

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

# **VÝTVARNÁ HRA JAKO NÁSTROJ ROZVÍJENÍ TVOŘIVOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

PODMÍNKY PRO ROZVÍJENÍ TVOŘIVOSTI VÝTVARNOU HROU  
V MATEŘSKÉ ŠKOLE

*Bakalářská práce*

Autor: Blanka Famfulíková

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Hradec Králové

2016



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Blanka Famfulíková

**Studium:** P13540

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství pro mateřské školy

**Název bakalářské práce:** **Výtvarná hra jako nástroj rozvíjení tvořivosti dítěte předškolního věku Podmínky pro rozvíjení tvořivosti výtvarnou hrou v mateřské škole**

**Název bakalářské práce AJ:** Art play activities as a tool for developing creativity of pre-school age children The conditions for developing creativity by art play activities at kindergartens

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce pojednává o výtvarné hře jako nástroji pro rozvíjení tvořivosti dětí v předškolním věku a o podmínkách, které výtvarnou hru v mateřské škole ovlivňují. Práce řeší hru, výtvarnou hru a tvořivost v širších kontextech např. z hlediska obecné, vývojové pedagogiky a jejich místo v kurikulárních dokumentech. Pomocí výzkumných nástrojů budou analyzovány podmínky, které pomáhají nebo naopak brzdí rozvoj tvořivosti v prostředí mateřské školy.

HAZUKOVÁ, H.(2011). Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 9788087553305. UŽDIL, J. (2002). Čáry, klikyháky paňáci a auta. Praha: Portál. ISBN 80 - 7178 - 599 - 7. SLAVÍK, J., SLAVÍKOVÁ,V. a HAZUKOVÁ, H. (2000). Výtvarné čarování. Praha: UK. ISBN 80-7290-016-1. HAZUKOVÁ, H. a ŠAMŠULA, P. (1991). Didaktika VV 1. Praha: Karolinum. ISBN nemá VÁGNEROVÁ, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1. LAVOIE, Richard D. (2007). The motivation breakthrough: 6 secrets to turning on the tuned-out child. 1st Touchstone hardcover ed. New York: Touchstone. ISBN 0743289609.

**Garantující pracoviště:** Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Magda Munzarová

**Datum zadání závěrečné práce:** 5.5.2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

podpis

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Kateřině Štěpánkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla a tím mi umožnila dovést práci do výsledné podoby.

## **Anotace**

FAMFULÍKOVÁ, Blanka. *Výtvarná hra jako nástroj rozvíjení tvořivosti dítěte předškolního věku. Podmínky pro rozvíjení tvořivosti výtvarnou hrou v mateřské škole.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 88s. Bakalářská práce.

Závěrečná práce je teoreticko-empirickou prací, obsahující výzkumnou sondu. Zabývá se výtvarnou hrou dětí předškolního věku jako nástrojem rozvíjení tvořivosti dítěte a podmínkami, které prostředí mateřské školy pro využití výtvarné hry nabízí.

Práce zdůrazňuje důležitost rozvíjení tvořivosti dětí, ukazuje možnosti, které výtvarná hra nabízí, podmínky, které rozvoj tvořivosti podporují a které jí naopak brání.

Práce řeší hru, výtvarnou hru a tvořivost v širších kontextech např. z hlediska obecné, vývojové pedagogiky a jejich místo v kurikulárních dokumentech. Pomocí výzkumných nástrojů jsou analyzovány podmínky, které pomáhají nebo naopak brzdí rozvoj tvořivosti v prostředí mateřské školy.

**Klíčová slova:**

hra, výtvarná hra, tvořivost, motivace, čas, prostor, výtvarné prostředky, RVP PV, role pedagoga, vzdělání, kompetence

## **Annotation**

FAMFULÍKOVÁ, Blanka. *Art play as a tool for developing creativity of prechool age child. Condition for developing creativity by an art play at kindergarten..* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 88pp. Bachelor Degree Thesis.

The thesis Creative game as a tool for development of creativity of a pre-school-age child presents a theoretically-empirical work, containing a research part. It deals with creative games of children of pre-school age that act as a tool for developing the child's creativity. Simultaneously it deals with conditions offered by the kindergarten environment that allow and facilitate the use of such creative games.

The work emphasises the importance of developing children's creativity, presents possibilities that are offered by the utilization of such games, as well as conditions that foster or hinder the development of creativity.

The paper deals with child play, creative games and creativity in a broader context, e.g. from the point of view of general, developmental pedagogics and it discusses their place in curricular documents. Using research tools it analyses conditions hindering or fostering the development of creativity in kindergarten context.

### **Key words:**

play, creative play, creativity, motivation, time, space, creative resources, RVP PV, educator's role, education, competence

## Použité zkratky

- MŠ - Mateřská škola
- RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- DVPP - Další vzdělávání pedagogických pracovníků

## Obsah:

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Hra	12
1.1 Hra – součást života a činitel rozvoje	12
1.2 Jak hru pociťuje samo dítě?	13
1.3 Vývojové etapy hry, typy her	14
1.4 Hra v předškolním věku	16
1.4.1 Rozvoj psychických a poznávacích procesů	16
1.4.2 Hra v MŠ – řízená nebo spontánní?	18
1.5 Výtvarná hra, její základ a význam	21
1.5.1 Výtvarné činnosti, výtvarné prostředky	23
1.5.2 Hrové činnosti s výtvarnými prostředky	24
2 Tvořivost	26
2.1 Co je tvořivost? Pohled na tvořivost doma i v zahraničí	26
2.2 Nové priority ve vzdělávání	26
2.3 RVP PV a tvořivost	27
2.4 Vývoj dětské tvořivosti	28
2.5 Jak poznat tvořivé dítě?	29
3 Podmínky pro rozvoj tvořivosti	30
3.1 Dělení podmínek	30
3.2 Role pedagoga při výtvarné hře	32
3.2.1 Jak vést výtvarnou hru a čeho se vyvarovat?	32
3.2.2 Nabídka činností a zdroje inspirace	34
3.2.3 Výběr témat, námětů a způsob zadání výtvarné hry	36
3.2.3.1 Hledat sama nebo společně?	37
3.2.3.2 Novost stimulů a námětů	37
3.2.3.3 Zadání námětu	38
3.3 Motiv - motivovanost dětí, podmínka vzniku tvořivého procesu	39



3.4	Prostor	41
3.5	Čas	42
3.6	Prostředky	42
3.7	Vzdělání a kompetence učitelky MŠ	43
EMPIRICKÁ ČÁST		46
4	Průzkumný problém	46
4.1	Formulace průzkumného problému	46
4.2	Stanovení hlavních záměrů průzkumné činnosti	46
4.3	Cíle průzkumného šetření	47
5	Proces průzkumu	47
5.1	Plán průzkumu	47
5.2	Metody a nástroje průzkumu	48
5.3	Cílová skupina, údaje o respondentech	48
5.4	Způsob distribuce	49
5.5	Obsah dotazníku	49
5.6	Statistika dotazníkového šetření	49
5.7	Postup a výsledky průzkumu	49
5.7.1	Shrnutí výsledků průzkumu	50
5.7.2	Analýza průzkumného materiálu	62
	Závěr	73
	Seznam použité literatury	78
	Přílohy	83

## Úvod

Hrou, výtvarnou hrou, tvořivostí a jejich místem v životě dětí se zabývali odborníci v různých etapách vývoje společnosti. Přesto postrádám porovnání dřívější a současné situace v mateřských školách v souvislosti s výtvarnou hrou a rozvíjením tvořivosti dětí předškolního věku.

Při studiu odborné literatury a současně díky vlastní praxi učitelky v mateřské škole vidím a zjišťuji možnosti, které se nabízí při práci s předškolními dětmi. Na základě svých, zatím čtyřletých, praktických zkušeností vidím, jakou fantazii a tvořivost ve výtvarné hře děti projevují. Podle mého názoru nabízí mateřská škola ideální podmínky pro realizaci výtvarné hry jako nástroje rozvoje tvořivosti dítěte. V mateřských školách, jednak v té, kde pracuji, ale i v jiných, které jsem navštívila, jsem se často setkala s předkládáním tradic předávaných témat, s používáním šablon, vzorů práce a se zasahováním učitelek do prací dětí. Při zvažování tématu jsem si kladla otázky: Jaké místo má výtvarná hra v mateřské škole mezi ostatními výtvarnými činnostmi? Mají učitelky v mateřské škole pochopení pro tvořivost dítěte? Rozeznají tvořivé dítě? Ocení, když dítě hledá svou, třeba odlišnou cestu k řešení problému nebo ke ztvárnění své představy? Ocení učitelky takové dítě nebo vítají takové, které se snaží splnit zadání a formu danou učitelkou? Umí připravit podmínky pro tvořivou výtvarnou hru?

Téma výtvarné hry jako nástroje rozvíjení tvořivosti dítěte předškolního věku a podmínky, které mateřská škola nabízí, mne velmi zajímá. Proto jsem je vybrala a zabývám se jím ve své závěrečné bakalářské práci.

Cílem práce je pokusit se zjistit, zda a jakým způsobem učitelky mateřské školy v současné době využívají výtvarnou hru. Jaké výtvarné prostředky využívají, zda děti mají dostatek času, prostoru a výtvarných prostředků pro její realizaci. Práce se snaží nalézt a ukázat případné překážky využití výtvarné hry v prostředí mateřské školy.

Teoretická část bakalářské práce se v prvních dvou kapitolách zaměřuje na vysvětlení základních pojmů – hra, výtvarná hra, tvořivost z pohledu obecné a vývojové pedagogiky a s oporou o odborné články a publikace českých i zahraničních autorů. Snaží se ukázat, co dítěti hra přináší a je-li třeba ji ke splnění pedagogického záměru řídit. Práce se snaží najít a ukázat přístup k tvořivosti a místu, které zaujímá ve strategických materiálech vzdělávací politiky.

Ve snaze přiblížit možnosti, které využití výtvarné hry v předškolním věku nabízí, se v dalších kapitolách zabývám vnějšími podmínkami, které výrazně ovlivňují proces tvořivosti kladným nebo záporným směrem. V této části se také snažím ukázat roli pedagoga při přípravě podmínek, výběru námětů a jeho úlohu v procesu výtvarné aktivity se zaměřením na podporu nebo brždění tvořivosti dětí.

Od roku 2015 se zvyšuje důraz na vzdělání, kvalifikaci a kompetence učitelek mateřské školy, zpřísněny jsou i podmínky přijetí zaměstnankyně bez odborné kvalifikace na pracovní pozici učitelka mateřské školy (§6 a §32 zákon č. 563/2004 Sb.). V souvislosti se zvyšujícími se požadavky na odbornost a kvalifikaci učitelek mateřské školy mne zajímá, jak se vyšší a vysokoškolské vzdělání odráží v podmínkách pro výtvarnou hru dětí v mateřské škole ve srovnání s tvrzením některých autorů (Uždil a Hazuková tvrdí, že výtvarná hra v mateřské škole je omezena jen na hru s barvou). Práce se pokouší ukázat důležitost nejen odborného, ale i průběžného dalšího vzdělávání pedagogů mateřské školy v oblasti rozvíjení tvořivosti a využití výtvarné hry.

Empirická část využívá dotazníku, který je sestaven na základě formulace průzkumných otázek. Pomocí tohoto nástroje se pokouší zmapovat současnou situaci v mateřských školách, chce přinést aktuální pohled učitelek a ředitelek na tvořivost dětí, na možnosti realizace výtvarné hry a podmínky, které pro ni prostředí mateřské školy z jejich pohledu nabízí.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Hra

### 1.1 Hra - součást života a činitel rozvoje dítěte

Hra je fenomén, kterým se zabývalo mnoho odborníků v různých etapách vývoje lidské společnosti. Huizinga (1944) v díle *Homo ludens (Člověk hrající si)* posuzuje hru jako kulturní a sociální fenomén, primární kategorii života, jako jeden ze základů civilizace. Zdůrazňuje ve hře aspekt svobody. Hra je podle Huizinga založená na představách, obrazech a fantazii, dítě si ve hře vytváří poetický svět metafor (Huizinga, 1944, str. 4). Erikson (1963) také zdůrazňuje aspekt svobody a dobrovolnosti. Podle něj si „*člověk vybírá hru bez nátlaku, aby se pobavil, cítil se svobodný, bez strachu nebo obav z očekávaných následků*“ (Erikson, 1963, str. 205). Gray definuje hru jako „*(...) cestu, kterou děti rozvíjejí své fyzické, intelektuální, emocionální, sociální a morální dovednosti*“ (Gray, 2016, str. 76). Slavík ji charakterizuje jako „*symbolickou a víceméně soběstačnou tvořivou činnost, která je východiskem pro učení a poznávání*“ (Slavík, 2015, str. 174).

V pedagogickém slovníku (2003) je hra definována jako „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Má řadu aspektů: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický*“ (Průcha, Valterová, Mareš, 2003, str. 75).

Náš nejvýznamnější průkopník didaktické teorie Jan Ámos Komenský již v 17. století v *Informatoriu školy mateřské (před r. 1632/1858)*, klasické vychovatelské pomůcce pro rodiče, viděl hru jako nezbytnou součást dětského života. Životní zkušenost dítěte, zpočátku opřená o smyslové vnímání, je rozvíjena a uplatňována právě při hře. Hru považoval Komenský pro dítě za stejně důležitou jako výživu a spánek (Komenský, 1632/1858).

Hledisko svobody je aspekt, který se objevuje v dílech řady filozofů, pedagogů, psychologů i historiků. Stejně jako Huizinga, Erikson, Komenský, Gray a Uždil spatřují **svobodu** ve hře jako podstatnou kvalitu. Dítě se může ve hře chovat podle svých představ, je ve hře svobodné, hra je vyjádřením jeho svobody, není a nemůže být do hry nuceno, nemusí se bát o výsledek. Slovy Graye je hra z tohoto hlediska ideálním stavem

mysli (Gray, 2012). V tomto smyslu se vyjadřuje i Štěpánková, podle které „*hra naplňuje psychologickou kategorii „well beingu“, stavu duševní pohody.*“ (Štěpánková, 2013)

Poznávací aspekt zdůrazňují Kohoutek, Kořátková, Fontana. Dítě se hrou učí, cvičí si své schopnosti a získává cenné zkušenosti (Kohoutek, 2014; Kořátková, 2014; Fontana, 1997).

Hra je také příležitostí ke **zpracování informací a zážitků**. Ve hře se zrcadlí duševní stránka dítěte, je možností, jak projevit emoce. Umožňuje dítěti vlastní interpretaci reality, je **příležitostí vyjádřit postoje ke světu i k sobě samému**. (Vágnerová, 2012; Opravilová, 2010; Suchánková, 2014; Davido, 2008; Cognet, 2013).

Hra **naplňuje potřeby** člověka. Podle Maslowa představuje vyšší motivy, které vystupují do popředí po uspokojení všech prepotentních pohnutek, základních biologických potřeb (Maslow, 2014; Fontana, 1997).

Mateřská škola nabízí podmínky a možnosti naplnění jak základních, tak i vyšších potřeb - uznání a seberealizace. Je současně ideálním prostředím pro uspokojení potřeb sounáležitosti. Dítě má možnost v průběhu dne rozvinout hru individuální i se svými vrstevníky a má možnost zažít úspěch, uspokojení.

## 1.2 Jak hru pociťuje samo dítě?

Od nejtělejšího věku je spontánní radostnou činností, hlavní aktivitou dítěte, kterou se zabývá, která ho velmi zajímá a baví. Podle Huizinga je to přesně element zábavy, který charakterizuje podstatu hry (Huizinga, 1944). Podle Kořátkové „*dítě hru nerealizuje vědomě proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role, ale činí to, protože ho to zajímá, těší a chce něco konkrétního prozkoumávat a teprve následně se prostřednictvím hry něco naučí nebo získává zkušenosti*“ (Kořátková, 2005, str. 19). Stejný názor má Fontana, který uvádí, že z hlediska dítěte je účelem hry prostě radost a dodává – „*učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné*“ (Fontana, 1997, str. 50).

Hra provází člověka po celý život. Její význam pro člověka bez ohledu na věk potvrzuje i americký psycholog David Elkind. Dle jeho slov je hra, láska a práce podmínkou pro šťastný a produktivní život (Elkind, 2007).

Jak blízký, jasný a logický je ve světle těchto zjištění požadavek Jana Ámose Komenského, aby škola byla hrou, tj. potěšením mysli.

„Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá  
vývojová období lidského života v jeden celek.“

Zdeněk Matějček

### 1.3 Vývojové etapy hry, typy her

Kde hledat počátek hry ve vývoji dítěte? Různí autoři dělí hry podle různých kritérií. Výtvarná hra má svůj původ v manipulační a senzomotorické hře.

#### - **Sociální hry**

První hry se objevují brzy po narození. Již od nejranějšího věku, mezi 2. a 3. měsícem života, dítě projevuje zájem o okolní svět, má radost z kontaktu s lidmi. Toto období prvních her, dívání z očí do očí, hra s úsměvy a s povídáním, označuje Matějček (2007) a Suchánková (2014) obdobím *sociální hry*.

#### - **Manipulační činnosti, funkční, senzomotorická hra**

Z elementárních orientačních reflexů se rozvíjejí *manipulační činnosti* – první hra dítěte, Fontana ji nazývá hrou *funkční* (Fontana, 2007). Rozvíjí se hra *senzomotorická*, děti získávají předpoklady pro pozdější vykonávání činností vyžadujících propojení vjemů s pohyby. Patří k nim mnoho činností, her, kreslení a psaní. Tyto senzomotorické činnosti dítěte již od narození vedou k elementárnímu učení.

Kolem čtvrtého měsíce se objevuje koordinace mezi viděním a uchopováním. Dítě bere do ruky vše, na co dosáhne, manipuluje vším, co vidí kolem sebe. (Čáp, 1997; Piaget, 2014).

#### - **Konstruktivní hra**

Převládá hra napodobivá, pohybová, s vývojem motoriky se rozvíjí *manipulační hra*, která kolem dvou let věku přechází ve hru *konstruktivní* (Matějček 2005; Suchánková, 2014).

Dítě kreslí, hraje si s kostkami, pískem a přírodninami. Tato konstruktivní hra již směřuje k vyhotovení konkrétního výtvaru. Do této skupiny her patří hry s vodou, s pískem, s blátem, s přírodninami, se stavebnicemi, navlékání korálků, přírodnin, manipulace s plastelínou (výtvarné, tvořivé hry). Suchánková uvádí, že konstruktivní hra se zdokonaluje, ve hře přibývají detaily, stává se promyšlenější. Děti objevují a experimentují, získávají zkušenost (Suchánková, 2014).

#### - **Symbolická / fiktivní hra**

Psychologové uvádějí, že postupně se batole odpoutává od omezující vázanosti na aktuálně vnímané a manipulované objekty, nastupuje **symbolická** či *fiktivní* hra, některými autory nazývaná jako *předstírává*, či *náhrazková předstírává hra*, která se v senzomotorické fázi neobjevuje (Piaget, 2014; Fontana, 1997; Vágnerová, 2014). Děti začínají používat předmět pro představování něčeho jiného. Písek v kyblíčku je polévkou, kostka slouží jako telefon, polínko je autíčkem. Dle Piageta si děti v tomto období již osvojily symbolickou funkci a **nejsou vázány na fyzickou přítomnost předmětu nebo osoby**. Označuje ji jako vrchol dětské hry (Piaget, 2014).

Vágnerová vidí symbolickou hru jako prostředek ke zpracování problematické skutečnosti a k vyrovnání tlaku vnějšího světa, slouží k odreagování a umožňuje **experimentaci se získanými poznatky** (Vágnerová, 2014).

Současně nastupuje *receptivní hra*, naslouchání příběhu, sledování události na obrázku a *hra s pravidly*, která obsahuje herní postupy a ustaluje se ve věku mateřské školy.

#### **Dělení her podle Kohoutka:**

Podobně hry dělí Kohoutek. Podle jeho slov je hra ve vývojovém stadiu předškolního věku dominantní činností dítěte, která významně stimuluje rozvoj osobnosti dítěte (Kohoutek, 2014). Hry v předškolním věku dělí na:

- hry *pohybové*,
- hry „*na někoho*“
- **hry konstruktivní (čínorodé, tvořivé)**

#### **Dělení her – Opravilová, Dostál:**

Širší dělení her uvádí Dostál a Opravilová, dělí hry dle jejích typů a to: dle schopností, které rozvíjejí:

- hry **smyslové**, pohybové, intelektuální a speciální
- dle typů činnosti: hry napodobovací, dramatizující, **konstruktivní a fiktivní**
- dle místa: hry exteriérové a interiérové
- dle počtu hráčů: individuální, párové a skupinové hry
- dle věku: hra kojenců, batolat, předškoláků, školáků, dospělých
- dle pohlaví: hry dívčí a chlapecké (Dostál; Opravilová, 1985, str. 135)

Shrnutí:

**Výtvarná hra a explorační činnosti**, vychází z manipulačních činností, patří do her **konstruktivních, senzomotorických a symbolických, her čínorodých a tvořivých**. Z pohledu rozvoje tvořivosti je významná fáze nástupu **symbolické/předstíravé hry**, kdy dítě není již tolik vázáno na konkrétní objekt, ale rozvíjí se **představivost a fantazie**, která se projevuje ve výtvarných pokusech zobrazit skutečnost. Největší rozvoj probíhá v předškolním věku.

Dále se práce blíže zaměří na období předškolní, nazývané věkem hry, zejména na hru v prostředí mateřské školy.

*„Hra by měla být osou edukační činnosti nejen nejmladších žáků, ale žáků všeho věku (včetně dospělých) vůbec.“*

Robert Čapek, pedagog (2015, str. 212)

## 1.4 Hra v předškolním věku

### 1.4.1 Rozvoj psychických a poznávacích procesů

Předškolní věk bývá nazýván věkem hry a současně obdobím iniciativy, kdy má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. Z hlediska lidské ontogeneze je toto období senzitivním obdobím pro:

- **vývoj řeči, fantazie, zvědavosti, kreslení a konstruování** (Čáp, 1997; Vágnerová, 2012). Autoři Čáp, Vágnerová, Čapek (2015) shodně uvádí, že organismus dětí v tomto období je vysoce přístupný vlivu podnětů k rozvoji příslušné psychické funkce.



- **experimentaci, tvořivé učení a samostatné tvořivé hry**, jejich místo a úlohu zdůrazňuje Opravilová. „*Dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a osobitému vztahu k němu*“ (Opravilová, 2010, str. 135).
- **kognitivní rozvoj** (myšlení a poznávání). Vágnerová uvádí, že „*hra rozvíjí poznávací procesy, a to se projevuje změnou přístupu ke světu, dítě se lépe orientuje a lépe chápe realitu*“ (Vágnerová, 2012, str. 177). Hru jako prostředek kognitivního rozvoje vidí i Kořátková a Piaget. Shodují se v tom, že hra výrazně ovlivňuje myšlení a intelektuální rozvoj dítěte (Kořátková, 2005; Piaget, 2014). Stejně i Elkind (2007) věří, že zkušenosti, které přináší **svobodná neřízená hra**, tento vývojový proces a zrání podporují.

Hra rozvíjí různé psychické procesy, stavy a vlastnosti, její výchovné účinky jsou značně rozmanité a široké:

- **Vnímání a senzomotorická koordinace** se rozvíjejí v hrách konstrukčních, pohybových a ve hře výtvarné (Čáp, 1997). Dle Hazukové senzomotorická a volná hra stimuluje dítě k tvořivým přístupům více než jiné. (Hazuková, 2005, str. 72).
- **Smyslové vnímání**, jak shledával a zdůrazňoval již Komenský, poznávání světa a rozvoj osobnosti dítěte se děje prostřednictvím jeho smyslů (Komenský, 1632/1858; Kořátková, 2005).
- **Fantazie** se rozvíjí ve hrách námětových či tvůrčích.
- **Myšlení**, které je v tomto období názorné a intuitivní (Vágnerová, 2014; Piaget, 2014; Čáp, 1997; Opravilová, 1988) a není ještě ovlivněno logikou. Při hrách si dítě osvojuje mnoho vědomostí.
- Rozvíjí se **soustředění pozornosti, iniciativa, sebeovládání** a další volní vlastnosti Čáp (1997).
- **Mravní vlastnosti a hodnotový systém**, výtvarná tvořivá hra vyústí i do sféry **mravní** a mravní zisk souvisí s požadavkem **tvořivosti**. Děti si pod citlivým vedením pedagoga vytvářejí **hodnotový systém**, postoje ke světu lidí, zvířat, ke společnosti, k přírodě živé i neživé (Uždil, 1980).

Výtvarná hra a její funkce se stávají možným **nástrojem k rozvoji celé osobnosti dítěte** jak doma, tak zejména, vzhledem k času, který dítě prožije ve skupině s vrstevníky a učitelkami, v mateřské škole. Čáp (1997) zdůrazňuje „**formativní účinky hry proto, že jsou to činnosti silně motivované**“ (Čáp, 1997, str. 301). Významu motivace a jejímu místu v práci učitelky s dětmi v prostředí mateřské školy bude věnována samostatná kapitola této závěrečné práce.

Znalost těchto **formativních účinků hry** pedagogy mateřské školy může ovlivnit plánování her, výběr námětů, přípravu prostředí, nabídku aktivit i hodnocení tvorby dětí. Pokud učitel promýšlí didaktický záměr, kterého chce dosáhnout, je třeba výtvarnou hru k jeho splnění řídit?

*„Konečně hra je totiž cosi dobrovolného a tím  
svobodného, kdežto zaměstnání vážnými věcmi  
má ráz nutnosti a tak i nátlaku.“*

Jan Ámos Komenský, Informatorium školy mateřské

#### **1.4.2 Hra v MŠ - řízená nebo spontánní?**

Hra v období předškolního věku nabízí prostor pro rozvíjení mnoha psychických a intelektuálních schopností, dovedností a získávání zkušeností. Je zdůrazňováno hledisko svobody. Nabízí se otázka - necháme tedy děti, ať si v mateřské škole hrají a budeme na ně pouze dohlížet?

Hra a vyučování v mateřské škole splývá v jedno. Jak uvádí Fontana, nezasvěcení by mohli předpokládat, že „*děti smějí řídit a dělat si, co chtějí a učitelky je jen chrání před fyzickým ublížením*“ (Fontana, 1997, str. 55). Úkolem učitelky však není jen děti hlídat, ale nabízet jim takové široké spektrum aktivit, stimulů, prostředků a materiálů, aby se děti co nejvíce naučily, tzn. aby probíhalo učení kognitivní, sociální a pohybové.

Podle Opravilové můžeme pod pojem hra zahrnout množství různorodých aktivit a činností, pro které mnohé pedagogické systémy **stanovovaly určité podmínky,**

založené na jejím systematickém uspořádání a řízení dospělým (Opravilová, 2010, str. 135).

Za hru je dle slov Opravilové (2010) i dnes často považována „(...) **zvnějšku řízená motivovaná činnost, kterou využíváme k naplnění pedagogických záměrů,**“ dále však uvádí, že „(...) **pracně konstruované úkoly lze řešit stejně úspěšně, ne-li úspěšněji spontánní hrou či cílenou, nenásilnou režii učitelky navozenou aktivitou, situačním učením, které představují výběr a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte**“ (Opravilová, 2010, str. 135).

Otázkou **přílišného řízení** aktivit dítěte nejen ze strany pedagogů, ale také ze strany rodičů varuje Elkind (2007). Oslovuje učitele a varuje je před snahou transformovat hru v práci řízenou instrukcemi. Jako nevhodné uvádí obavy rodičů, přehnané ochranné dohledy, přehnané plánování programu dětí a řízení jejich her. Tento direktivně ochranný styl výchovy odsuzuje i Gray (2016). Elkind tvrdí ve shodě s názory Kollárikové, Pupaly a Opravilové, že dítě se neučí sledováním, absorpcí poznatků ani soustředěným pozorováním, ale učí se **budováním a přestavováním světa prostřednictvím svých zážitků**, získaných při hře (Elkind, 2007, str. 103). Také Beghetto varuje před snahou rodičů a vychovatelů řídit činnosti dětí a předáváním znalostí a vědomostí „*od lůna - přes kolébku - až po školu*“. Důsledkem přílišného důrazu na strukturované učení je podle něj potlačení rozvoje tvořivosti (Beghetto, 2012).

Podobně odmítá řízení hry, pokyny učitelky k jednání nebo instrukce k manipulaci s předměty Opravilová. Požaduje, aby byl dětem poskytnut **široký prostor** k nejrůznějším aktivitám, v němž se mohou samostatně pohybovat (Opravilová, 2010). Hazuková (2005) uvádí termín „**připravená spontaneita**“ a vysvětluje ho jako vedení estetického vnímání, které jej zkvalitňuje a není rušeno dodávanými informacemi (Hazuková, 2005, str. 50).

Z výše uvedených zjištění a tvrzení vyplývá jak pro rodiče, tak i pro vychovatele, že je třeba omezit snahu řídit hru dítěte, ať už jsou motivy jakékoli. Naším úkolem je připravit **podnětné prostředí a pestrou nabídku materiálů, prostředků a her** tak, aby docházelo k různým **formám učení a získávání zkušeností** o světě, připravovat podmínky pro to, aby mohla proběhnout spontánní hra dítěte (viz výše uvedená

„připravená spontaneita“). Dítě potom samo svět poznává a při hře zkouší, jaké je jeho místo v něm. Může zpracovávat svou zkušenost a tvořivě ji pomocí fantazie utvářet.

Právě mateřská škola je prostředí, kde je vhodný prostor jak pro hru řízenou, je-li opodstatněná (některé tělovýchovné aktivity, rozvíčky, nácvik říkanky, písňe atp.), především však pro hru spontánní, neřízenou pedagogem. Výtvarná hra by neměla být řízená, pedagog by měl dítě vést. Měl by doplňovat a rozvíjet představy dítěte, vést jeho vnímání, učit ho vidět. A především připravovat pro spontánní hry podnětné prostředí.

Opravilová (1985) uvádí: *„Řízení hrové činnosti nespočívá v tom, že dáme dítěti instrukce, aby manipulovalo s předměty podle našich pokynů,(...) ale v tom, že mu vybíráme a připravujeme smysluplné podněty, a tím i jeho hru ovlivňujeme“* (Opravilová, 1989, str. 138).

Podnětné prostředí je takové, které je bohaté na barvy, tvary, hračky, předměty, materiály, kde jsou připravené a nabízené činnosti. V podnětném prostředí má dítě možnost hrát si, zkoumat a manipulovat s předměty. Úkolem učitelky je připravit prostředí, úkoly a výzvy, které budou dítě lákat k bádání a zkoumání, ke hledání řešení.

Nabídkou rozumíme množství materiálů, předmětů, přírodnin atp., také místo, kde si dítě může bez vyrušování hrát, bádát a zkoumat. Nabídka je i možnost vybrat si aktivitu mezi několika dalšími, aktivitu, která dítě zajímá, láká a které se rozhodne účastnit svobodně. Pokud dítěti určíme, co a jak bude dělat, a předvedeme nebo popíšeme, jak má postupovat, je to mez, kde končí nabídka a začíná direktivní přístup. Tam, kde je direktiva, není místo pro tvořivost.

*Motto: Děti přicházejí na svět s vrozenými touhami*

*vzdělávat se, které zahrnují touhu hrát si a prozkoumávat.*

Peter Gray (americký psycholog, Svoboda učení, 2016)

## 1.5 Výtvarná hra, její základ a význam

Co je výtvarná hra?

- „*Je to tvořivá činnost, která děti seznamuje s materiály, hmotami a nástroji*“ (Roeselová, 2004, str. 19, 250). Je „*svobodnou experimentací s materiály a nástroji*“ tvrdí Roeselová a dodává, že dítě při výtvarné hře „*(...) zaujatě a tvořivě hledá nové výtvarné formy*“ (2004, str. 70).
- Jako nástroj poznání ji hodnotí Holomíčková (1999, str. 163): „*Výtvarnou hrou dítě poznává, prožívá a hodnotí svět*“.
- Výtvarná hra je svobodně zvolená hra s výtvarnými prostředky. Patří mezi **konstruktivní a tvořivé činnosti**, které se objevují již koncem druhého roku věku dítěte. Obsahují kreslení, hraní s kostkami, s pískem a jinými přírodními materiály (Fontana, 1997).
- Podle Roeselové je výtvarná hra také nejvhodnějším prostředkem pro seznamování s jakoukoli novou technikou. „*Je v dětství prvním výtvarným počinem (...) při hře s materiálem dítě cítí radost, obdivuje charakter zkoumané hmoty*“ (Roeselová, 2004, str. 64).
- Výtvarná hra je forma činnosti, která přináší dítěti radost, uspokojení, pocit úspěchu. „*Výtvarná hra je sama sobě cílem. Převažují v ní emoce. Nemůže proto podléhat žádnému hodnocení. Má velký význam motivační.*“ (Hazuková, 2011, str. 45)
- Slavík (2015) ji hodnotí jako „*(...) soběstačnou tvořivou činnost, která je východiskem pro učení a poznávání*“ (Slavík, 2015, str. 174). Charakterizuje hru pojmem **činnostní učení**.

Výtvarnou hrou naopak není činnost, kdy učitelka dítěti zadá námět, určí výtvarné prostředky a postup, ukáže mu, jak má pracovat nebo mu nabídne vzor, šablonu.

**Výtvarná hra umožňuje dítěti získávat:**

- **zkušenosti a psychomotorické dovednosti**. Děti jejím prostřednictvím poznávají a objevují svět (Uždil, 1980)
- **citlivost pro tvar, barvu, vzájemné proporční a barevné vztahy a pro hmotné vlastnosti věcí** (Uždil, 1980)

- je prostředkem pro seznamování s jakoukoli **novou technikou, materiálem nebo nástrojem**, který vede přirozeně k úspěchu. Dítě bezděčně objevuje výtvarné vztahy (Roeselová, 2004)
- rozvíjí **představivost, fantazii, tvořivost, imaginaci a expresivitu** (Štěpánková, 2013), zahrnuje v sobě snění i realitu (Davido, 2008)
- zprostředkovává dětem poznatky o výtvarných prostředcích, dovednost zacházet s prostředky materiálně technickými a praktické zkušenosti s jejich výrazovými možnostmi

Autoři Cognet (2013) i Uždil (1980) vidí ve výtvarném projevu dítěte nehmotný výstup psychiky převedený do reality, nástroj rozvoje představivosti a fantazie.

Činnosti, které ve výtvarné výchově plně odpovídají vývojovým **zákonitostem rozvoje tvořivých schopností a hry**, nazývá Hazuková souhrnně:

- **exploračními** (výzkumnými, badatelskými) **činnostmi s výtvarnými prostředky** v nejširším slova smyslu. Autorka dodává: „*Ve smyslu tvořivého přístupu k řešení zadaného úkolu (problému) bývají explorační činnosti (výtvarná hra, experimenty či výtvarné etudy) úspěšnější, než tvorba s finálními produkty.*“ (Hazuková, 2005, str. 102)

### **V čem je základ výtvarné hry?**

Uždil, Šašinková shodně se Slavíkem hledají přirozený **základ** výtvarných činností, tedy i výtvarné hry, v **citovém, smyslovém, ale i rozumovém poznání** skutečnosti (Uždil; Šašinková, 1980; Slavík; Slavíková, 2015).

Pro pedagogy mateřské školy je jistě cenné vědomí toho, že výtvarná činnost, tedy i výtvarná hra, není jen zdrojem zkušeností pro dítě, ale stává se také cenným **nástrojem poznání** osobnosti dítěte. Je hodnocena jako **obrázková řeč**, pomocí níž dítě vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno, a která v sobě nese **prvky komunikace**. Je **formou sdělení** adresovaného druhým. (Uždil, 1980; Davido, 2008).

Shrnutí a otázky: Radost, dobrovolnost, svobodná volba, neřízená aktivita, učení prožitkem a uplatnění zkušenosti, všestranný rozvoj dítěte, to vše nabízí výtvarná hra i v prostředí předškolního zařízení. Předškolní období označuje Roeselová (1997) jako období plné spontaneity, nadšení a výtvarných zážitků. Z tohoto pohledu se zdá být

prostředí mateřské školy ideálním místem pro svobodnou hru založenou na **živých představách** a na poznávání světa **všemi smysly**.

Učitelky mají možnost výtvarné tvořivé aktivity v prostředí mateřské školy plánovat připravovat a realizovat. Nejsou, tak jako dříve, svázány pevnými osnovami, časově ohraničenými hodinami, učebními jednotkami, jednotlivými oddělenými výchovami, ve kterých se uskutečňovalo vzdělávání dříve. Mohou tedy výtvarnou hru přenášet i ven a využít pobytu v přírodě pro výtvarné vnímání, učit děti „vidět“, hledat, objevovat a zkoušet.

Chápu učitelky v předškolním vzdělávání výtvarnou hru jako prostředek k poznání a rozvíjení dítěte? Vidí **výtvarnou hru** jako jeden z prostředků, kterým mohou **dítě rozvíjet** po všech stránkách a kterým lze **rozvíjet tvořivost, jako jednu z klíčových dovedností** člověka?

Vědí učitelky v mateřské škole, co je a co není výtvarné, co jsou vlastně výtvarné činnosti?

### 1.5.1 Výtvarné činnosti, výtvarné prostředky

Hazuková vysvětluje přívlastek „výtvarný“ v souvislosti s využíváním **speciálních prostředků**, které působí především na zrak a hmat. Tím se výtvarná výchova liší od ostatních výchov, např. literární, hudební, dramatické, které využívají jiných speciálních prostředků pro svou realizaci. Dále uvádí „výtvarné“ jako opak „nevýtvarného“ (technického, otrocky popisného) zobrazení skutečnosti.

Co jsou to vlastně výtvarné činnosti? V didaktice výtvarné výchovy je Hazuková popisuje jako **činnosti s výtvarnými prostředky**, což jsou instrumenty, materiály, techniky, proces tvorby... Tyto prostředky aktivizují zkušenosti, zážitky a představy (Hazuková, 2005).

Doporučení a výčet materiálů ke kreslení a malování, různé barvy, včetně informací o jejich vlastnostech, formáty, druhy papírů, vhodné hmoty a hlíny k modelování uvádí Uždil (1980) v publikaci Výtvarná výchova v předškolním věku a současně doporučuje zřízení výtvarného koutku v každé třídě mateřské školy. Hazuková výtvarné prostředky člení do pěti skupin:

1. Prvky výtvarné řeči: Linie, barva, plocha, hmota, objem, struktura...
2. Vztahy mezi elementy: symetrie, asymetrie, rytmus, kontrast...
3. Výtvarné symboly – jsou závislé na obraznosti, představivosti, fantazii, divák je musí odhalit.
4. Proces tvorby: náznak, nadsázka, personifikace, idealizace aj.
5. Materiálně-technické prostředky realizace:
  - Výtvarné techniky (malba, kresba, konstruování, modelování aj.)
  - Výtvarné instrumenty (tužka, dřívko, štětec, rydlo, špachtle, nůžky aj.)
  - Výtvarné materiály (různé druhy papírů, textil, hlína, sádra aj.)

Jak Hazuková tvrdí, samy o sobě výtvarnost procesu nezaručí. Výtvarnými se mohou stát, pokud je **učitelka umí nabídnout** (Hazuková, 2011). Podmínkou je **schopnost učitelky rozpoznat**, co a proč chci s dětmi ve výtvarné výchově dělat, jakým způsobem a jakými prostředky jim připravím hrové výtvarné aktivity, které budou rozvíjet **tvořivé schopnosti** dětí.

Znají učitelky výtvarné prostředky? Uvědomují si, co vše je výtvarným prostředkem? Umí je dětem smysluplně nabídnout?

Jak uvádí ve své práci Štěpánková (2013), je-li cílem vzdělávání rozvoj tvořivosti, žádný jiný předmět jí neposkytuje tolik prostoru jako výtvarná výchova. Vidí ji jako **bezpečný prostor, ve kterém je možné tvořivost prezentovat i rozvíjet**. Zdůrazňuje přitom stejně jako Uždil a Hazuková, že nesmí být zatížen tlakem na výsledek a správnost.

Chceme-li posuzovat **vliv výtvarné výchovy z hlediska rozvíjení tvořivosti** dětí, největší význam mají právě **výtvarná hra, experimentování, explorace a výtvarné etudy**.

### 1.5.2 Hrové činnosti s výtvarnými prostředky

Činnosti, které ve výtvarné výchově **plně odpovídají vývojovým zákonitostem rozvoje tvořivých schopností a hry** Hazuková nazývá souhrnně **exploračními** (výzkumnými, badatelskými) **činnostmi s výtvarnými prostředky** v nejširším slova smyslu (Hazuková, 2010). Patří k nim i výtvarná hra.



Hazuková (2005) považuje tvorbu explorační a hrovou za druh **tvorby studijní, pokusné, zkoumající**. V předškolním věku Hazuková pokládá explorační činnosti z hlediska výtvarných aktivit za **předstupeň** výtvarné tvorby (Hazuková, 2010).

Mezi explorační aktivity, které rozvíjejí tvořivost dětí, patří výtvarný pokus s výtvarnými prostředky, výtvarný experiment, který je zaměřen na získání zkušenosti, a **výtvarná hra**, která má **motivační význam** a je důležitá pro vytváření **postojů** k činnosti a **tvořivému hledání**.

Explorační činnosti, tedy i **výtvarná hra** se vyznačují určitými **znaky a vlastnostmi**, které zdůvodňují vhodnost jejich použití v mateřské škole z pohledu rozvíjení tvořivosti dítěte, jak uvádí Hazuková (2005, 2010, 2011):

- umožňují **hledání více variant** odpovídajících zadání
- jsou **méně náročné z hlediska času**
- obsahují jen **jeden problém**
- **jsou méně závazné**, hodnocení není zaměřeno na **kvalitu porovnávaného výsledku**, ale na **množství nápadů, porovnávání různých strategií řešení**
- dávají dítěti možnost **zažít úspěch** - nesoustředí se na naturalistické detaily, popisnost a zařazují výtvarné techniky, v nichž se úspěch zcela jistě dostaví

Stejně jako Uždil a Hazuková (2011) shledává i Štěpánková význam **výtvarné hry** v poskytnutí potěšení z ní, **bez zacílení na výsledný produkt**. Jako důležité z pohledu rozvíjení tvořivosti je opět příležitost k rozvíjení **imaginace, představivosti a expresivity** (Štěpánková, 2013).

Explorační činnosti, výtvarná hra rozvíjejí tvořivost dětí, nepotlačují a nebrzdí vývoj jejich grafického typu jako realizace výtvarných aktivit/tvorby se zadáváním jednotných témat a technik, s hmatatelným výsledkem, produktem.

## 2 Tvořivost

### 2.1 Co je tvořivost? Pohled na tvořivost doma a v zahraničí

Tvořivost se stává stále diskutovanějším pojmem. Zatímco dříve byla pokládána za výsadu několika málo nadaných jedinců, dnes je považována za dovednost a schopnost týkající se každého. Je pokládána za součást osobnosti a její projevy se objevují v téměř každé z lidských činností (Eisner, 1965; Beghetto, 2013). Beghetto ji definuje jako cokoliv, co je unikátní a současně smysluplné, nové, vhodné, resp. přiměřené určité situaci (Beghetto, 2015, 2013).

Aspekt novosti uvádí i Dařílek a Kusák (1998). Také Uždil vidí tvořivost jako schopnost reagovat na životní situace nově, nešablonovitě (Uždil, 1974).

Hazuková za hlavní znaky tvořivosti uvádí objevování a vynalézání (Hazuková, 2010). Podle slov Roeselové: „*Ve výtvarné výchově se tvořivost projevuje schopností objevit originální nápad a způsob jeho zaznamenání (...), zprostředkovává proměňování běžného na nezvyklé pomocí asociací.*“ (Roeselová, 2004, str. 13).

Kaufmann a Beghetto (2013) rozlišují čtyři stupně (levely) tvořivosti. „*Mini C*“ - *creativity/tvořivost v rámci tvorby jedince, která se projevuje v běžných životních situacích jako novátorsky pojatá zkušenost, jev, zážitek. Je zdrojem osobního růstu jedince* (Beghetto, 2012). „*Malé C*“ – *např. na úrovni školy, výsledkem je nová osobní znalost, vědomost.* „*Pro C*“ *je tzv. expert level a „velké C“ vyhrazené geniálním, nesmrtelným dílům. Záleží na stupni posouzení tvořivosti, nicméně tvořivý je každý, rozdílná je jen míra jeho tvořivosti.(...) Na nejvyšším stupni – „Big C“ je klíčovou silou pokroku, na úrovni „pro C“ je tvořivost klíčová např. pro úspěch organizace.*“ (Beghetto, 2013, str. 156, volně přeloženo).

Tvořivost je zdrojem osobního růstu jedince a dokonce klíčovou silou pokroku. Jaké je její místo v kurikulárních dokumentech a v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání?

### 2.2 Nové priority ve vzdělávání?

Tvořivost jako jedna z klíčových dovedností je diskutována v různých dokumentech týkajících se vzdělávání, vzdělávacích programů a kurikul doma i v zahraničí.

„Společnost prochází stále hlubšími proměnami, které jsou založeny na rozvoji vědy a techniky. Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít **tvůrčího potenciálu** všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky.“ (Bílá kniha, 2001, str. 15). Náš národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, pro uplatnění ve společnosti uvádí požadavek individuální svobody, osobní zralosti, odpovědnosti a **tvořivosti** každého občana. Chce-li společnost využívat **tvůrčí potenciál** svých členů, musí podporovat jeho rozvoj a vytvářet pro rozvíjení tvořivosti podmínky, a to již od dětství, od předškolního věku. V oblasti týkající se předškolního vzdělávání však v Bílé knize tvořivost a potřeba ji rozvíjet, zmíněna není.

V dokumentu The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999) jsou uvedena doporučení pro vzdělávání dětí do 16 let, tedy do ukončení povinného vzdělávání s důrazem na **tvořivost a kulturní rozvoj** jedince. Jako nezbytnost je zavedení takových forem vzdělávání a výchovy, kterými bude rozvíjena **tvořivost všech dětí**, ne jen skupinky/hrstky „vyvolených“. Tvořivost je zde opět uváděna jako dovednost **každého**, rozdílná je jen **míra tvořivosti**. V dokumentu je zdůrazněna potřeba uvědomit si nové **priority ve vzdělávání**. Těmi je právě vzdělání zaměřené na rozvoj tvořivosti a kulturní vzdělanost.

Důležitost tvořivosti jako klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání vyplývá i z doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 30. 12. 2006, kde je zdůrazněna potřeba uznání **důležitosti tvůrčího vyjadřování** myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a **vizuálního umění**. Zdůrazněny jsou i dovednosti, které se týkají jak porozumění, tak i **vlastního vyjadřování různými výrazovými formami**.

### 2.3 RVP PV a tvořivost

V mateřské škole je závazným dokumentem pro práci dětí Rámcový program pro předškolní vzdělávání. V oblasti předškolního vzdělávání s ním učitelky pracují od roku 2004, závazný je od 1. 9. 2007. V RVP PV je kladen důraz na **osobnostně orientovanou** výchovu. Jak uvádí Opravilová, jejím „*podstatným rysem je důraz na **tvořivost a samostatnost**, které se stávají hlavními cílovými kategoriemi výchovy jedince. Je nutno je probouzet, posilovat, zdokonalovat*“ (Opravilová, 2010, str. 136).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí. Již není zaměřený na plnění úkolů jednotlivých výchov, jak tomu bylo od r. 1984, kdy učitelky pracovaly podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy, ale na získávání klíčových kompetencí dětí. Jak z názvu vyplývá, RVP PV je rámcový program a pedagogové mateřských škol si dle něj musí vytvořit vlastní Školní vzdělávací program, který obsahuje tematické okruhy a širokou vzdělávací nabídku dětem motivačně blízkých aktivit. „*Vhodné jsou metody **prožitkového** a **kooperativního** učení hrou a činnosti dětí, které jsou založeny na **přímých zážitcích** dítěte, podporují **dětskou zvědavost** a **potřebu objevovat**, podněcují **radost** dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat **zkušenosti** a **ovládat další dovednosti**“ (RVP PV, 2004, str. 7). V RVP PV je také kladen důraz na **dětskou zvědavost a potřebu objevovat** svět. Právě výtvarná hra plně odpovídá těmto požadavkům. Rozvíjí tvořivost dítěte, dává dítěti radost i pocit úspěchu, přináší dítěti nové dovednosti, zkušenosti a tím rozvíjejí celou osobnost dítěte. Přesně tedy naplňuje požadavky dané RVP PV.*

Záleží **na tvořivosti učitelk**, jejich odbornosti a zájmu o výtvarnou výchovu, na tom, jaké aktivity dětem nabídnou, zda jednotně zadané (námet, forma, obsah, technika) nebo zda pedagog připraví podmínky pro **tvořivou výtvarnou** hru a bude „*průvodcem dítěte na cestě za poznáním*“ (RVP PV, 2004, str. 7). Učitelky dostávají díky Rámcovému vzdělávacímu programu prostor pro vlastní tvořivost a mají tzv. „volnou ruku“ pro přípravu hrových aktivit rozvíjejících tvořivost dětí. Umí této příležitosti využít? Je dítě tvořivé již v mateřské škole? Kdy vlastně „začne být tvořivé?“

## 2.4 Vývoj dětské tvořivosti

Počáteční stádium tvořivé aktivity je nazýváno **stádiem prvního vzestupu tvořivé aktivity**. Věkově toto období zařazuje zhruba od narození do pěti let, kdy vrcholí, tedy zahrnuje celou dobu docházky do mateřské školy.

Toto stádium se dělí na období **senzomotorické hry**, do 3 let věku dítěte (Hazuková, 2005, Suchánková, 2014), kdy dítě staví na **smyslové zkušenosti**, ta je zatím mezerovitá. K doplňování mezer dochází přímo, další novou zkušeností.

Druhé stádium je období **napodobivé hry**. Dítě již buduje na **představách**, které jsou **zobecněním smyslové zkušenosti**. K doplňování mezer dochází nepřímě, vnitřně, *v představách dítěte* (Hazuková, 2005). Děti začínají objevovat symboly, předmětům

přisuzují symbolický význam, proto Piaget (Piaget a Inhelder, 2014) označil toto období za období hry symbolické, do kterého patří hry na „jako“.

Jak **smyslová zkušenost, tak představy** jsou k rozvoji a uplatnění tvořivosti nezbytné. Tyto vývojové předpoklady vybízejí vychovatele k nabídce příležitostí, aktivit a materiálů, které rozvíjejí představivost a fantazie dětí. Vědí učitelky, jak tvořivost a tvořivé dítě „vypadá“?

## 2.5 Jak poznat tvořivé dítě?

Jak bylo řečeno, tvořivé je **každé dítě**, rozdíl je v míře tvořivosti. **Znaky tvořivého jedince** uvádí ve své Didaktice výtvarné výchovy Hazuková:

- ukazatelem rozdílů v projevech tvořivosti je schopnost dítěte poskytnout k právě nalezené odpovědi na řešení/problém **další, alternativní** odpověď. Pokud dítě nalezne **další jedno nebo více řešení**, jedná se o tvořivost. Čáp vidí jako charakteristické pro tvořivé dítě to, že nachází zalíbení v **nových přístupech, nových překvapujících řešeních**. Čáp je nazývá tzv. „divokými nápady“ (Čáp, 1997)
- tvořivé dítě **není poutáno přesností a pečlivostí**
- tvořivý jedinec je ochoten **riskovat, má odvalu, je originální**
- mají schopnost řešit problémy, na které existuje **mnoho odpovědí** (divergentní myšlení)
- častěji se zabývají **samostatnými činnostmi**
- snaží se **poznat, pochopit, objevit**
- mají smysl pro **hru a nesmysl**

Jak uvádí Hazuková, děti s takovými znaky osobnosti se mohou jevit jako problémové, neposlušné, chtějí věci dělat po svém, jinak, hledají různá, odlišná řešení (Hazuková, 2010).

Jaké děti jsou učitelkám bližší? Ty, které ochotně respektují zadání a pokyny učitelky, které mají práci čistou, úhlednou a dobře řemeslně zpracovanou nebo děti s výše popsanými znaky tvořivosti? Je tedy otázkou, zda učitelky v mateřské škole tvořivost a tvořivé dítě poznají.

Jak smysluplný je na základě výsledků průzkumu požadavek Štěpánkové, „(...) *aby se pedagogové učili tvořivost rozpoznat a byli schopni ji odlišit od nápodoby, opakování prázdné, byť vizuálně působivé formy*“ (Štěpánková, 2013).

### 3 Podmínky pro rozvíjení tvořivosti

Jaký je základní předpoklad rozvíjení kreativity a radosti z učení v prostředí školy? Touto otázkou se zabýval americký psycholog Peter Gray. Ve své publikaci Svoboda učení (2012) konstatuje, že „(...) *škola je skutečně nádherné místo pro hry a zkoumání.*“ (Gray, 2012, str. 38). Podle autora jsou základními podmínkami pro rozvíjení tvořivosti **svoboda a volnost v učení, dále vhodný prostor, dostatek času a společnost**, která je věkově pestrá.

Požadavek svobodné volby se objevuje i v dokumentu Národní poradní komise (UK) - The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999), která ve svém dokumentu s požadavky na kurikulární změny ve vzdělávání v UK však uvádí, že „**svobodná volba a podpora tvořivosti není jednoduše jen otázkou ponechání volnosti.** *Seriózní přístup k otázce tvořivosti je založený na znalostech, kontrole materiálů a řízení, resp. vedení představ, nápadů. Učitel by měl hledat rovnováhu mezi učením vědomostí, dovedností a podporou inovace, tvořivosti.*“ (NACCCE, 1999).

Stejně podmínky rozvoje tvořivosti viděl i Uždil. Také on zdůrazňoval potřebu **řízení** myšlenek a nápadů a dodával – „*tvořivost není schopna se rozvíjet bez přiměřených podnětů, znalostí, konkrétních představ a dovedností*“ (Uždil; Šašinková, 1980).

Tvořivost se tedy může rozvíjet pouze za určitých podmínek. Některé z nich tvořivost podporují a jiné jejímu rozvoji brání.

#### 3.1 Dělení podmínek

Hazuková (2010) uvádí dělení na pozitivní, prokreativní (intenzifikátory rozvíjení tvořivosti) a negativní, antikreativní (překážky rozvíjení tvořivosti).

Mezi pozitivní, **prokreativní podmínky** patří – potřeba seberealizace, přístupnost novým nápadům, představám, pocitům, schopnost vyjádřit své pocity a emoce,

ovládnutí nástrojů, uvolněná hravost, zvědavost, schopnost improvizovat s obyčejnými materiály, divergentní myšlení, práce s otevřeným koncem, prostor pro úspěch. Štěpánková (2013) vybírá tři základní podmínky, ve kterých se může tvořivost rozvíjet - **čas, prostor, prostředky**.

Naopak mezi negativní, **antikreativní podmínky** patří – od kreativity odrazující kritizování, odmítání, kárání, chování vrstevníků, učitelů, nedostatek zájmu, nerozlišující chvála, sklon učitelů trestat emocionální senzitivitu, intuitivnost, sklon učitelů udílet odměnu za zdvořilost, popularitu a intelektovou konformitu. Hazuková uvádí jako negativní faktory i vylepšování díla, tlak na správnost a očekávání „správných“ výsledků (správná barevnost čerta), „správných“ postupů (strom začneme kreslit od kmene) atp. (Hazuková, 2010, str. 54-57).

Se svými významnými zjištěními se přidává Štěpánková, která objevuje další negativní podmínky pro rozvíjení tvořivosti v mateřské škole – akcent na formální aspekty, jako jsou řemeslné provedení práce dítěte, důraz na úhlednost, respekt k zadanému pravidlu, důraz na jeho dodržení, snižování hodnoty imaginativní fantazie, zdůrazňování realistických momentů, časové limity, tlak na výkon v čase, snahy zaměřené na výrobek, produkt, vnucování vlastních výrazových forem, přílišný důraz na čistotu, pořádek a disciplínu (Štěpánková, 2013).

Tvořivosti brání i to, že jsou v mateřské škole časté **napodobivé činnosti**, kdy učitelka předává dětem tradicí předávané vzory (dům, postava, slunce, strom, letící pták) a používané jsou šablony a předlohy. To však brání rozvoji grafického typu dítěte.

Činnosti, ve kterých dítě napodobuje dospělé, jsou však ve výtvarných činnostech záměrem **pouze pro osvojování technických dovedností a postojů k výtvarným jevům** (Hazuková, 2005). I Uždil souhlasí s pomocí učitelky pouze v případě, že se týká **technických věcí** nebo pomoci upřesnit dětskou představu, dítě by k řešení mělo dojít samo (Uždil, 1978).

Jaká je reálná situace v mateřských školách? Rozborem dvou a půl tisíců výtvarných prací zjistila Štěpánková *„znatelnost používání šablon, předloh a důraz učitelek MŠ na shodu s předlohou a formální stránku výsledku tvorby dítěte“* (Štěpánková, 2013).

Jaké podmínky má pro svůj rozvoj tvořivost v současné mateřské škole? Je cílem a pedagogickým záměrem učitelky mateřské školy rozvíjet tvořivost dítěte? Promýšlejí a připravují podmínky pro výtvarnou hru? Jaká je jejich role při výtvarné hře?

### 3.2 Role pedagoga při výtvarné hře

Role pedagoga při výtvarné hře je podstatná a má vliv na to, zda činnost povede k výchovně vzdělávacímu cíli. Výtvarnou hru považuje Uždil za velice dobrý a vhodný prostředek pro rozvíjení tvořivosti dítěte, pokud je **dobře vedená** a pokud jsou pro tento cíl dobře vytvořeny odpovídající **podmínky**. Úlohu vychovatele vidí Uždil v tom, „(...) *jak vychovatel pomůže přiblížit dítěti přírodu a svět cestou smyslového zážitku, kolik mu k tomu dá příležitostí, jak umí změnit nahodilé vnímání skutečnosti v pokus osvojit si ji, zmocnit se jí smysly, rozumem i citem*“. Roeselová doplňuje, že výtvarná výchova se vztahuje k celé sféře vzdělávání a stává se **silným výchovným prostředkem** v rukách přemýšlivého člověka. Zdůrazňuje i mravní sféru, když vidí výtvarnou výchovu jako nástroj proti povrchnosti (Roeselová, 1997).

Suchánková vidí jako úkol pro učitele vytvořit dětem takové prostředí, v němž se budou moci rozvíjet samy (Suchánková, 2014).

#### 3.2.1 Jak vést výtvarnou hru a čeho se vyvarovat?

Je na pedagogovi, aby připravil podmínky pro spontánní výtvarnou hru a pro rozvíjení procesu tvořivosti. Je třeba:

- 1.) **Vybrat vhodný námět, téma, nabízet dětem příležitosti**, „*uspořádat situace bohaté na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využívání jeho vlastních schopností*“ (Oprávilová, 2010, str. 135).
- 2.) **Motivovat dítě**, tzn. zprostředkovávat dojmy a emocionální zážitky, podle Uždila „*prožitek je výchozím bodem metodiky*“ (Uždil, 1980, str. 8). Uždil se zabývá metodikou vedení výtvarného vnímání dětí. Sděluje učitelkám, jak organizovat záměrné pozorování, vést ho, učit děti dívat se na obyčejné věci



a hledat v nich estetickou hodnotu. Dle autora je úkolem učitelky umožnit poznávání a smyslové ověřování skutečnosti, navodit atmosféru pohody, vedení aktivity pomocí otázek (Uždil, 1980).

- 3.) **Vytvořit podmínky** pro hru/motivovaný způsob vyjádření: připravit prostor, prostředí třídy, sociální klima třídy, prostředky, čas pro průběh fází tvořivého procesu (Hazuková, 2010, 2011; Uždil, 1980; Štěpánková, 2013; Lavoie, 2008).
- 4.) V průběhu tvoření do procesu **nezasahovat, nekritizovat a nepřerušovat** tvořivý proces (Uždil, 1980). Dítě může hledat různé varianty řešení bez toho, aby ho učitelka kritizovala, či dokonce před ostatními dětmi zesměšňovala. Na toto nebezpečí upozorňuje Beghetto. Negativní komentáře pedagoga mohou narušit až „umrtvit“ proces utváření tvořivé identity jedince (Beghetto; Dilley, 2016).
- 5.) Uždil uvádí, že necitlivý přístup učitelky může způsobit, že se proces tvořivosti nerozvine. Jednou z chyb, které mohou bránit tvořivosti je, když učitelka do tvořivé hry **zasahuje a dítěti vše dlouze vysvětluje**. Dle Uždila učitelka, která dítě stále mentoruje, poučuje, dlouze vysvětluje a **napomíná**, je nebezpečím pro tvořivou atmosféru výtvarné práce, hry, exploračních činností (Uždil; Šašinková, 1980).
- 6.) **Nehodnotit výsledek**, naturalistické detaily, řemeslné provedení práce, podporovat odvalu, zvědavost, ocenit snahu, nový, neobvyklý způsob ztvárnění, řešení problému (Hazuková, 2011; Uždil, 1980; Štěpánková, 2013).
- 7.) Zajímat se o práci dítěte, realizovat komunikované hodnocení, dát dětem příležitost zažít pocit úspěchu (Uždil, 1974,1980; Slavík, 2015; Hazuková, 2011).

Slovy Uždila: „*Úloha vychovatele začíná u „pozadí“ dětské výtvarné činnosti, u poznávání a smyslového ověřování skutečnosti.*“ (Uždil, 1980, str. 83). V mateřské škole je možné a žádoucí co nejvíce vzdělávacích aktivit přenášet ven, využívat dobu pobytu venku pro pozorování, prožívání, setkávání, procítění, sdílení dojmů a prožitků.

### **Návod, ukázka, vzor, šablona?**

Tvořivost dítěte udusí hned zpočátku podání návodné informace, ukázka výsledku práce, vzor a použití šablon. Dle Uždila: „*Výchova by měla podněcovat, ale nenabízet návod k použití*“ (Uždil, 1974, str. 84). Také Čáp varuje před tím, „*(...) aby poskytování*

*námětů, informací a korekcí nepřecházelo do negování volného prostoru pro samostatně zvolenou hru*“ (Čáp, 1997, str. 302). Uždil připouští, že návod je v určitých situacích možný a potřebný. „*Učitelka může tedy předvést technické postupy, ale netrvat na jejich bezpodmínečném dodržení – má dát dostatečný prostor objevitelským snahám a fantazii dítěte, respektovat jeho výtvarné „vidění“*“ (Uždil, 1980, str. 81). Autor v souvislosti s možnou snahou pedagogů dávat dětem příliš návodný postup, upozorňuje na nebezpečí deformování dětského způsobu vidění a nebezpečí realizace představ pedagoga, jeho způsobu myšlení a jeho výtvarného vyjádření (Uždil, 1980).

### 3.2.2 Nabídka činností a zdroje inspirace

Fontana uvádí, že „*(...) čím více příležitostí ke hře se dítěti naskytne, tím je větší pravděpodobnost, že nastane učení*“ (Fontana, 1997, str. 54). Autor charakterizuje podnětné prostředí dostatkem materiálů jako písek, hlína, dostatkem předmětů k manipulaci a přírodních materiálů. Pokud se v prostředí dle autora nevyskytují tyto konstrukční hračky, je v něm omezená míra tvarů a barev a omezená sociální interakce, bude se dítě vyvíjet pomaleji než v podnětném prostředí (Fontana, 1997).

I Hazuková (2010) upozorňuje, že dispozice se projevují **v činnostech**, je tedy třeba dětem nabízet dostatek podnětů a aktivit. Stejný názor má i Uždil, který tvrdí, že „*tvůrčivost není schopna se rozvíjet bez přiměřených podnětů, znalostí, konkrétních představ a dovedností*“ (Uždil, 1980, str. 12). Opravilová (2010) vybízí učitelky k výběru **a uspořádávání situací bohatých na výchovné situace** tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte.

Je v možnostech učitelky připravit každodenně ve třídě vhodné **prostředí pro výtvarnou hru**, materiály, výtvarné prostředky, které samy mohou být pro děti motivací. Budou lákat k vyzkoušení, k zapojení se do hry, k vyzkoušení technik a manipulaci s připravenými materiály atp. Je třeba poskytnout dětem příležitost získávat dovednosti, zkušenosti a možnost si je při výtvarné hře vyzkoušet.

Pokud učitelka přemýšlí, jaké činnosti dětem nabídne, hledá pro výtvarnou hru **zdroje inspirace**. Zdroji inspirace může být:

- příroda a společnost
- pozorování a rozhovory s dětmi

- každodenní situace
- dětské literatura
- poznatky ze seminářů a vzdělávacích akcí
- odborné publikace zabývající se výtvarnou hrou dětí předškolního věku.

Bohatý zdroj informací, zkušeností, rad a inspirace pro učitelky jsou **odborné publikace**, které nepředstavují pouze širokou nabídku inspirací a námětů, ale slovy Slavíka: „*Záměrem publikace není sloužit jako zásobárna inspirací, ale především ukázat, kolik zdánlivých detailů může při podobně zaměřené práci s dětmi hrát roli a o které kulturní a pedagogické souvislosti by se měli opírat učitelky nebo učitelé (...)*“ (Slavíková; Slavík, 2015, str. 17). Publikace nabízí cenné rady a metodiku pro praktické výtvarné hrové činnosti.

- Velmi inspirativní a poučné jsou publikace týkající se výtvarných činností, metodiky, terminologie i výtvarné hry autorek Roeselové a Cikánové. Cikánová představuje a nabízí „*široké spektrum výrazových prostředků – kresbu, malbu, koláže (...), prostorové vytváření (...)* všechny výtvarné prostředky propojují námětové okruhy v pěti kapitolách, které se týkají citových, smyslových i rozumových kontaktů s vesmírem, rostlinami, živočišnými druhy, člověkem a tím, co by po generacích mělo zůstat trvalou hodnotou“ (Cikánová, 1998, str. 7).
- Roeselová (2004) uvádí širokou nabídku výtvarných her s využitím různých technik. Zabývá se prací se stopami výtvarných nástrojů, jejich kombinací a možnostmi, které různé techniky přinášejí. Dále uvádí příklady ztvárnění vnímání, prožitků a emocí.
- Hazuková (2011) nabízí již v mateřské škole použití i **netradičních výtvarných postupů** – frotáže, koláže, muchláže, zároveň však varuje před tím, abychom jejími slovy - „nevystříleli všechny náboje“ a měli později co dětem nabídnout.

Na trhu je dnes široká nabídka publikací zabývajících se výtvarnými činnostmi rozvíjejícími tvořivost dětí předškolního věku, ve kterých je možno čerpat náměty, inspirovat se, stále se vzdělávat a zkoušet co nejrůznorodější činnosti v praxi, v práci s dětmi. Je třeba však vybírat takové, které přinášejí i odborné informace, terminologii a metodiku.

Záleží na každé učitelce mateřské školy, na její tvořivosti a na tom, jak se o výtvarnou hru a možnosti rozvíjení tvořivosti dětí jejím prostřednictvím zajímá. Zdrojem inspirace i poučení o metodice a terminologii vztahující se k výtvarné hře může být i nabídka akreditovaných vzdělávacích akcí nabízených vzdělávacími institucemi.

Inspirace výtvarnými náměty „sbíranými na internetu“ a od kolegyň podle kritéria líbivosti nemají s rozvíjením tvořivosti mnoho společného.

### 3.2.3 Výběr témat, námětů a způsob zadání výtvarné hry

Tvořivost podporují vhodná témata, náměty, použití různých výtvarných technik a pracovních postupů. Výběr tématu, námětu výtvarné práce je **prvním krokem** učitele spolu s rozhodováním o volbě techniky výtvarného tvoření.

Jak postupují učitelky při výběru námětů, témat pro výtvarnou hru?

Rozborem více než dvou a půl tisíce výtvarných prací dětí mateřských školy přihlášených do výtvarné soutěže zjistila Štěpánková, že „(...) *zadávání tématu v mateřských školách je stereotypní, není hledáno, zkoumáno, nenutí přemýšlet ani zapojit imaginaci. Téma je ploché a vyprázdňené – obecně přijatá norma ztvárnění jaro, léto, podzim, zima, učitelky evidentně oceňují shody prací navzájem.*“ (Štěpánková, 2013).

Shodně se zjištěními Štěpánkové uvádí Davido, že „(...) *dítě je tvůrčí bytost, ale jeho kreativita je ve škole mnohdy potlačována.*“ A dodává: „*Často se v mateřských školách setkáváme s jednotně zadaným tématem, námětem: vánoční stromek, srdce pro maminku, sněhulák atp.*“ (Davido, 2008, str. 18).

Hazuková radí učitelkám: „(...) *vybírat témata z každodenních zážitků, situací, z komunikace s dětmi o věcech, lidech, pohádkách, písních atp. (...) stavět na skutečných zážitcích a zkušenostech dětí a rozvíjet fantazii a představivost dětí působením na city.*“ (Hazuková, 2011).

### 3.2.3.1 Hledat sama nebo společně?

- Roeselová konstatuje, že učitel má **hledat spolu s dětmi** nosná témata a jejich vhodnou motivaci. Následně má nabízet výtvarné postupy, techniky, materiály a seznamovat děti s nimi, **vést s dětmi dialog** (Roeselová, 1996). „*Námět klade učitel do širokého rámce, aby si k němu každý dokázal najít vlastní a osobitý přístup*“ (Roeselová, 1999, str. 149).
- Hazuková vybízí k vytváření **myšlenkových a asociačních map** společně s dětmi, a tak hledat vhodné a nosné náměty pro explorační činnosti (Hazuková, 2011).
- Volbou námětu se zabývá i Uždil, který vybízí pedagogy, aby umožnili dětem svobodnou volbu námětu, ale **pomáhali** jim je nalézat. Zdůrazňuje, že nikdy dětem neurčujeme, co mají kreslit, ale **aktivizujeme** jejich myšlení a představitivost otázkami.
- Roeselová dodává, že učitel by měl být pouze **inspirátorem** výtvarných aktivit a neomezovat svobodnou volbu dítěte zadáním tématu a vyjadřovacích prostředků (Roeselová, 1996). Ke svobodné volbě námětu, pomůcek a postupů se přiklání Koťátková (2008). Vidí v tom možnost, jak pedagog může ovlivnit kvalitu hry.

### 3.2.3.2 Novost stimulů a námětů

- **Originalita.** Davido požaduje, „*aby se volných, tedy originálních témat vyskytovalo nejméně tolik, jako témat zadávaných.*“ (Davido, 2008).
- **Novost stimulů a námětů.** Jsou témata nabízená dětem dostatečně originální, pro děti nová a přitažlivá? Potřebu **novosti stimulů a námětů** zdůrazňuje Beghetto. Podle jeho slov jen stimul, který děti překvapí, je zaujme. Uvádí, že „*kombinování rozporných stimulů je srdcem tvořivého procesu. Když se děti setkají s novým stimulem a kombinují ho se svou existující znalostí, tento spojovací proces vyústí v nové poznání a porozumění dítěte.*“ (Beghetto, 2012).
- **Aktuální situace, nápady dětí.** V průběhu dne v mateřské škole nastává mnoho různých situací, stačí vybrat ty, které děti zaujmou, např. to mohou být i nápady dětí, a rozvinout námět. Jak uvádí Hazuková, „*úspěšné bývají*

ty, které vycházejí z aktuálních situací skutečných nebo zprostředkovaných, (...) je třeba domyslet jejich výtvarně nosné momenty a využít je ve výtvarné hře nebo exploračních činnostech“ (Hazuková, 2011, str. 86). Beghetto upozorňuje pedagogy na tzv. mikromomenty a jejich kreativní potenciál. Uvádí tyto okamžiky jako neplánované, mohou se objevit kdykoli, v každodenních činnostech, při hře nebo plánované aktivitě s dětmi. Nabízí možnost vyzkoušet, naučit se, zažít něco nového, neplánovaného. Mikromoment podle Beghetta nastává nečekaně, když dítě najde jinou cestu, zareaguje jiným než očekávaným (vyzkoušeným) způsobem, nalezne jiné řešení atp. Beghetto vybízí učitele, aby kreativní potenciál mikromomentů využívali, nepřehlíželi je, ale novou zkušenost podpořili a prohloubili (Beghetto, 2006).

- **Blízký námět.** Pokud hledá námět učitelka spolu s dětmi, námět jim pak bude blízký, učitelka může otázkami děti vést, vést výtvarné vnímání a představivost dětí, aby byl námět pro děti dostatečně zajímavý. Uždil tvrdí, že „*Nikdy dětem neurčuje (učitelka), co mají kreslit, ale aktivizuje jejich myšlení a představivost otázkami*“ (Uždil, 1980, str. 89).

### 3.2.3.3 Zadání námětu

Jak učitelka dětem téma zadává? Tvořivost ovlivní nejen výběr, volba tématu, ale i způsob zadání. Dávají učitelky již v průběhu motivace, výtvarného vnímání, prožitku dětem návodné informace a pokyny zaměřené na postup a techniku?

V průběhu procesu výtvarného vnímání je třeba poskytnout dítěti silný citový prožitek. Podle Uždila se učitelka stává „*důležitým prostředníkem mezi zážitkem a výtvořem*“ (Uždil, 1980, str. 69). Jejím úkolem je aktivizovat představivost otázkami, nechat pracovat dětskou fantazii, spojovat jejich zkušenost s novým zážitkem a nechat děti hledat způsob, jak svou představu zobrazit. Neposkytovat jim však návodné informace. Uždil pedagogy nabádá, aby nedávali dítěti žádné návodné pokyny, které proces rozvíjení tvořivosti brzdí. Současně autor upozorňuje na další nebezpečí při zadávání námětu: „*(...) zbytečně dlouhý slovní úvod (...) mentorování, poučování (...) děti unavuje a může způsobit, že vlastní představa dítěte slábně a mizí*“ (Uždil, 1980, str. 89).

Autoři Hazuková i Uždil uvádějí, že se často v mateřské škole setkáváme s **použitím šablon**, které nejenom že nenechávají prostor pro rozvoj tvořivosti dítěte, ale brání i rozvoji grafického typu (Hazuková, 2011; Uždil, 1980).

Zadání, které spočívá v ukázce, v předání návodných informací nebo v předložení šablony tvořivý proces zastaví. Roeselová uvádí: „*Učitel cítí potřebu usnadnit dítěti cestu a nabízet mu svá řešení nebo dokonce výtvarný názor (...), čím naléhavější je tato jeho snaha, tím spíše se míjí účinkem (...)* nezdravě žáky ovlivňuje a vnáší do jejich projevu cizorodé prvky“ (Roeselová, 1997, str. 26). I Uždil (1980) varuje před příliš návodnými informacemi. Dítě se pak snaží splnit způsob a formu realizace, kterou učitelka určila, splnit výtvarnou představu učitelky.

### **3.3 Motiv – motivovanost dětí, podmínka vzniku tvořivého procesu**

Motivace je potřeba, pud, touha, jež motivuje člověka k různým typům chování. Bez **motivace, zájmu, produktivní nálady** tvořivý proces nevznikne. Uždil (1980) tvrdí, že dítě se tvořivě zabývá jen takovým úkolem, který ho zajímá.

Motivací člověka k činnosti se zabývala a zabývá řada odborníků jak našich, tak i zahraničních (Maslow, Piaget, Hazuková, Čapek, Komenský, Lavoie, Beghetto a další). Jak tvrdí Lavoie (2008), bez motivace není učení. Motivace je klíčem k učení.

#### **Silný motiv, stimul**

Čapek z pohledu pedagoga a psychologa uvádí: „*Za nejlepší způsob edukace lze považovat, když dítě/žák zapojený do činnosti si ani neuvědomí, že odvádí dobrou školní práci*“ (Čapek, 2015, str. 213). Hra je pro dítě potěšením, proces učení si ani neuvědomuje. Důležitost **silného motivu** k výtvarné činnosti uvádí také Hazuková. Podle ní je důležitý protože ovlivňuje **schopnost soustředění a estetické zaměření**. Objevení účinného motivu je dle Hazukové klíčovým problémem a dokladem **vysoké profesionality** učitele. Zároveň dodává, že „*(...) zájem žáka nepodní učitel, který sám o výtvarnou výchovu a její výuku zájem nemá*“ (Hazuková, 2010, str. 41).

Lavoie (2008) ve své publikaci *The Motivation Breakthrough* (Zásadní průlom/objev v oblasti motivace) uvádí tzv. „teorii 6 C“ (Lavoie, 2008, str. 52 – 95). Tato teorie se vztahuje ke všem činnostem, které v mateřské škole probíhají, tedy i k výtvarné hře.

**Creativity** – tvořivost učitele v plánování aktivit pro děti. Lavoie uvádí potřebu podporovat a živit motivaci dětí variabilitou a tvořivostí již v plánování aktivit pro děti. Přístup učitelů, kteří opakují roky a roky po sobě stejný obsah výchovně vzdělávací práce vidí i Hazuková a Štěpánková jako problém, který se v mateřské škole objevuje – stále se opakující témata a náměty, které negativně ovlivňují tvořivost dítěte (Hazuková, 2011; Štěpánková, 2013).

**Community** - Komunita/sociální klima třídy – Lavoie uvádí, že motivaci dítěte ovlivňuje pocit bezpečí. „*Dítě potřebuje pocit, že je vítáno, a mít hluboký pocit toho, že do skupiny patří. Dítěti se dobře pracuje, když cítí, že je přijímáno a skupina vnímá jeho vývoj*“ (Lavoie, 2008, str. 55). Shodně uvádí i Uždil: „*Výrazný zájem o práci dítěte, ocenění, příznivé hodnocení v průběhu výtvarné činnosti vytváří atmosféru klidu, pohody a jistoty, která je důležitou podmínkou úspěchu*“ (Uždil, 1980, str. 73).

**Clarity** – jasnost. Děti musí rozumět pravidlům ve skupině, rozumět smyslu činností a mít pocit i své osobní zodpovědnosti.

**Couaching** – vedení. Autoři Lavoie, Uždil (1980) vyslovují požadavek naučit děti dívat se na obyčejné věci a hledat v nich estetickou hodnotu, učitelka by dle něj měla zprostředkovávat dojmy a zážitky, vyjasňovat a obohacovat představy dětí a oživovat nabyté poznatky. Hazuková (2005) zdůrazňuje potřebu vedení aktivity, která výtvarné vnímání zkvalitňuje. Slavík vidí úlohu učitele v „*(...) nabídnutí „vodítka“ (...) k prozkoumávání různých možností, odkud se dívat a jak se dívat*“ (Slavík, 1999, str. 195).

**Conferencing** – Naslouchání, rozhovor, diskuze. Učitel by měl umět dětem naslouchat, nejen dávat dětem pokyny a příkazy. Důležitá fáze výtvarné tvorby je zjišťování pocitů, se kterými dítě pracovalo a hrálo si. Uždil vybízí učitele k věnování dostatku pozornosti dětské výpovědi v průběhu tvorby (Uždil, 1980), stejně i Slavík požaduje, „*(...) zajistit dostatek času nejenom pro výrazovou tvůrčí aktivitu, ale též pro rozhovory o zážitcích z tvorby a o širších kulturních souvislostech (...)*“ (Slavík; Slavíková, 2015, str. 13).



**Control** - Rozhodování – dítě je motivováno podnětným prostředím, ve kterém je mu dovoleno dělat rozhodnutí a mít možnost výběru. Potřebuje mít pocit, že má nad hrou kontrolu, může rozhodnout samo o tom, jak, čím a jak dlouho bude činnost provádět.

**Komunita** - Sociální klima třídy souvisí úzce s jednou z podmínek pro rozvíjení tvořivosti a pro uplatnění výtvarné hry a dalších exploračních aktivit, a tou je prostor.

### 3.4 Prostor

*Atmosféra ve třídě, nálada, sociální klima* je jeden z velmi důležitých faktorů, které ovlivňují pohodu a tvořivost, které motivují dítě k tvořivosti.

Beghetto, Uždil, Lavoie, Hazuková, Slavík se shodují se v tom, že je třeba vytvořit ve třídě bezpečné sociální klima.

- V bezpečném prostředí děti nezažijí pocit ohrožení v případě neúspěchu (Hazuková, 2011).
- Slavík přináší pojem „kruh bezpečí“ jako *místo vyznačující se bezpečným sociálním klimatem, aby v něm tvořivost a upřímnost výpovědi netlumla případná úzkost (...), obavy a strach, které působí na tvořivost negativně* (Slavík, 2015, str. 189).

Prostor není jen místo, kde se realizuje výtvarná hra a explorační činnosti. Vhodný prostor zahrnuje i atmosféru ve třídě, v dětské skupině. Štěpánková uvádí: „*Odvaha riskovat, kterou je nutné uplatnit např. při experimentu, je z velké části ovlivněna náladou a charakterem místa.*“ (Štěpánková, 2013). Je jistě v rukou učitelky, jaká atmosféra, vstřícná nálada a svoboda zkoumat podle vlastních zájmů, ve třídě panuje. Je třeba vytvořit prostředí, kde se bude dítě dobře cítit, a které bude příznivé pro výtvarnou hru.

V mateřské škole může být umístěno v jedné třídě až 28 dětí, s 24 z nich může pracovat jedna učitelka. Je možné v tak naplněné třídě najít klidné místo, kde by se děti mohly soustředit na výtvarné explorační činnosti? Je prostor nebo velký počet dětí ve třídě důvodem pro nezařazování exploračních činností dětí?

### 3.5 Čas

Štěpánková (2013) a Hazuková (2010) uvádějí, že čas tvoří rámec pro veškeré aktivity. Je důležitým rámcem pro to, aby mohly proběhnout fáze tvořivého procesu. 1. fáze – problém vstoupí do podvědomí, 2. fáze – začíná hledání odpovědi, 3. fáze – vytváření konkrétních odpovědí, 4. fáze – hlubší pochopení, 5. fáze - kreativní řešení. Čas by měl dle autorek tvorbu umožňovat, nikoli ji omezovat.

V mateřské škole čas není na jednotlivé aktivity přesně vymezený. Učitelka může pružně reagovat na zájem dětí a na jejich potřeby. Proto může, pokud jsou děti plně zaujaté výtvarnou hrou, dát dětem dostatek času dle jejich potřeby. Gray i Uždil vyslovují požadavek neomezeného času pro hraní a zkoumání (Gray, 2012; Uždil, 1980). Podle Uždila *„je důležité nechat dětem čas pro dokončení práce popřípadě jim dovolit, aby se k nedokončenému tématu vrátily příští den, projeví-li přání pokračovat“* (Uždil, Šašinková, 1980, str. 93). Slavík požaduje také dostatek času *„(...) pro rozhovory o zážitcích z tvorby a o širších kulturních souvislostech, které se při tom ukazují“* (Slavík, 2015, str. 13). Mají děti v mateřské škole dostatek času na výtvarnou hru? Poskytne učitelka dítěti dost času pro výtvarnou hru nebo je mateřské škole čas překážkou pro její realizaci?

### 3.6 Prostředky

Důležité je, aby děti měly pro výtvarnou hru dostatek materiálů, papírů, barev, štětců, přírodnin a dalších výtvarných prostředků. Vybavení třídy, resp. místa pro výtvarné aktivity a explorační činnosti ovlivňuje tvořivost dětí. Uždil se zabývá vybavením škol výtvarnými prostředky a uvádí, že dobré je mít ve třídě stálý koutek pro tvoření, zkoumání, experimentování, například stůl pro hry s vodou, pískem, dřívky, klacíky, mechem, plody, místo, kde mohou mít děti uskladněny potřebný materiál pro konstruování a tvoření a pro svoje tvarově zajímavé věci (Uždil, 1980).

Učitelka musí promýšlet i to, jaký formát je pro její záměr a pro zvolený námět vhodný a jaké výtvarné prostředky jsou pro zvolený námět vhodné. Jaké je vybavení mateřských škol těmito prostředky? Je jejich případný nedostatek nebo finanční náročnost překážkou pro realizaci výtvarných exploračních aktivit?

*Zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě vědeckého poznání se tak stává dalším klíčovým principem rozvoje vzdělávací soustavy.*

(Bílá kniha, 2001)

### **3.7 Vzdělání, kompetence a osobní kvality učitelky MŠ**

Hlubší poznatky o výtvarné výchově, možnostech a prostředcích výtvarné výchovy a hrových činností, které respektují zvláštnosti dětí předškolního věku, přináší, v porovnání se středním a vyšším odborným vzděláním v oboru učitelství pro mateřské školy, vysokoškolské studium.

Pedagogičtí pracovníci jsou nositelé změn ve vzdělávání, ve společnosti. **Národní program rozvoje vzdělávání** (dále Bílá kniha) klade potřebu a požadavek zvyšování kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání.

V Bílé knize se objevil požadavek vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol – v **bakalářském programu**, a plné vysokoškolské kvalifikace učitelů základních a středních škol na magisterské úrovni. Ke změnám v přípravě učitelů vedou podle Bílé knihy „(...) změny ve výuce i nové požadavky kladené na školu, jako je *vzrůstající diferenciaci až individualizaci výuky, nové formy skupinové a samostatné práce žáků, integrace dětí se speciálními potřebami, (...) posílení výchovné funkce školy, inkluzivní výchova, nové formy týmové spolupráce učitelů, příprava kurikulárních a jiných dokumentů*“ (Bílá kniha, 2001, str. 44).

#### **Odborná kvalifikace**

S platností od 1. 1. 2015 nemůže v mateřské škole pracovat nekvalifikovaná učitelka. Každý pedagog musí mít odbornou kvalifikaci, nebo v době platnosti změny zákona o pedagogických pracovnících (od 1. 1. 2015) studovat k získání odborné kvalifikace a úspěšně také studium ukončit (Zákon o pedagogických pracovnících č.563/2005 Sb.).

Získání odborné kvalifikace však k úspěšné práci s dětmi nestačí. Je třeba se celoživotně vzdělávat. Chce-li učitelka zodpovědně přistupovat k rozvíjení osobností

dětí, nečerpat pouze ze svých zkušeností nebo zkušeností svých kolegyň, musí se stále vzdělávat, seznamovat se s novými poznatky a novými metodami v různých oblastech, tedy i výtvarné výchově.

### **DVPP - další vzdělávání pedagogických pracovníků**

V Národním programu rozvoje vzdělávání je zakotveno **právo i povinnost dalšího vzdělávání a sebevzdělávání** pedagogických pracovníků (DVPP). „(...) *Je podstatným znakem učitelské profese, jejím právem i povinností, jedním ze základních kritérií posuzování kvality učitele*“ (Bílá kniha, 2011, str. 44).

Kvalifikovaná učitelka, která se dále vzdělává některou z forem dalšího vzdělávání, získává další **kompetence** pro kvalitnější vzdělávání dětí a pro respektování nových metod výchovné a vzdělávací práce s dětmi. Způsob, jakým učitelky didakticky cílené aktivity plánují, připravují, realizují a hodnotí, je ovlivněn jejich celoživotním vzděláváním a získanými kompetencemi.

Cikánová uvádí „(...) *pokud vlastní vzdělání učiteli nestačí, měl by si vyžádat pomoc nebo usilovat o jiné poučení – o vhodnou odbornou literaturu, o slovo odborníka, o muzejní exponáty*“ (Cikánová, 1999, str. 116). Učitelka by se měla vzdělávat v oblasti výtvarné hry, rozvíjení tvořivosti dětí, artefietiky, prožitkových forem učení apod. Problémem se může zdát nedostatek finančních prostředků na kurzy, semináře a vzdělávací akce (nejen) s těmito tématy.

Mateřské školy dostávají finanční prostředky i na DVPP. Jednak jsou to finance státní (Školský zákon, §160, odst. 1, písm.c/), na výdaje na DVPP a také finance v provozním rozpočtu od zřizovatele školy, kdy záleží na uvážení zřizovatele školy, v jaké výši podpoří školu v dalším vzdělávání a kolik prostředků jim pro tento účel přidělí.

Různé typy zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků i vzdělávací agentury nabízejí širokou nabídku akcí, mezi kterými jsou i témata výtvarná: výtvarná hra, tvořivost a artefietika. Záleží na ředitelce školy, na zhodnocení potřeb školy a na rozhodnutí, která akce je pro organizaci, učitele i děti přínosná. Záleží také na učitelce, zda o akce zaměřené na výtvarnou hru a rozvoj tvořivosti dětí projeví zájem.

## Osobní kvality

Výtvarné činnosti jsou spojeny s mravní výchovou. Učitelka prostřednictvím výtvarných činností, výtvarného vnímání a citlivým vedením dětí ovlivňuje i hodnotový systém dítěte. Slavík (2015), který se zabývá artefiletikou, vzdělávacím a výchovným pojetím postaveným na uměleckých aktivitách (arte – tzn. vazba k umění, propojené s – filetický, emocionálním, sociálním, intelektuálním rozvojem), však vyslovuje požadavek nejen odborných znalostí, ale i prokázání potřebných **osobních kvalit**. Stejně požadavky platí pro využívání výtvarné hry jako nástroje pro rozvíjení tvořivosti dětí v mateřské škole. Slavík uvádí: „ *Učitelky a učitelé, kteří mají hezký a vyvážený vztah k dětem, cit pro umělecký projev, dostatečně rozumějí oblasti svého odborného zájmu a jsou ve své pedagogické práci úspěšní, mají i výborné předpoklady pro artefiletiku*“ (Slavík, 2015, str. 16). Učitel by měl být vzdělaný, moudrý a osobnostně zralý (Slavík, 1999).

Výtvarnou hru chápu jako předstupeň a zároveň součást artefiletiky v mateřské škole. Má-li učitelka zájem o rozvíjení tvořivé osobnosti dítěte formou, která je mu blízká a milá, výtvarnou hrou, která uspokojují jeho potřeby a rozvíjí je po všech stránkách, neměla by ustrnout po získání odborné kvalifikace, ale vzdělávat se dál, získávat znalosti, zkušenosti a stále na sobě pracovat.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

### **Cíl práce**

Cílem práce je

- Zjistit, zda učitelky v mateřské škole využívají výtvarnou hru jako nástroj pro rozvíjení tvořivosti
- Zjistit, zda učitelky vidí případné překážky, které brání častějšímu zařazování výtvarné hry v prostředí mateřské školy
- Zjistit, zda mají děti čas, prostor a prostředky výtvarnou hru realizovat
- Zjistit, jaké výtvarné hry učitelky s dětmi v mateřské škole nejčastěji realizují

## **4 Průzkumný problém**

### **4.1 Formulace průzkumného problému**

Zvolený problém bude popisován deskriptivní metodou.

Pomocí průzkumných otázek se pokusím zjistit současnou situaci v mateřských školách, která se týká využívání výtvarné hry jako prostředku rozvíjení tvořivosti dětí předškolního věku.

Budu se zaměřovat na hledání případné problematické oblasti, která může bránit většímu a častějšímu využívání výtvarné hry a nabídce výtvarných prostředků dětem v předškolním věku.

### **4.2 Stanovení hlavních záměrů průzkumné činnosti**

Hlavní záměry průzkumného šetření jsou formulovány v těchto otázkách:

- Vidí učitelky každé dítě jako tvořivé?

- Jak často zařazují pedagogové mateřské školy hru s výtvarnými materiály mezi výtvarné činnosti?
- Vnímají učitelky nějakou překážku v tom, aby mohly věnovat více času svobodné výtvarné hře dítěte s různými materiály, seznamování s různými výtvarnými technikami?
- Jaké výtvarné hry s dětmi realizují?
- Kde učitelky hledají nové náměty pro výtvarnou hru?
- Jakým způsobem se daří učitelkám děti motivovat?
- Mají děti dostatek času na výtvarnou hru?
- Mají děti ve třídě stálé místo pro hrové výtvarné činnosti?
- S jakými výtvarnými prostředky mají děti možnost pracovat a mohou si je svobodně vybírat?

Na základě těchto otázek byl sestaven průzkumný nástroj, dotazník.

### **4.3 Cíle průzkumného šetření**

Na základě průzkumného šetření je cílem zjistit a popsat současnou situaci v mateřských školách týkající se zařazování výtvarné hry dětí. Cílem je také zjistit, jaké jsou podmínky pro jejich realizaci, a co je případnou překážkou pro širší využívání tohoto nástroje rozvíjení tvořivosti dětí v mateřské škole.

## **5 Proces průzkumu**

### **5.1 Plán průzkumu**

Před samotným průzkumem jsem se věnovala studiu literatury, která se zabývá tématem výtvarné hry, exploračních činností, rozvíjením fantazie a motivace dětí v předškolním věku. Prostudovala jsem odborné publikace našich i zahraničních autorů, hledala jsem i zdroje na webových stránkách. S tématem souvisí i kurikulární dokumenty, zajímalo mne, jaké místo má tvořivost v českých a některých zahraničních dokumentech. Po prostudování těchto zdrojů jsem se pokusila sestavit dotazník tak, abych se dotkla z mého pohledu důležitých otázek týkajících se výtvarné hry a podmínek, které pro jejich zařazování v mateřské škole existují. V této chvíli jsem zvolila pilotáž

a předvýzkum, abych si ověřila, že dotazník jako průzkumný nástroj bude respondentům srozumitelný a přinese potřebné informace.

## 5.2 Metody a nástroje průzkumu

**Pilotáž** – před samotným výzkumem proběhla pilotáž, setkání jedné učitelky MŠ, jedné ředitelky MŠ a dvou pedagogů z pražské soukromé a státní školy. Cílem bylo určit cílovou skupinu respondentů, posoudit formulaci úvodního dopisu s nabídkou zaslání výsledků průzkumu v případě zájmu.

Po pilotáži byl proveden **předvýzkum**. Metoda předvýzkumu je nástroj pro zjištění validity a reliability otázek. Předvýzkum proběhl jako setkání pěti ředitelk mateřských škol regionu Litomyšlsko. Zjišťována byla srozumitelnost a časová náročnost otázek. V řízeném rozhovoru byly zjišťovány problémy a případné překážky, které brání většímu využívání výtvarné hry v běžné mateřské škole.

Probrána byla formulace jednotlivých otázek a diskutována jejich srozumitelnost pro pedagogy mateřské školy, kteří jsou cílovými respondenty. Některé otázky nebyly ředitelkám škol jasné, proto jsme upravili jejich formulaci. V této fázi mne překvapilo to, že ředitelky chtěly získat nějaký čas na to, aby si nejprve sehnaly informace/literaturu, aby zjistily, jak má výtvarná hra a její realizace v mateřské škole vypadat, jaká témata volit a jakou formou je dětem předkládat. Bylo třeba upřesnit, že je zjišťována reálná situace v běžné mateřské škole a ne, jak se ředitelky domnívaly, ideální podoba výtvarné hry v mateřské škole. Předpokládaly, že místo pro výtvarnou hru je pouze v mateřských školách s výtvarným zaměřením. Dalším překvapením pro mne byla informace, že za překážku zařazování výtvarné hry ředitelky ve fázi předvýzkumu shodně uváděly nedostatek vědomostí, znalostí a nezájem učitelk mateřské školy o tuto problematiku.

## 5.3 Cílová skupina, údaje o respondentech

Cílovou skupinou respondentů jsou ředitelky a učitelky mateřských škol různých typů. Emailové adresy škol, jak samostatných nebo těch, které jsou součástí organizací spojujících MŠ a ZŠ, byly vybrány náhodně na webu seznamskol.eu. Osloveny byly



vedoucí pracovníci škol – ředitelky, ředitelé, vedoucí učitelky s prosbou o předání dotazníků i pedagogům mateřské školy.

#### **5.4 Způsob distribuce**

Dotazník byl vytvořen na survio.cz a odkaz byl rozeslán na emaily 427 škol.

#### **5.5 Obsah dotazníku**

Otázky v dotazníku jsou uzavřené, polouzavřené s nabídkou odpovědí a možností dovysvětlení, otevřené s možností komentáře a škálovací, typu Likertovy škály a škály intervalové.

Otázky se zaměřují na to, jak často učitelky výtvarnou hru zařazují, jaké procento ze všech výtvarných aktivit ve třídě zaujímají. Další z nich zjišťují, jaké výtvarné hry učitelky s dětmi realizují a s jakými výtvarnými technikami mají děti možnost se seznámit. Hrové výtvarné činnosti rozvíjejí tvořivost pouze za určitých podmínek, na tyto podmínky (dostatek času, prostředků a prostoru) se zaměřují další z otázek. Jedna z nich směřuje k tomu, zda učitelky samy pociťují nějaké překážky v zařazování výtvarné hry ve třídě mateřské školy. Protože nestačí jen získat odbornou kvalifikaci učitelek, ale je nezbytné se stále vzdělávat, poslední z otázek se zaměřuje na to, zda se učitelky dále v této problematice vzdělávají.

#### **5.6 Statistika dotazníkového šetření**

Celkem bylo zasláno 427 dotazníků, vrátilo se 86 z nich, návratnost je tedy 20,14 %. Odpovědi byly zpracovány pomocí grafů nebo tabulek, procentuálně.

#### **5.7 Postup a výsledky průzkumu**

Dotazníky se vracely postupně v průběhu dvou týdnů. V prvním týdnu se vrátilo 68 odpovědí, během dalšího týdne 18 dotazníků, celkem 86 odpovědí.

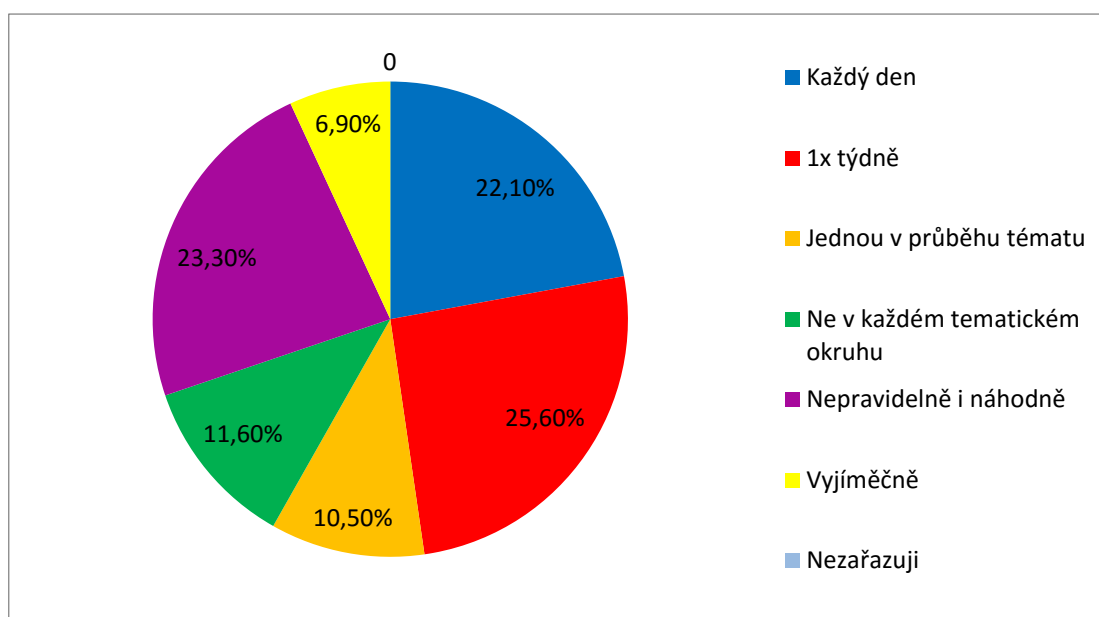
Dvanáct respondentů požádalo o zaslání výsledků průzkumu. Odpovědi byly doplněny i obsáhlými komentáři. Respondenty téma zajímalo, návratnost (20%) naznačuje, že

vyplněním odpovědí a komentáři se více zabývaly učitelky, které výtvarná výchova a téma výtvarné hry více osobně zajímá.

### 5.7.1 Shrnutí výsledků průzkumu

**Otázka č. 1: Zařazujete mezi výtvarné činnosti ve vaší třídě také výtvarnou hru s různými nástroji (tužkou, špachtlí), různými barvami, materiály (alobal, dráty, provázky atp.)? Pokud ano, jak často?**

	Počet respondentů	Procenta
Každý den	19	22,1%
1x týdně	22	25,6%
Jednou v průběhu tématu	9	10,5%
Ne v každém tematickém okruhu	10	11,6%
Nepravidelně i náhodně	20	23,3%
Výjimečně	6	6,9%
Nezařazují	0	0%



Největší počet tázaných (25,6%) zařazuje výtvarnou hru jedenkrát týdně. Téměř shodný počet uvádí, že výtvarnou hru zařazuje nepravidelně i náhodně, celkem jedna pětina

respondentů. Jedna pětina respondentů ji zařazuje denně. Pozitivní je, že nikdo z tázaných neodpověděl, že by výtvarnou hru nezařazoval vůbec a pouze 6,9% respondentů ji zařazují výjimečně.

**Otázka č. 2: Je nějaká překážka v tom, abyste věnovali více času svobodné výtvarné hře dítěte s různými materiály, seznamování s různými výtvarnými technikami?** (vyberte, prosím, jednu či více odpovědí):

	Počet odpovědí	Procenta
Nedostatek času (je třeba plnit další činnosti, např. hudební, jazykové, pohybové atp.)	30	34,9 %
Nedostatek prostoru ve třídě	15	17,9 %
Nedostatek informací učitelky o výtvarné hře a tvořivosti dětí	2	2,3 %
Nedostatek zájmu ze strany učitelky	1	1,2 %
Nedostatek/cena výtvarných materiálů: prostředky ke kreslení, malování, barvy, čtvrtky atp.	13	15,1 %
Počet dětí ve skupině	49	57 %
Nejsou žádné překážky pro časté zařazování hry s výtvarnými prostředky a experimentování s předměty, hlinou, barvami, dřívky, přírodninami atp.	27	31,4 %
Jiné, prosím, uveďte	11	12,8 %

**Komentáře respondentů (12,8%):**

Mezi nejčastěji uváděné překážky patřily - nedostatek místa, počet malých, i dvouletých, dětí ve třídě, jedna učitelka na třídu nebo očekávání hezkého konkrétního výsledku výtvarné činnosti dětí ze strany rodičů.

**Otázka č. 3: Jaké výtvarné hry s dětmi realizují.** (vyberte a v případě zvolené možnosti doplňte, prosím, konkrétní hry do komentáře):

Hry s barvou	75x	87,2%
Hry s tvarem (kruh, čtverec, spirála, dutý tvar atp.)	34x	39,5%
Hry s materiály (hlína, písek, voda, led atp.)	68x	79,1%
Hry pro seznamování s technikami (koláž, linoryt, suchá jehla atp.)	35x	40,7%
Komentář	22x	25,6%

Nejvíce respondentů (87,2%) uvádí opět nejčastější výtvarné hry - hry s barvami. Výtvarnou hrou seznamuje děti s materiály jako je písek, hlína, voda atp. 79,1% dotazovaných.

Komentáře uvedeny v příloze B a C.

**Otázka č. 4: Co vám nejvíce pomáhá při hledání/formulaci/vymýšlení nových témat, námětů pro výtvarnou hru?**

Komentáře respondentů:	Počet odpovědí
Internet	66x
Konzultace s kolegyněmi, sdílení, nápady kolegyně	23x
Oborově zaměřené časopisy (např. Informatorium), časopisy s výtvarnou tematikou	23x
Zkušenosti, vlastní fantazie, praxe, nápady	19x
Odborná literatura, knihy	15x
Návštěvy, nástěnky, spolupráce s ostatními mateřskými školami	10x
Semináře (DVPP)	24x
Kurz artefietiky a arteterapie	1x
Myšlenková mapa s dětmi, asociace k tématu	3x

Roční období, svátky během roku	3x
Pinterest	5x
Facebook	3x
Portál RVP	3x
Děti, jejich nápady, fantazie, experimenty, pokus omyl, improvizace, zájem a nadšení	5x
Příroda, pobyt venku, život kolem nás	3x
Momentální situace, zážitky a prožitky během dne, požadavky dětí, dojmy, témata kolem nás	4x
Výstavy	2x
Rozhovory a debaty s odborníky	1x
Učitelé na ZUŠ či animátoři v galeriích	1x

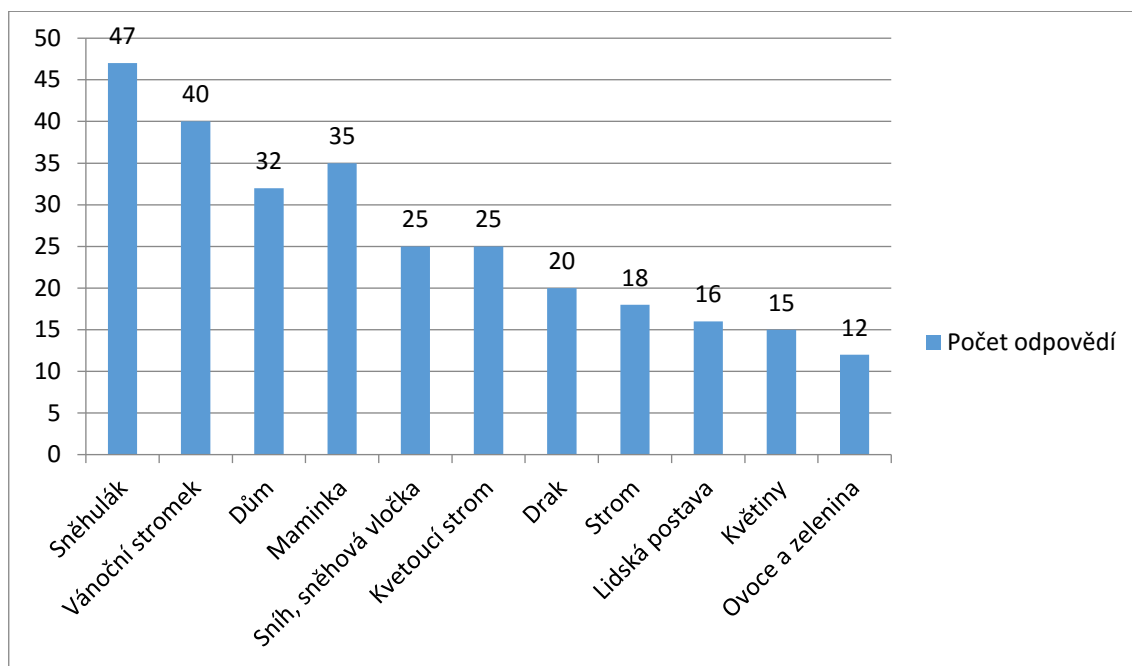
Rozbor odpovědí respondentů je v kapitole analýza výsledků průzkumu.

#### **Otázka č. 5: Vybíráte námět obvykle sama nebo spolu s dětmi?**

Pedagogové se v komentářích vyjádřili k tomu, zda vybírají náměty sami nebo společně s dětmi. Ve 40 případech (46,5%) odpověděli, že vybírají námět sami nebo většinou sami. Ve 34 případech (39,5%) uváděli, že záleží na různých okolnostech, které ovlivní, zda námět určí učitelka nebo děti. V této skupině respondentů převažuje názor, že pedagog určí téma a děti ho mohou pozměnit, doplnit. Dalších 12 dotázaných (14%) odpovědělo, že námět vybírá společně s dětmi.

**Otázka č. 6: Jsou náměty, které každoročně opakujete? (uveďte, prosím, které):**

Nejčastěji uváděná každoročně opakovaná témata:



Námět výtvarné hry neopakuje pouze 16 respondentů (18,6 %).

Komentáře pedagogů k důvodům, proč náměty opakují/neopakují jsou v příloze E. Více je k výsledkům uvedeno v analytické části.

**Otázka č. 7: Jakým způsobem se vám daří děti motivovat ke zkoumání, tvoření, hledání způsobu, jak znázornit téma/námět?**

Učitelky mateřské školy k motivaci dětí k výtvarné hře používají nejčastěji **píseň, básně nebo příběh**, a to v 52,3% odpovědí.

**Zážitek, prožitek, motivační rozhovor, snění** - odpovědělo 20 tázaných učitelek (23,3%).

**Hry a činnosti s tajemstvím, překvapením** uvedlo 6 respondentů.

Motivaci **knihami, ilustracemi** uvedlo 5 dotázaných.

Motivaci nabídkou samotných **nových výtvarných pomůcek, materiálu** uvedli tři pedagogové.

**Nabídka aktivit** jako motivační faktor se objevila **3x**.

Třináct pedagogů (**15,1%**) z celkového počtu 86 respondentů uvádí jako nejlepší motivaci **vlastní prožitek dítěte**.

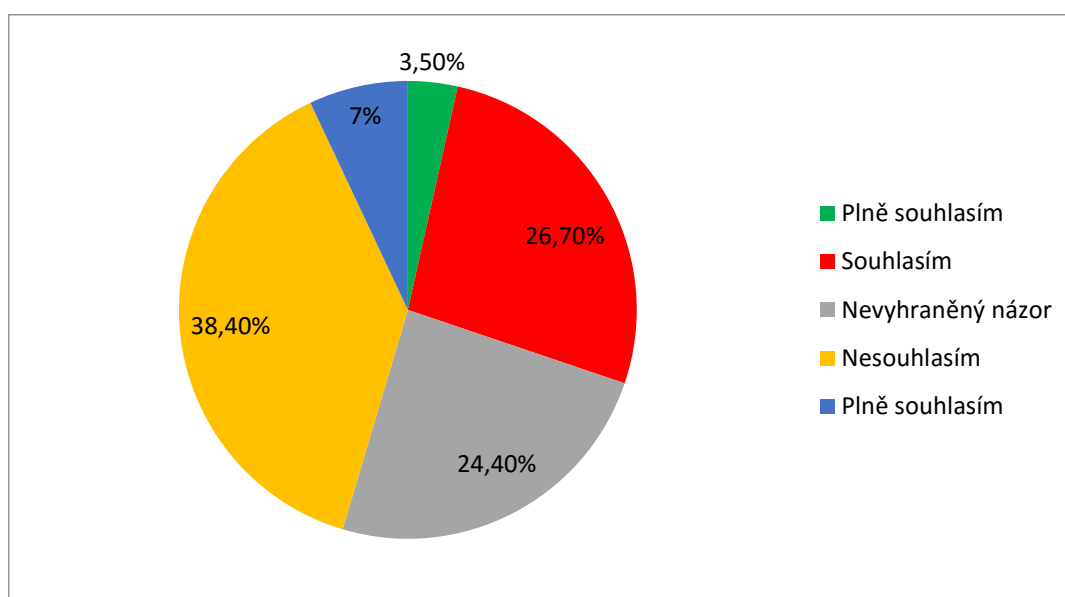
Jedenáct pedagogů (**12,8%**) uvádí jako motivační faktor **dostatek a přístupnost výtvarného materiálu**.

Děti motivuje názornými ukázkami, názornými pomůckami, ukázkou již vytvořeného, předložením vzoru, vlastním příkladem a odvahou, předvedením práce, příkladem práce učitelky a příkladem kamarádů, tvorbou spolu s dětmi, 29 (33,7%) respondentů.

Dalších 5 tázaných se vyjádřilo, že motivace je těžká, nedaří se.

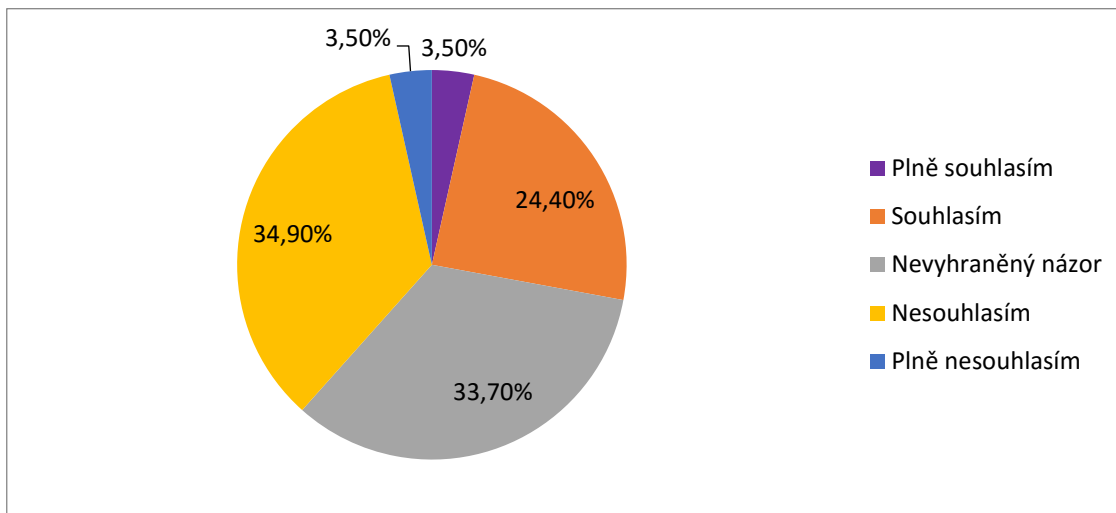
Plné znění odpovědí je uvedeno v příloze F.

**Otázka č. 8: Prosím o váš názor na toto tvrzení: Již v průběhu motivace je třeba zadávat dětem návodné informace (tzn. jak/čím začít, jak postupovat, na co nezapomenout, jakou barvu zvolit, jak námět nakreslit, namalovat nebo vytvořit).**



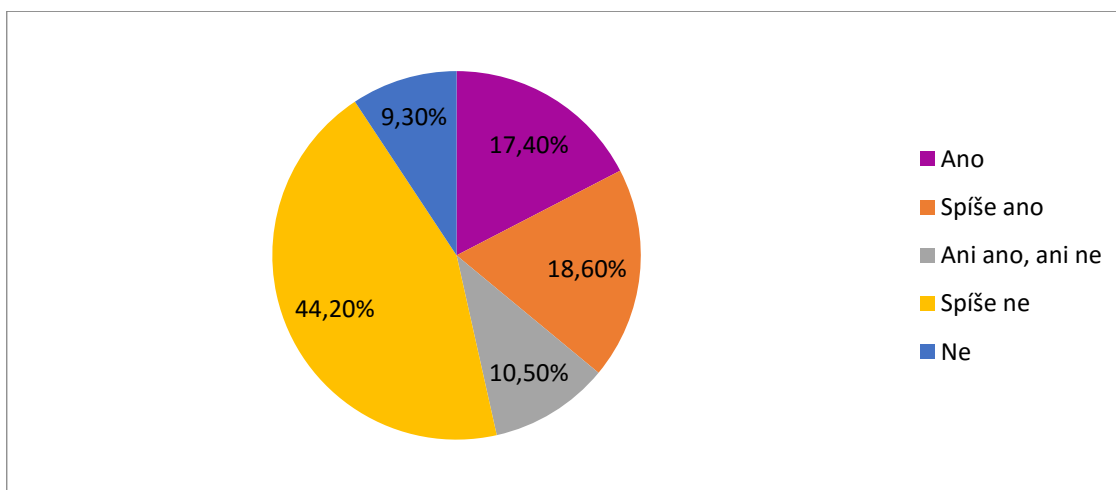
Se zadáváním návodných informací v průběhu motivace nesouhlasí 45,4% dotazovaných pedagogů. S jejich zadáváním souhlasí 30,2% dotazovaných a 24,4% dotazovaných má na zadávání návodných informací v průběhu motivace nevyhraněný názor.

**Otázka č. 9: Prosím o váš názor na toto tvrzení: Jednotné zadání námětu, určená forma a technika práce je pro děti v MŠ vhodnější, protože pro ně znamená jistotu, co budeme dělat, jaký použijeme materiál a jak budeme postupovat.**



Z celkového počtu respondentů 27,9% souhlasí či plně souhlasí s tím, že dětem v předškolním věku vyhovuje jednotné zadání námětu, určená forma a technika práce, protože jim přináší jistotu, co a jak dělat. Oproti tomu 38,4% s jednotným zadáváním nesouhlasí. Celá třetina oslovených pedagogů nemá na tuto otázku vyhraněný názor.

**Otázka č. 10: V průběhu výtvarné hry na děti dohlížím, případně jejich práci přeruším, zasáhnu do jejich práce.**





Do výtvarné hry **zasahuje** 46,5% respondentů. Pedagogové, kteří zvolili i možnost doplnění komentáře (32,6%), jako důvod přerušeni/nepřerušování práce dětí a vlastního zásahu udávají:

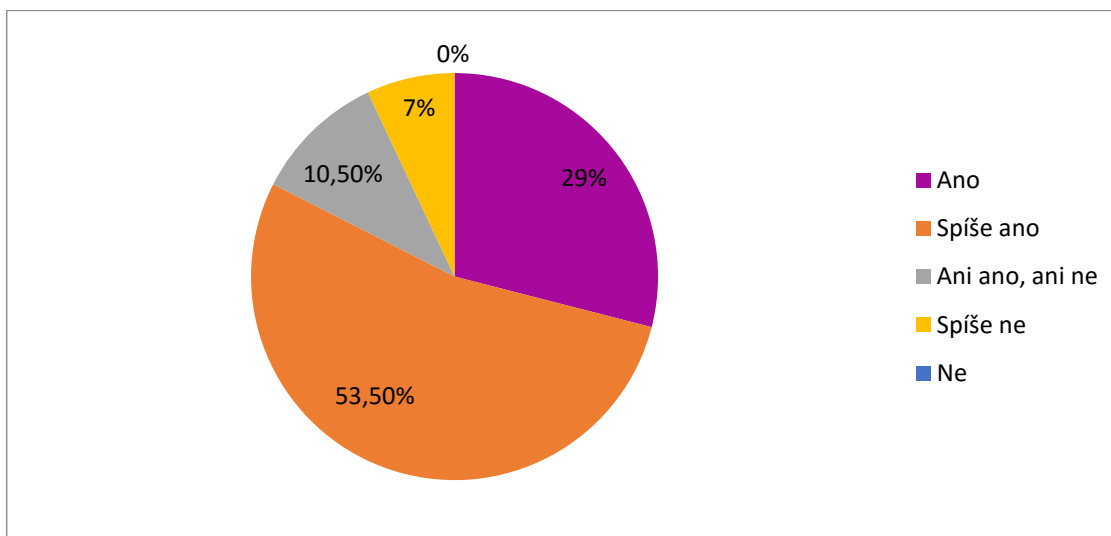
- Dítě si neví rady, pokouším se je nasměrovat 7x
- Dítě nezvládá techniku, neví, jak pracovat (bojácné a málo sebevědomé děti pomoc opravdu potřebují), dítě potřebuje povzbudit a slovně pomoci 19x
- Vedu je ke správnému úchopu a návykům, podle potřeby přeruším práci 3x
- V případě, že hrozí zranění při práci s nářadím či náčiním (nůž, jehla atd.) 4x

Respondenti, kteří zvolili možnost Ani ano, ani ne, doplnili komentář:

- Dohlížím, ale snažím se zasahovat co možná nejméně
- Dohlížím, ale výrazně nezasahuji do jejich práce

Do hry **nevstupuje** 53,5% tázaných.

#### Otázka č. 11: Mají děti dostatek času na úvod, průběh a dokončení výtvarné hry?



#### Odpovědi respondentů

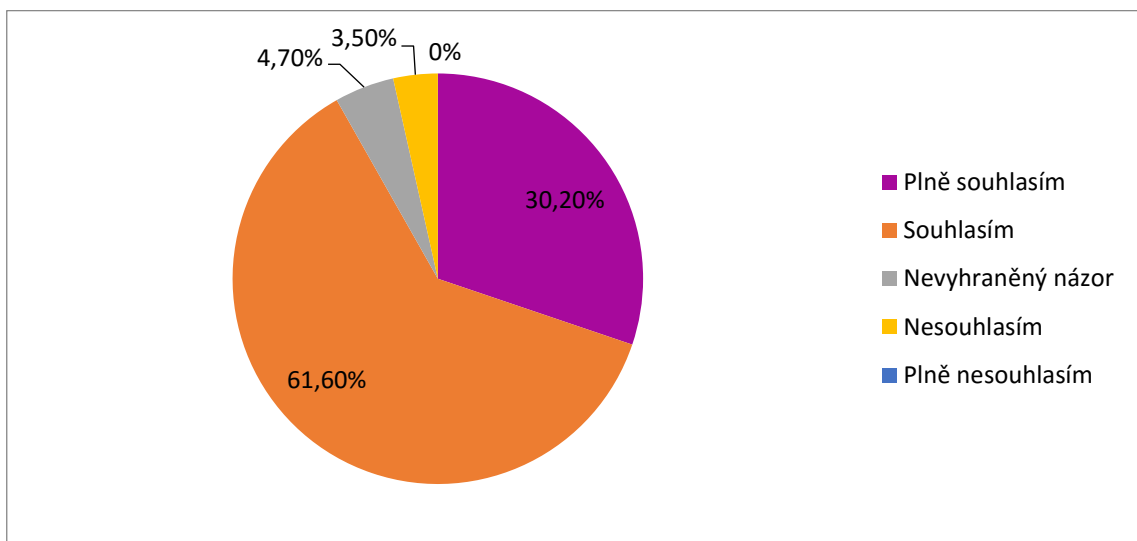
Odpověď, že se dítě může k práci vracet, uvedlo celkem 82,5% dotázaných pedagogů.

Nedostatek času uvedlo 17,5% tázaných učitelek. V komentářích uvedly tyto důvody:

- ‚Pokud výtvarničíme a chceme dokončit, ubereme v jiných činnostech, bohužel‘

- ‚Pokud přichází do MŠ pozdě, pak čas není‘
- ‚Je třeba dodržení alespoň rámcově režimu dne‘
- ‚Pokud je ve třídě kolem 20 dětí, je to problém‘
- ‚Ti, co pobývají v MŠ kratší dobu každý den, mají času méně‘
- ‚Snažím se vytvořit dostatek času, ale při tvorbě ve skupinách je to složité‘

**Otázka č. 12: Souhlasíte s tvrzením, že každé dítě je tvořivé, rozdílná je jen míra tvořivosti?**



S tvrzením, že každé dítě je tvořivé, jen míra tvořivosti je rozdílná, souhlasí 91,8% respondentů, nesouhlasí 3,5%, dalších 4,7% má nevyhraněný názor.

**Otázka č. 13: Na výsledku výtvarné hry dítěte, experimentování, tvoření oceňuji především, když:**

	Plně souhlasím	Souhlasím	Ani ano, ani ne	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
<b>a) výsledek se podobá realitě</b>	3	13	28	37	5
<b>b) práce odpovídá mému zadání</b>	2	25	38	17	4
<b>c) práce je pečlivá a čistá</b>	5	19	35	25	2

**a) výsledek se podobá realitě:** 42 dotázaných pedagogů neoceňuje podobu s realitou, 16 respondentů podobu s realitou oceňuje, dalších 28 má nevyhraněný názor

**b) práce odpovídá mému zadání:** 27 pedagogů oceňuje, když práce odpovídá zadání učitelky, 38 jich má nevyhraněný názor, 21 respondentů neoceňuje především shodu se zadáním

**b) práce odpovídá mému zadání:** 24 respondentů oceňují, když je práce pečlivá a čistá, 35 jich má nevyhraněný názor, 27 pedagogů neoceňuje především čistotu a pečlivost práce dítěte

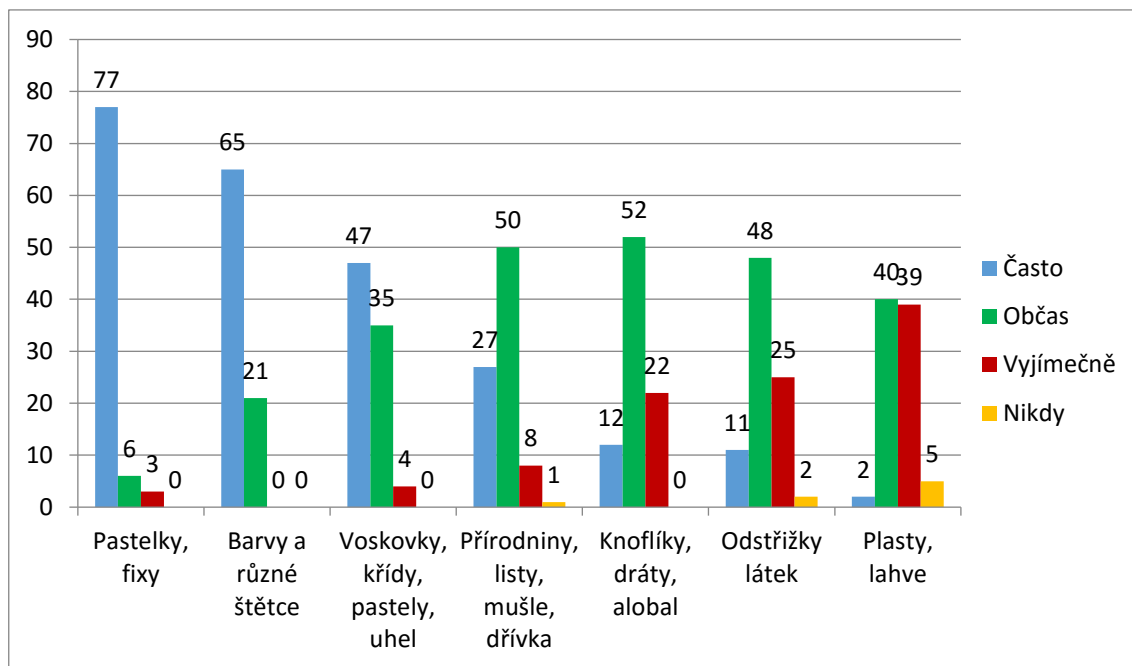
**Otázka č. 14: Mají děti ve třídě stálý koutek pro výtvarné hry s materiály?**

Stálý koutek pro výtvarnou hru s materiály má ve třídě 66,3% pedagogů.

Toto stálé vybavení nemá 33,7% dotázaných pedagogů.

Možnost připsat komentář využilo 34,9% dotazovaných pedagogů. Jejich komentáře jsou v příloze G.

**Otázka č. 15: S kterými níže vyjmenovanými výtvarnými prostředky děti nejraději pracují. (čísla určují počet odpovědí):**



Komentář k výsledkům je v kapitole Analýza výsledků průzkumného šetření.

**Otázka č. 16: Mají děti možnost samostatné volby výtvarných prostředků?**

Více než tři čtvrtiny respondentů uvedlo, že děti mají, resp. spíše mají možnost samostatné volby výtvarných prostředků. Možnost samostatné volby nemají děti dle odpovědí 24,4% tázaných pedagogů.

**Otázka č. 17: Napodobivé činnosti – kdy dítě napodobuje činnost dospělého (učitelka ukáže, co a jak nakreslit) používám:**

	Počet odpovědí	Procenta
K osvojení technických dovedností dětí	39	45,3 %
K osvojení zjednodušených, tradicích předávaných témat – tzn. jak se kreslí domeček, sluníčko, smrk, postava, letící vrány atp.	30	34,9 %
K lepšímu pochopení záměru výtvarné aktivity (co učitelka po dětech chce)	35	40,7 %
K lepšímu výsledku práce dětí	6	7,0 %
Nepoužívám vůbec	15	17,4 %

Komentář k výsledkům je uveden v kapitole Analýza výsledků průzkumného šetření.

**Otázka č. 18: Využila jsem v posledních 2-3 letech vzdělávací akci na téma tvořivost dětí, výtvarná hra, explorační činnosti atp.?**

Ve sledovaném období se zúčastnilo vzdělávacích akcí 57% respondentů, 43% se DVPP na daná témata neúčastnilo.

Možnost komentáře využilo pouze 8 respondentů (9,3%):

- Sebezkušenostní dvouletý výcvik v arteterapii a artefiletice u PhDr. Mariany Štefančíkové Ph.D.
- Kolegyně co chodí, pravidelně nosí inspirace, ze kterých čerpáme
- Seminář na téma Tvoření z odpadových materiálů - manželé Horovi
- Cyklus seminářů polytechnického vzdělávání
- Seminář Kresba suchým pastelem - p. Ziková
- Vzdělávací akce Vánoční čarování
- Pravidelně se vzdělávám
- Jsem po mateřské, tedy jsem se v této době nevzdělávala

## **5.7.2 Analýza průzkumného materiálu**

Výsledky průzkumu budou analyzovány podle průzkumných otázek, na jejichž základě byl vytvořen dotazník a ve vztahu k cíli a k teoretické části práce.

### **1. Vidí učitelky každé dítě jako tvořivé?**

Převážná většina respondentů (93%) souhlasí s tvrzením, že každé dítě je tvořivé, rozdílná je jen míra tvořivosti. Tento názor vidím jako základ toho, aby učitelka uvažovala o tom, jak přistupovat k dítěti, aby jeho tvořivost rozvíjela. Předškolní vzdělávání je založeno na osobnostním přístupu k dítěti, v RVP PV je kladen důraz na prožitkové učení, zdůrazněna zvědavost a potřeba dítěte poznávat svět. Názor, že tvořivý je jen někdo, by mohl omezovat nabídku výtvarné hry jen dětem, u kterých učitelka vidí projevy tvořivosti ze svého pohledu více.

### **2. Jak často zařazují pedagogové mateřské školy hru s výtvarnými materiály mezi výtvarné činnosti?**

Jak odborníci tvrdí, k rozvoji dítěte dochází prostřednictvím nabídky činností. Proto byl dotaz směřován na to, jak často je dětem výtvarná hra nabídnuta, připravena, umožněna. Největší počet tázaných (25,6%) zařazuje výtvarnou hru jedenkrát týdně, stejný počet respondentů ji dětem připravuje a zařazuje denně. Téměř shodný počet (24,6%) uvádí, že výtvarnou hru zařazuje nepravidelně i náhodně. Pozitivním zjištěním je, že nikdo z tázaných neodpověděl, že by výtvarnou hru nezařazoval vůbec. 2,4% respondentů ji zařazuje výjimečně, 10,5% v jednu v každém tematickém okruhu, 11,6% dotázaných ji nezařazuje v každém tematickém okruhu.

Ideální stav by byl, kdyby děti měly příležitost k výtvarné hře každý den, podle svých potřeb.

### **3. Vnímají učitelky nějakou překážku v tom, aby mohly věnovat více času svobodné výtvarné hře dítěte s různými materiály, seznamování s různými výtvarnými technikami?**

Z výsledků průzkumu vyplývá, že učitelky výtvarné hry s dětmi realizují v různé míře, různě často. Další otázka byla směřována na uvedení překážky, které samy učitelky ve

své každodenní práci s dětmi vnímají. Co jim brání v častějším zařazování výtvarné hry?

Více než polovina dotázaných (57%) uvedla jako překážku pro realizaci výtvarné hry v mateřské škole **vysoký počet dětí** ve skupině. Ve velké skupině dětí (třídy se naplňují až do počtu 24-28 dětí na 1 učitelku!), může být problém umožnit dítěti klid, soustředění a prožitek potřebný pro výtvarnou hru.

Celých 34,9 % respondentů za překážku považuje **nedostatek času** a potřebu dělat s dětmi další činnosti – hudební, pohybové, jazykové a jiné. Jedním ze znaků a výhodou výtvarné hry však je právě časová nenáročnost. Na třetím místě je vnímán jako překážka **prostor**. Jeho nedostatek uvedlo 17,9% tázaných pedagogů. Výtvarná hra vyžaduje klidné místo na soustředění a prožitek dítěte, dítě potřebuje svůj prožitek, hledání způsobu, samotné tvoření s někým sdílet. Pokud je třída naplněná velkým počtem dětí a není dostatek prostoru pro klidné místo na výtvarnou hru, je to překážka, která její využití omezuje.

Oproti tomu 31,4% respondentů nevidí **žádnou překážku** v realizaci výtvarné hry s různými materiály a seznamování s různými výtvarnými technikami. Zajímavé by bylo zjištění, které školy uvádějí, že nevidí žádnou překážku v realizaci výtvarné hry. Zda jsou to školy s určitým zaměřením, nebo školy, kde je víc pedagogů na vysoký počet dětí ve třídě apod., případně, jak organizačně přizpůsobí režim ve třídě výtvarné hře.

Překvapivá je odpověď uvedená však pouze v jednom případě - překážkou je **nízký věk dětí**, 1x je uvedena jako překážka **přítomnost dvouletých dětí** ve třídách a ve čtyřech odpovědích je jako důvod uváděn **nezájem dětí o výtvarnou hru**. Výtvarná hra přitom patří od nejmladších dětí k nejoblíbenějším činnostem dítěte (Uždil). Překážku je v tomto případě třeba hledat jinde, ne v nezájmu dětí.

#### 4. Jaké výtvarné hry s dětmi učitelky mateřské školy realizují?

Tato otázka má ukázat, zda učitelky vědí, co je výtvarná hra, zda a jaké výtvarné hry do činností dětí zařazují.

Průzkum ukázal, že nejčastější výtvarnou hrou v mateřské škole je hra s barvou, uvedlo ji 87,2% respondentů tak, jak již před lety zmiňoval Uždil (1980) a Hazuková (2010).

Vysoké procento tázaných (79,1%) realizuje výtvarné hry s přírodními materiály jako je hlína, písek, voda atp.

Uváděných realizovaných technik (příloha B) je velké množství, zajímavé by bylo další zjištění, případně průzkumné šetření, zda učitelky plánují a realizují výtvarné hry pro seznamování s výtvarnými technikami promyšleně, s jistým pedagogickým záměrem nebo jen vybírají a realizují náhodné zajímavé náměty.

Nabídka výtvarných prostředků, nástrojů a nabízených technik je na základě zjištění velmi široká. Důležitá podmínka pro realizaci výtvarné hry jako nástroje rozvíjení tvořivosti dětí – **vybavení výtvarnými prostředky**, na základě zjištění **není překážkou** pro její zařazování v mateřské škole.

## 5. Náměty pro výtvarnou hru

### Kde učitelky hledají?

Dotázaní pedagogové mohli vybrat mezi více odpověďmi. Nejčastěji čerpají náměty na internetu (**66x**, tj. 76,7% dotázaných), konzultacemi a sdílením nápadů, námětů s kolegyněmi (**23x**, tj. 26,7% tázaných), z časopisů (**23x**) a ze svých vlastních zkušeností a fantazie, pomáhá jim jejich praxe (**19x**). Tyto výsledky svědčí o tom, že velká část respondentů vybírá náměty podle toho, který se jim líbí, který je zaujme, který se jim nebo kolegyni již dříve v práci osvědčil. Odpovědi vypovídají o tom, že výběr námětů je víceméně nahodilý, neplánovitý.

### Vybírají učitelky náměty samy nebo spolu s dětmi?

Pedagogové se v otázce č. 5 vyjadřovali k tomu, zda vybírají náměty sami nebo společně s dětmi. Ve 40 případech (46,5%) odpověděli, že vybírají námět sami nebo většinou sami. Ve 34 případech (39,5%) uváděli, že záleží na různých okolnostech, které ovlivní, zda námět určí učitelka nebo děti. V této skupině respondentů převažuje názor, že pedagog určí téma a děti ho mohou pozměnit, doplnit. Pouze 11 z 86 dotázaných (12,8%) odpovědělo, že námět vybírá společně s dětmi.

Jako důvod výběru samotnou učitelkou někteří z dotázaných v komentáři uvádějí malou kreativitu dětí nebo přítomnost malých dětí ve třídě. Malá kreativita dětí není důvodem, proč jim nabízet a předkládat hotová témata a náměty, naopak, je třeba děti již od



nejnižšího věku vést ke schopnosti pozorovat, objevovat, zkoumat, hledat zajímavé detaily atp. Učit je dívat se a pozorovat.

Odborníci (Lavoie, Uždil, Štěpánková, Hazuková) doporučují námět, téma hledat, zkoumat, stavět je na skutečných zážitcích a zkušenostech dětí, rozvíjet fantazii a představivost dětí, pomáhat jim upřesňovat představy. Výsledky průzkumu svědčí o tom, že učitelky až na 12,8% respondentů vyberou a určí námět ve většině případech samy. Spolu s tím, že inspiraci pro námět výtvarné hry hledá 76,7% dotázaných na internetu a ve 26,7% ve zkušenostech kolegyně nebo v časopisu, výsledky nejsou pozitivní. Předložením vybraného námětu dětem se proces tvořivosti nerozvine.

### **Jsou náměty, které se každoročně opakují?**

Odborníci vybízejí pedagogy k tomu, aby hledali témata nová, originální, taková, která vzbudí zájem dětí, která jsou silným stimulem a přinášení prožitků, novou zkušenost, dovednost a znalost. Výsledky průzkumu však dokládají, že existuje řada témat, která učitelky pravidelně opakují.

70 učitelek z celkového počtu 86 tázaných uvádělo témata, která do své práce zařazují opakovaně. Pouze 16 respondentů (18,6%) z 86 tázaných uvedlo, že náměty a témata neopakují.

Většina dotazovaných pedagogů uváděla pouze opakovaně předkládané náměty, stejný počet respondentů, tj. 16 (18,6%), uvedl i důvod, proč je opakují. Opakované zařazování zdůvodňují hlavním tématem, resp. zaměřením Školního vzdělávacího programu, který se zpracovává na 3 i více roků za sebou a je pro učitelky závazný. V ŠVP jsou vypracované tematické okruhy, celky, které se každoročně opakují (uvedeno v 5 případech z 16 komentářů). Jako další důvod opakování témat uvádějí to, že stejné (uváděné konkrétně) náměty děti i učitelku stále baví.

Další skupina respondentů připouští, že náměty opakují, ale „mění se obsah a forma práce, technika“, „děláme nové varianty“, „jedná o jiné zpracování, vždy zařazujeme nové a nové nápady“, „opakujeme to, co děti nejvíce bavilo“.

Komentáře učitelek a důvody opakovaného předkládání/nepředkládání stejných námětů jsou přílohou práce E.

Nejčastěji se opakují náměty spojené se střídáním **ročních období a svátků** během roku.

V dotaznících tato témata uvedlo 38 respondentů, tj. 44,1 %.

Mohou být opakovaná témata pro děti originální, přitažlivá, motivující? Otázkou je, zda v opakovaných námětech sledují učitelky záměry a cíle, které navazují na předchozí zkušenost dítěte a nabízejí nový pohled, nové poznání a možnost nového vlastního způsobu výtvarného vyjádření. Volí a zadávají samy výtvarné prostředky a techniky nebo mají děti možnost si je zvolit samy?

### **Zadávají učitelky jednotně námět, formu a techniku práce?**

Otázka č. 9 byla položena jako škálovací. S tvrzením, že jednotné zadání tématu, techniky, ukázka výsledku tvoření předem je pro děti vhodnější, souhlasí 27,9% respondentů. Oproti tomu 38,4 % tázaných s tímto tvrzením nesouhlasí. Celých 33,7% dotázaných má na tuto otázku nevyhraněný názor. Naskytá se otázka, zda nevyhraněný názor znamená, že někdy námět, techniku i možný výsledek tvoření dětem zadají, jindy ne?

Jednotné zadání tématu, techniky, ukázka výsledku předem je opět jeden z faktorů, který nedává prostor tvořivosti, představivosti, hledání způsobu ztvárnění. Jak uvádějí odborníci, proces tvořivosti se zastaví a děti se pouze snaží splnit zadání a představu učitelky.

## **6. Jakým způsobem se daří učitelkám děti motivovat?**

K motivaci dětí se vztahovala otázka č. 7. Respondenti uváděli komentáře na otevřenou otázku.

### **Pozitivní způsoby motivace dětí k výtvarné hře:**

Učitelky mateřské školy k motivaci dětí k výtvarné hře používají nejčastěji **píseň, báseň nebo příběh**, a to v 52,3% odpovědí.

**Zážitek, prožitek, motivační rozhovor, snění** je vhodný postup, jak děti motivovat, jak vzbudit zvědavost, zájem a touhu k výtvarnému vyjádření. Stejně tak **hry a činnosti s tajemstvím, překvapením** jsou pro děti jistě motivačně silné, vzbuzují zvědavost a potřebu zážitků výtvarně ztvárnit. V prvním případě tak odpovědělo 20 tázaných učitelů (23,3%), ve druhém odpověď uvedlo pouze 6 respondentů.

Třináct pedagogů (**15,1%**) z celkového počtu 86 respondentů uvádí jako nejlepší motivaci **vlastní prožitek dítěte**. Prožitek je pro zapojení tvořivosti a představivosti nezbytný.

Zajímavá z pohledu možného tvoření dětí a seznamování s výtvarnými prostředky je motivace nabídkou samotných **nových** výtvarných pomůcek, materiálu. To uvedli pouze tři pedagogové.

Jedenáct pedagogů (**12,8%**) uvádí jako motivační faktor **dostatek a přístupnost výtvarného materiálu**. Dle jejich názoru je pak ‚snadné naladit děti k tvoření‘, ‚sázejí na dětskou zvědavost a tvořivost.‘ Důležité je i ‚místo, kde mohou děti tvořit, volný prostor pro tvorbu‘.

Podle názorů odborníků samotná nabídka materiálů a dalších výtvarných prostředků však sama o sobě k rozvoji tvořivosti výtvarnou hrou nestačí, přestože je to jedna ze základních vnějších podmínek rozvíjení tvořivosti výtvarnou hrou. Je potřeba přidat nový, překvapivý moment, podporovat představivost a fantazii vhodnými otázkami, učit děti dívat se, objevovat a spojovat nový prožitek s dříve získanou zkušeností dítěte.

### **Negativní postupy pedagogů při motivaci dětí k výtvarné hře:**

Výrazná skupina respondentů uvádí, že děti motivují názornými ukázkami, názornými pomůckami, ukázkou již vytvořeného, předložením vzoru, vlastním příkladem a odvahou, předvedením práce, příkladem práce učitelky a příkladem kamarádů, tvorbou spolu s dětmi. Jako důvod učitelky uvádějí, že děti nejsou schopné vymyslet tvoření, potřebují ‚navést‘, dodávají jim chuť k tvoření atp. To uvedlo celkem 29 (33,7%) respondentů.

Dalších 5 tázaných se vyjádřilo, že motivace je těžká, nedaří se.

Zadávání informací, jak má dítě postupovat, co nakreslit nejdříve, co potom, jaké má použít barvy, techniku, nástroje, brzdí, dle názoru odborníků, proces tvořivosti. Děti nemohou rozvinout svou představu, fantazii a hledat možnosti jejího vyjádření. Podle Uždila (1980), předkládají-li učitelky dětem svoje vidění, svou výtvarnou představu a vlastní výtvarné vyjádření, nemůže se rozvíjet grafický typ dítěte.

## 7. Zasahují učitelky do práce dětí?

V otázce č. 10 více než třetina (36%) respondentů přiznává, že do výtvarné hry **zasahuje**.

Více než třetina pedagogů (36%) zasahuje do tvořivé činnosti dětí, přerušuje ji. Jako důvod uvádějí, že si dítě neví rady, nezvládá techniku, bojí se, potřebuje povzbudit, a také z důvodu hrozícího zranění náradím či náčiním.

Do hry **nevstupuje a nepřerušuje ji** 53,5% tázaných, nejčastěji s komentářem, že je dobré děti nechat tvořit dle vlastní fantazie a zasáhnou jen v případě střetu dětí, nebo když hrozí zranění.

Desetina tázaných pedagogů, připouští, že se snaží zasahovat co nejméně a ne výrazně.

Poměr odpovědí je 53,5% těch, kteří nezasahují do tvořivého procesu ke 46,5% pedagogů, kteří více či méně zasáhnou a práci dětí přeruší.

Odborníci vidí zasahování a přerušování práce dětí jako antikreativní podmínku, která brzdí rozvoj tvořivosti dítěte.

Pokud je dítě ponořeno do činnosti, hra ho těší a zaujímá plně jeho pozornost, přerušení práce může proces tvoření zastavit a ukončit. Je tedy chybou pedagoga neposkytnout dítěti klid, čas a prostor k tomu, aby svou hru/práci dokončilo, případně se k ní vrátilo, podle své potřeby.

## 8. Mají děti dostatek času na výtvarnou hru?

Odborní autoři vidí **čas** jako další významnou podmínku pro rozvíjení tvořivosti, která by neměla výtvarnou hru omezovat. Doporučují, aby dítě mělo dostatek času i možnost se k činnosti vrátit, má-li zájem a potřebu, třeba druhý den, a pokračovat v ní. V průzkumu učitelky jen ve třech případech uvedly, že děti mají možnost pokračovat ve hře i další den.

Pouze 5,8% respondentů v odpovědi na otázku č. 11 uvedlo, že děti dostatek času spíše nemají. Možnost ani ano, ani ne uvedlo 10,5% tázaných. Odpověď **ano nebo spíše ano** se vyskytla v 82,6% odpovědí. To je v rozporu s odpovědí **34,9%** dotázaných pedagogů, kteří uvedli v otázce č. 2 **nedostatek času jako překážku** pro častější zařazování výtvarné hry.

**9. Co pedagogové oceňují na výtvarné hře - to, že odpovídá zadání, je pečlivá a čistá, výsledek se podobá realitě?**

**a) výsledek se podobá realitě:** Pro 48,8% dotázaných pedagogů není podoba s realitou při výtvarné hře nejdůležitější, ale 18,6% 6 respondentů podobu s realitou oceňuje, 32,5% tázaných má nevyhraněný názor.

Více než polovina dotázaných učitelek tedy podobu s realitou oceňuje nebo má na otázku nevyhraněný názor. Pokud je cílem výtvarné hry prožitok, radost, seznamování se s výtvarnými nástroji a technikami, získání zkušenosti a dovednosti, podoba s realitou není podstatná. Odborníci zdůrazňují aspekt svobody, bez zaměření na výsledný produkt.

**b) práce odpovídá mému zadání:** Když práce odpovídá zadání učitelky oceňuje 31,4% tázaných pedagogů, 44,2% z celkového počtu má názor nevyhraněný, 24,4% respondentů neoceňuje především shodu se zadáním.

Celkem 76,5% dotázaných pedagogů tedy oceňuje, když se výsledek výtvarné hry shoduje s jejich zadáním nebo mají na shodu se zadáním nevyhraněný názor. Jen 24,4% tázaných nepovažuje to, že práce odpovídá jejich zadání, za podstatné.

**c) práce je pečlivá a čistá:** Pečlivost a čistotu práce oceňuje 27,9% pedagogů, 40,7% dotázaných učitelek má nevyhraněný názor, 31,4% toto neoceňuje.

Pouze 31,4% respondentů nepožadují, aby výsledek výtvarné hry dítěte byl čistý a pečlivý. Tento výsledek napovídá tomu, že učitelky v mateřských školách kladou důraz na řemeslné provedení a čistotu práce i v případě výtvarné hry.

Vzhledem k výsledkům průzkumu je otázkou, co považují pedagogové mateřské školy za výtvarnou hru? Jestliže učitelka oceňuje shodu se zadáním, podobu s realitou a čistotu práce, nemůže jít o svobodnou, tvořivou hru, při které se má dítě pokoušet hledat řešení, novou odpověď na otázku, hledat možnosti zobrazení vlastní výtvarné představy, ne představy učitelky.

## **10. Mají děti ve třídě stálé místo pro výtvarnou hru?**

Děti mají stálý koutek pro hry s materiály a výtvarnými prostředky. Tuto odpověď uvedlo 65,1% tázaných pedagogů.

Možnosti doplnit komentář využilo 34,9 % dotázaných. Popsali konkrétně vybavení výtvarných koutků pro aktivity dětí (viz příloha G).

Nejčastější uváděnou součástí místa pro výtvarnou hru jsou barvy, papíry a pastelky. Pastelky odborníci nepovažují za příliš vhodné pro výtvarnou hru, neposkytují prostor pro rozvíjení fantazie a tvořivost, lámou se, zanechávají nevýraznou stopu.

Z komentářů (34,9% respondentů) vyplývá, že materiální vybavení je dostatečné, není překážkou pro výtvarnou hru. Respondenti však uváděli vybavení pro výtvarné aktivity obecně, ne místo, které by bylo vhodné pro klidnou nerušenou výtvarnou hru. Pokud mým záměrem bylo zjistit, zda děti mají v mateřské škole vhodné místo (nerušené, klidné) pro výtvarnou hru, chyba je v nepřesně formulované otázce.

Odpovědi byly zaměřené na materiální vybavení, jako jsou vozíky, stoly, skříňky s vybavením výtvarnými nástroji a materiály. Pouze ve dvou příkladech je uveden koutek pro bádání s lupami, přírodninami atp., ve dvou odpovědích mají v MŠ stůl pro hry s vodou a pískem. Tři respondenti vyjádřili potřebu tento koutek vytvořit, zařídit.

Průzkum ukazuje, že materiální vybavení je dostatečné a není podmínkou, která by bránila zařazování výtvarné hry jako nástroje rozvíjení tvořivosti.

## **11. S jakými výtvarnými prostředky mají děti možnost pracovat a mohou si je svobodně vybírat?**

Nejčastěji uváděnými výtvarným prostředkem jsou pastelky (89,5% s nimi pracuje často), které však neumožňují prožitek z tvorby (Štěpánková, 2013), zanechávají nevýraznou stopu a lámou se (Uždil, 1980). Pastelky nejsou vhodným prostředkem pro rozvíjení tvořivosti a představivosti dětí. Na druhém místě jsou jako nejčastěji používaný výtvarný prostředek barvy a štětce. 75,6 % tázaných pedagogů je používá při práci s dětmi často, 24,4% je nabízejí dětem občas. Barvy jsou pro rozvíjení tvořivosti a pro výtvarnou hru důležitým a vhodným prostředkem. Podle odborníků mohou nabývat symbolických významů a sociálních funkcí (Slavík, 2015), vyjadřují pocity a představy (Roeselová, 1996). Otázkou je, zda se práce s barvou v mateřské škole

neomezuje na hru s barvou – zapouštění barev, jak uváděl Uždil (1980) a Hazuková (2011).

Často (54,6% respondentů) nebo občas (40,7%) mají děti možnost pracovat a hrát si s voskovkami, křídami, pastely a uhlím. Tyto výtvarné prostředky uvedly učitelky jako třetí nejčastěji nabízené.

Překvapivě 58,1% učitelek uvádí, že s přírodninami, různými přírodními materiály a alobalem, látkami, knoflíky apod. pracují pouze občas. Často s nimi pracuje 31,4% dotázaných. Látky jsou dětem nabízené občas (55,8%) nebo výjimečně (29%). Podobné výsledky jsou v používání plastů, lahví atp. Toto zjištění není pozitivním, je škoda, že učitelky zmíněné materiály používají při výtvarné hře jen občas nebo výjimečně, protože jsou pro rozvíjení představivosti a fantazie vhodným výtvarným prostředkem. Především přírodniny jsou svou barevností, strukturou, tvarem vhodným materiálem a inspirací pro výtvarnou hru.

## 12. Učí učitelky děti kreslit některá tradicí předávaná témata?

Otázka č. 17 se zaměřuje na **důvod** přebírání tradicí předávaných témat:

Učitelky mohly označit více odpovědí.

Průzkumné šetření ukázalo:

- **45,3%** pedagogů používá napodobivé činnosti **k osvojení technických dovedností dětí**. V tomto případě jsou napodobivé činnosti odůvodněné. I tehdy však Uždil doporučuje jen předvést techniku, „(...) *netrvat na jejím bezpodmínečném dodržení a nechat prostor objevitelským snahám a fantazii dítěte*“ (Uždil, 1980, str. 81).
- Více než třetina respondentů však uvedla, že je používá **k osvojení zjednodušených, tradicí předávaných témat** jako je domeček, sluníčko, smrk, postava atp. (časté odůvodnění - „ukáži, jak je děti mají kreslit“).
- **40,7%** tázaných uvedlo, že je používají **k lepšímu pochopení záměru** výtvarné aktivity.
- **17,4%** připustilo, že cílem je **dosazení lepšího výsledku** prací dětí. Průzkum ukázal, že učitelky přebírají z různých důvodů tradicí předávaná témata, a tím brzdí rozvoj tvořivosti dětí.

- Pouhých 17% tázaných uvedlo, že tradicí předávaná témata děti neučí.

Předávání témat tvořivost dětí nepodporuje. Napodobivé činnosti negativně ovlivňují tvořivost dětí, brání jí, její rozvoj neumožňují. Brání také rozvoji grafického typu dítěte.

### **13. Využila jsem v posledních 2-3 letech vzdělávací akci na téma tvořivost dětí, výtvarná hra, explorační činnosti atp.? (Otázka č. 18)**

V posledních dvou letech se 57% respondentů zúčastnilo vzdělávací akce na témata blízká výtvarné hře a rozvíjení tvořivosti. Akce na toto téma se nezúčastnilo 43% dotázaných pedagogů.

Podle názoru Cikánové, „(...) pokud vlastní vzdělání učiteli nestačí, měl by si vyžádat pomoc nebo usilovat o jiné poučení – o vhodnou odbornou literaturu, o slovo odborníka (...)“ (Cikánová, 1999, str. 116). Finanční prostředky nemohou být důvodem pro neúčast, mateřské školy mají prostředky ze dvou zdrojů. Ze státních finančních prostředků a z provozních finančních prostředků od zřizovatele školy. Výběr DVPP akcí závisí na potřebě školy, rozhodnutí ředitelky a přání učitelky. Volbu tématu může ovlivnit i to, jak se učitelka o výtvarnou výchovu zajímá, je-li jejím koníčkem apod. Průzkumné šetření ukázalo potřebu hlubšího vzdělávání učitelek tak, aby výtvarná hra plnila svůj účel a aby pedagogové mateřské školy dokázali využít jejich možností, které nabízejí.

Možnost komentáře využilo pouze 8 respondentů. Zde uvádím jejich odpovědi:

- Sebezkušenostní dvouletý výcvik v arteterapii a artefiletice u PhDr. Mariany Štefančíkové Ph.D.
- Kolegyně, co chodí, pravidelně nosí inspirace, ze kterých čerpáme.
- Seminář na téma Tvoření z odpadových materiálů - manželé Horovi.
- Cyklus seminářů polytechnického vzdělávání.
- Seminář Kresba suchým pastelem - p. Ziková.
- Vzdělávací akce: Vánoční čarování, opět něco nového.
- Pravidelně se vzdělávám.
- Jsem po mateřské, tedy jsem se v této době nevzdělávala.



## **Závěr**

### **Cílem práce bylo:**

- *zjistit, zda učitelky v mateřské škole využívají výtvarnou hru jako nástroj pro rozvíjení tvořivosti*
- *zjistit, jaký jí dávají prostor mezi ostatními výtvarnými činnostmi*
- *zjistit, zda mají děti čas, prostor a prostředky výtvarnou hru realizovat*
- *zjistit, jaké výtvarné hry učitelky s dětmi v mateřské škole nejčastěji realizují*
- *zjistit, zda učitelky realizují napodobivé činnosti, které tvořivost dítěte nepodporují, resp. ji brání*

Průzkumným šetřením jsem získala množství informací o tom, jaké podmínky nabízí prostředí mateřské školy k realizaci výtvarné hry. Přestože byl dotazník obsáhlý, obsahoval 30 otázek, řada respondentů využila možnost doplnit k otázkám i komentář, odpovědi nebyly povrchní. Návratnost 20% není vysoká, ale odpovědi ukazují, že učitelky téma zajímalo. Cíl práce se mi podařilo naplnit.

### **Problémy v průběhu práce a jejich řešení**

Tématem a studiem pramenů jsem se zabývala několik měsíců a problémem pro mne bylo, že publikací zabývajících se přímo výtvarnou hrou není mnoho. Pro hru obecně jsem hledala informace jednak mezi našimi, ale i zahraničními autory (Beghetto, Gray, Elkind, Huizinga) a také některými zahraničními dokumenty, které se zabývají významem a potřebou rozvíjet tvořivost a podmínkami, nezbytnými pro to, aby hra probíhala svobodně a aby dávala dítěti pro rozvoj tvořivosti prostor.

Zjistila jsem také, že výtvarná hra je jednak téma velmi zajímavé, ale také hodně široké, a je mnoho možných pohledů na výtvarnou hru, které by byly samostatnými náměty pro další průzkumná šetření.

Problémem se mi zdálo být také to, že již v průběhu předvýzkumu, při řízeném rozhovoru se ukázalo, že učitelky i ředitelky mateřských škol nevědí, co je výtvarná hra a jak ji v mateřské škole s dětmi připravovat a realizovat.

### **Konkrétní výsledky průzkumného šetření, shrnutí**

#### a) Pozitivní zjištění:

Pokud má učitelka rozvíjet tvořivost dítěte hrou, zvláště výtvarnou hrou, je důležité zjištění, zda pokládá každé dítě za tvořivé. Výsledek průzkumu ukázal, že 93% učitelek pokládá každé dítě za tvořivé. Odborníci zdůrazňují, že dítě se rozvíjí za předpokladu, že jsou mu předkládány a nabízeny činnosti v podnětném prostředí. Otázkou tedy bylo, jak často učitelky nabízí dětem výtvarnou hru, jak často pro ni připravují podmínky v mateřské škole. Zjištění bylo pozitivní, čtvrtina učitelek odpověděla, že ji zařazuje jednou týdně, přibližně stejný počet ji zařazuje denně, další čtvrtina respondentů ji zařazuje nepravidelně i náhodně. Výtvarná hra nabízí podle odborníků přirozený a bezpečný prostor pro rozvíjení představitosti, fantazie a tvořivosti. Kladným zjištěním průzkumu je to, že 31,4% respondentů nevidí žádnou překážku pro realizaci výtvarné hry ve třídě mateřské školy.

Podle názoru odborníků je důležitou podmínkou pro realizaci výtvarné hry v mateřské škole materiální vybavení výtvarnými prostředky. Nabídka materiálů a technik není dle výsledků průzkumu překážkou k zařazování a realizaci výtvarné hry v mateřské škole.

Dle odpovědí více než 82% respondentů má dítě dostatek času na úvod, průběh a dokončení výtvarné hry. 76,7% tázaných potvrdilo možnost samostatného výběru výtvarných prostředků, což je další pozitivní podmínka pro rozvoj tvořivosti dítěte výtvarnou hrou.

#### b) Řada výsledků však byla z pohledu podmínek pro rozvíjení tvořivosti výtvarnou hrou negativních, případně byla v rozporu s předchozím tvrzením respondentů.

**ČAS?** Nejčastěji uváděnou překážkou v zařazování a realizaci výtvarné hry ve třídě mateřské školy byl nedostatek času, a to ve třetině případů. Přitom v odpovědi na jinou otázku více než 82% tázaných uvádí dostatek času na úvod, průběh výtvarné hry i její dokončení. Více než polovina tázaných uvedla jako překážku velký počet dětí ve skupině.

**VÝBĚR NÁMĚTU?** Proti rozvíjení tvořivosti výtvarnou hrou vypovídá také zjištění, že více než 81% tázaných pedagogů přiznává opakování témat a jejich plošné zadávání. Ani způsob

výběru námětu neodpovídá názoru odborníků, kteří doporučují, aby bylo téma vybíráno spolu s dětmi, hledáno spolu s nimi. Více než tři čtvrtiny respondentů hledá námět a inspiraci na internetu, více než jedna čtvrtina z nich sdílí nápady s kolegyní, další čtvrtina hledá inspiraci v časopisu. Necelá čtvrtina respondentů (22,1%) vybírá námět na základě vlastní zkušenosti z praxe. Námět tedy není hledaný spolu s dětmi, je jim předložen, zadán, spolu s technikou. Hledání námětu společně s dětmi uvedlo pouze 12,8% respondentů.

**NABÍDKA?** V nabídce výtvarných činností převládá tvorba s hmotným výsledkem, a to ve více než 59% odpovědí.

**FORMÁT?** Chceme-li rozvíjet tvořivost dětí výtvarnou hrou, musíme dětem nabídnout dostatečně velký formát. Jako nejčastěji volený formát uvádějí učitelky A3, a to v 66%. Více než polovina respondentů nejčastěji nabízí formát A4, který není nejvhodnější pro hledání výtvarného vyjádření, pro expresivitu, nehodí se pro techniku malby atp.

**CO OCEŇUJI NA VÝSLEDKU VÝTVARNÉ HRY?** Z mého pohledu alarmujícím výsledkem je to, že více než polovina tázaných učitelek na výsledku výtvarné hry oceňuje podobu s realitou nebo má na otázku nevyhraněný názor. Pokud je cílem výtvarné hry prožitek, radost, seznamování se s výtvarnými nástroji a technikami, získání zkušenosti a dovednosti, podoba s realitou není podstatná. Odborníci zdůrazňují aspekt svobody, bez zaměření na výsledný produkt. Více než tři čtvrtiny dotázaných pedagogů oceňují, když se výsledek výtvarné hry shoduje s jejich zadáním nebo mají na shodu se zadáním nevyhraněný názor. Dalším překvapivým zjištěním bylo, jak činnosti motivují, jak hodnotí, komentují, když se děti bojí vyzkoušet novou techniku a výtvarný prostředek. Nezažily opakovaně negativní reakci nebo hodnocení učitelkou, a tím se bojí zkušenost opakovat? Jak uvádí Beghetto, negativní komentáře a zesměšňování dětí tvořivosti brání a snižují jejich víru v sebe a své schopnosti. Negativním zjištěním je skutečnost, že zážitek, prožitek, motivační rozhovor, snění jako prostředek motivace uvedla pouze necelá čtvrtina respondentů. Přitom právě zážitek a prožitek jsou základem, prvním krokem, který „nastartuje“ proces rozvíjení představivosti, fantazie a tvořivosti dětí.

**NÁVODNÉ INFORMACE?** V mateřských školách je časté zadávání návodných informací dítěti již v průběhu motivace k výtvarné aktivitě. Téměř jedna třetina respondentů s tím souhlasí, další necelá čtvrtina tázaných má na tento problém nevyhraněný názor. Tento postup je v případě výtvarné hry nevhodný. Vytrácí se svoboda, radost, tvořivost, dětské vidění světa.

Odborníci před tímto postupem varují. Dítě se potom nesnaží ztvárnit svou představu, ale představu a způsob výtvarného vidění učitelky.

**ZASAHOVÁNÍ DO PRÁCE DĚTÍ?** Téměř polovina pedagogů přiznává, že zasáhnou a práci dětí přerušují. Odborníci vidí zasahování a přerušování práce dětí jako podmínku, která brzdí rozvoj tvořivosti dítěte. Pokud je dítě ponořeno do činnosti, hra ho těší a zaujímá plně jeho pozornost, přerušení práce může proces tvoření zastavit a ukončit. Je tedy chybou pedagoga neposkytnout dítěti klid, čas a prostor k tomu, aby svou hru/práci dokončilo podle své potřeby.

Výsledky řízeného rozhovoru ve fázi předprůzkumu i odpovědi průzkumu svědčí o tom, že většina oslovených pedagogů ze vzorku respondentů neví přesně, co je výtvarná hra, jak ji připravit, jak děti motivovat, jak jim umožnit prožitek, který je základem rozvíjení představivosti a fantazie a který je podstatou výtvarné hry rozvíjející tvořivost. Odpovědi svědčí také o stereotypech v odpovědích zaměřených na výběr námětů, zadávání návodných informací v průběhu motivace, předkládání vzorů a šablon, učení tradicí předávaných témat, zasahování do práce dětí atp.

**Otevírají se zpracováním mé BP nějaké další otázky, na které bych měla hledat odpovědi?** Cítím potřebu dalšího vzdělávání pedagogů mateřské školy v této oblasti. Odborné vzdělání, jak potvrzují i někteří autoři (např. Cikánová, Hazuková, Slavík), nestačí k tomu, aby učitelka viděla možnosti, které výtvarná hra nabízí, uměla ji naplánovat a připravovat pro ni podmínky. Jen necelá třetina respondentů nepožaduje, aby výsledek výtvarné hry dítěte byl čistý a pečlivý, což poukazuje na to, že většina učitelek v mateřských školách klade důraz na řemeslné provedení a čistotu práce i v případě výtvarné hry, kde by cílem měl být prožitek dítěte, nová zkušenost a kladný vztah k výtvarné aktivitě.

**HOTOVÝ VÝSLEDEK, ŠABLONA, VZOR?** Předkládání hotového výsledku, vzoru, používání šablon, ukázka postupu, předvedení práce i činnost spolu s dětmi nedovolí, aby se rozvinul proces tvořivosti. Tento postup také brání rozvoji grafického typu dítěte. V případě výtvarné hry je nevhodný. Učitelky užívání šablon, vzorů a předvádění postupu práce odůvodňují obavou a strachem dětí z nové techniky, výtvarného prostředku nebo nedostatkem tvořivosti dětí. Otázkou je, jak učitelka děti motivuje, jaký jim umožní zážitek/prožitek, jak výtvarnou hru realizuje a jak ji hodnotí. Zajímavým tématem pro další průzkum/výzkum by byly otázky zabývající se konkrétními náměty pro výtvarnou hru, různé způsoby zadávání tématu, technik, výtvarných prostředků a průzkum zabývající se průběhem výtvarné hry.

Zajímavý by byl např. kvalitativní průzkum mezi několika školami se zadáním shodného tématu a to, jak by ho jednotlivé školy řešily s cílem rozvíjet tvořivost dítěte.

### **Jaké praktické využití mohou výsledky mého průzkumu mít?**

Výsledky mého průzkumu by mohly čtenáře/pedagogy zaujmout, přimět k zamyšlení nad možnostmi, které prostředí mateřské školy pro výtvarnou hru a sama výtvarná hra ve výchově děti nabízí. Mohly by pedagogy mateřských škol oslovit, aby si uvědomili, jaký jim Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a současné osobnostní pojetí výchovy dětí raného věku dává prostor, ve kterém mohou uplatnit tvořivost nejen svou, ale především rozvíjet tvořivost, jako důležitou a potřebnou kompetenci dětí a člověka vůbec.

Bez ohledu na délku praxe učitelky mateřské školy je třeba se celý život vzdělávat, rozvíjet se, hledat zdroje poučení, seznamovat se s názory odborníků a snažit se je uvádět do praxe. Učitelky s delší praxí by se díky dalšímu vzdělávání pedagogů na téma výtvarná hra a rozvíjení tvořivosti dětí předškolního věku mohly zbavovat stereotypů, které se ve výsledcích průzkumu projeví, nebo je ve své práci s dětmi měnit.

## Seznam použité literatury:

- 1) BEGHETTO, Ronald A., KAUFMAN, James C. (eds.) (2012). Cultivating creativity in early childhood education. A 4 C Perspective. *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. Information Age Publishing. S. 247–266. [cit. 16.12.2015]. Dostupné z: <http://www.ronaldbeghetto.com/publications/>
- 2) BEGHETTO, Ronald A. (2013). Nurturing creativity in the micro-moments of the classroom. In KIM, K. H., KAUFMAN, J. C., BAER, J. and SRIRAMAN, B. (Eds.). *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students: Research, Theory, and Practice*. The Netherlands: Sense Publishers. S. 3-16. [cit. 12.12.2015]. Dostupné z: <http://www.ronaldbeghetto.com/publications/>
- 3) BEGHETTO, Ronald A. a KAUFMAN, James C. (2013). *In Praise of Clark Kent: Creative Metacognition and the Importance of Teaching Kids When (Not) to Be Creative*. *Roeper Review*, 35. S. 155 - 165. [cit. 4.12.2015]. Dostupné z: <http://www.ronaldbeghetto.com/publications/>
- 4) BEGHETTO, R. A. a PLUCKER, J. A. (2015). Creativity and classroom management. In SCARLETT, W. G. (Ed.). *Classroom management: An a-to-z guide*. Thousand Oaks California: Sage Publications. S. 183 - 188. [cit. 8.1.2016]. Dostupné z: <http://www.ronaldbeghetto.com/publications/>
- 5) BEGHETTO, Ronald A. a DILLEY, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. In BARBOT, B. (Ed.). *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*. S.79–89. [cit. 12.2.2016]. Dostupné z: <http://www.ronaldbeghetto.com/publications/>  
[http://static1.squarespace.com/static/52d6f16be4b0770a479dfb9c/t/569d3f35a12f44354e10b546/1453145909863/Beghetto%26Dilley\\_2016.pdf](http://static1.squarespace.com/static/52d6f16be4b0770a479dfb9c/t/569d3f35a12f44354e10b546/1453145909863/Beghetto%26Dilley_2016.pdf)
- 6) CIKÁNOVÁ, Karla (1992). *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum nakladatelství. ISBN 80-7151-015-7.
- 7) CIKÁNOVÁ, Karla (1993). *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum nakladatelství. ISBN 80-85277-84-0.
- 8) CIKÁNOVÁ, Karla (1998). *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: Aventinum nakladatelství. ISBN 80-7151-031-9.

- 9) CIKÁNOVÁ, Karla (1999). Mezi linií, barvou, tvarem a zajímavým námětem. In: ROESELLOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. S. 113-127. ISBN 80-902267-3-6.
- 10) COGNET, Georges (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.
- 11) ČAPEK, Robert (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- 12) ČÁP, Jan (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- 13) DAŘÍLEK, Pavel a KUSÁK, Pavel (1998). *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-837-2.
- 14) DAVIDO, Roseline (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Překlad Alena Lhotová, Hana Prousková. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.
- 15) DOSTÁL, Antonín M. a OPRAVILOVÁ, Eva (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 16) EISNER, Elliot W. (1965). *Children's Creativity in Art: A Study of Types*. *American Educational Research Journal*. Dostupné z: [http://www.jstor.org/stable/1161672?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=A&searchText=study&searchText=of&searchText=types&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DA%2Bstudy%2Bof%2Btypes&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1161672?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=A&searchText=study&searchText=of&searchText=types&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DA%2Bstudy%2Bof%2Btypes&seq=1#page_scan_tab_contents)
- 17) ELKIND, David (2007). *The power of play*. Philadelphia: Da Capo Press. ISBN-13: 978-0-7382-1110-7.
- 18) ERIKSON, Erik H. (1963). *Childhood and society*. 2nd ed., rev. and enl. New York: W. W. Norton.
- 19) EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE (2006). EUR-LEX. Doporučení evropského parlamentu a rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. *Úřední věstník Evropské unie* [online]. [cit. 7.4.2016]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?qid=1458026651820&uri=CELEX:32006H0962>
- 20) FONTANA, David (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

- 21) GRAY, Peter (2016). *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Překlad Jiří Košárek, Pavel Křenek, Martina Linhartová, Lenka Pizúrová, Jan Tichý. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-17-6.
- 22) HAZUKOVÁ, Helena (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI, Tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-434-1.
- 23) HAZUKOVÁ, Helena (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-30-5.
- 24) HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.
- 25) HOLOMÍČKOVÁ, Zdislava (1999). Poznávání, prožívání a hodnocení světa. In: ROESELLOVÁ, Věra (eds.). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. S. 161-175. ISBN 80-902267-3-6.
- 26) HUIZINGA, Johan (1949). *Homo ludens a study of the play-element in culture* [online]. Reprinted. Translated by Layden. London: Routledge and Kegan Paul. ISBN 0710005784. [cit. 7.4.2016]. Dostupné z: [http://art.yale.edu/file\\_columns/0000/1474/homo\\_ludens\\_johan\\_huizinga\\_routledge\\_1949\\_.pdf](http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf)
- 27) KOHOUTEK, Rudolf (2014). Hra dětí předškolního věku. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. [cit. 17.3.2016]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/hra-deti-predskolniho-veku>
- 28) KOMENSKÝ, Jan Amos (1858). *Informatorium školy mateřské* [online]. Praha: Vetterlovská knihtiskárna. [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=3QNEAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- 29) KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- 30) KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- 31) LAVOIE, Richard D. (2008). *The motivation breakthrough: 6 secrets to turning on the tuned-out child*. 1st Touchstone trade pbk. ed. New York: Touchstone. ISBN 0743289609.



- 32) MASLOW, Abraham H. (2014). *O psychologii bytí*. Translated by Hana Antonínová. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
- 33) MATĚJČEK, Zdeněk (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.
- 34) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Tauris. [cit. 2.4.2016]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- 35) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT (2015). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*. [online]. [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
- 36) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT (2015). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* [online]. [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>
- 37) NACCCE (1999). *All of our futures* [online]. [cit. 8. 3. 2016]. Dostupné z: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- 38) NOVÁK, Jan V. a VOROVKA, Karel (1892). *Anthologie z Komenského: sbírka zásad paedagogických ze spisů Jana Amose Komenského* [online]. V Praze: Bursík a Kohout. Dostupné také z: [http://kramerius4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:542018f0-add0-11e4-a7a2-005056827e51&q=Jan%20amos%20komensk%C3%BD#monograph-page\\_uuid:b064be70-b106-11e4-a7a2-005056827e51](http://kramerius4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:542018f0-add0-11e4-a7a2-005056827e51&q=Jan%20amos%20komensk%C3%BD#monograph-page_uuid:b064be70-b106-11e4-a7a2-005056827e51)
- 39) OPRAVILOVÁ, Eva (1988). *Dítě si hraje a poznává svět: metodika rozvíjení poznání dětí v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 40) OPRAVILOVÁ, Eva (2010). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. S. 123-140. ISBN 978-80-7367-828-9.
- 41) OPRAVILOVÁ, Eva a DOSTÁL, Antonín Maria (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Publikace č. 46-00-28/1.

- 42) PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel (2014). *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
- 43) PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. [cit. 7.4.2016]. ISBN 80-7178-772-8. Dostupný z: <http://www.primat.cz/moje-materialy/detail/69813?seoId=ujak-ujak>
- 44) ROESELOVÁ, Věra (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-1-X.
- 45) ROESELOVÁ, Věra (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8.
- 46) ROESELOVÁ, Věra (2004). *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-5-2.
- 47) SLAVÍK, Jan (1999). Artefiletika. In: ROESELOVÁ, Věra (eds.). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6.
- 48) SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J. a ELIÁŠOVÁ, S. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0876-1.
- 49) SMOLÍKOVÁ, Kateřina (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.
- 50) SUCHÁNKOVÁ, Eliška (2014). Hra zrcadlí duševní stránku dětí, jejich emoce. *Informatorium*, roč. 21, č. 10, s. 8-10. Praha: Portál. ISSN 1210-7506.
- 51) ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, roč. 1(1) [cit. 29. 1. 2016]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21).
- 52) UŽDIL, Jaromír (1974). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 53) UŽDIL, Jaromír a ŠAŠINKOVÁ, Emilie (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 54) VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

## **Přílohy:**

Příloha A – Dotazník - průzkumný nástroj

Součástí bakalářské práce je CD nosič, který obsahuje uvedení úplného znění odpovědí respondentů na jednotlivé otázky dotazníku a obrazovou přílohu:

Příloha B – Výtvarné techniky

Příloha C – Příklady výtvarných her

Příloha D – Výběr témat – sama nebo s dětmi?

Příloha E – Opakované náměty pro výtvarnou hru dětí

Příloha F – Způsoby motivace dětí

Příloha G – Vybavení výtvarnými prostředky

Příloha H – Výtvarná hra dětí Mateřské školy Dolní Újezd na téma

a/ Čarodějná noc

b/ Jak se cítí housenka motýla v kukle

Příloha A: Dotazník jako průzkumný nástroj

## Dotazník

Dobrý den, vážená paní ředitelko/učitelko,

Jmenuji se Blanka Famfulíková a pracuji jako učitelka v Mateřské škole Dolní Újezd. Pro získání odborné kvalifikace studuji třetí ročník Univerzity Hradec Králové, obor Učitelství pro mateřské školy.

Prosím Vás tímto o pomoc při výzkumu zaměřeném na výtvarnou hru v prostředí mateřské školy. Zodpovězením na výzkumné otázky mi poskytnete cenné podklady pro zpracování mé bakalářské práce. Veškeré výsledky dotazníku budou anonymní a nebudou poskytovány nikomu dalšímu.

Stručné pokyny, jak dotazník vyplňovat: zvýrazněte, prosím, správnou variantu (nebo i více), v případě potřeby doplňte komentář.

Pokud Vás toto téma osobně zajímá, ráda Vám vyhodnocení výsledků průzkumu na vyžádání zašlu.

Moc děkuji za Váš čas a ochotu pomoci mi s tímto důležitým zdrojem informací pro mou bakalářskou práci.

Blanka Famfulíková, učitelka MŠ Dolní Újezd, 20. 3. 2016

[blanca@email.cz](mailto:blanca@email.cz)

1. Zařazujete mezi výtvarné činnosti ve Vaší třídě také výtvarnou hru s různými nástroji (tužkou, špachtlí, různými barvami, materiály jako alobal, dráty, provázky atp.)?

Pokud ano, jak často? Vyberte, prosím, odpověď:

- Každý den
- 1x týdně
- Jednou v průběhu tématu
- Ne v každém tematickém okruhu
- Nepravidelně i náhodně
- Výjimečně
- Nezařazuji

2. Je nějaká překážka v tom, abyste věnovali více času (pozornosti) svobodné výtvarné hře dítěte s různými materiály, seznamování s různými výtvarnými technikami?

(vyberte, prosím, jednu či více odpovědí):

- Nedostatek času (je třeba plnit další činnosti, např. hudební, jazykové, pohybové atp.)
- Nedostatek prostoru ve třídě
- Nedostatek informací učitelky o výtvarné hře a tvořivosti dětí
- Nedostatek zájmu ze strany učitelky
- Nedostatek/cena výtvarných materiálů: prostředky ke kreslení, malování, barvy, čtvrtky atp.
- Počet dětí ve skupině
- Nejsou žádné překážky pro časté zařazování hry s výtvarnými prostředky a experimentování s předměty, hlinou, barvami, dřívky, přírodninami atp.

Jiné, prosím, uveďte:.....

3. Jaké výtvarné hry s dětmi realizují (vyberte, podtrhněte a doplňte, prosím)

a) Hry s **barvou**:

Ano, zařazuji (pokud ano, níže uveďte příklad, jaké)

Ne, nezařazuji

Pokud ano, jaké:

.....

b) Hry s **tvarem** (kruh, čtverec, spirála, dutý tvar atp.)

Zařazuji

Nezařazuji

Pokud ano, jaké:

.....

c) Hry s **materiály** (hlína, písek, voda, led atp.) uveďte, prosím, s jakými se děti mohou seznamovat:

Zařazuji

Nezařazuji

Pokud ano, jaké:

.....

d) Hry pro seznamování s **technikami** – zařazujete např. koláž, linoryt, suchou jehlu atp.? Příp. co je překážkou?

Ano

Ne

Pokud ano, jaké:

.....

4. Co vám nejvíce pomáhá při hledání/formulaci/vymýšlení nových témat, námětů pro výtvarnou hru?

.....  
.....

5. Vybíráte námět obvykle sama nebo spolu s dětmi?

Komentář:.....  
.....

6. Jsou náměty, které každoročně opakujete? (uveďte, prosím, které):

Komentář:.....  
.....

7. Jakým způsobem se vám daří děti nejefektivněji motivovat k výtvarné hře?

Komentář:.....  
.....

8. Prosím o váš názor na toto tvrzení: Již v průběhu motivace je třeba zadávat dětem návodné informace (tzn. jak/čím začít, jak postupovat, na co nezapomenout, jakou barvu zvolit, jak námět nakreslit, namalovat nebo vytvořit).

Plně souhlasím – souhlasím – nevyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

9. Prosím o váš názor na toto tvrzení: Jednotné zadání námětu, určená forma a technika práce, ukázka výsledku tvorby předem (dám dětem předlohu) je pro děti v MŠ vhodnější, protože pro ně znamená jistotu, co budeme dělat, jaký použijeme materiál a jak budeme postupovat‘.

Plně souhlasím – souhlasím – nevyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

10. V průběhu výtvarné hry na děti dohlížím, případně jejich práci přeruším, zasáhnu do jejich práce.

Ano – spíše ano – ani ano, ani ne – spíše ne - ne

Komentář:.....  
.....

11. Mají děti dostatek času na úvod, průběh a dokončení výtvarné hry (vyberte, zvýrazněte nebo podtrhněte):

Ano – spíše ano – ani ano, ani ne – spíše ne - ne

Komentář:.....  
.....

12. Souhlasíte s tvrzením, že každé dítě je tvořivé, rozdílná je jen míra tvořivosti?

Plně souhlasím – souhlasím – nevyhraněný názor – nesouhlasím – plně  
nesouhlasím

Komentář:.....  
.....

13. Na výsledku výtvarné hry dítěte, experimentování, tvoření oceňuji především, když:

a) *výsledek se podobá realitě*

Plně souhlasím – souhlasím – ano i ne – nesouhlasím – plně nesouhlasím

b) *práce odpovídá mému zadání*

Plně souhlasím – souhlasím – ano i ne – nesouhlasím – plně nesouhlasím

c) *práce je pečlivá a čistá*

Plně souhlasím – souhlasím – ano i ne – nesouhlasím – plně nesouhlasím

14. Mají děti ve třídě stálý koutek pro výtvarné hry?

Ano - ne

V případě kladné odpovědi, uveďte, prosím, jeho  
vybavení:.....  
.....

15. S kterými níže vyjmenovanými výtvarnými prostředky děti nejraději pracují, vyberte,  
podtrhněte:

Pastelky – fixy

často – občas - výjimečně - nikdy

barvy - různé štětce

často – občas - výjimečně - nikdy

voskovky – křídly – pastely - uhel

často – občas - výjimečně - nikdy

přírodniny - listy - mušle – dřívka atp.

často – občas - výjimečně - nikdy

knoflíky – dráty - alabal - dřívka

často – občas - výjimečně - nikdy

odstřížky látek

často – občas - výjimečně - nikdy

plasty, lahve

často – občas - výjimečně – nikdy

Případný komentář:.....

16. Mají děti možnost samostatné volby výtvarných prostředků (tzn. čím budou kreslit, malovat... velikost formátu atp.?)

Ano – spíše ano – spíše ne - ne

Případný komentář.....

17. Napodobivé činnosti – kdy dítě napodobuje činnost dospělého (učitelka ukáže, co a jak nakreslit) používám: (lze vybrat 1 nebo více odpovědí)

- K osvojení technických dovedností dětí
- K osvojení zjednodušených, tradicí předávaných témat – tzn. jak se kreslí domeček, sluníčko, smrk, postava, letící vrány atp.
- K lepšímu pochopení záměru výtvarné aktivity (co učitelka po dětech chce)
- K lepšímu výsledku práce dětí
- Nepoužívám vůbec

18. Využila jsem v posledních 2-3 letech vzdělávací akci na téma tvořivost dětí, výtvarná hra, explorační činnosti atp.?

Ano

Ne

Proč?.....

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu pomoci mi s tímto důležitým zdrojem informací pro mou bakalářskou práci.

Blanka Famfulíková

učitelka MŠ Dolní Újezd



