

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

ROZVOJ VÝTVARNÉ TVOŘIVOSTI U DĚTÍ  
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

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

Autor práce: Jolana Hlavová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: třetí

2019

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

27.03.2019

.....

Jolana Hlavová

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji také rodině a svému snoubenci za psychickou podporu a povzbuzení.

## Obsah

Úvod .....	6
1 Volný čas .....	8
1.1 Volný čas dítěte .....	8
1.2 Pedagogika volného času .....	9
1.3 Pedagog volného času.....	10
1.4 Dětská hra .....	10
1.5 Propojení pedagogiky volného času a výtvarné výchovy.....	11
2 Předškolní věk .....	13
2.1 Vývoj základních schopností a dovedností.....	13
2.2 Kognitivní myšlení .....	14
2.3 Emoční vývoj a socializace .....	15
3 Výtvarná výchova .....	16
3.1 Výtvarná výchova v mateřské škole .....	16
3.2 Plánování výtvarné výchovy .....	17
3.2.1 Příprava na vyučování výtvarné výchovy .....	17
3.3 Výtvarná výchova a tvořivost .....	18
3.5 Výtvarný projev dětí.....	19
4 Tvořivost.....	21
4.1 Bariéry tvořivosti .....	22
4.1.1 Vnitřní bariéry .....	22
4.1.2 Vnější bariéry .....	23
4.1.3 Jak překonat bariéry tvořivosti .....	23
4.2 Kritéria tvořivosti.....	23
4.2.1 Originalita .....	24
4.2.2 Správnost.....	24
4.2.3 Aplikovatelnost a užitečnost .....	25
4.2.4 Hodnota – přínos.....	26
4.3 Úrovně tvořivosti.....	26
4.4 Důležitost pěstování tvořivosti v útlém věku.....	27
4.5 Škola a tvořivost .....	28
4.5.1 Výchova k tvořivosti .....	29
4.5.2 Tvořivý žák a jeho projevy.....	30

4.5.3 Tvořivý učitel .....	32
4.6 Představivost.....	32
4.7 Fantazie .....	33
5. Praktická část .....	34
5.1 Úvod .....	34
5.2 Cíl projektu .....	34
5.3 Význam pohádky v dětském věku .....	34
5.4 Průběh činnosti .....	35
5.5 Výtvarné činnosti .....	35
5.5.1 Stavíme hrad .....	35
5.5.2 Děláme Koblížka .....	37
5.5.3 Zlatá ryba a její přání.....	39
5.5.4 Bojujeme s drakem .....	40
Závěr.....	43
Seznam použitých zdrojů .....	45
Seznam příloh.....	48
Přílohy .....	49
Abstrakt.....	51
Abstract.....	52

## Úvod

Pro svoji bakalářskou práci jsem zvolila téma „Rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku.“ Tvořivost vnímám jako velmi důležitou a přínosnou pro všechny věkové kategorie, ať už se dotýká osobní, společenské nebo pracovní sféry. V průběhu svých praxí v rámci studia jsem si však všimla, že není příliš vítána a někde je až potlačována.

Ve své práci jsem se zaměřila na děti předškolního věku. Mám s touto věkovou kategorií největší zkušenosti a práce s takto malými dětmi mě velmi baví. Co je ale podstatnější, právě v tomto útlém věku lidé poznávají svět, učí se novým věcem a já osobně toto období celkově vnímám jako nejdůležitější pro rozvoj tvořivosti, protože i skrz ni je umožněno se s těmito novými impulsy vypořádat. Lze říci, že děti rády pracují s různými věcmi a tvořivé činnosti je baví, proto je můj výzkum veden přes výtvarnou výchovu, která dětem umožňuje pracovat s různou škálou materiálů a poskytuje dostatek prostoru pro rozvoj tvořivosti.

Tvořivost je důležitou součástí výtvarné výchovy, která má pro děti více významů jako relaxační a terapeutické účinky. Učí děti estetickému cítění, výtvarným technikám, práci s různými výtvarnými prostředky, ale zejména rozvíjí psychické funkce. Nejen, že dítě může při tvoření dát volný průběh svojí fantazii a nápadům, ale také si tímto způsobem rozvíjí myšlení, komunikaci a jemnou motoriku.

Tato bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to z teoretické a praktické. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol a v praktické části se nachází výtvarný projekt.

Celkovým cílem bakalářské práce bylo zorganizovat výtvarný projekt ve vybraném školském zařízení orientovaný na tvořivou výtvarnou činnost předškolních dětí s využitím výtvarné hry. Aby mohlo dojít k naplnění stanoveného cíle, opírá se praktický projekt o teoretickou část, která se zabývá rozvojem výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku. Význam teoretického oddílu spočívá v seznámení s fenoménem volného času, charakteristikou specifik předškolního období, významem výtvarné výchovy pro rozvoj tvořivosti a pojmem tvořivost i její problematikou. Zdůrazňuje význam tvořivosti v životě jedince se zaměřením na předškolní věk a jeho rozvoj.

První kapitola sleduje fenomén volného času. Analyzuji zde definice volného času, jak je uvádějí různí autoři ve svých odborných dílech. Zabývám se zdůrazněním významnosti smysluplného trávení volného času a důležitosti zájmu o to, jak jej děti tráví. Věnuji se také obecným cílům oboru pedagogika volného času. Dále se snažím

poukázat na důležitost osobnostních kompetencí pedagoga volného času a vykládám o roli výtvarné výchovy ve volnočasových aktivitách.

Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku specifík dítěte předškolního věku z pohledu pedagoga volného času.

Ve třetí kapitole se zprvu zabývám výtvarnou výchovou a její důležitostí zejména v mateřské škole. Zdůrazňuji také významnost plánování a přípravy vyučovací jednotky výtvarné výchovy. Dále se v této kapitole věnuji významu tvořivosti pro výtvarnou výchovu. Závěr kapitoly patří výtvarnému projevu dítěte, který je svázaný s osobností.

Poslední kapitola teoretické části je seznámením s pojmem tvořivost a její definicí podle různých autorů. Zmiňuji také druhy bariér, které mohou tvořivosti bránit, kritéria, podle kterých se určuje tvořivost a úrovně tvořivosti. Dále se zabývám tím, proč je důležité pěstovat tvořivost v útlém věku a tomu, jak se ke kreativitě staví škola. Ukončení oddílu je věnováno významu výchovy k tvořivosti, tvořivému žákovi a tvořivému učiteli.

Praktická část popisuje samotný projekt s názvem „Pohádkové tvoření“. V úvodu se nacházejí základní informace o projektu, tj. charakteristika, cíle, místo uskutečnění projektu a jeho průběh. Protože celým projektem prolíná pohádková tematika, poukáži i na to, jaký má pohádka význam pro dětský věk. Dále popisuji jednotlivé výtvarné činnosti, u kterých je vždy uvedena motivace, výchovně vzdělávací cíle, výtvarně technické informace, materiál, postup činnosti, hodnocení a reflexe.

Cílem mého výtvarného projektu je rozvíjet výtvarnou tvořivost skrze pohádky, které v životě dítěte hrají důležitou roli. Co se týče prostředků k výtvarné realizaci, zaměřila jsem se především na materiály dostupné v každé domácnosti, které by děti mohly využít v rámci svého volného času.

Použitá literatura ke zpracování mé bakalářské práce je především z oblasti pedagogiky, psychologie a výtvarné výchovy. Pro praktický oddíl jsem čerpala náměty z dětských pohádkových knih a z knih zaměřených na výtvarné činnosti.

# 1 Volný čas

Existuje celá řada odborných publikací, které se zabývají objasněním pojmu volného času, přičemž tyto definice nahlíží na volnočasovou problematiku z různých úhlů.<sup>1</sup>

Jiřina Pávková v knize *Pedagogika volného času* definuje volný čas takto: „*Je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*“<sup>2</sup> Můžeme tedy říct, že do volného času se zahrnuje odpočinek, zábava, zájmová činnost a další.<sup>3</sup>

Bedřich Hájek ve stejné knize charakterizuje volný čas jako: „*Činnosti bezprostředně neutilitární, přinášející příjemné zážitky a očekávání, kam člověk vstupuje a kde se jí účastní na základě svého svobodného rozhodování.*“<sup>4</sup>

V *Pedagogickém slovníku* můžeme najít tuto definici: „*Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).*“<sup>5</sup>

Definice volného času se od různých autorů liší zejména po stránce formulační. Zde zmíněné definice se však průřezově shodují na základním vymezení - volný čas je doba, kdy si můžeme sami svobodně podle svého uvážení vybrat, jakým aktivitám se budeme věnovat.

## 1.1 Volný čas dítěte

Pávková je přesvědčena, že děti mají více volného času, než dospělí. Přesto ve svém okolí nalezneme skupiny dětí, které jej nemohou kvalitně využívat. Jedná se zejména o děti, které jsou přetěžované školními a pracovními povinnostmi, mnohými zájmovými činnostmi nebo se věnují jedné zájmové činnosti na vrcholové úrovni. Na druhé straně můžeme také najít skupiny dětí, které mají nadbytek volného času a neumí s ním zacházet. Jde především o děti, které mají málo školních i domácích povinností nebo tyto povinnosti odmítají plnit. Většinou se nevěnují ani žádným zájmovým

---

<sup>1</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 13.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>3</sup> Srov. Tamtéž, s. 13.

<sup>4</sup> HÁJEK, B. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 12.

<sup>5</sup> PRŮCHA, J. a kol., *Pedagogický slovník*, s. 255.



činností. Volný čas pak tráví nahodile s vrstevníky, kteří to mají podobně. Vykonávají činnosti, které můžeme označit jako nežádoucí jak pro jejich osobní rozvoj, tak i pro společnost. Oba tyto protiklady, nadbytek a nedostatek volného času, jsou z pohledu výchovy velmi náročné pro dosažení příznivého výsledku.<sup>6</sup>

Je tedy velice důležité, aby společnost měla zájem o to, jak děti zacházejí se svým volným časem. Primárně by to měl být zájem rodiny, ale z hlediska nedostatku času, materiálního vybavení a především odborné kvalifikovanosti není možné, aby rodina takovou funkci zastávala.<sup>7</sup>

## 1.2 Pedagogika volného času

Jak Průcha poukazuje, již z názvu je patrné, že hlavním zájmem pedagogiky volného času je volný čas. Zabývá se však nejen tím, jak své volno tráví děti a mládež, ale i jak dospělí.<sup>8</sup> Pávková mezi oblasti, kterými se zabývá pedagogika volného času, řadí výchovu ve volném čase a výchovu k volnému času.<sup>9</sup>

Pávková pedagogiku volného času definuje jako: „*Vědní obor, který se zabývá teoretickými a praktickými aspekty výchovy ve volném čase.*“<sup>10</sup> Podle Průchy se dá zjednodušeně říct, že se pedagogika volného času zabývá tím, co dělají děti a mládež v době, kdy nejsou ve škole. Pedagogika volného času se snaží působit v oblasti trávení volného času jedinců, neboť čas odehrávající se mimo školu se dá vyplnit mnoha způsoby od přípravy do školy, přes sportovní aktivity až po kriminální činnosti.<sup>11</sup>

Pávková uvádí, že toto pedagogické působení je velice významné pro výchovnou oblast týkající se především výchovy dětí a mládeže ve volném čase, resp. v čase mimo vyučování. Umožňuje vést jedince k pochopení využívání jejich volného času, tak aby byl smysluplný a směřoval k uspokojování a kultivaci individuálních zájmů a potřeby.

V neposlední řadě nesmíme také zapomenout na preventivní funkci, kterou má pedagogika volného času. V poslední době dochází v celosvětovém měřítku k nárůstu kriminality mladistvých, přičemž se snižuje věk delikventů, proto vhodné pedagogické

---

<sup>6</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 20 – 21.

<sup>7</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 13 – 14.

<sup>8</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 92.

<sup>9</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 18.

<sup>10</sup> PÁVKOVÁ, J. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 38.

<sup>11</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 93.

působení může zabránit závažným výchovným problémům, jako jsou projevy záškoláctví, agresivity, gamblerství a různé druhy závislosti.<sup>12</sup>

### 1.3 Pedagog volného času

Pávková se domnívá, že děti ze začátku neumí zacházet se svým volným časem, proto je potřeba pedagoga volné času, který zajistí citlivé vedení. To by mělo spočívat v nenásilnosti.<sup>13</sup> Zájmové činnosti nabízené pedagogem volného času mají být různorodé, pestré a dobrovolné. Důležitou roli hraje zejména věk jedinců, jejich mentální i sociální vyspělost, od kterých se odvozuje míra pedagogického ovlivňování.

Je zapotřebí, aby pedagog vytvořil bezpečné a tvořivé místo, bral na vědomí individuální potřeby jednotlivců a uspokojoval je. Důležitost se přikládá i komunikačním schopnostem, je nutné zejména dokázat děti správně motivovat, podporovat jejich tvořivost a zájem o činnost.<sup>14</sup> Podle Vážanského je úkolem pedagoga volného času pomoci jedincům pochopit volný čas jako prostor pro nové zkušenosti.<sup>15</sup>

Pávková uvádí, že pedagogické působení pedagoga volného času je velice rozsáhlé, zahrnuje různé typy zařízení pro výchovu mimo vyučování, která se od sebe liší strukturou, funkcemi, obsahem činností a věkem. Pozitivní pro pedagoga volného času je nezávislost na osnovách a klasifikaci, které mu dávají velký prostor v jeho pedagogickém působení.<sup>16</sup>

### 1.4 Dětská hra

Uždil zmínil, že hra je pro dítě určitou přípravou na životní situace, se kterými se v budoucnu může setkat. Dítě do her promítá vlastní již nabyté postřehy a zkušenosti a také napodobuje způsoby jednání dospělých.<sup>17</sup> Podle Mišurcové a Severové se objektem hry může stát téměř cokoli. Kromě hraček si děti hrají i s rozličnými věcmi, jinými dětmi, s řečí, se zvířaty nebo rostlinami apod. Zpočátku pro děti není podstatné, s čím

---

<sup>12</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 37.

<sup>13</sup> Srov. Tamtéž, s. 13 – 14.

<sup>14</sup> Srov. Tamtéž, s. 38.

<sup>15</sup> Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 92.

<sup>16</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol., *Pedagogika volného času*, s. 38.

<sup>17</sup> Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 103.

přesně si hrají, protože ve svém okolí nachází nespočet podnětů ke hrám, které jim pomáhají k všestrannému rozvoji.<sup>18</sup>

Z pohledu dětí cílem hry není její výsledek, ale přímo její vykonávání. Zcela běžně totiž cíleně a se zájmem ničí výsledek hry. Typickým příkladem může být, když dítě postaví a vzápětí zboří bábovičku na pískovišti. Mezi oblíbené dětské hry patří také hry symbolické, při nichž využívají svoji imaginaci. Jde například o jezení pomyslných zákusků nebo řízení imaginárních dopravních prostředků.

Stejně tak Mišurcová a Severová uvádí, že důležitost her závisí na tom, jaké potřeby vyvolávají a jaké potřeby a přání uspokojují. Děti vyrůstající v příznivých podmínkách využívají hry zejména k uspokojování vývojových potřeb, ale také mohou být motivovány sociálními a estetickými potřebami. U dětí, které se potýkají s vážnými životními situacemi vyvolávajícími frustrace a konflikty, jsou hry motivovány jejich neuspokojenými potřebami. V těchto případech hry neslouží jen k rozvoji dětí, ale mají i terapeutické účinky, pomocí kterých se ony snaží vyrovnat s náročnými životními situacemi.<sup>19</sup>

Podle Beana je pro úspěšný rozvoj tvořivosti dětí v rámci her vhodné, aby si s nimi hráli i dospělí. Děti totiž sledují, jak jsou dospělí tvořiví, zapojují svoji představivost a fantazii, a to děti podněcuje jednat také tímto způsobem.<sup>20</sup>

## 1.5 Propojení pedagogiky volného času a výtvarné výchovy

Jak popisuje Průcha, pedagogika volného času se zabývá tím, jak volný čas tráví děti, mládež a dospělí. Snaží se vést jedince k tomu, aby jim jejich volný čas byl prospěšný, aby je uspokojoval a kultivoval. Pedagog volného času tedy vychovává ve volném čase.<sup>21</sup>

Podle Uždila je výtvarná výchova podstatným výchovným prostředkem, protože veškeré výtvarně-výchovné snahy jsou zacílené k růstu osobnosti jedince.<sup>22</sup> Banáš se domnívá, že na školní výtvarnou výchovu pak dále navazuje zájmová výtvarná činnost, která dále přispívá k rozvoji osobnosti jedince, schopností, estetického citění apod. Jejím

---

<sup>18</sup> Srov. MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. Děti, hry a umění, s. 42-44.

<sup>19</sup> Srov. Tamtéž, s. 42-44.

<sup>20</sup> Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 62 – 63.

<sup>21</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 92-93.

<sup>22</sup> Srov. UŽDIL, J. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 13.

podstatným znakem je dobrovolnosť. Jedinci dochádzajúci na túto zájmovú činnosť teda poväčšinou prejavujú snahu smysluplným spôsobom tráviť voľný čas.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Srov. BANÁŠ, J. a kol., Didaktika výtvarnej výchovy, s. 275.

## 2 Předškolní věk

Podle Čačky je předškolní období vymezeno od 4 do 6 let, kdy se jedná o poslední fázi raného dětství.<sup>24</sup> „V širokém smyslu slova se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.“<sup>25</sup>

Jak uvádí Babyrádová, v období předškolního věku jsou rozvíjeny poznávací schopnosti, prohlubuje se subjektivní prožívání, dochází k upevňování stereotypních vzorců chování, vnímání vlivů prostředí a také překonávání těchto vlivů.<sup>26</sup>

Allen spolu s kolektivem ve své publikaci tvrdí, že děti ve věku tří až pěti let jsou většinou neustále v pohybu, protože mají plno energie, jsou zvědavé a plné nadšení. V tomto období dochází nepřetržitě k rozvoji motorických schopností, slovní zásoby a intelektu. Při malování, hraní a dalších činnostech u dítěte můžeme pozorovat projevy jeho fantazie a kreativity. Děti v tomto věku si pevně stojí za svými názory, a přesto, že chtějí být nezávislí, potřebují též jistotu, že jim dospělí v nouzi pomohou a utěší je.<sup>27</sup>

### 2.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Podle Langmeiera a Krejčířové dítě ve třech letech dokončuje etapu, ve které se naučilo chodit a pohybovat, a poté vstupuje do období, ve kterém jsou změny méně viditelné, ale přesto významné. Motorický vývoj se stále rozvíjí a zdokonaluje. Čtyřleté a pětileté dítě dosahuje v motorickém vývoji značných pokroků, které se projevují v jeho zručnosti. Narůstá jeho soběstačnost, umí se s menší pomocí samo oblékat a svlékat, nasazovat botičky, umýt si ruce a pod dohledem rodičů se i vykoupat.<sup>28</sup>

Svoji zručnost děti cvičí při mnoha činnostech, zejména však při kresbě, ve které uplatňuje své chápání světa. Při kresbě jsou jednoznačně viditelné rozdíly ve věku. Předškolákům roste schopnost vyjadřování svých představ touto formou. Tříleté dítě jako první něco nakreslí, a pak to pojmenuje, přestože se představa a výtvar nepodobají. O něco realističtější výtvary podávají čtyřleté děti, ale jen v hrubších obrysech. Když kreslí postavu, tak zprvu ztvární hlavu, oči, ústa a nohy, tedy to, co je nejvýraznější.

---

<sup>24</sup> Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 54.

<sup>25</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 87.

<sup>26</sup> Srov. BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 24

<sup>27</sup> Srov. ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, s. 99.

<sup>28</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 88.

Dítě ve věku pěti let disponuje lepší motorickou koordinací, proto jsou jeho kresby mnohem detailnější a odpovídají jeho představám.

I řeč se v průběhu tohoto období zdokonaluje. U tříletého dítěte mluvíme ještě zejména o nedokonalosti řeči, kdy zaměňuje hlásky nebo je špatně vyslovuje. Posun je pak ale viditelný i u stavby vět, kdy se zvyšuje rozsah a složitost projevu a zvyšuje se zájem o mluvený projev. Děti ve třech letech už umí jednoduché říkanky a rády povídají. Umějí říct své jméno a znají svoje pohlaví. V tomto období si také osvojují základy počítání.<sup>29</sup>

Babyrádová klade důraz na vývoj zraku, řeči a grafického projevu dítěte. Tím, že už od narození je dítě stimulováno různými podněty, dochází ke zdokonalování vidění. Zrak je důležitý při orientaci a při uchopování předmětů do ruky. Aktivitu, které propojují pohyb těla se zrakem, jsou nazývány jako senzomotorické aktivity a jsou v předškolním věku cíleně rozvíjeny ve výchově.<sup>30</sup> „Tyto aktivity spolu s rozvojem myšlení, paměti a představivosti se stávají základem tvořivosti zaměřené na produkci estetických objektů.“<sup>31</sup> Řeč se vyvíjí souběžně s kompetencí grafické symbolizace zažitého všemi smysly a vzájemně se tak doplňují.<sup>32</sup> „Rozvoj řeči a grafických schopností souvisí také s rozvojem inteligence. Dítě si od počátku svých grafických projevů tříbí nejenom rozum, ale i senzomotorickou inteligenci.“<sup>33</sup> Zásadní místo v rozvoji komunikace v předškolním věku zastává grafický projev dítěte, který napomáhá při osvojování si řeči, jelikož dítě pojmenovává nakreslené tvary a pokouší se popisovat jejich vztah.<sup>34</sup>

## 2.2 Kognitivní myšlení

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová, dítě předškolního věku, konkrétně kolem čtvrtého roku, dosahuje změny v myšlení. Ze symbolické úrovně přechází na úroveň názorového myšlení. To znamená, že už nepoužívá slova jako předpojmy, ale uvažuje v celostních pojmech.<sup>35</sup>

---

<sup>29</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 88-89.

<sup>30</sup> Srov. BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém, století*, s. 25.

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>32</sup> Srov. Tamtéž, s. 27.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>34</sup> Srov. Tamtéž, s. 27-28.

<sup>35</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 90.

Naproti tomu usuzování je stále vázáno na to, co dítě vidí či vnímá. I přes pokrok dítěte jeho myšlení stále nepostupuje v logických krocích, a je tedy předoperační.<sup>36</sup> „*Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialitické (všechno se dělá)*“<sup>37</sup>

Dítě si je ve třech letech už vědomé, že imaginární předměty mají odlišné vlastnosti od těch skutečných. Setkáváme se však s názory, že dítě nedostatečně rozlišuje fantazii a skutečnost. Jejich spontánní projevy chování však ještě nemusí znamenat nedostatečný náhled na realitu, ale velkou roli hraje emoční napětí. Na dětské kresbě je viditelný rozdíl mezi kladnou a negativní postavou. Negativní postava je oproti ostatním menší, dítě se tak snaží minimalizovat úzkost.<sup>38</sup>

## 2.3 Emoční vývoj a socializace

Langmeier a Krejčířová považují rodinu za nejvýznamnější prostředí pro dítě, protože zastává primární socializaci, tedy jejím úkolem je uvést dítě do společnosti. Socializace může být definována různě, ale předpokládá se, že socializační proces v sobě nese tři vývojová hlediska: vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí.

Vývoj sociální reaktivity je chápán jako vývoj odlišných citových vztahů k lidem blízkého i vzdáleného okolí.<sup>39</sup>

Vývoj sociálních kontrol narůstá zejména v předškolním věku. Dítě je zprvu řízeno z vnějšku, rodiči či očekáváním druhých. V průběhu třetího roku sílí snaha dělat věci po svém, což je počátkem sebekontroly.

Neméně důležité je osvojení sociálních rolí. Je chápáno jako osvojení toho, co je očekáváno společností, že si jedinec osvojí. Jedná se o vzory chování a postojů s ohledem na věk, pohlaví a společenské postavení. Mezi třetím a čtvrtým rokem se začíná projevovat soupeření dětí.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie, s. 88-90.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 88-89

<sup>38</sup> Srov. Tamtéž, s. 92-93.

<sup>39</sup> Srov. Tamtéž, s. 93-95.

<sup>40</sup> Srov. Tamtéž, s. 93-99.

### 3 Výtvarná výchova

Uždil a Šašinková tvrdí, že se výtvarná výchova ze své podstaty zaměřuje na vytváření osobnosti dítěte, přičemž rozvoj tvořivosti je přímo obsažen v jejích „genech“.

Výtvarná výchova má ve škole své nezastupitelné místo, protože na rozdíl od ostatních vyučovacích předmětů proniká do oblasti lidské psychiky, kde nejde o intelekt, ale je zde velký prostor pro představivost. Ta je úzce spojena s prožitkovou sférou, ve které jsou rozhodující pocity, dojmy a smyslová zkušenost.

Pokud hovoříme o výtvarné výchově, zahrnujeme do tohoto pojmu i výchovu estetickou, jelikož výtvarná výchova reaguje na přirozenou lidskou potřebu tvořit a projevovat se, ale estetická výchova zároveň přidává dobrý vkus. Obdobně je tomu i v pedagogice volného času.<sup>41</sup>

#### 3.1 Výtvarná výchova v mateřské škole

Jak uvádí Uždil a Šašinková, v mateřské škole je výtvarná výchova důležitým výchovným prostředkem, jelikož cílí na vytváření osobnosti dítěte. Dítě si pomocí výtvarné činnosti osvojuje okolní realitu. Výtvarný projev dítěte musíme chápat jako určitý druh sebevýrazu, protože neukazuje jen vnější vzhled, ale vždy je v něm obsaženo hodnocení a citový vztah.

Dětská výtvarná aktivita je zcela přirozená a promítá se v ní prožitková sféra dětského duševna, zapamatování si tvarů a barev a zejména představivost, která se rozvíjí. Ve výtvarné výchově jde o to, aby stále přetrvávalo spojení kresby se schopností vyvolávat představy. Výtvarná činnost by měla sloužit pro poznání světa, které není omezeno jen na racionální poznání, ale i na uplatnění citu a tvořivosti. Děti si v mateřské škole začínají budovat uvědomělý a emocionálně podložený vztah k umění.<sup>42</sup>

Učitelka v mateřské škole by měla umět motivovat k práci a ocenit netradiční způsoby, pomocí kterých děti postupují. Dále je pro vedení výtvarné činnosti důležité, aby učitelka měla pochopení a dokázala analyzovat psychologickou stránku výtvarného

---

<sup>41</sup> Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

<sup>42</sup> Srov. Tamtéž, s. 10-12.



projevu.<sup>43</sup> Je tedy zřejmé, že pro výtvarnou výchovu je velice důležitá osobnost učitele, která je nositelem uměleckého pohledu a v dětech by měla rozvíjet umělecké myšlení a aktivitu.<sup>44</sup>

## 3.2 Plánování výtvarné výchovy

Podle Banáše musí být výtvarná výchova plánovaná, aby její vzdělávací činnost byla cílevědomá a účinná. Je proto zapotřebí ujasnění a vyřešení komplexních otázek pro efektivnost vyučování. Tyto otázky se týkají pedagogicko-didaktického, materiálně-technického a organizačně-koordinačního hlediska.<sup>45</sup>

Pedagogicko-didaktické hledisko vyžaduje velké úsilí, jelikož se do plánu musí zaznamenat vše, co pomůže dosáhnout stanoveného cíle. Zároveň se musí respektovat výchovné principy a didaktické zásady. Do plánu se též zaznamenává to, co si má žák osvojit a zapamatovat. Toto plánování nám také umožňuje vyhýbat se opakování, ať už jde o náměty nebo používané techniky a postupy.

Při plánování vyučování z hlediska materiálně-technického se musí zohlednit vybavenost školy, od které se mírně odvíjí úroveň výchovně vzdělávacího procesu. Do vybavenosti školy se zahrnují prostorové možnosti, didaktické pomůcky, materiální pomůcky a jejich dostupnost. Měly by se také brát v úvahu možnosti návštěvy galerií, kulturních památek, výstav nebo vycházky do přírody apod.

Do organizačně-koordinačních otázek spadají akce školy, kulturní události a činnosti různých organizací. Dále musí zohlednit vliv ročního období. Spadá sem též používání získaných poznatků z jiných předmětů.<sup>46</sup>

### 3.2.1 Příprava na vyučování výtvarné výchovy

Jak uvádí Banáš, poslední částí plánování výtvarné výchovy je samotná příprava určité hodiny. Tím se rozumí soubor určitých činností, který tvoří základ k docílení výchovně-vzdělávacích cílů konkrétní hodiny. Příprava na vyučování se skládá z těchto částí: předběžné, materiální a písemné přípravy.<sup>47</sup>

---

<sup>43</sup> Srov. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 10-12.

<sup>44</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchova*, s. 305.

<sup>45</sup> Srov. BANÁŠ, J. a kol., *Didaktika výtvarnej výchovy*, s. 295-296.

<sup>46</sup> Srov. Tamtéž, s. 295-296.

<sup>47</sup> Srov. Tamtéž, s. 315.

Předběžná příprava se v první řadě soustředí na zodpovězení několika otázek. Čeho se chce dosáhnout z výchovně-vzdělávacího hlediska, jak dosáhnout těchto cílů a jaké prostředky k tomu budou potřeba. Nejprve se musí ujasnit smysl činnosti (co si mají děti během činnosti osvojit) a také konkretizovat výchovně-vzdělávací cíl. Pokud máme víc výchovně vzdělávacích cílů, musíme jednoznačně rozlišit ty hlavní a vedlejší. Při řešení druhé otázky, tedy toho, jak těchto cílů dosáhnout, si v první řadě upřesníme obsah činnosti žáka i učitele. Musí se přesně určit, co bude žák řešit, pozorovat, vnímat, aby splnil požadovaný cíl. To samé platí i pro samotného učitele, který musí přesně určit, co bude žákům říkat a ukazovat, aby pochopili podstatu. Je-li potřeba, je povinen si doplnit potřebné vědomosti k danému učivu. K tomu, jaké prostředky budou potřeba, se v předběžné přípravě vyberou takové, bez kterých se bezprostředně neobejde průběh vyučování.<sup>48</sup>

V materiální přípravě dochází ke kontrole pomůcek, které se uvedly v předběžné přípravě. Jedná se především o to, zda vybrané filmy, knihy, časopisy či další pomůcky, opravdu pomohou k dosažení cíle. Kontrola dále spočívá v přípravě učebny a dostatečného vybavení, které je zapotřebí.

Důležitost a užitečnost písemné přípravy na vyučování spočívá v grafických záznamech konečných myšlenek, představách a nápadech o průběhu plánované činnosti. Vše, co bylo už zmíněno v předběžné a materiální přípravě, se v této fázi zaznamenává, zpřesňuje a konkretizuje. Tento krok také zaručuje smysluplnost vyučování a pro učitele může být jakýmsi vodítkem a oporou.<sup>49</sup>

### 3.3 Výtvarná výchova a tvořivost

Jak se Uždil domnívá, tvořivost je považována za důležitou lidskou vlastnost, díky níž lidé mohou novými způsoby dojít k velice uspokojujivému výsledku, ať už se otázka týká životní situace, ve které jsme se ocitli, nebo nám může poskytnout nový pohled na zaběhnuté vztahy mezi stávajícími skutečnostmi. Tyto úspěchy nám dodávají pocit uspokojení a zadostiučinění ze sebe samotného.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Srov. BANAŠ, J. a kol., *Didaktika výtvarnej výchovy*, s. 315-317.

<sup>49</sup> Srov. Tamtéž, s. 315-317.

<sup>50</sup> Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 104.

V prostředí tvořivé atmosféry v rámci výtvarné výchovy vznikají velmi zajímavé výsledky, které jsou ovlivněné osobností dítěte a promítá se zde jeho prožitek nebo fantazie. Dochází zde k propojení smyslového přístupu a rozumové úvahy.<sup>51</sup>

Königová zastává názor, že díky tvůrčí představivosti se zbavujeme vnitřních překážek bránících v naší seberealizaci a také nám přináší harmonii v každodenním životě. Výtvarná tvořivost tedy přispívá k zapojení přirozené fantazie pro cílené naplnění našich potřeb. Proto zastává důležitou roli v životě. Výtvarnou tvořivost dále zapojujeme během vnímání a prožívání výtvarného umění, ale také během jeho vytváření.<sup>52</sup>

### 3.5 Výtvarný projev dětí

*„Výtvarné činnosti jsou svázány mnoha způsoby s osobností dítěte: souvisejí s jeho vnímáním, myšlením, představivostí, ale odrážejí jeho vlastnosti charakterové, zvláštnosti jeho psychického i somatického typu.“<sup>53</sup>*

Jak Uždil a Šašinková zmiňují, už od velmi útlého věku je kreslení, myšleno ve smyslu čarání, pro dítě hrou, která se však od ostatních her liší. Jejím výsledkem je cosi trvalého, ať už jde o čáru nebo barevnou skvrnu.

Pouze hravostí však tento začínající výtvarný projev pojmenovat nestačí. Po překročení první hranice období, pro které jsou typické čaranice, se začínají projevat nové prvky zobrazující charakter dětského výtvarného projevu. Můžeme rozeznávat různá stádia výtvarného projevu vycházející z podobností kresby dětí stejného věku a nacházíme také rozdíly, které jsou podmíněny psychickým typem dítěte.<sup>54</sup>

Uždil uvádí, že se setkáváme s více názory ohledně toho, co kresba pro dítě znamená. Může sloužit jako obrázková řeč, díky níž dítě popisuje své dojmy. Dále její podstata může být v autostylizaci, pomocí které dítě vyjadřuje vlastní já, ale mimo oblast své psychiky. Podstatou kreslení také může být potřeba napodobit.<sup>55</sup>

Nejčastějším námětem dětských kreseb je člověk. Zpočátku kresby obsahují jednotlivé představy, jako jsou lidské postavy nebo například strom, dům, auto. Později se v kresbách začíná vyskytovat propojení představ zobrazující jejich společné spojení.

---

<sup>51</sup> Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 104.

<sup>52</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost – Techniky a cvičení*, s. 61.

<sup>53</sup> UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 20.

<sup>54</sup> Srov. Tamtéž, s. 20.

<sup>55</sup> Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 16.

Velmi často se také v dětských kresbách objevuje slunce, ačkoliv si ho ve skutečnosti nemůžeme pořádně prohlédnout. Tento jev je připisován tomu, že se dítěti jednoduše kreslí. Slunce v obrázku je významově jakési určení času (jedná se o den), ale také znázorňuje oblohu, která obrazu přináší jednotu, jakou dítě zatím neumí vyjádřit jiným způsobem.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 20.

## 4 Tvořivost

Podle Maňáka tvořivost neboli kreativita představuje tvorbu nového, jedinečného jevu. Je to něco, co vychází přímo z nás, ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, myšlenek, postojů nebo koncepcí. V odborné literatuře můžeme najít spoustu pojetí o tom, co je tvořivost. Někdo chápe tvořivost nejen jako produkci originálních produktů s vysokou kvalitou, ale i jako produkty, které jsou hodnoceny jako dobře vyrobené. Pro někoho může být známkou tvořivosti schopnost řešení problémů. A někdo dává přednost myslí tvořícího subjektu před samotným výsledkem tvořivého procesu. Ve většině se ale autoři odborných publikací shodují v tom, že tvořivost je schopnost vytvářet něco nového, jedinečného, co do této doby neexistovalo. Je tedy zřejmé, že samotná tvořivost je velmi složitá a různorodá.<sup>57</sup>

Žák se domnívá, že tvořivost můžeme definovat několika způsoby. Lze ji totiž chápat jako schopnost, postoj nebo proces. Tvořivost jako schopnost se chápe buď jako představení nebo vymyšlení něčeho nového, anebo jako tvoření nápadů, myšlenek a děl za použití kombinace, změny nebo přetvořením už něčeho stávajícího. Tvořivost jako postoj můžeme chápat jako souhlas, přijetí změny, ochotu pohrávat si s nápady a myšlenkami, ale také jako určitou flexibilitu v pohledu na věci. Pro tvořivost jako proces je charakteristická tvrdá práce, prostor pro improvizaci a kontinuální myšlenková činnost pro řešení problému.<sup>58</sup>

V Pedagogickém slovníku je tvořivost definována jako: „*Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.*“<sup>59</sup>

Marie Königová vymezuje tvořivost takto: „*Kreativita (=tvořivost) je schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud nepoznané a současně společensky hodnotné výtvoř.*“<sup>60</sup>

A Werner Kirst a Ulrich Diekmeyer ve své knize uvádějí, že kreativní jsou všichni lidé, nesmí jim však chybět odvaha a znalost možností, díky kterým se kreativita může

---

<sup>57</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity a tvořivosti žáků*, s. 72.

<sup>58</sup> Srov. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 28-29.

<sup>59</sup> PRŮCHA, J. a kol., *Pedagogický slovník*, s. 235.

<sup>60</sup> KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost – Techniky a cvičení*, s. 12.

rozvíjet. To, co naši kreativitu brání, jsou naše zvyky a každodenní shon.<sup>61</sup> „*Být kreativní znamená vyrovnávat se s aspekty, možnostmi zítřka i dneška.*“<sup>62</sup> Znamená to zejména, že se od nás očekává otevřenost k novým podnětům a neulpívání na zažitých stereotypch.<sup>63</sup>

## 4.1 Bariéry tvořivosti

Königová rozděluje bariéry tvořivosti na vnitřní a vnější bloky. Vnitřní bloky chápeme logicky jako překážky v nás, na rozdíl od těch vnějších, kterými rozumíme bloky, které nám klade okolí. Znalost bariér tvořivosti může být pro pedagoga velmi přínosná. Umožní mu více proniknout k dítěti a pomoci mu tak bariéry překonat.<sup>64</sup>

### 4.1.1 Vnitřní bariéry

K vnitřním bariérám patří interní konflikty, velké starosti či nejistota. Značným nepřítelem je i pocit nedostatku času. Řešení problému pak vede ke stresům a neurotizaci, což může spět k tomu, že se tvořivá mysl zablokuje a my už nejsme schopni na nic nového přijít. Aby čas nebyl naší překážkou, je zapotřebí pracovat s určitým předstihem. Zároveň by nás nemělo rušit nic, co by mohlo ohrozit náš klid a soustředění, tedy telefonáty či návštěvy.

Kromě času je další vydatnou vnitřní bariérou v tvořivosti nejistota ve vztahu k okolí. Pro tvořivého člověka je důležitá jistota, že ho rodina či jeho spolupracovníci podrží, když selže. Selhání totiž může ohrozit jeho postavení. Zároveň i příliš velká odpovědnost tvořivosti nesvědčí, protože ne všichni si troufají na určitá rozhodnutí.

Tvůrčí lidé se vyznačují několika rysy. Vyhovuje jim samota (ale nikoliv izolace), neformální styky s odborníky, kteří nemusí být stejného oboru, a přesto jim mohou být často inspirací. Tvůrčí lidé také potřebují otevřené sociální vztahy.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> Srov. KIRST, W., DIEKMEYER, U. *Trénink tvořivosti*, s. 7.

<sup>62</sup> Tamtéž s. 7.

<sup>63</sup> Srov. Tamtéž, s. 7.

<sup>64</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost – Techniky a cvičení*, s. 17.

<sup>65</sup> Srov. Tamtéž, s. 17-18.

### 4.1.2 Vnější bariéry

K vnějším bariérám patří především prostředí, ve kterém žijeme nebo pracujeme. Pro tvořivost nejsou vhodné malé a tmavé místnosti, a také užívání ostrých barev pro výmalbu interiérů, které ruší a odvádějí pozornost.

Největším nepřítelem tvořivosti a každé práce je hluk. Dobře působí na tvořivého jedince pobyt v přírodě, ticho, či tlumená hudba. Daleké výhledy stimulují a jsou inspirativní.<sup>66</sup>

### 4.1.3 Jak překonat bariéry tvořivosti

Königová se domnívá, že tím nejdůležitějším prvním krokem k překonání překážek je přesně a jasně definovat problém. Měli bychom nalézt jeho skutečnou podstatu. Když je totiž otázka správně formulovaná, máme větší šanci nesnázi vyřešit. Kromě přesně a jasně definovaného problému musíme mít i přesně definovaný cíl. Pokud známe cíl, známe i podstatu toho, co nás trápí. Dalším krokem k úspěchu je zjištění cest vedoucích k cíli. Neměli bychom hledat jenom jednu cestu, ale pokusit se najít více různých cest. Také bychom si měli ověřit, zda našeho cíle můžeme dosáhnout řešením jiné úlohy.

Nesmíme také zapomínat na formulaci konečného stavu, ideálu ve svých představách, tedy čeho by bylo dobré dosáhnout. To vyvolává naši fantazii, což nás nutí k vykročení z našeho běžného myšlení.

Je tedy důležité nejprve objevit překážky, které nám brání k dosažení ideálního cíle. Ovšem nejde pouze o odhalení překážek samotných, ale také o zjištění toho, v čem spočívají a co je jejich příčinou. Měli bychom také uvažovat o změně podmínek, zda lze v postupu uvažovat přesně naopak. Neměli bychom se držet jen jednoho způsobu, ale hledat i další nápady a možnosti. A hlavně nesmíme čekat na to, že se řešení ukáže samo od sebe. Někdy musíme i trochu dozrát a nechat se inspirovat, aby se východisko objevilo.<sup>67</sup>

## 4.2 Kritéria tvořivosti

Žák mezi základní psychologické potenciality člověka řadí kreativitu. Můžeme tedy předpokládat, že se každý zdravý člověk rodí s touto kapacitou. Míra této potenciality

---

<sup>66</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost – Techniky a cvičení*, s. 18-19.

<sup>67</sup> Srov. Tamtéž, s. 20.

už ale záleží pouze na individuálních dispozicích jedince. Podle psychologického hlediska se za kreativní může považovat jenom takové uvažování, jednání či myšlení, které splňuje určitá kritéria. Tedy je originální, správné, aplikovatelné a má hodnotu – přínos. Znalost těchto kritérií napomáhá při pedagogickém působení v rámci kreativního procesu žáka.<sup>68</sup>

#### 4.2.1 Originalita

Neméně důležitá je i originalita, ve své podstatě je každé dílo nové, uvádí Žák ve své knize. Je to něco nového, co nemá obdobu, jelikož vzniklo z individuálních nebo kolektivních potřeb. To, že je něco nové ovšem ještě neznamená, že je to také kreativní. Kreativita a novost není totéž.

Žák tvrdí, že již Tomáš Akvinský poukazoval na skutečnost, že člověk nemůže vytvořit něco z ničeho, ale lze udělat něco nového spojením, rozvinutím či úpravou již existujících skutečností.<sup>69</sup>

#### 4.2.2 Správnost

Žák uvádí, že novost není jediným znakem kreativity. Důležité je, aby výsledné dílo splňovalo podmínky, které byly vytyčeny na začátku. Tvůrce do kreativního procesu vstupuje s konkrétním zadáním. Je to jakýsi impuls, který je stěžejní po celou dobu procesu. Materiál, se kterým se do kreativního procesu vstupuje, určuje nám výběr a použití metod, ale také se v závěru ptá, jestli bylo postupováno tak, aby došlo k dosažení žádoucího výsledku. Vstupní zadání může být stanoveno zvenčí nebo vnitřními nesplněnými potřebami.

Vstupnímu zadání zvenčí se rozumí to, že nám někdo (například vychovatel nebo učitel) vymezí určitý požadavek na vytvoření věci. Spolu s ním je také definovaný konkrétní cíl, je určen i soubor parametrů, měřítek a kritérií, podle kterých bude na konci poskytnuta zpětná vazba. V té je posuzována kvalitativní úroveň splněného úkolu. Na kvalitě zadání do určité míry závisí i výsledek, a proto je kladen důraz na přesné formulování cíle, vymezení problému, pojmenování východisek a vytyčení kritérií.<sup>70</sup>

Vstupní zadání stanovené vnitřními nesplněnými potřebami můžeme chápat jako podněty a impulsy jednotlivce. Tyto vnitřní popudy se mohou nazývat přetlakem, které

---

<sup>68</sup> Srov. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 34.

<sup>69</sup> Srov. Tamtéž, s. 34-35.

<sup>70</sup> Srov. Tamtéž, s. 35.



nutí umělce tvořit, složit, natočit apod. konkrétní věc. Nemusíme být umělci, abychom tento impuls měli a poznali ho, protože každý z nás má nějaké své vize, přání a sny. Psychologové pro větší motivaci využívají kreativitu k dosažení určitého snu.

Zadavatel je zpravidla závěrečným hodnotitelem, ale neznamená to, že je také tím, kdo posuzuje i míru kreativity. Spíše ve většině případů hodnotí, zda byl úkol splněn. To samé platí i pro umělce, který hodnotí vnitřní potřebu (přetlak) a její naplnění. Kreativitu díla určují až odborníci na danou oblast. Aby výsledné dílo bylo kreativní, musí být nejenom nové a originální v té podobě, kterou jsme si výše popsali, ale také musí splňovat podmínky správnosti. Musí odpovídat zadaným kritériím a naplňovat stanovené cíle.<sup>71</sup>

#### 4.2.3 Aplikovatelnost a užitečnost

Podle Žáka pod pojmem užitečnost můžeme chápat praktické využití díla, ale také splnění určitých kritérií novosti a správnosti. To, že je zvolené řešení správné, ještě nemusí znamenat, že je také užitečné, že slouží k určitému účelu. Pokud má být kreativní dílo správné a užitečné, tak musí splňovat i to, co nás vedlo k vytvoření daného díla, tedy jeho praktický smysl. Proto při posuzování kreativity musíme dát vedle sebe jak kritéria správnosti, tak i to, zda má řešení nebo dílo praktický smysl. I proto je zde kladen důraz na přesné stanovení cíle. A aby byl výsledek opravdu kreativní, musí být také aplikovatelný, využitelný.

Při spojení aplikovatelnosti a novosti se však dá narazit na problém. Lze se totiž setkat s přístupem, že nové věci jsou okamžitě pokládány za špatné. S tímto postojem se můžeme setkat kdekoliv. Například ve školách, kdy učitel přichází s nápady na zlepšení, ale zbývající kolektiv je okamžitě vyhodnotí negativně, protože se chtějí držet zajetých kolejí. Pokud už se novinka vyzkoušela a při realizaci se ukázalo, že opravdu nefunguje jak má, musíme zvážit několik faktorů. Je-li chyba v nápadu, zadání, nebo k ní došlo až při realizaci. Máme několik aspektů, které nám do kreativního procesu vnášejí kritérium aplikovatelnosti, a které máme mít na zřeteli při posuzování.<sup>72</sup>

Prvním kritériem je to, že jakýkoliv nápad nemusí být hned odsuzován jako špatný, i za předpokladu jeho zdánlivé neaplikovatelnosti. Druhé hledisko nám říká, že pokud

---

<sup>71</sup> Srov. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 35-36.

<sup>72</sup> Srov. Tamtéž, 36-37.

jsme nápad nevyzkoušeli, tak nemáme právo pochybovat o jeho kvalitě. A třetí kritérium sděluje, že okamžité závěry nejsou vždy spravedlivé.<sup>73</sup>

#### 4.2.4 Hodnota – přínos

Žák za kreativní dílo považuje to, co je nejen nové, použitelné, ale také plnící funkci, pro kterou vzniklo. Všechny takové nápady, činy a postupy slouží jako inspirace pro další následovníky. Takovým příkladem může být mimo jiné malíř Vincent van Gogh, který se stal inspirací pro celou generaci.

Hodnotu nemusíme nacházet pouze v nominální kvalitě, ale také v té existenciální. Nominální kvalitou se může rozumět získání nových poznatků nebo zvýšení kvality ve vyučování. Existenciální kvalitou se rozumí sebeuvědomění, splnění osobního cíle a přínos pro společnost. Kreativní techniky jsou také využívány v aplikované klinické psychologii a psychiatrii, kde mají svůj přínos v léčbě pacienta.<sup>74</sup>

### 4.3 Úrovně tvořivosti

Jak uvádí Maňák, abychom se dostali k podstatě tvořivosti, musí se v ní vyčlenit určité komponenty a několik procesuálních fází. Když budeme vycházet z hlediska výsledků tvořivého procesu, můžeme rozlišit několik úrovní tvořivosti. Jednotlivé úrovně představují určité stupně tvořivosti. V pedagogice je důležitým nástrojem rozlišení jednotlivých úrovní k určení tvořivých projevů žáků a zároveň slouží i jako metodická pomůcka při podpoře rozvoje tvořivosti. Rozlišujeme čtyři úrovně tvořivosti: expresivní, inovativní, inventivní a emergentní.

První úroveň prezentuje tvořivost expresivní neboli spontánní. Jedná se zejména o dětské kresby, okamžité nápady a návrhy či jazykové novotvary. I když expresivní tvořivost převažuje zejména u dětí, není to výhradně jejich záležitost. Stejně tak se tato kreativita projevuje i u dospělých, kteří spontánně uskutečňují svoje nápady.

Inovativní tvořivost představuje záměrné úsilí o netradiční výkon. Týká se to především rukodělných výrobků, módních kreací apod. Rysy inovativní tvořivosti nalzáme v mistrovské práci, u profesních výkonů a u některých žákovských prací.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Srov. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 38.

<sup>74</sup> Srov. Tamtéž, s. 38.

<sup>75</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity a tvořivosti žáků*, s. 79-81.

Vysokou úroveň tvořivosti prezentuje inventivní tvořivost. Je spojována s vědeckými a technickými objevy a vynálezy, s uměleckými výkony, artefakty apod. Tento stupeň již poukazuje na určité nadání spojené s úsilím. Ve škole je tento jev velice ojedinělý a neměl by být přehlédnutý pedagogem.

Čtvrtá a nejvyšší úroveň tvořivosti se nazývá emergentní. Jedná se o úplně nový stupeň kvality. Vstupem určitých struktur do nových souvislostí vznikají zcela nové jevy, a díky tomu dochází k vytváření doposud neexistující a nečekané reality. Především jde o projev genia.<sup>76</sup>

#### 4.4 Důležitost pěstování tvořivosti v útlém věku

Podle Beana lze o tvořivosti říci, že se nejedná o nic jiného než o přirozenou reakci dítěte na jeho životní prostředí. Je to pouhá interakce s okolím. Jestliže není dítěti umožněno bez zábran rozvíjet své tvořivé schopnosti, může se stát, že se plně nevyvine ani jeho sebedůvěra a sebeúcta.<sup>77</sup>

Jedním z prvků, které tvořivost vyžaduje, je sebevyjadřování. Pokud rodiče nebo okolí brání dítěti v těchto projevech, může dojít k nepříznivému chápání jeho vlastního já. Dítě pak snadno začne pochybovat o spoustě věcí. Třeba o své vlastní hodnotě i o svém místě na tomto světě. Může v sobě potlačovat projevy své osobnosti. Všechno dělá proto, aby se vyhnulo kritice, pocitu hanby či dokonce trestu. Pokud rodiče dítě vedou a podporují k výchově tvořivosti sebevyjadřování, ujišťují ho tím o hodnotě jeho osobnosti. Tvořivost se tedy dá pojmut jako jeden ze základů sebeúcty. Pokud se dětem dostává ujištění, mohou přijmout nejzákladnější poselství o významu jejich podstaty. Lze tomu rozumět tak, že rodiče svým podněcováním k vnitřnímu tvořivému jednání mohou potomky ubezpečit o jejich základní hodnotě.<sup>78</sup>

Rodiče tímto nabádáním k tvořivému jednání nejenom vedou děti k sebeúctě, ale i k zvyšování sebevědomí. Jestliže matka s otcem v ratolestech živí pocit svobody vyjadřovat se, roste v nich pak nezbytný předpoklad úspěchu v mnoha oblastech.

Dá se ale vyzorovat to, že pokud je dítě v bezpečném prostředí, snadno vyjadřuje své pocity a je samo sebou. A to, že se dítě může s klidem seberealizovat má i určitá pozitiva pro jeho rodiče. Ti tak totiž získávají potřebné informace, na jejichž základě můžou uspokojovat potřeby svých dětí. Svoboda vyjadřování emocí přináší velkou

<sup>76</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity a tvořivosti žáků*, s. 79-81.

<sup>77</sup> Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 28-31.

<sup>78</sup> Srov. Tamtéž, s. 28-31

výhodu při komunikaci s ostatními lidmi, protože dítě je schopné vyjádřit pozitivní i negativní pocity. Toto dítě pak umí více si uvědomit city ostatních a dokáže na ně reagovat. Zvládne se vyjadřovat a požádat o to, co právě potřebuje a je způsobilé vysvětlit to, čemu dává přednost. To vše vede nejenom k úspěchu ve škole, ale i mimo ni.

Pokud se ale dítěti nedostává volného projevení svých citů, nenaučí se pak ani svěřovat dospělým se svými nepříjemnými pocity. Ty pak mohou vyvolat nepřímé nebo nevhodné způsoby projevení emocí, jako jsou divokost, rvačky či rozbíjení věcí. Může také dojít k tomu, že v sobě dítě (ale i dospělý) bude určité emoce potlačovat tak dlouho, až si zvykne toto dělat stále, a pak se může stát apatický dokonce i vůči pozitivním citům.<sup>79</sup>

Hlavsa uvádí, že: „*Toto období je snad pro rozvoj tvořivosti ve všech oblastech nejprůzračnější, je jakousi kritickou etapou.*„ (...) *“Tvořivost v sociální sféře umožňuje postupující decentrace dítěte – je schopno kooperovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat perspektivu druhého na rozdíl od vlastního hlediska. Z těchto různorodých konfrontací vychází vývoj některých schopností, např. flexibility, originality, restrukturační, využívání představivosti a fantazie. Lze již uskutečnit elementární kreativní program stimulačního charakteru.*“<sup>80</sup>

## 4.5 Škola a tvořivost

Telcová a Odehnal se domnívají, že v tradiční dnešní škole se hodně apeluje na kázeň, poslušnost, podřízení se autoritě, ochotu a zdvořilost, což s sebou přináší určitou pohodlnost a konformitu pro učitele, ale zároveň to nese také nízkou úroveň tvořivosti.

Proti růstu a projevům tvořivosti se také staví způsob vyučování, kdy učitel zaujímá roli největší autority, vyžaduje kázeň, trestá chyby, a proto se žáci snaží chybám vyhýbat. Respektují jak autoritu samotného učitele, který jim předává vědění, tak i autoritu publikující v jejich učebnicích, na které musejí při svém studiu spoléhat. Žáci si uvědomují, že ve škole jejich projevy tvořivosti nejsou vítány, ale naopak trestány.

---

<sup>79</sup> Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 29-31.

<sup>80</sup> HLAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 125-126.

Tento model vyučování tak brání rozvoji a projevům tvořivosti, kdy se neoceňuje iniciativa žáka, ale na místo toho je kladen velký důraz na dodržování sociálních pravidel, užitečnost a povinnost. V tomto tradičním způsobu vyučování se rozvíjí paměť, logické zdůvodňování a znovupoznání.<sup>81</sup>

#### 4.5.1 Výchova k tvořivosti

Telcová a Odehnal také uvádějí, že se tvořivost spíše potlačuje, než rozvíjí a často se v tomto směru kritizuje výuka a výchova autoritativním způsobem, tedy stálý a neměnný program, což má za následek pasivně vychovaného jedince.<sup>82</sup>

„*Výchova k tvořivosti znamená zabránění zavedených schémat myšlení.*“<sup>83</sup> Proto by se edukace měla vydat směrem k větší citlivosti a vnímavosti. Vést žáky takovým způsobem, který jim bude ukazovat myšlení a řešení úkolů i jinou cestou, než na kterou jim postačuje jejich vlastní zkušenost.

Učitelé by měli nechat prostor žákům pro nalezení principů a pravidel řešení, a také propojovat naučenou látku z jednoho předmětu s dalším předmětem. Žákům by nemělo být bráněno vznést kritiku probírané látky a hlavně by učitelé neměli trvat na doslovné reprodukci látky, kterou žáci nepochopili.<sup>84</sup>

Podle Telcové a Odehnala k rozvoji žákovy tvořivosti vede mnoho cest. A skrze tyto jim můžeme napomáhat k růstu určitým souborem kroků.

Podstatná část výchovy k tvořivosti spočívá v rozvíjení citlivosti k vnímaným podnětům, kterou zvyšujeme poskytováním informací. J. A. Komenský právě proto zdůrazňuje při seznamování se s něčím novým názornost výuky s využitím maximálního počtu smyslů.

Zásadní roli sehrává motivace, konkrétně motivace žáků k tvořivým aktivitám vhodného kreativního stimulu. Ta však nesmí působit jako omezování. Znamená to tedy poskytovat žákům co nejméně instrukcí, aby měli pro tvoření volný prostor.<sup>85</sup>

Nechávat žákům v průběhu praktického cvičení nějakou dobu pro samostatnou práci, která však není hodnocena, také přispívá k rozvoji jejich tvořivosti. Může se také stát, že se jim daná činnost nedaří. V tomto případě není vhodné ponižování a upozorňování na jejich neschopnost úkol zvládnout, ale naopak je na místě ukázat, že

<sup>81</sup> Srov. TELCOVÁ, J.; ODEHNAL L. *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 95.

<sup>82</sup> Srov. Tamtéž, s. 95-96.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 96.

<sup>84</sup> Srov. Tamtéž, s. 96.

<sup>85</sup> Srov. Tamtéž, s. 95-96.

způsob, kterým chtěli řešit problém je příliš obtížný, a pak je nasměrovat na jiný, který jim pomůže dojít k cíli.<sup>86</sup>

Stejně tak podle Telcové a Odehnala nesmí chybět ani aktivní dotazování, které je zaměřeno na dosažení kvalifikované kritiky v podobě správně kladených dotazů na probíranou látku založených na předešlých znalostech, které žáka podněcují k přemýšlení o probíraném učivu.

Další ze souborů kroků k rozvíjení tvořivosti se týká i práce ve skupinách. Pokud chceme, aby děti pracovaly ve skupinách, měli bychom je rozdělit podle jejich schopností, což vede k redukci sociálního stresu. Tím přispíváme k lepší spolupráci s ostatními členy.

Pro navození tvořivé atmosféry je nejlepší žákům narovinu říct, že se jejich kreativní myšlení a činnost očekává. Dále je důležité dbát na to, abychom ocenili zdařilý výsledek žákovy práce a ne žáka samotného.

V průběhu vyučování ale může nastat velký problém, protože je těžké respektovat rozvoj tvořivosti a sladění spontaneity, iniciativy a tvořivosti žáka, a zároveň zachovat určitou kázeň při dodržení učebních osnov a programů.<sup>87</sup>

#### 4.5.2 Tvořivý žák a jeho projevy

Maňák se domnívá, že v dnešním školním prostředí je tvořivost spojována s něčím novým, neobvyklým a mírně nežádoucím. Škola vnímá tvořivý projev jako výjimečné nadání a ve výuce tvořivosti neposkytuje příliš prostoru, protože vychovává žáka aktivního, který je nasměrován k plnění svých povinností podle přesného zadání. Avšak pro každého člověka je určitá míra tvořivosti zapotřebí k řešení pracovních a životních situací. To platí i pro žáky, jejichž tvořivé chování se podobá tvořivosti dospělých. U dětí je však nutné počítat s vývojem kreativních procesů, jelikož se v průběhu jejich ontogenetického vývoje projevy tvořivosti mění.<sup>88</sup>

Na tvořivost můžeme nahlížet z více úhlů pohledu. Z psychologických hledisek se považují za kreativní ty projevy, jež jsou nové pro samotného tvořícího jedince. Aplikujeme je hlavně při posuzování tvořivosti žáků mladšího školního věku, a to z toho důvodu, že nepoznali celé spektrum celospolečenského kontextu. Kdežto z

---

<sup>86</sup> Srov. TELCOVÁ, J.; ODEHNAL L. *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 95-96

<sup>87</sup> Srov. Tamtéž, s. 96-97.

<sup>88</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 82.

pohledu sociologického hlediska považujeme za kreativní projevy pouze ty výkony, jež jsou nové pro celou společnost.

Jako odpověď na otázku, zda je tvořivost vrozená nebo získaná, převládá názor, že vrozené jsou pouze hranice tvořivosti jedince, které určují její minimální a maximální rozsah. Proto ani různé zábrany nemohou zcela potlačit výrazné předpoklady k tvořivému chování, ale ani výborný trénink nemusí fungovat při nízkých předpokladech k tvořivým činnostem v určité oblasti. Dále je nutné si uvědomit, že kreativní chování malých dětí ještě nemusí vždy znamenat vysokou tvořivost v dospělosti. Téměř každý jedinec je vybaven základním předpokladem k tvořivosti v určité oblasti.<sup>89</sup>

Kreslení a malování je nejčastějším projevem dětské kreativity. Jestliže chceme podporovat a rozvíjet kreativitu dětí, musíme pro to vytvářet vhodné a věku přiměřené podmínky. Mezi druhým a čtvrtým rokem života se obvykle dítě projevuje motorickou aktivitou, jejímž výsledkem je nekoordinované čárání. Dítě v předškolním věku se malováním snaží něco vyjádřit a barvou dodává emocionální význam. Mezi devátým a jedenáctým rokem dítě umí zobrazit sociální vztahy a snaží se vystihnout realitu. V dospívajícím věku dítě více přemýšlí o výtvarných činnostech, a tak se přibližuje k výrazovým schopnostem dospělého člověka, jelikož se v tomto období i dovršuje vývoj jeho myšlení.

Tvořivé chování se u každého žáka projevuje různě, záleží totiž na jejich zaměření a míře nadání. Tvořivý žák se vyznačuje otevřeností vůči okolí, zvědavostí, živostí, a smyslem pro humor. Při vyučování často pokládá učiteli dotazy a nespokojí se s informacemi, které mu byly poskytnuty. Což není ve školním prostředí vždy přijímáno, protože kreativní žák je chápán jako neukázněný, individualistický, nerespektující školní pravidla apod. Často jsou tvořiví žáci stavěni do opozice ke svým spolužákům. Tvořivost s sebou totiž nese samostatnost, která není vždy ze strany ostatních spolužáků vnímána pozitivně, a proto jsou jimi kritizováni. Ve vyšších ročnících si spolužáci často uvědomují kvality kreativity těchto tvořivých žáků, na rozdíl od nižších ročníků, kde tvořiví žáci nejsou odmítáni pro jejich výkony, ale kvůli rozdílnému chování.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 82-84.

<sup>90</sup> Srov. Tamtéž, s. 82-84.

### 4.5.3 Tvořivý učitel

Maňák uvádí, že se v průběhu let tradiční nároky na učitelovu profesní výbavu mění, protože se stále více kladou nové a nové úkoly na učitelskou profesi. Například dnes už nestačí pouze ideová orientace, odborné znalosti, metodické dovednosti apod. Velkou roli hraje i učitelova psychická vyrovnanost spolu se schopností komunikovat a pozitivní interakcí. Důležité je také pojetí učitelovy výuky a styl jeho výchovně-vzdělávací práce, ocenění nápadů a myšlenek žáka, projev důvěry k žákům, zajištění dostatečného časového prostoru k myšlení, představám a rozvoji fantazie.

Pokud hovoříme o tvořivém učiteli, myslíme tím, že je to kantor zdatný, nacházející vlastní kreativní postupy a techniky, tedy nepoužívá autoritativní metody a dokáže žáky motivovat k efektivním výsledkům. Aby byl učitel kreativní, je zapotřebí využít jeho flexibility, schopnosti nezvyklého náhledu na věci a inovativního definování jevů.<sup>91</sup>

## 4.6 Představivost

Pojem představivost označuje lidskou schopnost vyvolávat určité komplexní obrazy, ať již nějakého samostatného objektu nebo celých událostí. Tyto představy vznikají v mysli jako pamětní obrazy toho, co bylo vnímáno již v minulosti. Na základě toho si můžeme vybavit osobu či věc, se kterou jsme byli včera nebo před týdnem v kontaktu. Imaginace však mohou být vyvolané vnějšími okolnostmi jako zadaný úkol, reakcí na skutečnost tedy vzniklé vzrušení, doplňování vnímání apod.<sup>92</sup>

Do představivosti je velkou měrou zapojeno prožívání a myšlení, jež jsou úzce propojeny. Myšlení je založeno na impulzech, matných tušeních a hlavně na představách, které ho podněcují. Obsah a kontury představ se neustále obměňují, v některých chvílích si ovšem nedokážeme vybavit dobře známé rysy přátel.

Existují různé druhy imaginací. Ty nejběžnější vycházejí z již poznaného, tedy takové, které vycházejí z paměti. Významné jsou i představy „anticipační“ a představy pramenící z fantazie. Nejen, že jsou tyto imaginace znovu oživenou smyslovou zkušeností, ale dovedou vyobrazit to, co nikdy neexistovalo a co si lze pouze představit. Představy a fantazie jsou zcela neoddělitelnou součástí dětství, ale jsou důležité i v životě dospělého člověka.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 90-91.

<sup>92</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*, s. 59-60.

<sup>93</sup> Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, s. 100.



## 4.7 Fantazie

Podle Hlavsy má fantazie svůj základ v představách v pamětní složce tj. pracuje s materiálem, který již získal ze smyslových zkušeností. Vyznačuje se mnohoznačností a pestrostí jejich projevů a forem.

Fantazii můžeme charakterizovat třemi způsoby jako: 1) vytváření něčeho nového, 2) vytváření obrazů, které zatím neexistují, ale v budoucnosti mohou existovat, 3) vytváření obrazů, které neexistují a nikdy existovat nebudou.

Dnes se fantazie a představivost uznává jako podstatná součást tvůrčí aktivity. Uplatňuje se zejména jako hnací síla. Člověk do svých fantazijních obsahů promítá svoje představy a sny o světě a o své úloze při utváření světa.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Srov. HLAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 30-37.

## 5. Praktická část

### 5.1 Úvod

Praktický oddíl bakalářské práce je založen na výtvarném projektu s názvem „Pohádkové tvoření“. Jeho podstatou je rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí. Zvolila jsem motiv pohádky, protože tento literární žánr je blízký dětské úrovni vnímání. Na práci jsem volila takové materiály, které jsou dostupné v každé domácnosti, a které by děti mohly využít v rámci svého volného času.

Velmi nápomocné při hledání námětu pro výtvarný projekt mi byly tyto knihy: Výtvarné práce s pohádkami, 111 námětů pro tvořivou hru a 200 výtvarných činností.

Výtvarný projekt jsem realizovala v Církevní mateřské škole svatého Jakuba v Kutné Hoře, kde jsem ve druhém ročníku studia absolvovala i několikadenní praxi. Ve školce je zapsáno 25 dětí ve věku od 2,5 do 6 let.

### 5.2 Cíl projektu

Hlavním cílem celého praktického projektu je rozvoj výtvarné tvořivosti u malých dětí. Snažila jsem se o to skrze pohádky s využitím materiálu dostupného v každé rodině.

Jednotlivé výtvarné aktivity mají vždy stanovený přesný výchovný a vzdělávací cíl. Tyto vytyčené cíle se netýkají pouze hlavního závěru, tedy rozvoje tvořivosti, ale také rozvoje fantazie, jemné motoriky apod.

### 5.3 Význam pohádky v dětském věku

*„Základní funkcí pohádek je vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně rozumět.“<sup>95</sup> Dětská mysl chápe svět v jiných dimenzích než dospělá a pro děti není problém vdechnout život věcem kolem sebe.<sup>96</sup>*

O pohádkách se říká, že jsou často nestárnoucí a nesmrtelné, zejména pak ty pohádky, které jsou nadčasové jako např. Popelka. Tyto pohádky reagují na některé

---

<sup>95</sup> ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*, s. 9.

<sup>96</sup> Srov. Tamtéž, s. 10-12.

základní psychické potřeby dítěte, např. vztah k rodičům, sourozencům, potřebu lásky apod.

Pohádky ve své podstatě neposkytují jen zábavu, ale také dávají impulz dětské představivosti. Dále jsou nápomocné při rozvoji inteligence, vyšších psychických funkcí jako nápodoby, představování, symbolické hry apod.<sup>97</sup>

## 5.4 Průběh činnosti

Každá výtvarná činnost začínala sezením na židličkách v kroužku, kde proběhla motivace k dané aktivitě. Posléze jsme se přesunuli ke stolečkům, kde byla dětem popsána výtvarná technika a pracovní postup. Po skončení činnosti jsme opět seděli v kruhu, seznamovali jsme ostatní se svými výtvary a následně proběhlo krátké hodnocení činnosti.

## 5.5 Výtvarné činnosti

### 5.5.1 Stavíme hrad

**Námět:** Stavíme hrad

#### Úkol

Děti měly za úkol nakreslit hrad a následně ho pomocí dostupných papírů různé struktury a gramáže zpevnit tak, aby byl nedobytný a sloužil tak svému obrannému účelu.

#### Cíle

- rozvoj představivosti
- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj fantazie

#### Motivace

„Ahoj děti, všechny vás vítám. Dnes se spolu budeme bavit o pohádkách, které znáte. Uděláme kolečko, ve kterém každý z nás řekne pohádku, kterou zná.“ Poté se každé dítě podělilo o pohádku. „Děti, nejvíc jste říkaly, že znáte pohádky, ve kterých jsou princezny a princové. Věděl by někdo, kde taková princezna a princ bydlí?“ Na to se děti ozvaly: „Princové a princezny bydlí na hradě nebo zámku.“ „Ano máte pravdu.

---

<sup>97</sup> Srov. ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*, s. 17.

A děti, věděly byste, jak takový hrad nebo zámek vypadá? Co v něm najdeme a z čeho je postavený? Zase půjdeme postupně do kolečka a každý z vás řekne, jestli ví, jak hrad nebo zámek vypadá, co v něm můžeme najít a z čeho může být postavený.“ Následně každé dítě řeklo, co si myslí. „, Ano, všichni máte pravdu. Hrad má věže, bránu, různé místnosti jako trůnní sál, knihovnu, kuchyň, jídelnu apod. jak jste říkaly. Věděly byste, proč se stavěly ty velké hradby a brány, o kterých jste mi říkaly?“ Pedagog vyzval děti, aby utvořily kolečko, ve kterém se postupně každé dítě vyjádřilo. „Děti, máte pravdu, hradby jsou na obranu, aby chránily prince a princezny, kdyby jim někdo chtěl ublížit. A co kdybychom si spolu vytvořili taky takový pevný hrad, kam by se nikdo nedostal, a naše princezna s princem by se nemuseli bát?“

### **Technika**

Vytrhávání barevného i novinového papíru.

### **Materiál**

Čtvrtky velikost A4, barevné papíry, noviny, tužky a lepidla.

### **Časová dotace**

20 – 30 minut

### **Průběh činnosti**

Na začátku jsme s dětmi vytvořili kruh, ve kterém jsme si povídali o různých pohádkách. Děti jich dokázaly vyjmenovat hodně. Dívky zmiňovaly především pohádky s princeznovskou tematikou. Samozřejmě na rozdíl od kluků, kteří si vzpomněli na komiksové postavy. Poté jsme naše povídání směřovali k princům a princeznám, zejména k tomu, kde žijí. Vyprávěli jsme si o tom, jak zámek nebo hrad vypadá, co v něm můžeme najít a z jakých materiálů může být postavený.

Následně jsem dětem vysvětlila, že si spolu také vytvoříme hrad a to vytrhávací technikou. Dětem jsem rozdala čtvrtky, barevné papíry, noviny, tužky, lepidla a mohlo se začít tvořit. Menším dětem jsem spolu s učitelkami pomáhala načrtnout hrad. Na konci tvoření jsme znovu utvořili kruh, kde děti postupně představily svoje výtvořky a zhodnotily, co se jim na této aktivitě líbilo i nelíbilo.

### **Hodnocení**

V průběhu činnosti jsem hodnotila práci s papírem, jak si děti vedly s vytrháváním papíru (přesnost vedení linie, schopnost držet se vymezeného tvaru apod.), všimla jsem si schopnosti elaborace, fluence a flexibility. Na konci hodiny jsem pak hodnotila splnění úkolu.

## **Reflexe činnosti**

Děti při této činnosti měly za úkol vytvořit pevný hrad vytrháváním papíru, aby byl nedobytný. Nápadů na vyobrazení hradu měly mnoho. Nejvíce mě však překvapilo, kam až svoji kreativitu promítly, protože většina dětí za tak krátkou dobu stihla vymyslet k hradu i rozsáhlý příběh. Velmi mě zaujal příběh menší holčičky, která při představování svého hradu povídala o tragickém příběhu krále, který zemřel při napadení hradu, zatímco nešťastná královna čekala malou princeznu.

Děti byly trochu šokované, že mají papír trhat rukama a nemají k tomu používat nůžky. Zároveň mě zarazilo, kolik dětí mělo problém s nakreslením hradu.

Starší děti byly o něco zručnější a papír vytrhávaly s větší precizností, snažily se udržovat jednu velikost. Menší děti nebyly tak přesné u trhání papíru, ale za to byly o něco nápaditější. Vytrhávaný papír měl různé velikosti a různou strukturu, jelikož menší děti se nebály papír různě mačkat a stáčet. Po skončení celé činnosti jsem u výtvorů hodnotila, jak se děti vypořádaly se zadáním úkolu, tedy aby hrad byl nedobytný a sloužil tak svému obrannému účelu.

### **5.5.2 Děláme Koblížka**

#### **Námět**

Děláme Koblížka

#### **Úkol**

Děti měly za úkol z vaty a s pomocí vodových barev vytvořit koblížek tak, aby vypadal nejchutnější.

#### **Cíle**

- rozvoj představivosti
- rozvoj jemné motoriky
- osvojení si práce s vatou
- rozvoj fantazie

#### **Motivace**

„Ahoj děti! Dneska jsem vám něco přinesla“ ukázala jsem jim záhadný předmět zabalený do látky. „Než si společně ukážeme, co se ukrývá pod látkou, pošlu vám to do kolečka. Každý si to osahá a zkusí přijít na to, co by se pod látkou mohlo ukrývat. Ale pozor, zatím to nebudeme prozrazovat a řekneme si to v dalším kolečku.“ Pedagog posílá dětem zabalený koblížek. Poté, co koblížek doputuje nazpět k němu, přichází

řada na druhé kolo, ve kterém děti říkaly svoje návrhy, jako třeba sáček s moukou nebo pískem. „Teda děti, musím říct, že jste hádaly moc dobře. Chtěly byste se semnou podívat na to, co se ukrývá pod látkou? Tak já vám to ukážu!“ a odkrývám koblížek. „Znáte někdo pohádku O Koblížkovi?“ Znal ji jen pár dětí. „Tak já vám ji teď přečtu,“ a přečetla jsem pohádku. „To se teda liška měla, že snědla koblížek. Máte taky rádi koblížky? Já ano, tak teď bychom si mohli vyrobit taky takový koblížek s moc dobrou náplní, který bychom chtěli sníst jako liška v pohádce.“

### **Technika**

Koláž z vaty a vodových barev.

### **Materiál**

Čtvrťka velikosti A4, tužka, vata, lepidlo, vodové barvy, štětce, sklenička s vodou.

### **Časová dotace**

20 – 30 minut

### **Průběh činnosti**

Nejprve jsme společně seděli v kroužku a hádali, co by mohl být záhadný předmět skrývající se pod látkou. Následně jsem přečetla pohádku O Koblížkovi a vysvětlila dětem, co budeme společně tvořit. Děti měly za úkol vytvořit koblížek s náplní z vaty a vodových barev.

Během činnosti jsem pomohla dětem, kterým dělalo problém trhání vaty. Na konci tvoření jsme opět vytvořili kruh, kde děti postupně ukázaly svoje výtvary a zhodnotily, jak se jim tahle činnost líbila či nelíbila.

### **Hodnocení**

V průběhu činnosti jsem hodnotila práci s vatou, zejména trhání vaty, schopnost elaborace, fluence a flexibility. Na konci hodiny jsem pak hodnotila splnění úkolu.

### **Reflexe**

Úkolem této aktivity bylo vytvořit z vaty koblížek i s náplní z vodových barev. Na začátku měly děti spoustu otázek a obav, jak mohou z vaty vyrobit obrázek. Ale v průběhu činnosti se jim všechny tyto otázky a obavy vytratily.

Děti pracovaly soustředěně a nechaly se vtáhnout do navozené situace. Vymýšlely různé příchutě a zábavná vyobrazení. Překvapivě měly s vatou větší problémy starší děti než mladší. Některé děti dokonce namalovaly i talíř, na kterém by ten koblížek mohl být. Na konci činnosti jsme si hotové výtvary představili a děti se vyjádřily k činnosti, zda a proč se jim líbila nebo nelíbila.

### **5.5.3 Zlatá ryba a její přání**

#### **Námět**

Zlatá ryba a její přání

#### **Úkol**

Děti měly za úkol nakreslit zlatou rybu a to, co by si přály, aby jim splnila.

#### **Cíle**

- rozvoj fantazie
- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj představivosti
- rozvoj výtvarné citlivosti

#### **Motivace**

„Ahoj děti! Dnes jsem vám zase přinesla něco, co je schované v látce. Pošlu to dokola a každý si to osahá a zkusí přijít na to, co by se pod látkou mohlo ukrývat. Stejně jako minule to zatím nebudeme prozrazovat, ale řekneme si to v dalším kolečku.“ Pedagog posílá zabalenou rybičku v látce do kolečka, aby si ji děti mohly osahat. Poté, co rybička doputovala nazpět k němu, přišlo na řadu druhé kolo, ve kterém děti říkaly svoje návrhy. Mezi nejčastějšími návrhy byl plyšák. „Děti, vy jste ale šikovné. Moc vám to hádání šlo! Chcete se podívat, co se ukrývá pod šátkem?“ Odkryjeme šátek. A děti křičí, že to, co se ukrývá pod látkou, je ryba. „Ano, je to ryba. Víte, jakou barvu mohou mít ryby?“ Děti se nadšeně hlásily a čekaly, až je vyvolám. „Ano, rybičky mohou mít různé barvy. Znáte nějaké pohádky, ve kterých se objevují takové rybičky?“ Děti se opět hlásily a jmenovaly pohádky. „Správně a co kdyby ta rybička měla zlatou barvu? Uměla by něco, co normální rybičky neumí?“ Ani teď děti nevykřikovaly a hlásily se. „Správně děti. Zlatou rybku můžeme vidět v pohádce o Zlatovlásce, a jak jste řekly, tak zlatá rybka umí splnit přání. Každý z nás si určitě něco moc přeje, a proto si dneska namalujeme naši zlatou rybku i s tím, co si přejeme, třeba kolo nebo koloběžku.“

#### **Technika**

Kresba pastelkami a voskovkami

#### **Materiál**

Čtvrtka A4, pastelky, voskovky

#### **Časová dotace**

20 – 30 minut

## **Průběh**

Nejprve jsme společně seděli v kroužku a hádali, co by mohl být záhadný předmět skrývající se pod látkou. Zabalenou plyšovou rybu do látky jsem nechala mezi dětmi kolovat, aby si ji mohly různě osahat. Poté, co se zabalená plyšová ryba vrátila nazpět ke mně, jsme se společně s dětmi bavili o tom, co by se mohlo ukrývat v šátku. Po odkrytí předmětu jsme si povídali na téma, jaké barvy mohou mít ryby, např. zlatou. Následně jsme si vyprávěli o pohádkách, ve kterých se objevuje ryba a o tom, čím je zlatá rybka výjimečná.

Během činnosti jsem pomohla dětem, když si nevěděly rady. Na konci aktivity jsme si sedli nazpět do kroužku, děti postupně představovaly svoje výtvary a opět zhodnotily, jak se jim tato akce zdála.

## **Hodnocení**

V průběhu činnosti jsem hodnotila práci s vybraným materiálem, schopnost elaborace, fluence a flexibility. Na konci hodiny jsem pak hodnotila splnění úkolu.

## **Reflexe**

Děti při této práci měly za úkol nakreslit zlatou rybu a to, co by si přály, aby jim splnila. Hned na začátku některé děti nevěděly, jak nakreslit rybičku a byly z toho sklесlé, ale po ukázání různých jednoduchých nákresů rybiček se dětem vrátila radost a pustily se do tvoření. Překvapilo mě, že jednoduchou rybičku neuměly nakreslit i pětileté děti.

Při představování výtvorů jsem byla několikrát velmi zaskočena. Například když si čtyřletá holčička přála lásku a mír ve světě. Ve svém výtvoru toto přání znázornila srdíčky a sluníčkem. Děti pracovaly soustředěně a nechaly se vtáhnout do navozené situace. Při této činnosti děti vyobrazily to, co si přejí, ale zároveň také mohly poznat to, co si přejí ostatní děti.

### **5.5.4 Bojujeme s drakem**

#### **Námět**

Bojujeme s drakem

#### **Úkol**

Děti měly za úkol namalovat nebo vyrobit draka, který by měl velká křídla a mohl létat.



## **Cíle**

- rozvoj fantazie
- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj představivosti
- rozvoj výtvarné citlivosti

## **Motivace**

„Ahoj děti. Včera jsme malovali zlatou rybku a svoje přání. Jaká další pohádková zvířátka znáte? Budete se hlásit a já vás budu vyvolávat, abychom se nepřekřikovali.“ Pedagog vyvolává hlásící se děti, které jmenovaly, jaká další pohádková zvířata znají. „Děti, vy jste si vzpomněly i na zvířátka, která mě nenapadla. Dneska se ale budeme bavit o drakovi. Víte, jak vypadá takový drak?“ Děti se hlásily a říkaly, jak drak vypadá. „Správně děti. Drak má zuby, drápy, tři hlavy, křídla a plive oheň. Máte taky pravdu v tom, že drak může být hodný i zlý. Společně bychom si mohli vyzkoušet, jak takový drak vůbec létá. Ví to někdo?“ Několik dětí se přihlásilo. „A ukážete nám to?“ Děti začaly běhat po třídě a mávat s rukama. „Správně, všichni si takhle zalétáme. Tak děti, krásně jsme si zalétali a teď si spolu toho draka namalujeme i s těmi křídly.“

## **Technika**

Kresba pastelkami s využitím barevného papíru

## **Materiál**

Čtvrtka A4, pastelky, lepidlo, barevný papír

## **Časová dotace**

20 - 30 minut

## **Průběh**

S dětmi jsme si sedli do kroužku, abychom na sebe všichni viděli, a pak jsem se u dětí vyzvídala, jaká znají pohádková zvířátka kromě rybičky, o které jsme se bavili při minulém setkání. Poté, co se každé dítě vyjádřilo, jsem se dětí ptala, jak vůbec takový drak vypadá, když ho jmenovaly nejčastěji. Chvilíčku jsme si povídali o tom, jak vypadá, pak jsme si ukázali, jak takový drak létá (pobíháním po třídě spolu s máváním rukou). Poté jsem dětem vysvětlila, co bude jejich dnešním úkolem, tedy že budou kreslit draka.

S dětmi jsme se přemístili ke stolečkům, kde jsem jim rozdala potřebný materiál, aby mohly tvořit. Během tvoření jsem byla vždycky po ruce, kdyby některé dítě potřebovalo pomoci. Po každé jsem se však vyhýbala tomu, abych některému dítěti

něco nakreslila, když mu to nešlo. Když už měly všechny děti svoje výrobky hotové, přemístili jsme se do vedlejší místnosti na koberec, kde si všichni opět představovali svoje draky a zároveň celkově zhodnotili činnost.

### **Hodnocení**

V průběhu činnosti jsem hodnotila využití dostupného materiálu, schopnost elaborace, fluence a flexibility. Na konci hodiny jsem pak posuzovala splnění úkolu.

### **Reflexe**

Děti měly za úkol namalovat nebo vyrobit draka, který by měl velká křídla a mohl létat. Tento úkol je velmi nadchl, ale i tak některé děti nevěděly, jak draka nakreslit. Proto jsme se s pedagogy domluvili, že dětem ukážeme jednoduché způsoby vyobrazení draka. Posléze se ukázalo, že některé děti potřebovaly pouze vidět obrázek s drakem a pak už se nechaly vtáhnout do navozené situace a nedělalo jim problém pracovat.

Při představování dětských výtvorů jsem byla nejednou velice překvapena. Nejen obrazovým ztvárněním, ale i příběhem, který k tomu děti vymyslely. Děti si ještě hodinu po činnosti povídaly o svých výtvorech a příbězích, které vytvořily a vymyslely. Vypozorovala jsem, že děti zvyklé tvořit doma dokážou spojit vyrábění a malování v jeden výtvor. Na konci činnosti jsem hodnotila splnění úkolu.

## Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo na základě teoretické části zabývajících se rozvojem výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku zorganizovat ve vybraném školském zařízení výtvarný projekt orientovaný na tvořivou výtvarnou činnost dětí v předškolním věku a využití výtvarné hry.

Nejprve jsem pracovala na teoretické části bakalářského spisu, kde jsem zpočátku vymezila pojmy souvisejících témat, které jsou velmi důležité nejen pro pochopení samotné tvořivosti či charakteristiky dítěte předškolního věku, ale také pro samotné využití v praxi. Neméně významné jsou také kapitoly zabývajících se výtvarnou výchovou a volným časem. Stěžejním východiskem pro praktickou část bakalářské práce je pochopení těchto pojmů. Bez pochopení všeho výše uvedeného bychom nebyli schopni vhodnou formou rozvíjet dětskou výtvarnou tvořivost.

Cílem praktické části byla podpora a rozvoj výtvarné činnosti. Na pomoc jsem si vzala lidové pohádky, protože tyto náměty jsou blízké dětskému uvažování. Záměrně jsem využila takové materiály, které jsou dostupné v každé domácnosti a které by děti mohly využít v rámci svého volného času. Zároveň jsem se snažila u dětí vyvolat zájem pro využití výtvarných činností i ve volném čase. Volila jsem takové činnosti, které zvládají děti od 3 do 6 let.

Jak to u dětí bývá, udržet jejich pozornost a vybídnout je k nějaké činnosti může být opravdu náročné. Klíčovou roli tedy hraje motivace k danému úkolu. Zpočátku bylo obtížné děti namotivovat, protože většina z nich je zvyklá říkat „neumím to“ nebo „nevím, jak to vypadá“, nebyla jsem si však jistá, jaká je toho příčina. Některé děti nebyly schopné namalovat ani domeček s věžičkou jakožto znázornění hradu. Proto jsme se s pedagogy domluvili, že dětem ukážeme jednoduché způsoby vyobrazení konkrétního předmětu pro jednotlivé výtvarné činnosti. U některých dětí jsem byla naopak příjemně překvapena, kam až jejich tvořivost sahá. V průběhu každé činnosti jsem se s každým dítětem snažila mluvit o tom, co tvoří a podporovat jejich tvořivost, k čemuž pomáhalo i vžít se do jejich představ a fantazie a klást jim otázky.

Podstatné ale bylo, že výtvarných činností se účastnily všechny děti s velkým nadšením, i když ne vždy jim nadšení vydrželo až do konce. Děti nejvíce zaujala práce s vatou, se kterou se nedostávají tak často do kontaktu, i když doma běžně výrobky z vaty mají. V rámci další aktivity pro děti bylo matoucí, že po nich chci, aby papír trhaly a nestříhaly, i když jsou vedené k používání nůžek. Hodně mě také potěšil přístup

učitelek, které mi byly nápomocné. Díky nim jsem dokázala vytvořit příjemné a pozitivní prostředí pro rozvoj dětské tvořivosti.

Jak jsem již uvedla, stěžejním východiskem pro praktickou část, a tedy k dosažení cíle této práce, je pochopení základních pojmů, tj. teoretická část. Praktický oddíl sestavuje výtvarný projekt s názvem „Pohádkové tvoření“, protože náměty jednotlivých výtvarných činností byly čerpány z pohádkové tematiky. Výtvarný projekt orientovaný na tvořivou výtvarnou činnost dětí v předškolním věku s využitím výtvarné hry jsem zorganizovala v Církevní mateřské škole svatého Jakuba v Kutné Hoře.

Projekt mi umožnil získání dalších zkušeností a jsem vděčná, že jsem ho mohla realizovat právě v Církevní mateřské škole svatého Jakuba v Kutné Hoře, protože jsem se setkala s odborným přístupem řady pedagogů.

Cílem této bakalářské práce bylo na základě teoretické části zabývajících se rozvojem výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku zorganizovat ve vybraném zařízení výtvarný projekt orientovaný na tvořivou výtvarnou činnost dětí v předškolním věku a využití výtvarné hry. Mohu konstatovat, že cíl byl naplněn.

## Seznam použitých zdrojů

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. Vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807367-421-2.

BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A. a kol. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. Aktualiz. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2.

DUDEK, A. *Povídej pohádku*. Ostrava: Librex, 1997, ISBN 80-7228-098-8.

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

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

KIRST, W., DIEKMEYER, U. *Trénink tvořivosti: hry a cvičení pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-227-0.

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. Aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MACHOLDOVÁ, T., RYŠAVÝ, M. *Výtvarné práce s pohádkami: 52 jednoduchých návodů s krátkými pohádkami*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0396-4.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie: sylabus přednášek*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. a kol. *Pedagogika volného času*. 3. Aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4. Aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

ŠPAČKOVÁ, R. *111 Námětů pro tvořivou hru dětí*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-963-1.

TELCOVÁ, J., ODEHNAL, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. ISBN 80-8656-13-X.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN nevedeno.

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

VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

## Seznam příloh

- Příloha I.      Fotografie *Stavíme hrad*  
Příloha II.     Fotografie *Děláme koblížek*  
Příloha III.    Fotografie *Zlatá ryba a její přání*  
Příloha IV.    Fotografie *Bojujeme s drakem*



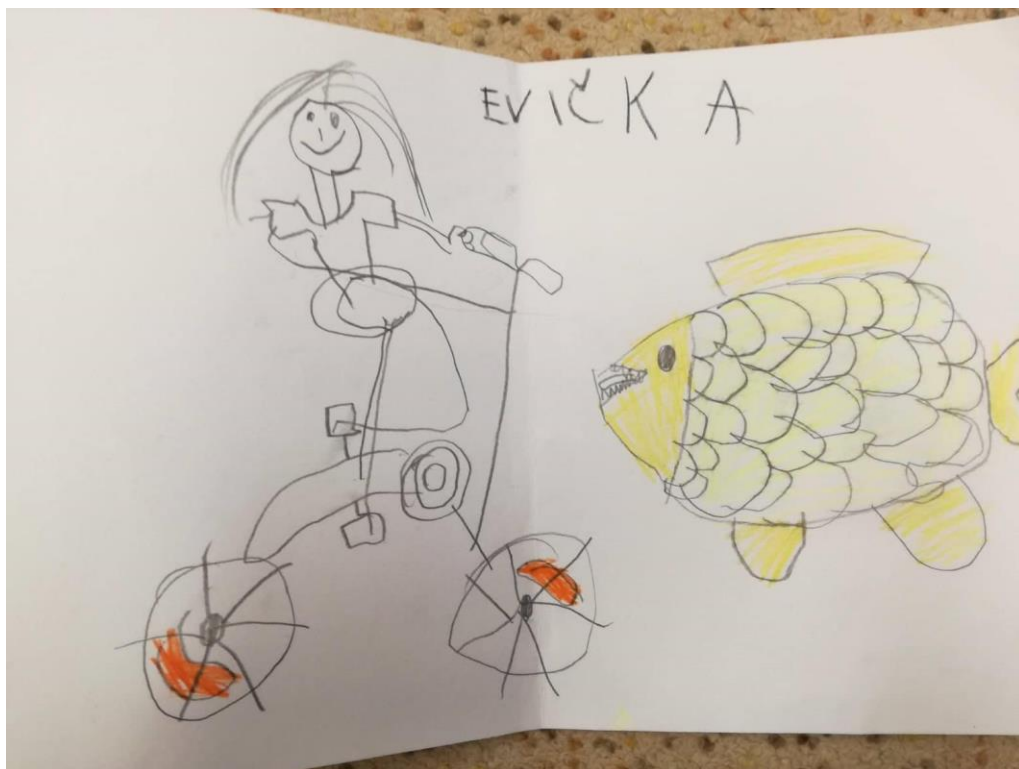
## Přílohy



**Příloha I.** Fotografie Stavíme hrad



**Příloha II.** Fotografie Děláme koblížek



**Příloha III.** Fotografie Zlatá rybka a její přání



**Příloha IV.** Fotografie Bojujeme s drakem

## Abstrakt

HLAVOVÁ, J. *Rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Filip.

**Klíčová slova:** tvořivost, rozvoj tvořivosti, výtvarná výchova, volný čas, dětská hra, předškolní věk.

Bakalářská práce „Rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku“ se zabývá rozvojem výtvarné tvořivosti prostřednictvím výtvarné výchovy u dětí předškolního věku. Je rozdělena na dvě základní části: teoretickou a praktickou. Cílem práce je na základě teoretické části zabývajících se rozvojem výtvarné tvořivosti u dětí předškolního věku zorganizovat ve vybraném zařízení výtvarný projekt orientovaný na tvořivou výtvarnou činnost dětí v předškolním věku a využití výtvarné hry.

Autor se v teoretické části věnuje vysvětlením stěžejních pojmů jako volný čas, předškolní věk, výtvarná výchova, tvořivost a rozvoj výtvarné tvořivosti, které tvoří základní strukturu. Tato struktura je doplněna o další důležitá témata rozvíjející základní pojmy.

Praktické část obsahuje původní metodologicky propracované výtvarné aktivity zaměřené na rozvoj kreativity v předškolní výchově, které autorka realizovala v Církevní mateřské škole svatého Jakuba v Kutné Hoře. Metodické listy jednotlivých hodin vycházejí z pohádek a jsou strukturovány, tak aby byly využitelné i jinými pedagogy působícími v preprimární výchovné oblasti.

Autor čerpá z oblasti pedagogiky, psychologie a výtvarné výchovy. Pro praktickou část vychází z dětských pohádkových knih a z knih zaměřených na výtvarné činnosti.

## Abstract

Development of Artistic Creativity in Pre-School Children.

**Key words:** creativity, the development of creativity, art classes, spare time, children's play, preschool age

The bachelor's thesis called "The Development of Artistic Creativity in Pre-school Children" deals with the development of artistic creativity in preschool children through art classes. The thesis has been divided into two key parts: theoretical and research. Based on the theoretical part addressing the development of artistic creativity in preschool children, the aim of the thesis is to implement an art project in a specific facility. The project focuses on creative artistic activities in preschool children and the use of artistic play.

The theoretical part explains the key terms which form the structure of the paper, such as spare time, preschool age, art classes, creativity and the development of artistic creativity. This structure is supplemented by other essential issues elaborating on the key terms.

With special emphasis on methodology, the research part introduces original artistic activities aiming to develop creativity in preschool education. The activities were implemented by the author of the thesis in *St. Jacob Religious Preschool* in Kutná Hora. The methodology teacher's sheets are based on children's stories and their structure makes them available to be used by other preschool teachers as well.

The thesis encompasses information from the fields of pedagogy, psychology and art. The research part is based on children's storybooks and books on artistic activities.