

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Uplatnění výtvarných činností v lesní mateřské škole

Anežka Sedmikrásková

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Uplatnění výtvarných činností v lesní mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce: Praha, 11.7.2024

Ráda bych poděkovala Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za její milé a odborné vedení práce, cenné rady a čas, který mi během psaní práce věnovala. Také bych chtěla poděkovat průvodkyním a učitelkám, které mi umožnily realizaci praktické části této práce. Děkuji i dětem, které se mnou zkoušely připravené výtvarné činnosti. Naposled bych chtěla poděkovat své rodině a svému muži za podporu při psaní práce i během mého celého studia.

ANOTACE

Tato práce se zabývá výtvarnou výchovou v lesních mateřských školách a jejím plánováním. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce obsahuje kapitoly o předškolním dítěti a jeho výtvarném projevu, lesní mateřské škole, současném pojetí výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, a nakonec podobou výtvarné výchovy v lesní mateřské škole.

Praktickou část můžeme rozdělit na tři části. Nejprve obsahuje rozbor toho, jak probíhá výtvarná výchova ve dvou vybraných lesních předškolních zařízeních. V další části navrhuji pomůcku pro plánování výtvarné činnosti. Poslední část obsahuje moje ověřování dané pomůcky v praxi. V závěru je práce zhodnocena.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání, lesní mateřská škola, výtvarné činnosti, dětský výtvarný projev, plánování výtvarných činností

ANOTATION

This work focuses on art education in forest kindergartens and its planning. It is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part of the work includes chapters on preschool children and their artistic expression, forest kindergartens, the current concept of art education in preschool education, and finally, the form of art education in forest kindergartens.

The practical part can be divided into three sections. Firstly, it includes an analysis of how art education is conducted in two selected forest preschool facilities. In the next section, I propose a tool for planning artistic activities. The final section involves the validation of this tool in practice. In conclusion, the work is evaluated.

KEYWORDS

preschool education, forest kindergarten, art activities, children's visual arts expression, planning art activities

Obsah

Úvod	8
1 Předškolní dítě	10
1.1 Výtvarný projev předškolního dítěte	11
1.1.1 Práce s výtvarným projevem dětí	12
1.1.2 Vývoj dětské tvorby	13
2 Lesní mateřská škola	16
2.1 Charakteristika LMŠ	16
2.2 Historie LMŠ	18
2.2.1 LMŠ v České republice	18
2.3 Legislativa	19
3 Současné pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole	20
3.1 Sestavení výtvarné lekce	21
3.1.1 Výtvarný kontext oborový	22
3.1.2 Výtvarná otázka	23
3.1.3 Výtvarný úkol	23
3.1.4 Kritéria hodnocení	24
4 Výtvarná výchova v LMŠ	25
5 Popis praktické části	27
5.1 Cíle praktické části	27
5.2 Výzkumné otázky	27
5.3 Výzkumné metody a práce s daty	28
6 Analýza výtvarné výchovy ve vybraných LMŠ	29
6.1 LMŠ A	30
6.1.1 Pozorování v LMŠ A	30

6.2	Lesní klub B	32
6.2.1	Pozorování v lesním klubu B	33
6.3	Shrnutí dat	36
6.3.1	Pozorované aktivity	36
6.3.2	Postoj průvodkyň k výtvarné výchově	38
7	Sestavení setu výtvarných otázek a práce s nimi.....	39
8	Aplikace a zpětná vazba	42
8.1	První aplikace a individuální práce	42
8.2	Aplikace v lesním klubu	45
8.3	Práce s učitelkou dětské skupiny	50
9	Vyhodnocení.....	52
	Závěr.....	53
	Seznam použitých informačních zdrojů	55
	Přílohy	60

Seznam zkratek

LMŠ – lesní mateřská škola

VČ – výtvarná činnost

VV – výtvarná výchova

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol

Úvod

Tuto práci jsem se rozhodla napsat z důvodu svého vlastního zájmu o zjištění, zda a jak lze realizovat výtvarné činnosti v lesním klubu, ve kterém jsem pracovala. Výtvarné aktivity zde byly zhruba v polovině případů realizovány neplánovaně z iniciativy dětí, když byly plně motivované. Mé kolegyně tak často vymýšlely činnosti na místě, což nebylo vždy úplně jednoduché a funkční. Neplánované činnosti jednoduše vždy nevycházejí přesně tak, jak by si učitelka představovala. Také jsem si začala všimnout, že při realizaci výtvarných činností často docházelo k odpojení od jejich výtvarného charakteru a dostávaly charakter spíše pracovní, přestože byly všemi považovány za výtvarné. To bylo nejvíce vidět v jednodušnosti výsledných prací, z kterých většinou vycházelo jen jedno téměř totožné řešení. Děti v této skupině byly nicméně velmi tvořivé a kreativní a mně přišlo jako velká škoda jim neposkytnout výtvarné činnosti, které by je v jejich rozvoji dále posouvaly.

Ze studia jsem zároveň poznala podstatu plánování a cílevědomosti u výtvarných činností. Naučila jsem se naplánovat výtvarnou lekci zábavně a tak, aby dále rozvíjela kreativitu. Během své praxe (ať už školní či pracovní) jsem si vyzkoušela, jak je současný model výtvarné výchovy pro děti silně obohacující, zvláště v kombinaci s ostatními vzdělávacími oblastmi. Nicméně také vyžaduje dlouhou časovou přípravu. Sama jsem nad některými přípravami strávila hodiny času a ptala se sama sebe, jestli bych nemohla docílit alespoň podobného výsledku v určité zkrácené formě. Zároveň jsem se ve své pracovní praxi několikrát setkala s kolegyněmi, které byly mnohem zkušenější, ale jejich výtvarné činnosti neobsahovaly potřebné prvky rozvíjející dětskou fantazii a schopnost řešit problémové situace (často neznaly současnou koncepci výtvarné výchovy v mateřské škole, nebo ji plně nerozuměly a nevěděly, jak ji uchopit). Jejich lekce byly často velmi poutavé a zábavné, ale jednoduše neodpovídaly standardům, které jsme měly stanovené během mého studia na univerzitě. Když jsem se s nimi pokoušela výtvarnou činnost naplánovat, bylo pro nás těžké se na lekci domluvit a najít společnou představu o optimální podobě činnosti. Proto jsem se rozhodla zkusit najít řešení těchto problémů prostřednictvím této práce.

Tato práce se v teoretické části zabývá potřebnou specifikací daných proměnných. To znamená nejprve předškolním dítětem a následně jeho výtvarným projevem. Poté jsem se přesunula na upřesnění prostředí, kde jsem se s danou problematikou setkala nejvíce a kde

ji hodlám využívat, a to je prostředí lesní mateřské školy či klubu. Následně jsem se soustředila na současnou koncepci výtvarné výchovy a teoretickou část jsme uzavřela kapitolou o výtvarné výchově v lesních předškolních zařízeních.

Praktickou část jsem začala jejím představením a vymezením jednotlivých cílů a výzkumných otázek. Na ty jsem navázala analýzou toho, jak probíhá výtvarná výchova ve dvou vybraných lesních předškolních zařízeních, abych svou představu o jejím průběhu upřesnila. Poté jsem se přesunula k tvorbě své pomůcky pro plánování výtvarné lekce, kterou nazývám „výtvarná karta“. Zde jsem především vymýšlela jednotlivé kategorie, které je třeba začlenit, a hlavně vytvářela šablonu na tvorbu výtvarné otázky. Z toho jsem vytvořila onu výtvarnou kartu, kterou jsem následně aplikovala ve třech instancích. Praktickou část jsem uzavřela vyhodnocením své výtvarné karty a jak se v praxi používá.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní dítě

Na začátek bych ráda definovala hlavní středobod své pedagogické práce – tím je předškolní dítě. Zajímavých a výstižných definicí tohoto životního období můžeme v odborné literatuře najít mnoho, já zde překládám alespoň pár.

Předškolní věk dítěte je v širším pojetí chápán jako období od narození do nástupu do školy. V užším ho pak můžeme vnímat jako období dítěte, kdy dochází do mateřské školy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

„Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zprav. navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Průcha et al., 2009, s. 228)

Dle Vágnerové a Lisé (2021) je to období od 3 do 6-7 let¹, které můžeme považovat za fázi přípravy na život ve společnosti. Je ukončeno zpravidla nástupem do základního vzdělávání. Toto období se vyznačuje intuitivním a emocionálním zabarvením u rozhodování a vnímání světa, egocentrismem² a silným zájmem dítěte překonávat různorodé překážky a zvládat rozličné úkoly – chce ukázat „že na to má“.

Matějček (2005) považuje za předškolní věk primárně čtvrtý až šestý rok života dítěte. Zdůrazňuje důležitost předškolního období v kontrastu s předpokladem, že je to pouze období před nástupem dítěte do školy. Dítě je v této době velmi aktivní, učí se přijímat

¹ Od roku 2020 je předškolní dítě definováno ve věku od dvou do zpravidla šesti let (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

² „Pohled na svět, ve kterém u jedince převládá soustředění na sebe sama a malé ohledy na ostatní. U dětí vývojová fáze vraném dětství, kdy je samo sobě středem všeho dění.“ (Průcha et al., 2009, s. 66)

požadavky kulturní společnosti, prosociálnímu chování³, zároveň je lehce ovlivnitelné a tolerantní k zvláštnostem ostatních.

Předškolní dítě můžeme vnímat jako rychle rozvíjející bytost plnou potenciálu, fantazie a unikátních pohledů na každodenní věci či situace. Předškolní instituce ho mají za úkol rozvíjet, pomoci mu najít jeho potenciál a začít na cestě jeho akademického působení.

1.1 Výtvarný projev předškolního dítěte

Výtvarný projev předškolního dítěte je bránou do jeho mysli, do jeho zkušeností i názorů. V této části práce se budu věnovat jeho charakteristice a vývoji.

K jeho rozvíjení v předškolním věku nabádá již Komenský (1992, s. 89): „*Mají také do malířství a písarství zavozovány býti hned u této mateřské školy dívky: a to hned v třetím neb čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi můž.*“

Výborně ho popisuje Babyrádová (2014) jako něco, na co nelze nahlížet s kritickým pohledem soustředícím se na techniku či provedení tvorby. Je to prostředek ke zkoumání dětské fantazie a jejich světa. Jejich tvorba by měla být brána vážně s uvědoměním toho, že může být dalším prostředkem ke komunikaci, když nám dochází slova nebo ještě neznáme ta vhodná. Dítě i ve zjednodušené kresbě umí zachytit komplexní situace a myšlenky, které je velmi složité popsat slovy. Je třeba neopomenout, že tato díla často kombinují střípky znalostí a skutečností dítěte s jeho fantaskním světem představ.

Podstatu výtvarného projevu popisují i Hazuková a Šamšula (2005, s. 51): „*Výtvarný projev je výsledkem vyrovnávání se individua se světem. Je projevem celé jeho osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm smyslové vnímání, emocionální a racionální poznávání i logické myšlení.*“

Uždil (2002) výtvarné projevy dítěte bere jako určitý typ hry. Začátek kreslení úzce spojuje s vývojem dítěte. Podle jeho kresby můžeme jeho přirozený vývoj pozorovat a usuzovat z něj jeho posuny (dítě neví, jak má jeho výtvarný projev zhruba postupovat, pedagog by měl). Kreslení a malování považuje nejdříve za hru se stopou a postupem času spíše jako hru

³ „*Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.*“ (Průcha et al., 2009, s. 226-227)

dramatického charakteru. Na rozdíl od jiných her taková hra po sobě zanechává stopu – výtvarné dílo. O to však dítě většinou po ukončení činnosti nejeví zájem, hra je pro něj samotná tvorba.

K tomuto pohledu se vyjadřuje již před Uždilem i Piaget a Inhelderová (2010). Kresbu zařazují mezi období symbolické hry⁴ a obrazové představy. Stejně jako Uždil tvrdí, že kresbu provází radost a smysl má sama v sobě (to odpovídá symbolické hře). Podobnost s obrazovou představou vidí ve snaze napodobit skutečnost.

Dalších teorií a výzkumů o podstatě výtvarného projevu v dětství je mnoho, z většiny nicméně vychází, že tvorba je velmi důležitý prostředek k sebevyjadřování, rozvoji kreativního myšlení i řešení problémových situací. Může mít i mnoho terapeutických účinků, které se využívají například v arteterapii⁵.

1.1.1 Práce s výtvarným projevem dětí

Předtím, než se budu zabývat fázemi vývoje dětské výtvarné tvorby, přijde mi důležité se zmínit o vhodném přístupu k tvořícím dětem.

Jak jsem již uvedla v předchozích odstavcích, výtvarná činnost (dále také VČ) je pro děti hrou, zábavou, prostředkem pro expresi nebo i uvolnění. Při tom je nutné mít na paměti, že grafický rozvoj je ovlivňován různými faktory, jako například jeho okolím. To nejlepší, co může dospělý člověk pro vývoj dětského výtvarného projevu udělat, je se o něj zajímat. To znamená hovořit o něm, zajímat se o tvořící proces dítěte, povzbudit ho v tvorbě nebo ukázat dítěti, že nás potěšilo, když nám svoje dílo daruje. Konverzace o díle s dítětem pak může přinášet novou blízkost. Dítě často zájem dospělého motivuje k další tvorbě, například se může pokoušet opakovat nakreslit něco, co s dospělým pojmenovalo. Důležité je také poznamenat, že bychom se měli vyhýbat kritice dětských výtvorů, ta může vést ke snížení sebevědomí v tvořivé oblasti nebo i nezájmu o výtvarnou činnost jako takovou. (Plevová a Pugnerová, 2022)

⁴ Symbolická hra je stádium hry před nápodobou. Je to hra, která vychází z potřeby dítěte ve své adaptaci ke světu něco asimilovat i čistě svým potřebám a tužbám. Při symbolické hře dítě využívá svých zážitků v nápodobě, které ještě nemá cíl sama v sobě, ale jen si vybavuje symboly v hravé asimilaci. (Piaget a Inhelderová, 2010)

⁵ Arteterapie je druh terapie, kde se výtvarný projev využívá jako prostředek k diagnostice i léčení psychických obtíží. (Průcha et al., 2009)

1.1.2 Vývoj dětské tvorby

Vývoj dětské výtvarné tvorby je dlouhodobě zkoumaným a fascinujícím tématem. Zajímá se o něj mnoho autorů a je plný mnoho fascinujících informací. Zde proto budu uvádět jen zjednodušené schéma vývoje kresby do věku začátku školní docházky.

Toto vývojové schéma je pouze orientační. Tyto fáze se mohou různě prolínat či se měnit v nechronologickém pořadí. Dítě může mít období, kdy jeho tvorba jakoby „upadne“ na nižší stádium či se naopak dostane do vyšší fáze. Pokud tomu tak není z dlouhodobého hlediska, je pravděpodobně v pořádku a není zde důvod k obavám. Pokud jsou jeho schopnosti delší dobu zastavené na jedné fázi, může být kresba využita jako diagnostický prostředek. (Stehlíková Babyrádová, 2014)

Začátky tvorby 1-2 roky⁶

Než dítě začne tvořit, začíná si zprvu uvědomovat, že jeho akce mají na jeho hmotné okolí vliv – dokáže zde udělat trvalí změnu⁷. (Uždil, 1978) Začátky tvorby dítěte pak mívají podobu grafické stopy (například otisk ruky na zamlženém zrcadle, stopa ve sněhu...). Tuto aktivitu můžeme považovat za určitou experimentální výtvarnou hru. (Uždil a Sašinková, 1982)

První tvorbou na papír pak bývají takzvané čáranice. Ty jsou zatím bez obsahu a mají spíše význam pro motoriku dítěte. Jejím cílem je zdokonalování pohybů a učení schopnosti je ovládat. Navíc za sebou zanechává trvalou stopu, ze které má dítě radost. (Hazuková a Šamšula, 2005) Čáranice mají často oválný tvar, pohyb paže bývá krouživý (vychází z ramenního kloubu). (Uždil a Sašinková, 1982)

Postup od čáranic 2-3 roky

Čáranice v tomto období začínají obsahovat různé tvary, a to hlavně kruhové. Dítě se učí, že směr jeho pohybu se odráží na směru čar. Tím se také učí nové tvary, které pak v čáranici

⁶ Vždy je zde na mysli období od začátku daného roku do jeho konce, tedy zde je myšleno od 12. měsíce dítěte do jeho 24. měsíce.

⁷ Tak může činit například různým rozbíjením věcí, trháním knih, záměrným zašpiněním čokoliv, co mu přijde pod ruku apod. (Hazuková a Šamšula, 2005)

spojuje. Postupně v nich začíná vidět různé významy a dávat obrázkům jména. (Plevová a Pugnerová, 2022)

Ačkoliv čáranice vznikají pořád jako bezobsažné, dítě je posléze pojmenovává. Často svou interpretaci mění, jeden obrázek může během i po tvorbě vystřídat několik různých významů. (Hazuková a Šamšula, 2005)

Na konci tohoto období si dítě již uvědomuje, že svým výtvarným projevem dokáže něco konkrétního zobrazit. Také zde vznikají první pokusy o zobrazení postavy, a to ve formě hlavonožce.⁸ (Plevová a Pugnerová, 2022)

První kresby s významem 3-4 roky

Kresba dále pokračuje ve svém vývoji a dítě v ní již začíná mít cíl něco zobrazit. Můžeme zde pozorovat jasněji vymezené tvary a čarání se přesouvá jen na vyznačení určité struktury jako například vlasy. (Plevová a Pugnerová, 2022)

V tomto období také dítě kreslí přes celou plochu papíru a jeho tvorba může sloužit jako prostředek k další komunikaci o díle. Tato komunikace je velmi důležitá, protože pomáhá rozvíjet jeho představy, které jsou klíčové k detailnější a přesnější kresbě. (Uždil a Sašinková, 1982)

Velké postupy 4-5 let

V tomto období je dítě většinou v symbolické fázi kresby.⁹ Z jeho obrázku je často již od pohledu patrné, co se snažilo zachytit. Dítě také začíná mít svůj vlastní kreslířský styl. U jeho tvorby už můžeme sledovat i stabilitu jejího významu, která se nemění jako dříve. Zobrazuje v ní převážně to, co je pro něj zrovna podstatné (na to poukazuje velikostí, barevností apod.). Často zde také můžeme vidět, že dítě ještě neumí rozlišit objektivní realitu od svého fantaskního světa představ – to se odráží i v jeho tvorbě. Soustředí se primárně na svůj pohled na svět a realitu (tzv. kognitivní egocentrismus). V kresbě promítá svoje zkušenosti se světem. (Plevová a Pugnerová, 2022)

⁸ Hlavonožec má většinou oválnou formu, ze které vystupuje několik čar, nejspíše reprezentující končetiny. (Plevová a Pugnerová, 2022)

⁹ „Symbolická kresba je taková, kdy kresebný výtvar reprezentuje určitý objekt, i když zatím nepřesně a nedokonale.“ (Plevová a Pugnerová, 2022, s. 32)

V tomto věku je kresba již čitelnější a bohatší. V některých obrázcích můžeme narazit na transparentnost (například můžeme vidět do domu, oblečené postavě je vidět pupík apod.). Postava se u dítěte již zdokonaluje, většinou již mívá tělo. Může již být zobrazena i v pohybu. Koncem tohoto období se také snaží o zobrazení vztahu mezi postavami. (Uždil a Sašinková, 1982)

Zdokonalování kresby 5-6 let

Kresba je zase o kus bohatší a jasnější. Bývá již mnohem více detailní, dítě si je v tvorbě mnohem jistější. Můžeme zde sledovat i větší podobnost se skutečností. (Uždil a Sašinková, 1982)

Vidíme zde i mnohem přesnější zobrazení lidské postavy. Již se objevují všechny důležité části těla, jen ještě nemají úplně přesné proporce. (Plevová a Pugnerová, 2022)

Snaha o realismus 6-7 let

Pro toto období je charakteristická snaha dítěte zachytit zobrazovanou věc co nejpřesněji, včetně její polohy (tzv. vizuální realismus). Stále zde můžeme vidět, že dítě výrazněji zobrazuje to, co je pro něj důležité, už tak ale činí s větší přesností. Reálnost obrázku pro něj začíná být důležitým faktorem. (Plevová a Pugnerová, 2022)

U kresby postavy nenastávají žádné velké změny, dochází hlavně ke zdokonalování formy a proporcí těla. Také zde přibývají zdobivé prvky, a to hlavně v kresbách dívek. (Plevová a Pugnerová, 2022)

2 Lesní mateřská škola

V této kapitole budu popisovat vznik, vývoj a základní myšlenky lesního předškolního vzdělávání v České republice.

Lesní mateřské školy (dále také LMS) se postupně stávají velmi atraktivní a vyhledávanou možností předškolního vzdělávání. Rodiče se na LMS obrací jako na možnost vývoje svých ratolestí v přirozeném prostředí, v kontrastu se světem plným intenzivních stimulů, s myšlenkami na své bezstarostné dětství v přírodě či jednoduše z důvodu nedostatečné kapacity klasických mateřských škol. Jako jedna z alternativních možností vzdělávání LMS dětem často přináší větší svobodu, samostatnost a sebevědomí.

S dnešní moderní společností bohužel úzce souvisí jakési větší odpojení od přírody, a to obzvlášť ve městech. Dle holandského výzkumu přítomnost zeleně v blízkém okolí člověka může mít pozitivní vliv na psychické i fyzické zdraví, výrazněji tak je především u dětí a lidí z nižších socioekonomických vrstev (Maas et al., 2009). Přestože podobných studií není málo, je velmi běžné, že předškolní děti tráví většinu svého dne za zdmi předškolního zařízení a svého domova. Proti tomuto přístupu u nás dlouho bojovala paní Emilie Strejčková, která velkou část svého života věnovala právě snaze navrátit lidem (a především dětem) vazbu k přírodě (Petáková a Bauerová, 2013).

2.1 Charakteristika LMS

Lesní mateřská škola je jednou z možností alternativního předškolního vzdělávání zakotvených v zákoně (viz. kapitola legislativa). Od té klasické se liší hlavně svým prostředím. Výuka zde probíhá primárně venku v přírodě, často v lese či v jeho úzké blízkosti. Jako zázemí školy běžně využívají jurty, maringotky, chatky aj. (Dvořáková, 2020). Tam však nepobývají dlouho, obvykle jsou určeny hlavně k odpočinku dětí, případně jako útočiště při nevhodných venkovních podmínkách.

Prostředí LMS má za cíl umožnit dětem si vytvořit svůj vlastní vztah s přírodou kolem nás, mít určité povědomí o udržitelnosti i získat určitou odolnost vůči vnějším podmínkám. Mimo jiné silně usiluje o povědomí o souvislostech mezi dnešním životním stylem a konkrétními vlivy na naše přírodní bohatství. Snaží se v dětech probudit citlivost a vnímavost, která je klíčová pro pozitivní budoucí vývoj naší společnosti i osud naší planety.

Jedny z obvyklých hesel, na které můžeme v tomto prostředí narazit jsou „venku za každého počasí“ nebo „neexistuje špatné počasí, jen špatné oblečení“. Děti zde tráví naprostou většinu dne venku a jejich hlavní učební prostředí a pomůcky jsou tak příroda sama.

Pedagogové se většinou nazývají průvodci namísto učitelé. Obvykle zde také nedochází ke střídání pedagogů na ranní a odpolední směnu. Pro zajištění bezpečného prostředí i více individuálního přístupu bývají přítomni dva průvodci po celý den.

Přístup k rodinám a jejich dětem je typicky velice partnerský, není například neobvyklé, že si rodiče s průvodci tykají. Vztahy mezi sebou posilují pravidelnými setkáními a slavnostmi, které zpravidla probíhají každý měsíc.

LMŠ kromě lesní pedagogiky využívá učení hrou a prožitkem společně s environmentální a ekologickou výchovou (Opravilová, 2016). Vzdělávání zde probíhá dle plánu Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (dále také RVP PV). Z něj mají, stejně jako ostatní předškolní vzdělávací zařízení zapsané v rejstříku, povinnost tvořit si svůj školní vzdělávací program, který odpovídá jeho standardům.

Lesní předškolní zařízení můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na lesní mateřské školy a lesní kluby. Lesní mateřská škola je takové předškolní zařízení, které je zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení, dostává příspěvky od státu a dětem je zde umožněno plnit povinný rok předškolní docházky. Lesní klub je oproti tomu v Rejstříku škol a školských zařízení není, příspěvky od státu nedostává a děti zde poslední rok povinné předškolní docházky plnit nemohou. Tím pádem ani nemusí splňovat žádné kontroly. (Asociace lesních MŠ, c2024a)

V České republice mají LMŠ i lesní kluby možnost se připojit k Asociaci lesních mateřských škol (dále také ALMŠ), která zaručuje standart jejich kvality¹⁰. To zajišťuje přes proces certifikace instituce, kterým musí každé zařízení při přidání do organizace projít (a každé tři roky se následně kontroluje). Kritéria, které lesním mateřským školám a klubům vymezuje pak odpovídají hodnotícím kritérium České školní inspekce a zároveň i kvality práce školního týmu a práce s dětmi. Kromě toho ALMŠ zaujímá roli prostředníka a reprezentanta pro lesní předškolní zařízení v komunikaci se státní správou, pomáhá vzdělávat pedagogy,

¹⁰ Ty jsou k dispozici k nahlédnutí na adrese: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/standardy-kvality/obsah-standardu-kvality.html>

koordinátory a ředitele, realizuje různé projekty orientované na kontakt s přírodou a mnoho dalších aktivit. (Asociace lesních MŠ, c2024b)

2.2 Historie LMŠ

Základní idea mateřských škol pochází ze severských zemí, konkrétně pak z Norska a Švédska, kde se tato koncepce rychle ujala a stala se součástí hlavního proudu předškolního vzdělávání. Konkrétní jedince či instituce přicházející s touto koncepcí však nejsou známé. (Vošahlíková, 2009)

Jako oficiální zakladatelku považujeme Ellu Flatau, dánskou maminku, která se rozhodla trávit čas se svými čtyřmi dětmi na výletech do lesa. Její myšlenky se zalíbily i jejím sousedům a známým, kteří se k ní zanedlouho se svými dětmi začali připojovat. Díky tomu následně v roce 1954 vznikla občanská iniciativa a historicky první LMŠ (Vošahlíková, 2009).

Od té doby se LMŠ rozšířily do mnoha zemí jako například Německo, Švédsko, Norsko, Švýcarsko, Lucembursko, USA, Kanada nebo i Japonsko. (Zormanová, 2017)

2.2.1 LMŠ v České republice

První myšlenky na vhodnou ekologickou výchovu v předškolním vzdělávání a potažmo na lesní předškolní vzdělávání u nás přinesla Emilie Strejčková. Ta většinu svého života zasvětila enviromentálním a ekologickým myšlenkám a snahám, které měly vliv na celou naši zemi, a především na Prahu¹¹. Pro mou práci je nicméně nejdůležitější, že se jí podařilo zajistit zřízení areálu Toulcova dvora na ekologické centrum. Zde následně, po velkém úsilí a prvotním odmítnutí Magistrátem HL. m. Prahy, zřídila ekologicky orientovanou mateřskou školu Semínko. Její provoz začal v roce 2004. (Petáková a Bauerová, 2013)

Postupem času začaly vznikat další lesní předškolní kluby jako například Zelená školka v Liberci či Šárynka v Praze. (Asociace lesních MŠ, c2024c)

Pro další vývoj LMŠ byl zlomovým rok 2010. V tomto roce vznikla ALMŠ a v červnu MŠMT vyhlásilo pokusné ověřování provozu integrované lesní mateřské školy Lesníček při

¹¹ Například pomohla zachránit údolí Botiče před zástavbou nebo prosadit vyhlášení prvních přírodních parků v Praze. (Petáková a Bauerová, 2013)

Mateřské škole Semínko. V září byl následně zahájen její provoz. (Kapuciánová, 2011) Pokusné ověřování probíhalo do roku 2012 a bylo následně vyhodnoceno jako úspěšné. O rok později se stala ALMŠ akreditovanou vzdělávací institucí. (Asociace lesních MŠ, c2024c)

V roce 2016 byla provedena novela Školského zákona, kde byla LMŠ definována a zařazena jako možnost předškolních zařízení, kde mohou děti plnit rok povinné školní docházky. (Asociace lesních MŠ, c2024c)

2.3 Legislativa

Jak jsem již psala v předchozí kapitole, LMŠ byla přivzata jako plná alternativa klasického předškolního vzdělávání zákonem 178/2016 Sb. v roce 2016. LMŠ je definována následovně: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Pokud je zázemí lesní mateřské školy nebo výdejna lesní mateřské školy stavbou, musí splňovat podmínky drobné stavby zázemí lesní mateřské školy nebo výdejny lesní mateřské školy podle stavebního zákona.*“¹²

Dále je doplněna vyhláškou č. 410/2005 Sb. (Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých)¹³, která stanovuje provozní podmínky a vybavení LMŠ.

Toto legislativní se týká pouze lesní mateřské školy, a nikoliv lesního klubu. Ten zákonem definován není. (Asociace lesních MŠ, c2024d)

¹² ČESKO. § 34 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 13. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p34-9>

¹³ ČESKO. § 9 vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých - znění od 11. 10. 2022. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 13. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410#p9>

3 Současné pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole

Výtvarná výchova je považována za jednu ze základních složek předškolního vzdělávání. V RVP PV ji můžeme v různých podobách nalézt ve všech pěti vzdělávacích oblastech (tj. Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět). V zájmu integrovaného pojetí předškolního vzdělávání ji zde již nenalezneme jako samostatnou výtvarnou výchovu, ale proplétá se všemi vzdělávacími oblastmi. Dnešní pojetí v sobě zahrnuje nejen konkrétní tvorbu, ale i poznávání světa umění, tvorbu estetického vkusu a interpretace děl (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

Výtvarná výchova (dále také VV) se od ostatních vzdělávacích oblastí odlišuje výtvarně-estetickou interakcí. Tedy vzájemnou interakcí mezi učitelkou či dítětem a výtvarným objektem. Tuto interakci ve VV záměrně vyvoláváme a stimulujeme pomocí vhodného naladění, které nicméně nemusí vždy u všech žáků nastat ve stejnou dobu. Výtvarně estetická interakce zdůrazňuje tři funkce vnímaného objektu. Jsou to funkce komunikativní, výrazová a formální stránky objektu. Komunikativní funkce představuje sdělení díla, které se odvíjí od vložených myšlenek autora i pochopení vnímajícího diváka. Obsahuje určité komunikační znaky, které můžeme se znalostí kontextu lépe vyčíst. Výrazová funkce poukazuje na expresi svého prožitku transformovanou do daného díla. Formální stránka objektu je pak konkrétní schopnost dané dílo realizovat s ohledem na komunikativní a výrazovou funkci. (Hazuková, 2012)

VV by měla v mateřské škole obsahovat nejen tvořivou činnost jako kreslení, malbu či modelování, ale hlavně by měla rozvíjet tvořivé myšlení a vizuální gramotnost (Rochovská a Krupová, 2016).

Z vlastních zkušeností na pedagogických praxích jsem si všimla, že v předškolním vzdělávání často dochází k záměně výtvarné činnosti za činnost pracovní. Často je tak kvůli jednodušší přípravě pro pedagogy, neznalosti současných přístupů k VV či kvůli snaze pedagogů s dětmi vytvořit vizuálně líbivá díla. K tomu se vyjadřuje Babyrádová (2014, s. 25) následně: *„Za hodnotný projev nelze považovat pouze ten projev dítěte, který je dle pravidel estetiky oka dospělého krásný, nýbrž jde spíše o takový druh projevu, který je určitým obsažným sdělením.“*

Pro lepší pochopení problematiky zde předkládám vymezení pracovní činnosti. Opravilová (2016) je popisuje jako činnosti, které směřují k určitému výsledku a pomáhají tvořit důležité hodnoty. Pracovní činnost dětí vychází z práce dospělých. Učí se přes ní manipulovat s reálnými předměty k práci, provádět určité úkony a následovat postupy. Stejně jako výtvarná činnost může vybízet k hledání různých řešení, ale činí tak spíše přes logiku, zručnost nebo manuální obratnost. Oproti činnosti výtvarné se zaměřuje více na funkčnost, postup a nenalezneme zde prvek výtvarně – estetické interakce. Pracovní činnosti mohou být například různé domácí práce, zahradničení, různé tvořivě konstruktivní práce aj.

Jak z textu vyplývá, pracovní činnosti mají poměrně širokou definici, do které může spadat řada různých aktivit, a to i těch kreativních. Proto pro některé pedagogy může být snadné tyto dvě kategorie činností zaměnit.

V době mého působení na pedagogické fakultě jsem se měla možnost seznámit s tím, jak by VV měla probíhat, aby byla pro děti co nejvíce prospěšná a rozvíjející. Tento model se zaměřuje na rozvoj fantazie, hledání řešení výtvarných problémů, zážitku z tvorby a komunikace o ní.

3.1 Sestavení výtvarné lekce

O celé přípravě na výtvarnou činnost budu dále hovořit jako o výtvarné lekci. Ta se skládá z několika částí, které jsou navrženy tak, aby byla zachován výtvarný charakter činnosti a nesklouzl k činnosti pracovní. Tuto formu práce s tvorbou můžeme v literatuře najít u více autorů, já se budu nejvíce zabývat tou od paní Kafkové, jenž nás učila v rámci studia a model plánování popisuje ve své metodice.

Výtvarná lekce má dle Kafkové (2019, s. 3) tyto kategorie: „*inspirační východisko, námět, učivo, výtvarný úkol, sledovaný (očekávaný) výstup, řešené problémy, druhy výtvarné činnosti, realizační vizuálně obrazové prostředky, realizační materiálně technické prostředky, výtvarný kontext výukový, výtvarný kontext oborový a přidaná hodnota.*“

V následujících podkapitolách budu popisovat jednotlivé kroky vytváření výtvarné lekce. Tento proces je velice provázaný a jeho jednotlivé části vycházejí ze sebe navzájem.

3.1.1 Výtvarný kontext oborový

Příprava výtvarné lekce vychází z konkrétního díla (či děl) a jeho oborového kontextu (Kafková, 2019). Ten může zahrnovat jakékoliv okolnosti kolem díla, případně z výtvarného oboru celkově, které v jeho kontextu považujeme za důležité (např. informace o životě autora, historické období jeho tvorby, vliv jiných autorů...).

Je důležité říci, že dílo a jeho oborový kontext jsou určeny pro práci učitele, nemá sloužit jako příklad pro dětskou tvorbu. V jejich tvorbě se snažíme motivovat k nacházení nových a unikátních řešení pro daného žáka (Kafková, 2019).

Interpretace díla přes devět tanečnic

K porozumění a interpretaci díla Kafková (2021) využívá motiv devíti múz, jejichž jména čerpá z textu Theogonie antického autora Hésioda. Každá z múz má své specifické vlastnosti a charakteristiky, které můžeme v díle nacházet. Dílo nám může reprezentovat taneční parket, na kterém zpravidla několik múz tančí společně. Z tohoto tance dále můžeme dílo interpretovat, a tak v něm nalézt a jasně formulovat výtvarnou otázku.

Pro ujasnění tohoto výkladu je zde jmenuji a uvádím krátký popis.

První z múz je Kleio. Kleio pečuje o uzavřené zprávy, minulost a její proslavení. Bývá zobrazována se svitkem. Její jméno znamená „učinit slavným“ a má spojitost se slovy znamenajícími „být proslulý“, „pověstný“ a „oslavovaný“. Blízko má také ke slovům „zprávy“ a „záznamy“.

Další múzou je Euterpé, jejíž jméno souvisí s výrazy jako „dobré potěšení“, „rozkoš“, „radost“ a „přitažlivost“. Zajímá se o umění s radostným a přitažlivým charakterem.

Thaleia je spojována s pojmy „úrodnost“, „nadbytek“, „rozkvět“ a „dobré, šťastné myšlenky“. Je možné, že se Thaleia vážala k slavnostem období sklizně.

Melpomené souvisí se zpěvem, tancem a oslavami. Její jméno znamená „zpěvačka“. Je to sólistka. Ti zpívali ve starém Řecku písni „nomoi“, což znamená danosti, zákony, o něž se stará.

Terpsichoré lze přeložit jako „užívající si tanec“ či „potěšení z tance“. Je spojována s věcmi člověku nepochopitelnými, které mu však dělají radost vyprávěním. Může tedy souviset se záhadami. Umění, na němž tato múza tančí, přináší uspokojení.

Erató se zajímá o „lásku“, „líbeznost“ a vztahuje se i ke slovu „vylévat“ neboli přeneseně „vyjádřit“. Její umění může souviset s vyjádřením citů, nitra.

Pro Polymniu je klíčová souvislost s matematikou. Ta byla součástí hudby i písňe, což symbolizuje její jméno. Tuto múzu tedy spojujeme s matematickým myšlením a proporcemi.

Urania je „nebeská“ nebo také „Měsíc“. Její umění se vztahuje k cykličnosti života, oslav, časovým rozvrhem i způsoby, přes které nebesa měří čas.

Poslední múzou je ta nejstarší, nesoucí jméno Kalliopé neboli „(ta) s krásným hlasem“. Pečuje o umění krásného vyprávění či promluvy krásným hlasem.

Celý výklad o múzách je převzat z textu H. Kafkové (2021).

3.1.2 Výtvarná otázka

Po zpracování oborového kontextu se dostáváme k srdci výtvarné lekce, tu tvoří dvojice výtvarné otázky a úkolu. Výtvarná otázka je taková otázka, na kterou umělecké dílo odpovídá. K jednomu dílu můžeme vymyslet mnoho různých výtvarných otázek a stejně tak na jednu výtvarnou otázku může odpovídat mnoho děl. Zahrnuje v sobě určitý problém či překážku, kterou autor ve svém díle řeší, a tak na ni odpovídá. Pomáhá nám přiblížit nejen myšlenkové procesy autora, ovlivněné jeho oborovým kontextem, ale i nové nápady a dojmy, které můžeme vnímat jinak v kontextu dnešního světa. (Kafková, 2019)

V literatuře od Hazukové (2012) se můžeme místo výtvarné otázky setkat s pojmem výtvarný problém. Ten nabízí možnost stanovení určitého problému, který má umělec následně v tvorbě vyřešit. Výtvarná otázka je pak jeho určitým přeformulováním.

3.1.3 Výtvarný úkol

Výtvarný úkol je přeformulovaná otázka tak, aby předškolní dítě rozumělo a bylo motivované ho splnit. Často je proto provázaný s předchozími činnostmi, případně integrovaný do příběhu, pohádky apod.

Dle Hazukové (2012) je výtvarný úkol důležitý nejen přes svoji schopnost motivovat děti, ale hlavně pro vymezení kritérií hodnocení pro učitelku. Při jeho formulaci je vhodné se zamýšlet nad tím, v jakých oblastech je dítě rozvíjeno.

3.1.4 Kritéria hodnocení

Jak jsem již psala výše, kritéria hodnocení by měla vycházet z výtvarné otázky a úkolu.

Pro vhodné hodnocení je lepší, když má autor úkol velmi dobře promyšlený ve vztahu k výtvarné otázce i kontextu výuky. Při hodnocení výtvorů žáku by se měla výtvarná otázka reflektovat, soustředíme se na to, jestli a jak byla odpovězena. (Kafková, 2019)

Kafková (2019) upozorňuje také na hodnocení čistě emocionální. To není vhodné k rozvoji myšlení a může vést k upevňování vkusové normy nejvlivnějších osob v dané situaci.

Důležitost hodnocení někdy bývá podceňována a v praxi se tak běžně můžeme setkat s nedostatečným či nevhodným hodnocením. Hodnocení je nicméně nutná součást výtvarných činností a je velmi důležité ho s žáky dělat a dělat ho správně.

4 Výtvarná výchova v LMŠ

Výtvarná výchova je nedílnou součástí jakéhokoliv předškolního vzdělávacího programu, včetně institucí lesních mateřských škol a klubů. Odlišuje se zde svým prostředím a často i pomůckami či výtvarnými potřebami.

Jak jsem již psala výše, výtvarná výchova v LMŠ vychází, stejně jako u ostatních předškolních zařízení zapsaných v rejstříku, z RVP PV.

Výtvarná výchova jako taková v LMŠ u nás není prakticky vůbec zmapovaná. V některých metodikách můžeme najít typy na výtvarné činnosti venku¹⁴, ale odborná literatura zaměřující se na specificky VV předškolních dětí v přírodě chybí.

Ze svých zkušeností (učila jsem i v klasické mateřské škole i v lesním klubu) nicméně mohu říct, že u dětí navštěvující lesní předškolní zařízení je jejich kreativita intenzivně stimulována bohatým přírodním prostředím a omezením klasických hraček. V těchto zařízeních je velmi běžné, že hračky pro děti jsou primárně ze dřeva a často jich není mnoho. Děti si tak primárně hrají s různými přírodninami a celkově s tím, co jim nabízí dané venkovní prostředí. Dokáží tak transformovat jednoduché přírodniny na cokoli, co zrovna do hry potřebují. To se potom odráží i ve výtvarných činnostech. Děti jsou zvyklé na řešení problému při hře, a tak je pro ně řešení výtvarných problému přirozenější.

Mé poznatky o kreativitě potvrzuje Berlinská ve své diplomové práci (2018). Zde uvádí, že po provedení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení zjistili, že děti z LMŠ dosahují lepších výsledků než děti z klasických mateřských škol. Také zde představuje rozdíl v podmínkách pro rozvoj tvořivosti, a to v několika faktorech. V LMŠ neprobíhalo téměř žádné slovní hodnocení oproti klasickým mateřským školám, kde probíhalo hodnocení pozitivní i negativní. V LMŠ byly dále aktivity brány více dobrovolně. Také poukazuje na rozdíl v hračkách, kdy v klasických mateřských školách děti měly k dispozici spoustu hraček a v LMŠ byl výběr velmi omezený.

Problematiku výtvarných činností v LMŠ také řeší bakalářská práce Drahoňovské (2013), kde autorka zkoumala výtvarnou výchovu v LMŠ Lesníček a následně pro ně (a potažmo

¹⁴ Například z české literatury *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání* od Kateřiny Jančaříkové a Magdalény Kapuciánové či z přeložené literatury *Hry z lesní škol(k)y* od Jane Worroll a Peter Houghton.

další LMŠ) navrhla výtvarný projekt. V této práci mimo jiné analyzovala českou literaturu pro výtvarné činnosti v LMŠ a zjistila, že je značně nedostatečná. Učitelky z LMŠ Lesníček ji pak potvrdily, že inspiraci k VČ hledají většinou na internetu nebo jsou nuceny ke složité úpravě činností z literatury pro klasickou mateřskou školu. Její výtvarný projekt je pak zajímavým a kvalitním materiálem, kterým by se LMŠ u výběru svých VČ mohly inspirovat. Z důvodu nedostatku odborné literatury na toto téma budu dále popisovat charakter výtvarných činností na základě svého pozorování v praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Popis praktické části

Praktická část této práce je rozdělena do tří částí. V první část popisuje moje pozorování výtvarné výchovy ve vybraných lesních předškolních zařízeních. Druhá část se poté zaměřuje na mou snahu zjednodušit plánování výtvarných lekcí v lesní mateřské škole, když o ně děti mají zájem a nemáme nic připravené. V této části jsem vypracovala návrh na výtvarnou kartu, která má přípravu usnadnit a pomáhat i v plánování s kolegyněmi. Ve třetí části jsem pak její účinnost ověřovala při individuálním hlídání, v lesní klubu, a nakonec při samostatném plánování výtvarné lekce ve spolupráci s učitelkou v lesním klubu.

5.1 Cíle praktické části

První cíl mé bakalářské práce je zjistit, jak probíhá výtvarná výchova ve vybraných lesních předškolních zařízeních. Zajímá mne, jestli a jak učitelé v lesních mateřských školách a klubech pracují s moderní koncepcí výtvarné výchovy včetně jejího hodnocení.

Druhým cílem je zamyslet se, jak je možné vysvětlit koncepci VV učitelkám v LMŠ tak, abychom společně mohli používat uvedený didaktický model. Má zároveň sloužit jako pomůcka pro snadnější plánování s kolegyněmi.

Třetím cílem je zjistit, zda tento zjednodušený model může fungovat v uvedené praxi a zda může být zachován výtvarný charakter činnosti.

5.2 Výzkumné otázky

1. Jaké je pedagogické pozadí průvodců, jaký je jejich přístup k výtvarnému oboru a jak ho reflektují ve své pedagogické praxi?
2. Jak můžu zjednodušit proces plánování výtvarné činnosti, aby se dala využít v konkrétních aktivitách iniciovaných dětmi?
3. Jak mohu dopomoci jednoduššímu plánování výtvarných činností mezi zkušenější kolegyní a nově nastupující učitelkou?

5.3 Výzkumné metody a práce s daty

Pro výzkumnou část této práce jsem použila kvalitativní¹⁵ přístup výzkumu. Ke sběru dat pak využívám metodu případové studie¹⁶, zúčastněného pozorování¹⁷ a hloubkový rozhovor¹⁸.

Pozorování probíhalo ve dvou předškolních zařízeních, která jsou anonymizována. Rozhovor byl realizován s průvodkyněmi v daných zařízeních pomocí otevřených otázek. S průvodci jsem hovořila o jejich pedagogickém pozadí, jejich přístupu k výtvarné výchově a výtvarném oboru samotném, o jejich způsobu plánování výtvarných aktivit, jaký z nich mají pocit a jestli znají a požívají moderní koncepci výtvarné výchovy. Rozhovory jsem si nahrávala a následně jsem je v následujícím textu shrnula. Na konci kapitoly jsou pozorovaná data z výtvarných činností i data z rozhovorů učitelek shrnuta ve dvou tabulkách.

Průvodkyně a učitelky před pozorováním podepsaly informovaný souhlas o použití daných informací v této bakalářské práci. Informovaný souhlas o použití dětských děl podepsaly i rodiče daných dětí.

¹⁵ „Výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretace a komplexnost popisu zkoumaného jevu.“ (Průcha et al., 2009, s. 139-140)

¹⁶ „Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, zpravidla kvalitativním, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.“ (Průcha et al., 2009, s. 231)

¹⁷ „Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (Švaříček, 2007, s. 143)

¹⁸ „Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, 2007, s. 159)

6 Analýza výtvarné výchovy ve vybraných LMŠ

Výtvarná výchova v prostředí LMŠ má svá specifika, která jsem již nastínila v teoretické části této práce a v této kapitole je budu dále rozvádět dle mých zkušeností z praxe. Během svého studia jsem měla možnost v rámci pedagogické praxe navštívit jednu LMŠ a zároveň jsem pracovala v lesním klubu. V rámci zachování anonymity těchto zařízení a jejich zaměstnanců o nich bude dále psát jako LMŠ A a lesní klub B.

Z mých zkušeností jsem vyzorovala, že velmi důležitý aspekt práce v LMŠ je spontánnost různých řízených i částečně řízených činností. U výtvarné činnosti je však potřeba náležitého plánování a vize pro zachování adekvátního rozvíjení kreativity, jak jsem již popisovala v kapitole č.2. Na tento problém jsem velmi rychle narazila ve své vlastní praxi. Pokud VČ řádně nenaplánujeme, je velice snadné upustit od kreativního charakteru činnosti a dostat se od ní k činnosti spíše pracovní.

V rámci svých návštěv v těchto institucích jsem pozorovala, jakým způsobem zde průvodkyně vyučují výtvarnou výchovu.

Mým cílem bylo zjistit, jakou podobu má výtvarná výchova v daných LMŠ, jestli zde pracují s moderní koncepcí výtvarné výchovy a jak, případně jak ji pro ně udělat dostupnější, a také jak pracují s hodnocením dětí.

Vymezení výtvarné a pracovní činnosti

Vhodná výtvarná činnost má určitá specifika, která jsem již nastínila v teoretické části práce. Pro zpřehlednění práce zde uvádím rysy, které jsem při pozorování hledala a určovala dle nich, zda se jedná o výtvarnou či pracovní činnost.

Výtvarná činnost by měla být taková činnost, která je řádně naplánovaná a má cíl. Její příprava by měla obsahovat následující kategorie – výtvarný kontext oborový, výtvarnou otázku, výtvarný úkol a kritéria hodnocení (viz. kapitola č.3). Tyto kategorie by se v činnosti měly náležitě promítat a pomáhají ji držet se ve výtvarném oboru. Výtvarná činnost by měla rozvíjet kreativitu, podněcovat k rozvoji představ a hledání různých řešení zpracování úkolu. Je zde důležitý prvek výtvarně – estetické interakce mezi dítětem a výtvarným objektem.

Pracovní činnost by také měla být plánovaná a mít cíl. Obsahuje širší definici různých činností, které vycházejí z pracovních činností dospělých. Slouží k osvojování určitých

pracovních schopností a návyků, zacházení s nástroji či manuálních dovedností. Výtvarná činnost může být snadno zaměnitelná za činnost pracovní, protože je obě spojuje element kreativity řešení různých úkolů či problémů. Činnost pracovní se nicméně více zaměřuje na logiku, důslednost, pracovní postup a návyky.

6.1 LMŠ A

LMŠ A patří mezi už dlouho působící české lesní předškolní zařízení. Má dvě heterogenní třídy, které postupně obě vstoupily do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Zároveň jsou i členy ALMŠ a splňují její standardy. V každé z tříd působí čtyři průvodkyně, které se během týdne střídají. Dvě ze čtyř průvodkyň měly vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro mateřskou školu (jedna s orientací na hudební výchovu (průvodkyně A) a druhá na dramatickou výchovu (průvodkyně B)), další měla vysokoškolské vzdělání v oblasti psychologie a speciální pedagogiky (průvodkyně C) a poslední měla vystudované vyšší odborné učiliště v oblasti předškolní a mimoškolní pedagogiky (průvodkyně D). Uvádí, že k výtvarné výchově mají vřelý vztah, ale vzhledem k pracovní a osobní vytíženosti ji moc nevyhledávají pro osobní potěšení. Nejvíce se na ni zaměřuje průvodkyně C, která řídí většinu plánovaných výtvarných činností. O koncepci moderní výtvarné výchovy ví průvodkyně A, B a C, ale většinou ji nepraktikují kvůli složitosti příprav a nedostatku časových možností.

6.1.1 Pozorování v LMŠ A

V této LMŠ jsem měla možnost docházet na týden v rámci náslechové praxe se zaměřením na alternativní programy. Praxe probíhala od 7.10. do 11.10.2022. V tomto týdnu probíhala příprava na Svatomartinskou slavnost a zároveň se průvodkyně s dětmi zabývaly dlouhodobějším podzimním tématem Stromy, listy. Měla jsem možnost vidět tři tvořivé činnosti. Záměrně zde používám pojem tvořivé činnosti, protože ne vždy se jednalo o činnost s výtvarným charakterem.

Narozeninová kniha

První činnost, kterou jsem měla možnost vidět, byla součástí narozeninové oslavy jednoho z dětí ve třídě. Jednalo se o individuální tvorbu voskovkami na papíry, které následně

průvodkyně sešila sešívačkou a předala je oslavenci jako narozeninovou knihu. Tvorba byla volná, bez výtvarného úkolu či problému, motivovaná předcházející oslavou. Hodnocení probíhalo formou ukázky všech obrázků ostatním bez výrazného slovního komentáře. Tvorbu vedly průvodkyně A a D.

Svatomartinské lucerničky

Druhá činnost, zdobení lucerniček, se odehrávala hned ráno během a po příchodu dětí, takže probíhala po menších skupinkách. Vedla ji průvodkyně B. Jednalo se o dekorativní zdobení zavařovacích sklenic pomocí listů, které děti lepily na zavařovací sklenice a následně je průvodkyně přelepily pečícím papírem. Děti tedy pracovaly s barevnou kompozicí a rozložením listů. Jako u předchozí činnosti byla tvorba volná, průvodkyně nezadávaly dětem žádný výtvarný úkol. Hodnocení zde neproběhlo. Po konverzaci s průvodkyněmi jsem zjistila, že lucerničky jsou určené pro děti na Svatomartinskou slavnost.

Stromy se ukládají ke spánku

Třetí činnost měla nejvíce výtvarný charakter, jednalo se o malbu temperovými barvami na téma Stromy, listy. Tato činnost navazovala na hromadnou tvorbu stromu s podzimními barevnými listy z předchozího týdne. Děti zde měly za úkol zachytit stromy, které se již ukládají ke spánku. Tvorbě předcházelo povídání o tom, které stromy opadávají, jak na děti působí holé stromy a jaké barvy v přírodě v tomto období můžeme potkat. Během týdne jsme s dětmi také byli na procházce, kde jsme pozorovali usínající přírodu. Děti byly silně motivované předchozím pozorováním i povídáním. Tuto činnost vedla průvodkyně C s asistencí od průvodkyně B.

Příprava této činnosti neobsahovala výtvarnou otázku, ale sama jsem si ji zde byla schopna najít (mohla by být například: *Jakým způsobem můžeš poukázat na to, že se stromy ukládají ke spánku?*). Výtvarný úkol mohl být dle mého názoru více motivační, ale vzhledem k předchozí práci a silné vnitřní motivaci dětí fungoval skvěle. Během tvorby jsem mezi dětmi procházela a doptávala se jich, jak znázornily spavou náladu stromů. Dětem se povedlo najít několik možných znaků, kterými plnily daný úkol. Možná řešení dětí obsahovala: volbu tmavších barev stromů i s listy, protože jim připomínala noc; spadané listy pod stromem a holé větve; ohnuté větve směrem k zemi, protože si strom potřebuje

odpočinout; tmavé pozadí naznačující noc. Mezi pracujícími dětmi průvodkyně procházely a poskytovaly jim zpětnou vazbu. Všimla jsem si, že ta často mívala spíše hodnotící charakter s důrazným chválením. Vhodnější by bylo hodnocení více faktické, navazující na výtvarnou otázku a úkol. Nakonec byla tvorba dětí vystavena před jurtou, kde si měly děti možnost prohlédnout díla ostatních a vzájemně se ohodnotit. Chyběla mi zde důležitá role hodnocení pedagoga, který může například vyzdvihnout různé možnosti řešení úkolu.

Vyhodnocení

Celkově jsem byla překvapená, kolik výtvarných chvilěk průvodkyně do jednoho týdne zakomponovaly. Nejednou jsem se na vysoké škole setkala se stereotypem, že se v LMŠ nevěnuje výtvarné a hudební výchově moc energie ani času. V týdnu mé praxe v LMŠ A byly hudební chvilky zařazovány každodenně a výtvarné třikrát. Ze tří výtvarných chvil bych chtěla vyzdvihnout hlavně tu poslední, která byla dle mého názoru poměrně vydařená. Je nicméně důležité poznamenat, že i když jsem zde byla schopná výtvarnou otázku najít, průvodkyně si ji nebyly vědomy. Její přítomnost mohla být náhodná a nemusí vypovídat o kvalitě místní výtvarné výchovy. Otázka by měla být dále reflektovaná v hodnocení, jež proběhlo dle mého názoru v nedostatečné míře. Ostatní dvě bych hodnotila spíše jako volnou tvorbu s tématem a pracovní činnost.

Bohužel jsem zde neměla možnost vidět probíhat výtvarnou činnost iniciovanou dětmi. Po rozhovoru s průvodkyněmi jsem zjistila, že tento týden byl pro ně trochu nestandartní vzhledem k přípravám Svatomartinské slavnosti. Jindy takové aktivity prý probíhají, ale ne vždy se je podaří udržet v rovině VV.

6.2 Lesní klub B

Lesní klub B je soukromé předškolní zařízení s jednou heterogenní třídou s dětmi ve věku od 2 do 5 let. V současné době není zapsán v rejstříku MŠMT a prochází schvalovacím procesem ALMŠ. Pozorování probíhalo v průběhu měsíce července roku 2023 (tento lesní klub funguje i o letních prázdninách za normálního režimu). V době pozorování v klubu působily tři průvodkyně (jedna z nich jsem byla já), ale jedna z nich byla ze zdravotních důvodů nepřítomna.

6.2.1 Pozorování v lesním klubu B

V zájmu této práce jsem se zajímala jen o výtvarné chvílky realizované mou kolegyní (průvodkyně E) a nebrala jsem v potaz aktivity realizované mnou.

V lesním klubu B jsem prováděla měsíční pozorování výtvarných aktivit mé kolegyně, která zde dlouhodobě působí. Byla to pro mě velmi zajímavá zkušenost, protože jsem do té doby neměla možnost vidět moc jejích výtvarných lekcí. Většinou jsem je realizovala já nebo druhá kolegyně a průvodkyně E nám asistovala.

Průvodkyně E vystudovala střední pedagogickou školu v oblasti předškolní a mimoškolní pedagogiky. Zaměřuje se hlavně na tělesnou a enviromentální výchovu. Sama pro sebe dřív ve volném čase tvořila, ale s přibývajícimi povinnostmi přestala. Ve světě výtvarné výchovy se neorientuje tak, jak by si přála. V současné době už spíše opakuje ověřené aktivity ze svého pedagogického repertoáru a těší ji, když přijdou studentky na praxe s novými nápady. Koncepti moderní výtvarné výchovy zná z pozorování mé práce s dětmi a mého povídání, ale úplně ji nerozumí.

Za měsíc mého pozorování jsem měla možnost vidět devět výtvarných chvil, přičemž čtyři byli připravené lekce průvodkyně E a pět z nich bylo realizováno ze zájmu dětí. Děti kromě společných činností hojně tvořily i individuálně. Do výběru a realizace VČ jsem nijak nezasahovala ani jej nekomentovala. Celou realizaci měla na starosti průvodkyně E s mou asistencí dle jejích instrukcí, když byla potřeba.

Své pozorování jsem se kvůli zpřehlednění výsledků rozhodla popsat v následujících kategoriích. U činností jsem se zaměřovala především na:

- výtvarnou otázku – vzhledem ke studijnímu pozadí mé kolegyně nebudu hodnotit, jestli výtvarnou otázku použila, ale zaměřím se na to, zda ji dokážu z úkolu vyvodit,
- podobu zadání – jakým způsobem bylo dětem položeno zadání výtvarných úkolů a jak konkrétní zadání vypadá,
- výtvarný charakter práce – jestli nabádá ke kreativnímu řešení problému a zda umožňuje více možných řešení úkolu,

- hodnocení a rozhovor o díle – jestli průvodkyně dětem dává během tvorby a po ní zpětnou vazbu, pomáhá dětem s interpretací děl ostatních, ukazují si různé možnosti řešení úkolu.

V následující části budu popisovat své postřehy v jednotlivých kategoriích.

Poznámka k pozorování

Průvodkyně E k většině výtvarných lekcí používala doporučené aktivity z různých metodik pro LMS, případně metodiky zaměřené na aktivity v přírodě. Ty bezpochyby krásně pracují s enviromentální výchovou a obsahují činnosti, které jsou pro děti velmi obohacující. Nicméně jsem zde upozorovala problém se zaměřováním výtvarných činností za činnosti pracovní. Výtvarnou otázku tyto přípravy většinou neobsahují (minimálně není explicitně uvedena). Pro průvodce může být tím pádem jednoduché vybrat z literatury přípravu s pocitem, že dětem předkládají kvalitní výtvarnou činnost, kterou je budou náležitě rozvíjet v oblasti kreativity, i když tomu tak nemusí být. Potvrdila se zde tedy moje obava, že od doby bakalářské práce Drahoňovské (2013) se situace s nedostatkem kvalitní literatury pro tuto vzdělávací oblast moc nezměnila (v

Výtvarná otázka

Z devíti aktivit jsem zde byla schopná výtvarnou otázku najít pouze jednou. Dle průvodkyně E se jednalo o pozměněnou verzi aktivity, kterou v klubu vedla před pár lety jedna studentka na praxi a jí se zalíbila. Aktivita byla realizovaná na konci měsíčního pozorování v rámci týdenního tématu Pohádky. Každý den jsme si četli a povídali o jiné klasické pohádce. Ve čtvrtek jsme probírali pohádku O Popelce, které se týkala i následná tvorba. Výtvarný úkol zněl: „Zkus si představit, že jsi princ, který našel Popelčin střevíček. Od svého rádce víš, kde Popelka bydlí, ale je to velmi daleko a ty se tam potřebuješ dostat co nejrychleji, než macecha pošle Popelku pryč. Zamysli se, jak se princ asi cítil, a nakresli, jak pospíchá pro Popelku.“. Tento úkol děti velmi bavil a vznikaly kolem něj skvělé konverzace. Během tvorby se děti mezi sebou dohadovaly, jestli princ má jet na koni nebo v autě, jestli může letět na drakovi a podobně. Výtvarnou otázku bych zde viděla jako „*Jak můžu v tvorbě poukázat na fakt, že postava spěchá?*“, případně „*Jakými způsoby mohu vyjádřit spěch/stres u pohybující se postavy?*“.

Z práce vycházelo několik řešení úkolu. Děti volily různé dopravní prostředky (ať už fantaskní či reálné), ale to nepovažuji za kritérium k hodnocení. Na spěch/stres u postavy poukazovaly různě, například čárkami kolem postavy (jako v komiksu, dané dítě je má rádo a často jejich prvky využívá ve svojí tvorbě), mračícím se obličejem, rozpohybovanými končetinami (ať už prince nebo bytosti, na které pro Popelku jel), rozmazaným prostředím okolo postavy (je rozmazané, jak rychle jede). Samotnou mě práce dětí velmi překvapila a bylo zde vidět, že přestože úkol byl relativně náročný, už tuto formuli výtvarných činností znají a nenechají se těžším úkolem rozviklat.

Podoba zadání

Zadání aktivit většinou nemělo motivační charakter, ten byl často opomenut či vycházel z předchozí práce s dětmi. Skládaly se z jedné či dvou vět, kde bylo dítěti popsáno, co a jak má udělat (což vypovídá spíše charakteristice pracovní činnosti). Obsahovalo často slovesa jako „udělej, nakresli, vyrob...“ namísto sloves nabádajících k zamyšlení a hledání různých možností řešení.

Výjimka byla činnost popsaná v přechozí kategorii „Výtvarná otázka“. Tato aktivita měla motivační charakter (dětem přišla velmi legrační) a hodnotila bych ji jako poměrně vydařenou, ačkoliv zadání bylo lehce zmatečné.

Výtvarný charakter práce

Jak je již z předchozího textu patrné, téměř všechny činnosti měly spíše pracovní charakter práce. Pár činností jsem také vyhodnotila spíše jako volnou tvorbu na určené téma. Děti často pracovaly s prvky estetiky. Většina děl vycházejících z těchto činností byla často skoro stejná. Z tvorby vycházelo téměř vždy jedno řešení.

Hodnocení a rozhovor o díle

Průvodkyně E vždy během činnosti mezi dětmi procházela a pomáhala jim či radila. Často používala citově zabarvené hodnocení. Na konci práce si děti měly možnost všechna díla prohlédnout a průvodkyně E vždy vyzdvihla několik obzvláště vydařených děl. Po prohlížení se s dětmi bavila o jejich pocitech z tvorby.

Shrnutí

Nejdříve bych ráda poukázala na velkou snahu od kolegyně E dětem poskytnout kvalitní VV, i když to není její hlavní zaměření. Viděla jsem, že opravdu nad činnostmi přemýšlí a snaží se je upravit dle specifik dětí i dle toho, jak viděla, že jsem v minulosti vedla VV já. Bylo mi líto, že ji její metodiky ve výběru kvalitních výtvarných činností nebyly více nápomocné. Jak již vyplývá z předchozího textu, aktivity byly spíše pracovní s prvky estetiky.

Po měsíčním pozorování projevila kolegyně E zájem se více dozvědět o moderní koncepci VV a následně jsme začaly některé výtvarné aktivity plánovat společně.

6.3 Shrnutí dat

Pro lepší přehled o pozorovaných aktivitách a přístupu průvodkyň k VV jsem údaje shrnula v tabulkách níže.

6.3.1 Pozorované aktivity

Následující tabulka obsahuje shrnutí mnou pozorovaných aktivit v lesních předškolních zařízeních. Rozděluji je zde na činnosti výtvarné, pracovní a volnou tvorbu na téma. Volnou tvorbu na téma zde uvádím, protože mi několik z činností nesesedělo ani do jedné z dvou hlavních kategorií (tedy výtvarná a pracovní činnosti). Beru ji jako tvorbu, kdy dětem bylo zadáno pouze téma a dále tvořily dle vlastních preferencí se zadanou technikou a médiem.

Z tabulky vyplývá, že většinu pozorovaných tvořivých činností nemůžeme považovat za výtvarné činnosti. Žádná z aktivit neobsahovala všechny části přípravy a jen u dvou jsem byla schopná nalézt výtvarnou otázku. Celkově jsem měla možnost vidět dvě činnosti, které se blíží výtvarné činnosti, ale nespĺňovaly na ni dané požadavky. Šest z činností jsem pak určila jako pracovní činnosti a čtyři jako volnou tvorbu na téma.

Název aktivity	Výtvarný kontext oborový	Výtvarná otázka	Výtvarný úkol	Hodnocení činnosti	Vyhodnocení výtvarného charakteru činnosti
LMŠ A					
Narozeninová křiha	ne	ne	ne	formou ukázky, bez komentáře pedagoga	volná tvorba na téma
Svatomartinské lucerničky	ne	ne	ne	ne	pracovní činnost
Stromy se ukládají ke spánku	ne	ne plánovaná, šla nalézt z kontextu	ano	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	lze považovat za výtvarnou činnost, ale nesplňuje požadavky
Lesní klub B					
Deštník	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	pracovní činnost
Kamarád brouček	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	volná tvorba na téma
Včelky	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	pracovní činnost
Rozkvetlá louka	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	volná tvorba na téma
Náhrdelník z přírodnin	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	pracovní činnost
Letní ovoce	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	pracovní činnost
Moje prázdniny	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	volná tvorba na téma
Popelka	ne	ne plánovaná, šla nalézt z kontextu	ano	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	lze považovat za výtvarnou činnost, ale nesplňuje požadavky
Královský hrad	ne	ne	ne	ano, ale citově zbarvené a subjektivní	pracovní činnost

Tabulka 1 – pozorované aktivity

6.3.2 Postoj průvodkyň k výtvarné výchově

V této tabulce jsou shrnuty důležité informace z rozhovorů s průvodkyněmi v obou lesních předškolních zařízeních. V tabulce je vidět, že ačkoli byly tři průvodkyně s koncepcí moderní výtvarné výchovy byly seznámeny během studia, v praxi ji již nepoužívají. Uvádějí, že je tomu tak z velké časové náročnosti příprav a nedostatku času.

Průvodkyně	Vzdělání	Jaký má vztah k výtvarnému oboru?	Tvoří ve volném čase?	Zná moderní koncepci VV?	Používá moderní koncepci VV?
LMŠ A					
průvodkyně A	vysokoškolské – Učitelství pro MŠ (specializace hudební výchova)	kladný	ne	ano	ne
průvodkyně B	vysokoškolské – Učitelství pro MŠ (specializace dramatická výchova)	kladný	ne	ano	ne
průvodkyně C	vysokoškolské – Psychologie a speciální pedagogika	kladný	ano, hlavně se svými dětmi	ano	spíše ne
průvodkyně D	vyšší odborné učiliště – Předškolní a mimoškolní pedagogika	kladný	ne	spíše ne	ne
Lesní klub B					
průvodkyně E	střední pedagogická škola – Předškolní a mimoškolní pedagogika	kladný	příležitostně ano	ano, ale jen z pozorování a povídání	ne

Tabulka 2 - Postoj průvodkyň k výtvarné výchově

7 Sestavení setu výtvarných otázek a práce s nimi

Jak jsem již popsala v předchozích kapitolách, výtvarné chvílky z mé zkušenosti přicházejí v LMŠ poměrně často z iniciativy dětí. Učitelka si samozřejmě může přípravy vytvořit předem nebo využít některou ze svého pedagogického zásobníku, ale ne vždy je na to vhodná chvíle či čas. Ve své praxi jsem si vyzkoušela, že pokud využijeme momentum dětské aktuální motivace, tvorba je pro ně pak atraktivnější a může sloužit jako skvělý prostředek k sebevyjádření aktuálního prožitku.

Zároveň jsem v praxi narazila na překážku odlišné představy o plánování výtvarných činností ve spolupráci se svou zkušenější kolegyní. Tato pomůcka by měla sloužit jako opěrný bod, přes který budeme moci společně snadněji plánovat výtvarnou lekci.

V následující kapitole se tedy budu věnovat sestavení šablony na tvorbu výtvarné otázky a úkolu. Tato šablona by měla pomoci přípravě spontánní výtvarné lekce tak, aby si zachovala svůj výtvarný charakter a rozvíjela dětskou kreativitu. Nejdůležitější je zde výtvarná otázka. Ta by měla být dost tvárná, aby se dala využít v různém prostředí na různé náměty, ale zároveň nás udržela ve výtvarném duchu.

Předtím než se zaměřím na tvorbu šablony, přijde mi důležité poznamenat, že je primárně určena pro učitelky/průvodkyně, které již mají zkušenost s prací s koncepcí moderní výtvarné výchovy. To znamená, že rozumí teoretickému základu, na kterém stavíme jednotlivé výtvarné lekce, proč využíváme výtvarné otázky a úkoly a jak je efektivně tvořit. Při spolupráci více kolegyň by zde měla být vždy přítomna alespoň jedna, která tuto koncepci již ovládá a má představu o vhodném výsledku.

Tato šablona má učitelce či učitelkám sloužit jako záchytný bod, ze kterého následně spojením s motivačními prvky a specifiky daných dětí, bude/budou moci složit výtvarný úkol. V šabloně pak budou zahrnuty i vhodná slovní spojení a fráze k tvorbě motivujícího výtvarného úkolu. Je třeba zdůraznit, že samostatná výtvarná otázka k práci s dětmi rozhodně nestačí. Učitelka/y musí mít určitou schopnost improvizace a nebát se zapojit svou fantazii, aby tento model mohl fungovat.

Pro sestavení univerzální výtvarné otázky do šablony jsem si vytvořila krátký seznam ověřených výtvarných otázek, ze kterých se můžu inspirovat.

Příklady otázek

Jakými způsoby můžeme v díle zobrazit živost bytosti? (vyňato z mé přípravy)

Jak můžeme pomocí perspektivy dosáhnout určité (tajemné) atmosféry v díle? (vyňato z mé přípravy)

Jakými způsoby můžeme znázornit spící postavu? (vyňato z mé přípravy)

Jak můžeme zobrazit plynutí času a proměny člověka ve výtvarném díle? (Ahneová, 2022)

Jak barvy ovlivňují naše vnímání a náladu skrze symboliku? Jak na nás působí barvy skrze symbolickou hodnotu? (Müllerová, 2022)

Jak pomocí průmyslově neupravených materiálů poukázat na barevnou rozmanitost a proměnlivost přírody. (Plzáková, 2023)

Při pohledu na své předchozí práce a práce mých kolegyň jsem si uvědomila, že přirozeně používáme ve svých otázkách určité prvky. Otázku většinou začínáme dotazem, jakými způsoby lze danou věc/pocit/náladu/... znázornit/zjednodušit/vyjádřit... Dále je často upřesněna přidáním dalšího elementu jako například výtvarnou techniku, médium či pomůcku. Dle těchto specifík jsem tak sestavila otázku:

*Jakými způsoby můžu znázornit/zjednodušit/ironizovat/parafrázovat/poukázat/vyjádřit -----
-- (doplň pocit/atmosféru/náladu/vlastnost/koncept/...) s pomocí ----- (doplň výtvarnou
techniku/médium/pomůcku/...)?*

Tuto otázku jsem vzala a přidala k ní další údaje, které mají výtvarnou kartu doplňovat.

Výsledná výtvarná karta by měla obsahovat:

- kolonku na datum,
- téma,
- klíčová slova,
- šablonu na otázku,
- návodná slova k tvorbě úkolu,
- předpokládané možnosti řešení.

Náhled výtvarné karty:

Datum:	
Téma:	
Klíčová slova:	
Výtvarná otázka:	<p>Jakými způsoby můžu znázornit/zjednodušit/ironizovat/parafrázovat/poukázat/vyjádřit </p> <p>(doplň pocit/atmosféru/náladu/vlastnost/koncept/...) s pomocí (doplň výtvarnou techniku/médium/pomůcku/materiál/...)?</p>
Návodná slova k tvorbě úkolu:	Představ si, zamysli se, vytvoř, vymysli jak, vyzkoušej, vyber si...
Výtvarný úkol:	
Předpokládané možnosti řešení:	

Fotografie 1 - návrh výtvarné karty

Tato karta by měla být ideálně vytištěná a zalaminována. Poté na ní bude možné psát stírací fixou na tabuli, následně ji smazat a opakovaně používat. Na druhou (prázdnou) stranu pak navrhuji doplnit charakteristiky jednotlivých múz pro usnadnění práce s kolegyněmi.

Poslední důležitou poznámku, kterou zde cítím potřebu přidat je, že při plánování VČ tímto způsobem, si musí učitelka být již vědoma cílů, které dle RVP PV chce rozvíjet. Ideální by bylo mít RVP PV při ruce při plánování přípravy. Pokud by měla sloužit k rychlému plánování lekce z iniciativy dětí, měla by být brzy doplněna i o plně naplánovanou výtvarnou lekci, která plně a vědomě sleduje vzdělávací cíle.

Já si svou kartu vytiskla i zalaminovala, ale pro její větší čitelnost ji v práci budu mít vyplněnou na počítači modrým textem, aby bylo zřetelné, co je doplněno.

8 Aplikace a zpětná vazba

Jak skutečně funguje má výtvarná karta jsem si zkoušela v několika instancích. Práci s ní jsem zkoušela individuálně s jedním dítětem a podruhé v lesním klubu B. Zároveň jsem ověřovala její funkci při plánování s kolegyní. To jsem zkoušela již v rámci první aplikace v lesním klubu B ve spolupráci s průvodkyní E a poté také individuálně s učitelkou, pracující v dětské skupině.

Při těchto pokusech jsem vždy využívala svou výtvarnou kartu a také své poznámky popisující vlastnosti múz k výkladu umění. Normálně fungují k výkladu konkrétního díla, já jsem je nicméně využila k rozboru konverzace s dětmi či dětské hry. Hledala jsem je zde, abych věděla, z čeho u tvorby výtvarné otázky vycházejí.

Rozhodla jsem se také u všech činností zvolit kresbu pastelkami, protože jsem chtěla, aby si děti byly v technice alespoň relativně jisté a nebyli taženi k exploraci nového média.

8.1 První aplikace a individuální práce

Předtím než jsem svou výtvarnou kartu použila k plánování s kolegyní a v kolektivu skupiny dětí, jsem si chtěla ověřit, jak s ní dokážu pracovat sama v individuální práci s jedním dítětem. Na vypracování jsem si stanovila časový limit dvaceti minut a po dokončení jsem činnost realizovala.

Tuto činnost jsem realizovala 28.3. s 4,5letým dítětem, které hlídám. Současně navštěvuje lesní mateřskou školu a tvorba ho velmi baví. Už ho hlídám delší dobu a často spolu tvoříme, takže je zvyklé na můj styl práce.

V den realizace jsme si povídaly o lásce. V době realizace mě čekala za pár týdnů svatba, což bylo tou dobou jeho oblíbené téma. Od svatby jsme se rychle dostaly k tomu, jaký je to vlastně pocit, mít někoho rád. Bavily jsem si tom, jak to můžeme poznat, jaké barvy si s láskou spojujeme, jak svou lásku můžeme ostatním ukázat. Dostaly jsme se i k symbolu srdce (pro dítě jednoznačný symbol lásky), kterému jsem se já však chtěla vyhnout, protože holčičku znám a věděla jsem, že úkol by dokázala splnit i bez něj. Z této konverzace jsem pak čerpala ve vyplňování své výtvarné karty.

Proces vyplňování karty jsem začala zamyšlením, jaké múzy bych v této konverzaci mohla najít. Hned jsem pomyslela na Erató, která se váže k lásce, líbeznosti a také k vyjadřování svých citů. Od ní jsem tedy vycházela ve své otázce.

Zde je má vypracovaná výtvarná karta:

Datum:	28.3.2024
Téma:	Láska
Klíčová slova:	projevení citů, láska
Výtvarná otázka:	Jakými způsoby můžu znázornit/zjednodušit/ironizovat/parafrázovat/poukázat/vyjádřit/ svoje city (že někoho mám rád) (doplň pocit/atmosféru/náladu/vlastnost/koncept/...) s pomocí kresby (doplň výtvarnou techniku/médium/pomůcku/materiál/...)?
Návodná slova k tvorbě úkolu:	Představ si, zamysli se, vytvoř, vymysli jak, vyzkoušej, vyber si...
Výtvarný úkol:	Zavři oči a zkus si vzpomenout na někoho, koho máš moc rád. Představ si, že mu to moc chceš říct, ale nemůžeš zrovna mluvit. Zkus mu to namalovat bez použití srdíček.
Předpokládané možnosti řešení:	figura jedné postavy, dvě postavy společně (nejspíš dítě s danou osobou), barevnost dle barev běžně řazených k lásce (červená, růžová)

Fotografie 2 - vyplněná výtvarná karta k první výtvarné činnosti

Výsledná práce pak vypadala takto. S dítětem jsem během tvorby i po ní o díle hovořila. Rozhodlo se namalovat svoji maminku. Jeho řešení úkolu, poukazující na lásku k mamince, obsahovalo různé prvky. Začalo kresbou figury maminky, aby bylo jasné, koho má tak rádo. Dále volilo své oblíbené barvy (fialová, růžová) v kombinaci s maminčinými (zelená, žlutá). Barvy také komentovalo tvrzením, že růžová a červená znamenají lásku (ty zde jsou také přítomné). Dále mamince nakreslilo na šaty hvězdy a vesmírné náušnice. Ty zvolilo, protože maminka nedávno k narozeninám dostala výtisk obrazu od Vincenta van Gogha (maminka



mi pak objasnila, že je to jeden z jejích oblíbených umělců) s názvem Hvězdná noc. Prý z toho měla velkou radost, takže na obrázku by z toho mohla mít radost také.

Hodnocení (nebo spíše zpětná vazba) probíhalo přes další povídání o díle. Celkově jsme díky tomu nad tématem strávily dost času. Protože jsme spolu pracovaly individuálně, snažily jsme se alespoň zamyslet nad dalšími možnostmi řešení slovně. Společně jsme vymyslely, že by na lásku k někomu šlo v kresbě poukázat také kresbou dvojice (pro dítě přidat do obrázku i jeho figuru), která se může objímat či být jinak v interakci nebo třeba kresbou něčeho, co spolu dané postavy rády dělají.

Fotografie 3 - výtvarné zpracování prvního úkolu

Vyhodnocení

Z výsledku této práce jsem měla dobrý pocit. Z konverzace se mi krásně na práci s výtvarnou kartou navazovalo a celá aktivita vedla k mému dalšímu sblížení s dítětem (což považuji za jeden z nejdůležitějších aspektů společné VČ).

Myslím si, že tato aktivita si výtvarný charakter udržela. Byly jsme schopny vymyslet různá řešení úkolu (ve svém díle jich kombinovalo dítě několik) a bylo vidět, že dílo vychází z něj a jeho představ. Výtvarná otázka a úkol mohly být rozhodně lépe formulované, ale jako rychlé řešení na přání realizace výtvarné činnosti, když žádnou nemáme připravenou, dle mého názoru postačí.

Co považuji za neideální je čas přípravy. Dané dítě je poměrně samostatné, takže během mého připravování lekce se zabavilo samo, ale tomu tak nemusí být vždy, obzvlášť ve větší skupině dětí (ty se sice navzájem zabaví volnou hrou, ale je třeba na ně důsledně dohlížet, a to obzvlášť v prostředí LMŠ).

Další nevýhodu bych pak viděla v nedostatku času si jasně vymezit cíle aktivity dle RVP PV. Toho by mohla být schopna již zkušená učitelka, ale pro mě reprezentovala další proměnnou, kterou je poměrně náročné v rychlé přípravě zohledňovat. Tím rozhodně neříkám, že příprava je bezcílná, ale pro začínající pedagogy to může představovat problém.

8.2 Aplikace v lesním klubu

Poznámka

V lesním klubu B jsem dříve působila jako průvodkyně a v průběhu vypracování této práce jsem zde přestala pracovat. Od mého odchodu do doby aplikace této práce uběhlo cca půl roku (realizace proběhla 4.4.2024). Než začnu popisovat průběh mé práci s dětmi, přijde mi důležité doplnit pár informací. Ve třídě zůstalo málo dětí z předchozího roku a nastoupilo spoustu nových. Věková skupina byla posunuta na děti od 2–4 let (většina dětí kolem 3 let). Zároveň jsem s kolegyněmi hovořila o průběhu jejich výtvarných činností a dostala jsem možnost nahlédnout do jejich výtvarných prací za posledních pár týdnů. Bohužel jsem zde zaznamenala první znamení o tom, že realizují znovu spíše činnosti pracovní místo výtvarných. Po mém odchodu zde přijaly nové pedagožky vycházející ze střední pedagogické školy a z původních pedagogů zůstala jen průvodkyně E. Dle jejich slov zde v současné době není nikdo s orientací na výtvarnou výchovu a jsou v procesu hledání vhodného pedagoga, který by docházel na vedení výtvarné činnosti, ideálně i vedl výtvarný kroužek. V kombinaci personálních změn a větším pracovním vytížením práce s menšími dětmi se výtvarná činnost tedy omezila. V mém pozorování z července a aplikací výtvarné karty v dubnu je tím pádem podstatný rozdíl – děti již nejsou zvyklé na tento typ práce. Ve svém výtvarném projevu byly více nejisté, hodně se mě dotazovaly, zda je to takhle „správně“, jak to mají udělat a někteří mi rovnou oznamovaly, že daný úkol namalovat neumí.

Průběh aplikace

V lesním klubu jsem byla hned od otevření klubu, abych mohla řádně vysledovat, jaká témata děti řešily, a mohla jim přizpůsobit svou výtvarnou lekci. Než děti začaly přicházet, sedla jsem si s průvodkyní E a vysvětlila jí svůj plán a seznámila ji s potřebnými informacemi na tvorbu zadání výtvarného úkolu. Poté začaly přicházet děti a my se daly do pozorování jejich hry.

Tento týden třída začala dvoutýdenní téma „Jaro se probouzí“. První týden byl zaměřen na květiny. Děti toto silně oslovilo, ve volné hře květiny obdivovaly, obzvláště se radovaly z velkého množství pampelišek na zahradě klubu. Jedno z dětí ve skupině si hrálo na květinovou vílu, která tančí po trávě a tím o jarní kvítky pečuje a pomáhá jim s rozkvětem. Zanedlouho do hry zapojilo i několik dalších dětí. Mezitím si ostatní děti začaly stavět domeček ze dřeva a když jej dokončily, začaly skupinku vílíh tanečníků do svého domečku lákat na společnou hru, a nakonec se tak hry obou skupin dětí spojily. Vílí skupina dětí následně pomohla skupině stavitelů s květinovým dekorem jejich domečku. Tím jsem se nechala inspirovat u následující VČ.

I u této hry jsem přemýšlela nad múzami, které v dětské hře figurovaly. Viděla jsem zde Thaleiu ve smyslu rozkvětu a obnovy země, v jarním potěšení z probouzející přírody u skupiny tančících víl. Také jsem myslela na Polymniu, ve vztahu k dětem tvořícím domeček. Děti zde evidentně přemýšlely nad rozestavením dřeva tak, aby pro ně uspokojivě mohlo reprezentovat rozličné části domu s jeho proporcemi. V jejich poslední části hry, kdy se oba tyto prvky spojily, jsem zde viděla onu větší geometričnost Polymnie spojenou s radostí z dekorování prostoru probouzejícími dary přírody Thalei. V této části hry bych pak viděla i Euterpé, která zde přichází se snahou prostor udělat přitažlivý a krásný na pohled. Z těchto múz jsem tedy vycházela při tvorbě výtvarné otázky a úkolu.

Nad svými myšlenkovými pochody jsem diskutovala s průvodkyní E a otázku i úkol jsem vymýšlela ve spolupráci s ní.

Zde předkládám svou vypracovanou výtvarnou kartu:

Datum:	4.4.2024
Téma:	Jaro se probouzí
Klíčová slova:	květiny, příroda, dům, víly, jaro
Výtvarná otázka:	Jakými způsoby můžu znázornit/zjednodušit/ironizovat/parafrázovat/poukázat/vyjádřit/přírodní charakter obydlí (doplň pocit/atmosféru/náladu/vlastnost/koncept/...) s pomocí kresby (doplň výtvarnou techniku/médium/pomůcku/materiál/...)?
Návodná slova k tvorbě úkolu:	Představ si, zamysli se, vytvoř, vymysli jak, vyzkoušej, vyber si...
Výtvarný úkol:	Představ si, že každá květina má k sobě i vílu, která o ni pečuje. Dnes jsem tady na zahradě jednu takovou vílu potkala, jmenuje se víla Pampeliška. Víla Pampeliška je smutná, protože jí domeček rozfoukal vítr a teď nemá kde spát. Říkala, že by potřebovala takový domeček, který bude hodně přírodní, ne domeček jako máme my. Jak takový domeček asi vypadá? Zkus se nad tím zamyslet a nakresli ho.
Předpokládané možnosti řešení:	domeček celý z přírodnin či rostlin, přírodní dekorace, ladění do přírodních barev

Fotografie 4 - vyplněná výtvarná karta k druhé výtvarné činnosti

Jak jsem již naznačovala v poznámce před textem o samotné aplikaci, děti tento úkol sice zaujal, ale bylo vidět, že byly dosti nejisté v této podobě výtvarné činnosti. S povzbuzením a podporou nicméně vznikla tato díla.¹⁹

Na následující stránce přikládám tři zajímavá řešení. První obrázek je dům z trávy s dekorativními dveřmi. Druhé řešení ukazuje vnitřek domečku s ozdobnou postýlkou (vlevo dole), která má být jako žízala (nad ní je pak Pampelišková víla a vedle nich je králíček daného dítěte). Poslední je domeček z rostlinky, která je zakořeněná v zemi s třpytivou střechou.

¹⁹ Když jsem si během tvorby šla odskočit, jedno z dětí poprosilo průvodkyni E, jestli na svou kresbu může přidat třpytky a ona mu to dovolila. To spustilo vlnu nadšení pro třpytky, takže jsou jimi všechna díla dozdobena.

Na konci činnosti jsem všechna díla od dětí vybrala a dala je do kroužku, kolem kterého jsme si sedly. Poté jsme si ukazovaly na různá možnosti řešení přírodního charakteru bydlení a povídaly si o tom, jak by se víle v jednotlivých domečcích asi bydlelo.



Fotografie 6 - zpracování druhé výtvarné činnosti č.1



Fotografie 5 - zpracování druhé výtvarné činnosti č.2



Fotografie 7 - zpracování druhé výtvarné činnosti č.3

Vyhodnocení

Tuto činnost bych hodnotila jako ne úplně ideální. Řekla bych, že ačkoliv vše probíhalo relativně podle plánu (uvedení kolegyně do kontextů, pozorování hry, interpretace, sestavení otázky a úkolu ve spolupráci, vyhodnocení), nešlo to úplně snadno, jak bych si přála. Trochu mě překvapilo, že s VV již nepracují tak jako dříve, ale i přes tento faktor by měl model obstát. Plánování samotné VČ bylo poměrně náročné, ale spíš kvůli okolnímu chaosu a nemožnosti se plně soustředit (tak tomu ale v předškolním prostředí bude vždy, takže by to ideálně nemělo být překážkou). Výtvarná karta nicméně fungovala v tomto ohledu moc dobře. Komunikace byla díky ní lehce odlehčená, její přehlednost nám pomáhala se smysluplně držet daného procesu. Průvodkyně E si u ní chválila, že nemusí nic vypisovat a že je pro ni takhle práce s výtvarnou otázkou přehlednější.

8.3 Práce s učitelkou dětské skupiny

Poslední výtvarnou lekci jsem pouze plánovala a nerealizovala (alespoň zatím). Plánovaly jsme ji společně s učitelkou v dětské skupině pro děti od 3-5 let. Plánování probíhalo online z důvodu mého nečekaného onemocnění.

Tato učitelka má vystudované Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě UK. Od dokončení jejího studia je to nicméně už nějakou dobu a výtvarná výchova není úplně její orientací, spíše se soustředí na tělesnou výchovu. Naše spolupráce vznikla na základě rozhovoru o pro ni těžké uchopitelnosti plánování VČ. Z tohoto důvodu jsem ji nabídla svou výtvarnou kartu a domluvily jsme se, že si spolu jednu výtvarnou lekci zkusíme naplánovat.

Lekce, kterou jsem společně plánovaly byla určena na následující týden, který měl být na téma „Sport na jaře“. Společně jsme diskutovaly nad tím, co by bylo vhodné v této lekci rozvíjet, a došly jsme na kresbu figury. S tou prý v poslední době pracovaly a chtěly by ji posouvat dál. Rozhodly jsme se proto pro interakci dvou figur. Abychom to navázaly na téma, vymyslely jsme výtvarnou otázku a úkol následovně:

Datum:	11.4.2024
Téma:	Sport na jaře
Klíčová slova:	figura, interakce postav, míč
Výtvarná otázka:	Jakými způsoby můžu znázornit/zjednodušit/ironizovat/parafrázovat/poukázat/vyjádřit/ zobrazit interakci mezi dvěma postavami s míčem (doplň pocit/atmosféru/náladu/vlastnost/koncept/...) s pomocí kresby (doplň výtvarnou techniku/médium/pomůcku/materiál/...)?
Návodná slova k tvorbě úkolu:	Představ si, zamysli se, vytvoř, vymysli jak, vyzkoušej, vyber si...
Výtvarný úkol:	Představ si, že je krásný jarní slunečný den. Zrovna si dostal nový míč a nemůžeš se dočkat, až ho vyzkoušíš. Odpoledne vyrazíš se svým kamarádem na hřiště a spolu si s míčem hrajete. Zkus se zamyslet, jak si s ním budete hrát a nakresli to.
Předpokládané možnosti řešení:	postavy v interakci - kopají si, hází si, posílají si míčem...

Fotografie 8 - vyplněná výtvarná karta ke třetí výtvarné činnosti

Vyhodnocení

Z plánování této lekce jsem měla zdaleka nejlepší pocit. Přes výtvarnou kartu jsem celý postup učitelce vysvětlila a pro objasnění ji ukázala dvě předchozí pokusy. Celé plánování nám zabralo cca 30 minut a bylo z mého pohledu velmi úspěšné. Nebyl zde faktor rušivého prostředí, takže plánovat šlo mnohem lépe a výtvarná karta nám zároveň pomáhala držet se plánovacího procesu a neodbíhat od tématu.

Učitelka si kartu moc chválila, poprosila mě o kopii této lekce i prázdné karty, aby si mohla plánování s ní zkusit sama i s kolegyní.

Celkově bych tento pokus tedy viděla jako úspěšný a výtvarnou kartu bych dále používala takto. Plánování s ní je přehledné a příjemné, předepsaná formule eliminuje dlouhé přemýšlení nad formulací otázky a návodná slova k úkolu dobře fungují k směřování tvorby úkolu vhodným směrem.

9 Vyhodnocení

V praktické části této práce jsem nejdříve pozorovala a zkoumala, jak vypadají výtvarné chvílky ve vybraných lesních předškolních zařízeních.

Na základě tohoto pozorování a svých vlastních zkušeností s učením v lesním klubu jsem se následně zamýšlela nad tím, jak bych plánování výtvarných činností, obzvláště těch nečekaných, které po mně děti často žádaly, mohla zlepšit a zjednodušit. Viděla jsem, že ačkoliv některé průvodkyně znají moderní koncepci výtvarné výchovy, tak ji nepoužívají z důvodu náročné přípravy nebo velkého časového vyčerpání. Dále jsem tedy chtěla docílit toho, aby plánování činností bylo jednodušší, ale zároveň se zachoval jejich výtvarný charakter.

V reakci na to jsem vypracovala svou výtvarnou kartu, obsahující důležité kategorie při plánování, která měla plánování zjednodušit.

Tu jsem poté použila ve třech různých případech, nejprve při individuální práci s dítětem, následně pak ve spolupráci s průvodkyní v lesním klubu během výuky, a nakonec mimo výuku s učitelkou v dětské skupině.

Ve všech třech instancích se dle mého názoru povedlo udržet výtvarný charakter práce, ale u prvních dvou instancí bylo podání výtvarné otázky i úkolu poněkud chaotické. Třetí pokus byl zdaleka nejúspěšnější a dle mého názoru nejpovedenější.

Z tohoto ověřování jasně vyplynulo, že nejlépe má výtvarná karta fungovat jako pomůcka pro plánování činnosti s kolegyní mimo výuku, kdy může plánování probíhat v klidu a s dostatečným časem. Při plánování s kolegyní fungovala výtvarná karta jako prostředek pro naši domluvu na činnosti, což její plánování usnadnilo. Její předformulovaná šablona na otázku pak pomohla mé kolegyni (bez větších znalostí o současném modelu výtvarné výchovy) uchopit tento koncept a jednodušeji ji formulovat. Věřím, že může být využívána jako pomůcka při takovéto práci.

Závěr

V této práci s názvem *Uplatnění výtvarných činností v lesní mateřské škole* se zabývám hledáním pomůcky, která by mi mohla pomoci usnadnit proces plánování výtvarné činnosti iniciované dětmi v prostředí lesní mateřské školy a zároveň mohla usnadnit proces plánování této činnosti s kolegyní.

V teoretické části jsem nejprve vymezila jednotlivé důležité kategorie pro danou práci. Nejprve jsem se zajímala o předškolní dítě, které je středobodem mé pedagogické praxe. Tuto kapitolu jsem dále doplnila o poznatky o jeho výtvarném projevu, jak s ním je vhodné pracovat a jak se vyvíjí. Od toho jsem se přesunula k vymezení lesní mateřské školy a jejích specifíků. Následně jsem se zajímala o současné pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole. Zde jsem podrobněji popsala proces sestavení výtvarné lekce. Teoretická část je pak zakončena kapitolou o výtvarné výchově v lesní mateřské škole.

V praktické části jsem si zprvu vymezila cíle a výzkumné otázky práce. Následně jsem je zkoumala v kapitole o analýze výtvarné výchovy ve vybraných lesních předškolních zařízeních. V reakci na to jsem sestavila pomůcku k plánování výtvarných lekcí, kterou nazývám jako výtvarnou kartu. Její nejdůležitější částí je pak předformulace výtvarné otázky, do které je třeba jen doplnit specifické údaje k dané lekci. Funkčnost této výtvarné karty jsem ověřovala v několika instancích, a nakonec jsem vyhodnotila, že je nejlépe použitelná k plánování činností mimo výuku při spolupráci s kolegyní či případně i samostatně.

V praktické části si vymezují tři hlavní cíle práce. Prvním cílem bylo zjistit, jak probíhá výtvarná výchova ve vybraných lesních předškolních zařízeních. Zjistila jsem, že zde bohužel se současnou koncepcí nepracují, a to jak z důvodů její náročnosti na přípravu, tak z důvodů silného pracovního vytížení, nedostatku času i nedostupnosti kvalitní literatury pro výtvarnou výchovu v prostředí lesních předškolních zařízení.

Druhým cílem bylo zamyslet se nad možným zjednodušením současné koncepce VV pro účel flexibilnějšího plánování spontánní tvorby s dětmi. Tato pomůcka měla zároveň fungovat jako nástroj pro snadnější plánování činností s kolegyněmi. Oba tyto problémy jsem se pokusila vyřešit navržením své výtvarné karty. Při realizaci výtvarných činností

jsem pak zjistila, že pomůcka je vhodnější na plánování s kolegyní mimo výuku a jako pomůcka na rychlé plánování lekce nefunguje tak dobře.

Posledním a třetím cílem bylo zjistit, zda tento zjednodušený model může fungovat v běžné praxi tak, aby byl zachován výtvarný charakter činnosti. To jsem dle mého názoru splnila. Všechny činnosti si zachovaly výtvarný charakter, ačkoliv první dvě byly lehce chaotické. Poslední aktivita byla plánovaná mimo výuku a tu hodnotím jako nejpovedenější.

V této práci jsem vytvořila funkční pomůcku pro plánování výtvarných činností, kterou budu dále ve své osobní praxi využívat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěná literatura

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 8071902377.

HAZUKOVÁ, Helena, 2012. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. Praha: Raabe. ISBN 9788074965036.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich. ISBN 8070174927.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. 4. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024712840.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 9788024751078.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel, 2010. *Psychologie dítěte*. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.

PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela, 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Grada. ISBN 9788027102181.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.

ROCHOVSKÁ, Ivana a KRUPOVÁ, Dagmar, 2016. *Umělci v mateřské škole*. Aktivita zaměřené na interpretaci výtvarného umění. Praha: Portál. ISBN 9788026211204.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, 2014. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024438184.

ŠVARŤÍČEK, Roman, 2007. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a , kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

UŽDIL, Jaromír a SAŠINKOVÁ, Emilie, 1982. *Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6. 2.* Praha: SPN.

UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. 5.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 3.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Periodika

DVOŘÁKOVÁ, Denisa, 2020. V lesních školkách děti nerostou jako dříví v lese. *Speciál pro MŠ: příloha časopisu Řízení školy*. Roč. 2020, č. 1. ISSN 2571-0591.

KAFKOVÁ, Helena, 2021. Múzy a emoce v didaktice estetického oboru. In: PELCOVÁ, Naděžda a KVĚTOVÁ, Lea. *Emocionalita ve výchově prizmatem filosofické, psychologické a speciálněpedagogické reflexe: Inkluzivní škola*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 153-159. ISBN 978-80-7603-242-2.

Elektronická literatura

BERLINSKÁ, Petra, 2018. *Tvořivost dětí předškolního věku v klasických a lesních mateřských školách*. Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.

DRAHOŇOVSKÁ, Lenka, 2013. *Výtvarná výchova a lesní mateřské školy*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.

KAFKOVÁ, Helena, 2019. *Plánování výtvarných činností*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-140-1. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/planovani-vytvarnych-cinnosti/?/obalka/>. [cit. 2024-03-20].

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, 2011. Pokusné ověřování provozu lesní mateřské školy Lesníček. Online. *Metodický portál RVP*. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/12799/POKUSNE-OVEROVANI-PROVOZU-LESNI-MATERSKE-SKOLY-LESNICEK.html>. [cit. 2024-04-12].

MAAS, Jolanda; VERHEIJ, Robert A; VRIES, Sjerp de; SPREEUWENBERG, Peter; SCHELLEVIS, François G et al., 2009. Morbidity is related to a green living environment. Online. *Journal of Epidemiology & Community Health*. Vol. 63, s. 1-7. ISSN 0917-5040. Dostupné z: <https://jech.bmj.com/content/63/12/967>. [cit. 2024-04-14].

PETÁKOVÁ, Zdeňka a BAUEROVÁ, Alena, 2013. Odkaz Emilie Strejčkové. Praha: Česká geologická služba. ISBN 978-80-7075-803-8. Dostupné také z: <https://toulcuvdvur.cz/files/95fd857f79dd21ab7b53111ea2346556.pdf>.

PLZÁKOVÁ, Gabriela, 2023. *Přírodní barvy očima předškolních dětí - rozvoj smyslové citlivosti*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>. [cit. 2024-04-14].

UŽDIL, Jaromír, 1978. *Výtvarný projev a výchova*. Online. 2. Praha: SPN. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6dac2960-9e39-11e2-bc29-005056825209>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2009. Lesní mateřská škola - kořeny. Online. *Metodický portál RVP*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html>. [cit. 2023-11-15].

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. Lesní mateřská škola. Online. Metodický portál RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21325/lesni-materska-skola.html>. [cit. 2024-04-11].

Webové stránky

ASOCIACE LESNÍCH MŠ, c2024. *Co je lesní školka*. Online. Asociace lesních MŠ. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>. [cit. 2024-03-27].

ASOCIACE LESNÍCH MŠ, c2024. *Historie lesních MŠ*. Online. Asociace lesních MŠ. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>. [cit. 2024-04-12].

ASOCIACE LESNÍCH MŠ, c2024. *Legislativa*. Online. Asociace lesních MŠ. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>. [cit. 2024-04-13].

ASOCIACE LESNÍCH MŠ, c2024. *Standardy kvality*. Online. Asociace lesních MŠ. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/standardy-kvality.html>. [cit. 2024-04-12].

ČESKO. § 34 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 13. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p34-9>

ČESKO. § 9 vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých - znění od 11. 10. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 13. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410#p9>

Nepublikované dokumenty

AHNEOVÁ, Sandra, 2022. *Příprava na vzdělávací činnost – Proměny stromů*. Nepublikováno.

MÜLLEROVÁ, Veronika, 2022. *Příprava na výtvarnou činnost s oborovým kontextem v mateřské škole*. Nepublikováno.

Seznam obrázků

Fotografie 1 - návrh výtvarné karty. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 2 - vyplněná výtvarná karta k první výtvarné činnosti. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 3 - výtvarné zpracování prvního úkolu. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 4 - vyplněná výtvarná karta k druhé výtvarné činnosti. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 5 - zpracování druhé výtvarné činnosti č.1. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 6 - zpracování druhé výtvarné činnosti č.2. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 7 - zpracování druhé výtvarné činnosti č.3. Vlastní fotografie, 2024

Fotografie 8 - vyplněná výtvarná karta ke třetí výtvarné činnosti. Vlastní fotografie, 2024

Seznam tabulek

Tabulka 1 – pozorované aktivity

Tabulka 2 - postoj průvodkyň k výtvarné výchově

Přílohy

Rozhovory s průvodkyněmi – přepis

LMŠ A

Průvodkyně A

Jaké je tvoje pedagogické vzdělání?

Mám vystudovaný Učitelství pro MŠ na Peďáku²⁰ na Karlovce²¹. Specializaci jsem měla hudební výchovu. Dál se jinak samozřejmě pořád dovzdělávám, jak je třeba.

Jak přistupuješ k výtvarné výchově a výtvarnému oboru celkově? Tvoříš ve svém volném čase?

Tak já mám výtvarku ráda, obzvlášť ve spojení s hudebkou. Ale teď ji teda většinou moc neřeším, to nechávám kolegyním. Dřív jsem chodila i do galerií a tak, ale teď jsem nikde nebyla ani nepamatuju. Asi bych to měla napravit tyjo. A netvořím, to maximálně jako dekorace do třídy.

Jakým způsobem plánuješ výtvarné činnosti?

My míváme každý týden poradu ohledně činností na další týden, tak si to většinou rozdělujeme a vymýšlíme dost tam. Já tu výtvarku tolik nevedu, ale asi většinou podle nějaký metodiky. Takže plánování vlastně tolik času nedám, většinou spíš řeším tu hudebku a nechávám to na schopnější.

Jaký máš z realizovaných výtvarných činností pocit?

Tak dobrej pocit z toho mám, když se nic nepokazí. Ale známě to, jsme ve školce, takže se skoro vždycky něco pokazí. I když asi z toho mám dobrej pocit. Záleží na činnosti a jakej mám den.

Znáš moderní koncepci výtvarné výchovy? Používáš ji?

Tyjo to mi něco říká. To je to s tím výtvarným problémem ne? To si pamatuju ze školy, ale že bych to dělala říct nemůžu. Co si pamatuju, tak to bylo hrozně moc práce, a to úplně

²⁰ Peďák je označení pro pedagogickou fakultu.

²¹ Karlovka je označení pro Univerzitu Karlovu v Praze.

nestíhám. Asi by se to dalo, ale většinou se fakt radši rovnou opírám o ty metodiky, to je výhra pro všechny, když už je to nějak ověřený.

Průvodkyně B

Jaké je tvoje pedagogické vzdělání?

Normální Ped'ák mám. Myslíš jako obor? To mám klasika Učitelství pro MŠ se specializací na dramata'ák.

Jak přistupuješ k výtvarné výchově a výtvarnému oboru celkově? Tvoříš ve svém volném čase?

Výtvarka je určitě fajn, ale teda není to úplně můj šálek kávy. Teda na vedení jako. A na tvoření taky ne, to jsem nedělala ani nepamatuju. I když...ale jo, asi ji mám docela ráda. Děti to baví a je hezký sledovat, co vymyslí. Jinak ráda zajdu někdy na výstavu nebo někam. Ale to chodím spíš s manželem jako na rande než že bych o tom přemýšlela nějak pedagogicky. To si řekni spíš průvodkyni C²², ta ti povypráví.

Jakým způsobem plánuješ výtvarné činnosti?

Uf to já většinou neplánuju. Když já něco výtvarného vedu, tak to hledám často třeba na Pinterestu²³ nebo v metodikách. Ten Pinterest mě ale baví víc, tam toho člověk najde milion. To si teda většinou hledám podle tématu, co zrovna děláme a pak si to nějak modifikuju, aby to bylo smysluplný. Ať to má aspoň trošku nějakéj pedagogickej záměr že.

Jaký máš z realizovaných výtvarných činností pocit?

To je teda otázka. Jako myslím si, že v tý výtvarce bych mohla být lepší. Od toho tady máme ale průvodkyni C, ta to vždycky pošéfí a je to úplně jiný kafe, než když to vedu já. Jestli myslíš jako obecně, tak právě z jejich činností mám fakt radost, to je neuvěřitelný, co s těma dětma ona dokáže. Ted' jsme nedávno dělali průsvity do oken, a to ti bylo tak krásný. Až jsem přemýšlela, že si snad taky jeden udělám na doma.

²² Jméno průvodkyně C bylo nahrazeno pro zachování anonymity.

²³ Sociální síť, kde si uživatel tvoří vlastní nástěnky, kam přidává věci, co ho zajímají. Lze zde vyhledávat různé nápady, inspirace nebo i přidávat příspěvky.

Znáš moderní koncepci výtvarné výchovy? Používáš ji?

Jojo, to si pamatuju ze školy. Ale teda vždycky mi to přišlo strašně složitý, nějak jsem to asi nepochopila. Nebo mě to možná jenom nebavilo, těžko říct. Přišlo mi, že to tu výtvarku akorát komplikuje a než na to udělám tu přípravu, tak se zblázním. Takže ji nepoužívám, se snažím vlastně říct.

Průvodkyně C

Jaké je tvoje pedagogické vzdělání?

Vystudovala jsem Psychologii a speciální pedagogiku. Ale teda největší pedagogický vzdělání mám snad od svých dvou holčiček, to je teprve pořádná škola.

Jak přistupuješ k výtvarné výchově a výtvarném oboru celkově? Tvoříš ve svém volném čase?

Já výtvarku miluju. Hrozně moc mě baví, jak se dětem rozzáří očička, když můžou něco vytvořit. Já jsem ji měla teda ráda od vždycky, už jako dítě jsem pořád něco tvořila. A když se mi narodily děti? To jsem se do toho úplně ponořila. Takže já výtvarku miluju a dělám ji pořád, jak v práci, tak doma s dětma. Nebo vlastně nejen s dětma, někdy si tvořím i pro sebe, ale co si budeme, na to většinou není tolik času a prostoru.

Jakým způsobem plánuješ výtvarné činnosti?

No to je různý. Často si věci nejdřív zkusím doma s holčičkama, takže pak nemám stres, že se to nepovede. Buď si to vymyslím sama nebo hledám v metodikách a na internetu. Pak si činnost upravím podle sebe a dětí, se kterýma pracuju. Asi neplánuju nějak zvláštně, ale spíš stejně jako každou jinou činnost.

Jaký máš z realizovaných výtvarných činností pocit?

Já z toho mám většinou radost. Hodně věcí mě stresuje, ale u tý výtvarky vždycky dokážu trochu vypnout. Myslím si, že obecně se jako učitelka musíš hodně naladit na ty děti a být na stejný vlně. Pak to jde krásně a jsem i líp schopná akceptovat, když něco nejde. Takže pocity z toho mám moc dobrý!

Znáš moderní koncepci výtvarné výchovy? Používáš ji?

Aha, proto si se ptala na to plánování! Už tomu rozumím. Znáš ji, to ne že ne. Četla jsem u studia Hazukovou, takže jsem tomu neunikla. Je to určitě skvělý a věřím, že to dobře funguje. Já na to akorát nemám tolik času. Párkrát jsem dělala nějaký činnosti od ní a přišlo mi to super. Akorát já ráda ty činnosti vymyslím a ten její způsob mi přišel dost složitý, zvlášť na lesní školku. Ale teda teď jsi mi dala brouka do hlavy, že bych ji měla možná zase vytáhnout.

Průvodkyně D

Jaké je tvoje pedagogické vzdělání?

Mám VOŠku²⁴ předškolní a mimoškolní pedagogiky.

Jak přistupuješ k výtvarné výchově a výtvarnému oboru celkově? Tvoříš ve svém volném čase?

Výtvarka je fajn, ale teda není úplně pro mě. Já jsem víc sportovní, kreslení mě nikdy moc nebavilo. Přijde mi to fajn teoreticky, ale pak v realitě jsem tím většinou moc přehlčená. Líbí se mi u dětí, jak tvoří a jak se v tom nacházejí, ale asi nejsem nejlepší člověk, s kterým to sdílet. A netvořím. Max když je něco potřeba do školky, ale to mě většinou dost stresuje a nechávám to na ostatních holkách.

Jakým způsobem plánuješ výtvarné činnosti?

Já je nevedu, takže je ani neplánuju. Když mám něco plánovat, tak se radím s průvodkyní C. Většinou pak vymyslíme něco společně a plánujeme normálně.

Jaký máš z realizovaných výtvarných činností pocit?

Mě to fakt docela stresuje. Vždycky se bojím, že se to nebude líbit rodičům nebo to děti nebude bavit.

Znáš moderní koncepci výtvarné výchovy? Používáš ji?

Tak to asi neznám, takže ani nepoužívám.

²⁴ VOŠ je zkratka pro vyšší odborné učiliště

Lesní klub B

Průvodkyně E

Jaké je tvoje pedagogické vzdělání?

Já mám střední pedagogickou, předškolní a mimoškolní pedagogiku.

Jak přistupuješ k výtvarné výchově a výtvarném oboru celkově? Tvoříš ve svém volném čase?

Výtvarka je krásná. Mám ji moc ráda. Většinou ji teda s dětma nedělám a nechávám to hlavně na tobě. Ale moc mě baví to pozorovat, jaký věci si na ty děti vymyslíš. Já jako umění jinak vnímám celý svět. Není větší umění než jarní kytky v trávě nebo třeba duha. A teď už tvořit nestíhám a dost mě to mrzí. Dřív jsem si furt něco někam čmárala a teď to nějak nestíhám.

Jakým způsobem plánuješ výtvarné činnosti?

Když je mám vést, tak hledám v metodikách nebo ze svého zásobníku. Novou výtvarku jsem nevymýšlela ani nepamatuju. Nebo taky vlastně přebírám činnosti od studentek na praxích, to mě vždycky udělá velkou radost. Je třeba víc mladý krve mezi náma učitelkama.

Jaký máš z realizovaných výtvarných činností pocit?

Moc dobrej. Je to super pozorovat děti, jak tvoří. Teď teda poslední dobou si nejsem svýma činnostma tak jistá, jak pozoruju ty tvoje. Asi na těch svých budu muset zapracovat.

Znáš moderní koncepci výtvarné výchovy? Používáš ji?

To je to, jak učíš ty že? To zatím jen pozoruju a nechávám si to vysvětlit.

**Informovaný souhlas s pozorováním, poskytnutím rozhovoru a
následným použitím těchto poznatků do bakalářské práce Uplatnění
výtvarných činností v lesní mateřské škole**

Podpisem potvrzuji, že jsem byl obeznámen s následujícími body:

- byl/a jsem obeznámena s účelem pozorování pro účely dané bakalářské práce a jsem si vědom/a, že jeho výsledky v ní budou prezentovány,
- byl/a jsem seznámena s účely rozhovoru před i po pozorování a jsem si vědom, že má výpověď bude nahrávána a dále použita pro účely dané bakalářské práce, následně bude nahrávka vymazána,
- uvědomuji si, že rozhovor mohu kdykoliv přerušit nebo plně zastavit,
- uvědomuji si, že všechny moje identifikující údaje budou v práci anonymizovány.

Datum:

Místo:

Podpis autora bakalářské práce:

Podpis dotazovaného:

Informovaný souhlas s použitím fotografií výtvarných prací do bakalářské práce Uplatnění výtvarných činností v lesní mateřské škole

Podpisem potvrzuji, že jsem byl obeznámen s následujícími body:

- byl/a jsem seznámena s účelem fotografování výtvarných prací mého dítěte a souhlasím s jejich použitím v bakalářské práci,
- uvědomuji si, že veškeré identifikační údaje mého dítěte i mě v práci budou anonymizovány.

Datum:

Místo:

Podpis autora práce:

Podpis zákonného zástupce: