



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Práce s keramickou hlínou a její vzdělávací přínos pro předškolní děti

Vypracovala: Dana Zemanová
Vedoucí práce: Mgr. Bohuslava Kimrová

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci 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 jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této bakalářské práce. Dále souhlasím 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 bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských prací systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 14.července 2017

Dana Zemanová

Poděkování

Tímto chci poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Bohuslavě Kimrové za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Také děkuji své rodině za trpělivost a podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na sledování rozvoje tvořivosti dětí předškolního věku. Práce je pojata jako teoreticko – empirická. Cílem práce je určit, jak se v závislosti na systematické práci s keramickou hlínou rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí. Dále si dává za cíl zjistit možnosti využití práce s keramickou hlínou, ověřuje její vzdělávací zisky a přínosy z této výtvarné činnosti u dětí předškolního věku.

V teoretické části je probrán současný pohled na tvořivost, vývoj dítěte v souvislosti s tvořivostí, využití *Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* ve výtvarných činnostech a seznámení projektovou výukou a tvorbou projektu. Empirická část si pak dává za cíl prověřit, jak se u dětí předškolního věku rozvíjí tvořivost v závislosti na systematické práci s keramickou hlínou a jaké má tato činnost další vzdělávací přínosy. Za tímto účelem je vypracován a vyhodnocen výtvarný projekt pro děti předškolního věku. Ve výzkumné části jsou vyhodnoceny rozhovory s respondenty, zapojenými do projektu, které mapují možnosti využití práce s keramickou hlínou.

Klíčová slova

Tvořivost, kreativita, fantazie, inteligence, práce s keramickou hlínou, výtvarný projekt

Abstract

The bachelor thesis is focused on monitoring the development of the creativity of pre-school age children. The thesis is conceived as theoretically - empirical. The aim of the thesis is to determine how the creativity and the fantasy of the pre-school children develops, depending on the systematic work with ceramic clay. It also aims to find out the possibilities of using the work with ceramic clay, verifies its educational gains and benefits from this art activity in pre-school children.

The theoretical part deals with the contemporary view of creativity, the development of the child in relation to creativity, the use of the Framework Educational Program of pre-school education in visual arts activities and the familiarization with project teaching and project creation. The empirical part then aims at examining how creativity develops in pre-school children, depending on the systematic work with ceramic clay, and how this activity has further educational benefits. For this purpose, an art project for preschool children is developed and evaluated. In the research part, interviews with the respondents involved in the project, which map the possibilities of using the work with ceramic clay, are evaluated.

Keywords:

Creativity, creativity, fantasy, intelligence, work with ceramic clay, art project

Obsah	
ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Současný pohled na tvořivost	10
1. 1 Co je tvořivost	10
1. 2 Soudobé teorie tvořivosti	11
1. 3 Vztah kreativity a inteligence	12
1. 4 Tvůrčí proces a jeho fáze	14
1. 5 Tvořivá osobnost	14
2 Rozvoj dětské tvořivosti	17
2. 1 Dítě v předškolním věku a vnímání	17
2. 2 Vývojové teorie	20
2. 2. 1 Piagetova teorie kognitivního vývoje	20
2. 2. 2 Eriksonova teorie psychosociálního vývoje	23
2. 2. 3 Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje	24
2. 3 Dítě předškolního věku a jemná motorika	26
2. 4 Inteligence	30
2. 4. 1 Prostorová inteligence dle Gardnera	33
2. 5 Motivace tvořivosti	36
3 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	43
3.1 Výtvarné činnosti v RVP PV	45
4 Projekty – projektová výuka	51
4. 1 Typy projektů	53
4. 2 Tvorba projektu	56
5 Práce s keramickou hlinou - techniky	59
5.1 Modelovací techniky	59

5.2 Dekorativní techniky	61
II PRAKTICKÁ ČÁST	63
6 Úvod do praktické části	63
6.1 Výtvarný projekt	63
6.1.1 Plán projektu	63
6.1.2 Realizace projektu	65
6.1.3 Prezentace výstupu projektu	82
6.1.4 Hodnocení projektu	83
6.2 Výzkum – výzkumný cíl	84
6.2.1 Metoda výzkumu	84
6.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku	85
6.2.3 Etika výzkumu	85
6.2.4 Postup výzkumu	86
6.2.5 Analýza a vyhodnocení dat	86
6.2.6 Vyhodnocení rozhovorů – závěr	97
Závěr	99
Seznam použitých zdrojů	101
Seznam příloh	103

ÚVOD

Tvořivost a kreativita je v *Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* zmiňována v obecné rovině. Tvořivost a tvořivý způsob myšlení je integrován v jednotlivých vzdělávacích oblastech tohoto dokumentu. Dává tak pedagogům možnost rozvíjet tvořivost ve výtvarných činnostech podle vlastních profesních kompetencí a pedagogických zkušeností. Jedním ze zajímavých výtvarných materiálů je keramická hlína. Práce s keramickou hlínou se v nabízených výtvarných činnostech v mateřské škole příliš často neobjevuje, přestože pedagogové o jejím možnosti využití pro rozvoj tvořivosti vědí. Většinou je to z důvodu technologické náročnosti a je to také ovlivněno možnostmi školy. Práci s keramickou hlínou se děti většinou věnují při nadstandardních aktivitách v keramických kroužcích. Předškolní pedagogika se otázce rozvoje tvořivosti při práci s keramickou hlínou věnuje okrajově, a to je důvod volby tématu této práce, kterým je rozvoj tvořivosti a fantazie dětí v předškolním věku při práci s keramickou hlínou. Práce bude zpracována jako teoreticko-empirická. Jejím cílem bude zjištění závislosti systematické práce s keramickou hlínou na rozvoj tvořivosti a fantazie dětí v předškolním věku.

V teoretické části se budeme zabývat tvořivostí a vývojem dětské tvořivosti. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole bude popsán současný pohled na tvořivost, soudobé teorie tvořivosti. Také bude řešen vztah kreativity a inteligence a zabývá se tvořivou osobností, čímž chceme osvětlit, zda je míra inteligence důležitá pro rozvoj tvořivosti a kreativity. V druhé kapitole budeme věnovat rozvoji dítěte z pohledu vývojových teorií Jeana Piageta, Erika Homburgra Eriksona a Lva Semjonoviče Vygotského. Tyto teorie nám objasní vývojové etapy dítěte, na které je zaměřena naše pozornost. Dále budeme přibližovat vývoj jemné motoriky a zaměříme se na prostorovou inteligenci podle Howarda Gardnera, neboť základní podmínka při práci s keramickou hlínou je zvládnutí jemné motoriky a chápání prostoru. Dále se budeme zabývat motivací tvořivosti a fenoménem „flow“. Jedním z předpokladů realizace tvořivých činností je motivovaný jedinec, který z této činnosti může prožívat pozitivní emoce. Ve třetí kapitole sledujeme cíle a vzdělávací možnosti výtvarných činností v *Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*, který je závazným dokumentem pro pedagogy v jejich pedagogickém působení. V posledních dvou částech

se zaměříme na projektovou výuku a techniky práce s keramickou hlinou. Dlouhodobé projekty dávají možnost sledovat rozvoj tvořivosti dítěte v závislosti na systematické práci s keramickou hlinou. Pro práci s keramickou hlinou je důležité orientovat se v keramických technikách. Teoretická část bude vycházet z česky psaných odborných monografií.

Praktická část obsahuje dvě části, a to výzkumný projekt zaměřený na realizaci dlouhodobého výtvarného projektu, v rámci, kterého budeme sledovat rozvoj tvořivosti a fantazie předškolních dětí, a kvalitativní šetření s vyhodnocením řízených rozhovorů s učitelkami, rodiči a dětmi zapojenými do projektu.

V první části uskutečníme projekt s názvem „Paní Hlína Keramická aneb hliněnou cestičkou“. Po dobu šesti měsíců budou děti na základě příběhu o paní Hlíně tvořit z hlíny vlastní představu zvoleného tématu. Cílem výzkumného projektu bude zjistit, jak se v závislosti na systematické práci rozvíjí tvořivost a fantazie dětí v předškolním věku. Projekt bude sledovat vliv této činnosti na tvořivost a fantazii dětí a ukáže možnosti práce s keramickou hlinou ve výtvarných činnostech s předškolními dětmi.

Ve druhé části představíme výsledky kvalitativního šetření, které hledá odpověď na výzkumnou otázku: **„Jak se v závislosti na systematické práci rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí?“** Data budou získávána realizací polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami, rodiči a dětmi zapojenými do výtvarného keramického projektu. Toto šetření bude sledovat rozvoj tvořivosti dětí předškolního věku a možnosti využití práce s keramickou hlinou a její vzdělávací zisky. Rozhovory vyhodnotíme metodou otevřeného kódování. Data budou následně kategorizována a pomocí kódů analyzována.

Očekávaným přínosem této práce bude rozšíření poznatků o využití práce s keramickou hlinou v rozvoji tvořivosti a fantazie dětí v předškolním věku. Výsledky šetření pak mohou rozšířit pohled na možné vzdělávací přínosy v rozvoji tvořivosti a fantazie předškolních dětí využití práce s keramickou hlinou.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÝ POHLED NA TVOŘIVOST

1. 1 Co je tvořivost

Budeme-li se zabývat otázkou, jaký je člověk, jestliže je tvořivý a co vše zahrnuje pojem tvořivost, můžeme o této dispozici hovořit jako o „kreativitě“ nebo o „tvůrčím myšlení“. Jedná se o tvůrčí proces, při kterém je zcela uplatněna samostatnost a schopnost poznávat na základě již poznaného. Takový jedinec je zároveň schopen řešit problémy a tvořit nové hodnoty originálním způsobem.

Spisovatel Reynold Bean vystihl podstatu tvořivosti následující definicí: *„Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.“*¹ Kde však hledat prvopočátek tvořivosti? Tady se vědecké názory různí. Hraje hlavní roli dědičnost nebo vliv prostředí? R. Bean zjišťuje nejen nejednotnost vědců v odpovědích na tuto otázku, ale i to, že jsou mnozí z nich přesvědčeni o tom, že oba faktory působí současně.²

Rudolf Kohoutek vystihuje podstatu tvořivosti v díle *Základy užité psychologie*: *„...kreativita je činnost člověka, vytvářející nové materiální a duchovní hodnoty, jež mají společenský význam.“*³ Zároveň vysvětluje pojem *kreativizace*. V tomto případě přisuzuje tvořivé činnosti systematickosti a plánovitosti. Ve tvořivosti rovněž vidí základ mající rozhodující vliv na budoucnost lidského společenství. Podle něho má technická, vědecká a umělecká tvořivost společnou strukturu, odlišný je pouze vzniklý výsledek. To potvrzuje příkladem Leonarda da Vinci, který vytvářel vědecká i umělecká díla.⁴

Tvůrčí myšlení osvětlovala ve velké míře Gestaltpsychologie (Tvarová psychologie), zejm. tzv. „berlínská škola“ – Max Wertheimer, Wolfgang Köhler a Kurt Koffka. Daniel

¹ Bean, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995: s. 15.

² Bean, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. s. 14.

³ Kohoutek, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002: s. 311.

⁴ Kohoutek, Rudolf. *Základy užité psychologie*. s. 311–312.

Dostál a Alena Plháková v pojednání *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti* prezentují poznatky Ellise Paula Torrance (1915–2003), jenž definuje tvořivost jako soubor těchto schopností:

- senzitivita k problémům (vnímat problémy a aktivně je vyhledávat),
- fluence (velké množství nápadů),
- flexibilita (pružnost, rozmanitost reakcí),
- originalita (nové myšlenky),
- elaborace (detailní propracování nápadů),
- redefinice (definování objektů netradičním způsobem).⁵

1. 2 Soudobé teorie tvořivosti

Podle starších teorií o tvořivosti jsou příčinou kreativity božské síly, s jejichž pomocí je člověk inspirován k tvůrčí činnosti, která v sobě ukrývá nadpřirozený původ. V této souvislosti jsou uváděny mytologické řecké Múzy (epické básnictví – Kalliopé, lyrické básnictví – Erteupé, milostné básnictví – Erató, komedie – Thaleia, tragédie Melpomené, tance – Terpsichoré, dějepisectví – Kleió, astronomie – Urania, hymnického a sborového zpěvu – Polymnia). Tuto teorii popisuje například Vojtěch Zamarovský ve své publikaci *Bohové a hrdinové antických bájí*.⁶

Evropská duchovní tradice ve vysvětlení podstaty kreativního myšlení zohledňuje magičnost démonů (příkladem může být Mefistofeles). Hlavní úlohu zde hrají nevědomé psychické síly. Z těchto dřívějších teorií o tvořivosti vyplývá, že všeobecně existovaly názory na vznik kreativity jako božského nebo magického impulsu, který člověk přijímá z vnějšího prostředí. Nové teorie identifikují tvořivost jako dispozici vycházející přímo z člověka samotného. S takovou teorií přichází v r. 2011 Arthur J. Cropley, který upřednostňuje novost, originalnost a zejména užitečnost (efektivnost). Je-li vytvořené dílo opravdu užitečné a nové, to nebývá vždy jednoduché jednoznačně určit. Howard Gardner v oblasti interpersonální kreativity poukazuje na problematiku efektivnosti při

⁵ Dostál, Daniel a Plháková, Alena. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014: s. 15.

⁶ Zamarovský, V. *Bohové a hrdinové antických bájí*. Praha: Mladá fronta, 1982: s. 300-302.

řízení tvůrčí činnosti v sociálních skupinách (konflikty, rozdílné pocity apod.). V r. 1999 James R. Averill uvažuje o teorii emoční kreativity, jenž se zakládá na tom, zda člověk chápe své emoce i emoce ostatních lidí. William James a Frederick Winslow Taylor srovnávali pozitivní a negativní tvořivost (prospěšnost vynálezu léků, chemikálií a jejich následné škodlivé použití – příklad atomové bomby).⁷

Dějiny umění vycházejí ze základního faktu, že počátkem evropského kulturního rozvoje a vědeckého pokroku byli Řekové, kteří poskytli další inspiraci Římanům. Nově vybudované Římské impérium pohltilo v důsledku peloponéské války řecké kulturní hodnoty. Navzdory tomu se řecká kultura dále rozvíjela. Marie Pardyová v knize *O tvořivosti ve vědě, politice a umění* však usuzuje, že „...řecká centra, v nichž se soustřeďoval rozvoj umění, sice poskytla četné podněty novým školám, jako byla Alexandrie nebo Pergamon, ale v průběhu dalšího vývoje se postupně dostala až na druhou kolej.“⁸ Také na další vývoj řeckého umění hledí M. Pardyová pesimisticky: „Bez zprostředkovatelské role Říma by patrně dříve či později zaniklo...“⁹ Tvořivost by měla mít v souladu s touto teorií určitou „živnou půdu“ a měla by existovat pouze za určitých předpokladů, podmínek a okolností.

1. 3 Vztah kreativity a inteligence

Psychologický výzkum kreativního myšlení se již ve čtyřicátých a padesátých letech dvacátého století zaměřoval zejména na určení závislosti inteligence a tvořivosti. Musí být ten, kdo oplývá tvořivými dispozicemi, zároveň přiměřeně nebo dokonce nadprůměrně kreativní? Jaké rovnítko se dá položit mezi tyto dva pojmy? Nebo spolu vůbec nesouvisí? Na tyto otázky se ve svých výzkumech snažili odpovědět J. W. Getzels a P. W. Jackson, když sledovali vybraný okruh žáků mající vyšší inteligenční kvocient a

⁷ Dostál, Daniel a Plháková, Alena. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. s. 8-10.

⁸ Malina, Jaroslav a kol. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*. Brno: Nadace Universitas Masarykiana, 1993: s. 60.

⁹ Malina, Jaroslav a kol. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*. s. 60-61.

skupinu studentů s vynikajícími výsledky v oblasti tvořivosti. Ukázalo se, že u lidí majících IQ vyšší než 120 je inteligenční a kreativní potenciál navzájem nezávislý.¹⁰

Jiná psychologická pozorování byla zaměřena na zjišťování koherence obou složek a jejich vzájemné podmíněnosti, aniž byl u sledovaných studentů preferován stupeň inteligence. M. A. Runco prokázal, že podle výsledků testů inteligence nelze určit úroveň tvořivých činností, ale podle testů, při kterých bylo zkoumáno divergentní tvůrčí myšlení, lze takovou skutečnost potvrdit. Podle J. P. Guilforda je proto tvořivé myšlení dílčím systémem (podsystemem) kognitivní substance. J. B. Carroll následně rozvádí svou teorii, v níž je kreativita podmíněna inteligencí skládající se ze tří vrstev. Kreativní myšlení souvisí s mentálními schopnostmi, které vznikají na základě toho, jakým způsobem si člověk dokáže poznatky zafixovat a znovu vybavit, to znamená, jakých kvalit dosahuje jeho dlouhodobá paměť.¹¹

Jestliže však tvořivost a inteligence spolu souvisí, jakým způsobem se tyto dvě veličiny ovlivňují? Na tuto otázku bychom mohli odpovědět na základě „*Teorie prahu*“, která vysvětluje, že i když by kreativita neměla postrádat inteligenční „podsložku“, její kvalitu určuje výše IQ. Nejnižší práh inteligenčního kvocientu, který by měl člověk mít k přiznání kreativity, se většinou stanovuje na 120.¹²

D. Dostál a A. Plháková jsou ale toho názoru, že: „...*efekt prahu bývá dokumentován výhradně při testování tvůrčího potenciálu (tedy kognitivní stránky kreativity, obvykle divergentního myšlení), nikoliv při zjišťování tvůrčího úspěchu v reálném životě*“.¹³

Jan Beneš tvrdí v knize *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*: „...*tvořivé myšlení [...] není ovlivňováno inteligencí (měřenou inteligenčním kvocientem)*“.¹⁴ Tento poznatek dokládá pokusem uskutečněným H. C. Lehmanem v r. 1953: Ze zúčastněné stovky lidí mající vysoké IQ bylo pouze sedmnáct s vysokým kvocientem kreativity.¹⁵

¹⁰ Dostál, Daniel a Plháková, Alena. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. s. 16-17.

¹¹ Tamtéž, s. 17.

¹² Tamtéž, s. 17.

¹³ Tamtéž, s. 18.

¹⁴ Malina, Jaroslav a kol. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*. s. 33.

¹⁵ Tamtéž, s. 33.

Milan Nakonečný v knize *Psychologie osobnosti* konstatuje, že lidé s vysokou inteligencí nemusí být zákonitě tvořiví, a naopak lidé obdařeni tvořivostí často inteligentní bývají.¹⁶

1. 4 Tvůrčí proces a jeho fáze

Tvůrčím procesem rozumíme vyřešení nějakého problému. Může to být stanovení matematického důkazu, návrh inženýrské práce, umělecké vyjádření malíře, básníka, dramatika. Proto Dostál a Plháková docházejí společně k závěru, že takové vyřešení dané situace je možno považovat za celistvé a konečné: „...*Tvůrčí proces začíná ve chvíli, kdy je jedinec s problémem konfrontován a končí jeho překonáním, tedy nalezením a realizací řešení problému...*“¹⁷ Přesto, že se každý tvůrčí proces nedá klasifikovat jako definitivně hotový a ukončený, máme příklady nedokončených hudebních nebo výtvarných děl, která nemohla vzniknout jinak než při kreativní činnosti.

Dostál a Plháková se odvolávají na Grahama Wallase a jeho rozdělení tvůrčího procesu na „čtyři etapy: přípravná fáze, inkubace, iluminace a verifikace.“¹⁸ Dále Wallasovo rozdělení tvořivé činnosti vysvětlují: „...*V přípravné fázi je člověk konfrontován s problémem, pokouší se jej řešit... Přípravná fáze končí v okamžiku, kdy se jedinec přestane daným problémem zabývat, aniž by našel řešení. Tehdy nastává fáze inkubace... proces hledání řešení není ve skutečnosti ukončen, ale přesouvá se do nevědomí... Ve chvíli, kdy je řešení nalezeno, dochází k iluminaci. Proces se vrací do vědomí obvykle provázen „aha zážitkem“... Poslední fáze je verifikace, při níž je ověřena a dopracována správnost nalezeného řešení problému.*“¹⁹

1. 5 Tvořivá osobnost

Charakteristiku tvořivé osobnosti se snaží vyjádřit M. Nakonečný, když kromě kognitivních faktorů vyzdvihuje i přítomnost motivačních a neintelektových rysů kreativity. Zajímá se o to, jaká by jedinečnost tvořivé aktivity měla být. Dospívá k závěru,

¹⁶ Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997: s. 107.

¹⁷ Dostál, Daniel a Plháková, Alena. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. s. 23.

¹⁸ Tamtéž, s. 24.

¹⁹ Tamtéž, s. 24.

že originální tvoření by nemělo fungovat jen proto, aby se jedinec prosadil, ale hlavně by mělo přinášet společenské hodnoty. Uvádí příklad romantismu, kdy bylo preferováno tvoření umělecké vycházející z nevědomí a novodobé zohledňování psychometrického výzkumu vlastností kreativity. Zároveň poukazuje na užitečnost výchovy k tvořivým činnostem.²⁰ Tvořivá osobnost by neměla ustrnout na zažitých schématech a dogmatu, ale dalším rozvojem a inovací potvrdit svou kreativitu.

Jako neoddělitelné složky tvořivosti považuje Nakonečný inspiraci, intuici, a hlavně divergentní myšlení.²¹ Podstatou takového uvažování je objevení více variant vyřešení úkolu na rozdíl od myšlení konvergentního, kdy je cílem dospět k jedinému a ideálnímu vyřešení problému.

Pomocí studia různých psychologických teorií se Dostál a Plháková chtějí dobrat toho, jaké vlastnosti má kreativní osobnost. Zaměřují se na to, zda se v těchto výzkumech opakuje vypořádání shodného souboru vlastností, které sledovaní tvůrci mají. Zjišťují, že Todd Lubart na základě výzkumů mimořádně tvořivých jedinců pozoroval tyto základní vlastnosti:

1. Tolerance vůči dvojznačnosti (je to čas nejistého období, tvořící člověk používá přijatelný, ale ne nejlepší postup pro vyřešení problému).
2. Vytrvalost (zdlavání překážky).
3. Otevřenost vůči zkušenosti (inovace, vznik nových nápadů).
4. Odvaha riskovat (nebát se kritických názorů ostatních, nedržet se striktně vžitých pravidel).
5. Sebedůvěra a odvaha hájit své přesvědčení (stát pevně za svým názorem, nenechat se odradit posměchem druhých).²²

Dagmar Čapková v knize *O estetické výchově nejmenších* připomíná varování Václava Příhody, který nabádá pedagogy k nenásilnému a citlivému působení prostřednictvím umění, protože zbytečně velké množství a zvýšená intenzita podnětů ke kreativě by

²⁰ Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 107.

²¹ Tamtéž s. 108.

²² Dostál, Daniel a Plháková, Alena. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. s. 29.

mohla estetické cítění dítěte dokonce i oslabit.²³ Záleží proto nejen na prostředí, ve kterém dítě žije, ale z velké části na pedagogovi, jak dokáže odhadnout vhodnost výběru uměleckých prostředků pro svou výchovně vzdělávací práci.

²³ Mišurcová, Věra a kol. *O estetické výchově nejmenších*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978: s.31.

2 ROZVOJ DĚTSKÉ TVOŘIVOSTI

Klíčovým požadavkem současné výchovy je rozvoj samostatnosti a tvořivosti jedince. Tvořivost je, jak konstatuje Eva Opravilová ve své studii *Rok v mateřské škole*, důležitou cílovou kategorií osobnostní orientace a specifickou kvalitou člověka. Tato vlastnost není vrozená, a proto je nutno ji neustále zlepšovat a upevňovat. Zvláště pak v době převratných změn ve společnosti je úkol „naučit se jednat novým způsobem (tvořivě)“ velmi naléhavý a důležitý. Ale výchova k tvořivosti není z hlediska cíle vždy úplně vyjasněná. Setkáváme se s názorem, že se dítě prosadí samo a dosáhne svého cíle bez zvláštní péče. Také je výchova k tvořivosti brána jako všelék a její vliv je přeceňován. U předškolního dítěte znamená výchova k tvořivosti princip pro budování osobitého životního pocitu i životního stylu a rovněž i úsilí ovlivnit základní postoj dítěte ke světu. V tvořivém jednání se odráží postoj k realitě okolí i k sobě samému, schopnost dokázat použít jak rozum, tak i svou fantazii. Tvořivost jedince je závislá na celkovém psychickém vývoji a zrání a je dějem, ve kterém se ukazuje celá osobnost.²⁴

2. 1 Dítě v předškolním věku a vnímání

V *Pedagogickém slovníku* Jan Průcha určuje předškolní věk od dovršení třetího roku po vstup do školy, tzn. do šestého roku života.²⁵ Rovněž Zdeněk Matějček v knize *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte* uvádí, že toto období zahrnuje čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte a je chápáno jako první společenská emancipace dítěte, kdy jsou přijímány první nároky formálního vzdělávání. V tomto období se dítě rozvíjí po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velmi aktivní, značnou část podnětů si zajistí samo vlastním úsilím, a to diferencovaně s ohledem na své záliby.²⁶ Období předškolního věku označuje Erik Homburger Erikson jako věk iniciativy, kdy důležitou potřebou dítěte je aktivita, která má určitý cíl a je závislá na aktuální situaci.²⁷ Předškolní období je příznačné výraznými změnami v různých oblastech biologického a

²⁴ Opravilová, Eva. *Rok v mateřské škole*, Praha: Portál, 2011, s. 61-62.

²⁵ Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995: s. 75.

²⁶ Matějček, Zdeněk. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005: s. 138-139.

²⁷ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000: s. 119-120.

psychosociálního vývoje. Avšak je nutné připomenout, že diferenciací mezi dětmi bývají velké.²⁸

Marie Vágnerová ve své studii *Vývojová psychologie* přibližuje vývoj dětského vnímání. Nazývá jej procesem postupné rekonstrukce určitého obrazu skutečnosti. Způsob vnímání podnětů se v průběhu života dítěte mění v závislosti na zkušenosti, na individuálně specifickém významu vnímaných informací a na dosažené úrovni schopností. Vnímání se rozvíjí společně s vývojem myšlení. Je aktivním procesem při zpracování smyslově prezentovaných informací a při zaměřování pozornosti na určitou oblast. Člověk systematicky získává potřebné informace sledováním a zkoumáním svého okolí. Toto předškolní děti zatím nezvládnou. Všímají si jen toho podnětu, který je pro ně zajímavý, atraktivní nebo nápadný. Vnímání celku je u nich globální, analýzu celku nejsou schopny zvládnout. Neuvědomují si, že mezi jeho jednotlivými částmi jsou zřetelné souvislosti a vztahy, které pro něj mají svůj význam.²⁹

Kolem čtvrtého roku věku dítěte, jak uvádí Josef Langmeier, se předpojmové (symbolické) myšlení dostává výše, na úroveň názorného (intuitivního) myšlení. Dítě přemýšlí v celostních pojmech, jejichž základem je vystižení podstatných podobností. Uvažování je ale prozatím spojeno s tím, na co se dítě zaměřilo, co vidí nebo co vidělo, přestože už rozděluje (tzv. „rozčleněný názor“, oproti jednoduchému názoru v symbolické etapě). K tomuto provedl Jean Piaget (1896-1980) řadu pokusů, které potvrzují, že se dítě v tomto věku řídí názorem, i když se posunulo ve srovnání s předchozím stavem, kdy postupovalo podle analogií a takového myšlení nebylo dosud schopno. J. Langmeier pro názornost uvádí příklad pokusu J. Piageta a A. Szemiňské – dvě skleničky stejného tvaru se stejným množstvím korálků. Dítě je přesvědčené o shodnosti. Následně přesype korálky do užší a vyšší sklenice a tvrdí, že korálků je více. Soustřeďuje pozornost na výšku sklenice a ponechává stranou její šířku. Usuzovat v obou dimenzích ještě nedovede. K tomuto dochází obvykle kolem šestého až sedmého roku věku dítěte.³⁰

²⁸ Mertin, Václav. Gillernová, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál, 2010: s. 13.

²⁹ Vágnerová, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007: s. 57.

³⁰ Langmeier, Josef. Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha, Grada, 2006: s. 90.

Pokrok v myšlení od předpojmového k názorovému je nepochybný, existují však také zjevná omezení, která dítěti brání myslet opravdu logicky po krocích, jež může opakovat a porovnávat. Zvládne vyvozovat závěry (např. vyhodnotit, čeho je více či méně), ty ale většinou podléhají vizuální kontrole. Myšlení tedy nepostupuje zatím podle logických operací – je prelogické, předoperační. Je stále ještě spojeno s vlastní činností dítěte. Předškolní dítě soustřeďuje své poznávání hlavně na své nejbližší prostředí a na pravidla, která v něm platí. Piaget toto uvažování nazývá intuitivním a názorným myšlením, hodnotí jej jako málo flexibilní, nepřesné a prelogické.³¹

Znaky typické pro myšlení předškolního dítěte M. Vágnerová shrnuje:

- Egocentrismus – setrvávání na subjektivním pohledu a snaha vykládat si svůj názor na základě subjektivních preferencí. To má za důsledek nepřesnosti v poznávání. Langmeier (in Vágnerová, Vývojová psychologie, str. 102) prezentuje příklad egocentrismu mladšího předškolního dítěte, které si zakrývá rukama oči a domnívá se, že ho ostatní nevidí.
- Fenomenismus – důraz na nějakou podobu světa, případně na takovou představu. Dítě se drží obrazu jakési reality a není jej schopno ve svých úvahách opustit. Jako příklad Vágnerová uvádí, že dítě neuzná sdělení, že velryba nepatří mezi ryby.
- Magičnost – snaha pomáhat si při výkladu dění ve skutečném světě fantazií a tím tak jeho poznání deformovat podle sebe. V předškolním věku dítě nedělá velké rozdíly mezi realitou a fantazií.
- Absolutismus – smýšlení o tom, že každé poznání má definitivní a trvalou platnost. Tento sklon k absolutismu je jedním z projevů potřeby jistoty. Proměnnost názorů dospělých je pro dítě paradoxní a nesrozumitelná. Vágnerová uvádí příklad Blanky Strašíkové, která popisuje reakci chlapce na reklamy na zubní pasty: „*Jak může být nejlepší pasta, o které reklama mluví, když*

³¹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie*. s. 102.

minule říkali, že je nejlepší jiná?“ Tvzení reklamy je pro chlapce nepochopitelné.³²

2. 2 Vývojové teorie

Jaké jsou proměny myšlení dítěte ve vývojových fázích jeho života? Jak často přichází vývojová změna? Vágnerová k vývojovým teoriím dodává, že se neliší pouze rozsahem důrazu na zrání nebo učení, ale i podle toho, zda považují psychický vývoj za souvislý a nepřerušovaný proces nebo zda rozlišují kvalitativně lišící se vývojové fáze. K teoriím kladoucím důraz na učení nebo rozvoj vrozených dispozic patří např. teorie L. S. Vygotského, která zdůrazňuje učení. Teorie J. Piageta a E. Eriksona vidí psychický vývoj jako sled kvalitativně odlišných etap.³³ Jak uvádí Zdeněk Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí*, navzdory kritickým připomínkám novějších badatelů si zachovávají klasické práce Jeana Piageta (1896-1980) a Lva Semjonoviče Vygotského (1896-1934) stále trvalou platnost.³⁴

2. 2. 1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Za základ pojetí Piagetovy koncepce je možné považovat jeho pojem ekvibrace (obnovování rovnováhy). Jedinec usiluje o to, aby sjednotil vnitřní schémata vlastního poznávání podpořené předcházejícími zkušenostmi s nároky, které na něho klade jeho okolí. Úsilí dítěte zahrnuje v základu dva procesy – asimilaci a akomodaci. Asimilační procesy jsou realizovány tehdy, když se původní schéma i při poznávání nových skutečností rozšiřuje, ale zůstává i nadále platné. Piaget na příkladu uvádí, že dítě přichází na to, že pes je jezevčík, čivava, bernardýn..., ale také objevuje, že psem není kočka, mýval ani vlk, který se psovi podobá. Jeho schéma poznání již nedostačuje. Nestačí, že i pes je čtyřnohý a chlupatý. Taková situace dítě nutí k tomu, aby si vytvořilo nové schéma poznání, které toto stávající překoná. Tímto dochází k akomodaci. Akomodace je procesem značně složitějším. Dítě k jeho aplikaci potřebuje více

³² Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie*. s. 102-103.

³³ Tamtéž s. 22-23.

³⁴ Helus, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004: s.50.

zkušeností, musí vynaložit mnohem více snahy, námahy a píle. Pokud sledujeme děti různého věku, je zřejmé, že v poznávání jde pořád o ekvilibraci a procesy asimilace a akomodace. Ovšem ty se podle Piageta stadiálně odlišují. Mají jinou kvalitu, charakterizuje je jiný průběh. Piaget rozdělil kognitivní vývoj do čtyř stadií. Každé je spojeno s určitou věkovou hranicí. Jako učitelé se musíme svými nároky stadiální úrovní dítěte přizpůsobit. Tato úroveň je daná a zakotvená v genetickém kódu. Snaha na tom něco změnit způsobuje dítěti zátěž a nepřináší pozitivní výsledky. Důležité jsou proměny myšlení dítěte ve vývojových fázích jeho života. Jak Zdeněk Helus uvádí, Piaget na základě sledování dětí v situacích a při řešení úkolů rozdělil dětský kognitivní vývoj do čtyř etap.³⁵

1. Senzomotorické stadium – od narození dítěte do 18 měsíců až dvou let: Dítě chápe svět skrze smyslové (senzorické) zážitky a vlastní pohybové (motorické) činnosti. Na začátku svého života se orientuje pomocí doteků. Podstatný význam má pro něho zkoumání předmětů vkládáním do úst, ta jsou v tomto období velmi důležitým rozeznávacím orgánem. Následuje objevení významu ruky a koordinace pohybu ruky, spojení zrakového vnímání a úst. Na konci tohoto období je dítě schopné dojít k elementárnímu pochopení předmětu bez jeho okamžitého vnímání a osahávání. Dítě chápe stálost objektu. Přesto, že předmět nevidí, chápe, že existuje.
2. Předoperační stadium – od dvou do sedmi let věku dítěte: V tomto období dosahuje pokroků, které se vztahují k vývoji jemnější motoriky (prozkoumává, manipuluje, mění úhel pohledu), vývoji řeči (zvyšuje se slovní zásoba, vytváří věty, vede rozhovory), rozvoji aktivit zobrazování (kreslení, malování, modelování). V tomto období velmi omezeně provádí rozvinutější myšlenkové operace. Termín operace je chápán jako psychický proces, který zpracovává bezprostřední informaci, tj. smyslový vjem. K těmto procesům patří kategorizování, zobecňování, abstrakce, řazení podle stejných znaků do složitějších poznatkových struktur vzájemných souvislostí, objasňování jevů a událostí uspořádáváním příčin vzniku nebo změn. Za omezenost tohoto dává

³⁵ Helus, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. s.51.

Piaget již zmíněný příklad podobný pokusu se dvěma různě vysokými sklenicemi naplněnými korálky. Dítě v pěti letech soudí, že vody, kterou jsme přelili z nízké široké nádoby do úzké a vysoké je více, a to i v případě, vidělo-li tento postup osobně. Typická je v tomto věku také egocentričnost – dítě si nedokáže udělat představu, co si myslí ostatní o věci, které se ono samo právě věnuje.

3. Stadium konkrétních operací – od sedmi let do dvanácti let věku dítěte: Dítě v tomto období zvládá bez potíží základní matematické operace, třídí předměty a jevy, umí určit pojmy z různých pozic, např. bratr může být také syn mých rodičů ale i vnuk mých prarodičů atp. Restrikcí tohoto stádia je, že dítě nedokáže ještě dostatečně pracovat s abstrakty, obecnými principy. Je omezeno na konkrétní pojmy, na to, co si dovede samo představit, na to, co zná ze svých zkušeností.
4. Období formálních operací (od dvanácti do patnácti let věku dítěte): Dítě dokáže pracovat s abstrakty, zvládne analyzovat vztahy druhého a vyšších řádů (např. vztahy mezi vztahy – vztah mezi přírodou a průmyslovou výrobou, v souvislostech mezi ekonomikou a výrobou apod.). Také umí uvažovat analogicky (standardně zvládne vyřešit úkol typu „podobnost ve vztazích“ (např. pes – jelen, orel – sýkorka), rozvíjí systematické uvažování podepřené důkazy a argumenty.³⁶

Na závěr tohoto rozdělení vývojových období je však nutné uvést, že někteří pozdější badatelé pokládají otázku, zda opravdu stadiem formálních operací kognitivní vývoj končí. Vágnerová uvádí např. Roberta Sternberga, který se domnívá, že dalším pokračováním vývoje je stadium dialektického myšlení. Základem je uvažování člověka o různých alternativách řešení, zvládne je zvažovat jak pozitivně, tak negativně – co, v čem, proč a s jakými důsledky a následky. K argumentům staví protiargumenty.³⁷

³⁶ Helus, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. s.52–53.

³⁷ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie*. s. 53.

2. 2. 2 Eriksonova teorie psychosociálního vývoje

Podle Eriksonovy teorie je hlavním tématem procesu vývoje utváření osobní identity, které je těsně spojeno s vývojem ega. Člověk musí získat náležitý pocit identity, aby se mohlo objevit vyzrálé ego. Erik Homburger Erikson (1902-1994) věří vlivu rituálů a obřadů (např. konfirmace), které potvrzují získání identity a integraci ega. Vlastní ego se tak uplatňuje uvnitř mysli i ve vztahu k sociálnímu prostředí.³⁸

Vývoj osobnosti E. H. Erikson rozčlenil do osmi stadií. Jednotlivá stadia jsou popsány v podobě psychologické krize, která zahrnuje dva konfliktní póly. V každé krizi je možnost růstu osobnosti i její ohrožení. Pokud je konflikt kladně vyřešen, dochází k růstu osobnosti a ego dostává novou sílu, kterou Erikson označuje jako ctnost. K ohrožení dochází v případě, že se člověk řešení konfliktu vyhýbá. Tím se dostává osobnost k negativnímu pólu a ctnost tak nemůže vzniknout. Negativní výsledek oslabuje ego. Jestliže se problém neodstraní, osobnost stagnuje. Jediným řešením je oprava chyby v řešení, která vyžaduje návrat až k místu vzniku. Nový přístup k problému pak dává možnost vytvoření chybějící ctnosti.³⁹

Osm stadií teorie E. H. Eriksona:

1. Důvěra proti základní nedůvěře. Ctností tohoto stadia je naděje – je to základní síla člověka, kterou Erikson chápe jako podmínku, aby člověk přežil a zůstal naživu. Je ovlivněna osobou, která o dítě v počátcích života pečuje. Kojenec se učí důvěře k pečující osobě a následně tak i důvěře v sebe.
2. Autonomie proti zahanbení a pochybnosti. Ctností tohoto stadia je vůle. Dítě začíná chodit, mluvit, učí se ovládat své tělo – ovládat vyměšování. Análně-svalové chování má vliv na sociální interakce: velmi mnoho svázanosti nebo velmi mnoho zábran. Erikson dává důraz na potřebu rovnováhy mezi „zadržováním“ a „vypouštěním“.
3. Iniciativa proti vině. Dítě v tomto stadiu experimentuje, dělá si plány, zabývá se novými činnostmi a aktivitami. Pokud dítě při těchto svých činnostech přehlíží potřeby jiných lidí a velmi se snaží uspět, vytváří se v něm pocit viny. Další pocity

³⁸ Drápela, Viktor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997: s. 69.

³⁹ Drápela, Viktor J. *Přehled teorií osobnosti*. s. 69.

viny mohou být vyvolány pod vlivem fantazijních představ, z nichž některé mohou být sexuálního charakteru. Ctností tohoto stadia je účelnost. Dítě pomocí hry může naznačovat směr svých budoucích aspirací a tužeb.

4. Snaživost proti méněcennosti. Dítě se dostává od hry k prospěšnějším aktivitám a činnostem, při kterých je potřeba dovednosti a používání patřičných nástrojů. Kladný výsledek přináší dítěti radost, neúspěch pocit méněcennosti. Ctností tohoto stadia je kompetence – posun směrem ke zralému úkolovému zaměření.
5. Identita proti zmatení rolí. Ctností v tomto stadiu je věrnost. V tomto stadiu sjednocuje mladý člověk všechny své předchozí představy o sobě samém. Uvědoměním si identity dává vlastní ego dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vidí a percipují ostatní lidé.
6. Intimita proti izolaci. Erikson soudí, že intimita je zdravé spojení vlastní osobní identity s identitou druhého člověka, aniž by člověk přišel o sebe samého, o svou identitu. Intimita by měla zahrnovat příslib či závazek a je možné ji vyjádřit i sexuálně. Ctností tohoto stadia je láska.
7. Generativita proti stagnaci. Ctností je pečování, snaha být činnorodý, prospěšný společnosti. V této době se lidé začleňují do společnosti, aby tvořili hodnoty (potomky, hmotné statky, umělecká díla či tvůrčí myšlenky).
8. Integrita ego proti zoufalství. Ctností tohoto stadia je moudrost, která je výsledkem celé vývojové etapy člověka. Jak V. J. Drápela uvádí, Erikson vidí spojitost mezi dětskou důvěrou a dospělou integritou: *„Zdravé děti se nebudou bát života, pokud jejich rodiče budou mít dostatek integrity, aby se nebáli smrti.“*⁴⁰

2. 2. 3 Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje

Psychologické teorie L. S. Vygotského (1896-1934) byly úzce propojeny s pedagogickou problematikou. Podobnou problematikou se zabýval také J. Piaget. (1896-1980). Avšak oba vědci pohlíželi na základní otázku, jakou je vztah mezi mentálním vývojem

⁴⁰ Drápela, Viktor J. *Přehled teorií osobnosti*. s. 69-70.

(intelektovým zráním) dítěte a jeho možnostmi učit se, odlišně. Piaget nahlížel na mentální vývoj jako na předpoklad k tomu, aby se dítě mohlo učit. Přikládal procesům zrání, které učení umožňují, více důležitosti než procesům učení. Vygotskij však chápal problém opačně. V jeho pojetí je to právě učení, které vytváří psychický vývoj. Byl toho názoru, že činnost dítěte a interakce s dospělými jsou provázeny učením, které napomáhá dozrávání intelektových schopností. Učení tedy nepostupuje za vývojem, ale funguje před ním, je jeho prvořadou hybnou silou. S vývojem se mění jen formy učení. Tento jeho přístup nemá pouze teoretický význam, ale také praktické důsledky a použití v oblasti vzdělávání dětí předškolního a školního věku. A právě v předškolním a školním vzdělávání byla jeho teorie převedena do koncepce pojmenované jako zóna nejbližšího vývoje.⁴¹ Vygotskij říká o zóně nejbližšího vývoje, že pokud poskytneme dítěti určité podmínky (pomoc dospělého), může dosáhnout rychleji nové vývojové etapy než při spontánním vývoji. Zónu nejbližšího vývoje u dítěte charakterizoval v několika svých pracích jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tuto vzdálenost lze překonat ve spolupráci s dospělým nebo s vyspělejší dítětem.⁴²

Vygotskij uvádí, že byla provedena i řada podobných výzkumů a jejich závěry jsou považovány za potvrzení teorie zóny nejbližšího vývoje.⁴³ Na druhou stranu jako každá vědecká teorie má i teorie zóny nejbližšího vývoje svá pozitiva a negativa. Jiří Mareš poukazuje na to, že Vygotského teorie, kdy pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte, přináší nepochybné riziko: „*Jednostranné aplikování Vygotského myšlenek totiž může vyústit v tvrzení, že škola musí co nejrychleji odhalit nedokonalé, nesprávné psychické struktury dítěte a žák pod vedením učitele se má rychle přibližovat správným poznatkovým strukturám dospělých. V praxi toto „urychlení“ našlo svůj odraz v psychodidaktických systémech L. V. Zankova, D. B. El'konina a D. D. Davidova.*“⁴⁴

⁴¹ Vygotskij, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004: s. 71.

⁴² Vygotskij, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. s. 72.

⁴³ Tamtéž s. 73.

⁴⁴ Čáp, Jan. Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001: s. 413.

O originalitě teorie zóny nejbližšího vývoje nemůže být pochyb. I v dnešní době je pro pedagogy a psychology velmi zajímavá svými stále nevyužitými možnostmi pro praxi rozvíjejícího vyučování.

2. 3 Dítě předškolního věku a jemná motorika

Lenka Šulová v pojednání *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie* vidí předškolní věk jako nejzajímavější období ve vývoji člověka, čas neustálé tělesné i duševní aktivity. Doba, kdy dítě projevuje zájem o vše kolem sebe. Období hry, protože hlavně při hře se aktivita dítěte nejvíce projevuje. Toto období je příznačné významnými změnami v oblasti biologického a psychosociálního vývoje. Je však nutné mít stále na paměti, že rozdíly ve vývoji jsou značné. Dítě v předškolním věku stále zdokonaluje a zkvalitňuje koordinaci vlastního pohybu. Pohyby se stávají přesnějšími, účelnějšími a plynulejšími. Motorický vývoj je podmíněn celkovou aktivitou dítěte, jeho možností pohybu a podmínkami, které dítěti tvoříme pro jeho růst motorických schopností a dovedností. Dítě předškolního věku je schopno koordinace pohybů při sebeobsluze, zvládne samostatně pečovat o svou hygienu, velmi dobře pozoruje a napodobuje sportovní aktivity. Dále se také rozvíjí jemná motorika, která je omezená v tomto věkovém období osifikací ruky. Dítě vyhledává při svých činnostech různé druhy materiálů – plastelínu, drobné předměty (knoflíky, kostky, kamínky, hlínu, korálky apod.). Je nadšeno rozličnými tvary, které napodobuje zejména se zapojením hmatu (plastelína, keramická hlína), řadí je a porovnává. V období čtvrtého roku věku se vyhraňuje laterální a dítě je podle dominance hemisféry buď pravák nebo levák. Rozvoj motoriky má vliv na rozvoj kresby počínaje spontánním čmáráním (kolem druhého roku) až ke zvládnutí napodobit základní geometrické tvary a záměrné kresbě postavy člověka (zpočátku vyobrazení hlavonožce). Předškolák je ve svém výtvarném projevu velmi kreativní. Rodiče a učitelky v mateřské škole by měli jemnou motoriku dítěte rozvíjet hlavně vytvořením vhodných podmínek, a to jak zajištěním vhodných pracovních prostor, rozmanitých výtvarných materiálů, tak i dostatečným množstvím podnětů a činností.⁴⁵

⁴⁵ Mertin, Václav. Gillernová, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010: s.13-14.

Jemná (obratná, obratnostní, šikovnostní, dovednostní) motorika je definována jako schopnost obratně a kontrolovaně manipulovat malými předměty v malém prostoru. Jemná motorika zahrnuje činnosti a aktivity vykonávané drobnými svalovými skupinami, především rukou, ale také i úst nebo nohou, při kterých je nutná přesnost. Jemná motorika obsahuje manipulační aktivity, vizuomotoriku, grafomotoriku, logomotoriku, oromotoriku a mimiku.⁴⁶

Manipulační aktivity

Manipulací (z latinského *manipulus* – sloučením slov *manus* – ruka, *hrst a plere* – plnit) rozumíme schopnost uskutečňovat koordinačně složité pohyby, rychle se jim naučit a podle vzniklých okolností je modifikovat. Manipulovat lze také dalšími částmi těla, např. ústy či nohama. Tento termín se nejčastěji používá k vyjádření pohybu rukou nějakým objektem, za účelem vykonání požadované aktivity. To vyjadřuje, že objekt se pohybuje buď v ruce nebo mezi oběma rukama, nebo obě ruce drží objekt, kterým manipulují v prostoru. Jana Vyskotová ve své publikaci *Jemná motorika* k lepšímu pochopení termínu manipulace uvádí: „*Valé definoval manipulaci jako záměrný cílený ideokinetický pohyb charakteristický pro homo sapiens, který je schopen tvůrčí činnosti. Z motorického hlediska představuje tato tvůrčí schopnost vytváření nějakého artefaktu, který je hmotnou projekcí představy vedoucí k jeho vzniku. Tento výrobek může sloužit účelově, jako nástroj, ozdoba, zbraň, přístroj či zdroj představ.*“ Člověk manipulací přetváří své okolí podle svých představ a dosahuje tím tak svých záměrů a cílů. Díky manipulaci dokáže přežít – nasytit se, obléci se, pečovat o sebe, vytvářet výrobky, dorozumívat se.⁴⁷

Způsoby manipulace se navzájem propojují a kombinují v nejrůznějších stereotypech a originalitách, v závislosti na potřebě a zvoleném způsobu k dosažení cíle. K formám manipulace patří rozličné úchopy, údery, tlaky prstů či dlaní. Při manipulaci je zapojena jedna ruka – monomanuální činnost, nebo obě dvě ruce – bimanuální činnost. Přesto, že si to člověk neuvědomuje, většinou jsou při manuálních činnostech zapojeny obě ruce. Někdy je třeba také zapojit do prováděné činnosti i nohy (hra na některé hudební nástroje, řízení auta, jízda na jízdním kole atd.) nebo také ústa. V tomto případě v oblasti

⁴⁶ Vyskotová, Jana. Macháčková, Kateřina. *Jemná motorika*. Praha: Grada, 2013: s. 10.

⁴⁷ Vyskotová, Jana. Macháčková, Kateřina. *Jemná motorika*. s. 10-11.

jemné motoriky se jedná o pedipulaci (z lat. slova pedis = noha) nebo o oropulaci (z lat. slova oris = ústa).⁴⁸

Rozdělení manipulačních aktivit:

- Monomauální manipulační aktivity (využití jedné ruky) – uplatňují se jako sekvence složitějších manipulačních činností v rozsahu běžných denních, pracovních či zájmových aktivit. Např. jednoduchých každodenních činností jako je při přijímání potravy (uchopení lžice jednou rukou), hygiena zubů, malování rtů rtěnkou (též úkony prováděné jednou rukou) atd. Zpravidla však před tím a poté následuje akce obou rukou, aby úkol mohl být připraven nebo dokončen (vytlačení zubní pasty na kartáček a uzavření tuby, zasunutí rtěnky do pouzdra a zavření). Tyto úkony je bez druhé ruky nebo kompenzační pomůcky těžké uskutečnit.
- Bimanuální manipulační aktivity (využití obou rukou) – obě ruce se používají současně nebo s nevelkým časovým odstupem, a to v asymetrických nebo symetrických (zrcadlových) typech činností. Bimanuální činnostní operace jsou zahrnuty ve spoustě obvyklých denních, pracovních úkonech a zájmových aktivitách. Např. oblékání oděvů, zavazování tkaniček u bot, hra na hudební nástroj, stolní hry, vaření jídla atd.
- Kombinované manipulační aktivity – při těchto činnostech je nutná souhra horních a dolních končetin, případně dalších částí těla. Souhra je nezbytná při sofistikovaných a složitějších činnostech, které člověk ve svém životě vykonává. Příkladně řízení automobilu (souhra rukou při otáčení volantem, řazení řadící páky, ovládání světel, blinkrů a nohou při ovládání pedálů – spojka, brzda, plyn. Jako další příklad lze uvést hru na hudební nástroj. Např. klavír, cimbál nebo varhany. Hru na tyto hudební nástroje lze provádět pouze kombinovanou

⁴⁸ Vyskotová, Jana. Macháčková, Kateřina. *Jemná motorika*. s. 11.

manipulací a je nutné se ji naučit a mít i další předpoklady (např. hudební sluch).⁴⁹

Vizuomotorika

Vizuomotorika (z latinského *visus* – *zrak, vidění*) spojuje oční pohyby a pohyby těla (koordinace rukou a očí). Souvisí se zpětnovazební zrakovou kontrolou součinnosti pohybů končetin a očí při manipulačních aktivitách a grafomotorice. Má spojitost rovněž s vizuospeciálními (zrakově-prostorovými) funkcemi mozku. Základem je schopnost spojení zrakových vjemů s jemnou motorikou. Pohyby očí jsou navzájem spojeny. Mohou být konjugované (pohyb očí stejným směrem) nebo disjungované (pohyb očí v protisměru). Oči se hýbou díky souhře šesti párů okohybných svalů (horizontálně a vertikálně).⁵⁰

Oromotorika a logomotorika

Oromotorika (z latinského *oris* – *ústa*) shrnuje pohyby mluvních orgánů za podpory svalů orofaciální oblasti. Tento pohyb dutiny ústní je důležitý zejména při sebesycení (žvýkací a polykací funkce, sání, špulení rtů atd.) a dalších motorických činnostech v této oblasti. Má těsnou spojitost s logomotorikou a mimikou.⁵¹

Logomotorika (z latinského *logos* – *slovo, řeč*) je souhrn pohybových aktivit mluvních orgánů využívaných při artikulované řeči. Nejdůležitější úlohu mají svaly v oblasti úst. Při artikulované řeči mluvidla v rychlém sledu provádí pohyby, které na sebe plynule navazují nebo se navzájem propojují.⁵²

Grafomotorika (z řeckého *grafo* – *psaní*) je shrnutím pohybových aktivit při uskutečňování grafických činností. Je to soubor psychomotorických akcí, které dítě provádí při grafické činnosti (psaní, kreslení, malování atd.). Grafomotorika se rozvíjí u každého jedince individuálně. V průběhu vývoje se zlepšuje koordinace očí a rukou. Díky tomu za přispění motivace (dítě se chce vyjádřit, něco ztvárnit) a příležitosti (dostupné psací náčiní, třeba i prst) umožní dítěti spontánní grafický projev a později i psaní. Dítě

⁴⁹ Vyskotová, Jana. Macháčková, Kateřina. *Jemná motorika*. 70-71.

⁵⁰ Tamtéž, s. 7.

⁵¹ Tamtéž, s. 13.

⁵² Tamtéž, s. 14.

kreativně zobrazuje své okolí, svět, ve kterém žije, své zážitky a vnitřní prožitky. Grafický projev se rozvíjí a tříbí, užívaná ruka se uvolňuje, dítě se dokáže více soustředit na svou činnost a zažívá pocit uspokojení.⁵³

Mimika (z řeckého *mimeomai* – *napodonovat, představovat*) se řadí k nonverbální komunikaci. Mimika je nejen pohybová aktivita svalů obličeje se záměrem vyjádřit se pomocí obličeje (nonverbální sdělení myšlenek, pocitů, záměrů), ale i podvědomá pohybová aktivita vyjádření emocí. Mimika je těsně propojena s očním kontaktem. Řadí se mezi vizuálně-motorické komunikační systémy. Ke sdělování se nepoužívají ruce, ale výraz obličeje, který spolu s pohledem, pozicí těla, pohybem hlavy a trupu má důležitý sdělovací obsah a dotváří význam sdělovaných souvislostí.⁵⁴

2. 4 Intelligence

Podle M. Vágnerové se dá intelligence definovat jako psychická vlastnost patřící do kategorie schopností: „*Termín intelligence slouží k označení obecné struktury rozumových schopností, které určují způsob orientace, tj. porozumění, a obvykle nějakým způsobem ovlivňují i chování.*“⁵⁵

Pojem intelligence se již objevuje podle Karla Balcara v Cicerově překladu Platónova a Aristotelova pojmu rozumového poznání jako samostatné a řídící složky duše. Největší zájem o problematiku intelligence nastává teprve ve 20. století. Častým důvodem byla poměrně nově vzniklá možnost inteligenci měřit a výsledek tohoto měření využít (např. při výběru povolání).⁵⁶

Z. Helus zmiňuje, že ze všech schopností, které známe, vzbudila největší zájem odborníků i laiků právě intelligence. Tento zájem je pochopitelný – jedná se o velmi obecnou schopnost, která určuje úspěšnost jedince v širokém spektru situací.⁵⁷

⁵³ Vyskotová, Jana. Macháčková, Kateřina. *Jemná motorika*. s. 15.

⁵⁴ Tamtéž, s. 17-18.

⁵⁵ Vágnerová, Marie. *Základy psychologie*. Praha: s.123.

⁵⁶ Tamtéž s.123.

⁵⁷ Helus, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003: s. 37.

Slovo inteligence má původ v latinském slově *intelligentia*, což znamená chápavost, znalost, rozum nebo představu. Intelligence, jak uvádí Gerhard Schmidt v knize *Efektivní myšlení*, by měla vést člověka k učení a sbírání zkušeností, aby se uměl správně zachovat v konkrétních situacích. Pro praktický život je rozhodující realizovat rychle správná rozhodnutí. Je skutečně tak důležitá, aby i „průměrně chytří“ lidé vedli šťastný a spokojený život? Schmidt ještě podotýká: „*Právě první roky života hrají při vývoji dítěte a jeho komunikačních schopností rozhodující roli, protože do šesti let stále ještě dochází k přeskupování mozkových buněk*“.⁵⁸ Na vývoj dítěte má vliv prostředí, ve kterém žije, sociální podmínky a mnoho dalších vnějších faktorů. Je proto důležité poskytnout dítěti podnětné prostředí a dostatek různých zážitků. Dále zmiňuje amerického profesora psychologie Howarda Gardnera, podle kterého každý člověk disponuje nejméně sedmi aspekty inteligence, které jsou u každého jedince rozdílné.⁵⁹

H. Gardner, autor teorie mnohočetných inteligencí, je přesvědčen o existenci více druhů inteligencí. Vymezuje je jako specifické schopnosti, jenž nemusí mít nutně kognitivní charakter. Nezpochybňuje kognitivní charakter inteligence, ale také nezastává názor snadno měřitelné inteligence pomocí testů IQ, tzv. testy tužka – papír. Podle jeho mínění, pokud chceme postihnout veškerou oblast lidského myšlení, si musíme všimnout i dalších specifických schopností člověka, než běžně bereme do úvahy. Je třeba počítat s tím, že spousta těchto schopností není možné měřit jen standartními verbálními metodami, založenými na logických a jazykových schopnostech. Gardner uvádí sedm druhů inteligence: jazykovou a logicko-matematickou (současná škola tyto dvě pokládá za nejdůležitější), hudební, prostorovou, tělesně – pohybovou, interpersonální a intrapersonální. Gardner definuje inteligenci takto: „*Intelligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu*.“ Definice však nekonkretizuje zdroje těchto schopností a ani nic neříká o tom, jak je měřit.⁶⁰

⁵⁸ Schmidt, Gerhard. *Efektivní myšlení*. Čestlice: Rebo Productions, 2005: s. 55.

⁵⁹ Schmidt, Gerhard. *Efektivní myšlení*. s. 54-55.

⁶⁰ Howard, Gardner. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999: s. 10.

Vágnerová ve shrnutí Gardnerových kategorií intelektu udává osm základních dílčích složek inteligence, které jsou nejčastěji uváděny a mohou představovat základní dílčí složky inteligence:

1. **Pohotovost vnímání** – schopnost diferencovaně a analyticky vnímat, rozeznávat vzájemné shodnosti a rozdílnosti vnímaných podnětů nebo jejich částí.
2. **Prostorová představivost** – schopnost poznávat prostorové útvary) bez zřetele na jejich stávající polohu), zahrnuje také operace s prostorovými představami a řešení úloh na této úrovni.
3. **Paměť** – schopnost ukládat, zapamatovat a vybavovat informace verbálního i neverbálního charakteru.
4. **Verbální inteligence** – schopnost realizovat verbální operace, číst, psát a porozumět mluvenému slovu. Tato kategorie zahrnuje také další dílčí verbální schopnosti:
 - **Slovní porozumění** – chápání významu jednotlivých slov, rozumění obsahu pojmů na různém stupni abstrakce. Tuto schopnost lze hodnotit podle pasivního slovníku (počet rozuměných slov).
 - **Slovní plynulost** – schopnost vybavovat si patřičné slovní výrazy a označení. Lze ji měřit pomocí kvality aktivního slovníku (počet slov, který člověk běžně ve svém mluveném projevu používá). Slovní plynulost je projevená slovním vyjadřováním, např. při vypravování.
 - **Schopnost jazykového cítění** – vnímavost ke gramatickým projevům a užívání rozličných slov či slovních vazeb. Tato schopnost se projevuje jak gramatickou správností mluveného, tak i psaného slova.
5. **Matematická inteligence** – schopnost porozumět a chápat číselnou řadu, provádět matematické operace a také jistý modus (způsob) formálního matematického uvažování.
6. **Obecné usuzování** – schopnost pochopení vzájemných souvislostí a vztahů a jejich aplikace při řešení problémů a úkolů, popř. schopnost dedukovat z nich obecné pravidlo.

7. **Intrapersonální inteligence, metakognice** – způsobilost porozumět sám sobě, svým schopnostem, dokázat vyhodnotit své možnosti, jaké strategie uchovat nebo je dále rozvíjet a které raději změnit. Metakognice je složkou inteligence, která má značný vliv na úspěšnost jedince v životě.
8. **Interpersonální, sociální inteligence** – shrnuje osobité porozumění sociálním projevům – chápání chování jiných lidí, jejich reakcí, motivací i jejich emočního prožívání. Je možno ji vymezit jako schopnost orientace v sociálních reakcích a vztazích. Mimo sociální orientace a pochopení jiných lidí se tato schopnost vztahuje i k přiměřenosti vlastního sociálního chování v interakci a komunikaci s jinými lidmi.⁶¹

Sám Gardner ve své publikaci o teorii rozmanitých inteligencí říká, že skoro každý průměrný člověk může při určitých podmínkách dosáhnout vynikajících schopností. Dosažený výsledek ovlivňuje postoj, který zaujímá k dané činnosti okolní kultura, dále také materiální předpoklady jedince, jeho motivace v dané sféře a prostředky napomáhající učení a podporující vyžívání schopností. Opačně je nesporné, že se talent a nadání i toho nejschopnějšího člověka rozplyne, pokud nebude mít ve svém okolí podporu k rozvoji svých schopností.⁶²

2. 4. 1 Prostorová inteligence dle Gardnera

Prostorová inteligence zahrnuje schopnosti zajišťující přesné vnímání vizuálního světa, schopnosti přetvářet a obměňovat původní vjemy a vytvářet z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy i přesto, že již žádné vnější podněty na člověka nepůsobí. Základem prostorové inteligence je schopnost vnímat určitou formu, schopnost transformovat jednu formu do formy druhé či zjistit, že k takové změně došlo, schopnost utvářet si mentální představy a tyto pak transformovat a modifikovat a schopnost vytvořit grafický záznam těchto prostorových poznatků a údajů. Gardner ještě dodává, že prostorová inteligence není pouze závislá na vizuálním vnímání. Prostorová inteligence se může rozvíjet také u lidí nevidomých, pro které je vizuální svět uzavřen.

⁶¹ Vágnerová, Marie. *Základy psychologie*. s.126-128.

⁶² Howard, Gardner. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. s. 329.

Základem prostorové inteligence je schopnost vnímat formu a tvar. Existují úkoly, které lze řešit hmatem a jsou vhodné jak pro vidící, tak i pro nevidomé osoby.⁶³

Gardner uvádí, že vědci se sice o zkoumání prostorové inteligence u dospělé populace zajímají, ale existuje jen malé množství ověřených dat o tom, jak se tyto schopnosti rozvíjejí u dětí. Vysvětluje si to tím, že testování prostorových schopností je složitější než testování jazykových nebo logických schopností. Další důvody přičítá samotným vědcům zaměřeným na vývoj dítěte. Podle jeho soudu jim pravděpodobně chybí v oblasti prostorových schopností zkušenost a intuice.⁶⁴

Základem Gardnerova pojednání o vývoji prostorové inteligence jsou výzkumné práce J. Piageta, který se vývojem prostorového chápání u dětí zabýval. Ten považoval prostorovou inteligenci za neoddělitelnou součást celkového obrazu logického růstu. Prostorová inteligence dítěte je založená na aktivním působení dítěte na svět. Piaget soudí, že cesta dítěte k chápání prostoru začíná senzomotorickým stadiem, tedy v období kojeneckého věku. Hlavní úlohu hraje vývoj dvou prostorových schopností. První schopností je sledování dráhy pohybujících se předmětů a druhou orientování se v nejbližším okolí. Koncem senzomotorického období (v konci raného dětství) dochází u dítěte k vytváření mentálních představ. Dokáže si vybavit, jak vypadá určité místo nebo jak se vyvíjí určitá událost, které není přítomno. Podle Piageta jsou rané zkušenosti dítěte základem vzniku schopnosti vytváření mentálních představ, a to jak představ vizuálních, tak senzomotorických. Gardner říká, že z tohoto názoru plyne Piagetovo pojetí obrazotvornosti a představ jako zvnitřněné činnosti nebo oddálené představy. Piaget měl za to, že ve vědomí dítěte došlo k zakódování obrysů nebo schémat činností, se kterými přišlo dítě ve svém okolí do styku a které si pak mohlo ve svých myšlenkách opakovat. Představivost dítěte raného věku je statická a mentální operace s představami neprobíhají. Těch dítě v tomto věku zatím není schopno. Významným mezníkem rozvoje prostorové inteligence je počátek stadia konkrétních operací, tedy doba nástupu dítěte do školy. V tomto období se rychle rozvíjí schopnosti prostorové manipulace s představami a objekty. Díky schopnosti vybavit mentální operaci zpět si dítě umí

⁶³ Howard, Gardner. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. s. 196-198.

⁶⁴ Tamtéž, s.200.

představit, jak spatřuje určité objekty osoba, která stejnou věc sleduje z jiného místa. Gardner uvádí k tomuto fenoménu termín decentrace – dítě dokáže porozumět tomu, jak zaznamenává danou situaci člověk sedící v jiné části místnosti, či jak se jeví předmět, kterému změním polohu. Avšak prostorová inteligence v tomto období je rozvíjena pouze v rámci konkrétních situací a okolností. V období puberty, ve stádiu formálních operací, se začíná u dítěte rozvíjet schopnost vytvořit si představu abstraktního prostoru nebo formálních zákonů, které jsou v prostoru platné. Po desátém roku věku dítě začíná chápat základy geometrie, hledá vztahy mezi světem figurálních představ a slovních tvrzení, dokáže přemýšlet o důsledcích různých druhů transformace. Podle Piageta se tedy prostorová inteligence rozvíjí postupně ve vývojových stádiích. Začátek vývoje se dá spatřit v cíleném pohybu kojence v prostoru, batole disponuje schopností tvoření statických mentálních představ, školák se učí tyto statické (nehybné) představy ovládat a manipulovat s nimi. V pubertálním období mladý člověk objevuje a řeší vztahy mezi prostorovými útvary a slovní výpovědí. V tomto období formálních operací si již člověk dokáže představit rozmanitá prostorová uspořádání a zvládne spojit logicko-matematikou a prostorovou formu inteligence v jednotný geometrický nebo vědecký systém.⁶⁵

Pro naši společnost, jak Gardner podotýká, je rozvinutá prostorová inteligence velmi důležitá. Některé obory lidské činnosti-míní tím sochařství či matematickou typologii – by bez rozvinuté prostorové inteligence naprosto nemohly existovat. I v řadě dalších profesí jsou impulzy z této oblasti zásadní, ale jsou k nim nutné mít i další jiné schopnosti.⁶⁶ Nediskutovatelná úloha prostorového citění je podle jeho soudu ve výtvarném umění. Sochařství a malířství je podmíněno výjimečnou citlivostí pro vnímání viditelného a hmatatelného světa. Současně se počítá i se schopností přenést tuto zkušenost do uměleckého díla. Člověk v tomto oboru musí mít samozřejmě ještě další intelektové předpoklady, kupříkladu musí mít velmi dobře rozvinutou jemnou motoriku.⁶⁷

⁶⁵ Howard, Gardner. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. s. 200-202.

⁶⁶ Tamtéž, s. 210.

⁶⁷ Tamtéž, s. 216.

Na závěr pojednání Gardner uvádí, že podle výsledku běžných testů vizuálně prostorového myšlení je zřejmé, že výkon běžné populace se s přibývajícím věkem snižuje. Avšak současně je přitom zjevné, že ti, kdo v tomto vynikají, svých schopností nepozbývají až do konce života. Každá forma inteligence má svůj určitý vývoj. Podle Gardnerova názoru vizuálně prostorová inteligence v některých hlediscích zůstává stejná, alespoň u těch lidí, kteří ji ve svém životě běžně a pravidelně využívají.⁶⁸

2.5 Motivace tvořivosti

Pedagogický slovník Jana Průchy, Jana Mareše a Elišky Walterové specifikuje tvořivost a tvůrčí myšlení jako specifický druh myšlení, které je typické vysokou motivovaností, vytrvalostí a odpovědností. Je to schopnost se nechat inspirovat různými podněty, nalézání variant řešení, smysl pro originalitu, hledání nových postupů nebo tvorba uměleckého díla.⁶⁹

Jaromír Uždil zjednodušeně popisuje tvořivost jako „soustředění se na daný výkon“. Nejedná se však jen o vytrvalost a svědomitou práci, zahrnuje všechny složky osobnosti a duševní funkce (představivost, myšlení, citění aj.) Předpokladem tvořivosti je to, že je dítě dostatečně citlivé k podnětům zvenčí, k dojmům, ale i to, že je dítě zaujaté vlastní prací, jejím vývojem a vznikem vlastního výtvaru. Tvořivost, jak dodává, není možno rozvíjet bez přiměřených podnětů, znalostí, konkrétních představ a dovedností. Pouze úkol, který dítě opravdu zajímá, může zvládnout tvořivě.⁷⁰

Také Eva Opravilová uvádí, že dítě jedná a učí se na základě vnitřní motivace (vnitřního zájmu) tak, jak je k tomu vybízeno v každodenním styku s lidmi a věcmi, a to motivuje chuť dítěte k individuálnímu a osobitému jednání. Pokud je dítě k činnosti přinuceno a je limitováno prostorem stereotypního jednání, musí se pasivně podrobit, nebo vzdorovat.⁷¹

⁶⁸ Howard, Gardner. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. s. 224.

⁶⁹ Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jan. *Pedagogický slovník*. s. 235-236.

⁷⁰ Uždil, Jaromír. Šašinková, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1983: s. 11-12.

⁷¹ Opravilová, Eva. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011: s.62.

V rozvoji tvořivosti hraje velkou roli vnitřní a vnější motivace. Je aktivizujícím faktorem podporující úsilí a snahu žáků rozvíjet svůj tvořivý potenciál. Při motivování žáků k tvůrčí aktivitě je nutné dodržovat vývojové souvislosti motivace a tvořivosti.⁷² Irena Lokšová a Josef Lokša podotýkají, že při rozvíjení tvořivosti dětí je nutné neopomenout, že stav vnitřní motivace při výkonu činnosti usnadňuje tvořivost a oproti tomu vnější motivace může působit na tvořivé provedení nepříznivě. Tento názor podporují připomenutím výzkumů, které se týkají vnější a vnitřní motivace. Zmiňují výzkumy Amabileové, De Jongy, Lepera, které prokázaly, že pokud jsou určeny limity dané činnosti zvenčí (např. odměna za činnost, kontrola činnosti dozorem, časový limit), mají záporný vliv na vnitřní motivaci člověka k řešení úloh. Vnitřní motivace je poznamenána působením vnějších vlivů (motivačních činitelů). Tvořivost nejvíce podněcuje volné sociální prostředí bez nátlaku na jedince zvenčí. Ti, jejichž aktivita vychází z jejich vlastního zaujetí pro věc jsou tvořivější než ti, u kterých je zájem o činnost určen vnějšími činiteli.⁷³

Sledování vzájemných souvislostí vnitřní motivace a tvořivosti může pomoci k pochopení podstaty průběhu psychologického působení sociálních faktorů na tvůrčí provedení úkolu. Lokšová a Lokša uvádějí Harterovu klasifikaci pěti aspektů, které determinují vnitřní nebo vnější motivační orientaci žáků:

- Učení, které je motivované zájmem a zvědavostí na rozdíl od učení, kde je motivací splnit očekávání učitele.
- Motivace provádět činnosti kvůli svému vlastnímu uspokojení naproti snaze získat dobré hodnocení, známku.
- Upřednostňování nových a flexibilních činností před snadnými a méně složitými činnostmi.
- Snaha a přání pracovat nezávisle a individuálně oproti tomu být podřízen učiteli a spoléhat na jeho pomoc.
- Preference vnitřních proti vnějším měřítkům pro určení kladného nebo záporného hodnocení práce.

⁷² Lokšová, Irena. Lokš, Josef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003: s. 64.

⁷³ Lokšová, Irena. Lokš, Josef. *Tvořivé vyučování*. s. 52.

Pokud tedy jedinec přijímá vnitřní motivační zaměření jako primární, vybírá si nové, komplexní a náročnější úkoly. Pokud ale má za primární vnější motivaci, preferuje jednodušší úkoly s tušeným řešením a převažuje u něj úsilí dosáhnout vnějších cílů. Jedince, kteří provádí činnost pro ni samotnou, můžeme tedy charakterizovat jako vnitřně motivované. Naopak jedince vykonávající činnost hlavně proto, aby získali nějaký vnější cíl (motivace externími stimuly a podněty) můžeme označit jako vně motivované. Konsekvencí rozdílů v motivaci mohou být i výrazné rozdíly v tvořivém výkonu.⁷⁴

Za důležitou funkci motivace považují Lokšová a Lokša kontrolu pozornosti. Uvádějí, že kapacita pozornosti u člověka má své meze. Proto ty, jejichž motivace k řešení úloh je zejména zvenčí, věnují velkou část této kapacity na sledování externích motivačních vlivů. Jejich schopnost soustředění pozornosti je na okolnosti a řešení úkolu omezená – s porovnáním s jedinci přistupujícími k činnosti s vnitřní motivací. Vnější motivace může tvořivý výkon omezit dvěma způsoby:

1. Vnější podněty mohou odklánět pozornost jedince od úkolu, jelikož se větší měrou zaměřuje na dosažení vnějších cílů.
2. Při převaze vnějších motivačních činitelů se může projevit neochota jedince řešit problém tvořivěji, ale zároveň riskantněji, což by mohla být bariérou k dosažení cíle stanoveného zvenčí.⁷⁵

Podle S. K. Vosburga pokles intenzity tvořivého výkonu pod tlakem vnějších motivačních vlivů je zprostředkován nejen kognitivními procesy (pozornost, myšlenková analýza úlohy atd.), ale i emočními procesy (např. nepříjemné pocity, které jsou subjektivně vnímané jako „práce“). Zesilující efekt vnitřní motivace k tvořivosti může být také podpořen emočními procesy, jako je pocit sebeuspokojení a radosti z řešení úkolu, pokud je úkol chápán jako „hra“. Pozitivní citové rozpoložení jedince může usnadnit tvůrčí přístup k řešení problému, negativní nálada má na úroveň tvořivosti opačný účinek.⁷⁶

⁷⁴ Lokšová, Irena. Lokš, Josef. Tvořivé vyučování. s. 53.

⁷⁵ Tamtéž, s. 54.

⁷⁶ Tamtéž, s. 55.

Realizování tvůrčí činnosti s cílem dostat odměnu by mohlo mít na tvořivost záporný účinek i v tom případě, že odměnou je jiná aktivita nebo je odměna udělena ještě dříve, než je započata tvořivá aktivita. Tato zjištění mají značný dopad i v oblasti teorie a praxe tvořivého vyučování. Rozpětí, v jakém rodiče a učitelé uplatňují vnější motivační faktory, např. podporují rozvoj vnitřní motivace dětí, může zeslabovat, anebo zesilovat rozvoj jejich tvořivosti. Těchto poznatků je možno využít v oblasti tvorby a rozvoje metodiky tvořivého vyučování, např. při tvorbě programů, vyvíjení a využití specifických metod rozvoje tvořivosti žáků při vyučování.⁷⁷

2. 5. 1 Fenomén „flow“

Při abnormálně intenzivní kreativitě dochází k takovému euforistickému tvořivému vyjadřování, kdy je člověk absolutně ovládnut vlastní činností, ať už se jedná o uměleckou, vědeckou nebo jakoukoli jinou práci. Anglický název pro takové horečné vzplanutí, tzv. „flow“, v českém jazyce doslova zdomácněl a je mezi odborníky běžně používán.

Psycholožka Alena Slezáčková ve své studii *Průvodce pozitivní psychologií* vysvětluje tento duševní stav pomocí slov „zaujetí, ponoření se, splynutí s činností, optimální prožívání.“ Pojem „fenomén flow“ popsal maďarský psycholog Mihaly Csikszentmihalyi. Vedla jej k tomu vlastní zkušenost, když musel v pozici válečného zajatce snášet nepříjemnou situaci. K tomu, aby snáze ustál toto trauma, mu napomohla hra v šachy. Jeho vnímání se obrátilo k činnosti, která pro něho byla příjemnějším zážitkem než strádání v nepřátelské zóně. Po skončení války na M. Csikszentmihalyiho zapůsobily psychologické práce Carla Gustava Junga a Sigmunda Freuda. Společně s americkým psychologem Martinem Seligmanem propagoval pozitivní psychologii. Začal zkoumat psychiku lidí, kteří měli třeba i v rozdílných oborech vynikající výsledky. Zjistil, že takoví lidé se natolik vžijí do své práce, že nevnímají potřebu jídla, spánku nebo pohodlí. Soustředí se pouze na dosažení vlastního vytyčeného cíle, dokončení svého díla. Největší úspěch pak mají v momentě, kdy se totálně se svou aktivní kreativitou ztotožní. Fenomén „flow“ se stal v pozitivní psychologii středem zájmu a často užívaným

⁷⁷ Lokšová, Irena. Lokš, Josef. Tvořivé vyučování. s. 55.

termínem. Je kvalifikován jako „optimální prožívání (*optimal experience*)“. Takový psychický stav nemusí prožívat pouze vynikající inteligentní jedinec, ale i člověk průměrný nebo bez zvláštních schopností a nadání.⁷⁸ Ani věk v tomto případě nehraje roli. Příkladem může být předškolní dítě, které je svou hrou, prací nebo tvorbou tak zaujato, že nevnímá své okolí a nereaguje na pokyny dospělých, kteří na něm vyžadují změnu nebo ukončení činnosti a mohou jeho chování hodnotit jako neuposlechnutí nebo vzdor.

A. Slezáčková předkládá zásadní Csikszentmihalyiho ideu o životě, který je šťastně a dobře prožitý jen tehdy, obsahuje-li dostatečné množství silných zážitků „flow“. Štěstí zde není chápáno ve smyslu dané existující reality, kterou nejsme schopni ovlivnit. Záleží přímo na nás, jak dokážeme prožívat, myslet pozitivně, naučit se mít pocit vnitřního štěstí.⁷⁹ Tato teorie potvrzuje lidové rčení, že člověk je strůjcem svého štěstí. I když pokaždé nemůžeme být spokojeni sami se sebou, přece jenom je rozdíl, zda život bude jenom přetrpěný nebo bude mít určitou hodnotu, význam, kouzlo.

Na základě objasnění podstaty fenoménu „flow“ Slezáčková uvádí: *„Bylo zjištěno, že prožitek flow vede k větší tvořivosti, posiluje sebevědomí a napomáhá rozvíjet naše schopnosti, [...] vzniká většinou jako výsledek konkrétní aktivity, může však přijít i bezděčně...“*⁸⁰

Slezáčková demonstruje na příkladech pravidla, které jsou podle Csikszentmihalyiho příznačné pro fenomén flow:

1. Dostatečná náročnost činnosti, pro kterou je třeba disponovat potřebnou dovedností, zároveň mít možnost dokončení práce.
2. Umět se soustředit.
3. Znat konkrétní cíl.

⁷⁸ Slezáčková, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. s. 58-59.

⁷⁹ Slezáčková, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. s. 60.

⁸⁰ Tamtéž, s. 60.

4. Existence zpětné vazby.
5. Přes velký zájem o vykonávané dílo se nedostaví pocit přílišného namáhání, nemyslíme na starosti.
6. Dostatek pozitivních prožitků vede k ovládnutí situace.
7. Nevnímáme vlastní ego, ztotožníme se s vykonávanou prací, po jejím skončení si pak o to více uvědomujeme sami sebe.
8. Čas při prožívání „flow“ plyne rychleji (teorie relativity).⁸¹

Mohlo by se zdát, že fenomén „flow“ je pro člověka v každém případě přínosný jev, ale není tomu tak vždy. Má i stinnou stránku. Jsou to určité druhy závislostí, například gamblerství (hrací automaty, počítačové hry) nebo přehnaný workoholismus, kdy člověk pro nadměrné množství práce nezvládá rodinné povinnosti a péči o sebe.⁸² Takové splynutí s činností není v souladu s dobře prožitým životem, přináší více nespokojenosti než užitku.

Slezáčková dále vysvětluje pojem „autotelická osobnost“. Uvádí, že podle Csikszentmihalyiho se jedná o takového člověka, který oplývá vytrvalostí a zvědavostí, není však zahleděn pouze do sebe, prioritou je pro něho předmětná činnost, která je důležitější než jeho vlastní prospěch. Příkladem je člověk, který musí po vyléčení dodržet rekonvalescenci, ale není zoufalý z toho, že nemůže být aktivní jako v době, kdy byl zcela zdravý. Snaží se využít tento čas jiným způsobem a takovými činnostmi, na které mu dříve nezbýval čas (četba, tvořivé aktivity, studium, setkání s přáteli apod.).⁸³ Autotelickou osobnost postrádají někteří staří lidé, jestliže jsou toho názoru, že nemají proč nebo pro koho žít a cítí se opuštěni. To, zda má člověk autotelickou osobnost, se může projevit i při rozchodu partnerů nebo při ztrátě blízkého člověka. Položíme-li si otázku, jakou osobnost měl asi sebevrah, dojdeme zákonitě k absenci autotelické osobnosti.

⁸¹ Slezáčková, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace* s. 60.

⁸² Tamtéž, 64.

⁸³ Tamtéž, s. 65

Slezáčková na závěr shrnuje: „Prožitek flow je úzce spojen s takovými zážitky a zkušenostmi, kdy si říkáme, že stojí za to žít. [...] Flow přináší pocit naplnění, radosti a smyslu. Bezesporu tak má svoje místo v mozaice lidského štěstí.“⁸⁴

⁸⁴ Slezáčková, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace* s. 66.

3 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) definuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.⁸⁵

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je podle RVP PV „doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“⁸⁶

RVP PV stanovuje cíle ve formě záměrů a cíle ve formě výstupů. A to na úrovni obecné jako rámcové cíle a klíčové kompetence a na úrovni oblastní jako dílčí cíle a dílčí výstupy.

- Rámcové cíle
 - Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
 - Osvojení základů hodnot, na nichž je založená naše společnost
 - Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Rámcové cíle předkládají základní orientaci v předškolním vzdělávání a pokud jsou naplňovány v každodenní práci učitele, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí.⁸⁷

- Klíčové kompetence
 - kompetence k učení
 - kompetence k řešení problémů
 - kompetence komunikativní
 - kompetence sociální a personální
 - kompetence činnostní a občanské

⁸⁵ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]*.

Praha, 2017, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>, s. 5

⁸⁶ Tamtéž, s. 6

⁸⁷ Tamtéž, s. 9-10

Kompetence jsou souborem činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů. Získávání kompetencí je dlouhodobý proces začínající v předškolním vzdělávání, který se dále dotváří v dalším vzdělávání a dalších etapách života.⁸⁸

Obsah předškolního vzdělávání

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole. Jeho smyslem je naplnění záměrů a dosažení cílů vzdělávání. Obsahy jednotlivých oblastí se vzájemně prolínají, souvisí spolu, doplňují se a propojují. Pokud učitel zvládne všechny oblasti nenásilně propojit, bude vzdělávání žáka přirozenější, efektivnější a hodnotnější. Vzdělávací obsah zahrnuje pět vzdělávacích oblastí: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.⁸⁹ Tyto jmenované oblasti jsou v RVP PV uváděny pod těmito názvy:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Všechny oblasti obsahují společně propojené kategorie:

- dílčí cíle-jako záměry (co se bude pedagog ve vzdělávání podporovat)
- vzdělávací nabídka – jako prostředek vzdělávání (co pedagog žákovi nabízí)
- očekávané výstupy – jako dílčí výstupy (čeho je možné u dítěte dosáhnout na konci předškolního vzdělávání)

⁸⁸ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]*.

Praha, 2017, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>, s. 10

⁸⁹ *Tamtéž*, s. 14

- rizika (co ohrožuje dosažení vzdělávacích záměrů, jakých chyb se má pedagog vyvarovat).⁹⁰

3.1 Výtvarné činnosti v RVP PV

Jak uvádí Helena Hazuková, výtvarné činnosti v rozsahu všeobecného vzdělávání sledují cíle rozvoje obecných i speciálních výtvarných předpokladů dítěte. Výtvarné činnosti se v rámci všeobecného vzdělávání setkávají s dalšími výchovně-vzdělávacími složkami. Všechny směry rozvoje dítěte se doplňují a vzájemně propojují a obohacují. Výtvarnou výchovu lze tedy vidět jako integrovaný prostor, kde je možné vytvořit mimořádné příhodné podmínky pro odhalování a rozvíjení obecných i výtvarných schopností dětí.⁹¹

Výtvarné činnosti jsou integrovány do všech pěti vzdělávacích oblastí RVP PV. To dává pedagogovi k uskutečňování vzdělávacího potenciálu výtvarných činností nepochybně prostor a svobodu. Záleží pak na učiteli, jaké jsou jeho profesní kompetence, výtvarné i pedagogické znalosti a zkušenosti a jak tento prostor ve svém pedagogickém působení dokáže využít. Při uskutečňování cílů a obsahu RVP PV se soudí, že tyto zvláštní cíle a vzdělávací možnosti výtvarných činností v obecných a dílčích cílech pedagog sám určí, postřehne. Hazuková má však ze své vlastní praxe za to, že ne všechny učitelky a stejně tak absolventky pedagogických škol zvládnou rozpoznat cíle a obsah výtvarných činností a určit, co si má předškolní dítě na konci docházky MŠ ve výtvarné oblasti osvojit.⁹²

Podle Hazukové jsou výchozím bodem výtvarně výchovných aktivit dětí v mateřské škole tři rámcové cíle RVP PV:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založená naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

⁹⁰ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]*.

Praha, 2017, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>, s. 14-15

⁹¹ Hazuková, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011: s. 11.

⁹² Hazuková, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. s. 16.

Výtvarná výchova může být svými vzdělávacími možnostmi efektivně nápomocna k naplňování těchto cílů, jelikož obsahuje všechny lidské činnosti – poznávací, hodnotově orientační, přetvářecí i komunikační.⁹³

Při naplňování cílů RVP PV navrhuje Hazuková vycházet z obsahu jeho pěti vzdělávacích oblastí a snažit se tyto oblasti uchopit „výtvarně“ a využít je. Pokud na ně budeme nahlížet přes „výtvarné brýle“, jak říká Hazuková, zjistíme, že jejich obsah – dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy jsou pro výtvarné činnosti vhodné, anebo s ní alespoň souvisí.⁹⁴

Hazuková připomíná, co by měla učitelka při práci s RVP PV znát, promyslet a do obsahu RVP PV sama „dodat“ a tím využít ve vzdělávací nabídce vzdělávací potenciál výtvarné výchovy:

1. Cíle výtvarné výchovy a dalších složek – jaké jsou předpoklady rozvoje dětí prostřednictvím činností ve výtvarné výchově
2. Obsah vzdělávacího působení výtvarné výchovy – správně pochopit obsahy působení výtvarné výchovy (nejde o osvojování technik)
3. Prostředky výtvarné výchovy (prostředky výtvarného vyjádření – výtvarné složky, jejich spojitosti, procesy tvorby, materiály, pomůcky, techniky) a výtvarné činnosti s nimi realizované (činnosti orientované na výtvarné projevy v hodnotícím významu)
4. Specifické výstupy – vymezit „výstupní kvality“ v oblasti výtvarných jevů (očekávané výstupy – kompetence, které by dítě zpravidla mělo mít při ukončení předškolní docházky.

Orientační ukazatelé rozvoje a učení dítěte ukončujícího předškolní docházku jsou podle Hazukové v jednotlivých interakčních oblastech RVP PV dostatečně jasně zpracovány. Připomíná však možnost zaměření se také na procesuální stránku a „dílčí“ výstupy jednotlivých etap předškolního vzdělávání. Očekávané kompetence následně hodnotí podle tří hledisek:

⁹³ Hazuková, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. s. 17.

⁹⁴ Tamtéž, s. 18.

1. **vývojového** – co se předpokládá ve vývoji dítěte na základě poznatků ontogeneze
2. **vzdělávacího** – s čím se mělo během školní docházky do MŠ dle tohoto programu setkat, co mělo poznat
3. **individuálního, osobnostního** – co dítě zvládne, dokáže v jednotlivých druzích výtvarných činností, sleduje, zda pokročilo ve svých projevech a jedinečnosti (tzn. jaké bylo využití vzdělávací nabídky) ve svém rozvoji.

Tyto hlediska je dobré brát na zřetel také při tvorbě Školního vzdělávacího programu a plánování výtvarných projektů, ale také při evaluaci školy i hodnotící sebereflexi učitelky.⁹⁵

Uváděné příklady očekávaných „výtvarných kompetencí“ mají sloužit učitelkám jako základní orientace v klíčových kompetencích RVP PV.⁹⁶

Kompetence ve výtvarné výchově

1. Kompetence podle druhů činností

Co dítě zpravidla na konci předškolního období zvládne:

a) v oblasti vnímání a představivosti (představy reálné, fantazijní a myšlení)

- vnímat a za přispění učitelky záměrně pozorovat jevy ve svém okolí (přírodním i umělém) i ve výtvarném tvoření (dětském i uměleckém)
- využitím zkušeností z pozorování skutečnosti tvořit reálné i fantazijní představy a produkovat výtvarné nápady

b) v oblasti explorační tvorby:

- uskutečnit explorační aktivity (experiment, hru) s výtvarnými prostředky

c) v oblasti volné figurativní tvorby:

⁹⁵ Hazuková, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. s. 23.

⁹⁶ Tamtéž, s. 23.

- zvládnout výtvarné úkoly na dané téma, zobrazit jak jednotlivé osoby, zvířata a věci, ale i vztahy mezi nimi, komplikovanější děje, okolnosti a prostředí, ve kterém se odehrávají
- při těchto úkolech zužitkovat zkušenosti z vnímání a poznávacích aktivit

d) v oblasti užité tvorby:

- obdobně jako ve vnímatelské a explorační tvorbě uskutečňovat experimenty s rozličnými výtvarnými prostředky a materiály
- při plnění výtvarného úkolu tvořit a dotvářet předměty, které mají svou praktickou funkci a účel
- postřehnout základní spojitosti mezi formou, funkcí materiálem a zdobením (postihnout soulad nebo nesoulad při použití výrobku)

e) v oblasti verbální komunikace:

- slovně rozumět zadání výtvarné činnosti, umět se zeptat, pokud něco nepochopilo
- mít přiměřenou slovní zásobu pro označení výtvarných jevů
- umět tuto slovní zásobu využívat při kooperativních činnostech
- slovně výstižně formulovat své hodnocení práce
- vyslovit své nápady, představy, fantazie
- zvládnout své výtvarné dílo vhodně okomentovat

2. Kompetence podle materiálně-technických prostředků

Co dítě zpravidla na konci předškolního období zvládne v kresbě, malbě, modelování, plošném a prostorovém konstruování:

- objevovat, testovat a hrát si s výtvarnými materiály a pomůckami na různých podkladech
- zužitkovat tyto zkušenosti a dovednosti ve výtvarných úkolech

a) v kresbě:

- kresbu obrysovou (pozitiv) – zvládne měkkými grafickými pomůckami a materiály (grafitová tužka, rudka, uhl, různé druhy pastelů), dřívkem nebo dřevěnou špejlí a tuší, fixem).
- kresbu kolorovanou (barevné tuže, průsvitné bretonové a vodové barvy, pastelky, suchý pastel)

b) v malbě:

- malbu krycí barvou (tempera, suchý pastel)

c) v grafických a kombinovaných technikách:

- grafické a podobné techniky tvořené rytím a obtiskováním např. negativ zhotovený hrotem do matrice (voskový podklad, skleněná tabulka, alobal, fólie)
- obtiskování barevných skvrn na papír
- frotáž nízkých reliéfů přírodních a umělých (lupeny, krajky, látky)
- tisk z jednoduché koláže

d) v prostorové tvorbě:

- modelování a aranžování, skládání a vrstvení materiálů
- reliéf vyhotovený otiskem, vytlačáním, rytím rozličnými pomůckami do měkkých tvarových materiálů (modelína, keramická hlína, modurit, samotvrdnoucí hmoty apod.), vytvořený z částí (vymodelovaných, vytrhaných z papíru), nebo válečků

(stužkový reliéf), dále různé koláže a asambláže vznikající spojením různých materiálů (papír, textil) a jejich vrstvením na pevnou desku

- prostorové formy (3D předměty) zhotovené zpracováním tvárných materiálů, válením, odebíráním a přidáváním hmoty, skládání z částí a komponentů nebo vytvářené z pevných materiálů (dřevo, kůra, alabal apod.)
- prostorové konstruování z pevných materiálů či doplnění hotových prostorových forem (různé plastové nebo papírové krabice a láhve, tuby, přírodní materiály), utvářením kostýmů a dekorováním vlastního těla.⁹⁷

⁹⁷ Hazuková, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. s. 25-28

4 PROJEKTY – PROJEKTOVÁ VÝUKA

Jak chápat a vymezit termín projektové vyučování? V *Pedagogickém slovníku* J. Průchy je termín projektové vyučování vymezen jako „*Vyučovací metoda, jíž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním*“⁹⁸

Na složitost s vymezením pojmu projektové vyučování upozorňuje Jana Coufalová. Pro představu složitosti vysvětlení termínu projektové vyučování uvádí několik definic:

William Heard Kilpatrick: „*Projekt jest jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“

Rudolf Žanta: „*Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.*“

Václav Příhoda: „*Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké hodnotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.*“

Stanislav Vrána:

1. *Je to podnik,*
2. *Je to podnik žáka,*
3. *Je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,*
4. *Je to podnik, který jde za určitým cílem.*

Podle názoru Coufalové Vránova definice nejvýstižněji popisuje podstatu projektu. Projekt tedy charakterizuje vztah žáka k projektu, jeho zainteresování na činnosti a jeho odpovědnost při práci.⁹⁹

Jak uvádí Jana Kratochvílová, v historických souvislostech je projektová výuka a projektová metoda často spojena s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a začátku 20. století, hlavně se jmény dvou významných amerických pedagogů - Johna

⁹⁸ Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jan. *Pedagogický slovník*. s. 172.

⁹⁹ Coufalová, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006: s. 10.

Deweye a Williama Hearda Kilpatricka. V tomto období ovlivnila vývoj pedagogiky v Americe pragmatická filozofie. Vzdělávání je podle pragmatické pedagogiky nástrojem k řešení problémů, se kterými se člověk v běžném životě setkává. Tato pedagogika se zabývá dítětem komplexně, kdy se berou v potaz všechny stránky dětské osobnosti. Kromě psychologické a sociální stránky je důležitá také záměrná interakce se společenským prostředím. Výchova klade důraz na aktivitu vychovávaného jedince, na spojení výchovy s jeho zájmy. Dítě má přirozenou potřebu učit se tomu, co ho zajímá a pomáhá mu v řešení úkolu. Vše, čemu se učí, by mělo být pro dítě užitečné. Nejlépe si osvojuje nové poznatky tehdy, jestliže si určí problém, který následně řeší.¹⁰⁰

Za zakladatele projektové metody je považován W. H. Kilpatrick, který rozvinul myšlenky J. Deweye. Jeho zásluhou pronikla pragmatická pedagogika do škol. Došlo k prosazení a zavádění vyučovací metody postavené na řešení problémů - tzv. projektové metody. Kilpatrick před učením se abstraktním pojmům a teorii upřednostňuje formu rozhovoru a řešení problematických situací. Oproti tradičnímu postupu od teorie k praxi je žák veden od praxe k zhodnocení teoretických znalostí, které mu pomáhají poradit si s praktickými úkoly. Kilpatrick vytvořil schéma projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Vyučování podle něho mělo pomoci jedinci vnímat citlivěji okolní svět a umět toho využít. Projektovou metodu však chápal Kilpatrick spíše jako prostředek k výchově charakteru než jako metodu prohlubování poznatků.¹⁰¹

Americká pedagogika a myšlenka projektové metody inspirovala na počátku 20. století také pedagogy v našem školství, např. Jana Uhra, Václava Příhodu a Stanislava Vránu. Ve třicátých letech dvacátého století dosáhla pragmatická pedagogika největšího vlivu a měla značný vliv i na vývoj pedagogiky v našem školství prostřednictvím Václava Příhody. Ten zastával myšlenku jednotné školy, která je založena na poznání individuality dítěte a využití tohoto poznání při přeměně chování jedince. Základní idea ve výuce byla pracovní škola, jejíž cílem byla jak vzdělanost jedince, tak i jeho výchova a rozvoj charakterových vlastností. V pracovní škole šlo především o skutečný výsledek práce, k jehož dosažení se používalo projektové a problémové metody. Dalším zastáncem

¹⁰⁰ Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2016: s. 24-26.

¹⁰¹ Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s.28.

projektové metody v pracovní škole byl R. Žanta. V projektu viděl uplatnění samočinnosti žáka v jeho rozvoji po stránce intelektuální i po stránce emocionální. Pedagogické reformy v našich školách pozastavily události koncem 30. let a druhá světová válka.¹⁰²

V 90. letech minulého století se znovu začala projektová výuka objevovat pozvolna v našich školách, a to díky aktivitě učitelů a jejich občanské organizaci Přátelé angažovaného učení. V té to době byla hlavní šířitelkou projektové metody Jitka Kašová. Postupně se v rámci výměny zkušeností přidávaly další školy. Od roku 1995 se projektům po teoretické stránce věnovali někteří naši odborníci v pedagogice, např. J. Skalková, J. Maňák, O. Šimoník, V. Spilková, M. Vybíral, A. Tomková a další. V jejich publikacích se objevují pojednání zaměřené na projekty, projektové metody a projektovou výuku, které jsou přínosem pro porozumění v této oblasti. K rozšíření projektového vyučování přispěla také internetová diskuze vedená od r. 2000, do které se zapojili odborníci, praktici i redaktoři odborného tisku, např. V. Václavík, M. Hausner, V. Mertin, P. Zahradka, P. Špaček a další.¹⁰³

Kratochvílová konstatuje, že i přes uvedené odborné i praktické informace k projektové výuce chybí v naší pedagogické veřejnosti publikace podávající souhrnný přehled o projektech, projektové metodě a výuce.¹⁰⁴

4. 1 Typy projektů

Projekty lze třídit podle různých hledisek. Je vypracováno mnoho typologií, které jsou v mnohém shodné. Jmenujme např. J. Valentu, J. Coufalovou, M. Dvořakovou, kteří ve svých pojednáních druhy projektů popisují. V této části uvádíme typologii Jany Kratochvílové, která ve své publikaci *Teorie a praxe projektové výuky* pojmenovala jednotlivá hlediska, podle nichž projekty zařadila.¹⁰⁵

¹⁰² Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s. 29-31.

¹⁰³ Tamtéž, s. 33.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 33.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 45.

Navrhovatel – původce projektu

Původně byly projekty plánovány tak, aby vycházely ze zájmů a potřeb žáků. Postupně se však začaly upřednostňovat projekty navrhované učiteli, kteří jimi sledují své didaktické záměry a cíle.

- projekt spontánní – navržený žákem
- projekt umělý – navržený učitelem
- projekt společný – navržený žákem a učitelem společně

Dále lze projekty dle navrhovatele dělit podle dalších dvou kritérií, a to podle způsobu volby tématu projektu a zajištění materiálu k jeho realizaci. Jedná se o projekt strukturovaný a nestrukturovaný. Tyto dva typy projektů se odlišují v rozsahu míry svobody žáka a rozdílnou rolí učitele.

- Strukturovaný projekt – žák pracuje na daném tématu navrženým učitelem (navrhovatel). Při tomto projektu je zadán postup a shromažďování informací a jejich zpracování.
- Nestrukturovaný projekt – žák (navrhovatel) si sám určí téma projektu, samostatně řídí svou práci a následně prezentuje výsledek.¹⁰⁶

Účel projektu

Hledisko účelu je podle J. Kratochvílové velmi důležitým znakem v zařazení projektu. „Účel“ v tomto případě je možné zaměnit za synonymum „smysl“ – jde o samotnou podstatu projektu. Jde o to, proč projekt uskutečnit. Žák i učitel mají po celou dobu realizace projektu na paměti to, jaký je účel (smysl) jejich projektu.¹⁰⁷

- Problémové projekty
- Konstruktivní projekty
- Hodnotící projekty

¹⁰⁶ Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s. 45-46.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 46-47.

- Projekty zaměřené na estetické zkušenosti
- Projekty zaměřené k získání dovedností (také sociálních)¹⁰⁸

• Délka projektu

Délka projektu se z časového hlediska určuje podle hodin, dní, týdnů nebo měsíců. Tyto časové úseky však mají v našich podmínkách značně nepřesný rozsah, což zapříčiňuje nepřesné určení daného typu projektu. Kratochvílová dělí délky projektů, které jsou uskutečňovány na 1. stupni ZŠ, takto:

- Krátkodobý projekt – délka trvání nejvíce jeden den
- Střednědobý projekt – probíhá v období jednoho týdne
- Dlouhodobý projekt – projekt, který je realizován po dobu delší než jeden týden
- Mimořádně dlouhodobý projekt – uskutečňování projektu přesahuje dobu jednoho měsíce¹⁰⁹

Místo – prostředí projektu

V současné době se dělí projekty podle místa uskutečnění na projekty školní a domácí. Školní projekty souvisejí se školní činností. Méně časté je uskutečňování projektů v domácím prostředí.¹¹⁰

- Domácí projekty
- Školní projekty
- Kombinované projekty (školní a domácí)
- Mimoškolní projekty¹¹¹

¹⁰⁸ Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s. 48.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 47.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 47.

¹¹¹ Tamtéž, s. 48.

- **Počet zúčastněných v projektu**

Podle počtu zúčastněných žáků Kratochvílová uvádí rozdělení na individuální a kolektivní. Tyto projekty se pak dále rozlišují na skupinové, třídní, ročníkové, školní či na individuální nebo hromadné.¹¹²

- **Způsob organizace projektu**

Kratochvílová uvádí, že v souvislosti s novou koncepcí učiva na ZŠ se budou uskutečňovat do budoucna projekty podle způsobu organizace na:

- Projekty jednopředmětové
- Projekty v rámci jedné vzdělávací oblasti
- Projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí
- Projekty nadpředmětové dodržující průřezová témata RVP ZV¹¹³

- **Informační zdroje projektu**

K dalšímu hledisku třídění projektů patří materiálový zdroj. Rozlišujeme tak projekty:

- Volný projekt – žák si zajistí zdroj informací sám. Není mu učitelem poskytnut.
- Vázaný projekt – učitel připraví žákovi informační zdroj.
- Kombinovaný projekt (oba typy) – učitel poskytne žákovi základní zdroje a žák si podle svých možností zdroje doplňuje.¹¹⁴

4. 2 Tvorba projektu

Důležitým znakem projektové výuky je podle Kratochvílové to, že žáci uskutečňují projekt od jeho naplánování až po dokončení, tj. vytvoření daného konkrétního

¹¹² Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s. 47.

¹¹³ Tamtéž, s. 47.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 47.

produktu, výtvarného díla, výsledku projektu. Získané zkušenosti pak předávají druhým.¹¹⁵

Jak je uvedeno výše již W. H. Kilpatric vymezil čtyři fáze tvorby projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Ve své publikaci se Kratochvílová o tyto fáze opírá a rozšiřuje je.¹¹⁶

1. Plánování projektu je rozpracováno do osmi bodů. Na počátku projektu je nutné definovat podnět v rovině žáka (jaký je smysl projektu, proč ho uskutečnit – tato otázka ujasní výstup projektu) a v rovině učitele (definuje si, čeho chce u žáka dosáhnout jak v oblasti kognitivní, tak i v oblasti psychomotorické, sociální a afektivní. Dále je třeba určit výstup projektu – jakou podobu bude mít konečný produkt projektu. Následně jaké bude časové rozvržení projektu (v jakém časovém úseku se uskuteční) a stanovit prostředí projektu. Určit účastníky projektu. Vyjasnit si organizaci projektu – jak bude vypadat realizace projektu, jak bude probíhat. K důležitému bodu patří zabezpečení podmínek pro projekt – připravení náležitých pomůcek, materiálu, informací. Posledním bodem je hodnocení projektu – způsob hodnocení daného projektu a kdo toto hodnocení provede. Pedagog v této fázi definování problému společně se žáky pořádá a usměrňuje nápady a myšlenky a také společně určí další postupy, které povedou k uskutečnění projektu.

2. Realizace projektu pokračuje, podle již probraného plánu. Pedagog v této části projektu plní funkci poradce. Pedagog žáky motivuje, vede je ke zodpovědné práci na projektu, podporuje jejich snahu dokončit projekt a dohlíží, aby se žáci neodchýlili od svých cílů.

3. Presentace výstupu projektu je fází předvedení finálního výsledku projektu, která je žáky prezentována písemně, ústně nebo formou praktického výrobku. Tato práce může být demonstrována v několika rovinách: pro rodiče, ve třídě spolužáků, ve škole mimo třídu pro širší okruh spolužáků, prezentace pro veřejnost a jiné instituce.

4. Hodnocení projektu je konečná fáze celého projektu. Vychází z cílů a podmínek, které si žáci sami vytvořili nebo jim byly navrhovatelem projektu (pedagogem) nabídnuty. Fáze

¹¹⁵ Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s. 41.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 41.

hodnocení je pro žáky a učitele významná tím, že ukazuje pozitiva i negativa provedeného projektu a umožňuje přijmout opatření do budoucna.¹¹⁷

V závěru pojednání o tvorbě projektu Kratochvílová ještě dodává k terminologii: „Ať zvolíme jakýkoliv z termínů: *projekt, výchovně vzdělávací projekt, projektová metoda, projektová výuka, projektové vyučování, vyučovací projekt*, vždy za tímto pojmem stojí myšlenka koncentrace.“¹¹⁸

¹¹⁷ Kratochvílová, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. s. 41-42.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 42.

5 PRÁCE S KERAMICKOU HLÍNOU - TECHNIKY

V této části přiblížíme techniky zpracování keramické hlíny a techniky jejich dekorování.

5.1 Modelovací techniky

Základní principy v používání keramických modelovacích technik se během staletí příliš nezměnily. K nejpoužívanějším technikám patří modelování z kusu měkké hlíny, z válečků, z plátu vyválené hmoty, z forem a tvorba na hrnčířském kruhu.

- **Modelování z válečků**-nejznámější technika, využívaná výrobu pro mnoha keramických předmětů. Tato technika vyžaduje přesnost pohybů ruky, zručnost a čas. Lze vytvořit válcovité a zaoblené tvary-otevřené i zavřené, je možné válečky také skládat na rovné plochy, kde vynikne jejich struktura.
- **Technika modelování z kusu hlíny** se spíše používá při tvorbě menších objektů. Objekt se tvoří modelováním hlíny prsty. Touto technikou jde tvořit libovolné předměty jak kulaté, tak trojhranné. Při práci se neřídíme pravidly, rozhoduje fantazie a tvořivost.
- **Modelování z plátů** je postup, který vychází z práce s hlínou vykrájenou z plochy (vyválené pláty hlíny). Užitím této techniky je možné vytvořit téměř všechny druhy keramiky. Je však nutné dobře promyslet rozměry objektu. Nařezané pláty musí velikostně odpovídat požadavkům výrobku, aby při lepení částí byl každý díl dostatečně velký. Také je nutné pracovat s opatrností a na jednotlivé díly sahat minimálně, aby nedocházelo ke prohýbání a popraskání v místě dotyku.
- **Práce s hrnčířským kruhem** vyžaduje zručnost a je časově náročné si tuto techniku osvojit. Při vytáčení na kruhu nesmí hlína obsahovat vzduchové bubliny, tvrdé části a zároveň musí být dostatečně měkká, aby se dala tvarovat.
- **Výroba z forem** umožňuje vytváření stejných kusů keramiky. Rozlišujeme tři typy forem: lisované, šablonové a formy licí.¹¹⁹

¹¹⁹ Rosová, Dolors. *Keramika*. Praha: Euromedia Group, 2011: s. 28-61.

Přestože existuje řada postupů a technik práce s keramickou hlinou v mateřské škole se nejčastěji setkáváme s technikou vytváření volnou rukou. Práce s předškolními dětmi zahrnuje především hru a experimentování s hlinou.

- **Experimentování a hra s hlinou** – činnosti při kterých se děti seznamují s hlinou (bouchání, kutálení, krájení, mačkání, uštipování, zapichování drobných předmětů apod.)
- **Kreslení a prorývání** – kreslení a prorývání do předem připraveného plátu hlíny (hrotem tužky, dřevěnou špejlí, rydlem)
- **Modelování kuliček a hadů** – tyto tvary se dají využít při výrobě takřka každého objektu. Tuto činnost, kterou lze nacvičit a zdokonalit při hře, jde vhodně a jednoduše namotivovat vhodným příběhem např. o háďatech či žížalách.
- **Plochý reliéf** – základem pro tuto techniku je vyválený plát z hlíny (kachel). Téma je možné předrývat do plochy hrotem tužky a následně doplňovat a dotvářet válečky, hady a kuličkami. Další možnou variantou je tvorba reliéfu přidáváním hlíny do výšky anebo ubíráním hlíny do hloubky (vyrýváním za pomoci různých nástrojů).
- **Otiskovaný reliéf** – do vyváleného plátu hlíny otiskujeme materiály se specifickou strukturou – různé vlny, krajky, tiskátka, přírodní materiály.
- **Objekty utvořené z válečků** – mističky, talíře a jiné výrobky z vymodelovaných válečků.
- **Objekty z koule** – k výrobě náročnějších prostorových záležitostí je možné použít kouli jako základ těla, ke kterému se domodelují další části.
- **Předměty vytvořené vymačkáváním z kusu hlíny** – z hliněné koule opatrně prsty modelujeme „misku“, kterou můžeme použít jako základ pro jakýkoli výrobek (např. tělo zvířete)
- **Objekty tvořené z formy** – kousky hlíny (kuličky, spirálovité hádky, válečky) lepíme do formy a následně vyklopíme. Tyto výrobky lze dále opět dotvářet a zdobit.¹²⁰

¹²⁰ Rubešová, Radka. *Ruce v hlině: tvořivá keramika pro děti*. Praha: Portál, 2016: s: 23-25.

5.2 Dekorativní techniky

Při dekorování s předškolními dětmi je možné využít celou řadu jednoduchých technik, které dají keramickému výtvaru osobitý vzhled. Při této činnosti vedeme děti k určité zdrženlivosti. Dekorování keramického výrobku by mělo být střídité, vkusné a mělo by předmět esteticky „povznést“.

Dekorování před výpalem:

Kresba – do povrchu vymodelovaného předmětu je možné vyrývat, škrábat nebo ho perforovat. Při dekorování tímto způsobem použijeme dřevěné špejle, rycí jehly s tupým hrotem, hřebíky, vidličky, různé typy průrazníků apod. Při těchto činnostech dbáme na zvýšenou bezpečnost dětí při práci s těmito nástroji.

Razítka a obtisky – otiskováním do povrchu vznikají rozmanité efektní reliéfy. Při zdobení používáme předměty se zajímavou strukturou povrchu – brčka, různé druhy uzávěrů lahví, vlny, krajky, přírodniny, tiskátka. Pokud dáme dětem „volnost“ a podpoříme jejich kreativitu vhodnou motivací, budeme jejich invencí a nápady jistě překvapeni.

Engoby – barevné řídké hlíny, které se natírají na povrch ještě vlhkého nevypáleného předmětu. Po zaschnutí je možné engoby rydlý prorývat na vrstvu původní hlíny.

Dekorování po výpalu:

Glazování – po přezahu je možné vyrobené předměty natírat pomocí štětce nebo je opatrně polévat či namáčet do připravené glazury. Konečný vzhled glazury je podmíněn hustotou namíchané glazury, vrstvou při nasnášení a také teplotou při výpalu. Pro děti je složité se orientovat v barvách glazur. Glazury mají jiné odstíny barev před a po vypálení. Glazury se vypalují na teplotu doporučenou výrobcem.

Vytíraná glazura a oxidy – jemným setřením glazury houbičkou z povrchu výrobku umocníme plastický dojem. Je vhodný při dokončení na ryté kresby nebo na modelovaný reliéf. Efektní je také dekorování keramiky např. oxidem železa (červenohnědý tón), oxidem manganu (černý tón), oxidem mědi (zelený tón) či oxidem kobaltu (modrý tón). Po zaschnutí namočenou houbou opatrně stíráme nános barvy, aby zbytky barvy zůstávaly v záhybech a přehnutých místech.

Dekorování taveným sklem – zajímavý estetický efekt vytvoří dekorování drceným sklem. Barevné střepy se nasypou na dno misek či jiných objektů. Výrobek se pak vypaluje bez přezahu rovnou na vysokou teplotu. Při práci s dětmi je nutné dbát na bezpečnost, a proto je vhodnější namísto skleněných střepů používat drcené barevné úlomky vytvořené k tomuto účelu. Lze je zakoupit ve výtvarných potřebách. Další možností je použití skleněných korálků.¹²¹

¹²¹ Rubešová, Radka. Ruce v hlíně: tvořivá keramika pro děti. s.25-29.

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části této bakalářské práce se budeme věnovat výtvarnému projektu s názvem „Paní Hlína Keramická aneb hliněnou cestičkou“, který byl navržen pro děti z kroužku keramiky Mateřské školy se speciálními třídami v Kamenici nad Lipou. Všechny aktivity budou v praktické části pro popsány, aby bylo možné sledovat rozvoj tvořivosti a fantazie dětí v závislosti na systematické práci s keramickou hlínou a toto bude doplněno fotodokumentací v přílohové části. Dále budou vyhodnoceny řízené rozhovory s učitelkami, rodiči a dětmi zapojenými do projektu na téma Možnosti využití práce s keramickou hlínou.

6.1 Výtvarný projekt

Výtvarný projekt bude realizován se skupinou předškolních dětí, která se bude věnovat po dobu pěti měsíců práci s keramickou hlínou. Hlavním cílem projektu bude sledovat rozvoj tvořivosti a fantazie dětí při systematické práci s keramickou hlínou.

6.1.1 Plán projektu

V této části textu se budeme věnovat plánu projektu.

Definování projektu

Hlavním smyslem projektu bude rozvoj tvořivosti a fantazie u dětí předškolního věku. Dále také chceme podpořit smyslový prožitek dětí při tvorbě, rozvoj prostorového cítění, jemné motoriky, soustředění dítěte, smysl pro detail, využít primárních znalostí dítěte o světě při práci s keramickou hlínou a rozvíjet schopnost komunikovat, pracovat samostatně i ve skupině, navazovat, udržovat a prohlubovat sociální kontakty. Program bude motivován jednoduchými příběhy Paní Hlíny. Děti mohou do vyprávění učitelky vstupovat svými nápady, spoluutvářet a rozvíjet podle vlastní fantazie. Během projektu budou děti podporovány ve vlastní individuální tvořivé práci.

Výstup projektu

Po dokončení projektu budou konečné výrobky prezentovány na výstavě na zámku v Kamenici nad Lipou, která je zpřístupněná také široké veřejnosti města a návštěvníkům zámku.

Časové rozvržení projektu

Projekt je navržen jako dlouhodobý. Bude probíhat šest měsíců.

Prostředí projektu

Třída Broučků Mateřské školy se speciálními třídami Kamenice nad Lipou.

Účastníci projektu

Žáci Mateřské školy Kamenice nad Lipou, kteří navštěvují keramický kroužek - 4 dívky, 4 chlapci ve věku od 5-6 let.

Organizace projektu

Projekt bude organizován v prostorách třídy Broučků v MŠ Kamenice nad Lipou. Setkávání dětí se bude konat jednou v týdnu každou středu, mimo dny prázdnin a akcí pořádaných mateřskou školou. Předpokládaná doba trvání jednoho setkání – maximálně 45 minut (čas na přípravu pomůcek a materiálu, motivace, výtvarná činnost, úklid pomůcek, hodnocení).

Zabezpečení podmínek

Potřebný materiál, pomůcky, prostory k realizaci práce a dokončení výrobků vypálením v keramické peci zajistí učitelka. Děti budou nápomocné při přípravě na samotnou činnost.

Hodnocení

Při každém setkání proběhne průběžné vyhodnocení činnosti. Na konci projektu bude provedeno společné hodnocení pedagoga s dětmi ve třídě formou rozhovoru a následně všechny práce budou prezentovány na vernisáži výstavy na zámku Kamenice nad Lipou. Výstava prací bude přístupná po dobu jednoho týdne veřejnosti.

6.1.2 Realizace projektu

Následující text popisuje jednotlivá setkání dětí zapsaných do keramického kroužku. Obsahuje výčet pomůcek potřebných pro práci s keramickou hlínou, motivaci, vlastní činnost a hodnocení setkání. V textu je možné sledovat rozvoj tvořivosti a fantazie dětí při systematické práci s keramickou hlínou.

V každém setkání sledujeme tyto vzdělávací cíle:

- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)
- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se)
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí

1. setkání – Šnek (seznámení s keramickou hlínou)

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, tiskátka, šlikr (spojovací hmota z hlíny a vody krémovité konzistence), štětce na nanášení šlikru

Zahájení projektu:

Při prvním setkání ve společném rozhovoru s učitelkou měly děti možnost vyjádřit, co očekávají od účasti v kroužku. Všechny se nejvíc těšily na práci s hlínou a výrobky.

Na začátku proběhlo seznámení s keramickou hlínou. Děti měly možnost si hlínu osahat, pomačkat, spojit, poválet, vyválet základní tvary-kuličku, váleček, hádka. Naučili se vytvořit z vody a hlíny šlikr a spojovat jím hliněné hádky, nalepovat kuličky.

Motivace:

Milí umělci-keramici. Povím vám příběh, ve kterém se může stát vše, co si budeme přát. Bylo nebylo, jednoho dne, kde se vzala, tu se vzala, objevila se paní Hlína Keramická. Rozhlíží se kolem sebe a žasne. Všude kolem ní je svět. Spousta zajímavých věcí, rostlin, zvířat a lidí. „Jak ráda bych se proměnila“, vzdychla si paní Hlína u velké louky. Dál učitelka zapojí děti do příběhu otázkou: „Co Hlína viděla na louce?“ Následuje výčet možností (tráva, brouk, motýl, květiny, šnek, zajíc...) „Jak tedy Hlíně pomoci? Přetvoříme ji?“ Děti se v dalším rozhovoru shodnou na tvorbě šneka.

Vlastní činnost:

Učitelka nezasahuje do samotné tvorby dětí. Pouze dohlíží na správný postup práce a dodržování zvoleného tématu.

Děti si podle své potřeby utrhnou část hlíny. Následně formují prsty a dlaněmi na podložce hádka. Diskutují o velikosti a tvaru. Tvoří podle svých zkušeností a sledují práci ostatních. Je patrné nadšení z první tvorby. Snaží se vymodelovat co nejdelšího hádka, smotávají ho do podoby šneka. Zatím si užívají doteku, několikrát opakují činnost. Zjišťují, že pokud hlínu drží v dlaních delší dobu, začíná se drobit a lámat. Poznávají její vlastnosti – při delším zpracování hlína vysychá, láme se a nedrží při sobě. Při dokončení používají k nalepení tykadel šlikr. Učitelka do práce nezasahuje, nechává dětem samostatnost a volnost, nekomentuje výrobky. Děti však učitelku vyhledávají a potřebují od ní potvrzení správnosti postupu. Všechny výtvořky jsou zatím jednoduché, děti se nepouští do zdobení, nepoužívají nabídnuté předměty ke zdobení. Zadaný úkol děti zvládly. Následuje společný úklid pomůcek.

Hodnocení:

Na konci hodiny si s dětmi pohovoříme o tom, co jsme se dozvěděli nového o hlíně, prohlédneme si výrobky, vyjádříme pocity při tvorbě. Děti jsou se svou prací spokojené, je vidět nadšení a radost z prvního výtvaru. Technika tvoření vyšla ze zkušenosti při práci s modelínou. Všechny děti zvolily techniku tvoření hádka. Šneci jsou si podobní. Samostatnost a chuť vytvořit šneka jinak zatím nebyla zaznamenaná ani u jednoho výrobku.

2. setkání – Louka, tráva***Pomůcky:***

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, dřevěné lišty, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Učitelka dětem připomene začátek příběhu a pokračuje ve vyprávění. Paní Hlína je šťastná, že je šnek na světě. Ale přemýšlí, kde šnek bude žít. I hliněný šnek potřebuje svůj prostor. Zamysleme se, kde žije? Co ke svému životu potřebuje? Děti navrhnou zahradu, louku, trávu, dvorek, záhonek... Dohodnou se k vytvoření louky, protože šnek potřebuje ke svému životu velký a svobodný prostor.

Vlastní činnost:

Učitelka do práce dětí vstupuje pouze v případě, že si vyžádají její radu či pomoc. Nechává jim volnost a prostor pro vlastní kreativitu.

Na začátku práce si děti vytvoří z hlíny kachel za pomoci válečku a dřevěných lišt. Každé dítě si velikost a tvar kachle určí samo. Činnost je pro děti zajímavá. Seznamují se s vlastnostmi hlíny. Mačkají ji v dlaních, trhají, hnětou a vyvalují válečkem kachel. Dál si kachel dotváří do podoby louky pomocí rydel, struhadla, tiskátek (technika plochého reliéfu). Každé dítě pracuje se zaujetím, vymýšlí detaily a rozvíjí svůj nápad. Během práce sledují tvorbu kamarádů a navzájem se radí a diskutují, jak má louka vypadat, co nesmí chybět. Zatím ale se stále s hlínou seznamují, z jejich chování při vlastním tvoření je cítit opatrnost, nesmělost. V závěru práce přeneseme všechny výrobky na táč. Společně uklidíme pracovní prostor.

Hodnocení:

Sledujeme, společně hodnotíme práce, upozorňujeme na detaily. Děti mají možnost vyjádřit své pocity a prožitky. Sdělují ostatním svůj názor na výrobek – co se povedlo a co ne. Naslouchají jeden druhému. Na skupině je patrné nadšení a radost z vytvořeného díla. Při porovnání jednotlivých kachlí je vidět rozdílnost v dekorování. Zatím se děti ještě seznamují s hlínou jako novým materiálem a jejím tvarovými možnostmi.

3. setkání-Beruška***Pomůcky:***

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

S dětmi si připomeneme, kde končil příběh při minulém setkání – paní Hlína se proměnila v louku. Šnek je v trávě náramně spokojený. Pomaličku okusuje travičku, lebedí si ve svém domečku. Paní Hlína však spokojená není. Vidí, že šnek je sám, nemá v hliněné trávě žádné kamarády. „Děti, je možné žít bez kamarádů a přátel? Jaký by byl život o samotě?“ Děti vyjadřují své názory a začínají hledat řešení šnekovy situace. Shodnou se, že je třeba vyrobit z hlíny kamaráda pro šneka. Z výčtu možností si vyberou berušku.

Vlastní činnost:

Děti pracují již rychleji. Hlínu vypracovávají rukama do tvaru a pomocí připravených tiskátek dekorují povrch hlíny (technika modelování kusu hlíny). Diskutují o počtu teček a nožiček. Představivost však zvítězí nad přesností a povědomím o skutečném hmyzu a děti si berušku vytvoří podle svého. Sleduji, že detaily berušky se podobají a děti používají stejné tiskátko. Po dokončení opět následuje společný úklid.

Hodnocení:

Při tomto úkolu děti napodobovaly nápad jednoho ze skupiny. Tvořivost nebyla tedy zaznamenána. V příštím setkání bude nutné nechat děti pracovat v menším počtu. Maximálně tři děti u stolečku, aby nedocházelo k „opisování“ nápadu. Prohlédli a

ohodnotili jsme výrobky. Ve společném rozhovoru s dětmi se diskutoval opět počet teček a nožiček. K ujasnění problému jsme nahlédli do dětské ilustrované encyklopedie.

4. setkání-Stromek

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Šnek už není sám, s beruškou je mu veseleji. Paní Hlína je spokojená a dál se rozhlíží po světě. Co to je v dálce na konci louky? „To jsou stromy!“ volá šnek s beruškou. „Stromy?“ diví se paní Hlína. „Děti, můžeme vysvětlit paní Hlíně, co je to strom a jaké stromy známe?“ Děti se zapojují do příběhu, vysvětlují, co je to strom, jak vypadá, jaké znají druhy stromů. Rozhovor končí dohodou o vytvoření stromu. Není stanoveno, jak má vypadat. Zda bude listnatý či jehličnatý nechává učitelka na dětech.

Vlastní činnost:

Děti sedí u stolečků po dvojicích. Technika práce není stanovena. Některé si připraví plát hlíny, z něhož tvar stromu vykrojí. Další si strom modelují a tvarují rukama. Po zhotovení základního tvaru stromu dotváří výrobek za pomoci rydel, struhadla a přidáváním hmoty. Při práci diskutují a řeší, kdo se vlastně o stromy stará. Začínají samostatně obohacovat zadání úkolu o postavu zahradníka. Děti využívají svých primárních životních zkušeností při ztvárnění úkolu. Ve skupině je cítit pozitivní náboj a chuť do tvoření. Učitelka tuto aktivitu podporuje, slovně nehodnotí výrobky a nechává dětem prostor pro jejich fantazii.

Hodnocení:

Rozdělení dětí při práci mělo pozitivní vliv na jejich tvořivost. Počet dětí u stolečku zřejmě rozptyloval pozornost a soustředěnost dítěte na vlastní výrobek. Ve skupině panoval klid. Koncentrace na práci byla větší. Závěrečné hodnocení výrobků probíhá ve skupině. Děti jsou otevřené názorům druhých. Jsou rády, že si ostatní všímají zajímavých detailů jejich práce.

5. setkání – Auto

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Vraťme se v našem povídání a zavzpomínejme. Paní Hlíně se v našem světě líbí. Umí se koukat kolem sebe a proměňovat se. Když se při našem setkání proměnila také v zahradníka, všimla si cesty kolem sadu. „Kam asi vede, k čemu ji lidé potřebují?“ přemýšlí Hlína. Děti nabízejí možnosti využití cest a přichází na myšlenku vytvořit z hlíny auto pro zahradníka, aby mohl odjet do městečka Kamenice Nad Lipou.

Vlastní činnost:

I při tomto úkolu není stanovena technika. Dětem je daná volnost a prostor ke ztvárnění úkolu. Celý proces tvorby je vlastním rozhodnutím dítěte. Děti volí techniku vykrajování z plátu, tvoření z válečku, volné modelování z kusu hlíny. Dekorují výrobek vytlačováním tiskátek nebo rytím. Děti se soustředily na práci, každý se věnoval svému výrobku. Vzájemně se příliš nekontaktovaly. Hotové výrobky děti přenesou na táč a uklidí po sobě pomůcky.

Hodnocení:

V této činnosti již bylo znát, že děti se seznámily s vlastnostmi hlíny dostatečně a pracují rychleji než při prvních setkáních. Pokud se něco nevydařilo, začaly znovu a práci dokončily. Pracovaly samostatně, měly vlastní nápady, rozvíjely fantazii při dekorování. Vyhodnocení práce se stalo ve skupině oblíbenou činností. Děti byly spokojené, že mohly před kamarády prezentovat své výtvarné nápady a že se jim dostalo kladného slovního ocenění.

6. setkání-Domek

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Učitelka se ve svém vyprávění vrátí, připomene děj příběhu. Pokračuje: Hlína změněná na automobil vyrazila se zahradníkem po silnici do města. Zahradník řídil a Hlína se mohla rozhlížet kolem sebe a obdivovat městečko. „Zahradníku, tady je domů a každý jiný. A co tu je dětí! Mají také každý svůj domek?“ Rozvineme s dětmi rozhovor na téma dům a domov. Děti popisují domy, ve kterých bydlí. Schvalují návrh přetvořit hlínu na domek.

Vlastní činnost:

Vytvoření domku vidí děti jako jednoduchý úkol. Pomocí válečku a dřevěných lišt vyválí plát, ze kterého vykrajují tvar domku. Dotváří detaily – přidáváním materiálu a vyrytím rydlem. Jedno dítě použilo techniku vykreslení do hlíny. Učitelka do činnosti nezasahuje. Děti pracují samostatně, o pozornost učitelky nestojí. Děti jsou prací pohlceny, nesledují příliš ostatní a věnují se svému výrobku. Po dokončení práce děti uklidí pomůcky a materiál.

Hodnocení:

Při hodnocení práce děti kladně reagují na výtvary ostatních. Při popisování výrobku jsou děti za jedno – každý tvořil svůj dům, kde bydlí. Těší je pozitivní komentář kamarádů. I tentokrát bylo vidět zaujetí dětí pro tvorbu. Osvědčilo se, že pokud sedí u stolečku dvě děti, je jejich chování a přístup k práci daleko klidnější. Jsou soustředěnější. Zajímají se více jen o svojí práci, snaží se o originalitu a nekopírují souseda.

7. setkání – Srdíčko**Pomůcky:**

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Hlína Keramická se změnila v domek. „Domku, domečku, kdo v tobě bydlí?“ je zvědavá paní Hlína. Učitelka zapojuje děti otázkou. „Děti, kdo v domku bydlí?“ Děti se předhánějí v odpovědích – maminka, tatínek, děti, babička... Jedna holčička přidá „a mají se rádi!“ „Co je to mít rád?“ zajímá se Hlína. Rozbíhá se „filozofická debata“ – to je být na sebe

hodní, to je mít rád maminku, to je pomáhat si, to je láska... „Jé, já bych chtěla být láska“ zasní se paní Hlína. „Jak se asi znázorní láska děti? Pokládá učitelka otázku. Pro skupinu je odpověď jednoduchá. „Je to srdíčko!“ smějí se děti a téma další změny hlíny je na světě.

Vlastní činnost:

Děti vidí námět jako velmi jednoduchý. Technika tvorby je opět volná. Tato volnost dává prostor vlastní kreativitě každého dítěte. Děti tvoří vykrajováním z plátu nebo volným modelováním z kusu hlíny. Vytvoření srdíčka je pro děti motoricky složitý úkol. Vytvořit dva zrcadlově stejné obloučky je náročné. Několikrát začínají znovu. Při více nezdarech šikovnější děti pomáhají ostatním. K dekorování si všichni vybírají tiskátka. Nakonec jsou všechny výrobky dokončené. Následuje úklid.

Hodnocení:

Děti použily techniku vykrajování z plátu. Ačkoli se úkol jevil ze začátku jednoduše, dětem jeho splnění činilo motoricky potíže. Vytvořit dva identické obloučky nebylo jednoduché. Tentokrát vyřešily úkol společnou pomocí a spoluprací. Na tomto úkolu se projevila empatie a schopnost pomoci jeden druhému. Přesto, že tvar srdce je podobný, výrobky se liší v dekorování. Při hodnocení práce se děti vzájemně pochválily a ocenily pomoc kamarádů.

8. setkání – Sněhové vločky

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Učitelka se připomenutím konce příběhu vrátí k vyprávění. Paní Hlína by ráda s dětmi ještě chvíli zůstala. Bohužel musí za dalším dobrodružstvím, za další proměnou. Vyrázila z domečku, proběhla ulicí k dětskému hřišti a co to? Z oblohy se snáší cosi bílého a studeného. „Děti víte, co paní Hlína uviděla?“ Děti hádanku uhodly. „Je to sníh! Sníh!“ volají jeden přes druhého. Hlína by byla ráda sněhem. „Kudy na to děti?“ Co se děje, když sněží?“ Děti ve společném rozhovoru s učitelkou dojdou k závěru, že každý sníh,

sněhová chumelenice nebo vánice je rej sněhových vloček. Vyhovět paní Hlíně je tedy možné, přetvoří ji ve sněhové vločky.

Vlastní činnost:

Vločky vznikají z hádků, vykrajováním z plátu a modelování z kusu hlíny. Každý tvoří libovolný počet vloček. Zdobení je kreativní. Vločky každého dítěte jsou jiné. Děti rozvíjí svou představu a fantazii, nekopírují práci ostatních. Po dokončení práce všichni společně uklidí pomůcky.

Hodnocení:

S přibývajícím počtem setkání jsou děti při práci jistější, uvolněnější a kreativnější. Při hodnocení výrobků děti obdivují různorodost tvarů a zdobení vloček. Se svým výkonem jsou všichni spokojeni, vyjadřují se pochvalně k práci kamarádů.

9.setkání – Sněhulák

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Paní Hlína se v minulé části příběhu změnila na sněhové vločky. A v Kamenici každý rok nasněží hromady sněhových vloček. Na hřištích, kopečkách a stráních se objeví děti a začnou dít veselé věci. Paní Hlína Keramická je překvapená, co se dá všechno na sněhu a se sněhem dělat. „Děti, jaké znáte zimní zábavy a radovánky na sněhu?“ Skupina se dohaduje a vymýšlí hry na sněhu – koulování, sáňkování, lyžování, vydupávání sněhových cestiček, obtisk anděla, stavba iglú a sněhuláka. Jako pokaždé se zatouží paní Hlína změnit. Děti hodnotí, jakou proměnu by mohly z vyjmenovaných možností paní Hlíně splnit. Po dohodě je to sněhulák.

Vlastní činnost:

Přestože modelovací technika není určena, všechny děti volí modelování z kusu hlíny a tvoří trojrozměrný tvar. Pracují se zaujetím. Dlaněmi vytvarují tři koule, ruce, knoflíky, koště, hrnec. Šlikrem přilepují jednotlivé díly k tělu. Je nutné jim důležitost šlikru připomenout, aby díly při vypalování v keramické peci neodpadly. K dozdobení vyrytím

používají rydlo. Učitelka do práce dětí nezasahuje, nekomentuje ji, neovlivňuje jejich fantazii.

Hodnocení:

Společné hodnocení práce - děti zajímají především košťata a nejvíc obdivují jejich velikost. Na výrobcích je opět vidět rozmanitost. Každý je originál. Sněhulák je jeden ze základních trojrozměrných výrobků. Je to první výrobek ve 3D, který děti začaly spontánně tvořit. Je patrné, že se děti nebojí s hlínou experimentovat a zkoušet nové způsoby práce, aniž by k tomu byly vedeny příkazem.

10. setkání – Zvonek

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na válení hlíny, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Paní Hlína zůstala na zasněženém hřišti sama. Setmělo se a děti se rozešly domů. V dálce bylo slyšet zvonění zvonu. „Bim, bim, bim“ vyzvání zvon kostela. Paní Hlína se zaposlouchala: „Kdybych uměla tak krásně zvonit, zvonila bych na celý svět!“ „Děti je možné rozezvonit hlínu nebo hlína nezvoní?“ Názory dětí se různí. Učitelka jim ukazuje typy zvonečků – kovové, skleněné, porcelánové i keramické. Děti mají možnost si všechny druhy prohlédnout a zazvonit si. Od ukázky zvonků je chvilka k návrhu dětí si zvonek z hlíny vyrobit.

Vlastní činnost:

Opět je na vlastním rozhodnutí dětí, jakou modelovací techniku při tvorbě použijí. Nejsou ve své práci limitováni učitelkou a mají volný prostor pro rozvoj kreativity a fantazie. Používají vyzkoušenou techniku tvorby z hádků a modelování z kusu hlíny. Učitelka do jejich práce vstupuje s radou a pomocí jen při jejich požádání. Všichni opět tvoří trojrozměrný výrobek. Dekorování zvonku se neobjevuje. Děti nechávají výrobek bez ozdob. Doba tvorby je delší než u jiných předmětů.

Hodnocení:

Při hodnocení činnosti jsou děti spokojené se samotným výrobkem, ale také samy se sebou. Vzájemně se obdivují, že zvonek dokázaly vytvořit. Hodnotí úkol jako nejtěžší, co si zatím vybraly. Děti se na tvorbu soustředily, ve skupině bylo znát zaujetí a chuť dokázat výrobek dokončit. Každý se snažil dojít k cíli. Žádné z dětí svůj výrobek nedekorovalo. Toto přičítáme složitosti vybraného námětu a době trvání činnosti. Děti již neměly dostatek trpělivosti, pozornosti a projevovala se únava z práce. Proto nebylo vhodné je podněcovat k rozvádění detailů a dekorování zvonku.

11. setkání – Mikuláš, Anděl a Čert***Pomůcky:***

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Připomenutím minulého setkání se učitelka vrátí k příběhu. Paní Hlína se stala zvonečkem. Zimním městem se ale ještě nese jiné zvonění. Za rohem ulice se objevuje Mikuláš, Anděl a Čert. Čertík poskakuje, Anděl zvoní na zvoneček a Mikuláš nese dlouhou berlu a v koši spoustu dárků. Jdou navštívit děti, které je netrpělivě čekají. Hlína se k nim potichouнку přidá. „Děti, byla letos u vás doma tahle trojice?“ Děti sdělují dojmy z návštěvy Mikuláše, Anděla a Čerta. Po rozhovoru se společně dohodnou na tvoření Anděla. Jen Vojta tvrdí, že Čert by byl lepší. Učitelka nechá každému vlastní volbu. Mikuláš, Anděl nebo Čert.

Vlastní činnost:

Rozhodnutí o námětu a tvorbě je na vlastní volbě dětí. Opět volí techniku z hádků a modelování z kusu hlíny. Detaily buď vymodelují nebo je vykrajují z plátu hlíny. Vše dolepují šlikrem. K dekoraci používají tiskátka, rydlo a struhadlo. Vojta zůstal u svého nápadu tvořit čerta. Postavu Mikuláše si nevybral nikdo. Děti jsou zaujaté pro tvorbu, nikdo se nerozptyluje okolím, všichni sledují svůj cíl. Učitelka je nápomocná radou pouze na požádání dítěte, do tvorby nezasahuje. Po dokončení výrobku společně uklidí zbytky použitého materiálu a pomůcky.

Hodnocení:

Společné hodnocení práce probíhá v dobré náladě. „Výtvarníci“ jsou nadšeni z odvedené práce. Vyjadřují své kladné pocity a dojmy z tvorby. Do třídy při hodnocení vstupuje paní ředitelka. Poslouchá názory dětí, prohlíží výrobky a kladně oceňuje práce všech dětí. Na postupu dětí při práci je patrné, že získávají zručnost, snadněji si poradí s vlastnostmi hlíny a jejich výrobky jsou propracovanější. S přibývajícími hodinami v projektu je patrný rozvoj zručnosti, nápaditosti v tvorbě i rozvoj fantazie v detailech.

12. setkání – Vánoční stromeček**Pomůcky:**

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Nastal vánoční čas, ulice města jsou ozdobné spoustou světýlek, velký vánoční strom stojí hrdě na náměstí. Paní Hlína obdivuje jeho zářivé ozdoby. Nemůže se nabažít vánoční atmosféry. Po ulicích chodí lidé s balíčky, přejí si krásné vánoční svátky. Paní Hlína si přeje být také součástí té vánoční krásy. „Děti, jak se může paní Hlína proměnit, aby si také užila Vánoc a byla jejich součástí? Jaké známe vánoční tradice?“ Děti podle svých znalostí jmenují vánoční rodinné tradice – zpívání koled, pečení cukroví a vánočky, štědrovečerní večeře s kaprem a salátem, zvonění zvonečku, stromeček, dárky, krájení jablíčka, adventní věnec... Ve všechno hlínu proměnit nemůžeme, musíme si dnes vybrat jen jedno a další nápady si schováme na příště. Děti se nakonec rozhodnou pro stromeček.

Vlastní činnost:

Při této činnosti děti zvolily techniku modelování z kusu hlíny. Využívají své znalosti tvaru vánočního stromečku a modelují jehlan. Základní tvar výrobku dekorují podle vlastní fantazie – přidáváním kuliček, hádků a strouhané hlíny pomocí nalepování šlikrem, tisk tiskátkem. Jsou zaujaty činností, nechávají se vtáhnout do tvorby a je na každém znát soustředění. Učitelka opět nechává děti pracovat samostatně.

Hodnocení:

Po dokončení práce a úklidu se děti sejdou u stolečku a diskutují, komentují a hodnotí práci svou i ostatních. Hledají zajímavosti a možnosti detailů. Na výrobcích je vidět rozmanitost a pestrost nápadů. Děti mluví o pocitech při práci, zdarech i nezdarech během tvoření. Dokáží vyjádřit nadšení a radost z výrobku.

13. setkání – Dárek**Pomůcky:**

Keramická hlína, pracovní podložky, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Učitelka začíná setkání připomenutím: „Děti vzpomeneme si na minulé setkání a na paní Hlínu. Víme, že se stala stromečkem. A také jsme si slíbili, že jí splníme ještě nějaké přání. Sliby se mají plnit.“ Děti hledají v paměti, v co všechno chtěly hlínu přetvořit – vánočka, cukroví, kapr, adventní věnec. Jako nejlepší nápad vyhodnotí dárek.

Vlastní činnost:

Všichni modelují z kusu hlíny. Jako základní tvar volí kvádr. Jen Betyňka vytvořila kouli. Práce se dětem jeví jako jednoduchá. Základní tvar zdobí za pomoci hádků nebo na plochu výrobku obtiskují tiskátko a ryjí rydlem. Během činnosti diskutují o tom, jak prožily vánoční prázdniny, jaké dostaly dárky. Učitelka tvorbu nekomentuje ani nezasahuje do výsledku práce. Úklid po práci je pro děti již samozřejmostí.

Hodnocení:

Tentokrát bylo setkání velmi emotivní, veselé a prospělo rozvoji komunikace mezi dětmi. Všichni „výtvarníci“ hodnotili vybrané téma jako jednoduché a dohodly se, že příště vytvoří něco složitějšího. Je patrné, že děti spolu strávily čas efektivně. Vztahy ve skupině se díky příjemné atmosféře a vzájemné komunikaci ještě více upevnily. V tomto setkání šlo více o prožitek a společně strávenou chvíli než o výrobek. I tyto momenty jsou v životě dětí v mateřské škole důležité.

14. setkání – Kočka

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

„Děti, čím vším se za tu dobu, co spolu tvoříme, stala paní Hlína? Děti si připomenou svoje výrobky. Učitelka tak zopakováním naváže na příběh. Paní Hlína byla doma s dětmi ráda, ale zatoužila po volnosti a svobodě. Proto se rozhodla znovu vyrazit do světa. Rozběhla se ze dveří domku a ocitla se na dvorku plném zvířátek. Překvapeně zůstala stát. „Děti, jaká zvířata mohla Hlína potkat?“ Děti podle svých předešlých vědomostí jmenují domácí zvířata – slepice, husa, kachna, pes, kočka, koza, ovce, králík. Paní Hlína se zasní: „Kdybych tak mohla být jedním ze zvířátek!“ „Je možné Hlíně vyhovět? Zvládneme jedno ze zvířátek vytvořit? Na jaké si troufneme?“ pokládá učitelka otázku. Z výčtu možností si děti vyberou kočku.

Vlastní činnost:

Modelovací technika není stanovena. Je na rozhodnutí každého dítěte, jakou má vlastní představu o výrobku. Část si volí modelování z kusu hlíny, část techniku vykrajování z plátu. Je vidět pokrok v přístupu k práci, děti jsou zručnější a nemají s technikami žádné problémy. Jednotlivé dílky výrobku dolepují šlikrem. Jsou zaujaté prací, vlastní tvorbou. Děti se snaží být originální a „neopisovat“ nápady kamarádů. Dokončení dekorováním je na vlastní nápaditosti. Učitelka je nápomocna radou na požádání dětí. Jinak do tvorby nezasahuje a neovlivňuje ji. Dává dětem vlastní volnost v tvořivosti a nechává pracovat jejich fantazii. V závěru se všechny výrobky uloží na táč. Na něm se nechají doschnout k výpalu.

Hodnocení:

Děti jsou svými kočkami nadšené, opět obdivují svoje výrobky. Tentokrát hodnotí téma jako složitější. Učitelka připomíná, že si ho vybraly po dohodě samy a chválí skupinu za to, jak si s prací poradila a také za dokončení práce. Všichni si kočky pozorně prohlíží. Jednotlivě komentují svůj výrobek a vyjádří se také k ostatním. Patrný je posun v získávání zkušeností při práci s hlínou. Děti již pomoc a pozornost učitelky vyhledávají zcela výjimečně. Tvoří samostatně, se zaujetím a snahou práci dokončit.

15. setkání – Sluníčko

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru.

Motivace:

Hlína se radovala se své kočičí podoby. Procházela se po dvorku s ostatními zvířátky. A najednou jí začaly studit tlapy. Zem totiž byla ještě studená, nevyhřátá od sluníčka. Hlína kočka si posteskla: „Kde je sluníčko, co umí ohřát zem, zvířátka i lidi. Už aby bylo jaro!!!“ „Děti, také se těšíte na jaro? Umíme paní Hlíně pomoci? Myslíte si, že přetvořit kus hlíny ve sluníčko je pro nás složitý úkol?“ Děti jsou motivem sluníčka nadšené. Probíhá diskuze na sluneční téma. Děti řeší velikost slunce, paprsky a tvar. Diskutují o planetách sluneční soustavy. Lukáš je poučuje o názvech planet a společně s učitelkou prohlíží obrázky planet v dětské encyklopedii.

Vlastní činnost:

Děti k vytvoření sluníčka volí techniky podle svého uvážení. Používají techniku vykrojení z plátu a tvorby z hádka. Z připraveného materiálu děti vyvalují za pomoci válečku pláty a vykrajují sluníčko, vyvalují hádky a spojují je. Opět není za potřebí asistence a pomoci učitelky. Děti mají vlastní nápady a představy, které samostatně realizují. Při celé činnosti je vidět nadšení a soustředěnost na práci. Ke zdobení výrobku používají děti tiskátek a rydel. Děti se navzájem nekopírují, tvoří podle svého nápadu a fantazie. Následuje úklid pomůcek a přenesení konečného výrobku na táč k doschnutí.

Hodnocení:

Jako vždy se ve skupině řeší, co se povedlo, jak je kdo spokojen se svou prací a sledují se jednotlivé detaily výrobků. I přesto, že na začátku práce měly možnost vidět v knize sluneční soustavu v trojrozměrném vyobrazení, děti zvolily dvojrozměrný tvar slunce. Všechna sluníčka jsou jiná, nápaditá. Děti vzájemně dokáží ocenit pestrost zdobení.

16.setkání – kytička

Pomůcky:

Keramická hlína, pracovní podložky, váleček na vyválení hlíny, struhadlo, různá rydla, tiskátka, šlikr, štětce na nanášení šlikru

Motivace:

Učitelka na začátku keramického kroužku motivuje děti pokračováním vyprávění příběhu. „Paní Hlína jako sluníčko svítí na zem. Jaro už je v rozpuku. Sem tam ještě na chvíli přiletí z nebe sněhové vločky, sluníčko je hned rozežře a snaží ze země vytáhnout první jarní kytičky. První lístek, první kytička. Děti, jaké první jarní kytičky známe?“ Děti odpovídají podle svých znalostí – bleďule, sněženka, talovín, krokus, sedmikráska. Učitelka naváže na příběh: „Paní Hlína je přesvědčená, že ty nejkrásnější květiny ještě nevyrostly. Nejkrásnější rostou z hlíny pod rukama dětí. Dokážeme z hlíny vytvořit kytičku podle naší fantazie? Pojdme to zkusit.“

Vlastní činnost:

Učitelka nevstupuje do činnosti, neovlivňuje svým názorem, poskytuje dětem volný prostor pro jejich tvořivost. Pro tento úkol si většina dětí volí techniku tvoření z kusu hlíny. Děti tvoří podle vlastní představivosti. Modelují stonky, tvarují květ a lístky. Všechny díly přilepují k sobě šlikrem. Výrobek dekorují rydlem a obtiskují tiskátka. Děti se nechávají strhnout svou obrazotvorností. Snaží se, aby jejich dílo bylo jedinečné a osobní, květiny se navzájem nepodobají. Práce se uloží na táč k doschnutí a děti po sobě uklidí pomůcky.

Hodnocení:

Při hodnocení práce se děti soustředí na práci Tadeáše. Ten jediný zvolil techniku plochého reliéfu – kachle. Zajímá je také rozesmátá kytička Vojty. Děti si všimají detailů, dokáží je slovně komentovat. Na jejich reakcích je patrný zájem o práci druhého a radost z toho co vytvořily. Komunikace mezi dětmi je vstřícná, ale také zároveň otevřená kritice. Vyjadřují obavy, zda slabé části květin budou držet při sobě. Dohadují se, zda postupovaly správně. Navzájem si vysvětlují svůj postup při tvorbě výrobku. Skupina po zkušenostech při práci s hlínou začíná přemýšlet i o možném technologickém neúspěchu.

17. a 18. setkání – Dokončení výrobků po výpalu (oxidy, glazura)

Pomůcky:

Vypálené výrobky, barevné oxidy, glazury, sklenice na barvy, štětce, umělohmotné lavory s vodou, houbičky na vymývání barvy

Motivace:

Učitelka uvede setkání: „Děti dnes jsem přinesla část vašich výrobků. Paní Hlína prošla mnoha proměnami a po vypálení v keramické peci zůstane, tak jak jste ji přetvořily. Ještě nás ale čeká důležitý úkol. Posledním naším úkolem je všechny výtvary natřít barvou – oxidy a glazurou, aby naše dílo bylo dokončené. Tak jak to dělají zkušení výtvarníci – keramici. A tím bude naše cesta za proměnami paní Hlíny u konce.“

Vlastní činnost:

Učitelka dětem předvede na vlastním výrobku, jakým způsobem se s oxidy pracuje – nanášení barvy štětcem a vymývání barvy z výrobku houbičkou za pomoci vody připravené v umělohmotném lavoru. Děti si vyberou ty z předmětů, které chtějí natřít oxidy. Na vypálené výrobky děti nanášejí štětcem barvy – oxidy. Výběr barvy oxidu nechá učitelka na volbě dětí, každé si zvolí samo. Po nanesení barvy děti samostatně vymývají barvu z výrobku a ukládají ho na tác, kde oschne. Další dekorování výrobku je glazurou. Učitelka seznámí děti s technikou glazování – nanášení barvy štětcem na výrobek v přiměřeném množství. Glazury mají světlejší odstíny barev před a po vypálení. Učitelka dohlíží na správný výběr barvy glazury, aby děti měly výrobky nabarvené podle své volby a přání. Děti dekorují vybrané výrobky glazurou celé nebo jen některé detaily výrobků již nabarvených oxidy. Záleží na fantazii a nápaditosti samotného dítěte, jak výrobek dokončí. Všechny výrobky jsou uloženy na tác k doschnutí a připraveny pro výpal v keramické peci.

Hodnocení:

Nanášení oxidů bylo pro děti jednoduché. Vymývání barvy bylo obtížnější, protože se dětem občas podařilo setřít houbičkou skoro všechnu barvu a musely nátěr nanášet znovu. Na samotné glazování se děti těšily, dekorování je zajímalo a bavilo. Bylo patrné nadšení při práci, zaujetí při tvorbě. Každý se plně věnoval dokončení svých výrobků. Dekorování bylo nápadité. Děti vybíraly detaily na výrobcích a opatrně je vybarvovaly. Práci hodnotily jako zábavnou, ale náročnou. Po dokončení si všechny své výrobky

prohlédly, okomentovaly pochvalně práci ostatních. Na dětech byla znát uspokojení a radost z tvorby.

19. setkání – Kontrola výrobků po výpalu a příprava na výstavu keramiky

Pomůcky:

Dokončené výrobky, krabice na uložení výrobků

Motivace:

„Paní Hlína je spokojená. Staly se z ní krásné předměty. Keramická pec je dotvořila a my se podíváme, jak se povedly.“

Vlastní činnost:

Učitelka rozdá dětem ke stolečkům jejich výrobky. Děti mají možnost vidět konečné výsledky své práce. Společně si znovu povíme celý příběh proměn Hlíny. Děti si postupně podle vyprávění vyrobené předměty srovnají. Sledujeme začátek naší práce (louku, šneka), postupně přidáváme další výrobky (domek). Takto roztríděné podle autora je uloží do krabic. Tím budou připravené na instalaci výstavy, která ukončí celý výtvarný projekt.

Hodnocení:

Při hodnocení si děti ještě jednou obcházejí stolečky s výrobky. Sledují a komentují práce. Dokáží se nadchnout u dokončených výrobků. Vidíme začátek naší práce (šneka, trávu), postupně prohlížíme další předměty (domek, srdíčko), sledujeme, jak jsme se zdokonalovaly a vylepšovaly svou práci.

6.1.3 Prezentace výstupu projektu

Všechny výrobky byly prezentovány na keramické výstavě na zámku Kamenice nad Lipou. Výstava byla zahájena vernisáží, na kterou byly pozvány děti z Mateřské školy a jejich rodiče. Vernisáž zahájila přivítáním ředitelka školy. Učitelka seznámila rodiče s průběhem činností a se záměrem celého projektu v keramickém kroužku. Děti z hudebních kroužků doplnily zahájení výstavy hudebním a pěveckým vystoupením. Následně si rodiče a dětmi prohlédly všechny vystavené předměty. Výstava byla přístupná veřejnosti jeden týden.

6.1.4 Hodnocení projektu

Výtvarný projekt „Paní Hlína Keramická aneb hliněnou cestičkou“ byl připraven pro děti z keramického kroužku MŠ se speciálními třídami v Kamenici nad Lipou. Hlavním cílem projektu bylo zjistit, jak se v závislosti na systematické práci s keramickou hlínou rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí. Základní podmínkou pro toto zjištění byla samostatná práce dětí, eliminace kopírování představ a přání učitelky. Děti pracovaly samostatně, bez pomoci a zásahů učitelky.

V úvodu projektu byly děti seznámeny s materiálem, základními keramickými technikami a technikami dekorování.

Na začátku společných setkání se tvořivost u dětí příliš neprojevovala. Navzájem si práci kopírovaly, obávaly se chyb i nových nápadů. Děti byly opatrné a kontaktovaly více učitelku, kontrolovaly se navzájem a řešily správnost plnění zadaného úkolu. V začátcích tedy bylo ještě patrné „opisování, ale postupně se u dětí začala objevovat potřeba si svůj výrobek udělat vlastním neopakovatelným způsobem. Na výrobcích se postupně objevila zkušenost a zručnost při práci s hlínou. Tvořivost a fantazie se ukazovala v detailech a propracování výrobků. Na všech pracích byla vidět originalita malého tvůrce. S přibývajícimi zkušenostmi se děti více otevřely tvorbě, přestaly sledovat činnost ostatních a věnovaly se svému výrobku a prožitku, užívaly si volnosti v tvoření. Děti mohly projevit svou fantazii, nebyly omezovány předlohou či názorem učitele. Ve své tvorbě měly naprostou volnost a mohly si tak užít svobody svého uměleckého projevu. V průběhu všech keramických schůzek docházelo postupně k naplňování vzdělávacích cílů. Děti si osvojily praktické dovednosti při práci s hlínou, během činností si procvičovaly dovednosti v oblasti jemné motoriky. Při práci se rozvíjela komunikace. Děti zvládly vzájemně komunikovat, hodnotit a komentovat společně své výrobky. Vyjadřovaly verbálně i neverbálně své pocity a dojmy a prožitky. Došlo také k rozvoji prosocionálních postojů. Děti si dokázaly při práci pomoci, zvládly si poradit s problémem, vzájemně se podpořit při nezdaru i ocenit pěknou práci a snahu. Při ztvárnění keramického dílka dokázaly využít svých primárních znalostí o světě, přírodě i o životě lidí.

Při volné tvorbě, kdy nemají děti předem představený žádný vzor, a mají jen svou ideu, fantazii a nadšení tvořit, je na konci projektu vidět pokrok nejen ve zdokonalení techniky,

ale i v odvaze pustit uzdu fantazii a tvořivosti. Je tedy možné říci, že na rozvoj tvořivosti a fantazie má systematická práce s keramickou hlínou nepochybně kladný vliv.

6.2 Výzkum – výzkumný cíl

Výzkum bude mapovat problematiku vlivu systematické práce s keramickou hlínou na rozvoj tvořivosti a fantazie dětí předškolního věku. Bude se zaměřovat na možné vzdělávací zisky a přínosy, které z této činnosti plynou z pohledu pedagoga, rodičů a dětí. Výzkumnou otázkou, kterou se bude výzkum zabývat, je „**Jak se v závislosti na systematické práci rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí?**“.

Tvořivost je vymezená jako klíčová dovednost potřebná pro 21. století. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* výtvarné činnosti zahrnuje do své nabídky, ale neurčuje je přesně jako samostatný obor.¹²² Proto chceme tímto výzkumem přispět k hlubšímu vhledu do rozvoje tvořivosti a fantazie dětí a zjistit možnosti využití práce s keramickou hlínou – její vzdělávací zisky a přínosy pro dítě předškolního věku. Výzkum se bude zabývat pohledy učitelek, rodičů a dětí na problematiku tvořivosti a fantazie, bude zjišťovat vnímání výchovných zisků a přínosů pro dítě a další možné využití rozvíjené tvořivosti v jiných činnostech.

6.2.1 Metoda výzkumu

Výzkum byl proveden metodou kvalitativního výzkumu, za pomoci techniky otevřeného kódování řízeného rozhovoru. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla zpracována otevřeným kódováním a dále analyzována a kategorizována. Tento postup byl zvolen pro možnost lepšího vhledu do zkoumané problematiky a pochopení jednotlivých projevů při práci dětí s keramickou hlínou. Pro objektivnější zachycení zkoumané problematiky autor výzkumu zvolil tři skupiny respondentů – rodiče, děti, učitelky (triangulace). Rozhovory byly sestaveny z 5 připravených otázek, které se podle dané situace následně doplnily, pro lepší pochopení otázek ze strany respondentů. Otázky směřovaly především k rozvoji tvořivosti a fantazie dětí v předškolním věku, vlivu systematické

¹²² *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2017. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

práce s keramickou hlinou na tvořivost dítěte a jejího využití v dalších oblastech jeho života.

6.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro realizaci výzkumu bylo se svolením ředitelky školy využito prostředí Mateřské školy Kamenice nad Lipou. Respondenti jsou značeni kódy z důvodu anonymity. Pokud bylo v nahrávaných rozhovorech uvedeno jméno dítěte, rodiče jednotlivých dětí s tímto souhlasili. Respondenti byly osloveni osobně zpracovatelkou výzkumu v budově školy. Bylo osloveno celkem 21 respondentů, kteří byli rozděleni do třech skupin podle vzájemných vztahů. Po zjištění opakujících se odpovědí byl výběr respondentů ukončen. Odpovědi již nepřinášely nové informace.

První skupinu respondentů (U) tvoří učitelky, které pracují v mateřské škole a mají ve své výchovné skupině děti přihlášené do keramického kroužku. Tři respondenti mají více než dvacetiletou praxi v předškolním vzdělávání. Dva z nich pouze tři roky.

Druhá skupina respondentů jsou rodiče dětí (R) navštěvující keramický kroužek. Osm respondentů jsou ženy, jeden je muž.

Třetí skupina (D) je složena z dětí, které docházely do keramického kroužku a zúčastnily se výtvarného projektu „Paní Hlína“. Všechny děti jsou v předškolním věku (od 5 do 6 let), z toho čtyři dívky a tři chlapci. Všechny děti navštěvovaly keramický kroužek dobrovolně.

6.2.3 Etika výzkumu

Během výzkumu bylo dbáno na etiku výzkumu, anonymity a vhodnost výběru prostředí při rozhovorech s respondenty. Respondentům byly poskytnuty informace a zodpovězeny všechny jejich otázky ohledně výzkumu, jeho výzkumnému cíli, postupu při práci s daty a informace o zpracování výsledků. Respondenti souhlasili s pořízením audio nahrávky, rodiče dali souhlas za své nezletilé děti. Data tak zůstala v autentické podobě a jsou k dispozici u autora výzkumné práce. Rozhovory probíhaly v klidné atmosféře, bez časové tísně v prostředí mateřské školy.

6.2.4 Postup výzkumu

V začátku výzkumu byla vytvořena základní otázka rozhovoru a následně pak otázky další, které by doplňovaly a mapovaly dané téma výzkumu. Seznam předkládaných otázek je uveden v příloze práce č. 2. Po oslovení respondentů a dohodě o poskytnutí rozhovorů byly stanoveny termíny schůzek. Ty byly provedeny vždy v době časových možností respondentů. Respondentům byla z důvodu zachování anonymity přiřazena pořadová čísla. Rozhovory se všemi respondenty proběhly v termínu od 13. 4. 2017 do 15.5. 2017. Všichni respondenti byli včas a důkladně seznámeni s cíli a obsahem výzkumu a byly jim zodpovězeny všechny jejich otázky ohledně použití dat a zachování anonymity. U rodičů byl vyžádán souhlas, pokud by se vyskytlo jméno jejich dítěte v uskutečněném rozhovoru i souhlas k provedení rozhovoru s jejich dítětem. Rodiče s tímto souhlasily a neměli žádné výhrady s přepisem rozhovorů do tištěné podoby. Na přepis rozhovoru byly upozorněny i učitelky, které taktéž souhlasily.

Rozhovory proběhly v dohodnutých termínech v budově mateřské školy. Doba trvání rozhovoru nebyla přesně stanovena. Záleželo na respondentech, jak rozsáhle se k dané otázce chtěli vyjádřit. S dětmi byl rozhovor složitější. Nahrávání pro ně bylo nezvyklé, a tak některé odpovědi byly jednoslovné a někdy se neuměly vyjádřit vůbec.

Rozhovory probíhali samostatně a jednotlivě s každým respondentem. Pouze u dětí byl jeden rozhovor uskutečněn se třemi dětmi najednou. Děti si přály být při rozhovoru spolu z důvodu nesmělosti a nervozity z nové činnosti. Na začátku rozhovoru byl každý respondent ještě jednou seznámen s cíli a obsahy výzkumu. Pak následovaly otázky, které pokládala zpracovatelka výzkumu. V případě nutnosti lepšího pochopení byly pokládány doplňující otázky. Po skončení všech rozhovorů byly nahrávky přepsány do tištěné podoby a dále byly analyzovány a zpracovány. Ve vyhodnocení rozhovorů jsou při citaci jednotlivých výroků respondentů uváděny jejich pořadová čísla, která jsou doplněna o číslo řádku v přepisech rozhovorů. Toto je uvedeno v příloze č. 3 v tabulkách kategorií a kódů č.1, č. 2, č.3.

6.2.5 Analýza a vyhodnocení dat

Rozhovory s respondenty byly přepsány do tištěné formy a následně analyzovány metodou otevřeného kódování, které se jevílo zpracovatelce jako nejlepší metoda k vyhod-

nocení dat. Zpracovatelka pečlivě zkoumala rozhovory jednotlivých respondentů a hledala podobnost dat (kódů). Jednotlivé kódy byly označeny pojmy, které dostatečně přesně vystihují data. Pojmy pak byly sloučeny do kategorií, jenž vyjadřují danou problematiku a kódy. Z kategorií a kódů byla vytvořena tabulka pro možnost lepšího přehledu a shrnutí. Tabulka je k nahlédnutí v přílohách práce. Následně proběhla analýza dat podle jednotlivých kategorií, která byla společně s kódy popsána. Kategorie obsahují výroky respondentů dotazovaných skupin. V jednotlivých kódech shrnujeme kódy z rozhovorů s učitelkami, rodiči a dětmi.

Kategorie a kódy

Kategorie Rozvoj tvořivosti a fantazie při práci s keramickou hlinou

Kategorie Rozvoj tvořivosti a fantazie analyzuje vliv systematické práce na tvořivost a fantazii dětí předškolního věku. Obsahuje kódy tvořivost a fantazii.

Kód Tvořivost

Kód Tvořivost popisuje pohled rodičů a učitelek na tvořivost, jejich postřehy a vnímání vývoje tvořivosti dětí, které pracují v keramickém kroužku. Pohled učitelek je na rozvoj tvořivosti vlivem systematické práce s keramickou hlinou u všech dotazovaných kladný. Respondent U2-4 uvádí: *„Řekla bych, že děti, které navštěvují pravidelně keramický kroužek, určitě nějaký posun v té tvořivosti a fantazii při těchto činnostech určitě má. Protože hlína je velice, nebo velice neobvyklý určitě ne, ale není na denním pořádku při používání v mateřské škole, takže si myslím, že to určitě pozitivní vliv má.“* Tentýž respondent U2-33 takto odpovídá na otázku významu systematické práce dětí a jejího vlivu na tvořivost: *„Jedno to podle mě určitě není. Někaký vliv to tam má. Samozřejmě, když něco děláme pravidelně, tak se v tom zajedeme, a už víme, co máme dělat. Tudiž, samozřejmě to má i vliv na ty ostatní jako činnosti, který tady nabízíme, který ty děti tady v té školce dělají. Takže určitě ano.“* Respondent U4-9 pozoruje rozvoj tvořivosti v návaznosti na účast dětí v keramickém kroužku: *„Tak hlavně keramický kroužek je dobrovolný a už děti, který mají zájem o to výtvarný tvoření nebo keramický tvoření, tak se do toho přihlašují. Takže je logický, že to dítě je tvořivější. Má v tom keramickém kroužku možnost rozvinout tvořivost, fantazii.“* Rozvoj tvořivosti u dětí předškolního věku sledují učitelky nejvíce v rozvoji nových nápadů, které se objevují při výtvarných činnostech. Respondentka U3-8

„Holčička, která vlastně navštěvuje keramický kroužek, tak si myslím, že určitě je tvořivější. Dokáže i vymyslet spoustu jiných nápadů, které třeba my ani jako učitelky nevidíme nebo jsou pro nás trošičku skryté. Ale určitě ano.“

Rodiče se s názory učitelek na rozvoj tvořivosti shodují. Také jejich odpovědi jsou na otázku rozvoje tvořivosti kladné. Respondent R3-3 hodnotí rozvoj tvořivosti u svého dítěte *„Myslím si, že určitě rozvíjí tvořivost našeho Vojty. A určitě se za ten poslední rok strašně moc zlepšil a bylo to pro něj velkým přínosem. Stejně tak respondent R5-3 uvádí kladnou odpověď k otázce rozvoje tvořivosti svého dítěte: „Tak já si myslím, že určitě ano. Vlastně rád i modeluje. Dělá různé věci. Kolikrát se i ptám, kde na to přišel. On, že to ani třeba nikde neviděl. I třeba na youtube se kouká, jak z toho děti stavějí. Co se z toho všeho dá dělat. Takže určitě. Baví ho to. A ta tvořivost se určitě rozvíjí. Je na něm vidět, co vlastně za ten rok sem chodí, tak bych řekla, že i prostě ke všemu tomu, co těmi prsty tvoří, je jako lepší, než třeba jsme začali třeba s tou modelínou dělat třeba před rokem před dvěma. Tak bych řekla, že určitě jo.“* Tvořivost je hodnocena z pohledu rodiče také jako velký přínos rozvoje osobnosti dítěte do dalšího života. Respondent R9-3 k této otázce uvádí: *„Určitě. Každá tvořivost vlastně, co se týče rukou, tak si myslím, že je přínosem, kor pro mladou generaci dětí, který vlastně mají tendenci sedět jenom u počítače, tabletu a telefonu. Takže si myslím, že určitě to tahle tvořivost nejenom keramická ale už celkově, že vytváří vlastně i rozsah toho dítěte.“*

K otázce, zda souvislá práce s keramickou hlinou rozvíjí tvořivost a fantazii předškolních dětí se všichni respondenti rodiče i učitelky vyjádřili souhlasně. Jako příklad uvádíme dvě odpovědi respondentů. Respondent R9 – 36: *„Určitě. Každá tvořivost, ať dělá člověk cokoliv, ať nesedí nebo sedí a nekouká přímo do „blba“, nebo já nevím, tak prostě každá tvořivost u každého rozvíjí prostě určitě představivost, určitě nějaké takové, jakože co by člověk chtěl dělat anebo čím se zabývat, a to. Takže určitě to s tím souvislost má.“* Respondent U4- 38: *„No tak určitě je možné s ním souhlasit, protože kdybych s tím nesouhlasila, tak popírám to všechno, co jsem ti před tím řekla, že ano. Rozhovory s dětmi na téma tvořivost se zjednodušily pro jejich lepší pochopení na otázku „Co rádi z hlíny vyrábí, jaké motivy mají nejraději“. Děti uváděly různé druhy motivů podle jejich zájmů a fantazie. Objevily se motivy zvířat, postavy, vesmírné objekty, auta... Podle zjištěných odpovědí se dá usuzovat, že tvořivost se během systematické práce s keramickou hlinou*

rozvíjí a tento rozvoj učitelky i rodiče vnímají a pozorují. Rozvoj tvořivosti chápou jako pozitivum ve vývoji dítěte.

Kód Fantazie

Fantazie a představivost dává dítěti možnost pohybovat v dětském bezstarostném světě a dát prostor sebevyjádření. Tento kód zjišťuje názory respondentů na rozvoj dětské fantazie a jejího vlivu na dítě. Učitelky sledují rozvoj fantazie nejvíce při výtvarných činnostech. Respondent U4-23 upřesňuje: *„A když vyrábí, pracuje s tou hlínou dítě, tak si leccos představuje, může si ten výrobek vlastně vytvořit podle vlastní fantazie...“* Respondent U3-17 systematickosti práce s keramickou hlínou a její vliv na fantazii hodnotí slovy: *„Určitě si myslím nebo aspoň je můj pocit, že ta práce jako taková, přináší dětem určitě užitek v té představivosti.“* Stejný názor je objevují i v odpovědích rodičů. Rodič respondent R5-36 se k této problematice vyjadřuje následovně: *„No tak já si myslím, že celkově to dítě, když jde něco dělat, aniž mu třeba řeknete, co zrovna se jde dělat, dáte mu kus hlíny a řeknete, teď něco prostě vyrobíš. Tak je to od začátku, že to dítě si musí v té hlavě něco připravit jako, co teda vyrobí, jakým způsobem to vyrobí a musí to dotáhnout, že jo, do konce. A třeba některý ty děti to jako nějak udělají a už o tom nepřemýšlejí, jestli by to šlo vylepšit nebo ne.“* Respondent R6-3 přidává názor prospěšnosti rozvoje fantazie dětí: *„Určitě. Já si myslím, že přetvořit něco z jaké koule nebo koulíčky hlíny na nějaký konkrétní tvar, já nevím šneka nebo na domeček, to je určitě pro to dítě prospěšné. A vlastně ta fantazie, jak se, vlastně jen z té myšlenky stává něco hmotného, tak je to určitě v prospěch toho dítěte, v prospěch toho, aby tu fantazii rozvíjelo dále.“* Rodiče chápou práci dětí s keramickou hlínou jako přínos v rozvoji dětské fantazie. Respondent R9-9 potvrzuje toto výroky: *„Vidím v tom, že vlastně tím si získá určitou představivost...“* Respondenti se svými názory shodují. Mají za to, že systematická práce s keramickou hlínou je pro děti v rozvoji fantazie prospěšná a její kladný vliv se dá u dětí vyzorovat. Samotné děti pak chápou fantazii jako volnost tvoření. Tvořit podle své fantazie pro ně znamená mít vlastní prostor při výtvarné práci, pracovat bez zásahu učitelky. Respondent D4-16 k tomuto jasně říká: *„A chci si dělat něco svého“* Všichni dotazovaní respondenti z řad dětí se k této otázce vyjádřily podobně. Nejraději tvoří samy, bez vlivu ostatních.

Kategorie Vzdělávací zisky a přínosy

Kód Motorika

Jedním z předpokladů práce s hlínou je zvládnutí jemné motoriky. V předškolním věku se koordinace pohybu zdokonaluje a práce s hlínou by mohla pozitivně přispět k jejímu rozvoji. V rozhovorech s respondenty se často objevoval názor o prospěšnosti práce s hlínou na rozvoj motoriky. Z tohoto důvodu byl vytvořen kód motorika, který bude zjišťovat opodstatněnost přínosu práce s keramickou hlínou na rozvoj jemné motoriky. Postřehy respondentů rodičů se na motoriku jako na jeden z přínosů práce s hlínou soustřeďují. Respondent R2-5 se k tomuto vyjadřuje: „*Myslím si, že si vyzkouší zase jiný materiál. Ne jenom pracovat s modelínou. A určitě jí baví, zase si procvičí prstíky.*“ Stejný názor má i respondent R3-6, který toto potvrzuje výrokem: „*Určitě se mu zlepšila jemná motorika. O tom jsem přesvědčena, protože v tomhle nebyl nikdy nějak extra šikovný, spíš trošku podprůměr. A za ten poslední rok je vidět veliký zlepšení.*“ V odpovědích respondentů rodičů se kód motorika opakuje často. Jak je otázka motoriky pro rodiče důležitá vyjadřuje respondent R5 27 slovy: „*Třeba já mám staršího syna, ten moc na tu motoriku těch prstů nebyl, takže tam jsme taky, ale tenkrát byl ten keramický kroužek plný, takže jsme ho dali na výtvarný a bylo to vidět. Je to určitě zlepšení pro ty děti, kteří mají opravdu i jako problémy držet tužku. Jsou i třeba těžkopádnější. Já bych řekla, celkově se to rozvíjí u toho dítěte. Prostě motoriku. Při chůzi. Při pohybu. Při všem.*“ Stejně tak i respondenti učitelky se na příznivém vlivu práce s keramickou hlínou v oblasti vývoje motoriky s rodiči shodují a vidí ji jako přínos pro vývoj dítěte. Učitelky v rámci své profese hodnotí práci s keramickou hlínou jako pozitivní pro vývoj nejen motoriky, ale i řeči. Respondent U2-24 se k tomu vyjadřuje větou: „*Určitě ano. Děti si na těchto materiálech procvičí jemnou motoriku, která je samozřejmě spojená s řečí, takže to rozvíjí řeč a jemnou motoriku.*“ Respondent R5 - 20 toto potvrzuje výrokem: „*No odráží se to. Pro mě je důležitý ta jemná motorika, protože tam je to spojený s řečí, takže určitě je to výborný, že vlastně pracují s hlínou.*“ Učitelky také sledovaly vývoj motoriky dětí v průběhu návštěv dětí v keramickém kroužku. Respondent U3- 4: „*Určitě si myslím, co se týče vlastně vývoje v jemné motorice, tak ten posun tam určitě vidět je. To jsme určitě zaznamenali*“ Děti, co se týká motoriky, vnímají práci s hlínou jako příjemnou činnost rukama a popisují spíše, jak vnímají samotnou keramickou hlínu jako materiál. Keramická hlína

je všem dětem na dotek příjemná. Jedna z odpovědí respondenta D6-32: *„Že je hladká a měkká“*

Rozvoj motoriky respondenti postřehují u dětí často. Mají možnost porovnání práce dětí během určitého časového období a sami vyhodnocují zlepšení motoriky jako přínos systematické práce s keramickou hlinou. Kód motorika má tedy v kategorii vzdělávacích zisků a přínosů své opodstatněné místo. V každém z pořízených rozhovorů se tento kód dá vysledovat, což potvrzuje důležitost a význam motoriky jako zisku ze souvislé práce s keramickou hlinou.

Kód Prostorová inteligence

Při práci s keramickou hlinou je důležité vnímání prostoru a tvaru. Jako možným ziskem z tvoření z keramické hlíny je respondenty uváděná prostorová inteligence (prostorová představivost). Respondent U2- 28 poukazuje na její význam: *„Myslím si, že určitě to má vliv i na prostorovou inteligenci, protože děti musí vědět, že dospoda musí dát pevný základ a postupně to jako vrstvit do nejmenšího.“* Respondent U4-22 v odpovědi na otázku, zda má keramika pro vývoj dítěte další významy, kromě dalšího uvádí: *„A samozřejmě tam rozvíjí i prostorovou inteligenci.“* Respondent R2-20 vidí jako jeden ze zisků prostorovou představivost: *„Myslím si, že ano. Že to dítě si udělá představu, nějakou prostorovou představu o tom výrobku a o tvaru. Vyzkouší si práci.“* Respondent U3-22 ve své odpovědi na stejnou otázku odpovídá, že sleduje u svého dítěte zlepšení ve vnímání prostoru: *„Určitě se mu zlepšila ta prostorová představivost.“* Prostorová inteligence je z pohledu respondentů vnímána jako další zisk z práce s keramickou hlinou.

Kód Rozvoj řeči spojený s motorikou

Dalším z přínosů je pro respondenty učitelky sledován rozvoj řeči, který je propojen s procvičováním jemné motoriky ruky při práci s keramickou hlinou. Na tuto skutečnost upozorňuje respondent U-16: *„...my jsme vlastně logopedická třída, takže se to projevuje i v té řeči, že tu děti tu fantazii rozvíjejí.“* A dále ve výroku U5-20: *„No odráží se to. Pro mě je důležitý ta jemná motorika, protože tam je to spojený s řečí, takže určitě je to výborný, že vlastně pracují s hlinou.“* Na význam rozvoje řeči poukazuje také respondent U2-24: *„Děti si na těchto materiálech procvičí jemnou motoriku, která je samozřejmě spojená s řečí, takže to rozvíjí řeč a jemnou motoriku.“*

Tento přínos byl zaznamenán pouze v rozhovorech s respondenty učitelkami, respondenti rodiče si rozvoje řeči jako přínosu nepovšimli. Domníváme se, že to je dáno profesními znalostmi respondentů-učitelek, které mají s řešením problému vad řeči u dětí předškolního věku větší zkušenosti a denně ho ve své praxi řeší.

Kód Emoční prožívání

K ziskům ze souvislé práce s keramickou hlinou by bylo možné přiřadit rozvoj emočního prožívání dětí. Emoční prožívání dítěte je nedílnou součástí rozvoje dítěte. Dítě v předškolním věku emoce plně prožívá a učí se s nimi zacházet. V odpovědích respondentů se tento kód objevuje. Respondenti učitelky postřehují emoční prožívání jako další možný zisk ze souvislé práce s keramickou hlinou. Respondent U3- 18: *„Určitě si myslím nebo aspoň je můj pocit, že ta práce jako taková, na ně působí po té emoční stránce.“* Respondent U4-19 emoční prožívání dítěte vidí také ve vztahu k samostatně vytvořenému předmětu: *„Určitě má, protože dítě, které si tu hlinu osahá, má možnost si z toho ten výrobek vlastní tvorbou vytvořit, tak k němu má samozřejmě i citový vztah, takže potom samozřejmě si ten výrobek po vypálení může odnést domů, vystavit doma, využít, cokoliv, že ano.“* Dalším postřehem stejného respondenta (U4-24) je zmínka o zklidnění dítěte a jeho zážitcích: *„...určitě v dnešní uspěchaný době práce s hlinou i to dítě může zklidnit a nechat v něm zážitky díky té výstavě doma třeba i mateřský školce i na delší dobu.“* Kód emočního prožívání je zaznamenán i u respondentů rodičů. Respondent R3-11 vystihuje emoce svého dítěte slovy: *„Vojta pokaždé, když přijde z té keramiky, tak mi to vypráví. A je nadšený. Říká, že ho to moc baví a má radost z toho, že mohl něco vyrobit.“* Tento respondent (R11-23) v další části rozhovoru popisuje prožívání svého dítěte: *„A co začal dělat je, že prostě sám od sebe si něco přinese. A dokonce pro Terezky kamarádku do školy, do které se zamiloval, tak pro ní vyráběl, vystřihal srdíčko. Nakreslil ho, vybarvil. Takže to je velký zlepšení. To by nikdy neudělal.“* Respondent R4- 18 poukazuje na radost z práce, kterou u svého dítěte pozoruje: *„Určitě má velkou radost z toho, když něco udělá, povede se mu to. A může to někomu dát.“* Respondentům dětem byla položena otázka přiměřeně jejich věku: *„Jaké máš při tvoření pocity? Jak se cítíš, když tvoříš z hlíny?“* Všichni respondenti děti reagovaly na tuto otázku pozitivními odpověďmi. Pro názornost uvádíme odpověď respondenta D1-31: *„Jsem šťastná.“* a D4-41 *„Veselej. A směju se.“*

Respondenti si emočního prožívání u dětí všímají a vidí ho jako kladný přínos. Emoční prožívání, podle výpovědí respondentů, je tedy možné zařadit do výčtu přínosů práce s keramickou hlinou.

Kód Sociální vztahy

Jedním z uváděných přínosů je respondenty rodiči zdůrazněn rozvoj sociálních vztahů a kontaktů. Rozvoj sociálních vztahů rodiče vidí jako pozitivní a přínosný pro jejich děti. Respondent R6-26 má tento názor: „A určitě prostě je to kroužek. Jsou tam další děti. Vyvíjejí se vztahy. Někdo je vede. Ten, kdo je vede, tak jim dává vlastně nějaké příklady a oni se učí, jak vlastně žít.“ Respondent R7- 19 hovoří o důležitosti seznamování se s ostatními dětmi: „No jeho baví to, že je hlavně v partě stejně starých dětí. To má rád, protože, většinou, že jo, vy jste tady smíchaný a jeho prostě baví ty stejně starý děti. Má tam kamarády, půjde s nimi do školy. Takže je rád, že se tam s nimi seznámil, že zná i kluky z jiných tříd, a to jako má rád.“ Respondenti učitelky sociální vztahy jako přínos nezaznamenaly. Pravděpodobně to bude dáno stálým kontaktem s dětmi a jejich komunikací s nimi. Domníváme se, že tento přínos je pro ně již běžný, a proto ho neuvádí.

Kategorie Vliv tvořivosti na jiné činnosti

V rozhovorech jsme se s respondenty snažili vysledovat vliv tvořivosti dětí na jiné činnosti. Respondenti rodiče se v odpovědích soustředili nejvíce na výtvarné činnosti doma. Jen dva respondenti viděli vliv tvořivosti i v běžných domácích činnostech. Respondent R2-13 k tomuto říká: „Myslím si, že doma zkouší ty věci dělat. To, co dělají na kroužku. Ukazuje mi to. Pomáhá mi třeba i u vaření a tak podobně. Zdobit třeba dort nebo nějakou buchtu.“ Respondent R8-17 k jiným činnostem uvádí: „Jelikož jsem kadeřnice, tak ráda pak češe. Máme doma, máme doma panenky na česání, takže tvoří, plete. Má nápady. Když pečeme doma dort, tak ráda potom dozdobuje věci. Píšeme pak, kreslíme.“

Kód Výtvarné činnosti

Respondenti rodiče si všímali u svých dětí hlavně zvýšeného zájmu o výtvarné činnosti doma. Respondent R3-14: „Určitě se mu za ten poslední rok zlepšila jednak ta motorika a jednak ho začalo bavit i něco vyrábět, musím říct. Sám si přinese papír nebo plastelínu. Chce něco vytvářet. To nikdy nedělal.“ Respondent R7- 12 vystihuje zájem dítěte o vý-

tvárné činnosti doma takto: „*Má větší zájem. My teda hlínu doma nemáme, ale nahra-
zujeme to modelínou. Takže tu si občas vytáhne sám. Dřív jsem ho musela nutit, aby mi
něco vytvořil. Ted' ne. A snaží se třeba i udělat kolikrát to, co jste dělali spolu tady ve
školce.*“ K dalším zajímavým postřehům patří výrok respondenta R9- 19: „*Jo, jo. To je
nejenom tohle, ale vlastně vidím to v tom, že vlastně on, jak si třeba i ty výrobky z té
keramiky, tak vlastně něco vyrábíte, on si pak představuje i třeba to na dalších hračkách,
to znamená, že třeba staví pak ze dřeva různé labyrinty a různé takovéto věci a tam je
potom vlastně to znát, že vlastně ty nápady si vlastně přenáší i dál.*“ Stejně tak učitelky
sledují vliv tvořivosti v dalších výtvarných činnostech. Respondent U2-11 vliv tvořivosti
na jiné výtvarné činnosti: „*Má v tom keramickém kroužku možnost rozvinout tvořivost,
fantazii a potom samozřejmě to přenáší i do třídy, do které dochází. Většinou ty děti radši
kreslí, radši modelují, radši pracují s barvou, s nůžkami, lepidlem a tak.*“ Pro doplnění
ještě uvádíme názor respondenta U2-12, který si všímá tohoto vlivu při kreslení: „*Když
například kreslíme obyčejnými pastelkami a navodím dětem nějaký nějakou předlohu,
kterou si pak sami dotvoří, tak tyto děti mají takové, mají to takové víc propracované a
vědí, co kreslí. Nekreslí jen tak z ničeho.*“ Respondenti ve svých odpovědích zmiňovali
výtvarné činnosti, všímali si zlepšení a zájmu dětí o tyto činnosti. Zaznamenávali rozvoj
tvořivosti a fantazie v různých oblastech výtvarných činností. V rozhovorech jsme se s re-
spondenty snažili vysledovat vliv tvořivosti dětí i na jiné činnosti. Respondenti rodiče se
v odpovědích soustředili nejvíce na výtvarné činnosti doma. Jen dva respondenti viděli
vliv tvořivosti i v běžných domácích činnostech. Respondent R2-13 k tomuto říká: „*Mys-
lím si, že doma zkouší ty věci dělat. To, co dělají na kroužku. Ukazuje mi to. Pomáhá mi
třeba i u vaření a tak podobně. Zdobit třeba dort nebo nějakou buchtu.*“ Respondent R8-
17 k jiným činnostem uvádí: „*Máme doma, máme doma panenky na česání, takže tvoří,
plete. Má nápady. Když pečeme doma dort, tak ráda potom dozdobuje věci. Píšeme pak,
kreslíme.*“ Respondenti děti svou tvořivost využívají nejvíce při modelování a kreslení.

Kód Komunikace – Sdílení

Kód Sdílení-komunikace byl sledován především u rodičů. Děti s rodiči o své práci doma
často hovoří a rodiče si jejich zájmu o práci v kroužku všímají a reagují na něj. Respon-
dent R9-14 hovoří o tom, jak jeho dítě s ním o svých činnostech v keramickém kroužku
komunikuje „*Mluví o tom, co jste vyráběli, co tohle to. Říká mi, abychom tu hlínu taky,*

že to taky bude a že taky nějakou tu vybíráme, no. Samozřejmě. Něco mám v plánu objednat. Už to trvá delší dobu, ale určitě se k tomu dostaneme.“ Respondent R6-12 uvádí: *„Je zvyklá mi vyprávět o tom, co právě dělali nebo co budou. Nedávno hovořila o misce, že budou tvořit, a právě chyběla potom nebo si to vyrobila.“* Mezi odpověďmi se objevila také odpověď zcela opačná. Respondent R5-14 uvádí opačnou reakci dítěte: *„To zase ne právě. Já se ho třeba zeptám „jak bylo na keramice“ a on jenom odsekne „jo“ a „uvidíš mamí, bude výstava, musíš se přijít podívat“.*

Kód sdílení-komunikace lze zaznamenat u každého respondenta rodiče. U respondentů učitelek tento kód nalezen nebyl. Vysvětlujeme si tuto skutečnost tím, že učitelky s dětmi během dne komunikují neustále, a proto tento vliv na komunikaci nepostřehují.

Kód Vliv tvořivosti na jiné činnosti v mateřské škole

Kód Vliv tvořivosti na jiné činnosti v mateřské škole mapuje vliv tvořivosti na další činnosti z pohledu respondentů učitelek. Respondenti učitelky zaznamenávají vliv tvořivosti zejména na konstruktivní činnosti. Respondent U2-19 sleduje: *„Určitě ano. Například v konstruktivních hrách, kdy děti si staví z kostek různého typu a druhu, bych řekla, že tyto stavby jsou velice jako propracované. Jsou tam různé detaily a jsou to jako stavby krásné. Velice. Až mě samotnou to občas překvapí.“* Respondent U1-13 zaznamenává tvořivost při dramatických činnostech: *„Jo, to asi jo. Třeba, já nevím, když máme různý pohádky a kde mají využít svojí fantazii, tak právě při těch.“* Respondent U5-4 sleduje a všímá si vlivu tvořivosti při ranních hrách: *„Vidím to u dětí při ranních hrách, kdy používají nejenom hlínu, ale i modelínu a různý stavebnice, konstruktivní, tak tam je to zaznamenaný.“* Respondent U5-11 dále: *„Samozřejmě, že je to znát u dětí třeba při námětových hrách, že jsou tvořivější a mají tu fantazii. Je to i po rozhovoru s dětmi je to znát.“* Respondent U3-13 nedokázal posoudit, zda se tvořivost projevuje také v jiných činnostech: *„Tím si nejsem úplně až tak jistá. Asi možná do toho úplně až tak nevidím. Do té problematiky. Nevím.“* Respondenti ve svých odpovědích příliš nespecifikují činnosti, ve kterých by se vliv tvořivosti projevoval. Hovoří spíše obecně. Pro příklad výrok respondenta U-5-15: *„No to je to, co už jsem říkala, že se to objevuje vlastně při všech činnostech, i na vycházce, v rozhovorech...“* Respondenti učitelky tedy zaznamenávají vliv tvořivosti v konstruktivních a dramatických činnostech a také v námětových hrách. K otázce se však nevyjadřují příliš konkrétně a nemají zájem ji více rozebírat.

Další zjištění

Během analýzy rozhovorů byly zjištěny další data, která se vyskytují v rozhovorech ojedinele, bylo by dobré je v textu uvést. Respondenta U2-12 zaujal u dětí, které pracují souvisle s keramickou hlínou rozvoj smyslu pro detail: *„Každé dítě je jiné a individuální, ale vesměs si myslím, že nebo pozoruji u těchto dětí, které navštěvují tento kroužek, že jsou takové pečlivější. Mají takový větší smysl pro detail.“* Respondenti rodiče ve dvou případech zmiňovali trpělivost. Respondent R5-10 popisuje rozvoj trpělivosti u svého dítěte: *„Tak přínos. Myslím si, že se prostě u něj rozvinulo takový za prvé, jak ten klid k té práci, neodbíhá mi od toho, tak jako si to chce dodělat. Je pečlivější.“* Rodiče a děti byli v doplňujících otázkách dotazováni na důvody výběru keramického kroužku. Respondenti rodiče i děti se shodují na dobrovolnosti, vlastním rozhodnutí dítěte a jeho zájmu o tuto činnost. Respondent R3-18 dokonce vyjádřil nad rozhodnutím dítěte údiv: *„Přiznám se, že to nebyl můj nápad. Byl to nápad Vojty. Spíš jsem říkala „Vojto, myslíš to opravu vážně?“ a on říkal „jo“. Tak byl to jeho výběr.“* Při výběru zájmových kroužků mají většinou velký vliv na rozhodnutí rodiče. V tomto případě je potěšitelné, že děti si kroužek vybraly samy, což se odráželo i v nadšení při jejich práci na výtvarném projektu. Za zmínku ještě stojí odpovědi respondentů učitelek, které byly dotazované doplňující otázkou na používání tvarových materiálů a keramické hlíny ve své pedagogické praxi. K nejčastěji využívaným materiálům v této mateřské škole patří plastická modelína, dále samotvrdnoucí hmota a jeden respondent jmenoval přírodní materiály (písek, kamínky, klacíky). Keramickou hlínu respondenti učitelky používají velmi zřídka. Jako důvod je uváděna náročnost a neznalost techniky. Respondent U2-43: *„Tak pro mě osobně, za prvé nevím, kde bych takovou tu hlínu měla shánět. Samozřejmě je to jenom o tom se podívat na internet a někde si jí jako sehnat. Ale také to uskladnění a ta práce a přeci jenom je to, myslím si, že je to trošku jako náročnější na čas. Tudíž jakoby úplně to není běžná věc na používání tady ve třídě.“* Respondent U3-24 se k této otázce vyslovuje takto: *„Spíše používáme modelínu. A potom teda používáme také samo tvrdnoucí hmotu, s kterou děti také rádi pracují. Ale s hlínou teda zatím bohužel ještě ne.“* Ve většině respondenti učitelky hodnotí práci s hlínou jako náročnou činnost při běžném použití ve třídě.

6.2.6 Vyhodnocení rozhovorů – závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se v závislosti na systematické práci rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí a zmapovat možnosti využití práce s keramickou hlínou – její vzdělávací zisky a přínosy pro dítě předškolního věku.

Metodou otevřeného kódování jsme provedli analýzu rozhovorů, ze které vyplývá, že respondenti hodnotí vliv systematické práce na rozvoj tvořivosti a fantazie jako zaznamatelný. Respondenti toto hodnotí, každý podle svého vztahu k dítěti. Obě skupiny se však ve výpovědích shodují, že systematická práce s keramickou hlínou v keramickém kroužku nabízí možnost rozvinout tvořivost a fantazii a je pro dítě a jeho vývoj přínosem. Sledují, že se tvořivost a fantazie během doby realizace výtvarného projektu rozvíjela a je možné podle změny v práci a chování dětí toto zaznamenat a příklady pozorovaných změn v rozhovorech uvádějí.

Při analýze rozhovorů jsme se zaměřili také na vzdělávací přínosy a zisky vyplývající ze systematické práce s keramickou hlínou. V kategorii vzdělávací přínosy a zisky si respondenti rodiče všímají především rozvoje sociálních vztahů a emočního prožívání. Rozvoj emocí je pro ně pozitivním přínosem, který práce s keramickou hlínou jejich dětem přináší. Kladné emoce, které děti dávají najevo, jsou pro rodiče znamením, že jejich dítě je šťastné a spokojené. Také respondenti učitelky z pohledu své profese vyzdvihují práci s hlínou jako možný přínos pro emoční rozvoj dítěte. Pro respondenty rodiče je i důležitý rozvoj sociálních vztahů, které dítě navazuje při této činnosti. Respondenti učitelky ho jako přínos neuvádějí. Pravděpodobně je pro ně při výkonu jejich profese vnímaný jako každodenní jev. Obě skupiny si všímají motoriky jako dalšího zisku plynoucího z práce s keramickou hlínou. Rodiče rozvoj motoriky sledují u svých dětí doma při činnostech, učitelky toto hodnotí profesně. K motorice jako vzdělávacímu přínosu připojují ještě zisk vlivu na vývoj řeči, jenž s motorikou souvisí. Tento přínos rodiče neuvádí, zřejmě z neznalosti dané problematiky vývoje řeči. Jako poslední zjištěný vzdělávací přínos je respondenty učitelkami prostorová inteligence. Respondenti rodiče ji uvádí jako prostorovou představivost. Respondenti ji registrují jako důležitou součást rozvoje dítěte ve vnímání prostoru.

Dále jsme z rozhovorů pořízených s respondenty vyhodnotili možnost využití tvořivosti v jiných činnostech. Respondenti učitelky nebyly v uvádění činností příliš konkrétní –

uváděly, že se tvořivost projevuje ve všech činnostech. Ale podrobnou analýzou jsme vysledovali z jejich odpovědí tyto činnosti: konstruktivní hry, dramatické hry, rozhovory a další výtvarné činnosti (kreslení, malování). Rodiče vidí využití tvořivosti především ve výtvarných činnostech, které jejich děti vykonávají doma. Všímají si většího zájmu o tvoření, nemusí děti do výtvarných činností pobízet a postřehují u svých dětí nápaditost tvorby. Dva z respondentů uvedli, že si všímají tvořivosti u dětí při vykonávání domácích prací (zdobení dortů, vytváření účesů). Zajímavým momentem v rozhovorech s rodiči bylo nalezení kódu komunikace a sdílení zážitku jako činnost – společný rozhovor, který s dětmi prohlubují. Respondenti učitelky se o komunikaci-sdílení nezmínily. Důvodem bude pravděpodobně každodenní efektivní komunikace s dětmi, a proto necítí potřebu ji uvádět.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce byla práce s keramickou hlínou a její vzdělávací přínos pro předškolní děti. Cílem práce bylo zjistit, jak se v závislosti na systematické práci rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí.

V teoretické části práce jsme shromáždili a utřídili poznatky o soudobém pohledu na tvořivost a rozvoj dětské tvořivosti. Dále jsme se věnovali výtvarným činnostem obsažených v *Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Analyzovali jsme očekávané výtvarné kompetence dítěte, které mohou být využity jako základní orientace při naplňování klíčových kompetencí v RVP PV. Popsali jsme dějinný vývoj projektového vyučování a tvorbu projektu včetně dělení dle typů. V závěru teoretické části jsme objasnili techniky práce s keramickou hlínou.

Praktická část obsahovala dva oddíly – výzkumný projekt „Paní Hlína Keramická aneb hliněnou cestičkou“ a výzkumné kvalitativní šetření.

Hlavním smyslem výtvarného keramického projektu bylo zjistit, jaký vliv má systematická práce na rozvoj tvořivosti a fantazii předškolních dětí. Předpokladem pro toto zjištění je splnění podmínky samostatnosti dětí při tvorbě, eliminace kopírování představ ostatních dětí a přání učitelky. Na základě popisu průběhu výtvarného projektu a hotových výrobků dětí bylo prokázáno, že systematická práce s keramickou hlínou vede k rozvoji tvořivosti a fantazie dětí, což se projevilo v samostatnosti při práci bez nutnosti uvádění základních instrukcí o podobě výrobku, větší zdobnosti výrobků a detailnosti práce.

Hlavní výzkumnou otázkou kvalitativního šetření bylo „Jak se v závislosti na systematické práci rozvíjí tvořivost a fantazie předškolních dětí?“. Data byla získána realizací polostrukturovaných rozhovorů s pěti učitelkami, devíti rodiči a sedmi dětmi zapojenými do výtvarného keramického projektu. Rozhovory byly zpracovány metodou otevřeného kódování. Data byla následně kategorizována a pomocí kódů analyzována. Uskutečněným výzkumným projektem jsme zjistili vzdělávací přínosy z této činnosti, a to rozvoj sociálních vztahů a emoční prožívání, rozvoj motoriky, vliv na vývoj řeči a rozvoj prostorové představivosti. Vyhodnocením projektu a řízených rozhovorů s respondenty bylo možno

vysledovat vliv systematické práce na rozvoj tvořivosti a fantazie. Hlavním přínosem projektu bylo zjištění, že pokud děti mají možnost systematicky pracovat s keramickou hlinou a vytvoříme jim dobré podmínky pro volnou tvorbu, jejich tvořivost a fantazie se rozvíjí. Práci s keramickou hlinou je možné považovat jako jednu z možností rozvoje tvořivosti dítěte v mateřské škole.

Analýza popisu postupu výtvarného keramického projektu a konečných výrobků dětí ukázala, že je možné tuto metodu použít pro prokázání rozvoje tvořivosti dětí při práci s keramickou hlinou, v čemž lze sledovat přínos práce pro vědu.

Poznatky, které plynou z praktické části, obohacují předškolní pedagogiku v oblasti rozvoje tvořivosti u předškolních dětí. V praktické aplikaci lze využít poznatky o výtvarných postupech v činnosti pedagogů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 88 s. ISBN 80-717-8035-9.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-717-8463-X.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006, 136 s. ISBN 80-716-8958-0.

DOSTÁL, Daniel a Alena PLHÁKOVÁ. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 108 s. ISBN 978-80-244-4326-3.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, 176 s. ISBN 80-717-8134-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7179-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003, 120 s. ISBN 80-716-8876-2.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, 545 s. ISBN 80-214-2203-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 160 s. ISBN 978-80-210-8163-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LOKŠOVÁ, Irena a Josef LOKŠ. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003, 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

MALINA, Jaroslav. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*. Brno: Nadace Universitas Masarykiana, 1993, 359 s. ISBN 80-858-3400-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

ČAPKOVÁ, Dagmar, MIŠURCOVÁ, Věra, ed. *O estetické výchově nejmenších*. Praha: SPN, 1978, 148 s. ISBN neudvedeno

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997, 340 s. ISBN 80-200-0628-1.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2011, 496 s. ISBN 978-80-7367-703-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.

ROSOVÁ, Dolors. *Keramika: dekorativní techniky*. Praha: Ikar, 2011, 144 s. ISBN 978-80-249-1641-5.

RUBEŠOVÁ, Radka. *Ruce v hlíně: tvořivá keramika pro děti*. Praha: Portál, 2016, 120 s. ISBN 978-80-262-1085-6.

SCHMIDT, Gerhard. *Efektivní myšlení: poznej sám sebe, praktická cvičení, IQ testy*. Čestlice: Rebo, 2005, 252 s. ISBN 80-723-4417-X.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing, 2012. 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, 136 s. ISBN 80-717-8943-7.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZAMAROVSKÝ, Vojtěch. *Bohové a hrdinové antických bájí*. Praha: Mladá fronta, 1982, 478 s. ISBN Neuvedeno

Internetové zdroje:

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2017, [cit. 2017-06-24]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39793/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Fotodokumentace k setkáním ve výtvarném projektu „Paní Hlína“

Příloha č. 2: Otázky k rozhovorům s respondenty

Příloha č. 3: Tabulka č. 1, č. 2, č. 3

Příloha č. 1: Fotodokumentace k setkáním ve výtvarném projektu „Paní Hlína...“.

Obr. 1: Šnek



Obr. 2: Louka, tráva



Obr. 3: Beruška



Obr. 4: Stromek



Obr. 5: Auto



Obr. 6: Domek



Obr. 7: Srdíčko



Obr. 8: Vločka



Obr. 9: Sněhulák



Obr. 10: Zvonek



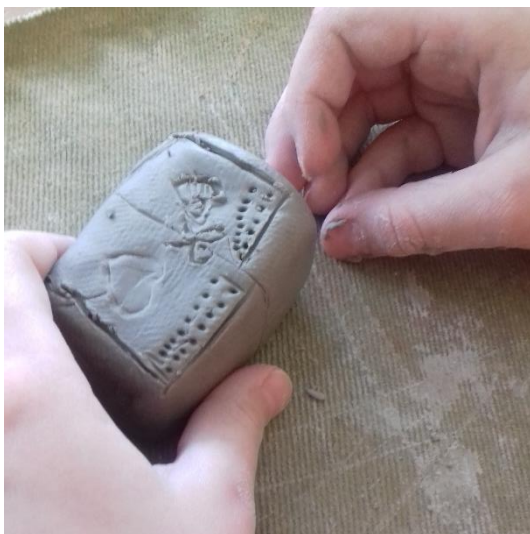
Obr. 11: Mikuláš, Anděl a Čert



Obr. 12: Vánoční stromeček



Obr. 13: Dárek



Obr. 14: Kočka



Obr. 15: Sluníčko



Obr. 16: Kytička



Obr. 17: Glazování



Obr. 18: Oxidy



Obr. 19: Vymývání oxidů



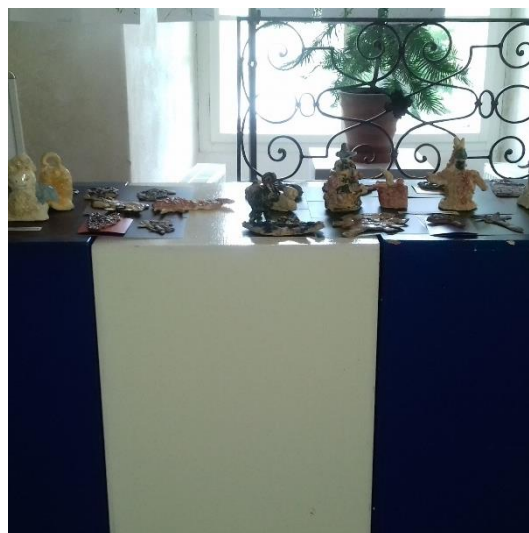
Obr. 20: Prezentace projektu



Obr. 21: Hudební vystoupení žáků MŠ



Obr. 22: Prezentace projektu



Obr. 23: Prezentace projektu



Obr. 24: Prezentace projektu



Obr. 25: Ukázka výrobku– Auto



Obr. 26: Ukázka výrobku – Anděl



Příloha č.2: Otázky k rozhovorům s respondenty

Otázky pro respondenty učitelky MŠ:

- Je možné zaznamenat u dětí v předškolním věku vývoj tvořivosti a fantazie při systematické práci s keramickou hlinou?
- Pozorujete změny u dětí, které navštěvují keramický kroužek v jejich tvořivosti a fantazii?
- Projevuje se tvořivost a fantazie u dětí z keramického kroužku také v činnostech, které nabízíte ve třídě?
- Má tvorba z hlíny nebo jiných tvarových materiálů kromě výrobku nějaký další význam pro dítě?
- Podporuje souvislá práce s keramickou hlinou tvořivost a fantazii dítěte-jaký je váš názor?

Otázky pro respondenty rodiče dětí, které navštěvují keramický kroužek:

- Rozvíjí podle vás práce v keramickém kroužku tvořivost a fantazii vašeho dítěte?
- V čem vidíte přínos pro vaše dítě při práci s keramickou hlinou?
- Pokud zaznamenáte rozvoj tvořivosti vašeho dítěte, jak se projevuje?
- Má tvorba z hlíny nebo jiných tvarových materiálů kromě výrobku nějaký další význam pro dítě?
- Podporuje souvislá práce s keramickou hlinou tvořivost a fantazii dítěte-jaký je váš názor?

Otázky pro respondenty děti, které navštěvují keramický kroužek:

Otázky byly vytvořeny přiměřeně k rozumovému vývoji dítěte, aby bylo schopné na ně odpovědět.

- Baví tě pracovat s hlinou?
- Tvoříš raději podle své fantazie, nebo podle toho co ti řekne paní učitelka? Co nejraději z hlíny tvoříš?
- Tvoříš z hlíny také doma?

- Mohl jsi se rozhodnout sám pro práci v keramickém kroužku?
- Máš nějaké pocity, když tvoříš, pracuješ s hlínou?

Příloha č.3: Tabulky č.1, č.2, č.3

Tabulka 1: Respondent R

Přínos soustavné práce s keramickou hlínou pro dítě

tvořivost	R1 8, R1 2, R1 3, R2 3, R3 3, R3 14-15, R4 3, R4 3, R5 3, R5 5, R6 3-4, R6 9, R6 25
fantazie	R1 8, R1 3 R1 33, R4 3, R4 19, R5 3, R5 38, R5 42, R6 5, R6 9, R7 4, R9 9, R9 12, R9 22, R9 30
emoce	R1 5, R1 14, R1 17, R2 5, R2 21, R3 11-12, R3 23, R4 18, R5-14 R8 13
motorika	R1 5, R1 28, R2 6, R2 21, R3 6, R3 14, R3 7-8, R3 22, R4 5, R4 13, R4 19, R6 8, R7 4, R8 5, R8 29, R9 9-10
soc. vztahy	R1 5, R1 29, R5 15, R6 26, R7 19, R7 20, R7 21
prostorová představivost	R2 20, R3 22,
trpělivost	R1 28, R4 5, R4 13, R5 10, R5 23, R5 39, R5 41,
pečlivost	R5 11, R5 41
koordinace ruka oko	R1 6
sebeovládání	R4 13
celkový rozvoj dítěte	R5 42, R6 33, R7 3, R9 5-6

Vliv tvořivosti na jiné činnosti

domácí práce	R2 13, R8 17-18,
sdílení	R5 14, R5 17, R6 12, R7 9, R8 8, R8 10, R9 14, R1 11, R2 9, R2 10, R2 12, R3 11, R4 8-9
výtvarné činnosti doma	R1 15, R1 16, R1 20, R1 21, R2 9, R2 12, R3 15, R3 23, R4 13, R5 3, R6 14, R6 16, R7 12, R8 10, R8 19, R9 21

Očekávání rodičů

další rozvoj dítěte ve výt. činnostech	R1 24-25
seznámení se s ruční prací	R2 21
rozvoj motoriky	R5 27, R5 29
celkový rozvoj dítěte	R9 27
kladný vliv pedagoga na rozvoj dítěte	R6 27

Důvody pro výběr kroužku

vlastní zájem dítěte	R1 23, R2 3, R2 3, R2 16, R3 18-19, R4 11, R5 5, R6 21, R7 16, R8 23, R9 26
vliv okolí	R6 21, R8 24, R8 26
rozhodnutí rodičů	R2 16, R5 25, R9 25
rozvoj tvořivosti a fantazii	R1 3, R2 3, R8 3, R9 3

Vliv systematické práce na rozvoj tvořivosti a fantazie

ano	R2 25, R1 33, R3 3, R3 25, R3 28, R4 5, R4 23, R5 6, R5 20, R5 22, R5 47, R6 32, R7 13
ne	R7 25, R8 34, R8 37, R9 36-38

Tabulka 2: Respondent U

Přínos soustavné práce s keramickou hlínou pro dítě

motorika	U1 23, U2 24, U2 25, U3 4, U3 19, U4 4, U4 19, U4 22, U5 20
samostatnost při řešení	U1 3, U2 15
fantazie	U1 9, U1 23, U2 5, U3 9, U3 18, U4 11, U4 23, U4 24
tvořivost	U1 4, U1 10, U2 5, U3 8, U4 11, U4 20
prostorová Inteligence	U1 23, U2 28, U3 18, U4 22
detaily	U1 9, U2 14, U2 16, U2 20
pečlivost	U2 13
rozvoj řeči spojený s motorikou	U2 25, U5 12, U5 16, U5 20
emoce, prožitky	U2 26, U2 39, U3 18, U4 20, U4 25
zrakové vnímání	U4 4

Vliv tvořivosti na jiné činnosti v mateřské škole

dramatika	U1 13
výtvar. Činnosti	U1 5, U2 14, U4 12–13
konstruktivní činnosti	U2 19, U5 5
všechny činnosti – nespecifikováno	U2 7, U2 34, U4 4-5, U4 12, U5 4, U5 15
námětové hry	U5 11
polytechnické činnosti	U2 27, U2 29
neznalost problematiky	U3 13

Používání tvarových materiálů

modelína	U5 5U1 16, U2 38, U3 24, U4 28, U5 25
písek	U1 16
přírodní materiál	U1 17, U1 20
samo tvrdnoucí hmota	U3 24, U4 28

Práce s hlinou ve třídě

používáme	U5 5, U5 23
nepoužíváme	U1 19, U2 38, U2 46, U3 25, U4 31
vysoká náročnost práce	U2 45
neznalost techniky	U2 6, U2 43, U3 27, U4 34
práce s jiným materiálem	U1 16, U1 16, U1 17, U1 20, U2 40

Vliv systematické práce na rozvoj tvořivosti a fantazie

	U1 27, U2 34, U2 36, U3 10, U3 22, U4 38,
ano	U5 29
ne	-

Tabulka 3: Respondent D

Zájem o práci v kroužku

ano	D1 2, D1 8, D2 2, D3 2, D4 2, D5 2, D5 6, D6 22, D6 26,
ne	-

Vliv na výběr kroužku

vlastní rozhodnutí	D1 4, D2 6, D3 5, D4 4, D5 4, D6 25, D7 44
--------------------	--

Vnímání materiálu

hmatové	D1 10, D2 10, D3 9, D5 8, D6 32, D7 48
vizuální	D4 12, D4 14

Volnost tvorby

samostatné tvoření	D1 14, D1 18, D2 16, D3 16, D3 19, D4 16, D4 18, D5
--------------------	---

Využití znalostí z keramického kroužku

výtvarné činnosti doma	D1 20, D3 22, D4 25, D5 15
výtvarné činnosti v MŠ	D1 22

Motivy

zvířata	D1 24, D1 26, D2 29
postavy	D2 27, D3 26, D4 21
objekty – budovy	D4 34
předměty	D7 60
auta	D5 18,
vesmírné objekty	D3 28, D5 18

Emocionální prožívání

kladné	D1 31, D2 32, D3 31, D4 39, D4 41, D4 D5 21, D6 40,
záporné	-