

# **Motivace dětí k výtvarné činnosti v tradiční a alternativní mateřské škole**

Petra Trávníčková

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Trávníčková**  
Osobní číslo: **H12421**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Motivace dětí k výtvarné činnosti v tradiční a alternativní mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše o problematice motivace dětí předškolního věku.  
Vymezení teoretických východisek z oblasti motivace dětí, předškolní výtvarné výchovy a Montessori pedagogiky.  
Vypracování empirické části a zpracování výzkumu.  
Realizace výzkumu formou přímého pozorování činnosti učitele a interview s učiteli.  
Zpracování dat, vyhodnocení a jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 8020005927.**

**HAZUKOVÁ, H. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Dotisk 1. vyd. Praha: Raabe, 2011, 160 s. ISBN 978-80-87553-30-5.**

**MONTESSORI, M. Tajuplné dětství. Vyd. 2., V Tritonu 1. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.**

**LOKŠOVÁ, I., LOKŠA J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.**

**HANUŠ, R., CHYTILOVÁ L. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.**

**SLAVÍK, J., CHRZ V., ŠTECH S. Tvorba jako způsob poznávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013, 538 s., [16] s. obr. příl. ISBN 978-802-4625-300.**

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

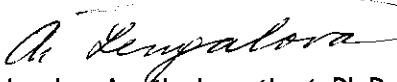
Datum zadání bakalářské práce:

**22. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně *18. 5. 2015*

  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá motivací dětí k výtvarné činnosti v tradiční a alternativní mateřské škole. Práce je zaměřena zejména na porovnání motivace dětí v tradiční a Montessori mateřské škole. Teoretická část vysvětluje pojmy související s tématem motivace, výtvarné činnosti v souvislostech tradiční a Montessori pedagogiky. Praktická část objasňuje proces motivace k výtvarným činnostem pomocí výzkumných metod pozorování a interview. V závěru dochází k interpretaci výsledků, k odpovědím na výzkumné otázky a formulováním doporučení pro praxi.

Klíčová slova: alternativní mateřská škola, tradiční mateřská škola, motivace, výtvarná činnost

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the motivation for creative activities in preschool education in traditional and alternative kindergarten. The work is focused on comparing children's motivation in traditional and Montessori kindergarten. The theoretical part explains the concepts related to the topic motivation, art activities in the context of traditional and Montessori pedagogy. The practical part explains the process of motivation for creative activities through research and observation methods interview. In conclusion the interpretation of the results of the answers, to the research questions and formulating recommendations for practice.

Keywords: alternative kindergarten, kindergarten traditional, motivation, art activities

## Poděkování

Velmi děkuji paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při zpracování mé práce. Zároveň chci také tímto poděkovat mateřským školám za možnost uskutečnění mého kvalitativního výzkumu. A také své rodině a přátelům, kteří mě v práci podporovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 POJEM MOTIVACE.....</b>	<b>12</b>
1.1 KLASIFIKACE MOTIVACE .....	12
1.1.1 Podle zdroje motivace .....	12
1.2 MOTIVAČNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	13
1.2.1 Potřeby dítěte předškolního věku.....	13
1.2.2 Výtvarná tvorba jako potřeba dítěte .....	14
1.2.3 Prostředí, které dítě obklopuje .....	15
1.2.4 Výtvarný experiment.....	16
1.2.5 Flow.....	16
1.3 ZÁVĚREM KAPITOLY .....	16
<b>2 VÝTVARNÉ ČINNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</b>	<b>17</b>
2.1 VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	17
2.2 VÝZNAM VÝTVARNÉHO PROJEVU DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	18
2.3 ZÁVĚREM KAPITOLY .....	19
<b>3 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....</b>	<b>20</b>
3.1 ZÁKLADNÍ MYŠLENKY.....	20
3.1.1 Svoboda.....	20
3.1.2 Polarizace pozornosti .....	21
3.1.3 Senzitivní fáze.....	21
3.1.4 Kosmická výchova .....	22
3.1.5 Připravené prostředí .....	23
3.2 ZÁVĚREM KAPITOLY .....	23
<b>4 VÝTVARNÉ ČINNOSTI V TRADIČNÍ A MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>24</b>
4.1 TRADIČNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	24
4.1.1 Ranní spontánní činnosti.....	25
4.2 MONTESSORI MATEŘSKÁ ŠKOLA .....	26
4.2.1 Montessori integrovaný blok.....	26
<b>5 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ.....</b>	<b>27</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>28</b>
<b>6 VÝZKUMNÝ PROJEKT.....</b>	<b>29</b>
6.1 CÍLE VÝZKUMU .....	29
6.2 METODY SBĚRU DAT .....	29
6.3 PRŮBĚH VÝZKUMU .....	30
6.3.1 Zpracování dat.....	31
6.4 POZOROVÁNÍ.....	31
6.5 INTERPRETACE JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ POZOROVÁNÍ .....	31
6.5.1 Motivace dětí k VČ (1) .....	31
6.5.2 Průběh VČ (2) .....	33
6.5.3 Svobodné vyjádření ve VČ (3).....	34



6.6	SHRnutí POZOROVÁNÍ V POROVNÁNÍ MONTESSORI A TRADIČNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	36
6.7	INTERVIEW .....	37
6.8	INTERPRETACE JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ INTERVIEW .....	38
6.8.1	Výtvarná činnost .....	38
6.8.2	Nabídka činnosti.....	39
6.8.3	Výběr činností .....	40
6.8.4	Motivace.....	40
6.8.5	Vlastní tvořivá činnost .....	41
6.9	SHRnutí INTERVIEW V POROVNÁNÍ MONTESSORI A TRADIČNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	43
<b>7</b>	<b>ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>45</b>
7.1.1	Výzkumná otázka č. 1 .....	45
7.1.2	Výzkumná otázka č. 2 .....	45
<b>8</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>48</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>49</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>53</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>55</b>

## ÚVOD

Má bakalářská práce si klade za cíl analyzovat proces motivace dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori mateřské škole. Jde o snahu porozumět procesu motivace dětí k výtvarným činnostem a popsat rozdíly mezi těmito dvěma typy předškolního zařízení. Předpokládám, že rozdíly mezi nimi budou obsáhlé. Zaměřím se ale zejména na ty, které se bezprostředně týkají výtvarné činnosti a motivace k ní.

Toto téma jsem si zvolila, protože jsem chtěla zjistit, jak probíhá motivace k výtvarným činnostem nejen v tradičních mateřských školách, které jsou mi známy, ale také v mateřské škole Montessori. Abych vnikla do hloubky Montessori pedagogiky a vůbec do procesu motivace k výtvarné činnosti, která se zde uskutečňuje, vykonávala jsem zde měsíční souvislou praxi. Byla jsem seznámena s chodem mateřské školy a jejími pravidly a principy, což mi pomohlo k lepšímu pochopení této pedagogiky a také přístupu k dítěti.

V teoretické části se zaměřím na pojmy související s mým tématem. Budu tedy definovat motivaci a faktory ovlivňující motivaci dítěte. Dále se budu zabývat výtvarnou činností. Budu se snažit objasnit dětský výtvarný projev dětí předškolního věku a jeho význam pro předškolní dítě. Nutné je i popsat hlavní myšlenky a principy pedagogiky Marie Montessori a konfrontovat tak tuto mateřskou školu s tradiční. V rámci tradiční mateřské školy se také budu zabývat rámcovým vzdělávacím programem a zakotvením výtvarné výchovy, v obecném slova smyslu, v něm.

V praktické části bude použito ke zjišťování dat a informací nezúčastněného pozorování výtvarné činnosti dětí v procesu tvorby jak v tradiční, tak i v Montessori mateřské škole. Tato výzkumná metoda však bude soužití spíše jako dokreslující prvek. Na něj bude navazovat interview na dané téma s učitelkami obou mateřských škol, kterým chci zjistit, jak učitelky vnímají výtvarnou činnost a motivaci a jak s ní v rámci mateřské školy pracují.

Závěrem své práce budu všechny získaná data vyhodnocovat a interpretovat. Budu se také snažit o několik doporučení pro praxi v mateřské škole.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 POJEM MOTIVACE

Existuje velká řada autorů, kteří se zabývají motivací a jejím pojetím. Já jsem zvolila definici od pana profesora Milana Nakonečného, který píše: „*Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces, který vychází z nějaké potřeby a vyúsťuje ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřně), nebo exogenně (vnějšně). V obou případech se jedná o interakci mezi motivovaným subjektem a motivující situací.*“ (Nakonečný, 2014, s. 15)

Dalšími zvolenými autory jsou Hanuš a Chytilová, kteří ve své knize uvádějí, že zatím ještě neexistuje definice motivace, která by pojala všechny její aspekty. Nicméně uvádějí, že: „*Motivace je příčina pohybu, tedy důsledek změn stavu a organismu. Je to důvod k rozhodování v situacích volby, výklad smysluplných souvislostí a proces zkoumání a usměrňování vnitřních procesů člověka, které řídí, aktivuje a udržuje chování.*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 64)

### 1.1 Klasifikace motivace

#### 1.1.1 Podle zdroje motivace

**Intristické zdroje motivace** pocházejí z člověka samého. Fontana ve své knize zmiňuje, že Atkinsonová a další psychologové souhlasí s tvrzením, že tzv. přirozenou zvědavost, máme my lidé, ale i zvířata vrozenou. Ta roste s kladným postojem dospělých ke zvědavé činnosti dětí. Tedy podporou dítěte ve spontánním zkoumání a objevování. Děti mají tyto objevy spojeny s příjemným vzrušením, a pokud je k této radosti budou dospělí chválit a odměňovat, tento proces budou děti vnímat ještě pozitivněji a jejich činnost se zpevní. (Fontana, 2003, s. 153)

**Extrinsické zdroje motivace** můžeme též nazvat jako vnější, jsou to takové, které jsou jedinci poskytovány okolím. Tato motivace zahrnuje tedy všechny vlivy, kterými je dítě odměňováno okolím. (Fontana, 2003, s. 153) Z mé zkušenosti, převedeno do mateřské školy, se může se jednat o materiální věci ve formě sladkostí, hraček, privilegií, a samozřejmě také pochvaly.

Výzkumy a teorie v souvislosti s vnější motivací ukazují, že můžeme určit čtyři druhy vnější motivace, které se liší zejména v míře vnější motivace a regulaci chování. Jedná se o motivaci externí regulace, regulace pasivně převzatou, identifikovaná regulace a

regulace integrovaná. (Lokšová, 1999, s. 16) Přičemž jedinec přechází od vnější motivace, přes následující dvě, až k regulaci integrované, která již nese plnou zodpovědnost za jedincovo jednání a spolu s proječováním jedincova „já“ vycházejí na povrch také jeho preference a hodnoty. To dále vede k úplnému samourčení jedince. (Franclová, 2013, s. 98) Franclová ve své knize dále uvádí, že poskytnutím dítěti možnosti volby, s tím souvisejícím snížením kontroly a vůbec vnějšího řízení, společně s proječováním dítěti uznání a umožnění dostupnosti všeho, co potřebuje k řešení úkolů, zvýšíme tuto autodeterminaci jedince, která je v procesu vnitřní motivace tak důležitá. (Franclová, 2013, s. 99-100)

Součástí motivace je **motiv**, který je hybnou silou v činnostech člověka. S tím úzce souvisí i potřeby dítěte, kdy výchozí motivační stav lze pojmenovat jako potřebu. Pokud člověk cítí, že nějaká jeho potřeba není uspokojena, vzniká motiv. Ten funguje jako pohon člověka. Jedinec je motivován k činnosti, která umožňuje tuto potřebu naplnit. (Sikorová, 2011, s. 19)

## 1.2 Motivační faktory ovlivňující dítě v předškolním věku

### 1.2.1 Potřeby dítěte předškolního věku

*„Pro předškolní děti je stále primární zaměření na sebe, vlastní zájmy a uspokojení vlastních potřeb, ale již dovedou brát ohled na jiné a jejich zájmy.“* (Eisenberg, 1986 in Vágnerová, 2005, s. 218)

Základní potřeby jedince definuje mnoho autorů a jejich výčet se mnohdy shoduje. Univerzální hierarchie lidských potřeb je Maslowova pyramida. (Sikorová, 2011) *„Vytvořil ji jeden z nejvýraznějších představitelů humanistické psychologie A. H. Maslow a zdá se, že je to jeden, neznámějších a nejvíce publikovaných systému upořádání potřeb.“* (Nakonečný, 2014, s. 165) Je uspořádána od fyziologických (nejnižších) potřeb po potřeby seberealizace (nejvyšší). Maslowova teorie byla vázána na předpoklad, že nejdříve musí být alespoň částečně uspokojeny potřeby nižší (základní), aby mohly být uspokojeny potřeby vyšší a staly se tak zdrojem motivace. (Atkinson, 2003, s. 471)

Maslowova pyramida tedy začíná základním stupněm, nazvaným **fyziologické** potřeby, následuje potřeby **bezpečí**, **sounáležitosti** a lásky, **uznání**, potřeby **kognitivní** a **estetické** a vrcholem je potřeba **seberealizace**. (Maslow, 2014) Můžeme se ale setkat s názorem, že vzhledem k dospělému člověku je tato teorie překonána, právě proto, že

dokáže svoje fyziologické potřeby odsunout a uspokojovat potřeby vyšší. (Havlíková, a kol., 2006)

Mimo tyto již zmiňované potřeby, jsou autoři, kteří uvádějí další významné potřeby v předškolním vzdělávání. Je to například potřeba **učit se**. Děti přicházejí do kontaktu s různými materiály a předměty, tyto předměty zkoumají a řeší různé úkoly a s nimi spojené problémy. Přičemž všechny tyto činnosti by měly odpovídat individuálním zvláštnostem dětí, tedy jejich vývojové úrovni. (Allen, Marotz, 2005) Další potřebou je podle Havlíkové také potřeba **spontánní hry**. Píše, že tato potřeba „*vychází z vnitřního puzení proniknout do okolního světa, poznat ho, mít ho pod kontrolou, obstát v něm.*“ (Havlíková, a kol., 2006, s. 61)

Pokud bychom se zamýšleli nad rozdílem mezi **potřebou a popudem**, Nakonečný tento vztah popisuje následovně. Pokud není uspokojena některá naše základní potřeba (hlad), přibývá síla popudu. Popud se mění s průběhem potřeb. Nastane-li tedy stav deprivace (potravní) přichází na řadu aktivita popudu (hledání jídla, nasycení). To ale pouze po určitou dobu. Pokud totiž deprivace pokračuje, síla popudu se zmenšuje, protože pod vlivem deprivace (hladovění) ubývá fyzických sil k příslušné aktivitě (hledání jídla). (Nakonečný, 2014, s. 170)

### 1.2.2 Výtvarná tvorba jako potřeba dítěte

„*Předškolní vzdělávání by mělo vytvářet vhodné podmínky a příležitosti, které výchovný i vzdělávací potenciál přínosné výtvarné činnosti umožní realizovat. Neměl by v něm chybět prostor pro zážitky, které zároveň umožní rozvoj a poznání dítěte, a to nejen v oblasti výtvarné.*“ (Stadlerová, 2011, s. 33) Díky výtvarné tvorbě se děti seznamují s různými předměty a rozvíjejí vlastní zručnost. Měli bychom využívat této přirozené potřeby výtvarně zobrazovat a objevovat. Zejména tím, že mu nabídneme možnosti pro činnosti, ve kterých se může vyjádřit a realizovat, jej vhodně v jeho výtvarné tvorbě podpoříme. (Stadlerová, 2011, s. 31)

### Motivace, jako cesta k úspěchu a sebevědomí

Dobré výsledky, úspěch a spokojenost, je jedním z hlavních motivačních faktorů. Dítěti je přidělen, nebo si samo zvolí úkol, který splní. Po něm se dostaví pocit úspěchu a uspokojení, který tento zájem posílí a dítě chce úkol další. Tato rovnice se pak znovu opakuje. Přičemž dítěti, které zažije úspěch z vykonané práce (a k tomuto pocitu například

také pochvalu) roste důvěra ve vlastní schopnosti a tím také sebevědomí. Jinými slovy je sám se sebou spokojen. Tento faktor se tímto stává velmi silným a dostává se do popředí celého procesu učení. Stejně tak ale funguje tento faktor i opačným, negativním směrem. (Petty, 2013, s. 55-56)

### 1.2.3 Prostředí, které dítě obklopuje

Prostředí, které děti obklopuje, patří mezi důležité činitele, které ovlivňují motivaci dětí. Čáp (1983) uvádí, že bychom měli dbát na prostředí, které dítě obklopuje. Důraz klade také na novost činností, nebo situací a také to jak je dítě prožívá. (Čáp, 1983) Při příchodu do mateřské školy by se mělo dítě cítit příjemně. Měly bychom myslet na to, že právě tehdy začíná proces motivace a je nutné, abychom dítěti připravili esteticky vkusné a materiálně podnětné prostředí pro jeho rozvoj.

**Rodina** je první malou sociální skupinou, do které dítě patří. Má spoustu funkcí a jednou z nich je sociálně výchovná. Tedy socializovat dítě nejdříve v rodině jako primární skupině a pomoci mu začleňovat se do společnosti. Působí na dítě ve všech oblastech jevů kulturních, mravních, ekonomických, sociálních aj. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80-82) Zejména **sociokulturní úroveň** rodiny je v souvislosti s tématem výtvarné výchovy a estetického cítění stěžejní.

**Učitel** a jeho role ve výtvarné výchově je také velmi důležitá. Zejména to, jak k výtvarné tvorbě přistupuje. Jestli dává dětem dostatek nabídek k činnostem a prostoru pro sebevyjádření, nebo se jeho práce odvíjí od jeho vlastních představ, nebo představ rodičů a dochází tak k potlačení vlastního tvoření dětí, kdy vznikají výtvořky podobné až stejné. Touto formou vedení se stává, že jedinečné představy dětí mizí. (Stadlerová, 2011, s. 35) „*Dítě ve své výtvarné činnosti nepřestává u pouhé ilustrace situací a myšlenek, sděluje obsahy, které mají symbolickou hodnotu a jsou těsně svázány s jeho vlastní osobností, s hluboko uloženým fondem zálib, potřeb a představ.*“ (Uždil, 1980, s. 70 in Stadlerová, 2011, s. 35)

**Materiál** je nejen prostředí, které dítě obklopuje, ale může působit zároveň jako prostředek motivace při výtvarné tvorbě a při tvorbě dětí. Dát možnost dětem, aby si materiál osahaly a samy svou zkušeností objevovaly, co materiál dokáže a umí. Každé dílko dětí by tak bylo originální a jedinečné. A umožnit dětem aby se do své práce ponořily a mohly plně vyjádřit svůj současný pocit. Právě tím podporujeme sebevyjádření a seberealizaci dětí a tím také vhodně motivujeme děti k výtvarné tvorbě. (Stadlerová, 2011)

### 1.2.4 Výtvarný experiment

**Výběr činností** také funguje jako prostředek motivace. Dítě láká vše nové a nepoznané, protože je, jak už jsem zmínila od přírody zvědavé. Tím, že mu nabídneme různorodý výběr činností, kterými se bude moci zabývat, zkoumat a objevovat, budeme podporovat jeho tvořivost. Takovou činností může být například výtvarný experiment. Tvořivost je totiž základní prioritou experimentu. I když je toto „zkoušení“ založeno hlavně na náhodě, je to proces, který má svoji postoupnost a má svůj cíl. Cílem experimentu u dětí je vlastní sebevyjádření, uskutečňující se různými formami. Může to být malba (různými neobvyklými materiály, tisk předmětů a těla aj), kresba (po různých materiálech, a různými pomůckami), koláž, frotáž a další jiné nevýtvarné postupy a materiály. (Tuřáková, 2011, s. 74-76, Stadlerová, 2011)

### 1.2.5 Flow

Flow neboli flowing, můžeme definovat jako proudění, nebo plynutí. Je to stav naprostého ponoření se do práce. Jde o ponoření tak hluboké, kdy se zcela soustředíme na činnost, kterou vykonáváme a přestáváme si uvědomovat sebe sama. Slavík (2010) „popisuje tento jev pod pojmem „empatická bublina“. Je to plné zaujetí, vcítění se do tvorby a identifikací se situací.“ (Slavík, 2010, s. 130 in Tuřáková, 2010, s. 77, Stadlerová, 2010) To samé, ale ve větší formě zažívají děti zejména v útlém dětství při spontánní hře, nebo jiné, pro ně zajímavé, činnosti. (Tuřáková, 2011 in Stadlerová, 2011)

## 1.3 Závěrem kapitoly

Motivační faktory dítěte můžeme pomyslně rozdělit na dvě strany. Z jedné strany je to všechno to, co na dítě působí z venku (vnější). Tedy prostředí, kde se dítě pohybuje. Do této oblasti, spadá v první řadě rodina. Je to první malá sociální skupina, do které dítě patří a právě zde také získává své první zkušenosti s životem a v souvislosti s tím tématem i s výtvarnou činností. Do vnějších vlivů samozřejmě řadíme i prostředí mateřské školy. Jednu z hlavních rolí hraje učitelka. Protože právě to, jak na děti působí, co jim nabízí a jak s nimi pracuje, je jeden z nejdůležitějších motivačních faktorů. Prostá vnitřní potřeba dítěte tvořit, objevovat, zvědat, zkoumat a zkoušet je ale bezpochyby jeden z nejvýznamnějších faktorů, ovlivňujících výtvarnou tvorbu dětí. Zmiňované ponoření a naprosté pohlcení činností je naprosto stěžejní.



## 2 VÝTVARNÉ ČINNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na úvod této kapitoly bych ráda uvedla pojetí činnosti obecně od Čápa (1993), který zastává názor, že lidský život se skládá s činností, přičemž východiskem pro zkoumání člověka a jeho života je jejich rozbor. Činnost je složitý proces, v němž se účastní celý člověk se všemi jeho částmi a funkcemi. Zahrnuje vnější i vnitřní (psychické procesy) pohyby. (Čáp, 1993, s. 22)

Slavíková, Slavík a Hazuková (2000) přirovnávají výtvarné činnosti dětí k čarování. Důraz kladou především na tajemnost a magičnost působící na výtvarné činnosti dětí. Zejména neobvyklost, tajemná činnost, pocit vzrušení a dobrodružství z překvapivého výsledku je dětem tak blízký. (Slavík, 2000, s. 128) „*Výtvarná činnost v sobě zahrnuje dvě pro dítě stěžejní stránky. Je to hra a tvořivost.*“ (Campellová, 2000, s. 13) Zatímco tvorba podle Maslowa uspokojuje hlubokou vnitřní potřebu seberealizace, hra podle Eriksona souvisí s kognitivními a sociálními procesy. Pro předškolní děti není důležitý výsledek jejich práce, ale její průběh. Děti ke své výtvarné tvorbě používají všechny výtvarné a nevýtvarné materiály, na které narazí, zkoumají je a pracují s nimi. Aktivizují se pomocí nich. A pokud se pohybují v podnětném prostředí je pro výzvou tyto nové, zajímavé a lákavé věci objevovat.

Pro dítě předškolního věku je nejdůležitější vznikající stopa a z ní má radost. Pro dítě je uspokojením a podněcením k další činnosti právě to, že může pozorovat, a sám vytvářet stopy, otisky a veškeré pokusy a hry s linií, skvrnou, plochou, tvarem, nebo hmotou. (Novotná, 2011, s. 9 in Stadlerová, 2011)

### 2.1 Výtvarný projev dětí předškolního věku

„*Dětské chápání a vidění světa je jiné. Obsahem dětských obrázků není jen výčet znaků, popis tématu, ale odraz vnitřní zkušenosti, která je citově zabarvená a velmi osobní.*“ (Novotná, 2011, s. 7 in Stadlerová, 2011)

Předškolnímu věk je období dítěte, když dítě kreslí naivně to, co zná a co ho upoutalo. Ještě ale ne to, co vidí. Jejich kresba se neřídí skutečností, nebo pravidly perspektivy, je velmi otevřená všem svým představám a fantaziím. Nedeformují jen kresbu předmětů, ale i osob. Jejich ztvárnění není dokonalé a je to v pořádku, protože to úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, inteligence, představivosti a jiných psychických funkcí v tomto vývoje období. Vůbec první znázornění člověka v období mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte

(je to ale individuální) nazýváme hlavonožcem. Tyto kresby jsou charakteristické tím, že se jedná o lidi bez trupu, tj. hlava, jako ovál a k ní připojené ruce a nohy. „*Dítě zahrne do kresby vlasy, oblečení a ostatní detaily až koncem tohoto období a to zcela intuitivně.*“ (Novotná, 2011, s. 21 in Stadlerová, 2011) Trup se v dětském projevu v souvislosti s kresbou postavy objevuje mezi pátým a šestým rokem, kdy dítě začíná oddělovat hlavu od trupu a vzniká tak tzv. „paňák“. Po tomto období dítě začíná oddělovat i pohlaví. (Uždil, 2002)

*„Kdybychom použili statistiky a ptali se, co z našeho předmětného okolí se ocitne v dětských kresbách nejčastěji, zjistili bychom, že středem jeho zájmu je člověk a teprve potom všechno ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí.“* (Uždil, 2002, s. 20)

## 2.2 Význam výtvarného projevu dítěte předškolního věku

*„Významnou neverbální symbolickou funkcí je kresba, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému pojetí.“* (Vágnerová, 2005, s. 201)

Počátky dětské kresby úzce souvisejí s počátkem mluvy, s vývojem dítěte a vznikem osobnosti, jehož podmínkou je oddělení se od primárního stavu, ve kterém subjektivní i objektivní vnímání skutečnosti zcela splývá. Počátky kresby jsou přirozeným projevem potřeby dítěte a jeho seberealizace. (Uždil, 2002)

Ve výtvarném projevu dítěte můžeme zahlédnout jak vnitřní, tak vnější odraz jeho osobitého světa. Dítě zobrazuje to, jak svůj svět prožívá a ve své tvorbě se seberealizuje. Zároveň zde ale můžeme zahlédnout svět okolo něj, ať už jsou to lidé, věci, nebo vůbec celá výchovná atmosféra, ve které žije. Ač se to na první pohled nezdá, setkáváme se zde také s fungováním každodenního života, který si dítě fixuje během výtvarných činností. Tím, že má dítě vyhrazený dostatečný prostor pro tvorbu a k uložení všech potřebných materiálů, vytváří se u něj pocit odpovědnosti a řádu. Velký význam zejména pro učitele je diagnostika. Zda to, co dítě nakreslilo, odpovídá vývojovému období dítěte, nám může pomoci zjistit například dobrý archiv jeho tvorby. Díky tomuto souboru prací můžeme sledovat jeho růst i vývoj ve výtvarné tvorbě a jiné psychické procesy, které u dítěte probíhají. (Uždil, 2002, s. 121-122)

### 2.3 Závěrem kapitoly

Výtvarný projev dětí odráží jeho vnitřní život, vzpomínky, zkušenosti a vůbec celé jeho vnímání světa. Děti vidí ve svých dílech něco, co my už jsme dávno ztratili. Jejich obrazy mají jména, pohybují se, mění tvar. Jsou to jejich přátelé, mají je rády. Možná, že při výtvarné tvorbě dítěte neidentifikujeme, co na obrázku je, ale to není důležité pro nás a pro dítě už vůbec ne. Pro dítě je zábava průběh výtvarné činnosti, to, jak vzniká stopa, jak spolu barvy pracují, jak se míchají apod. Není pro ně důležitý konečný produkt, dělají to totiž pro radost z činnosti. To jenom my dospělí chceme, aby nám dítě vysvětlilo, co na obrázku je. Přitom děti mnohokrát ani sami nevědí, co z obrázku vznikne.

### 3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

*"Silný impulz dalšímu rozvoji lidstva však nemůže přinést dítě jako fyzická jednotka, ale dítě jako duchovní veličina. Právě duše dítěte by mohla určit nový směr lidského pokroku a snad i vést k vyšší formě naší civilizace."* (Maria Montessori, 2012, s.)

Marie Montessori se narodila roku 1870. Její potenciál se projevil již v mladých letech jejího života. Stala se totiž první ženou v Itálii, která vystudovala medicínu. U tohoto oboru ale nezůstala a začala se věnovat výchově a vzdělávání. Své první zkušenosti získala s dětmi se specifickými potřebami, které byly do té doby považovány za nevzdělatelné. Když zjistila, že její metody nefungují jen na děti se specifickými potřebami, ale i na děti intaktní společnosti, začala zpochybňovat přístupy v tehdejších školství. (Rýdl, 2006, s. 10-11)

Důležitým mezníkem v práci Marie Montessori bylo založení prvního Dětského domu (italsky Casa dei Bambini). Byla požádána, aby se v tomto zařízení starala o děti s různého rodinného zázemí, především tedy o děti chudých rodin. V tomto období se uskutečnila obrovská odezva na její metodu a Maria Montessori se rozhodla šířit a přednášet své poznatky po celém světě. (Rýdl, 2006, s. 11)

*„Práce Marie Montessori není založena jen na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů.“* (Zelinková, 1997, str. 14).

#### 3.1 Základní myšlenky

##### 3.1.1 Svoboda

Marie Montessori vnímá svobodu dítěte a klade jí velký důraz. Tato svoboda ovšem není bez hraniční a vše dovolující. Můžeme říct, že zastává názor, že svoboda jedince končí tam, kde začíná svoboda druhého.

Měly bychom dát dítěti možnost svobodně si zvolit činnost, kterou chce vykonávat. Následně mu ukázat, jak se s ní pracuje a poté tento proces opustit a přejít do funkce pozorovatele, abychom dítěti umožnily otevřít svůj vnitřní svět a seberealizovat se. Při nevhodném zásahu do činnosti bychom totiž mohli být sami překážkou v jeho rozvoji. (Zelinková, 1997, s. 66)

Tato svobodná volba se projevuje například tím, že si mohou materiál, se kterým chtějí pracovat samo zvolit (samozřejmě dle individuálních zájmů, obsahu, obtížnosti a cíle). V práci s materiálem jedinec není rušen a také neruší druhého. Většinou děti pracují individuálně, ale mohou pracovat i ve skupinách. Tato práce musí být ale kooperativní, takže produktivní. Uskutečnění doby práce je časově podmíněno. Dítě má mimo svobody, také povinnosti být na určitém místě v určitou dobu. (Rýdl, 2004, s. 134-135 in Rýdl, 2006)

*„Má-li dítě dostatek prostoru pro svobodnou činnost, je tvořivé. Každé dítě má v sobě energii i touhu svobodně vytvářet ve všech oblastech své činnosti. Výsledky činností dítěte, do kterých vkládá svůj citový prožitek, se nemají hodnotit. Co dítě samo s radostí vytvoří, nemůže být v jeho očích ošklivé.“* (Zelinková, 1997, s. 25)

### 3.1.2 Polarizace pozornosti

Můžeme říct, že polarizace pozornosti a koncentrace podobnosti jsou v podstatě synonyma. Podle Marie Montessori se při polarizaci pozornosti utváří jakési spojení mezi předmětem a dítětem. Jde o naprosté pohlcení dítěte nějakým předmětem a soustředěním veškeré pozornosti na něj. Odpoutává se od okolí a věnuje se pouze jedné aktivitě. Tuto aktivitu nazývá Marie Montessori prací. (Zelinková, 1997, s. 27) Polarizaci pozornosti bych také přirovnala k procesu Flow, který jsem popisovala výše. (podkapitola 1.2.5.)

### 3.1.3 Senzitivní fáze

*„Tímto pojmem je označován fakt, že ve vývoji každého dítěte existují období se zvláštní citlivostí, tedy sensibilitou, pro určité učební postupy a procesy a využití vlivů okolního prostředí. Tyto fáze teď, a právě jen teď umožňují dítěti zvládnout co nejsnadněji určité učební postupy a získat určité životní dovednosti a zkušenosti.“* (Rýdl, 2006, s. 14-15)

Jinými slovy, senzitivní fáze je období, kdy je u dítěte nejvhodnější rozvoj určité dovednosti. Přičemž jakmile dítě dovednost zvládne, tato citlivost odezní. Je vhodné tyto období respektovat a využít je při podněcování dítěte v činnosti. V dnešní terminologii bychom tento pojem mohli přirovnat ke zralosti. S tím rozdílem, že M. Montessori vnímá zralost dítěte jako individuální stav, což také ovlivňuje její pojetí výchovy a vzdělávání, kdy činnosti nejsou určovány věkem, ale tím, jestli se u daného jedince projevilo určité senzitivní období. Období věku od tří do šesti let, tedy období předškolní, je charakteristic-

ké přechodem od neuvědomělého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi. Objevují se zde dvě citlivé fáze. Prvním obdobím je vývoj sebeuvědomění, které se uskutečňuje při aktivní činnosti a druhým obdobím je osvojování pohybových a řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vnímáním. V širším rozdělení vývoje člověka ve věku od narození do šesti let, zdůrazňuje také význam tohoto období pro budování osobnosti a vývoj inteligence. (Zelinková, 1997, s. 29-32)

### 3.1.4 Kosmická výchova

Marie Montessori nahlíží na kosmickou výchovu ve třech různých rovinách. Předpokládáme, že tento pojem zřejmě chápala ve smyslu souvislosti všech věcí v jednotný celek, podobně jako J. A. Komenský. První rovinou, kterou můžeme rozlišit, je kosmická výchova, jako **orientace na předměty**. Ve věku od tří do šesti let druhá etapa této orientace a je to jakýsi přechod od vnímání předmětů k chápání vztahů mezi nimi. V tomto období si z již pojmenovaných předmětů a lidí tvoří schémata pro formování jednotnosti světa. Materiál, který M. Montessori vytvářela je určen právě tomuto věku a hraje dominantní roli při rozvoji smyslového vnímání a slouží jako klíč k propojení dítěte a kulturního prostředí do kterého se dítě socializuje. Čím intenzivněji je dítě soustředěno, tím kvalitnější proces se uskutečňuje. Druhá rovina kosmické výchovy je **orientace na celek**. Hlavní myšlenkou této roviny je přesvědčení, že člověk, příroda a vše ostatní jsou součástí jednoho velkého celku a nic neexistuje samo o sobě. Člověk není tvůrcem vesmíru, ale jen sebe samého. Jako tvůrce vesmíru a zřizovatele harmonie kosmu je vnímán Bůh. V této myšlence se M. Montessori shoduje s J. A. Komenským a oba jsou zastánci názoru, že dětem předškolního věku má být předkládán celek, protože dítě budou zajímat detaily pouze tehdy, budou-li částí celku. Třetí a poslední rovinou, je **pohled na svět prostřednictvím smyslů**, což je vlastně vrcholem kosmické výchovy. Jedná se o výchovu k přátelství, protože jedině mír může vést k harmonii. Je přesvědčena, že pokud odstraníme konflikty, mezi dětmi a dospělými a budeme bojovat o svobodu, ne o moc, nastolíme mír ve světě. M. Montessori kritizuje pokrok a dává mu vinu za závislosti lidí na něm. Je toho názoru, že pokrok není žádným vítězstvím a nevypovídá nic o pokroku lidskosti. Nabádá k tomu, aby lidé znovu získali vládu sami nad sebou, protože člověk je tím, co v sobě nese. (Zelinková, 1997, s. 35-38)

*„Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství.“ (Zelinková, 1997, s. 37)*

### 3.1.5 Připravené prostředí

Připravit podnětné prostředí pro děti, je jedním z nejdůležitějších úkolů pedagoga. Jedině takové prostředí, které povzbuzuje dítě k aktivitě je připravené. Nabídka by měla odpovídat senzitivním obdobím, měla by respektovat didaktické principy a být pojata jako místo přátelství a spolupráce dětí. Ideální připravené prostředí by mělo být bohaté ve smyslu nabídky, aby podněcovalo zájem a zvědavost dětí a zároveň také vyšší úroveň zájmů s respektováním vývojových period a věkové přiměřenosti. Nemělo by být chaotické, spíše naopak. Vytváření struktur vede k tomu, že dítě může samo tvořit a tak samostatně dojít ke svému cíli. S tím souvisí i přístup k materiálu a manipulace s ním. Volnost pohybu a samostatná volba neodmyslitelně patří k připravenému prostředí. (Zelinková, 1997, s. 42-43)

## 3.2 Závěrem kapitoly

Pedagogika Marie Montessori je velmi složitá a pokud bych ji chtěla následovat, musela bych se ještě hodně co učit. Její principy se liší od těch, které běžně platí v mateřských školách a jejich systém je taktéž zcela odlišný. Marie Montessori dala vzdělávání jiný pohled. Zaměřila se zejména na svobodu, pozornost, citlivost fází, kosmickou výchovu a připravené prostředí. Zjednodušeně by se dalo říct, že na těchto základních kamenech její vzdělávání stojí. Myslím, že je škoda, že je tato pedagogika v postraní a ještě více mě mrzí, když o ní slyším nepravdivé informace, které tento systém zkreslují a vrhají na něj špatné světlo. Já sama jsem zatím nenašla nic, co bych této pedagogice mohla vytknout. Ve svém pátrání a studiu mám ale v plánu pokračovat.

## 4 VÝTVARNÉ ČINNOSTI V TRADIČNÍ A MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE

### 4.1 Tradiční mateřská škola

Tradiční mateřská škola je podřízena programu RVP PV. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) V tomto programu se výtvarné činnosti prolínají různou mírou ve vzdělávacích oblastech a jsou pojímány spíše obecně. Vzhledem k tomu, že mě zajímá především to, co pedagog dítěti nabízí, zaměřím se v souvislosti s výtvarnou výchovou na vzdělávací nabídku.

Vzdělávací oblasti:

#### **Dítě a jeho tělo**

Vzdělávací nabídka:

- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem
- relaxační činnosti
- smyslové a psychomotorické hry
- konstruktivní a grafické činnosti
- činnosti zaměřené na poznávání lidského těla a jeho částí

(RVP PV, 2004, s. 16-17)

#### **Dítě a jeho psychika**

Vzdělávací nabídka:

Jazyk a řeč

- grafické napodobování symbolů

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, fantazii, představivost

Sebepojetí, city, vůle

- spontánní hra
- činnosti zajišťující spokojenost a radost, vyvolávající veselí a pohodu



- estetické a tvůrčí aktivity

### **Dítě a ten druhý**

#### Vzdělávací nabídka:

- výtvarné hry a etudy

### **Dítě a společnost**

#### Vzdělávací nabídka:

- různorodé společné hry a skupinové aktivity (výtvarné projekty apod.)
- tvůrčí činnosti výtvarné podněcující tvořivost, nápaditost, estetické vnímání a vyjadřování a tříbení vkusu
- receptivní výtvarné činnosti
- setkávání se s výtvarným uměním mimo mateřskou školu, návštěva uměleckých míst
- aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur

### **Dítě a svět**

#### Vzdělávací nabídka:

- přirozené pozorování blízkého prostředí, kulturní objekty (pomocí vycházky)
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály a získává zkušenosti s jejich vlastnostmi (pokusy, zkoumání, manipulace)

(RVP PV, 2004, s. 19-30)

*„RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Je východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů, určující společný rámec vzdělávacích institucí zařazených do sítě škol a školských zařízení.“* (RVP PV, 2004, s. 6)

#### **4.1.1 Ranní spontánní činnosti**

Spontánní nebo také volné činnosti se v mateřské škole uskutečňují zejména v čase scházení dětí do mateřské školy, tedy ráno. V tomto časovém bloku si děti zpravidla volí

činnosti, se kterými chtějí pracovat. Jsou to činnosti svobodné, někdy i relaxační, nebo aklimatizující. Je to také čas pro pedagoga, aby se mohl věnovat dětem individuálně.

## 4.2 Montessori mateřská škola

Montessori ve své knize *Objevování dítěte* (2001) v souvislosti s výtvarnou výchovou hovoří o spontánní kresbě. V tomto vyjadřování nespatřuje smysl a vnímání ji jako čmáraniny, pro které v její škole není místo a vyhýbá se jim. Je spíše zastáncem výtvarného zobrazování pomocí geometrických tvarů, ornamentální, kde má vše svou harmonii a vše je jasné a srozumitelné. Tvrdí, že i když nevyučuje kresbu a modelování, děti pod jejím vedením dokážou obdivuhodným způsobem zobrazovat květiny i jiné věci. Výtvarnou výchovu chápe spíše jako přípravu na psaní, také seznamování s tvarem a barvou. Tvar pomáhá dítěti fixovat například obtahování tvaru prstem. Není to ale jen kresba, která se zde vyskytuje. Nabízí dětem také vystřihávání, práce s barevnými papíry. Linie a barva se rozvíjí nezávisle na sobě. Vychází totiž z předpokladu, že pokud se dítě dokáže zručně vyjadřovat, ovládá oboje. (Montessori, 2001, s. 174-175)

### 4.2.1 Montessori integrovaný blok

Do Montessori MŠ školy se scházejí děti zpravidla od půl sedmé. Po příchodu do školky si děti volí aktivity z připraveného prostředí, které je jim zpřístupněno. Toto prostředí je rozděleno do oblastí, jako je praktický život, smyslová a kosmická výchova, matematika, umění a jazyky. V každém tomto bloku je soubor aktivit, které si děti mohou zvolit, přičemž každá z nich, má své stálé místo. V tomto čase děti pracují individuálně, ale při některých aktivitách mohou i kooperovat. Pokud je práce dítěte přerušena, například svačinkou, je mu k dispozici cedulka s jeho jménem, kterou si může dát ke své rozpracované práci. Tím dává najevo, že má v úmyslu tento úkol dokončit. (Rýdl, 2006, s. 55-56)

Výtvarná výchova, nebo tvoření jako takové se uskutečňuje v oblasti praktického života. Každá aktivita je sestavena tak, aby s ní dítě mohlo manipulovat bez nutné pomoci dospělého.

## 5 ZÁVĚREČNÉ SHRnutí

V teoretické části jsem se snažila vymezit pojem motivace. Tedy to, proč dítě něco dělá, nebo nedělá. Dále mě zajímalo co jeho zájem, neboli motiv ovlivňuje. Podle zdroje, tedy to, co na dítě působí, byla motivace rozdělena na vnitřní a vnější. Do vnitřní části patří zejména jeho přirozená potřeba seberealizovat se a zvídat. Vnější faktorem je prostředí. Ať už jsou to lidé, budovy, zvířata, rostliny, všechno, co se dítě obklopuje. Dítě při činnosti otevírá dveře svému vnitřnímu světu. Právě zde můžeme vidět jeho vnímání a chápání toho, co se jej dotýká. Význam výtvarné tvorby pro dítě je obrovský. Proto je nutné dát mu možnost k tomu, aby se mohlo vyjádřit dle své libosti, volně a svobodně. To je zmíněno také v jednom z principů Montessori pedagogiky, se kterou jsem se vás snažila v teoretické části seznámit. V závěru teoretické části jsem dala do kontrastu vzdělávání v tradičních a Montessori mateřských školách, tedy to, co bude pozorováno. Co se týká tradičního vzdělávání, zajímalo mě především jak je výtvarná výchova zakotvena v RVP PV.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 VÝZKUMNÝ PROJEKT

Praktická část této práce je věnována procesu motivace ve výtvarné tvorbě a to v tradiční a alternativní mateřské škole. V první fázi tohoto výzkumného projektu bylo použito kvalitativního výzkumu, tedy pozorování výtvarných činností. Tím bylo možné zjistit jakoby vnější skutečnost, která se zkoumaného tématu týká. Tato metoda však má spíše dokreslující charakter. Hlavním úkolem bylo zjistit, jak probíhá proces motivace v těchto dvou zařízeních a jaký je rozdíl mezi nimi v souvislosti s ní. Další faktor, který jsem chtěla objasnit, bylo to, co považují učitelky za výtvarnou činnost, jak ji vnímají a jak s ní pracují. Pro zjištění těchto informací bylo nutno proniknout do kvalitativního pojetí výzkumu, formou rozhovoru. Tímto mi bylo otevřeno nitro pedagogů a jejich osobní pojetí. Kombinací informací z rozhovorů a z pozorování bylo zkoumáno na jedné straně to, jaký názor učitelky zastávají a na straně druhé jak tato činnost prakticky probíhá. To vše bylo uskutečňováno v prostředí Montessori a tradiční mateřské školy.

### 6.1 Cíle výzkumu

#### Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cíle výzkumné části bylo analyzovat proces motivace dětí k výtvarné činnosti, v tradiční a Montessori MŠ.

#### Díličí výzkumné cíle

Porozumět procesu motivace dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori MŠ.

Popsat rozdíly v motivaci dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori MŠ.

#### Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů jsem si zvolila tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaký je proces motivace dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori MŠ?

VO2: Jaké jsou rozdíly v motivaci dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori MŠ?

### 6.2 Metody sběru dat

Pro tuto práci bylo zvoleno polostrukturovaného rozhovoru a nestrukturovaného pozorování. Jelikož jsem výzkum realizovala v tradiční i Montessori MŠ, bylo nutné si určit jednotku zkoumání. V tradiční MŠ se jednalo o ranní spontánní činnosti a v MŠ Montessori o integrovaný blok ranních činností. Tyto časové úseky jsou zpracovány výše

v teoretické části. V první fázi se realizovalo pozorování výtvarné tvorby v určené časové jednotce. V jednom pozorování jsem sledovala celý průběh činnosti vždy jednoho dítěte. Přičemž celkem jsem pozorovala osm dětí. Čtyři děti z Montessori MŠ a čtyři děti z tradičních MŠ. Po pozorování následoval polostrukurovaný rozhovor s učitelkou, která se, ať už aktivně, nebo pasivně, v průběhu zkoumané vystupovala. Všechny rozhovory začínaly prosbou o rozpovídání se o tématu a samozřejmě ústnímu svolení k nahrávání rozhovoru. Měla jsem vytvořeno šest otázek, které měly funkci hlavní struktury vedení rozhovoru. V průběhu rozhovoru jsem ovšem otázky přeformulovala, nebo spontánně vytvářela další týkající se tématu.

### 6.3 Průběh výzkumu

Výzkum se konal celkem ve dvou mateřských školách, které jsem si vybrala. První z nich byla tradiční mateřská škola, kde byly uskutečněny celkem čtyři pozorování výtvarné činnosti a čtyři rozhovory s učitelkami. V této mateřské škole pracuje již pátým rokem má spolužačka ze střední školy, která se také podílela na možnosti uskutečnit výzkum právě tam a na výzkumu jako takovém při pozorování a rozhovoru. Druhá byla mateřská škola Montessori, kde byl uskutečněn stejný počet pozorování i rozhovorů, přičemž jeden rozhovor mi poskytla paní ředitelka, která také funguje jako učitelka. V této škole jsem vykonávala také souvislou praxi, trvající jeden měsíc. To byl také jeden z mnoha důvodů, proč jsem si tuto mateřskou školu vybrala. Nesetkala jsem se s žádným odmítavým postojem při mém výzkumu. Obě mateřské školy i učitelky, byly velmi vstřícné a ochotné se angažovat.

Samotný výzkum, jak pozorování, tak rozhovory byly uskutečněny v měsíci lednu po osobní domluvě. V případě Montessori s paní ředitelkou a v případě tradiční z jednou z učitelek. Pozorování se uskutečňovala ve třídách dětí, jak už jsem zmínila v daných časových úsecích, kdy jsem sledovala jedno dítě. V tradiční mateřské škole, bylo nutné přijít ve čtyřech dnech, protože jsem chtěla vidět výtvarnou činnost v přítomnosti vždy jiné učitelky. Na což později navazoval rozhovor. Rozhovor byl nahráván v místnosti mateřské školy, která mi byla udělena ředitelkou, nebo učitelkou té dané MŠ. V Montessori MŠ jsem také sledovala jedno dítě, ale bylo nutné přijít ve dvou dnech. První den jsem byla v jedné třídě a druhý den v druhé. Po pozorování opět následoval rozhovor, stejně jako u tradiční. V Montessori MŠ jsem dva rozhovory vykonala v jídelně. Po příchodu dětí na oběd bylo nutné se přesunout do třídy k dalším dvěma rozhovorům. V tradiční MŠ se rozhovory uskutečňovaly v kanceláři, která slouží jako šatna pro učitelky. Paní učitelky se postupně

střídaly, aby mi mohli rozhovor poskytnout. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon, samozřejmě s ústním svolením. Žádná z učitelek s tímto ovšem problémem neměla.

### 6.3.1 Zpracování dat

## 6.4 Pozorování

Nezúčastněné pozorování se uskutečňovalo v přirozeném prostředí mateřské školy. Při pozorování jsem zapisovala poznámky do počítače. Seděla jsem opodál, tak abych viděla i slyšela, ale abych zároveň nelákala k interakci se mnou. Učitelkami jsem nebyla představena dětem. Zvolila jsem jako metodu popisné pozorování a zapisovala jsem vše, co vidím a slyším. Pozornost jsem věnovala zejména prostředí, chování učitelek, chování dětí a dějům v mateřských školách.

Vytvořila jsem si tři oblasti, na které jsem zaměřovala svoji pozornost. Předmětem mého zkoumání bylo to, za jakých okolností si dítě volí VČ, je-li k tomu nějakým způsobem motivováno a pokud ano, jakým. Dále to, jak tato VČ probíhá a do jaké míry je při ní zachována svoboda vyjádření dětí. Pro práci se získanými daty jsem zvolila otevřené kódování.

## 6.5 Interpretace jednotlivých kategorií pozorování

Sledované kategorie, na které byla zaměřena pozornost:

1. Motivace dětí k výtvarné činnosti
2. Průběh výtvarné činnosti
3. Svobodné vyjádření ve výtvarné činnosti

### 6.5.1 Motivace dětí k VČ (1)

#### **MŠ Montessori**

Kategorie:

#### Pozorování VČ

Tato kategorie vznikla pozorování příchodu dítěte do mateřské školy, kde se již organizoval blok Montessori činností. Děti zpravidla po příchodu do třídy zkoumají prostředí. Dívají se na ostatní děti, které pracují, na paní učitelku, věci. Sledují pomůcky, které

jsou v policích, nebo na stolech. Chodí kolem a vybírají si, nebo se nejdříve dívají, jak se s nimi pracuje.

### Realizace VČ

Tato kategorie vypovídá o samotné činnosti. Tato kategorie vypovídá o tom, že samotná realizace VČ může působit jako motivace k činnosti. Některé děti realizovaly činnost několikrát po sobě a chtěli další a další možnosti k tvorbě té konkrétní VČ.

### Pokyn učitelky k VČ

V této kategorii jsem pozorovala pokyn učitelky k VČ. Jednalo se o slovní návrh k činnosti. Přičemž se dítě do VČ zapojilo. Nelze ho ale vzhledem k jeho četnosti (1 dítě) považovat za určující.

## **MŠ Tradiční**

Kategorie:

### Pozorování VČ

Tato kategorie vypovídá o tom, že děti přicházející do mateřské školy pozorují činnost ostatních dětí. Je zde vysoká pravděpodobnost zapojení, souvisí to zřejmě s tím, jak jim VČ přijde atraktivní.

### Realizace VČ

Při realizaci VČ jsem se setkala s tím, že si dítě chtělo činnost zopakovat, ale také s odmítnutím činnosti, nebo jejím nedokončením. Paní učitelka ovšem podněcovala dítě v dokončení započaté práce. Pokud si dítě zvolilo činnost samo, můžu ze svého pozorování potvrdit, že realizace byla pro dítě příjemná.

### Pokyn učitelky k VČ

Po příchodu dětí do školky se často stávalo, že na dítě paní učitelka volala a nabádala ho k výtvarné činnosti. Pokud tomu tak nebylo po příchodu, tak jej volala z hracího koberce ke stolečku.



## 6.5.2 Průběh VČ (2)

Kategorie:

### **MŠ Montessori**

#### Návod k VČ

Průběh této činnosti i každé jiné v praktickém životě, je principiálně vždy stejný v souvislosti s úvodem, tedy prezentací k VČ. Prezentace probíhá tak, že si paní učitelka sedne na pravou stranu od dítěte a projde s ním celou činnost až po přichystání činnosti pro další dítě. Probíhá za předpokladu, že s činností dítě nikdy nepracovalo. Pokud tuto činnost zná, pracuje samostatně. V této chvíli je realizace VČ na dítěti. Při první práci dítěte s činností stojí učitelka opodál a sleduje práci dítěte.

#### Angažovanost

Ve svém pozorování jsem v rámci VČ nezaznamenala zásah učitelky do práce dítěte.

### **MŠ Tradiční**

Kategorie:

#### Návod k VČ

Pokyny pro realizaci výtvarné činnosti jsem zaznamenala spíše v průběhu činnosti, kdy byl výklad rozvržen do více fází. Nejdříve byla vysvětlena jedna fáze a po jejím dokončení, fáze druhá. Při pozorování většinou děti pracovali ve skupince u stolečku. Každý měl svůj vlastní výtvar a všichni pracovali na VČ stejné.

#### Angažovanost

Během procesu realizace VČ jsem vypořezovala zásahy učitelek. Bylo to zejména v oblasti slovních pokynů, směřující práci a ve fyzickém kontaktu s výtvořem a jeho korekcí. Tato zkušenost se projevila ve všech pozorováních, které jsem uskutečnila. Nepochybují ovšem o tom, že tyto zásahy se uskutečňovaly na nevědomé úrovni, vzniklé především ochotou dítěti pomoci.

### 6.5.3 Svobodné vyjádření ve VČ (3)

#### **MŠ Montessori**

Kategorie

##### Volba materiálu

Děti si v Montessori mateřské škole, volí materiál, který je jim dostupný a který je pro ně připravený. VČ se uskutečňuje v připraveném prostředí a volba materiálu se projevuje například volbou barvy, struktury, nebo tvaru.

##### Možnosti volby

S touto kategorií úzce souvisí kategorie výše. V prostředí Montessori jsem viděla připravené prostředí. Toto prostředí nabízí možnosti více VČ najednou. Pokud tuto výtvarnou činnost nevykonává jiné dítě, může si dítě vytvořit hned několik VČ během jednoho dne v mateřské škole.

##### Volba postupu

Co se této kategorie týká, děti mají naprostou svobodu v tom, jak přistoupí k realizaci VČ. Mají k dispozici určitý materiál, jak jsem zmínila výše a s tímto materiálem mohou svobodně vyjadřovat svou VČ. Jak jsem také popisovala výše, VČ je jim nejdříve předvedena, ale to, jakým způsobem ji uchopí a jestli ji budou opakovat je na nich. Většina dětí se držela striktně postupu, objevily se ale také ty, které si vymyslely svou vlastní cestu k cíli.

#### **MŠ Tradiční**

Kategorie

##### Volba materiálu

Děti si ve VČ mohou vybírat velké množství materiálu, ze kterého chtějí určitou VČ tvořit. Čím více materiálu mají k dispozici, tím více jsou ale zmatené a nevědí, co si vybrat. Z toho co jsem vypořezovala, vyplývá, že volba z více materiálů je pro mnou pozorované děti, spíše na škodu, než k užitku, protože děti, které jsem pozorovala nevěděly, co si mají vybrat. Na druhou stranu se také stalo u jednoho dítěte, že mu výběr nebyl dán žádný. Nevypadalo ale, že by mu to vadilo. Faktem v mých pozorováních zůstává, že volba

materiálu je v rukou učitelek, které dětem předloží nabídku. Žádné dítě si samo od sebe nevyžádalo materiál, který nevidělo.

#### Možnosti volby

Jak naznačuje předchozí kategorie, ve většině školek, kde jsem pozorování uskutečnila, byla nabízena zpravidla jedna VČ u stolečků, popřípadě doplněna pracovními, nebo grafomotorickými listy. Možnost volby mezi těmito VČ tedy byla dosti omezená.

#### Volba postupu

Postup u VČ se děje zpravidla v průběhu činnosti, kdy paní učitelka koriguje práci dítěte. Je dán postup a ten má být zachován, alespoň to jsem v mateřské škole viděla. Dítě si svůj výrobek dělá po svém, ale je nabádán k uznanému postupu.

## 6.6 Shrnutí pozorování v porovnání Montessori a tradiční mateřské školy

Tab. 1 Shrnutí pozorování

	MONTESSORI MŠ	TRADIČNÍ MŠ
<b><u>(1) Pozorování VČ</u></b>	dítě pozoruje prostředí MŠ, vybírá si činnost, která je pro něj atraktivní	dítě pozoruje prostředí MŠ, vybírá si činnosti, která je pro něj atraktivní
<b><u>(1) Realizace VČ</u></b>	pozorují na dítěti radost a uspokojení z činnosti	pozorují u dítěte radost z činnosti i nechuť
<b><u>(1) Pokyn k VČ</u></b>	učitelka nabízí dítěti činnost	učitelka nabízí dítěti činnost, nebo volá dítě z herny
<b><u>(2) Návod k VČ</u></b>	učitelka uvádí činnost pomocí prezentace, kde předvádí dítěti celý průběh činnosti	učitelka průběžně instruuje dítě během výtvarné činnosti
<b><u>(2) Angažovanost učitelky ve VČ</u></b>	učitelka nezasahuje do díla dítěte	učitelka zasahuje slovně i prakticky do díla dítěte
<b><u>(3) Volba materiálu</u></b>	dítě má možnost si zvolit barvu, strukturu, tvar	dítě má možnost si zvolit barvu, strukturu, tvar
<b><u>(3) Možnosti</u></b>	učitelka nabízí více VČ najednou	učitelka nabízí méně VČ najednou
<b><u>(3) Volba postupu</u></b>	dítě se ve svém díle svobodně realizuje	učitelka má tendence dílo dítěte korigovat

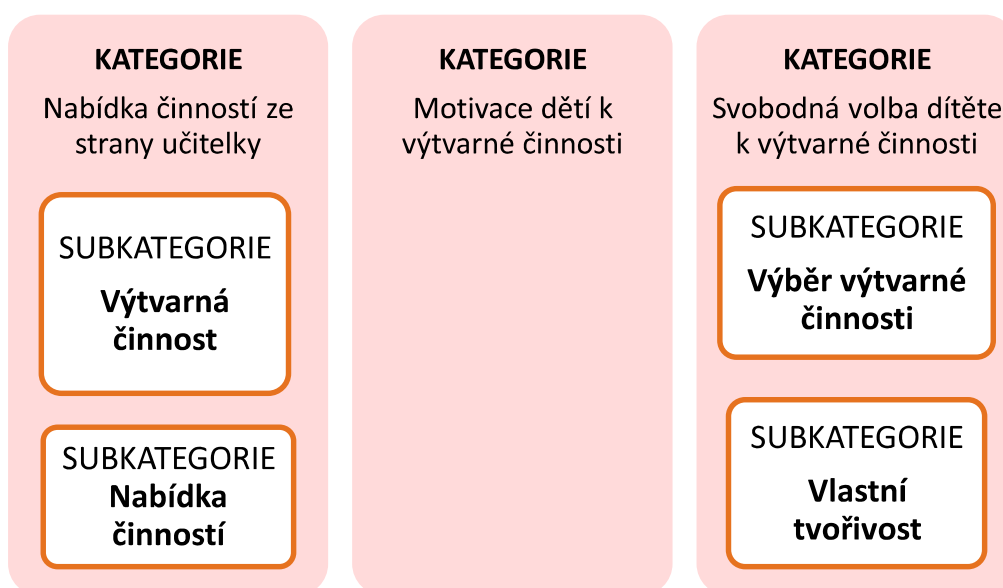
Na základě pozorování učitelek MŠ můžeme říct, že se pojetí VČ v procesu předškolního vzdělávání výrazně liší. Motivace k VČ probíhá nejdříve na úrovni pozorování prostředí. Může se jednat o sledování ostatních dětí při VČ, výsledného produktu, nebo přichystané aktivity. Tento proces je v porovnání MMSŠ a TMSŠ stejný. V souvislosti s posloupností procesu nastává první odlišnost v realizaci, tedy v probíhající činnosti, kdy

v MMS, v souvislosti s tím, že dítě vybírá činnost samo, setkáváme s radostí a uspokojením vzhledem k činnosti. V TMS se častěji setkáváme z vnější motivací formou slovní pobídky učitelky směrem k dítěti. Toto slovní působení provází zpravidla celou činnost VČ. Naopak v MMS je návod k činnosti dětem představen pomocí prezentace a po ní následuje samostatné zpracování VČ dítětem. Učitelka již dále do práce dítěte nezasahuje, spíše z povzdálí pozoruje, jak dítě tvoří. Dítě si samo svobodně vytváří svoje dílo, dle svých tužeb a fantazie. Volí si také barvu, tvar i strukturu materiálu, stejně tak jako v TMS. Rozdíl je spíše v tom, že si můžeme všimnout jakési tendence učitelky korigovat VČ dítěte a usměrňovat ho, nebo mu pomáhat. Ovšem bez toho, aby o pomoc požádalo. Co se týká možnosti výběru činností, které jsou dětem nabízeny, se v mém pozorování objevilo více nabízených činností v MMS.

## 6.7 Interview

Potom následoval doslovný přepis nahrávek rozhovorů. Při sečtení času nahrávání, trvalo nahrávání všech osmi rozhovorů 40 minut. Přičemž každý z nich trval v průměru minut pět. Tyto krátké rozhovory jsem nejdříve rozdělila na věty, přičemž každá věta měla své číslo. A potom následovala obsahová analýza a kódování v ruce. Neustále jsem rozhovory pročetla a přehrávala si je, abych došla k plnému porozumění. Na základě vzniku kódů, byly vytvořeny kategorie a subkategorie. Z nich vznikla myšlenková kategoriální mapa, snažící se uchopit podstatu výpovědí o daném tématu.

Obr. 1 Mapa kategorií a subkategorií



Obr. 2 Kategorie v myšlenkové souvislosti



Pro lepší pochopení myšlenkové mapy bych ještě ráda uvedla, že kategorie, které jsou zde uvedeny, na sebe vzájemně navazují. Vše začíná výtvarnou činností, tedy tím, co pedagogové v MŠ považují za výtvarnou činnost. Z toho vyplývá nabídka činností, kterou dítěti MŠ nabízí, jinými slovy, co všechno v MŠ dělají v rámci výtvarných činností. To všechno samozřejmě působí na vnější tak vnitřní motivaci dítěte. Z tohoto působení si dítě vybírá činnost, kterou chce vykonávat a nastává vlastní svobodná, volná činnost.

## 6.8 Interpretace jednotlivých kategorií interview

### 6.8.1 Výtvarná činnost

Odpovědi v souvislosti s tím, co považují dotazované učitelky za výtvarnou činnost, se spíše shodovaly. Narazila jsem ale také na velmi zajímavé definice výtvarné činnosti.

#### Vše, co učitelky považují za výtvarnou činnost.

1. Otázka v rozhovoru: „Co považujete za výtvarnou činnost?“

#### MŠ Montessori

Můžeme říct, že učitelky Montessori mateřské školky vnímání výtvarnou činností, z jedné strany jako výčet výtvarných technik: „*Malování, kreslení, tvoření z hlíny, z plastelíny, stříhání, různé koláže*“ (A2), a ze strany druhé si můžeme všimnout spíše komplex-

nějšího pojetí. Což ve velké míře souvisí a podporuje Montessori princip kosmické výchovy „*Vše co dítě dělá svými rukama.*“ (B2) A objevují se další definice širšího slova smyslu VČ (výtvarných činností). „*Cokoli se týká tvoření*“ (C2).

### MŠ Tradiční

V tradičním MŠ učitelky vnímání VČ spíše jako prostředek k rozvoji něčeho. Od jemné motoriky, fantazie, představivosti aj. „*Vše, kde děti rozvíjí svou kreativitu, nebo jako cit pro barvy a vůbec i motoriku.*“ (H2) „*Také činnosti při kterých se u dítěte rozvíjí představivost, fantazie, tvořivost, kreativní myšlení a hlavně jemná motorika.*“ (E3) A to zřejmě z důvodu vázanosti na RVP PV, kterým se předškolní vzdělávání řídí. Lépe řečeno dává mu směr. Druhá možnost, kterou jsem identifikovala je, že jde o výčet výtvarných technik. „*Modelování, konstruktivní hry, jakékoliv tvoření, lepení, stříhání, experimenty, různé hravé činnosti, činnosti s přírodními.*“ (F3)

#### 6.8.2 Nabídka činnosti

Při této položce jsem se snažila zjistit, co všechno vlastně učitelky s dětmi dělají v MŠ a jaké činnosti jim nabízejí.

#### Činnosti, které se uskutečňují v jejich MŠ.

2. Otázka v rozhovoru: „Jaké výtvarné činnosti děláte u Vás v MŠ?“

### MŠ Montessori

Mezi nejčastěji jmenované výtvarné činnosti v MŠ Montessori patřilo zejména stříhání, ale výčet VČ je velmi obsáhlý. „*Děti mají možnost stříhat, lepit, malovat kreslit, různými technikami, at' už vodové barvy, fixy, křídly, pastelky. Snažíme se nabízet různé možnosti koláže, aby dotvořovaly, skládaly.*“ (A4,5) Obsahově ale můžeme říct, že se zde objevuje jakási snaha o pojetí všech možných výtvarných technik a činností. „*...ale snažíme se využít veškeré techniky a nabídnout, podpořit to téma, které my děláme...*“ (D7) Objevuje se zde také vázání na téma. „*Mění se to, takže se to nedá, jakože tak říct, konkrétněji.*“ (D7) Dokonce do VČ řadí i vaření. „*...i nějakou tu činnost bych třeba zařadila i to vaření, kdy něco tvoří nebo tak, pletou nebo tak...*“ (D11)

### MŠ Tradiční

Všechny učitelky tradičních MŠ na tuto otázku odpovídaly výčtem všech možných VČ. Od běžných výtvarných technik, přes ty méně se realizující, dalo by se říct, až k netradičním technikám. „*Malujeme barvami, pastelkami, tuší, lepíme, stříháme, trháme.*“ (E6) „*tvořím obrázky z mačkaného krepového papíru, otisk korkového špuntu, tiskneme s bramborovými tiskátky, lepíme a zdobíme vyraženými papírovými tvar, učíme se vystřihovat jednoduché tvary, skládáme obrázky z papírů, rozfoukáváme tuž a poté dokreslujeme..., tvoříme z vršků od PET lahví broučky, kytičky. Já nevím, nebo jen skládáme obrázky z vršků na koberec.*“ (G6, 7,8) „*Malba do sněhu, do hlíny.*“ (F9)

### 6.8.3 Výběr činností

Tato kategorie vznikla z odpovědí na otázku volby nejčastějších činností dětí. Zajímalo mě ale především to, proč si učitelky myslí, že si děti vybírají právě zmiňované činnosti nejčastěji.

#### Volba a důvod volby činností

3. Otázka z rozhovoru: „Jaké výtvarné činnosti si vybírají děti nejčastěji?“
4. Otázka z rozhovoru: „Proč si myslíte, že to tak je?“

#### MŠ Montessori

Podle učitelek MŠ Montessori si děti nejčastěji vybírají stříhání a lepení. Roli hraje i téma. Shodují se ale také na tom, že se nedá oblíbenost globalizovat. Zde je možné vidět přístup Montessori pedagogů, kteří dítě vnímání každé zvlášť, ne jako celek všech dětí. „*To je dítě od dítěte. Není možné říct, ‘všechny děti mají rády malování s barvama’, protože to tak není jo. Takže není možné odpovědět. Každé dítě jinak.*“ (C13-15) Když jsem se dále ptala proč si myslí, že si vybírají právě tyto činnosti, vyvstává na povrch fakt, že učitelky jsou přesvědčeny o tom, že právě forma, kterou dítěti činnosti nabízí, je pro ně lákavá a je tedy důvodem k volbě této činnosti. Samozřejmě zde zmiňují i pocit uspokojení a radost z vykonávání VČ. „*No je to formou, jakou jim to asi nabízíme. Je to o tom, že si vlastně chtějí něco vytvořit a je to o tom, že si to vystříhnou a pak si to chtějí nalepit, jo.*“ (D15,16)

#### MŠ Tradiční

Obecně lze říci, že podle učitelek v tradičních MŠ si děti nejčastěji vybírají jakoukoli malbu, ať už tělem, prsty, štětcem, nebo čímkoli jiným. Malbu zmínili všichni odpovídající respondenti. „*Určitě malbu tělem.*“ (H8) Když jsem se potom ptala na důvod jejich volby, z jejich výpovědí můžeme dojít k závěru, že si tyto oblíbené VČ vybírají kvůli neobvyklosti, tedy VČ se ve škole neděje často. „*Protože s prstovými barvami nepracujeme každý týden.*“ (G13) Další variantou je poznávací potřeba: „*Myslíš, že se jim taky líbí, že v obrázku můžou sledovat strukturu své kůže a když se pak na konci díváme na všechny výtvary, tak můžou taky porovnávat strukturu té kůže s tím, kterým kamarádem.*“ (H15), nebo také vliv prostředí, který jejich volbu ovlivňuje. „*Tyto činnosti s nimi procvičují nejen učitelky v MŠ, ale děti jsou k těmto činnostem vedeny i rodiči- setkávají se s nimi i doma. Taktéž různé časopisy pro děti jsou zaměřeny na tyto činnosti.*“ (F14,15) Do úvahy je vhodný vzít také výrok, že kvůli neznalosti VČ, volí ty dostupné. „*Navíc například malé děti ještě nemají představu o tom, jaké jiné činnosti by mohly dělat.*“ (E14)

### 6.8.4 Motivace

V tomto úseku mě zajímalo především to, jestli je k této svobodné volbě činností učitelky nějakým způsobem motivují a pokud ano, tak jakým.



## Způsob motivace ze strany pedagoga

### 5. Otázka rozhovoru: Motivujete je nějak k výběru činnosti?

#### MŠ Montessori

Montessori učitelky se shodují na tom, že děti k volbě výtvarné činnosti nemotivují. Nebo to tedy vyplývá z jejich výpovědí. Znovu se zde objevuje forma nabídky VČ, respektive její následná prezentace. „*Učíme je výtvarné techniky a tvorba už je na nich.*“ (C17) Prezentace VČ je v procesu činnosti velmi důležitá. Jedná se o to, že každé činnosti ve školce M.M. předchází prezentace. Ta dítěti ukazuje jak se s tou či onou pomůckou, nebo materiálem, či úkolem pracuje. To je první krok. Další krok už je na dítěti. Přichází fáze, kdy pracuje samostatně, napodobuje prezentaci, ale současně vkládá do díla i sebe samo. „*My se snažíme nabídnout na tu polici opravdu různé techniky a i různé úrovně a potom už je to na dětech co si vybírají.*“ (A17) Děti si volí činnosti sami, aniž by jim to bylo výslovně nabízeno, což je v souladu s principem Marie Montessori. Využívá se zde tedy vnitřní potřeby a zájmu dítěte VČ tvořit. Samozřejmě zde hraje významnou roli i nabízené připravené prostředí, které děti k této činnosti podněcuje.

#### MŠ Tradiční

V MŠ tradiční, učitelky odpovídají na tuto otázku, jestli děti motivují k výtvarné činnosti, kterou si vybírají nejčastěji, ano. Motivují je k tomu různými. Například tématem, dramatizací, povídkám, vyprávěním, ukázkou hotového výrobku, nebo písničkou. „*Vždy předchází motivace hrou, písničkou, nebo básničkou, podle daného tématu, které zrovna ve školce máme a které probíráme.*“ (H16) Zvláštní je, že se jedná o činnosti ranní, hrové a spontánní, které by si děti měly volit samy, nebo by jim měly být nabízeny. Myslím, že jsem málo zdůraznila, jaký úsek činností mám na mysli, a odpovídaly mi spíše na řízené činnosti. Nicméně jedna z nich podle mého názoru můj dotaz pochopila správně. Zastává totiž názor, že motivace ve své podstatě nutná není. „*Jen když neví, co mají dělat jinak motivace není moc potřeba, malují rádi a dobrovolně a často bychom potřebovali větší stoly, aby se nám tam všichni vešli.*“ (E17)

### 6.8.5 Vlastní tvořivá činnost

Tato kategorie je určena tomu, abych zjistila, jestli se děti ve VČ, které si sami zvolily, mohou svobodně vyjadřovat, popřípadě, jestli je jim do jejich díla nějakým způsobem zasahováno.

#### Svobodné vyjádření dětí ve VČ

6. Otázka rozhovoru: Mohou se děti ve VČ svobodně vyjadřovat?
7. Otázka rozhovoru: Podporujete je nějak ve svobodném vyjadřování?

8. Otázka rozhovoru (doplňující): Motivujete je nějak k tomu, aby se svobodně vyjadřovaly?

### **MŠ Montessori**

Učitelky Montessori pedagogiky se jednohlasně shodují, že se dítě ve VČ může svobodně vyjadřovat. Dokládají to tím, že nechávají dětem možnost výběru v konkrétní VČ. „Byla tam na výběr buďto tedy skořápky, anebo takové nastříhané kytičky, různé barvy, různé tvary a velikosti. A pak už to bylo na nich, jak to ztvární, jak to pojmu. Někdo si to vajíčko dokonce vystříhнул, někdo ho nechal na tom papíře a ozdobil to i okolo. Opravdu, co dítě tak to byl jako kdyby originál.“ (A20,21,22,23) Děti si svobodně volí, jakou barvu použijí, jaký tvar, materiál. (v souvislosti s možnostmi VČ) Dále upozorňují na to, že jim do jejich VČ nezasahují a je čistě na dětech, kdy se jim práce zdá hotová. „Ano, podporujeme je v tom svobodném vyjádření právě tak, že to je jejich práce a my jim neříkáme kdy je to hotové, kdy je konec, co potřebují do toho začlenit, nebo co všechno potřebují k tomu, aby si řekli ‘ano, to je pro mě pěkné a hotové‘.“ (D32) V této svobodné volbě je také podporují, právě nabídkou různých variant, ze kterých děti mohou volit. Zaujala mě také odpověď jedné respondentky, které jsem se ptala na to, jak to vypadá, když se dítě svobodně vyjadřuje. „Tak oni umí techniku a pak se vyjadřují podle sebe, že... nerozumím, co Vám mám říct. Jako oni tvoří, takže to, co vytvoří, to je to, jak to vypadá.“ (C23,24)

### **MŠ Tradiční**

Učitelky v tradiční mateřské škole se v podstatě shodují na tom, že se děti ve VČ mohou svobodně vyjadřovat. „Záleží na tom, co mám pro ně naplánované s ohledem na naše téma. Snažíme se, aby měly prostor i pro svou vlastní tvořivost a představivost.“ (E19,20) VČ jsou tedy z části dané tématem, ale to jak je dítě pojme je na nich a nechávají jim v tom volnou ruku. Děti si barvy, materiál, způsob. „Ano, například při malbě či kresbě je necháme samostatně tvořit, výtvarně se vyjadřovat a pomáháme, až když nás o to dítě samo požádá, nebo pokud si s tím neví rady.“ (F27) Pokud se jedná o mladší děti, pomohou jim s tím, co potřebují a pracují s nimi, jinak jim ale do díla nezasahují. „Tak těm maloším většinou pomáhám, ale vyberou si sami, jakou chtějí použít barvu i jaké si zvolí tvary, jak si je nalepí nebo namalují.“ (G21) Podpora ke svobodné VČ také souvisí s připraveností prostředí. „Třeba tím, že jim nachystám ubrus a všechny pomůcky, které k té či oné činnosti potřebují.“ (E30)

## 6.9 Shrnutí interview v porovnání Montessori a tradiční mateřské školy

Tab. 2 Shrnutí rozhovorů

	MONTESSORI MŠ	TRADIČNÍ MŠ
<b><u>Výtvarná činnost</u></b>	učitelky mateřské školy vnímají výtvarnou činnosti spíše komplexněji	učitelky mateřské školy vnímají výtvarnou činnosti spíše ve smyslu rozvoje
<b><u>Nabídka činností</u></b>	učitelky mateřské školy nespecifikují, jaké výtvarné činnosti dělají s dětmi, dle jejich odpovědí je vše, co se týká tvoření	učitelky mateřské školy vyjmenovávají různé tradiční i netradiční techniky
<b><u>Volba činnosti</u></b>	dle učitelek mateřské školy oblíbené činnosti dětí nelze globalizovat <ul style="list-style-type: none"> <li>- svoji volbu podle nich děti volí z důvodu forma nabídky a pocitu uspokojení z realizace činnosti</li> </ul>	dle učitelek mateřské školy hraje ve volbě dětí roli neobvyklost, dále kognitivní vlivy (potřeba seberealizace, zvědavosti) a vliv prostředí (rodiče, MŠ)
<b><u>Motivace</u></b>	motivace dětí v této mateřské škole podle učitelek probíhá samotnou formou nabídky, připraveností prostředí, prezentací činnosti, možností svobodné volby a svobodného vyjádření a nápodobou	motivace dětí v této mateřské škole podle učitelek probíhá v návaznosti na téma v MŠ, ale v podstatě motivace není nutná
<b><u>Vlastní tvorba</u></b>	podle učitelek mateřské školy se mohou děti ve své tvorbě svobodně vyjadřovat, mají možnost výběru a do díla jim nezasahují	podle učitelek mateřské školy se děti mohou svobodně vyjadřovat v návaznosti na téma, mají možnost volby činnosti, připravené prostředí k činnosti a do tvorby jim nezasahují

Na základě uskutečněných rozhovorů jsem zjistila, že vnímání výtvarné činnosti a to, jak k ní učitelky mateřských škol přistupují jsou odlišné. To se týká vnímání výtvarné činnosti UTMSŠ vnímají VČ v rámci rozvoji. Ať už se jedná o jemnou motoriku, fantazii, představivost aj. Zatímco UMMŠ vidí VČ mnohem komplexněji. Jedna z nich řadí do VČ vše, co dítě dělá svými rukama. Jiná do VČ řadí například také vaření apod. UTMSŠ se domnívají, že děti si nejčastěji volí jakoukoli malbu (ukázalo se ve všech rozhovorech) a to z důvodu neobvyklosti některých malebných technik, z poznávacího důvodu (sledují struktury otisků své a jiné dlaně) a také vlivem prostředí, které na dítě působí (rodina, dětské časopisy). Oproti tomu UMMŠ zastávají názor, že není možné nejčastější činnost globalizovat. To, vyplývá zejména z jejich přístupu k dítěti, což je principem, celé jejich pedagogiky. Vnímají totiž dítě jako jednotlivce, ne jako celek. Nicméně z počtu vybraných VČ, určili jako nejčastější stříhání, lepení. Forma, kterou jim jsou činnosti nabízeny a jejich vnitřní potřeba po uspokojení jsou podle UMMŠ důvodem jejich volby. Motivování k těmto činnostem není slovně nutné. Vychází z předpokladu, že motivačním faktorem je důkladně připravené prostředí, prezentace konkrétní VČ a svobodné vyjádření v ní. V TMSŠ učitelky v podstatě tvrdí, že motivace není nutná, protože dítě si vybírá činnosti spontánně. Nicméně možnosti výtvarných VČ jsou vázány na téma. Ve VČ se mohou děti svobodně vyjadřovat a UTMSŠ jim do díla nezasahuje, pouze v případě menších dětí, které podle jedné z učitelek pomoc potřebují. Podpora v tomto svobodném vyjádření se uskutečňuje tak, že dají dětem možnost výběru VČ, kterou chtějí a připraví jim vhodné podmínky pro její realizaci. UMMŠ také podporují děti v jejich svobodném vyjádření. Děje se to tak, že dětem do jejich díla nezasahují a nekomentují to, kdy je dílo hotové, nebo co by bylo vhodné do díla začlenit. Po prezentaci je celá VČ zcela na nich. Práce je dokončena, až je s ní dítě spokojené.

## 7 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### 7.1.1 Výzkumná otázka č. 1

#### VO1: Jaký je proces motivace dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori MŠ?

V Montessori pedagogika obecně se vychází z předpokladu potřeby dítěte poznávat, tudíž i veškeré činnosti v této MMS jsou tomu přizpůsobeny. Uskutečňují se zde ale oba dva druhy motivace. Jak vnější, tak vnitřní. Vnější motivací slouží pečlivě připravené podnětné prostředí, které dítě láká k tvorbě. Vnitřní mi faktory, jsou zejména kognitivní potřeba a také svoboda volby, díky kterým se uskutečňuje kvalitní hluboká vnitřní motivace. Samozřejmě se zde setkáváme i s motivací ze strany pedagogů, ale pouze v nenásilné formě otázky a ne příliš často. TMS se řídí RVP VP, kde není výtvarná výchova jako taková příliš zakotvena. Také se zde uskutečňují oba druhy motivace, tedy vnější i vnitřní, ale v jiném poměru. Zatímco v MMS se setkáváme zejména s motivací vnitřní, v TMS převládá motivace vnější. V TMS je dítě určitým způsobem vedeno k volbě výtvarné činnosti, zejména slovním pokynem. Je zde samozřejmě i motivace vnitřní, protože dítě většinou VČ, která mu byla navržena, dělat chce, ale její vznik je na bázi vnější. Míra zvnitřnění tedy podle mých výzkumů nižší než v MMS.

### 7.1.2 Výzkumná otázka č. 2

#### VO2: Jaké jsou rozdíly v motivaci dětí k výtvarné činnosti v tradiční a Montessori MŠ?

Tab. 3 Rozdíly v motivaci dětí k výtvarné činnosti v TMS a MMŠ

	MONTESSORI MŠ	TRADIČNÍ MŠ
<b>MOTIVACE</b>	motivace v mateřské škole se uskutečňuje spíše vnitřní - důležitou roli hraje forma nabídky a to, jestli je činnosti pro dítě atraktivní	motivace v mateřské škole je spíše vnější, nebo není nutná - také se zde často setkáváme se slovní pobídkou k činnosti
<b>DŮVOD VÝBĚRU</b>	při výběru činnosti se zase objevuje důležitost formy nabídky a také potřeba dítěte tvořit	při výběru činnosti hraje roli ojedinelost, vnitřní potřeby dítěte a vliv prostředí
<b>MOŽNOSTI</b>	v mateřské škole se setkáváme s více možnostmi k výtvarným činnostem	v mateřské škole se setkáváme s méně možnostmi k výtvarným činnostem

Jak již jsem zmínila výše rozdíl v motivaci dětí k VČ je patrný zejména mírou zvnitřnění. Důležitou roli hraje také forma nabízené činnosti a atraktivita pro dítě, je se v MMŠ uskutečňuje v důkladně připraveném a promyšleném prostředí, ruku v ruce s principy pedagogiky Marie Montessori. Z výsledků, které vyšly, z vyhodnocení rozhovoru můžeme říct, že učitelky jsou přesvědčeny o tom, že motivace ke spontánní VČ není nutná. Nicméně v pozorování se toto tvrzení nepotvrdilo. UTMS děti motivovaly ke sledovaným VČ vlivem slovního pokynu.

Důvod, proč si děti vybírají nejčastěji některé druhy VČ, spatřují UTMS zejména v tom, že je to jejich vnitřní potřeba, potřeba zvědavosti, seberealizace na straně jedné a vliv prostředí na straně druhé. Tím je myšlen například přístup rodičů k VČ a další vnější vlivy se kterými se dítě dostává do kontaktu a které na něj působí. Z mého výzkumu vychází, že UMMS s nimi v zásadě souhlasí. Vidí důvod výběru jak v potřebě dítěte, tak ve vlivu prostředí, ovšem ve smyslu připravenosti prostředí, tedy formy nabídky.

Další kritérium, které ovlivňuje motivaci a objevilo se v mých výzkumech je četnost VČ, které jsou dětem nabízeny. Tyto výsledky byly viditelné z pozorování. Zatímco

v MMŠ bylo nabízeno velké množství činností ve stejnou dobu v TMŠ se jednalo o jednu, dvě, maximálně tři VČ, které si měly děti možnost zvolit, přičemž některé bych to VČ v pravém slova smyslu neřadila, protože se jednalo o pracovní, nebo grafomotorické listy.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě poznatků a prostudování odborné literatury, pozorování procesu motivace ve výtvarné činnosti a rozhovoru s učitelkami na toto téma, předkládám svůj názor na motivaci dětí k výtvarným činnostem v těchto zařízeních.

Úvodem bych chtěla říct, že motivace je velmi složitý proces a vytvořit ideální podnětné prostředí pro rozvoj dítěte je náročné. Dobře si s tím ví rady mateřská škola Montessori, která pro dítě vytváří prostředí, které je promyšlené, a podněcující. Setkáváme se zde s velkou možností výběru činností, především proto, že všechny činnosti jsou konstruovány tak, aby s nimi dítě mohlo pracovat samostatně. To spatřuji jako jednu z mnoha výhod tohoto prostředí. V tradiční mateřské škole jsou činnosti naopak situovány tak, že děti při výtvarné činnosti samostatně v takové míře nepracují, proto je výběr menší. Učitelka nemůže být na 10 místech najednou a činnosti, které si učitelky pro děti připravují, leckdy nedokážou dokončit bez jejich pomoci. Doporučila bych proto inspiraci z Montessori mateřské školy ve smyslu zjednodušení výtvarných činností tak, aby děti potřebovaly co nejméně pomoci a vytvořit těchto činností více na jednou. Dítě tak má pocit svobodné volby, ze které vzniká důstojnost člověka. Navíc podporujeme samostatnost dítěte.

Další faktor, kterým bych doporučila se inspirovat z mateřské školy Montessori je průběh činností. V rámci prezentace výtvarné činnosti dítě může sledovat celý proces, přičemž potom proces opakuje, ale s notnou dávnou vkládání do díla sebe sama. Při opakování činnosti se dítě naprosto soustředí a uskutečňuje se u něj proces nápodoby, která je ve vzdělávání dětí předškolního věku tak důležitá. Proto bych jako další mé doporučení uvedla to, aby učitelky v tradičních mateřských školách také zkusili dětem předvést celou činnost a potom je nechali pracovat samostatně. Většinou se totiž stává, že je výtvarná činnost provázena průběžnými instrukcemi, jak má dítě dále pokračovat a není tak možná plná soustředěnost na práci a s ní související vnitřní rozvoj.

Třetím a posledním mým doporučením pro praxi je dát dětem více svobody. Už jsem zmiňovala samostatnost dětí v mateřské škole Montessori. Tato samostatnost ale nesouvisí pouze s realizací jako takovou, ale také s realizací ve smyslu zpracování. To, jak dítě tu, či onu výtvarnou činnost pojme a uchopí, to je to, jaká výtvarná činnosti je. Pokud mu budeme do díla zasahovat, ničíme tak přirozenou tvořivost dítěte, z povrchních důvodů estetického. V Montessori mateřské škole učitelky neurčují kdy je dílo hotové, co do něj začlenit, nebo jak ho opravit. Stejná svoboda by byla vhodná i u dětí v mateřské škole tradiční.



## ZÁVĚR

Pedagogika Marie Montessori nám otevírá dveře do nitra člověka. Její myšlenky, principy a celkový přístup k dítěti i ke vzdělávání byl a stále je velkým přínosem pro pedagogiku. Nemám v úmyslu soudit tradiční školství, má svou historii a svůj vývoj. Jenom bych chtěla pobídnout k uvažování nad Montessori pedagogikou. Abychom se zamyslely nad tím, jak přistupujeme k dětem a sami k sobě a jestli bychom se nemohly jejími principy nějakým způsobem inspirovat. Úkolem učitelem mateřské školy je mimo jiné rozvinout jedince na maximální jeho možnou úroveň ve všech oblastech, které se ho týkají. Možná by nám s tímto nelehkým úkolem mohla Montessori pedagogika pomoci.

Výtvarná výchova, respektive výtvarné činnosti mají vést k rozvoji jedince v různých oblastech. K tomu je potřeba svoboda. Možná si myslíme, že dáváme dětem svobodu. Je to ale skutečně tak? Zasahováním do jejich práce a její korekcí ničíme potenciál a celou dětskou tvorbu. Bráníme tím dítěti v jeho svobodném vyjádření. Nejednotvárnost a totožnost výrobků, ale originalita by měla být hlavním kritériem výtvarné činnosti.

Zajistit vnitřní motivaci dětí předškolního věku ve výtvarné činnosti je naprosto stěžejní. Protože jediné tehdy, pokud dítě chce vykonávat činnost a je to jeho zájmem se může objevit plné pohlčení činností neboli flow. Právě tímto procesem se rozvíjí vnitřní psychické procesy dítěte, které jsou tak důležité. Je potřeba si uvědomit, že výtvarná činnost by měla být činnost plná radosti, potěšení a uspokojení. To jsou hlavní důvody, proč dítě tvoří. Protože se cítí šťastné. A tak by to mělo být v každé výtvarné i nevýtvarné činnosti a tohle je objevem autorky již zmiňované a mnou opěvované. Zkusme proto dát dětem o trochu svobody více ve výtvarném vyjadřování. Možná budeme překvapeny, jak si s tím děti poradí a jak na ně bude svoboda působit.

Ve své bakalářské práci jsem měla v úmyslu objasnit proces motivace a popsat rozdíly mezi těmito dvěma mateřskými školami. Myslím, že tento svůj cíl jsem splnila. Zjistila jsem ale mnohem víc než to. Tím, že mi byla umožněna praxe v mateřské škole Montessori se mi naskytl naprosto jiný pohled na dítě, který mě velmi zasáhl. Jsem za to velmi vděčná, protože vidím věci, kterých jsem si dříve nevšimla a už nikdy se nemůžu na dítě a vůbec vzdělávání a výchovu dětí dívat stejně.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- (1) ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c2002, 187 s. ISBN 80-7367-055-0.
- (2) ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003, xxii, 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- (3) CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 199 s. ISBN 8071784281.
- (4) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 414 s. ISBN 8070665343.
- (5) DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 8071784494.
- (6) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 8071786268.
- (7) HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006, 311 s. ISBN 80-7367-059-3.
- (8) KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- (9) LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.
- (10) MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- (11) MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS nakladatelství Světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- (12) MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.
- (13) MONTESSORI, Maria. *The Montessori method*. New Brunswick: Transaction Publishers, c2014, xlix, 376 s. ISBN 9781-4128-5282-1.
- (14) NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6
- (15) PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- (16) RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

- 
- (17) SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3593-1.
- (18) STADLEROVÁ, Hana. *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, c2011, 136 s. ISBN 978-802-1057-326
- (19) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- (20) ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
M. M.	Maria Montessori
VČ	Výtvarná činnost
MMŠ	Montessori mateřská škola
TMŠ	Tradiční mateřská škola
UMMŠ	Učitelka Montessori mateřské školy
UTMŠ	Učitelka tradiční mateřské školy

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Mapa kategorií a subkategorií

Obr. 2 Kategorie v myšlenkových souvislostech

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Shrnutí pozorování

Tab. 2 Shrnutí rozhovorů

Tab. 3 Rozdíly v motivaci dětí k výtvarné činnosti v TMS a MMŠ

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 Ukázka z pozorování tradiční mateřské školy

Příloha P2 Ukázka z rozhovoru Montessori mateřské školy

## PŘÍLOHA P I: POZOROVÁNÍ Z TRADIČNÍ MŠ

### Pozorování 2

kategorie 1 motivace dětí k VČ

kategorie 2 průběh VČ

kategorie 3 svobodné vyjádření ve VČ

Po příchodu do mateřské školy měla paní učitelka nachystané materiály na aktivitu s dětmi. Měla v plánu vyrábět kelímky, do kterých budou sít obilí. Tyto kelímky si děti zdobí pomocí papíru, lepidla a lepících květin. Atmosféra ve třídě je klidná, jsou zde pouze tři děti, přičemž jedno z nich sedí s paní učitelkou u stolečku a vyrábí. Do třídy přichází holčička. Vypadá, že je dobře naladěna. Když uvidí mě, lehce znejistí, ale to už paní učitelka volá.

U: „Pojď za námi Eliško!“ (u stolu sedí paní učitelka s jedním dítětem)

U: „Vyber si kelímeček, který se ti líbí.“

D: „Červený.“

U: „Červený? A jakou na to chceš barvičku travičky? Světlou, nebo tmavou?“

D: „Tmavou.“

U: „Vem si tady nůžky, vždycky stříhneš z jedné strany toho zoubku, hop, pak z druhé strany, hop. Vždycky z jedné, pak z druhé. Tak.“ (ukazuje jakým způsobem má dítě stříhat z papíru travičku)

U: Tak vynes si ty odstřížky. Vidiš, taky jsi to zvládla, šikula. (šlo vynést odstřížky) Tak a teď si pojď sednout za mnou. Taky si tam nalepíš takové kytičky. Vždycky si tam dáš kapičku a na tu kapičku nalepíš kytičku. Ono to tam teď moc držet nebude, ale až to uschne, tak to bude držet. A jenom nahoru, protože dole bude travička, jo? Klidně se to chytí takhle, ať se ti to líp lepí. (upraví dítěte úchop kelímku)

U: To nevádí, že to tak odstává. Kolik jich tam máš? Jednu. Tak jo, paráda.

U: Hotovo? Tak a teď tam přilepíme... ukaž? Nechceš si dát jednu sem ještě?

D: Tady?

U: Tam, hezky se ti tam vejde.



D: Mně se líbí zelená.

U: Chceš zelenou? (podává zelenou)

U: Tak a teď si tam fixou uděláš ke a každé kytičce takový stonek

U: To je těžké že?

D: No...

U: Vem si to takto do ruky a hop. (ukazuje jakým způsobem postupovat při tvorbě stonku)

U: Ježda, travička nám tu trochu zavazí, musíme jít zastříhnout (paní učitelka zastříhne trávu) Tak a teď mi tady dej tečku z lepidla a nalepíme to na kelímek ( puč přilepí travičku na kelímek)

D: Dívej, já to mám krásné! Já taky. (nahlíží k sobě, jak to má kamarád)

D: Paní učitelko, já to stříhám podobně jak sněhovou vločku.

U: No je to možná trochu podobné.

## PŘÍLOHA P2: ROZHOVOR Z MONTESSORI MŠ

### Rozhovor D

1. **Co všechno považujete za výtvarnou činnost?**
2. Za výtvarnou činnost považuji veškeré pomůcky.
3. Jako tvoření, jak dětské jako tvoření a kde můžou ukázat svou kreativitu.
4. Veškeré aktivity, kde mohou ukázat svou kreativitu.
5. Jakože vedené samostatně dětmi, nebo ukázány dospělými.
6. **Jaké výtvarné činnosti děláte tady v mateřské škole?**
7. Mění se to, takže se to nedá, jakože tak říct, konkrétněji, ale snažíme se využít veškeré techniky a nabídnout, podpořit to téma, které my děláme.
8. Ano, takže ať už je to koláž, ať už je to stříhání, ať už je to lepení.
9. Takhle? (kývám)
10. Ať už je to práce s barvou, s různými druhy barev, zapojení jak štětců, tak různých druhů štětců, prsty, aby to šlo takto.
11. Koláž i přírodní materiály, jako že zase nějaké různé druhy materiálů, modelování i nějakou tu činnost bych třeba zařadila i to vaření, kdy něco tvoří nebo tak, pletou nebo tak, jo?
12. **Ano, jaké činnosti dělají děti nejčastěji?**
13. Asi nejčastěji je to stříhání, lepení.
14. **A proč myslíte, že to tak je? Proč zrovna toto?**
15. Stříhání a lepení... no je to formou, jakou jim to asi nabízíme.
16. Je to o tom, že si vlastně chtějí něco vytvořit a je to o tom, že si to vystříhnou a pak si to chtějí nalepit, jo.
17. A potom je ještě rozhodně pro děti co je nejoblíbenější jsou určitě pastelky a voskovky.
18. Voskovky pro ty mladší, protože se jim lépe drží, pastelky pro ty starší.
19. Jako ta barevnost zase, je ta tužka je tak moc neláká.
20. Tak tohle je nejčastější.
21. Můžu to srovnat i v rámci pracovního cyklu i v rámci družinky.
22. **Dobře a motivujete je k tomu nějak, aby si zvolili třeba ty pastelky, nebo stříhání.**
23. Asi...
24. No když pracujeme na nějakém tématu, tak to ukážeme, co bysme chtěli vytvořit.
25. Tak to je.
26. Ale každý potom pracuje individuálně na tom svém, jako výrobku.
27. A jinak, může být jiná situace, kdy si to normálně individuálně zvolí, v rámci třeba rána.
28. Že je to nabídnuto na políčkách.
29. **A když teda něco tvoří, mohou se v té činnosti nějak svobodně vyjadřovat?**
30. Určitě.

**31. Podporujete je v tom?**

32. Ano, podporujeme je v tom svobodném vyjádření právě tak, že to je jejich práce a my jim neříkáme kdy je to hotové, kdy je konec, co potřebují do toho začlenit, nebo co všechno potřebují k tomu, aby si řekli „ano, to je pro mě pěkné a hotové“.