

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ
Psychological aspects of creative play in polytechnic education in the
kindergarten

Barbora Žáková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ 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, 2. května 2020

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce paní PhDr. Pavle Presslerové, Ph.D. za odborné vedení celé práce, profesionální přístup a cenné rady, které mi v této době poskytovala. Další poděkování směřuji k paní Carolině Sidon z Říčanského Muzea za vstřícný přístup, ochotu, pomoc a podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma „*Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ*“ se zabývá analýzou efektu polytechnické výchovy pro rozvoj předškolního dítěte. Cílem práce je přiblížit polytechnickou výchovu mateřským školám, které mají možnosti ji zprostředkovat již dětem v takto raném věku, a pro které může být zvláště velkým přínosem. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku předškolního dítěte, na vymezení pojmu hra a pojmu tvořivost, na objasnění hlavních idejí polytechnické výchovy v předškolním vzdělávání. Práce též poukazuje na specifické znaky, formy a metody polytechnické výchovy a uvádí její souvislosti s přírodovědnou gramotností a environmentální výchovou.

Druhá část bakalářské práce se věnuje části praktické, která obsahuje zpracované výsledky polostrukturovaného interview s učitelkami vybraných mateřských škol a pozorování dětí předškolního věku při tvořivé hře v rámci polytechnických činností. Cílem výzkumu je sledovat psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, zjistit význam tvořivé hry v polytechnické výchově pro děti předškolního věku, její přínosy, dále využitelnost programu Tvořivá hra a postoj k tvořivé hře i k polytechnické výchově, který zastávají učitelky mateřských škol. V praktické části se objevuje seznámení s programem Tvořivá hra, který do mateřských škol zavádí Muzeum Říčany. Součástí je shrnutí dat výzkumu, které vychází ze získaných poznatků. Jednotlivá data jsou prezentována dle okruhů témat. Na základě setkání s učitelkami a pozorování dětí došlo ke zjišťování odpovědí na výzkumné otázky. Převážná většina učitelek přiznává, že díky označení činností polytechnickými se třídní program obohatil o nespočet nového. Tvořivá hra v polytechnické výchově v dětech rozvíjí schopnosti v mnoha oblastech, učí se novým dovednostem. Pro děti předškolního věku znamená skutečně obrovský přínos.

KLÍČOVÁ SLOVA

polytechnická výchova, mateřská škola, environmentální výchova, učitelka v MŠ, psychologické aspekty, tvořivá hra

ABSTRACT

The bachelor's thesis on the topic "Psychological aspects of creative play in polytechnic education in kindergarten" deals with the analysis of the influence of the polytechnic education on the development of preschool children. The aim of this work is to give the kindergartens, which have the opportunity to mediate it to children at such an early age, an idea of what the polytechnic education is and how it works, and for which can be particularly beneficial. The theoretical part focuses on the characteristics of a preschool child, on the definition of the concept of play and the concept of creativity, and on the clarification of the main ideas of polytechnic education in preschool education. The thesis also points out the specific features, forms and methods of the polytechnic education and presents its relationship with science literacy and environmental education.

The second part of the bachelor's thesis is devoted to the practical part, which contains the results of the semi-structured interviews with teachers of the selected kindergartens and observation of preschool children during the creative play within the bounds of polytechnic activities. The aim of the research is to monitor the psychological aspects of creative play within the scope of the polytechnic education in the kindergartens, to find out the value of the creative play within the polytechnic education of preschool children, its benefits, then the usability of the Creative Game program and attitude of kindergarten teachers towards the creative play and polytechnic education. The Creative Game program, which is used in the kindergartens in the Muzeum Říčany quarter, is also a component of the practical part. It includes a summary of research data, which is based on the acquired knowledge. Each particular data is presented according to the topic groups. Thanks to the meetings and interviews with the teachers and my own observations, the questions of the research were answered. The vast majority of teachers admit that thanks to the designation of activities as polytechnical, the class program has been enriched by countless innovations. Creative play within the polytechnic education develops child's abilities in many areas and teaches them many new skills. It really is a huge benefit for pre-schoolers.

KEYWORDS

polytechnic education, kindergarten, environmental education, kindergarten teacher, psychological aspects, creative play

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie	10
1.1 Předškolní období	10
1.1.1 Motorika	11
1.1.2 Kognitivní vývoj.....	11
1.1.3 Emoční vývoj.....	14
1.1.4 Socializace	15
1.1.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí.....	17
1.2 Potřeby dětí předškolního věku	18
2 Hra	21
2.1 Vymezení pojmu „hra“	21
2.2 Znaky hry	22
2.3 Přínos hry pro dítě.....	23
2.4 Role učitele při hře.....	24
2.5 Volná hra.....	25
2.6 Tvořivá hra.....	25
2.6.1 Vymezení pojmu „tvořivost“	25
2.6.2 Zásady pro podporu tvořivého myšlení	27
2.6.3 Bariéry tvořivosti	28
3 Úvod do polytechnické výchovy	29
3.1 Polytechnická výchova v mateřské škole	30
3.1.1 Integrace polytechnické výchovy do RVP PV	31
3.2 Formy a principy polytechnické výchovy	34

3.3	Souvislost s přírodovědnou gramotností a environmentální výchovou.....	36
	PRAKTICKÁ ČÁST	39
4	Výzkumné šetření.....	40
4.1	Cíl.....	40
4.2	Výzkumné otázky	40
4.3	Metodologie výzkumu	40
4.3.1	Zkoumaný vzorek.....	40
4.3.2	Polostrukturované interview.....	41
4.3.3	Pozorování.....	43
4.3.4	Spolupráce s Muzeem Říčany	46
4.4	Zásady pro pedagoga	47
4.5	Fáze programu Tvořivá hra.....	48
5	Prezentace dat.....	51
5.1	Povědomí respondentek o konceptu polytechnické výchovy	51
5.2	Největší překvapení z tvořivé hry	52
5.3	Změny postojů, jednání, prostředí pro aktivity s dětmi	53
5.4	Profity dětí z tvořivé hry v polytechnické výchově, dětské reakce na ni a zapojení do činnosti	55
5.5	Reakce rodičů	58
5.6	Předpoklady dobrého učitele.....	59
5.7	Řízené a nepřímo řízené činnosti.....	60
5.8	Reflexe	61
6	Diskuse	63
	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	70

Seznam příloh.....	74
--------------------	----

Úvod

Téma „*Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ*“ jsem si vybrala z toho důvodu, že považuji přírodovědnou gramotnost za nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole. Výběr tématu práce ovlivnilo i to, že jako budoucí učitelka mateřské školy se touto problematikou budu neustále zabývat. Dnes je téma různých výchov velmi otevřené, avšak polytechnickou výchovu je dle mého názoru třeba stále blíže objasnit mateřským školám i celé společnosti. Význam tvořivé hry v polytechnické výchově spočívá v nesporně velkém přínosu pro děti předškolního věku, vnáší do pedagogiky nové pohledy a náměty, je důležitá v celkovém rozvoji osobnosti dítěte. Jelikož cílem mateřské školy je dítě všestranně rozvíjet, neměla by být ani tato výchova vynechána z dětského povědomí. Je tedy důležité děti seznamovat s životním prostředím, jeho ochranou, je třeba je motivovat, podporovat ve zvědavosti, v experimentování, v touze objevovat. Učitelka by měla odpovídat na dětské otázky a dotazy, které rozvíjí jejich myšlení. Přibývá stále více škol alternativních, jejichž přístupy velmi akcentují polytechnickou výchovu a přírodovědnou gramotnost. Hlavními myšlenkami, které spojují tyto směry s polytechnickou výchovou, jsou především důraz na poznávání smysly, experimentování, výroba z přírodního materiálu, podpora tvořivého myšlení a samostatného objevování.

Celá práce je rozdělena na dvě ucelené části, část teoretickou a část praktickou. Teoretickou část dělím na tři hlavní kapitoly, a to charakteristiku dítěte předškolního věku, hru a úvod do polytechnické výchovy. V první kapitole se snažím vystihnout základní informace o dítěti předškolního věku, jeho motorický, kognitivní, emocionální i sociální vývoj. V této kapitole zahrnuji i potřeby dítěte předškolního věku. Druhá kapitola se věnuje vymezení pojmu hry, zabývá se jejími znaky, základní charakteristikou a hrou tvořivou. Zařazuji vymezení pojmu tvořivost a jaké mohou nastat překážky v její realizaci. Ve třetí kapitole se věnuji polytechnické výchově, kde se zaměřuji na její objasnění pro snadnější vstup do části praktické. Popisuji zde přírodovědnou gramotnost z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, částečně se věnuji formám a principům polytechnické výchovy. V závěru této kapitoly upozorňuji na souvislosti s přírodovědnou gramotností a environmentální výchovou, kde je vztah velmi znatelný.

V úvodu praktické části seznamuji se stanovenými cíli a výzkumnými otázkami. Představuji zde metodiku Tvořivá hra, na které je postavena majoritní část mé práce. Uvádím zde sedm zásad pedagoga pro tvořivou hru a stručně popisuji čtyři fáze tvořivé hry tohoto programu – materiály, nástroje, postupy a téma. Prezentuji sesbíraná data výzkumnými metodami polostrukturované interview s učitelkami mateřských škol a pozorování předškolních dětí při tvořivé hře. Výsledná data zpracovávám dle okruhů témat do jednotlivých kategorií. Na konci empirické části se věnuji dosaženým výsledkům a odpovídám na stanovené výzkumné otázky.

Hlavním cílem celé práce je **přiblížit polytechnickou výchovu mateřským školám i širší veřejnosti**. Výzkum se zaměřuje na **sledování psychologických aspektů tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, na zjištění významu tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, využitelnosti tvořivé hry v polytechnické výchově a využitelnosti programu Tvořivá hra**. Cílem je také **zjistit postoj učitelek k polytechnické výchově i k tvořivé hře po zapojení do programu Tvořivé hry**. Na základě výzkumu formuluji odpovědi na stanovené cíle i výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie

Charakteristiku dítěte předškolního věku vkládám na úplný počátek teoretické části, jelikož celá práce se předškolním dítětem zabývá. V této kapitole charakterizuji předškolní období dítěte, jeho typické znaky a vystihuji vývoj dítěte v jednotlivých oblastech (motorika, kognitivní vývoj, emoční vývoj, socializace a sebepojetí). Blíže popisuji kognitivní vývoj dítěte předškolního věku z pohledů Piageta a Vygotského a v závěru první části věnuji pozornost potřebám dětí předškolního věku.

1.1 Předškolní období

Každé dítě je odlišné, jiné, hraje si a učí se specifickým způsobem, vyvíjí se vlastním tempem. Každé dítě je jedinečnou bytostí, kterému bychom měli poskytnout možnosti, příležitosti a individuální přístup, který bude podtrhávat jeho dětskou osobnost.

Předškolní období trvá zpravidla od 3 do 6 let (popřípadě do 7 let). Konec tohoto období je určen především nástupem do školy. V tomto věku je poznávání zaměřeno především na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Piaget (1999) toto období označuje jako období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení předškolních dětí ještě není zcela přesné a má mnohá omezení. Probíhá u nich výběr informací, které zpracovávají specifickým způsobem. Znaky dítěte předškolního věku se projevují v nazírání na svět, jak a jaké informace si dítě vybírá a dále ve způsobu, jakým tyto informace zpracovává. V prvním případě, tedy ve výběru informací, zařazujeme ulpívání na jednom znaku a přehlížení ostatních, poznávací **egocentrismus**, kdy dítě trvá na vlastním názoru, který je dle něj jediný možný. Dalším znakem je **fenomenismus**, tedy důraz na určitou, zjevnou podobu světa – pro dítě je svět takový, jak vypadá a s fenomenismem související **prezentismus**, tedy vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa. Ve způsobech, jakými informace zpracovává, se objevuje **magičnost**, tedy pomáhání si fantazií s tendencí zkreslování poznání světa, **animismus** neboli **antropomorfismus**, kdy děti přiřítají neživým objektům vlastnosti živých či lidských bytostí, dále **artificialismus**, tedy způsob výkladu vzniku okolního světa. Jako poslední znak uvádím **absolutismus**, kdy je dítě

přesvědčeno, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová, 2012).

Nyní se blíže podíváme na jednotlivé oblasti vývoje dítěte předškolního věku, které mnozí autoři dělí na různé skupiny a podskupiny. Ve své práci se zaměřuji na oblast motoriky, kognitivního vývoje, konkrétněji na kognitivní vývoj z pohledu Piageta a Vygotského, dále emočního vývoje a závěrem této kapitoly se věnuji oblasti socializace s vývojem dětské osobnosti a sebepojetí.

1.1.1 Motorika

Obratnost a tělesné aktivity pomáhají dítěti v předškolním věku zapojovat se do aktivit s dalšími dětmi. Děti v tomto věku vyhledávají různé stavebnice či mozaiky a k tomu je třeba míra přesnosti a obratnosti v oblasti jemné motoriky. Při rozvoji motoriky hraje významnou úlohu hmat, díky kterému dítě poznává svět již v raném věku. Hrubou motoriku je možné pozorovat v přirozených (např. hra, pobyt venku, běh) i v záměrně navozených činnostech, kdy posuzujeme pohyblivost dítěte, jeho koordinaci, udržení rovnováhy, odvahu i rychlost provedení pohybu (Bednářová, Šmardová, 2015). Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) nepochybuje o zdokonalování pohybu a rostoucí kvalitě pohybové koordinace a uvádí, že motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem a dále s podmínkami a možnostmi, které dětem zprostředkujeme pro dostatečný rozvoj motorických schopností a dovedností. V tomto věku si dítě rádo hraje s různými materiály, dochází k rozvoji jemné motoriky, kolem čtvrtého roku se začíná vyhraňovat laterální ruka.

1.1.2 Kognitivní vývoj

„Piaget rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která se realizují v určitém charakteru hry – senzomotorické (6 měsíců až 2 roky), symbolické (2 – 7 let) a období konkrétních logických operací (7 – 11 let). Tato teorie připisuje hře jasnou biologickou funkci aktivního opakování a experimentování, pomocí které se mentálně zpracovávají nové situace a zkušenosti“ (Košátková, 2005, s. 13).

Základní vývojové etapy jsou dle Piageta (1999) celkem čtyři. Jedná se o senzomotorické stádium, předoperační stádium, stádium konkrétních operací a dodává i období po 12 roku života dítěte tzv. stádium formálních operací. Dítě v senzomotorickém

stádiu (od narození do 2 let) popisuje jako zvědavé s touhou po poznávání světa pomocí lokomoce, motoriky, manipulace a smyslů. Učí se odlišovat sebe samo od okolního světa. V dalším stádiu, předoperačním (od 2 do 7 let), se velmi rozvíjí schopnost komunikace a dítě si uvědomuje sebe samo a považuje se za střed vesmíru. Toto období je dále děleno na stádium předpojmové, kdy je dítě schopné práce se symboly a dokáže si uvědomovat, že zobrazení, projekce, hračky zobrazují reálné věci a stádium intuitivní, kdy dochází k hlubšímu propojení myšlení a jazykových schopností a dítě pak rozumí velkému množství slov. Třetí období nazval Piaget (1999) stádium konkrétních operací (od 7 do 12 let) a uvádí zde, že žák již dokáže logicky myslet, je schopen operace s abstraktními pojmy, rozumí stálosti počtu, hmotnosti, množství, dokáže třídit podle charakteristik, popisovat pozorování. Posledním obdobím je stádium formálních operací (nad 12 let), kdy člověk již přemýšlí o abstraktních pojmech a je schopen hypotetického uvažování, je schopen systematicky postupovat, aktivně hledat pravidla, organizovat práci a poradit si v různých situacích.

Jiné dělení vývojových období naznačuje ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotský, který dělí vývoj dítěte do tří období. Do prvního řadí děti do tří let věku a popisuje ho jako období, kde dochází k učení podle vlastního programu (Vygotský, 1976 in Jančaříková, 2015). Myšlení je v tomto období orientováno především na percepci a jedná se zde o myšlení bezprostřední. Dítě do myšlenkových operací uvádí především to, co vidí, slyší, cítí, drží. Do druhého období, mezidobí, spadají děti ve věku od 3 do 6 let. V tomto období vidí Vygotský ideální podobu učení, kdy se učí podle vnějšího programu, který by měl být maximálně přizpůsoben vnitřnímu učebnímu programu dítěte. Bezprostřední myšlení je zde nahrazováno paměťově zaměřeným myšlením a dochází k přechodu od konkrétního k obecnému, od názornosti k obecnosti. Poslední období zahrnuje děti od 6 let a zde probíhá učení již výhradně podle vnějšího programu, tedy podle učebních plánů, osnov, programů (Jančaříková, 2015).

Piagetovo pojetí vývoje myšlení velmi souvisí s rozvojem myšlení při polytechnické výchově. Piagetovo pojetí podporuje typické myšlenky polytechnické výchovy, mezi které patří například experimentování dětí či objevování postupů.

Paměť, myšlení a vnímání

„Vývoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur i na možnosti tyto předpoklady rozvíjet. Paměť se vyvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji. Vývoj myšlení zase umožňuje různé informace kvalitněji zpracovat a tím je i snáze uchovat“ (Vágnerová, 2012, s. 202).

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) popisuje dětské vnímání jako globální, jelikož dochází k tomu, že dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí. Upoutá ho výrazný detail, hlavně v případě, pokud k němu má vztah. Dochází také k rozvoji zrakové i sluchové diferenciacce, prostor či časové úseky však vnímá poměrně nepřesně. Představy předškoláků jsou bohaté a barvitě, často fantazijní, ale pro děti v tomto věku nutné, jelikož si v nich dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu.

Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení, dítě začíná chápat, že vše kolem něj má nějaké označení a z otázek typu „Co je to?“ přechází na otázky „Proč?“. U dětí předškolního věku pak dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium, ve kterém dochází k postupnému zobecňování. Stále ale nepostupuje podle logických operací a jeho myšlení je prelogické, tzv. předoperační. Myšlení je ovlivněno typickými znaky dítěte předškolního věku (viz výše) (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010).

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) dále pojednává o paměti mladších dětí předškolního věku, které má zatím převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování a až kolem pátého roku bývá uplatňována paměť záměrná. Převládá paměť mechanická, v tomto věku je dítě schopno si zapamatovat obsáhlé celky. Paměť je spíše konkrétní a krátkodobá.

Vývoj verbálních schopností

Mezi třetím a šestým rokem dochází též ke zkvalitňování řečových dovedností, k rozšiřování slovní kapacity. V tomto období velmi závisí na rodičích, jaké budou nabízet dětem možnosti k procvičování a rozvoji řeči. V předškolním období slouží řeč jako dorozumivací prostředek a zde hraje významnou roli při zapojování dítěte do skupiny, v sociální interakci (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010).

Bednářová, Šmardová (2015) vidí vývoj řeči a komunikace jako jeden z nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Vývoj řeči je ovlivněn motorikou (hrubou i jemnou), vnímáním (zde hraje důležitou roli zrak a sluch) a sociálním prostředím (rodina, výchova). Vágnerová (2012) též vidí řeč jako zdroj poznávání. Dítě předškolního věku zpracovává informace získané verbální komunikací způsobem, který odpovídá jeho myšlení, proto se může stát, že dítě nemusí pochopit původní záměr sdělení. Děti nepřijímají vše, co slyší, ale probíhá zde selekce, výběr informací. Rovněž jako Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) zmiňují Bednářová, Šmardová (2015) i Vágnerová (2012) setkávání se s otázkami typu **proč** a **jak**. Tyto otázky nemusí být pouze zdrojem znalostí a obohacení dětského slovníku, ale slouží také k rozvoji správného vyjadřování.

Pozornost

„Pozornost je psychickou funkcí, která zaměřuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity apod. Člověk, pokud je v bdělém stavu, neustále na něco zaměřuje (soustředí) svoji pozornost. Může to být zcela neúmyslně, kdy je pozornost upoutána nějakými neobvyklými a zajímavými podněty. V jiném případě je naše pozornost podporována vůlí – vědomě se soustředíme na nějaký podnět či na nějakou situaci“ (Plevová in Šmelová a kol., 2012, s. 58).

Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2010) uvádí souvislost rozvoje pozornosti se zralostí centrální nervové soustavy. V předškolním období u dítěte převažují procesy vzruchu nad procesy útlumu, to se pak projevuje mnohými výkyvy v pozornosti. Toto přetrvává ještě u dětí v počátečních třídách na základní škole.

Je proto třeba děti v mateřských školách dostatečně motivovat a zaujmout jejich pozornost natolik, aby byly schopné soustředit se na určitou činnost, aktivitu trvající určitou dobu. I v tvořivé hře považují za nutné dopřát dětem kromě dostatečné volnosti a svobody i vhodnou motivaci pro delší udržení pozornosti.

1.1.3 Emoční vývoj

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) uvádí, že dítě v tomto věku má potřebu být aktivní, ale je zde silná potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Další důležitou potřebou dětí v tomto věku je potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského

uznání emancipace, identity, seberealizace. Frustrace předškolního dítěte může nastat ve chvíli, kdy mu je znemožněno projevit aktivitu, být v kvalitním kontaktu s vrstevníky i dospělými. „*Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokážou už být kritické i samy k sobě, hodnotí své chování, umějí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti získávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie)*“ (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 18). Vágnerová (2012) doplňuje, že oproti batolecímu období je dítě stabilnější a vyrovnanější v oblasti emočního prožívání. Dochází k postupnému rozvoji emoční paměti, kdy si dítě dokáže později vzpomenout na pocity, které dříve procítilo. Ubývá negativních emočních reakcí, ale emoce jsou velmi intenzivní a může dojít k rychlému přechodu mezi emocemi kontrastními, např. smích a pláč.

Dochází také k rozvoji schopnosti spolupracovat, mít pochopení pro druhého, pomáhat slabším, podřídit se ostatním, řešit konflikt či soupeřit. Je třeba dbát na důležitost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na vztah mezi matkou a otcem, jelikož v tomto období jsou pokládány základy citového chování, prožívání, dochází k interiorizaci s osobami v okolí dítěte (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010). Vágnerová (2012) uvádí fakt, že v předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, kdy dítě dokáže lépe pochopit pocity své i dalších lidí, částečně jsou schopny ovládat své emoční projevy či oddálit uspokojení.

1.1.4 Socializace

Nádvorníková a kol. (2018) dělí socializaci na záměrnou a nezáměrnou. Za záměrnou lze považovat proces, kdy dochází k ovlivňování jedince bez předchozího úmyslu a záměru. Jedná se zde například o ovlivnění dětí rodiči v každodenních situacích nebo ovlivnění dalšími sociálními vzory. Dítě přicházející do mateřské školy je již do určité míry ovlivněno sociální zkušeností. Záměrná socializace je na rozdíl od nezáměrné orientovaná na cílené ovlivňování rodiči či pedagogy při snaze začlenit dítě do skupiny, formovat jeho postoje a způsoby chování. Toto utváření osobnosti má v dětství podstatný význam.

Bednářová, Šmardová (2010) uvádí, že primární zkušenosti s lidskými vztahy dítě získává v rodině, následně obvykle v mateřské škole. Dochází k osvojování sociálních dovedností, např. komunikace, adaptace na nové prostředí, přiměřené reagování na nové situace, porozumění vlastním pocitům i emocím druhých, schopnosti spolupracovat, osvojení objektivního sebepojetí, sebedůvěry atd.

I Vágnerová (2012) zastává názor, že socializace dítěte předškolního věku neprobíhá pouze v rodině, ale toto období je bráno jako přechodné období mezi rodinou a institucí. Předškolní věk je nutno chápat jako období přípravy na život ve společnosti. *„Socializace a individuace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové zkušenosti, nezbytné pro další osobnostní vývoj. Socializace se neprojevuje jenom změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, které je součástí individuace (Vágnerová, 2012, s. 223)“.*

Vágnerová (2012) dále charakterizuje předškolní věk jako období pro získávání nových sociálních dovedností. Většina takto starých dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a postupně si vytváří tři oblasti, se kterými se dítě identifikuje. První oblastí je rodina, která je zdrojem bezpečí a jistoty. Druhé místo obsadili vrstevníci, kteří představují skupinu rovnocenných jedinců, u kterých dítě sbírá zkušenosti k potřebnému osamostatnění. Třetí, poslední oblastí je mateřská škola, která je zpravidla první institucí, s níž se dítě setkává a dochází zde k získávání sociálních dovedností a zkušeností.

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) charakterizuje tři hlavní roviny, ve kterých dochází ke změnám v rámci socializace. První je **zkvalitnění a vývoj sociální reaktivity** (vývoj sociální reaktivity probíhá plynule již od narození, ale teprve v předškolním období nabízí dětem odlišné vztahy s vrstevníky, rodiči, sourozenci, cizími dospělými – dítě tak vytváří ohledně sociálních aktivit kvality vyšší úrovně), dále **vývoj sociálních kontrol**, tedy přijímání společenských norem chování a v neposlední řadě **osvojování sociálních rolí** (uvnitř i vně rodiny).

1.1.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Pro rozvoj sebepojetí je významné batolecí a předškolní období. Již batole si začíná uvědomovat sebe samo jako aktivní bytost, v předškolním věku se dítěti otevírají možnosti proniknout do širší společnosti a zde se uplatnit. Je třeba neopomínat znaky dítěte předškolního věku, u kterého přetrvává egocentrismus, fenomenismus i magičnost uvažování, kdy může snadno dojít ke zkreslení skutečnosti. Dochází i k vázanosti na zjevné znaky, kdy dítě do svého sebepojetí zahrnuje především charakteristiky, které jsou pozorovatelné (Vágnerová, 2012). „*Předškolní děti do svého sebepojetí zahrnují především pozorovatelné charakteristiky, kladou důraz na zevnějšek, různé kompetence, ale i psychické vlastnosti, zejména pokud se projevují nějakým konkrétním způsobem (např. někdo je bázlivý, a proto často brečí), osobní preference (např. má rádo auto a zmrzlinu), příslušnost k určité sociální skupině či konkrétním lidem a vlastnictví, především žádoucích věcí* (Vágnerová, 2012, s. 246).

Vágnerová (2012) dále uvádí, že pro předškolní dítě je důležitá proměna vnějších znaků, které vnímají jako proměnu identity. Pokud dítě vypadá jinak (např. si oblékne převlek), též se jinak cítí a dochází k odlišnému chování. Sebeipojetí je též vázáno na další kompetence a vlastnosti. Děti v tomto věku většinou zatím nechápu, že některé osobnostní vlastnosti jsou trvalé. K tomu dochází především tehdy, pokud projev těchto vlastností není viditelný. Často dochází k tomu, že se děti považují za ty, kterými by chtěly být, objevuje se u nich nereálný optimismus, který zajišťuje určitou jistotu. Věří tedy, že se povede vše, co si přejí a pokud ne, jsou přesvědčeny, že příště to vyjde lépe. Sebeipojetí je však i přes fantazii a optimismus závislé i na hodnocení ostatních lidí. Zejména rodiče ovlivňují sebeipojetí svých dětí. U dětí mladšího předškolního věku většinou nedochází k porovnávání sebe s ostatními dětmi, často se neohlíží na své dřívější úspěchy a neúspěchy. Sebehodnocení dětí staršího předškolního věku je však ovlivněno srovnáváním se s vrstevníky. Dítě se chce podobat oblečením, chováním či preferencemi apod. S přibývajícím věkem dochází tedy ke změně v přístupu k sobě samému a k propojování minulých zkušeností se současným sebeipojetím.

1.2 Potřeby dětí předškolního věku

Pro zdravý vývoj člověka je nutné, aby byly uspokojeny základní lidské potřeby. Pokud nedochází delší dobu k uspokojení lidských potřeb, může docházet k deprivaci a při neuspokojení základních vývojových potřeb u dětí předškolního věku může dojít k trvalým a nezvratným následkům (Krejčová a kol. 2015).

Svobodová (2010) upozorňuje na to, že pokud má v mateřské škole probíhat vzdělávání, je třeba zde vytvořit vhodné podmínky. Jako stěžejní podmínku určuje naplňování potřeb dětí. V následujících odstavcích popisují členění potřeb dle Matějčka a dle Maslowa.

Matějček (1994) člení potřeby do 5 skupin:

- „*potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů*“ (uspokojením této potřeby je organismus možný naladit se na žádoucí stupeň aktivity),
- „*potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. smysluplného světa*“ (uspokojením této potřeby se z podnětů, které by byly jinak neuspořádané a nezpracovatelné, stanou poznatky, zkušenosti a pracovní strategie),
- „*potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů*“ (uspokojením této potřeby dítě dostává pocit bezpečí a životní jistoty),
- „*potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního já, vlastní identity*“ (uspokojením této potřeby je člověk schopen osvojit si společenské role a hodnotové cíle životního snažení),
- „*potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy*“ (uspokojením této potřeby se v člověku udržuje jeho životní aktivita a dává lidskému životu časové rozpětí).

Mezi základní potřeby řadí Krejčová a kol. (2015) hlavně lásku, vřelost, přijetí, sympatii, citovou podporu. Upozorňují na to, že neuspokojením těchto potřeb může dojít k mnohem fatálnějším následkům než například nedostatek hraček a podnětů.

„Najde-li se cíl, který slibuje uspokojení potřeby sám o sobě nebo jako prostředek k dosažení konečného cíle, zaměřuje se na napětí k tomuto cíli, jednání organismu ztrácí svou rozptýlenost a usměřňuje se. Dosáhne-li organismus konečného cíle, je potřeba nasycena a dojde opět k rovnováze. Je-li však ukojení potřeb trvale nedostačující, dochází k vyhladovění organismu a rovnováha se ustavuje na nižší hladině“ (Langmeier, Matějček, 1974, s. 23 in Krejčová a kol., 2015, s. 29). Krejčová a kol. (2015) se zde snaží upozornit na důležitost naplňování cílů, uspokojování potřeb. Člověk potřebuje žít v rovnováze, to nelze, pokud nebude cílů dosaženo a potřeb nasyceno.

Sikorová (2011) uvádí jiné členění potřeb, které vkládám z důvodu porovnání s potřebami dle Matějčka. Jedná se o hierarchické uspořádání potřeb podle A. H. Maslowa (c1970), vycházející z humanistické psychologie, které je jedním z nejpoblárnějších. A. H. Maslow rozlišuje vývojově nižší a vyšší potřeby. Mezi vývojově nižší zařazuje **fyzilogické** potřeby (potravy, nápojů, spánku, odpočinku, sexu, útulku a jiné) a potřebu **jistoty** (bezpečí, ochrany, péče, pomoci). O něco výše se v hierarchickém uspořádání nachází potřeby **náležení a lásky** (přijetí druhými, přátelství), dále **sebeocenění a úcty** (uznání a prestiže, „motivy já“). Vývojově nejvyšší jsou pak potřeby **sebeaktualizace** (plně realizovat svůj produktivní potenciál, potřeby poznávání – kognitivní a estetické citění). Dochází k propojování funkcí jednotlivých potřeb a dle Maslowa jsou všechny potřeby, vyjma sebeaktualizace, uspokojovány redukcí nedostatku stavu potřeby.

Potřeby dětí předškolního věku zde uvádím zejména proto, že patří mezi velmi zásadní body, které je třeba ve výchovně-vzdělávacím programu dětí předškolního věku respektovat. Pedagogové by si měli být potřeb vědomi a měli by je uplatňovat při vytváření podmínek ve třídě. Uvedené dělení lidských potřeb platí pro veškeré věkové kategorie. Oba představení autoři pojmají tuto skutečnost vlastním způsobem. Matějček, který jmenuje pět základních skupin, se orientuje na celkové naplňování těchto potřeb – žádným nedává větší či menší význam. Maslow se naopak zaměřuje na hierarchii mezi jednotlivými kategoriemi, kdy je třeba, aby byly uspokojeny nejdříve potřeby nižší. Poté je možné docílit uspokojení potřeb vyšších. Sikorová (2011) uvádí, že Maslowova myšlenka postupného splňování potřeb je některými autory kritizována, neboť by to znamenalo, že seberealizace by tedy

mohl dosáhnout pouze zdravý jedinec. Proto se Maslowova pyramida potřeb často chápe jako schematizace lidských potřeb.

Většina z uvedených potřeb dle Matějčka vyhovuje principům tvořivé hry v polytechnické výchově, avšak některé potřeby by se někomu mohly zdát pro tvořivou hru obtížně splnitelnými. Konkrétně mám na mysli „*potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. smysluplného světa*“ (Matějček, 1994), jelikož tato potřeba se jeví pro tvořivou hru jako nevhodná. Je však třeba si uvědomit, že i když necháváme dětem při tvořivé hře poměrně velkou míru volnosti a svobody, i ona má svá pravidla, systém a řád, které je třeba dodržovat.

2 Hra

Tuto kapitolu zařazuji zejména proto, že dětská hra má v mé práci značný význam a bude sloužit pro objasnění celého kontextu práce, především části týkající se výzkumu. V následujících řádcích stručně vymezuji pojem hra za pomoci definic různých autorů a v druhé části této kapitoly se zabývám přímo tvořivostí, která zde hraje výsadní postavení.

Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb., MŠMT, 2019) je předškolní vzdělávání systém znalostí, dovedností, zkušeností a norem chování, který vytváří předpoklady pro úspěch v každodenním životě i ve škole. Zařízení pro péči o dítě podporuje růst a vývoje dítěte a jeho individualitu (Eurydice, 2017). A právě v předškolních zařízeních je nejvhodnější metodou dětského růstu a vývoje hra, do které děti spontánně vstupují každý den. Hra je pro ně nejpřirozenějším způsobem poznávání světa kolem sebe.

2.1 Vymezení pojmu „hra“

Vymezením pojmu hra dle různorodých kritérií se zabývá hojné množství autorů. V jistých publikacích jsem našla shodu ve specifických znacích hry. Níže uvádím několik autorů, kteří se touto problematikou zabývali.

Hra je specifická činnost člověka, která je úzce spjata s vývojem osobnosti, má hluboký význam a umožňuje poznávat okolní svět i sebe sama. Hra provází člověka v každém věku a má mnoho podob (Suchánková, 2014). Bednářová, Šmardová (2015) vidí hru pro dítě již od raného věku jako nejpřirozenější a nejdůležitější činnost, díky které získává zkušenosti se světem, a díky které poznává i samo sebe. Do hry dítě promítá svou osobnost a dochází k jejímu rozvoji, poskytuje mu pocit smysluplnosti, seberealizace a hlavně radosti.

„Hra je dnes považována za specifickou formu učení a důležitý prostředek sebeutváření. Při hře dochází k formování osobnosti. Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná, činnost, v níž se seberealizujeme“ (Suchánková, 2014, s. 9). Kořátková (2005) též uvádí, že hra je základní aktivitou dětské seberealizace.

Mlejnek (2011) prosazuje využití vnitřní motivace dětí, kdy si samy hrají. Postupně by měly od volné hry přejít ke hře řízené. Upozorňuje na to, že při hře není důležitý výsledek, ale za významný je považován její vlastní průběh. Hra je pro dítě podstatná, uplatňuje v ní

fantazii, oddává se jí, je pro něj podstatnou činností, nabývá díky ní zkušeností, poznává okolní svět. V předškolním období je hra hlavní aktivitou. Již Jan Amos Komenský ve svých dílech připisuje hře velký význam.

Výše zmínění autoři se ve svých úvahách tedy shodují na tom, že hra je pro dítě předškolního věku velmi důležitou činností, při které dochází k jeho seberealizaci, poznávání světa a samo sebe. Ve hře je dítě třeba podporovat. Nemělo by se zapomínat na volnou hru, která je některými dospělými jedinci považována za zbytečnou. Pro vývoj předškolního dítěte je však velice důležitá, jejím prostřednictvím získává mnohé dovednosti, rozvíjí samostatnost a fantazii. „*Caiatiová, Deláčová, Müllerová (1995) uvádějí tu zkušenost, že děti se díky podceňování volné hry odnaučí hrát si ještě před nástupem do školy*“ (Koťátková, 2005, s. 16).

2.2 Znakry hry

Koťátková (2005) vymezuje sedm znaků hry, které je možné pozorovat. Jako první uvádí **spontánnost**, kterou můžeme vidět v přirozeném, bezprostředním chování, dále **zaujetí hrou**, které se často projevuje hlubokým soustředěním na činnost, kterou dítě nechce opustit, přerušit – pokud by k tomu došlo, může to v osobnosti vyvolat nelibé pocity. Dále **radost a uspokojení**, které poznáme podle výrazu tváře dítěte, projevuje se gesty, smíchem, spokojeností. Smíchem však nemusí být hra doprovázena vždy, a přesto se bude jednat o hru. **Tvořivost** se projevuje novou, originální úpravou skutečnosti z okolního prostředí. Mezi důležité znaky řadíme i **fantazii**, která dětem pomáhá překlenout omezení jejich dětských možností, umožňuje zapojení a obohacení představ, vytváří „mosty“ mezi jednotlivými poznatky. Mezi velmi dominantní znaky hry řadíme **opakování** – dítě se ke hře rádo vrací, můžeme u něj pozorovat spokojenost, pokud se nachází v situaci, kterou již prozkoumalo. Posledním znakem je **přijetí role**, které je ve hře dítěte považované za přelomové. Dítě prozkoumává jednání druhých – dle svého zájmu si vybere roli, naplňuje ji podle odporovaného i podle své zkušenosti a představy. Suchánková (2014) doplňuje základní znaky dále o **pocit svobody** související se spontánností.

2.3 Přínos hry pro dítě

Hra působí na život dítěte v oblasti kognitivní a sociální a má vliv i na rozvoj pohybový. Hra není dětmi realizována za účelem se něco naučit, ale probouzí v nich radost z činnosti. Prostřednictvím hry se dítě následně něco učí a získává zkušenosti. Ve výchovných zařízeních často dochází k uznávání názoru, že je důležitější práce než hra a volná spontánní hra bývá s přibývajícím věkem dítěte často považována za zbytečnou. V mateřských školách by měla být dodržována rovnováha mezi hrou dětí dle vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. Volná hra by neměla být považována za zbytečné plýtvání času (Kořátková, 2005). *„Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby“* (Kořátková, 2005, s. 20).

Podle toho, jakou hru dítě preferuje, se o něm můžeme mnohé dozvědět. Měli bychom dát dítěti možnost spontánní hry. Tak zjistíme, co ho baví, co má rádo, co mu jde (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010).

Kognitivní rozvoj je součástí a důsledkem dětské hry. Nyní propojím vývojová období Piageta s vývojovými fázemi dětské hry. Dvouleté dítě je podle Piageta (1970) ve stadiu **senzomotorické hry**. Jeho přístup je realizovaný činem, dítě nepřemýšlí o postupu. Mezi druhým a sedmým rokem se dítě nachází v období **symbolické hry**, v této fázi mluvíme o předoperačním myšlení. Hrou jsou prozkoumávány předměty, situace a jevy z jeho okolí, které si dokáže vybavit a představit. Dochází zde také k rozvoji řeči. Až ke konci tohoto období dochází k tomu, že je dítě schopné objevovat více podstatných znaků, které v určitých souvislostech dokáže propojovat. Hra je velmi přínosná v oblasti komplexní aktivizace, kdy dochází k vyhledávání a vstupování do situací, ve kterých dochází k učení (Kořátková, 2005).

Kořátková (2005) dále zmiňuje, že v oblasti sociálního rozvoje, tedy rozvoje vztahů mezi jedinci, se děti stále více zajímají o přítomnost dalších dětí a vyhledávají je ke hře, což zkvalitňuje jejich sociální chování (vnímání, přijímání a respektování druhého i očekávání, že samo bude takto přijímáno a respektováno). Mezi dětmi nejsou ale vždy ideální vztahy, proces hry ve skupině je dynamický. Úkolem dětí je domluvit si téma, záměr, postup či

pravidla hry. Děti se tak učí vyjadřovat, naslouchat a přemýšlet o nápadech druhých, volit z nabízených variant atd. Ve skupinové hře dochází k utváření sebepojetí v oblasti kognitivní (zahrnující sebepoznání), emotivní (realizované v prožívání) a konativní (nacházející se v jednání) (Vymětal, 1999 in Koťátková, 2005).

Koťátková (2005) popisuje i rozvoj pohybový. Dítě již od svého narození potřebuje ke správnému rozvoji pohyb. Existují děti s malou mírou potřeby se pohybovat (děti hypomotorické), u kterých je důležitá pozice učitele, který by měl děti citlivým způsobem motivovat a povzbuzovat. Dále existují děti s velkou potřebou pohybu (děti hypermotorické), které jsou vystaveny riziku, že jejich potřeba nadměrného pohybu bude považována za zlobení. To může být následně dítětem vnímáno jako dlouhodobé omezování, neuspokojení či dokonce neláska. Většina dětí však patří do skupiny s běžnou potřebou pohybu (děti normomotorické), mají z pohybu radost a jsou schopni se pohybům přirozeně učit. Dítě se samo ve svých pohybových hrách nepřetěžuje.

2.4 Role učitele při hře

Učitelka v mateřské škole může zaujímat několik možných pozic. První z nich je pozice **pozorovatele**, kdy učitelka nechává dětem volnost a sleduje dětskou hru, chování dětí, jejich reakce, do hry nezasahuje. Díky pozorování může učitelka zjistit, jaké ve třídě panují vztahy, jaké mají děti zájmy, schopnosti a dovednosti. Další pozicí je role **facilitátora**, který Svobodová (2010) popisuje jako průvodce, který je připraven dítěti pomoci a v případě potřeby zasáhnout, improvizovat, nesmí ale hru kazit ani narušovat. Tyto dvě pozice shledávám zásadními rovněž pro tvořivou hru.

Další možností je role **iniciátora**, kdy učitelka připraví vzdělávací činnost, která by měla být dětmi vnímána jako hra nebo role **vedoucího hry**, kdy je celá hra vedena učitelkou, která má řídicí roli a prostřednictvím hry sleduje určitý cíl. Tuto pozici neshledávám pro tvořivou hru příliš vhodnou. Jako poslední uvádím pozici **hráče**, kdy se učitelka do hry zapojuje a stává se tak kamarádem dětí, pro které je její vstup do hry převážně příjemný (Svobodová, 2010).

2.5 Volná hra

„Volná hra je vlastně spontánní hrovou činností, ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály“ (Svobodová, 2010, s. 87). Svobodová (2010) dále popisuje, že dítě může být při volné hře v roli hráče i pozorovatele, do hry nemůže být dítě nuceno. Při volné hře je důležité neopomínat pravidla, která jsou povinna zabezpečit, že hra nebude ohrožovat děti ani dospělé, neměla by být destruktivní vůči hračkám nebo zařízení školy, neměly by zde figurovat asociální prvky ani zárodky šikany. Učitelka může do hry dětí vstoupit jako spoluhráč či ji iniciovat hračkami nebo pomůckami, ale nesmí nastat situace, kdy učitelka bude hru dětí rušit, omezovat, vnucovat své nápady a myšlenky, pokud děti dodržují smluvená pravidla.

Díky volné hře děti navazují kontakty se svými vrstevníky, samy se domlouvají na pravidlech konkrétní hry a spontánně se učí dovednostem, získávají nové informace, zkušenosti. Mezi rizika řadí Svobodová (2010) to, že dítě například nemá vhodné kamarády ke hře, paní učitelka je nadměru aktivní a není schopna vstoupit do role pozorovatele, neustále hru organizuje, dále omezený prostor, omezený výběr činností, nevhodné hračky, pomůcky a jiné (Svobodová, 2010).

Volnou hrou tedy dítě získává mnoho nových dovedností, rozvíjí se jeho schopnosti. Je třeba volnou hru podporovat a je třeba ji z mateřských škol nevyčleňovat. Mezi volnou a tvořivou hrou vidím úzké souvislosti hlavně v tom, že pokud má být dítě schopno samo tvořit, je třeba mu dát volnost a svobodu v rozhodování, v tvoření, v jeho hře, rozvíjet u něj samostatné jednání.

2.6 Tvořivá hra

2.6.1 Vymezení pojmu „tvořivost“

Fontana (2014, s. 132) uvádí, že tvořivost je známý pojem, který se špatně uchopuje. *„Jedním přístupem k tomuto problému je pokládat tvořivost za zvláštní druh myšlení; za myšlení, které se vyznačuje původností a pohotovostí, které se oprošťuje od dosavadních způsobů a přináší něco nového.“*

„Tvořivostí při hře můžeme označit originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové, neotřelé prvky. Opuštění vyšlapaných cest a pomnutí běžných postupů jsou

nepochybně hlavní znaky této činnosti“ Mlejnek (2011, s. 12). Mlejnek (2011) považuje za důležitou schopnost dítěte soustředit pozornost na hrový námět, a to hluboké citové fascinování objektem tvořivosti.

„Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním“ (Bean, 1995, s. 15).

Tato definice přesně nepopisuje, zda je lépe chápat tvořivost jako proces nebo jako produkt, ale je obojím. Rodiče by se však měli zaměřovat spíše na proces dětské tvořivosti, méně pak na výsledky, kterými se proces projevuje navenek. Je potřeba děti podpořit v představivosti a dát jim vhodné podněty a příležitosti k tvořivosti, jinak může dojít k zmaření tvořivých schopností.

„Většina námětů tvořivé hry staví děti do situací, ve kterých se musí rozhodnout pro určité řešení, a to potom uskutečnit. Problémové situace vyžadují pozornost a značné volní úsilí. Děti musí z okruhu pozornosti vyloučit vše, co splnění úkolu brzdí, a spoléhat na motivy podporující zvolenou činnost. Kladné citové zaujetí může řešení podstatně ulehčit“ (Mlejnek, 2011, s. 17).

Maňák (1998) uvádí, že tvořivost je chápána jako sebeaktualizace a zařazuje ji k základním potřebám člověka. Smékal (1944 in Maňák, 1998) dělí tvořivost na specifickou, zaměřenou na konkrétní oblast uplatnění a na tvořivost nspecifickou, která se prokazuje velkým množstvím nápadů, aniž by se zaměřovala na konkrétní problém. Lytton (1971 in Maňák, 1998) dělí tvořivost z pedagogického hlediska na objektivní a subjektivní. Objektivní tvořivost by měla vyvolat ohromení, zapůsobit svou originalitou. Za subjektivní tvořivost je považována situace, kdy člověk pouze nenapodobuje dané podněty nebo skutečnosti, ale kombinuje věci osobním přístupem, založené na vlastním myšlení nebo činnosti. Vnitřní skladbu tvořivosti tvoří paměť, myšlení, představivost, fantazie, imaginace, intuice, senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace a redefinice. Tyto jednotlivé komponenty by neměly představovat jednotlivě izolované složky, ale provázaný a vzájemně propojený obraz všech složek vnitřní struktury tvořivosti.

Dále Maňák (1998) popisuje tři faktory, které ovlivňují divergentní postupy. Jedná se o fluenci, flexibilitu a elaboraci. Fluence neboli plynulost představuje produkci velkého množství řešení, nápadů a myšlenek. Právě díky fluenci jsme schopni najít správné řešení. Flexibilita neboli pružnost představuje schopnost přizpůsobit řešení, návrhy, nápady. Třetí faktor – elaborace neboli rozvinutí, upřesnění představuje *“schopnost přesně formulovat myšlenky, pečlivě realizovat nápady, smysl pro detail, systém, návaznost“* (Maňák, 1998, s. 76).

„Tvořivá hra může děti orientovat v řešení různých situací, může potlačovat jejich sobecké sklony, přispět k překonání ostýchavosti nesmělých, zlepšit pohybovou koordinaci, řečové dovednosti“ (Mlejnek, 2011, s. 37).

Mlejnek (2011) uvádí, že co se týká tvořivé hry, učitel by měl mít vedle odborných kvalit i schopnost nacházet nové a nezvyklé formy činností s dětmi. Učitel by měl být kamarádem dětí, měl by je dokázat inspirovat a třeba i usměrňovat, důležité však je, aby byla tvořivá hra doprovázena vždy radostí a příjemnou atmosférou. Tím, že je učitel s dětmi téměř v každodenním kontaktu, měl by je dobře znát, včetně jejich charakteru a individuálně na ně působit dle jejich potřeb (Mlejnek, 2011).

2.6.2 Zásady pro podporu tvořivého myšlení

Fichnová, Zsobiová (2007) popisují sedm zásad, jejichž dodržení pomáhá podnítit přirozenou dětskou tvořivost. První zásadou je, že děti **nehodnotíme**, ale pozitivně povzbuzujeme, dáváme najevo ocenění jeho přemýšlení nad problémem. Druhou zásadou je **dobrovolnost**, kdy je třeba děti do aktivity nenutit a dát jim možnost být „pozorovateli“, protože i to, že budou činnost pouze pozorovat, jim přinese nové poznatky a děti se většinou po určitém čase samy zapojí. Třetí zásadou je **pocit bezpečí**, který je třeba dětem dopřát, děti musí vědět, že nám mohou věřit. Čtvrtou zásadou je **humor**, který situaci velmi oživí, pozor ale na zesměšňování dětí. To akceptovat nelze. Pátou zásadou je **potěšení ze hry**, kdy by hra měla v dítěti vyvolat radost a měli bychom dávat důraz na to, že proces je stejně důležitý jako výsledek. Šestá zásadou je **pochvala**, protože ta je pro děti předškolního věku velmi důležitá a je třeba najít něco, za co je pochválit, například ocenit snahu. Poslední, sedmá zásada je samotná **hra**, kdy všechny činnosti a aktivity, které paní učitelka připravuje, by měly být provedeny právě formou hry.

2.6.3 Bariéry tvořivosti

V rozvoji tvořivosti může nastat určitá bariéra, překážka, kterou je třeba překonat či zmírnit tím, že se zaměříme na jevy, které by mohly kladně přispět k rozvoji tvořivosti.

Maňák (1998) definuje čtyři skupiny bariér tvořivosti, které omezují jedince a brání v kvalitním rozvoji. Jedná se o **bariéry vnímání**, které jedinci brání v samostatnosti a tvořivosti, jelikož jedinec nevidí daný problém, není schopen správně vymezit problémovou oblast. Dalšími jsou **bariéry kultury a prostředí**. „*Zde se negativně uplatňují tabuizované jevy, tradice, do rozporu se staví rozum a intuice. Sem patří také rozdíly mezi „levorukým a pravorukým“ myšlením, jednání podle sociálně-právních šablon apod.*“ (Maňák, 1998, s. 108). Maňák (1998) dále zahrnuje **emocionální bariéry**, které se projevují zejména tak, že v tvořivosti a samostatnosti omezuje jedince strach, obavy, napětí v daném prostředí. Strach se nemusí objevovat pouze u dětí, ale může postihnout i učitele, který se bojí riskovat, u kterého se objevuje nechuť proniknout do situací, které vyžadují déle přemýšlet. Čtvrtou a poslední skupinou jsou **intelektové a výrazové bariéry**, kde je hlavním problémem nedostatek informací, jejich pravdivost nebo nedostačující dovednost vhodně vyjádřit myšlenky.

3 Úvod do polytechnické výchovy

Kapitolu „Úvod do polytechnické výchovy“ vkládám především jako tematický most mezi částí teoretickou a praktickou. Objasňuji zde základní informace týkající se této problematiky. Stručně popisuji polytechnickou výchovu v mateřské škole, formy a principy polytechnické výchovy, nastiňuji souvislosti s přírodovědnou gramotností a environmentální výchovou.

V mé práci se budou objevovat pojmy **polytechnické vzdělávání** a **polytechnická výchova**. Dle mého názoru se jedná o pojmy ekvivalentní, proto je budu využívat nezávisle na sobě.

Pro dnešní společnost je polytechnická výchova pojmem poměrně neznámým, což se v poslední době snaží mnohé mateřské školy změnit. Pokud se vysloví pojem pracovní činnosti, většina si pod ním dovede představit něco konkrétního. Následně uvedu rozdíl mezi polytechnickou výchovou, pracovními činnostmi a pracovní výchovou. *„Za pracovní činnosti lze považovat konkrétní práci s materiály, jako je např. stříhání, nalepování, modelování, aj. Pracovní výchova zahrnuje kromě pracovních činností i získávání základních dovedností a návyků při práci s materiály, poznání materiálů, bezpečnost při práci, plánování, výchovu ke kladnému vztahu k práci. Polytechnická výchova obsahuje nejen pracovní činnosti a pracovní výchovu, ale zároveň i poznávání výrobních technologií jednotlivých materiálů, technologickou kázeň při práci, orientaci v různých oborech lidské činnosti, tvorbu životního prostředí, poznávání a používání multimédií a nových technologií“* (Honzíková in Slowík, 2015, s. 10). Dále se budeme věnovat podrobněji polytechnické výchově.

Mojžíšek (1962 in Slowík, 2015) uvádí, že polytechnická výchova znamená učit dítě užívat jednoduché pracovní nástroje a přiblížit jim hlavní zásady všech výrobních pochodů. Honzíková (in Slowík, 2015) popisuje polytechnickou výchovu jako činnosti, které jsou realizovány prostřednictvím bezprostřední zvědavosti a potřeby objevovat. Měly by vycházet z přímého zážitku dítěte. Tmejová (2015) uvádí, že cílem polytechnické výchovy je dát dětem možnost, aby si samy vyzkoušely, co umí a co zatím nezvládají. Děti se tak mohou seznamovat s novými materiály, poznávat okolí, rozvíjet fantazii, tvořivost, představivost,

smyslové vnímání atd. Díky polytechnické výchově se děti seznamují s pracovními postupy a řemesly.

3.1 Polytechnická výchova v mateřské škole

Nádvorníková (2015) uvádí, že je potřeba vytvářet základy polytechnického vzdělávání již u dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání má podle současných psychologů velký význam pro život dítěte. Většina toho, co prožije a co přijme z podnětů okolního prostředí, je trvalá. Rané zkušenosti se uplatňují v jeho budoucím životě. Honzíková (in Slowík, 2015) připisuje předškolnímu vzdělávání způsobilost rozvíjet dětskou osobnost. Mělo by docházet k takovému vzdělávání, ve kterém bude přihlíženo k vývojovým potřebám (kognitivním, sociálním a emocionálním) a k vývojovým specifickým dětem v tomto věku (potřeby viz výše).

Pokud mluvíme o potřebách dětí, jistou spojitost můžeme nalézt i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který je základním pedagogickým dokumentem pro oblast předškolního vzdělávání. *„Cíle uvedené v RVP PV je možné specifikovat jako cíle pro pracovní výchovu a cíle pro širší, polytechnickou výchovu. Za cíle pracovní výchovy lze považovat následující:*

- *získat základní a praktické pracovní dovednosti a návyky při práci s různými materiály,*
- *poznat vybrané materiály,*
- *osvojit si zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny práce, základy organizace, plánování práce,*
- *vytvářet si pozitivní vztah k práci.*

Polytechnická výchova rozšiřuje cíle pracovní výchovy ještě o další:

- *poznat vybrané materiály a jejich užití vlastností, naučit se volit a používat pro práci vhodné nástroje, nářadí a pomůcky, osvojit si jednoduché pracovní postupy potřebné pro běžný život,*
- *osvojit si základy organizace, plánování práce a technologické kázně,*
- *vytvářet si aktivní vztah k ochraně a tvorbě životního prostředí,*

- *získat orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce, poznávat a učit se používat nová multimedia“ (Honzíková in Slowík, 2015, s. 11).*

Cíle pracovní výchovy jsou tedy součástí cílů polytechnické výchovy a společně zahrnují základní předpoklady pro níže zmiňovanou tvořivou hru v polytechnické výchově a celkovou zdatnost dětí předškolního věku, která jim bude v budoucnu sloužit jako základní kámen technické gramotnosti.

3.1.1 Integrace polytechnické výchovy do RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nevyčleňuje polytechnické vzdělávání jako samostatnou vzdělávací oblast, ale i přesto ji u předškolních dětí považujeme za velmi důležitou. Inspiraci na aktivity i formulace pro naplnění jejich cílů RVP PV však obsahuje (Nádvořníková, 2015).

Honzíková (in Slowík, 2015) uvádí, že RVP PV pracuje s pěti interakčními oblastmi, a to s biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Od nich jsou odvozeny jednotlivé oblasti předškolního věku, které Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) nazývá:

- Dítě a jeho svět
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

„Obsahy jednotlivých oblastí se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a ukazují tak neustálou přítomnost všech oblastí. Z těchto oblastí vyplývají i rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání:

- *rozvíjení dítěte a jeho schopností učení,*
- *osvojení si základních hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*

Pracovní činnosti se objevují ve všech vzdělávacích oblastech, a to v různých formách“
(Honzíková in Slowík, 2015, s. 12).

RVP PV (2004) vymezuje tyto cíle a vzdělávací nabídky:

Dítě a jeho tělo (biologická oblast)

- zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky (koordinace ruky a oka apod.)
- rozvoj a užívání všech smyslů

Vzdělávací nabídka:

- manipulační činnost a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem
- konstruktivní a grafické činnosti
- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny, stolování, oblékání, úklidu, úpravy prostředí apod.

Dítě a jeho psychika (psychologická oblast)

Jazyk a řeč

- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu

Vzdělávací nabídka:

- komentování zážitků a aktivit z pracovní činnosti

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)

Vzdělávací nabídka:

- záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenování jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí

- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností
- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty

Sebepojetí, city, vůle

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání

Vzdělávací nabídka:

- spontánní hra
- činnosti zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu
- estetické a tvůrčí aktivity
- výlety do okolí (do přírody)

Dítě a ten druhý (interpersonální oblast)

- rozvoj kooperativních dovedností

Vzdělávací nabídka:

- společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího zaměření

Dítě a společnost (sociálně kulturní oblast)

- rozvoj estetického i společenského vkusu

Vzdělávací nabídka:

- různorodé společné hry a skupinové aktivity umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích
- hry a praktické činnosti uvádějící do světa lidí, jejich občanského života a práce

Dítě a svět (environmentální oblast)

- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit

Vzdělávací nabídka:

- praktické užívání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů, pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi
- využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k seznamování dítěte s elementárními dějstvími srozumitelnými reáliemi o naší republice
- ekohry

Tyto cíle a vzdělávací nabídky jednotlivých oblastí zde vypisují záměrně. Tyto cíle odráží to, co později pozorují v praktické části. Polytechnická výchova je pro dítě velkým vkladem do života a je velmi důležité neodkládat tyto činnosti na později a zahájit tvoření základů již v předškolním věku. RVP PV může být pro učitelky mateřských škol inspirací pro různé aktivity. Tímto výčtem bych ráda poukázala na to, že i když RVP PV neobsahuje samostatnou kapitolu, která by se věnovala výhradně polytechnické výchově, i tak zde můžeme nalézt spoustu částí, kde se polytechnická výchova skrývá.

3.2 Formy a principy polytechnické výchovy

Dle Nádvorníkové (2015) může mít polytechnické vzdělávání různé formy a charakter. Dělíme ho na tři základní, kterými jsou formální, neformální a informální vzdělávání. **Formální** vzdělávání je většinou uskutečňováno ve školských vzdělávacích institucích, např. výuka technických oborů na základní škole, střední škole, ale i na vysoké škole. **Neformální** vzdělávání probíhá nejčastěji v klubech, kroužcích, v domech dětí a mládeže. Jedná se o zájmové vzdělávání. Poslední formou je **informální** vzdělávání, které poskytuje znalosti a dovednosti, které se naučíme v rodině, od známých, kamarádů, četbou odborných publikací, sledováním vzdělávacích pořadů atd.

Nádvorníková (2015) dále uvádí tři základní principy polytechnického vzdělávání, které jsou základem pro vytváření poznatků a postojů v předškolním věku. **Princip prožitkového učení**, který je založen na učení prostřednictvím vlastního prožitku. Pokud dítě situaci prožije intenzivně všemi smysly, tak získané informace se pojí s prožitkem a jsou

trvalejší. Prožívání je individuální. **Princip činnostního učení** vychází z možnosti aktivní účasti dětí. Dítě se učí nejen řešením praktických situací, ale i intelektových situací. I u intelektových situací by však mělo docházet ke kombinování s praktickými činnostmi. Jako poslední uvádí **princip situačního učení**, který je založen na využívání náhodně a přirozeně vzniklých situací. Dítě tak může vytvářet nové praktické dovednosti a získávat poznatky nebo ověřovat a využívat těch stávajících v reálných situacích.

Nádvorníková (2015) neopomíná ani teorii konstruktivistického učení a principy formativního hodnocení. Teorie kognitivního konstruktivismu je založena zejména na skutečnosti, kdy pedagog pouze nepředává hotové poznatky, které si děti mají zapamatovat, ale vychází z předpokladu, že každý vnímá realitu jinak a poznávání probíhá tzv. konstruováním na základě získané osobní zkušenosti. Dochází tedy ke vzniku tzv. prekonceptů, odpovídající úrovni jeho aktuálního kognitivního vývoje, kdy si dotyčný spojuje jednotlivé části informací získaných z vnějšího prostředí. Dítě si postupně utváří vlastní obraz o sobě, o ostatních lidech i celém světě. Pokud je pro dítě nová informace v rozporu s jeho dosavadním pojetím světa, nemusí novou informaci vůbec přijmout. Některým dětem může činit potíže upustit od původního konceptu.

Dle Nádvorníkové (2015) rozlišujeme mezi hodnocením formativním a sumativním. Formativní hodnocení slouží primárně dítěti a je zpravidla průběžné. Sumativní hodnocení slouží převážně jako informace pro rodiče a je zpravidla konečné. Přínos formativního hodnocení je v podpoře spravedlivosti v hodnocení dětí, zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech dětí a rozvíjí klíčové kompetence. K tomu, aby bylo dosaženo co největší efektivity formativního hodnocení, autorka považuje za důležité dodržet základní podmínky. Je třeba navodit atmosféru bezpečí a důvěry ve třídě, stanovit učební cíle společně s dětmi, užívat různé výukové strategie a postupy při zjišťování výsledků, dávat dětem zpětnou vazbu a v neposlední řadě aktivní učení dětí.

Děti předškolního věku se velmi často setkávají s novými slovy, pojmy, výrazy. V souvislosti s polytechnickou výchovou k tomu dochází obzvláště. Neuman a Dickson (2011) vytvořili šest principů, které představují soubor nejvhodnějších možností, jak se děti mohou učit nová slova. S polytechnickou výchovou souvisí především pět z nich. První princip charakterizuje, že děti se velmi rychle učí slova, která slyší ve svém okolí. Druhým

principem jsou slova z oblastí, které jsou předmětem zájmu dítěte. Třetí princip odhaluje, že dítě se lépe naučí slova, pokud je v aktivní interakci s dospělým. Pozitivně působí doprovod manuální činnosti, obrazového materiálu a emocionálního prožitku. Čtvrtým principem je spojování slov do větších celků. Dochází tak k lepšímu zapamatování. Jedná se například o konkrétní druhy náradí – kladivo, hřebík, kleště, které si děti lépe zapamatují, pokud jsou prezentovány společně jako předměty nutné pro stavbu domu (Christie & Roskos, 2006). Pátý princip upozorňuje, že dítě si lépe zapamatuje slovo, kterému rozumí.

Tím, že dojde k rozšíření slovní zásoby o primitivní přírodovědné pojmy, budou mít děti ve vyšších ročnících vzdělávání širší možnosti k vyjádření za pomoci přírodovědných pojmů (Janoušková a kol., 2014).

3.3 Souvislost s přírodovědnou gramotností a environmentální výchovou

„Přírodovědná gramotnost je definována jako schopnost přemýšlet a jednat aktivně ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy“ (Blažek, Příhodová, 2016 in Jančaříková, 2017, s. 13). Jančaříková (2017) dále uvádí, že u dětí předškolního věku je důležité zaměřit se na osvojování přírodovědného jazyka, podporovat zájem dětí zkoumat okolní svět, rozvíjet pozitivní vztah dětí k přírodě, zaměřit se na učení hrou a prožitkem. *„Přírodovědnou gramotnost rozvíjíme proto, že společnost potřebuje lidi znalé přírodních zákonitostí a schopné se podílet na ochraně přírody a životního prostředí a chápat alespoň do přiměřené míry přírodní jevy, očekává se, že pokud v mateřské škole položíme dobré základy přírodovědné gramotnosti, bude její rozvíjení na základní škole jednodušší a efektivnější, zkoumání přírody a přírodních jevů je významné pro každé dítě“* (Jančaříková, 2017, s. 13).

Přírodovědnou gramotnost je třeba rozvíjet již v předškolním věku. Rozvíjíme nejen vztah k přírodě, ale i komunikační a badatelské dovednosti, formujeme abstraktní myšlení, které je pak využito pro práci s obrazy či modely. V předškolním období se tvoří základy pro tuto výchovu a jsou dále rozvíjeny v přírodovědném vzdělávání ve škole (Jančaříková, 2017).

Jančaříková (2015, s. 18) popisuje pět hlavních důvodů, proč je třeba rozvíjet přírodovědnou gramotnost již v předškolním a v mladším školním věku. *„Zkoumání přírody*

a přírodních jevů je významné pro pochopení světa, společnosti i vlastního chování; rozvíjí vědecké myšlení, podporuje schopnost klást otázky a řešit problémy. Poznávací aktivity a hry v přírodě podporují přirozenou zvědavost dětí. Vyprávění o přírodě přispívá k rozvoji komunikačních dovedností dětí. Pohyb a hra v přírodě mají příznivý vliv na rozvoj motorických dovedností dětí a jejich zdraví. Kontakt s přírodou působí pozitivně na emocionální rozvoj dětí.“

Mezi didaktické zásady pro přírodovědné aktivity předškolních dětí řadíme zásadu výchovného a dílčího vzdělávacího působení, zásadu vědeckosti, přiměřenosti, srozumitelnosti, správné komunikace (včetně neverbální), zásadu individuálního přístupu, názornosti, poskytování podnětů pro všechny smysly, zásadu využívání prostředí, těsného propojení se životem, aktivity, bezprostřední zpětné vazby, zásadu posloupnosti, systematickosti, komplexního vývoje, zásadu trvalosti, opakování, neporovnávání, zásadu hygieny a bezpečnosti, a to včetně emocionální (Jančaříková, 2017).

Máchal a kol. (2012) uvádí překlad pojmu environmentální výchova, dříve též označované jako ekologická výchova, slovním spojením „šetrný k životnímu prostředí“. Činčera (2007) ji charakterizuje jako výchovu, která usiluje o formování znalostí, postojů i kompetencí k jednání.

Bureš (2002 s. 5) popisuje environmentální výchovu jako takovou, která „*by měla u dětí vytvářet základní hygienické a sociálně kulturní dovednosti a návyky ve vztahu k životnímu prostředí, probouzet citový vztah k přírodě, k výtvorům lidské práce i k lidem samotným a poskytnout základní poznatky o správném a nesprávném vztahu v chování člověka k životnímu prostředí.*“

Ministerstvo životního prostředí (MZP) na svém webu uvádí, že cílem environmentální výchovy v České republice je rozvoj kompetencí, nezbytných pro environmentálně odpovědné jednání. Jde zde o takové jednání, které je za daných okolností a za daných možností co nejvhodnější pro přítomný i pozdější stav životního prostředí.

Polytechnická výchova souvisí s **přírodovědnou gramotností** a též s **environmentální výchovou**. Rozdíl mezi uvedenými pojmy je poměrně málo zřejmý, v mnohém se shodují, ale v určitých aspektech jsou rozdílné. Dle informací uvedených

v práci výše je polytechnická výchova považována za **výchovu**, která seznamuje s nástroji, materiály, poukazuje na životní prostředí a je založena na přímých zážitcích dítěte, jeho aktivní účasti. Jedná se o výchovu, která v mateřských školách zprostředkovává dětem budování základů pro určitou technickou gramotnost. Přírodovědnou gramotností je myšlena **schopnost** člověka, který jedná ve shodě s přírodními principy. Tím, že tuto gramotnost rozvíjíme již v předškolním období, dáváme dětem možnost k tomu, aby se mohly v dospělém věku samy aktivně vyjadřovat k problematice týkající se životního prostředí. Environmentální výchova přímo vede k vytvoření **vztahu** k životnímu prostředí, buduje citlivost k přírodě neboli také environmentální senzitivitu a zaměřuje se na vhodné chování člověka k životnímu prostředí.

Mezi uvedenými pojmy jsou tedy nepatrné rozdíly, avšak všechny představují nezměrný přínos pro dítě předškolního věku a do výchovně-vzdělávacího procesu neodmyslitelně patří.

PRAKTICKÁ ČÁST

Druhá, praktická část mé bakalářské práce se věnuje seznámení s metodikou Tvořivé hry a jejími zásadami, seznámení s kvalitativním výzkumným šetřením, které proběhlo na základě výzkumných metod polostrukturovaného interview a strukturovaného pozorování. Polostrukturované interview se uskutečnilo s učitelkami mateřských škol, které běžně využívají tvořivou hru v polytechnické výchově. Pozorování dětí bylo pak následně realizováno v těchto mateřských školách. Docházelo ke zjišťování, jak působí tvořivá hra v polytechnické výchově na děti předškolního věku, k pozorování jejich reakcí, emocí. Tímto výzkumem bych chtěla rozšířit povědomí o tvořivé hře v polytechnické výchově, která je některými učitelkami v mateřských školách nedostatečně využívána a některými dokonce zavrhována. Považuji za důležité, aby děti získaly určitý vhled do technické oblasti a povědomí o pracovních nástrojích. Přírozeně chci výzkumem upozornit na ochranu životního prostředí, využívání recyklovaných materiálů nebo šetření přírodních zdrojů.

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl

Cílem výzkumu bylo pozorovat děti v mateřských školách při tvořivé hře a na základě polostrukturovaného interview s učitelkami popsat psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole. Dalším cílem bylo zjistit význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, zjistit její využitelnost v mateřské škole a celkový přínos programu Tvořivá hra. Záměrem bylo zjistit postoj učitelek k tvořivé hře v polytechnické výchově – zda nepodbízí dětem své nápady, nekritizují výtvary, zda dětem dávají prostor pro vlastní přemýšlení, zda je motivují.

4.2 Výzkumné otázky

Na počátku výzkumu došlo ke stanovení čtyř výzkumných otázek, které byly vytvořeny na základě výše zmíněných cílů. Jednotlivé výzkumné otázky nebyly stanoveny ke konkrétním cílům, ale celkově spolu korespondují.

- A. Jak tvořivá hra působí na děti předškolního věku?**
- B. Jaký je význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole?**
- C. Jak často je tvořivá hra v polytechnické výchově využívána v předškolních zařízeních?**
- D. Jaký je celkový přínos celého projektu Tvořivá hra?**

4.3 Metodologie výzkumu

Pro účely tohoto výzkumu byly zvoleny již výše zmiňované metody polostrukturovaného interview (dále též pouze interview) a strukturovaného pozorování (dále též pouze pozorování). Z hlediska kvality odpovědí a poznatků se jevily tyto metody jako nejvhodnější.

4.3.1 Zkoumaný vzorek

Za cílovou skupinu při interview jsem zvolila učitelky a ředitelky (dále jen učitelky) mateřských škol, které se zapojily do projektu Oborového mentoringu, konkrétně metodiky Tvořivé hry. Původně bylo oslovených sedm učitelek, ale z důvodu dlouhodobé nemoci jedné z nich se bohužel nepodařilo setkání realizovat. Zkoumaný vzorek tvoří tedy šest

respondentek. Při pozorování byly jako cílová skupina zvoleny děti ve třídách mateřských škol, ve kterých probíhala aplikace metodiky Tvořivé hry. Jednalo se o třídy mateřských škol, ve kterých se konala setkání s účastnicemi interview. Pozorování se uskutečnilo vždy v jedné konkrétní třídě v **šesti** mateřských školách. Termíny setkání se konaly v průběhu roku 2019/2020 v měsících říjen až leden.

Při výběru mateřských škol byly preferovány mateřské školy v Praze a okolí. Hlavním důvodem je skutečnost, že dosah metodiky zatím nepřesáhl hranice Prahy a okolí. Učitelky v mateřských školách byly velmi ochotné a nápomocné. Konkrétněji se jedná o mateřské školy z Prahy 4, Prahy 5, Prahy 9, z Říčan a z Mnichovic.

Etické souvislosti výzkumu

Na začátku každého setkání s respondentkami interview došlo k poskytnutí ústního souhlasu pro sběr dat, která budou sloužit k účelům mé bakalářské práce. Upozornění se týkalo nahrávky na mobilní telefon, ze které budou data přepsána do textového dokumentu. Dbala jsem na to, aby se odpovídající cítily v rámci možností příjemně a mohly otevřeně hovořit. Respondentky souhlasily s drobnými úpravami textu, které zachovají původní význam odpovědí. Po dokončení přepisu interview jsem z důvodu zachování etických aspektů práce hlasové nahrávky vymazala. Vážím si sdílených informací a zkušeností a respektuji zachování soukromí, nezveřejňuji proto žádné informace, které by čtenářům umožnily determinovat totožnost účastnic výzkumu. Data anonymizuji. V případě zájmu ze strany zúčastněných výzkumného šetření o mou práci, ji ráda poskytnu a zpřístupním.

Učitelky mateřských škol poskytly souhlas ke sběru dat při pozorování dětí. Při pozorování jsem zapisovala pouze informace, týkající se mého výzkumu, získané fotografie dětí slouží především k ilustraci aktivity a materiálu. V prostředí mateřských škol jsem se chovala tak, aby nedošlo k narušení aktivity, k rozptylování dětí ani učitelky.

4.3.2 Polostrukturované interview

„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.“ (Gavora, 2010, s. 136). Gavora (2010) dále popisuje, že interview může mít formu

strukturovanou, nestrukturovanou či polostrukturovanou. Pro účely výzkumu této práce jsem zvolila kompromis a aplikovala polostrukturované interview, které Gavora (2010) charakterizuje jako takové, u kterého je stanovené základní obsahové schéma a několik základních otázek a další otázky vznikají až v průběhu interview. Výběr metody byl záměrný, jelikož mým cílem bylo pozorovat učitelky při interview, vnímat atmosféru, sledovat jejich chování při samotném odpovídání.

Při výzkumném šetření jsem provedla interview s šesti učitelkami mateřských škol, které jsou zapojeny do programu Tvořivá hra. Interview se skládalo ze 14 otázek, které byly sestaveny tak, aby očekávaný časový limit nepřesáhl 30 minut a zároveň tak, abych získala odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Časový limit byl stanoven záměrně. Jednotlivé učitelky jsem navštěvovala v mateřských školách, kde mi věnovaly svůj volný čas. Shledala jsem tedy, že 30 minut bude nejvhodnější maximální časová dotace rozhovoru.

Kontakty byly zprostředkované zaměstnankyní Muzea v Říčanech. Prvotní kontakt s dotazovanými proběhl přes emailovou poštu či telefonní hovory, kde došlo k hrubému nastínění situace a žádosti o interview. Samotné setkání se již uskutečňovalo v příslušných mateřských školách. Na začátku jsem vždy upozornila na nahrávání rozhovoru na mobilní telefon a na skutečnost, že sesbíraná data budou použita pouze k účelům mé bakalářské práce. Data jsem z nahrávky mobilního telefonu přepsala do textového dokumentu s drobnými gramatickými úpravami, avšak bez vědomého zkreslování informací. Veškerá anonymizovaná interview šesti respondentek vkládám v přepsaných podobách do Přílohy 1 až Přílohy 6.

Cílem interview bylo zjistit, jaký postoj mají učitelky v mateřských školách k polytechnické výchově poté, co se zapojily do projektu Oborový mentoring, konkrétně tedy metodiky Tvořivé hry. Většina učitelek, které mi poskytly interview, jsou nyní ve fázi, kdy ony samy dělají mentory svým kolegyním. Ptala jsem se na nové poznatky, které díky polytechnické výchově získaly, co je překvapilo, co pro ně bylo nové, co se změnilo od doby, kdy se do programu zapojily, co čekaly jednodušší a naopak, co bylo nejsložitější. Další otázky směřovaly k tématům zapojování tvořivé hry v polytechnické výchově v průběhu dne, zajímalo mne propojování polytechnické výchovy s dalšími činnostmi, průběh závěrečné reflexe. Ptala, jsem se na reakce dětí, profity, které z tvořivé hry v polytechnické

výchově získávají, celkové zapojení dětí do činností. Zajímaly mne i reakce rodičů, jejich obavy z těchto činností, zda se to některým zdálo nebezpečné nebo zda si někteří rodiče dokonce vysloveně nepřáli. Zahrnula jsem i otázky, kde se dotazuji na zlepšení a plány do budoucna. Závěrečné otázky se týkaly názorů na předpoklady dobrého učitele a znalost rozdílu mezi činností řízenou a nepřímo řízenou, jelikož postoj učitelky k těmto tématům sledávám zásadním pro tvořivou hru. Nakonec jsem položila otázku ohledně metodiky Tvořivé hry, její celkovou koncepci, abych zjistila, jak na ni jednotlivé učitelky nahlíží.

Otázky k polostrukturovanému interview

1. Zнала jste polytechnickou výchovu již dříve?
2. Co Vás překvapilo na výuce? Vaše „AHA“?
3. Co se u Vás změnilo od té doby, co jste se zapojila do programu (v MŠ i u Vás konkrétně)?
4. Co vnímáte nejtěžší na tvořivé hře v polytechnické výchově a co naopak nejjednodušší?
5. Jak zapojujete polytechnickou výchovu v průběhu dne?
6. Jak s dětmi provádíte reflexi?
7. Co podle Vás tvořivá hra v polytechnické výchově dětem dává? Jaké z ní mají profity?
8. Co jste vyzorovala u dětí při tvořivé hře? Jak reagují?
9. Zapojují se více chlapci nebo dívky?
10. Jak reagují rodiče? Nebojí se, že si děti ublíží?
11. Co máte v plánu do budoucna ještě zlepšit?
12. Jaké předpoklady by podle Vás měl mít dobrý učitel?
13. Jaké jsou plusy a mínusy činnosti řízené a činnosti nepřímo řízené?
14. Jak vnímáte celkovou koncepci tohoto programu Tvořivá hra?

4.3.3 Pozorování

„Pozorování je záměrné, systematické a pokud možno i objektivní vnímání jevů, které sledují určitý cíl.“ (Svobodová, 2010, s. 158)

„Pozorování znamená sledování činností lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.“ (Gavora, 2010, s. 93)

V mém výzkumu využívám strukturované pozorování, pro které jsem vytvořila pozorovací arch, do nějž jsem postupně zaznamenávala pozorované záznamy k jednotlivým, předem stanoveným psychologickým aspektům dětí předškolního věku. Záznamy ze všech mateřských škol jsem zpracovala do jednoho společného archu, který vkládám do Přílohy 7.

Celkově jsem se zaměřila na 15 oblastí, které považuji v souladu s tématem práce za nejdůležitější. Konkrétně jsem pozorovala reakce dětí, jak se do činnosti zapojují, zda jsou děti, které tvoření odmítají a zda je rozdíl mezi zapojením chlapců a dívek. Dalšími oblastmi byly řeč a komunikace mezi dětmi, mezi dětmi a učitelkami. U pozornosti mě zajímalo, zda dokáže tvořivá hra v polytechnické výchově děti zaujmout natolik, že udrží pozornost a zájem delší dobu. Zařadila jsem i oblast, týkající se zručnosti a jemné motoriky, jelikož si myslím, že zde by měl být vidět velký posun dětí, ale jelikož zde probíhá i volný pohyb, k této oblasti jsem zařadila i hrubou motoriku. Jako samostatnou oblast jsem zařadila oblast myšlení, jelikož dle mého názoru má tvořivá hra na rozvoj myšlení velký vliv. Důležitým aspektem při jakékoliv tvořivé hře je samostatnost dětí, na kterou je kladen velký důraz – pozorovala jsem, zda učitelky nechávají dětem dostatečnou volnost v tvoření, zda mají dostatek materiálů. Měla by však probíhat i spolupráce, a to hlavně mezi dětmi – v tomto spatřuji výhodu heterogenní třídy, kde starší mohou pomáhat mladším s činnostmi, které ještě samy nedokáží. Podstatné při polytechnické výchově, zejména při práci s nástroji, je dodržování pravidel – jde hlavně o bezpečnost dětí i okolí, ale i učení se jakési disciplíně, kterou budou potřebovat v budoucích letech při nástupu na základní školu. Pozorovala jsem, jak tvořivá hra rozvíjí fantazii, představivost, jaký je dětem dán prostor při tvoření. Rozvoj by měl probíhat i ve zrakovém a hmatovém vnímání, kdy mají děti možnost vše prozkoumat a ohmatat, seznamují se s materiály i nástroji. Učí se hrou. Dále jsem pozorovala, zda se u některých dětí neprojevuje stres, například z toho, že by nevěděly, co vytvořit, nemají tolik nápadů jako ostatní děti. Zaznamenala jsem dětské výtvary, které dokládám Obrázkem 1, Obrázkem 2 a Obrázkem 3 ve fotografické podobě.

Výsledná data pozorování i interview prezentuji níže v 6. kapitole.



Obrázek 1 - Strom s větvemi



Obrázek 2- Letadlo



Obrázek 3 - Domeček pro ježka

4.3.4 Spolupráce s Muzeem Říčany

Na začátku bych ráda představila Muzeum Říčany s jejich projektem Oborový mentoring v přírodovědném a polytechnickém vzdělávání, který probíhá od listopadu 2016 a jeho ukončení je naplánováno na říjen 2020, konkrétně s metodikou či programem Tvořivá hra a s jehož členy jsem po dobu mého výzkumu k bakalářské práci spolupracovala. Oborový mentoring je založen na dvouleté individuální mentorské podpoře učitelek a učitelů mateřských a základních škol při zavádění nových metod do výuky. Pedagogové se s dětmi učí využívat nové materiály, pomůcky a přístroje a dochází ke zvyšování svých pedagogických kompetencí v oblasti plánování i hodnocení výuky. Probíhají společná setkání, kde dochází k praktickému učení, jak nově nabyté dovednosti předávat dál. Po prvním roce dojde k tomu, že tito pedagogové dostanou v MŠ, popř. ZŠ na starosti svého kolegu, se kterým sdílí své zkušenosti a jejich úkolem je pomáhat mu metody zavádět do praxe v jeho třídě (Muzeum Říčany, 2018).

Podrobněji popíši metodiku Tvořivé hry v MŠ, jejímž cílem je umožnit dětem experimentovat, zkoušet a poznávat nové věci. Záměrem této metodiky dále je, aby se mateřské školy blíže seznámily s metodou tvořivé hry, vyzkoušely ji a případně ji každodenně zařadily jako jednu z aktivit tak, aby se stala součástí běžného režimu dne. Děti nedostávají konkrétní úkoly, ale s nejrůznějšími materiály si hrají svobodně a za pomoci nástrojů z nich tvoří. Děti využívají pracovních postupů, které se již dříve naučily. Pedagog má být dítěti oporou. Zapojeno je přes 10 mateřských škol. Metodika Tvořivé hry je nyní ve fázi ověřování, poté bude poskytnuta široké veřejnosti (Sidon, Skřivánková, 2018).

Podstatou tvořivé hry je, že pedagogové přenáší aktivitu na dítě. Ve většině mateřských školách činnosti probíhají převážně tak, že velká část aktivity závisí na paní učitelce, která nejdříve vymyslí téma a vyhledá konkrétní výrobek, dále připraví materiál, ze kterého se bude tvořit a také vymyslí, jak to udělat, aby se výrobek nerozpadl. Poté pomůže dětem s vyráběním. Všechny stejné výrobky se následně vystaví na nástěnku. Právě tomuto se snaží tým, který se podílí na tvorbě této metodiky, zabránit (Muzeum Říčany, 2018).

4.4 Zásady pro pedagoga

Tvořivá hra využívá při učení následujících sedm zásad, kterými by se měl pedagog řídit. Za nejdůležitější je považováno to, že děti jsou při učení aktivními aktéry, učitel ustupuje do pozadí a dostává se do role pozorovatele, popřípadě do role poradce.

1. Neděláme práci za děti – hlavou ani rukama.

Pokud se budeme řídit touto zásadou, neznamená to však, že budeme odmítat děti, které o pomoc žádají. Jedná se spíše o to, nasměrovat dítě správným směrem, který vede k řešení.

2. Respektujeme, že každé dítě má své tempo a svoje nápady.

V MŠ je třeba dodržovat denní režim a časový limit v dětech může vyvolávat nepohodu. Je proto třeba promyslet varianty pro děti, které budou s tvořením hotové dříve než ostatní, ale i pro ty, které mají tempo pomalejší, ale rády by si výrobek dotvořily. Pedagog by neměl podsouvat své nápady, ale měl by se držet v roli pozorovatele.

3. Chybami se člověk učí. Chybu lze napravit nebo akceptovat – dáváme dítěti volbu.

Měli bychom dát dětem možnost, aby se nebály chybovat. Dítě si vybírá ze dvou variant. Chybu buď přijme a nechá výrobek, aby se vyvíjel jiným směrem, než bylo původním záměrem, nebo mu pomůžeme najít příčiny problému a možnost řešení.

4. Bereme si inspiraci z přírody. Používáme přírodní a recyklované materiály. Chováme se šetrně ke svému prostředí.

Vedeme děti k tomu, aby zbytečně neplýtvaly, šetřily přírodu, třídily odpad. Měli bychom jim dopřát hru s přírodními či recyklovanými materiály, které jsou pro dětskou hru přirozené.

5. Dbáme na bezpečnost (i svoji), ale neděláme z komára velblouda. Budujeme bezpečné návyky.

Bereme na vědomí, že musíme dbát na bezpečnost dětí, ale nesmíme zapomínat sami na sebe. Společně s dětmi bychom měli vytvořit pravidla pro bezpečnou práci s materiály i s nástroji. Dětem ukazujeme, jak se věci dělají správně, v opačném případě by mohlo nastat riziko toho, že by si děti mohly uchovat v paměti špatné předvedení. Otevřeně bychom měli

s dětmi mluvit o možném nebezpečí, co by se mohlo stát, proč by se to mohlo stát atd., ale není třeba děti zbytečně strašit.

6. Probouzíme v dětech zvědavost. Nebojíme se odchýlit od plánované činnosti.

Děti se spontánně mohou naučit spoustu nových věcí, i když se nebudeme držet přímo tématu, které jsme si předem zvolili. Samozřejmě je důležité mít aktivitu připravenou a naplánovanou, ale přínosem může být i to, když se občas činnost začne ubírat jiným směrem, dle zájmu dětí. I z takových aktivit si děti mohou odnést mnoho zkušeností.

7. Dítě má ze svého výrobku radost, chce si s ním hrát a dále ho upravovat. Nebereme dětem hotové výrobky.

Měli bychom dát dětem možnost s vyrobenou hračkou si hrát. Při hře může docházet ke změně názvu, významu hračky, děti ji mohou dále upravovat. Děti rády povídají rodičům o tom, co vyrobily a jak jim to šlo. Rodiče je však třeba upozornit na to, že ne všechny výrobky jsou dokonalé. Ne všechny výrobky musí být vystaveny na nástěnce (Sidon, Skřivánková, Muzeum Říčany, 2018).

4.5 Fáze programu Tvořivá hra

Říčanské muzeum dělí tvořivou hru na čtyři fáze, kterými jsou materiály, nástroje, postupy a téma. Tyto fáze probíhají postupně, s dostatečným časovým rozstupem, aby mohlo dojít k uložení do dětské paměti. První fází jsou materiály, kdy se děti seznamují s různými druhy materiálů, jako jsou např. klacky, látky, drátky, provázky, vlna, knoflíky, korálky. Dostanou možnost, aby si materiály mohly vzít do ruky, osahat, zjistit, jaké mají vlastnosti – jestli jsou hrubé či jemné, lesklé či matné a tak dále. Při první lekci se s dětmi sedí v kroužku a probíhá rozhovor o již zmíněných vlastnostech. Děti mají nápady na další materiály, které by mohly příště prozkoumat a nabízejí, co je možné z jednotlivých materiálů tvořit. Poté děti dostávají dostatek času na to, aby si mohly z nabídky materiálů cokoliv vyrobit. Závěrem této fáze je společná reflexe, kdy se nehodnotí to, kdo má jaký výrobek, ale děti říkají své postřehy a zkušenosti – mohou ukázat to, čím se zabývaly, co zkoumaly, ale samozřejmě i to, co vyrobily. Je třeba děti upozornit na to, že důležitý není výsledek, ale proces výroby.

Ve druhé fázi děti seznamujeme s nástroji, které jim opět rozšíří možnosti tvorby. Děti vedeme k tomu, že nástroj je pomocník. Abychom ho mohli využívat, musíme se naučit s ním pracovat. Dětem říkáme pravdu o tom, že pracují i s ostrými nástroji, jako je pilka nebo nůž, a proto je třeba dávat pozor. Samozřejmě v nich zbytečně nevzbuzujeme strach z toho, že se zraní. Při ukázce práce s nástrojem musí i paní učitelka dodržovat bezpečnost a domluvená pravidla. Pojmenovává své postupy a jednotlivé kroky, děti mohou přidat nápady nebo návyky. Rozhodně ale není dobře, abychom dětem ukazovaly, jak se s nástrojem nepracuje, jelikož se zde vyskytuje nebezpečí toho, že si dítě upevní pohled na učitelku, která ukazuje činnost špatně (tomu odpovídá i jedna z hlavních zásad). Jako první nástroj se využívá oboustranná škrabka na brambory (Obrázek 4), kdy děti škrabou směrem od sebe. Dalším nástrojem je brusná houbička, svěrák, kladivo, hřebíky, pilka (Obrázek 5), vrtačka. V této fázi se většinou v mateřských školách začínají objevovat dílenské stolečky, kde jsou nástroje stále k dispozici.



Obrázek 4 - Správné držení škrabky



Obrázek 5 - Správné držení pilky (foto Muzeum Říčany)

Třetí fáze, postupy, se zabývá tím, abychom dětem ukázali některé postupy, díky kterým budou zvládat i složitější výrobky. Neznamená to samozřejmě, že dětem zasahujeme do práce, ale je dobré jim rozšířit další možnosti tvorby. Postup může vést např. k uvázání uzlu (Obrázek 6) nebo k vytvoření sítě (Obrázek 7).



Obrázek 6 - Postup při vázání uzlů (foto Muzeum Říčany)



Obrázek 7 - Postup při tvoření sítě (foto Muzeum Říčany)

Ve třech předchozích fázích jsme dětem nechávali volnost ve výběru toho, co vyrobí. Pokud uchopíme činnosti z druhé strany, dostáváme se do čtvrté fáze, kterou nazýváme téma. Navrhujeme konkrétní téma, na které mají děti možnost cokoliv vytvořit. Zde nerozvíjíme tvořivost v oblasti představ a konceptů, ale tvořivost konstrukční a logickou. Tím, že dětem zadáme téma, je vyzýváme k tomu, aby využily své dovednosti, vzpomněly si, co se všechno naučily a co mohou pro zvolený výrobek využít – jaký materiál, jaké nástroje, jaké postupy (Sidon, Skřivánková, 2018).

5 Prezentace dat

Data získaná ze záznamů pozorování programu a polostrukturovaných interview jsem podrobila obsahové analýze. Ta ukázala na klíčové kategorie, které postupně vedou k odpovědím na stanovené výzkumné otázky. Prezentované kategorie obsahují jednak rovinu dat získanou z pozorování a jednak rovinu dat z polostrukturovaných interview.

5.1 Povědomí respondentek o konceptu polytechnické výchovy

Většina učitelek mateřských škol, které mi poskytly interview, znají polytechnickou výchovu již z doby dřívější a běžně ji v mateřských školách aplikují. V reakcích jsem shledala shodu v tom, že ji pouze nenazývaly polytechnikou výchovou. Tím, že se tyto učitelky zapojily do programu Tvořivé hry, došlo k přesnějšimu pojmenování těchto aktivit. To šlo k obohacení o činnosti, které by dříve samy ani nezařadily.

Celkovou koncepci projektu vnímají všechny učitelky velmi pozitivně a pro každou z nich bylo zapojení přínosem. Lektoři projektu jsou vstřícní a pozitivně naladěni lidé, kteří s chutí dělají svou práci. Všem učitelkám nejvíce vyhovovalo to, že jim lektoři nejprve ukázali, jak pracovat s jejich konkrétní třídou, vše jim vysvětlili a při příští návštěvě jim dali zpětnou vazbu a rady do budoucna. Za obtížnější část většina z nich považuje mentoring, kterého se účastnily, a který jim přišel příliš rychlý. Některé učitelky se podílí na vzniku publikace metodiky Tvořivá hra a jsou velmi potěšené z faktu, že projekt již dostává kromě praktické formy i podobu teoretickou, dochází k předávání zkušeností, k jejich šíření dál a pojmy polytechnická výchova či tvořivá hra nejsou již pojmy cizími a vzdálenými.

Příklady odpovědí respondentek:

„Samozřejmě jsem znala polytechnickou výchovu již dříve, spíše jsme ji využívali, aniž bychom to pojmenovávali jako tvořivá hra nebo polytechnická výchova.“

„Přímo název polytechnická výchova ne, spíše jsme měli konstruktivní hry nebo stavebnice, tvoření, ale ve chvíli, kdy se to nějakým způsobem pojmenovalo, tak se do toho nabalovaly i další věci a bylo to potom takové širší.“

„Tvořivá hra byla v pohodě, ale do toho my jsme měli mentoring, to mi přišlo všechno hodně rychlé.“

5.2 Největší překvapení z tvořivé hry

Největší „AHA“ či překvapení pro učitelky bylo, že se děti nebojí nástrojů, se kterými pracují a ke své práci přistupují zodpovědně a suverénně. Děti jsou schopné naučit se pravidla a respektovat je tak, aby si neublížily. Děti chtějí s nástroji pracovat, chtějí tvořit. S tím souvisí i nejčastější odpověď na otázku, co je vnímáno na polytechnické výchově jako nejjednodušší. Nejjednodušší je tedy v dětech vzbudit zájem o tvoření, nadchnout je, zaujmout. Děti jsou velmi tvárné a tvoření je pro ně zajímavé a zábavné. Podobnou zkušenost, kterou mají realizátorky činností (učitelky), jsem měla možnost sledovat jako pozorovatel. V průběhu motivace byly děti soustředěné a jejich pozornost se následně plně zaměřila k danému tématu, děti se velmi aktivně zapojovaly. Překvapením pro mě bylo, že děti dodržovaly stanovená pravidla, vracely nástroje na své místo, ke svým výrobkům se chovaly ohleduplně, vážily si vlastních vyrobených předmětů, ale oceňovaly i díla ostatních. Třetí polohou by mohly být rozhovory s dětmi, které jsem zatím nerealizovala, mohly by být však podkladem pro samostatnou studii. Mé pozorování vycházelo z emočních reakcí dětí, z jejich vystupování a chování.

Z odpovědí jsem zjistila, že pro mnohé učitelky je nové, jak se dětí ptát, aby si na postup přišly samy. V těchto otázkách spatřuje většina učitelek nejtěžší část na těchto činnostech. Za složité bývá považováno i to, aby učitelka nepřemýšlela za dítě. U tvořivé hry je záměrně velká zodpovědnost přenesena na děti, aby se v co největší míře učily samostatnosti bez zásahu učitelky, která se stává jakýmsi pozorovatelem. Za obtížné je považováno vůbec začít, odhodlat se, nebát se. Na začátku může mnohé učitelky odradit to, že poměrně dlouhou dobu trvá, než vše vysvětlí a než si děti zvyknou na jiný způsob přístupu i hry, kdy musí více zapojit myšlení a být více samostatnější. Jednoduché není ani doplňování všech materiálů, kterých by mělo být vždy dostatek. V souvislosti s tím i zachovávání pořádku mezi nimi a nalezení prostorů k jejich uskladnění, aby byly uloženy přehledně.

Využívání všech nástrojů, které polytechnická výchova nabízí, vyžaduje odvahu učitelky. Platí zde pravidlo, že by se člověk neměl pouštět do činností s nástroji, u kterých si není jistý, že práci s nimi zvládne. Hrozí zde samozřejmě úrazy, proto je důležité, aby si byla učitelka dostatečně jistá. Dotazované v rozhovoru doporučovaly, aby si učitelka před užíváním nástroje s dětmi vše nejdříve sama vyzkoušela. Je velmi složité pracovat s velkým

počtem dětí a zároveň do činnosti zapojit nástroje, předejít zranění a naplnit cíle, které je nutné si stanovit. Je to též velmi náročné na organizaci, proto si většina učitelek rozděluje děti na skupiny, se kterými poté tvoří.

Tím, že dáme dítěti možnost, aby tvořilo samo, může nás mnohdy překvapit a vytváří se tak kvalitnější vztah mezi dítětem a učitelkou. Díky tomu může dítě poznat blíže, dozvědět se, v čem je šikovné, co rádo dělá, dostává se s ním více do komunikace a dochází k vzájemnému obohacení.

Příklady odpovědí respondentek:

„Mě překvapilo hlavně to, že jsem zjistila, že je možné i s těmi malými dětmi pracovat s nástroji nejenom dětskými, ale i běžně dostupnými v obchodě. Děti jsou schopné se naučit nějaká pravidla a respektovat je tak, aby si neublížily.“

„Největší překvapení pro mě bylo, že se děti nebojí nástrojů. Chtějí s nimi pracovat, nebojí se jich, chtějí tvořit.“

„Ale když mu dáte možnost, aby něco vytvořilo samo, tak to dítě vás překvapí. Vytvoří něco, co vás by vůbec nenapadlo. Zjistíte, že mu některé věci jdou lépe než jiným dětem, ale nenapadlo by vás dát mu tu činnost. Mě ty děti obohacují.“

„Nejtěžší je tvoření s velkým počtem dětí (nástroje), nejlehčí je děti nadchnout pro práci.“

5.3 Změny postojů, jednání, prostředí pro aktivity s dětmi

Pokud učitelka začne využívat tvořivou hru, je třeba změnit přístup k dětem a celkově své myšlení. Je třeba vidět za aktivitou cíl, který chceme s dětmi naplnit. Tvořivé hře by měl být dán prostor, aby nebyla upozaděna před jinými aktivitami, aby byla považována za stejně důležitou, jako například hudební či tělesné činnosti. Učitelky se naučily využívat různých materiálů, které by dříve samy nepoužily. V mateřských školách po vstupu do projektu došlo k vytvoření dílny či zelené učebny na školní zahradě. Cílem většiny MŠ je nyní ale prostor a vybavení pro tvořivou hru dále zlepšovat a vytvořit ve třídě takový pracovní koutek, kde bude stálý přístup k nástrojům a materiálům. Nyní se k tvoření často využívají stolečky, na kterých se podává svačina a oběd (Obrázek 8) a není možné zde ponechat rozdělané tvoření, které by mohlo být dokončeno později. Je přece jen třeba dodržovat denní režim, což může

být pro pomalejší děti nevýhodou. Dalším plánovaným zlepšením je právě propojení tvořivé hry i do jiných oblastí, než jsou výtvarné činnosti, například do hudby.



Obrázek 8 - Tvořivá hra u stolečku

Z rozhovorů bylo jasné, že jsou učitelky tvořivou hrou nadšené, a že se ji snaží zapojovat co nejvíce. Polytechnická výchova je možná provádět na zahradě či v lese, kde je možnost vhodných podnětů, které ve třídě mateřské školy nenajdeme. Většina dotazovaných zapojuje ve své třídě tvořivou hru ráno, kdy se děti schází a je zde prostor pracovat individuálně, při pobytu venku, dále odpoledne, než děti odchází domů nebo po odpoledním odpočinku. Polytechnická výchova se již stává součástí denního plánu. Převážná většina učitelek prosazuje dělení na skupiny či individuální práci, která je však časově náročná. Pracovat s celou třídou dětí současně je velmi obtížné. Též samozřejmě záleží na výrobku, jeho náročnosti a zručnosti dětí. Někdy bývá tvoření rozvrženo do celého týdne, v jehož průběhu se všechny děti vystřídají. Využívá se například i pracovního postupu, který mají děti nakreslený na kartičkách vylepených ve třídě. Podle nich mohou pracovat, což velmi šetří čas. Děti se musí zprvu tomuto postupu naučit rozumět, to samozřejmě nelze očekávat ihned. V některých mateřských školách nemají přímo vymezený čas. Děti ví, kde mají pracovní koutek, kde mají nástroje a pokud chtějí, mají možnost tvořit ráno či odpoledne a někdy je tvořivá hra uskutečněna v rámci společné dopolední činnosti.

Příklady odpovědí respondentek:

„Máme tvořivé koutky – jsou tam k dispozici různé přírodniny, klacky, šišky, věci z lesa, vlna, rouno a v bedýnkách tam dále mají veškeré nářadí.“

„Teďka se váhy více srovnávají – je to rozvržené tak, aby od té tvořivé hry, pokusů, bylo více.“

„U mě se změnilo trošku možná přemýšlení a přístup k dětem právě v tom, jak se jich ptát na ty věci, aby si na to přišly samy a opravdu je nechávat, aby si to všechno dělaly samy, přišly si na to samy a být trochu v té roli pozorovatele.“

5.4 Profity dětí z tvořivé hry v polytechnické výchově, dětské reakce na ni a zapojení do činnosti

Tvořivá hra má pro děti velký význam, připravuje je do budoucna, vytváří základ pro samostatnost, kdy se každý učí spoléhat sám na sebe a je vyžadováno samostatné rozhodování. Ví, kde jsou jejich hranice, čeho jsou schopné, čeho mohou dosáhnout. K samostatnosti učitelky povzbuzovaly, v krajních případech dětem pomohly nebo ho odkázaly na kamaráda, u kterého věděly, že pomoc zvládne. Na druhou stranu zde probíhá spolupráce, kooperace, děti mezi sebou komunikují, hovoří, velmi rády si mezi sebou navzájem pomáhají a rády si mezi sebou výrobky ukazují. Dochází k posilování sebevědomí, pokud se jim něco povede, pokud něco dokáží, v opačném případě se učí pracovat s chybou, což je pro tyto děti velmi důležité. Děti se učí přirozenou cestou, aniž si učení uvědomují. Vytváří si základ technického myšlení, kdy se učí přemýšlet, vymýšlet nové postupy i to, že technika může být užitečná v běžném životě, že se dá mnoho věcí vylepšit, opravit, a že se nemusí ihned kupovat věc nová. Nutí je být aktivnějšími. Rozvíjí se daleko větší představivost, je zde velký prostor pro fantazii a tvořivost, tvořivá hra poskytuje dětem svobodu. Některé děti byly velmi nápadité a tvořivou hrou zaujaté. Děti jsou schopné poradit si v různých situacích, kdy samy přijdou na nové postupy, je zde možnost zkoušení nových věcí. Při aktivitách děti přemýšlely, jak něco připevnit, jak to udělat příště lépe. Důležité ale je i to, aby se dítě dokázalo na činnost soustředit delší dobu a dokázalo dodržovat předem získaná bezpečnostní pravidla. V obou případech zde může přispět motivace, která je pro děti v předškolním věku žádoucí. K opakování pravidel dochází většinou před každou

aktivitou. Pravidla mají v mateřských školách znázorněny různým způsobem. Obrázek 9 znázorňuje pravidlo, které se týká vracení nástrojů zpět na místo. Děti pravidla většinou dodržují. Získávají základy zručnosti, zdatnosti a dochází k rozvoji jemné motoriky. Rozvoj jemné motoriky je značně pozorovatelný u všech zapojených dětí. Dochází zde k aktivitám jako je navlékání korálků, vázání uzlů, škrábání škrabkou, činnostem na zahrádce nebo ke krájení zeleniny atd. Rozvoj probíhá nejvíce u dětí, které chodí tvořit například i ráno při volné hře. Zde je nejvíce vidět zlepšení.



Obrázek 9 – Příklad zobrazení pravidel – plachta na ukládání nástrojů

Pro udržení pozornosti je tedy důležitá motivace. V navštívených mateřských školách byly veškeré činnosti motivované. Děti jsou většinou zvědavé a práce s materiály i nástroji je baví a dokáže je zaujmout sama o sobě. Z tohoto důvodu děti udrží pozornost poměrně dlouhou dobu. Toto se týká spíše starších dětí, nejmladší si spíše s materiály hrají, ale i z této hry si mnohé odnáší.

Děti na tvořivou hru reagují velmi dobře, jsou nadšené. Automaticky se zapojují, baví je a chtějí tvořit, což je důležité. I děti, které zpočátku nápady neměly a příliš se nezapojovaly, opakovaly to, co viděly u ostatních dětí, jsou dnes schopné samostatně tvořit. Všechny děti se postupně někam posouvají, nikdo nestagnuje, každé dítě svým tempem. Děti jsou nadšené, pokud dostanou prostor k tomu, aby samy vymyslely, co vytvoří, přišly na to, jak k sobě připevní dva materiály, kdy jsou schopné samy uříznout kus dřeva, kdy samy vytvoří celý výrobek. Vzbuzuje to v nich radost a vyvolává pozitivní emoce.

Ve třídách mateřských škol i v průběhu aktivit venku jsem vnímala pozitivně laděnou atmosféru, učitelky byly vstřícné a s dětmi jednaly přátelsky. Držely se daných pravidel a celkově na mě působily kladným dojmem. Na dětech jsem nepozorovala žádný náznak stresu či tlaku.

Rozdíl mezi zapojením chlapců a dívek není příliš nápadný. Děti v předškolním věku jsou velmi zvědavé a rády zkusí nové věci. Většinou u nich ještě nedochází k rozdělování mužských a ženských činností, přijímají to spíše jako hru. Viděla jsem chlapce, kteří byli fascinováni vařením či šitím a měla jsem možnost pozorovat dívky, které byly nadšené u zatloukání hřebíků či řezání pilou. Poté, co si činnosti vyzkouší, s nástroji se seznámí a mají možnost si individuálně vybrat, tak může docházet k tomu, že dívky preferují spíše jemnější činnosti, jako je například vyšívání nebo vaření a chlapci se upínají k více fyzicky náročnějším činnostem, jako je například již zmíněné řezání pilou. Ale není to pravidlem.

Příklady odpovědí respondentek:

„Naše děti už dva roky takto intenzivně tvoří, tudíž pro ně je to součást režimu ve školce.“

„Určitě získávají zručnost – rozvíjí se jejich dovednosti, protože pokud ty děti nemají babičky a dědečky na vesnici, tak se k tomu vůbec nedostanou.“

„Je to základ technického myšlení.“

„Ze začátku chodí pro radu za mnou nebo to i vzdají – ty začátky jsou opravdu někdy hodně těžké. Ale potom si i radí mezi sebou – moc rády si mezi sebou radí, pomáhají a ukazují, mají z toho radost – je tam mezi nimi sounáležitost.“

„Že z toho mají radost, to je velmi znát. Ale někdy se stanou i nezdary, opaky – že dítě chce něco vytvořit, má nějakou myšlenku, ale zkrátka mu to nejde a my to dítě musíme vést k tomu, ať zkusí něco jiného.“

5.5 Reakce rodičů

Většina rodičů jsou velmi nadšení ze zapojení polytechnické výchovy i tvořivé hry do mateřské školy. Někteří si dokonce cíleně vybírají třídu v MŠ, která tyto činnosti zahrnuje. Po celou dobu trvání mého výzkumu i z interview s učitelkami se neobjevil žádný rodič, který by se zapojením svého dítěte nesouhlasil. Mateřské školy organizují i společná setkání s rodiči, kdy mají možnost vidět, jak děti tvoří, jak je zajištěna bezpečnost a mohou i samy s nástroji pracovat. Je třeba rodičům vše dostatečně vysvětlit a ukázat, aby nemuseli mít strach. Pokud dojde k nějakému malému úrazu, kdy se například dítě škrábne škrabkou nebo řízne při krájení zeleniny, je třeba to rodičům oznámit a ve většině případů to bezproblémově přijmou. Hodně mateřských škol posílá rodičům fotografie dětí při činnosti nebo jsou vkládány na webové stránky školy či na sociální sítě a rodiče tak mají větší přehled o chodu školy.

Většinou se rodiče aktivně zapojují, hlavně při doplňování již výše zmíněných materiálů, kterého je stále potřeba dostatečné množství. Některé učitelky dokonce vyloženě požádají rodiče na třídních schůzkách, aby nepotřebné materiály či předměty přinesli ukázat a MŠ je může případně využít.

Po absolvování rozhovoru s jednou paní učitelkou jsem se však dozvěděla, že občas je složité naplnit očekávání rodičů. Výrobky, které při tvořivé hře vzniknou, nejsou často považovány za příliš pěkné a dokonalé. Nejsou to výrobky, které se běžně vystavují na nástěnku, a proto je třeba na to rodiče upozornit. Vybrané rodiče je třeba připravit více, jelikož některé výrobky dokonce skončily před zraky dětí v koši, aniž by rodiče věděli, že za jeho vytvořením je hodně práce, úsilí a přemýšlení. Proto je důležité, aby učitelka rodičům vysvětlila, o co se zde jedná, pomohla dítěti vysvětlit, jak je pro něj předmět důležitý. Nad takto negativními reakcemi, které se vyskytují spíše zpočátku, však stále převažují ty pozitivní.

Příklady odpovědí respondentek:

„Žádný rodič neřekl, že si to nepřeje.“

„Měli jsme i úraz, chlapeček si škrabkou seřízl kus prstu. S maminkou naprosto v pořádku.“

„No to je různé. Za těch pět let jsem měla situace třeba negativní, jako například: „No fuj, co to je?“ (byl to klacek, na klacku něco omotaného, z toho něco koukalo, na druhé straně viselo a ona to byla maminka)“.

„Naopak, v naší specifické křesťanské třídě rodiče polytechnice fandí.“

5.6 Předpoklady dobrého učitele

Za nejdůležitější předpoklady dobrého učitele v mateřské škole je považováno nadšení pro práci s dětmi, která by dotyčného měla bavit, měl by dělat svou práci s chutí a být dětmi respektován. Podstatná je schopnost nastavit hranice, které dětem z domova často chybí, naučit je přijímat pravidla, být důsledný. Na druhou stranu je ale důležité, aby uměl dát dětem volnost, byl to člověk empatický, kamarádský, a aby uměl děti pochválit, protože pochvala je u dětí velmi důležitá. Neměla by mu chybět ani fantazie a kreativita. Je třeba, aby takový člověk udělal i něco navíc, než je od něj očekáváno, stále měl potřebu se vzdělávat, chtít se dozvídat nové informace a rozšiřovat vědomosti, chodit na semináře a přednášky ze svého oboru, nestagnovat, ale posouvat se dál. Je třeba umět děti zaujmout, zklidnit. Každý učitel by měl uznat svou chybu, umět se omluvit, což je pro některé občas poměrně obtížné, uznat, když něco neví, chovat se přirozeně, aby z něj děti cítily vnitřní klid a pohodu. Dokázat přijmout zpětnou vazbu či kritiku a poučit se z chyb. Důležitá je i komunikace s rodiči, při které nesmíme zapomenout, že přebíráme zodpovědnost za jejich děti a je třeba, aby nám stoprocentně věřili. Některé učitelky dokonce považují výchovu a vzdělávání dětí jako poslání či dar.

Příklady odpovědí respondentek:

„Myslím si, že by měl mít u dětí autoritu a respekt, aby ho děti poslouchaly, měl by být ale kamarádský, měl by umět pochválit, protože si myslím, že pochvala je u dětí velmi důležitá.“

„Měl by být rozhodně kreativní, svým způsobem důsledný, protože je potřeba dětem nastavit hranice, které často z domova vůbec nemají.“

„Mně to přijde, že je to spíše nějaké poslání, že je to spíše dar. Já si myslím, že je to v tom člověku.“

5.7 Řízené a nepřímo řízené činnosti¹

Za pozitiva u řízené činnosti je považován kvalitní výsledek, kdy výrobek vždy nějakým způsobem vypadá, je rozeznatelné, co má představovat. Řízená činnost může být dále vhodná pro děti, které nemají tolik fantazie a neumí si představit, co chtějí vyrobit a může zde tímto způsobem dojít ke zvýšení sebevědomí, jelikož i ony budou mít výrobek, jako ostatní děti. Za kladné je považována spolupráce s učitelkou, kooperace. Řízená činnost je v mateřských školách běžná. Za zápory je považováno to, že děti tvoří bez vlastního objevování, není zde překvapení, není zapojena příliš velká fantazie a kreativita, není zde vidět osobitý přístup dítěte, celá aktivita vychází od dospělého, který vymyslí výrobek, postup tvorby i výběr nástrojů. Pokud dítě vyrobí něco, o co ani nestojí, tak nemá z výrobku radost a čas strávený nad jeho vyráběním mohl strávit tvorbou něčeho, co ho zajímá. Některé učitelky využívají přímo řízenou činnost, pokud chtějí naučit děti nové dovednosti, například zacházet s novými nástroji. Poté je možné využít nepřímo řízenou aktivitu, kdy už si je učitelka jistá, že děti činnost zvládnou, neříká jim, co mají tvořit, ale stačí dát vhodné podněty k tomu, aby již děti zkoušely, objevovaly a spontánně tvořily samostatně.

Jako kladné je u nepřímo řízené činnosti považován velký rozvoj fantazie, kreativity. Děti jsou více samostatné, samostatně přemýšlí a vzájemně si pomáhají. U nepřímo řízené aktivity je více uvolněná atmosféra, svoboda ve volbě tématu, nástrojů, postupu tvorby. Dítě a učitelka se může dostat do bližšího kontaktu, větší komunikace, poznat, co dítě baví, o co se zajímá. Každé dítě může zažít pocit úspěchu. Naopak jako negativní je považováno to, že všechny děti nemají tolik fantazie a představivosti, v těchto dětech může vyvolat nepřímo řízená aktivita stres. Učitelka by v tomto případě měla zareagovat a být takovému dítěti

¹Za **řízené činnosti** jsou považovány činnosti pod přímým vedením učitele. Pedagog motivuje děti a činnost pak dále organizuje, koordinuje, rozhoduje o průběhu. Dominantní postavení zde má pedagog.

Nepřímo řízené činnosti řadíme mezi činnosti samostatné. Při těchto činnostech pedagog připraví nabídku (pomůcky, materiál, časový prostor, ...) a děti od něj dostávají vnější impuls. Vyzve děti jednoduchou pobídkou k činnosti, realizace už ale záleží na dětech samotných a pedagog ustupuje do pozice pozorovatele (Krejčová a kol., 2015).

nápomocná. Za negativní může být dále považováno to, že dítě nebude zkoušet něco nového, ale bude dělat to, co mu jde, co umí, v čem si je jisté. Mnoho učitelek využívá kombinaci řízených i nepřímo řízených činností, záleží na její povaze, jejím přístupu, jak činnost pojme.

Příklady odpovědí respondentek:

„Plusy řízené hry jsou v tom, že výrobek vždy nějak vypadá nebo napoví dětem, které si s tím neví rady, neví jak a neumí si to představit.“

„Na tvořivé hře vidím to, že děti jsou samostatné – samostatně přemýšlí, tvoří, vzájemně se naučily si pomáhat.“

„Tedy řízenou mám proto, abych je něco naučila a neřízenou proto, aby mohly spontánně tvořit.“

5.8 Reflexe²

Po každé aktivitě by měla proběhnout společná reflexe. Nejčastěji se učitelka i děti posadí do kruhu a každý má možnost představit a popsat svůj výrobek. Je zde prostor pro rozhovor o tom, co vyrobilo, pro koho je výrobek určený, co pro něj bylo složité, co by chtěl příště udělat jinak. Po reflexi je umožněno, aby výrobky sloužily ke hře dětí a odpoledne si je děti mohou odnést domů. Je potřeba děti upozornit na to, že vyrobené předměty jsou křehké, a že je potřeba být velmi opatrný, aby nedošlo k rozbití hračky sobě nebo svému kamarádovi. Tím, že si děti hračku samy vyrobí, tak jsou na ni značně citově vázané.

Jiné učitelky dělají reflexi individuálně s každým dítětem postupně poté, co dotvoří a snaží se doptávat a pozitivně upozorňovat na objekty, které na výrobku objevuje. Je potřeba

²*„Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, neboli popisovat, vysvětlovat a hodnotit minulé jednání. Smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu vlastní zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí a proto vyžadují hodnotící diskusi a (sebe)kontrolu.“*

Reflexe je typicky diskurzivní, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces. Výhodiskem reflexe je návrat k situaci spojený s vědomým vybavováním a zvýznamňováním určitých úseků zkušenosti. Nástrojem reflexe je dialog, buď vnitřní (řeč pro sebe), nebo vnější. Dialog poskytuje zpětnou vazbu a rozšiřuje poznání prostřednictvím jazyka a komunikace.

Podstatou reflexe je uvádění ve vztah – srovnávání. Při reflexi porovnáváme mezi sebou minulost s přítomností (nebo s méně vzdálenou minulostí), a tak se snažíme reflektované situaci porozumět.“ (Slavík, 1997, s. 68).

dítě dostatečně podpořit a motivovat, tvořit už by však mělo každé dítě samo. Většinou se učitelky snaží, aby byl o každý výrobek vidět zájem, dávají najevo, že je něčím zvláštní.

Poslední metoda reflexe, která byla při rozhovorech zmíněna, byla reflexe formou výstavy. Tato metoda se dá využít, když se po tvoření položí všechny výrobky na zem či na stoly a všechny děti si jdou společně výrobky prohlédnout. Pro toho, kdo chce, je zde prostor k vyjádření. Nejde tolik o výsledek, jestli je to hezké nebo jestli to není hezké, poněvadž to je každého subjektivní názor, ale o to, aby děti dokázaly zhodnotit, jak se jim dařilo, nedařilo a jak se jim pracovalo.

Velmi záleží na typu výrobku, počtu dětí i aktuální situaci. Reflexí by měla být společnými silami celkově zhodnocena aktivita, děti by měly dostat zpětnou vazbu, která by měla být založena na pozitivní a motivující bázi. Proces funguje oboustranně. Děti dávají svými názory i zpětnou vazbu paní učitelce, která tak má možnost aktivitu při příští aplikaci zlepšit, znovu promyslet, popřípadě změnit.

Na závěr sdílím otevřené otázky k reflexi, které paní učitelky zmiňovaly při interview: *„Popiš mi, jak si to udělal? Co se ti povedlo? Proč si využil tento nástroj? Vypadalo by to stejně, kdybys použil nástroj jiný? Jak bys to udělal příště, kdyby ti to nyní nedrželo? Co by ti pomohlo?“*.

Příklady odpovědí respondentek:

„Dítě něco vytvoří, přijde za mnou, chce se pochlubit, já většinou výrobky vyfotím, protože mě to zajímá a ptám se, co vyrobilo, jestli mu to přišlo lehké nebo těžké, jestli by chtělo ještě něco vytvořit – co mě napadá.“

„Většinou se sesedneme do nějakého kroužku, řekneme si, co bylo nejtěžší, naopak co bylo lehké.“

„Nepopisujeme přesně, co si vytvořily, ale když chtějí povědět, co to je nebo pro koho to je, tak jim samozřejmě dáváme slovo, ale spíše, aby dokázaly zhodnotit, jak se jim to podařilo a jak se jim pracovalo.“

6 Diskuse

Tvořivá hra v polytechnické výchově působí na děti předškolního věku velmi pozitivním způsobem. Děti si z ní odnáší nové poznatky, dovednosti, rozvíjí své schopnosti. Díky polytechnické výchově děti předškolního věku získávají základní manuální zručnosti, které jsou v běžném životě velmi důležité.

Důvodem, proč polytechnickou výchovu zařazovat do běžného režimu mateřských škol je i skutečnost, že upozorňuje na nutnost uvědomovat si vzájemný vztah mezi spotřebou a jejími důsledky (Nádvorníková, 2015). Cílem je dokázat, aby se děti nebály lesa, přírody, materiálů. Význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole je tedy velice rozsáhlý a různorodý. Nutná je samozřejmě spolupráce rodičů, aby se nebáli, že se děti ušpiní či zraní a hlavně, aby po dětech nevyžadovali ukázkové výrobky.

V navštívených mateřských školách je nyní tvořivá hra v polytechnické výchově již součástí běžného denního režimu. Jednotlivé mateřské školy zařazují činnosti tohoto charakteru v průběhu dne tak, aby došlo k vyvážení s dalšími činnostmi a výchovami či dokonce k jejich propojení.

Při tvořivé hře v polytechnické výchově jsem u dětí pozorovala velké nadšení a chuť tvořit. Paní učitelky měly vždy připravenou motivaci k jednotlivým činnostem, které byly většinou propojené do celého týdne až měsíce. Stres ani negativní emoce jsem nepozorovala u žádného dítěte. Naopak byly děti aktivní, navzájem si pomáhaly a měly zajímavé nápady.

Z interview s učitelkami, jejich chování a vystupování jsem zjistila, že tvořivá hra v polytechnické výchově je jim velmi blízká, mají k ní kladný vztah a o této problematice mluví otevřeně.

Celkový přínos celého projektu Tvořivá hra spatřuji hlavně v přiblížení tvořivé hry i polytechnické výchovy mateřským školám a společnosti. Učitelky, které projdou tímto programem mohou tuto myšlenku šířit dál a jsou schopné pomoci nejen dalším učitelkám, ale i rodičům dětí, které mohou tvořivou hru v polytechnické výchově využívat společně s dětmi.

Porovnáním teoretické části a výsledků výzkumu v části praktické zjišťuji, že v uvedených publikacích se o polytechnické výchově dozvídáme to, co bylo později v mém

výzkumu zjištěno. Výsledky mého šetření se tedy v mnohém shodují s relevantními. Publikací k polytechnické výchově je poměrně dostačující množství, informací k pojmu tvořivost též, avšak konkrétně pojmem tvořivá hra se zabývá pouze málo autorů.

Nyní se budeme věnovat odpovědím na konkrétní výzkumné otázky:

A. Jak tvořivá hra v polytechnické výchově působí na děti předškolního věku?

Tvořivá hra působí na děti předškolního věku velmi pozitivním způsobem. Při pozorování dětí jsem neshledala nepříjemné pocity, stres ani nervozitu. Děti se aktivně zapojují, na první pohled je viditelné, že se tvoření účastní rády. Pokud dojde před aktivitou k vhodné motivaci, děti se ochotně zapojí a dochází tak k naplnění stanoveného cíle prostřednictvím tvořivé hry. Z mého pohledu docházelo v navštívených mateřských školách k této motivaci vždy. Děti reagují velmi dobře, jsou často zvědavé a většinou rády zkouší nové věci, které když se v jejich vědomí osvědčí, aplikují i nadále. Zpravidla nedochází k rozdělování chlapeckých a dívčích činností a děti se zapojují rovnocenně, dle jejich individuálního zájmu. I když je zpočátku obtížné nastavit nové postupy a metody, postupně si děti zvykají a jsou si jistější. Děti se učí přirozenou cestou. Důležité je dodržování pravidel, které si děti poměrně brzy osvojí.

B. Jaký je význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole?

Vidím nezměrný význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole. Děti předškolního věku získávají velké množství zkušeností, dovedností, rozvíjí se jejich schopnosti. Dochází k rozvoji představivosti, fantazie, získání celkové technické gramotnosti a zručnosti. Děti připravuje do budoucna, získané dovednosti jistě využijí nadále. Zvyšuje se také dětské sebevědomí, jelikož každý může vytvořit předmět či hračku, která vznikne pomocí jeho schopností a dovedností, na kterou může být pyšné. Dáváme také dětem možnost, aby projevily svůj zájem, dochází tak bližšímu poznání dítěte, bližší komunikaci mezi ním a učitelkou i komunikaci mezi dětmi samotnými. Rozvíjí se v oblasti řeči, v průběhu reflexe zdokonaluje především své vyjadřovací schopnosti. Kromě nabývání samostatnosti dochází též k rozvoji prosociálního chování, kdy se děti učí si navzájem pomáhat. Dochází k velkému rozvoji myšlení, vymýšlení nových postupů a k přemýšlení nad využitelností přístupných zdrojů. Časté je také poučení z vlastních chyb. Přestože

v tvořivé hře je dětem poskytnuto více svobody, jsou zde pravidla, která se děti učí dodržovat. Učitelky vedou k disciplíně v dodržování stanovených pravidel a v dodržování bezpečnosti. Je třeba dbát na bezpečnost svou i druhých osob. Vliv se projevuje také v oblasti jemné i hrubé motoriky. Zjevné je to u práce s nástroji, které vyžadují jistou pečlivost nebo u práce s velkými materiály, které naopak vyžadují spolupráci celého těla. Z důvodu vymýšlení nových způsobů, postupů, nápadů na tvoření, zapamatování pravidel při práci s nástroji či zapamatování jistých naučených postupů dochází k zásadnímu rozvoji myšlení dítěte. Rozvoj smyslového vnímání je možné pozorovat například přímo v první fázi tvořivé hry, a to v rozvoji hmatového i zrakového vnímání, kdy se děti seznamují s materiály. Další rozvoj je při pobytu venku, v lese, kdy dochází jednak k rozvoji smyslů, ale také k získávání nových informací a zkušeností z tohoto prostředí prostřednictvím učení prožitkem. Přínosem je také rozvoj environmentální výchovy, při které dochází ke zvyšování environmentální senzitivity a též k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Probíhá zde vytváření vztahu a ochraně životního prostředí.

Polytechnickou výchovu akcentují i rodiče. Významnou roli zde hraje i skutečnost, že polytechnická výchova se promítá do života dítěte i mimo mateřskou školu. Rodiče kladně hodnotí tyto činnosti v mateřské škole, jelikož dochází k jejich častějšímu vyhledávání i doma. Rodiče jsou většinou spokojeni a oceňují zlepšování zručnosti dětí, větší využívání nástrojů v kuchyni, kdy vyžadují podílet se na vaření, nástrojů na zahrádce či v kutilských dílnách, kdy se rovněž chtějí zapojit. Jelikož není polytechnická výchova zatím příliš obvyklá, dochází k tomu, že někteří rodiče si cíleně vybírají třídu v mateřské škole, ve které tato výchova probíhá.

V zahraničních publikacích jsem získala informace ohledně zařazování prvků přírodovědné gramotnosti a polytechnické výchovy. Názory odborníků se v různých pohledech poměrně liší. Eshach, Fried (2005) analyzovali sérii studií. Z charakteristiky jejich práce docházím ke zjištění, že se zde objevuje stejný názor, který sdílím ve své práci, a který odpovídá zavádění prvků přírodovědné gramotnosti již v předškolním věku. Tento názor nacházíme např. u autorů Osborne, Wittrock (1983) či u Bruce et al. (1997). Uvedení autoři ve svých studiích popisují důležitost přírodních věd pro děti v předškolním věku, jelikož jim umožňují porozumět dějům a objektům reálného světa, ve kterém děti přirozeně

směřují k pozorování okolního prostředí a rozvíjejí charakteristické dovednosti, např. pokládání smysluplných dotazů.

Naopak odborníci, se kterými se v konceptu práce, tedy v zavádění prvků přírodovědné gramotnosti již v předškolním věku, neshodují, jsou např. Driver, Bell (1986) či Galini, Gazan (2000). Tito autoři oponují fakty, že zavedení přírodovědné gramotnosti příliš brzy může utvářet miskoncepce (mylné představy), jejichž překonávání může být v pozdějším věku velmi obtížné. Dalším uvedeným argumentem je nerozvinuté abstraktní myšlení a složitost objasnění pozorovaného jevu vědecky správně a přitom srozumitelně.

Veškerým miskonceptům nelze děti uchránit, avšak zavedením přírodovědných principů do předškolního vzdělávání můžeme vzniku některých dokonce předejít. (Doudlík et. al., 2005 in Janoušková a kol., 2014).

C. Jak často je tvořivá hra v polytechnické výchově využívána v předškolních zařízeních?

V navštívených předškolních zařízeních je nyní tvořivá hra v polytechnické výchově součástí denního programu. Děti si na polytechnické činnosti zvykají, využívají je více, jsou si v nich jistější. Většina mateřských škol nemá přesně daný časový úsek, kdy dochází k těmto aktivitám. Spíše se snaží, aby se tvořivá hra v polytechnické výchově objevovala častěji, avšak nelze ji uplatňovat na úkor ostatních činností. Je přínosné, pokud jsou veškeré činnosti v mateřských školách uspořádány vyváženě. Nedochází zatím k integraci s ostatními činnostmi. K tvořivé hře v polytechnické výchově dochází nejčastěji ráno, při individuálních činnostech nebo venku na zahradě či v lese, pokud je přívětivé počasí.

Důležité také je, aby byla činnost po dokončení zhodnocena, zakončena reflexí. To některé mateřské školy příliš nedodržují a reflexi nepřisuzují velký význam. V obsahu většiny odpovědí byla shoda ve skutečnosti, že reflexe se odvíjí od mnoha faktorů, např. počtu a věku dětí, složitosti a druhu výrobku. Často jsou činnosti prováděny individuálně, proto se společná reflexe vynechává a dochází ke komunikaci mezi konkrétním dítětem a učitelkou. Pokud ke společné reflexi dojde, probíhá většinou formou kruhu, ve kterém mají děti prostor hovořit či formou společné výstavy výrobků.

D. Jaký je celkový přínos celého programu Tvořivá hra?

Celkový přínos programu je přiblížení polytechnické výchovy mateřským školám prostřednictvím lektorů, kteří se s učitelkami průběžně schází, pozorují jejich práci a poskytují cenné rady a doporučení. Učitelky, které ukončí kurz, mohou dále lektorovat své kolegyně. Tato myšlenka se postupně šíří mezi učitelkami a prostřednictvím vznikající metodiky nabývá celý projekt stále výraznějšího významu.

Tvořivá hra nerozvíjí myšlení pouze u dětí, ale i respondentky interview přiznaly, že i ony samy se učí přemýšlet odlišným způsobem než dříve. Se změnou myšlení nastává i změna pohledu na předpoklady dobrého učitele, kdy se více prosazuje větší volnost a svoboda. Je zde snaha o to, aby nedocházelo k předávání hotových informací, ale spíše k povzbuzování dětí k samostatnému rozhodování, objevování, experimentování, k podpoře ochrany životního prostředí a využívání znovupoužitelných zdrojů. Mateřské školy se nyní snaží třídy stále více rozšiřovat o nové nástroje. Učitelky, některé s pomocí rodičů, doplňují materiály. Dochází k neustálému vylepšování a obohacování.

Závěr

Bakalářská práce „*Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ*“ dokládá profity polytechnické výchovy pro komplexní rozvoj dítěte v předškolním věku. Hlavním cílem celé práce bylo přiblížit tvořivou hru v polytechnické výchově v mateřských školách. Teoretická část, jejíž data jsem získala na základě prostudované odborné literatury, poskytuje základní informace, týkající se celého tématu. Došlo k charakteristice předškolního období z pohledu jednotlivých kategorií, podrobněji ke kognitivnímu vývoji dítěte předškolního věku z pohledu Piageta a Vygotského a k charakteristice potřeb předškolních dětí. V teoretické části jsem vystihla charakteristiku hry z pohledu několika autorů, shrnula její znaky a základní přínosy, objasnila pojem tvořivost. V závěrečné kapitole teoretické části jsem na základě analýzy problematiky polytechnické výchovy zjistila základní údaje, popsala integraci polytechnické výchovy do RVP PV, seznámila s jejími formami a principy a naznačila spojitost s přírodovědnou gramotností a environmentální výchovou. K zakončení první části jsem využila komparaci těchto pojmů.

Empirická část pojednává o výzkumném šetření kvalitativního charakteru. V této části předně seznamuji s cíli a výzkumnými otázkami, uvádím program Tvořivé hry a prezentuji shromážděná data. Stanovila jsem čtyři výzkumné otázky, na které jsem prostřednictvím výzkumné metody pozorování a polostrukturovaného interview byla schopna odpovědět. **Sledovala jsem psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, zjišťovala význam tvořivé hry v polytechnické výchově, využitelnost tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole a využitelnost programu Tvořivá hra. Dále jsem zjišťovala postoj učitelek mateřských škol k tvořivé hře i polytechnické výchově po zapojení do programu Tvořivá hra.** Všechny zmíněné cíle byly naplněny.

Prostřednictvím obsahové analýzy získaných údajů výzkumnými metodami jsem data prezentovala v klíčových kategoriích. Při interview byla u některých učitelek pozorovatelná velmi mírná nervozita, celková atmosféra byla však z mého pohledu uvolněná a příjemná a respondentky otevřeně odpovídaly na mé otázky. Při sběru dat jsem dbala na etické principy, které jsem uvedla v metodologii výzkumu. Měla jsem možnost vidět učitelky při práci s dětmi, pozorovala jsem jejich chování, jak k dětem přistupují. Pozorovala

jsem dětské reakce, emoce, chování a také to, v jakých oblastech se dítě pomocí tvořivé hry v polytechnické výchově rozvíjí. Výsledky šetření ukazují, že tyto činnosti mají pro děti velký význam a je velmi přínosné, pokud jsou s nimi seznámeny již v předškolním období. Dochází u nich k rozvíjení mnoha psychologických aspektů, zručnosti, tvořivosti, environmentální senzitivě, vybízí k úvahám, které se týkají ochrany životního prostředí.

Z výzkumného šetření vyllynula další otázka, kterou bych se ráda zabývala v budoucnu. Jedná se o problémy či překážky, které odpírají mateřským školám tvořivou hru v polytechnické výchově uplatňovat, tedy z jakého důvodu není rozšířena v předškolních zařízeních více. Myslím si, že v blízké době budou bariéry odstraněny. Objevujeme stále více možností k aplikaci polytechnické výchovy, vznikají sborníky, metodiky, kurzy a semináře. Očekávám, že dojde k intenzivnějšímu šíření tvořivé hry v polytechnické výchově a stane se běžnou součástí dne předškolních dětí v mateřských školách.

Věřím, že tato práce bude využita učitelkami mateřských škol, které se s touto problematikou zatím příliš neseťkaly. Předpokládám, že teoretická část převážně přispěje k objasnění základních údajů a umožní nalézt odpovědi na potencionální otázky. Sesbíraná data ve výzkumné části mohou sloužit z větší části jako inspirace pro pedagogickou praxi učitelek. Tato práce by dále mohla být vhodnou pro Muzeum Říčany, kterým by data z praktické části mohly sloužit jako materiál do připravované publikace.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
- Bureš, J. (Ed.). (2002). *Ekologická výchova v mateřských a základních školách*. Pardubice: Ekocentrum Paleta.
- Bruce, B. C., Bruce, S. P., Conrad, R. L., & Huang, H. J. (1997). University Science Students as Curriculum Okanners, Teachers, and Role Models in Elementary School Classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(1), 69-88.
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. ([2018]). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
- Doulík, P., Škoda, J., & Hajerová-Müllerová, L. (2005). *Shrnutí hlavních výsledků studie dětských pojetí*. In Doulík, P. (Ed.). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů. Acta Universitatis Purkynianae 107. Studia paedagogica*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Driver, R., & Bell, B. (1986). Student's thinking about the and the learning of science. *School Science Review*, 67, 443-456.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315-336.
- Eurydice, 2017
Dostupné zde: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-23_en
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele* (Vydání čtvrté). Praha: Portál.
- Galili, I., & Hazan, A. (2000). Learners' knowledge in optics: Interpretation, structure and analysis. *International Journal of Science Education*, 22, 57-88.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozšířené české vydání). Brno: Paido.

- Christie, J., & Roskos, K. (2006). *Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education*. In Singer, D. (Ed.). *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press.
- Jančaříková, K. (2015). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Jančaříková, K. ([2017]). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Janoušková, S., Hubáčková, L., Pumpr, V., & Maršák, J. (2014). Přírodovědná gramotnost v preprimárním a raném období primárního vzdělávání jako prostředek zvýšení zájmu o studium přírodovědných a technických oborů. *Scientia in educatione* 5(1), p.36-49.
Dostupné zde: <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/67/84>
- Kolláříková, Z., & Pupala, B. (Eds). (2010). *Předškolní a primární pedagogika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. (2012). *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maslow, A. H. (c1970). *Motivation and personality* (2nd ed). New York: Harper & Row.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Druhé, rozšířené a přepracované vydání). Praha: Portál.
- Mlejnek, J. (2011). *Dětská tvořivá hra* (3. vydání). Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS), útvar ARTAMA.

- Muzeum Říčany, 2018
Dostupné zde: <http://www.ricany.cz/org/muzeum/o-muzeu/projekty>
- MZP
Dostupné zde: https://www.mzp.cz/cz/environmentalni_vychova_ucitele
- Nádvorníková, H. (2015). *Polytechnické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Neumann, S. B., & Dickson, D. K. (Eds.). (2011). *Handbook of Early Literacy Research (3)*. New York: The Guilford Press.
- Osborne, R., & Wittrock, M. (2003). Learning Science: A Generative Process. *Science Education*, 77, 393-406.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence (2. vydání)*. Praha: Portál.
- Sidon, C., & Skřivánková, P. (2018). *Tvořivá hra v mateřské škole*. (v přípravě)
- Sikorová, L. (2011). *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum.
- Slowík, J. (Ed.). (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Šmelová, E., Petrová, A., & Souralová, E. (2012). *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MŠMT, 2017 – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018)
Dostupné zde: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- MŠMT, 2019 - Školský zákon (č. 561/2004 Sb.)
Dostupné zde: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- Tmejová, V. (2015). *Vyrábíme s dětmi: polytechnická výchova v mateřské škole*. Praha: Portál.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Druhé rozšířené a přepracované vydání). Praha: Karolinum.

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturované interview (MŠ 1)

Příloha 2 – Polostrukturované interview (MŠ 2)

Příloha 3 – Polostrukturované interview (MŠ 3)

Příloha 4 – Polostrukturované interview (MŠ 4)

Příloha 5 – Polostrukturované interview (MŠ 5)

Příloha 6 – Polostrukturované interview (MŠ 6)

Příloha 7 – Pozorovací arch

INTERVIEW S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL – MŠ 1

Třída: homogenní

Počet dětí: 25 dětí

Poměr chlapců a dívek: 5 holčiček – 20 chlapců

Průměrný věk dětí: 5–6 let

1. ZNALA JSTE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU JIŽ DŘÍVE?

- *„Já jsem ji trošku znala z doby, kdy já jsem chodila na základní školu, protože v té době byly dílny a bývaly pozemky a bývaly tyhle předměty, kde jsme se s tím vlastně trošku seznamovali, takže my jsme používali svěrák, používali jsme pilník. Pak, když jsem nastoupila do školky, tak to dlouhou dobu nebylo (já jsem tedy dělala i na základní škole 7 let a pak jsem se vrátila do školky). Když jsem se vrátila, tak jsem se tady seznámila s tím, že v téhle školce se k polytechnické výchově vracelo, tady pro to paní ředitelka měla velké pochopení, takže jsme se k tomu vrátili a začala jsem to znovu objevovat.“*

2. CO VÁS PŘEKVAPILO NA VÝUCE? VAŠE „AHA“?

- *„Mě překvapilo hlavně to, že jsem zjistila, že je možné i s těmi malými dětmi pracovat s nástroji nejenom dětskými, ale i běžně dostupnými v obchodě. Děti jsou schopné se naučit nějaká pravidla a respektovat je tak, aby si neublížily. Dnes už nemusím mít tak velký strach, že by si někdo uřízl prst nebo něco takového.“*

3. CO SE U VÁS ZMĚNILO OD TÉ DOBY, CO JSTE SE ZAPOJILA DO PROGRAMU? (V MŠ NEBO U VÁS KONKRÉTNĚ)

- *„U dětí se rozvinula daleko větší představivost – tím, že vlastně nemusí vyrábět výrobky přímo (např.: „Děti, tady dneska budeme vyrábět jednu sovičku, vypadá takhle – ukážete jim, jak má sova vypadat, kam se má nalepit jaké křidélko atd.“), ale zde se dětem dává opravdu velký prostor právě v té fantazii a v té tvořivosti a také bych řekla, že je asi více dostupných materiálů nebo se je spíše člověk naučil*

používat.“

- „Jde spíše o fantazii a o to, že si i poradí, když například neumí zatloukat hřebíky – nepoužívali jsme je, tak děti pospojovaly různě drátky nebo provázky. Teď i zjistily, že když neumí ještě uzlík, tak když to opravdu utáhnou a různě „zašmodrchají“, tak že jim to také drží. Spíše jsem ráda, že je děti používají a přijdou si k tomu tak nějak samy – že to není vyložene, že by jim to člověk ukázal a naučil je to, ale že mají zkrátka možnost zkoušet.“

4. CO VNÍMÁTE NEJTĚŽŠÍ NA TVOŘIVÉ HŘE V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ A CO NAOPAK NEJJEDNODUŠŠÍ?

- „Celkově je nejtěžší pravidla dodržovat, aby si to děti uvědomily při té činnosti, kterou dělají, protože oni opravdu dost často zapomínají – např. když řezou, tak my jim tam dáváme pásku, za kterou ostatní děti nesmí, aby tam bylo bezpečno pro dítě, které zrovna řeže pilou – ale oni, jak jsou zvědavé, tak jdou za stanovenou čáru, ještě ukazují a radí.“
- „Nemyslím si, že by je chtěly porušit vědomě, ale v rámci té hry – mají třeba v ruce nůžky, chtějí si rychle dojít pro kladívko – i když vědí, že nůžky mají nejdříve položit, běží pro kladívko s nůžkami.“
- „Nejjednodušší mi přijde děti namotivovat a vzbudit v nich o tvoření zájem. Z mého pohledu jsou děti tvárné a záleží na tom, jak jim to člověk podá a myslím si, že je to pro ně daleko zajímavější, než si hrát jen s jedněmi kostičkami – baví je to. Dát jim vůbec příležitost se k tomu dostat – a oni chtějí, takže mi to přijde jednoduché namotivovat, aby to chtěly dál dělat, to mi přijde jako nejmenší práce.“

5. JAK ZAPOJUJETE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU V PRŮBĚHU DNE?

- „Že by to děti dělaly hromadně, jako například dnes, to děláme velmi málo kdy. My většinou tu polytechnickou výchovu zapojujeme buďto při ranních hrách, když se děti schází – jak tam máme dva malé stolečky, tak tam mají možnost vyrábění a mají tam věci, které si mohou půjčit, mají k tomu přístup. Anebo dále odpoledne, po spaní, než jdou domů. V tomto období je to nejčastěji. A když je potom hezky, tak máme zelenou učebnu a tam chodíme při pobytu venku, tam mají děti možnost cokoliv si vyrábět.“

Tam je dětský ponk, kde mají svěrák a v bedničkách mají materiály, lepidla a další potřeby, které jim tam nanosíme. Tam jsou skoro dvě hodiny, kdy jsou venku a kdy na to mají čas. A kdo nechce, tak si hraje s něčím jiným, tudíž to není povinné. Není to tak, že by do toho člověk děti nutil, jako například: „Tak, teď všichni půjdete vyrábět.“, ale je to tak, že oni chtějí, vzniká to od nich.“

A JE NĚJAKÉ DÍTĚ, KTERÉ SAMO TVOŘIT NEJDE – KAŽDÝ DEN SI NAPŘÍKLAD HRAJE A NECHCE VYRÁBĚT?

- *„To si myslím, že u nás ve třídě ani ne, protože děti jsou docela dost zvědavé a naopak, jakmile vidí, že někdo něco vyrábí, tak často přijdou k němu a chtějí také. Spíše je to tak, že jsou děti, které nemají tolik té fantazie a nemají tolik nápadů a kopírují například svou kamarádku (holčička začne vyrábět nějakou panenku z lahvičky, tak Anička jde také dělat panenku z lahvičky – spíše ji nenapadne, že by si mohla vyrobit něco jiného, ale není to o tom, že by si sedla a koukala, nebo že by nechtěla tvořit.“*

A PROPOJUJETE TU POLYTECHNICKOU VÝCHOVU S NĚJAKÝMI DALŠÍMI AKTIVITAMI – ŽE SE K TOMU I VRACÍTE?

- *„Vlastně potom, co děti dokončí vyrábění, tak následuje jakási jazyková výchova, protože chceme, aby nám děti popsaly, co vyrobily, aby s tím seznámily kamarády a necháváme je s tím i hrát. Když si někdo vyrobí nějakého panáčka, nějaké vozítko, tak si to pak může vzít odpoledne a může si k tomu půjčit nějakou stavebnici nebo něco dalšího a stává se to hračkou (na určitou dobu, protože děti si to odnáší domu – my to nenecháváme na nějaké výstavě vyloženě, ale když děti chtějí, tak si to mohou odnést domu.) Takže to chvíli funguje jako součást hraček, akorát tam je jim potřeba říct, aby na to byly opatrné, aby hračku nerozbily sobě nebo svému kamarádovi. Oni jsou na to dosti citově vázané – tím, že si něco samy vyrobily, tak k tomu mají jiný vztah než k autíčku, který jim koupí maminka v obchodě.“*

6. JAK S DĚTMI PROVÁDÍTE REFLEXI?

- *„Děti si většinou hned prohlédnou výrobky, když je dodělají, když to mají hotové. Dále ještě děláme takové sezení, většinou ten druhý den, kdy si to znovu prohlédneme, vezmeme do hry, každý to popíše, co dělal, proč to takhle dělal. S dětmi dělávám, že*

se jich zeptám, jestli by se to dalo udělat i jinak – není jen hřebík, ale i lepidlo nebo provázek atd. – zkusit najít i jiný způsob.“

7. CO PODLE VÁS TVOŘIVÁ HRA V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ DĚTEM DÁVÁ? JAKÉ Z NÍ MAJÍ PROFITY?

- *„Myslím si, že určitě rozvoj fantazie a představivosti, ale také dovednosti, protože vlastně zpočátku děti neuměly opravdu ani ořezat klacek nebo zatlouct hřebík, zašroubovat něco, uřezat – to byl velký problém. No a dnes – neříkám tedy, že všichni jsou v tom naprosto zdatní, ale určitě se to zlepšilo.“*
- *„Na chvílku se děti zklidní, ale u těch hodně hyperaktivních musím dávat opravdu daleko větší pozor, protože jak si chodí pro nové nástroje, tak jak v sobě mají energii, tak mají tendence s tím nástrojem běžet. Takže ta bezpečnost se v tomto musí hlídat.“*

8. CO JSTE VYPOZOROVALA U DĚTÍ PŘI TVOŘIVÉ HŘE? JAK REAGUJÍ?

- *„Baví je to, u nás si myslím, že je to hodně o tom, jak jsou na to zvyklé, protože když k nám přijdou děti, které se dělí z ostatních tříd, kde vlastně ta polytechnická výchova zdaleka tolik neprobíhá, tak je vidět, že sice koukají, ale já bych řekla, že se do toho bojí zapojit. Naše děti už dva roky takto intenzivně tvoří, tudíž pro ně je to součást režimu ve školce.“*

9. ZAPOJUJÍ SE VÍCE CHLAPCI NEBO DÍVKY?

- *„Řekla bych stejně.“*

10. JAK REAGUJÍ RODIČE? NEBOJÍ SE, ŽE SI DĚTI UBLÍŽÍ?

- *„Rodiče nejdříve řekli, že jsme dobrodruzi, že do toho jdeme. Ale my jsme pak dělali i dílničku pro děti a rodiče, že odpoledne měli rodiče možnost být tady s dětmi a musím říct, že chodili moc nadšení. Nevěřili, že by jejich děti byly schopné takto něco vyrábět. A teď bylo pěkné pozorovat některé děti, jak říkaly: „Tati, to musíš vzít takhle (protože my je učíme pilkou řezat v rámci bezpečnosti, že to mají ve svěráku, ale pilku drží oběma rukama a teď ti dospělí si to přidrží a řežou jednou). Bylo skvělé, jak děti napomínaly tatínky, že takhle se neřeže, že by mu to mohlo ujet a mohl*

by se říznout do ruky, takže to se mi líbilo. Rodiče to dnes „kvitují“ – protože každý normální člověk musí vědět, že je to potřeba.“

ZAKÁZAL TO NĚKDY NĚJAKÝ RODIČ NĚKTERÉHO Z DĚTÍ?

- *„Žádný rodič neřekl, že si to nepřeje. Naopak rodiče obdivují, že děti chodí i doma více na zahradu a tam se snaží pomáhat, samozřejmě v rámci možností.“*
- *„My tady máme i integrovaného chlapečka, máme k němu i asistentku. I tento chlapec dokáže uříznout kus dřeva, zatlouct hřebíček – má na to sice trochu menší kladívko, klasicky kupované, ale umí to také a pracuje úplně normálně s námi.“*

11. CO MÁTE V PLÁNU DO BUDOUCNA JEŠTĚ ZLEPŠIT?

- *„Chtěla bych vyčlenit prostor jen pro tvoření – byla jsem na stáži v Německu a mně se tam líbilo, že na dílnu měli vyčleněný prostor, zhruba jako je půlka naší třídy, kde měli ponky, na zdech pily. Děti tam samostatně chodily – byly tak připravené, že už tam samostatně v předškolním oddělení mohly. U vstupu byly magnetky – z jedné strany červené a z druhé zelené – mohlo tam maximálně 5 dětí – postupně magnetky obracely. To by se mi líbilo, že se to tam potom nemuselo tolik uklízet – ne že by se tam vůbec neuklízelo, ale sebraly se největší věci. My to takhle musíme všechno připravovat a pak zase uklidit, protože stolečky potřebujeme prázdné – děti si tam ani nemohou nechat úplně rozdělanou nějakou práci, kterou by po obědě mohly dotvořit. Kdybych mohla, tak bych chtěla nějaký takový prostor, který bych vyčlenila tady na to. Aby tento prostor nebyl někde mimo, kde bych se bála děti samotné poslat – ale abych to měla někde nablízku, abych se tam mohla zajít podívat, jestli je všechno v pořádku, jestli se tam něco neděje.“*

12. JAKÉ PŘEDPOKLADY BY PODLE VÁS MĚL MÍT DOBRÝ UČITEL?

- *„Myslím si, že by měl mít u dětí autoritu a respekt, aby ho děti poslouchaly, měl by být ale kamarádský, měl by umět pochválit, protože si myslím, že pochvala je u dětí velmi důležitá. Měl by mít fantazii a umět dát dětem hlavně volnost – měl by se umět vnitřně bát, ale nedat strach najevo dětem, aby na ně nepřenesl obavy z toho, že si utukne prst, mít trošku nadhled: „To nic není, to se ti stane ještě stokrát.“ – ne každé bouchnutí kladívkem ošetřovat jako zdravotník.“*

13. JAKÉ JSOU PLUSY A MÍNUSY ČINNOSTI ŘÍZENÉ A ČINNOSTI NEPŘÍMO ŘÍZENÉ?

- *„Plusy řízené hry jsou v tom, že výrobek vždy nějak vypadá nebo napoví dětem, které si s tím neví rady, neví jak a neumí si to představit. Dostanou nějaký návod, podle kterého mohou tvořit, i oni něco hezkého vyrobí.“*
- *„Mínusy zase v tom, že je to dané a v dětech to nevytváří ten rozvoj, který já si představuji, že by to měly mít, aby oni přemýšlely, zkoušely, pokus-omyl, jde to-nejde to. Ta řízená hra není spontánní, vychází většinou od někoho dospělého, který jim to tak nějak nalajnuje. Já se určitě více klaním k té tvořivé hře samostatné – nebo jako námět ano, ale panáček může být různý – ne že bude mít polystyrenovou hlavičku, tělíčko z ruličky a pomalu vlásky stejně nastříhané.“*

14. JAK VNÍMÁTE CELKOVOU KONCEPCI TOHOTO PROGRAMU TVOŘIVÁ HRA?

- *„Mně to přijde moc fajn, protože se mi i líbí, že je to projekt, kde se něco sleduje – lektori nám vždy ukážou, jak pracují s dětmi, pak nás to nechají vyzkoušet kolikrát chceme a přijdou se na nás podívat. Do té práce během dopoledne nezasahují, ale rádi nám, co třeba příště vyzkoušet, aby nám to fungovalo lépe. Když se něco nedaří, tak se s námi pokusí najít jiný způsob nebo i důvod, proč se to nezdařilo. Protože když člověk s dětmi tvoří, tak mu uteče spousta maličkostí, které druhý, když se na vás dívá, vidí. Tím, že jsem tam mezi dětmi a řeším něco s někým jiným, tak to nevidím nebo si nevšimnu toho, že chválím stále jen tři chlapečky a jednoho jsem za nic nepochválila.“*
- *„Do té tvořivé hry bych šla znovu a ráda – i když jsme se šli někam podívat, tak jsme viděli spousta nápadů, které by mě ani nenapadly, takže mě to určitě obohatilo.“*

INTERVIEW S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL – MŠ 2

Třída: homogenní – heterogenní (obě dvě – mají dvě třídy:

předškoláci – homogenní

mladší – smíšená)

Počet dětí: 28 a 28

Poměr chlapců a dívek: 1) předškoláci – 19 dívek a 9 chlapců

2) mladší – vyrovnané

Průměrný věk dětí: 3-6

1. ZNALA JSTE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU JIŽ DŘÍVE?

- „Samozřejmě jsem znala polytechnickou výchovu již dříve, spíše jsme ji využívali, aniž bychom to pojmenovávali jako tvořivá hra nebo jako polytechnická výchova.“

2. CO VÁS PŘEKVAPILO NA VÝUCE? VAŠE „AHA“?

- „Největší překvapení pro mě bylo, že se děti nebojí nástrojů. Chtějí s nimi pracovat, nebojí se jich, chtějí tvořit.“

3. CO SE U VÁS ZMĚNILO OD TÉ DOBY, CO JSTE SE ZAPOJILA DO PROGRAMU? (V MŠ I U VÁS KONKRÉTNĚ)

- „Máme tvořivé koutky – jsou tam k dispozici různé přírodniny, klacky, šišky, věci z lesa, vlna, rouno a v bedýnkách tam dále mají veškeré nářadí. Takže když by chtěly během dne začít tvořit, tak v podstatě mohou – ale většinou to směřujeme do toho rána, pak už ne.“
- „Tvoříme ráno, když je dětí méně – protože v tom velkém počtu už je to velký problém – hlavně se ani do koutku nevejdou.“

4. CO VNÍMÁTE NEJTĚŽŠÍ NA TVOŘIVÉ HŘE V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ A CO NAOPAK NEJJEDNODUŠŠÍ?

- „Největší problém je počet dětí ve třídě, protože se všemi dětmi se tvořit nedá. Musí

se to organizačně skloubit tak, aby když by se šlo vyrábět s více dětmi najednou, tak si rozdělit děti na skupiny a pracovat jen v té skupině. Rozhodně to nelze dělat se všemi dětmi. Lze to dělat v lese, ale ve třídě to nelze (nebo obtížně).“

- *„Myslím si, že nás opravdu překvapilo to, že děti po nástroji sáhnou úplně suverénně, jak kdyby to byla normální věc. Když se jim ukáže, jak dát klacek do svěraku, jak si k tomu stoupnout, jak vzít pilu, tak oni to naprosto přijímají.“*

5. JAK ZAPOJUJETE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU V PRŮBĚHU DNE?

- *„Ráno a potom při pobytu venku. Děti už vědí, jak s materiálem v lese pracovat a už jsou schopné vytvářet něco konkrétního – už s těmi klacky jen nelítají, ale už si řeknou, že tenhle klacek by byl potřeba na něco a staví různé domečky atd. Někdy s sebou bereme i nástroje, ale usoudili jsme, že pilu a ty ostré věci brát nebudeme – ale bereme takové ty houbičky. Neříkám, že pravidelně, ale i na zahradě – jak zde máme atrium, tak v létě to dáme dětem k dispozici a mohou si s tím dělat, co chtějí.“*
- *„Nepropojujeme to, s výtvarnou výchovou ještě možná, že by se z přírodnin tvořilo něco cíleně. Spíše pak s environmentální výchovou (nyní jsme tvořili na Vánoce – měli jsme ve váze větve, tak jsme si říkali, tohle je jedle, tohle je smrk.). Jinak ne.“*

6. JAK S DĚTMI PROVÁDÍTE REFLEXI?

- *„Většinou se sesedneme do nějakého kroužku, řekneme si, co bylo nejtěžší, naopak co bylo lehké. Nepopisujeme přesně, co si vytvořily, ale když chtějí povědět, co to je nebo pro koho to je, tak jim samozřejmě dáváme slovo, ale spíše, aby dokázaly zhodnotit, jak se jim to podařilo a jak se jim pracovalo. Už ne ten výsledek – jestli je to hezké nebo jestli to není hezké, to je každého vlastní názor, spíše zhodnotit, jestli se to zdařilo, nezdařilo, jestli dotyčný potřeboval pomoc atd.“*

7. CO PODLE VÁS TVOŘIVÁ HRA V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ DĚTEM DÁVÁ? JAKÉ Z NÍ MAJÍ PROFITY?

- *„Určitě získávají zručnost – rozvíjí se jejich dovednosti, protože pokud děti nemají babičky a dědečky na vesnici, tak se k tomu vůbec nedostanou. Takže to je pro ně určitě veliké plus, že vůbec dokáží vzít do ruky nějaký nástroj a něco s ním tvořit.“*

A vůbec i takovou ukázněnost, protože musí tu ukázněnost trénovat, musí ovládat bezpečnostní pravidla – nemohou začít pilovat, když jsou okolo děti. Musí si vytvořit prostor, který je k tomu potřeba a také se samy rozhodovat, co budou dělat. Ve školce je většinou nějaké téma a na toto téma se tvoří – každé dítě svými schopnostmi a dovednostmi, ale tohle je opravdu jenom na nich. A někdy mám pocit, že trošku přemýšlení bolí – protože než na něco přijdou a jsou schopni zkombinovat více těch materiálů, tak to někdy trvá. Ale jak to děláme déle, tak děti už samozřejmě vědí, co se od nich očekává. Nevýhoda je to, že my každý rok začínáme s novými dětmi – i když letos jsem přebrala půl třídy od paní učitelky, která takto s dětmi pracovala již vloni. A ty ostatní se to od nich naučí – svým způsobem.“

VIDÍTE TAM NĚJAKÉ PSYCHICKÉ ASPEKTY, JAK TO PŮSOBÍ NA JEJICH PSYCHIKU?

- *„To bych neřekla, já myslím, že ty děti to přijímají naprosto suverénně, jsou samostatné – to si nemyslím, že by to ovlivňovalo jejich psychiku. Rozvíjí to fantazii, to ano, ale přímo psychiku, to si myslím, že ne.“*

8. CO JSTE VYPOZOROVALA U DĚTÍ PŘI TVOŘIVÉ HŘE? JAK REAGUJÍ?

- *„Jsou děti, které nechtějí pracovat, ale to jsou děti, které nechtějí dělat nic. To ne, že by nechtěly dělat jenom tvořivou hru, to jsou speciálně holčičky, které jsou ostýchavé nebo cizojazyčné, takže mají obtíže s komunikací a nechtějí pracovat cokoliv. Máme tady holčičku, která je v projektu druhým rokem a nikdy nic do ruky sama nezvala, ona jenom pozoruje, ale je tak spokojená – je prostě taková.“*

9. ZAPOJUJÍ SE VÍCE CHLAPCI NEBO DÍVKY?

- *„Řekla bych, že je to naprosto rovnocenné. I když jsme třeba vyšivali, tak se zapojovali i chlapci. Oni ještě nemají rozdělené mužské a ženské role, oni to přijímají jako hru – teď si budeme hrát s jehlou a s nití a neřeknou ne, tohle dělají holky. Zapojují se úplně rovnocenně.“*

10. JAK REAGUJÍ RODIČE? NEBOJÍ SE, ŽE SI DĚTI UBLÍŽÍ?

- „Měli jsme i úraz, chlapeček si škrabkou seřízl kus prstu. S maminkou naprosto v pořádku. Řekla: „Jé, tak to jsi asi nedával pozor.“ – jako že to byla jeho vina. My samozřejmě rodiče s projektem seznámíme, vždy v září je upozorníme, že to jsou opravdové nástroje, opravdová pila, opravdová škrabka, že se může něco malého přihodit. Žádní z rodičů, z dvou tříd, neřekli: „Ne, my nechceme, aby to dítě dělalo“. Naopak nám nosí různé materiály k tvoření – zbytky dřeva, látky atd., takže si myslím, že za rodiče všechno v pořádku.“

11. CO MÁTE V PLÁNU DO BUDOUCNA JEŠTĚ ZLEPŠIT?

- „Teď máme složený ponk, který přijde do dílny místo stolečku, který není úplně perfektní, takže si myslím, že ten svěrák tam může být pořád k dispozici. Co se týče zlepšení, tak bychom potřebovali více prostoru na ukládání materiálů, ale to nezlepšíme.“

12. JAKÉ PŘEDPOKLADY BY PODLE VÁS MĚL MÍT DOBRÝ UČITEL?

- „Měl by být rozhodně kreativní, svým způsobem důsledný, protože je potřeba dětem nastavit hranice, které často z domova vůbec nemají. Musí se naučit přijímat pravidla, protože to si myslím, že je pro život nutné. Měl by být empatický, měl by se umět do dětí vcítit svým způsobem – ne z pozice nadřízenosti, ale být mu kamarádem – ale s určitým respektem.“

13. JAKÉ JSOU PLUSY A MÍNUSY ČINNOSTI ŘÍZENÉ A ČINNOSTI NEPŘÍMO ŘÍZENÉ?

- „Na tvořivé hře vidím to, že děti jsou samostatné – samostatně přemýšlí, tvoří, vzájemně se naučily si pomáhat. Když někdo neumí udělat uzlík nebo mu nejde něco přidělat, tak jde a řekne kamarádovi o pomoc. Oni vědí, že my jim při tvořivé hře zas až tak nepomáháme – tam je zásada **Nedělat práci za děti, ať už hlavou nebo rukama**, takže ano, když je to problém, neumí to vyřešit, tak to za ně nebo spíše s jejich pomocí vyřešíme, pomůžeme. Oni se už naučily vysloveně jít za kamarádem, poprosit, požádat a až teprve, když jim to společnými silami nejde, tak pak přijdou

za námi. Takže ta samostatnost je tam obdivuhodná a fantazie také. Pak se naučily i dodržovat pravidla, což je v jiných činnostech někdy problém – sice jim nastavíte nějaká pravidla, ale dost často se stane, že je nedodržují, ale tady v té tvořivé hře bych řekla, že je dodržují naprosto samostatně. My máme takové fotografie na záchloně – co se smí a co se nesmí a už to mají zažitě, že to dodržují.“

A TA ŘÍZENÁ?

- „Samozřejmě se lépe pracuje ve skupinách, ale nejde to vždy udělat, protože jak je dětí hodně a paní učitelky jsou tam do desíti samotné, tak je potřeba pracovat řízeně, k tomu nemám, co dodat, protože 28 dětí udržet v nějaké pozornosti a klidu, to je velký problém. Takže my se snažíme udělat hodně věcí během rána, kdy mohu pracovat individuálně nebo ve skupinách. Ta řízená činnost jde trochu do pozadí a dělá se v rámci například tělesné výchovy. Tvořivé věci, výtvarka, to se dělá jenom skupinově.“

14. JAK VNÍMÁTE CELKOVOU KONCEPCI TOHOTO PROGRAMU TVOŘIVÁ HRA?

- „Já bych se přikláněla k tvořivé hře. Ten mentoring mi tam z mého pohledu nesedí, ale to je jen můj pohled. Ale ta tvořivá hra je určitě obohacující. Do projektu půjdou teď další dvě paní učitelky, chtěla bych, aby to v budoucnosti dělaly všechny třídy. My máme 4 třídy, 2 jsou zapojeny do projektu a teď naše kolegyně na třídách projdou půlročním kurzem a od příštího roku my jim budeme dělat mentory, které je naučí tvořivou hru (ale to už nebude přes Říčany) – záleží ale, jestli budou paní učitelky chtít, rozhodně je do toho nemíním nutit. Když k tomu nemá někdo vztah, nechce to dělat, tak ho do toho nebudu nutit.“

INTERVIEW S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL – MŠ 3

Třída: heterogenní (komentář: „Mám raději děti stejně staré – mám pocit, že jsem se s nimi dostala dál – mají jednotné tempo, stejné zkušenosti – v ZŠ jsou také v jedné třídě stejně věkově k sobě“)

Počet dětí: 25 dětí

Poměr chlapců a dívek: 13 a 12

Průměrný věk dětí: 2–6 let/ převážně předškoláci

1. ZNALA JSTE POLYTECHNICKOMU VÝCHOVU JIŽ DŘÍVE?

- „Přímo název polytechnická výchova ne, spíše jsme měli konstruktivní hry nebo stavebnice, tvoření, ale ve chvíli, kdy se to nějakým způsobem pojmenovalo, tak se do toho nabalovaly i další věci a bylo to potom takové širší. Takže nějakou část té polytechniky jsme dělali, akorát jsme nevěděli, že je to polytechnická výchova. Věděli jsme, že to patří do toho všeobecného vzdělávání – tak, aby měly děti od každého něco.“

2. CO VÁS PŘEKVAPILO NA VÝUCE? VAŠE „AHA“?

- „Začátky jsou trochu těžší, než to člověk dětem vysvětlí, než si zvyknou dělat něco jinak, pokud to nejsou ty běžné věci. Ale když jsme pak zkoumali vlastnosti ledu nebo jak se odpařuje voda ve sklenici – než si děti zvyknou na trošku jiný způsob práce – měly tam trochu více bádání, více přemýšlení a na některé věci si musely samy přijít a člověk je nutí být samostatnější – to bylo pro ně trochu nové. Když už si na to zvykly (některé děti to v sobě měly více, některé méně), tak já už jsem pak byla v podstatě pozorovatel a děti už si kolikrát tvořily samy. Ale pro mě to bylo ze začátku těžší, než jsem si zvykla připravovat a přemýšlet trošičku jinak, abych jim to nedala úplně naservírované tzv. na talíři, ale aby některé kroky udělaly samy a také jsem se učila dávat ty správné otázky – takže já jsem se učila dávat správné otázky a pořád vlastně ještě učím, protože ono se to pořád vyvíjí.“

3. CO SE U VÁS ZMĚNILO OD TĚ DOBY, CO JSTE SE ZAPOJILA DO PROGRAMU? (V MŠ I U VÁS KONKRÉTNĚ)

- *„Určitě se toho změnilo hodně! Řekla bych, že převažovaly takové činnosti, jako klasická výtvarka, hudebka, tanečky, konstruování, jazykové hrátky, poznávání rozumové, grafomotorika – a tahle polytechnická oblast byla trochu upozaděná, ostatní oblasti spíše převažovaly. Teďka se váhy více srovnávají – je to rozvržené tak, aby od té tvořivé hry, pokusů bylo více. Dříve jsem pokusy ani moc nezaznamenala a ani mě to nenapadlo, takže teď se člověk snaží shánět zajímavosti a nápady. To se hodně změnilo. Tím pádem hledáme i více materiálu, aby měly děti k dispozici dostatek k tvoření. Postupně mají materiály k dispozici, že si je mohou během dne nebo ráno, když mají volnou hru, vzít a mohou si něco tvořit. (Když nastoupí maličkaté děti, tak ostré věci dáme na stranu, ale jinak i prostředňáci šijí ostrou jehlou – to mělo také určitý vývoj, hned jsme jim nedali ostrou jehlu, začali jsme úplně od začátku, že si děti vzaly tupou nebo plastovou jehlu – v tom nevidím rozdíl, akorát jiný materiál – a zkoušely si na papíru proplétat jehlu dírkami, teprve potom jsme jim dali ostrou jehlu a látku.)“*

4. CO VNÍMÁTE NEJTĚŽŠÍ NA TVOŘIVÉ HŘE V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ A CO NAOPAK NEJJEDNODUŠŠÍ?

- *„Používáme i nářadí, vrtačku nebo řežeme – zde je moje kolegyně odvážnější, možná to bude i tím, že jsem starší, tak se více bojím – já u dětí hodně stojím a hodně je hlídám – ona je nechá řezat i samotné. Myslím, že když to člověk necítí, že by se do toho neměl pouštět, že se ten úraz pak opravdu stane. Takže já je radši hlídám více a musí chodit po jednom – to mě trochu mrzí, že nemohu dát k ponkům tři děti – na to jsou podle mě malé nebo já si to osobně netroufám, takže jeden řeže a ostatní zdálky.“*
- *„Moje kolegyně bude chtít zkusit techniku plstění – z toho mám trochu obavy. Ta jehla je hodně ostrá – normální jehla proti tomu není nic – a ještě má proti háček – toho se hodně bojím – nevím, jestli bych do toho šla, ani mě tahle činnost tak neláká, spíše to šití – já mám ráda šití, ale to plstění mi není tak vlastní. Ale s kolegyní si to rozdělíme mezi sebou – když to s dětmi začne, tak já jí ráda pomůžu, ale tady bych se*

osobně bála, je to hodně ostré, stačí jeden pohyb – ale jak říkám, je to asi i věkem, že člověk nemá odvahu. Dělán to, do čeho vím, že se můžu pustit a myslím, že i to je dobré.“

5. JAK ZAPOJUJETE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU V PRŮBĚHU DNE?

- *„Jak kdo a jak co. Když máme větší věc, tak to mám rozvržené do celého týdne, každý den něco – ještě jak jsme smíšení, tak je to o to náročnější. Kdyby byla třída stejně starých dětí, tak by na tom byly stejně – takhle to musím přece jen odstupňovat podle těžkosti. Malé děti nemají takové zkušenosti, ale chtějí také tvořit – nejde jim to, takže někdy se to dá skloubit, že mohou i spolupracovat, ale ne u všeho (např. když jsme dělali loutky a zvířátka z ponožek, tak to mohli všichni, akorát ty starší už tam vymyslely i detaily a už tam stříhaly koníčka, ocásek, drátek a ty malé naplnily ponožku – byla to housenka a bylo hotovo).“*
- *„Ráno, když je to něco, že by to šlo provést bez mé asistence, tak ano (protože chodíme otevírat i dalším dětem, tak u nich nemůžu být). Ale když vím, že mě potřebují, tak spíše po svačině, když máme zaměstnání nebo dopolední činnost. Pokud mohu zapojit i malé děti, tak si to rozvrhnu nebo udělám skupinky nebo pokud jde o něco náročnějšího, tak si jdou malé děti hrát a dělám to jenom s těmi nejstaršími, protože ty malé děti si potřebují přece jen hlavně hodně hrát. Nebo dělám skupinky, že začnu jeden den s jednou skupinkou a druhý den pokračujeme. Udělají si část a druhá část, když je například snažší, tak už si ji dělají samy a já s druhou skupinou začnu opět ten začátek. Záleží na tom, co je za téma a jak je to těžké, protože například, když šijeme, tak někdo se netrefí do jehly, takže si pomáhají mezi sebou. Mám tam jen málo dětí, které nesmí nikam chodit, aby jehlou nikoho nepíchly – rozhodně jsou zde důležitá ta pravidla. Nyní nám i hodně pomáhá, jak děláme tvořivou hru ve spolupráci s muzeem – byly jsme tam na oborovém mentoringu (já jsem ho teďka ukončila) a tam vymysleli, že děti mají pracovní postup na papírkách. Potom, když už předškoláci mají zkušenosti, tak tam mají tyto papírky nalepené a mohou se tam chodit dívat a jdou podle jednotlivých kroků. Ale než se k tomu děti dopracují, tak to není hned.“*

6. JAK S DĚTMI PROVÁDÍTE REFLEXI?

- „Já vám řeknu, jak by to mělo být a občas se nám to i daří (na základě spolupráce s muzeem) a jaká je praxe. Na základě spolupráce s muzeem s tvořivou hrou my si sedneme do kroužku, ukážeme si výrobky, řekneme si: Jak se ti to dělalo? Co ti nešlo? Věděl si hned, co budeš dělat? Se kterým materiálem se ti pracovalo nejlépe? Ale když těch dětí je 25, tak to se nedá časově – malé děti už to nevydrží, je to dlouhé. Nebo když jich je zrovna méně, je to fajn, protože do 15 dětí se to dá takhle udělat. Od toho se pak odvíjí závěr, že reflexe někdy je a někdy není. Dnes bylo 18 dětí, to je takový průměr a dělali jsme stavby. Tím, že to byla hra a konstruování a děti musely už i něco vědět, tak malé si stavěly jednoduché stavby a ty starší tam měly už v podstatě půdorys a nějaké technické plánky atd. Stavby jsme pak společně prošli a tím, že pracovaly ve trojicích, tak tím to bylo „smrštěné“, že už neříkal každý. Ta trojice říkala, co postavila za stavbu a společně jsme to prošli jako takovou výstavu, jako když bychom procházeli stavbou. Tak to bych řekla, že je takový ideál, ale když bych každému dítěti měla dát 5 minut, tak to se nedá. Tedy většinou formou nějaké výstavy – někdo něco řekne a někdo hovořit nechce, tak jenom ukáže. Je to podle počtu dětí, podle výrobků, podle situace – protože pak nás také tlačí čas, abychom byli včas venku. Potom je výhoda, když to děláme venku, tam nás čas netlačí a taky jde jenom kdo chce – někdo vidí, že chce rovnou ven a chce si hrát, nechce tvořit. Ale třeba když ostatní začnou, tak si už některé děti dostatečně pohrály a začnou tvořit o něco později. Dělali jsme takové pavučiny na klacích a ono to bylo pro děti docela těžké, tak měly takový polotovar z dřívěk, který si hodně vybíraly. Nevěděla jsem, na co si troufnou, to motání je docela těžké – někdo nechtěl vůbec, chtěly si hrát, ale pak přišly, vystřídaly se. Zde hrozí to, že řeknou, že se jim nechce, že si chtějí hrát, tak to člověk zkrátka nechá a až dítě bude chtít, tak přijde – je třeba čas.“

7. CO PODLE VÁS TVOŘIVÁ HRA V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ DĚTEM DÁVÁ? JAKÉ Z NÍ MAJÍ PROFITY?

- „Je to základ technického myšlení. Je to například tvořivá hra, konstruování, bádání, pokusy – oni se učí přemýšlet, vymýšlet nové postupy, zkouší si přijít na věci samy, mezitím spolupracují, hovoří mezi sebou a naučí se, jak jim může být technika

užitečná v životě – že to není jen takové konzumní. Když jim něco nejde, tak se to dá vylepšit, opravit, ne ihned jít a vzít si něco nového – nutí je to být aktivnější. “

- *„Z psychiky si myslím, že jsou důležité volní vlastnosti, že u toho děti vydrží, protože jedinci, kteří jsou temperamentní a jsou zaujatí, tak vydrží – ze začátku třeba ne, ale pak, jak se do toho více dostanou, tak ano. Vím, že jsem měla děti, kterým to neříkalo vůbec nic a nyní, když je vidím, jak jsou pro to „zapálené“. Zrovna dneska jsme stavěli domy z různých stavebnic po skupinách – zde byla spolupráce úžasná a do života moc velký vklad. “*

8. CO JSTE VYPOZOROVALA U DĚTÍ PŘI TVOŘIVÉ HŘE? JAK REAGUJÍ?

- *„Ze začátku chodí pro radu za mnou nebo to i vzdají – začátky jsou opravdu někdy hodně těžké. Ale potom si i radí mezi sebou – moc rády si mezi sebou radí, pomáhají a ukazují, mají z toho radost – je tam mezi nimi sounáležitost. “*

JE NĚJAKÉ DÍTĚ, KTERÉ SE NEZAPOJUJE VŮBEC?

- *„To jsou ty malé děti, které spíše pozorují nebo si osahají materiál – to je pro jejich věk úplně dostačující. Měli jsme zde třiletého chlapce, který neměl zájem a chtěl to mít vše brzy hotové, šel na jistotu, nic moc nevymýšlel – dnes již vidím, že i když nebude tak tvořivý jako některé děti, tak již něco přidává a spolupracuje a za tři roky se velmi posunul – je možné, že díky těmto pracem, které nyní více vkládáme. Člověk musí zvažovat, aby polytechnika moc nepřevažovala, aby to bylo trochu vyrovnané, ale za 20 minut se všechno stihnout bohužel nedá. “*

9. ZAPOJUJÍ SE VÍCE CHLAPCI NEBO DÍVKY?

- *„Je to vyrovnané – i kluci šijí, i holky staví konstruktivní stavby. Tedy spíše individuálně, dle každého dítěte. “*

10. JAK REAGUJÍ RODIČE? NEBOJÍ SE, ŽE SI DĚTI UBLÍŽÍ?

- *„Většinou jsou rodiče nadšení a chtějí to. Ví, že to ve třídě děláme, takže speciálně, kdo jde do naší třídy, tak si ji vybírá, protože to chce. Kdo se bojí, tak si raději vybírá jinou třídu. Ale většinou s tím problémy nemají, protože zatím jsme úrazy moc neměli*

– nějaká oděrka, to není nic – dáváme pozor na oči – ta bezpečnost je zajištěná. Když přijdou a pozorují nás nebo i z fotek, tak vidí, že to dětem nedovolím, že děláme po skupinkách atd. Někteří rodiče nám dokonce říkali, že vidí u dětí zlepšení ohledně té zručnosti. Spíše vidím dobrý ohlas a já to i zařazuji, když máme společná setkání s rodiči – brigády na jaře a na podzim – tak máme připravené různé aktivity – například si děti dělaly průbojník, mošničku na kámen – nejraději by ťukali rodiče, ty to moc bavilo. Takže to děti tvoří společně s rodiči a rodiče si vyzkouší, jaké to je.“

11. CO MÁTE V PLÁNU DO BUDOUCNA JEŠTĚ ZLEPŠIT?

- *„Chtěla bych koutky – aby měly děti k dispozici materiály. My to máme v poličkách, které jsou málo hluboké, tam je to dobře vidět, ale měli jsme pastelky a nůžky a takové ty klasické věci. Pak je ve třídě velká skříňka a dozadu není vidět, takže bych chtěla, aby celá stěna (kam děti dosáhnou) měla až dolů poličky, které nejsou moc hluboké – aby tam měly takové „fochy“, aby všude viděly, co je kde za materiál, aby si mohly samy něco vzít a zas to tam vrátit (musí se zeptat, aby nevytáhaly všechno). Tedy ten koutek bych chtěla udělat lepší. Paní ředitelka nám vychází vstříc – když potřebujeme a jsou peníze, tak ano. Také máme hodně materiálů od muzea a já jsem velmi spokojená, protože nám nosí materiál rodiče. Hned na začátku, na třídních schůzkách vypíši, co mě napadne, ať nám to přinesou.“*
- *„polínka, hrnce do venkovních kuchyňky, palety, ...“*

12. JAKÉ PŘEDPOKLADY BY PODLE VÁS MĚL MÍT DOBRÝ UČITEL?

- *„Hlavně by ho to mělo bavit, měl by mít rád děti a práci s dětmi a udělat občas i něco navíc a nebát se. Na internetu je mnoho věcí, ale podívat se i někde naživo – na semináře – tam se dá získat hodně vědomostí a informací a člověk z takových setkání „načuchne“ takovým tím západem.“*

13. JAKÉ JSOU PLUSY A MÍNUSY ČINNOSTI ŘÍZENÉ A ČINNOSTI NEPŘÍMO ŘÍZENÉ?

- *„Nikdy to není pouze řízená nebo pouze neřízená, vždy se to prolíná. Děti musím nasměrovat na začátku, co nás čeká – pak je chvílička čas, kdy mají prostor svůj*

a pak jim k tomu něco řeknu nebo nasměřuji, když to jde někam, kam nechci. Spíš bych řekla, že se to střídá. Nemohu říct, že dneska by to bylo jen tak nebo tak. Pak, když už mají zkušenosti, tak se to dá, že dám dětem materiály a řeknu, že si mohou vyrobit, co chtějí – ale když nám o něco jde, tak tam bych řekla, že se to střídá.“

14. JAK VNÍMÁTE CELKOVOU KONCEPCI TOHOTO PROGRAMU TVOŘIVÁ HRA?

- *„Mně to přijde jako dobrá myšlenka. Já se vlastně podílím ještě na vzniku metodiky – máme různá setkání, protože bude ještě metodika pro tvořivou hru, takže my jsme děti pozorovali, psali jsme z toho pozorování zápisy a pořizovali fotky a nyní už to dostává podobu nejen praktickou, ale i teoretickou a řekla bych, že učitelky, které si tím prošly, mohou říct své zkušenosti těm novým, a že už to není takové tabu nebo něco cizího, že už je nám to více takové bližší. Muzeum, tím, jak to vymyslelo, jak to podalo a na základě zkušeností absolventek to rozvíjí dál a vychází z toho – tak nám to více přiblížilo. Šla bych do toho znovu, určitě doporučuji.“*

INTERVIEW S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL – MŠ 4

Třída: homogenní – heterogenní

Počet dětí: 24

Poměr chlapců a dívek: 10 chlapců, 14 dívek

Průměrný věk dětí: 5 let

1. ZNALA JSTE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU JIŽ DŘÍVE?

- *„Ano, polytechnickou výchovu jsem znala již dříve. Více jsme se jí začali věnovat až potom, co jsem se účastnila programu Tvořivá hra.“*

2. CO VÁS PŘEKVAPILO NA VÝUCE? VAŠE „AHA“?

- *„Nejvíce mě překvapilo, že by dítě mělo pracovat úplně samostatně a učitel by vůbec neměl zasahovat. To je pro některé učitelky poměrně složité, ale je třeba si na nový přístup zvyknout.“*

3. CO SE U VÁS ZMĚNILO OD TÉ DOBY, CO JSTE SE ZAPOJILA DO PROGRAMU? (V MŠ I U VÁS KONKRÉTNĚ)

- *„Změna u nás proběhla hlavně v tom, že jsme vytvořili dílničku ve třídě – jsou zde materiály i nástroje. Děti i z jiných tříd ji se svou učitelkou mohou kdykoli využívat, je tedy využita na maximum.“*

4. CO VNÍMÁTE NEJTĚŽŠÍ NA TVOŘIVÉ HŘE V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ A CO NAOPAK NEJJEDNODUŠŠÍ?

- *„Nejtěžší je tvoření s velkým počtem dětí (nástroje), nejjednodušší je děti nadchnout pro práci. Děti jsou tvárné a snadno je něco zaujme, ale motivace je samozřejmě důležitá. Většinou to směřujeme k nějakému příběhu, o kterém si povídáme i několik dní před samotným tvořením. Děti načerpají inspiraci a je zde prostor, aby se mohly „ponořit“ do celého příběhu. S těmi nástroji je to spíše složité z toho důvodu, abychom dokázali uhlídat bezpečnost dětí i okolí. Rádi chodíme tvořit ven, kde mají*

děti dostatek prostoru.“

5. JAK ZAPOJUJETE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU V PRŮBĚHU DNE?

- *„Pokud tvoříme, tak hned po ránu – většinou tak, abychom to stihli do svačiny. Je zde prostor pro individuální práci s dětmi, které postupně do školky chodí. Dále pak tvoříme kdykoli při pobytu venku, jelikož tam, jak už jsem říkala, je prostor pro všechny děti, jsou zde dostupné materiály, které bychom jinak do třídy museli nosit – každé dítě zde má možnost najít si své místočko, své materiály, ze kterých chce tvořit. Polytechnika se již stala součástí denního plánu.“*

6. JAK S DĚTMI PROVÁDÍTE REFLEXI?

- *„Snažíme se, aby reflexe byla vždy, alespoň stručná – někdy je to obtížné stihnout časově, kdy chceme dát spíše více času dětem na tvoření, aby si mohly dodělat, co potřebují. Většinou se jedná o společný kruh s dětmi po skončení aktivity, kde děti říkají své postřehy a zkušenosti.“*

7. CO PODLE VÁS TVOŘIVÁ HRA V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ DĚTEM DÁVÁ? JAKÉ Z NÍ MAJÍ PROFITY?

- *„Na tvořivé hře v polytechnické výchově se mi nejvíce líbí to, že se děti „učí“ spoustu nových věcí, získávají nové informace, zdokonalují se v dovednostech a rozvíjí své schopnosti – a to vše se děje přirozenou cestou, aniž si toto učení uvědomují.“*

8. CO JSTE VYPOZOROVALA U DĚTÍ PŘI TVOŘIVÉ HŘE? JAK REAGUJÍ?

„Stálou nabídkou nějakého tvoření děti získávají jistotu (např. s nástroji) a činnost jim působí radost, což je v dětském věku velmi důležité. Děti rády tvoří a rády používají nástroje. Aktivně se zapojují.“

9. ZAPOJUJÍ SE VÍCE CHLAPCI NEBO DÍVKY?

- *„Děti se zapojují stejně, podle druhu tvoření, není to pravidlo.“*

10. JAK REAGUJÍ RODIČE? NEBOJÍ SE, ŽE SI DĚTI UBLÍŽÍ?

- *„Naopak, v naší specifické křesťanské třídě rodiče polytechnice fandí. Rodiče při zápisu do mateřské školy se vyloženě ptají, zda by mohlo jejich dítě nastoupit do naší třídy, kde tvořivá hra v polytechnické výchově probíhá. Děti jsou častěji venku, a to se jim líbí. Tím, že u nás polytechnika probíhá, děti zkouší podobné činnosti i doma a pak je to na nich celkem znát – to rodiče určitě chválí.“*

11. CO MÁTE V PLÁNU DO BUDOUCNA JEŠTĚ ZLEPŠIT?

- *„Určitě toho je spousta, co se dá ještě vylepšit, ale nejvíce se nyní chceme zaměřit na vybavení naší dílničky ve třídě.“*

12. JAKÉ PŘEDPOKLADY BY PODLE VÁS MĚL MÍT DOBRÝ UČITEL?

- *„Správný učitel by měl mít jednoduše dobré lidské vlastnosti.“*

13. JAKÉ JSOU PLUSY A MÍNUSY ČINNOSTI ŘÍZENÉ A ČINNOSTI NEPŘÍMO ŘÍZENÉ?

- *„U řízených činností je předpokládán kvalitní výsledek, výrobek je většinou „hezký“. Většinou zde dítě spolupracuje s učitelkou – je však třeba, aby učitelka nepodsouvala dítěti své nápady. Nevýhodou u řízené činnosti vidím to, že všechny děti mají stejný výrobek a není zde příliš vidět jejich fantazie. Nepřímo řízená činnost naopak více rozvíjí fantazii, děti mají větší svobodu a volnost v tvorbě a jsou také více samostatné, učí se spoléhat samy na sebe.“*

14. JAK VNÍMÁTE CELKOVOU KONCEPCI TOHOTO PROGRAMU TVOŘIVÁ HRA?

- *„Projekt vnímám velmi pozitivně, je moc pěkný a hodně jsem si z toho odnesla. Součástí tohoto polytechnického projektu je i mentoring a ten je pro mě osobně obtížný.“*

INTERVIEW S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL – MŠ 5

Třída: heterogenní

Počet dětí: 25 (23 předškoláků)

Poměr chlapců a dívek: 17 dívek, 8 chlapců

Průměrný věk dětí: převážně předškoláci

1. ZNALA JSTE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU JIŽ DŘÍVE?

- *„Ne, ale musím říci, že spoustu těch věcí jsme úplně běžně dělali – práce na zahradě, vaření, pečení – to jsme dělali i před tím, akorát jsme tomu neříkali tvořivá hra. Rozdíl tedy je, že u té „tvořivky“ se převádí zodpovědnost na děti a nechají se více pracovat samy, nezasahuje se jim do toho. Spíše pro mě bylo nové to, jak se děti na věci ptát tak, aby si na to přišly samy – to si ale myslím, že s tím má spousta učitelů problém, že myslíme někdy za děti.“*

2. CO VÁS PŘEKVAPILO NA VÝUCE? VAŠE „AHA“?

- *„Já bych řekla, že tam žádné aha zatím není, protože děti na to reagují velmi dobře, baví je to a jsou úplně nadšené, když dostanou do ruky kladivo, mohou zatloukat hřebíky nebo řezat pilou, takže mi přijde, že tam žádné aha zatím není. Děti moc rády vaří, pečou, teď jsme vařili vánoční sirup na jarmark, pekli jsem cukroví, minulý rok jsme dělali štrůdly, muffiny. Ty děti se dají hodně „utáhnout“ i přes jídlo, to je baví, nosí nám například do školky i recepty, které doma s rodiči najdou, a které se ve školce dají uvařit. Samozřejmě neděláme žádná velká složitá jídla. Na zahradě je bavilo hrabat listí – dokonce se praly o hrábě (smích), kluci pak listí vozili na kolečkách do kompostéru.“*

3. CO SE U VÁS ZMĚNILO OD TÉ DOBY, CO JSTE SE ZAPOJILA DO PROGRAMU? (V MŠ I U VÁS KONKRÉTNĚ)

- *„Na třídě jsem musela změnit trošku rozložení třídy, protože jsme museli vytvořit nějaký „rádoby“ pracovní koutek, takže to se muselo změnit na třídě. U mě se*

změnilo trošku možná přemýšlení a přístup k dětem právě v tom, jak se jich ptát na ty věci, aby si na to přišly samy a opravdu je nechávat, aby si to všechno dělaly samy, přišly si na to samy a být trošku v té roli pozorovatele.“

4. CO VNÍMÁTE NEJTĚŽŠÍ NA TVOŘIVÉ HŘE V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ A CO NAOPAK NEJJEDNODUŠŠÍ?

- *„Nejtěžší mi teď přijde momentálně spolupráce s vedením, protože paní ředitelka by chtěla, abychom tvořivou hru dělali všichni. Podmínky k tomu ale úplně nejsou. My máme 4 třídy vedle na baráku a 3 třídy tady a nyní se postavily venkovní třídy. A paní ředitelka přišla v září s tím, že by chtěla, abychom každý týden jednu hodinu řízené činnosti dělali venku. Ale všechno si máme sehnat sami – my máme jedno kladivo, jednu pilku – a ono jít s 25 dětmi do venkovní třídy s jednou pilkou a jedním kladivem není úplně ideální – materiální vybavení není úplně dostačující. My si například do lesa dojdeme pro šišky, sekyrku jsem si půjčila od dědy, jeli jsme pro dřevo, kamarádka mi přinesla dřevo. Je to hodně o tom, shánět materiály a půjčovat si nářadí, protože co s jedním kladivem, jednou pilkou.“*
- *„Překvapilo mě, jak na to reagují děti, že se automaticky zapojí, baví je to a chtějí. I ty, které ze začátku nechtěly nebo neměly nápady, seděly, koukaly, tak jsou dnes schopné se zapojit. Rozjedou se všechny děti, nikdo nestagnuje, všichni se někam posouvají.“*

5. JAK ZAPOJUJETE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU V PRŮBĚHU DNE?

- *„Nemáme vymezený čas. Děti vědí, kde mají pracovní koutek, kde mají nástroje, takže pokud někdo chce, může si tam jít pracovat buď ráno, odpoledne a někdy si to uděláme v rámci celé řízené činnosti, že máme zkrátka hodinu „tvořivky“. Od dědy jsem si půjčila sekyrku, takže my jsme byli i v lese se sekyrkou, dále používáme pilu, brusné houbičky. Šli jsme do lesa a moc se to povedlo, protože jsme zrovna potkali v lese hasiče, jak kácí stromy.“*

6. JAK S DĚTMI PROVÁDÍTE REFLEXI?

- *„Většinou slovně. Kolikrát děláme reflexi v šatně, když už se oblékáme.“*

7. CO PODLE VÁS TVOŘIVÁ HRA V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ DĚTEM DÁVÁ? JAKÉ Z NÍ MAJÍ PROFITY?

- *„Já si myslím, že je to hlavně připravuje do budoucna, že mají nějaký základ, že se nemusí pořád spoléhat na někoho okolo, ale musí se zaměřit hlavně samy na sebe – aby ony věděly, čeho jsou schopné, čeho mohou dosáhnout, aby si všechno vyzkoušely – od té práce na zahradě po pečení, vaření a potom si myslím, že z toho mohou vycházet celkově do budoucna. Samostatnost, přemýšlení, kreativita – to jde všechno ruku v ruce. Pokud se jim něco povede, tak jim to zvedá sebevědomí, naopak, když se jim něco nepovede, tak se učí pracovat s chybou a musí si na to přijít a pak jsou mnohem více spokojenější: „Teď se mi to nepovedlo, zase se mi to nepovedlo a pak jooo, konečně, hurá“. Posiluje to sebevědomí a celkově je to posiluje.“*

8. CO JSTE VYPOZOROVALA U DĚTÍ PŘI TVOŘIVÉ HŘE? JAK REAGUJÍ?

- *„Jak už jsem říkala, jsou nadšené.“*

9. ZAPOJUJÍ SE VÍCE CHLAPCI NEBO DÍVKY?

- *„Já, co jsem měla minulý rok třídu, tak tam bylo hodně kluků. Letos je to tam samá holčička, ale i přesto i holky si chtějí vyzkoušet zatloukání hřebíků, řezání pilou. Záleží, jak kdo. Jsou holčičky, které ráno přijdou a nejradši by už šly řezat dříví.“*

10. JAK REAGUJÍ RODIČE? NEBOJÍ SE, ŽE SI DĚTI UBLÍŽÍ?

- *„Ne, vůbec. Musím říct, že nám se rodiče sejdou vždycky fajn, takže když jsme například pekli štrůdly, tak si jedna holčička ustrouhala prst, další se řízla. Nedávno jsme měli projektový den Ovoce a zelenina a tam se také asi tři děti řízly nebo škrábly škrabkou a naprosto v pořádku. Udělali jsme si zdravotníka – i když jsme šli do lesa, tak jsme měli funkci zdravotníka, který měl u sebe lékárničku a pak ošetřoval ty poškrábané a pořezané děti a moc je to bavilo. Byla „rvačka“ i o zdravotníka. Nebyl žádný rodič, který by řekl, že nechce, aby to jejich dítě nedělalo. Já si myslím, že je to hodně o přístupu učitelek – když to rodičům vysvětlí a děti pak chodí ze školky nadšené, že řezaly dříví a mamky se pak podívají například na fotky, tak s tím nikdo*

problém nemá.“

11. CO MÁTE V PLÁNU DO BUDOUCNA JEŠTĚ ZLEPŠIT?

- *„My bychom chtěli právě vybavení a tím, jak máme venkovní třídu, tak na jaře bychom chtěli většinu z činností přesunout ven. I když, jak jsme vyrazili do lesa s košíkem nářadí, tak mi to přišlo mnohem efektivnější, než jít do venkovní třídy (my les nemáme daleko). Máme chlapečka, který nechtěl žádné nářadí, ale po celou dobu v lese nosil veliké klacky a postavil si z toho teepee a zabavil se. V lese materiál je, jsou tam možnosti, je tam mech, šišky, mohou použít všechno, co je napadne, co vidí, což tedy v té venkovní třídě není, protože tam musíme vybavení i materiály donést.“*

12. JAKÉ PŘEDPOKLADY BY PODLE VÁS MĚL MÍT DOBRÝ UČITEL?

- *„Normální – nebát se, zkoušet i sám nové věci, přemýšlet, posouvat se dál. Já mám pocit, že někteří učitelé si myslí, že jsou super a nepřemýšlí, zůstanou tam, kde jsou a nemají potřebu se nikam posouvat, nic zkoušet, školení jsou pro ně otrava a začnou stagnovat. Pokud dostanou nějaké školení, tak to vnímají jako nutné zlo. Každá učitelka by si měla vyzkoušet všechny role provozních zaměstnanců a až poté jít dělat učitelku. Tady mi přijde, že si učitelky hrají na PANÍ UČITELKY!“*

13. JAKÉ JSOU PLUSY A MÍNUSY ČINNOSTI ŘÍZENÉ A ČINNOSTI NEPŘÍMO ŘÍZENÉ?

- *„Každá má své. I řízená činnost se dá dělat neřízeně.“*

14. JAK VNÍMÁTE CELKOVOU KONCEPCI TOHOTO PROGRAMU TVOŘIVÁ HRA?

- *„Tvořivá hra byla v pohodě, ale do toho jsme měli mentoring, to mi přišlo všechno hodně rychlé. My jsem se teprve seznamovali s tvořivou hrou, do toho jsme se učili, jak mentorovat něco, co my se vlastně ještě učíme, takže to mi přišlo dost náročné. Takže tvořivá hra SUPER, z mentoringu jsme byli všichni otrávení. A natáčení videa a reflexe se také nikomu nelíbila (smích).“*

INTERVIEW S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL – MŠ 6

Třída: homogenní

Počet dětí: 28 dětí

Poměr chlapců a dívek: více chlapců

Průměrný věk dětí: 4–5 let

- *„Ale pracovala jsem s dětmi od 3 let až po předškoláky a dá se pracovat se všemi dětmi, ale musí se to hodně přizpůsobit věku – takže u tříletých dětí, tam si hodně hrají jenom s materiály (něco je měkougké, natahují látku, něco si obmotají), a potom už se přidávají i nástroje, že si něco sešijí.“*

1. ZNALA JSTE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU JIŽ DŘÍVE?

- *„Dostala jsem se do toho, že jsem vylouzla do procesu. V polytechnice jako takové se učí pracovat s těžkými stroji – něco vyloženě řezat, zatloukat – já jsem práci se dřevem úplně neměla, ale polytechnika jako taková tam byla taky – uřízneme něco, vyrobíme si knoflík, ale je to zase takové, že nechci, aby si děti vyráběly ty stejné věci, takže je spíše vedu k té tvořivé hře. Polytechnika jako taková mi přijde trochu jiná v tom, že se pracuje hodně s těmi nástroji – ale ty já zařazuji také.“*

2. CO VÁS PŘEKVAPILO NA VÝUCE? VAŠE „AHA“?

- *„Aha je tam spousta. Ale co mně se na tom nejvíce líbí nebo co mě neustále překvapuje je to, že pokud dáte běžnou činnost dítěti – že něco kreslíme, vystřihujeme, tak to dítě to udělá buď dobře nebo tak nějak „jaks takš“ nebo špatně a nejde mu to. Ale když mu dáte možnost, aby něco vytvořilo samo, tak to dítě vás překvapí. Vytvoří něco, co vás by vůbec nenapadlo. Zjistíte, že mu některé věci jdou lépe než jiným dětem, ale nenapadlo by vás dát mu tu činnost. Mě ty děti obohacují. My se spolu víc dostáváme do komunikace, každý výrobek chci nějak okomentovat – pozitivně, chci na tom najít něco, co se dítěti povedlo. Ale když má dítě něco ustříhnout nebo má něco udělat na grafomotorice, tak tam není tolik prostoru. I například vidím, co si vybírá, jaké materiály si vybírá nebo co ho baví, že má*

vlastně rádo rakety, hlínu, brouky, že dělá brouky, takže se k tomu dítěti dostávám blíže a je to takový hezký vztah – obohatí to zkrátka vzájemně.“

3. CO SE U VÁS ZMĚNILO OD TÉ DOBY, CO JSTE SE ZAPOJILA DO PROGEAMU? (V MŠ I U VÁS KONKRÉTNĚ)

- *„Změnila jsem přístup bych řekla, protože mně se velmi líbí přirozenost. Líbí se mi, když je tady hluk, nepořádek – teď jsem se taky nedávno zmiňovala, když jsem psala něco ohledně projektu, že se provoz diví, že je tady nepořádek, že jsou tady klacky, odštířky, ale já všem říkám, že kdokoliv tvoří, tak má kolem sebe nepořádek. Je tedy jedno jestli stříháme nebo něco skládáme z kostek nebo z lega – vždy je nepořádek, ten je zkrátka vždy.“*
- *„Naučila jsem více připravovat na hodinu. Dříve jsem byla více spontánnější, ale nyní mám ráda, když za tím vidím nějaký cíl. Na druhou stranu mě baví to, že s dětmi mohu pracovat více individuálně – nebojím se toho, dát jim práci, co je baví nebo si jenom hrají. Pokud jich není hodně a pracuji s dětmi individuálně, tak je tam opět ten bližší kontakt, mě to tedy stále rozvíjí.“*

4. CO VNÍMÁTE NEJTĚŽŠÍ NA TVOŘIVÉ HŘE V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ A CO NAOPAK NEJJEDNODUŠŠÍ?

- *„Nejtěžší je začít. Nyní jsem si říkala, že je září, ještě jsem s nimi nic takového nedělala a říkala jsem si, zda to ještě vůbec umím a jestli to bude děti ještě bavit. Začala jsem a najednou jsem zjistila, že je to skvělé. Ano, září, to se člověk seznamuje s dětmi, než to všechno naběhne, a tak jsem si řekla, že v říjnu už by to opravdu chtělo, takže mě to samotnou pořád překvapuje, že to jde. Takže se takhle překvapuji.“*
- *„Nejtěžší je tedy začít a udržovat si pořádek ve všech materiálech a sbírat materiály, aby nedošly – to mi přijde nejtěžší. Pak má někdo problém, že sám nechce pracovat s nějakým nástrojem. My jsme si vždycky říkali to, že je dobré pracovat s tím, v čem si věřím (pokud nebudu chtít použít vrtačku, tak nemusím), ale je dobré si to nejdříve vyzkoušet před tím, než budu pracovat s dětmi. Nejtěžší jsou podle mě nástroje,*

protože spousta učitelek to nechce, bojí se, nedá to.“

- *„Já jsem se například nyní bála, že to děti nebude bavit. Dělam to takových let, ale vždycky je dobré to zkusit. Každá učitelka si tam najde to svoje – je učitelka, která to zkrátka individuálně dělat nebude a vždy si najde proč (např.: „Já mám zlobivou skupinu, se všemi to dělat nebudu, těch dětí je moc“). Tak jim vždy říkám, když máte děti nemocné, je jich málo, tak to zkuste nebo zkuste jen ty materiály. I kdyby jim dávali pouze materiály a nedávali jim nástroje, tak je to super. Nebo například křupky, které jsme dnes dělali, na tom vůbec nic není. Nebo jim dát hlinu a nechat je v tom „patlat“. Nemusí to být úplně dokonalé samo o sobě.“*

5. JAK ZAPOJUJETE POLYTECHNICKOU VÝCHOVU V PRŮBĚHU DNE?

- *„Nemáme tady konkrétně místo, ale snažím se jim to umožňovat – tvořivou hru i polytechniku co nejčastěji, ale nemůžeme dělat jenom to – musíme dělat i to, co dělají děti v běžných školkách – dělám s nimi tedy grafomotorické cviky, procvičování mluvidel. Já se akorát snažím, aby se tam té tvořivé hry dostalo co nejvíce. Nejlepší je období, kdy jsme na zahradě, tam to může být pořád – vždy jim беру něco ven na zahradu, ať už se dělá s vodou, s hlinou, ať vezmeme lupy, ať vezmeme něco na obmotávání – tak na té zahradě se to dá využít skoro denně. Ale jakmile se omezí ten pobyt na zahradě, tak už se to snažím dávat do té třídy a snažím se, aby to bylo pořád, ale pořád to nejde. Tak nyní například upřednostňujeme besídku. Ale pořád se v tom týdnu dá najít chvilka (pokud mám ranní – individuálně pracuji ráno nebo za ten týden alespoň jednu takovou možnost toho tvoření a dá se to vložit kamkoli – jak říkám, třeba do keramiky). Tady jsou lidé, kteří chtějí, aby byly výrobky dokonalé, ale není tam vidět vůbec dětská práce. Pokud chci, aby měly něco hezkého (i to je potřeba), tak si něco vyválíme, máme formičky ježka, jablíčka, hrušky – to si natrou – to je ten hezký výrobek. Potom jim dám prostor k tomu, aby si mohly vytvořit něco samy, a to je potom ta největší radost. Já tedy někdy naplním očekávání rodičů, že děti přinesou hezký výrobek. Někdy dokonce rodiče vidím, že řeknou: „Hm to je hezké.“, ale potom vidím, že to skončilo v koši (smích), ale pro dítě je důležité, že si něco samo vymyslí a snaží se to realizovat, tam je vidět to nadšení. To, že si něco obtisknou, to není ono – tam je vidět, že to udělají rádi, ale spíše koukají, jak to mají*

ostatní, aby to měly správně, ale když si udělají placku a na té placce něco – mají tam kolečko, mají tam něco vyrytého, je to jejich, samy si to popíší, tak je to „ono“ – pak si to pomalují barvou, a to se mi na tom líbí nejvíc a z toho mají největší radost a tím se chlubí. Nejvíce se rodičům chlubí tou věcí, kterou dělaly samy.“

- *„Tam je všechno – to jsem já vymyslel, to jsem já vytvořil. Když se rodič zeptá: „To jsi dělal sám?“ (protože to se rodiče hodně ptají), tak řekne, že to opravdu dělal sám. Ale když vidím dítě, že má dokonalý hrneček a maminka řekne: „Jé, to je pěkné, to jsi dělal sám?“ a ono jí odpoví: „No, když ona mi paní učitelka udělala to ucho a já jsem to vlastně jenom vyválel.“ - a teď to dítě je vlastně zklamané, že si nese domu výrobek, který vlastně nedělalo úplně samo, tak je tam pak takový rozpor, a to já nechci.“*

6. JAK S DĚTMI PROVÁDÍTE REFLEXI?

- *„Dítě něco vytvoří, přijde za mnou, chce se pochlubit, já většinou výrobky vyfotím, protože mě to zajímá a ptám se, co vyrobilo, jestli mu to přišlo lehké nebo těžké, jestli by si chtělo ještě něco vytvořit – co mě napadá. Já zkrátka chci, aby bylo vidět, že mám o dítě zájem, že se mi jeho výrobek líbí a snažím se tam popsat to, co se mu povedlo, co se mu podařilo. A když se mu něco nepodaří, tak se zaměřím spíše na to pozitivní a navrhnou zkusit to příště jinak a tak dále – zkrátka podporovat.“*

7. CO PODLE VÁS TVOŘIVÁ HRA V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ DĚTEM DÁVÁ? JAKÉ Z NÍ MAJÍ PROFITY?

- *„Dává jim svobodu. Nedává jim tolik mantinely – mohou si tvořit kde chtějí. Já vždycky říkám: „Vyberte si, co chcete, pracujte si, kde chcete, máte na to, kolik chcete času, můžete to dotvářet, můžete si to vzít domů.“ Dětem nejvíce přináší radost možnost, že si s tím mohou pohrát, a že si to mohou vzít domů, že se seznámí s různými materiály, ale hlavně, že si to mohou vyrobit samy.“*
- *„Že z toho mají radost, to je velmi znát. Ale někdy se stanou i nezdary, opaky – že dítě chce něco vytvořit, má nějakou myšlenku, ale zkrátka mu to nejde a my to dítě musíme vést k tomu, ať zkusí něco jiného. Dítě by rádo tvořilo svou myšlenku, tak ho musíme nějakým způsobem navést („Tak zkus použít jiný materiál, jiný nástroj, co*

kdyby si vyzkoušel toto? “). Tím, že dítě rozvíjíme a dostaneme ho k tomu, co už umí, co může použít, tak dítě to použije, vytvoří a pak nastane chvíle, třeba za nějakou dobu, kdy si vzpomene, že chtělo něco vytvořit a už o tom přemýšlelo delší dobu a něco ho napadne. Děti, jak to zkouší, a když na to potom samy přijdou, tak to je naprostá „bomba“ – přijdou například na to, že drátek mohou utáhnout, zamotat, že jim to drží. Děti mají z tohoto radost – ne ani tolik z výrobku, ale z dalších pokroků – že něco samy vymyslí. Už to tedy není pouze nástroj a hřebík, ale už něco vytváří, propojují a radí se nebo okoukávají, i to je důležité.“

8. CO JSTE VYPOZOROVALA U DĚTÍ PŘI TVOŘIVÉ HŘE? JAK REAGUJÍ?

- *„Většinou pozitivně. Já se ptám, jestli se jim to líbilo – skoro u všeho a tady u toho konkrétně se moc nestává, že by někdo řekl, že by nechtěl. Většinou se mě již po první fázi (to jsou ty materiály – ta je jednoduchá, taková vstupní hodina k tomu, aby ty děti začaly tvořit) ptají, jestli si mohou vytvořit další, kdy budeme opět tvořit, že chtějí tvořit.“*

9. ZAPOJUJÍ SE VÍCE CHLAPCI NEBO DÍVKY?

- *„Je to jedno. Pokud vytáhnu kladivo, chtějí zatloukat i dívky, pokud vytáhnu vaření, chtějí vařit i chlapci. Ale pokud už si mají individuálně vybrat a už se s tím nástrojem seznámí, tak chlapci spíš preferují takové ty klasické klučičí – vezmou si pilu, kladivo a dívky si spíše řeknou o vyšívání nebo o šití.“*

10. JAK REAGUJÍ RODIČE? NEBOJÍ SE, ŽE SI DĚTI UBLÍŽÍ?

- *„No to je různé. Za těch pět let jsem měla situace třeba negativní, jako například: „No fuj, co to je?“ (byl to klacek, na klacku bylo něco omotaného, z toho něco koukalo, na druhé straně viselo a ona to byla maminka). Ted' přijde maminka a řekne fuj, co to je a hodí to do koše. Zde je vidět to velké zklamání, takže jsem si říkala, že se k tomu budu muset nějak přidat. Chodila jsem zpočátku s dětmi a vysvětlovala jsem: „Tohle Vašík vyrobil sám, je to maminka, dal si s tím velikou práci, všechno si to vymyslel, použil tenhle materiál.“ Rodiče už to poté ocení a děti se i doptávají, ale ty začátky byly těžké. Musím ale říci, že tady většinou máme dobré rodiče. Úrazy*

nějak velké také nebyly. A ohledně obav rodičů, já jsem taková, že ráno i odpoledne sedím tak, aby mě rodiče viděli – aby viděli, že pracujeme opatrně, že mají děti vidličku, když se krájí nožem atd. Zeptají se, když jim to vysvětlím, tak v pořádku.“

ZATÍM SE NESTALO, ŽE BY TO NĚJAKÝ RODIČ ZAKÁZAL?

- *„Dokonce, když se někdo škrábnul škrabkou, tak to pak rodičům vysvětluji a upozorňuji na riziko a zatím vždy v pořádku.“*

11. CO MÁTE V PLÁNU DO BUDOUCNA JEŠTĚ ZLEPŠIT?

- *„Já stále něco dělám, stále o něčem přemýšlím, celkově o třídě. Inspiruji mě i na youtube, ale jak jsem říkala, tvořivou hru mám už zvládnutou, dalo by se říct. Používám nástroje a tak dále, tak jsem si říkala, že bych chtěla začít dělat hudbu, také tvořivě, doufám tedy, že se to podaří nějak propojit.“*

12. JAKÉ PŘEDPOKLADY BY PODLE VÁS MĚL MÍT DOBRÝ UČITEL?

- *„Dobrý učitel by měl mít rád děti, práce s nimi by ho měla bavit. Myslím si, že by na to vůbec nemusel mít školu, ale měl by mít nějaké „jako“. Mně přijde, že to je spíše nějaké poslání, že je to spíše dar. Já si myslím, že je to v tom člověku. Já to vnímám u sebe, že jsem přišla do školky a řekla jsem, že chci být učitelka a už mě to nepustilo. Tudíž si myslím, že to nelze naučit, že člověk to musí dělat rád. A pak se teprve může vzdělávat.“*
- *„Já mám do teď problém, i když dělám tuto práci již tolik let, že mě nebaví odborné termíny (teď už vím, co je jemná a hrubá motorika). Já vím, že dítě, když sbírá korálky, že se něco učí, ale na termíny, na ty jsem „blbá“ (smích). Přijde se sem například podívat člověk a řekne mi: „Vždyť ty tady děláš tohle, tohle, napiš tam, že rozvíjíš tohle, cíle jsou takové a takové.“ - toto já pomalu ani nevím. Já si musím opravdu sednout a na každý týden si říct, co tím sleduji, co konkrétní činnosti rozvíjí, abych to uměla popsat, když by se na třídu přišel někdo podívat.“*
- *„Ale nedělá mi problém děti zaujmout, zklidnit, nedělá mi problém na ně houknout, když je potřeba – to je mi dané, ale stejně se musím pořádku udržovat a pořádku se vzdělávat, abych to neopomenula, takže dokonalý není nikdo.“*
- *„Ale myslím si, že by měl vědět o své chybě, když udělá něco špatně. Neměl by se bát*

se zajít podívat, jak to dělá někdo jinak – jsem ráda, když mi dá někdo zpětnou vazbu, to mi také velmi pomáhá. Myslím si, že by se měl dokázat dítěti omluvit, měl by mu říct, že také něco neví, být takový přirozený. A komunikovat s rodiči je také důležité.“

13. JAKÉ JSOU PLUSY A MÍNUSY ČINNOSTI ŘÍZENÉ A ČINNOSTI NEPŘÍMO ŘÍZENÉ?

- *„Řízená činnost je běžná. Mám ráda řízenou činnost i neřízenou činnost. Řízená činnost je přínosná v tom, že dítě chci něco naučit – při řízené činnosti ho něco naučím, např. používat materiál, naučím ho používat jehlu, nějaký nástroj a pak může vzniknout činnost neřízená, že děti mají volnou hru a přijdou, že by si chtěly něco ušít – dám jim jehlu, nit a látky a dítě může šít. To už je neřízená činnost, kdy já dítěti neříkám, co má tvořit, ale vím, že už něco umí – to je pro mě to neřízené. Tedy řízenou mám proto, abych děti něco naučila a neřízenou proto, aby mohly spontánně tvořit.“*

14. JAK VNÍMÁTE CELKOVOU KONCEPCI TOHOTO PROGRAMU TVOŘIVÁ HRA?

- *„Super! Je to úplně super. Muzeum Říčany mi přijde, že je to úplně „bomba“, já se tam cítila vždy výborně, lidé jsou tam skvělí. Moc mi vyhovovalo, když přišli za mnou a učili mě tvořivou hru přímo s dětmi v mojí třídě – to mi přišlo skvělé. Když jedu někde na seminář nebo na nějaký kurz, tak tam vidím paní, jak tam něco ukazuje, například nějaké tanečky a mně se to moc líbí. Řeknu si, že bych to s dětmi chtěla vyzkoušet, ale přijdu do té školky, do své třídy, mám to nadšení, mám k tomu nějaké informace, ale než to použiji, tak půlku zapomenu. Ale to, že si něco vyslechnu, pak za mnou přijede člověk, který mi něco ukáže s mojí třídou, pak za mnou přijede podruhé, činnost s dětmi zkusím já a on mi dává reflexi zpátky, co by tam bylo lepší jinak. Takže si to člověk vyzkouší několikrát sám, pak jsem i zaučovala kolegyni a pak si to člověk ustálí, protože jsou to jednoduché věci, které se opakují a už je to něco mého. Když jdu na klasický seminář, tak si z toho tolik neodnesu, protože si to potřebuji zažít. V životě si potřebuji všechno prožít a vyzkoušet.“*
- *„Byly tam i mentorské věci, ale to mě moc nebavilo, protože já nemám moc ráda naučené fráze, jak například komunikovat s lidmi – to pro mě není. Ale líbilo se mi*

tam, jak dělat cíle nebo jak si hledat informace – to mi pomohlo.“

- *„Už jsem se zapojila i do dalšího projektu, jde o tvoření na zahradě a pro mě je skvělé se s dětmi hodně učit venku – tedy poslat ven všechno, co půjde.“*

POZOROVACÍ ARCH**POZOROVÁNÍ DĚTÍ V ŠESTI MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**

K pozorování dětí docházelo v průběhu výzkumu v šesti mateřských školách. Z důvodu poměrně často shodných údajů jsem zpracovala všechny mateřské školy v rámci jednoho pozorovacího archu, kam jsem zasadila důležité informace k jednotlivým oblastem.

POŘADÍ	POZOROVACÍ OBLASTI	DĚTI V MŠ
1.	REAKCE DĚTÍ	<ul style="list-style-type: none"> · u dětí pozoruji nadšení, chuť do činnosti · kreativní, akční, zapálené do tvoření · je vidět, že je to baví · uvolněná atmosféra · při dotazování vzešly od dětí pozitivní ohlasy na činnosti (např. „Tvořit mě baví.“ „Podívej se, tohle jsem vytvořila sama.“ „Líbí se ti můj nápad, který jsem vymyslel.“ „Těším se, až půjdeme zase ven, budeme zase určitě rezat pilkou.“)
2.	ZAPOJENÍ DĚTÍ	<ul style="list-style-type: none"> · zapojení chlapců i dívek rovnoměrně · vaření chlapců, dívky režou pilou · u dětí je očividné, že se chtějí zapojit · žádné dítě nebylo stranou, kromě jedné holčičky, která se při polytechnické výchově venku držela pouze učitelky · nejmenší si většinou pouze hrají s materiály, seznamují se · dvě skupiny – v jedné převážně chlapci, v druhé převážně dívky – bylo to pozorovatelné na konečných výrobcích, nasazení ale v obou skupinách · zapojen i chlapec s asistentkou – tvořil ale téměř sám

3.	ŘEČ, KOMUNIKACE	<ul style="list-style-type: none"> · děti mezi sebou komunikují, ukazují si své výrobky · děti popisují, co vyrobily · rozvoj řeči, slovní zásoby, tvoření vět se odráží se i v závěrečné reflexi · probíhá rozvoj řeči – učí se popisovat výrobek, jak se dětem pracovalo – mluví v delších větách · rozvoj vyjadřovacích schopností · komunikují i s učitelkou, pokud chtějí s něčím poradit – převážně si však radí děti mezi sebou
4.	POZORNOST	<ul style="list-style-type: none"> · u fáze MATERIÁLY i NÁSTROJE pozornost udrží – jsou zvědavé · u fáze TÉMA: vhodná motivace – většinou spojení s nějakým příběhem · téměř všechny děti tvoří celou dobu – vydržely necelou hodinu a stále u nich bylo vidět nadšení · malé děti většinou moc nevyrobí, spíše poznávají a využívají materiály ke hře – to je pro ně důležité · dochází k rozvoji pozornosti – soustředění – učí se být opatrní a ohleduplní k sobě i k ostatním dětem
5.	MYŠLENÍ	<ul style="list-style-type: none"> · dle mého názoru má tvořivá hra v polytechnické výchově velký vliv na myšlení · vymýšlí různé nové postupy · některé mají hodně nápadů – snaží se vymyslet, jak to zrealizovat · „<i>Jak to mám připevnit?</i>“ · „<i>Příště tu udělám jinak.</i>“ · Je znatelné, že některé děti nejdříve opravdu přemýšlí o tvorbě, postupu a až poté jdou tvořit

6.	<p style="text-align: center;">ZRUČNOST, JEMNÁ MOTORIKA, HRUBÁ MOTORIKA</p>	<ul style="list-style-type: none"> · dochází k velkému rozvoji jemné motoriky · děti, které jdou tvořit i samy ráno či odpoledne, jsou poté zručnější – je to znatelné · řežou pilou, zatloukají hřebíky · vážou uzly · navlékají korálky · lepí látku na dřevo · oškrabávají větvičky škrabkami · ohmatají si hlínu venku · sběr listí, práce na zahrádce · rozvoj hrubé motoriky spíše venku, na zahradě, v lese · pohyb venku – v lese – mají zde velký prostor ke zkoumání, pozorování · volný pohyb ve třídě – děti si mohly tvořit, kde chtějí · hra s vytvořenou hračkou, cvičení s ní – rozvoj hrubé motoriky
7.	<p style="text-align: center;">DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> · opakování vždy před aktivitou · plachta s červenými a zelenými obrysy nástrojů, na které položí nástroje – děti musí dodržovat, že červené obrysy znamenají tvořit s učitelkou a zelené si mohou brát libovolně · disciplína – vždy vrátit na správné místo – podle paní učitelky je vrací spíše chlapci · neběhat s nástroji · mít v ruce pouze jeden nástroj · každý nástroj má svá pravidla · děti většinou dodržují – občas zapomenou – to však je způsobeno pravděpodobně tím, že jsou děti zakoukané do činnosti a spíše zapomenou – ne že by chtěly pravidlo porušit

8.	SAMOSTATNOST	<ul style="list-style-type: none"> · učitelka povzbuzuje k samostatnosti · učitelka pomohla dítěti udělat uzel · učitelka poslala dítě ke kamarádovi, u kterého věděla, že zvládne dotyčnému pomoci · děti se učí být samostatné · „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ · bezpečnost přenášena na děti · některé děti samostatné a stačí jim pochvala, jiné potřebují trochu poradit · nejdříve zkouší přemýšlet samy, až pak jdou za kamarádem či učitelkou
9.	SPOLUPRÁCE	<ul style="list-style-type: none"> · děti spolupracují většinou ve skupinách · pozorují zde i individuální práci některých dětí · pomáhají si navzájem, rády si předměty ukazují · některé nástroje je potřeba užít ve dvou – např. provázek a nůžky – poprosit kamaráda · rozvoj sociálních vazeb · učitelka pomáhá při řezání pilkou · učitelka poradí, pomůže, ale nedělá za dítě
10.	FANTAZIE A PŘEDSTAVIVOST	<ul style="list-style-type: none"> · dostatek prostoru pro rozvoj fantazie · děti byly kreativní, měly překvapivé nápady (bazén pro krtka, sauna pro krtka, zahrádka, náramek) · program v lese – velký přínos – cílem dokázat, aby se děti nebály lesa, přírody, materiálů – měly zde velikou svobodu v pohybu, ve výběru materiálů · svoboda

11.	ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	<ul style="list-style-type: none"> · rozvoj · obrysy na látce s předměty · přírodní prostředí, materiály · pozorování ostatních dětí, bezpečnost
12.	HMATOVÉ VNÍMÁNÍ	<ul style="list-style-type: none"> · prostor pro hmatové příležitosti – setkávají se s různými předměty · různé materiály – ve fázi MATERIÁLY jde zejména o hmatové vnímání · prohrabují hlínu, písek, vodu
13.	STRES PŘI TVOŘENÍ	<ul style="list-style-type: none"> · nepozorují ani v jedné MŠ · některé děti nemají pouze tolik nápadů, ale nepozorovala jsem u nich náznak stresu · některé vyráběly to, co kamarád, který seděl vedle něho nebo vyráběly něco společně · některé se chvíli zamýšlely, ale pak začaly realizovat vlastní myšlenku – bez stresu
14.	DALŠÍ PŘÍNOSY	<ul style="list-style-type: none"> · dozvídají se nové informace · ochrana životního prostředí · citlivost k přírodě · jízda MHD do lesa · celkový technický základ do budoucnosti

<p>15.</p>	<p>CO TVOŘILY? (viz obrázky v textu)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 4. FÁZE – TÉMA: Vyrobit něco pro ježečka. · např. deštník, vlajka, náramek, bazén, domeček, zahrádka, loď · 4. FÁZE – TÉMA: Hračka pro skřítku. · např. autíčko – často, náramek, loď, panenka, plyšák, peřinka, tablet · 2. FÁZE – NÁSTROJE · náramky, oškrábané klacíky, ježibaba, autíčka · 1. FÁZE – MATERIÁLY · rybářský prut, vlajka, strom, medvěd, panák, lízátko, zmrzlina · 1. FÁZE – MATERIÁLY · peřinka, polštářek, tužka, hračka, autíčko, bonbon · 3. FÁZE – POSTUPY · klubko, panáček, náramek, housenka, traktor, panenka s korunkou
------------	---	---