

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Podpora tvořivosti prostřednictvím výtvarných činností v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor:	Lenka Hospodářská
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce:	PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	Lenka Hospodářská
Studium:	P14P0225
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název bakalářské práce:	Podpora tvořivosti prostřednictvím výtvarných činností v mateřské škole
Název bakalářské práce AJ:	Promotion of Creativity through Art Activities in Kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá podporou tvořivosti dětí v prostředí mateřské školy. Seznamuje s důležitým postavením kreativity v harmonickém rozvoji osobnosti, zdůrazňuje tvořivost jako podstatnou kompetenci. Dále seznamuje s významem tvořivosti a s možnostmi rozvoje tvořivosti prostřednictvím výtvarné výchovy. Práce si klade výzkumné otázky týkající se osobního pohledu předškolních pedagogů na výtvarné činnosti a tvořivost a zjišťuje, jak učitelky realizují výtvarné aktivity.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. Lambert (1987). Creative and Mental Growth. Upper Saddle River: Prentice Hall. ISBN 0-02-372110-3. HAZUKOVÁ, Helena (2011). Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-30-5. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra (2007). Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra (2000). Výtvarné čarování. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-016-1. ROESELOVÁ, Věra (1997). Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8 : 360. HLAVSA, Jaroslav (1981). Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 1446481. STERNBERG, Robert J., KAUFMAN, James C. (2006). The International Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-83842-9. Další literatura bude případně doplněna.

Garantující pracoviště:	Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Magda Munzarová

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2015

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

podpis

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Kateřině Štěpánkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování bakalářské práce poskytla.

Anotace

HOSPODÁŘSKÁ, Lenka. *Podpora tvořivosti prostřednictvím výtvarných činností v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 83 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou tvořivosti dětí v prostředí mateřské školy. Poukazuje na význam kreativity v rozvoji osobnosti a nastiňuje možnosti podpory tvořivosti předškolních dětí prostřednictvím výtvarných činností.

Práce obsahuje teoretickou část a část výzkumnou. Teoretická část je rozdělena do třech celků (dítě předškolního věku, výtvarná výchova a tvořivost předškolního dítěte). Výzkumná část bakalářské práce si klade otázky týkající se pohledu předškolních pedagogů na tvořivost a výtvarné činnosti v mateřské škole a přibližuje, jak předškolní pedagogové realizují výtvarné činnosti s dětmi.

Klíčová slova: tvořivost, dítě předškolního věku, výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dětský výtvarný projev

Annotation

HOSPODÁŘSKÁ, Lenka. *Promotion of Creativity through Art Activities in Kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 83 pp. Bachelor Degree Thesis.

The primary aim of this bachelor's thesis is investigating different ways of encouraging creativity in preschool children. The thesis points out the importance of creativity in development of personality. The role of art activities as a natural way to improve children's creative capabilities is discussed.

Bachelor's thesis incorporates the theoretical and the research part. The theoretical part of this work first addresses preschool children in general. Then, art activities and finally children's creativity are explored. The research part then concerns itself with the teacher's approach to supporting creativity in preschool children and illustrates the methods educators use to achieve this goal.

Keywords: creativity, preschool child, art activities, Framework Educational Programme for Pre-School Education, children's creative expression

OBSAH

Úvod	9
Teoretická část	11
1 Dítě předškolního věku	11
1.1 Období hry	11
1.2 Kognitivní vývoj dítěte	11
1.3 Motorika předškolního dítěte	12
1.4 Dětský výtvarný projev	13
2 Výtvarná výchova v předškolním vzdělávání	17
2.1 Postavení výtvarné výchovy v RVP PV	18
2.2 Cíle výtvarné výchovy	18
2.3 Nebezpečí v realizaci výtvarných činností	21
2.4 Kompetence předškolního pedagoga ve výtvarné výchově	22
2.5 Pedagog a jeho pojetí výtvarné výchovy	23
2.5.1 Artefiktika	25
2.6 Hodnocení ve výtvarné výchově	26
3 Tvořivost	27
3.1 Důležitost tvořivosti	29
3.2 Tvořivé dítě	30
3.2.1 Stádia dětské tvořivosti	31
3.3 Podmínky pro podporu tvořivosti	32
3.3.1 Podpora tvořivosti ve výtvarné výchově	33
3.3.1.1 Tvořivá atmosféra	34
3.3.1.2 Materiální podmínky a prostředky	35
3.3.1.3 Dostatek času	36
3.3.1.4 Výtvarná hra a výtvarný experiment	36

3.3.1.5	Samostatnost a svobodné rozhodování	37
3.4	Bariéry tvořivosti	37
Výzkumná část		40
4	Výzkumné šetření	40
4.1	Vymezení cílů výzkumného šetření	40
4.2	Stanovení výzkumných otázek	40
4.3	Volba výzkumné metody	41
4.4	Způsob administrace dotazníků	41
4.5	Obsah dotazníků	42
4.6	Výzkumný soubor	42
4.7	Vyhodnocení dotazníků	43
4.8	Analýza a shrnutí výsledků výzkumného šetření	62
Závěr		69
Seznam použité literatury		71
Přílohy		76

ÚVOD

Výtvarné činnosti tvoří běžnou součást vzdělávacího programu mateřských škol. Tato situace je dána Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2016). RVP PV neudává přesnou podobu výtvarných činností a poskytuje tak mateřským školám volnost. Záleží tedy na učitelkách mateřských škol, jakým způsobem budou naplňovat vzdělávací cíle dané tímto kurikulárním dokumentem.

V rámci studia na univerzitě jsem navštívila několik mateřských škol a setkala se s tím, jak učitelky realizují výtvarné činnosti s dětmi. Bohužel mnohdy nešlo o pozitivní zkušenost. Běžně jsem se setkávala s používáním šablon či předloh, ať už šlo o nástěnky v šatnách některých mateřských škol, na kterých viselo přes dvacet úplně stejných ježků či výrobky čertů před Vánoci shodující se tvarově, barevně atd. Problém jsem viděla i ve stereotypních tématech a námětech, které se každý rok opakují. Zároveň jsem si všimla, že děti při výtvarné práci obvykle neměly žádnou možnost volby a cílem řady výtvarných činností bylo „mít dát co na nástěnku“ a „aby se to rodičům líbilo“. Na základě těchto zjištění jsem se rozhodla napsat bakalářskou práci na téma „Podpora tvořivosti prostřednictvím výtvarných činností v mateřské škole“.

Cílem teoretické části práce je ukázat, že výtvarné činnosti nabízejí přirozený prostor pro podporu tvořivého potenciálu dětí. Záměrem je představit možnosti rozvoje tvořivosti v mateřské škole, ale také nebezpečí při realizaci výtvarných činností s předškolními dětmi. Snažím se také objasnit významnou roli předškolního pedagoga při rozvoji dětské kreativity. Teoretická část bakalářské práce je postavena na třech pilířích, kterými jsou dítě předškolního věku, výtvarná výchova v předškolním vzdělávání a tvořivost předškolních dětí. V prvních kapitolách se zabývám kognitivním vývojem dítěte, motorikou a dětským výtvarným projevem. Tyto oblasti tvoří znalostní základnu pro výtvarné činnosti v mateřské škole. Výtvarné výchově jsou věnovány další kapitoly, v nichž se zaměřuji na cíle výtvarných činností, hodnocení, kompetence či pojetí výtvarné výchovy. Dále v teoretické části vysvětluji význam tvořivosti pro rozvoj předškolního dítěte a uvádím podmínky, které dětské tvořivosti napomáhají, ale i bariéry bránící rozvoji tvořivého potenciálu dětí.

V teoretické části jsem čerpala převážně z literárních zdrojů. Často jsem vycházela z knih Jaromíra Uždila, Věry Roeselové a knih Heleny Hazukové, například Výtvarné činnosti

v předškolním vzdělávání či Didaktika výtvarné výchovy. Z oblasti autorů zabývajících se tvořivostí uvedu například Jaroslava Hlavsu či Marii Königovou.

Součástí bakalářské práce je průzkumné šetření. Cílem průzkumného šetření je získat informace objasňující osobní pohled učitelek mateřských škol na význam výtvarné výchovy, tedy v čem vidí přínos výtvarných činností realizovaných v mateřské škole. Zájmem průzkumu je také přiblížit jejich pohled na tvořivost a možnosti jejího rozvoje prostřednictvím výtvarných činností. Další záměr průzkumného šetření spočívá v nastínění toho, jakým způsobem učitelky realizují výtvarné aktivity z hlediska podpory tvořivosti dětí. Na základě cílů bylo stanoveno několik výzkumných otázek. Jako výzkumný nástroj jsem zvolila dotazníkové šetření složené z devatenácti otázek, které jsou uzavřené i otevřené. Oslovila jsem všechny mateřské školy, které jsou zřizovány statutárním městem Pardubice. Celkem jde o třicet mateřských škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

Předškolní věk je jedinečnou vývojovou fází lidského života. Vágnerová (2005) charakterizuje předškolní věk jako vývojové období od 3 let do 6–7 let. Tato etapa je spojena s docházkou do mateřské školy a ukončena nástupem dítěte do základní školy.

1.1 Období hry

Přes individuální rozdíly mezi předškolními dětmi se objevují určité shodné rysy u všech dětí. Takovým shodným znakem je hra, která v činnostech dětí vždy dominuje a má velmi příznivý vliv na jejich rozvoj. Navíc děti už si nehrají jen paralelně vedle sebe, jako tomu bylo v předchozím vývojovém období, ale objevuje se společná hra, která vyžaduje určitou schopnost komunikace, spolupráce či organizace (Skorunková, 2013). Dětská hra může mít i svou symbolickou rovinu. „*Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující*“ (Vágnerová, 2005, s. 186).

„*Předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře*“ (Vágnerová, 2005, s. 183).

1.2 Kognitivní vývoj dítěte

Problematikou kognitivního vývoje dětí se zabýval psycholog Jean Piaget, dodnes nejvýznamnější tvůrce teorie kognitivního vývoje. Jednotlivé stupně vývoje myšlení souvisí také s vývojem dětského výtvarného projevu. Piagetova teorie popisuje pět kognitivních stádií (Piaget, Inhelderová, 2010):

1. Fáze senzomotorické inteligence – trvá přibližně od narození do 2 let. Jedná se o období předcházející vzniku řeči. Dítě si ještě neosvojilo symbolickou funkci, jeho myšlení není vázáno na představy. Poznávání dítěte je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech (tj. manipulaci s poznávanými objekty). Dítě se učí pomocí konkrétního kontaktu s reálným světem, poznává to, co vnímá a čeho se může zmocnit. Ve výtvarném projevu této fázi odpovídá stádium čáranic.

2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení – odpovídá věku od 2 do 4 let. Dítě si zvládne představit nějaký objekt či činnost a její výsledky, aniž by ji muselo skutečně provádět. Poznávací procesy mohou probíhat jen v mysli (např. na úrovni představ či slovních označení). Dítě si je už vědomo, že symboly, jako např. obrázky, mohou představovat určitý objekt nebo činnost. Rozvoj symbolického myšlení souvisí s rozvojem řeči. Z hlediska výtvarného projevu dítěte dochází k přechodu ze stádia čaranic do stádia prvotního obrazu.
3. Fáze názorného, intuitivního myšlení – probíhá od 4 do 7 let. Názorné a intuitivní poznávání je ještě málo flexibilní a nepřesné. Předškolní děti chápou trvalost objektů vnějšího světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich podstatné vlastnosti. Toto období vývoje odpovídá vytváření grafických typů, dochází k rozvoji kreslířského zobrazování.
4. Fáze konkrétních logických operací – trvá zhruba od 7 do 11 let. Pro konkrétní logické myšlení je typické respektování elementárních zákonů logiky a vázanost na konkrétní skutečnost. Myšlení operuje s představami nebo symboly, které mají jednoznačný a konkrétní obsah. Ve výtvarném projevu nastává vizuální realismus.
5. Fáze formálních logických operací – probíhá od 11-12 let, kdy se objevuje hypotetické a abstraktní uvažování. V této fázi vývoje dochází k tzv. krizi dětského výtvarného projevu.

Další znaky typické pro myšlení v předškolním věku (Vágnerová, 2005; Skorunková, 2013):

- Egocentrismus projevující se ulpíváním na subjektivním názoru. Předškolní dítě ještě nedovede posuzovat situaci z více hledisek.
- Magičnost myšlení, kdy má dítě tendenci zapojovat do úsudku vlastní fantazii.
- Animismus či antropomorfismus spočívající v přisuzování vlastností živých (zvířat či lidí) neživým věcem.
- Artificialismus související s tím, že dítě si myslí, že někdo udělal vnější svět, například měsíc dal někdo na oblohu, někdo udělal na rybníku přes noc led atd.

1.3 Motorika předškolního dítěte

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 128) je motorika „celková pohybová schopnost organismu.“ Známé je rozlišení motoriky na motoriku

hrubou a jemnou. „Jemnou motoriku lze charakterizovat jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku“ (Bytešníková, 2012, s. 146). Jemná motorika však zahrnuje rovněž pohybové aktivity svalových skupin úst či nohou (Vyskotová, Macháčková, 2013). Bytešníková (2012, s. 146) také uvádí, že „rozvoj jemné motoriky má u dítěte nezastupitelný význam pro rozvoj řeči.“

Dle Vyskotové a Macháčkové (2013) lze k jemné motorice zařadit manipulační aktivity, grafomotoriku, logomotoriku (pohybová aktivita mluvních orgánů při řeči), oromotoriku (pohyby uplatňující se při žvýkání, polykání apod.), mimiku a vizuomotoriku (propojení pohybů očí s tělem, součinnost očí a rukou).

„Grafomotorika je souhrn pohybových aktivit související s prováděním grafických činností“ (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 15). Patří sem nejen psaní, ale i kreslení a malování. Rozvoj grafomotoriky je u dětí individuální. Koordinace rukou a očí spolu s motivací dítěte a dostupností kreslicích náčiní umožňuje spontánní grafický projev (Vyskotová, Macháčková, 2013).

V předškolním věku se zdokonalují motorické funkce ruky a pohyby dětí se stávají koordinovanější (Vyskotová, Macháčková, 2013). Výtvarné činnosti napomáhají stimulaci jemné motoriky, ať už jde o modelování, malbu, manipulaci s různými materiály apod.

1.4 Dětský výtvarný projev

Dětskému výtvarnému projevu věnoval svůj pedagogický zájem už Jan Amos Komenský v 17. století v díle Informatorium školy mateřské. Snahou tohoto významného pedagoga bylo obhájit dětské spontánní výtvarné projevy, uvědomoval si totiž, že rozvoj výtvarného projevu souvisí s poznáním světa. Vědecký zájem o dětský výtvarný projev se datuje od druhé poloviny 19. století, kdy psychologové začali v dětském kreslení spatřovat možnost cesty do dětského duševního světa (Uždil, 2002; Uždil, Šašinková, 1980).

„Výtvarný projev je výsledkem vyrovnávání se individua se světem. Je projevem celé osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm emocionální i racionální poznávání i logické myšlení“ (Hazuková, Šamšula, 1982, s. 31).

Dětský výtvarný projev prochází určitými vývojovými stádii. Začátky dětského výtvarného projevu s sebou přinášejí radost a hravost, proces kresby jako takové je pro batole důležitější, než co kreslí. Nejprve vznikají **čáranice**, které mohou mít podobu bodů, klubíček či oválných i „hranatých“ spirál (Uždil, 2002). Dle Babyrádové (2014, s. 63) jsou čáranice „založené na pouhém kopírování pohybu paže“. Postupem času dochází k přechodu od bezobsažných čáranic k prvotním obrazům. Kolem druhého roku se u dětí objevují asociace a nastává spojení kresby s určitou představou. Dítě svou kresbu dokáže dodatečně pojmenovat, a to na základě toho, co mu kresba připomíná. Předchozí záměr kresby však mohl být odlišný (Uždil, 2002; Hazuková, Šamšula, 1982). Zde je patrné, že dítě uplatňuje svou fantazii.

„Nejčastěji dětské kresby, pokud už mají věcný obsah a vznikly vědomě, zobrazují zpravidla jen izolované představy: člověka, dům, auto, květinu“ (Uždil, 2002, s. 20). Při zobrazování lidské postavy se nejprve uplatňuje hlava (obličej s otevřenými očima, příp. s ústy a nosem) současně s čárami znamenající nohy – mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte vzniká tzv. **hlavonožec**. Trup začne dítě zobrazovat, až když hledá místo pro nějaký detail, přičemž trup bývá nejprve menší než hlava. Kolem pěti, šesti let dítě již nasazuje paže k trupu, objevuje se tzv. **silná noha** (rozdvojení obrysu nohou) a nechybí už ani vlasy či oblečení napomáhající k určení pohlaví nakreslené postavy (Uždil, 2002). Charakteristický je také **smíšený profil** zobrazující postavu z více pohledů, dítě kombinuje pohled zepředu a z profilu (Hazuková, 2011).

Rozvoj kreslířského zobrazování lze nejlépe zachytit na vzniku a růstu grafických typů. Jedná se o podoby, které si dítě vytvořilo pro konkrétní věci a lidi. **Grafický typ** se vyvíjí pomalu, ale plynule. Jak roste dětská potřeba kresbou vyprávět, přibývá podrobností (např. knoflíky na kabátě) a mění se proporce (Uždil, 1974; Hazuková, Šamšula, 1982). Důležité je zmínit, že *„mezi tím, co dítě vidí a co zobrazuje, je vždy rozdíl – jeho oči vidí přinejmenším stejně dobře jako oči dospělých; rozhodující je, jaký smysl dává dítě viděnému, co je na věcech zajímavé, co se o nich dozvědělo a co podrželo v paměti, protože je to opravdu zaujalo“* (Uždil, Šašinková, 1980, s. 24). Dle Babyrádové (2014, s. 61) je dítě schopné *„zobrazovat pouze to, co je přítomné vzhledem k jeho bytostnému prožívání“*.

Dítě znázorňuje objem předmětů specifickými způsoby. První z nich lze pojmenovat jako **„plošné uspořádání objemu“**, kdy dítě v jeden celek spojí více pohledů na předmět,

například podhled a nadhled. Takto vzniklá kresba je značně názorná, ukazuje vše potřebné. Dítě si dokáže poradit i se zobrazením vnitřního objemu. Pokud chce nakreslit miminko v matčině bříšku, nakreslí jej tak, jako by lidské tělo bylo průhledné. Tento jev se nazývá **transparentnost** nebo také „**rentgenové**“ **vidění**. Dítě zobrazuje věci, o nichž ví a které vzbuzují jeho zájem (Uždil, 2002).

Prvotní čáranice bývají na ploše papíru rozptýleny náhodně. „*Základ prostorového uspořádání scény je položen, jakmile dítě začne považovat dolní okraj papíru za jakousi zem, k níž postavy a věci tíhnou jakoby ovládané gravitací*“ (Uždil, 2002, s. 44). Brzy bývá spodní okraj papíru doplněn tzv. **základní čarou** sloužící k organizaci plochy. Nad základní čarou se postupem času v určité vzdálenosti objeví další čára, čímž vznikne jasný obrazový plán (jakési jeviště). Častým způsobem uspořádání prostoru je **sklápění**, což je názorný způsob zobrazení analogický plošnému uspořádání objemu. Cestu, rybník apod. dítě zachytí v úplném nadhledu, zatímco věci, které stojí kolmo k základně, sklopí do půdorysu podél osy (např. stromy u cesty). Na dětském obraze je také možné pozorovat **obrácenou perspektivu**, kdy figury či věci umístěné vpředu jsou menší než věci zobrazené vzadu. Důvodem obrácení perspektivy může být ztotožnění dítěte s některou z osob v kresbě. Na obrazové scéně se kolem šesti až sedmi let objevuje **horizont** naznačující nerovnosti terénu apod. Pod horizontem se pak mohou vyskytnout i jiné čáry vyznačující obrazové plány. Souběžně s nimi si lze všimnout zmenšování figur či věcí v pozadí. V kresbách se objevuje i **překrývání tvarů**, kdy předměty vpředu zastíňují předměty vzadu (Uždil, 2002; Uždil, 1974). Rovněž Hazuková (2011) píše o všech těchto charakteristikách v zobrazování prostoru, navíc doplňuje, že sklápění se také označuje jako ortoskopie.

Dětské kresby nezachycují pouze prostor, ale také čas a děj. Zde se uplatňuje tzv. **výtvarné vyprávění**, kdy v rámci jedné kresby dítě zobrazí několik významných fází celého děje (Uždil, 2002).

V dětských kresbách můžeme pozorovat řadu principů a zvláštností. První z nich lze nazvat jako **R-princip**, který značí pravoúhlost. Příkladem R-principu může být pravoúhlé větvení na stromech či typické nasazení komína kolmo na šikmou linii střechy. Důvod použití pravoúhlosti tkví v nezbytnosti odlišit jeden směr od druhého (Hazuková, 2011). Další typickou a častou záležitostí dětských kreseb je **grafický automatismus**, což je „*název pro tendenci opakovat jednoduché a už osvojené tvary – čárky znamenající*

trávu nebo vlasy, knoflíky na kabátě apod.“ (Uždil, 2002, s. 54). Automatismus však může souviset i s chudostí představ a malou znalostí předmětů, které dítě nahrazuje naučenými, často od dospělých přejatými prvky. Z motorické libosti plynou principy jako **rytmus**, **opakování** a **symetrie**, které nemusí vždy vést k ornamentu a výzdobě, ale mohou představovat základní kompoziční principy (Hazuková, 2011).

Dítě v předškolním věku nejen kreslí, ale také maluje. Barvy jsou pro dítě velmi přitažlivé. *„Tam, kde se barva úzce váže s určitou představou a má hodnotu věcné konstanty (zelený strom), zůstává v dětské malbě zachována ve své znakové hodnotě“* (Uždil, 2002, s. 58). Oproti tomu Babyrádová (2014) uvádí, že dítě jen zřídka používá barvy, které daný předmět skutečně má. Pokud barva není určující v obsahu představy, pak dítě pracuje s barvami subjektivně. Některé barvy si dítě více oblíbí, vytváří tak svou osobitou „barevnou paletu“, kterou pak přednostně využívá (Uždil, 2002; Uždil, 1974). *„Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce“* (Davido, 2001, s. 36).

Z hlediska výtvarného projevu lze rozlišit dva základní výtvarné typy dětí – extrovertní a introvertní. Extrovertní typ se snaží zachytit důležité části zobrazované věci a nebrání se je vypočítávat. Kresba extrovertně objektivních typů dokáže překvapit věcnou správností, některé děti zvládnou vyjádřit např. technické záležitosti dopravních prostředků jako „specialisté“ v oboru. Introvertně expresivní typ klade důraz na emotivní zážitek a témata svých prací často neopakuje. Nejvíce dětí je smíšeným typem, některé děti dokonce přecházejí z jednoho typu do druhého. Je důležité respektovat individualitu každého dítěte (Uždil, 2002).

Dle Babyrádové (2014) se mohou fáze vývoje výtvarného projevu prolínat. Pokud však dítě delší čas zůstává ve stejné fázi vývoje, může to být diagnostickým ukazatelem vyžadujícím konzultaci psychologa. O souvislosti výtvarného projevu a dětské psychiky se zmiňuje taktéž Uždil (2002).

Hazuková (2011) uvádí, že by předškolní pedagogové měli znát znaky dětského výtvarného projevu a uvědomovat si jejich vývojovou podmíněnost. S tímto souhlasí také Uždil (2002). Podle něj by učitelé měli respektovat zvláštnosti dětského zobrazení světa.

2 Výtvorná výchova v předškolním vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání chápe předškolní vzdělávání jako „vzdělávací proces realizovaný v mateřské škole a řízený učitelem mateřské školy, během něhož si dítě osvojí základy klíčových kompetencí a vzdělávací obsah stanovený pro etapu předškolního vzdělávání, v rozsahu, který odpovídá jeho individuálním možnostem“ (RVP PV, 2016, s. 46). Dle RVP PV (2016) má předškolní vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, zajistit dětem prostředí s dostatkem vhodných podnětů k jejich rozvoji a učení a usnadňovat dětem další životní i vzdělávací cestu. Předškolní vzdělávání se přizpůsobuje vývojovým potřebám předškolních dětí a respektuje tato vývojová specifika při vzdělávání dětí.

Výtvarné činnosti mají v předškolním vzdělávání nezastupitelné místo. Prostřednictvím výtvarných činností si dítě osvojuje okolní skutečnost, ujasňuje si souvislosti a vztahy mezi lidmi a věcmi, rozvíjí svou představivost a tvořivost a získává řadu pozitivních prožitků. Výtvarná výchova pomáhá vytvářet osobnost předškolního dítěte (Uždil, Šašinková, 1980). „*Svémi důsledky se dotýká výtvarná výchova celé osobnosti dítěte, zejména jeho mravní stránky, jeho vztahu ke kolektivu, ke společenskému dění, ke světu a k životu*“ (Uždil, Šašinková, 1980, s. 14). Dle Minaříkové (2011) výtvarné činnosti poskytují dětem možnost sebevyjádření, a to jinak než pomocí slov. Prostřednictvím výtvarných aktivit dítě poznává a objevuje svět, odhaluje pro ně nové poznatky a zkušenosti.

Výtvarné činnosti aktivují smyslové vnímání, estetické cítění či rozumové i citové hodnocení skutečnosti a jevů (Roeselová, 2000). V současné době výtvarná výchova „*učí děti hledat, co říci o světě, v kterém žijí, a nabízí jim možnosti, jak to vyjádřit*“ (Roeselová, 2000, s. 11).

Výtvarné činnosti mohou probíhat také prostřednictvím muzeí a galerií. Muzejní pedagogika představuje edukační procesy související s muzeem a jeho sbírkami. Muzea se podílejí na vzdělávání a rozvoji osobnosti návštěvníků (Šobánková, 2012). Dle RVP PV (2016) by se předškolní děti měly setkávat s výtvarným uměním i mimo mateřskou školu, navštěvovat galerie apod.

2.1 Postavení výtvarné výchovy v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, závazný kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání, nepoužívá termín „výtvarná výchova“. RVP PV neoperuje s výtvarnou výchovou jako se samostatným vzdělávacím oborem. Výtvarné činnosti jsou však zapojeny do vzdělávací nabídky v rámci integrovaných bloků (RVP PV, 2016).

Dle RVP PV (2016) má předškolní vzdělávání uplatňovat integrovaný přístup, na jehož základě má být realizováno vzdělávání formou integrovaných bloků. Integrované bloky nerozlišují jednotlivé výchovně vzdělávací oblasti nebo složky jako výtvarná výchova, hudební výchova či tělesná výchova, ale smysluplně propojují vzdělávací obsah v přirozených souvislostech. Obsah integrovaných bloků by měl být pro dítě prospěšný, zajímavý a přinášet mu hlubší prožitek. Uskutečněním integrovaných bloků dítě *„nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě získává skutečné činnostní výstupy – kompetence“* (RVP PV, 2016, s. 8).

2.2 Cíle výtvarné výchovy

Předškolní učitelé by při své práci s dětmi měli sledovat záměry stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Mezi tyto rámcové cíle patří (RVP PV, 2016, s. 10):

- *„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;*
- *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“.*

Výtvarná výchova může značně přispět k naplňování těchto rámcových cílů.

Z hlediska cílů předškolního vzdělávání pracuje RVP PV nejen s rámcovými cíli, ale také s klíčovými kompetencemi, dílčími cíli a dílčími výstupy (RVP PV, 2016).

Klíčové kompetence lze definovat jako *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“* (RVP PV, 2016, s. 10). Základy klíčových kompetencí jsou budovány již v předškolním věku. RVP PV považuje za klíčové kompetence k učení, kompetence

k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2016). Výtvarná výchova se v předškolním vzdělávání podílí na naplňování každé z těchto uvedených kompetencí. U každé klíčové kompetence lze uvést konkrétní příklad:

- kompetence k učení
Dítě „*soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislosti, experimentuje*“ (RVP PV, 2016, s. 11). Právě výtvarné činnosti předškolním dětem přináší prostor ke zkoumání a objevování, rozvíjí pozorovací schopnost a dávají příležitost k experimentování.
- kompetence k řešení problémů
Dítě „*postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost*“ (RVP PV, 2016, s. 11). Výtvarné činnosti podněcují experimentování, využívání představivosti nebo i hledání originálních nápadů. Experimentování je významné pro podporu tvořivosti.
- kompetence komunikativní
Dítě „*se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky*“ (RVP PV, 2016, s. 12). Pomocí výtvarných prostředků může dítě vyjádřit své prožitky, pocity a nálady.
- kompetence sociální a personální
Dítě „*se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje*“ (RVP PV, 2016, s. 12). K tomuto dochází při společných výtvarných činnostech.
- kompetence činnostní a občanské
Dítě „*dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých*“ (RVP PV, 2016, s. 13). Zde se může jednat i o bezpečnost při výtvarných činnostech.

Dílejší vzdělávací cíle, určující, co by měl předškolní pedagog u dětí podporovat, jsou uvedeny v pěti vzdělávacích oblastech, kterými jsou Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. V těchto oblastech se nachází také očekávané výstupy (RVP PV, 2016).

Ve vztahu k výtvarné výchově lze v každé vzdělávací oblasti RVP PV spatřit řadu dílčích cílů a výstupů. Mezi takovéto cíle a výstupy může spadat například rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky (koordinace ruky a oka); rozvoj a užívání smyslů (při výtvarných činnostech především zraku a hmatu); zacházení s grafickým a výtvarným materiálem (s tužkami, barvami, papírem, modelínou atd.); rozvoj zájmu o verbální i neverbální sdělení (výtvarné); sledování a vyprávění příběhu (výtvarné vyprávění); rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení a sebevyjádření); rozvoj schopnosti vyjádřit své pocity a prožitky (výtvarnou formou); uvědomování si svých slabých a silných stránek; spolupracovat s ostatními; rozvoj společenského i estetického vkusu; zachycení skutečnosti ze svého okolí a vyjádření své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.); vnímání uměleckých a kulturních podnětů apod. (RVP PV, 2016).

RVP PV tedy neobsahuje přímo konkretizované cíle a výstupy pro jednotlivé vzdělávací oblasti či složky, ale tyto cíle jsou integrovány v rámci pěti vzdělávacích oblastí. Dle Hazukové (2011, s. 16) se v realizaci cílů RVP PV „*předpokládá, že tyto specifické cíle a vzdělávací možnosti výtvarné výchovy učitelky MŠ v obecně vyjádřených a dílčích cílech rozpoznají*“.

Vědomí záměru, cíle konkrétní výtvarné činnosti je důležitou stránkou pedagogické práce (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000).

Vondrová (2005) uvádí, že výtvarná výchova v předškolním vzdělávání má své specifické vzdělávací cíle, mezi něž patří:

- „*rozvíjet fantazii, kreativitu;*
- *výtvarnou formou si osvojovat okolní skutečnost, vztahy mezi lidmi a věcmi i vzájemné souvislosti;*
- *rozvíjet elementární grafickou zručnost a výtvarné technické dovednosti;*
- *seznámit se s různými formami umění;*
- *rozvíjet estetický cit ke svému okolí.*“

Dítě by mělo dosáhnout možnosti vystihnout své představy formou modelování, kresby či malby, seznámit se s mícháním barev, nebát se práce s detailem, naučit se vnímat přírodní tvary, pracovat s různými materiály, pomůckami i nástroji či získat zájem o výtvarné umění, architekturu a design (Vondrová, 2005).

Cíle výtvarné výchovy je možné přiřadit ke čtyřem druhům lidské činnosti (Hazuková, 2011; Hazuková, Dvořáková, 2002):

- poznávací činnost – mezi rozvíjené dispozice patří poznávací procesy, výtvarná představivost, myšlení v materiálu, poznávání výtvarných vyjadřovacích prostředků a jejich výrazových možností;
- hodnotově orientační činnost – mezi rozvíjené dispozice patří schopnost zaujímat hodnotící vztah ke světu, vytvářet vlastní systém hodnot, estetická senzibilita a schopnost utvářet si kladný vztah k výtvarnému umění;
- přetvářecí činnost – přetvářecí činnosti sledují rozvoj vyjadřování výtvarnou formou, výtvarnou tvořivost;
- komunikační činnost – rozvíjenými dispozicemi jsou vizuální gramotnost, schopnost porozumět výtvarnému projevu někoho jiného, schopnost sebevyjádření výtvarným projevem či schopnost osvojit si výtvarnou terminologii.

Výtvarná výchova si však klade nejen cíle specifické výtvarně výchovné, ale i cíle obecného rozvoje osobnosti. Výtvarné aktivity mají podstatný rozvojový potenciál. Dle Hazukové (2011) se nejvíce oceňuje rozvoj zrakového vnímání jako klíčového kanálu získávání informací (což dnes souvisí s důrazem na vizuální gramotnost); rozvoj intuitivního myšlení; podporování jedince ke kritickému myšlení a k zaujímání hodnotících postojů; rozvoj motoriky, hmatových a kinestetických pocitů; rozvoj tvořivosti; rozvoj kladných motivů jednání člověka a získávání zkušeností z týmové práce.

2.3 Nebezpečí v realizaci výtvarných činností

RVP PV nabízí dostatečný a svobodný prostor pro učitelky mateřských škol k naplnění vzdělávacího potenciálu výtvarné výchovy. „Pro využití tohoto prostoru je však rozhodující osobnost učitelky, její profesionální kompetence, výtvarná i pedagogická erudice“ (Hazuková, 2011, s. 16).

Realizaci výtvarných činností v mateřské škole ohrožuje řada negativních jevů, ke kterým patří například (Hazuková, 2011):

- neuvědomění si smyslu výtvarných činností a neznalost cílů výtvarné výchovy, spatřování přínosu výtvarných činností v pouhém osvojování technických dovedností;
- držení se stereotypních námětů aktuálních před desítkami let;
- nerespektování vývojových charakteristik dětského výtvarného projevu;
- nízká způsobilost hodnoticího náhledu učitelky na svou činnost i činnost dětí;
- vytváření nedostatečného prostoru pro uplatnění tvořivých přístupů (např. zneužívání šablon).

Mezi zjištěná rizika při uskutečňování výtvarných aktivit patří těchto pět faktorů, které negativně ovlivňují tvořivé myšlení předškolních dětí (Štěpánková, 2013):

- nedostatečný formát papíru;
- omezené, nedostatečné a nevhodné výtvarné prostředky;
- používání šablon a předloh;
- důraz na výrobek a produkt (jeho řemeslné zpracování, úhlednost);
- ploché a stereotypní téma.

2.4 Kompetence předškolního pedagoga ve výtvarné výchově

Pedagogická práce učitelky mateřské školy je spjata s procesem rozhodování. Rozhodování jsou dvojího typu: v prvním případě jde o rozhodnutí, která může učitelka zvážit předem (například vytvoření plánu výtvarných činností, zvážení způsobu hodnocení dětských prací), v druhém případě musí naopak rozhodnutí proběhnout okamžitě v daný moment (Hazuková, 2011).

Aby se předškolní učitelka mohla adekvátně rozhodovat v situacích výtvarné výchovy, potřebuje dostatečné informace. Informace může získat z literatury, z RVP PV, vlastním pozorováním, zkušeností apod. Z hlediska výtvarných činností realizovaných v mateřské škole lze mezi potřebné informace zařadit:

- informace o cílech výtvarné výchovy;
- informace o jednotlivém dítěti či skupině dětí;
- informace vysvětlující, proč dochází k nežádoucím projevům sledovaných dětí;

- informace o předpokládaných výsledcích, důsledcích a následcích pedagogické činnosti;
- informace o výtvarných instrumentech, materiálech, výtvarných technikách, postupech a metodách (Hazuková, 2011, s. 3–6).

„Obecně se za žádoucí úroveň dosažené profesionální kompetence posuzuje schopnost takového rozhodování, které umožňuje pozitivní vývoj jakékoli vzniklé situace nebo k němu alespoň přispívá“ (Hazuková, 2011, s. 7).

Učitelka by měla kompetentně zvažovat výběr, způsob a prostředky realizace výtvarných činností, které nabízí dětem. Důležité je, aby si byla vědoma vzdělávacího potenciálu výtvarných činností, plánovala výtvarné činnosti dětí, předávala skutečně výtvarně vzdělávací obsahy, motivovala děti k výtvarným aktivitám a byla schopna hodnotícího náhledu na činnost dětí i svou vlastní (Hazuková, 2011).

Učitelka mateřské školy by měla mít zkušenosti s výtvarnými technikami, materiály či instrumenty a znalosti v oblasti didaktiky výtvarné výchovy. V oblasti výtvarného umění by se měla dále sebevzdělávat (Vondrová, 2005).

Kromě odborných znalostí jsou při pedagogické práci žádoucí také osobní kvality. Předškolní pedagog by měl být *„schopen doprovázet své znalosti nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým, uvážlivým vztahem k dětem, s nimiž pracuje. Potřebuje být také osobně vyrovnaný, vnímat z odstupu sám sebe, vědět o citlivých stránkách své psychiky a zvládat je“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 16).

2.5 Pedagog a jeho pojetí výtvarné výchovy

„Učitelovo pojetí výtvarné výchovy je souhrnem jeho představ o tom, jak významné místo zaujímá výtvarná výchova v systému výchovy a vzdělávání, co je v ní nezbytné a proč, za jakých předpokladů a jakými prostředky se má uskutečňovat“ (Hazuková, 1994, s. 14).

Do osobního pojetí výtvarné výchovy se značně promítá celá osobnost učitelky. To vede k tomu, že se pojetí u jednotlivých učitelek může lišit. Důležitou roli zde hrají zkušenosti z vlastní výtvarné práce, ale i zkušenosti z výtvarné výchovy realizované při vzdělávání dětí (Hazuková, 1994, s. 14).

Brücknerová (2011, s. 139–146) hovoří o čtyřech pojetích výtvarné výchovy:

- Výtvarná výchova jako manufaktura: Za pečlivostí a jistotou
Toto pojetí výtvarné výchovy je postavené na preciznosti, za důležitější se považuje správný postup než originální řešení. Učitel buduje takovou výtvarnou výchovu, která je předvídatelná a snadno hodnotitelná ve smyslu úspěchu a neúspěchu. Svou roli zde hraje spíše kýč než umění a upřednostňovány jsou pečlivé práce nedovolující expresi. Převládá napodobování vzoru a návodu před možností experimentování. Používání šablon a stanovování mantinelů vede učitele k pocitu jistoty a kontroly nad situací. Vlivem tohoto pojetí si děti domů přinášejí řadu „hezkých obrázků“, návyk dodržovat pracovní postup a rozvinutou manuální zručnost (Brücknerová, 2011).
- Výtvarná výchova jako škola: Za dovednostmi a výtvarnem
Toto pojetí je založené na naukové stránce didaktického procesu, na klasických technikách a na teoretických znalostech. Učitelé kladou důraz na technické úkoly a na nácvik konkrétních dovedností. Trvají na osvojení pracovních návyků a dokončení úkolu za všech podmínek. Obsah výtvarných činností je vystavěn na tréninku míchání barev, práce s tuší apod., pro děti tedy není příliš lákavý (Brücknerová, 2011).
- Výtvarná výchova jako hřiště: Za hrou a spontánností
Pojetí výtvarné výchovy založené na víře v dětskou spontaneitu a tvořivost. Výtvarná výchova je v tomto případě zábavou, nemá téměř žádné mantinely a uplatňuje kamarádský dialog. Obsah výtvarné výchovy vzniká hravě na základě inspirace různého původu, nevyžaduje předchozí dovednost a je pro děti atraktivní, čímž přirozeně probouzí jejich motivaci. Učitel často zařazuje skupinové úkoly, které si žádají vzájemné naladění se na tvořivou činnost i na sebe navzájem. Každé dítě je vnímáno jako originální umělec. Tvorba by měla být radostí (Brücknerová, 2011).
- Výtvarná výchova jako ateliér: Za výrazem a uměním
Učitelé tohoto pojetí mají reflektivní přístup k práci a zvažují, promýšlejí otázky hodnot a smyslu. Nezáleží zde na líbivosti výtvarných prací, ani na pečlivosti či kopírování osvědčených schémat. Podstatná je chuť zapojit se ke společnému procesu. Důraz je kladen na vlastní projev dětí, kterému předchází promýšlení či

prožití konkrétního tématu. Výtvarná výchova by měla inspirovat a nabízet prostor pro vlastní tvorbu i pro poznávání světa umění (Brücknerová, 2011).

Jako vhodná pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole se jeví výtvarná výchova jako hřiště a výtvarná výchova jako ateliér. V předškolní edukaci by bylo vhodné vyhnout se pojetí výtvarné výchovy jako manufaktury, protože toto pojetí brání tvořivým projevům předškolních dětí.

2.5.1 Artefiletika

Jedním z pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole je artefiletika. Artefiletiku lze charakterizovat jako „*reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflexivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění*“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15). V praxi by artefiletika měla poskytovat dostatek času pro tvůrčí činnost a pro následné rozhovory o zážitcích z tvorby, přičemž každé dítě přináší svou originální zkušenost. Reflexivní dialog je významným zdrojem poznávání světa i sebepoznávání, děti se při něm něčemu konkrétnímu učí a rozvíjejí své vyjadřovací a sociální dovednosti. Artefiletika je blízká arteterapii, podporuje u dětí realistický postoj k sobě i k druhým lidem a klade důraz na vzájemné obohacování, prožitek a autentičnost (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Základním východiskem artefiletiky je výtvarný či umělecký zážitek, ve kterém se dítě „*intimně setkává s výtvarnou symbolickou formou a dobírá se obsahů. Přitom nevědomky nebo vědomě hledá odpovědi na otázky: Jak to na mne působí? Co to je? K čemu to patří? Jaký to má smysl? Co to pro mne znamená?*“ (Slavík In Roeselová, 1999, s. 194).

Průběh artefiletické jednotky bývá tvořen několika fázemi: uvítání nebo krátký rozhovor o prožitcích dětí, ledolamka (kratší pohybově-dramatické společné cvičení sloužící k naladění na výrazovou hru), ztišení (rituál připravující prostor k soustředění se na výrazovou hru), motivační vstup (pohádka, příběh apod.), výrazová hra (výtvarná tvorba či výtvarné vnímání v rámci skupiny či individuálně), reflexivní dialog a závěrečný rituál (naladění skupiny na přechod k jiné aktivitě formou krátkého posezení s držení za ruce apod.). Pro úvodní část setkání a pro reflexivní dialog se volí typické uspořádání do

kruhu, „kruhu bezpečí“, který je symbolem rovnosti a tvoří hranici mezi vnitřním světem výrazové hry a vnějším světem (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

2.6 Hodnocení ve výtvarné výchově

Slavík (1999) uvádí několik typů hodnocení používaných při vzdělávání dětí:

- **Sumativní hodnocení**
Sumativní hodnocení bývá někdy označováno jako finální hodnocení, protože udává konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech. Podstatou sumativního hodnocení je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje apod. (Slavík, 1999).
- **Formativní hodnocení**
Tento typ hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v okamžiku, kdy se činnost dá ještě zlepšit, napomáhá tedy k hledání vhodnějších cest k cíli. Formativní hodnocení lze chápat jako pomoc, radu, prostředek k vlastnímu zdokonalení a k sebepoznání, nejedná se o rozsudek. Formativní hodnocení má pozitivní vliv na motivaci dětí (Slavík, 1999).
- **Normativní hodnocení**
Měřítkem u normativního hodnocení je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině dětí. Tento typ hodnocení porovnává výkony dětí mezi sebou navzájem (Slavík, 1999).
- **Kriteriální hodnocení**
U kriteriálního hodnocení je měřítkem splnění úkolu bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními. Důležité je dobře stanovit kritéria hodnocení (Slavík, 1999). „*Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“ (Slavík, 1999, s. 41). Z toho vyplývá, že určitou vlastnost objekt má nebo nemá, případně ji má pouze v určité míře.

V porovnání sumativního a formativního hodnocení se pro potřeby výtvarné výchovy v mateřské škole jeví sumativní hodnocení jako nevhodné, protože vede k jednorázovému rozřazování dětí. Oproti tomu formativní hodnocení učitelkám přináší možnost děti plynule vést, děti mají příležitost hledat různá řešení, což napomáhá k rozvoji tvořivosti.

Jako další nevhodný typ hodnocení z hlediska výtvarných činností lze vnímat hodnocení normativní. Porovnávání výtvarných prací nepůsobí pozitivně na motivovanost dětí k další činnosti, navíc může negativně ovlivňovat sebevědomí dětí. Cílem hodnocení by nemělo být děti odrazovat, ale naopak motivovat.

Dle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2007) by hodnocení ve smyslu „dobře“ a „špatně“ nemělo mít ve výtvarné výchově své místo. Hodnotící porovnávání typu „tenhle obrázek je lepší než tamten“ rovněž není přínosné, jelikož tyto hodnotící soudy mnohdy vedou u dětí k pocitu „nálepkování“. Vhodnější cestou při hodnocení výtvarných prací dětí je použití nehodnotící zpětné vazby, která má podobu komentáře a popisného vyjádření, při kterém cosi vyzdvihujeme nebo přijímáme bez nutnosti vyslovení soudu. Příkladem nehodnotící zpětné vazby mohou být výroky jako „Je to vše, co jsi chtěl namalovat?“ nebo „Vidím, že tady je nakreslený rybník a tudy vede cesta. Jak to bude dál?“. Tento typ zpětné vazby je přínosný pro průběh tvůrčích aktivit, jelikož zde je nutné nebát se experimentovat a nedělat si starosti s tím, jaký bude výsledek (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Ani RVP PV v rámci psychosociálních podmínek nezapomíná na hodnocení dětí v předškolním vzdělávání. RVP PV (2016, s. 32) uvádí: *„Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.“* O rizicích paušálních pochval se zmiňuje také Bean (1995, s. 59), který uvádí, že *„přespříliš chvály může udusit dětskou tvořivost stejně spolehlivě jako nadměrná kritika“*.

3 Tvořivost

Pojem tvořivost je často diskutovaný, je centrem zájmu nejen pedagogů a psychologů, ale i široké veřejnosti (Fichnová, Szobiová, 2012). Tvořivost se může projevit v mnoha rozmanitých činnostech (věda, umění, vzdělávání atd.). Právě proto není dle Runca (2014) snadné tvořivost jednoznačně definovat. Ve velkém množství definic tvořivosti figurují jako podstatné znaky tvořivosti především charakteristiky novosti (originality) a užitečnosti (Lokšová, Lokša, 1999). Dle Hlavsy (1985, s. 22) je tvořivost *„jev společenský, masový, každodenní a pro každého pozorovatelný, a přece individuální, jedinečný, „vrostlý“ do jiných dějů, neustále se s vývojem společnosti měnící“*. Tvořivost

není záležitostí pouze úzké skupiny nadaných lidí, ale týká se každého jedince (Königová, 2007, s. 156).

Tvořivost „*umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku*“ (Uždil, 2002, s. 104), znamená „*umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v (myšlenkové) tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi*“ (Uždil, 2002, s. 104).

Jedním z cílů předškolního vzdělávání je rozvoj tvořivosti (RVP PV, 2016). Definovat tvořivost pro potřeby předškolních pedagogů je rovněž nesnadný úkol. Jedná se totiž o jev komplikovaný a „mnohvrstevný“ (Hazuková a kol., 2014). Bean (1995) charakterizuje dětskou tvořivost jako „*proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním*“ (Bean, 1995, s. 15). Tvořivost je určitým druhem interakce dítěte s okolním světem (Bean, 1995). Dle Hazukové (2014) lze za podstatné znaky tvořivosti pokládat nespokojenost s daným stavem (objektu, situace apod.), potřebu daný stav měnit, chuť experimentovat při řešení problému, objevování a vynalézání. „*Z hlediska očekávaných výstupů předškolního vzdělávání v RVP PV můžeme nahlížet na projevy tvořivosti jako na zvláštní komplexní schopnosti, jako na procesy a také jako na stálou tendenci k vývoji*“ (Hazuková a kol., 2014, s. 133).

Projevy dětské tvořivosti lze pozorovat v činnostech, v nichž převažuje tvorba nad reprodukcí či napodobením. Jedná se nejen o činnosti výtvarné, ale také hudební, dramatické či výrazové aktivity pohybové (Hazuková a kol., 2014). Expresivní obory jako výtvarná výchova a dramatická výchova poskytují značný prostor pro uplatnění tvořivého uvažování dětí (Hazuková, 2011).

Hlavsa (1986) se zmiňuje o tzv. motorické kreativě, poukazuje na význam tělesného pohybu v tvůrčí činnosti. Osvojování pohybových dovedností lze vnímat nejen jako proces učení, ale lze jej také spojovat s pohybovou tvorbou (např. vytváření originálních pohybových struktur, vyjádření představy pohybem). Patří sem také výrazový pohyb s estetickými prvky jako je tanec či pantomima (Hlavsa, 1986).

V hudební výchově se princip kreativity uplatňuje přirozeně, ve všech hudebních činnostech je možné postihnout tvořivé momenty. Hudební tvořivost je součástí komplexní výchovy tvořivé osobnosti (Váňová, 1989).

Dramatická výchova má také svůj podíl na rozvoji tvořivosti dětské osobnosti. Mezi základní metody dramatické výchovy patří improvizace a interpretace, které podporují tvořivý přístup (Hlavsa, 1986).

Výtvarnou výchovu lze označit jako výchovu tvořivě výrazovou (Hazuková, 2011). Roeselová (2004) vnímá tvořivost ve výtvarné výchově jako vlastnost výtvarného myšlení. „*Ve výtvarné výchově se tvořivost projevuje schopností objevit originální nápad a způsob jeho zaznamenání, vyhodnotit jeho kvality a možnosti jeho dalšího vývoje, variovat námět nebo nabízející se výtvarnou formu*“ (Roeselová, 2004, s. 13). Tvořivost se může projevit změnou běžných věcí na nezvyklé pomocí různých asociací. Při práci s výtvarnými materiály a nástroji se tvořivost stává hrou (Roeselová, 2004). Razáková (1965, s. 107) uvádí, že „*téměř každou dětskou výtvarnou činnost provází aktivní tvořivost*“.

3.1 Důležitost tvořivosti

Kreativita je individuální pro každého lidského jedince (Königová, 2006, s. 8). O důležitosti tvořivosti pro společnost není sporu. Tvořivost jako kompetenci lze uplatnit ve všech oborech lidské činnosti, ať už jde například o umění, vědu, techniku, lékařství či humanitní obory (Königová, 2007).

U dětí tvořivost umožňuje přizpůsobit se novým podmínkám, napomáhá zvyšování sebevědomí a průbojnosti, zesiluje zájem o učení, a dokonce může pomáhat při mírnění strachu, úzkosti či ustrašenosti dětí. Tvořivost také pozitivně ovlivňuje sociabilitu, formuje citové kvality, vztah k sobě a ke světu (Fichnová, Szobiová, 2012). O tom, že tvořivost napomáhá posilování sebevědomí dítěte píše také Bean (1995, s. 30).

Na důležitost tvořivosti poukazuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, v níž je uvedeno, že „*čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana*“ (Bílá kniha, 2001, s. 13). Bílá kniha (2001) vnímá tvořivost také jako významný faktor pro budoucí pracovní uplatnění. Důležitost podpory tvořivosti dětí nastiňuje také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. „*Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně*

tak i jeho sebezpojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2016, s. 17). Jedním z dílčích vzdělávacích cílů v předškolním vzdělávání je přímo rozvoj tvořivosti, tvořivého myšlení, řešení problémů a tvořivého sebevyjádření. Učitel by měl dětem nabízet výtvarné hry a výtvarné činnosti podporující tvořivost (RVP PV, 2016).

3.2 Tvořivé dítě

Každé dítě má schopnost tvořivosti. Tento výrok potvrzují Fichnová a Szobiová, které uvádí, že *„tvořivostí podle nových zjištění disponuje každý, rozdíly jsou jen v její úrovni“* (Fichnová, Szobiová, 2012, s. 5). U dětí předškolního věku lze hovořit o tzv. expresivní tvořivosti, jejímž výsledkem je sebevyjádření. Může se však objevit také tvořivost produktivní, která směřuje k výtvaru v podobě nového objektu nebo nového nápadu, myšlenky. Objevuje se zde již určitý záměr (Hazuková a kol., 2014).

„Tvořivé projevy dětí souvisejí se způsobem, jak v určitém věku děti chápou svět a jaká je jejich zásoba poznatků o bezprostředním okolí“ (Hazuková a kol., 2014, s. 134). Předškolní dítě ještě nemá dostatečně velké množství vědomostí, poznatků a zkušeností o světě kolem něj. Zásoba poznatků nestačí k tomu, aby si dítě vysvětlilo všechny situace či jevy, které se v jeho životě dějí. Mnohdy si tedy pomáhá vlastním originálním nápadem či analogií. Dětské vnímání světa má pak pro dospělé zvláštní kouzlo, je svérázné, nekonvenční, originální a zajímavé (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000). Dle Hazukové (2014) však děti nejsou tvořivější než dospělí. Tento názor se neshoduje s myšlenkou Runca (2014). *„Je možné, že děti jsou více kreativní než dospělí, což je dané jejich spontaneitou a nedostatkem zábran. Na rozdíl od dospělých se děti nespolehlají na zkušenosti z minulosti, domněnky a běžné postupy“* (Runco, 2014, s. 11, volně přeloženo).

„Tvořivá činnost dětí postrádá vědomé pracovní úsilí a je vlastně hrou“ (Königová, 2006, s. 46). Dle Beana (1995) se tvořivá činnost blíží hře, pokud z ní mají děti radost, mohou jednat spontánně a vyzkoušet si během ní nové postupy.

Dle Razákové (1965) je tvořivost předškolních dětí při výtvarných činnostech vyvolána několika faktory. Těmito faktory jsou bezprostřednost přístupu k tématu, touha a úsilí po volném zobrazení vlastní představy, zájem dětí a jejich citové zaujetí a myšlenková

svoboda. Předškolní děti tvoří bez rozumových zábran a na základě své dětské logiky, mají bohatou fantazii a pokud cítí nadšení, dokáží se odvážně pustit i do náročnějšího úkolu (Razáková, 1965). „*Při úvahách o dětské výtvarné tvořivosti je třeba počítat s neobyčejnou pozorovací schopností dětí, soustředěnou na vše, co je zajímavé nebo okamžitě zaujme*“ (Razáková, 1965, s. 108).

3.2.1 Stádia dětské tvořivosti

Tvořivé schopnosti děti nejprve projevují ve svých hrách. Právě v těchto dětských hrách je možné odhalit určitý prostor pro uplatnění tvořivého jednání nebo pro rozvoj předpokladů pro tvořivou aktivitu v jiných oblastech činností. Volné hry jsou bezprostřední zábavnou a tvořivou aktivitou. Rovněž estetické aktivity a spontánní výtvarný projev jsou původním prostorem pro uplatnění tvořivosti (Hlavsa, 1986; Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000; Hazuková a kol., 2014).

V předškolním věku prochází dítě z hlediska vývoje tvořivosti **prvním vývojovým stádiem**. Dle psychologů jde o tzv. prekreativní období. Do tří let věku dítěte dochází k uplatňování jen určitých elementů tvořivosti, tvořivost je zatím náhodná a dítě své nápady nerozlišuje od skutečnosti. Dítě do tří let buduje na smyslové zkušenosti. Jedná se o **období senzomotorické hry** (Hazuková a kol., 2014; Hlavsa, 1986). Tvořivost dětí do tří let se může projevovat například experimentováním s různými předměty, kdy dítě zkouší, co všechno je možné s novým předmětem udělat. Získané poznatky pak dále umí uplatnit.

Od tří do šesti let, tedy ve věku odpovídajícím předškolní docházce, probíhá u dětí **období napodobivé hry**, kde již hraje svou roli představivost. Důležité je zmínit, že toto předškolní období je důležité pro tvořivost ve starším školním věku i v dospělosti (Hazuková a kol., 2014; Hlavsa, 1986).

Přijde mi, že se tvořivost dětí v napodobivých a námětových hrách projevuje improvizací, novým spojováním představ, domýšlením konkrétní situace apod. Dítě dokáže využívat různé předměty jako zástupné, například kolíček může být žralokem, nůžkami či vlašťovkou. Učitelka by měla vytvářet vhodné prostředí k těmto hrám. Dle Hlavsy (1986, s. 31) má učitelka mateřské školy „*důležitou úlohu v tom, jak posilovat v napodobivé hře tvořivé prvky*“.

Stadium prvního vzestupu tvořivé aktivity vrcholí kolem pátého roku věku dítěte (Hlavsa, 1986). Dacey a Lennon (2000) vnímají věk do pěti let jako jedno z období vrcholné kreativity v průběhu života. Právě v tomto období je ideální příležitost k rozvoji tvůrčích schopností. Rovněž Cejpková (2015) zdůrazňuje předškolní období jako významné pro podporu tvořivosti, nazývá ho „magické období kreativity“.

Po předškolním období následuje **druhé vývojové stádium** tvořivosti, které je spojováno s útlumem tvořivosti, a to zřejmě z důvodu nástupu do základní školy. Týká se věkového období od 6 do 8 let. Kolem 10 a 11 let dochází znovu k vzestupu tvořivosti, jde o tzv. **třetí vývojové stádium**. Toto stádium tvořivosti má blízko k dospělé podobě tvořivosti (Hazuková a kol., 2014).

3.3 Podmínky pro podporu tvořivosti

Všechny děti mají schopnost tvořivosti. Dle Craft (2002) by učitelé měli být schopní svým pedagogickým přístupem poskytnout dětem prostor k rozvoji této tvořivosti. Tvořivost může být formována a podporována. „*Není žádný „strop“ v rozvoji kreativity*“ (Craft, 2002, s. 7, volně přeloženo). Učitelé by měli promyšleně a systematicky připravovat pedagogické situace, které děti povedou k tvořivému myšlení, k tvořivé činnosti. Učitel by však měl také poznat, že dítě přišlo s tvořivou myšlenkou či nápadem a podpořit ho. Otázka typu „Co to zase vymýšlíš?“ by mohla dítě značně demotivovat (Zelina, Zelinová, 1990). Rovněž Hazuková (2014) uvádí, že by učitelka mateřské školy měla dokázat vymyslet, nabídnout a vést aktivity podněcující tvořivost dětí. Také je důležité, aby rozpoznala tvořivé momenty v dětských činnostech.

Pokud chtějí učitelky mateřských škol podporovat tvořivost dětí, měly by mít na paměti několik obecných postupů (Hlavsa, 1986; Hazuková a kol., 2014):

- Podporovat volnou hru dětí. Pokud je to možné, nepřerušovat dětem hru, nechat je dohrát a poskytnout pro volnou hru dostatek času. Učitelka by také měla mít úctu k dětské hře a nekritizovat ji.
- Poskytovat všestranné podněty duchovní i materiální ke hře nepřímo.
- Podporovat představivost a fantazii dětí, zároveň však podporovat schopnost rozlišovat mezi fantazií a realitou.

- Dávat dostatek příležitostí k rozvoji bohatství a hybnosti představ jako předpokladu tvořivého myšlení v budoucnu.
- Nezačít předčasně s rozvojem logického myšlení na úkor představivosti.
- Neztotožňovat dětskou spontaneitu a tvořivost. Tvořivé jednání je založeno na svobodném zpracování představ a zkušeností, ale je podmíněno také zkušenostmi a poznatky získanými často nespontánně, učením. Vhodná vzdělávací nabídka přispívá k rozvoji tvořivosti.
- Poskytovat dostatek příležitostí k přetvářecím činnostem. Díky přetvářecí činnosti dochází ke změně objektu. Změnou může být nejen materiální přetvoření či dotvoření, ale i představa nějaké jeho změny či nápad na ni.
- Vytvářet příležitosti pro řešení problémů.

Fichnová a Szobiová (2012) formulují zásady k podnícení dětské tvořivosti. Mezi tyto zásady, které by učitelka mateřské školy měla respektovat, patří například:

- nehodnotit děti negativním způsobem, ale raději je povzbudit k činnosti;
- dobrovolnost – dát dětem prostor, aby samy projevily zájem a zapojily se;
- dopřát dětem pocit bezpečí;
- nepřepínat dětské síly;
- aktivity mají být hrou a přinášet dětem potěšení.

3.3.1 Podpora tvořivosti ve výtvarné výchově

Hlavsa (1986, s. 93) uvádí, že „koncepte výtvarné výchovy je na rozvíjení výtvarné tvořivosti založena a počítá se s tím, že rozvinutí výtvarných či estetických dovedností, schopností, reakcí, má význam pro rozvoj celkového tvořivého potenciálu“. Tento pohled je aktuální i v současné době. Jinak řečeno, výtvarná výchova nabízí přirozený prostor pro rozvoj tvořivosti. Výtvarná výchova a tvořivost spolu vzájemně souvisejí. „Ve výtvarné činnosti dítěte, která není skoro nikdy pouhým naplněním racionálního schématu a nikdy se neřídí pravidly, která by nebyla proměnná a nedovolovala nejrůznější individuální řešení situace, je tvořivost holou nutností“ (Uždil, 1974, s. 212).

Mezi doporučení z hlediska podpory tvořivosti ve výtvarné výchově patří (Hazuková, Šamšula, 1991):

- předkládat dětem vzdělávací nabídku stimulující jejich fantazii;
- dodat dětem odvahu, aby své myšlenky výtvarně zpracovaly;
- dát dětem prostor vidět věci nově, nekonvenčně;
- neomezovat děti a nebránit jejich výtvarným projevům;
- podporovat dětskou hru s výtvarnými prostředky (například bodem, linií, tvarem, barvou, objemem, strukturami);
- respektovat dětskou individualitu.

Vzdělávací nabídka stimulující fantazii dětí může být velmi bohatá. Přijde mi, že děti často „fantazírují“ při poslechu čtené pohádky či příběhu. Stejně tak pozorný poslech různých zvuků či poznávání přírody může v dětech vyvolávat různé fantazijní představy. Všechny tyto činnosti lze zároveň využít jako motivaci k samotné výtvarné činnosti.

Nové či nekonvenční vidění vnímám jako přirozenou součást dětského vnímání. Úkolem učitelek tedy je toto nekonvenční vidění tolerovat. S tímto souvisí i respektování dětské individuality a podpora osobitých dětských výtvarných projevů.

Klíčové je také dodání odvahy k výtvarnému vyjádření, při pedagogické praxi jsem se setkala s tím, že některé děti potřebují „uklidnit“ a ujistit, že svou výtvarnou práci nezkazí, že každé řešení je správné a že mohou skutečně pracovat podle sebe.

3.3.1.1 Tvořivá atmosféra

Velký význam pro podporu tvořivosti má tvořivá atmosféra ve třídě (Uždil, 2002). Učitelky by měly věnovat pozornost atmosféře místa, ve kterém dochází k výtvarné realizaci (Hazuková, Šamšula, 1991). Zelina a Zelinová (1990) ještě v souvislosti s atmosférou třídy uvádějí důležitost sociálních vztahů ve skupině dětí. Dle Zeliny a Zelinové (1990) se atmosféra stimulující tvořivost dětí vyznačuje:

- radostí, optimismem, hravostí, ale i napětím či dobrodružstvím;
- uznáním myšlenek a nápadů dětí;
- podporou experimentování a hledání alternativ;
- přijetím každého dítěte jako nezaměnitelného člena skupiny;

- podporou sebevědomí a sebehodnocení každého dítěte;
- rozvojem zvědavosti, představivosti a aktivity;
- jistotou, bezpečím a nepřítomností úzkosti, strachu, soutěžení či ohrožení.

Do praxe výtvarné výchovy v mateřské škole lze všechny tyto body zařadit. Mnoho záleží na podporujícím přístupu učitelky a na jejím postoji k dětem. Jistě by neměla v dětech podporovat přílišnou soutěživost, kterou lze vnímat jako určitý protiklad k tvořivosti.

Dle Beana (1995) souvisí s tvořivou atmosférou také přítomnost humoru a způsobu nahlížení na určité situace jako na humorné. Dále vysvětluje, že humor a smích podporuje v dětech pocit bezpečí a je tedy živnou půdou pro tvořivé projevy.

3.3.1.2 Materiální podmínky a prostředky

Pokud předškolní pedagogové chtějí, aby výtvarná výchova přispívala k rozvoji tvořivosti dětí, je dle Roeselové (2000) nutné, aby výtvarná výchova dětem poskytovala nejen dostatečné množství podnětů, ale i podmínky pro seberealizaci. Dítě potřebuje **pestrou nabídku** výtvarných materiálů, tradičních i netradičních. Dostatečný výběr výtvarných materiálů je nutnou podmínkou výtvarně výchovného procesu, jelikož rozvíjí vztah k výtvarným prostředkům, k hledání výrazových možností a podporuje samostatné výtvarné myšlení dětí (Roeselová, 2000).

Dle Roeselové (2000) má také pro dětský výtvarný projev podstatnou roli vhodný **výběr velikostí papíru**, jeho tvarů a formátů. Velká plocha papíru přináší možnosti prožitku při práci a umožňuje práci ve skupinách či využití nástrojů s širší stopou. Mezi vhodné vybavení třídy patří role balicího papíru velkého formátu (Roeselová, 2000).

Bean (1995, s. 37) uvádí, že „*mají-li děti přetvářet své vnitřní vize v reálné produkty, potřebují k tomu **prostor**, **nejrůznější materiály a pomůcky** a **toleranci** svého okolí **k nepořádku***“. S tvořivými činnostmi souvisí určitý nepořádek, a proto je nutné domluvit pravidla týkající se úklidu po tvořivých aktivitách (Bean, 1995). V mateřských školách by bylo vhodné, pokud by byly přítomny prostory umožňující „dělat nepořádek“ při výtvarných činnostech. Samozřejmostí by měla být tolerance k zamazání oblečení či pracovního pláště.

3.3.1.3 Dostatek času

Další důležitou podmínkou podpory tvořivosti při výtvarných činnostech je dostatek času, a to nejen na samotnou výtvarnou práci, ale i na úvodní motivaci a závěrečné hodnocení (Roeselová, 2000). Hazuková a Šamšula (1991) také doporučují poskytnout dětem dostatek času při výtvarných činnostech.

Potřebu dostatečného času je třeba respektovat, zvláště pokud výtvarná činnost děti zaujme. Neměl by být problém pozměnit další program a dát tak dětem větší prostor k výtvarné tvorbě. Prostředí mateřské školy nemá žádné zvonění, což učitelkám dovoluje pružnost v časové organizaci.

3.3.1.4 Výtvarná hra a výtvarný experiment

Z předchozích odstavců je patrné, že dětská hra má své místo v rozvoji tvořivého potenciálu dětí. „*Pro hru platí, že obsahuje kreativní prvky sama o sobě, jako je samostatné plánování hry, změny v ní, náhodné prvky, improvizace, analogie, kombinování, osobitý projev, nutnost uplatnit a rozvíjet fantazii*“ (Hlavsa, 1981, s. 114). Dle Hazukové a Šamšuly (1991) poskytuje hra přirozený prostor k tvořivým přístupům a umožňuje vytváření dostatečného množství potřebných dovedností i zkušeností, bez kterých nelze tvořivé činnosti realizovat.

Ve výtvarné výchově se uplatňuje tzv. **výtvarná hra**. Prostřednictvím výtvarné hry se děti seznamují s výtvarnými materiály a nástroji, získávají základní znalosti a dovednosti a rozvíjejí svou tvořivost (Roeselová, 2004; Roeselová, 2000). Nejelementárnějším výtvarným nástrojem, který mohou děti při výtvarné hře použít, je vlastní tělo, využití ruky a prstů jako štětce, otisky apod. (Hlavsa, 1986, s. 101). Výtvarná hra umožňuje spontánní projev, nevyvolává v dětech žádné obavy z chyby a obohacuje výtvarné cítění (Roeselová, 2004). Výtvarná hra je sama o sobě cílem, nepodléhá žádnému hodnocení, je výrazně motivační a pomáhá utvářet postoje dětí k činnosti, k tvořivému hledání (Hazuková, 2011).

Dle Hazukové a Šamšuly (1982) má výtvarná hra blízko k výtvarnému experimentu. **Výtvarný experiment** mívá totiž u předškolních dětí obvykle charakter hry. „*Výtvarný experiment má dětem přinést vzdělávací zisk především v podobě zkušenosti, kterou by učitelka měla shrnout a pojmenovat*“ (Hazuková, 2011, s. 45). Zkušenosti získané během

výtvarných experimentů se později projeví při spontánní dětské činnosti neřízené učitelkou (Hazuková, Šamšula, 1982, s. 15). Výtvarné experimenty i hry lze souhrnně označit jako explorační činnosti, které dětem umožňují něco nového objevit či zkoumat. Příkladem explorační činnosti může být zkoumání toho, co udělá kapka barvy kápnutá z různé výšky, co se bude dít, když kapka bude putovat po papíru vlivem pohybu atd. (Hazuková, 2011).

3.3.1.5 Samostatnost a svobodné rozhodování

Svou roli z hlediska podpory tvořivosti hraje také samostatnost a svobodné rozhodování. Pokud vedeme dítě k samostatnosti, vedeme ho tím také k zodpovědnosti a autentičnosti, což jsou důležité atributy tvořivé osobnosti (Zelina, Zelinová, 1990). Roeselová (2004) ukazuje na důležitost svobodného rozhodování dětí. Doporučuje, aby učitelé nechávali děti volit libovolné kombinace barev, odlišné výtvarné techniky nebo rozdílné formáty. Takto dostane každé dítě možnost jít vlastní cestou a objevit něco specifického, jen jemu vlastního. Rovněž Bean (1995) vysvětluje, že rozvíjet tvořivost dětí znamená poskytnout jim příležitost činit vlastní rozhodnutí. Podobně Cejpková (2015) radí, aby pedagogové příliš nezasahovali do výtvarné práce dětí a dali tak dětem dostatek prostoru k samostatnému zpracování úkolu. Učitelka však může s dítětem diskutovat a podněcovat jeho aktivitu otázkami tak, aby dítě samo došlo k řešení (Cejpková, 2015).

3.4 Bariéry tvořivosti

Bariérou rozvoje tvořivosti dětí může být netvořivá atmosféra. Netvořivá atmosféra ve třídě se projevuje přílišným důrazem na kontrolu, stálost, pořádek, disciplínu. Učitel nepřijímá nové myšlenky a nápady dětí, sám o všem rozhoduje, je v autoritativní roli. V atmosféře nepodporující tvořivost mají děti nedostatek sebedůvěry, objevuje se zde strach, uzavřenost či nedostatečná spolupráce. Aktivita a iniciativa dětí v takové atmosféře není žádoucí (Zelina, Zelinová, 1990). Také Bakalář a Erazím (1986) uvádějí nedostatek spolupráce a důvěry či nedostatek podpory při realizaci nápadů jako bariéry tvořivého uvažování. Rovněž Bean (1995) uvádí problém nedostatečné podpory dětí. „V dětech, které nenaleznou pro své projevy tvořivosti dostatečnou oporu, potřeba tvořit

většinou postupně vyhasne“ (Bean, 1995, s. 77). Především učitelé by si tohoto měli být vědomi, jelikož mají značný vliv na tvořivost dětí (Bean, 1995).

Königová (2007) řadí mezi bariéry tvořivého myšlení nejistotu, velké starosti, pocit nedostatku času na řešení úkolu, nevhodné pracovní prostředí, například malé a tmavé místnosti nebo nadměrný hluk. Úkolem učitelek je tedy vytvářet prostředí vhodné pro výtvarnou tvorbu – prostředí, ve kterém nebudou působit rušivé vlivy odvádějící pozornost dětí od práce (Cejpková, 2015).

Bakalář a Erazím (1986) také píší o emocionálních bariérách tvořivosti. Jako nejobvyklejší emocionální bariéra se jeví strach udělat chybu, strach ze selhání či strach riskovat.

Je tedy vhodné při výtvarných činnostech vytvářet takové podmínky, které dětem dovolují dopustit se chyby. Výtvarná hra i výtvarný experiment nabízejí prostor pro chybu. RVP PV dokonce uvádí, že dítě ukončující předškolní vzdělávání *„se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu“* (RVP PV, 2016, s. 12).

Dle Beana (1995) brání tvořivosti dětí také nereálná očekávání. Vysoké nároky na dítě představují bariéru, kvůli které dítě ztrácí chuť vyjadřovat se tvořivě. Objevuje se zde strach z nedosažení dobrých výsledků (Bean, 1995).

Další bariérou tvořivosti při výtvarných činnostech je návodná motivace. Návodná motivace tlumí tvořivost i osobní zaujetí dětí. Tvořivé uvažování je pak vytlačeno osvědčenými postupy a převažuje mechanické zpracování před rozvojem vlastního tvůrčího potenciálu. Děti jen opakuji učitelův pohled či myšlenku a neobjeví pro sebe nic nového (Roeselová, 2004).

Štěpánková (2013) uvádí pět faktorů, které negativně ovlivňují tvořivost dětí při výtvarných aktivitách. Mezi tyto faktory patří:

- nevyhovující formát papíru;
- omezené, nevhodné a nedostatečné výtvarné prostředky;
- využívání šablon a předloh, které omezují experimentování a svobodnou volbu;
- důraz na výrobek a produkt;
- stereotypní a plochá témata (Štěpánková, 2013).

Dětskou výtvarnou tvořivost také tlumí, pokud učitelé dětem předkreslují (Razáková, 1965). Dle Razákové (1965) lze pak v dalších výtvarných projevech dětí pozorovat nejistotu, u nesmělých dětí může dojít k utlumení tvořivé snahy hned na začátku. Dalším problémem může být nedostatek zájmu učitelek o dětskou výtvarnou práci i po jejím dokončení (Razáková, 1965). Nezájem „zmrazuje citové zaujetí, nadšení i touhu svobodného tvůrčího úsilí dítěte při zobrazování všeho, co je obklopuje, skutečného života, který žije“ (Razáková, 1965, s. 109).

Bariérou tvořivosti je i to, pokud učitelka děti limituje svým vlastním pojetím, které je vzdálené způsobu myšlení a tvoření dětí. Závažným problémem je také, pokud diktuje, co a jak mají děti při výtvarné činnosti přesně udělat (Razáková, 1965). „Učitelka může poradit, vysvětlit, pohovořit s dítětem, ale vždy musí respektovat jeho pojetí a chápání“ (Razáková, 1965, s. 109).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Vymezení cílů výzkumného šetření

Výtvarné činnosti jsou běžnou součástí aktivit probíhajících v mateřských školách. Zde se však nabízí otázka, jakým způsobem pedagogové v mateřských školách tyto výtvarné činnosti realizují, zda upřednostňují tvořivé činnosti nebo činnosti praktické, motorické. Neméně důležitý je i pohled předškolních pedagogů na význam výtvarných aktivit jako takových, tedy v čem vidí jejich smysl či přínos pro rozvoj předškolních dětí. Podstatnou otázkou je i to, jak učitelky mateřských škol vnímají tvořivost a zda vidí ve výtvarné výchově prostor pro její naplňování. Dle RVP PV (2016) by učitelky mateřských škol měly podporovat tvořivost dětí (tvořivé myšlení, řešení problémů, tvořivé sebevyjádření) a zařazovat činnosti podněcující tvořivost a nápaditost do běžného programu.

Výzkumný problém: Jaký je pohled učitelek mateřských škol na vztah mezi výtvarnou výchovou a tvořivostí? Jakým způsobem učitelky mateřských škol realizují výtvarné činnosti ve vztahu k podpoře tvořivosti?

Mezi hlavní cíle výzkumného šetření patří:

- popsat, jak učitelky realizují výtvarné činnosti v mateřské škole
- zjistit osobní pohled předškolních pedagogů na význam výtvarných činností v mateřské škole a na tvořivost ve výtvarné výchově

4.2 Stanovení výzkumných otázek

Záměry průzkumného šetření jsem formulovala do těchto výzkumných otázek:

- V čem vidí učitelky největší přínos výtvarných činností realizovaných v mateřské škole?
- Jak často pedagogové mateřských škol zařazují výtvarné aktivity do běžného programu školky?
- Považují učitelky mateřských škol tvořivost za významnou kompetenci pro budoucí uplatnění dětí ve společnosti?
- Domnívají se učitelky, že je možné podporovat tvořivost u dítěte?

- Považují pedagogové mateřských škol výtvarné činnosti za nezbytné pro rozvoj tvořivosti dětí?
- Spatřují učitelky materiální vybavení své třídy pro potřeby výtvarných činností za dostačující?
- Podílejí se děti na výběru námětu pro výtvarnou činnost a mají dostatek času pro výtvarnou práci?
- Na co paní učitelky nejvíce dbají při realizaci výtvarných aktivit? Upřednostňují spíše originalitu nebo estetický dojem a čistotu práce?
- Používají pedagogové mateřských škol při výtvarných činnostech předlohy či šablony?
- Jakým způsobem učitelky v mateřských školách hodnotí výtvarné práce dětí?

4.3 Volba výzkumné metody

Jako výzkumný nástroj pro získání informací jsem zvolila dotazník, a to z několika důvodů:

- dotazník umožňuje oslovit větší počet respondentů
- dotazník je anonymní, což si myslím, že může některým respondentům více vyhovovat
- dotazník je časově nenáročný, navíc respondenti si sami volí čas jeho vyplnění
- osoba tazatele nemůže ovlivnit odpovědi respondentů

4.4 Způsob administrace dotazníků

Všechny respondenty jsem oslovila skrze elektronickou poštu a zaslala jim dotazník v elektronické podobě. Současně jsem však respondentům nabídla i papírovou verzi dotazníků, které někteří dali přednost. Při dotazníkovém šetření jsem tedy zkombinovala jak osobní administraci, tak elektronickou administraci pomocí webových stránek www.mojeanketa.cz.

4.5 Obsah dotazníků

Dotazník je sestaven z devatenácti otázek, které jsou koncipovány tak, aby byly jednoduché a pohodlné pro vyplňování respondenty a zároveň přínosné pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky. První dvě otázky zjišťují délku praxe a nejvyšší dosažené vzdělání předškolních pedagogů, zbylých sedmnáct otázek je zaměřeno na získání informací týkajících se stanovených výzkumných otázek.

V dotazníku byly použity otázky uzavřené i otevřené. Jednoznačně však převažují otázky uzavřené, které nabízejí výběr z možností. Výběr byl sestaven na základě studia a zkušeností. Výhody uzavřených otázek spatřuji v tom, že přinášejí jednoznačnou odpověď respondenta a je možné je kvantifikovat. Otázky otevřené byly zařazeny dvě. Otevřené otázky respondentům dávají volnost při odpovídání a mohou tak přinést nové nebo neznámé informace. Odpovídání na otevřené otázky je pro respondenty náročnější, jak časově, tak nutností formulovat vlastní odpovědi.

Dotazník obsahuje řadu škálovacích otázek. Byly zvoleny Likertovy škály, které nabízejí respondentům vyjádření názoru pomocí možností jako „určitě ano – spíše ano – ani ano, ani ne – spíše ne – určitě ne“ či „plně souhlasím – souhlasím – nevyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím.“ Použita byla například i bipolární škála a intervalové škály obsahující možnosti „velmi často – často – někdy – zřídka – velmi zřídka“.

4.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen učitelkami a ředitelkami mateřských škol, které s dětmi v mateřské škole realizují výtvarné činnosti. Jedná se o pedagogy působící v mateřských školách zřizovaných statutárním městem Pardubice. Celkem šlo o třicet mateřských škol, přičemž v každé z nich je zaměstnáno několik pedagogů. Tyto mateřské školy jsem v červnu 2016 oslovila s žádostí o vyplnění dotazníků.

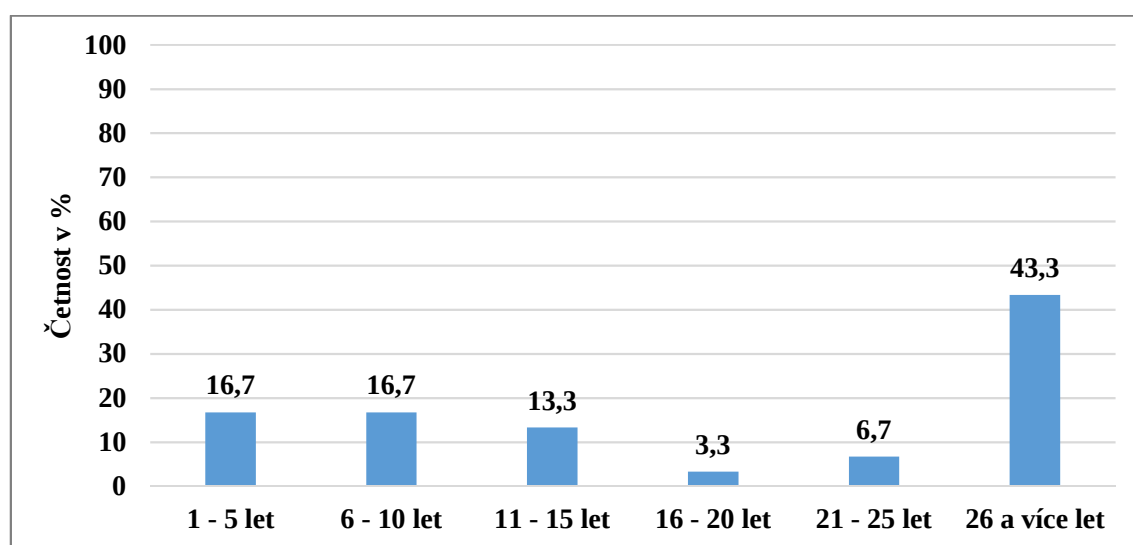
Pomocí emailových adres jsem oslovila vedoucí pracovníky mateřských škol (ředitelky a vedoucí učitelky) či přímo jednotlivé učitelky, pokud jsem na ně získala kontakt. Paní ředitelky a vedoucí učitelky jsem žádala o předání dotazníků jednotlivým pedagogům, přičemž mohly zvolit elektronický i papírový dotazník. Dvě mateřské školy upřednostnily papírové verze dotazníků. Při osobní administraci dotazníků pak návratnost činila 100 %. Některé školky mi odpověděly, že se průzkumného šetření nebudou účastnit, a to

z důvodu rekonstrukce či jiných neuvedených důvodů. Ze zbylého počtu školek mi přišly dotazníky vyplněné elektronicky pouze v nízkém počtu.

Při výzkumném šetření jsem z oslovených třiceti pardubických mateřských škol získala 30 vyplněných dotazníků od jednotlivých učitelek, přičemž 12 z nich vyplnily respondentky elektronicky a 18 z nich vyplnilo papírovou verzi dotazníku.

4.7 Vyhodnocení dotazníků

1) Jaká je délka Vaší praxe jako učitelky v mateřské škole?

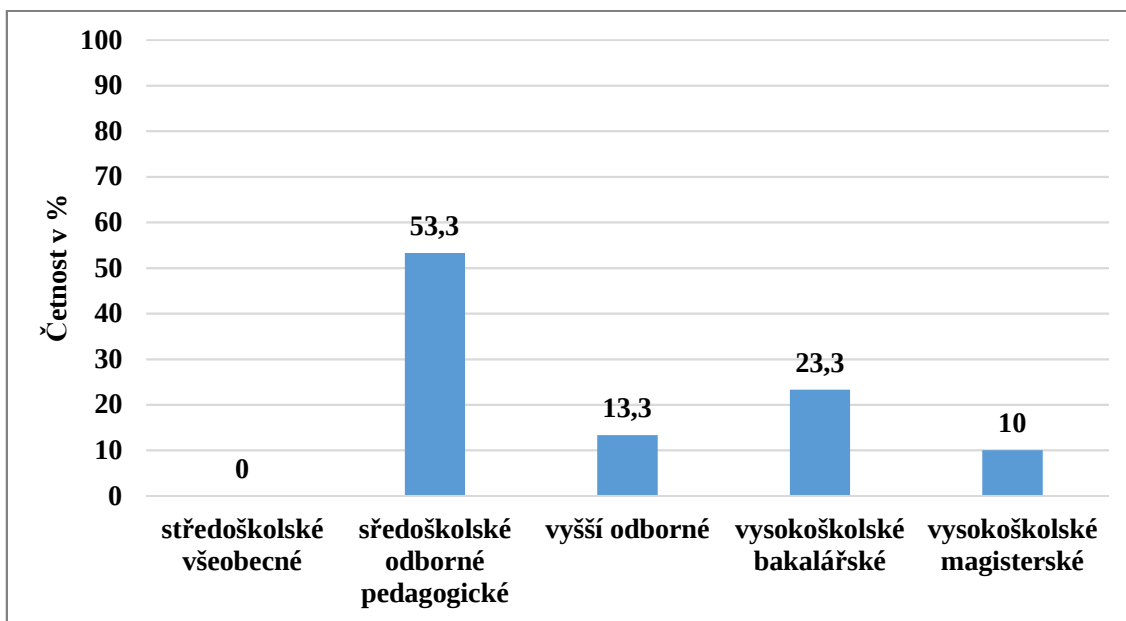


Graf 1 – Délka praxe učitelek

První otázka, kterou jsem zařadila do dotazníků, se týkala délky praxe jednotlivých učitelek. Ze sloupcového grafu je patrné, že nejvíce respondentek pracuje s dětmi v mateřské škole 26 a více let, jedná se o 13 učitelek (43,3 %). Dotazníky však vyplnilo i 5 začínajících učitelek (16,7 %) s praxí do 5 let, 5 respondentek (16,7 %) s praxí 6 až 10 let, 4 učitelky (13,3 %) s délkou praxe 11–15 let a 2 respondentky (6,7 %) s praxí v mateřské škole mezi 21 až 25 lety. Pouze jedna respondentka pracuje v mateřské škole 16–20 let.

Téměř polovina ze všech respondentek pracuje v mateřské škole více jak 26 let. Dotazníky tedy z velké části vyplňovaly zkušené učitelky.

2) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

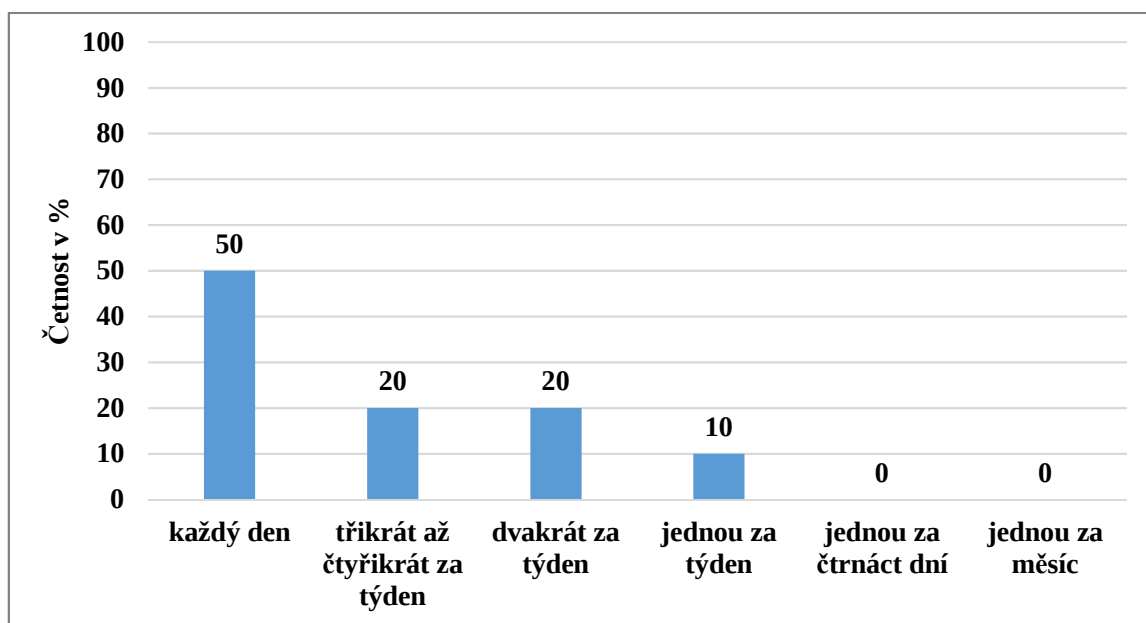


Graf 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek

Více jak polovina všech respondentek (53,3 %) získala pedagogické vzdělání na středních pedagogických školách. Druhou nejčetnější skupinou respondentek (23,3 %) byly učitelky, které absolvovaly studium na vysoké škole a získaly tak bakalářský titul. Výzkumného šetření se však účastnily i tři učitelky s vysokoškolským magisterským vzděláním (10 %) a čtyři učitelky, které navštěvovaly vyšší odbornou školu (13,3 %).

Jako doplňující informaci bych uvedla, že z hlediska odborné kvalifikace učitele mateřské školy platí v současnosti Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., kde jsou v § 6 uvedeny možnosti vedoucí ke splnění této kvalifikace. V současné době může mít učitelka mateřské školy jak vysokoškolské vzdělání, tak středoškolské či vyšší odborné vzdělání. Rozhodují je charakter studijního (vzdělávacího) programu. Vysokoškolsky vzdělaná učitelka MŠ může mít vystudovaný program zaměřený na přípravu učitelů mateřské školy, prvního stupně základní školy, vychovatelství či pedagogiku volného času. V případě vyššího odborného vzdělání je žádán vzdělávací program v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy nebo vychovatelů. Možností získání kvalifikace je také absolvování programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů mateřských škol. Z hlediska středoškolského vzdělání je pro kvalifikaci učitelky MŠ rozhodující získaná maturitní zkouška v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. V mateřské škole mohou také působit speciální pedagogové (Zákon o pedagogických pracovnících, 2004).

3) Jak často zařazujete výtvarné činnosti do běžného programu?



Graf 3 – Časový prostor pro výtvarné činnosti

Z grafu vyplývá, že 15 respondentek (50 %) zařazuje výtvarné činnosti každý den do programu třídy. 6 učitelek (20 %) zařazuje výtvarné aktivity třikrát až čtyřikrát týdně a stejný počet učitelek (20 %) volí výtvarné činnosti dvakrát za týden. Tři učitelky (10 %) pak zařazují výtvarné aktivity jedenkrát týdně. Varianty odpovědí „jednou za čtrnáct dní“ a „jednou za měsíc“ zůstaly respondentkami neoznačené.

Zjištěné údaje z této otázky mě překvapily, a to pozitivně, očekávala jsem, že respondenty budou nejčastěji zatrhávat odpověď „jednou za týden“, ale jak se ukázalo, jen 10 % z nich tuto možnost zvolilo. Pozitivním faktem je, že polovina učitelek zařazuje výtvarné činnosti do programu své třídy každý den, 6 učitelek třikrát až čtyřikrát za týden a dalších 20 % realizuje výtvarné aktivity dvakrát za týden. Potěšilo mě, že možnosti „jednou za čtrnáct dní“ a „jednou za měsíc“ respondenty vůbec neoznačily. Samozřejmě kromě dostatečného časového prostoru je také důležité, o jaký typ činností se jedná, zda tyto činnosti naplňují cíle výtvarné výchovy. V dalších otázkách jsem se tedy zajímala o názory učitelek MŠ týkající se přínosů a cílů výtvarných činností realizovaných v mateřské škole.

4) Největší přínos výtvarných činností v mateřské škole spatřuji v

V otázce č. 4 měly učitelky příležitost vepsat vlastní názor na to, v čem vidí největší přínos výtvarných činností.

Odpovědi respondentek byly rozděleny do několika kategorií a na základě toho spočítáno, které varianty učitelky uváděly nejčastěji. V tabulce jsou uvedeny nejčastější odpovědi:

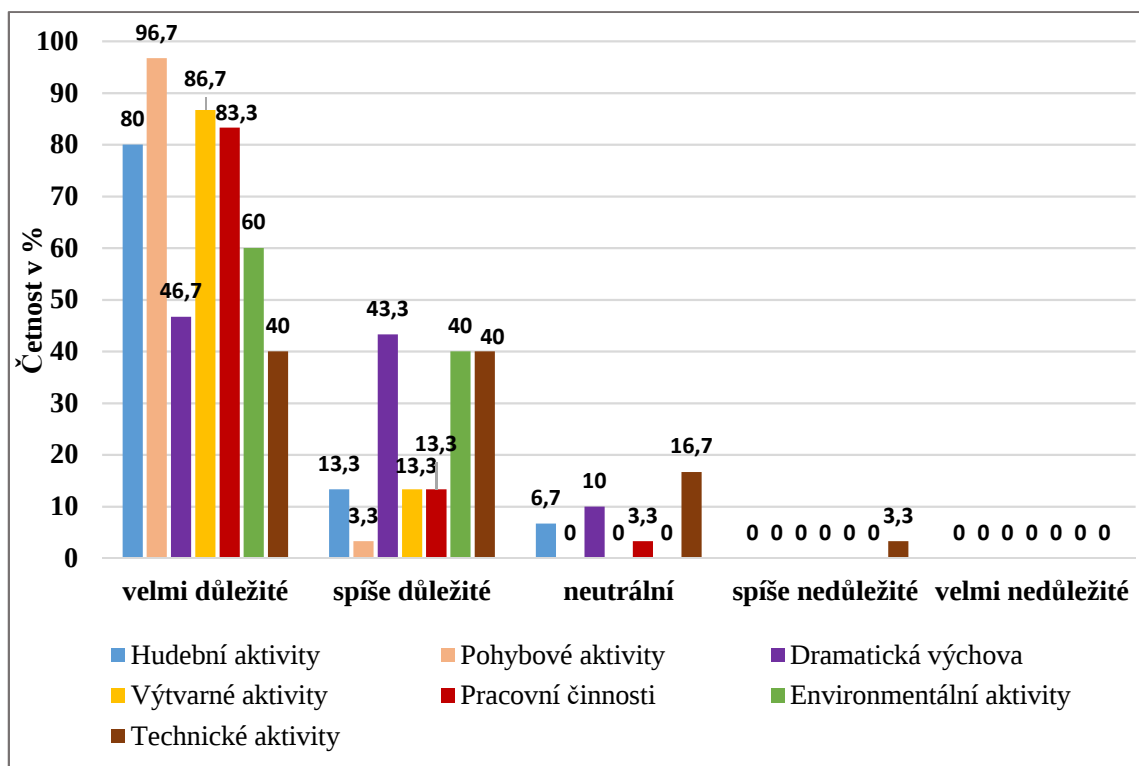
Rozvoj fantazie či představivosti	17,2 %
Rozvoj tvořivosti či kreativity	11,8 %
Rozvoj jemné motoriky	10,8 %
Možnost vyjádření, sebevyjádření	6,5 %
Rozvoj estetického cítění	5,4 %
Správné držení tužky	5,4 %

Všechny odpovědi jednotlivých respondentek jsou uvedeny k přečtení v příloze B.

Dle těchto odpovědí spatřují učitelky největší přínos výtvarných aktivit v rozvoji fantazie či představivosti (17,2 %). Druhá nejčtenější odpověď se týkala rozvoje tvořivosti či kreativity (11,8 %). 10,8 % respondentek uvedlo jako přínosný rozvoj jemné motoriky, 6,5 % respondentek uvedlo možnost sebevyjádření, 5,4 % doplnilo rozvoj estetického cítění a 5,4 % respondentek uvedlo správné držení tužky.

Pozitivním zjištěním je, že více jak desetina učitelek vidí největší přínos výtvarných aktivit právě v podpoře tvořivosti. Ovšem toto procentní zastoupení (11,8 %) týkající se rozvoje tvořivosti se liší v porovnání s otázkou č. 6, kde 18,3 % respondentek uvedlo rozvoj kreativity jako jeden z hlavních cílů výtvarné výchovy v mateřské škole.

5) Určete dle Vás důležitost konkrétních aktivit pro rozvoj tvořivosti v mateřské škole:



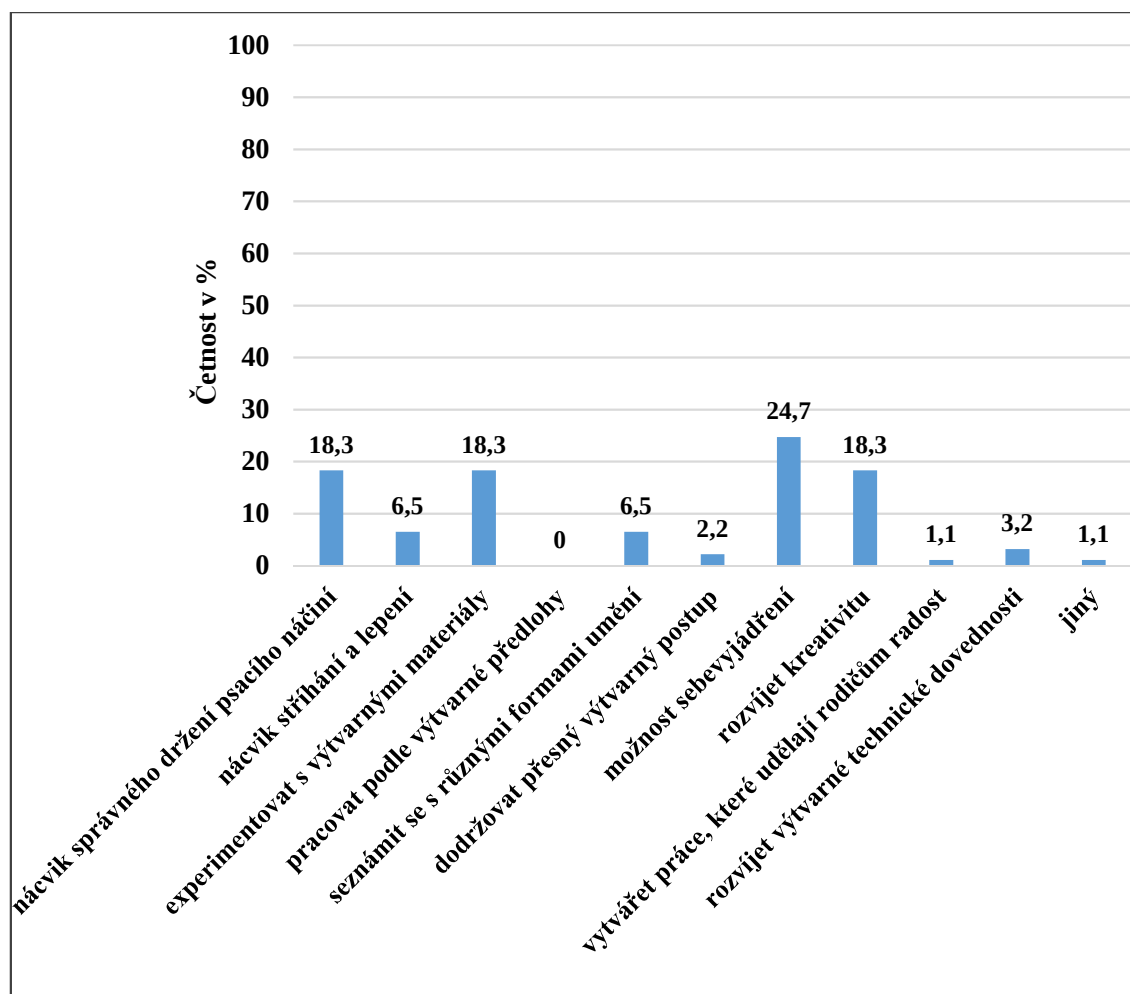
Graf 4 – Důležitost konkrétních aktivit pro rozvoj tvořivosti

První sloupec zachycuje odpovědi respondentek týkající se **hudebních činností** v mateřské škole. 24 učitelek (80 %) považuje hudební aktivity za velmi důležité pro rozvoj tvořivosti dětí, 4 učitelky (13,3 %) vidí hudební aktivity jako spíše důležité a 2 učitelky (6,7 %) zvolily možnost neutrální. Žádná učitelka nehodnotí hudební aktivity jako nedůležité pro podporu tvořivosti. Druhý sloupec, růžový, se týká **pohybových aktivit**. Zde se nachází nejčetnější odpověď respondentek – 29 učitelek (96,7 %) považuje pohybové aktivity za velmi důležité pro rozvoj tvořivosti dětí v mateřské škole. Jedna učitelka pak označila pohybové aktivity za spíše důležité. Z fialových sloupců je patrné, že **dramatickou výchovu** považuje 14 respondentek (46,7 %) za velmi důležitou, 13 respondentek (43,3 %) za spíše důležitou a 3 respondentky (10 %) vidí dramatickou výchovu jako neutrální pro rozvoj tvořivosti. Žluté sloupky v grafu označují **výtvarné činnosti**. Zde 26 učitelek (86,7 %) označilo výtvarné činnosti jako velmi důležité a 4 učitelky (13,3 %) jako spíše důležité z hlediska rozvoje tvořivosti dětí. Červené sloupce patří **pracovním činnostem**. Z grafu je patrné, že 25 respondentek (83,3 %) vidí pracovní činnosti jako velmi důležité, 4 (13,3 %) jako spíše důležité a jedna respondentka (3,3 %)

jako neutrální. Předposlední sloupce, zelené, se týkají **environmentálních aktivit**. 18 učitelek (60 %) je považuje za velmi důležité, 12 (40 %) za spíše důležité. Závěrečné hnědé sloupky zachycují **technické aktivity**. 12 učitelek (40 %) shledává technické aktivity jako velmi důležité pro podporu tvořivosti, stejný počet učitelek (40 %) považuje technické aktivity za spíše důležité, 5 učitelek (16,7 %) za neutrální a jedna respondentka (3,3 %) za spíše nedůležité.

Z grafu vyplývá, že „zvítězily“ pohybové aktivity. Téměř všechny učitelky považují pohybové aktivity za velmi důležité pro rozvoj tvořivosti dětí v mateřské škole. Tento údaj mě překvapil, očekávala jsem, že za nejdůležitější pro podporu tvořivosti budou učitelky považovat hudební aktivity či dramatickou výchovu. Výtvarné činnosti si však také nestojí špatně, většina učitelek je shledává jako velmi důležité pro rozvoj tvořivosti.

6) Jaké jsou podle Vás hlavní cíle výtvarných činností v MŠ?



Graf 5 – Hlavní cíle výtvarných činností v MŠ

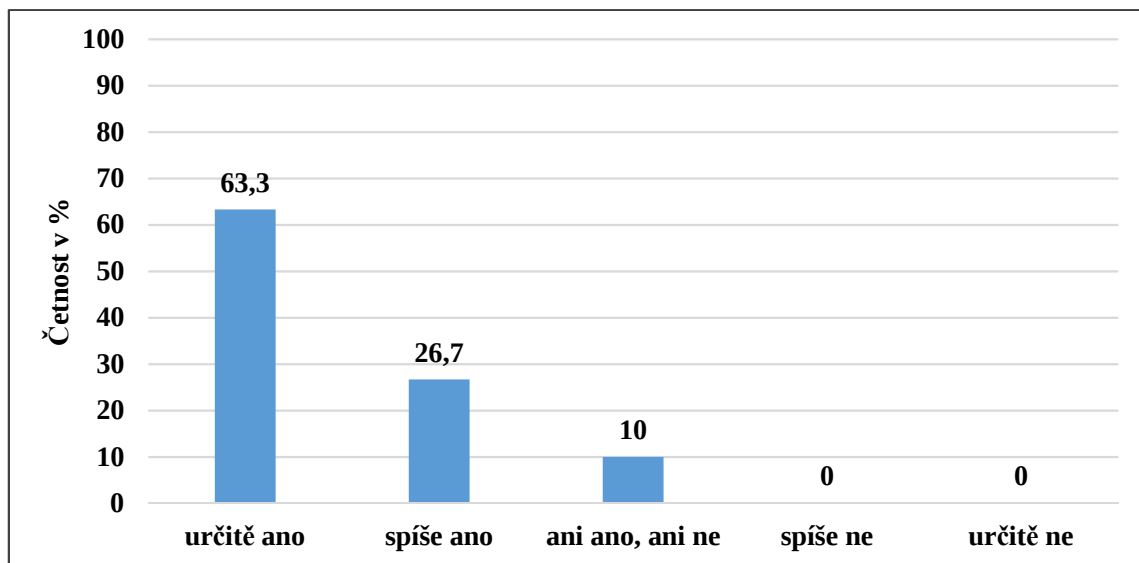
Nejčtenější odpovědí byla možnost sebevyjádření, šlo o 23 odpovědí (24,7 %). Na druhém místě se z hlediska četnosti odpovědí (18,3 %) nachází nácvik správného držení psacího náčiní, experimentovat s výtvarnými materiály a rozvíjet kreativitu. Dále následoval nácvik stříhání a lepení (6,5 %) a seznámit se s různými formami umění (6,5 %). Další odpovědi už nebyly tolik čtené.

U této otázky je možné si všimnout shodného výsledku (18,3 %) u možností „rozvíjet kreativitu“ a „experimentovat s výtvarnými materiály“. Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, příležitost experimentovat hraje podstatnou roli v rozvoji tvořivosti. Nabízí se vysvětlení, že některé učitelky jsou si této souvislosti vědomy a volily souběžně tyto dvě odpovědi.

Jednoznačně nejčastěji učitelky volily možnost sebevyjádření jako jeden z hlavních cílů výtvarných činností realizovaných v mateřských školách. Možnost sebevyjádření však nebyla nejčastější výpověď u otázky č. 4, která se zaměřovala na to, v čem vidí učitelky největší přínos výtvarných činností. Zde tedy dochází k určité nejednotnosti odpovědí mezi přínosy výtvarných činností, které respondentky vpisovaly do čtvrté otázky dotazníku, a mezi hlavními cíli, které označovaly v šesté otázce. Otázka č. 6 nabízela i možnost vepsat vlastní hlavní cíl, ani jednou se ale zde neobjevila odpověď „rozvoj fantazie“ či „rozvoj představivosti“. Odpovědi jako „rozvoj fantazie“ či „rozvoj představivosti“ byly však ve čtvrté otázce nejpočetnější (17,2 %).

Z výsledků grafu je také patrné, že nácvik správného držení psacího náčiní vnímají učitelky jako jeden z hlavních cílů výtvarných činností. Tento výsledek mě trochu zklamal, jelikož byla v dotazníku nabídnuta řada jiných odpovědí, které by zapadaly do cílů výtvarné výchovy. Zklamalo mě také, že některé učitelky označily za hlavní cíle výtvarných činností možnosti jako „dodržovat přesný výtvarný postup“ či „vytvářet práce, které udělají rodičům radost.“ Právě přesný výtvarný postup (výtvarný diktát) je bariérou pro tvořivé myšlení.

7) Tvořivost vnímám jako jednu z důležitých kompetencí pro uplatnění ve společnosti.

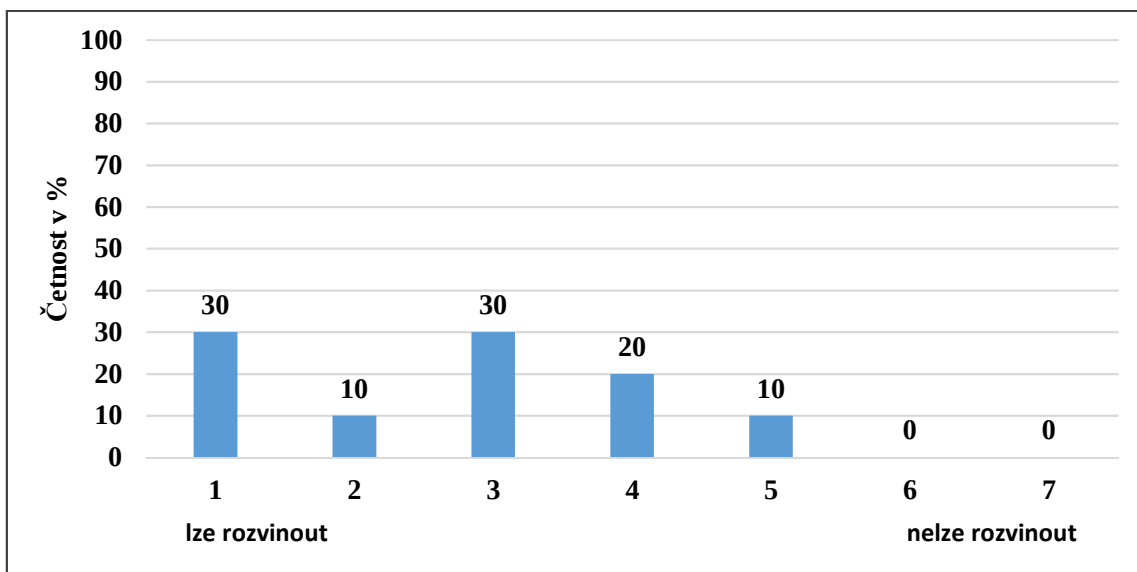


Graf 6 – Pohled na to, zda učitelky vnímají tvořivost jako důležitou kompetenci

19 respondentek (63,3 %) ze všech dotázaných vnímá tvořivost jako důležitou kompetenci pro uplatnění ve společnosti. 8 respondentek (26,7 %) zde zvolilo možnost „spíše ano“ a 3 respondenty (10 %) mají nevyhraněný názor. Odpovědi „spíše ne“ a „určitě ne“ nezvolila žádná respondentka.

Výsledek této otázky je potěšující, jelikož většina učitelek tvořivost skutečně vnímá jako jednu z významných kompetencí pro uplatnění ve společnosti. Tento pozitivní výsledek ale může být pouze potvrzením toho, že tvořivost lidé obecně považují za důležitou, protože se na ni často ve společnosti upozorňuje.

8) Do jaké míry je podle Vás možné cíleně rozvíjet tvořivost u dítěte?



Graf 7 – Možnost rozvoje tvořivosti u dítěte

V této otázce měly respondenty za úkol označit číslo odpovídající jejich názoru na to, do jaké míry lze cíleně rozvíjet tvořivost dítěte. Jednalo se o numerickou škálu, přičemž číslo 1 označuje možnost „lze rozvinout“ a číslo 7 označuje variantu „nelze rozvinout“.

9 respondentek (30 %) zvolilo číslo 1, tj. tvořivost dítěte lze cíleně rozvíjet. Stejný počet respondentek (30 %) označilo číslo 3, číslo 2 a 5 pak zakřížkovaly tři respondenty a číslo 4 vybralo šest respondentek (20 %).

Mezi 30 respondentkami je průměrná odpověď 2.7 (na stupnici od 1 do 7), což by se dalo převést jako odpověď někde mezi „ano“ a „spíše ano“.

Pozitivním zjištěním je, že žádná učitelka neoznačila číslo 6 nebo 7. Většina učitelek označila číslo 1 až 3, což znamená, že jsou si vědomi toho, že tvořivost dětí je možné cíleně rozvíjet.

9) Napište, jak může podle Vás učitel podpořit tvořivost dětí pomocí výtvarných činností.

V otázce č. 9 měly učitelky vypsát způsoby, pomocí nichž může učitel v mateřské škole podporovat tvořivost dětí. Odpovědi učitelek byly rozděleny do několika kategorií a na základě toho vypočítáno, co učitelky psaly nejčastěji. Do tabulky jsou vloženy nejčastější odpovědi:

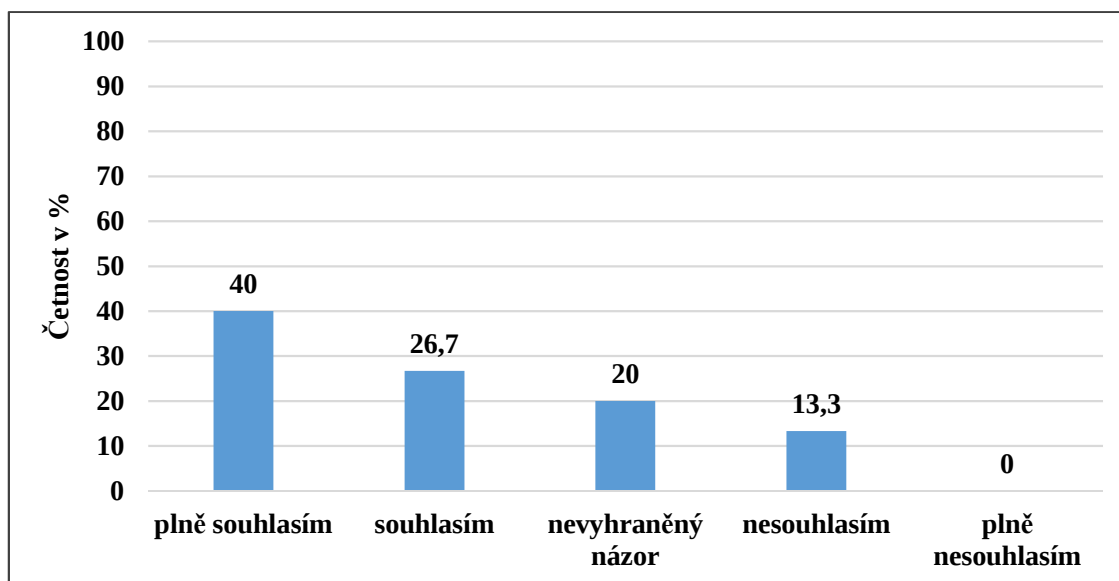
Nabídkou různých materiálů a technik (i netradičních)	21,7 %
Vhodnou motivací	18,3 %
Volnou dostupností výtvarných pomůcek, materiálů	8,3 %
Experimentováním	6,7 %
Dát dětem možnost svobodného vyjádření	6,7 %
Dát dětem možnost pozorování věcí, okolí	5 %
Být vzorem, vlastním přístupem	5 %

Všechny odpovědi jednotlivých respondentek jsou uvedeny k přečtení v příloze C. Některé respondentky tuto otázku nevyplnily.

Dle výsledků uvedených v tabulce je patrný důraz na materiální zázemí, učitelky nejčastěji uváděly, že tvořivost dětí mohou podpořit nabídkou různých materiálů a technik (21,7 %). Četná byla i odpověď týkající se volné dostupnosti výtvarných pomůcek a materiálů (8,3 %). Druhou nejčastější výpovědí respondentek byla vhodná motivace (18,3 %). Zde se však nabízí otázka, co si učitelky představují jako vhodnou motivaci ve výtvarné výchově. Bohužel dovysvětlení nebylo respondentkami uvedeno. Pozitivním zjištěním je, že některé odpovědi respondentek (6,7 %) uváděly experiment jako možnost podpory tvořivosti dětí.

10) Uved'te Váš postoj k následujícímu výroku:

K rozvoji tvořivosti u předškolního dítěte je nutná výtvarná výchova.

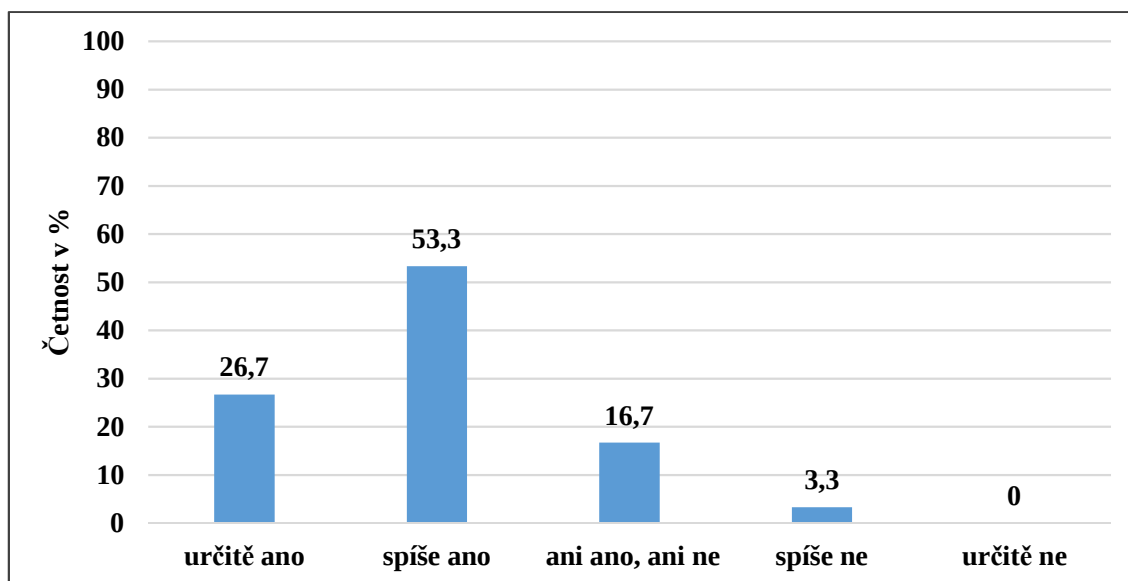


Graf 8 – Nutnost výtvarné výchovy k rozvoji tvořivosti

S názorem plně souhlasí 12 respondentek (40 %). 8 respondentek (26,7 %) pak s tímto názorem souhlasí, 6 respondentek (20 %) má nevyhraněný názor a 4 respondentky (13,3 %) s tvrzením nesouhlasí.

Dvě třetiny dotázaných učitelek souhlasí s názorem, že k rozvoji tvořivosti u předškolního dítěte je nutná výtvarná výchova. Domnívám se, že učitelky, které s uvedeným výrokiem nesouhlasí, při výběru odpovědi uvažovaly také nad jinými oblastmi aktivit, které mohou tvořivost stimulovat (dramatické, hudební apod.), tudíž výtvarné činnosti nemusejí považovat za nezbytně nutné pro podporu tvořivosti.

11) Považujete materiální vybavení Vaší třídy pro potřeby výtvarné výchovy za dostatečné?

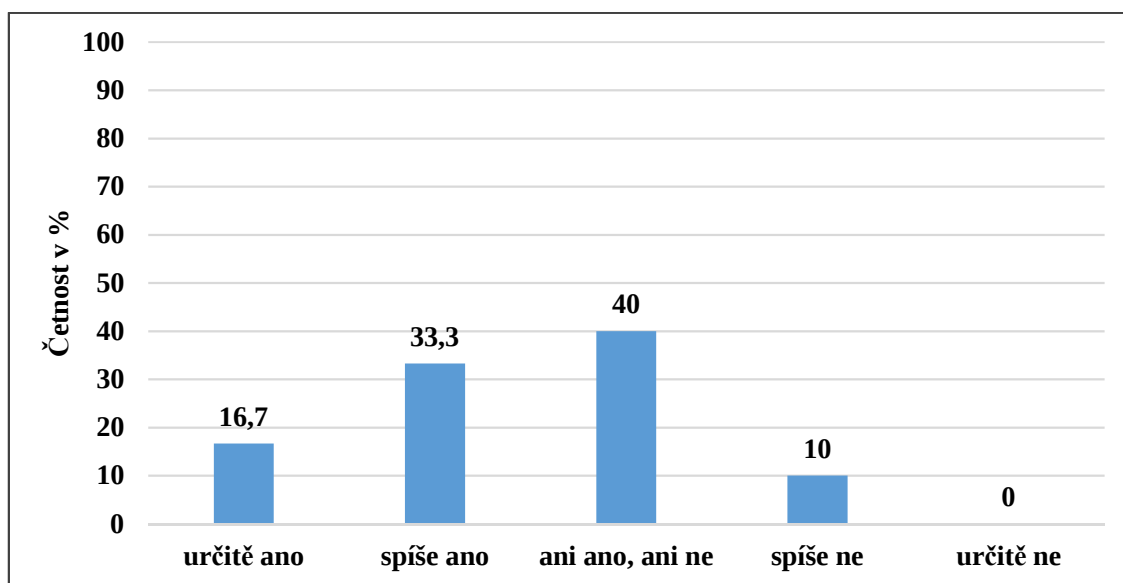


Graf 9 – Materiální vybavení pro potřeby výtvarné výchovy

Materiální vybavení třídy považuje 8 respondentek (26,7 %) za dostatečné a 16 respondentek (53,3 %) za spíše dostatečné. 5 respondentek (16,7 %) na otázku odpovědělo "ani ano, ani ne" a jedna respondentka (3,3 %) je spíše nespokojená s vybavením své třídy.

Myslím, že spokojenost učitelek s vybavením třídy je důležitá pro realizaci nejrůznějších nápadů, dostatečné vybavení totiž může pozitivně ovlivnit tvořivé myšlení, nejen dětí, ale i samotných učitelek. Kvalitní vybavení může dětem přinášet pestrost výtvarných aktivit a prožitek z tvorby.

12) Podílejí se děti ve Vaší třídě na výběru námětů pro výtvarnou činnost?

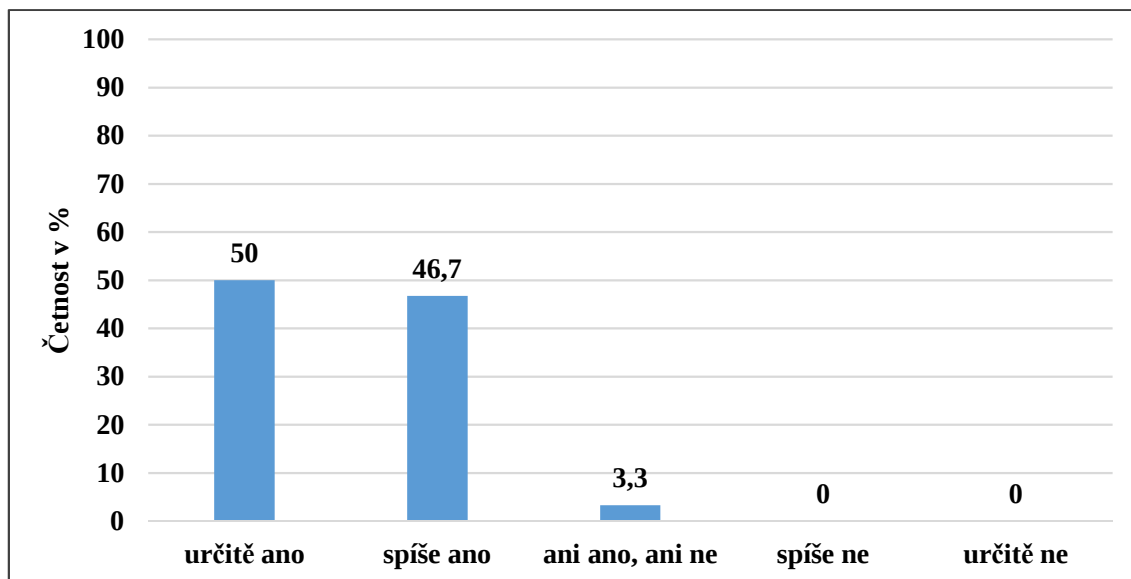


Graf 10 – Podíl dětí na výběru námětů

V této otázce 5 respondentek (16,7 %) označilo odpověď "určitě ano", 10 respondentek (33,3%) "spíše ano", nejvíce respondentek, celkem 12 respondentek (40 %), vybralo neutrální odpověď "ani ano, ani ne" a tři respondentky (10 %) "spíše ne". Žádná z respondentek neoznačila odpověď „určitě ne“.

Polovina učitelek dává dětem možnost, aby se také podílely na výběru námětů pro výtvarnou činnost. V případě dobré praxe vychází většinou námět „z *autentických situací, prožitků a zkušeností dětí, z jejich představ o skutečnosti a jejich fantazijních přeměnách*“ (Hazuková, 2011, s. 61). Pohled dětí může být pro učitelku velkým přínosem a inspirací. Vhodně zvolený námět probouzí motivaci dětí k výtvarné činnosti.

13) Pokud děti konkrétní výtvarná práce právě baví, dovolíte jim, aby v práci pokračovaly, přestože máte naplánovanou jinou činnost?

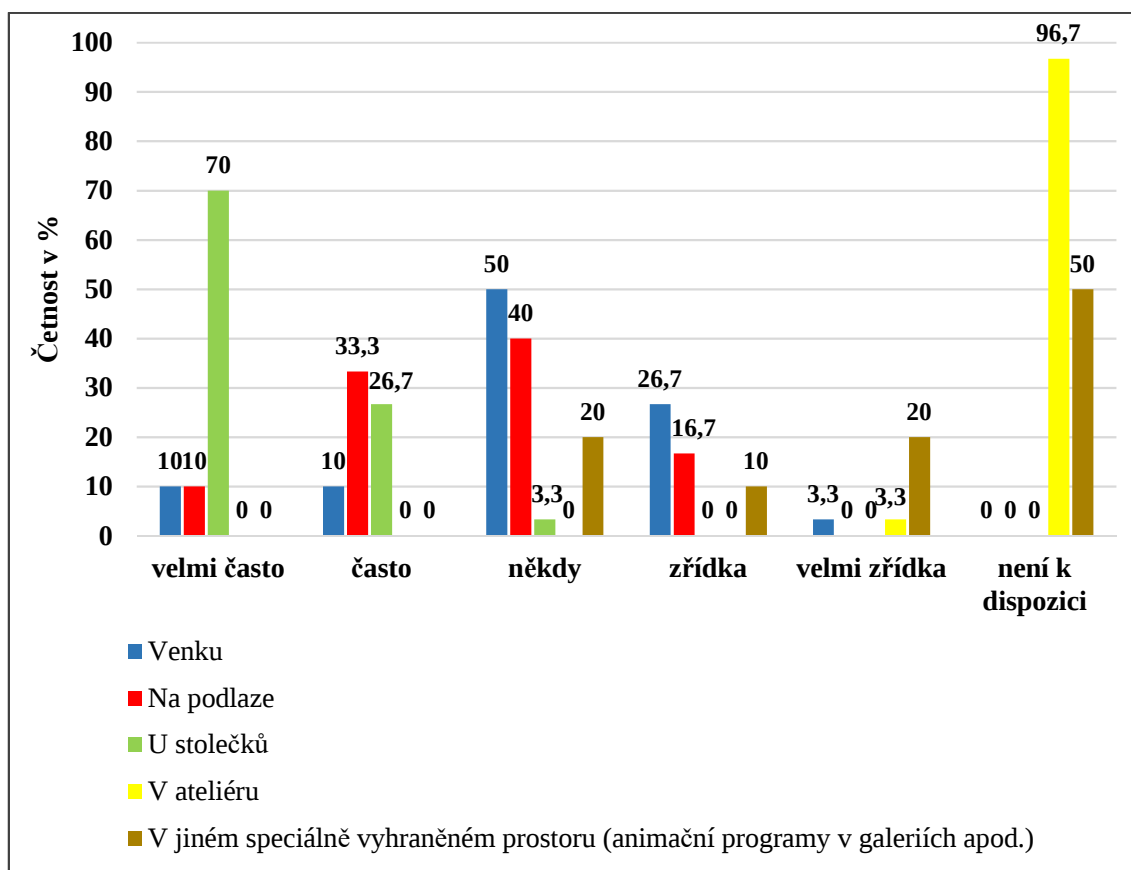


Graf 11 – Možnost dětí pokračovat ve výtvarné činnosti, přestože má učitelka naplánovanou další aktivitu

15 respondentek (50 %) určitě dává dětem možnost pokračovat ve výtvarné aktivitě, která je baví, i když mají naplánovanou další aktivitu. 14 respondentek (46,7 %) pak zvolilo možnost „spíše ano“ a jedna respondentka (3,3 %) označila variantu „ani ano, ani ne“.

Tato otázka dopadla velmi pozitivně. Téměř všechny učitelky dovolují dětem, aby pokračovaly ve výtvarné práci, která je baví, přestože má následovat jiný program dle pedagogického plánu. Děti tak mají libovolný čas na výtvarný úkol.

14) Kde často realizujete výtvarné činnosti?



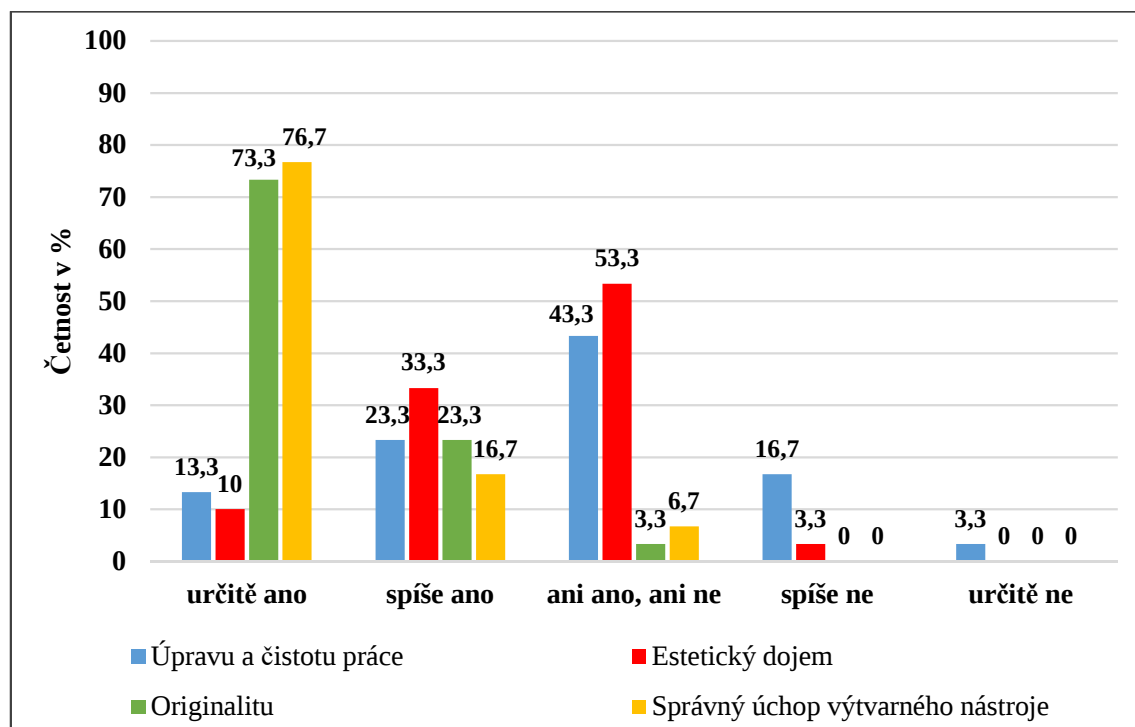
Graf 12 – Místa realizace výtvarných činností

Modré sloupce se týkají výtvarných činností prováděných venku. Tři respondenty (10 %) realizují výtvarné aktivity venku velmi často, další tři respondenty (10 %) často, 15 respondentek (50 %) někdy, 8 respondentek (26,7 %) zřídka a jedna respondentka (3,3 %) jen velmi zřídka. Výtvarné činnosti na podlaze zachycují červené sloupce. Tři respondenty (10 %) pracují s dětmi na podlaze velmi často, 10 respondentek (33,3 %) často, 12 respondentek (40 %) někdy a 5 respondentek (16,7 %) zřídka. Zelené sloupce značí variantu „U stolečků“. Výtvarné činnosti u stolečků ve třídě realizuje 21 respondentek (70 %) velmi často, 8 respondentek (26,7 %) často a jedna respondentka (3,3 %) někdy. Žlutá barva označuje ateliér. Jedna respondentka (3,3 %) pracuje s dětmi v ateliéru velmi zřídka a 29 respondentek (96,7 %) nemá ateliér k dispozici. Poslední hnědé sloupce se týkají výtvarných aktivit uskutečněných v jiném speciálně vyhraněném prostoru jako jsou například galerie. Zde označilo 6 respondentek (20 %) možnost „někdy“, 3 respondenty (10 %) „zřídka“, 6 respondentek (20 %) „velmi zřídka“ a 15 respondentek (50 %) nemá animační programy v galerii či jinde k dispozici.

Z grafu je patrné, že učitelky nemají k dispozici výtvarný ateliér, tedy prostor primárně určený pro výtvarné činnosti dětí. Jednoznačně nejčastěji učitelky realizují výtvarné aktivity ve třídě u stolečků. Myslím, že práce u stolečků může být někdy stísněná (vzhledem k velkému počtu dětí u jednoho stolu) a nedovoluje pohodlnou práci s většími formáty papíru. Výtvarné úkoly realizovatelné venku pak někdy připravuje polovina dotázaných učitelek. Prostředí, v němž se výtvarné činnosti uskutečňují, by mělo poskytovat dostatečný prostor. Atmosféra místa je rozhodující pro chuť k výtvarné tvorbě a ovlivňuje také soustředění důležité pro tvořivou činnost.

Polovina učitelek někdy, zřídka či velmi zřídka navštěvuje s dětmi animační programy v galeriích. Je škoda, že druhá polovina učitelek se s dětmi těchto animačních programů neúčastní. Nálada a atmosféra prostředí galerie může děti povzbuzovat k tvorbě. Nehledě na to, že návštěva galerie může být pro děti silným zážitkem.

15) Při realizaci výtvarných aktivit nejvíce dbám na:



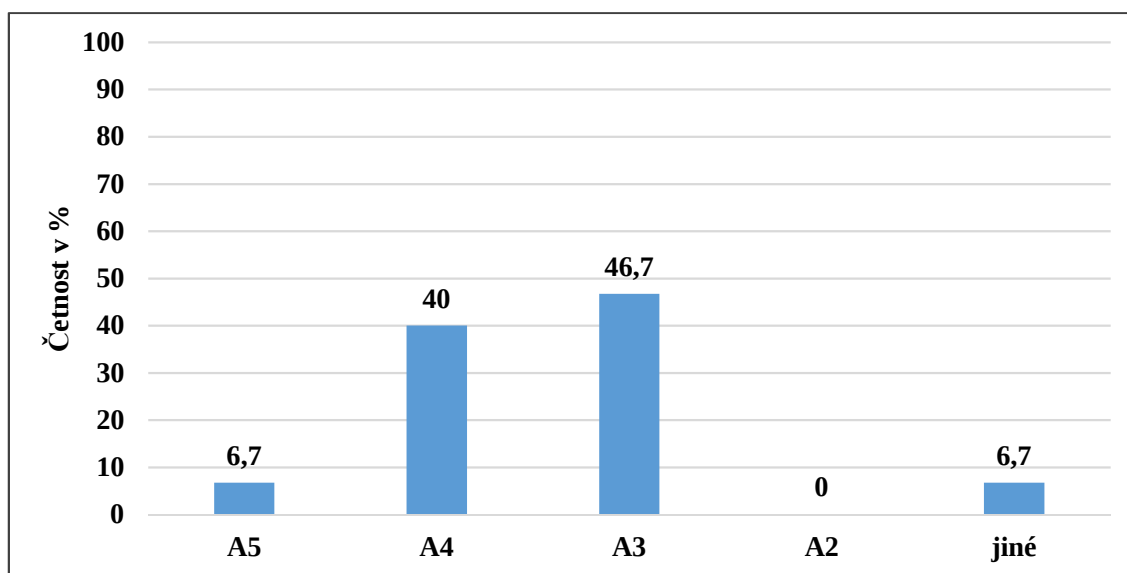
Graf 13 – Důraz učitelek na úpravu a čistotu práce, estetický dojem, originalitu či správný úchop výtvarného nástroje

Na úpravu a čistotu práce při výtvarných činnostech určitě dbají 4 respondentky (13,3 %), spíše dbá pak 7 respondentek (23,3 %). Na úpravu a čistotu práce ani dbá, ani

nedbá 13 respondentek (43,3 %), 5 respondentek (16,7 %) na úpravu spíše nedbá a jedna respondentka (3,3 %) na úpravu a čistotu práce určitě nedbá. Červené sloupce zachycují pohled učitelek na důležitost estetického dojmu. Na estetický dojem určitě dbají 3 respondenty (10 %) a spíše dbá 10 respondentek (33,3 %). Odpověď „ani ano, ani ne“ zvolilo 16 respondentek (53,3 %) a na estetický dojem spíše nedbá 1 respondentka (3,3 %). Při realizaci výtvarných aktivit na originalitu práce určitě dbá 22 respondentek (73,3 %), spíše dbá 7 respondentek (23,3 %) a variantu odpovědi „ani ano, ani ne“ zvolila jedna respondentka (3,3 %). Na správný úchop výtvarného nástroje jako je tužka, štětec apod. určitě dbá 23 respondentek (76,7 %), spíše dbá 5 respondentek (16,7 %) a neutrální odpověď označily dvě respondenty (6,7 %).

Z grafu vyplývá, že dotázané učitelky při výtvarných činnostech s dětmi nejvíce dbají na správný úchop výtvarného nástroje. Celkem 36,6 % respondentek (součet odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“) dbá na úpravu a čistotu práce. Přílišný důraz na čistotu práce ale může bránit tvořivé aktivitě dětí.

16) Jaké nejčastěji volíte formáty papíru?

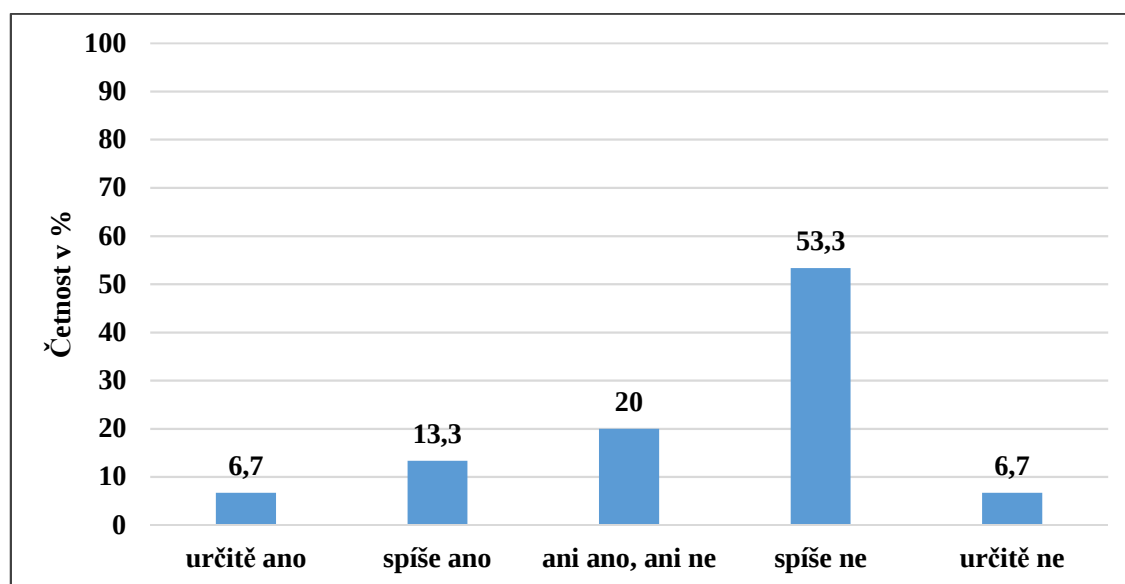


Graf 14 – Nejčastější formáty papíru

Formát papíru A3 nejčastěji volí 14 respondentek (46,7 %), z hlediska četnosti odpovědí následuje formát A4, který nejčastěji používá 12 respondentek (40 %). Dvě respondenty (6,7 %) nejčastěji volí formát A5 a další dvě respondenty (6,7 %) označily možnost „jiné“. Zde jedna respondentka doplnila „netradiční rozměry“ a druhá otázku nevyplnila.

Formát papíru hraje významnou roli při výtvarných činnostech, nejen při práci s malířskými prostředky. Nedostatečný formát může být pro dítě značně limitující. Pozitivním zjištěním je, že nejvíce dotázaných učitelek volí nejčastěji formát papíru A3. Více jak třetina učitelek pak nejčastěji používá papíry formátu A4. Tento formát však nemusí dětem poskytovat dostatečný prostor pro výtvarné sebevyjádření. Záleží také, jaké techniky a materiály jsou na daném formátu realizovány.

17) Používáte při výtvarných činnostech s dětmi předlohy či šablony?

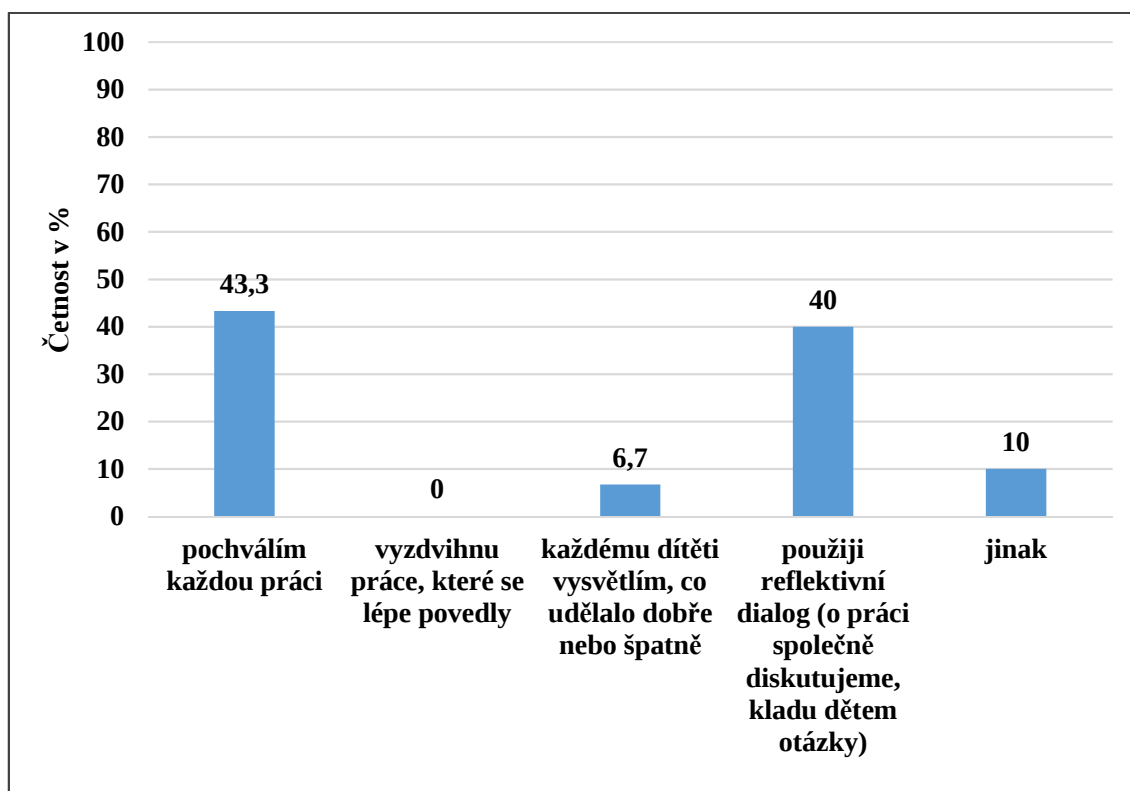


Graf 15 – Použití šablon

16 respondentek (53,3 %) uvedlo, že předlohy či šablony při výtvarných činnostech spíše nepoužívá. Šablony určitě používají dvě respondentky (6,7 %), 4 respondentky (13,3 %) pak šablony spíše využívají a 6 respondentek (20 %) se k otázce nevyjádřilo jednoznačně. Pouze 2 respondentky (6,7 %) předlohy či šablony při výtvarných činnostech nepoužívají.

Používání předloh a šablon při výtvarných činnostech je častým nešvarem v předškolním vzdělávání. Právě šablony dětem nenabízejí prostor pro tvořivé přemýšlení, vlastní rozhodování a experiment. V této otázce více jak polovina učitelek uvedla, že šablony spíše nepoužívá, to je pozitivní zjištění. Ovšem 20 % dotázaných učitelek se nevyjádřilo jasně, tudíž nelze usuzovat, zda šablon využívají či ne. Potěšující není, že graf potvrzuje nešvar používání předloh a šablon, a to u celkem 20 % dotázaných učitelek (v otázce zvolily možnost „určitě ano“ a „spíše ano“).

18) Jakým způsobem hodnotíte vzniklé výtvarné práce dětí?

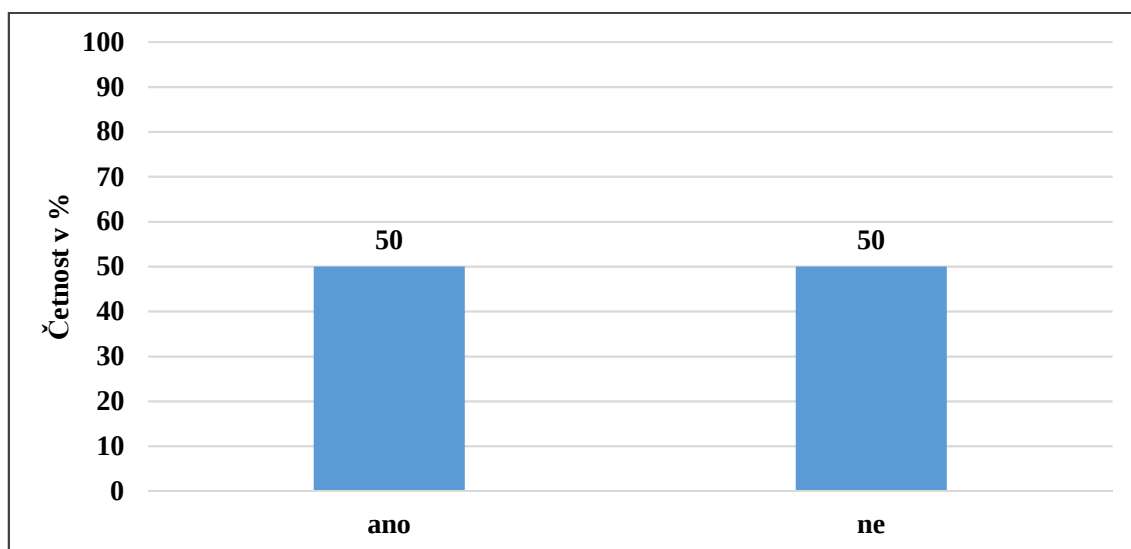


Graf 16 – Hodnocení dětských výtvarných prací

Každou práci pochválí 13 respondentek (43,3 %) a reflektivní dialog používá 12 respondentek (40 %). Tyto dvě možnosti hodnocení jednoznačně převažují. Dvě respondenty (6,7 %) každému dítěti říkají, co udělalo dobře nebo špatně a 3 respondenty (10 %) hodnotí děti jinak – zde respondenty dopsaly způsoby jako „používám různé varianty dle situace“ a „nehodnotíme“ (objevilo se dvakrát).

Potěšila mě informace, že žádná z dotázaných učitelek nevyzdvihuje práce dětí, které se dle jejího soudu lépe povedly. Toto „nálepkování“ by nemuselo mít kladný vliv na prožívání dětí a jejich motivaci k další výtvarné činnosti. Dvě učitelky, které se průzkumu účastnily, hodnotí každé dítě ve smyslu „dobře a špatně“. Vhodnější, než tento hodnotící soud je použití nehodnotící zpětné vazby, která má podobu komentáře či popisného vyjádření.

19) Využíváte při své práci artefiletiku?



Graf 17 – Artefiletika

Graf ukazuje, že 15 respondentek (50 %) artefiletiku při své práci využívá a stejný počet respondentek (50 %) nikoliv.

Polovina učitelek zapojuje do programu třídy artefiletiku. Tento fakt ale nepotvrzují výsledky otázky č. 18, které ukazují, že reflektivní dialog používá 40 % dotázaných učitelek. V některých případech se tedy o artefiletiku v pravém slova smyslu nebude jednat. „*Reflektivní dialog je první rozhodující kritérium pro rozpoznání artefiletiky v praxi: chybí-li, nejde o artefiletiku*“ (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s. 14).

4.8 Analýza a shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na základě výsledků výzkumného šetření reaguji na stanovené výzkumné otázky:

Jak často pedagogové mateřských škol zařazují výtvarné aktivity do běžného programu školky?

Zjištěné informace z otázky č. 3 jen potvrzují, že na výtvarnou výchovu se v mateřských školách nezapomíná a výtvarné činnosti jsou ve školce poměrně často zařazovanou aktivitou. Tohoto dotazníkového průzkumu se neúčastnila jediná učitelka, která by během týdenního programu třídy nezařadila jakoukoliv výtvarnou aktivitu s dětmi, což myslím ukazuje na oblíbenost výtvarné výchovy mezi předškolními pedagogy.

Ideální by bylo, pokud by všechny učitelky zahrly v dotazníku odpověď „každý den“, každý den by tak děti měly možnost zapojit se do nějaké výtvarné činnosti. Je ale pochopitelné, že vzhledem k široké nabídce různých aktivit a potřebě rozvíjet dítě v mnoha oblastech, může být složité každodenně dbát na zařazení výtvarných aktivit. Na druhou stranu, bývá zvykem zařazovat každý den ve školce ranní či dopolední cvičení, některé školky dokonce každý den zařazují hudební či logopedickou chvíli, proč by tedy každý den nemohly mít děti možnost tvořit při výtvarných činnostech?

V čem vidí učitelky největší přínos výtvarných činností realizovaných v mateřské škole?

Mezi jednoznačně nejčastější odpovědi učitelek patří „rozvoj fantazie nebo představivosti“. Tuto odpověď jsem předpokládala, jelikož i moje spolužačky (budoucí učitelky mateřských škol) mi na otázku přínosu výtvarných činností v mateřské škole často odpovídaly „rozvoj fantazie, představivosti“, nebo také „rozvoj tvořivosti“. V průzkumu se i tato odpověď ukázala jako poměrně četná vzhledem k jiným odpovědím. Je pozitivní zjištění, že učitelky mateřských škol vidí přínos výtvarných činností také v rozvoji tvořivosti. Překvapilo mě, že tato odpověď lehce převládala (11,8 %) nad odpověďmi jako „správné držení tužky“ (5,4 %) či „rozvoj jemné motoriky“ (10,8 %).

V dotazníku v otázce č. 6 se nacházela podobná otázka s možnostmi výběru, která zněla „Jaké jsou podle Vás hlavní cíle výtvarných činností v MŠ?“ Když otázky č. 4 a č. 6 porovnám, je zajímavé, že v otázce č. 6 odpověď „rozvíjení tvořivosti“ (18,3 %) nepřevládala tak výrazně mezi odpověďmi jako v otázce č. 4, ale měla stejný počet odpovědí jako možnosti „nácvičení správného držení psacího náčiní“ (18,3 %) a „experimentovat s výtvarnými materiály“ (18,3 %). V otázce č. 4, zjišťující pohled předškolních pedagogů na přínos výtvarných činností, učitelky uváděly experiment jen v 2,2 % odpovědí. Při porovnávání těchto dvou otázek se objevily také další nejednotnosti (viz tabulka otázky č. 4 a graf otázky č. 6). Tyto odchylky mohou ukazovat na nejednotnou představu učitelek o tom, jaké jsou vlastně cíle výtvarných činností v mateřské škole.

Považují pedagogové mateřských škol výtvarné činnosti za nezbytné pro rozvoj tvořivosti dětí?

Dvě třetiny učitelek, které se účastnily průzkumného šetření, považují výtvarné činnosti v mateřské škole za nezbytné pro rozvoj tvořivosti dětí. Několik učitelek pak nesouhlasí

s tím, že by k podpoře tvořivého myšlení bylo nutné výtvarnou výchovu zařazovat. Přínosné by bylo zjistit důvody, které k tomuto postoji vedou.

V otázce č. 5 dotazníku pro učitelky mě nejvíce zajímalo, jak si stojí výtvarné činnosti z hlediska rozvoje tvořivosti v porovnání s jinými oblastmi aktivit realizovaných v mateřských školách. Výsledky vyšly nejkladněji pro pohybové činnosti, dále pro výtvarné činnosti, pracovní činnosti a hudební aktivity. Tyto činnosti považuje většina učitelek za velmi důležité pro podporu tvořivosti dětí. I zde by bylo přínosem zjistit, z jakého důvodu učitelky nejčastěji označovaly pohybové aktivity. Jedním z důvodů by mohlo být, že pohybové aktivity jsou v mateřských školách zařazovány velmi často, učitelky k nim mají blízko a na základě svých zkušeností z praxí vím, že při pohybových aktivitách je dětem často dáván prostor k spontánním projevům a samostatnému rozhodování, jak vyjádřit určitou představu pohybem.

Zajímavé mi přijde porovnání výtvarných činností a pracovních činností. Při pracovních činnostech se klade důraz na zhotovení výrobku, pracuje se podle daného postupu krok za krokem a mezi časté úkony při pracovních činnostech patří nácvik stříhání, lepení apod. Naopak při výtvarných činnostech je důležitější samotný proces než hotový produkt a není dán přesně stanovený postup práce, upřednostňuje se subjektivní výtvarná výpověď. Myslím, že mnohdy se tyto dvě oblasti v praxi zaměňují nebo pokládají za totožné. Bohužel tento jev částečně zachycují i výsledky uvedené v grafu otázky č. 5. 26 učitelek považuje výtvarné činnosti za velmi důležité pro rozvoj tvořivosti a 25 učitelek shledává pracovní činnosti také jako velmi důležité pro rozvoj tvořivosti předškolních dětí. Výtvarné činnosti a pracovní činnosti pak vyšly v úplně stejných hodnotách v možnosti „spíše důležité“.

Považují učitelky mateřských škol tvořivost za významnou kompetenci pro budoucí uplatnění dětí ve společnosti?

Většina učitelek vnímá tvořivost jako jednu z důležitých kompetencí pro uplatnění ve společnosti. Žádná z učitelek neodpověděla, že tvořivost nepovažuje za významnou kompetenci. Zde je však vhodné uvést, že tvořivost je dnes často zdůrazňovaným pojmem, což mohlo mít vliv na odpovědi učitelek. (Konkrétní výsledky jsou k nahlédnutí v grafu 6 otázky č. 7.) Na důležitost tvořivosti poukazuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika nalezneme jako dílčí vzdělávací cíl „rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého

sebevyjádření)“ (RVP PV, 2016, s. 19). RVP PV se také zabývá otázkou kompetencí a představuje kompetence jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2016, s. 10). Základy kompetencí mohou být vytvářeny již v předškolním věku.

Domnívají se učitelky, že je možné podporovat tvořivost u dítěte?

Většina učitelek, které vyplňovaly dotazník, se domnívá, že tvořivost dětí lze cíleně rozvíjet. Do jaké míry lze z jejich pohledu tvořivost podporovat vysvětluje graf 7 (otázka č. 8). Dle mého názoru je důležitou otázkou také to, zda učitelky vědí, jakým způsobem mohou podpořit tvořivost dětí. Tvořivost dětí se dá rozvíjet v rámci různých oblastí předškolního vzdělávání, v otázce č. 9 mě však zajímalo, zda učitelky znají způsob, jak tvořivost podpořit pomocí výtvarných činností. Nejvíce jejich odpovědi na tuto otázku se týkalo nabídky různých výtvarných materiálů a technik (i netradičních), dále vhodné motivace a volné dostupnosti různých výtvarných pomůcek či materiálů. Myslím, že vhodná motivace k výtvarné činnosti je klíčová, stejně tak dostatek vyhovujících prostředků k výtvarné práci může podporovat tvořivé myšlení předškolních dětí.

Spatřují učitelky materiální vybavení své třídy pro potřeby výtvarných činností za dostačující?

Více jak polovina dotázaných učitelek je spíše spokojená s vybavením své třídy pro potřeby výtvarných činností. Menší část učitelek pak materiální zázemí nevidí ani jako vyhovující, ani nevyhovující. Jedna učitelka považuje materiální vybavení za spíše nedostačující. Konkrétní číselné údaje zachycuje graf 9 (otázka č. 11). Myslím, že dostatečné materiální vybavení je důležité pro plánování a zařazování různorodých výtvarných aktivit. Učitelka mnohdy vychází z možností vybavení, které jí mateřská škola poskytuje.

V otázce č. 14 jsem se zaměřila na to, jaké konkrétní prostory učitelky využívají pro realizaci výtvarných činností a jak často. Šlo mi například o to, zda výtvarná výchova probíhá také venku, v galerii apod. Z vyhodnocení dotazníků jednoznačně vyplývá, že nejčastěji jsou výtvarné aktivity realizovány u stolečků. Venkovní prostor pro účely výtvarné výchovy někdy využívá polovina dotázaných učitelek. Bohužel většina mateřských škol nemá k dispozici žádný ateliér či jiný vyhraněný prostor pro výtvarnou

tvorbu. Hlavní nevýhodu vidím v tom, že děti jsou při výtvarné práci omezení tím, že nesmí nikde nic zamazat barvou apod. Učitelky musí neustále dbát na čistotu.

Podílejí se děti na výběru námětu pro výtvarnou činnost a mají dostatek času pro výtvarnou práci?

Polovina dotázaných učitelek umožňuje dětem, aby se podílely na výběru námětů pro výtvarnou práci. Druhá polovina odpovědí pak není úplně jednoznačná, přičemž v pár třídách děti spíše nemají vliv na volbu námětů.

Z hlediska času věnovaného výtvarným aktivitám jsou zjištění pozitivní. Na základě výsledků otázky č. 13 vyplynulo, že děti mají dostatek času na výtvarnou práci. Téměř všechny učitelky dávají dětem možnost pokračovat ve výtvarné činnosti, která děti baví, přestože má dle pedagogického plánu následovat rozdílná aktivita. Děti tedy mají libovolný časový prostor pro výtvarnou tvorbu.

Na co paní učitelky nejvíce dbají při realizaci výtvarných aktivit? Upřednostňují spíše originalitu nebo estetický dojem a čistotu práce?

Z grafu 13 (otázka č. 15) jednoznačně vyplývá, že při výtvarných činnostech s předškolními dětmi učitelky nejvíce dbají na správný úchop výtvarného nástroje (tužka, štětec apod.) a na originalitu prací. Ovšem důraz na originalitu prací nemusí vždy znamenat, že učitelky podporují tvořivost dětí. Originality lze totiž dosáhnout také technikou či výtvarným materiálem, které odlišnost způsobí samy o sobě.

Důraz na estetický dojem a na úpravu a čistotu práce pak tvořivý projev spíše omezuje. Bohužel, některé učitelky stále považují čistotu práce i výsledný estetický dojem za podstatný při výtvarných činnostech.

Používají pedagogové mateřských škol při výtvarných činnostech předlohy či šablony?

Více jak polovina dotázaných učitelek uvedla, že předlohy či šablony ve výtvarné výchově spíše nepoužívá. Pouze dvě učitelky ze všech respondentek šablony určitě nepoužívají. Pozitivní není fakt, že celkem 20 % učitelek šablony určitě nebo spíše používá. Dalších 20 % učitelek se nevyjádřilo jasně, tudíž u této skupiny respondentek není možné zjistit, zda skutečně šablony používají či nikoliv. Konkrétní číselné údaje jsou k dispozici v grafu 15 (otázka č. 17).

Používání předloh a šablon při výtvarných činnostech předškolních dětí vede k omezení svobody výtvarného vyjádření a nenabízí dětem dostatečný prostor pro vlastní myšlenky a výtvarné uvažování. Šablony přinášejí pouze jednotnou vizualizaci a jejich použití ve výtvarné výchově vede ke vzniku uniformních prací. Typickým příkladem jsou nástěnky v některých mateřských školách, na kterých visí přes dvacet úplně stejných ježků, shodují se tvarově, barevně atd.

Jakým způsobem učitelky v mateřských školách hodnotí výtvarné práce dětí?

Graf 16 (otázka č. 18) nabízí pohled na hodnocení prací dětí při výtvarné výchově. Nejvíce učitelek (43,3 %) chválí každou výtvarnou práci, 40 % učitelek pak používá reflektivní dialog, tzn. společně s dětmi diskutují o výtvarné činnosti, kladou dětem další otázky apod. Reflektivní dialog vede k poznávání výtvarného projevu a své místo má především v artefaktech.

Dvě učitelky hodnotí výtvarné práce ve smyslu „dobře a špatně“. Tento hodnotící soud by bylo lépe nahradit nehodnotící zpětnou vazbou, která děti „nenálepkuje“ a nesrovnává ve smyslu „tento obrázek je lepší než tamten“. *„Nehodnotící zpětná vazba je přínosná také pro průběh tvůrčích činností, které mají mít co nejvyšší míru autenticity, spontaneity a originality“* (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s. 183).

V průběhu realizace výzkumného šetření a vyhodnocování dotazníků se objevily některé další otázky, na které by bylo vhodné hledat odpovědi při dalších výzkumných šetřeních. Jedná se o tyto **nově vzniklé výzkumné otázky**:

- Jaké shledávají učitelky rozdíly mezi náplní výtvarných činností a praktických činností?
- Jaké důvody vedou k tomu, že některé učitelky nepovažují výtvarné činnosti za nezbytné pro rozvoj tvořivosti?
- Jak dle učitelek vypadá vhodná motivace dětí k výtvarným činnostem?
- Proč je materiální vybavení některých tříd nedostatečné? Jaké konkrétní materiální vybavení by učitelky považovaly za více vyhovující?

Z výsledků a zjištění výzkumného šetření lze stanovit některá **doporučení do praxe**, a to nejen pro předškolní pedagogy, ale také doporučení k systémovým změnám. Doporučila bych změny ve vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy na středních pedagogických školách, vyšších odborných školách a vysokých školách zaměřujících se na přípravu budoucích předškolních pedagogů. Především bych zvýšila hodinovou dotaci věnovanou výtvarným předmětům a umožnila studentům a budoucím předškolním pedagogům další vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy. Myslím, že pro učitelky by mohlo být přínosné a inspirativní vzájemné sdílení zkušeností a zážitků z výtvarné tvorby s dětmi.

ZÁVĚR

Největší přínos bakalářské práce spatřuji v dotazníkovém šetření mezi učitelkami pardubických mateřských škol. Zrealizované výzkumné šetření přineslo některé odpovědi přibližující stav současného přístupu předškolních pedagogů k výtvarným činnostem. Mezi hlavní cíle výzkumného šetření patřilo popsat, jak učitelky realizují výtvarné činnosti v MŠ a zjistit osobní pohled předškolních pedagogů na význam výtvarných činností v MŠ a na tvořivost ve výtvarné výchově. Na základě zjištěných informací jsem se snažila popsat situaci a odpovědět na stanovené výzkumné otázky. V závěru bych ráda krátce uvedla některé výsledky průzkumného šetření (vše podrobněji v kapitole 4):

1. Výsledky pozitivní

- 50 % respondentek zařazuje výtvarné činnosti každý den do běžného programu své třídy.
- Největší přínos výtvarných činností v MŠ shledávají respondentky v rozvoji fantazie či představivosti (17,2 %) a v rozvoji tvořivosti či kreativity (11,8 %).
- 86,7 % respondentek považuje výtvarné aktivity v MŠ za velmi důležité pro rozvoj tvořivosti dětí.
- Učitelky nejčastěji volily možnost sebevyjádření (24,7 % odpovědí) jako jeden z hlavních cílů výtvarných činností realizovaných v MŠ.
- 63,3 % učitelek vnímá tvořivost jako jednu z důležitých kompetencí pro uplatnění ve společnosti.
- 66,7 % respondentek plně souhlasí či souhlasí s tvrzením, že k rozvoji tvořivosti u předškolního dítěte je nutná výtvarná výchova.
- 96,7 % dotázaných učitelek umožňuje (či spíše umožňuje) dětem, aby pokračovaly ve výtvarné práci, která je baví, přestože má následovat jiná aktivita.

Důležité je zmínit, že některé výsledky byly v rozporu s dalšími tvrzeními učitelek.

2. Negativní výsledky

- 10 % učitelek spíše dětem neumožňuje, aby se podílely na výběru námětů pro výtvarnou činnost, 40 % respondentek má k tomuto neutrální postoj (označily odpověď „ani ano, ani ne“).

- Nejčastěji učitelky (70 %) realizují výtvarné aktivity ve třídě u stolečků. 50 % respondentek realizuje výtvarné činnosti venku jen někdy a 26,7 % respondentek jen zřídka.
- Některé učitelky při výtvarných činnostech stále dbají na úpravu a čistotu práce (36,6 % po sečtení odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“).
- 40 % dotázaných učitelek nejčastěji volí formát papíru A4 pro výtvarné činnosti.
- 20 % respondentek určitě používá nebo spíše používá předlohy či šablony při výtvarné výchově. Dalších 20 % dotázaných učitelek se nevyjádřilo jasně, tudíž nelze usuzovat, zda šablony využívají či nikoliv.

Průzkumným šetřením se podařilo přiblížit osobní pohled učitelek mateřských škol na význam výtvarné výchovy a tvořivosti v mateřské škole. Průzkumné šetření také odpovědělo na stanovené výzkumné otázky týkající se realizace výtvarných činností z hlediska podpory tvořivosti. Myslím, že cíl práce se mi podařilo naplnit.

Díky bakalářské práci jsem se dozvěděla řadu nových, přínosných a zajímavých informací, a to nejen z knih a odborných zdrojů, ale i z provedeného výzkumného šetření. Výsledky výzkumného šetření mi ukázaly, jak se učitelky dívají na tvořivost a výtvarné činnosti v mateřské škole a vedly mě k zamyšlení nad tím, jakou podobu by skutečně výtvarná výchova v předškolním vzdělávání měla mít a co je možné udělat pro to, aby se kvalita výtvarných činností v MŠ zvýšila. Pochopila jsem, jak je důležité se samostatně dále vzdělávat a rozvíjet své kompetence ve výtvarné výchově.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana (2014). Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století. *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 26.4.2017]. ISBN 978-80-244-3818-4. Dostupné z:
http://kvv.upol.cz/images/upload/files/V%C3%9DTVAR_small.pdf
- BAKALÁŘ, Eduard a ERAZÍM, Pavel (1986). *Kapitoly z psychologie tvořivosti I.: O tom, co je psychologie tvořivosti a o bariérách v koncepční a tvořivé práci*. Plzeň: Dům techniky ČSVTS.
- BEAN, Reynold (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-035-9.
- BRÜCKNEROVÁ, Karla (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5616-9.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CEJPKOVÁ, Dana (2015). *Kreativní malování s dětmi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5371-3.
- CRAFT, Anna (2002). *Creativity and Early Years Education: A lifewide foundation*. London: Bloomsbury Publishing. ISBN 978-0-8264-5742-4.
- DACEY, John S. a LENNON, Kathleen H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-903-9.
- DAVIDO, Roseline (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- FICHNOVÁ, Katarína a SZOBIOVÁ, Eva (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0195-3.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel (1991). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-368-5.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel (1982). *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova.

HAZUKOVÁ, Helena (1994). *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

HAZUKOVÁ, Helena (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-30-5.

HAZUKOVÁ, Helena a DVOŘÁKOVÁ, Miloslava (2002). *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-661-X.

HAZUKOVÁ, Helena, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. (2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-163-2.

HLAVSA, Jaroslav (1985). *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.

HLAVSA, Jaroslav (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HLAVSA, Jaroslav a kol. (1981). *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KÓNIGOVÁ, Marie (2006). *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1626-7.

KÓNIGOVÁ, Marie (2007). *Tvořivost: Techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1652-7.

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.

MINAŘÍKOVÁ, Lenka (2011). Jak vnímat dětský výtvarný projev v období předškolního věku. In: *Metodický portál rvp.cz* [online]. 12.04.2011 [cit. 2.2.2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/11015/JAK-VNIMAT-DETSKY-VYTVARNY-PROJEV-V-OBDOBI-PREDSKOLNIHO-VEKU.html/>

MŠMT (2001). Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Tauris [cit. 2.3.2017]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti->

vzdelavani-strategie-odrazi-celospolcenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2016). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 30.08.2016 [cit. 9.4.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38919/>

ROESELOVÁ, Věra (2004). *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELOVÁ, Věra (2000). *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-4-4.

ROESELOVÁ, Věra (1999). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6.

RUNCO, Mark A. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice*. London: Academic Press. ISBN 978-0-12-410512-6.

SKORUNKOVÁ, Radka (2013). *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-253-9.

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

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a HAZUKOVÁ, Helena (2000). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-016-1.

- ŠOBÁŇOVÁ, Petra (2012). Muzejní edukace. *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 23.3.2017]. ISBN 978-80-224-3003-4. Dostupné z: http://old.kvv.upol.cz/PROJEKTY/vv_ve_svete_souc_um/download/muzejni_edukace.pdf
- ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. In: *Kultura, umění a výchova* [online]. [cit. 23.2.2017]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21
- UŽDIL, Jaromír (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, Jaromír (1974). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- UŽDIL, Jaromír a ŠAŠINKOVÁ, Emilie (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁŇOVÁ, Hana (1989). *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-149-2.
- VONDROVÁ, Petra (2005). Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. In: *Metodický portál rvp.cz* [online]. 23.05.2005 [cit. 15.1.2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html/>
- VYSKOTOVÁ, Jana a MACHÁČKOVÁ, Kateřina (2013). *Jemná motorika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4698-2.
- Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy* (1965). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (2004). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 16.08.2016 [cit. 15.3.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

ZELINA, Miron a ZELINOVÁ, Milota (1990). *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*.
Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00442-8.

PŘÍLOHY

Příloha A	Dotazník pro učitelky MŠ	1
Příloha B	Odpovědi na otázku č. 4	5
Příloha C	Odpovědi na otázku č. 9	6

Výtvarné činnosti v mateřské škole

Vážená paní učitelko,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který použiji v rámci své bakalářské práce, která se zabývá výtvarnými činnostmi v mateřské škole. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace mi poslouží k lepší orientaci v tom, jaký mají učitelky pohled na výtvarnou výchovu v mateřské škole.

Mnohokrát děkuji za Váš čas.

Lenka Hospodářská

Zadejte své údaje:

Pohlaví

1. Jaká je Vaše délka praxe jako učitelky v mateřské škole?

- ☐ 1 - 5 let
- ☐ 6 - 10 let
- ☐ 11 - 15 let
- ☐ 16 - 20 let
- ☐ 21 - 25 let
- ☐ 26 a více let

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ☐ středoškolské všeobecné
- ☐ středoškolské odborné pedagogické
- ☐ vyšší odborné
- ☐ vysokoškolské bakalářské
- ☐ vysokoškolské magisterské

3. Jak často zařazujete výtvarné činnosti do běžného programu?

- ☐ každý den
- ☐ třikrát až čtyřikrát za týden
- ☐ dvakrát za týden
- ☐ jednou za týden
- ☐ jednou za čtrnáct dní
- ☐ jednou za měsíc

4. Největší přínos výtvarných činností v mateřské škole spatřuji v

5. Určete dle Vás důležitost konkrétních aktivit pro rozvoj tvořivosti v mateřské škole:

	velmi důležité	spíše důležité	neutrální	spíše nedůležité	velmi nedůležité
hudební aktivity	☐	☐	☐	☐	☐
pohybové aktivity	☐	☐	☐	☐	☐
dramatická výchova	☐	☐	☐	☐	☐
výtvarné aktivity	☐	☐	☐	☐	☐
pracovní činnosti	☐	☐	☐	☐	☐
environmentální aktivity	☐	☐	☐	☐	☐
technické aktivity	☐	☐	☐	☐	☐

6. Jaké jsou podle Vás hlavní cíle výtvarných činností v MŠ?
(Vyberte dvě varianty.) (více možných odpovědí)

- ☐ nácvik správného držení psacího náčiní
- ☐ nácvik stříhání a lepení
- ☐ experimentovat s výtvarnými materiály
- ☐ pracovat podle výtvarné předlohy
- ☐ seznámit se s různými formami umění
- ☐ dodržovat přesný výtvarný postup
- ☐ možnost sebevyjádření
- ☐ rozvíjet kreativitu
- ☐ vytvářet práce, které udělají rodičům radost
- ☐ rozvíjet výtvarné technické dovednosti
- ☐ jiný - jaký?

7. Tvořivost vnímám jako jednu z důležitých kompetencí pro uplatnění ve společnosti.

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ ani ano, ani ne
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne

8. Do jaké míry je podle Vás možné cíleně rozvíjet tvořivost u dítěte?

lze rozvinout ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ nelze rozvinout

9. Napište, jak může podle Vás učitel podpořit tvořivost dětí pomocí výtvarných činností.

10. Uveďte Váš postoj k následujícímu výroku:

K rozvoji tvořivosti u předškolního dítěte je nutná výtvarná výchova.

- ☐ plně souhlasím
- ☐ souhlasím
- ☐ nevyhraněný názor
- ☐ nesouhlasím
- ☐ plně nesouhlasím

11. Považujete materiální vybavení Vaší třídy pro potřeby výtvarné výchovy za dostatečné?

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ ani ano, ani ne
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne

12. Podílejí se děti ve Vaší třídě na výběru námětů pro výtvarnou činnost?

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ ani ano, ani ne
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne

13. Pokud děti konkrétní výtvarná práce právě baví, dovolíte jim, aby v práci pokračovaly, přestože máte naplánovanou jinou činnost?

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ ani ano, ani ne
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne

14. Kde často realizujete výtvarné činnosti?

	velmi často	často	někdy	zřídka	velmi zřídka	není k dispozici
venku	☐	☐	☐	☐	☐	☐
na podlaze	☐	☐	☐	☐	☐	☐
u stolečků	☐	☐	☐	☐	☐	☐
v ateliéru	☐	☐	☐	☐	☐	☐
v jiném speciálně vyhraněném prostoru (animační programy v galeriích apod.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Při realizaci výtvarných aktivit nejvíce dbám na:

	určitě ano	spíše ano	ani ano, ani ne	spíše ne	určitě ne
úpravu a čistotu práce	☐	☐	☐	☐	☐
estetický dojem	☐	☐	☐	☐	☐
originalitu	☐	☐	☐	☐	☐
správný úchop výtvarného nástroje (tužka, štětec)	☐	☐	☐	☐	☐

**16. Jaké nejčastěji volíte formáty papíru?
(Vyberte jednu variantu.)**

- ☐ A5
☐ A4
☐ A3
☐ A2
☐ jiné - jaké?

17. Používáte při výtvarných činnostech s dětmi předlohy či šablony?

- ☐ určitě ano
☐ spíše ano
☐ ani ano, ani ne
☐ spíše ne
☐ určitě ne

**18. Jakým způsobem hodnotíte vzniklé výtvarné práce dětí?
(Vyberte jednu variantu.)**

- ☐ pochválím každou práci
☐ vyzdvíhnu práce, které se lépe povedly
☐ každému dítěti vysvětlím, co udělalo dobře nebo špatně
☐ použiji reflektivní dialog (o práci společně diskutujeme, kladu dětem otázky)
☐ jinak - jak?

**19. Využíváte při své práci artefietiku?
(Artefietika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů.)**

- ☐ ano
☐ ne

Největší přínos výtvarných činností v mateřské škole spatřuji v

- 1) rozvoj estetického cítění, vyjadřovat se jinak, než slovem....., rozvoj fantazijních představ, poznávání výtvarných materiálů, experimentování s výtvarným materiálem....., přenášet na papír to, co vidím kolem sebe.....
- 2) rozvoji tvořivosti, jemné motoriky
- 3) správné držení tužky, rozvoj fantazie, posilování vlastností – sebehodnocení, dokončování práce, spolupráce s jinými dětmi atd.
- 4) rozvoj jemné motoriky, správné držení tužky, rozvoj fantazie, soustředění, umět dokončit práci, orientovat se po ploše papíru, rozvoj osobnosti dítěte atd.
- 5) rozvoj fantazie, koordinace ruka, oko, upevňování správného držení, míchání barev, experimentování – techniky
- 6) tom, že to děti zaujme, baví a zklidní se u toho...
- 7) mohu tvořit s dětmi kdykoliv během celého dne
- 8) Soustředěnost, sledování pokroku dětí – vývoj, výstava prací pro rodiče, možnost dítěte se ukázat.....
- 9) grafomotorika
- 10) rozvoj fantazie, uvolnění zápěstí – příprava na psaní
- 11) rozvoj dětské fantazie a představivosti, získávání praktických zkušeností s výtvarným materiálem, uvolňování ruky, možnost vyjádřit se výtvar. projevem, získávání kladného vztahu k výtvar. technikám
- 12) Rozvoj jemné motoriky, estetického cítění.
- 13) není důležité, co dítě umí, ale co cítí a co prožívá, jde o prožitek, sebevyjádření
- 14) rozv. tvořivosti, fantazie, výtvar. návyků
- 15) kreativité, tvořivosti, fantazii, vytváření prac. návyků a dovedností, spolupráce při kolektivních pracích
- 16) rozvíjení jemné motoriky, fantazie, možnost sebevyjádření
- 17) rozvoj tvořivosti dětí
- 18) představivost, prostor na papíře
- 19) rozvoj tvoř. dovedností, kreativity, sebevyjádření, rozvoj estetického vnímání, integrativní přístup
- 20) nevyplněno

- 21) rozvoj jemné motoriky, tvořivosti, estetického cítění, fantazie
- 22) nevyplněno
- 23) rozvoj tvořivosti, jemné motoriky, fantazie, estetická
- 24) rozvoj fantazie, tvořivosti, jemné motoriky
- 25) při těchto čin. dochází ke spojení smyslů, rozumového chápání a představivosti, rozvíjí se pozorovací schopnost, dochází ke zvyšování duš. pohody a sebevědomí
- 26) procvičování jemné motoriky, koordinace, nácvik správného držení tužky-štetce, představivosti, pozorování s následným ztvárněním
- 27) tvořivost, rozvoj jemné motoriky
- 28) radost z výsledné výt. práce – možnost pochlubit se rodičům, rozvoj kreativity, jemné motoriky, prac. návyků
- 29) možnost sebevyjádření, nácvik spr. držení psacího náčiní, rozvíjení výtvarných technik, rozvoj fantazie.
- 30) rozvoj tvořivosti

Příloha C – Odpovědi na otázku č. 9 (doslovný přepis)

Napište, jak může podle Vás učitel podpořit tvořivost dětí pomocí výtvarných činností.

- 1) vhodnou motivací....svým vlastním zaujetím pro výtvarničení....
- 2) nabídka různorodých materiálů, volná dostupnost výtvarných pomůcek
- 3) motivací, předcházejícími činnostmi – přípravou na práci s dítětem, správným vedením a následným ohodnocením činností dítěte
- 4) nabídka různého materiálu, práce netradičními technikami, pozorování věcí kolem sebe a schopnost je přenést do kresby či tvoření
- 5) pozorováním okolí, vycházením ze skutečností či příběhu
- 6) nové a netradiční techniky a postupy...
- 7) experimentováním s barvami, s technikami, s materiálem
- 8) Správná motivace, dobrý nápad děti zaujmout, netradiční formy, pomůcky, pestrost nápadů
- 9) podnětnou nabídkou činností pro děti, vhodnou motivací

- 10) Experimentovat s barvami, volit témata odpovídající věku dítěte, střídat techniky, práce v menších skupinách – IP
- 11) zajímavými nápady
- 12) Nabízet různé techniky, umožnit výběr.
- 13) pestrá nabídka činností, rozmanitých materiálů, podporovat svobodu děts. výtv. projevu, být vzorem, umět dítě získat, zaujmout
- 14) motivace, nabídka netradičních mater., volný přístup k výtv. materiálům
- 15) motivace, seznamování s výtv. díly formou návštěv výstav, prohlížením obr. knih, nabídkou materiálu, přístupností výtv. mat. dětem
- 16) nechat děti využívat svou fantazii, nabízet dostatek podnětů
- 17) nabízet pro děti zajímavé výtvarné techniky
- 18) vybrat zajímavou předlohu a vhodný způsob zpracování (pastelka, vodovky...)
- 19) vlastním přístupem k VČ, dostupnost materiálů, „svobodným tvořením“ dětí, vhodně zvoleným námětem a motivací
- 20) nevyplněno
- 21) experimenty, zajímavé náměty, motivace, nové materiály
- 22) nevyplněno
- 23) motivací, experimenty, zařazováním nových technik
- 24) nevyplněno
- 25) nevyplněno
- 26) podněty, pozorování, různé materiály, vhodná motivace
- 27) nevyplněno
- 28) svým příkladem, motivací, pochvalou, poskytnutí různorodého materiálu pro výtv. práci.
- 29) různé techniky, dostatek výtv. pomůcek, možnost sebevyjádření – podpora environmentální vých.
- 30) nevyplněno