

Analýza postupů učitele mateřské školy ve výtvarných aktivitách

Bc. Lucie Zařovičová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lucie Zaťovičová

Osobní číslo: H170270

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Analýza postupů učitele mateřské školy ve výtvarných aktivitách dětí

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o postavení výtvarné výchovy v mateřské škole.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o současné české výtvarné edukaci.

Příprava metodiky empirické části, zpracování výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace teoretického modelu z výzkumu, vypracování závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Slavík, J., Chrz, J., Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum.
Miovský, M., Čermák, I., Chrz, V. (2010). *Umění ve vědě a věda v umění: metodologické imaginace*. Praha: Grada.

Stehlíková Babyrádová, H. (2016). *Vize v umění a ve výchově uměním*. Brno: Barrister & Principal.

Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Evans, J. (2017). *How to Teach Art to Children*. Brilliant Publications.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **10. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou postupů učitele mateřské školy ve výtvarných aktivitách. V rámci teoretické části je cílem analyzovat postupy učitelek, jak přistupují k výchovně vzdělávacímu procesu při výtvarných aktivitách. Dále jsou zde popsány didaktické strategie, které učitelky používají při procesu vzdělávání. V empiricky zaměřené části diplomové práce upřesňuji jednotlivé části výzkumu, charakterizuji výzkumný vzorek a popisuji způsob a vyhodnocení sběru dat. Výzkumné šetření kvalitativního designu bylo postaveno na metodě nestructurované pozorování, kdy technikou otevřeného kódování vznikly subkategorie a kategorie výzkumu.

Klíčová slova: Učitel, výtvarná výchova, postupy učitele, tvořivost.

ABSTRACT

The Diploma Thesis deals with the analysis of kindergarten teacher's practices in art activities. In the theoretical part, the aim is to analyze the practices of teachers as they approach the educational process in art activities. There are also described the didactic strategies that teachers use in the education process. In the empirically oriented part of the Thesis I specify individual parts of the research, characterize the research sample and describe the method and evaluation of data collection. The research of qualitative design was based on the method of unstructured observation, when subcategories and categories of research were created by the open coding technique.

Keywords: Teacher, Art Education, teacher's practices, creativity

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce, za čas, který mi během celé tvorby práce věnovala, pomoc a ochotu při zpracovávání jak teoretické, tak praktické části.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	12
1.1 OSOBNOST UČITELE.....	12
1.1.1 Typologie učitele.....	13
1.1.2 Vyučovací styl.....	14
1.1.3 Role učitele mateřské školy	15
1.1.4 Kompetence učitele mateřské školy.....	16
1.1.4.1 Kompetenční model učitelky mateřské školy.....	16
1.1.5 Role učitele při výtvarných aktivitách	18
1.1.6 Kompetence učitele ve výtvarné výchově.....	20
2 DIDAKTICKÉ STRATEGIE A PLÁNOVÁNÍ	21
2.1 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	21
2.2 CÍLE V PROCESU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.2.1 Kategorie a konkretizace cílů.....	21
➤ Cíl a analýza učiva	22
➤ Cílové zaměření v interakci učitele a žáka.....	22
➤ Cíl a motivace žáka při vyučování	22
➤ Cíle a jejich výsledky	22
2.3 POSTUPY UČITELE PŘI PLÁNOVÁNÍ	23
2.3.1.1 Vzdělávání	23
2.3.1.2 Učivo.....	24
2.4 METODY VÝUKY	25
2.4.1 Klasifikace vyučovacích metod	25
2.4.2 Kritéria výběru vyučovacích metod při výtvarných aktivitách.....	27
2.5 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	27
2.5.1 Klasifikace organizačních forem výuky.....	28
2.5.1.1 Výtvarné prostředky	28
2.5.1.2 Výtvarné techniky	29
3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA	31
3.1 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY	32
3.1.1 Motivace.....	33
3.1.2 Výtvarná výchova a zážitek	34
3.1.3 Tvořivost a výtvarná výchova.....	35
3.2 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	36
3.2.1 Zakotvení výtvarných aktivit v RVP PV	37
3.3 HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	39
3.3.1 Funkce hodnocení	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44

4.1	VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ	44
4.2	VÝZKUMNÝ CÍL	44
4.3	ANALÝZA SBĚRU DAT	45
4.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	45
4.5	VÝZKUMNÁ METODA	50
5	ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	51
5.1	ZAČÍNÁME.....	52
5.1.1	Motivace.....	52
5.1.2	Rituály	53
5.2	KAŽDÁ JSME JINÁ	54
5.2.1	Jsem součástí třídy	55
5.2.2	(Ne)zajímáš mě	55
5.3	TVOŘIVÁ UČITELKA	56
5.3.1	Originál nebo kopie	57
5.3.2	Štětec nebo pastelka	57
5.3.3	Neočekávané situace	58
5.4	PARTNERSTVÍ	58
5.4.1	Vysvětlení nestačí	59
5.4.2	Pomůžu ti ráda.....	60
5.5	NIC NÁS NETLAČÍ	60
5.5.1	Času máme dost	61
5.6	ZVLÁDNUTO	61
5.6.1	Snaha se cení	62
5.6.2	Pochvala jako hodnocení.....	63
5.6.3	Strach překážkou	63
6	ZÁVĚR VÝZKUMU	65
6.1	TEORETICKÝ MODEL VYCHÁZEJÍCÍ Z POZOROVÁNÍ.....	67
7	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	74
	SEZNAM TABULEK.....	75

ÚVOD

Výtvarné aktivity patří k jedním z nejpřirozenějších projevům dítěte. Dítě je odmala zvědavé, zkoumá a objevuje vše kolem sebe. V předškolním věku, je již schopné vnímat jak symboly, tak i výtvarné aktivity, které rozvíjejí tvořivost dětí. Právě učitelky v mateřských školách podstatnou část své profesní dráhy zaměřují na celostní rozvoj dítěte. Učitelky hrají důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Jejich učitelské myšlení, což představuje, jak přistupují k výuce, s jakými představami o splnění cílů označujeme termínem „učitelovo pojetí výuky“ (Průcha, 2002). Učitelka v mateřské škole by měla být k dětskému výtvarnému projevu empatická a podporovat aktivní snahu dítěte směřovat stále dopředu, seberozvíjet se (Svobodová, 2017).

Výtvarné aktivity v mateřské škole nemají vést pouze k procvičování motorických dovedností dětí, právě naopak by měla výtvarná práce především nástrojem vzdělávání, které směřuje k všestrannému rozvoji dítěte. Přehnaná aktivita se strany učitelů, ulpívání na technických dokonalostech provedení prací často dětskou subjektivitu odsunuje do pozadí. Každé dítě tvoří svým jedinečným originálním způsobem, každé dítě vnímá jinak a každé dítě jinak k výtvarným aktivitám přistupuje. Výtvarné aktivity nabízejí dětem možnost vlastního sebevyjádření, a to jinou formou než slovní. Předškolní vzdělávání by nemělo být založené pouze na plnění požadovaných úkolů, ale mělo by se zajímat o získávání a následném rozvíjení kompetencí dítěte, kdy učitel vhodně volí a nabízí aktivity. V dnešní době se pozornost zaměřuje na prožitkové učení, kdy je upuštěno od rozdělení vzdělávací nabídky do složek výchovy a zaměřuje se na jednotlivé oblasti vzdělávání. Je však nutné si uvědomit, že výtvarná výchova jako taková, není v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nijak ukotvena. Prolíná se všemi oblastmi vzdělávání a učitel tak předkládá dětem nabídku aktivit směřujících k rozvoji fantazie, tvořivosti a estetického citění.

Ač je koncepce výtvarných aktivit v mateřských školách prosazována, stále se najdou učitelky, které, jak popisuje Brücknerová (2011) výtvarné aktivity pojímají jako „dětskou manu fakturu na výrobky“ bez toho, aby se zaměřily na hledisko objevování a samostatného tvoření dětí v rámci výtvarného procesu.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na postupy učitelek mateřských škol při výtvarných aktivitách, kdy cílem je analyzovat jejich postupy, plánování výtvarných aktivit, realizaci i

neopomenutelné hodnocení jako součást vzdělávacího procesu. Měla by poskytnout podněty k zamyšlení a možnosti zlepšení přístupu učitelek k výtvarným aktivitám v mateřských školách.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a empirickou. V teoretické části se zabývám učitelem, jako jedním z hlavních činitelů vzdělávacího procesu. Jeho profesními kompetencemi a didaktickými strategiemi, které využívá při své práci, ale i výtvarnou edukací v mateřské škole. Objasním postavení výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, její pojetí a cíle výtvarné výchovy.

Cílem empirické části je zjistit, jak učitelky k výtvarným aktivitám v mateřské škole přistupují, jak je plánují a hodnotí. Zvolila jsem kvalitativní design výzkumu, který byl realizován formou nestrukturovaného pozorování. Získaná data budou následně analyzována. Na základě výsledků je možné srovnat odlišnost jednotlivých učitelek nebo naopak shodu s reálným přístupem při výtvarných aktivitách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

V teoretické části diplomové práce vymezím terminologii, se kterou budu ve své práci pracovat a používat ji. V následujících podkapitolách uvedu charakteristiky pojmů, dle různých autorů, které použili ve svých odborných publikacích. Definuji osobnost učitele, jeho kompetence, vyučovací styl a typy učitelů. Dále popíši didaktické strategie, které používá učitel při výchovně vzdělávacím procesu, výtvarnou výchovou, její pojetí a cíle. Jako poslední se zmíním o postupech učitele při hodnocení vzdělávacího procesu.

1.1 Osobnost učitele

Kdo je vlastně učitel? Učitel je osoba, která má rozhodující roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Dalo by se říci, že pokud budeme chtít dosáhnout ve výchovně vzdělávacím procesu změny, je nutné začít právě u učitele, protože veškeré tyto změny závisí především na něm a jeho přístupu. V odborné literatuře můžeme najít mnoho definic pojmu učitel. Některé se zajímají o osobnostní charakteristiku učitele, jiné se zaměřují na jeho profesní kompetence.

„Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický odborník. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009)

Beníšková (2007) popisuje učitele jako autoritu, která disponuje citovou stabilitou a osobnostní vyzrálostí. Od dobrého učitele se očekává zájem o děti, ale i o svou práci, přizpůsobivost, tvořivost, ale i další odborné vzdělávání.

Holoušová (2008) označuje termínem učitel člověka, který se soustavně snaží odborně vzdělávat a působit na děti, mládež, anebo dospělé. Iniciuje a organizuje výchovně vzdělávací proces, kdy on sám je důležitou složkou procesu. Přípravuje děti na změny ve společnosti a krom těchto změn je musí naučit na tyto změny umět reagovat a přizpůsobit se jim. Jeho úkolem je pečovat o celistvý rozvoj dítěte, jak tělesný, rozumový, morální a v neposlední řadě také citový.

Učitel by měl být, krom již zmiňovaného, sám rozvinutou osobností, a jak prezentuje Kot'a (2007) měl by být člověkem mnoho dovedností, který ke svému povolání přistupuje jako k poslání.

1.1.1 Typologie učitele

Typologie učitele vymezilo již mnoho autorů a existuje mnoho publikací, které se typologií učitele zabývají. Ty představují soubor vlastností, které je charakterizují a řadí je do určitých kategorií, skupin, nebo typů. Tyto typologie učitelů vycházejí z různých aspektů jejich osobnosti.

„Typologie je obecně definována jako „rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků“ (Hartl, & Hartlová, 2000, s. 633).

Hartl, & Hartlová (2000) říkají, že do typu učitele lze zahrnout například komplexní způsoby jednání a chování, osobnostní charakteristiky, vlastnosti, a ty pak označit klíčovým slovem. Předností typů je rychlé zařazení a označení osob. Nevýhodou je nedostatečná diferenciacce a individualizace znaků i osob.

Typologie podle švýcarského psychologa Caselmana, který rozdělil pedagogy do dvou základních skupin:

- **Logotropy**-zaměřené na obsah vyučovaného předmětu a proces vzdělávání,
- **Pajdotropy**-zabývají se osobností svých žáků a jejich rozvojem.

Následně na základě přístupu pedagoga odvodil tři typy postupů:

- **Vědecko – systematický,**
- **Umělecký,**
- **Praktický.**

Z těchto mu následně vzešly čtyři typy pedagogů:

- **Filozoficky orientovaný logotrop** je charakterizován snahou předat svým studentům vlastní pohled na svět. Jeho přístup je velice subjektivní, vlastní zkušenost či názor studentů zpravidla nerespektuje.
- **Odborně-vědecky orientovaný logotrop** se jeví jako „mistr“ ve svém oboru. Většinou se již od útlého mládí zajímal o svůj obor, je značně vědomostně vybaven. Umí studenty pro svůj předmět nadchnout, jeho nedostatkem je přísnost a preference svého předmětu.
- **Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop** je odhodlán pochopit individualitu každého svého žáka a dále ho rozvíjet. Zaměřuje se především na výchovnou stránku vzdělávání, snaží se získat přístup ke studentům skrze pochopení a důvěru. Dbá na pořádek a disciplínu, umí pracovat i s problémovými žáky.

- **Obecně psychologicky orientovaný pjadotrop** je podobně jako předchozí typ zaměřen na rozvoj osobnosti svých žáků s rozšířením o vzdělávací funkci. Pokouší se přizpůsobit výuku studentům, rozvíjí otevřenost vůči novým poznatkům.

1.1.2 Vyučovací styl

Pojem vyučovací styl učitele se pokusil definovat Mareš (in Maňák, 2003) jako postup, jímž učitel vyučuje a jako soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Vyučovací styl je svébytný cíl, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost a rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Je relativně stabilní a obtížně se mění.

Vyučovací styl vychází z učitelových předpokladů k výkonu pedagogické činnosti, který se projevuje konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti, volbou organizačního rámce výuky, vyučovacích metod i postupů, preferencí jistých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních schémat komunikace v rámci průběhu vyučování. Tento styl si volí sám vyučující na základě kontextu a strategií, jež preferuje (Škoda, & Doulik, 2011).

Fenstermacher a Solis (2008) dělí vyučovací styly do tří skupin, a to na exekutivní styl, facilitační styl, liberální styl.

➤ **Exekutivní přístup**

U tohoto přístupu jsou hlavní rysy kladeny na proces učení. Příznivci tohoto stylu si celý proces vyučování plánují a kladou na něj velký důraz. Usilují o respekt ze stran žáků. Neberou ohled na jednotlivce. Jejich zájmem je, co nejefektivněji předat žákům učivo a poznatky k němu. Dalším krokem je korektivní zpětná vazba, což je bezprostřední napravování vzniklých chyb. Třetím bodem je povzbuzování, kde může jít o neverbální náznaky jako pokynutí, úsměv, přes ústní a písemné komentáře až po drobné odměny. Nejdůležitějším aspektem exekutivního vyučovacího stylu je příležitost k učení, kde je šance se něčemu naučit (Fenstermacher a Soltis, 2008).

➤ **Facilitační vyučovací styl**

U tohoto vyučovacího stylu je učitel označován jako tzv. facilitátor, který se zajímá především o žákovu osobnost. Povzbuzuje a pečuje o osobnostní vývoj a věnuje pozornost předešlému vývoji, zkušenostem, přáním a obavám, potřebám a zájmům. Učivo je druhořadé za žákem. Učitel zde vychází z předpokladu, že studenti již v době příchodu do školy oplývají značnými dovednostmi a znalostmi, které se mohou lišit od formálního vyučování, ale o to víc mohou být pro žáka důležité pro jeho život. Za negativní stránku facilitačního stylu se může jevit fakt, že mladší děti by nemuseli být schopny dělat vhodné a konstruktivní rozhodnutí o tom co by se chtěli učit a jak by se to chtěly učit. (Fenstermacher a Soltis, 2008).

➤ **Liberální vyučovací styl**

Tento vyučovací styl se dá považovat za propojení dvou předchozích stylů. Obsahuje rysy z každého předešlého stylu, ale nejde v nich do takového extrému a zachovává si i svou vlastní druhou specifičnost. Hlavními rysy liberálního stylu jsou vzdělávací cíle a znalosti učiva, kde metody, potřeby žáků a vztah mezi učitelem a žáky nehrají hlavní roli. (Fenstermacher a Soltis, 2008).

1.1.3 Role učitele mateřské školy

Nahlédneme-li se do prostředí mateřské školy, bavíme se o učitelce mateřské školy, která by měla vědět, jaké potřeby a zájmy dítě předškolního věku má. Čím disponuje a co je charakteristické pro jeho stupeň vývoje. Měla by být odbornicí na vývojové zvláštnosti předškolního dítěte. Dnešní společnost klade na učitelky mateřských škol čím dál vyšší nároky, ale i velkou zodpovědnost za dítě.

„Učitel mateřské školy plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná. Pojem „role“ můžeme použít ve smyslu poslání, úloha nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání. (Šmelová, 2006, s. 120).

Dle Šmelové (2006) by měl učitel disponovat osobnostními vlastnostmi, být trpělivý, odpovědný a dále mít organizační schopnosti a v neposlední řadě výchovně působit na svou osobu, a to nejen v pracovním, ale i soukromém procesu. Nesmíme opomenout schopnosti kognitivní, psychomotorické a afektivní a umění disponovat dovednostmi v oblasti tělesné, hudební a výtvarné.

Výchovně vzdělávací proces by měla učitelka vést v rovině podněcování individuálního rozvoje dítěte, aby bylo posilováno jeho sebevědomí. Měla by umět vhodně plánovat výchovně

vzdělávací proces, hledat vhodné strategie, volit vhodné organizační formy a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí. Součástí jeho náplně je i hodnocení. Výsledky, které ji vzejdou by měla zpracovat v následném plánování výchovně vzdělávacího procesu.

Role učitele úzce souvisí se vzděláváním, kde učitel zastupuje určitou roli. Základní rozdělení rolí učitele podle Vašutové (2004) je: inspirátor, facilitátor a konzultant.

1.1.4 Kompetence učitele mateřské školy

V procesu vzdělávání zaujímá učitel velmi důležitou roli. Právě s rolemi a funkcí školy souvisí kompetence učitele. Společnost jako i podmínky společnosti se změnila a tím jsou spojeny i požadavky na kompetence. Proto, aby byl výchovně vzdělávací proces úspěšný hrají právě kompetence učitele významnou roli.

„Kompetence učitele mateřské školy tvoří soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon profese“ (Šmelová & Prášilová, 2018).

Kompetence učitele jsou charakterizovány jako *„soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalosti předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence“ (Průcha, 2003, s. 103-104).*

Jak uvádí Veteška (2008) kompetence mají jak individuální, tak i sociální dimenzi. Kompetence vyjadřují jednání v reálných situacích, jsou tedy relativní, neboť nejen okolnosti, ale i situace se mění. Nejčastější dělení kompetencí je na: odborné, metodické, sociální a osobnostní.

1.1.4.1 Kompetenční model učitelky mateřské školy

Vašutová (2007) sestavila strukturu kompetenčního modelu učitelky mateřské školy a členila ho do sedmi oblastí:

➤ Předmětová kompetence

- Učitel má osvojené teoretické i odborné znalosti z oboru, je schopen tyto získané znalosti zařadit do výchovně vzdělávací činnosti
- Disponuje mnohostrannými dovednostmi z různých oblastí výchovy
- Je kreativní, tvořivý, umí jednotlivé výchovné oblasti propojit, a tak vzbudit zájem dětí o zapojení do činností
- Učitel by měl přistupovat k dítěti jako k partnerovi
- **Kompetence didaktické a psychodidaktické**
- Učitel je schopen zařazovat vhodné výukové metody a organizační formy, dle zvoleného cíle.
- Dovede užívat alternativních didaktických postupů a je schopen je individuálně přizpůsobit.
- Promyšleně připravuje obsahovou stránku činností, včetně pomůcek a organizace
- Je schopen dětem nabídnout kvalitní činnosti a využívá metodický a didaktický materiál.
- **Kompetence pedagogická**
- Učitel rozumí procesům, podmínkám a prostředkům výchovy a dokáže je vhodně aplikovat do výchovně vzdělávacího procesu.
- Má vlastní styl práce, který je pro něj typický.
- Každý jeho krok je promyšlený a v nepřipravených situacích a momentech dokáže působit profesionálně jako improvizátor.
- Dovede vytvářet pozitivní atmosféru a podněcovat dětskou zvědavost, neprojevat se falešně a mít zájem o děti.
- Měl by si uvědomit, že prostřednictvím svých činností ovlivňuje chování dětí a působí na rozvoj jeho osobnosti a morálních postojů.
- **Kompetence diagnostické a intervenční**
- Pomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice, hodnocení a práci s individuálními a vývojovými zvláštnostmi dětí a sociálně patologickými jevy.
- Učitel dovede použít metody a techniky pedagogické diagnostiky dítěte a třídy.
- Je schopen identifikovat děti se specifickými poruchami a dovede přizpůsobit vzdělávání a volbu metod jejich možnostem. Ovládá způsoby vedení nadaných dětí.
- Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy dětí. Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a dovede řešit školní výchovné situace a problémy.
- **Kompetence sociální psychosociální a komunikativní**

- Slouží učitelce k utváření podnětného sociálního prostředí, uplatňuje je při socializaci dětí a orientaci v různých sociálních situacích.
 - Zastává partnerský přístup k dítěti.
 - Učitel se dovede podílet na spoluvytváření klimatu školní třídy i klimatu školy, ovládá metody a techniky diagnostiky psychosociálního klimatu školní třídy.
 - Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování dětí a umí podnítit jejich změnu.
 - Efektivně komunikuje nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči a s kolegy.
- **Kompetence manažerská a normativní**
- Zvládá organizovat práci jednotlivců a skupin tak, aby reflektovala jejich potřeby a směřovala ke společným cílům.
 - Ovládá základy managementu a legislativy.
 - Dokáže smysluplně plánovat, má zájem o zvyšování kvality vzdělávání.
 - Podporuje profesní růst kolegů a plně je podporuje.
 - Má základní znalosti o zákonech, dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu učitelské profese. Orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci.
 - Má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy a o možnostech její evaluace.
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**
- Učitel vystupuje veřejně jako profesionál, provádí sebereflexi a evaluaci.
 - Rozvíjí znalosti všeobecného rozhledu a má osvojeny základy profesní etiky.
 - Má přehled o možnostech dalšího vzdělávání a aktivně se do něj zapojuje.

Se současnými proměnami nejen společnosti je potřeba upozorňovat na skutečnost, že i učitel výtvarné výchovy by měl umět prakticky ovládat klasické postupy a techniky. S proměnou kurikula došlo k proměně role učitele i žáka, kdy je kladen důraz na týmovou spolupráci (Hazukova, 2011).

1.1.5 Role učitele při výtvarných aktivitách

Právě učitel hraje nejdůležitější roli při osvojování výtvarných technik. Je jejich průvodcem. Každý učitel postupuje podle svých pravidel a má svůj již zmiňovaný styl vyučování. I v RVP PV se setkává s tím, že učitel je ten, který si sám volí metody, jakým způsobem chce danou výtvarnou aktivitu realizovat a jaké použije pomůcky a techniky.

Učitel působící v mateřské škole má teoretické znalosti v oblasti historie a teorie umění, didaktiky výtvarné výchovy, má praktické zkušenosti s různými výtvarnými technikami, materiály, nástroji i dalšími pomůckami.

Dle RVP PV (2018) by měl učitel při výuce výtvarné výchovy volit různorodé materiály, postupy. Jimi by měl zdokonalovat dovednosti, které dítě má, ale také přinášet prostor pro nové. Učitel by se měl snažit děti poutavě seznámit s rozmanitými uměleckými proudy a autory. Výtvarnou činnost by měl zasadit do kontextu výtvarného umění. Schopnost učitele by se měla odrážet v umění žáky pozitivně motivovat. Aby mohl děti efektivně motivovat a zaujmout, musí být také motivován on sám.

Učitel výtvarné výchovy by měl děti vést k samostatné aktivitě. Nikdy by neměl přímo zasahovat do dětských prací, ale měl by se stát rádcem. Dítě by si mělo samo vybrat, jakým způsobem bude práci realizovat. Výtvarná výchova u předškolních dětí má především všeobecně vzdělávací hodnotu. Proto by působení učitele nemělo cílit jen na výtvarný rozvoj dítěte, ale na celostní rozvoj jeho osobnosti s přesahem do jiných oblastí poznání.

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

Hazuková (2011) říká, že do osobního pojetí výtvarné výchovy se prolíná celá osobnost učitelky. To vede k tomu, že se pojetí u jednotlivých učitelek může lišit. Důležitou roli zde hrají zkušenosti z vlastní výtvarné práce, ale i zkušenosti z výtvarné výchovy realizované při vzdělávání dětí.

Učitel umožňuje dětem, aby získaly praktické výtvarné zkušenosti v:

- kresbě, malbě, modelování, v tvorbě prostorových děl,
- v teoretické znalosti v oblasti výtvarného umění (seznámení s vybranými uměleckými směry, osobnostmi, technikami, nástroji).

Volí vhodné aktivity, které rozvíjejí schopnosti, dovednosti, poznatky dětí, a které respektují věk a individualitu dětí (Hazuková, 2011).

1.1.6 Kompetence učitele ve výtvarné výchově

Kompetence učitele jsem zmiňovala již v předešlé podkapitole. Nyní budu specifikovat kompetence učitele ve výtvarné výchově. Kompetencemi v tomto případě je označován soubor dispozic k tvořivému a autentickému jednání v různých situacích zaměřených na výtvarnou výchovu (Hazuková, 2011). Učitel by měl porozumět otázkám její didaktiky, především z hlediska procesu výuky a měl by se orientovat v teoretické oblasti výtvarného vzdělání. Důležité je, aby přemýšlel o postupech při realizování, o všem, co si připravuje a následně reflektuje v rámci výuky.

Tato kompetence učitele zahrnuje výtvarnou a psychodidaktickou kompetenci. Psychodidaktická kompetence učitele se projeví až při samotné kooperaci učitele s dětmi (Hazuková, 2011).

Hazuková tyto kompetence konkretizuje a předkládá desatero kvalit učitelky realizující výtvarné činnosti v mateřské škole, které pokládá za nejvýznamnější, a které by v praxi měli být i jakýmsi ukazateli kvality výtvarné výchovy v MŠ:

- Plánuje výtvarné činnosti dětí a zodpovědně se na ně připravuje.
- Pro výtvarné činnosti dokáže motivovat (nadchnout) sebe i děti, popř. jejich rodiče.
- Ve výtvarném sdělení respektuje dimenzi významu, formy i výrazu.
- Umí se „dívat přes výtvarné brýle“, rozpoznat výtvarné od ne-výtvarného.
- Ve výtvarných činnostech předává skutečně výtvarně vzdělávací obsahy.
- Nalézá a zřetelně formuluje kritéria pro hodnotící náhled na činnost dětí i na činnost vlastní.
- Uvědomuje si a umí pojmenovat, co při výtvarné výchově s dětmi dělá a proč.
- Nabízí více variant při volbě prostředků výtvarně vzdělávací činnosti.
- Trvale projevuje výtvarnou i pedagogickou erudici a vysoké morální kvality.
- Prokazuje schopnost stále se učit a poučit se i z vlastních nezdarů a chyb (Hazuková, 2011).

2 DIDAKTICKÉ STRATEGIE A PLÁNOVÁNÍ

Vašutová (2007) uvádí jako jeden z problémů přípravy a realizace výtvarných aktivit vedenných učitelkou v mateřské škole jejich nahodilost a izolovanost jednotlivých úkolů v oblasti výtvarné výchovy. Označuje plánování učitele za promyšlený postup, s jakým záměrem bude vyučování probíhat a jaké strategie použije v konkrétních vzdělávacích podmínkách.

2.1 Struktura vzdělávacího procesu

„Vyučování představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům“ (Skalková, 2007).

Za jeho nejdůležitější komponenty jsou považovány:

- cíle procesu vyučování,
- obsah,
- interakce učitele a žáka,
- metody, formy a prostředky vzdělávání,
- podmínky vyučovacího procesu (Skalková, 2007).

Právě vzájemné působení těchto komponentů představuje dynamiku procesu. Učitel vnímá vyučování jako složitý proces, kdy vznikají situace, při kterých vnímá informace, a kdy se zaměřuje na myšlenkové zpracování, usuzování, rozhoduje, plánuje a hodnotí (Skalková, 2007).

2.2 Cíle v procesu předškolního vzdělávání

Vyučování směřuje vždy k záměrnému cíli, kdy cílem chápeme očekávaný výsledek, ke kterému učitel v součinnosti se žáky směřuje. Vstupují do složitého systému vztahů, které podmiňují povahu procesu vyučování (Skalková, 2007).

2.2.1 Kategorie a konkretizace cílů

„Kategorie cíle má usměrňující, dynamizující a integrující funkci ve vyučovacím procesu. Změny cíle ovlivňují změny vztahů strukturálních prvků vyučovacího procesu“ (Skalková, 2007). S tímto jsou ovlivňovány i prostředky cíle. Těmito prostředky myslíme učivo, metody, organizační formy vyučování. Vztahy cíl, učivo a metody se rozvíjejí prostřednictvím vztah učitele a žáka. Výsledky vyučování jsou zaměřeny na cíl, ke kterému směřujeme.

„Při konkretizaci obecných cílů se uplatňuje zřetel k obsahu učiva a zároveň k rozvoji osobnosti žáka. Cíle související s obsahem učiva jsou obvykle formulovány v oficiálních dokumentech vyjadřujících cíle školy“ (Skalková, 2007).

➤ *Cíl a analýza učiva*

Vztahy v didaktických situacích nám určují vztahy mezi cílem a učivem. Pod pojmem didaktické analýzy chápeme myšlenkovou činnost učitele, díky které pronikne do učební látky. Učitel se nezaměřuje jen na učební látku, ale i na žáky a dále přemýšlí o specifických situacích třídy jako celku. Vztah mezi cílem a učivem nikdy neprobíhá izolovaně. Většinou je spjat s prostředky, které užívá a následně je propojen do interakcí učitele a žáka za podmínek jejich oboustranné aktivity (Skalková, 2007).

➤ *Cílové zaměření v interakci učitele a žáka*

Součástí struktury je i rozvíjející se interakce učitele a žáka, která směřuje k určitému cíli. Učitel při své činnosti uplatňuje celý systém cílů, kdy při rozvíjení vyučovacího procesu sleduje cíle blízké, kterých dosahuje při krátkodobé činnosti a cíle perspektivní, kdy se při učitelově složité činnosti blízké cíle uplatňují jako dílčí kroky. Učitel při formulaci vlastních cílů rozmyšlí nad tím, čeho chce dosáhnout, a jak toho dosáhne. K tom potřebuje určité prostředky, které mu pomáhají při plnění cílů (Skalková, 2007).

V podmínkách vyučování jsou těmito prostředky myšleny jak učivo, tak metody, a i organizační formy, které jsou rozebrány v další podkapitolách.

➤ *Cíl a motivace žáka při vyučování*

Jestliže žáci znají cíle vlastní činnosti, kam směřují, vede to k vyšší efektivnosti při vyučování a zároveň znalost cíle podněcuje činnosti žáka, kdy je poháněn motivací a s cílem se vnitřně ztotožní. „Učení dosahuje nejvyšší efektivity tehdy, jestliže se obsah činnosti subjektu stane zároveň cílem činnosti“ (Skalková, 2007).

➤ *Cíle a jejich výsledky*

Výsledky v učení hodnotíme podle cílů, které jsme přijali. Je o vztah výsledku a plánovaného cíle. V učitelově činnosti odpovídají výsledky jen zčásti plánovaným cílům, nemůžeme je jednoznačně předvídat.

Cronbach, (1954) poskytuje metodické vyjádření v při práci s cíli takto:

- Každá činnost má žáka směřovat k cíli, který je žákovi znám a snaží se ho dosáhnout.
- Měl by být pro žáka dosažitelný.
- Žák by měl sám posoudit, se k cíli přibližuje nebo oddaluje.
- Cíle by měly přesahovat i do vnějšího prostředí.
- Cíle s větší perspektivou jsou významnější, přihlížíme k věku žáka.

Učitel při své práci využívá cílů ve všech etapách vyučování:

- V přípravné etapě, kdy provádí didaktickou analýzu učiva.
- Na počátku formuluje společný cíl činnosti.
- V průběhu činnosti sleduje přiblížení se k cíli.
- Na konci zjišťuje, zda bylo cíle dosaženo (Skalková, 2007).

2.3 Postupy učitele při plánování

Tento osobitý přístup ve výuce neboli strategie řízení procesu vyučování, je odvozen od přístupu učitele k žákům, který se učiteli osvědčil, a který běžně využívá při vzdělávání. Tyto učební postupy by pak měly respektovat individuální osobnost i schopnosti všech žáků, a to s ohledem na jejich preference, učební styly i osobnostní vloh (Maňák & Švec, 2003).

Další faktor, který může učitel nějakým způsobem ovlivnit je prostředí. Objekty, které klima školy vytváří, nejsou jen učitelé nebo žáci, ale i rodiče, ostatní zaměstnanci, a také prostředí, ve kterém je škola umístěna, i obyvatelé jejího okolí. Klima třídy pak ve vzájemné interakci vytváří učitel a žáci. Výzkumy vedené v této oblasti zjistili, že zkušení učitelé jsou více sebejistí, vřelejší a přátelštější, poskytují svým studentům více podnětů, více využívají humoru, ale také mají jasně stanovená pravidla pro své hodiny a zastávají autoritativní pozici (Kyriacou, 2008).

Délka praxe a věk učitele se výrazně projevují na jeho osobnostním projevu a stylu výuky.

2.3.1.1 Vzdělávání

Předškolní vzdělávání je proces, který je organizovaný, děje se v určitém čase a místě, kdy učivo je cíleně zvolené. Dochází ke vzájemné interakci učitele a dítěte a usiluje o dosažení stanovených cílů (Šmelová & Prášilová, 2018).

„Didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování“ (Skalková, 2007, s. 15).

„Didaktika předškolního vzdělávání je pedagogická disciplína, jejímž předmětem jsou cíle, obsah, metody a organizační formy předškolního vzdělávání. Chápe dítě celostně“ (Šmelová & Prášilová, 2018).

V pedagogice, ale i v didaktice má vzdělání dlouholetou tradici. Vzdělání zahrnuje osvojení si estetických a morálních hodnot, vytváření si postoje ke světu, společnosti a k sobě samému. Tyto postoje se následně promítají do schopnosti kriticky myslet a odrážejí se v praktických životních názorech a jednání (Skalková, 2007).

V didaktických souvislostech je vzdělání chápáno jako výsledek procesů, které se záměrně a organizovaně rozvíjejí při vyučování. Člověk rozvíjí svou individualitu, vlastní zkušenosti a logické myšlení a také proniká do mezilidských vztahů (Šmelová & Prášilová, 2018).

2.3.1.2 Učivo

„Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, změny, činnosti a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu.“ (Skalková, 2007, s. 71).

Hovoříme o didaktické transformaci, která se týká všech prvků vzdělání, kdy se tyto obsahy dostávají do pedagogických vztahů, kde se přetvářejí. Při tomto zpracování se uplatňují kategorie cílů, významným činitelem je žák a v neposlední řadě je důležitá i role učitele. Ten by měl pochopit podstatu učiva a měl by být schopen učivo žákům zprostředkovat v procesu vyučování. Nejedná se však o předávání znalostí od učitele k žákovi, ale je zde podmínka oboustranného aktivního zapojení směrem k látce (Skalková, 2007).

Dříve bylo učivo vnímáno jako souhrn poznatků, které předává učitel žákovi. V současnosti je učivo bráno jako věcný obsah učení. V RVP PV je učivo pojímáno jako vzdělávací nabídka činnostní povahy a je prostředkem k dosažení výstupů. (Šmelová & Prášilová, 2018)

Při dlouhodobějším plánování výtvarných aktivit by měly být podle Šobáňové (2006) respektovány určité požadavky:

- Směřování k žádoucím cílům a výstupům.
- Uspořádání dle náročnosti od jednoduššího ke složitějšímu.
- Rozvíjet všechny možnosti dětí.
- Možnosti změn dle situace.
- Reagovat na změnu podmínek při řešení výtvarného problému.

2.4 Metody výuky

„Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti“ (RVP PV, 2018).

Pod pojmem metoda, v didaktickém pojetí, chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitel a žáků směřujících ke stanoveným cílům (Skalková, 2007). Ve vztahu k předškolnímu vzdělávání k očekávaným výstupům a klíčovým kompetencím.

Existuje velká škála vyučovacích metod a pro každého učitele je nezbytné mít přehled o různých variantách, ze kterých může volit, neboť jejich vhodné využití a kombinace se významně podílejí na výsledcích vzdělávání. Vzhledem k tomu, že vyučovací proces je procesem vzájemné kooperace učitele a žáka, nelze proto metody realizovat samostatně, bez jejich spolupráce.

Organizační formy a metody výuky je nutné přizpůsobit situaci, věku, počtu žáků ve skupině. V odborné literatuře se můžeme setkat s různým rozdělením didaktických metod.

Vyučovací metody lze dělit podle různých kritérií:

- Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický (slovní, názorné, praktické)
- Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický (aktivní, pasivní, reproduktivní, produktivní)
- Podle fází výuky (motivační, výkladové, opakovací)
- Podle způsobu interakce mezi učitelem a žákem (hromadné, skupinové, individuální).

2.4.1 Klasifikace vyučovacích metod

➤ *Rozdělení dle pramene poznání a typu poznatků*

1. **Metody slovní** (slovního projevu):

- monologické metody (vyprávění, vysvětlování)
- dialogické metody (rozhovor, diskuze, brainstorming)
- metody práce s textem (učebnicí, knihou, webovými stránkami).

2. Metody názorně demonstrační:

- předvádění (činností)
- demonstrace statických obrazů (obrazy)
- projekce dynamická (video).

3. Metody praktické:

- nácvik pohybových činností
- pracovní činnosti,
- výtvarné činnosti.

➤ Rozdělení dle aktivity a samostatnosti žáků:

1. Metody sdělovací (řízení je na učiteli).
2. Metody samostatné práce žáků (žák pracuje samostatně).

➤ Rozdělení dle myšlenkových operací:

1. Metody analytické (k částem) a syntetické (k celku).
2. Metody abstrakce (k podstatě) a konkretizace (k určitosti).

➤ Rozdělení dle fází výchovně vzdělávacího procesu:

1. Metody motivační a aktivizační (usměrnění zájmu a aktivity žáků).

➤ Rozdělení dle charakteru aktivizace:

1. Diskusní metody (řízená výměna názorů na určité téma).
2. Inscenační metody (hraní rolí v zinscenovaných situacích).
3. Didaktické hry (různé hry, seberealizační aktivita skupin či jedinců).

➤ Rozdělení dle obsahu vzdělávání:

1. Metoda informačně receptivní (metoda objasňující, ilustračně receptivní).
2. Metoda výzkumná (částečně badatelská) – aktivní samostatná tvůrčí činnost (Skalková, 2007).

Zvláštní místo mezi metodami má výtvarná hra, která vzbuzuje zájem dítěte experimentovat. Vede k rozvoji fantazie, představivosti, schopnosti hledat a kombinovat, přináší radost z tvorby. „*Je to tvořivá činnost, která děti seznamuje s materiály, hmotami a nástroji*“ (Roeselová, 2004, s. 19).

2.4.2 Kritéria výběru vyučovacích metod při výtvarných aktivitách

Volba vyučovací metody charakterizuje činnost učitele i žáků během výtvarného procesu. Vyučovací metody jsou spjaté se specifikou vyučovacího procesu a s konkrétními didaktickými úkoly. Při volbě vyučovací metody učitel vychází ze svých zkušeností a materiálního vybavení školy (Kalhous & Obst, 2002).

Pokud má být zvolená metoda účinná, měla by splňovat jistá kritéria:

- Informativně nosná.
- Formálně účinná.
- Je racionální a emotivně působivá.
- Respektuje systém vědy a poznání.
- Je výchovná.
- Je použitelná v praxi.
- Je didakticky ekonomická.
- Je adekvátní žákům a učitelům.
- Je hygienická (Kalhous & Obst, 2002).

2.5 Organizační formy výuky

„Pod pojmem organizační forma chápeme zpravidla organizování vzdělávacího procesu v prostoru a čase“ (Šmelová & Prášilová, 2018).

Organizační forma je uspořádání podmínek k realizaci obsahu výuky při použití různých metod výuky, výukových prostředků a při dodržování didaktických zásad. Organizaci činností a výuky přizpůsobuje učitel situaci ve třídě, věku dětí, bezpečnostních opatření při samotné realizaci výtvarných aktivitami a prací s prostředky a materiálem.

Organizační formy vyučování lze dělit podle různých kritérií:

- podle vztahu k osobnosti žáka (individuální, skupinová),
- podle charakteru organizace práce (výuka ve třídě, keramická dílna),
- podle délky trvání výuky (vyučovací hodina).

Výběr organizační formy závisí na:

- cíli své práce,
- charakteru látky,
- materiálního vybavení školy.

Nejčastěji se užívá frontální, hromadné vyučování, kde učitel střídá různé organizační formy a metody práce s žáky. Například motivační část nebo část věnovaná vysvětlení pracovního postupu bývá organizována jako vyučování hromadné, po kterém následuje individuální nebo skupinová práce žáků. Uzavírá ho hodnocení, které je možno provádět po skupinách nebo hromadně (Skalková, 2007).

2.5.1 Klasifikace organizačních forem výuky

A. Podle vztahu k osobnosti žáka:

- výuka hromadná (práce učitele s celou třídou),
- výuka skupinová,
- výuka individuální.

B. Podle charakteru výukového prostředí a organizace práce:

- výuka ve třídě,
- výuka v odborné učebně,
- výuka ve školní keramické dílně a na pozemku školy,
- vycházka a exkurze.

C. Podle délky trvání:

- základní výuková jednotka,
- vícehodinová výuková jednotka – projekt (Šmelová & Prášilová, 2018).

2.5.1.1 Výtvarné prostředky

Jde o soubor všech speciálních materiálních i nemateriálních prostředků, které jsou užívány při výtvarné tvorbě, ale i výtvarném vnímání a také pro vzájemné působení „děti-výtvarný objekt“ a „učitelka-výtvarný objekt“ (Hazuková, 2011).

K výtvarným prostředkům patří:

- Výtvarné vyjadřovací prostředky – výtvarné elementy, jejich vztahy, symboly a procesy tvorby,
- Realizační prostředky materiálně-technické povahy,
- Funkce výtvarných elementů a technik ve výtvarném vyjádření,
- Odborná výtvarná terminologie (Hazuková, 2011).

2.5.1.2 Výtvarné techniky

Každý autor ve svých publikacích uvádí odlišné rozdělení výtvarných technik. Do technik, které se používají ve výtvarné výchově, řadíme zejména kresbu, malování a modelování. Při těchto technikách se nejvíce propojuje činnost smyslů, citové a rozumové usuzování. Dále se často využívá práce s papírem a přírodními materiály. Volba výtvarné techniky vyplývá jednak z potřeb námětu aktivity, z hledání způsobu výtvarného řešení, ale také s materiálním vybavením třídy a zájmu dětí.

Samozřejmostí je, že každá nová, pro děti neznámá technika je pro ně zajímavá. Je však důležité uvědomit si vhodnost vybraných technik pro děti předškolního věku. Nejprve by se dítě mělo s výtvarnou technikou seznámit, uvědomit si možnosti nabízené techniky a až následně přichází na řadu osvojení si této nové techniky.

Uždil (2002) uvádí, že kreslení a malování tvoří základ zobrazování světa kolem sebe, ale nejsou to jediné techniky, které může dítě využít:

➤ **Kresba**

Kreslení je pro dítě nejzákladnější technikou, jak bezprostředně a pohotově zobrazit skutečnost. Dítě by se postupně mělo naučit rozvíjet zručnost a jistotu tahu a vedení linie. Také by mělo umět pracovat s linií i plochou, a to různými materiály. Při tvorbě většinou vychází ze svých prožitků a uvědomuje si svou osobitost. Neméně důležité je, aby se dítě naučilo správně sedět, uchopovat nástroj a také zacházet s barvou.

➤ **Malba**

„Malování slouží k prohloubení realistického názoru na skutečnost, ale uplatňuje se v něm i složka dekorativní“ (Uždil, 2002). Děti by se touto technikou měly osvojit účelné míchání barev a cit pro barevné tóny. Ale také řešit kompozici a umět používat různé nástroje pro malbu. Z návyků je důležitý správný pohyb ruky při malbě.

➤ **Modelování**

Modelováním by dítě mělo rozvíjet prostorovou představivost a lépe zachytit skutečnost. Experimentuje s povrchem hlíny, a tak k ní získává citlivost a také se prohlubuje myšlení v materiálu. Návyky získané modelováním jsou hlavně pohyby rukou při formování materiálu.

➤ **Sestrojování**

Další hojně využívanou technikou je sestrojování, vystřihování, lepení atp. Ať už papíru, či jiných materiálů. Děti se učí zacházet s nástroji a zlepšují přesnost práce. Rozvíjí se hlavně jemná motorika.

V knize Hazukové (2011) jsou výtvarné techniky rozděleny do čtyř skupin na kresbu, malbu, grafiku a prostorovou tvorbu.

Vondrová (2001) se zase ve své publikaci zabývá výtvarnými technikami, které jsou vhodné pro realizaci v mateřských školách. Knihu člení na několik částí, v první se zabývá kresbou, dále malbou, akční malbou a prostorovou tvorbou.

Prostředí školy by mělo být obsahově podnětné i barevně bohaté, aby rozvíjelo estetický cit dítěte, jeho vztah k barvám, výtvarným aktivitám a umění vůbec. Prostředí by mělo být vyhovující jak individuálním činnostem, tak práci ve dvojicích i skupinách.

3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarná výchova má pro rozvoj dítěte mnohostranný význam. Vnímáním barev a tvarů, technik a seznámení s výtvarnými uměleckými díly i vlastními tvořivými pokusy dítě podněcuje a přispívá k jeho celostnímu rozvoji.

Hazuková (2011, s. 11) chápe výtvarnou výchovu jako „*integrováný prostor, v němž je možné vytvářet mimořádně příznivé předpoklady pro současné objevování a rozvíjení obecných i výtvarných dispozic dětí.*“

Slavík (2012) popisuje, že výtvarná výchova opakovaně dokazuje, že si zaslouží prostor k ukotvení výtvarné výchovy v kurikulum všeobecného vzdělávání. Formuluje různé důvody pro oprávnění své přítomnosti.

V současném pojetí ji můžeme chápat jako integrováný prostor, který umožní vytvořit předpoklady pro objevování a rozvíjení všeobecných a výtvarných předpokladů dítěte. I v mateřské škole je procesem záměrného působení na dítě speciálními prostředky a plní své obecně vzdělávací i speciální funkce (Hazuková, 2011).

Je předmětem založeným na expresivním vyjadřování a využívá pro komunikaci také umělecké prostředky tzv. výtvarný jazyk. V současné době výtvarná výchova „učí děti hledat, co říci o světě, ve kterém žijí, a nabízí jim možnosti, jak to vyjádřit“ (Roeselová, 2000, s. 11).

„*Svémi důsledky se dotýká výtvarná výchova celé osobnosti dítěte, zejména jeho mravní stránky, jeho vztahu ke kolektivu, ke společenskému dění, ke světu a k životu*“ (Uždil, Šašinková, 1980, s. 14).

Moderní pojetí výtvarné výchovy již nelpí na výsledcích práce, na důkazu, který je pro okolí hmatatelný, právě naopak se snaží zdůrazňovat samotný tvořivý proces a prožitek dětí z výtvarné aktivity.

Brejcha (2005) zdůrazňuje, že nejde o to, žáky pouze učit „kreslit a „vnímat krásu“, ale o to, aby začali tušit, že výtvarné umění, ve všech svých formách a projevech, se nám snaží něco sdělit.“

Výtvarná výchova propojuje podle Uždila a Šašinkové (Uždil & Šašinková, 1982) skrze výtvarné aktivity potřeby se zážitkovou sférou lidského života. Prožitky by tedy měly být výchovným bodem metodik. Měli bychom dětem pomoci vyrovnat se s intenzitou prožitků a vést děti ke zpracování představ do určitého tvaru, názorné podoby. Jedná se o složitý proces,

jehož smyslem dění není mimo jiné poznání a pochopení umění, ale to, jak jeho díla vznikala. Důležité je, snažit se pochopit proces tvorby vlastní zkušeností.

Uždil (1982) uvádí, že by se z výtvarné činnosti nikdy neměla stát povinnost a výtvarná výchova by měla tvořit příjemnou atmosféru. Uvádí, že by měla výtvarná výchova být pro děti zábava, kde je propojena hra a práce v lákavé podobě.

3.1 Cíle výtvarné výchovy

Specifickým cílem a zároveň obsahem celého vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově je osvojování prostředků tohoto jazyka, tzn. prostředků výtvarného vyjádření, jejich zkoumání, poznávání a používání v činnostech k porozumění jejich významů i jejich tvorbě (Hazuková, 2011).

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

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

Cíle výtvarné výchovy je možné přiřadit ke čtyřem druhům lidské činnosti:

- **poznávací činnost** – mezi rozvíjené dispozice patří poznávací procesy, výtvarná představivost, myšlení v materiálu, poznávání výtvarných vyjadřovacích prostředků a jejich výrazových možností,
- **hodnotově orientační činnost** – mezi rozvíjené dispozice patří schopnost zaujímat hodnotící vztah ke světu, vytvářet vlastní systém hodnot, estetická senzibilita a schopnost utvářet si kladný vztah k výtvarnému umění,
- **přetvářecí činnost** – přetvářecí činnosti sledují rozvoj vyjadřování výtvarnou formou, výtvarnou tvořivost,
- **komunikační činnost** – rozvíjenými dispozicemi jsou vizuální gramotnost, schopnost porozumět výtvarnému projevu někoho jiného, schopnost sebevyjádření výtvarným projevem či schopnost osvojit si výtvarnou terminologii (Hazuková, 2011).

3.1.1 Motivace

Při plánování výtvarných aktivit musíme brát v potaz zvláštnosti dětí ve třídě jako celku, ale i zvláštnosti jednotlivců, abychom vhodně zvolili prostředky. Před samotnou realizací výtvarné výchovy je velmi důležitý způsob záměrného motivování dětí pro určitou činnost. Ne však všechny motivační prostředky musí mít viditelnou odezvu a někdy se jejich účinek může projevit postupně, dokonce i mimo výtvarně vzdělávací proces v mateřské škole.

„Motivačními prostředky ve vzdělávacím procesu obecně rozumíme vše, co může učitelka záměrně připravit a využít, aby vzbudila dětskou potřebu zúčastnit se nabízených činností“ (Hazuková, 2011, s. 60).

Je zřejmé, že motivace ve velké míře ovlivňuje poznávací procesy. Podle Hazukové a Šamšuly (2005) je cílem motivace ve výtvarné výchově získání zájmu dětí o činnost budoucí. Tento zájem je kromě motivace také ovlivněn vnitřními citovými podmínkami, vrozenými schopnostmi, naléhavých potřebách a poměru osobnosti k věcem (nutnost předcházejícího silného zážitku). Uvádějí formy motivace, které slouží ke vzbuzení zájmu u žáků:

- **Sluchové** – mezi sluchové formy motivace řadí vzpomínky na skutečný příběh, zvuková nahrávka, dramatizace, literární úryvek atp.
- **Zrakové** – krátká filmová ukázka, ukázka tvorby uměleckých autorit, pozorování určitého objektu, jevu atp.

Dobře zvolený námět a zajímavá technika může také plnit úlohu pozitivní motivace. Dá se tedy říci, že použití nových a zajímavých technik může být pro děti samo o sobě motivující, ale musí být přiměřeny věku dětí a jejich schopnostem. Zvolit správnou motivaci ve výtvarné výchově však není jednoduché. Učitel by při její přípravě měl vycházet ze zájmů dětí a jejich vyzrálости. Výhodou u motivace ve výtvarné výchově je fakt, že děti všeobecně rády kreslí, aniž by k tomu byly směřovány.

Motivaci můžeme klasifikovat různě. Dařílek a Kusák (1995) vymezili tyto nejčastější formy motivace:

- **Počáteční motivace** – cílem je povzbuzení aktivity jedince a jeho nasměrování k cíli. Ve školní praxi je tato motivace rozhodující pro další kvalitu učení.
- **Průběžná motivace** – protože v průběhu učení často aktivita jedince klesá, je třeba ji neustále posilovat, aby se počáteční aktivita udržela nebo se ještě zvýšila.

- **Výsledná motivace** – přichází až po dosažení cíle. Ve variantě úspěchu zintenzivňuje celkovou úroveň motivace a přechází v pozitivní formy. Ve variantě neúspěchu dochází ke snížení motivace, k lhostejnosti, strachu aj.
- **Pozitivní motivace** – je určena úsilím získat požadovaný objekt, cíl nebo odměnu.
- **Negativní motivace** – je určena tendencemi vyhnout se něčemu nepříjemnému.
- **Úkolová motivace** – je dána pocitem odpovědnosti a povinnosti dospět nějakému úkolu či cíli.
- **Vnitřní motivace** – je výslednicí rozvoje potřeb, zájmů, hodnotové orientace, ideálů, návyků, pocitů libosti apod.
- **Vnější motivace** – je výsledkem působení vnějších podnětů. Ve školní praxi jsou to zejména odměny, známky, pochvaly, tresty, donucení. Tuto motivaci užívají učitelé, vychovatelé i rodiče. Pokud se tato motivace ve výchovné praxi stává hlavní, nevede k žádoucím výsledkům.

3.1.2 Výtvarná výchova a zážitek

Právě výtvarné tvoření poskytuje dítěti velký prostor pro vlastní aktivitu a jeho proces přináší prostor pro navozování nejrůznějších zážitků a vnitřních prožitků dítěte. „*Bez uvědomění svých zážitků bychom vůbec nic nevěděli o světě, ale ani o sobě. V tomto ohledu jsou zážitky jedinou cestou, jíž se lidé mohou za pomoci řeči a jiných kulturních aktivit dobírat poznání nebo sebepoznání.*“ (Slavík, 2007).

V současné době je v mateřské škole kladen velký důraz na prožitkovou formu učení, realizovanou v rámci částečně řízených činností, jejíž znaky jsou:

- spontaneita (vlastní puzení k činnosti),
- objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání),
- komunikativnost (verbální i neverbální složka),
- prostor pro aktivitu a tvořivost,
- konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra,
- celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér (Havlíková, 2008).

Podle Gardašové (2003) je prožitkové učení založeno na základě zkušeností a prožitku jedince. Pro děti předškolního věku je tudíž přirozené, nenucené, spontánní a jemu vlastní.

Dítě má možnost samo objevovat a zkoumat svět kolem sebe. Může komunikovat verbálně i neverbálně, má dostatečný prostor pro kreativitu, sebevyjádření a aktivitu. Tímto způsobem učení má dítě možnost zapojit se do konkrétních činností všemi smysly.

Pokud učitel chápe výtvarnou činnost v širším slova smyslu a neomezuje se při jejím plánování na „pouhé“ vytváření statických výrobků „na nástěnku“, naskýtá se mu možnost navo-
zovat situace, při kterých může učitel i dítě do hloubky pracovat na rozvoji dílčích i rámco-
vých cílů vzdělávání prostřednictvím dětského prožitku a jeho vlastního vnitřního zpraco-
vání.

3.1.3 Tvořivost a výtvarná výchova

„Tvořivost je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí, jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti“ (Nakonečný, 1995).

V současnosti je tvořivost vnímána jako nezbytná klíčová kompetence umožňující existenci ve světě a společnosti. Tvořivost není vázána pouze na oblast uměleckých aktivit. Výtvarná činnost však vytváří přirozený prostor, ve kterém je možné tvořivost prezentovat i rozvíjet.

Problematicke podpory tvořivosti v mateřských školách se věnovala Opravilová (2016), která zmiňuje schopnosti vycházet z nahodilých a přirozených situací, ponechávání prostoru pro vlastní vyjádření, oceňování jeho nápadů, důvěra ve schopnosti dítěte.

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, 2013) je tvořivost duševní schopností, která vychází z poznávacích a motivačních procesů. Důležitou roli hraje i inspirace, fantazie, intuice. Tvořivost se projevuje nalézáním řešení, která jsou nejen správná, ale zároveň i nová, nečekaná, neobvyklá.

Tvořivý proces má několik etap:

- přípravu,
- dozrání idey,
- osvětlení,
- kontrolu,
- zpracování (Průcha, 2013).

3.2 Pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole

Právě zmiňovaná výtvarná výchova se uskutečňuje prostřednictvím výtvarných činností a aktivit. Ty jsou tedy součástí jejího obsahu a zároveň i jejím prostředkem (Hazuková, 2011). V průběhu let se úloha výtvarných činností a požadavky na její vedení neustále proměňuje. Výtvarné činnosti mají v předškolním vzdělávání nezastupitelné místo. Aktivují smyslové vnímání, estetické cítění či rozumové i citové hodnocení skutečnosti a jevů (Roeselová, 2000).

Úlohu výtvarné aktivity v předškolním věku vyzdvihoval již J. A. Komenský ve svém spise Informatorium školy mateřské. „*Dávati jim neškodí křidu rukou, aby sobě po lavicích po stole (neb tabuli obzvláštní jim k tomu dada) malovali a škrtili, jak chtějí a co chtějí a mohou, čáry, kříže, kolečka, skřítkovy nohy, hvězdy suky nějaké, stromy, koně etc. Již pak nech to k tomu podobné jest neb není na tom nic nezáleží, jen ať oni delectaci a kratochvil svou s tím mají. Aniž však možné jest, aby to i bez opravdového užitku bylo.*“ (Komenský, 1992, str.125). Zdůrazňuje působení výtvarných aktivit v předškolním věku především na rozvoj jemné motoriky. Zároveň se zmiňuje o tom, že spontánní tvořivé projevy jsou pro dítě naprosto přirozeným sebevyjádřením a dítě je vnímá jako hru a zábavu.

Brücknerová (2011) představuje čtyři pojetí výtvarné výchovy:

- **Výtvarná výchova jako manufaktura**-pojetí výtvarné výchovy je postavené na preciznosti, důkladnosti, kdy za důležitější je považován správný postup nikoliv originální řešení. Učitel buduje takovou výtvarnou výchovu, která je předvídatelná a snadno hodnotitelná ve smyslu úspěchu a neúspěchu. Upřednostňovány jsou práce dokonalé, pečlivé nedovolující expresi. Převládá napodobování vzoru a návodu před možností experimentování. Používání šablon a stanovování mantinelů vede učitele k pocitu jistoty a kontroly nad situací. Vlivem tohoto pojetí si děti domů přinášejí řadu „hezkých obrázků“, návyk dodržovat pracovní postup a rozvinutou manuální zručnost (Brücknerová, 2011).
- **Výtvarná výchova jako škola**-pojetí je založené na naukové stránce didaktického procesu, na klasických technikách a na teoretických znalostech. Učitelé kladou důraz na technické úkoly a na nácvik konkrétních dovedností. Trvají na osvojení pracovních návyků a dokončení úkolu za všech podmínek. Obsah výtvarných činností je

vystavěn na tréninku míchání barev, práce s tuší apod., pro děti tedy není příliš lákavý (Brücknerová, 2011).

- **Výtvarná výchova jako hřiště** -pojetí výtvarné výchovy založené na víře v dětskou spontaneitu a tvořivost. Výtvarná výchova je v tomto případě zábavou, nemá téměř žádné mantinely a uplatňuje kamarádský dialog. Obsah výtvarné výchovy vzniká hravě na základě inspirace různého původu, nevyžaduje předchozí dovednost a je pro děti atraktivní, čímž přirozeně probouzí jejich motivaci. Učitel často zařazuje skupinové úkoly, které si žádají vzájemné naladění se na tvořivou činnost i na sebe navzájem. Každé dítě je vnímáno jako originální umělec. Tvorba by měla být radostí (Brücknerová, 2011).
- **Výtvarná výchova jako ateliér** - učitelé tohoto pojetí mají reflektivní přístup k práci a zvažují, promýšlejí otázky hodnot a smyslu. Nezáleží zde na líbivosti výtvarných prací, ani na pečlivosti či kopírování osvědčených schémat. Podstatná je chuť zapojit se ke společnému procesu. Důraz je kladen na vlastní projev dětí, kterému předchází promýšlení či prožití konkrétního tématu. Výtvarná výchova by měla inspirovat a nabízet prostor pro vlastní tvorbu i pro poznávání světa umění (Brücknerová, 2011).

V předškolním vzdělávání jsme bohužel často svědky, kdy pojetí výtvarné výchovy je bráno jako „manufaktura“ a brání dětem k vlastním tvořivým projevům.

3.2.1 Zakotvení výtvarných aktivit v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání neoperuje s výtvarnou výchovou jako s oborem, neboť nejde o vzdělávání dětí v tomto oboru. V RVP PV není výtvarná výchova nijak ukotvena, prolíná všechny oblasti vzdělávání. Výtvarné aktivity jsou v RVP PV formulovány v obecné rovině a v jednotlivých oblastech RVP PV se promítají různou měrou. Jsou v nich navržena vhodná výtvarná témata, techniky, náměty, stejně tak i témata k rozvíjení odborných znalostí pedagoga. Pedagogům tedy umožňuje rozpracování dle jejich potřeb k realizaci výtvarných aktivit.

RVP PV (2018) obsahuje dílčí cíle, kompetence a očekávané výstupy které nejsou přímo konkretizovány pro výtvarnou výchovu, avšak výtvarná výchova má integrující potenciál, postavený na vnitřních činnostech-myšlení, představách, fantazii, s tím spojenými emocemi a dalšími vnějšími činnostmi-materiálními výsledky, které jsou vnímány zrakem, hmatem. Vše je uzpůsobeno podle věkových zvláštností do všech pěti vzdělávacích oblastí.

„Veškeré aktivity v mateřské škole obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem dítěte poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti, a tak přispívají k rozvoji schopností dítěte porozumět sobě i světu, který je obklopuje“ (RVP PV 2018). Takto pojatá výtvarná výchova zohledňuje specifikum předškolního věku, ve kterém dítě disponuje silnou potřebou projevit se a tvořit.

Výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, výtvarná tvorba a bezpochyby i komunikace patří mezi základní uspořádání výtvarných aktivit zaměřených na kvalitu procesu a druhu výsledku (Hazuková, 2011).

Třídění těchto základních výtvarných aktivit má velký smysl hlavně v kontextu a jejich využívání v praxi. Pomáhají nám hledat přiměřené podmínky pro úspěšné realizování, vytvoření podmínek pro ně vhodných v procesu výtvarných aktivit (Hazuková & Šamšula, 2005).

- **Výtvarné vnímání**

„Výtvarné vnímání chápeme jako „vnitřní činnost“, při které nedochází k žádné změně vnímaného objektu ve smyslu jeho přetváření“ (Hazuková, 2011, s. 43).

Výtvarné vnímání je důležité pro výtvarnou tvorbu, přináší informace o objektu, které jsou spojené s hodnocením objektu, s prožíváním a pozorováním.

- **Výtvarná imaginace**

„Výtvarnou imaginaci rozumíme „vnitřní činnost“, která je přetváření, ale dosud se neprojevila viditelně a hmatatelně v přetvořeném výsledku“ (Hazuková, 2011, s. 43).

- **Výtvarná tvorba**

Jedná se o tzv. „vnější činnost“, při které dochází k přetváření objektu. Výtvarná tvorba je také podmíněna výtvarným vnímáním a je předurčena pro vnímání následující.

„V zobrazující volné tvorbě vznikne vnímatelný výsledek v podobě, v níž je hlavním vyjadřovacím znakem linie (kresba, grafika), barevné plochy a jejich kontrasty (malba, grafika), hmota a světlo (prostorové objekty, sochy, architektura, keramický džbánek), někdy i v podobě časoprostorové (výtvarná akce jako výtvarně dramatický útvar)“ (Hazuková, 2011, s. 44).

- **Komunikace**

Komunikace v sobě zahrnuje všechny výše uvedené činnosti, které doplňuje a provází. Děti komunikují s paní učitelkou i se svými vrstevníky. Především s verbální komunikací se setkáváme při komentování výtvarných činností otázkách k nim kladených a také při vyjadřování nápadů dětí. K neverbálním prostředkům komunikace patří výsledek výtvarné tvorby. Zařazujeme sem i vnímání určitého uměleckého díla, nebo předmětu, s kterým se denně setkáváme.

Každé dítě tvoří originálním způsobem. Malba, kresba i další výtvarné činnosti nabízejí možnost sebevyjádření se jinou formou než slovní a ve srovnání s dalšími aktivitami patrně nejvíce rozvíjejí fantazii a kreativitu dítěte (Hazuková, 2011).

3.3 Hodnocení vzdělávacího procesu

Nejenom plánování, průběh procesu, realizace aktivit, ale i hodnocení patří k činnostem učitele při výchovně vzdělávacím procesu. Hodnocení je jeho nedílnou součástí. Pedagogický proces průběžně hodnotíme a sleduje pokroky dětí. Nejedná se však o hodnocení, které je prováděno na vyšších stupních vzdělávání, ale jde spíše o poskytnutí zpětné vazby učitele směrem k dítěti. Působí na rozvoj celé osobnosti a má důležitou motivační hodnotu.

Můžeme ho chápat jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem nebo výkonům dětí (Skalková, 2007).

Podle Syslové (2012) to, jakým způsobem učitel realizuje hodnocení, velmi ovlivňuje nejen kvalitu vzdělávacího procesu a klima třídy, ale také komplexní rozvoj osobnosti. Měl by proto vědět, jaký typ hodnocení je vhodný pro danou situaci.

V současném školském pojetí existuje velmi mnoho hodnotících forem a typů. Každý z vymezených typů má svůj smysl a poslání, vyžaduje zvláštní způsob práce a pozornosti (Kratochvílová, 2011).

Typy hodnocení podle Kratochvílové (2011):

➤ **Z hlediska zaměřenosti a připravenosti**

- **Hodnocení bezděčné**-jedná se o hodnocení, které lze považovat za povrchní. Je většinou emotivní. Většinou bývá doplněno neverbálními projevy (gesty, mimikou), které jsou právě pro předškolní děti velmi důležité.

- **Hodnocení záměrné**-je používáno záměrně a podává dítěti informaci o jeho chování, či výsledcích.
- **Z hlediska procesu učení**
- **Formativní hodnocení**-informuje dítě o tom, jak probíhá jeho vývoj, učení, průběh činnosti. Dítě tak dostává zpětnou vazbu o jeho pokrocích a motivuje jej k dalším činnostem.
- **Hodnocení výsledku**-zaměřeno pouze na výsledný produkt, u dítěte předškolního věku jde většinou o výkresy, atd...
- **Z hlediska času**
- **Vstupní hodnocení** – získáváno většinou při vstupu do mateřské školy. Stanovují se tak individuální cíle jeho rozvoje.
- **Průběžné hodnocení** – slouží k ověření, zda dítě dosahuje daných cílů vzdělání dané etapy vývoje.
- **Sumativní hodnocení** – uskutečňuje se vždy po ukončení určité etapy ve vzdělávání.
- **Z hlediska vztahové formy**
- **Normativní hodnocení** – hodnocení výkonů dětí jejich porovnáváním. Učitel si tvoří pomyslný žebříček.
- **Kriteriální hodnocení** – výkon se hodnotí podle stanoveného kritéria. Učitel nesrovnává děti mezi sebou, pomáhá dítěti s jeho sebereflexi (Kratochvílové , 2011).

3.3.1 Funkce hodnocení

Efektivní hodnocení by mělo mít podle Syslové (2012) především funkci poznávací, která dítěti poskytuje informace o jeho dovednostech. Učitel získá zase informace ohledně vývoje dítěte k stanoveným cílům. Hodnocení by mělo působit na komplexní rozvoj osobnosti dítěte, utvářet jeho sebepojetí a sebehodnocení a plnit tak i funkci rozvíjející. Zároveň by mělo být motivační, dítě by nemělo odrazovat od dalšího učení a lepších výkonů. Hodnocení ve výtvarné výchově je problematickým úkolem učitele. Zpětná vazba je stejně tak důležitá jako prvotní motivace. Na konci každé aktivity by mělo dojít ke shrnutí a závěrečné diskuzi o tom, co se povedlo a co by se dalo zlepšit. Důležitá je sebereflexe.

Kolář & Šikulová (2009, s. 11) uvádějí, že hodnocení je „*organickou součástí jakékoliv lidské činnosti*“

Výtvarné práce by se v žádném případě neměly rozlišovat na povedené a nepovedené. Učitel by měl všechny přijímat kladně, neboť je velmi těžké je hodnotit. Učitel by se měl snažit k

hodnocení přistupovat co nejvíce objektivně a citlivě. Nemělo by být jen o výsledných pracích, ale hlavně o procesu tvorby a pokroku v něm. Velmi důležitý je také kontext jeho vzniku. Posuzování výtvarných prací je dalším problémem, se kterým se bohužel setkáváme. Učitel dané práce hodnotí podle toho, jak se odchýlily od jeho prvotní představy, což je ve výtvarné výchově dle mého názoru nešťastné a odrazuje to dítě v jakékoliv jeho další tvorbě.

Posuzování výtvarných prací dětí by mělo být vždy spjato s požadavkem na empatické porozumění, které Carl Rogers charakterizuje následovně: *„jestliže má učitel schopnost porozumět intuitivně reakcím každého žáka, citlivě vnímá, jak je přijímán proces výchovy vzdělávání v jeho očích, pak je také pravděpodobnost navození signifikantního učení větší. Tento postoj učitele, který je v „žakově kůži“, „vidí svět jeho očima“, je ve třídách téměř neslychaný. Pokud však učitel reaguje způsobem, jenž vede u žáka k pocitu porozumění – ne posuzování či hodnocení, má to obrovský význam* (Rogers, 1998, s. 226).

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

- **Sumativní hodnocení**

Sumativní hodnocení bývá někdy označováno jako finální hodnocení, protože udává konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech. Podstatou sumativního hodnocení je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje apod (Slavík, 1999).

- **Formativní hodnocení**

Tento typ hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v okamžiku, kdy se činnost dá ještě zlepšit, napomáhá tedy k hledání vhodnějších cest k cíli. Formativní hodnocení lze chápat jako pomoc, radu, prostředek k vlastnímu zdokonalení a k sebepoznání, nejedná se o rozsudek. Formativní hodnocení má pozitivní vliv na motivaci dětí (Slavík, 1999).

- **Normativní hodnocení**

Měřítkem u normativního hodnocení je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině dětí. Tento typ hodnocení porovnává výkony dětí mezi sebou navzájem (Slavík, 1999).

- **Kriteriální hodnocení**

U kriteriálního hodnocení je měřítkem splnění úkolu bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními. Důležité je dobře stanovit kritéria hodnocení (Slavík, 1999).

„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty“ (Slavík, 1999, s. 41).

V porovnání sumativního a formativního hodnocení se pro potřeby výtvarné výchovy v mateřské škole jeví sumativní hodnocení jako nevhodné, protože vede k jednorázovému členění dětí. Naopak formativní hodnocení učitelkám přináší možnost děti plynule vést. Jsou schopny nalézt různá řešení, což rozvíjí jejich tvořivost.

Jako další nevhodný typ hodnocení z hlediska výtvarných činností lze vnímat hodnocení normativní. Porovnávání výtvarných prací nepůsobí pozitivně na motivovanost dětí k další činnosti, navíc může negativně ovlivňovat sebevědomí dětí. Cílem hodnocení by nemělo být děti odrazovat, ale naopak motivovat (Slavík, 1999).

Nejvhodnější cestou při hodnocení výtvarných prací dětí je použití nehodnotící zpětné vazby, která má podobu komentáře a popisného vyjádření. Tento typ zpětné vazby je přínosný, kdy není nutné dělat si starosti s tím, jaký bude výsledek (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

Ani RVP PV v rámci psychosociálních podmínek nezapomíná na hodnocení dětí v předškolním vzdělávání. RVP PV (2018, s.32) uvádí: „Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, varuje se paušálních pochval stejně jako odsudků.“.

Také Bean (1995, s. 43) považuje hodnocení za rizikové, kdy uvádí, že „přespříliš chvály může udusit dětskou tvořivost stejně spolehlivě jako nadměrná kritika“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empiricky zaměřené části diplomové práce popisují, jaké metody byly použity k dosažení vymezených cílů. Upřesňují jednotlivé části výzkumu, charakterizují jednotlivý výzkumný vzorek, popisují způsob sběru dat a jejich vyhodnocení. Při metodologii výzkumu jsem převážně čerpala z odborných publikací autorů Gavora (2010), Švaříček & Šedřová (2007). V souladu s odbornou literaturou budu pro účastníky kvalitativně zaměřeného výzkumu používat označení *participanti*.

4.1 Výzkumná šetření

Teoretická část této práce popisuje analýzu postupů učitele mateřské školy při výtvarných aktivitách, uspořádání vyučovacího procesu a účinnost didaktických strategií.

Výtvarné aktivity jsou běžnou součástí činností probíhajících v mateřských školách. Zde se však nabízí otázka, jakým způsobem učitelky v mateřských školách tyto výtvarné aktivity dětem nabízejí a realizují. Jaké volí postupy při plánování, samotné realizaci, ale i neopomenutelném hodnocení. Neméně důležitý je i pohled učitelů na význam výtvarných aktivit jako takových, jejich smysl či přínos pro rozvoj předškolních dětí.

4.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je analyzovat, jaké postupy volí učitele při výtvarných aktivitách v mateřské škole. Jakým způsobem je plánují a realizují, jak se snaží podporovat samostatnost dětí a do jaké míry se učitelé nechají ovlivnit svým subjektivním pocitem. Zda je pro ně rozhodující estetická stránka práce, originalita, či jen samotný artefakt, jako výsledek, a zda jsou si vědomy, nakolik výtvarná výchova dítě rozvíjí.

Dílčí výzkumný cíl:

Jaké postupy volí učitelé při výtvarných aktivitách v mateřských školách?

Ráda bych se zaměřila na analýzu postupů učitelek, možnosti plánování výchovně vzdělávacího procesu s použitím vhodně zvolených didaktických strategií.

Hlavní otázkou výzkumu jsem zvolila:

Jak probíhají, pod vedením vybraných učitelek, výtvarné činnosti v mateřských školách?

Tuto otázku jsem dále rozpracovala do jednotlivých **dílčích otázek**, na které jsem se při samotném výzkumu zaměřovala.

- *Jaký je průběh/ struktura realizované aktivity?*
- *Jak učitel ovlivňuje/vstupuje do výtvarných aktivit dětí?*
- *Jakým způsobem učitelky v mateřských školách hodnotí výtvarné práce dětí?*

4.3 Analýza sběru dat

Pro realizování výzkumu jsme nejprve kontaktovala ředitelky mateřských škol, které jsem seznámila s požadavky a zároveň se zatížením, které by mohlo mé výzkumné šetření její škole přinést. Na základě jejich souhlasu, s provedením výzkumu, jsem poté jednotlivě kontaktovala učitelky, které se následně zúčastnily mého výzkumného šetření a všechny jsem seznámila se svými požadavky. Ve všech případech jsem se setkala s pozitivním přijetím.

Zvolila jsem dostupný výběr participantů. Získaný vzorek jsem si obecně specifikovala, dle délky praxe, vzdělání a zaměření. Při sběru dat jsem se zaměřila na učitelky při vzdělávacím procesu v podmínkách mateřské školy. Jakým způsobem si stanovují cíle a realizují vzdělávací aktivity, zda dětem předkládají vhodnou vzdělávací nabídku a jakých didaktických strategií při vzdělávacím procesu využívají.

Taktéž nesmím opomenout hodnocení výtvarné výchovy u předškolních dětí, kdy v tomto případě má hodnocení výtvarných aktivit spíše informační charakter. Není zaměřeno na výkon, ale na proces, podání zpětné vazby učitelkou dítěti a má také motivační charakter, kdy ovlivňuje další rozvoj tvořivosti dítěte. Záměrné působení učitele na dítě při vzdělávacím procesu a vhodně zvolené metody při realizaci aktivity přispívají které ke správnému rozvoji dítěte.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Středem pozorování při výtvarných aktivitách bylo 11 participantek (učitelek), ze dvou zlínských mateřských škol. Obě mateřské školy jsou státní, všeobecně zaměřené a jsou v rejstříku škol a školských zařízení. Všechny učitelky považují práci v mateřské škole za své hlavní zaměstnání (hlavní pracovní poměr). Některé z nich však mají vedle této profese ještě pracovní úvazky u jiných zaměstnavatelů, což mi přišlo zajímavé a následně, jak samy uvedly, je to převážně z finančních důvodů.

Pro zachování anonymity všech participantek jsem si je označila zkratkami Uč (učitelka) a počátečními písmeny jmen.

Uč-J

Uč-J má 28 - letou praxi v mateřské škole. Po celou dobu svojí praxe pracovala v mateřských školách ve Zlínském kraji. Vystudovala střední pedagogickou školu a ihned po absolvování nastoupila do zaměstnání. V aktuální mateřské škole pracuje 21 let, ve třídě nejmenších dětí. Třídy v této mateřské škole jsou homogenní. Momentálně je na třídě s kolegyní Uč-Z, se kterou si rozumí, jak po stránce pracovní, tak i lidské. K dětem mají stejný přístup. Učitelka je velice přátelská, trpělivá a už i z reakce dětí jde poznat, že i velice oblíbená. Její zaměření je spíše na hudební výchovu.

Uč-K

Uč-K pracuje v mateřské škole 3 roky, předtím byla na mateřské dovolené. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a následně získala bakalářský titul na vysoké škole pedagogické, obor učitelství pro mateřské školy. Před mateřskou dovolenou pracovala jako provozní manažerka pro síť soukromých školek. Chtěla však více do kontaktu s dětmi, a proto se rozhodla pro práci učitelky. Práce s dětmi ji baví a naplňuje. Je sportovně zaměřená a velice energická, a proto má v mateřské škole na starosti veškeré sportovně zaměřené aktivity a projekty. Pracuje ve střední třídě, kde je věkové rozpětí od 3-4 let.

Uč-Z

Uč-Z pracuje v současné mateřské škole 4 roky, ale v praxi je 9 let jako učitelka. Nejprve působila v jiné mateřské škole jako asistentka a poté si dodělala potřebnou kvalifikaci na pedagogické fakultě a posunula se na pozici učitelky. Pracuje ve třídě nejmenších dětí společně s kolegyní Uč-J. Jak jsem již zmiňovala, rozumí si jak po stránce pracovní, tak i osobní a společně tvoří velkou oporu těm nejmenším dětem. Pomáhají jim s adaptací, jsou laskavé, trpělivé a milující. Paní učitelka je velkým příznivcem muzikoterapie a jógy, kdy dětskou jógu přenesla i do prostředí školy a děti nenásilně seznamuje s prvky jógy. Využívá mnoho nástrojů, prvků a metod z muzikoterapie a děti jsou z jejich výstupů nadšené.

Uč-Ja

Uč-Ja pracuje v mateřské škole 20 let, i když celkově má 24 let praxi v mateřských školách. Před touto mateřskou školou pracovala v mateřské škole v Brně, odkud odešla a po rozvodu se přestěhovala zpět do Zlína. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a pracuje ve

třídě středních dětí, kde je věkové rozpětí od 4–5 let. Na třídě působí společně s kolegyní Uč-D. I když je mezi nimi větší věkový rozdíl, neberou to nijak negativně, právě naopak a společně si sdílejí zkušenosti. Uč-Ja je velice hudebně založená. S dětmi se hodně věnuje zpěvu, přednesu básní atd. Zajímavostí je, že působí jako vokalistka v jedné zlínské hudební skupině. V kolektivu je oblíbená, s ostatními kolegyně vychází bez problémů. Vzhledem k její orientaci na hudbu se na ni odkazují kolegyně s radami ohledně výběru a vhodnosti hudebních aktivit.

Uč-Jar

Uč-Jar má 9 - letou praxi v současné mateřské škole. Má vystudovanou střední pedagogickou školu. V minulosti se hlásila na pedagogickou fakultu, ale bezúspěšně. Nyní působí ve třídě předškolních dětí, kde pracuje prvním rokem, a jak sama přiznala je to pro ni dosti náročné, vzhledem k tomu, že je povinné předškolní vzdělávání a předtím na ni nebyly kladeny takové nároky. Přípravy, které musí dělat je v porovnání s předchozím působením, ve třídě mladších dětí, pro ni dosti náročné. Na třídě s ní působí Uč-T, která s třídou předškolních dětí má již mnohaleté zkušenosti, a tak je jí nápomocná v situacích, které vyvstávají a jsou pro ni nové. Má absolvovaný kurz primární logopedické péče a v mateřské škole provádí s dětmi primární logopedickou prevenci.

Uč-D

Uč-D pracuje v mateřské škole třetím rokem. Předtím pracovala ve Středisku pro volný čas dětí a mládeže. Vystudovala střední pedagogickou školu a poté Konzervatoř v Brně, obor hudebně dramatické výchovy. Je členkou divadelního sboru a pomáhá i v divadelním spolku pro děti. S kolegyní na třídě se vzájemně doplňují, možná spíše se prolínají, kdy její kolegyně je velká hudebnice. V mateřské škole se podílí na plánování divadelních představení, výběru a samotné realizace. Několikrát do roka si s dětmi nacvičí představení, které ostatním třídám mateřské školy prezentují. Při své práci učitelky vykonává ještě práci prodavačky, jako brigádu.

Uč-N

Uč-N pracuje v současné mateřské škole třetím rokem. Do mateřské školy nastoupila ihned po absolvování střední pedagogické školy. Učitelka vede třídu předškolních dětí, u kterých pracuje od nástupu do mateřské školy. Nejprve byla zaskočená, nedovedla si reálně představit, jak pracovat u dětí ve věku 5-6 let, ale rychle si zvykla. Další změna, co se v mateřské škole aklimatizovala, bylo povinné předškolní vzdělávání. Spousta dokumentace a jiné

práce. Nyní, po zapracování, si naopak nedovede představit práci s jinými věkovými skupinami než 5 - 6letými dětmi. Jak sama uvádí, není nijak vyhraněná. Dokáže se najít v každé oblasti. I když má tři roky praxe, stále si píše přípravy. Uvádí, že je to pro její dobrý pocit, že má vše připravené a naplánované, i když realita je kolikrát jiná a je potřeba jednat a reagovat aktuálně. Kromě práce učitelky v mateřské škole chodí ještě na brigády, jako prodávčka, z důvodů financí, jak sama uvádí.

Uč-Ji

Uč-Ji pracuje v této mateřské škole 19 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a následně nastoupila do zaměstnání právě do této mateřské školy, kam ještě jako studentka střední pedagogické školy chodila plnit praxi. Učitelka má mnoho aktivit, jak pracovních, tak i mimo práci. V mateřské škole vykonává funkci zástupkyně ředitelky, zaměřuje se na primární logopedickou péči dětí a spravuje webové stránky mateřské školy. Působí ve třídě předškolních dětí společně s kolegyní Uč-N, které byla uvádějící učitelkou, když nastoupila. Rozumí si po pracovní stránce i osobní.

Uč-T

Uč-T má 8 – letou praxi v mateřské škole. V současné mateřské škole pracuje 4 rokem. Nejdříve byla ve třídě předškolních dětí, nyní pracuje s dětmi ve věku od 3,5–5 let. Vystudovala pedagogickou fakultu, obor učitelství pro mateřské školy. Ve svém volném čase pracuje jako trenérka a vede kroužek pohybových her pro děti. V mateřské škole má na starosti sportovní olympiády, chodí s dětmi na sportovní soutěže a akce pořádané mimo mateřskou školu a také se stará o sportovní vybavení mateřské školy. Dříve vedla kroužek anglického jazyka v mateřské škole. Učitelkou chtěla být odjakživa, práce s dětmi ji naplňuje a nedovedla by si představit jiné povolání. Jak její babička, tak i matka byly učitelkami v mateřské škole.

Uč-M

Uč-M pracuje jako učitelka mateřské školy 11 rokem. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a poté ihned nastoupila do této mateřské školy. Prošla si všemi třídami a posledních pět let vede třídu dětí ve věkovém rozpětí 4-5 let. Její srdcovou oblastí je výtvarná výchova a podle toho vypadá i třída, která je barevná a vyzdobená výtvary dětí. Jako problém uvádí nedostatečné materiální vybavení pro výtvarné tvoření. Již dva roky usiluje a novou skříň na výtvarné pomůcky a dovybavit třídu barvami, papíry a jinými pomůckami. Bohužel se zatím nenašly finanční prostředky na realizaci jejich požadavků, ale spíše to vidí jako

upřednostňování potřeb jiných před jejíma. S kolegyní na třídě mají výborné vztahy, řeší spolu vše, co je potřeba. Je toho názoru, že vše je v podstatě o vzájemném respektu a důvěře.

Uč-V

Uč-V do mateřské školy nastoupila na začátku tohoto školního roku. Do té doby jako učitelka nikde nepracovala, zkušenosti s dětmi měla pouze z povinné praxe, kterou plnila v rámci studií na vysoké škole. Vystudovala gymnázium a poté pedagogickou fakultu, obor učitelství pro mateřské školy. Nepochopitelně ji paní ředitelka přiřadila do třídy předškolních dětí, kde je ještě stále „ztracená“, jak sama přiznává. Také se zmínila, že je to pro ni s dětmi náročné a představovala si to jinak. I veškerá papírová práce na třídě, jí činí značné problémy. Nesvede si sjednat ve třídě pořádek, děti ji nerespektují, a to kolikrát vede k tomu, že upustí od všeho připraveného, a jen tak sedí a přemýšlí, zda neuteče. Představy o povolání paní učitelky měla jiné, a bohužel praxe ji ukazuje, co je realita. Naštěstí má na třídě skvělou kolegyni, která je jí ještě stále oporou. Uvažuje o tom, že na konci roku odejde.

Učitelka (Uč-písmeno)	Druh MŠ	Délka praxe v MŠ	Dosažené vzdělání	Zaměření
Uč-J	Státní	28 let	Střední pedagogické	Hudební výchova
Uč-K	Státní	3 roky	Vysokoškolské Bc.	Pohybová výchova
Uč-Z	Státní	9 roky	Vysokoškolské Bc.	Muzikoterapie
Uč-Ja	Státní	24 let	Střední pedagogické	Logopedie
Uč-Jar	Státní	9 let	Střední pedagogické	Hudební výchova
Uč-D	Státní	2 roky	Vysokoškolské Bc.	Dramatická výchova
Uč-V	Státní	0,9 roku	Vysokoškolské Bc.	Výtvarná výchova
Uč-N	Státní	3 rok	Střední pedagogické	Bez zaměření
Uč-Ji	Státní	19 let	Střední pedagogické	Logopedie
Uč-T	Státní	8 let	Vysokoškolské Bc.	Pohybová výchova
Uč-M	Státní	11 let	Střední pedagogické	Výtvarná výchova

Tabulka 1: Charakteristika participantek výzkumu

4.5 Výzkumná metoda

V empirické části jsem se orientovala na kvalitativní design výzkumu. Gavora (2010) uvádí, že hlavním rysem kvalitativního výzkumu dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Výzkumní zaznamenává vše, co se v daném prostředí odehraje a pořizuje si zápis, který následně podrobuje analýze.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání problémů a jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček & Šed'ová, 2013).

Hlavním pozorovaným této části výzkumu je učitel, který je zkoumán v jeho přirozeném prostředí. Výzkum se zaměřuje na postupy učitele při výtvarných aktivitách dítěte, a je realizován metodou nestrukturovaného pozorování.

Přestože Gavora (2010) uvádí, že vzhledem k vlastnostem kvalitativního výzkumu je hlavním výzkumným nástrojem výzkumník sám, i tak používá kvalitativní výzkum výzkumné metody. U kvalitativního designu se používá nestrukturované pozorování. Jako výzkumná metoda má své výhody, ale také úskalí, se kterými je třeba počítat. Mezi úskalí ze strany výzkumníka patří nedostatečná příprava výzkumníka, která se týká odborné přípravy, předpoklady, pozorovacích schopností či schopnosti vyvozování. U metody pozorování je také třeba počítat s časovou náročností ve všech fázích výzkumu, při plánování, realizaci výzkumu, sběru dat, jejich záznamu i analýze.

„Účelem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný opis jednání, které nemáme dopředu jasně určené. Proces pozorování je zpravidla doprovázen analýzou poznámek, a právě na základě takové analýzy můžeme formulovat nová témata, která dávají návod k dalšímu pozorování“ (Švaříček & Šed'ová, 2013).

Úskalí metody pozorování se týká také pozorovaného subjektu. Ten mívá tendenci k nepřirozenému chování ve snaze zapůsobit na výzkumníka a ovlivnit tak jeho pozorování, i když po krátkém časovém intervalu zapomene na to, že je pozorovaný a projevuje se svým přirozeným způsobem (Švaříček & Šed'ová, 2013).

Výzkumné šetření by mohlo pomoci objasnit, jakým způsobem učitelky postupují při realizaci výtvarných aktivit v prostředí mateřské školy.

5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Veškerá data, která byla získána nestrukturovaným pozorováním učitelek v mateřských školách byla podrobně zaznamenána. Pokud pozorovatel zaznamenává všechny jevy tak, jak se vyskytují, hovoříme o vzorcích událostí. „*Vzorky událostí jsou velmi podrobné písemné zápisy. Osoba, která zaznamenává jevy se je snaží popsat co nejpodrobněji a nejvýstižněji a nezaujímá k nim žádné selektivní stanovisko*“ (Gavora, 2010, s. 149). Pozorovatel si drží odstup a snaží se být citově nezainteresovaný a zaměřuje se pouze na vnější projevy chování. (Gavora, 2010).

Všechna písemný materiál, který jsme pořídila při nestrukturovaném pozorování, jsem si shromáždila. Dalším cílem bylo materiál roztrždit a uspořádat. Získaný písemný materiál jsem si postupně pročítala, kdy jsem se zaměřila na vyhledávání částí textů, které byly něčím totožné, zabývaly se stejnou věcí. Ty následně vytvořily stejnou obsahovou kategorii. Snažila jsem se vytvořit vhodné kategorie, které vznikaly již v průběhu čtení a tím došlo k rozbíjení celého psaného textu. Každou z kategorií jsem si označila kódem, kdy říkáme, že tzv. kódujeme. Po označení textu všemi kódy jsem si materiál seskupila podle jednotlivých kategorií, kdy jsem k sobě přiřadila části textu, které si týkaly stejné kategorie. V kategoriích, které jsem vyhodnotila po opakovaném pročítání jako příliš obecné, jsem vyhledala tematicky podobné pojmy, které následně vytvořily podkategorie.

Kategorie	Subkategorie
Začínáme	- Motivace - Rituály
Každá jsme jiná	- Jsem součástí třídy - (Ne)zajímáš mě
Tvořivá učitelka	- Originál nebo kopie - Štětec nebo pastelka - Neočekávané situace
Partnerství	- Vysvětlení nestačí - Pomůžu ti ráda
Nic nás netlačí	- Času máme dost
Zvládnuto	- Snaha se cení - Pochvala jako hodnocení - Strach překážkou

Tabulka 2: Kategorie a subkategorie

5.1 Začínáme

V této kategorii jsem se zaměřila na to, jaké formy motivace učitelky volí před samotným zahájeným připravené aktivity. Zda dětem před samotnou aktivitou vytvářejí dostatečný prostor pro spontánní hru nebo je již od rána zaměstnávají jinými aktivitami. Zda jsou děti seznámeny s danou aktivitou dopředu nebo až těsně před samotnou realizací aktivity. Součástí této kategorie jsou subkategorie motivace a rituály.

Ve většině případů se učitelky shodovaly v poskytování dostatečného prostoru dětí pro spontánní hry. Nechaly děti volně si hrát a nijak do hry nezasahovaly. Děti nebyly řízené a mohly se pohybovat v prostorách herny, využívat hracích koutů nebo si ve třídě malovat u výtvarného stolu.

„...nechala chlapce hrát v herně s pěnovkami a dívky si malovaly u výtvarného stolečku. Ve třídě na koberci si hrála skupinka chlapců s legem“. (Uč-Jar)

„...pustila děti do herny, kde si chlapci vzali auta a z dřevěných kostek si postavili dráhu.“ (Uč-J)

„... nechala dětem prostor pro spontánní hru a chystaly si potřebné pomůcky“. (Uč-Ji)

„Spontánní hra je taková činnost, kdy si dítě volí samo námět, záměr, hračky a herní partnery. Podle vlastních zkušeností a dostupných podnětů spontánně zkouší, vytváří, realizuje a ověřuje hru podle stupně rozvoje a tempa.“ (Koťátková, 2008)

Hra vzniká na základě vnitřních potřeb dítěte a výrazně na něho působí jak v oblasti kognitivní, tak i sociální. Mechanismus, který vše spouští je radost z činnosti. Rozsah a forma jsou podle úrovně zralosti, ve které se dítě nachází. (Opravilová, 1998).

„Pro učitelku je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, i odraz vlastní práce“ (Opravilová, 1998, s. 12).

5.1.1 Motivace

Je zřejmé, že motivace ve velké míře ovlivňuje poznávací procesy. Podle Hazukové a Šamsuly (2005) je cílem motivace ve výtvarné výchově získání zájmu dětí o činnost budoucí. Míra motivace je výsledkem spojení vnitřního stavu člověka, jeho potřeb, zájmů a vnějších impulzů, jenž tyto situace mohou vzbuzovat či ovlivňovat.

Učitelky se převážně snažily děti vhodně motivovat. Braly v potaz rozdílnost dětí i věk. Každá pracovala s jinou věkovou skupinou, k čemuž přihlížely i výběrem aktivit. Náměty,

kteřé vybíraly byly přiměřené věku dětí i jejich schopnostem, což je velmi důležité. Zvolit vhodnou aktivitu není vždy snadné. Učitel by měl vycházet také ze zájmů dětí a volit vhodné motivační prostředky.

„Motivačními prostředky ve vzdělávacím procesu obecně rozumíme vše, co může učitelka záměrně připravit a využít, aby vzbudila dětskou potřebu zúčastnit se nabízených činností.“ (Hazuková, 2011, s. 60)

„... učitelka se přemístila s dětmi do herny kde jim zahrála na klavír písničku...Bude zima, bude mráz...měla pro ně následně připravenou aktivitu, kdy děti měly vyrábět ptačí budky na zimu.“ (Uč-J)

„... před naplánovanou aktivitou dětem pohádku přečetla a společně si ji i v herně dramaticky ztvárnili.“ (Uč-T)

5.1.2 Rituály

V každodenním životě mají rituály své nezastupitelné místo. Kolikrát si ani neuvědomujeme kolik rituálů zahrnuje nás všední den. Rituály v průběhu dne představují důležité opěrné body i pro učitelku, tak v určitých momentech především pro děti. Konkrétně pro děti předškolního věku jsou mimořádně důležité a učitelky, které začleňují rituály každý den, učí děti orientovat se v čase a dítě tak získává pocit bezpečí a jistoty, když ví, co v daný čas nastane. U učitelek jsem se snažila určitě rituály vyzorovat. Zaměřila jsem se na ranní rituály, rituály při hře, před jídlem.

Každá z pozorovaných učitelek, aniž by si to uvědomovala, tak rituály opravdu začleňovala. Některé užívaly rituály podobné, kdy se vítaly s dětmi při příchodu do třídy, jiné využívaly rituálu před jídlem, před vstupem do herny atd.

„...učitelka se postavila a šla ke dveřím, kde se s holčičkou přivítala obětím a pohlazení.“(Uč-K)

„... než poslala děti na umývárnu, společně si připomněli říkanku o mytí rukou.“ (Uč-Z)

„... plačícímu chlapečkovi učitelka připomněla, že maminka přijde jako každý den, a to po obědě.“(Uč-J)

„Rituály jsou takové aktivity, které se odehrávají ve specifické odtrženosti od běžného života, začínají a končí specifickou ceremonií, mají silný symbolický obsah, ze kterého se odvíjí jejich téměř sakrální funkce vysvěcení či zasvěcení.“ (Kašćák, 2010, s.26)

Rituál tedy obecně můžeme chápat jako stabilně se opakující konkrétní činnosti, které zaujmají v životě člověka místo. Vycházejí z náboženství a na jedince mají velký vliv v oblasti tělesné a emoční (Kašćák, 2010).

5.2 Každá jsme jiná

V této kategorii jsem se při pozorování zaměřila na projevy učitelky při výchovně vzdělávacímu procesu. Všimla jsem si jakými profesními kompetencemi učitelka disponuje, jaký vyučovací styl je jí blízký. Jak se projevuje při vzájemné interakce s dětmi, kde bylo patrné, zda ji profese učitelky naplňuje.

Vyučovací styl je složitým jevem, který můžeme definovat jako určitý individuálně specifický způsob vyučování, který se projevuje konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti jednotlivých žáků, volbou organizačního rámce výuky, vyučovacích metod i postupů, preferencí jistých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních schémat komunikace v rámci průběhu vyučování. Tento styl si volí sám vyučující na základě kontextu a strategií, jež preferuje (Škoda & Doulík, 2011).

Různí autoři definují kompetence učitele různě. Syslová (2013) uvádí definici Průcha (2002), který nazývá kompetence vztahující se k učitelům jako profesní kompetence.

„Jedná se o předpoklady, které by měli učitelé splňovat pro výkon své profese“ (Průcha, 2002, in Syslová, 2013).

Učitelky se v této kategorii dosti lišily. Jak již je uvedeno nad, každá je jiná osobnost, disponuje jinými kompetencemi, a tak logicky odlišně přistupovaly k výchovně vzdělávacímu procesu a k výběru výtvarných aktivit. Do osobního pojetí výtvarné výchovy prostupuje celá osobnost učitelky.

„... děti se kolem učitelky stále motaly, nenechaly ji chvíli prostoru, dováděla s nimi, věnovala se jim non stop... z pozorování jasně vyplynulo, že učitelka je dětmi milovaná.“ (Uč-T)

„... seděla za stolem a občas zvedla oči od dokumentu, který měla položený na stole... dětem vhodně nechala prostor pro volné hry, ale neobtěžovala se jít je alespoň zkontrolovat, i když slyšela z herny řev, kdy bylo jasné, že děti v herně bez dozoru divočí. ... zakřičela na ně, ať se ztiší nebo z herny odejdou všichni, že nebude pátrat, kdo to byl.“ (Uč-V)

Důležitou roli vždy hrají zkušenosti z vlastní výtvarné práce, ale i zkušenosti z výtvarné výchovy realizované při vzdělávání dětí (Hazuková, 1994).

5.2.1 Jsem součástí třídy

Zde jsem při pozorování sledovala, jak moc se učitelka dokáže infiltrovat do kolektivu třídy. Jakým způsobem postupu a zapojuje se do aktivit dětí a celkového dění ve třídě. Zda je s dětmi v dostatečném kontaktu, komunikuje s nimi nebo se věnuje jiným aktivitám.

Čábalová (2011) uvádí, že vztah učitele a žáků hraje významnou roli ve struktuře procesu výuky.

Vzájemný vztah se tak stává jednou z podstatných podmínek učení žáka, pro učitele znamená prostředek k dosažení výchovně vzdělávacích cílů“ (Schneiderová, 1994).

Ve většině případů bylo zapojení učitelek mnou vnímané jako pozitivní. Učitelky se dětem věnovaly. Hrály s nimi společenské hry, povídaly si nebo jen tak zpozvdáli pozorovaly samotné aktivity dětí, prováděly diagnostiku, kdy měly možnost vnímat nejen sociální vztahy mezi dětmi, ale i jejich role. V jednom případě se učitelka dokonce připojila k dětem a pomohla jim s úklidem výtvarné skříně, kdy se po otevření skříně na děti vysypaly koše s voskovkami.

„... učitelka jim pomohla sesbírat polámané voskovky do oddělené krabičky“. (Uč-N)

„... sedla si za dětmi na koberec a společně si prohlíželi atlas ptáků. Učitelka se zájmem poslouchala historky dětí“. (Uč-J)

„... přidala se k dívkám, které si u výtvarného stolu vyráběly časopis z vystřižených obrázků a pomohla jim s vlepováním“. (Uč-K)

„...seděla v herně v koutku a pozorovala dívky, jak si hrají s panenkami na maminky...dostala také panenku, kdy dívky chtěly, aby si s nimi hrála.“ (Uč-D)

5.2.2 (Ne)zajímáš mě

Tato subkategorie vznikla náhodně na základě pozorování učitelky, která dle mého názoru působí v mateřské škole „omylem.“ Bohužel oproti jiným učitelkám tato učitelka působila nervózně, nejistě. Výraz v obličeji stejný po celou dobu mého pozorování. Scházelo ji nadšení, zájem, ochota s dětmi komunikovat nebo vůbec něco řešit. Bohužel i její následná aktivita, kterou měla pro děti připravenou tomu odpovídala. Nejsem schopna posoudit, zda se jednalo pouze o momentální indispozici, kdy učitelka mohla řešit nějaký osobní problém, ale i v tomto případě měla jednat jako profesionál a osobní problémy nepromítat do pracovního prostředí. Další důvod chování učitelky mohl být fakt, že učitelka v mateřské škole

pracuje teprve od začátku školního roku, kdy do této doby nikde nepůsobila a jen neví, jak to celé uchopit. Proto jsem záměrně tuto subkategorii takto nazvala. Dalo by se říct, že učitelku můžu označit termínem začínající učitelka.

Jak uvádí Syslová (2012), začínající učitel mateřské školy má hned od prvního dne plnou odpovědnost za bezpečnost, výchovu a vzdělávání jemu svěřených dětí. Stává se členem pedagogického kolektivu, kdy přebírá ve všech důsledcích učitelkou roli se všemi povinnostmi učitele mateřské školy.

Dle Vašutové (2004, s. 40) jsou důležité pro učitele osobnostní předpoklady jako „*entuziasmus, pozitivní postoj k životu, lásku k dětem, schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy, schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat, empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost, starostlivost, trpělivost, laskavost, nápaditost a tvořivost, sebeovládání, emocionální rovnováhu, sdílení a kooperace, příkladné dodržování pravidel, pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti.*“

„... *seděla za stolem a telefonovala...děti okřikovala...dostatečně jim nevysvětlila postup při realizování aktivity ukázala dětem hotový výrobek, který si měly vyrobit a měl vypadat přesně, jak ten, který ukazovala...upozorňovala děti, aby se stále dokola nevyptávaly, jak to mají dělat, když vědí... nakonec aktivitu naštvane ukončila a rozdala pracovní listy, kde už dětem vysvětlila, co mají dělat, ale dál se tím již nezabývala... splněné pracovní listy vysbírala a bez jakékoliv zpětné vazby směrem k dětem je založila do skříně*“ (Uč-V)

5.3 Tvořivá učitelka

Každý člověk je vybaven určitým stupněm tvořivosti. Já se zaměřila na pedagogická tvořivost, která je chápána jako tvořivost vyučujícího při jeho výchovně vzdělávací činnosti, kdy vymýšlí vhodné aktivity a zadává tvůrčí práci žákům. Další oblastí, kterou pedagogická tvořivost zahrnuje je motivování, kdy učitel je v roli facilitátora a dosahuje u žáka trvalých, progresivních změn při řešení problému. (Petrová, 1999)

„*Tvořivost považuje za nejvyšší projev lidské individuality, která touží po svobodném rozhodování, sebeaktualizaci a seberealizaci.*“ (Maňák, 2001, s. 104)

„...*přečetla jim pohádku, aby si udělaly představu, jaké kulisy bude potřeba namalovat.*“ (Uč-T)

„... *svolala děti do herny, kde předtím rozprostřela na zem různé druhy ptáků a děti si samy vybraly, pro kterého budou budku vyrábět.*“ (Uč-J)

„...děti si nejprve kytaru prohlédly a učitelka jim u toho popisovala, z čeho se kytara vyrábí a jak se nazývají jednotlivé části...dovolila jim na ni zabrnkat, aby měli všichni představu, jaký zvuk vytváří... pak se přesunuli všichni do třídy, kde se již zhostili samotné realizace ...výroby kytary z papírového kartonu.“ (Uč-Jar)

5.3.1 Originál nebo kopie

Citlivým přístupem a vedením učitelkou se mohou děti rozvíjet a dosahovat osobních pokroků. Je důležité, aby mělo dítě svobodnou volbu při tvorbě. Každé dítě je jedinečné, a jak respektujeme individuální zvláštnosti dětí, měl by učitel respektovat i jeho výtvarné cítění a nenutit ho tvořit dle svých požadavků a šablon. Děti mají své individuální specifické zvláštnosti, vlastnosti, potřeby, možnosti a zkušenosti.

Tady se učitelky již rozcházely. Některé využívaly šablon, kdy chtěly, aby výrobky všech dětí měly podobné parametry a mohly je vystavit na nástěnky, jiné daly dětem volnost při tvorbě, a tak podněcovaly jejich fantazii a podporovaly tvořivost.

Brücknerová (2011) takové výrobky popisuje jako dokonalé, pečlivé, které jsou postavené na preciznosti, nikoliv originálním řešení. Učitel tak buduje výtvarnou výchovu, která je předvídatelná a snadno hodnotitelná ve smyslu úspěchu a neúspěchu. Převládá napodobování vzoru a návodu před možností experimentování. Používání šablon a stanovování mantinelů vede učitele k pocitu jistoty.

„... k výrobě ptačí budky rozdala potřebné pomůcky a nechala at' si dle fantazie libovolně tvořit... rozdala jim dřevěná dřívka, ze kterých si měly děti poskládat budku. To, jak má budka vypadat nijak nespecifikovala.“ (Uč-J)

„... rozdala jim velké papírové kartony na které měly děti nakreslit zvířátka, která hrála v pohádce...výběr nechala na nich, jen jim jako nápovědu dala k dispozici obrázky zvířat, která se v pohádce vyskytovala.“ (Uč-T)

„... půjčila dětem šablonu kytary, aby si ji mohly obkreslit a vystříhnout.“ (Uč-Jar)

5.3.2 Štětec nebo pastelka

Zde šlo o zjištění, jaké techniky a prostředky při výtvarných aktivitách učitelky využívají. Učitelka umožňuje dětem, aby získaly praktické výtvarné zkušenosti jak v kresbě, malbě, modelování, tak i v prostorové tvorbě. Přitom respektuje věk a individualitu dětí. Malba,

kresba i další výtvarné činnosti nabízejí možnost sebevyjádření se jinou formou než slovní a ve srovnání s dalšími aktivitami patrně nejvíce rozvíjejí fantazii a kreativitu dítěte.

Uždil (2002) říká, že kreslení a malování tvoří základ zobrazování světa kolem sebe, ale nepovažuje je za jediné techniky, které může učitelka využít při aktivitách s dětmi.

„... rozdala dětem podložky a kyblíky s modelínou.“ (Uč-Ji)

„... svolala děti, aby si přišly pro vodové barvy, štětce a kelímky na vodu a vystříženou kytaru vymalovaly dle skutečnosti...kdo nechtěl použít barvy, v nabídce byly ještě barvené tuže“ (Uč-Jar)

„...na každý stůl si měly děti rozdaty pastelky a učitelka jim rozdala pracovní listy, který měly pastelkami vypracovat.“ (Uč-N)

5.3.3 Neočekávané situace

Tato subkategorie vznikla z nenadálých, neplánovaných situací, kdy učitelka, ač se snaží mít aktivity připravené a propracované do detailu, tak se to ne vždy musí podařit. V průběhu mohou nastat situace, komplikace, které ovlivní celý další průběh výchovně vzdělávacího procesu.

„...učitelka neurčila v jakém pořadí si mají děti chodit pro přichystané pomůcky, a tak se k pomůckám seběhli všichni záraz, což způsobilo chaos a přetahování o ně.“ (Uč-M)

„... chlapci se přetahovali o šablonu a strčili do stolu, kde zapomněla učitelka otevřenou tuž a ta se vylila na podlahu a zároveň ušpinila dívky sedící u druhého stolu.“ (Uč-Ja)

„... chlapci neustále vyrušovali a nereagovali na učitelčino napomínání ...snažila se je usměrnit, ale vydrželi to jen chvíli... nerespektovaly žádná pravidla, na které je upozorňovala.“(Uč-V)

„...byla potřeba lepidla, ale učitelka nacházela samá vyschlá....musela poslat děti do vedlejší třídy, aby jim nějaká lepidla půjčili.“ (Uč-K)

5.4 Partnerství

Učitelka jako partner. Zde jsem se snažila zachytit vztah mezi učitelkou a dětmi. Na jaké bázi je vztah založený. Zda je založený na vzájemném respektu a učitelka vytváří rovné a příjemné sociální prostředí pro všechny. Snaží se kolektiv stmelovat a dává dítěti dostatek prostoru k vyjádření svého názoru.

V tomto případě učitelky poskytovaly dětem velký prostor pro vyjádření a komunikaci. Nechaly je ve většině případů podílet se na výběru z vícero aktivit, které měly přichystané. Děti měly dostatečný prostor i pro argumentaci k situacím, které nastaly, kdy učitelka neskákala dětem do řeči a nechala je domluvit. Z mnoha pozorování bylo vidět, že vztah učitel – dítě je utvářený na základě důvěry a spolupráce, kdy děti učitelku respektují a ona je.

„Vztah mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě a kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a taktéž spoluurčuje jeho výsledky.“ (Kohoutek, 2008, s. 56).

„... oslovila děti, že by potřebovala pomoci sesbírat zbytky papíru a odnést do krabice na sběru.“ (Už-Jar)

„... dovolila jim, aby si sesedli k jejímu stolu a společně promýšleli jakou si dnes zahrají pohybovou hru...“ souhlasila, i když věděla, že hra, kterou si děti vybraly je rozdovádí a projevují se u ní hlasitě...dohodli si pravidla.“ (Uč-T)

„... pobíhala po třídě a vychystávala pomůcky, kdy děti byly zvědavé a neustále se učitelky vyptávaly co dělá a na co to potřebuje...neprozradila jim, co chystá, ale zapojila je do přípravy.“ (Uč-Z)

5.4.1 Vysvětlení nestačí

Jak důležitý je výběr vhodné organizační formy vyučování, kdy jde o uspořádání podmínek k realizaci obsahu výuky při použití různých metod výuky, výukových prostředků a při dodržování didaktických zásad (Průcha, 2008), jsem se měla možnost přesvědčit právě zde. Učitel by měl organizaci činností přizpůsobit podmínkám, věku dětí a prostředkům.

Ne všechny učitelky vhodně zvolily organizační formu. Někdy bylo potřeba pracovat s dětmi spíše individuálně než použít hromadného vyučování. Mezi učitelkami bylo oblíbené i skupinové vyučování, kdy si děti rozdělily do skupin, jak potřebovaly a mohly tak více a konkrétně působit. Nejčastěji však bylo využíváno právě frontálního vyučování. Učitelky si volily formy dle věku dětí.

„... výrobek nakonec tvořila zároveň s dětmi, které si rozdělila do skupinek, protože někteří nebyli schopni pochopit, co učitelka požaduje.“ (Uč-D)

„... usadili se na svá místa a vysvětlila jim, jak budou postupovat, ukázala jim hotový výrobek pro inspiraci, který připnula na magnetickou tabuli a nechala je samostatně tvořit.“ (Uč-Ja)

„ ... brala si děti postupně a s každým samostatně pracovala u stolu ve třídě. “ (Uč K)

„ ... papírové kartony položila na spojené stoly, aby děti mohly pracovat společně na kresbě kulis a mohli si radit a pomáhat. “ (Uč T)

5.4.2 Pomůžu ti ráda

Tady bylo pozorování zaměřeno na učitelku, jako facilitátora a učitelku jako „spolutvořitelku“. Snažila jsem se vypořádat z kolika procent je práce opravdu dětí, a kdy značnou měrou již zasahuje učitelka a tím pádem přetváří představu dítěte, jak má výrobek vypadat na svoji.

Fenstermacher (2008) popisuje facilitační vyučovací styl učitele jako takový, který vychází z pojetí učitele a zaměřuje pozornost především na osobnost žáka. Učivo pro něj není cílem samo o sobě, pohlíží na ně jako na prostředek rozvoje žáků. Jde mu o autenticitu každého žáka a pomáhá mu se stát hodnotným člověkem.

„ ... snažila se chlapce navést, ať to zkusí vymyslet sám nebo ať poprosí o radu kamaráda vedle sebe “ (Uč-Ja)

„...nejprve to nechala děti nakreslit a pak se doptávala, proč to udělaly takto, a zda tam je vše, co k tomu patří...zda nechtějí ještě něco dokreslit. “ (Uč-T)

„ ... učitelka šla ke stolečku a viděla, že chlapci si nevědí rady, jak sněženku vyrobit. Sedla si k nim a co jsme měla možnost vidět, některé pouze nasměrovala, za jednoho chlapce skoro celý výtvar udělala sama.“ (Uč-D)

5.5 Nic nás netlačí

Je důležité, aby učitelky nechaly dětem dostatečný prostor k realizaci aktivity. Každé dítě má své tempo a styl práce a učitelka by ho měla respektovat. Také by měla přihlížet k aktuální situaci a atmosféře v prostředí třídy. Děti by neměly být nuceny do žádné aktivity. Naopak by jim mělo tvoření navodit zážitek a přinášet vnitřní prožitek.

Prožitek vnímá jako nástroj na zkvalitnění výuky, kdy učitel je ten, který se především podílí na tvorbě příjemného prožitku dítěte.

„Bez uvědomění svých zážitků bychom vůbec nic nevěděli o světě, ale ani o sobě. V tomto ohledu jsou zážitky jedinou cestou, jíž se lidé mohou za pomoci řeči a jiných kulturních aktivit dobírat poznání nebo sebepoznání.“ (Slavík, 2007, s. 76).

„No, nejčastěji asi na prožitek, teďka hodně děláme tu zážitkovou výtvarku, nebo jak se jí říká, nějak takhle, že to není nic konkrétního, ale že jako mají práci s barvou a tak...“

„... i když měla připravené pomůcky, všimla si špatného rozpoložení dětí a přesunula aktivitu na jiný den...s dětmi si povídala a pak je nechala volně hrát.“ (Uč-Z)

5.5.1 Času máme dost

Výběrem aktivity ovlivňujeme i její časovou náročnost. Učitelky mají svobodu při plánování aktivit, a tak nejsou časem až tolik limitované. Zde jsem pozorovala, jak náročnou aktivitu, z hlediska času, učitelka zvolila a jak to ovlivnilo celkovou realizaci.

Učitelky starších dětí volily převážně aktivity náročnější, a proto jejich realizace byla kolikrát rozdělena na více dní. U mladších dětí učitelky volily ne až tolik náročné aktivity, ale i u nich se aktivita protáhla do následujícího dne. V tomto případě to bylo způsobeno pomalým tempem dětí.

„... učitelka rozdala předškolákům pracovní listy, které byly natolik jednoduché, že je odevzdávali po pár minutách.“ (Uč-V)

„... upozorňovala děti, aby postupovaly pomalu a pečlivě a na vypracování se soustředily, že jim hraní neuteče, ... dala jim dostatek času na přemýšlení a splnění zadaného úkolu.“ (Uč-Ja)

„...kvůli zaschnutí barev se aktivita protáhla až do druhého dne, což učitelka předpokládala.“ (Uč-J)

5.6 Zvládnuto

Konečná kategorie mi vyvstala ze subkategorií *snaha se cení, úsměv jako pochvala* a *strach překážkou*. Ne, pro každé dítě jsou výtvarné aktivity v mateřské škole zálibou. Právě naopak mohou v dítěti vyvolávat stres a vzbuzovat pocit selhání. Zde je učitelka důležitým činitelem, jak bezproblémově nastavit proces tvorby, tak aby dítě dokázalo překonat obavy a zároveň, aby učitelka došla k cíli, který si stanovila. Pozorovala učitelku, jak dokáže odhadnout

možnosti každého jednotlivce, přizpůsobit tomu vzdělávací nabídku a splnit cíl aktivity. Důležité je i prostředí, kde se výchovně vzdělávací proces odehrává.

Učitel, veden profesionální etikou, cítí odpovědnost nejen za průběh výuky, žáky ale i za výsledky výuky. (Lokšová & Lokša, 2003)

„Vzdělávací nabídka v mateřské škole představuje především plán pedagogické práce s dětmi, která je zdrojem motivace a inspirace pro děti i učitelky a umožňuje tvořivou a cílevědomou vzdělávací práci s dětmi.“ (RVP PV, 2018)

Učitelky celkem obstojně dokázaly nastavit náročnost vybraných aktivit tak, aby uspěly všechny děti a učitelky své nastavené cíle splnily. Dokázaly pružně reagovat a měly i dostatečnou míru improvizace.

„... učitelka posadil chlapečka k výtvarnému stolu, kde už seděl další chlapec. Nastal ovšem problém, protože vedle něho nechtěl sedět. I když učitelka chlapci domlouvala a snažila se ho přesvědčit, musela chlapečka vyměnit za jiné dítě.“ (Uč-K)

„...vysypala na stůl zbytky skartovaného papíru, ale nebylo ho dostatek, a tak z důvodu bezpečnosti dětí mně poprosila, zda bych mohla další papíry na tvoření skartovat.“ (Uč-M)

5.6.1 Snaha se cení

Výtvarné práce by se v žádném případě neměly rozlišovat na povedené a nepovedené. Vždyť každý vnímáme a smýšlíme jinak, a od toho se utváří i naše zapálení pro určitou aktivitu. Učitel by měl k hodnocení výtvarných prací přistupovat co nejvíce objektivně a citlivě. Samotné ocenění, byť jen malé, je pro dítě hnací silou a motivací pro další tvoření. Nemělo by být jen o výsledných pracích, ale hlavně o procesu tvorby a pokroku v něm.

Učitelky se při většině pozorování snažily děti hodně podporovat. Ať už na začátku, tak především v průběhu aktivit. Dostatečně si všimaly „zápalu“ při práci u každého dítěte. Pokud viděly, že se dítě soustředí a výsledkem tomu bohužel neodpovídal, i tak ho v závěru pochválily.

„... i když měl problémy s jemnou motorikou, střihání obkreslené kytary mu moc nešlo, učitelka ocenila jeho úsilí pohlazením.“ (Uč-Jar)

„... učitelka rozdala dětem papíry, pastelky a začala jim diktovat obrázkový diktát...kdy se měly orientovat na ploše papíru...nahoru do rohu měly děti namalovat sluníčko, doprostřed

stránky domeček...jen z chlapců se však nedokázal zorientovat a místo pokračování v aktivitě si z papíru poskládal vlaštovku, což učitelka ocenila i přesto, že měl realizovat aktivitu jako všichni ostatní“. (Uč-T)

5.6.2 Pochvala jako hodnocení

Tato subkategorie mi měla ukázat, jak učitelky přistupují k hodnocení a zda je hodnocení opravdu spravedlivé nebo jsou všechny děti hodnoceny učitelkou stejně. Hodnocení je činnost, která může dítěti hodně pomoci, nebo na druhou stranu ublížit.

„Hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“ (Skalková, 2007, s. 176)

Hodnocení má motivační funkci a při kladné povaze přispívá k dobrému klimatu ve třídě nebo ve skupině, posouvá dítě v jeho vývoji. (Skalková, 2007)

V tomto případě učitelky s dětmi hodně komunikovaly a rozebíraly konečný výtvar. I když nebyl výtvar ideální, dokázaly vždy podat dítěti zpětnou vazbu takovou, která vybízela buď ke zlepšení, kdy to šlo ještě zvládnout lépe nebo pochvale, a to v jakékoliv formě. Každá k hodnocení přistupovala jinak.

„... vzbudila u dětí vlnu radosti, protože jim na výkresy natiskla razítka.“ (Uč-K)

„... kulisy k pohádce se vyvedly, učitelka byla nadšená a všechny moc chválila, za odměnu jim dala sladkost, čímž si u dětí zajistila také pochvalu.“ (Uč-T)

„... za ptáčí budky, které se chlapcům moc podařili, jim učitelka dovolila kuličkovou dráhu, která patří mezi velmi oblíbené hračky a kvůli velkému zájmu si s ní děti hrají střídavě.“ (Uč-N)

5.6.3 Strach překážkou

Poslední subkategorii byl **strach překážkou**.

Učitel má k výchovně vzdělávacímu procesu přistupovat tak, aby rozvíjel dítě po všech stránkách. Občas může narazit na situace, kdy, ač se snaží sebevíc, nedocílí toho, co chce. Občas je strach z něčeho silnější než učitelovo odhodlání. Nejen děti mají strach, ale i učitel je plný strachu. Má strach ze selhání, zda zvládá požadavky, které mu jsou kladeny, strach, zda správně děti rozvíjí a vede, jak hodnotí jeho práci kolegové, rodiče. Při pozorování jsem se zaměřila na postup učitelky při zvládnutí překážek, které znesnadňují splnění cílů.

Pokud nastala situace, kdy bylo zapotřebí aktuálně reagovat, kdy bylo dítě z nějaké příčiny vytěšňováno z kolektivu ostatních např., z důvodu strachu, dokázaly učitelky nastalou situaci řešit okamžitě a individuálně. Zajímala je příčina, proč má dítě strach, čeho se bojí. Snažily se pozornost dítěte zaměřit na něco jiného a opět ho vtáhnout do aktivity.

Dítě podléhající strachu, podává nižší výkony. Strach snižuje přesnost vnímání, schopnost koncentrovat se a vyvolává emočně nestabilní chování jedince. (Skalková, 2007)

„ ... nechtěl kreslit, nechtěl stříhat...učitelka s chlapcem komunikovala, motivovala ho, upozorňovala ho, že když nic nevytvoří, tak bude maminka smutná, protože neuvidí na nástěnce jeho obrázek...s chlapcem nic nehnulo ...měl strach z barvy, nechtěl mít špinavé ruce ... učitelka mu nabídla jednorázové rukavice, ale ani to ho nepřimělo k práci. (Uč-J)

„ ... kamarád, který sedel vedle něho se mu posmíval, že jeho výrobek není stejný, jak jeho a že to nemá správně a paní učitelka se bude na něho zlobit...chlapec už dál nechtěl pokračovat v realizované aktivitě. Učitelka ho ubezpečila, že se rozhodně nezlobí a poradila mu, jak dál pokračovat a výtvar dopracovat...chlapec se vrátil zpět k aktivitě a výrobek dotvořil. (Uč-M)

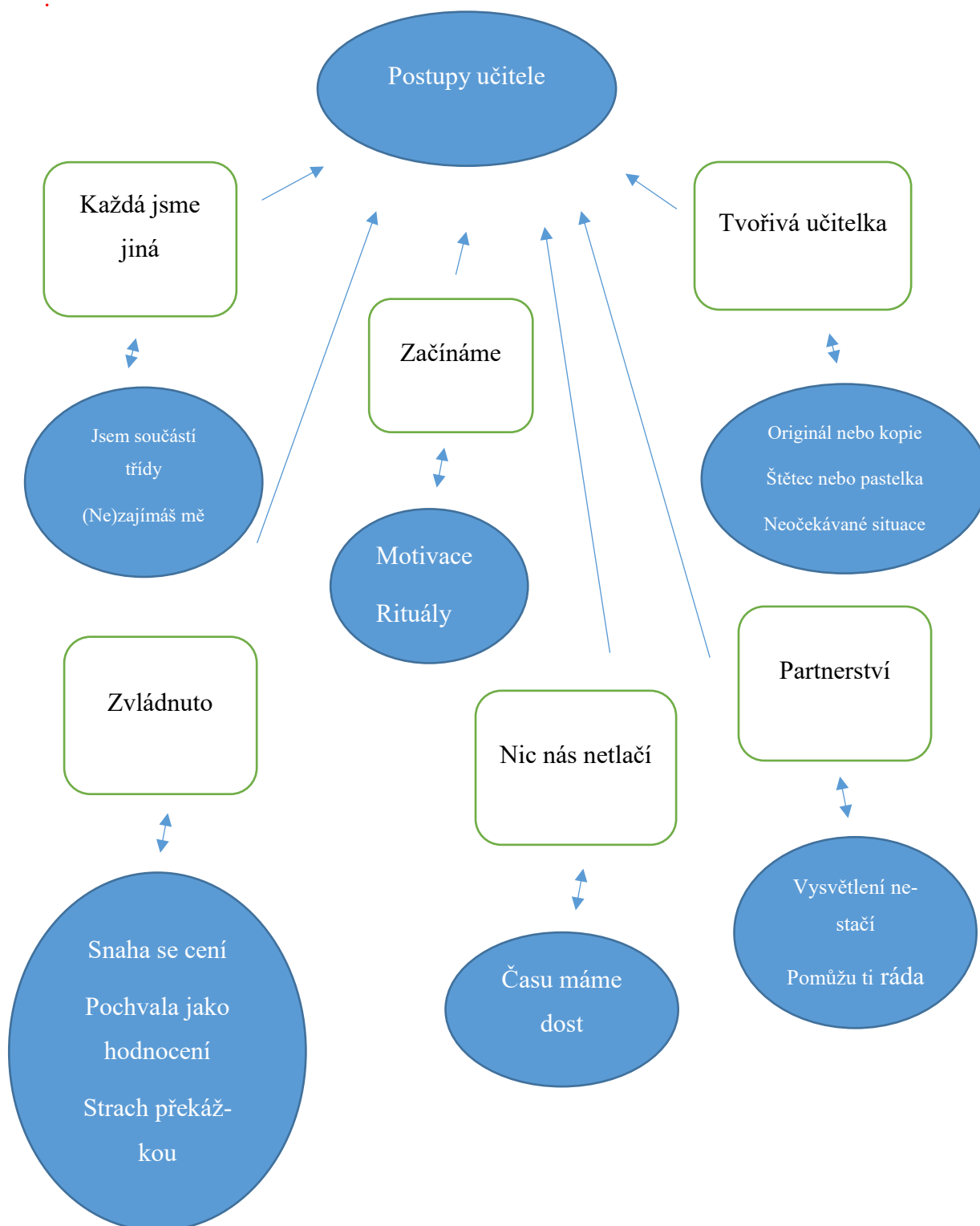
6 ZÁVĚR VÝZKUMU

Z výzkumného šetření diplomové práce „Analýza postupů učitele mateřské školy při výtvarných aktivitách“ vyplynulo, že některé učitelky mateřských škol si s plánováním procesu vzdělávání, v tomto případě výtvarnými aktivitami, nikterak extra nezabývají. Jejich pojetí výtvarné výchovy byla velmi různorodá. Zaměřila jsem se na analýzu postupů učitelek při plánování vzdělávacího procesu. Jak ho realizují, jaké volí didaktické strategie, aby dosáhly požadovaného cíle. Výzkum byl zaměřený kvalitativně a realizovala jsem ho metodou nestrukturovaného pozorování. Výzkumný vzorek tvořilo jedenáct učitelek ze dvou zlínských mateřských školek. Každý učitel by měl ve výtvarné výchově usilovat také o didaktický záměr. Při výběru výtvarné činnosti musíme pracovat jak s tradičními pedagogickými pojmy, tak i s didaktickými kategoriemi, kterými jsou cíl, obsah a prostředky. Většina učitelek se snažila děti vhodně motivovat, kdy volily takové aktivity, které vzbuzovaly zájem dětí. Ne, vždy je snadné zvolit správné motivační prostředky. „*Motivačními prostředky ve vzdělávacím procesu obecně rozumíme vše, co může učitelka záměrně připravit a využít, aby vzbudila dětskou potřebu zúčastnit se nabízených činností*“ (Hazuková, 2011, s. 60). Setkala jsem se jak s výtvarnou výchovou, která byla orientovaná na mechanické zpracování výtvarného úkolu, kdy učitelka nijak o výtvarné aktivitě nepřemýšlela, tak s přístupem učitelky, která měla výtvarnou aktivitu naplánovanou od začátku až do konce. Měla jasnou představu, jak bude aktivita probíhat, s jakým záměrem, jaké strategie použije v konkrétních vzdělávacích podmínkách. Je samozřejmé, že vlastní zkušenost z výtvarné práce ovlivňuje jak učitelku, tak její postup při plánování procesu vzdělávání. Každá jsme jiná, jinak tvořivá, a to se odráží i v poskytování vhodně zvolených aktivit a zadávání tvůrčích úkolů dětem. Každá z učitelek by měla porozumět otázkám didaktiky výtvarné výchovy, především z hlediska procesu výuky a měla by se orientovat v teoretické oblasti výtvarného vzdělání. Měla by být kompetentní při poskytování vhodné vzdělávací nabídky. Kompetencemi v tomto případě označujeme „*soubor dispozic k tvořivému a autentickému jednání v různých situacích zaměřených na výtvarnou výchovu*.“ (Hazuková, 2011). Učitelky vhodně plánovaly aktivity, jak z hlediska věku, tak i z hlediska možností a zájmu dětí. Snažily se děti do výtvarných aktivit nenutit, spíše je namotivovat, a to pomocí experimentování s výtvarnými technikami. Také jim poskytovaly dostatečný prostor pro sebevyjádření, kdy neomezovaly dětskou tvorbu používáním šablon. V předškolních zařízeních jsou často používány učitelkou vytvořené šablony, zřejmě z potřeby učitelky, mít na konci hodiny povedené výtvary. Dítě je v tomto případě spíše vedeno k produktivní činnosti, nikterak k vlastnímu vyjádření. Ve výtvarné

výchově je důležité mít na paměti, že mnohem důležitější, než výsledné výtvary je právě výtvarný proces, který děti nejvíce rozvíjí. Bohužel, ne vždy bylo plánování úspěšné. Nastaly situace, které musela učitelka jednat operativně, kdy měla naplánovanou aktivitu, připravený postup a zvolené strategie, bohužel byla omezená materiálním vybavením třídy, které bylo nedostatečné. Učitel by měl právě organizaci činností přizpůsobit podmínkám vzdělávání, prostředků a věku dětí. Mezi učitelkami byla oblíbená forma skupinového vyučování, nejčastěji však volily formu frontálního vyučování. Učitelky se vždy snažily vhodně formulovat, co při výtvarné výchově s dětmi dělají a z jakého důvodu. Popisovaly dětem pracovní postup a poskytly jim hotový výrobek, aby to měly děti zprostředkované i vizuální cestou. Pokud učitel chápe výtvarnou činnost v širším slova smyslu a neomezuje se při jejím plánování na vytváření statických výrobků „na nástěnku“, má možnost navozovat situace, při kterých může v rámci interakce s dítětem pracovat na rozvoji dílčích i rámcových cílů vzdělávání. Nejenom plánování, samotný průběh, ale i hodnocení patří k činnostem učitele v procesu vzdělávání. Nejedná se však o hodnocení, které je prováděno na vyšších stupních vzdělávání, ale jde spíše o poskytnutí zpětné vazby učitele směrem k dítěti. V tomto případě učitelky s dětmi aktivně komunikovaly. Dětem poskytovaly zpětnou vazbu, metodou slovního hodnocení, k výsledku výtvarné aktivity. Většinou děti hodnotily už při samotném průběhu, kdy ještě mohly ovlivnit postupy dítěte. Hodnocení by mělo působit na komplexní rozvoj osobnosti dítěte, utvářet jeho sebepojetí a sebehodnocení a plnit tak i funkci rozvíjející. Zároveň by mělo být motivační, dítě by nemělo odrazovat od dalšího učení a lepších výkonů. (Skalková, 2007)

Věřím, že postupy učitelek při plánování výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole se bude v dalších letech jen zdokonalovat. Učitelky by měly volit takové postupy a didaktické strategie, aby jejich práce byla efektivní a vedla k celostnímu rozvoji dítěte.

6.1 Teoretický model vycházející z pozorování



Základním kamenem v tomto teoretickém modelu jsou „Postupy učitele.“ Na základě pozorování vznikla kategorie „Začínáme“, která prezentuje postupy učitelek před samotným realizováním aktivity v procesu vzdělávání. Zda vytvářejí dostatečný prostor pro spontánní

hru dítěte nebo již od rána zaměstnávají děti různorodými aktivitami. Jaké postupy volí k motivování dětí a jaké rituály zahrnují během výchovně vzdělávacího procesu v prostředí mateřské školy. Druhou kategorií je „*Každá jsme jiná*“, kde jsem zaměřila pozorování učitelů na jejich profesní kompetence. Jak moc se učitelka dokáže infiltrovat do kolektivu třídy. Jak přistupuje k výchovně vzdělávacímu procesu a plánuje ho. Třetí kategorie „*Tvořivá učitelka*“ popisuje pedagogickou tvořivost zaměřenou k výchovně vzdělávací činnosti a rolím učitele. „*Učitel mateřské školy plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná. Pojem „role“ můžeme použít ve smyslu poslání, úloha nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání.* (Šmelová, 2006, s. 120). Při svém pozorování jsme se zaměřovala na obsahový rámec, ze kterého aktivity vycházely a na výběr vhodných výtvarných technik. Občas se vyskytly neočekávané situace, kterým musela učitelka čelit v průběhu vzdělávacího procesu, kdy hledala vhodné postupy, jak nastalý problém vyřešit. V kapitole „*Partnerství*“ jsem se snažila zachytit vzájemné vztahy, interakci učitele a žáka, klima třídy, vše, co ovlivňovalo průběh plánované aktivity v procesu vzdělávání. Pozorovala jsem, jaké didaktické strategie učitelky zvolily, aby byl vzdělávací proces úspěšný a jakou měrou samy zasahovaly do zvolených aktivit. Všimla jsem si vyučovacího stylu učitelů, který přispívá ke kvalitě vzdělávání a snažila jsem se učitelky typově zařadit. „*Učitelé různého temperamentu různě prožívají jednání dětí a žáků a svým jednáním navozují určitou atmosféru ve třídě. Učitele bychom mohli dělit na typy podle vztahu k žákům, na demokratické, liberální nebo autokratické.*“ Předposlední kategorie s názvem „*Nic nás netlačí*“ se zaměřovala na vhodnost aktivit z pohledu náročnosti. Jak učitelky postupovaly při výběru aktivit, jakou volily míru obtížnosti a zda zvolené aktivity odpovídaly věku dětí a jejich možnostem. Konečnou kategorií byla kategorie „*Zvládnuto*“ kde jsem v rámci pozorování sledovala, co všechno může ovlivnit vzdělávací proces. Pozorovala jsem, zda postupy, které si učitelky zvolily pro realizaci aktivity byly vhodné a vedly k naplnění cílů.

7 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala analýzou postupů učitelek mateřské školy při výtvarných aktivitách. Cílem práce bylo popsat postupy učitelek při realizování aktivit ve výchovně vzdělávacím procesu. Jak učitel vstupuje do výtvarných aktivit dětí a jakým způsobem učitelky mateřských škol hodnotí výtvarné práce dětí. Sběr dat výzkumu probíhal bezproblémově, všechny učitelky byly dopředu seznámeny s mými požadavky a s mojí přítomností ve vzdělávacím procesu. Diplomová práce obsahuje část teoretickou a empirickou.

V teoretické části jsem se zaměřila na osobnost učitele, zmiňuji vyučovací styly učitele a také, jaké typy učitelů se vyskytují v prostředí mateřské školy. Následná část teoretické části je věnována kompetencím učitelky mateřské školy, ze kterých vycházejí kompetence učitele výtvarné výchovy. Kapitola s názvem „didaktické strategie“ popisuje, jak učitel přistupuje k procesu vzdělávání, jak respektuje individuální osobnost i schopnosti žáků, kdy se zaměřuje na jejich preference, učební styl a vlohy osobnosti, a jakým způsobem následně plánuje vzdělávání.

Poslední kapitola teoretické části pojednává o vymezení výtvarné výchovy, pojetí výtvarné výchovy a ukotvení v kurikulu předškolního vzdělávání, v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Slavík (2012) popisuje, že výtvarná výchova opakovaně dokazuje, že si zaslouží prostor k ukotvení výtvarné výchovy v kurikulu všeobecného vzdělávání. V mateřské škole je procesem záměrného působení na dítě speciálními prostředky a plní své obecně vzdělávací i speciální funkce (Hazuková, 2011). Konkretizovala jsem požadavky kladené RVP PV na výtvarnou výchovu a popsala její cíle. Vondrová (2005) uvádí, že výtvarná výchova v předškolním vzdělávání má své specifické vzdělávací cíle, kdy mezi ně zařazuje rozvíjení fantazie, osvojování si skutečnosti, seznámit se s různými formami umění. Krom vytyčených cílů je součástí procesu vzdělávání také hodnocení. Podle Syslové (2012) to, jakým způsobem učitel realizuje hodnocení, velmi ovlivňuje nejen kvalitu vzdělávacího procesu a klima třídy, ale také komplexní rozvoj osobnosti. Měl by proto vědět, jaký typ hodnocení je vhodný pro danou situaci.

Ve výzkumné části jsme se snažila vypořádat, jak učitelky přistupují k výtvarným aktivitám v mateřské škole. Jakým způsobem plánují vzdělávací proces a jaké volí strategie řízení vzdělávacího procesu. Zda při své interakci s dětmi postupují dle předem promyšleného

plánu a jaké didaktické strategie použily. Důležitou součástí vzdělávacího procesu je i hodnocení. V prostředí mateřské školy odlišné od škol na vyšším stupni, ale i tak musí ze strany učitele splňovat určitá kritéria, jakým způsobem hodnotit výtvarné práce dětí. Využila jsem kvalitativního výzkumu, který byl realizován formou nestrukturovaného pozorování. Získaná data byla analyzována. Na základě výsledků je možné srovnat odlišnost, nebo naopak shodu s postupy jednotlivých učitelek mateřských škol při výtvarných aktivitách. Otázky, které jsem si na začátku výzkumu stanovila, se mi podařilo, i když s menšími komplikacemi zodpovědět.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Brücknerová, K. (2001). *Skici ze současné estetické výchovy*. Pedagogická orientace, 22(3), 37-46.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- Evans, J. (2017). *How to Teach Art to Children*. Brilliant Publications.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Grecmanová, H., Urbanovská E., & Holoušová, D. (2002). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, [1998]. Edukace (Hanex).
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. 3. přeprac.vyd. Praha: Karolinum.
- Havlová, J., Havlínová, M., & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Heluz, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd.2. Praha: Portál.
- Kašćák, O. (2009). *Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi*. Pedagogická orientace 2009, roč. 19, č. 2.
- Kohoutek, R. (2008). *Dějiny psychologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kouhoutek, R., & Ouroda, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
- Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido,
- Mioviský, M., Čermák, I., & Chrz, V. (2010). *Umění ve vědě a věda v umění: metodologické imaginace*. Praha: Grada.

- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- Petrová, A. (1999). *Tvořivost v teorii a praxi*. 1. vyd. Ilustrace Jan Saudek. Praha: Vodnář
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Roeselová, V. (2003). *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Slavík, J., Chrz, J., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2016). *Vize v umění a ve výchově uměním*. Brno: Barrister & Principal.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd.1. Praha: Portál.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace mateřské školy. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. První vyd. Praha: Portál.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Valšíková, A., Kasíková, H. & kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Veteška, J. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika participantek výzkumu	49
Tabulka 2: Kategorie a subkategorie	51