

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora dětí ve hře kreslení
Supporting children in Drawing as a game
Veronika Rakušanová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Podpora dětí ve hře kreslení* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 11. 7. 2021

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc., za jeho odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení této práce. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce, kolegyním v mateřské škole a především dětem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji také své rodině a přátelům, za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce navazuje na diplomovou práci K. Haberhauerové, která se zabývá výzkumem v oblasti hry Kreslení, konkrétně aspektu podpory míry potěšení, které při ní předškolní děti prožívají. Teoretická východiska prezentují historiografický kontext výzkumů K. Haberhauerové a J. Jindrové, ve kterých je potěšení v rámci hry Kreslení zpracováno. Cílem práce je zjistit, zda je možné výzkum K. Haberhauerové replikovat, prověřit a obohatit o nové poznatky týkající se prožívaných potěšení u dětí ve věku od 2;2 do 5;11 let. Výsledkem této práce je úspěšná intervence šesti dětí, které při kresbě běžně zažívají nízkou míru potěšení. Příspěvkem k teorii hry Kreslení je míra shody záznamového pozorovacího archu nabývající hodnotu 85 % a dále také doplnění rejstříku o tři nová potěšení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní věk, dětská kresba, dětská hra, potěšení

ABSTRACT

This bachelor thesis follows up on the diploma thesis of K. Haberhauerová, which focuses on research in the field of drawing games, specifically the aspect of supporting levels of pleasure, that children experience during these games. The theoretical part presents historiographical context of research carried out by K. Haberhauerová and J. Jindrová, in which pleasure during drawing games is elaborated upon. The aim of this thesis is to find out whether it is possible to replicate, verify and enrich the research of K. Haberhauerová with new findings relating to the experience of pleasure in children between the ages of 2;2 and 5;11. The result of this thesis is a successful intervention of six children, who normally experience minor amounts of pleasure during drawing games. New contributions to the theory of Drawing as a game is an 85 % consistency rate of the observation recording form and also, an addition of three new types to the register of pleasures.

KEYWORDS

Preschool age, children's drawing, children's play, pleasure

Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
2.1	Bakalářská práce K. Haberhauerové	9
2.2	Bakalářská práce J. Jindrové	11
2.3	Výzkum podpory tvořivosti W. Lee a S. Wright.....	14
2.4	Diplomová práce K. Haberhauerové	16
2.4.1	Vstupní diagnostiky	17
2.4.2	Záznamový pozorovací arch.....	18
2.4.3	Kategorie potěšení	18
2.4.4	Intervence	19
3	EMPIRICKÁ ČÁST	21
3.1	Realizace výzkumu.....	21
3.2	Výzkumný vzorek.....	22
3.3	Použité metody	22
3.4	Vstupní diagnostika	23
3.5	Výsledky vstupní diagnostiky	23
3.6	Intervence	28
3.6.1	Intervence – I1	28
3.6.2	Intervence – I2	31
3.6.3	Intervence – I3	35
3.6.4	Intervence – I4	38
3.6.5	Intervence – I5	44
3.7	Výsledky intervencí.....	47
3.8	Reliabilita záznamového pozorovacího archu.....	51

4	DISKUSE	55
5	ZÁVĚR.....	57
	Seznam použitých zdrojů.....	58
	Seznam příloh	59

1 ÚVOD

Při práci v mateřské škole se s různorodými projevy dětské hry i kresby setkávám každý den. V odborné literatuře se objevuje názor, že podobnost těchto aktivit existuje, již v jejich samotné podstatě. Kreslení, tak jako hra, je činnost nacházející smysl sama v sobě. Toto pojetí hry Kreslení vystupuje také ve výzkumu k tématu prožívaných dětských potěšení K. Haberhauerové, na který v této bakalářské práci navazuji. Mým cílem je replikovat její výzkum a obohatit jej o nové poznatky týkající se potěšení předškolních dětí při hře Kreslení. Teoretická východiska nabídnou přehled a rozbor předešlých výzkumů zabývajících se tímto tématem, současně je také využiji, jako podklad pro kvalitní zpracování vlastního výzkumu. V empirické části práce se budu zabývat replikací výzkumu K. Haberhauerové, ovšem s důrazem na získání zkušeností s dětmi mladšího věku. Z tohoto důvodu se také zaměřím na nová potenciální potěšení, které se u mladších dětí mohou objevit. Samotná replikace bude obnášet vstupní diagnostiku dětí předškolního věku z hlediska míry prožívaného potěšení při spontánní hře Kreslení a následnou intervencí těch, u kterých je míra potěšení nízká.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Teoretický základ tato bakalářská práce čerpá zejména z diplomové práce K. Haberhauerové, na kterou současně také navazuje. Výzkumu v oblasti hry Kreslení se věnovala také J. Jindrová ve své bakalářské práci, která vycházela z bakalářské práce K. Haberhauerové. Historiografický kontext vzniku této práce doplním o studii Lee a Wright, která pojednává o rozvoji a podpoře kreativity při hře Kreslení.

2.1 Bakalářská práce K. Haberhauerové

V roce 2017 K. Haberhauerová úspěšně obhájila bakalářskou práci Kreslení dětí v předškolním věku, ve které se zabývá druhy potěšení, které si děti mohou při kreslení užívat. Autorka definuje kresbu, jako druh hry, tedy aktivitu, která se vyznačuje funkční libostí. S cílem zmapovat různé druhy potěšení si klade dvě výzkumné otázky: „1) *Jaké druhy potěšení by se ve hře kreslení mohly nabízet dle odborné literatury?* 2) *Jaké druhy potěšení z účasti ve hře kreslení lze pozorovat v konkrétních případech hraní této hry?*“ (Haberhauerová, 2017, s. 9)

Prvním z teoretických základů této práce je teorie hry kreslení M. Klusáka a M. Kučery, kterou prezentují v knize Dětské hry – games (2010). Autoři zahrnují kreslení a obecně výtvarné aktivity pod takzvané hry obratnosti. K tomuto druhu her se vážou potěšení ze „*zahrávání si s fiktivními hrdiny, fantazírování v reálném či fiktivním světě, identifikace s osobně zajímavým tématem, konstrukce objektů, varianty objektů, opakování téhož, interakce s vrstevníky.*“ (Haberhauerová, 2017, s. 12)

Zmínky o potěšení autorka nachází také v teorii Ontogeneze lidské psychiky V. Příhody (1977). Zde je kreslení pojato, jako konstruktivní hra, která je typická pro děti od 3 do 6 let. Vývoj kresby je rozdělen na několik období, konkrétně na experimentování s črtáním, zvýrazňování vlastních čmáranic, prvotní obrys, lineární náčrt, realistická kresba a naturalistická kresba. Haberhauerová sumarizuje Příhodovu teorii a uvádí, že úspěšné zvládnutí přechodu do vyššího vývojového stupně kreslení přináší dítěti nový druh potěšení. Autorka dále prezentuje podobnou myšlenku, která pochází z teorie vývoje dětské kresby V. Lowenfelda. Haberhauerová jednotlivá stádia vývoje podrobně popisuje a zdůrazňuje důležitý aspekt teorie a to, že dítě zažívá potěšení z přechodu do vyšší vývojové fáze.

Posledním zdrojem je výzkum z oblasti teorie didaktiky výtvarné výchovy v mateřských školách autorek M. Fulkové a T. Tipton. Na základě svých výzkumů popsaly několik faktorů, které ovlivňují dětskou kresbu a zároveň, tedy také různá potěšení, která při ní může dítě zažívat. Konkrétně se jedná o to, „z jakého sociálně-kulturního prostředí dítě pochází, kulturní rozhraní, místo, kde byla kresba vytvořena, zda doma nebo ve škole, a také jakou má kresba přímou souvislost s autorem.“ (Haberhauerová, 2017, s. 24)

V závěru teoretické části bakalářské práce představuje autorka odpověď na první výzkumnou otázku, tedy jaké možné druhy potěšení ze hry kreslení jsou popsány v odborných zdrojích. Jedná se konkrétně o potěšení, „z obratnosti při kompozici výtvarného objektu, z konstrukce objektu, z varianty objektů, z opakování objektů, použitím barev, z osobně zajímavého tématu, zahráváním si s fiktivními hrdiny a jejich příběhy, fantazírováním v reálném či fiktivním světě, z komunikace nad kresbou, ze socializace nejen s vrstevníky, z vlastního sebehodnocení.“ (Haberhauerová, 2017, s. 24)

V rámci empirické části se Haberhauerová věnuje triangulaci teoretických poznatků se svým vlastním výzkumem. Metodami tohoto výzkumu je nezúčastněné i zúčastněné pozorování a rozhovory s dětmi v mateřské škole, které se věnovaly spontánní kresbě. Analýza pozorované situace byla provedena na základě přepisu rozhovoru, rozboru výsledné kresby a také anamnézy dítěte. Autorka realizovala výzkum v mateřské škole, kde byla zaměstnaná, proto ji předchozí zkušenosti s dětmi pomohly v interpretaci výsledků a také ve spontánním navázání kontaktu. Výzkumný vzorek čítal celkem 23 dětí ve věku od 4;1 do 6;1 let. Po zpracování získaných dat rozdělila Haberhauerová (2017, s. 28) pozorovaná potěšení do pěti kategorií: „*Výsledná kresba, Tvorba, Komunikace, Fantazírování, Pomůcky.*“

Dále byly tyto kategorie rozděleny na dílčí potěšení, které autorka na základě pozorovaných situací pojmenovala, celkem se jedná o 31 dílčích potěšení. Kategorii **Výsledná kresba** sytí 2 dílčí potěšení: Potěšení z daru a Vyprávění příběhu. Kategorii **Tvorba** sytí 19 potěšení: Črtací experimentace, Prvotný obrys, Senzomotorické vedení čar, Lineární náčrt, Realistická kresba, Kresba linie, Naturalistická kresba, Varianty objektů, Konfigurace objektu, Opakování objektu, Objevování možností zaplnění plochy, Vývoj kresleného objektu, Podpis, Identifikace s fiktivním hrdinou, Osobně zajímavé téma, Pozorování tvorby, Práce s barvami, Dekorace předmětů a Překvapení. Do kategorie

Komunikace je zahrnuto 7 potěšení: Komunikace se sebou samotným, Komunikace s vrstevníkem, Komunikace s dospělým, Náhodný posluchač, Prozpěvování, Pochvalné hodnocení a Hravé přetahování o moc. Kategorii **Fantazírování** sytí 2 potěšení – Fantazírování ve fiktivním světě, Fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti. V poslední kategorii **Pomůcky** je zahrnuto 1 potěšení a to, Použití pomůcek. Tímto tedy odpovídá na druhou výzkumnou otázku.

V diskusi se Haberhauerová zabývá porovnáním prezentovaných potěšení z odborné literatury a potěšeními ze svého vlastního výzkumu. Dílčí potěšení obsažena v kategoriích Komunikace, Fantazírování a Tvorba jsou rovněž popsána v odborných zdrojích. Autorka tedy na základě svého výzkumu vyzorovala dvě další kategorie možných prožívaných potěšení a to konkrétně, Pomůcky a Výsledná kresba. Výsledkem výzkumu je tedy to, že vyzorovala vyšší počet potěšení, než který našla v odborné literatuře. Haberhauerová ovšem dodává, že počet dílčích potěšení není dozajista kompletní. Autorka se také dále zamýšlí nad variabilitou potěšení u dětí z různých mateřských škol, které mají například alternativní přístup či specifické zaměření. Klade si také otázku, zda by na základě těchto zjištění bylo možné prezentovat hru kreslení dětem, které kresbu dobrovolně nevyhledávají, takovým způsobem, aby z toho měly potěšení. (Haberhauerová, 2017)

2.2 Bakalářská práce J. Jindrové

Bakalářskou práci Kreslení dětí v předškolním věku – míra využívaného potěšení obhájila J. Jindrová v roce 2019. Vytvořila ji v návaznosti na poznatky K. Haberhauerové, kresba je tu tedy opět definována, jako samoúčelná činnost, která přináší dítěti potěšení, už jen z jeho samotného vykonávání. Cílem autorky bylo vytvořit hodnotící škálu na základě potěšení, které vyzorovala K. Haberhauerová. Za pomoci této škály je poté možné měřit, jakou míru potěšení si dítě během hry Kreslení užívá. Dále se v této práci autorka zabývá vztahem mezi prožívanou mírou potěšení a úrovní kognitivních schopností dítěte, které jsou zahrnuty ve školní zralosti.

V teoretickém základu práce se J. Jindrová věnuje teoriím hry Kreslení M. Klusáka, M. Kučery a také V. Příhody, taktéž jako Haberhauerová. Dále přidává podrobný rozbor několika testových metod, které následně využívá ve vlastním výzkumu k měření

kognitivních schopností – Jiráskův Orientační test školní zralosti, Ravenovy barevné progresivní matice a teorii Adi-Japhové a Freemana.

V rámci administrace Jiráskova Orientačního testu školní zralosti se autorka rozhodla využít grafickou i verbální část. Konkrétně se jedná o tři kresebné úlohy (kresba mužské postavy, obkreslení psacího písma a obkreslení skupiny bodů) a 20 otevřených otázek. Výsledkem těchto úloh bude přibližná úroveň kognitivních a motorických schopností jednotlivých dětí. Na základě výsledků Ravenových barevných progresivních matic bude mít autorka k dispozici také úroveň rozumových schopností. Poslední testovou metodou, která je ve výzkumu obsažena, je úkol vytvořen na základě teorie Adi-Japhové a Freemana. Tato úloha se zabývá interferencí a kvaziikonicitou, tedy schopností rozlišovat mezi písmeny a obrázky, kterou by dítě předškolního věku mělo již ovládat.

V empirické části prezentuje J. Jindrová (2019, s. 16) výzkumnou otázku, která zní: *„Je míra využívaného potěšení ve hře kreslení (měřená mou škálou) v nějaké závazné souvislosti s mírou rozvoje kognitivních schopností zahrnovaných do školní zralosti; a pokud ano, tak jaké povahy je tato závazná souvislost?“*

Výzkumným vzorkem bylo 17 dětí ve věku od 5 do 6;6 let, pocházejících ze dvou mateřských škol. Výzkum byl rozdělen do dvou částí, v první části autorka zkoumala spontánní kresbu, taktéž jako Haberhauerová. Metodou této části bylo nezúčastněné pozorování s pomocí audiozáznamu pro účel zápisu konverzací a také hodnotící škála. V druhé části výzkumu autorka využila zúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory a administraci testových metod – Jiráskův Orientační test školní zralosti, Ravenovy barevné progresivní matice, a úkol založen na teorii E. Adi-Japhové a N. Freemana.

Autorka podrobně popisuje proces sestavování hodnotící škály na základě kategorií, které vypořadala K. Haberhauerová. Pět původních kategorií, tedy Komunikace, Fantazírování, Pomůcky, Tvorby a Výsledná kresba rozdělila do subkategorií, které sytí jednotlivá dílčí potěšení. J. Jindrová do každé subkategorie také přidala položku Jiné, aby bylo možné zaznamenat další nová potěšení, která nejsou ve škále zahrnuta. Autorka také obohatila již definovaná dílčí potěšení o svá vlastní, například přidala Fantazírování v reálné současnosti. Některá potěšení naopak pouze přeradila do jiné kategorie, například

Komunikaci s kresbou, která byla původně součástí Komunikace, zařadila do kategorie Fantazírování.

Při práci s hodnotící škálou prováděla J. Jindrová pozorování u každého dítěte právě dvakrát. Každé dílčí potěšení bylo hodnoceno na stupnici od 0 až 2 body. Nula bodů je udělena, když se dané potěšení při pozorování vůbec nevyskytne. Jeden bod, pokud se vyskytne jednou či dvakrát a dva body, pokud se vyskytne třikrát a více.

Jak již bylo zmíněno autorka v druhé fázi výzkumu použila Jiráskův Orientační test školní zralosti, Ravenovy barevné progresivní matice, a úkol založen na teorii E. Adi-Japhové a N. Freemana. U Jiráskova Orientačního testu školní zralosti mohly děti získat 15 bodů z grafické části testu a 17 bodů z verbální části. Otázky z verbální části jsou rozděleny na infralogické a logické. V testu Ravenových progresivních matic autorka využila 10 barevných matic, které dětem zadala dle manuálu. Děti si také mohly vyzkoušet dvě matice nanečisto, aby pochopily jejich princip. Posledním testem byl úkol Adi-Japhové a Freemana. Autorka využila materiál, konkrétně kartičky, které ve své diplomové práci zpracovala H. Kylarová (2017).

Zpracování veškerých získaných dat autorka provedla v programech Microsoft Excel a Jamovi. Jednalo se o výslednou míru potěšení a výsledky jednotlivých administrovaných testů všech zúčastněných dětí. Nejnižší dosažený počet bodů na hodnotící škále potěšení bylo 8 bodů a nejvyšší 24 bodů. Nejčetnější kategorie potěšení byla Komunikace, a naopak nejméně početnou byla kategorie Pomůcky. Autorka dále prezentuje potěšení, která se při pozorování neobjevila ani u jednoho dítěte, jednalo se o potěšení kdy, „*dítě hodnotilo, co nakreslilo; dítě si došlo pro vrstevníka; dítě poprosilo dospělého o pomoc; dítě si povídalo s náhodným posluchačem (kterým byl dospělý); dítě s kresbou komunikovalo; dítě si třídilo pomůcky (podle barev, velikosti, vlastností); dítě dekorovalo předměty a dítě chtělo kresbu vystavit.*“ (Jindrová, 2019, s. 51)

V diskusi autorka zmiňuje, také jako Haberhauerová, možnou variabilitu výsledků hodnotící škály v mateřských školách alternativních směrů. Prezentuje omezení, která se během jejího výzkumu vyskytla a mohla potenciálně narušit průběh testování dětí, jako například hluk či jiné rušivé podněty v místnosti, kde testování probíhalo. Dále také navrhuje další možná navázání na tento výzkum, například testování kognitivních schopností dětí po přechodu na základní školu. Také, jako Haberhauerová zmiňuje výzkum, který by se týkal

toho, jak motivovat děti ke hře kreslení, které ji jinak běžně nevyhledávají. V závěru práce J. Jindrová prezentuje výsledky svého výzkumu a to, že „*míra potěšení z kresby má jistou souvislost pouze s výsledky v testech barevných progresivních matic a ve verbálním testu školní zralosti.*“ (Jindrová, 2019, s. 54)

2.3 Výzkum podpory tvořivosti W. Lee a S. Wright

V předchozích výzkumech bylo jmenováno několik teorií, které pojímají kreslení, jako hru – aktivitu, která nachází smysl sama v sobě. Podporou kreativity a zároveň, tedy také samotným prožívaným potěšením ze hry Kreslení se zabývaly Wan Yi Lee a Susan Wright ve své studii *Interlocutor-child interactions: Supporting children's creativity in graphic-narrative-embodied play* publikované v roce 2017.

Výzkum se zaměřuje na podporu kreativity, konkrétně pomocí komunikace v situacích, kdy se dospělý stává pro dítě partnerem při hře Kreslení. Jsou zde prezentovány 3 případové studie, které byly realizovány na University of Melbourne.

Dle Lee a Wright je úkolem dospělého neboli partnera, aby dítěti při hře Kreslení naslouchal, všímal si neverbálních projevů, vedl s dítětem podnětný dialog a umožnil prostor, aby dítě v komunikaci hrálo aktivní roli. Důležitým faktorem je také navázání vztahu, který je založen na vzájemné důvěře a respektu.

Autorky dále popisují tři oblasti projevů dětské hry Kreslení. **Graphic mode** zahrnuje samotnou kresbu či psaní, tedy symboly a ikony. Do **narrative mode** patří verbální projevy, které mohou mít reálný, imaginární či metaforický význam. **Embodied mode** zahrnuje fyzické projevy, které mohou popisovat, zvýrazňovat či dramatizovat obsah kresby. Cílená podpora v rámci těchto jednotlivých oblastí, poté přispívá k rozvoji kreativity dítěte.

Výzkumným vzorkem této studie bylo 10 dětí ve věku od 4 do 5 let. Ve všech prezentovaných případech se jednalo o situace, kdy byly děti ke hře Kreslení vyzvány jednou z výzkumnic, nejednalo se tedy o kresbu spontánní. Výzkum byl realizován v mateřské škole, do které děti běžně docházely. Celý proces hry Kreslení byl nahráván na videokamery a konverzace mezi dítětem a výzkumnicí byly následně přepsány. Výzkumnice byla vždy přítomna při hře Kreslení a hrála roli partnera. Ve studii jsou prezentovány tři konkrétní kazuistiky – tři dívky, všechny ve věku 5 let.

První dívka Molly, nakreslila obrázek s černými a modrými mraky nad domem, vedle něhož stála postava. Během hry Kreslení výzkumnice Molly podporovala, chválila její výkres a kladla různé otázky týkající se obsahu obrázku, například, zda se jedná o dešťové mraky. Při popisu svého výkresu Molly využila gesta zvýrazňující mraky na obloze, poté výkres zvedla nad hlavu a verbálně napodobovala zvuk hromu a třásla papírem. Strategickými otázkami výzkumnice plynule podněcovala vzájemnou konverzaci, podpořila u Molly pocit kompetence, sebedůvěry a spolupráce. Tímto také dávala Molly vědět, že ji vnímá a věnuje pozornost její tvorbě.

Dívka See na svém výkresu nedřívě nakreslila žluté šaty a vysvětlila, že patří výzkumnici, která se tímto stala přímým účastníkem hry Kreslení. See dále ztvárnila slunce, mraky, okřídleného poníka a samu sebe v růžových šatech. Výzkumnice se See zeptala, co se na obrázku odehrává, načež See odpověděla, že všechny tyto osoby se chystají do nebe na ples. Dle výzkumnice je toto téma založeno, na ději dětské knihy či filmu. Touto otázkou výzkumnice opět upevňuje See v tom, že naslouchá jejímu vyprávění a, že se o její výkres zajímá. Na základě porozumění obsahu výkresu byla výzkumnice schopna odhalit dívčiny zájmy a dále tak rozvíjet a podporovat její fantazii.

Třetí dívka, Dahlia nakreslila řadu květín, samu sebe v šatech, slunce a také dešť. Poté přidala deštník, kaluže a sněhuláka. Celý tento proces výzkumnici v průběhu kresby popisovala, plánovala své další kroky a pečlivě vybírala barvy. Dahlia také využívala různá gesta, zvýrazňující velikost určitých objektů, verbálně imitovala bzučení a zároveň rukou naznačovala let včely. Výzkumnice její výkres v průběhu hry Kreslení chválila, čímž podpořila a podnítila její další kresbu. Dle výzkumnice je u této kazuistiky nejvíce znatelná pozitivní atmosféra, která v průběhu hry Kreslení znatelně narůstala.

Na základě těchto tří kazuistik jsou v diskusi prezentovány tři podmínky, které přispěly ke znatelné podpoře kreativity: 1) dívky měly ve hře Kreslení vedoucí roli, 2) dívky procvičovaly své kompetence, 3) dívky se cítily bezpečně, šťastně, uvolněně a napojené na partnera ve hře Kreslení. V závěru této studie je opět zdůrazněna klíčová role partnera při hře Kreslení, která zahrnuje: 1) pozorování, naslouchání, dotazování a podivování se spolu s dítětem, 2) schopnost vcítění se do procesu tvorby dítěte, podněcování k rozvíjení, vysvětlování a reflexi nápadů, 3) rozvíjení a udržování společného porozumění a myšlení (otevřené otázky, ujasňování, opakování klíčových slov), 4) vstoupení do imaginativního

světa dítěte, být ochoten uvěřit i nemožnému a spolupracovat s ním, 5) vnímání a podporování všech oblastí hry Kreslení (graphic, narrative a embodied modes), 6) poskytnutí pozitivních, přímých a smysluplných popisů, týkajících se vizuální i kreativní stránky dětské kresby.

Všechny tyto faktory podporují při hře Kreslení nejen kreativitu dítěte, ale zároveň také jeho prožívanou míru potěšení. Funkcí partnera je tedy především dítě podporovat, snažit se mu porozumět a naslouchat. Ve hře Kreslení, nejde jen o výslednou tvorbu či cvik motorických schopností dítěte, ale o podporu kreativity, jakožto důležité dispozice pro vzdělávání. (Lee, Wright, 2017)

2.4 Diplomová práce K. Haberhauerové

K. Haberhauerová vychází ve své diplomové práci Podpora dětí ve hře Kreslení z vlastní bakalářské práce (2017) a také z bakalářské práce J. Jindrové (2019). Haberhauerové již v diskusi své bakalářské práce zmínila, že v návaznosti na tento předešlý výzkum, by bylo možné uvažovat o výzkumu, který by byl zaměřen na podporu dětí, které kresbu spontánně nevyhledávají. K. Haberhauerová tedy opět pojímá kreslení, jako hru, tedy činnost nacházející smysl sama v sobě. Zásadní vlastností hry je funkční libost, kdy samotný průběh hry dítě prožívá pozitivně a nezáleží proto tolik na jejím výsledku. To stejné by dle K. Haberhauerové mělo platit i při kreslení, tedy i zde by samotný proces kresby měl být pro dítě zdrojem potěšení. Nicméně u některých dětí je toto potěšení minimální nebo zcela chybí, autorka si proto klade za cíl zjistit, jaké faktory by prožívanou míru potěšení mohly podpořit. Konkrétně pracuje s výzkumnou otázkou: *“Jak představit dětem kreslení jako hru, aby si z této aktivity odnesly pozitivní zážitek?”* (Haberhauerová, 2019, s. 24)

První část práce je věnována zmapování možných faktorů, které motivaci ke kreslení a valenci samotného prožitku ovlivňují. Prvním teoretickým východiskem autorky je již výše zmíněný výzkum W. Lee a S. Wright (2017). Dále uvádí metodickou příručku A. Minns (2016) z oblasti didaktiky výtvarné výchovy v preprimárním vzdělávání, která uvádí, že dospělý by měl zastávat funkci průvodce, který dítě podporuje a podněcuje jeho fantazii. Také jako Lee a Wright spatřuje stěžejní roli ve vzájemné komunikaci během kreslení, která se nakonec do samotné tvorby může promítnout.

Z oblasti didaktiky výtvarné výchovy K. Haberhauerová také uvádí metodiku Řady a projekty ve výtvarné výchově autorky V. Roeselové (1997), kde je opět kladen důraz na roli pedagoga, který by měl být pomocí dialogu iniciátorem tvůrčího procesu a zároveň také tvůrčího myšlení. K. Haberhauerová zdůrazňuje myšlenku, že by dítě nemělo být do ničeho nuceno, veškerá jeho aktivita by měla být dobrovolná.

Posledním zdrojem z oblasti didaktiky výtvarné výchovy jsou protikrizová a pedagogická opatření dle Hazukové (2011). Haberhauerová prezentuje výčet nejdůležitějších protikrizových opatření: posílení sebedůvěry, respektování předpokladů, individuality, potřeb a zájmů dítěte, pozitivní sociální klima. Dále také pedagogická opatření, mezi která patří vedení dialogu, podpora spolupráce a různorodost nabízených výtvarných technik.

Dále se K. Haberhauerová věnuje podpoře v oblasti grafomotoriky, a zároveň tedy také i podpoře kresby. Zde zmiňuje opět roli pedagoga či dospělého, pozitivní atmosféru, individuální přístup a povzbuzování dítěte. Posledním teoretickým východiskem je oblast specifických poruch učení, konkrétně dyspraxie a dyspinxie. Nabízí výčet podpůrných opatření, jako například tolerance, pozitivní atmosféru, přítomnost pedagoga a komunikace.

V druhé části práce autorka prezentuje vlastní výzkum, jehož cílem je zjistit, zda je možné pomocí individuální intervence a faktorů, které vycházejí z odborné literatury zvýšit míru potěšení z kreslení u dětí, které běžně vykazují potěšení minimální. Samotný výzkum se skládá ze dvou částí - vstupních diagnostik a intervencí.

2.4.1 Vstupní diagnostiky

Výzkumný vzorek dětí, které byly zařazeny do vstupní diagnostiky pocházel z jedné mateřské školy, kde autorka pracovala. Konkrétně se jedná o 16 dětí ve věku od 3;11 do 6;1 let. Ve vstupní diagnostice je pozorována míra potěšení při spontánní hře Kreslení. Výzkumnou metodou je pozorování, audiozáznam a záznamový pozorovací arch, který ve své bakalářské práci vytvořila J. Jindrová (2019) na základě pozorovatelných potěšení prezentovaných v bakalářské práci K. Haberhauerové (2017).

2.4.2 Záznamový pozorovací arch

K. Haberhauerová využívá záznamový pozorovací arch, který sestavila J. Jindrová, zachovává nová dílčí potěšení, změny v jejich seskupení a přeřazení do jiných kategorií. Ponechává také v každé kategorii kolonku pro výskyt nových dílčí potěšení, pod položkou Jiné. Na konci archu ovšem přidává prostor pro slovní hodnocení a jakékoliv poznámky z průběhu pozorování. K. Haberhauerová ovšem záznamový pozorovací arch upravuje nejen z vizuální stránky, ale také mění systém bodování. J. Jindrová ve svém výzkumu bodovala potěšení na stupnici od 0 do 2 bodů, v závislosti na četnosti výskytu konkrétního dílčího potěšení. K. Haberhauerová boduje každé dílčí potěšení pouze na stupnici od 0 do 1 bodu, v závislosti na tom, zda se potěšení vůbec vyskytne. Ke každému dílčímu potěšení také v archu přidává přímou citaci, sloužící, jako konkrétní projev potěšení.

2.4.3 Kategorie potěšení

Záznamový arch se skládá z pěti oblastí potěšení: Komunikace, Fantazírování, Pomůcky, Tvorba, a Výsledná kresba. Tyto kategorie jsou dále přehledně rozděleny do dílčích subkategorií.

Kategorie **Komunikace** je rozdělena do pěti subkategorií: komunikace se sebou samotným, komunikace s vrstevníkem, komunikace s dospělým, vedoucí role v komunikaci, a další formy komunikace vztahující se ke tvorbě. Tato kategorie celkem obsahuje 17 dílčích potěšení, jedná se tedy o nejpočetnější kategorii potěšení.

Kategorie **Fantazírování** obsahuje také pět subkategorií: fantazírování ve fiktivním světě, fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti, identifikace s kresbou, komunikace s kresbou, pomůcka jako partner. V této kategorii je obsaženo 7 dílčích potěšení.

Kategorie **Pomůcky** obsahuje tři subkategorie: hodnocení kvality pomůcek, třídění pomůcek, potěšení z rozmanitosti pomůcek. Tyto subkategorie se již dále nedělí na dílčí potěšení, jsou tedy pouze tři.

Kategorie **Tvorba** obsahuje sedm subkategorií: opakování motivu – varianta objektů, pečlivé vybarvování nebo obtahování, dekorování – zdobení, objevování možnosti konfigurace / zaplňování plochy, vývoj kresleného objektu v průběhu tvorby, písmo – podpis

– znaky, hra – různé druhy kresebných her, kresba na přání komiksy aj. Tato kategorie tedy obsahuje sedm dílčích potěšení.

Poslední kategorií je **Výsledná kresba**, kde se nachází tři subkategorie: odložená kresba, kresba určená na vystavení, kresba jako dar, jiné. V této kategorie se tedy nachází tři dílčí potěšení, ovšem na rozdíl od ostatních kategorií, v této je dítěti udělen bod za jakýchkoliv okolností, proto autorka uvádí, že tuto kategorii ohodnotí, ovšem nezapočítá do celkového výsledku.

Maximální počet bodů, který může dítě získat je shodný s počtem dílčích potěšení, tedy 34 bodů. Celkový výsledek je na konci záznamového pozorovacího archu také vyjádřen procentuálně. V prezentaci výsledků vstupní diagnostiky byl maximální získaný počet bodů 21 a nejnižší 0 bodů. Při pozorování K. Haberhauerová objevila tři nová potěšení, které nazvala: zapojení do tvorby druhého, vyzkoušení zvládnuté dovednosti, a potvrzení dovednosti. Autorka také uvádí, která potěšení se při vstupních diagnostikách neobjevila ani v jednom případě, jednalo se konkrétně o „*hravé přetahování o moc, požádání dospělého o pomoc při tvorbě, povídání s náhodným posluchačem, identifikace či komunikace s kresbou. V pozorovaných situacích děti pomůcky netřídily, neužily si potěšení z rozmanitosti pomůcek a netvořily komiksy, kresby na přání aj.*“ (Haberhauerová, 2019, s. 41)

Na základě výsledného součtu bodů jsou pro intervenci selektovány děti, které získaly nízké či žádné bodová ohodnocení, v tomto případě se jedná o 7 ze 16 dětí, ve věku od 4;0 do 6;1 let.

2.4.4 Intervence

Při plánu intervencí se K. Haberhauerová odkazuje na poznatky popsané v teoretických východiscích, základem úspěšné intervence je „*se vcítit do dětských tvůrčích procesů, pozorovat dětskou tvorbu, naslouchat a citlivě se dotazovat. Dále vést aktivní dialog, rozvíjet sdílené porozumění, být přímým účastníkem ve hře, nabízet různé podněty a posilovat sebedůvěru dítěte.*“ (Haberhauerová, 2019, s. 34)

V kapitole Zkušenosti z intervence autorka prezentuje kazuistiky každého dítěte, které obsahují předběžný plán intervence s ohledem na individualitu dítěte, popis situace, výslednou tvorbu a zhodnocení intervence.

Při intervenci byly sledovány a hodnoceny stejné kategorie, jako při vstupní diagnostice. V souhrnné tabulce výsledků autorka prezentuje u každého dítěte rozdíl mezi celkovým počtem bodů při vstupní diagnostice a poté z intervence. Ačkoliv nárůst potěšení není nijak signifikantní, u každého dítěte došlo k navýšení počtu prožívaných potěšení z kresby. Nejmenší nárůst je o 2 body a největší o 6 bodů.

V odpovědi na výzkumnou otázku autorka prezentuje tři faktory podporující intervence: učitelovo plánování, učitelova role a účast vrstevníka. Do učitelova plánování autorka zahrnuje individuální přístup, včetně zvážení zájmů dítěte a nenásilnou formu intervence. Faktor učitelova role obsahuje to, že je pedagog dítěti při hře Kreslení oporou, ale také je schopen improvizovat, podporovat a podněcovat dítě. Do faktoru účast vrstevníka autorka zahrnuje motivaci a vzájemnou podporu dětí. Závěrem K. Haberhauerová uvádí, že všechny intervence považuje za úspěšné, z toho důvodu, že při každé panovala pozitivní atmosféra a zaznamenala také případy, kdy se děti, které intervencí prošly v budoucnosti častěji dobrovolně věnovaly spontánní kresbě. (Haberhauerová, 2019)

3 EMPIRICKÁ ČÁST

V této části bakalářské práce je prezentován vlastní výzkum, jehož cílem je zjistit, zda je možné replikovat, prověřit a obohatit zjištění Kláry Haberhauerové. Konkrétně se zaměřím na jednotlivé kategorie pozorovatelných potěšení při hře Kreslení a na faktory podporující výsledky intervencí. Za účelem prověření a obohacení výsledků K. Haberhauerové a obecně také teorie dětské kresby chápané jako hry si pokládám výzkumné otázky:

- 1) Je možné replikovat zjištění o ovlivnění míry prožívaných potěšení při hře Kreslení pomocí intervencí?*
- 2) Existují u mladších dětí při hře Kreslení i jiná potěšení, než se která popsala K. Haberhauerová?*

3.1 Realizace výzkumu

Vlastní sběr dat probíhal od 24. 11. 2020 do 26. 2. 2021 v soukromé mateřské škole v Praze, ve které již téměř tři roky pracuji. Pro děti jsem tedy známá osoba, tudíž bude možné, aby byl výzkum realizován v co nejvíce přirozených podmínkách. Také dosavadní zkušenost a znalost povah, chování a zálib jednotlivých dětí mi může pomoci při procesu tvoření plánu jednotlivých intervencí.

Prostory mateřské školy tvoří šatna, dvě hrací místnosti, odpočinková místnost a koupelna. Stoly a výtvarné pomůcky jsou umístěny pouze v jedné z hracích místností, proto byl sběr dat realizován pouze tam. Prázdné papíry a výtvarné pomůcky jsou umístěny na okenním parapetu, ke kterému mají děti volný přístup, i přesto však většinou žádají o dovolení.

Součástí denního programu je ranní kruh, rozprava o daném tématu týdně/měsíce, lekce cizích jazyků, četba, výtvarné a pohybové aktivity (jóga, tanec, opičí dráha). Pauzy mezi těmito činnostmi jsou vymezeny pro volnou hru a také pro spontánní kresbu, všechna pozorování byla proto realizována právě v tuto dobu.

3.2 Výzkumný vzorek

V období, kdy byl sběr dat realizován navštěvovalo školku celkem 18 dětí ve věku od 2;0 do 5;11 let. Do výzkumu jsem se rozhodla nezařadit 3 děti, všechny ve věku 2;0 let, a to z důvodu jejich právě probíhající adaptace na prostředí mateřské školy. Do vstupní diagnostiky bylo tedy zařazeno 15 dětí, ve věku od 2;2 do 5;11 let. Konkrétně se jedná o Lindu (2;6), Vojtu (3;4), Štěpána (3;10), Matěje (3;1), Kryštofa (3;11), Tadeáše (3;0), Michala (2;11), Lucii (3;7), Leonu (3;10), Julii (2;2), Mirka (5;11), Adama (3;11), Aničku (2;4), Vendelína (2;5), a Oskara (3;1).

3.3 Použité metody

Za účelem triangulace výzkumu K. Haberhauerové jsem využila totožný výzkumný postup. Metodou výzkumu tedy bylo pozorování za pomoci záznamového pozorovacího archu, v podobě, kterou upravila K. Haberhauerová ve své diplomové práci (2019). V druhé části výzkumu jsem plány intervence sestavila na základě faktorů prezentovaných v diplomové práci K. Haberhauerové a také jsem využila své vlastní zkušenosti s těmito dětmi.

Ve školce jsou během celého dne vždy přítomni dva dospělí, díky tomu bylo možné, abych se věnovala realizaci výzkumu. Během pozorování jsem všechny interakce nahrávala na diktafon a zapisovala pouze hrubé poznámky do záznamového pozorovacího archu. Body jsem udělovala, až na základě podrobné analýzy audionahrávek. Záznamový pozorovací arch se skládá z pěti kategorií, ovšem do konečného výsledku se započítávají pouze kategorie – Komunikace, Fantazírování, Pomůcky a Tvorba. V kategorii Výsledná kresba získá každé dítě za jakýchkoliv okolností jeden bod, proto jsem se rozhodla, jako K. Haberhauerová, tuto kategorii do výsledné bodové hodnoty nezahrnout. Celkový počet bodů je poté sečten a procentuálně vyjádřen. V záznamovém pozorovacím archu je tedy možné přehledně porovnat získané body napříč dětmi. Intervence jsou opět realizovány za pomoci záznamového pozorovacího archu, možnost přehledného porovnání získaných bodů je tedy vhodná i v tomto případě.

3.4 Vstupní diagnostika

Do vstupní diagnostiky bylo zařazeno 15 dětí, v několika případech se hře Kreslení věnovaly ve skupinkách, proto je celkový počet vstupních diagnostik pouze 11. U každého pozorování se jednalo o první situaci, kdy dané dítě začalo spontánně kreslit. Hra Kreslení probíhala v různých časech, nejčastěji však ráno či odpoledne, kdy je vymezen prostor na volnou hru. Veškeré záznamy z pozorování, včetně popisu situací, vyplněných záznamových pozorovacích archů, výsledných kreseb a hodnocení naleznete v Příloze č. 1.

3.5 Výsledky vstupní diagnostiky

Na základě svých zkušeností s dětmi jsem měla předběžná očekávání, co se týče přibližných výsledků. Některé děti se spontánní kresbě věnují téměř každý den, když jsou ve školce a některé naopak vůbec. Mé předpoklady se ve většině případů potvrdily, překvapením byl pouze Matěj (3;1) a Michal (2;11). Matěj spontánní kresbu nevyhledává příliš často, proto jsem očekávala, že ho do intervencí zařadím, ovšem na základě výsledku vstupní diagnostiky, jsem se rozhodla, že u něj nebude intervence nutná. Michal také získal vyšší bodové hodnocení, než jsem očekávala, ovšem stále bylo poměrně nízké oproti ostatním dětem a rozhodla jsem se ho proto do intervencí zařadit. Děti začaly vždy kreslit spontánně, jen Vojta, Leona a Julie byli ke hře Kreslení přizváni vrstevníky, konkrétně Lindou a Lucií.

Rozptyl bodového hodnocení jednotlivých dětí je výrazný, což jsem ovšem očekávala. Nejvyšší celkové hodnocení získal Kryštof s 18 body, naopak nejnižší bodové hodnocení o hodnotě 3 bodů získal Vojta, Mirek a Adam. Průměrná hodnota celkových získaných bodů výzkumného vzorku je 9 bodů. V Tabulce č. 1 jsou uvedeny konkrétní hodnoty, které děti získaly v jednotlivých kategoriích a také jejich výsledné bodové hodnocení.

Tabulka č. 1 – Bodové hodnocení v jednotlivých kategoriích

	Komunikace	Fantazírování	Pomůcky	Tvorba	Celkový počet bodů
Linda	5	3	1	1	10

Vojta	3	0	0	0	3
Štěpán	7	3	1	2	13
Matěj	8	1	1	2	12
Kryštof	9	4	2	3	18
Tadeáš	7	2	1	2	12
Michal	4	1	1	1	7
Lucie	6	1	1	3	11
Leona	6	0	0	3	9
Julie	3	0	1	1	5
Mirek	2	1	0	0	3
Adam	2	0	0	1	3
Anička	3	1	2	3	9
Vendelín	5	0	1	1	7
Oskar	7	3	1	1	12

Kategorie, která čítá nejvíce pozorovaných potěšení napříč všemi dětmi je **Komunikace**. Nejčastěji se jednalo o Komunikaci s dospělým, konkrétně potěšení z Vyprávění obsahu (příběhu) tvorby, kdy mi dítě při tvorbě nahlas popisovalo, co kreslí. Další početnou subkategorií byla Komunikace se sebou samotným, kdy si děti plánovaly, co budou kreslit, nahlas uvažovaly o obsahu výkresu či si svoji kresbu nahlas chválily. Téměř ve všech vstupních diagnostikách děti aktivně komunikovaly, proto je také subkategorie Vedoucí role v komunikaci velmi četná. V kategorii Komunikace se objevilo nejvíce nových potěšení, které jsem zařadila pod položku **Jiné**. Jednalo se o případ, kdy Linda přizvala Vojtu ke hře

Kreslení. Stejný bod jsem udělila Lucii za přizvání Leony a Julie. Anižce jsem udělila bod, za počítání nakreslených balónků. Adamovi jsem také udělila bod za neúspěšnou snahu o přizvání Štěpána ke kresbě. Potěšení, která se neobjevila ani při jedné vstupní diagnostice je Poučování vrstevníka a Povídání s náhodným posluchačem.

V kategorii **Fantazírování** se v přepočtu objevilo již méně potěšení. Nejčetnější je potěšení z Fantazírování ve fiktivním světě. Objevilo se také mnoho případů potěšení ze symbolické hry s pomůckami, což je zastoupeno v položkách Pohybové – bez rekvizit a Pohybové s rekvizitami. Potěšení z Komunikace s kresbou či Pomůcka jako partner – Verbální se neobjevilo ani u jednoho dítěte. V této kategorii jsem nezaznamenala žádná nová potěšení, která by mohla být zahrnuta do položky Jiné.

V kategorii **Pomůcky** se nejčastěji objevilo potěšení z Hodnocení kvality pomůcek, kdy děti komentovaly stav pastelek a fixů. Potěšení z rozmanitosti pomůcek se neobjevila ani v jednom případě. V této kategorii se neobjevilo potěšení, které by mohlo být klasifikováno jako nové.

V kategorii **Tvorba** se objevilo druhé nejčetnější množství potěšení. Nejčastěji se jednalo o potěšení z Vývoje kresleného objektu v průběhu tvorby a také Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy. Naopak potěšení nazvané Hra – různé druhy kresebných her – Kresba na přání, komiksy, aj. se neobjevilo ani při jedné vstupní diagnostice. V této kategorii se také neobjevilo žádné nové potěšení.

V poslední kategorii **Výsledná kresba**, která ovšem není zahrnuta v celkovém bodovém hodnocení se nejčastěji objevilo to, že byla kresba určena jako dárek pro jednoho z rodičů nebo byla pouze ponechána na stole. V této kategorii jsem Adamovi udělila bod za položku **Jiné**, za to že si výkres chtěl odnést domů na dokreslení. Položka Kresba určená na vystavení se neobjevila ani jednou.

Ve vstupních diagnostikách se objevilo 5 nových potěšení, které nebylo možné zařadit do již pojmenovaných dílčích potěšení. Tyto potěšení jsem zařadila do položek **Jiné**, které jsou obsaženy v každé subkategorii. Konkrétně čtyři nová potěšení se objevila v kategorii **Komunikace**, v subkategoriích Komunikace s vrstevníkem a Další formy komunikace. Poslední z nových potěšení bylo zařazeno do kategorie **Výsledná kresba**.

V tabulce č. 2 je prezentována procentuálně vyjádřena četnost jednotlivých potěšení, které byly zaznamenány ve vstupních diagnostikách.

Tabulka č. 2 – Procentuální vyjádření pozorovaných potěšení ve vstupních diagnostikách

Dítě začalo tvořit spontánně	80 %
Dítě bylo ke tvorbě vyzváno / přizváno vrstevníkem	20 %

1. Komunikace

1.1 Komunikace se sebou samotným	
Popis – plán obsahu budoucí tvorby	40 %
Vlastní úvahy v průběhu tvorby	47 %
Hodnocení průběhu tvorby	13 %
Pochvalné sebehodnocení	53 %
Jiné	0 %
1.2 Komunikace s vrstevníkem	
Snaha o sebe upozornění	13 %
Spontánní vyprávění obsahu tvorby (příběhu) vrstevníkovi	13 %
Zájem o vrstevníkovu tvorbu	20 %
Hodnocení vrstevníkovy tvorby	7 %
Poučování vrstevníka	0 %
Hravé přetahování o moc	20 %
Povídání s náhodným posluchačem	0 %
Jiné	20 %
1.3 Komunikace s dospělým	
Vyprávění obsahu (příběhu) tvorby	87 %
Požádání o pomoc při tvorbě	13 %
Povídání s náhodným posluchačem	0 %
Jiné	0 %
1.4 Vedoucí role v komunikaci	87 %
1.5 Další formy komunikace	
Zpěv	27 %
Zvuky	40 %
Jiné	7 %

2. Fantazírování

2.1 Fantazírování ve fiktivním světě	53 %
2.2 Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti	13 %
2.3 Identifikace s kresbou	27 %
2.4 Komunikace s kresbou	0 %
2.5 Pomůcka jako partner	
Verbální	0 %
Pohybové – bez rekvizit	20 %
Pohybové – s rekvizitami	20 %
Jiné	0 %

3. Pomůcky

3.1 Hodnocení kvality pomůcek	73 %
3.2 Třídění pomůcek (podle velikosti, barev, vlastností)	13 %
3.3 Potěšení z rozmanitosti pomůcek	0 %
3.4 Jiné	0 %

4. Tvorba

4.1 Opakování motivu – varianty objektů	13 %
4.2 Pečlivé vybarvování nebo obtahování	7 %
4.3 Dekorování – zdobení	7 %
4.4 Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy	40 %
4.5 Vývoj kresleného objektu v průběhu tvorby	80 %
4.6 Písmo – podpis – znaky	13 %
4.7 Hra – různé druhy kresebných her - Kresba na přání, komiksy, aj.	0 %
4.8 Jiné	0 %

5. Výsledná kresba

5.1 Odložená kresba, např. na učitelský stůl	60 %
5.2 Kresba určená na vystavení	0 %
5.3 Kresba jako dar	33 %
5.4 Jiné	7 %

3.6 Intervence

Konkrétní postup a podoba intervencí vychází z osobních zkušeností s dětmi, jejich výsledků ze vstupní diagnostiky a také z výzkumu K. Haberhauerové, která ve své práci popsala jednotlivé faktory podporující úspěšnost intervencí. Těmito faktory jsou, „*příprava učitele na intervenci (učitelovo plánování), učitelova role v průběhu intervence a role vrstevníka v průběhu intervence.*“ (Haberhauerové, 2019, s. 80) Při intervencích jsem zohlednila povahu, zájmy, preference a aktuální náladu jednotlivých dětí. Ze zkušeností ze vstupních diagnostik jsem byla schopná identifikovat, v jakých oblastech si konkrétní děti užívají nejvíce potěšení a kde naopak potěšení chybí.

Na základě výsledků vstupní diagnostiky jsem se do intervencí rozhodla zařadit Vojtu (3;4), Michala (2;11), Julii (2;2), Mirka (5;11), Adama (3;11), Vendelína (2;5). Vyplněné záznamové pozorovací archy z intervencí naleznete v Příloze č. 2.

3.6.1 Intervence – II

Účastníci: Vojta (3;4)

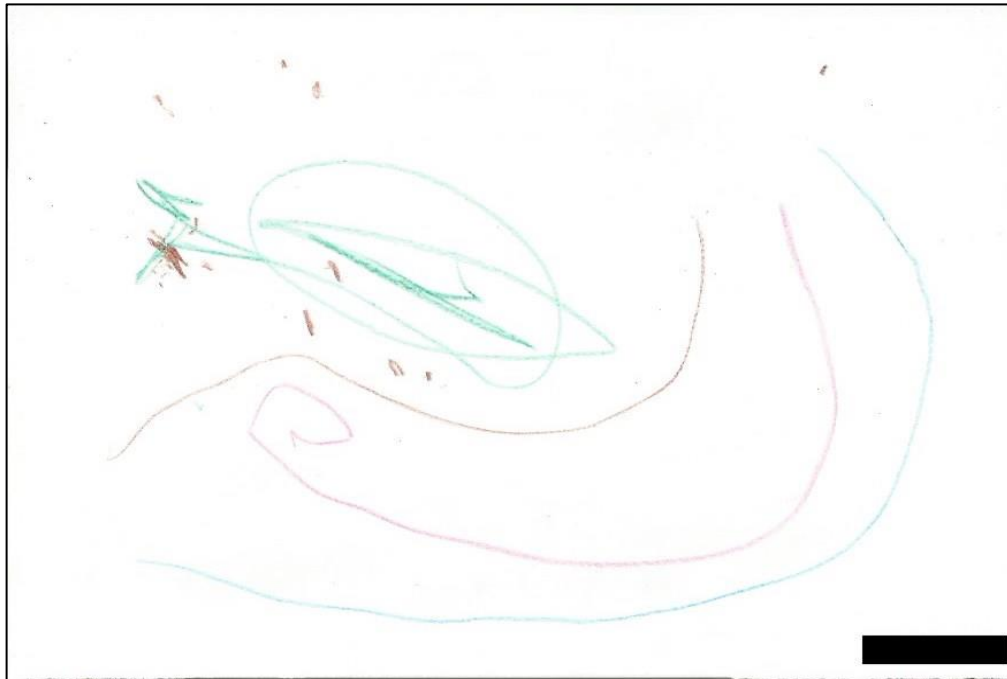
Vojta ve vstupní diagnostice získal pouze 3 body, všechny v kategorii **Komunikace**. Sám většinou kresbu nevyhledává, spíše preferuje omalovánky či řízené výtvarné aktivity, kdy je cíl tvorby jasně daný. Z tohoto důvodu jsem se u Vojty rozhodla soustředit na jasně dané téma či událost, jenž by ho mohla inspirovat. Poslední dobou má v oblibě námětové hry velmi širokého spektra, je schopný si hrát s děvčaty na princezny ale také s chlapci na hasiče. Rozhodla jsem se proto spojit Vojtovu intervenci právě s námětovou hrou, která se zrovna v daný moment nabídne.

Největší překážkou u Vojty je jeho ostýchavost vůči dospělým. Do kolektivu dětí se již zcela adaptoval, ale s dospělými stále zřídka spontánně komunikuje. Moje obava tedy spočívala v tom, že nebudu schopna s Vojtou navázat hlubší porozumění a dialog. Byla jsem tedy připravena na několik pokusů této intervence. Další možností by bylo přizvat k tvorbě další děti, aby byla atmosféra pro Vojtu uvolněnější. Z tohoto důvodu jsem se také rozhodla uskutečnit intervenci v čas, kdy bude ve školce více dětí. Mým cílem je, aby tematika kresby přirozeně vyplynula z aktivit a her, kterých se bude Vojta účastnit. Dále také, aby proběhla hra Kreslení v pozitivní atmosféře a aby se Vojta necítil nucen či „zahnán do kouta“.

Popis situace:

Při dopoledním pobytu na zahradě jsme si s dětmi hrály na piráty, kteří hledají poklad podle mapy. Tato aktivita se dětem velmi líbila, a ještě odpoledne v této hře samy pokračovaly. Také Vojta se do hry aktivně zapojil a bylo vidět, že si společnou hru s dětmi užívá. Využila jsem tedy situace a navrhla Vojtovi, zda by si nechtěl nakreslit vlastní pirátskou mapu. Radostně souhlasil a vedl mě hned ke stolu. Vybírá si hnědou pastelku, rychlými úderý vytvoří na výkresu několik hnědých teček a vysvětluje: „*Tady bude nějaká tajná výprava na poklad a tady, jak jsou ty tečky bude ten poklad. Ťuk ťuk ťuk...*“ Zadívá se na výkres a začne počítat: „*Jedna, dvě, tři, čtyři, pět... Tolik pokladů! Ještě tam budou nějaké poklady.*“ Vytvoří další tečky a vykřikne: „*Tetooo hele, kolik pokladů! Tam, kde jsou ty tečky, tak tam jsou ty poklady. A my tam půjdeme a najdeme ten poklad!*“ „*A to tam je schovaných tolik pokladů? To budeme mít co dělat abychom je všechny našli.*“, ptám se Vojty, který odpovídá: „*Ano, tam kde jsou takovéhle ťupky, tak tam je ten poklad.*“ „*A uděláme tam ještě nějakou cestu, abychom věděli kudy máme jít?*“, ptám se. Vojta se zamyslí a odpovídá: „*Nooo ty tečky doprovázejí ten poklad. Když tam přijdeme tak to znamená, že už jsme u toho pokladu.*“

Nakreslí hnědou a poté i modrou čáru a ukazuje: „*Hele tady je ta cesta a toto je moře.*“ „*No teda Vojti to je super, a budeme mít i loď, když jsme ti piráti a máme tam moře?*“, zeptám se. „*Jo!*“, vykřikne Vojta a s rozmachem začne kreslit zelenou pastelkou. „*Heeele tady je ta naše pirátská loď!*“, ukazuje. „*Ta je krásná Vojti a víš na co, ale budeme muset v tom moři dávat pozor? Na velkou chobotnici s takhle dlouhými chapadly!*“, navrhnou. Vojta se začne smát, máchá rukama ve vzduchu a křičí: „*Jooo chobotnice a ta nás takhle dostane!*“ Poté nakreslí růžovou pastelkou čáru se zakrouceným koncem a ukazuje pastelkou na papír: „*To je strašlivá chobotnice! Tady budeme muset jít takhle kolem, aby nás nedostala.*“ „*Tak to budeme muset být úplně potichu, vid’?*“, řeknu. „*Jo!*“, odpovídá Vojta, zvedne se od stolu i s výkresem a zašeptá: „*Já jdu najít poklad. Potichu!*“ Vojtu hra s pokladem baví jen pár minut, poté odkládá výkres na stůl a odchází si hrát za ostatními dětmi.



Vojta – Mapa s pokladem

Rozbor – hodnocení:

Vojta v intervenci získal 12 bodů, navýšení prožívaných potěšení je tedy o 9 bodů z původních 3 bodů, které získal ve vstupní diagnostice. V kategorii Komunikace se objevila 3 nová potěšení, v kategorii Fantazírování 3 nová potěšení, kategorie Pomůcky zůstala na stejné hodnotě a v kategorie Tvorba přibyla také 3 nová potěšení. Ve vstupní diagnostice se Vojtova míra potěšení pohybovala okolo 9 %, při intervenci kolem 35 %.

Nejvyšší nárůst potěšení se objevil v kategoriích Fantazírování a Tvorba. Tento výsledek přisuzuji tematickému zaměření kresby, která byla víceméně náhodná a čerpala z Vojtova pozitivního zážitku ze hry na piráty. Tato aktivita měla také nejspíše vliv na to, že se Vojta v mé přítomnosti cítil uvolněně a atmosféra při hře Kreslení byla velmi pozitivní. V kategorii Komunikace se také objevilo nové potěšení, které jsem zahrнула pod položku **Jiné** v subkategorii **Další formy komunikace**, jednalo se o případ, kdy Vojta začal počítat nakreslené „poklady“.

Tuto intervenci hodnotím, jako částečně úspěšnou. U Vojty byla při této hře Kreslení pozorovatelná větší míra potěšení, téma pirátů ho zaujalo a následně se této hře věnoval i po kresbě. Dle mého názoru by ale bylo účinnější, kdyby při této hře bylo přítomno více dětí,

které by Vojtovu fantazii více podněcovaly. Je ovšem ale také možné, že při větším množství zúčastněných dětí by klesla Vojtova schopnost se soustředit pouze na hru Kreslení. Toto tvrzení vychází, ze zkušeností s Vojtou a ze situace, kdy při vstupní diagnostice také od kreslení odběhl. Ideálním řešením by v tomto případě mohla být přítomnost klidnějších dětí, které při kresbě přirozeně vykazují vysokou míru potěšení.

3.6.2 Intervence – I2

Účastníci: Michal (2;11)

Michal ve vstupní diagnostice získal celkem 7 bodů, konkrétně se jednalo o 4 body z kategorie Komunikace, 1 bod za Fantazírování, 1 bod za Pomůcky a 1 bod za Tvorbu. Michal při řízených aktivitách i volné hře rád tráví čas přímo ve skupině více dětí nebo alespoň v blízkosti svých kamarádů Štěpána a Tadeáše. Často se stává, že vlivem ostatních dětí se Michal zapojí do různých činností, kterých by se sám od sebe ostýchal zúčastnit. Rád také vyhledává přítomnost dospělých, které využívá buď jako aktivní partnery ve svých hrách nebo jako „pouhé“ pasivní obecenstvo. Z tohoto důvodu jsem usoudila, že aktivní účast nejen mě, ale také Michalových kamarádů by pro tuto intervenci byla vhodná.

Tento fakt jsem ovšem musela zkombinovat s tím, že Michal při výtvarné tvorbě preferuje klidné a tiché prostředí. Při velkém hluku ve školce má tendenci reagovat podrážděně, proto se budu snažit intervenci realizovat v časech, kdy je ve školce méně dětí, tedy brzy dopoledne nebo pozdě odpoledne. V neposlední řadě jsem se zamýšlela nad tématem, které by Michala mohlo zaujmout. V tomto případě se mi nabízely motivy spojeny s jeho oblíbenými hračkami, které si do školky každý den nosí. Nejčastěji se jedná o různá auta, letadla či vláčky. Toto by mohlo zaujmout i ostatní chlapce, kteří by s námi tvořili. Také ostatní Michalovy kresby, včetně té ze vstupní diagnostiky se téměř vždy alespoň v nějaké míře týkají těchto objektů, proto jsem se rozhodla ubírat intervenci tímto směrem.

Popis situace:

Michal přichází brzy ráno do školky a s sebou si z domova přináší nový červený vrtulník. Nadšeně mi ukazuje jednotlivá tlačítka, která spouští blikající světla, hlasitou sirénu a otáčející se vrtuli. Zkousím využít situace a ptám se: „*No teda Míšo, to je opravdu*

krásný vrtulník, zkusíme ho spolu nakreslit?“ Michal rozpačitě kývne a následuje mě ke stolu, kde chystám papíry a výtvarné pomůcky. Pokládá před sebe papír a zamyšleně si prohlíží hrnek s pastelkami. *„Tak čím Míšo začneme, vrtulí nebo spíš tady třeba kolečkama dole?“*, ptám se. Michal bere do ruky červenou pastelku, poklepává s ní na spodní stranu vrtulníku a povídá: *„Já chci takhle. Takhle to tady má.“* Nakreslí svislou čáru se zatočeným koncem do levé poloviny výkresu a vysvětluje: *„Takhle má tady takový čárky. Pak dooolů.“* Poté nakreslí vedle čáry pět malých koleček, *„Pak tady ty kolečka. Pak první kolečko, pak druhý kolečko, pak další kolečko. Pak takhle kolečko, pak takhle kolečko, pak takhle a pak taaakhle kolečko. Kolo, kolo, kolo, kolo.“* *„Teeeda to má ale spoustu koleček a myslíš, že by s tolika kolečky mohl jezdit i po silnici?“*, ptám se a Michal odpovídá: *„Jo, vrtulník potřebuje spoooustu koleček.“* *„Aha no to máš pravdu. A kolik vrtulí potřebuje takovej vrtulník, aby mohl létat?“*, zeptám se. Michal nakreslí svislou čáru v pravé části výkresu a další dvě v levé části. *„Tady takhle vrtule, pak takhle vrtule a tady taky uděláme vrtule.“*, popisuje Michal. *„A tak to je kolik Míšo?“*, ptám se a Michal se zamyšleně zadívá na výkres. *„Jedna, dvě, tři... Tři!“*, vykřikne s radostí a zvedá výkres do vzduchu.

V tom přichází do školky Štěpán, jde rovnou k našemu stolu a radostně zdraví Michala, který mu na to odpovídá: *„Hele já tady kreslím!“* Štěpán se zadívá na obrázek a ptá se: *„A co to je?“*, načež Michal odpovídá: *„To je přece vrtulník. On je takový indiánský. A takhle lítá fiiiii!“*, ukazuje Michal pohyb letu pastelkou. Využiji Štěpánova zájmu a zeptám se: *„Štěpi, nechceš si s námi jít také něco nakreslit? Třeba taky takovej vrtulník, jako má Míša?“* Štěpán s úsměvem kývne a sedá si vedle Michala. *„Míšo a ukážeš Štěpovi, co ten tvůj nový vrtulník všechno umí?“*, ptám se. Michal zmáčkne jeden z knoflíků, který spouští barevná světla a povídá: *„Hele Štěpo, takhle on tady bliká.“* *„A myslíš, že by ten vrtulník na obrázku taky potřeboval nějaká světla?“*, ptám se Michala, který kývne a prohlíží si pastelky. *„Jakou barvu mají tady ty tvoje světla?“*, zeptám se. Michal odpovídá: *„Hmmm červenou? Aaa ještě modrou! Hele tady ta je taková krásná modrá.“*, vybírá modrou a červenou pastelku a nakreslí tři modrá kolečka a jedno velké červené. *„No to je super Míšo, teď ho bude všude na obloze vidět, i když bude tma.“*, povídám a Michal radostně kýve.

Štěpán přestává kreslit, zadívá se na Michalův výkres, ukazuje prstem na svislé červené čáry a ptá se: *„Hele a co je tohle?“* Michal odpovídá: *„To je přece vrtule! On má taaakovouhle velkou vrtulí! Ta se mi fakt povedla taková velká vrtule!“* a ukazuje přitom

rozmachem paží rozpětí vrtule. Michal se podívá na Štěpánův výkres a ptá se: „*A co kreslíš ty Štěpo?*“ „*Já kreslím parkoviště pro Hot Wheels*“, odpovídá Štěpán a Michal povídá, „*Já mám taky doma Hot Wheels, spoooustu Hot Wheels!*“

Štěpán si prohlíží hračku vrtulníku a ptá se: „*A na co je tady to lehátko teto?*“ „*No to je pravda, na tom obrázku nám ještě chybí to lehátko, to je důležitá součást Mišo. A na co myslíš, že to tam je?*“, povídám. „*To je přece na autíčka teto!*“, odpovídá Michal. Michal se rozhlédne po školce a cítím, že ztrácí o kresbu zájem, pokouším se tedy o udržení jeho pozornosti: „*Mišo a co takhle motor? Kde má takový vrtulník motor?*“ Michal se začne smát a odpovídá: „*Teto, vrtulník přece nemá motor! Tady má totiž vrtuli!*“ Štěpán se nesouhlasně podívá na Michala a povídá: „*Tady je přece! Tady je dole schovaný.*“ Odpovídám Michalovi: „*Fakt ne? A není třeba tady dole?*“ Michal se stále směje, bere do ruky svůj vrtulník a ukazuje: „*Neee fakt ne. Tady má ale trysky! On je totiž policejní vrtulník! Tady je tryska a tady a tady a tady.*“ Štěpán na mě udiveně pohlédne a ptá se: „*A na co jsou teto ty trysky?*“ Odpovídám: „*Trysky jsou na to, aby mohl ten vrtulník straaaasně rychle lítat. A víš, čím by byl ještě rychlejší? Kdyby mu z trysků třeba šlehal oheň!*“ „*Jooo oheň!*“, vykřikne nadšeně Štěpán, ale Michal odpovídá: „*Neee on už je hodně rychlý, to musíš zapnout tu vrtuli.*“ Štěpán zvedne pastelku a imituje s ní rychlý let vrtulníku, Michal ho pozoruje a poté pokládá vrtulník zpět na stůl, zvedá také pastelku a napodobuje Štěpána. Jejich ruce do sebe najednou narazí, Štěpán se zvedne, začne běhat s pastelkou po místnosti a Michal ho následuje. Tato hra trvá několik minut a ke kresbě už se nevracejí.



Michal – Vrtulník

Rozbor – hodnocení:

V této intervenci Michal získal celkem 15 bodů, bodové navýšení je tedy o 8 bodů, z původních 7 bodů, které získal ve vstupní diagnostice. V kategorii Komunikace se objevilo 5 nových potěšení, v kategorii Fantazírování 2 nová potěšení, Pomůcky zůstaly na hodnotě 1 bodu a Tvorba byla navýšena o 1 bod. Z původních 21 % všech prožívaných potěšení pozorovaných ve vstupní diagnostice se tato hodnota po intervenci navýšila na míru 44 %.

Nejvýznamnější rozdíl lze pozorovat v kategorii Komunikace, což přisuzují zejména přítomnosti Štěpána. Aktivní zapojení Michalova kamaráda mělo pozitivní vliv na jeho míru potěšení při celém průběhu hry Kreslení. Štěpán podněcoval Michalovu fantazii vzájemným dialogem a kladením otázek. Také bylo možné pozorovat, že mé aktivní zapojení do procesu tvorby a dialogu přinášelo Michalovi potěšení. Znatelný rozdíl se také projevil v Michalovu chování, byl mnohem více sebejistý a rozhodný ve své tvorbě.

Inspirací pro Michalovu kresbu byla jeho hračka vrtulníku, která byla shodou okolností zcela nová. Tento fakt, možná také přispěl k Michalovu nadšení. Prostřednictvím hry Kreslení měl tedy možnost hračku důkladně ukázat, pochlubit se jejími různými funkcemi a také nás se Štěpánem poučit.

Tuto intervenci považuji za úspěšnou. Celý proces hry Kreslení se odehrával v pozitivní atmosféře, Michal se cítil v přítomnosti svého kamaráda více v klidu, a to se

odrazilo i v navýšení získaných bodů. Plán intervence se mi podařilo z velké míry splnit. Jediným nedostatkem byla možná přítomnost pouze jednoho Michalova kamaráda. Pro příště bych přizvala ještě jednoho, čímž by se změnila dynamika tvorby.

3.6.3 Intervence – I3

Účastníci: Julie (2;2)

Julie ve vstupní diagnostice získala celkem 5 bodů, konkrétně 3 body v kategorii Komunikace, 1 bod v kategorii Pomůcky a 1 bod za kategorii Tvorba. V kategorii Fantazírování nezískala žádné body, proto jsem se při plánování této intervence soustředila na vhodné vybrání tématu, které by podpořilo právě tento druh potěšení. Při řízených aktivitách i volné hře se Julie často pohybuje v blízkosti sestry Leony. Jejich společné hry jsou spíše klidnější, často si hrají s plyšovými zvířátky, panenkami nebo si prohlížejí knihy. Na rozdíl od Julie, Leona vyhledává spontánní kresbu velmi často. Z těchto důvodů jsem se rozhodla, že přítomnost Leony při Juliině intervenci bude žádoucí. Dle mého názoru, Leona podpoří Juliinu sebejistotu, což zároveň ovlivní celkovou klidnou atmosféru během kresby. Tematické zaměření hry Kreslení jsem se u Julie rozhodla navázat na nějakou společnou aktivitu, částečně jsem tedy průběh intervence nechala volnému průběhu.

Komplikací při této intervenci jsem shledala v tom, že byť bude Leony přítomnost pro Julii příjemná může opět dojít k situaci, která nastala ve vstupní diagnostice a běžně se děje i při jiných případech jejich kresby. Tedy, že Julie napodobovala kresbu své sestry. Mým cílem proto je, abych podpořila Juliinu fantazii, samostatnost a sebejistotu při hře Kreslení.

Popis situace:

Julie s Leonou přichází do školky a přinášejí si s sebou novou knihu, kterou chtějí ukázat svým kamarádům. Jedná se o krásně ilustrovanou pohádku o Budulínkovi. Ostatním dětem se kniha také velice líbí a část dopoledního programu nahradíme společným čtením této knihy. Po obědě si Leona s Julií sednou na koberec a opět si prohlíží knihu, přicházím k nim a společně obdivujeme ilustrované stránky. Leona mě najednou požádá, zda by si

mohla jít kreslit. Souhlasím a navrhnou Julii: „*Juli, nechceš si jít taky kreslit? Mohli bychom zkusit nakreslit tu lišku a malá liščátka.*“ Julie se usměje a odpoví: „*Jooo a pak to dáme mamince!*“ Julie se sedne vedle Leony a pozoruje, co kreslí. Poté se zeptá Leony: „*Co to je?*“ „*To bude ten Budulínek a taky babička a taky dědeček.*“, odpovídá Leona. Ve snaze zabránit tomu, aby Julie napodobila Leonu se zeptám: „*Juli a tak jakou má barvu taková liška? Může být třeba zelená?*“ Julie se zasměje a odpoví: „*Neee oranžová!*“, poté začne kreslit oranžovou pastelkou doprostřed výkresu. Dále si vezme červenou pastelku, kreslí v dolní části papíru a vysvětluje: „*Koukej tady je liška a tady je liška.*“ „*Ty jsou krásné, úplně jak z toho Budulínka a co ještě ty liščátka? Ty bychom mohly udělat legračně barevný, každé jinou barvou.*“, navrhuji Julii. Leona přestala kreslit a začne se smát: „*Jooo barevný! Ty budou srandovní!*“ Julie se také začne smát a prohlíží si hrnek s pastelkami.

Najednou Leona řekne: „*Nejdřív je musíme roztrdit. Takhle.*“, vysype všechny pastelky na stůl a začne je rozdělovat dle barvy do hromádek. Julie se hned přidá a za chvíli jsou všechny pastelky rozděleny. „*A teď ti je budu podávat.*“, řekne Leona a vybírá zelenou pastelku. Julie nakreslí dva zelené objekty a podívá se na mě: „*Koukej koukej teto!*“ „*To jsou Juli ty liščátka? Ty se ti povedly!*“ „*Jooo povedly!*“, opakuje Julie. Poté si od Leony bere fialovou pastelku a dále kreslí, nakonec si bere modrou a ukazuje Leoně: „*Koukej Leo koukej. To dáme mamince.*“ Zadíává se na výkres, otočí ho na druhou stranu a vysvětluje: „*Tady bude pro tatínka.*“ Začne si z hromádek brát jednotlivé barvy, rychlými tahy kreslí a pojmenovává příslušné barvy pastelek: „*Červená, žlutá, modrá, hnědá, černá!*“ Zeptám se: „*A co to tam všechno Juli je?*“ „*Tam je vlk!*“, zašeptá Julie. „*Jeee no teda! A máme se ho bát? Je to zlej nebo hodnej vlk?*“, zeptám se. „*To bude zlej vlk!*“, odpoví Leona. Julie přikývne, vycení zuby, zvedne ruce do vzduchu a řekne: „*Jo! A taaakhle velké!*“ Julie si bere zelenou pastelku, nakreslí velký kruh a vysvětlí: „*To je past!*“ „*Past na vlky? No to je jasný, když je ten vlk zlej, tak musíme dávat pozor.*“, odpovím. „*Jo! A na zlá zvířata, ty by nás mohly sežrat!*“, vykřikne Leona. Julie kýve a řekne: „*Tak je tam zavřenej.*“ Poté si bere růžovou pastelku, nakreslí do kruhu čáru a prstem ukazuje: „*Tady mají papání.*“ Leona se zadívá na výkres a řekne: „*Oni to spapají a pak budou spinkat a nespapají žádné děti.*“ Julie opět souhlasně kývne, podá mi výkres a řekne: „*Hotovo teto. To dáme mamince. To je pro maminku.*“ Poté se s Leonou obě zvednou od stolu a odcházejí si hrát do vedlejší místnosti.



Julie – Lišky s liščaty



Julie – Past na vlky

Rozbor – hodnocení:

V této intervenci Julie získala celkem 12 bodů, došlo tedy k navýšení o 7 bodů, z původních 5 bodů, které obdržela ve vstupní diagnostice. V kategorii Komunikace se objevila 3 nová potěšení, taktéž v kategorii Fantazii došlo k navýšení o 3 body. Kategorie Pomůcky zůstala na stejné hodnotě, tedy 1 bod. Kategorie Tvorba byla navýšena o 1 bod. Ve vstupní diagnostice Julie vykazovala míru potěšení odpovídajícím 15 %, během intervence se tato míra pohybovala okolo 35 %.

Nejpatrnější rozdíl v prožívaném potěšení se objevil v oblastech Komunikace a Tvorby. Oproti vstupní diagnostice byla Julie mnohem více komunikativní. Také docházelo ke spolupráci s Leonou, ve vstupní diagnostice byl jejich kontakt velmi omezený. Dle mého názoru, přítomnost Leony a také konkrétní téma spojeno s četbou knihy podporovalo Juliinu fantazijní tvorbu a aktivní komunikaci.

Tato hra Kreslení byla inspirována knihou o Budulínkovi. Jednak byla tato kniha přímo Julie a Leonou, takže k ní již měly určitý vztah a také byly podpořeny tím, že se kniha velmi líbila ostatním dětem. Nadšení z knihy se tedy přeneslo i do procesu tvorby. Navíc bohaté ilustrace knihy mohly sloužit, jako přímá inspirace.

Juliinu intervenci hodnotím jako úspěšnou, což se doloženo i navýšením míry pozorovatelných potěšení. Julie si tuto hru Kreslení užila a bylo možné pozorovat její nadšení ze spolupráce s Leonou. Julie byla schopná využít svou vlastní fantazii, vytvořit na obrázku svůj vlastní příběh a nemusela napodobovat výkres Leony. Byť se Leona místy chopila iniciativy, Julie byla schopná se v procesu aktivně zapojit.

3.6.4 Intervence – I4

Účastníci: Mirek (5;11) a Adam (3;11)

Mirek

Mirek ve vstupní diagnostice získal pouze 3 body, jedná se konkrétně o 2 body v kategorii Komunikace a 1 bod v kategorii Fantazírování. U Mirka jsem se chtěla soustředit zejména na volbu tématu, protože je jen málo věcí, které ho zajímají, což se projevuje

v řízených i volných aktivitách. Pokud ho konkrétní téma nezajímá dokáže být velmi pasivní a uzavřený. Byť Mirek navštěvuje školku přes půl roku stále mám pocit, že ho téměř neznám. Chtěla bych tedy využít ty informace, které jsem pochytila z jeho komunikace při volné hře a ojedinělých případech, kdy se vyjádřil v ranním kruhu. Jedná se konkrétně o jeho oblibu různých strašidel a mimozemšťanů. Rozhodla jsem se tematiku hry Kreslení směřovat tímto směrem. Dále bych chtěla při Mirkově intervenci využít přítomnost ostatních dětí, které by pomohly Mirkovi se uvolnit, podpořily jeho komunikaci a zároveň také fantazii.

Stejně, jako u Vojty jsem se obávala toho, aby se mnou Mirek vůbec komunikoval a spolupracoval. Také z tohoto důvodu bych chtěla, aby při intervenci bylo více dětí, které by komunikaci podpořily a uvolnily atmosféru. Budu se tedy soustředit na to, aby intervence byla napojena na nějakou konkrétní aktivitu a také, aby se Mirek necítil do hry Kreslení nucen.

Adam

Adam ve vstupní diagnostice získal také pouze 3 body, v kategorii Komunikace získal 2 body a v kategorii Tvorba získal 1 bod. Stejně jako Mirek, Adam při vstupní diagnostice téměř nekomunikoval. Z tohoto důvodu jsem usoudila, že přítomnost dalších dětí by mohla být pro Adama přínosná. U Adama se také budu soustředit na vhodné prostředí při tvorbě, protože má tendenci od jakýchkoliv aktivit odbíhat a neudrží dlouho pozornost. Z tohoto důvodu pro tuto intervenci zvolím čas, kdy je ve školce méně dětí a tím pádem, také méně rušivých podnětů.

Popis situace:

Během volné hry odpoledne Mirek sedí na koberci a pozoruje ostatní děti. Vybírám z police obrázkovou knihu o vesmíru a zeptám se Mirka: „*Míro prohlížel sis už tady tu knížku? Jsou tam astronauti, a dokonce možná i mimozemšťani. Nechceš si ji se mnou prohlídnout?*“ Mirek se usměje a kývne. Sedneme si spolu na koberec a Mirek listuje stranami, v tom k nám přichází Adam a ptá se: „*Co to máte?*“ „*Hele podívej tady jsou ufoňi a tady mají tu jejich loď!*“, ukazuje Mirek. Adama kniha zaujme a sedá si k nám. Po chvíli dojdou na konec knihy, a tak zkusím navrhnout další aktivitu, „*Kluci mohli bychom si taky nakreslit vesmír, co říkáte?*“ Adama tento nápad velmi zaujme a vykřikne: „*Joo! Pojd' Míro,*

pojď taky kreslit!“ Mirek se usměje a běží za Adamem, který již chystá papíry. „*Taaak a já udělám duhový papír! Na duze totiž bydlí mimozemšťan!*“, řekne Adam. „*Adame a jak vypadá takový duhový papír? To bude jedna velká duha?*“, ptám se. „*To je prostě duhový papír. Tam není žádný vůbec žádný obrázek jenom samá duha. Víš teto?*“, odpovídá Adam. Odpovídám: „*Aha no tak to tam určitě bude spoustu barev, to bude krásný.*“ Adam vysype celý hrnek pastelek na stůl a vysvětluje: „*Duhový papír musí být mooc barevný, víš teto? Moc moc moc.*“ a začne třídit pastelky podle barev do hromádek.

Mirek řekne: „*Já zas udělám takhle raketu a ta vystřelí až vyyysoko do nebe ouuu*“, ukazuje rukou vysoko do vzduchu. Červenou pastelkou kreslí doprostřed papíru, ptám se: „*A to jsou Míro takhle dvě rakety?*“ „*Jo a ty budou obě létat.*“, odpovídá a ukazuje pastelkou let rakety. „*A co takhle ještě nějakou raketovou stanici, aby mohly přistát?*“ „*Nooo to jo, to musí.*“, přikyvuje Mirek a dále kreslí červenou pastelkou. „*Musíme tam ještě nakreslit noc. Rakety létají jenom v noci.*“, povídá Mirek, bere si černou pastelku a kreslí v levé části výkresu.

Adam mezitím roztřídil všechny pastelky a postupně kreslí různými barvami vedle sebe v oddělených rádcích. „*Hele Áďo, takhle tady letí tramvaj.*“, směje se Mirek a ukazuje na černě zbarvenou část obrázku. „*Tyyyyjo tramvaj? To se zatoulala až do vesmíru?*“, ptám se. „*Jo! Takhle tam létá.*“, směje se dál Mirek a Adam se přidává. „*No tak, aby se náhodou ta tramvaj nesrazila s nějakou mimozemskou lodí!*“, navrhuji. „*Jooo to tam bude. Tady takhle udělám okna červený.*“, souhlasí Mirek a kreslí opět přes již červenou plochu. Poté si bere fialovou pastelku: „*Hele a tady sedí už mimozemšťan.*“ „*Jeee ten je krásnej, dokonce má i tykadla. Ten je teda super Míro.*“, chválím. Mirek ukáže na černou plochu výkresu a vysvětluje: „*A tady tohle je zabije!*“ „*Aha no a co to je?*“, ptám se. „*To je obrovská raketa a ta je zabije.*“, odpovídá Mirek. „*Tak to by si měli dávat pozor a rychle té raketě uletět. Třeba na nějakou jejich planetu.*“, navrhuji. Adam si všimá Mirkova obrázku a směje se: „*Jeee to je ufon! Ten je srandovní Míro.*“

Obracím se k Adamovi, který kreslí hnědé vodorovné čáry přes celou šířku výkresu, ukazují na ně a ptám se: „*Teda Áďo to je krásnej duhovej papír. A co je toto?*“ „*To jsou přece teto takhle tři duhy a musím je takhle oddělit.*“, odpovídá Adam. Mirek mezitím kreslí dvě barevné planety v levé i pravé části obrázku a vysvětluje: „*Hele tady je takhle modrá a tady zelená a tady fialová a tady oni bydlí. A tady ta bláznivě barevné tam taky bydlí.*“ Poté

kreslí červenou pastelkou v horní části výkresu a vysvětluje: „*To je andílek.*“ „*Aha a proč andílek Míro? Ten tam taky nasedne do nějaké rakety?*“, ptám se. „*On mu tam říká, ať rychle letí.*“, říká Mirek a já odpovídám: „*No jasný, on ty ufony takhle chrání?*“ Mirek souhlasně kývne a Adam se ptá: „*A kde má ten andílek hlavu, vypadá trošku jako strom.*“, načež se oba začnou smát.

Poté Adam odhodí pastelku na stůl, zvedne výkres do vzduchu a vykřikne: „*Tetooo hotovooo!*“ „*Jeee máš to opravdu pěkný Áďo a nepřidáme tam taky nějakýho legračního ufona? Nebo třeba raketu?*“, ptám se. „*Neee to už je hotový*“, odpovídá Adam a odchází si hrát. Mirek si mezitím bere žlutou pastelku a říká: „*A tadyhle už spadne nějakej člověk.*“ „*No anebo by tam mohla padat třeba nějaká hvězda? Anebo třeba vesmírný dinosaur?*“, navrhuji. „*Joo hvězda a dinosaur*“, opakuje potichu Mirek a nakreslí dvě žluté hvězdy. „*Tady je jedna hvězda a tady druhá hvězda a tady měsíc.*“, ukazuje Mirek. „*No teda Míro, to jsou krásný hvězdy. Ty se ti moc povedly!*“, chválím. „*Jooo to se mi teda povedly! Teto tak já už mám hotovo.*“, odevzdává Mirek výkres a odchází si hrát za Adamem na koberec.



Adam – Duhový papír



Mirek – Vesmír

Rozbor – hodnocení:

Mirek

Mirek získal v intervenci celkem 14 bodů, přičemž při vstupní diagnostice získal pouze 3 body, jedná se tedy o navýšení o 11 bodů. V kategorii Komunikace se objevilo 6 nových potěšení. V kategorii Fantazírování se objevila 2 nová potěšení. Kategorie Pomůcky zůstala bez potěšení. Kategorie Tvorba se navýšila o 3 nová potěšení. Při vstupní diagnostice vykazoval Mirek míru pozorovatelných potěšení okolo 9 %, při intervenci se tato hodnota pohybovala okolo 41 %.

V kategorii Komunikace se objevilo nejvíce nových potěšení. Oproti vstupní diagnostice, kde Mirek téměř nekomunikoval, to byl znatelný rozdíl. Během intervence Mirek aktivně popisoval svůj proces tvorby nejen mně ale také Adamovi. Přítomnost Adama byla náhodná ale nakonec se ukázalo, že právě Adam, který je Mirkův kamarád a se kterým často tráví volnou hru, dokázal uvolnit atmosféru a zároveň také Mirka, který se s ním cítil uvolněně a byl schopný komunikovat také se mnou.

Plánem této intervence bylo zaujmout Mirka tématem, které ho zajímá a baví, což se také dle mého názoru podařilo. Bohatě ilustrovaná kniha s mimozemšťany byla ideální aktivitou, na kterou poté intervence plynule navázala a také inspirovala Mirkovu tvorbu. U Mirka bylo možné pozorovat, že hra Kreslení je pro něj něco více, než jen zaplnění volného času. Při tvorbě nespěchal, byl schopný se během hry Kreslení uvolnit, aktivně komunikovat a rozvíjet svou fantazii. Z těchto důvodů, hodnotím Mirkovu intervenci, jako úspěšnou.

Adam

Adam získal v intervenci celkem 14 bodů, přičemž při vstupní diagnostice získal pouze 3 body, navýšení je tedy také o 11 bodů. V kategorii Komunikace se objevilo 7 nových potěšení. V kategorii Fantazírování se objevilo 1 nové potěšení, taktéž v kategorii Pomůcky. V kategorii Tvorba se objevila 2 nová potěšení. Při vstupní diagnostice získal Adam celkem 9 % z možných 100 %, při vstupní diagnostice se tato míra pozorovatelných potěšení zvýšila na 41 %.

U Adama došlo k největšímu navýšení v oblasti Komunikace, kdy komunikoval nejen se mnou ale také s Mirkem. Během vstupní diagnostiky nekomunikoval téměř vůbec. V plánu intervence jsem počítala s tím, že při Adamově intervenci bude přítomnost dalších dětí žádoucí, ovšem to, že to bude zrovna Mírek a, že jejich intervence proběhne současně byla náhoda. Právě Mírek byl ale pro Adama efektivním společníkem. Adam během hry Kreslení aktivně komunikoval, zajímal se o Mirkovu tvorbu a popisoval svůj vlastní výkres. Byť jsem se snažila o navození tématu vesmíru, Adamův obrázku byl víceméně podobný, jako ten, který nakreslil během vstupní diagnostiky – abstraktní kresba různých barev. Změna ale také byla v tom, že na rozdíl od diagnostiky se Adam nenechal vyrušovat a se svou tvorbou nespěchal. Také bylo možné pozorovat, že má jasný plán, kterého se držel, tedy „duhový papír“. U Adama se objevilo nové potěšení, které jsem zahrnuje pod možnost **Jiné**, konkrétně v kategorii **Komunikace** a subkategorii **Komunikace s vrstevníkem**, kdy přizval Mirka, aby šel také kreslit s ním.

Adamovu intervenci hodnotím, jako částečně úspěšnou, představovala jsem si, že proběhne trochu jiným způsobem. Ačkoliv došlo k bodovému navýšení a v míře pozorovatelných potěšení byl viditelný rozdíl, myslím si, že intervence mohla proběhnout

ještě lépe. Jedním z faktorů, které bych změnila, by byla přítomnost minimálně jednoho dalšího Adamova kamaráda nebo jeho sestry Aničky. Adamova komunikace byl bohatší, než při vstupní diagnostice ale z mé zkušenosti s Adamem nedosáhl svého potenciálu. Dalším faktorem je také téma intervence, Adam je jedním z dětí, které se nadchne pro vše, je velmi zvědavý a téma vesmíru ho také zajímá. Z těchto důvodů jsem myslela, že improvizované téma ho dostatečně inspiruje a bude mu líbit. Při příštích intervencích by bylo nutné vhodnou tematiku lépe zvážit a vybrat.

3.6.5 Intervence – I5

Účastníci: Vendelín (2;5)

Vendelín ve vstupní diagnostice získal 7 bodů, 5 z kategorie Komunikace a 2 z kategorií Tvorba a Pomůcky. U Vendelína jsem věděla, že bude účinné, když bude tvořit společně se svým bratrem Štěpánem. Vybrání správného motivu, který ho zaujme je dalším klíčovým faktorem v úspěšnosti této intervence. Vendelín má v oblibě různá auta, letadla a vlaky. Mnohdy si tento typ hraček nosí z domova, proto jsem počítala s tím, že tohoto motivu budu moci využít.

Komplikací při této intervenci by se mohla stát Vendelínova pozornost. Pokud Vendelína určitá aktivita ve školce ihned nezaujme má tendenci situaci opouštět či reagovat frustrovaně pláčem. Proto se budu snažit hru Kreslení prezentovat Vendelínovi, co nejvíce přirozeným způsobem a do ničeho ho nenutit. V tomto by mi také mohl pomoci Štěpán, který spontánní kresbu často vyhledává a Vendelín ho poté následuje.

Popis situace:

Štěpán s Vendelínem přicházejí do školky mezi prvními. Oba si s sebou dnes přinesli malý vláček, konkrétně vlaky z pohádky Mašinka Tomáš. Nadšeně mi je ukazují a Štěpán řekne: „*Teto hele, já mám Tomáše a Vend'a má Jamese.*“ Pochválím jejich nové hračky a oba si odcházejí hrát na koberec. Po chvíli, když vidím, že se začínají již nudit za nimi přijdu s návrhem. „*Kluci, nenakreslíme pro ty vaše vláčky nějaké koleje?*“, zeptám se. Štěpán radostně souhlasí a odběhne pro papír. Vendelín nejprve čeká a sleduje reakci svého bratra a poté odbíhá za ním. „*Budete chtít každý svůj papír nebo uděláme jedny koleje na jeden*

papír?“, ptám se a Vendelín s jistotou odpovídá: „Já chci sám, já chci sám!“ Když dostane každý svůj papír, Štěpán se hned ujme plánování a říká Vendelínovi: „Nejdřív musíme nakreslit ty koleje pro vláčky.“ Začne kreslit na svém papíru, Vendelín ho pozorujeme a řekne: „To já neumím. To potřebuju pomoci.“ „Štěpo, nemohl bys bráchovi pomoci a ukázat, jak se takové koleje kreslí?“, zeptám se. „To musíš takhle a takhle a pak udělat tady zatáčku.“, komentuje svůj postup Štěpán a dodává: „Musíš to ale udělat červenou, protože James je červená mašinka.“ Vendelín vše pozorně sleduje a řekne: „Tady tuhle červenou, ta je nejhezčí!“, vybírá si červenou pastelku a opatrnými tahy vytvoří červenou zahnutou čáru. Poté si Vendelín vezme černou pastelku a přemaluje konec červené čáry, začne se smát: „Hele hele to je most! Ten je hezký!“ „Já ti tam Vend’o udělám taky ještě koleje pro Tomáše.“, řekne Štěpán a začne kreslit na Vendelínův papír. K mému překvapení Vendelín nijak neprotestuje. „Ale musím ty moje udělat modré, protože mašinka Tomáš je modrý.“, vysvětluje Štěpán a kreslí modrou klikatou čáru.

Poté si Vendelín bere svůj vláček a začne s ním jezdit po nakreslených kolejkách. Po chvíli se zastaví, vláček položí a řekne: „Ještě mašinky tam udělám.“ Postupně nakreslí několik malých „mašinek“ červenou, fialovou, černou, modrou a zelenou barvou. „Teda Vend’o tam je teda ale spousta vláčeků, to budeš muset dávat pozor, aby ses s někým nesrazil, když je takový provoz.“, řeknu. „Jooo srazil!“, začne se Vendelín smát. Štěpán navrhne: „Já ti tam Vend’o udělám zastávku hele. Aby se ty vlaky pak nesrazily.“, a černou pastelkou začne kreslit v pravém horním rohu výkresu. Vendelín si poté vezme hnědou pastelku a řekne: „Já udělám domeček a tam budou ti vláčci spinkat. Hele Štěpo!“ „Joo takové depo myslíš Vend’o?“, ptám se. „Jo! Depo.“, opakuje Vendelín a nakreslí v pravé polovině papíru hnědé kruhy. Mezitím si Štěpán vezme svůj vlak, začne s ním jezdit po Vendelínově papíru a křičí: „Poooodívej jak je ten Tomáš rychlý! To je úplně nejrychlejší vlak!“ Vendelín položí pastelku vezme si také svůj vlak začne se Štěpánem závodit a volat: „Neee já mám nejrychlejší! Koukej brrrrm brrrrm brrrrm!“ Chvíli pokračují v této hře, následně se s vláčky přesunou na koberec a kresby už si po zbytek dopoledne nevěšují.



Vendelín – Vlaková dráha

Rozbor – hodnocení:

V této intervenci Vendelín získal 15 bodů, jedná se tedy o navýšení o 9 bodů, z původních 7 bodů, které získal ve vstupní diagnostice. V kategorii Komunikaci se objevilo 1 nové potěšení. V kategorii Fantazírování 3 nová potěšení. Oblast Pomůcek zůstala nezměněna a potěšení v kategorii Tvorba se navýšila o 2 body. Vendelín při vstupní diagnostice vykazoval míru potěšení o hodnotě 21 %, v intervenci se míra potěšení zvýšila na 47 %.

V kategorie Fantazírování se tedy objevilo nejvíce nových potěšení, což je nejspíše zapříčiněno výběrem vhodného tématu hry Kreslení. Také mé i Štěpánovo aktivní zapojení a komunikace do Vendelínovy tvorby mohlo k tomuto posunu přispět. Štěpán svými nápady a fantazií podněcoval Vendelína k jeho vlastní tvorbě. Štěpán se také z části na tvorbě přímo podílel, když kreslil koleje na Vendelínův výkres.

Můj předpoklad, že Vendelínovi se téma týkající se jeho hraček bude líbit se potvrdil. Při tvorbě svoji hračku také přímo využil a nakreslené koleje mu sloužily, jako kulisa pro hru s vlakem.

Vendelínovu intervenci hodnotím jako úspěšnou. Hra Kreslení probíhala po celou dobu ve velmi pozitivní atmosféře. Vendelín si tvorbu užíval a dokázal udržet pozornost.

Výraznou zásluhu na tom měl Štěpán, se kterým se Vendelín cítil v klidu a zároveň prožíval potěšení ze vzájemné spolupráce. Vendelín byl schopen využít vlastní fantazii při tvorbě a nebránil se Štěpánovým nápadům.

3.7 Výsledky intervencí

Při tvorbě plánů intervencí jsem vycházela z podpůrných faktorů, které ve své diplomové práci formulovala K. Haberhauerová, jedná se o plánování a roli učitele a také spoluúčasti vrstevníků. Při plánování jsem zohlednila individualitu každého dítěte, což mi bylo usnadněno tím, že jsem s dětmi v mateřské škole v kontaktu každý týden. Zním jejich záliby, oblíbené aktivity i pohádky, a především také jejich povahy. Na základě toho, jsem byla schopná vybrat pro intervenci témata, která jednotlivé děti zaujmou. Faktor role učitele, tedy improvizace, komunikace a povzbuzování také hrál stěžejní roli při realizaci intervencí. Například u Vojty jsem improvizovala začátek i samotné téma intervence. Komunikace a podněcování fantazie při hře Kreslení byla také důležitá. Zejména u Mirka, Vojty a Julie byl při intervencích v komunikaci zřetelný rozdíl. Účast vrstevníků při intervencích se mi také velmi osvědčila, výraznější to bylo u dětí, které jsou více ostýchavé, jako například Mirek a Julie. U těchto dětí bylo znatelné, že přítomnost vrstevníků jim dodala více sebevědomí, což také zároveň pozitivně ovlivnilo atmosféru.

V tabulce č. 3 je znázorněno bodové hodnocení v jednotlivých kategoriích každého dítěte a v tabulce č. 4 bodový rozdíl mezi výsledkem získaným ve vstupní diagnostice a poté v intervenci. U každého dítěte došlo v důsledku intervence k navýšení míry prožívaných potěšení při hře Kreslení. Nejmenší bodový rozdíl se objevil u Julie, kdy se míra potěšení navýšila pouze o 7 bodů, naopak nejvyšší bodový rozdíl byl zaznamenán u Adama a Mirka, jejichž rozdílová hodnota celkového výsledku je o 11 bodů. Lze tedy konstatovat, že všechny intervence byly úspěšně replikovány, a to nejen, z důvodu bodového rozdílu ale také tím, že při všech intervencích panovala pozitivní atmosféra a děti si hru Kreslení užívaly.

Tabulka č. 3 – Bodové hodnocení v jednotlivých kategoriích potěšení

	Komunikace	Fantazírování	Pomůcky	Tvorba	Celkový počet bodů

Vojta	6	3	0	3	12
Michal	9	3	1	2	15
Julie	6	3	1	2	12
Mirek	8	3	0	3	14
Adam	9	1	1	3	14
Vendelín	9	3	1	3	16

Tabulka č. 4 – Porovnání množství získaných bodů ve vstupní diagnostice a v intervenci

	Vojta	Michal	Julie	Mirek	Adam	Vendelín
Vstupní diagnostika	3	7	5	3	3	7
Intervence	12	15	12	14	14	16
Nová potěšení	9	8	7	11	11	9

Taktéž, jako při vstupních diagnostikách je kategorie **Komunikace** opět nejpočetnějším okruhem pozorovatelných potěšení. V subkategorii Komunikace se sebou samotným se nejčastěji jednalo o potěšení z Vlastní úvahy v průběhu tvorby, které se objevilo u všech dětí. Dále se také často objevilo Pochvalné sebehodnocení. Naopak potěšení z Hodnocení průběhu tvorby se neobjevilo ani při jedné intervenci. V subkategorii Komunikace s vrstevníkem se nejčastěji objevilo potěšení ze Snahy o sebe upozornění. Potěšení z povídání s náhodným posluchačem se neobjevilo ani jednou. Také se tu objevilo nové potěšení zahrnuje v položce **Jiné**, kdy Adam přizval Mirka ke hře Kreslení, jedná se tedy o téže nové potěšení, které se již objevilo ve vstupní diagnostice. V subkategorii Komunikace s dospělým se ve všech intervencích objevilo potěšení z Vyprávění obsahu tvorby a také subkategorie Vedoucí role v komunikaci se objevila ve všech intervencích. V Dalšíh formách komunikace se objevilo nové **Jiné** potěšení, když Vojta počítal

nakreslené poklady, jedná se tedy o stejné nové potěšení, které se objevilo ve vstupní diagnostice u Aničky. Tato kategorie, stejně jako ve vstupní diagnostice obsahuje nejvyšší počet nových potěšení.

V kategorii **Fantazírování** se nejčastěji objevilo potěšení z Fantazírování ve fiktivním světě a také symbolická hra v podobě potěšení Pomůcka jako partner – pohybové bez rekvizit. Naopak potěšení z Komunikace s kresbou a Pomůcka jako partner – Verbální se neobjevilo ani v jedné z intervencí.

V kategorii **Pomůcky** byla potěšení z Hodnocení kvality pomůcek a Třídění pomůcek rovnocenně zastoupena. Opět se ovšem neobjevil ani jeden případ Potěšení z rozmanitosti pomůcek.

V kategorii **Tvorba** se ve všech intervencích objevilo potěšení z Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy. Často se také objevilo potěšení z Vývoje kresleného objektu v průběhu tvorby a Opakování motivu – varianta objektů. Potěšení, které nebylo zaznamenáno ani jednou bylo Písmo – podpis – znaky.

V kategorii **Výsledná kresba** se téměř ve všech případech jednalo o odložení kresby na stůl, v případě Julie byl výkres určen, jako dárek pro rodiče. Ani v jednom případě nebyl obrázek určen na výstavu, stejně jako tomu bylo ve vstupní diagnostice.

Při vstupních diagnostikách se objevilo pět případů nových potěšení, přičemž čtyři spadaly do kategorie Komunikace. Jedno potěšení bylo zařazeno do subkategorie Další formy komunikace, kdy se jednalo o počítání nakreslených objektů. Další nová potěšení byla zařazena do subkategorie Komunikace s vrstevníkem, kdy se jednalo o snahu přizvání vrstevníka ke hře Kreslení. Poslední nové potěšení bylo zahrnuto do kategorie Vlastní kresba. Při intervencích se objevila pouze dvě nová potěšení, jednalo se ovšem o totožné případy, jako ve vstupní diagnostice, jen u jiných dětí. Vojta počítal nakreslené objekty na výkresu a Adam přizval Mirka ke hře Kreslení.

V tabulce č. 5 je prezentována procentuální četnost jednotlivých položek obsáhlých v záznamovém pozorovacím archu.

Tabulka č. 5 – Procentuální vyjádření pozorovaných potěšení v intervencích

Dítě bylo ke tvorbě vyzváno / přizváno vrstevníkem	17 %
Dítě bylo ke tvorbě vyzváno dospělým	83 %

1. Komunikace

1.1 Komunikace se sebou samotným	
Popis – plán obsahu budoucí tvorby	50 %
Vlastní úvahy v průběhu tvorby	100 %
Hodnocení průběhu tvorby	0 %
Pochvalné sebehodnocení	83 %
Jiné	0 %
1.2 Komunikace s vrstevníkem	
Snaha o sebe upozornění	83 %
Spontánní vyprávění obsahu tvorby (příběhu) vrstevníkovi	50 %
Zájem o vrstevníkovu tvorbu	50 %
Hodnocení vrstevníkovy tvorby	17 %
Poučování vrstevníka	17 %
Hravé přetahování o moc	17 %
Povídání s náhodným posluchačem	0%
Jiné	17 %
1.3 Komunikace s dospělým	
Vyprávění obsahu (příběhu) tvorby	100 %
Požádání o pomoc při tvorbě	17 %
Povídání s náhodným posluchačem	0%
Jiné	0%
1.4 Vedoucí role v komunikaci	100 %
1.5 Další formy komunikace	
Zpěv	0 %
Zvuky	67 %
Jiné	17%

2. Fantazírování

2.1 Fantazírování ve fiktivním světě	83 %
2.2 Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti	17 %
2.3 Identifikace s kresbou	50 %

2.4 Komunikace s kresbou	0 %
2.5 Pomůcka jako partner	
Verbální	0 %
Pohybové – bez rekvizit	67 %
Pohybové – s rekvizitami	50 %
Jiné	0%

3. Pomůcky

3.1 Hodnocení kvality pomůcek	33 %
3.2 Třídění pomůcek (podle velikosti, barev, vlastností)	33 %
3.3 Potěšení z rozmanitosti pomůcek	0%
3.4 Jiné	0%

4. Tvorba

4.1 Opakování motivu – varianty objektů	50 %
4.2 Pečlivé vybarvování nebo obtahování	17 %
4.3 Dekorování – zdobení	17 %
4.4 Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy	100 %
4.5 Vývoj kresleného objektu v průběhu tvorby	67 %
4.6 Písmo – podpis – znaky	0 %
4.7 Hra – různé druhy kresebných her - Kresba na přání, komiksy, aj.	17 %
4.8 Jiné	0 %

5. Výsledná kresba

5.1 Odložená kresba, např. na učitelský stůl	83 %
5.2 Kresba určená na vystavení	0 %
5.3 Kresba jako dar	17 %
5.4 Jiné	0 %

3.8 Reliabilita záznamového pozorovacího archu

Během práce se záznamovým pozorovacím archem, jsem se rozhodla zjistit míru reliability tohoto diagnostického nástroje. Cílem této kapitoly je zjistit, jak spolehlivý tento nástroj doopravdy je a zda produkuje konzistentní výsledky. Za tímto účelem jsem náhodně

vybrala 7 vstupních diagnostik – Michala, Matěje, Kryštofa, Oskara, Julii, Tadeáše a Vendelína. Poté jsem požádala kolegyni z mateřské školy, aby na základě předložených popisů situací a výsledných kreseb vyplnila přiložené záznamové pozorovací archy. Tato kolegyně nebyla přítomna u původních pozorování a nebyla seznámena s mými výsledky bodování. Na základě porovnání našich výsledků bodování, jsem následně byla schopná vyhodnotit, v míře se naše výsledky shodovaly.

Michal

Při hodnocení Michalovy míry potěšení při hře Kreslení došlo k odlišnostem v sedmi bodech, jedná se tedy o shodu o hodnotě 83 %. V kategorii Komunikace udělila kolegyně body za potěšení z Vlastní úvahy v průběhu tvorby. V kategorii Fantazírování udělila body za potěšení z Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti, Komunikace s kresbou, Pohybové – bez rekvizit a Pohybové – s rekvizitami. Také v kategorii Tvorba udělila body za potěšení z Opakování motivu – varianty objektů a Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy.

Matěj

U Matěje se objevila odlišnost v osmi subkategoriích, celková hodnota shody je tedy 80 %. V kategorii Komunikace kolegyně udělila bod za potěšení Pochvalné sebehodnocení. V kategorii Fantazírování udělila body za potěšení z Fantazírování ve fiktivním světě, Komunikace s kresbou, Pohybové – bez rekvizit a Pohybové – s rekvizitami. V kategorii Pomůcky také udělila bod za Třídění pomůcek a v kategorii Tvorba za Dekorování – zdobení. Naopak já udělila bod za potěšení z Vývoj kresleného objektu v průběhu tvorby.

Kryštof

Při bodování vstupní diagnostiky Kryštofa jsme se s kolegyní neshodly v osmi subkategoriích, hodnota shody tedy byla v 80 %. V kategorii Komunikace kolegyně udělila bod za Pochvalné sebehodnocení. V kategorii Fantazírování udělila body za potěšení z Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti a Komunikaci s kresbou. Naopak já udělila body za Identifikaci s kresbou. Také v kategorii Pomůcky jsem udělila bod za potěšení z Hodnocení kvality pomůcek a kolegyně udělila bod za Potěšení z

rozmanitosti pomůcek. Dále také udělila body v kategorii Tvorba za potěšení Opakování motivu – varianty objektů a Pečlivé vybarvování nebo obtahování.

Oskar

Při hodnocení Oskarovy vstupní diagnostiky došlo k odlišnostem v sedmi subkategoriích, nastala tedy shoda v 73 %. V kategorii Komunikace kolegyně udělila Oskarovi bod za potěšení z Hodnocení průběhu tvorby a Požádání o pomoc při tvorbě. V kategorii Fantazírování udělila body za potěšení z Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti, Komunikace s kresbou a Pomůcka jako partner – verbální. Také v kategorii Pomůcky přidělila body za Třídění pomůcek a Potěšení z rozmanitosti pomůcek. V kategorii Tvorba jsme se lišily, kolegyně udělila Oskarovi body za Pečlivé vybarvování nebo obtahování, Dekorování – zdobení a Hra – různé druhy kresebných her.

Julie

Při bodování Julie jsme se s kolegyní lišily ve čtyřech subkategoriích, jedná se tedy o shodu o hodnotě 90 %. V kategorii Komunikace jsem udělila Julii bod za potěšení z Vedoucí roli v komunikaci, kolegyně nikoliv. Naopak v kategorii Fantazírování ji udělila bod za potěšení z Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti. Lišily jsme se také v kategorii Tvorba, kde jsem Julii přidělila bod za Vývoj kresleného objektu v průběhu tvorby a kolegyně udělila bod za Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy.

Tadeáš

U Tadeáše se bodování lišilo v sedmi subkategoriích, jedná se o shodu 83 %. V kategorii Komunikace kolegyně udělila body za Popis – plán obsahu budoucí tvorby, Hodnocení průběhu tvorby a Spontánní vyprávění obsahu tvorby (příběhu) vrstevníkovi. V kategorii Fantazírování přidělila bod za potěšení z Fantazírování v reálné minulosti, současnosti a budoucnosti. Dále v kategorii Pomůcky udělila bod za Potěšení z rozmanitosti pomůcek. V kategorii Tvorba přidělila body za Dekorování – zdobení a Objevování možností konfigurace / zaplňování plochy.

Vendelín

U Vendelína se bodování lišilo pouze v jednom případě, konkrétně v kategorii Komunikace. Kolegyně přidělila Vendelínovi bod za Vlastní úvahy v průběhu tvorby. Shoda při tomto bodování je tedy 98 %, jedná se o nejvyšší shodu v tomto testu reliability.

Souhrn

Při analýze shody v dílčích okruzích diagnostického nástroje vychází kategorie Komunikace, jako nejspolehlivější, poněvadž shoda v této kategorii nabývá hodnotu 93 %. Dle mého názoru je tento výsledek zapříčiněn tím, že pozorování potěšení při komunikaci je ve většině případů více jednoznačné, než u ostatních kategorií, kde je prostor k interpretaci jednotlivými pozorovateli, kteří průběh hry Kreslení hodnotí. V kategorii Fantazírování došlo k nejmenší shodě a to v 71 %. V kategorii Pomůcky ke shodě 79 % a v kategorii Tvorba ke shodě 77 %. Celková shoda bodování za použití nástroje Záznamový pozorovací archu dvěma osobami tedy nese hodnotu 85 %.

4 DISKUSE

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda je možné replikovat, zároveň také obohatit a prověřit výzkum K. Haberhauerové, který zpracovala ve své diplomové práci Podpora dětí ve hře Kreslení (2019). Na počátku tohoto výzkumu stojí bakalářská práce K. Haberhauerové (2017), ve které vypracovala rejstřík možných potěšení, které si dítě předškolního věku může užívat během kreslení. Již v této práci autorka definuje kreslení jako hru, tedy aktivitu, která se vyznačuje funkční libostí. Její výsledky jsou založeny na několika odborných zdrojích, které popisují různá potěšení ze hry Kreslení a také na jejím vlastním empirickém výzkumu, kde potěšení zmapovala a rozdělila do kategorií Komunikace, Fantazírování, Pomůcky, Tvorba a Výsledná kresba.

Na tento výzkum navázala J. Jindrová ve své bakalářské práci (2019). J. Jindrová modifikovala rejstřík Haberhauerové a vytvořila Záznamový pozorovací arch, pomocí kterého lze systematicky hodnotit míru prožívaného potěšení dítěte při hře Kreslení. Obohatila také rejstřík o nová potěšení, která získala ve svém vlastním výzkumu, jenž se týkal vztahu mezi mírou prožívaného potěšení a mírou kognitivních schopností u předškolních dětí.

Na bakalářskou práci J. Jindrové opět navázala K. Haberhauerová ve své diplomové práci (2019). Pomocí záznamového pozorovacího archu byla autorka schopná zrealizovat výzkum, kde prostřednictvím vstupních diagnostik vybrala děti, které si při hře Kreslení užívají minimální míru potěšení. Tyto děti byly poté intervenovány na základě faktorů, které Haberhauerová popsala ve svých teoretických východiscích. Jedním z těchto východisek byla studie Lee a Wright (2017), která se zabývá rozvojem a podporou dětské kreativity. Výsledkem práce Haberhauerové byl výčet tří faktorů, které získala nejen z odborné literatury, ale také z vlastního empirického výzkumu.

Tímto se dostávám zpět k cíli mé bakalářské práce. Z důvodu replikace výzkumu jsem zvolila totožný postup a metodu, jako K. Haberhauerová, tedy pozorování za pomocí záznamového pozorovacího archu při vstupních diagnostikách a také následně při intervencích. Zvolila jsem také podobnou velikost výzkumného vzorku, s jediným rozdílem, že děti v mém výzkumu jsou převážně mladšího věku, než děti ve výzkumu K.

Haberhauerové. Tímto jsem si mohla stanovit druhý cíl práce, zda je možné objevit u mladších dětí nová potěšení, která se neobjevila ve výzkumu K. Haberhauerové.

Ve svém výzkumu jsem byla schopná provést vstupní diagnostiku u vzorku 15 dětí ve věku od 2;2 do 5;11 let z jedné mateřské školy. Na základě těchto výsledků jsem následně vyhodnotila nutnost intervence u 6 dětí, které vykazovaly při hře Kreslení nízkou míru potěšení. Tyto intervence jsem provedla na základě podpůrných faktorů definovaných K. Haberhauerovou a také s pomocí předešlých zkušeností s těmito dětmi. Výsledkem jsou úspěšné intervence u všech dětí, což je doloženo bodovým navýšením, které je shodné s mírou prožívaného potěšení. Při vstupních diagnostikách a intervencích se také objevily tři nové druhy potěšení: potěšení z přivání vrstevníka ke hře Kreslení, potěšení z počítání nakreslených objektů a potěšení z odnesení si výkresu domů na dokreslení.

Poslední částí výzkumu byl test reliability diagnostického nástroje, tedy záznamového pozorovacího archu. Test byl proveden tak, že jsem kolegyni z mateřské školy poskytla 7 náhodně vybraných záznamů ze vstupních diagnostik spolu s výkresy a s prosbou, aby na základě toho, vyplnila záznamové archy. Její výsledné bodování jsem poté porovнала s mým a došla ke konečnému výsledku shody o hodnotě 85 %. Byť je záznamový pozorovací arch velmi pečlivě zpracován a prošel již dvěma fázemi úprav ve dvou závěrečných pracích, může působit složitě, pokud není pozorovatel s tématem potěšení při hře Kreslení více seznámen. Odlišnosti v bodování mohou být způsobeny nejednoznačností názvů dílčích potěšení v záznamovém pozorovacím archu nebo také z důvodu nekvalitně zpracovaného zápisu situace. Je také možné, že projev potěšení u dítěte je nejasný a záleží na interpretaci daného pozorovatele. Pro lepší srozumitelnost a objasnění významu dílčích potěšení, by bylo možné uvažovat o poskytnutí více příkladů projevů konkrétních potěšení. V této oblasti se nabízí výzkum, týkající se rozdílu reliability nástroje při hodnocení míry potěšení na základě přepisu situace jinou osobou a na základě přímého pozorování.

V tomto výzkumu byla intervence u dětí, které běžně vykazují při hře Kreslení nízkou míru potěšení prováděna pouze jednou. Nelze tedy říct, že by tyto jednorázové intervence u dětí způsobily významnou změnu. Nabízí se tedy otázka a také námět na další výzkum, zda je možné výrazným způsobem zvýšit míru potěšení a vyhledávání spontánní kresby v důsledku dlouhodobé a důsledné intervence.

5 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce navazuje na výzkumy K. Haberhauerové a J. Jindrové z oblasti hry Kreslení. V teoretické části je prezentován historiografický kontext a rozbor výzkumů, ze kterých tato práce čerpá. Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda je možné úspěšně replikovat výzkum K. Haberhauerové, týkající se podpory prožívané míry potěšení u předškolních dětí při hře Kreslení. Na rozdíl od K. Haberhauerové, jsem si pro výzkumný vzorek vybrala děti mladšího věku a na základě toho formulovala dílčí cíl práce, tedy zda je možné u mladších dětí vypořádat nová potěšení.

Výsledkem této práce je úspěšně replikovaný výzkum, doložen výsledky intervencí, na jejichž základě došlo k navýšení míry potěšení u všech dětí, které při hře Kreslení dříve vykazovaly nízkou míru potěšení. Rejstřík prožívaných potěšení byl obohacen o několik nových projevů, které ale bezesporu nejsou vyčerpány. V diskusi jsou navrženy náměty na další pokračování této práce, které by mohly dále obohatit teorii kreslení, chápané jako hra.

Seznam použitých zdrojů

HABERHAUEROVÁ, Klára. *Kreslení dětí v předškolním věku*. 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Klusák, Miroslav.

HABERHAUEROVÁ, Klára. *Podpora dětí ve hře Kreslení*. Praha, 2020. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Klusák, Miroslav.

JINDROVÁ, Jitka. *Kreslení dětí v předškolním věku - míra využívaného potěšení*. 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Klusák, Miroslav.

LEE, Wan Yi.; WRIGHT, Susan. *Interlocutor–child Interactions: Supporting Children’s Creativity in Graphic-narrative-embodied Play*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(3), 73–81, 2017. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.3.09>.

Seznam příloh

Přílohy této bakalářské práce jsou uloženy v samostatném souboru.

Příloha 1 - Vstupní diagnostika dětí

- 1.1 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P1
- 1.2 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P2
- 1.3 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P3
- 1.4 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P4
- 1.5 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P5
- 1.6 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P6
- 1.7 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P7
- 1.8 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P8
- 1.9 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P9
- 1.10 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P10
- 1.11 Pozorování dětského spontánního kreslení a následná diagnostika – P11

Příloha 2 - Záznamové archy intervencí

- 2.1 Intervence I1
- 2.2 Intervence I2
- 2.3 Intervence I3
- 2.4 Intervence I4
- 2.5 Intervence I5