



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 primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Výtvarné techniky používané ve věkově homogenní a heterogenní třídě v mateřské škole

Vypracovala: Tereza Šimková

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této bakalářské práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

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 kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Martině Lietavcové, Ph.D. za její odborné rady, věcné připomínky, trpělivost a další cenné rady týkající se mé bakalářské práce. Ráda bych dále poděkovala i paní učitelkám z mateřských škol, které se zúčastnily mého dotazníkového šetření.

Abstrakt

Bakalářské práce je zaměřena na výtvarné techniky používané v homogenních a heterogenních třídách. Cílem této práce bylo zjistit, jak ovlivňuje věkové složení třídy výběr výtvarných technik učitelem mateřské školy. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku předškolního dítěte v širším slova smyslu, na specifika vzdělávání ve věkově homogenních i heterogenních třídách mateřské školy v kontextu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, na organizační formy vzdělávání. Je zde uveden přehled výtvarných technik užívaných v mateřských školách z hlediska náročnosti. V praktické části je provedeno dotazníkové šetření s učiteli mateřských škol a komparace výsledků získaných z dotazníků učitelů pracujících v homogenních a heterogenních třídách dle stanovených kritérií.

Klíčová slova – výtvarné techniky; homogenní třída; heterogenní třída

Abstrakt

The bachelor thesis deals with the art techniques used in age-homogeneous and heterogeneous classes. The main aim of this thesis is to find out how the age composition of the groups affects the choice of art techniques by the nursery teacher. The theoretical part deals with a characteristic of the preschool child in a broader sense, the specifics of education in age-homogeneous and heterogeneous classes of kindergartens in the context of the Framework Educational Program for Preschool Education, the organizational forms of education. In the practical part, a questionnaire survey with nursery teachers is carried out and obtained results from questionnaires of teachers working in age-homogeneous and heterogeneous groups according to established criteria is compared.

Key words – art techniques; homogeneous class; heterogeneous class

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	8
1.1 Motorický vývoj.....	8
1.2 Kognitivní (poznávací) vývoj.....	9
1.3 Emoce.....	11
1.4 Socializace	12
2 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE	14
2.1 Věkově homogenní třídy	14
2.1.1 Pedagogická činnost ve věkově homogenních třídách.....	15
2.2 Věkově heterogenní třídy	17
2.2.1 Pedagogická činnost ve věkově heterogenních třídách	18
3 VÝTVARNÉ TECHNIKY UŽÍVANÉ V MATEŘSKÉ ŠKOLE Z HLEDISKA NÁROČNOSTI ...	21
3.1 Kresba.....	22
3.2 Malba	23
3.3 Plastická a prostorová tvorba	24
3.4 Grafika	24
3.5 Netradiční výtvarné techniky	25
4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	26
5 METODOLOGIE.....	26
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	27
7 SBĚR DAT.....	27
7.1 Výsledky šetření	28
7.2 Vyhodnocení praktické části	44
8 DISKUZE.....	46
ZÁVĚR.....	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
SEZNAM GRAFŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH	54

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Výtvarné techniky používané ve věkově homogenní a heterogenní třídě v mateřské škole“. Při výběru tohoto tématu mě inspirovala moje pedagogická praxe. Při své čtyřleté praxi v mateřské škole jsem měla možnost pracovat dva roky jak v heterogenní, tak i dva roky v homogenní třídě. Každé z těchto uspořádání má samozřejmě své klady i zápory, tak jsem se na tuto problematiku chtěla zaměřit podrobněji. Důvodem pro napsání bakalářské práce na toto téma je tedy především zájem o bližší prozkoumání této problematiky, lépe ji pochopit a získat tak více informací. Jelikož mám blízký vztah k výtvarné výchově, tak se tato oblast stala mým záměrem. Dále mne zajímalo, jaké výtvarné techniky volí učitelé, neboť každý má určitě svou oblíbenou techniku, kterou možná upřednostňuje v jednotlivém věkovém uskupení. Chtěla jsem zjistit, zda věkové složení ovlivňuje výběr výtvarných technik. Jelikož každé věkové uskupení má svoje zvláštnosti, co se týče volby organizace, přístupu a metod. Cílem této práce je tedy zjistit, jak věkové složení třídy ovlivňuje výběr výtvarných technik učitelem mateřské školy.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První část se zabývá vývojem dítěte v předškolním věku. Druhá část je věnována podrobněji věkovému uspořádání tříd v mateřské škole a následné pedagogické činnosti. Dále je zpracován přehled výtvarných technik, které se využívají v mateřské škole, podle náročnosti z dostupné literatury, které není mnoho.

Původním záměrem praktické části byla metoda řízeného rozhovoru. Ale vzhledem k situaci, která zde před rokem panovala a vzhledem k nejisté době plné protiepidemických opatření, jsem se rozhodla pro realizaci dotazníkové šetření. Zaměřeného na to, jak ovlivňuje věkové složení třídy výběr výtvarných technik učitelem mateřské školy. Dotazníkové šetření je i vhodnou kvantitativní metodou, kterou lze dobře statisticky vyhodnotit, což byl druhý důvod mé volby. Blíže popisuji vybranou metodu, zkoumaný výzkumný vzorek a průběh sběru dat. V závěru praktické části vyhodnocuji a shrnuji výsledky svého dotazníkového šetření získaných od učitelů pracujících v homogenních a heterogenních třídách.

1 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je předškolní období v širším slova smyslu chápáno, jako vymezení věku dítěte od jeho narození až do nástupu povinného základního vzdělávání na prvním stupni základní školy. Zatímco Vágnerová (2005) uvádí, že předškolní období trvá od tří let zhruba do šesti let. Někdy se lze setkat i s pojmem děti s odkladem školní docházky. To jsou děti, které dosáhly šesti let do prvního září a první třídy základní školy, ale nestalo se tak. V užším slova smyslu je toto období „věkem mateřské školy“. Nelze to ale chápat jen z tohoto hlediska, musí se brát v potaz i to, že všechny děti do mateřské školy nechodí. Navštěvují ji třeba až v posledním roce povinné školní docházky (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Langmeiera a kol. (1998) by mělo být dítě, které dovršilo věku šesti let, zralé pro školu. Samo se chce zúčastňovat jednoduchých úkolů, u kterých začíná být vytrvalé a soustředěné. Mělo by se respektovat to, že všechny děti ve věku šesti let nejsou na stejné vývojové úrovni a každé dítě není stejně zralé ve všech vývojových oblastech.

Důležitým znakem předškolního dítěte je postupné osamostatňování od rodiny. K tomu, aby se dítě oprostilo od této závislosti, pomáhá osvojení si běžných norem chování, společenských rolí a komunikace s druhými. Dětské myšlení je prelogické a egocentrické a je propojeno se subjektivním dojmem a aktuální situací (Vágnerová, 1999). Dále uvádí, že *„překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem“* (Vágnerová, 1999, s. 76).

1.1 Motorický vývoj

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že motorický vývoj se v tomto období neustále zdokonaluje, dochází ke zlepšování pohybové koordinace, pohyby jsou elegantnější a dítě je mrštnější. Tento vývoj je podporován v mateřských školách různými pohybovými aktivitami či hrami, jimiž se rozvíjí především fyzická zdatnost. Předškolní dítě si už plně osvojilo běh a chození nejen po rovném, ale i po nerovném terénu. Zvládá chůzi do schodů i ze schodů bez držení.

Hrubá motorika

Dítě v tomto období nejen utíká a běhá ze schodů, ale zvládne i hopsat, skákat, seskakovat z nízké lavičky, stát na jedné noze, lézt po žebříku, jezdit na kole nebo házet míč, koordinovat lépe svoje pohyby a podobně.

Jemná motorika

Dítě se stává více soběstačné a více zručné. Z velké části se tak dokáže obléknout a svléknout samostatně, obouvá si boty, pokouší se zavazovat tkaničky, atd. Zvládá si dobře umýt ruce a samo se vykoupat, ale na toaletě potřebuje mnohdy ještě drobnou pomoc. Dítě svoji zručnost zdokonaluje při různých hrách s kostkami, pískem, plastelínou, navlékání korálků či při kresbě.

Grafomotorika

Dítě již ve třech letech dokáže ovládat pohyby svých rukou tak, že dokáže napodobit různý směr čáry (horizontální, vertikální a kruhové čáry), podle předlohy. Zvládá i kresbu křížku a v pátém roce napodobit čtverec a o rok více i trojúhelník. Dítě je už schopno vyjádřit vlastní představu pomocí kresby. Zatímco ve třech letech, když něco načmárá, později to dokáže pojmenovat, avšak se to pojmenovanému předmětu téměř nepodobá. Výtvar čtyřletého dítěte je už realističtější. Na začátku začíná kreslit s určitou představou, ale někdy se může stát, že kresbu pojmenuje jinak. Výtvar pětiletého dítěte odpovídá stanovené představě a obsahuje větší množství detailů, ale po všech stránkách vyspělejší obrázek má až šestileté dítě (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.2 Kognitivní (poznávací) vývoj

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že poznávání v předškolním věku se projevuje v zaměřenosti na nejbližší svět a v něm daná pravidla. Zhruba kolem čtvrtého roku dítěte dochází k tomu, že se vývoj inteligence dostává z předpojmového (symbolického) k názorovému (intuitivního) myšlení. Toto myšlení je nepřesné a nerespektuje zákony logiky. Dle Vágnerové (2005) jsou typickými znaky pro uvažování dítěte předškolního věku:

- Egocentrismus – předškolní dítě ulpívá na subjektivním pohledu na danou věc. Usuzuje na základě svých představ, a tak může docházet k nepřesnostem v poznávání.
- Fenomenismus – klade důraz na určitou podobu světa (reality) a odmítá ji opustit.
- Magičnost – děti nedokážou zcela dobře odlišit realitu od fantazie, a tak si v reálném světě pomáhají právě fantazií. Čemu nerozumí, tak si snadno doplní fantazií.
- Absolutismus – dítě potřebuje mít jistotu, a tak poznání není pro ně proměnlivé, ale je definitivní s konečnou platností (Vágnerová, 2005).

Dítě informace zpracovává a interpretuje je pomocí antropomorfismu, animismu, arteficialismu a absolutismu. Rozvoj myšlení je dlouhodobý proces. Děti se učí chápat vratnost jednotlivých proměn podle složitosti těchto proměn. Když se změní jedna vlastnost objektu, tak to dítě ještě chápe, ale pokud se změní víc aspektů, dítě tento vzájemný vztah už nepochopí. Má již vytvořenou nějakou představu trvalosti objektu v čase a prostoru, ale nechápe trvalost množiny předmětů. Dítě si systematicky prohlíží jednu část po druhé a nedokáže ještě vnímat určitý celek jako soubor jednotlivých detailů. Typický znaky myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nepropojenost a nekoordinovanost, chybí komplexní přístup. Dokáží vyřešit spoustu dílčích úkolů, ale nedokáží do svého myšlení zahrnout více znalostí či různé pohledy na věc, jsou zaměřeny na jednu oblast (Vágnerová, 2005).

Fantazie

Fantazie má pro děti veliký význam a hraje značnou roli pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci polidšťovat vlastnosti neživých předmětů např. panenka papá, medvídek pláče, listy tancují, atd. Dělají tak proto, aby lépe rozuměly a orientovaly se ve světě kolem něj. Často si realitu upravují tak, aby byla pro ně srozumitelná a přijatelná. V tomto věku se to může projevovat i tzv. konfabulací (dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazií). Pro dítě tato kombinace představuje skutečnost a je o ní přesvědčeno (Vágnerová, 2005).

Verbální porozumění

U dětí předškolního věku dochází k prudkému nárustu slovní zásoby a rozvoji řeči. Vágnerová (2005, s. 194) uvádí, že *„jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů.“* Dále zmiňuje, že ke konci předškolního období dítě dokáže správně artikulovat, používat delší souvětí, znají některá písmena, různé říkanky, písničky a podobně. Významným aspektem z hlediska rozvoje poznávacích schopností je egocentrická řeč, která je spojená jen s vlastním myšlením, neslouží ke komunikaci s ostatními. Egocentrická řeč, kdy si dítě povídá samo pro sebe, může mít různé významy. Tato řeč může fungovat jako prostředek myšlení a uvažování. Regulační významem se rozumí to, že své vlastní jednání řídí slovně. Vyjadřuje své pocity slovně, přitom nebere ohled na potencionální posluchače (Vágnerová, 2005).

1.3 Emoce

„Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, event. se s ní umí i lépe vyrovnat“ (Vágnerová, 2005, s. 196-197). V předškolním věku dochází k větší samostatnosti než v předešlém období. Dítě je schopno se už na delší dobu obejít bez matky, za předpokladu, že tak to nebude napořád. Emoční prožívání je tak více stabilnější a vyrovnanější. Dítě postupuje od pochopení jednotlivých emocí až k tomu, že pochopí příčiny vzniku emocí. Citové prožitky jsou intenzivnější, dochází k častému střídání emocí (např. pláč střídá smích). Rozvíjí se vztahové emoce, emoční paměť (implicitní charakter) a inteligence. Dokážou více porozumět vlastním pocitům a také dokážou být již empatičtí. Emoční prožitky jsou spojeny s bezprostředním uspokojením nebo neuspokojením, jak uvádí Vágnerová (2005). Dále zmiňuje, že děti projevují svoje emoce prostřednictvím her, v pracovních činnostech, kresbě a dalších činnostech v mateřské škole. Objevuje se v tomto věku i pocit viny. Pocit viny je ovlivněn poznáním morálního uvažování a přijetím obecných pravidel chování. Dítě dokáže pocítit pocit viny, když dokáže pochopit, že udělalo něco špatného. Vyskytují se i zlostné reakce ve vztazích mezi vrstevníky, nebo když se dítě cítí frustrováno různými příkazy nebo zákazy. Zde dochází

k selhání ještě ne zcela rozvinutým kontrolám emočních projevů, ač to nebývá tak časté, jelikož děti v předškolním období dokáží chápat příčiny nepříjemných situací.

1.4 Socializace

Dítě předškolního věku se začíná socializovat i mimo rodinu (primární socializace) a začíná si utvářet vztahy i s ostatními dětmi. Socializaci podněcují a upevňují především rodiče a další členové nejbližší i rozšířené rodiny, ostatní děti a další osoby v blízkosti dítěte. Ke konci předškolního věku je dítě více samostatné a uplatňuje se ve společnosti jako samostatně myslící osoba. Ač dítě předškolního věku udělalo velké pokroky v sociálním chování, tak je stále závislé na rodičích. Ve vztahu k druhým dětem jsou přelétavé, málo trvalé a často nahodilé, ale přesto jsou tyto vztahy velice důležité. Učí se při nich vést druhé nebo se jim podřídit, pomáhat slabším, soupeřit, rozvíjet schopnost spolupracovat, používat kompromisy či řešit sám problémy, které by se jen v přítomnosti dospělých nenaučilo (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2005) zmiňuje, že kamaráda si dítě často mimo jiné vybírá na základě nějaké podobnosti v oblasti zájmů a potřeb dítěte. Setkávání dětí v mateřské škole přispívá k vzájemnému napodobování, komunikaci, konfliktům a hře (Kropáčková, 2016).

„Společné pobývání dětí, vzájemné hledání možností, jak se lépe poznat a zažívat radost ze společných aktivit, má značný přínos pro objevování možností každého jednotlivého dítěte i pro počátek začleňování se do generační skupiny“ (Koťátková, 2014, s. 211). V mateřské škole toto probíhá spontánně i za pomoci učitelky. Ve skupině hledají způsoby, jak mají jednat s vrstevníky. Dítě si to musí vyzkoušet samo, prožít si to, jinak nezíská žádné vlastní zkušenosti. Jelikož pouhým pozorováním, vysvětlováním či upozorňováním nezjistí, jak se v dané situaci má zachovat, následně jednat ani jak mu protilehlá strana odpoví, nebo jak se bude dál společná interakce rozvíjet. Pokud dítěti nehrozí nebezpečí a není fyzicky ohroženo, je pro ně přínosnější nechat řešení na nich. Často se stává, že učitelky, jen nepřihlížejí, ale zasahují a řeší konflikty za děti (Koťátková, 2014).

Socializační proces v sobě zahrnuje tři vývojové aspekty. Jedná se o vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a rolí. Sociální reaktivita je *„vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí“*

(Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 93). Dále Langmeier a Krejčířová (2006) chápou sociální kontrolu, jako vývoj norem, které si osvojujeme na základě příkazů nebo zákazů (např. od rodičů, učitelů a podobně), následně je přijímá za své. Chování jedince je usměrňováno tak, aby bylo pro společnost přijatelné a akceptovalo meze určené společností. Posledním vývojovým aspektem je osvojení si sociálních rolí. Jedná se o taktové vzorce chování a postojů, které očekává společnost a je pro ně přijatelná (musíme brát v potaz jejich věk, pohlaví a další). V socializačním procesu hraje velmi významnou roli hra. Hra je významným socializačním prostředkem. Patří mezi hlavní činnosti dítě v předškolním období, při které vyhledává vrstevníky pro hry, učí se tak pravidlům, komunikaci a podobně. Čáp a Mareš (2001, s. 285) uvádí, že *„ve hře se do značné míry odráží sociální skutečnost, která dítě obklopuje.“* Zatímco Opravilová (2016, s. 85) uvádí, že *„ve hře se odráží stupeň fyzického i psychického vývoje dítěte, proces zrání jeho osobnosti i vlivy působení sociálního prostředí.“* Při hře dochází k osvojení sociálních rolí a dítě se při ní může vyjadřovat pomocí pocitů. Díky hře a vyprávění vyjadřuje dítě realitu, postoj k sobě k samému nebo k druhým. Právě pomocí symbolické hry se vyrovnává s realitou, která je pro ně nějakým způsobem nejistá či problematická (Vágnerová, 2005). *„Rozhodně neplatí, že dítě si jen hraje a že je to pro něj méně důležité než učení. Pro hru se hledala různá vysvětlení, psychologické teorie se zabývaly motivací. Moderní teorie především zdůrazňují smysl hry v přítomnosti, hra má smysl sama o sobě, není třeba hledat důvody mimo ni“* (Mertin & Gillernová, 2010, s. 57).

2 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021, s. 7) uvádí, že *„předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“*. Toto pojetí předškolního vzdělávání umožňuje vzdělávat děti ve třídách heterogenních tak i homogenních, kde mohou vykazovat rozdílné vzdělávací potřeby a možnosti (včetně speciálních). Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je tak pro oba typy věkového uspořádání tříd v mateřské škole stejný. Ve vzdělávání, bez ohledu na věkové uspořádání tříd, je kladen důraz na individuální potřeby, přístup, podporu, pomoc, s ohledem na možnosti dětí. Co se týče metod práce, ty by měly mít ve všech třídách převážně skupinový charakter. Každé uspořádání má však svá specifika. Je tedy důležité, aby učitel přizpůsoboval svou práci, zda se jedná o třídu heterogenní nebo homogenní. (Průcha & Koťátková, 2013).

Mateřská škola má v kompetenci rozhodnout, jak se děti rozdělí do tříd. Je tedy plně na ní, jestli vytvoří třídy věkově heterogenní (děti smíšeného věku), ve kterých budou děti od tří (často už od dvou let) do šesti let (případně i do sedmi let – děti s odkladem povinné školní docházky), nebo věkově homogenní třídy (jedná se o děti stejného věku). Zde je třída od nejmladších dětí do čtyř let, čtyři až pět a děti nejstarší (pět až šest, respektive i sedmi let). Heterogenní třída se častěji objevuje ve vesnických mateřských školách, kde bývá většinou jen jedna třída. Jak mateřská škola uspořádala třídy, by mělo být uvedeno ve školním vzdělávacím programu. Podle Koťátkové (2014) má být respektováno v obou typech tříd zařazování dětí bez ohledu k jejich kulturní příslušnosti, zdravotnímu stavu a sociálním podmínkám a nemá docházet k vyčleňování těchto dětí a dětí s dalšími odlišnostmi. Složení třídy má tedy kopírovat život v běžné společnosti (Průcha & Koťátková, 2013).

2.1 Věkově homogenní třídy

Jak jsem již výše zmiňovala, jedná se o třídy, kde jsou děti stejného věku, často dochází k násobení věkově specifickému chování, která nám charakterizuje určitou vývojovou etapu (Koťátková, 2014).

Specifika věkových skupin

- Nejmladší děti (3–4 roky – často se objevují i dvouleté děti)

Zmíněné specifické chování se nejvíce promítá do tříd, kde jsou nejmladší děti. Při větším počtu dětí, se některé projevy patřící k tomuto věku ještě více zesilují. Pro učitele, ale i pro děti to často pak velice zatěžující (Koťátková, 2014). Na začátku školního roku probíhá adaptace, kde tyto děti často špatně snášejí odloučení od rodiny. Někdy toto může nastat i po dlouhé nepřítomnosti dítěte v mateřské škole. Hodně času je věnováno sebeobslužným činnostem, není tolik rozvinutá řeč a vzájemná komunikace je neuspokojivá, dítě je orientováno na vlastní potřeby (Průcha & Koťátková, 2013).

- Děti ve věku 4–5 let

Co se týče sebeobsluhy, tak by ji již v tomto věku měly děti zvládat. Učí se rozvíjet trpělivost, spolupráci s druhými, respektovat pravidla, řešit konflikty, komunikovat a podobně. Vývoj v dalších oblastech podle možností a schopností jedince.

- Předškolní děti, věk 5–6 let

Zatímco děti nejstarší, ve věku pěti až šesti let, bývají často už samostatné. Učí se rozvíjet a posilovat svoje získané schopnosti. Dochází zde k soupeřivosti a soutěživosti, jelikož jsou děti již schopné zhodnotit a srovnávat svoje výkony s druhými, dokáží spolupracovat při hrách různého charakteru. Kooperativní hra dosahuje vrcholu. Děti vyhledávají hry s pravidly, deskové hry a obecně jiné hry. V homogenní třídě mají větší šanci najít partnera pro hru – spoluhráče, potřebují herního partnera. Dále při hrách uplatňují kooperaci, tvořivost či představivost (Koťátková, 2014). Srbová (2011) uvádí, že dochází k větší soustředěnosti a přizpůsobování činností na předškolní přípravu dětí, které se připravují na vstup do základních škol.

Důležité je vybavení tříd, které je v tomto případě snadnější. V homogenních třídách je nábytek výškově sjednocen, podle věkové kategorie. Nabídka hraček a pomůcek je rozmanitější a odpovídá věkovému složení dětí.

2.1.1 Pedagogická činnost ve věkově homogenních třídách

Pro učitele v této třídě je jednodušší plánovat činnosti a k nim jednotlivé cíle, jelikož jsou všechny děti stejně staré. Nemusí vytvářet spousty variant jedné činnosti, avšak

i v homogenních třídách jsou rozdíly mezi dětmi ve vývoji a vědomostech. To vše by měl učitel při přípravě vzdělávacích činností zohledňovat a v tom případě doplnit o různé stupně náročnosti jedné činnosti. Skupinovou činnost je dobré promýšlet a snažit se o to, aby se děti naučily správně pracovat ve skupinách. Lze pracovat i s celou skupinkou dětí najednou. Je ale nutné, aby si učitel dával pozor a nezařazoval příliš často frontální způsob práce, která se zde nabízí a je pro něj velice lákavá (Koťátková, 2014). Koťátková (2014, s. 215) uvádí, že *„cíle vytyčené pro rozvoj dětí naplňovat prostřednictvím komplexnějšího plánování například formou projektu, kde jednotlivé děti mohou hledat svoje různé uplatnění. Jinak by mohlo dojít ke sklouznutí k takovým postupům, kde jsou stejné nabídky připraveny pro všechny děti, protože jsou stejně staré a jejich výsledky by měly být stejně kvalitní.“*

To, že jsou děti stejně staré, může být výhoda a zároveň i nevýhoda. Jak bylo zmíněno výše, děti mohou dělat činnosti jak na jednu, tak individuálně. Pokud se dětem potřebuje učitel věnovat individuálně, tak pro ostatní děti by měl volit skupinovou práci, která by měla být dobře připravená a zorganizovaná. Často se stává, potřebujeme – li se dětem věnovat individuálně, či skupinově (například při výtvarných činnostech), tak pokud ostatní nezaměstnané děti nemají zadaný úkol, tak mohou tuto činnost překazit či rušit. Je důležité nabídnout dětem vhodnou vzdělávací činnost a zaměstnat je. Často se tak děje u nejmenších dětí, které si neumějí ještě příliš hrát ve skupině bez různých konfliktů a neumí je řešit. Pak dochází k tomu, že se učitel věnuje konfliktu, a tak se připravená pedagogická činnost dostává do pozadí (Srbová, 2011). Podle Koželuha (2020) je vědomostí o homogenních třídách v literatuře podstatně méně než o heterogenních třídách. Často nejsou rozděleny jasně přínosy a rizika. Ty se objevují v rámci jednotlivých věkových kategorií, které byly popsány výše. Záleží také na tom, z jaké pozice se lze na to podívat, jestli z pohledu učitele, dětí nebo skupiny.

Možné přínosy:

- umožňují jednodušší výchovné a výukové postupy;
- je snadnější příprava učitelky a cílená edukace;
- nemusí tak často volit různé činnosti dle věkové skupiny;
- nemusí téměř přizpůsobovat činnosti dětí věkovému složení dětí;
- konkrétnější a za měřenější didaktické pomůcky a vybavení třídy;

- výrazně jiný režim dne je především u nejstarších. Nemají tak velkou potřebu odpočinku jako děti nejmenší. Naskýtá se tak větší prostor pro volnou hru či další vzdělávací aktivity (Učitelské noviny, 2020).

Možná rizika:

- jsou zde kladeny vyšší nároky na vzdělávací aktivity, stimulaci a rozmanitost podmětů;
- vyšší konkurenční prostředí (Učitelské noviny, 2020).

2.2 Věkově heterogenní třídy

Heterogenní seskupení představuje přirozené prostředí, ve kterém jsou různě staré děti ve věku tří (respektive i dvouleté) až šesti (i sedmileté). Připomíná přirozené společenské prostředí a mohou se tam děti mnohostranně rozvíjet (Průcha & Koťátková, 2013). Míchání dětí ve třídách umožňuje, podle Graye (2012), mladším dětem to, aby se mohly více zapojovat do různých aktivit, které by jinak se stejně starými dětmi dělat nemohly. Mladší děti se tak učí od starších, ty tak získávají zkušenosti s těmi nejmenšími. Dále uvádí, že děti často a rádi „škatulkujeme“ do oddělených skupin podle věku. Okrádáme tak děti o přirozený prostředek samovzdělávání. *„Věková segregace narušuje přirozené způsoby dětského učení“* (Gray, 2012, s. 46). Adaptace probíhá rychleji a klidněji než ve třídě homogenní. Je to zapříčiněno vyzrálejším chováním starších dětí, klidnějším klimatem třídy a menším nástupem novějších dětí. Učitelky tak mají větší prostor pro individuální přístup a naplnění potřeb těchto nových dětí.

Psycholog Vygotsky (1978) uvádí, že se děti nejefektivněji a nejlépe učí, když jsou věkově smíchány a obklopeny dětmi, které jsou v zóně nejbližšího vývoje. Jako „zónu nejbližšího vývoje“ nazval oblast aktivit, kterou dítě zvládne ve spolupráci s ostatními, jenž jsou na vyšší vývojové úrovni, ale jinak by je nedokázalo zvládnout samo, anebo s dětmi na stejném stupni vývoje.

Ve smíšených třídách probíhá vzájemné učení dětí. Učí se navzájem respektu, pomáhat druhým a neobjevuje se nezdravá soupeřivost. Toto potvrzuje i Pratt (1986), který uvádí, že ve věkové stejných třídách dochází často k agresii, zatímco ve věkově smíšených dochází k harmonii. Dále dochází k závěru, že heterogenní třídy jsou

sociálně a psychicky vyrovnanější. Velký význam to má i pro sourozenecké vztahy, kde je pro mladšího sourozence adaptace v mateřské škole příjemnější a starší sourozenec poskytuje podporu při odloučení od rodiny. Mladší se učí i nápodobou od starších. Mohou tak napodobit jejich chování (Pratt, 1986).

V Kurikulu pro mateřské školy podporující zdraví (2008) se lze dočíst, že třídy vybavujeme a zařizujeme tak, aby respektovaly rozdílné potřeby dětí v těchto třídách. Například rozdílná velikost nábytku (židlí, stolů, atp.); uzpůsobení členitosti a uspořádání prostoru. Větší výběr hraček, pomůcek s respektem na rozdílnost věku. V tomto uskupení je vhodnější organizovat menší skupinky nejstarších dětí k náročnějším činnostem, jelikož mladší děti většinou spí, jedná se o dobu po obědě.

2.2.1 Pedagogická činnost ve věkově heterogenních třídách

Pro učitelku je práce v takovém kolektivu velice náročná. Musí respektovat individualitu každého dítěte, volit cíle a přípravu vhodných nabídek a pomůcek vzhledem k věku dětí (Průcha & Koťátková, 2013). Bělinová (1986) uvádí, že úkol by měl být pro všechny tematicky podobný, ale obtížnost odstupňovaná podle věku dětí. Koťátková (2014, s. 213) popisuje, že by měla učitelka v tomto uskupení *„nezbytně používat diferencované, individualizované či skupinové metody práce a stejně tak musí plánovat obsah vzdělávací nabídky, což opět vede k většímu respektování dětské individuality u všech dětí bez rozdílu.“*

Šmelová a Prášilová (2016) charakterizuje skupinové vzdělávání jako organizační formu, ve které jsou děti rozděleny do menších skupinek. Toto rozdělení i velikost skupiny by nemělo být náhodné, ale ze stran učitelek velice dobře promyšlené. Toto potvrzuje i Bělinová (1986), podle které by se měly vzdělávací činnosti rozdělit do několika skupin podle vyspělosti a schopností dětí. Dále uvádí tři typy společných činností. Prvním z nich jsou činnosti, kde začínají všechny děti stejně a mladší končí dříve. Dalším typem jsou činnosti, kdy starší děti začínají dříve a mladší se k nim v průběhu přidávají. Posledním typem jsou ty, kde všechny děti začínají stejně a stejně i končí. Rozděluje i vzdělávací činnosti podle obsahu. Třída si osvojuje totožný obsah, anebo má pro každou skupinku dětí připravený odlišný obsah, proto musí být organizace velice dobře promyšlená a je velice náročná na kreativitu a empatii učitelek.

Frontální výuka přechází do pozadí a měla by se objevovat skupinová a individuální práce s dětmi a podpora spontánních činností. Dále se učitelka snaží hledat způsoby a možnosti, jak zapojit starší děti, které tak posilují ochotu pomoci druhým. Postupně začínají přirozeně pomáhat a pracovat samostatně a učí se mít zodpovědnost za sebe a druhé (Koťátková, 2014). Havlová (2012) uvádí, že je žádoucí a vhodné zařazovat skupinové činnosti, při kterých je ale důležité, aby děti spolupracovaly a nedocházelo k samostatné práci ve skupinách. Dále by měla vytvářet příležitosti a prostor pro kooperaci mezi dětmi.

Pracovat v heterogenní třídě znamená pro učitele, že musí opustit svůj zasetý pedagogický styl, musí mít výborné organizační schopnosti pro skupinovou práci a pracovat co nejméně frontálně. Z pohledu učitelky Vaňkové (2004) toto uskupení a styl práce mnohým učitelkám nevyhovuje, alespoň ze začátku. Později nachází mnoho benefitu, ale přiznává, že z pohledu vedení školy vyžaduje práce ve smíšených skupinách *„dobrou organizaci provozu celé školy, je zajištění přechodů dětí, směn učitelek, vytváření speciálních programů, hodnocení, vyřazování toho, co se neosvědčilo, neustálé vzdělávání učitelek a hledání stále nových způsobů práce s dětmi“* (Vaňková, 2004, s. 4).

Možné přínosy:

- větší prostor pro spolupráci, kooperaci i hru;
- podpora kognitivního i řečového projevu, rozvoj komunikačních dovedností – přirozená nápodoba starších dětí mladšími. Starší děti jsou tak dobrými vzory a pomocníky pro svoje mladší kamarády. Sobě navzájem jsou si přirozenějšími vzory. To, jak se vyjadřuje starší dítě, je mladším mnohem bližší, než jak se vyjadřuje dospělý člověk (učitel). Snáze mu rozumí, kamarád je trpělivý a více ho poslouchá;
- rozvoj spontánních aktivit mezi dětmi;
- starší děti pomáhají mladším a ochraňují je;
- rychlejší a přirozenější adaptace;
- proces učení a předávání poznatku je jednodušší;
- věkově promíchané činnosti vedou k lepšímu procvičování nových dovedností;
- mladší děti přirozeně napodobují starší;

- rozvoj osobnosti dítěte a mění způsob práce učitele;
- starší děti si díky mladším dětem hrají s hračkami, které by pro ně už nebyly příliš atraktivní;
- pro děti, které nemají sourozence, tak zde mají možnost získat sociální zkušenosti;
- mohou střídat různé věkové role (Havlíková et al., 2008).

Možná rizika:

- neúměrný počet dětí ve třídě – vysoký počet dětí, anebo výrazně převažující věk jedné skupiny dětí;
- pedagogové by se měli snažit vyvarovat vytváření soutěživého a výkonnostního prostředí;
- některé děti jsou přetěžovány a některé jsou naopak nevytížené. Často to bývá důsledek špatného vyhodnocení učitelky. Někdy považuje starší dítě za chytřejší a naopak;
- mladší děti si zvyknou na pomoc starších a nemusí se tolik pak v některých oblastech snažit a spoléhají na jejich pomoc;
- u mladších dětí dochází častěji k tomu, že ničím ostatním své výtvary;
- někdy může docházet, ze strany starších dětí, k odstrkování a utlačování mladších (Havlíková et al., 2008).

3 VÝTVARNÉ TECHNIKY UŽÍVANÉ V MATEŘSKÉ ŠKOLE Z HLEDISKA NÁROČNOSTI

Výtvarná výchova má důležité místo a patří mezi výchovné prostředky, které pomáhají utvářet osobnost dítě v předškolním věku. Představuje jeden z mnoha způsobů, jak si dítě osvojuje skutečnost (Uždil & Šašinková, 1980). Podle Uždila a Šašinkové (1980) „vytváří mateřská škola první začátky vědomého, emociálně podloženého vztahu k umění.“

„Výtvarná výchova je esteticko-výchovný předmět, jehož cílem je naučit děti a žáky vnímat, prožívat, hodnotit a tvořit krásno. Je zastoupena v rámcových vzdělávacích programech všech úrovní a typů škol.....také výrazové možnosti výtvarné výchovy doznaly četných změn. Vedle klasických technik kresby, malby a prostorového vytváření se objevují alternativní a kombinované výtvarné techniky, mnohdy inspirované uměleckými směry 20. a 21. století“ (Bečvářová, 2015, s. 9). Podle Uždila (1980), který uvádí, že začátky dětské výtvarné tvorby se v mnohých ohledech podobají řeči mluvené a „*tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními začátky kreslířské formy*“ (Uždil, 1980, s. 15).

Pro nejmenší děti je důležité tvoření a ne jeho výsledek. Děti rády objevují, zkouší a tvoří, stává se tak proces tvorby zábavnější, mají tak intenzivnější prožitky (Kohlová, 2004). Výtvarné činnosti jsou pro ně hry, do kterých zapojují oči, ruce a v neposlední řadě i smysly. Děti předškolního věku potřebují ke své tvůrčí činnosti nějakým způsobem stimulovat. Velice efektivně právě funguje hra, která se začlení do motivační fáze. Děti se tak lépe seznámí s novými výtvarnými technikami, tématy či materiály (Vondrová, 2001).

Nelze vytvořit ucelený seznam výtvarných technik, jelikož se prostředkem pro naše výtvarné sdělení může stát prakticky cokoliv kolem nás. Při používání techniky, nebo i případně materiálu, by měl pedagog zvažovat výtvarný záměr, kterého chce dosáhnout a jaké výtvarné předpoklady u dětí rozvíjí (Křížová, 2021). Níže jsou vybrány ty nejpoužívanější a nejvyužívanější techniky v mateřské škole. Vytvořila jsem tak přehledný seznam výtvarných technik z hlediska náročnosti.

3.1 Kresba

Nejpřirozenější výtvarnou činností je kresba. Jedná se o výtvarnou techniku založenou na lineárním vyjádření (Vondrová, 2001). Podle Roeselové (1996) se kresba ve výtvarném projevu dítěte objevuje ve čtyřech variantách:

- Kresba z představy – nejdříve se jedná o ilustrativní charakter, později o zážitky a zkušenosti dítěte a jeho prožitky, které přetváří do výtvarného pojetí.
- Kresba, motivovaná pozorováním skutečnosti – vyjadřuje to, jaký má dítě první dojem z pozorování a odráží jeho vztah ke skutečnosti. To, co ho nejprve zaujme, se stává jeho objektem. Pro každého to může být něco jiného.
- Studijní kresba – jedná se o kresbu podle skutečnosti.
- Navrhovaná kresba – rozpracovává určitý záznam či námět nápadu pro následnou realizaci v jiném materiálu (Roeselová, 1996).

Podle Křížové (2021) rozdělujeme techniky kresby na:

- Suché – používaný nástroj nepřijde do kontaktu s tekutinou. Do těchto technik se řadí kresba pastelkou, rudkou, uhlem, tužkou a pastelem.
- Mokré – používaný nástroj přijde do kontaktu s vodou (pera, dřívka, štětce, brka) – kresba inkousty, fixy, tuší a tekutou barvou.

Osvojení kresby uhlem je pro děti předškolního věku náročné. Je vhodné ho ze začátku zkombinovat s dalšími výtvarnými technikami. Stopa po kresbě uhlem nedovoluje vyjádřit větší detaily a obtížněji se koriguje. Je vhodnější dávat nejmladším dětem formáty do A2 (Křížová, 2013).

Kresba rudkou je vhodnější pro starší děti než pro děti předškolního věku. V předškolním věku může docházet k obtížím, jelikož děti neumí dostatečně a vhodně přitlačit na rudku. Dochází pak k tomu, že jsou detaily málo viditelné a působí vybledle. Dále jim vyhovují menší formáty papíru. Bývají často dříve unavené, protože tlačí na psací náčiní – rudku (Křížová, 2013).

Podle Křížové (2013) patří mezi nejzákladnějším nástrojem pro kresbu v předškolním věku pastelka, která se u dětí těší velké oblibě. Vhodnější jsou silnější pastelky, které zanechávají silnější stopu, jsou mnohdy sytější a můžou se na sebe vrstvit, překrývat či

prolínat. Kresba tužkou se u nejmenších dětí zřídka sama o sobě využívá. Často se spojuje s některými tradičními i netradičními postupy (Křížová, 2021).

Z kresby mokrou stoupou jsou fixy velice oblíbené a vyhledávané u dětí předškolního věku. Pojí jí příbuznost s pastelkou, proto ji mají tolik rády. Není však příliš vhodná pro výtvarné techniky, jelikož se využívá spíše k dekoraci, designu a užité grafice. Fixy zanechávají příjemně výraznou stopu, jsou sytější než pastelky, děti nemusí tolik vyvíjet přitlak. Vhodnější je slabší fix než ten silnější, zanechává příliš výraznou stopu, při které nelze tvořit drobné detaily (Křížová, 2021).

3.2 Malba

„Malba předškolních dětí je výrazem intuitivního ztvárnění emocí, vztahů, prožitků a skutečností našeho světa“ (Roeselová, 1996, s. 62). Dále uvádí, že jejich výtvarný projev podmiňuje barevné cítění dítěte. Dítě se malbou setkává často později než s kresbou a je pro ně o dost náročnější.

Roeselová (1996) rozděluje malbu na:

- Malbu z představy – propojuje výraz s obsahem ve výtvarné výpovědi.
- Malbu motivovanou pozorováním skutečnosti – jedná se o volnou interpretaci toho, co dítě vidí. Každé dítě má tudíž různou interpretaci a pojetí.
- Navrhovanou malbu – hledá různé barevné varianty návrhů, které slouží pro realizaci v materiálu.

Malba temperou poskytuje nepřeberné množství možností, které umožňují míchat odstíny, tak aby se nám líbily a vyjadřovaly pocity či představy našeho vnímání světa. Podle Roeselové (1996) se jedná se o jednu z nejvíce používaných technik v mateřské škole. Při malbě akvarelem se využívá všech barev palet kromě běloby. U této techniky nelze mísit barvy jako u malby temperou, proto se může tato technika jevit jako méně zajímavá. Není v mateřské škole ani tak častá, jako malba temperou. Do malby akvarelem patří anilinové barvy, akvarelové barvy i vodové barvy. Malba pastelem se nachází mezi kresbou a malbou. Využívá se zde barevnost, modelují se plochy i objemy a vytváří se nové barevné odstíny podle šrafur. Pastely se rozdělují podle pojiva, který je pojí – pastely suché, mastné, anebo voskové. Pro nejmenší děti je vhodná malba voskovým pastelem – voskovkou (Roeselová, 1996).

3.3 Plastická a prostorová tvorba

Tato tvorba souvisí s prvními dojmy, kterými dítě reaguje na okolní svět. Dítě se nejdříve snaží poznat vlastnosti jednotlivých materiálů díky hrám, při kterých s nimi manipuluje. V okamžiku, kdy vědomě začne tvarovat nebo měnit, dochází k záměrnému plastickému projevu (Roeselová, 1996). Do této tvorby se řadí modelování, tvarování a konstruování. Pro modelování využíváme hlínu, sádku, modurit, plastelínu nebo slané těsto. Nejvhodnějším materiálem pro modelování je hlína, ale v mateřských školách se nejčastěji využívá plastelína. Při tvarování vzniká reliéfní či prostorová kompozice z papíru, igelitu, drátu či motouzu. Nejvyužívanějším je tvarování z papíru, který se mačká, trhá, zasouvá, ohýbá, stříhá, perforuje. Touto technikou lze vytvořit reliéfní i prostorovou plastiku. Konstruování neumožňuje proměnu materiálu jako v předešlých technikách. Umožňuje jen měnit rozměry, barevnost a přikládat. Mezi konstruování se řadí hry se stavebnicemi různých materiálů a typů, technické prvky a odpadové materiály a přírodní prvky (Křížová, 2021).

3.4 Grafika

Grafické techniky jsou pro děti předškolního věku velice technicky složité. Učitel musí přihlížet k věku, dovednostem a schopnostem dětí, proto se v mateřské škole využívají předgrafické techniky. Právě díky těmto technikám se děti naučí využívat a pracovat s kontrasty tvarů, tmavých a světlých ploch, tak aby záměrně vytvářely kompozici (Brožová & Peřinová, 1994). Roeselová (1996, s. 94) popisuje, že „*dítě dokáže samostatně pochopit a zvládnout řadu technik, není však schopno objevit vyjadřovací prostředky grafických technik.*“

V grafice je kladen důraz na seznámení se s principem tisku, který má za následek osvojení daných grafických postojů. Mezi základní znaky grafiky patří rozmnožování výtvarné práce, při které se využívá tisk z výšky, z hloubky nebo z plochy (Roeselová, 1996). Kuchař (1976) uvádí, že grafickou technikou je určitý technický postup, který umožňuje vytvořit dle originálu velké množství kopií tiskem. Tiskem se rozumí to, když se barva přenáší z tiskových forem pomocí tlaku na papír. Tyto formy lze vytvořit z různých materiálů (např. ze dřeva, z kovu, z kamene a jiných materiálů). Formy se tvoří různým řezáním, rytím nebo i mechanickými postupy. Grafika se podle Křížové

(2021) dělí na přípravné grafické techniky (gumotisk, otisk, protisk, rezerváž zmizíkem, rytá kresba, odkrývací technika), techniky tisku z výšky (papírořez, plastelínoryt, sádroryt, tisk z koláže a další). Dále na techniku tisku z plochy (monotyp) a soudobé grafické techniky (xeroxová a počítačová grafika).

3.5 Netradiční výtvarné techniky

Mezi netradiční výtvarné činnosti lze zařadit každou techniku, ve které není obsažen klasický postup nebo materiál. Jedná se o atypické výtvarné techniky, při kterých se experimentuje s rozličnými materiály. Lze je kombinovat s malbou či kresbou (Vondrová, 2001). Mezi nejvyžívanější netradiční techniky v mateřské škole patří muchláž, koláž a frotáž. Při muchláži dochází ke zmačkání papíru, který namočíme do barvy a po uschnutí rozbalíme. Koláž využívá nalepování vytrhaných či vystřihaných tvarů z papíru různých druhů a struktur papírů na připravený podklad. Ve frotáži položíme papír za zajímavou strukturovanou věc či podložku. Následně přejíždíme například pastelem po položeném papíru. Dále se mezi netradiční a méně využívané výtvarné techniky v mateřské škole řadí enkaustika, frotáž, linoryt, prostorová malba, vymývaná klovatina, mramorování, land art, drhání a další (Křížová, 2021).

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V praktické části bylo provedeno dotazníkové šetření s učiteli mateřských škol a komparace výsledků získaných od respondentů pracujících v odlišných věkových uskupeních dle stanovených kritérií. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak ovlivňuje věkové složení třídy výběr výtvarných technik učitelem mateřské školy. Na základě uvedeného cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Co považují učitelé za výhody a nevýhody při používání výtvarných technik jednotlivých věkových uskupení?
2. Jak přizpůsobují učitelé svoji pedagogickou činnost při výtvarných technikách v jednotlivém věkovém uspořádání?
3. Jaké typy výtvarných technik používají učitelé v jednotlivých věkových uskupeních?

5 METODOLOGIE

Pro získání dat byla použita metoda dotazníku, jedná se tedy o kvantitativní výzkum. Podle Gavory (2000, s. 99) je dotazník popisován jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Chráska (2007) ho charakterizuje jako soubor otázek, které jsou předem formulované, promyšlené a jsou seřazeny smysluplně. Dotazovaná osoba na ně odpovídá písemně. Lze tak získat větší množství dat za kratší dobu. Informace jsou pak jednodušeji zpracovávány. Důležité je, aby kladené otázky vycházely z cílů a byly vázány na výzkumné otázky. Dotazník by měl mít určitou strukturu – představení dotazníku, dotazníkové otázky a poděkování. V úvodu dotazníku se zformulují cíle a pokyny k vyplnění, v další části se přechází na vlastní otázky, které se můžou dělit na otevřené, uzavřené a polouzavřené. V závěru by se mělo objevit poděkování za spolupráci (Zelinková, 2001).

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro výzkumné šetření byla oslovena skupina učitelů z mateřských škol. Využit byl elektronický dotazník, který byl vytvořen na internetové stránce Survio.cz. Tento typ dotazníku patří mezi rychlé způsoby, jak shromáždit informace od respondentů za kratší dobu. Elektronických dotazníků bylo zpětně zasláno 108. Všechny byly správně vyplněné, proto nebylo nutné žádný vyřadit. Dotazník se sdílel prostřednictvím Facebooku (společnosti META) a jeho uzavřených skupin, které sdružují pouze učitele pracující v mateřských školách. Dále byl elektronickou formou rozeslán ředitelkám mateřských škol s prosbou o jeho vyplnění učiteli.

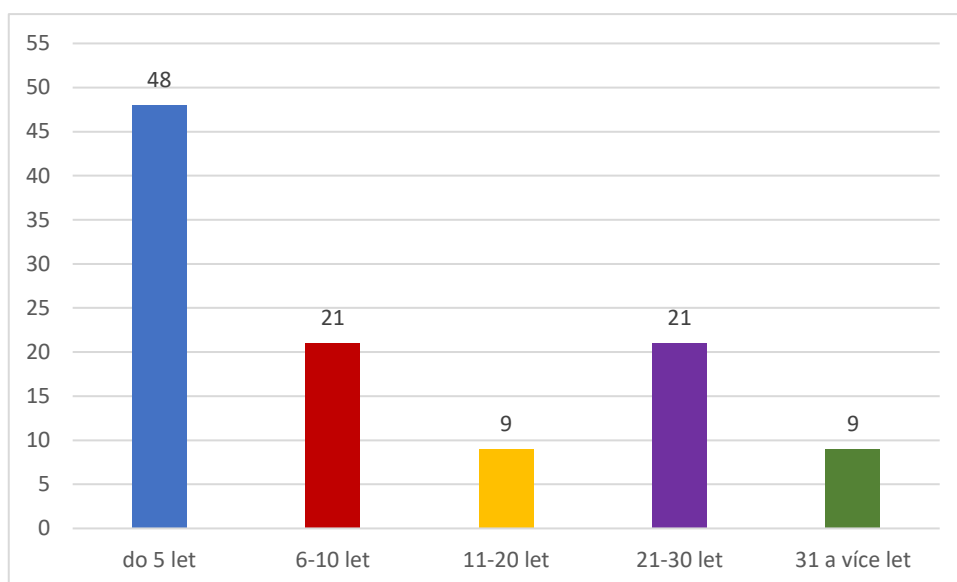
7 SBĚR DAT

Při sběru dat byl použit stejný dotazník pro učitele pracující v homogenní i heterogenní třídě v mateřské škole. Koncipoval se do jedné části s celkovým počtem 16 otázek. Jednalo se o anonymní dotazník. Na začátku dotazníku byli všichni respondenti seznámeni s postupem při vyplňování. V dotazníku se objevily tři typy otázek – otevřené, uzavřené a polouzavřené. První tři otázky směřovaly ke zjištění obecných informací o učiteli. Jednalo se o uzavřené otázky, kde si respondenti vybírali pouze jednu z možností. Otevřené otázky č. 4 až č. 9 zjišťují, co považují učitelé za výhody a nevýhody při používání výtvarných technik v jednotlivých věkových uskupeních. Polouzavřené otázky č. 10 až č. 13 se zaměřují na to, jak přizpůsobují učitelé svou pedagogickou činnost při výtvarných technikách v jednotlivém věkovém uspořádání. Poslední tři otázky vycházely z toho, jaké typy výtvarných technik používají učitelé v jednotlivých věkových uskupeních. Otázka č. 14 a 15 byla polouzavřená, učitelé mohli vybrat jednu nebo více možností, či uvést sami výtvarnou techniku dle vlastního uvážení. Poslední otázka č. 16 byla otevřená. Všechna data byla shromážděna, zpracována a následně vyhodnocena během měsíce ledna 2022.

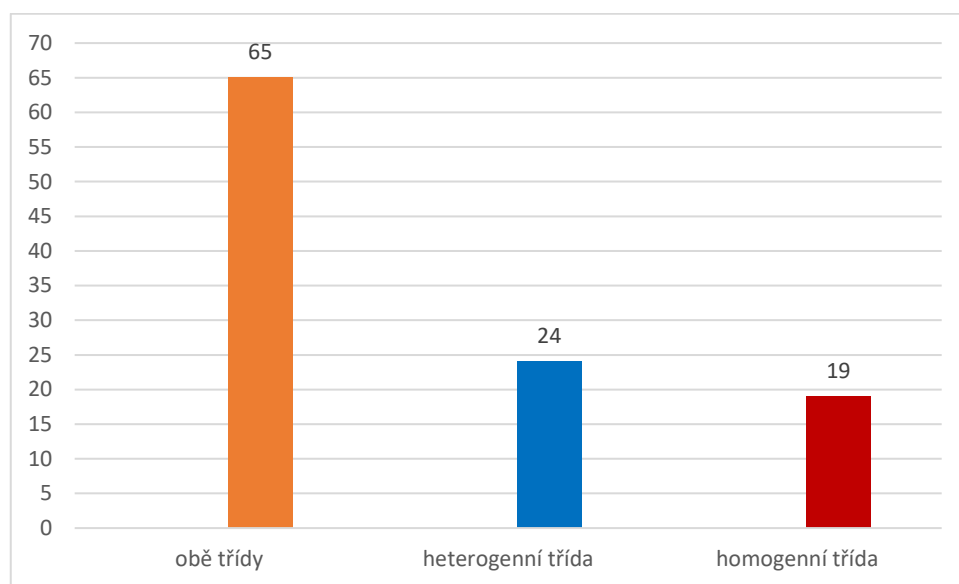
7.1 Výsledky šetření

První tři otázky dotazníku zjišťují základní údaje o respondentech. V otázce č. 1 zaměřené na délku praxe pedagoga, se ukázalo, že největší zastoupení mají učitelé s praxí do 5 let; tuto možnost uvedlo 48 respondentů. Praxi v délce 6–10 let uvedlo 21 respondentů, 9 respondentů uvedlo kategorii 11–20 let, praxi 21–30 let má 21 respondentů a zbytek více než 31 let praxe. Nejvíce mě překvapil výsledný vysoký počet respondentů v kategorii praxe do 5 let. Přisuzuji to skutečnosti, že dotazníky byly sdíleny převážně přes internet (Facebook a jeho skupiny). Tyto platformy jsou využívány především mladšími respondenty, tudíž nemají takovou mnohaletou praxi.

Graf 1. *Délka praxe v mateřské škole*

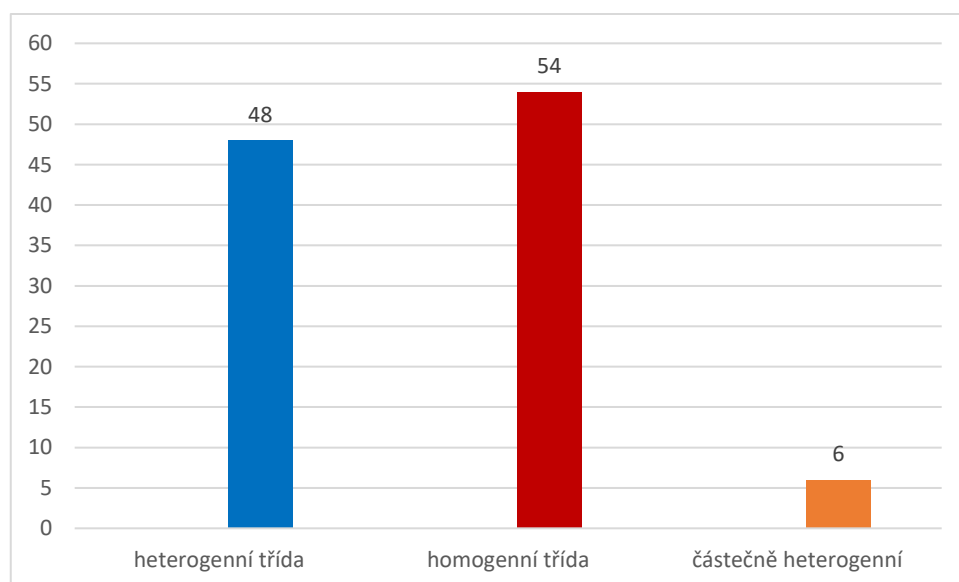


Graf 2. *Během své praxe jste měl/a možnost pracovat ve věkově*



Otázka č. 2 se zaměřovala blíže na to, v jakém věkovém uspořádání mohli respondenti během své praxe pracovat. Více jak polovina (65 respondentů) uvedla, že pracovala a mají zkušenosti jak s heterogenní, tak i s homogenní třídou. Ve zcela heterogenní třídě pracovalo 24 respondentů a 19 v homogenní třídě.

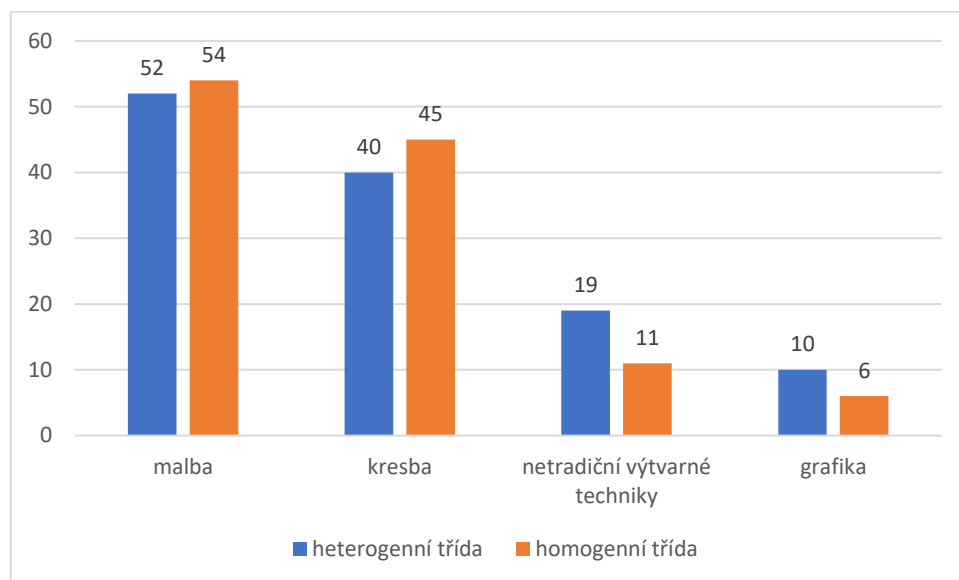
Graf 3. *V současné době pracujete ve třídě*



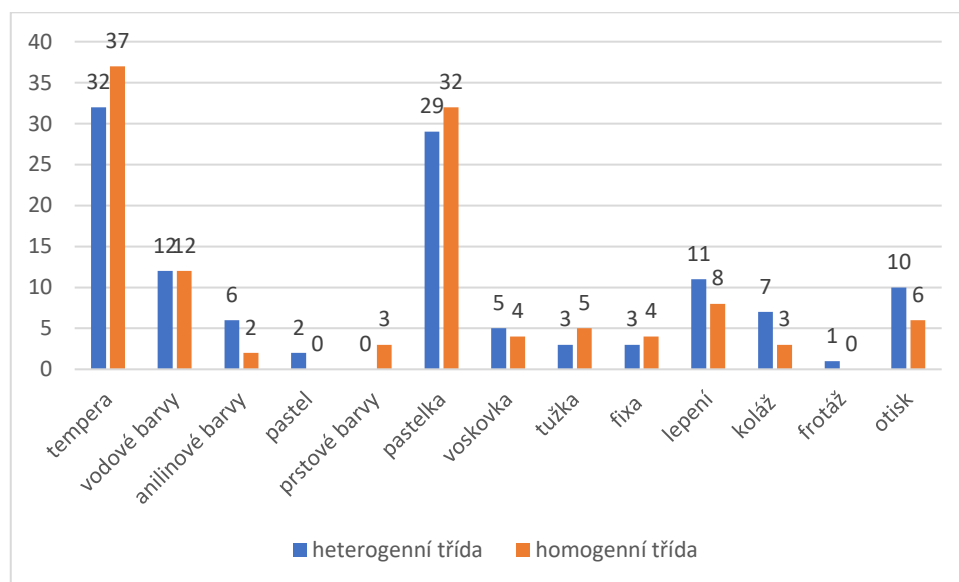
Uzavřená otázka č. 3 zjišťovala, v jakém věkovém uspořádání v současné době pracují. Dotazník byl nastaven tak, aby výsledný počet respondentů z jednotlivých tříd byl totožný. Vyšlo tedy, že 48 respondentů pracuje v heterogenní třídě, 54 v homogenní a 6 v částečně heterogenní. Při dalším vyhodnocování byli spojeni respondenti

z heterogenních a částečně heterogenních tříd do jedné skupiny, jelikož výsledný počet 6 respondentů z částečně heterogenních tříd byl zanedbatelný. Čekala jsem větší zastoupení respondentů z částečně heterogenních tříd.

Graf 4. Jaké základní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za jednoduché



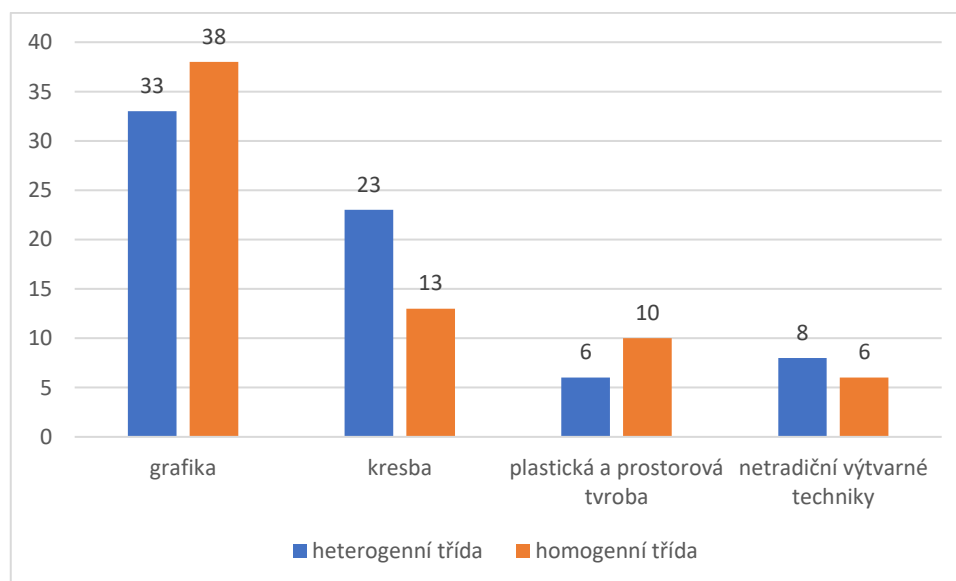
Graf 5. Jaké konkrétní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za jednoduché



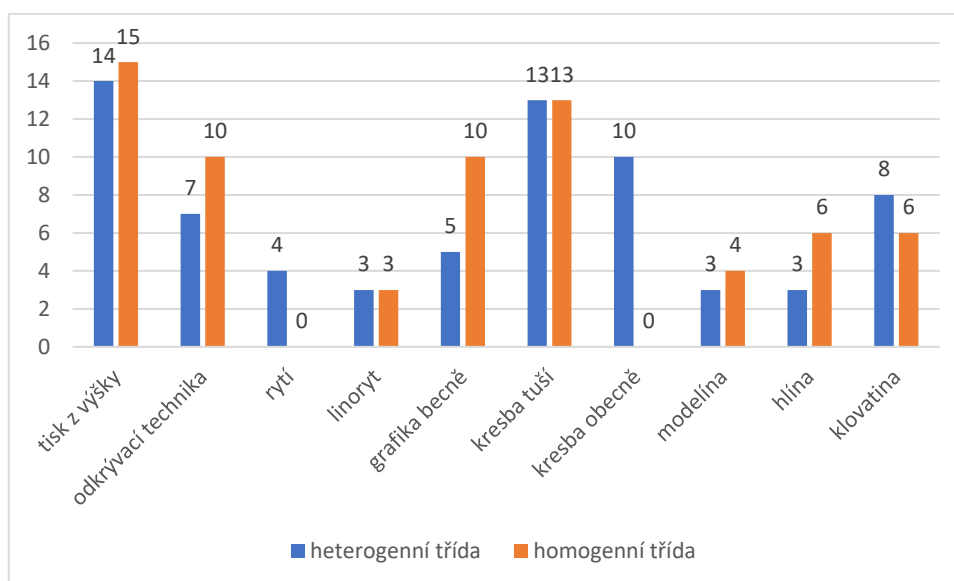
Jaké výtvarné techniky považují učitelé v mateřské škole za jednoduché, zjišťovala otevřená otázka č. 4. Podle toho, v jaké třídě respondenti pracují, byly dále zpracovány následující grafy. Z grafu 4 a 5 vyplývá, že za nejjednodušší výtvarnou techniku považují respondenti z heterogenních tříd malbu (52 odpovědí). Konkrétně se jednalo o malbu temperou (32 odpovědí), vodovými barvami (12 odpovědí), anilínovými

barvami (6 odpovědí) a malbu pastelem (2 odpovědi). V homogenních třídách uvedli respondenti mezi nejjednodušší techniku také malbu (54 odpovědi). Ve 37 případech zmínili malbu temperou, ve 12 malbu vodovými barvami, ve 2 anilinovými barvami a ve 3 prstovými barvami. V obou uskupeních se na druhém místě objevila kresba. Ve 29 případech se jednalo v heterogenní třídě o kresbu pastelkou, v 5 voskovkami, ve 3 fixou a ve zbytku uvedli tužku. V homogenních třídách to byla kresba pastelkou ve 32 odpovědích, v 5 tužkou, ve 4 fixou a zbytek tvořila voskovka. Dále se v obou uskupeních objevily netradiční výtvarné techniky. V heterogenních třídách se jednalo o 19 odpovědí, z toho uvedli lepení (11 odpovědí), koláž (7 odpovědi), frotáž (1 odpověď). V homogenních to bylo 11 odpovědí. Zde uvedli 8 lepení a ve 3 případech koláž. Jako poslední jsou různé druhy otisku a razítka, které patří pod grafiku. V heterogenních třídách takto odpovědělo 10 a v homogenních třídách 6 respondentů. Konkrétně malba temperou je podle učitelů považována za nejjednodušší výtvarnou techniku, a to bez ohledu na věk. Respondenti uváděli, že tuto techniku hojně využívají, neboť je dostupná pro všechny věkové kategorie. Hned za temperou se umístila pastelka, která je podle mě u dětí velice oblíbená. Často po ní sahají při kreslení ve volné hře a je pro ně dostupnější a jednodušší než malování, např. temperovými barvami.

Graf 6. Jaké základní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za náročné



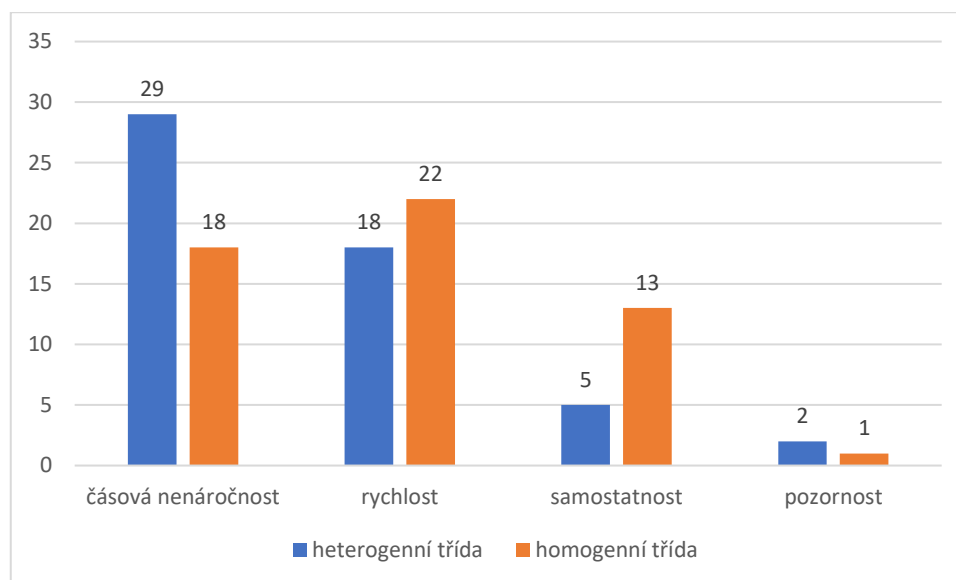
Graf 7. Jaké konkrétní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za náročné



Otevřená otázka č. 5 byla ponechána otevřená a zjišťovala, jaké výtvarné techniky považují respondenti v mateřské škole za náročné. Z grafů č. 6 a 7 je patrné, že v heterogenních třídách považují učitelé za nejnáročnější techniku grafiku - 33 případů. Konkrétně se jednalo o tisk z výšky ve 14 odpovědích, odkrývací techniku (7 odpovědí), rytí (4 odpovědi), linoryt (3 odpovědi), zbytek uvedl grafiku obecně. To stejné platí také v homogenních třídách, i když počet byl vyšší (38 odpovědí). Z toho se jednalo v 15 odpovědích o tisk z výšky, odkrývací technika 10 odpovědí, linoryt 3 odpovědi a 10 grafika obecně. Respondenti uváděli, že tyto techniky příliš při své práci nevyužívají, jelikož jsou pro děti předškolního věku časově i technicky náročné. Na druhém místě se umístila v heterogenních třídách kresba. Respondenti uváděli obecně kresbu v 10 odpovědích, ve zbylých 13 to byla konkrétně kresba tuší. Na rozdíl od homogenních skupin. Tam respondenti uváděli kresbu tuší ve všech 13 případech. Plastickou a prostorovou tvorbu v heterogenní třídě uvedlo 6 respondentů a v homogenních 10 respondentů. Jednalo se o práci s modelínou a hlínou. Netradiční výtvarné techniky, mezi které se řadí práce s klovatinou, vyhodnotilo jako náročnou v heterogenní třídě 8 respondentů a 6 v homogenní třídě. Respondenti uváděli, že práce s klovatinou musí být rychlá, což menším dětem může dělat problémy. Jeden respondent s praxí více jak 31 let v mateřské škole uvedl, že žádná technika mu nepřijde náročná, že záleží na organizaci práce, ale pokud má jednu napsat, tak by to byla právě grafika a vše spojené s ní. Podle respondentů z homogenních tříd, také záleží na věkové skupině. Práci se

snaží přizpůsobit tak, aby to pro nikoho nebylo náročné, ale vymývaná klovatina je dost obtížná pro všechny věkové kategorie. Za nejnáročnější výtvarné techniky, v obou uskupeních, považují respondenti tisk z výšky a kresbu tuší.

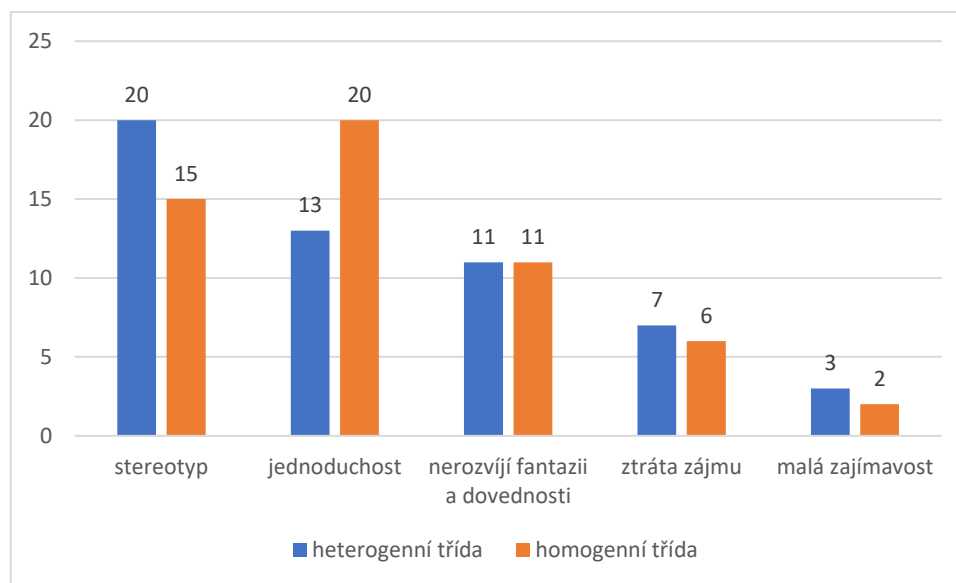
Graf 8. Co považujete za největší výhodu při používání jednoduchých (méně náročných) výtvarných technik



V otevřené otázce č. 6 se respondenti vyjadřovali k tomu, co považují za největší výhodu při používání jednoduchých technik. V heterogenních třídách dominovala časová nenáročnost (29 respondentů), ale v homogenní převažovala rychlost (22 respondentů). Časovou nenáročnost chápou dotazovaní tak, že jim nezabere tolik času jako náročné výtvarné techniky, a je na ně snadná příprava a organizace. Rychlost jednoduchých výtvarných technik vnímají jako snadné a rychlé, výsledek je vidět hned. Z heterogenních tříd dále uvedlo rychlost (18 respondentů), ale v homogenních to byla časová nenáročnost (18 respondentů). Za další výhodu považují větší samostatnost dětí při výtvarných činnostech. Samostatnost dětí se umístila na třetím místě v obou uskupeních. Avšak u respondentů v homogenních třídách je o poznání více (13 respondentů), než v heterogenních (5 respondentů). Respondenti shodně v obou třídách uvedli, že pomocí jednoduchých výtvarných technik dokážou děti většinou vytvořit dílo samy, aniž by učitelé museli nějak více zasahovat. Velkou roli hraje opět i věk dětí v obou třídách. Čím jsou děti starší, tím jsou pro ně tyto techniky jednodušší a jsou samostatnější než děti nejmladší. Respondenti z homogenních tříd se shodují, že když jsou děti stejně staré, tak jsou ve většině jednoduchých výtvarných technik

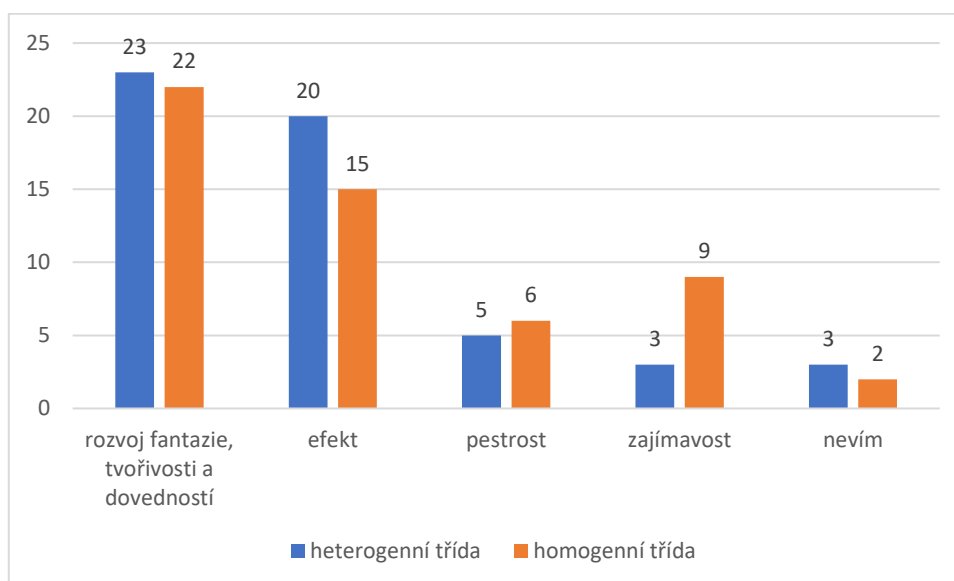
samostatné, není tudíž potřeba velká míra dopomoci. Často je znají a mají je dobře osvojené. Na konci se umístila pozornost dětí, u které zmiňují, že jsou děti často rychle hotové a dokážou se lépe soustředit, než je tomu při náročnějších technikách, které jsou náročnější mnohdy na čas a organizaci.

Graf 9. Co považujete za největší nevýhodu při používání jednoduchých (méně náročných) výtvarných technik



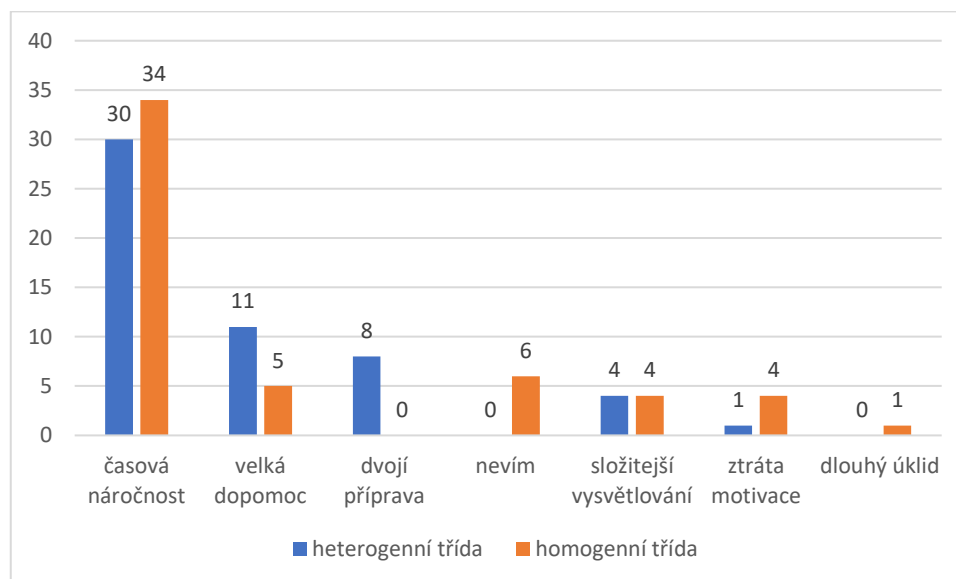
Otevřená otázka č. 7 zjišťovala, co považují učitelé za největší nevýhodu při používání jednoduchým výtvarných technik. V heterogenní třídě dominoval stereotyp (20 respondentů). Zde uváděli, že výtvarné techniky se často opakují a dětí je znají. Z heterogenních tříd zmínilo dále jednoduchost 13 respondentů, která naopak v homogenních třídách převažovala (20 respondentů). V tomto uskupení se na dalším místě objevil stereotyp (15 respondentů). V obou třídách shodně uváděli, že je to pro předškolní děti příliš jednoduché, opět tedy zde hraje roli věk dětí. Dále se shodli, že převažuje jednostrannost, monotónnost při výběru technik a nerozvíjí se u dětí tolik fantazie a dovednosti (11 respondentů v obou třídách). Na dalším místě se v obou třídách umístila ztráta zájmu. V heterogenní třídě se jednalo o 7 respondentů a v homogenní 6. Jako poslední se umístila malá zajímavost, s počtem 3 respondentů z heterogenních tříd a 2 respondentů z homogenních. Především pro starší děti, v obou uskupeních, nemusí být výběr jednoduchých výtvarných technik zajímavý. Nemusí je bavit, jsou rychle hotové a začnou se nudit a ztrácet zájem, jelikož výtvarné techniky znají, tudíž jim nepřináší nic nového.

Graf 10. Co považujete za největší výhodu při používání náročných výtvarných technik



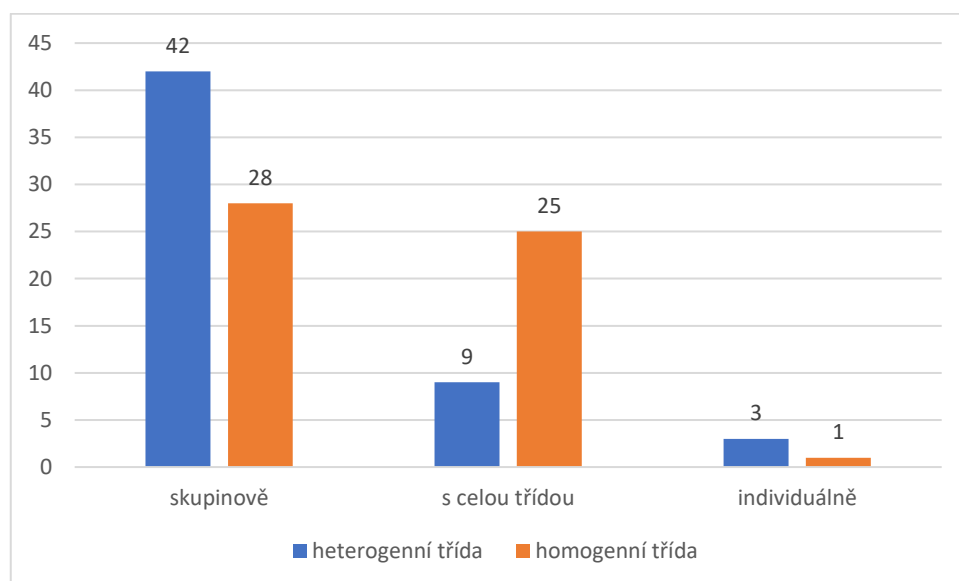
V otevřené otázce č. 8 byla respondentům položena otevřená otázka, co považují za největší výhodu při používání náročných výtvarných technik. Dvacet tři respondentů z heterogenních tříd a 22 z homogenních uvedlo, že za největší výhodu považují rozvoj fantazie, tvořivosti, rozšíření nových vědomostí a dovedností u dětí. Efektivní, pěkný a pracně vypadající výsledek, který je originální uvedlo 20 respondentů z heterogenních tříd a 15 z homogenních. Dále se v heterogenní třídě objevila pestrost (5 respondentů), zajímavost (3 respondenti) a jako poslední uvedli kategorii, že neví. V homogenních třídách byla třetí zajímavost (9 respondentů), další pestrost se 6 respondenty. Podle respondentů náročné výtvarné techniky nabízejí větší pestrost a rozmanitost, než jednoduché výtvarné techniky. Děti si vyzkouší práci s novými rozmanitými výtvarnými technikami, které neznají a naučí se tak něčemu novému. Respondenti vnímají náročné výtvarné techniky jako zajímavé, jelikož se s nimi běžně děti běžně nesetkávají, jsou tak pro ně lákavé a vzbuzují v nich zájem. Respondenti z obou tříd tedy považují za největší výhodu při používání náročných výtvarných technik rozvoj fantazie, tvořivosti a dovedností.

Graf 11. Co považujete za největší nevýhodu při používání náročných výtvarných technik



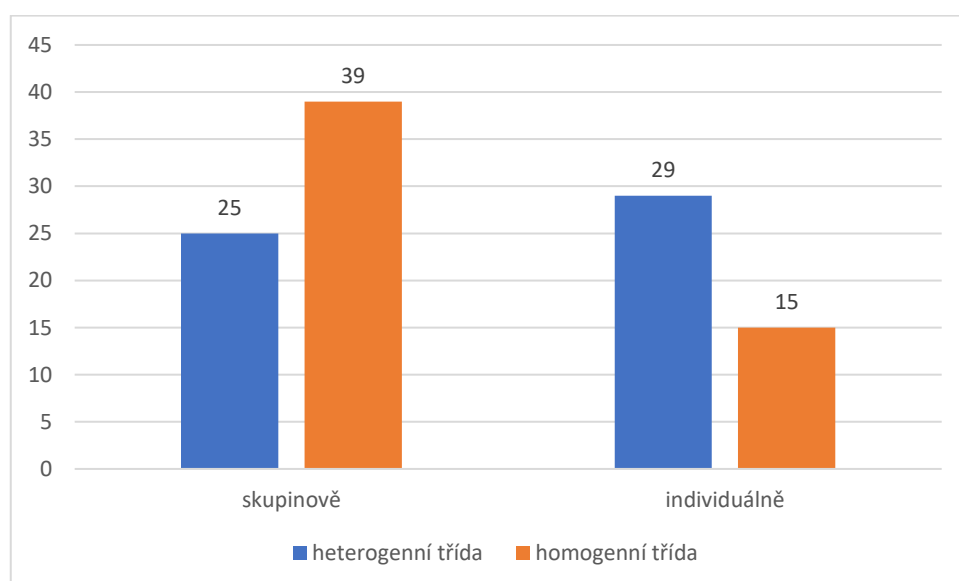
Otevřená otázka č. 9 byla zaměřena na nevýhody při používání náročných výtvarných technik. Respondenti z obou tříd spatřují největší nevýhodu při používání náročných výtvarných technik v jejich časové náročnosti. Tu zmínilo 30 respondentů z heterogenních tříd. Dále uvedli velkou dopomoc (11 respondentů), především u nejmladších dětí. Následovala dvojitá příprava a náhradní úkol (8 respondentů), složitější vysvětlování (4 respondenti) a jako poslední uvádějí ztrátu motivace (1 respondent). V homogenních třídách převažuje také časová náročnost (34 respondentů). Dále dopomoc (5 respondentů), 6 respondentů neuvedlo žádný důvod, po 4 respondentech složitější vysvětlování a ztrátu motivace. Dlouhý úklid uvedl jeden respondent. Dotazovaní z heterogenních tříd uvádějí, že je těžší sladit náročnou výtvarnou techniku, vzhledem k věku dětí a její časové náročnosti. Tak aby vyhovoval jak nejmladším, tak i nejstarším dětem a byl pro ně zajímavý. Často proto musí volit dvojitou přípravu.

Graf 12. S dětmi pracujete při méně náročných technikách nejčastěji



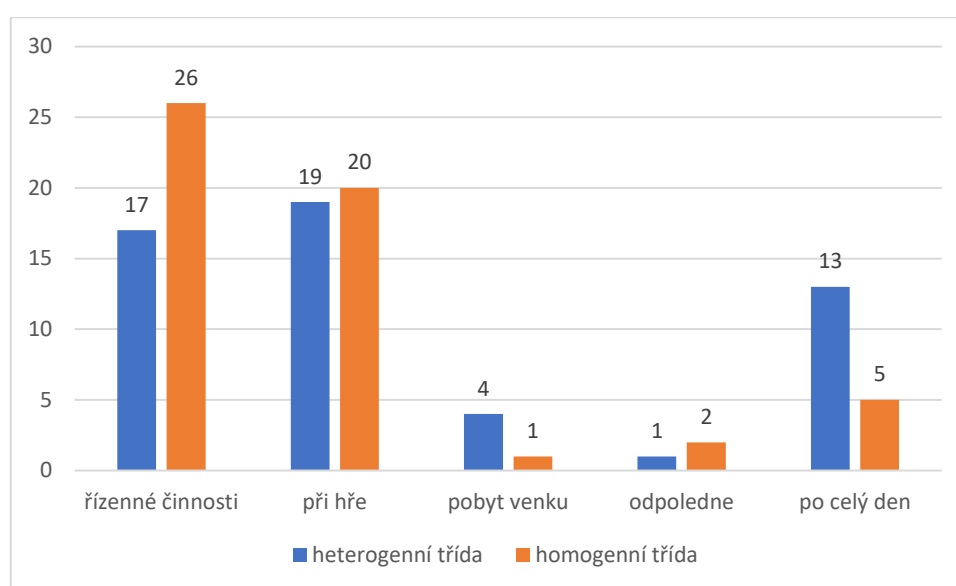
Polouzavřená otázka č. 10 se týkala volby práce při méně náročných technikách. V heterogenní třídě dominovala skupinová práce (42 respondentů), zatímco v homogenní to bylo jen 28 respondentů. Práce s celou třídou uvádělo pouze 9 respondentů z heterogenního uskupení, ale v homogenních třídách to bylo 25. Respondenti pracující ve věkově heterogenních třídách se věnují dětem individuálně (3 respondenti) a 1 respondent z homogenních. V heterogenní třídě tedy výrazně převažuje práce skupinová, nad prací s celou třídou. V homogenní třídě preferují také práci skupinovou, avšak rozdíl mezi skupinovou a prací s celou třídou, není tak výrazný. Jinou odpověď, než uvedené v grafu, v polouzavřené otázce nikdo nezvolil.

Graf 13. S dětmi pracujete při náročných výtvarných technikách nejčastěji



Polouzavřená otázka č. 11 byla zaměřena na práci s dětmi při náročných výtvarných technikách. V homogenních třídách odpovědělo 39 respondentů, že pracují nejvíce skupinově, zatímco v heterogenních jen 25. Individuální přístup zvolilo 15 respondentů z homogenních tříd a 29 z heterogenních. Lze vidět, že v heterogenních třídách převažuje o něco málo práce s jednotlivci než skupinová. Ale v homogenních třídách je tomu právě naopak a převažuje práce skupinová nad individuální. Žádný z respondentů nezvolil možnost s celou třídou, tak tato možnost nebyla do grafu zahrnuta. V této otázce se jiná možnost neobjevila.

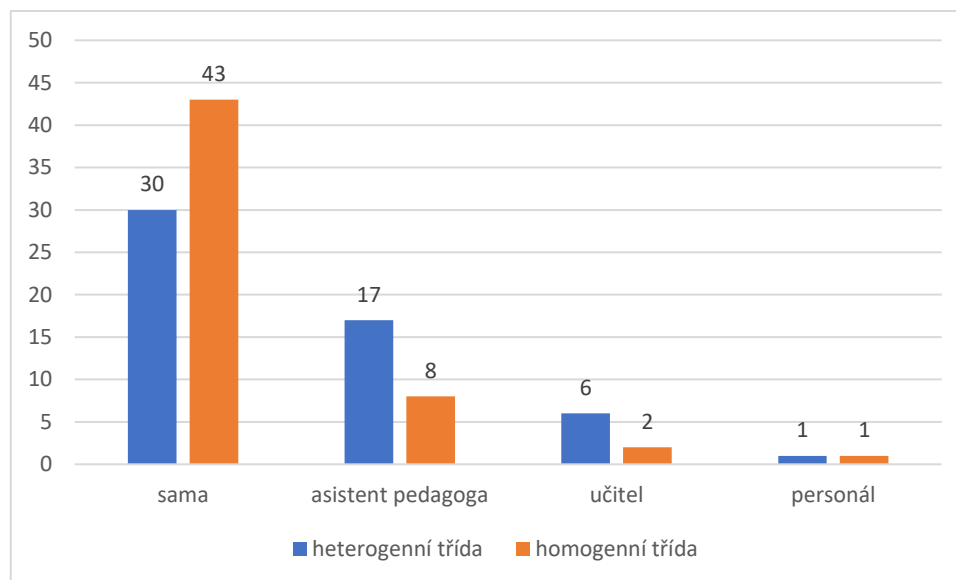
Graf 14. *Kdy realizujete výtvarné činnosti nejčastěji*



V polouzavřené otázce č. 12, kdy realizují výtvarné činnosti nejčastěji, uvedlo 26 respondentů z homogenních tříd, že realizují výtvarné činnosti při řízených činnostech. V heterogenních třídách to bylo nejvíce při hře (19 respondentů). V heterogenních třídách se dále objevily řízené činnosti (17), následně výtvarné činnosti realizované v průběhu celého dne (13), při pobytu venku (4), odpoledne (1). V homogenních třídách to byla hra (20), v průběhu celého dne (5), odpoledne (2) a během pobytu venku (1). Polouzavřená otázka nabízela doplnit jejich vlastní odpověď. Respondenti uváděli, že realizují výtvarné činnosti v průběhu celého dopoledne či po celý den, dle potřeb dětí. Tato odpověď byla zařazena pod možnost realizace po celý den. Z heterogenních tříd takto odpovědělo 13 respondentů, zatímco z homogenních jen 5. V homogenních třídách tedy převažuje realizace výtvarných činností při řízených činnostech, ale v heterogenních třídách se setkáme s nejčastější realizací při hře. Výsledky

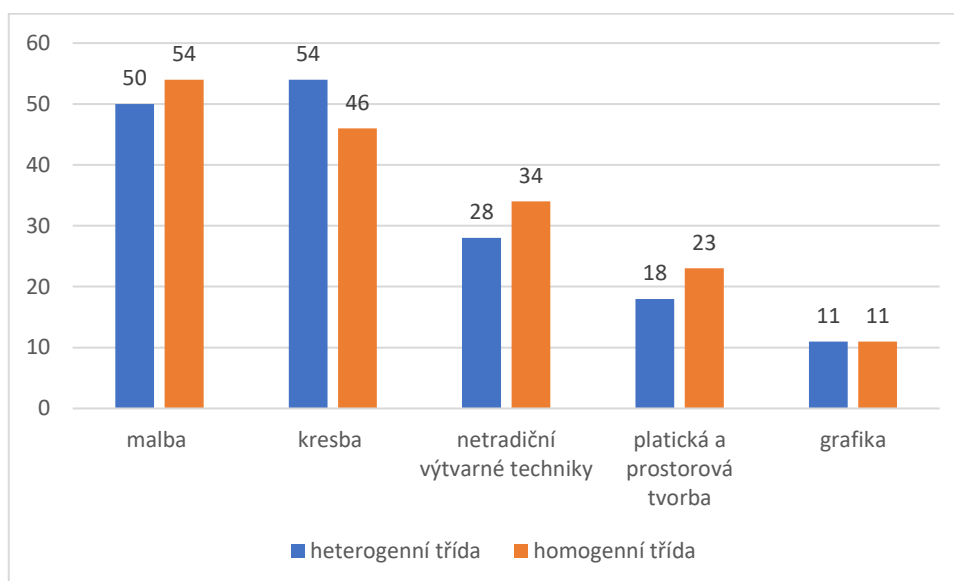
mě celkem překvapily. Čekala jsem nižší zastoupení realizace při řízených činnostech a vyšší počet při hře nebo v průběhu celého dne, který považuji za nejlepší možnost.

Graf 15. *Výtvarné činnosti s dětmi realizujete nejčastěji*



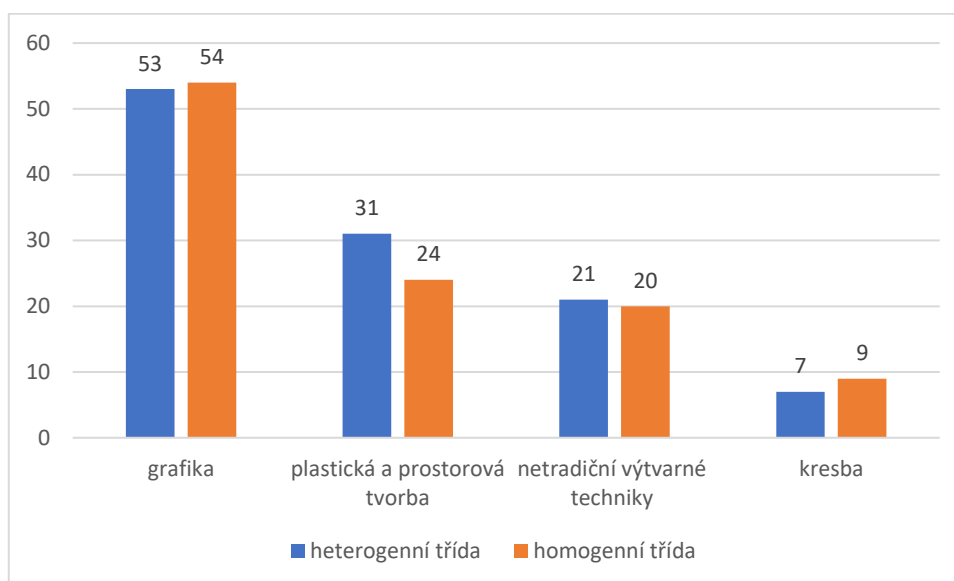
Polouzavřená otázka č. 13 se zaměřovala na to, s kým realizují výtvarné činnosti nejčastěji. Zda jsou učitelky ve třídě při práci samy, odpovědělo v homogenní třídě 43 dotazovaných. V 8 případech mají k sobě asistenta pedagoga, 2 respondenti uváděli druhého učitele a jednou jiný školní personál – uklízečka. V heterogenních třídách je to stejné, jen se liší počet respondentů. Na realizaci výtvarných činností jsou ve 30 případech sami, v 17 mají k sobě asistenta pedagoga, v 6 učitele a v jediném případě personál – uklízečka. Je zřejmé, že respondenti realizují výtvarné činnosti v obou uskupeních nejvíce sami. Větší počet převažuje v homogenních třídách než – li v heterogenních. Při realizaci s asistentem pedagoga a dalším učitelem je jich naopak větší počet v heterogenních třídách než v homogenních. Realizace s dalším personálem je shodná v obou uskupeních. Lze tedy z grafu vyčíst, že v obou uskupeních jsou při realizaci výtvarných činností ve většině případů sami. Svoje zastoupení má i práce s asistentem pedagoga, ač jsem čekala jejich větší zastoupení, vzhledem ke zvyšujícím se počtům asistentů pedagogů ve třídách.

Graf 16. Jaké výtvarné techniky využíváte nejčastěji



Za nejvíce používanou techniku (polouzavřená otázka č. 14) považují respondenti z heterogenních tříd kresbu (50 odpovědí). Z toho v 6 odpovědích se objevila kresba pastelkami, voskovkami (5 odpovědí). V tomto uskupení byla na druhém místě malba. Konkrétně temperu uvedli v 7 odpovědích, vodové barvy (5 odpovědí) a zbytek malbu obecně. V homogenních třídách preferovali respondenti naopak kresbu, kterou označili v 54 případech. V 6 konkrétních odpovědích se jednalo o malbu temperami, ve 4 odpovědích o vodové barvy, v 1 případě o prstové barvy. V homogenním uskupení se dále umístila kresba. Z toho kresba pastelkami byla uvedená v 5 odpovědích, ve 4 kresba voskovkami, ve 2 kresba fixy. Nebylo pro mě překvapením, že se malba a kresba umístila na předních příčkách v oblíbenosti, i když jsem čekala, že nejčastější bude kresba, ke které stačí pastelka nebo tužka. Z grafu vyplynulo ale v homogenních třídách nakonec něco jiného. Na dalších příčkách se vyskytly netradiční výtvarné techniky, plastická a prostorová tvorba a grafika. Grafiku jako samostatnou skupinu zaškrtnuli pouze dva respondenti z každého uskupení, ale do odpovědí napsali, že využívají různé druhy otisku a razítek. V uváděných odpovědích se neobjevilo lepení ani stříhání, které patří mezi mé oblíbené techniky, které sama využívám. Podle mě se těší u dětí i učitelů velké oblibě, i přesto že stříhání je pro dost dětí těžké. Tato otázka mohla zůstat otevřená, aby respondenti odpovídali konkrétně, jelikož raději označovali, než aby odpovídali.

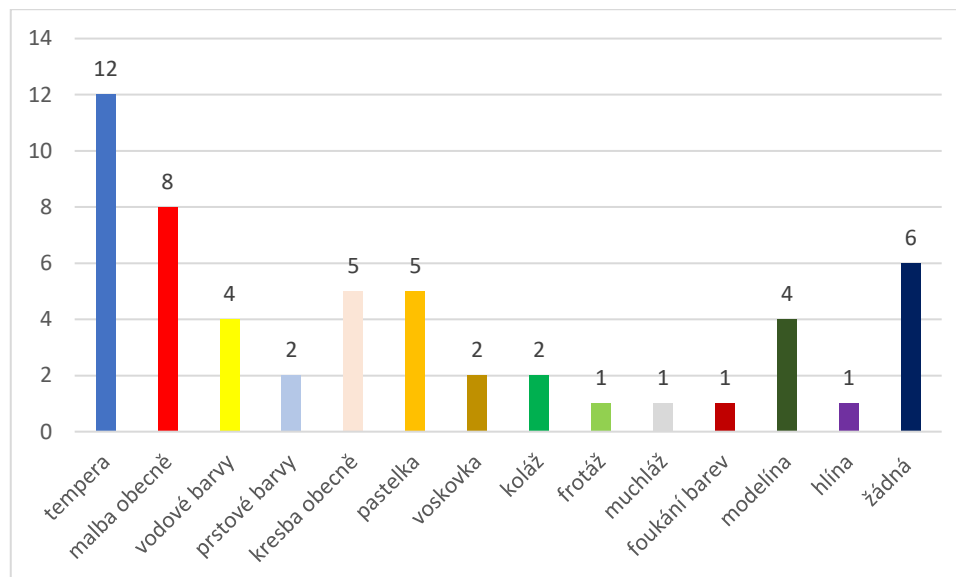
Graf 17. Jaké výtvarné techniky využíváte nejméně



Polouzavřená otázka č. 15 nabízela možnosti i doplnění výtvarné techniky. Jako nejméně využívanou techniku označili respondenti z obou tříd grafiku (heterogenní třídy – 53 odpovědí, homogenní třídy – 54 odpovědí). Neuváděli ani konkrétní typy v odpovědích, pouze zaškrtovali. Domnívám se, že ji považují za náročnou a nemají tak velký přehled, co všechno spadá do grafiky, proto ji uvedli jako nejméně využívanou. Například otisky, které spadají pod grafiku, jsou respondenty uváděny jako často užívané. Hned za grafikou se objevila plastická a prostorová tvorba. V heterogenních třídách se objevily po jedné odpovědi – modelování, práce s hlinou, fimo hmota nebo kinetický písek, jinak zaškrtovali. V homogenních třídách uvedli pouze fimo hmotu a keramiku. Početné zastoupení měly i netradiční výtvarné techniky, které pouze zaškrty. Žádný z respondentů neoznačil malbu. Překvapila mě kresba na posledním místě. Předpokládala jsem, že společně s malbou se v odpovědích nevyskytnou. Domnívala jsem se, že patří k těm nejvyužívanějším a nejoblíbenějším technikám v mateřských školách. Respondenti mohli i doplnit techniky, které využívají nejméně. Spíše zaškrtovali, než odpovídali. Odpovědí nebylo tedy mnoho a byly zařazeny do určitých výtvarných technik, jako tomu bylo v předešlé otázce.

V poslední otevřené otázce č. 16 se respondenti mohli vyjádřit, jakou mají oblíbenou výtvarnou techniku. Je zde uváděn ke každému věkovému uskupení samostatný graf 18 a 19. V grafu 20 jsou porovnané výsledky v obou třídách.

Graf 18. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole v heterogenní třídě

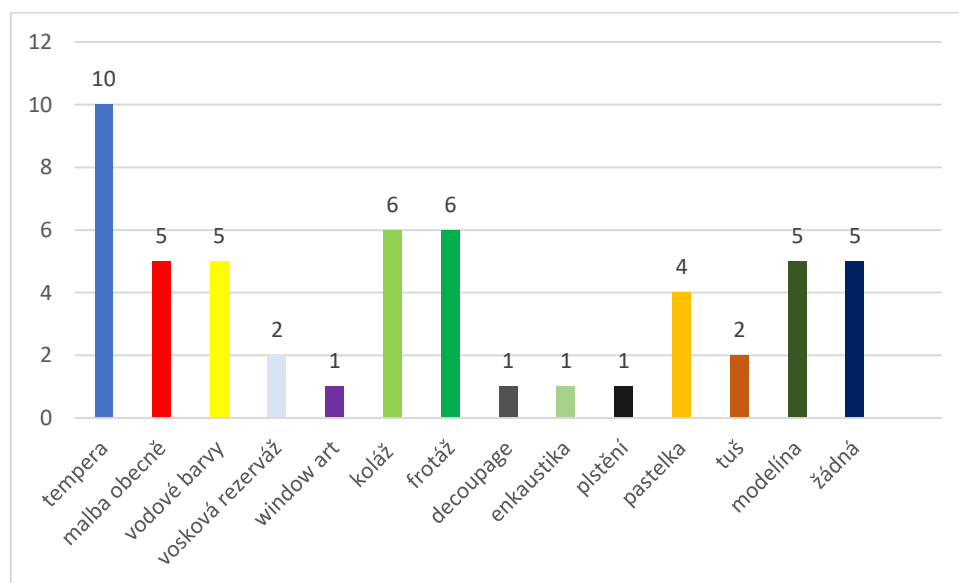


Z grafu 18 vyplývá, že nejoblíbenější technikou je malba temperami (12 respondentů), malba obecně (8 respondentů), vodové barvy (4 respondenti), prstové barvy (2 respondenti). V 6 případech nemají dotazovanou žádnou oblíbenou techniku. Stejný počet uvedl kresbu, z toho ale jen 5 respondentů zmínilo kresbu obecně, kresbu pastelkami (5 respondentů), kresbu voskovkami (2 respondenti). Výtvarné netradiční techniky se objevily u 5 respondentů. Z toho koláž (2 respondenti), frotáž (1 respondent), muchláž (1 respondent), foukání barev (1 respondent). Stejný počet je i u plastické a prostorové tvorby práce s modelínou (4 respondenti), práce s hlínou (1 respondent). Mezi nejoblíbenější patří tedy tempera a malba obecně. Tu uváděli do dotazníku pouze jako - malba, blíže nespecifikovali.

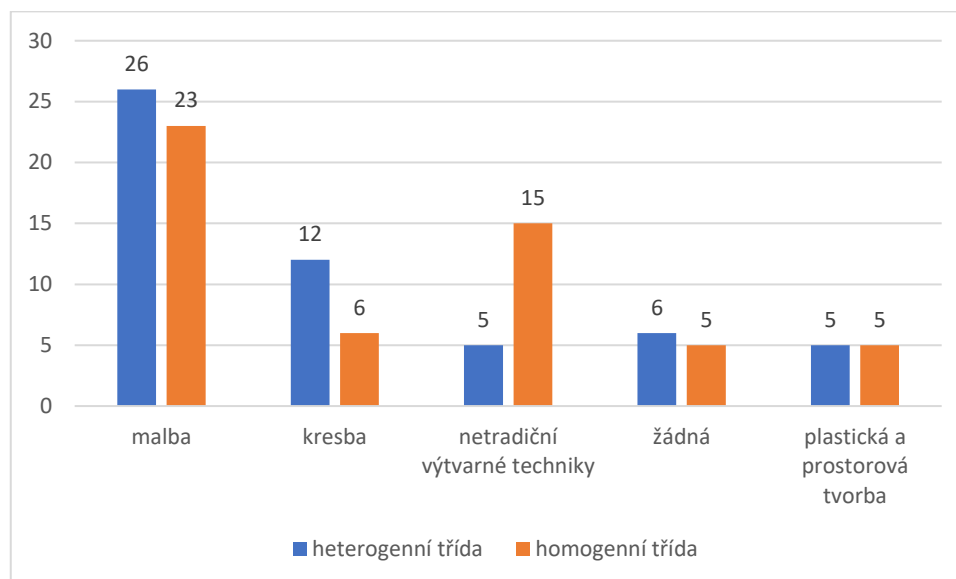
Z grafu 19 lze vyčíst, že malba temperou (10 respondentů), patří i v homogenních třídách mezi nejoblíbenější. Další je malba obecně (5 respondentů), malba vodovými barvami (5 respondentů), vosková rezerváž (malování voskem) – 2 respondenti, window art (malování na sklo) – 1 respondent. Malba je v mateřské škole rozšířená, finančně nenáročná a velice oblíbená. Respondenti uváděli pouze malbu obecně, ale blíže ji nespecifikovali. Proto jsem udělala malbě obecně samostatnou kategorii. To

platilo pro obě dvě skupiny. Jako netradiční výtvarnou techniku uvedlo 15 respondentů, z toho frotáž (6 respondentů), koláž (6 respondentů), decoupage (ubrousková technika), enkaustika a plstění, každá technika po 1 respondentovi. Zde byla větší rozmanitost ve výčtu výtvarných technik, než tomu bylo ve třídě heterogenní. Myslím, že je to do značné míry dané tím, že v homogenní třídě jsou děti stejného věku a nemusí volit dvě přípravy. Mohou si tak dovolit složitější výtvarné techniky. Dále se objevila kresba v 6 odpovědích, z toho 4 kresba pastelkami a zbytek kresba tuší. U kresby pastelkou, bych čekala větší zastoupení z řad respondentů. Domnívám se, že je do výtvarných činností zařazována často a je považována za jednoduchou výtvarnou techniku, což se ukázalo i v grafu 5. V plastické a prostorové tvorbě se jedná o modelování modelínou ve všech 5 odpovědích. Tato technika se mezi respondenty řadila mezi náročné výtvarné techniky (graf 7), tak z toho můžu usuzovat, že nepatří ani k nejoblíbenějším. Stejný počet respondentů uvedl, že nemají žádnou oblíbenou výtvarnou techniku. Mezi nejoblíbenější techniky se řadí tempera a frotáž společně s koláží.

Graf 19. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole v homogenní třídě



Graf 20. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole



Jako nejoblíbenější výtvarnou techniku v heterogenních třídách považují respondenti malbu (26 respondentů). Dále sem zařadili kresbu (12 respondentů), která je oblíbenější než v homogenní třídě. Respondenti z heterogenních tříd uvádějí, že nemají žádnou výtvarnou techniku. Další místo obsadily netradiční výtvarné techniky, plastická a prostorová tvorba. V homogenních třídách také považují malbu (23 respondentů) za nejoblíbenější. Na rozdíl od heterogenní třídy patří mezi další oblíbené techniky netradiční výtvarné techniky a kresba. Plastická a prostorová tvorba společně se žádnou oblíbenou technikou se řadí na poslední místa. Malbu (temperami) považují v obou uskupeních tedy za nejoblíbenější. Překvapil mě i počet respondentů, kteří neuváděli žádnou oblíbenou výtvarnou techniku. Jelikož jsem se domnívala, že každý respondent z mateřské školy má nějakou oblíbenou techniku, kterou preferuje. Moje nejoblíbenější technika je kreslení pastelkou. Výraznější rozdíl spatřuji ve vyšších počtech respondentů z homogenních tříd, kteří uváděli netradiční výtvarné techniky ve vyšším zastoupení. Ty se ale v heterogenních třídách řadí v oblíbenosti mezi poslední místa.

7.2 Vyhodnocení praktické části

V praktické části bylo zjištěno, jaké výtvarné techniky považují učitelé za jednoduché, a které za naopak náročné. V obou uskupeních jako nejjednodušší techniku v mateřské

škole uvedli malbu (nejvíce uváděná byla tempera) a za nejvíce náročnou grafiku (tisk z výšky). Vnímání výhod a nevýhod učiteli při jednoduchých výtvarných technikách se v obou uskupeních liší. Časovou nenáročnost uváděli nejčastěji jako výhodu v heterogenních třídách, zatímco v homogenních třídách dominovala rychlost. V heterogenních třídách spatřují nevýhodu ve stereotypu a v homogenních třídách v přílišné jednoduchosti. U náročných výtvarných technik se v uvádění největších výhod a nevýhod učitelé shodli. Rozvoj fantazie, tvořivosti a dovedností je považována za největší výhodu při používání náročných výtvarných technik. Naopak za největší nevýhodu vnímají časovou náročnost. V obou uskupeních, při jednoduchých výtvarných technikách převažuje práce skupinová. Avšak v homogenních třídách má početné zastoupení i práce s celou třídou. Učitel v heterogenních třídách realizuje nejčastěji náročné výtvarné činnosti individuálně a v homogenních skupinově. V heterogenních třídách dochází k realizaci výtvarných činností nejčastěji při řízených činnostech a v homogenní při hře. Učitelé v obou třídách jsou nejčastěji na realizaci při výtvarných činnostech sami. V heterogenních třídách zvolili za nejvíce využívanou techniku kresbu a v homogenních malbu. Jako nejméně využívanou techniku, z obou tříd, volí grafiku a za nejoblíbenější techniku považují učitelé v obou uskupeních malbu temperou.

8 DISKUZE

Jaké výtvarné techniky považují učitelé za jednoduché a které za náročné se na prvních místech, v jednotlivých uskupeních, neliší. Grafické techniky jsou pro děti předškolního věku velice technicky složité a náročné. Učitel musí přihlížet k věku, dovednostem a schopnostem dětí (Brožová & Peřinová, 1994). Toto potvrdili i učitelé, kteří ji považují za náročnou v obou věkových uskupeních. Konkrétně se jednalo o grafickou techniku tisku z výšky. Celkově považuji i já grafiku za nejnáročnější výtvarnou techniku v mateřské škole, kromě otisku. Ten se podle mě řadí mezi jednoduché výtvarné techniky. V odpovědích mi chybělo stříhání, které považuji v mateřské škole za důležité a pro hodně dětí je náročné. Mnohdy s ním mají děti velké problémy, bez ohledu na věk. Zatímco za jednoduchou považují malbu (temperou). Jedná se o jednu z nejvíce používaných technik. Je vnímána jako méně náročná a vhodná technika pro mateřské školy (Roeselová, 1996). Ale sama bych jako nejjednodušší výtvarnou techniku malbu neoznačila, za tu považuji kresbu (kreslení pastelkami), která se umístila až na druhém místě.

Výraznější rozdílnost spatřuji až v uvádění výhod a nevýhod při jednoduchých výtvarných technikách, kde dochází k odlišnostem. Učitelé z heterogenních tříd volí tyto techniky především pro její časovou nenáročnost a z homogenních pro rychlost. Domnívám se, že časová nenáročnost je opodstatněná. Podle učitelů bývá na tuto techniku snadná příprava a organizace. Velkou výhodou spatřuji v tom, že čím jsou děti starší, tím jsou pro ně jednoduché techniky méně náročné, tudíž bývají mnohdy rychle hotové, a tak se může učitel více věnovat dětem mladším. Zatímco v homogenních třídách převažuje rychlost výtvarných technik, při kterých je výsledek obvykle viděn hned. Myslím, že se do výsledku promítlo věkové uskupení dětí (stejný věk). Vzhledem ke stejnému věku dětí není podle učitelů nutná dvojí příprava. Je nutné ale brát v potaz, že každé dítě je individualita. Mají i své úskalí, které v heterogenních třídách spatřuji nejčastěji ve stereotypu a v homogenních v přílišné jednoduchosti. Jednoduché techniky se často opakují a děti se mohou začít nudit. Zaleží samozřejmě na přípravě a pojetí každého učitele. U náročných výtvarných technik se v uvádění největších výhod a nevýhod učitelé shodli. Rozvoj fantazie, dovednosti a tvořivosti převažuje jako výhoda při náročných výtvarných technikách. Jako největší nevýhodu

uvedli učitelé časovou náročnost, se kterou musím souhlasit. Učitelé z heterogenních tříd uváděli i navíc dvojí přípravu a odlišnou obtížnost. Bělinová (1986) uvádí, že úkol by měl být pro všechny tematicky podobný, ale obtížnost odstupňovaná podle věku dětí. Učitel by měl tedy při svojí práci zohledňovat, zda se jedná o třídu heterogenní nebo homogenní a jaké je věkové složení dětí (Průcha & Kořátková, 2013). To často potvrdili i učitelé - velkou roli při výběru výtvarných technik v jednotlivých třídách hraje věk konkrétních dětí. Zmiňovali, že je časově složitější sladit náročnou výtvarnou techniku, vzhledem k věku dětí, tak aby vyhovoval jak nejmladším, tak i nejstarším dětem. Měla jsem se více zaměřit na to, jaký je konkrétní věk v jednotlivých homogenních třídách. A u heterogenních zjišťovat, jaký věk dětí převažuje. Domnívám se, že by byly trochu jiné výsledky. Výše zmíněným jsem odpověděla na první stanovenou výzkumnou otázku, co považují učitelé za výhody a nevýhody při používání výtvarných technik v jednotlivých věkových uskupeních.

Další výzkumná otázka se týkala přizpůsobování pedagogické činnosti při výtvarných technikách v jednotlivém věkovém uspořádání. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že při jednoduchých výtvarných technikách převažuje práce skupinová v obou třídách. I když v homogenních třídách má velké zastoupení i práce s celou třídou, což o heterogenních třídách nelze říct. Při náročných technikách v heterogenních třídách nejčastěji pracují individuálně a v homogenních skupinově. Frontální výuka přechází do pozadí a měla by se nejvíce objevovat skupinová a individuální práce s dětmi (Kořátková, 2014). Což uvedli i učitelé v dotazníkovém šetření. Učitelé tedy přizpůsobují svoji pedagogickou činnost při výtvarných technikách v jednotlivém věkovém uspořádání formou výuky, ale záleží na náročnosti výtvarné techniky. Při realizaci bych osobně zohledňovala věk a náročnost techniky, ale pokud jsem zvolila jednoduchou výtvarnou metodu, pracovala jsem s malou skupinou dětí. V případě náročnějších technik jsem volila individuální přístup k práci, abych se dětem mohla více věnovat.

V heterogenních třídách realizují výtvarné činnosti převážně při hře a řízených činnostech. Početné zastoupení má i realizace v průběhu celého dne, což v homogenních třídách byla trochu opomíjena. Předpokládala jsem, že realizace při řízených činnostech je v dnešní době už přežitek. Sama považuji realizaci rozvrženou do

celého dne, podle potřeb dětí, za nejlepší možnost. V homogenní třídě dominuje realizace při řízených činnostech. Věkové uskupení tedy ovlivňuje dobu, kdy dochází k realizaci výtvarných činností. Do dotazníkového šetření jsem mohla zařadit a následně vyhodnotit, jak se liší doba realizace výtvarných činností při jednoduchých a náročných výtvarných technikách.

Na realizaci výtvarných činností bývají v obou třídách pedagogové nejčastěji sami. Domnívám se, že záleží hodně na možnostech dané školy. Asistent pedagoga se sice ve školách objevuje často, ale není to podmínkou. To stejné platí i u realizace s druhým učitelem. Zde záleží, jak mají učitelé rozvrženou pracovní dobu. Při své praxi jsem nejčastěji realizovala aktivity sama a s druhým učitelem jsme se překrývali až na pobyt venku.

Na poslední výzkumnou otázku, jaké výtvarné techniky používají učitelé v jednotlivých věkových uskupeních, vyplynulo, že v heterogenních třídách patří mezi nejvyužívanější techniku - kresba a v homogenních - malba. Tyto otázky jsem měla nechat v dotazníku otevřené, aby respondenti popisovali, bylo by to více konkrétní. Měli sice možnost uvést výtvarnou techniku, ale většina pouze zaškrtovala. Domnívala jsem se, že v obou třídách bude právě převažovat kresba. Jelikož podle Křížové (2021) patří mezi nejzákladnější nástroj pro kresbu v předškolním věku právě pastelka, která se u dětí těší velké oblibě. Za nejméně využívanou techniku označili grafiku, která mě nepřekvapila. Myslím, že se do výsledku promítla její časová náročnost a složitost (Brožová & Peřinová, 1994).

Nejoblíbenější výtvarnou technikou se v obou uskupeních stala malba - konkrétně malba temperou. Čekala jsem také zastoupení lepení nebo vymalovávání, které se zejména u mladších dětí těší velké oblibě. Domnívala jsem se, že jsou i u učitelů oblíbené. Ty se bohužel neobjevily v žádné odpovědi. Na přední příčky v heterogenních třídách se dále zařadila malba obecně. V homogenních jsou to za temperou, netradiční výtvarné techniky, jednalo se konkrétně o koláž a frotáž. Jak uvádí Křížová (2021), tak právě konkrétně tyto netradiční techniky patří k nejvyužívanějším a velice oblíbeným v mateřských školách.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak ovlivňuje věkové složení třídy výběr výtvarných technik učitelem mateřské školy. Věkové uskupení neovlivňuje pohled, jaký mají učitelé na to, které výtvarné techniky považují za náročné a které naopak za jednoduché. Věkové uskupení se promítne do vnímání výhod a nevýhod učiteli, při jednoduchých výtvarných technikách. Při náročných výtvarných technikách tomu ale tak není. Tam se odlišné uspořádání, na prvních místech, neprojeví. Při volbě práce, u méně náročných technik, se věk třídy na přední příčce nepromítne. Ale ovlivňuje volbu práce, jakou volí učitelé při náročných výtvarných technikách. Věkové složení třídy má vliv i na to kdy učitelé realizují výtvarné činnosti nejčastěji. Naopak neovlivňuje, s kým realizují výtvarné činnosti. Věkové uskupení má vliv na nejčastěji využívanou výtvarnou techniku. U nejméně využívané techniky se věk třídy nepromítne. Neovlivní ani pohled na nejvíce oblíbenou výtvarnou techniku.

V dotazníkovém šetření se mi dále podařilo odpovědět na stanovené výzkumné otázky a dozvěděla jsem se spoustu informací od učitelů pracujících v mateřských školách. Domnívám se, že se díky mému šetření naskytlo pár informací, které by se mohly rozšířit v dalším dotazníkovém šetření. Nabízí se možnost zaměřit se na konkrétní věk dětí v jednotlivých uskupeních. Jaký je konkrétní věk v homogenních třídách, a v heterogenních zjišťovat, jaký věk dětí převažuje. Zajímavé by bylo i šetření mezi učiteli na téma výtvarné technika – grafika. Myslím si, že učitelé neměli velký přehled, co do této techniky všechno spadá a patří.

Zpracování dotazníkového šetření bylo velice náročné a zdlouhavé, i když jsem se domnívala, že jeho zpracování bude rychlé, nakonec jsem se velice zmýlila. Z mého pohledu bylo nejsložitější částí jeho následné vyhodnocování. Celkově mě překvapily výsledky dotazníkového šetření. Předpokládala jsem se, že mezi výsledky v obou uskupeních budou větší rozdíly a trochu odlišné výsledky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. Portál.
- Bělinová, L. et al. (1986). *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. SPN.
- Brožová, V., & Peřinová, M. (1994). *Kreslíme, malujeme, modelujeme...* Fortuna.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gray, P. (2012). *Svoboda učení*. Scio.
- Havlíňová, M. et al. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Portál.
- Havlová, J. (2012). Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2(1), 20–22.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvalitativního výzkumu*. Grada.
- Kohlová, M. (2004). *Výtvarné činnosti pro malé děti*. Portál.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě mateřská škola*. Grada.
- Kropáčková J. (2016). Vstup dítěte mezi vrstevníky. In E. Opravilová, *Předškolní pedagogika* (s. 151–169). Grada.
- Křížová, Ž. (2021). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Kuchař, R. (1976). *Kresba, malba, grafika: pro lidové školy umění*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie: s úvodem do vývojové neurofyzologie*. H & H.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.

- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Sarah.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. et al. (2016). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Uždil, J. (1980). *Čáry, klikyháky paňáci a auta*. SPN.
- Uždil, J., & Šašinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. SPN.
- Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vaňková, M. (2004). Spokojené dítě. *Informatorium 3-8*, (5), 4.
- Vondrová, P. (2001). *Výtvarné techniky pro děti*. Portál.
- Vygotsky, L. S (1978). *Interaction Between Learning and Development. Readings on the Development of Children*. Scientific American books.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Portál.

Elektronické zdroje:

Koželuh, O. (2020). *Problém homogenních a heterogenních tříd*. Dostupné z <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/100195/problem-homogennich-a-heterogennich-trid>

Křížová, Ž. (2013). *Kresba uhlem*. Dostupné <https://vytvarne-napady-pro-deti.webnode.cz/products/kresba-uhlem1/>

Křížová, Ž. (2013). *Kresba rudkou*. Dostupné z <https://vytvarne-napady-pro-deti.webnode.cz/products/kresba-rudkou1/>

MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Pratt, D. (1986). *On the Merits of Multiage Classrooms*. Dostupné z https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-07/3-3_3.pdf

Srbová, V. (2011). *Rozdíly homogenně a heterogenně uspořádaných tříd v MŠ a jejich vliv na připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy* [Diplomová práce, Karlova univerzita]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/96380/?lang=en>

Učitelské noviny (2020). *Přínosy a rizika v homogenních třídách*. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Délka praxe v mateřské škole

Graf 2. Během své praxe jste měl/a možnost pracovat ve věkově

Graf 3. V současné době pracujete ve třídě

Graf 4. Jaké základní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za jednoduché

Graf 5. Jaké konkrétní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za jednoduché

Graf 6. Jaké základní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za náročné

Graf 7. Jaké konkrétní výtvarné techniky považujete v mateřské škole za náročné

Graf 8. Co považujete za největší výhodu při používání jednoduchých (méně náročných) výtvarných technik

Graf 9. Co považujete za největší nevýhodu při používání jednoduchých (méně náročných) výtvarných technik

Graf 10. Co považujete za největší výhodu při používání náročných výtvarných technik

Graf 11. Co považujete za největší nevýhodu při používání náročných výtvarných technik

Graf 12. S dětmi pracujete při méně náročných technikách nejčastěji

Graf 13. S dětmi pracujete při náročných výtvarných technikách nejčastěji

Graf 14. Kdy realizujete výtvarné činnosti nejčastěji

Graf 15: Výtvarné činnosti s dětmi realizujete nejčastěji

Graf 16. Jaké výtvarné techniky využíváte nejčastěji

Graf 17. Jaké výtvarné techniky využíváte nejméně

Graf 18. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole v heterogenní třídě

Graf 19. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole v homogenní třídě

Graf 20. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Dotazník pro pedagogy v mateřské škole

PŘÍLOHA

Příloha 1. Dotazník pro pedagogy v mateřské škole

Vážené paní učitelky a učitelé mateřských škol,

v rámci mé bakalářské práce na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích se věnuji tématu „Výtvarné techniky v mateřské škole v různých typech tříd“.

Dovoluji si Vás touto cestou požádat o spolupráci při vyplnění níže uvedeného anonymního dotazníku.

Děkuji Vám za ochotu.

Bc. Tereza Šimková

1. Délka Vaší praxe v mateřské škole je:

- ☐ do 5 let
- ☐ 6–10 let
- ☐ 11–20 let
- ☐ 21–30 let
- ☐ 31 a více let

2. Během své praxe jsem měl/a možnost pracovat ve věkově:

- ☐ homogenní třídě (2–4 roky, 4–5 let, 5–6 let)
- ☐ heterogenní třídě (2–6 let)
- ☐ v obou třídách

3. V současné době pracujete ve třídě:

- ☐ homogenní (2–4 roky, 4–5 let, 5–6 let)
- ☐ heterogenní (2–6 let)
- ☐ částečně heterogenní (2–5 let, 4–6 let)

4. Jaké výtvarné techniky považujete v mateřské škole za jednoduché:

5. Jaké výtvarné techniky považujete v mateřské škole za náročné:

6. Co považujete za největší výhodu při používání jednoduchých (méně náročných) výtvarných technik:

7. Co považujete za největší nevýhodu při používání jednoduchých (méně náročných) výtvarných technik:

8. Co považujete za největší výhodu při používání náročných výtvarných technik:

9. Co považujete za největší nevýhodu při používání náročných výtvarných technik:

10. S dětmi pracujete při méně náročných technikách nejčastěji (vyberte jednu možnost):

- ☐ skupinově
- ☐ s celou třídou
- ☐ individuálně
- ☐ uveďte

11. S dětmi pracujete při náročných výtvarných technikách nejčastěji (vyberte jednu možnost):

- ☐ skupinově
- ☐ s celou třídou
- ☐ individuálně
- ☐ uveďte

12. Kdy realizujete výtvarné činnosti nejčastěji (vyberte jednu možnost):

- ☐ při řízených činnostech
- ☐ při volné hře
- ☐ při pobytu venku
- ☐ po odpoledním odpočinku – odpoledne
- ☐ v průběhu celého dne
- ☐ uveďte

13. Výtvarné činnosti s dětmi realizujete nejčastěji (vyberte jednu možnost):

- ☐ sama
- ☐ za pomoci dalšího učitele
- ☐ za pomoci asistenta pedagoga
- ☐ za pomoci jiného školního personálu
- ☐ uveďte

14. Jaké výtvarné techniky využíváte nejčastěji (vyberte jednu nebo více možností):

- ☐ malba
- ☐ kresba
- ☐ plastická a prostorová tvorba
- ☐ grafika
- ☐ netradiční výtvarné techniky
- ☐ uveďte

15. Jaké výtvarné techniky využíváte nejméně (vyberte jednu nebo více možností):

- ☐ malba
- ☐ kresba
- ☐ plastická a prostorová tvorba
- ☐ grafika

- netradiční výtvarné techniky
- uveďte

16. Máte nějakou oblíbenou výtvarnou techniku, kterou byste doporučila při práci v mateřské škole:

Děkuji za čas, který jste věnovali při vyplnění mého dotazníku.