

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY**

**ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ PROSTŘEDNICTVÍM  
VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Kateřina Hošková**

*Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

**Plzeň 2023**

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

V Plzni, ..... 2023

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda a upřímně poděkovala Mgr. Monice Plíhalové za věnovaný čas, pozitivní přístup, vstřícnost a cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

**OBSAH**

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD.....	4
1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU DÍTĚTE.....	5
1.1 POTENCIÁL VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ PRO VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	5
1.2 METODY VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	7
1.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV .....	9
2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....	12
2.1 VYMEZENÍ POJMU „KLÍČOVÉ KOMPETENCE“ .....	12
2.2 KOMPETENČNÍ POJETÍ KURIKULA – POHLED DO HISTORIE A SOUČASNOSTI .....	13
2.3 ROZDĚLENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DLE RVP PV .....	14
2.4 VÝTVARNÝ ROZMĚR KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ.....	18
3 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA .....	26
3.1 CÍL VÝZKUMU .....	26
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	27
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	27
3.4 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT .....	27
3.5 KVALITATIVNÍ ANALÝZA OBSAHU.....	28
4 VÝZKUMNÉ ZJIŠTĚNÍ.....	29
4.1 VÝZKUMNÉ NÁLEZY Z POZOROVÁNÍ .....	29
4.2 VÝZKUMNÉ NÁLEZY Z ROZHOVORŮ S PEDAGOGY .....	33
5 NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÝCH AKTIVIT.....	37
5.1 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA PRO AKTIVITY .....	38
5.2 VÝTVARNÝ ÚKOL ZAMĚŘENÝ NA ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ.....	40
5.3 VÝTVARNÝ ÚKOL ZAMĚŘENÝ NA ROZVÍJENÍ KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ .....	45
5.4 VÝTVARNÝ ÚKOL ZAMĚŘENÝ NA ROZVÍJENÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ .....	50
6 SHRNUTÍ VÝZKUMU.....	55
ZÁVĚR .....	58
RESUMÉ.....	59
SUMMARY.....	60

---

SEZNAM LITERATURY .....	61
SEZNAM LITERATURY PŘÍSTUPNÉ ONLINE.....	63
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	67
SEZNAM PŘÍLOH .....	I

## **SEZNAM ZKRATEK**

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atp. – a tak podobně

MŠ – mateřská škola

např. – například

tzv. – takzvaně/ý

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

vs. – versus

## Úvod

Jak se lze dočíst v Rámcovém vzdělávacím programu, osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a velmi složitý proces, který začíná už v předškolním věku a dotváří se v průběhu celého života všech jedinců. Z toho vyplývá, že je velmi důležité věnovat pozornost jejich rozvoji už od útlého věku dětí. Tím, že se v mateřských školách budou vědomě vytvářet činnosti podporující rozvoj klíčových kompetencí, se tak budou v dětech přirozeně budovat základy k tomu, aby se tyto kompetence mohly s jejich stoupajícím věkem prohlubovat. Například čím více budou děti vystavené situacím a úkolům, které budou podporovat rozvoj kompetence k řešení problémů, tím přirozenější pro ně bude pracovat s problémy, jimž mohou ve svém životě jednou čelit.

Cílem této bakalářské práce je tedy představit možnosti rozvíjení klíčových kompetencí hrou a přirozenou formou prostřednictvím výtvarných činností navržených primárně pro děti předškolního věku.

Práce se skládá ze dvou částí, z teoretické a praktické. Teoretická část nese v první kapitole obecné informace o výtvarné výchově v předškolním věku. Poté se pozornost přesouvá k potencionálu výtvarných činností pro všeobecné vzdělávání, k metodám výtvarné výchovy a k pohledu na výtvarnou výchovu skrze RVP PV. Druhá kapitola se do hloubky zabývá klíčovými kompetencemi. V úvodu této kapitoly je vymezen pojem klíčové kompetence, poté následuje nahlédnutí do historie a současnosti kompetencí, rozdělení klíčových kompetencí dle RVP PV a v poslední části této kapitoly je toto rozdělení obohaceno o výtvarný rozměr pomocí již existujících výtvarných projektů. V závěru teoretické části je vytvořena tabulka, která znázorňuje posloupnost od obecných pojmů ke konkrétním. Je to nástroj, jenž byl použit při tvorbě výtvarných úkolů v praktické části.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkumnou sondu, která se uskutečnila v jedné ze soukromých mateřských škol v Praze. V první etapě výzkumu jsou zmapovány možnosti rozvoje klíčových kompetencí prostřednictvím přímého pozorování výuky a polostrukturovaných rozhovorů se třemi učitelkami. Výzkumné nálezy jsou následně zaneseny do přehledných tabulek. Ve druhé etapě jsou uskutečněny tři výtvarné úkoly pro děti předškolního věku, které jsou zaměřené na rozvoj konkrétních klíčových kompetencí. Na základě výzkumných dat jsou vyhodnoceny možnosti rozvoje klíčových kompetencí v průběhu výtvarných činností v mateřské škole.



## 1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU DÍTĚTE

*„Výtvarná výchova může zprostředkovávat základní způsob přemýšlení o světě, způsob, jakým odhalujeme pravdu.“ (Podlipský, Vančát, Skřivanová, Zikmundová, 2017, s. 47)*

První kapitola je orientovaná na základní terminologii výtvarné výchovy. Je zde sepsán teoretický základ, který je nezbytný pro následující potřeby práce. Součástí této kapitoly je vymezení pojmu výtvarná výchova, přiblížení se k potenciálu výtvarných činností pro všeobecné vzdělávání, metody výtvarné výchovy a pohled na výtvarnou výchovu skrze RVP PV.

Definice pojmu výtvarná výchova je celá řada. Například dle Bečvářové (2015) je výtvarná výchova esteticko-výchovným předmětem, jenž má za cíl naučit děti vnímat, hodnotit, prožívat a tvořit krásno. V knize *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání* se můžeme setkat s názorem, že výtvarná výchova je jakýmsi nástrojem, který vede žáky k tomu, aby vnímali jejich okolí v nepoznaných souvislostech. (Podlipský, Vančát, Skřivanová, Zikmundová, 2017)

Hazuková (2011) výtvarnou výchovu, konkrétně v mateřských školách, definuje jako proces vědomého působení na žáka pomocí speciálních prostředků. Tento proces plní své obecně vzdělávací i speciální funkce. To znamená, že má vlastní cíle, učivo, obsahy, prostředky a systém, který je součástí určitého plánu. Jinými slovy se *„výtvarná výchova uskutečňuje prostřednictvím výtvarných činností, které jsou zároveň součástí jejího obsahu i jejím prostředkem.“* (Hazuková, 2011, s. 33)

### 1.1 POTENCIÁL VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ PRO VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

I přesto, že je výtvarná výchova s oporou o RVP PV (2021) účinným prostředkem k osobnostnímu rozvoji, mnohdy ve školních zařízeních nedochází k naplnění pravého potenciálu, který se ve výtvarných činnostech doopravdy nachází. Důkazem toho jsou například nástěnky v mateřských školách, na nichž se především objevují šablonovité výrobky z portálu Pinterest, s jasně strukturovaným postupem a důrazem na výsledek,

místo na samotný tvůrčí proces. (Skřivanová, Plíhalová, 2019) Práce se šablonami nejsou vyloženě špatnou věcí. Děti se skrze ně mohou naučit například tvořit dle postupu, pečlivě vystřihovat či lepit tyčinkovým lepidlem. To jsou určitě výhodné dovednosti, které budou pro děti v budoucnu přínosné. Výtvarná výchova však nabízí mnohem větší a širší spektrum toho, co si dítě může prostřednictvím výtvarných aktivit osvojit. Řešením tedy je, aby učitel při přípravě daného výtvarného úkolu přemýšlel o přesahu a potenciálu, jež výtvarná aktivita v sobě doopravdy má. K tomu učitel může pomoci, pokud:

- si bude klást otázky, co konkrétně se prostřednictvím daného výtvarného úkolu děti mohou naučit;
- si připraví zkoumavé otázky, které budou v dětech podporovat hledání možných řešení;
- bude vnímat výtvarnou úlohu jako výtvarný problém/výzvu, na kterou děti hledají řešení;
- se zaměří na vnitřní motivaci dětí;
- bude využívat akční slovesa jako jsou například *pozorovat, posoudit, prezentovat, vyzkoušet, navrhnout, představit a ozvláštnit*;
- pomůže najít dětem vhodné výtvarné prostředky na základě jejich záměrů;
- povede děti k zakončení výtvarných činností pomocí reflektivních dialogů;
- budou práce dětí prezentovány ústně ostatním dětem a následně instalovány v prostorách mateřské školy;
- bude mít na paměti, že výtvarné úlohy nemají vždy hmotný výsledek, experimenty a výtvarné akce považují proces tvorby za samotný cíl;
- se děti budou setkávat s uměleckými díly v mateřské škole i mimo ni. (Skřivanová, Plíhalová, 2019)

Z toho vyplývá, že veškerou zodpovědnost, aby vědomě docházelo k naplnění pravého potenciálu výtvarných činností, má v rukách každý pedagog sám. Pokud se bude držet výše uvedených bodů, může tímto způsobem velmi přispět k naplnění potenciálu výtvarných činností. Výtvarnou výchovu lze také spojit s obsahy dalších oborů, a tím významně přispět ke všeobecnému vzdělávání dětí. To znamená, že z obsahů jiných oborů se ve výtvarné výchově mohou stát inspirační východiska, výtvarně zpracované obsahy nebo mezioborové výstupy. (Skřivanová, Plíhalová, 2019)

Dle Hazukové potenciál výtvarné výchovy vychází přímo z podstaty výtvarných činností jako jednoty činností vnitřních a činností vnějších. Činnosti vnitřní se odehrávají v představách, myšlenkách a fantazii a jsou doprovázeny emocemi. Zatímco činnosti vnější mají hmotné výsledky a jsou vnímatelné hmatem a zrakem. (Hazuková, 2011)

Ve své knize také uvádí, že hlavní druhy činností ve výtvarné výchově zahrnují čtyři základní lidské činnosti, které se realizují ve vztahu člověka k objektu (hodnotově orientační, přetvářecí a poznávací činnosti) a ve vztahu člověka k člověku (komunikační činnosti). Tyto druhy činností se ve výtvarné výchově rozvíjejí v podobě výtvarného vnímání a výtvarné tvorby. (Hazuková, 2011) Těmto a dalším metodám výtvarné výchovy je věnována následující podkapitola.

### **1.2 METODY VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

Ve výtvarné výchově lze aplikovat mnoho druhů metod. Jak obecné didaktické metody, kam řadíme metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické, tak metody vypracované pro oblasti vzdělávání se specializovaným zaměřením. Výtvarná výchova má však i své „vlastní“ metody. (Hazuková, 2011) Přednostně těm je věnovaná tato kapitola.

#### **1. Výtvarná tvorba a její podoby**

První metodou výtvarné výchovy je výtvarná tvorba, jež se označuje za vnější činnost. Jejím výsledkem jsou hmotné objekty, které lze vnímat zrakem či hmatem a které mohou mít lineární, plošnou, prostorovou či časoprostorovou podobu.

Jejími druhy jsou: explorační tvorba (studijní a pokusná), volná tvorba (nemá vazbu na specifický účel nebo užitek, má však charakter sdělení komunikace, kterou doplňuje verbální a neverbální komunikace), užitá tvorba (sleduje jednotu výtvarné tvorby a účelu), výtvarná akce (výtvarný produkt, který je časově a prostorově ohraničený a obsahuje komplex výtvarně dramatických činností) a výtvarný koncept (vnitřní nedokončený proces tvorby s vnějšími projevy). (Hazuková, 1995, Hazuková, Šamšula, 2005)

Výtvarná tvorba je podmíněna předešlým výtvarným vnímáním a zároveň je určena pro vnímání „následné“. (Hazuková, Šamšula, 2005) Hazuková ve své novější publikaci považuje výtvarné vnímání za další metodu výtvarné výchovy. (Hazuková, 2011)

## **2. Výtvarné vnímání**

Výtvarným vnímáním máme na mysli psychické stavy, představy a poznávací procesy. Z toho vyplývá, že se jedná se o tzv. vnitřní činnosti, během nichž nedochází ke změnám ve smyslu přeměňování vybraného objektu. Jsou pouze smyslovým odrazem, který je spojený s prožíváním, hodnocením a poznáváním. Samo o sobě výtvarné vnímání nemá žádné hmotné výsledky, zato je ale významnou metodou podporující metodu výtvarné tvorby. (Hazuková, Šamšula, 2005)

## **3. Sžívání se s uměleckým výtvarným dílem**

Atypickou metodou je tzv. sžívání se s uměleckým výtvarným dílem (Hazuková, 1995). Jednoduše řečeno, tato výtvarná metoda spočívá v umístování výtvarných děl. Směřuje k tomu, aby bylo výtvarné dílo umístěno takovým způsobem, aby se s ním dítě, pokud možno co nejvíce setkávalo a díky tomu si rozšiřovalo svůj repertoár vizuálních vzorců. (Hazuková, 2011)

## **4. Metoda vyčleněného komunikovaného hodnocení**

Základem této metody je, aby pedagog zajistil dostatek času pro dialog s dětmi nad jejich hotovými výtvarnými pracemi. Zároveň by měl také obohacoval jejich slovní zásobu prostřednictvím některých odborných pojmů jako je např. odstín, krycí barva, vlasový štětec apod. (Hazuková, 2011)

## **5. Metoda mostu**

Poslední metoda mostu je jakýmsi opatřením, které má za úkol minimalizovat možné obtíže ve výtvarných činnostech dětí. Podporuje zájem o výtvarné aktivity a rozvoj tvořivých předpokladů. Posiluje také sebevědomí, jež se stoupajícím věkem může slábnout. (Hazuková, 2011)

### 1.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV

V úvodu této podkapitoly je důležité podotknout, že na výtvarnou výchovu v RVP PV není nahlíženo jako na samostatný obor vzdělávání. V tomto dokumentu jsou výtvarné činnosti vyjádřeny pouze v obecné rovině, a to konkrétně ve vzdělávacích oblastech a v klíčových kompetencích. Těchto oblastí je celkem pět a nazýváme je:

1. *Dítě a jeho tělo*
2. *Dítě a jeho psychika*
  - a) *Jazyk a řeč*
  - b) *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*
  - c) *Sebepojetí, city, vůle*
3. *Dítě a ten druhý*
4. *Dítě a společnost*
5. *Dítě a svět*

V každé z pěti oblastí můžeme najít několik bodů, které by se daly aplikovat ve výtvarných činnostech. Obecně je jim ale nejvíce věnovaná pozornost v oblastech dítě a jeho psychika (v podkapitole *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*), a v oblasti dítě a společnost. Níže je uvedené, co konkrétně v těchto dvou oblastech učitel u dítěte podporuje, co mu nabízí, a na základě toho, čím by mělo být vybavené před nástupem na základní školu.

#### ***Oblast dítě a jeho psychika***

*(Podoblast: Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace)*

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

- rozvoj kreativity (tvořivého myšlení, sebevyjádření a řešení problémových situací);
- podporování bezprostředních poznávacích citů (zájem, zvědavost, nadšení z objevování apod.).

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- bezprostřední pozorování přírodních, kulturních, ale i technických objektů či jevů, rozhovor o pozorovaném;
- pozorování a manipulace s všedními objekty či předměty, označení jejich vlastností, funkcí a znaků (tvar, barva, velikost, materiál);
- specifická operace či experiment se zvoleným materiálem nebo předmětem;
- aktivity podporující fantazii, kreativitu a tvořivost;
- hledání řešení na myšlenkové i praktické problémy;
- aktivity orientované na tvoření a chápání pojmů, osvojování poznatků (objasňování, vysvětlování, hledání odpovědí na otázky, práce s knihou, s médii a obrazovým materiálem);
- aktivity orientované na rozeznávání základních obrazně znakových systémů (číslice, piktogramy, značky, písmena, symboly a obrazce).

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

- záměrně používat všech smyslů, vědomě pozorovat a všimnout si nového, chybějícího či změněného;
- myslet kreativně, přicházet s novými nápady při řešení problémů, úkolů či zvolených situací;
- hledat nová či alternativní řešení;
- volit tvořivé činnosti jako prostředek pro vyjádření fantazie a představivosti (RVP PV, 2021, s. 19-20).

**Oblast dítě a společnost**

Díličí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- seznámení se s uměním a kulturou;
- tvoření kladných vztahů k umění a ke kultuře, vyjadřování a projevoování těchto vztahů;
- rozvoj estetického vkusu.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- různorodé skupinové aktivity (námětové hry, výtvarné projekty apod.);

- výtvarné aktivity, které podněcují estetické vnímání, nápaditost dětí, kreativitu a tříbení vkusu;
- výtvarné činnosti receptivního charakteru;
- kontakt s výtvarným uměním v i mimo mateřskou školu, návštěvy uměleckých a kulturních akcí;
- praktické činnosti a hry, které děti uvádějí do světa lidí a práce (manipulace s různými pracovními předměty, pomůckami a nástroji);
- činnosti, které děti přibližují k umění a ke kultuře (výtvarné aktivity, kulturní akce, návštěvy výstav apod.).

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

- pracovat opatrně se svými ale i, s půjčenými pomůckami;
- vnímat kulturní i umělecké podněty, vyhodnotit své zážitky (sdělit, co pro ně bylo zajímavé a co zaujalo jejich pozornost);
- všimnout si skutečností z okolí, vyjadřovat vlastní představy prostřednictvím dovedností a pestrých výtvarných technik (pomocí barev, modelování, kreslení, tvoření z papíru, konstruování, tvoření z různorodých materiálů aj.). (RVP PV, 2021, s. 25–27)

Klíčovým kompetencím je podrobněji věnována následující kapitola, z toho důvodu se v této kapitole jejich podrobnější popis nenachází.

## 2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Druhá kapitola se zaměřuje na základní informace, které se týkají klíčových kompetencí. Součástí této kapitoly je vymezení pojmu „klíčové kompetence“, kompetenční pojetí kurikula – pohled do historie a současnosti, rozdělení klíčových kompetencí dle RVP PV a výtvarný rozměr těchto kompetencí.

### 2.1 VYMEZENÍ POJMU „KLÍČOVÉ KOMPETENCE“

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou klíčové kompetence definovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2021, s. 10). Tuto definici například František Kuřina vnímá jako didakticky nevyužitelnou. Podobný názor zastává i Marco Siegrist, který vnímá klíčové kompetence jako obsahově neutrální. Řešením tohoto nedostatku tedy je vázat klíčové kompetence vždy na konkrétní zvolený obsah. (Belz, Siegrist, 2001)

Je nutné podotknout, že osvojování klíčových kompetencí je velmi komplikovaný a dlouhodobý proces, který začíná již v předškolním věku dětí. I přesto, že se v tomto období vytvářejí pouze elementární základy těchto kompetencí, je důležité jejich rozvoj nezanedbat, protože právě na nich stojí jejich budoucí rozkvět. Z toho vyplývá, že kvalitní základy těchto kompetencí v předškolním vzdělávání mohou být příslibem k příznivému rozvoji. Naopak pokud se jejich vývoj nepodpoří, může to vést k značnému znevýhodnění jedinců na jejich životní i vzdělávací cestě. (RVP PV, 2021)

Řada autorů se shoduje na tom, že nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, ke kterému dochází skrze nové učení, jednání či chování v různých situacích. Jedná se o proces, jenž vede k trvalým změnám a k příležitostem rozvoje osob a společnosti. Proto je tak důležitý. (Belz, Siegrist, 2001)

Obecně lze uvést, že základním cílem klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je u dětí rozvíjet takové schopnosti, které budou moci



v budoucnu využít bez ohledu na to jakou profesi či odborné zaměření si ve svém životě jednou zvolí.

Cesta klíčových kompetencí má bohatou historii. Z toho důvodu jí je věnovaná následující podkapitola.

## 2.2 KOMPETENČNÍ POJETÍ KURIKULA – POHLED DO HISTORIE A SOUČASNOSTI

Abychom lépe porozuměli zrození klíčových kompetencí, je třeba se vrátit do 60. let 20. století. V tomto období se poprvé dostal do popředí pojem *kompetence*, pojímaný jako soubor dovedností, vědomostí a chování, který byl jedním z efektů studené války. Poté, co Sovětský svaz vypustil na oběžnou dráhu umělou vesmírnou družici Sputnik 1, USA zůstalo v šoku a jednoduše se chtělo Sovětskému svazu vyrovnat. Z toho důvodu USA začalo investovat vysoké finanční částky do vzdělávání a experimentálních programů ve své zemi. To mělo za následek celkovou změnu ve vzdělávání učitelů. Kompetencím se na základě toho začala přirozeně věnovat pozornost a s podporou od vládních koncepcí a výzkumů se staly tématem mnoha psychologů a pedagogů. Věřilo se totiž, že právě skrze orientaci na kompetence se může v zemi zlepšit nejen vzdělávání, ale i ekonomika. Myšlenka kompetencí zaujala i v jiných zemích, a to především ve Velké Británii a v Německu. (Češková, 2021)

Právě v Německu se začal kompetencím věnovat i německý historik Dieter Mertens, který jako první v Evropě uvedl tzv. klíčové kompetence v souvislosti s nezaměstnaností a trhem práce. Popsal je jako prvky, jež jsou nadřazené vzdělávacím cílům, které mají zprostředkovat zlepšení odborného vzdělávání a zdokonalení příležitostí mladých lidí na to se pohotově přizpůsobit změnám na trhu práce. (Mertens, 1974, Češková, 2021) Mezi tyto prvky řadil například vhodnou komunikaci a zájem o vzdělávání.

O identifikaci klíčových kompetencí usiloval také projekt OECD *Definition and Selection of Competencies*. (Češková, 2021). Analýzy tohoto projektu poukázaly na to, že se označení „kompetence“ ve všech oborech nazývá jako nesespecializovaný systém dovedností, vědomostí nebo schopností, které jsou potřebné pro dosažení specifického cíle. (F. E. Weinert, 2001, Skřivanová, 2011)

I Eurydice (*Information on Education Systems and Policies in Europe, v překladu Informační síť o vzdělávání v Evropě*) v roce 2001 odstartovala průzkum všeobecného povinného vzdělávání, který si kladl za cíl najít jednotné evropské pojetí formulace pojmu „klíčové kompetence“ a najít společný soubor kompetencí, které uznávají všechny země EU. (Skřivanová, 2011) Ta ovšem došla k závěru, že neexistuje žádná univerzální definice tohoto pojmu pro všechny země EU a společný soubor kompetencí tím pádem nebyl stanoven. Z toho vyplývá, že všechny země, včetně České republiky, se ke klíčovým kompetencím musely postavit individuálně. První zmínky u nás ohledně tzv. klíčových dovedností se objevily v roce 1991 ve *Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy*. Zajímavostí je, že české kurikulum bylo jedním z prvních dokumentů, v rámci evropských zemí, kde se klíčové kompetence opravdu prosadily. (Češková, 2021)

V *Koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (MŠMT, 1999) bylo na klíčové kompetence nahlíženo jako na nezbytný prostředek nejen k pohodlnému životu jedince ve společnosti, ale také k rozvoji jeho osobnosti. Na tento pohled navazuje Bílá kniha (MŠMT, 2001), která podotýká provázanost mezi klíčovými kompetencemi, cíli a obsahem vzdělávání. Prohlašuje, že v budoucnu bude kladen důraz na získávání klíčových kompetencí. (Češková, 2021)

K naplnění této vize přispělo uzákonění rámcových vzdělávacích programů, které známe dnes. Konkrétně mateřské školy se od roku 2007 řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, v němž je klíčovým kompetencím věnovaná náležitá pozornost.

Z této podkapitoly lze usoudit, že cesta klíčových kompetencí byla poměrně složitým, ovšem nezbytným, procesem. Bez ní by se totiž nenahlíželo na klíčové kompetence tak, jak se na ně nahlíží dnes. Současný pohled a rozdělení klíčových kompetencí nabízí následující podkapitola.

### **2.3 ROZDĚLENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DLE RVP PV**

Soubor všech klíčových kompetencí nabízí učitelům poměrně jasnou představu o tom, kam ve vývoji dítěte směřovat a o co konkrétně usilovat. Níže rozepsané klíčové kompetence jsou tedy jakýmsi ideálem, který hlavně slouží k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření. Mít tedy za cíl, aby dítě dospělo ke

každému uvedenému bodu není vůbec reálné a rozhodně to není smyslem jejich formulace. Jedná se tedy o jakýsi nástroj, který by učitelé měli mít při ruce při přípravě vzdělávací nabídky.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se považují za klíčové následující kompetence:

1. *Kompetence k učení*
2. *Kompetence k řešení problémů*
3. *Kompetence komunikativní*
4. *Kompetence sociální a personální*
5. *Kompetence činnostní a občanské*

### **1. Kompetence k učení**

*dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání*

- vědomě pozoruje, všímá si spojitostí, zkoumá, učí se, experimentuje a používá jednoduché znaky, pojmy a symboly;
- získané zkušenosti aktivně uplatňuje v následujícím učení a v nových praktických situacích;
- má základní znalosti a vědomosti o světě lidí, techniky, kultury i přírody, všímá si jeho proměn a různorodosti, orientuje se v řádu a v dění daného prostředí, ve kterém žije;
- je zvědavé, na otázky hledá aktivně odpovědi, všímá si, co se v jeho okolí děje, má zájem rozumět jevům, věcem a dějům ze svého okolí, zjišťuje, že má možnost se mnohé naučit, má radost, pokud něco samo zvládlo a dokázalo;
- se učí spontánně ale i vědomě, dokáže se soustředit na připravenou aktivitu, záměrně si určité informace zvládne zapamatovat, dokáže postupovat dle instrukcí a návodu, dokončit to, co začalo a dobrat se výsledků;
- posuzuje své síly, zvládne zhodnotit své osobní pokroky i výkony ostatních;
- se učí se zájmem, pokud od okolí dostává uznání a kladnou zpětnou vazbu. (RVP PV, 2021, s. 11)

## **2. Kompetence k řešení problémů**

*dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání*

- si všímá problémů a dění v jeho blízkém okolí, bezprostřední motivací k řešení následujících překážek či situací je pro něj kladná odezva na aktivní zájem;
- řeší problémy, jež jsou adekvátní k jeho věku, opakující se záležitosti se snaží vyřešit samostatně (na základě nápodoby a opakování), pokud se jedná o složitější situace, snaží se je vyřešit s dopomocí a s oporou dospělého;
- řeší konfliktní situace na základě přímé zkušenosti, učí se cestou pokusu a omylu, experimentuje, vymýšlí nová řešení různých situací a problémů, hledá vlastní možnosti a varianty (tvoří originální nápady), pomocí jeho dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti;
- v průběhu řešení problémů využívá logické, matematické i empirické postupy, chápe jednoduché algoritmy řešení, které zvládne dále využívat v následujících případech;
- upřesňuje si početní představy, používá matematické i číselné pojmy, chápe základní matematické souvislosti;
- dokáže rozeznat, která řešení jsou funkční (vedoucí k cíli) a která nejsou funkční;
- rozumí tomu, že vyhýbat se řešení konfliktních situací nevede k cíli, ale že jejich brzké a rozvážené řešení je naopak výhodou, je si vědomo toho, že může situaci ovlivnit svou iniciativou a aktivitou;
- neobává se chybovat, pokud mu okolí poskytuje zpětnou vazbu nejen za úspěch, ale i za snahu. (RVP PV, 2021, s. 11,12)

## **3. Kompetence komunikativní**

*dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání*

- používá řeč, správně formuluje věty, zvládá vyjadřovat své myšlenky, sdělení, dotazy i odpovědi, chápe slyšené, dokáže slovně reagovat a vést dialog;
- se zvládne vyjadřovat a sdělovat vlastní nálady, pocity a prožitky rozmanitými prostředky (výtvarnými, řečovými, dramatickými, hudebními apod.);
- se dorozumívá slovy ale i gesty, pozná některé symboly, chápe jejich význam i funkci;

- komunikuje s dětmi i dospělými ve všedních situacích bez ostychu a zábran, rozumí tomu, že aktivní, vstřícný a iniciativní přístup je výhodou;
- ovládá soubor dovedností, které předcházejí psaní a čtení;
- rozšiřuje vlastní slovní zásobu, již aktivně využívá k přesnější a dokonalejší komunikaci se svým okolím;
- zvládne používat komunikativní i informativní prostředky, se kterými přijde do styku (knihy, encyklopedie, počítač, telefon, tablet, audiovizuální technika atp.);
- rozumí tomu, že se lidé na světě dorozumívají různými jazyky, které je možné se naučit, má vytvořené základní předpoklady k naučení se cizím jazykům. (RVP PV, 2021, s. 12)

#### **4. Kompetence sociální a personální**

##### *dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání*

- samo rozhoduje o činnostech, tvoří a vyjadřuje své názory;
- je si vědomé toho, že za sebe i za své jednání nese zodpovědnost a důsledky;
- dětským způsobem dává najevo citlivost a šetrnost k ostatním, pomáhá slabším, rozezná netaktní chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, lhostejnost či agresivitu;
- se zvládne ve skupině, jak podřídít, tak i prosadit, v průběhu společných činností spolupracuje s ostatními, ve všedních činnostech uplatňuje primární společenské návyky a pravidla, dokáže respektovat druhé, vyjednávat, přijímat či uzavírat kompromisy;
- napodobuje vzory prosociálního chování a mezilidských vztahů ze svého okolí;
- se podílí na společných rozhodnutích, dokáže přijmout objasněné a odůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá pravidla, kterým se přizpůsobuje;
- se chová obezřetně v průběhu setkání s neznámými lidmi nebo v neznámých situacích, zvládne odmítnout nevhodné chování či nevhodnou komunikaci;
- zvládne pochopit různorodost mezi lidmi, dokáže být tolerantní k jedinečnosti a k odlišnostem druhých;
- je si vědomé, že ubližování, nespravedlnost, ponižování, agresivita a násilí se nevyplácí a že konfliktní situace je lepší vyřešit dohodou, zvládne se bránit agresivitě, projevům násilí, ubližování a ponižování od jiného dítěte. (RVP PV, 2021, s. 12)

## 5. *Kompetence činnostní a občanské*

*dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání*

- se učí hry a činnosti plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat;
- zvládne rozeznat a využívat své silné stránky, rozpoznávat své slabé stránky;
- posuzuje rizika vlastních nápadů, jde si za svým záměrem, ale zároveň se dokáže přizpůsobovat daným okolnostem;
- ví, že má možnost svobodné volby a že za svá rozhodnutí nese plnou odpovědnost;
- má smysl pro povinnost při učení, ve hře i práci, k povinnostem a zadaným úkolům se staví odpovědně, oceňuje úsilí a práci ostatních;
- má zájem o ostatní i o okolní dění, pracovitost, vnímá, že podnikavost a činnost mají přínos, zatímco pohodlnost, lhostejnost a nevíšmavost nesou neblahé důsledky;
- má primární představu o tom, co je v harmonii i v nesouladu s hlavními lidskými hodnotami a normami, jedná dle toho;
- podílí se na tvorbě pravidel společného soužití s jeho vrstevníky, chápe jejich smysl a rozumí potřebě je zachovávat;
- si je vědomé svých práv i práv ostatních, učí se je respektovat i hájit, rozumí tomu, že všichni lidé mají stejnou hodnotu;
- rozumí tomu, že není jedno, v jakém prostředí žije, je si vědomé, že tím, jak se chová, ho ovlivňuje a podílí se na jeho změnách;
- věnuje pozornost nejen svému zdraví a bezpečí, ale i druhých, jeho jednání je odpovědné s ohledem na bezpečné a zdravé prostředí (přírodu i společenské). (RVP PV, 2021, s. 13)

## 2.4 VÝTVARNÝ ROZMĚR KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Jak už bylo výše uvedeno, klíčové kompetence reprezentují pouze cílové stavy. Konkrétně Hazuková se ve své publikaci pokusila o doplnění výše uvedených klíčových kompetencí o jejich tzv. „výtvarný rozměr“. (Hazuková, 2011) Záměrem této kapitoly je toto rozšíření obohatit o konkrétní výtvarné projekty, které již existují a jež lze využít i přímo

v praxi. Ze zvolených obsahů paní Hazuková ve své publikaci zvýraznila tučně ty složky, jež podle jejího názoru „*souvisejí se vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy a jsou uvedeny přímo v textu RVP PV. Tučně jsou připojeny odkazy na specifické výtvarné výchovné kompetence a na další možnosti výtvarné výchovy podílet se na utváření každé ze žádaných kompetencí v RVP PV uvedených.*“ (Hazuková, 2011, s. 19) Cílem této kapitoly bylo tedy zamyslet se nad výtvarným rozměrem klíčových kompetencí, provést rešerši dostupných metodických příruček pro učitele v MŠ a vyhledat konkrétní příklady výtvarných činností, které přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí. Příklady úloh jsou v tabulkách zařazeny k projevům kompetencí ve výuce.

### 1. Kompetence k učení

#### ***dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání***

- vědomě pozoruje, všímá si spójitostí, zkoumá, učí se, experimentuje a používá jednoduché znaky, pojmy a symboly;
- získané zkušenosti aktivně uplatňuje v následujícím učení a v nových praktických situacích i **při řešení výtvarných úkolů.** (Hazuková, 2011)

Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b><i>Pozorování</i></b>	„ <i>Srovnávání dvou uměleckých děl s určitým tematickým vztahem.</i> “ (Barabášová, 2017)
<b><i>Všímání si spójitostí</i></b>	„ <i>Abstrakce na melodii: Thaikovski – Lake Swan pomocí akvarelu</i> “ – spójitosti mezi hudbou a výtvarným uměním. (Blažková, 2022)
<b><i>Zkoumání</i></b>	„ <i>Zkoumání náhody ve výtvarných činnostech prostřednictvím nalévání a nakapávání barev na čtvrtku (Inspirace od umělce Jacksona Pollocka).</i> “ (Šoferová, 2011)
<b><i>Učení/objevování</i></b>	„ <i>Seznámení se s netradičními technikami jako je například Quilling, Bubble art, Frotáž, Koláž atd.</i> “ (Cibuzarová, 2016)

<b>Experimentování</b>	„Vyjádření pomocí výtvarných prostředků, jak se cítí kočky na zábradlí.“ (Hazuková, 2011, s. 97)
<b>Používání jednoduchých pojmů, znaků a symbolů</b>	„Tvorba originálního města s domy a silnicemi.“ (symbol – dům) (Hojačová, 2007)
<b>Výtvarné vnímání</b>	„Pozorovat dvě výtvarná díla a vybrat to, ve kterém je více světla.“ (Hazuková, 2011, s. 67)
<b>Výtvarná imaginace</b>	„Vymyslet, jakým způsobem se Anička, která trhá ve známé písničce jablíčka, na ta jablíčka dostane.“ (Hazuková, 2011, s. 67)
<b>Výtvarná tvorba</b>	„Vyjádřit kresbou, jak se u vás večer chodí do ‚Hajan‘.“ „Vyzkoušet vymodelovat, jak to vypadalo, když vás maminka chovala.“ (Hazuková, 2011, s. 67)

- má základní znalosti a vědomosti o světě lidí, techniky, kultury i přírody, všímá si jeho proměn a různorodosti, orientuje se v řádu a v dění daného prostředí, ve kterém žije;

Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b>Poznávání světa lidí a kultury</b>	Návštěvy ateliérů, galerií, výstav apod.
<b>Výtvarné náměty</b>	„Když je kočka v akci.“ (Hazuková, 2011, s. 96) „I všední věci mají zajímavé osudy.“ (Hazuková, 2011, s. 102)

- všímá si, co se v jeho okolí děje, má zájem rozumět jevům, věcem a dějům ze svého okolí (**společná příprava na výtvarný úkol, společné hodnocení výtvarné činnosti**);
- se učí spontánně ale i vědomě, vyvíjí úsilí, dokáže se soustředit na připravenou aktivitu, záměrně si určité informace zvládne zapamatovat, dokáže postupovat dole instrukcí a návodu, dokončit to, co začalo a dobrat se k výsledkům (**plnění výtvarného úkolu**);
- posuzuje své síly, zvládne zhodnotit své osobní pokroky, ale i výkony ostatních (**společné hodnocení**). (Hazuková, 2011)



Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b>Možnosti hodnocení výtvarných činností</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Význam – Je zobrazeno to, co bylo zadáno?</li> <li>- Forma – Jak, jakým způsobem?</li> <li>- Výraz – Jak je to působivé? (Hazuková, 2011)</li> </ul>
<b>Dobere se k výsledkům</b>	- „Samostatně splní zadaný výtvarný úkol.“ (Hazuková, 2011)
<b>Hodnocení výsledků</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „V čem se všechny práce shodují a v čem zase odlišují?“</li> <li>- „Jak jste se cítili během tvoření?“</li> <li>- „Co byste příště udělali jinak?“</li> </ul>

## 2. Kompetence k řešení problémů

### **dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání**

- si všímá problémů a dění v jeho blízkém okolí, bezprostřední motivací k řešení následujících překážek či situací je pro něj kladná odezva na aktivní zájem (**motivace a výtvarné náměty**);
- řeší problémy, které jsou adekvátní k jeho věku na základě bezprostřední zkušenosti (**včetně výtvarných problémů**), řeší konfliktní situace na základě přímé zkušenosti, učí se cestou pokusu a omylu, experimentuje (**explorační činnosti ve výtvarné výchově**); vymýšlí nová řešení různých situací a problémů, hledá vlastní možnosti a varianty (**tvoří originální nápady na prosté úkoly**) pomocí jeho dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti; (Hazuková, 2011)

Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b>Motivace</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sluchové – zvuková nahrávka, přečtení příběhu</li> <li>2. Zrakové – ukázka uměleckého díla, pozorování objektu</li> <li>3. Námět a technika</li> <li>4. Účel a význam práce (Samková, 2015)</li> </ol>

<b>Výtvarné úkoly</b>	„Nakreslit člena rodiny, se kterým se nejčastěji směješ.“ (Hazuková, 2011, s. 64)
<b>Originalita</b>	„Tvorba stop pohybující se cvrnkací kuličky namočené v barvě.“ (Machuldová, 2022)

- dokáže rozeznat, která řešení jsou funkční (vedoucí k cíli) a která nejsou funkční. (Hazuková, 2011)

### 3. Kompetence komunikativní

#### **dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání**

- používá řeč, správně formuluje věty, zvládá vyjadřovat své myšlenky, sdělení, dotazy i odpovědi, chápe slyšené, dokáže slovně reagovat a vést dialog (**i v průběhu výtvarných úkolů**);
- se zvládne vyjadřovat a sdělovat vlastní nálady, pocity a prožitky rozmanitými prostředky (výtvarnými, řečovými, dramatickými, hudebními apod.), je schopno **komentování výsledků vlastní práce, společné hodnocení, vyprávění výtvarně zpracovaného příběhu/úkolů**;
- se dorozumívá slovy ale i gesty, pozná některé symboly, chápe jejich význam i funkci;
- rozšiřuje vlastní slovní zásobu, již aktivně využívá k přesnější a dokonalejší komunikaci se svým okolím (**obohacení o primární výtvarnou terminologii, rozvoj slovní zásoby spojený s nalézáním výstižných slov k vyjádření vlastností formy, účinku i obsahu výtvarných děl**);
- rozumí tomu, že se lidé na světě dorozumívají různými jazyky, které je možné se naučit, má vytvořené základní předpoklady k naučení se cizím jazykům (**poznává, že vyjádření prostřednictvím výtvarných prostředků je též bráno jako speciální jazyk, kterému se člověk učí pomocí vizuální gramotnosti**). (Hazuková, 2011)

Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b>Rozvoj mluveného projevu</b>	„Co vám tvary připomínají?“ „Co mohla bublina vidět, když letěla nad námi?“ (Podroužková, 2022)
<b>Komentování vlastní práce</b>	„Proč jsi použil tyto barvy?“ „Jak by se mohl výtvar jmenovat?“ (Podroužková, 2022)
<b>Vizuální gramotnost</b>	„Ukázka mozaiky od Antonia Gaudího, poté tvoření mozaik z barevných plastových víček.“ (Linhartová, 2019)
<b>Základní výtvarná terminologie</b>	„Pojmy, se kterými se děti v mateřské škole například seznamují jsou: barva, autoportrét, fantazie, tvořivost, kresba, inspirace, koláž, malba atd.“

#### 4. Kompetence sociální a personální

##### *dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání*

- samo rozhoduje o činnostech, tvoří a vyjadřuje své názory (**hodnocení procesu a výsledků výtvarných aktivit**);
- dětským způsobem dává najevo citlivost a šetrnost k ostatním;
- se zvládne ve skupině jak podřídit, tak i prosadit, v průběhu společných činností spolupracuje s ostatními, ve všedních činnostech uplatňuje primární společenské návyky a pravidla, dokáže respektovat druhé, vyjednávat, přijímat či uzavírat kompromisy (**v průběhu výtvarných aktivit ve skupinách nebo ve dvojicích**);
- napodobuje vzory prosociálního chování a mezilidských vztahů ze svého okolí (**zobrazuje je ve výtvarných činnostech s náležitými náměty**). (Hazuková, 2011)

Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b>Hodnocení procesu a výsledků výtvarných činností</b>	„Co vás na tvorbě nejvíce bavilo?“ „Proč jsi zvolil zrovna takové barvy?“ „Jak se vám pracovalo?“ (Bažantová, 2023)

<b>Výtvarné aktivity ve dvojicích</b>	„Kreslení vzájemných portrétů ve dvojicích.“
<b>Výtvarné aktivity ve skupinách</b>	„Práce na společném projektu – tvoření noční oblohy na fiktivní planetě na prostěradlo pomocí látek a různých dostupných materiálů.“ (Kastlová, 2019)
<b>Prosociální chování ve výtvarných činnostech</b>	„Modelování nevidomých – děti se zavázanýma očima mají možnost vcítit se do role nevidomých. Pomocí keramické hlíny modelují libovolný výrobek.“ (Bačáková, 2012)

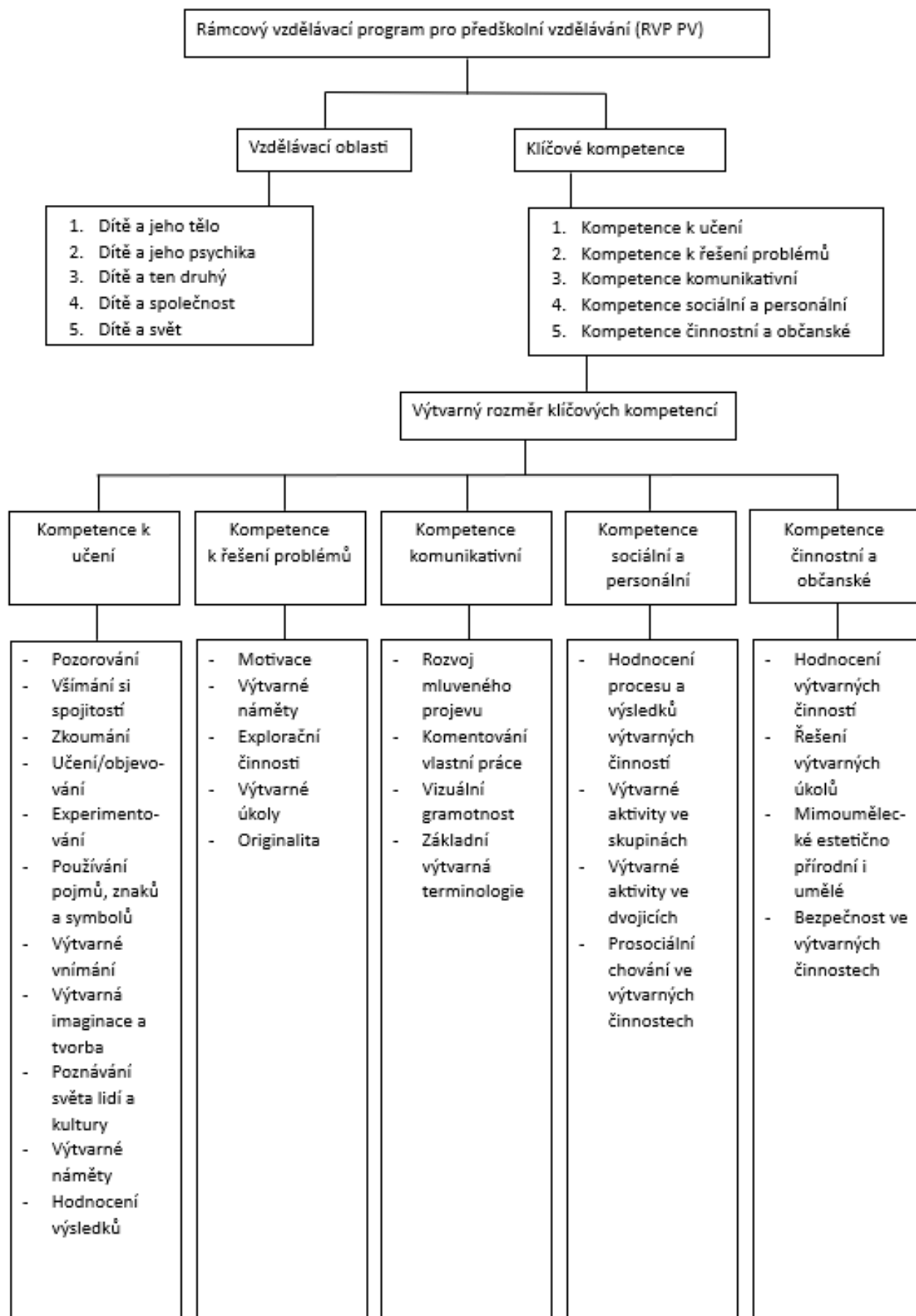
## 5. Kompetence činnostní a občanské

### dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání

- zvládne rozeznat a využívat své silné stránky, rozpoznávat své slabé stránky (viz hodnocení ve výtvarné výchově);
- posuzuje rizika vlastních nápadů, jde si za svým záměrem, ale zároveň se dokáže přizpůsobovat daným okolnostem (řešení výtvarných úkolů);
- rozumí tomu, že není jedno, v jakém prostředí žije, je si vědomé, že tím, jak se chová, ho ovlivňuje a podílí se na jeho změnách (podněty z oblasti mimouměleckého estetického přírodního i umělého);
- věnuje pozornost nejen svému zdraví a bezpečí, ale i zdraví a bezpečí druhých, jeho jednání je odpovědné s ohledem na bezpečné a zdravé prostředí (přírodu i společenskou), **bezpečnost v průběhu výtvarných činností.** (RVP PV, 2021, s. 13, Hazuková, 2011, s. 19-22)

Projevy kompetence	Příklady výtvarných úloh
<b>Alternativní typy hodnocení</b>	1. <i>Autonomní hodnocení</i> „V průběhu autonomního hodnocení se dítě učí hodnotit samo sebe.“ 2. <i>Autentické hodnocení</i> (Hozmanová, 2015)
<b>Bezpečnost ve výtvarných činnostech</b>	„Jak používat určité materiály, abychom nikomu neublížili?“

## Myšlenková mapa teoretických východisek



### 3 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA

V rámci zpracování bakalářské práce bylo uskutečněno výzkumné šetření. Na jeho základech stojí zmapování možností rozvíjení klíčových kompetencí konkrétně v jedné ze soukromých mateřských škol v Praze. V této kapitole je popsána charakteristika výzkumného vzorku, konkrétní cíl výzkumu, navazující výzkumné otázky, metody sběru dat a jejich následné analýzy.

#### 3.1 CÍL VÝZKUMU

Určit cíl je pro účely výzkumného šetření velmi důležité. Z toho důvodu byla při plánování využita možnost rozdělení cílů dle Švaříčka, Šedové a kol. (Švaříček, Šedová, 2007) Ti ve své knize představují tři typy cílů. Prvním je cíl intelektuální, který má nastínit způsoby, jak výzkum koncentruje odborné poznání, druhý cíl je praktický, ten má určit možnosti využití výsledných nálezů v praxi, a třetí, personální cíl, má naznačit, jaký potenciál přináší projekt samotnému výzkumníkovi. Díky tomuto rozdělení cíle fungují ve vzájemné shodě. Z toho vyplývá, že dovršení jednoho cíle silně závisí na naplňování cílů ostatních. (Švaříček, Šedová, 2007)

**Cíl intelektuální:** Na základě rozhovorů a přímého pozorování výuky s pedagogy zmapovat naplňování klíčových kompetencí při výtvarných činnostech v jedné ze soukromých mateřských škol v Praze.

**Cíl praktický:** Na základě výsledků výzkumného šetření vypracovat návrhy výtvarných aktivit podporujících rozvoj klíčových kompetencí a ověřit je v praxi.

**Cíl personální:** Na základě vyhodnocení dat prohloubit reflexi výtvarných činností v MŠ ve vztahu k naplňování klíčových kompetencí a zkvalitnit vlastní výuku.

### 3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka:

- ***Jakým způsobem mohou učitelé v MŠ přispívat k rozvíjení klíčových kompetencí u dětí prostřednictvím výtvarných činností?***

Dílčí výzkumné otázky:

- *V jakých situacích výuky projevují děti klíčové kompetence při výtvarných činnostech?*
- *Jaké jsou projevy klíčových kompetencí při výtvarných činnostech?*
- *Jak zadání výtvarných činností ovlivňuje projevy klíčových kompetencí?*

### 3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Nasbíraný materiál byl pořízen v jedné ze soukromých mateřských škol v Praze. Přímé pozorování proběhlo v ranních hodinách, kdy se všechny děti do mateřské školy sházely a následně ve věkově homogenní třídě s osmi předškolními dětmi v průběhu tří dnů. Z toho vyplývá, že při tvorbě výzkumného vzorku byl vybrán tzv. záměrný výběr. (Pelikán, 2011)

Následující rozhovory se třemi učitelkami proběhly ve stejném zařízení mimo pracovní dobu. Z etických důvodů byly paní učitelky předem obeznámeny s tématem práce i s hlavními cíli výzkumu.

Skrze tento výzkum bylo možné zmapovat ukotvení klíčových kompetencí v již zmíněné mateřské škole.

### 3.4 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT

Zařazení metod sběru dat a uvedení jejich podrobností má dva důvody. Prvním z nich je, že vykazují důvěryhodnost zjištěných dat, a druhým, že přinášejí podstatné informace, kdyby byla potřeba výzkum v budoucnosti zopakovat. (Hendl, 2005)

V této práci je použita kombinace sběru dat, a to z přímého pozorování dětí a polostrukturovaného rozhovoru se třemi učitelkami z též mateřské školy.

Cílem přímého pozorování bylo prozkoumat možnosti rozvíjení klíčových kompetencí v prostředí mateřské školy. Data byla shromažďována prostřednictvím terénních nestrukturovaných poznámek v průběhu ranních a dopoledních hodin. Tyto získané poznámky byly následně přepsány do strukturovaných tabulek, které z nestrukturovaného materiálu vytvořily uspořádané kategorie. (Uhl Skřivanová, 2011)

Data získaná pomocí pozorování byla následně obohacena polostrukturovanými rozhovory se třemi pedagogy ze stejného zařízení.

Výsledky metod sběru dat byly vyhodnoceny pomocí Mayringovy obsahové analýzy, již je věnována následující podkapitola.

### 3.5 KVALITATIVNÍ ANALÝZA OBSAHU

Kvalitativní výzkum s sebou nese velké množství nestrukturovaného materiálu, kterému je nutné dát systematickou a strukturovanou podobu. (Uhl Skřivanová, 2011) Z toho důvodu byla v práci využita kvalitativní analýza obsahu dle rakouského autora Philippa Mayringa. Pomocí tohoto nástroje bylo možné shrnout psané texty na jejich obsahové jádro. (Uhl Skřivanová, 2011) Skrze zobecnění tak mohly vzniknout uspořádané kategorie, které popisují přehlednější pohled na klíčové kompetence. Tyto kategorie byly následně zaneseny do přehledných tabulek, které Mayringova analýza k vyhodnocení výsledků doporučuje. (Uhl Skřivanová, 2011) Při práci byla využita podobná metodologie, kterou popisuje autorka Monika Plíhalová v článku „*Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách*“ odborného časopisu „*Výtvarná výchova*“. (Plíhalová, 2019)

Data získaná jak z pozorování, tak z polostrukturovaných rozhovorů, byla vyhodnocena stejnou, tedy Mayringovou analýzou. Vzniklé tabulky se zobecněnými kategoriemi jsou součástí následující kapitoly.



## 4 VÝZKUMNÉ ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole jsou představeny výzkumné výsledky z výše uvedených metod sběru dat. První podkapitola se zabývá výzkumnými nálezy z přímého pozorování a druhá výzkumnými nálezy z polostrukturovaných rozhovorů se třemi učitelkami. Jak už bylo výše uvedeno, tyto nálezy byly následně přeneseny do přehledných tabulek, které dopomáhají k lepší orientaci v získaných materiálech.

### 4.1 VÝZKUMNÉ NÁLEZY Z POZOROVÁNÍ

V rámci výzkumného šetření byl zkoumán rozvoj klíčových kompetencí v mateřské škole na základě přímého pozorování v průběhu tří dnů. Pozorování probíhalo v ranních hodinách, kdy se všechny děti z celé školky scházely do jedné třídy, následně během svačiny a řízené činnosti s předškolními dětmi. V průběhu pozorování byl využit pozorovací záznamový arch, který obsahoval čtyři sloupce. V prvním byl zaznamenaný *čas*, ve druhém popis situace, ve třetím *činnost učitele* a ve čtvrtém *činnost dětí*. Ukázka vyplněného záznamového archu je součástí příloh. V níže uvedené tabulce jsou zobrazeny kategorie, ve kterých došlo k naplňování klíčových kompetencí. Tyto kategorie jsou obohaceny o konkrétní situace a pravidla kódování.

Obsahové jádro klíčových kompetencí z přímého pozorování		
Kategorie	Situace	Pravidla kódování
<b>K1</b> Naplňování klíčových kompetencí ve třídě MŠ v průběhu ranních spontánních her – rozvoj kompetencí mimo řízené činnosti	Děti vedou rozhovory s učitelkou.	Klíčová kompetence k učení
	Děti si samostatně vybírají hry, které si chtějí zahrát.	Klíčová kompetence k řešení problémů
	Děti projevují zájem o nabídnuté činnosti.	Klíčová kompetence komunikativní
	Děti vymýšlejí vlastní hry s vlastními pravidly.	Klíčové kompetence sociální a personální
	Děti si hrají ve skupinách, ve dvojicích i samostatně.	Klíčové kompetence činnostní a občanské

	<p>Děti si pomáhají při úklidu hraček.</p> <p>Děti spolu vedou rozhovory.</p>	
<p><b>K2</b> Rozvoj klíčových kompetencí v průběhu výtvarných činností – rozvoj kompetencí při činnostech řízených učitelem</p>	<p>Děti se setkávají s novými výtvarnými pomůckami.</p> <p>Děti respektují stanovený postup.</p> <p>Děti v průběhu tvoření komentují svou práci.</p> <p>Děti se domlouvají na půjčování pomůcek.</p> <p>Děti kladně hodnotí nový způsob tvoření.</p> <p>Dítě se posmívalo jinému dítěti, když udělalo chybu. Učitelka zasáhla.</p> <p>Řešení výtvarného úkolu.</p>	<p>Klíčová kompetence k učení</p> <p>Klíčová kompetence k řešení problémů</p> <p>Klíčová kompetence komunikativní</p> <p>Klíčové kompetence sociální a personální</p> <p>Klíčové kompetence činnostní a občanské</p>
<p><b>K3</b> Rozvoj klíčových kompetencí mezi řízenými činnostmi (svačina, WC, převlékání)</p>	<p>Svačina:</p> <p>Děti respektují nastavená pravidla v jídelně.</p> <p>Starší děti pomáhají mladším dětem bez prvotního pobídnutí.</p> <p>Děti se snaží navázat kontakt s anglicky mluvící dívkou.</p> <p>WC:</p> <p>Děti se snaží samostatně řešit konfliktní situace.</p> <p>Převlékání:</p> <p>Děti mezi sebou vedou rozhovory.</p>	<p>Klíčová kompetence k učení</p> <p>Klíčová kompetence k řešení problémů</p> <p>Klíčová kompetence komunikativní</p> <p>Klíčové kompetence sociální a personální</p> <p>Klíčové kompetence činnostní a občanské</p>

Ve výše uvedené tabulce lze přehledně vidět, jaké klíčové kompetence a v jakém rozsahu, se v určitých částech dne rozvíjely. Skrze přímé pozorování bylo možné zjistit, že v průběhu ranních spontánních her se u dětí bez přímého zásahu učitelky rozvíjela především kompetence sociální a personální, také ale kompetence komunikativní, činnostní a občanská a k řešení problémů. Během výtvarných činností děti rozvíjely všechny klíčové kompetence, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální i činnostní a občanské. Závěrečná část tabulky ukazuje, že i během svačiny, přechodu na WC a převlékání se klíčové kompetence mohou rozvíjet.

Obecně lze uvést, že se v mateřské škole rozvíjely všechny klíčové kompetence, každá však v různé míře, hloubce, situacích a částech dne. Výsledky z přímého pozorování ukazují, že nejčastěji se v mateřské škole rozvíjela kompetence komunikativní, sociální a personální. Jak bylo uvedeno již v teoretické části, tyto klíčové kompetence se dají rozvíjet mnoha způsoby. Ty, které bylo možné pozorovat v rámci přímého pozorování, jsou popsány v následujícím odstavci.

V průběhu pozorování se klíčová kompetence komunikativní rozvíjela prostřednictvím dialogů s učitelkou a rozhovory mezi dětmi. Výtvarné činnosti napomáhaly k jejímu rozvoji skrze komentování vlastních prací, při domluvě na půjčování pomůcek a při kladném hodnocení nového způsobu tvoření. Klíčová kompetence sociální a personální se rozvíjela během her, které děti hrály ve dvojích či ve skupinách, při výběru her, o které děti měly zájem, při pomoci v průběhu úklidu hraček, při zasáhnutí učitelky během posměchu, při vzájemné pomoci mezi dětmi a při snaze navázat kontakt s anglicky mluvící dívkou.

Kompetence k učení se v průběhu výtvarné činnosti rozvíjela skrze nový způsob tvorby. Kompetence k řešení problémů, prostřednictvím her, které děti samy vymyslely, při řešení konfliktních situací a ve výtvarné činnosti skrze řešení daného výtvarného úkolu. V poslední řadě kompetence činnostní a občanské skrze zájem o nabídnuté činnosti, respektování nastavených pravidel a stanoveného postupu při výtvarném tvoření.

Výtvarné činnosti tedy přináší bohaté možnosti, jak klíčové kompetence rozvíjet hravou a zábavnou formou. Při rozvoji však záleželo na mnoha faktorech, například na zájmu dětí, na situaci, na rozpoložení dětí, na návodných otázkách učitelek aj. Z výsledků výzkumu tedy vyplývá, že klíčové kompetence se v průběhu dne různým způsobem prolínají a naplňují jak v řízených, tak i neřízených činnostech.

Následující tabulka přináší pohled, jakým způsobem došlo k naplnění každé z klíčových kompetencí a tyto kompetence jsou obohaceny o konkrétní příklady z praxe.

Redukované kategorie klíčových kompetencí ve vybrané mateřské škole		
Klíčové kompetence	Kategorie	Konkrétní příklady
K učení	<b>Děti rozvíjely tuto kompetenci skrze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ práci s novými pomůckami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Práce s novými pomůckami</b></li> <li>- <i>seznámení se s barvami na textil</i></li> </ul>
K řešení problémů	<b>Děti rozvíjely tuto kompetenci skrze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tvoření her s vlastními pravidly</li> <li>▪ řešení konfliktních situací</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Tvoření her s vlastními pravidly</b></li> <li>- <i>„Dívky vytvořily plochu z kostek, kam spadne kostka, tam přemístí panáčka. Když se panáček dostane na určité místo v hrací ploše, dítě je vítěz.“</i></li> <li>▪ <b>Řešení konfliktních situací</b></li> <li>- <i>„Nedělej mi to, mně se to nelíbí.“</i></li> </ul>
Komunikativní	<b>Děti rozvíjely tuto kompetenci skrze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dialogy s učitelkou</li> <li>▪ dialogy ve skupině</li> <li>▪ dialogy ve dvojicích</li> <li>▪ komentování vlastní práce</li> <li>▪ kladné hodnocení nového způsobu tvoření</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Dialog s učitelkou</b></li> <li>- <i>Učitelka mluví k dívce, které jsou 3 roky: „Dneska tě budeme budit dřív kvůli oslavě, tak abys s tím počítala.“</i></li> <li>▪ <b>Dialog ve dvojicích</b></li> <li>- <i>Dítě: „Co kreslíš?“ Druhé dítě: „Něco.“</i></li> <li>▪ <b>Komentování vlastní práce</b></li> <li>- <i>Dítě: „To je masíčko od kuřátka a tohle bude drink.“</i></li> <li>▪ <b>Kladné hodnocení nového způsobu tvoření</b></li> <li>- <i>Dítě: „To mě fakt baví.“</i></li> </ul>
Sociální a personální	<b>Děti rozvíjely tuto kompetenci skrze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ hry ve skupinách</li> <li>▪ hry ve dvojicích</li> <li>▪ navázání kontaktu s anglicky mluvící dívkou</li> <li>▪ zasáhnutí při posměchu</li> <li>▪ pomoc starších dětí mladším</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Hry ve skupinách</b></li> <li>- <i>„Tři dívky stavějí společně ze stavebnice.“</i></li> <li>▪ <b>Hry ve dvojicích</b></li> <li>- <i>„Dívky hrají ve dvojici hru, kterou si samy vymyslely.“</i></li> <li>▪ <b>Navázání kontaktu s anglicky mluvící dívkou</b></li> <li>- <i>„Dvouleté děti se domlouvají s dvouletou anglicky mluvící dívkou pomocí pantomimy.“</i></li> </ul>

Činnostní a občanské	<b>Děti rozvíjely tuto kompetenci skrze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zájem o nabídnuté činnosti</li> <li>▪ respektování nastavených pravidel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Zájem o nabídnuté činnosti</b></li> <li>- „Učitelka nabídla dítěti zpěv s kytarou v průběhu ranních volných her, to souhlasilo a děti, které ráno postupně do MŠ přicházely, se automaticky přidaly.“</li> </ul>
----------------------	--	--

## 4.2 VÝZKUMNÉ NÁLEZY Z ROZHOVORŮ S PEDAGOGY

Dalším materiálem, který přispěl ke zmapování rozvoje klíčových kompetencí v mateřské škole, byly rozhovory se třemi učitelkami. Transkripce nahraných polostrukturovaných rozhovorů je součástí příloh na konci bakalářské práce. V níže uvedené tabulce jsou zaznamenány výzkumné nálezy, které byly získány Mayringovou analýzou dat ve formě několika kategorií. Jedná se o široký náhled na klíčové kompetence očima tří pedagogů.

### ***Přístupy jednotlivých učitelek k rozvíjení klíčových kompetencí v mateřské škole***

#### **1) Klíčové kompetence v pojetí učitelky A**

Učitelka A si představuje klíčové kompetence jako mantinely, podle kterých se učitelé můžou řídit, aby věděli, kam konkrétně aktivity směřovat. Domnívá se, že v RVP PV jim je věnovaná dostatečná pozornost, tím pádem si nemyslí, že jsou změny v českém školství nutné. Jako způsob ověřování, zda došlo k naplnění klíčových kompetencí, používá diagnostické tabulky, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. starších dětí vidí ve věku a úrovni dětí. Zastává názor, že učitelé by měli brát zřetel v tom, co by děti měly umět a nesnažit se je tlačit do něčeho, co vývojově ještě nejsou schopné zvládnout. Dle učitelky lze do výtvarných činností zařadit klíčové kompetence, záleží však, které by se daly vybrat. V průběhu přímého pozorování řízené výtvarné činnosti učitelky, kdy děti kreslily barvami na textil a tvořily ponožky jako dárek ke Dni otců, učitelka rozvíjela řadu klíčových kompetencí. Například klíčovou kompetenci k učení, když děti seznámila s barvami na textil, se kterými děti nikdy předtím netvořily. Kompetenci činnostní a občanskou skrze projevený zájem, jenž vycházel z toho, že i ona sama se zapojila do tvoření ponožek, které

měla v plánu věnovat svému otci. Klíčovou kompetenci komunikativní, sociální a personální v momentě, kdy se děti domlouvaly a půjčovaly si barvy na textil. Klíčové kompetence se tedy rozvíjely i samotným přístupem paní učitelky.

### **2) Klíčové kompetence v pojetí učitelky B**

Učitelka B vidí klíčové kompetence jako něco, co je velmi důležité a čemu je se třeba hodně v mateřské škole věnovat. Vyzdvihuje rozvoj klíčových kompetencí především v tomto věku, kdy se děti dle jejího názoru nejvíce učí. Domnívá se, že je podstatné vést děti k učení například během volné hry prostřednictvím otázek, které mohou podporovat jejich rozvoj. Myslí si totiž, že k nejčastějšímu rozvoji klíčových kompetencí dochází právě prostřednictvím hry, omylů, nepovedených situací nebo náhod. Zastává názor, že v RVP PV je jim věnována dostatečná pozornost a z toho důvodu si nemyslí, že jsou změny v českém školství potřeba. Rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. starších dětí vidí především ve vštěpování a opakování. Předškolním dětem totiž není tolik potřeba věci opakovat, zatímco u mladších dětí ta potřeba je větší. Učitelka ověřuje naplněné klíčové kompetence skrze reakce dětí, omyl a výsledné rekapitulace. Paní učitelce se několikrát stalo, že si myslela, že nelze zařadit klíčové kompetence do výtvarných činností, nyní však zastává jiný názor. V průběhu rozhovoru popsala jeden příklad z praxe, kdy s dětmi pracovala na výtvarném úkolu, při němž došlo k vylití kelímku s vodou. Právě během takové neplánované situace měla možnost sledovat, jak ji děti zvládají řešit. Tedy jak konkrétně se u nich rozvíjí kompetence k řešení problémů. Popsala, že některé děti dokážou hned reagovat a nepořádek uklidit. Jsou ale i takové děti, které na stejnou situaci nereagují, pouze stojí a koukají anebo malují dál. Učitelka vyzdvihuje i vizuální představitost, která má dle jejího názoru ve spojení výtvarných činností a klíčových kompetencí mnoho možností.

### **3) Klíčové kompetence v pojetí učitelky C**

Učitelka C vnímá klíčové kompetence jako to, co tvoří každé dítě. Jako základ, který určuje jeho hodnoty, kým je, jak se chová, co dělá, co chce/nechce dělat. Učitelka zastává názor, že se klíčové kompetence v průběhu dne rozvíjejí přirozeně. Záleží často na situaci a zájmu dětí. Dle jejího názoru je i velmi přínosné, pokud zájem o určité téma přijde ze strany učitele. Děti se pak samy od sebe přidají. Domnívá se, že v RVP PV je na klíčové kompetence kladen dostačující důraz. Vnímá však, že by měly nastat změny v českém školství. Konkrétně ve vzdělávání pedagogů, aby studenti lépe rozuměli tomu, co jsou klíčové kompetence a

proč jsou tak důležité. Rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. u starších dětí vidí ve věku. Domnívá se ale, že se dají klíčové kompetence uzpůsobit tak, aby se daly rozvíjet i u těch nejmenších dětí. Učitelka konkrétně uvedla příklad s pravidlem, kdy jsou děti vedené k tomu, aby se ve školce dodržovala pravidla. Tedy aby došlo k naplnění klíčové kompetence činnostní a občanské. Když už děti dobře znají pravidla, která se ve školce naučila, zabývají se dále otázkami typu „Proč jsou pravidla důležitá?“ apod. Dále se učitelka vyjádřila ke klíčovým kompetencím ve výtvarných činnostech. Dle jejího názoru lze zařadit rozvoj klíčových kompetencí do výtvarných činností. Uvedla, že je však zařazuje mimoděk, například v momentě, kdy jí dítě řekne, že není dostatek lepidel. I tímto způsobem se dítě učí komunikovat, trpělivosti a slušnému chování. Paní učitelka po rozhovoru řekla, že setkání a odpovídání na připravené otázky bylo pro ni velmi přínosné. Připomenula si totiž, jak důležitý rozvoj klíčových kompetencí ve skutečnosti je. Domnívá se, že když se budou klíčové kompetence v mateřských školách dobře rozvíjet, bude se tak vytvářet lepší společnost.

Následující tabulka přináší pohled na klíčové kompetence v pojetí tří učitelů.

<b>Generalizované seskupené kategorie klíčových kompetencí v pojetí tří učitelů</b>	
<p><b>Znalosti v klíčových kompetencích</b>            Definování klíčových kompetencí.            Vyjmenování klíčových kompetencí.            Propojování klíčových kompetencí s konkrétními příklady.</p>	<p><b>Plánování vzdělávací nabídky</b>            Vzdělávací nabídka vycházející z klíčových kompetencí.            Vzdělávací nabídka vycházející z týdenních témat/bloků a vzdělávacích cílů.</p>
<p><b>Osobní postoj ke klíčovým kompetencím</b>            Klíčové kompetence jako mantinely, kam aktivity směřovat.            Klíčové kompetence jako základ, který tvoří každé dítě.            Důraz na klíčové kompetence klade každý pedagog sám.            Důraz na klíčové kompetence klade MŠ.            Změny v českém školství nejsou potřeba.            Změny v českém školství by měly nastat ve vzdělávání pedagogů.            Rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí dle věku a úrovně dětí.</p>	<p><b>Možnosti rozvoje klíčových kompetencí</b>            Naplňování klíčových kompetencí skrze omyl.            Rozvoj klíčových kompetencí skrze náhodu.            Přirozený rozvoj klíčových kompetencí v průběhu dne dle situace a zájmu dětí.            Rozvoj klíčových kompetencí skrze návodné otázky.</p>

<b>Klíčové kompetence ve výtvarných činnostech</b>	<b>Možnosti ověřování klíčových kompetencí</b>
Naplňování klíčových kompetencí skrze omyl. Rozvoj klíčových kompetencí mimoděk skrze komunikaci, trpělivost a slušné chování. Vizualní představivost jako nástroj k rozvoji klíčových kompetencí. Pomoc ostatním a samoobsluha.	Diagnostické tabulky jako nástroj k ověřování. Reakce dětí jako způsob ověřování. Zpětná vazba dětí jako nástroj k ověřování. Výsledná rekapitulace jako možnost k ověřování. Pozorování dětí jako způsob ověřování.

Výše uvedená tabulka rozkrývá, že znalosti učitelek v mateřské škole ohledně klíčových kompetencí jsou na velmi dobré úrovni. Definování, vyjmenování a uvedení vždy konkrétního příkladu učitelkám nedělalo žádný problém. Některé z nich si vzpomněly na studentská léta, kdy se o klíčových kompetencích učily. Všechny učitelky plánují vzdělávací nabídku na základě týdenních témat/bloků a vzdělávacích cílů. Jedna z nich i s oporou o klíčové kompetence. Možnosti, ve kterých učitelky viděly potenciál k rozvoji klíčových kompetencí, byly skrze omyl, náhodu, konkrétní situaci, zájem dětí či návodné otázky. Každá z učitelek se shodly na tom, že klíčové kompetence lze rozvíjet ve výtvarných činnostech. Především prostřednictvím omylu, vizualní představivosti, v situacích, kdy jsou děti vedené ke komunikaci, k trpělivosti, ke slušnému chování, k pomoci druhým a k samoobsluze. V závěru rozhovoru paní učitelky sdílely možnosti ověřování klíčových kompetencí. Učitelka A ověřuje rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím diagnostických tabulek, Učitelka B skrze reakce dětí a výsledné rekapitulace a Učitelka C pomocí zpětné vazby nebo pozorováním.



## 5 NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÝCH AKTIVIT

Po výzkumném šetření následovalo plánování výtvarných aktivit, v jehož průběhu bylo třeba mít na paměti určité znalosti. Výtvarné aktivity a s nimi spojené výtvarné projevy jsou u dětí předškolního věku stejně důležité jako například hra či řeč. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Každý výtvarný úkol v tomto věku přináší velikou hodnotu, pokud je doprovázen nadšením dítěte a jeho vlastní snahou se plně vyjádřit. Také z toho důvodu, že každé dítě si do svých výtvarných děl vtiskává svou osobnost a potvrzuje si jím vlastní identitu. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Tento názor obohacuje Opravilová, která ve své publikaci uvádí, že *„hluboký prožitek a citové zaujetí vedou dítě k tomu, že do činnosti promítá kromě své zkušenosti i představy zpracované po svém a doplňované fantazií.“* (Opravilová, 2016, s. 124) Z toho důvodu je důležité mít na paměti, jaký přesah mohou výtvarné činnosti doopravdy mít, pokud jsou vědomě vytvořené tak, aby k těmto hlubokým prožitkům vedly.

Níže uvedené výtvarné aktivity byly navrženy tak, aby rozvíjely předem stanovenou klíčovou kompetenci hravou a tvořivou formou. Mimo jiné byla třeba je propojit s výše uvedenými teoretickými znalostmi. Byly sestaveny takovým způsobem, aby propojovaly přirozenou cestou vnímání dětí s uměleckými díly současnosti. Jak totiž uvádí Rochovská a Krupová, s vizuálním uměním se lidé setkávají doslova denně. Proto je třeba, aby se u dětí pozornost přesunula do přítomného okamžiku na konkrétní umělecké dílo, které může obohatit jejich vnitřní život. To, na jaké úrovni děti zvládnou vnímat umělecká díla, záleží na stupni jejich výtvarného vidění, myšlení a prožívání. (Rochovská, Krupová, 2016) Pokud však děti budou mít možnost sbírat dojmy, vytvářet citové vazby k lidem a k věcem či se seznamovat se zajímavostmi z celého světa, tato úroveň nebo schopnost se může prohlubovat. A pokud je této schopnosti dána příležitost k rozvoji, provází pak člověka po celý jeho život. (Opravilová, 2016, s. 124)

V následující podkapitole jsou uvedeny inspirační východiska, která přispěla k tvorbě výtvarných úkolů.

## 5.1 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA PRO AKTIVITY

Jak už bylo v teoretické části šetrným způsobem naznačeno, portál, jako je například Pinterest, není vhodným místem, kde hledat inspiraci při vymýšlení výtvarných činností pro děti v mateřské škole. Z toho důvodu vzniká otázka, kde je vlastně vhodné inspiraci čerpat? Při tvorbě výtvarných činností mohou pomoci například historická výtvarná díla, publikace s výtvarnými náměty nebo současné umění. Právě díla současných umělců se stala inspiračními východisky pro tvorbu níže uvedených výtvarných úkolů, které měly za cíl rozvíjet hravou formou konkrétní klíčové kompetence. Těmto autorům a jejich uměleckým dílům jsou věnované následující řádky.

První výtvarný úkol byl inspirován umělcem **Zdeňkem Hůlou**, jenž se narodil v Praze v roce 1948. Doposud se věnuje malbě a sochařství. Jeho abstraktní práce jsou mnohdy inspirované krajinou, oblohou, vesmírem nebo hvězdami, které vnímá jako symboly nekonečnosti. Právě dílo „Body – hvězdy ve dne“, které namaloval v roce 2005, bylo inspiračním východiskem pro tvorbu prvního výtvarného úkolu. (Ivona Raimanová)



**Obrázek 1:** Zdeněk Hůla, Body – Hvězdy ve dne, 2005

Dostupné na: <https://www.artlist.cz/zdenek-hula-1177/>

Druhý výtvarný úkol byl inspirován umělcem **Janem Pištěkem**, který se narodil v Praze v roce 1961. Tento autor prošel v průběhu jeho života několika tvůrčími etapami.

V jedné z těchto fází se zabýval základní otázkou aktuálního dění na této planetě. Právě v tomto období vzniknul jeho obraz, který nese název „Tající ledovec tání“, který namaloval v roce 2021 a jež se stal inspirací při tvorbě druhého výtvarného úkolu. (Pištěk, 2019)



**Obrázek 2:** Jan Pištěk, Tající ledovec tání, 2021

Dostupné na: <http://www.janpistek.com/2020/tklp3p1f2qicku1d0pg8rgkrdjaref>

Poslední výtvarný úkol byl inspirován umělkyní **Patricií Fexovou**, jež se narodila v Jihlavě v roce 1975. V její tvorbě se prolíná zájem o médium malby, její iluzornost a proces malování s významovými a výrazovými přesahy. Dílo „Duhovky“, které vytvořila v roce 2007 se stalo inspiračním východiskem pro třetí výtvarný úkol. (Čiháková Noshiro, 2012)



**Obrázek 3:** Patricie Fexová, Duhovky, 2007

Dostupné na: <https://www.artlist.cz/dila/duhovky-4380/>

## 5.2 VÝTVARNÝ ÚKOL ZAMĚŘENÝ NA ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

## DIDAKTICKÁ STRUKTURA VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	„Jak vypadají hvězdy ve dne?“ Malba hvězd ve dne, kdy je nevidíme.
Klíčová kompetence	<b>K řešení problémů</b>
Cílová skupina	8 dětí, 6-7 let, předškolní věk
Časová dotace	45 minut
Inspirační východiska	Zdeněk Hůla (Body – Hvězdy ve dne, 2005)
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Čtvrtky o formátu A4 dle počtu dětí</li> <li>○ Tužky na podepsání dle počtu dětí</li> <li>○ Štětce (různých velikostí) dle počtu dětí</li> <li>○ Kelímky s vodou</li> <li>○ Ubrusy</li> <li>○ Zástěry pro děti</li> <li>○ Temperové barvy</li> </ul>
Učivo	Seznámení se s novým způsobem tvoření. Interpretace uměleckého díla. Výtvarný experiment. Míchání barev. Malba dle představy.
Cíle	<b>Rozvoj klíčové kompetence:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Rozvoj kompetence k řešení problémů</b> Dítě tvoří originální nápady na prosté úkoly. Dítě řeší výtvarné úkoly, které jsou adekvátní k jeho věku. Dítě pomocí výtvarných prostředků znázorní, jak si představuje hvězdy ve dne. Dítě si vybere barvy, se kterými bude tvořit. Dítě vytvoří samostatně výtvarnou práci. Dítě zhodnotí, jak se mu pracovalo. Dítě popíše a zhodnotí svůj výtvar.</li> </ul>
	<b>Další cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rozvoj estetického vnímání Dítě si volí barvy dle estetického cítění.</li> <li>○ Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Dítě pracuje samostatně a dle svého tempa.</li> <li>○ Rozvoj tvořivosti Dítě dokáže dle své fantazie a představivosti zaznamenat prostřednictvím výtvarných prostředků hvězdy za dne.</li> <li>○ Posilování přirozených poznávacích citů Dítě projevuje zájem o aktivitu, objevování mu přináší radost.</li> </ul>
Kritéria hodnocení	Společná výstava děl, diskuze nad nimi.
Kontexty výtvarného úkolu	Autor Zdeněk Hůla se snažil výtvarnými prostředky vyjádřit, jak dle jeho představ vypadají hvězdy v průběhu bílého dne, když je nevidíme.

## POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU

Motivace → meditace s vizualizací → Zdeněk Hůla → „Hvězdy ve dne“

Představitivost → Pocit  
 ↓  
 Nápad  
 ↓  
 Zhmotnění představ

Experiment → Vlastní rozhodování  
 ↓  
 Barvy → Kombinace  
 ↓  
 Tvary → Detail  
 ↓  
 Pohyb → Energie → Snaha zachytit pohyb

Hravost → Prožitková tvorba → Originalita

*Zdroj: Vlastní zpracování*

## PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

### 1) Motivace

Meditace – představení si, že letíme vesmírem a sledujeme hvězdy ze všech stran s doplňujícími otázkami:

- „*Jak vypadají hvězdy? Jakou mají barvu, velikost, tvar, povrch?*“
- „*Jak daleko jsou od sebe?*“
- „*Jsou na jednom místě, nebo se pohybují? Jak lze znázornit pohyb?*“
- „*Pohybují se rychle nebo pomalu?*“
- „***Jak vypadají hvězdy v průběhu dne, kdy je nevidíme? Mění se nějak?***“

„*Nyní to, co jste viděli ve svých představách zkusíme přenést pomocí barev na čtvrtku. Zkusíme namalovat, jak vypadají hvězdy za bílého dne.*“

### 2) Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem

„*Autor, který se jmenuje Zdeněk Hůla se také pokusil znázornit, jak vypadají hvězdy v průběhu bílého dne. Tímto dílem se můžete inspirovat, ale věřím, že každý z vás si v průběhu relaxace vytvořil vlastní představu, jak asi vypadají.*“

### 3) Průběh realizace úkolu

1. Děti si sednou ke stolu a každé z nich dostane čtvrtku formátu A4.
2. Úkolem dětí je pomocí temperových barev namalovat, jak si představují hvězdy za bílého dne.
3. Každé z dětí tvoří samostatně. K dispozici jim jsou štětce různých tvarů a velikostí.

### 4) Reflexe

- a) *Které hvězdy podle vás letěly? A které zůstávaly na jednom místě?*
- b) *Která hvězda je dle vašeho názoru největší?*
- c) *Které hvězdy podle vás nejvíce zářily?*
- d) *Co jsme se dnes naučili?*
- e) *V čem se všechny práce shodují a v čem zase odlišují?*

## REFLEXE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Projevy klíčových kompetencí v realizovaných výtvarných úkolech		
Kategorie	Situace	Pravidla kódování
<b>K1</b> <b>Výtvarný úkol</b> <i>„Jak vypadají hvězdy ve dne?“</i>  Klíčová kompetence k řešení problémů	Děti respektují zadání.	Klíčová kompetence k učení
	Děti se seznamují s uměním současnosti a uměleckým dílem.	Klíčová kompetence k řešení problémů
	Děti mezi sebou komunikují a sdělují si, co viděly ve svých představách.	Klíčová kompetence komunikativní
	Jedna dívka řeší konfliktní situaci, kdy jí jiné dítě zasedlo místo.	Klíčové kompetence sociální a personální
	Děti zpracovávají výtvarný úkol.	Klíčové kompetence činnostní a občanské
	Děti mezi sebou vedou rozhovor.	
	Děti si navzájem pomáhají s výtvarnými pomůckami.	
	Děti kladně hodnotí připravenou činnost.	
	Děti slovně reflektují své výtvary i výtvary ostatních.	

První výtvarný úkol byl zaměřený na rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů. Konkrétním výtvarným problémem bylo pomocí výtvarných prostředků vyjádřit, jak si děti představují hvězdy za bílého dne. V průběhu tvoření děti vymyslely různé způsoby, jak hvězdy znázornit. Jejich hvězdy měly různé tvary, velikost, byly od sebe různě vzdálené. Některé děti se dokonce snažily zachytit jejich pohyb, který si měly představit během meditace. V procesu tvoření děti mezi sebou diskutovaly o tom, jak svou představu nejlépe zachytit. Dále měly také prostor pro vytváření variací námětů, jak hvězdy padají, jak září apod. Shodou náhod v průběhu činnosti vznikla konfliktní situace, kdy jedné z dívek někdo zasednul místo. Dítě, které sedělo na židli se začalo obhajovat a odůvodnilo svůj krok tím, že potřebovalo sedět vedle dítěte, které má v plánu používat stejnou barvu jako on. Poté se i zjistilo, že jiné dítě změnilo své místo sezení. Skrze komunikaci se děti zvládly dohodnout a přemístit tak, aby s tím všichni souhlasili.

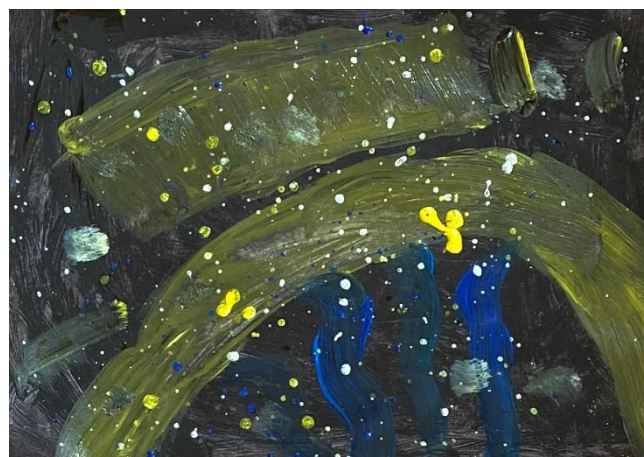
I přesto, že výtvarný úkol stál na rozvoji klíčové kompetence k řešení problémů, v průběhu jeho realizace byla možnost pozorovat projevy i jiných klíčových kompetencí. Ve velké míře se u dětí rozvíjela klíčová kompetence komunikativní. Děti mezi sebou přirozeně vedly rozhovory, komentovaly své práce a nabízely slovně svou pomoc tomu, kdo jí potřeboval.

## POPIS VYBRANÝCH DĚTSKÝCH PRACÍ VČETNĚ FOTODOKUMENTACE

Děti pracovaly především s temperovými barvami. Většina postupovala tak, že nejprve nabarvila celou plochu a poté tvořila hvězdy. Děti se snažily zachytit hvězdy ve dne za doprovodu relaxační hudby, která byla součástí motivace.



**Obrázek 4:** Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let)



**Obrázek 5:** Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let)



**Obrázek 6:** Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let)



**Obrázek 7:** Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let)



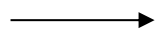
### 5.3 VÝTVARNÝ ÚKOL ZAMĚŘENÝ NA ROZVÍJENÍ KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ

#### DIDAKTICKÁ STRUKTURA VÝTVARNÉHO ÚKOLU

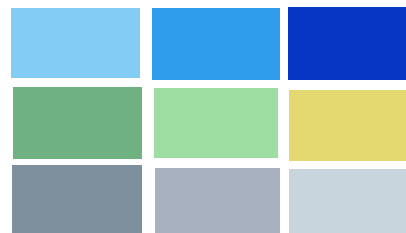
Námět	„Tajemství ledovců“ Malba procesu tání ledovců.
Klíčová kompetence	<b>Komunikativní</b>
Cílová skupina	8 dětí, 6-7 let, předškolní věk
Časová dotace	45 minut
Inspirační východiska	Jan Pištěk (Tající ledovec tání, 2021)
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Čtvrtky formátu A4 dle počtu dětí</li> <li>○ Štetce různých velikostí dle počtu dětí</li> <li>○ Kelímky s vodou</li> <li>○ Zástěry po děti</li> <li>○ Vodové barvy</li> <li>○ Anilinové barvy</li> <li>○ Temperové barvy</li> <li>○ Papírové kapesníky</li> </ul>
Učivo	Seznámení se s uměleckým dílem od Jana Pištěka. Míchání barev, Barevný experiment. Práce s asociacemi.
Cíle	<b>Rozvoj klíčové kompetence:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Rozvoj komunikativních dovedností</b> Dítě v závěru zhodnotí své dílo. Dítě vede s dospělým i vrstevníky dialog na téma tání ledovců. Dítě popíše, jakým způsobem ztvárnilo vlastní představu o tání ledovce. Dítě pojmenuje barvy, které použilo pro svou malbu. Dítě popíše, co mu připomínají barevné skvrny v díle J. Pištěka. Dítě popíše, co ho zaujalo v tvorbě kamaráda.</li> </ul>
	<b>Další cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rozvoj tvořivosti Dítě vybírá barvy dle své volby.</li> <li>○ Rozvoj estetického vnímání a cítění Dítě volí barevnost dle estetického cítění.</li> <li>○ Posilování přirozených poznávacích citů Dítě má o činnost zájem, má radost z objevování. Dítě pracuje samostatně dle své intuice.</li> </ul>
Kritéria hodnocení	Společná výstava děl, diskuze nad nimi.
Kontexty výtvarného úkolu	Autor Jan Pištěk namaloval obraz „Tající ledovec tání“ (2021), který znázorňuje abstraktním způsobem proces tání ledu. Tento obraz bude pro děti inspirací při tvorbě jejich představě o tom, jak vypadá led v průběhu tajícího procesu.

## POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU

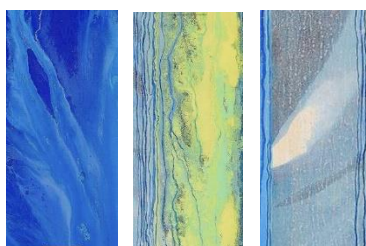
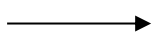
Odstíny barev



Zkoumání odstínů barev

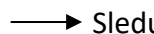
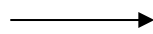


Kombinace



Práce s barevnými přechody

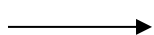
Detaily



Sledujeme, co nám tvary připomínají

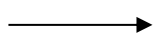
**Obrázek 8:** Detaily díla Tající ledovec tání

Experiment

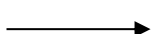


Děti dle vlastní fantazie volí barvy a způsob tvorby

Hravost



Prožitková tvorba



Originalita

*Zdroj: Vlastní zpracování*

## PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

### 1) Motivace

Motivace prostřednictvím výtvarného uměleckého díla skrze rozhovor:

- „Co vám dílo připomíná?“
- „Jaký název by dílo mohlo nést?“
- „Vzniklo dílo venku, nebo v ateliéru? Proč?“
- „Jaké barvy autor použil?“
- „Jaké pomůcky a techniku autor nejspíš použil?“
- „Jak bychom mohli dílo vytvořit?“

### 2) Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem

*„Autor, který se jmenuje Jan Pištěk, namaloval obraz, o němž jsme si teď v úvodu povídali. Nyní si i my zkusíme namalovat tající led.“*

### 3) Průběh realizace úkolu

1. S dětmi sedíme na koberci a já jim ukážu umělecké dílo od Jana Pištěka. Společně o něm vedeme rozhovor pomocí předem připravených otázek.
2. Poté si děti sednou ke stolu, a na čtvrtku o formátu A4 se snaží zachytit, jak dle jejich názoru vypadá tající ledovec.
3. Každé z dětí tvoří samostatně pomocí výtvarných pomůcek, které jim jsou k dispozici.

### 4) Reflexe

- a) *V jaké části výtvoru je největší zima?*
- b) *Kde jsou barvy nejpestřejší? Proč?*
- c) *Když se podívám na tvou malbu, je mi opravdu zima.*
- d) *Co vás zaujalo na malbě kamaráda?*
- e) *Jak se vám pracovalo?*

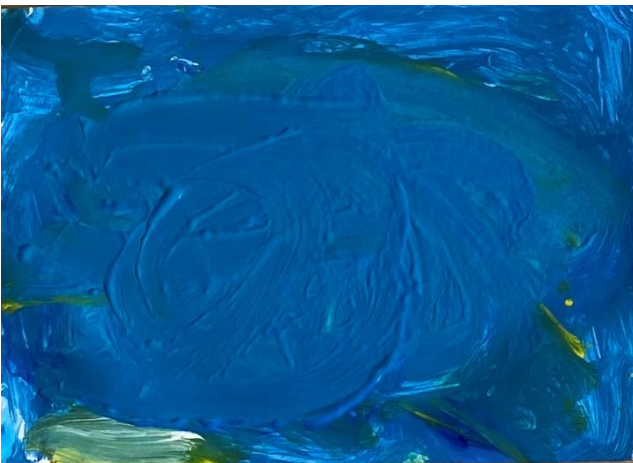
## REFLEXE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Projevy klíčových kompetencí v realizovaných výtvarných úkolech		
Kategorie	Situace	Pravidla kódování
<b>K2</b> <b>Výtvarný úkol</b> <i>„Tajemství ledovců“</i>  Klíčová kompetence komunikativní	Děti odpovídají na předem stanovené otázky.	Klíčová kompetence k učení
	Děti se seznamují s uměním současnosti a s uměleckým dílem.	Klíčová kompetence k řešení problémů
	Děti mezi sebou komentují svou práci.	Klíčová kompetence komunikativní
	Děti projevují zájem o nabídnutou činnost.	Klíčové kompetence sociální a personální
	Děti mezi sebou vedou rozhovor.	
	Děti zpracovávají výtvarný úkol.	
	Některé děti na sebe navzájem čekají, i když výtvarný úkol nemá jasně stanovený postup.	Klíčové kompetence činnostní a občanské
	Děti kladně komentují připravenou činnost.	
	Děti si navzájem pomáhají.	
	Děti samy od sebe pomáhají s úklidem.	
	Děti slovně hodnotí své výtvořky.	

Druhý výtvarný úkol měl za cíl rozvíjet klíčovou kompetenci komunikativní. Tabulka ukazuje, že přítomnost této kompetence se v průběhu tvoření objevila v nejvyšší míře. Naplnila se skrze odpovídání na předem stanovené otázky, komentování vlastní práce, rozhovory mezi dětmi, kladné hodnocení připravené činnosti a slovní reflexi výtvořů. Například dílo od Jana Pištěka dětem připomínalo nebe, cesty, trávu, mraky, dráhu aj. Každé z dětí se nebálo projevit svůj názor a říct, co jim dílo připomíná. Po zadání výtvarného úkolu a následné otázce, zda už někdy děti měly možnost malovat ledovec, jedna z dívek odpověděla: „Malovat ledovec, to by mě nenapadlo.“ Ovšem kompetence komunikativní nebyla jedinou kompetencí, jež se v průběhu tvoření rozvíjela. Došlo také k naplnění kompetence sociální a personální, k řešení problémů, k učení a také rozvoji kompetence činnostní a občanské.

**POPIS VYBRANÝCH DĚTSKÝCH PRACÍ VČETNĚ FOTODOKUMENTACE**

Děti pracovaly s temperovými barvami. Většina z nich se inspirovala dílem od Jana Pištěka a využila podobný postup. Děti často nanášely barvy, které následně přetíraly. Některé z nich pro vysušení vody používaly papírové kapesníčky, které přinesly do tvorby zajímavý otisk. Největší radost jim dělala svoboda z míchání barev.

**Obrázek 9:** Malba tajícího ledovce (dívka, 6 let)**Obrázek 10:** Malba tajícího ledovce (chlapec, 6 let)**Obrázek 11:** Malba tajícího ledovce (dívka, 6 let)**Obrázek 12:** Malba tajícího ledovce (dívka, 6 let)

## 5.4 VÝTVARNÝ ÚKOL ZAMĚŘENÝ NA ROZVÍJENÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ

### DIDAKTICKÁ STRUKTURA VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Námět	„Jedinečnost našich očí“ Tvoření očních duhovek ve dvojici.
Klíčová kompetence	<b>Sociální a personální</b>
Cílová skupina	8 dětí, 6-7 let, předškolní věk
Časová dotace	45 minut
Inspirační východiska	Patricie Fexová (Duhovky, 2007)
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Čtvrtky formátu A4 dle počtu dětí</li> <li>○ Tužky dle počtu dětí na podepsání</li> <li>○ Štetce dle počtu dětí</li> <li>○ Kelímky s vodou</li> <li>○ Ubrusy</li> <li>○ Zástěry pro děti</li> <li>○ Vodové barvy, temperové barvy, voskovky, pastelky, suchý pastel, fixy, anilínové barvy</li> </ul>
Učivo	Seznámení se s umělkyní současného umění Patricií Fexovou a jejím dílem „Duhovky“. Citlivost pro barevné odstíny.
Cíle	<b>Rozvoj klíčové kompetence:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Rozvoj kompetence sociální a personální</b> Dítě spolupracuje s dítětem dvojici. Dítě respektuje názory ostatních dětí. Dítě se domlouvá s vrstevníky. Dítě současně pracuje ve dvojici i na své práci.</li> </ul>
	<b>Další cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Posilování přirozených poznávacích citů Dítě má o činnost zájem, má radost z objevování.</li> <li>○ Rozvoj tvořivosti Dítě pracuje s výtvarnými pomůckami dle své volby.</li> <li>○ Rozvoj estetického vnímání a citění Dítě volí odstíny barev dle skutečnosti.</li> </ul>
Kritéria hodnocení	Společná výstava děl, diskuze nad nimi.
Kontexty výtvarného úkolu	Autorka Patricie Fexová je umělkyní, která namalovala obraz „Duhovky“ (2007). Tento obraz bude pro děti inspirací při tvorbě duhovek svých kamarádů ve dvojici.

**POJMOVĚ OBRAZOVÁ MAPA K VÝTVARNÉMU ÚKOLU**

Odstíny barev → Zkoumání odstínů barev



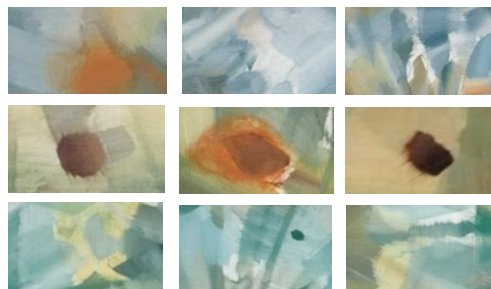
Míchání barev → Sledujeme, jaké stopy zanechávají různé pomůcky

Kombinace →



→ Barevné přechody

Detaily →



**Obrázek 13:** Detaily díla  
Duhovky

Hravost → Pomocí této činnosti se snažíme zároveň poukázat na jedinečnost a krásu našich očí

*Zdroj: Vlastní zpracování*

## PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

### 1) Motivace

Dětem představím dílo od Patricie Fexové „Duhovky“ (2007).

- „Co vám obraz připomíná?“
- „Jaký byste mu dali název?“

### 2) Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem

*„Autorka, která se jmenuje Patricie Fexová, namalovala sérii obrazů, na kterých se snažila zachytit krásu a jedinečnost očních duhovek. Vaším úkolem dnes bude zachytit krásu a jedinečnost očí kamaráda, s nímž budete ve dvojici.“*

### 3) Průběh realizace úkolu

1. Děti si vytvoří dvojice a sednou si na koberci proti sobě.
2. Děti mají za úkol zjistit co nejvíce informací o tom, jaké jsou oči dítěte, které sedí naproti nim (barva, odstín, zvláštnosti, detaily atd.).
3. Děti mají za úkol vybrat si po třídě 1 věc, která má podobnou/stejnou barvu, jako mají oči dítěte, které sedí naproti němu.
4. Dvojice si sedne ke stolu, každý bude mít před sebou 2 čtvrtky, které vystřihnou do tvaru kruhu a dále uprostřed vystřihnou menší kruh (každé oko nemusí být úplně stejné, z toho důvodu budeme tvořit obě).
5. Děti si mohou vybrat z velké škály materiálů, čím barevnost očí kamaráda ve dvojici zachytí. (V nabídce jsou například temperové barvy, anilinové barvy, akvarelové barvy, voskovky, pastelky, fixy atd.).
6. Do jejich tvorby nezasahují otázkami ani jinými poznámkami.

### 4) Reflexe

- a) *Jak se vám pracovalo ve dvojicích?*
- b) *Povedlo se vám zachytit oko kamaráda z dvojice?*
- c) *Co vás zaujalo na očích kamaráda/na svých očích?*
- d) *Bylo vám příjemné koukat se do očí? Proč ne/ano?*



## REFLEXE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Projevy klíčových kompetencí v realizovaných výtvarných úkolech		
Kategorie	Situace	Pravidla kódování
<b>K3</b> <b>Výtvarný úkol</b> <i>„Jedinečnost našich očí“</i>  Klíčové kompetence sociální a personální	Děti se seznamují s uměním současnosti a uměleckým dílem.	Klíčová kompetence k učení
	Děti odpovídají na připravené otázky.	Klíčová kompetence k řešení problémů
	Děti mezi sebou komunikují a domlouvají se ve dvojicích.	Klíčová kompetence komunikativní
	Děti pracují ve dvojicích.	Klíčové kompetence sociální a personální
	Děti projevují zájem o nabídnutou činnost.	Klíčové kompetence činnostní a občanské
	Děti zpracovávají výtvarný úkol.	
	Děti respektují stanovený postup.	
	Některé děti na sebe automaticky čekají při postupu.	
	Děti kladně hodnotí připravenou činnost.	
	Děti si navzájem pomáhají.	
	Některé děti mi samy od sebe pomáhají při úklidu.	

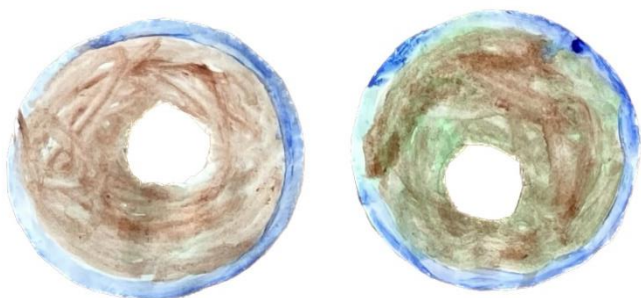
I přesto, že byl poslední výtvarný úkol zaměřen primárně na rozvoj klíčové kompetence sociální a personální, z výše uvedené tabulky lze poznat, že došlo i k bohatému naplnění jiných klíčových kompetencí. Konkrétně klíčová kompetence sociální a personální se projevila skrze práci ve dvojicích a vzájemnou pomoc. Děti se například předháněly v tom, kdo půjde vyměnit špinavou vodu od temper. Nebo když se v průběhu tvoření vyskytnul problém, že někomu nešla vymačkat barva na paletu, vždy se někdo z dětí nabídnul na pomoc.

Děti prostřednictvím úkolu nejen navázaly bližší kontakt s jinými dětmi, ale naučily se i něco nového, zdokonalila se jejich komunikační schopnost, také se nějakým způsobem prohloubila klíčová kompetence k řešení problémů, činnostní a občanská.

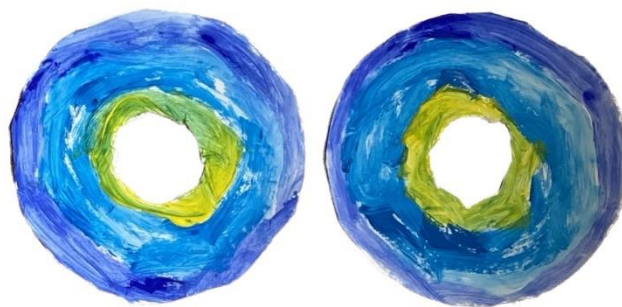
Potenciál k rozvoji klíčových kompetencí má tedy každá situace v jakékoliv fázi výtvarného úkolu.

## POPIS VYBRANÝCH DĚTSKÝCH PRACÍ VČETNĚ FOTODOKUMENTACE

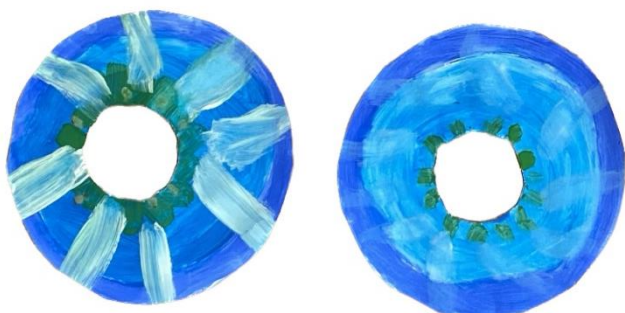
Děti pracovaly především s temperovými barvami. Byla jim do dvojic poskytnuta paleta ze čtvrtky, kde měly možnost míchat barvy dle své potřeby. Byla ovšem potřeba respektovat, že paleta je sdílená. Děti si navzájem koukaly do očí a snažily se s přesností zachytit jejich krásu a jedinečnost.



Obrázek 15: Malba duhovek (dívka, 6 let)



Obrázek 14: Malba duhovek (chlapec, 6 let)



Obrázek 16: Malba duhovek (dívka, 6 let)



Obrázek 17: Malba duhovek (dívka, 6 let)



Obrázek 19: Malba duhovek (dívka, 6 let)



Obrázek 18: Malba duhovek (chlapec, 6 let)

## 6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Prostřednictvím přímého pozorování výuky bylo možné zmapovat, že veškeré klíčové kompetence se ve vybrané mateřské škole rozvíjely v průběhu celého dne. Při rozvoji však záleželo na několika faktorech, jako například na zájmu a rozpoložení dětí, na aktuální situaci, na návodných otázkách učitelek aj. Výzkumné nálezy rozkryly, že nejčastěji se v mateřské škole rozvíjela kompetence komunikativní, sociální a personální. Z výsledků výzkumu tedy vyplývá, že klíčové kompetence se v průběhu každého dne různým způsobem prolínají a naplňují, jak v řízených, tak i neřízených činnostech.

Skrze rozhovory se třemi učitelkami v mateřské škole bylo možné zjistit, že znalosti učitelek ohledně klíčových kompetencí jsou na velmi dobré úrovni. Vědomou prací s nimi do výuky však nezařazují. Většina z učitelek se totiž shodla na názoru, že se klíčové kompetence nejvíce rozvíjejí v průběhu dne mimoděk prostřednictvím náhod, omylů, aktuálního zájmu dětí nebo spontánních návodných otázek učitelek. Tato myšlenka potvrzuje výzkumné nálezy z přímého pozorování.

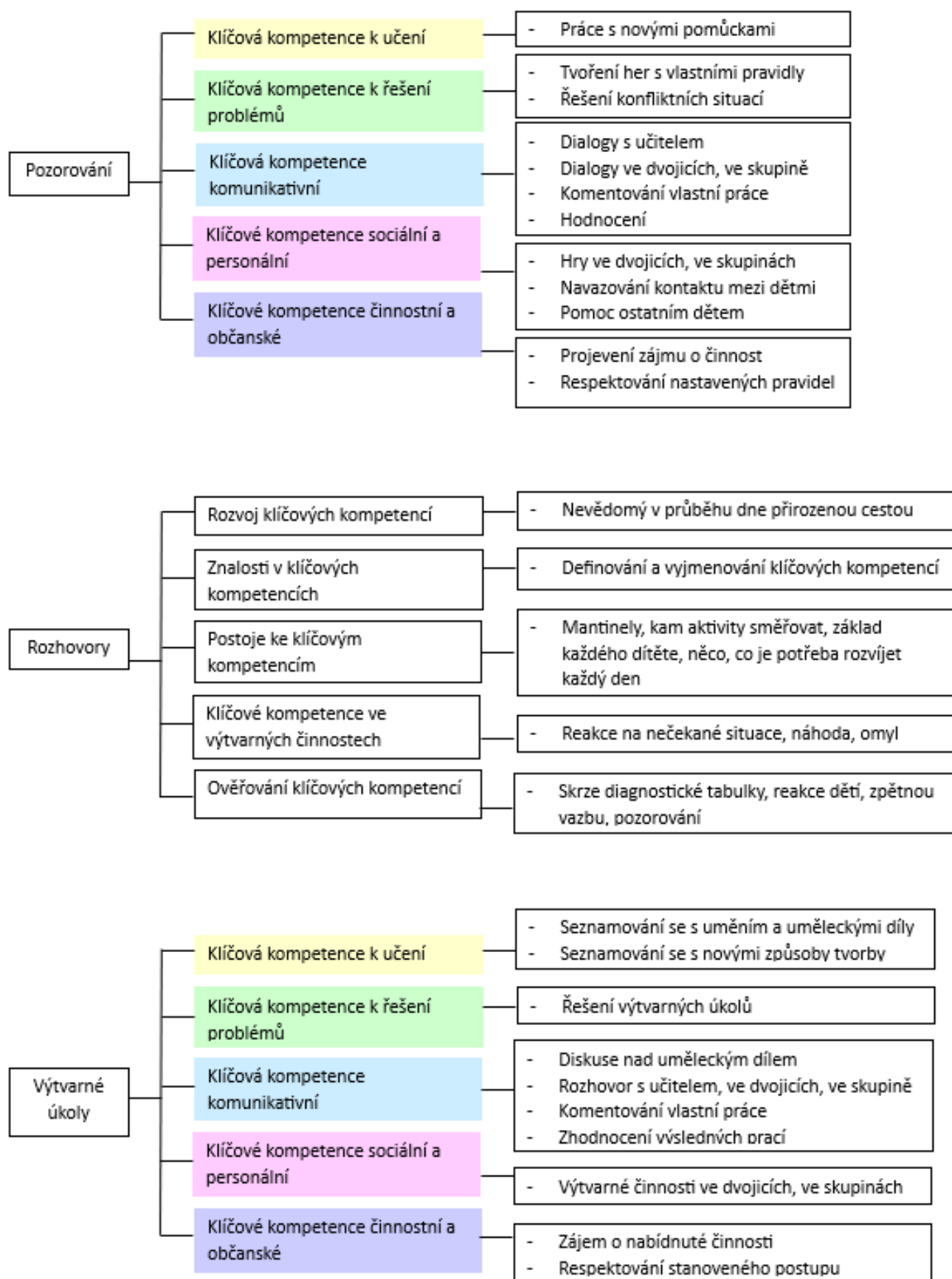
Poslední část výzkumu tvořily 3 výtvarné úkoly, které měly za cíl rozvíjet primárně jednu konkrétní klíčovou kompetenci. V průběhu jejich realizace však došlo k naplnění všech klíčových kompetencí, každá ovšem v jiné situaci a v jiné míře.

V závěru této kapitoly je potřeba odpovědět na výzkumné otázky, které byly vytvořeny v úvodu praktické části. Hlavní výzkumná otázka zněla: „*Jakým způsobem mohou učitelé v MŠ přispívat k rozvíjení klíčových kompetencí u dětí prostřednictvím výtvarných činností?*“ Na první pohled se mohlo zdát, že výtvarné úkoly v sobě nenesou velký potenciál k tomu, aby se skrze ně rozvíjely všechny klíčové kompetence, opak je však pravdou. Pomocí výzkumu bylo možné zjistit, že každou z klíčových kompetencí lze v průběhu výtvarných činností naplnit, pokud jsou navrženy tak, aby vědomě došlo k jejich naplnění. Konkrétně klíčovou kompetenci k učení lze ve výtvarných činnostech rozvíjet skrze seznámení s uměním, s uměleckými díly a novými způsoby tvorby, objevování světa prostřednictvím výtvarných prostředků. Klíčovou kompetenci k řešení problémů lze rozvíjet samotným řešením připraveného a promyšleného výtvarného úkolu. Kompetenci komunikativní prostřednictvím diskuse nad uměleckými díly, při komentování vlastní práce

či při závěrečné reflexi výsledných prací. I kompetence sociální a personální se může při výtvarných úkolech rozvíjet, pokud jsou vytvořené pro dvojice, či skupiny dětí. A v poslední řadě kompetenci činnostní a občanskou je možné podporovat v rozvoji pomocí probuzení zájmu o činnost nebo při respektování stanoveného postupu. Na dílčí výzkumnou otázku: „*V jakých situacích výuky projevují děti klíčové kompetence při výtvarných činnostech?*“ lze velmi jednoduše odpovědět, protože se projevují v průběhu všech situací. Ať už v průběhu motivace, při plnění zadaného výtvarného úkolu nebo při závěrečné reflexi výsledných prací. Následující dílčí výzkumná otázka, zní „*Jaké jsou projevy klíčových kompetencí při výtvarných činnostech?*“ Projevy těchto kompetencí v průběhu realizovaných výtvarných úkolů byly velmi bohaté. I přesto, že byl každý výtvarný úkol zaměřený na rozvoj jedné konkrétní klíčové kompetence, při jejich realizaci byla možnost pozorovat projevy i jiných klíčových kompetencí. A poslední dílčí otázka je „*Jak zadání výtvarných činností ovlivňuje projevy klíčových kompetencí?*“ Rozdíly lze vidět například v tom, zda je součástí motivace rozhovor o uměleckém díle nebo zda je umělecké dílo jen vizuálním obrazem, kterým se děti mohou v průběhu tvoření inspirovat. První příklad v sobě nese potenciál k tomu, aby se u dětí rozvíjela nejen klíčová kompetence komunikativní, ale aby se s dílem děti více seznámily a plně mu věnovaly svou pozornost. Druhý příklad zase přináší dětem větší volnost při tvorbě zadaného úkolu, kdy se mohou více ponořit do svých představ a světa fantazie.

Výše uvedené výzkumné nálezy jsou zaneseny v následující myšlenkové mapě.

## Myšlenková mapa na konci výzkumu



Zdroj: Vlastní zpracování

## ZÁVĚR

V bakalářské práci byla představena teoretická východiska výtvarné výchovy a klíčových kompetencí, která byla následně s oporou o soudobou literaturu a výtvarné projekty propojena. Práci završila série tří výtvarných úkolů, zaměřených na rozvoj konkrétních klíčových kompetencí a kvalitativní výzkumné šetření projevů těchto kompetencí v jedné ze soukromých mateřských škol v Praze. Zjištěné nálezy byly poté vyhodnoceny pomocí Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu.

Při zpracování bakalářské práce se ukázalo, že rozvíjení klíčových kompetencí je v prostředí mateřské školy častější, než se na první pohled mohlo zdát. I přesto, že se v mateřské škole v průběhu dne klíčové kompetence rozvíjely samovolně, bylo by určitě přínosné, pokud by učitelé při plánování řízených činností měli záměr, jakou klíčovou kompetenci by skrze úkoly chtěly u dětí rozvíjet. Pokud by se totiž činnosti plánovaly s touto myšlenkou, mohly by mít činnosti ještě hlubší rozměr.

Hlavní část bakalářské práce byla věnovaná popisu a reflexi tří výtvarných úkolů a kvalitativnímu výzkumnému šetření. Jako cíl bylo stanoveno zmapovat a zhodnotit možnosti rozvíjení klíčových kompetencí při výtvarných činnostech v mateřské škole. V rámci interpretace výzkumných nálezů byly rozlišeny projevy klíčových kompetencí, které jsou součástí závěrečné reflexe každého výtvarného úkolu.

Nezodpovězenou otázkou zůstává, jak lze získané výzkumné nálezy a jejich interpretaci využít v praxi. Odpovědí může být plánování výtvarných činností pomocí vytvořené tabulky teoretických východisek a tabulky z konce výzkumu, které jsou součástí této práce. Tento nástroj se již osvědčil, protože byl použit při plánování jednotlivých výtvarných úkolů v bakalářské práci.

V posledních řádcích by bylo přínosné připomenout si citát, který se nachází v úvodní části bakalářské práce. Je totiž možné, že po přečtení této práce budou čtenáři skutečně vnímat, že *„výtvarná výchova může zprostředkovávat základní způsob přemýšlení o světě, způsob, jakým odhalujeme pravdu.“* (Podlipský, Vančát, Skřivanová, Zikmundová, 2017, s. 47)

## RESUMÉ

Tato kvalifikační práce je zaměřená na rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím výtvarných činností v mateřské škole. Hlavním cílem je zmapovat možnosti rozvíjení klíčových kompetencí při výtvarné výchově v jedné ze soukromých mateřských škol v Praze.

Teoretická část v první řadě obsahuje obecné informace o výtvarné výchově v předškolním věku dětí. Poté pozornost směřuje k potenciálu výtvarných činností, k metodám výtvarné výchovy a k pohledu na výtvarnou výchovu skrze RVP PV. Dále jsou v ní vymezeny klíčové kompetence dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jejich historické i současné pojetí a s oporou o soudobou literaturu z oblasti didaktiky výtvarné výchovy je v závěru charakterizován jejich výtvarný rozměr.

V empirické části je realizovaná kvalitativní výzkumná sonda, jež proběhla v již zmíněné mateřské škole. V první fázi výzkumu jsou zmapovány možnosti rozvoje klíčových kompetencí v prostředí mateřské školy prostřednictvím přímého pozorování výuky a polostrukturovaných rozhovorů se třemi učitelkami. Ve druhé fázi jsou realizované tři výtvarné úkoly pro děti zaměřené na rozvoj vybraných klíčových kompetencí. Na základě výzkumných dat jsou zhodnoceny možnosti rozvíjení klíčových kompetencí v průběhu výtvarných činností v mateřské škole.

## SUMMARY

This thesis is focused on the development of key competencies through art activities in kindergarten. The main aim is to explain the possibilities of developing key competencies in art education in one of the private kindergartens in Prague.

The theoretical part contains general information about art education of children in preschool age. Then the attention is focused on the potential of art activities, on the methods of art education and on the view of art education through the RVP PV. Moreover, the bachelor thesis defines the key competencies according to the Framework Educational Programme for preschool education based on historical and contemporary conception. Support of contemporary literature in the field of didactics of art education is also important because it concludes by characterizing their artistic dimension.

In the empirical part, a qualitative research probe is carried out in the aforementioned kindergarten. In the first phase of the research, the possibilities of developing key competencies in the kindergarten environment are outlined through direct observation of teaching and semi-structured interviews with teachers. In the second phase, the development of selected key competencies is observed using three art assignments for children. The possibilities of developing key competencies during art activities in kindergarten are evaluated based on the research data.



**SEZNAM LITERATURY**

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.

BELZ, Horst a Marco, SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

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

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1.) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvantitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-7367-313-0.

ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PODLIPSKÝ, Rudolf, VANČÁT Jaroslav, UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň ZČU v Plzni, 2017. ISBN 978-802961-0728-6.

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

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a Monika, PLÍHALOVÁ. *Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole. Speciál pro mateřské školy*. 2019, 2(6), 18-22. ISSN 2571-0591.

## SEZNAM LITERATURY PŘÍSTUPNÉ ONLINE

*Artlist – Centrum pro současně umění Praha: Zdeněk Hůla* [online]. [cit. 2023-06-07].  
Dostupné z: <https://www.artlist.cz/zdenek-hula-1177/>

*Astlist – Centrum pro současné umění Praha: Zdeněk Hůla* [online]. [cit. 2023-06-07].  
Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/body-hvezdy-ve-dne-6727/>

*Artlist – Centrum pro současné umění Praha: Patricie Fexová* [online]. [cit. 2023-06-07].  
Dostupné z: <https://www.artlist.cz/patricie-fexova-3325/>

*Artlist – Centrum pro současné umění Praha: Patricie Fexová* [online]. [cit. 2023-06-07].  
Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/duhovky-4380/>

ČEŠKOVÁ, Tereza. *(Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?* [online]. [cit. 2023-05-18]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, 2021. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19226>

Jan Pištěk [online]. [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <http://www.janpistek.com/pagecv>

PLÍHALOVÁ, Monika. Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 2019. Praha: Tiskárna nakladatelství Karolinum. roč. 59/2019, č. 1-2/2019, s. 18-29. ISSN 1210-3691. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2020/02/1-2-2019.pdf>

RVP PV září 2021.pdf. MŠMT ČR [online]. Praha MŠMT ČR 2021, 24. srpna 2021 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051>

Téma: *O kompetenčním pojetí vzdělávání, ohlednutí za jeho historii a úvahy nad jeho současností i budoucností s Františkem Kuřinou*

Rozhovor s Františkem KUPŘINOUB, nar. 1932 v Chrástu, Brno 11.5.2020 [cit. 2023-05-11]  
Dostupný z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/o-kompetencnim-pojeti-vzdelavani-ohlednuti-za-jeho-historii-a-uvahy-nad-jeho-soucasnosti-i-budoucnosti-s-frantiskem-kurinou>

**Seznam zdrojů příkladů z kvalifikačních prací:**

BAČÁKOVÁ, Jaromíra. *Výtvarné činnosti jako cesta k prosociální výchově dětí ve volnočasových aktivitách*. [online]. 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: Mgr. Irena Kovářová. Dostupné z: [https://theses.cz/id/jb88ak/Bakalsk\\_prce\\_Bakov\\_Jaromra.pdf](https://theses.cz/id/jb88ak/Bakalsk_prce_Bakov_Jaromra.pdf)

BARABÁŠOVÁ, Magda. *Práce s uměleckým dílem v hodinách výtvarné výchovy*. [online]. 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/85048/BPTX\\_2015\\_1\\_11410\\_0\\_440122\\_0\\_174817.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/85048/BPTX_2015_1_11410_0_440122_0_174817.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

BAŽANTOVÁ, Karolína. *Současné umění jako inspirace pro zájmové výtvarné činnosti*. [online]. Závěrečná práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Program celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová. Dostupné z: [https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc\\_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAahzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0NzczNTk2AAAAA\\*\\*#prohlizeniSearchResult](https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAahzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0NzczNTk2AAAAA**#prohlizeniSearchResult)

BLAŽKOVÁ, Tereza. *Hudební etudy v barvách, Výtvarné prostředky edukační činnosti v hudbě* [online]. 2022. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/guc5g/Diplomova\\_prace\\_-\\_Blazkova\\_Tereza.pdf](https://is.muni.cz/th/guc5g/Diplomova_prace_-_Blazkova_Tereza.pdf)

CIBUZAROVÁ, Lucie. *Tradiční a netradiční výtvarné techniky v MŠ*. [online]. 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová. Dostupné z: [https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/32628/L.CIBUZAROVA\\_-\\_BP.pdf?sequence=1](https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/32628/L.CIBUZAROVA_-_BP.pdf?sequence=1)

HOJAČOVÁ, Marcela. *Výtvarná výchova v mateřské škole a její návaznost v 1. ročníku ZŠ*. [online]. 2007. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: PaedDr. Hana Stadlerová. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/84169/pedf\\_m/MASARYKOVA\\_UNIVERZITA\\_1.pdf](https://is.muni.cz/th/84169/pedf_m/MASARYKOVA_UNIVERZITA_1.pdf)

HOZMANOVÁ, Veronika. *Hodnocení ve výtvarné výchově*. [online]. 2015. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné kultury. Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D. Dostupní z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/20073/1/DP%20-%20finalni%20verze.pdf>

KASTLOVÁ, Veronika. *Výtvarný projekt čtyři živly pro děti preprimární edukace*. [online]. 2019. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce: Mgr. Šárka Coganová. Dostupné z: [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/157920/BP\\_Kastlova.pdf?sequence=1](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/157920/BP_Kastlova.pdf?sequence=1)

LINHARTOVÁ, Kristýna. *Rozvoj vizuální gramotnosti u dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti*. [online]. 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D. Dostupné z: [https://theses.cz/id/drt4u3/DP\\_Linhartov.pdf](https://theses.cz/id/drt4u3/DP_Linhartov.pdf)

MACHULDOVÁ, Karolína. *Tvůrčí výtvarné činnosti v mateřské škole pro děti od dvou do čtyř let*. [online]. 2022. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy a kultury. Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová. Dostupné z: <https://otik.uk.zcu.cz/handle/11025/48747>

PODROUŽKOVÁ, Aneta. *Komunikace při výtvarných činnostech v mateřské škole*. [online]. 2022. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy a kultury. Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová. Dostupné z: [https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/48749/1/BP\\_KVK\\_Podrouzkova\\_final.pdf](https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/48749/1/BP_KVK_Podrouzkova_final.pdf)

- SAMKOVÁ, Barbora. *Role motivace ve výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. [online]. 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/78874/BPTX\\_2013\\_2\\_11410\\_0\\_387254\\_0\\_147749.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/78874/BPTX_2013_2_11410_0_387254_0_147749.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- ŠOFEROVÁ, Kateřina. *Zkoumání náhody ve výtvarné výchově*. [online]. 2011. Bakalářská práce. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Dáša Lasotová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vyrgbe/?lang=en>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Pokud není uvedeno jinak, fotografie je z vlastních zdrojů.

<b>Obrázek 1:</b> Zdeněk Hůla, Body – Hvězdy ve dne, 2005.....	38
<b>Obrázek 2:</b> Jan Pištěk, Tající ledovec tání, 2021.....	39
<b>Obrázek 3:</b> Patrícia Fexová, Duhovky, 2007.....	39
<b>Obrázek 4:</b> Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let).....	44
<b>Obrázek 5:</b> Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let).....	44
<b>Obrázek 6:</b> Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let).....	44
<b>Obrázek 7:</b> Malba hvězd ve dne (dívka, 6 let).....	44
<b>Obrázek 8:</b> Detaily díla Tající ledovec tání .....	46
<b>Obrázek 9:</b> Malba tajícího ledovce (dívka, 6 let).....	49
<b>Obrázek 10:</b> Malba tajícího ledovce (chlapec, 6 let).....	49
<b>Obrázek 11:</b> Malba tajícího ledovce (dívka, 6 let).....	49
<b>Obrázek 12:</b> Malba tajícího ledovce (dívka, 6 let).....	49
<b>Obrázek 13:</b> Detaily díla Duhovky .....	51
<b>Obrázek 15:</b> Malba duhovek (chlapec, 6 let) .....	54
<b>Obrázek 14:</b> Malba duhovek (dívka, 6 let) .....	54
<b>Obrázek 16:</b> Malba duhovek (dívka, 6 let) .....	54
<b>Obrázek 17:</b> Malba duhovek (dívka, 6 let) .....	54
<b>Obrázek 19:</b> Malba duhovek (chlapec, 6 let) .....	54
<b>Obrázek 18:</b> Malba duhovek (dívka, 6 let) .....	54

**SEZNAM PŘÍLOH****Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor – otázky**

1. *S jak starými dětmi v mateřské škole pracujete?*
2. *Jakým způsobem plánujete vzdělávací nabídku?*
3. *Jak byste definovala pojem „klíčové kompetence?“*
4. *Jaké klíčové kompetence znáte?*
5. *Jaký máte postoj ke klíčovým kompetencím?*
6. *Vnímáte rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. starších dětí? Pokud ano, proč a jaké?*
7. *Domníváte se, že by na klíčové kompetence měl být kladen větší důraz v RVP PV? Pokud ano, proč?*
8. *Směřuje mateřská škola, ve které působíte k rozvoji klíčových kompetencí, nebo je na každém pedagogovi, pokud zařadí rozvoj klíčových kompetencí do vzdělávací nabídky?*
9. *Jaké změny by dle Vašeho názoru musely nastat v českém školství, aby se klíčové kompetence v mateřských školách více rozvíjely?*
10. *Jakým způsobem plánujete aktivity, které mají za cíl rozvoj klíčových kompetencí? Vzpomínáte si na konkrétní příklad?*
11. *Lze dle Vašeho názoru zařadit rozvoj klíčových kompetencí do výtvarných činností? Jak konkrétně?*
12. *Jakým způsobem ověřujete, zda došlo k naplnění či k rozvoji klíčových kompetencí ve výtvarných činnostech?*



**Příloha č. 2 – doslovný přepis anonymního rozhovoru s učitelkou A****Pohlaví:** žena**Věk:** 26**Doba působení ve školství:** 3 roky**1. S jak starými dětmi v mateřské škole pracujete?**

*„V naší školce máme děti od 2 do 7 let, s tím, že já vedu třídu těch nejstarších dětí, předškoláků, což jsou děti od 5 do 7 let.“*

**2. Jakým způsobem plánujete vzdělávací nabídku?**

*„Ve školce máme týdenní témata/bloky, na které máme vyhrazených zhruba 35-40 minut dopoledne. Každý den začínáme přivítáním u dveří, kde máme nalepené tři cedulky. Děti si mohou vybrat buď plácnutí, taneček nebo obejmutí. Tento druh přivítání jsem zvolila proto, že se mi líbilo, že se s každým mohu, jeho vybraným typem, pozdravit a dát mu tak najevo, že je důležitý. Poté máme ranní kruh, kde se společně přivítáme pohybovou říkankou. Potom jdeme k tabuli, kde si určíme vždy den v týdnu, datum, měsíc, roční období, počasí a řekneme, jaké máme téma a co nás ten den, popřípadě celý týden, čeká. Podle časové náročnosti i rozpoložení dětí si aktivity rozvrhují do celého týdne. Vždy se snažím, aby to bylo pestré tak, že rozvíjíme všechny oblasti rozvoje, tedy zrakové vnímání, sluchové vnímání, grafomotoriku, takže tam je začleněný třeba pracovní list a vždycky na jeden týden máme básničku na dané téma. Po ranním kruhu vždy následuje hlavní řízená činnost, kdy potřebuji, aby se děti na aktivitu soustředily. Pak zvolím něco oddychovějšího jako nějakou hru nebo pohybovou hru.“*

**3. Jak byste definovala pojem „klíčové kompetence?“**

*„Klíčové kompetence bych definovala jako soubor schopností, vědomostí, dovedností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro celkový rozvoj jedince/dítěte.“*

**4. Jaké klíčové kompetence znáte?**

*„Znám jich pět. Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, personální, činnostní a občanské.“*

**5. Jaký máte postoj ke klíčovým kompetencím?**

„Klíčové kompetence jsou podle mě určitě důležité. Vnímám je jako takové mantinely, podle kterých se učitelé můžou řídit, aby věděli, kam aktivity směřovat. S tím, že každá aktivita by měla mít určitě nějaký cíl, kterého chceme v rozvoji dítěte dosáhnout.“

**6. Vnímáte rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. starších dětí? Pokud ano, proč a jaké?**

„Tak rozdíly by tam určitě trošku být měly, už vzhledem k tomu, že z vývojového hlediska vlastně každé to dítě je v určitým věku na jiné úrovni, tak určitě by se měl brát zřetel v tom, co ty děti by měly umět a nesnažit se je tlačit do něčeho, co vývojově třeba ještě nejsou schopný úplně zvládnout. Takže ten pedagog by měl určitě brát v potaz věkový rozmezí té svojí skupiny.“

**7. Domníváte se, že by na klíčové kompetence měl být kladen větší důraz v RVP PV? Pokud ano, proč?**

„Asi ne, popravdě mi přijdou docela dostačující tak, jak jsou.“

**8. Směřuje mateřská škola, ve které působíte k rozvoji klíčových kompetencí, nebo je na každém pedagogovi, pokud zařadí rozvoj klíčových kompetencí do vzdělávací nabídky?**

„V naší mateřské škole je vlastně na každém pedagogovi, jakým způsobem a v jakém rozsahu si začlení ty konkrétní klíčové kompetence.“

**9. Jaké změny by dle Vašeho názoru musely nastat v českém školství, aby se klíčové kompetence v mateřských školách více rozvíjely?**

„Dle mého názoru asi nemusí nastat změny v českém školství.“

**10. Jakým způsobem plánujete aktivity, které mají za cíl rozvoj klíčových kompetencí? Vzpomínáte si na konkrétní příklad?**

„Já se aktivity, vlastně v rámci toho vzdělávání, snažím pro děti vymýšlet pestře tak, abych rozvíjela během toho celého týdne všechny oblasti rozvoje dítěte. Tedy zrakové vnímání, sluchové vnímání, před početní představy, grafomotoriku, sebeobsahu, vnímání času i prostoru anebo rozvoj řečových a sociálních dovedností. A napadá mě spousta příkladů. Třeba když máme nějaký výtvarný projekt, tak většinou s dětmi začínáme procvičením prstů

*pomocí říkanek a soutěží na rychlost procvičení jmen prstů. Potom se snažím, aby předškoláci byly co nejvíce samostatný s tím, že jim s nějakými věcmi dopomáhám. Vždy jdeme krok po kroku společně, když něco vyrábíme, abychom měli všichni stejné pracovní tempo. Děti jsou i naučené, že pomáhají těm, kterým to třeba tolik nejde, nebo že si podají něco/pomůžou si. Snažím se tedy i do společného vyrábění zahrnout běžné věci, jako je sebeobsluha, pomoc kamarádům a prosociální chování. Řekla bych, že se ty aktivity tak jako prolínají v běžném fungování.“*

**11. Lze dle Vašeho názoru zařadit rozvoj klíčových kompetencí do výtvarných činností?**

**Jak konkrétně?**

*„Já bych řekla, že asi určitě jde zařadit rozvoj klíčových kompetencí a záleží na tom, podle mě, jaké klíčové kompetence by se konkrétně daly vybrat. Čistě u výtvarných činností je tam spousta věcí okolo, jako třeba samoobsluha. Například sebrat po sobě odštířky, nebo když vidím že kamarád ještě maluje a má tam odštířky a já už mám hotovo, tak že třeba jdu a pomůžu mu uklidit. A k tomu vlastně vedeme i děti tady u nás.“*

**12. Jakým způsobem ověřujete, zda došlo k naplnění či k rozvoji klíčových kompetencí ve výtvarných činnostech?**

*„U nás ve školce máme takové hodnotící tabulky, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a tam jsou vlastně napsané různé klíčové kompetence i oblasti. Vyplňujeme je jednou za půl roku. Dáváme je i rodičům, abychom s nimi mohli diskutovat a konzultovat pokrok dětí, aby věděli, na čem a v jakých oblastech jejich děti jsou. Takže pomocí třeba těch diagnostických tabulek.“*

**Příloha č. 3 – doslovný přepis anonymního rozhovoru s učitelkou B**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 23

**Doba působení ve školství:** 2 roky

**1. S jak starými dětmi v mateřské škole pracujete?**

*„Já mám konkrétně třídu těch nejmladších dětí, což jsou děti ve věku 2 až 4 roky.“*

**2. Jakým způsobem plánujete vzdělávací nabídku?**

*„Plánuji ji podle toho, co máme nastaveno ve školce. Máme vzdělávací plán, podle kterého se musíme řídit, máme vzdělávací témata a vzdělávací cíle. Podle těch vzdělávacích cílů já potom vlastně vymýšlím aktivity, aby seděly do témat, která máme předem daná.“*

**3. Jak byste definovala pojem „klíčové kompetence?“**

*„Klíčové kompetence jsou za mě výstupy, soubory nějakých postupů a postojů dítěte. Je to něco, díky čemu dovedeme dítě do finálních základních klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou za mě nejdůležitější. Ty se rozvíjí do budoucna a podle nich sestavuji vzdělávací plán.“*

**4. Jaké klíčové kompetence znáte?**

*„Určitě k učení, sociální, pracovní, činnostní, občanské. Je jich tam strašně moc. Jestli to stačí kupříkladu takhle.“*

**5. Jaký máte postoj ke klíčovým kompetencím?**

*„Já na ně osobně dávám velký důraz, protože si myslím, že klíčové kompetence jsou něco, co je opravdu potřeba tomu dítěti dát a je potřeba to s ním probírat každý den. I v běžné hře, ve volné hře, je dobré se ptát na různé otázky, vést je k tomu učení při běžné hře. Klade se na ně podle mě dostatečný důraz, ale já se snažím ještě víc. Děti v tomhle věku se nejvíc učí, potřebují největší důraz na tyhle kompetence a určitě si myslím, že to je důležité.“*

**6. Vnímáte rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. starších dětí? Pokud ano, proč a jaké?**

„Určitě ano, nemůžu chtít po čtyřletém dítěti, aby mi řešilo situaci jako předškolák. Jasně, je potřeba dávat mladším dětem nějaký respekt a nějakou trpělivost, mnohem větší než třeba u předškolních dětí. Ale myslím si, že to je spíš tak, že ne že by se měl klást větší důraz na mladší děti, ale pouze víc a častěji s nimi opakovat. Rozdíl v tom je, ale nemyslím si, že to je obsahově, ale tím vštěpováním, starším dětem se už nemusí tolik opakovat.“

**7. Domníváte se, že by na klíčové kompetence měl být kladen větší důraz v RVP PV? Pokud ano, proč?**

„Nemyslím si, že by v RVP PV byl na klíčové kompetence kladen malý důraz. Nemyslím si, že by toho bylo málo.“

**8. Směřuje mateřská škola, ve které působíte k rozvoji klíčových kompetencí, nebo je na každém pedagogovi, pokud zařadí rozvoj klíčových kompetencí do vzdělávací nabídky?**

„V naší školce je rozhodně zařazujeme. Na nich je postavený celý vzdělávací plán, takže určitě u nás se na ně klade velký důraz. My jedeme hlavně podle, my tomu říkáme celkově cíle, které hodnotíme dvakrát v roce. Veškeré kompetence máme vypsané v několika stránkovém bloku. Musíme na ně klást velký důraz, protože naše školka je na nich postavená.“

**9. Jaké změny by dle Vašeho názoru musely nastat v českém školství, aby se klíčové kompetence v mateřských školách více rozvíjely?**

„Nemyslím si, že to je u nás úplně špatné. Myslím si, že než aby se kladl důraz na klíčové kompetence, by se měl klást důraz na lidi, co si je přetváří. Aby nevznikaly zbytečné klíčové kompetence. Na malé je například kladen až moc velký důraz, chtít po tříletém dítěti, aby ovládalo své emoce, je jako chtít po batoleti, aby se přebalilo samo. Je to strašně těžké. Myslím si, že na tyhle malé děti je strašný nátlak. Myslím si, že spíš na kompetence by měl být větší dohled nad lidmi, co je plní.“

**10. Jakým způsobem plánujete aktivity, které mají za cíl rozvoj klíčových kompetencí? Vzpomínáte si na konkrétní příklad?**

*„Jak už jsem říkala, vzdělávací nabídku mám na nich postavenou. Nemyslím si, že si stoupnu před děti a řeknu jim ‚Tak a dneska budeme rozvíjet učení tak a tak. ‘ Ne, snažím se, tím, jak mám nejmladší děti, zapojit je do hry. Pracuji i s tím, když mi něco nevyjde, sleduji, jak oni reagují, když něco zkažím nebo když něco oni pokazí. Často si cíle plním i náhodou, jejich i mými omyly. Vidím, jak zvládají situace, když je mám nejmíň plánované. Takže i při činnostech, jako je například oběd, svačina nebo ranní hraní.“*

**11. Lze dle Vašeho názoru zařadit rozvoj klíčových kompetencí do výtvarných činností?**

***Jak konkrétně?***

*„Několikrát se mi stalo, že jsem si myslela, že to úplně nejde, ale teď bych řekla, že určitě ano. Například tím omylem. Jednou jsme například malovali vodovkami, na stole byl kelímek s vodou, který jedno dítě omylem vylilo. A už jsme u klíčových kompetencí. V té situaci dítě přemýšlelo, co má dělat, srovnávalo si v hlavě situace, jak to má řešit. A v takových situacích vidím, jak to řeší. Někdo to hned sebere, někdo to jde hned uklidit, umýt a někdo jen stojí a kouká. K výtvarce je dobrá vizuální představivost/promítání. Když přijdu za dítětem, kterému jsou dva roky, a řeknu mu ať nakreslí jablko, tak neví, co má dělat, ale když mu ho ukážu a pak ho schovám, tak ho zvládne nakreslit. V představivosti má výtvarná činnost spoustu možností.“*

**12. Jakým způsobem ověřujete, zda došlo k naplnění či k rozvoji klíčových kompetencí ve výtvarných činnostech?**

*„Podle reakcí dětí, když mi říkají, co se jim povedlo/nepovedlo a vidím, jak nad tím přemýšlí. V omylech nebo ve výsledné rekapitulaci. Výtvarná výchova je skvělá od zvládnání emocí až po nové učení. Vnímám, že u výtvarné činnosti to není jenom o kreslení, o malování a o té dané činnosti, ale i o tom, co se děje okolo, je důležité.“*

**Příloha č. 4 – doslovný přepis anonymního rozhovoru s učitelkou C****Pohlaví:** žena**Věk:** 25**Doba působení ve školství:** 1 rok**1. S jak starými dětmi v mateřské škole pracujete?**

*„Já pracuji s dětmi ve věku od 4,5 až 5,5 let.“*

**2. Jakým způsobem plánujete vzdělávací nabídku?**

*„Vzdělávací nabídku plánuji podle toho, jaké zrovna máme téma a podle měsíčních bloků, přičemž při plánování přihlížím vždy k věku dětí. Didaktická část zde trvá 45 minut. Začátky týdne bývají velmi informační, vybírám tedy takové informace, které považuji za základní. K tomu, abych dětem přiblížila dané téma, používám hodně obrázky, názorné ukázky, videa, a samozřejmě pracuji i s motivací. Snažím se, aby ve vzdělávací nabídce bylo vždy od každého něco. Nějaká práce s textem, výtvarka, pohybové chvilky, písnička, básnička. Snažím se, aby to byl průřez, aby v ní bylo od každého něco. Pracuji i s různými organizačními formami. I se do ní snažím přidat i nějakou vlastní zkušenost, ptám se dětí a vedu je ke komunikaci.“*

**3. Jak byste definovala pojem „klíčové kompetence?“**

*„Klíčové kompetence chápu jako soubor, který máme každý v sobě. Je to všechno – postoje, myšlenky, názory, co se mi líbí/nelíbí, co umím/neumím, identita. Je to soubor toho, co jsem a co mě formuje. Samozřejmě každé dítě je jiné a my jim tady nějakým způsobem zprostředkováváme zkušenosti, dovednosti, které je postupně formují až do dospělosti. Pro děti jsou tedy klíčové kompetence jako taková příprava do dalšího života. Učíme je tu například, že jsou Češi, jaké máme svátky, jak se chovat, jak se pro něco nadchnout atd. Já tady můžu nějakému dítěti něco ukázat a to dítě se tak nadchne, že v něm třeba projeví celoživotní zájem.“*

**4. Jaké klíčové kompetence znáte?**

*„Je tam kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence ke komunikaci, personální, činnostní a občanská. Já vlastně vycházím ze svých klíčových kompetencí, které mám v sobě a které předávám dětem.“*

**5. Jaký máte postoj ke klíčovým kompetencím?**

*„Jsou určitě důležité, protože to je to, co tvoří dítě. Je to základ dítěte, který určuje jeho hodnoty, kým je, jak se chová, co dělá, co chce dělat/nehce dělat. Na základě nich se staví všechno. Rozhodně na nich stojí, kdo člověk je, jako jedinec. Když budeme rozvíjet klíčové kompetence dobře v mateřských školách, děláme lepší společnost.“*

**6. Vnímáte rozdíly v rozvoji klíčových kompetencí u mladších vs. starších dětí? Pokud ano, proč a jaké?**

*„Samozřejmě ano, protože to jsou mladší a starší děti. Z každé oblasti, které jsou v RVP PV, se dá vybrat něco, co lze rozvíjet i u dvouletého dítěte. Jako například pravidlo. Tímto způsobem už zasévám do dítěte informaci, že jsme tady ve školce a dodržujeme pravidla. Pak jdeme více do hloubky pomocí otázek, jako je například „Proč ho dodržujeme?“ – Aby nám tady bylo dobře všem. „A proč chceme, aby nám tady bylo dobře všem?“ – Protože by tady byl zmatek. Představte si, kdyby na silnicích nebyly žádné semaforey a značky, taky by tam byl zmatek. Děti pak dokážou samy říct, jaká pravidla ve školce máme, proč je dodržujeme a k čemu jsou dobré.“*

**7. Domníváte se, že by na klíčové kompetence měl být kladen větší důraz v RVP PV? Pokud ano, proč?**

*„Ony tam ty klíčové kompetence jsou realizované pomocí očekávaných výstupů. RVP PV je dle mého názoru hodně dobrý a volný, ne libovolný, nástroj. Myslím si tedy, že není potřeba, aby na klíčové kompetence byl kladen větší důraz.“*

**8. Směřuje mateřská škola, ve které působíte k rozvoji klíčových kompetencí, nebo je na každém pedagogovi, pokud zařadí rozvoj klíčových kompetencí do vzdělávací nabídky?**

*„Myslím si, že ano, rozvíjíme tady ve školce klíčové kompetence, ale není to vědomě. Myslím si, že je každá z učitelek zařazujeme tak, jak to cítíme, protože to vychází z nás. Myslím si, že to neděláme úplně konzistentně, ale rozvíjíme je tady.“*

**9. Jaké změny by dle Vašeho názoru musely nastat v českém školství, aby se klíčové kompetence v mateřských školách více rozvíjely?**



*„Vzdělávat pedagogy tak, aby rozuměli tomu, co jsou klíčové kompetence a proč jsou důležité. A nedělat to tak, že se je studenti naučí vyjmenovat a pak je zapomenou. Prostě edukovat a říkat proč.“*

**10. Jakým způsobem plánujete aktivity, které mají za cíl rozvoj klíčových kompetencí?**

**Vzpomínáte si na konkrétní příklad?**

*„Já si myslím, že já úplně neplánuji aktivity na základě klíčových kompetencí. Myslím si, že spousta klíčových kompetencí se rozvíjejí mimoděk. Není to tedy tak, že bych si stoupla a řekla „Tak, dneska budeme rozvíjet kompetenci k učení.“ Spíš přirozeně v průběhu toho dne, kdy například řeknu: „Pojď se podívat, to je přece hrozně zajímavé.“ Nebo se mě dítě zeptá, jak vypadá hroch. A ne že vytáhnu telefon, ale řeknu mu, že tu ve školce je mnoho knížek, ve kterých určitě bude, například v atlasu. Takže spolu jdeme a podíváme se a v průběhu toho hledání narazíme i třeba na něco jiného a ono řekne „Jo, to mě zajímá.“ Tím, že řeknu: „Pojď, jdeme to najít,“ dítě motivuji vyhledávat si informace a učit se. A ukazuji mu, že je sranda se učit, že to není nalejvárna. Nebo jim i říkám „Tak to vyzkoušej, tak to běž vyřešit, tak se domluvte.“ Přijde mi fajn, že to nechávám na nich. Samozřejmě si můžu připravit nějaké aktivity, jako konkrétně, ale myslím si, že tohle všechno víc vyplývá tím, jak se chovám, jak mě děti vidí, jak se chovám i třeba mezi kolegyněmi. Kdy třeba řeknu ráno kolegyni „Ahoj, jak se máš? Sluší ti to.“ A další den za mnou přijde holčička a pochválí mi, že mám hezký tričko. Děti to samy od sebe říkají, protože vidí, jak se my mezi sebou s kolegyněmi chováme. Není tedy klíč k tomu to plánovat, klíč k tomu je být příkladem pro děti.“*

**11. Lze dle Vašeho názoru zařadit rozvoj klíčových kompetencí do výtvarných činností?**

**Jak konkrétně?**

*„Určitě. To je to, že to zařazuji mimoděk. Například dítě za mnou přijde a řekne mi, ať mu nakreslím srdíčko a já mu řeknu, „Ukážu ti, jak se to dělá.“ Ne že to za něj udělám, ale ukážu mu, jak to může napodobit. Nebo například, že se zeptá o štětec, nebo řekne že není dostatek lepidel a já mu řeknu ať počká, tím ho učím komunikovat, trpělivosti, slušnému chování.“*

**12. Jakým způsobem ověřujete, zda došlo k naplnění či k rozvoji klíčových kompetencí ve výtvarných činnostech?**

*„Budťo zpětnou vazbou, nebo pozorováním. Vidím, jak se dítě chová, pak se to odráží i v dalších činnostech. Napadá mě k tomu konkrétní příklad, kdy jedna dívka nedávno ukázala dětem, že se může nakreslit pes pomocí obkreslení ruky. Že tu ruku použila jako šablonu a pak k výtvaru dokreslila uši, čumák, takže tu šablonu vylepšila. A všichni z toho byli úplně nadšený. Ostatní děti poprosily dívku, aby jim to ukázala, aby je to naučila, takže pak jsem i sledovala, že tenhle nápad použily děti třeba druhý den, že se to pak přirozeně mezi sebou začaly učit. Tím, že jsem se například zeptala, odkud ten nápad dívka má, tak na sebe za to byla pyšná a třeba přijde příště s něčím novým. Tímto děti pozitivně motivuji, že je super přicházet s novými nápady.“*

## Příloha č. 5 – ukázka záznamového archu z přímého pozorování

Čas	Popis situace	Činnost učitele	Činnost dětí
7:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Příchod dětí</li> <li>- Mávající okénko</li> </ul> <p>Děti jsou naučené mávat svým rodičům do ulice po rozloučení mezi dveřmi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paní učitelka se s prvním dítětem, které přišlo do MŠ, individuálně přivítá.</li> <li>- Paní učitelka nabízí dítěti, zda si s ní nechce zaspívat s kytarou, to souhlasilo.</li> <li>- Paní učitelka sedí na koberci a zpívá písničky: „Kouzelná slůvka“, „Paráda“, „Jojojo, nenene“, „Zoubková víla“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. dítě, které přišlo do MŠ mává u mávajících okénka své mamince do ulice.</li> <li>- Dítě vypráví paní učitelce o oslavě narozenin, kterou v tento den bude mít + co si dnes ráno pouštělo s rodičem v autě.</li> <li>- Děti přichází nepravidelně do MŠ, automaticky chodí k mávajícím oknu.</li> <li>- Děti, které přišly, se po zamávání rodičům samy přesunuly na koberec, začaly tvořit kruh a zpívat.</li> </ul>
8:13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Volná hra dětí, spontánní činnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paní učitelka zapisuje docházku.</li> <li>- Paní učitelka si povídá s dětmi, které mají o rozhovor zájem.</li> <li>- Paní učitelka se individuálně vítá s každým dítětem.</li> <li>- Paní učitelka sdělila dívce, které jsou 3 roky, že jí dnes budou paní učitelky budit dřív, tak aby s tím počítala.</li> <li>- Paní učitelka si povídá s dětmi dle potřeb dětí.</li> <li>- Paní učitelka sleduje dění ve třídě.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 chlapci si hrají v místě kuchyňky a staví letadlo z židlí. Chlapci se domlouvají, kdo v něm bude vařit, organizují prostor v něm, vzájemně si pomáhají, když někomu něco nejde.</li> <li>- 3 dívky staví ze stavebnice věž, silnice a království, domlouvají se spolu, co postaví.</li> <li>- 2 dívky si vymyslely vlastní hru s vlastními pravidly, v průběhu hraní vzniká neshoda, kdy se dívky nemůžou shodnout na tom, jaké bylo pořadí v házení kostky, následně to zvládly vyřešit. Poté za nimi přechází chlapec, který má zájem si hrát s nimi. Dívky souhlasí a vysvětlují mu pravidla.</li> <li>- Některé děti sedí u stolu a individuálně kreslí.</li> <li>- Děti, které přicházejí, se buď přidávají k vytažené hře, nebo si vyberou hru dle svého výběru.</li> </ul>
8:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Úklid hraček s písničkou</li> <li>- Přejít do mezi patra na WC</li> <li>- Přejít do přízemí do jídelny na svačinu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paní učitelka řekne: „Kamarádi, nastražte ouška!“ – Věta, kterou děti znají a vědí, že po ní následuje úklidová písnička a s ní spojený úklid hraček.</li> <li>- Paní učitelka dohlíží na pořádek a hluk v průběhu přechodu z jednoho patra do druhého.</li> <li>- Paní učitelka dohlíží na pořádek v umývárně.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Děti zpívají písničku: Nejdřív tady uklidíme, pak se všichni posadíme, jedna, dvě, tři, čtyři, pět, na svém místě budu hned.“</li> <li>- Děti si navzájem pomáhají při úklidu, pomáhají i s hračkami, se kterými si samy nehrály.</li> <li>- Kdo má uklizeno, stojí u dveří v řadě a čeká, až přijdou všichni, poté děti odchází do mezipatra na WC</li> <li>- Po WC děti opět tvoří řadu u schodů a povídají si mezi sebou.</li> <li>- Dívka řeší s chlapcem konfliktní situaci.</li> </ul>
9:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svačina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paní učitelky korigují hluk a dění v jídelně.</li> <li>- Paní učitelka dá dětem na výběr, zda chtějí suché piškoty, nebo s jogurtem.</li> <li>- Nabízí dětem ovoce dle jejich volby.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Děti si sedají ke stolu na vlastní místo.</li> <li>- Děti se hlásí podle toho, jestli mají zájem o suché piškoty, nebo piškoty s jogurtem, nebo když chtějí mluvit.</li> <li>- Děti si v průběhu svačiny šeptají/povídají u stolu.</li> <li>- Jedna dívka sama od sebe pomohla chlapci s naléváním pití.</li> <li>- Děti se snaží navázat kontakt s anglicky mluvící dívkou.</li> </ul>