

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

VOLNOČASOVÉ VÝTVARNÉ AKTIVITY A ROZVOJ KREATIVITY

Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Autor práce: Michaela Papánová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: třetí

2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této bakalářské práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

29.4.2021

.....

Michaela Papánová

Poděkování

Tímto děkuji vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat dětem a jejich rodičům za možnost realizace kreativizačního programu. Děkuji také rodině a svému přítelovi za psychickou podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Volný čas.....	10
1.1 Pedagogika volného času.....	11
1.1.1 Animace	12
1.2 Pedagog volného času.....	12
1.3 Souvislost pedagogiky volného času a výtvarné výchovy	13
2. Výtvarná výchova	15
2.1 Koncepce výtvarné výchovy.....	15
2.1.1 Specifické cíle výtvarné výchovy	17
2.1.2 Výtvarně výchovný proces	17
2.2 Historie a vývoj výtvarné výchovy.....	18
2.3 Čtyři pojetí výtvarné výchovy	20
2.3.1 Art-centrické pojetí.....	21
2.3.2 Video-centrické pojetí	21
2.3.3 Gnozeo-centrické pojetí.....	22
2.3.4 Animo-centrické pojetí	23
2.4 Techniky ve výtvarné výchově.....	23
2.4.1 Kresba	24
2.4.2 Malba	25
2.5 Hodnocení výtvarné výchovy	25
2.5.1 Obecná kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce	26
2.6 Tvořivost ve výtvarné výchově	26
3. Tvořivost.....	28
3.1 Pojem tvořivost.....	28

3.1.1 Pojetí tvořivosti.....	29
3.2 Strukturní prvky tvořivosti	30
3.2.1 Faktory ovlivňující tvořivé myšlení.....	30
3.2.2 Fantazie a představivost.....	31
3.2.3 Intuice a imaginace	31
3.3 Tvořivost jako proces	32
3.3.1 Znaký tvořivého procesu	32
3.4 Biologicko-psychosociální hledisko tvořivosti.....	34
3.4.1 Biologicko-psychosociální model tvůrčího procesu.....	34
3.4.2. Nový model kreativity	35
3.5 Výchova k tvořivosti.....	35
3.5.1 Cíle výchovy k tvořivosti.....	36
3.6 Osobnost tvořivého žáka.....	36
3.6.1 Dětská tvořivost a její vývoj	37
3.7 Osobnost tvořivého pedagoga.....	37
3.8 Tvůrčí činnost a tvorba	38
3.9 Kreativní program jako prostředek	39
3.9.1 Kreativizační program pro děti mladšího školního věku.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST	41
4. Realizace kreativizačního programu	42
4.1 Úvod	42
4.1 Cíl kreativizačního programu	43
4.2 Průběh činností	43
4.3 Realizované výtvarné činnosti	44
4.3.1 Návrat ptáčků ze zimoviště.....	44
4.3.2 Portrét oblíbené pohádkové postavy.....	46
4.3.3 Listy hrají všemi barvami	49

ZÁVĚR	52
Seznam použité literatury	55
PŘÍLOHY.....	58
Seznam příloh	59
ABSTRAKT	64
ABSTRACT	65

ÚVOD

„Fantazie je semínkem tvořivosti, tvořivost je hybnou silou pokroku a pokrok je živinou pro fantazii.“

(Zdeněk Hanka; český spisovatel)

Tématem bakalářské práce jsou „Volnočasové výtvarné aktivity a rozvoj kreativity“. Toto téma jsem si zvolila, jelikož výtvarné aktivity a práce s dětmi jsou mi velmi blízké. Tvůrčí činnost nejen v rámci výtvarné výchovy mě doprovází již od dětství, neboť jsem navštěvovala několik výtvarných kroužků, například keramiku, kreativní kroužek či tvořivé dílny. Zálibu v tvůrčích činnostech jsem podpořila studiem oboru obalové techniky, grafiky a designu na střední škole. Není tomu jinak ani na vysoké škole, kdy jsem svým výběrem oboru pedagogiky volného času se specializací výtvarné výchovy podpořila vlastní zájem o umění a práci s dětmi.

Hlavním cílem bakalářské práce je prokázat schopnost pracovat s teoretickými prameny a aplikovat je v praxi v rámci kreativizačního programu výtvarně výchovného charakteru.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. První část je rozdělena do tří kapitol, ve kterých se zabývám pojmy volný čas, výtvarná výchova a tvořivost.

Předmětem první kapitoly je volný čas, profese pedagoga volného času, pedagogika volného času a její souvislosti s výtvarnou výchovou.

Další kapitola popisuje koncepcí výtvarné výchovy, její historii a vývoj, rovněž čtyři pojetí výtvarné výchovy. Dále jsou v této části popsány techniky, hodnocení a tvořivost ve výtvarné výchově.

Poslední kapitola bakalářské práce je věnována tvořivosti a jejím strukturním prvkům, tvořivému procesu a jeho biologicko-psychosociálnímu modelu, výchově k tvořivosti, osobnosti tvořivého žáka a pedagoga, tvůrčí činnosti a tvorbě. V závěru kapitoly se práce zabývá kreativním programem.

Druhá, praktická část obeznámuje se samotným kreativizačním programem výtvarně výchovného charakteru s názvem „Inspirace životem“ a přibližuje podmínky, za kterých byly samotné činnosti realizovány. Dále popisuje cíl kreativizačního programu

a seznamuje s jeho průběhem. Také představuje tři aktivity realizované se čtyřmi dětmi mladšího školního věku. Jedná se o náměty „Návrat ptáčků ze zimoviště“, „Portrét oblíbené pohádkové postavy“, „Listy hrají všemi barvami“, které jsou rozděleny do deseti částí. A sice námět, úkol, výchovně-vzdělávací cíle, motivaci, techniku, materiál, časovou dotaci, průběh činnosti, hodnocení a reflexi realizované činnosti.

Cílem mého kreativizačního programu je rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí mladšího školního věku v domácím prostředí s běžně dostupnými materiály.

Přílohy práce obsahují fotografie výsledných obrázků, které děti při jednotlivých volnočasových výtvarných aktivitách v rámci kreativizačního procesu vytvořily.

Při psaní mé bakalářské práce vycházím ze starší i novodobé literatury, především z oblasti pedagogiky, psychologie, umění a výtvarné výchovy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Volný čas

V této kapitole si přiblížíme pojem volný čas a podíváme se na stanoviska a názory českých odborníků. Jejich pohledy se více nebo méně opírají o negativní a pozitivní definici volného času, avšak ve většině případů se vzájemně prolínají či doplňují. Negativní pohled se dívá na volný čas vůči pracovní době, zato pozitivní se pokouší vymezit volný čas jako čas, který máme sami pro sebe a můžeme s ním svobodně nakládat dle vlastního uvážení.

Břetislav Hofbauer v knize *Děti, mládež a volný čas* uvádí definici takto: „*Volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.*“¹

Autorka Jiřina Pávková uvádí, že pojem volný čas si lze představit jako protiklad nezbytné činnosti a práce, kdy si o své volbě aktivit můžeme svobodně rozhodovat, realizovat ji radostně a dobrovolně. Zároveň nám napomáhá k uvolnění doplněnou slastí.²

Mezi podstatné funkce volného času se řadí odpočinek, který je důležitý k regeneraci pracovní síly. Jako významný prvek pro obnovení síly duševní nesmíme opomenout zábavu a v neposlední řadě spoluúčast na vytváření kultury, která je podstatná pro rozvoj osobnosti.³

Hájek se svými kolegy navazuje na zmíněné funkce volného času i v další publikaci: „*Oblast volného času zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou veřejně prospěšnou činnost a časové ztráty s těmito činnostmi související.*“⁴

Nesmím opomenout velice výstižnou definici volného času, která se nachází v pedagogickém slovníku: „*Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).*“⁵

¹ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

² Srov. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času.*, s. 15.

³ Srov. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*, s. 12.

⁴ HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 66.

⁵ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 341.

Ve 20. století se pojem volný čas poměrně prudce vyvíjel, neodmyslitelně vzrostl jeho dosah i rozsah. Stal se významný pro celou společnost, jak pro život jednotlivce, tak mladé generace, různé věkové a sociální skupiny. Postupným vývojem doby se rozvíjel i postoj člověka k tomuto tématu a nyní je součástí našeho běžného života.⁶

1.1 Pedagogika volného času

Po změně celospolečenských podmínek v 60. letech vzrůstalo poznání, doceňování i rozšiřování volného času. Volný čas se stal významnou součástí života a výchovy dětí, mládeže i dospělých. Se zvyšováním organizace pracovního a školního týdne se zvýšila i organizovanost volného času. Vyvíjely se spontánní a řízené aktivity. Do počátku 90. let byl pojem výchova mimo vyučování byl poměrně zažitý, nicméně se postupně prosazoval přístup vycházející z koncepce volného času a tím i pojem pedagogika volného času.⁷

Pedagogika volného času spadá pod různorodé disciplíny pedagogiky a objevuje se už jako samostatný studijní obor. Zaměřuje se na výchovné a vzdělávací prostředky a přispívá k samostatnému, užitečnému trávení volného času všech věkových kategorií.⁸ Je jedním ze společenskovedních oborů a zabývá se zejména vědou ve volném čase a teorií výchovy ve volném čase. Občas také využívá pojmenování výchovy mimo vyučování, při práci s mládeží a dětmi školního věku.⁹ U této věkové kategorie je podle Pávkové pedagogické působení ve volném čase, v čase mimo vyučování nepostradatelné. Ukazuje jedinci cestu, jak smysluplně využívat volný čas, aby vedl ke kultivaci a uspokojování potřeb a osobních zájmů.¹⁰

Průcha uvádí, že čas odehrávající se mimo vyučování je možno využít několika způsoby. Od přípravy na školní vyučování, přes různé volnočasové sportovní činnosti až po kriminální úkony.¹¹ Oříškem může být velké množství volného času a jeho nežádoucí využívání. V některých případech se můžeme setkat s výskytem nevhodných forem chování, jako je například zneužívání návykových látek, delikvence či agrese, způsobených nudou tzv. vakuem. Někteří lidé se naopak vypořádávají s volným časem

⁶ Srov. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*, s. 5.

⁷ Srov. HOFBAUER, Břetislav. *Vývoj pedagogických disciplín*, s. 90-91.

⁸ Srov. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 199.

⁹ Srov. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 65.

¹⁰ Srov. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*, s. 37.

¹¹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*, s. 93.

tak, že před ním unikají práci. Četný a chorobný návyk na práci „workoholismus“ jim pomáhá vyplnit jakoukoliv volnou chvíli.¹²

Dříve měl volný čas především funkci odpočinkovou, nyní je více orientovaný na zážitek. Opaschowski za soudobé a zásadní principy pedagogiky volného času pokládá: „1. *autonomie činností, uvědomělý výběr subjektu, pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdraví, volný čas jako výzva, a úkol osobnosti*; 2. *aktivita subjektu, překonání pasivní konzumace, rozvoj kreativity*; 3. *orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli*; 4. *spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové*; 5. *zábava, radost, požitky z činností*; 6. *uvolnění, odreagování, prostor pro znovunalezení smyslu*.“¹³

1.1.1 Animace

Pro současnou pedagogiku volného času je důležitou formou práce zejména výchova pro volný čas neboli animace.¹⁴ Slovo animace vychází z latinského výrazu „anima“, což znamená duše. V semitském jazyce znamená toto slovo oživení, probuzení, nadšení, naplnění životem nebo duchem. Pokud bereme animaci jako naplnění duchem, nechápeme ji jenom jako obveselení nebo probuzení aktivity. Vnímáme ji jako oživení v hlubším slova smyslu. Kdy člověk objeví a uvolní ty projevy, které svědčí o jeho vitalitě, kreativitě a vůli sledovat určité cíle a hodnoty. V animaci hraje podstatnou a nezastupitelnou roli animátor. Je to člověk, který provádí animační přístupy v pedagogice nebo v sociální práci. Můžeme se s ním setkat v dramatickém umění nebo v různých oblastech práce se skupinami nebo jednotlivci.¹⁵

1.2 Pedagog volného času

Pedagog volného času se společně s vychovatelem řadí na pozici pedagogických pracovníků, neboť vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost. Tyto dvě pozice pojí specifika i společné rysy, zároveň jejich odlišnost vychází z jejich poslání a obsahu činností daných zařízení. Větší část výchovného působení těchto profesí probíhá ve volném čase vychovávaných. V některých zařízeních pro zájmové vzdělávání se můžeme setkat s vychovatelem, např. ve školní družině nebo klubu. Vychovatel

¹²Srov. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 199.

¹³Tamtéž, s. 199.

¹⁴Srov. Tamtéž, s. 199.

¹⁵Srov. KAPLÁNEK, Michal. *Animace*, s. 13-14, 16.

je především pracovník školských zařízení, zařízení sociální péče nebo zařízení pro ochrannou a ústavní výchovu. Zato pedagog volného času nachází uplatnění ve spoustě různorodých neškolských zařízeních, jako je kupříkladu kulturní, osvětové, sociální či rekreační. Své místo nalézá i ve střediscích volného času, tedy v domech dětí a mládeže a ve stanicích zájmových činností.¹⁶

Zastupuje také druh výchovného pracovníka, který dokáže výchovně působit ve volném čase na všechny profesní, sociální, věkové, náboženské či národnostní skupiny a vrstvy. Měl by být přichystán nalézat a pomáhat všem k efektivnímu využití volného času. Pedagog volného času může podle Vladimíra Spousty zastávat roli diagnostika, stimulátora, satisfaktora, koordinátora, organizátora a poradce, administrátora, dramaturga, reedukátora a vědeckého pracovníka.¹⁷ Pávková poukazuje na kladný pohled této profese, zvláště na volnost a prostor v pedagogickém působení ve volném čase, při kterém pedagog může využít své odbornosti, např. při vytváření a organizaci zájmové činnosti.¹⁸

1.3 Souvislost pedagogiky volného času a výtvarné výchovy

Předmětem této pedagogické disciplíny je podle Průchy „volný čas“, využívaný jakoukoliv věkovou kategorií. Pojem volný čas zahrnuje zábavu, rekreaci, odpočinek, dobrovolné vzdělávání, zájmové činnosti aj. Kromě popisování těchto činností pedagogika volného času ovlivňuje a nabádá jedince k užitečnému využití volného času. Napomáhá ke kultivaci individuálních zájmů a vede k pocitu uspokojení a seberealizaci.¹⁹

Výtvarné umění dokáže navázat vztah ke světu a prostředkem komunikace umí promlouvat s lidmi po celém světě. Ve výtvarné výchově není důležité umět uchopit a najít smysl hotových děl. Samotný proces je podstatný, hodnotný a žádoucí pro kohokoli. Vnuknout své představivosti podobu a určitý tvar je významná schopnost, která může vzbudit nezapomenutelný zážitek.²⁰

Pokud hledáme účinnou návaznost výtvarné výchovy a výchovných oborů, musíme přirozeně začít u prožitku. Prožitek i pedagogický pojem motivace je vstupním prvkem

¹⁶ Srov. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 68-69, 130.

¹⁷ Srov. SPOUSTA, Vladimír. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 7-10.

¹⁸ Srov. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*, s. 41.

¹⁹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*, s. 92-93.

²⁰ Srov. UŽDIL, J. a E. ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

metodiky a stabilním prostředkem výsledků výtvarné práce. Jelikož je výtvarná výchova výchovou estetickou, navazuje i na lidskou potřebu tvořit a projevovat se.²¹ Vlastní činnost ve výtvarné výchově je spojena se zážitkovou sférou lidského života, často s citovým prožitkem. Odpovídá základní lidské potřebě, která je v nás zakořeněná, být činný a jednat.²²

„Činnost ve výtvarné výchově je vždy činností radostnou, a je tedy i formou aktivní rekreace. Uvádí zároveň v pohyb i celou psychiku dítěte, dává hmatatelně i viditelné výsledky, je produktivní, ale přitom není svázána s běžnou životní praxí. Nese v sobě prvky komunikace, vizuálního sdělení adresovaného druhým.“²³

²¹Srov. UŽDIL, J. a E. ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

²² Srov. Tamtéž, s. 7-8.

²³ Tamtéž, s. 7-8.

2. Výtvarná výchova

2.1 Koncepce výtvarné výchovy

K našemu nejhlubšímu a nejsprávnějšímu smyslovému poznání světa nám má být nápomocna právě výtvarná výchova.²⁴ Zdrojem, ze kterého výtvarná výchova trvale čerpá, je výtvarné umění. Vnímáme jeho výtvarný jazyk, snažíme se intuitivně porozumět přinášenému poselství a vzhlížíme k jeho estetickým kvalitám. Mnohdy není jednoduché porozumět současnému výtvarnému umění. Prostor, který pro nás osvětluje, a sílu jeho výrazu objevujeme postupně. V průběhu času je pro nás srozumitelnější a jsme s ním schopni komunikovat a vnímáme, že se jeho vyjadřovacím prostředkům přibližujeme, že se stávají součástí našeho výtvarného myšlení. Až potom je můžeme předkládat dětem.²⁵

Výtvarná výchova v současném pojetí nabízí dětem možnost vyjádřit se ke světu, ve kterém žijí. Přivádí je k aktivaci smyslového vnímání, estetického cítění i rozumového a citového hodnocení skutečnosti a jevů prostřednictvím motivace, hledání myšlenek nebo potřebných vyjadřovacích prostředků. Umožňuje jim dospět k prohloubenému prožitku poznávání prostřednictvím této tvořivé aktivity.²⁶

Žákům zprostředkovává výtvarné výpovědi druhých a přivádí je k porozumění jejich významů cestou vlastního sebevyjádření a výtvarného i lidského vcítění. Na dobrodružné cestě za objevováním skryté tváře světa je učitelem ten, kdo děti na ní doprovází. Otevírá jim novou cestu k citlivému pochopení výtvarného umění, k názorové toleranci a komunikaci.²⁷

Získání uceleného souboru výtvarných dovedností není v tomto pojetí výtvarné výchovy jedním z jeho hlavních cílů. Do popředí vystupuje to, co chápeme jako osvojení výtvarných dovedností. Trvá řadu let, než zvládnete vědomě využívat výrazové prostředky některého z výtvarných prostředků nebo postupů.²⁸

Výtvarné myšlení žáků a jejich intuitivně emotivní nebo analytické rysy se formují na základě všech těchto znalostí. Psychologická orientace a výtvarně projevový typ žáka

²⁴Srov. BROŽEK, J. a J. UŽDIL. *Výtvarná výchova*, s. 7.

²⁵Srov. ROESELŮVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*, s. 11-12.

²⁶Srov. ROESELŮVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*, s. 12.

²⁷Srov. Tamtéž, s. 12.

²⁸Srov. Tamtéž, s. 12.

ovlivňují, jaký charakter výtvarného myšlení v jeho projevu převládne. Žáci, kteří dávají přednost skutečnosti a ve vztahu k ní jsou méně osobní, se přiklání k extrovertnímu výtvarnému typu. Žáci vnímající především vlastní vztah ke světu a dospívající tíhnou k bohatým vnitřním prožitkům a přiklání se k introvertnímu výtvarnému typu. U dekorativně cítících žáků se projevuje jiné pojetí, kde převládá především výtvarná hodnota jejich projevu.²⁹

Do oblasti citové a smyslové výchovy přispívají k rozvoji dítěte zejména výtvarné činnosti, které tvoří podstatu estetického vztahu dítěte ke světu. Současně napomáhají k vyrovnanému vývoji dětské osobnosti.³⁰ Estetická výchova je zároveň výtvarnou výchovou, která zprostředkovává parametry dobrého vkusu a také navazuje na přirozenou lidskou potřebu projevit se a tvořit.³¹

Postupy výtvarného umění dostávají poněkud jinou podobu ve výtvarném projevu dětí a mládeže. Tady nachází výtvarný jazyk způsob svého uplatnění. Umělec řeší jiné otázky než dítě, které ve výtvarném projevu uplatňuje způsob myšlení, který odpovídá jeho věku, schopnostem a zkušenostem. Jeho technické zručnosti jsou částečně omezené a odpovídají jeho výtvarně projevovanému typu. Tím dosahuje jiných, často nečekaných výrazových účinků, i když se vzdaluje výrazivu výtvarného umění.³²

K pěstování vztahu k výtvarné kultuře jako k jednomu z vrcholných projevů lidského ducha dospějeme tím, že ji bereme jako důležitou aktivitu spojenou se vzdělávacími přístupy vzájemně se doplňujícími s látkou výtvarné výchovy. Učitel se snaží, aby jeho žáci navazovali na hlubší kontakty s uměním prostřednictvím vlastních výtvarných činností, a tím tady překračuje hranice pouhého setkávání s výtvarnou kulturou.³³

Dítě, jeho vychovatelé i ostatní děti ze školního kolektivu se kultivují tím, že se zamýšlí nad výtvarnou činností se znaky estetické reflexe. Z počátku tak děti činí neuvědoměle, ale s nárůstem pochopení výtvarných prostředků roste i vědomí, se kterým je dítě používá. Získává také představu o tom, čeho je možné s nimi dosáhnout.³⁴

²⁹Srov. ROESELVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*, s. 12.

³⁰Srov. VÍTKOVÁ, M. a A. TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 6.

³¹Srov. UŽDIL, J. a E. ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

³²Srov. ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*, s. 11-12.

³³Srov. ROESELVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*, s. 12.

³⁴Srov. UŽDIL, J. a E. ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

Odborníky stále více zajímá vztah mezi duševními funkcemi, jako je myšlení, představování či cítění, a výtvarným projevem.³⁵

2.1.1 Specifické cíle výtvarné výchovy

- Výtvarná výchova obohacuje dítě o významné zkušenosti smyslové. Má význam pro výchovu smyslů, především zraku a hmatu.
- Přispívá k rozvoji motorických dovedností, především jemné motoriky ruky.
- Učí dítě pozorovat svět kolem sebe. Výběr objektu pozorování je spojen s citovou oblastí.
- Podporuje rozvoj představivosti a fantazie.
- Podporuje výchovu ideovou, což souvisí s kvalitou myšlenkových obsahů, které se do dětského projevu promítají.
- Podporuje vytváření estetických postojů, vytváření emotivně zbarveného vnímání, prožívání a hodnocení skutečnosti.
- Tvůrčí aktivita dítěte při výtvarné výchově přináší dětem radost, a proto stojí za to výtvarné činnosti dětem umožňovat již od nejtělejšího věku.³⁶

2.1.2 Výtvarně výchovný proces

Osobnost žáka utváří a nesterjně ovlivňují dvě významné složky, jež jsou spojené ve výtvarné výchově. Je to složka výchovná a výtvarně vzdělávací. Oba pohledy jsou významné, i když se více zdůrazňuje role výchovné složky. Je ceněná hlavně za přínos pro osobní a duchovní rozvoj žáka. Výtvarná výchova se snaží představovat svět z různých úhlů pohledu na základě širokého rejstříku konkrétních znalostí. Jedním z významných impulzů výtvarně výchovných procesů je poučené vytváření individuálních postojů na takto obohacené chápání světa. Toto pojetí výtvarné výchovy je odrazem práce nejlepších výtvarných pedagogů, kterým záleželo na zvnitřnění výtvarné výpovědi žáka a celistvém chápání světa.³⁷

„Výtvarně vzdělávací složka výtvarné výchovy dává dítěti do rukou základní vyjadřovací prostředky. Učí ho zacházet s prvky výtvarného jazyka, jako jsou linie, barvy a tvary, a poznávat jejich vlastnosti v ploše i v prostoru. Přivádí ho i k pochopení vzájemných vztahů jednotlivých prvků a pomáhá mu ocenit jejich výrazové a estetické

³⁵Srov. UŽDIL, J. a E. ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

³⁶VÍTKOVÁ, M. a A. TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 8.

³⁷Srov. ROESELVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*, s. 12.

účinky. Současně ho seznamuje se základními výtvarnými postupy, materiály a nástroji a s jejich vyjadřovacími možnostmi.“³⁸

2.2 Historie a vývoj výtvarné výchovy

Cílovou badatelskou oblastí pro didaktiku a teorii výtvarné výchovy je výtvarná edukace. Její podoba se časem měnila, i když jejím jádrem vždy zůstaly expresivní, estetické nebo umělecké kvality výtvarného projevu podmíněné tvůrčím a empatickým vztahem člověka ke světu i k sobě samému.³⁹

Počátky výtvarné výchovy v českých zemích můžeme datovat do roku 1774, kdy Marie Terezie svým výnosem zavedla Felgbigerův Obecní školní řád, který obsahoval kreslení kružítkem, pravítkem, jakož i rukou volnou. V roce 1869 bylo v Rakousku-Uhersku kreslení uzákoněno jako učební předmět odpovídající praktickým potřebám doby. Cílem kreslení až do konce 19. století byla hlavně výchova k řemeslu.⁴⁰

Počátkem 20. století vznikají ve výtvarné výchově rozpory mezi tzv. řemeslným nebo poznatkovým a humanistickým pojetím. Zastánci přirozené spontánní dětské tvorby kritizovali mechanickou stylizovanou kresbu, která ve školním kreslení později přerostla v planý dekorativismus a ornamentalismus. Ten přežil ve výtvarné výchově až do poválečného období, ačkoliv byla tato výchova ovlivňována konstruktivistickými, funkcionalistickými a jinými tendencemi v umění. Ústřední koncepce předmětu, dané osnovami, přetrvaly z roku 1932 až do roku 1954, kdy byly vydány nové osnovy kreslení pro všechny typy a stupně škol. Byly ovlivněny soustředěným ideologickým tlakem, jako celá česká výtvarná pedagogika. Na základě společenských změn a nových teoretických poznatků vzniká v roce 1960 výtvarná výchova jako předmět na základních školách. Změna není jenom v názvu, kdy nahrazuje kreslení, ale také v pojetí předmětu a nastavení nových obsahů. V době normalizace česká didaktika a teorie výtvarné výchovy přišly o řadu vůdčích osobností z řad pedagogů. Vítané změny nastaly po sametové revoluci v roce 1989, kdy se zvýšila dynamika a mnohostranný charakter oboru. V roce 1991 bylo založeno profesní sdružení Asociace výtvarných pedagogů s cílem zprostředkovat teoretické poznatky didaktiky mezi učiteli v praxi. Objevuje

³⁸ ROESELLOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*, s. 12.

³⁹ Srov. CIKÁNOVÁ, K. a kol., *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*, s. 1.

⁴⁰Srov. Tamtéž, s. 1-2.

se několik koncepčních publikací, které ukazují a teoreticky podchycují nové trendy v současné výtvarné výchově. Odpovídají několika programovým proudům, které po roce 1990 u nás vykrystalizovaly.⁴¹

Vývoj se nezastavuje ani v dnešní době a je tedy nutné reagovat na celospolečenské změny podporované vědecko-technickým rozvojem. Musíme zachytit nové trendy rozvoje ve všech oblastech a implementovat je do současného vzdělávacího procesu.⁴²

Současná vláda prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy reaguje na tyto změny dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy Strategie 2030+. Prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání řeší i úpravy ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova.⁴³

Dokument má za úkol stanovit směr rozvoje školství a priority investic na dalších deset let. Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.⁴⁴

Odborná veřejnost z řad pedagogů katedry výtvarné výchovy Univerzity Karlovy dne 15. března 2021 zaslala ministrovi školství v otevřeném dopisu stanovisko k revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v oblasti Umění a kultura a vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. V něm reagovala na redukci hodinové dotace v oblasti Umění a kultury na úkor inovace vzdělávacího oboru Informatika. K redukci dochází již poněkolkáté, a proto navrhuji zpětnou revizi tohoto snižování. Záměrem dopisu je upozornit na skutečnost, že vzdělávací obor Výtvarná výchova je založen na provázaném rozvíjení vzdělávacích cílů psychomotorické, afektivní a kognitivní domény, a nikoliv na encyklopedickém předávání učiva. Provedené redukce omezují především oblast reflexe kultury a kulturní komunikace, tedy oblast vyšších kognitivních a afektivních cílů, k nimž se vztahují i koncepty formativního hodnocení a principy občanského vzdělávání, které patří mezi priority Strategie 2030+.⁴⁵

⁴¹ Srov. CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie*, s. 2-11.

⁴² *MŠMT* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ *INSEA* [online]. Dostupné z: <https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>.

2.3 Čtyři pojetí výtvarné výchovy

Vzrůstající zájem o duchovní stránky života a rychlý rozvoj počítačové vizuality přispívají k rychlému vývoji výtvarné výchovy. Přináší jí nové zajímavé perspektivy, i když jako výchovný obor je ve školní praxi oproti ostatním vzdělávacím disciplínám stále podceňovaná. Ukazuje se, že i bez ztráty identity a svých jedinečných charakteristik může osobitá příprava ve výtvarné výchově výrazně přispět k úspěšné profesní kariéře ve zdánlivě nesouvisejících oborech. Několik základních škol a gymnázií zachytilo tento trend a zaměřilo se na tvořivé výrazové programy s výraznou podporou výtvarné výchovy.⁴⁶

Současná česká výtvarná výchova se dynamicky vyvíjí. Tomuto vývoji odpovídá vznik čtyř programových linií. V praxi se ukazuje jejich společný základ s mnohostranným překrýváním priorit v jejich koncepcích. Navzdory jejich odlišnosti a svéráznosti jsou všechny trvale uloženy v individuálních rysech výtvarného projevu, především v jeho uměleckých polohách a v jeho výrazovosti. Odráží se v bezprostřední výtvarně výchovné praxi, odborných textech i literatuře. Zařazení díla do určité programové linie by nemělo být chápáno jako vtěsnávání určitého přístupu do úzkého teoretického rámce, ale má být pouze prostředkem k myšlenkovému podchycení určitého tušeného řádu. Tento řád tvoří logiku a ovlivňuje formulaci cílů a metod jednotlivého výchovného přístupu a teoreticky ho můžeme vysvětlovat prostřednictvím analýzy estetického zážitku.⁴⁷ Myslím si, že při hlubším teoretickém zkoumání by se objevily další varianty, prostupy a syntézy.

V knize *Artefiletika* Slavík výše zmíněné programové linie vymezuje v rámci výtvarně orientované výchovy jako čtyři soudobé trendy, které nevznikly podle předem stanovené normy. Pojetí pojmenoval jako art-centrické, video-centrické, gnozeo-centrické a animo-centrické.

Níže uvedená česká pojetí výtvarné výchovy se liší v důrazech na některou ze stránek výtvarného zážitku. Tyto důrazy ovlivňují způsob výchovné práce, např. v typu námětů a zadávaných výtvarných úkolů, způsob motivování atd. Kromě konečného důsledku se ve své podstatě liší i náplň poznání, které je možno si z dílčích pojetí odnést.⁴⁸

⁴⁶ Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 160.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 160-161.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 166.

Pojetí, která Slavík definoval, se specifickým způsobem obrací i k rozvoji tvořivosti. Pojetí mají odlišná námětová východiska, a tím pádem používají i různé metody, pomocí kterých dochází k aktivaci tvořivých schopností. I když mají primárně vytyčený odlišný obsah, zůstává u všech „základním stavebním kamenem“ tvořivost.

2.3.1 Art-centrické pojetí

První programová linie současné české výtvarné výchovy je označována za art-centrické pojetí. Učitelé a teoretici zastávající ve svém oboru tento směr se snaží posilovat rozměr umělecké a estetické formy.⁴⁹

V publikaci R. Horáčka a kol. V dialogu s uměním z roku 1994 se k art-centrickému pojetí hlásí skupina teoretiků a učitelů sdružená kolem I. Zhoře, kteří zde definovali cíle předmětu. Hlavním cílem je probuzení zájmu o umění. Druhým cílem je nabídnout uměním citový zážitek prostřednictvím poutavých detailů. Další má vytvořit místo pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění. Posledním cílem je hledat svůj vlastní názor, rozvíjet a procvičovat schopnosti, tzv. čist hodnoty i významy uměleckého sdělení.⁵⁰ „Umělecká výchova by tedy měla poutat pozornost k uměleckému dílu, ukázat jeho postavení v dějinách umění a objevovat vztah uměleckého sdělení k soudobému vnímání světa.“⁵¹

2.3.2 Video-centrické pojetí

Video-centrické pojetí je označováno jako druhá linie současné české výtvarné výchovy. Klade důraz na formu výtvarného projevu, avšak z jiného úhlu pohledu než art-centrické pojetí. Hledá odlišnosti výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a obrací se k procesu výtvarného vnímání. V názvu se odráží vizualizace i příklon k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby.⁵²

Australský teoretik výtvarné výchovy S. T. Coombes v r. 1981 na světovém kongresu INSEA v Rotterdamu prosazuje koncepci, podle níž by výtvarná výchova měla člověka zejména učit vizuálně myslet a povzbuzovat k vlastnímu nalézání systému symbolů neboli ke konceptualizaci. Vizuální komunikace spočívá ve zprostředkování vizuálních symbolů na rozdíl od principů konvergentního logického myšlení v přírodních vědách.

⁴⁹

Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 161-162.

⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 161-162.

⁵¹ HORÁČEK, Radek. *V dialogu s uměním*, s. 9-10.

⁵² Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 162-163.

V art-centrickém pojetí se pak „Art-literacy“ rozšířilo na „Visual-literacy“. ⁵³ „*Vizuální gramotnost je obecná schopnost dívat se kulturníma očima, zohledňovat a uvědomovat si kulturní prizmata, jejichž prostřednictvím vnímáme svět a která jsou od prvopočátků civilizace formována uměleckými projevy.*“⁵⁴

U nás tato programová linie často prolíná s předešlou. Video-centrické pojetí je v současnosti představováno skupinou volně sdruženou kolem J. Vančáta a jeho programových textů. Berou působení technických médií za důležitý prostředek výtvarné výchovy. Z potřeb rozvíjení a kultivace jsou video-centrickým programem vyvozovány nároky na celospolečenskou potřebnost výtvarné výchovy.⁵⁵

2.3.3 Gnozeo-centrické pojetí

Mezi třetí z výtvarně výchovných přístupů řadíme gnozeo-centrickou linii, která je blízká linii art-centrické. Samotné umění není do takové míry v ohnisku jeho pozornosti, i když čerpá inspiraci také z oblasti umělecké výtvarné tvorby. Chce mapovat, obohacovat a ozvláštňovat dětskou zkušenost všedního dne, na kterou se více orientuje prostřednictvím výtvarné činnosti. Směřování dítěte k systematickému přibližování se životu je jeho cílem. Hledání sdělnosti výtvarné výpovědi je pro dítě prostředkem objevování světa a sebe v něm. Výtvarné postupy jsou tomuto hledání podřízeny. Linie vede k jedinečnému způsobu poznávání světa prostřednictvím výtvarného procesu jako prostředku výrazové komunikace. V praxi se u nás gnozeo-centrismus uplatnil například v návrhu osnov výtvarné výchovy v projektu *Obecná škola* a je reprezentován mnoha učiteli v čele s V. Roeselovou.⁵⁶

Výtvarné umění a výtvarná výchova jsou osobitým a jediným prostředkem pro žákovu objevování světa a nejsou v tomto pojetí samy cílem. Prostřednictvím vynětí objektů z kontextu běžného vnímání žák postupně odhaluje svět a jeho různé stránky. V. Roeselová ve své publikaci „*Námět ve výtvarné výchově*“ označuje tematickou řadu za klíčovou metodu a poukazuje na závažnou úlohu, kterou hraje v této metodě námět a téma jako věčný obsah výtvarné práce. Žák ozřejmuje rozmanitost své vizuální zkušenosti a nachází hlubší a poučenější vztah k jednotlivým fenoménům svého bytí.⁵⁷

⁵³ Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 162-163.

⁵⁴ Tamtéž, s. 162.

⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 162-163.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 163-164.

⁵⁷ Srov. Tamtéž, s. 164.

Gnozeo-centrická linie klade důraz především na významovou V-komponentu zážitku. Objektivně poznávací charakter je doplněn zřejmou snahou po prohloubení prožitkového rámce výtvarného zážitku. Tato linie je ze všech nejbližší v uplatnění teoretické funkce v souvislostech výtvarné výchovy. Zaměřenost na komunikativní stránky výtvarného projevu přirozeně vyplývá z pozornosti věnované výtvarnému myšlení a prostupuje téměř všemi výchovně vzdělávacími prioritami.⁵⁸

2.3.4 Animo-centrické pojetí

Čtvrté a poslední pojetí výtvarné výchovy se taktéž zaměřuje na proces poznávání, ale klade mnohem větší důraz na vnímatele výtvarného projevu a prostor pro poznání žáka sebe samého. Hledá se prostřednictvím osobní a vnitřní angažovanosti žáka v existenciálních situacích. Prostředkem tohoto pojetí je výtvarná tvorba, díky které nalzáme vnitřní psychologický prostor a propojujeme ho s dimenzí vesmírnou, tím objevujeme i svůj tzv. vnitřní tvar.⁵⁹

V popředí tohoto výtvarně výchovného pojetí je všelidský i osobní smysl života a obava o duchovní stránku lidské existence. Animo-centrický proud je skrze smyslové vnímání zvláště zdrojem hluboce prožívaného zážitku, protože člověk dokáže nahlížet na svět v nových spojitostech a dimenzích. Na rozdíl od předchozích pojetí, která se zaměřovala především na výtvarnou formu neboli komunikaci, je animo-centrické pojetí v roli výrazu a exprese. Výraz však nechápe jako konečný cíl, ale jako jedinečný prostředek odhalování duchovní podstaty. J. David a M. Pohnerová jeden proud v tomto směru nazývají nejen duchovní, ale také smyslová výchova. Oproti video-centrické linii je smyslové vnímání považováno za pouhý prostředek vlivu, nikoliv za podstatně důležitou oblast zájmu.⁶⁰

2.4 Techniky ve výtvarné výchově

Ke své citlivosti ve vztahu k vnímání světa se můžeme vyjádřit skrze rozmanité výtvarné postupy s libovolnými výtvarně vyjadřovacími prostředky v jakémkoliv věku. Výtvarná výchova nám umožňuje kombinaci a propojení více výtvarných technik. Do technik výtvarné výchovy můžeme zařadit nejen kresbu a malbu, které níže popisují, ale také grafiku modelování, enkaustiku a další možnosti výtvarného projevu.

⁵⁸ Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 164.

⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 164-165.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 165.

2.4.1 Kresba

Kresba je nejpřirozenější výtvarná činnost. Tužku dítě vnímá jako zajímavou hračku s mnoha způsoby použití. Láká ho pohyb ruky s tužkou a její barevná stopa, gesta a jejich rytmus. Zajímají ho vznikající a hromadící se stopy čmáranic, teček, čar a kroužků. Začíná si uvědoměleji kreslit a pozorovat, jak mu načárané stopy připomínají okolní svět. Od archetypálních znaků, kolmic a oválů se pozvolna odvíjejí symboly, které zobrazují známé motivy lidí, aut, domů nebo zvířat. Uvědomělý kreslířský projev se plynule vyvíjí ze hry.⁶¹

Pokud se dítěti dostane uznání a pochopení, vzroste jeho zájem a iniciativa. Snaží se zachytit podobu, vyjádřit příběh, nalézt v něm své místo pomocí variabilního sestavování symbolických znaků. Potká-li se s rozšířením námětových okruhů, postupně opustí ikonografická schémata a hledá originální vyjadřovací prostředky. Dospívá k pravidlu netradičních podob svého prostředí, lidí a zážitků, ke zkoumání jevů a vzájemných vztahů. Snaží se vyjádřit kresbou myšlenky, postoje a abstraktní pojmy. Všímá si charakteristických tvarů, objemů a jejich vzájemných vztahů. Pozoruje účinky světla a stínu a současně zkoumá řeč linií. Při hledání výrazu a alternativních řešení námětu využívá své poznatky.⁶²

Stejně jako je v dětství přirozené slovo nebo písnička, i kresba dítě doprovází na každém kroku a je jeho nejvlastnějším vyjadřovacím prostředkem. V době, kdy si začíná samostatně hledat náplň volného času, používá kresbu pro ilustraci svých představ a zájmů. Jejím prostřednictvím vytváří seriály, vypráví kresbami, doprovází vlastní časopis nebo reaguje na prožívání veršů. Aby se jeho kreslířský projev vyhnul krizi výtvarného projevu, potřebuje nabídnout další kreslířské i jiné výtvarné aktivity.⁶³

Kresbu v dětském výtvarném projevu objevujeme ve třech podobách. Kresba z představy míří k nalezení vlastního místa ve světě přírody, lidí a vztahů k tzv. výtvarné výpovědi. Kresba, odhaluje rozdílné podoby světa a spojuje jejich záznam s ostatními výtvarnými otázkami. Kresba návrhová umožňuje rychlý záznam nápadu, rozvíjení jeho výtvarných nebo funkčních variací a přechod od představy k její realizaci v materiálu.⁶⁴

⁶¹Srov. ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*, s. 24.

⁶²Srov. Tamtéž, s. 24.

⁶³Srov. Tamtéž, s. 24.

⁶⁴Srov. Tamtéž, s. 24.

2.4.2 Malba

Malba předškolních dětí je výrazem poznaného ztvárnění emocí, prožitků, vztahů a skutečností našeho světa. Děti cítí barvy jako barevné hmoty a uchopují je nejen pomocí štětce, ale často i rukama a v přeneseném smyslu slova celou bytostí. Vnímání, používání a uplatňování řeči barev tak nabývá podoby osobité neverbální komunikace, kterou se navzájem oslovují a které naslouchají.⁶⁵

Barevné cítění dítěte podněcuje charakter jeho malířského projevu, jde například o způsob podání malby, vnímání výrazových hodnot barev a svobodné uplatnění barevných představ. Typologická orientace dítěte má významný vliv na utváření jeho malířského projevu. To do jisté míry předurčuje jeho vztah k lokální barevnosti a schopnosti využít barevné nadsázky. Proto se objevují v malířském projevu nejmladších dětí různé přístupy k barvám. Řídí se pak nimi podvědomě později.⁶⁶

Při symbolické volbě barev dochází v útlém dětství ke dvěma typovým inklinacím, a to dekorativní a extravertní. Vychází z typických situací, které zná nebo je vidí kolem sebe. Dekorativně cítící jedinec zůstává symbolické barevnosti dlouho věrný a často zdůrazňuje barevné harmonie nebo kontrasty. V průběhu let přesouvá postupně svou pozornost na výtvarné kvality barevné kompozice a na její estetické účinky.⁶⁷

Malba v dětském výtvarném projevu má několik základních podob. Obsah a výraz výtvarné výpovědi citlivě spojuje malba z představy. Malba, navazuje na kresbu podle skutečnosti a vkládá do ní osobitý výtvarný přínos. Hledat barevné varianty návrhů, určených pro realizaci v materiálu, umožňuje malba návrhová.⁶⁸

2.5 Hodnocení výtvarné výchovy

Ten, kdo neumí určitou činnost hodnotit, neumí ji ani uspokojivě ovládat, nedokáže ji porozumět, ani jejím prostřednictvím obohatit druhé a ani sebe.⁶⁹

Výtvarnou činnost hodnotíme proto, abychom s ní uměli lépe zacházet, lépe jí porozuměli a mohli ji využívat pro vlastní poučení a pro radost svou i druhých lidí. Hodnocení ve výtvarné výchově má být pro učitele, a hlavně pro samotné studenty

⁶⁵Srov. ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*, s. 62.

⁶⁶Srov. Tamtéž, s. 62.

⁶⁷Srov. Tamtéž, s. 62.

⁶⁸Srov. Tamtéž, s. 63.

⁶⁹Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*, s. 119.

prostředkem poznání i sebepoznání. Má u nich rozvíjet schopnost kritického myšlení. Učitelům by hodnocení nemělo sloužit k tzv. škatulkování studentů. Studenti by měli mít dostatek příležitostí výtvarně hodnotit a učit se výtvarné hodnocení používat.⁷⁰

Pro porozumění hodnocení ve výtvarné výchově musíme umět pojmenovat jeho kritéria a vědět, co znamenají. Základem výtvarného hodnocení je tvůrčí a zraková zkušenost, cit pro barvy, linie, tvary, povrchy a objemy nejdůležitějších věcí. Bohužel se to slovy nedá v úplnosti vyjádřit a slovní popis vždy zjednodušuje vlastnosti výtvarného projevu. Hodnotící kritéria nedokážou plně popsat výtvarné zážitky, ale můžou nám pomoci lépe porozumět výtvarnému hodnocení. Musíme mít na paměti, že v tvůrčí výtvarné činnosti mají všechna pravidla množství výjimek. Výtvarná tvorba je součástí okruhu umění, které má svá kouzla a tajemství.⁷¹

2.5.1 Obecná kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce

Nejpoužívanější kritéria estetického hodnocení jsou účinnost, uspořádanost, složitost. Dílčím kritériem je například originalita, výraz, kompozice, formát, barevnost a technika.

- **Účinnost** (intenzita) je v podstatě totéž, co síla výrazu. K účinnosti přispívá hlavně originalita společně s barevností, technikou, modelací aj. Aby byly splněny podmínky účinnosti, musí být dostatečně zvládnutý kontrast tvarů, barev, povrchů nebo objemů, který spadá pod kritérium kompozice.
- **Uspořádanost** (integrita) je harmonie a jedná se o vyváženost vztahů všech jednotlivých složek díla. Podporuje ji technika, kresebnost, barevnost, modelace a spadá hlavně pod kritérium kompozice a formát.
- **Složitost** (komplexita) je rozmanitost, kdy jde o rozřídění jednotlivých prvků díla a jeho velkou obsažnost. Spadá zejména pod kritérium obsah.⁷²

2.6 Tvořivost ve výtvarné výchově

Mezi závažné výchovné aspekty řadíme tvořivost, protože bere na zřetel dynamickou osobnost člověka.⁷³ Je nám schopna usnadnit přechod k vyššímu stádiu naší existence, protože je to vlastnost specificky lidská.⁷⁴

⁷⁰Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*, s. 119.

⁷¹Srov. Tamtéž, s. 119-120.

⁷²Srov. Tamtéž, s. 120.

⁷³Srov. VÍTKOVÁ, M. a A. TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 7.

⁷⁴Srov. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 104.

Tvořiví lidé se od netvořivých liší tím, že používají tzv. tvořivé vlastnosti. Program, který si uložila výtvarná výchova nevychází pouze z výtvarné tvořivosti, ale právě z těchto tvořivých schopností v obecném slova smyslu. Jedná se například o schopnost přeskupovat a měnit vztahy mezi věcmi, dávat situacím formu, vytvářet rychle syntézu a smysluplně organizovat tak, aby to odráželo aktuální podmínky, vnitřní pohyblivost, schopnost setrvat ve stavu koncentrovaného vnímání, citlivost k vlastnímu zážitku a práci. Tato tvořivost se pak projevuje nejen v myšlení a práci, ale také v jejím řízení. Při podrobnějším pohledu nachází více vztahů a podobností mezi myšlením a prací, mezi řešením technickým a uměleckým, mezi civilizací a kulturou. Pro výchovu obecně, všechny obory, tudíž i pro samotnou výtvarnou výchovu z toho vyplývá, že musí podporovat tvořivost všemi svými prostředky přiměřenými věku dítěte. Nenarušovat jejich soustavný růst představ o viditelném světě a neviditelných vztazích tím, že budeme od nich žádat více, než je zdravo. Tvořivost se nedá ztotožnit s fantazií a nedá se říct, že je totéž, co hra. Ačkoliv spolu souvisí, tvořivost je vázána přímo na lidskou osobnost a souvisí s jeho myšlením, logikou i chováním. Usměňuje naše aktivity, které zároveň zpestřuje. Neobejde se bez naší odvahy pochopit vše nové nebo řešit nečekané a nezvyklé situace se smyslem pro humor.⁷⁵ Výtvarná výchova dává dětem prostor pro rozvoj osobní individuality a tvořivou činnost. Nejsou tak svazovány normami, požadavky nebo stereotypními pokyny. Tvořivost jednoznačně přispívá k hodnotě každého člověka a je vlastností, která pohání vpřed společenský vývoj.⁷⁶

Tzv. myšlenkové pokusy patří k prostředkům, které tvořivost rozvíjí. Podněty, které mají rozpohybovat naše tvořivé reagování jsou poněkud umělé. Výtvarná činnost je naproti nim tvořivá ze své podstaty. Můžeme pozorovat, že stejně zadaný úkol různým dětem vede k rozdílným výsledkům. Žádný výsledek není špatný, protože není správné jen jedno řešení. Avšak při samotném hodnocení jsme schopni rozeznat to, co v sobě obsahuje úsilí vyjádřit se zřetelně, názorně, co odráží podrobnou znalost věci, co má neobvyklé prostorové řešení a svědčí o schopnosti zosobnit viděné a poznané od toho, co vzniklo jako pouhé napodobení z matné vzpomínky.⁷⁷

⁷⁵Srov. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 104,106.

⁷⁶Srov. VÍTKOVÁ, M. a A. TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*, s. 7.

⁷⁷Srov. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 106.

3. Tvořivost

3.1 Pojem tvořivost

Kreativita, užijeme-li tohoto současného odborného termínu, není ničím novým. Podle mě je to totéž, co tvořivost. Jelikož mi je tento pojem bližší, budu ho v mé práci užívat více než synonymní pojem kreativita. Mnoho odborníků definovalo tvořivost z různých hledisek. Níže jsem popsala a citovala několik různorodých definic, abych představila složitost a rozličnost vyjádření tohoto pojmu.

Tvořivost je odvěká vlastnost, aktivita i hodnota člověka, která je neustále něčím neúplná. Musíme ji pořád dokola vyvolávat, posilovat, formovat a vylepšovat. V dnešní době rozvoje vědy, techniky, vzdělanosti a sociálních změn musí člověk jednat novým způsobem, vylepšovat své pracovní činnosti, s rozmyslem organizovat, řídit, volit, tvořit a vylepšovat své prostředí, ale také přemýšlet hlouběji sám o sobě.⁷⁸ Tvořivost je totiž něčím hluboce osobním a znamená to být sám sebou a také se tak projevat.⁷⁹ Smyslem lidského života je tvorba, kterou se snaží uplatnit, lépe poznat, záměrně formovat a také vědecky zkoumat ze všech stran. Svůj tvůrčí přístup uplatní v každé práci. V dnešní době je tvořivost společenským požadavkem nejen v pracovním procesu, ale také ve výchově. Je to metoda konkrétní pedagogické práce, ale také cíl a forma výchovně vzdělávací soustavy.⁸⁰

Pojem tvořivost je v pedagogickém slovníku vymezen jako: „*duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně také nová, nezvyklá, nečekaná.*“⁸¹

Reynold Bean se domnívá, že každý z nás je od narození tvořivý mnohými různými způsoby. U většiny lidí se tvořivost projevuje viditelně po celý život. Hlavně u dětí bývají tyto projevy mimořádně nápadné. Musíme však připustit, že i v dětství se mění úroveň tvořivých schopností.⁸²

⁷⁸Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 7.

⁷⁹Srov. BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 16.

⁸⁰Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 7.

⁸¹ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 318-319.

⁸²Srov. BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 15.

„Pedagogickému pojetí je nejbližší chápání tvořivosti jako přirozené vlastnosti člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty.“⁸³

Schopnost člověka utvářet různé nové myšlenky, které mu byly předtím neznámé, můžeme nazvat pojmem tvořivost. Je to také schopnost poznávat a používat předměty v nových vztazích a způsobem, který je originální a smysluplný. Vidět nové problémy tam, kde nejsou a přes odpor prostředí nebrat nic jako předem stanovené, odklánět se od zaběhlých linek myšlení. Pokud se to vyplatí, vytvářet nové myšlenky z norem, které obohatí kulturu i společnost.⁸⁴

Tvořivost, pojímaná jako sebeaktualizace, náleží k základním potřebám člověka. Jsou to potřeby fyziologické, láska, úcta a bezpečnost. Proto je kreativita v různých oblastech, úrovních a formách osobitým znakem pro kteréhokoliv člověka.⁸⁵

3.1.1 Pojetí tvořivosti

Český psycholog Vladimír Smékal rozlišuje čtyři pojetí tvořivosti:

- **Nespecifická tvořivost** je vymezena velkým množstvím hravých plánů, postrádající určité zaměření na řešení problémů;
- **Specifická tvořivost** se zaměřuje na danou oblast uplatnění, např. uměleckou, sociální atd.;
- **Objektivní tvořivost** vyžaduje, aby její výsledek odpovídal jasným kritériím, aby vzbudil údiv, musí zapůsobit užitečností, novostí a originalitou, vzhledem k požadavkům situace;
- **Subjektivní tvořivost** se zabývá jednáním člověka, který přeskupuje věci individuálně na základě vlastní činnosti nebo myšlení. Odpovídá pedagogické situaci, která spočívá v nové vidině vztahů a faktů.⁸⁶

⁸³ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 74.

⁸⁴Srov. PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 14.

⁸⁵Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 73.

⁸⁶Srov. Tamtéž, s. 73.

3.2 Strukturní prvky tvořivosti

Přijít na podstatu tvořivosti můžeme, pokud její vnitřní složení rozdělíme na jednotlivé části, jako je paměť, fantazie, intuice, imaginace, představivost a myšlení. Podstatnou roli sehrává také flexibilita, originalita, senzitivita, redefinice, elaborace a fluence. Podrobnou analýzou bychom dospěli ke zjištění, že nefungují samostatně, ale jsou vzájemně provázané. Společně pomáhají vytvořit obraz bohaté členitosti, vzájemné podmíněnosti a mnohoúrovňové propojenosti. Při hledání nového řešení se navzájem doplňují, obměňují a spojují.⁸⁷

Výše uvedené části tvořivosti jsou zároveň vlastnostmi, jejichž výskyt očekáváme u tvořivé osobnosti. Aby se mohla projevat tvořivě, musí být rozvinuty na určitém stupni značícím psychodynamiku podmínek. Musí mít silnou motivaci, dostatečnou snášenlivost zklamání, emocionální stálost, schopnost zvládat problémy a pocit nejistoty při hledání řešení, předělávat, vidět, vydělovat a nacházet. Intelektuální vlastnosti mají v tvořivosti zvláštní místo.

3.2.1 Faktory ovlivňující tvořivé myšlení

Základem trojrozměrného modelu struktury intelektu je obsah, operace a produkt inteligentního chování. Tento model vytvořil psycholog J. P. Guilford s pomocí faktorové analýzy a vymezil více než sto inteligenčních faktorů. Podle něho je poznávání (kognice) schopnost vnímat realitu, fakta a je základem aktuálních vědomostí. Poznávání, paměť, hodnocení, konvergentní a divergentní myšlení patří k myšlenkovým operacím. Kognitivní operace zahrnují schopnost objevovat nové věci, plánovat činnost, schopnost správně a jasně vnímat. Je nutné rozpoznávat vztahy, odvozovat z nich závěry pro praxi, plánovat a předělávat činnosti tak, abychom je našli v obrazech, symbolech, představách a schématických jednotkách.⁸⁸

Paměť vytváří pro tvořivou činnost prostor, kde se odehrávají všechny psychické činnosti a zachycují veškeré produkty činnosti člověka. Úloha paměti je pro tvořivost nezastupitelná. Způsob, jakým nové informace do paměti ukládáme je důležitý hlavně pro tvořivou činnost a vytvoření dostatečné vědomostní základny.⁸⁹

⁸⁷Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 74.

⁸⁸Srov. Tamtéž, s. 74-75.

⁸⁹Srov. Tamtéž, s. 75.

Při tvořivých aktivitách je důležité účinné, pružné a operativní používání myšlenkových operací. Divergentní myšlení je nejdůležitějším předpokladem tvořivosti, které vede k několika možným řešením. Konvergentní myšlení potřebujeme, pokud hledáme jediné správné řešení problému. Podle G. Ulmanna obě tato myšlení plní důležitou funkci při realizaci tvořivého procesu.⁹⁰

Tři skupiny faktorů ovlivňující divergentní postupy při kreativních aktivitách jsou fluence, elaborace a flexibilita. Fluence (plynulost) představuje při hledání optimální varianty výsledného produktu produkci co nejvíce nápadů, návrhů, představ a způsobů vedoucích k řešení. Elaborace (upřesnění, rozvinutí) je schopnost daná přesnou formulací myšlenek, smyslem pro detail, systém, návaznost a pečlivostí při realizaci myšlenek. Flexibilita (pružnost) prezentuje schopnost změny, přizpůsobivost, různorodost návrhů a nápadů, kdy je kritičnost občas považována za měřítko tvořivého jednání. Bádání prokazují, že inteligence a kreativita se navzájem prolínají a doplňují a mají dopad i na výchovu žáků. Výchova by měla respektovat jejich předpoklady a možnosti. Neměla by jim ukazovat pouze jednu cestu, ale měla by je vést po různých alternativních cestách objevování, zacházení s informacemi a jejich změnách.⁹¹

3.2.2 Fantazie a představivost

Důležitým prvkem tvořivosti je také fantazie a představivost. Fantazií se rozumí schopnost vytvářet představy neodpovídající skutečnosti, kterou nově vytváří nebo ji mění. Schopnost, pomocí které jsme způsobilí znovu vyvolat dříve vnímanou skutečnost, se nazývá představivost. Tyto schopnosti napomáhají vytvářet variace a kombinace jevů, které jsou základem objevování a tvoření nových skutečností mimo konkrétní realitu.⁹²

3.2.3 Intuice a imaginace

Součástí kreativního procesu je také intuice a imaginace. O. Čačka chápe imaginaci jako duševní děj, který překračuje smyslovou i racionální složku vědomí v intencích vlastností osobnosti. Imaginace je označována jako nepřímé myšlení a má funkci kreativní, osvobozující, pořádkující, projektivní aj. Imaginace umožňuje, například v pohádkách, vkládat vlastní představy do vnímané skutečnosti prostřednictvím obrazů, symbolů

⁹⁰Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 75.

⁹¹Srov. Tamtéž, s. 76.

⁹²Srov. Tamtéž, s. 76.

a schémat, a tím v duchu přetvářet tuto realitu nebo ji originálně vytvářet. Intuice v tvořivosti zastává významnou roli, neboť postihuje podstatu jevů bezprostředním nazíráním bez logického důkazu. Setkáváme se také s náhlým osvícením, kdy se po dlouhém řešení problémů vynoří vnuknutí myšlenky s řešením problému nebo úkolu.⁹³

3.3 Tvořivost jako proces

Reynolda Bean definoval tvořivost takto: „*Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.*“⁹⁴

Tvořivost musíme chápat jako proces i produkt. Je totiž obojím. Pokud dítě myslí tvořivě, jedná se o proces, který se jistě nějakým způsobem projeví. Projevem i výrobkem může být cokoliv, umělecké dílo i čmáranice. Děti pomocí produktů své imaginace objevují svou podstatu v procesu tvořivosti. Předvádí tak navenek určitou část toho, čím vlastně jsou uvnitř.⁹⁵

Strukturní prvky tvořivosti vystupují sice izolovaně, ale vzájemně se doplňují a překrývají v čase při tvořivém procesu, i když umožňují odlišit jeho jednotlivé složky. V tvořivém procesu k novému výslednému produktu vedou na sebe navazující, postupné a vnitřně spojené změny. Při analýze tvořivosti se dříve pojetí tvořivosti omezovalo na umělecký a vědecký proces. Dnes k nim řadíme i tvořivý proces technický. Patří sem i proces lidské seberealizace, který v sobě pojímá celou existenci člověka.⁹⁶

3.3.1 Znaky tvořivého procesu

Jaromír Uždil ve své knize *Mezi uměním a výchovou* vychází z tezí J. P. Guilforda a V. Lowenfelda při stanovování vlastností, funkcí a zvláštností, které by měl mít tvořivý člověk. Význam má až soubor všech těchto schopností, označitelných indexem tvořivosti, ne jednotlivě samy. Tato kritéria jsem použila v praktické části mé bakalářské práce při hodnocení a reflexi jednotlivých činností. Protože se ztotožňuji s názorem, že jsou tyto schopnosti neodlučitelné od tvořivého procesu.

⁹³Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 76-77.

⁹⁴BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 15.

⁹⁵Srov. Tamtéž, s. 16.

⁹⁶Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 77.

- **Senzibilita** není chápána tradičně jenom jako citlivost smyslů k vnějším podnětům, ale i jako senzibilita k vlastnímu zážitku a ke své práci, kdy je sama zřejmě neodlišitelná od každého uměleckého utváření. Podle Lowenfelda je jednou ze základních povinností estetické a výtvarné výchovy „učinit mládež senzibilnější k sobě samé a k svému okolí.“
- **Setrvání ve stavu koncentrované receptivity** je tvořivou schopností, která podle Guilforda rozlišuje mezi pohotovostí přijímat myšlenky a schopností těžit z myšlenkových asociací závěry. Výtvarná výchova ve své části nazývané volným projevem je založena na schopnosti třídit a zpracovávat dojmy, myšlenky a duševní obsahy, promítat je do výtvarné podoby přes proměnlivé vlastnosti materiálů.
- **Pohyblivost**, duševní ohebnost neboli flexibilita je schopnost přizpůsobit se rychle novým situacím. Pokud by se zařadila do výchovatelských metod, předcházelo by se tak lidské náklonnosti ke stereotypu. Její nedostatek může zavinit duševní nerovnováhu při rychlých změnách životních podmínek.
- **Původnost** je východiskem tvořivé práce a zároveň i výsledkem. Přizpůsobit se druhým je dnes nutností, měly by však být zachovány zvláštnosti individuality a osobnosti.
- **Schopnost přeskupovat a přetvářet** ve výtvarné výchově je používání materiálu novým způsobem, odlišné od původního určení. Ve vědě se jeví jako přirozený dar měnit funkci předmětu tak, aby byl užitečný jiným způsobem.
- **Schopnost cílevědomé analýzy** znamená vidět podrobnosti a vztahy tam, kde ostatní nic nevidí. Tvořivá analýza nás vede k jádru věci a odvádí nás od zevšeobecnění.
- **Schopnost vytvářet syntézu** znamená po provedené analýze prvků vytvořit nový celek.
- **Cílevědomá organizace** je nejvyšší stupeň syntézy. Ten, kdo pracuje s věcmi, pojmy, barvami, tvary a dokáže jim uložit cílevědomou organizaci, absolvoval nejtěžší zkoušku své tvořivosti. Je také nejvyšším estetickým principem a můžeme jí říkat například harmonie.⁹⁷

⁹⁷Srov. UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*, s. 126-127.

3.4 Biologicko-psychosociální hledisko tvořivosti

Biologicko-psychosociální náhled přináší formu dlouho platného východiska, podle něhož vše, co je lidské povahy, tvoří genetické procesy a procesy založené na prostředí. Koncipovaný výzkum a metody měření poukázaly na komplikované interakce jednotlivých funkcí člověka. Na základě tohoto hlediska vyplývá, že na všech lidských schopnostech se prakticky podílejí tři faktory, které jsou ve vzájemné součinnosti. Jedná se o biologický, psychologický a sociální prvek.⁹⁸

Naše biologické elementy jsou rozsáhlé, od úlohy našich genů při vývoji až po otázky našeho zdraví v dospělosti. Všechna hlediska rozvoje poznání a osobnosti jsou zahrnuta v psychologických prvcích. Vliv školy, rodiny, druhů a širokého prostředí je součástí sociálních prvků. Všechny vědecké výzkumy zabývající se člověkem pomáhají k získání stále pevnějších obrysů biologicko-psychosociálního hlediska.⁹⁹

3.4.1 Biologicko-psychosociální model tvůrčího procesu

Níže uvedený popis předkládá možné složení prvků tohoto modelu. Ukazuje, že každý příklad ovlivňuje a je ovlivňován nejen prvkem pod kterým je uveden, ale také dalšími dvěma prvky. Toto pojetí vzájemného působení ve více směrech je hlavním konceptem modelu. V jistém období života tvořivého člověka hraje každý z těchto rozdílných prvků svou roli.¹⁰⁰

- **Biologické:** oplodnění, gravidita, preference používání levé nebo pravé ruky, temperament, tělesný vývoj, motorický vývoj, zdraví, pohlavní dospívání, menopauza;
- **Psychologické:** osobnost, zpracování informací, řešení problémů, motivace, rozvoj vnímání, vývoj jazyka, morální vývoj, individuální funkčnost, řeč těla;
- **Sociální:** mateřské pouto, sourozenecké vztahy, úspěch ve škole, přátelství, vlivy médií, lékařské zásahy, kulturní stresy, manželské vztahy, atmosféra na pracovišti.¹⁰¹

⁹⁸Srov. DACEY, John, Kathleen LENNON a Lisa FIORE. *Kreativita*, s. 15-16.

⁹⁹Srov. Tamtéž, s. 15-16.

¹⁰⁰Srov. Tamtéž, s. 16.

¹⁰¹Tamtéž, s. 16.

3.4.2. Nový model kreativity

V novém modelu kreativity odborníci vycházeli z hlavních faktorů, které hromadně nejvíce přispívají k pravděpodobnému výskytu kreativity. Z jejich souboru vytvořili model kreativního procesu, který zdůrazňuje pět zdrojů kreativních schopností. Od mozkové buňky, která je nejmenším prostředím, až po největší celosvětovou atmosféru. Konkrétně hovoříme o biologických znacích, rysech osobnosti, poznávacích rysech, mikrosociálních okolnostech a makrosociálních podmínkách. Postup od nejmenšího k největšímu pochopitelně nestanovuje strukturu významu jednotlivých činitelů. Každý z výše zmíněných pěti zdrojů zastává svou důležitou úlohu. Jednotlivé úlohy se od sebe odlišují charakteristikou tvořivé osobnosti (věkem a pohlavím), typem kreativity a dosaženou fází tvůrčího procesu.¹⁰²

3.5 Výchova k tvořivosti

Výchovou k tvořivosti se zabývají různé vědy. Budeme jí rozumět jako pedagogickou činnost záměrnou, formující tvořivost nebo její některé složky, pokud na ni budeme nahlížet z psychologického hlediska. Uskutečňujeme je s pomocí speciálních metod a prostředků za vytváření takových podmínek, aby byly účinné.¹⁰³

„Půjde o časově různorodou součinnost mezi tvůrčí prací hlavně takovou, v níž se vychovávaný subjekt uvědomí a využívá její formativní účinek, cvičnou tvorbou, v níž se speciálně rozvíjí jeho tvůrčí potenciál, a speciální činnosti vychovávajícího, v níž podněcuje vychovávaného, aby probíhaly progresivní a trvalé změny osobnosti a byly navozeny proces, vztahy a stavy, potřebné pro tvorbu.“¹⁰⁴

Využitím řady rutinních postupů se liší od procesu předávání informací. Některé z těchto postupů mohou být dokonce automatizovány vyučovacími stroji. Rozdíl je závažný. Tvůrčí prvky v aktivitě jak vychovávaného, tak vychovávajícího jsou i v procesu osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Pedagogická tvořivost učitele je jeho úsilím o výchovné vlivy, je to o samostatné práci žáka i o řešení problémových úloh.¹⁰⁵ „Výchova k tvořivosti je však typem, v němž se neobjevují jen prvky, ale systém, kde tvořivost je hlavním cílem a metodou.“¹⁰⁶ Proces, který vede k rozvoji prvků

¹⁰²Srov. DACEY, John, Kathleen LENNON a Lisa FIORE. *Kreativita*, s. 17.

¹⁰³Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 40.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 40.

¹⁰⁵Srov. Tamtéž, s. 40.

¹⁰⁶ Tamtéž., s. 40.

nebo „celé“ tvořivosti je vlastně ve shodě s teorií tvořivosti, kreativizací. Kreativizační funkci mohou potom mít i některé podmínky.¹⁰⁷

3.5.1 Cíle výchovy k tvořivosti

O cílech výchovy k tvořivosti dle západních autorů můžeme uvažovat z hlediska reformních pedagogických snah, kdy kreativita má vyřešit krizi výchovy a dohnat zpoždění, které má efektivita výchovně vzdělávací soustavy. Pak jako na zdroj abstraktně pojatého štěstí, či příležitost provádět komerčně výhodnou pedagogickou činnost. Když psychologie zjistí fakta, týkající se tvořivosti je pro ni povinnost usilovat také o rozvoj tvořivosti.¹⁰⁸

Uždil vychází ze širší základny a vidí cíl ve čtyřech hlavních úkolech:

- ovlivnit vývoj tvořivosti jako nejlepšího prostředku adaptace;
- zlepšit kvalitu tvorby a výkonnost v tvůrčí činnosti, tedy připravit i k vyšším nárokům;
- ovlivnit tvořivost osobnost a její sociální vztahy (rozvinout sociopsychosomatický potenciál), dynamizovat a obohacovat její rozvoj;
- kompenzovat nebo odstraňovat maladaptaci, popřípadě jiné psychické a sociální poruchy.¹⁰⁹

3.6 Osobnost tvořivého žáka

U nás je více zažitá představa o aktivním žákovi než o žákovi tvořivém. Hovoří se více o uvědoměném a spolehlivém žákovi, který je partnerem učitele, plní své školní povinnosti a má kladný vztah ke škole. Představa tvořivého žáka je více spojována jen s jeho neobvyklými novátorskými výkony. Romantické pojetí tvořivého činu, které je obdivováno u umělců, vědců a vynálezců, je chápáno jako projev naprosto výjimečného nadání. S neromantickým pojetím se u člověka setkáváme každý den, neboť řeší pracovní a životní situace s určitým tvořivým jednáním. Výzkumy prokázaly, že chování tvořivých žáků je velmi podobné tvořivosti dospělých a je spojováno s neromantickým pojetím.¹¹⁰

¹⁰⁷Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 40.

¹⁰⁸Srov. Tamtéž, s. 45-46.

¹⁰⁹Srov. Tamtéž, s. 46.

¹¹⁰Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 82.

Dnes je zastáván názor, že vrozené jsou jen určité hranice tvořivého chování člověka. Tvořivé chování nezastaví ani překážky kladené před něj. Naproti tomu sebelepší trénink nemusí být účinný při malých předpokladech k tvořivým činnostem v této oblasti. Předpoklady ke kreativitě má každý člověk, avšak v různých oblastech aktivity se projeví rozdílně.¹¹¹

Projevy tvořivosti se v průběhu ontogenetického vývoje mění, a proto musíme počítat s vývojem kreativních procesů. Kreativní chování u malých dětí se nemusí projevit v dospělém věku vysokou tvořivostí. Pro pedagoga má velký význam znalost rozvoje jednotlivých kreativních vlastností, protože jsou jeho inspirací k výchovným opatřením.¹¹²

3.6.1 Dětská tvořivost a její vývoj

Dětská tvořivost se častokrát projevuje v kreslení a malování, proto na těchto činnostech naznačím základní otázky dětské tvořivosti. Děti ve věku 2 až 4 let se vyznačují motorickou aktivitou, která se projevuje z počátku nekoordinovanými čarami. Až později si začínají uvědomovat souvislosti mezi činností a jejím výsledkem. Jsou schopni tento akt i pojmenovat. Děti objevují v malování úmysl něco vyjádřit až v předškolním věku, kdy jsou schopni barvou projevovat emocionální význam. V dalším vývoji se malování stává pro dítě konstruktivním procesem, kdy použité barvy odrážejí skutečnost. Děti od 9-11 let jsou schopné zobrazovat sociální vztahy a jevy. Snaží se je zobrazovat realisticky a začínají o svých činnostech více přemýšlet. V době dospívání se již ve výrazové fázi přibližují výrazovým schopnostem dospělých. Odpovídá to vývojovým fázím logického myšlení dle Piageta, protože kolem 12 roku jsou schopni provádět formální operace, čímž se ukončuje jejich vývoj myšlení.¹¹³

3.7 Osobnost tvořivého pedagoga

Na osobu vychovávajícího jsou kladené vysoké požadavky. Mělo by jít o všestranně tvořivou osobnost, šikovného pedagoga, který je zároveň dobrým lidským vzorem. Měl by být tvořivým autorem v některé oblasti. Z důvodu hlediska nutné specializace se jedná spíše o všestranný ideál, který se těžko hledá. V praxi se spíše setkáme s modelem, kde se na výchově k tvořivosti jedné osoby účastní v dlouhodobém procesu

¹¹¹Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 82.

¹¹²Srov. Tamtéž, s. 82-83.

¹¹³Srov. Tamtéž, s. 83.

řada vychovávajících zaměřených na různé složky tvořivosti. Postupují podle různých metod a využívají různé prostředky. Někteří jsou přítomni prostřednictvím svého díla a jejich vlivy se spojují v samotném kreativním úsilí vychovávaného. Často neví a ani nepotřebuje vědět, kdo byl původcem vlivu, který měl na něho rychlý anebo opožděný kreativizační účinek.¹¹⁴

Společenské vlivy vznikají anonymní činností mnoha lidí, generací a mas. Přidávky aktivní funkce působení vychovávajícího se zvyšují, pokud se vychovávaný z díla poučí, nebo pozná metody a biografii jeho původce, nebo s ním vstoupí v osobní kontakt.¹¹⁵

Vždy preferujeme aktivní působení přítomné osoby v záměrných a programových formách výchovy k tvořivosti, která se uskutečňuje na základě sociálního vztahu mezi vychovávaným a vychovávajícím. Tento vztah se zakládá na spolupráci a je rozvíjen a výchovně zužitkován oboustranně. S intenzivním rozvojem tvořivosti vychovávaného se vyvíjí i tvořivost vychovávajícího. Někdy překoná žák učitele a tím se jejich sociální vztah otočí. Může se také uzavřít, když žák přejde k učiteli vyššího typu.¹¹⁶

Požadavky na optimální učitelskou osobnost jsou vždy poplatné době upraveny aktuálním potřebám profese a také perspektivně zaměřeným trendům. Jelikož se výchova zaměřuje na budoucnost. Osobnost učitele je nositelem uznávaných hodnot, a protože se promítá do konkrétní profese, vystupují do popředí osobnostní vlastnosti, které jsou podmíněné výkonem povolání a jeho sociální rolí. Ve zvýšené míře to platí pro výchovné profese, kdy osobnost pedagoga ztělesňuje žádoucí výchovné cíle. Stává se vzorem, který je vědomě i nevědomě napodobován.¹¹⁷

3.8 Tvůrčí činnost a tvorba

V případě konkrétní problematiky se místo pojmu tvořivost používá termín tvorba. Myslíme tím činnost i její výsledek. Podle encyklopedického slovníku Academia je to tvorba činnosti, která vytváří kvalitativně nové hodnoty, vyznačující se originalitou a společensko-historickou jedinečností. Předpokládá vytvoření vztahu mezi subjektem a objektem a vychází z podstaty lidského vědomí.¹¹⁸

¹¹⁴Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 132.

¹¹⁵Srov. Tamtéž, s. 132.

¹¹⁶Srov. Tamtéž, s. 132-133.

¹¹⁷Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 90.

¹¹⁸Srov. PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 17.

Tvůrčí činnost z hlediska společnosti a jejího vývoje, nebo z hlediska jednotlivce vymezuje J. Čáp jako činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Zároveň vymezuje tvůrčí činnosti jako předpoklad pro řešení problému, které jsou jednotlivci neznámé, nemá s nimi zkušenost a nezná schéma řešení. Jejich řešení vyžaduje více než pouhé úsilí intelektu. Tvůrčí činnosti obvykle pohlcují celou osobnost.¹¹⁹

„Spokojenost a radost, kterou přinášejí úspěchy v tvůrčí činnosti, patří k nejsilnějším příjemným pocitům, jež je člověk schopen prožívat. Projevují se mimo jiné silným pocitem vlastní moci a hodnoty, pocitem hlubokého smyslu existence. Zároveň však tvůrčí práce bývá také zdrojem nepříjemností, utrpení nebo i životních tragédií, zvláště naráží-li na nepřekonatelnou hradbu hlouposti, rutiny a závisti.“¹²⁰

3.9 Kreativní program jako prostředek

Výchova k tvořivosti se stává pedagogicky náročnou a složitou záležitostí už v době vědeckotechnické revoluce, kdy se zvyšuje náročnost tvůrčí práce a výchovného cíle v oblasti rozvoje osobnosti a sociálních vztahů ve společnosti. Přispívá k tomu také psychologicky složitá povaha tvůrčího procesu, podmínek tvorby i subjektu.¹²¹

Občasným řešením problémů a samotnou tvůrčí prací dochází k sociálně a morálně hodnotnému růstu tvůrčího potenciálu. Tento růst je především nesystematický, zdoluhavý a mnohdy neekonomický. Kreativizační program je prostředkem intenzivního působení, který tyto nedostatky svým působením odstraňuje.¹²²

Kreativním programem usilujeme o záměrné a soustředěné dosažení úplných, nebo částečných cílů výchovy k tvořivosti. Napomáhá nám k tomu soubor metod a prostředků uspořádaný do sledu. V životních a pracovních aktivitách se objevuje mnoho přirozených vlivů na rozvoj tvořivosti, tento útvar je však umělý. Charaktery výukového a kreativního programu se liší nejen po obsahové stránce, ale také odlišným pojetím chyby. Řešení se také často liší originalitou a specifícností. Divoké a bláznivé nápady jsou jen zdánlivě nesmyslné, protože chybné náměty mohou být pro jiného tvůrce

¹¹⁹Srov. PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 16.

¹²⁰ Tamtéž, s. 17.

¹²¹Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 79.

¹²²Srov. Tamtéž, s. 79.

inspirativní. Cílem kreativního programu u dětí není učinit více dětí tvořivými, ale poznat je a uvolnit tvořivost u všech.¹²³

„Od kreativního programu očekáváme kreativizační účinky – bylo by tedy i přesnější nazývat jej kreativizační. Podobně i metody v něm uplatněné jsou metodami kreativizačními.“¹²⁴

3.9.1 Kreativizační program pro děti mladšího školního věku

U dětí mladšího školního věku je chápání skutečnosti nestranné, umějí nahlížet z více pohledů, což dává tvůrčí činnosti jistou systematičnost. Dítě je schopno tvořit podle reálných pravidel, ve výtvarném projevu dokáže vnímat prostorovost a vztahy odpovídající realitě. Programy tohoto typu by měly být zaměřeny podle jednotlivých tvůrčích schopností.¹²⁵ Myslím si, že kreativizační program tohoto typu je pro děti mladšího školního věku vhodný, neboť jsou schopné vyjádřit svou citlivost k vnímání světa samostatnou tvorbou.

¹²³Srov. HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 79.

¹²⁴Srov. Tamtéž, s. 80.

¹²⁵Srov. Tamtéž, s. 126.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Realizace kreativizačního programu

4.1 Úvod

Praktická část bakalářské práce je stavěna na kreativizačním programu výtvarně výchovného charakteru s názvem „Inspirace životem“. Mou snahou bylo vycházet z reality, která nás obklopuje, a dát dětem možnost se skrze výtvarnou činnost k této realitě vyjádřit. Podstatou programu je rozvoj tvořivosti u dětí v domácím prostředí.

Dne 12. března 2020 vyhlásila vláda ČR nouzový stav na celém území České republiky. Reagovala tím na epidemii onemocnění COVID-19. Nouzový stav, s krátkým rozvolněním, bohužel trvá dodnes. Tato epidemie s sebou nese řadu mimořádných opatření a omezení, včetně distanční výuky. Na základě toho jsem se rozhodla vytvořit v tomto programu takové volnočasové výtvarné aktivity, které by obohatily a zpestřily dětem všední dny v domácím prostředí. Zároveň jsem si přála, aby tento čas byl pro ně dobou odpočinku, zábavy, relaxace a smysluplného využití. Předpokladem úspěšně realizované aktivity je dobrovolná účast a aktivní zapojení se do dané činnosti.

Původně jsem měla v plánu realizovat kreativizační program v Domě dětí a mládeže v Písku, v rámci kreativního kroužku. Vzhledem k opatřením, které přinesl COVID-19, jsem byla nucena zvolit jinou variantu, protože všechny střediska volného času byly v této době uzavřeny. Proto jsem se rozhodla realizovat volnočasové výtvarné aktivity s dětmi mladšího školního věku, v domácím prostředí. Jednotlivé činnosti jsem měla možnost realizovat se čtyřmi dětmi ve věkové kategorii 7-11 let. Jednalo se o děti rodinných známých a přátel, které jsem znala z návštěv, hlídání a mé praxe ve školní družině.

S ohledem na omezení provozu papírnictví a prodeje školních i výtvarných pomůcek ve větších nákupních řetězcích jsem se snažila použít materiály, které jsou dostupné v běžné domácnosti. S využitím základních výtvarných potřeb. Veškeré pomůcky jsem měla pro děti připravené, pokud by nějaký materiál či pomůcku doma neměly a chtěly ji použít.

Při tvorbě kreativizačního programu jsem vycházela z teoretické části mé bakalářské práce. Aplikovala jsem zejména informace z četby odborné literatury, ale i svých nabytých teoretických a praktických znalostí, které jsem získala při studiu. Kreativizační program jsem stavěla tak, abych využila schopnosti, které děti mladšího školního věku

nabývají, a zároveň poskytla dětem prostor tyto schopnosti uplatnit při činnostech výtvarně výchovného charakteru tak, aby vynikly jejich mimořádné způsobilosti, které v tomto věku mají, např. vnímání prostorovosti a reality. Kromě toho mou snahou bylo předat dětem při volnočasových výtvarných činnostech zajímavé informace o věcech a dějích, které jsou součástí našeho běžného života, např. o ptactvu a přírodninách. Takto tematicky zaměřené volnočasové výukové jednotky výtvarné výchovy byly koncipované se zřetelem na rozvoj tvořivého potenciálu u dětí.

V motivaci každé volnočasové výtvarné aktivity jsem použila propojení přímé a kontextové motivace. Nejen přímá řeč je při popisu motivace zásadní a přibližuje vnější okolnosti a spojitosti s námětem, které na děti působí. Myslím si, že při popisu motivace kreativizačního programu je tato forma vhodná, neboť se z více úhlů pohledu dívá na výchovně vzdělávací jednotku. Nabízí přínos pro dalšího pedagoga, který by se chtěl věnovat stejnému tématu i programu.

4.1 Cíl kreativizačního programu

Hlavním cílem mého kreativizačního programu je rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí mladšího školního věku v domácím prostředí s běžně dostupnými materiály. Tohoto cíle jsem se snažila dosáhnout pomocí předem stanovených výchovně-vzdělávacích cílů k dané činnosti výtvarně výchovného charakteru. Pro každou konkrétní aktivitu jsem stanovila dílčí výchovně-vzdělávací cíle s ohledem na činnost, věk, výtvarnou techniku, pomůcky a použité materiály.

4.2 Průběh činností

Samotná realizace volnočasových výtvarných aktivit byla ovlivněna a omezena zhoršeným stavem epidemie COVID-19 od konce roku 2020. Nejdříve jsem kontaktovala rodiče dětí, se kterými jsem chtěla realizovat dané aktivity, požádala je o svolení. S rodiči jsem se dohodla, že po absolvování testu s negativním výsledkem a s použitím respirátoru, mohou provést tuto činnost u nich v domácnosti. Následně jsem oslovila jednotlivé děti, zda by měly zájem tyto výtvarné činnosti se mnou realizovat a dohodly jsme se na jednotlivých termínech

Po přivítání a výběru prostoru pro realizaci činnosti jsem provedla motivaci k dané aktivitě. Představila jsem námět, úkol, techniku, materiál, se kterým budeme tvořit.

Dále průběh jednotlivých kroků činnosti. Následovala samotná realizace výtvarné činnosti, na kterou navazovalo hodnocení a reflexe.

4.3 Realizované výtvarné činnosti

4.3.1 Návrat ptáčků ze zimoviště

Námět

Návrat ptáčků ze zimoviště

Úkol

Pomocí vodových barev, vystřihování z vybraných látek a lepení vytvořit obrázek ptáčků, kteří se vrátili na jaře ze zimoviště.

Výchovně-vzdělávací cíle

Kognitivní cíl

- Rozvoj tvořivosti
- Osvojení si poznatků o ptactvu

Afektivní cíl

- Rozvoj estetického citění

Psychomotorický cíl

- Rozvoj jemné motoriky
- Osvojení si práce s nůžkami a vodovkami

Motivace

„Ahoj Magdo! Dnes máme společný čas na tvoření a budeme se spolu bavit o příchodu jara a s ním spojené přilétání ptáčků ze zimovišť. Jestlipak víš, jak takové zimoviště vůbec vypadá a kdy se k nám po zimě ptáčci vracejí?“ Magda věděla, že ptáčci odlétají do teplých krajín za sluníčkem, potravou a letí velkou dálku. Dále věděla, že se k nám navracejí začátkem jara. Poté jsem se jí zeptala, jestli zná nějaké stěhovavé ptáky. Magda odvětila, že čápa, vlaštovku, jiříčku a slavíka. Poté jsem ji seznámila s dalšími stěhovavými ptáky, například se špačkem nebo volavkou, a místy, kam odlétají. Pověděly jsme si také o ptácích, kteří u nás přes zimu zůstávají, a jak jim můžeme pomoci, aby zimu přečkali. „Co bys Magdo řekla na to, že si obrázek s ptáčky vytvoříš?“

Technika

Malování vodovými barvami, vystřihování látky, lepení

Materiál

Čtvrtka, tužka, látky, vodovky, štětec, kelímek s vodou, nůžky, lepidlo

Časová dotace

80–90 minut

Průběh činnosti

Magda začala výběrem látek na pozadí. Jelikož vybrala pestré vzory látek, reagovala jsem dotazem. „Magdo? Co chceš, aby bylo na obrázku vidět nejlépe?“ Odvětila, že ptáčky. Poté jsem se jí zeptala: „Myslíš si, že na tak pestrobarevném pozadí mohou ptáčky vyniknout?“ Magda se zamyslela a byla schopna změnit kompozici i výtvarně vyjadřovací prostředky. Rozhodla se použít pestrobarevné látky na vytvoření ptáčků. Pro strom si zvolila hnědou látku a pustila se do jeho vystřihování. Poté pokračovala ve vystřihování ptáčků a jejich očí. Pomocí tužky načrtla na čtvrtku rozhraní pozadí a pasparty. Vodovými barvami namalovala jednoduché pozadí obrázku. Po jeho zaschnutí nalepila vystřihnutý tvar stromu na vybarvenou čtvrtku. Na závěr nalepila ptáčky na strom a dolepila jim vystřižené oči.

Hodnocení

V průběhu aktivity jsem převážně hodnotila činnosti, které se vážou k tvořivému procesu, schopnost cílevědomé analýzy a schopnost smysluplné syntézy. Dále jsem hodnotila práci s nůžkami (přesnost vystřihování, úchop), práci s látkami (výběr z barev a vzorů), techniku lepení a práci se štětcem při malování vodovkami.

Reflexe realizované činnosti

Senzibilita námětu pro dítě mladšího školního věku dala dostatečnou pružnost při průběžném korigování výtvarného tvůrčího procesu. Zaznamenala jsem, že na základě pedagogického vedení v průběhu činnosti Magda provedla cílevědomou analýzu. Byla schopna zjistit, že barevné pozadí s nízkým kontrastem vůči hlavnímu motivu způsobuje, že dominantní prvky, v tomto případě ptáčky, jsou na obrázku málo viditelní. Rozhodla se tedy zvolit jiné kontrastní uspořádání prvků, jelikož byla schopna provést smysluplnou

syntézu. Toto uspořádání podpořilo její záměr, aby se hlavní motiv obrázku stal pro diváka zřetelný a srozumitelný.

Magda po analýze a syntéze provedla výběr látek na ptáčky a strom. Při vystřihování jednotlivých prvků měla správný úchop nůžek, což napomohlo k jejich přesnému vystřížení. Zaregistrovala jsem, že inklinuje k proporcčně kontrastnímu řešení, jelikož vystřihla ptáčky výrazně větší oproti velikosti stromu. To však odpovídalo jejímu záměru, aby dominantou obrázku byli ptáčci. K tomu přispěl i výběr vzoru látek, kdy pro každého zvolila jinou barvu a vzor. Tímto výběrem se odpoutala od reálného vzhledu ptáčků a skutečného poměru ke stromu.

Magdě se nepodařilo vytvořit jiný návrh prostředí, ve kterém ptáčci žijí. Proto zvolila pouze jednoduché pozadí s pomocí vodových barev. Jedním z důvodů mohlo být nedostatečné motivování k této dílčí složce zadání. To se odrazilo v nedostatečné pečlivosti, kdy prováděla tahy štětcem i přes načrtnutou paspartu. Začala se více koncentrovat na ptáčky a dílčí ztvárnění stromu. Důvodem mohla být její nedostatečná citlivost k této složce díla, spojená s nižší mírou představivosti. Při malování pozadí a výběru barvy látky na strom vycházela z barevné reality, což podpořilo její záměr. S lepidlem pracovala přesně, a díky tomu byla její práce čistá.

Úkolem této výtvarné činnosti bylo pomocí vodových barev, vystřihování a lepení vytvořit obrázek ptáčků, kteří se vrátili na jaře ze zimoviště. Magda ho splnila, a navíc dokázala zrealizovat svůj výtvarný záměr.

4.3.2 Portrét oblíbené pohádkové postavy

Námět

Portrét oblíbené pohádkové postavy

Úkol

Pomocí obtiskování temperových barev, vystřihování a lepení vytvořit portrét oblíbené pohádkové postavy.

Výchovně-vzdělávací cíle

Kognitivní cíl

- Rozvoj tvořivosti

Afektivní cíl

- Rozvoj výtvarné citlivosti

Psychomotorický cíl

- Osvojení si techniky obtiskování
- Rozvoj jemné motoriky

Motivace

„Ahoj Eliško! Dnes nás čeká naše oblíbené tvoření. Než se do něj pustíme, budeme spolu hovořit o pohádkách a oblíbených pohádkových postavách. Chvíli jsme si povídaly a poté jsem Elišce položila otázku „Na pohádky se spíše díváš nebo si pohádky ráda čteš? Eliška odpověděla, že ráno se ráda dívá na pohádky v televizi. Zato večer s oblibou čte pohádky své mladší sestře. „Eliško, jaká je tvá oblíbená pohádková postava?“ Eliška odpověděla: „Neřeknu, musíš se ji pokusit uhodnout.“ Po chvílce hádání jsem její oblíbenkyni odhalila. Byla to Pipi Dlouhá punčocha. “Eliško, těšíš se, až si portrét své oblíbené pohádkové postavy vyrobíš?”“

Technika

Obtiskování temperovými barvami, vystřihování papíru, lepení

Materiál

Čtvrťka, barevné papíry, temperové barvy, plastový tácek, štětec, tužka, nůžky, lepidlo, víčko, korek, mřížka, bublinková fólie

Časová dotace

50-60 minut

Průběh činnosti

Eliška si na připravenou čtvrťku načrtla tužkou obrys obličeje a krk. Následně si nachystala temperové barvy, tácek, štětec a potřebný materiál, kterým bude obtiskovat. Zaregistrovala jsem, že Eliška zřejmě neví, jak touto technikou vyplnit obličej, detaily tváře a krk. Povzbudila jsem ji, že to zvládne a že na tom není nic složitého. „Eliško, možná ti pomůže, když si na prázdný papír vyzkoušíš obtisknout všechny materiály, které máš k dispozici.“ Eliška mou radu využila. Na plastový tácek si vytlačila temperovou

barvu a štětcem ji rozprostřela. Postupně namáčela jednotlivé materiály do barvy. Na prázdný papír provedla obtisky a tím zjistila, jaký vzor a tvar jednotlivé materiály nabízí.

Rozhodla se bublinkovou fólii a mřížku namočit do růžové barvy, následně je obtiskla takřka přes celý obličej a krk. Na vlasy zvolila žlutou a oranžovou barvu, kterou nanášela korkem. Eliška musela chvíli počkat, než barvy zaschnou. Potom obtiskem korku a víčka, namočených v černé barvě, vytvořila ústa a oči. Stejnou technikou obtisku korku vytvořila červenou barvou uši a nos. Po zaschnutí barev vystříhla ze čtvrtky vytvořený portrét, který nalepila na barevný papír. Paspартu obrázku vytvořila podlepením dalšího barevného papíru.

Hodnocení

V průběhu volnočasové výtvarné aktivity jsem převážně hodnotila činnosti, které se vážou k tvořivému procesu, a to cílevědomou analýzu, schopnost smysluplné syntézy a původnost. Dále jsem hodnotila techniku obtiskování temperovými barvami, přesnost vystřihování a techniku lepení.

Reflexe realizované činnosti

Dostatečnou pružnost při průběžném korigování výtvarného tvůrčího procesu mi poskytla senzibilita námětu. Eliška postrádala zkušenost s výtvarnou technikou obtiskování, proto nebyla schopna na základě svých chybějících zkušeností provést kompoziční uspořádání prvků a tím udělat dostatečnou analýzu. Všimla jsem si jejích rozpaků a povzbudila jsem ji. Skrze mé pedagogické vedení jsem Elišce nabídla možnost vyzkoušet si danou techniku nanečisto. Eliška ji přijala a na základě nové zkušenosti provedla další a smysluplnou analýzu. Byla schopna vytvořit kompozici s využitím výtvarně vyjadřovacích prostředků na základě textury obtiskovaných materiálů. Použitím bublinkové fólie a mřížky se rozhodla vytvořit obtisk podkladu tváře. Pro detaily a prvky tváře zvolila obtisk korku a víčka. Při obtisku barev na nos a vystřihování portréту nebyla dostatečně pečlivá. Nedokázala se oprostít od reálné představy vlasů. Při jejích vytváření neaplikovala techniku obtisku, ale korek použila jako štětec. Důvodem mohla být její nedostatečná koncentrovanost a chybějící zkušenost s obtiskováním.

Eliška k tomuto úkolu přistoupila původně, jelikož pracovala s novou výtvarnou technikou. Použila jiné vyjadřovací prostředky, než byla doposud zvyklá. Vytvořila tak originální portrét Pipi Dlouhé punčochy, čímž splnila svůj cíl i zadání.

4.3.3 Listy hrají všemi barvami

Námět

Listy hrají všemi barvami

Úkol

Pomocí voskovek, tuše a metody vyškrabávání vytvořit obrázek s motivem listů s důrazem na barevnost a využití celé jeho plochy.

Výchovně-vzdělávací cíle

Kognitivní cíl

- Rozvoj tvořivosti

Afektivní cíl

- Rozvoj výtvarné citlivosti

Psychomotorický cíl

- Rozvoj jemné motoriky při práci s voskovkami, tuší a vyškrabávání

Motivace

„Ahoj Alexi a Nikolko! Dnes máme čas na společné tvoření a budeme se bavit o přírodě. Povíme si něco o funkci stromů, také o tom, jak rozpoznat podle listů a plodů druh listnatého stromu. Jestlípak víte, proč jsou stromy tak důležité?“ Alex odpověděl, že vytváří pomocí listů kyslík, který dýcháme a Nikolka, že jsou útočištěm různých ptáků, kteří na nich hnízdí. Shodli se na tom, že lidé těží stromy na dřevo. Zeptala jsem se jich: „Jaké listnaté stromy znáte?“ Alex odpověděl, že zná jablono, buk a javor. Nikolka znala břínu, lípu a třešeň. Poté jsem je seznámila s dalšími listnatými stromy. Konkrétně s dubem, topolem, vrbou, kaštanem, ořechem, švestkou a hruškou. Pověděli jsme si také, proč listnatým stromům opadávají listy. Vysvětlila jsem jim koloběh života stromů. Dále jsme se shodli, že stromy mají různé tvary korun a listů. Položila jsem jim další otázku: „Jaké znáte plody listnatých stromů?“ Alex a Nikolka uvedli, že znají jablka,

kaštiny, hrušky, třešně a meruňky. Poté jsem jim ukázala, jak vypadají některé květy a plody stromů. Například u buku bukvice, u dubu žaludy, u javoru křídla nažek. „Co říkáte na to, kdybyste si vyrobili obrázek s listy stromů?“

Technika

Vybarvování voskovkami, malování tuší, vyškrabávání špendlíkem

Materiál

Čtvrtka, voskovky, tuš, štětec, špendlíky

Časová dotace

50–60 minut

Průběh činnosti

Děti si po přivítání a úvodní motivaci nachystaly potřebné pomůcky. Na čtvrtku namalovaly voskovkami pestrobarevnou vrstvu. Tím vytvořily barevnou kompozici, která pokryla celou plochu čtvrtky. Obrázek následně přetřely pomocí štětce černou tuší tak, aby přes nátěr malba voskovkami nebyla vidět. Alex a Nikolka nechali obrázek zaschnout a mezitím si uklidili použité pomůcky z pracovní plochy. Poté si zvolili druhy listů, které budou ztvárňovat. Alex se rozhodl pro motiv javorového listu, který začal vyškrabávat špendlíkem. Nejdříve vytvořil obrys listu, čímž dokázal využít celou plochu obrázku. Následně vyškral stonek a strukturu javorového listu. Nikolka si zvolila pro ztvárnění list lípy a s jeho vyškrabáváním začala na středu kompozice. Na rozdíl od bratra vytvořila list menší, ale o to barevnější. Podařilo se jí to tím, že odkryla bezmála celou plochu listu, kromě žebrování, které zůstalo nevyškrané. Protože vytvořila list menších rozměrů, nevyužila dostatečně celou plochu. Položila jsem Nikolce otázku: „Nechceš si na obrázek vyškřabat ještě další listy?“ Nikolka odpověděla, že ne, protože chtěla mít jeden velký list přes celou plochu jako její bratr Alex. Rozhodla se pro vytvoření nového obrázku, kde chtěla ztvárnit novou kompozici. Bohužel na vytvoření dalšího obrázku nám nezbyl čas.

Hodnocení

V průběhu volnočasové výtvarné aktivity jsem převážně hodnotila činnosti, které se vážou k tvořivému procesu. A sice schopnost cílevědomé analýzy a schopnost vytvářet

syntézu. Dále jsem hodnotila vybarvování voskovkami, tuší a práci se špendlíkem při vyškrabávání.

Reflexe realizované činnosti

Sourozenci měli volnost při vytvoření barevného podkladu voskovkami a výběru druhu listu, který budou vyškrabávat. První vrstvu obrázku vybarvili pečlivě po celé ploše, a tím vytvořili celistvou pestrobarevnou kompozici. Na tuto vrstvu štětcem nanесли tuš tak, aby důkladně překryla barvený podklad. Alex vyškral jenom obrys a detaily listu, zbytek ponechal v barvě tuše. Nikolka zvolila opačný postup, kdy vyškrala téměř celou plochu listu a detaily ponechala v tuši. Tím podpořila barevnost své kompozice. Při manipulaci a vyškrobávání se jim do vrchní vrstvy udělalo pár nechtěných rýh a oděrek. Nikolka z důvodu nedostatečné zkušenosti s touto výtvarnou technikou vydřela špendlíkem na dvou místech spodní voskovou vrstvu až na čtvrtku. Nikolku jsem upozornila, že na špendlík nemusí tolik tlačit. Při procesu vyškrobávání se její chyba už neopakovala, jelikož si vzala moji radu k srdci.

Zaznamenala jsem, že při mém průběžném korigování tvůrčího procesu Nikolka i Alex provedli cílevědomou analýzu. Byli schopni zjistit, že soustředěním listu na geometrický střed naplňují svůj záměr. Nikolka prostřednictvím proporčního uspořádání hlavního motivu nesplnila dílčí část zadání úkolu, jelikož nevyužila celou plochu obrázku. Na základě mého pedagogického vedení Nikolka reagovala na můj dotaz provedením analýzy. Rozhodla se pro vytvoření nového obrázku. Vzhledem k časové dotaci této volnočasové výtvarné aktivity nám však na realizaci smysluplné syntézy nezbyl čas. Alex díky svému proporčnímu uspořádání prvků splnil zadání úkolu, neboť využil celou plochu obrázku. Kvůli zvolené technice, kdy Alex vyškral pouze obrys a detaily listu, dostatečně nevynikla jeho barevná kompozice.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo prokázat schopnost pracovat s teoretickými prameny a aplikovat je v praxi v rámci kreativizačního programu výtvarně výchovného charakteru.

V úvodu teoretické části bakalářské práce jsem definovala pojem volný čas, jeho funkce a úskalí. Dále jsem se věnovala pedagogice volného času, která je studijním oborem a dílčí disciplínou pedagogiky. V podkapitole jsem osvětlila pojem animace, která je důležitou formou práce pro současnou pedagogiku volného času. V dalším bodě jsem popsala úlohu pedagoga volného času, jeho působení, poslání a možnosti jeho uplatnění. Dále jsem se zaměřila na souvislosti pedagogiky volného času a výtvarné výchovy.

Ve druhé kapitole jsem popsala koncepci výtvarné výchovy, její specifické cíle a výtvarně výchovný proces. Pokračovala jsem v pohledu na historii výtvarné výchovy, její vývoj a postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Informovala jsem o čtyřech programových liniích výtvarné výchovy, také jsem přiblížila jejich odlišná námětová východiska a různé metody používané k aktivizaci tvořivých schopností.

Podrobněji jsem se zabývala kresbou a malbou, které se řadí mezi nejpoužívanější výtvarné techniky. Nastínila jsem také problém porozumění výtvarné činnosti. Je podstatné se jí nejprve naučit hodnotit, porozumět jí a pojmenovat její kritéria. Hodnocení pak pro nás může být prostředkem poznání i sebepoznání. V souladu s těmito poznatky ho můžeme aplikovat v samotné praxi.

Ve třetí kapitole jsem navázala na tvořivost ve výtvarné výchově objasněním pojmu tvořivost, čtyřmi pojetími tvořivosti a pohledem na jeho strukturní prvky a vzájemnou provázanost. Poté jsem se zabývala objasněním a rozdělením faktorů a prvků ovlivňujících tvořivé myšlení. Následně jsem se zaměřila na proces tvořivosti a jeho znaky. Vycházela jsem z nich v hodnocení a reflexi mé praktické části. Provedla jsem náhled na tvořivost z biologicko-psychosociálního hlediska a popsala jeho dva modely. Dále jsem se zabývala výchovou k tvořivosti, jejími cíli a úkoly. Zmínila jsem se o důležité roli osobnosti tvořivého žáka a pedagoga, kterou hrají v tvůrčím procesu. Poté jsem se zabývala kreativním programem jako prostředkem intenzivního působení.

V závěru teoretické části jsem popsala také kreativizační program pro děti mladšího školního věku, který jim pomáhá k vnímání okolního světa pomocí vlastní tvorby.

Praktickou část jsem věnovala realizovanému kreativizačnímu programu výtvarně výchovného charakteru s názvem „Inspirace životem“. Popsala jsem v ní podmínky, za kterých byly samotné činnosti uskutečněny. Přiblížila jsem cíl kreativizačního programu a představila jeho průběh. Každou ze tří realizovaných aktivit jsem rozdělila na deset částí: na námět, úkol, výchovně-vzdělávací cíle, motivaci, techniku, materiál, časovou dotaci, průběh činnosti, hodnocení a reflexi. Každý bod tohoto rozdělení má v mém výtvarném programu své opodstatnění.

Kvůli epidemii COVID-19 jsem nemohla splnit svůj původní záměr, a to uskutečnit aktivity kreativizačního programu v DDM Písek v rámci kreativního kroužku. Naštěstí jsem měla možnost realizovat tři volnočasové výtvarné aktivity se čtyřmi dětmi mladšího školního věku mých známých a rodinných přátel. Díky viditelnému nadšení dětí a vstřícnosti jejich rodičů mi bylo umožněno uskutečnit činnosti u nich v domácnosti. Při každém setkání jsem brala zřetel na dodržování hygienických opatření, které COVID-19 přinesl.

Hlavním cílem mého kreativizačního programu byl rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí mladšího školního věku v domácím prostředí s běžně dostupnými materiály. Tohoto cíle jsem se pokusila dosáhnout pomocí předem stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, úměrných věku dětí, se kterými jsem vybrané aktivity realizovala. Také jsem se snažila podpořit zájem o rozvoj výtvarné činnosti a tvořivosti ve volném čase.

Při výběru aktivit jsem se snažila zvolit takové náměty a výtvarně vyjadřovací prostředky, které by pro děti byly nové, neotřelé, inspirativní a oživily jim jednotvárný koloběh života poznamenaný epidemií COVID-19 a distanční výukou. Na základě mých zkušeností při práci s dětmi vím, že je někdy opravdu složité udržet jejich pozornost po celou dobu aktivity. V prováděných činnostech jsem tento problém nezaznamenala, jelikož už před mou motivací byly natěšené na samotné tvoření. Nadšení dětem zůstalo po celou dobu našeho tvoření, k tomu mi také napomohlo domácí prostředí, které je dětem známé a naplňuje je pocitem bezpečí. Troufnu si říct, že mými aktivitami jsem dětem dokázala zpestřit den v této nelehké době a podpořit jejich tvůrčí schopnosti skrze kreativizační program výtvarně výchovného charakteru.

Cílem této bakalářské práce bylo prokázat schopnost pracovat s teoretickými prameny a aplikovat je v praxi v rámci kreativizačního programu výtvarně výchovného charakteru. Myslím si, že jsem cíl své bakalářské práce naplnila, neboť jsem představila relativně podrobný vhled do všech třech hlavních kapitol a na základě toho jsem své znalosti z teoretické části uplatnila v praxi při realizaci vlastního kreativizačního programu.

Seznam použité literatury

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN isbn80-7178-035-9.

BROŽEK, J. a J. UŽDIL. *Výtvarná výchova*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962. ISBN 16-914-62.

CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie: V českých zemích ve světových kontextech*. První. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

DACEY, John, Kathleen LENNON a Lisa FIORE. *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN isbn80-7169-903-9.

HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-128-1.

HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN isbn978-80-7367-473-1.

HLAVSA, Jaroslav a KOLEKTIV. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. Knižnice psychologické literatury. ISBN 14-464-81.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN isbn80-7178-927-5.

HOFBAUER, Břetislav. Vývoj pedagogických disciplín: Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času V České republice. *Pedagogická orientace*. 2005, (2), 88-105. ISSN 1211-4669.

HORÁČEK, Radek. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. První. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN neuvedeno.

INSEA: Česká sekce INSEA, z. s. [online]. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2016 [cit. 2021-04-17]. Dostupné z: <https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>

KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN isbn80-210-1880-1.

MŠMT: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Praha: MSMT, 2013 [cit. 2021-04-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN isbn80-7178-569-5.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. První. Praha: Sarah, 1995. ISBN 80-902267-4-4.

ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. První. Praha: Sarah, 1996. ISBN isbn80-902267-1-x.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SPOUSTA, Vladimír. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1274-9.

UŽDIL, J. a E. ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. První. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN nevedeno.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Čtvrté. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Odborná literatura pro učitele. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Odborná literatura pro učitele. ISBN neuvedeno.

VÍTKOVÁ, M. a A. TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*. Třetí. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1987. ISBN Neuvedeno.

PŘÍLOHY

Seznam příloh

- Příloha I. Fotografie *Návrat ptáčků ze zimoviště*
- Příloha II. Fotografie *Portrét oblíbené pohádkové postavy*
- Příloha III. Fotografie *Listy hrají všemi barvami*
- Příloha IV. Fotografie *Listy hrají všemi barvami*

Příloha I. Fotografie Návrat ptáčků ze zimoviště



Příloha II. Fotografie Portrét oblíbené pohádkové postavy



Příloha III. Fotografie Listy hrají všemi barvami



Příloha IV. Fotografie Listy hrají všemi barvami



ABSTRAKT

PAPÁNOVÁ, M. *Volnočasové výtvarné aktivity a rozvoj kreativity*. České Budějovice, 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Filip.

Klíčová slova: volný čas, pedagogika volného času, volnočasové výtvarné aktivity, výtvarná výchova, tvořivost, kreativizační program

Bakalářská práce se zabývá rozvojem kreativity ve volnočasových výtvarných aktivitách a skládá se z části teoretické a praktické. První část je teoretická a je rozdělena do tří kapitol. V jednotlivých kapitolách se zabývám pojmy jako je volný čas, výtvarná výchova a tvořivost.

První kapitola teoretické části je věnována volnému času, pedagogovi volného času, pedagogice volného času a její souvislosti s výtvarnou výchovou. Další kapitola popisuje výtvarnou výchovou a její koncepcí, historii a vývoj, rovněž dílčí pojetí výtvarné výchovy. Dále se zabývá technikami, hodnocením a tvořivostí ve výtvarné výchově. Poslední kapitola bakalářské práce se věnuje tvořivosti, strukturním prvkům tvořivosti, tvořivému procesu, biologicko-psychosociálnímu modelu tvůrčího procesu, výchově k tvořivosti, osobnosti tvořivého žáka a pedagoga, tvůrčí činnosti a tvorbě, a závěrem se zabývá kreativním programem.

Praktická část obsahuje popis kreativizačního programu výtvarně výchovného charakteru pro děti mladšího školního věku. Popisuje tři realizované volnočasové výtvarné aktivity rozdělené do deseti částí. Námět, úkol, výchovně-vzdělávací cíle, motivace, technika, materiál, časová dotace, průběh činností, hodnocení, reflexe realizované činnosti.

Hlavním cílem bakalářské práce je prokázat schopnost pracovat s teoretickými prameny a aplikovat je v praxi v rámci kreativizačního programu výtvarně výchovného charakteru.

ABSTRACT

Leisure Art Activities And the Development of Creativity

Key words: free time, leisure time education, leisure art activities, art education, creativity, creativity program

The bachelor thesis deals with the development of creativity in leisure art activities and consists of theoretical and practical parts. The first part is theoretical and is divided into three chapters. In each chapter I discuss concepts such as leisure, art education and creativity.

The first chapter of the theoretical part is dedicated to free time, the pedagogue of leisure time and leisure time pedagogy in relation to arts. The next chapter depicts arts and its concept, history, and development, as well as the partial concepts of arts. Furthermore, this thesis discusses the techniques, evaluation, and creativity in arts. The last chapter of this bachelor thesis revolves around creativity, structural elements of creativity, creative process, biological-psychosocial model of creative process, education towards creativity, personality of a creative student and a creative teacher, creative activity and art work, and lastly it deals with the creativity program.

The practical part consists of a description of a creativity program of art and educational character for children of younger school age. It describes three realized leisure art activities divided into ten parts: topic, task, educational goals, motivation, technique, material, time allowance, course of activity, evaluation, reflection of the realized activity.

The main aim of the bachelor thesis is to demonstrate the ability to work with theoretical sources and apply them in practice within the creative program of artistically educational character.