

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

VZDĚLÁVACÍ POTENCIÁL VÝTVARNÝCH PRACÍ MŠ CHODOV

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Blanka Zámečnicková

Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: PhDr. Věra UHL SKŘIVANOVÁ, Ph.D.

Plzeň 2014

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Blanka ZÁMEČNÍKOVÁ**
Osobní číslo: **P12B0114K**
Studijní program: **B7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Vzdělávací potenciál výtvarných prací MŠ Chodov**
Zadávající katedra: **Katedra výtvarné kultury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka se seznámí se soudobými požadavky na vzdělávací obsah a vzdělávací cíle výtvarné výchovy v MŠ, s možnými a realizovanými koncepcemi výtvarné výchovy v MŠ, s problematikou didaktické transformace obsahu. Následně provede výzkumné šetření kvalitativního charakteru v MŠ Chodov, zaměřené na analýzu vzdělávacího obsahu a cílů skutečně realizovaných výtvarných činností, a to v praxi min. 3 pedagožek. Sestaví typologii zadávaných úkolů z hlediska jejich obsahu, pokusí se také o analýzu chyb a navrhne možná východiska ze soudobého stavu.

Rozsah grafických prací: vyplyne ze zprac. BP
Rozsah pracovní zprávy: 30 - 50 stran textu formátu A4
Forma zpracování bakalářské práce: tištěná
Seznam odborné literatury:

HAZUKOVÁ, H.: Cyklus článků věnovaný výtvarné výchově - RAABE Vedení mateřské školy (VMŠ). ISBN 80-902189-2-X. HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0. KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada. 2008. ISBN 978-80-247-1568-1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2004 SLAVÍK, J. SLAVÍKOVÁ, V., ELIÁŠOVÁ, S. Dívej se, tvoř a povídej! PORTÁL Praha 2007, ISBN 978-80-7367-322-2. SLAVÍKOVÁ, V. et SLAVÍK, J. et HAZUKOVÁ, H. Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze ? Pedagogická fakulta, 2000. 179 s. ISBN 80-7290-016-1. ŠPAŇHELOVÁ, I: Dítě v předškolním období. Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9. ŠVAŘÍČEK, R; ŠEDOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s., ISBN 978-80-7367-313-0. UHL SKŘIVANOVÁ, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 246 s. ISBN: 978-80-7315-228-4. UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E.: Výtvarná výchova v předškolním věku. Praha, SPN 1982.

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury

Datum zadání bakalářské práce: 14. června 2013
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. června 2014


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




PhDr. Vladimíra Zikmundová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 2. září 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 24. června 2014

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za její ochotu a odborné vedení při zpracování mé bakalářské práce. Velice si vážím jejích cenných rad a času, který mi věnovala.

Také bych chtěla poděkovat kolegyním za spolupráci při vyplňování dotazníků.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

ABSTRAKT

Předmětem této bakalářské práce je seznámit se s požadavky současné výtvarné výchovy a prostřednictvím výzkumné sondy kvalitativního charakteru ověřit, zda a do jaké míry korespondují se vzdělávacími cíli a obsahy v konkrétní mateřské škole. Poukázat na případné chyby a nedostatky, kterých se učitelé v praxi výtvarné výchovy dopouštějí, a vzájemnou reflexí a hledáním nových cest a pohledů přispět k optimalizaci edukační reality právě v tomto oboru.

Klíčová slova: výtvarná výchova, vzdělávací obsah, vzdělávací cíle, mateřská škola, operacionalizace pojmů, pojetí učitele.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to become acquainted of requirements contemporary art and through qualitative research probe to verify whether and to what extent correspond with educational goals and contents in nursery school. This thesis was written to point out the faults and shortcomings, that are perpetrated by teachers in art education practice, to search for new paths and perspectives by the mutual reflection to help optimize the educational reality just in this field.

Keywords: the art education, the educational content, the educational objectives, the nursery school, the operationalization of concepts, the conception of teacher.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SOUDOBA VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	10
1.1 KONCEPCE A PROUDY VÝTVARNÉ VÝCHOVY	10
1.1.1 Koncepční východiska současné výchovy a umění (J. Uždil)	10
1.1.2 Jazyk didaktiky (H. Hazuková, P. Šamšula)	11
1.1.3 Proudý ve výtvarné výchově (V. Roeselová).....	11
1.1.4 Výtvarno ve školní praxi (K. Cikánová).....	14
1.1.5 Pojetí artefietiky (J. Slavík)	14
1.1.6 Galerijní a muzejní edukace.....	16
1.1.7 Uplatnění nových médií ve výtvarné výchově.....	17
1.2 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA UČITELE MŠ.....	17
1.2.1 Metodický portál RVP	18
1.2.2 KAFOMET	18
2 VZDĚLÁVACÍ CÍLE SOUDOBE VÝTVARNÉ VÝCHOVY MŠ	19
2.1 VZDĚLÁVACÍ CÍLE SOUDOBE MŠ.....	19
2.2 RVP PV	23
2.2.1 Výtvarné činnosti v RVP PV	29
2.2.2 Výtvarné činnosti a úkoly z hlediska kompetencí.....	34
2.2.3 Rozvažování o činnostech.....	37
3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE VE VZTAHU	
KE VZDĚLÁVACÍM CÍLŮM.....	38
3.1 KOMPETENCE PEDAGOGICKÉ.....	38
3.1.1 Psychodidaktická transformace učiva	40
3.1.2 Didaktická analýza učiva	41
3.2 KOMPETENCE UČITELE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	42
3.3 UČITELOVO POJETÍ VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY	45

4	DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV A VZDĚLÁVACÍ POTENCIÁL VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ V MŠ	48
4.1	PSYCHOLOGICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	48
4.2	STÁDIA DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	49
4.3	VZDĚLÁVACÍ POTENCIÁL VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ	50
II	EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	52
5	TERÉNNÍ VÝZKUM.....	53
5.1	ÚVOD DO PROBLEMATIKY	53
5.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	53
5.3	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	54
5.4	SBĚR DAT A POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	55
5.5	POPIS POUŽITÝCH VÝZKUMNÝCH METOD A METOD SBĚRU DAT	56
6	ANALÝZA DAT.....	57
6.1	DOTAZNÍK.....	57
6.1.1	Analýza formulace vzdělávacích cílů pedagožkami	57
6.1.2	Analýza vzdělávacích cílů výtvarných úkolů ve smyslu odborných kompetencí a jejich podílu na klíčových kompetencích všeobecného vzdělávání	71
6.1.3	Kategorizace námětů, inspiračních východisek a kontextového zajištění	78
6.2	ROZHOVOR.....	79
6.3	FOTODOKUMENTACE.....	84
7	ZÁVĚR.....	86
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	88
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

V úvahách o volbě tématu jsem se snažila nalézt východiska ve shodě s tím, co mne zajímá, co mi je blízké a co je pro mne coby studující a současně pracující učitelku pochopitelné, realizovatelné a zvládnutelné.

Uvědomila jsem si, že se poslední dobou stále více pohybuji na pomezí teorie v roli studentky a praxe v roli učitelky MŠ. To mne přivedlo k nápadu prozkoumat a vyhodnotit jejich součinnost ve školské realitě, a to v konkrétních podmínkách svého pracoviště.

Zajímalo mne nejvíce, jakým způsobem pracují učitelky s RVP PV především s důrazem na vzdělávací obsah a cíle v MŠ. Tento dokument jistě poskytuje dostatek prostoru pro uplatnění jejich vlastní iniciativy, kreativního přístupu, ale zároveň tímto učitele zavazuje. Předpokládá jejich odpovědný a profesionální přístup, disponibilitu určitými kompetencemi. Míra připravenosti naplňovat cíle současné výtvarné výchovy v prostředí MŠ, teoretická vybavenost učitelů v této oblasti, potenciál vzdělávacích obsahů realizovaných činností – to byla témata, kterými jsem se chtěla v bakalářské práci zabývat.

Také bych chtěla podotknout, že účelem této bakalářské práce není mé kolegyňe představit jako učitelky neznalé a chybující. Vážím si toho, že byly ochotny nechat mne nahlédnout do jejich pedagogické „kuchařky“ s pomocí kvalitativního výzkumu. Jsem si vědoma toho, že pracují s dobrým úmyslem.

Předpokládám, že zjistím, zda je výtvarná výchova v jejich pojetí smysluplná. Zda dítě dokáže aktivizovat, stimulovat jeho tvořivost, poskytnout mu dostatek prostoru pro experimentování a seberealizaci. Anebo zda je jeho tvůrčí projev spíše brzděn a potlačován třeba tím, že je vtlačován do předkládaných schémat a šablon.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUDOBA VÝTVARNÁ VÝCHOVA

1.1 Koncepce a proudy výtvarné výchovy

Soudobý diskurs výtvarné výchovy zahrnuje širokou škálu pojetí a koncepcí, různých přístupů. Nejvýznamnější z nich se pokusím představit v následujících kapitolách.

1.1.1 Koncepční východiska současné výchovy a umění (J. Uždil)

S tímto erudovaným odborníkem v oblasti týkající se výchovy a umění jsem se okrajově seznámila již v rámci výuky výtvarné výchovy coby studentka střední pedagogické školy. Až dnes si uvědomuji, jak významně se tento autor odborné literatury o výtvarné výchově z let šedesátých až devadesátých minulého století na současném pojetí výtvarné pedagogiky zasloužil. Jeho přispěním došlo k jejímu posunu směrem k osobnosti dítěte a k celé její postupné modernizaci vlivem sílící humanizace školství.

Nepochybně právě mateřská škola vytváří v dítěti první počátky vědomého a emocionálně podloženého vztahu k umění. Ve výtvarné výchově v jeho pojetí nejde jen o to seznamovat děti s uměleckými díly, ale především o proces jejich vzniku. Cílem učitele je vést děti ke zhmotnění jejich vlastních představ, k vyrovnání se s intenzitou jejich zážitků. Právě prožitek by měl být výchozím bodem metodiky. Učitel je v tomto procesu prostředníkem mezi tvořivostí dítěte a jeho pedagogickým vedením. Podstatné je, aby si současně uvědomoval své metodické možnosti s ohledem na specifika dětské kresby a to nejen z hlediska ontogeneze výtvarného vývoje dítěte. Pro učitele je důležité, aby se vyvaroval realizování vlastních představ prostřednictvím činnosti dítěte a zároveň nepodléhal představám o konečném výsledku tvorby, byť se mu nezdá dostatečně zajímavý. Neměl by přestat být ve svém jednání vůči dítěti taktní. Učitel v hodnocení vychází z výpovědi dítěte, nešetří pochvalou, případně povzbuzením. Také při práci zohledňuje jak individualitu dítěte, tak jeho kreslířský typ.

Je patrné, že současné trendy moderní výchovy, s kterou v dnešní době pracujeme, se s jeho pojetím výtvarné výchovy výrazně shodují. Základy teorie tvořivosti rovněž můžeme vysledovat až do těchto let.

1.1.2 Jazyk didaktiky (H. Hazuková, P. Šamšula)

Především H. Jazyková tak napomohla učitelům primárního a preprimárního vzdělávání v orientaci v současné koncepci výtvarné výchovy především ve vztahu k pojetí Rámcového vzdělávacího programu.

V metodických listech pro předškolní vzdělávání se v příspěvcích od Hazukové učitel seznámí (v lepším případě si je jen připomene) s aktuálními cíli výtvarné výchovy, obsahem, náměty, výtvarnými úkoly, výtvarnými prostředky, možnými metodami a prostředky jako základními kategoriemi oboru. Ujasní si terminologii „současného“ odborného jazyka. Hazuková tak vybavuje učitele znalostmi, které může aplikovat v souvislosti s pedagogickými dovednostmi nejen ve školní praxi.

Snaží se vést ho k porozumění RVP PV a ukázat možné cesty práce s tímto dokumentem didaktickou transformací ve smyslu konkretizace jeho vnitřní výtvarné dimenze. Učitel se tak učí připravovat konkrétní výtvarné úkoly, projekty i řady.

Pedagoga vede cestou reflektivní bilance k otázkám, zda je jeho hlavním cílem vedení žáků k osvojování a zdokonalování technických znalostí a dovedností či preference tvořivosti a spontaneity v procesu tvorby se sníženou orientací na výtvarný produkt.

Šamšula se ve spolupráci s Hazukovou podílel na skriptech Didaktika výtvarné výchovy. Podílel se také na vzniku řady učebnic o výtvarné výchově a učebních pomůcek. Publikoval odborné články a statě v časopise Výtvarná výchova.

1.1.3 Proudů ve výtvarné výchově (V. Roeselová)

V 90. letech 20. století vzniká řada proudů alternativního pojetí výuky jako odraz demokratických procesů v naší společnosti. Vznikají různé studijní programy. Výrazné pedagogické osobnosti zasahují do původně jednotného pojetí výuky takovým způsobem, že mění obsah výuky i strukturu učiva. Každá z těchto vůdčích osobností nalézá výchovné i vzdělávací priority v řešení otázek, které považuje za podstatné, jiné se jich dotýkají jen lehce. Tyto koncepce nabízí učitelům obohacení a oživení výuky v jejich školní praxi. Nevyžadují, aby se konkretizací záměrů vybraného pojetí výtvarné výchovy beze zbytku řídil. Učitel má možnost seznámit se s jednotlivými koncepcemi a vybrat si z nich takovou, která je mu blízká, přijatelná, a která se shoduje s jeho vlastními

myšlenkovými východisky a pohledem na svět. Přijmout ji nemusí bezvýhradně. Naopak, v každém z těchto programů může nacházet větší či menší nedostatky. Na základě toho by měl přispět svým osobním vkladem, účastí a koncepci dále rozvinout. Také se očekává, že při výběru dané koncepce přihlédne k danému typu a stupni školy či školského zařízení.

S rozvojem společnosti přibývá dalších koncepcí, které reagují na vývoj umění nebo vizuálních médií, na nové poznatky z oborů jako je psychologie či na jiné podněty. Zájem o některé koncepce vyhasíná, u jiných přetrvává, některé jsou stále dosti živé.

V níže uvedeném výčtu nikoli všech koncepcí, ale těch, které se na konci 20. století nejvíce prosadily, se pokusím dle výtvarně-výchovných záměrů a jejich východních myšlenek naznačit, jaké možnosti volby se učitelům nabízejí.

Výtvarné vyjadřování v kresbě a malbě, grafice a modelování, jež je počínem autorského kolektivu. „*Učební látka se člení do kresby, malby, grafiky, dekorativních činností, modelování a objektové a akční tvorby.*“ (Roeselová 2000, s. 17) Poskytuje učitelům přehled o výtvarných dovednostech, kterými by měl žák disponovat. Volená témata jsou žákům blízká a citově je zasahují. Souběžně s prožitkem učitel svého žáka vede mimo jiné k vnímání estetických kvalit skutečnosti, k poznávání výtvarného jazyka.

Jiný autorský kolektiv se zasloužil o vznik koncepce „**Svět a jeho ztvárnění v materiálu**“. Vychází z učebních osnov specializované výuky v osmdesátých letech. Tento program se skládá z *keramiky, textilní tvorby, grafiky, fotografování, plastiky, kinematografické tvorby*. Učitel je orientován mezi uměleckořemeslné okruhy výtvarné tvorby i do tvorby s využitím přístrojové techniky. Úzký kontakt s hmotou či technikou mu otevírá nové cesty k objevování vztahu mezi tématem a představami. Nabádá ho k experimentům a kreativě. Dovednostní pojetí výuky příliš neuplatňuje, převážně to tvůrčí.

Karla Cikánová vytvořila program „**Spojení linie, barvy, tvaru a zajímavého námětu**“. Spontánní výtvarný projev žáků pozvolna přechází k racionálnímu chápání kompozičních principů. Učitel pracuje s ukázkami profesionální výtvarné tvorby, které mu jsou východiskem při volbě témat a výtvarného jazyka. V úvahách o výtvarné formě dospívá k řadě přitažlivých *originálních námětů*, které podněcují k různým výtvarným řešením. Učitel tak v sobě probouzí hravost, skrze něj ji oživuje i ve svých žácích. Podporuje tak k utváření kvalitních vztahů mezi lidmi a přispívá k jejich vzájemnému obohacení. Také se zabývá ekologickými otázkami a tím napomáhá jejich řešení.

Kontakt s uměním preferuje další pojetí „**Metodické impulsy**“. Jádrem této koncepce Ladislava Čarného a Daniela Fischera se nachází v síle humanizačního náboje, jenž se odráží v rozvoji dětské kreativity v souladu s citlivým přístupem ke světu kolem nás a je cenným zdrojem pro rozvoj výtvarného jazyka a kreativity. Didakticky je žák směřován *od podob a významů izolovaných výtvarných prvků ke zkoumání jejich vzájemných vztahů*. Tyto vztahy pak prostřednictvím různých výtvarných operací a objevných formálních postupů rozvíjí. Dalším předmětem zájmu tohoto proudu je zobrazování vizuální skutečnosti se snahou o zachycení živých přírodních principů v umělecké tvorbě. Věnuje se i člověku – jeho duševním pochodům (vjemu, zážitku i úvaze).

Věra Roeselová ve svém alternativním proudu „**Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání**“ klade důraz na citlivé prožívání světa, rozvoj tvořivosti a samostatnost ve výtvarném myšlení. Učivo je rozvrženo do okruhů, které se *věnují výtvarné výpovědi, setkávání se se skutečností, poznávání výtvarného řádu a výtvarné kultuře*. Snahou učitele je pomoci dětskému výtvarnému projevu překlenout se z tzv. krize výtvarného projevu ke schopnostem výtvarného projevu až za dobu dospívání. Učitel při tom respektuje vývojové zákonitosti a úskalí, s nimiž se žáci v určité době výtvarně potýkají. Hlavní prostředkem ve vedení svých žáků cestou za poznáním mu jsou témata výtvarných řad a projektů.

„**Poznávání, prožívání a hodnocení světa**“ je alternativním proudem, o němž se zasloužila Zdislava Holomíčková. Tímto reaguje na neutěšitelný stav naší planety Země, na nedobré poměry v naší společnosti. Tak jako odumírají kořeny naší planety, tak zmírají i vztahy mezi lidmi. Aktivizuje lidské cítění a myšlení. Program sestavila z pěti okruhů – *Příroda, Prostředí vytvořené člověkem, Člověk, Vesmír a Znaky*. Žák je motivován hledáním odpovědí na inspirativní otázky, které se stávají prostřednictvím výtvarných činností individuální výpovědí, s vlastní, výstižně volenou výtvarnou formou. To mu umožňuje objevování souvislostí a nazírání na obsahy novými pohledy.

„**Duchovní a smyslová výchova**“ vybízí k úctě k životu v oblasti hlubinné ekologie. Smyslem tohoto programu je poznávat vlastní identitu ve vnitřní a vnější sféře lidského života. Využívá také mírné artefietické metody, jako pomocné činitele ve snaze odolávat nástrahám tohoto světa. Sestavuje se ze tří částí. V *úvahách o všem živém* zahrnuje pozorování, zkoumání a prožívání přírody. Zájem o své vlastní já, o nahlížení na sebe sama a na to, jak na mé já nahlíží z mého pohledu ostatní lidé řeší druhý okruh pojmenován *Poznávání sebe sama*. Třetí se soustředí na *podmíněnost vnějšího a vnitřního prostoru*

života, konkrétně na vzájemné vlivy působení člověka na prostředí a opačně. Z jejich součinnosti můžeme čerpat nové náhledy na život.

1.1.4 Výtvarno ve školní praxi (K. Cikánová)

Pátou publikací Karly Cikánové je kniha *Tužkou, štětcem nebo myší*. Jak název napovídá, jejím obsahem jsou široké možnosti uplatnění výrazových prostředků – kresby, malby, koláže, práci s mapou, diapozitivy, počítačovou grafikou, prostorovou tvorbou. Sice je určena nejen pedagogům, kteří se věnují dětem nejméně osmiletým, ale pro své bohaté ilustrace, zajímavé výtvarné aktivity a motivační texty, které děti každou výtvarnou činností provází, je dle mého názoru uplatnitelná a využitelná i v prostředí mateřské školy. Všechny výtvarné prostředky zasahují do pěti tematických okruhů, jejichž výtvarným řešením mohou děti vyjadřovat své vlastní citové, rozumové a smyslové kontakty s vesmírem, s životem rostlin a živočichů, s životem člověka a sebe sama, s hodnotami, které přetrvávají i život samotný.

Děti si tak mohou „osahat“ umělecká díla, vyzkoušet rozmanité výtvarné techniky, „pohrát“ si se zdánlivě obyčejnými projevy přírody, s vlastními smysly. V potenciálu těchto nápaditých výtvarných aktivit je poznat uplatnění zkušeností autorky jako mnohaleté praktičky a didaktičky výtvarného oboru.

Tuto publikaci pro vlastní pedagogickou činnost ve výtvarném oboru považuji za hodnotnou a přínosnou. Nabízí mi možnost nabídnout dětem mnohostranně rozvíjející výtvarné aktivity, které jsou již prakticky prověřené.

1.1.5 Pojetí artefiletiky (J. Slavík)

Jan Slavík je tvůrcem výtvarné koncepce zvané „**artefiletika**“. Prostřednictvím tvorby dítě poznává sebe samo. Výchozím bodem je výtvarný zážitek, jenž se stává nositelem a intimním zprostředkovatelem námětu. Ten se dále vrací, proměňuje a volně uplatňuje ve výtvarných formách. V učební látce využívá *výrazu, komunikace a výtvarné formy*.

Artefiletické pojetí našlo inspirační zdroj v arteterapii a vyrůstá z výtvarné výchovy. Prvky tohoto nového pojetí vnesly do výtvarné výchovy i pedagogové disponující praktickou zkušeností s arteterapií nebo dramatickou výchovou. Promítly se především do aranžmá školních úloh ve výtvarné výchově v podobě **aktivní imaginace** vycházející

z Jungovy psychoterapeutické techniky. V české výtvarné výchově se začaly uplatňovat tendence příklonu nejen k arteterapii, ale i k hlubinné a dynamické psychologii. Za pozitivní přínos těchto vlivů lze považovat urychlení reflektivních přístupů zejména v nové koncepci artefiletiky, jež ve všeobecném výtvarném vzdělávání klade **důraz především na širší uplatnění interpretace a reflektivního dialogu**. Zaměřuje se také na podporu dlouhodobých projektů a metodických řad, pobízí k jejich hlubšímu propracování po didaktické i sémantické stránce. Podněcuje žáky k efektivnější komunikaci ve třídách, pokouší se nacházet více didaktických vztahů mezi výtvarnou tvorbou žáků a výtvarným uměním. Vyzdvihuje individualitu žáka, autonomii žákovské osobnosti. K těmto důrazům přispěly hlavně poznatky z pedagogického konstruktivismu a hlubinné psychologie.

Za klíčové momenty vzniku artefiletiky považujeme tendence snažení o originalitu, spontaneitu expresivního projevu, autentičnost výrazu projevující se v rámci kulturního trendu umělecké moderny ve 20. století, jenž vyplynul z nápadně rostoucího zájmu o dítě příznačného zejména pro 19. století.

Z didaktického hlediska pokládáme za neméně průlomové zavedení respektu vůči **žákovu vnímání světa a jeho osobitým způsobům poznávacích aktivit**. Ve svém prapočátku to znamenalo např. respektování „chyb“ v dětské kresbě. V dalším pokračování se rozvinulo v propracování koncepce tvořivosti a v současnosti se významně promítá do konstruktivistických tendencí výtvarné výchovy.

Koncepční východisko artefiletiky se nachází na pomezí *arte* a *techné*. Rovina *arte* naznačuje úzkou spojitost s uměním. Artefiletika nepojímá umění jako něco, s čím se setkáváme jen v galeriích, v divadlech apod. Naopak. Umění nachází v běžném životě, který ovlivňují obdobné tvořivé činnosti a jevy. Pojem *techné* se užívá v souvislosti se vším, co se dá cíleně naučit jako dovednost, kterou lze opakovaně aplikovat v podobném typu situace. I v uměleckých předmětech se s těmito schémata pracuje. Podle Slavíka (2007) učitel musí dovést žáky k tomu, aby řešili otázky volby konkrétních nástrojů, způsoby jejich užití, volbu postupu, vytvoření představy o finální podobě.

Vysvětlím také pojem „*filetický*“, jenž zaznívá v samotném názvu této umělecko-výchovné koncepce. Označujeme jím takové pojetí výchovy, které směřuje k prolínání emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním.

Artefiletikou tedy podle Slavíka (2007) označujeme specifický přístup vedoucí k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově.

Existují některá kritéria k bezpečnému rozpoznání artefiletiky v praxi. Tím prvním a zcela rozhodujícím je **reflektivní dialog**. Jedná o dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti. Postřehnutím různých stránek své tvorby a vzájemná diskuse jsou východiskem pro další uvažování a získávání poznatků o kulturách a širších kulturních souvislostech, neboť pojí osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím. Tím je člověk veden k hlubšímu poznávání. V artefiletice, jak vysvětluje Slavík (2007), tento spojovací článek nazýváme **vzdělávacím motivem**. Vzdělávací motivy se mohou orientovat k sebepoznání v kulturních souvislostech nebo k poznávání prostředí s ohledem na osobní přístup k němu.

Základem artefiletické výuky je tvůrčí umělecká činnost žáků, která se realizuje formou **výrazové hry**.

Artefiletiku tedy lze souhrnně chápat jako „*reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.*“ (Slavík 2007, s. 15)

1.1.6 Galerijní a muzejní edukace

Z důvodu přílivu zkušeností a poznatků ze zahraničí plynoucí z tzv. muzejní pedagogiky se začal v průběhu devadesátých let dvacátého století zkvalitňovat vztah mezi muzei a galeriemi a širokou veřejností. Ve školské praxi zasahují vlivy tzv. galerijních animací.

Jedná se o výtvarně výchovné aktivity realizované v rámci setkávání žáků s originálními díly právě prostřednictvím návštěv galerií nebo muzeí. Pozitivně tak přispěly k odborné komunikaci ve sféře odborně pedagogické, uměnovědné a prakticky učitelské. Mezi autory věnující se těmto edukacím patří především M. Fulková, R. Horáček, P. Šobánková, K. Dytrtová atd.

1.1.7 Uplatnění nových médií ve výtvarné výchově

Tato koncepce se zabývá uplatněním multimediální tvorby ve výtvarné výchově. Přináší nové podněty a tím tak obohacuje dosavadní postupy užívané v procesu výtvarné výchovy. **Vladimíra Zikmundová** se otázkami, které vyplývají ze zohlednění nových technologií a vyjadřovacích prostředků v kurikulárních dokumentech, věnuje.

V publikovaných výzkumech se zabývala mírou a způsoby užití médií v rámci integrace do předmětu výtvarné výchovy.

Vlivy médií se přenáší i do různorodých činností realizovaných v prostředí mateřské školy. Pokud bych měla posoudit, jak zásadně ovlivňují pedagogické působení v mateřské škole, kde pracuji, tak bych se vyslovila tak, že zatím nijak významně. Je pravdou, že učitelky mají na všech třídách k dispozici radiomagnetofon a CD přehrávač. V letošním roce byla zakoupena i interaktivní tabule, s možnostmi využití se teprve budou učitelky prostřednictvím školení seznamovat. Ve dvou předškolních třídách jsou navíc k dispozici zastaralé počítače a televize s videopřehrávačem. Pro svou sníženou funkčnost se ale téměř nevyužívají. V dohledné době by měly být nahrazeny novějšími typy. Vzhledem k jejich dosavadnímu pojetí výtvarné výchovy neočekávám, že by tyto kroky přispěly ke vzbuzení tvůrčí invence a kreativity v jejich využití při práci s dětmi.

1.2 Inspirační východiska učitele MŠ

V současné literatuře bohužel není mnoho knih, které by pomohly učitelům v užší orientaci v oblasti výtvarné výchovy. Nejen začínající učitelé často právě v literatuře hledají inspirační zdroje pro plánování a realizaci výtvarných činností. Nachází ale většinou jen takové tituly, jejichž cílem je zhotovit konkrétní výtvarný produkt. Důraz se v nich klade především na techniku a postup práce. V tomto pojetí se uplatňuje spíše pracovní vyučování. Často je v nich také potlačena tvořivost a opomíjen individuální přístup.

Tituly, které uvádím v následujících podkapitolách, se mi při mé práci v předškolním vzdělávání osvědčily. Staly se tak skutečným průvodcem ve výtvarné výchově a metodickým poradcem. Několikrát jsem je ve své školské praxi ocenila i takové knihy, které s předškolním vzděláváním zdánlivě nesouvisí. Jelikož byly obsahem natolik zajímavé, „vyplatilo“ se mi pro užití v rámci předškolní výtvarné výchovy vybraný obsah transformovat. Dále si u nich cením formy, je srozumitelná a čtivá.

1.2.1 Metodický portál RVP

Pokud se jako učitelka hledající inspiraci v oboru výtvarné výchovy vydám na internetové pole, rozhodně navštívím portál RVP.CZ. Nejen za tímto účelem, tedy poskytnout metodickou podporu učitelům, vznikl. Navíc měl přispívat i k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Funguje na bázi vzájemné inspirace učitelů, kteří si tak mohou předávat zkušenosti a nové informace. Učitel si vyhledává prostřednictvím jednotlivých nástrojů tzv. modulů informace z oborových témat, která ho zajímají. Je určen ředitelům a učitelům školek, základních, speciálních a základních uměleckých škol, gymnázií, středních odborných škol a škol s právem státní jazykové zkoušky. Metodický portál RVP.CZ je spravován od ledna 2012 Národním ústavem pro vzdělávání, poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků na adrese Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10.

1.2.2 KAFOMET

Za metodickou podporu považuji i KAFOMET pro mateřské školy, které vydalo a průběžně aktualizuje nakladatelství Raabe. Naše mateřská škola s ním pracuje a využívá jako metodickou příručku k plánování výtvarných, hudebních, pohybových a dalších aktivit, projektů, či tematických bloků. Předkládané činnosti jsou rozděleny do několika tematických složek, z nichž právě jedna s názvem „Estetika a praktické činnosti“ velmi dobře rozpracovává návody k nejen k výtvarným činnostem. Prakticky funguje KAFOMET jako jakýsi sborník realizovaných nápadů, metodických postupů, které lze poměrně snadno zapracovat do podmínek třídy mateřské školy. Výhodou je široké spektrum námětů a inspirací. Listy jsou vyjímatelné, tím pádem i snadno přenosné, kopírovatelné, obsahem uplatnitelné pro každodenní práci v mateřské škole.

2 VZDĚLÁVACÍ CÍLE SOUDOBÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY MŠ

Výtvarná výchova se jako každý obor postupně vyvíjí. Mění se tak její vzdělávací cíle a z nich vyplývající obsah. Jakou proměnou si v čase prošla, se v následujících řádcích zabývat nebudu, spíš si kladu za cíl nastínit její požadavky v rámci soudobé mateřské školy.

2.1 VZDĚLÁVACÍ CÍLE SOUDOBÉ MŠ

V této kapitole zmíním hlavní cíle a základní orientaci předškolní výchovy a vzdělávání dnes a zároveň nastíním proměny ve společnosti, jež byly v minulosti podnětem pro zrod mnohých pojetí předškolní výchovy a vzdělávání. V souladu s těmito vývojovými tendencemi předškolní výchovy předznamenuji i zaměření jejich hlavních cílů a to až po dobu současnou, jež našla oporu ve výchově zejména v modelu osobnostně zaměřené předškolní výchovy. Pro pojetí vzdělávání, v užším smyslu spíše vyučování, přiblížím tradiční výukový styl (tzv. transmisivní pojetí), jenž se zpočátku v procesu výuky nejvíce uplatňoval a to do té doby, než se prosadila kritika inovativních konstruktivistických teorií.

Současnému pojetí předškolní výchovy předcházely různé formativní tendence, které ovlivňovaly pohled společnosti na dítě i v předškolním věku, působení na jeho výchovu a později pojetí předškolní výchovy a její pozici v systému celoživotního vzdělávání. Potvrdilo se, že systematická předškolní výchova je pro vývoj v počáteční etapě života člověka tak významná, že našla své opodstatnění a podporu i u široké laické veřejnosti.

V dějinách nalézáme značné rozpory v pohledu na dětství, různorodost názorů na společenskou hodnotu a postavení dítěte v předškolním období. Do kulturních dějin se promítaly necitlivé, přehlížené, ba i lhostejné postoje vůči dítěti, které postupně narážely na důrazy reformních hnutí, jež podněcovaly boje za práva dítěte. Teprve až v roce 1990 vstoupila v platnost mezinárodní Úmluva o právech dítěte.

V současnosti je uznání svébytnosti a hodnoty dítěte předmětem mezinárodních jednání. Až v poslední době je dítě společností vnímáno jako jedinečná osobnost, integrovaná v jejích sociálních strukturách.

Z tohoto hlediska došlo k největšímu posunu na konci 20. století. Tomu přispělo nebývalé množství poznatků o dítěti, které se podařilo ve vědních oborech nashromáždit. Zároveň se zakládáním prvních veřejně výchovných institucí od 20. let 20. století, které reagovaly na nezbytnou potřebu nahradit rodinnou péčí institucionální z důvodu nástupu matek do zaměstnání, si společnost začala klást otázky, jaké cíle výchovy a vzdělávání by tyto instituce měly naplňovat. Společnost si uvědomila význam předškolní výchovy pro celkový rozvoj osobnosti dítěte, jelikož již nebylo pochyb o tom, jak důležitá je pro rozvoj v prvních letech života člověka a možnostech, jak se dá tento vývoj pozitivně ovlivnit. *„Cílem výchovy se stalo **utváření dítěte jako objektu** podle předem dohodnutého vzoru. Veřejné výchovné instituce se staly především místem účelné adaptace, uspořádané podle cílů, stanovených z **vůle dospělých**. Tyto cíle mohou mít zaměření sociocentrické, pedocentrické nebo konvergentní.“* (Kolláriková a Pupala 2001, s. 128)

Sociocentrická výchova upřednostňovala především zájem společnosti. Vycházela z toho, jaké požadavky na jedince společnost klade v rámci jeho adaptace a socializace. Výchovné cíle připomínaly spíše normy, jimiž se výchovné instituce řídily. Snahy učitele se orientovaly k tomu, aby naplňovaly jednotné, předem stanovené cíle. Důraz byl kladen na vnější pořádek a časové i prostorové uspořádání dětských činností, jež téměř vždy vyžadovaly povinnou účast všech dětí. Převažovala tradiční autoritativnost, úsilí o vedení dítěte ve smyslu manipulace a snaze podřídit si ho.

Dalším cílem působení tohoto směru byla příprava na školu. Děti si skrze denní režim a frontální práci ve věkově homogenních skupinách osvojovaly předepsanou soustavu vědomostí, dovedností a návyků.

Zájem o hlubší poznání dítěte sociocentrického pojetí výchovy přispěl k celé řadě pokusů a později i ke zpracování vzdělávacího programu (kurikula).

Východiskem z trvalého napětí mezi spontaneitou rozvoje dítěte a záměrným působením formou strukturovaného učení je **pedocentrické zaměření výchovy**, které si určuje cíle na základě vnitřních podmínek vývoje dítěte, a přitom plně respektuje jeho zákonitosti. Účinek výchovy je závislý na dodržování postupu, jenž by měl být v souladu s předem „naprogramovaným“ vývojem dítěte. Ve snaze o naplnění tohoto cíle chápeme výchovu jako prostředek k zajištění přirozenosti a spontaneity. Učitelé je dopřána relativní volnost ve volbě obsahu i ve volbě metod výchovného působení.

Osobnostní orientace výchovy se snaží poučit z rizik a přínosů obou předchozích směrů a využít efektivitu sociálně-komunikativních strategií a demokratických přístupů. Ve výchově a vzdělání usiluje o otevřenou potencialitu rozvoje, do níž vkládá svou důvěru. Při tom uplatňuje ke každému dítěti individualizovaný přístup. Cíle výchovy a vzdělání nachází ve snaze přiblížit se prostřednictvím **principu individualizace v podmínkách skupiny** rodinné výchově, s rodinou úzce spolupracovat, být počátečním stupněm v systému výchovy a vzdělání a tak naplňovat smysl a funkci předškolního období.

V souvislosti s vývojem výuky, tedy systému, jenž zahrnuje proces vyučování, cíle výuky i její obsah, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky a její výsledky (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) se vyvíjely i její koncepce, které reagovaly především na změny ve společnosti. Rozlišujeme dvě základní pojetí.

Transmisivní pojetí vyučování je tradiční, klasické. Je charakteristické tokem hotových vědomostí a dovedností od učitele směrem k žákovi, jenž je v roli pasivního příjemce. Mezi další znaky transmisivního pojetí patří jednotné tempo přizpůsobující se obvykle slabším žákům ve skupině a neschopnost učitele zpětně vyhodnotit, nakolik jednotliví žáci učivu porozuměli. Pro učitele je důležitá především učební osnova, kterou se snaží naplnit. Nedostatek prostoru k aktivitě žáka v procesu vyučování, předkládání hotových vědomostí a dovedností, nerespektování individuálních osobnostních charakteristik a úrovně poznávacích procesů jednotlivých žáků se staly od počátku 20. století předmětem velmi intenzivní kritiky. I tento tradiční styl vyučování byl pohnutkou pro vznik reformního hnutí, s nímž jsou spojena jména jako John Dewey, Maria Montessoriová, Peter Petersen, Celestin Freinet a další.

I tento výukový styl má ale i své opodstatnění a proto nalézá své místo i v současné škole, často ve spojení s jinými výukovými metodami. Žák si totiž osvojuje látku utříděnou v uceleném systému.

Transmisivní pojetí výuky překonaly až konstruktivistické teorie. Jsou inovativní především v zaměřenosti na proces konstruování poznatků subjektu, který se učí. Opírají se o zjištěná fakta a poznatky z výzkumů oborové didaktiky a psychodidaktiky. Stoupenci těchto teorií hlásali, že je třeba studovat proces učení jako učení konkrétnímu obsahu. *„Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených*

zkušeností. “(Zormanová 2012, s. 11) Učitel pracuje s prekoncepty žáka, tedy s jeho jakousi vstupní představou o světě. Žák je v tomto procesu veden k aktivitě, samostatnosti, tvořivosti, čemuž odpovídají i volené výukové strategie, v nichž se uplatňují metody, jako jsou diskuze, dialog, brainstorming, otevřené myšlení, kritické myšlení a jiné.

Konstruktivistické pojetí výuky se v dnešní době velmi prosazuje, podle kritiků, ale na úkor kvality získávání komplexního systému vědomostí. Je zatím nezodpovězenou otázkou a předmětem mnoha diskusí, zda mezi úskalí konstruktivistického pojetí nepřipisat i zhoršení vzdělávacích výsledků žáků. Podle Peciny a Zormanové je proto nejlepší obě tato pojetí výuky kombinovat. (2009).

*Tři základní postuláty **transmisivního modelu** (konstruktivisty kritizovaného a odmítaného):*

- a) *Dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo.*
- b) *Učitel ví (umí) a do školy přichází, aby naučil toho, kdo nic neví.*
- c) *Intelligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.*

*Tři základní postuláty **konstruktivistického modelu**:*

- a) *Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo - a to ve skupině.*
- b) *Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech.*
- c) *Intelligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním (Hazuková, 2006)*

O stěžejní změny v českém školství se zasloužily vlivy tzv. nového humanismu (Helus, 2009). Jedná se o specifické pojetí humanismu se zaměřením na možnosti dítěte a rozvoj jeho potenciálu. S tím úzce souvisí výše zmíněná individualizace, jejíž podstatou je respekt založený na vzájemné komunikaci, jež pomáhá dítě lépe poznat a tak mu porozumět.

Aktuální cíle předškolního vzdělávání vychází z hodnot čerpaných ze zkušeností dítěte jako jedné z možných cest poznání a přitom plně respektují individualitu dítěte a spektrum jeho možností s ohledem na zdravotní či sociokulturní odlišnosti.

Hlavními cíli předškolního vzdělávání by měly být dle Z. Kollárikové a B. Pupaly: (2001, s. 128)

- *pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebezpojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů;*
- *podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa;*
- *příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení);*
- *pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.“*

V českém školství jsou soudobé cíle plynoucí z osobnostně orientované předškolní výchovy vymezeny Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání (2004).

2.2 RVP PV

V krátkosti naznačím některé podněty, které v souladu s odbornými požadavky kurikulární reformy předznamenaly celkové pojetí předškolního vzdělávání po roce 1990. Dále se budu zabývat zejména dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), konkrétně jeho vznikem a transformací, hlavními cíli a vymezením jeho vzdělávacího obsahu.

„V návaznosti na společensko-politické změny po roce 1990 se mateřské školy zorientovaly ve směru od kolektivně stanovených cílů zaměřených na dosažený věk a školní metody práce v jednotné mateřské škole (stav mezi léty 1948-1990) k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím. Otevřely svou práci rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do našeho výchovně vzdělávacího působení.“ (Košťátková 2008, s. 83)

Nastalo období hledání možných cest a způsobů, jak naplňovat nové podoby pedocentrického přístupu. Tedy jak **podněcovat, rozvíjet a kultivovat vrozené schopnosti dětí, jak rozvíjet jejich poznání a zkušenosti**. Bylo nutné řešit otázky zaměřenosti cílů, vzdělávacího obsahu i metod práce.

Jádro pro současné pojetí mateřských škol bylo nalezeno především v úzké zaměřenosti na dítě, péči o něj a rozvoj jeho dispozic. Vychází z poznatků, které vyplynuly z objevování dítěte z dob minulých, a které vyústily ke snažení o jeho osobnostní pojetí. V přístupu k dítěti má klíčový význam, snaží se mu porozumět v jeho dětství a na základě toho předznamenává a vyvozuje závěry, jak k němu dále přistupovat. Z toho plyne snaha vytvářet přínosné výchovné a vzdělávací podmínky a vstupovat do procesu proměn způsobů práce při utváření charakteru školy.

Dnešní koncepce předškolního vzdělávání „...se orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalosti.“ (RVP PV 2004, s. 5)

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (RVP PV, 2004, s. 8).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy již v roce 2001. V aktualizované verzi je v platnosti od roku 2004.

Další zásadní změna nastala přijetím zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se mateřské školy oficiálně zařadily do vzdělávacího systému a staly se tak spolu s vyššími stupni škol jeho nedílnou součástí.

RVP PV (2004, s. 4) stanovuje hlavní podmínky, pravidla a požadavky pro institucionální vzdělávání v zařízeních zařazených do sítě škol a školských zařízení.

Od 1.9.2007 jsou pravidla stanovená RVP PV pro mateřské školy zcela závazná, a tak jsou povinny v souladu s nimi **vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy** a postupně je naplňovat.

RVP PV je směrodatným dokumentem nejen pro pedagogy, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery.

Na konečné podobě RVP PV se více jak deset let podílely i samy mateřské školy. Iniciativním a zodpovědným přístupem postupně nacházely vlastní autonomii a

hledaly zdroje pro podporu svého snažení. V tomto důležitém procesu svou prací přispěly k vytvoření podstaty, kam a v jaké šíři směřovat ve vzdělávání dětí předškolního věku. (Kofátková 2008)

Jedním z hlavních cílů mateřských škol je podněcovat vzájemné porozumění a respekt vzájemné odlišnosti. Tímto je kladen důraz na vytváření mezilidské vzájemnosti a společenské soudržnosti. Mateřská škola si je v dnešní době vědoma toho, že pro tento typ vztahového rozvoje a sociálního učení je ona tou nejlepší možností. Umožňuje totiž rodinám bezpečné nabývání sociálních zkušeností a dovedností.

Osobnostně orientovaná mateřská škola vytváří prostor pro přechod od nezavazujícího dětství k systematickému vzdělávání, je spojnicí mezi předškolní výchovou a dalším stupněm vzdělávání. Přitom neupřednostňuje intelektovou ani jinou složku osobnosti dítěte. Osobnostní pojetí dítěte je jistě nelehký úkol a ve školní praxi předpokládá nejen vysoké nároky na učitelovu profesionální odbornou fundovanost, ale také na jeho osobnost. Často totiž významně a zcela rozhodně ovlivňuje utváření osobnosti dítěte působením jeho vlastní osobností, jejím samotným rozvojem a osobnostním pojetím.

Nejen v pedagogické praxi by každé dítě mělo být pojímáno jako osobnost v celé její struktuře, jež není jen „výsledkem“ působení vnějších vlivů okolního světa, ale také jejich vnitřních zdrojů, jež musíme respektovat, a kterým je třeba v jejich prosazování napomáhat. Osobnost s vlastními zájmy a individuálními potřebami by pro nás měla být směrodatná při hledání a nacházení metod i aktivit, které nám pomáhají v přípravě dítěte na další vzdělávání. Výchozími předpoklady pro rozvoj dispozic a využití dosavadních zkušeností dítěte pro jeho další optimální rozvoj a vzdělávání jsou péče o jeho zdraví, spokojenost a zabezpečení jeho potřeb. Chápeme-li osobnost dítěte jako celek, nabízí se otázka, z jakých částí se vlastně skládá a jaké vztahy a souvislosti tyto části mezi sebou mají. Za primární složky struktury osobnosti považujeme především vlastnosti, konkrétně schopnosti, temperament, charakter a rysy. Musíme je důsledně brát v patrnosti, pokud chceme napomáhat jejímu utváření a optimálnímu formování. *„Celistvost osobnosti je také výsledkem úsilí podrobit části sebe samého vůdčím, jednotícím zřetelům, vyjadřujícím zkušenost, že já chci být sám sebou, individualitou realizující svůj život.“* (Helus 2004, s. 113)

RVP PV je pojat velmi obecně, zejména v tom, jak je formulován. Nabízí tak dostatek prostoru pedagogům pro jeho praktické užití. Umožňuje jim volný flexibilní způsob vzdělávací práce a to ve smyslu otevřené dimenze pro činnost, aktualizaci,

proměnu, přizpůsobení se různým podmínkám a možnostem dětí. Vzdělávací práce s předškolními dětmi musí respektovat **hlavní principy**, které jsou v RVP PV (2004) v souladu s odbornými požadavky kurikulární reformy naznačeny, a těmi jsou:

- a) akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a při volbě nabídky obsahu práce, forem i metod při jejich vzdělávání;
- b) zřetel na rozsah individuálních možností a potřeb dítěte při jeho rozvoji a vzdělávání;
- c) zajištění kvalitního vzdělávání do té míry, aby děti mohly postupně nabývat a zkvalitňovat své schopnosti a dovednosti, a aby si mohly vytvořit základy klíčových kompetencí směřujících k učení, řešení problémů, komunikaci, ke kvalitě vzájemných vztahů, seberealizaci a přijetí základních občanských kompetencí;
- d) využití různých metod a forem vzdělávání a jejich přizpůsobení s ohledem na místní i regionální podmínky, možnosti a potřeby;
- e) předpoklad srovnatelné pedagogické účinnosti rozdílných vzdělávacích programů vytvářených a zároveň poskytovaných jednotlivými mateřskými školami;
- f) stanovení rámcových kritérií pro vnější i vnitřní evaluaci.

RVP PV operuje se čtyřmi cílovými kategoriemi - s cíli rámcovými (hlavními, obecnými) i dílčími, dále pak s klíčovými kompetencemi a s dílčími výstupy.

Jednotlivé cílové kategorie jsou specifické svou těsnou provázaností a vzájemnou souvztážeností. Dohromady fungují jako celek.

Pokud pedagog při vzdělávání dětí v běžné každodenní praxi systematicky a vědomě sleduje a poté naplňuje stanovené záměry, měl by mít záruku, že si skutečně děti pod jeho vedením osvojují kompetence a dále je postupně zdokonalují.

V obecné rovině by se pedagogové při své práci měli zaměřit na sledování těchto rámcových cílů (záměrů):

- a) *„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;*
- b) *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
- c) *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (RVP PV 2004, s. 8)*

„Cíle jsou chápány jako žádoucí výhled do budoucna, ideální stav, smysl zadávaných činností pro rozvoj dítěte. Z hlediska vzdělávacích programů (včetně RVP PV) jde především o rozvoj těchto dispozic, které pokládá současná společnost za žádoucí. (Hazučková 2005, s. 6)

V současné době se preferuje integrovaný způsob výuky, jenž přirozeně propojuje vzdělávací oblasti a jejich obsahy. Lépe vyhovuje vzdělávacím potřebám, možnostem a mentalitě předškolního dítěte. Také se dnes zdůrazňuje holistický přístup.

Obrat k dítěti jako osobnosti se projevuje snahou nalézat a rozvíjet jeho dispozice v nejrůznějších oblastech jeho osobnosti. Toto hledisko se promítá i do vypracovaného materiálu RVP PV. Ke každému dítěti je přístupováno jako k individualitě, jež má vlastní potřeby a zájmy, tím pádem je nezbytné neustále hledat a nacházet metody a činnosti, které je rozvinou po všech stránkách. Vzdělávací obsah je proto členěn do vzdělávacích oblastí, jež byly vypracovány na základě postupného rozvoje dítěte, prohlubování přirozených vztahů a interakcí s okolním světem.

Vzdělávací obsah je v RVP PV (2004) pojímán jako kompaktní, vnitřně propojený celek. Představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte a je určen pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku 3 až 6 (7) let. Rozčleněn je do pěti konkrétních vzdělávacích (interakčních) oblastí – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální a nesoucí názvy:

- a) Dítě a jeho tělo
- b) Dítě a jeho psychika
- c) Dítě a ten druhý
- d) Dítě a společnost
- e) Dítě a svět

„Všechny okruhy by ve svém propojení měly obsáhnout individuální i obecný život, blízké prostředí a svět na vhodné a potřebné úrovni. První dva okruhy ošetřují specifikum myšlení a vnímání předškolního dítěte, které spočívá v zaměření na sebe a chápání světa přes své potřeby, požadavky a prožitky. Tři další vedou dítě od sebe tak, jak i samo přirozeně směřuje, a k přijetí sebe jako součásti širšího společenství.“ (Koťátková 2008, s. 131)

Každá z těchto oblastí zahrnuje dílčí vzdělávací cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy.

Vzdělávací obsah je z důvodu přehlednosti uspořádán a členěn „uměle“. Je třeba chápat, že členění do jednotlivých vzdělávacích oblastí je spíše orientační, pomocné. Pedagog by měl uplatňovat integrovaný přístup, tedy nerozlišovat jednotlivé vzdělávací oblasti či složky, ale vše smysluplně propojovat v celek, v přirozených souvislostech formou integrovaných bloků. „*Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.*“ (RPV PV 2004, s. 15) Platí to pro školní, ale zvláště pro předškolní typ vzdělávání, jež je specifické právě těsnější prostupností mezi obory v porovnání v rámci školních předmětů.

Jistou paralelu můžeme nalézt i v současném umění. Jednotlivé obory nejsou vydělené, naopak jsou úzce propojené a provázané (např. instalace, video art, multimediální tvorba, tvorba na internetu...). Tato úzká provázanost se vyskytuje i v ostatních typech uměleckých aktivit.

Obsah integrovaných bloků by měl být životu dítěte blízký a zajímavý, v neposlední řadě i užitečný. Nemá pro dítě zásadní význam učit se izolovaným poznatkům, ale naopak získat komplexní zkušenost, kterou umí snadno uchopit a prakticky aplikovat. Dítě tak v mateřské škole získává skutečné činnostní výstupy neboli klíčové kompetence. To je ostatně složitý a dlouhodobý proces, jenž začíná právě v předškolním vzdělávání a pokračuje v dalších vzdělávacích stupních. Dotváří se v průběhu dalšího života. „*V kutikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (RVP PV 2004, s. 9)

„*Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:*

- a) *kompetence k učení;*
- b) *kompetence k řešení problémů;*
- c) *kompetence komunikativní;*
- d) *kompetence sociální a personální;*
- e) *kompetence činnostní a občanské.*“ (RVP PV 2004, s. 9)

Vzdělávání by podle RVP PV (2004) mělo postupně naplňovat právě tyto **klíčové kompetence**, které představují jakési cílové stavy a to v úrovni, která je v rámci možností dítěte dosažitelná. Tyto očekávané „výsledky“ nestanovuje pro jednotlivá věková období, ale až pro období, kdy se dítě nachází na konci předškolního období, tedy v době, kdy dítě mateřskou školu opouští. Je přirozené, že musí být zohledněny osobnostní rozdíly mezi dětmi, odlišné vzdělávací možnosti i individuální výkony dětí. Postupy, jak se k těmto výsledkům přibližovat nestanovuje striktně, ale volně, orientačně. Připouští vytváření různých organizačních forem – třídy věkově homogenní či heterogenní, dle speciálních vzdělávacích potřeb dětí třídy integrované. Je otevřený také alternativním metodickým postupům, ale pouze s ohledem na psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí dané skupiny.

Učitel by se měl tedy vážně zamýšlet nad otázkou, jakým vzdělávacím obsahem k přiblížení ke klíčovým kompetencím přispívá.

2.2.1 Výtvarné činnosti v RVP PV

V této podkapitole se pokusím odkrýt výtvarnou dimenzi v obecných formulacích RVP PV. Konkretizuji a upřesním požadavky kladené RVP PV na výtvarnou výchovu a její cíle. Vyhledám výtvarně výchovné a vzdělávací aspekty v interakční oblasti Dítě a jeho tělo za účelem podpoření prostoru v RVP PV pro činnosti a příležitosti, očekávané kompetence (s připojenými riziky ohrožujícími úspěch vzdělávacích záměrů) v rámci výtvarné výchovy.

RVP PV s výtvarnou výchovou pracuje jako s oborem, který skýtá možnosti, jak efektivně rozvinout osobnost dítěte a to zejména prostřednictvím různorodých výtvarných činností.

Výtvarné aktivity jsou v RVP PV formulovány v obecné rovině a v jednotlivých oblastech RVP PV se promítají různou měrou. Jsou v nich navržena vhodná výtvarná témata, techniky, náměty, stejně tak i témata k rozvíjení odborných znalostí pedagoga. Pedagogům tedy umožňuje rozpracování konkrétních výtvarných činností.

Výtvarnými činnostmi dle Hazukové (2005) chápeme činnosti spojené zejména s výtvarně vyjadřovacími prostředky (výtvarnými elementy, vztahy mezi nimi, procesy tvorby, symboly a materiálně technickými prostředky).

Podle RVP PV by výtvarné činnosti měly být součástí takové vzdělávací nabídky, jež bývá realizována formou integrovaných bloků. Objevit by se měly i ve vzdělávacích programech mateřských škol. Výtvarné činnosti představují prostředky, kterými naplňujeme rámcové cíle i celou řadu cílů oblastních.

„Vzdělávací cíle výtvarné výchovy (jako oboru) předškolního dítěte

Výtvarná výchova má své specifické cíle:

- *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 (k předmětům denní potřeby ve vztahu k umění i přírodě.)*

Konkrétně jde o to, aby dítě:

- *získalo schopnost vyjádřit své představy kresebnou i malířskou formou či formou modelování;*
 - *zobrazovalo bez předchozího předkreslování a přímo kreslilo či malovalo na papír nebo jiný podklad a využilo celou plochu podkladu;*
 - *bylo seznámeno s mícháním barev, nebálo se práce s detailem;*
 - *získalo zájem o výtvarné umění, architekturu, design;*
 - *naučilo se vnímat přírodní tvary, pracovat s přírodními materiály;*
 - *nebálo se tvorby s atypickými materiály, pomůckami i nástroji;*
 - *bylo seznámeno se současným uměním, vybranými umělci, výtvarnými směry.“*
- (Vondrová, 2005)*

Výtvarnou výchovu RVP PV nepojímá samostatně jako izolovanou disciplínu (dříve nazývanou „výchovná složka“, v povinném vzdělávání označovanou jako „předmět“). Zahrnuje ji do všech svých pěti oblastí. Zachází s ní ve všech vhodných

souvislostech tak, aby přirozeně navazovala na zatím dosažené zkušenosti a poznatky dítěte nebo byla dítěti podnětem pro následující akce a činnosti, které mu jsou v životě blízké, a se kterými se běžně setkává. Nabízené výtvarné činnosti nebo aktivity s nimi spojené dítěti umožní získat více zkušeností, poznatků a zejména mu zprostředkují hlubší prožitky. Vždyť dítě v předškolním věku se učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitkovou zkušeností.

Rámcový vzdělávací program k tomuto uvádí: „*Vzdělávací činnosti v mateřské škole jsou proto založeny na přímých zážitcích dítěte, vycházejí z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z dětské zvědavosti a potřeby objevovat svět. Využívají přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů, poskytují dostatek prostoru pro spontánní aktivity a dětské plány a zajišťují dětem dostatečnou možnost projevit se, bavit se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Veškeré aktivity v mateřské škole obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem dítěte poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti a tak přispívají k rozvoji schopností dítěte porozumět sobě i světu, který je obklopuje.*“ (RVP PV 2004, s. 69)

Takto pojatá výtvarná výchova zohledňuje a zachovává základní vývojový trend dítěte, který je v současnosti stěžejní. Zohledňuje specifikum předškolního věku, ve kterém dítě disponuje silnou potřebou projevit se a tvořit, bohatou fantazií a smyslovými a citovými zážitky. Výtvarná výchova propojuje podle Uždila a Šašinkové (Uždil, 1982) skrze výtvarné činnosti tyto potřeby se zážitkovou sférou lidského života, „s psychickými obsahy“, které mají často psychický důraz. Prožitky by tedy měly být výchozím bodem metodik. Měli bychom dětem pomoci vyrovnat se s intenzitou prožitků a vést děti ke zpracování představ do určitého tvaru, názorné podoby. Jedná se o složitý proces, jehož smyslem dění není mimo jiné poznání a pochopení umění, ale to, jak jeho díla vznikala. Důležité je, snažit se pochopit proces tvorby vlastní zkušeností.

V následujícím textu se pokusím analyzovat zapracování výtvarné dimenze v obsahu RVP PV a to jen pro příklad, první interakční oblasti Dítě a jeho tělo. Hlavním smyslem této analýzy je praktická ukázka toho, jaký prostor nabízí tato oblast právě pro výtvarné činnosti. Při pouhém „čtení“ jednotlivých oblastí můžeme podle Hazukové (2005) dojít k mylným závěrům, že se v nich výtvarná dimenze uplatňuje jen málo, v některých dokonce vůbec. Hlavní chyby se dopouštíme tehdy, když ji v textu RVP PV

vyhledáváme pouze pod spojením přívlastků „výtvarné, estetické, umělecké“ s výtvarně vzdělávacími prostředky, tedy hrami, činnostmi, aktivitami. Je žádoucí, odhalovat výtvarné, přesněji výtvarně výchovné či vzdělávací aspekty i tam, kde přívlastek „výtvarný“ není uveden.

*Právě zde má nezastupitelný význam **profesionální kompetence a výtvarná pedagogická citlivost a erudice učitelky, která musí cíle specifických dimenzí v obecných formulacích RVP PV rozpoznat, konkretizovat a didakticky strukturovat** (zpracovat).*

(Hazuková 2005, s. 8)

P. Vondrová ve svém článku Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání zmiňuje také dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika.

Dítě a jeho tělo v RVP PV (2004, s. 13 a dále)

Dílčí vzdělávací cíle (*co pedagog u dítěte podporuje*):

- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování pohybových dovedností především v oblasti jemné motoriky;
- rozvoj koordinace ruky a oka při výtvarných činnostech – preference užívání pravé či levé ruky při kresbě nebo při jiných výtvarných činnostech;
- rozvoj psychické zdatnosti (osobnostně sociální růst, poznání sebe sama);
- rozvoj a užívání všech smyslů – zejména hmat a zrak;
- osvojení si poznatků o těle a pohybových činnostech v rámci výtvarných činností (ve výtvarných akcích lze pracovat s různými částmi těla (viz body-art), uvědomění si vlastního těla;
- osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře osobní pohody a pohody prostředí (výzdoba, sociální klima, vliv umění na život člověka).

Vzdělávací nabídka (*co pedagog dítěti nabízí*):

- manipulační činnosti, jednoduché činnosti s předměty, pomůckami, nástroji i materiálem nezbytnými k výtvarným činnostem a akcím (*kresba, malba, modelování, akční tendence (střídání různých nástrojů, podkladů, modelovacích hmot)*);
- výtvarně konstruktivní a výtvarně grafické činnosti;

- činnosti vedoucí k bližšímu poznávání těla člověka a jeho částí;
- činnosti zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí;
- lokomoční pohybové činnosti (chůze, skoky, hody...) v rámci výtvarných akcí (viz akční umění) *ukázka různých způsobů tvorby - malba rukama, nohama, celým tělem..., obtisky částí těla do písku, sněhu;*
- nelokomoční pohybové činnosti - změny poloh a pohybů (viz body-art).

Očekávané výstupy (*co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže*):

- koordinovat lokomoci, zvládnout další polohy a pohyby těla s výtvarnými nástroji, pomůckami, materiálem;
- napodobit podle vzoru jednoduchý pohyb a přizpůsobit jej dle pokynů;
- vnímat a rozlišovat za vědomé účasti všech smyslů (zrakem rozlišovat tvary, barvy, vnímat hmatem při práci s rozličným výtvarným materiálem apod.);
- umět zacházet s výtvarnými pomůckami (např. tužkou, štětcem, nůžkami...) a s přírodními i umělými materiály (např. s papírem, keramickou hlínou, textilem...);
- ovládat koordinaci ruky a oka při zacházení s drobnými výtvarnými pomůckami, materiály, nástroji (štětcem, dřívkem, nůžkami, barvami, modelovací hmotou...);
- zvládat jednoduchou obsluhu, práci s pomůckami a materiálem;
- zvládat jednoduché úklidové práce.

Rizika (*co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga*):

- denní režim potlačující fyziologické potřeby dětí a zásady zdravého životního stylu (např. nedostatečný pobyt venku, omezování spontánních aktivit dětí);
- nevhodná organizace výtvarných akcí z hlediska bezpečnosti, realizace výtvarných činností v nevhodných prostorách;
- dlouhodobá statická zátěž, nedostatečné propojení s pohybovými činnostmi;
- nevyhovující materiální zázemí potřebné k tvorbě či jeho nedostatečné využívání;
- zprostředkovávání nedostatečných či nepřesných informací.

2.2.2 Výtvarné činnosti a úkoly z hlediska kompetencí

Kompetence kategorizované z hlediska výtvarných činností a úkolů vyplývají z určité „přidané hodnoty“ v podobě osobnostních zisků čerpaných nejen z dimenze vzdělávacích obsahů jednotlivých interakčních oblastí, ale i z roviny specificky výtvarné, tvořivě výrazové. Je tedy velmi důležité, jaké výtvarné činnosti jsou dětem za tímto účelem nabízeny. Výtvarné činnosti se samy o sobě mohou stát hlavním prostředkem výtvarné výchovy, ovšem jen za předpokladu, že budou nabízeny promyšleně, poučeně a reflektovaně, s oporou o obecné i specifické cíle, didaktické a etické, ale i výtvarně estetické principy. To vše posiluje vzdělávací záměr výtvarných činností. V souladu s tím je nutné se zamýšlet nad nosností vzdělávacích potenciálů zadávaných činností, formulací výtvarných úkolů. Po dokončení delšího časového úseku, ale i primárně, při jednotlivých činnostech (ve vztahu k jejich úkolům) by si učitel měl zodpovídat otázky zpětnovazebného charakteru typu, jaké zkušenosti děti nabyly a čemu se naučily, co si sdělovaly, co měly příležitost vyřešit apod.

„Při ukončení docházky do MŠ dítě zpravidla dokáže:

1. Z hlediska druhů činností:

a) vnímání — imaginace — komunikace

- *vnímat a pod vedením pozorovat jevy ve svém přírodním i umělém okolí a výtvarné tvorbě (dětské i umělecké);*
- *vytvářet si představy k figurativním zobrazením i nefigurativním formám (nahodilým útvarům, skvrnám);*
- *produkovat nápady (představy) na zadaný podnět;*
- *vyjádřit své nápady, představy a hodnotící postoje verbálně;*
- *doplnit své výtvarné sdělení přiměřeným slovním komentářem.*

b) tvorby

Explorační figurativní (zobrazující) i nefigurativní:

- *podle instrukce učitelky realizovat explorační činnosti s výtvarnými prostředky (experiment, hra, etudu).*

Volné figurativní (zobrazující):

- *řešit zadaný výtvarný úkol na daný námět.*

Užité (nepřesně dekorativní):

- *jako v tvorbě explorační s různými výtvarnými prostředky, zvl. materiály;*
- *vytvářet a dotvářet v rámci zadaného výtvarného úkolu různé předměty, které mají určitou praktickou funkci, účel;*
- *postihnout základní vztahy mezi formou, funkcí, materiálem a dekorem (jejich soulad či nesoulad při umožňování funkce).*

c) komunikace

- *porozumět slovnímu vyjádření při zadávání výtvarné činnosti (úkolu) a zeptat se na to, čemu neporozumělo;*
- *osvojit si přiměřený funkční jazyk pro označení výtvarných jevů;*
- *využít tohoto jazyka pro dorozumění v kooperativních činnostech;*
- *výstižně komentovat průběh i výsledek práce své i jiného dítěte;*
- *výstižně vyjádřit své hodnocení;*
- *realizovat, použít.*

2. Z hlediska dovedností, z hlediska materiálně technických prostředků, technických prostředků realizace činností zvládne:

a) v plošném vyjádření

Exploraci s výtvarnými instrumenty na různých podkladech. Na jejich základě pak ve výtvarných úkolech využít (použít):

Kresbu

- *obrysovou (pozitiv) měkkými grafickými instrumenty a materiály (tužka, rudka, progresso, uhel, voskový, mastný a suchý pastel), dřívkem (špejlí) a tuší, plstěným tužkovým fixem i mikrofixem, vatovým tamponem na dřívku namočeným do tuše, barvy;*
- *kolorovanou zvl. tuší (bretonové a vodové — řídké, průsvitné barvy, suchý pastel).*

Malbu

- *krycí barvou (temperovou, Remacolor, suchým pastelem).*

Grafiku

- *v podobě přípravných exploračních činností s rytím a otiskováním;*
- *jako negativní obrysovou kresbu hrotem do připravené matrice (voskový podklad, skleněná deska či fólie s naválenou barvou), zmizík;*
- *otiskování pozitivní linie i barevné skvrny (symetrické i asymetrické formy, různé instrumenty a materiály);*
- *monotyp jedno- i vícebarevný z papírové či skleněné desky, umakartové desky nebo fólie;*
- *frotování nízkých reliéfních forem přírodních i umělých včetně vlastní matrice — koláže;*
- *tisk z jednoduché koláže.*

b) v prostorovém vyjádření

Exploraci s instrumenty a materiály pro prostorové vytváření (modelování, konstruování, aranžování, sestavování, skládání, vrstvení aj.) Na jejich základě pak prostorové konstruování výtvarnými instrumenty na různých podkladech vytvořit:

Reliéf

- *otiskováním, vytlačováním, rytím různými nástroji do plastických materiálů (modelína, sochařská či keramická hlína, plastické hmoty na bázi moduritu aj.);*
- *skládáním z tvarovaných částí (modelovaných, vyřezávaných, vytrhávaných) či válečků (stužkový reliéf) na připravenou desku (placičku);*
- *připevňováním různých materiálů (nejčastěji papíru a textilu) na pevnou podložku, jejich vrstvením v ploše (koláž, asambláž).*

Plnou prostorovou formu

- *tvarováním (modelováním), válením, ubíráním a přidáváním hmoty, sestavováním z částí (plastické materiály);*
- *ubíráním hmoty (dřevo, kůra, alobal apod. — výjimečné);*
- *prostorovým konstruováním (sestavováním z částí, asambláží; dotvářením již hotových prostorových forem (plastových lahví, krabic, pařezů aj.);*
- *kostýmováním a zdobením vlastního těla“.* (Hazuková 2012, s. 20-22)

2.2.3 Rozvažování o činnostech

Dokument RVP PV je pro každou učitelku závazný i závažný. Z vlastní zkušenosti vím, že práce s ním je poměrně náročná, a to především protože nepředkládá hotové a propracované obsahy, které učitelky „pouze“ realizují. K nim se musí leckdy složitě, protože např. metodických příruček pro začínající učitele v současnosti není mnoho, analyticky propracovat. Je tedy zapotřebí konkretizovat cíle, učivo a metody dle aktuálních stávajících podmínek. Nutným předpokladem pro práci s dokumentem RVP PV je aktivní, tvořivý a komplexní přístup. Je důležité umět najít a efektivně uplatnit vlastní způsob rozvažování o projektování výtvarných úkolů ve vzdělávacích oblastech RVP PV. Dle Hazukové (2002) je tak možné rozvažovat např. směrem od cílů a od činností nebo od obsahu učiva, od očekávaných kompetencí či od potřeby řešit problém.

3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE VE VZTAHU KE VZDĚLÁVACÍM CÍLŮM

Zvyšování kompetencí učitelů a snaha o jejich další osobnostní a profesní rozvoj je v současnosti všeobecně pokládáno za klíčový nástroj reforem a inovací vzdělávacích systémů. Jaké kompetence se od dnešního učitele očekávají? To je otázka, na kterou se budu snažit odpovědět v této kapitole.

3.1 Kompetence pedagogické

Podle Heluse (2001) označujeme pod pojmem kompetence **soubor dispozic k pedagogickému jednání** (např. vyučování). Nověji se můžeme setkat s pojmem pedagogická kondice. Švec (2007) vymezuje *pedagogickou kondici jako „...zralost, připravenost i potřebu jednat autenticky tvořivě, svobodně a přitom odpovědně v různých pedagogických situacích“*.

„Pouhá“ profesionalita učitelství jako profesi ale nestačí. Morálně osobnostní dimenze je vyjádřena převzetím odpovědnosti učitele před dítětem, jeho rodiči, společností a jeho vlastním svědomím. Tím se učitelství překlenuje z profese do životního poslání a učitelství tak získává morální rozměr.

Zabezpečení profesionality učitele obnáší neustálé vytváření a prohlubování pedagogických kompetencí. *Ve značné míře zahrnují vnitřní procesy, které vytváří prostor pro další odborné profesní kompetence.* Podle Kořátkové (2008) mají značný vliv na základ třídního klimatu. Zahrnují schopnosti umět řešit úkoly a problémy v konkrétních situacích, ochotu komunikovat, schopnost citově se angažovat, schopnost i ochotu spolupracovat, přizpůsobit se a učit se. Úspěšná řešení problémů mají z edukačního hlediska prospěšný vliv na osobnost dítěte.

Úspěch při realizaci osobnostního pojetí dítěte v konkrétních situacích podle Heluse (2010) závisí na mnoha faktorech. Klade vysoké nároky na učitelovu profesionalitu, která se odráží především v jeho schopnosti **pedagogické reflexe**. Komunikativnost, systematičnost, vědecká fundovanost, otevřenost pro alternativní postupy, kvalifikovaný pohled na sebe sama - to je výčet hlavních znaků této pedagogické reflexe. V obecné rovině se učitel zamýšlí nad otázkami, jak edukaci projektovat a řídit, aby ve vzájemné interakci mezi učiteli a žáky dospívala k vytyčeným cílům. V užším smyslu *„se jedná*

o schopnost vědomě zpětně nahlížet na vlastní pedagogickou práci a umět vyčleňovat podklady pro pracovní témata a metody.“ (Kořátková 2008, s. 122)

Slavík rovněž vnímá celosvětově prosazovaný požadavek na učitelskou profesi a to: **být reflektivním praktikem**, který vyplývá z kurikulární reformy, potažmo i z RVP PV. Aby byl učitel schopen zvládnout nároky konkrétních situací „tady a teď“ (ve třídě, s ohledem na jednotlivé žáky i na sebe) a obecné vlivy tradic, zvyků, pravidel a norem, které přicházejí z minulosti a ze širšího kulturního nebo přírodního rámce, je nutné zajistit takové podmínky, kde se pojí individuální tvořivost a osobních vlastnosti s potřebou respektovat pravidla soužití mezi lidmi a přírodou. (Slavík, 2007)

„Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“ (Helus 2004, s. 221)

Účinnou oporou učitele v obratu k vznikající a vyvíjející se osobnosti dítěte by měly být dle Heluse (2004) čtyři **pedagogické ctnosti**. Konkrétně uvádí pedagogickou lásku, jako projev citu učitele k dítěti, pedagogickou moudrost, jako komplementární součást citu nacházející oporu ve vědě, praktické zkušenosti a pedagogické reflexi. Učiteli napomáhá v porozumění a pochopení všech souvislostí a okolností. Pedagogická odvaha, jako schopnost odporu proti možným tendencím škol inklinovat k fungování dle modelu totální instituce (bazírování na necitlivých předpisech, odmítání alternativních postupů při řešení problémů, ignorace zvláštností apod.) a pedagogická důvěryhodnost, jež je důležitou posilou v hledání spolehlivé opory osobnostního rozvoje dítěte.

Jednu z významných částí pedagogické kompetence představují podle Janíka (2009) **znalosti**. Téma pedagogických znalostí je v současnosti živě diskutované. Pozornost mu byla věnována u nás T. Janíkem, Švecem, Spilkovou, Vašutovou., v zahraniční Russelem, Calderheadem. Do profesních znalostí lze zahrnout vědomě naučená fakta, teorie a pravidla, ale i zkušenosti a postoje učitele. Nesmíme opomenout ani představy o hodnotách.

Pojem **znalosti učitele** je třeba odlišit od pojmu **učitelovo pojetí výuky**. Jak uvádí Mareš (1996), učitelovo pojetí výuky je: *„Základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání ... učitelovo pojetí výuky se vyznačuje*

řadou vlastností ... je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, orientované stereotypní, relativně stabilní.“ (Janík 2009, s. 15) Učitelovo pojetí výuky staví na hodnocení a usuzování, zatímco znalosti stávají na objektivních faktech. Někdy je obtížné rozpoznat, kde hraničí učitelovy znalosti, a kde se již začíná uplatňovat učitelovo pojetí výuky.

Ke klasifikaci znalostí do určitého celku odkazuje pojem **poznatková báze učitelství** a skládá se podle L. S. Shulmana z těchto druhů vlastností:

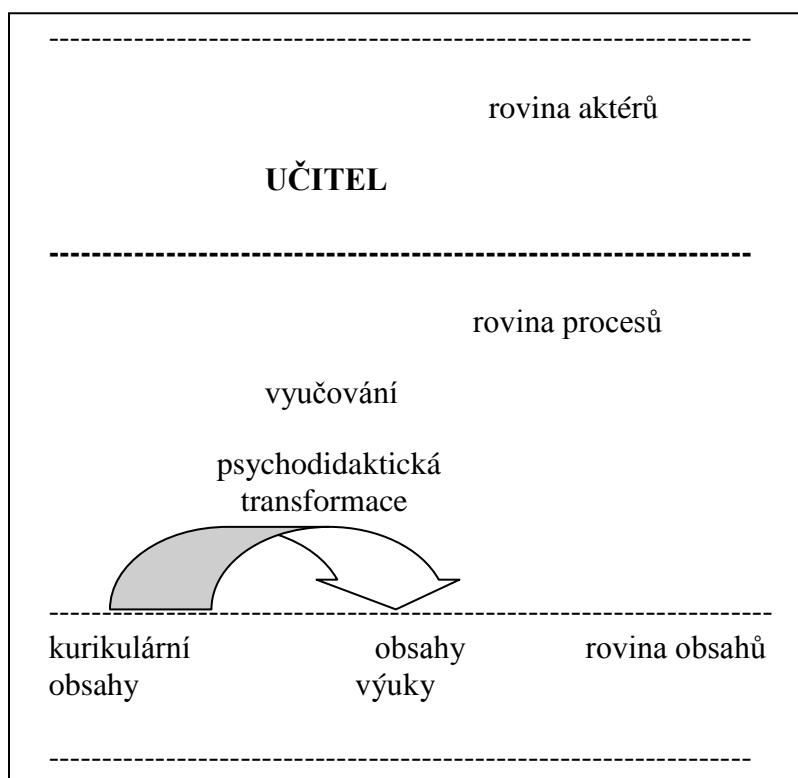
„znalosti obsahu, obecné pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktické znalosti obsahu, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání, znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání“ (Janík 2009, s. 15).

3.1.1 Psychodidaktická transformace učiva

Podstatou psychodidaktické transformace je převedení kurikulárních obsahů do obsahu výuky. Psychodidaktická transformace zahrnuje princip zpřístupnění, jenž se projevuje v návaznosti na žákovu zkušenost, přizpůsobení se žákovu myšlení. Výběr učitele podléhá empirickému zkoumání různých variant, při tom musí plně respektovat subjektivitu žáka a na základě toho vyhodnotit žákovy předpoklady zacházení s obsahem vzhledem k jeho věku, pohlaví, typových zvláštností, jeho vlastních postojů, hodnotové orientace. Další podstatnou úlohou učitele je u vybraného obsahu vzdělávání hledat vzdělávací hodnotu a zformovat ji pro účely výuky tak, aby přispěla k dosahování vymezeného vzdělávacího záměru. Takovým způsobem vzniká učivo odpovídající komplexu požadavků kladených na žákovo učení.

Tabulka č.1: Psychodidaktická transformace

zdroj: Janík, 2009



3.1.2 Didaktická analýza učiva

Při plánování výuky se učitel zpravidla zabývá myšlenkou, co a jakým způsobem bude učit. Tyto otázky mají na průběh přípravy zásadní vliv. Pokud si odpovídá na první z položených otázek, řeší obsah vyučovací hodiny a směřuje k didaktické analýze učiva.

„Didaktická analýza je myšlenková činnost učitele nebo také metoda, která mu umožňuje pochopit obsah, rozsah a strukturu učební látky a najít výchovnou a vzdělávací hodnotu učební látky. Dále stanovit konkrétní výukové cíle v souladu s obecnými cíli výchovy a vzdělání v určitém učebním předmětu, v určitém ročníku a na určitém stupni školy.“ (Podroužek, 1998, s. 52)

Efektivita didaktické analýzy učiva je závislá na schopnosti učitele pochopit a proniknout do daného obsahu učiva a na kvalitě provedené didaktické transformace učiva.

Při didaktické analýze provádíme rozbor obsahu učiva, rozbor činností žáků, jejichž prostřednictvím si žák bude učivo osvojovat a dále rozbor vertikálních i horizontálních vztahů

v učivu, které jsou podstatné pro integraci poznatků do systému vědomostí, dovedností a návyků a postojů žáka.

Postup při didaktické analýze Podroužek (1998, s. 56) závěrem shrnuje do těchto kroků:

- * „výběr tematického celku a konkrétního tématu podle ročního plánu, včetně zvoleného počtu hodin,
- * stanovení konkrétních výchovných a vzdělávacích cílů, které vědomosti, dovednosti, myšlenkové a poznávací činnosti si má žák osvojit, jak ovlivnit jeho postoje, popř. návyky, které normy a hodnoty má žák získat, promyslet otázky ověřování učiva,
- * diagnostikování požadavků na jednotlivé žáky konkrétní třídy, zamyšlení nad zkušenostmi, které by žáci s probíraným učivem mohli mít, a konfrontace nového obsahu učiva s již osvojeným učivem,
- * posouzení struktury učiva a možnosti jejího didaktického zpracování ve vyučování,
- * promyšlení varianty aktivní činnosti žáků ve vyučování a aktivního přístupu žáků k učení,
- * na základě promyšlené struktury učiva a činnosti žáků provést výběr konkrétních vyučovacíh forem, vyučovacích metod a vyučovacích prostředků.“ (Mikesková, 2012)

3.2 Kompetence učitele ve výtvarné výchově

Kompetencemi učitele ve výtvarné výchově označujeme také určitý soubor dispozic k tvořivému a autentickému, přesto stále odpovědnému pedagogickému jednání v různých situacích s tím rozdílem, že jsou více specifické a vychází z oboru výtvarná výchova. Učitel by tedy měl disponovat výtvarnou zdatností, dále pak schopností porozumět otázkám její didaktiky, především z hlediska procesu výuky, teoretickým základem z výtvarného vzdělání. Měl by být schopen přemýšlet o tom, co si připravuje, realizuje a zpětně reflektuje v rámci výuky. K hodnocení zvolených výtvarných forem a originality se vyjadřuje s pedagogickým taktem. Očekává se, že nejen v přímém procesu výtvarné výchovy se bude projevovat jako citlivý a humánní člověk.

Také se od něj očekává, že výtvarné dispozice, které uplatňuje ve vlastní výtvarné seberealizaci, bude umět plně rozvíjet i u dětí, jejich výtvarné myšlení,

představivost, výtvarné vnímání a fantazii. K tomu je zapotřebí vytvářet takové podmínky, aby se vytvořil prostor pro aktivní výtvarnou činnost a zážitky z ní.

Podle Hazukové (1994) profesní kompetence učitele výtvarné výchovy můžeme chápat jako „*míru připravenosti legitimně reprezentovat svou kulturní a psychosociální roli učitele výtvarné výchovy*“. Tato kompetence učitele zahrnuje výtvarnou a psychodidaktickou kompetenci. Kvalitu, úspěšnost a obsah výtvarné kompetence průběžně ověří učitel sám, mohou je postupně ověřovat také jeho žáci či kolegové. Zatímco kvality psychodidaktické kompetence se prokážou až při kooperaci učitele se žáky v hodině výtvarné výchovy. Neméně podstatné jsou i dílčí roviny těchto kompetencí. Výtvarná kompetence je tvořena rovinou:

„1. Výtvarná kompetence je tvořena dalšími třemi dílčími složkami a to složkou produktivní, receptivní a teoretickou.

a) Produktivní složka je tvořena motivací a připraveností k vyjádření vlastní tvorby (plošné, prostorové, akční, konceptuální a mediální). Její úroveň závisí na několika podmínkách, kterými je: motivace k výtvarné tvorbě, autenticita výrazu, citlivost pro objevování výtvarných námětů, citlivost pro intuitivní hodnocení výtvarných forem, ve variabilitě osvojených instrumentů a techniky a v originalitě formy projevu.

b) Receptivní je utvářena motivací a připraveností k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarných objektů a situací. Též jako produktivní složka, tak i tato dílčí složka může existovat, pokud je podporována motivovaností k vyhledávání nebo k přípravě výtvarných zážitků, hloubce výtvarného prožitku, rozsahu a diferencování výtvarných zkušeností a znalostí, citlivosti pro poučné hodnocení a znalostí vlastních výtvarných preferencí.

c) Teoretická vyjadřuje motivovanost a připravenost odborně pojmenovávat výtvarně relevantní fenomény a jejich zasahování do kulturních, sociálních, psycho-didaktických, politických a dalších kontextů. Teoretická dílčí složka kompetencí je závislá na kvalitě výtvarné percepce, rozsahu a diferencovanosti, strukturovanosti a hloubce esteticko-vědních, uměno-vědních a výtvarně relevantních psycho-didaktických/sociologických znalostí.

2. Psycho-didaktická složka výtvarné kompetence se skládá ze čtyř dílčích kompetencí.

a) psychosociální (humánní) – je utvářena psychickou stabilitou osobnosti, sociální inteligencí a vstřícností, motivovaností pomáhat druhým. Na tom, jak úspěšně bude rozvinuta tato složka, záleží, jak dojde k osvojení následujících faktorů kterými je:

- míra psychosociálního sebe-poznání;
- úroveň sebe-pojetí;
- rovnováha mezi svobodou a zodpovědností za rozhodování v sociálních vztazích.

b) projektová (modelová) je motivovanost a připravenost k vytvoření psycho-didaktického projektu (modelu, přípravy, plánu) jednotlivých etap výchovného procesu. Úroveň této dílčí kompetence je určována dle toho, jak učitel zvládne:

rozsah a diferencovanost informačního prostoru pro výběr cílů, obsahů a prostředků výuky;

- vhodným výběrem cílů, obsahů a prostředků vzhledem k užšímu (stav třídy, školy) i širším (stav oboru, společnosti) kontextů výuky;
- vhodnému výběru obsahů a prostředků vzhledem k zamýšleným cílům výuky;
- kvalitě uspořádání obsahů výuky;
- znalosti vlastního pojetí výuky.

c) Realizační složka výtvarné kompetence znamená, že učitel je motivován a připraven k realizaci výchovného modelu (projekt, plán) a je připraven těchto cílů dosahovat i v aktuálních podmínkách dané situace.

Míra osvojení závisí:

- na aktuálním výběru cílů a prostředků v situačních kontextech;
- na osobním nasazení, jeho míře a nadšení;
- na kvalitě odborné a psycho-sociální kvalitě prezentace obsahu a i motivací;
- na kvalitě organizace a struktury výuky;
- realizační fluenci, flexibilitě a originalitě;
- zpětných vazeb a jejich využívání;
- vlastního pojetí výuky.

d) Reflektivní složka kompetence je motivovanost a připravenost k zapamatování, analýze, strukturaci, popisu a hodnocení průběhu a výsledků (vlastní) výuky.

Závisí:

- *na kvalitě výběru reflektování výběru situací;*
- *na kvalitě popisu reflektovaných jevů;*
- *na výběru a použití kritérií hodnocení a jejich zasazení do příslušných kontextů;*
- *na schopnosti komunikovat poznatky a poučit se z omylů vlastních i cizích“*

(Hazuková, 1994, s. 22-23; Sztablová, 1997, s. 11-13).

3.3 Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy

Po relativně dlouhé odmlce, kdy v rámci výzkumu nebyla otázkám koncepce výtvarné výchovy věnována dostatečná pozornost, navrhuje C. Brücknerová čtyři koncepční pojetí jejich výtvarných složek. Orientují se především na osobní pojetí výuky výtvarné výchovy učitelem. V této kapitole přiblížím jejich specifika.

Prvním výtvarným pojetím výtvarné složky estetické výchovy je **Výtvarná výchova jako manufaktura aneb za pečlivostí a jistotou**, jež si zakládá na preciznosti. Preferuje správnost postupu před originalitou. Tato koncepce vznikla jako důsledek nejistoty v oblasti přesvědčení a z postrádání hodnot, které by pro žáky byly oporou.

Zásadní je také postoj žáků k výtvarné výchově jako k předmětu. Žáci totiž často vnímají tento předmět jako bezvýznamný. Proti tomu se stává učitel téměř bezmocným. Aby se ubránil těmto nejistotám, přistoupí na nejjednodušší řešení. Vybuduje takový svět výtvarné výchovy, který bude pro žáky lehce odhadnutelný, hodnotitelný, a v němž se budou moci dobře orientovat. Tím vzniknou práce pochopitelné, pečlivé, spíš než experimentovat, budou žáci intenzivně pracovat se vzorem.

Znovunabytí jistoty dosahuje v tomto pojetí učitel skrze úspěšnost. V tomto ohledu si přizpůsobuje samotný obsah, jenž je postaven tak, aby žáci úspěchů měli možnost dosáhnout. Úspěch je rozpoznatelný především z nástěnek plných líbivých obrázků nikoli okem odborníka, ale je zřejmý pro téměř každého návštěvníka školy. Učitel je okolím chválen a povzbuzován ve své práci, cení se zejména výroba pěkných výrobků, velkorysá výzdoba školních prostor, četná účast ve výtvarných soutěžích či příspěvky na prezentačních akcích. Žáci si osvojí preciznější dodržování pracovních postupů a rozvinou svou

manuální zručnost. Naučí se také vyvozovat triviální estetické soudy bez sebemenšího zamýšlení.

Úkoly podléhají obvyklé a pravidelné práci se vzorem, zadání formuje podle šablon či mantinelů tak, aby byl výsledek předem zaručen.

Druhé pojetí autorka nazvala **Výtvarná výchova jako škola aneb za dovednostmi a výtvarnem**. Podstatu nalézá v naukové stránce didaktického procesu a klade důraz na klasické techniky.

Zprvu učitel nabude toho názoru, že výtvarná výchova je předmět jako kterýkoliv jiný. Uvědomuje si, že v dalším životě žáky může mít na žáky tento předmět prospěšný vliv, pokud se mu podaří předat informace, hodnoty a dovednosti tohoto oboru včas jako legitimní součást vzdělávání.

Obsah je postaven tak, aby si žáci zdokonalili techniku a dovedli uplatňovat základní získané teoretické znalosti. Málokdy učitel nabídne žákům dostatek prostoru k uvolnění, spíše je vede k nácviku. Tím pro ně i úkoly samotné ztrácí na své atraktivitě. Aby se žákům nezdál úkol příliš náročný a nepropadali pocitům bezradnosti, zadání jsou pevně a bezpečně vsazena do šablon a mantinelů.

Výsledkem tohoto pojetí nebývají velkolepé výtvary pro velkorysé prezentace jako předešlého pojetí výtvarné výchovy. Svě poselství skýtá v přesvědčení, že smysl má se všemu potřebnému dobře naučit a pak máme šanci vytvořit či začít něco výjimečného a tím si otevírat další nové cesty.

Třetím pojetím je **Výtvarná výchova jako hřiště aneb za hrou a spontánností**. Jádrem je tvořivost a spontánnost dětem vlastní a vliv postmoderních východisek. Úkolem učitele je žáky zaujmout, podat přátelskou ruku a přispět tak k pohodové atmosféře. Není přece kam spěchat a výtvarná výchova skýtá tolik příležitostí zábavy. Spontaneita tu nefunguje v pravém slova smyslu, učitel je totiž v roli toho, kdo přijme žáky akceptovat jím daný rámec, tedy k plnění konkrétního úkolu. Ani tvořivost se tu neuplatňuje ve svém pravém významu. Stačí vyvinout jen potřebnou aktivitu, bez jakýchkoli prvků destrukce.

Obsah takového předmětu výtvarné výchovy bývá hravý a nahodilý. Ke splnění zadání není třeba mít osvojenou zcela minimální předchozí dovednost. Žáci často podlehnou pocitu, že dělají něco originálního, hravého až uměleckého i např. tehdy,

když obtiskávají své obarvené dlaně na velký formát papíru. S motivací si učitel rovněž neláme hlavu, spoléhá na atraktivitu samotné činnosti. Váhu přikládá společnému naladění, proto také volí spíše skupinové úkoly.

Výtvarná výchova jako ateliér aneb za výrazem a uměním je posledně uvedeným pojetím. V popředí tohoto pojetí je sám učitel s tendencí reflektovat svoji práci, zabývat se úvahami nad otázkami hodnot a smyslu, jejichž závěry pak cíleně vnáší do konkrétních rozhodování. Nepředkládá žákům něco předem daného, ale ke všemu je vede cestou objevování, promýšlení a prožitku. To je ostatně také hlavním principem tohoto pojetí.

Výtvarná výchova by podle Brücknerové měla dát žákům tolik prostoru, *aby zakusili specifický druh výtvarné činnosti a poznávání, jímž jsou tvorba a vnímání uměleckých děl*. Proto se zde tolik neuplatňuje práce se vzorem naopak, žákům je poskytnut dostatek volnosti. Jde o princip otevřeného prostoru, žáky nesvazují konkrétní podněty, když s nimi pracuje, ale poslouží jen jako stimuly, záměrně různorodě volené.

Hodnocení by mělo být otevřené společné diskuzi na různých úrovních abstrakce. Časté jsou rozdílné interpretace, které žáky dále směřují k vysvětlování a hledání. Vítaný je aktivní a tvůrčí přístup k výzvám. Necení se líbivost prací, ale vlastní angažovanost ve společném procesu a nové, neotřelé, neokopírované vklady.

Obsah je koncipován tak, aby vedl ke kultivaci technik, skýtal dostatek prostoru k prosazení vlastní autonomie bez studu a předsudků. Očekává od žáků aktivizující přístup i s poznáváním světa umění. Smyslem není pojmout co nejvíce informací, ale vnímat základní principy tvorby v kontextu se světem umění, i jejich vlastní tvorbou.

Učitel se snaží otvírat žákům cesty do světa umění, pomoci jim orientovat se v něm, nahlížet do tohoto světa se zájmem, nechat se jím inspirovat. Žákům poskytuje dostatek prostoru pro vlastní tvorbu, ostatní již ponechává na nich.

Model pojetí výtvarné výchovy podle Brücknerové použila ve své česko-bavorské studii Věra Uhl Skřivanová, ve které ověřila možnost práce s touto kategorizací na základě mezinárodního srovnání.

4 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV A VZDĚLÁVACÍ POTENCIÁL VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ V MŠ

4.1 Psychologický vývoj předškolního dítěte

Předškolním věkem dítěte se rozumí věk od tří do šesti let. Toto věkové období začíná budováním vlastní autonomie, které souvisí se získáváním větší míry samostatnosti. Okolo třetího roku života se dokáže dítě podle své motivace natolik dobře pohybovat, že může samostatně a lépe poznávat své okolí. Roste i jeho sebehodnocení. Relativně dobře se snáší krátkodobé odpoutání od matky zvláště za příznivých okolností. To je významný předpoklad pro následující vývoj samostatné osobnosti. Charakteristický je pro tento věk rychlý rozvoj řeči. Slova chápe jako symboly, tedy označení určité řeči. Typická je stále opakující se otázka „Co to je?“ Řeč symbolů se neodráží jen ve slovech, ale symbol může mít i podobu představy či obrázku. Individuální rozdíly ve vývoji řeči jsou značné a nelze podle nich prognosticky vyvozovat budoucí vývoj dítěte. Piaget pojmenoval myšlení v tomto období jako symbolické a předpojmové.

Klíčovým momentem ve vývoji vlastního já je fáze vzdoru (negativismus). Dítě se nejčastěji právě kolem třetího roku přirozeně učí reagovat opačným způsobem. Testuje tím svou míru své relativní nezávislosti a elementární vůli.

Slovní zásoba se rychle rozšiřuje, s tím souvisí i vývoj myšlení. Řeči užívají k regulaci svého chování, v druhé části tohoto období dovedou naslouchat řeči vnitřní.

Piaget označil kognitivní vývoj v předškolním období jako názorné myšlení. Vývoj myšlení na tomto vývojovém stupni souvisí s plně názorným poznáním, které dítě získává hlavně prostřednictvím vnímání, především toho zrakového.

Typickou činností pro předškolní dítě je hra, z paralelní přechází v kooperativní. Do hry se začínají promítat rozdíly v ženských a mužských rolích.

Prostřednictvím sociálního učení, které se rozvíjí současně s poznáním a myšlením si dítě **osvojuje normy chování**. Dítě pozoruje chování dospělých, napodobuje ho, někdy je schopno se s dospělým identifikovat. Zatím normy nedodržuje, jen pod nutnou kontrolou, ale učí se. V elementární podobě reguluje své chování podle norem a přejímá je za své. Postupně tak formuje jeho **vnitřní autoregulační instance**.

Mnozí odborníci jsou přesvědčeni a poslední výzkumy tomu i nasvědčují, že v předškolním období dochází k zformování charakteru osobnosti dítěte tak zásadně, že do školy vstupují téměř jako „hotové“ individuality.

4.2 Stádia dětského výtvarného projevu

Výtvarný projev se přirozeně vyvíjí v závislosti na ontogenetickém vývoji člověka. Z tohoto hlediska byl podrobně studován všemi, kdo se více zabývali tématem dětské kresby (např. J. A. Komenský, G. H. Luquet, J. Sully). Většina z nich se shodla na tom, že dětský výtvarný projev probíhá stadiálně a je projevem celé lidské osobnosti, všech jejích složek – výsledkem emocionálního, racionálního poznávání i logického myšlení. Každé dítě, za předpokladu, že je zdravé, si zákonitě projde všemi níže popsány fázemi, byť mohou přicházet o něco dříve či později a trvat různě dlouhou dobu.

Vznik a vývoj dětského výtvarného projevu úzce souvisí s vývojem myšlení. J. Piaget ve své teorii ontogeneticky rozčlenil a popsal čtyři vývojové fáze myšlení.

V první fázi, nazvané „**období senzomotorické**“, kterou si prochází dítě přibližně do dvou let věku, uvádí jako zásadní prvotní zkušenosti dítěte s okolním světem, na jejichž základě dítě poznává a učí se. Aby dokázalo ovládnout prostor a manipulovat s předměty, vytváří si schémata činností a chování. Ovlivňuje tak své vnímání a postoje.

Druhá fáze trvá asi od dvou do sedmi, případně osmi let věku dítěte. Je to „**období předoperačního myšlení**“. Do čtyř let věku dítěte dochází k rozvoji představivosti a symbolického označování. Poté se dostavuje názorné myšlení.

Ve třetí fázi následuje „**období konkrétních operací**“. Dítě je schopné přibližně od sedmi až osmi let věku transformovat operace s předměty do nových situací a to i v pouhé představě.

V posledním, čtvrtém období, „**v tvz. období formálních operací**“, do kterého dítě vstupuje v jedenácti až dvanácti letech a přetrvává, až do dospělosti už zvládá abstraktní operace nezávisle na konkrétní manipulaci.

Tato vývojová stadia mohou být dle Hazukové výchozí pro rozfázování vývoje dětského výtvarného projevu. V souladu s nimi je rozčleněn takto:

Stadium čmáranic, jehož důsledkem je momentální uspokojení, rozvoj motoriky. Podstatou je grafický pohyb, jenž je zaznamenán trvalou stopou. Tedy ve spojitosti

s Piagetovým prvním obdobím dítě vytváří schémata svého chování už jen tím, že daný předmět používá (čmárá s ním, tluče, mačká...) Probouzí se představivost.

Druhé období je přechodníkem ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu, dochází ke spojení kresby s představou. Tento přechod chápeme jako přelom ze stádia senzomotorického do stádia symbolického označování. Názorné myšlení se projevuje diferenciací grafických znaků s přidáním významu.

Nástup myšlení ve formě konkrétních operací se ve výtvarném projevu odráží snahou o vytvoření nové figurace a členění, pohybu. Dítě pracuje na základě zafixovaných představ a vypracovaných grafických útvarů. Postupně se dopracovává k formám abstraktního myšlení.

4.3 Vzdělávací potenciál výtvarných činností

Z pohledu vzdělávací účinnosti výtvarných činností je nutné se zamyslet nad podmínkami výtvarné výchovy, které mají leckdy zásadní vliv na možnosti využití jejich rozvíjejícího potenciálu.

Jak se dále v příspěvku nakladatelství Dr. Josef Raabe s r.o. v Metodickém portálu RVP uvádí, zásadní příčinou nevyváženosti mezi vynaloženým úsilím pedagogů a dosaženými výsledky je nekonceptnost, nahodilost ve volbě úkolů, cílů, povrchní vědomí o jejich smyslu.

Často je vedoucím motivem při volbě výtvarných činností radost a zájem dětí o ně, ale tyto důležité předpoklady čerpat celý očekávaný přínos výtvarné výchovy vzhledem k rozvoji osobnosti dítěte samostatně nedokážou.

Izolované či nedostatečně propojené výtvarné činnosti, plánované nahodile v čase i prostoru netvoří celistvý systém. Pedagog tím ztrácí možnost komplexního náhledu na tuto výchovnou složku.

„V důsledku toho výtvarná výchova takto volně koncipovaná:

1. ***neumožňuje kontrolu, zda některá z významných oblastí výtvarně-výchovné práce nebyla opomenuta;***

2. **nedává** dětem ani jejich rodičům dostatečně jasné signály o tom, že je plnohodnotnou součástí výchovného působení, v některých jeho dimenzích dokonce nezastupitelná;
3. **ztěžuje** učitelce (i rodičům) sledovat skutečný posun dětí ve smyslu výchovného záměru. (Hazuková, 2006)

I v předškolním vzdělávání výtvarná výchova potřebuje dlouhodobější program opřený o cíle, smysl plánovaného úkolu či činnosti, dalších postupů atd. Mělo by být umět obhájit právě jejich smysl.

Východiskem je tvorba plánu výtvarných činností takovým způsobem, aby respektoval specifika výtvarných činností a věkové zvláštnosti dětí. Při plánování by měly být zohledněné i organizační a materiálně-technické podmínky konkrétní MŠ.

„V čem jsou problémy?

V mateřské škole sice máme k dispozici pedagogické dokumenty různé závaznosti a z různých zdrojů (programy výchovné práce, osnovy, apod.). Tyto programy jsou však většinou pouze rámcové. Neuvádějí, co a kdy máme s dětmi ve výtvarné výchově dělat a v jakém pořadí, tzn. jak budou na sebe navzájem navazovat.

Proč nejsou zpracovány podrobné oficiální programy?

Je tomu tak především proto, že úspěšné činnosti ve výtvarné výchově se odvíjejí nikoli od učiva, ale od nápadu, ať již jde o nápad učitelky či některého dítěte. Tento nápad pak učitelka dále promýšlí, domýšlí a rozčleňuje do didaktické struktury:

1. **hledá námět** vhodný pro výtvarné zpracování a motivující pro děti;
2. **formuluje výtvarný problém;**
3. **uvažuje o jeho smyslu** pro rozvoj žádoucích dispozic dítěte;
4. **hledá adekvátní prostředky** jeho realizace s ohledem na jeho dimenzi výtvarnou a současně na vývojové předpoklady konkrétních dětí a aktuální situaci. (Hazuková, 2006)

II. EMPIRICKÝ VÝZKUM

5 TERÉNNÍ VÝZKUM

5.1 Úvod do problematiky

V současnosti je poměrně málo zmapována úroveň výtvarné dimenze v mateřských školách, problematika psychodidaktické (ne)přípravenosti učitelek k realizaci potenciálu výtvarné výchovy v kontextu s RVP PV. Metodických příruček je nepřehledné množství, ale těch kvalitních poměrně méně. Proto jsem jako hlavní východiska pro svoji práci využila spolupráci s učitelkami, které byly ochotné se ke své práci vyjádřit.

Výzkumná sonda by se měla dotknout některých problémů, nedostatků, ale třeba i příznivých jevů, které ovlivňují školní praxi. Vzhledem k rozsahu sondy a malému zmapování problematiky není možné dospět k plošným a generalizovatelným výsledkům. Je proto nutné chápat je s rezervou. Generalizace ani není cílem této sondy. Mým záměrem je charakterizovat konkrétní případ, reálnou situaci, jejímž prostřednictvím budeme moci nahlédnout, jak ve skutečnosti funguje teorie v praxi. V tomto přístupu spočívá také její výpovědní hodnota. Na malém vzorku pedagožek se pokusím demonstrovat konkrétní obsahy realizovaných úkolů výtvarné výchovy a cíle, zároveň třeba i poukázat na to, že výtvarná dimenze je mnohem širší a nosnější než v těchto pojetích.

Na základě zjištěných informací jsem se také pokusila pomocí některých vlastních realizovaných výtvarných výstupů poodkrýt možnosti tvůrčí práce s dětmi.

5.2 Charakteristika výzkumného problému

Hlavním předmětem této sondy jsou možnosti práce se vzdělávacím potenciálem výtvarných úkolů a oborovými cíli v naší mateřské škole, jež se mi jeví jako nevyhovující. Cílem je analýza těchto vzdělávacích cílů a výstupů. A nejen to. Předpokládám, že se také projeví, do jaké míry učitelky jednotlivým kategoriím uvedených v dotazníku rozumí a jak je dovedou operacionalizovat ve vlastní školní praxi. Rovněž se hodlám zabývat tím, do jaké míry se shodují jejich formulované konkrétní cíle, jež si v přímé práci s dětmi kladou, s cíli závazných základních pedagogických dokumentů. To vše může být odpovědí na to, zda výchovně vzdělávací činnost pod jejich pedagogickým vedením je úspěšná a naplňuje očekávání dokumentu RVP PV, případně by mohly být zodpovězeny otázky, jaké jsou klíčové momenty jejich neúspěchu, nejistoty či rezignace.

Znalost vzdělávacích cílů je prvotním předpokladem pro úspěšnou výchovně vzdělávací práci pedagoga. Jak z nároků kladených současnou mateřskou školou vyplývá, je také třeba, aby učitel disponoval určitými kompetencemi nejen v rovině teoretické, ale i praktické. Konkrétně mne zajímá:

- Zda mé profesní kolegyně rozumí didaktickým kategoriím výtvarné výchovy, s nimiž pracují.
- Jaké si kladou vzdělávací cíle a jaké významy (obsahy) s nimi spojují.
- Zda dokážou pracovat s oborovými vzdělávacími cíli ve smyslu jejich operacionalizace.

V souvislosti s daným problémem jsem si položila několik výzkumných otázek:

- Kterých zásadních chyb se dopouštějí učitelky při formulování (zadávání) výtvarných úkolů vzhledem k soudobým požadavkům RVP PV?
- Jaká jsou specifika v pojetí výtvarné výchovy jednotlivých učitelek?
- Jak ovlivňuje formulace výtvarného úkolu vzdělávací potenciál realizovaných výstupů?
- Jak případné problémy vyřešit?

5.3 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem této výzkumné sondy je analyzovat vzdělávací obsah výtvarné výchovy ve vybrané instituci. Chtěla bych se zaměřit na rozbor realizovaných výtvarných prací dětí Mateřské školy v Chodově v přímé souvislosti s pojetím výtvarné výchovy konkrétních pedagožek. Vyhledat a pojmenovat případné nedostatky a obtíže, které snižují vzdělávací potenciál výtvarné výchovy jako oboru v kontextu se soudobými nároky kladenými RVP PV.

Za tímto účelem analyzuji konkrétní realizované výstupy. Pokusím se problematická místa nejen identifikovat, ale také navrhnout doporučení pro jejich možná řešení.

Dílní cíle jsem stanovila takto:

1. Prostudovat školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a RVP PV dané instituce.
2. Prostřednictvím dotazníku, fotodokumentace a rozhovoru s konkrétními pedagožkami získat didaktické informace o realizovaných výstupech.
3. Na základě analýzy výtvarných úkolů zaznamenat možné chyby a nedostatky.
4. Zaznamenat možné chyby a nedostatky.
5. Získané poznatky využít pro návrh doporučení řešení problémů.

5.4 Sběr dat a popis výzkumného vzorku

Sběr dat probíhal v odloučeném pracovišti Mateřské školy v Chodově, v Zahradní ulici, jež je součástí Mateřské školy Chodov, příspěvkové organizace. Pracuje zde celkem deset učitelek na pěti třídách. Z toho je jedna učitelka v pozici zástupkyně ředitelky školy. Do každé z tříd dochází určitá věková kategorie dětí, jen do jedné děti ve věkovém rozmezí tři až sedmi let. Data jsem získávala na základě dotazníkového šetření, fotodokumentace výsledných prací dětí a rozhovoru s učitelkami. Učitelky, jež projevily ochotu ke spolupráci, jsem předem seznámila s předmětem následující výzkumné sondy. Zároveň byly ujištěny o jejich anonymitě. Konkrétně se jedná o učitelky s rozdílným stupněm vzdělání, délkou školní praxe a věkovou skupinou dětí, se kterou denně pracují.

Učitelka A dosáhla vysokoškolského vzdělání. V mateřské škole pracuje již čtvrtým rokem. Letos poprvé dostala příležitost pracovat s třídou dětí předškolního věku.

Učitelka B má středoškolské vzdělání. Její školská praxe trvá už čtrnáct let. Ve své třídě pracuje s dětmi čtyř až pětiletými.

Učitelka C má rovněž středoškolské vzdělání. Její školská praxe čítá šest let. Pracuje s věkově smíšenou třídou, konkrétně s dětmi od tří do sedmi let.

O záměru napsat bakalářskou práci z oboru výtvarné výchovy s využitím dat realizovaných výstupů některých učitelek naší mateřské školy jsem předem informovala i zástupkyni ředitelky, ta souhlasila.

5.5 Popis použitých výzkumných metod a metod sběru dat

V následující výzkumné sondě se budu ubírat cestou kvalitativní analýzy, ta bývá východiskem pro kvalitativní výzkum, jenž představuje důležitý nástroj poznávání v humanitních vědách. V jejím popředí bude stát obsah a jeho kvalita, je tedy možné předpokládat, že z analýzy tohoto charakteru vyplyne řada konkrétních zjištění. Data, která mají povahu kvantitativní, slouží pouze například k ilustraci určité inklinace učitele v povaze volených cílů. Uvedené postupy analýzy mají tedy kvalitativně-kvantitativní povahu. Dle zvolených kategorií odpovědi systematizují v rámci tabulek. Některé vyjadřují pomocí grafu.

Za účelem získání informací byla použita **triangulace výzkumných metod**. První metodou sběru dat je dotazník (příloha č. 1). Jeho nespornou výhodou je, že dokáže poskytnout požadované množství informací i od zkoumaného vzorku během relativně krátkého časového úseku. **Dotazník** obsahuje deset bodů, které učitelky musely zohlednit před skutečně realizovanými výtvarným činnostmi. Získané údaje jsem kategorizovala a vyjádřila v rámci tabulky (příloha č. 2).

Dále byla použita druhá metoda sběru dat - **rozhovor**. Rozhovor byl vyhodnocen na základě kvalitativní analýzy obsahu rakouského autora P. Mayringa (2007). Pomohl mi pochopit možné souvislosti, které na první pohled nebyly zřejmé. Poskytl mi také odpovědi na otázku, zda se mé kolegyně dostatečně orientují v didaktické terminologii výtvarné výchovy. Pomohl mi rovněž pochopit souvislosti, které na první pohled nebyly zřejmé.

Poslední zvolenou metodou je analýza fotodokumentace výtvarných prací na základě jejich **fotodokumentace**. Fotodokumentace výtvarných prací dětí směřovala k sestavení výtvarných produktů do srovnávacích řad za účelem analyzovat vzdělávací potenciál těchto prací na základě obrazové dokumentace.

6 ANALÝZA DAT

6.1 Dotazník

Obrátila jsem se na své kolegyně s prosbou o vyplnění dotazníku. Mým záměrem je kvalitativní interpretace dokumentů formou metody dotazování, případně rozhovoru. Konkrétní učitelky jsem poprosila o spolupráci a zadala jim dotazník k vyplnění. Učitelky byly ke spolupráci ochotné a přislíbily i zodpovězení případných dodatečných otázek. Respondentkami se v tomto případě staly tři učitelky, k jejichž rozlišení jsem použila označení písmen A, B, C a v tabulkách i označení odlišnou barvou. Jednotlivé kategorie z dotazníku interpretuji slovně.

6.1.1 Analýza formulace vzdělávacích cílů pedagožkami

Formulace vzdělávacích cílů jako základních didaktických kategorií odkazuje přímo k očekávanému naplnění konkrétních vzdělávacích obsahů. Jinými slovy, již formulace vzdělávacích cílů odkazuje k možnému potenciálu výtvarného úkolu. **Vzdělávací cíle** jako základní didaktická kategorie výtvarné výchovy předurčuje vzdělávací potenciál výtvarného úkolu, který v souvislosti s ním pedagog připravuje, proto je nezbytné, aby se nad vzdělávacím cílem, jenž si stanovuje, dostatečně zamýšlel. Vzdělávací cíle by měly korespondovat nejen se smyslem zadávaných výtvarných činností, ale také by měly korespondovat se školním kurikulem, RVP PV.

Smysl zadávání těchto úkolů by měl být opodstatněn v jeho samotném vzdělávacím účinu. Kladené cíle by měly nést určitý vzdělávací potenciál, jenž po dokončení etapy působení dodá dítěti určité osobnostní zisky důležité pro život. Míra vzdělávacího potenciálu je závislá na určitých předpokladech.

Kategorizace realizovaných výstupů podle RVP PV

V následující analýze jsem se zaměřila na orientaci očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech RVP PV, jež jsou v něm uvedeny za účelem posouzení úspěšnosti výchovně vzdělávacího působení pedagoga v průběhu i po jeho ukončení. Je tedy důležité vycházet z kompetencí, kterými dítě disponovalo již před zahájením docházky do MŠ a dále tak průběžně sledovat směr jeho dalšího vývoje vzhledem k jeho počátečnímu stavu. Je možné tedy v tomto smyslu konstatovat, že mají zpětnovazební charakter.

Klíčové kompetence RVP PV definuje jako *soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, pro jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*. Za zásadní jsou v RVP PV považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a interpersonální a kompetence občanské.

V následující tabulce analyzuji odpovědi z dotazníků. Zaměřuji se na to, jak si jednotlivé pedagožky, které jsem od sebe barevně odlišila, uvědomují a definují vzdělávací cíle již realizovaných úkolů. Jak se zpětně tedy vrací k tomu, co ve výuce dělaly a sdělují mi vzdělávací cíle, které kategorizují. Učitelce A jsem určila barvu fialovou, učitelce B barvu modrou a učitelce C barvu oranžovou.

Tabulka č. 2: Analýza realizovaných výstupů dle oblastí RVP PV

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická)			
	<ul style="list-style-type: none"> Fyzický rozvoj a pohybová koordinace Jemná motorika, koordinace ruky a oka 	<ul style="list-style-type: none"> 	
		<ul style="list-style-type: none"> Seznámení s novou technikou Nové výtvarné techniky VV + PV umět namalovat zvířecí postavu s detaily 	
		<ul style="list-style-type: none"> znázornit ovoce dle zrakového vjemu Zvládnout namalovat květinu Předpoklad, aby děti zvládly namalovat zvířecí postavu... 	
	<ul style="list-style-type: none"> Sebeobsluha 		
	<ul style="list-style-type: none"> Zdraví, bezpečí 		
2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)			
2.1 Jazyk a řeč			
	<ul style="list-style-type: none"> Výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, dorozumívání, vyjadřování 		
2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace			
	<ul style="list-style-type: none"> Vnímání 	<ul style="list-style-type: none"> Vnímat a rozlišovat pomocí smyslů Pozorování a vnímání krásy zimní přírody 	
	Pozornost, soustředění, paměť		
	<ul style="list-style-type: none"> Tvořivost, vynalézavost, fantazie 	<ul style="list-style-type: none"> Využití fantazie dětí při hrách využití fantazie pro výrobu svého erbu, svého města 	

		<ul style="list-style-type: none"> • namalovat šaška... (výtvarné detaily) • dělat kaňky do mokrého podkladu • děti dokáží namalovat medvídka • Nebát se používat barvy 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Rozlišování obrazných a grafických symbolů, grafické vyjadřování 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutno trénovat detaily 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Časoprostorová orientace 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Základní předmatematické představy, početní a číselné pojmy a operace 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Řešení problémů, učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Naučili se poznávat plody stromů, správně je přiřadit • Povídky o tom, jak se v zimě oblékat, z čeho se oblečení vyrábí, co nosíme v jakém ročním období... • Děti se dozvěděly nové informace o vánocích, tradicích, zvycích • Upevnění znaků ročních období • Znat zvířata a jejich mláďata 	

2.3 Sebepojetí, city, vůle

• Sebevědomí, sebeuplatnění	
• Sebeovládání, přizpůsobivost	• čertík je docela bavil
• Sebepojetí, city, vůle	

3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

• Komunikace s dospělým	
• Komunikace s dětmi, spolupráce při činnostech	• Obdarovaly kamaráda dárečkem
• Sociabilita	

4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)

• Společenská pravidla a návyky	
• Zařazení do společenství	
• Kultura, umění	

5. Dítě a svět (oblast environmentální)

• Poznatky, sociální informovanost	• Seznámení dětí s naším městem, co tu máme, co tu chybí, kdo je „hlava“ města
• Adaptabilita ke změnám	
• Vztah k životnímu prostředí	

Dílní výsledky a jejich interpretace:

Jak z přehledu můžeme pozorovat, **učitelka A** v realizovaných výstupech usilovala o rozvoj jemné motoriky, koordinaci ruky a oka, uplatnění tvořivosti a fantazie. Nejvíce však pedagogicky dle formulací očekávaných výstupů směřovala k tomu, aby se děti prostřednictvím výtvarných činností něčemu naučily a rozšířily si tak svůj poznatkový systém. Smysl výtvarných činností nachází ve spojení předáním nových informací, s procesem poznávání. Zaměřuje se především na oblast rozvoje poznávacích funkcí a myšlenkových operací. Méně se jí prostřednictvím oboru výtvarné výchovy daří zasahovat do sféry interpersonální, podporovat efektivní komunikaci, sociabilitu. Tendence přiblížit dětem problematiku životního prostředí, oblast kultury a umění se do realizovaných výstupů nepromítly vůbec. Zrovna tak je evidentní, že se v realizovaných výstupech dle jejich formulací nerealizovala individualita dítěte, uplatnění vlastního já, vlastního sebepojetí, snaha o podporu zdravého sebevědomí.

Učitelka B se ve formulacích cílů již realizovaných výstupů také u dětí zasazovala o rozvoj jemné motoriky, více se však soustředila na rozvoj jejich tvořivosti, vynalézavosti a fantazie. S přiřazováním jednotlivých realizovaných výstupů z dotazníku jsem se potýkala, jelikož z údajů, které v dotazníku uvedla, je zřejmé, že pedagogickým, resp. didaktickým kategoriím, s nimiž pracuje, rozumí nedostatečně. K bodu „realizované výstupy“ např. učitelka B uvádí, cituji „pět dětí měly strach dělat kaňky do mokrého podkladu, mírné zklamání, ovšem z výtvarných prací spokojenost“ nebo „téma oblíbené, ovšem děti nemají rády omalovánky – vhodná motivace – čertík je docela bavil“. Se zařazením realizovaného výstupu, cituji „Velmi dobrý pocit, děti byly nadšené (oblíbené téma)“ jsem si nevěděla rady vůbec a tak jsem se dodatečně na zmíněné body učitelky B dotázala. Odpověděla mi, že stanovuje cíle podle toho, že děti činnost baví, a mimo to vychází i z toho, co mají již děti dobře osvojené a co zvládají.

Učitelka C neuvedla žádný realizovaný výstup. Ptala se mne, zda stačí, když vyplní v dotazníku jen vzdělávací cíle.

Kategorizace očekávaných vzdělávacích cílů (podle J. Slavíka)

Jan Slavík se v oblasti didaktiky výtvarné výchovy zabýval i kategorizací cílů (jejich obsahem a strukturací). Jednotlivé cíle vyčlenil a zapracoval do dílčí škály. V této kategorizaci neopomíná prolínání prožívání, učení a socializaci dítěte. Tato kategorizaci lze chápat i jako nazírání na výtvarnou výchovu z hlediska její metodologie, a tím nám pomoci přiblížit se význam cílů výtvarné výchovy v současné škole, a tak porozumět jejímu současnému poslání nejen ve škole, ale i ve společnosti a kultuře. Nutno podotknout, že vymezením cílů ve výtvarné výchově se zabývají i jiní odborníci např. H. Hazuková, P. Šamšula, V. Uhl Skřivanová.

V cílových kategoriích výtvarné výchovy se dle Jana Slavíka koncentrují základní dispozice, jež mají být u dětí ve výtvarném vzdělávání rozvíjeny. Jedná se o tyto kategorie: Výtvarné dispozice – výtvarná citlivost, výtvarná představivost a fantazie; výtvarné myšlení; Znalosti a porozumění; Tvůrčí a explorativní; Hodnotící schopnosti; Komunikativní dovednosti; Sociálně psychické předpoklady. (Slavík, 1993)

Konkrétní formulované cíle pedagožkami k již realizovaným výtvarným úkolům kategorizují dle J. Slavíka.

Tabulka č. 3: Cílové kategorie dle Jana Slavíka (Sztablová, 1997, s. 6 -7)

Výtvarné dispozice			Znalosti a porozumění		Tvůrčí a explorativní dovednosti	Hodnotící schopnosti	Komunikativní dovednosti	Sociálně psychologické předpoklady
výtvarná senzibilita	výtvarná představivost	výtvarné myšlení	v pojmech	v obrazech				
Seznamovat děti s vlastnostmi barev	Pokrýt plochu barvou	Prohlubovat estetický zážitek z výtvarného díla, vzbuzovat zájem dětí o obsah	Seznámit děti se životem na severním pólu	Vytvářet povědomí o přírodním prostředí	Uplatňovat krycí vlastnosti barvy			Seznámit děti se zvyky, tradicemi o vánocích
Umět pracovat s tuší a zmizítkem	Zapouštění barvy do mokrého podkladu	Výtvarně zachytit lidskou postavu, využití celé plochy			Učit děti uplatňovat krycí vlastnosti barvy (kolektivní práce)			
Nebát se používat barvy, malovat štětcem, barvou, využít celého prostoru, dbát na čistotu provedené práce	Malba štětcem – celoplošné, otisk, vybarvování hustou barvou	Na základě prožitku umět výtvarně vyjádřit lidskou postavu, používat veselé barvy			Upevňovat správnou techniku stříhání			

		Výtvarně zachytit zvířecí postavu, využití celé plochy			Namalovat (znázornit) zvířecí postavu			
		Umět výtvarně vyjádřit zrakový prožitek, vjem			Umět namalovat barvou ovoce, využít celé plochy			
					Nepřetahovat při vybarvování, správný úchop voskovky			
					Umět vybarvit barvou obrázek, nepřetahovat, dbát na čistotu provedení práce			
					Vybarvování pastelkou bez přetahování, dokreslování detailů tužkou – správný úchop tužky			
					Rozvoj tvořivosti, práce s barvičkami (vod. barvy)			
					Rozvoj jemné motoriky + koordinace ruky a oka			

					(5x)			
					Rozvoj tvořivosti			
					správné držení pastelek, nůžek			

Dílčí výsledky a jejich interpretace:

Učitelce A se podařilo zaměřením vzdělávacích cílů obsáhnout téměř všechny cílové kategorie definované J. Slávikem. Z analýzy vyplývá, že rozvoj hodnotících schopností a podpora komunikativních dovedností nejsou stěžejními cíli její práce ve výtvarném oboru. Největší důležitost přikládá uplatnění tvůrčích a explorativních dovedností.

Učitelka B rovněž nejvíce orientuje své vzdělávací cíle do kategorie tvůrčích a explorativních dovedností. Stejnou měrou i usiluje o rozvoj výtvarných dispozic, zejména výtvarného myšlení. Méně vzdělávacích cílů se přičiňuje o podporu výtvarné senzibility a výtvarné představivosti. To je v podstatě výčet cílových kategorií, do nichž vzdělávací cíle více či méně spadají. Prostor ve zbývajících kategoriích - Znalosti a porozumění, Hodnotící schopnosti a Komunikativní dovednosti prostor takto formulované vzdělávací cíle prostor nenašly.

Učitelka C se vzdělávacími cíli vymezila jen do jedné kategorie – Tvůrčí a explorativní dovednosti. Pětkrát si dokonce stanovila stejný cíl. Takto postavené cíle postrádají svůj smysl a jeví se jako povrchní.

Také je možné si povšimnout, že vzdělávací cíle výtvarných úkolů působí spíše uzavřeně, nenabízí více možností řešení.

Kategorizace očekávaných výstupů (Hazuková)

Termín dílčí kompetence dle Hazukové (2005) zahrnuje tzv. očekávané výstupy, konkrétní výsledky, resp. způsobilosti žáka jako dílčí poznatky, kognitivní, praktické i sociální dovednosti, hodnoty i postoje. Obecně se dá říct, že synonymem pro pojem kompetence je pojem způsobilost. Dítě se tedy stává způsobilé k tomu, aby nabyté poznatky umělo aplikovat v životě, aby naučené dovedlo prakticky vykonat, projevit. Nutno poznamenat, že získávání kompetencí je složitý a dlouhodobý proces, někdy i celoživotní. Dítě v předškolním věku je schopno osvojovat si „pouze“ jejich elementární předpoklady. V tomto přehledu jsem se pokusila realizované výstupy učitelek roztřídit dle toho, do jaké míry podporují nabývání způsobilosti žáka.

Tabulka č. 4: Kategorizace očekávaných výstupů dle Hazukové

Dílčí kompetence vedoucí k nabývání způsobilosti žáka:	Učitelka A	Učitelka B	Učitelka C - nevyplnila
k dílčím poznatkům	★ ★ ★ ★	★	
ke kognitivním dovednostem	★ ★ ★ ★ ★ ★ ★		
k praktickým dovednostem	★ ★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★	
k sociálním dovednostem	★ ★		
k hodnotám	★ ★	★ ★	
k postojům	★	★ ★	

„Klíčové kompetence RVP definuje jako *soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, pro jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*. Za nejdůležitější jsou považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a interpersonální a kompetence občanské (Hazuková, 2005, s. 5). Oborové vzdělávání oproti tomu používá jako cílové kategorie termínu *dílčí kompetence*, které označují tzv. *očekávané výstupy*, konkrétní výsledky, resp. způsobilosti žáka jako dílčí poznatky, kognitivní, praktické i sociální dovednosti, hodnoty i postoje (Hazuková, 2005, s. 5). Dílčí oborové kompetence tvoří ve svém celku základ klíčových žákovských kompetencí všeobecného vzdělávání,

ačkoliv i v tomto případě je nutné konstatovat, že taktéž dílčí oborové kompetence jsou v kurikulárních dokumentech různých zemí odlišně vymezeny.“ (Uhl Skřivanová, 2012)

Dílčí výsledky a jejich interpretace:

Jak z přehledu vyplývá, děti pod pedagogickým vedením učitelky A v rámci realizovaných výstupů nabývaly širší spektrum kompetencí. Nejvíce je však vedla ke kognitivním dovednostem. Pedagogické úsilí směřovala i k nabývání způsobilosti dětí v oblasti praktických dovedností. Zatímco učitelka B svým pedagogickým vedením přispívala především k osvojování praktických dovedností. Jeví se, že dílčí kompetence vedoucí k získávání dílčích poznatků, k rozvoji kognitivních dovedností nejspíš zcela opomněla. Ve formulacích některých realizovaných výstupů učitelka B vyjadřuje míru uspokojení z výtvarné činnosti a tak je nelze podrobit analýze. Pro představu cituji „Velmi dobrý pocit, děti byly nadšené (oblíbené téma); Děti byly spokojené, zvířátka mají rády, docela mne překvapily (omalovánky nemají rádi zejména chlapci); Bramborová tiskátka velmi oblíbená, děti i já spokojené.“

Získávání dílčích kompetencí dětí pod vedením učitelky C nelze analyzovat, jelikož realizované výstupy v dotazníku nevyplnila.

Zadání výtvarných úkolů podle Ernsta Wagnera

Již vlastním koncipováním úkolu předznamená učitel jeho možný potenciál. Konkrétně se jedná o vliv otevřenosti zadání.

Kategorizací výtvarných úkolů se z tohoto pohledu zabýval Ernst Wagner z Ústavu školní kvality v Mnichově, přičemž sestavil tabulku kategorizace výtvarných úkolů, ve které je zvláštní zřetel věnován formulaci výtvarných úkolů ve školní praxi. Uvádí v ní tři možné formy úkolu – otevřený, polootevřený a uzavřený úkol. Zabývá se také formátem řešení a uvádí příklady pracovních pokynů. Řešení otevřeného úkolu nejsou učitelé zcela známá a skýtá více možných variant řešení. Řešení polootevřeného úkolu učitel předem zná. V případě zadání uzavřeného úkolu, řešení je známé i žákovi. Vyplývá z ní, že „uzavřené výtvarné úkoly slouží především k procvičování a přezkušování elementárního učiva, jejich strategie řešení jsou pevně dána, stejně jako výsledné formy.“ Formulace úkolů posledního typu nachází opodstatnění v již přežitě behavioristické teorii, a co víc odklá-

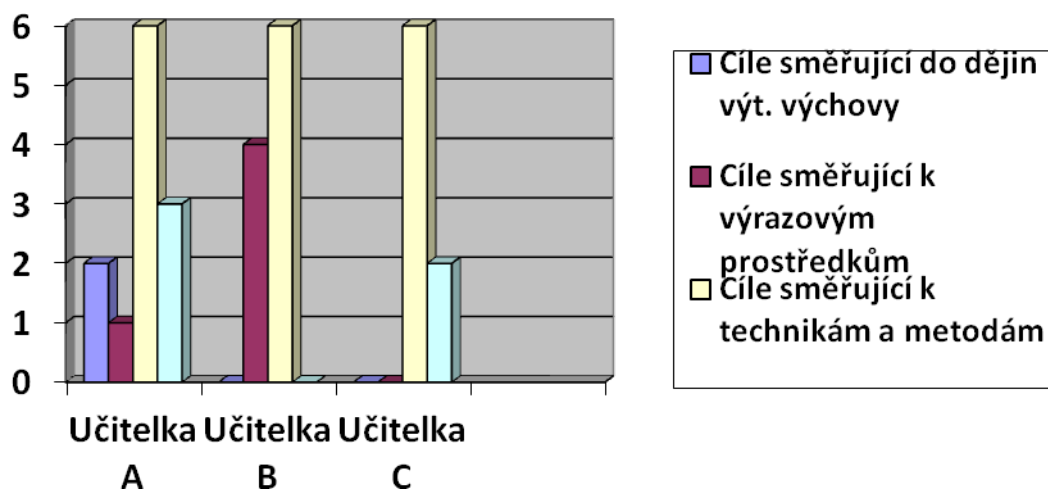
ní se od konstruktivistické teorie vzdělávání, jež je v současnosti pokládána za stěžejní. Jistou paralelu můžeme promítnout i ve formulaci vzdělávacích cílů.

„V této souvislosti zmiňuje dokument práci E. Wagnera a U. Schuster (2010, s. 2), kteří připravili repertoár sloves – operátorů, umožňujících formulaci úkolů, orientovaných ve smyslu dosahování oborových kompetencí. V oblasti recepce lze jmenovat operátory: rozpoznat, ověřit, porovnat, rozlišit, pojmenovat, formulovat, popsat, seřadit, rozdělít, představit, osvětlit, komentovat, odůvodnit, doložit, argumentovat, reflektovat, přiřadit, vložit do kontextu, vyvodit význam, interpretovat, vykládat, hodnotit apod. V oblasti produkce pak: skicovat, navrhnout, plánovat, vypracovat, studovat, objevovat, excerpovat, analyzovat, objasňujícím způsobem představit, obrazně sdělit, konstruovat, vystavět, dekonstruovat, rozložit, rekonstruovat, doplnit, řadit, strukturovat, organizovat, znázornit, prezentovat, vystavit, najít, vynalézt, koncipovat, aplikovat, použít, zpracovat, tvořit, komponovat apod.“ (Uhl Skřivanová, 2013)

Dílčí výsledky a jejich interpretace:

Učitelky se ve svých vzdělávacích cílech výtvarných úkolů nejčastěji orientují na osvojování si výtvarně technických dovedností u dětí, případně jejich zdokonalování. Výtvarné činnosti se omezují na manipulační činnosti, jednoduché úkony s předměty, s pomůckami, s nástroji a materiály. V úkolech tohoto typu požadují i určitou kvalitu technického zvládnutí úkolu. Pro příklad cituji formulace cílů učitelky B *„Umět vybarvit barvou obrázek, nepřetahovat, dbát na čistotu provedení práce; Vybarvování pastelkou bez přetahování, dokreslování detailů tužkou – správný úchop tužky; Nepřetahovat při vybarvování, správný úchop voskovky.“* Takto zadané výtvarné úkoly nevedou děti k hledání způsobů jejich možných výtvarných řešení, ale především k procvičování a přezkušování elementárního výtvarného „učiva“. Prostředkem realizace je nejčastěji plošné vyjádření v malbě či kresbě. Realizace prostřednictvím grafiky se neobjevila vůbec. Naprosto opomenuté je i prostorové vyjádření.

Pojetí vzdělávacích cílů dle jejich cílové orientace



Graf č. 1: Orientace vzdělávacích cílů

Dílčí výsledky a jejich interpretace:

Z tohoto pohledu kategorizace je zřejmé, že nejčastěji učitelky A, B i C vedou vzdělávací cíle cestou vedoucí k technikám a metodám.

Cíle směřující k rozvoji fantazie a představivosti se o něco méně objevují u učitelek A a C.

Cíle vedoucí k uplatnění výrazových prostředků si stanovuje nejvíce učitelka B, méně učitelka A, učitelka C vůbec.










Pouze učitelka A se pokusila v jednom případě cílově prostoupit do dějin umění.

6.1.2 Analýz vzdělávacích cílů výtvarných úkolů ve smyslu odborných kompetencí a jejich podílu na klíčových kompetencích všeobecného vzdělávání

Kategorizace realizovaných výstupů podle podílu oborových kompetencí výtvarné výchovy na všeobecném vzdělávání (V. Uhl Skřivanová)

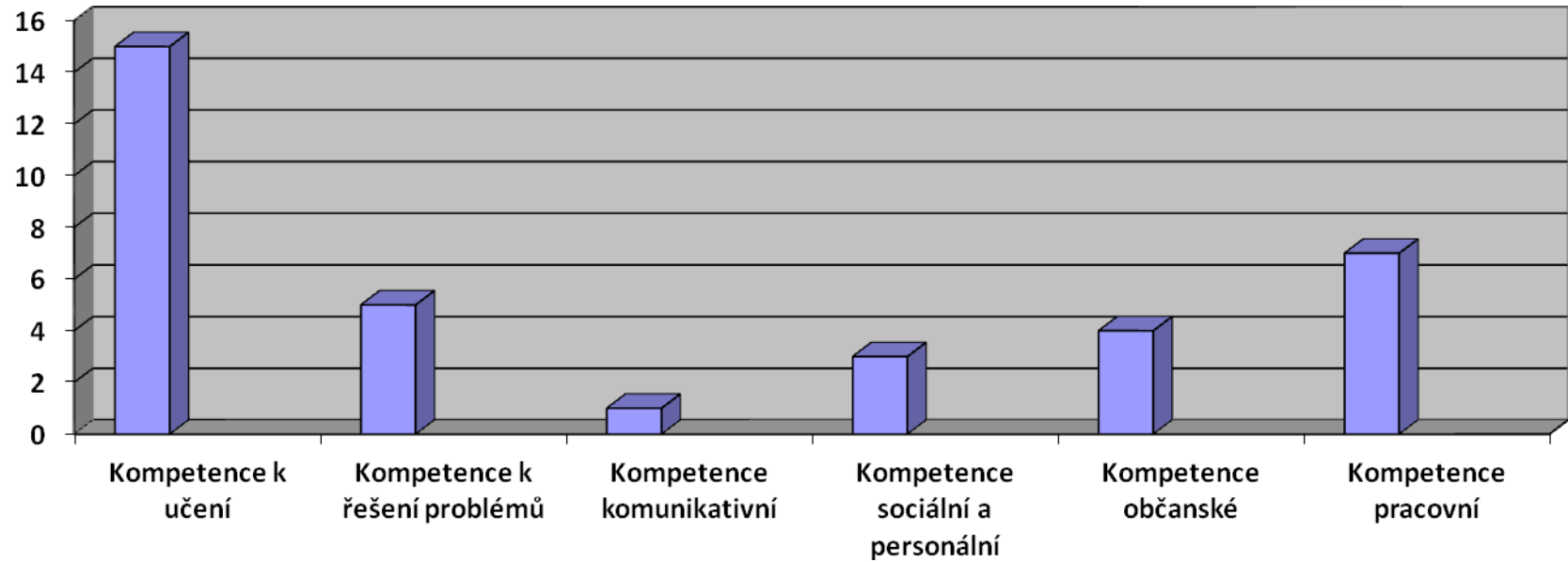
Kvalita výuky se odvíjí **od možnosti žáka osvojit si klíčové kompetence**, jež představují určité prakticky využitelné výstupy. Vznik klíčových kompetencí závisí na úzké vazbě k činnosti či praktickému výkonu. Kompetence dítě získává právě jen činností a prožitkem s ní spojeným, vlastní aktivitou. To jsou výchozí předpoklady toho, že osvojené kompetence bude žák umět dále v praxi uplatnit. Rozvoj kompetencí je klíčový pro všechny úrovně vzdělávání. Důraz na činnostní učení je zřejmý i v dokumentu RVP ZV. Píše se v něm, že by se výuka neměla odkládat na dobu, až budou mít žáci osvojené znalosti. Právě naopak. Jak potvrzují výzkumy oboru moderní psychologie (zejména Jeana Piageta) efektivnímu získávání vědomostí u žáků nejvíce přispívá smysluplná aktivita žáka, nikoli pouhé nacvičování nebo memorování. Podobně nakládá s klíčovými kompetencemi i RVP PV. Proto realizované výstupy pedagožek vyhodnotím podle „Návrhu podílu oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě kompetencí klíčových (Uhl Skřivanová 2011), který vychází právě z RVP ZV, G. Na základě jednotlivých formulací realizovaných výstupů jsem se pokusila vyvodit získání možných dílčích kompetencí výtvarného oboru.

Tabulka č. 5: Přehled realizovaných výstupů učitelky A

Realizovaný výstup:	Značka:
Naučili se poznávat plody stromů, správně je přiřadit	
Děti si zopakovaly barvy, naučily se listy (k jakým stromům patří), vyzkoušely si nové výtvarné i pracovní techniky	
Vnímat a rozlišovat pomocí smyslů	
Povídánky o tom, jak se v zimě oblékat, z čeho se oblečení vyrábí, co nosíme v jakém ročním období...	
Děti se dozvěděly nové informace o vánocích, tradicích, zvycích, obdarovaly kamaráda dárečkem	
Seznámení s novou technikou, pozorování a vnímání krásy zimní přírody, využití fantazie dětí při hrách	
Nové výtvarné techniky VV + PV, upevnění znaků ročních období	
Znát zvířata a jejich mláďata, umět namalovat zvířecí postavu s detaily	
Seznámení dětí s naším městem, co tu máme, co tu chybí, kdo je „hlava“ města, využití fantazie pro výrobu svého erbu, svého města	










Tabulka č. 6: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě klíčových kompetencí podle Věry Uhl Skřivanové (2011)

Klíčové kompetence RVP ZV, G	Oborové kompetence jako kvality kompetencí klíčových					
	kompetence k učení	kompetence k řešení problémů	kompetence komunikativní	kompetence sociální a personální	občanské	pracovní (k podnikavosti)
Dílčí kompetence výtvarného oboru	kognitivní	kreativity	vizuální	sebeuvědomění	kulturní	tvůrčí
	empirická	variability	komunikace	identifikační	společenská	produkce
	smyslového vnímání	kombinace	recepce	prožitku		tvůrčí
	diferencovaného vnímání	flexibility	reflexe dialogu	obraznosti a fantazie		aktivity
	asociace	rozvíjení alternativ	výrazu	sebevýjádření		metodická
		orientační	prezentace	hodnocení		technická
		deskripce	mediální	představitosti		
		komparace	interpretační	koncentrace		
		strukturální a		vytrvalosti		
		relační		zodpovědnosti		
	systemová					



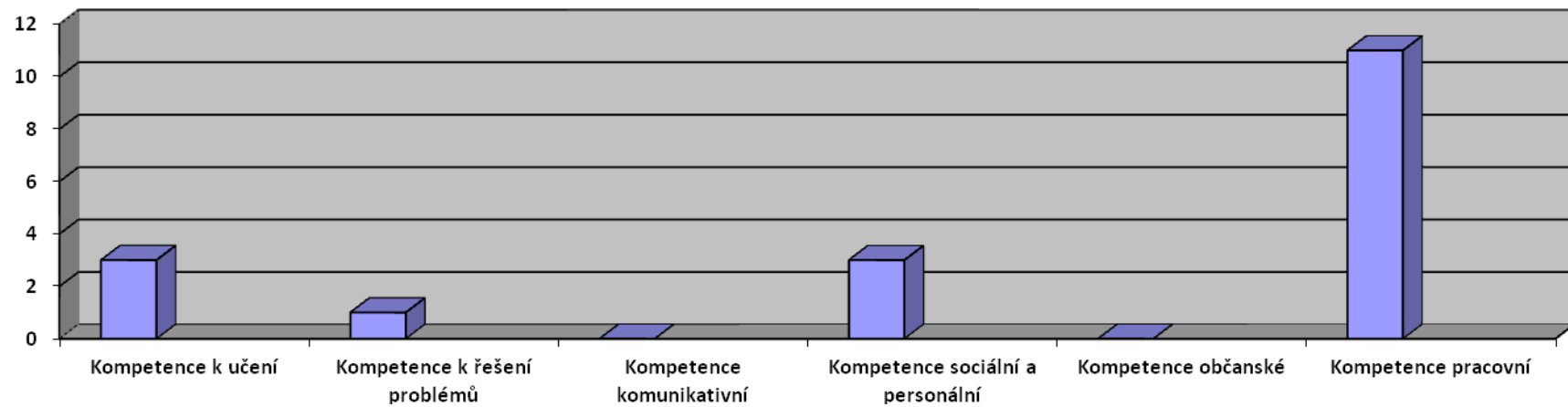
Graf č. 2: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě klíčových kompetencí podle Věry Uhl Skřivanové (2011)

Tabulka č. 7: Přehled realizovaných výstupů učitelky B

Realizovaný výstup:	Značka:
Naučili se poznávat plody stromů, správně je přiřadit	
Děti si zopakovaly barvy, naučily se listy (k jakým stromům patří), vyzkoušely si nové výtvarné i pracovní techniky	
Vnímat a rozlišovat pomocí smyslů	
Povídánky o tom, jak se v zimě oblékat, z čeho se oblečení vyrábí, co nosíme v jakém ročním období...	
Děti se dozvěděly nové informace o vánocích, tradicích, zvycích, obdarovaly kamaráda dárečkem	
Seznámení s novou technikou, pozorování a vnímání krásy zimní přírody, využití fantazie dětí při hrách	
Nové výtvarné techniky VV + PV, upevnění znaků ročních období	
Znát zvířata a jejich mláďata, umět namalovat zvířecí postavu s detaily	
Seznámení dětí s naším městem, co tu máme, co tu chybí, kdo je „hlava“ města, využití fantazie pro výrobu svého erbu, svého města	

Tabulka č. 8: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy podle Věry Uhl Skřivanové (2011)

	Oborové kompetence jako kvality kompetencí klíčových					
Klíčové kompetence RVP ZV, G	kompetence k učení	kompetence k řešení problémů	kompetence komunikativní	kompetence sociální a personální	kompetence občanské	kompetence pracovní (k podnikavosti)
Dílní kompetence výtvarného oboru	kognitivní	kreativity	vizuální	sebeuvědomění	kulturní	tvůrčí
	empirická	variability	komunikace	identifikační	společenská	produkce
	smyslového vnímání ★	kombinace ★	recepce	prožitku		tvůrčí
		flexibility	reflexe dialogu	obraznosti a		aktivity
	diferencovaného vnímání ★	rozvíjení alternativ	výrazu	fantazie		metodická ★★☆☆
			prezentace	sebevyjádření		technická ★★☆☆★
	asociace ★	orientační	mediální	hodnocení		
		deskripce	interpretační	představivosti		
		komparace		koncentrace ★		
		strukturální a		vytrvalosti ★★		
	relační		zodpovědnosti			
	systemová					



Graf č. 3: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě klíčových kompetencí podle Věry Uhl Skřivanové (2011)

Dílčí výsledky a jejich interpretace:

Učitelka A směřovala realizované výstupy z hlediska výtvarného oboru k získávání dílčí kompetence kognitivní, která je zahrnuta v klíčové kompetenci k učení. Dále pak vedla děti především k získávání klíčových kompetencí pracovních, konkrétně dílčí kompetence výtvarného oboru metodickou a technickou. Jak je patrné v tabulce, důležitost účinnů vlastních realizovaných výstupů tedy nachází v získávání znalostí, rozvoji smyslového vnímání a osvojování technických dovedností a metodických postupů. Nejméně učitelka ve svých realizovaných výstupech vedla děti k získávání kompetencí komunikativních. Učitelka A nevyplnila v přehledu tři realizované výstupy

Učitelka B vede děti především k osvojování kompetencí pracovních, konkrétně dílčích kompetencí metodické a technické. V realizovaných výstupech klade důraz na osvojování technik, pracovních dovedností. Zaměřenost učitelky B na kategorii pracovních kompetencí je jistě na úkor komplexnosti, nemůže tak docházet k propojování poznatků, vědomostí, dovedností, schopností, hodnot, postojů v takovém rozsahu, aby mohl vzniknout jejich komplex, jenž by se dál postupně zdokonaloval, rozšiřoval, stával se složitější. To by mu umožňovalo v praxi se lépe uplatnit, být aplikovatelnější. Smysl realizovaných výstupů učitelka B nejspíš spatřuje v předání jednoduchých a izolovaných pracovních dovedností a postupů.

Učitelka C realizované výstupy v dotazníku nevyplnila.

6.1.3 Kategorizace námětů, inspiračních východisek a kontextového zajištění

Je důležité se také zamyslet a zodpovědět si otázku, kde učitelky čerpaly inspiraci pro realizované výtvarné činnosti, odkud pramení jejich myšlenková mapa.

Pokud budeme vycházet z koncipování obsahu učiva, můžeme pozorovat, že učitelky nejčastěji uplatňují fenologické koncipování. Nejčastěji se učitelky nechávají inspirovat probíhající roční dobou a jejími typickými znaky, posléze událostmi, které s konkrétním ročním obdobím souvisí. Objevují se témata jako např. Čas stromů a probouzejících se jablíček; Čertoviny; Příroda se probouzí; Jaro ťuká na vrátka atd. Dále pak témata vychází z ekologického koncipování, pro příklad Severní a Jižní pól, život na pólu; Hodný sněhulák na Antarktidě; Na našem dvoře. Situační inspirační východiska jako např. U lékaře, Při výlovu rybníka se neobjevila vůbec. Několik inspiračních východisek

z koncipování učiva podle vědních systémů (např. Vitamíny, ovocné stromy; Poznáváme své tělo; Vesmír – slunce, hvězdy, planet se dají vysledovat u učitelek A i B. Učitelka C v této souvislosti nic v dotazníku nevyplnila.

Jistá paralela se dá nalézt v tradičních způsobech koncipování učiva a těmi jsou:

- a) koncipování učiva podle ročních období (fenologické);
- b) epizodické koncipování učiva;
- c) regionální koncipování učiva;
- d) ekologické koncipování učiva;
- e) koncipování učiva podle vědních systémů;
- f) koncipování učiva podle časové chronologie.

Více se touto problematikou zabýval Ladislav Podroužek ve studiu didaktické analýzy.

Náměty učitelky odvozují z inspirativních východisek, neodvívají se např. ze záměru naučit děti nové výtvarné technice nebo s neobvyklými vlastnostmi výtvarného materiálu. Při svém rozvažování o výtvarné činnosti začínají nejčastěji právě od obsahu učiva, tedy tématu (námětu) v kontextu s tematickým celkem.

Kontextové zajištění

V rámci kontextu realizovaných výtvarných činností jsem se zajímala o to, zda učitelka nachází kontextové zajištění v návaznosti výtvarného problému na metodickou či tematickou řadu či v návaznosti oborové. Také je dle Hazukové možný kontext v dalších vzdělávacích obsazích a aktivitách. Popisuje ho jako „přesah“ do ostatních oblastí vzdělávání a životní praxe.

6.2 Rozhovor

Následně provedu kvalitativní analýzu obsahu textů z rozhovorů podle rakouského autora Philipa Mayringa, kterou využila ke kvalitativní analýze obsahu textů hospitačních protokolů i Věra Uhl Skřivanová (2011), s cílem dobrat se jádra ve výpovědích pedagožek a hlouběji tak porozumět uvedeným odpovědím v dotazníku.

Nejprve parafrázuji a zaznamenám průběh celého rozhovoru o tom, jak si konkrétní učitelky vykládají významy pojmů didaktických kategorií uvedených v předložených dotaznících a jak je operacionalizují. Tento záznam využiji obsahovou analýzou (1. kolo) k redukci obsahu a nahrazení kategorií.

O poskytnutí rozhovoru jsem poprosila vybrané učitelky A, B i C. Pro ilustraci zde uvádím jen zpracování obsahové analýzy z rozhovoru s učitelkou C, které jsem v dotazníku porozuměla nejméně.

Úvodem sama přiznává, že obor výtvarné výchovy není její silnou stránkou a ani k němu nemá pozitivní vztah. Zeptala jsem se jí, zda by se mohla vyjádřit k jednotlivým kategoriím z dotazníku. „**Osobní motivaci**“ chápe jako osobní nápad učitelky, který ji motivuje k tomu, že ho chce s dětmi realizovat ve výtvarných činnostech. „**Věk dětí**“ je dán. Doplnila jen, že přihlíží nejen k němu, ale také k tomu, co jsou děti prakticky schopny zvládnout. Zeptala jsem se učitelky C, proč se v písemném dotazníku nevyjádřila ke kategorii „**inspirační východiska**“. Odpověděla mi, že tuto kategorii vůbec nezná, a že si ani nepamatuje, že by ji někdy zaznamenala v rámci studia na střední pedagogické škole. Inspirační východiska chápe v podstatě jako motivaci celého týdenního bloku. Pak se rozhovořila o tom, kde inspiraci k výtvarné výchově nachází. Uvedla publikace o výtvarných činnostech a námětech nebo práci ostatních učitelek. „**Zadání**“ je dle ní konkrétní výtvarný cíl, ale není si prý jistá. Na další otázku, proč si nestanovuje konkrétní cíle, ale pouze obecné z RVP PV odpověděla, že cíle si plánuje tak, aby je děti byly schopny zvládnout. Uvedla, že plánuje v rámci zdejší mateřské školy tak, jak po ni požaduje. Tedy - zvolí si téma týdne a do pěti dní si naplánuje konkrétní hlavní činnosti, do jednoho z nich i výtvarnou či pracovní. „**Cíl**“ dle ní vyplývá z námětu. Uvedla příklad, že pokud si naplánuje výtvarnou činnost s námětem veselého zajíčka, tak nemá potřebu cíl blíže specifikovat, jelikož vyplývá z předlohy. Pro upřesnění dodala, že pokud bude lepený z papíru, tak je pochopitelné, že cílem bude naučit děti lepit. Kategorii „**kontext**“ nevyplnila také proto, že ji nezná a ani o ní nikdy neslyšela. Také si nevěděla rady s vyplněním „**realizovaných výstupů**“. „**Klíčová slova**“ vychází z týdenního bloku, aby to všechno navazovalo.

Myslí si, že výtvarná výchova je především o malování, proto si klade za cíl to, aby si děti osvojily správnou techniku a zároveň si rozvíjely fantazii. Výtvarná výchova je hlavně o malování. Zaměřuje se především na zvládnutí techniky. Nejčastěji tedy dětem nabízí právě malování. Předem si pro děti většinou připravuje obrázek, aby měly představu. Nedává dětem na výběr více možností řešení výtvarného úkolu, protože se zaměřuje na zvládnutí stanoveného cíle. Kreslit pastelkami nebo voskovkami a tak, děti mohou ve volných činnostech. Ostatní činnosti jako je prostorová tvorba, práce s tuší nebo netradičními materiály dle ní už spadají do činností pracovních.

Při plánování týdenního integrovaného bloku konkrétně řeší tyto kategorie - denní motivaci, dílčí vzdělávací cíl (jestli umí držet štětec, jestli si umí zamíchat barvičku na ten štětec, jestli nedávají hodně vody nebo jenom barvu), **nabídku činností, očekávané kompetence**, které vycházejí ze stanoveného cíle a **individuální zaměření** na vytipované dítě, u kterého očekává, že činnost nebude dostatečně zvládat (vezmu mu ruku a pomáhám mu). Na otázku, zda si mimo tento plán píše vlastní přípravy, odpověděla, že ne. Při realizaci výtvarných činností se nejvíce potýká s organizací, která je velice náročná, protože výtvarné činnosti probíhají u jednoho stolečku, kde se děti průběžně střídají a ostatní si zatím volně hrají. Musí tedy rozložit pozornost a předcházet možným konfliktům.

Tabulka č. 9: Analýza obsahu textu z rozhovoru s učitelkou C podle Philipa Mayringa

Didaktický pojem	Parafráze	Generalizace	Redukce (kategorie)
Osobní motivace	Je to osobní nápad učitelky, který ji motivuje k tomu, že chce s dětmi realizovat ve výtvarných činnostech.	Podnět k tvorbě	Osobní invence
Věk dětí	Je dán, přihlížím nejen k němu, ale také k tomu, co jsou děti prakticky schopny zvládnout.	Věkové i individuální možnosti dětí	Respektování individuálních a věkových zvláštností.
Inspirační východiska	Tuto kategorii vůbec neznám, ani si nepamatuji, že bych ji někdy zaznamenala v rámci studia na střední pedagogické škole, ale chápu je v podstatě jako motivaci celého týdenního bloku. Je v publikacích o výtvarných činnostech a námětech nebo v práci ostatních učitelek. Ostatní činnosti jako je prostorová tvorba, práce s tuší nebo netradičními	Týdenní motivace Inspirační zdroje	

	materiály dle ní už spadají do činností pracovních.		
Námět	My používáme pojem Denní motivace , to představuje téma dne. Zároveň je to jakoby hlavní cíl, ne vždycky. Většinou vidím výrobek a odvodím si cíl. Předem si pro děti většinou připravím obrázek, aby děti měly představu.	Je i cílem. Je to šablona. Je to vzor.	Konkrétní „výrobek“, který mají děti vyprodukovat.
Klíčová slova	Vychází z týdenního bloku, aby to všechno navazovalo.	Je to návaznost.	
Zadání	Je konkrétní výtvarný cíl. Předem si pro děti většinou připravím obrázek, aby měly představu. Pokud jsou výtvarné činnosti řízené, nedávám dětem na výběr více možností řešení výtvarného úkolu, kreslit pastelkami nebo voskovkami a tak, děti mohou ve volných činnostech.	Děti mají dělat to, co jim zadám. K ověření správnosti užívají můj vzor.	Děti pracují dle vzoru. Zadání vede k dosažení cíle, proto jeho plnění musí být striktní, bez uplatnění dalších variant možných řešení.
Cíl	Je si vědoma, že by si měla plánovat konkrétní cíle, ale píšeme to tak všichni do plánů. Cíl vyplývá z námětu. Pokud si naplánuji výtvarnou činnost s námětem veselého zajíčka, tak nemám potřebu cíl blíže specifikovat, jelikož vyplývá z předlohy. Například – pokud	Neplánuji konkrétní cíle. Cíl nemusím blíže specifikovat. Cílem je správné osvojení techniky a rozvoj fantazie. Abych cíle dosáhla, nabízím dětem	Operacionalizace s cíli je nulová orientovaná na opis z RVP PV, případně odvozená z námětu Cíle orientované k technickému

	<p>bude lepený z papíru, tak je pochopitelné, že cílem bude naučit děti lepit.</p> <p>Kladu si za cíl, aby si děti osvojily správnou techniku a zároveň si rozvíjely fantazii.</p> <p>Nedávám dětem na výběr více možností řešení výtvarného úkolu, protože se zaměřuji na zvládnutí stanoveného cíle.</p> <p>(jestli umí držet štětec, jestli si umí zamíchat barvičku na ten štětec, jestli nedávají hodně vody nebo jenom barvu)</p>	<p>jen jeden způsob řešení.</p> <p>Důležité je zvládnout techniku.</p>	<p>zvládnutí úkolu.</p>
Kontext	Nevyplnila jsem, protože neznám	-	-
Realizované výstupy	Nevyplnila jsem, protože neznám. Při realizaci výtvarných činností se nejvíce potýkám s organizací, která je velice náročná. Výtvarné činnosti probíhají u jednoho stolečku, kde se děti průběžně střídají, zatímco ostatní si volně hrají.	-	-
Individuální zaměření	Určím si předem vytipované dítě, u kterého očekávám, že činnost nebude dostatečně zvládat (vezmu mu ruku a pomáhám mu).	Ovládám dítě s cílem „pomoci“ mu.	Realizace činnosti prostřednictvím manipulace

Interpretace dílčích výsledků:

Učitelka C se v rozhovoru vyjádřila nejen k tomu, jak jednotlivým kategoriím rozumí, ale i jak jich užívá ve své praxi.

Tvorba ve všech ohledech v tomto pojetí strádá. Nejen v podnětech, které jsou výběrem značně omezeny, jelikož učitelka si inspirační východiska zredukovala. Proto ve výtvarné výchově dětem nenabízí tvorbu s netradičními materiály, technikami ani prostorovou.

V procesu výtvarné výchovy se zaměřuje především na produkci. Dětem zadá šablonu a ony ji dle zvolené techniky, jíž je většinou akvarel, dle svých schopností kopírují. Více variant řešení dětem nenabízí. Orientuje se na dosažení cíle, který doslovně převzala z RVP PV.

6.3 Fotodokumentace

Následně zapracuji fotodokumentaci do srovnávacích řad výtvarných prací se záměrem prezentovat konkrétní pojetí výtvarné výchovy vybraných učitelek v praxi MŠ. Analýza těchto výtvarných prací jako produktů spočívá ve vypořádání a postřehnutí zásadních momentů výtvarné tvorby z hlediska např. volby technik, které učitelka volí nejčastěji, zda v tomto směru experimentuje, zkouší nové či nikoliv. Dále se v analýze soustředí na užití výtvarných prostředků – barvu, světlo, linii, prostor... Z těchto řad jsou také dobře „čitelná“ schémata, formy, jež učitelka ve své práci uplatňuje. V kontextu s tím se pokusím vyvodit, jaký prostor k uplatnění tvořivosti a vlastní invence byl dítěti poskytnut.

Učitelka A volí náměty v souvislosti s aktuálním ročním obdobím. Náměty se tedy neopakují. Jsou životu dítěte blízké a vycházejí z jejich zkušeností. Dá se snadno vypořádat užívání schémat v podobě šablon, do nichž děti tiskají či jiným způsobem uplatňují barvu. Někdy jsou dětem jen šablony předkresleny a ony je v rámci činnosti sami vystřihnou. Vzhledem k tomu, že jsou již předškolního věku, by bylo vhodné poskytnout jim více prostoru pro výtvarné uchopení námětu, nabídnout více alternativ, jak zadaný výtvarný úkol řešit. Některé náměty jsou zajímavé a svým zpracováním mne skrze výtvarné práce osloví osobitý přístup individuality dítěte (např. Erb mého města).

Učitelka B rovněž pracuje se šablonou, kterou dětem předkládá. Více výtvarných prací tak působí dojmem manufakturních odlitků bez nápadů, osobitosti. Výtvarné produkty jsou leckdy s větší či menší pečlivostí vymalované omalovánky. Na rozdíl od učitelky A si tato učitelka uvědomuje důležitost řešení pozadí výtvarných prací. Vede děti k tomu, aby je zabarvovaly, nebo jim předkládá šablony předkreslené na barevném papíru. Výtvarné techniky jsou různorodé. Některé z námětů by si zasloužily nápaditější technické řešení

Ani **učitelka C** není výjimkou, také uplatňuje šablony, jež děti omalovávají několika způsoby, vodovou barvou a pastelkami nejčastěji. Výsledné práce na mne působí jednolitě, prvoplánově, nepropracovaně, viz cd, které je součástí této bakalářské práce.

7 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce by mohla být výpovědí o funkčnosti teorie soudobé výtvarné výchovy v praxi dnešní mateřské školy. Nelze však opomenout, že její výpovědní hodnota se vztahuje jen k určitému výzkumnému vzorku, který je tak malý, že výsledná data nelze nijak paušalizovat ani generalizovat.

V její první části jsem se zabývala soudobými koncepcemi a proudy výtvarné výchovy jako možnými východisky pro učitele MŠ. Uvedla jsem je ihned v počátku proto, že si myslím, že jsou zásadní pro kvalitní práci učitele MŠ. Aby učitel porozuměl požadavkům výtvarné výchovy, je nutné, aby byl v prostředí soudobé výtvarné výchovy bezpečně zorientován. To je hlavní předpoklad toho, že ve vztazích a souvislostech pochopí a snáze porozumí jejím cílům. Také si lépe vytvoří představu o tom, co se od něj, jako prostředníka k jejich postupnému naplňování, očekává. To ostatně předznamenává i dokument RVP PV. Nastínila jsem způsob, jakým je v něm výtvarná výchova řešena a možnosti, které poskytuje.

Konkrétní učitelky A, B i C mají o cílech soudobé výtvarné výchovy zcela zkrácenou představu, proto je nemohou ani při svém nejvyšším úsilí naplňovat. Čerpají jen z informací, které jim byly poskytnuty v rámci studia na střední, či v případě učitelky A, vysoké škole. Dále se v tomto oboru již nevzdělávají. Didaktické pojmy, kterým nerozumí, si vysvětlují učitelky po svém, dle svých potřeb je pak dále užívají. Nabídka seminářů, kterých se mohou učitelky účastnit a doplnit si tak chybějící informace, se často tematicky vztahuje k jiným oblastem. Učitelky mají za to, že metodickou podporu mohou snadno nalézt v titulech, které nabízí návody výrobků. Tyto knihy jsou jim přístupné ve školce v knihovně. Pomůcky, které k realizaci výstupů používají, jsou často zastaralé a nedostačující. Jsou toho názoru, že materiální stránku ale ovlivnit nemohou.

Profesními kompetencemi učitele vzhledem ke vzdělávacím cílům jsem se zabývala následně v další kapitole. Definovala jsem zde pojem „pedagogické kompetence“ a konkretizovala to, co učiteli umožňuje učit druhé. Mimo jiné schopnosti učitele pracovat s obsahem, tedy psychodidaktické transformace učiva a jeho didaktické analýzy. Protože píšou o učitelích a jeho pojetí výtvarné výchovy, zmiňují navíc i kompetence učitele výtvarné výchovy.

Ve výtvarné výchově realizované v MŠ nelze nezohlednit i specifika předškolního věku, jež se promítají i do samotného výtvarného projevu dítěte. Nutně se tak odráží

specifika psychického vývoje předškolního věku. Učitel je proto musí znát a respektovat je ve svém pedagogickém snažení.

V druhé části bakalářské práce jsem se zabývala výzkumem, skromněji - výzkumnou sondou. Tu jsem provedla v Mateřské škole Chodov, okres Sokolov, příspěvkové organizaci, v jejím odloučeném pracovišti v Zahradní ulici 729, Chodov za spolupráce tří pedagožek. Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníku, rozhovoru a fotodokumentace výtvarných prací.

V analýze dotazníkového šetření vyšlo najevo, že se učitelky potýkaly s nedostatečným porozuměním pojmům uvedených didaktických kategorií. Proto odpovídaly často nesmyslně, kontext jsem proto hledala obtížně, někdy zcela marně. To je důvod, proč druhou zvolenou metodou je rozhovor. Původně měl vést k vyjasnění a upřesnění uvedených dat. Na druhé straně projevily dobrý úmysl, snahu předat to, v čem spatřují smysl výtvarné výchovy. Zde se projevily jejich osobnostní pojetí a to, k čemu byly samy „kdysi“ vedeny. Jedna spatřuje důležitost v tom, dobrat se k určitým poznatkům, druhá učitelka zase zvládnout technické provedení, třetí se v tomto směru příliš nevyjádřila. Nejspíš z toho důvodu, že k výtvarné výchově dle jejích slov nemá blízko. Cíli se zabývá jen povrchně, nekonkretizuje je dle potřeby.

O neorientaci v soudobé výtvarné výchově a jejích cílech vypovídá i obsahové jádro rozhovorů učitelek. Často vychází z publikací, které nabádají k využívání šablon netvořivým způsobem. Tak vznikají „naklonované“ výtvarné práce, o čemž svědčí i analýza fotodokumentace výtvarných prací, které bych zařadila spíše mezi pracovní nebo manipulativní činnosti, bez nejmenší přidané výtvarné hodnoty. Vychází z toho, čemu byly sami naučeny. Výtvarné úkoly častěji působí spíše uzavřeně a nenabízí více variant řešení.

Cestu z tohoto bludného kruhu neporozumění bych spatřovala v ujasnění didaktického pojmosloví, také v nabídce literatury, která by byla inspirující a nikoliv svazující. V rámci blížící se červnové porady, při které si učitelky mimo jiné vzájemně sdělují informace a diskutují, bych jim ráda osobně poděkovala za spolupráci a nabídla krátkou exkurzi vlastních východisek ve výtvarné výchově. Budu tak mít možnost předat některé poznatky, jež jsem prostřednictvím studia získala. V přílohovém cd, které je součástí této bakalářské práce, poskytuji k nahlédnutí i ukázky vlastních realizovaných výstupů a fotodokumentaci výtvarných prací z realizovaných výstupů učitelek A, B i C.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BRŮCKNEROVÁ, Karla, 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5616-9.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s.r.o.. ISBN 80-7178-463-X.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

JANÍK, Tomáš, 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-186-7.

JANÍK, Tomáš, 2008. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-165-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o.. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUBÁTOVÁ, Anna, 2012. *Uplatňované kvality profesionální kompetence učitele v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Metodické listy pro předškolní vzdělávání, 2005. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 80-86307-03-4.

Očekávané výstupy v praxi mateřské školy: Metodická podpora k připravované revizi RVP PV, 2012. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.

PODROUŽEK, Ladislav, 1998. *Úvod do didaktiky předmětů o přírodě a společnosti*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity. ISBN 80-7082-431-X.

ROESELOVÁ, Věra, 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.

ISBN 80-902267-3-6.

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

ŠAŠINKOVÁ, Emílie a Jaromír UŽDIL, 1984. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 67-136-84.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. Žijeme s dětmi, 13. ISBN 80-204-1187-9.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, 2011. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-228-4.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

HAZUKOVÁ, Helena, 2006. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>.

MIKESKOVÁ, Šárka, 2012. *Didaktická analýza učiva* [online]. [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15569/DIDAKTICKA-ANALYZA-UCIVA.html/>.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, 2012. *Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GK/13943/CESKO-BAVORSKA-BAZE-POROZUMENI-V%2%A0OBLASTI-UMELECKEHO-VZDELAVANI-ANEB-KOMPARACE-MOZNOSTI-NAPLNOVANI-KOMPETENCE-VIZUALNI-KOMUNIKACE-NA-GYMNAZIICH.html/>.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, 2013. Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-03-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15.

VONDROVÁ, Petra, 2005. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html/>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Psychodidaktická transformace.....	43
Tabulka č. 2: Analýza realizovaných výstupů dle oblastí RVP PV.....	62 - 64
Tabulka č. 3: Cílové kategorie dle Jana Slavíka.....	67 – 69
Tabulka č. 4: Kategorizace očekávaných výstupů dle Hazukové.....	70
Tabulka č. 5: Přehled realizovaných výstupů učitelky A.....	75
Tabulka č. 6: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě klíčových kompetencí podle Věry Uhl Skřivanové	76
Tabulka č. 7: Přehled realizovaných výstupů učitelky B.....	78
Tabulka č. 8: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy podle Věry Uhl Skřivanové.....	79
Tabulka č. 9: Analýza obsahu textu z rozhovoru s učitelkou C podle Philipa Mayringa.....	84 - 86

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Orientace vzdělávacích cílů.....	73
Graf č. 2: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě klíčových kompetencí podle Věry Uhl Skřivanové.....	77
Graf č. 3: Podíl oborových kompetencí výtvarné výchovy na tvorbě klíčových kompetencí podle Věry Uhl Skřivanové.....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Kategorizace získaných informací z dotazníku

PŘÍLOHA Č. 1: Dotazník

Dotazník:

Milá kolegyně,

v závěru mého studia píši bakalářskou práci. Tento dotazník, jež Ti nyní předkládám s prosbou o jeho vyplnění, by byl součástí právě této bakalářské práce.

Dotazník je zcela anonymní. Sestavuje se z deseti bodů týkajících se pedagogických realizovaných výtvarných činností. Uvedené výpovědi budou použity pouze pro účely zpracování bakalářské práce.

Předem Ti velice děkuji za vyplnění dotazníku a přeji pěkný den.

Blanka Zámečnicková

- 1) Osobní motivace
- 2) Věk dětí
- 3) Inspirační východiska
- 4) Námět
- 5) Klíčová slova
- 6) Vzdělávací cíl
- 7) Zadání
- 8) Pomůcky
- 9) Kontext
- 10) Realizované výstupy

PŘÍLOHA Č. 2: Kategorizace získaných informací z dotazníku

		Osobní motivace	Věk dětí	Inspirační východiska	Námět	Klíčová slova	Vzdělávací cíl	Zadání	Pomůcky	Kontext	Realizované výstupy
1.	A	Jak usíná strom - jeřabinky	5-6	Podzim, podzimní listí, barvy	Barevné listí – zapouštění barev do vlhkého podkladu, klovatiny	podzim, stromy, barvy, listy (tvary)...	Vytvářet povědomí o přírodním prostředí	Prohlížení obrázků v komunit. kruhu, v knížkách, v encyklopediích, při vycházkách pozorování stromů, sběr plodů, stavění obrázků z plodů...	čtvrtky, listy, prstové barvy	Při vycházkách pozorování stromů, plodů, jejich přiřazování, nové výtvarné a pracovní techniky, hry s přírodninami, využití při didaktických hrách	Naučili se poznávat plody stromů, správně je přiřadit
2.	A	Barvy podzimu		Stromy, plody podzimu	Jeřabiny – otisk listů a prstů	stromy, podzimní plody, podzim	Seznamovat děti s vlastnostmi barev	Sběr listů při vycházce, prohlížení ve třídě, povídání v komunit. kruhu, hra „Čáp ztratil čepičku“, „Seber, červený, žlutý ... list!“	klovatina, štětce, temperové (x akvarelové) barvy, tužky, čtvrtky, nůžky	Listy jsme využili k mnoha hrám, při vycházkách (pozorování a přiřazování ke stromům), při VV a PV, při poznávání barev...	Děti si zopakovaly barvy, naučily se listy (k jakým stromům patří), vyzkoušely si nové výtvarné i pracovní techniky
3.	A	Malujeme sluníčko,		Vitamíny, ovocné stromy	Červík	jablíčko, ovoce, za-	Pokryt plochu barvou	básničkou Červík Pepík, , samotné malová-		Zdravý životní styl – vitamíny, povídání o	Vnímat a rozlišovat pomocí smys-

		červené jablíčko			v jablíčku	hrada		ní, dokreslování, malování, stříhání, reflexivní dialog s rozhovorem v komunit. kruhu, společná instalace obrázků na nástěnku, závěrem společně básnička		ovoci a zelenině, ochutnávka (pojmenování a vytleskání), hádání – Poznáš, co jíš?, hra s míčem – Koulelo se koulelo	lů
4.	A	To to klouže		Zima, oblečení	Čepičky pro kluky a holčičky	zima, oblečení, činnosti v zimě	Uplatňovat krycí vlastnosti barvy	Při ranních hrách hry s oblečením (hmatová hra – poznej, co držíš), malování čepic a rukavic	temperové barvy (akvarel), štětce, tužky, nůžky, čtvrtky, vlna, lepidlo	Povídali jsme si o oblečení, zimních modelech, využívali oblečení k různým hrám (př. hmatové, Kimovy...), pantomimě, dozvěděli se, co se z čeho vyrábí	Povídánky o tom, jak se v zimě oblékat, z čeho se oblečení vyrábí, co nosíme v jakém ročním období...
5.	A	Zdobíme větvičky na vánoce		Vánoce, zakotvení stroměčku, větviček	Vánoční ozdoby	vánoce, dárky, advent, stroměček, cukroví...	Seznámit děti se zvyky, tradicemi o vánocích	Povídánky v komunit. kruhu – jak slaví děti vánoce doma, při vycházkách pozorování výzdob v obchodech, u domů..., prohlížení	temperou barvy, štětce, tužky, nůžky, lepidlo,	vánoce – děti si vyzkoušely různé tradice, zvyky, ochutnávky cukroví, poznávaly suroviny podle vůně, chuti, zdobily	Děti se dozvěděly nové informace o vánocích, tradicích, zvycích, obdarovaly kamaráda dárečkem

								obrázků a pohlednic	krupice na posyp	stroměček...	
6.	A	Bude zima, bude mráz		Mráz – zima, malování mrazu na okna	Mrazík	zima, mráz, pokusy se sněhem, led, vločka, teplota x teplotměř	Umět pracovat s tuší a zmizíkem	Při ranních hrách volné malování hvězdiček, obrázků (maluje malíř mráz), pozorování „maleb“ od mrazu na oknech třídy, pohybová hra „Na mrazíka“, při vycházce pozorování zamrzlé a zasněžené krajiny	čtvrtka, nůžky, tužka, zmizík, barevné tuše, štětce	Námětové hry na malíře, mrazíky, nové techniky, hry na sněhu při vycházkách, pokusy se sněhem...	Seznámení s novou technikou, pozorování a vnímání krásy zimní přírody, využití fantazie dětí při hrách
7.	A	Slunce a hvězdy (Hurá do vesmíru)		Vesmír – slunce, hvězdy, planety	Sluníčko, popojdi maličko	Vesmír, slunce, sluneční soustava, planety, raketa, kosmonaut, hvězdy...	Učit děti uplatňovat krycí vlastnosti barvy (kolektivní práce)	Prohlížení knih a encyklopedií, obrázků, povídání o vesmíru, didaktická hra – „Co můžu vidět ve vesmíru“, kolektivní práce, malba sluníček na výzdobu třídy, relaxace Slunce	temperové barvy, štětce	Námětové hry na vesmír, kosmonauty, práce s odbornou literaturou, nové hry, výtvarné techniky, plnění domácích úkolů zadaných učitelkou	
8.	A	Daleko na severu		Zima, Severní a Jižní pól,	Kamarádi Eskymáci	Eskymák, Severní a	Seznámit děti se živo-	Při ranních hrách stavění iglú pro Eskymá-	tempery, štětce,	V průběhu týdne povídání o Sev. polu,	

				život na pólu – písnička Daleko na severu (Nohavica)		Jižní pól, sních, mráz, lední medvědi, tučňáci...	tem na severním pólu	ky, hry na medvědy, Eskymáky, povídky o životě na S. polu (obrázky), pohybová hra – Eskymáci, domů	čtvrtky, nůžky, tužky, fixy, lepidlo, vata	život na něm, námětové hry na Eskymáky, na rybáře, stavění S. polu ze stavebnic, hry, seznámení s novými básněmi, písněmi, novými informacemi, práce s odbornou literaturou	
9.	A	Sněhuláček panáček		Zima – sních, stavění sněhuláků, iglů, koulování	Pan sněhulák	zima, sních, zimní sporty, hry se sněhem, pokusy	Upevňovat správnou techniku střihání	Při pobytu venku stavění sněhuláků, ve třídě – modelování, mačkání „sněhových“ koulí z papíru, hry (Vem kouli! Sběrání koulí) v komunit. kruhu povídky o sněhu (hrátkách ve sněhu	barevné tuše, štětce, čtvrtky, tužky, nůžky	Seznámení se zimou, znaky, co se dá dělat v zimě, pokusy se sněhem	Nové výtvarné techniky VV + PV, upevnění znaků ročních období
10.	A	Čas mláďátek		Kresba zvířecí postavy	U babičky na dvorku	jaro, mláďata, samci x samice	Namalovat (znázornit) zvířecí postavu	Při ranních hrách hry se zvířaty, stavění ohrádky, v komunit. kruhu hádání zvířat,	temperové barvy, štětce	hry na zvířátka, didaktické hry (Stojí, stojí ohrádka..., u babičky na dvorku-	Znát zvířata a jejich mláďata, umět namalovat zvířecí postavu s

								motivované cvičení „Na zvířata“		pantomima, přiřazování mláďat k „rodíčům“, vytváření hádanek, smyslové hry	details
11.	A	?	Kouzla a pohádky	Masopust	klauni, kouzla, masopust, masky		Rozhovory v komunitním kruhu o těšení se na masopust, o blížícím se vystoupení klauna v MŠ, pantomima veselý x smutný, malování vodovými barvami – kolektivní práce – klaun – polepení kousky barevného papíru, upevnění klauna na záclonu – výzdoba třídy	čtvrtky, vodové barvy, černý fix, nůžky, štětce			

12.	A	Moje město		Město – život ve městě, budovy	Erb mého města	město, erb, starosta, budovy (knihovna, pošta, lékárna...), památky	Prohlubovat estetický zážitek z výtvarného díla, vzbuzovat zájem dětí o obsah	Při ranních hrách – stavba města, malování města, hra na dopravu, stavitele, v komunit. kruhu – povídání o vysněném městě (co v něm nesmí chybět, co tam najdeme, jak bude vypadat)- malba erbu	tuše, disper, pastelky, tužky, nůžky	Námětové hry na stavitele, na dopravu, stavění měst z kostek, stavebnic, volné malování svého města a erbu, seznámení s naším městem při vycházkách	Seznámení dětí s naším městem, co tu máme, co tu chybí, kdo je „hlava“ města, využití fantazie pro výrobu svého erbu, svého města
1.	B	K dopolední sváčině bylo ovoce – chvilkové rozhodnutí – hodilo se k tématu – zrakový vjem	4-5	Čas stromů a probouzejících se jablíček	Malování ovocné dobrotky	jablíčko, bubák, šťopka	Umět namalovat barvou ovoce, využít celé plochy	motivace – košík plný vitamínů + píseň „Červené jablíčko“ průběh – malba u stolečků reflexivní dialog – popis ovoce, které děti namalovaly	košík plný ovoce + barvy + štětce + čtvrtka a ubrus	Sluníčko barví podzim	Jsem velmi spokojená, děti dokážou znázornit ovoce dle zrakového vjemu
2.	B	?		Čertoviny	Čertík Bertík	?	Nepřetahovat při vybarvování, správný	motivace – čertík Bertík – „Čertí naříkání“ – báseň vybarvování u stolečku	voskovky, papír - omalována	Návaznost – Brzy budou vánoce	Téma oblíbené, ovšem děti nemají rády omalovánky – vhodná motiva-

							úchop voskovky	i na koberci reflexivní dialog – rozhovory - některé děti nechtěly vybarvo- vat – bály se			ce – čertík je docela bavil
3.	B	Vymyšle- ná, použitá k tématu	Hodný sněhu- lák na Antark- tidě	Ledový mra- zík	šála, čepice, sněhový kožíšek	Zapouštění barvy do mokrého podkladu	motivace – báseň „Mrazík cení zoubky“ průběh – namáčení štětce vodou – namo- čení mrazíka – zapouš- tění barvy reflexivní dialog – hodnocení, který mra- zík má kožíšek nejle- dovější	barvy, štětce, čtvrťka s nakresle ným mrazí- kem, voda	Návaznost – „Zima je tu, děti“	Opět děti měly strach dělat kaňky do mokrého pod- kladu, mírné zklamání, ovšem z výtvarných prací spokojenost	
4.	B	Zjištění kresby postavy – při ranních činnostech jsme ob- kreslovali	Poznáváme své tělo	Můj kamarád	hlava, tělo, nohy, ruce	Výtvarně zachytit lidskou postavu, využití celé plochy	motivace – „Kamarád stůně“ průběh – malba u sto- lečků reflexivní dialog – výstava na koberci + rozhovory, hádání	barva modrá, štětce, čtvrťka, ubrus	Návaznost – Ochrana zdraví	Nutno trénovat details	

		ležící děti a děti chtěly nakreslit svého kamaráda (malba)					jména kamaráda, kterého děti nakreslily			
5.	B	Vyplynulo z dané situace, momentální nápad	Masopust	báseň „Halo pane Karnevale“	klaunovská čepice, mašle, bambule, veselé barvy	Na základě prožitku umět výtvarně vyjádřit lidskou postavu, používat veselé barvy	motivace – vystoupení klauna Áli v MŠ, loutka kašpárka průběh – malování u stolečků reflexivní dialog – výstava, popis klauna	barvy, štětce, čtvrtky, loutka kašpárka	?	Velmi překvapená, jak děti zvládly namalovat šaška... (výtvarné detaily) – velmi oblíbené téma
6.	B	Prohlížení kroniky – fotky z loňského roku	Maškarní rej	Masky se představují	pestrost barev	Umět vybarvit barvou obrázek, nepřetahovat, dbát na čistotu provedení práce	motivace – báseň „Halo pane Karnevale“ průběh – malování u stolečků (v sedě i ve stoje) reflexivní dialog – děti velmi živě povídaly, vyprávěly si mezi sebou, která maska se jim	štětce, barvy, vystříhané škrabošky	Návaznost „Zima je tu, děti“	Velmi dobrý pocit, děti byly nadšené (oblíbené téma)

								nejvíce líbila			
7.	B	Motivova- la mne píseň „Medví- dek“ – možnost namalovat medvídka		Pohádková překvapení	Medvídek z říše pohádek	hlava, tělo, uši, nohy, ruce	Výtvarně zachytit zvířecí po- stavu, využi- tí celé plo- chy	motivace – píseň „Při- šel malý medvídek z říše pohádek“ průběh – malba med- věda, roztírání křídý prstem reflexivní dialog – opakování písně při prohlížení obrázků na koberci, výstava	barvy – ? hnědá, štetce, čtvrťka, křída – barevná		Předpoklad, aby děti zvládly na- malovat zvířecí postavu – byla jsem spokojena – děti dokáží nama- lovat medvídka
8.	B	Živé sně- ženky v přírodě, na pro- cházce u domů – rozhovory s dětmi		Příroda se probouzí	První jarní květinka	kvítek, stro- mek, listy	Nebát se používat barvy, malo- vat štětcem, barvou, využít celé- ho prostoru, dbát na čis- totu prove-	motivace – sněženky ve váze (živé), průběh – u stolečků... reflexivní dialog – výstava na koberci, rozhovory dětí – pozoro- vání, komu se kytky povedla	černý barevný papír, bílá + zelená barva, štetce, sněžen- ky ve	Návaznost „Jaro třuká na vrátka	Zvládnout nama- lovat květinu

							dené práce		váze, obrázko- vý mate- riál jar- ních květin na magneti- ka tabuli		
9.	B	Živá vět- vička vrby jívy	Jaro ťuká na vrátka	Vrbová vět- vička – „ko- čičky“	větvičky x kočičky	Umět vý- tvárně vy- jádřit zrako- vý prožitek, vjem	motivace – při pobytu venku pozorování vrby jívy – kočičky i ve váze průběh – u stolečků malba větvičky + otisk štětce	zelený barevný papír, hnědá a bílá bar- va, štětce, kočičky ve váze	návaznost – „Příroda se probouzí – Veli- konoce“	Nebát se používat barvy – děti mají strach použít více barvy (hustota) – spokojenost na- půl, některé děti mají stále strach používat barvy	
10.	B	?	Na našem dvoře	Jaké je to zvířátko	oči, fousky, ocas, dráp- ky...	Vybarvování pastelkou bez přetaho- vání, dokres- lování detai- lů tužkou – správný	motivace – zvířátka na dvorku (obrázkový materiál průběh – kresba na koberci ve skupinkách	pastelky, tužky, vystříha- ná zvířát- ka	Návaznost – „Čas mláďátek“	Děti byly spoko- jené, zvířátka mají rády, docela mne překvapily (oma- lovánky nemají rádi zejména chlapci)	

							úchop tužky				
11.	B	?		Ptačí školka	Pyšný páv	paví oka	Malba štětcem – celoplošné, otisk, vybarvování hustou barvou	motivace – pohádka „Pyšný páv“ průběh – vybarvování páva hustou barvou, otisk bramborovým tiskátkem + otisk štětce (paví oka) reflexivní dialog – výstava – jak se dětem pracovalo s bramborovými tiskátky..., rozhovory	barvy, štětce, vystříhaní pávi, bramborka tiskátka vlastnoručně vyrobená v MŠ s dětmi	Návaznost – „Ptačí stěhování na podzim“	Bramborová tiskátka velmi oblíbená, děti i já spokojené
1.	C	Večerníčková čepice	5-6		Z pohádky do pohádky	Večerníček, papírová čepice	Rozvoj jemné motoriky	Skládání z papíru dle slovních pokynů	papír, fixy		
2.	C	Zpíváme si, malujeme			malované pohádky	zpívánky, malované písničky	Rozvoj tvořivosti, práce s barvičkami (vod. barvy)	Barevná ilustrace ke známým písničkám	čtvrtky, vodové barvy, štětce, voda,		

									hadříky		
3.	C	Veselý medvídek			Oblíbené hračky	hračky, plyšák, medvídek	Rozvoj tvořivosti	Výroba medvídka pro radost	čtvrtky, kousky látky, šablona medvídka, fixy		
4.	C	Zimní oblečení			Co nosíme v zimě (čepice, rukavice.), nakresli + vystřihni	zima, oblečení	Koordinace ruky a oka, jemná motorika	papír, nůžky, pastelky nebo fixy			
5.	C	Ptáci v zimě		Jak pomáháme ptákům v zimě		ptáci, zima, krmítko	Rozvoj jemné motoriky	Výroba ptáčků v krmítku	barevné papíry, nůžky, lepidlo, vločky, pastelky		
6.	C	Veselý lyžař			Zimní sporty	zimní sporty, lyže, sníh	Rozvoj jemné motoriky	stříhání, lepení, dokreslování detailů, postup dle slovního pokynu	nůžky, šablony, lepidlo,		

									pastelky		
7.	C	Masopustní rej			Masopust	masopust, masky	Rozvoj jemné motoriky	veselý koník – výroba	šablona koníka, čvrtky, černá a šedá barva, bavlnky, fixa		
8.	C	Valentýn – svátek zamilovaných			Přání k Valentýnu	Valentýn	správné držení pastelky, nůžek	Vybarvení celé plochy omalovánky + vystřihování tvarů	omalování, nůžky, progressa		

