na výtvarné činnosti. Než se vůbec k takové přípravě učitel dostane, je důležité, aby si správně zvolil výtvarnou činnost nebo několik činností, na kterých bude s dětmi v mateřské škole pracovat. Příprava není detailním předpisem toho, co se má dít. Učitel v dnešní době by měl být připraven improvizovat, reagovat na konkrétní výukovou situaci a aktuální potřeby dětí. Nedílnou součástí přípravy na výuku, je uvědomění si věkové kategorie dětí a jejich schopností, při volbě výtvarného úkolu. V současné době, je výhodou pro učitele důležitý dokument RVP PV, který pomáhá

při všeobecném určování vzdělávacích cílů a obsahů. Učitel má tedy za úkol konkretizovat všeobecné obsahy a přiblížit tak žáky k předem naplánovaným cílům a výstupům. (Hazuková, 2011, str. 59 – 60)

Při přípravách vedou k úspěšnosti výtvarné činnosti i vhodně zvolené **didaktické prostředky**. Didaktickými prostředky rozumíme „*všechny další prostředky, které učitelce umožňují obecně pedagogické rozhodování ve vzájemném působení učitelka-děti (při didaktické interakci)*.“ (Hazuková, 2011, str. 39) Patří mezi ně např.:

- „*didaktická terminologie, která učitelům například pomáhá zvažovat správný výběr činnosti, její přípravou a vedením i zpětným hodnocením*“
- „*Způsob záměrného motivování dětí na určitou činnost, který pomáhá učiteli je využít v konkrétních situacích.*“ (Hazuková, 2011, str. 60)
- *Motivační prostředky například pohádky, básničky, zajímavé výtvarné techniky, které u dětí vzbuzují potřebu se navržené činnosti zúčastnit. Účinnost motivačních prostředků se může projevit až postupem času při znovu setkání s konkrétními uměleckými situacemi.*
- *Myšlenkové „mapy“ neboli písemné záznamy, které si učitel dělá v průběhu plánování výtvarné činnosti, zaznamenává sem všechny aktivity, výtvarné úkoly a jejich problémy, které ji napadají v souvislosti s výtvarným námětem.* (Hazuková, 2011, str. 39)

K didaktickým prostředkům se také řadí **motivace** dětí pro určitou činnost, kterou si každý učitel volí sám, aby vzbudil v dětech chuť zapojit se do předem připravené činnosti. „*Specifickým motivačním prostředkem ve výtvarné výchově by se mělo stát právě její učivo, tedy všechny její vyjadřovací prostředky a většina prostředků didaktických, jako je námět, zadaný výtvarný úkol, výtvarný problém nabízený k řešení, stejně jako použité metody i organizační formy výtvarné práce.*“ (Hazuková, 2011, str. 60)

Za další didaktické prostředky se považují **didaktické principy** – přiměřenost, názornost a další, které se vztahují k didaktickým metodám. Mezi didaktické prostředky patří v neposlední řadě také **organizační formy**. Protože skupinová a kooperativní výuka, jejichž aspekty tato práce sleduje, bývají mezi organizační formy výuky řazeny, další kapitola bude věnovaná právě organizaci činností v rámci výtvarné výchovy. (Hazuková, 2011, str. 60 – 61)

1.5 ORGANIZAČNÍ FORMY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Pojem „*Organizační forma výuky znamená uspořádání celého vyučovacího procesu, tj. všech jeho složek a vzájemných vazeb v čase a prostoru.*“ (Zormanová, 2014, str. 102) Vhodné využívání organizačních forem výuky napomáhá k překonání stereotypů a usnadňuje cestu k úspěšnému splnění úkolu.

Dle Maňáka můžeme organizační formy klasifikovat následovně:

- 1) Podle vztahu k osobnosti žáka, studenta – individuální, **skupinová**, hromadná, individualizovaná.
- 2) Podle charakteru výukového prostředí – výuka ve třídě, v odborné učebně a v laboratoři, v dílně, na školním pozemku, vycházka, exkurze, výuka v muzeu, domácí úkoly atd.
- 3) Podle délky trvání – vyučovací hodina, dvouhodinová výuková jednotka, vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy apod. (Zormanová, 2014. str. 102)

V mateřské škole se nejčastěji učitel setkává se smíšenou, věkově rozdílnou třídu, kde je důležité, aby vhodně zvolená organizační forma, vyhovovala dívkám i chlapcům, počtu dětí a zvolená činnost rozvíjela všechny věkové kategorie v dané třídě.

Před zvolením vhodné organizační formy je důležité zaměřit se také na podmínky, které organizační formu mohou značně ovlivnit. „*Každá výtvarná činnost, kterou učitel pro žáky vybere, klade určité požadavky (nároky) na zajištění co nejpríznivějších podmínek jako předpokladů její úspěšné realizace.*“ (Hazuková, 1995, str. 14)

Řadí se mezi ně podmínky vnější a vnitřní. Mezi vnější podmínky patří vše, co na žáka při výtvarné výuce působí z vnějšího okolí, například nynější situace, která vede učitele k určení námětu a úkolu na výtvarnou činnost, dále také prostředky realizace, konkrétně různé techniky a materiály, které má učitel možnost využívat. A v neposlední řadě také prostředí, ve kterém záleží na dostatečném pracovním prostoru a ovzduší pro žáky. Jak uvádí publikace od H. Hazukové, vnější podmínky, jsou přístupnější a snadněji zaměnitelné než podmínky vnitřní, mezi které se řadí stabilní předpoklady – *dispozice k výtvarné činnosti a dispozice k tvořivé činnosti*. A aktuální předpoklady, které se projevují zdravotním stavem, náladou a vnitřními stavy, které jsou dány motivovaností na určitý výtvarný úkol. Při přípravě výtvarné výchovy, je důležité nezapomínat na sociální prostředí, do kterého se řadí

vztahy mezi žáky a vztahy mezi učitelem a žákem. Pokud je sociální prostředí příjemné a přátelské, je práce v takové skupině snadnější, je-li však prostředí negativní, je velice obtížné jej změnit na příznivé.

K výběru vhodné organizační formy, by si měl učitel ujasnit obsahové zaměření výtvarného úkolu. Stěžejní je pro organizační formu, vždy jeden hlavní úkol, kterému je věnováno nejvíce času při přípravě učitele a poté největší pozornost ze strany učitele i žáků. Po výběru a přípravě vhodného úkolu je důležité zaměřit se na organizační podmínky, které napomáhají k úspěšné realizaci zadaného úkolu. Didaktická příručka *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově* uvádí:

- 1. Rozhodnutí o tom, jak budou žáci zadaný úkol řešit, jestli individuálně nebo ve skupinové práci.**
2. Rozmístění žáků po třídě na jednotlivá pracovní místa.
3. Přípravy výtvarných potřeb, které jsou vhodné na zadaný úkol.
4. Posloupnost řešení zadaného úkolu (představení, popsání pracovního postupu, seznámení dětí s cílem, řešení samotného úkolu).
5. Úklid výtvarných potřeb po vytvoření úkolu.
6. Dostatek prostoru pro odložení výtvarného úkolu pro případné doděláné, nebo vystavení hotového úkolu. Společné vyhodnocení výtvarného úkolu.
7. Dělení, která jsou vhodná pro příští přípravu nového výtvarného úkolu.
8. Uchování a propagování hotových výtvarných prací, které vede žáky a učitele k dalším výtvarným činnostem a pomáhá k úspěšnému dokončení dalších zvolených výtvarných prací. (Hazuková, 1995, str. 14 – 16)

Při svém studiu na vysoké škole, jsem měla možnost navštívit několik mateřských škol a prohlédnout si tak jejich organizaci a realizaci výtvarných činností osobně. Častěji jsem se setkávala s individuálním řešením výtvarných úkolů, a mimo jiné proto jsem se rozhodla právě pro toto téma bakalářské práce. Využití skupinové nebo kooperativní výuky coby organizační formy výtvarných činností může být v mnoha ohledech přínosné. V následujících kapitolách se budu věnovat této problematice blíže.

2 HISTORIE KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Idea spolupráce při zvládnání učební látky je velmi stará. Můžeme ji najít ve spisech Platona, Aristotela. Objevovala se i ve středověku u křesťanského autora Tomáše Akvinského. A v době renesance u J. A. Komenského. Nejvíce je však z historie kooperativního vyučování zmiňována metoda tutoringů. Tato metoda vyučování znamená, že jeden žák učí druhého žáka, případně skupinu žáků.

V 17. století uvažoval Jan Amos Komenský o zařazení tzv. pomocníků do vyučování. Pomocníkem byl starší žák, který se věnoval menší skupině žáků a pomáhal jim při opakování učiva. V 18. století pak funkci pomocníků měli žáci, kteří již látku zvládali, tento princip se nazýval Bellův – Lancasterův systém.

V první polovině 20. století se snaží o posílení kooperativního učení pedagogika a projektová metoda Johna Deweye. Svoji teorií, že skutečným nositelem vzdělávacího procesu je dětská skupina, ovlivnil mnoho pedagogů. V této době vzniká i jenský plán Petra Petersona, který je založený na bázi spolupráce heterogenních skupin. Toto pojetí výchovy, vedlo k tomu, že žáci v tzv. kmenových skupinách, dokázali řešit jednotlivé úkoly s věkově rozdílnými žáky. Vyučování v kmenových skupinách bylo jádrové a umožňovalo žákům řešit týdenní pracovní plán, ve kterém se střídaly jednotlivé činnosti – práce, hra a rozhovor, společně. Jenský plán založený na vzájemné pomoci mladších a starších žáků ve skupinách je využívám dodnes. Pokus o reformu české školy a posílení spolupráce ve výuce učinil v této době i Václav Příhoda. (Kasíková, 2001, str. 40)

V 60. letech 20. století vychází o vyučování ve skupinách publikace sociálních a pedagogických psychologů a pedagogů, jejichž představiteli jsou Helus, Skalová, Švejcar a Janoušek.

V 70. letech dochází k výrazným pokusům změnit tradiční školu a zkvalitnit způsob vzdělávání dětí ve školách. Vznikaly alternativní školy, které zapojovaly do výchovy kooperativní výuku. (Zittová, 2006, str. 7 – 8)

Dějiny kooperace bych zakončila dnešní dobou konkrétně alternativním programem Začít spolu v mateřské škole. I v běžných školách, se kooperativní výuka hojně využívá,

uplatnění nalézá v různých typech činností. Ve své bakalářské práci se zamýšlím nad využitím kooperativní výuky ve výtvarných činnostech. Než se k samotnému propojení dostanu, ráda bych se zmínila o tom, co to vlastně kooperativní výuka je a jaké jsou základní principy kooperace.

2.1 PODOBY KOOPERACE

Pojem kooperace, je v mnoha překladech sjednocován s pojmem spolupráce. Samotný pojem je pro moji bakalářskou práci stěžejní, proto uvádím hned několik vysvětlení tohoto slova.

Kooperace, pochází z latinského slova „cooperare“ – spolupracovat. Jedná se o složitý společenský jev, který je zájmem mnoha vědních disciplín, jako jsou například politologie, právní vědy, historie, sociologie. Opomenuty by neměly být ani disciplíny, které se nevztahují pouze k lidské kooperativní činnosti, těmi jsou biologie a genetika. (Kasíková, 2001, str. 7)

Využití kooperace ve vyučování se stává prostředkem k dosažení vzdělávacích cílů. Spolupráce při zvládnutí učební látky je reflektována řadou odborníků v oblasti obecné didaktiky a do výuky přináší řadu výhod. „*Kooperaci můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle.*“ (Kasíková, 2010, str. 29)

„*Kooperaci můžeme pojímat také jako povahový, osobnostní rys žáka.*“ (Kasíková, 2010, str. 29)

Kooperace může být tříděna podle několika hledisek. Například podle počtu osob, které se kooperace účastní. Podle cílů kooperace a podle velikosti kooperativních skupin. (Kasíková 2001, str. 7)

Kooperace má nejen několik významů, ale také je založena na jednotlivých strategiích vyučování, které se od sebe odlišují a klasifikují podle typu kooperace. Z tohoto hlediska hovoříme o dvou typech kooperace.

- „*Kooperace jako nápomoc*

- *Kooperace jako vzájemnost*“ (Kasíková, 2010, str. 30)

2.1.1 KOOPERACE JAKO NÁPOMOC

„*Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jednotlivci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílňictví v práci při dosahování cíle.*“ (Kasíková, 2010 str. 30) Ve škole se s touto kooperací setkáváme v procesu učení, kdy spolužáci a vrstevníci pomáhají jeden druhému. Tuto formu nápomoci nazýváme tzv. **tutoring**. Vztah mezi tím, komu je pomáháno, a kdo pomáhá v dosažení cíle, je obvykle řízen učitelem. Učitel nemusí danou situaci řídit osobně, stačí prostřednictvím specifikovaného úkolu, který má být splněn. Učitel má za úkol nastolit závislost v úkolové situaci, tak aby se každý žák podílel a prezentoval určitý díl práce a společně pak všichni prezentovali celek práce. Kooperace jako nápomoc zahrnuje diferenciaci rolí mezi účastníky. Optimální je věkově nevyrovnaná dvojice. Věková rozdílnost by neměla přesahovat tři roky, protože pak by mohlo dojít k didaktizování. Cíle v jednotlivých dvojicích se často liší. Jeden má za cíl se něco nového naučit a druhý uspokojit školní požadavky. I přes to, že jsou tyto cíle odlišné, je uváděno, že celá činnost vede k dosažení lepších výsledků a prospěchu obou stran. (Kasíková, 2010, str. 30 – 31)

2.1.2 KOOPERACE JAKO VZÁJEMNOST

„*Podstata této kooperace spočívá v tom, že ke stanovenému cíli vedou procedury, které jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou všichni aktéři spojení odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením.*“ (Kasíková, 2010, str. 31) Aby tato třída mohla fungovat jako „skupina skupin“, je důležité nehodnotit pouze výkon jednotlivce, ale zaměřit se na projevy ve skupinové práci, ke které přispěl každý člen svým dílem. Vyučovací strategie, které se využívají ve vzájemné kooperaci, mají za cíl vzájemné akceptování a spolupráci všech účastníků, než soutěžení.

„*Centrálním rysem celé kooperace je možnost učít se prostřednictvím vyjádření a zkoumání rozličných idejí a zkušeností v kooperujícím společenství. Kooperativní je v tom smyslu, že členové skupiny se nesnaží získat ze situace maximum pro sebe na úkor ostatních, nejde o soutěžení mezi členy skupiny a výhru či prohru, ale o užití různorodých zdrojů dostupných ve skupině k prohloubení porozumění, zpřesnění hodnocení a rozšíření poznání.* (Cowie, Rudduck, 1988)“ (Kasíková, 2010, str. 32)

2.2 ZNAKY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

„O kooperativním učení se často mluví ve smyslu „vyšší formy skupinového učení“. Kooperativní učení tedy využívá skupinové formy, ve které se organizuje skutečná spolupráce členů skupiny k posunu učení každého z nich.“ (Kasíková, 2005, str. 30)

Kooperativní učení je založeno na pěti základních znacích, které by měly být vždy dodrženy. Tyto znaky by měl mít každý učitel na paměti a umět je převést do konkrétních činností.

Pozitivní vzájemná závislost

V pozitivní vzájemné závislosti je žák úspěšný, pokud jsou úspěšní i ostatní žáci ze skupiny. Stejně tak, je úspěšná skupina, pokud uspěje i jednotlivec. Nejpodstatnějším rysem tedy je vazba jedné osoby na druhou, ze které mají prospěch oba jedinci. Do tohoto znaku patří například řešení matematické úlohy.

Důležité je, aby učitel pomáhal dětem k pozitivní vzájemné vazbě a děti tak mohly ve skupině cítit stejnou míru zodpovědnosti. Učitel může napomoci hned několika způsoby. Těchto způsobů je až devět. Vybrala jsem pro mě tři nejnámější a nejvíce používané.

1. Prostřednictvím cíle - Pro všechny skupiny je stanoven společný cíl, který je podporován odměnou a kterého se snaží celá skupina pomocí rozdělení rolí a informací k danému úkolu, dosáhnout.
2. Prostřednictvím odměny – odměnou mohou být různé body do soutěže, razítka, klasifikační symboly (puntíky, hvězdičky)
3. Pracovní role – Každý žák ve skupině má přidělenou roli – někdo má za úkol číst text, někdo sepisuje správné odpovědi, někdo představuje hotový úkol ostatním.

Interakce tváří v tvář

Využívá sociálních vztahů malých skupin. Děti jsou blízko sebe a mohou komunikovat tváří v tvář způsobem, který podporuje jejich učení. Výhodným krokem pro tuto interakci, je heterogenní rozdělení dětí – rychlejší a pomalejší, dívky a chlapci, motivovaní a méně motivovaní. Tyto skupiny se poté vzájemně doplňují a v jednotlivých situacích si pomáhají.

Individuální odpovědnost, individuální skládání účtů

Je důležité, aby se jedinec ve skupině neztrácel a naopak prokazoval své pokroky v učení, ke kterým pomocí spolupráce s ostatními dospěl. V předškolním věku, si učitel tyto znalosti jednotlivých žáků, může otestovat formou otázek či obrázků, týkajících se daného tématu. Ve vyšších ročnících pak pomáhá test. (Kasíková, 2005, str. 31 – 36)

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Nedílnou součástí kooperativního vyučování je zdokonalování dovedností spojených s komunikací ve skupině. Stejně jako u ostatních dovedností si i v těchto dovednostech žáci nejprve osvojují ty nejjednodušší, kterými jsou - uvědomění si, s kým jsem ve skupině a jak dobře ho znám, poté je důležité si vzájemně věřit, aby bylo možné si ve skupině rozdělit úkoly. Jedny z nejtěžších dovedností, ke kterým se žáci dostanou postupným zdokonalováním je podpora druhé osobnosti a případné řešení konfliktů.

Pokud těchto skupinových dovedností není při práci dosaženo, není možné, aby kooperativní učení fungovalo správně.

Reflexe skupinové činnosti

Pokroky v učení závisí nejen na podmínkách, které pro žáky vytvoří učitel, ale hlavně na spolupráci a komunikaci uvnitř jednotlivých skupin - jak se děti dokáží domluvit, jak se dokáží navzájem ocenit a jak dále využívají sociální dovednosti. (Kasíková 2010, str. 39)

2.2.1 PROSTŘEDÍ

Prostředí je uspořádané cílům kooperativní činnosti. Základní uspořádání tvoří židle, které jsou uspořádány kolem stolů. Židle a stoly, by měly být volně přestavitelné, aby bylo možné měnit jejich uspořádání a tím i formu učení ze skupinové na jinou. Prostředí by mělo být bohaté na nejrůznější studijní materiály (knihy) včetně materiálů pro manuální činnosti (papíry, psací potřeby apod.).(Kasíková, 2001, str. 89) Aby samotné prostředí na děti působilo správným dojmem, je důležité vystavovat dětské výtvary a společné práce po třídě. Děti tak mají možnost i nadále si prohlížet své výtvary a zároveň se inspirovat a zajímat o

výtvořeny ostatních. Každý žák, který má ve třídě svoji práci, se s ní rád ostatním pochlubí a ví, že má tak ve třídě mezi ostatními žáky, také své místo. Na děti pak prostředí působí klidnějším a přátelštějším dojmem.

Kromě samotné třídy, jsou součástí prostředí další dva důležité činitele. Těmi jsou samotní žáci, na kterých velmi záleží. Pokud ve třídě nebude dobrý kolektiv a každé dítě tam nebude mít svého kamaráda, nebude se i v krásně ozdobeném prostředí cítit dobře. A další nedílnou součástí prostředí pak tvoří učitel, který má za úkol vést chod třídy a dohlížet na chování dětí a jejich vztahy. Při kooperativních činnostech mají učitel a žák své postavení. Hana Kasíková ve své knize Kooperativní učení a vyučování představuje tyto:

Charakteristika vztahující se k učiteli

- Učitel systematicky využívá možnosti, které přinášejí pro učení vrstevnické vztahy.
- *„Role učitele se mění z osoby, která sděluje, předává vědění, k tomu, kdo je odpovědný za pečlivé strukturování učebních zkušeností a kdo pomáhá žákům v jejich učení.“* (Kasíková, 2010, str. 41)
- Změnou pozice učitele spíše do role facilitátora, vede k tomu, že se žáci stávají spoluvůrci učebních situací a učitel pouze podporuje jejich činnost, monitoruje jejich chování, povzbuzuje je ke kooperaci, navrhuje úkoly a jejich rozdělení a určuje cíle.

Charakteristika vztahující se k žákovi

- *„Žáci mají důvěru v sebe jako osobnosti, které se učí podstatným věcem a které mohou spolurozhodovat o svém učení.“* (Kasíková, 2010, str. 41)
- Prostředí výuky vede k tomu, že se zapojují všichni žáci bez výjimky, včetně těch, kteří nedostávají při frontální výuce dostatečný prostor, a tak zaostávají za ostatními.
- Nedílnou součástí je řeč mezi žáky. Vzájemná snaha o domluvu by měla být podněcována a zhodnocována. Vede k rozvoji žáků. Hovor žáků nesmí být vnímán jako šance nic nedělat.
- Žáci bez stresu generují své nápady, které mohou být pouze pokusnými návrhy a jsou připraveni myslet nahlas.
- Nepřesnosti a chyby jsou stimul k dalšímu učení.
- Žáci se nebojí prezentovat své nápady a výtvořeny kritickému publiku, protože kritikou už některé jejich nápady prošly při návrhu ve skupině. (Kasíková, 2010, str. 42)

2.2.2 METODY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

Vybrala jsem pouze několik metod kooperativního učení, které by se daly využít hlavně u dětí předškolního věku.

Diskuse

Diskuse probíhají ve vyšších ročnících za občasně účasti učitele. V předškolním věku mají děti často sklony odbíhat od tématu a začít tak řešit úplně jiné situace, než u kterých začaly.

Účelem diskuse je interpretace něčeho, co není jednoznačné například obraz z pohádkové knihy. Děti si formou diskuse mezi sebou sdělují své poznatky a zkušenosti, které mají.

Řešení problému

Učitel navodí situaci a namotivuje děti ke společné práci a snaže najít řešení daného problému. Rozdělí děti do skupin a všechny skupiny mají za úkol vyřešit stejnou situaci. Poté si všichni poslechnou názory a nápady ostatních skupin a společně se domluví, která řešení se použijí více a která méně. Důležité je, aby v předškolním věku, bylo využito co nejvíce nápadů. Nejlepší je, rozdělit nápady všech skupin do jednotlivých kroků řešení situace.

Rolové hry

V každé skupině, dostane každý žák určitou roli. Tato role ho doprovází v řešení situace nebo při práci, kterou se v daném okamžiku skupina zabývá. V předškolním věku děti i při volných hrách využívají často rolových her. Pokud navodíme situaci například u lékaře nebo v obchodě, děti si samy dokáží jednotlivé role mezi sebou rozdělit. Pokud budou děti pracovat spíše na nějakém skupinovém pracovním úkolu. Je dobré, aby role určil učitel sám. (Kasíková, 2010, str. 53 – 54)

2.2.3 SKUPINOVÁ VÝUKA A SKUPINOVÁ PRÁCE

Skupinové vyučování je jedno z forem výuky. Dosud nejčastěji využívaná vyučovací forma je frontální, kde probíhá základní interakce mezi učitelem a celou třídou, na rozdíl od skupinového vyučování, kde je interakce přesunutá mezi samostatné žáky dovnitř

jednotlivých skupin. Skupinové vyučování sebou nese spoustu výhod, např. do jednotlivých prací se zapojuje mnohem více žáků, včetně těch pomalejších. Žáci mají větší zájem o úkoly a do určité míry si mohou volit tempo své práce. Učitel má při této formě možnost věnovat se slabším žákům nebo připravovat další činnosti.

Nesmím opomenout i nevýhody, které skupinové vyučování má. Jedním z hlavních úskalí je, že žáci často pracují nerovnoměrně. Slabší nechávají práci na aktivnějších dětech a málo přispívají svými nápady. Ve skupině může docházet k hlasitějším výměnám názorů, a tak může rušit nebo ovlivňovat ostatní skupiny. Nejen v předškolním věku je pak velký problém odbíhání od zadaného tématu. V předškolním věku také hrozí, že budou častěji nastávat v zadaných úkolech chyby, které nebudou hned opraveny.

Frontální, skupinovou výuku a kooperativní výuku může být někdy na první pohled těžké rozlišit. Pokud sedí u stolu čtyři děti a každé dítě pracuje individuálně na stejném zadaném úkolu, nejedná se o kooperativní výuku, nýbrž pouze o organizační opatření, které učitel zvolil. Žáci sice společně sedí u jednoho stolu, neusilují ale o dosažení společného cíle, každý žák pracuje za sebe a snaží se svůj úkol zhotovit sám. Děti v mateřské škole mohou např. u stolečků malovat stejný obrázek, ale každý na svůj papír a svým způsobem. Pokud bychom do této výtvarné činnosti chtěli zařadit kooperativní výuku, museli bychom dětem např. na stůl položit pouze jeden velký papír a snažit se, aby se na společném malování domluvily a společně obraz zhotovily. (Kasíková, 2010, str. 19 - 23)

2.2.4 HODNOCENÍ KOOPERATIVNÍCH ČINNOSTÍ

S hodnocením se setkáváme od nejmladšího věku. V předškolním věku vypovídá hodnocení o míře úspěšnosti dětí v jednotlivých mateřských školách. Informuje rodiče a učitele o rozvoji výkonnosti dětí, jejich sociálním chování a jednání. Každé hodnocení se opírá o různé informace, které učitel získává v době pobytu dětí v mateřské škole (rozhovorem, pozorováním jednotlivce nebo skupiny, analýzou). Hodnotit frontální výuku, nebo jednotlivé děti, by mělo být pro učitele důležitou součástí dne. Pokud je učitel se svými žáky dostatečně seznámen, neměl by mít s hodnocením žádný problém.

Zapomínat se nesmí ani na hodnocení učitele. Zpětnou vazbu dostává učitel prostřednictvím aktivit. Pokud totiž aktivita děti baví a zajímá, nemají problém danou činnost dokončit. Projevem špatného výběru aktivity, je pak dětská nepozornost.

Vrátím se teď, ale k samotnému hodnocení kooperativních činností. V knize Hany Kasíkové – Kooperativní učení, kooperativní škola se autorka zmiňuje o tom, že učitelé považují hodnocení skupinové práce za vysoce problematické. Někdy až natolik, že od něj raději ustupují. Učitelé mluví o této problematičnosti hned z několika důvodů. „*Například bezprostřední efekty skupinové práce je obtížné zaznamenat.*“ (Kasíková, 2010, str. 95) Protože činnost ve skupině bývá přínosnější až po delším časovém období. Dále je problémem měření nerovnoměrnosti mezi žáky v zapojení do skupinové činnosti. I přes to, že žáci ve skupině spolupracují na zadaném úkolu a snaží se dosáhnout výsledku, se každý člen zapojí do řešení úkolu různou měrou.

Kooperativní činnost přináší větší zapojení do hodnocení než je tomu při frontální práci, protože skupinová činnost má větší objem interakce mezi účastníky. I když se jedná o skupinové práce, je důležité hodnotit jedince stejně jako celou skupinu. K hodnocení dochází už v samotné činnosti mezi žáky ve skupině, kdy se každý jedinec setkává s hodnocením svých nápadů ostatními. Žáci jsou tak pomocí kooperativních činností motivováni ke zlepšení ve výuce.

Nejdůležitější je, si uvědomit, že hodnocení je tam, kde je interakce. Pokud třída pracuje jako kooperativní skupina, hodnocení v ní probíhá automaticky a je přirozenou součástí skupinových činností a samotného dne. (Kasíková, 2010, str. 94 - 95)

3 PRVKY KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ VE VÝTVARNÝCH ÚKOLECH PRO PŘEDŠKOLÁKY

Kooperaci ve výtvarných činnostech bylo dosud věnováno málo odborných zdrojů. Přesto jsou v dostupných metodických příručkách popsány výtvarné úlohy pro předškoláky vybízející ke kooperaci. Z těchto příruček jsem vybrala tři činnosti, které jsem analyzovala, a popsala, v jakých oblastech splňuje kooperativní výuka své parametry. Znaky kooperativní výuky dle H. Kasíkové, které jsem ve výtvarných úkolech rozpoznávala, jsou popsány v kapitolách - *podoby kooperativního učení a znaky kooperativního učení*.

V knize Výtvarné čarování od Vladimíry Slavíkové, Hany Hazukové a Jana Slavíka je hned několik zajímavých námětů k výtvarným činnostem, vybrala jsem si dvě, které podporují i kooperaci dětí.

3.1 ANALÝZA VÝTVARNÉHO ÚKOLU NA NÁMĚT „O TŘECH ZAKLETÝCH STROMECH“ (VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ)

První úkol byl motivován pohádkou „O třech zakletých stromech“. Úkolem dětí bylo pomocí vodových barev vytvořit společně na třech předem připravených kartonových stromech listy a kůru. Děti dostaly za úkol využít co nejpestřejší škálu zelených odstínů listů a stejně tak i odstínů hnědé barvy. Pracovaly ve skupinách. Každá měla možnost si vybrat kartonový strom a na něm danou činnost realizovat. Nejprve bylo jejich úkolem buď využít předem nastříhaných papírových listů, anebo si listy ve skupinách samostatně vystříhat a udělat si vlastní tvary. Poté listy společně barvily a po zaschnutí je umísťovaly na svůj strom. Po dokončení celé práce všech skupin si děti prohlížely hotové stromy, vyhledávaly v nich různé odstíny barev, které jim smícháváním vznikly, a srovnávaly je mezi sebou. (Slavíková, a další, 2010, str. 92)

Tento výtvarný úkol splňoval hned v několika ohledech znaky kooperativní výuky:

- **Pozitivní vzájemná závislost** byla nastolena pomocí práce na **společném cíli**. Každé dítě mohlo přispět svým dílem k vytvoření společného obrazu. Čím zajímavější listy jednotlivci z papíru vytvořili, tím bohatší a pestřejší bylo výsledné zobrazení stromu.

- **Interakce tváří v tvář** hrála při plnění úkolu důležitou úlohu. Děti musely vzájemně komunikovat po celou dobu plnění úkolu. Nejprve se ve skupině domlouvaly na výběru stromu, na který své listy a kůru umístí. Poté se společně snažily vytvořit velké množství odstínů jednotlivých barev a na konci komunikovaly při umisťování listů na strom.
- **Individuální odpovědnost** při plnění výtvarného úkolu byla určena dílčím úkolem pro jednotlivce. Každé dítě mělo za úkol vytvořit alespoň jeden barevný list, kterým přispěje do společného díla. Splnění dílčího úkolu bylo pro učitele snadno ověřitelné.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností.** Úkol, který byl založen na skupinové tvorbě, rozvíjel komunikativní, sociální a personální kompetence. Děti byly vedeny k řešení případných konfliktů. Bez společné domluvy, respektu k ostatním i přijetí vlastní role při skupinové práci, by se společné dílo nepodařilo dokončit.

Reflexe skupinové činnosti probíhala na závěr při reflektivním dialogu. Otázky, které autoři ke zhodnocení skupinové činnosti doporučují, jsou: „*Jak se podařilo plnit úkoly, co bylo pro tebe těžké a jak sis poradil/a? Jak se může doopravdy pomoci stromům v přírodě? Co je ničí a co jim naopak pomáhá?*“ (Slavíková, a další, 2010, str. 93)

Co se týče typů kooperace, úkol byl založen na **kooperaci jako nápomoc** i **kooperaci jako vzájemnost**. Děti se vzájemně snažily dosáhnout společného cíle a zároveň si pomáhaly při výběru barev, při vystřihování nových listů a asistovaly si při lepení listů na strom.

3.2 ANALÝZA VÝTVARNÉHO ÚKOLU NA NÁMĚT „O DUZE A MÝDLOVÉ BUBLINĚ“ (VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ)

Druhou aktivitu z této knihy jsem také vybrala s námětem pohádky, která se jmenovala O duze a mýdlové bublině. Tento úkol se týkal práce s bublifuky, které byly předem obarveny, barevnou tuží. Děti dostaly do skupin papíry, na které měly vyfukovat své bubliny a sledovat tak stopu, která jim po prasklé bublině na papíře vznikla. Kromě těchto stop, si děti mohly všimnout skvrn, které vznikly při ukápnutí tuše před vytvořením bubliny. Po dokončení práce, společně pozorovaly jednotlivé i slévané skvrny na papírech. Tato aktivita, by sama o sobě znaky kooperativní výuky nesplňovala. Učitel však poté určil dětem druhý úkol, který byl zaměřený na spolupráci a vzájemnou domluvu dětí. Úkolem bylo

vytvořit na papíru s bublinami ostrov, na kterém by chtěly žít, a propojit tento ostrov s ostatními pomocí mostů vystřižených z papíru. Výsledkem bylo fantazijní souostroví, do kterého mohly děti vstupovat svými výtvarnými zásahy. „*Jistě každý z vás rád cestuje. A protože se blíží prázdniny, určitě už víte, kam se pojedete podívat. Cestování v autě, ve vlaku nebo v letadle skoro každý zná, ale zkuste si zavřít na malou chvíli oči, nastupte každý do své bubliny a nechte se zanést s kamarády někam, kde jste ještě nebyli.*“ (Slavíková, a další, 2010, str. 102)

- **Pozitivní vzájemná závislost** zde byla nastolena stejně jako v předchozím úkolu o třech zakletých stromech, společným cílem. Ten představoval vytvoření nejprve bublin na papíře a poté společnou výrobu souostroví. Každé dítě mělo možnost přispět do výtvarné činnosti svým dílem, a vytvořit tak nápaditý ostrov.
- **Interakce tváří v tvář** byla naplněna v několika případech. Výtvarná činnost byla založená na vzájemné komunikaci mezi dětmi. Skupina dětí ve třídě byla heterogenní, a umožňovala tak pomoc starších dětí, mladším. Vzájemná pomoc byla důležitá hlavně při manipulaci s nůžkami. Dále pak při asistenci ve stavění a lepení mostů.
- **Individuální odpovědnost** při plnění výtvarného úkolu byla určena dílčím úkolem jednotlivce. Každé dítě mělo nejprve vyzkoušet vyfukování barevných bublin a pozorování vzniklého otisku. V druhé části úkolu, bylo důležité, vytvořit cestu, most a další překážky vhodné do vymyšleného ostrova.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** - úkol, který byl založen na skupinové tvorbě, rozvíjel komunikativní, sociální a personální kompetence. Děti byly vedeny k řešení případných konfliktů. Bez společné domluvy, respektu k ostatním i přijetí vlastní role při skupinové práci, by se společné dílo nemohlo podařit.
- **Reflexe skupinové činnosti** pomocí pokládaných otázek: první úkol - „*Jak se ti tvořilo s bublinami? Co se ti podařilo vytvořit?*“ Druhý úkol – *Jak se to tvořilo? Co se ti povedlo a co bys třeba ještě udělal/a jinak a proč?*“ (Slavíková, a další, 2010, str. 102)

Samotná kooperace by zde nebyla naplněna, pokud by si děti opravdu nepomáhaly a nerozhodovaly společně s ostatními, jak bude jejich ostrov vypadat. Děti si mezi sebou

vyměňovaly odštířky, radily se o umístění mostů a spolupracovaly při lepení. Důležité bylo zapojení všech dětí a snaha, aby se všem dětem na společném ostrově dobře žilo.

3.3 ANALÝZA VÝTVARNÉHO ÚKOLU NA NÁMĚT „LABUTÍ JEZERO“ (DÍVEJ SE, TVOŘ A POVÍDEJ)

Další inspirací se zajímavým nápadem na výtvarnou činnost byla kniha od Vladimíry Slavíkové, Jana Slavíka a Sylvy Eliášové s názvem *Dívej se, tvoř a povídej*. V této knize je několik námětů na výtvarné činnosti. Nejvíce mě zaujala výtvarná práce při hudbě. Děti měly za úkol nakreslit svou postavu, jak bruslí na ledě. Poté tuto postavu vystříhnout a nalepit na různě velké papíry představující rybník, které dostaly do jednotlivých skupin. Po nalepení a rozdělení dětí do skupin, jim byla puštěna skladba od Čajkovského – *Labutí jezero*. Děti si měly vzít do ruky modré pastely a při poslechu hudby kreslit, uvolněnými tahy po ploše papíru, jak bruslí. Přitom bylo důležité, aby se děti vzájemně respektovaly a snažily se bruslit okolo ostatních kamarádů. (Slavíková, a další, 2007, str. 120 - 122)

V tomto úkolu jsou splněny pouze některé znaky kooperativní výuky. Jak je patrné ze stanovených vzdělávacích cílů, důraz je kladen spíše na individuální prožitek spojený s hudbou. Pro posílení kooperace ve výuce proto navrhuji **alteraci úkolu**. Úkolem dětí by bylo se na papíře s ostatními kamarády setkat a společně vytvořit několik cest, po kterých by se mohly jednotlivé bruslicí postavy navštěvovat. V další fázi úkolu by měly děti poskládat ve všech skupinách papíry k sobě a snažit se pomocí čar propojit i se svými ostatními kamarády, kteří zrovna bruslili na jiném rybníce. Společně bychom pak pozorovali, s kým bylo nejtěžší cesty spojit tak, abychom pastelem nezakrývali postavy. Dále bych nechala děti, zvolit si barvu pastelu, pro lepší poznání své cesty a uvědomění si koho všeho na bruslích potkaly.

- **Pozitivní vzájemná závislost** je v alteraci úkolu navozená jedním společným cílem, konkrétně snahou se pomocí vytvořených cest setkat s co nejvíce kamarády.
- **Interakce tváří v tvář** při výtvarné činnosti je stejně jako předchozí dva úkoly založená na společné komunikaci a spolupráci dětí, při malování cest a snahy propojit se s ostatními kamarády.

- **Individuální odpovědnost** - Před alterací výtvarného úkolu byla individuální odpovědnost v samotné kresbě. Děti měly za úkol poslouchat hudbu a pomocí ní, kreslit jak bruslí. V alteraci pak má každé dítě zodpovědnost za své cesty a snažilo se nezakrývat pastelem ostatní postavy svých kamarádů.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** je založené na vzájemné domluvě. Děti jsou vedeny k řešení případných konfliktů. Bez společné domluvy, respektu k ostatním i přijetí vlastní role při skupinové práci, by se společné dílo podařilo.
- **Reflexe skupinové činnosti** formou otázek: „*Jak se ti kreslilo při hudbě? Co se ti při tom líbilo/nelíbilo? Ukaž na obrázku a vysvětli, jak se ti dařilo kreslit v souladu s hudbou. Z čeho jsi měl/a přitom radost? Jak se ti tvořilo ve skupině s ostatními dětmi – v čem to bylo příjemné, co se naopak nedařilo?*“ (Slavíková, a další, 2007, str. 121)
- V úkolu jsou obsažené i zmíněné znaky kooperace – **kooperace jako nápomoc** (děti se domlouvaly a snažily se společně najít cestu ke všem kamarádům). **Kooperace jako vzájemnost** (všichni žáci byly pověřeni stejným úkolem a to najít cestu k ostatním a zároveň se děti musely akceptovat a spolupracovat, nikoli mezi sebou soutěžit.). Všechny děti přispěly do této činnosti rovným dílem.

V aktivitě se odráží i jiná forma kooperace, a to mezi dvěma spolupracujícími obory – výtvarnou a hudební výchovou. Tyto dvě výchovy společně umožnily dětem vytvořit krásné kluziště. Pokud by hudba nehrála, děti by nevěděly, jakou rychlostí a ladností mají po papíře malovat. A nebýt prostředků a cílů výtvarné výchovy, tak by výtvarná práce ani nevznikla a pocity spojené s hudbou by byly obtížně vyjádřitelné. Tímto bych chtěla poukázat na to, že kooperace nemusí být vždy spojena jen s lidmi, ale může se projevovat např. i v uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce.

4 INSPIRACE V UMĚNÍ

4.1 PROMĚNY UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ

V období 20. století byli umělci první, kteří se snažili vyjádřit to, co je pod povrchem a co je podstatou dějících se situací. „*Zrychlené tempo moderní doby, nové pocity i problémy člověka 20. století se odrazily ve světové a později i v české výtvarné tvorbě. Mladí umělci se již počátkem 21. století začali obracet proti starému umění, které nebylo nadále schopné vyjadřovat aktuální názory a myšlenky.*“ (Šamšula, a další, 2006, str. 99).

Umění 20. století bylo poznamenáno několika významnými směry. Důraz na vyjádření zraku skryté skutečnosti a hluboký prožitek kladl expresionismus. Racionální analýzu tvaru rozpoznáme v kubismu. Pohyb, rychlost a sílu je možné nalézt v námětech futurismu. Provokativní umění vzpírající se rozumu, tradicím a pravidlům bývá přisuzováno dadaismu. Zobrazení fantazijních a snových představ nalézáme v dílech surrealismu. Tyto i další tendence ovlivnily další směřování výtvarného umění. (Šamšula, a další, 2006, str. 99 – 110)

Přístupy v současném umění jsou velmi rozmanité. Umělci využívají pestrou škálu výtvarných vyjadřovacích prostředků. I zde se projevují různé formy spolupráce, které je možné vztáhnout k tématu této bakalářské práce. Níže uvádím několik konkrétních příkladů, které mohou být inspirativním východiskem v plánování výtvarných úkolů kooperativního charakteru.

Umění jako prostor k mezioborové spolupráci

Výtvarné umění lze propojit s mnoha vědními obory, například s ekologií, vědou a hudbou. Do této spolupráce se řadí například výstava v roce 2019 v Praze. Umělci, kteří se podíleli na výstavě, která nesla název *Zvuky, kódy, obrazy*, se snažili o akustický experiment ve vizuálním umění. To vše za pomoci zvukových instalací, akustických objektů, obrazů, grafických partitur a multimediálních projekcí. (galerie hlavního města Prahy, 2020)

Participací v pojetí vztahu obrazu, zvuku a prostoru se dále zabýval také Milan Grygar. Hledal takovou formu kresby, která by umožnila vyjádřit přítomnost zvuku v obraze. Ke kresbě používal netradiční prostředky, drátěný hřeben dřívka, kovovou krabičkou a další předměty. Vytvářel jimi černobílé geometrizující struktury, založené vždy na výrazném

vizuálním kontrastu grafických znaků. Kdy je možné namočit neobvyklé předměty do barvy a zkoumat, jakou zanechají na papíře stopu.

Participativní umění

Participativní umění aktivizuje diváka, vyzývá ho k účasti. Tvorby se účastní více lidí a otázka autorství je najednou problematičtější. Významnou představitelkou participativního umění, je Claire Bishop. Definovala tři oblasti, které napomáhají rozvíjet téma participace v umění. V první oblasti jde o vytvoření subjektu, ve kterém se odráží spoluúčast nebo tělesná zkušenost. Během spolupráce může dojít ke ztrátě autorství, které definovala jakou druhou oblast. Poslední oblast je věnována problematice ve společnosti. (Zálešák, 2011)

Umělce, kterého bych ráda zmínila ve své práci, je rektor akademie Tomáš Vaněk. Ve svých dílech se snaží zaktivovat percepcce diváků a participace na čtení díla. Své realizace nazývá souhrnným názvem Participy. Uvádím konkrétní dílo: Particip č. 59 z roku 2007, kdy si autor lehl na podlahu do vyznačeného obdélníku a do uší si nasadil binaurální mikrofony. Za spolupráce se švédským umělcem Fritzem Quasthoffem, který chodil kolem něj po vyznačeném obdélníku a precizně artikuloval slovo rám, převedl Tomáš Vaněk báseň Vladimíra Burdy s názvem Rám do audio podoby. Nahrávku si poté mohli pustit návštěvníci ve sluchátkách zavěšených na zdi. (Artlist – centrum pro současné umění Praha, 2006 – 2020)

Autorská spolupráce

Jako poslední bych zmínila dvojici umělců, kteří se zabývali participací. A zároveň byly součástí kooperativní výtvarné výchovy. David Böhm a Jiří Franta, je současná dvojice umělců, kteří se ve výtvarné tvorbě zabývají procesem kresby s omezením, jejich nástrahami a experimentováním. Snažili se tak vytvořit výtvarná díla netradičními způsoby. (Artlist – centrum pro současné umění Praha, 2006 - 2020) Jako příklad jejich tvorby jsem si vybrala dílo s názvem Kopie skutečnosti z roku 2014. Dvojice umělců „zmenšila celý svět, kromě jedné tužky“. Vyrobili velkou tužku a s tou kreslili. Nosili ji po Praze a lidé si mohli kreslení na malý papír velkou tužkou také vyzkoušet. (Stránky Böhm a Franta, 2014)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA

Po teoretickém rozboru kooperativní výuky ve výtvarné výchově, jsem se rozhodla provést k danému tématu kvalitativní výzkumnou sondu. Data jsou sbírána prostřednictvím rozhovorů s učiteli a přímého pozorování výuky ve třech mateřských školách v Plzeňském kraji.

5.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem mé výzkumné sondy je ověřit výskyt kooperativní výuky při výtvarných činnostech v mateřských školách a její přínos pro děti.

Dílčí cíle

- Zjištění úrovně využívání kooperativní výuky ve vybraných mateřských školách
- Popis postojů zúčastněných učitelů ke kooperativní výuce
- Popis forem spolupráce dětí při výtvarných činnostech na základě přímého pozorování výuky

5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké formy spolupráce je možné zaznamenat ve výtvarné výchově předškoláků?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak učitelé podněcují děti ke spolupráci?

Jaký postoj vyjadřují učitelé vůči kooperativní výuce?

Jak se děti chovají při výtvarných činnostech kooperativního charakteru?

5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumná sonda probíhala ve třech mateřských školách v Plzeňském kraji. Záměrně jsem spolupracovala se třemi mateřskými školami se třídami dětí různého věku. Rozhovor jsem vedla po pozorování dětí se třemi učitelkami z těchto škol.

V první mateřské škole, kterou jsem oslovila je plný počet žáků ve třídě dvacet. Z toho dvě dvouleté děti a osmnáct tříletých dětí. Třída je homogenní. Ve třídě jsem komunikovala s paní učitelkou, které je 23 let, praxi má v této mateřské škole rok. (učitelka A)

Ve druhé mateřské škole je ve třídě plný počet žáků osmnáct. Třída je homogenní. Děti jsou ve věku pět až šest let. Ve třídě jsem oslovila paní učitelku, které je 22 let má praxi od září. (učitelka B)

V poslední mateřské škole je plný počet žáků ve třídě 20. Třída je heterogenní. Děti jsou ve věku čtyři až sedm let. Ve třídě jsem komunikovala s paní učitelkou, které je 48 let a má v této mateřské škole šestiletou praxi. (učitelka C)

5.4 METODY VÝZKUMNÉ SONDY

Pro získání dat do své bakalářské práce jsem si vybrala kvalitativní výzkum. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumáním daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005, str. 54) Provádí induktivní i deduktivní závěry. Zjišťuje subjektivní pohled pozorovaných osob na daný problém. A problémem se zabývá do hloubky.

5.4.1 METODY SBĚRU DAT

Pozorování

Nedílnou součástí kvalitativního výzkumu je nestrukturované pozorování. Při pozorování v tomto výzkumu se nevyužívají předem stanovené pozorovací systémy, jako je tomu při kvantitativním výzkumu. Zde je důležité určit osoby, konkrétní situace a jevy, které budeme pozorovat. „Tento způsob pozorování je velmi pružný a umožňuje přistupovat k realitě novým, nerutinním způsobem.“ (Gavora, 2000, str. 149). V záznamech z pozorování jsem popisovala podrobně všechny události, jak se za sebou udály.

Rozhovor

V další fázi kvalitativního výzkumu jsem využila metodu rozhovoru, který je tvořen dvěma částmi – otázkou a odpovědí. Vhodné je provádět rozhovor v klidném a příjemném prostředí, kdy je dostatek času na odpovědi a celý rozhovor není uspěchaný. Existují rozhovory strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Ke svému výzkumu jsem využila polostrukturovaný rozhovor. K této formě výzkumu je vhodné si předem připravit otázky, které je ale možné v průběhu rozhovoru postupně měnit, nebo přidávat. (Hendl, 2005, str. 55)

Otázky do rozhovoru:

- Jaké organizační formy volíte nejčastěji pro výtvarné činnosti?
- V jakých ohledech mohou podle Vás výtvarné činnosti podporovat spolupráci dětí?
- Popište, prosím, konkrétní výtvarný úkol, který dle Vás vybízel děti k účinné spolupráci.
- Jaké výhody a nevýhody spatřujete ve využívání prvků kooperativní výuky při výtvarných činnostech?
- Jaké změny pozorujete v chování dětí při skupinové výtvarné tvorbě?
- Tvoří děti ve Vaší třídě raději ve skupinách nebo samostatně?
- Naučí se vaše děti více formou spolupráce nebo při samostatné činnosti?
- Jakými cestami zajišťujete, aby děti ve skupinách spolupracovaly při výtvarné tvorbě? Jakou používáte motivaci? (dárek, bonbon, razítka, dobrý pocit, společné dospění k nějaké další řešící události)
- Hodnotíte kooperativní výuku? Hodnotíte vždy celou skupinu nebo i jednotlivce?
- Pozorujete situace, kdy si spolu děti při výtvarné tvorbě kooperují spontánně, nezávisle na volbě organizační formy výuky?

5.4.2 METODY ANALÝZY DAT

K analýze dat jsem zvolila metodu **otevřeného kódování**. V knize *Základy kvalitativního výzkumu postupy a techniky metody zakotvené teorie*, je otevřené kódování definováno jako: „*Část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů, pomocí pečlivého studia údajů.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43). Techniku samotného kódování, popisují autoři této knihy takto: „*Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a*

také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43).

Této techniky jsem se při kódování držela i já. Informace, které jsem formou pozorování a rozhovoru získala, jsem si nejprve několikrát přečetla. V textu jsem následně vyznačila pasáže významné vzhledem k výzkumnému záměru, pro které jsem našla označení kódem. Jednotlivé kódy jsem v textu vyznačovala prostřednictvím barevného zvýraznění.

5.5 PRŮBĚH SBĚRU DAT

Výzkum probíhal ve dvou fázích. V první fázi jsem prováděla přímé pozorování výuky v MŠ. Metodu pozorování jsem využila při běžném dni v mateřské škole, při volné hře, řízeném kruhu i při samotné výtvarné výchově. Snažila jsem se zapsat si reakce některých aktérů na případnou pomoc či spolupráci ostatních dětí. Z pozorování jsem pořizovala záznamy v podobě reflektivních bilancí, které jsem vložila do přílohy na konec bakalářské práce. Pozorování proběhlo v rámci souvislých praxí, bylo provedeno v průběhu třech dní v mateřské škole.

V druhé fázi výzkumné sondy jsem vedla polostrukturované rozhovory se třemi učitelkami z různých mateřských škol, a získala tak informace do empirické části. Pro zachování soukromých údajů, jsou jednotlivé dotazované respondentky nazvané učitelky A, B a C. Při pokládání otázek jsem se snažila držet své připravené struktury. Reagovala jsem, ale i v případě nového podnětu od jednotlivých respondentů. Odpovědi respondentů jsem zaznamenala písemně. Sběr dat formou rozhovorů probíhal na přelomu března a dubna roku 2020. Rozhovory nebyly předem časově naplánované, samotnou dobu jsem přizpůsobila dotazovaným respondentům.

Vzhledem k vládním opatřením v souvislosti s epidemií COVID-19 se rozhovory s učitelkami uskutečnily telefonicky.

Z etických důvodů byly všechny tři hlavní respondentky seznámeny s tím, že informace získané ze společného rozhovoru, budou použity do bakalářské práce a nebudou nijak zneužity.

5.6 ANALÝZA DAT

Již z prvních dojmů bylo patrné, že se formy spolupráce v různých třídách mateřských škol liší. Ve třídě s dvouletými dětmi si děti hrají převážně sami a komunikaci s ostatními nevyhledávají. Zároveň se, ale za dozoru učitele dokáží domluvit na jednotlivých postupech při řešení skupinového úkolu. Druhou mateřskou školu navštěvují převážně děti předškolního věku, které si hrají společně. Výtvarnou výuku jsem zažila v této třídě ve formě individuální a bylo vidět, že dětem tato forma prospívá. Děti jsou zvyklé řešit těžší úkoly podle sebe a pracovat na nich samostatně. Zároveň si, ale v mnoha situacích dokážou pomoci a vzájemně se respektovat. Poslední mateřská třída je homogenní a učitelé proto volí různé stupně obtížnosti jednotlivých úkolů. Děti jsou tedy zvyklé pracovat v obou formách výuky. Ve skupinách se nachází dítě starší a mladší, starším dětem toto rozvržení pomáhá k uvědomění si pomoci a ohleduplnosti k tempu mladšího kamaráda.

Rozhovory s učitelkami potvrdily první zjištění vycházející z pozorování. Všechny dotazované respondentky se snaží ve svých třídách zapojit individuální i kooperativní výuku. Každá z učitelek však volí vhodné formy výuky podle věku dětí. Ve třídě dvouletých dětí zapojují kooperaci při výtvarných činnostech. Předškolní děti ve druhé třídě pracují naopak při výtvarných činnostech individuálně. V homogenní třídě se formy při výtvarné činnosti střídají. Dle výpovědí učitelek, dokáží děti ve všech třídách spolupracovat a vzájemně si pomáhat.

Otevřené kódování umožnilo analyzovat informace obsažené v záznamech z pozorování i z rozhovorů více do hloubky. Zkoumané jevy je možné zařadit do několika oblastí, které jsem při analýze dat označila kódy. Tyto kódy jsem barevně rozlišila a v jednotlivých textech označila. Zkoumané oblasti byly označeny kódy: *Zapojení skupinové a individuální formy výuky. Domluva dětí. Půjčování pomůcek. Vzájemná ohleduplnost a pomoc. Pomoc ze strany učitele. Prožitek spolupráce a uplatnění individuálních dovedností.*

- Zapojení skupinové a individuální formy výuky
- Domluva dětí
- Půjčování pomůcek
- Vzájemná ohleduplnost a pomoc
- Pomoc ze strany učitele
- Prožitok spolupráce
- Uplatnění individuálních dovedností

Jaké změny pozorujete v chování dětí při skupinové výtvarné tvorbě?

1. Dvouleté děti, nejsou na skupinové činnosti tak zvyklé a raději si hrají samy, bez kontaktu s ostatními. Při výtvarné činnosti často pozorujeme nervozitu a vznětlivost některých dětí, kteří by si raději malovali samy a s ostatními se vůbec na ničem nedomlouvaly. Mnohem více se shodne spíše malá skupina dětí, než celá naše třída. Pokud bych mohla uvést příklad na již zmíněném výtvarném úkolu s krmítkem, děti se dohadovaly například, kam svého ptáčka nalepi, často docházelo k rozporům typu: „Nelep to sem, tady to chci mít já“. Došlo i k tomu, že některé děti si dělaly naschvály a nalepily své ptáčky přes ostatní ptáčky, protože právě na tom místě ho chtěly mít oni.

I když jsou oblasti označeny různými kódy, zároveň spolu souvisí a jsou zaměřené právě na kooperaci dětí. Důležité je zmínit, že ne vždy se jednalo o kooperaci navozenou učitelkou. Často jsem se setkávala s dětmi, které spolupracovaly a pomáhaly si i bez snahy učitele.

Kompletní texty reflektivních bilancí a záznamy rozhovorů podrobené přímému kódování je možné vyhledat v příloze.

5.7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké formy spolupráce je možné zaznamenat ve výtvarné výchově předškoláků?

Na základě výzkumných dat získaných pozorováním výuky, bylo zjištěno, že děti spolupracují formou:

- Střídání skupinové a individuální výuky

V rozhovoru s učiteli i v několikadenním přímém pozorování jsem si všimla častého střídání forem výuky. Kooperativní forma výuky děti velice baví a dokáže se při ní rozvíjet jejich osobnost, komunikace i vzájemná ohleduplnost vůči ostatním. I přesto využívají paní učitelky ve výtvarné výchově častěji individuální formu výuky a skupinovou výuku zapojují hlavně při pohybových činnostech. Formu výuky volí dle věku dětí. Pokud jsou ve třídě děti předškolního věku, pracují s nimi učitelky raději samostatně, aby byly co nejlépe připraveny na nástup do první třídy a nespolehaly na pomoc kamarádů. Zároveň nejmladší děti ve věku

dvou let nejsou dle učitelů na skupinové činnosti zvyklé a dostatečně vývojově připravené, mnohem raději pracují samostatně.

- **Domluva dětí**

Od tří let věku nemají děti s domluvou při skupinové činnosti žádný problém. Děti se domlouvají na pořadí činnosti, rozdávají si dílčí úkoly, rozdělují si role, domlouvají se na umístování jednotlivých předmětů na výtvarnou plochu, respektují názory a nápady ostatních dětí a snaží se samy přispět vhodným nápadem. Jako u všech skupinových činností, dochází i při výtvarné výchově k výměně názorů dětí, například pokud některé dítě nesouhlasí s návrhem ostatních nebo pracuje samostatně bez uposlechnutí pokynů svých kamarádů. I přes tyto nepatrné problémy dokáží děti nakonec skupinovou činnost řádně dokončit a z výsledné práce mít radost. Naopak dvouleté děti mají s domluvou s ostatními kamarády větší problém. Důvodem může být egocentrismus dětí, který je ve dvou letech běžnou vývojovou charakteristikou. Při práci s těmito dětmi je vhodné volit menší skupiny a dohlížet na celý průběh činností a například navozovat otázky a situace, na které by děti mohly odpovídat.

- **Půjčování pomůcek**

Jednou z hlavních forem spolupráce dětí nejen při výtvarných činnostech je půjčování pomůcek. Všechny dotazované respondentky tento fakt v rozhovorech uvedly a potvrdila ho i analýza přímého pozorování výuky. Děti jsou zvyklé požádat kamaráda o půjčení například pastelky, štětce, gummy, lepidla, nůžek. Pomůcky si děti půjčují jak při řízené činnosti, tak při volné hře. Kromě pomůcek, si děti půjčují všelijaké hračky a didaktické pomůcky. V předškolním věku si žáci dokáží určit i pořadí, v jakém budou pomůcky ostatním dětem předány a zatím pracovat s jinou pomůckou. Ani nejmladší děti nemají s požádáním kamaráda a případné půjčení žádný velký problém.

- **Vzájemná ohleduplnost a pomoc**

Pomocí kooperativní výuky se většina dětí naučí vzájemné spolupráci, ohleduplnosti a pomoci. Tato zjištění pramení z rovněž z odpovědí respondentek i ze záznamů z přímého pozorování. I přes občasné komunikační šumy, dokáží děti druhým pomoci například v asistenci při lepení, stříhání v přidržení papíru apod. Starší děti dokáží druhým vysvětlit průběh tvoření a zároveň pomoci mladším.

- Pomoc ze strany učitele

Všechny formy výuky si žádají pomoc učitele, alespoň formou motivace, vysvětlení činnosti, nabídky pomůcek a případné pomoci při řešení úkolů. Při mém pozorování učitelky pomáhaly v průběhu tvoření, zvláště v obtížnějších fázích výtvarného úkolu. Nebo řešily situace, které při vzájemné komunikaci dětí nastaly. Myslím si, že učitelka je v jakékoliv formě výuky ve třídě pro děti velice důležitá, protože v její blízkosti mají děti větší pocit jistoty a bezpečí.

- Prožitek spolupráce

Starší děti pracují ve skupinách velice rády a vždy je pro ně určitá činnost zpestřením. V průběhu mého pozorování se děti při skupinových činnostech k sobě chovaly hezky a vždy projevovaly patřičné nadšení, když došlo na vysvětlení společné aktivity nebo hry, co je právě čeká. Respondentky se v rozhovorech opakovaně zmiňovaly o „opisování“ dětí od jejich nejlepšího kamaráda, kdy docházelo k rozporům kdo co, od koho obkreslil a cí byla tato kresba nápad. Tento problém, jsem zažila v mateřských školách i já osobně, a to jak při volné hře tak řízené činnosti. Za zmínku stojí i projev radosti některých dětí, když dokáží svému kamarádovi pomoci a společný úkol patřičně dokončit. Co se týče nejmladších dětí, pracují raději samostatně a ze skupinového tvoření nejsou nadšené. Pokud však dokážou učitelky děti správně do činnosti motivovat, všechny děti se pak na práci těší a spolupracují.

- Uplatnění individuálních dovedností (individualita a zvláštnosti dětí)

Starší děti mezi sebou soutěží a snaží se své skupině co nejvíce pomoci. Ve skupinové výtvarné činnosti uvedly učitelky, že nejstarší děti mají s touto formou problém. Každé dítě je v malování trochu jinak zdatné a výsledky poté nejsou pro všechny děti uspokojivé. Vyzdvihla bych i pochválení těch nejšikovnějších dětí a zároveň malé pokárání dětí, co se do skupinové práce dostatečně nezapojovaly.

Co se týče obecného shrnutí, myslím si, že byly formy spolupráce pozorované ve třech mateřských školách na srovnatelné úrovni. Často je to ovlivněné věkem dětí a zároveň vhodnou a nápaditou motivací učitelky do konkrétní činnosti. Po patřičné motivaci například básničkou, pokusem, hrou dokáží děti vytvořit nádherné práce. V průběhu všech činností nesmíme zapomínat na individuální vývoj dětí a na to, že každé dítě je jedinečné a šikovné na něco jiného. O tomto faktu by měly být dostatečně informovány i všechny děti, aby

nedocházelo k tomu, že se budou bát vyjádřit svůj názor a pracovat ve skupině s ostatními. Děti musí vědět, že základem dobrého výkonu je přátelská atmosféra ve skupině, vyslechnutí nápadů a zapojení všech. Při skupinové, ale i individuální formě výuky nesmíme zapomínat na závěrečné ohodnocení práce, jak ze strany učitelek tak dětí, a závěrečné vystavení všech prací na místo, kde jim práce mohou ohodnotit i rodiče, a motivovat je tak k další společné práci.

Dílčí výzkumné otázky:

Jak učitelé podněcují děti ke spolupráci při výtvarných činnostech?

Nejvhodnější a zároveň nejúčinnější je vhodná motivace. Kladně bych ohodnotila, že žádná z dotázaných učitelek nevyužívá k motivaci bonbony a jiné sladkosti. Učitelé zapojují hlavně pohádkové příběhy, básničky, pohybové hry, pokusy, anebo běžné aktivity jakou je například nasypaní semínek do opravdového krmítka ptáčkům, které dětem na školní zahradě létají.

Jaký postoj vyjadřují učitelé vůči kooperativní výuce?

Postoj mají učitelky ke kooperativní výuce velice kladný. Snaží se ji zapojovat do různých forem činností, aby u dětí rozvíjeli spolupráci, vzájemnou pomoc a ohleduplnost, komunikaci, soutěživost a učili je rozdělovat role a prosadit si svůj názor a zároveň respektovat nápady a názory druhých.

Jak se děti chovají při výtvarných činnostech kooperativního charakteru?

Děti staršího věku se snaží co nejlépe dosáhnout výsledku v dané činnosti. Dokáží si radit, pomáhat, vzájemně se povzbuzovat a ovlivňovat a naslouchat názorům a nápadům svých společníkům. Z dokončení své práce mají patřičnou radost a vzájemně se ocení.

Nejmladší děti zase volí samostatné činnosti. A i přes navození skupinové práce, pracují velmi často samy za sebe. Objevuje se ještě lehký egocentrismus, kdy dvouleté děti nemají potřebu brát ohledy a respektovat nápady svých kamarádů. A zároveň si uvědomit, že bez ostatních kamarádů by výsledného díla nedosáhly.

5.8 POROVNÁNÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ S TEORETICKÝMI VÝCHODISKY

Cílem výzkumné části, bylo zjistit pomocí přímého pozorování a rozhovoru s učitelkami ze třech mateřských škol, jak dalece zapojují kooperativní výuku ve výtvarných činnostech. Zároveň mě zajímalo, jestli učitelé využívají metody, které jsou zaznamenány v odborných knihách, které jsem si nastudovala k teoretické části bakalářské práce.

Nejprve si pojdme přiblížit teoretická východiska kooperativní výuky v odborné literatuře.

Teoretici tvrdí, že kooperativní výuka se stává prostředkem pro dosažení vzdělávacích cílů. Dětem pomáhá k vyjadřování a zkoumání rozličných idejí a zkušeností, k rozvoji komunikace, spolupráce a respektování nápadů ostatních vrstevníků. K pozitivní vzájemné vazbě mezi dětmi, tak aby ve skupině cítily všechny stejnou míru zodpovědnosti. Dále uvádějí, že nejde o prohlubování soutěživosti dětí mezi členy skupiny ani celkovou výhru či prohru. Pro dosažení cíle uvádějí teoretici vhodnou motivaci formou odměny například bonbon, puntíky, hvězdičky. Při společné práci, by měly mít děti rozdělené patřičné pracovní role – někdo čte, někdo vysvětluje, někdo shromažďuje správné odpovědi. Dále uvádějí vhodnost volit skupiny heterogenní, aby pracovalo vždy pomalejší dítě s rychlejším nebo dívka s chlapcem. Nedílnou součástí je i to, že by děti měly postupovat nejprve od jednodušších dovedností po ty složitější. Pokud bychom se zaměřili na roli učitele v kooperativní výuce, uvádějí teoretici, že by každý učitel měl svoji třídu a jednotlivé děti v ní dobře znát a vědět, jak s nimi pracovat a jak je do skupinových prací rozdělit. Učitel by měl být v roli facilitátora. Po celou dobu kooperativní činnosti být dětem na blízku. Podporovat jejich činnost, monitorovat jejich chování a povzbuzovat je ke kooperaci. Dále navrhopvat úkoly, určovat cíle a případně pomáhat v určitých situacích.

Poslední důležité body, které jsou v odborných knihách zaznamenány je vhodné a stimulační prostředí, dostatek prostoru pro výtvarnou, ale i jinou tvorbu ve formě kooperativní výuky. Dostatek materiálu a vhodných pomůcek, se kterými se děti mohou nadále rozvíjet a se kterými se v předškolním věku učí postupně manipulovat. Dále pak vhodné navození problémové situace tak, aby ji děti chtěly vyřešit. Ocenění všech nápadů, které děti mají k vyřešení problémové situace. A v neposlední řadě diskutování a samotné

zhodnocení a interpretace žáků své práce. Případné uvědomění si chyb, které vedou žáky k příštímu zlepšení.

Zamyslím-li se nad tím, co jsem zjistila při pozorování dětí a rozhovoru s učitelkami, myslím si, že má dosavadní zjištění odpovídají nastudované teorii. Všechny učitelky shodně uvedly, že kooperativní výuka vede ke komunikačnímu rozvoji dětí, ke spolupráci, vzájemné pomoci a ohleduplnosti mezi dětmi. Co se týče motivace ke společné činnosti, volí učitelky spíše básničky, hry a pokusy namísto puntíků a odměn v podobě sladkostí. Situaci, se kterou jsem se u dětí v předškolním věku při pozorování a rozhovory s učitelem nesetkala, je rozdělení dětí do rolí. Myslím si, že důvodem byly činnosti, ve kterých nebyly role nutné. Důležité spíše bylo, aby se zapojily všechny děti a rozvíjely se ve všech oblastech, než aby na každém dítěti stála jen jedna konkrétní činnost. Zmínila bych také rozdělení dětí do heterogenních skupin ve smyslu mladší a starší dítě. Byla jsem pouze v jedné MŠ, kde bylo možné rozdělení dětí. Další dvě třídy byly homogenní a nebylo možné takové rozdělení zvolit. Ovšem spolupráci dívky s chlapcem, nebo pomalejšího s rychlejším jsem v některých případech objevovala. V odborných knihách zmiňovaná role učitele jako facilitátora se objevovala i v mé praxi. Učitelky nabízí dětem činnosti, podporují je při práci, pomáhají v určitých situacích a po celou dobu jsem dětem na blízku a monitoruji jejich chování. Poslední body, které jsou zmiňované v teoretickém východisku, byly též v praktické části objeveny. Děti mají dostatek prostoru pro společnou práci. Dostatek vhodných pomůcek. Ve třídách panuje příjemná atmosféra, ve které mají děti pocit bezpečí a jistoty. Ve třídě se staršími dětmi se učitelé snaží navodit i problémové situace k řešení úkolu a poté si vyslechnout nápady dětí. K hodnocení řízené činnosti dochází vždy na konci práce, pokud si to situace nevyžádá v průběhu činnosti.

Na konec své bakalářské práce, bych ráda zmínila, že každá učitelka, se kterou jsem měla tu čest se seznámit a sledovat její práci, měla svůj způsob pojetí výuky. Každá využívala své metody a přístupy k výtvarné tvorbě, na které byla zvyklá a které jí s dětmi vycházely. K pojetí výtvarné výchovy se odkazuje i autorka skic *Současné výtvarné výchovy* Karla Brücknerová, pojetí nazývá *manufaktura, hřiště, škola a ateliér*. (Brucknerová, 2011) Autorka podrobně popisuje význam těchto pojetí. V pozorování i rozhovoru jsem se spíše setkala s případy, že učitelky popisují návodové výtvarné úkoly, které více korespondují s použitím výtvarné výchovy typu manufaktura. Příkladem je, že děti pouze vybarvují předem

připravenou šablonu ptáčka. Důležité je s nimi mluvit a vézt je k tomu, že nápaditost a originalita je ve výtvarné výchově velice důležitá. Děti si musí uvědomit, že i přes to, že se výsledný obrázek neshoduje s ostatními, je správně.

Nicméně při vytvoření výrobku (z hlíny, dřeva), tak nevyužívají výtvarnou výchovu nýbrž pracovní činnosti, které je samozřejmě stejně vhodné zapojovat do aktivit v mateřské škole, jako pohybové hry a hudební výchovu. Myslím si, že srovnání a pojetí výtvarné výchovy učitelů, by mohl být další podnět pro novou bakalářskou práci.

5.9 SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA

V této kapitole popisuji průběh rozhovorů a zároveň poukazuji na jedinou komplikaci, se kterou nejprve nebylo v mé práci počítáno.

Abych tento výzkum mohla pomocí rozhovorů uskutečnit, musela jsem si nejprve objasnit některá fakta a doplnit si znalosti ve formě odborných knih. Nově získané informace, ale i dřívější zkušenosti z povinných praxí, mi pomohly nahlížet na danou problematiku nezaújatě a ze všech úhlů pohledu. Respektovala jsem odlišné názory a postoje všech respondentek, ale i dětí na dané výtvarné činnosti a k ní zvolené formy výuky.

Velkým bonusem byla vhodně zvolená metoda sběru dat - otevřené kódování, která mi pomohla vyhodnotit výsledky rozhovorů a pozorování.

V rozhovoru jsem použila všechny názory respondentek, nikoliv své vlastní. Myslím si, že množství otázek a délka rozhovoru byla odpovídající. Po celou dobu rozhovoru panovala klidná a přátelská atmosféra. Snažila jsem se pokládat otázky přirozeně a zároveň reagovat na odpovědi respondentek. Nedochovalo k žádným nepříjemným situacím. K tomuto faktu pomohl ve dvou případech i podobný věk a otázky, které byly vhodně zvolené a pro všechny srozumitelné. Kvalitativní výzkum byl zaměřen na zjištění podpořená daty o výzkumném vzorku omezeném na několik hodin pozorování a tři dotazované učitelky. Tudiž výsledky mého výzkumu není možné zobecnit na celou populaci.

Před samotným rozhovorem nastala komplikace ve formě vládních opatření, kdy nebylo možné uskutečnit rozhovory při osobním setkání. Rozhovory nakonec proběhly formou videohovorů. I přes tuto změnu si myslím, že rozhovory nemají sníženou hodnotu a respondentky by odpovídaly stejně i při osobním setkání.

5.10 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU V PRAXI – NÁVRH VLASTNÍHO VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Po nastudování teorie z odborných knih a vyhodnocení kvalitativního výzkumu, který jsem pro svoji práci zvolila, mě bakalářská práce přivedla k realizaci vlastního výtvarného úkolu se zapojením kooperativní výuky na povinných praxích v mateřské škole.

Jak pomáháme pavoukovi Čendovi s pletením pavučiny

S dětmi jsme na praxích četli pohádkovou knihu od Pavla Čecha *Dobrodružství pavouka Čendy*. V knize se vypráví o tom, jak pavouček přijde v prvním díle o svoji pavučinu. Děti jsem namotivovala právě na pomoc pavoukovi utvořit novou pavučinu. K samostatné činnosti jsme potřebovali vodové barvy a různě dlouhé a široké provázky a velký formát bílého papíru.

Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace

- Poslouchání a zapamatování si příběh o Čendovi
- rozvinutí jemné motoriky – zdokonalení koordinace prstů a úchopu předmětů (provázek)
- podpoření rozvoje předmatematických činností (orientace v prostoru, kolem velkého papíru)
- zopakování si názvů barev
- naslouchání nápadům své dvojice a všech dětí
- spolupracování při zadaném úkolu

Výtvarný úkol

Na spojené stoly jsem položila velký formát papíru a nádobu s temperovou barvou. Děti se nejprve ve třídě domluvily na postupu a utvořily dvojice. Poté každá z dvojic měla možnost si vzít provázek, namočit jej do barvy a obtisknout na papír. Důležitá byla domluva dětí, aby se o provázek nepřetahovaly a neupustily ho i s barvou na stůl, nebo na papír kam nechtěly. Postupně obtiskly provázek všechny dvojice. Poté se ve dvojicích vyměnily a kdo chtěl, otisknul si provázek znovu.

Výsledek výtvarného úkolu je vložen v příloze

Fáze výtvarného úkolu

- Seznámení dětí s novou knihou Dobrodružství pavouka Čendy. Autorem této knihy je Pavel Čech.
- Představení pomůcek, které budou k výtvarnému úkolu potřeba – velký papír, tempery, tuž, provázky do dvojice
- Společná domluva dětí, jak bude pavučina vypadat a jaké použijí barvy na otisknutí pavoučí sítě. Jak se postaví kolem velkého papíru a jaká dvojice začne s otiskováním svého provázku. Nebo jestli půjdou všichni nejprve do kruhu, vytvoří síť ve vzduchu a poté ji budou společně pokládat na papír. Děti mohou zkoumat, který provázek se více obtiskl a který méně.
- Realizace výtvarného úkolu – tisk pavučiny
- Seznámení dětí se dvěma umělci Böhmem a Frantou, kteří také pracovali s netradičními pomůckami netradičním způsobem.
- Otisknutí jednoho velkého pavouka Čendy. Pavouka jsem nechala otisknout dívku, která byla dlouho nemocná a nemohla si obtisknout pavučinu s ostatní

Průběh a realizace výtvarného úkolu

Ve třídě jsem měla velice šikovné děti. Výtvarný úkol, který jsem jim vymyslela a který jsme společně zrealizovaly, se jim velice líbil. Některým dětem se do toho nejdříve nechtělo, ale poté co si vyzkoušely otisknout alespoň jeden provázek na papír, chtěly obtisknout další. Dětem jsem poradila, že mohou nechat pravý i levý konec provázku suchý a nenamočený, aby neměly zelenou barvu na ruku. Nejzajímavější bylo sledovat děti při domlouvání, kdo jak provázek podrží. Některé děti provázek hodně napnuly a položily, jiné s ním po papíře jezdily. Vždy stálo jedno dítě na jedné straně stolu a druhé na druhé, aby vznikla dlouhá stopa. Některé děti po obtisknutí, provázek nezvedly a začaly ho sunout po papíře na jednu stranu. Tento pohyb vyvolal na papíru efekt širší čáry. Pokud bylo na provázku málo barvy, zanechal zajímavou jemnou stopu. Nejtěžší bylo pro děti namočit celý provázek a udržet v rukách každý jeden konec provázku. Dost často se stávalo, že se přetahovaly a provázek jeden z dvojice pustil.

Reflexe

Výtvarný úkol se dětem velice povedl. Práce jim šla od ruky. Všichni s dětmi pochopily, co mají dělat a jak provázek na papír obtisknout tak, aby zanechal co největší stopu na papíře.

Líbilo se mi, že některé děti se zapojili víckrát a udělaly si dvojici ještě s jiným kamarádem ve třídě. Nečekala jsem, že některé děti začnou provázek po papíře sunout a udělají širší stopu. Ani to, nakonec v celkovém dojmu pavučiny nevadí. Naopak to vypadá, že tisklo více dětí na stejné místo. Líbí se mi stopy, které zanechal méně namočený provázek na stranách pavučiny. Jsem ráda, že jsem si s dětmi mohla tuto práci vyzkoušet.

S obtisknutím pavouka, který nakonec tiskla jedna holčička, neměl nikdo žádný problém. Pavučina dětem nyní visí v šatně, aby se na ní mohly všichni rodiče podívat. Paní učitelky nadále pracují s knihou o pavoučkovi Čendovi, takže věřím, že se jim naše pavučina bude při jejich práci, ještě hodit.

Aspekty kooperativní výuky ve výtvarném úkolu

Pozitivní vzájemná závislost – byla nastolena pomocí práce na společném cíli. Každé dítě mělo možnost přispět svým dílem k vytvoření společné pavučiny. Čím odlišněji manipulovaly a pokládaly provaz na papír, tím zajímavější byla pavučina.

Interakce tváří v tvář – byla zde důležitá vzájemná komunikace dětí po celou dobu plnění úkolu. Nejprve se domlouvaly, s kým budou pracovat, poté jak ho budou na papír pokládat a společně braly ohledy na ostatní dvojice, aby se jim tam jejich otisk provázku také vešel.

Individuální odpovědnost – každé dítě bylo odpovědné za držení provázku na své straně. Zároveň si každé dítě mohlo vybrat svého kamaráda, se kterým by chtělo na pavučině pracovat. A zvolit si jestli půjde otisknout jen jednou nebo víckrát.

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – Skupinový úkol vedl děti k řešení problému, ke vzájemné domluvě a respektování jeden druhého. Rozvíjel komunikativní, sociální a personální kompetence.

Ve výtvarném úkolu jsem zaznamenala i typy kooperace – kooperace jako nápomoc a kooperace jako vzájemnost, protože děti se společně snažily dosáhnout společného cíle a vzájemně si pomáhaly.

ZÁVĚR

Před začátkem psaní mé bakalářské práce bylo hlavním úkolem vymyslet si osnovu a najít si vhodnou literaturu, o kterou bych se mohla opřít. Časté konzultace, které jsem měla s vedoucí práce, mi pomohly k uvědomění si hlavních cílů a ponoření se hlouběji do problematiky stanovené tématem bakalářské práce. Cílem práce bylo zmapovat kooperativní výuku ve výtvarné výchově v mateřských školách a její přínos pro děti. V teoretické části jsem popisovala možnosti zapojení kooperativní výuky ve výtvarné výchově předškoláků a její přínos pro rozvoj klíčových kompetencí z RVP PV. Dále jsem naznačila principy participace v současném umění. V empirické části mi k hlavnímu cíli pomohla kvalitativní výzkumná sonda ve vybraných mateřských školách. Nyní si při psaní závěru své práce pokládám otázku, zda jsem své počáteční cíle splnila. Bude má práce pro mě i pro jiné učitelky přínosná?

V teoretické části jsem se nejprve věnovala samotné výtvarné výchově v současných mateřských školách. Naznačila jsem nejen problémy současného školství, ale i přínosy, které má výtvarná výchova pro rozvoj osobnosti dítěte. Poté jsem s oporou o odbornou literaturu přešla ke kooperativní výuce. Základní strategie kooperativní výuky, jsou „kooperace jako nápomoc“ a kooperace jako vzájemnost“. Nedílnou součástí teoretické části byly i znaky kooperativní výuky a prostředí, ve kterém děti mohou nejlépe pracovat. Po objasnění této formy výuky jsem se snažila vyhledat rysy kooperativní výuky v konkrétních výtvarných úkolech popsanych v didaktických příručkách. Posledním bodem teoretické části byla participace v současném umění. Překvapením pro mě bylo množství významných umělců, kteří spolupracovali s odborníky jiných oborů – např. s hudebníky. V této kapitole jsem narazila na dva známé umělce David Böhm a Jiří Franta. Oba zapojují nejen kooperaci, ale ještě i pracují s netradičními pomůckami. Ti mě přivedli na nápad, který jsem nakonec vložila do empirické části.

Empirická část, po prostudování odborných knih, byla velice přínosná. Kvalitativní výzkumná sonda, kterou jsem využila na mapování situací ze třech mateřských škol, mě přivedla ke spoustě zajímavých poznatků. První částí tohoto výzkumu bylo přímé pozorování dětí. Viděla jsem, jak děti dokáží spolupracovat, jak se dokáží domluvit, ale zároveň i jaké vznikají konflikty, když někdo namaluje úplně stejný obrázek jako jeho kamarád. Druhou částí byl rozhovor s učitelkami. Jednou z otázek bylo například: „Jaké organizační formy volíte nejčastěji pro výtvarné činnosti?“ Na tuto otázku byla velmi

zajímavá odpověď. Velice záleží na věku dítěte, ale i na celkovém postavení třídy. Nejen u téhle otázky se lišily odpovědi respondentek. Nečekala jsem, jak obtížné bude pro učitelky pohybovat se v soudobém pojetí výtvarné výchovy. Tato informace mě nakonec dovedla k dalšímu podnětu pro novou bakalářskou práci, která by se zabývala pojetím výtvarné výchovy. Na konci empirické části se dostávám k nápadu, ke kterému mě přivedly všechny informace získané z odborných knih, dva umělci, kteří se zabývali kooperací, rozhovory a pozorování dětí při výtvarných činnostech. Vytvořila jsem vlastní návrh výtvarného úkolu. Zde jsem zapojila kooperativní výuku a netradiční pomůcky. Tento výtvarný úkol jsem si nakonec s dětmi vyzkoušela. A nyní už k samotnému zodpovězení mých prvních otázek. Myslím si, že k hlavnímu cíli jsem za pomoci konzultací, studiem odborných knih a výzkumné sondy, dokázala najít cestu.

Závěrem mohu říci, že bakalářská práce obohatila mé dosavadní znalosti. Věřím, že bude pro moji budoucnost přínosem. Přivedla mě k novým nápadům, jak zapojit kooperativní výuku do výtvarné činnosti. Práci bych doporučila i učitelům, kteří se nebojí střídat formy výuky i při výtvarné výchově a záleží jim na celkovém rozvoji osobnosti dítěte.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřena na výskyt kooperativní výuky při výtvarných činnostech v mateřských školách a její přínos pro děti. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části s oporou o odbornou literaturu objasňuji výtvarnou a kooperativní výuku. Popisuji přínos spolupráce ve výtvarných činnostech pro rozvoj klíčových kompetencí. A naznačuji principy participace v současném umění. V empirické části provádím kvalitativní výzkumnou sondu ve třech mateřských školách ve formě rozhovoru s učiteli a přímém pozorování dětí. Cílem bylo ověřit výskyt kooperativní výuky při výtvarných činnostech v mateřských školách a její přínos pro děti. K analýze dat je použito otevřené kódování. Na daném vzorku se potvrdilo, že se spolupráce v mateřských školách může objevit ve více formách: Zapojení skupinové a individuální formy výuky, domluvě dětí, půjčování pomůcek, vzájemné ohleduplnosti a pomoci, pomoci ze strany učitele, prožitek spolupráce a uplatnění individuálních dovedností. Vyústěním mé práce je vlastní výtvarný úkol se zapojením kooperativní výuky a návrh na další téma bakalářské práce.

SUMMARY

The bachelor thesis is focused on the occurrence of cooperative teaching in art activities in kindergartens and their benefits for children. The work is divided into two parts, theoretical and empirical. In the theoretical part, which is based on professional literature, I explain art and cooperative teaching. I describe a benefit of cooperation in art activities for the development of key competencies and I indicate the principles of participation in contemporary art. In the empirical part, I conduct a qualitative research probe in three kindergartens in the form of interviews with teachers and direct observation of children. The aim was to verify the occurrence of cooperative teaching in art activities in kindergartens and its benefits for children. To analyze the data was used open coding. The sample confirmed that cooperation in kindergartens can take several forms: Involvement of group and individual forms of teaching, communication of children, lending aids, mutual thoughtfulness and help, help from the teacher, experience of cooperation and application of individual skills. The result of my work is my own art task with the involvement of cooperative teaching and a proposal for another topic of the bachelor's thesis.

SEZNAM LITERATURY

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

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

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

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově.* Praha: Univerzita Karlova, 1995.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy.* Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění.* Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky.* 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

STADLEROVÁ, Hana. *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5399-1.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠAMŠULA, Pavel a Jarmila HIRSCHOVÁ. *Průvodce výtvarným uměním IV.* 3. vyd. Úvaly: Albra, 2006. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Albra). ISBN 80-7361-005-1.

UHL SKŘIVANOVÁ, V., M. PLÍHALOVÁ. *Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole. Speciál pro mateřské školy.* 6/2019. ISSN 2571-0591

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5707-4.

ZITTOVÁ, Dagmar. *Kooperativní učení v primární škole,* Praha 2006. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Artlist. *David Böhm a Jiří Franta*. [online]. Centrum pro současné umění Praha, o.p.s., 2006 – 2020 [cit. 2020-04-13]. Dostupné z <https://www.artlist.cz/jiri-franta-2906/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016. [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

Bohmfranta.net. *David Böhm Jiří Franta - Kopie skutečnosti / 2014* [online]. Praha: Bohmfranta.net, 2014. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <https://www.bohmfranta.net/2014/kopie-skutecnosti/>

Ghmp.cz. *Zvuky – kódy – obrazy – akustický experiment ve vizuálním umění* [online]. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2020. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <http://ghmp.cz/zvuky-kody-obrazy-akusticky-experiment-ve-vizualnim-umeni/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Vlastní výtvarný úkol – pavučina pavouka Čendy

1. Obrázek 1 - Průběh výtvarného úkolu
2. Obrázek 2 - Výsledek výtvarného úkolu

PŘÍLOHY

1. Rozhovor s učitelkami
2. Přímé pozorování dětí

ROZHOVOR S UČITELKAMI

- Zapojení skupinové a individuální formy výuky
- Domluva dětí
- Půjčování pomůcek
- Vzájemná ohleduplnost a pomoc
- Pomoc ze strany učitele
- Prožitek spolupráce
- Uplatnění individuálních dovedností

Jaké organizační formy volíte nejčastěji pro výtvarné činnosti?

1. Jelikož máme ve třídě hlavně dvouleté děti, snažíme se mnohem více zapojovat skupinovou formu ve výtvarných činnostech. Probíhá to tak, že všechny děti společně pracují na jedné výtvarné práci. Například jsme s dětmi tvořily krmítko s ptáčky. Každé dítě dostalo omalovánky ptáčka, které si vybarvilo a podle sebe ozdobilo. Poté jsme všichni společně pracovali na krmítku, do kterého si každé z dětí svého ptáčka umístilo. Pokud volíme individuální formu výtvarné činnosti, bereme si děti ke stolečku po pěti dětech, abychom jejich výtvarnou činnost uhlídali. Až mají svůj obrázek hotový, pozveme si další skupinku dětí. (učitelka A)
2. V mateřské škole volíme nejčastěji formu individuální. Děti sedí u stolečku společně, ale každý si pracuje na své práci. (učitelka B)
3. Spíš volíme individuální formu pro výtvarné činnosti. (učitelka C)

V jakých ohledech mohou podle Vás výtvarné činnosti podporovat spolupráci dětí?

1. Při výtvarných činnostech se děti snaží domluvit, jaké barvy při malování využijí. Společně vymýšlí, kam svoji výtvarnou práci umístí, jako u ptáčků s krmítky, každé dítě si mohlo vybrat, kde bude jeho ptáček nalepený. Dále si děti půjčují pomůcky, půjčování pomůcek podporuje i domluvu a ohleduplnost dětí. Pokud jeden maluje modrou pastelkou a druhý ji chce, snaží se počkat, až to ten první domaluje.

2. U nás děti spíše spolupracují v jiných oblastech než při výtvarné výchově. Při výtvarné výchově si každé dítě „jede na svém písečku“ a plní si určené výtvarné úkoly samy. Jelikož jsou to předškoláci, nesnažíme se jim do jejich práce zasahovat. Na začátku jim pouze ukážeme, co mají dělat a jaké pomůcky k tomu budou potřebovat a děti si poté vše obstarají samy. I přes to podporují výtvarné činnosti například spolupráci při půjčování a nošení pomůcek. Nebo ve vzájemné snaze si pomoci, pokud si někdo neví rady. Dále pak asistence kamaráda, při složitějším vyrábění.
3. Pokud využíváme kooperativní výuku ve výtvarné výchově. Snažíme se spíše pracovat v menších skupinkách, ve které si děti zpravidla pomáhají a radí. Někdy je to i na překážku, protože jeden radí tomu druhému a ten s jeho radou nesouhlasí. Máme i děti, které bez problémů pomohou těm slabším a poté mají radost, že je výsledná práce tak hezká, protože oni samy by ji takhle dobře nezvládly.

Popište, prosím, konkrétní výtvarný úkol, který dle Vás vybízel děti k účinné spolupráci.

1. Popsala bych Vám celý výtvarný průběh úkolu, který jsem už v rozhovoru zmínila. Jedná se o společné krmítko s ptáčky. Dětem jsme nejprve pomohli s výrobou krmítka. Na velký formát bílého papíru, měly děti nejprve za úkol prstovými modrými barvami, vybarvit pozadí krmítka. Děti se musely domluvit, v jakém pořadí a kam budou prstové barvy tiskát. Poté jsme se domlouvali, z čeho krmítko vytvoříme a s pomocí lepidla, přilepili klacíky, které naznačovaly samotný tvar. Děti měly dále za úkol natrhat si kousky vaty a domluvit se, kam ji nalepí tak, aby znázorňovala sních. Dále měly k dispozici třpytky, které také představovaly sních a po domluvě s ostatními, je mohly nasypat a nalepit, kam chtěly. Využili jsme i zrníčka, na kterých se domlouvaly, kam by je umístily a radily se, kam nejčastěji zrníčka do krmítek dávají s rodiči.
2. Od mého nástupu do této mateřské školy, jsme společný výtvarný úkol nedělali. Spíše se snažíme, aby se děti ve výtvarné výchově zdokonalovaly samy. A skupinové činnosti využíváme při jiných aktivitách. Jediný společný výrobek, na kterém děti pracovaly, byla skleněná dóza, do které umísťovaly různé druhy zrníček, kuliček a

těstovin. Úkolem bylo, aby se domluvily, kterými těstovinami začnou a jak je tam budou umisťovat.

- U nás to probíhá tak, že jim zadáme například: kostičky, vlnu, látky, knoflíky a veškerý materiál, který je možné k dané výtvarné práci využít. A děti s tímto materiál podle sebe vyplňují nějaký obraz. V našem případě, byl posledním obrazem Velryba. Ve skupinách si děti práci rozdělují podle sebe, někdy tvoří starší i mladší děti dohromady, někdy mladší pouze přinášejí materiál a starší tvoří. Podle toho jak si to samotná skupina sama určí.

Jaké změny pozorujete v chování dětí při skupinové výtvarné tvorbě?

- Dvouleté děti, nejsou na skupinové činnosti tak zvyklé a raději si hrají samy, bez kontaktu s ostatními. Při výtvarné činnosti často pozorujeme nervozitu a vznětlivost některých dětí, kteří by si raději malovaly samy a s ostatními se vůbec na ničem nedomlouvaly. Mnohem více se shodne spíše malá skupina dětí, než celá naše třída. Pokud bych mohla uvést příklad na již zmíněném výtvarném úkolu s krmítkem, děti se dohadovaly například, kam svého ptáčka nalepí, často docházelo k rozporům typu: „Nelep to sem, tady to chci mít já“. Došlo i k tomu, že některé děti si dělaly naschvály a nalepily své ptáčky přes ostatní ptáčky, protože právě na tom místě ho chtěly mít oni.
- Co se týče jiných činností, je skupinová práce pro děti vždy zábavou a zpestřením. Při výtvarných činnostech si myslím, že by děti se skupinovou prací měly větší problém, protože každé dítě má odlišnou formu malování a ne všechny děti v naší třídě by se dokázaly shodnout, co a jak, bude kdo malovat, tak aby byly poté všechny děti s výsledkem spokojeni. Vznětlivost nastává při výtvarné tvorbě i bez skupinové činnosti, například při volné hře, ale i zadaném úkolu, kdy mají děti samostatně malovat, často se stává, že nejlepší kamarádky mají úplně stejný obrázek, všechny detaily, umístění předmětů je u obou naprosto stejné. Tato situace většinou vede k malé hádce mezi slečnami, že jedna se „opičila“ po druhé.
- Když přijdou ke společnému výtvarnému úkolu nejmladší děti, tak se jim skupinová tvorba nelíbí. I přes to, že je jim navrhnutá skupinová práce, tak nejmladší děti ji nezvládají a pracují si každý na „svém písečku“, samy si to tam vše namalují, postaví,

i když se jedná o společný formát papíru, na který mají výtvarnou práci vykonávat, tak každý si zvolí svůj prostor, do kterého se se svým dílem vejde, a s ostatními se nijak nedomlouvají. Postupem času, ale i tyto děti rostou a rostou a jako starší, už se dokáží krásně domlouvat, pomáhat si a výtvarnou práci společně dokončit.

Tvoří děti ve Vaší třídě raději ve skupinách nebo samostatně?

1. Ve třídě převládá, že si děti hrají samy, vedle sebe. I když si vezmou tu samou věc, tak si s ní hraje každý zvlášť. Proto se snažíme zapojovat skupinovou práci, alespoň při výtvarných pracích.
2. Při tvoření, jsou děti spíše samostatné, ale při jiných činnostech například volná hra nebo společné hry, si hrají děti raději společně a kolektivní aktivity vyhledávají. Mnohem více je potom daná činnost baví.
3. U nás je to rozdílné, kvůli věkové kategorii dětí. Ale pokud se jedná o náročnější činnost, tak vždy pracujeme individuálně. A když je to práce velkoformátová nebo velký plakát na výstavu, tak zapojujeme skupinové tvoření. Ale i přesto to děláme tak, že nejmladší tvoří každý sám a starší děti (ti co už zvládají domluvu ve skupinové práci), pracují ve skupinkách. Ale aby se stalo, že by pracovalo nejmladší dítě a nejstarší, tak to by spíš musel být nějaký „středák“ například pětileté dítě, to pak pracovat s nejstarším zvládne. Dokáží se pak domluvit a často uznat nápady kamaráda. Ale ti nejmladší tyto společné práce nechápu a nemají je rády, a proto je do nich nenutíme a necháme je pracovat samostatně.

Naučí se vaše děti více formou spolupráce nebo při samostatné činnosti?

1. Myslím si, že u nás se určitě více naučí formou spolupráce. Protože pomocí ní se učí komunikaci, domlouvat se, protože takhle malé děti to tolik neumí. U takto malých dětí se opravdu snažíme zapojovat spolupráci co nejvíce a vézt je tak k soužití v kolektivu

2. Mladší děti se určitě naučí více **formou spolupráce**, naše děti se, ale snažíme spíše rozvíjet **formou samostatnosti**, protože příští rok, je čeká nástup do první třídy a tam se také **nemohou věčně spoléhat na pomoc svých kamarádů** při úkolech.
3. To opět navazuji na otázku před tím, **máme to spíše podle věku**.

Jakými cestami zajišťujete, aby děti ve skupinách spolupracovaly při výtvarné tvorbě? Jakou používáte motivaci? (dárek, bonbon, razítka, dobrý pocit, společné dospění k nějaké další řešící události)

1. Při ranním kruhu seznámíme děti s tím, co budeme dnes dělat, **zahrajeme si na představené téma nějakou pohybovou hru** a to jim většinou k samotné motivaci stačí. Bonbony, dárky ani razítka jim nedáváme. Například u vyrábění krmítka, jsme s dětmi šli na zahradu k našim krmítkům a dali tam ptáčkům zrní, z čehož **byly děti nadšené a dostatečně motivované ke společné práci**. Když se jedná o jiné motivace, využíváme často básničky a pohybové hry.
2. **Motivujeme děti nějakou společnou hrou, básničkou** nebo například pokusem při řízené činnosti v ranním kruhu. Snažíme se zohledňovat aktuální dění a **situace, které právě děti nejvíce zajímají a na to vymýšlet činnosti**. Naše třída poté nemá problém se do čehokoliv zapojit i bez slibů odměny.
3. U nás zpravidla stačí **motivace a jejich vnitřní pocit, že to dokázaly**.

Hodnotíte kooperativní výuku? Hodnotíte vždy celou skupinu nebo i jednotlivce?

1. **Hodnotíme celou skupinu**
2. Při kooperativní výuce **hodnotíme celou skupinu**, pokud je tam však někdo, kdo hodně nespocoval a ostatním dětem to kazil a rozptyloval je, tak se ho tam také snažíme zmínit, **například tím, že se nám jeho chování moc nelíbilo**. Aby věděl, že se to takhle nemá dělat.
3. Když je to zadané jako **práce skupinová, tak skupinově**. A pokud je tam třeba hodně výrazný člen skupinky, **který se na práci podílel nejvíce, tak je trochu vyzdvižen**.

Pozorujete situace, kdy si spolu děti při výtvarné tvorbě kooperují spontánně, nezávisle na volbě organizační formy výuky?

1. Ano i ráno při volné hře, když si některé malují, tak mají možnost si vzít více krabiček, ve kterých jsou pastelky, ale většinou jim dáme na stůl jednu nebo dvě a oni se dokáží domluvit. A třeba si i počkat, pokud má někdo z dětí barvu, kterou on chce.
2. Ano u nás velice často, ne tolik u výtvarné výchovy, ale při volné hře vždycky. Dokážou na sebe při činnostech počkat, pomáhat si při stavění stavebnic, atd.
3. Ano, hodně si pomáhají. Velký pomáhá malému. U nás i jak přichází děti postupně ráno do školky, tak jeden už má třeba práci hotovou a vysvětlí ji tomu, co právě přišel.

Mateřská škola 1

S touto mateřskou školou jsem se setkala při mém kvalitativním výzkumu poprvé. Na děti jsem byla velice zvědavá, protože ani já sama, jsem s dvouletými dětmi ještě v mateřské škole nepracovala. Třída je prostorná, plná užitečných hraček. V první části se nachází herna, která je vybavena kobercem, po obvodu jsou skřínky a police s úložnými boxy s didaktickými pomůckami a hračkami. Tato část, slouží zároveň jako ložnice, na odpočinek po obědě. Druhou část třídy tvoří hrací koutky – ve kterých se nachází dětská kuchyňka, obchod a obývací pokojík. Vše je vybaveno vhodnými tematickými hračkami. Poslední část třídy tvoří židličky, tento prostor je využíván pro pracovní a výtvarné činnosti a zároveň slouží jako jídelna. Do třídy jsem přišla v ranních hodinách na volnou hru. Dvouleté děti byly rozmístěné po třídě a většina z nich si hrála sama. V rohu koberec si hráli dva kluci s kolejemí a vlaky, každý měl však, ale postavené vlastní krátké koleje a na nich jeden vlak. Jedna situace nastala až při vybírání vagonu, kdy se klukům líbila stejná barva a to způsobilo menší výměnu názorů v podobě ukázání prstem a naznačení „tytyty“ a výraznou mimikou v obličejí od jednoho z kluků. Kolem nich jezdila kudrnatá holčička s kočárkem a panenkou, občas ji vyndala a pohoupala a pak se jela podívat k někomu jinému z dětí. Na koberci seděly také děti, co si hrály s různými kostkami např. dřevěné, plastové. Seděly blízko u sebe, ale každý si stavěl svůj komín a stavbu sám. Nejvíce probíhala společná hra v kuchyňce, kde si tři holčičky vařily společné jídlo a zároveň ho občas přinesly na ochutnávku paní učitelce. Ve třídě se našly i děti co plakaly a do volné hry se zatím nezapojovaly. Po volné hře, vyzvala paní učitelka děti ke společné pohybové aktivitě. Nejprve kdo chtěl, si zahrál s ostatními pohybovou hru a poté se společně pustili do krátkého protažení horních i dolních končetin a zad. Děti měly kolem sebe dostatek prostoru, a tak nedocházelo k žádnému pošťuchování a narážení do sebe. Po protažení zad následoval krátký odpočinek. Poté si šly děti umýt ruce a společně svačit. Co se týče samoobsluhy při svačině, jsou děti zvyklé si vzít svůj hrneček a odnést si ho na své místo, poté si vezmou tácek a vyberou si ze suchého nebo namazaného pečiva. Dnes byl chléb se zeleninovou pomazánkou, a tak si většina dětí brala suchý. Dále si každý vzal podle sebe nakrájenou okurku a poté si šly sednout ke stolečku a počkaly, až jim paní učitelka naleje do hrnečku čaj. Poté co děti dovrší staršího věku, jsou přemístěné do vyšší třídy, a tak bylo vidět, kterým dětem paní učitelka pití nalévá a u kterých chce, aby tuto činnost vyzkoušely sami. Po svačině šly děti opět do koupelny a poté je čekala ještě krátká volná hra. Všechny děti zůstaly u svých hraček, které měly vybrané z ranní volné hry. Poté je čekal společný úklid třídy a

desetiminutová řízená činnost. Dnes jsem zažila hudební výchovu. Děti stály kolem klavíru, u kterého seděla paní učitelka a hrála jim základní dětskou písničku. Děti ji po ní opakovaly a snažily se zapamatovat co nejvíce slov. Některé děti se do této činnosti nezapojovaly a seděly na koberci a na ostatní kamarády se jen dívaly. V takto malém věku, je paní učitelky do činností nenutí a tak mi jejich chování přišlo zcela běžné. Co nakonec zaujalo všechny děti, bylo vyndání Orffových nástrojů. Každé dítě si mohlo vyzkoušet doprovodit písničku vybraným nástrojem. Tato aktivita děti moc bavila, a i když se učitelky snažily navodit rytmické cvičení dětí, některé byly nadšené, že si to mohou jakkoliv vyzkoušet a pokynů učitelek si moc nevšímaly. I tak to byla pro všechny velice zábavná aktivita a pro děti zpestření.

Po řízené činnosti jsme šli s dětmi ven. V šatně jsou děti zvyklé požádat paní učitelky, aby jim s oblékáním pomohly. Ti šikovnější, se dokáží obléci samy, a pokud je někdo požádá, pomohou i svým kamarádům. Venku jsou zvyklé chodit ve dvojicích za ruce. Jelikož je MŠ velice dobře umístěná mají děti dostatek prostoru pro volný pohyb. Paní učitelky jim vždy řeknou u jakého stromu nebo lavičky mají děti počkat a děti k ní běžít. Většina dětí se do této aktivity zapojuje a některé děti se dokonce vzájemně k běhu povzbuzovaly, ale nesoutěžily. Po krátké vycházce jsme se vrátily zpět do šaten. Děti se nejvíce rozčilují u svlékání bundy a mikiny. Líbilo se mi, že starší děti si je sundaly samy a pak se snažily mladším dětem sáhnout první rukáv z ruky a druhý už většina dětí zvládla sama. Hygienu zvládají děti samy, bez problémů. Všimla jsem si pravidel na mytí rukou, které mají děti v koupelně a podle kterých se řídí. Při obědě, se děti obsluhují stejným způsobem jako při svačině. Nejprve si odnesou ke stolu prázdný hrneček a poté si jdou pro prázdný talíř na polévku a lžici. Polévku nalévají paní učitelky. Na hlavní chod čekají děti u okénka, všechny vzorně stojí a vzájemně se nepředbíhají. A paní kuchařka jim ho připraví a děti si ho poté odnesou ke svému stolu. Hlavní chod jedí také pouze lžící. Nejstarší děti mají k dispozici příbor. Po obědě si pro některé děti přijdou rodiče a ostatní se jdou připravit na odpočinek. Stalo se, že děti začnou plakat, že nemají připravenou postýlku, většinou však pouze zapomenou na barvu jejich povlečení a paní učitelky jim pomohou ztracenou postýlku najít. Poté se čte pohádka a děti odpočívají. Většina dětí usnula již při pohádce.

Další den pozorování probíhal v základních věcech a činnostech obdobně jako první den pozorování. Dnes, ale přišly dvě další děti, které předchozí pozorování ve školce nebyly.

Jedna holčička, která se hned připojila ke kamarádce, která si ráno hrála sama s kočárkem a objížděla své kamarády jeden chlapec, který si vyndal na stoleček pastelky a papíry a po dobu řízené činnosti si maloval. U něj u stolečku sedí ještě holčička, která si vyndala modelínu a snaží se si vymodelovat sněhuláka. **Občas mezi těmito dvěma dětmi, dojde ke krátkému rozhovoru,** kdy holčička většinou **poradí chlapečkovi barvu pastelky, kterou by mohl dále ke svému malování využít.** **Ne vždy s jejím návrhem kluk souhlasí, ale i tak si její návrh alespoň vždy vyslechne.** Dnes už je ve třídě mnohem méně plačících dětí a většina dětí si rovnou našla hračku, se kterou by si mohly hrát. **Paní učitelka kolem nich opět chodí a ptá se jich na jejich stavební výrobky a na činnosti, které dělají.** **Většina dětí se jí radostně chlubí se svými výtvary a nápady.** **Po volné hře, čeká děti společná rozcvička,** Tentokrát si paní učitelka připravila k rozcvičce básničku o květině. Začarovala děti v semínka a postupně se z každého z dětí stávala květina. U tohoto cvičení se děti opět protahovaly a procvičily si základní cviky. **Bylo vidět, že básnička děti baví a většina se bez problémů zapojovala.** Kromě nového kluka, který v prvním pozorování ve školce nebyl. Ten se místo básničky **spíše zabavuje procházením po třídě a vykřikováním různých nápadů a vyrušováním ostatních dětí.** Po napomenutí paní učitelky se však ke konci básničky také zapojuje. Po rozcvičce a návštěvě umývárny, **jdou děti svačit.** Dnes je ke svačině jogurt, který mají děti předem připravený v mističkách. **Jogurty dětem chutnají a tak celá svačina probíhá v klidném režimu.** Pouze do chvíle, než jedna z holčiček vylije svůj hrneček na stůl a trochu čaje kápne i kamarádce sedící vedle ní do jejího jogurtu. **V tu chvíli přichází pláč obou holčiček.** Přichází paní učitelka s hadrem a požádá holčičku, aby se pokusila si stůl utřít. Ta bez váhání utírá stůl, zatímco druhá pořád pláče, že má v jogurtu čaj. Vše nakonec končí dobře, když učitelka navrhne té plačící holčičce, ať si dojde pro novou misku s jogurtem. **Po svačině si jdou děti opět hrát.** Jogurtu je celkem hodně a tak většina dětí pořád svačí a minimum dětí má možnost na druhou volnou hru. V tomto věku, to ale děti nijak neřeší a **spokojeně svačí a pozorují své kamarády při hraní.** **Poté přichází řízená činnost, dnes se děti nejprve seznamují formou povídání o květinách, poté společně zasazují semínko do květináče a zalévají jej vodou.** Květináčů a semínek mají více, takže má každé dítě, které chce, možnost vyzkoušet si zasadit semínko. **V tu chvíli ale dochází k popostrkování a poté pláče jednoho z chlapců,** na kterém bylo od začátku vidět, že by se do sázení **raději nezapojoval.** Tento chlapec omylem sáhne do strčení jiným klukem do hlíny a **začne plakat,** že je celý špinavý. **Paní učitelka chce po tom, co ho strčil, aby se mu omluvil a šel s ním si umýt ruce.** Tato situace chvíli trvá, protože kluk se **odmítá omluvit a druhý chlapec pořád pláče.** Vše

nakonec dobře dopadne a děti jsou ze sázení nadšení. I přes to, že děti dostaly semínka a květináče do malých skupinek, většina dětí si ostatních kamarádů nevšímala. Zasadila si semínko, kde chtěla a pokud někdo zasadil semínko na stejné místo, nijak to nikdo s dětmi neřešil. Poté se šlo společně ke stolečkům a každé s dětí si mohlo namalovat vlastní květinu, kterou chtělo. Děti při malování neměly žádný problém s půjčováním pastelek ani čekáním na vybranou barvu, když ji měl zrovna někdo jiný. Poté si obrázky položily všechny na koberec a utvořily, tak společně jednu velkou zahradu plnou květin. Ani při této činnosti se děti nezapojovaly do společného domlouvání. Každé dítě si našlo vlastní místo, kam chtělo svoji květinu umístit.

Oblékání a vycházka probíhala stejně jako předchozí pozorování. Venku si děti samostatně pohrály a poté se šlo zpět do mateřské školky na oběd. Po obědě se děti rozloučily s kamarády, pro které si přišli rodiče a ostatní si šly v klidu odpočinout a poslechnout si pohádku. Dnes, ale jeden s kluků rušil čtení paní učitelky, a tak se nakonec pohádka kvůli tomuto klukovi ani nedočetla. Děti se na něj zamračeně podívaly, ale nakonec všichni usnuly.

Třetí a poslední pozorování probíhalo ve své podstatě úplně stejně jako předchozí. Jelikož toto pozorování probíhalo už déle po ostatních, tak na dětech bylo vidět, že už jsou ve třídě s ostatními dětmi mnohem jistější a do většiny aktivit v řízené činnosti se většina dětí bez problémů a s nadšením zapojila. Co se týče řízené činnosti, čekala dnes děti společná hra na koberci na veverka a oříšky. Paní učitelky rozmístily po třídě různě barevná víčka od PET lahví, děti byly rozděleny do skupin po pěti a každá skupina dostala obruč, do které měly víčka od PET lahví nosit. Vyhrálo družstvo, které mělo nejvíce víček ve své obruči. Tato činnost děti velice bavila, většina dětí se vzájemně povzbuzovala, aby přinesly do svého družstva největší počet víček. Některé děti, ale běhaly po třídě a nosily víčka i do jiných obručí. Pak docházelo k hádkám, ohledně toho: „že tohle dítě s nimi přece nehraje a proč jako dává víčka k nim?“ Některé děti zase jen postávaly a celou aktivitu a zápal do hry některých dětí pouze pozorovaly. I přes to, si myslím, že se společná činnost povedla a bylo vidět, že některé děti se opravdu snažily získat co nejvíce víček. Myslím si, že však nešlo tolik o to, aby získaly víčka pro celé své družstvo, ale aby spíše oni měly pocit, že samy dokázaly přinést tolik víček, protože skupinová činnost pro tyhle děti ještě není

samozřejmostí a většina dětí si plní úkoly hlavně za sebe. Toho jsem si všimla v průběhu všech dnů při pozorování.

Mateřská škola 2

Ve druhé mateřské škole, kterou jsem navštívila, se nachází děti předškolního věku. Třída je velice prostorná. Na jedné straně třídy se nachází dětské stolečky. U nich děti svačí, obědvají. Dále vyrábějí, malují a plní předškolní úkoly. Naproti stolečkům, na druhé straně třídy se nachází koberec. Po obvodu třídy jsou skříně s didaktickými pomůckami a hračkami. Třída má ještě tři místnosti. Dvě místnosti jsou opravdu malé. Jedna je myšlena jako odpočívací místnost. Nachází se v ní dětská postel a gauč. Ve druhé malé místnosti jsou stavebnice. V poslední místnosti se nacházejí uložené postele, pomůcky pro učitele a počítač, se kterým mohou předškolní děti pracovat a plnit na něm různé vzdělávací úkoly.

Děti přicházejí do třídy nejpozději v půl deváté, aby měly dostatek času si pohrát. Ve třídě si děti hrají společně. Několik dívek si hraje v kuchyňce a zároveň se stará o panenky v kočárkách. Rozhovor dívek je v přátelském duchu, rozdělily si role. Každá z nich má v kuchyňce určitou práci, které se naplno věnuje. Dívky se postupně doplňují a každá dává panence jiné jídlo nebo jiný nápoj. Poté chodí po dvou k paním učitelkám a nabízí jim své „pokrmu“. Ve druhém rohu si hraje skupina chlapců s dřevěnými kostkami a legem. Většina z nich nejprve staví vlastní stavbu a poté ji pokládá mezi ostatní chlapce. Postupně jim vzniká město plné různých staveb z různých materiálů. Vedle nich si hraje další skupina chlapců, kteří stavějí dřevěné koleje s vlaky. Jelikož obě potřebují na stavění velký prostor, dochází k tomu, že jeden z chlapců co jezdí po kolejích vlakem, strčí omylem do stavby kluka z druhé skupiny. Dojde k malé výměně názorů nejenom mezi těmito dvěma, ale mezi oběma skupinami. Nakonec se chlapec omluví a pomáhá mu stavbu postavit znovu. V další části třídy se nachází stolečky, u těch sedí dívky i chlapci. Tři děti hrají pexeso, děti se podle smíchu u hry velice dobře baví a je vidět, jak mezi sebou soutěží. Nad nimi stojí jejich kamarádi a povzbuzují je. Vedle u stolečku další děti malují. Každé z nich maluje svůj obrázek a do práce si nijak nezasahují. Po volné hře čeká děti rozvíčka. Paní učitelka povídá básničku a děti podle ní opakují básničku a cvičí. Poté jdou děti ke stolečkům na svačinu. Předškolní děti jsou zvyklé si všechno obstarat samy. Mají připravené talíře, na který si každé dítě pokládá zeleninu a chléb. Poté si jídlo odnáší ke stolečkům a jdou si nalít pití. U stolečku si nakonec každý maže chléb pomazánkou. Svačina probíhá v klidu. Některé děti si povídají, jiné se snaží jídlo sníst co nejrychleji, aby si mohly jít ještě hrát. Po svačině čeká

děti řízená činnost. Paní učitelky si pro ně připravily zajímavý program. Nejprve odcházíme do jiné třídy pracovat s interaktivní tabulí. Děti jsou z této činnosti nadšené. Střídají se postupně u tabule a plní úkoly, které jim program zadává. Poté se vracíme zpět do třídy a děti jsou ke stolečku malovat na téma jaro, které se objevilo i v programu na interaktivní tabuli. Úkolem dětí je nakreslit na svůj papír zahradu a poté si vyrobit podle sebe květiny, které na zahradu nalepí. U vyrábění dochází k pomoci dětí jeden druhému. Jedno dítě například lepí svoji květinu a druhé mu pomáhá květinu držet, aby se jim krepový papír, který si na výrobu květů vybraly, nepřilepil na místa, kam nechtěly. Poté si činnost vymění a pomáhá zase ten druhý. Děti si v průběhu celé práce dokáží půjčovat pomůcky a domluvit se, kdo je kdy bude mít. Práce jde všem dětem od ruky a nakonec má každé dítě vlastní zahradu a alespoň dvě nalepené květiny. Po práci si děti pokládají obrazy na koberec a vzájemně si prohlížejí všechny zahrady a hodnotí, která se komu líbí a co má na ní každý kamarád jiného. Po společném zhodnocení odcházejí děti do šatny se oblékat na vycházku. S oblékáním už předškolní děti nemají žádný problém. Dochází pouze ke dvěma napomenutím od paní učitelky, protože děti místo oblékání řeší odpolední aktivitu s rodiči. Předškoláci se umí i seřadit a najít si každý svojí dvojici. Zde poprvé dochází k většímu rozporu mezi dětmi. Protože každé dítě by chtělo jít vepředu nebo vzadu a mít na sobě oranžovou vestu. Ty jsou bohužel jen čtyři a děti se musí domluvit, jak se prostřídají. Nakonec se rozhodne, že cestou tam půjdou dvě dvojice a cestou zpět do školky jiné dvě dvojice a vše je v pořádku. Venku při volné hře si děti hrají ve skupinkách. Využívají různé role a hry s míčem. Poté se vracíme zpět do školky a děti čeká oběd. Děti jdou nejprve ke stolečkům a paní učitelky jim nalévají polévku, ke které si každé dítě bere pouze lžici. Po sněžení polévky si děti postupně chodí pro druhé jídlo. Vše probíhá v klidu a bez problémů. Po obědě si jdou děti pro povlečení a pokládají si ho na postýlky. Po převlečení do pyžama si mohou jít pro knížky a než všichni dojedí, si většina dětí knihy prohlíží. Když všechny děti dojedí oběd a jsou převlečení do pyžama, čeká je přečtení knihy a odpočinek. Většina dětí neusíná, ale jsou zvyklé, že alespoň půl hodiny odpočívají. Poté si mohou vzít do postele časopis nebo knihu a prohlížet si tak, aby nerušily spící děti. Záměrně jsem z pozorování vybrala pouze tento den. Děti byly ve všech dnech velice hodní a dny probíhaly ve své podstatě úplně stejně, kromě jiných zvolených aktivit. V tomto dni se mi líbila jak práce s interaktivní tabulí, tak vyrábění vlastní zahrádky.

Mateřská škola 3

Třetí mateřskou školku velice dobře znám i ze svých praxí, které jsem v této školce měla. Třída je prostorná a má dvě místnosti v hlavní místnosti se nachází prostor pro volnou hru, kde je koberec a po stranách skříně s didaktickými pomůckami a různými druhy hraček. Na konci místnosti jsou molitanové kostky, se kterými si děti při volné hře často hrají. Na druhé straně třídy se nachází stolečky, u kterých děti malují, vyrábějí a stolují. Vedle třídy se nachází ještě menší místnost, ve které stojí v rohu polička s knihami, které si děti půjčují před spaním do postele a velká kuchyňka, která je vybavená tematickými hračkami. Tato třída je heterogenní, jsou zde děti od čtyř let až do dětí, které by měly jít příští rok do první třídy. Všechny didaktické pomůcky a hračky jsou proto uzpůsobené všem věkovým kategoriím a děti mají dostatek možností pro svůj rozvoj. Do mateřské školy jsem přišla ráno na ranní volnou hru. Jelikož bylo dětí brzo ráno ve třídě málo, paní učitelka jim dovolila vyndat žíněnku a pomohla jim postavit trampolínu a děti na ní skákaly a po jednom se postupně střídaly. Líbilo se mi, že při skákání u toho děti říkají básničku („žába skáče po blátě, koupíme ji na gatě. Na jaký? Na jaký? Na ____.“) Každé dítě si vybere barvu a poté co je básnička i s barvou dopovězena, seskakuje dítě z trampolíny a skáče další. Do této činnosti se postupně zapojují i další děti, které do třídy přicházejí. Ostatní děti je rády přivzou a odříkávají jim básničku se zvolenou barvou. Po příchodu většího množství dětí se společně uklízí trampolína a děti si vybírají jinou hračku. V této třídě už je zase naopak minimum dětí, které by si hrály sami. Děti společně stavějí z lega, ze stavebnic. Staví autodráhy, na kterých dělají závody s auty. A využívají molitanové kostky na stavění bunkru, do kterého se schovávají. S hraním s molitanovými kostkami, mají ale pravidlo, že tam s nimi nesmí být více než pět dětí. V tu chvíli nastává hned první hádka mezi kluky, další by se tam chtěl přidat, ale už není místo. Proto vztekle kopne do jedné z kostek, jelikož kopl do té nejspodnější, spadla ostatním z kluků celá stavba. Nastává křik a strkání do sebe. Jeden z kluků na něho křičí, ať to zase zpět postaví a jiný jde za paní učitelkou, aby ji vysvětlil co se právě stalo. Paní učitelka ví, že tohle si musí kluci vyřešit mezi sebou, ale zároveň upozorňuje kluka, co do kostek kopl, že opravdu platí pravidlo pěti dětí, a že má pomoci s uklidem a buď se s někým vystřídat, nebo si najít jinou hračku. Kluk staví zpět ostatním molitanové kostky, kluci kolem něj nejprve stojí a pouze mu kostky ukazují poté se, ale sami pouštějí do stavění se slovy, že on neví, jak to bylo a staví kostky jinam. Nakonec se kluci vystřídají a vše je zase v pořádku. Další rozhovor probíhá například u třech holek u stolečku, kdy dvě hrají hru a ta třetí se jim snaží radit. Zde dochází k pokřikování na dívku, co radí, ať toho nechá a nepomáhá. Nakonec ji nabídnou, ať hraje s nimi a hra začíná znovu. Na

koberci ještě spoustu dětí stává z kostech a vzájemně si hledají některé dílky. Vedle v místnosti si hraje skupina dětí, která si rozdělila role jako v rodině. Někdo je maminka, tatínek, miminko a dokonce pejsek a křeček, kterým maminka vaří v kuchyni něco k jídlu. Ve velké herně ještě další holčičky předvádějí taneční kreace bez hudby a některé děti si malují u stolečku. Zde nastává další komunikační spor, protože jedna z dívek nakreslila úplně stejný obrázek jako ta druhá. A teď mezi sebou řeší, která má, kterou část obrázku hezčí a zároveň, která se „opičila“ po té druhé a obrázek nakreslila stejně. Jedna z dívek, nakonec spor vzdává a začíná na druhou stranu papíru malovat něco jiného. Po volné hře přichází svačina. Jelikož jsou ve třídě děti starší, obsluhují se, co se týče nalévání nápoje a mazání pečiva samy. Děti dostávají malé mističky s pomazánkou a postupně si s ní mažou svá pečiva. Několikrát dochází k tomu, že jedno dítě si stěžuje, že nemá pomazánku, nebo že ten kamarád vedle něj si maže chléb moc dlouho. Některé děti tyto situace řeší po svém a pomazánku posunou doprostřed stolu, nebo mezi sebe a kamaráda, aby v jednu chvíli z ní mohly mazat chléb, alespoň dvě děti. Nejmladší děti, mají mazání, alespoň vyzkoušet a poté jim to upraví paní učitelky. Po svačině si děti dále hrají. Poté přichází uklízecká písnička, na které jsou děti zvyklé. Vždy se pustí a oni bez problémů začnou uklízet. Je zajímavé pozorovat, jak některé děti uklízejí pouze své hračky, se kterými si hrály a poté si jdou sednout na koberec a čekat na další pokyny a některé děti uklidí své hračky a ještě pomohou ostatním s ostatními hračkami. Úklid jde těmto dětem rychle od ruky, a tak je brzy čeká řízená činnost. Nejprve je čeká přivítání v kruhu s básničkou. Poté čte paní učitelka úryvek z pohádkové knížky a děti ji napjatě poslouchají. Párkrát dochází k napomenutí mezi dětmi, že přes kamaráda nevidí na knížku nebo, že se o něj moc opírá a strká do něj nebo třeba, že ruší. Tyto poznámky si, ale většinou dokáží děti vyřešit samy, bez zásahu učitele. Po pohádce děti odpovídají na různé otázky a poté je čeká rozdělení do skupin a hra spojená s tématem pohádky. Skupiny jsou tři, jedna se učí správné otáčení stránek knihy, druhá skupina má na koberci umístěné švihadlo, které je různě zatočené a děti po něm chodí podle instrukcí učitelky, jako po řádcích v knize. V poslední skupině, předškolní děti určují začáteční písmeno svého jména a kreslí ho na papír a poté na něj pokládají fazole a mladší děti v této skupině, se pouze snaží uhádnout své počáteční písmeno a poté na něj též pokládají fazole. Při všech činnostech děti pracují ve skupinách samostatně. Občas dochází k tomu, že si děti poradí a ve skupině, kde mají pokládat fazole na svá písmenka, si děti dokonce pomáhají, aby to měly rychleji hotové, a mohly si vyzkoušet ještě i jiné skupinové stanoviště. Poté čeká děti krátká rozcvička a nakonec relaxace. Poté se postupně zvedají a jdou do koupelny a pak

hned do šaten. Jsou zde děti, které jsou oblečené do pár minut a poté otráveně čekají u dveří. Poté je tu prostřední skupinka dětí, které učitelky napomenou, ať se oblékají a většinou jsou poté taky brzy oblečeny. Nakonec je tu třetí skupinka dětí, která tráví většinu času povídáním si o různých věcech a na oblékání už jim nezbyvá čas. Většinou pouští učitelky s druhou paní učitelkou všechny oblečené a připravené děti ven na zahradu a na ty nejpomalejší děti se čeká, protože v jejich věku, už by se jim pomáhat s oblékáním nemělo. Při vycházce docházelo často k rozporům ohledně toho, že jeden moc mačkal toho druhého, Některé děti se rozčilovaly, že se jejich kamarád ve dvojici loudá, anebo naopak moc pospíchá. I tak, ale všechny děti poslouchaly pokyny paní učitelky a vždy čekaly na předem domluveného místa. Venku měly děti i prostor na volnou hru, kde si většina dětí hrála společně na různé role. Cesta zpět do školky a převlékání bylo stejné jako při cestě ze školky. Při obědě, se děti kromě nalévání polévek obsluhují též samy. Starší děti, už jsou více vybíravé, a tak zde docházelo častěji k pláči a odmítání nějakých částí v jídle. Poté se děti rozloučily s kamarády, co šly domů s rodiči po obědě a ostatní se šly převléci do postele a pro knížku, kterou si mohou prohlížet po dobu, než ostatní děti dojedí nebo se převléknou do pyžama. Poté čte paní učitelka pohádku. Některé děti po obědě neusnuly, a proto docházelo k napomínání od paní učitelky, že povídáním ruší při odpočinku ostatní děti. Většina dětí, ale nakonec stejně usnula.

Další dny pozorování probíhaly ve třídě stejným způsobem. Děti si při volné hře opět hrály spolu a v různých koutech třídy. Většinou si děti hrály i se stejnými hračkami. Dnes, ráno měly, místo trampolíny povolené písničky z pohádek. A tak většina dětí hned po příchodu tancovala s ostatními nebo si alespoň zpívala. Dnes nepřišlo tolik dětí, tak měli i kluci opět povolené molitanové kostky. Došlo zde zase k malému sporu, ohledně toho, kdo do postaveného bunkru smí a kdo ne. Tentokrát, ale nikdo stavbu nebořil a kluci se tam vzájemně vystřídali. Hodně dětí si dnes u stolečku maluje a vyrábí. Kromě pastelek si dnes vzaly k ruce ještě lepidla a nůžky a některé děti mají razítka a tiskají razítka na papír a poté výsledné obrázky vybarvují. Líbí se mi, jak si děti pomůcky půjčují, nijak na sebe nepokřikují, jen se vzájemně požádají o půjčení nebo si pomůcky zamlouvají po kamarádovi, co ji teď používá. Tři děti si vytáhly puzzle. Každé dítě skládá jiné, ale pořádají závody, kdo je rychleji postaví. Poté si puzzle vymění. Některé děti dodělávají u stolečku výtvarné činnosti, které nestihly den před tím. A předškolní děti plní úkoly, které jim u stolu zadává paní učitelka. V kuchyňce je opět skupina dětí hrající si na rodinu, tentokrát, ale ve hře není křeček, ale dvě děti a babička s dědečkem. Svačina probíhá stejně, jako v přechozím

pozorování, děti se sami obsluhují. Co se týče řízené činnosti, začínají děti opět v kruhu uvítací básničkou. Dále čte paní učitelka nový příběh, na který navazuje poslechnutí krátké nahrávku zvuku, při které děti a hádají co je to za zvíře. Po uhádnutí nahrávky děti společně předvádějí pantomimu zvířete, které slyšely. Dále má několik dětí možnost předvést jiné pantomimické zvíře, které ho napadá. Po těchto pohybových činnostech, jdou děti společně ke stolečkům. Dnes je čeká vyrábění kuřátek a ptáčků. Ve třídě koluje návrh šablony, jak by mohl ptáček vypadat. Poté se každé dítě s nadšením pouští do lepení, stříhání a vybarvování. Nakonec vznikne ve třídě spousta různorodých ptáčků, které jdou děti společně s učiteli vystavit do šatny, aby si je mohli prohlédnout rodiče, až dnes pro děti přijdou. Po vyrábění jdeme s dětmi ven, tentokrát je zvolená jiná procházka a na konci ní, opět volná hra. Dále pak čeká děti oběd, četba pohádky a odpočinek.

Návrh vlastního výtvarného úkolu – Pavučina pavouka Čendy



Obrázek 1- Průběh výtvarného úkolu



Obrázek 2 - Výsledek výtvarného úkolu